

JAKINGARRIAK

“JAKINGARRIAK” ZER DA?

“JAKINGARRIAK” Eskoriatzako Irakasle Eskolan kokatuta dagoen Dokumentazio-Zentruko informazio-tresna da: bai Dokumentazio-Zentruak jasoten eta egiten dituen materialen berri emateko tresna eta bai informazio bibliografikoa emateko ere.

D. Zentruak, Eskolaren berrikuntza eta eskolaren euskalduntze prozesuan, lagungarriak izan daitezkeen materialak eskaini nahi ditu; horregatik, sortu eta bildu diren baliabideak erizpide batzuen arabera izan dira aukeratuak:

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

Nahiz eta D. Zentruaren esparrua 0-7 urte bitartekoa izan, badu adin honen mugetatik ateratzen den arlo bat, Hizkuntzaren didaktikarena, hain zuzen; arlo honen barruan erreziklaiaren inguruan bildutako hainbat material dago, baita Euskara-koordinatzailearekin elkarlanean sortutakoak eta bildutakoak ere.

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

- Liburutegi-zerbitzua: Zerbitzu honen bidez liburuen mailegua egin liteke.
- Fotokopiak: Artikulu, dokumentu eta baliabide batzuk eskuratzeko bidea eskaintzen du.
- Baliabideen mailegua: Zerbitzu honen bidez zenbait material eskaintzen da:
 - Diapositibak
 - Bideoak
 - ...

D. Zentrua Eskoriatzako Irakasle Eskolan dago kokatuta. Asteartetan egoten da irekita arratsaldeko 5,30etatik 7ak arte.

Arduradunak:

Irakasle Eskola: Nerea Alzola
Mariam Bilbatua
Juanjo Otaño
Resu Abasolo, OHOkoko irakaslea.

(Oharra: Komenigarria da etorri nahi dutenek aurrez abisatzea)

JAKINGARRIAK

19/20. ALE HONETAN

AURKITUKO DITUZUN INFORMAZIOAK

BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

- Liburu berrien albisteak
- Itzulpenak
- Aldizkarietako zenbait artikuluren erreferentzia laburrak.

GAI MONOGRAFIKOA

- Erreforma

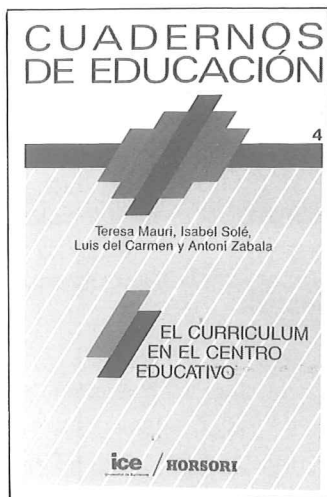
ESPERIENTZIAK

- Alzola, N.-“Haur-Hezkuntza LOGSEn”.
- Haur Hezkuntzako maisu-maistra espezialista.-“Profesional bakarra haur eskolarako”.
- Otaño, J.-“Aprendizaia esanahikorra”.
- Etxeberria, J.-“Identifikazio prozesuak haur-eskolan”.
- Renom, V. eta Sancho, N.-“Eskolan zientziak lantzeko era bat”.
- Hajnóczy, K. eta Ríos, A.-“Eskolako musika-ren legea, erreformarekin batera atseginez inguratuko gaituen kontua”.
- Kintela, J., Irazabal, M.E., Agiriano, R., Etxezarreta, M., Zabalo, A., Erostarbe, M.K.-“Haur hezkuntza. Matematikak. Erreforma.
- Bilbatua, M.-“Oinarrizko diseinu kurrikularra. Hizkuntza arloa”.

BALIABIDEAK

- Irakurtzen hasten direnentzako liburuak.

LIBURU BERRIEN ALBISTEAK



MAURI, T., SOLE, I., DEL CARMEN, L., ZABALA A.
"El currículum en el centro educativo". Cuadernos de Educación ICE/Horsori, Barcelona, 1990.

Liburu hau osatzen duten lau kapituluetan kurrikulumaren elaborazioan eta garapena ikastetxeetan sortzen diren hainbat galderari erantzun ematen dien zenbait arlori buruzko hausnarketa eta zehaztasun ugari eskeintzen dira. Aztertzen diren edukiengatik eta ematen zaien tratamenduarengatik oso tresna erabilgarria eta baliogarria ikusten da liburu hau erreformaren inguruan irakasleen artean sortzen ari diren erreflexioak bideratzeko. Jarraian lau kapituluetan azaltzen diren edukiak banan banan aztertuko dira.

MAURI, Teresa
"Curriculum y Enseñanza"

Kapitulu honetan autoreak kurrikulumaz zer den hobeto ulertzen laguntzeko hainbat gai aztertzen ditu: Funtzioak, kurrikulum motak, ereduak..., kontzeptuen azterketa honek lotzen du Kurrikulumaren

ren diseinua eta garapena bitartean sortzen diren arazoak, etenak, loturak. Irakaskuntz helburuak ez dira aurrera eramaten helburuak azaltzeagaitik baidzik eta beharrezkoak diren bitartekoak jartzen direlako bere momentuan.

SOLE, Isabel
"Bases psicopedagógicas de la práctica educativa"

Kapituluaren izenburuan adierazten den bezala, kapitulu honetan erreformak proposatu duen D.C.B.aren oinarrian dauden opzio psikopedagogikoak azaltzen dira:

- Nola ulertzen da irakaskuntza
- Ezagupena nola garatzen da
- Edukien papera eta eduki motak
- ...

Gai hauek konstruktibismoaren ildotik aztertzen dira.

DEL CARMEN, Luis
"El proyecto curricular de centro"

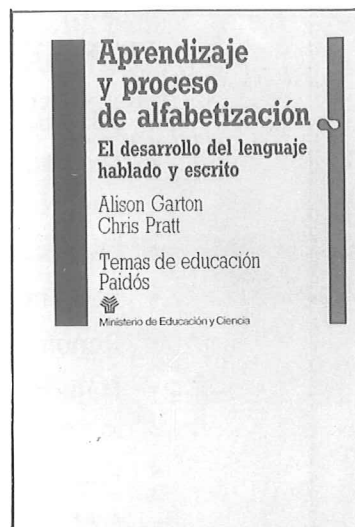
Ikastetxe proiektuak aurrera atera ahal izateko talde lana burutu beharko da eta kontzientziatu, gure eskoletan orain arte eman den praktika indibidualistak ez duela laguntzen lan hau aurrera eramaten. Autoreak taldeko lana aurrera eramateko lagungarriak izan daitezkeen baldintzak aztertzen ditu.

Bestalde Ikastetxeko Hezkuntz-Proiektua eta Ikastetxeko Curriculum Proiektuak bete behar dituzten funtzioak eta berauen osagarriak aztertzen ditu. Lehenengoari edukien progresioa eta koherentzia dagokio, bigarrenari ostera irakatsi behar dena, noiz eta nola eta baita ere eduki hauen ebaluaketa mota ere.

ZABALA, Antoni
"Materiales curriculares"

Autoreak material kurrikularrak bete behar litzuzkeen funtzioak eta baldintzak aztertzen ditu.

Material kurrikularrek posibilitatu egin behar dute beraiek egiten dituzten proposamenen egokitzapena, bestalde lotuta egon beharko lirateke eduki bakoitzak eskatzen dituen estrategiekin, eta eskeini beharko litzuzkete errekurso ugari egokitzapena gauzatu ahal izateko.



GARTON, Alison, PRATT, Chris
"Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito". Ediciones Paidós. M.E.C. Barcelona, 1991.

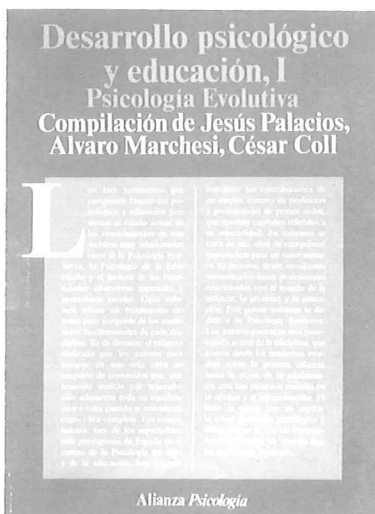
Mintzamena eta irakurmenaren ikaste prozesuaren deskribapena da liburu honen edukia.

Aipatutako bi arloen ikaste prozesua azaltzeko dauden teoria garrantzitsuen eragina aztertzen dute autoreek,

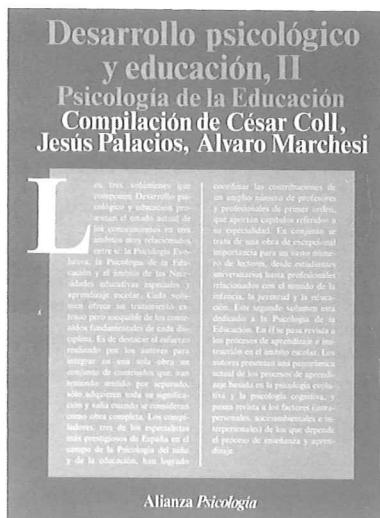
ikusiz, alde batetik ikerketen norabidean eduki duten garrantzia eta beste aldetik portaera hauek azaltzeko teoria hauek sortu dituzten kontzeptuak: Vygotskyren "zona de desarrollo próximo". Bruner-ek sortutako "andamiaje", "formato" kontzeptuak.

Psikolinguistika ebolutibotik abiatuz, autoreek egiten duten prozesuaren deskribapenean jaso egiten dira ikerketa ezberdinek aportatu dituzten datuak, bai prozesuaren urrats bakoitzean behatutako portaeretatik ondorioztatutako ezauzgarriak eta bai portaera hauek azaltzeko egon daitezkeen arrazoiak ere. Deskribapen honetan jasotzen dira arlo formalkak zein funtzionalak: hau da, alde batetik hizkuntz arlo ezberdinen ikaste prozesua eta komunikatzeko trebetasuna, portaera konkretuei baino prozesuari berari ematen zaiolarik garrantzi gehiago azalpenean.

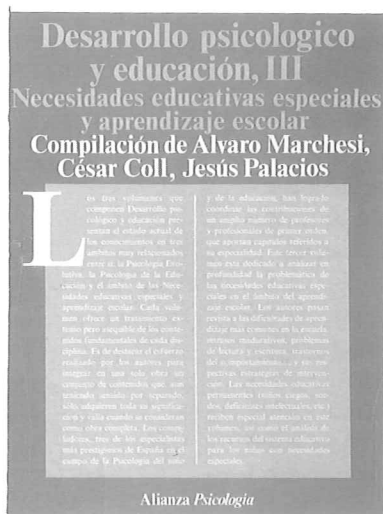
Liburuan zehar interakzio soziala eta inguruaren eragina azpimarratzen da, eta irakurketa idazketaren ikasketa prozesuan eskolak joka dezakeen rola.



"Desarrollo psicológico y educación. I Psicología Evolutiva". Alianza editorial. Madrid 1990.



"Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación". Alianza editorial. Madrid 1990.



"Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Alianza editorial. Madrid 1990.

Lan honek guztiz loturik dauden hiru arloren inguruan (Haur Psikologia, Hezkuntz Psikologia eta Heziketa behar bereziak) gaur egungo ikuspegia eskeintzen du.

Lehenengo alean, zenbait artikulua azaltzen dira haur eta norberaren garapeneri

buruz, heltzaro eta zahartzaroari hurbilpena egiten zaielarik. Garapen psikologia eta hezkuntz-prozesuak aztertzen dituen kapitulu batekin amaitzen da alea; beronetan, Piageten eta Vygotskyren teoriak osagarriak direla, konstruktibismoa eta interakzioa haur-garapenean oinarritzko printzipioak direla egiaztatzen da.

Bigarren aleak aprendizai-prozesuekin loturik dauden zenbait arlo aztertzen ditu: aprendizai-teoriak, ikaste/irakastearen prozesua, gizabanakoari dagozkion elementuak, (intrapersonalak, sozioingurukoak, interpersonalak), hezkuntz-helburuak, edukiak eta berauen sekuentziazioa, ebaluazioa.

Hirugarren aleak heziketa behar bereziak aztertzen ditu: zer esan nahi duen kontzeptu horrek, eskolan agertzen diren heziketa behar berezi garrantzitsuak, eta, azkenez, heziketa behar iraunkorrek ezezik (itsadura, gorroeria, atzerapen mentala, paralisi zerebrala, autismoa) hezkuntz sistemaren baliabideak ere aztertzen ditu.

Egungo hezkuntz psikologia eta Hezkuntz Sistemaren Erreformaren oinarri psikopedagogikoak aztertzerakoan beharrezko erreferentzia da liburu hau.



BATZU.- I. "La educación infantil: Descubrimiento de sí mismo y del entorno", Paidotribo, Barcelona, 1990.



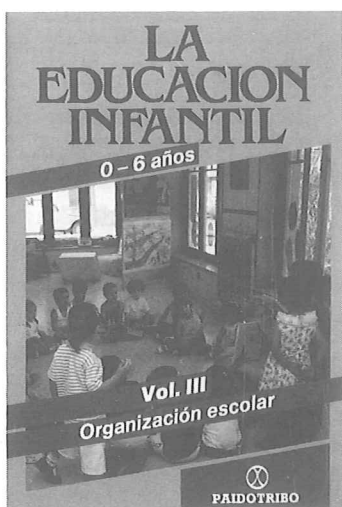
I. alea: "Descubrimiento de sí mismo y del entorno": Haur-Eskolako Oinarrizko Diseinu Kurrikularren lehenengo bi arloak.

II. alea: "Expresión y comunicación": Haur-Eskolako Oinarrizko Diseinu Kurrikularren hirugarren arloa.

III. alea: "Organización escolar". haur-Eskolako hainbat ezaugarri eta didaktika elementuak: antolaketa pedagogikoa, metodoak, materiala, espazioak, etab.

Gaurko Haur-Eskolaren ikuspegi orokorra jasotzeko eta kurrikularen arlo edo aspektu didaktiko bati buruz kontsultaren bat nahi badugu egitea, liburu hauek, hizkuntz erraza erabiliz, oinarrizkoak eta didaktikoak dira.

BATZU.- II. "La educación infantil: Expresión y comunicación", Paidotribo, Barcelona, 1990.



BATZU.- III. "La educación infantil: Organización escolar". Paidotribo, Barcelona, 1990.

Hona hemen Haur-Eskolari buruzko kontsulta obra berri bat. Egileek, irakasle katalanak, unibertsitarioak gehienak, LOGSEk dakarren Haur-Eskolako Erreformari erantzuna eta aurrea hartu nahi izan dute.

Hau dela eta hiru liburu argitaratu dituzte, Haur-Eskolako gai orokorrak aztertuz eta Oinarrizko Diseinu Kurrikularrak proposatzen dituen arloak eta orientabideak landuz.

Edukiak horrela daude banatuak:



Jean Epstein/Chloé Radiguet

ITZULPENAK

WATERS, Gaby

“Science magique”, Ed. Usborne, Belgique, 1987 eta WATERS, Gaby: “Science surprise”, Ed. Usborne, Belgique, 1987.

ACTIVIDADES DE INICIACION A LA CIENCIA

Liburu hauek, ingelesak jatorriz, nahiz eta 7 urtetik gorakotzat izan eta haurrek zuzenean erabil ditzaten eginak, Haur-Eskolako Esperientzi arloko ekintza asko eskeintzen dute.

Gure itzulpena Haur-Eskola eta Hasiera Zikloaren irakasleei zuzendua dago, liburuetan azaltzen diren proposamen batzu oso erabilgarriak bait dira.

Proposamen gehienek ekintzaren azalpena egiteaz gain, kontzeptuari buruzko oinarritzko orientabidea ematen dute. Beraz, oso baliagarriak dira haurrekin ekintzak antolatzeko eta irakasleak neurri batean janzteko edo gidatzeko.

JOAQUIN DOLZ

“L’expressió escrita a l’escola”.

Elements per a una pedagogia del text

Suport per a l’ensenyament en Valencià, 3. zenbakia Generalitat Valenciana.

LA EXPRESION ESCRITA EN LA ESCUELA.

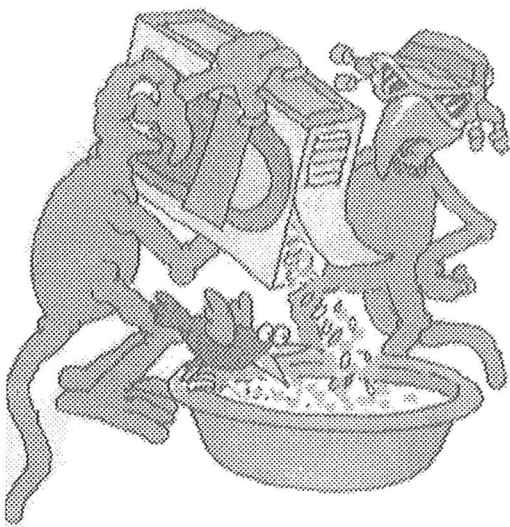
ELEMENTOS PARA UNA PEDAGOGIA DEL TEXTO.

Metodo tradizionalak pribilegiatu duten hizkuntz ikuspegia, hizkuntzaren erabileratik oso urrun dagoelako gertatzen ari da neurri handi batean, hizkuntzaren irakaskuntzan gertatzen ari den porrota:

- Eztabaidatu ezineko arauen irakaskuntza
- Errepikapenean oinarritutako ariketak
- Produktzioa bultzatzea, idatzi arazi, baina esan gabe nola idazten den.

Honen aurrean, hizkuntza normatiboan baino funtzionamenduan jartzen dute enfasia gaur egungo korronteak. Perspektiba honetan kokatzen da itzuli dugun artikuluan aztertzen den ikuspegia, testu pedagogikoarena hain zuzen. Sarreran aipatutakoaz gain, autoreak bi gai aztertzen ditu: Lehenengoa, J.P. Bronckartek formulatutako “Diskurtso produkzioaren eredu globala”. Bigarrena testu pedagogikoaren ildotik egiten ari diren ikerketen norabideak. Azken korronte hau hiru ikerketa mota bultzatzen ari da, artikuluan bakoitzaren inguruan burutzen ari diren lanak aipatzen direlarik:

- Ikasleen komunikatzeko ahalmenaren garapenari buruzko oinarritzko ikerketak.
- “Ikasgelako ikerkuntzak” “irakasleekin elkarlanean”.
- Irakaskuntzaren sekuentzia desberdinen ondorioak neurtzen dituzten ikerketa esperimentalak.



ALDIZKARIAK

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 186, 1990eko azaroa



ZARAUZ, M., REYES, I.: "El carnaval", 34-35 orr.
Ihauterietako jaiaren prestakuntza eta heren-sugearen "sorkuntza".

CAÑADELL, R.M.: "Mujer y discriminación", 51-53 orr.
Testu liburuek nola tratatu duten emakumearen bizitza dela eta, artikulua egileak programazio berezia aurkezten du.

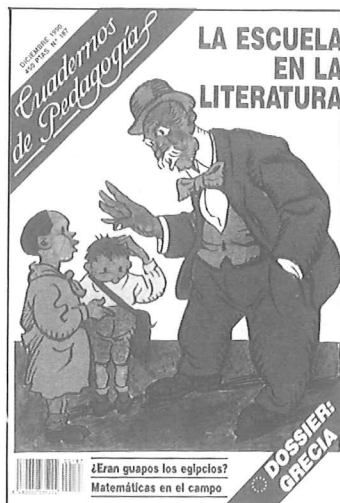
ORTEGA, F.: "La indefinición de la profesión docente", 67-70 orr.

Autoreak irakasleen "status" sozialaren jetsierari aurre egiteko derrigorrezko profesionaltasuna eskatzen du.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 187, 1990eko abendua

DIEZ, M.C.: "¿Eran guapos los egipcios?", 47-48 orr.

Egipto non dago? eta egipziarrak, indartsuak ziren? nolakoak ziren? eta piramideak zertarako ziren?... Haur-Eskolako haurren galderak eta erantzunak.



CUADERNOS DE PEDAGOGIA 188, 1991ko urtarrila

Erreforma testu-inguruan Ikaskuntzari buruzko hainbat artikulu:

COLL, C.: "Concepción constructivista y planteamiento curricular", 8-11 orr.

BATZU: "Conocimientos previos y aprendizaje escolar", 12-14 orr.

MARTIN, E.: "¿Qué contienen los contenidos escolares?", 17-19 orr.

CARMEN, DEL L.: "Secuenciación de los contenidos educativos", 20-23 orr.

MIRAS, M.: "Diferencias individuales y enseñanza adaptativa", 24-27 orr.

GOMEZ, I., MAURI, T.: "La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación", 28-32 orr.

SOLE, I.: "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?", 33-35 orr.

MARTIN, E.: "Vocabulario psicológico de la Reforma", 36-37 orr.

COLL, C.: "Para saber más", 38-39 orr.

VILANOVA, D., VERT, D.: "Los minerales en el parvulario", 46-47 orr.

Artikulu honek 4 eta 5 urteko geletan, ikasleen aurre-ezagutzak kontutan hartuz, egindako lan proiektu baten berri ematen du.

LARROSA, J.: "Basil Bernstein", 76-77 orr.
Bernsteini buruz bibliografia komentatua.



L'ECOLE MATERNELLE

L'ECOLE MATERNELLE 2, 1990eko urria

DELALANDE, F.: "Introduction à la création musicale enfantine", 17-22 orr.

• **Teknologia:**
CASSAGNABERE, S.: "A la découverte du fonctionnement de l'aspirateur", 29-30 orr.

KROSNICKI, J.M.: "Les hélices et les moulinets", 45-46 orr.

• **Matematika:**
MAGADOUX, M.: "Activités de pavages", 31-32 orr.
RAMAGET, N.: "Activités de reproduction de figures à partir de messages oraux", 43-44 orr.

• **Ikusentzungailuak:**
CHEVREUIL, M.: "L'audio visuel à l'école maternelle. L'enfant réalisateur de vidéo", 33-34 orr.

• **Musika:**
BENHAMMOU, A.: "Du quotidien au musical: à partir d'un objet usuel, la machine à écrire", 53-54 orr.

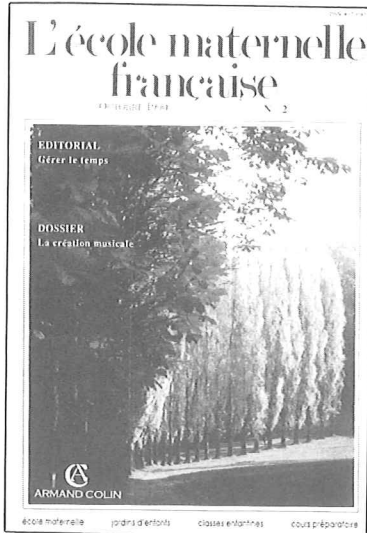
• **Kirolak:**
DIMANCHE, A.: "Nous allons à la piscine", 57-58 orr.

L'ECOLE MATERNELLE 3, 1990eko azaroa

• **Matematika:**
MAGADOUX, M.: "Activités de pavage", 19-20 orr.

CUGNET, C.: "Du dessin libre aux activités de géométrie", 27-28 orr.

• **Aho Hizkuntza:**
MATTEI, J.: "Un chemin vers un meilleur langage", 21-22 orr.



• **Teknologia/Esperientzi arloa**
CASSAGNABERE, S.: "Je vois, j'entends, et toi?", 23-24 orr.

PETTE, G., LECANTE-LEFEVRE, F.: "Visite-promenade dans le quartier. Découverte de l'ilot", 25-26 orr.

KROSNICKI, J.M.: "Autour d'une brouette", 51-52 orr.

• **Ipuina:**
LECHEVALIER, D.: "Le conte au fil de l'année", 33-34 orr.

• **Musika:**
JACQUES, A.: "Maîtrise du souffle", 35-36 orr.
FRAPAT, M.: "A partir de l'exploration sonore des objets", 39-40 orr.

• **Kirolak:**
DIMANCHE, A.: "Nous allons à la piscine", 41-42 orr.

L'ECOLE MATERNELLE 4, 1990eko abendua

MACLET, T.: "Sur les problèmes actuels de la laïcité", 9-15 orr.

• **Biblioteka:**
CORNE, M., DAGOURY, M.: "Présence du livre", 17-18 orr.

• **Matematika:**
MAGADOUX, M.: "Mathématiques: le rond", 21-22 orr.

HEUDE, F.: "La gallette des rois", 23-24 orr.

RAMAGET, N.: "Le calendrier", 31-32 orr.

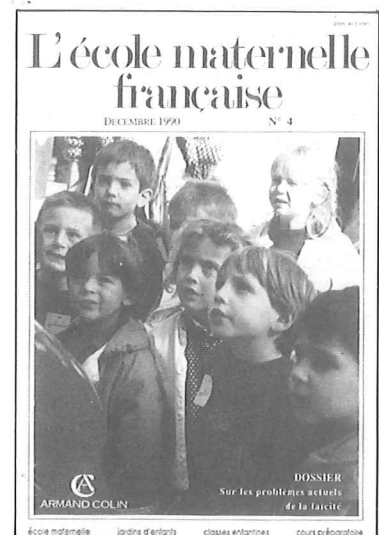
• **Esperientzi arloa/Teknologia**
LECANTE-LEFÈVRE, F., PETTE, A.: "Découverte de l'architecture du quartier", 25-27 orr.

GIRARD, Y.: "En mars, carnaval à Chatillon-sur-Chalaronne", 35-36 orr.

KROSNICKI, J.M.: "La lampe de poche", 49-50 orr.

• **Musika:**
JACQUES, A.: "Jeux vocaux", 39-40 orr.
BENHAMMOU, A.: "A partir d'une comptine: exploration et invention vocale", 41-42 orr.

• **Ipuina:**
LECHEVALIER, D.: "Conte et jeu dramatique", 45-46 orr.



L'ECOLE MATERNELLE 5, 1991ko urtarrila

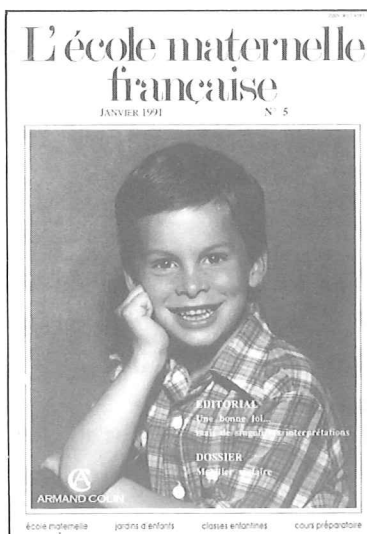
GILABERT, H.: "Apprendre à penser. Un entretien avec Rosine Debary", 39 orr.

QUILGHINI, J.: "Milbilier scolaire ou accompagnement spatial de la pédagogie", 21-24 orr.

• **Irakurketa-Biblioteka:**
MAISONNET, A.C., FERRAND, M.F.: "La fête de la lecture", 27-28 orr.

• **Matematika:**
CUGNET, C.: "Géométrie et jeu collectif", 29-30 orr.
BOGELET, C.: "Construire la règle d'un jeu", 41-42 orr.

• **Esperientzia arloa:**
LECANTE-LEFEVRE, F., PETTE, A.: "Découverte de l'architecture du quartier", 31-33 orr.
KROSNICKI, J.M.: "Batteurs et fouets", 43-44 orr.
BATZU: "Un projet commun: célébrer carnaval", 47-48 orr.
ADIMANCHE, A.M.: "L'enfant et l'eau", 57-58 orr.

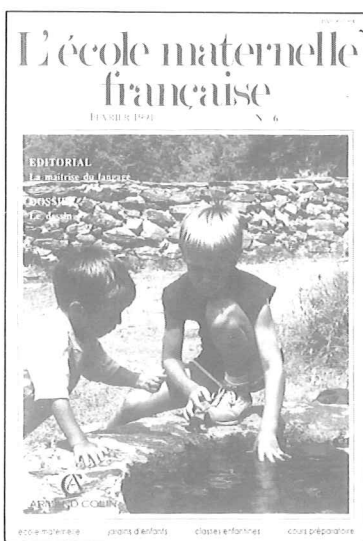


RAMAGET, N.: "Le calendrier", 37-38 orr.
HEUDE, F.: "Les oeufs de Paques", 39-40 orr.

- **Motrizitatea:**
CORNE, M.: "Activité motrice et prise de risque dans la classe", 27-28 orr.
- **Hizkuntza:**
MATTÉI, J.: "Un chemin vers un meilleur langage", 29-30 orr.
- **Dantza:**
BENHAMMOU, A.: "Du comportement gestuel spontané au geste danse", 31-32 orr.
- **Esperientzia arloa (jaiak, Irteerak)**
VENET, M.T., FERRAND, M.F.: "La fête", 47-50 orr.
LECHEVALIER, D.: "Projeter ensemble un voyage à la mer", 51-54 orr.

INFÀNCIA

L'ECOLE MATERNELLE 6, 1991ko otsaila



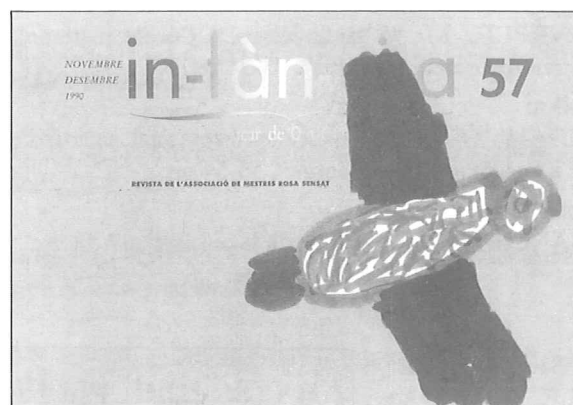
GILABERT, H.: "A l'école de la poésie. Un entretien avec Georges Jean", 3-6 orr.

ELSEN, P.: "Le monde de l'enfant", 15-17 orr.

GAUTHIER, M.T.: "Le dessin à l'école maternelle", 19-23 orr.

• **Matematika:**
MICONNET, E.: "De l'activité manuelle aux mathématiques", 25-26 orr.

BOUGELET, C.: "Construire la règle d'un jeu (suite)", 35-36 orr.



INFANCIA - educar de 0 a 6 anys - 57, 1990eko azaroa-abendua

Darder, P., Izquierdo, C.: "El treball en grup dels mestres", 2-4 orr.

Irakasleen talde-lan iraunkorra profesionalen oinarrizko ardura da. Taldearen dinamikaren azterketa lana hobetzeko lagungarria izan daiteke.

Diego, J.: "Reflexió en la pràctica: una experiència de formació permanent", 68 orr.

Bartzelonako Udaletxearen Formakuntza Iraunkorreko Plan baten praktika eta ondorioak.

Asilo Nido "G. Rodari": "Passejant per la ciutat", 9-11 orr.

Kalera ateratzea esperientzi interesgarri eta liluragarri da...

Martín, L.: "I tu, qui est?", 13-15 orr.

Etxeko animaliak gelan: esperientzia.

Benet, I.: "Aprentatge de la lectura i l'escriptura a parvulari", 16-18 orr.

Irakurketa eta idazketaren ikaskuntzaren historiari lehen hurbilpena.

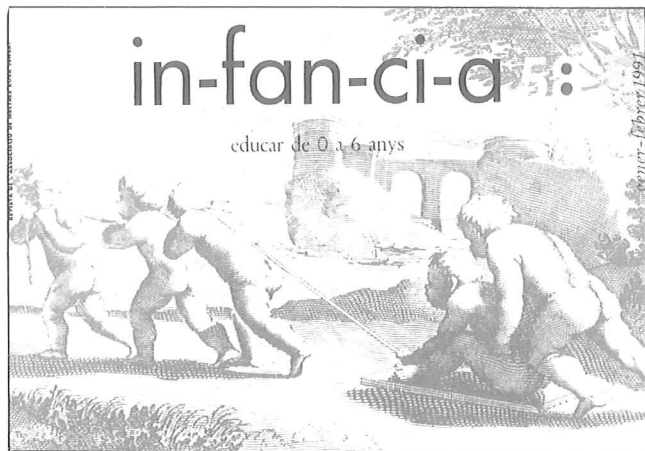
González, C.: "Bon dia conills!", 19-22 orr.

Autore honentzat irakaslearen eguneroko lehengo lana zera da: hurrei harrera egitea eta antolatzea hasierako momentu garrantzitsu hori.

Cirem: "Educar en la diversitat. La presència de cultures no europees a Catalunya", 26-19 orr.

Kanpotarrek sortu dezaketan aniztasuna hezkuntzan.

Gay, E.I.: "L'hivern, l'aparell respiratori i els refredats", 30-31 orr.



INFANCIA - educar de 0 a 6 anys - 58, 1991ko urtarrila-otsaila

25a Escola d'estiu Rosa Sensat

"Declaració sobre la Reforma del sistema educatiu"

Erreformak errespetatu beharko lituzkeen 35 printzipio.

"Conversa amb Aldo Fortunati"

Institut Lóczy Budapest

"La mà de l'educadora"

Lóczy, proiektu honetan irakasleak duen garrantzia bere formakuntzarako proposamenean frogatu dezakegu.

De Diego, J.: "Reflexions entorn de la classe dels infants de 3 anys"

3 urteko umeen eskolaratzeak bete behar dituen baldintzak.

Jimenez i Torroella: "A quina edat s'ha de començar a llegir?"

Dreier A., Pohl A.: "Educatió pre-escolar a la República Federal Alemanya i a Berlin-Oest".

Serra i Alvarez, J.: "Nutrició i risc cardiovascular".

INFANCIA



INFANCIA - Educar de 0 a 6 años - 4, 1990eko azaroa-abendua

Dienes, Z.P.: "Algo insólito", 4-9 orr.

Matematikaren ikaskuntza Haur-Eskolan.

Vila, P.: "Qué traerán los reyes a nuestros hijos?", 10-13 orr.

Paul Vilak, 1923ko gabonetan egindako hainbat erreflexio.

Goldschmied, E.: "El juego heurístico: una actividad del segundo año de vida", 15-20 orr.

Mobilitatearen lorpenak esijentzia asko ekartzen du: manipulazioa, material desberdinen beharra,... Etapa honetan jolas "heuristikoa" ekintza garrantzitsua da.

Barbal, M.: "La música. Comunicación y expresión dinámica", 23-25 orr.

Musika, dantzak, erritmoak komunikazioa eskatu eta ahalbidetzen du.

Riera, M.: "La cocina en la escuela", 27-28 orr.

Sukaldea, hainbat kontzeptu ikasteko abiapuntu.

Batzu: "Vamos al museo", 29-30 orr.
Haur txikientzat arte museo bat ere interesgarria da.

Puig, T.: "El regalo", 31-33 orr.
Oparien historia eta esanahia.

Falk, J.: "Cuidado personal y prevención", 34-38 orr.
Haurtoaren zainketaren helburua ez da bakarrik gaurko haurren osasuna baizik eta etorkizunean heldua izango denaren garapena eta osasuna.

Ripoll, J.: "¡Niño, abrígate bien!", 39-41 orr.

Drac Magic: "Hablemos de televisión".
Telebistak haurrentzat eskaintzen dituen programak aztertzen ditu, "Campeones" sailak dituen balore negatiboak azaltzen direlarik.

Boada, C.: "El control de esfínteres".
Funtzio hau nola antolatzen den eta helduen jarrera eta ekintzak nolakoak izan behar diren.

Prandi, F.: "La fiebre".
Zer den eta nola jokatu.



INFANCIA - Educar de 0 a 6 años - 5, 1991ko urtarrila-otsaila

Martin Serrano, J.: "La otra cara de la integración".
Arazoak dituzten haurren irakasleak jokatu behar duen papera eta aurkitzen dituen zailtasunak.

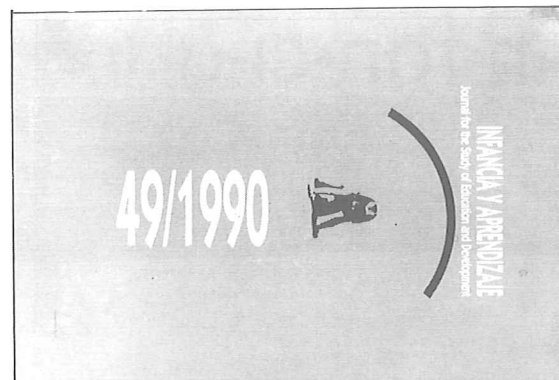
Codina, M.T.: "El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria".
Gertakari honek eskolarako suposatuko dituen erresponsabilitateak eta aukerak.

Cols, C.: "La bata".
Amatalaren erabilerari buruzko erreflexioa.

Gasparetto, M., Estrada, L.: "Comunicación e integración. Un niño sordo en la escuela infantil".
Eskolan integratu berria den haur baten portaera sozialen behaketa.

Fernandez, A.: "El juego, materia básica en la escuela infantil".
Jolasa da haurrak jasotzen dituen informazioak barneratzeko, asimilatze eta aukeratzeko tresna.

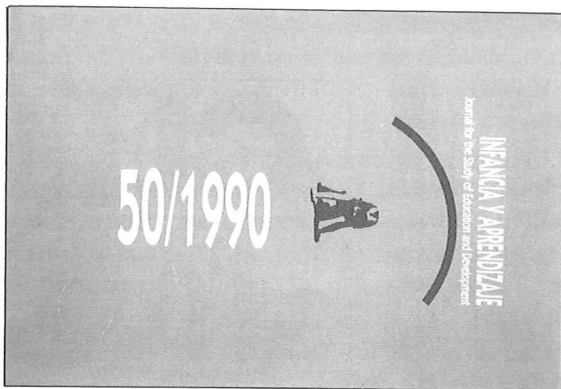
INFANCIA Y APRENDIZAJE



INFANCIA Y APRENDIZAJE 49, 1990

Jimenez, J., Artiles, C.: "Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura".
Autoreak egindako ikerketa baten emaitzetan azpimarratu egiten dira arlo kognitiboak eta linguistikoak daukan eragina irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuan, eta zalantzan jartzen dira, halaber, orain arte azpimarratu izan diren arlo "visomotoreak".

Pérez López, J.: "Inferencias causales y clasificación: su relación en niños de 4-7 años".
Azaltzen den ikerketan, aztertu egiten dira klasifikazioaren lorpena eta inferentzial kausalak egiteko ahalmenaren arteko erlazioak. Emaitzetan planteatutako baiezkotako hipotesia, frogatu egiten da.



INFANCIA Y APRENDIZAJE 50, 1990

Monereo, C.: "Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar".

Autoreak "mikrostrategiak" eta "makrostrategiak" ezberdintzen ditu, lehenak mekanikoagoak dira eta ikasteko teknikekin identifika daitezke, eta bigarrenak, berriz, trebetasun metakognitiboekin.

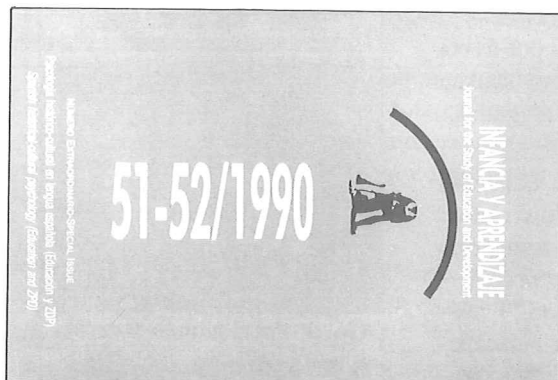
Estrategia metokognitibo hauek lantzeko bideak proposatzen dira.

Pérez, M.: "Cómo determinan los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural".

4-11 urte bitarteko haurrekin egindako ikerketa baten berri ematen da artikulu honetan, bertan laburtzen direlarik ikerketan planteatu diren hipotesiak, erabilitako frogak motak, emaitzak eta ondorioak. Ondorioetatik ateratako datuetatik azpimarratzekoa da, datu ez linguistikoeekin batera haurrek umetatik erabiltzen dutela hizkuntzari dagokion informazioa.

Garrido, C., Vasquez, A., Martínez, I.: "La integración de los niños sordos en el sistema escolar. El caso de Adela G.", 43-62 orr.

Haur gorren integrazio globala (akademikoa, soziala, afektiboa,...) lortzeko metodologia baten proposamena.



INFANCIA Y APRENDIZAJE 51/52, 1990

Batzuk: "Instrucción, aprendizaje e interacción profesor-alumno. Un estudio de observación en el aula, 79-98 orr. Ikaskuntzaren prozesuen eragina "paralitiko zerebralen" garapenean.

González, M.M., Palacios, J.: "La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción", 99-122 orr.

Helduen eta haurren (21-24 hilabetekoak) arteko erlazioak ikaskuntza prozesuan.

PERSPECTIVA ESCOLAR

PERSPECTIVA ESCOLAR 147, 1990eko iraila



Kultura anizkunari buruz hainbat artikulu, Katalunyakoeurrealitate-tik idatziak.

Botey, J.: "prèviés per a un mestre en un medi de multiculturalitat", 2-7 orr.

Puig, J.M.: "Elements per a una educació multicultural", 17-22 orr.

Cabré, A.: "El futur de les migraciones estrangeres a Catalunya:

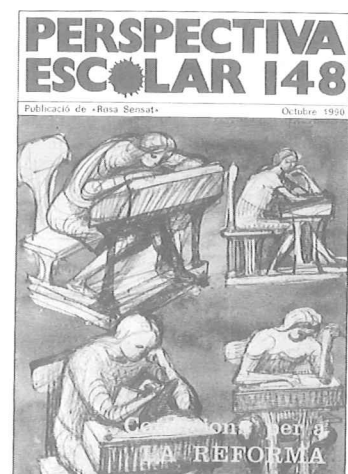
apunts per a una perspectiva escolar".

PERSPECTIVA ESCOLAR 148, 1990eko urria

LOGSEk dakarren Erreformari buruz hainbat artikulu:

Carmen, del L.: "El desplegament curricular en la reforma. Del disseny curricular base als projectes curriculars de centre".

Darder, P.: "Reforma del sistema educatiu i formació inicial i permanent del professorat", 17-23 orr.



Berri Bibliografikoak

Serra, T.: "Formacio inicial, formació permanent", 24-25 orr.

Mestres, J.: "El model de centre. Organització i funcionament", 27-29 orr.

Biblioteca Rosa Sensat: "Bibliografía sobre la Reforma Educativa", 47-51 orr.

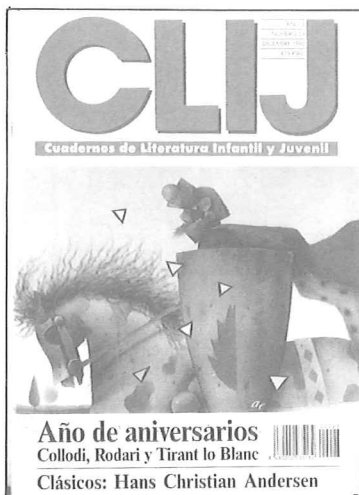
CLIJ

CLIJ 23, 1.990eko abendua

SANCHEZ FERLO-SIO, R.: "En torno al 'Pinocho' de Collodi", 14-20 orr.

"Pinocho" obrari buruz ikerpen bat: hizkuntza adaptatua eta literatura morala.

CORNO, L. del: "El fabuloso mundo de Gianni", 21-23 orr.
Gianni Rodariren lagun honek idazlearen bizitza, lana eta pertsonalitatea azaltzen du.



FARAONI QUARANTA, M.L.: "Rodari en Orvieto", 24-26 orr.

Orvieton, Gianni Rodari izena daraman Ikasketa Zentru bat ireki dute italiar idazle eta pedagogoaren omenean. Artikulu honetan zentruaren ekintzak azaltzen dira.

"TIRANT LO BLANC, EL CABALLERO", 28-30 orr.
Aurten ospatu da "Tirant lo Blanc" ertaroko obra katalaniar famatuaren urteurrena.

COLECTIVO PIPIRIGAÑA: "Animación a la lectura", 46-50 orr.

Las Palmas de Gran Canaria, Pipirigaña kolektiboaren esperientzia batzuk irakurketaren animazio munduan.

CLIJ 24, 1.991ko urtarrila

BARTOLOME, J.L.: "Literatura y deporte", 8-17 orr.

Autoreak, proposamen bibliografiko bat bailitza, kirola protagonista duten liburuak errepasatzen ditu.

GONZALEZ DAVIES, M.: "Los cuentos de hadas como reflejo social", 18-22 orr.
Ipuin hauen bilakaera eta funtzio historikoa: fenomeno politiko, filosofiko eta humanoen ispilu dira.

GONZALEZ BORRAJO, T. eta MAÑA, T.: "A vueltas con la animación", 24-28 orr.
Animazioari buruzko bibliografia.

ROS, C.: "Biblioteca Infantil de Burlada", 30-32 orr.
Burladako Haur Bibliotekaren historia.

MAS ALVAREZ, I. eta FIGUEROA DORREGO, J.: "La genialidad de Beatrix Potter", 40-44 orr.
Idazle ingelesaren bizitza, idatziak, ilustrazioak.

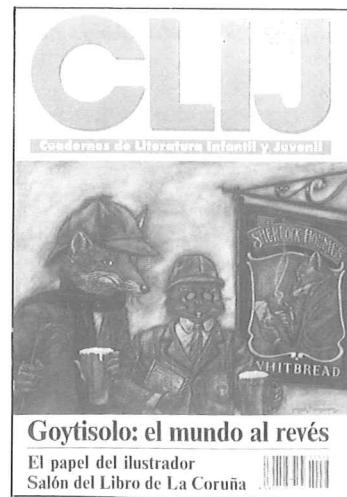
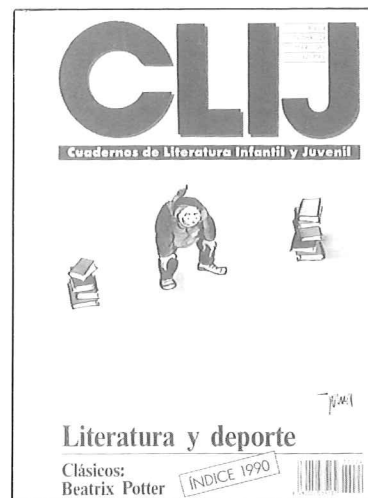
CLIJ 25, 1.991ko otsaila

DIAZ-PLAJA, A.: "José Agustín Goytisoló: el mundo al revés", 7-15 orr.

Goytisoloren poesia eta haurren artean daukan arrakastaren zergatiak.

ARMIJO, C.: "El papel del ilustrador. Notas para una polémica", 16-19 orr.

Consuelo Armijo ilustratzailearen burutapeak ilustrazioen garrantziari buruz haur eta gazte literaturan.



GARCIA VILAR, J.: “¡Bon día bilbioteca!, 24-27 orr. Eskola eta Udal bibliotekaren arteko interakzioaren esperientzia Burjassoten.

OLIVER VERA, C.: “¡Entremos en el mundo de los libros!. El ordenador nos ayuda a abrir la puerta”, 28-32 orr. Ordenadorearen balioa eskolako bibliotekan eta irakur zaletasuna potentziatzen.

LECTURA Y VIDA



LECTURA Y VIDA 1990eko Abendua

Harste Jerome: “¿Qué queremos significar ahora con “lectura”?”

Irakurketa-idazketaren irakaskuntzaren garrantzia azpimarratzen da. Irakurketa menderatzeak boterea ematen du: ahotsa dugula jabetzen garelako elkarrekintzaren partaidetza ziurtatzen duelako azken finean gizartearen sendotzea posibilitatzen duelako.

Tolchinsky Landsmann L.; Sandbank, A.: “Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas”.

Artikulu honetan autoreek 5-7 urte bitarteko haurren testuen produkzioa aztertzen dute, honako hau aztertuz: adinaren arabera gertatzen diren aldaketak eta irakaskuntzak duen

eragina. “Idazmenari” baino “testuen produkzioari” ematen diotelarik garrantzia.

Orrantia J.; Sánchez E.; Rosales J.: “Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora”.

Autoreek testu idatzien ulermena ebaluatzeko sortutako frogak bi aurkezten dute eta gaitasun maila ezberdinak eta eskolaren errendimendua aztertu.

Dubois M.E.: “El factor olvidado en la formación de maestros”.

Irakasle eta ikasleen artean serratzen diren interakzioen garrantzia azpimarratzen da. Horregatik irakasleen formakuntzan sortzen diren egoerak eta erlazioak garrantzia handia edukiko dute beraien formakuntzan.

Donnini de Quintero M.E.

“Hacia una didáctica constructivista de Lengua en la formación de docentes”.

Irakasleen hizkuntza arloko formakuntzarako programa baten proposamena egiten da, oinarrian ikaslea, ama hizkuntza eta ingurune sozial, politikoaren interakzio zuzenean dagoela.



Jean Epstein Zaii

ERREFORMA

Gure gizartea aldatzen ari da. Eskaera, interes eta behar berriak sortzen ari dira etengabe. Dinamismo hau eskolak ezin du ahaztu. Izan ere, bere helburua hau da: bizi diren gizartean aktiboki eta kritikoki parte har dezaten hiritarrak hezitzea. Gizarteak eskola behar du aurrera egiteko, eta eskolak bere kideei gizarte horretan bizi izaten lagundu behar die.

Aldaketa guzti hauek irakaslearen lana baldintzatzen dute. Heziketaren luzapenak (gaur egun, praktikoki, 16 urte arte daude eskolarizatuak haur guztiak) zera esan nahi du: bereizketarik gabe, eta bakoitzaren ezauzgarri eta diferentziak kontutan harturik, denak hezitu edo formatu behar dituela eskolak. Bestalde, eskola, eta familia, ez dira hezitzaile bakarrak. Komunikabideak ere (prentsa, irratia, telebista) badira: eduki kulturalak zabaldu, jarrera eta baloreak modelatu, arazoak sortu eta bideratzen bait dituzte. Guzti honi aurrerapen zientifikoak, teknologia berriak, European sartzearen beharrak... gehitzen badizkiogu, eskolari gaur egun betebeharrak eskatzen zaizkiola egiaztatuko dugu.

Gogoeta hauen eta beste batzuren ildotik, "Ministerio de Educación y Ciencia" delakoak gaur egungo Hezkuntz-Sistema aldatu behar dela planteatzen du, egitura eta antolaketa berria ezezik, filosofia eta heziketa ulertzeko modua ere, LOGSEren bidez, proposatuz.

Hezkuntz-Sistemari dagokionez, LOGSEk 6 eta 16 urte bitartean kokatzen du derrigorrezko irakaskuntza, derrigorrezkoak ez diren aurreko periodo bat (0-6) eta gerokoa (16-18) aipatzen dituelarik.

Hezkuntz-Sistemaren antolaketa berria etapa hauetan datza: Haur Hezkuntza (0-6 urte); Lehen Mailako Hezkuntza (7-12 urte), bi urtetako hiru ziklotan banatuta; Derigorrezko Bigarren Mailako Hezkuntza (12-16 urte), bi ziklotan banatuta (12-14 eta 14-16).

Derrigorrezko irakaskuntza behin bukatuz gero, zenbait ikasle lan mundura joango lirateke, beste zenbaitek, aldiz, edo Batxilergoan, edo lan munduarekin lotuago dauden arloetan jarraituko lituzkete ikasketak.



Baina, antolaketa honetaz gain, badago, baita ere, beste zenbait aukera; eta aukera hauek hezkuntz-iharduera ulertzeko modu bat suposatzen dute eta eskolaren dinamika, antolaketa eta irakaslegoaren eguneroko iharduera baldintzatuko dituzte. Hona hemen Erreformak egiten duen zenbait aukera:

- Ikaslearen formakuntza integrala aukeratzeko da. Pertsona osoa, eta ez bakarrik arlo akademikoa, formatu behar dela esan nahi du honek.

Formakuntza integralaren aldeko aukera etapako Helburu Orokorak formulatzerakoan ikus daiteke, lortu beharreko gaitasunak adierazten direlarik: gaitasun kognitiboak edo intelektualak ezezik, motrizak, oreka pertsonalekoak edo afektiboak, erlazio interpersonalekoak, eta inserzio sozialekoak ere landuko direlarik.

Bestalde, edukiak Helburu Orokor horiek lortzeko bideak dira, eskolak, bai kontzeptuak, bai prozedurak, eta baita jarrerak ere erakutsi behar dituelarik.

- Pertsona guztiek hezituak izateko eskubidea dute, heziketa integratzailea eta ez segregatzailea, gizartean sartzen lagunduko dien heziketa, eta ez banatzen edo urruntzen. Guztientzako aukerak edo posibilitateak esan nahi du horrek, haur guztiak berdina-
-esku bide berdinekin- eta ez berdina direla, eta behar ezberdi-

nak ere badituztela ezagutzen eta onartuz. Haur guztiak eta bakoitzak hezi behar dela esan nahi du horrek, hau da, dibertsitatea ere kontutan hartzea.

Dibertsitate hau kontutan izango da: bai eskolaren ingurua eta ikasle ezaugarrien arabera Oinarrizko Diseinu Kurrikularra egokitzerakoan, berezitasun hauei erantzun dien Ikastetxearen Proiektu Kurrikularra elaboratuz, eta baita heziketa behar bereziak dituzten haurrei atentzioa ematerakoan ere.

- Aprestua eta hezkuntza eskuharmenari buruz Erreformak ikuskerak konstruktibista aukeratzeko da. Honek zera esan nahi du: ikaslea dela, eta ez edukiak edo beste elementuak, ikaste/irakastearen ekintzen ardatz; ikaslearen iharduera mental eraikorra edo ikaslearen aktibitate mental konstruktiboa (haurren ekintzek, bai eskuzkoek eta baita mentalek ere hausnarketa prozesu bat ekarri behar dute) eskolako prestuzaiak burutzerakoan faktore erabakiorra dela.

Beraz, irakaslearen funtzioa honetan datza: prestuzaien eraikitzearen prozesu honetan gida, laguntza, kolaboratzailea izan behar du. Honela haurrak dakiena abiapuntutzat hartuta, eduki berriak aurreko edukiarekin erlazionatzeko asmotan, eta, beraz, errealitateari buruz dituen errepresentazioak edo eredu mentaletan aldarazi, aberastu eta koordinatu ditza.

- Hezkuntz iharduera talde lan bat da. Irakasle-talde osoa da, inguruaren eta ikasle zirkuntantzia eta berezitasunen arabera, marku orokorra –Oinarrizko Diseinu Kurrikularra– egokitzen duena eta beraien lana burutzeko beharrezko elementuak sartzen dituena.

Bestalde, testuinguru interaktiboan burutzen da ikaslearen prestuzia. Interakzio hau irakasle eta ikaslearen artean ezezik, ikaslearen artean ere ematen da, horrela garapen eta prestuziaren eraikitzaileak bihurtzen direlarik ikasleak.

Aukera guzti hauek atera-tzen diren ondorioek bai Eskolaren antolaketan baita eguneroko gelako bizitzan ere eragina izango dute: haurren garapen mailatik eta ezagupenetatik abiatzea, prestuzia esanguratsuen eraikitze ziurtatu beharra, prestuziari autonomia garatu beharra, ikaste/irakastearen prozesua prozesu aktibo bezala ulertu beharra.

Sarrera honen konklusio modura esan behar da Erreformaren planteamendua irekia dela, eskola-iharduerari buruz irakaslegoaren hausnarketa eskatzen duela, esparru bat proposatzen duela, baina metodologia zehatz bat agindu gabe, zeren eta irakaslearen aldetik laguntza-mota eta emateko momentua, ikasleekin burutzeko ekintza-mota... ikaste/irakastearen prozesuaren arabera, eduki-motaren arabera, haurren ezaugarrien arabera... planteatu beharko bait da.

BIBLIOGRAFIA:

Hezkuntz Sistemaren Erreforma.

1.- Planteamendu orokorra

Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Colegio Profesional de la Educación de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y En Ciencias. Octubre 1990.

OIHARTZABAL, L. (1989): "Berehalako hezkuntz sistemaren birmoldaketa". Jakin 53 zbkia.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988): "El curriculum: una reflexión sobre la práctica". Morata. Madrid.

STENHOUSE (1981): "Investigación y desarrollo del curriculum". Morata. Madrid.

TONUCCI, Francesco (1990): "¿Enseñar o aprender?. La escuela como investigación quince años después". Ed. Graó. Barcelona.

COLL SALVADOR, César (1988): "Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar". En AA.VV.: "El marco curricular en una escuela renovada". MEC-Ed. Popular. Madrid.

BRUNER, J.S. (1988): "Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios". Ed. Morata. Madrid

POZO, J.I. (1989): "Teorías cognitivas del aprendizaje". Morata. Madrid.

MARTIN, Elena (1991): "Vocabulario psicológico de la Reforma". Cuadernos de Pedagogía, nº 188.

Cuadernos para la Reforma, nº 0. Ed. Alhambra. Madrid. Octubre 1989.

GOÑI, J.M. (1989): "Diseño curricularra. Egitasmo kurrikularrak". Jakin 53 zbkia.

ZABALZA, M.A. (1987): "Diseño y desarrollo curricular". Ed. Narcea. Madrid.

ANTUNEZ, Serafín (1987): "El Proyecto Educativo de Centro". Ed. Graó. Barcelona.

GIMENO SACRISTAN, José (1988): "El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar". En AA.VV.: "El marco curricular en una escuela renovada". MEC-Ed. Popular. Madrid.

TORRES SANTOME, J. (1988): "El curriculum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor". En AA.VV.: "El marco curricular en una escuela renovada". MEC-Ed. Popular. Madrid.

COLL, C. (1987): "Psicología y curriculum". Ed. Laia.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (1989): "L'Educació a la Llar d'Infants i del Parvulari". Barcelona.

MOLINA, L. (1990): "De la concepción a la actuación". Cuadernos de Pedagogía 183.

(1990): "Hezkuntz Sistemaren erreforma". Isilik 12.

AIERBE, P. (1990): "Oinarrizko Kurrikulum-diseinua". Isilik 12.

AIERBE, P. (1990): "Hizkuntzaren ikuspegia oinarrizko diseinu kurrikularrean". Isilik 12.

2.- Hezkuntz-partehartzearen printzipioak.

Ikuspegi konstruktibista:

COLL C. (1991): "Concepción constructivista y planteamiento curricular". Cuadernos de Pedagogía, nº 188.

MARTINEZ, Marie-Louise (1989): "Le socio-constructivisme et l'innovation en français". Rev. Pratiques, nº 63, sept. 1989. Siege social: 8, rue du Patural. 5700 Metz.

TOCHON, F. (1989): "Por une option cognitiviste et pedagogique de l'innovation". Rev. Pratiques, nº 63, sept. 1989. Metz.

ROMAN, M. y DIEZ, E. (1988): "Inteligencia y potencial de aprendizaje". Ed. Cincel. Madrid.

OIHARTZABAL L. eta ALBISTUR, I. (1989): "Kurrikulumaren oinarri psikopedagogikoak". Jakin, 53 zbkia.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESE, A. (comp.) (1990): "Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación". Alianza. Madrid.

Aprendizaia esanahikorra:

SOLE, I. i GALLART (1991): "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". Cuadernos de Pedagogía, nº 188.

COLL, C. e SOLE, I. (1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". Cuadernos de Pedagogía, nº 168.

COLL, C. (1988): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". Infancia y aprendizaje, 1988, 41.

AA.VV. (1991): "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". Cuadernos de Pedagogía, nº 188.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. (1983): "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Ed. Trillas. México 1983.

Cuadernos para la Reforma, nº 1, diciembre 1989. Ed. Alhambra. Madrid.

NOVAK, J.D. y BOB GOWIN, D. (1988): "Aprendiendo a aprender". Ed. Martínez Roca. Barcelona.

Interakzioa:

COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alum-

nos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.

LUQUE, A. (1988): "El desacuerdo constructivo: aprendiendo de los conflictos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 156.

ORTEGA, R. (1990): "El grupo aula como un sistema de relaciones socioafectivas". *Revista de Investigación e Innovación escolar*, nº 10. Sevilla.

COLL, C. (1985): "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". *Anuario de Psicología* nº 33. Barcelona.

VYGOTSKY, L.S. (1984): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.

ORTEGA, R.: "El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotsky sobre la naturaleza psicológica del juego". *Revista de Investigación e Innovación escolar*, nº 4, 1988. Sevilla.

3.- *Praktika*.

GOMEZ, I. y MAURI, T. (1986): "Valores, actitudes y normas". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139.

DEL CARMEN, L. (1991): "Secuencias de los contenidos educativos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188.

TERRADELLAS, M.R. (1990): "Organización de los contenidos. Diversos enfoques". *Cuadernos de Pedagogía* 183.

MALAGUZZI, C. (1985): "El niño como protagonista". *Cuadernos de Pedagogía*, 125.

LUQUE, A. y GARCIA, J. (1989): "Una experiencia global y compartida". *Cuadernos de Pedagogía* 170.

MANAUT, L. (1988): "Treball individualitzat i organització de la classe". *Infancia* 43.

PUJOL, M.A. (1988): "Un método de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía* 145.

TORRES, J. (1989): "El curriculum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva". *Cuadernos de Pedagogía* 172.

ZABALA, A. (1989): "El enfoque globalizador". *Cuadernos de Pedagogía* 168.

BORRELL, N. (1990): "Hezkuntz Zentruetako Ebaluaketa". *Forum Europearra hezkuntzaren administrariena*. Donostia, 1990eko abendua.

RUE, Joan (1987): "¿Qué es evaluar?". *Butlletí dels mestres*. Barcelona, gener 1987, nº 212.

ANGUERA, M.T. (1988): "Observación en la escuela". Ed. Graó. Barcelona.

MOLINA, L. (1982): "La observación en la escuela. Un elemento importante en la acción y en la investigación educativas". *Infancia* 6.

MOLINA, L. (1988): "Aprender a observar". *Cuadernos de Pedagogía* 158.

Serv. Municip. Ases. Psicopedagógico Sant Boi i Sant Just Desvern (1984): "Evaluación y seguimiento en Parvulari i Ciclo Inicial". Visor. Madrid.

COLL, C. (1983): "La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía* 183.

KAMII, C., DEVRIES, R. (1985): "La teoría de Piaget y la educación preescolar". Visor. Madrid.

4.- *Heziketa behar bereziak*

MOLINA, S. (1987): "Integración en el aula del niño deficiente. El programa de desarrollo individual". Ed. Graó. Barcelona.

PORTU, N. (1989): "Kurrikuluma hezkuntza bereziaren beharretara". *Jakin* 53 zbkia.

MALAGUZZI, L. (1991): "La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce". *Infancia* 6.

MARCHESI, A., COLL, C., PALACIOS, J. (comp.) (1990): "Desarrollo y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Alianza. Madrid.

AA.VV. (1988): "Alumnos con necesidades educativas especiales. MEC/Ed. Popular. Madrid.

BRENNAN, W.K. (1988): "El curriculum para niños con necesidades especiales". MEC/S.XXI. Madrid.

AA.VV. (1991): "Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico". Aljibe. Málaga.

5.- *Irakaslegoa*

MARTINEZ, J. (1988): "Pensamiento del profesor y renovación pedagógica". *Revista de Investigación e Innovación escolar*, nº 4. Sevilla.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1988): "La práctica docente y la formación de maestros". *Revista de Investigación e Innovación escolar*, nº 4. Sevilla.

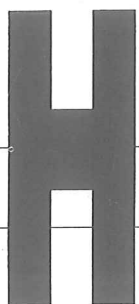
SANTOS, M.A. (1988): "La formación del profesorado en el desarrollo del curriculum". En AA.VV.: "El marco curricular en una escuela renovada". MEC-Ed. Popular. Madrid.

BARCELO, F. (1989): "Erreforma eta irakaslegoaren prestakuntza". *Jakin*, 53 zbkia.

LOPEZ J.A. (1989): "El profesor educador: persona y tecnología". Ed. Cincel.

ESTEVE, J.M. (1991): "Los profesores ante la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía* 190.

PEREZ LIRA R. (1990): "La profesionalización a debate". *Cuadernos de Pedagogía* 183.



AUR-HEZKUNTZA LOGSEn

Nerea Alzola. Irakasle Eskola

“Hezkuntz Erreformaren helburua ez da bakarrik, ezta batez ere, hezkuntzaren antolamendu edo egiturapena. Eskolak ikasleei eskaintzen dizkien esperientzi eta ikaskuntzarako edukin, eskaintza eta aukerei buruzkoa da batez ere”. (DCBaren hitzaurretik, MEC 1990).

Hezkuntz erreformak egitura-aldaketa eskaintzen digu Haur-Eskolarako (0-6 urte), hezkuntz sistemaren (ez derrigorrezkoaren) lehen zatizat hartzen bait du.

Baina 0-6 bitarte hori hezkuntz etapatzat hartzeak aldaketa sakinago bat suposatzen eta eskatzen du: hezkuntz eskaintza –eta ez asistentziala– neska-mutiko guztientzat, gurasoak nahi baldin badute.

Printzipioz, psikopedagogiaren argitan eta gizartearen eskarian oinarrituz kolektibo ezberdinek luzaroan izan duten erreibindikapenari erantzuten dio honek, alegia, umeekin egindako ekintza guztiak hezkuntz ekintza direla, eta hauek gizarte-mailan kalitate-garantiaz egiten badira (Es-

kolan, adibidez), esan nahi da etapa hau dela lehen hezkuntza-fasea herrialde bateko umeentzat.

LOGSE martxan jartzeak zenbait eragozpen sor ditzake, ez denak garrantzi berekoak. Hona hemen gure ustez garrantzitsuenak direnak:

- Etapa hau borondatezkoa da, 3 urteko haurrak eskolatzea delarik MECaren helburua (ia gainditurik dagoen helburua gure Komunitatean). Gure aukera ez da derrigortasunarena, kalitatea hobetzeko baliabide guztiak martxan jartzearena baizik, helduen pentsamoldeak aldarazteko bide egokiena ziur aski; alegia, bere seme-alaba txikienen hezkuntzarako garantiazko eskaintza ikusten badute gurasoek, praktikan bultzatuko dituzte honelako ekimenak eta Haur-Eskola (0-6).

- Etapako lehen zikloko irakaslegoaren prestakuntza eta titulazioaz Erreformak duen anbiguitatea. Hezkuntz etapa bat da guretzat eta, noski, irakaslegoak

edo hezitzaileek baldintza berdinetan egin behar dute lan.

Jakinik lehen zikloan (0-3), orain artean Haurtzaindegian deitu horietan, hezitzaile asko dagoela beharrezko titulazio akademikorik gabe, hainbat urtez esperimentatu diren prestakuntza-formulak aplikatu beharko lirateke.

- Haur-Eskola askoren egoera zaila lehen zikloan (Haurtzaindegietan, alegia) eta Zentruen titulartasunari buruz MECaren aldetik dagoen zehazgabetsuna (Udal, Diputazio, Erakunde pribatu, etab.) eragozpen larriak dira Haur-Eskolaren normalizaziorako. Gai honetan, Administrazioek ahalegin garrantzitsua egin behar dute proiektua aurrera atera nahi badute.

Gure Herrian Haur-Eskolak sozializazio, promozio eta gainerako hezkuntz helburuak betetzeaz gain, zeregin garrantzitsua bete dezake euskalduntze-prozesuan. Ez legoke eskolan hizkuntz politikan hainbeste (diru, ahale-

gin, denbora, etab.) inbertitu beharrik, ume askok izango balute Haur-Eskolaren aukera behar hainbateko hezkuntz eta hizkuntz garantiek.

MEC (Hezkuntz eta Zientzi Ministraritzak) prestaturiko Haur-Hezkuntzaren Oinarrizko Diseinu Kurrikularrak hiru arlo kurrikular nagusi ditu (norberaren nortasuna eta autonomia, ingurune fisiko eta sozialaren aurkikuntza, eta komunikazioa eta errepresentazioa), honela bildu eta antolatzen dizkiolarik hezitzaileari hezkuntza integrala lortzeko beharrezko ezagupenak, esperientziak eta bideak.

Arlo kurrikular bakoitzak, orientabide gisa, helburuak, edukinak (kontzeptuak, prozedurak eta arauak) eta orientabide didaktikoak aurkezten ditu.

Edukinen aurkezpena (kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak eta arauak) oso-oso interesgarria da eta bat dator gaur egun indarrean dauden ikaskuntz teoriekin baita Haur-Eskolako hezitzaile askoren eguneroko praktikarekin, hauek garrantzi handia eman izan bait diote gaitasunak, ohiturak, jarrerak lortzeari.

Eskakizun honek gure hezkuntz proiektuak sistematizatzen lagunduko digu eta errealitatetik hurbilago egongo diren diseinu kurrikularrak eta programazioak egiten.

Halaber, MECaren Oinarrizko Diseinu Kurrikularrak proposaturiko orientabide nagusiak

aipatu behar ditugu, Haur-Eskolan praktika gidatu behar dutenak bait dira:

– Planteamendu globala eta integrala behar du haur-hezkuntzak: gorputza, sentimenduak, natur eta gizarte-ingurunea, mintzaira ezberdinak eta komunikatzeko era, etab. umeen garapen integralaren alderdiak dira. Dena da garrantzitsua eta dena da guztia parte. Honengatik behar da metodologia globala, umeak hurbil duen guztian oinarriturik.

– Gaitasun eta prozesuen lorpenari garrantzi handiagoa ematen zaio zenbait edukin edo/eta kontzeptu konkretu lortzeari baino edukinak eta kontzeptuak baliabide izango dira gaitasunak eta garapena lortzeko, baina ez beraiek azken helburu.

– Balore handia ematen zaio hezitzailearen eginkizunari, beharrezko eta funtsezko elementutzat hartzen delarik umeen garapen seguru eta aberatserako (Vygotski-ren ekarpena nabaria da planteamendu honetan).

Etengabe azpimarratzen da helduaren/umearen arteko harremanaren garrantzia irakaskuntza/ikaskuntza prozesuan, batez ere Haur-Hezkuntzak lortu nahi duen garapen integral horretarako beharrezkoa den autoestima bultzatzeko giro egokia sortzeko.

– Garrantzi handia ematen zaie umearen afektibitateari, harremanei, segurtasun-sentimenduari, giro hau sortzeko eragina duten faktore asko azpimarratzen direlarik (denbora edo aldien an-

tolamendua, espazioak, hezitzaile-taldea, gurasoekiko harremana, etab.).

– Haur-Hezkuntzako Oinarrizko Diseinu Kurrikularrak Ikaskuntzaren Psikologiako ekarpenik garrantzitsuenak bereganatzen ditu; haur bakoitzaren heldutasun-maila, historia, zailtasunak, etab. kontutan izanda, testuinguruak, baliabideak, hezitzailearen laguntza, etab. eskaini beharra planteatzen du, umea abiapuntu horretatik has dadin manipulatzeko, bilatzen, esperimentatzen, adierazten, galdetzen eta aurrera egin dezan bere benetako posibilitateen arabera.

– Pertsona bakoitzari eta ume bakoitzari zor zaizkion arreta eta begirunea azpimarratzen dira, betiere bakoitzaren egoera, garapen-maila, zailtasunak, gabeziak eta ahalbide edo posibilitateak kontutan izanda. Ume batzuek denbora gehiago behar dute, argi adierazten duen bezala argitaratu berria den Haur-Literaturako libururik bategi ("Hau eskola bada ni tigrea naiz"¹), non protagonistak eskola ulerkorragoa eskatzen duen, ikasteko astia emango dio.

– Ebaluazioa funtsezko faktoretzat hartzen da irakaskuntza/ikaskuntza prozesuan.

Eta ebaluazioak ez du bakarrik haurarena izan behar, prozesu horretan partehartzen duten elementu guztiena baizik.

¹ VIZA, M. Hau eskola bada ni tigrea naiz ELKAR, Donostia 1990 (Txalupa Saila, 35).

dura osoan heltzeko gaitasuna emango duen prestakuntza behar da, hasi ezagutza psikosozio-pedagogikotik eta zientifikorarte, aukera emango diotenak maisu-maistrari ikuspuntu ezberdinak aztertzeko, teoria eta praktika aurrez-aurre jartzeko eta, funtsean, aurrera egiteko eta hezkuntz iharduera dinamikoa egiteko.

Hezkuntz erreforma guztiek eurekin batera dakarte irakasleen formazioaren erreforma. Erreforma horrexen premia dauka haur hezkuntzak beste edozein etapak baino gehiago, izan ere, gaurko eskolaurrreko espezialitateak, sortzez, ez dio erantzuten etapa osoari. Unibertsitateen Kontseiluak honako titulu hau proposatu du: **Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako Diplomataua. Aukera: Haur Hezkuntza.** Ikasketan hauen iraupena hiru urte ingurukoa izango da. Ildo horretatik zera esan beharra dago: talde asko (gu ere haien artean gaudela), teoria eta praktika egoki uztartuz, irakaskuntzarako formazio sendoa hartzeko aukera ematen duen lizentziaturaren alde daudela. Gainera, era horretara, irakasle kidego bakarra gauzatzea lortuko litzateke.

Zergatik diogun maisua-maistra. Hezkuntz sistemari koherentzia emateko asmoz, etapa guztietako profesionalek formazio oinarri berberaren jabe izan behar dutelakoan gaudelako. Ezin daiteke egin beharra alderdi bakar batera mugatu eta ikuspegi orokorra galdu. Umeak jaiotzatik bertatik ekiten dio hezteari. Une

bakoitzean (eta ez da erraza adinak mugatzea) hezkuntzak ezagutza zehatz batzu dauzka, hazi ahala, adin bakoitzerako ñabardura ezberdinak dituen. Ezberdintasun horien ezagutza hartarako espezialitateak emango du, zeren eta, zentzuko denez, ezin daiteke lan pedagogikoa modu berean antolatu haurtxoen gela batentzat, edo 3 urteko haurrentzat, edo 6 zein 14 urtekoentzat. Adin bakoitzerako garrantzitsua edo funtsezkoa izango da beste baterako inongo gorabeherarik ez duen gauzaren bat. Guri ardura diguna gauza hori prozesu ebolutibo baten ikuspegitik ezagutzea eta ulertzea da. Esate baterako, haurtxoekin inportantea izango da lotura emozional-afektibo sendoak sortzea eta 6 urtekoekin, berriz, irakurtzen eta idazten ikastea. Eta hala, nori berea.

2) Profesional bakarra egin behar guztietarako.

Legearen planteamenduen arauera, badirudi aipatzen duen bigarren hezitzaile horren ardura, funtsik gabe "laguntza" egin behar harrak deritzenak izango liratekeela.

Gure planteamendutik, ordea, etaparen oinarrizko funtsa, hezkuntz iharduera banaezina izateak emango luke, haurrak bere izatea erabateko globaltasunez ikusten bait du. Adin horretan haurren ekintza guztiak dira garrantzitsuenak hezkuntzarako. Ez dago lehen eta bigarren mailako ekintzak sailkatzerik. Hargatik, eskolatik hasita, ezinezkoa da hezkuntz erantzun bakarra emateko, bi profesional mailatan pentsatzea. Zeren eta, lehen ere esan dugunez, dena da hezigarria, haurraren hartu emanean egindako



edozein une, eta batez ere, harreman intimo eta pertsonalak, esate baterako, haien arropa aldatzea, jaten ematea, haiek oheratzea, etab. dira afektoaren eta harremanen ikuspuntutik garrantzi handiena dutenak hezkuntzarako.

Eginbeharra bitan ez banatzeko arrazoiatariko beste bat da, haurraren heldutasuna garatzeko, adin nagusikoarekin harreman afektiboa izatea funtsezkoa dela. Gainera, zenbat eta haurra gazteagoa izan hainbat eta premia handiagoa izango du. Hezitzaileak garenez, haurraren garapena, haren ahalmenak ahalik eta gehien landuz, hobetu nahi badugu, lotura afektiboak bakarrik eman dezakeen inguru bizgarria eta segurtasun giroa bermatu behar ditugu.

Erizpide hori Oinarrizko Diseinu Kurrikularrean ere azpimarratzen da, haurraren lehen urteko berezitasunez diharduela, hala dioenean: "Hezitzaileak benetan nahi badu haurrarekin daukan harremana bizgarria izatea, berarekin batera bizi behar ditu egoera guzti horiek, zeren eta, haurrak lotura emozional seguru eta positiboa gauzatzeko, beste gauza batzuren artean, denbora, arreta eta presentzia eskatzen bait du, bai garbiketa aldietan zein hizkuntzaren trebakuntza aldietan, bai janorduetan zein norbere kabuz maneatzeko laguntzean. Ezin daiteke ihardun haurtxo bat estimulatu nahian edo berarekin harreman positibo eta aberasgarriak eduki nahian eta, aldi be-

rean, irakaslearen parte hartzea zirkunstantzia jakin bateko une zehatz batera mugatu.

Umearen globaltasuna. Haurra zenbait gaitasunekin jaiotzen da, eta haietan oinarrিতa gartzen ditu arlo guztiak: psikomotritzitatea, adimena, hizkuntza, afektibitatea, etab. Arlo guzti hauek, ordea, elkar lotuta daude eta ezin dira bata bestearengandik banatu. Norberaren baitan globalizaturik daude. Somatu, pentsatu eta atzeman, haurrak dena batera egiten du eta bere nortasun osoa da inguruan daukanarekin harremanean diharduena.

Gure ihardueran arras ezaguna den adibide bat jarriko dugu: Bazkaria. Ekintza horren inguruan hainbat eta hainbat heldutasun mekanismo jartzen dira martxan, alde biologikoaren elikatze hutsa gainditzen dutenak. Soziazioaren ikuspegitik, ikusten dugu, haurrak ikasketa dinamika bati heltzen diola -jateko ohiturak, jokabide arauak, garbitasun ohiturak, besteekiko komunikazioa, etab. ikasiz- eta, aldi berean, beste funtzio batzuei ere ekiten diela. Esate baterako, motrizitateari: jarrera kontrolatzeak ematen dituen lanak, besoaren eta eskuaren atalketa, jangaiak ahoan zehatu eta irenstea, esku-begien koordinazioa, etab. Adimenari dagokionez: gaur edontzi handia, plater txiki eta berdea tokatu zaizkit, hiru kroketak dauzkat... Somaketa mailan: hotz dago ala bero, gazi ala gozo,

ahi lodia ala urtsua... Hizkuntzari dagokionez: janarien izenak ezagutu, janorduak solasean ihardun... Eta hala aletu edo urkulduko genituzke ekintza baten inguruan agertzen diren funtzio guztiak. Bainamekanismo guzti hauei ekiteko, bitartekari lana egiten duena -eta hortxe dago auzi honen gakoa- taldearekiko dagoen harreman afektiboa da. Haurra haserre badago gurekin, edo edozergatik, atsekabetuta badago, ez du jango eta hala diraeino, trabatuta izango du gogoia ezer ikas-teko.

Zera esan nahi dugu horrekin: nahiz eta metodologikoki, gure lana azaltzeko edo antolatzeko, garapen arloak banan banan eta bereizita jorratzen ditugun, arlo guztiak lotuta eta batera agertzen dira haurraren esperientzietan eta hazkuntzan, beraz, hezkuntzan ere halaxe agertu behar dute.

Guzti hori dela eta, haurren hezkuntzarako daukagun planteamenduak, lana, haurra erakartzen duten gauzen inguruan antolatzearen alde egin behar du, hots, bere heldutasun eta garapenaren une bakoitzerako, umearentzat inportantea denaren inguruan. Abiapuntu bat aurkitu behar diogu, elkarlanean eta harreman estuen bitartez, bere nortasuna egituratzeko aukera emango dioten mekanismo guztiak martxan jartzeko bidea izan dezan. Horixe da, funtsean, Haur Hezkuntzaren helburu nagusia.

LAN ARLOKO ONDORIOAK

Lege honetatik atera daitekeen lehen ondorioa profesionalak lehen eta bigarren mailako langile kategoriatan banatzen dituela da.

Eta horrek areagotu egiten du, oraindik gehiago, hezkuntz sistemako irakasleen kidegoetan agertzen den jerarkizazio maila handia.

Denak kategoriatan berberetako langiletzat jo beharko dira, edozein mailatan diharduten irakasleen benetako profesionalizazioa gerta dadin, soldata hobea eta halakoak eskuratzeko gorago igotzeaz arduratu gabe. Gainera, hala jokatzeko gero, gutxitu egingo litzateke, hobeto ordainduta daukela eta, beste maila batzutarako "aldegiten" duten profesionalen kopurua.

Azken batean, eutsi egiten diogu zera erreibindikatzeari, irakaslearen kidego bakarra, zeinak denei emango bait lieke lanbide eta soldata kategoriatan gorenaren eskuratzeko aukera, edozein hezkuntz mailatan ihardunik ere.

GIZARTE ARLOKO ONDORIOAK

Haur Eskola gizarte mailan, eta behintzat lehen zikloari dagokionez, hezitzailetzat jotzen ez den etapa bat da. Dударik gabe, uste hori zabaltzen lagundu dute batetik eskolaratzea bera 3 urte

bete arte ez hasteak eta bestetik, gure ikastetxeak gurasoak lanean dauden artean haurrak zaindu eta haietaz arduratzeko lekutzat jo izanak.

Erreforma iritsi zenean, bage-nuen gure kolektiboan nolabaiteko esperantza, azkenean, urteetako gure lana Administrazioak aitortuko zuela eta hainbeste itxaron ondoren, azkenik, esparru honi duintasuna ematea lortuko zela.

Errealitateak, ordea, beste bide batetik jo du. Lehen esan dugun bezala, badirudi Administrazioak ez duela erabat sinesten Erreformaren planteamenduaren sarrean dioena, hots, haurra jaiotzatik aurrera hezten dela, Haur Hezkuntzako etapa ezaugarri bereziak dituen etapa dela, Hezkuntz Sistemaren lehen urratsa dela, etab. Bi profesional kategoriatan aurkezten dizkigu eta egin daitekeen kontraesanik lotsagarrienean sartzen da.

Badakigu denok, bereizketa honen oinarrian arrazoi ekonomiko sendoak daudela, irakasle asko dagoenez, sobera dauden haietaz aprobetxatzeko. Baina benetan lortzen duena da gizarteak hezkuntz etapa hau ez ulertzea eta, hori dela eta, beste etapen aldean balio gutxiago izatea.

Tamalez, uste dugu, Erreforma hau gorabehera, ez dugula lortuko "haurtzaindegi" hitza baztertzerik, "eskola" hitzak daukan esannahiaren aldean.

Txikienean hezkuntza "errezena" den etapatzat eta, zer esanik ez, geroko etapetan emango den

hezkuntzaren "menpeko"tzat jotzen da. Administrazioa "-aurre" atzizkia gainditzen ahalegintzen da Haur Eskola izen berria jarrita, baina bistan dago horrela ez duela lortuko.

Bestalde, ez da kasualitatea adin honetako hezkuntzaz arduratzen direnak, gehien gehienak, emakumeak izatea, izan ere, zerikusia handia dauka irakasten denaren balorazio sozialak eta irakaslearen sexuak. Zenbat eta balorazio sozial handiagoa irakaskuntzan, hainbat eta gizonaren parte hartze handiagoa, eta aldeantzez ere, zenbat eta balorazio gutxiago izan hainbat eta sarriago agertuko da emakumea.

Maisu-maistrek egin duten espezializazioaren arauerako mailaketa profesional ezberdinek dirauten artean, edo okerrago dena, eskatzen zaien prestakuntza maila ezberdina den artean, gero eta urrunago izango gara arazo honi irtenbidea aurkitzeko.

Gure ihardueran oinarrituta, Haur Eskolako profesionalentzat prestakuntzarik onena eskatuko genuke, zeren eta gero eta gehiago bait dira haurtzaroko lehen bizipenek daukaten funtsezko garrantzia (kasu askotan erabakiorra) frogatzen duten ikerketak. Ezagutzak euren gaitzatzeko orduan oker bat egitea erraz konpon daiteke. Nortasunaren formazioan oker bat egitea, ordea, askoz larriagoa da. Ohar gaitzean eskutan daukagunaz, zeren eta, ume nagusiek ez bezala, gurek ez dute babesteko modurik izango eurekin gaitzki ihardunez gero.

A

PRENDIZAIA ESANAHIKORRA

Juanjo Otaño. Irakasle Eskola

Konstruktibismoa eta aprendizaiaren esanahikorra

Aprendizaia eta hezkuntz eskuharmenari buruzko ikuskera konstruktibistak esan nahi du abiapuntutzat hartu behar dena gizakiaren garapena eta aprendizaiaren eraikuntza-prozesu baten ondorioa dela, eta ez hartze pasiboaren prozesu bat: eskolako aprendizaiak burutzerakoan erabakiorra da ikaslearen iharduera mental eraikikorra, edo aktibitate mental konstruktiboa, beste modu batean esanda.

Esparru honetan, irakaslearen papera ez da ezagupenen trasmisore soila izatea, informazio iturri bakarra izango balitz bezala; bere funtzioa beste bat da: haurrak, irakaslearekin, bere kideekin eta aurrean dituen material eta egoerekin interakzioan, eraikuntza pertsonal hau buru dezan kondizio egokiak sortzea.

Ikuspuntu honetan, aprendizaiaren esanahikorrek bakarrik –aprendizaia memoristikoa eta errepikakorraren ordezkari du zentzua: benetan haurrak edukin berri

bat ikasten du, zentzua edo esanahia emateko gai denean. Eta edukin bati esanahia ematea zera da: ahalik eta lotura gehien –sustantiboak eta ez arbitrarioak– eraikitzea dakienaren eta ikasiko duenaren artean, hau da, aurreko edukien eta eduki berrien artean.

Aurreko edukien eta edukin berrien artean ikasleak erlazioak eraiki dituzan zenbait baldintza bete behar dira: edukin berriak lojiko, koherente, ordenatu eta ondo eraikita egon behar du (honi *esanahikortasun lojiko* edo *signifikatibitate lojiko* deitzen zaio): gaizki aurkeztutako material bat, kontrajarria, berez zentzurik ez duena, sail samar izango da esanaguratsua; edukin berriak *funtzionala* izan behar du (aprendizai baten aplikapen praktikoak bere esanahikortasuna errazten du); eta ikasleak, bestalde, aurretik behar beste informazioa izan behar du aprendizaiaren berri ulertzeko (honi *esanahikortasun psikologikoa* edo *signifikatibitate psikologikoa* deitzen zaio). Aldi berean, haurrak aprendizaiarekiko *jarrera baikorra* adierazi behar du.

“Haurrarentzat ikastea ingurartzen duen errealitatearekiko esanahi berriak eraikitzea da; esanahi berri hauek aurretik lortutako ezagupenak aberastu egiten dituzte eta egoera berrietan, eta gero eta konplexuagotan, aplikatzen uzten diote. Errealitatea ezagutzen, interpretatzen, erabiltzen eta baloratzen uzten duen aprendizai hau ematen denean, aprendizaiaren esanahikorraz hitz egiten dugu”.

Aprendizaiaren zera sartzen da:

– aurreko esperientzietan haurrak eraiki dituen ezagutza eskemak berak;

– aprendizai berria interpretatzeko eskema hauen erabilpena;

– edukin berrien eta dituen elementu erabilgarrien arteko erlazioa;

– ezagutza eskemen etengabeko aldakuntza;

– ezagutzaren aplikapena egoera berrietan eta edukin berrietan”. (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament: Orientacions i programes. L’edu-

hikorrak, hala nola, jolasa, ekin-tzak, esperientziak, munduaren ikerketa zuzena...

Haurra, egoera berri bakoitzaren aurrean, dakienetik abiatzen da, egoera berri horri bere eske-mak eta ezagutzak aplikatuz. Horrela, dakiena egoera berriarekin erlazionatzen du.

Irakaslearen bitarteko funtzioa haurrari egoera eta esperientzi ezberdinak eskeintzean gauzatuko da, eguneroko bizitza abiapuntutzat hartuz: egoera horiek ezagunak gertatzen zaizkio haurrari eta horietan bere ezagupenak aplikatzen ditu; aldi berean, galderak egiten ditu, elementu berriak eta ezagunak aurkitzen dituelako, eta soluzioak ematen saiatzen da, bere erantzunak zuzenak diren edo ez konprobatu ahal duelarik eta errealitateari buruzko aurreko ideiak zuzendu.

Irakaslearen bitarteko funtzioa, halaber, ondoko hauetan ere badatza: egoerak dibertsifikatzea, haurraren interesa piztuko duten interesgune berriak sartzea; ekin-tza bereziak sartzea ere izango da bere funtzioa, beti errealitatearen gainean ihardun dadin saiatuz eta lagunduz, bere ekintzaren ondorioak behatzen eta egin duenari buruz eta nola egin duen moduari buruz hausnartzen eta berbalizatzen.

Zalantzarik gabe, Haur Hezkuntzan azken emaitza baino garrantzitsuagoa da prozesua, zeren eta haur aktiboa, jakinmina izango duena lortu nahi da, errealitatearekin, nagusiekin, bere kideekin interakzioan eta kontrastean munduari buruzko irudia eraiki

dezan. Testuinguru honetan, haurraren akats posibleak baloratu egingo ditugu, beti ere nagusiaren mentalitatearen ikuspuntutik akats direnak noski, baina haurraren egitura mentaletan logikoak direnak. Akats horietatik haurrak ikas dezake eta aurreratzen lagun diezaiokegu, aprendizaia esanahikorrek eraikiz.

Haur Hezkuntzan, errealitatearen behaketa edo obserbazioa, iharduera eta esperimendua aipatzen ditugu, izan ere dinamika horretan haurrak dakiena adierazten bait du, egoera ezberdinetan aplikatuz, bere ekintza zuzena dela edo ez dela deskubritzen bait du, behar izanez gero zuzenduz, egoera berrietan aprendizaia berria aplikatzen bait du, eta mundua ezagutzera eta ulertzera eramaten duten prozesuez jabetzen bait da.

Har dezagun adibide simple bat. Interesgune batetik abiatuko gara: fruitak. Haurrak dakienetik abiatuko gara, bere buruan zalantza, kontrobersia edo gatazka kognitiboa sartuz, bere ezagupenak aberasteko edo zabaltzeko asmatan. Egoera ezberdinak diseinatuz bere ezagupenak aplikatzen lagundu behar diogu, edukin berria asimilatzearen prozesua ezagutuz eta prozesu hori errepikatzeke eta berorietaz jabetzeko, zeren eta haur autonomoa eta bere kasa ikasteko gai izango dena lortu nahi bait dugu.

Adibidez: haurrak dakienetik abiatzen gara, gelara fruita ezberdinak eramanez eta denon artean

fruta horien ezaugarriak (*aurreko ezagupenak*) aztertuz (behatuz, manipulaturaz, esperimentaturaz...); irakasleak fruita berri bat, haurrek ezagutzen ez dutena, adibidez, kiwi bat, aurkezten du (*bitarteko funtzioa*), haurraren galdera eta zalantza berriak sortzen dituena (*gatazka kognitiboa*); informazio berriaren aurrean eta fruitekin burutzen dituen esperimentuen aurrean, haurrak fruitari buruz zuen kontzeptua, zer den, itxura, ezaugarriak, dastamena, aplikamena, edo jateko era, etab. zabaltzeko egingo du (*eskema kognitiboen aldakuntza, integrazio eta memorizazio konprensiboa, funtzionalitate kognitiboa*). Bukieran, deskubrimendu hauek lortzeko haurrak bizi duen prozesua aztertu behar du irakasleak, prozesu hori errepikatzeke egoera berriak sortuz, haurraren interesa piztuz, aprendizaia autonomoa bultzatuz (ikasten ikastea).

Aprendizaia esanahikorra, eta beronen eraikuntza, irakaskuntza, eta Haur Hezkuntzan bereziki, lan egiten duten profesional askoren lan-estilotik oso urrun ez egotea posible da. Erreformak ez du suposatzen bertan behera botatzea orain artekoa; haurra hartzen du ikaste/irakastearen ihardueraren ardatzat; bere kabuz aprendizai esanahikorrek burutzea esan nahi du horrek; baita irakaslearen eguneroko lanean prozesu bat betetzea eta horretaz kontziente izatea ere: haurrak dakienetik hastea da, errealitatea ulertzera eta erabiltzera aurrerazteko.

DENTIFIKAZIO PROZESUAK HAUR-ESKOLAN

Josetxo Etxeberria - Mailus Haur-Eskola (Hernani)

Eskola eremuan (maiz entzuten dugu) "identifikazioaz" hitz egiten. Nahiz eta sarritan erabiltzen den hitza izan, askotan erabiltzen dugunean zer aipatu nahi dugunarekin ez gara ados jartzen. Nere ustez, eskola eremuan identifikazio prozesuei bi adiera aplikatu diezazkiekegu:

– "Identifikazioa" zerbait identifikatu, ezagutu (bereizi) zentzuan ulertuaz, azpi-mekanismoa "oposizioa" izanik.

– "Identifikazioa", bere burua identifikatu, bestearengan norbera ezagutzea, hots, norbera gana- ketaren bitartez.

Lehentaldeko identifikazio garrantzitsuenak hauexek izango lirateke:

– **Gelaren identifikazioa:** Haurrak bere gela berea ez dene- tik bereizten du; azken finean, beste geletatik bereizten du berea bezala identifikatu dezakelako. Honi buruz, ondoko garapena na- barmentzen da: bere gela ezagu- tzen du beste gelekina oposizio- natuaz; bere mailako gelak beste gelekina oposizionatuaz; gelako

txoko bakoitza ezagutzen du beste txokoekin oposizionatuaz; ber- din esan daitekeelarik txoko ba- koitzean egiten denari buruz.

– **Irakaslearen identifi- kazioa:** Haurrak bere hezitzailea beste hezitzaileengandik bereiz- teko prozesua da, Haur-Eskolan dagoen bitartean heldu honengan euskarrirako bait du bere izakera. Honelako urratsak bereizten di- tugu: bere hezitzailea beste hezi- tzaileengandik bereizten du; bere hezitzaileak eta mailako hezitzaile- lek osatutako taldea, gero.

– **Haurren identifikazioa:** Haurrak beste haurrak talde ber- dineko partaide bezala identifi- katzen dituenean, bera ere talde- ko partaidea izanik. Emango den prozesua hauexek izango da: bere gelako haurrak ezagutzen ditu; bere gelako haurrak, bai, eta bai- ta, arrazoi pedagogikoengatik taldea azpialdetan zatitzen ba- dugu, talde bakoitza osatzen du- ten haurrak ere.

Identifikazio hauek "oinarriz- koak" bezala kalifikatu ditzake-

gu. Bestalde, "oinarrizko identi- fikazioen" beste identifikazio multzo bat osatzen da "bigarren mailako identifikazioak" alegia. Adibidez: 20 hilabetetako hau- rrak bere hezitzailea ezagutzen du, zein gelatan kokatzen den; ezagutzen ditu halaber bere gela osatzen duten haurrak, bere mai- lako hezitzaileak, bere mailari dagozkion gelak eta baita nortzuk diren bere mailako kideak ere. Bainan, 10 hilabetetako haurrak, berriz, bere hezitzailea eta gela besterik ez du ezagutzen. Dena den, haurrak, handitzen doan arabera, gero eta identifikazio konplexuagoak osatzen ditu.

Identifikazio-prozesu guzti hauetan erabilitako funtsezko me- kanismoa "nor edo zerbaitekiko- oposizioa" da aipagarri.

Honera iritsi eta gero, honoko galdera sortzen da. Zer baldin- tzak bete behar ditu haurrak ele- mentu ezberdinak "kontrakotasu- nean" jarri eta identifikatu ahal izateko? Haurrak, "nia" eratua eta egituratua edukitzea behar beha- rrezkoa da. Baina, nola lortzen du

bere nortasuna edo “nia”? Haurrak, gurasoekin, helduekin, anaiekin, beste hurrekin, ... edukitzen dituen interakzio ezberdinetatik sortzen eta eraikitzen doa bere nortasuna, dena identifikazio sail batzuri esker. Ondoren, identifikazioa bigarren adieran “prozesu psikologikoa da; bertan batek, beste pertsona baten itxura, propietate, edo atributu bat asimilatzen du eta bere burua eraldatzen du, osotasunean edo partzialki, besteak eskeinitako ereduaren arabera”.

Haurrak, berarentzat afektiboki adierazgarri diren pertsonen ereduak identifikatzen du bere burua. Zentzu honetan, eta adibidean ikusiko dugun bezala, lehenetasuna gurasoek dute; haurra Haur-Eskolara etortzen denean hezitzaileari transferitzen dio alderdi hori, baina ez da izango gurasoena bezain adierazgarria. Identifikazio prozesu konplexuan gehien axola zaiguna portaera da, eta bertan helduarekiko eta bere adineko kideekiko identifikazio-mekanismoen artean koerlazioa ematen da, honelako aldietan:

– Haztamendu-oreka (Haurra eta besteen eskakizunen arteko oreka)*.

– Batasun-bereizketa (Bestearen ereduak asimilatu eta berarekin identifikatzen da).

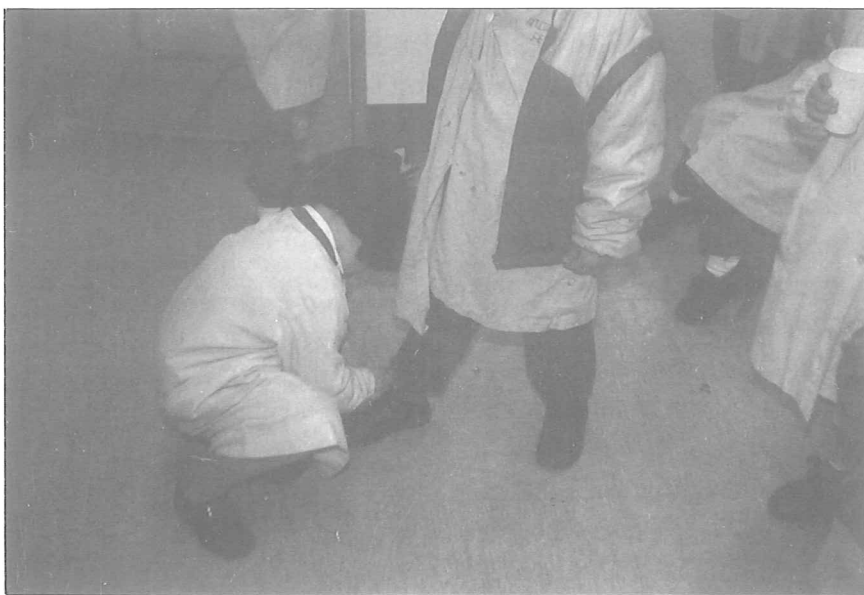
– Bereizketa (“nia” egitaratu da eta kanpo bilaketa hasten da).

* ... oreka haztamendu baten ondoren lortzen da).

Haur-Eskolan honelako garapena beha dezakegu:

– Haurra 3 edo 4 hilabetekin hasten da haur-Eskolan, gurasoekin erlazio luzea eduki ondoren oreka lortu du bera eta gurasoen arteko eskakizunen artean. Haur-Eskolan prozesua huts-hutsetik hasi beharko du (garrantzitsua da adaptazio prozesu egokia edukitzea; pixkanaka etorriaz, ...) haztamentu aldi bat ematen da haurra eta hezitzailearen artean, erlazio egokia eta oreka lortu arte.

– Behin hezitzailearen irudi positiboa bereganatu ondoren, inguruko objektuak aztertzen hasten da; hots, “nia” egitaratu du eta honek helduarekiko bereizten eta urruntzen utziko dio. Dena den, haurrak egiten duen guztia heldua kontutan edukita izango da, “erreferentzi puntu” bat beharko balu bezala bere nortasuna berraseguratzeko. Horrela, haurra hezitzailearengandik urruntzen denean behin eta berriro begiratzen dio eta sarritan berarengana



– Oreka lortu ondoren, hezitzailearekin batasun sendo bat ematen da (7-8 hilabetetatik aurrera), haurrak etengabe eskakizunak egiten dizkiolarik.

Lehenengo identifikazioaren goren unea da, horrela etorkizuneko identifikazioen oinarria eratzen delarik. Haurrak bereganatzen duena loturatzeko era da, berarekin harremanetan jartzeko era.

itzultzen da, oneritzia eman diezaion, emozional bateriak kargatu egingo beharko balitu bezala.

Ondorengo adibideak argituko du esandakoa. “Amaia 10 hilabetekin gaixotasun baten ondoren bi aste Haur-Eskolara etorri gabe iragan ditu. Berriro eskolara itzuli denean, bazkaltzeko garaian sukaldara abiatu nahiz bazkari bila ohiz egiten dudana bezala, Amaia nigarrez gelditzen delarik. Hiru-

garren egunean bazkari bila joaten naizen bitartean nere haurrekin beste hezitzaile bat gelditzea erabakitzen dugu. Baina, desgertzen naizenetik berriro itzuli arte Amaia negarrez aritu da". Adibide honetatik ondorio hauek aterata ditzakegu: Amaiak nire lankidea identifikatzen du, ezagutu zentzuan, aurreko eta ondorengo zenbait egoera berdintsuetan adierazi duen bezala. Baina une horretan Amaiak nigar egin du, berak behar duena bere identifikazio eredu ahal den azkarren bereganatzea delako, hau da, bereganatutako helduaren eredu.

Uste dut garbi gelditzen ari dela identifikazioaren bi adieren ezberdintasuna; gainera, kontuan hartu "identifikatu" ahal izateko, alde aurretik "norbaitekin identifikatzea" lortu behar dela. Adierazitako prozesua gurasoekin eta hezitzailearekin eman da. Prozesu honetan guraso eta hezitzailearen ezberdintasuna: haurraren

nigarraren trinkotasuna, luzaera, lasaitzeko behar den denbora, ... askoz ere handiagoa da gurasoekin. Honek adierazten digu prozesu hauetan gurasoak duten lehentasuna eta garrantzia.

Une honetatik aurrera identifikazio ereduetan bidebanatze bat ematen da: alde batetik, helduak eskaintzen dizkion ereduak identifikatzen jarraitzen du eta, bestetik, bere adineko kideekin identifikatzen hasten da. Puntu honek garrantzi berezia hartzen du, beste zenbaiten artean sozializazio prozesuek identifikazio prozesuak beharrezkoak dituztelako. Pauso hauek ematen dira:

– Helduarekiko identifikazioaren azken aldiarekin lotuta, haurra gelako beste haurrekin harremanetan jartzen da. Etengabeko interakzioan haurra hastatzen doa taldean bere zeregina zehaztu arte; hots, oreka lortu arte. Hasieran, beste haurrak objektu bezala kontsideratzen ditu, jostailu bat lor-

tzeko burukatuko du, ekintza zehatz bat burutzeko elakrtuko da beste haurrekin, ...

– Bi urte inguruan beste haurrekin elkartzen hasten da batasun sendo bat lortuz. Gune honetan beste haurren ereduak identifikatzen da. Baina, benetan kidearekin identifikatu egiten da edo imitatu egiten du? Haurra bere kideen portaera imitatzeko gai da, baita helduena eta beste egoerena ere, adibidez: Zakur baten portaera, errobotaren portaera, ... Nahiz eta identifikazio hauek behar beharrezkoak izan, haurra ez dela eredu horiekin identifikatzen ezta bere egiten ere nabaria da, imitatzeko duen eredu bere portaera eta izaeran sentitzen ez duelako. Gainera, beste gertakari garrantzitsu bat ematen da aldi honetan: esan dezakegu beste kideak "ispilu bezala" jokatzen duela eredu errefusatu behar duen neurrian, behin betirako asimilatu arte. "Joxek bi urte t'erdirekin haserretzen denean, besoak gurutzatu, kopeta beztu, burua makurtu eta gorantz begiratzen du. Bereganatzen ari den portaera hau, bere kidearenaren berdina da. Joxe batzuetan ispilura begiratzera iristen da berdinean egiten duen ala ez ikusteko. Bere lagunaren portarekin identifikatzen denean behin betirako bereganatuko du, haserretzen den bakoitzean erabiliaz. Honek adieraziko digu ez dela imitazio soil bat, haruntzago doan beste zerbait baizik.

– Azkenekotz, aldi hau gaindituta, haurra beste kideekin harremanetan jartzen da "berdintasun



mailan”, ez duelako bestearengain oinarritu behar bere izakera taldean zehazteko; era berean identifikatzeko eredu “hertsia” ez ditu behar bere nortasunak integrazio handiagoa duelako. Esandako guztia argi ikusiko da Maialenen kasuan.

“Maialen, Haur-Eskolara 18 hilabete zituela hasi zen. Oso lotsatia zen, eta Haur-Eskolan sartzeko arrazoi bat hauxe izan zen. Haseran, bere portaera hone-lakoa zen: esku bateko hatz lodia ahoan sartu eta beste eskuan zinta bat eusten zuen, beti nere ondoan egoten zen eta normalki zutik, ni joaten nintzen tokietara joanaz eta gelan gertatzen zen guztia behatuz.

Berarekin batera Ane hasi zen. Oso haur dinamikoa zenez, gelako martxa (erritmoa) gehien markatzen zuen haurra bihurtu zen kurtsoaren erdialdean Maialen Anerekin harremanetan hasten da, portaera hau indartzen da eskolatik kanpo mantentzen den erlazioarengatik (gurasoak lagunak dira,...). Ikasturtea bukatutakoan Anek Haur-Eskola uzten du eta Maialenek prozesu guztia hase-ratik hasi beharko du.

Haur-Eskolako azken urtearen haseran, denbora guztian nire ondoan dago lehen aipatutako portaeran, trimestre bukaeran haur talde batekin erlazio talde iraunkor bat lortuaz. Bigarren trimestrean nitaz aldentzen hasten da eta Maitanerekin erlazio estu batetan jartzen da, Maitane ere

talde barruan elementu nodala delarik. Haseran berarekin erlazioatzen da ni gertu nagoen espazio batetan; hau da, biak nere ondoan zeudenean. Bigarren trimestrean bukaerako Maitanerekin erlazio estu bat ezarri zuen. Hau bi aspektotan azaltzen du: ez

egiten da” esaten zuelarik bietan esaten dena gauza berdina izanik.

Egoeraren arabera, era batean edo bestean erabiltzen zuen, ziur aurkitzen zenean bigarrena erabili-az. Bukatzeko azken trimestrean ez zuen honako laguntza beharrik, ereduak bereganatu zituen



du hatza ahoan sartzen, ez du zintarik erabiltzen eta ez du nire presentziaren beharrik. Honetaz gain, kurtso honetan zehar lotara Haur-Eskolan gelditzen da, honek bere erlazioak estuagoak izatea egiten du. Erlazio goren une honetan, Maitanek egiten dituen ereduak bereganaketak, identifikazio ezberdinen bitartez, ispilu aldiak deskribatutako alditik igarotzen da, egoera zehatzetan “hau honela egiten dela esan du Maitanek” eta bestetan “Hau honela

eta gelako beste hurrekin erlazioatzen hasi zen”.

Une honetatik aurrera identifikazio prozesuak jarraitzen du eskolaurrean, konplexotasuna areagotuz. Ez dugu ahaztu behar aldi hauek ez direla linealki ematen, konbinatu egiten direla, nahastu egiten behar dugularik. Amaitzeko, haurren nortasuna eratzen duen prozesua luze eta jarraikorra da, etengabeko identifikazioak medio, sei urte inguruan bukatzen delarik.

E

SKOLAN ZIENTZIAK LANTZEKO ERA BAT

Veronique Renom / Nuria Sancho

“Ingurune fisiko eta sozialaren aurkikuntza” da Haur-Hezkuntzaren Oinarrizko Diseinu Kurrikularrak planteatzen duen arlo kurrikularretariko bat.

Arlo honen planteamendu kurrikularrak dakarren aldaketa bat hastapen zientifikoei Haur-Eskolan ematen zaien garrantzia da.

Funtsezko zenbait kontzeptu seriozki planteatu beharraz gain, metodo edo prozedura batzuk ikastea (behaketa, esperimentazioa, etab.) suposatzen du honek, baita jarrera eta ohitura batzuk hartzea ere (jakingura, begirunea, etab.) gauza, gertakari eta natur eta gizarte-ingurunearen aurrean. Mundua ezagutu eta ikertzeko eta beronekin armonia bilatzeko lehen urratsak ematea proposatzen da.

Gai hau argitzeko, Kataluniako Haur-Eskola batetik idatzitako artikulu hau aukeratu dugu, bat bait dator Oinarrizko Diseinu Kurrikularrak planteaturiko norabideaz.

Zientzien irakaskuntzaren egungo panoraman, eredu metodologiko ezberdinak daudela ikusten dugu eta hauek antzertatu erreproduzitzen direla hartzaindegi eta eskolaurrean.

Sari aurkitzen ditugu egikera ezberdinak (interesguneak), ezagupen elaboratuak ematen dituztenak, berauetan haurrak hartzaile edo/eta maisu-maistren aginduen betetzaila bezala jokatu duelarik. Umeak ez du arazoak konpontzen ikasten, baizik eta deskribatzen, kontzeptuak hitzez erreproduzitzen. Bere obserbazioetarako, galdera itxiak planteatzen zaizkio, ekibokorik gabeko erantzun zuzenak dituztenak. Batzuetan, maisu-maistrak frogatu nahi duena egiaztatzeko helburuaz bakarrik manipulatu du umeak, etengabe eragiten zaio-larik aurrez ezarritako ondorioetara irits dadin, eta zuzeneko behaketaren aitzakipean geratzen bide da dena justifikatua... Umeak burutzen dituen ekintza guztiak zurrun programatuak egon ohi dira, linealki, eta sekula

ez dute kontutan izaten umearen benetako bagaia.

Halaber, beste egikera batzuk ere aurkitzen ditugu umearenganako eta beraren ahaltasunetikiko konfidantza itsuan abiapuntua dutenak. Hauen oinarrizko ideia zera da, ikasleak independenteki errekonozitzen dituela ikasi beharreko erregularitateak edo kontzeptuak (Novak, 1989); eta helitze-prozesu espontaneotzat hartzen da garapena. Plangintzarik eza, loturagabeko esperientzi serie sakabanatua, izaten da ikuspegi honen ondorioa, eta aktibismoan jausten da, egiteagatik eginenez.

Hezkuntzaren helburuetako bat umearen autonomia dela onartzen badugu eta umeak errealitatearen ezagutzaren eraikuntzan aurrera egitea nahi badugu, ikaskuntza-eredu hauek ez dutela horretan batere laguntzen ohartuko gara, axalean geratzen direla.

Enfoketara konstruktibistaren arabera, umea bere ikaskuntzaren subjektu aktibo dela uste dugu eta eraikitzen dituen ezagupenak

ikaskuntza-egoeraren eta aurretiazko ideien, eraikita dituen eskemen, arteko interakzioaren emaitza direla.

Nola lagun diezaiokegu haurtzaindegi eta eskolaurretik hasita eraiki ditzan bere ezagupenak?

Uste dugu funtsezko aldaketa metodologikoaren beharra dagoela eta aldaketa honek irakaskuntzaren maila guztietara iritsi behar duela, eta haurtzaindegitik eta eskolaurretik hasi behar duela. Gure proposamenaz, ez dugu ume txikiak ikerketa-lanetan hastea defenditzeko asmorik, baizik eta uste dugu etapa honetan ere diseinatu litezkeela ekintza batzuk "umeek objetuekin eta pertsonekin ihardunez beren ezagupenak eraiki ahal izan ditzaten, eta ez eginak dauden kontzeptuak ematen eta azaltzen dizkien irakasle baten bidez" (Kamii-Devries, 1983). Beraz, bilaketa-jarrerara bultzatzea da kontua, geroagoaldaketa kontzeptual eta metodologikoa eskatuko duena (Gil, 1987), baita esperientzia bariatuak bultzatzea ere, jadanik badakienetik umeak aurrera egin ahal izan dezan bere eboluzio-mailaz eta bere ahaltasunekin.

Ondoren, esperientzia baten sintesia aurkeztuko dugu; programazio zabalago baten parte da, eta GRIMM Haurtzaindegiko 3 urteko ume-talde batekin egiten ari ziren lana eta, Obserbazio-Zientzien asignaturarako, ikuspegi honetatik, ekintza baten programazioa egiteko proposamena elkartuz sortu zen ideia.

Eguneroko bizitzako gertakerien antzeko egoerak eskolan erreproduzitzean, umeak intentsibokiago esperimenta dezake egoera hauetaz; bizitzako ekintzak eta esperientziak erlazionatzen ditu umeak, lege fisiko berberen menpe dagoen eredu batekin (bere esparrua zabalduz horrela). Diseinu honek, umearen eta maisu-maistraren aldetik problemak eta galderak planteatzeko aukera ematen du, nola ebatzi edo konpondu erabaki behar duelarik umeak. Bere ekintzei buruz aurrikuspenak egiteko aukera ematen dio, egiaztatuz eta beroriei buruzko gogoetak eginez; egoera berdinen aurrean ideia ezberdinekin erantzuten laguntzen dio, ezagupen berrien sorrera nahiz jarrerara zientifikoen sorrera bultzatuz horrela.

Oinarrizko mekanika ume txikientzat fenomeno interesgarria dela abiapuntutzat harturik, eguneroko bizitzako egoera bat erre-

produzitu zen, plano inklinatuekin; horrela, zenbait ekintzaren (inklinatu, labaindu, joaten utzi...) eta ihardueraren (eror erazi, barruan ipini, nonbaiteraino iritsi...) bidez, umeek objetuekin ihardutea lortu nahi zen, beraien erreakzioak obserba zitzatela eta desiratutako ondorio batzuk lortzeko beren gaitasunak mobiliza zitzatela.

Aurrez umeek etxean nahiz eskolan egindako esperientzien analisisia izan zen gure abiapuntua (aurreko ikasturteetan ere egin zen talde berean), baita beraien egikerak eta inguruko munduari buruz zuten ikuspegia ere.

1988-89 ikasturtearen hasieran ume-talde batek sarri jolas egiten zuen kotxeen txokoan zirkuak egiten: "arrapalak" (plano inklinatuak) eta errepideak (plano horizontalak).

Eta umeen bagaiatik eta beraien interesetatik abiatuz planifikatu ziren egoera ezberdinak



plano inklinatuekin.

Lehen une batean umeeek esperimentatzeko diseinatu ziren ekintzak, beraiek aurrez zituzten ezagupenak ebaluatzeko eta ezagutza espontaneo bultzatzeko helburuaz. Proposaturiko ekintzei esker, beste gauza batzuen artean, zer gertatzen zen obserbatu ahal izan zuten haurrek gauzak plano-mota ezberdinetatik jausten zirenean, baita labaintzen ziren eta ez zirenen edo gehiago eta gutxiago labaintzen ziren gauzen arteko erlazioak obserbatu eta ezartzea ere...

Esperimentazioa beharrezkoa dela jabeturik baina ezagupen, gaitasun, jarrera eta baloreen sorkuntzan aurrera egin behar delakoan, eta adin honetako umeeek aztertu eta esperimentatzeko duten beharrian etengabea baztertu gabe, ekintza berriak diseinatu ziren, hauen artetik ikastaldeari aurkezturikoa azalduko dugularik eskematikoki.

Botilak eta kaxak botatzen jolasteko proposatu zitzaizen umeei, pilotei "arrapalan" joaten utziz, eta gero beste objektu batzuekin egingo zutela proba.

Hizkuntzari buruzko helburu batzuk, zabal eta malguak, planteatu ziren, proposiziozko kontzeptu eta egituren eraikuntza... Ezagutza fisiko eta logiko-matematikoari buruzko helburuetan umeari ondorengo puntuotan laguntzea proposatu genuen: -Kontura zitezela botilak eta kaxak botatzeko, era ezberdinean eragin dakiokela objektu mugiri-

korrari (norabidea, altuera, planoaren ezaugarriak), edo bota nahi den objektuaren posizioa alda daitekeela (objektuaren posizioa hurbilduz, urrunduz) eta objektuak aukeratu. Erlazioak ezarri zitzaizela: beren ekintzaren eta emaitzen artean, edo objektuen portarrek konparatu.

Uste dugu eduki daitekeela erabiltzeko baliabide-multzo bat, ezaugarri gutxi batzuetan aldagaiak dituztenak, progresiboki erabiltzeko moduan, ekintzaren garapenaren arabera. Eta honengatik prestatu eta eman genizkien haurrei zenbait gauza-pare, ordena jakin baten arabera (ekintzaren hasieran, lorpenak bizkoregin eta umeeak animatzeko: kaxa handiak/pelota handiak. Ekintza garatu ahala zaildu daiteke egin beharra eta umeei aurikuspen txikiak egiten lagundu: kaxa handiak-pelota txikiak...).

Ekintzan partehartu zuten umeeek beste lagunei azaldu zieten zer egin zuten, zer gertatu zen eta "nola egin zuten!", gogoeta txiki bat egiteko asmoz.

Ekintzan zehar etengabe sortu ziren problemak (bota, zerez bota...), erlazioak ezarri ziren ("erdikoa bota nahi nuen"...). Umeeek objektuekin ihardun zuten (bota, elkartu, lerrokatu, konparatu). Planoei buruz, umeeek beren ekintzez esperientziak egin zituzten zera ikasteko: -Planoak punteria aldarazten dutela (bolak maldarik handienari jarraitzen zioten). -Planoan ez dagoela bultzatza egin beharrik. -Badaudela

gauzak planoan labaintzen direnak eta ez direnak edo gutxi labaintzen direnak. -Gauza batzuk beste batzuk baino gehiago labaintzen direla.

Ekintzaren barruan, gero eta gehiago, problema berriak sortu ziren: -Orekaz, inklinazioaz, engantxe-marruskaduraz... baita planteaturiko problema ebazteko beste era batzuk ere, aurreko ezagupenak berriro ebaluatzeko nahiz ikaskuntza-egoera berriak diseinatzeko baliagarri izan zirenak.

Gure esperientziaz urrats txiki bat eman nahi izan dugu ume txikiekin zientziak lantzeko era ezberdin baterantz, gure ustez positiboa den era bat, baina ez eskusiboa. Haurtzaindegian eta eskolaurrean aprobetxa daitekeen egoera asko dago egunero, esperimentatzeko eta problemak planteatu eta ebazteko aukera ematen dietenak umeei, eta egoera espezifikoen diseinua bezain baliagarriak direnak. Kontua da argi edukitzea egoera ezberdinak (egunerokoak eta diseinatuak) umeei errealitatearen ezagutza eraiki ahal izateko baliabide bihur daitezkeen, eta maisu-maistrak, umeei dakienetik abiatuz, aurre-rapausuak ematen, goragoko mailara iristen, lagun diezaiola.

V.R.,N.S.

(Bartzelonako "Rosa Sensat" eko INFÀNCIA aldizkariaren baimenarekin argitaratua).

ESKOLAKO MUSIKA"REN LEGEA, ERREFORMAREKIN BAZTERA ATSEGINEZ INGURATUKO GAITUEN KONTUA

Katalin Hajnóczy / Alberto Ríos

TERA ATSEGINEZ INGURATUKO GAITUEN KONTUA

Hainbeste mende igaro eta gero, azkenean, musika asigaturara garrantzitsuetakotzat jotzen da berriro (lehenagó ere hala jotzen bait zen) gizakiaren hezkuntza integralerako, bizitzako lehen urratsetatik. Zergatik? Arrazoi askogatik, baina ez ditugu hemen aitatu, denak laburbilduz, batean eman bait daitezke: estetika sortzen du. Estetika adierazpean, neurrian, orekan, hizkeran, harremanetan, kulturean, bat-batekotasunean... Eta gainerako irakasgaietarako ere ekarpen garrantzitsua da.

Dudarik gabe, Erreformako musikaren gaiak poza emateaz gain, kezka ere ekarri digu, bai behintzat magisteritzako munduari, izan ere, itzelezko ardura utzi bait digute eskuetan, musikaren irakaskuntzari heltzeko daukagun prestakuntza eskasa kontuan izanik.

Arrazionalisten eta sententzialisten esku bereiztuetan ia bost mende egin ondoren, pedagogoen esku jartzen da zeregin hori.

Musikaren benetako zentzua galtzea ekarriko ote digu horrek?

Oinarrizko Diseinu Kurrikularrean –zeina proposamentzat aurkeztu bait da– agertzen diren argibideak ez dira oraindik eztabaidatu, baina bertan “denentzako musika”ri balioa emateko asmo argia ikusten da eta lan horretarako beharrezkoak diren zehaztasun psikopedagogikoak ere bai.

0 urtetik 6 urtera bitartekoa den haur etapari dagokionez, (benetako orduan 3 urtetik 6 urterakoa dena) 3. arloan, “Komunikazioa eta errepresentazioa” deritzon globalizaturik geratzen da. Hala ere, argi dago, hiru arloetan edukinak ematen diren modua kontuan hartuta, erabat elkarlotuta daudela arloak, bata bestearekin, eta ezin dela ezer landu talde isolatuetan edo aurretik finkaturiko ordu zehatzetan. Adin horretako umeak etengabeko arreta eskatzen du eta gauza bakoitzerako unerik egokiena atzemateko aukerarik ez galtzea eragiten dio irakasleari. Erreformak adi-

tzera ematen digun argibidearekin, espero dugu, irakasleak umea “beste ezertarako nekatuta dago”enean bakarrik ez duela musika kontuan ihardungo. Musikak, klase kolektiboaren arreta artatsuz gain, ume bakoitzarentzako klasea emateko une egokia hautatzea ere eskatzen du.

Lehen adierazi dugun bezala, handia da maisu-maistrak hartzen duen ardura, zeren eta musika irakatsi beharko du, batez ere, musikaz beraz baliatuz. Eta jarra zabal eta, aldi berean, ulerker batez irakasteko, hezkuntza zabalak eduki behar da gai horretan.

Jakina, irakaslegoari aurretik sekula jaso ez duen zerbait eman beharko zaio, eta horrekin batera, aukerako metodo interesgarri eta zabalak eskaini beharko zaizkio, haiek lantzeko baliapideez sustatutik, behintzat ez badugu nahi norberaren kontura, edo talde txikika, halakoak sortzeari ekitea, eta hala ibiltzeak –frustrazioa edo bide okerrerrantz abiatzeagatik– ekarriko lituzkeen ondo-

rioak jasatea. Ez da gutxi izango baliapide horiekin eta prestakuntzarekin (ez dugu “birziklatze” hitza erabiliko ez bait da aurretiko prestakuntzarik egon) lehen urratsak, eta hurrengoak, ematea, aldi berean, lehenengo urrats garrantzitsuetan musika irakasleak dakarrena benetan kontuan harturik, irakaslearen lehen prestakuntza gauzatzeko.

Hona hemen musikaren arloan Erreformaren helburuak:

“Umeak horretan ihardunez goza dezala...”

“Lortu nahi diren helburu musikalak alde batera utzi gabe...”

“Umeari helburuok lortzen laguntzea...”

“Norberak musika sortzeko zaletasuna biztea...”

“Irakaskuntza ez dadila alde teknikoan huts hutsik oinarritu...”

“Iztarrria heztea...”

“Helburuak lortzea baino ekarpen handiagoa egitea...”

“Umea, bere ihardueraz gozatzeaz gain, inork sorturikoa baloratzeko gauza izan dadila...”

Eta honako hau ere badiosku

“Asmoa ez da umeak musika (teorikoa) ikastea, adierazteko gaitasuna har dezala baizik. Adibide batez zehaztuz: asmoa ez da umeak “erritmoa” edo “tonpasa” ikastea, halakoak egiteko gauza izatea baino (teoriarik gabe baina bere sentimenduan segurtasuna edukiz; aurrerago, beste etapa batzuetan, bilduko da hemen

ereindakoaren uzta).

Helburu horiek betetzeko irakasleak pausu erraz eta ulergarriak erakutsi beharko ditu: hasierako notatik afinazioa arretaz zaintzea; taldeko ekitaldietan lagundu nahi badu segurtasunez behatu ahal izatea; materiale egokiak erabiltzeko aukera edukitzea (ez dago, ezergatik ere, zertan materiale txarrik erabili beharrik); erraz eta ugari inprobisatzeko gai izatea; azken batean, umeak lehen dialogo musikalak baldintzarik onenetan egin ditzan behar duen guztia ematea.

Ez ditugu aipatuko gaurko irakaskuntzak eskaintzen dizki-

gun argibide psikopedagogiko orokorrak, musikari ere aplikatzen zaizkionak eta Erreformatan biltzen direnak, baina argi daukagu, “umeari zuzendutako” lege honek gaur egungo premia handi bati irtenbidea agintzen eta ematen diola eta halaber, irtenbide osagarri, bizgarri eta interesgarria eskaintzen diola irakasleari, beharbada, gaur egun hartarako aukera tekniko egokiak eta deneratarikoak daudelako. Haurra geure zain dago eta musika arloko lan horren truke, eskainiko diogun aurrerapausutxo bakoitzeko, bere zorion aurpegi zoragarria ikusteko aukera emango digu.



H

AUR HEZKUNTZA.

**Autoreak

MATEMATIKAK. ERREFORMA

Eskolaurrean Matematikak emateko erarik egokienari buruzko gogoeta, ia-ia Eskolaurrea bera bezain zaharra da. Dagoeneko igaro diren urteek –aski urte bait dira– hainbat ikuspegi biribildu eta argitaratzeko aukera eman dute. Eta egia bada ere, ikuspegiok edukinez betetzeko eraren gainean eztabaidak, oraindik ere, badirauela, ikuspegi bakoitzaren ardatzak erabat geure esku dauzkagu.

Gauzak horrela, Hezkuntz Sistemaren Erreforma berri bat agertzen da, eta haren gauzatze garrantzitsuena, aztertzen ari garen gairako, Haur Hezkuntzaren Oinarrizko Diseinu Kurrikularra (ODK) da.

ODK eskoletako eguneroko lanean sartzeak, eragin dituen erreakzioen artean, bereziki, konplexutasun eta urduritasun zentzazioak ekarri ditu. Zentzazio horietako batzu azal daitezke esanez berritasun guztiek, asimila-

latzeko orduan, gizakiaren erresistentziaz topo egiten dutela... Hala ere, zera ere galde dezakegu, ea ODK-k, benetan, aurretik zegoena funtsez eta kualitatiboki aldatzen duen ikuspegi berriren bat dakarren ala ez.

Gauzak eguneratzea ohizkoa den garai hauetan aterakeria dirudien arren, burura datorkigu P.Greco-ren (1959) pasarte ezagun bat, non kontatzen bait dira ume batek, etxeko lanetan, mahaia ipiniz, laguntzeko orduan dauzkan buruhausteak. Kontaktuzun xeratsu hau luze samarra da izan, baina merezi du:

“Bost urteko ume bati, bazkialaurretik, mahaian jarritako plater bakoitzean mahaiazpi bana ipintzeko ardura eman dio amak. Arruntki, 4 lagun jartzen dira mahaian. Jean-Pierrek badaki zenbatzen, alegia, zenbakien zerrenda buruz esaten, 30eraino eta gehiago. Baina bere ardura betetzeko, 5

urte eta 3 hilabete dituela, armairu egokitik lehen mahaiazpia hartu eta lehen platerean ipintzen du, eta hala, bata bestearen atzean lau joanetorri egiten ditu. 5 urte 3 hilabete eta 10 egun dituela, berez asmatzen du batuketa, 4 mahaiazpiak, denak batera, hartzen ditu eta plater bakoitzean bana utzi. Hala egiten du sei egunez. Zazpigarrenean gonbidatu bat daukate eta plater bat gehiago dago mahaian. Jean-Pierrek lau mahaiazpi hartu eta banandu egiten ditu. Plater bat hutsik geratzen dela konturatzen da. Falta den mahaiazpiaren bila joan beharrean, ipinita zeuzkan laurak batu, armairuan sartu eta berriro hasten da. Banan banan hartuta, bakoitzarekin joanetorri bat egiten du. Hurrengo egunean gonbidatua jada ez dago han, baina Jean-Pierrek, oraindik ere, lau joanetorri egiten ditu, hurrengo lau egu-

netan bezala. Horien ondoren, berriro aurkitzen du 4 zenbakia, eta zentzuz erabiltzen du aurrerantzean. Hamar egun beranduago beste gonbidatu bat datorkie. Jean-Pierrek lau mahaizapi ipintzen ditu, baina oraingoan aski iruditzen zaio falta den mahaizapiaren bila joatea. Hurrengo egunean, mahaian lau lagun baino ez daudela, Jean-Pierrek —adina eta esperientzia direla eta, zuhurra egin bait da— zenbaitu egiten ditu platerak, plater adina mahaizapiren bila abiatu aurretik. Aurrerantzean gonbidaturen bat agertzean beti prest izango da”.

Zilegi da, pasarte hori, jorrazten dugun gairako egokia ote den galdetzea. Izan ere, ekarri dugun pasarte ez da eskolako atxekoa baino; ez dihardu matematikez, mahaia ipintzeaz baino; eta ez dauka zerikusirik gaurko eraberritze eta erreforma boladarekin, Jean-Pierre 1959 inguruko 5 urteko umea bait zen...

Hala ere, paradoxikoki, adibide honek benetan baliozkoa den hezkuntz lan bat biribiltzeko behar dugun ia guztia eskaintzen digu.

Halaxe da. Mahaia ipintzea bezalako ekintza arrunt batek oso zentzu ezberdina izan dezake guretzat, beste ikuspuntu batetik, beste era batera, aztertzen badugu:

- Urte gutxiko haur bati mahaia ipintzeko eskatzea eta hura egiten uztea, haurra bere kabuz maneatzeko prozesu batean ko-

katzea eta aitortzea da (=ODK Haurra. 1. Arloa). Elkarlan honek berez dakarren balorazio positiboak zuzenki eragiten dio haurrak bere buruaz egiten duen imaginari (1. Arloa. 1. Blokea). Haurraren iharduera ez bada mahaizapiak ipintze hutsean geratzen, hots, armairutik mahaira platerak edo edalontziak eramanez eta ipintzeari ekiten badio, bistakoa denez, haiek lurtean birrintuta amaitzerik komeni ez denez, hartarako beharrezkoa den gaitasun perzeptibo-motrizia jartzen du martxan (1. Arloa. 2. Blokea). Haurrak etxeko lanetan horrela laguntzea kooperazio eta elkarlan esperientzia esanguratsua da (1. Arloa. 3. eta 4. Blokeak).

- Bestalde, parte hartze honek haurrari aukera ematen dio familiaren antolamenduaren alderdi garrantzitsu bat ulertzeko (2. Arloa. 1. Blokea) eta baita eskuetan dituen gauzaki arrunt horien ezaugarriak eta funtziona-

litatea hobeto ulertzeko ere (2. Arloa. 2. Blokea).

- ODKren 3. Arloari dago-kionez — eta uneren batean derri-gorrez agertu behar izan diren ahozko mintzairaren alderdiak (1. Blokea) alde batera utzita— agerikoa da kontakizun honek era dotore batean azaltzen duela haurrek jarraitzen duten zenbakiaren egituratze prozesua...

... ez da gutxi mahaizapi sorta batentzat.

ODK oso zehatza da zera dioenean: “arlo guztiak (motrizitatea, mintzaira, adimena, harreman sozialak, norberaren nortasuna egituratzea...) lotuta eta batera agertzen dira haurraren esperientzietan eta hazkuntzan, beraz, hezkuntzan ere halaxe agertu behar dute” (78. or.).

ODKk, zati horretan eta beste askotan, asmatu egiten duela ukazina da. Hala ere, azertuekin batera, badira zenbait osagarri



nolabaiteko nahasmena dakarkiotenak hartaz dugun inpresio orokorrari. Gainera osagarri horiek ez dira puntualak edo anekdotikoak (halakoek ez bait lukete, funtsean, ODKren ildo nagusia aldatuko), ikuspegiaren zein praktikari berari dagozkion gakoak baino.

Horixe da, esate baterako, ODK Helburuen, Arloen eta edukinen Blokean sartzean gertatzen dena. Testuko 150 orrialdeetatik 100 bat hotrexen gainean izateaz gain, ODKk Haur Hezkuntzarako honako hauek aztertzen ditu: etapako 10 helburu nagusi; 3 arlo kurrikular; 9, 10 eta 11 helburu nagusi 3 arloetariko bakoitzarentzat; arlo bakoitzean 4, 4 eta 6 edukin bloke, eta guztira 210 edukin.

ODKren atal hau irakurtzeak benetako nekea eragiten du eta, horrez gain, norbera trabatu egiten du hango hizkeran, azkenean ziur ez dakielarik hango gauza bat edukina den, prozedura, etapako helburu nagusia, norabide didaktikoa, arloko helburu nagusia, xedea ala zer.

Okerreko bidea hartuta, auziaren gakotzat jotzen dena goitik beheraino zehaztu behar honen aldean, kontraste itzela egiten dute C. Kamii-k (1988) ematen dituen Haur Hezkuntzako Helburuek (Kamii ikuspegi konstruktibistaren barruan funtsezko pentsalaria da; helburuok gaztelaraz argitaratu duen azken liburuan agertzen dira). C. Kamii-k 3 helburu definitzen ditu Haur Hezkuntzarako:

“1. Nagusiei dagokienez, gustatuko litzaiguke, haurrek harreman seguruen bitartez, euren autonomia garatzea, harreman horietan nagusien boterea minimoa izango litzaitekeelarik.

2. Adiskideei dagokienez, gustatuko litzaiguke, haurrek, hainbat ikuspuntutatik deszentratzeko eta koordinatzeko gaitasuna lantzea.

3. Ikaskuntzari dagokienez, gustatuko litzaiguke, haurrak bizkorrak, jakingurak eta kritikoak izatea, eta konfiantza eduki dezatela bai pentsatzeko daukaten gaitasunean eta bai benetan pentsatzen dutena esateko. Gustatuko litzaiguke, halaber, ekimendunak izatea; ideiak eman eta arazo eta galdera interesgarriak planteia ditzatela eta gauzen arteko harremanak ezarri ditzatela...”

Horren ondoren, C. Kamii-k funtsezkoa den zerbait idazten du: *“Haur txikiek kalitate guzti horiek badituzte, uste dut, gainerakoa berez etorriko dela”*.

Haur Hezkuntzako edozein profesionalentzat, bistakoa da, *ez dagoela haur bat bera ere* kalitate guzti horiek izanik, eskola-kontuan estropozuka dabilenik... zergatik luzatzen da, beraz, 100 orrialdetan 12 lerrotan esan daitekeena?

Egia da ikaskuntza egoteko galdekizun diren edukin batzu izan behar direla. Egia da baita, hezkuntz iharduerak, gidari izango dituen zenbait helburu behar dituela ere. Baina grabitate zentrua esparru horretarantz lerratzen badugu – eta ODKk ez dio tentaldi horri eragozpenik jartzen – testuak daukan ahalmen eraberritzailerik ezabatzeko arriskua daukagu.

Antolamendua oinarrizko edukinik ez badago, ez dago ikaskuntzarik; baina ikaskuntzaren arazoa ez dira edukinak. Arazoa beti bat izan da: nola lagundu haurrei bizkorrak, jakingurak eta kritikoak izaten; pentsatzeko eta euren pentsatzeko gaitasunean sinesteko gauza izaten; ekimena edukitzen, ideiak ematen, arazoak planteatzen, euren buruei galderak egiten eta edonolako gertakarien arteko harremana bilatzen. Horixe da arazoa. Gero, jakingurara, pentsatzeko ahalegina, galderen formulazioa, edo gertakarien erlazioa gauzatzeko orduan, norbere gorputza, familia, asteko egunak, animaliak edo egunkaria erabiltzeak ez dauka gorabehera handirik.

Haurraren bizimodua edukin hutsa da eta ez dago ezer bere bizimoduan hura ez denik.

Gure 1. eginbeharra bizimodu hori bizi-bizia izateko aukera ematea da; aukera ematea bizimodu hori bere intentsitate eta konplexutasun guztiarekin eskolara sar dadin: hizpidea ematea gogoan darabiltzaten gauza guztiak komunikatzeko: kezka gai

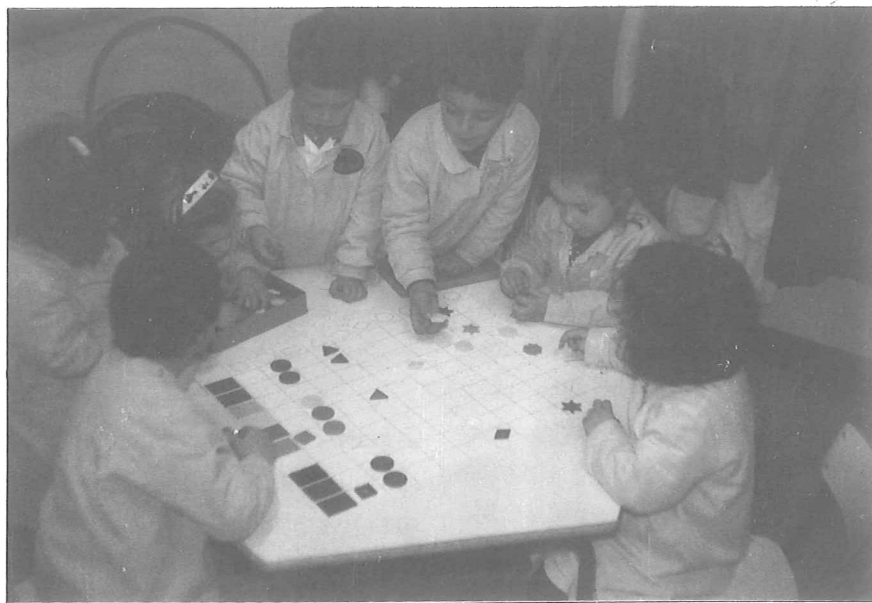
dutena, dakitena, ulertzen ez dutena, berriki konturatu direna edo euren arreta erakartzen duena. Aukera ematea eskolan egiten duten bizimodua euren kabuz antolatzekekimena har dezaten eta, aldi berean, eurak proposaturiko ekintzak aurrera egin dezaten zaintzea.

Erizpide horretan oinarrituriko dinamikak egunero sortzen dizkie euren ekintzak burutu ahal izateko amaigabeko oztopoak eta etengabeko gatazka pila, kontraesanak eta zalantzak –bai ezagutzekikoak zein gaizartearekikoak– eta ikuspuntu ezberdinak, etengabe, aurrez aurre jarri beharra. **2. eginbeharra** (eta bestea bezain garrantzitsua), beraz, izango litzateke euren ordez ez pentsatzea eta eurek, euren kabuz, aurki dezaketan irtenbiderik ez ematea:

Hezitzaileak, umeetako baten urtebetetzea dela eta, umeari esan diezaiokie lagunei bosna kakahuete emateko; edo bestela, 20 kakahuete eman diezaietako 4 haur dituen talde bati eta banatzeko eskatu, baina bakoitzak kakahuete kopuru berebera daukala. Hezitzaileak bost umerentzat bost aulki dituen mahai bat antola dezake; edo bestela eska diezaietako bertan dagoen haur adina aulki mahaira hurbiltzeko. Hezitzaileak bata zein bestea egin dezake; baina parte hartzeko modu bata aukeratzen badu lanegiteko norabide jakin batetik abiatzen da eta bestea

aukeratuz gero, arras ezberdina den norabidean sartzen da.

Baina aipaturiko bi eginbeharrak 3. bat behar dute. Hura gabe, aurreko biek, eurak bakarrik egonez gero, lanerako mesedegarri izan beharrean, segurtasun eza baino ez dute eragiten. Eta segurtasun eza bide aproposa da hezitzailea besapean fitxa eta ariketa mordoak daramala, gelan sar dadin.



Umeei, euren eguneroko bizimodua eurak antolatzea eskatzen zaienean ematen duten emaitza hain da aberatsa eta konplexua, ezen ezinezkoa bait da hezitzaileak planeatu, egituratu eta proposaturiko fitxa eta ariketen artifizialtasunetik halakorik irtetzea. Haurrak eurak proposatu eta lantzen dituzten ekintzetan antolamendu mental handia dago mugi-

menduan. Geuri dagokigu hura atzematea. Horixe da **3. eginbeharra**: haurren iharduera beste ikuspuntu batzutatik, beste era batera irakurtzea, Grecok Jean-Pierreren iharduera, ikuspuntu matematikotik, irakurtzen duen erara.

Norberak, mugimenduan dagoen iharduera mental hori dekodifikatzeko eta “eskolako mintzairara” itzultzeko gaitasuna hartu ahala, konturatzen gara

matematikak (edo ezagutzetako beste edozein arlo) ez daudela errealitateaz banatuta. Dagoena zera da, inguru global batekiko guztizko interakzioa, beste batzuen laguntzaz. Baina, paradokiko, ez dirudien arren, arrazonomendu matematikoa egon badago, eta ez bakarrik badago, egon ere toki guztietan dago: esaterako, haurrak kontu handiz kalku-

latzen duenean oraindik zenbat aldiz lo egin beharko duen Olen-tzero iritsi arte; pozarren, denok entzuteko, oihuka hasten denean 9 solairuko dorre bat egin duela eta; "Oka"ra jolasten diharduela, disgusto keinua egiten duenean, adiskidearen "6" a bere datoak eman dion "2" arekin konparatzean; arduratuta, hiru adiskideen artean berak dauzkan bi gailetak nola banatu asmatu ezinik hausnarrean dabilenean; berriketan dihardutela, arto esaten duenean buruz dakiela egunero bere amak eskolara ekartzen duen kotxearen matrikula; kartetara, "gerra"ra jokoan ari direla, gogotsu hartzen dionean beste haurrari "zazpiko urrea" edo "zortziko ezpata"; Jolastokian sokan jauzika ari dela, jauziak kantu honekin batera egiten dituenean "zenbat urtekin ezkonduko naiz: bat, bi, hiru, lau...".

Eta hezitzaileak guzti hori ikusten badu, aurrerantzean, matematikak "irakasteko era"z kezkatu beharrean, berak bideratu dezakeena baino matematika gehiago agertzearen zergatiaz arduratzen hasten da...

... baina, zentzuzkoa denez, lasaitu ere egiten da.

**

*Juanjo Kintela (Bergarako U.N.E.D.)

*M^a Eugenia Irazabal (Antzuolako Eskola. Haur Hezkuntzako "3 urte").

*Rosa Agiriano (Antzuolako Eskola. Haur Hezkuntzako "4 urte").

*Mila Etxezarreta (Antzuolako Eskola. Haur Hezkuntzako "5 urte")

*Axun Zabalo (Antzuolako Eskola. Lehen Hezkuntzako 1. maila)

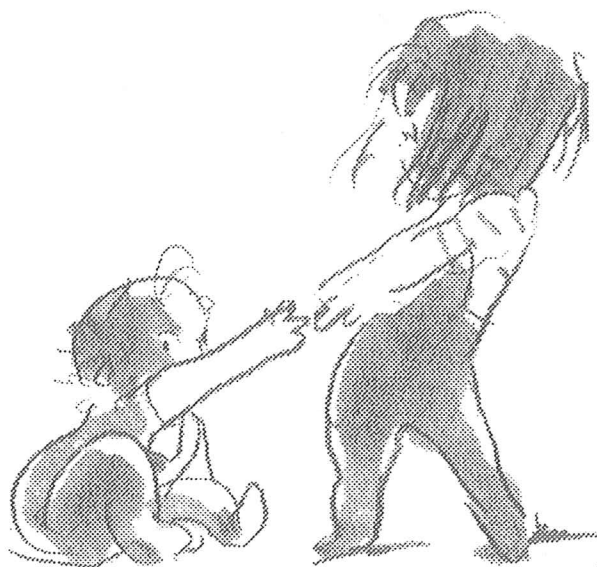
*M^a Karmen Erostarbe (Antzuolako Eskola. Lehen Hezkuntzako 2. maila)

OHARRAK

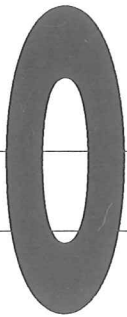
1. J. Greco. "Quantité et Quotité". "Structures Numeriques Elementaires", 1959. M. Moreno eta G. Sastre-k kontakizun hau jasotzen dute "Descubrimiento y construcción de conocimientos" liburuan. Ed. Gedisa, Barcelona 1980. C. Kamii-k ere jasotzen du "El número en la educación pre-escolar" liburuan. Ed. Visor, Madrid, 1983.

Artikulu honen helburu nagusia ez denez izan matematika arloko lan proposamen zehatzik sakontzea, gomendatu egiten dugu C. Kamii-ren liburu praktikoko, sinple eta zoragarri hau, guztiz bat gatoz eta, bertan dioenarekin.

2. C. Kamii. "Juegos colectivos en la 1^a enseñanza". Ed. Visor, Madrid, 1988.



Jean Epstein Zaii



INARRIZKO DISEINU KURRIKULARRA.

Mariam Bilbatua. Irakasle Eskola

HIZKUNTZA ARLOA

M.E.C.ren proposamenari buruzko burutapen batzuk

Artikulu honetan agertzen diren burutapenak M.E.C.-ek lantutako Oinarrizko Diseinu Kurrikularrean egiten den proposamenaren oinarritzen dira. Eusko Jaurlaritzak ez du atera oraindik dokumenturik O.D.K.-k gure komunitate autonomoan eduki behar dituen berezitasunak definitzen duenik.

Burutapen hauek hiru ataletan banatu ditut: Lehenengoan O.D.K.-an azpimarratzen den ikuspegi psikopedagogikoa azalduko dut; bigarrenean, ikuspegi honek gelako iharduera didaktikoan eduki behar duen eragina; eta bukatzeko, gure egoeran, euskararen normalizazioan nire ustez Haur-Eskolak joka dezakeen papera eta zeintzuk izan ahal diren ondorio metodologikoak azalduko dut.

Oinarrizko Diseinu Kurrikularra

O.D.K.-n hizkuntza arloa "komunikazioa eta errepresentazioa deituriko arloan kokatzen da, beste errepresentazio sistema batzuekin batera: matematika, plastika, musika...

Arloaren izenburuak adierazten dituen funtzioak, komunikazioarena eta errepresentazioarena dira, hain zuzen, hizkuntzarako azpimarratzen direnak; hau da, hizkuntzak, besteekin ditugun elkartrukatzeak posibilitatzeaz gain, aurrean ez ditugun gauzen errepresentazioa, fenomenoen generalizazioa... ahalbidetzen duelako garapen kognitiborako tresna ere bilakatzen da.

Komunikazioaren ahalmena ez da hizkuntzarekin hasten; hizkuntza garatu aurretik, O.D.K.-n azpimarratzen den bezala, bada-go komunikaziorik, izan ere, heldu eta haurren artean sortzen di-

ren elkartrukatzeen bidez ahozko hizkuntzak dituen zenbait arauz jabetzen bait gara. Horregatik dira horren garrantzitsuak umetan heldu eta haurren artean ematen diren interakzioak.

Komunikazioaren garapenean Vigotskik azalduetako bilakaera azpimarratzen da: hasieran elkartrukatzeak du garrantzirik gehien, geroago barneratuko delarik hizkuntza, portaera indibidualak bideratzeko tresna bihurtuz.

Komunikazio gaitasunari buruz O.D.K.-k ematen duen ikuspegi zabala da, gaitasun lingüistikoaz gain (arlo fonologiko, morfosintaktikoa, lexikalak menperatzea) hizkuntz erabilerak sortzen dituen arlo pragmatikoei ematen zaie garrantzia handia: hau da, egoera ezberdinetan eta helburu ezberdinetarako erabiltzen den hizkuntza, komunikazioarekiko jarrerak...

Hizkuntzaren zuzentasun formalari baino komunikazioari ematen zaio garrantzi gehiago eta

azpimarratu egiten da hizkuntza-
ren garapenean errakuntzak duen
izate positiboa. Haurrak ez dira
entzuten dituzten berbalizazioen
imitatzaile hutsak, eta hori dela
eta hizkuntz sistemari buruz egi-
ten dituzten generalizazioak ez
dira beti zuzenak izaten.

Ahozko hizkuntza izanik
Haur-eskolan bereziki landu
behar den hesparrua, aipatu egi-
ten da O.D.K-n irakurketa eta
idazketaren ikaste prozesuan Haur
Hezkuntzak eduki behar duen
papera: erabileran oinarritutako
helduen informazioen bidez eta
beraiek sortuko dituzten galdera,
ekintzen bidez... irakurketa eta
idazketaren funtzio ezberdinaz ja-
betzea, kodeen berezitasunez ja-
betzen laguntzea, testu idatzietan
jartzen dena interpretatzeko go-
goa bultzatzea, idazketak sistema
konbentzional bezala dituen
arauez jabetzen joatea.

Gelako iharduera didaktiko- rako ondorioak

Hizkuntzaren irakaskuntzaren
oinarrian komunikazioa eta era-
bilera daudelako, azpimarratu
egin behar da alde batetik arlo
honen lanketa ez dela ekintza
mugatueta oinarritu behar, edo-
zein egoera edo arlo izan daiteke
abiapuntu hizkuntza lantzeko.
Honek eskatzen du, hizkuntza
lantzeko erabiltzen diren ohizko
ekintzetatik at (ipuina, txontxon-
giloa...), gelako eguneroko ekin-

tzek, hizkuntza lantzeko, komu-
nikazioa aberasteko ematen di-
tuzten aukerak hustiratzea.

Bestalde iharduera didaktikoak
posibilitatu behar du:

- Ikasleak hizkuntz eredu ani-
tzak eta aberatsak entzuteko
aukera izatea.
- Hizkuntza erabiltzeko aukera
eta beharra izatea.
- Bere produkzio mugatua... zu-
zentzen, osatzen... duen ira-
kaslearen erantzunak jasotzea.

Guzti honen ondorioz, azpi-
marratu egin behar da gela eta
ekintzen antolaketak duen garran-
tzia. Hots: haur eta irakasleen
arteko interakzio pertsonala ahal-
bidetzen duten ekintzak antola-
tzea, eta baita talde txikietan
haurren arteko elkartrukatzak
ahalbidetzen dutenak.

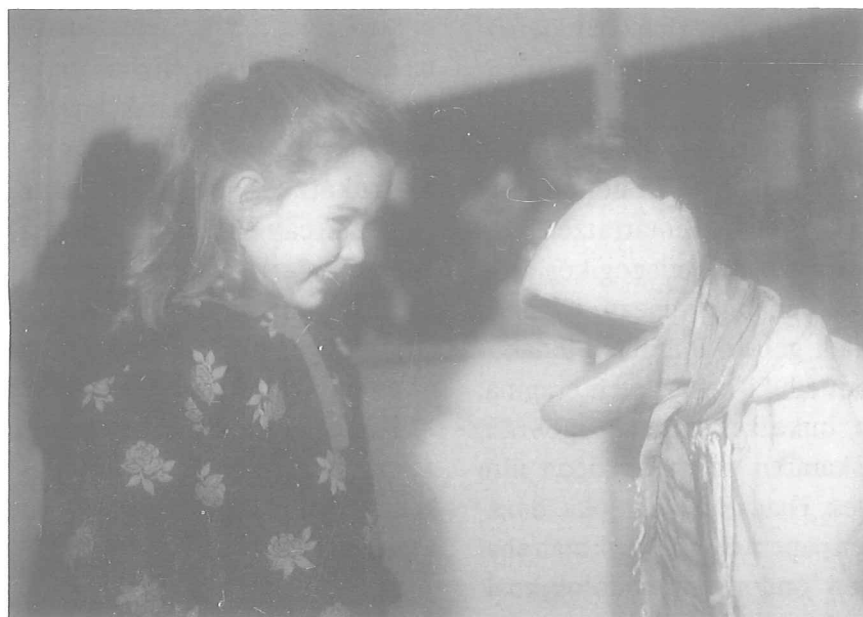
Halaber garrantzi handia du
irakasleak haurren hizkuntzari
buruz, hizkuntz jabetze prozesua-

ri buruz izango duen informa-
zioa, horretarako funtsezkoa da
eguneroko interakzioetan haurren
hizkuntza, haur bakoitzaren hiz-
kuntza behatzeko eta jasotzeko
baliabideak menperatzea.

Orain arte esandakoaz argi
agertzen da edukien hiru mul-
tzoetatik adin hauetan prozedura
eta jarrera hartzen dutela paper
nagusia: hizkuntza erabiltzea eta
ez hizkuntzari buruzko errefle-
xioa, alegia.

Haur-Hezkuntza eta euskara- ren normalizazioa

Gaur egun nahiko oinarrituta
dago bigarren hizkuntzen irakas-
kuntza goiztiarra izateak berez
dauzkan abantailak. Ez naiz ho-
rretan luzatuko, honela ba, arlo
honetan irakaskuntza arrakasta-
tsua izan ahal izateko erizpide



batzuk ematen saiatuko naiz, kontutan izan behar dugu, erreformaren inguruan planteatuko diren aldaketak izan daitezkeela marku aproposa 10 urte hauetan lortutako emaitzetatik eta ikusitako hutsunetatik abiatuz orain arte egindakoaren hobekuntza posibilitatutako dituen aldaketak egiteko.

Eredu elebidunen diseinuari begira, B ereduan eman egin behar harko lirateke eguneroko praktikan hainbat eta hainbat ikastetxetan dagoeneko eman diren aldaketak. Hauek dira guk ikusten ditugun hutsuneak eta alternatiba posibleak:

B ereduan egiten den hizkuntza eta arlo banaketak oztopatu egiten du hizkuntz programa global bat aurrera eraman ahal izatea, irakurketa-idazketak ezin dituelako aprobetxatu esperientzia arloak, plastikak eta gainerako arloek ematen dizkieten posibilitateak, ez testu ezberdinak irakurtzeko ezta produzitzeko ere.

Irakurketa eta idazketaren aprendizai bigarren hizkuntzan egiteak, banaketa hau gainditzeko aukera emateaz gain hizkuntza bietan trebetasun maila altua lortzea posibilitatzen du; izan ere, eskolaren bidez indartu egiten bait du inguru sozialean erabiltzeko aukera gutxien duen hizkuntza.

Aukera honek hala ere, ez du suposatu behar bigarren hizkuntza erabiltzeko ordu kopuruak gehitzea bakarrik; horretaz gain eskatzen du, edukiak eta be-

raien progresioa definitzerakoan, iharduera didaktikoaren antolamenduan... kontutan edukitzea kurrikulumaren edukiekin batera hizkuntza baten trasmisioa ematen dela.

Honen ondorioz, kontutan izan behar dira ondoko hauek:

- Iharduera diaktikoetan haurrekin erabiliko den hizkuntza ulergarria dela ziurtatzea
- Kurrikulumak eskatzen dituen edukiekin batera eta beraien bidez erakustea hizkuntza.

B ereduan egiten den saio intentsibo eta estentsiboen arteko banaketak oztopatu egiten du irakasten ari den hizkuntzari funtzionalitatea ematea. Honen aurrean, eta aurrekoarekin jarraituz, komunikazioa helburua duten ekintzekin batera, komunikazioa posibilitatzen eta aberasten duten ekintzak egitea bultzatu behar da.

“Eskolaurreko euskararen programakuntza”n proposatzen den gramatikaren eduki lanketa isolatuen aurrean, Haur-Esko-

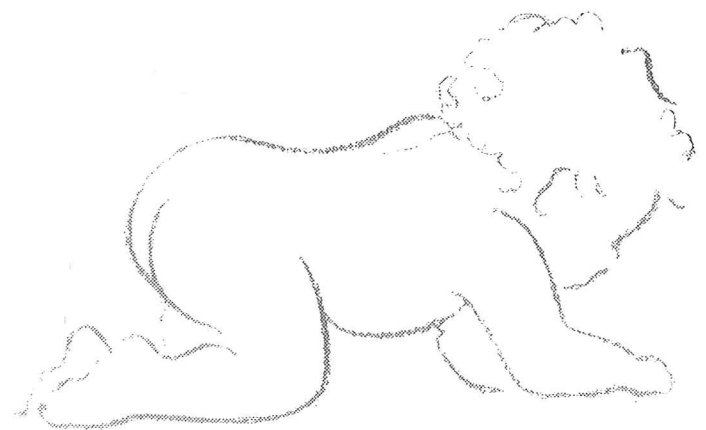
lan, hizkuntza ez da programaren eduki konkretu bat, baizik eta elkarrekin bizitzeko eta ezagutzazko edukiak jasotzeko tresna dela azpimarratu egin nahi dut.

Horregatik, hizkuntz programa hizkuntzaren erabilera-errealaren inguruan oinarritzea proposatzen da: eguneroko ekintzen inguruan eta kurrikulumak berak markatzen dituen ulermen eta adierazpenaren inguruan.

Bukatzeko, bigarren atalean aipatutakoarekin jarraituz, azpimarratu egin nahi ditut, iharduera didaktikoak bete behar dituen derrigorrezko baldintzak eta ondorioak:

- Hizkuntz input aberatsa jasotzeko aukera izateak, hizkuntza ondo menperatzen duen irakasle goa izatea eskatzen du.

- Haurren espresioa ahalbidetzen dituzten egoerak planifikatzea eta haurrek esaten dituzten gauzen inguruan beraien hizkuntza osatzen, zuzentzen eta aberasten duten irakasleen erantzunak jasotzea.



Jean Epstein/Chloé Radiguet

IRAKURTZEN HASTEN DIRENENTZAKO LIBURUAK

1 - Lehen ttanttak

Ihardun/Abril (Irakasle Eskola Eskoriatza), 1989.
"Primeres planes" materiala euskarara egokituta.

Lehen Ttanttak bilduma hau osatzen duten 10 liburuskak, zailtasunaren arabera zenbaturik, haurrari irakurtzen eta idazten ikasteko prozesuan laguntzeko daude pentsatuta.

Hiru erizpideren arabera egin da testuaren progresioa:

- Testuaren ugaritasuna: hasierako liburuetan marrazkia da elementu nagusia esanahia jasotzeko: azkenengoetan testuak hartzen du nagusitasuna.
- Testuaren luzera: hasierako testuetan bereziki esaldi sinpleak agertzen dira, esaldi bakoitzak esanahi bat duelarik. Hasieran esaldi gutxi agertzen dira orrialde bakoitzean eta berauen kopurua handiagotuz doa liburuskaz-liburuska.
- Testuaren errepikapena: hasierako testuetan elementuak (hitzak, esaldiak) errepikatu egiten dira.

Marrazkiak testuen ulermena ahalbidetzen dute, alde batetik irakurketa erraztuz eta, bestetik, ahozko hizkuntzaren erabilpena bultzatuz.



2 - Ahate bihurriarenak

Erein, Donostia, 1990

Itziar Zubizarreta/Jon Zabaleta

Oraingoz bilduma hau 4 liburuk osatzen dute. Ezaugarriak: esaldi motzak eta sinpleak, errima ugari, motiboak, galderak, esaldiak, esaldien elementuak errepikatzen dira ipuinean zehar haurren irakurketa erreztuz.



3 - Noguer-reko Txikien Mundua



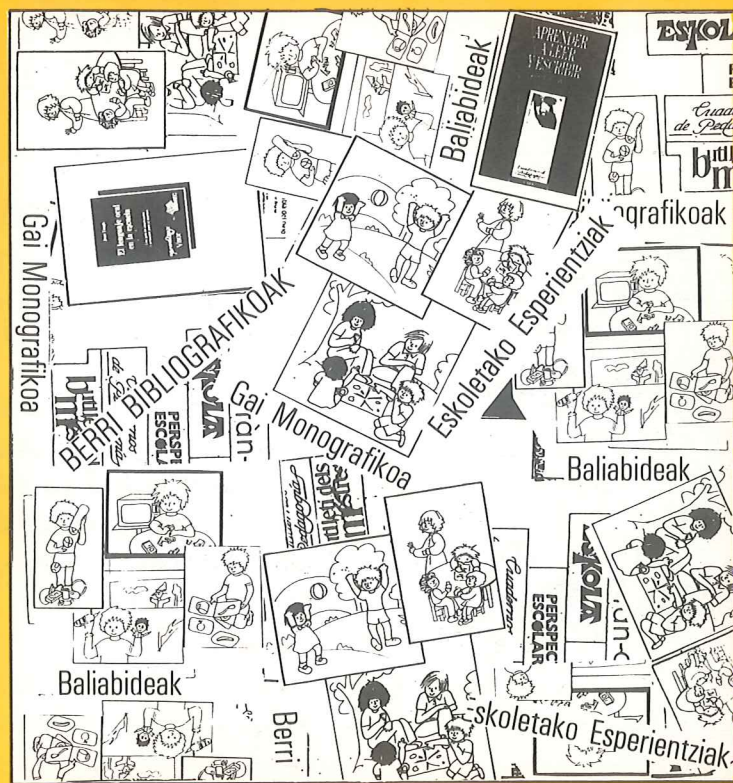
Noguer-reko irakurgai mintegiak euskarara egokitua.

Irudiak testua bezain garrantzitsuak dira, soberako apainduriarik gabe, nahita xalo eta errazak, azaldu nahi den huraxe bakarrik nabarmenki agerterazteko asmotan moldatuak.

Irudi bakoitzarekin batera, haur-hizkerako esaldi labur eta egoki bat doa.

Liburu hauen inguruan hainbat estrategia gara dezakegu:

- Testuinguruaz baliatuz testuan jartzen duena auresan (predikzio-ariketak).
- Ezagutzen dituzten elementu idatziak (hizkiak, hitzak) testuetan aurkitu (identifikazio ariketak).
- Testuetan aurkitzen duten informazioa aurretik duten informazioarekin erlazionatu (ulermen ariketak).
- Gaiari eta irakurketa-idazketari buruz dakitenaz baliatuz, testua osatu.
- Testua berriidatzi.



DOKUMENTAZIO ZENTRUA (0-7urte)

IRAKASLE ESKOLA

Escuela Universitaria del profesorado. Tel. 790440

ESKORIATZA (Gipuzkoa)
