

JAKINGARRIAK

MONDRAGON UNIBERTSITATEA. HUMANITATEAK ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA. ESKORIATZA



Afektibitatea Haur Hezkuntzan

39. zenbakia

1999ko urtarrila

JAKINGARRIAK

“JAKINGARRIAK” Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean kokatua dagoen Dokumentazio Zentruko informazio-tresna da.

Dokumentazio Zentruak, Eskolaren berrikuntza eta eskolaren euskalduntze prozesuan, lagungarriak izan daitezkeen materialak eskaini nahi ditu; horregatik, sortu eta bildu ditugun baliabideak honako irizpide hauen araberrak dira:

- Irakaskuntza funtzionala ahalbidetzen duten baliabideak.
- Haurren zeregin aktiboa bultzatzen duten baliabideak.
- Komunikaziorako eta elkarrekintzarako espazio aproposak sortzen dituzten baliabideak.

Dokumentazio Zentruak, irakasleen prestakuntzarako hiru baliabidetegi eskaintzen ditu:

- Haur hezkuntza (0-7 urte).
- Hizkuntzen didaktika.
- Haur liburua eta Eskolako Biblioteka.

“JAKINGARRIAK” aldizkarian eskaintzen diren materialak jasotzeko bide ezberdinak daude:

- Kontsulta, gure Zentrua bisitatuz.
- Fotokopiak: artikulua, dokumentu eta baliabide batzuk eskuratzeko bidea eskaintzen du.

● **Argitaratzailea:** Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
Laguntzailea: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
Erredakzioa: Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Dorleta auzoa z/g
20540 Eskoriatza
Tfnoa: 943-714157
Faxa: 943-714032
E.mail: liburutegia@huhezi.edu
Zuzendaritza: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua eta Maite García
Azala: Beatriz Arregi
Argazkilaria: Goiuri Aldekoa
Argazkiak: Kurutziaga Ikastola. Durango.
Itzulpenak: Iñaki Mendiguren
L.G.: SS-981/92

AURKIBIDEA

Berri bibliografikoak

☉ Liburu berrien albisteak	4. orr.
☉ Aldizkariak	5. orr.
☉ Artikulu aipagarriak	15. orr.

Gai monografikoa:

Afektibitatea haur hezkuntzan

SARRERA.....	16. orr.
☉ María Pardo: Afektibitatea eta Curriculuma.....	18. orr.
Hiruki erabakigarria: osasuna, afektua eta ezaguera	22. orr.
BIBLIOGRAFIA	26. orr.
☉ Vincenç Arnaiz : Norberaren irudia... ebaluagarria da? Gutxienekoen adierazleak haur hezkuntzaren bukaeran.....	28. orr.
☉ Izaskun Madariaga: Haurren afektibitatea 0-3 eskoletan	36. orr.

Baliabideak	42. orr.
--------------------------	----------

Berri bibliografikoak

□ Liburu berrien albisteak



CASCON, P., MARTIN BERISTAIN, C. (1997)

La alternativa del juego I

Madrid: Los libros de la Catarata (2.edición actualizada)

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. (1995)

La alternativa del juego II

Madrid: Los libros de la Catarata (2.edición actualizada)

Liburu hauen 1.edizioa, bakearen hezkuntzan zutabe garrantzizkoa izan da azkenengo 10 urteetan. Edizio apala, baina milaka zabaldu dena ikastetxe, aisialdi erakunde eta GKEen (ONG) artean.

Orain, lan hauek, eta merezimendu guztiekin, era txukunean argia ikusi dute.

Liburuek 200 joku inguru biltzen dituzte, dinamika hezitzaileak (giza eskubideak, aniztasuna, bakea,...) lantzeko proposamenekin, eta eremua Haur Hezkuntzatik DBHraino zabaltzen da.

Jolasak gaika sailkatuak daude (komunikazioa, gatazkei irtenbideak, kooperazioa,...), joku bakoitza fitxa baten bidez aurkeztua dagoelarik: definizioa, helburuak, partaideak (kopurua, adina,...), konsignak eta garapena.

Autoreek, hezkuntzan eta kooperazioan pertsona trebatuak, liburu eta joku hauekin asmo argiak dauzkate baitan: pentsatzen irakastea, pentsamendu kritikoa suspertzea; errealitatea, anitza eta bidegabea, gardena bihurtzea. Ez dira asmo makalak.

Irakurleak, ezagunak eta erabiliak baldin baditu material hauek, orain edizio txukunean dauzka. Aldiz, ezagutzen ez duenarentzat, aukera ederra interesgarriak eta praktikoa diren material hauei probetxua aterazeko.

Oso material erabilgarria edozein liburutegitan izateko.



PUIGDELLÍVOL, I. (1998)

La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.

Barcelona: Editorial Graó

Une honetan gero eta gehiago dira Hezkuntza Bereziaren

inguruan argitaratutako liburuak, baina benetazko informazio praktikoa eta erabilgarria ematen dutenak ez dira hainbeste. Hona hemen salbuespen eder bat.

Liburuak Aniztasuna eta Hezkuntza Premia Bereziak hartu ditu aztergaitzat eta, Puigdel·l·volek egin ohi duen moduan, orain ere ikuspegi erabat praktikoa eskaintzen digu.

Aipatu gaiekiko edozein ikastetxetan komentzen diren egoerak ederki isladatzen dira liburu honetan; honen bestez, ekintzarako erreflexio eta erantzun argiak ager daitezke.

Liburu hiru ataletan banatuta dago: Lehena ikastetxean aniztasunari eman beharreko erantzunetan kokatzen da, non azpimarratzekoak diren profesionalen arteko lan koordinatua eta erabaki kurrikularren alderdiak.

Bigarren atalean, Esanguratsuak ez diren Hezkuntza Premia Berezien inguruan dihardu, besteak beste, apoioko irakaslearen laguntzarekin posible diren iharduera motak aztertuz.

Hirugarren atalean, H.P.B. Esanguratsuak dituzten umeen integrazioari ekiten dio, eta egoera honi tratamendu zehatza emateko beharrezko irizpide eta baldintzak azaltzen ditu, ikastetxeko antolaketa zein gelako funtzionamendu mailan.

Laburbilduz esan dezakegu liburu honek jasotzen duela H.P.B.en inguruan gaur egungo oinarritzko alderdiak; honen bestez, mundu honetan aritzen diren profesionalentzat tresna garrantzitsu bat bihurtu da.

Cuadernos de Pedagogía

EDITORIAL 3
 Jornada escolar

AGENDA 6

ENTREVISTA 8
 Javier Elías
 La violencia escolar, preocupación real o construcción mediática?
 A. Caspe

P
PRÁCTICA

INTERNIVILES
 Diario de un evaluador
 obsesional 15
 M.A. Sanja

INFANTIL
 Jugando a encontrar
 muros: familias 20
 A. Caspe

PRIMARIA
 La tarta de chocolate,
 una experiencia
 globalizadora 24
 W.R. Pérez

ESO
 Muestra científica
 Adversos 29

REPORTAJE 34
 Cuarenta de una ciudad
 más viva 34
 A. Alonso

Un trimestre de trabajo en el marco
 del Programa «Ciencia Viva». Una
 muestra insólita de cómo se resuelven
 los conflictos y de conocer las figuras
 durante estos trabajos.

TM
TEMA DEL MES

INTEGRACIÓN ESCOLAR
 Reflexiones, experiencias, propuestas, recursos y expectativas
 que convierten en acciones y actividades.

Presentación: Nuevos discursos,
 nuevas respuestas 39

¿Hacia dónde va la integración?
 C. Gil 40

La integración escolar en España 46
 C. Gil

La organización escolar al servicio
 de la integración 50
 M.A. Caspe

Eliminar todo tipo de barreras 55
 A. Acosta

Un centro de recursos abierto 59
 M. García/L. Martínez

Una escuela efectiva para todos 64
 Antoni Valls

La escolarización consolidada 69
 Antoni Valls

Para saber más 72
 I. Gendal

O
OPINIÓN

PENSAMIENTO 77
 Calidad y consenso 77
 I. Ayala

Lo intelectual y la escuela pública 81
 I. García Vela

TRIBUNA 84
 La nueva cultura del magisterio 84
 A. Sánchez

El Proyecto Palmestivo de Ciudad 87
 El futuro de la educación en Barcelona
 C. Gil

MURAL 90

LIBROS 101

EDITORIAL 3
 Aguirre en el aula

AGENDA 6

ENTREVISTA 8
 Paco Cerdal
 Un claro compromiso entre la inteligencia y la bondad
 I.M. Caspe

P
PRÁCTICA

INFANTIL
 Jugando con el mundo 14
 M.C. Ojeda/C. Jorbal

INFANTIL/PRIMARIA
 Sí, pero Raúl se
 purta real 18
 E. Domínguez

PRIMARIA
 Aprender a leer y escribir
 con el ordenador 24
 M.E. del Moral

PRIMARIA
 Grupos de apoyo entre
 profesores 29
 A. Pardo/C. Ojeda

ESO/FP
 La cultura oral 32
 I. Ojeda

TM

TEMA DEL MES

EL MALTRATO ENTRE IGUALES
 Reflexiones y propuestas para afrontar diversas situaciones
 de agresión y violencia.

Presentación: Modificar conductas 45

Violencia escolar
 El problema del maltrato entre iguales 46
 E. Ojeda/A. Muro Sánchez

El Proyecto Silestia
 No saldrás en silencio 51
 P.L. Berr

La ayuda entre iguales 56
 H. Cere

Intervención educativa
 El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Familiar 60
 I. Ojeda

El proyecto NAVF en el CP «Memorial Pidal»
 Trabajar día a día 66
 M.P. de Miguel/T. del Rey

El Teléfono Amigo 70
 E. Gómez/R. Ojeda

Para saber más 72
 R. Ojeda/A. Muro Sánchez

O
OPINIÓN

PENSAMIENTO 75
 Neoliberalismo a la española
 Temeros, condiciones y calidad 75
 A. Vitor

ESCUELA Y SOCIEDAD 81
 Animate a conseguir el bien
 El traslado de los traspaños 81
 J.M. Sol

Balace de la política educativa del MEC, trece años
 de gobierno conservador.

TRIBUNA 87
 El S «Jardines-9»
 Sí, la diversidad no es posible 87
 Antoni Valls

MURAL 90

LIBROS 101

269. zkia 1998eko maiatza

270. zkia 1998eko ekaina

EDITORIAL	3
Tuercismos del 68	
AGENDA	6

MONOGRÁFICO

INTELIGENCIA Y AFECTIVIDAD

La inteligencia abarca los diversos aspectos de la personalidad, el pensamiento, el comportamiento y la moralidad en su interrelación.

Presentación: Pensar y sentir 0

ARGUMENTOS CONTRA LAS DICOTOMÍAS



Sobre el pensamiento y otros sentimientos	12
M. Moreno	
Moralidad, pensamiento y sentimientos	
Un solo acto de conocimiento	21
G. Ferrer	
Intelectualidad y la teoría de Piaget	
El conocimiento como deseo	28
H.G. Ferrer	
Desarrollo cognitivo y psicoanalisis	33
M.T. Mira	
Debatir a siete bandas	
Por los caminos de la inteligencia	38
C. Galdago	

PROPUESTAS A FAVOR DE LA INTEGRACIÓN DE GADRES

El caso de los inmigrantes y el desarrollo multilingüe	22
C. López	
La lengua, la comunicación y la integración	26
A. García	
La integración en el aula	35
M. Moreno	
El niño y la familia: El niño y los padres	38
H.G. Ferrer	
Los factores del aprendizaje	39
T. Ferrer	
El aprendizaje y las competencias	37
M. Moreno	
El aprendizaje y el desarrollo de la vida	41
H.G. Ferrer	
Para saber más	44
A. García	

EDITORIAL	3
Medicinas urgentes	
AGENDA	6
ENTREVISTA	8
Estos Chaves, estudiante de Magisterio	
(Para encontrar los de guerra los dejamos)	
E. García	

P
PRÁCTICA

INTERNIVELLS	
Aula activa en la autoedición	16
I.H. Arco	
INFANTIL	
Doña Pepita	20
Natalia	
E. García	
INFANTIL PRIMARIA	
La cultura gitana	23
M.C. González de la Torre	
ESO	
Adolescentes y drogas	20
O. Zetena/M. Argita	

RESULTAJE	32
Bosque y montaña como recursos	
La ilusión de recuperar la escuela	
E. García, Weber	
Una ONG desarrolla proyectos educativos con los alumnos de Bosnia	
Aquí se abren las posibilidades de su trabajo social en situaciones educativas y algunas iniciativas de cooperación.	

TM
TEMA DEL MES

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, HOY
Una mirada a través de los debates que nos plantea un estudio sobre los principales problemas y retos de este nivel de enseñanza.

Presentación	41
La educación secundaria a examen	42
E. García/M. Ferrer	
Futuro y futuro de la escuela costarricense	43
Educación ciudad y formación profesional	40
Hacer	52
Educación hoy	35
Resultados	60
Diagnóstico del sistema educativo	64
A. Ferrer	
Para saber más	68
A. Ferrer/M. Ferrer	

OPINIÓN

TRIBUNA	71
A favor de la situación y, por tanto, de la Insusmudide	
M.C. González de la Torre	
TRIBUNA	74
Por una pedagogía de la transformación	
A. Ferrer	
TRIBUNA	78
Se la situación habla	
I.H. Arco	

MURAL	80
PIRROS	87
Amplio rol de los libros sobre la sociedad. Clínica de uso: 30 libros y resto de materiales con el objetivo de dinamizar al profesorado.	

271. zkia 1998eko uztaila-abuztua

272. zkia 1998eko iraila



Sommaire / Contents	296
REVISTA / FOLIO / REVISTA	3
GOIA / SOMMAIRE / FOLIO / REVISTA	7
A BAKETIKO KONGRESUAK ETORRIKOTAKO / THE 39th CONGRESS OF THE IBERO-AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY TEACHERS	
Elaboración de un curso: Puntos de partida desde la concepción (Elaborating the course: Thinking education from conceptualization)	
José María Barrio	17
IBERIKO KONGRESUAK ETORRIKOTAKO POPULARIZATZE BAKETIKO / AMERICAN CONGRESS OF UNIVERSITY TEACHERS AND IBERO-AMERICAN ASSOCIATION	
Elaboración popular sobre un curso: puntos de partida desde la concepción (Elaboración popular sobre un curso: puntos de partida desde la concepción)	
José María Barrio	59
TEORIKO ARBUIAK: LA TEORICIDAD EN GIBERNO Y EN EL PROFESORADO / COGNITIVE RESEARCHES / COGNITIVE RESEARCHES IN EDUCATION	
¿A favor de los mitos? Puntos de partida desde la concepción de la teoría (About the theory in educational school)	
Jose María Barrio y Alfonso López	71
Amerikaraz irakatsi / MISCELLANEA	
Teoría conceptualizadora: análisis sobre el análisis de los procesos educativos (Theoretical elaboration: analysis about the educational processes)	
José María Barrio	85
Ordu onak eta egonaldiak: pedagogia eta didaktika berriak (About teaching hours: pedagogical and didactical innovations)	
Luis J. Pérez	77
La enseñanza de la conceptualización: concepciones en los campos de la lengua, filosofía de las ciencias y sociología (Conceptualization in the fields of language, philosophy of the sciences and sociology)	
Carmen Guillén, María Jesús y José María Barrio	97
Enseñanza, aprendizaje, didáctica y ciencia de la educación (Teaching, learning, didactic and science of education: differences according to age and gender)	
Francis Aspin y Roger Davidson	113
Arakatsak / Miscelánea	129

9. zkia 1998eko iraila

hezkuntzaren oihartzuna

Aurkibitza	
IBERIKO KONGRESUAK ETORRIKOTAKO	
Goia / Sommaire / Folio / Revista	4
Elaboración de un curso: Puntos de partida desde la concepción (Elaborating the course: Thinking education from conceptualization)	
José María Barrio	6
Alfonso López	10
Ordu onak eta egonaldiak (About teaching hours)	17
Didaktika berriak (Didactical innovations)	
¿A favor de los mitos? Puntos de partida desde la concepción de la teoría (About the theory in educational school)	24
IBERIKO KONGRESUAK ETORRIKOTAKO	
Elaboración de un curso: Puntos de partida desde la concepción (Elaborating the course: Thinking education from conceptualization)	
José María Barrio y Alfonso López	28
Arakatsak / Miscelánea	
Teoría conceptualizadora: análisis sobre el análisis de los procesos educativos (Theoretical elaboration: analysis about the educational processes)	
José María Barrio	14
Liburak	
Participación, aprendizaje y didáctica en la educación (Participation, learning and didactic in education)	18
Las raíces de la pedagogía (The roots of pedagogy)	22
Artikuluak: La enseñanza de la conceptualización (Articles: Teaching of conceptualization)	30
Enseñanza, aprendizaje y didáctica (Teaching, learning and didactic)	35

5. zkia 1997ko abendua

REVISTA INTERUNIVERSITARIA
de
**FORMACION
DEL
PROFESORADO**

EDITORIAL 5-30

TEMA MONOGRAFICO: LA DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACION SECUNDARIA

INTRODUCCION	13-17
PRESENTACION	19-21
La teoría conceptualizadora en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Elaboración conceptualizadora en la enseñanza de la Lengua y la Literatura)	23-33
Desarrollo de la creatividad en la Educación Secundaria (Trigo Colón, José María)	35-43
La enseñanza de la lengua escrita en la Educación Secundaria Obligatoria (Enseñanza de la lengua escrita en la Educación Secundaria Obligatoria)	45-54
La enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria)	55-64
Notas sobre las relaciones de la teoría discursiva con la Didáctica de la Literatura (Notas sobre las relaciones de la teoría discursiva con la Didáctica de la Literatura)	65-74
¿Volver la pedagogía: ¿Existe la literatura... juvenil? (¿Volver la pedagogía, ¿Existe la literatura... juvenil?)	75-84
La elaboración de trabajos escritos (Elaboración de trabajos escritos)	85-100

REALIDAD, FORMACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Valoraciones que realizan los alumnos de sus profesores (Valoraciones que realizan los alumnos de sus profesores)	101-110
Las prácticas de enseñanza y su función socializadora (Las prácticas de enseñanza y su función socializadora)	111-126
Valoración y necesidades formativas paralelas tras el período de prácticas en la formación inicial de maestros (Valoración y necesidades formativas paralelas tras el período de prácticas en la formación inicial de maestros)	127-146
La formación profesional del profesorado a través del microanálisis pedagógico en el campo de profesoras (La formación profesional del profesorado a través del microanálisis pedagógico en el campo de profesoras)	147-160

RESUMENES DE TESIS DOCTORALES 175-189

RECENSIONES BIBLIOGRAFICAS 197-208

REVISTA DE PENSAMIENTO Y DOCUMENTACION 211-224

Ignacio Martín-Baró: ¿Una pedagogía de la psicología social latinoamericana? (Ignacio Martín-Baró: ¿Una pedagogía de la psicología social latinoamericana?)	211-224
--	----------------

AUTORES 239-242

31. zkia 1998ko urtarrila / apirila



Plaza sinfonia	Los recuerdos de los lectores		2
Estado de 0 a 6 años	Los pensamientos que sustentan la acción educativa La Educación Infantil en la aplicación de la LGE	Carla Pineda Marta López, María López	4 19
Infancia y sociedad	Los diversos lenguajes de los niños y los niñas	José Luis	33
Información			43
Reseñas			47
Reseñas			47

50. zkia 1998ko uztaila-abuztua



Plaza sinfonia			2
Estado de 0 a 6 años	La infancia en una etapa de Educación La Atención Educativa a Diferencias	Carla Pineda Judit Jusuézar / Rafael Láz Arribas	6 19
Estado 0-6	Un taller por el Positivismo	María José	17
Infancia y sociedad			29
Estado 0-6	Problemas y retos en los entornos educativos	M. Victoria González	24
Infancia y sociedad	La gestión microeconómica y el derecho de la infancia Código de aire	Soledad de Vitor Judit Barri	28 39
Infancia y salud	La salud del niño y el bebé	José Luis	38
El estado	En Transparent	Roger Roca / Vilanova	40
Información			43
Reseñas			46
Opinión y reseñas			47
Reseñas			48

101. zkia 1998ko martxoa-apirila

Plaza sinfonia			2
Estado de 0 a 6 años	Señalar la estructura, construir la infancia Contextos diferenciales: un denominador común: pensar en la infancia	Miguel A. Arribas de los Ríos Mendiz	6 11
Estado 0-6	Parlem de l'adaptació	Enric Benet	14
Infancia y sociedad			17
Estado 0-6	Trabalho de escrita Um livro	M. Teresa Da Teresa Pires	19 24
Infancia y sociedad	Treballar lingüístic a Dobla Escriure en el descobriment: una activitat amb els nens	Anna Angler Marta Solís	27 33
Infancia y salud	La per en la infància Que sabem dels nens i les nenes	Verónica Gómez Eduardo Roca	32 38
El estado	En Parle i el gèneri gènere	Roger Roca	40
Información			43
Reseñas			46
Opinión y reseñas			47
Reseñas			48

102. zkia 1998ko maiatza-ekaina

Plaza sinfonia			2
Estado de 0 a 6 años	Interculturalidad? Parlem-ne El espai d'aprenentatge social del joc social a l'educació inicial	M. Teresa González Concepción Olivares López	6 9
Estado 0-6	L'Espai Fajolós: Ben Pastor celebra la festa major Ser moltes coses, més serbe	Angela Ferrera Lidia Sánchez	11 17
Infancia y sociedad			20
Estado 0-6	Skrypta Kodjich i lista Intenció de l'espai gènere: Taller de matriodada	Teresa González / Eneko Solís Miguel Benet / Isabel Gómez / Cristina Gudi	22 26
Infancia y sociedad	El treball i la formació: Diferències amb Difer Pires	Anna Angler	29
Infancia y salud	El desenvolupament del joc social de 0 a 6 anys	Rafael González / Judit Barri	33
El estado	El treball i la formació	Roger Roca / Vilanova	36
Información			41
Reseñas			46
Opinión y reseñas			47
Reseñas			48

103. zkia 1998ko uztaila-abuztua

EDUCATION ENFANTINE

B.O. : d'un texte à l'autre	
Violence et école : le point des recherches	2
Au jour le jour	
Les risques d'enseigner	3
Éclairages	
Sauter n'est pas jouer	4
Souvenirs de maître	
Camille Schou :	
"Je voulais aider ceux qui en avaient le plus besoin"	6
Un secret comme un enfant	
Savoir dire non !	7
Quartier libre	8
À l'ère adulte :	
Une imagination houleusement	10
Coin culture	12
Recherches	14
Quoi d'neuf docteur ?	
La bouche et ses nous :	
Bulletin d'abonnement	76
Poster : Jacques Guiber, "Les Mouettes"	
Fiches	
40 pages de fiches inédites	
Dossier : L'écriture motrice :	81
• Agir dans le monde :	
je voudrais bien, mais où est le monde ?	63
• De la lettre en petits sautons ?	65
• Mordor sur les mains en 1%	67
• Regards parallèles	68
• Grimper pour s'arrêter	73

1000. zkia 1998ko maiatza

B.O. : d'un texte à l'autre	
Faites de la musique	2
Au jour le jour	
Une bibliothèque, pour quoi faire ?	3
Éclairages	
Une discrimination positive	4
Souvenirs de maître	
Geneviève Michal :	
"J'ai toujours pensé que l'école devait être ouverte"	6
Un secret comme un enfant	
Vive la retraite !	7
Quartier libre	8
À l'ère adulte :	
L'choupi fait de l'édition	10
Coin culture	12
Recherches	14
Quoi d'neuf docteur ?	
Bon appétit les petits !	16
Bulletin d'abonnement	76
Poster : Paul Gauguin, "Le Repas"	
Fiches	
40 pages de fiches inédites	
Dossier : 1001 numéros de l'Éducation Enfantine	81
• La naissance de L'Éducation Enfantine	62
• Jouer à apprendre, apprendre à jouer	64
• Une recherche d'identité	66
• Entre les deux guerres	68
• 1945-1968 : les temps de l'urgence	71
• "De la difficulté d'être..." après mai 68	74

1001. zkia 1998ko ekaina

TANTAK

7 or...	Enfant Leger
28 or...	Zorab Makhov
49 or...	Mélanges de la Côte
77 or...	Autour de la Côte
93 or...	David Laroche
101 or...	Le 10
117 or...	Zorab Makhov
144 or...	Autour de la Côte
159 or...	Autour de la Côte
195 or...	Autour de la Côte

19. zkia 1998eko maiatza

Actualité	
Le féminin n'a plus mauvais genre	
Breves	
Éclairages	
L'AGIEM dans le Gers : le bonheur est à l'école	4
Enfance de génie	
Maria Callas, l'amour en chantant	6
De l'enfant à l'élève	
Maman est une personne :	7
Zoom	
Ségolène Royal :	
"Il faut croire en l'école"	8
Quartier libre	11
Bibliothèque	12
Coin culture	14
Coin écoute	16
Poster : Henri Edmond Cross, "La plage de Saint-Clair"	
Fiches	
40 pages de fiches inédites	
Thème : les couleurs	
Dossier : Liberté, autonomie, responsabilité	51
• Modèles classiques, débats contemporains	62
• La recherche de l'autonomie	65
• Organiser l'autonomie	69
• Prendre des risques pour grandir	72
• De l'élève au citoyen	74
• Bibliographie	76
Bulletin d'abonnement	76

Le dossier du mois prochain
Enseigner la lecture

1002. zkia 1998ko iraila

REPÈRES



• Former à concevoir le français à l'école L'apport de l'étude de formation à l'interparité et convergences Sylvie PLANE, IUFM de Reims - INRP François ROPÉ, Université d'Amiens - CURSUS	7
• Le français dans le formation des professeurs d'école : de l'écriture curriculaire au curriculum De la formation des professeurs des écoles à l'IFEM de Bretagne. Quel plan de formation ? Quels outils pour l'intermédiation au français ? Danièle DANTHÈSE, Gilbert THIBOT, IUFM de Bretagne	39
• Écrire, traduire, écrire et l'écrit d'une écriture curriculaire : un référentiel de langues pour la formation des professeurs d'école Blanche NORMAN, IUFM de Lille - Université Lille III - C'est que le fait en fait, en fait en français... : l'étape de la formation pour des formateurs Gilbert DUCANDEL, IUFM d'Amiens - INRP	53
• Théories de référence, traitement didactique et rapport au savoir Traitement didactique de recherches linguistiques en formation initiale des professeurs d'école - Nécessaire de l'écriture pour la première année d'école Folienne GALAMÉ-GILLET, IUFM Nord-Pas de Calais - Formations	112
• Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? Marie-Laure ELAÏOUE, IUFM de Versailles - Université Paris X - Nanterre Jeanne LE GOFF, IUFM de Versailles	149
• La formation professionnelle : entre faire la classe et se former par la recherche La formation initiale de l'enseignant du français en la présence du court terme Anne-Marie DRAÏCHER, INRP - IUFM de Versailles	157
• Le maître professionnel : l'union de la formation et de la recherche Jean-Pascal SIMON, IUFM de Grenoble - IRELLM Université II	161
• Attentes et représentations des futurs professeurs d'école Thèmes scolaires : qualité d'écriture de formation chez les professeurs d'école stagiaires ? Danièle JECI-HANU, IUFM d'Amiens, Centre de la nuit - INRP	165
• Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture Margyotte BALOUÏ, CURSUS Université de l'océan	221
• Les manuels et annales : une contribution à la représentation de la profession La préparation au concours dans les manuels et annales Bernard BLAIS, IUFM de Caen - INRP	241
• Actualité de la recherche en didactique du français langue étrangère Gudrun TILVERDM	254
• Mots de lecture Hélène ROMAN, Jean-Paul LUCCHAÏE, Gilbert DUCANDEL	255
• Sommaire Nik GILROY, Hélène et Gilbert DUCANDEL	277

Nombres indiqués par Sylvie PLANE et François ROPÉ

16. zkia 1997

97-98. zkia 1998eko ekaina

• Pratiques à la une...	5
• Les représentations didactiques et le français Jean-Paul Simon	7
• Les représentations didactiques, théories et perspectives d'une problématique complexe Jean-Paul Simon, Hélène Fournier-Sigier	95
• Lecture réflexive ou analyse de lecture à l'école des élèves de lycée : un objet didactique non identifié François Ropé	59
• Enseignement / apprentissage de l'écriture et représentation didactique Jean-Paul Simon	105
• Trajectoires didactiques et étiologie de l'écriture des élèves : le cas des enseignants Christine Girard-Delorme	168
• Trajectoires des élèves de lycée en lecture des enseignants ? Bernard Blais	189
• L'écriture didactique et la représentation Jean-Paul Simon	171
• Analyse critique de la nouvelle technologie grammaticale des poèmes et des lycées Bernard Blais	198
• Formation initiale des professeurs et lecture réflexive : des données à réviser Jean-Paul Simon	214
• Résumés des articles	222

TEXTOS

• Manuscrits Le texte de lecture Le texte de lecture	Le texte de lecture : Un Poème Manuscrit, Louis Miret 5 Le texte de lecture de la langue écrite en un texte écrit didactique : Anne-Cécile Mouroulet-Vial 8 Nouveaux textes de lecture et de la lecture réflexive : les représentations didactiques de l'écriture en les textes écrits et l'écriture : Bernard Blais 25 Regulation del proceso de lectura y del proceso de aprendizaje: función de los textos escritos dentro de una formación Anne-Cécile Mouroulet-Vial 49 Distinguer en classe les genres littéraires : M. Lucie Servant-Compiègne 81 Du la le l'école : le texte de lecture : Louis Miret, Louis Miret 78
• Deux textes	« Pour quel texte sera utilisé le texte premier ? Les textes écrits en la lecture : Catherine Vidal-Monno, Bernard Mouroulet 85
• Projet de lecture des élèves	El texto de un libro de texto. Mirois, Mouroulet et Mirois Catherine Jourdain 89 Appliquer le texte de lecture en la langue écrite : les genres Louis Miret de la lecture : Louis Miret 109
• Objet de	« Fonction de la lecture réflexive des manuscrits : Louis Miret, Louis Miret, Louis Miret 117
• Revue de	Critique de l'écriture 121
• Libres	Conversations, Pour la lecture, Proposés par et avec, Miret 123

16. zkia 1998eko apirila

27. zkia 1998eko ekaina

INTEGRACIÓN

Número 27

Editorial	3
Informes	
<i>Evolución de la capacidad de representación espacial en niños de escuelas Regio-Edu</i>	3
<i>La grande Regio-Edu es un instrumento válido y fiable para evaluar la capacidad de representación espacial de los jóvenes ciegos.</i>	
* B. Cofreles Casado, A. Estévez Moreno.	
<i>Análisis comparativo del contexto familiar inicial y final de niños con discapacidad visual: orientaciones para la intervención</i>	12
<i>Propuesta de estrategias metodológicas de intervención con familias de niños con discapacidad visual en sus primeros años de vida.</i>	
* E. J. Chacón Benito, C. Tejada Ortiz.	
<i>SECCIÓN: un sistema experto para la adaptación de pruebas de trabajo para personas ciegas</i>	18
<i>Sistema experto que permite adaptar los niveles de adaptación por cada tipo de trabajo y nivel de grado de discapacidad visual.</i>	
* B. Alonso Amo, J.P. Ortega-Velasco y Hernández, J.L. Fuentes Castro, L.A. Martínez-Narcedo, C. Montes García, L.A. Muñoz Saez.	
Experiencias	
<i>Estabilidad social para la integración o integración para la competencia social: una experiencia de integración de adolescentes ciegos y discapacitados visuales</i>	25
<i>Intervención en el aula</i>	
<i>Aplicación de un programa terapéutico de habilidades sociales que actúa en el campo más de integración social, para un grupo de niños ciegos.</i>	
* J.L. Muñoz Estrada, A. Yáñez Fernández.	
<i>Control a la vida adulta: metodología de trabajo para la formación cognitiva de alumnos con ceguera y discapacidad visual</i>	45
<i>Programa de formación para discapacidad visual y para habilidades sociales en alumnos con discapacidad visual en una escuela de formación de profesores de secundaria en el Instituto Provincial Politécnico de Orense.</i>	
* M. del Río Martínez, T. Gómez Montaña, A. Rodríguez Miralles.	
Integración en la Red	
<i>Análisis de la discapacidad y la responsabilidad</i>	53
* A. Rodríguez Baigada.	
Notas y Comentarios	
<i>El Centro Universitario de Asociacionistas y Apoyo al Alumnado con Dependencia de la Universidad de Valencia</i>	58
<i>Un aula de recursos en la que se trabajan y mejoran el rendimiento y el bienestar de la Universidad de Valencia en áreas adaptadas de colaboración para el aprendizaje y para la enseñanza.</i>	
* F. Alameddine Marín, V. Ayala Clemente, T. Ordoñez Rubio, C. Ella Vargas.	
Notas	
<i>Comentarios al artículo de los colegas de Castilla-La Mancha</i>	64
* M.E. Cota Esteban.	
Convocatorias	64
Noticias	66
Publicaciones	67
Agenda	68
Notas de Publicación	69

INFANCIA Y APRENDIZAJE

Journal for the Study of Education and Development

3	<i>Efecto en el aprendizaje de los estudiantes en condiciones de pobreza (Diversity and poverty among elementary school students)</i> Angel Valera y María Jesús Martínez
27	<i>Los niños indígenas ante la movilidad socioeconómica en escuelas bilingües: un estudio de caso (Children's lives in socioeconomically mobile bilingual schools: a comparative study of Mexican and Ecuadorian children)</i> Alejandro Portes y Susan Rose
41	<i>Estrategias de los estudiantes de educación con discapacidad (Classroom strategies of children with disabilities in mainstream classes)</i> Taty Hernández, Ana Rosa y Amparo León
61	<i>El lenguaje escrito en el aula: ¿cómo se construye la cultura de la escritura? (Written language in the classroom: The construction of the culture of writing in mainstream classes)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
85	<i>Construcción de la competencia y acción social en niños con discapacidad en el campo escolar (Constructing literacy social competencies and action capability in children with disabilities in school context)</i> Javier Sanja y M. Angulo de la Cruz
109	<i>Intercambio y participación lingüística en niños bilingües bilingües (Bilingual and phonological awareness in Spanish speaking children)</i> Lola A. Pérez
Informaciones	
121	<i>El caso de El Salvador, América</i>
123	<i>El caso de Ecuador: México, Colombia, Ecuador, Brasil, República Dominicana</i>
Voluntarios/Orientados	
126	<i>Indicadores de desarrollo</i>
2	<i>Apoyo para la construcción de acciones</i>

81. zkia 1998

Artículos/Experiencias	
5	<i>El contexto y los resultados de una intervención de alfabetización del adulto de personas con discapacidad intelectual (Contexto y resultados de una intervención de alfabetización del adulto de personas con discapacidad intelectual)</i> Cecilia González y Consuelo Gómez
21	<i>La alfabetización de los sujetos ciegos en contextos de aula: un estudio de caso (Alfabetización de sujetos con discapacidad visual en contextos de aula)</i> Julián González, Susana Gómez y José Luis Martínez
43	<i>Condiciones para el aprendizaje (Learning conditions in mainstream classes)</i> Marta López, Pedro Quintana, Javier Rodríguez, M. José Romero y M. José Vela
Experiencias/Comentarios	
49	<i>Valores, prácticas, valores, prácticas, valores, prácticas (Values, practices, values, practices, values, practices)</i> Cristóbal y Germánico/Correspondencia social y comunicación. César Gal
69	<i>Alfabetización de los sujetos ciegos (Alfabetización de los sujetos ciegos)</i> Luz María López y José Luis Martínez
Comentarios/Comentarios	
75	<i>El caso de Colombia: Competencia y aprendizaje (Competencia and learning)</i> Marta López, Pedro Quintana, Javier Rodríguez, Susana Gómez y Consuelo Gómez
78	<i>El caso de Ecuador: México, Colombia, Ecuador, Brasil, República Dominicana (Ecuador's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
85	<i>El caso de España: Alfabetización y acción social en niños con discapacidad (Spain's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
99	<i>El caso de México: Alfabetización y acción social en niños con discapacidad (Mexico's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
109	<i>El caso de Venezuela: Alfabetización y acción social en niños con discapacidad (Venezuela's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
110	<i>El caso de Chile: Alfabetización y acción social en niños con discapacidad (Chile's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
111	<i>El caso de Argentina: Alfabetización y acción social en niños con discapacidad (Argentina's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
Voluntarios/Orientados	
116	<i>El caso de España: Alfabetización y acción social en niños con discapacidad (Spain's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo
126	<i>El caso de Ecuador: México, Colombia, Ecuador, Brasil, República Dominicana (Ecuador's case by Mexico, Colombia, Ecuador, Brazil, Dominican Republic)</i> Javier Sanja, María Victoria José Gallo

82. zkia 1998



Artikulu aipagarriak

“Evaluación en educación infantil”

Aula 72, junio 1998 p. 6-27

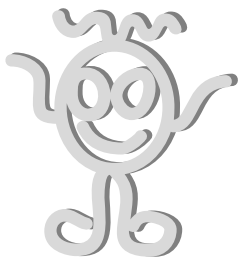
Nahiz eta ebaluazioa oso lan konplexua izan, irakasle askok ahalegin handiak egin dituzte ikasleen garapena eta hezkuntza prozesuak aztertzeko eta ezagutzeko.

Hona hemen, ebaluazioaren inguruan, gogoeta eta esperientzia bilduma bat. Zalantzarik gabe, azterketarako eta berrikuntzarako ekarpena.

“Las comunidades de aprendizaje”

Aula 72, junio 1998, p.49-59

“Ikaskuntza elkarten” inguruko dossier interesgarria. Bertan aurkitu ditzakegu elkarten oinarri teorikoak eta Euskal Herrian ematen ari diren esperientzien berriak. Freireren “Arazoak edo zailtasunak aukera bihurtu!” lematzat hartu dute eskola hauek.



DOMINGUEZ, G.

**“Sí, pero Raúl se portó mal”
Cuadernos de Pedagogía 270,
junio 1998, 18-23 orr.**

Haur Eskolako aurodiaren beharra eta haurren partaidetzaren aberastasuna dira artikulu honen gaiak. Autoreak eskaintzen digun esperientzia, etsenpluz josita, baliogarria da.

MORENO, M.

“Manuel Castells. Retos educativos en la era de la información”.

**Cuadernos de Pedagogía 271,
julio-agosto 1998, 81-85 orr.**

“La era de la información: Economía, sociedad y cultura” obraren Castells-i egindako elkarrizketa. Bertan gai oso interesgarriak jorratzen ditu eta gaurkotatzen handikotatzen.

BATZUK

“Conducta prosocial en prescolares”

**Infancia y Aprendizaje 82,
1998, p.45-61**

Ikerketa honek haur txikien joera prosoziala eta faktore kognitibo edo afektibo aurre-esanguratsuak aztertzen ditu. Nabarmentzen diren faktore hauen artean amarekiko harremanaren kalitatea eta enpatia daude.

MATA, J.

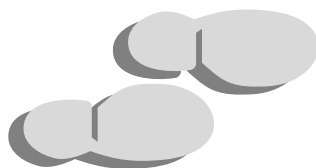
“El talón de Aquiles”

**Infancia 49, mayo-junio 1998,
p. 26-29**

Oso artikulu polita eta aberatsa.

Autorea jakinduriaraz, bizitzaren balioaz eta zoriontasunaz mintzatzen da.

Egungo pentsakera nagusiarekin kontrajarrian dagoen proposamena.



GRIMALT, A.

“La por en el infantes”

**Infancia 102, maig-junio 1998,
32-35 orr.**

Beldurra oinarrizko emozioa da, bizitza osoan lagunduko digun emozio txikia, handia, ikaragarria.

Autoreak beldurren bidea marrazten du: beldur arruntetik, normalak eta beharrezkoak direnak, beldur erraldoietara, non galtzen dugun gure oinarrizko armonia.

Interesgarria.

Infancia 50, julio-agosto 1998

Kontutan izatekoa da Infanciako ale berri hau, bertan aurkitu ditzakegula hiru lan garrantzizkoak.

Lehena, Carla Renaldiren lana, zeinek ematen digun, teoriaraz eta praktikan oinarriturik, haur eskolako ardatz pedagogiko eta kulturalak. Oso lan aberatsa italiar pedagogoa-rena.

Bigarrena, egungo Haur Eskolari buruzko egoeraren gainean Rosa Sensateko bi partaide kualifikatuen laburpena. Hainbat datu erabiltzen dute eta ikuspegi kritikoa.

Eta azkenik, haurren eskubidei buruzko Cotsen artikulu interesgarria.

Gai monografikoa

Afektibitatea hau

Gizakiak, berez, senez bere gaitasunak ahalik eta gehien garatzeko joera du. Jakin-mina eta mundua esplikatu beharra, bere burua ulertu eta besteak ulertzeko premia funtsezko zerbait dira gizakiarentzat. Baina esan dugun hau egia baldin bada, orduan huts egiten ari da zerbait. Aski da gizakiaren zerbait portaera ikustea konturatzeko ez dagoela beharrezko ongizaterik, ezta nahikoa satisfakzio pertsonal eta sozial ere.

Hau azaltzeko hainbat ikerketa egin da oso arlo desberdinetan, psikologian, soziologian, pedagogian edota justizian adibidez, eta azken batean zera ondorioztatu dute, hezkuntzak garrantzi handia duela izan gaitzkeen bezain onak ez izateko gizakiaren jarrera horretan.

Tradizioz, familia zen haurra hezitzeko eremua, adinean aurrera egin arte; haurrak ama izaten zuen erreferente heldua, argi eta egonkorra, eta, ikastetxean sartzen zenean oinarrizko heziketa pertsonalaren jabe zela

uste izaten zen; helduen munduan sartzeko prestatzen zen, eta bere heziketa zenbait eza-gupen eta jakintza lortzera bideratzen zen, ez hainbeste garapen pertsonal eta soziale-ra. Gaur egun, familiaren egitura aldatu egin da, gizarte-asmok ere bai, eta eskola-asmok ere horretara egokitu behar dute.

Afektu, harreman eta ezagueraz osatutako gizaki osoaren heziketa hartu behar dugu kontuan, eta horretarako heziketa integrala planifikatu behar dugu, gizakiari bere burua ezagutzen eta enpatizatzen laguntzeko, bere burua errespetatzen eta besteak errespetatzen laguntzeko, berak nahi eta nola egin dakiela ikasteko. Honelako heziketak, holistikak, sentimenduaren eta emozioaren heziketara igortzen gaitu. Alderdi hauek, behar bezala erabiltzen badira, harreman- eta jakitate-mundura arrakastaz iristeko aukera ematen dute.

Honen ildotik, Hezkuntza Sistemaren egungo Erreformatan bere helburuen artean ikasleen gaitasun afektiboa garatzeko premia sartzen du, eta xede hau eguneroko lan planifikatuaz lortzen da, besteak beste, ondorengo gaitasunak garatzen lagun diezaion ikasleari: bulkadak kontrolatzeko, atsegina atzeratzeko, gogo-aldarreak erregulatzeko, enpatizatu eta besteez fidatzeko, larritasunak ahalmen razionaletan interferitzea eragozteko, automobilatzeko, zailtasunak eta frustrazioak gorabehera ahaleginean irauteko. Eta honela, asmo hauek curriculum-arlo bakoitzean ezarritako edukietan gauzatzen dira.

Monografiko hau egiterakoan gure asmoa zera izan da, aipaturiko helburu horiek ongi gauzatzeko eta edukiak ongi programatzeko eginkizun zail horretan hezitzaileei laguntzea. Horretarako, lau artikulu eskaintzen diz-

Haur hezkuntzan

Maria Pardo

Basauriko PAT

kizuegu: “Hiruki erabakigarria: os, artikulan gizakiaren hiru osagai hartzten da, eta emozio-heziketa proiektuak, hauraren borondatearen eskatzen duena.

Premia hauek asmo hutsetan gertatzen dira eta curriculumak” artikuluak planteatzen du afektibitatea -gizakia turako bide bezala- lantzearen eta dituzten edukien tipologiaren artean

Eduki afektiboak programatzea zela gaudenez, “Norberaren irudia... ebaluazioak gutxienezkoen adierazle batzuk haur-hezkuntzako etapa bukatzea liratekeenak. Horiek emango dizkizula landu beharreko eskola-eduki batzuk zio, kontrol eta ebaluaziorako jarrai

Azkenik, eta atseginak izan nahi ez diren zaur aski, teoriko samarrak diren hauek irakurri ondoren, Haur Eskola (3) bateko esperientzia baten berritzen da. Eta artikulu honetan, lantzearen esperientzia eta hausnarketa oinarrituriko asmoak eta praktikatzen dira.

Ekarpen hauek guztiak disfrutatu eta geure lanerako erabilgarri izan go direlakoan gaude.



Bibliografía

BRAZELTON, T.B. eta CRANER, B.G. (1993): *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial.* Barcelona: Paidós psicología profunda.

Afektuari buruzko bibliografi zerrendetan aipatuenetakoa delako hartu dugu liburu hau. Hau irakurtzeko egileen interpretazio-bidean jarri behar da, psikoanaliaren ikuspegia baitute: gurasoen eta haurren arteko lehenengo harremanak helduen afektuzko lotura eta estiloak sortzeko erabakigarritzat jotzen dira.

DONALD A. BAKAL (1996): *Psicología y salud.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Honen planteamenduek zabaldu egiten dute garapen afektiboan eragina duten eremuei buruzko ikuspegi tradizionala, eta psikologia eta osasunaren artean ezartzen den harreman estua hobeto ulertu nahi duenarentzat bakarrik gomendatzen dugu. Orrialde hauetan emozioen papera eta adimenaren garrantzia aztertzen dira immunologi sistemen erreakzioetan. Gizakiek gero eta estres handiagoa duten garaian, egileak badu kapitulu bat honetaz, kausak eta ondorioak aztertzen ditu eta hori konpontzeko programa zabalduenen filosofia. Nolabaiteko konplexutasuna duten arren, aipatzekoak dira (sa)minari eta umore-asaldura eta adikzioei buruzko kapituluak ere.

CORKILLE BRIGGS, D. (1977): *El niño feliz. Su clave psicológica.* Barcelona: Gedisa

Liburu honetan egileak haurren autoestimari buruz hitz egiten digu batik bat. Maitasun testuinguruak haurren osasun psikologikoan zer nolako garrantzia duen azaltzen digu, eta umeak benetan zoriontsu izan daitezen eguneroko suertatzen diren egoera arruntak nola bideratu erakusten digu.

Aspaldiko liburua izan arren, ez du egunerokotasun izpi bat ere galdu. Gaia bera eta egileak gaiari ematen dion trataera zentsudun eta maitagarriagatik, hezitzaile izan nahi duen guztiarentzat da gomendagarria.

Oso modu arinez dago idatzia, irakurterreza eta atsegina. Eskola jarduerako ez ezik, gurasoekin lan egiteko material ezinhobea topatuko dugu.

FRANCO, T. (1988): *Vida afectiva y educación.* Madrid: Narcea.

Egileak oinarrizko osagaietan aztertzen du haurren afektibitatea: beharrak, desirak, interesak, motibazioak, emozioak eta sentimenduak. Irakurterreza da, eta eduki afektiboak programatzeko lan zailean hezitzaileentzat lagungarri izan litezkeen gauzak adierazten ditu.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Dagoeneko aurkezpen handirik ez du behar Golemanen liburuak, best-seller baita, baina beronen garrantzia azpimarratu nahi dugu, erraz, era atsegin eta ongi argudiatuan ulertu nahi dutenentzat zergatik aztertu behar den sakon tradizionalki adimentzat hartzen duguna eta eguneroko bizitzak horren zehaztapentzat aurkezten diguna.

M. HAEUSSLER, P.I. eta MILICIC, MLN. (1994): *Confiar en uno mismo: programa de autoestima.* Madrid: CEPE

Liburu honek batetik autokontzeptuaren eta autoestimaren garapenak zer esan nahi duen azaltzen du teorikoki; eta gainera proposamen praktikoak aurkezten ditu kontzeptu horien barneratze-kalitatea definitzen duten jarrerak baloratzeko. 16 unitate didaktiko proposatzen ditu ekintza eta orientabide metodologikoekin. Eta bibliografia interesgarria eskaintzen du.

MARCHARGO SALVADOR, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos.* Madrid: Escuela Española, S.A.

Egileak autokontzeptuak zer esan nahi duen eta honek errendimendu akademikoarekin duen lotura berrikustea proposatzen du. Autokontzeptuaren garapenean besteen eta irakaslearen zeregina aztertzen du, eta hori garatzeko 12 ariketa praktiko proposatzen ditu.

Maria Pardo

Basauriko PAT

MARINA, J.A. (1997): *El misterio de la voluntad perdida.* Barcelona: Anagrama.

Liburu sakona, arina eta irakurterraza. Egileak haurraren borondatea landu beharra planteatzen du eta honek duen eragina bere bizitzaren moldatzaile den pertsonaren heziketan.

AULA DE INNOVACION EDUCATIVA, 71. zk.:
Emozioak eta hezkuntza.

RUDOLPH SCHAFER, H. (1990): *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica.* Madrid. Aprendizaje Visor.

Egilearen beraren arabera, liburu liburu zubi izan nahi du ikerlanaren eta praktiken artean. Haur hezkuntzako umeek izan beharreko jokabide zuzenaz sortzen diren zalantzak bere gain hartzen ditu eta, galdera xumeak eginez (adibidez, gizona zuek ala emakumezuek betetzen dute hobeto guraso-rola?), hauei erantzuten saiatzen da, egindako ikerketek eman dituzten emaitzetan oinarrituz.

VENTURA LIMOSNER, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar.* Madrid Escuela Española.

Egileak heziketa moralak familian eskolan berreskuratu beharra planteatu du. Heziketa moralak eskola-curriculuz eresan nahi duen hobeto ulertu nahi guztientzat gomendaturiko irakurlea. Liburuaren azken zatian Espainiako pedagogoen iritzi-artikuluak daude, eta, ustez, bigarren hezkuntzako curriculum zerikusia dutenak. Kapitulu bakoitzaren gaitan sakontzeko bibliografia proposatzen da.



Afektibitate eta

Maria Pardo

Basauriko PAT

Psikologia dinamikoak garrantistak ere bultzatu ditu, eta ere egin ditu, batzuetan gikoari kutsu psikologiko biziak

Nire hausnarketa haur egin nahi nuke, baina hezitzaileek

Haurrak ikasi egiten badu, ikas egiten badu, porrot hori arazo p arazoei egozten diegu, eta zuzen duen ahalegina ez duela egin n artean ikasgaiarekin- erlazioat zkeko duen moduak jarrera hori bere barruan?

Batzuetan haurraren izaera, ikasteko era hain eskasak direne bait gertatzen zaiola, eta profes gehienetan psikologoengana, dezakeen kontuan harturik, ustaz azturak hartzen lagun diezaioter ko ezintasuna bakarrik ikusten c zuzen edo okerxeagoak, bilatzen guera hori eraikitzen laguntzeko baina, normalean, ez gaituzte k tzen, zerbait sakonagoa gertatz baitugu, zehazki zer den ez jakin ten dute intuizio hau eta askotar kuntza-razionalizazioak ezki edo isilarazi egin du, hauxe bai gelan eguneroko arazoei konponbideak ematen laguntzen diena, baina erabat konpon tzeraz sekula iritsi gabe. Zergatik da hain zaila konponbidea?

Esan dudan bezala, eskolan zerbaitek huts egiten duen



ta curriculum

guera-mailako azalbaina ohar gaitzen anteamendu berriek indartzeko agintzen tako bakoitzak ikas-zartzen da berorien gaitasun horiek noraren bidez adieraz

ar dagoen afektibitatean. Afektibitatea gu, eta sentimenduek ite. Beronen bidez, auzekin -hauen arte-ditut, ezaguera, alda. Gauza bat adierbeste bat isildu edo ugu, bata maite iza-eta bestea ez, hori dugu eta bestea ez, u ikasi nahi izaten baina beste hori ez; ;, afektibitate-gaitaren bidez, norekin nolako harremanak n nahi ditugun, zer a nola ikasi nahi dugun aukeratzen dugu.

Honi nortasuna deritzogu eta, horrela, berorren oinarrian, munduaren aurrean agertzeko dugun moduaren oinarrian, afektibitatea kokatzen da. Afektibitate-

aren munduan zerbait mugitzen denean, eraginkortasun intelektuala, jarrerak eta portaera ere mugitzen dira, hauek guztiek osatzen dutelarik pertsonaren nortasuna.

Bakoitzaren nortasunaren arabera, ikasteko gaitasun handiagoa edo txikiagoa izaten dugu, horretarako interes handiago edo txikiagoa, eta ikaskuntzan jarduteko eta ikasi nahia gauzatzeko baliabide gehiago edo gutxiago, luzarora gure adimena baldintzatuz. Honela, afektibitatea gure nortasunaren oinarrian badago eta honek mugatzen badu gure buru-gaitasuna, afektibitateak ezarriko ditu adimenaren oinarriak.

Baina, zer da adimena? Ez al gara askotan aurkitzen buruargiak diren ikasleekin eta eskolan porrot egin duten edo egingo dutenekin?

Ikerlan askok erakutsi du AK-Adimen Koizientek eskolako arrakasta edo porrotaren %20 bakarrik ziurtatzen duela (Goleman). Gainerako %80 beste faktore batzuen mende dago, gure emozio-adimenari dagozkionak. Hau honela bada, zer gaitasun du eskolak adimenaren %80 horretan esku hartzeko, dirudienez irakasleen eskumen profesionaletik kanpo dagoen %80 horretan?

Aurrean dugun umea, gaztetxea edo heldua izaki osoa da, afektibitatez eta adimenez osatua, eta bi hauek erlazionatu egiten dira, bere buruarekin, besteekin eta gauzeekin harremanak izateko era berezi bat ahalbidetuz, gure izaera eta ikasteko modu berezia eratuz, alegia.

Honela, gure garuna biologiaz, afektibitatez eta fisikoki integratzen den informazioz osatzen da. Marina, J.A.k dioten bezala: "Hartzen duen informazioa fisikoki integratzen duen organismo bat gara... eta nortasuna deritzoguna afektibitate, ezaguera eta mugimenduzko eskemez osaturiko sistema dela esan daiteke".

Honen ildotik, egungo hezkuntza-planteamenduek etapa guztietan eta bakoitzean gizakiaren garapen integrala bultzatzea ezartzen dute helburutzat; honek ikasleen ahalmen eta gaitasunak ahalik eta ongien garatzea esan nahi du,

Gai monografikoa

eskola-curriculumak, oso egoki, hiru arlo hauetan -afektibitatearen, gizartearen eta ezagueraren arloetan- jartzen dituelarik ahalmen horiek.

Termino hauek hezkuntzan erabili ahal izateko jarrazko, prozedurazko eta kontzeptuzko edukiak eskaintzen dizkigute. Honela:

Afektibitate eta mugitzeko gaitasunaz ari garenean, gizakiaren jarrerak (jarduteko joerak) mugatzen dituzten izaeraz eta jiteaz ari gara.

Gizarte-harremanetarako gaitasunaz ari garenean, gure izaera eta jitea moldatzeko eraz ari gara, besteekin eta gauzeekin dugun harremana eta elkartrukea ahalbidetuz edota oztopatuz (gizarte- eta adimen-mailako jarduerarako prozedura eta estrategiak).

Ezagumen edo gaitasun kognitiboaz ari garenean, aurreko gaitasun horien bilakaera egoki edo desegokiak, ikasteko, harremanak izateko eta sozialki partekaturiko ezaguera geureganatzeko gaitasuna nola bultzatzen edo eragozten duen ari gara planteatzen.

Hiru motako eduki hauek elkarloturik lantzeak ematen dio gizakiari harmonikoki hazi eta kultura berregiteko aukera.

Jarrerazko edukiek -bakoitza den horretatik eta bakoitzak eraiki duen eta bere izaeran eta jitean agertzen den emozio-mundutik abiatuz- balore batzuk barneratzeke moldatu eta gidatu nahi dituzte haurrak, haur bakoitzak garapen atsegina izan dezan bere ingurunean.

Jarreraren oinarria emozioek osatzen dute. Hauek interpretatzen dituzte gertaera esanguratsuak, era batera edo bestera jokatzera bultzatuz. Gizaki osoari, gorputz eta gogoari, dagozkie: aurpegiera zertzen dute, baita erantzun fisiologikoak edo sentimendu subjektiboak ere, eta gure jokaera baldintzatzen dute, gure buru-gaitasuna gehituz edo gutxituz, momentuz, behintzat. Emozioak kontrola daitezke eta, beraz, hezi ere bai. Horregatik, ohartuki eta plangintza baten arabera landu behar da afektibitatea (sentimenaren eta emozioaren adierazpena), afektuak ezagutzen eta menderatzen irakatsi behar zaie haurrei, batzuk aukeratuz eta beste batzuk berbideratuz, aukeraketa honek arrakasta intelektuala ziurta diezaien, gero ikasteko askatasuna izateko.

Eta askatasuna diot, hau delako eragilea, nahitaez hautakorra, gehien komeni zaiguna aukeratzera eramaten gaituena, honela, gorputzez eta gogoz, pertsona osasuntsu bihurtuz. Pertsona askea atseginez ikasten duena da, baina askatasuna -beregaintasun edo autonomiaren sinonimoa eta haur-hezkuntzaren helburua- borondateaz bakarrik lortzen da: guretzat ona dena nahi izateko borondateaz, eta hori lortzearren borroka egiteko borondateaz.

Honela, borondatearen garapena, Marina, J.A.k dioen bezala, kontzeptu moralizatzaile izatetik hezkuntza-helburu nagusi izatera igarotzen da; ahalmen hau, adimenaren osagai izanik, gure jarduera gidatzeko erabiltzen da, bizitzako egoeretatik -besteak beste, ikaskuntzatik- arrakastaz irten ahal izateko.

Beharrezkoa izanik haur-borondatea garatzea, ezinbestekoa da operatibizatzea berorren gain eragiteko. Hau da gure ikasgeletan dugun erroka eta horretan laguntzen du, berriro ere, curriculumaren diseinuak.

Haur-hezkuntzako ikasleak bulkadari lehenago jarraitzen dio arrazoari baino, zerbait nahi duenean berehala nahi izaten du.

Helduak, zenbait hezkuntz ekintzaren bidez, zera egin behar du:

- Bulkada hori gerarazi.
- Agerian jarri.
- Berea duela aitortzen eta onartzen lagundu, sekula ez ukatu.
- Eta honela, geraraziz, berorren gobernu ahalbidetu.

Horrela, kanporatzea komeni den ala ez eta egitekotan nola egin erabakitzen laguntzen dio. Azken batean, itxaron eta hausnartu beharrak sortzen duen frustrazioak eragindako estresa nola jasan irakatsi eta horretarako eredia ematen dio.

Honela, ikasleen emozioak lantzen ari da irakaslea, eta ikasleei beren emozioak ezagutzen, onartzen eta gobernatzen irakasten die, beste batzuenak ere aitortu eta onartzen, eta norberaren bulkadak besteen eskakizunetara eta ikaskuntzak eskatzen duen diziplinara moldatzen irakasten die. Hauxe da norberaren identitate eta autonomiari buruzko edukien lanke-ta gidatu behar duen hezkuntza-planteamendua.

Ikusi dugu afektibitatea eta mugimenduaren adierazpena, jitea eta izaera loturik daudela, lehenengoa gure gorputza barruko eta kanpoko eskarietara egokitzeke modua izanik. Mugimenduaren bidez agertzen dugu zer sentitzen eta nahi dugun, eta lan planifikatuaren bidez kanpotik moldatzen ditugu gure gorputz-adierazkotasuna eragiten duten emozioak. Horregatik, lan psikomotorrik erabateko garrantzia du adin hauetan. Honela, jarreraren tonuak, orekak, kontrol eta atseginak, mugimendu-koordinazioak eginkizun garrantzitsua zertzen dute.

Arauek, espazio eta denboren plangintza garbiak emozioa eta bulkada antolatzen lagunduko dute, haurren borondatearen gain zuzenean lan eginez.

Baina gauzak eta ekintzak ez dira berez onak edo txarrak, hauei guk ematen diegu esanahia, gudan eta besteengan dituzten ondorioen azterketaren bidez; horregatik, 2. esparruko edukiak -ingurune sozial eta fisikoa- lantzea ezinbesteko bihurtzen da gure jarduera ingurunera moldatzeko, geure eta

besteen premia eta interesak ezagutzeko eta hauek elkarren artean egokitu eta moldatzeko.

Honetan garrantzi berezia du jolasak, errealtateaz jabetzeko, nor bere burua ezagutzeko eta norberak egiten duena besteek egiten duenera egokitze baliabide gisa.

Haurrari utzi egin behar zaio maitasuna eta gorrotoa adierazten, beldurra, ziurtasuna eta ziurtasunik eza, atsegina eta arrangura, baretasuna eta agresibitatea, onarpena eta negatibismoa... Batzuetan helduak, beste batzuetan haurrak, ezin du onartu sentimendu horietako batzuk aske adieraztea eta orduan, inoiz baino gehiago, zera ulertu behar da: jolasa jardura egoki eta onuragarria dela, haur-nortasunaren adierazpen eta baieztapena delako, proposamen serioa, norberaren adierazpenerako eta bakoitzak bere burua eta kanpoko mundua aurkitzeko tresna. Piaget-ek jolasaren izaera sinboliko eta hezigarria konbinazio intelektual hutsen oinarrian jartzen du, eta Wallon-ek adimenaren euskarriz josten du jolasaren gaitasun sinbolikoa. Horren bidez, haurrek beren bulkada eta egintzak neurtu eta inguruneak eskatzen duenera moldatzen dituzte.

Irakaskuntza-ikaskuntza kooperatiboaren plangintza bidez, jokaerak eta hauen ondorioak berbalizatuz, esparru horretarako programaturiko hezkuntza-helburuak lortzea ahalbidetuko da. Esanguraz beteriko lana eginez, ikasteko gogoia eta premia gauzatuko dituen lana eginez lor daiteke ezarritako helburua. Haurra geldi geratzen bada, ez badaki zertarako egin gauza bat edo bestea, egin behar delako bakarrik egiten badu, esandako guztiak ez du zentzurik.

Haur-hezkuntzako lana, azken batean, norberaren afektibitatea ezagutu, onartu eta hezitzera bideratutako lana da, baita besteen afektibitatea ezagutu eta onartzera eta bi aldeena elkarren artean moldatzera ere, horrela, lan kooperatibo eta solidarioaren bidez ezaguera partekatua lortu ahal izateko; horretarako, 3. esparruan eskaintzen zaizkigun hezkuntza-proposamenak erabil ditzakegu une oroz, geure adierazpenerako eta mundu sozial eta fisikoa ulertu eta gobernatzeko erabiltzen ditugun tresna sozialak, alegia.



Hiruki erabakigai Osasuna, afektua

Maria Pardo

Basauriko PAT

Lehenengo adinetan aztura osasuntsuak –gero nortasun osasuntsua ahalbidetuko dutenak– hartzearen garrantzia aitortu da, hori haur-eskolako curriculumean heziketaren helburu bihurtu denean. Asmo hauen lehen irakurketak adierazten digunez, helburu hori lo egin, jan eta esfinterrak kontrolatzeko zenbait aztura lortzeari edo/eta zenbait errutinaren programazioari lotua dago, eta hori azaletik bakarrik hartuta eskola-eduki hauen beharrezko programazioaren eta inguruko hezkuntza-giroaren atzean dagoen balioa.

ZER DEN OSASUNA

Medikuntza Hipokratikoaren hasieratik, sendagile batzuek psikikoaren garrantzia azpimarratu izan dute edozein fenomeno somatikoren eta hauen adierazpenen gaineratik: lesioa dagoela edo ez dagoela, behin-behineko minak edo kronikoak izan, fisiologikoak edo patologikoak. Horien batasunari “moral” esan zitzaion eta pertsonak duen banakoena da, bere funtsa, gaur egungo hitzetan, bere nortasun edo identitatea.

Gizakiaren ikuspegi unizista hau XVII. mendean ukatu zuen Descartes-en pentsamendu filosofikoak, honek gorputza eta gogoia banatzen baitzituen ezaguna den dualismo cartesiarrean. Aurrerantzean, osasuna eta eritasuna ulertzeko, beraien sintomak fisikotzat edo mentaltzat hartu ziren eta erabat banatu ziren bakoitza bere esparru itxian; honela gero eta zailagoa bihurtu zen giza funtzionamendua bere osotasunean azaltzea.

Medikuntza teknologikoaren garapena eta genetikari emandako ahalmen erredukzionista eta garrantzitsua gorabehera, profesional asko saiatzen dira osasuna bere interpretazio desberdin eta partzialak bildu eta hauei zentzu globala emango dien eredu baten arabera azaltzen. Gaur egun esan daiteke ia eritasun guztiak hartzen direla psikosomatiko edo organismikotzat, eta genetikak nolabaiteko joera batzuk ematen

dituela baina ez duela zehatz erabaki edo mugatzen gure osasuna. Pertsona jaio, hazi eta ikasten dueneko famili, eskola- eta gizarte-giroak kronifikatu, minimizatu edo indartu egiten du berezko joera hori. Honen haritik, Osasunerako Mundu Erakundeak (OME, 1964) honela definitzen du osasuna: **“erabateko ongizatea, gorputz-, gogo- eta gizarte-mailakoa, eta ez bakarrik eritasun edo minik ez izatea”**. Definizio honek osasunaren izaera biopsikosoziala aldarrikatzen du, eta osasuna izatea ez gaixotzea baino zerbait konplexuagoa dela adierazten du, horretarako joera eman, lastertu edo iraurarazten dutelarik gogoak, gorputzak eta inguruneak.

Baina hiruki edo triangulu honetan ez dut uste hiru muturrak loturarik gabe banatuta daudenik. Era askotako erlazioak dituzte beren artean: psikologikoa biologikoari eta pedagogikoari lotua dago. Baina momentuz beharrezkoa den partzializazioaren azalpen-bidea onarturik, gorputzak osasunaren sintoma fisikoak adieraziko dituzte, batez ere: eritasun, min edo ondoeza, eta honen askotariko agerpenak. Zein da beste bi osagaien –gogoaren eta ingurunearen– eginkizuna bizimodu osasuntsua lortzeko bidean?

OSASUNA ETA AFEKTUA: gogoaren papera

Buru edo gogoia da intelktoaren eta emozioaren egonlekua; orain arte banaturiko kontzeptu hauek, gaur egun adimenaren osagaitzat hartzen dira, eta emozioen gobernua agerpen adimentsu ororen osagaitzat jotzen da, bakoitzak aparteko funtzionamendua izan arren, elkarrekiko lotura asko baitituzte biek; horregatik, sentimenduek eta hauek gidatzeko moduak eragina dute gure gogoetetan, eta hauek gidatzen gaituzte osasuna bilatu eta osasuntsu irauten. Adimena pentsatzen jakitea da, baina baita horretara jartzeko gogoia edo adorea izatea ere. Funtzionamendu adimentsuak esan nahi du gure jarduera mentala gidatzea errealitatera egokitu dadin eta helmuga konstruktibo berriak gauzatzeko.

Garria: eta ezaguera

Gaur egun badakigu gure garunak jaiotzerakoan 100.000 milioi neurona dituela, eta hauek, zirkuitu inprimatu gisa, gure aukera genetikoak jasotzen dituztela; baina zenbat konexio eta nola egingo diren, jaioberriak –batez ere 0 eta 4 urte bitartean– hartzen dituen estimuluen eta emoziozko informazioaren arabera dago. Garunaren funtsezko arloren bat ez bada adin honetan estimulatu, ezer ezingo da egin geroago. Hau da, adibidez, sortzetiko begi-lauso edo kataratak izanik gero ebakuntza egiten zaion haurraren kasua, ez baitu lortuko inoiz izan ez duen ikusmena, bere garunak ez zituelako egin ikusteko behar diren konexioak. Hain muturrera joan gabe eta hain garrantzitsuak ez diren arloetan, gabeturiko gunetik hurbil dauden neurona-konexioek ordeztuko dituzte, neurri batean behintzat, gabezia goiztiar batzuk, geroagoko afektu eta erlaziozko zenbait estimuluren bidez.

Konexio hauek azkenean gure nortasuna erabakiko dute eta honek, Bakal, D.A.k (1996) dioenez, “dietak bezala funtzionatzen du, eta desorekek era guztietako gaitzetarako joera eman diezagukete”. Organismo osasuntsuak egoera desiragarria nahi eta aukeratzen duelako seinale garbiak ematen ditu, osasun fisikoa-
ren eta buru-osasunaren bilaketaren artean feed-back sinergiko bat dagoelarik.

Gaur egun, denak berresten du psikologikoaren eta sistema immunologikoaren arteko lotura, batzuetan gaixotasun kronikoak sortzen dituelarik, minbizia edo gaitz koronarioak, adibidez. Baina emoziozko desorekek beti ez dituzte gaixotasun-seinale garbiak sortzen. Batzuetan, gaixoen sintoma askoren berri ematen dute, baina, emozioen gobernu eskasa erakutsi arren, geldi geratzen dira maila subjektiboan, are gehiago zailduz tratamendua eta sendabidea, batez ere gizar-tean gutxiago onartua dagoelako emoziozko gaixoa izatea gaixo fisikoa baino.

Garrantzi txikiagoa ematen zaie sintomei, emozioaren eta osasunaren arteko desadostasunaren adierazpen subjektibo-
ei, seinaleei baino, hauek desadostasun beraren adierazpen objektibagarriak direlarik. Hala ere, gure ikasgeletan





agertzen dira gero eskolan moldatu ezina eragiten duten gaitz edo ondoezak: buruko minak, zorabioak, botagura, suminkortasuna, hiperaktibitatea, abulia, negatibismoa, harreman-arazoak, absentismoa... guztiak ere barruko ondoezaren kanpo-adierazpenak.

Beraz, osasuna norberak lortzen duen emozio-gobernu egokiaren arabera dago. Horretan ikaskuntzak laguntzen du, zalantzarik gabe. Ikasgeletan zertu daiteke eta zertu behar da prebentzio- eta konpentsazio-lana, emozioa aitortu, onartu eta bideratuko duena; horrela, ikaskuntza gidatuaren bidez, zenbait aztura barneratuko da beharrezko ongizatea ahalbidetzeko, eta honek pertsona-, harreman- eta ezaguera-mailako arrakasta ekarriko du.

AFEKTUA ETA EZAGUERA: ingurunearen papera

Egoera desiragarrietan, pertsona osasuntsuak egoera harmonikoa behar, gura izan eta bilatzeko moduan zertzen da garapena, horrela arrakastaz molda dadin bere ingurune sozial eta fisikoan; baina ez da beti horrela gertatzen.

Ikusi dugu kontrol afektiboak osasunean eragiten duela, baina halaber esan dugu ongizate fisikoa eta mentala lortzera bideratzen dituela gure gogoetak, eta ongizate honek ezaguera eta burutsu bizitzea ahalbidetzen dituela. Burutsu bizitze horrek pertsona-, afektibitate- eta ezaguera-mailako aurreratzeko eta garapenean helmuga berriak lortzea ahalbidetzen du.

“Ongi gaudenean” egoera atsegin horri eutsi eta mundura irten nahi izaten dugu, munduarekin erlazionatu eta ikasteko. Baina, zer gertatzen da emozioen gobernu eskasak kalte egiten dionean ideien munduari, azken batean, ikasteko gaitasunari? Zer paper du eskolak prozesu konplexu honetan?

Emozioen gobernu eskasak autoestimua txikia eta auto-kontzeptu pobrea sortzen ditu, eta hauek, portaera osasungaitzak eta azkenean porrota. Egoera hauetan, haurrak bere buruaz duen irudi hori aldatzeko erantzukizuna dute eskolak eta familiak hainbat eratarik, eta lehenengoa eta nagusia arrakastaren itxaropena sortzea da. Honela bakarrik lortuko da porrotak eta irteerarik gabeko frustrazioak sorturiko eskolajarrera aldatzea.

Ikasleek denboraren laurdena eskolan ematen dute, eta askotan eskolan betikotzen da haurren ezaguerari eta moldaera pertsonalari dagokien porrota. Ikaskuntzan porrot egiten duen haurrak, hori hain kezagarria gertatzen zaionez, ezin izaten du gainditu, batez ere pertsona heldu edo nagusiek behin eta berriro porrota espero badute. Fenomeno honi “Pigmalion Efektua” deitzen zaio eta irakasleen nahiz gurasoen itxaropenei dagokie. Erraza litzateke esku hartzea gure portararen bidez maneiatu ahal izango balitz, baina itxaropen hauek hitz bidez adierazten dira –zer, nola eta noiz esaten den–, baina baita, eta batez ere, hitzik gabe, aurpegieraren, gorputz-jarreraren edo ukipenaren bidez.

Pigmalion Efektuaz ikasgelan egindako ikerketek, zenbait behaketa eta neurketaren ondorioz, emaitza hauek eman dituzte. Ikasle baten adimenari buruz gutxi espero duen ira-

Afektibitatea haur hezkuntzan

kasleak honelako gauzak egiten ditu bere itxaropen eskasa berretsiz: 1. Denbora gutxiago egoten da erantzunen zain. 2. Erantzunak berak eman edo beste bati galdetzen dio. 3. Sari desegokiak ematen dizkio. 4. Gehiago kritikatzan du porrotagatik. 5. Gutxiago goraiatzan du arrakasta duenean. 6. Ez dio jendaurreko erantzunik ematen horrelako ikasle batek jendaurrean esandakoari. 7. Jaramon gutxiago egiten dio eta elkarrekintza gutxiago du berarekin. 8. Gutxiago galdetzen dio. 9. Halakoagandik urrutirago esertzen da. 10. Gutxiagotan eskatzen dizkio gauzak. 11. Beste era batera hurbiltzen zaio. 12. Zalantzan ikusten badu, puntuazioa jaisten dio. 13. Ez ditu hain harreman adiskidetsuak izaten. 14. Laburrago erantzuten dio eta informazio gutxiagoko erantzunak ematen dizkio. 15. Erantzuterakoan irribarre, berotasun, ikus-kontaktu gutxiagoz egiten du. 16. Azalpen eta argibide gutxiago ematen dizkio. 17. Irakasbide eskasagoak erabiltzen ditu horrelakoarekin.

Autoestimatu txikiko haur asko oihorietaz, eta horretaz ohartzen diren bezalaxe, beraiengandik espero dutena bertzen den giroak beharrezko nortasun-portaera alternatiboak bultzatzen ditu, jarrera disruptiboak sortaraziz, are kon egiten ez bada. Afektibitate-giro adeits era berezia onartuz eta azturen eta benonarpen-, exijentzi eta lan-prozesuan nortasun adimentsuaren garapena bultz

AZKEN ONDORIOAK: SUNAREN, AFEKTUAREN ETA E GUERAREN ARTEKO ERLAZIOAK

Zerbait beharrezkotzat jotzen da, l gaixotasuna sortzen badu. Segurtasun tza, maitasun, begirune, autoestimatu, id tzeptuaren oinarritzko premiak ez aset sunak sortzen ditu, eta hauek bai ma gogo- edo/eta adimen-mailan agertz Maila fisikoan ondoez asko izan daitel berak bakarrik sentitzen dituenak (“gai titzen naiz”) edo kanpo-seinaleak dit batzuetan diagnostiko eta sendabide za asmak, larruazaleko arazoak, burul minak, etab. Edo gaitz errepikariak: hotzeriak, anginak... eguneroko bizimodu normalizatua eragozten dutenak. Beste batzuetan arazo larriagoak agertzen dira, kronifika tu eta ezintasun iraunkorragoak eragiten dituztenak: neurosiak (nahi-

ko gaitz arrunta) edo psikosiak (muturreko agerpena eta oso patologikoa).

Afektu-gabeziaren bat dagoenean, beraz, gorputzeko ondoeza edo adimeneko ondoeza sortzen da. Sarri entzuten zaie gurasoei edo irakasleei haurrak gaitasuna baduela baina ez duela nahi. Hau ez da egia. “Ez duela nahi” esan ordez “ezin duela” esan behar da. Gizakiak, egoera normalean, berez eta senez, beretzat onena nahi izaten du, eta onena nahi izate horretan batzuetan “ez jakitea” behar du, baina hau beste gai bat da beste noizbait jorratuko duguna.

Bukatzeke, esango dut sentimenduak direla jitearen (bulkadazko erantzunaren) eta nortasunaren (emandako erantzunaren) arteko zubia, eta hau askea izateko bere borondatez maneiatu behar da; hauxe da emoziozko heziketaren zeregina. Emozioen heziketa eskolan landu daiteke eta landu egin behar da iarrerak, prozedurak, adigai



Norberaren irudia... gutxienek oen adierazlea



Haurrek bere buruaz duen irudia, bere oreka-maila eta heldutasun afektiboa ebaluatzen saiatzen garenean haur-eskolan, ohikoa izaten da honelako adierazleetara jotzea:

.. bere autonomia edo burujabetasuna bere beharrak betetzeko.

.. asertibitate-maila (bere iritziak azaldu eta arazo berriei aurre egiteko ziurtasun-maila).

.. “sufrimendu”-maila porrotaren aurrean edo porrot-sentsazioa gainditzeko erraztasuna.

.. egoera berrietan bere kasa baliatzeko erraztasun handiago edo txikiagoa.

.. harreman-gatazkak konpontzeko bere gaitasun-maila edo baliabideak.

Garbi dago horiek guztiak dutela nolabaiteko lotura ebaluatu nahi den gaiarekin, hau da, lehenengo hezkuntza-etapan

haurrak bere buruaz lortu behar duen irudi positiboarekin.

Baina garbi dago, halaber, guztiak patroi bera dutela: helduaren ebaluazioan erabiliko genituzkeen adierazleak dira... baina txikientzat “erraztuta”; hemeretzigarren mendeko ustearen ildotik, “haurra... nagusi txiki bat” balitz bezala jokutzen da.

Aukera honetaz baliatuz, zenbait erreferente proposatu nahi dut “norberaren irudia” ebaluatzeko, askok uste dutelarik edozer sartzeko zaku bihurtu dela hori.

Zergatik ebaluatu ziurtasun afektiboa?

Adigai hau ikasketa-plan edo curriculum-diseinuan sartzean, legegileak zera nahi izan zuen, eta neurri handi batean lortu ere lortu zuela uste dut: guztion ustez ikasteko eta ira-

.. ebaluagarria da?

k haur hezkuntzaren bukaeran

Dincenç Arnau
Psikologoa
Menorca

kasteko gaitasunaren eta bizi-kalitatearen bizkarrezurra den horri –afektibitatearen garapen eta orekari– curriculumean bere lekua eta garrantzia ematea.

Honetan bat gatoz guztiok, baita botere legegilea eta bete-arazlea ere, hots, ongizate afektibo hau beharrezkoa dela haurra heitzeko egoera egokian, eta, gainera, helburu dela berez ere. Hortaz, eskola behartuta dago ikasleak helmuga horretarantz eramateko behar diren bitarteko eta baliabideak jartzera.

Maisu-maistra gehienek argi zuten aspalditik, eta esaten zuten: haurrak (ez haurrak bakarrik!) nolabaiteko oreka behar du ikasi ahal izateko.

Baina hausnartzen hasi eta gai horren “erantzuleak” bilatzerakoan sortzen zen eztabaida. Orduan, askok esaten zuten “oreka afektiboaren hori gurasoen kontua” zela.

Beste era batera esanda, batzuen iritziz, eskolaren esku-hartzeak afektibitatearen garapenean honetara mugatu behar zuten: “oso ongi esatera ongi lan egin edo ongi portatzen direnean”, edo diziplina eskolan ezartzerakoan gogorregiak ez izatera.

Gaur egun, ordea, baztertuta dago ikuspegi hori, Bartzelonako eukaristi kongresuaren edo “600” autoaren garaikoa dirudi eta. Are gehiago, legebiltzarkide gehienek aho batez diote afektibitatearen garapena eskolaren helburu (eta erantzukizun!) ere badela.

Honela, bada, haur-eskolak garapen afektiboa –“haurrak bere buruaren irudi zuzen eta positiboa eraikitzea”, alegiazaindu, bizkortu, erraztu, indartu, sustatu... behar badu, horretarako ebaluazioa ere asmatu eta taxutu behar du nahitaez; bestela, nola jakingo du zer lortu den, zer falta den, nola lagundu, etab.?

Hala ere, zer pentsa ematen du txosten batzuetan haurren egitura afektiboa oraindik ere zein bazterturik dagoen ikusteak.

Era berean, kontuan izatekoa da batzuetan autonomi maila bakarrik aipatzea, heldutasun afektiboa “self-service” moduko zerbait balitz bezala. (Barkatu txantxa hau, baina dirudien baino serioagoa da: arrazoibide honen arabera, orain autozerbitzu edo saltoki handietan erosteak kontsumo-heldutasun handiagoa adierazten du, janari-denda txikietan saltzailearen laguntzaz egiten genuenean edo dugunean baino).

Honekin guztiarekin zera azaldu nahi dut, zergatik iruditzen zaidan beharrezkoa:

1^a ...irudi zuzen eta positiboaren eraketa ebaluatzeko adierazleak izatea.

2^a ...adierazle horiek “heziketa-ateak” irekitzea; ez daitezela izan ikasturtearen bukaerako “azken puntua”, hezkuntza-prozesu eta harremana bideratzeko tresna baizik... azken batean, ebaluazio hezigarria izatea.

3^a ...eta, gainera, haur-hezkuntzaren berezitasunetara egokitua izatea; bestela, gerta daiteke “lehen irakaskuntzako praktika bera ezartzea, baina errazagoa” eta lehengo “eskolaurreko” ikuspegietara itzultzea.

Zein da ebaluazio-tresna?

Labur esanda, haur-hezkuntzan inork ez du dudarik behaketa dela ebaluatzeko oinarritzko tresna eta ia bakarra, eta aztertzen ari garen kasuan ere bai: ebaluatzeko, beha egon behar da.

Baina beha egoteak ez du begiratze hutsa esan nahi. Behatzea kasu honetan ulertzea da. Ebaluatzeko, ulertu egin behar da haurra.

Gai monografikoa

Haurra ulertuz behatzeko erreferentzi eskema batzuk behar dira, eta hauek haurraren prozesu pertsonalen dinamika hautematera eramango gaituzte.

Ondoren datorrenak zuentzat bi baldintza hauek betetzea espero dut: behaketa antolatzea, eta antolaketa horren arabera “ikusitakoa” ulergarri bihurtzea.

Zer behatu?

Hona hemen jarraibide batzuk gure heziketa-lanean ohi-koak diren jarduera edo testuinguruetatik abiatuz:

JOLAS SINBOLIKOAN:

Etaparen bukaerarako haurrak balio sinbolikoa eman behar die hainbat gauzari (luzeak/laburrak, meheak/lodiak, gogorak/bigunak, astunak/arinak...) eta jolasetan erabili.

... heldutasun afektibo eta kognitibo eskasa adierazten duen ezaugarrietako bat zera da, beti gauza bertsuak erabiltzea jolasean, gainerako gauzei adierazgarritasunik ikusiko ez balie bezala edota iradokitako irudiak erakargarri gertatuko ez balitzaizkio bezala.

... ez dut hemen errepikatuko deskontestualizazioaren ezaugarriei buruz sarri esandakoa: lehen urratsa benetako gauzak edo berauen kopiak (benetako goilarea edo jostailuzkoa) erabiltzea izaten da, gero adierazten duten gauzaren ezaugarriak gogorarazten dituzten gauzak (makila batek... pistola edo orrazia adieraziko du...); eta azkenean gauzen egitekoa sinbolikoki aldatzeko gai bihurtzen dira (sardexka pistola bihurtzen da, edo edalontzia kamioi...)

... eta gorago esandakoa sinboloaren lanketa kognitiboari badagokio, jolas sinbolikoan esanahien –eta, beraz, bizipenen– malgutasuna eta aberastasuna ere agertzen da. Hortaz, oreka egokia aberastasun sinbolikoan nabaritzen da, eta aberastasun hau zurruntasun eta beldur afektiboen ezinbesteko ondorioz beren irudimen-bizitzan eragozpenak dituzten haurren zurruntasun eta obsesioen aurkakoa izaten da.

Gauzen esanahi sinbolikoa aldatu egiten da egoera eta testuinguruaren arabera

... lehenago arrazoibideari jarraituz, aberastasun eta oreka afektiboak esanahien aniztasuna handia ekartzen du.

... guztiok dakigu, geure esperientziaz, zenbat eta “zoriontasun” handiagoa, orduan eta aberastasun eta arintasun handiagoa izaten dela ideiak asmatzeko, baita gaitasun handiagoa egoera eta momentuetara egokitzeko ere.



... “ulertua” edo “entzuna” ez sentitzeak egiten duguna behin eta berriro egitea ekartzen du, errepikapenaren bidez ulertuak izatea lortu nahi balitz bezala.

... komunikazio-mezuen aberastasun eta aniztasunik ezak bizipen-eragozpenak adierazten ditu.

Hainbat rol bereganatzen eta zertzen ditu jolas sinbolikoan

... Lehen aipaturiko aberastasun, malgutasun eta aniztasun hori jolas sinbolikoetan haurrek hartzen dituzten roletan ere behatu liteke, baita jolasen edukian eta esanahian ere.

... Nahiz eta egia izan haur bakoitzak dituela bere zaleztasunak, interes jakin batzuetarako joera berezia emango diotenak, talde-bizitzako harremanek eta gainerakoen interes eta afektuekiko irekitasunak bere kasa aurkituko ez lituzkeen motibazioak emango dizkiote batzuetan, eta horrela hasieran beretzat interesgarri ez diren rola eta egitekoak ikertu eta bereganatuko ditu.

... Aitzitik, besteekiko urrun eta uzkur bizi diren haurrek nekez sentitzen dute gogorik beren intereseko diren testuinguru eta esanahietatik kanpo ezer ikertzeko.

... Bestalde, sentimendu blokeatzailearen batean “harra-patuta” dauden haurrek ez dute ez gogorik ez gaitasunik iza-

ten beste sentimendu batzuk berenganatzeko, ikertzeko... ezta atsegingarritzat hartzeko ere.

... Denok ditugu buruan haur batzuk gauza berberekin eta jolas berberetan ikasturte osoa emango luketenak, behin eta berriro sekuentzia berberak zertzen... eta, hain zuzen ere, ez dira haur hauek izaten egitura afektibo onenekoak, ezta gainerakoekin harreman aberats eta atseginena lortzen dutenak ere.

Egoera edo proposamenen arabera, aurkako rola (erasotzailea eta erasotua, menperatzailea eta menperatua, aita eta semea...) bereganatzen ditu.

... eta honela barne-aberastasun eta ziurtasunaren adierazpenik gorenera iritsiko ginateke, norberarenganako sentimenduen argitasunak eraginda.

... sarritan, sinbolikoki bereganaturiko rolen bidez, haurrek beren buruari eta gainerakoei esaten diete gizarte-egituran zein leku hartu nahi duten edo zein dagokien, beren ustez.

... rol paradoxikoetan kokatzeko gaitasunak (batean abere-hezitzailea, hurrengoan hezia... batean jazarlea, hurrengoan jazarria... batean ama, hurrengoan alaba...) gizarte-egituraren duen paperari aurre egiteko lasaitasuna erakusten digu, eta horrela badakigu ez duela beldurrik edo arriskurik sentitzen ezer galdu edo nahasteko, nahiz eta oso aurkako roletan sartu.

... hori bere gizarte-eremua oso garbi daukanean egin dezake, eta hain garbi daukanez "utzi" ere egin dezake, ez baitu ez berreskuratzeko beldurrik.

Erregistro sinbolikoan komunikazioa dauka jolaskideekin.

... bere sentimenduak argi izateak haur-hezkuntzaren bukaeran fikzioa eta errealtatea garbi bereizi eta bizitzeko ahalbidetu behar du.

... sarritan gatazkak sor daitezke adierazpen sinbolikoei errealtatearen zentzia emateagatik (haur bat maistrari kexatzen zaio bere lagunak "otsoak jan egingo duela" esan diolako, edota beste batek egintza sinbolikoa errealtatearekin nahastu eta bere "semeari" benetan errieta egiten dio, honek, jolasaz aspertuta egonik, "ezetz" esan edo "erosketak egitera ez diola lagunduko" esan diolako).

... garbi dago, adin hauean, heldutasun eta argitasun afektiboak haurra pixkanaka gai bihurtu behar duela gertatzen denaren zentzu sinbolikoa argi izan dezan, horretaz garbi jabetuz.

... azken batean, justifikazio objektiborik gabe sorturiko sentimenduek haurra ez "zurgatzeko" gaitasuna behatu behar dugu. Errealtatearen eta irudimenaren arteko mugak bereizi

ezinik haurra egoera batzuetan harrapatuta geratzen denean, bera gainditzen duten beldur edo gurarietan aurkitu behar da horren sustraia, ez duelarik behar hainbat kontrol horien gain.

GORPUTZ-ADIERAZKORTASUNA

Argi eta garbi adierazten du atsegin duena edo ez duena eta, eskatzen zaionean, gai da bere buruari eusteko.

... Hezkuntzak itxuraz paradoxikoa den bidea proposatzen du. Alde batetik, haurrak bere gurari eta beharrez, bere poz eta frustrazioez jabetzea nahi dugu... hori dena adieraztea nahi dugu... eta gero bere buruari eustea nahi dugu... ez dadila bere gurari eta desiren menpe bizi, gai izan dadila deszentratzeko eta beste batzuen pertzepziora irekitzeko.

... Nahiz eta paradoxikoa iruditu, hori heziketa-prozesu burutsu eta beharrezkoa da.

... Zer nahi duen edo zeren beldur den garbi adierazteak esan nahi du badakiela ez zaiona ezer txarrik gertatuko gainerakoek, batez ere irakasleak, jakiteagatik berak zer pentsatzen edo sentitzen duen. Esan nahi du ez dela lotsatuta edo beldur sentitzen bere sentimenduen aurrean.

... Baina egia da, halaber, itxaroteko gaitasuna, sentitzen edo pentsatzen duena ezinbestean berehala adierazi beharrik ez izatea lortu behar duela... pixkanaka bere buruari eusteko gai izan behar duela bere sentimenduak eusteko modukoak direnean.

... Komunera joateko une egokiaren zain egotea ona da, eta hori bezain ona da haurrak, premia larria duenean, argi eta garbi esan eta berehala joatea.

Emozio biziko egoerak sentitzen ditunean, gorputz osoarekin adierazten ditu

... Guztiok ditugu buruan haur inhibititu edo kikilduak; hauen sentimenduak intuitzeko begiradaren sakonean arakatu behar izaten da, horien gorputzak adierazkortasuna erabat galdu duela ematen baitu.

... Emozioen bizitasunak bere paraleloa adierazpenen bizitasunean izan behar du.

... Horrek osagai hormonal eta neurologikoan du bere azalpena, hauxe izanik emozio-bizitzaren oinarri biologikoa (emozioak gorputzez sentitzea).

... Haurrak bere emozio-bizitza egoki aurkitu badu, ez dute izutuko bere emoziorik sakonenekin baterako aldaketa eta pertzepzioek, eta, beraz, ez du kikiltzen edo "ezkututzen" saia-

tu beharko.

... Sentimendu biziak agertzen diren une eta egoeretan, sentimendu horiek gorputz osoaren adierazkortasunean agertu behar dute argi eta garbi.

Ziurtasuna adierazten du mugitzeko gaitasunetan (oreka, desoreka, igo, jaitsi, erori...). Mugimendu arin eta harmonikoak ditu.

... Bere nortasunaren lehenengo kontzientzia bere gaitasunetan oinarrituta eraiki behar du, bai errealtate bezala hartuta (dagoeneko zertarako den gauza) baita ahaltasun bezala hartuta ere (zertarako izan daitekeen gauza).

... Era autonomoan norberaren buruaz eraikitzen den lehenengo erreferentea mugimendu-erloto lehenengo lorpenek ematen diote. Gaitasunak lortzea: ibiltzea, igotzea, igeri egitea, bizikletaz ibiltzea... norberaren nortasunean oinarritzko urratsak dira, eta gizakiaren zera arkaikoenean erroturiko erreferentziak. (Ez da harritzekoa kirol-trebetasunak gizarteaz buruzagitza eta identifikaziorako erreferenteak izatea).

... Honelako ekintzetan haurrak agertzen duen kontzientzi, ziurtasun, atsegin... maila adierazle garrantzitsua da bere buruaz duen ziurtasun-sentimenduaren sendotasuna ulertzeko, baita "benetako" eragozpenei aurre egiteko duen gaitasunaz berak duen irudia ulertzeko ere.

... Talde-bizitzak eskaintzen digun atsegin handietako bat mugitzeko gaitasun eta trebetasunak besteekin bizi eta partekatzea da (imitaziotik lehiaketaraino). Ekintza hauen inguruan beti izaten da poz eta alaitasuna... partaideek ziurtasuna eta atsegina sentitzen badituzte.

... Haurrak ziurtasunik ez badu sentitzen ekintza horietan, ez du parte hartuko zenbait komunikazio-ekintza eta egoeretan, adin hauetan hasi eta gero heltzaroa arte jarraitzen duten ekintzatan.

Ezagutzen ditu mugitzeko bere gaitasunaren mugak

Mugitzeko trebetasunak areago-

tzea bilatzen du. Lasaitasunez bizi ditu arrisku-egoerak, segurtasun-neurriak hartu edo beharrezko laguntza eskatuz.

... Norberaren gaitasunak ezagutzea eta atseginez hartzea norberaren mugak ezagutzea ere eskatzen du: bai behar adina trebetasun duela eta arriskurik gabe gehiago "arriskatu" dezakeela jakiteko, baita, bere mugak gainditzen baditu, "ezbeharren" bat izango duela jakiteko ere.

... Bizitzako lehenengo urteetan gorputzaren mugapenez ohartzea "irudi zuzenaren" dinamikan sartzea da, eta honek mugitzeko mugapenak ezagutu eta behar hainbat baloratzea ere esan nahi du.

... Haurrak, uzten bazaio, bere buruarekiko elkarrizketa zintzoan eraikiko du kontzientzia zuzen hori. Haurrari erortzeko edo jendaurrean barregarri geratzeko gehiegizko mehatxua sentiarazten bazaio edo, bere ustez, eman dezakeenaren gainetik eskatzen bazaio, berehala hasiko da honelako ekintzetan uzkurto eta atzera egiten, eta gainera bere buruaz sentimendu pobretua izango du. Egoera bata nahiz bestea irakasleak garbi behatzeko moduan azalduko dira, zer gertatzen ari den ulertzeko "arrastoak" utziz.

... Eta bere zailtasun eta beldurrak lasai bizi baditu, horien lotsarik izan gabe, ez du arazorik izango laguntza eskatzeko, behar duenean. Bestela, nahiago izango du bere asmoei uko egitea laguntza eskatuz barregarri geratzea baino.

... Horrek guztiak egitura afektiboa eratuko du, eta heziketan nolabaiteko hausnarketarik zertzen ez bada, azkenean "kronifikatu" egingo da eta garapen "osasuntsua" hipotekatuko du.

Atseginez bizi du sentitze-mugitzeko jarduera, bai berak bakarrik bai besteekin

... Eta pa honetan haurrak amarekiko harreman eta begiratuaren atsegina eta esanahia aurkitzen hasi behar du, gero gainerakoekiko



harreman eta begiratuen atsegina aurkitzeko. Adibidez, kulunkatua izatearen atseginetik lagunekin kulunkatzeko atseginerari igaro behar du, eta gauza bera gainerako gorputz-harremanetan; kontua da gero eta gaituago egotea bere harreman-bizitzan gero eta anitzago, dibertsoago eta autonomoagoa izan dadin, hasieran amarekin zituen harreman haien aldean.

... Konturatzen da gainerakoekiko harremanak ez direla liskar edo gatazka-bide, emozio-aukerak baizik. Espazio-urritasunaren ondorioz batzuetan gorputz-hurbiltasunak atsegina sortzen duela konturatzen da... eta honela pixkanaka bere emozio-premiei zentzua eta erantzunak aurkitzen dizkie talde-bizitzako harremanetan.

... Eta hasieran gatazkatsu izan litezkeen egoerak barre egiteko, emozionatzeko eta abarretarako aukera bihurtzeko.

... Testuinguru hauetan, ikusten da batzuek benetako oztupo eta arazoak sentitzen dituztela elkar ukitu edo pilatzean, ezeroso edota ikararuta sentitzen direla taldean kulunkatzea eskatzen duten jolasetan...

... Eskola-bizitzan berez sortzen diren egoera horien behaketak arrastoak ematen dizkigu adierazle afektiboak hauteman eta ulertzeko.

“Erresonantzia toniko-emozionala” adierazten du. Gainerakoan sentimenduekiko sentibera agertzen da.

... Komunikaziora irekita egoteak esan nahi du besteen sentimenduek ere haurri eragiten diotela.

... Ondorengo etapetan, besteek sentitzen eta pentsatzen dutena behar hainbat urruntasunez bizitzeko heldutasuna lortuko du haurrak. Orain “bestea” aurkitzen ari da bete-betean eta, beraz, normala da besteen sentimenduek berarengan eragina izatea. Honek esan nahi du gainditu duela lehenengo etapa bat, non berak sentitzen duenaren ispilu baino ez baitira izaten gainerakoak.

... Sentikortasun hau besteek beren emozioak bizi-bizi adierazten dituzten momentuak bizitzeko haurrak duen gogoa agertzen da, eta emozio horiek iraunkor samarrak direnean haurrak horietan murgildu eta “kutsatzeko” duen gaitasunean.

... Aitzitik, honen aurkakoa da lagun bati gertaturikoa-aren aurrean (ezbehar txikiren bat, ezusteko pozen bat...) haur bat axolagabe eta urruti geratzea.

KOKATZEKO ERA

Kokatu eta ekintza bera, espazio eta denbora egokian, bilakarazten du.

Egoki kokatzen da denborazko mugapenen aurrean eta arin egiten ditu ekintzen arteko trantsizioak

... Etapa honetan heldutasun egokia lortzen duten haurrak gai izaten dira pixkanaka beren ekintza era koherentean zertzeko denboran eta espazioan.

... Pixkanaka gai izaten dira egiten dutenaren aurrean espazialki kokatzeko, norberaren irudia garbi izateak besteekiko ere kokatzen jakitea eskatzen baitu. (Adibidez, zenbait gauza baztertxo batean egitea hobe dela ohartzea, erdian egiteak dakartzan arazoengatik; edota emandako denboraldi baten bukaeran ez duela zentzurik proiektu bat hasteak, igaro den denbora guztia beharko litzatekeenean horretarako).

... Batek zer nahi duen jakiteak, unerik desegokienetan planteatuz galduta ez ibiltzea ere esan nahi du, eta bestela pentsa nolakoak izaten diren gauzak beti unerik eta lekurik desegokienetan eskatzen dituzten haur horiek... edota zentzuzko epean bukatzera ukatzen direnak edo beren eginkizunak luzatzen dituzten horiek (jatea edo janzteak, adibidez), bakoitzaren desberdintasunen arabera normala litzatekeen baino gehiago.

Askotariko harremanak ezartzen ditu helduekin eta haurrekin: kontrastezkoak, aurkakoa, lankidetzazkoak, partekatzeak...

Proposamenak eta debekuak onartzen ditu

... Harremanak aberatsak eta konplexuak direnez, haurren jarrerak ere horrelakoak izan behar dute. Ez du zentzurik



haur bat beti aurka egotea edo beti ados, beti lankidetzan edo beti kritikan.

... Etaparen bukaeran zentzuzkoa da haurrak aurka egitea nahiz lankidetzarako gaitasuna izatea, gauzak partekatu eta elkarrekin banatzeko gai izatea... betiere testuinguruaren, bizi den dinamikaren eta abarren arabera.

... Horrek hausnarketarako eta jarrera hauen zentzu sozial eta morala aurkitzeko gai egiten ditu. Horrela lasaitasunez bizi ahal izango dituzte kritika eta laudorioak.

... Jolasaz hitz egiterakoan aipatu badut haurrak gai izan behar zuela zenbait rol bereganatzeko erregistro sinbolikoan, orain diot harremanetan gai izan behar duela hainbat jarrera hartzeko.

... Heldutasun edo gaitasun afektibo honetatik sortuko da gero sozialki onuragarri den zenbait jarrera -elkartasuna, kritika...- hartzeko aukera.

... Arlo honetan heldutasunik ez eta arazoak daudenean, beti aurkakotasun biziak edozein talde-proiektu suntsitzen duten horietakoak sortzen



dira, edo oso esanekoak direlako beti buruzagiek agindutakoren mende geratzen direnak.

Egoki erantzuten die besteen zirrikada eta erasoei

... Sarritan gertatzen da besteek beren espazioa galdu eta sinbolikoki edo benetan, zuzentasunez edo bidegabeki, guri erasotzea, eta bere premia eta atseginez ongi jabeturiko haurrak intuizioz badaki norberaren eskubideak eta iritziak defendatu egin behar direla.

... Eta lehenengo urteetan mehatxu guztiei kolpeka edo haginka eginez, garrasika edo negarrez erantzutea normala baldin bada, hezkuntza-prozesuan haurrak baliabide sinbolikoago eta egituratuagoak aurkitu behar ditu:

... “suertatzen” diren kolpeetatik eraginkortasunez babesteaz gain, txikitxoenen probokazioei jarrera ulerkerrez erantzuten edota beharrezko denean norberaren burua errespetarazten ikasi behar du.

... erabiltzen ari den gauza “lapurtu” ez diezaioten bizkor eta neurrian erantzuteaz gain, erasotzailea askoz indartsuagoa denean laguntza eskatzen jakin behar du.

... jasan duen irainagatik bere amorrua eta samina adierazteko gai izateaz gain, ezbehar txikien aurrean lur jota ez geratzen ikasi behar du.

Malgutasun eta eraginkortasunez erabiltzen ditu eskaintzen zaizkion espazioak. Jakin-minez eta lasaitasunez aztertzen ditu egoera berriak.

... Bidezko arrazoirik gabe ez zaio murriztu behar bizi-espazioa.

... Pentsa haur batzuk beti inguru murriztu edo babestuetan ibiltzen direla, ez direla inoiz espazio irekietan jolastera ausartzen, ez dituztela material jakin batzuk erabili nahi izaten (sekula ez dute txirrista, pilota... erabiltzen), horrek arrisku edo gatazka ekar dezakeelako.

... Edota egoera berri baten aurrean (jolastokiaren inguruan dabilen hondeamakina, instalazioren bat egitera etorrirako langileak...) haur batzuek ihes egiten dute, ezagutzen ez dutenaren beldur direlako.

Ez du ez interes ez errefusapen neurrigaberik erakusten material, leku, denbora, lagun, pertsona nagusi eta abarrekiko.

... Gainerakoengana irekita egoteak ez du esan nahi sen-

tikortasun desberdinik ez dagoenik... eta harremanetatik enpatia eta errefusapenak sortzen dira.

... Enpatia nahiz errefusapen biziek ohartarazten gaituzte horiek dauzkana beldur dela zerbait edukitzeko edo galtzeko.

... Ordenamendua ez da sortzen, batez ere, aniztasuna beharrezkoa zergatik den azaltzen eta erakusten duen arrazoi-bide moraletik.

... —abardurak onartzeko gaitasuna bizipenetako ziurtasunetik sortzen da, besteez jabetu beharrik gabe maitatua dela jakitetik.

GORPUTZ-HARREMANAK

Bai lagunekiko eta bai helduekiko zenbait gorputz-ukitze onartzen du

... Harreman eta sentimenduen lehenengo eta azkeneko lekua gorputza da. Beti ikusten den gauza da harreman hauetara edo hauetako batzuetara ukatzen dena gorputz-harremanen alderdi batzuetara ukatzen dela.

... Ukapen batzuk arrazoi moral edo kulturalengatik sortzen dira eta honela hartu behar dira kontuan.

... Beste batzuk garbi dago lehen adin hauetan zerturiko emozio-eraketen ondorio direla, eta oraindik erraza gerta daiteke aldaketak sartzea heziketaren koherentzia eta aberastasunaren bila. Adibidez, berez eta bat-batean norbait laztantzea edo laztandua izatea, gorputzaren bidez kontsolatu edo kontsolatua izateko gaitasuna.

... Batzuetan, egin nahi dutena egiteko ohitura edo moral-kodeei “ihes egin” behar eta jolas jakin batzuk asmatzen dituzte (“aita-ametara” jolastu, “sendagiletara” jolastu...)

Beldur edo/eta (sa)minezko egoeretan jarrera lasaiak eta bere burua behar bezala babesteko jarrerak hartzen ditu.

... Ezbeharrak edo (sa)mina sortzen duten beste egoera batzuk agertzea normala da bai eskolan eta bai bizitzan oro har, eta horrela onartu behar du haurrak, berorien aurrean izu-ikaratu gabe.

... Eta hori bai ezbehar fisiko txikien kasuan (erikoak, ebakiak, kolpeak...), edota txakur edo beste animaliaren bat hurbil duenean.

... Beldurra eta (sa)mina berezko zerbait izateak ez du esan nahi haurrak etapa honetan nolabaiteko oreka eta kontrola lortu behar ez dituenik.

... Zer du bere barruan ikaragarri beldurtia den haurrak?

Bere gorputz-jarrerak lasaiak dira eta egoerara egokituak

... Gogo-aldarte oro har gorputz-jarreran adierazten da. Beraz, gorputz-jarrera eta gogo-jarrera sinonimo bihurtzen dira.

... Horregatik, gorputz-jarrerari behatuz argi eta garbi ondoriozta dezakegu barruan zer bizitzen ari den.

... Ongizate afektiboa beti islatzen da gero jarrera lasai eta barean.

... Baina heldutasunak ez du lasaitasuna esan nahi, oreka ez da pasibotasun eta gelditasunaren sinonimoa. Oreka afektiboak badu zerikusirik gorputzaren jarrera premia eta testuinguruetara egokitzearekin.

... Kezkagarria da, itxuraz geldi eta lasai egon arren, eskuak edota oinak etengabe mugitzen edo aurpegian keinu behartuak egiten dituen haurraren portaera.





Haur rarrak 0-3 esko

0-3ko eskolak zeregin zabala baldin badu haurren heziketan, arlo bat dugu nabarmenki azalarazten zaiguna garapenari buruz hitz egiten hasierakoan: **haurren mundu afektiboa edo emozionala**.

Haurra bere bizitzako lehen hilabeteetan helduarekin ia bat egina azaltzen zaigu. Helduaren beharra ezinbestekoa izanik, piskanaka joango da bere ibilbide pertsonala egiten erabateko askatasun emozionala lortu arte.




Ibilbide honek, noski, mailak ditu. Ez da berdin 0-1 urteko haur baten egoera eta 2-3ko batena, hori begi bistan dago, baina zertan ezberdintzen dira? Nolako behar du gure eskuhartzeak? Zer eskaini beharko dio eskolak haur ttiki horri? Modu batera edo bestera hiru galdera hauen inguruan mugituko naiz azalpen honetan.

1) IRAKASLEAREN BEHARRA

Hasteko esan behar dugu adin hauetako haur guztiek ira-

kaslearen presentziaren beharra dutela. Ongi egoteko, irakaslearekin atxikitu behar du haurrak. Irakaslea erreferentzi puntua bihurtuko da, gida izango da, baina batez ere, segurtasun iturri. Haurrak segurtasuna bizitzen duen heinean, erraz abiatuko da gero bere kabuzko esperientziak egitera, menpekotasunik gabeko esperientziak egitera.

IRAKASLEAREN PRESENTZIA

	0-1
	1-2
	2-3

en afektibitatea letan

Izaskun Madariaga Irigorri

Oiartzungo Udal Eskolaurreko Irakaslea

Tikiak direnean helduarekiko erabateko menpekotasuna dute, mepekotasun fisikoa, baieta, horri lotuta, menpekotasun emozionala. Amarik gabe, aitarik gabe eta irakaslerik gabe ez dira ezer, beraien behar osoa dute, denarako, eta beraiek bakarrik emango digute segurtasuna.

Heldusiago direnak, desplazatzen hasten direnean -eta honi esker- bere lehen esperientzi autonomoak egiten hasiko dira eta distantzia espaziala jartzearekin batera beren distantzi emozionala eraikitzen hasiko dira, baina irakaslea begi bis-

tatik galdu gabe inoiz. Segurtasunaren beharra nagusi oraindik ere.

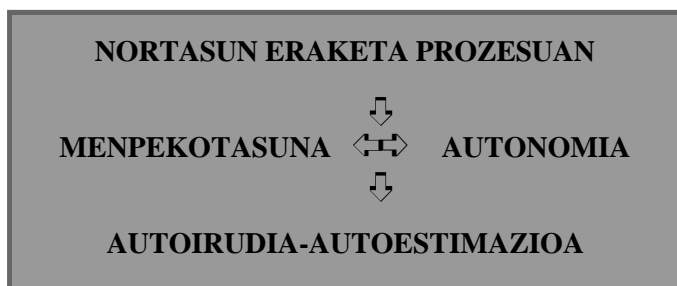
Hemendik aurrera beste egoera berri bat sortuko zaio haurrari: bere burua deskubritzen hasiko da, irakaslerik gabe mogitzen badakiela konturatuko da, bere kabuz gauzak egin ahal dituela, gero eta helduaren beharra gutxiago duela, besteengandik ezberdina dela eta gero eta esparru zabalagoan joango da bere aurkikuntza pertsonalak egiten, **bere nortasuna eraikitzen, finkatzen**. Haurraren autonomi hastapenetan gaude.



Ttikien kontuekin gabiltzanean, afektibitate munduak tindatzen du haurraren existentzia guztia. Bere garapenean etengabeko egoerak antzemango dira, batzuek bere barne munduari zuzenduak eta besteak berriz harreman sozialeko esparruan azalaratuko direnak. Horregatik eskolako zereginean afektibitatearen atalak zehar lerro baten modura funtzionatzen du, egunero eta egunean zehar eten gabe eskuhartzea suertatuko zaigulako, gainontzeko edukiak aitzakia edo lagungarri izango ditugularik haurra bere osotasunean garatzen joateko. Bestalde, haurra zenbat eta ttikigoa izan, orduan eta garrantzi haundiago hartzen du mundu emozionalaren maneiuak, orduan eta errespetu haundiagorekin ibili beharko

dugu. Eduki mota gutxi izan arren, Eduki horiek oso trinkoak suertatzen dira.

Irakaslearen eginkizuna izango da haurraren beharrak, barne pultsioak, nahiak, beldurrak, gatazkak, kezak... interpretatu, jaso, forma ematen lagundu eta piskanaka haurrarentzat ulergarriak eta "irengarriak" izango diren eskaerak egiten joatea. Irakaslearen eskakizuna haurraren hazte estrukturraren menpe egongo den zerbait da. Hasieran "soka motzetik" heltzen baditugu haurrak, piskanaka eta haurra sendotzen doan bezela, soka askatzen joango gara, haurraren autoestimazioa indartuz.



2) EDUKIAK

0-1 URTEKO TALDEA

EZAUGARRIAK	ZER LANDU	IRAKASLEA
<p>BIZITZARA ESNATZEA. SEGURTASUNA. BARNE MUNDUA, EMOZIOAK.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segurtasuna bizitzeko garaia. • Irakaslearekin atxikituko da. • Garapena irakasleari lotuta dago. • Ezezagunekin beldurtu egingo da. • Irakaslearen presentzia eskatuko du. • Emozioak bat-batekoak izango dira. • Berehalako erantzuna beharko du. 	<ul style="list-style-type: none"> • Egokitzapen prozesu mailakatua. • Giro lasaia gelan. • Talde ttikiak. • Haurraren beharrez arduratuko den Irakasle erreferente bat. • Erritmo biologikoak. • Erantzun pertsonala emateko aukera. • Erantzun puntuala emateko aukera. • Erritmo indibiduala errespetatzeko antolaketa. • Irakaslea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Haurraren lasaitasun edo urduritasuna bere baitan dago. • Arrotzen aurrean babesa eman. • Beste haurrengandik babestu. • Gorputz harreman estua: besoetan hartu haurrak, besoetan elikatu, jolastu, abestu, goxatu. • Elikatzeko eta lo egiteko garaiei garrantzi berezia eskaini. Lasaitasuna ziurtatu, dedikazio osoa eman. • Bakarka egoteko aukerak eskaini, jolasteko garaian, aldatzeko garaian, elikatzeko garaian, etab.

1-2 URTEKO TALDEA

EZAUGARRIAK	ZER LANDU	IRAKASLEA
<p>NORTASUN ERAKETA PROZESUA. SEGURTASUNA FINKATZEA. AUTONOMI HASTAPENAK. TALDEA.</p> <p>Besteengandik ezberdina dela konturatzea, bere bizitza propioa duela konturatzea, bere burua eza-gutzeko nahia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irakaslearekin atxikitze premia du. • Autonomiaren hastapenak. Helduarengandik hurruntzen hasten da. Erabakiak hartzen eta praktikatzen hasten da: Zerekin jostatu, non.... • "Gaiztoa" izaten hasten da, konfliktoak sortzen, debekatu beharra.... Lehenengo ezetzak jasotzen hasiko da. • NIRIA... Egozentrismoa, beste-aren lekuan jartzeko zailtasuna • EZ... Aurka jartzea • NI, NI BAKARRIK... AUTOAFIRMAZIOA. Autonomia, gatazka emozionala <ul style="list-style-type: none"> - Frustrazioa - Amorratioa - Agresibitatea • Autoirudia. Gorputz gaitasunak, trebetasunak lantzen ditu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Berria bada, <ul style="list-style-type: none"> - Amarekiko banatzea. - Egokitzen mailakatua. - Taldeko sarrera zaintzea. - Esperientzi baikorrak ahalbideratzea. - Beste haurrengandik babestea. - Irakaslearen laguntza ziurtatzea. • Talde ttikia. • Giro lasaia • Irakaslearen finkotasuna. • Irakaslearen presentzia gelan. • Erritmo indibiduala errespetatzeko antolaketa. • Espazio eta objektu pertsonalak gelan. • Esperientzi autonomoak egiteko aukera. Jardueretan erabakiak hartzeko aukera. • Kolaborazio jarduerak. • Desplazamendua. • Autonomiari lotutako gorputz kontrola eta trebetasun motrizak. • Errealitatearen mugak, lehen arauak. • Deszentrazioa eramango duen talde esperientziak. • Frustrazioa bere mailan bizitzea. Kasketak... • Autoirudiari lotutako gorputz ezagupena: <ul style="list-style-type: none"> -Gorputz esperimentazioa. Jolas sensorio-motorra. Mogimendu haundiak. Gorputz atalak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Haurra den bezela onartzea. • Atentzio indibiduala. • Irakaslearen presentzia ziurtatu, beharrak jaso, segurtasuna eskaini... Atxikitze emozionala ahalbideratzea. • Pertsona arrotzetik babestea • Haurren inizatiba errespetatzea, baloratzea. • Beharretan ez huts egin eta autonomia emozionalean aurreratzen lagunduko dion bultzada eman. • Laguntza eman aurretik itxarotea. • Lorpenak goraiatzea. • Errealitatean egokitze lagungarri izango den autoritate figura. • Haurren esperientziak egiten utzi. Errealitatean kokatzen laguntzea. • Adierazpenak onartzea. Agresibitatearen aurrean kulpabilizatorik ez. • Frustrazioak jasotzea. Haurra eustea. • Autoestima babestea. • Mezu baikorrak. Gaitasunak eta lorpenak goraiatzea. • Gorputz harremanak. Pailakatu, Besoetan hartu, eskua eman, lurrean eseri...

<ul style="list-style-type: none"> • Helduarekiko esklusibitatea. Espak edo zeloak. • Lehen talde harremanak. Bestea deskubritzen du. <ul style="list-style-type: none"> - Esperientzi eza - Egozentrismoa - Inpulsibitatea 	<ul style="list-style-type: none"> • Ispilua. Irakaslearen besoak. • Talde esperientzi onak • Talde sentimendua. Talde jolasak. • Harreman estrategiak: gauzak txandaka egin, konpartitu... • Istiluak, irtenbide autonomo edo lagunduak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bakarkako eta taldeko gorputz jolasak. Behatzak, hankak, burua... eta gorputza orokorrean hartuta. • Behar pertsonalak zaintzea, taldekoenak ahaztu gabe. • Talde bizitzan zuzenki inplikatzeko. • Istiluetan euskarri edota konpentsatzaile papera betetzea. • Irtenbideak erakustea.
---	--	--

2-3 URTEKO TALDEA

EZAUGARRIAK	ZER LANDU	IRAKASLEA
<p>NORTASUNAREN AUTOAFIRMAZIOA. AUTONOMIA. TALDEA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irakaslea segurtasun iturri. Atxikitze emozionala. • Beste haurrek erakartzen dute. • Autoafirmazioari lotutako gatazka emozionalak. • Autonomoa izan nahi du. • Autonomiari lotutako krisialdiak. Erregresio portaerak. • Talde bizitzako ohiturak, mugak, arauak... • Talde bizitza. Talde jolasa. • Espak edo zeloak 	<ul style="list-style-type: none"> • Berria bada, <ul style="list-style-type: none"> - Amarekiko separazioa. - Egokitzapen mailakatua. - Taldeko sarrera zaintzea. - Esperientzi baikorrak ahalbideratzea. - Beste haurrengandik babestea. - Irakaslearen laguntza zihurtatzea. • Frustrazioak, kasketak. • Autonomia eguneroko beharrezanetan. • Gorputz trebetasunak. • Esfinterren kontrola. • Frustrazioak bizi, bideratzea. • Emozioen kontrol sinbolikoa. Jolasa, berbalizazioa. • Harreman estrategiak. • Talde bizitza baikorra. • Elkarlan, partekatze jarrerak. • Talde jolasa 	<ul style="list-style-type: none"> • Erabateko disponibilitatea. • Babesa ematea. • Taldean sartzen laguntzea. • Segurtasun irudi. • Autonomi portaeren balorazioa. • Adierazpenak jasotzea. Haurren egoera eutsi eta irteten laguntzea. • Ziur jokatzeko. • Lagundu aurretik itzarotea. Bakarrik egitera bultzatzea. Erakustea. • Prozesuaren inplikazio pertsonala. Bakarkako atentzioa. • Autonomia emozionalean aurreratzeko laguntza. • Adierazpenak jasotzea. Gorputz babesa eta hitzaren bitartez, gainditzen laguntzea. • Agresibitatearen aurrean kulpaibilizaziorik ez. Bideak erakutsi. Bestearen egoeraz kontzientzia hararaztea. • Gatazketan ere esperientzi autonomoak bultzatzea.

<ul style="list-style-type: none"> • Autoirudia. • Gorputzaren ezagutza. • Rolen identifikazioa. • Identifikazio sexuala. • Beldurrak 	<ul style="list-style-type: none"> • Atentzio pertsonala • Gaitasun eta trebetasun kontzientzia. • Jolas sinbolikoa • Gorputzaren aurkikuntza maila guztietan. Medikuen jolasak... • Jolas sinbolikoa. • Fantasmatika mundua 	<ul style="list-style-type: none"> • Haurra baloratu. Bere burua aproban jartzeko oinarritzko beharra babestu. • Autoestima babestea • Denbora ematea. • Ekintzak onartzea. • Gorputz harremanak. • Misteriozko eta egoera emozionalak azaltzen dituzten ipuiak kontatzea.
--	--	--

Ezaugarri oso bereziak ditu edukien lanketak gure zikloan. Haur ttikiekin eduki gutxi izango ditugu zuzenean lantzekoak, gehienak oso periferikoak suertatuko bait zaizkigu: antolaketari dagozkionak izango dira, irakaslearen jarrerari dagozkionak, eskolako giroari... haurrek handik eta

hemendik landare baten modura xurgatuko dituztenak. Orokorreak, haur hezkuntzako eguki asko irakaslearentzat izan direla esaten dugu eta hemen dugu adibiderik nabarmena. Mailakatuz, hauek izanfo lirajteke hontutan hartu beharrekoak:

3) ESKOLAREN ANTOLAKETA

Adin hauetako eskola-antolaketak ezaugarri propioak ditu. Oro har giro segurua eta goxoa prestatu beharko dugu, haurrak babestuak eta ongi hartuak senti daitezen. Zentsu honetan **haurraren behar fisikoei** ezinbesteko arreta eskaini beharko dio eskolak: elikatzea, higiene ekintzak, atsedena hartzea, etab. eskolaren eta irakaslearen eginkizun bihurtuko dira. Haurrari bere osotasunean erantzun behar diogu.

Eskolak **erantzunkizun indibiduala** eta puntuala ziurtatu beharra dauka ratio egoki batekin. Haur bakoitzarengana - eta haur bakoitzak behar duen momentuan- iritsi ahal izatea ezinbestekoa da, batez ere gerorako uzten ez dakiten edo ezin duten adinekoekin. Gaur egungo legeak baimentzen duen ratioa ezarrita, nekez bete ahal izango dugu helburu hau, irakasle bakoitzarentzat haur gehiegi baitira.

Malgutasuna arlo guztietan aplikatu beharra izango dugu. Ordutegiaren banaketan, edukietan, etab. Haur ttikiek bat-bateko emozio eta egoera aldaketa asko izaten dituzte, berehala jaso beharrekoak. Lasaialdi moduak bermatu behar dira, bai espazioari begira (kalera irtenda, eskola barruan espazioak aldatuta, etab.) eta baita ekintzei begira ere. Bestalde bat-batekotasuna ezinbesteko izango zaigu. Aldez aurretik ildo nagusiak besterik ezin izango ditugu antolatu, zehaztasunak eguneroko eta momenturako utziz.

Gelako **giroa** asko landu beharko dugun zerbait da. Giro lasaia behar du haur ttiki batek eta lasaitasuna, maila handi batean, taldearen tamainak emango digu. Haur asko elkartzen baditugu lasaitasun aukera gutxi izango dugu.

Eskolaren tamaina izango da bestea. Haurra etxean norbait da eta eskolan ere -nahiz eta beste modu batean izan- norbait izaten jarraitu behar du. Kolektibitatean hezitzeak norbanakoari arreta berezia eskaintzea eskatzen du. Familia giroko inguru batean mogitu ahal izatea ahalbideratu behar dugu: haurra bere izenez ezagutu ahal izatea, bere familia erreferentziaz ezagutu ahal izatea, eskolako espazio guztian mogitu

ahal izan eta menderatzea, eskolakide guztiak ezagutzea eta beraien arteko harreman afektiboak ahalbideratzea.

Eskola eta etxearen arteko lotura. Askok landu arren, haurrarentzat inoiz ez da gehiegi izango. Gurasoak etxeko lasaitasun berdinarekin mogitzen badira eskolan, gelaraino sartu, irakaslearekin hitz egin, haurraren bere gelan jolastu, beste haurrekin jolastu, beste gurasoekin elkartu, etab. haurrek etxeko luzapen gisara biziko dute eskola. Bestalde ziurtatu behar zaie etxearekiko lotura afektiboak. Zentsu honetan haurraren poltsa izango da garrantzitsuena, egunero joan-etorrian ibiltzen dena, amak edo aitak beretzako prestatua, eskola bizitzako mezulari izango dena. Ez da kasualitatea poltsaren txokoa izatea haurraren babes lekua, frustrazio baten aurrean edota indarberritu behar duenean berriro taldera itzultzeko. Horregatik garrantzizkoa da -haundien taldean, sinbolizazio gaitasuna dutenekin behintzat- pasiloan ordez gela barruan kokatzea bakoitzaren esekitokiak.

Garrantzizkoa izango da baita ere, gurasoek egindako beste hainbat gauza edukitzea gelan: burukia, ipuia, argazki bilduma edo beste antzeko edozer.

Arestian esandakoak ahalbideratuko digu, bestalde, haurrarentzat esparru bereiztuak kokatzea gelan, modu honetan bere nortasunaren presentzia areagotzea lortuz.

Bukatzeko taldekatze erak aipatu beharko ditugu. Haurrak adinaren baitan, garapenaren baitan, modu homogeneoan edo nahastuta elkartzeko, era guztietako arazoak badaude, batzuek aldeko eta besteak aurkako izango direnak. Guztiak ongi aztertu beharko ditugu erabakiak hartu aurretik. Orokorrean lortu behar duguna da haurra ongi sentitzea gelan, agresioetatik babestea, bere hazte prozesuan zanpatua ez egoatea, alderantziz baizik; eta, nola ez, ikasketarako lagungarri izatea. Haurrak gauza guztien gainetik zoriontsua izan behar du. Eskolan, etxean bezala, bere garapen osoa lortu behar du eta adin hauetan garapena ziurtatzeak, ezinbestez, oreka emozionala eta afektibitatea babestea eskatzen du.

Baliabideak

ESKORIATZAKO HUMANITATE-
AK ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEKO HAUR LIBURU
MINTEGIA.

Haur eta gazte literatura 1989-1997.

“Irakur Gida Haur eta Gazte Literatura 1989-1997” talde baten lan jarraituaren eta liburu askoren irakurketaren emaitza eta bilketa da.

Azkenengo urte hauetan plazaratutako liburu gomendagarri eta oso gomendagarri guztiakin Irakur Gida hau osatu dute egileek.

Hiru liburu multzo zerrendatu ditugu honetarako:

Gaur egungo kontakizunak, narrazioak, albumak.
Poemak, kanta, igarkizunak, esaera zaharrak.
Betiko ipuinak, alegiak, kontakizun klasikoak.

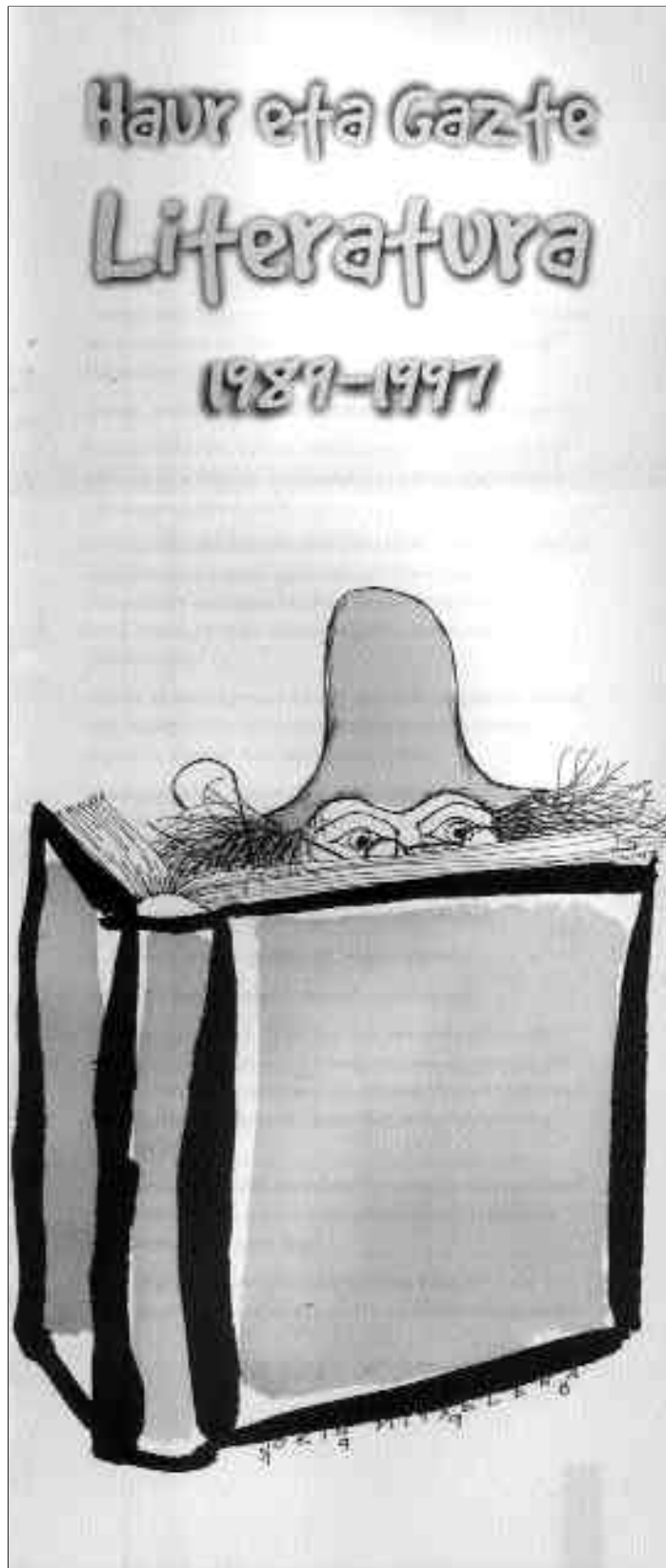
Gidan agertzen den adina orientagarria besterik ez da, bilakaera-erritmoak, haurren zaletasunak, etab. sailkaezinak baitira. Haurrek liburuaren aukeraketa librea egitea oinarritzkoa da, funtsezkoa, irakurketaren grina piztu dadin.

Informazio gehiago nahi izanez gero:

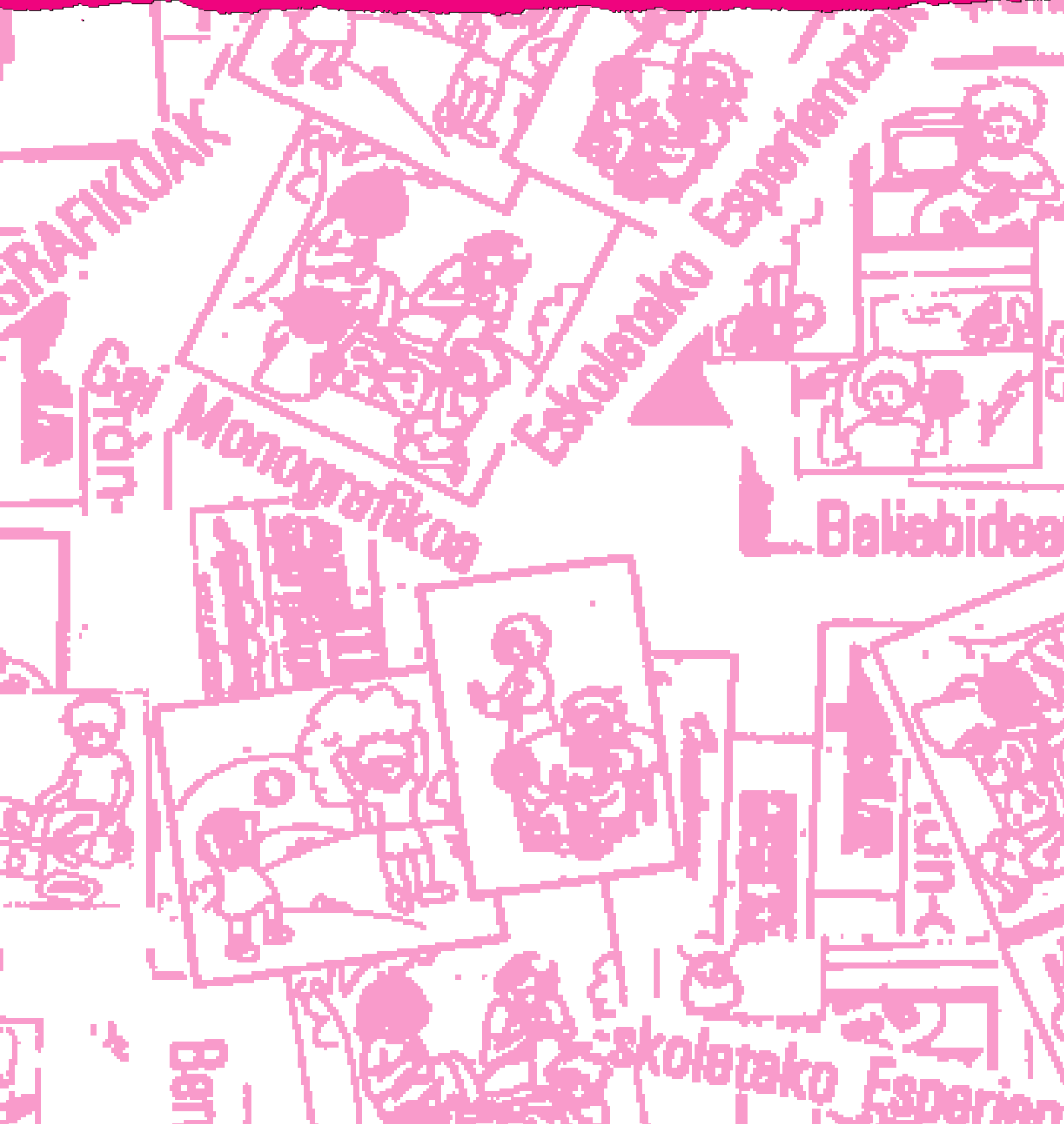
Tel. 943 71 41 57

Faxa: 943 71 30 42

E-mail: liburutegia@huhezi.edu.



JAKINGARRIAK



GRAFIKOAK

STÓN

MONUMENTIKO

Eskolatako

Esperientziak

L. Baliabidea

BART

Eskolatako

Esperientziak