



**MONDRAGON
UNIBERTSITATEA**

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

0-3 URTEKO HAURRAREN GARAPENA ETA ESKOLA

Doktorego-tesia

**Iñaki Larrea Hermida
Eskoriatza – 2007**



**MONDRAGON
UNIBERTSITATEA**

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

Hezkuntza Prozesuak Departamentua

0-3 URTEKO HAURRAREN GARAPENA ETA ESKOLA

Doktorego-tesia

Egilea: Iñaki Larrea Hermida

Zuzendaria: Alexander Barandiaran Arteaga

Eskoriatza – 2007

Nire atxikimendu-irudi seguruei.

ESKERRONA

Lerro hauen bitartez, bihotz-bihotzez eskerrak eman nahi dizkiet, modu batean edo bestean, doktorego-tesi hau egi bihurtu duten pertsona guztiei.

Lehendabizi, esanguratsuki eskertu nahi ditut lagina osatzeko euren atearak ireki dizkidaten ikastola guztiak. Bidean, nire eskerrak handiena eman gura diet ikastola horietan hartu nauten irakasle guztiei eta, nola ez, bertan topatutako umetxoei datu-bilketa ekintza gozagarri bihurtzeagatik. Oro har, mila esker ikastoletako zuzendari, irakasle, haur eta gurasoei, ikerketa ez litzateke-eta posible izango zuen lankidetzarik gabe.

Bigarrenik, eskertu gura ditut ikerketaren diseinuan laguntza emandako guztiak. Multzo honetan kokatu nahi dut Herbeheretako *Centre for Child and Family Studies* ospetsuan egonaldiak egiteko aukera eman zidan Marinus van IJzendoorn katedraduna. Nire eskerronik handiena berari, ezagutzarako ezin aberasgarriagoak izan baitira berarekin izandako bilerak. Bide batez, zentro bereko Harriet Vermeer eskertu gura dut, doktorego-tesi honetako zenbait tresnatan emandako laguntzagatik. Azkenik, eskerrak eman gura dizkiot Ginebrako Unibertsitateko Blaise Pierrehumberti arrasto bikainak emateagatik berak bidalitako idatzien bitartez. Guzti-guztiek mila esker.

Hirugarrenik, Eusko Jaurlaritza eta Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea eskertu gura ditut. Lehendabizikoari eskerrak eman nahi dizkiot tesiari babes ekonomikoa emateagatik eta Herbeheretako egonaldiak ahalbideratzeagatik. HUHEZIrri, berriz, eskerrak eman gura dizkiot tesirako markoa eskaintzeagatik.

HUHEZItik irten barik, lehendabizi, eskerrak eman nahi dizkiet Iñaki Garciari arlo estatistikoan emandako laguntza apartagatik, Jose Ramon Vitoriari bere tesia eskuzabalki eredutzat uzteagatik eta Marikarmen Apraizi eta Txema Egañari bibliotekan emandako zerbitzuagatik.

Are gehiago, HUHEZIREn Hazitegi proiektuko kide guztiak eskertu gura ditut. Lehenik, eskerrak eman nahi dizkiet Arantza Lejarragari eta Gotzone Duñabeitiari ikerketa aurrera eramateko emandako babeseta eta laguntzagatik. Era berean, benetan eskertu gura dut Garazi Mendizabal, besteak beste, hirugarren dimentsioaren berri ematezagatik. Bide batez, Hazitegi proiektuko zuzendaria den Rafael Cristóbal ere nire eskerronik beroena eman nahi diot oro har emandako babesagatik baina, batez ere, paradigma oso baten ezagutza oparitzezagatik. Mila esker bihotz-bihotzez Rafael!

Soka beretik, Amaia Fernandez de Arroiabe eta Elena Lopez de Aranari nire eskerrona eman nahi diet bideo-grabazioekin eskaintako laguntza apartagatik. Elenari, gainera, mila esker ikerketarako egindako kudeaketa lanagatik eta eskaintako babesagatik. Hurrengoa zurea, Hellen!

Paragrafo oso bat eskaini gura nioke Hazitegi proiektuko koordinatzailea eta doktorego-tesi honetako zuzendari izandako Alexander Barandiarani. Bihotz-bihotzez eskertu gura ditut bere eskuragarritasuna, zorrotasuna, aholkuak, animuak eta ezagutza. Aldi berean, biziki txalotu gura dut nirekin ez ezik, doktorego-tesiaren eraikuntza-prozesuan talka eginiko zenbait pertsonekin ere izandako pazientzia. Zerurik balego, irabazia zenuke!

Eskerrekin amaitu baino lehen, azpimarratu nahi dut zenbait pertsona ezagun eta ez hain ezagunen lana; izan ere, euren lanarekin tesi bat euskaraz egin ahal izatea ahalbideratu baitiote lehen hizkuntzatzat erdararen bat duenari. Beraz, zorionak eta eskerrik asko euskararen normalizazioan lanean aritutako guztiei.

Amaitzeko, bihotz-bihotzez eskerrak eman nahi dizkiet, doktorego-tesia egiten ari nintzela, bidaide izandako hurbileko pertsonak. Mila esker, beraz, Iosune, Ama eta Aitari zuen babesagatik eta izandako pazientzia, ulermen eta enpatiagatik. Era berean, biziki eskertu nahi ditut Ane eta Laura, aurkezpen eguneko bideorako euren aurpegi alaiak eskaintzezagatik.

Bihotz-bihotzez eskerrik asko guztioi.

0-3 URTEKO HAURRAREN GARAPENA ETA ESKOLA

AURKIBIDEA	5
AURKEZPENA	17
I. OINARRI TEORIKOA.....	21
1.go KAPITULUA: 0-3ko adin tartea	23
1. Bilakaera historikoa	26
2. Legedia.....	31
3. Ikerketa markoa	34
4. Kapituluaren ideia nagusiak.....	38
2. KAPITULUA: Haurraren garapena	41
1. Senezko jokabideak	46
1.1. Atxikimendu-jokabidea	48
1.1.1. Zeinu-jokabidea	49
1.1.1.1. Negarra	50
1.1.1.2. Irribarrea	51
1.1.1.3. Zizakadura	53
1.1.1.4. Deia.....	54
1.1.2. Hurbilpen jokabidea.....	55
1.1.2.1. Atxikimendu-irudiaren jarraipena	55
1.1.2.2. Tinko oratzea	55
1.1.2.3. Zurgapena	56
1.2. Esplorazio-jokabidea	56
1.3. Beldur/ihes-jokabidea	58
1.4. Berdinkideen arteko jokabidea	59
1.5. Eraso-jokabidea	63
1.6. Jokabide altruista	64
1.7. Sexu-jokabidea eta guraso-jokabidea	65

2. Atxikimendua	67
2.1. Atxikimendua: kontzeptua.....	68
2.2. Atxikimendu-jokabidearen sistema	72
2.2.1. Atxikimendu-jokabideak	73
2.2.2. Barne eredu aktiboak	73
2.2.3. Sentimenduak	75
2.3. Atxikimenduaren funtzioak	76
2.4. Atxikimendua baimentzen duten aldagaiak.....	79
2.4.1. Zentzumenezko garapena	79
2.4.2. Haurraren aurpegia	81
2.4.3. Atxikimendu-jokabideak	81
2.4.4. Sinkronia eragilea	83
2.5. Atxikimenduaren eratze prozesua	84
2.5.1. Lehenengo fasea	85
2.5.2. Bigarren fasea	86
2.5.3. Hirugarren fasea.....	89
2.5.3.1. Atxikimendu-jokabide berriak.....	90
2.5.3.2. Informazioaren prozesamendua eta barne eredu aktiboak.....	91
2.5.3.3. Komunikaziorako teknikak.....	92
2.5.3.4. Esplorazio-sistema.....	93
2.5.3.5. Beldur-sistema	94
2.5.4. Laugarren fasea.....	95
2.6. Atxikimenduaren tipologia.....	96
2.6.1. Strange Situation Test.....	98
2.6.1.1. Partaideak	99
2.6.1.2. Antolaketa	100
2.6.1.3. Pasarteak	101
2.6.1.4. Atxikimendu motak	107
2.6.1.5. Irakurketa kritikoa	109
2.6.2. Tipologiaren eragina.....	110
2.6.2.1. Bowlbyren ekarpena	113
2.6.2.1.1. Haurraren inplikazioa	115
2.6.2.1.2. Haurraren ongizatea.....	116

2.6.2.1.3. Haurren berdinkideen arteko harremana	118
2.6.3. Tipologia baldintzatzen duten aldagaiak	120
2.6.3.1. Haurri dagozkion aldagaiak.....	121
2.6.3.2. Atxikimendu-irudiari dagozkion aldagaiak	121
2.6.3.3. Testuinguruari dagozkion aldagaiak.....	124
3. Kapituluaren ideia nagusiak	126
3. KAPITULUA: Haur eskola	129
1. Ahots kritikoetatik haur eskolaren kalitatera	133
2. Kalitatearen ondorioak.....	135
2.1. Haur eskolaren kalitatea eta garapen kognitiboa.....	135
2.2. Haur eskolaren kalitatea eta garapen afektibo eta soziala	140
3. Kalitatearen zehaztapena	149
3.1. Haur eskolaren kalitatea	150
3.1.1. Gelako giroa.....	151
3.1.1.1. ECERS.....	152
3.1.1.2. ITERS	158
3.1.2. Irakaslearen eskuartzea.....	163
3.1.2.1. Sentikortasuna.....	164
3.1.2.1.1. NCKO Sensitivity.....	165
3.1.2.2. Hitz egiteko eta azalpenak emateko era.....	166
3.1.2.2.1. NCKO Talking and explaining.....	167
3.2. Aldagai osagarriak.....	167
3.2.1. Irakaslearen formazioa.....	168
3.2.2. Gelako ume kopurua.....	169
3.2.3. Gelako ume kopurua irakasleko	170
3.2.4. Gelako metro koadro kopurua	171
3.2.5. Gelako metro koadro kopurua umeko	171
3.2.6. Irakaslearen antsia maila.....	171
3.2.7. Irakaslearen lankideekiko ebaluazioa	173
3.2.8. Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa	173
3.2.9. Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioa	173
4. Kapituluaren ideia nagusiak	175

II. IKERKETA ENPIRIKOA	177
4. KAPITULUA: Ikerketaren diseinua	179
1. Kokapena	182
2. Helburuak	184
3. Hipotesiak	186
4. Laginaren deskribapena	188
4.1. Gelak eta irakasleak	188
4.2. Irakasleak	191
4.3. Haurrak	193
5. Tresnak	196
5.1. Haurraren garapena	197
5.1.1. Implikazioa	197
5.1.2. Ongizatea	199
5.1.3. Berdinkideen arteko harremana	199
5.2. Eskolaren kalitatea	201
5.2.1. Gelako giroa	201
5.2.1.1. ITERS-R	201
5.2.1.2. ECERS-R	204
5.2.2. Irakaslearen eskuartzea	207
5.2.2.1. Irakaslearen sentikortasuna	208
5.2.2.2. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era ...	209
5.3. Haur eskolaren aldagai osagarriak	210
5.3.1. Gelako ezaugarriak	210
5.3.2. Antsia maila	211
5.3.3. Irakaslearen ezaugarriak	212
6. Prozedura	214
7. Kapituluaren ideia nagusiak	217

3.2. Haurren garapenaren aldagaien arteko erlazioari dagokionez....	270
3.3. Eskolako kalitatearen aldagaien arteko loturari dagokionez	270
4. Aldagaien arteko harremanari dagozkion emaitzak.....	274
4.1. Ikaslearen garapena	275
4.2. Ikaslearen inplikazioa	275
4.3. Ikaslearen ongizatea	276
4.4. Ikaslearen berdinkideen arteko harremana	277
4.5. Eskolaren kalitatea.....	278
4.6. Gelako giroa	279
4.7. Irakaslearen eskuartzea.....	280
4.8. Irakaslearen sentikortasuna.....	280
4.9. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era.....	281
4.10. Gelako ume kopurua	282
4.11. Gelako ume kopurura irakasleko	283
4.12. Gelako metro koadro kopurua	284
4.13. Gelako metro koadro kopurua umeko	284
4.14. Irakaslearen antsia maila.....	285
4.15. Irakaslearen lankideekiko ebaluazioa	285
4.16. Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa	286
4.17. Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioa	286
5. Eragin mailari dagozkion emaitzak	288
5.1. Ikaslearen garapenarekiko eragin mailak	288
5.2. Ikaslearen inplikazioarekiko eragin mailak.....	290
5.3. Ikaslearen ongizatearekiko eragin mailak	291
5.4. Ikaslearen berdinkideen arteko harremanarekiko eragin mailak ...	292
5.5. Eskolaren kalitatearekiko eragin mailak.....	293
5.6. Gelako giroarekiko eragin mailak	295
5.7. Irakaslearen eskuartzearekiko eragin mailak.....	296
5.8. Irakaslearen sentikortasunarekiko eragin mailak	298
5.9. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekiko eragin mailak	299

6. Emaidzak multzokatzen.....	301
7. Kapituluaren ideia nagusiak	304
6. KAPITULUA: Ondorioak	307
1. Emaidzen eztabaida	311
1.1. Aldagaien emaitzen deskribapena	311
1.1.1. Haurraren garapena.....	312
1.1.2. Eskolaren kalitatea	312
1.1.3. Aldagai osagarriak	315
1.2. Emaidzak hainbat irizpideren arabera	316
1.2.1. Adin tartearen arabera.....	316
1.2.2. Irakaslearen formazioaren arabera.....	318
1.2.3. Lurraldearen arabera	319
1.2.4. Biztanle kopuruaren arabera	319
1.3. Hipotesiei dagozkien emaitzak.....	320
1.3.1. Eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren arteko erlazioari dagokionez.....	320
1.3.2. Haurraren garapenaren aldagaien arteko erlazioari dagozkionez	321
1.3.3. Haur eskolaren kalitatearen osagaien arteko erlazioari dagozkionez	322
1.4. Aldagaien arteko harremanari dagozkion emaitzak	322
1.5. Eragin mailari dagozkion emaitzak	324
1.5.1. Haurraren garapenarekiko eragin mailak.....	324
1.5.2. Haur eskolaren kalitatearekiko eragin mailak	325
1.6. Emaidzak multzokatzen.....	327
2. Ondorio teorikoak	328
2.1. Haurraren garapena.....	328
2.1.1. Kanpo eragileak	328
2.1.2. Barne eragileak	330
2.2. Haur eskola	331
3. Ondorio aplikagarriak	333

4. Ikerketaren mugak eta etorkizunari begirako ondorioak.....	335
4.1. Ikerketaren mugak.....	335
4.2. Etorkizunari begirako lanak.....	336
5. Kapituluaren ideia nagusiak	339

ERANSKINAK.....	343
------------------------	------------

AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK.....	345
-------------------------------------	------------

LAUKI, TAULA ETA GRAFIKOEN AURKIBIDEA

LAUKIAK

1.go laukia:	Legedia.....	31
2. laukia:	Hirugarren faseko atxikimendu-jokabide berriak	91
3. laukia:	Berdinkideen arteko harremanak	119
4. laukia:	Haur eskolari dagozkion aldagaiak	250
5. laukia:	Erabilitako tresna multzoa	196
6. laukia:	Berdinkideen arteko jokabideak	200

TAULAK

1.go taula:	Strange Situation Test.....	106
2. taula:	Irakaslearen esperientzia eta adina.....	192
3. taula:	Ikaslearen garapena.....	223
4. taula:	Ikaslearen inplikazioa	225
5. taula:	Ikaslearen ongizatea.....	225
6. taula:	Ikaslearen berdinkideekiko harremana	226
7. taula:	Eskolaren kalitatea	227
8. taula:	Gelako giroa.....	228
9. taula:	Gelako giroaren azpi-eskalak.....	229
10. taula:	Irakaslearen eskuartzea	235
11. taula:	Irakaslearen sentikortasuna.....	236
12. taula:	Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era	236
13. taula:	Gelako ume kopurua	237
14. taula:	Gelako ume kopurua irakasleko.....	238
15. taula:	Gelako metro koadro kopurua	238
16. taula:	Gelako metro koadro kopurua umeko.....	239
17. taula:	Irakaslearen antsia maila.....	239
18. taula:	Irakaslearen ebaluazioa lankideekiko	240
19. taula:	Irakaslearen ebaluazioa zuzendaritzarekiko	240
20. taula:	Irakaslearen ebaluazioa haur eskolarekiko	241
21. taula:	Emaitzen laburpena.....	242
22. taula:	Aldagaiak adin tartearen arabera	244

23. taula:	Aldagaiak irakaslearen formazioaren arabera.....	249
24. taula:	Aldagaiak lurraldearen arabera	253
25. taula:	Aldagaiak biztanle kopuruaren arabera	257
26. taula:	Eskolaren kalitatea eta umearen garapena	262
27. taula:	Gelako giroa eta umearen inplikazioa.....	264
28. taula:	Gelako giroa eta umearen ongizatea	264
29. taula:	Gelako giroa eta berdinkideen arteko harremana	265
30. taula:	Irakaslearen sentikortasuna eta umearen inplikazioa.....	266
31. taula:	Irakaslearen sentikortasuna eta umearen ongizatea	267
32. taula:	Irakaslearen sentikortasuna eta umearen berdinkideen arteko harremana.....	268
33. taula:	Hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta umearen inplikazioa...	268
34. taula:	Hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta umearen ongizatea	269
35. taula:	Hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta berdinkideen arteko harremana.....	269
36. taula:	Umearen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana.....	269
37. taula:	Gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea	270
38. taula:	Gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna.....	271
39. taula:	Gelako giroa eta irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era	272
40. taula:	Irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era	273
41. taula:	Ikaslearen garapenaren erlazioak.....	275
42. taula:	Ikaslearen inplikazioaren erlazioak.....	276
43. taula:	Ikaslearen ongizatearen erlazioak	276
44. taula:	Ikasleen berdinkideen arteko harremanaren ebaluazioa	277
45. taula:	Eskolaren kalitatearen erlazioak	278
46. taula:	Gelako giroaren erlazioak	279
47. taula:	Irakaslearen eskuartzearen erlazioak	280
48. taula:	Irakaslearen sentikortasunaren erlazioak	281
49. taula:	Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren erlazioak .	282
50. taula:	Gelako ume kopuruaren erlazioak	282
51. taula:	Irakasleko ume kopuruaren erlazioak	283

52. taula:	Gelako metro koadro kopuruaren erlazioak.....	284
53. taula:	Ikasleko metro koadro kopuruaren erlazioak.....	284
54. taula:	Irakaslearen antsia mailaren erlazioak.....	285
55. taula:	Lankideekiko harremanen erlazioak.....	285
56. taula:	Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioaren erlazioak.....	286
57. taula:	Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioaren erlazioak.....	286
58. taula:	Umearen garapenarekiko eragin mailak	289
59. taula:	Umearen garapenarekiko barne eragin mailak	290
60. taula:	Umearen inplikazioarekiko eragin mailak	291
61. taula:	Umearen ongizatearekiko eragin mailak	292
62. taula:	Berdinkideen arteko harremanarekiko eragin mailak	293
63. taula:	Eskolaren kalitatearekiko eragin mailak.....	294
64. taula:	Eskolaren kalitatearekiko barne eragin mailak	295
65. taula:	Gelako giroarekiko eragin mailak.....	296
66. taula:	Irakaslearen eskuartzearekiko eragin mailak.....	297
67. taula:	Irakaslearen eskuartzearekiko barne eragin mailak	297
68. taula:	Irakaslearen sentikortasunarekiko eragin mailak.....	298
69. taula:	Hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekiko eragin mailak.....	299
70. taula:	Multzoak	301
71. taula:	Osagaien matrizea.....	302
72. taula:	Gelako giroaren emaitzen konparazioa.....	312

GRAFIKOAK

1.go grafikoa:	EAEn eskolatutako haurrak	27
2. grafikoa:	Gelak eta irakasleak adin tartearen arabera	189
3. grafikoa:	Gelak eta irakasleak lurraldearen arabera	190
4. grafikoa:	Gelako eta irakasleak biztanle kopuruaren arabera	191
5. grafikoa:	Irakaslearen formazioa.....	192
6. grafikoa:	Haurrak adin tartearen arabera.....	193
7. grafikoa:	Haurrak lurraldearen arabera	194
8. grafikoa:	Haurrak biztanle kopuruaren arabera.....	195
9. grafikoa:	Gelako giroa.....	228
10. grafikoa:	Gelako giroa: azpi-eskalak.....	229

11. grafikoa: Espazioa eta altzariak.....	230
12. grafikoa: Zaintza Ohiturak	231
13. grafikoa: Hizkuntza eta Arrazonamendua.....	232
14. grafikoa: Jarduerak	232
15. grafikoa: Elkarrekintzak	233
16. grafikoa: Programaren antolaketa	234
17. grafikoa: Gurasoak eta langileak.....	234

AURKEZPENA

Zenbait kasutan etxebizitzaren mailegaren kostu altuagatik, beste hainbatetan garapen profesionala ez eteteagatik edo beste makina bat arrazoigatik, gurasoek lanera joan behar izaten dute hilabete gutxiko haurra izan arren. Kasu gehienetan, gurasoen laneratze horrek dakar haurra 0-3 urteko eskolara eramatea. Dena den, maiz, gurasoek zalantzak izaten dituzte hartutako erabakiaren gainean. Kezka horiek direla-eta, ez da harrizkoa gurasoek euren buruari galdetzea ea zein eragin izango duen eskolak euren 0-3 urteko umetxoarengan.

Hain zuzen ere, besteak beste kezka hori argitzen saiatzeko eta gizarteari bere ekarpena egiteko asmoz, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateak 2002an abiarazi zuen Hazitegi ikerketa proiektua. Dena den, argi izan behar da Hazitegik ez duela proposatzen eztabaida bat haur eskolara joatea edo ez joatearen inguruan. 0-3ko haur eskolaren hedapena jadanik errealitate bat denez, Hazitegik lagundu gura du haurraren garapena bultzatzeko eskolak zein familiak izan beharreko ezaugarriak identifikatzen.

Testuinguru horrekin, Hazitegi ikerketa proiektua zehazten ari da 0-3ko haurraren eragiten duten faktore familiar zein eskolarrak, ondoren horietan eskuartzeko. Hazitegik planteatutako ikerketaren dimentsioa ikusi eta gero, eskuartean duzun doktorego-tesia zehaztu da haur eskolaren testuingurura. Horrenbestez, doktorego-tesi honetako ikerketa bideratuko da haurraren 0-3ko eskolaren zein ezaugarriak eta zein neurritan eragiten duten zehaztera. Modu horretan, espero da, gurasoei eskolaren gaineko zalantza ebazteko ekarpena egiteaz gain, 0-3 urteko haur eskolari argitzea lehentasunezkoak diren ezaugarriak zeintzuk diren. Are gehiago, lan honen iparra da, aztertutako aldagaien artean, haurraren eragiten duten faktoreen identifikazioa bihurtzea haur eskola hobetzeko hausnarketaren abiapuntu.

Gauzak horrela, aipatutako guztia egiteko eta, bereziki, haurraren eragiten duten aldagaien zehaztapen lan hori gauzatzeko, doktorego-tesi honetan, lehenik eta behin, 0-3ko adin tartea kokatuko da eskolaren ikuspegitik; hau da, hasiera batean definituko da gaur egungo egoera nondik datorren eta nolakoa den. Hain justu, 0-3ko adin tartea

orokorrean kokatzea izango da doktorego-tesi honen lehenengo kapituluaren helburu. Bertan zerrendatuko dira eskolatze-tasak, legediaren nondik norakoak edo ikerketa markoaren jatorria. Bidenabar, kapitulu horrek lagunduko du doktorego-tesi honetan funtsezkoak diren bi zutabeei sarrera ematen, alegia, haurren garapenari batetik, eta haur eskolari bestetik.

Soka horretatik, 0-3ko adin tartearen kokapen lana egin eta gero, hurrengo kapituluek garapena eta eskola jorratuko dituzte. Horrela, doktorego-tesiaren bigarren kapituluan, aditzera emango dira haurren garapenaren ezaugarriak. Garapenaren ezaugarriak adierazteko, oinarriztat hartuko da Hazitegi ikerketa proiektuaren marko teorikoa. Horrenbestez, 0-3koan kokaturik dagoenez, aparteko garrantzia emango zaie senezko jokabideei; hau da, gizaki guzti-guztiok dauzkagun berezko portaerei. Are gehiago, senezko portaera horietako batean sakonduko da, alegia atxikimendu-jokabidean eta atxikimenduak dauzkan ondorioetan; izan ere, ondorioak aztertuko baitira doktorego-tesi honen ikerketa enpirikoan.

Atxikimenduaren ondorioak azaltzeko, aintzat hartuko da Bowlbyren barne eredu aktiboen ekarpena, modu horretan, haurren garapenaren adierazleak zehazturik gelditzeko. Hortaz, bigarren kapitulua bideratuko da haurren esplorazioarekin lotutako inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideen arteko harremanaren jatorria eta izaera azaltzera; izan ere, haurren irakaslearekiko atxikimendua ebaluatzearen ezintasunaren ondorioz, hiru aldagai horiek hartuko baitira garapenaren adierazle nagusitzat oinarri teoriko honetatik eratorritako ikerketa enpirikoan. Beraz, baieztatu daiteke haurren garapenari dagokion bigarren kapitulua zuzentzen dela ikerketa enpirikoan lehentasunezko tokia hartuko duten hiru aldagai horien jatorriaren eta izaeraren azalpena.

Gauzak horrela, aditzera eman eta gero 0-3ko adin tartea eta haurren garapenaren nondik norakoak, lanaren hirugarren kapituluan hizpide izango da 0-3ko haur eskola. Bertan, sarrera emango zaio gaur egun indarra hartu duen kontzeptuari, haur eskolaren kalitateari alegia. Hortaz, lehenik zerrendatuko dira haurren garapenarekiko kalitatearen ondorioak, ondoren, kalitatea bera zer den zehazteko. Modu horretan, aukera izango da ezagutzeko ikerketa enpirikoan aztertuko den kalitatearen berezitasunak. Bidenabar, kalitatearen zehaztapenarekin batera, eskolari dagozkion

beste zenbait aldagai garrantzitsu jorratuko dira, irakaslearen formazioa edo gelako haur kopurua kasu. Hain justu, ikerketa enpirikoan kontrol lanetarako baliatuko dira kalitatearen eta, oro har, eskolaren aldagai osagarritzat hartuko diren elementu horiek.

Beraz, 0-3ko adin tartearen kokapenak, haurren garapenaren zehaztapenak eta 0-3ko haur eskolaren markoaren definizioak hezurmamituko dute doktorego-tesiaren oinarri teorikoa. Hain zuzen ere, oinarri teorikoak arrastoak emango ditu bideratzeko ikerketa enpirikoa. Beste era batera esateko, oinarri teorikoaren arabera saiaturiko da argitzen, aztertutako elementuen artean, eskolaren zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten haurren garapenean.

Ildo horretatik, ikerketa enpirikorako, gogoan izan behar da Bowlbyren barne eredu aktiboen ekarpenetik zehaztuko dela haurren garapena. Ondorioz, umearen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanak ebaluatuko dira garapenari erreferentzia egiteko. Bidenabar, eskolari dagokionez, aintzat hartu behar da haur eskolaren kalitatearen barruan txertatuko direla gelako giroa eta irakaslearen eskuartzearen osagaitzat hartutako sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Aipatutakoaz gain, eskolari dagozkion beste makina bat aldagai hartuko dira kontrol lanetarako. Beraz, oinarri teorikoan zehaztuko dira orain aipatutako eta ikerketa enpirikoan aztertutako aldagai guzti-guztiak.

Horrenbestez, behin oinarri teorikoan zehaztaper lan hori egin dela, bertan sustengatutako ikerketa enpirikoaren berri emango da. Modu horretan, lanaren laugarren kapituluaren hizpide izango da Euskal Autonomi Erkidegoko 62. gelatan aurrera eramandako ikerketaren diseinua. Bertan, ikerketaren markoa emango da eta, bidenabar, zehaztuko dira bere helburu, hipotesi, lagin, tresna eta prozedurak.

Ikerketaren diseinuaren berri eman eta gero, ikerketatik eratorritako emaitzak azalduko dira doktorego-tesiaren bosgarren kapituluaren barnean. Bertan deskribatuko dira aztertutako aldagai guzti-guztien emaitzak. Halaber, diseinuan planteatutako hipotesiei erantzuna emango zaie. Soka horretatik, kapituluaren baliagarria izango da aldagaien arteko harremanak ezagutzeko eta, bidenabar, haurren garapenean eragiten duten eskolaren aldagaiak identifikatzeko. Are gehiago, eskolako aldagai horien eragin maila ere zehaztuko da, modu horretan, euren artean lehentasunak jartzeko. Kapituluarekin

amaitzeko, analisi faktorialaren bitartez, ikerketako aldagai guztiak multzokatuko dira. Modu horretan, faktoreen arteko harremanetan sakontzen jarraitzeaz gain, etorkizuneko lanetarako arrastoak emango dira.

Ikerketa enpirikoarekin amaitzeko, seigarren kapituluaren eztabaidatuko dira aipatutako emaitzak eta, bide batez, azalduko dira emaitzetatik eratorritako ondorioak. Eztabaidari dagokionez, ikerketa honetako emaitzak aztertuko dira oinarri teorikoan agertutako lanen arabera. Eginkizun hori egin eta gero, hizpide izango dira ikerketatik eratorritako ondorio teorikoak eta aplikagarriak. Doktorego-tesiarekin amaitzeko, zehaztuko dira ikerketari ikusitako mugak eta, bertatik edo oro har, etorkizunean egin daitezkeen lanak.

Beraz, oinarri teorikoari eta ikerketa enpirikoari dagozkien hiruna kapituluak osatzen dute eskuartean duzun doktorego-tesia. Arestian esan bezala, tesiaren ipar nagusia da haurraren aztertutako eskolaren zein ezaugarriak eta zein neurritan eragiten duten zehaztea. Are gehiago, espero da zehaztapen lan hori haur eskolaren hobekuntzaren akuilu izatea; izan ere, hobekuntza hori izango baita haurraren garapena ahal den neurrian bultzatzeko abiapuntu. Horrenbestez, lan honek gogoan du gizarteari haurraren garapenari begirako ekarpena egitea.

Hala eta guztiz ere, aintzat hartu behar da eskuartean duzun doktorego-tesia zabalagoa den Hazitegi ikerketa proiektuaren zati besterik ez dela. Hortaz, doktorego-tesia dago eskolara erabat zedarritua, beti ere jakinik, etorkizuneko lana izango dela Hazitegi testuinguru familiarretan egiten ari den ikerketarekin lotzea. Beraz, kontuan izan behar da lan honen ingurumaria, ikerketa aurrera eramateko hartutako erabakiak ulertzeko.

Amaitzeko, oinarri teorikoarekin eta ikerketa enpirikoarekin hasi baino lehen, gaineratu nahi da eskuartean duzun lanaren irakurketa errazteko asmoz, kapitulu bakoitzaren hasieran agerian utziko dela bere edukiei dagokien eskema. Are gehiago, kapituluaren amaieran bertako ideia nagusiak zerrendatuko dira. Modu horretan, espero da lerro gutxitan eta era ulerterrazean irakurlea jabetzea kapitulu bakoitzaren funtsaz.

I. OINARRI TEORIKOA

1.go KAPITULUA

0-3ko ADIN TARTEA

1.go KAPITULUA: 0-3ko ADIN TARTEA

- 1. Bilakaera historikoa**
- 2. Legedia**
- 3. Ikerketa markoa**
- 4. Kapituluaren ideia nagusiak**

Doktorego-tesiaren izenburuak dioen moduan, eskuartean duzun lana 0-3ko adin tartean kokatu behar da nahitaez. Are zehatzago, gaineratu behar da 0-3ko umean eta eskolan errotutako lana dela. Horregatik, haurrak zein eskolak kapitulu bana izango dute oinarri teorikoari dagokion atal honetan. Dena den, lan espezifiko hori aurrera eraman baino lehenago, adin tartea bera jorratuko da, tarteka, ukitu soziologikodun ikuspegitik. 0-3koari buruzko azterketa orokor horrek baimendu gura du haurraren eta eskolaren arteko ezkontzaren ulermena. Beste era batera esateko, testuingurua eman nahi zaio lan honetan aztertutakoari. Beraz, hasierako kapitulu honetan, baita arestian aipatutako ikuspegi soziologikotik, aukera egongo da 0-3ko adin tartean murgiltzeko.

Adin tartean sakontzen hasi baino lehenago, gogoan izan behar da oinarri teorikoaren lehendabiziko kapituluak hainbat atal dauzkala. Lehendabizi, adin tartea eskolaren ikuspegitik izandako bilakaera historikoa izango da hizpide. Bigarrenik, bilakaera historiko horren ondorioz, Administrazioak zehaztutako araudiaren berri emango da; izan ere, indarrean dagoen legediak baldintzatzen baitu gaur egungo eskolen errealitatea. Hirugarrenik, azaletik bada ere, 0-3 adin tartearen ikerketa markoa jorratuko da. Bertan, agerian utziko da gaur egungo ikerketaren abiapuntua non koka daitekeen. Era berean, atal horretan esandakoa har daiteke oinarri teorikoaren hurrengo kapituluetarako sarbidetzat; azken batean, bertan zehaztuko baita haurraren garapenaren eta haur eskolaren ezaugarrien arteko loturaren funtsa. Azkenik, zerrendatuko dira kapitulu honetan aditzera emandako ideia garrantzitsuenak.

1. BILAKAERA HISTORIKOA

Eskolaren ikuspegitik, 0-3ko adin tartea izan da azken urteotan gehien hazi den zikloa. Adituek (adibidez, Belsky, 2006; Brooks-Gunn, Han eta Waldfogel, 2002), baina, hazkuntza horren jatorria denboran askoz ere lehenago kokatzen dute, garapen ekonomikoaren hastapenekin batera alegia. Are zehatzago, aditzera ematen dute XX. mendeko industrializazio prozesuak ekarritako fenomeno batek batez ere irauli duela gizarte askoren bizimodua. Hain zuzen ere, fenomeno garrantzitsu hori da emakumea lan munduan erabat murgildu izana. Batez ere lan munduratze paregabe horren haritik baina ez bakarrik horregatik, herrialde askotan, gutxi-asko denbora laburrean, ohitura eta erritmo aldaketak eman dira.

Ohitura eta erritmo aldaketa horiek gizartean ez ezik, familian ere eragina izan dute. Modu horretan, familien elkarbizitza ere oso bestelako konfigurazioa hartuz joan da (Owen eta Cox, 1988). Gehienek (Belsky, 2001; Bornstein, Gist, Hahn, Haynes eta Voigt, 2001) aldaketa horien jatorria nagusiki baina ez bakarrik, emakumearen lan munduratzean kokatzen dute; izan ere, orain dela urte batzuetako Italiako datuak ikustea besterik ez dago emakumea, oro har, lan munduan erabat murgildurik dagoela ikusteko. Bertan, 15 eta 34 urte bitarteko emakumezkoen erdia baino gehiago ari da lanean (Istat, 1996).

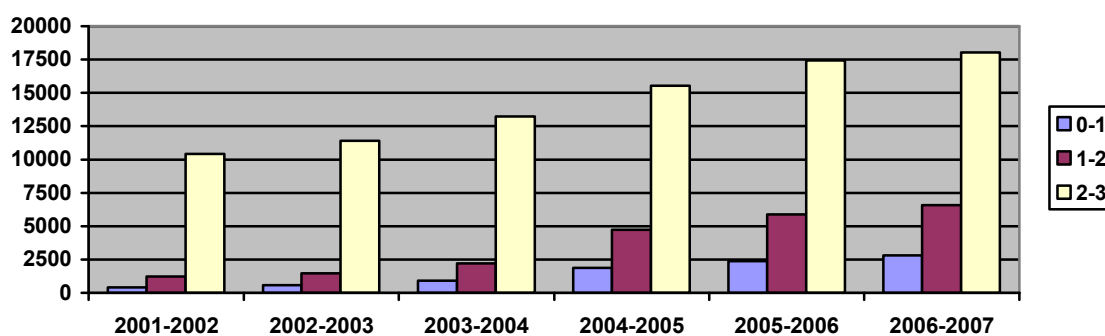
Euskal Autonomi Erkidegoari dagokionez, 320000 emakumezko baino gehiago ari dira lanean eta, laneratze horren ondorioz, familien % 60an, aita eta ama landunak dira (Eustat, 2001). Are gehiago, datu horiek tentu handiz hartu behar dira, batez ere, etxetik kanpo lanean ez dauden emakumezko gehienek ez dutelako haur txikiak izateko adinik. Hortaz, pentsa daiteke, testuingururik hurbilenean, emakumezko gazteen artean askoz ere gehiago direla lanean ari direnak. Beraz, ondorio nagusitzat har daiteke ohiko familietan guraso biak lanean ari direla.

Dena den, emakumearen lan munduratzeaz gain, nabarmentzekoa da familien ohiko egiturak gainditu egin direla. Beste era batera esateko, gaur egun aniztasuna da nagusi eta, ondorioz, hainbat arrazoirengatik ohikoak bihurtu dira guraso bakarreko familiak. Kasu horietan ere, guraso bakar hori lanean egon ohi da.

Beraz, ikuspegi soziologikotik, aitortu behar da oso bestelako aldaketak ekarri dituela emakumearen lan-munduratzean eta egitura berrietan oinarritutako familien konfigurazio berri honek. Hain zuzen ere, eraldaketa horren ondorio nagusia da geroz eta adin goiztiarragoetan haurrak eskolan barneratzea. Goiztiartasun horren adibidetzat har daitezke ikerketa honen eremuan, alegia Euskal Autonomi Erkidegoan (hemendik aurrera EAE), izandako eskolatze-tasen datuak 0-3koan. Adibidez, EAEn 2001-2002 ikasturtean eskolara joaten zen 0-1 urteko haurren % 2,8, 1-2 urtekoen % 7,1 eta, azkenik, 2-3 urteko umeen % 61,1 (Eustat, 2003; MEC, 2003). Bakarrik urtebete beranduago hartutako datuak aztertuz gero, ikusiko litzateke eskolatze-tasak nola egin duen gora adin goiztiarrean; izan ere, datu horiek aditzera ematen baitute haur eskoletara joaten direla 0-1 urteko haurren % 6,6, 1-2 urtekoen % 15,2 eta, bukatzeko, 2-3 urteko umeen % 84,3 (Eustat, 2005). Datu horiei gaineratu behar zaie 3 urteko haur guzti-guztiak eskolara joaten direla kontenplatzea.

Soka beretik, 0-3koaren hedapena berresteko, azken 6 urteotan eskolatutako haur kopuruari so egingo zaio. Urteik urtera Eusko Jaurlaritzak emandako datuen arabera (2007), hazkuntza etengabea eman da 0-3ko umeen eskolatzean. Ondoko grafikoak agerian uzten du progresio hori. Bertan, ikus daitezke urteik urtera igo dela adin tarte guztietan eskolatutako haur kopurua:

1.go grafikoa: EAEn eskolatutako haurrak



2001-2002 ikasturtean, 0-1 urteko 413 haur soilik baldin bazeuden eskola pribatu zein publikoetan, 2006-2007 ikasturtean adin bereko 2821 ume zeuden matrikulaturik. Beraz, datu horrek esan gura du sei ikasturtetan ume kopurua ia 7 aldiz handiagoa dela. Ildo beretik, 1-2ko datuei so eginez gero, 2001-2002 ikasturtean 1224 haur zeuden eskolaturik EAEn. 2006-2007 ikasturtean, berriz, 1-2 urteko 6579 haur joan ziren

eskolara; hau da, 5355 ume gehiago. Azkenik, 2-3ko umei dagokienez, azpimarratu behar da 2001-2002 ikasturtean eskolara 10413 ume joaten ziren bitartean, 2006-2007an 18029 haur zirela matrikulaturik zeudenak.

Beraz, grafikoki zein idatziz aipatutako datu horiek berretsi egiten dute geroz eta gehiago direla eskolara joaten diren 0-3ko haurrak. Dena den, batek baino gehiagok pentsa lezake datu horiek lotura daukatela jaiotze-tasa eta etorkin kopuruarekin; izan ere, tasa biek gora egin baitute azkenaldian EAEn (Gara, 2004). Lotura hori ukazezina izan arren, 0-3koan urtetik urtera emandako progresioa ez da beste adin tartean ematen. Adibidez, Haur Hezkuntzako bigarren ziklora joz gero, ikus daiteke 2001 eta 2007 artean ez dagoela alde handirik urtez urte eskolatutako ume kopuruetan. Ildo beretik, Lehen Hezkuntzan ere ume kopuruak oso antzekoak dira. Beraz, baieztatu daiteke zehazki 0-3koa izan dela progresio handiena izan duen zikloa.

Gainera, ustez garatutako beste herrialde batzuetako datuekin alderatuz gero, ikus daiteke EAEn eskolatze-tasa batez bestekoetatik gora dagoela. Testuingururik hurbilenean eskolara doaz 4 urteko haur guztiak baina, aitzitik, ez da hori gertatzen beste herrialde askotan. ELGE ikerketaren arabera (2005), AEB (% 52,7) Austria (% 63,8), Finlandia (% 39,6), Grezia (% 28,5), Irlanda (% 26,3) edo Portugal (% 66,4) bezalako herrialdeetan oraindik ere askotxo dira adin horrekin eskolara joaten ez diren umeak bereziki, geroago ikusiko den bezala, familiek dituzten laguntzak direla-eta. Dena den, kasu guzti-guztietan eskolatze-tasak gora egin du eta hazkunde horrek aditzera ematen du, testuingurua edozein dela, geroz eta gehiago direla eskolara joaten diren adin horietako umeak.

Are gehiago, integrazioaren aldeko azken urteetako mugimenduek neurri handi batean handitu egin dute oso bestelako urritasunak dituzten haurrak eskoletan barneratzeko joera (Odom, Peck, Hanson, Beckham, Kaiser, Lieber eta lag., 1996; Wolery, Martin, Schroeder, Huffman, Venn, Holcombe eta lag., 1994). Modu horretan, hainbat arrazoi direla medio, haur eskolak geroz eta haur kopuru handiagoa jasotzen ari dira. Ez da harrizkoa, beraz, Euskal Autonomi Erkidegoko haurrak batezbesteko 2 urte dituztenean eskolatzea lehen zikloa ematen duten geletan (Gara, 2002).

Beraz, dagoeneko jakina da eskolako hezkuntza oso adin goiztiarrean hasten dela. Are gehiago, gaineratu behar da haur eskoletan haurrek ematen duten ordu kopuruak ere areagotzeko joera daukala (Vandell, 1998). Estatuan eginiko ikerketa batean, 102 haur eskola aztertu ondoren, ondorioztatu zen, batetik, batezbesteko zentro horiek 10 ordu baino gehiagoz zabalik zeudela; eta, bestetik, askotan, haurrek ordu horiek guztiak bertan igarotzen zituztela (Consumer, 1999). EAEko haur eskola ugari 11 orduz izaten dira zabalik eta, are gehiago, egon badaude abuztuan eta larunbatetan zabalik dauden zentroak. Beraz, esan daiteke haurrak haur eskoletan ordu asko egoteko ohitura AEBetan ez ezik, testuinguru hurbilenean ere hedatua dagoela.

Ildo beretik, haur eskolak etengabe hartzen ari diren erantzukizunaren adibidetzat har daiteke Arrasateko Umezaintzaren kasua; izan ere, bertan, eskaera handi hori dela-eta, bultzatuak izan baitira gela gehiago sortzera. Era berean, hamaika zentro dira, Usurbilgo haur eskola kasu, bertara joatea gura duten familiekin itxaron zerrenda osatu beharra izan dutenak (Consumer, 2004). Are gehiago, 0-3ko haur eskolak gizartean hartzen ari diren garrantziagatik, geroz eta gehiago dira zentro horiek bultzatzea erabaki duten udalak. Hain zuzen ere, horren isla da Abadiñoko udalak hartutako erabakia, 0-1 urteko haurrentzako gela sortzeko Matienan edo Andoain, Arrasate, Balmaseda, Basauri, Bilbo, Donostia, Eibar, Eskoriatza, Gasteiz, Irun, Laudio Oñati, Muskiz edo Zumaiako udalek haur eskola sortzea erabakitzea (adibidez, Aiurri, 2007; Berria, 2006; El Correo, 2007a, 2007b; Europa Press, 2007; Goiena, 2003, 2004; Meaurio, 2006; Olaizola, 2007; Romatet, 2006).

Aipatutako ekimen gehienak udaletatik bultzatu badira ere, gaineratu behar da Eusko Jaurlaritzak berak udalekin batera sortutako Haurreskolak Partzuergoaren garrantzia. 2002tik aurrera, Partzuergotik sustatu izan da makina bat haur eskolaren sorrera. Are gehiago, esan daiteke Partzuergoak berak lagundu duela arestian aipatutako eskolatutako umeen kopuruak handitzen; izan ere, eskola kopurua handitzearekin batera, familientzako aukerak ere ugaltu baitzituen.

Familientzako aukerak aipatu direla, testuingurua eman behar zaio esandakoari; izan ere, aukera horiek guztiak eskolaren ingurumarian kokatzen baitira. Beste era batera esateko, eskolari eman zaio familiei laguntzeko ardura ia eskusiboa. Beste testuinguru batzuetan, familiarekiko laguntza-sistemak beste norabide bat hartu du. Zenbaitetan,

gurasoek lan jarduna murrizteko aukera handia daukate; beste hainbatetan, familiek jasotzen duten dirulaguntza doa orain dela gutxi Zapaterok agindutako 2500 euroak baino askoz ere harantzago; makina bat tokitan berriz, eskolaz gain, umeen arretarako beste hamaika zerbitzu daude. Are gehiago, amatasun bajaren luzera ere hemengo 16 asteak baino askoz ere harantzago doa.

Kontuak kontu, ez da ausartegia baieztatzea gure testuinguruan laguntza ekonomikoak zein haur eta familientzako baliabideak urriak direla. Horregatik, 0-3ko haur eskola beste aukera bat baino, ia-ia derrigorrezko baliabidetzat hartu behar izan da. Baieztapen hori egin daiteke, behintzat, arestian aipatutako datuei so eginez gero. Azken batean, datuek agerian uzten dute 0-3ko zikloa gizartean hedaturik dagoela; izan ere, geroz eta haur gehiago joaten baitira haur eskolara eta dagoeneko esan daitekeelako eskola bihurtu dela familia askoren egunerokotasunaren sostengu.

2. LEGEDIA

Azken urteotan 0-3ko eskolak hartutako garrantziagatik edo sostengu izaera horregatik, Eusko Jaurlaritzak zikloaren gainean proposamen bat egin behar izan zuen. Modu horretan, 2002ko abendu amaieran, *Haurreskolak* Partzuergoaren sorrerarekin batera, behin behineko izaera zuen lege-dekretu bat jarri zuen martxan. Bi urte beranduago, 2004ko azaroan, Eusko Jaurlaritzak indarrean jarri zuen 0-3ko adin tartea arautzeko behin betiko dekretua. Lan honetan, larregi ez luzatzearren, dekretua ez da puntuz puntu jorratuko. Aitzitik, eskematikoki aipatuko dira legez betebeharrekoak; izan ere, horietako batzuk ikerketan aztergai izango direnez, interesgarria delako legediak zer dioen jakitea. Hortaz, eskematikoki bada ere, ondoko laukiak jasoko ditu legeak zehaztutako garrantzitsuena.

1.go laukia: Legedia

0-3ko eskolaren izaera:

- Hezkuntza eta arreta.
- Sare publikoan, 0-2ko umearen familiak ordaindu behar du.
- Zerbitzu zabalaren eskaintza:
 - o 10 eta 12 hilabete artean zabalik egon.
 - o Haurrak 8 ordu baino gehiago eskolan ez egoteko gomendioa.

Baldintza orokorrak:

- Erabilera eskusiboko lokala, sarbide independenteaz.
- Erabilera anitzeko espazio bat, gutxienez 30 metro koadrokoa.
- Zuzendaritza – Idazkaritza bulego bat.
- Jolasgune mugatu eta zedarritua, gutxienez 75 metro koadrokoa.
- Langileentzako bainugela.

Berariazko baldintzak:

- 0-1eko umeentzako:
 - o Unitate bakoitzeko gutxienez 30 metro koadroko areto bana.
 - o Gune bereizi eta aldi berean komunikatu bat, janariak prestatzeko.
 - o Asko jota 8 haur hezitzaile bakoitzeko.
- 1-2ko umeentzako:
 - o Unitate bakoitzeko gutxienez 30 metro koadroko areto bana.
 - o Aretoan gune bereziak atsedean eta garbiketarako.
 - o Asko jota 13 haur hezitzaile bakoitzeko.
- 2-3ko umeentzako:
 - o Unitate bakoitzeko areto bana, gutxienez 30 metro koadrokoa eta gutxienez ume bakoitzarentzat 2 metro koadrorekin.
 - o Areto bakoitzeko bainugela bat, sarbide zuzenarekin.
 - o Asko jota 18 haur hezitzaile bakoitzeko.

Langileei dagokienez:

- Formazioa: aukera bi: Haur Hezkuntzako Irakasle titulua edo Haur Hezkuntzako goi teknikariaren titulua.
- Hizkuntza eskakizuna.

Laukian laburbildutako dekretuak hautsak harrotu zituen. Batez ere profesionalek eta sindikatuek (adibidez, EILAS, 2004; LAB, 2004; Plataforma Estatal en Defensa del 0-6, datarik gabe) ez zuten begi onez hartu Jaurlaritzaren agindua. Gainera, kritikek dekretuaren atal ugari ukitzen dituzte. Jarraian, hizpide izandako elementu garrantzitsuenak bilduko dira:

- 0-3koaren izaera ez dator bat arretarekin, hezkuntza da lehentasun bakarra.
- Dekretuak dakar orain arteko zikloaren apurketa; izan ere, 0-2koan ordaindu behar den bitartean, sare publikoan ez da dirurik jarri behar 2 urtetik aurrerako hezkuntzazatik.
- Zerbitzu zabala ez da aproposa, hurrek ez lukete egon beharko horrenbeste denbora haur eskolan, ez 8 ordu, ezta 12 hilabete ere.
- 30 metro koadroko gelak oso txikiak dira. *The European Network for School-Age Childcare* erakundeak (hemendik aurrera ENSAC) gomendatutako kopuruetatik (6 metro koadro umeko) oso urrun gelditzen dira.
- Gauza bera esan daiteke ratioen gainean. Irakasle bakoitzak haur gutxiago izan beharko luke bere ardurapean.
- Irakasleen formazioa ez da aproposa. Irakasle guztiek izan beharko lukete Haur Hezkuntzako Irakasle ikasketak.

Ikus daitekeenez, asko izan dira psikopedagogiaren ikuspegitik dekretuari egindako kritikak. Lanaren zati honetan, idazleak ez du iruzkinik egingo Jaurlaritzak zehaztutakoen gainean. Iruzkunik ez da egingo, batez ere, haur eskolari dagokion atalean agertuko diren ikerketek zenbait arrasto emango dituztelako gaiaren inguruan. Gainera, lan honek ere aztergai izango ditu araudian finkatutako zenbait irizpide. Hortaz, orduan berrartuko da dekretua bere gaineko irakurketa berria egiteko.

Bestalde, nahiz eta eskuartean duzun lana EAEn kokatutakoa izan, labur bada ere aipatzekoa da Euskal Herriko beste herrialde batzuetan jazotzen ari dena. Esaterako, Ipar Euskal Herrian 0-3koak ez du aparteko indarrik. Batez ere bi urtetik aurrera hasten dira umeak eskolan eta, ondorioz, esan daiteke oraindik garatzeke dagoen zikloa dela. Aitzitik, Nafarroan antzekotasun gehiago topa daitezke; izan ere, eskolatze-tasak

EAEkoetatik hurbil kokatzen baitira. Gainera, Nafarroako Gobernuak ere 0-3koa arautzeko bidean egon da azkenaldian. Bide horrek azkenean izan du bere emaitza; izan ere, 2007ko maiatzaren 4an 0-3koa arautzeko dekretua argitaratu baitzuen bertako Administrazioak. Funtsean, dekretu hori bat dator Eusko Jaurlaritzakoarekin. Dena den, kasu honetan ez da arretaz berbarik egiten eta ratioetan ere aldaketak daude. Nafarroaren kasuan, 0-1ekoan 8, 1-2koan 12 eta 2-3koan 16 haur egon daitezke asko jota irakasle bakoitzarekin. Hortaz, Nafarroan egon daitezke EAEn baino ume bat gutxiago 1-2koan eta bi ume gutxiago 2-3koan. Beraz, aldaketa handia ez bada ere, irakasle bakoitzak bere ardurapean duen haur kopurua txikiagoa da Nafarroan, EAEn baino. Hala eta guztiz ere, datu horiek urrun daude 2005ean 0-6koaren defentsarako plataformak egindako eskakizunetatik; izan ere, 0-1ekoan irakasleko 4 haur, 1-2koan 6 eta 2-3koan 8 aldarrikatzen baitzuten.

Kontuak kontu eta kritikak kritika, legedia horrek baldintzatzen du gaur egungo errealitatea; azken batean, 0-3ko haur eskolak lanean ari baitira irizpide horien arabera.

3. IKERKETA MARKOA

Jadanik esan da legediak hainbat irizpide ezartzen dituela. Bidenabar, aipatu da irizpide horiek zer nolako kritikak jaso dituzten batez ere sindikatu, profesional eta guraso elkarteetatik. Hala ere, irizpide zein kritikak zeren arabera ezartzen edo egiten diren galdetzerakoan, alde biek diote haurren garapenaren mesedean ari direla. Erantzun hori entzuterakoan, inork galde dezake nola ote den posible hain iritzi ezberdinak izatea helburu berdina lortzeko. Are gehiago, zaila da alde bakoitza zertan oinarritzen den ezagutzea; izan ere, Euskal Herrian irizpide horiek haurren garapenarekin ezkondu dituen ikerketarik ez baitago. Beste era batera esateko, zaila da uste edo aurreiritzi horiek testuinguru honetako ezertan oinarritzea. Azken batean, begi-bistakoa da gurean 0-3koaren gaineko ikerketa gabezia.

Litekeena da ikerketa gabezia hainbat arrazoiengatik eman izana. Hala ere, esan gabe doa 0-3koak bereziki azken urteotan hartu duela indarra Euskal Herrian. Are gehiago, arestian ere aditzera eman da oraindik ere hedatzen ari den zikloa dela. Baieztapen hori egin daiteke eskolatzen diren haurren kopuruak ikusi eta gero; izan ere, azken urteotan indar handia hartu baitu haurrak geroz eta adin goiztiaragoetan haur eskolara eramateak.

Nahiz eta Euskal Herrian haurrak adin goiztiarretan haur eskolara eramatea batez ere azken urteotan hedatu den fenomeno izan, gai honek AEBetan jadanik 60ko hamarkadan hautsak harrotu zituen. Are gehiago, ez da gehiegi esatea sekulako eztabaida soziala sortu zela haurrak eskolara eramateaz; izan ere, oraindik ere ikusteke baitzegoen garai hartako haur eskolek haurrengan zein ondorio izango zuten. Arrazoi nagusi hori dela-eta, nahiko azkar zehaztu zen aztertu beharra zegoela haur eskolek ikasleengan zuten eragina, batez ere, 0-3 urte bitarteko haurrengan (Andersson, 1989).

Garai horretan, AEBetan egindako ikerketek ekarri zituzten 0-3ko haur eskolaren gaineko lehenengo kritikak. Ikerketatik etorritako kritika horiek salatzen zuten eskolak umearen garapenerako kaltegarriak zirela. Are zehatzago, ikerketek aditzera eman zuten 0-3ko eskola kaltegarria zela haurrak gurasoekin eta bereziki amarekin eratzen duen atxikimendurako. Ikerketa horiek argudiatzen zuten eskolara joaten zen haurrak aukera

gehiago zituela atxikimendu iheskorra edo urrunkorra izateko (Belsky eta Rovine, 1988; Belsky eta Steinberg, 1978; Clarke Stewart, 1989, 1991).

Aitzitik, garai horretako beste zenbait ikerketek aurkakoa defendatu zuten; hau da, aldarrikatu zuten haur eskolak positiboki eragiteko ahalmena (Coopersmith, 1981; Dunn, 1993; Howes eta Smith, 1985; Vaughn, Waters eta Deane, 1985). Ildo beretik, urte batzuk geroago, berretsi zen haur eskolak, berez, ez direla kaltegarriak haurren garapenari begira (NICHD, 1994; Phillips, McCartney, Scarr eta Howes, 1987; Scarr, Lande eta McCartney, 1989).

Ikerketa horiek zelanbait ahuldu egin zuten haur eskolen aurkako iritziak. Dena den, ikerketatik at, AEBetako gizarteak berak hartutako norabideak lagundu zuen haur eskolen inguruko eztabaida arintzen. Kontua da AEBetan, gaur egun Euskal Herrian gertatzen ari den bezala, geroz eta haur gehiago joaten zirela 0-3ko eskoletara. Ondorioz, nolabaiteko normalizazio egoera horrek ekarri zuen gizarte eta ikerlariak beste betaurreko batzuetatik ikustea haur eskolak. Azken batean, onartu egiten zen 0-3ko haur eskolen presentzia. Bidean, une horretatik aurrera gizarteak berak ere jakin badaki haur eskolarekin partekatzen dutela euren seme-alaben heziketa.

Soka horretatik, gaineratu behar da haur eskolen presentzia handitzeak ekarri zuela eztabaidagaia aldatzea; izan ere, alde batera gelditu baitira haur eskolaren aldeko eta aurkako iritziak. Azken batean, begi-bistakoa denez, hainbat arrazoirengatik haurrak eskolara joaten direla. Dagoeneko ez da eztabaidatzen joan beharko luketen edo ez. Beste era batera esateko, gutxi-asko onartu da haur gehienek heziketa familia eta eskolaren esku gelditzen dela adin goiztiarretik. Hain zuzen ere partekatutako hezteko ardura horregatik (Coopersmith, 1981), azken urteotako eztabaida mugatzen da haur eskolen konfigurazio egokia zehaztera; hots, haurraren garapena bultzatzeko zer den beharrezkoa eta nola gauzatzen den finkatzera. Era honetan, haur eskolaren ezaugarriak bihurtu dira ikerketetako objektu. Haur eskolaren ezaugarrien barruan, bereziki kalitatea bilakatu da makina bat ikerlanen ardatz, batez ere, 90eko hamarkadatik aurrera (adibidez, Melhuish, 1991; Moss eta Pence, 1994; Peisner-Feinberg eta Burchinal, 1997).

Aipatutakoaren ildotik, gaineratu behar da ikerketa horietan haur eskolaren ezaugarriak haurren garapenarekin ezkontzen saiatu izan dela. Azken batean, haur eskolaren egiteko nagusitzat har daitekeenez haurren garapenerako testuinguru aproposa eskaintzea, aldagai biak uztartzea gura izan dute ikerketa askok. Are gehiago, haurren garapena aldagai garrantzitsuentzat hartu behar da; izan ere, 0-3ko adin tartea baita haurren garapenerako esanguratsuen (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1974). Tarte honetan pertsonak bizi dituen aldaketak inoiz baino azkarrago ematen dira. Halaber, aldaketa horiek inoiz baino eraginkorrak dira; azken batean, pertsonaren oinarriak errotzen baitira 0-3koan.

Soka beretik, adin tarte honen emankortasuna izugarria da; izan ere, berezko edo senezko jokabide gehien azalratzea ematen baita orduan. Kontua da gizartean emandako aldaketaren ondorioz, haurra testuinguru familiarretik lehenago irteten dela. Ondorioz, esan daiteke gizakiaren ohiko garapenaren ingurumaria aldatu egin dela. Modu horretan, hasierako urteak etxean eta haur eskolan igarotzeak ekarri du hainbat senezko jokabide azalratzea testuinguru familiarretik at.

Garai batean, eskolaren funtzioa bereziki oinarritzen zen haurrari ikasitako jokabideak "irakasten". Gaur egun, hainbat kasutan, jada haur eskolara joaten direnean azalratzen dira lehendabizikoz senezko jokabideak, atxikimendu, esplorazio edo berdinkideen arteko jokabideak kasu. Horregatik, haur eskolaren konfigurazioak aintzat hartu behar ditu haurren garapenaren berezitasun horiek. Ondorioz, senezko jokabideei erantzun aproposa eman behar die eta, bidenabar, haur eskolak tradizionalki izan duen laneremuari eutsi behar dio, alegia, esplorazio jokabidearen bitartez ikasteko testuinguru egokia eskaini behar du.

Beraz, baieztatu daiteke haur eskolak bultzatu behar dituela haurren garapenaren bi alde horiek; hau da, senezko eta ikasitako jokabideekin lotutako atalak. Ikerlariak, horren kontzientzia hartu eta gero, saiatu dira zehazten zein ezaugarri izan behar dituen haur eskola batek haurren garapena bultzatzeko. Modu horretan, hamaika izan dira haur eskola eta garapena lotu dituzten ikerketak. Are zehatzago, garapenaren zenbait alderdi bihurtu dira aztergai, arlo kognitiboa edo soziala kasu (adibidez, Bryant, Burchinal, Lau eta Sparling, 1994; Lamb, 1998; Law, Dockrell, Williams eta Seeff, 2004).

Ikerketa horien berri zehatza emango da haur eskolari dagokion kapituluan; izan ere, egoki ikusten baita lehendabizi haurraren garapenaren markoa aztertzea. Haur eskolaren beraren funtsa da haurraren garapena bultzatzea eta ikerketa honek ere haurraren garapena du oinarri. Hortaz, hurrengo kapituluan haurraren garapena izango da hizpide. Modu horretan, 0-3ko umearen ezaugarri ebolutiboen berri emango da eta, bidenabar, hobeto finkatuko da haur eskolaren ardura haurrarekiko. 0-3ko haurraren ezaugarrien berri eman ostean, haur eskola bera izango da mintzagai. Kapitulu honetan, arestian aipatutako ikerketak berrartuko dira. Ikerketa horiek haurraren garapenarekin lotu dituzte haur eskolari dagozkion zenbait alderdi. Alderdi horiek banan-banan hartuko dira, modu horretan, bakoitzak umearen garapenarekin duen lotura zehazteko. Aipatutako guztiaren azterketak ahalbideratuko du hobeto ulertzea planteatuko den ikerketa enpirikoa; izan ere, marko teorikoan oinarrituko baita ikerketaren muina.

4. KAPITULUAREN IDEIA NAGUSIAK

Bilakaera historikoari dagokionez:

- Geroz eta gehiago dira 0-3ko haur eskolara joaten diren umeak.
- Umeek geroz eta denbora gehiago igarotzen dute eskolan.
- Aipatutakoaren ondorio da familiak haur eskolarekin partekatzen duela haurraren ardura.

Legediari dagokionez:

- 0-3ko haur eskolak hartutako dimentsioa ikusi eta gero, Administrazioak zehaztu ditu zikloa arautzeko dekretuak.
- Dekretuak hainbat agente sozialen kritikak jaso ditu, batez ere, 0-3koaren zatiketagatik, irakasleen formazio eskakizunagatik, ratioengatik eta gelen neurriagatik.

Ikerketa markoari dagokionez:

- Ikerketa gabezia dago Euskal Herrian.
- Orain dela hamarkada batzuk AEBetan egindako ikerketak antzeko egoeran egin ziren.
- Hasiera batean, AEBetan haur eskolara joatearen inguruko kezka soziala, zalantzan jartzen zuten haur eskolara joatearen komenigarritasuna.
- Hasierako ahots kritikoen aurrean, ikerketek frogatu zuten haur eskolak berez kaltegarriak ez direla.
- AEBetan haur eskolak hedatu zirenez, euren egoera nolabait normaldu zen.
- Errealitate berriak dakar ohiko garapen ingurua aldatzea eskolen garrantziagatik.
- AEBetan eztabaida edo kezka soziala aldatu da. Haurrak eskolara doazela ebidentzia bat denez, gaur egungo kezka da zehaztea eskolari dagokionez zer den beharrezkoa umearen garapena bultzatzeko.
- Gaur egungo ikerketa gai nagusia da haur eskolaren ezaugarriak haurraren garapenarekin lotzea.

- Ikerketek, beraz, aintzat hartzen dituzte 0-3ko haurraren garapenaren berezitasunak eta, inoiz ez bezala, kasu askotan senezko jokabideak azaleratzen ari direla testuinguru eskolarrean.
- Haur eskolak bultzatu behar ditu haurraren garapenaren bi zati; hain zuzen ere, senezko jokabideei eta ikasitako jokabideei lotutakoak.

2. KAPITULUA

HAURRAREN GARAPENA

2. KAPITULUA: HAURRAREN GARAPENA

1. Senezko jokabideak

- 1.1. Atxikimendu-jokabidea
 - 1.1.1. Zeinu-jokabidea
 - 1.1.1.1. Negarra
 - 1.1.1.2. Irribarrea
 - 1.1.1.3. Zizakadura
 - 1.1.1.4. Deia
 - 1.1.2. Hurbilpen jokabidea
 - 1.1.2.1. Atxikimendu-irudiaren jarraipena
 - 1.1.2.2. Tinko oratzea
 - 1.1.2.3. Zurgapena
- 1.2. Esplorazio-jokabidea
- 1.3. Beldur/ihes-jokabidea
- 1.4. Berdinkideen arteko jokabidea
- 1.5. Eraso-jokabidea
- 1.6. Jokabide altruista
- 1.7. Sexu-jokabidea eta guraso-jokabidea

2. Atxikimendua

- 2.1. Atxikimendua: kontzeptua
- 2.2. Atxikimendu-jokabidearen sistema
 - 2.2.1. Atxikimendu-jokabideak
 - 2.2.2. Barne eredu aktiboak
 - 2.2.3. Sentimenduak
- 2.3. Atxikimenduaren funtzioak
- 2.4. Atxikimendua baimentzen duten aldagaiak
 - 2.4.1. Zentzumenezko garapena
 - 2.4.2. Haurraren aurpegia
 - 2.4.3. Atxikimendu-jokabideak
 - 2.4.4. Sinkronia eragilea
- 2.5. Atxikimenduaren eratze prozesua
 - 2.5.1. Lehenengo fasea
 - 2.5.2. Bigarren fasea
 - 2.5.3. Hirugarren fasea:
 - 2.5.3.1. Atxikimendu-jokabide berriak
 - 2.5.3.2. Informazioaren prozesamendua eta barne eredu aktiboak
 - 2.5.3.3. Komunikaziorako teknikak
 - 2.5.3.4. Esplorazio-sistema
 - 2.5.3.5. Beldur-sistema
 - 2.5.4. Laugarren fasea
- 2.6. Atxikimenduaren tipologia
 - 2.6.1. Strange Situation Test
 - 2.6.1.1. Partaideak
 - 2.6.1.2. Antolaketa
 - 2.6.1.3. Pasarteak
 - 2.6.1.4. Atxikimendu motak
 - 2.6.1.5. Irakurketa kritikoa
 - 2.6.2. Tipologiaren eragina
 - 2.6.2.1. Bowlbyren ekarpena
 - 2.6.2.1.1. Haurraren inplikazioa
 - 2.6.2.1.2. Haurraren ongizatea
 - 2.6.2.1.3. Haurraren berdinkideen arteko harremana
 - 2.6.3. Tipologia baldintzatzen duten aldagaiak
 - 2.6.3.1. Haurrari dagozkion aldagaiak
 - 2.6.3.2. Atxikimendu-irudiari dagozkion aldagaiak
 - 2.6.3.3. Testuinguruari dagozkion aldagaiak

3. Kapituluaren ideia nagusiak

Lehenengo kapituluak dagoeneko zehaztu du 0-3ko adin tartearen markoa. Modu horretan, parada egon da 0-3koak gurean izandako bilakaera historikoa ezagutzeko, legediak agindutakoa identifikatzeko eta, bide batez, gaur egungo ikerketen abiapuntua lekutzeko. Ikerketa horiek, hain zuzen, bi eremu nagusitan jarri dute arreta: alde batetik, haurraren garapenean; eta, bestetik, haur eskolaren ezaugarrietan. Are zehatzago, baieztatu daiteke erakargarri bihurtu dela bi eremu nagusi horien arteko lotura.

Lanaren kapitulu honetan, erakargarritzat hartutako eremuetako bat izango da hizpide. Eskolaren ikuspegitik 0-3ko adin tartearen markoa ezagutu ondoren, oraingoan haurraren garapena izango da mintzagai. Kasu honetan, zehaztasun handiagoz jorratuko dira 0-3ko haurraren garapenaren berezitasunak. Zeregin horretarako, arestian aipatutako senezko jokabideak hartuko dira abiapuntutzat; izan ere, 0-3koaren garrantzia argudia baitaiteke portaera horien azaleratzearekin. Are gehiago, Hazitegi ikerketa proiektuak berak berezkoak diren portaera horietan lekutzen du bere oinarri teorikoa. Horrenbestez, ez da harritzekoa kapitulu honen lehenengo zatia senezko jokabideei eskaintzea.

Behin senezko jokabideen markoa zehazten dela, portaera zehatz bat sakonago jorratuko da; izan ere, atxikimendu-jokabidea hartzen baita gainontzeko portaeren eta, ondorioz, pertsonaren garapenaren oinarritzat. Horregatik, kapituluaren bigarren zatian, luze joko du atxikimenduaren azalpenak; izan ere, bere hastapenetik atxikimenduaren ondorioetarainoko ibilbidea egingo da. Bertan, arreta berezia izango dute atxikimenduaren tipologiai, beren eraginek eta tipologia baldintzatzen duten aldagaiek. Modu horretan, espero da 0-3ko haurraren garapena oinarritzen duen atxikimenduaren argazki zehatza ematea.

Kapituluaren bi zatiekin, gura da sarrera egokia ematea oinarri teoriko honetan sustengatutako ikerketa enpirikoan lehentasunezko tokia hartuko duen 0-3 urteko haurraren garapenari. Ildo horretatik, gogoan izan behar da atxikimendua ebaluatzeko ezintasunaren aurrean, atxikimenduaren ondorioztat hartuko direla bere inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana. Horrenbestez, lanaren bigarren kapitulua bideratuko da, Hazitegi ikerketa proiektuaren oinarritik, haurraren garapenaren ezaugarriak azaltzera. Azaltze-lan horretan, arreta berezia jarriko da Bowlbyren ekarpenean. Modu horretan, barne eredu aktiboen ideia aintzat hartuko da eta,

bidenabar, hauraren inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideen arteko harremanaren garrantzia argudiatuko da; azken batean, beranduago aditzera emango den ikerketa enpirikoan, hiru aldagai horiek hartuko dira-eta garapenaren erakusle nagusizat.

Azkenik, garapenaren ezaugarrien zehaztapena egin eta gero, kapituluaren ideia nagusiak zerrendatuko dira, irakurleak, lerro gutxitan, kapituluaren mapa osoa izan dezan.

1. SENEZKO JOKABIDEAK

Hainbat ikuspegitatik landu daiteke 0-3ko haurren garapena. Dena den, senezko jokabideen azalratzea har daiteke 0-3ko haurren garapenaren zedarr nagusitzat. Argudio hori dela-eta, adin tartea aintzat hartu eta gero, azpimarratu behar da hizpide izango diren gaiei heldu zaiela giza etologiaren ikuspegitik. Ildo horretatik, baieztatu daiteke etologiak eman dituela aipatuko diren kontzeptu nagusien azalpenik arrakastatsuenak eta oihartzun handienekoak. Are gehiago, beranduago agerian utziko den bezala, gaineratu daiteke etologiatik eman direla portaera horien gainean ebidentzia empirikoetan hobeto arrazoitutako argudioak. Ondorioz, oinarri teorikoaren atal honi ekingo zaio etologiak aditzera emandako jokabideen berezitasunekin, alegia pertsonen portaeren sailkapenarekin.

Azalpen horiek eman eta gero, azpimarratu behar da giza etologiaren ikuspegitik gizakiaren jokabide edo portaerak sailkatu behar balira, nagusiki bi motatan banatu behar dira: batetik, berezko edo senezko jokabideak egongo diren eta, bestetik, ikasi edo jasotakoak. Hortaz, gogoan izan behar da giza etologiak baieztatu zuelarik ikasitako jokabideak ez ezik, izan badirela ere genomak ezarritako dauden berezko jokabideak. Genomak ezarritako egoteak esan nahi du beraiek ikastea ez dela inolaz ere beharrezkoa; izan ere, esan baitaiteke pertsonak nolabait aurrez programaturik daudela senezko jokabide horiek gauzatzeko. Beraz, benetan gogoan izan behar da ez direla ikasi beharreko zerbait, baizik eta norbanakoa azalratzen joango den portaera-multzoa. Gainera, aipatutako programazio horrek pertsonak daramatza modu zehatz batean garatzera, alegia testuinguruari egokitzeko aukera emango dien eran. Modu horretan, senezko jokabide horiek oso baliotsutzat hartu behar dira norbanakoaren eta, oro har, espeziearen biziraupenari begira. Beraz, senezko jokabideak dira espezieak bizirautean laguntzeko beharrezkoak eta berezko portaerak.

Senezko jokabideen sokratik, giza etologiak baieztatu du portaera horiek daukatela azalratzeko kronologia zehatz bat. Era berean, ikuspegi horretan oinarritu eta gero, jakina da estimulu batzuek piztu edota indargabetzen dituztela berezko jokabide guztiak. Horrela, zenbait estimulu jokabideak pizteko zergati diren bitartean, beste hainbat motibo dira portaerekin amaitzeko. Ildo beretik, senezko jokabideen

biziraupenerako funtziotik jota, lau izan dira portaera horiei egotzi zaizkien dimentsioak: mugimenduzkoa, emozionala, kognitibo irudikaria eta, azkenik, neurobegetatiboa (Cristóbal, 2003). Jarraian, bakoitzaren azalpen laburra egingo da:

- **Mugimenduzko dimentsioa.** Dimentsio honek bereganatzen du morfologikoki egonkorra den mugimenduen kateatze; hots, beste era batera esanda, higidurazko jokabide behagarria osatzen duten mugimenduen kateatzea. Azken batean, senezko jokabideen dimentsio honetan, beha daitekeen mugimendu-multzoa sartzen da, beti ere, jokabidearen azaleratzearekin batera, egonkor agertzen den mugimendu-multzoa kontenplatuz.
- **Dimentsio emozionala.** Bigarren dimentsio honetan aintzat hartzen da emozioen gaia. Azken urteetako etologiak soilik lotu du emozioa senezko jokabideen beste hiru dimentsioekin. Are gehiago, etologiarentzat emozioa da senezko jokabidea osatzen duten elementuetako bat. Emozioak erreferentzia egiten dio senezko jokabidearen alderdi subjektiboari eta, ondorioz, lotu behar da portaera aktibatzen zaion subjektuak hautemandakoarekin. Nahiz eta senezko edo berezko jokabideak beranduago aipatu eta kronologikoki sailkatuko diren, interesgarria izan daiteke portaera bakoitza zein emozioekin lotzen ohi den ikustea: atxikimendu-jokabidea, maitasunarekin; esplorazio-jokabidea, jakin-minarekin; ekidin- edo ihes-jokabidea, beldurrarekin; berdinkideen arteko jokabidea, adiskidetasunarekin; eta, azkenik, agresio- edo eraso-jokabidea, haserrearekin.
- **Dimentsio kognitibo irudikaria.** Dimentsio honek ezagutzaren eta irudimenaren alderdiak hartzen ditu kontuan. Ezagutzari dagokionez, azpimarratu behar da dimentsio kognitiboa dela hautemandako objektuaren errepresentazioa. Halaber, irudimenari dagokionez, esan behar da irudikatutako errepresentazioa dela hastapena errepresentazio kontzeptualera iristeko. Hain justu, fenomeno horregatik dira banaezinak ezagutza eta irudimena.
- **Dimentsio neurobegetatiboa.** Senezko jokabideen dimentsioekin amaitzeko, alderdi neurobegetatiboaren aldagaia aztertuko da. Azterlan horretarako, aintzat

hartu behar da dimentsio honen barruan txertatu behar direla nerbio-sistema begetatiboak kontrolatutako mugimendu organikoen kateatzeak. Ildo beretik, gogoan izan behar da kateatze horiek direla mugimenduzko jokabidearen gauzatzea ahalbideratzen dutenak. Ondorioz, dimentsio neurobegetatiboaren ondorio eta adibidetzat har daitezke, besteak beste, ondokoak: giharren zurruntasuna, bihotz taupadak, hipertentsio arteriala, biriken hiperbentilazioa, ahoaren idortasuna eta abar.

Behin senezko jokabideen dimentsioak azaldu direla, emango da portaera horietako garrantzitsuenen hurrenkera kronologikoaren berri. Eginkizun horretarako, aintzat hartuko dira, haurraren garapen ebolutiboaren barruan, senezko jokabide garrantzitsuenen agerpen-uneak. Beraz, denboran kokatuko dira senezko jokabideen azaleratzeak, nahiz eta jakin litekeena dela umeen artean gorabeherak egotea. Senezko jokabideen azaleratzearen berri ematea funtsezkoa da 0-3ko haurraren garapena ulertzeko; izan ere, adin tarte horretantxe pizten baitira lehendabizikoz portaera horiek. Hortaz, esan daiteke senezko jokabideek josten dutela haurraren garapena. Horregatik, haur eskolek kontuan hartu behar dituzte jarraian zerrendatuko diren portaerak eta horien azaleratze-hurrenkera; azken batean, gaur egun haurrak eskolan daudela kanporatzen baitira garai batean testuinguru familiarrean azaleratzen ziren jokabide horiek.

1.1. ATXIKIMENDU-JOKABIDEA

Nahiz eta beranduago sakonduko den Atxikimenduaren Teoriari (Bowlby, 1969, 1973, 1980) dagozkion kontzeptuetan, oraingo honetan azalduko da atxikimendu-jokabidearen funtsa. Zeregin horretarako, lehenik eta behin, azpimarratu behar da senezko jokabideen artean kokatu behar dela nahitaez atxikimendu-jokabidea. Gizakiak, beste edozein espeziek bezala, bere biziraupenari begira behar-beharrezkoa du portaera honek bilatutako beste pertsona batekiko hurbiltasuna. Garapenean zehar, haurra pertsona bat lehenesten edo hobesten joan da eta, ondorioz, pertsona horrekin eraiki da lotura afektibo berezia. Azken batean, beste pertsona hori lehentasunezkoa bihurtu da haurrarentzat, berarekin nolabaiteko maitemintzea izan baitu haurrak. Hurrengo kapituluetan sakonkiago aztertuko denez, lotura afektibo berezi horri atxikimendua deritzo. Ildo beretik, atxikimendu-irudia eta atxikimendu jokabidea erabili dira

izendatzeko, hurrenez hurren, haurraren erreferentziazko pertsona eta gizaki horren hurbiltasuna lortzeko estrategia multzoa. Atxikimendua erabat garaturik dago haur batzuegan 6. hilabetean eta haur guzti-guztiengan 8.ean. Behin atxikimendua egonkortuta, atxikimendu-jokabideak modu behagarrian azaleratzen hasten dira, hain zuen ere haurrak hobesterakoan atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna. Portaera horiek sakonkien aztertu dituenetako batek, Ainsworth ikertzaileak (1967), defendatu du jokabideon balioa ukazina dela, hurbiltasuna bermatzeaz gain, harremanak ere bideratzen dituztelako.

Hain zuzen ere atxikimendu-jokabideen balioaz aritzean, senezko portaera honen funtzio nagusizat har daiteke ziurtatzea atxikimendu-irudi bilakatutako erreferentziazko pertsona horren presentzia eta hurbiltasuna. Azken batean, hurbiltasun horrek haurra babestuko du arrisku potentzialetatik eta, ondorioz, ase egingo du seguru sentitzeko gizakion oinarrizko beharra. Orain dela gutxi aipatutakoaren ildotik, xede hori lortzeko, haurrak baditu hainbat baliabide edo estrategia, atxikimendu-jokabidea etiketapen sailkatzen direnak. Bowlby maisuak (1988) defendatu zuen atxikimendu-jokabide horiek sei forma har ditzaketela: negarra, irribarrea, jarraipena, beste pertsona tinko oratzea, zurgapena eta, azkenik, hizkuntzari lotutako deia.

Dena den, autore horrek forma horietan gehiago sakondu zuen eta, ondorioz, esanguratsuenak sailkatu zituen bi portaera-multzotan: zeinu jokabidea eta hurbilpen jokabidea. Alde batetik, zeinu jokabidearen ondorio da atxikimendu-irudia haurraren eramatea. Beste alde batetik, hurbilpen jokabidearen objektu da haurra atxikimendu irudiaren eramatea. Kontua da jokabide-multzo biek agente bien arteko estekamendua baimentzen dutela. Jarraian azalduko dira zeinu jokabidearen zein hurbilpen jokabidearen barruan dauden portaerak.

1.1.1. ZEINU JOKABIDEA

Zeinu-jokabidearen barruan txertatzen dira haurrak atxikimendu-irudia berarengana ekartzeko darabiltzan estrategiak. Estrategia horien funtzioa da, beraz, atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzea. Hortaz, zeinu-jokabideak bereganatzen ditu haurraren baliabideak heldua berarengana ekartzeko. López eta Ortiz ikertzaileek (2001) aipatzen duten bezala, baliabide horiek hamaika formakoak izan daitezke: negarra, irribarrea,

zizakadura, deia, keinua... Dena den, Atxikimenduaren Teoriaren aitatzat har daitekeen Bowlbyrentzat garrantzitsuenak ondoko hauek dira: negarra, irribarrea, zizakadura eta, kronologikoki beranduago, deia. Jarraian, banan-banan azalduko dira zeinu jokabide bakoitzaren ezaugarri nagusiak:

1.1.1.1. Negarra

Negarra da haurraren hasierako egunetan indar handia daukan seinalea, batez ere, erreferentziatzko pertsonarentzat; izan ere, negarrak balio baitu pertsona hori berera erakartzeko. Hain zuzen ere erakartzeko gaitasun horregatik, negarra funtsezkotzat hartu izan da haurraren biziraupenerako; azken batean, balio izan baitu umearen beharrak ase egiteko eta, ondorioz, bizirik jarraitzeko.

Nahiz eta haur guztiengan negarraren funtsa berdin-berdina izan, ikerketek erakutsi dute haur bakoitzaren negarrak eduki baduela bere morfologia (Wolff, 1969, in Cristóbal, in press). Are gehiago, defendatu da negarraren ezaugarriak hatz-markak bezain espezifikoak direla. Horregatik, ez da harrizkeoa haurra jaio eta 48 ordura, 33 ametatik 17 gai izatea bere umearen negarra ezagutzeko (Formby, 1967, in Cristóbal, in press).

Halaber, negarrak haur bakoitzarengan morfologia espezifikoa izateaz gain, gaineratu behar da haur bakoitzak ere erakusten dituela hainbat negar mota, batez ere, komunikatu gura duenaren arabera. Azken batean, negar mota loturik dago komunikazio bide hori hasteko estimuluekin. Beraz, jarraian ikus daitekeenez, haurrak negarraren bitartez helarazi nahi duenak eragiten du negarraren morfologian. Adibidez, haurrak gosea edo hotza duenean, eskuarki, negarra maila apalean hasi eta emeki-emeki erritmikoa eta ozenagoa bihurtzen da. Kasu honetan, arnasa hartu eta botatzerakoan zaratak egiten ditu haurrak. Haurrak mina duenean, aldiz, hasiera-hasieratik negarra ozena da eta, sarritan, oihu ozen eta luzeen ondoren, isildu egiten da. Min-negarra amaitu egiten da minak eragiten duen faktorea desagertzerakoan.

Bestalde, negarrez hasteko beste estimulu bat da kanpo estimulu zakarren bat. Adibidez, zaratak, argiteri eta jarrera aldaketa bortitzak pairatzen dituen testuinguru batean, haurrak ozenki negar egingo du hasieran, erritmikoki egin arte. Azkenik, negar egiten hasteko estimulutzat hartu izan da haurrak ukitua izateko beharra. Kasu horretan,

haurrak ukitua izatea besterik ez du nahi, segurtasun eta hurbiltasun bila. Aipatutako faktore horiei gaineratu behar zaizkie ustez behagarriak ez diren arrazoiak eta beldurrezko sentimenduak.

Orain arte, ikusi da oso bestelakoak izan daitezkeela haurra negarrez hasteko arrazoiak. Aldi berean, azpimarratu behar da negarra eragiteko arrazoi horiek bezain ugariak direla negar egiteari uzteko estimuluak. Alde batetik, defendatzen da zentzumenezko garapenari atxikitako estimuluak egokienak direla negarrari amaiera emateko; hots, erantzunik eraginkorrena litzateke zentzumen guztien konbinazioa jasoko lukeena (Wolff, 1969 in Cristóbal, in press). Konbinazio horrek eskatzen du haurrak helduaren edota beste soinu goxo entzutea. Zeregin horretarako, egokiena da erreferentziazko pertsonaren ahotsa. Era berean, konbinazio horrek bereganatu beharko luke haurrak ikustea batez ere pertsona berezi horren aurpegia. Dastamenari dagokionez, aldiz, azpimarratzen dute zurgapenaren garrantzia, elikatzeko edo elikatzeko balio ez arren (Kessen eta Leutzendorf, 1963, in Cristóbal, 2004). Ildo beretik, eraginkorra izan daiteke familiarra zaion estimulu bat usaintzea edo ukitzea negarrarekin amaitzeko. Zeresanik ez dago, aipatutako ekintza horiek elkarrekin emanez gero, areagotzen direla haurrak negar egiteari uzteko aukerak.

Zentzumenen konbinazioari dagozkion alderdi horiez gain, egokitzat hartzen den beste estimulu bat da haurra edo bere sehaska kulunkatzea. Dena den, alderdi horiek guztiek gutxi balira, Ainsworth jakintsuak (1967) bete-betean asmatzen du negar egiteari uzteko bide eraginkorrena zehazterakoan; izan ere, biziki azpimarratzen du erreferentziazko pertsona dela haurrak negar egiteari uzteko baliabide garrantzitsuena, batez ere, 5. hilabetetik aurrera. Beraz, erreferentziazko pertsona horren erantzuna gakoa da haurraren beharrak ase egiteko eta, ondorioz, negarrarekin amaitzeko. Adibide horrek adieraziko luke ohiko atxikimendu-jokabidearen indarra, gutxienik, negarrari dagokionez. Gainera, irakurritakoak arrastoak ematen ditu erreferentziazko pertsonaren eskuartzerako, testuinguru familiar zein eskolarrean.

1.1.1.2. Irribarrea

Komunikatzeko beste zeinu garrantzitsu bat da irribarrea. Haurrak berezkoa duen baliabide hori darabil ongizatea adieraztea gura duenean. Ez da, beraz, ikasitako zerbait,

pertsonek berezkoa duten zerbait baizik. Irribarrea egoera biologikoak eragin dezake baina erantzun sozialen bultzatzaile ere izan bada. Kontua da haurrak irribarrea duenean, atxikimendu-irudiak ere irribarreez erantzuten diola edo goxo-goxo hitz egiten diola edota kontaktu fisikoari hasiera ematen diola. Beraz, kasu horietantxe, irribarreak balio du bestearen elkarreragin positiboak sustatzeko. Gainera, epe motzari begira, irribarreak balio du hartu-emanan luzatzeko; azken batean, biek adierazten baitute egoera horretan egoteak sortarazten dien poztasuna eta, hain zuzen ere poztasun horrek bultzatzen baitu elkarrekintza ez etetea. Ondorioz, haurraren irribarrea hartu behar da atxikimendu-irudiaren erantzun positiboen sortzailatzat baina, kasu honetan, ez bakarrik epe motzari begira, baizik eta epe motz zein luzeari begira (López eta Ortiz, 2001 eta Cristóbal, 2005a). Haurraren irribarreak bere ongizatea erakusten du eta gurasoek ongizate hori ulertzen dute euren zaintza-jokabidearen arrakastatzat. Modu horretan, ulergarria da haurraren irribarreak gurasoengan eragin positiboa izatea. Horrenbestez, irribarrea benetan egokia da atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko. Hain zuzen ere aipatutako horregatik, ongizatea har daiteke garapenaren adierazle garrantzitsutzat. Adierazle izaera hori dela-eta, ongizatea izango da, geroago sakonkiago ikusiko den bezala, ikerketa enpirikoan haurraren garapenari dagokionez aztertuko den aldagai garrantzitsua.

Kontuak kontu, ikerketaren berri eman baino lehenago, gaineratu behar dira irribarreari dagozkion zenbait ezaugarri. Hortaz, irribarrearen ezaugarrien soka beretik, arestian inferi zitekeen bezala, nabarmendu behar da haurra irribarrea erabiltzen hasten dela atxikimendu-harremana eratu eta egonkortu baino lehenago. Azken batean, ikasitako zerbait ez denez, lehendabiziko irribarre espontaneo eta erreflexuak ematen dira haurrak bi eta bost aste artean dituenean (Wolff, 1963 in Cristóbal, in press). Nahiz eta hasiera batean haurra lo dagoenean edo elikatzen ari denean izan, haurrak nahiko azkar hobesten ditu giza estimuluak irribarrea erakusteko orduan. Lehenengo asteetan irribarrearen eragile nagusia da entzumenaren bitartez etorritakoa baina, denborarekin, 5. astetik aurrera, ikusmenetik jasotakoak nagusitzen dira. Ikusmenaren bitartez, pertsonen aurpegiak ikusiko ditu eta musu horiek hartuko dute irribarrea eragiteko ahalmena. Dena den, haurrak 4 hilabete dituenean, pertsonen aurpegiak bereiztuko ditu eta, nolabait, gizaki ezagunak hobetsiko ditu. Gizaki zehatzen hobespenearekin, haurrak modu ezberdinean erabiliko du irribarrea, azken batean, aurrean duen pertsonaren arabera. Modu horretan, irribarrea tresna baliagarria bihurtzen hasten da arestian

aipatutako beste funtziorako, alegia, erreferentziazko pertsonarekin erantzun sozialen sustatzaile izateko. Ondorioz, haurrak irribarrea erabiliko du lehentasunezko pertsonaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko. Horrela, zeinu jokabide forma hartu eta gero, irribarrea atxikimendu-jokabide eraginkorra izango da.

1.1.1.3. Zizakadura

Haurraren zizakadura nahitaez lotu behar da hizkuntzaren garapenarekin; izan ere, zizakadura hartu izan da hizkuntza adierazpenaren hastapentzat. Kontua da haurra hasten dela nolabait mintzaten helduentzako zuzena den adierazpen linguistikoa baino lehenago. Hain justu zizakadura bezala ezagutzen den hori da haurrak adierazteko darabilen baliabideetako bat. Irribarrea legez, zizakadura ongizatea adierazteko erabiltzen da eta bere ondorioak ere irribarrearen parekoak dira. Azken batean, haurraren zizakaduraren ostean, erantzun goxoak ematen dira helduaren partetik eta aukera dago elkarreragina nahi beste luzatzeko. Zizakadurak ikerketa enpirikoan aztertuko den ongizatea adierazten duenez, jokabide baikorrak sortarazten ditu eta, ondorioz, zilegi da negarrari esleitzen zitzaizkion ondorio positibo horiek zizakadurari ere ematea. Beraz, esan daiteke zizakadurak balio duela, besteak beste, jokabide baikorrak sustatzeko, hartu-emanak ez eteteko eta, bestalde, gurasoak euren guraso lanarekin gustura sentitzeko.

Orokorki, zizakadura hasten da ongizate egoera baten ondoren. Era berean, zeinu jokabideen barruan sartzen den adierazpen hori areagotu egiten da erreferentziazko pertsonaren erantzuna jasotzerakoan, nolabait, lortu berri duen hurbiltasun horri eutsi nahian. Erreferentziazko pertsona aipatu denez, eten bat egin behar da bere garrantzia azpimarratzeko; izan ere, bere erantzunak baldintza baitezake haurrarekiko nolabaiteko elkarrizketa hori. Ildo beretik, benetan garrantzitsua da pertsona horren erantzunarekin lot daitekeen hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Azken batean, aldagai horrek eragina izan dezake haurra eta helduaren arteko hurbiltasunarengan eta, eragiteko gaitasun hori dela-eta, geroago ikusiko den bezala, ikerketa enpirikoan ere aintzat hartuko da aldagai hori.

Kontuak kontu, erantzun egokiaren bitartez mantendutako hurbiltasuna eta gero, zizakadura erabiltzen da elkarreraginarekin jarraitzeko, jadanik elkarrizketak balira

bezala (Trevarthen, 1985). Autore horren arabera, haurrak bi hilabete dituenan, hartu-eman horietan ematen dira elkarrizketaren ezaugarri ugari: erritmoa, txanden errespetua, edukien aukeraketa... Ezaugarri horiek guztiak baliagarriak dira zizakaduraren helburua lortzeko; hots, erreferentziazko pertsonaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko.

Bestalde, gogoan izan behar da zizakadura estuki loturik dagoela hizkuntzaren garapenarekin. Zizakadurak beranduago emango den adierazpen linguistikoaren aurrebaldintzak edo aurretiko urratsak besterik ez dira. Ondorioz, zizakadura egiteko zenbait era egongo dira, garapenaren continuumarekin estuki lotutakoak guztiak. Horrela, hasiera batean haurrak oso forma sinple egiten dituen bitartean, denborarekin geroz eta konplexuagoak egingo ditu, aipatu continuum horretan aurrera egin ahala. Hala ere, nahiz eta konplexutasunean ezberdinak izan, zizakadura forma guzti-guztiak erabilgarriak dira helduaren hurbiltasuna lortzeko eta horri eusteko. Aipatutako guztiagatik, funtsezko atxikimendu-jokabideetat hartu behar da hastapeneko mintzamena.

1.1.1.4. Deia

Arestian esan bezala, hasierako zizakadura ondorengo hizkuntza adierazpenen aurrebaldintza da. Ahozko hizkuntzaren garapenak aurrera egin ahala, atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko haurraren baliabideak ugaritzen doaz. Ugaltze horren frogatzat har daiteke haurrak argi eta garbi erreferentziazko pertsonari deitzea. Dena den, deitzeko forma ugari daude, ahoz zein gorputzaren adierazpenaz. Ahozkoan, zizakaduratik garatutako berbaldiak sar litezke eta, gorputzaren adierazpenean aldiz, haurraren gorpuz mugimendu guztiak, besoak jasotzea kasu. Baliabide horiek guztiak dira atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko tresna erabilgarriak eta, ondorioz, atxikimendu-jokabidearen parte garrantzitsuak.

Beraz, zeinu-jokabidearen barruan txertatu behar dira negarra, irribarrea, zizakadura eta, modu generikoan, dei guztiak; izan ere, guzti-guztiak zeinu baliagarriak baitira atxikimendu-jokabideei dagozkien helburuak lortzeko.

1.1.2. HURBILPEN JOKABIDEA

Hurbilpen jokabidearen barruan daude haurra atxikimendu-irudiarengana daramaten portaerak eta figura horrekiko hurbiltasuna mantentzen dutenak. Beraz, sailkapen honetan jasotzen dira atxikimendu-irudiarenganako hurbiltasun fisikoa ahalbideratzen duten jokabideak. Dena den, hurbilpen jokabideak bereganatzen ditu haurra erreferentziatzko pertsonarengana daramaten jokabideak eta ez, zeinu jokabideen ondoriozkoetan bezala, alderantzizko norabidean emandakoak. Horregatik, Bowlby (1969, 1973, 1980) definitutakoaren ildotik, sailkapen honetan txertatu behar dira atxikimendu-irudiaren jarraipena, beste pertsona tinko oratzea eta zurgapena.

1.1.2.1. Atxikimendu-irudiaren jarraipena

Gutxieneko mugikortasuna hartzen duenetik, haurrak erakusten du atxikimendu-irudia jarraitzeko joera. Horrela, erreferentziatzko pertsonaren mugimendu edo posizio aldaketan aurrean, haurraren mugimendu eta posizioak ere aldatuko dira. Gainera, urte bat bete baino lehenago, haurrak gaitasuna dauka helburuaren arabera bere jokabidea moldatzeko. Moldatzeko ahalmen hori benetan baliagarria da atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna bermatzeko orduan. Dena den, ahalmen horrez gain, haurrak bere xedea lortzeko beste hainbat baliabide dauzka; modu horretan, bere garapenaren arabera edo egoeraren arabera, lauoinka, oinez edota arineketan joango zaio atxikimendu-irudiari. Aipatutako honek guztiak aditzera ematen du malguki moldatzen eta antolatzen direla xedea lortzeko jokabideak eta teknikak. Aldi berean, antolaketa horri esker bermatzen da atxikimendu-irudiaren jarraipenaren arrakasta.

1.1.2.2. Tinko oratzea

Atxikimendu-irudiarekiko hurbiltasuna mantentzeko beste baliabide bat da haurrak figura hori tinko oratzea. Jadanik jaio eta berehala, haurra gai da bere besoen bitartez beste pertsona bati itsasteko. Ahalmen hori benetan baliagarria zaio beste pertsonaren hurbiltasuna mantentzeko. Gainera, jarraipenarekin gertatzen den bezalaxe, kasu honetan ere haurrak moldatzen ditu bere jokabideak xedea lortzeko, adibidez, hertsikiago edo bigunkiago helduz egoeraren arabera.

1.1.2.3. Zurgapena

Nahiz eta eskuarki zurgapena elikadurari soilik lotu, eduki baditu beste hainbat funtzio. Adibidez, beste pertsona tinko heltzeak eta zurgapenak berak balio bera daukate; izan ere, biak ala biak baliagarriak baitira atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna mantentzeko. Zehazki zurgapenari dagokionez, esan behar da beti ez dela ematen elikatzeko funtzioarekin. Zurgapenak elikatzeko balio du baina, sarritan, elikatzen ez duen zurgapena ere ematen da. Ondorioz, Bowlby (1988) ausartu zen zurgapenaren balio bikoitzaz aritzera: alde batetik, berretsi zuen elikatzeko balioa; eta, bestetik, defendatu zuen hurbiltasuna lortzeko eta, orobat, atxikitze funtzioa. Baieztapen hori atera zuen komunitate primitiboetan egin zituen behaketetatik. Komunitate horietan, haurrek joera daukate amaren bularrera bideratzeko elikatzeko balio ez duen zurgapena. Froga horiek aditzera ematen dute independenteak direla elikatzeko zurgapena eta elikatzeko helbururik ez duen zurgapena. Hain zuzen ere horregatik, atxikimendu-jokabidetzat hartzen da zurgapenaren bigarren forma hori.

Horrenbestez, amaitutzat ematen da atxikimendu-jokabideari zegokion atala. Dena den, atxikimenduari eskainiko zaio lanaren hurrengo atala. Bertan aukera egongo da atxikimenduari dagozkion edukietan sakontzeko eta berriz ere azpimarratzeko jokabide horien aurrean helduaren eskuartzearen garrantzia. Oraingoz, gaia berrartu aurretik, jarraituko da gainontzeko senezko jokabideen gainbegiratuaz.

1.2. ESPLORAZIO-JOKABIDEA

Esplorazio-jokabidea aipatzen denean, jakin behar da senezko jokabide honek bereganatzen dituela objektu bizidun edo bizigabearekiko sortzen den interesa eta objektu horrekiko pizten den jakin-mina. Eskuarki, pertsona zein animalia hurbildu egingo da arreta piztu duen objektuarengana eta saiaturiko da, manipulazioaren bitartez, bertatik informazioa ateratzen.

Bestalde, aurrerantzean sakonkiago ikusi ahal izango da esplorazio-jokabidea elkarloturik dagoela beste hainbat portaerekin; izan ere, aurretik aipatutako atxikimendu-jokabidea edota beldur/ihes-jokabidea erabat loturik baitaude. Elkarlotura horren adibidetzat har daiteke, besteak beste, atxikimendu- edo beldur/ihes-jokabideak

pizterakoan esplorazio-jokabidearen indargabetze nabaria. Gainera, kontuan izan behar da esplorazio-jokabidea emateko izaten dela atxikimendu-iruditik nolabaiteko banatzea baina, aldi berean, gogoan izan behar da ezinbestekoa dela erreferentziazko pertsonaren presentziaz eta eskuragarritasunaz ziur egotea. Hain justu ziurtasun horren eta beldur jokabidearen arteko lehiak baldintzatzen du esplorazio-jokabidea. Marko honetan, garrantzitsua da gogoan izatea atxikimendu- eta esplorazio-jokabideen arteko oreka dinamikoa esanguratsua dela garapenerako eta, oro har, biziraupenerako (Ainsworth, 1992).

Kontuak kontu, esplorazio-jokabidea kronologikoki leku preferentean kokatu behar da; izan ere, senezko portaera hori baita atxikimendu-jokabidearekin batera lehena azaleratzen. Dagoeneko bost hilabeterekin, haurrari ikusgarri zaizkio inguruko objektuak esploratzeko ahaleginak. Une horretatik aurrera, esplorazio-jokabidea are gehiago garatzen da eta, ondorioz, baita are nabarmenagoa bihurtu. Arestian aipatu bezala, portaera honekin haurrak inguruko objektu bizidun zein bizigabeak ikertu, aztertu eta miatuko ditu eta ekintza horietatik guztietatik informazio ugari aterako du. Hain zuzen ere, geroago ikusiko den bezala, horixe bera aztertuko da ikerketa enpirikoan.

Edonola ere, aipatutako informazio-jasotze horrek zentzu zabalean haurraren garapena dakar; azken batean, haurrak, esplorazio-jokabidea pizturik duela, inguruaren gaineko hamaika datu jaso eta beste horrenbeste esperientzia bizitzen ditu, guzti-guztiak bere garapenaren eragile. Oihartzun hori dela-eta, baieztatu izan da garapen kognitiboa paraleloki doakiola esplorazio-jokabidearen garapenari. Are gehiago, azpimarratu behar da esplorazio-jokabidearen aktibazioarekin, garapen kognitiboa ez ezik, garapenaren eremu guztiak ere garatzen direla; izan ere, esplorazioarekin batera ematen baitira, besteak beste, mugimendua, hainbat adierazpen modu edo ekintza intelektual gorenak, guzti-guztiak garapenean eragingo dutenak. Beraz, ez bairik gabe nabarmendu behar da, gutxienik haurraren garapenaren mesedean, komenigarria dela esplorazio-jokabidea pizturik izatea. Ondorioz, familian zein eskolan, tentu handiz zaindu behar dira esplorazio-jokabidea aktibaturik izateko baldintzak eta, bereziki, portaera honekin lotura duten gainontzeko berezko jokabideak, atxikimendu-jokabidea kasu.

1.3. BELDUR/IHES-JOKABIDEA

Esplorazio-jokabidearekin lotura duen senezko jokabideetako bat da beldurrari eta ihes egiteari dagokiena. Jokabide biak antagonikoak direnez, beldurraren aktibazioak dakar esplorazioaren indargabetzea. Jokabide honek ihes sena eta beldurra bera jasotzen ditu baina esan daiteke biak ala biak direla portaera bakarraren bi alderdiak; horrela, ageriko alderdiei ihes portaera deitzen zaien bitartean, ezkutukoei edo barnekoei beldurrezko portaera esaten zaie. Hortaz, ihes-portaera behagarria den berezko jokabidetzat hartzen da eta beldurra, berriz, barne emozio-fenomenotzat. Kontuak kontu, bi alderdi horiek ohikoenak direnez, senezko jokabide hori izendatzen da ihes portaera zein beldur jokabidea terminoak erabilia.

Ageriko alderdi behagarriei dagokienez, azpimarratu behar da ihes-jokabidearen suspertzeak bi motatako fenomenoak dakartzala: alde batetik, erantzun motoreak, eta, bestetik, begetatiboak. Fenomeno motoreen artean txertatzen dira beldurra sortzen duen objektuarekiko urrunketa eta segurtasun irudiarekiko hurbilpena. Begi-bistako fenomeno begetatiboari dagokionez, berriz, bertan daude nerbio-sistemaren eta bere menpe dauden organoen erantzunak: giharren zurruntasuna, bihotz taupaden bizkortzea, kortisolaren giltzurrun-gaineko jariaketa eta abar.

Bestalde, ezkutuko edo barneko alderdiei dagokienez, esan behar da emoziozko fenomenoaren eta fenomeno kognitiboaren artean bereizten direla. Hortaz, barneko alderdiek jasoko dituzte emozioek bereganatzen duten eragin subjektiboa zein hautemandakoaren ezagutzazko errepresentazioak.

Biziraupenari begira, beldurraren funtzio biologiko nagusia babesa da eta, beraz, normaltzat har daiteke beldurra izatea. Gainera, arestian aipatu legez, gainontzeko berezko jokabideek bezala, beldur/ihes-portaerak baditu estimulu suspertzaileak zein jokabideari amaiera ematen diotenak. Beldurra sortzen duten estimuluak asko dira eta luze joko luke beraien inguruan aritzeak. Horregatik, lan honetan, erreferentzia egingo zaie, soilik, beldur/ihes jokabidearekin amaitzeko estimuluei; izan ere, gogoan izan behar baita beldurrarekin amaitzeko estimuluak estuki loturik daudela beste berezko jokabide batekin, alegia atxikimendu-jokabidearekin. Hain zuzen ere, atxikimendu-jokabidea baliabiderik baliotsuena da beldur portaerari amaiera emateko, batez ere,

atxikimendu-irudiak izan behar duelako segurtasun iturri. Ondorioz, beldur/ihes-jokabidearekin amaitzeko, tentu handiz zaindu behar dira atxikimendua baldintzatzen duten aldagaiak. Faktore horiek, baina, atxikimenduari soil-soilik dagokion atalean jorratuko dira.

Zehazki beldu/ihes-jokabideari dagokionez, gaineratu behar da haurraren 8. hilabetean gauzatu eta azaleratzen dela. Une horretatik aurrera, senezko jokabide hori behin baino gehiagotan agertuko da eta, hain zuzen ere une horietan, garrantzitsua izango da beldur hori itzal dezaketen pertsonak gertu izatea.

1.4. BERDINKIDEEN ARTEKO JOKABIDEA

Berdinkideen arteko jokabideari dagokion atalean hizpide izango dira ikerketa enpirikoan leku preferentea izango duten umeen arteko hartu-emanak. Orain arte aurrera eramandako ikerketek erakusten dute haurrak uste zena baino lehenago erakusten duela bere adinekokiak elkarrekin izateko joera (Casagrande, 2007). Ikerketarik esanguratsuenak berrartuz gero, ikus daiteke jadanik hiru hilabeteko haurrak badakiela beste pertsonekin elkarrekin nola jokatu bere helburua lortzeko; hau da, esan daiteke bestearekiko hurbiltasuna lortzeko baduela jakintza goiztiar bat. Ezagutza hori estuki loturik dago 2 eta 4 hilabete artean haurrak bizi duen berrantolaketa kognitiboarekin. Lotura horregatik, berregituraketa-lan horietan, haurraren ekintzen kontrola hartzen da bere garapenaren lorpen garrantzitsutzat (Vurpillot eta Bullinger, 1983); izan ere, nahita eginiko ekintzek ordezkatzeko baitituzte ordura arteko ekintza erreflexuak eta berezko jokabideak (Widmer-Robert-Tissot, 1981). Gainera, dagoeneko bizpahiru hilabeterekin haurrak badaki bere emozioak nahita adierazten (Ekman eta Oster, 1979) eta hiruzpalau hilabeterekin jakin badaki hainbat erantzun egoki adierazten eta berdinkidearen aurpegiaren adierazpenen esanahia interpretatzen (Barrera eta Maurer, 1981; Malatesta eta Izard, 1984).

Gaitasun berrien eskurapena baimentzen duen bilakaeraren beste adibide dira lau hilabeterekin haurraren bizkar-hezuraren zuzenketa eta ondoriozko tentetze-lanak. Garai horietako giharren garapenak ahalbideratzen dituen gaitasun horiek ezinbestekoak dira tentetze posizio batean egoteko. Aldi berean, posizio edo postura hori ezinbestekotzat hartu izan da lehenengo pertsonen arteko elkarrekin izateko

(Jacobson, 1981; Ruff, 1986). Azken batean, kontuan izan behar da lau hilabeteko haurren gorputzak garatutako gaitasunek aukera ematen dutela ikusmeneko kontaktua izateko eta, bide batez, elkarreraginak izateko kontaktu hori kontrolatzeko (Brazelton, 1989). Ildo horretatik, azpimarratu behar da haurrak ikusmenetik datorkion informazioa ere kontrola dezakeela, adibidez, gehiegizko estimulazioa ekiditeko, nolabaiteko txandak gauzatzeko eta norberaren edo bestearen arreta erregulatzeko (Argyle 1982; Duncan 1973; Duncan eta Fiske, 1977; Fivaz-Depeursinge 1987; Stern, 1992). Aipatutako honek adierazten du zer nolako garrantzia daukan haurren erregulaziorako gaitasuna, gutxienik, elkarrekintzen helburuak lortzeko bidean (Brazelton, 1989; Stern, 1992). Era berean, Stern ikertzailearekin bat etorrira, azpimarratutako honek guztiak aditzera ematen du 2 eta 6 hilabeteko haurrak bizi duela bizi sozial handiko garai bat, irribarre, bokalizazio eta begirada partekatuen bilakaeraz beterikoa.

Soka beretik, berdinkideen arteko jokabidea ikertzerakoan, ikerketek erakutsi dute haurren jokabidea moldatu egiten dela testuinguruaren, beste pertsonaren jokabidearen edota objektuaren beraren arabera (adibidez, Brazelton, Tronick, Adamson, Als eta Wise, 1975; Field, Adler, Vega-Lahr, Scafidi eta Goldstein, 1987; Trevarthen, 1974). Adibidez, haurrak gehiago eta zakarkiago mugitzen ditu burua eta besoak berdinkide batekin bere amarekin baino. Agian desberdintasun horregatik, azpimarratu da berdinkideen arteko jokabideak eragina daukala haurren garapen afektibo zein sozialean (Hartup, 1983a, 1983b). Ildo horretatik, frogatu da berdinkideen artean egoteak dakartzala, besteak beste, ondoko fenomenoak: batetik, elkarreragin anitzak, konplexuak eta koordinatuak; eta, bestetik, sare sozialen eraikuntza-prozesuan, kohesiozko eta guraso-jokabideari lotutako jardueren nagusitzea.

Bestalde, hainbat ikerketek erakutsi dute haurrak gai direla benetan goiz beraien artean elkarreraginak izateko. Jadanik 2 hilabete dituela, haurrak interes soziala dauka berdinkideekiko. Une horretatik aurrera, haurrak progresiboki berdinkidea hartuko du kide sozialtzat (Howes, 1987a, 1987b), batez ere, berori identifikatzeko gaitasunak aurrera egiten duen heinean. Gainera, berdinkideen arteko jokabideak bere baitan dakar elkarrekikotasuna eta, honekin batera, testuinguruan eragiteko gaitasunaz jabetzea. Aldagai horiek erakargarriak izango zaizkio haurrari eta, ondorioz, berdinkideekiko interesa piztuko zaio. Hain zuzen ere, interes horri ahalik eta etekin handiena ateratzen

saiatu ziren hainbat ikerlari. Esaterako, Montagnerrek eta bere hainbat lantaldek haur bi bata bestearen aurrean kokatu zituzten aulki batean eserita (Montagner, 1993; Montagner, Magnusson, Casagrande, Restoin, Bel, Nguyen eta lag., 1990; Montagner, Ruiz, Ramel, Restoin, Mertzianidou eta Gauffier, 1993). Eginiko azterlan horietan, frogatu zuten dagoeneko lau hilabeterekin haurrek nolabaiteko elkarreraginak izaten zituztela; izan ere, agerian gelditu baitzen haur batek besteari erantzuna ematen ziola, eskua luzatuz adibidez, bestearen besoaren mugimenduari.

Soka beretik, Casagrande frantziarrak (2007) gai eta sistema horri heldu eta aurkikuntza apartak egin zituen. Ikerketa sakon horretan erabilitako metodologia etologian erroturik zegoen. Are gehiago, etologiako kontzeptu, oinarri eta metodoak baliatu zituen behaketa eta deskripzioa egiteko eta jokabide-mekanismoen esanahian sakontzeko. Etologian oinarritutako metodologia baliagarria izan zen 4 hilabeteko haurren berdinkideen arteko jokabidea aztertzeko. Azterlan horretan, jaso zituen bi haur elkarrekin jartzerakoan ematen ziren jokabide eta gorputzaren mugimendu guzti-guztiak. Nolabait, gertatutako aldaketa ñimiñoenak ere jasotzen ziren, elkarreraginetan jokabide patrioiak ematen ziren ikusteko. Ondorioz, haurrak bata bestearen ondoan jarrarazitakoan, hainbat aurkikuntza interesgarri egin ziren berdinkideen arteko senezko jokabide honen inguruan. Ondoren, laburbiltzen dira ikerketaren ekarpen esanguratsuenak:

- Haur biek ikusmenezko arreta mantentzen zuten eta, ondorioz, bata besteari arduratsu begiratzen zion.
- Elkarreraginak izaten hasteko, haur gehienek irribarrea zerabilten, batez ere, beste haurra ezezaguna zenean.
- Ekintza psikomotoreei dagokienez, esan behar da haur biek izaten zituztela koordinatutako beso eta eskuen mugimenduak, sarritan keinu eta ikusmenezko kontaktuei atxikita.
- Haur biek partekatzen zituzten hainbat mugimendu eta bataren mugimenduari bestearen erantzuna zegokion. Hasierako mugimendu zein erantzunak era askotakoak ziren: postura aldaketak beso, esku eta atzamarretan, besoen orientazioa, hanken mugimendua...
- Beste hainbat autorek frogatu bezala (adibidez, Jacobson, 1981 edo Vandell eta Wilson, 1987), ikerketa honetan ere ikusi zen haurrek elkarreraginak

izateko txandak gordetzen zituztela. Ondorioz, haur batek bizpahiru ekarpen egin ondoren, bestearen txanda hasten zen beste bizpahiru ekintza egiteko.

Bost puntu horiez gain, egon badago berdinkideen arteko jokabidea ulertzeko ikerketa honek egindako beste ekarpen garrantzitsu bat, ezberrik barik aipamen berezia merezi duena. Aurretik eginiko beste azterlanen baieztapenaren ildotik (adibidez: Montagner, 1988, 1993, 2004a), ikerketa honek ondorioztatu zuen haurrak badituela gaitasun kognitibo batzuk ahalbideratzen diotenak geroz eta modu eraginkorragoan testuinguruarekin komunikatzea. Brazelton (1981) eta Lefebvre-Pinard (1985) ikertzaileentzat, gaitasun kognitibo horiek benetan erabilgarriak dira bere helburua lortzeko igorri behar dituen mezuak egituratzeko edo birformulatzeko eta, aldi berean, testuingurutik jasotako mezuak ulertzeko. Era berean, gaitasun horiek errazten dute haurren erregulazio mekanismoen lana. Modu horretan, erregulatze-lan horrek errazten ditu berdinkideen arteko jokabideak. Are gehiago, gaitasun kognitiboek eta ondoriozko erregulatze-lanak sinkroniarako lanak antolatzen dituzte eta ahalmena daukate haurren jokabidea harmonizatzeko, beti ere, bere helburua lortu ahal izateko.

Gaitasun kognitibo horiek eta erregulatze-lan hori lot daitezke Bowlby maisuak (1973) proposatutako “kontrol sistemekin”; izan ere, garatzen ari diren gaitasun horiek guztiek baimenduko bailituzkete haurrak bere helburua lortzeko egiten dituen jokabide aldaketak edo egokitzapenak. Horrela, elkarreraginean ari denean, haurrak egiten dituen etengabeko aldaketak eta egokitzapenak erabat adaptatibotzat har daitezkeen funtzioarekin. Geroago ikusiko den bezala, gaitasun kognitibo horiek eta erregulaziorako gaitasun hori nabarmenki antzeman daitezke atxikimendu-jokabidean. Hortaz, azpimarratu behar da gaitasun horiek jokabide baterako ez ezik, beste hainbatetarako ere baliagarriak direla. Ondorioz, azpimarratu behar da gaitasun horiek balio anitzak direla.

Beraz, dagoeneko ikus daiteke nola haurra garatuz doan komunikaziorako aurrebaldintzat har daitezkeen gaitasunak. Haurra jokabide horiek erabiltzen hasten da ahalmen bakoitza garatu ahala eta, horregatik jadanik 2 hilabete dituela, haurrak izaten ditu arestian aipatutako hastapeneko elkarreragin horiek. Elaborazio eta konplexutasuna direla-eta, hartu-eman horiek ezin daitezke hartu berdinkideen arteko jokabide osotzat baina, aitzitik, har daitezke senezko jokabide horren abiapuntu edo

aurrebaldintzat. Zalantzarik gabe, aipatutako gaitasun eta hartu-eman horiek guztiak dira prozesuaren hasiera. Era berean, ahalmen horiek baimentzen dute ulertzea zergatik eta nola heltzen den haurra berdinkideen arteko jokabidea modu behagarriagoan azaleratzera. Beraz, prozesu hori haurrak hilabete gutxi dituela hasten bada ere, azaleratze esanguratsu eta behagarria ematen da umeak 12 hilabete dituela. Hain justu orduantxe ematen da berdinkideen arteko jokabidearen eklosioa. Beraz, 12 hilabetera arte garatuz joan den prozesua argi eta garbi agertzen da une horretan eta, osterantzean, bilakatuko da haurraren garapen sozialaren oinarri nagusietako bat. Horregatik, nahiz eta haurrak beste haur batzuekiko interesa aurretik ere izan, ikertzaile gehienak bat datoz baieztatzearekin berdinkideen arteko jokabidea beha daitekeela modu naturalean eta azalarazi gabe haurrak 12 hilabete dituenean.

1.5. ERASO-JOKABIDEA

Historikoki agresioa edo erasoak oso bestela hartu izan dira. Agian horregatik, gaur egun sozialki agresio edo erasotzat hartutako fenomenoek ekintza ugari bereganatzen dituzte (Bandura, 1989; Parke eta Slaby, 1983). Halaber, besteak beste, kulturaren, une historikoaren edo norberaren subjektibotasunaren arabera, modu askotara uler daiteke erasoak. Dena den, gutxi-asko onartu egiten da agresio edo eraso dela bestearen mina eragitera bideratutako jokabide oro (Etxebarria, 2001).

Agresio- edo eraso-jokabidea etologiaren ikuspegitik hartuz gero, azpimarratu beharko litzateke jokabide hori gizaki eta animalio berezkoa dugula. Ildo beretik, norbanakoaren zein espeziearen biziraupenari begira, testuinguruaren eraginez hainbat unetan pizten den jokabidea da (adibidez, Lorenz, 1966). Eraso-jokabidearen bitartez animaliak barreiatzeak arrazoitzen du biziraupenari begira funtsezkoa izatea; azken batean, baliabide naturalak agortuko liratekeelako, ezinezkoa da animalia guztiak leku berean egotea. Era berean, agresio- edo eraso-jokabideari esker, helduek aukera daukate kumeak modu eraginkorrean babesteko. Aipatutako alderdi horiek guztiek arrazoitzen dute agresio- edo eraso-jokabidearen senezko izaera.

Bestalde, gainontzeko jokabideak bezala, gaineratu behar da senezko jokabide hori estuki loturik dagoela beste jokabideekin. Esate baterako, atxikimendu-jokabideak eta portaera honen arrakastak eragina izan dezakete eraso-jokabidean. Atxikimendu-

jokabidea pizterakoan hurbiltasuna eta segurtasuna lortuz gero, aukera gehiago daude erasorik ez emateko. Ikuspegi horretan oinarritu eta gero, atxikimendu-jokabidea hartu izan da agresioaren edo erasoaren bidari eta gidari nagusitzat. Ildo beretik, senezko jokabideen arteko elkarrenganako mendekotasunaren adibidetzat har daiteke berdinkideen arteko portaerarekin duen harremana, batez ere, erasoak beste pertsonetikiko ematen direlako eta, gehienetan, berdinkideak direlako agresio horien pairatzaile. Are gehiago, litekeena da berdinkideen arteko jokabidearekin duen harremana estuagoa izatea.

Soka horretatik, arestian aipatu da berdinkideen arteko jokabidea haurrak 12 hilabete zituela modu behagarrian azaleratzen zela. Bada, eraso-jokabidea azaleratzen da portaera horren ostean. Caplan, Vespo, Pedersen eta Hay ikertzaileen lantaldearentzat (1991), normalean hasierako erasoak ematen dira berdinkide bati objekturen bat kentzen ari zaionean. Beraz, sozializazio prozesuaren barruan bereziki berdinkideen arteko jokabidea azaleratzerakoan hasten dira ematen lehenengo erasoak hurrengan. Zehaztasunaren mesedetan, esan behar da normalean hasierako eraso horiek izaten direla haurrak 14 hile dituela. Ondorioz, senezko jokabideen hurrenkera kronologikoari so egiten bazaio, eraso-jokabidea nahitaez kokatu behar da berdinkideen arteko jokabidearen ondoren. Hain zuzen ere aipatutako alderdi horiengatik guztiengatik, berdinkideen arteko jokabidetik oso hurbil kokatu da eraso-portaera. Etologiaren ikusmiratik, espezie bereko izakien artekoa ez denez, berdinkideen arteko jokabidetik at azaldu da eraso-jokabidea. Dena den, azpimarratu behar da oso lotura estua dagoela senezko bi portaera horien artean.

1.6. JOKABIDE ALTRUISTA

Eraso-jokabidearen portaera antagonikotzat hartu izan da jokabide altruista (Cristóbal, in press). Etologiaren ikuspegitik, jokabide altruista argudiatu izan da, norbanakoaren ikuspuntutik baino, geneen eta espeziearen biziraupenari begira. Ildo beretik, defendatu da, jokabide altruistaren bitartez, bestearen biziraupenerako laguntza aparta ematen dela. Jokabide altruista eman ohi da une edo ekintza jakin batean maila ezberdinean egon daitezkeen pertsonen artean; hots, portaera altruista ematen da berori eskaini dezakeen eta nolabaiteko laguntza jaso behar duenaren artean. Hain justu horregatik, pertsonen arteko harremanekin estuki loturik dagoen jokabidea da. Gainera, jokabide

altruista berdinkideen artean ere gerta daiteke. Arrazoi hori dela-eta, altruismoa txerta daiteke berdinkideen arteko jokabidearen barruan. Beraz, eraso-jokabidea bezala, berdinkideen arteko jokabidearen azaleratzearen ondoren kokatu behar da, nahitaez, jokabide altruistaren lehenengo agerpena.

1.7. SEXU-JOKABIDEA ETA GURASO-JOKABIDEA

Kronologikoki euren nabarmentzea ikerketa honen laneremutik kanpo kokatzen denez, sexu- zein guraso-jokabideen inguruan labur-labur esango da senezko beste bi portaera direla. Nahiz eta jokabide horien arrastoak lehenago ere ikusterik izan, azpimarratu behar da jokabide horiek ez direla funtzionalak izaten nerabezaro eta helduaroa iritsi arte. Sexu-jokabideari dagokionez, esan behar da normalean berdinkideen arteko jokabidearekin azaltzen dela baina, aitzitik, aditu gehienek nerabezaroan kokatu dutela bere eklosioa (adibidez, Montagner, 2004b). Guraso-jokabideari dagokionez, zehaztu behar da eskuarki beranduago ematen dela bere azaleratze garbia, alegia helduaroan (adibidez, Cristóbal, 2003). Guraso-jokabidea nolabait programatutako beste jokabide bat litzateke, kasu honetan, zaintzeko eta babesteko oinarri biologikoduna. Beraz, sexu-jokabidea zein guraso-jokabidea hartu behar dira urteek aurrera egin ahala indarra hartzen duten berezko jokabidetzat.

Laburbilduz, nabarmendu behar da aipatutako senezko jokabide horiek guztiak hartzen direla garrantzitsuenak moduan eta, hain justu, portaera horien artean kokatu behar dela atxikimendu-jokabidea. Azaletik ikusi denez, jokabide hori da lehenetarikoa azaleratzen eta, besteak beste horregatik, eragin handikoa da beste berezko jokabideak baldintzatzerakoan. Hain justu, aipatutako senezko jokabide horien ezaugarri garrantzitsu bat da euren arteko elkarreragina. Hemendik aurrera elkarreragin horiek hobeto ulertzen lagunduko du Atxikimendu Teoriaren azterketak; izan ere, lehentasunezko portaera honen deskripzioak aukera emango baitu berezkoak diren zenbait jokabideren garapenaz jabetzeko. Gainera, berezko jokabideen azalpen honekin amaitzeko, berrazpimarratu behar da ikasten ez diren portaerak direla eta, ondorioz, nahiz eta testuinguruak guztiak baldintzatuko dituen, lehenago edo beranduago haur guzti-guztiengan emango direla. Beraz, komenigarria da datu hori aintzat hartzea haurraren garapena modu osasuntsuan ematea ahalbideratuko duen testuinguru bermatzeko.

Soka horretatik, hauraren garapenaren markoa biribiltzeko, esan daiteke testuinguruak baldintzatzen duela senezko jokabideen eboluzioa. Horregatik, ezinbestekoa da testuinguru kontuan hartzea eta ideia hori oso aintzat hartuko da ikerketa enpirikoan; izan ere, hauraren testuinguruaren –kasu honetan eskolaren– hainbat ezaugarri aztertuko baitira hurrengo kapituluetan aditzera emango den ikerketan. Bidenabar, senezko jokabideen artean, atxikimendua hartu behar da oinarritzat; izan ere, portaera hori baita gainontzeko senezko jokabideetan eragiten duena. Hortaz, lanaren hurrengo atalean sakonduko da atxikimenduan. Sakontze-lan horrek baimenduko du gainontzeko senezko portaeretan duen eragina zehaztea. Aldi berean, atxikimendua zerk baldintzatzen duen jorratuko da eta, modu horretan, nolabaiteko sarrera emango zaio aipatutako testuinguruaren garrantziari eta, kasu honetan, haur eskolaren ezaugarrien funtsezko izaerari.

2. ATXIKIMENDUA

Aurreko ataletan behin baino gehiagotan aipatu da atxikimendua. Aitzitik, orain arte ez da gehiegi sakondu Atxikimenduaren Teorian. Horregatik, hain zuzen ere paradigma horren berri emango da lanaren atal honetan. Dena den, gutxi-asko atxikimendu-jokabidearen azalpenaz, inferi daiteke atxikimendua zer den. Hala eta guztiz ere, atal honetan bide horri eutsi eta aukera izango da kontzeptu horretan barrentzeko; izan ere, atxikimendua har baitaiteke 0-3ko haurraren garapenaren oinarritzat. Garapenari begirako garrantziagatik, atxikimenduarekin zerikusia duten aldagai ugari jorratuko dira, lehenik kontzeptua eta berari lotutako sistema eta funtzioak, eratzeko prozesua, tipologia, berorren ondorioak... Modu horretan, espero da kontzeptu hori ulertzeko baliagarria den ikuspegi globala eskaintzea. Gainera, atxikimenduaren inplikazio edo ondorioei garrantzia eman gura zaie; izan ere, haurra eta irakaslearen arteko atxikimenduaren izaera ebaluatzeko ezintasunaren ondotik, inplikazioak ebaluatuko baitira ikerketa enpirikoan. Hortaz, nolabait, ondorengo ataletan markoa eskainiko da kapitulu honen azken zatia argudiatzeko. Beste era batera adierazia izan dadin, azpimarratu behar da haurraren garapenaren adierazletzat hartuko diren inplikazioak, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana kokatuko direla lanaren zati honetan.

Gauzak horrela, garapenari lotutako atxikimenduaren ondorioetan sakontzen hasi baino lehen, zehaztu behar da lotura afektibo batez ari garela. Azken batean, atxikimendua deritza haurrak pertsona gutxi batzuekin egiten duen lotura afektibo esanguratsuari. Hortaz, hurrengo ataletan saiakera egingo da atxikimendua behar bezala zehazteko. Behin kontzeptua zehaztu dela, atxikimendu-jokabidearen sistema eta funtzioak jorratuko dira. Halaber, aipatutako guztia zehaztu eta gero, landuko dira atxikimendua baimentzen duten faktoreak eta atxikimendua eratzeko prozesua; izan ere, jaiotza baino lehenagotik jarraitutako prozesuak aditzera emango baitu atxikimendua nola sortzen den. Atxikimendua baimentzen duten aldagaien eta oro har eraketa prozesuaren berri eman eta gero, hizpide izango dira atxikimenduaren tipologia eta atxikimendu-motak. Hain justu, mota horiei eutsiko zaie euren eraginak eta, bide batez, atxikimenduaren tipologia baldintzatzen duten aldagaiak ezagutzeko. Modu horretan, espero da ongi zehaztea atxikimendu seguruaren garrantziaren zergatiak eta, aldi berean, ongi definitzea segurtasun hori bermatzeko helduak egin beharrekoak.

2.1. ATXIKIMENDUA: KONTZEPTUA

Orain arte makina bat aldiz aipatu da atxikimendu hitza baina, oraindik ere, ez da gehiegi barrendu berba horrek esan gura duenean. Horregatik, lanaren puntu honetan, aukera egongo da zehazki atxikimenduaren esanahian sakontzeko. Bide horri hasiera emateko, esan daiteke, edozein hiztegi hartuz gero, litekeena dela “atxikimendua” bilatzerakoan, hitzaren lehenengo adieran *zerbaiti lotura handia izatea* irakurtzea. Adiera horren adibideak jartzerakoan, sarritan ageri da leku bati atxikia edo lotura egotea. Giza etologiaren ikuspegitik, atxikimendua edo aipatzen den lotura hori ez da leku bati emandakoa, baizik eta pertsona bati edo gehiagori. Ildo horretatik, atxikimendua da haurrak edo, oro har, gizakiak pertsona gutxi batzuekin eratzten duen harreman berezia (Ainsworth, Bell eta Stayton, 1974; Bowlby, 1969). Beste era batera esanda, atxikimendua da pertsona horien artean ematen den lotura afektibo egonkorra eta esanguratsua, denboran zehar bestearen hurbiltasuna eta kontaktua bilatzera bultzatzen dituen. Hain justu, hainbat autorerentzat, atxikimenduaren ezaugarriarik esanguratsuenak da atxikimendu-objektuaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko joera, batzuetan kontaktu fisikoa izan dezaten eta, beste hainbatetan, besterik gabe komunikazioa izan dezaten (Martínez eta Perez, 1998). Gainera, gogoan izan behar da atxikimenduak aldazina den pertsona espezifiko bat jasotzen duela (Cassidy, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland eta Carlson, 1999). Hortaz, adibide bat jartzearen, gogoan har daiteke pertsona batek lagun bat galtzeagatik duen tristezia ez duela beste lagun bat edukitzeak baretzen.

Bestalde, nahiz eta giza etologiak pertsonengan arreta jarri, etologoek beraiek defendatu dute atxikimendua ematen dela espezie gehiagorengan. Lan honetan ez dira aipatuko animalien atxikimendua frogatzeko hainbat espezierekin egindako ikerketak. Aitzitik, lotura afektibo berezi hori beste espezie batzuetan ere ematen dela irudikatzeko, gogoan besterik ez da izan behar John Bowlby bera eta Henry Harlow oinarritu zirela besteak beste primateekin eginiko ikerketetan atxikimenduaren funtsa frogatzeko. Are gehiago, berrikusketa historiko bat eginez gero, ikus daiteke Atxikimenduaren Teoriaren aitatzat har daitekeen Bowlbyk etologiaren behaketa-metodora jo zuela bere tesia oinarritzeko. Metodo horren atak zabaldu zizkioten Huxley naturalistak lehenik eta Lorenz etologoaren lanek ondoren (1951).

50eko hamarkada emankorra izan zen benetan, ez bakarrik etologiaren ekarpenagatik, orduantxe egindako argitalpenengatik baizik. Hamarkada hori amaitzear zela, elkarrekin loturarik izan gabe, Harlowek *The nature of love* (1958) argitaratzen zuen bitartean, Bowlbyk plazaratzen zuen *The nature of the child's tie to his mother* (1958). Orduetik, argitalpen biak funtsezkoak bihurtu dira ulertzeko haurrak bere amarekin duen lotura berezia (Cristóbal, 2004).

Alde batetik, Harlowen lan bikainak behaketa enpirikoekin frogatu zituen ordura arte Freudek defendatzen zituen tesi nagusiak: haurren eta amaren arteko harremanaren izaera, larritasunaren eta beldurraren izaera eta erasoaren izaera azaltzeko ideiak. Frogatze-lan horiek egiteko, Harlowek pertsonetikiko parekotasun handiena zuten animaliak hautatu zituen: Rhesus primateak. Animalia horiei eginiko behaketek Freuden azalpen nagusiak ezeztatu eta argi eta garbi aditzera eman zuten elikadura ez dela haurra eta ama lotzen dituen, baizik eta amari helduta eta berarengandik hurbil egoteko berezko indarra. Hain justu, Harlowentzat, berezko indar horri deritzo atxikimendua edo “lehenengo afektibitate-sistema”. Aldi berean, indar handiko beste senezko jokabide batekin lotzen du sistema hori, alegia ama-jokabidearekin edo “bosgarren afektibitate-sistemarekin”. Ikuspegi honetatik, autore honentzat atxikimenduak eta ama-jokabideak bat egiten dute nolabaiteko sistema ekologiko bat osatzeko. Sistema ekologiko horrek “diada” izena hartu du giza primateen artean.

Beste alde batetik, Bowlbyren lanaren ekarpen nagusietako bat da giza fenomeno guztiak barne hartzen dituen psikologia zientifiko bat sortzea. Gainera, Atxikimenduaren Teorian sar daitezke zientzia-ekimen guztiak; azken batean, bere hipotesiak egiaztatze enpirikoaren metodo zientifikoaz frogatzen dituen orok du lekua bertan. Agian balio horregatik, Atxikimenduaren Teoria da azalpen erabiliena eta koherenteena garapenaren psikologia ulertzeko. Ikuspegi horretatik, gogoan izan behar da teoria honek defendatzen duela haurrak amarekiko duen atxikimendua –lotura afektiboa– genomak ezarritako senezko jokabidea dela. Senezko jokabideak azaltzerakoan ikus zitezkeen bezala, berezko senezko horrek adierazi gura du ikasten ez den portaera bat dela eta, ondorioz, ematen dela haur guztiengan, kultura guztietan, garai guztietan eta, oro har, baldintza guzti-guztietan.

Soka beretik, Bowlbyk azpimarratzen du atxikimenduaren xedea dela atxikimendu-irudiarekiko hurbiltasuna lortzea eta harremana bilatzea. Hain justu, harreman hori da gainontzeko senezko jokabideen oinarria eta, ondorioz, nahasmenduak baleude estekamenduaren garapenean, ez litzateke harritzekoa gainontzeko berezko jokabideen garapenean ere nahasmenduak ematea. Beraz, atxikimenduaren garrantzia azpimarratzen du gainontzeko alderdien oinarri moduan. Hain zuzen ere, ikuspegi globala egitea da Bowlbyk egindako ekarpen interesgarrienetako bat. Ezbairik gabe, globaltasun horrek eta teoriaren funtsaren koherentziak ahalbideratu diote Atxikimenduaren Teoriari izan duen oihartzuna izatea.

Beraz, atxikimendua har daiteke haurraren eta erreferentziazko pertsonaren arteko lotura afektibotzat. Aldi berean, azpimarratu behar da lotura hori datorrela haurrak duen beharretik besteengandik berotasuna eta afektua sentitzeko (Martínez eta Pérez, 1998). Ikuspegi honetatik, bost ezaugarri funtzionaletan laburbildu da atxikimenduaren izaera (López eta Ortiz, 2001; Ortiz, 2001):

- **Atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko saiakerak.** Behin atxikimendua eraturik dagoela, haurrak atxikimendu-jokabideak erabiliko ditu atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko. Pertsona horrengandik berotasuna eta afektua sentitzeko beharraren ondorioz har daitezke hurbiltasuna sentitzeko ahaleginak.
- **Lehentasunezko zentzumenezko kontaktua mantentzea.** Lan honen beste atal batean dagoeneko esan da bereziki ukimena atxikimenduaren aurrebaldintzat har zitekeela. Atxikimendua finkaturik dagoela, ukimenak eta, oro har, zentzumen guztiek jarraitzen dute lehentasunezko aldagaiak izaten. Azken batean, haurrak bere baliabide guztiak jarriko ditu indarrean atxikimendu-irudiaren berotasuna eta kontaktua bilatzeko eta, ondorioz, erreferentziazko pertsona hori ukitzeko, dastatzeko eta ahalik eta hurbilenetik usaintzeko, entzuteko eta ikusteko.
- **Oinarri segurutik abiatutako inguruaren esplorazio aberasgarriagoa.** Atxikimendu-irudia segurtasun-iturri denean, bere presentzia nahikoa izan daiteke haurra seguru sentitzeko. Aldi berean, seguru sentitzen denean, haurrak

ingurua esploratuko du. Horregatik, baieztatzen da atxikimenduak baimentzen eta sustatzen duela inguruaren esplorazioa (Martínez eta Pérez, 1998). Halaber, oinarri segurua izatearen sentimendua funtsezkoa da haurrak esplora dezan. Seguru sentituz gero, haurra ez da egongo beldurra nola gaindituko duen pentsatzen eta, ondorioz, jakin-mina nagusituko da esploratzen hasteko edo jarraitzeko. Hain zuzen ere, arrazoi hori dela-eta, baieztatzen da esplorazioa aberasgarriagoa dela oinarri segurutik abiatzerakoan. Are gehiago, horregatik, esplorazioaz lotutako inplikazioa ebaluatuko da marko teoriko honetan oinarritutako ikerketan.

- **Tristura, beldurra edo ondoeza uneetarako babes-iturria.** Haurrak sentsazio horiek jasotzen dituenean, atxikimendu-irudia izan daiteke oinarri segurua. Tristura, beldurra edo ondoeza sentitzerakoan, haurrak erreferentziatzko pertsonarengana joko du eta honen presentzia eta kontaktu hutsak lasaituko du umea. Beraz, babes eta segurtasun sentsazioek ordezkaturiko dituzte haurraren ongizatea oztopatzen zuten aldagai horiek.
- **Atxikimendu-irudiarengandik banatzerakoan edo pertsona hori galtzerakoan larritasuna eta atsekabe sentimenduak.** Haurrak babes-iturria berarekin ez dagoela uste duenean, nagusituko dira larritasuna eta atsekabe sentimenduak. Banaketa edo galera ematerakoan, haurrak ez du bere ongizatea (ikerketan ebaluatuko da) bermatzen zuen atxikimendu-irudirik eta, ondorioz, larritasun handia eta hondamendi sentimenduak izaten ditu. Egoera horietan, haurrak ez du lehenago segurtasuna ematen zion oinarri edo iturririk eta, ondorioz, segurtasun eza sentitzen du.

Bost ezaugarri horiek ongi jasotzen dituzte atxikimenduaren ezaugarri nagusiak eta, gutxi-asko, bereganatzen dituzte lotura afektibo bereziaren definizioaren ondorio gehienak. Inplikazio horiek direla-eta, orain arte aipatutakoarekin, dagoeneko esan daiteke atxikimenduaren definizioa eman dela. Dena den, jarraian, definizio hutsa alde batera utzi eta aipatuko dira atxikimenduaren kontzeptua ulertzeko beste ezinbesteko aldagai batzuk, atxikimendu-jokabidearen sistema kasu. Azken batean, atxikimendua zer den ulertzerik ez dago, azaltzen ez badira lotura horretan eragiten duten aldagai guzti-guztiak.

2.2. ATXIKIMENDU-JOKABIDEAREN SISTEMA

Atxikimendua bere osotasunean azaldu nahi bada, ezinbestekoa da bere jokabide sistemak bereganatzen dituen osagaiak aipatzea. Zeregin horretarako, lehenik eta behin, gogoan izan behar da atxikimendu-jokabidearen sistemaz hitz egiten dela lotura afektiboa ezarri eta gero. Era berean, jakin behar da sistema horrek ikuspegi global batetik jasotzen eta antolatzen dituela atxikimendu-jokabideak, barne eredu aktiboa eta sentimenduak. Hiru eremu horiek hartzerakoan, sistemak ahalbideratzen du euren artean loturak egitea eta, ondorioz, ekintza bakunak baino, helburu bakarra duen egitasmo konplexuagoaren forma hartzen du (Bowlby, 1969, 1982). Hortaz, Bowlbyren arabera, atxikimendu jokabideak antolatzen dira atxikimendu jokabidearen sisteman. Jokabide sistemaren ñabardura txertatu zen etologiak zerabilelako termino hori adierazteko benetan aurrean zitezkeen ekintzak. Aldi berean, Bowlbyk adierazi gura du atxikimendu-jokabidearen sistemarekin batera berezko motibazioa ere egon badagoela. Gainera, etologiatik ekarri zuen termino hori aditzera emateko espezien biziraupenari laguntzen zion jokabideen sistema. Beraz, atxikimendu-jokabidearen sistema har daiteke nahitako egitasmo konplexutzat, bere baitan jokabideak, barne eredu aktiboa eta sentimenduak jasotzen dituena.

Hiru aldagai horietan barrendu baino lehenago, garrantzitsua da esatea atxikimendu-jokabidearen sistema ez dela denbora oro eta edonola abian dagoen jokabide-kate bat (Sroufe eta Waters, 1977). Hortaz, jokabide-sekuentzia bat baino, sistema hartu behar da helburuari begira; hau da, jokabideetan ez ezik, portaera horien helburuetan ere arreta jarri behar da. Modu horretan, jokabide bat edo beste bat hautatzea bigarren mailan gelditzen da, behinik behin, alderatuz gero atxikimendu-irudiarekiko hurbiltasuna lortzeko nahiarekin. Azken batean, jokabideen hautaketa egingo da unean uneko helburua lortzeari begira (Cassidy, 1999). Gainera, atxikimendu-jokabidearen sistemak laguntza aparta emango dio haurrari modu antolatuan aukeraketa-lan hori egiteko (Sroufe eta Waters, 1977). Ondorioz, haurrak denboran zehar egonkor mantentzeko atxikimendu-jokabidearen sistemaren barne egituraketa eta, aldi berean, portaera zehatzak alda ditzake sistemaren helburua lortzeko.

Arestian esan bezala, atxikimendu-jokabidearen sistemak bere baitan bereganatzen ditu atxikimendu-jokabideak, barne eredu aktiboa eta sentimenduak. Jarraian hiru osagai

horiek banan-banan hartu eta modu eskematikoan bakoitzaren berri emango da. Modu horretan, espero da atxikimendu-jokabidearen sistemaren ikuspegi globala izatea eta, aldi berean, atxikimendua bera hobeto ulertzea.

2.2.1. ATXIKIMENDU-JOKABIDEAK

Dagoeneko atxikimendu-jokabideak sakonki jorratu dira berezko jokabideei zegokien atalean. Errepikapenik ez egiteko, oraingo honetan, aipatuko da atxikimendu-jokabideen inguruko funtsezkoena, jakinean egonda gehiago sakontzeko berezko jokabideei zegokien atala dagoela. Beraz, lehenik eta behin, gogoan izan behar da atxikimendu-jokabideek balio dutela atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna eta kontaktua lortzeko eta mantentzeko. Haurrek egiten dituzten portaerak dira darabiltzan bide eta estrategiak hurbil egoteko erreferentziazko pertsona horrengandik. Aurreko atalean ikus zitekeen bezala, oso bestelakoak izan daitezke bide edo estrategia horiek baina, nagusiki, bi multzotan sailkatzen dira guztiak, alegia zeinu-jokabide eta hurbilpen jokabidearen barruan. Zeinu-jokabidetzat hartzen dira negarra, irribarrea, zizakadura eta deia. Aldi berean, hurbilpen jokabidearen barruan daude atxikimendu-irudiaren jarraipena, tinko oratzea eta zurgapena. Jokabide horiek guztiak baliagarriak dira atxikimendu-irudiaren hurbiltasun lortzeko eta mantentzeko.

2.2.2. BARNE EREDU AKTIBOAK

Atxikimendu-jokabidearen sistemaren beste osagai bat da barne eredu aktiboa edo “internal working models” delakoa. Eredu hori har daiteke pertsonak errealitatea irudikatzeko daukaten modutzat. Azken batean, esperientzia eta garapenaren arabera, haurrak eraikitzen ditu errealitatea irudikatzeko barne eredu batzuk. Eredu horiekin irudikatuko dira errealitatearen osagai guztiak: bere burua, inguruko pertsonak, objektuak, harremanak... Hortaz, haurrek eredu horren arabera errealitatearen irudikapenak egingo dituzte. Atxikimendu-jokabidearen sistemaren barruan, oso garrantzitsuak dira irudikapen horiek; izan ere, kontuan izan behar da haurrak eraikitzen dituen irudikapenen arabera ikusiko duela mundua eta, tartean, atxikimendu-irudia eta figura horrekin duen harremana. Eredu horren arabera, haurrak modu batera edo bestera jaso eta ulertuko ditu iraganeko gertaerak baina, aldi berean, ereduaren arabera aurreikusiko du etorkizuna eta ordurako egingo ditu planak. Beraz, nolabait, esan

daiteke errealitatea interpretatzen dela aipatutako barne eredu aktiboaren arabera (Cristóbal, in press).

Ildo beretik baina atxikimendu-jokabidearen sistemari estukiago loturik, oso garrantzitsua da haurrak zein irudikapen egiten duen erreferentziazko pertsonen inguruan; hau da, esanguratsua da haurrak nola irudikatzen duten atxikimendu-irudia. Aldi berean, atxikimendu-irudiaren irudikapena bezain garrantzitsua da haurrak bere buruaz egiten duena. Kontua da biak ala biak elkarri loturik daudela. Horrela, lehenik eta behin, haurrak, izandako bizipenen arabera, eraikiko du atxikimendu-irudiarekin duen harremanaren zein bere buruaren barne eredia. Eredu horrek egingo du atxikimendu-irudiarekiko nolabaiteko irudikapena eta, normalean, irudikapen horrek jasoko ditu pertsona horrekiko eskuragarritasunari lotutako aurreiritziak. Beste era batera esanda, umeak izango ditu bere beharrak ase egiteko atxikimendu irudiaren erantzunarekiko igurikapenak. Bide batez, aurreiritzi edo igurikapen horiek lotu behar dira haurrak bere buruari buruz duen ereduarekin. Azken batean, atxikimendu-irudiak modu egokian erantzuna ematen badie haurren beharrei, ondoriozko konfiantza eta segurtasuna direla-eta, litekeena da haurrak aurreiritzi edo igurikapen positiboak egitea harremanaren gainean. Horrekin batera, bere buruarekiko ereduari dagokionez, gaineratu behar da haurrak pentsatuko duela zaintza-jokabide positiboak sustatzeko gai dela eta, ondorioz, ez da harritzekoa auto-estimua handia izatea.

Dena den, atxikimendu-irudi guztiek ez diete erantzun egokia ematen haurren beharrei. Kasu horietan, haurrak konfiantza eta segurtasuna baino, ziurtasun falta eta mesfidantza senti ditzake. Kasu horietan, atxikimendu-irudia ez litzateke oinarri segurua; izan ere, haurrak ez bailuke erreferentziazko pertsonarekiko segurtasunik izango, honen eskuragarritasunari eta erantzukizunari dagokienez. Ondorioz, lehenago ere elkarloturik doazela aipatu denez, haurrak bere buruarekiko egingo duen eredia ez da positiboegia izango; izan ere, haurrak ez du-eta bere burua gai ikusiko atxikimendu-irudiaren zaintza-jokabide positiboak sustatzeko. Ikuspegi horrekin, haurrak ez du bere buruarengan konfiantza handirik izango. Horrenbestez, ez da harritzekoa barne eredu aktiboen aurreiritzi ezkorrak dituzten haurrek auto-estimua baxua izatea. Beraz, auto-estimuari dagokionez tipologiaren beste ondoriotzat har daiteke segurtasunak auto-estimua handia dakarren bitartean, segurtasun eza auto-estimua baxuaren eragile bihurtu daitekeela.

Beraz, esan daiteke barne eredu aktiboen arabera egiten direla errealitatearekiko aurreiritziak eta igurikapenak. Era berean, ikus berri den bezala, esperientziak baldintzatutako haurren aurreiritzi eta igurikapen horiek eragin handia dute atxikimendu-irudiarekin eratzen den harremanean zein bere buruarengan. Ondorioz, elkarmenpekotasun printzipioa defendatuz gero, esan daiteke barne eredu aktiboak baldintzatzen duela atxikimendua bera. Dena den, baieztapen horren ildotik, geroago ikusiko dira eredu horren inplikazioak atxikimenduan, batik bat, estekamenduaren tipologia sakonki lantzerakoan. Oraingoan, hortaz, barne eredu aktiboak kokatu dira atxikimendu-jokabidearen sistemaren barruan eta ikusi da funtsezkoak direla atxikimenduaren kontzeptua ulertzeko; azken batean, atxikimenduaren beraren funtsaren berri ematen baitu.

2.2.3. SENTIMENDUAK

Atxikimendu-jokabidearen sistema osatzen duen hirugarren aldagai garrantzitsua da sentimendu-multzoa. Senezko jokabideei zegokien atalean ikusi zen portaera guztiek dauzkatela lau dimentsio; horien artean, dimentsio emozionala. Dimentsio horrekin estuki loturik daude sentimenduak. Gainera, atxikimendua lotura afektibotzat hartuz gero, afektibotasun horri loturik datoz atxikimendu-irudiarekiko sentimenduak. Aldi berean, sentimenduek erreferentzia egiten diote senezko jokabidearen alderdi subjektiboari eta, hain justu subjektibotasun hori dela-eta, benetan zaila da sistemaren osagai hori ikertzea. Dena den, haurren eta atxikimendu irudiaren arteko lotura afektiboa dela kontuan hartu eta gero, maitasun sentimendua lotzen da atxikimenduarekin. Ildo beretik, atxikimenduzko harreman egokiekin lotzen dira segurtasun sentimenduak, batik bat, hurbiltasunaren eta kontaktu fisikoaren ondorioztat hartu eta gero. Ez hain harreman egokiekin eta haurren eta atxikimendu-irudiaren banaketekin, ordea, azaleratzen dira larritasun sentimenduak. Ikuspegi honetan oinarrituz gero, baieztatu behar da sentimenduek harreman estua dutela barne eredu aktiboarekin.

Hala eta guztiz ere, badu arriskurik harreman egokiekin eta ez hain egokiekin lotzen diren sentimenduen dikotomian sartzeak; izan ere, sentimendu horiez gain, egon badaude-eta beste hainbat zehazki lotzen ez direnak egoera horiekin. Azken batean,

pertsonen senti dezaketena amaigabea da, infinitua eta, ondorioz, ez da erraza harreman berezi batek beregana ditzakeen sentimendu oro jasotzea. Sentimenduek bere baitan dakarten subjektibotasunagatik-edo, ikerketek ez dute larregi lagundu atxikimendu-jokabidearen sistemaren osagai honetan sakontzen. Dena den, beranduago lan honetan jorratuko den atxikimenduaren tipologia azaltzeak lagun dezake atxikimendu-mota bakoitzarekin eman daitezkeen sentimenduak azaleratzen.

Atxikimendu-jokabidearen sistemarekin amaitzeko, azpimarratu behar da aipatutako hiru aldagai horiek osatzen dutela. Ikusi izan den bezala, aldagai guztiek erakusten dute elkarmenpekotasun puntu bat eta, nahiz eta hirurak azaltzeko banandu, atxikimendu-jokabidea, barne eredu aktiboa eta sentimenduak guzti baten zatitzat hartu behar dira. Atxikimendu-jokabidearen sistema da guztiak bereganatzen dituen egitasmoa eta plan horren markoaren barruan soilik hartu behar dira osagaiak. Azken batean, hiru osagai horiek kokatu behar dira antolatutako egitasmo orokor baten barruan. Bide batez, gogoratu behar da egitasmo horrek duela atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko nahitako funtzioa.

2.3. ATXIKIMENDUAREN FUNTZIOAK

Jarraian, etologiaren printzipioak kontuan hartu eta gero, aipatuko dira atxikimenduaren funtzio nagusiak. Printzipioz, Bowlbyk (1969, 1982) aipatu zuen funtzio nagusi bat baina, horrez gain, egon badaude beste hainbat. Atxikimenduaren Teoriaren aitak zehaztu zuen atxikimenduaren funtzio nagusia biziraupena ahalbideratzea zela. Haurra eta helduren bat elkarrengandik hurbil eta harremanetan izanez gero, aukerak leudeke edozein harrapariren erasoaren aurrean babesteko. Modu horretan, izakirik ahulenak ere bizirautea lortuko luke. Ildo horretatik, esan daiteke atxikimenduak baimentzen dituela arriskuak ekiditea eta beharrezko laguntzak izatea. Horrela, beldur-jokabidea pizterakoan atxikimendu-jokabidea ere piztea eta, bide batez, hurbiltasuna lortzea lagungarria da biziraupen horri begira. Azken batean, atxikimenduaren bitartez lortzen diren hurbiltasunari eta lotura bereziari esker, haurrek eta, oro har, espezie askotako kumeek ezingo lukete bizirik iraun eta, ondorioz, espezieak desagertuko lirатеke. Arrazoi horiengatik, atxikimenduaren funtzio nagusia da kumearen eta, ikuspegi globalago batetik, espeziearen biziraupena.

Ikuspegi zehatzago batetik, atxikimenduaren beste funtzio bat da atxikimendu-jokabideak bilatzen duen hurbiltasunaren bitartez segurtasuna sentitzea. Haurra seguru sentitzen da atxikimendu-irudia hurbil duenean eta, aitzitik, ziurtasun hori desagertzen da erreferentziazko pertsonarengandik banatzerakoan edo larritasun-egoeretan. Puntu honetan, kontuan izan behar da atxikimendu-irudiek funtzionatzen dutela oinarri seguru modura eta bertatik haurrak abiatuko direla ingurua esploratzeko (Bowlby, 1969), beste pertsonekin elkarrizketak izateko (Montagner, 2004b) edo beldurra gainditzeko (Ainsworth eta Bell, 1970). Beraz, segurtasuna ematea da atxikimenduaren beste funtzio nagusia.

Printzipioz, biziraupenari eta segurtasunari dagozkien funtzioak dira atxikimenduari esleitzen zaizkion garrantzitsuenak. Dena den, López eta Ortiz adituek (2001) aipatzen dituzte atxikimenduaren beste hainbat funtzio osagarri. Jarraian, funtzio horiek zerrendatuko dira:

- **Estimulazioaren erregulazioa.** Funtzio gehigarri horietako bat da haurrak bere garapenerako behar duen estimulazio kopuru eta kalitatea eskaintzea eta erregulatzea. Hain zuzen, atxikimendu-irudiak dira haurrei estimulazioa eskaintzen dietena. Era berean, atxikimendu-irudiek kontrolatzen dituzte haurrak testuinguruarekin dituen elkarreraginak, batez ere, umearen lehenengo hilabeteetan. Azken batean, atxikimendu-irudiek aukeratzen dituzte testuinguru horiek, bertan egon beharreko denborak eta abar. Denborarekin, haurrak protagonismo handiago hartzen joango dira, nahiz eta oraindik ere helduaren eskuartzea funtsezkoa izan.
- **Osasun fisiko eta psikikoaren sustapena.** Atxikimenduaren beste funtzio gehigarri bat da osasun fisiko zein psikikoaren sustapena. Harreman egokien ondorioz estekamendu positiboak eratzen direnean, haurrak seguru eta pozik sentitzen dira, konfiantzaz beterik. Atxikimendu-irudiarengandik banatzerakoan edo erreferentziazko pertsonarik izan ezean, haurrak ez dira seguru sentitzen eta bai, ordea, mehatxaturik. Atxikimendu-irudiaren falta horren ondorioz, litekeena da sintoma somatikoak agertzea eta, oro har, ahulezia handiagoa izatea. Arrazoi horiek direla-eta, atxikimenduaren beste funtziotzat hartu da osasun fisikoa eta psikikoa baldintzatzeko gaitasun hori.

- **Garapen sozialerako esperientzia.** Aipatutako bi funtzio gehigarriez gain, hirugarren funtzio osagarritzat hartu behar da garapen sozialari erreferentzia egiten diona. Atxikimendu-irudiekin harremanak izaterakoan, haurrak ikasten du gainontzekoekin komunikatzen eta, ondorioz, garapen sozialari begira oinarrizko uneak bihurtzen dira. Kontuan izan behar da erabat pribilegiatuak direla erreferentziatzko pertsonarekin izandako erlazioak eta, ondorioz, gogoan izan behar da bertan ematen direla, besteak beste, kontaktu fisikoa, enpatia, hizkuntza gozoa... Aldagai horiek guztiak garapen sozialaren funtsezko osagaiak direnez, atxikimendu-irudiarekin bizitako harremanak hartu behar dira garapen sozialaren oinarriztat.
- **Gustagarritasuna eta ongizatea.** Funtzio gehigarriekin amaitzeko, esan behar da hel daitekeela atxikimendu-jokabideetatik jolas gustagarri batera. Hartu-eman une horietan, haurra zein atxikimendu-irudia diberti daitezke bien arteko harreman pribilegiatuetan. Ildo horretatik, López eta Ortiz ikertzaileek (2001) elkarreragin ludikoa definitzen dutena garrantzitsua da atxikimenduaren eratzeprosedurako eta garapenerako. Beraz, defendatu behar da benetan garrantzitsua dela atxikimendu-irudiarekin izandako harremanetan ongizatea ematea eta sinpleki une horiek ongi igarotzea.

Beraz, ikusi ahal izan da atxikimenduaren funtzio nagusiak sei direla. Lehenik eta behin, ikuspegi global eta objektibo batetik, atxikimenduak balio du norbanakoaren eta, oro har, espeziearen biziraupenerako. Halaber, atxikimenduaren beste funtzio bat da segurtasun sentimendua ematea atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna eta kontaktuaren bitartez. Nahiz eta aipatu berri diren bi horiek hartu funtzio nagusitzat, atxikimenduari esleitzen zaizkio beste lau funtzio gehigarri. Ikusi ahal izan den bezala, egiteko horietako bat da haurraren garapenerako estimulazioa eskaintzea eta erregulatzea. Beste funtzio batek defendatzen zuen atxikimenduaren ahalmena osasun fisiko eta psikikoa sustatzeko eta, ildo beretik, beste batek azpimarratzen zuen atxikimenduaren eragina garapen sozialean. Azkenik, atxikimenduaren bitartez, jolas gustagarria sortzea izan da defendatu den atxikimenduaren azken funtzioa.

Beraz, behin kontzeptua, sistema eta funtzioak aipatu direla, jarraian, jorratuko dira atxikimendua baimentzen duten aldagaiak, modu horretan, ulertzeko nola eratzen den lotura.

2.4. ATXIKIMENDUA BAIMENTZEN DUTEN ALDAGAIAK

Atxikimendu-jokabideak jorratzerakoan, jadanik aipatu da haurrak badituela berezko estrategia batzuk helduarekiko topaketa ziurtatzeko, negar egitea edo erreferentziazko pertsonarengana jotzea kasu. Dena den, oraindik aipatzeke dago esandakoaz gain, atxikimendua baimentzen duten beste hainbat aldagai egon badaudela. Lanaren zati honetan, elepide izango dira haurra eta helduaren arteko lotura esanguratsua ahalbideratzen duten aldagaiak; izan ere, zenbait adituk (López eta Ortiz, 2001) defendatu baitute haurrak ezaugarri batzuk dituela helduaren zaintza eta babesa pizteko eta, ondorioz, atxikimenduaren eraketa errazteko. Beraz, jarraian, banan-banan zerrendatuko dira atxikimendua baimentzen duten aldagai nagusiak:

2.4.1. ZENTZUMENEZKO GARAPENA

Haurren garapen sentsozialaren edo zentzumenezko garapenaren azterketak aditzera eman du haurrak berezko joera daukala bereziki amarekiko edo, amarik ezean, irudi hori ordezkatu duenarekiko. Beste hitz batzuekin, esan daiteke haurrak sentimen-bideak eta jokabide-gaitasunak dituela beste pertsona berezi hori deskubritzeko, ezagutzeko eta berarekin topo egiteko (Cristóbal, 2004). Are gehiago, ikerketek frogatu dute, dastamena izan ezik, zentzumen guzti-guztiek haurra eta helduaren arteko topaketa horretara jotzen dutela. Segidan, ikerketa horiek zentzumen bakoitzarekin lotuko dira ikusi ahal izateko zergatik baimentzen duen zentzumenezko garapenak atxikimendua.

Entzumenari dagokionez, ikerketek (adibidez, Auriol, 2004) erakutsi dute fetuak entzun dezakeela. Baieztapen horretara garamatzate garunaren erantzunak jaso dituzten erregistro elektrikoek. Kontu garrantzitsuena da entzun ditzakeen soinuen artean, lehendabiziko atxikimendu irudia izan ohi den amarena dela entzungarriena (Richards, Frentzen, Gerhardt, McGann eta Abrams, 1992). Ildo horretatik, ikerlari talde bat ausartu da esatera fetua gai dela amaren hizkuntzaren ezaugarri orokor batzuk jasotzeko (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertocini eta Amielison, 1988).

Entzumenarekin jarraitzeko, gaineratu behar da, haurra jaio eta gero, oraindik ere isla baduela haurdunaldian bizitakoak. Haur jaioberriak lehenetsi egiten du amaren ahotsa, nolabait, fetuan entzundakoa identifikatuko balu bezala (adibidez, Kisilevsky, Hains, Lee, Xie, Huang, Ye, Zhang eta Wang 2003). Haurrak, beraz, nahiago du bere amaren ahotsa edozein emakumezkoaren soinuaren aurretik. Aitzitik, ez du aparteko interesik aitaren ahotsarekiko. Are gehiago, haurra ez da gai aitaren ahotsa identifikatzeko. Aurkikuntza horiek hartzen dira amaren eta haurraren lotura ezartzeko hastapentzat.

Ikusmenari dagokionez, bereziki bi zedarrri nabarmendu behar dira. Alde batetik, azpimarratu behar da haurrak oso txikitatik hobesten dituela ikusitako giza estimuluak beste edozein objektu bizigabearen aurretik (adibidez, Fantz, 1966, in Cristóbal, in press; Slater, Bremner, Johnson, Sherwood, Hayes eta Brown, 2000). Are gehiago, etikoki zeresana ematen duen ikerketa batek erakutsi du haurrak hobesten dituela arraza bereko aurpegiak (Sangrigoli eta de Schonen, 2004). Beste alde batetik, aipatzekoa da dagoeneko haur jaioberriak joera daukala amaren aurpegiari arrotz batenari baino gehiago begiratzeko (Bushnell, Sai eta Mullin, 1989). Beraz, lehendabiziko atxikimendu-irudi bihurtu ohi den pertsona lehenesten du haurrak. Bideanabar, hobespen horrek dakar atxikimenduaren eraketa erraztea.

Usaimenari bagagozkio, baiezta daiteke orain arte zehaztutako joera errepikatzen dela; izan ere, haurrak identifikatzen eta hobesten baititu amaren usainak (MacFarlane, 1975). Aurkako norabidean, ama ere gai da bere seme-alabaren usainak identifikatzeko (Schaal, Orgeur eta Arnould, 1995). Horrenbestez, haur eta helduaren topaketa errazteko beste faktoretzat hartu izan da identifikazioak dakarren hobespena.

Ukimenari dagokionez, bereziki azpimarratzekoa da bere eraginkortasuna haurra lasaitzeko unean. Harlowk Rhesus tximinoekin egindako maisu lanak (1952, 1966) argi utzi zuen ukimenaren garrantzia. Esperimentu horretan, agerian utzi zen Rhesus tximinoen beldur/ihes-jokabidea pizterakoan, eurentzat ama zena ukitzea benetan lasaigarria zela. Hainbat hamarkada geroago, berrazpimarratu egin da ukimenaren eraginkortasuna haurra eta helduaren arteko harremanerako (Feldman, Weller, Sirota eta Eidelman, 2002, 2003; Weizman, Lehmann, Leschiner, Allmann, Stoehr eta Heidbreder eta lag. 1999).

Ikus daitekeen bezala, zentzumenezko garapena har daiteke atxikimendua baimentzen duen aldagai garrantzitsuenetako bat bezala. Estimulu sozialak hobesten ditu eta, aipatutakoa gutxi balitz, normalean haurrak gurago du bere ama, beste edozein helduren aurretik. Hortaz, zentzumenen garapena bideraturik dago haurra eta heldu zehatzen arteko topaketara. Aldi berean, topaketa hori har daiteke lotura afektibo esanguratsua eraikitzeko lehenengo pausotzat. Beraz, datu horrek adierazten du garrantzitsua eta komenigarria dela zentzumen horien garapena bultzatzea.

2.4.2. HAURRAREN AURPEGIA

Lorenz etologoaren lan aitzindariak (1966) aditzera eman zuen espezie askotako kimuen aurpegiek eduki badituztela berezko ezaugarri batzuk. Etologo alemaniarraren lanak ondorioztatu zituen, besteak beste, kimuenak bakarrik diren ondoko ezaugarriak: aurpegiaren goiko aldea handia eta behekoa txikia izatea, beheko alde horretan aurpegiara txikia eta borobildua izatea, sudurra edo muturra helduenak baino finagoak eta txikiagoak izatea eta, azkenik, begiak neurrirako handiak izatea.

Oihartzun handiko lan horren ildotik, ikusi zen aurpegiaren konfigurazio berezi hori baliagarria zela espezie askotan; izan ere, beste espeziekin gertatzen den bezala, adin gutxiko haurraren aurpegia erakargarria baita heldu guztiontzat (Ortiz, 2001). Azken batean, oso konfigurazio atsegina osatzen dute haurraren aurpegi borobilduak, bekoki zabalak, begi handiek, masail beteek, sudur motzak eta kokotsa txikiek. Atsegintasun horren ondorioz, elkarreragin positiboak bultzatu eta eraso-jokabideak ekiditen dira. Ondorioz, haurrengana hurbiltzen diren pertsona gehientsuenek barre egiten dute, irribarrea erakusten dute, nabarmenki adierazten dituzte euren sentimenak eta hizkuntza berezia darabilte. Ondorio horiek guztiek dakartzate oso harreman baikorrak. Are gehiago, kume aurpegia izendatutako hori baliabide garrantzitsua da haurrerekiko babesa eta zaintza jokabideak bultzatzeko. Bidenabar, ezaugarri horiek errazten dute haurraren atxikimendua erreferentziazko helduarekiko.

2.4.3. ATXIKIMENDU-JOKABIDEAK

Atxikimendu-jokabidea aztertu denean, azaldu dira haurraren estrategiak atxikimendurudiaren hurbiltasuna eta babesa lortzeko. Beraz, ikusi ahal izan da, atxikimendu-

jokabidearen kasuan, estrategia horiek ematen direla erreferentziazko pertsonarekin. Hala ere, hurbiltasuna eta babesa lortzeko estrategia edo errekurso horiek ez dira soilik behin atxikimendua eratuta ematen. Ikerketek frogatu dute (Ainsworth, 1967) berezko portaera horren barruan kokatzen ziren zeinu-jokabideak eta hurbilpen jokabideak lehenago ere erabiltzen dituela haurrak. Azken batean, jokabide horiek eduki badaukate izaera instrumentala eta lehenago daukate hasiera. Hastapen goiztiar horrek aditzera ematen du haurrak nolabait aurrez programaturik daudela pertsonekin elkarreraginak izateko eta, ondorioz, atxikimendu harremana eratzeko.

Haurrak aurrez programaturik daudela defendatzen duen tesiaren ildotik, gaur egun jakina da haurrak oso adin goiztiarretik eduki badituela heldua erakartzeko zenbait bide. Bide horiek, gainera, atxikimendu-jokabidearekin estuki loturik daude; azken batean, haurrak darabiltzan baliabideak antzekoak baitira heldua erakartzeko edo erreferentziazko helduaren hurbiltasuna eta babesa lortzeko eta mantentzeko. Atxikimendu-jokabidea azaltzerakoan erabiltzen zen sailkapena baliatuz gero, kasu honetan ere baliabide horiek nagusiki bi multzotan sailkatuko lirateke: zeinu-jokabideak eta hurbilpen jokabideak.

Zeinu-jokabideei dagokienez, esan behar da haurrak hainbat seinale darabiltzala helduei euren beharrak adierazteko. Jakina denez, beharrak oso bestelakoak izan daitezke: lo egitekoa, jatekoa, mina arintzekoa, seguru sentitzekoa... Ongizate eza oro adierazteko eta euren zaintzaileen hurbiltasuna eta babesa sustatzeko, haurrek erabiltzen dute zeinu-multzo bat. Atxikimendua eratu baino lehenagoko zeinu-multzo hori hiru mota nagusitan sailkatu dute López eta Ortizek (2001) eta Ortizek berak (2001): negarra, irribarrea eta adierazpen emozionalak. Cristóbalek (2005b), berriz, hiru zeinu horiei gehitzen die adierazpen emozionalei eta mintzamenaren hastapenari lotutako zizakadura fenomenoak. Azken adierazpide honi dagokionez, berezko jokabideei zegokien kapituluan ikusi bezala, esan behar da indarra hartuko duela garapenean aurrera egin ahala eta, poliki-poliki, geroz eta hizkuntza konplexuagoa izango dela komunikatzeko bide.

Edozelan ere, ikerketa horiek guztiak bateratuz gero, haurrak darabiltzan komunikaziorako seinale nagusiak lau lirateke: negarra, irribarrea, adierazpen emozionalak eta zizakadura. Negarra, irribarrea eta zizakadura azaltzeko nahikoa

litzateke atxikimendu-jokabidea jorratzerakoan erabiltzen ziren definizioak berrartzea. Hortaz, zeinu-jokabideen barruan kontzeptu berri bakarra da adierazpen emozionalena. Bere izenak adierazten duen moduan, haurrak erabiltzen ditu adierazpen emozionalak hain zuzen bere emozioak adierazteko, beldurra, poza, tristura eta haserrea kasu. Dena den, funtzio horrez gain, adierazpen emozionalen bitartez, gurasoekin komunikatzen eta horien jokabidea ordenatzen dute (Ortiz, 2001). Azken batean, zeinuzko adierazpenek izaera unibertsala daukate eta gurasoei laguntzen die haurraren egoera afektiboak interpretatzen eta erantzuten.

Beraz, azaldu berri den zeinu-jokabidea estuki loturik dago atxikimendu-jokabidearekin, kasu bietan berdin-berdinak direlako haurrak darabiltzan estrategia eta baliabideak heldua berarengana eramateko. Halaber, kasu bietan atxikimendua sustatzeko baliagarriak dira zeinu horiek. Hortaz, modu zabalean, zeinu guzti-guztiak – negarra, irribarrea, zizakadura eta adierazpen emozionalak – txertatu daitezke atxikimendua errazten duten zeinuen barruan.

Hurbilpen jokabideei dagokienez, esan behar da haurrak badituela autonomia motorearekin aberastuko diren strategiak helduarengana hurbiltzeko. Dena den, haurrak dagoeneko jaiotze unetik ditu hainbat erreflexu, elikatzen ez duen zurgapena eta beste pertsonak tinko oratzeko ahalmena kasu. Ikus daitekeen bezala, atxikimendu-jokabidea azaltzerakoan ikusitako strategiak errepikatzen dira. Oraingo honetan ere, heldua berarengana eramateko balio duten jokabideak dira eta, ondorioz, estrategia aproposak dira atxikimendua sustatzeko. Gainera, hurbiltasuna ez ezik, ukipena ere errazten duten jokabideak dira eta ukipena bera garrantzitsutzat hartu behar da haurraren eta erreferentziazko pertsonaren arteko atxikimendua eratzeke orduan; azken batean, ukimena bera hartu izan baita lotura bereziaren aurrebaldintzat.

2.4.4. SINKRONIA ERAGILEA

Atxikimendua baimentzen duten aldagaiekin amaitzeko, sinkronia eragilea izango da hizpide. Ildo horretatik, esan behar da oso adin goiztiarretik daudela haurra eta amaren arteko elkarreragin esanguratsuak. Bakoitzaren jokabideak bestearen portaerei egokitzen zaizkie, nolabait, esanguratsutzat hartzen den elkarreragina osatzeko. Batez ere helduak jakin behar du zeintzuk diren haurraren erritmo biologikoak, bai jateko erritmoak, bai lo

eta esna aldiak eta baita ernetasun eta ernetasun-eza erritmoak. Helduak ezagutza hori izateko, haurrak oso erritmo egonkorrak dauzka, informazioa helarazi nahiko balu bezala. Gainera, haurraren inguruko jakintza horrek esanguratsuki erraztuko du heldua haurraren jokabideei egokitzea. Aldi berean, egokitzeko gaitasun horrek baimenduko du haurraren jokabideak hobeto ulertzea, zentzua ematea eta nolabaiteko elkarrekintzak osatzea. Modu horretan, haurraren eta helduaren arteko elkarreragina bihurtzen da bien arteko egokitzapena adierazten eta armonia sustatzen duen esperientzia aberasgarria. Hain justu, aipatutako horri guztiari sinkronia eragilea deritzo (adibidez, Brazelton, Kozlowsly eta Main, 1974; Isabella, Belsky eta von Eye, 1989).

Ikus daitekeenez, nagusiki helduarengan dago erantzukizuna sinkronia eragilea emateko baina, aitzitik, haurrak gaitasuna dauka lan hori helduari errazteko. Helduaren garrantziari dagokionez, aditzera eman nahi da lan honi dagokion ikerketa enpirikoan gura izan dela helduaren eskuartzea aztertzea; izan ere, bere egitekoak baldintza baitezake haurra eta helduaren arteko harremana. Haurrari dagokionez, berriz, nabarmendu behar da bere erritmo egonkorrek helduari laguntzen diotela bere jokabideak aurreikusten eta, ondorioz, errazten dituztela elkarrekintza esanguratsuak. Beraz, nolabait esan daiteke haurrak berak baimentzen dituela helduaren egokitze-lanak eta ondoriozko elkarreragin esanguratsua eta sinkronia eragilea.

Sinkronia eragilearekin amaitutzat eman daiteke atxikimendua baimentzen duten aldagaien zerrenda. Beraz, gogoan izan behar da atxikimendua emateko garrantzitsuak direla zentzumenezko garapena, haurraren aurpegia, atxikimendu-jokabideak eta arestian aipatutako sinkronia eragilea.

2.5. ATXIKIMENDUAREN ERATZE PROZESUA

Jakina denez, atxikimendua lotura afektibotzat hartuz gero, nabarmendu behar da berori errotu artean nolabaiteko prozesua ematen dela. Orain arteko ataletan ikusi ahal izan da haurra helduarekin topo egiteko gaitasun batzuk garatuz doala. Hain zuzen ere, bereziki haurraren ahalmen horiekin loturik dago atxikimendua eratu arteko prozesua. Atxikimenduaren eratze prozesu hori azaltzeko, interes handikoa da atxikimenduaren ontogeniari so egitea eta gai horren inguruko ikerketak hartzea; azken batean, ikerketa horiek atxikimenduaren eratze prozesuaren berri emango baitute. Nahiz eta eratze

prozesua continuum bat izango balitz moduan har daitekeen, dagoeneko Bowlby handiak (1973) lau fasetan banatzen zuen atxikimendu-jokabidearen sistema. Lehenengo hirurak haurraren lehenengo urtean ematen dira eta laugarrena, berriz, haurrak hiru urte inguru dituela. Lau fase horietan oinarritutako ikerketek ondoren ageri legez azaltzen dute fase bakoitza:

2.5.1. LEHENENGO FASEA. Orientazioa eta zeinuak irudirik bereiztu gabe

Jadanik jaiotzatik, haurrak kanpo estimuluei erantzuteko moduak areagotzen du beste pertsonekin kontaktua izateko probabilitatea. Ildo beretik, aurreko puntuan ikusi ahal izan den bezala, haurra bera nolabait aurrez programaturik dago sorrarazteko helduaren interesa eta zaintza-jokabide positiboak, alegia hurbiltasuna, kontaktu fisikoa, elikadura eta berotasuna bereganatzen dituen zaintza-jokabideak. Halaber, haurraren atxikimendu-jokabidearen garapena nahitaez kokatu behar da zaintza-jokabide horien testuinguruan.

Marko horretan, lehenengo fasean, haurrak eta zaintzaileak uste baino elkarrean handiagoa daukate eta, helduaren kasuan, elkarrekintza horiek helburuaren arabera moldatzen ditu hartu-emanak aurrera egin ahala. Haurrak, aldiz, arestian esan bezala, aurreikus daitezkeen jokabideak ditu, batik bat, erritmo biologikoei esker. Gainera, fase honetan, haurrak ezin du hainbat helduren jokabide bera bereiztu eta, ondorioz, berdin erantzungo die modu berean berarekin aritzen diren pertsona guztiei. Beraz, haurrak 0 eta 3 hilabete artean dituen kokatutako fase honetan, umea ez da gai pertsonen artean bereizteko, zaintzailearen estimulu ezberdin ugari batera antolatzen direla jakiteko edo, azkenik, aurrean duenaz gain, ikusten ez duenaz jabetzeko (Marvin eta Britner, 1999).

Bestalde, haurdunalditik, haurraren zentzumenezko sistema osoa martxan da, gainera, etengabe geroz eta informazio gehiago jasotzen. Dena den, informazioa jasotzerakoan, oraindik helduen bereizketa ez da esanguratsuegia. Aitzitik, haurrak erakusten du gizakien estimuluei erantzuteko joera (Bowlby, 1969, 1982). Baieztapen horren frogatzat har daiteke, besteak beste, lau aste dituela, haurrak gurago izatea pertsonen aurpegiak beste ezeren aurretik (Wolff, 1969 in Cristóbal, in press). Oro har, zentzumenezko garapenari zegokion atalean ikusi ahal izan da haurrak pertsonen estimuluak nahiago izatea. Kasu honetan, aditzera eman nahi da estimulu sozialekiko hobespena ematen dela atxikimenduaren eratze prozesuko lehenengo fasean.

Estimulu sozialekiko hobespenaz gain, lehenengo fase honen beste ezaugarri esanguratsuak dira helduarengana orientatzea eta besarkatzea edo heltzea. Esan daiteke ekintza horiek haurrak bi hilabete inguru dituenan ongi garaturik daudela. Atxikimendu-jokabidetzat har daitezkeen portaera horiei gaineratu ahal zaizkie arestian aipatutako irribarrea eta negarra.

Kontuak kontu, azpimarratu behar da lehenengo fase honetako hasieran, zaintzailea dela batez ere haurrarekiko hurbiltasuna mantentzen duena eta haurra bera babesten duena. Dena den, ezin da ahantzi jaioberria nolabait aurrez programaturik dagoela helduaren zaintza-jokabidea eta ondoriozko hartu-eman positiboak sorrarazteko. Hain justu haurraren eta zaintzailearen elkarreraginak hizpide hartu eta gero, nabarmendu behar da helduaren ekoizpenak haurraren jokabideei ongi egokitutakoak izanez gero, sortuko liratekeela hartu-emanetarako nolabaiteko patroi egonkorak. Aldi berean, adierazi behar da elkarrenganako jokabide-patroi horiek murriztuko lituzketela negarra bezalako hainbat atxikimendu-jokabideren maiztasun eta intentsitatea eta, bide batez, areagotuko lituzketela beste hainbat atxikimendu-jokabide, ikusmenaren orientazioa eta irribarrea kasu. Modu horretan, defendatu da haurrak berak erregulatzen dituela bere jokabide-erritmoak, elkarreraginen erritmoa eta jokabide-patroien egonkortasuna (Marvin eta Britner, 1999).

Beraz, lehenengo fase honetan, haurrak giza estimuluekiko orientazioa eta hainbat zeinu erakusten ditu baina, oraindik ere, ez du pertsonen artean nolabaiteko hobespen lanik egiten. Hala ere, fase honetan, etorkizunari begira garrantzia duten hainbat fenomeno ematen dira, atxikimendu-jokabideen erabilera eta jokabide-patroien egonkortzea kasu. Horregatik, atxikimenduaren eratze-prozesuko lehen fasea har daiteke atxikimenduaren aurrebaldintzat; azken batean, haurrak 0 eta 3 hilabete dituela edo egoera askotan jaiotzatik 8 eta 12 aste bitartean (Bowlby, 1969, 1982), eraikitzen ari dira etorkizunean egonkortuko den lotura afektiboaren oinarriak.

2.5.2. BIGARREN FASEA. Orientazioa eta zeinuak bereiztutako figura bat edo gehiagorekin

Lehenengo fasetik bigarrenerako trantsizioa leuna eta progresiboa da eta atxikimendu-jokabide batzuekin beste hainbatekin baino lehenago ematen da (Ainsworth, 1967;

Bowlby, 1969, 1982). Oro har bigarren fase hori ematen da haurrak 3 eta 7 hilabete artean dituenen. Marvin eta Britner adituentzat (1999), faseen arteko trantsizioak hiru aldagai garrantzitsu dauzka: jokabideen konplexutasuna eta kontrola, jokabideen hasiera eta amaiera eta, azkenik, haurraren joera atxikimendu-zaintza eta elkarreragin sozialak sustatzeko erreferentziako zaintzailearekin. Segidan banan-banan azalduko dira bakoitzaren ezaugarri nagusiak:

- **Jokabideen konplexutasuna eta kontrola.** Lehenik eta behin, esan behar da bigarren fasean jokabide sinpleak zaildu eta konplexuagoak bihurtzen direla. Horrela, lehenengo faseko jokabide sinpleak bihurtzen dira elkarri lotutako jokabide kate. Are gehiago, haurrak lehendabizikoz kontrolatzen ditu jokabide-sistema horiek. Horrenbestez, lehenengo fasean zuen ardura baino askoz ere handiagoa dauka. Beste era batera esateko, hasiera batean helduak eskaintzen zituen baldintzak jokabide bati amaiera eta beste bati hasiera emateko; orain, berriz, haurrak badu zeresana jokabideak kontrolatzeko orduan. Hiru eta zazpi hilabete artean zentzumenari eta mugimenduari dagokienez izandako garapenak irudikatzen ditu jokabideen kontrolean eginiko aurrerapausoak. Adibidez, hiru hilabete dituela, amaren bularra edo elikatze botila bat ikusterakoan haurrak askotan zabaltzen du ahoa edo eskuak ahora eramaten ditu (Hetzer eta Ripin, 1930 in Marvin eta Britner, 1999). Ildo beretik, haurrak lau hilabete dituela, ikusmenak jokabide motorea pizten du objekturen bat lortzeko. Bost hilabeterekin, haurrak amaren gorputzaren zatiak miatzen ditu bere besoetan dagoenean. Jokabide horiek guztiak irudikatzen dute haurrak bere portaerak kontrolatzearen hasiera.
- **Jokabideen hasiera eta amaiera.** Bigarren aldagai garrantzitsua da jokabideekin hasteko eta amaitzeko baldintzen murrizketa. Bowlbyren arabera, haurren eta helduaren arteko hartu-emanen sekuentziak errepikatzen dira. Gainera, haurrak geroz eta gehiago kontrolatzen ditu aipatutako sekuentziak. Horregatik, jokabideekin hasteko eta amaitzeko baldintzak murriztu egiten dira, batez ere, jokabide-sekuentziaren parte ohikoenak mantenduz (Thelen eta Ulrich, 1991). Ondorioz, ohiko zati horiek lot daitezke ohiko zaintzaileekin eta, hain justu, bigarren fasearen ezaugarri nagusia da haurrak helduen artean

bereizten duela eta bere jokabideak ezagutzen eta hobesten dituen zaintzaileengana bideratzen dituela.

Zaintzaileen artean hobespenak egitearen ildotik, Bowlby (1969, 1982) gai da hamahiru jokabide-patroi konplexu identifikatzeko. Kontua da hamahiru jokabide horietatik zazpi garatzen direla bigarren fase honetan eta gainontzeko bostak, ordea, hirugarren fasean. Bigarren fasean garatzen diren jokabide zehatzak ondoko hauek dira: negarraren amaiera, erreferentziazko pertsona joaterakoan negarrez hastea, irribarrea, zizakadura, ikusmeneko orientazioa eta orientabide motorea, elkartzeko grina eta, azkenik, beste pertsonaren gainera igotzea eta esploratzea.

- **Haurraren joera erreferentziazko zaintzailearekin atxikimendu-zaintza eta elkarreragin sozialak sustatzeko.** Bigarren fasearen beste adierazle garrantzitsu bat da haurraren joera erreferentziazko zaintzailearekin atxikimendu-zaintzak hasteko eta elkarreragin sozialak izateko. Ainsworth ikertzaileak (1967) behatu zuen dagoeneko 2 hilabeteko haurrek modu aktiboan bilatzen zutela besteekiko hartu-emanak. Bigarren fasean, gutxienik bi modutan egiten da bidea lortzeko eta mantentzeko erreferentziazko pertsonarekiko kontaktua eta elkarreragina: alde batetik, bestearekin elkarreragin gehienak hasten; eta, beste alde batetik, kateatutako jokabideen erabilera konplexuaren bitartez, hartu-emanaren geroz eta kontrol handiagoa izaten.

Bigarren fasearekin amaitzeko, lotu behar dira bere funtsa adierazten duten hiru aldagai horiek haurraren barne eredu aktiboarekin. Gogoan izan behar da barne eredu aktiboa defini daitekeela pertsonen errealitatea irudikatzeko osatzen duten eredutzat. Eredu horren arabera, irudikapenak egiten dituzte euren buruen, beste pertsonen, objektuen eta abarren inguruan. Bada, atxikimenduaren eratze-prozesuko lehenengo fasean barne eredu aktiboak oso primitibo eta mugatutzat hartu behar baziren ere, bigarren fasea irudikatzeko baliagarriak diren hiru aldagai horiek bete-betean lot daitezke barne eredu aktibo horiekin. Bigarren fasean zehar, haurrak geroz eta hobeto bereiz dezake erreferentziazko pertsona eta, nolabait, jakin badaki nor den irudi hori. Dena den, haurrak oraindik ezin du figura hori irudikatu bere esperientziatik banandutako inor moduan eta, ondorioz, eragiten du haurraren barne eredu aktiboetan. Are gehiago,

Bowlbyren arabera (1969, 1982) aipatutako horrek guztiak eragingo du haurraren jokabide-sekuentzian, zelanbait, elkarreragin globala emanez. Modu horretan, bigarren fasean ematen da atxikimendua eratzeko beste urrats garrantzitsu bat.

2.5.3. HIRUGARREN FASEA. Bereiztutako irudiarekiko hurbiltasunari eustea zeinu eta mugimenduari esker

Hirugarren fasea kronologikoki ordenatzeko orduan, ikertzaileak ez dira zehazki bat etorri. Adibidez, Bowlbyk (1988) dio haurrak sei edo zazpi hilabete dituela hasten dela eta ume batzuegan urtebetara arte luzatzen dela. Marvin eta Britner ikertzaileentzat (1999) berriz, hirugarren fasea hasten da haurrak 6 eta 9 hilabete artean dituenean eta, López eta Ortiz adituentzat (2001), fase hori kronologikoki kokatzen da haurrak 7 eta 12 hilabete artean dituenean. Kontuak kontu, gutxi-asko baieztatu daitezke haurraren lehenengo urtearen amaieran ematen dela atxikimenduaren eratze-prozesuko hirugarren fasea.

Hirugarren fasearen ezaugarriei dagokienez, lehenik eta behin esan behar da fase hori hartzen dela zaintzailearekiko atxikimenduaren finkatzearen garaitzat. Garai honetan besteak beste motore arloan, arlo kognitiboan edo eremu komunikatiboan ematen diren aldaketa esanguratsuek zein jokabide-sistemaren antolaketan izandako bilakaerek ahalbideratzen dute esatea atxikimendua eraturik dagoela. Nahiz eta zenbaitentzat, haurrak pertsona bat hobesten duelako, dagoeneko bigarren fasean atxikimendua eratutzat har daitezkeen, hirugarren fasera arte ezin da hori baieztatu. Egia da bigarren fasean haurraren atxikimendu-jokabideak bideratzen direla pertsona zehatz batengana baina, hain zuzen jokabide horien antolaketa dela-eta, ikertzaileen gehiengoak defendatzen du atxikimendua finkatzen dela hirugarren fasean (adibidez, López eta Ortiz, 2001).

Ikuspegi horretatik, esan izan da garai horretan gauzatzen dela atxikimenduaren eraikuntza. Hain justu haurraren garapen emozional eta kognitiboari dagokien heldutasun nahikoari esperientziak batzen zaizkionean, jazotzen da ama izan ohi den erreferentziatzko pertsonarekiko atxikimenduaren finkatzea. Garai honetantxe, haurrak pertsona bakarrarekin eraikitzen du lotura afektiboa eta, ondorioz, pertsona horrek soilik izan ohi du haurra erakartzeko edo haurraren arreta pizteko ahalmena. Beraz, haurraren

atxikimendu-jokabideak bideraturik egongo dira soilik pertsona horren hurbiltasuna lortzera eta mantentzera.

Atxikimendu-jokabideei dagokienez, garrantzitsua da azpimarratzea portaera horiek bereganatzen dituela atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna eta segurtasun sentazioa lortzera bideraturiko nolabaiteko egitasmo orokor batek. Azken batean, jokabideak multzokatzen dira, modu isolatuan baino, antolatutako jokabide-egitasmo batean, alegia aipatutako xede horiek dituen plan batean. Plana izateak dakar helburua egonkor mantentzea. Hortaz, haurrak eskatzen duenean, atxikimendu-irudiak hurbiltasuna eskaini behar dio eta gauza bera esan daiteke segurtasunaz; izan ere, erreferentziazko pertsona bihurtzen baita haurraren ziurtasun iturri. Ziurtasun horretatik, haurrak ingurua esploratuko du eta aurre egingo die sor daitezkeen beldur eragileei. Ideia hori eskolara eramanez gero, helburutzat hartuko litzateke haurra seguru egotea eskolan eta, ondorioz, esploratzen hastea. Hain justu ideia horri loturik, marko teoriko honetan oinarritutako ikerketa enpirikoak ebaluatuko du haurraren esplorazioaren kalitatea bere inplikazio mailaren bitartez. Are gehiago, eskoletan, atxikimendu-irudi izan ohi den irakaslearen eskuartzea ere ebaluatuko da, modu horretan, ikusi ahal izateko eskaintzen dizkion hurbiltasuna eta sentikortasuna aproposak diren.

Gauzak horrela, zehazki fase honetara itzuliz gero, gaineratu behar da hirugarren fasea dela atxikimenduaren eraikuntzaren aldia. Hainbat gertaera dira fasea modu horretan definitzearen arrazoi. Jarraian, banan-banan azalduko dira hirugarren fasean ematen diren aldaketa eta lorpen garrantzitsuenak.

2.5.3.1. Atxikimendu-jokabide berriak

Dagoeneko eman dira atxikimendu-jokabideen inguruko hamaika datu, batez ere, euren antolaketari dagozkionak. Oraingo honetan, aldiz, portaera zehatzak izango dira hizpide; izan ere, eremu honetan denboraldi aberatsa da hirugarren fasea. Aintzat izan behar da garai honetan haurrak aurrerapauso ugari dituela lokomozioari dagokionez. Lokomozioak ematen dizkio haurrari atxikimendu-irudiaren hurbiltasuna lortzeko bidean hainbat baliabide. Ondorioz, haurrak hobeto kontrola ditzake erreferentziazko pertsonarekiko distantzia eta berarengana hurbiltzeko bideak. Era berean, lokomozioak haurrari aberasten dizkio ingurua esploratzeko aukerak. Bidenabar, areagotzen dira

haurrak bere burua arriskuan jartzeko paradak. Mary Ainsworth (1967) ikertzaileak, besteak beste, lokomozioaren bitartez haurrak eskuratzen dituen atxikimendu-jokabideak jorratu zituen bere lan apartan. Lan horretan hamaika behaketa egin eta gero, identifikatu zituen hirugarren fasean gauzatzen diren atxikimendu-jokabide berriak. Modu horretan, sei portaera berri identifikatu zituen, horietako 4 lokomozioarekin estuki lotutakoak. Jarraian ikus daitezke hirugarren fasean ematen diren atxikimendu-jokabide berriak lokomozioarekin lotura duten arabera zein kronologikoki ordenaturik:

2. laukia: Hirugarren faseko atxikimendu-jokabide berriak

- Lokomozioarekin estuki loturikoak:
 - Ama fisikoki modu ezberdinean jarraitzea gelatik irtetean: umeak 24 aste dituenean.
 - Amarengana hurbiltzea, batez ere, larritasun egoeren ostean edo topaketetan: umeak 28 aste dituenean.
 - Ama oinarri seguru legez baliatzea esploratzeko. Adibidez, amaren ingurutik aldendu eta berriz ere berarengana noizean behin itzuli: umeak 28 aste dituenean.
 - Larritasun egoera sortzerakoan, amarengana azkar jotzea: umeak 34 aste dituenean.
- Lokomozioarekin lotura zuzenik ez dutenak:
 - Amaren altzotan burua barneratzea: umeak 28 aste dituenean.
 - Ama heldzea, batez ere, larritasun egoeretan: umeak 43 aste dituenean.

Beraz, ikus daitekeenez, hirugarren fasea oso garai aberasgarria da haurrentzat, gutxienik, atxikimendu-jokabideei dagokienez. Garai honetan eskuratutako jokabide berri horiek lagungarriak eta eraginkorrak izango dira arestian aipatutako atxikimenduariaren hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko egitasmo orokorrari begira.

2.5.3.2. Informazioaren prozesamendua eta barne eredu aktiboak

Hirugarren fasean bizi den beste aldaketa garrantzitsu bat da haurraren teknika kognitiboen lanketa. Fase honetan, haurraren kontrolpean gelditzen den antolaketa berriak bereganatuko ditu atxikimendu-jokabideak bideratzen dituzten sistemak zein

arestian aipatutako elkarri lotutako jokabide-kateak. Horren arabera, haurrak nolabait irudikatuko du zein den unean uneko xede nagusia eta, modu horretan, aukeratuko ditu helburu hori lortzeko baliagarrienak izan daitezkeen jokabideen artean. Aukeraketa-lan hori egin eta gero, jokabide horiek abian jarriko ditu eta, erantzunik jaso ezean, berriz ere portaerak aldatuko ditu. Azkenik, jokabideei amaiera emango die xedea lortu duenaren pertzepzioa izaten badu. Prozesu hori emateak esan gura du haurrak gaitasuna duela informazioa prozesatzeko eta horren arabera jokatzeko. Ondorioz, ahalmen horiek aukera gehiago ematen dizkio amaren hurbiltasuna lortzeko.

2.5.3.3. Komunikaziorako teknikak

Garapen lokomotorearekin eta kognitiboarekin lotutako aldaketez gain, aipagarriak dira, halaber, haurraren komunikatzeko gaitasunarekin emandakoak. Ahozko hizkuntza zein gorputz-hizkuntza bereganatzen dituen komunikazioak aldaketak dakartza hirugarren fase honetan. Bigarren fasean zehar, haurrak nolabaiteko elkarriketak izaten zituen, batez ere, ikusmenaren bitartez mugimenduak txandakatuz, begiradak elkartrukatuz eta abar. Zaintzaileek haurren mugimenduei erantzuna ematen zieten mugimendu horiek nahita eginikoak balira bezala (Bates, O'Connell eta Shore, 1987 in Cristóbal, in press); Bruner, 1981 in Cristóbal, in press). Hirugarren fasean aldiz, haurrak komunikaziorako zeinuak darabiltza bere xedea lortzeko bidean. Zeinu horiek hartu behar dira arestian aipatutako egitasmo orokorraren barruan. Haurrak baliatuko dituen komunikaziorako teknikak denborarekin geroz eta konplexuagoak izango dira. Hasiera batean, haurrak erabil ditzake hizkuntzaz besteko zeinuak eta ahoskerak eta, beranduago, erabil ditzake hitz bakunak. Denboran aurrera egin ahala, ez da harritzekoa denbora batera haurra gai izatea hizkuntza modu konplexuan erabiltzeko. Ondorioz, lorpen horren ostean, litekeena izaten da hizkuntza bera bihurtzea komunikaziorako teknika erabiliena.

Hirugarren fasean ematen diren aldaketa horiek guztiek eragina daukate haurraren barne eredu aktiboetan; izan ere, une honetan haurrak berezko ereduak izango baititu. Eredu propioak izateak dakar haurrak nolabaiteko planak izango dituela hierarkiko ordenaturik (Nelson eta Gruendel, 1981; Stern, 1985). Beraz, esan daiteke haurrak lehentasunaren arabera ordenatuko dituela. Era berean, gaineratu behar da barne eredu aktiboak izango direla ordura arte izandako esperientziaren arabekoak eta garatuz joandako gaitasun berrien arabekoak. Dena den, nahiz eta hirugarren faseko barne eredu aktiboak

bigarren fasekoak baino garatuagoak izan, oraindik ere sinpletasun kutsu bat daukate bi arrazoigatik: alde batetik, haurra mugaturik dagoelako soilik jokabideen arabera zaintzailearen eta bere buruaren inguruan pentsatzeko; eta, beste alde batetik, jokabide horien inguruan ezin duelako pentsatu sekuentzia luzeetan. Hala eta guztiz ere, hirugarren fase honetan, ematen da helburuen hierarkiari dagokion lorpen interesgarria eta, era berean, nabarmendu behar da komunikaziorako tekniketari dagoen garapen esanguratsua.

2.5.3.4. Esplorazio-sistema

Hirugarren fasean ematen den laugarren aldaketa esanguratsuak erreferentzia egiten dio esplorazio-sistemari. Hala ere, estuki harremanetan dago arestian aipatutako aldaketekin. Adibidez, lokomozioan izandako bilakaerak haurrari aukera ematen dio mugitzeko eta, ondorioz, ingurua esploratzeko (Barandiaran, 2005). Informazioaren prozesamenduari lot daitekeen eremu kognitiboari dagokionez, esan behar da objektuaren iraunkortasunak aberasten duela haurraren esplorazioa; azken batean, esplorazio-sistemari aukera gehiago eskaintzen baitizkio inguruaz ikasteko (Piaget, 1952). Era berean, komunikazio tekniketari izandako aurrerapausoek errazten dituzte haurrak beste pertsonekin dituen hartu-emanak, berdinkideekiko dituenak barne (Montagner, 2004a).

Globalki ekarpen horiek guztiak hartuz gero, ikus daiteke esplorazio-sistema esanguratsuki aberasten dela eta esplorazioak ere aberastuko dituela alde aurretik berari ekarpenak egindakoak. Azken batean, esplorazioarekin, geroz eta konplexuagoak bihurtuko dira lokomozioari dagozkion abileziak. Era berean, esplorazioak ahalbideratuko du esperientzia ugari izatea eta, ondorioz, eremu kognitiboa ere aberastea. Halaber, esplorazio-sistema indarrean dagoenean, haurrak objektuak edo ingurua ez ezik, beste pertsonak ere esploratuko ditu. Are gehiago, garatuko dira komunikazioa bera eta komunikatzeko teknikak. Beraz, funtsezkotzat hartu behar da esplorazio-sisteman izandako aldaketa eta dagokion garrantzia eman behar zaio hirugarren fasean emandako laugarren aldaketa honi.

2.5.3.5. Beldur-sistema

Hirugarren faseari dagokion azken aldaketa benetan garrantzitsua da; izan ere, beldur-sistemari lotutakoa baita. Ildo horretatik, komenigarria da haurrak izandako progresioa berrikustea. Bigarren fasean haurrak bereizten zituen pertsona ezagunak eta arrotzak baina, aitzitik, ez zituen errefusatzen ezezagun horiek. Hirugarren fasean, gutxi gorabehera haurrak 8 hilabete dituenetik eta bereziki 12 hilabete bete eta gero, haurrak beldur handia die objektu ezezagunei eta, batez ere, pertsona arrotzei (Bretherton eta Ainsworth, 1974). Printzipioz, beldur hori uler daiteke biziraupenari begira duen funtziotik eta, ildo horretatik, ulergarria litzateke beldurra izatea arrotza den orori. Azken batean, normaltzat hartu behar da norberaren ongizatea mehatxatzearen beldur izatea. Gainera, etologiaren ikuspegitik, beldurra izatea baliagarria da bizirauteko.

Kontuak kontu, beldur-sistemaren lehenengo agerpenak ematen dira atxikimenduaren eratze-prozesuko hirugarren fase honetan. Gainera, garai honetantxe modu argian ikusten da atxikimendu-, esplorazio- eta beldur-sistemen arteko elkarlotura. Nahiz eta atxikimenduaren tipologia aztertzerakoan lotura hori sakonkiago jorratu, oraingo honetan aurreratu behar da, beldur-jokabidea indarrean jartzerakoan, haurrak joera daukala atxikimendu-irudia bilatzeko segurtasun sentazioaren bila, modu horretan, atxikimendu-jokabidea ere aktibatuz. Zeresanik ez dago beldur-jokabidearen agerpenak alde batetik dakarrela atxikimendu-portaeraren azalratzea baina, beste alde batetik, ekar badakar esplorazio-jokabidea etetea. Azken batean, atxikimendu-jokabidea eta esplorazio-jokabidea antagonikoak direnez, bietako bat emateak dakar bestearen etena.

Beraz, hirugarren faseko bosgarren aldaketa garrantzitsua da beldur-sistemari dagokion hori. Oro har, bost aldaketa horiek ematen dute hirugarren fasean dagoen haur baten ikuspegi globala. Bide batez, aditzera ematen dute atxikimenduaren eratze-prozesuaren gauzatzea; izan ere, hirugarren fase honetan, dagoeneko esan baitaiteke atxikimendua finkaturik dagoela. Hortaz, zentzumenezko garapenari zegokion atalarekin, atxikimendua baimentzen duten aldagaien azalpenarekin eta jorratu berri diren hiru faseen argibideekin, esan daiteke atxikimendua eratu arteko prozesuaren deskripzio sakona egin dela. Modu horretan, espero da deskripzio hori baliagarria izatea jarraian azalduko den atxikimenduaren tipologia eta, oro har, Atxikimenduaren Teoriatik eratorritako ekarpen guztiak hobeto ulertzeko. Dena den, atxikimenduaren

tipologiarekin hasi baino lehenago, komenigarria da atxikimenduaren laugarren fasearen berri ematea, gogoan izanda fase hori haurrak hiru urte inguru dituenan ematen dela.

2.5.4. LAUGARREN FASEA. Helburuen zuzenketarekin bikote baten eraketa

Hirugarren fasea azaltzerakoan, ikus ahal izan da garai horretan haurra hasten dela atxikimendu-irudiarekiko hurbiltasuna mantentzen helburuaren arabera antolatutako egitasmoen bitartez. Zeregin horretarako, haurrak zerabiltzan gutxi-asko nahiko sinplea zen antolaketa eta mapa kognitibo bakunak. Mapa eta egitura horien barruan, ama edo erreferentziazko pertsona objektu independentetzat hartzen hasten da, denboran zehar eta espazioan mantentzen dena eta aurreikus dakizkiokeen jokabideak dituena. Aitzitik, hirugarren fase horretan, oraindik ere zaila da haurrarentzat ulertzea atxikimendu irudiaren jokabideak helduaren beraren xedeen arabera antolatzen direla. Era berean, haurrarentzat ez da erraza xede horiek zeintzuk diren jakitea horien arabera jokatu ahal izateko.

Muga horiek guztiak laugarren fasea deritzon gaindituko dira. Atxikimendu-irudiaren jokabideak behatzerakoan eta portaera horiek baldintzatzen dituzten aldagaiak aztertzerakoan, haurrak gutxi-asko uler dezake zeintzuk diren helduaren helburuak eta zein egitasmo daukan horiek lortzeko. Modu horretan, haurrak irudikatzen du mundua askoz ere modu konplexuagoan eta, aldi berean, jokatzen du modu malguagoan. Bowlby handiaren esanetan (1980), une horretan hasten da haurra helduaren sentimenduak eta nahiak ulertzen. Horrela, autore horrek defendatzen du haurraren eta ama izan ohi den helduaren arteko lotura beste fase batean dagoela. Beste hainbat autorek fase hori kokatzen dute haurrak hiru urte inguru dituenan (adibidez, Bretherton eta Beeghly, 1982). Kontua da hiru urterekin ematen den fase horrek beste urrats bat ematen duela haurraren eta erreferentziazko pertsonaren arteko atxikimenduan. Beste era batera esateko, zeresanik ez dago beste aurrerapauso bat ematen dela bien arteko lotura afektiboan; azken batean, bien arteko jokabideen, sentimenduen eta motibazioen ulermena aberasgarria baita bien arteko estekamendurako.

Laburbilduz, esan behar da ikusi berri diren lau faseak baliagarriak direla atxikimenduaren eratze-prozesua ulertzeko. Egindako azterketak aditzera eman du nola hasiera batean haurrak hobesten dituen pertsonen estimulu sozialak, nahiz eta oraindik

ere pertsonen artean bereizketarik ez egin. Dena den, denboran aurrera egin ahala, haurrak gaitasun ugari azaleratuko ditu eta, hain justu, ahalmen horiek eramango dute gogoko pertsonak hautatzera. Are gehiago, hautatze-lan hori egin eta gero, hobetsitako pertsonarekin izandako bizipenen ondoren, bien arteko lotura afektibo berezia finkatzen da, atxikimendua deritzona. Ikuspegi horretatik, atxikimendua da denboran zehar haurrak garatzen dituen gaitasunen ondorio baina, aldi berean, ukaezina da berezko joera bat dagoela lotura esanguratsua finkatzeko. Atxikimenduaren eratze-prozesuak, gainera, bat egiten du etologiak defendatutako ideia horrekin.

Kontuak kontu, eratze-prozesua azaldu ondoren, jarraituko da Atxikimenduaren Teoriatik etorritako edukiekin eta, segidan, sakonduko da orain arte behin baino gehiagotan aipatutako segurtasunean. Horrenbestez, aintzat hartuko da atxikimenduaren tipologia.

2.6. ATXIKIMENDUAREN TIPOLOGIA

Atxikimenduaren kontzeptua ulertzeko bidean, beste urrats bat gehiago emango da atxikimenduaren tipologiaren azalpenarekin. Horrela, lanaren atal honetan, parada izango da atxikimendu motak aztertze, beti ere, ikerketa esanguratsuenetan oinarritu eta gero. Arestian ere aipatu da haur guzti-guztiek eraturik daukatela atxikimendu-irudiarekiko lotura afektiboa urtebete dutenean. Dena den, haurren artean ezberdintasun handiak daude, bai estekamenduaren funtzionamenduari zein kalitateari dagokienez. Atal honetan, ezberdintasun horietan sakonduko da eta saiakera berezia egingo da atxikimendu mota bakoitzaren ezaugarri nagusiak ez ezik, tipologia guzti-guztien ondorio edo inplikazioak ere azaltzeko. Zeregin horretarako, berrartuko da arestian aipatutako segurtasun eta segurtasun eza dikotomia; izan ere, atxikimendu motak zehazteko irizpiderik esanguratsua baita.

Bestalde, atxikimenduaren tipologiarekin hasi baino lehen, nahitaez zehaztu behar da atxikimenduaren segurtasuna hartzen dela atxikimendu-irudiaren eskuragarritasunaz seguru edo kezkarik gabe egotearen ondorioztat (Ainsworth, Blehar, Waters eta Wall, 1978). Atxikimendu-iruditza har daitezke gurasoak eta eskolako testuinguruan irakasleak beraiek. Seguru egotea ez da inolaz ere behagarria baina, aitzitik, ziurtasunak eragindako jokabideetatik inferi daiteke atxikimenduaren segurtasun maila. Ondorioz,

atxikimenduaren ebaluaziorako, Atxikimenduaren Teoriaren postulatueta jo eta zehaztu zen Bowlby maisuaren lanetik zer atera. Modu horretan, atxikimendu-jokabideek atxikimendu-irudiarekiko hurbiltasuna lortzeko eta mantentzeko balio dutela ikusi eta gero, uste izan zen emango luketela atxikimendu-jokabidearen sistemaren berri. Azken batean, atxikimendu-jokabideak antolatzen dira sistemaren arabera eta, hortaz, behagarriak diren atxikimendu-jokabideak daude sistemaren aktibazio mailaren menpe. Ondorioz, portaera horiek aztertzeari ekin zitzaion, atxikimenduaren tipologiaren berri emango zutelakoan.

Azterlanen hasieran, 70eko hamarkadan, Mary Ainsworthek eta bere taldeak lan aitzindaria egin zuten atxikimenduaren tipologiaren argitan. Lan horren balioaz ohartzeko ikusi besterik ez dago autore honek garatutako *Strange Situation Test* (SST) (1978) dela oraindik ere tresnarik preziatuena, gutxienik, haurtzaroko atxikimenduaren ebaluazioari dagokionez. Tresna hori oinarritzen da haurraren portaeren behaketan, beti ere, laborategi egoera batean atxikimendu-jokabide horiek azalarazi eta gero. SST denez atxikimendu motak zehazteko tresnarik entzutetsuena, bere azalpenarekin hasiko da atxikimenduaren tipologiari dagokion atal hau. Dena den, haurtzaroan atxikimendua ebaluatzeko beste saiakera garrantzitsu bat da *Attachment Q-Sort* (AQS) tresnak egiten duena (Waters eta Deane, 1985, Waters, Vaughn, Posada eta Kondo-Ikemura, 1995). Egileek AQS sortu zuten SST instrumentuaren alternatibatzat. Hala ere, nahiz eta metodologikoki eskaintzen dituen erraztasunak handiak izan (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn eta Juffer, 2003), *Strange Situation Test* tresnarekin alderatu eta gero, bere balioa gutxiesten du AQSren inguruan egindako meta-analisiak (van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg eta Riksen-Walraven, 2004). Erreferentetzat hartzen ari den meta-analisi horretan, AQSren balioa testuinguru zehatz batean kokatzen da; izan ere, tresna baliagarri baita soilik haur bakoitza hiru orduz behatzerakoan eta SST prozeduraren emaitzekin alderatzerakoan. Gainera, SSTk ez bezala, AQS ez du inolako bereizketarik egiten segurtasunik gabeko atxikimenduen artean.

Ildo beretik, haurren adina ezberdinei hobeto egokitzea komenigarria litzateke, bereziki, kontuan hartzen bada adinean gora egin ahala fidagarritasunean behera egiten dela (Solomon eta George, 1999). Beraz, arrazoi horiengatik guztiengatik hobesten da *Strange Situation Test* prozedura *Attachment Q-Sort* tresnaren gainetik.

Aipatutako guztiagatik, haurren atxikimendua ebaluatzeko tresna bakoitzaren oihartzuna ezagutu eta gero, Mary Ainsworth eta bere taldearen lan aitzindaria berrartuko da orain arte atxikimenduaren tipologia zehazteko tresnarik baliagarriena izandakoa aztertzeke, alegia *Strange Situation Test*. Ildo horretatik, esan behar da *SST* jorratzea baliagarria dela segurtasunaren eta segurtasun ezaren ondorioei sarrera emateko. Azken batean, tipologia zehazterako orduan haurraren jokabide behagarriak aintzat hartu ziren eta, ildo horretatik, portaera horiek ikustea interesekoa da atxikimenduaren garrantziaz ohartzeko. Are gehiago, *SST* prozeduraren sorrera zedarri historikotzat ere har daiteke.

2.6.1. STRANGE SITUATION TEST

Strange Situation Test (SST) prozeduran zehazten dira atxikimendu motak haurraren jokabideen arabera; hots, laborategi batean so egiten zaie umeen portaerei eta horien arabera atxikimenduaren izaera zehazten da. Era berean, aintzat izan behar da *Strange Situation Test* prozeduran jarduten direla 12 hilabete inguruko haurrak, ia beti euren amekin. Arestian ere esan da segurtasuna, berez, behagarria ez dela. Hain justu horregatik, Ainsworthek eta bere taldeak diseinatutako *SST*k jo zuen segurtasuna isla zezaketen jokabideetarantz. Ikertzaile horien ustez, inferi zitekeen haurren segurtasuna beraien jokabideetatik. Hala ere, aldi berean, uste zuten umeen portaera guzti-guztiak ez zirela adierazkorak. Modu horretan, haurrak behatu ondoren, frogatu zuten atxikimendu-jokabideak zirela esanguratsuenak, gutxienik, segurtasun maila adierazterakoan. Horrela, aintzat hartu zen atxikimendu-jokabideak azaleratzen direla banaketa egoeretan. Halaber, interesgarritzat hartu zen atxikimendua- eta esplorazio-jokabideen arteko oreka aztertzea. Aipatutako horren guztiaren ondorioz, *SST* hatzen da atxikimendu-jokabideak azaleratzeko aproposa den laborategi prozeduratzat, aldi berean, baimentzen duena atxikimendu- zein esplorazio-jokabideen arteko orekaren azterketa. Are gehiago, Ainsworthek eta bere lankideek diseinatutako prozedura honek ahalbideratzen du haurraren jokabideak aztertzea, amarengandik banatzeko uneetan zein ondoren ematen diren topaketa momentuetan. Hain zuzen ere, egoera horietan guztietan haurrak duen jokabidearen arabera zehazten da atxikimendu mota.

Dena den, lotura afektiboaren tipologiarekin hasi baino lehenago, sakonkiago aztertuko dira *SST* prozeduraren nondik norakoak; azken batean, ezinbestekoa baita Ainsworthen lantaldeak zehaztutako prozeduraren berri izatea tipologiaren jatorriaz jabetzeko zein

tresna bera hobeto ulertzeko. Beraz, jarraian, hizpide izango da *Strange Situation Test* jardunbidea eta horretarako banan-banan jorratuko dira partaideak, antolaketa, prozedura eta tipologia atalak.

2.6.1.1. Partaideak

Strange Situation Test (SST) prozeduraren protagonista nagusiak dira, zalantzarik gabe, haurra eta bere ama. Hasiera batean, biak dira gelan sartzen diren bakarrak baina pasarteetan argi eta garbi ikusiko da *SST* prozeduran beste pertsona batzuek ere parte hartzen dutela. Partaideak zerrendatu beharko balira, ondoko errenkada osatuko litzateke: haurra, ama, pertsona arrotza, behatzaileak eta ikertzaile nagusi bat. Jarraian, banan-banan azalduko dira bakoitzaren xehetasunak:

- **Haurra.** Umea da *SST* prozeduraren protagonista nagusia; izan ere, esperimendazio gelatik irteten ez den pertsona bakarra baita eta bere jokabideen arabera zehazten baitira atxikimendu motak. Gainera, haurraren portaera da *SST* prozeduraren zenbait pasarte bereizten dituen. Azken batean, gainontzeko agenteak prozeduraren protokoloaren menpe dauden bitartean, umeak aukera du modu askean jokatzeko.
- **Ama.** Jardunbide honetan, haurraren ama da beste protagonista esanguratsuenetako bat. Amak behin baino gehiagotan gelatik irten eta gelara sartu beharko du. Gainera, bereziki berarekiko une horietako haurraren jokabideak izango dira atxikimendu mota zehazteko tresnarik garrantzitsuenetakoak. Era berean, azpimarratu behar da amak jarraitu behar duela jarraian ikusiko den protokoloa, modu horretan, amen artean egon daitezkeen ezberdintasunak ekiditeko.
- **Pertsona arrotza.** Pertsona arrotza erabat ezezaguna den partaide bat da; hots, haurrak ez du aurretik inoiz ikusi eta, ondorioz, ez du ezagutzen. Horrela, espero da ezagutza eza horrek erraztea haurren atxikimendu-jokabideen azaleratzea. Amak bezalaxe, pertsona arrotz horrek egin beharko ditu esperimendatzaileentzat gelako sartu-irtenak. Era berean, amarekin gertatzen den bezala, zehaztutako

protokoloa jarraitu beharko du eta behatzaileek jaso beharko dituzte berarekiko haurraren jokabideak.

- **Behatzaileak.** Esperimentaziorako gelaren ondoan kokatzen da behatzaileen lanerako txokoa. Bertatik, norabide bakarreko kristal baten bitartez, aukera daukate esperimentaziorako gela ikusteko. Modu horretan, behatzaileek jaso behar dituzte gela horretako gertakizun guztiak. Are zehazkiago, arreta berezia jarri behar dute haurraren jokabidean, hain justu, horren arabera zehazten delako atxikimendu mota. Beraz, behatzaileen lana da *SST* osatzen duten pasarte ezberdinetan ematen diren jokabide aldaketa ñimiñoenak ere jasotzea. Zeregin horretarako, noski, handia izan da aldez aurretiko formazio lana.
- **Ikertzaile nagusia.** *SST* jardunbidea aurrera eramateko beharrezkoak diren koordinazioa eta kontrola egongo dira ikertzaile nagusi baten menpe. Ikertzaile horrek bermatuko du pertsona bakoitzak betetzen duela une bakoitzean protokoloak dioena. Beraz, amari edo pertsona arrotzari aginduko die momentu bakoitzean zer egin. Halaber, ikertzaile nagusiak izango du pasarte bakoitzaren denboraren ardura eta, era berean, berak erabakiko du haurraren egoeraren ondorioz prozedura eten egin behar den edo ez.

Beraz, laburbilduz, aipatutako pertsona horiek dira *Strange Situation Test* prozeduran parte hartzen dutenak, zenbait protagonista nagusi gisa, haurra, ama eta arrotza kasu, eta beste hainbat, ikertzaile nagusiaren eta behatzaileen kasuan bezala, ikerketa-lanak aurrera eramateko.

2.6.1.2. Antolaketa

Pertsona horiekin, *Strange Situation Test (SST)* lekutzen da esperimentaziorako gela batean eta, beraz, bertan ematen dira prozeduraren pasarte guztiak. Aipatutako gela hori erabat arrotza da haurra zein amarentzat, lehendabizikoz daude-eta bertan. Leku ezagun batean ez da egiten, besteak beste, ezagutza ezak errazten duelako atxikimendu-jokabideen azalratzea. Gela ezezagunaren ezaugarriei dagokienez, esan behar da altzari batzuk egoten direla, ikerketa-gela huts baten hoztasuna ekiditeko asmoz. Era berean, hiru aulki ere egoten dira; bi, bata bestearen parean ama eta arrotzarentzat eta, gelaren

amaieran, hirugarren bat haurarentzat. Gomendatzen da arrotzaren aulki hori haurra eta atearen artean ez egotea, batez ere, ama joaterakoan sor daitekeen hurbilpen jokabidea ez oztopatzeko. Gomendio horrez gain, esan behar da gelaren erdian egon ohi dela 6,5 metro koadro inguruko tarte bat hainbat jostailurekin. Hain justu, *SST* prozedurari hasiera emateko, haur guztiak leku horretantxe kokatzen dira, modu horretan, haurraren kokapenaren eragina baztertzeko. Ildo beretik, haurraren egoera eta mugimenduak errazteko asmoz, lurrian alfonbra moduko batekin, espazioa hamasei laukitan banatu ohi da, xake taula bat bailitzan.

Bestalde, haurraren esplorazio-jokabidea pizteko, aukeratzen eta eskuragarri jartzen da haurrentzat erakargarria izaten den jostailu-sorta. Aldi berean, saiatu behar da jostailuen aniztasuna ahalik eta handiena izaten; modu horretan, ziurtatzen da haurraren esplorazio-jokabidea pizteko gai den jostailu berriren bat egotea. Aldi berean, zarata handia egiten duten jostailuak ekiditen dira, batez ere, pertsonen elkarreraginak entzuten utzi ez dezaketelako. Kontuak kontu, *SST* aurrera eramanean, besteak beste, ondoko jostailuak ikusi ahal izan dira: pilotak, autoak, telefonoak, hainbat panpina, objektu txikidun ontziak, ispiluak eta abar.

Azkenik, esan behar da esperimentaziorako gelaren ondoan beste gela bat egon ohi dela eta, bertatik, ikusterik dagoela ikerketa-gelan jazotakoak. Arestian aipatu legez, gela biak bereizten dituzten paretetan, norabide bakarreko ispilu bat jarri ohi da eta, ondorioz, behaketa gelatik esperimentazio gela ikusi daitekeen bitartean, azken horretatik ezin dira ikusi behatzen ari diren pertsonak. Behaketa gelan behatzaileak egoten dira edo, ikertzailerik ezean, bideo grabatzaileak; izan ere, *SST* prozedura bideoz grabatu ohi da, ondoren, patxadaz haurraren jokabide ñimiñoenak ere jaso ahal izateko.

2.6.1.3. Pasarteak

Egitura horren pean, Ainsworthek eta bere lan taldeak (1978) prozedura zehatza eta sistematikoa definitu zuten *Strange Situation Test* aurrera eramateko eta, azken batean, atxikimenduaren kalitatea eta segurtasuna ebaluatu ahal izateko. Jardunbide horren berri ematen zaie amari eta arrotzari, pasarte bakoitzean zer egin behar duten jakin dezaten. Beraz, azaltzen zaizkie *SST* osatzen duten zortzi pasarteak eta bakoitzean eurek egin

beharrekoak. Jarraian, modu eskematikoan azalduko dira pasarte bakoitzean gertatzen diren gertaerarik garrantzitsuenak eta eskatzen den partaidetza.

- **1.go pasarte.** Amak, haurrak eta ikertzaileak eskuartzen dute lehenengo pasarte honetan. Oso denbora gutxi eskatzen du, 30 segundo inguru, sarreratzat har daitekeen pasadizo honek. Une horretan, *SST* prozedurako ikertzaileak daramatza ama eta haurra esperimentaziorako gelara eta amari azaltzen dio non jarri behar duen haurrak eta non eseri behar duen berak. Azalpen horiek guztiak eman bezain azkar, ikertzaileak gelatik alde egingo du. Bitartean, behatzaileek arreta jartzen dute haurrak erantzun berriari erantzuteko moduan.
- **2. pasarte.** Ama eta haurra bakarrik gelditzen direnean, nagusiak umea utziko du arestian aipatutako tokian; hau da, aulkien erdian eta jostailuen aurrean gelditzen den espazioan. Modu horretan, gehienetan haurra berehala hasten da jostailuak esploratzen eta, bitartean, amak ekingo dio aldizkari baten irakurketari. Hiru minutuko iraupena duen bigarren pasarte honetan, amari esaten zaio hartu-emanik ez hasteko baina, aitzitik, haurrak elkarrizketarik nahi balu, aukera dauka nahi duen moduan erantzuteko. Dena den, haurra bere kasa esploratzen hasten ez den kasuetan, bi minutu igaro ondoren, amari ohartarazten zaio umeari jostailuak eskaintzeko eta, zelanbait, estimulatzeko. Horrela, estimulatutako esplorazioa bultzatzen da eta aukera dago behatzaileak haurraren esplorazioa ebaluatzeko.
- **3. pasarte.** *SST* prozeduraren hurrengo hiru minututan, aipatzekoa da pertsona arrotzaren sarrera gela esperimentalean. Ezezagun horrek, gelan sartu bezain pronto, amari esango dio bera dela arrotza. Jarraian, bere aulkian eseri eta isilik izango da ondorengo minutua. 60 segundo horietan, haurrari begiratu baina ez dio ezer esango. Minutua pasa eta gero, pertsona arrotzari ohartaraziko zaio amarekin hitz egiten hasteko. Amarekin solasean beste minutu bat egon eta gero, pertsona ezezagunak ekingo dio haurrarekin hitz egiteari. Modu horretan, pasartearen amaierara iritsiko dira biak elkarreraginean ari direla. Hiru minutu horietan, behatzaileek arreta berezia jarri behar dute haurraren jokabidean eta, are zehazkiago, pertsona arrotzarekiko duen trataeran. Azken batean,

behatzaileek aztertu behar dute zein arreta eskaintzen dion haurrak ezezagunari eta umeak nola onartzen duen pertsona arrotza bera.

- **4. pasartea.** Hurrengo pasarteari hasiera emango zaio, hain zuzen ere, haurra eta pertsona arrotza euren hartu-emanetan murgildurik direla, amak gelatik ihes egiten duenean. Beraz, laugarren pasartean amak bakarrik uzten ditu haurra eta arrotza. Haurrak ama joan dela jakingo ez balu, amaren galeraz ohartarazteko, pertsona arrotzak progresiboki ahulduko du elkarreragin maila. Amaren galeraz jabetu dela bermatzeko, haurrak jolasean jarraituz gero, arrotza bere aulkian eseriko da. Behin haurrak amaren gabezia jaso duela, negarrez hasiko balitz, arrotza saiatuko litzateke kontsolatzen. Haurra lasaitzea lortuz gero, biek jolasari ekingo liokete. Pasarte honetan, behatzaileek ebaluatu behar dute haurraren esplorazioa, beti ere, aurreko episodioak kontuan hartu eta gero. Halaber, behatzaileek esplorazioa ez ezik, amaren martxak eragindako atxikimendu-jokabideak ere aztertu behar dituzte. Era berean, behatu beharreko beste aldagai garrantzitsu bat da pertsona arrotzarekiko haurraren erantzuna, lasaitzerako orduan zein esploratzeko uneetan.
- **5. pasartea.** Haurra eta pertsona arrotza hiru minutu elkarrekin egon ondoren, ama berriz ere sartuko da espermentaziorako gelan. Dena den, gelan barneratu baino lehenago, ama atearen bestaldetik hitz egiten hasiko da, haurrak bere ahotsa entzun dezan. Ostean, atea zabaldu eta une batez bertan geldituko da, haurraren erantzunaren zain. Modu horretan, haurrari aukera emango zaio amarengana zuzentzeko edo bestelako erantzun bat emateko. Haurraren erantzunari itxaron eta gero, amak haurra lasaituko du edo, kasuaren arabera, baretzeko ahaleginak egingo ditu. Baretze-unea iritsi eta gero, haurra lurrean jarri eta ama zein haurra jolasten hasiko dira. Bitartean, pertsona arrotzak isilean utziko du espermentaziorako gela. Pasarte honetan, behatzaileek jaso beharko dute haurraren erantzuna bereziki topaketa unean eta amarekin hartu-emanetan.
- **6. pasartea.** Amarekin elkartu ondoren haurra lasai-lasai dagoenean, amak berriz ere ihes egin eta haurra bakar-bakarrik utziko du. Dena den, gela utzi baino lehen, atean geldirik dagoela, haurra agurtu, atea ireki eta ihes egingo du. Hain justu, ama gelatik irteteen hasiera emango zaio 6. pasarteari. *SST*

prozeduraren atal honetan, haurra bakarrik egongo da. Printzipioz, haurrak bakarrik egon beharko du hiru minutuz baina, atsekabe handia izanez gero, pasarte amaitutzat emango litzateke. Atsekaberik ezean, behatzaileek aztertu beharko lukete haurraren esplorazioa, beti ere, jokabide hori emanez gero. Aurretik, aztertu beharko dituzte amaren irteerak azalarazitako atxikimendu-jokabideak.

- **7. pasarte.** Haurra gehienez ere hiru minutuz bakarrik egon eta gero, gelan sartuko da pertsona arrotza. Barneratu baino lehen, arestian amak egindako prozedura errepikatuko du; hots, kanpotik hitz egingo du haurrak bere berbak entzun ditzan, atea zabalduko du eta, sartzerakoan, segundo batzuk emango dizkio haurrari bere erantzuna ikusi ahal izateko. Batetik, haurra negarrez egonez gero, pertsona ezezaguna saiatuko da haurra lasaitzen eta besotan hartzen. Umea lasaituz gero, biek jolasari ekingo liokete. Haurrak esploratuko balu, pertsona arrotza aulkian eseriko litzateke umea bakarrik uzteko. Bestetik, gelara sartzerakoan haurra negarrez ez balego, pertsona arrotzak eskainiko lioke berarengana hurbiltzea. Hurbilpen hori emango ez balitz, ezezagunak berak hartuko luke erantzukizun hori eta ahaleginak egingo lituzke jolasarekin hasteko.

Kasu honetan ere, haurra bere kasa jolasten bada, arrotzak bakarrik utziko luke bere aulkian eseriz. Edozein egoera ematen dela, haurra zuzentzen bazaio pertsona arrotzari elkarreragina edo kontaktu fisikoa eskatzen, azken honek erantzun aproposa emango lioke. Pasarte honetan, behatzaileek bereziki aztertuko dituzte haurraren arrotzarekiko jokabideak, beti ere, gogoan izanik amarekin elkartzerakoan eman zirenak.

- **8. pasarte.** Azkenik, pertsona arrotza eta haurra bakarrik hiru minutuz egon ondoren, ama berriz ere gelan sartuko da. Oraingo honetan ere, atea zabaldu eta gero, une batez itxoingo du haurraren erantzuna zein den ikusteko. Haurraren erantzuna ikusi eta gero, ama berarengana joango da eta, ostean, besoetan hartzeko beta izango du. Bitartean, pertsona arrotzak gelatik ihes egingo du eta bakarrik utziko ditu haurra eta bere ama.

Ainsworthek eta bere lantaldeak eginiko eskematik abiatu eta gero, Solomon eta George ikertzaileek (1999) modu interesgarrian laburbiltzen dituzte aipatutako zortzi pasarte horietako ezaugarri nagusiak. Jatorrizko eskema zein autore bi horiek eginiko eskema oinarritzat harturik, segidan eskainiko da *Strange Situation Test* jardunbidearen eskemaren beste bertsio bat. *SST* tresnaren eskema honek, besteek bezala, jasoko ditu prozedurari dagozkion atalik esanguratsuenak: iraupena, partaideak eta bakoitzaren deskripzio laburra. Hala ere, beste eskemek ez bezala, laburpen honek partaide bakoitzaren egin beharra jasoko du. Modu horretan, begirada batekin ikusteko moduan eskainiko dira *SST* aurrera eramateko prozeduraren xehetasun guztiak.

1.go taula: Strange Situation Test

Pasarte	Iraupena	Partaideak	Deskripzioa	Haurra	Ama	Arrotza
1.	30-60 segundo	Haurra, ama eta ikertzailea	Haurra eta ama esperimentaziorako gelara eramatea.	Gelara sartu	Gelara sartu	
2.	3 minutu	Haurra eta ama	Haurrak bere kasa esploratzen du, amaren laguntzarik ezean.	Esploratu	a. Aulkian eseri eta irakurri haurrak bere kasa esploratzen badu. b. Haurrari esplorarazi bi minututan ezer egin ez badu.	
3.	3 minutu	Haurra, ama eta arrotza	1.go minutuan, arrotza sartzen da eta isilik egoten da. 2. minutuan, amarekin hitz egiten du. 3. minutuan, haurrarekin jolasten da.	Esploratu	Aulkian eserita egon eta pasarte honen amaieran gelatik ihes egin.	Gelan sartu. Minutu bat isilik egon. Beste minutu bat amarekin solasean. Minutu bat haurrarekin.
4.	3 minutu edo gutxiago	Haurra eta arrotza	Ama gelatik joaten da.	Ama joateri erantzuna eman	Pasarte honen hasieran gelatik ihes egin.	Haurrak ez badaki ama joan dela, hortaz ohartarazi. Haurra lasaitzen saiatu. Lasaitzen bada, elkarrekin jolastu
5.	3 minutu	Haurra eta ama	Haurra eta ama berriz elkartzen dira eta amak haurra lasaitzen du	Amarekin elkartu, lasaitu eta jolastu	Haurra lasaitu. Lasaitzerakoan, haurra jolasera eraman	Gelatik hanka egin.
6.	3 minutu	Haurra	Amak gelatik ihes egin eta haurra bakarrik utzi du	Ama joateari erantzuna eman	Haurra gelan bakarrik utzi	
7.	3 minutu	Haurra eta arrotza	Arrotza haurra lasaitzen saiatzen da	Gelaren sarrerari erantzuna eman. Lasaitu. Esploratu.		Gelara sartu eta haurra negarrez ikusiz gero, lasaitzen saiatu. Lasaitzen badu, jolastu eta bakarrik utzi. Haurra negarrez ez badago baina esploratzen ez badago, jolaserako estimulatu eta bakarrik utzi.
8.	3 minutu	Haurra eta ama	Haurra eta ama berriz elkartzen dira	Amaren sarrerari erantzuna eman.	Gelara sartu. Haurrarekin elkartu.	Gelatik irten.

2.6.1.4. Atxikimendu motak

Aipatu legez, haurren jokabideei erreparatzen zaie atxikimenduaren tipologia zehazterako orduan. Modu horretan, behatzaileek aztertzen dute haurrak nola jokatzeko duen *Strange Situation Test* prozeduraren pasadizoetan. Are zehazkiago, haurren eta amaren arteko topaketak benetan esanguratsuak izaten dira atxikimendu mota zehazterakoan. Hortaz, haurren jokabideetan eta topaketen nolakotasunean oinarritu ziren Ainsworth eta bere lantaldea (1978) haurra eta amaren arteko lotura bereziaren izaera zehazteko.

Egindako lan horretatik ondorioztatu zen atxikimendua nagusiki bi motakoa izan zitekeela: segurua (B) eta ez-segurua. Are gehiago, ez-seguruen artean beste sailkapen bat egin zuten: ez-seguru iheskorra (A) eta ez-seguru anbibalentea (C). Dena den, *SST* erabiltzearen poderioz, ikusi zen hiru atxikimendu mota horiek nahikoak ez zirela. Horregatik, Main eta Solomon ikertzaileek (1990) aurreko hiruei erantsi zien beste mota berri bat, alegia, antolatu bakoa edo nahasia deritzona (D). Ikerketa berri horretatik aurrera, atxikimendua ikertzen duten adituen artean onarturik dago atxikimendu motak lau direla: segurua (B) eta ez-seguruen artean iheskorra (A), anbibalentea (C) eta antolatu bakoa edo nahasia (D). Jarraian, atxikimendu mota bakoitzaren deskripzio laburra egingo da jasotzeko bakoitzak *Strange Situation Test* prozeduran izango lukeen jokabidea zein tipologia bakoitzak dakartzan ondorioak.

- **Atxikimendu segurua (B).** Lotura mota honetako haurrak ama oinarri segurutzat hartuko du esploraziorako; hau da, testuingurua esploratuko du ziur dagoela amaren presentziaz. Modu horretan, lotura segurua duen haurrak esplorazio sakona egingo du atxikimendu-irudia hurbil dagoenean. *SST* prozeduraren barruan, erreferentziazko irudia gelatik irteten denean, haurrak egingo du protesta arina eta figura hori bilatuko du. Halaber, atxikimendu-irudiarekin berriz elkartzerakoan, atxikimendu segurua daukan haurrak kontaktu fisikoa bilatuko du. Modu horretan, kontaktuarekin batera, haurra erraz lasaituko da eta denbora gutxian hasiko da esploratzen edo jolasten.
- **Atxikimendu iheskorra edo urrunkorra (A).** Haurrak esploratuko du atxikimendu-irudiaren presentziaz axola ez duela; hau da, erreferentziazko

pertsona ez du oinarri segurutzat erabiliko. Ziurtasun eza adierazteko, atxikimendu iheskorra duen haurrak erabiliko ditu nolabait ihes egiteari bideratutako jokabideak, isolamendua, begirada ukatzea edo burua biratzea kasu. *SST* prozeduran bertan, atxikimendu-irudia gelatik irteterakoan ez du erantzungo; hau da, ohartu izan ez balitz bezala jokatu du edo axolagabekeriaz. Erreferentziazko pertsona gelara itzultzerakoan, haurrak ihes egingo dio eta jostailuenganako arretarekin jarraituko du. Beraz, esan daiteke berdin-berdin jokatu duela atxikimendu-irudia egon edo ez. Gainera, erreferentziazko pertsonak besoetan hartuz gero, haurrak ez du nahi izango eta, ondorioz, tente jarri dezake bere gorputza eta saiakerak egin ditzake nagusiaren besoetatik ihes egiteko. Beraz, atxikimendu iheskorra edo urrunkorra duen haurrak nahiko du bera eta atxikimendu irudiaren artean distantzia egotea. Modu horretan, ihes egingo dio erreferentziazko pertsonari eta jostailuekin jolasteari ekingo dio.

- **Atxikimendu anbibalentea (C).** Atxikimendu iheskorra duten haurrek bezala, anbibalentea dutenek ez dute atxikimendu-irudia oinarri segurutzat erabiliko. Gainera, esplorazio-jokabide urria izaten dute, ama dagoenean zein ez dagoenean. Urritasun horren azalpen bat da haur horiek etengabe bilatzea atxikimendu-irudia; izan ere, atxikimendu-jokabidea eta esplorazio-jokabidea antagonikoak direla kontuan hartuz gero, erreferentziazko pertsona une oro bilatzen ibiltzea oztopo baita esploraziorako. Are gehiago, atxikimendu anbibalentea duten haurrak oso sentikorrek dira testuinguruarekiko eta, ondorioz, edozein estimulu gai da euren atsekabea pizteko. Aipatutako guztiaren ondorioz, *SST* prozeduran banaketa bihurtuko da larritasun handiko unea. Ildo beretik, haurra eta atxikimendu-irudia elkartzekoan, haurrak jokabide anbibalentea izango du: batetik, erreferentziazko pertsona bilatuko du; baina, bestetik, kontaktuari erresistentzia erakutsiko dio. Beraz, haurrak erakutsiko ditu atxikimendu-irudiarekiko kontrajarritako jokabideak eta, ondorioz, nekez, lortuko du ongizatea nagusiarengandik.
- **Antolatu bako atxikimendua edo atxikimendu nahasia (D).** Arestian esan bezala, Main eta Solomon ikertzaileek (1990) aurreko hiru ereduiei beste bat erantsi zieten, antolatu gabeko atxikimendua edo atxikimendu nahasia alegia.

SST prozeduran, lotura mota hori erakusten duten hurrek izaten dituzte oso bestelako erantzunak. Ondorioz, jokabideak ez du behagarria den xede, helburu edo azalpenik; hau da, jokabideek ez dute euren artean koherentziarik eta badirudi hurrak ez duela atxikimendu-irudiarekiko estrategia logikorik. Talde honen barruan kokatutako hurrek oso bestelako erantzunak izaten dituzte banatzerakoan zein elkartzerakoan. Kasu horietan guztietan, esaten da hurrak duela antolatu gabeko atxikimendu mota edo atxikimendu nahasia; azken batean, ez baitago aukerarik *SST* prozeduran erakutsitako jokabide multzoa aurreko hiru ereduen ezaugarriekin ezkitzeko. Beste era batera esanda, atxikimendu nahasidun hurraren portaerak ezin dira osotasunean txertatu atxikimendu seguruaren, ez-seguru iheskorren edo anibalentearen ezaugarrietan. Azkenik, kontuan izan behar da atxikimendu mota hori lotu dela traumekin eta tratu txarrekin (Main eta Solomon, 1990).

2.6.1.5. Irakurketa kritikoa

Esan gabe doa *SST* dela tresnarik baliagarriena atxikimendu mota zehazteko. Jadanik aditzera eman den bezala, komunitate zientifikoak onartutako prozedura da. Dena den, tresna honek eduki badauzka bere mugak, bereziki, eskolaren ikuspegitik so eginez gero. Labur bada ere, lanean parentesi bat irekiko da muga horiek jarraian lerrokatzeko:

- **Adina.** *SST* prozeduraren balioa 12 hilabete inguruko hurrekin soilik frogatu da. Saiakerak egin dira beste adin batzuetako umeekin (adibidez, Steele, Steele, Croft eta Fonagy, 1999; Weinfeld, Sroufe eta Egeland, 2000). Nahiz eta adinaren ezaugarrietara egokitu, ez da bere fidagarritasuna onetsi.
- **Ama.** Orain arteko ikerketa gehienek hurrez gain ama izan dute protagonista. Hurraren amarekiko atxikimendu mota zehaztu izan da *SST* prozeduraren bitartez. Ziurrenik horren arazoia da urtebeterekin erreferentziazko lehenbiziko pertsona ama izatea. Edozelan ere, alde batera gelditzen dira bigarren mailako erreferentziazko pertsonak, aita edo irakaslea kasu.
- **Testuinguru familiarra.** Hurrarekin batera ama izan bada protagonista, zeresanik ez dago testuinguru familiarra mugatu dela *SST*. Tresna bera, ez

dago pentsatua, adibidez, gaur egun umeen heziketan sekulako garrantzia hartzen ari diren eskoletako profesionalekin erabiltzeko. Are gehiago, eskola mailako profesionalekin erabiltzearen aurka azaldu dira zenbait ikerlari (adibidez, van IJzendoorn, 2006)

- **Prozedura.** Aipatutakoaz gain, mugatzat har daiteke *SST* tresnaren prozedura bera; izan ere, aurrera eramateko konplexua baita. Azpi-egiturari dagokionez, prozedura eta grabazioak aurrera eramateko aproposa den laborategi bat eskatzen du. Horrez gain, laborategi horretara joan behar dute haurrek eta amek. Esan gabe doa mugikortasunari dagokion oztopo handia dela hori. Are gehiago, haur bakoitzarekin ordubete inguruko dedikazioa izateak oztopa dezake lagin handiekin lan egitea.

Beraz, aipatutako guztiagatik *SST* ez da tresnarik aproposena haur eskolak kontuan hartzen dituen ikerketa batean erabiltzeko. Hain justu horregatik, ez da beranduago azalduko den ikerketa enpirikoan *SST* erabiliko. Dena den, ezbairik gabe *SST* prozeduraren ekarpenzat hartu behar da atxikimendu moten identifikazioa. Identifikazioa baino harantzago, prozedurari esker jakinak dira tipologia bakoitzeko haurraren zenbait jokabide. Portaera horien berri aurreko atalean eman arren, atxikimendu motak dituen ondorioak gehiago dira. Horregatik, hurrengo puntuan sakonduko da *SST* tresnatik eratorritako tipologiaren eraginean.

2.6.2. TIPOLOGIAREN ERAGINA

Ikusi berri denez, haurrek zenbait jokabide izaten dituzte atxikimendu motaren arabera. Orain arteko azalpenetan, portaera horiek guztiak lekutu dira *Strange Situation Test* prozeduraren barruan. Hala ere, ikerketek erakutsi dute atxikimenduaren tipologiaren eragina doala *SST* prozeduratik baino harantzago. Adibide bat jartzearen, baieztatu daiteke atxikimendu-irudia oinarri segurutzat erabiltzea ez dela soilik egoera esperimentalean emango, baizik eta bizitzaren gainontzeko alderdietan. Atxikimendu Teoriaren aita den John Bowlbyren edo Harlow bezalako beste aitzindarien lanetan, jadanik jasotzen zen ziur sentitzearen garrantzia. Bada, tesi hori oinarritzat hartua eta Ainsworthek zehaztutako tipologian errotuta, komunitate zientifikoa jabetu da atxikimendu seguruaren garrantziaz. Zalantzarik ez dago atxikimendu segurua

hobesteko eta pertsonarentzat onuragarria dela baieztatzeko orduan. Adibidez, arestian ere aipatu da erlazio estua dagoela lotura afektiboaren tipologiaren eta barne eredu aktiboaren izaeraren artean. Barne eredu aktiboaren arabera eraikitzen dira besteen jokabideekiko igurikapenak eta, hain justu, igurikapen horiek bihurtzen dira oinarri norberaren jokabidea modu batekoa edo bestekoa izateko. Era berean, jokabide horien izaerak baldintzatuko du pertsonaren garapena bera. Dena den, eztabaidarako gaia izan da atxikimenduaren tipologia eta garapenaren hainbat alderdiren arteko lotura. Atxikimenduaren izaerarekin batera, kontrolatzen ez diren beste hainbat aldagaik eragiten dute garapenean. Ondorioz, ez dago frogatzerik lotura afektiboaren kausalitate hutsa. Aitzitik, ikerketek adierazten dute atxikimendu seguruak eta, era zabalago edo orokorragoan, atxikimendu seguruarekin batera datorren guztiak baldintzatzen duela haurren garapena.

Atxikimenduaren tipologiaren oihartzuna aztertzeko, Bowlbyren tesietara itzuliz gero, ikus daiteke atxikimendu-irudia oinarri segurutzat erabiltzeak ahalbideratzen duela esplorazio hobea, batez ere, erreferentziazko pertsonaren eskuragarritasunaz ziur dagoela, haurrak arreta jar dezakeelako esplorazio-jokabidean. Gainera, atxikimendu-irudiarengan konfiantza izateak bultzatuko du amaren eskuragarritasunaz beldur ez izatera. Aldi berean, aipatutako horrek guztiak baimenduko du esplorazioa aberatsagoa izatea. Ildo horretatik, esplorazioa hobea izanez gero, garapena bera ere aberastuko litzateke; azken batean, garapenaren alor guztiak lantzen baitira esplorazio-jokabidearen bitartez. Adibidez, zentzumenezko garapenarekin eta eremu kognitiboarekin loturik, esplorazioak baimentzen du testuingurutik informazio ugari jasotzea edota zentzumenak garatzea; arlo afektiboaren eta sozialaren ildotik, esplorazio-jokabidea pizterakoan, parada dago helduekin zein berdinkideekin harremanak izateko eta hartu-eman horietan hizkuntza bera lantzen joateko (garapen linguistikoa); esploratzeko ematen diren mugimenduekin, arlo motorea ere lantzen da... Beraz, uste bada atxikimendu seguruak esplorazioaren kalitatea hobetzen duela, zilegi da pentsatzea ziurtasunezko lotura onuragarria dela pertsonen garapen osasuntsurako (Cristóbal, in press). Ideia hori eskolako testuingurura ekarriz gero, haurrak irakaslearekiko atxikimendu segurua izan behar du, modu horretan, handia izateko ikerketa enpirikoan ebaluatuko den esplorazioaren kalitatearekin lotzen den inplikazioa.

Ikuspegi holistik horretatik, baieztatu daitezke atxikimendu seguruak garapen osoa errotzen duela. Zehaztapen handiagoen jokoan, beste ikertzaile batzuek euren ekarpena egin dute atxikimenduaren ondorioen inguruan. Hobeto egituraturako modu batean, Bowlbyren azalpen nagusiaz gain, beste hiru azalpen osagarri eman dira atxikimenduaren tipologiaren eragina ulertzeko (Weinfield eta lag., 1999). Jarraian, hiru azalpen horiek izango dira hizpide eta, ondoren, berrartuko da Bowlbyren ekarpena atxikimenduak haurren garapenean duen eragina azaltzeko:

- **Garunaren garapena.** Lehenik, defendatu da atxikimenduzko harreman goiztiarrak garunaren garapenean eragiten duela (Schore, 1994). Nahiz eta baieztapen horren egokitasuna ez den hemen eztabaidatuko, komeni da jasotzea autore honen arabera atxikimenduak neurona mailan eragiten duela. Ildo honetatik, lotura motaren arabera eragina modu batekoa edo bestekoa litzateke, positiboa atxikimendu segurudun haurren kasuan eta negatiboa, ez segurua dutenentzat.
- **Afektuaren auto-erregulazioa.** Bigarrenik, atxikimenduari esleitzen zaio afektuaren auto-erregulazioaren hasiera (Cassidy eta Berlin, 1994; Isabella, 1993; Sroufe, 1996). Autore horientzat, atxikimenduzko harreman goiztiarrak balio du afektua erregulatzeko. Dena den, kasu honetan ere, erregulatze-lan hori atxikimendu motak zehaztuko luke. Azken batean, haurra eta atxikimendu-irudiaren arteko harremanetik eratorriko litzateke afektuaren erregulatze-lana.
- **Jokabidearen erregulazioa eta sinkronia.** Hirugarrenik, baieztatu da atxikimenduak eragiten duela jokabidearen erregulazioan eta, are zehazkiago, jokabideen sinkronian (Elicker, Englund eta Sroufe, 1992; Gianino eta Tronick, 1988 in Weinfiel eta lag., 1999). Atxikimendu-irudiarekin hartu-emanetan, haurrak ikasten du nolakoa den harremana. Haurra bestearen jokabideez jabetzen da eta, denborarekin, gai izango da elkarreaginetan modu egokian jokatzeko. Hala ere, zehaztu behar da atxikimendu segurua duten haurrek garatuko dituztela teknikak euren burua kontrolatzeko eta elkarrenganako jokabideak izateko. Modu horretan, gaitasuna izango du atxikimendu-irudiarekin ez ezik, beste testuinguruetan eta beste pertsonekin ere teknika horiek erabiltzeko. Beraz,

atxikimendu segurua duen pertsonak gaitasun handiagoa izango du egoera berriei egokitzeko.

Hiru azalpen osagarri horiek berresten dute atxikimenduaren garrantzia. Dena den, aipatutako arrazoiez gain, egon badago argudio nagusi bat atxikimendu segurua hobesteko. Bowlbyk zehaztutako barne eredu aktiboaren ideia berrartuz gero, laugarren azalpen batetik datozen ondorioak esleitu beharko zaizkio atxikimendu seguruari.

2.6.2.1. Bowlbyren ekarpena

Esan bezala, oraingoan hitz egingo da atxikimenduaren garrantzia Bowlbyren teoriarekin osotasunean ezkontzen duen azalpenaz. Arestian aipatutako barne eredu aktiboaren ildotik, azalpen nagusi honek azpimarratzen du errepresentazio edo irudikapen mentalaren garrantzia. Ildo beretik, atxikimenduzko harreman goiztiarretan, haurra hasten da irudikapen hori eraikitzen. Eraikitze-prozesu horren ondorioz, oinarri horrek eragina dauka garatuko diren errepresentazioetan. Bowlbyrengana jotzen bada, ikus daiteke hasierako harremanetan haurra hasiko dela mundua irudikatzen. Horrela, haurrak errepresentazioak egingo ditu beste pertsonengandik eta mundutik espero duenaz. Halaber, irudikatuko du beste pertsonak nola tratatuko duten eta, bidenabar, horrek eragin handia izango du haurraren garapen sozialean. Lan honen hurrengo puntuan sakonkiago jorratuko denez, haurrak nagusiki esperientziaren arabera egingo ditu irudikapenok eta, are zehazkiago, atxikimendu-irudiak bere beharrei ematen dien erantzunaren arabera. Hortaz, bereziki erreferentziazko pertsonak izandako eskuartzearen arabera irudikapenak eraikiko ditu, bai pertsona horrekiko zein osotasunean munduarekiko.

Hurrengo atalean jorratuko da atxikimendu motak atxikimendu-irudiaren eskuartzearen arabekoak direla. Dena den, kasu honetantxe ere, eskuartze eraginkorra jasotako haur seguruek izango dute modu baikorra beste pertsonak eta, oro har, mundua irudikatzeke. Aldi berean, baikortasun horrek baimenduko die egoera berriei aurre egitea atxikimendu segurua duten pertsonari. Hortaz, gogoan izan behar da lotura segurua dutenek irudikapen positiboak izango dituztela bere buruarekiko, beste pertsonarekiko eta, oro har, munduarekiko. Modu horretan, norberaren buruarekiko auto-estimua izango dute, beste pertsonengan konfiantza izango dute eta egoera berriei ziurtasunaz aurre egingo diete.

Aipatutako horrek guztiak haurren ongizatean eragingo du. Horregatik, haur seguruek ongizate handiagoa izango dute. Aitzitik, atxikimendu ez-segurua dutenek ziurtasun eza igorriko dute euren irudikapen edo errepresentazioetara. Ondorioz, euren buruaren irudikapenetan ikusi ahal izango dira segurtasun falta edota auto-estimua baxua. Ildo beretik, beste pertsonen errepresentazioetan isla izango du euren ez fidatzeak. Babesik ez dute aurreikusiko eta, nolabait, pentsatuko dute besteengandik ez dutela behar bezalako traturik izango. Faktore horrek bere garapen sozialean eragin dezake. Are gehiago, ildo ezkor horretatik abia daitezke munduaren irudikapenak. Bidean, irudikapen negatibo horiek oztopo bihurtu daitezke edozer gauza era aberasgarrian esploratzeko.

Beraz, barne eredu aktiboaren ikuspegitik, atxikimenduaren tipologia eragina dauka eraikitzen diren irudikapen eta sinismenengan. Baieztapen horren ondorioz, atxikimenduaren tipologia aldagai garrantzitsua litzateke, batik bat, ziurtasuna eta ziurtasun-eza dikotomiatik eraikitzen direlako norberaren buruaren eta munduaren gaineko errepresentazioak. Ikuspegi ekologiko batetik, esan daiteke tipologia eta ondoriozko barne eredu aktiboak testuinguruari egin beharreko egokitzapena baldintzatzen dutela.

Testuinguruari egin beharreko egokitzapen horretan, hiru aldagai azpimarra daitezke: haurren inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanak. Azken batean, hiru aldagai horiek dira 0-3 urteko haur seguru batek erakutsiko dituenak (van IJzendoorn, 2006). Beste era batera esateko, adieraz daitezke segurtasunak eragiten duela hiru aldagai horietan eta, aurkako norabidean, hiru aldagai horiek direla haurren segurtasunaren adierazle. Izaera bikoitza horregatik, hiru aldagai horiek har daitezke 0-3 urteko haurren garapenaren erakusle nagusitzat; hau da, adin tarte honetako umearen garapenaren hozberoa dira. Hain zuzen ere arrazoi hori dela-eta, ikerketa enpirikoan haurren garapenari dagozkion hiru aldagai horiek aztertuko dira. Modu horretan, ikerketa enpirikoak jasoko ditu haurren segurtasunaren eta, ondorioz, bere garapenaren adierazle nagusiak.

Soka beretik, haurren inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanaren erakusle izaera hori aintzat hartuz gero, komenigarritzat har daitezke bakoitzaren ezaugarrietan sakontzea. Are gehiago, komenigarritasun hori berresten du haur

eskoletan aurrera eramango den ikerketa baten oinarri teorikoan egoteak; izan ere, SST haur eskolan aplikatzearen egokitasun ezaren aurrean, haurren garapenaren hiru adierazle horiek bihurtzen baitira ebaluatzeko objektu. Beraz, jarraian hizpide izango dira 0-3 urteko haurren garapenaren erakusleak, alegia haurren inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana.

2.6.2.1.1. Haurren inplikazioa

Atxikimenduaren segurtasunaren ildotik, atxikimendu-sisteman koka daiteke haurren inplikazioari erreferentzia egiten dion ekarpena. Azken batean, segurtasuna beldurrari gailentzen baldin bazaio, aukera gehiago daude haurra esploratzen hasteko. Horregatik, Bowlbyren markotik segurtasuna hartu da esploraziorako abiapuntutzat. Are zehatzago, segurtasuna hartzen da kalitatezko esplorazioaren bermetzat. Atxikimendu segurudun haurrek ziurtasuna daukate euren atxikimendu-irudiaren eskuragarritasunaz eta, ondorioz, ez dute horretaz kezkatu beharrik esploratzen ari direnean. Beste era batera esateko, atxikimendu segurua duten umeek jakin badakite euren erreferentziazko pertsona hor dagoela, behar dutenean laguntzeko prest. Horregatik, arreta handiagoa jar dezakete egiten ari diren ekintzan edo esploratzen ari diren objektuan; hau da, gehiago inplikatzeko dira egiten ari diren horretan. Aitzitik, atxikimendu ez segurua daukaten haurren esplorazioak ez du horrenbesteko kalitaterik; izan ere, atxikimendu-irudierekiko duten errepresentazioa ez baita segurua. Oraingoan ez dira ematen atxikimendu segurua duten umeen ziurtasun, lasaitasun eta konfiantza. Haur horiek objektuak esplora dezakete baina esplorazio hori gehiagotan eteteko joera daukate. Faktore horrek esplorazioaren sakontasunean ere eragin dezake. Horrenbestez, segurtasunak esplorazioaren kalitatea baldintzatzen du.

Bestalde, esplorazioaren kalitatearen adierazle da inplikazioa; hau da, haurrak egiten ari diren horretan mantentzen duen arreta, energia, konplexutasuna, sakontasuna, zehaztasuna, jarraikortasuna... Hain zuzen ere, aldagai horiek guztiak ebaluatzen ditu haurren inplikazio maila – eta ondorioz esplorazioaren kalitatea – jasotzen dituen eskalak. Eskala hori da *Leuven Involvement Scale for Young Children* (Laevers, 1994), hemendik aurrera *LIS-YC*. Esan bezala, tresna hori baliagarria da zehazteko umearen inplikazio eta konpromiso maila garatutako ekintzarekiko. Esplorazioaren kalitatea ebaluatzeko orduan, *LIS-YC* nazioartean onartutako tresna da (adibidez, Marsh, Brooks,

Hughes, Ritchie, Roberts eta Wright, 2005). Tresna bera hainbat helburutarako baliatu da. Orain dela urte batzuk *LIS-YC* erabili zen haur eskoletan haurren inplikazio maila ezagutzeko (Ulich eta Mayr, 2002). Ondoren, hainbatek erabili dute haurrei proposatutako ekintza programa baten funtzionamendua frogatzeko (Marsh eta lag., 2005). Beste zenbaitek aldiz, *LIS-YC* erabili dute haurren ikasketan hobekuntzak planteatzeko (Pascal eta Bertram, 2006). Are gehiago, beste askok tresna hartu dute haurrak jasotako sentikortasunarekin inplikazio maila ezkontzeko (Pascal eta Bertram, 1997; Julkuneen, 2004; NCKO, 2005; Vermeer, van IJzendoorn, de Kruif, Fukkink, Tavecchio, Riksen-Walraven eta lag., 2005). Kasu guztietan, tresna baliotsutzat hartu izan da, batik bat, ebaluatzeko inplikazioa eta horren ondoko esplorazioaren kalitatea.

Litekeena da *LIS-YC* eskalaren arrakasta aztertzen dituen aldagaietan egotea; izan ere, aintzat hartzen baititu kalitatezko esplorazioaren ezaugarriak dituen elementu guztiak. Tresnak kontuan hartzen ditu haurren arreta eta kontzentrazio mailak, darabilen energia esploratzeko, esplorazioaren beraren konplexutasuna, umeak esplorazioan izandako sormena, gozagarritasuna, gorputz eta hizkuntza adierazpenak, jarraikortasuna, zehaztasun eta sakontasuna, iraupena... Aldagai multzo horrek adierazten du segurtasunetik abiatutako kalitate handiko esplorazioaren izaera. Arestian esan bezala, esplorazioa har daiteke haurren garapenaren adierazletako bat bezala; izan ere, esplorazio-portaera baita haurren garapena bultzatzeko oinarrizko jokabidea. Esplorazioaren bitartez, haurrak bere ingurua arakatzen du. Hain zuzen ere miaketa lan horrek ahalbideratzen du bere ezagutza eta, oro har, bere garapen globala. Atxikimendu seguruak baldintzatzen duenez esplorazioaren kalitatea, esan gabe doa baldintza aproposak jarri behar direla horretarako.

2.6.2.1.2. Haurren ongizatea

Haurren garapenaren beste adierazletzat har daiteke bere ongizatea. Bowlbyren (1969, 1973, 1980) ekarpenari so eginez gero, agerian gelditzen da, barne ereduaren arabera, haurrak irudikapen baikorrak egiten dituela bere buruarekiko, beste pertsonarekiko eta munduarekiko. Errepresentazio positibo horiei gaineratu behar zaizkie haurren segurtasuna eta horrek dakarren lasaitasun eta beldur eza. Aipatutako guztia uztartuz gero, haurren ongizatea handia izango da; izan ere, joera handia izango baitu baikor eta seguru egoteko. Hortaz, segurtasunaren beste ondoriotzat har daiteke

haurren ongizatea. Beste berba batzuk erabiltzeko, baieza daiteke atxikimendu seguruak dakarrela haurren ongizatea. Haurren ongizatea era askotara antzeman daiteke. Dena den, nagusiki nabarmentzen direnak aipatuko dira. Alde batetik, irribarra har daiteke haur bat ongi dagoen seinale nagusizat. Haurren aurpegian irribarre bat egonez gero, nekez esan daiteke gaizki dagoenik. Aitzitik, negarra kontsidera daiteke ondoezaren erakusle. Haur bat negarrez baldin badago, pentsa daiteke bere beharren bat beterik ez dagoela, gutxienik, gaixotasun edo minaren bat ez duenean.

Hain zuzen ere, bi mutur horiek aintzat hartu dira 0-3ko umeen ongizatea ebaluatu gura izan denean. Ildo horretatik, kontuan izan behar da ongizatea behin baino gehiagotan aztertu nahi izan dela. Desio horren isla da gizartearen ongizatea, ongizatearen gizartea eta antzeko berbak behin baino gehiagotan entzuten direla. Zenbait kasutan ongizatea baliabide materialekin lotu izan da; zenbat eta baliabide material gehiago, orduan eta ongizate handiagoa izango bailitzan. Beste hainbatetan, galdetegien bitartez jaso da pertsonen ongizate maila (Unicef, 2007). Galdetegiak, baina, ezin dira erabili 0-3 urteko haurrekin, besteak beste ez direlako gai irakurtzeko eta idazteko eta hausnarketa maila nahikorik ere ez dutelako horretarako. Ezintasun horren kontzientzia hartu eta gero, Herbeheretako *NCKO* taldeak diseinatu zuen zehazki 0-3 adin tarteko umeen ongizatea ebaluatzeko eskala bat, alegia *NCKO Well-being* (NCKO, 1998, 2006). Tresna horrek arreta berezia jartzen du haurren adierazpen behagarrietan; hau da, behatzen ditu arestian aipatutako irribarre eta negarra. Dena den, adierazgarrienak izan daitezkeen fenomeno horiez gain, *NCKO Well-being* eskalak arreta jartzen du irribarreez aparteko haurren gozamen mailan, haurren bizitasunean, lasaitasun edo erlaxazioan eta aurpegiaren adierazpenean.

Behatzeko tresna hori baliatu da haurren garapena aztertzeko. Nolabait, ongizatea hartu da 0-3ko haurren garapen onaren islatzat. Gainera, haur eskolari dagokion kapitulua jorratzerakoan, agerian utzi da haurren ongizatea beste hainbat aldagairekin lotu dela, testuinguru familiarra edo eskolari dagozkion hamaika ezaugarri kasu. Hain justu, aldagai biak lotu izan gura dituzte Herbeheretan (de Schipper, Riksen-Walraven eta Geurts, 2006; Vermeer eta lag., 2005) eta AEBetan (adibidez, Love, Schochet eta Meckstroth, 1996). Ikerketa horietan aditzera eman zen lotura zuzena dagoela zentroen kalitatearen eta haurren ongizatearen artean.

Haurren ongizatearekin amaitzeko, nabarmendu behar da haurren garapenaren adierazletzat hartu izan dela (adibidez, van IJzendoorn, 2006). Gainera, atxikimendu seguruaren ondorio gisa hartzen den neurrian, haurren ongizatea kontsideratzen da 0-3 urteko haurren segurtasunaren eta garapenaren erakusle aproposa. Azken batean, izenak berak dioen moduan, ongizateak erakusten du haurra seguru, lasai, gustura edo ongi dagoen. Arrazoi horregatik, oinarri teorikoan sustraitutako ikerketa enpirikoan aldagai hori izango da aztergai. Beraz, osterantzean aukera egongo da ongizatean sakontzeko.

2.6.2.1.3. Haurren berdinkideen arteko harremana

Bowlbyren ekarpenari so eginez gero, aditzera eman daiteke segurtasunak haurren barne eredu aktiboak baldintzatzen dituela. Ildo horretatik, segurtasunak eragina dauka haurren norbere irudikapenean, beste pertsonenean eta, oro har, munduarenean. Are gehiago, arestian aipatzen zen segurtasunak dakarrela norbere buruan eta inguruan ziurtasuna eta konfiantza izatea; izan ere, haur seguruak irudikapen baikorrak egingo baititu. Baikortasun horri eutsiz, esan daiteke haurrak uste duela dena joango zaiola ondo, tartean, beste pertsonekin eta are zehatzago berdinkideekin izango dituen harremanak.

Soka beretik, berdinkideen arteko harremanak hartu izan dira haurren segurtasunaren ondorioztat. Are gehiago, pentsatu izan da haurren garapena osasuntsua dela haurren berdinkideen arteko harremanak onak direnean. Bide batez, berdinkideekiko harremanak hartu dira garapen afektibo eta sozialaren isla bezala. Aipatutako guztiagatik, berdinkideen arteko harremana da 0-3ko haurren garapenaren beste erakusle nagusia.

Senezko jokabideei eskainitako kapituluan, aditzera eman dira berdinkideen arteko jokabidearen ezaugarriak. Hain justu ezaugarri horiek aintzat hartu eta gero, ikerlari batek baino gehiagok aztertu du senezko portaera hori. Ez errepikatzearren, gai honetan erreferente bihurtutako autore bat hartuko da, Hubert Montagner bretoaia alegia. Hautu horren arrazoia da Montagner izan dela senezko jokabideen arteko loturak hobeto egin dituen autore (Cristóbal, in press). Ildo beretik azpimarratu behar da atxikimendua eta

berdinkideen arteko jokabidea ezkontzea Bowlbyren ekarpenarekin bat egiten duela barne ereduetatik eratorritako irudikapenen harira.

Montagnerren lanari dagokionez, gauza guztien gainetik, nabarmendu behar da berak egindako haurren portaeren sailkapena. Lan horren bitartez, haurren berdinkideekiko ekintza guztiak 6ra mugatu zituen. Are gehiago, 6 horiek bi multzo nagusitan bildu zituen. Horrenbestez, alde batetik, atxikimendua baimentzeko edo umeen artean kideetako jokabideak zehaztu zituen. Bestetik, sailkatu zituen atxikimendua apurtzen edo kideetza puskatzen duten portaerak. Eskematikoki horrela zerrendatu zituen multzo bata zein bestea:

3. laukia: Berdinkideen arteko harremanak

- Atxikimendua edo kideetza baimentzeko jokabideak:
 - Eskaera.
 - Eskaintza.
- Atxikimendua edo kideetza puskatzen duten jokabideak:
 - Erasoak.
 - Mehatxuak.
 - Objektuen jabekuntzak.
 - Isolamenduak.

Hain zuzen ere, jokabide horien guztien maiztasunak eman dezake haurraren berdinkideen arteko harremanaren berri. Are gehiago, Montagnerrek berak dio jokabide horien maiztasuna haurraren atxikimendu motaren arabera dela; izan ere, haur seguruek gehiagotan darabiltzate-eta atxikimendua edo kideetza baimentzen duten jokabideak. Aitzitik, atxikimendu ez segurua dutenek gehiago jotzen dute atxikimendu edo kideetza puskatzen duten jokabideetara. Hain justu arrazoi horregatik, segurtasunaren ondorioztat hartu izan da berdinkideen arteko harremana. Ildo beretik, argudio berdinetatik, berdinkideen arteko jokabideak ikerketarako objektu interesgarri bihurtu dira.

Ikerketak aurrera eramateko, egoki ikusten da Montagnerrek zehaztutako jokabideak aintzat hartzea eta jasotzea; izan ere, beste ikuspegi batetik sortutako eskalak ez baitira egokitzat hartu 0-3 adin tarterako (adibidez, Belsky, 2007). Horregatik, marko teoriko

honetatik eratorritako ikerketa enpirikoan, aintzat hartuko da Montagnerren sailkapena *Berdinkideen arteko harremana* (Hazitegi, 2006) eskala sortzeko. Tresna hori sortu da segurtasunaren ondorioztat har daitezkeen berdinkideen arteko hartu-emanak aztertzeko. Beraz, garapenaren erakusle horretan sakontzeko eskala da. Edozelan ere, *Berdinkideen arteko harremana* instrumentua hizpide izango da ikerketa enpirikoari dagokion atalean.

Beraz, berdinkideen arteko harremanarekin batera, haurraren inplikazioa eta ongizatea har daitezke umearen garapenaren erakusle nagusitzat. Are gehiago, Bowlbyren ekarpenaren ildotik, segurtasunaren ondorioztat har daitezke hirurak. Hortaz, ukaezina da segurtasunaren garrantzia haurraren garapenerako; izan ere, baieztapen hori hamaika argudiotatik defenda baitaiteke. Dena den, nahiz eta segurtasunaren balioa azpimarratu, oraindik ere ez da zehaztu segurtasun-segurtasun eza dikotomiaren arrazoia. Beste era batera esateko, esateke dago zerk baldintzatzen duen atxikimendu mota edo haurrak zer baldintza behar duen atxikimendu segurua izateko. Hain zuzen ere, eduki horiek izango dira hizpide lanaren hurrengo puntuan.

2.6.3. TIPOLOGIA BALDINTZATZEN DUTEN ALDAGAIAK

Dagoeneko jakina da atxikimendua nahitaez kokatu behar dela bi pertsonen arteko elkarreraginaren markoaren barruan. Bikotearen barruan ematen da lotura afektiboa eta senetzko jokabide horrekin eraikitzen dira garapenaren oinarriak. Egoera arruntetan atxikimendua pertsona guztiengan ematen da baina, aurreko puntuan jorratu den bezala, lotura hori ez da beti modu berekoa. Horregatik, atal honetan landuko dira atxikimendua baldintzatzen duten aldagaiak. Zeregin horretarako, haurraren eta atxikimendu-irudiaren joko da; azken batean, bikotearen edo diadaren markoan, beraiek protagonistak baitira loturaren izaeraren eraketan. Hortaz, alde batetik, haurrari dagozkion aldagai baldintzatzaileak aditzera emango diren bitartean, beste alde batetik, atxikimendu-irudiari dagozkion faktoreak aipatuko dira.

Gainera, kontuan izan behar da sakonkiago landuko direla azken honen inguruko aldagaiak, batik bat, eragin handikoak direlako. Modu horretan, aditzera emango dira behar-beharrezko baldintzak hobetsi beharreko atxikimendu segurua emateko. Beraz, ondorengo lerroetan hiru bloke handitan jasoko dira atxikimendu mota baldintzatzen duten faktore nagusiak: haurrari dagozkion aldagaiak batetik, eta, bestetik,

atxikimendu-irudiari eta testuinguruari dagozkienak. Era horretan, espero da atxikimenduaren segurtasun mailaren aurrekariak ezagutzea eta, horrela, loturaren kalitatea zehaztea, beti ere, haurren eta atxikimendu-irudiaren hartu-emanen markoaren barruan.

2.6.3.1. Haurrari dagozkion aldagaiak

Lehenik eta behin, haurrari dagozkion aldagai baldintzatzaileen barruan kokatu behar dira bere temperamentua eta izaera. Horrela, beti ere ikerketetan oinarriturik, haserrekorrakoak ziren haur jaioberriek aukera gehiago zeuzkaten atxikimendu ez-segurua eratzeko (van den Boom, 1989). Ildo beretik, 12 hilabeterekin atxikimendu ez-segurua izaten zuten haurrek jadanik hilabete bat zutela hainbat ezaugarri zituzten: entzumenezko eta ikusmenezko estimuluengana gutxiago orientatzen ziren, fisiologikoki erregulatzeko zailtasunak zituzten eta heldutasun motore urria zeukaten (Waters, Vaughn eta Egeland, 1980). Era berean, beste ikerketa batek aditzera eman zuen atxikimendu ez-segurua izango dutela hiru hilabeterekin iheskor eta emozionalki modu ezkorrean jokatzen dutenek, arreta mantentzeko zailtasunak dituztenek eta, aldi berean, nahiko portaera aktiboa dutenek 12 hilabeterekin (Martínez-Fuentes, 1996 in Martínez eta Pérez, 1998).

Ikerketa horiek guztiak bat datoz haurraren ezaugarri horiek atxikimenduaren izaera baldintzatzen dutela baieztatzean. Dena den, aldagai horien guztien eragina zuzena baino zeharkakoa da; izan ere, atxikimendu-irudiaren erantzunean eragitera baitoa. Azken batean, haurraren izaerak oztopa dezake atxikimendu-irudiak ongi jasotzea haurraren seinaleak eta, ondorioz, erantzun egokia ematea horiei. Hala eta guztiz ere, haurraren izaera edozein dela, atxikimendu-irudiaren eskuartzeak jarraituko luke izaten erantzukizun handiena.

2.6.3.2. Atxikimendu-irudiari dagozkion aldagaiak

Atxikimendu-irudiari dagozkion aldagaiei dagokienez, lehenik eta behin azpimarratu behar da garrantzi handikoa dela figura horren eskuartzea, batez ere, hasierako hilabeteetan bere esku gelditzen delako hartu-emanen kontrola (López, 1993). Horregatik, nahitaez azpimarratu behar da atxikimendu-irudia bihurtuko den

pertsonaren eskuartzea. Eskuartzeaz hitz egiterakoan, esan nahi da haurraren seinale eta komunikazioei erantzun egokia ematea. Hain zuzen ere, erantzun egokiak emateko gaitasunarekin lotzen da sentikortasunaz ezagutzen dena (Ainsworth eta lag., 1974). Hain justu, sentikortasuna da haurraren zeinu eta komunikatzeko jokabideak jaso, interpretatu eta erantzun azkarra eta egokia ematea. Ildo horretatik, ikerketek erakutsi dute haurrarekin hartu-emanetan ama edo atxikimendu-irudia sentikorra denean, aukera gehiago daudela atxikimendu segurua eraikitzeke. Horrela, afektua, gozotasuna, hurbiltasuna eta begiz begiko kontaktua bihurtzen dira atxikimendu segurua eratzeko aurrekariak eta, aldi berean, erantzun aproposak ematearekin batera, sentikortasunaren oinarritzat ere hartzen dira (Martínez eta Pérez, 1998). Halaber, sentiberatasunarekin lotzen da haurren zeinuei modu egokian eta azkarrean erantzutea, azken batean, erantzun horren araberakoa baita atxikimendu mota. Ikerketa batek atxikimendu segurua emateko baldintzak atxikimendu-irudiaren ondoko deskripzioan laburbildu zituen: sentiberatasun handiko atxikimendu-irudi bat, haurren beharrei erantzun egokia eta azkarra ematen diena (Belsky, Rovine eta Taylor, 1984). Horrela, ezaugarri horiek betetzean, haurrak konfiantza izango du atxikimendu-irudiarengan eta garatuko du segurtasun sentimendu indartsua. Modu horretan, erreferentziazko pertsonarekin osatuko du aurreikus eta kontrola dezakeen testuinguru egokia.

Beraz, nagusiki beste ezeren aurretik, atxikimendu-irudiaren eskuartzeak baldintzatzen du atxikimenduaren izaera. Dena den, orain arte eskuartze egokia zer den ez da behar bezala zehaztu eta, hori dela-eta, ondoko lerroetan laburbilduko dira behar bezalako erantzun batek izan beharrekoak. Zeregin horretarako, lehenik eta behin, komenigarria da gogoratzea sentiberatasun handiak bere baitan dakartzala kontaktu fisikoa eta jokabide maitekorak baina, aldagai horiez gain, bereganatzen ditu eskuartzearekin loturiko ondoko hauek ere:

- **Haurrak igorritako zeinuak jasotzea.** Aurreko ataletan ere aipatu da haurrak badituela adierazteko hainbat bide edo estrategia. Adierazpide horiek oso bestelakoak izan daitezke: irribarrea, negarra, mugimendua, zizakadura... Atxikimendu-irudiak prest egon behar du zeinu horiek guztiak jasotzeko, azken batean, haurrak bere beharrak eta nahiak komunikatzeko bide baitira.

- **Jasotako zeinuak ongi interpretatzea.** Haurrak igorritako zeinuak jasotzea lehenengo urratsa da ondoren interpretatzeko. Behin jasota, atxikimendu-irudiak jakin behar du haurrak zer nahi duen eta horretarako bien arteko ezagutza funtsezkotzat hartuko du. Esperientziaren bitartez, haurraren adierazpideak ezagutuko ditu eta erantzun eraginkorrenak ere identifikatuko ditu. Modu horretan, erreferentziazko pertsonak haurraren zeinuen esanahia jakin beharko du, ondoren erantzun egokia eman ahal izateko. Zeinuen interpretazio egokia emateko, garrantzitsua da ama objektiboa izatea eta enpatiaz aritzea.
- **Interpretatutako zeinuei erantzun egokia ematea.** Erantzun egokia da ase egiten dituen zeinuen arabera haurraren beharrak. Hortaz, eskuartzearen eraginkortasuna lotzen da haurrak zeinuekin islatutako helburua betetzearekin. Modu horretan, eskuartze egokiaren adibideak lirateke ondokoak: haurrak gose duela adierazterakoan, elikatzea; kontaktu fisikoa gura duenean, heltzea edo besarkatzea; elkarreraginak nahi dituenean, hartu-emanetan hasia eta abar. Gainera, erantzuna egokia dela baieztatzeko beste aldagai bat dago, alegia eskuartzeko unea. Haurrak bere beharra une jakin batean adierazten du eta unean uneko erantzuna eskatzen du. Hortaz, garrantzitsua da atxikimendu-irudiaren eskuartzea denboran ere egokia izatea. Modu horretan, haurrak jakingo du lotura dagoela bere zeinuen eta erreferentziazko pertsonaren erantzunen artean eta, aldi berean horrela, garatuko du beste pertsonarekiko konfiantzazko eta ziurtasunezko sentimendua.

Beraz, hiru aldagai horiek funtsezkoak dira atxikimendua segurua izateko. Horregatik, haurrekin ari diren guzti-guztiek jakin behar dute haurraren zeinuak jaso behar direla, ondoren, ongi interpretatzeko aukerak izateko eta unean uneko erantzun aproposa emateko. Hiru baldintza horiek betez gero, ziurtasunezko atxikimendua emango da eta gainontzeko berezko jokabideentzako oinarria ongi eraikiko da, modu horretan, garapen osasuntsua ahalbideratuz. Hortaz, ez bairik gabe baieztatu daitezke Ainsworthek eta bere lantaldeak (1974) aipatutako sentiberatasuna funtsezkoa dela atxikimendu seguruaren eraikuntzarako.

2.6.3.3. Testuinguruari dagozkion aldagaiak

Esan gabe doa helduaren sentikortasuna dela haurraren atxikimendu mota baldintzatzeko elementurik garrantzitsuen; izan ere, erabatekoa baita helduak haurrari ematen dizkion erantzunen garrantzia. Dena den, haurra eta helduaren testuinguruak ere aparteko garrantzia dauka umearen garapenean. Ideia hori defendatu dute, adibidez, egoera sozio-ekonomiko baxuko familietan hazitako umeen atxikimendu mota ikertzerakoan (adibidez, Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal eta Ramey, 2001). Ildo horretatik, familietan, nahitaez, baldintza aproposak egon behar dira haurraren garapena bultzatzeko zein heldua sentikorra izan ahal izateko.

Kontua da, arestian esan bezala, gaur eguneko kasu askotan, haurraren heziketa familia eta haur eskolaren esku dagoela. Are gehiago, haurraren hainbat senezko jokabide azaleratzen dira dagoeneko umea eskolan dagoenean. Horregatik, familian ez ezik, nahitaez eskolan ere eman behar dira aditzera emandako helduaren sentikortasuna eta testuinguru aproposa. Testuinguruaren egokitasunak dakar eskolako inguruari dagozkion hamaika aldagai kontuan izatea: haur kopurua, heldu kopurua, espazioa, helduaren eskuartzea, materialak... Testuinguruan horrenbeste faktore daudenez, baieztatu izan da eskolako ingurua familiakoa baino konplexuagoa dela (adibidez, Peisner-Feinberg eta Maris, 2005a).

Aipatutako guztiagatik, testuinguru familiarren garrantzia ikertua izan den bezala, gaur egun interesa jarri da haur eskolako testuinguruak izan beharreko ezaugarrietan haurraren segurtasuna eta ondorioz garapena bultzatzeko. Beste era batera esateko, historikoki familia ikertua izan den bezala, gaur egun haur eskola izaten ari da ikerketen objektu.

Ikerketa horiek erakusten ari dira testuinguru familiarreko aldagai bertsuak direla garrantzitsu eta helduaren sentikortasunaz gain, testuingurua bera dela funtsezko. Testuinguruaren aldagaietan sakontzeko hainbat ikerketa egiten ari dira. Lan horiek argitzen ari dira zer den garrantzitsua haur eskola batean. Dena den, aho batez ez da zehaztu zein neurritan eragiten duten garrantzitsuak diren aldagai zehatz horiek haurraren garapenean. Are gutxiago, Euskal Herrian ez da ikerketarik egin bertako haurrarekiko haur eskolaren eragina zehazteko.

Marko teoriko honetan oinarritutako ikerketa enpirikoan ahalegina egingo da gai horiei erantzuteko. Horregatik, hurrengo kapitulua eskainiko zaio 0-3 adin tarteko haur eskolari. Horrenbestez, aditzera emango dira haur eskola eta haurraren garapena ezkontzen saiatu diren ikerketak. Bideabar, aukera egongo da haur eskolako testuinguruak garapena bultzatzeko izan behar dituen ezaugarrietan murgiltzeko.

3. KAPITULUAREN IDEIA NAGUSIAK

Senezko jokabideei dagokienez:

- 0-3ko haurraren garapenaren zedarrri dira senezko jokabideen azaleratzea.
- Senezko jokabideak dira pertsona guztiek eta animalia askok bizirauteko dauzkaten portaerak.
- Senezkoak dira ondoko jokabideak: atxikimendu-jokabidea, esplorazio-jokabidea, beldur/ihes jokabidea, berdinkideen arteko jokabidea eta sexu eta guraso jokabideak.
- Guztien oinarri da atxikimendu-jokabidea; hau da, heldu batekin estekatzea ahalbideratzen duen jokabidea.
- Bi atxikimendu-jokabide daude: zeinu eta hurbilpen portaerak.
- Atxikimendu-jokabideak ematen dira atxikimendua dagoenean; hau da, haur batek heldu batekiko lotura afektibo esanguratsua daukanean.

Atxikimenduari dagokionez:

- Atxikimendua da haurra eta atxikimendu-irudiaren artean eratzen den lotura afektibo esanguratsua.
- Atxikimendu-jokabidearen sisteman biltzen dira atxikimendu-jokabideak, barne eredu aktiboak eta sentimenduak, guzti-guztiak elkarri loturik eta atxikimendu-irudiarekiko lotura mantentzeko partekaturiko helburuaz.
- Atxikimenduak balio du besteak beste bizirauteko eta seguru egoteko.
- Hainbat aldagaik atxikimendua baimentzen dute: zentzumenezko garapena, haurraren aurpegia, atxikimendu-jokabideak eta sinkronia eragilea.
- Atxikimendua haurraren 6. eta 8. hilabete artean gauzatzen da. Ordura arte, eratze prozesuan dago, helduarekiko orientazioa eta irudirik bereiztu gabeko zeinuak izatetik, irudia bereiztu eta hurbiltasuna eutsiz, helduarekin helburuen zuzenketadun bikotea eratu arte.
- SST prozeduraren bitartez, erakutsi da zenbait atxikimendu mota daudela: batetik, segurua; eta, bestetik, ez seguruaren barruan iheskorra edo urrunkorra, anbibalentea eta antolatu bakoa.

- Atxikimendu motak eragina dauka barne eredu aktiboetan eta, ondorioz, haurren garapenean.
- Haurren garapenearen erakusletzat har daitezke bere inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana.
- Zehazki helduaren sentikortasunak eta oro har testuinguruak dira batez ere baldintzatzen dituztenak haurren garapena eta horrenbestez atxikimendu mota.
- Haurren garapenean duten eraginagatik tentu handiz zaindu behar dira sentikortasuna eta testuingurua familia zein eskolan.

3. KAPITULUA

HAUR ESKOLA

3. KAPITULUA: HAUR ESKOLA

1. Ahots kritikoetatik haur eskolaren kalitatera

2. Kalitatearen ondorioak

2.1. Haur eskolaren kalitatea eta garapen kognitiboa

2.2. Haur eskolaren kalitatea eta garapen afektibo eta soziala

3. Kalitatearen zehaztapena

3.1. Haur eskolaren kalitatea

3.1.1. Gelako giroa

3.1.1.1. ECERS

3.1.1.2. ITERS

3.1.2. Irakaslearen eskuartzea

3.1.2.1. Sentikortasuna

3.1.2.1.1. NCKO Sensitivity

3.1.2.2. Hitz egiteko eta azalpenak emateko era

3.1.2.2.1. NCKO Talking and explaining

3.2. Aldagai osagarriak

3.2.1. Irakaslearen formazioa

3.2.2. Gelako ume kopurua

3.2.3. Gelako ume kopurua irakasleko

3.2.4. Gelako metro koadro kopurua

3.2.5. Gelako metro koadro kopurua umeko

3.2.6. Irakaslearen antsia maila

3.2.7. Irakaslearen lankideekiko ebaluazioa

3.2.8. Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa

3.2.9. Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioa

4. Kapituluaren ideia nagusiak

Lehenengo kapituluan, ahaleginak egin dira 0-3ko adin tartearen marko orokorra emateko. Bigarren kapituluan, berriz, aditzera eman dira adin tarte horretako haurren garapena zedarritzen duten uneak. Oraingo honetan, ordea, 0-3ko haur eskola izango da hizpide; hau da, murgilduko da garapena ezaugarritzen duten uneen lekuko bihurtu den

eskolan. Sakontze-lan horren abiapuntua kokatuko da aurreko kapituluetan zehaztutako hiru puntutan. Alde batetik, kontuan hartuko da 0-3ko haur eskolaren hedapenagatik, familiak eskolarekin partekatzen duela adin tarte horretako haurren heziketaren ardura. Bestetik, gogoan izango da haur eskolaren ezaugarrien azterketaren garrantzia; izan ere, heziketaren ardura partekatzeak ekarri baitu gaur egungo ikerketa markoa ildo horretatik joatea. Azkenik, haurra eskolara joatearen ondorio da testuinguru eskolarra garapena baldintzatzeko eremua izatea. Beraz, laburbilduz, esan daiteke haur eskolaren ezaugarriak izango direla aztergai, beti ere, aintzat harturik ezaugarri horiek haurren garapena baldintza dezaketela, umearen heziketa familia zein eskolaren esku dagoen aldetik. Edozelan ere, 0-3ko haur eskolan sakontzeko, 4 puntutan antolatu da kapitulua:

Lehenik, aditzera emango da haur eskolaren gaineko hasierako ahots kritikoetatik, kalitateari garrantzia ematera nola iritsi den. Modu horretan, parada egongo da ikusteko haur eskolaren aurka egoteko argudioak nola joan diren ahultzen.

Bigarrenik, haur eskolaren ezaugarriei emandako garrantziaren ildotik, gainbegiratuko dira zentroen kalitatea haurren garapenarekin lotu duten ikerketak. Ildo horretatik, haur eskola haurren garapen kognitiboarekin eta afektibo eta sozialarekin erlazionatu duten ikerketen berri emango da. Bidenabar, atal horrek balioko du kalitatearen garrantzia azpimarratzeko. Ildo horretatik, argitu nahi da kalitatea bera definitu baino lehen, gurago izan dela garapenarekiko loturan sakontzea; izan ere, kalitatearen definizioa ikerketa horien bitartez definituz joan baita eta, zenbait ikerketa egitean, oraindik ere kalitatearen definizio argirik ez baitzegoen.

Hirugarrenik, kalitatearen garrantzia ikerketekin justifikatu eta gero, kalitateaz zer ulertzen den zehaztuko da. Beste era batera aditzera emateko, hirugarren atalean sakonduko da kalitatea osatzen duten haur eskolaren ezaugarrietan. Beraz, aukera egongo da haur eskolaren kalitatea behar bezala definitzeko eta berori osatzen duten elementuak zehazteko.

Azkenik, aurreko kapituluetan egin bezala, kapituluaren ideia nagusiak bilduko dira, hitz gutxitan, lanaren zati honetan esandako garrantzitsuenak gainbegiratu batez ikusi ahal izateko.

1. AHOTS KRITIKOETATIK HAUR ESKOLAREN KALITATERA

Edozein dela hartutako ikuspegia, 0-3ko eskolen gaineko ikerketen abiapuntua berdintsua izan da; izan ere, errealitateak erakutsi baitu haurra bi testuingurutan murgiltzen dela txiki-txikitatik. Beste era batera esateko, gaur egun ohikoa bihurtu denez 0-3ko eskolara joatea, haurraren heziketa naturaltasunez ematen da testuinguru familiarraren eta eskolarraren artean. Aipatutakoak esan nahi du haur eskolak zein familiak haurraren garapenean eragin dezaketela (Howes eta Hamilton, 1992). Beraz, testuinguruak garrantzi handia duela esatearekin bat dator haur eskolak berak ere eragin handia duela baieztatzea.

Soka beretik, familiaren konfigurazio berriak areagotu egin du haur eskolen presentzia eta, ondorioz, haurraren garapenerako funtsezko testuinguru bilakatu dira (Hofferth, Shauman, Henke eta West, 1998). Horregatik, haur eskolen bilakaera honekin, garapen ebolutiboan aditu direnentzat interes handiko eragile bat sortu da, alegia haur eskola. Azken batean, garapen ebolutiboarentzat testuinguru eskolarra bihurtu da tentu handiz hartu beharreko faktore.

Testuinguru eskolarraren eragina gutxi-asko onartu zenez, ikerlariak eskolaren inpaktua aztertzen hasi ziren. Hasierako azterketa horien berri ematen hasteko, hasierako ahots kritikoak berrartuko dira; izan ere, hainbat ikerlarik defendatu baitzuten haur eskolak eragin negatiboak zeuzkala haurraren garapenean (Belsky eta Rovine, 1988; Belsky eta Steinberg, 1978; Clarke-Stewart, 1989; Lamb, Sternberg eta Prodnomidis 1992). Autore horiek, garai horretan, argudiatzen zuten haur eskolak bultzatzen zuela atxikimendu ez seguru iheskorra (Barglow, Vaughn eta Molitor, 1987) edo, gutxienik, oztopa zezakeela haurra eta amaren arteko harremana (Brazelton, 1989; Jaeger eta Weinraub, 1990; Owen eta Cox, 1988; Sroufe, 1988). Atxikimendu ez seguruaren ondorioak haurraren garapenari zegokion kapituluan ikusi direnez, esan gabe doa ikerketa horiek defendatzen ari zirela haur eskola garapenaren kaltetan zihoala.

Ildo beretik, beste hainbat autorek haur eskola lotzen zuten jokabide arazoekin (adibidez, Caruso eta Corsini, 1994; Ketterlinus, Henderson eta Lamb, 1992; Matlock eta Green, 1989). Ikerlari horien arabera, haur eskolara joaten ziren haurrek zeuzkaten

etxean gelditzen zirenek baino kidetza puskatzen zuten jokabide gehiago. Are zehatzago, gaineratu daiteke eraso eta mehatxu gehiago zerabiltzatela.

Bestalde, hasierako ikerketa horietako batek aditzera eman zuen haur eskolak eragin negatiboa zeukala haurraren beste aldagai batean, autonomian alegia (Balleyguier, 1991). Ikerlari horren arabera, haur eskolara joaten ziren umeek autonomia gutxiago erakusten zuten testuinguru familiarrean.

Hasierako ahots kritikoen indarra eta 0-3koa gizartean hartzen ari zen pisua ikusirik, geroz eta ikerlari gehiagok ekin zioten gai honen gaineko ikerketari. Horren ondorioz, haurraren garapena eta eskolaren arteko loturak indar handia hartu zuen AEBetako ikerketa munduan. Are gehiago, oraindik ere mundu osoan indarra daukan gaitzat har daiteke.

Aipatutako ikerketa horiei esker, kritikei erantzuna ematen hasi zitzairen. Adibidez, frogatu zen haur eskolak atxikimendu ez-segurua bultzatzen zitzakeela, soilik bere kalitatea oso baxua zenean eta amaren sentikortasunean eragin zezakeenean (NICHD ECCRN, 1997). Ildo beretik, agerian utzi zen haur eskolak, berez, ez duela sustatzen berdinkideekiko jokabide negatiborik, gutxienik zentro eskolarrak kalitatezkoak baldin badira eta haurra denbora asko bertan egoten ez bada (NICHD ECCRN, 1997, 1998). Halaber, haur eskola egokia denean, haurraren autonomia ez da inolaz ere jaisten (Clawson, 2006).

Are gehiago, kritikei erantzuna emateko, ikerlari askok defendatu dute haur eskola komenigarria izan daitekeela, batez ere, testuinguru egokienean bizi ez diren haurrentzat egin dezakeen konpentsazio lanagatik (Lamb, 1998; Love, Harrison, Sagi, van IJzendoorn, Ross, Ungerer eta lag. 2003). Dena den, konpentsazio lan hori egiteko, ezinbestekoa da eskolaren kalitatea ona izatea; izan ere, kalitate onik ezean, konpentsazio lana nekez eman baitaiteke. Beraz, eskolaren kalitatearen garrantzia azpimarratzen da berriz ere.

2. KALITATEAREN ONDORIOAK

Historiaren puntu honetan, ikerlariak geroz eta arreta handiagoa jartzen hasi ziren kalitatearen ideia horretan. Interes horren ondorioz, ugaldu egin ziren haur eskolaren ezaugarrien egokitasuna haurraren garapenarekin lotzen zuten ikerketak. Edozein zela bakoitzaren oinarri teorikoa, ikerlariak saiatu ziren haur eskolaren berezitasunak garapenaren alderdi zehatzekin erlazionatzen. Gainera, saiakera horiek emankorrak izan ziren; izan ere, eskolaren ezaugarrien egokitasuna lotu baitzuten umearen garapenaren hainbat aldagairekin. Hain zuzen ere, haurraren garapenarekin korrelazioa izandako haur eskolaren ezaugarri garrantzitsuenak bilakatu dira gaur egungo kalitatearen osagarri. Kalitatea lanaren hurrengo atalean zehaztuko denez, oraingoan kontzeptu horretara iritsi bitarteko prozesua izango da hizpide. Beste era batera esateko, aurki emango da haur eskolaren ezaugarriak eta garapenaren alderdiak lotu dituzten ikerketen berri. Modu horretan, espero da kalitatearen ondorioak hobeto ezagutzea eta, bidenabar, kalitateari testuingurua ematea.

Kontuak kontu, arestian esan bezala, makina bat ikerketek lotu dituzte haur eskolaren ezaugarriak eta haurraren garapena. Gehienek, dena den, modu partzialean egin dute; izan ere, ez baitituzte aintzat hartu haur eskolari edo garapenari dagozkien ezaugarri garrantzitsu guztiak. Hala ere, ukazina da ikerketa lan horien balioa. Horregatik, nahiz eta era zatikatuan, segidan aditzera emango dira lan horien ekarpenak. Zeregin horretarako, mintzagai izango dira haur eskolaren kalitatea umearen garapen kognitiboarekin (hizkuntzari dagokion garapena barne), emozionalarekin eta sozialarekin lotu dituzten ikerketak.

2.1. HAUR ESKOLAREN KALITATEA ETA GARAPEN KOGNITIBOA

Orain arte aipatu legez, hamaika izan dira haur eskola eta haurraren garapena lotzen saiatu diren ikerketak. Garapena osotasunean ez hartzearen ondotik, hainbat izan dira garapenaren arlo zehatzak hartu dituzten ikerketak. Arlo zehatz horietako bat da garapen kognitiboa. Esan gabe doa garapen kognitiboa bera dela sakontasunez landu daitekeen aldagaia. Are gehiago, luze joko luke garapen linguistikoa garapen kognitiboaren barruan sartzearen inguruko eztabaidak. Kasu honetan, atal honen helburu nagusia

denez haur eskolen kalitatearen garrantzia argudiatzea, ez da zehaztaperen larregirik emango horren inguruan. Dena den, azpimarratu gura da garapen linguistikoa kognitiboaren barruan txertatu dela, batez ere, ikerketetan elkarrekin joratu izan direlako.

Kontuak kontu, haur eskolaren kalitatea garapen kognitiboarekin uztartu duten ikerlanei helduko zaie. Eginkizun horri ekiteko, kontuan izan behar da 80ko hamarkadaren amaieran hasi zirela gai zehatz honen inguruan ikertzen. 1989an Anderssonen lan aitzindariak ondorioztatu zuen haurrak zenbat eta lehenago haur eskolara joan, orduan eta emaitza hobekiak lortzen zituztela test kognitiboetan. Ondorio horretara iritsi zen 119 haurrek osatutako laginean oso bestelako neurgailu kognitiboak baliatu eta gero.

Ildo beretik, urte bete beranduago, 227 haur eskolak ebaluatu ziren ordura arte garrantzitsuena izandako ikerketan (Whitebook, Howes eta Phillips, 1990). Bertan, oso bestelako tresnak erabili ziren. Eskolari dagokionez, alde batetik gelako giroaren egokitasuna neurtzeko hautatu zituzten *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* eta *Infant and Toddlers Environment Rating Scale (ITERS)*. Bestetik, irakaslearen sentikortasuna ebaluatzeko *Scale of Staff Sensitive (SSS)* erabili zuten. Haurraren garapen kognitiboari eta linguistikoari dagokienez, ondoko tresnak baliatu ziren: *Child Assessment of Waters and Deane*, *Howes Peer Play Scale*, *Feagans and Farran Adaptive Language Inventory* eta *Peabody Picture Vocabulary*. Baliabide ugari horietatik, baieztatu zen haur eskolaren ezaugarriek haurren garapen linguistikoa eta, ondorioz, kognitiboa baldintzatzen zutela. Beraz, zenbat eta kalitate handiagoa, orduan eta garapen linguistikoa eta kognitiboa hobekiak lortuko direla ondorioztatu zen.

Urte berean, 236 haur zituen laginarekin, aurreko ikerketa biek esandakoa mantendu zen; izan ere, haur eskolak eta haurrak ebaluatzeko hainbat test estandarizaturekin, ondorioztatu baitzen kalitate baxuak emaitza akademiko baxuak zekartzala (Vandell eta Corasaniti, 1990). Emaitza akademiko baxuak garapen kognitiboarekin lotu zirenez, tentu handiz hartu behar dira ateratako ondorioak.

Soka beretik, 1993an Dunn-ek berak defendatu du egindako ikerlanak zorrotasun zientifiko handiagoa izan duela. Behaketak, elkarrizketak eta galdeketen bidez gelak

ebalatu ondoren, estandarizatutako testak erabili zituen haurren garapena ebaluatzeko. Agian horregatik, ikerlari honek ateratako ondorioak izan zuen urte batzuk lehenago egindako ikerlanenak baino oihartzun handiago. Gogoratu behar da ikerlan honetatik ondorioztatu zela gelako kalitateak haurren garapen kognitiboa errazteko modua zekarrela.

Halaber, *National Longitudinal Survey of Youth* ikerlan ospetsuak 867 hurrek osatutako lagina izan zuen. *NICHD* bezalako ikerlan ospetsuan erabilitako *HOME* eta *Peabody Individual Achievement Test* tresnekin lan egin ondoren, ondorioztatu zen hiru urte baino lehenago haur eskoletara joandako hurrek zutela gaitasun handiagoa irakurtzeko eta matematiketarako. Are gehiago, agerian gelditu zen urtebete baino lehenago haur eskolara joandako hurrek emaitza are hobeak lortzen zituztela kalitateko eskoletan. Matematikei dagokienez, gaineratu behar da horrelako haur eskoletan egondako hurrek emaitza zertxobait hobeak lortzen zituztela lehenengo urteak etxean ematen zituztenek baino (Caughy, DiPietro eta Strobino, 1994).

Bestalde, nabarmendu behar da 150 haur eskoletako 880 hurrekin urtebete geroago egindako lana; izan ere, ikerketa horretan erabilitako instrumentu guztiak ikusi besterik ez dago-eta bere sakontasuna zein den ikusteko. Dena den, gogoan izan behar da haur eskolak zein haurren garapen kognitiboa ebaluatzeko tresna gehienak aurreko ikerketetan erabilitakoak direla, *Arnett Eskala*, *ECERS* eta *ITERS* kasu. Hala ere, horiei guztiei gaineratu behar zaizkie beste hainbat tresna, gehienak haurari dagozkion alderdiak ebaluatzeko: *Howes Involvement Scale*, *Howes Peer Play Scale*, *Howes Object Play Scale* eta, azkenik, *Adaptive Language Inventory*. Howesek sortutako hiru instrumentu erabiltzeak badu arrazoi zentzuduna; izan ere, Howes bera har baitaiteke – Smith eta Galinsky ikerlariarekin batera – ikerketa honen arduradun nagusitzat. Kontuak kontu, instrumentu horiei guztiei haur eskoletako zuzendariarekin izandako elkarrizketak eta hurrei egindako behaketak gaineratu behar zaizkie. Baliabide aniztasun honetatik, baieztatu zen haur eskolek haurren garapen intelektuala baldintzatzeko ahalmena dutela. Are gehiago, gaineratu zuten kalitatearen arabera haurren garapenean eragiteko ahalmena handitzeko joera dagoela. Beraz, pentsa daiteke zenbat eta egokitasun handiagoa izan haur eskolak, orduan eta positiboki eragiteko aukera gehiago dituela (Howes eta Smith, 1995; Howes, Smith eta Galinsky, 1995).

Ildo beretik, AEBetan 79 haurrekin eginiko ikerketa batean oso antzeko ondorioetara iritsi ziren; izan ere, haur eskolaren kalitate handiak korrelazioa baitzuen garapen kognitiboarekin, linguistikoarekin eta, oro har, komunikazio gaitasunarekin. Kalitatea azpimarratzen zuen ondorio horretara iristeko, aldez aurretik bost instrumentu erabili zituzten. Horiekin guztiekin haur eskolak eta haurraren garapenaren hainbat parametro neurtu zituzten. Haur eskolen egokitasuna edo, azken batean, kalitatea neurtzeko *ITERS*, *ECERS* eta *HOME* erabili zituzten bitartean, haurraren garapena ebaluatzeko baliatu zituzten *Bayley Scales of Infant Development*, *Sequenced Inventory of Communication Development* eta, azkenik, *Communication and Symbolic Behavior Scales*. Tresna guztien erabilerak ondorio jakin batera garamatza; azken batean, haur eskolaren kalitateak haurraren garapen ebolutiboaren zenbait alderdiren aberastasuna dakarrela. Beraz, ondoriozta daiteke kalitatearen arabera haur eskolek haurraren garapen ebolutiboa optimizatzeko gaitasuna dutela (Burchinal, Roberts, Nabors eta Bryant, 1996).

Jarraian azalduko diren bi ikerlanek protagonista nagusi bat daukate: Peisner-Feinberg. Ikerlari hori biziki saiatu da haur eskolak eta haurraren garapen kognitiboa lotzen. Horren adibide da AEBetako gobernuak bultzatutako *Cost, Quality, and Outcomes Study* ikerlana. Bertan, parada izan zuen 828 haurrek osatutako lagina aztertzeko. Haurren garapen ebolutiboan sakontzeko, *Peabody Picture Vocabulary Test-Revise* eta *Attitudes/Perceptions of Competence* erabili ziren. Dena den, garapen ebolutiboaren alderdi horiek haur eskolekin lotu behar ziren eta, ondorioz, azken hori aztertzeko *ECERS*, *Early Childhood Observation Form*, *Adult Involvement Scale* eta *Student-Teacher Relationship Scale* erabili ziren. Ikerketa honek, halaber, berretsi egin zuen haur eskolaren eta haurraren garapen kognitiboaren artean harreman zuzena zegoela (Peisner-Feinberg eta Burchinal, 1997). Gainera, Peisner-Feinberg ikerleak zuzendutako ikerketa sakonago batean, aurreko ondorio nagusia egiaztatu zen; hau da, kalitate handiagoko haur eskoletan dauden umeek emaitza hobeak lortzen zituztela alderdi kognitiboa neurtzean (Peisner-Feinberg, Clifford, Culkin, Howes eta Kagan, 1999).

Gai honen inguruko azken urteotako lanei so eginez gero, antzeman daiteke asko izan direla haur eskolaren kalitatea haurraren garapen kognitiboarekin lotu duten ikerlanak. Azterlan garrantzitsuenak aipatzearen, aukeratu daitezke haurtzaro goiztiarraren

gaineko proiektu zabalenak. Ildo horretatik, nahitaez azpimarratu behar dira AEBetako *Early Head Start – EHS* (Administration for Children and Families, 2002), *Head Start Family and Child Experiences Survey – FACES* (Zill eta Resnick, 2005), *Georgia Early Care Study – GECS* (Henry, Ponder, Rickeman, Mashburn, Henderson eta Gordon, 2004), *More at for – MAF* (Peisner-Feinberg eta Maris, 2005a, 2005b), *Study of Early Child Care and Yolk Development – NICHD SECCYD* (NICHD ECCRN, 2006) eta, azkenik, *Preschool Curriculum Evaluation Research Program – PCER* (PCER, datarik gabe). Ikerlan horietan guztietan ebaluazio tresna berdinak erabili dira: ECERS-R gelako giroa ebaluatzeko eta *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery* garapen kognitiboaren azterketarako. Tresna horietatik eratorritako emaitzen bitartez, agerian gelditu da bata eta bestearen arteko korrelazioa. Are gehiago, gaineratu behar da paragrafo honetan aipatutako ikerketa guztietako emaitzak elkartzerakoan, korrelazio horiek zuzenagoak zirela (Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant eta lag., 2007).

Datu hori baieztatu dute AEBetan azken urteetan egindako hainbat doktorego-tesik. Tortik (2006) adibidez, haur eskolaren kalitatea zuzen-zuzenean lotzen du haurraren hiztegiaren garapenarekin. Andrews doktore berriak (2006) ere antzeko zerbait egiten du; izan ere, eskolaren kalitatea estekatzen baitu garapen kognitiboarekin. Are gehiago, De la Garzaren ikerketak (2006) agerian utzi ditu eskolan ematen den eskuartzearen kalitatearen eta haurraren garapen kognitibo (hizkuntza barne) eta motorearen arteko korrelazioak.

Bestalde, AEBetatik at, European aurrera eramandako ikerketek ere erakutsi dute haur eskolaren kalitatearen eta haurraren garapen kognitiboaren arteko harremana. Are zehatzago, Suitzan egindako ikerketa bik antzeko ondorioa izan dute; hots, kalitatea eta garapen kognitiboaren arteko lotura egon badagoela (Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, Miljkovitch eta Halfon, 2002; Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola eta Halfon, 2005). Ingalaterratik, Belskyk (2006) ere defendatu du eskolaren kalitateak haurraren eremu linguistikoa barne hartzen duen garapen kognitiboaren bariantzaren zati bat azaltzen duela.

Beraz, azken urteotako lanek berretsi egin dute haur eskolaren ezaugarrien eta haurraren garapen kognitiboaren artean harremana egon daitekeela. Dena den, ez dago argi erlazio

hori norainokoa den. Beste era batera esateko, ez dago jakiterik epe luzera haur eskolak zein eragin duen; izan ere, aipatutako ikerketa gehienak epe motzera baitira. Hortaz, ezezaguna da kalitate altuaren onurak adibidez unibertsitatean mantenduko ote diren. Aipatutako hori dela eta, ikerketa batek baino gehiagok identifikatu du jada zein den eman beharreko hurrengo urratsa eta, modu horretan, ikerketa longitudinalak planteatzen hasi dira (Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney eta Owen, 2007); Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe eta Bryant, 2000; NICHD ECCRN, 2000, 2004, 2005). Ikerketa longitudinalek ahalbideratuko lukete gaur egun haur eskolei esleitzen zaizkien ondorioak noiz arte indarrean dauden ikustea. Edonola ere, badirudi haur eskolak eta haurraren garapen kognitiboak korrelazio handia dutela euren artean eta, hortaz, zentroak tentu handiz konfiguratu behar dira. Azken batean, aipatutako ikerketek agerian utzi dute haurraren garapen ebolutiboan eragiteko gaitasuna dutela eta, ondorioz, garrantzitsua dela haur eskolek kalitate parametro egokiak izatea.

2.2. HAUR ESKOLAREN KALITATEA ETA GARAPEN AFEKTIBO ETA SOZIALA

Adimenari dagozkion datuez gain, ikerlariak arreta jarri dute haurraren arlo afektibo eta sozialean. Litekeena da ikuspegi holistiko batetik garapenaren zatiketa egokiena ez izatea, ez behintzat garapena modu globalean ematen dela defendatzen bada. Hala ere, garapena osotasunean ikertzeko zailtasunen aurrean, makina bat ikerlarik hautatu dute haurraren garapenaren eremu hori. Gainera, ez da gehiegikeria esatea arlo afektiboa izan zela haur eskola eta umearen garapena uztartzeko aztertu zen eremua. Hasiera batean, haur eskolei egiten zitzairen kritika atxikimendu ez-seguruak bultzatzea zen. Hain zuzen ere, garapenaren ikuspegi zatikatu horretatik, atxikimendua kontsidera daiteke garapen afektiboaren erakusle. Hortaz, baieztatu daiteke haur eskola eta garapen afektiboa lotzeko saiakerak aspaldikoak direla.

Garapen sozialari dagokionez, esan daiteke eremu hori aztertzeak bat egiten duela eskolari historikoki egotzi zaion funtzio batekin, sozializazioarekin alegia. Azken batean, eskola izan ohi da haurraren lehenengo sozializazioa familiaratik at. Hortaz, historikoki interesgarritzat hartu izan da elementu hori aztertzea.

Lan honetan garapen afektiboa eta soziala lotu izana har daiteke ikerketa askoren ondorioztat. Azterlan horietan, prozesu afektiboak eta sozializaziorako jokabide-prozesuak elkarri loturik agertu izan dira. Are gehiago, senezko jokabideen markoari so eginez gero, eremu afektiboarekin lot daitekeen atxikimendu-jokabideak lotura zuzena du eremu sozialarekin ezkon daitekeen berdinkideen arteko jokabidearekin. Ildo beretik, haurrak bere gurasoekin, anai-arrebekin, lagunekin edo eskolako irakasleekin ezartzen dituen lotura afektiboak dira garapen sozialaren oinarri sendoena. Beraz, aipatutako guztiagatik, aldi berean emango da garapen afektiboaren eta sozialaren berri.

Kokapen lan hori egin eta gero, ikerketetara joko da ikusi ahal izateko garapenaren eremu horien gaineko lanak. Arestian esan bezala, hasierako ikerketak bideratu ziren haur eskolaren eta haurraren atxikimenduaren arteko erlazioa aztertzeko. Jadanik esan da garai horretako ikerketak kritikoak izan zirela eskolaren eraginarekin. Ikerlari batzuek defendatu zuten eskolak eragin negatiboa zeukala haurraren amarekiko atxikimenduan (Belsky eta Rovine, 1988; Belsky eta Steinberg, 1978; Clarke-Stewart, 1989; Lamb eta lag., 1992). Arestian esan bezala, eskola atxikimendu segururako oztopo kontsideratzen zen (Barglow eta lag., 1987; Brazelton, 1989; Jaeger eta Weinraub, 1990; Owen eta Cox, 1988; Sroufe, 1988). Beraz, ikerketa horien arabera, haur eskolak aldentzen zuen umea familiako atxikimendu-irudietatik.

Are gehiago, baieztatzen zen amak haurrarengandik urrun denbora asko emanez gero, umearen beharrei sentikortasunez erantzuteko gaitasuna gal dezakeela eta, bidenabar, horrek segurtasuneko atxikimendua garatzeko aukerak gutxitu ditzakeela (Brazelton, 1989). Era berean, zenbaiten ustez, eguneroko urruntzeak haurraren eragina izan lezake bi faktoregatik: batetik, konfiantza galduko lukeelako gurasoaren gaitasunean eta erantzuna emateko azkartasunean; eta, bestetik, zailtasunak egon litezkeelako haurraren eta helduaren arteko elkarreagineko sistema berriari etengabe egokitzeko (Sroufe, 1988). Ildo beretik, ondorioztatu zen beren bizitzako lehen urtean amaz besteko ohiko haur heziketapean astean 20 ordu edo gehiago igarotzen zituzten haurrek zainketa esperientzia urriagoa zutenek baino aukera gehiago izango zutela amarekiko atxikimendu ez seguruko kategorian sailkatuak izateko (Belsky eta Rovine, 1988). Bi ikerlan horien ondorioa beste hainbatek ere egiaztatu zuten (adibidez, Lamb eta lag., 1992). Ikerketa anizkoitz horietan behin eta berriro agertzen zen haur heziketa goiztiar eta estentsiboak izateak, alegia astean 20 ordu edo gehiagoko ohiko haur heziketa

jasotzeak areagotzen zuela amaren eta haurren artean segurtasunik gabeko atxikimendua sortzeko arriskua.

Nahiz eta emaitza horiek guztiek sendotasun kutsua izan, geroago beste ikerlan bat egin zen lagin estimagarriarekin. 105 haur kontuan izan zituen lan horretan, ez zen erlazio nabarmenik ageri etxetik besteko haur heziketarako esperientziaren eta amarekiko atxikimendurako segurtasunaren artean (Roggman, Langlois, Hubbs-Tait eta Rieser-Danner, 1994). Beraz, aurrekoekin ez zuten bat egin ikerlari horien lanaren emaitzek. 1980ko hamarkadan egin izanak eta garai berri batean kokatzeak eragina izan zezaketen; izan ere, azken ikerlan hori gauzatzekoan, askoz ere arruntagoa baitzen amek etxetik kanpo lanaldi osoa egitea. Baliteke beste arrazoi bat ere egotea: 1990eko hamarkadan, beren haurrak etxetik kanpoko profesionalengan eramaten dituzten familiek informazio gehiago zuten-eta zentro horiei eta zentro horiek izan ditzaketen eraginei buruz. Halaber, litekeena da ama horiek haur eskolek eragin ditzaketen ondorio kaltegarriak orekatzen saiatzea, aurreko hamarkadan ondorio horiek luze eztabaidatu baitzituzten adituen jardunaldietan zein hedabideetan. Ondorioz, ustez, ama horiek sentikorragoak izango lirateke, haurren beharrei azkarrago erantzungo liekete eta, lanean ez daudenean, haurrenganako ardura handiagoa hartuko lukete. Aldagai horiek guztiak direla eta, pentsa daiteke ama horiekin haur talde horrek atxikimendu segurua garatzeko aukera gehiago izango lukeela.

Edozelan ere, egindako lanekin, oraindik ere ez zegoen aho batez onartutako iritzirik. Ikerketek laginari eta prozedurari zegozkien mugak zeuzkatenez, argudio hori baliatzen zen haur eskolen alde edo aurkako lanak gutxiesteko. Gauzak horrela, 1989an AEBetan sortu zen *National Institute of Child Health and Human Development*; hau da, *NICHD* bezala ezagutzen den institutua. Institutu horrek aurrera eraman ditu haur eskola, familia eta umearen inguruko hamaika ikerketa. Ikerketa horiek izandako lagin, baliabide eta dimentsioagatik, ezbairik gabe erreferente bihurtu da *NICHD*. Gainera, hamaika ondorio interesgarri atera dira bertatik: adibidez, arestian aipatutako SST prozeduraren baliagarritasuna berdina dela haur eskolara joaten diren eta joaten ez direnen haurrentzat; haur eskolara joateak, berez, haurra eta amaren arteko atxikimendua baldintzatzeko ahalmenik ez duela edo haur eskolan emandako denborak atxikimenduaren segurtasunean duen eragina sexuaren arabera aldatzen dela (*NICHD ECCRN, 1997*).

Azken ondorio horien sokatik, egindako ikerketen artean, azpimarratu behar da haur eskolak haurraren arlo afektiboarentzat kaltegarriak ote ziren behin betiko argitu zuen lana. Azken batean, atxikimenduari begira haurra eskolara joatearen inguruko kezkek argitzeko, inoiz egindako ikerketarik zabalena planteatu zuten.

1990eko hamarkadan aurrera eramandako ikerketak inoiz erabilitako laginik handiena izan zuen; izan ere, 1153 haur aztertu baitziren, eurei dagozkien familiekin. Horrez gain, balio erantsia ematen zion beste faktore bat aurreikusi zen. Horrela, ikerketa longitudinala edo denboran zehar egitekoa planteatu zen. Longitudinala izateak dakar haurrak jaiotzatik identifikatu eta beren bizitzako lehen hiru urteak jarraitu izana. Modu horretan, erabat frogatua gelditzen zen laginaren baliagarritasuna eta, honez gain, aukera handiagoa zegoen haurraren testuingurua aztertzeke (NICHD ECCRN, 1997, 2003). Hain zuzen ere, garrantzitsutzat hartu behar da haurraren testuinguruan aztertu eta ikertu ahal izatea; izan ere, emaitzetan eragin dezaketen faktore guztiak kontuan hartzeko modu bakarrenetarikoa izan daiteke-eta.

Hortaz, haurraren testuingurua aztertzean, aukera gehiago daude haurraren hezkuntzaren ezaugarriak, haurraren beraren ezaugarriak eta familiaren ezaugarriak batak bestearekin elkarreagin dezaketen garapenaren ezaugarriak osatzeko. Are gehiago, parada dago atxikimenduaren segurtasuna hobeto ulertzeko. Aipatutako horregatik guztiagatik, lagin zabalaz gain, ikerketa longitudinal bat planteatzeak ekarri du *NICHD Ikerlana* inoiz egindako lanik esanguratsuenetarikoa dela aho batez onartzea.

Kontuak kontu, erroturik zegoen haur eskolan jasotako heziketak haurraren eta amaren arteko atxikimenduan izan ditzakeen eraginak behingoz argi zehaztuko lituzkeen ikerlanaren konfigurazioa. Konfigurazio horrek haur eskolaren alde eta aurka zeuden ikerlarien oniritzia jaso zuenez, bertatik ateratako ondorioak onartuak izan dira. Bada, zehazki ondorioetara joz gero, azpimarratu behar da haur eskolak ez direla, berez, kaltegarriak haurraren atxikimendurako. Hortaz, garapen afektiboari dagokionez, haur eskolak ez du atxikimendu mota bat edo bestea bultzatzen. Beste era batera esateko, haur eskolak berez ez dakar ez arriskurik ez onurarik haurra eta amaren arteko atxikimendurako; hau da, ez da ez ona, ezta txarra ere. Hala eta guztiz ere, haur eskolaren kalitatea baxua, ez egonkorra eta gaizki bideratua baldin bada, litekeena da atxikimenduari begira arriskuak areagotzea eta amaren sentikortasun eta erantzuteko

jarrera eskasek bakarrik eragingo lituzketenak baino okerragoa izatea. Hain justu horregatik, nahiz eta eragin zuzen-zuzenik ez izan, argitu behar da haur eskolaren kalitatea garrantzitsua dela haurren garapen afektiborako eta, ondorioz, garapen osorako.

Haur eskolaren kalitatearen garrantzia nabarmentzea bat dator atxikimendua baino haratago egindako ikerketekin; izan ere, eskolaren ezaugarriak haurren garapen sozialarekin lotzerakoan, kalitatearen garrantziaren eragina azpimarratu baita. Ikerketa horietan sakontzeko, aipatu behar dira 1980ko hamarkada amaitzean zela egindako hainbat azterlan interesgarri. Horrela, batek baino gehiagok defendatzen du Phillips eta bere lantaldea (1987) haur eskolak eta garapen soziala lotzen aitzindariak izan zirela. Gainera, bertatik ateratako ondorioak dira bereziki interesekoak. Azken batean, kontuan hartu beharreko 166 haurrek osatutako laginarekin, ikerlari horiek ondorioztatu zuten haurren garapen sozialerako aldagai garrantzitsuak zirela, batetik, hezitzailearen eta haurren arteko elkarrekintza eta, bestetik, zuzendariaren esperientzia. Ondorio horietara heltzeko, haur eskolen kalitatea *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* tresnarekin eta zuzendariari eginiko elkarrizketaren bidez neurtu zuten. Haurari dagozkion alderdiak, berriz, ebaluatu zituzten *Classroom Behavior Inventory (CBI)* eskalaren, *Preschool Behavior Questionnaire (PBQ)* galdeketaren eta, azkenik, guraso eta hezitzaileei eginiko elkarrizketaren bidez. Beraz, haur eskolari zein haurari dagozkien alderdiak neurtu ziren. Neurketa-lan horren ondorioz, frogatu zen korrelazio zuzena zegoela haur eskolari eta haurari dagozkien aldagaien artean.

Ildo beretik, urte bete geroago, Holloway eta Reichart-Erickson (1988) ikerlarien lan enpirikoak erakutsi zuen haur:hezitzaile ratio baxuak eta elkarrekintza ugariak haurren garapen soziala hobesten zutela. Horretarako, haur eskolak neurtu ziren *Early Childhood Observation Instrument* eta *Physical Environment* eskalen bitartez. Horrez gain, kontuan hartu ziren hezitzailearen eta haurren arteko elkarrekintzak eta arazo sozialak ebazteko Spivackek eta Shurek (1974) sortutako prozedura. Baliabide horiekin, ondorioztatu zen kalitate handiko haur eskolek elkarrekintza desatsegin gutxiago eta sozialki gaituagoak ziren haurrak zekartzatela (Vandell, Henderson eta Wilson, 1988).

Are gehiago, Suedian eginiko beste ikerketa batek azpimarratu zituen haurrak haur eskoletan sartzeak epe laburrera garapen sozialean zituen onurak (Andersson, 1989).

Dena den, autore honek testuinguru eskolarraz gain, eskolaz besteko testuinguruen garrantzia ere azpimarratzen du, Suediako bizi-kalitatea edo hezkuntza-politika kasu.

Bestalde, azpimarratu behar da 1990eko hamarkadan haur eskola eta haurren garapen sozialaren arteko harremana aztertzen jarraitu zela. Jarraipen horren adibidetzat har daiteke Kontos irakaslearen lana (1991, 1992). Andersson adituaren ildotik, autore honek ere azpimarratu zuen haur eskolaz gaineko beste testuinguruen garrantzia. Modu horretan, aldarrikatzen du haurren garapen ebolutiboan zentroen eta familien erantzukizun partekatua. Kontosen lanak hartu zituen haur eskolak eta haurren garapen ebolutiboa ebaluatzen zituzten instrumentuak. Oraingo honetan, haur eskolaren ezaugarriak *ECERS* eskalaren bitartez aztertu ziren eta, aldi berean, hainbat behaketaren bidez ikusmiratu ziren bertan ematen ziren elkarrekintzak. Haurren garapen ebolutiboaren zenbait parametro ondorengo tresnekin neurtu ziren: *Slosson* delako inteligentzia edo adimena testarekin, *Early Language Inventory* delakoarekin eta, azkenik, arestian aipatutako *PBQ* eta *Classroom Behavior Inventory* ebaluazio tresnekin. Tresna horiekin agerian gelditu zen haur eskolaren kalitatearen eragina garapen sozialean. Halaber, ondorio horri gaineratu behar zaio testuinguru familiarraren eragina.

Bestalde, esan behar da haur eskolak eta haurren garapen soziala lotu zituen hurrengo ikerketak aurrerapauso handia ekarri zuela; izan ere, erabilitako lagin zabalak ($n=414$) aukera gehiago ematen baitzituen datuak orokortzeko (Howes eta Hamilton, 1992). Autore horiek haur:hezitzaile ratioen garrantzia azpimarratzen dute. Horrela, ondorioztatu zen ratio baxua izateak haurren arteko harremanak eratzeko erraztasuna dakarrela. Are gehiago, gaineratu zuten ratio baxuak ekar dezakeela haurren eta hezitzaileen arteko atxikimendua eratzeko aukerak areagotzea. Hainbat urte geroago eta lagin bikoitzaz ($n=880$) egindako ikerlanean, aurreko ikerketa horretako emaitzak berretsi ziren. Gainera, erakutsi zuten haur:hezitzaile ratioa zenbat eta baxuagoa izan, irakaslea orduan eta sentikorragoa, interes handiagoa duena eta positiboagoa izango dela (Howes eta lag., 1995). Era berean, ikerlan honen arabera, ratioa jaistearekin bat dator atxikimendu segururako joera areagotzea.

Hezitzaile eta haurren arteko ratioaz gain, hainbat ikerketatan beste aldagai batzuen eragina azpimarratu zen. Horrela, ondorioztatu zen familiaren lan-mota haurren

garapen sozialerako oztopo bihur zitekeela (McCartney, Scarr, Rocheleau, Phillips, Abbot-Smith, Eisenberg eta lag., 1997). Dena den, irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintzei garrantzia handiagoa esleitzen zaie; izan ere, ikerketa honetan ondorioztatu baitzen garrantzitsuak izan daitezkeela hezitzailearen eta haurren arteko elkarrekintzak azken honen garapen sozialerako.

Ikerketa honen oihartzuna urte berean plazaratutako beste batek estalia izan zen. Peisner-Feinberg eta Burchinalen ikerlana lehenetsi zen AEBetako 828 haur bereganatzen zituen laginagatik. Halaber, lagin zabal horri erantsi behar zaio ikerlanean erabilitako instrumentu eta baliabide aniztasuna. Azken batean, asko dira ikerlan honetan erabilitako ebaluazio tresnak: *ECERS*, *Early Childhood Observation Form*, *Adult Involvement Scale*, *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, pertzepziorako jarrerak eta konpetentziak ebaluatzen dituen eskala eta *Student-Teacher Relationship Scale*. Agian aniztasun honegatik, behin baino gehiagotan azpimarratu dira sakontasunez eginiko ikerketa honetatik ateratako ondorioak. Ondorio horiek erreferentzi zuzena egiten zioten haur eskolaren ezaugarrien eta haurren garapenaren arteko harremanari. Are zehatzago, ikerketaren arabera, esan daiteke haur eskolaren kalitatearen eta haurren emaitza sozio-emozionalen artean harreman zuzena dagoela; hots, zenbat eta kalitate handiagoa izan haur eskolak, orduan eta emaitza sozio-emozional hobeak lortuko ditu haurrak. Ildo beretik, ikerketa honek gaineratu zuen haur eskolaren kalitatearen eragina handiagoa dela testuinguru sozio-ekonomiko baxuetan bizi diren haurrengan. Nolabait esateko, haur eskolaren kalitatea eraginkorragoa zen haurren testuinguru familiarra egokiena ez zenean. Dena den, haur eskolaren kalitatea baxua denean, ikerketa honek erakutsi zuen testuinguru sozio-ekonomiko egonkorretako haurrak ere eragin txarraren menpe gelditzen direla. Beraz, ondorioztatu zen haur horiek ere kalitate txarraren eraginpean egon daitezkeela (Peisner-Feinberg eta Burchinal, 1997). Urte batzuk beranduago, ondorio hori berretsi zuen NICHD ECCRNk (2005). Kasu honetan ere, azpimarratu zen testuinguru sozio-ekonomikoaren garrantzia.

Azken ikerketa hori osatzeko asmoz, bi urte geroago *Cost, Quality, and Outcomes Study* erakundearen barruan ikerlana baliabide aberatsagoz berrartu zen (Peisner-Feinberg eta lag., 1999). Ikerlariak aurreko ebaluazio tresnei beste hainbat gaineratu zizkieten, gelako giroa ebaluatzeko *ITERS* edo hezitzailearen sentikortasuna neurtzeko *Arnett Eskala* kasu. Oraingo ikerketa honetatik datu gehiago ondorioztatu ziren, oraindik ere

sinesgarritasunari eta osperei dagokienez indarrean ditugunak. Jarraian, aipatuko dira haur eskolak eta haurren garapen soziala lotzen saiatutako ikerlan ospetsuenetarikoaren ondorioak aipagarrienak:

- Kalitate handiko haur eskoletako haurrek emaitza hobekiak lortzen dituzte trebetasun kognitiboari eta sozialei dagozkien frogetan.
- Haur eskolen kalitatezko hezkuntzak haurren garapenean eragina izaten jarraitzen du Lehen Hezkuntzan.
- Testuinguru sozio-ekonomiko baxuetako haurrentzat gainontzekoentzat baino garrantzitsuagoa da haur eskolen kalitatea. Kalitate baxuak hezkuntza egokia jasotzeko aukerak bereziki murrizten dizkie eta, aldiz, kalitate handiak haur horiei eskaintzen dizkie urteetan zehar onurak ekarriko dizkieten garatzeko aukera apartak.
- Gela zehatz bateko kalitateak trebetasun kognitiboan eragiten duen bitartean, haurra eta hezitzailearen arteko harremanak trebetasun soziala baldintzatzen du.
- Kalitate handiko haur eskola batean egondako haurrek trebetasun kognitibo eta soziala hobekiak izango dituzte bederen AEBetako bigarren graduako ikasketetaraino.
- Haur eskolan gelako giro positiboa duten haurrek bigarren graduan ere harreman hobekiak izango dituzte berdinkideekin; azken batean, garapen soziala modu osasuntsuan garatuko dute.

Antzeko ondorioetara heldu dira azken urteotan gaian aritu diren ikerlari gehienak. Pierrehumbertek eta bere lan taldeek (2002, 2005) adibidez, kideak puskatzen duten jokabide kopuruaz lotu dute haur eskolaren kalitatea. Ildo beretik, Marquezek (2006), Clawson (2006) edo Hallek (2006) adibidez, haur eskola eta haurren garapen afektibo eta soziala lotzen dituzte beren doktorego-tesietan. AEBetan aurrera eramandako tesi horiek agerian uzten dute erlazio zuzena dagoela haur eskolaren ezaugarrien eta

haurren garapen afektiboaren eta sozialaren artean. Jook (2006) ere ezkontzen ditu haur eskolaren ezaugarriak berdinkideen arteko jokabideekin. Are zehatzago, eskolaren nolakotasuna estekatzen du haurren eraso eta mehatxu kopuruarekin. Dmitrievak, Steinberg eta Belskyk (in press) ere ideia horri eusten diote. Dena den, haur eskolaren kalitatearen eragina defendatu arren, ñabardura txiki bat eransten diote; izan ere, kalitateak haur batengan eragiterakoan, gainontzeko umeengana hedatzeko arriskua ikusten baitute.

Beraz, edozein dela abiapuntua, azken urteotako ikerketek ezberrik barik lotzen dute haur eskolaren kalitatea haurren garapen afektibo eta sozialarekin. Ildo horretatik, gaineratu daiteke haur eskolak garapen soziala bultzatzea dezakeela, beti ere, zentroa kalitatezkoa baldin bada. Hortaz, esan gabe doa eskolen ezaugarriak tentu handiz zaindu behar direla, euren arabera da eta haurren garapena.

Garapen kognitiboa eta garapen afektibo eta sozialarekin ikusitakoaren arabera, esan daiteke behin eta berriz azpimarratzen dela haur eskolaren kalitatearen beharra. Gaur egun onartu da kalitateak umearen garapena bultzatzea dezakeela edo, gutxienik, haurren garapena ez dela oztopatzen eskola kalitatezkoa denean. Beraz, kalitatea funtsezko aldagaitzat hartu behar da.

Soka horretatik, kalitatea funtsezko aldagaitzat hartzeak ekarri du bere definizio argi bat. Beste era batera esateko, aipatutako ikerketetatik batez ere, ondorioztatu da zein ezaugarri izan behar dituen haur eskola batek kalitatezkozat hartzeko. Hain zuzen ere, hurrengo atalean kalitatearen definizioari helduko zaio; hau da, gaur egun kalitatea zer den zehaztuko da eta, bidenabar, haur eskola egoki baten ezaugarriak definituko dira. Beraz, garapenari begirako kalitatearen garrantziaz oharturik hurrengo atalean definituko da kalitatea.

3. KALITATEAREN ZEHAZTAPENA

Orain arte behin eta berriz azpimarratu da haur eskolaren kalitatearen garrantzia. Aitzitik, oraindik ez da behar bezala definitu zer den kalitatea, kalitatearen zehaztapena aldeztu aurretik egindako ikerketekin hezurramituz joan delako. Azken batean, ikerketa horien aurkikuntzen arabera gaur egungo kalitatearen definiziora iritsi da. Edonola ere, inork galde diezaioke bere buruari zer ote den kalitatea haurraren garapenean horren eraginkorra izateko. Lanaren atal honetan, hain zuzen ere gai horri helduko zaio. Definizio lan horretarako, literaturaren ekarpenak aintzat hartuko dira; izan ere, historikoki kalitateari eman zaion garrantziagatik, hamaika ikerlarik sakondu baitute kalitatearen ideia horretan.

Kontuak kontu, literaturari soil eginez gero, bi dira azpimarratu beharreko faktoreak haur eskolaren kalitatea definitzeko: antolaketa orokorra eta prozesua. Antolaketa orokorrari dagokionez, gelako giroari ematen zaio garrantzia; hau da, osotasunean gelak duen konfigurazio nagusiari, espazio, denbora, material, jarduera edo baliabideei dagokienez. Prozesuari dagokionez, argitu behar da irakaslearen eskuartzeari erreferentzia egiten ziola. Beste era batera esateko, irakasleak hurrekin edo haurrentzat eginikoak txertatu behar dira aipatutako prozesuan. Beraz, esan daiteke antolaketa orokorrak eta prozesuak osatzen dutela haur eskolaren kalitatea.

Hala eta guztiz ere, literaturak erakutsi du egon badaudela kalitatetik oso hurbil edo bigarren maila batean koka daitezkeen beste aldagai batzuk, gelako haur kopurua edo irakaslearen antsia maila kasu. Dagoeneko onartu da faktore horiek gai direla kalitatearen osagaietan eragiteko (de Schipper eta lag., 2006). Horregatik, aldagai osagarri horiek antolaketa eta prozesua kontrolatzeko erabili izan dira.

Laburbilduz, haur eskolari dagozkion aldagaien artean ondoko bereizketa egin daiteke: haur eskolaren kalitatea osatzen duten antolaketa orokorra eta prozesua batetik; eta, horien bidaide diren aldagai osagarriak bestetik. Bakoitza zer den hobeto ulertzeko, jarraian, banan-banan jorratuko dira hurrengo orrian dagoen laukiko eskema osatzen duten aldagaiak.

4. laukia: Haur eskolari dagozkion aldagaiak

Haur eskolari dagozkion aldagaiak:

Haur eskolaren kalitatea:

Gelako giroa

Irakaslearen eskuartzea:

Irakaslearen sentikortasuna

Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era

Aldagai osagarriak:

Gelako ume kopurua

Gelako ume kopurua irakasleko

Gelako metro koadroak

Gelako metro koadroak umeko

Irakaslearen antsia maila

Irakaslearen lankideekiko ebaluazioa

Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa

Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioa

3.1. HAUR ESKOLAREN KALITATEA

Arestian aipatu legez, haur eskolaren kalitatea osatzen dute antolaketa orokorraren barruan txerta daitekeen gelako giroak eta prozesuaren barruan sartzen den irakaslearen eskuartzeak. Hortaz, alde batetik, esan daiteke kalitateak jasotzen dituela gelako konfigurazio nagusia osatzen duten elementuak, espazio, material, denbora edo jarduerak kasu. Bestetik, kalitatearen partaide da gelako irakaslearen egitekoa. Beraz, haur eskola batek kalitate handia daukala baieztatu daiteke giroari dagokionez ongi antolaturik dagoenean eta irakaslearen eskuartzea eraginkorra denean. Bi aldagai horiek uztartuz gero, ondorioztatu daiteke 0-3ko haurraren garapena bultzatzeko baldintza aproposak daudela; izan ere, kalitatearen hozberotzat har daiteke bi elementu horien integrazioa (van IJzendoorn, 2003). Edozelan ere, bi elementu horiek nolakoak diren hobeto azaltzeko, jarraian banan-banan jorratuko dira kalitatea osatzen duten giroa eta irakaslearen eskuartzea.

3.1.1. GELAKO GIROA

Jadanik esan da antolaketa orokorrarekin lotzen dela gelako giroa. Giroak, aldi berean, hamaika ezaugarri jasotzen ditu. Horregatik, ez da harritzekoa giroa aztertu izana haur eskolaren diagnostia egiteko. Azken batean, gelako giroa ebaluatzerakoan, aintzat hartu dira makina bat aldagai: gelako espazio eta altzarien antolaketa, zaintza ohiturak nola gauzatzen diren, hizkuntza eta arrazonamendu nola bultzatzen den, zein jarduera aurrera eramaten den, nolako elkarrekintzak dauden gelan, oro har programa nola dagoen egituratua, zein baliabide dagoen guraso eta hezitzaileentzat... Horrenbestez, haur eskolen ezaugarri askoren nolabaiteko argazkia ateratzeko baliagarria denez, hainbat tokitan gelako giroa ebaluatu da zentro horien alderdi indartsuak eta indartu beharrekoak identifikatzeko. Hain zuzen ere horregatik, marko teoriko honetatik eratorritako ikerketa enpirikoan ere gelako giroa ebaluatu da.

Kontuak kontu, giroaren zehaztapenaren soka beretik, gaineratu behar da ez dela harritzekoa gelako giroa garapenarekin lotu izana. Gelako giroaren funtsa diseinatu da aurrez azaldutako haurren garapenaren arabera. Beste era batera esateko, aipatu behar da gelako giroaren ideia garatu dela Haur Hezkuntzako haurren ezaugarri ebolutiboetan pentsatuz. Horregatik, giroak jasotzen ditu haur eskola batek izan beharreko antolaketa bultzatzeko haurren atxikimendu segurua, esplorazioa eta berdinkideen arteko jokabideak.

Agian aipatutako arrazoiengatik, eskolaren kalitateari dagokion gelako giroa behin baino gehiagotan aztertu izan da. Ildo beretik, gaineratu behar da nagusiki bi tresna erabili izan direla gelako giroa ebaluatzeko. Gainera, dagoeneko biak aipatu dira haur eskola garapenarekin lotu duten ikerketen berri ematerakoan: *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* eta *Infant and Toddlers Environment Rating Scale (ITERS)*. Gaur egun bi tresnatzat hartu arren, argitu behar da adin tarte ezberdinetarako egindako bertsioak direla; izan ere, azpi-eskala berdinak baitituzte biek nahiz eta itemak adinaren arabera egokitu. Horrela, *ITERS* eskala 0 eta 2,5 urte bitarteko umeen geletarako egina dagoen bitartean, *ECERS* baliagarria da 2,5 urtetik aurrerako haurren geletarako. Gelako giroan gehiago sakontzeko, segidan bi tresna horiek izango dira hizpide. Azken batean, gaur egun eskala horiek erabiltzen dira gelako giroa ebaluatzeko

eta, horrenbestez, gelako giroaren erakusle kontsideratzen dira. Beraz, lehenago sortu zenez, *ECERS* eskalarekin ekingo zaio tresnen azalpenari.

3.1.1.1. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

Historikoki *Early Childhood Environment Rating Scale* (Harms eta Clifford, 1980) izan da gelako giroa ebaluatzeko tresnarik erabiliena. Nahiz eta haur eskoletako gelako giroa ebaluatzen duten eskala asko egon, *ECCD* kasu, *ECERS* izan da bere sorreratik horietako arrakastatsuen. Litekeena da behaketaren bidez giroa neurtzeko baliabide estandarizatuak izateak bere ospea areagotzea; izan ere, estandarizazio horrek ahalbideratzen baitu herrialde guztietan erabiltzea eta, ondorioz, lurraldeen arteko konparazioak egitea.

Bestalde, orain dela ia 30 urte sortu zuten, eskalaren autoreek bereganatu nahi izan dituzte azken urteotako Haur Hezkuntzak eta, oro har, gizarteak izandako aldaketak. Nahi horren ondorioz, *ECERS* eskalaren berrikusitako edizioak plazaratu dira (Harms, Clifford eta Cryer, 1998, 2003). Egileen esanetan, jatorrizko *ECERS* eskala berrikustea prozesu luze eta sakona izan da. Horren arrazoia da, nolabait, aurreko eskolaren jarraikortasuna mantendu gura zutela baina berrikuntzak txertatuz. Edozelan ere, lanaren emaitza da *ECERS-R* eskala berria. Eskala berri honek, funtsean, jatorrizkoa du oinarri baina, aitzitik, egon badaude hainbat berrikuntza; izan ere, aurrekoak ez bezala, *ECERS* berri honek txertatu egin baitu, besteak beste, ezgaitasunak eta urritasunak dituzten haurrez gain, geroz eta aberatsagoa den aniztasun kulturala. Modu horretan, 2,5 eta 5 urte bitarteko haurrentzako gelen giroa neurtzeko baliabide eguneratua eraiki dute.

Eguneratutako *ECERS* eskalak bere horretan utzi zituen aurrekoaren azpi-eskalak eta aldatu egin zituen hainbat item. Lan horren ondorioz, eskalak 43 item dauzka zazpi azpi-eskalatan banaturik. Azpi-eskala horiek aurretik aipatu diren giroaren elementuak dira. Jarraian azpi-eskalak zerrendatuko dira eta, bidenabar, bakoitzaren azalpen laburra emango da; izan ere, ikerketa enpirikoari dagokion atalean aukera egongo baita item zehatzak ezagutzeko:

- **Espazioa eta altzariak.** Zentroaren eta gelaren barruan hainbat eginkizunetarako dagoen espazioaren antolaketa, altzariak, baliabideak eta abar aztertzen dira.
- **Zaintza ohiturak.** Azpi-eskala honetan aztertzen da loaldiak, bazkariak, segurtasuna, osasuna edo fardel aldaketa nola ematen diren.
- **Hizkuntza eta arrazonamendua.** Atal honetan kontuan hartzen dira haurraren hizkuntza eta arrazonamendua bultzatzeko dauden materialak, elkarrekintzak edo hizkuntzaren erabilera.
- **Jarduerak.** Gelaren barruan ematen diren jarduerak aztertzen dira, hala nola, artistikoak, musikalak, matematikoak, dramatikoak, manipulaziozkoak...
- **Elkarrekintzak.** Atal honetan gelan ematen diren elkarrekintza oro aztertzen dira, hezitzailearen eta haurraren arteko, berdinkideen arteko hartu-emanetara.
- **Programaren antolaketa.** Azpi-eskala honetan, besteak beste, aztertzen dira ordutegiaren egokitasuna, jolaserako denbora eta hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleentzako baliabideak.
- **Gurasoak eta langileria.** Azken honetan aztertzen dira helduentzat dauden baliabideak eta irakasleen lan-baldintzak eta, bide batez, saiatzen da helduen arteko harremana eta elkarlana nola ematen diren ezagutzen.

Ikus daitekeenez, *ECERS-R* eskalak oso bestelako alderdiak hartzen ditu kontuan bere azpi-eskaletan. Agian horregatik, behin eta berriz azpimarratzen da ebaluaziorako tresna honek daukan arrakasta handia. Dena den, nabarmendu behar da egokitzapen hori egin aurretik ere *ECERS* eskalak zuela nazioartean kalitatea neurtzeko baliabide erabilgarriaren ospea. Ospe horren froga da eskala bera ingelesetik beste hizkuntza batzuetara itzultzea: italiara, suediera, alemanera, portugalerara, espainiera edo islandiera kasu. Bide batez, itzulpen horiek ikusirik, esan gabe doa *ECERS* eskala erabili dela hainbat herrialdeko haur eskolen kalitatea neurtzeko (adibidez, Aboud, 2006;

Beller, Stahnke, Butz, Stahal eta Wessels, 1996; Burchinal eta lag., 2000; Buysse, Wesley, Bryant eta Gardner, 1999; Cassidy, Buell, Pugh-Hoese eta Russell, 1995). Lehen esan bezala, ikerlan horietatik *ECERS* eskalaren baliagarritasuna eta fidagarritasuna (0,92) behin eta berriz azpimarratu dira (adibidez, Peisner-Feinberg eta Burchinal, 1995, 1997; Whitebook eta lag., 1990).

Tresnaren inguruan inolako kezkarik ez zegoenez, *ECERS* maiz erabili da haur eskolen kalitatea ebaluatzeko helburuaz. Hala ere, bereiz daitezke *ECERS* eskala indarrean jartzeko hainbat xede:

- **Zentroen kalitatea ebaluatzeko.** Ebaluazio hezitzailearen ildotik, zentroen diagnosia egin da haur eskolek zertan hobetu eta zertan mantendu behar zuten zehazteko. Beste era batera esateko, eskala honen emaitzak baliatu dira zentroen ahultasunak zein alderdi indartsuak identifikatzeko (Andersson, 1999; Burchinal eta lag., 2000; Cassidy eta lag., 1995; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal eta Palacios, 1999; Hautamäki, Kalliale eta Nabuco, 2000). Identifikazio lan hori zentroak hobetzeko abiapuntua besterik ez zen.
- **Testuinguru jakin bateko zentroen diagnosia egiteko.** Beste zenbait kasutan *ECERS* eskala erabili da haur eskolen kalitatea testuinguru edo herrialde zehatz batean ebaluatzeko. Nolabait, eskualde edo herrialde zehatz bateko zentroen kalitatearen diagnosia egin da soilik ikuspegi deskribatzaile batetik (Aboud, 2006; Gevers eta Riksen-Walraven, 2005; Kärby eta Giota, 1994; Kwan, Sylva eta Reeves, 1988; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan eta Yazejian, 2001; Petrogiannis eta Melhuish, 1996; van IJzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, eta Reiling, 1998a).
- **Konparazioak egiteko.** Kasu batzuetan, *ECERS* erabili da zenbait herrialderen arteko alderaketak egiteko (Goelman eta Pence, 1988; McCartney, Scarr, Phillips eta Grajek, 1985; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios eta Wetzel, 1996; van IJzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, eta Reiling, 1998b).

- **Loturak egiteko.** Azkenik, behin baino gehiagotan *ECERS* eskalatik ateratako emaitzak erabili dira kalitate adierazle gisa. Ondoren, adierazle hori lotu da haur eskolaren beste ezaugarriren batekin edo haurraren garapenaren alderdiren batekin. Esaterako, kalitate emaitza horiek lotu dira eskolako beste aldagai batzuekin (La Paro, Pianta eta Stuhlman, 2004), hezitzailearen soldata eta lan-baldintzekin (adibidez, Phillips, Mekos, Scarr, McCartney eta Abbot-Shinn, 2001; Olenick, 1989), haurraren garapen emozionalarekin (Hestenes, Kontos eta Bryan, 1993), hizkuntzarekin (adibidez, Burchinal, Cryer, Clifford eta Howes, 1999; Goelman eta Pence, 1987; McCartney, 1984), jardun kognitiboarekin (Howes eta Smith, 1995) edo, besteak beste, umearen gizarte gaitasunarekin eta lankidetzarekin (adibidez, Bodnovich, 2002; Dunn, 1993; Howes eta Hamilton, 1992; Kontos eta Wilcox-Herzog, 1997; Phillips eta lag., 1987).

ECERS eskalaren erabilgarritasunari eusteko, lanaren atal honetan aipatuko dira gelako giroa haur eskolako beste ezaugarri batzuekin eta haurraren garapenarekin lotu duten ikerketak. Eginkizun horretarako, lehenik, 1989an Olenickek egindako lana nabarmendu daiteke. 204 geletan *ECERS* eskalaren itemak behaketaz bete ondoren, irakasleei eskainitako baliabideen garrantzia azpimarratu zuen. Urte berean, Whitebook, Howes eta Phillips adituek gauza bera ondorioztatu zuten. Ikerlari horiek gaineratu zuten *ECERS* eskalako emaitzek erlazioa izan zezaketela geletako haurren atxikimendumotarekin.

Halaber, *ECERS* tresnatik ateratako beste emaitza batzuek aditzera eman zuten langileen garatzeko aukera profesionalak eta soldata benetan esanguratsuak zirela *ECERS* eskalak jasotako gelako giroarentzat (Phillips eta lag., 2001).

Bestalde, 1994 urtera arte ez zen *ECERS* Estatu Espainiarrean erabili. Aurreneko aldi horretan Palacios, Lera eta Moreno andaluziarrek (1994) Sevilla inguruko haur eskolak aztertu zituzten. Ugariak ez badira ere, azpimarratu behar da 2'5 eta 5 urte bitarteko haurren testuinguru akademikoa ebaluatzea beharrezkotzat hartu zuen beste ikerlan bat (Lera, 1996). Bi ikerlan horietan, aditzera eman zen Andaluziako adin tarte horretako haur eskolen maila apala, gutxienik, Sevilla inguruko zentroei dagokienez.

Bestalde, *ECERS* erabili zuten aditu gehienek bat egiten dute gelako giroaren garrantzia azpimarratzen eta, ildo horretatik, instrumentu honetatik atera daitezkeen datuen garrantzia aldarrikatzen (Beller eta lag., 1996; Bodnovich, 2002; Cryer eta lag., 1999; FACES, 2003; van IJzendoorn eta lag., 1998a; Whitebook eta lag., 1990).

Honez gain, orain arte *ECERS* eskala erabiliz egin diren ikerlanetatik bat aipatzekotan, ezinbestean aipatu beharra dago nazioarteko ikerlanik garrantzitsuena (Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios eta Wetzel, 1996); izan ere, hainbat herrialdeko haur eskolen arteko konparazioa egin baitzuten. Hain zuzen ere, Austria, Alemania, Portugal, Estatu Espainiarra eta AEBetako haur eskolak aztertu ziren. Zeregin horretarako, *European Child Care and Education Study (ECEE)* bultzatutako erakunde ospetsuak tentu handiz aukeratu zuen zona bakoitzeko aditu bana: Wetzel Austriarako; Tietze Alemaniarako; Bairrao, Portugalerako; Palacios Estatu Espainiarrerako eta, azkenik, Cryer, AEBetarako. Pertsona horien erantzukizun pean, ikerketak alderatze hutsaz gain, nahi izan zuen argitzea azpi-eskalen artean jarraikortasunik ote zegoen *ECERS* bera hainbat herrialdetan erabiltzerakoan.

Helburu horrekin, 700 bat haur eskolatan, *ECERS* eskala betetzen eta bertatik ateratako datuak aztertzen hasi ziren. Datuen azterketa horretatik, lehenik, ondorioztatu zen instrumentua baliagarria zela herrialde guztietarako eta, hortaz, testuingurura egokitzeko behar handiegirik ez zegoela. Bigarrenik, emaitzek Austriako haur eskolen kalitatea azpimarratu zuten baina, ordea, Espainiako emaitzak kaskarrenenak kontsideratu ziren, *nahikoa* kalifikaziora ozta-ozta iritsi ondoren. Dena den, herrialde bakoitzeko emaitzetan ageritako desbiderapen tipikoak datuak tentu handiz hartzera derrigortu zituen; izan ere, gogoratu behar baita herrialde bakoitzaren batezbestekoaz ari garela. Beraz, gerta daiteke herrialde kaskarrenen artean zenbait haur eskola hobek izatea kalitate handiko zentroak dituzten herrialdeetako batzuekin alderatuz gero. Gainera, desbiderapen tipiko horren adibidetzat har daitezke AEBetako datuak. Bertan, *ECERS* eskalak darabilen puntuazio sistema 1 eta 7 baremoen artean kokatzen dela gogoratuz, nabarmendu behar da herrialde honetako haur eskola batzuek 1,8 soilik lortzen duten bitartean, beste hainbat hobetzeko benetan zaila den 6,6ra heltzen direla. Beraz, haur eskola batzuek ia ezin hobea den giroa duten bitartean, beste hainbatek inolako funtsik gabeko (1,8) giroak dituzte.

Honez gain, *ECEE* erakunde ospetsuak egindako ikerketa honetan oinarrituz gero, baieza daiteke herrialde bakoitzak bere alde indartsuak dituela; hau da, giroa modu ezberdinean eratzen dute. Ondorio horren arrazoia herrialde bakoitzaren hezkuntza politikan lekutzen dute. Hain zuzen ere, horixe bera izan daiteke *ECEE* erakundeak bultzatutako ikerlan honen ekarpen esanguratsuenetarikoa; izan ere, argudiatu baita Administrazioaren hezkuntza politika *ECERS* emaitzentzat benetan erabakigarria dela. Are gehiago, ikerlarien ustez, hezkuntza politikak eragin zuzena du haur eskolen baliabideetan: altzarietan, ikaskuntzarako materialetan edo langileriaren aukera profesioaletan eta lan-baldintzetan adibidez. Beraz, gaineratzen dute herrialde bakoitzeko emaitzak egon daitezkeela herrialde bakoitzaren hezkuntza politikarekin estuki harremanetan. Ondorio horiekin guztiekin eta herrialde bakoitzaren emaitzen deskripzio luze eta sakonarekin, ikerlana bukatutzat eman zuten ikerlariak.

Orain arte idatzitakoari so eginez gero, egiazta daiteke *ECERS* eskalak ahalbideratzen duela haur eskolen ezaugarri formalak sakonki aztertzea. Gainera, tresna estandarizatuaz itateak ahalbideratzen du hainbat herrialdeetako haur eskolen kalitatea ebaluatu eta euren arteko konparazioak egitea. Orain arteko guztiagatik, *ECERS* instrumentua hamaika ikerketa sakonetan erabili da eta, printzipioz, aurrean daiteke etorkizunean ere erabiltzen jarraituko dela; azken batean, 2,5 eta 5 urte bitarteko haurrentzako gela giroa ebaluatzeko instrumenturik aproposenatarikoa da-eta.

Bere baliagarritasunaren frogatzat har daiteke azken urteotan egin diren ikerketa kopurua. Esaterako, Herbeheretan zentroen diagnosis egin da *ECERS* erabiliz (Gevers eta Riksen-Walraven, 2005). Gauza bera gertatu da Bangladeshen (Aboud, 2006). AEBetan, tresna erabili da hainbat helbururekin: tresna bera aztertzeko (Perlman, Zellman eta Le, 2004), gelako giroa eskolari dagozkion beste hainbat ezaugarriekin erlazionatzeko (La Paro eta lag., 2004) giroa eta maila sozio-ekonomiko apaleko haurren garapena lotzeko (Loeb, Fuller, Kagan eta Carrol, 2004; Votruba-Drzal, Coley eta Chase-Lansdale, 2004), hezkuntza premia bereziak zituzten umeekin lotzeko (Clawson, 2006), giroaren eta hezkuntza politikaren arteko harremana aztertzeko (Hansen, 2006), giroa eta irakasleen garapen profesionala uztartzeko (Laferney, 2006) edo garapenarekin duen lotura zehazteko (Hall, 2006; Law eta lag., 2004; Torti, 2006; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot eta Totsika, 2006).

Are gehiago, lagin handiko ikerketa proiektu garrantzitsuetan ere *ECERS* erabiltzeak nolabait bermatzen du tresnaren fidagarritasuna. Halaber, oraindik garatzen ari diren ikerketak izateak gaurkotasun balioa ematen dio *ECERS-R* tresnari. Besteak beste Early, Burchinal, Peisner-Feinberg edo Pianta bezalako adituek bultzatutako proiektuetan baliatzen ari dira tresna; hain zuzen ere, *EHS*, *FACES*, *GECS*, *MAF*, *NCEDL*, *NICHD* eta *PCER* proiektuetan. Erabileraren hedapena ez da harritzekoa bere 0,92ko fidagarritasunari erreparatuz gero.

Beraz, esan gabe doa *ECERS-R* dela gelako giroa ebaluatzeko tresnarik garrantzitsuena, *ITERS* eskalarekin batera. *ECERS-R* eskalak balio baldin badu 2,5 urtetik aurrerako umeen geletarako, *ITERS* tresna aproposa da adin txikiagokoekin lan egiteko. Jarraian, *ITERS* bera izango da hizpide.

3.1.1.2. Infant and Toddlers Environment Rating Scale (ITERS)

Infant and Toddlers Environment Rating Scale 0-3 urteko haur eskolak hartzen ari ziren garrantziaren ondorio besterik ez da. *ECERS* eskalak balio zuen 2,5 urte baino gehiagoko haurren geletarako. Aitzitik, ordura arte ez zegoen 0-2,5 urteko gela giroa sakontasunez aztertzen zuen tresnarik. Arrazoi hori dela-eta, *ECERS* neurgailuaren egileek berori hartu eta 0-2,5 urteko haurren errealitatera egokitu zuten. Modu horretan, 1990. urtean *ITERS* sortu zuten (Harms, Cryer eta Clifford, 1990).

Sorrera aipatu eta gero, nahitaez kokatu behar da *ITERS* eskalaren balioa; izan ere, espezifikoki 0-3 urteko haurren gelentzat diseinatutako lehenengo tresna da-eta. Gainera, egileen ustez, gogoan izan behar da gizartean 0-3koa hartzen ari zen garrantziak ekarri zuela bere sorrera. Horregatik, *ITERS* eskalak balio izan zuen hasi berri ziren zentroen ezaugarriak ezagutzeko eta beste berri askoren antolaketa definitzeko (Harms eta lag., 1990).

Dena den, *ECERS* eskalarekin alderatuz gero, oraindik ere gutxi dira *ITERS* erabili duten ikerketak. Hainbat herrialdetan 0-3 adin tartea hezkuntzarako zikloa ez kontsideratzeak eragina izan dezake (Moore, 1994). Hala eta guztiz ere, nahiz eta bere erabilera *ECERS* eskalarena baino urriagoa izan, *ITERS* eskala testuinguru askotan erabili da: Grezia, AEB, Brasil, Herbehereak, Andaluzia, Euskal Herria... (Burchinal eta

lag., 1999; de Oliveira eta Campos-de-Carvalho, 2000; Jiménez, 2002; Larrea, 2005; Petrogiannis eta Melhuish, 1996; van IJzendoorn eta lag., 1998a.). Arrakasta honen ondorioz, *ITERS* eskalaren egileek, *ECERS* tresnarekin jazo zen bezala, hainbat berrikuntza egin dute. Egileek bereganatu nahi izan dituzte azken urteotako Haur Hezkuntzan eta, oro har, gizartean izandako aldaketak. Nahi horren ondorioz, *ITERS* eskalaren berrikusitako edizioa plazaratu da (Harms, Cryer eta Clifford, 2004). Modu horretan, berrikusitako *ITERS* eskalan, besteak beste, aniztasun kulturalari eta hezkuntza premia bereziei dagozkien hainbat berrikuntza txertatu dituzte. Ondorioz, *ECERS-R* eskalaren antzera, eguneratutako eskala sortu dute, *ITERS-R* berria alegia.

ITERS-R berri honek, aurreko edizioko itemak mantentzeaz gain, gaineratu ditu azken urteotako ikerketek haur eskolen kalitatea zehazteko baliagarritzat hartutako zenbait alderdi. Modu ulerterrazean, esan daiteke berrikusitako eskalak 0-3ko haurraren garapenerako ona den guztia kontenplatu duela, gutxienik, gelako giroari dagokionez.

Egindako lan guztiaren ondorioz, definitu da 7 azpi-eskalatan banatutako 39 itemeko eskala. Itemak 0-2,5eko adin tarteari egokitu direnez, *ECERS* eskalaren edukiekiko aldeak daude. Dena den, eskala biek partekatzen dituzte 7 azpi eskalak. Jarraian, gogoraraziko dira azpi eskala horien ezaugarriak *ITERS* tresnaren ezberdintasunik esanguratsuenak txertatuz:

- **Espazioa eta altzariak.** Zentroaren eta gelaren barruan hainbat eginkizunetarako dagoen espazioaren antolaketa, altzariak, baliabideak eta abar aztertzen dira baina, *ITERS* eskalan, aparteko garrantzia ematen zaio adin-tarte honetako jarduera zehatzei: fardelak aldatzeko altzariei, biberioia emateko jarlekuei...
- **Zaintza ohiturak.** Azpi-eskala honetan loaldiak, bazkariak, segurtasuna, osasuna edo fardel aldaketa nola ematen diren aztertzen da. Hainbat item sehaska-gelako haurren inguruan aritzen dira.
- **Hizkuntza eta arrazonamendua.** Atal honetan, 0-3ko haurraren garapen ebolutiboaren ezaugarriak kontenplatu, kontuan hartzen dira hizkuntza eta arrazonamendua bultzatzeko dauden materialak, estrategiak, elkarrekintzak edo

hizkuntzaren erabilera. Era berean, gai honetan familiarekin egindakoa aztertzen da.

- **Jarduerak.** *ECERS* eskalak bezala baina adinari egokiturik, *ITERS* tresnaren azpi-eskala honetan, gelaren barruan ematen diren jarduerak aztertzen dira, hala nola: artistikoak, musikalak, matematikoak, dramatikoak, manipulaziozkoak...
- **Elkarrekintzak.** *ECERS* eskalan bezala, atal honetan gelan ematen diren elkarrekintza oro aztertzen dira, hezitzailearen eta haurren artekotik, berdinkideen arteko hartu-emanetara.
- **Programaren antolaketa.** Azpi-eskala honetan aztertzen dira, besteak beste, ordutegiaren egokitasuna, jolaserako denbora edo hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleentzako baliabideak. Era berean, jolasteko denbora eta moduak alderdi honen parte garrantzitsu dira.
- **Gurasoak eta langileria.** *ECERS* tresnan bezala, azken honetan aztertzen dira helduentzat dauden baliabideak eta irakasleen lan-baldintzak eta, bide batez, saiatzeko da helduen arteko harremana eta elkarlana nola ematen diren ezagutzen.

Ikus daitekeenez, *ECERS* eta *ITERS* artean adinari dagozkion egokitzapenak bakarrik bereiz daitezke: sehaska-geletako ezaugarriak, biberioak, esfinterraren kontrolari dagozkion aldagaiak, garapen ebolutiboaren faseak, materialen konplexutasuna...

Kontuak kontu, *ITERS* eskalaren jatorrizko alea edo berrikusitakoa hartzen dela, ikus daiteke gelako giroa ebaluatzeko tresna osatua dela. Osotasun hori dela-eta, 0-3 urtekoentzako giroa ebaluatu den gehienetan erabili da. Hain justu, oraingoan hizpide izango dira ebaluazio horiek jaso dituzten ikerketak; hau da, *ITERS* erabili duten azterlanak.

ITERS eskalarekin egindako ikerketa garrantzitsuenak zerrendatzeko, lehenik eta behin, bere sorrera urtera joko da; izan ere, orduantxe erabili baitzen lehendabizikoz. Egileek egindako saiakeren ostean, *National Child Care Staffing Study* ikerketa ospetsua izan

zen *ITERS* erabili zuen lehenengoa. Ikerketa entzutetsu horrek *ITERS* aukeratu zuen AEBetako hainbat hiriburutako haur eskolen giroa ebaluatzeko (Whitebook eta lag., 1990). Tresnaren baliagarritasuna frogaturik gelditu zen Atlanta, Boston, Detroit, Phoenix eta Seattleko 227 haur eskoletan *ITERS* erabili ondoren. Era berean, *Child Care and Family Study* ikerketa ospetsuak proposatu zuen *ITERS* eskalaren emaitzak haur eskolen kalitate adierazletzat hartzea (Phillips eta lag., 2001). Gainera, ikerketa honetako egileak saiatu ziren 120 zentroetan tresnatik ateratako emaitzek haurra eta hezitzailearen jokabide sozialekin zuten erlazioak aztertzen.

Bi ikerketa garrantzitsu horien ondoren, *Cost, Quality, & Child Outcomes in Child Care Centers* lelopean proposatutako ikerketa sortu zen aurreko bien lagina eta iraupena aberasteko xedearekin. Horrela, haur eskola kopurua 520raino iritsi zen eta, ahal zen neurrian, ikerketa modu longitudinalean planteatu zen; hau da, *ITERS* eskalatik ateratako emaitzak haurren garapen ebolutiboaren hainbat fasekin alderatuko ziren. Modu horretan, ondorioztatu zen *ITERS* eskalako emaitzek batez ere epe laburrera haurren hizkuntza-gaitasuna baldintzatzeko gaitasuna eduki bazutela.

Orain arteko ikerketa guztiez gain, aipa daitezke *ITERS* erabili duten beste ikerketa asko; esate baterako, hezkuntza politika baten egokitasuna frogatzeko Cassidyk eta bere lan taldeak 1995ean planteatutakoa. Bertan, ondorioztatu zen Administrazioaren zorrotasunak *ITERS* eskalan emaitza hobekak dakartzala. Edo, besteren bat aipatzearen, azpimarra daiteke 1996an Petrogiannis eta Melhuish ikerlariak Grezian burututakoa. Ikerketa horrek erakutsi zuen herrialde horretako gelek maila baxua zutela; izan ere, 1 eta 7 arteko Likert eskalan 3,5eko puntuaziora besterik ez baitziren iritsi.

Gainera, haurren garapenarekin ez ezik, haur eskolari dagozkion beste hainbat aldagai osagarriekin ere lotu dira *ITERS* eskalatik ateratako emaitzak. Azken batean, zenbait ikerketatan defendatu da eskalatik ateratako emaitzek korrelazio zuzena daukatela haur:irakasle ratioarekiko, hezitzaileen formazioarekiko edo gelako haur kopuruarekiko (Cryer eta lag., 1999; Phillipsen, Burchinal, Howes, eta Cryer, 1997). Ildo beretik, gaineratu da eskala honetatik ateratako emaitzek korrelazioa erakusten dutela hezitzaileen soldatekin eta zentroen baliabide ekonomiko zein materialekin (Cryer eta lag., 1999; Marshall, Creps, Burstein, Glantz, Robeson, eta Barnett, 2001; Phillipsen et al., 1997; Whitebook eta lag., 1990).

Bestalde, kuriositatetzat har daiteke Estatu Espainiarrean orain arte *ITERS* haur eskola arruntak ebaluatzeko ez erabili izana. Nahiz eta tresna behin erabili, erabilpen hori kartzeletan dauden geletara bideratu zen; hau da, espetxeratutako emakumezkoen seme-alabentzat egokitutako gelak aztertu ziren. Espero zitekeen bezala, espetxe barruko gelek oso emaitza baxuak lortu zituzten; izan ere, ozta-ozta iritsi baitziren 3ko puntuaziora. Hala ere, azpimarratu behar da Jiménezek 2002an burututako ikerketa honek ondorioztatu zuela espetxeetako gela horien *ITERS* emaitzek eraginik ez zutela haurraren garapen ebolutiboan.

Dena den, ikerlan guztietatik bat nabarmendu beharra balego, ziurrenik, aditu batek baino gehiagok azpimarratuko luke Herbeheretan van IJzendoorn eta lagunek egindakoa (1998b). Ikerketa horretan, haur eskola eta haurren lagin zabala hartu eta zentroek eskaintzen zuten heziketaren kalitatea aztertu zen. Aldi berean, azterketa horietatik lortutako kalitate datuak Europako eta Ipar Ameriketako beste herrialde batzuetan izandakoekin alderatu ziren. Modu horretan, *ITERS* emaitzak oinarritzat hartu eta gero, herrialdeen arteko konparazio interesgarria egin zen. Ikerketa sakon horren abiatze hipotesiaren arabera, heziketaren kalitatea erlazonaturik egongo litzateke zentroen ezaugarri formalekin zein gurasoen eta hezitzaileen arteko sintonia edo harreman onarekin. Heziketaren kalitatea eta zentroen ezaugarri formalak aztertzeke, *ITERS* eskala oso instrumentu garrantzitsu bilakatu zen; izan ere, estandarizatutako eskala izateak aukera paregabeak eskaintzen baitzituen hainbat herrialdeetako heziketaren kalitatea alderatzeko.

Gauzak horrela, lan horretatik ateratako emaitzek azaldu zuten Herbehereetako haur eskoletako heziketaren kalitatea nahiko ona zela, beti ere, Europako eta Ipar Ameriketako beste herrialde batzuekin alderatuz gero. *ITERS* eskalatik ateratako emaitzek erakutsi zuten Herbehereetako haur eskolek batezbesteko 4,8ko bat eskuratzen zutela (1 eta 7 arteko puntuazioetan), hain zuzen ere, AEBetako haur eskolek baino puntu bat gehiago. Herrialde bien arteko konparazioaz gain, ikerketa honek *ITERS* erabili duten beste herrialdeetako ikerketen batezbesteko puntuazioak laburbildu zituen ordura arte izandako herrialdeen arteko alderatzerik aberatsena egiteko. Modu horretan, AEB eta Herbehereak ez ezik, Suedia, Portugal, Alemania, Grezia, Ingalaterra, Italia eta Kanadan lekututako ikerketak ere kontuan hartu ziren. Hain zuzen ere, geroago

herrialde horietako emaitza guztiak hartuko dira alderatuak izan daitezen oinarri teoriko honetatik eratorritako ikerketan hartutakoekin.

ITERS eskalari dagokion zatia amaitu baino lehen, gelako giroa ebaluatzeko tresna hori erabili zuten hiru ikerketa aipatuko dira. Hiru ikerketak azken urteotan garatutakoak izan dira. Batetik, azpimarratzekoa da eskolari begirako egokitzapena askoz ere azkarrago egiten dutela gelako giro aproposetara joaten diren umeek (Cryer, Wagner-Moore, Burchinal eta lag., 2005). Bestetik, agerian gelditu dira testuinguru sozio-ekonomiko baxuko umeentzat giro on baten onurak (Loeb eta lag., 2004). Azkenik, beste ikerketa batek erakutsi du giro onak erlazio esanguratsua duela haurrak jardueretan erakutsitako jokabideekin (Tonyan eta Howes, 2004).

Kontuak kontu, *ITERS* eskalaren azalpenarekin amaitzeko, gaineratu behar da orain arte azaldutako ikerketa guztiek defendatu dutela *ITERS* eskalaren baliagarritasuna. Are gehiago, bere fidagarritasuna azpimarratu dute, batez ere, 0,92ko Alfa koefizienteagatik. Horregatik, *ITERS* eskala kontsideratu da 0-3 urteko haur eskolen testuingurua eta ezaugarri formalak aztertzeko tresnarik preziatuena. Gainera, zehazki 0-3 ziklorako diseinaturik izateak balio erantsia eman dio. Beraz, aipatutako guztiagatik, *ITERS* hartu behar da 0-2,5 urteko umeen geletako giroa ebaluatzeko tresna egokientzat.

3.1.2. IRAKASLEAREN ESKUARTZEA

Eskolaren kalitatea ulertzeko, gelako giroaz gain, kontuan hartu behar da hurrekin batera protagonista den irakaslearen lana. Ez da ausartegia esatea kalitatezko eskolarik ez dagoela ezegokia baldin bada irakaslearen eskuartzea. Horregatik, irakaslearen lana beti izan da interesgarria ikerlariarentzako. Interes hori dela-eta, hamaika izan dira irakaslearen lana aztertu duten adituak. Bidenabar, hamaika ikuspegitatik egin zaio so irakaslearen eta haurraren arteko harremanari, ikuspegi konduktistetatik innatistetara, sistema didaktikotik irakasleen estiloetara... eta horrela beste makina bat paradigmatatik. Lan honetarako, baina, alde batera utziko dira aipatutako ikuspegi horiek; izan ere, 0-3ko haurraren garapena ulertzeko moduarekin koherente den ikusmirari eutsiko baitzaio. Modu horretan, haurraren garapenari zegokion atalean esandakoak berrartuko dira. Hortaz, segurtasuna baldin bada ondoko garapenaren baldintzatzaile, segurtasunean eragiten duten faktoreetara jo behar da. Beraz, helduaren

sentikortasunak baldintzatzen duenez atxikimendu mota, haur eskolan irakaslearena aztertzea da logikoena (adibidez, La Paro eta lag., 2004; Pianta eta Stuhlman, 2004; van IJzendoorn, 2005). Azken batean, haurren segurtasuna egon daiteke irakaslearen sentikortasunaren menpe haur eskolan.

Gainera, segurtasuna bermatzeko eta, oro har, gainontzeko senezko jokabideak eta ikasitako portaerak bultzatzeko, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko moduak sekulako garrantzia hartzen du. Irakaslearen sentikortasunarekin batera, bere hitz egiteko eta azalpenak emateko erak baldintza ditzake, adibidez, haurren esplorazioa, ongizatea, berdinkideen arteko harremana eta, eredu den neurrian, umearen hizkuntzaren garapena (van IJzendoorn eta Vermeer, 2005). Adituek gainera, sentikortasunarekin batera, hitz egiteko eta azalpenak emateko modua hartzen dute haurren eta irakaslearen arteko harremanaren sustatzailatzat (Birch eta Ladd, 1998; Pianta, Steinberg eta Rollins, 1995). Beraz, 0-3ko haurren garapenarekiko koherentziagatik, esan daiteke irakaslearen eskuartzea osatzen dutela bere sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak. Jarraian, bi kontzeptu horiek izango dira hizpide; izan ere, marko teoriko honetatik eratorritako ikerketa empirikoan lehentasunezko tokia hartuko baitute eginiko azterketetan.

3.1.2.1. Sentikortasuna

Testuinguru familiarrean, atxikimendu-irudiaren sentikortasunak baldintzatzen du haurren atxikimendu mota. Egi borobiltzat hartzen da haurrak atxikimendu segurua izango duela heldua sentikorra baldin bada. Bide batez, gogoan izan behar da sentikortasunaz ulertzen dela haurren zeinuak jaso, interpretatu eta egoki erantzutea.

Testuinguru familiarretik eskolarrera joz gero, sentikortasunaren ideiak bere horretan jarraitzen du. Helduak, kasu honetan irakasleak, haurren zeinuak jaso, interpretatu eta egoki erantzun behar ditu. Ezberdintasun nagusia da haur bat baino gehiago izaten dituela irakasleak bere ardurapean eta guztiekiko sentikorra izan behar duela. Era berean, askoz ere gehiago izan dira sentikortasuna testuinguru familiarrean aztertu duten ikerlariak. Dena den, geroz eta indar gehiago hartzen ari da irakaslearen sentikortasuna testuinguru eskolarrean aztertzea.

Irakaslearen sentikortasuna aztertu duten autoreen artean Pianta azpimarratu behar da. Neurri batean, bera izan da irakaslearen sentikortasunaren garrantzia azpimarratu duen lehenengoetarikoa (Pianta, 2001; Pianta, Nimetz eta Benett, 1997). Urte horietan, gainera, ikerketa bik irakaslearen sentikortasuna lotu zuten haurren arreta mailarekin, autonomiarekin eta garapen sozial egokiarekin (Birch eta Ladd, 1997; Denham eta Burton, 1996; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer eta Pianta, 2005). Are gehiago, frogatu zen irakasle sentikorrek estrategia aberatsagoak dituela haurren garapen soziala bultzatzeko (Pianta, 1999; Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley eta Payne, 2002). Tartean, defendatzen da irakasle sentikorra gai dela gelako giro hobea lortzeko (Kellam, Ling, Merisca, Brown eta Ialongo, 1998; La Paro eta lag., 2004).

Bestalde, AEBetatik at egindako ikerketei dagokienez, irakaslearen lana haurren garapenarekin esanguratsuki lotu da Herbeheretan (de Schipper eta lag., 2006). Ildo beretik, Suitzan ikusi da sentikortasuna erabat loturik dagoela haurren eraso eta mehatxu kopuruarekin (Pierrehumbert eta lag., 2002). Azkenik, Israelen ere, nabarmendu zuten sentikortasunetik bideratutako arlo emozionalaren garrantzia (Koren, Sagi eta Egoz, 2005).

Ikus daitekeenez, aho batez azpimarratzen da sentikortasunaren garrantzia. Dena den, ikerlariak oso bestelako bideak hartu dituzte sentikortasuna ebaluatzeko (adibidez, de Schipper eta lag., 2006; Goossens eta Melhuish, 1996). Nahiz eta aniztasun hori oraindik ere mantendu, egon badago tresna bat azkenaldian gehiago erabili dena, gutxienik AEBetatik kanpora. Hain zuzen ere, tresna hori izango da hizpide segidan.

3.1.2.1.1. NCKO Sensitivity

Herbeheretan, 1995ean, van IJzendoorn ospetsuaren taldeak sortu zuen *NCKO Sensitivity* zehazki irakasleen sentikortasuna ebaluatzeko. Tresna baliatu zuten 1995 eta 2005 urte bitartean herrialde horretako haur eskoletan garatutako ikerketan (Vermeer eta lag. 2005). Tresnaren bertsio hori Israelen era erabili zen (Koren eta lag., 2005).

Herbeheretan, 10 urtetan garatutako ikerketa amaitzearekin batera, beste bati ekin zioten. Proiektu berri horretarako, *NCKO Sensitivity* (2006) eskala findu egin zuten irakaslearen sentikortasuna hobeto jasotzeko. Bat eta zazpi bitarteko puntuazioekin,

irakaslearen sentikortasuna mailaka antolatzen dute. Bateko puntuazioak sentikortasun eza islatzen duen bitartean, zazpikoak erabateko sentikortasuna adierazten du. Marko teoriko honetatik eratorritako ikerketa enpirikoan tresna erabili denez, lanaren zati horren berri ematerakoan egongo da aukera eskalaren nolakotasunean sakontzeko. Dena den, aurrerapen gisa nabarmendu gura da tresnak jasotzen duela irakaslearen sentikortasuna gelako haurren guztiekiko. Hortaz, tresnak arreta jartzen du haur guztien zeinuen irakasleak ematen dien erantzunean, bideoz grabatzen diren hamar minututako pasarte bakoitzean.

3.1.2.2. Hitz egiteko eta azalpenak emateko era

Arestian esan bezala, hitz egiteko eta azalpenak emateko era bat dator sentikortasunaz gain, irakasleari historikoki esleitutako rolaekin. Esaterako, sarritan lotu da irakaslearen ahozko ekoizpena haurren garapen linguistikoarekin (adibidez, Burchinal eta lag., 2000). Are gehiago, behin baino gehiagotan defendatu da irakaslearen hizkuntzaren erabilera egokiak eragin zuzena daukala haurren hizkuntzaren hastapenean (adibidez, Roberts, Rabinowitch, Bryant, Burchinal, Koch eta Ramey, 1989).

Orain artekoa gutxi balitz, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era sentikortasunarekin erabat loturik agertu da Herbehere eta Israelen egindako ikerketetan (hurrenez hurren, Vermeer eta lag., 2005.; Koren eta lag., 2005). Datu horrek aditzera ematen du haurren segurtasunean ere eragin dezakeela hitz egiteko eta azalpenak emateko moduak. Ildo horretatik, ulergarria da sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era hartzea haurren segurtasunerako baldintzatzat.

Bestalde, bere garrantziaz oharturik, sentikortasunarekin jazo bezala, 1998an ikerketa horietan hitz egiteko eta azalpenak emateko era ebaluatzeko tresna bat eraiki zuten: *NCKO Talking and Explaining*. Ikerketa bietan, sortutako eskalaren baliagarritasuna azpimarratu zen. Horregatik, jarraian tresna hori izango da hizpide. Hala ere, azaletik emango da bere berri; izan ere, instrumentua berrartuko baita oinarri teoriko honetatik eratorritako ikerketa enpirikoari dagokion atalean.

3.1.2.2.1. NCKO Talking and Explaining

Arestian esan bezala 1998an sortu zen *NCKO Talking and Explaining* eskala. NCKO Sensitivity eskalaren antzeko antolaketa dauka; izan ere, 1etik 7rako puntuazioak jasotzen baititu bideo grabazioz aztertutako materialak. Tresnaren funtzioa da irakasleak hitz egiteko eta azalpenak emateko era aztertzea. Hortaz, lehenik eta behin, irakasleak hitz egiten ote duen edo azalpenak ematen ote dituen aztertzen da. Ez badu ezer esaten, zuzenean leko puntuazioa ematen zaio. Aitzitik, hurrei egoki hitz egiten baldin badie eta umeei zelanbait erantzuten baldin badiote, 7ko puntuazioa jasoko luke irakasleak. Beraz, ondoriozta daiteke kopurua eta kalitatea kontuan hartzen direla.

Bada, kopurua eta kalitatea aintzat hartu eta gero, arestian aipatutako ikerketetan agerian gelditu zen erlazio zuzena zegoela irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta haurraren ongizatearen, berdinkideen arteko jokabide positiboen eta, oro har, umearen jokabide positiboaren artean. Beraz, irakaslearen lana estuki loturik agertu zen haurraren garapenarekin lot daitezkeen zenbait aldagairekin.

Ezbairik gabe interesgarriak izan dira tresnaren ekarpen horiek. Aldi berean, tresnaren erabiltzaileek bikain ikusi dute eskala (adibidez, van IJzendoorn, 2005). Horregatik guztiagatik, erabaki da *NCKO Talking and Explaining* oinarri teorikotik eratorritako ikerketa enpirikoan erabiltzea. Hortaz, ikerketa enpirikoari dagokion atalean azalduko da zehazki zertan jartzen den arreta eskala betetzerakoan.

Horrenbestez, gainera, amaitutzat eman daiteke haur eskolaren kalitateari dagokion atala. Ondorio gisa nabarmendu behar da kalitatea osatzen dutela gelako giroak eta irakaslearen eskuartzeak. Bideanabar, zehaztu behar da irakaslearen eskuartzearen barruan lekutzen direla irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Ideia horiek aditzera eman eta gero, jarraian zerrendatuko dira haur eskolaren kalitatearekin harremana izan dezaketen beste hainbat aldagai.

3.2. ALDAGAI OSAGARRIAK

Orain arte jorratutakoaren arabera, baieztatu daiteke gelako giroak eta irakaslearen eskuartzeak zehazten dutela batez ere haur eskolaren kalitatea. Hala ere, literaturak

erakusten du beste hainbat aldagaik baldintza dezaketela aldi berean giroa eta eskuartzea. Elementu horietako nagusiena da irakaslearen formazioa. Ikerlan askok aztertu dute irakaslearen formazioaren eragina haur eskolaren kalitatean. Azterlan horiei so eginez gero, irakaslearen formazioak lehentasunezko tokia merezi du gainontzeko aldagai osagarrien artean. Horregatik, lehendabizi, irakaslearen formazioa izango da hizpide. Ondoren emango da haur eskolaren kalitatea kontrolatzeko aldagai osagarrien berri. Aldagai osagarri horiek aipatuko dira, batez ere, kontrol lanetarako erabili direlako ikerketa garrantzitsuetan, *FACES* (Zill eta lag., 2005), *MAF* (Peisner-Feinberg eta Maris, 2005) edo *NICHD SECCYD* (NICHD ECCRN, 2006) kasu. Beraz, formazioaren azalpenari ekingo zaio, ondoren, bigarren mailako aldagai osagarriak jorratzeko.

3.2.1. IRAKASLEAREN FORMAZIOA

Irakaslearen formazioa izan da historikoki ikerlarien arreta piztu duen gaia. Ikerlarien lan horiekin batera, aditzera eman da irakaslearen formazioak baldintza dezakeela haur eskolaren kalitatea eta, ondorioz, haurraren garapena. Jadanik 1989an, Arnettek lotu zuen irakaslearen formazioa gelan hurrekin zuen eskuartzearekin. Are zehatzago, irakaslearen formazioa ezkondu zuen bere elkarrekintza guztiekin. Lan horren ondorioz, agerian gelditu zen irakaslearen formazioa egokia zenean, irakaslearen eta haurraren arteko eta umeen beraien arteko elkarrekintzak aberatsagoak eta emankorragoak zirela.

Soka beretik, urte berean, Olenickek 204 geletan egindako ikerketa sakonaren ondorioz, egiaztatu zen formazioa egokia zenean, haur eskolaren kalitateak gora egiten zuela. Ildo beretik, aditzera eman zen formazio egokia zuen irakasleak hobeto moldatzen zuela gelako testuingurua haurraren ezaugarri ebolutiboetara (Love, Ryer eta Faddis, 1992). Azken batean, ondorioztatu zen hezitzaileen formazioak areagotzen zituela haur eskolaren kalitatea eta horren ondoriozko haurraren garapen ebolutiboa bultzatzeko aukerak.

Kontos, Howes eta Galinsky adituek (1996) egindako beste ikerlan batek ez zuen horren emaitza esanguratsurik aurkitu. Aitzitik, nahiz eta lagina mugatua zela aitortu, defendatu zuen irakaslearen formazioak haurraren garapenean eragiteko ahalmena.

Beraz, nahiz eta eragin erabakigarriarik ez izan, eduki bazeukan zeresanik haur eskolen kalitatean.

Ikuspegi beretik, aipatu behar da Phillipsen eta bere lankideek (1997) 509 geletan egindako ikerlanaren ekarpena. Azterlan horren arabera, irakaslearen eragina ez dago bakarrik formazioari lotua; izan ere, formazioaz gain, beste hainbat faktore ere aintzat hartu behar dira, hala nola, hezitzaileen esperientzia, jokabidea, heziketa ohiturak... Beraz, ikerlari horiek ondorioztatu zuten aldagai horiek guztiek osotasunean eragina izan zezaketela haur eskolaren kalitatean.

Are gehiago, jadanik urte batzuk lehenago Whitebook, Howes eta Phillips adituek (1988) aurrera eraman zuten *National Child Care Staffing Study* ikerketa ospetsua. Bertan egindako lanaren ondorioz, defendatu zuten haur eskolako langileriak ahalmena zuela zentroaren eskaintzaren kalitatea erabakitzeko. Azken batean, ondorioztatu zuten irakasleen formazioa, heziketa jokabideak eta esperientzia zirela haurrak jasoko duen eskuartzearen kalitatearen aurre esatari.

Orain dela hilabete batzuk egindako ikerketek berretsi zuten ordura arteko lanetan esandakoa (Andrews, 2006; Early eta lag., 2007). Bertan, irakaslearen formazioa lotu zuten haur eskolaren kalitatearekin eta haurren emaitzekin eskolan. Hortaz, gaurkotasuna duen ikerketarik garrantzitsuenak beste behin ere azpimarratu zuen irakaslearen formazioaren garrantzia.

Beraz, ikerketa enpirikoak kontuan hartuz gero, azpimarratu behar da irakaslearen formazioak baldintza dezakeela haur eskolaren kalitatea eta, ondorioz, haurren garapena. Arrazoi horregatik, nahitaez, aldagai osagarrien artean lehentasunezko tokian kokatu behar da formazioa. Dena den, arestian esan bezala, ikerketa nagusietan aintzat hartu dira beste hamaika aldagai osagarri. Aldagai horiek hel daitekeenez haur eskolaren kalitatea baldintzatzen, jarraian faktore horien berri emango da.

3.2.2. GELAKO UME KOPURUA

Gela bateko haur kopurua faktore garrantzitsutzat hartu izan da beti. Gela batean haur ugari egotea ez da inoiz positibotzat aurreikusi. Ideia horri eutsi diote beti gaia ikertu

duen adituek. Are gehiago, gaur egungo Euskal Herriko legedia kritikatzekoan, haur gutxiago eskatu dira gelako. Beste testuinguru batzuetan eginiko ikerketei so eginez gero, ondoriozta daiteke kritika horiek arrazoia daukatela; izan ere, haur kopuruak eskolaren kalitatea baldintza baitezake. Adibide batzuk jartzearen, ikerketa batek baino gehiagok defendatu du irakasleak zenbat eta haur gutxiago izan gelan, orduan eta eskuartze hobea izaten duela (adibidez, Rimm-Kaufman eta lag., 2005). Are gehiago eskuartze hobek dakar irakaslearen inplikazio handiagoa (Brophy, 1999). Aitzitik, masifikazioarekin lot daitekeen haur kopuru handiak txartu egiten du irakaslearen eskuartzea (adibidez, Gevers eta Riksen-Walraven, 2005).

Dena den, gaineratu behar da Euskal Herrian gelako ume kopurua lotzen dela irakasleak bere ardurapean dituen hurrekin; izan ere, irakasle bakarra egoten baita gela bakoitzean, oso gutxitan irakasle bat baino gehiago. Beste hamaika tokitan, ordea, gelan eskuarki irakasle bat baino gehiago egoteko joera dago. Horregatik, nazioarteko ikerketek arreta handiagoa jarri dute irakasleko dagoen haur kopuruan, haur:irakasle ratioetan alegia. Hain zuzen ere, jarraian ratioa izango da aztergai.

3.2.3. GELAKO UME KOPURUA IRAKASLEKO

Jadanik adierazi da gelako ume kopuruak baldintza dezakeela eskolaren kalitatea. Oraingoan, irakaslea erantsiko zaio haur kopuruari; izan ere, haur:irakasle ratioa izango baita hizpide. Zeregin horretarako, ratioak aztertu dituzten ikerketak jorratuko dira. Azken batean, azterlan horiek adierazi dute ratioak baldintza dezakeela eskolaren kalitatea. Esaterako, hainbat ikerlarik argudiatu dute irakasleko haur kopuru baxuak kalitatea bultzatzen dezakeela (adibidez, Blau, 1999; Burchinal eta lag., 2000; Cryer eta lag., 1999; Phillips eta lag., 2000). Ildo beretik, ikerketa batzuek gaineratu dute ratioek zehazki irakaslearen eskuartzean eragiten dutela. Azterlan horien arabera, haur gutxi dituen irakaslea sentikorragoa, arduratsua, positiboagoa eta hobea da haurarentzako jarduerak prestatzen (adibidez, de Schipper eta lag., 2006; Gevers eta Riksen-Walraven, 2005; Ghazvini eta Mullis, 2002; NICHD ECCRN, 2000)

Orain arte aipatutako gutxi balitz, kalitatean duen eraginagatik, defendatu da ratioak eraginkorrak direla haurren garapenarekiko. Adibidez, irakaslearekin haur gutxi daudenean, umearen ongizateak gora egiten du eta jaitsiera dute haurren antsia eta

erasokortasun mailek (de Schipper eta lag., 2006; Howes eta lag., 1995). Are gehiago, irakasleko haur gutxi daudenean, hurrek emaitza hobeak izaten dituzte garapen kognitiboari (hizkuntza barne), afektiboari eta sozialari dagokienez (Burchinal eta lag., 1996; Vandell eta Wolfe, 2000; Vernon-Feagans, Emanuel eta Blood, 1997; Volling eta Feagans, 1995; Wachs, Gurkas eta Kontos, 2004). Beraz, aipatutako datu guztiek aditzera ematen dute ratioak kalitatea baldintza dezakeela. Horrenbestez, kalitatean duen eraginagatik, haurren garapena ere baldintza dezake.

3.2.4. GELAKO METRO KOADRO KOPURUA

Montagner bretoiak (adibidez, 2004a) garrantzi handia ematen dio espazioaren konfigurazioari. Bere lanen arabera, haurari espazioa eman behar zaio bere berezko gaitasunak azaleratzeko eta garatzeko. Ildo horretatik, espazio zabalarekin lotu du irakasleak haurren esplorazioari begirako eskuartzea; izan ere, gelako metro koadro kopuruak baldintza baitezake irakaslearen proposamen hezitzailea haurrak kalitatez esploratzeko. Hain zuzen ere horregatik, garrantzitsutzat hartu izan da gelako metro koadro kopurua. *European Network for School-Age Childcare- ENSAC* erakundeak berak hobesten ditu metro askoko gela handi eta zabalak (European for School-Age Childcare-ENSAC, 2006). Beraz, gelako metroak kontsidera daitezke haur eskolaren kalitatea kontrolatzeko aldagai gisa.

3.2.5. GELAKO METRO KOADRO KOPURUA UMEKO

Ildo beretik, gelako metro koadro kopuruarekin irmo loturik dago ume bakoitzak eskuragarri dituen metroak; izan ere, ez baita gauza bera, esaterako, gela batean 40 metro koadro 8 umeentzat edo 20rentzat izatea. *ENSAC* erakundeak (2006) zehazten du haur bakoitzak 6 metro izan beharko lituzkeela haur eskola kalitatezkoa kontsideratu ahal izateko. Beraz, kasu honetan ere, umeko metro koadro kopurua har daiteke haur eskolaren kalitatea kontrolatzeko aldagaitzat.

3.2.6. IRAKASLEAREN ANTSIA MAILA

Orain arteko aldagai osagarri guztiak osotasunean eskolarekin loturik egon dira. Atal honetatik aurrera, zuzenago irakasleari dagozkion faktoreak izango dira hizpide. Dena

den, gogoan izan behar da aldagai horiek haur eskolaren kalitatean eragin dezaketela. Bide batez, aintzat hartu behar da haur eskolaren kalitatea osatzen dutela gelako giroak eta irakaslearen eskuartzeak. Hortaz, azken horiek kontrolatzeko faktore apropostzat har daiteke irakaslearen antsia maila; izan ere, hainbat autorek defendatu baitute antsia edo depresioa bezalako faktoreak erabat negatiboak direla haurrekin aritzeko (adibidez, Adam, Gunnar eta Tanaka, 2004; Milbourne, 2006; Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French eta Widaman, 2004). Are zehatzago, *The Beck Depression Inventory* (1961) eta *IPAT-Anxiety Scale* (Cattell eta Scheier, 1976) erabiliz, gaineratu da antsia eta depresioa txarrak direla helduaren sentikortasunari begira. Sentikortasunak, kalitatea osatzeaz gain, haurraren segurtasuna baldintzatzen duenez, zeresanik ez dago kontuan hartu beharreko faktore dela antsia maila.

Antsiaren eraginak aztertutako ikerketei so eginez gero, agerian uzten da antsiaren ondorio direla, besteak beste, helduaren partetiko gozotasun maila baxua, adierazpen positibo eza, jokabide haserrekorrak, sarkortasuna... (Akerman, 1999; Feldman, Eidelman eta Rotenberg, 2004; Ispa, Fine, Halgunseth, Harper, Robinson, Boyce eta lag., 2004; Leonard, 1998; Lovejoy, Graczyk, O'Hare eta Neuman, 2000). Beraz, antsia maila da haur eskolaren kalitatea kontrolatzeko beste aldagai bat.

Antsia mailarekin amaitu baino lehen, gaineratu behar da Estatu Espainiarrean egon badagoela aldagai hori ebaluatzeko tresna bat: *Inventario de Situaciones de Respuesta de Ansiedad-ISRA* (Tobal eta Vindel, 2002). Aipatutako galdetegiak zehazten ditu hainbat egoera eta horietako bakoitzerako zenbait erantzun posible. Galdetegia betetzen duenak emandako erantzunen arabera, antsia maila lau multzotan zehazten da: antsia bizia edo muturrekoa, latza, moderatua eta antsia eza.

Amaitzeko, gaineratu behar da *ISRA* testuinguru askotan erabili dela: lan-ildo klinikotik egindako eskuartzearen eraginkortasuna frogatzeko (Iruarrizaga, Gómez-Segura, Criado, Zuazo eta Sastre, 1997), gaixotasun larriren bat zuten pertsonen antsia maila ebaluatzeko (Cano-Vindel, del Rosal, Tobal, Sirgo, Pérez-Manga eta Garcia, 2000; Sirgo, Díaz, Vindel eta Pérez-Manga, 2001), aita-ama bihurtu diren pertsonen antsia maila jasotzeko (Rodrigues, Pérez-López eta Brito de la Nuez, 2004), edo irakasleen antsia maila ebaluatzeko (Larrea, 2005). Hasierako ikerketen arabera, *ISRA*

galdetegiaren barne trinkotasunaren Alfa koizientea 0,99koa denez, ontzat hartu da tresna.

3.2.7. IRAKASLEAREN LANKIDEEKIKO EBALUAZIOA

Haur eskolaren kalitatea baldintza dezaketen aldagaiekin amaitzeko, irakaslearen hautemateak izango dira hizpide; izan ere, irakaslearen pertzepzioak bere eskuartzearen eta, ondorioz, eskolaren kalitatearen eragile baitira (Birch eta Ladd, 1997; Pianta, 1999; Saft eta Pianta, 2001). Arrazoi hori dela-eta, haur eskolaren kalitateari begira, garrantzitsutzat hartu dira irakaslearen hautemateak. Are zehatzago, irakaslearen pertzepzio guztien artean, interes bereziko da lankideekiko harremanei buruzkoa; izan ere, lankideen arteko giroa hartu baita irakaslearen ongizaterako eta, ondorioz, eskolaren kalitaterako garrantzitsutzat (Belsky, Jaffe, Sligo, Woodward eta Silva, 2005; van IJzendoorn, 2006). Beraz, aipatutako guztiagatik, garrantzitsua da lankideen arteko harremanei buruz irakaslearen hautematea (adibidez, Belsky eta lag., 2005).

3.2.8. IRAKASLEAREN ZUZENDARITZAREKIKO EBALUAZIOA

Irakaslearen hautemateekin jarraitzeko, garrantzitsua da zuzendaritzarekiko harremanen inguruan duena. Neurri batean, zuzendaritzarekiko harreman baikorrak izateak adieraz dezake haur eskolaren kohesio handia, giro atsegina eta, horrenbestez, kalitate handia (Hazitegi, 2005). Ildo horretatik, zuzendaritzarekiko harreman positiboak daudela hautemateak dakartza ondorio positiboak haur eskolaren kalitaterako.

3.2.9. IRAKASLEAREN HAUR ESKOLAREKIKO EBALUAZIOA

Hautemateekin amaitzeko, nabarmendu gura da irakasleak bere haur eskolaren kalitatearekiko duen pertzepzioak kalitatea bera baldintza dezakeela (Hazitegi, 2005). Azken batean, zenbaitentzat, irakaslearen hautemate ezkorrak haur eskolaren kalitatean eragin negatiboa izan dezake. Beste hainbatek berriz, hautemate ezkorrean lekutzen dute kalitatea hobetzeko grina. Edozein dela ikuspegia, haur eskolarekiko hautematea hartu izan da kalitatea kontrolatzeko aldagai garrantzitsutzat (van IJzendoorn, 2006).

Beraz, aldagai osagarriekin amaitutzat eman behar da kapituluaren hirugarren zatia. Atal honetan kalitatea definitzeaz gain, haur eskolaren ezaugarri garrantzitsuenak zehaztu dira. Modu horretan, aukera egon da kalitatea gelako giroak eta irakaslearen eskuartzeak osatzen dutela ikusteko eta, bide batez, hainbat aldagai kalitatea kontrolatzeko baliagarriak direla ezagutzeko. Hain justu, aldagai horiek guztiak aztertuko dira hemendik aurrera azalduko den ikerketa enpirikoan. Horrenbestez, orduantxe egongo da parada kontrolatzeko erabili ohi diren aldagai horietan sakontzeko.

4. KAPITULUAREN IDEIA NAGUSIAK

Ahots kritikoetatik haur eskolaren kalitaterako ibilbideari dagokionez:

- AEBetan haur eskolaren aurkako iritziei erantzuteko hainbat ikerketa egin ziren.
- Ikerketa horiek haur eskolaren kalitateari eman zioten garrantzia haurren garapenean izan zezakeen eraginagatik.

Kalitatearen ondorioei dagokienez:

- Eragina aztertzerakoan, agerian gelditu da haur eskolaren kalitate handiak eragin positiboa izan dezakeela haurren garapen kognitiboan eta afektibo eta sozialean.
- Bideanabar, ikerketa horien bitartez, onartua dagoen kalitatearen definizioa eman da.

Haur eskolaren kalitateari dagokionez:

- Kalitatea osatzen dute gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea.
- Gelako giroa antolaketa orokorrarekin lot daitekeenez, zentroaren ezaugarri gehienek diagnostika egiteko baliagarria da.
- Gelako giroa ebaluatzeko *ECERS* eta *ITERS* eskalak erabiltzen dira.
- Irakaslearen eskuartzeak bereganatzen ditu irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era.
- Sentikortasuna oinarritzen da gelako haur guztien zeinuak jaso, interpretatu eta egoki erantzutean.
- Sentikortasuna ebaluatzeko *NCKO Sensitivity* eskala da aproposa.
- Hitz egiteko eta azalpenak emateko erak lotura du irakaslearen sentikortasunarekin eta haurren ongizate eta hizkuntza ekoizpenarekin.
- *NCKO Talking and Explaining* eskalak balio du irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era ebaluatzeko.

- Kalitatea osatzen duten aldagaiez gain, eskolari dagozkion beste batzuk ere garrantzitsuak dira zentroaren kalitatea eta, ondorioz, haurren garapena baldintza dezaketelako.
- Aldagai horien artean, bereziki azpimarratu behar da irakaslearen formazioa, behin baino gehiagotan haur eskolaren kalitatearekin eta haurren garapenarekin lotua izan delako.
- Kalitatea baldintza dezaketelako eta ikerketa nagusiek kontrol lanetarako erabili dituztelako, kontuan hartzekoak dira eskolari dagozkion gainontzeko aldagai osagarriak: gelako haur kopurua, gelako haur kopurua irakasleko, gelako metro koadroak, gelako metro koadro kopurua umeko, irakaslearen antsia maila eta irakaslearen lankideekiko, zuzendaritzarekiko eta haur eskolarekiko ebaluazioak.

II. IKERKETA ENPIRIKOA

4. KAPITULUA

IKERKETAREN DISEINUA

4. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

1. Kokapena

2. Helburuak

3. Hipotesiak

4. Laginaren deskribapena

4.1. Gelak eta irakasleak

4.2. Irakasleak

4.3. Haurrak

5. Tresnak

5.1. Haurren garapena

5.1.1. Implikazioa

5.1.2. Ongizatea

5.1.3. Berdinkideen arteko harremana

5.2. Eskolaren kalitatea

5.2.1. Gelako giroa

5.2.1.1. ITERS

5.2.1.2. ECERS

5.2.2. Irakaslearen eskuartzea

5.2.2.1. Irakaslearen sentikortasuna

5.2.2.2. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era

5.3. Haur eskolaren aldagai osagarriak

5.3.1. Gelako ezaugarriak

5.3.2. Antsia maila

5.3.3. Irakaslearen ezaugarriak

6. Prozedura

7. Kapituluaren ideia nagusiak

1. KOKAPENA

Oinarri teorikoaren zatiak balio izan du orain planteatuko den ikerketa enpirikoaren ezaugarriak argudiatzeko. Azken batean, ikerketa zientifikoetan sustengatutako alde teorikoak agerian utzi ditu 0-3 adin tarteko umearen garapenaren zutabeak eta bere testuinguru eskolarraren nondik norakoak. Aldi berean, errealitateari dagozkion datuek aditzera eman dute geroz eta gehiago direla eskolara doazen 0-3 urteko haurrak.

Eskolatze-tasak etengabe gora egiten badu ere, Euskal Herrian ikerketa gutxi egin dira eskolaren eraginaren inguruan. Beste testuinguru batzuei so eginez gero, berriz, egin diren ikerketek aztergai izan dute haurren garapenaren eta eskolaren ezaugarrien arteko erlazioa. Hain zuzen ere, jarraian planteatuko den ikerketa enpirikoan bide horri helduko zaio; hau da, haurren garapenaren eta haur eskolaren ezaugarrien arteko erlazioa aztertuko da, beti ere, umearengan eragiten duten aldagaiak eta horien eragin maila identifikatzeko ipar nagusiaz. Azken batean, identifikazio lan hori baliagarria izan daiteke haur eskoletako eskuartzean lehentasunak zehazteko. Beste era batera esateko, ikerketak balio izango du eskolan benetan garrantzitsua zer den zehazteko. Bidenabar, espero da zehaztaper horiek lagungarriak izatea eskoletako eskuartzea bideratzeko.

Bestalde, ikerketa enpirikoaren nolakotasunari dagokionez, azpimarratu behar dira zehazki aztertuko diren aldagaiak. Ildo horretatik, gogoan izan behar da haurren garapena eta haur eskolaren ezaugarriak izango direla aztergai. Hortaz, alde batetik, oinarri teorikoan azaldutako Bowlbyren ekarpena kontuan hartu denez, ondoko aldagaiak aztertuko dira: umearen garapenari hertsiki loturiko inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana. Bestetik, testuinguru eskolarrari dagokionez, oinarri teorikoan azaldutako kalitatearen kontzeptua berrartuko da. Ondorioz, kalitatearen osagaitzat har daitezkeen gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea aztertuko dira. Gainera, arlo teorikoari gainbegiratu ematerakoan, agerian utzi da ikerketa nagusiek beste hainbat aldagai darabiltzatela kontrol lanetarako. Bada, ikerketa enpiriko honetan, aldagai osagarri horiek kontuan izango dira, modu horretan, eskolaren marko osoa izateko. Beraz, haurrari zein eskolari lotutako aldagai horiek guztiak 0-3 adin tartean aztertuko dira; are zehatzago, Euskal Autonomia Erkidegoko ziklo horretako 62 gelatan.

Edozelan ere, beranduago adieraziko dira laginari lotutako beste hamaika datu; izan ere, ikerketa enpirikoari dagokion atalean, 3 zati bereiztu baitira: ikerketaren diseinua, emaitzak eta ondorioak. Lehendabizi, ikerketaren diseinuaren barruan, ikerketaren beraren helburu eta hipotesiak aipatuko dira, ondoren metodologia ere azaltzeko. Zehazki metodologiari dagokionez, hizpide izango dira ikerketaren lagina, aldagaiak aztertzeko baliatutako tresnak eta jarraitutako prozedura. Modu horretan amaiera emango zaio kapitulari. Espero da kapitulua baliagarria izatea ondorengo kapituluak hobeto ulertzeko; izan ere, ikerketaren diseinua baita ondoko emaitzen eta ondorioen abiapuntu. Beraz, diseinua eta ondorengo kapituluetako emaitza eta ondorioekin, gura da ikerketa enpirikoaren markoa osotasunean zehaztea eta ahalik eta era egokienean islatzea bere nolakotasuna. Zeregin horretarako, lehendabizi ikerketa enpirikoaren diseinua izango da hizpide.

2. HELBURUAK

Arestian ere aipatu da oro har Hazitegi ikerketa proiektuaren ipartzat hartzen dela 0-3ko adin tarteko haurraren aztertutako zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten ezagutzea. Doktorego-tesi honen ikerketari zehazki dagokionez, aztertu gura da testuinguru eskolarreko zein elementuk baldintza dezaketen umearen garapena. Aldagai baldintzatzaile horiek identifikatu eta gero, zer nolako garrantzia edo eragina daukaten ere zehaztu gura da. Modu horretan, 0-3ko haur eskolan eskuartzeko lehentasunak ezarri nahi dira; azken batean, umea baldintzatzeko gaitasunaren arabera zehaztuko baitira aldagaiak. Bideabar, uste da zehaztapen horrek sekulako garrantzia daukala eskoletako eskuartzea definitzeko orduan; azken batean, bereziki indartu beharreko aldagaiak zeintzuk diren zehazten delako. Beraz, ikerketaren ipar nagusitzat har daitezke haurraren garapenean eragiten duten aztertutako aldagai eskolarren identifikazioa eta horien eragiteko ahalmenaren zehaztapena. Bide batez, gogoan hartu behar da ikerketa, nahitaez, Hazitegi ikerketa proiektuaren testuinguruan kokatu behar dela. Horrenbestez, doktorego-tesiak eskolari dagozkion aldagaiak bakarrik jaso arren, aintzat hartu behar da Hazitegi berak familiari dagozkionak ere kontuan hartuko dituela eta etorkizunean testuinguru bietan jasotako emaitzak elkartuko direla.

Marko horrekin eta helburu nagusi horren aterkipean, doktorego-tesi honen bitartez, haurraren eragiten duten aldagaiak ez ezik, umearen garapenean aldagaien arteko harremanak ere zehaztu gura dira. Ildo beretik, identifikatu nahi dira testuinguru eskolarrari dagozkion aldagaien arteko erlazioak. Era berean, erlazio horiek hizpide direnean, kontuan izan behar da aldagaiek beste azpi-aldagai batzuk ere dauzkatala. Esaterako, haur eskolaren kalitateaz berba egiten denean, gogoan izan behar da bere baitan gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era badaudela. Ildo beretik, haurraren garapenak bereganatzen ditu bere inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana. Helburuei dagokien atala ez zailzeagatik, beheko eskeman kontzeptu nagusietara jo da. Dena den, kontuan izan behar da kontzeptu bakoitzak beste hainbat dauzkala barruan:

1. Haurraren garapenean eskolako zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten zehaztu.

2. Aldagaien arteko erlazioak zehaztu:

2.1. Haur eskolaren kalitatearen barruan eta haurraren garapenaren barruan kokatzen diren aldagaien arteko erlazioa zehaztu.

2.2. Haurraren garapenaren barruan kokatzen diren aldagaien arteko erlazioa zehaztu.

2.3. Haur eskolaren kalitatearen barruan kokatzen diren aldagaien arteko erlazioa zehaztu.

3. HIPOTESIAK

Helburu horien ildotik eta ikerketa zientifikoetan sustengatutako marko teorikoa aintzat hartu eta gero, hainbat hipotesi nagusi beste zenbait azpi-hipotesirekin zehaztu dira.

- **Eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren arteko erlazioari dagokionez:**

1.go hipotesia. Erlazioa dago eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren artean.

H 1.1. Erlazioa dago gelako giroaren eta haurraren inplikazioaren artean.

H 1.2. Erlazioa dago gelako giroaren eta haurraren ongizatearen artean.

H 1.3. Erlazioa dago gelako giroaren eta haurraren berdinkideen arteko harremanaren artean.

H 1.4. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta haurraren inplikazioaren artean.

H 1.5. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta haurraren ongizatearen artean.

H 1.6. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta haurraren berdinkideen arteko harremanaren artean.

H 1.7. Erlazioa dago irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta haurraren inplikazioaren artean.

H 1.8. Erlazioa dago irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta haurraren ongizatearen artean.

H 1.9. Erlazioa dago irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta haurraren berdinkideen arteko harremanaren artean.

- **Haurraren garapenaren aldagaien arteko erlazioari dagokionez**

2. hipotesia. Erlazioa dago haurraren inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideen arteko harremanaren artean.

- **Haur eskolaren kalitatearen aldagaien arteko erlazioari dagokionez**

3. hipotesia. Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen eskuartzearen artean.

H 3.1. Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen sentikortasunaren artean.

H 3.2. Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen hitz egiteko eraren artean.

H 3.3. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta bere hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean.

4. LAGINAREN DESKRIBAPENA

Atal honetan, ikerketaren laginaren berri emango da. Eginkizun horrekin hasteko, lehenik eta behin gogoan izan behar da ikerketa aurrera eraman dela Euskal Autonomia Erkidegoko 0-3 adin tarteko 62 gelatan. Bertan, 62 irakasle eta 895 ume egon dira. Horrenbestez, esan daiteke lagina osatzen dutela 62 gelek eta beste horrenbeste irakaslek eta 895 hurrek.

Nahiz eta beste hainbat zentrori ikerketan parte hartzeko eskaera egin, amaieran 62k onartu zuten ikerketan ondorio guztiekin izatea. Behin zentroen oniritzia jaso, linea bat (adin tarte bakoitzeko gela bat) baino gehiago zuten eskoletan zoriz hautatu ziren gelak; modu horretan, adin tarte bakoitzeko gela bana izateko.

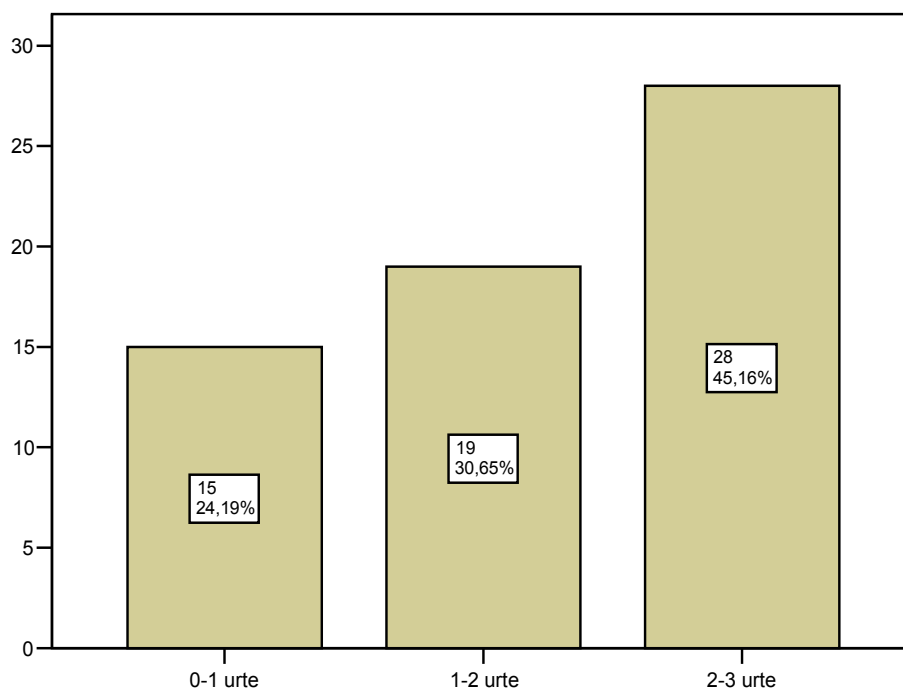
Kontuak kontu, irakurlea datuen artean gal ez dadin, jarraian banan-banan emango dira bakoitzaren inguruko xehetasunak. Beraz, gelak, irakasleak eta umeak aintzat hartuko dira. Bidenabar, adin tartea, lurraldea eta biztanle kopurua izango dira irizpiderik nagusienak gelen, irakasleen eta haurren ezaugarriak azaltzeko. Modu horretan, espero da ahalik eta modu ulergarrienean azaltzea ikerketa enpiriko honen laginaren nolakotasuna.

4.1. GELAK ETA IRAKASLEAK

Arestian aipatu bezala, ikerketa gauzatu ahal izateko, Euskal Autonomia Erkidegoko 62 gela aztertu dira. Dena den, nahiz eta gela guztiak 0-3ko adin tartean kokatu, gelok umeen adinaren arabera bereiztuko dira; azken batean, kontuan izan behar baita 0-1 adin tarteko umeen 15, 1-2 urtekoen 19 eta 2-3koen 28 gela aztertu direla.

Bestalde, azpimarratu behar da gela kopuruak bat egiten duela aztertutako irakasle kopuruaz. Ondorioz, EAEko 62na gela eta irakaslek osatu dute lagina. Beraz, gela eta irakasle kopurua bat datozenez, 62 gela eta irakasleak horrela banatu dira umeen adin tartearen arabera: 0-1eko 15, 1-2ko 19 eta 2-3ko 28 gela eta zein irakasle aztertu dira. Hurrengo orrian, modu grafikoan ikus daiteke aipatutakoa:

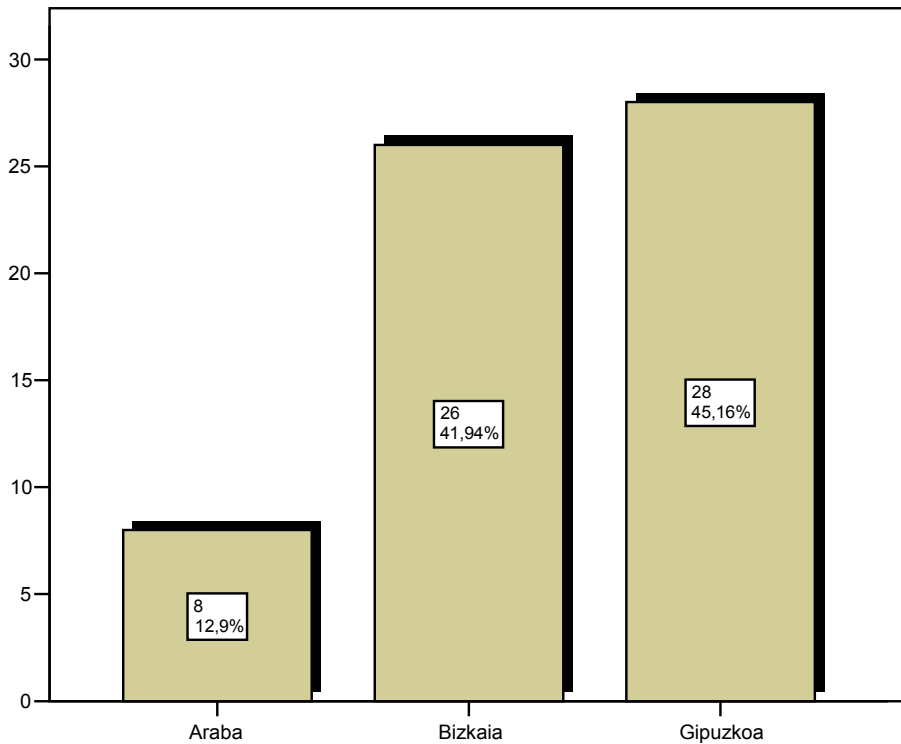
2. grafikoa: Gelak eta irakasleak adin tartearen arabera



Ikus daitekeenez, haurren adinarekin batera, gora egiten dute gela zein irakasle kopuruek. Datu horren arrazoi nagusia da hainbat ikastetxek 0-1 eta 1-2 urteko gelarik ez izatea. Adin tartearen araberako gorabeherei dagokienez bederen, lagin honek bat egiten du ziklo honen errealitatearekin; izan ere, eskolatzetasekin erabat loturik baitago adin tarte bakoitzeko dagoen gela eta haur kopurua. Hortaz, eskolatzetasekin erabat loturik dagoenez adin tarte bakoitzeko dagoen gela eta haur kopurua, haurren datuak ematerakoan sakonduko da horretan; izan ere, orduantxe ezkonduko baitira laginaren datuak errealitatearekin.

Soka beretik, gela eta irakasle horien ezaugarrietan sakontzeko, interesgarritzat hartu da lurraldearen arabera ere sailkatzea. Hortaz, lagineko gelak eta irakasleak, lurraldearen arabera antolatzerakoan, azpimarratu behar da 8 (% 12,9) izan direla Araban aztertutako gela eta irakasleak, 26 Bizkaian (% 41,94) eta, azkenik, 28 (% 45,16) Gipuzkoan. Hurrengo orriko grafikoa, datu horiek adieraziko dira gainbegiratu batez guztia ikusi ahal izateko.

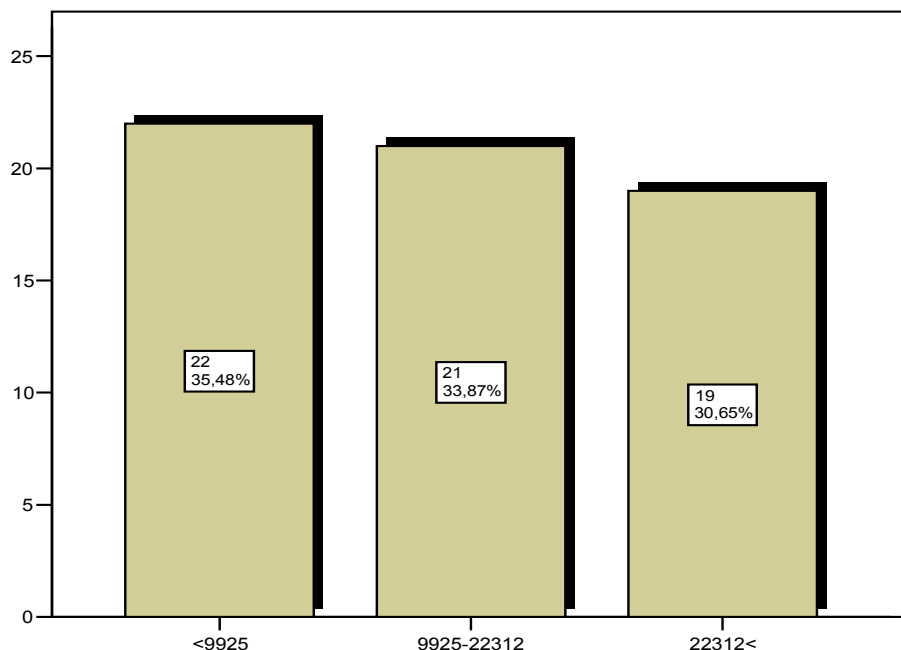
3. grafikoa: Gelak eta irakasleak lurraldearen arabera



Laginen deskribapenaz jarraitzeko, ikerketarako aztertutako gelen ezaugarri demografikoei so egingo zaie. Azken batean, herriaren biztanle kopurua aintzat hartu eta gero, hiru multzotan banatu dira lagina osatzen duten gelak. 9925 biztanle baino gutxiago dauzkaten herriek osatuko dute lehenengoa. Bigarrena, berriz, biztanle kopuru hori baino gehiago eta 22312 herritar baino gutxiago dauzkatenek osatuko dute. Azkenik, 22312 biztanletik gora duten herriak hirugarren multzoan sartuko dira.

Pertzentiletan oinarritutako zatiketa hori aintzat hartu eta gero, nahiz eta errealitate honetan herri handitzat hartzen direnak egon, batez ere biztanle kopuru txiki eta ertaineko herrietan kokatzen dira ikerketan aztertutako gelak. Azken batean, ondoko grafikoak islatzen du 23000 biztanle baino gutxiago dauzkaten herrietan lekutzen direla lagineko gelen % 70a. Beraz, hurrengo orrialdean lekututako grafikoari so egitea besterik ez dago ohartzeko herri txiki eta ertainen presentziaz ikerketa enpiriko honen laginean.

4. grafikoa: Gelak eta irakasleak biztanle kopuruaren arabera

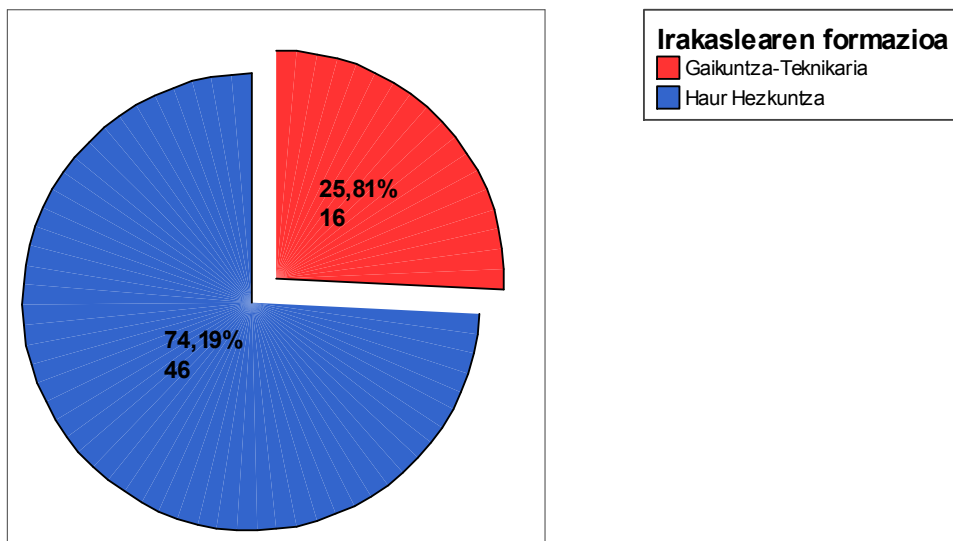


4.2. IRAKASLEAK

Gelari dagozkion datuekin batera, jadanik aditzera eman dira irakaslearen zenbait ezaugarri. Hala ere, oraindik ere esateke daude irakasleari zehazki dagozkion hainbat ezaugarri, formazioa, adina edo esperientzia kasu. Horregatik, lanaren atal honetan datu horiek hartu eta irakaslearen ezaugarrietan sakonduko da, modu horretan, ikerketaren laginaren nolakotasunaz hobeto jabetzeko. Irakasleen ezaugarrien artean, lehendabizi formazioa izango da hizpide, ondoren adina eta esperientzia jorratu ahal izateko.

Beraz, lehenik, lagineko irakasleen formazioari dagokionez, esan behar da gehiengoak haur hezkuntzako irakasle ikasketak egin dituela. Are zehatzago, 46 irakaslek ikasi dute haur hezkuntza eta aitzitik, 16k soilik, haur hezkuntzako goi teknikaria edo horren baliokidea den gaikuntza ikastaroa. Hortaz, datu horiek aintzat hartu eta gero, ikus daiteke 4 irakasletatik 3k haur hezkuntza ikasi dutela. Beste irakasleak berriz, haur hezkuntzako goi teknikaria edo horren baliokidea den gaikuntzaren titulua dauka. Grafikoki ondoko orrian bezala adieraz daitezke formazioari dagozkion datu zehatz horiek:

5. grafikoa: Irakaslearen formazioa



Irakaslearen adinari eta esperientziari dagokienez, estatistikoki euren deskribapena egingo da. Zeregin horretarako, ondoko taula izango da euskarri; izan ere, bertan jasotzen baitira atal honetarako daturik esanguratsuenak.

2. taula: Irakaslearen esperientzia eta adina

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen esperientzia	62	0,01	35	9,70	8,78
Irakaslearen adina	62	22	57	32,53	8,98
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan azaltzen diren batezbestekoak ikusirik, azpimarratzekoa da batezbesteko horietan kokatutako irakasleak 32 urte inguru eta ia 10 urteko esperientzia daukala. Hala ere, desbiderapen tipikoa garrantzitsua denez (8,977), zaila da irakasleari dagozkion datu horiekin ezer orokortzea.

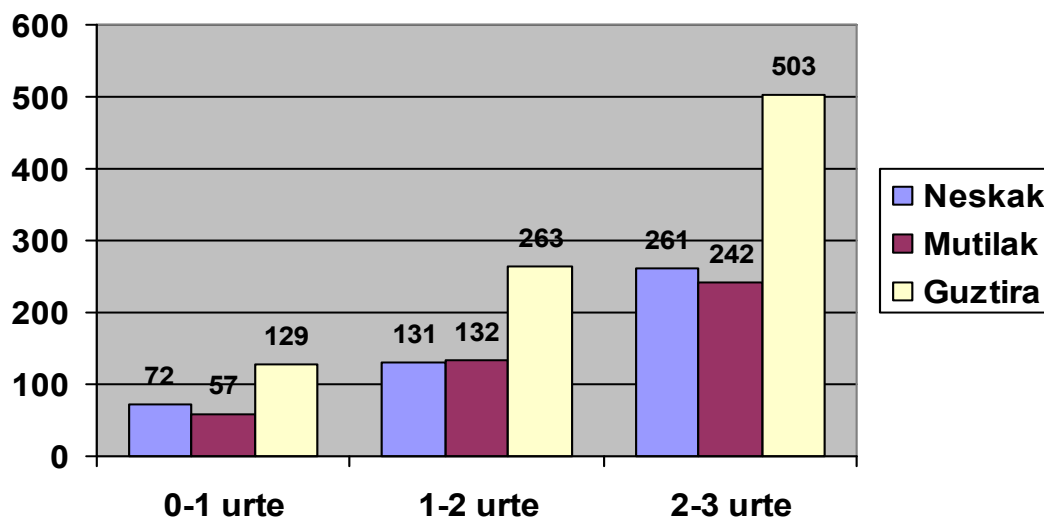
Irakaslearekin amaitzeko, azpimarratu behar da 62 irakasletatik 61 emakumezkoak direla. Lagineko datu horrek aditzera ematen du 0-3ko adin tartean gizonezkoen presentzia urria dela.

4.3. HAURRAK

Arestian esan bezala, 895 haur izan dira 62 gelatan zeuden ikasleak. Oraingoan, 895 ume horien ezaugarrietan sakonduko dugu. Zeregin horretarako, aintzat hartuko dira euren sexu generoa, adin tartea eta lurraldea.

Haurren adin tartea eta sexu generoa elkartuz gero, antzeman daiteke 895 ume horietatik 464 (% 51,84) neskak direla eta 431 berriz, mutilak (% 48,16). Halaber, adin tartearekin datu horiek guztiak ezkonduz gero, ondoko taulan ageri diren datuekin egiten da topo:

6. grafikoa: Haurrak adin tartearen arabera



Grafikoak ongi islatzen du ume kopurua handitzen doala adinak gora egiten duen heinean. Ildo beretik, arestian ere esan da gela eta irakasle kopuruek antzeko progresioa erakusten zutela. Zalantzarik gabe, datu horiek lotu behar dira eskolatzetarekin; izan ere, Eusko Jaurlaritzaren datuak (2007) ikusi besterik ez dago gutxi-asko proportzio hori eskolatzetazan ere mantentzen dela antzemateko.

Soka horretatik, gogoan izan behar da, 0-3ko adin tarteko 27429 ume daudela eta adin tarte bakoitzaren eskolatzetazan eta eskolara doazen ume kopuruak ondokoak direla:

- 0-1 urteko haurren % 13,4 eskolatua; 2821 ume (zikloan eskolatutako umeen % 10,62).

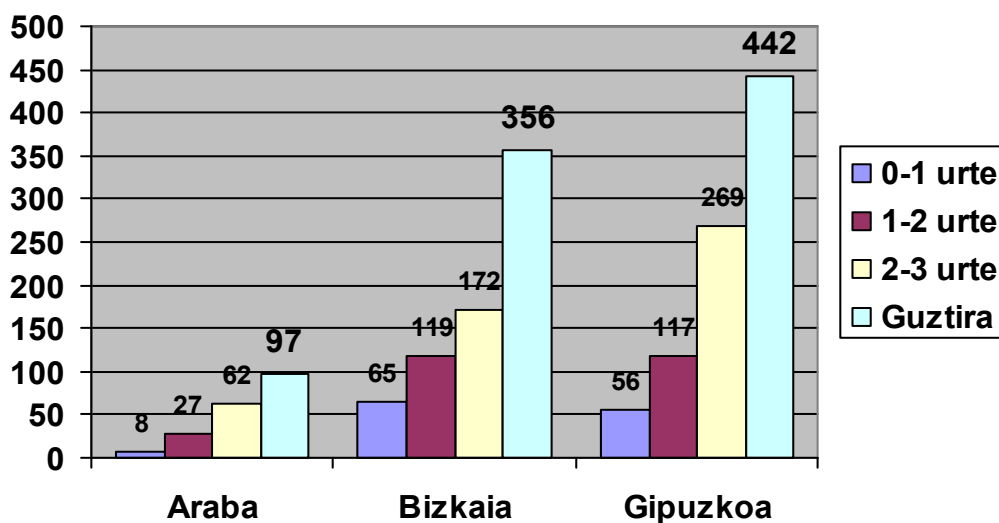
- 1-2 urteko haurren % 30,4 eskolatua; 6579 ume (zikloan eskolatutako umeen % 23,41).
- 2-3 urteko haurren % 87,8 eskolatua; 18029 ume (zikloan eskolatutako umeen % 65,96).

Arestian esan bezala, ikerketa honetako laginean, 895 ume daude. Kopuru hori berriz ere adin tartearen arabera banatuz gero, ikus daiteke 0-1ekoan 129 ume daudela, 1-2koan, 263 eta 2-3koan 503. Halaber, datuok portzentajeka jarriz gero, 0-1ekoan umeen % 14,41, 1-2koan % 29,38, eta azkenik, 2-3koan % 56,20. Hortaz, nahiz eta aldeak egon, ondoriozta daiteke Euskal Autonomia Erkidegoko portzentajeekin bat egiten dutela, gutxienik, progresioari dagokionez.

Are gehiago, laginaren deskribapenarekin jarraitu baino lehen, laginaren fidagarritasun mailari so egingo zaio. Lagineko datuak EAEko zentroetan eskolatutako haur kopuruekin lotuz gero, ikus daiteke egoerarik okerrean laginaren tamainak %3,22ko errorea daukala.

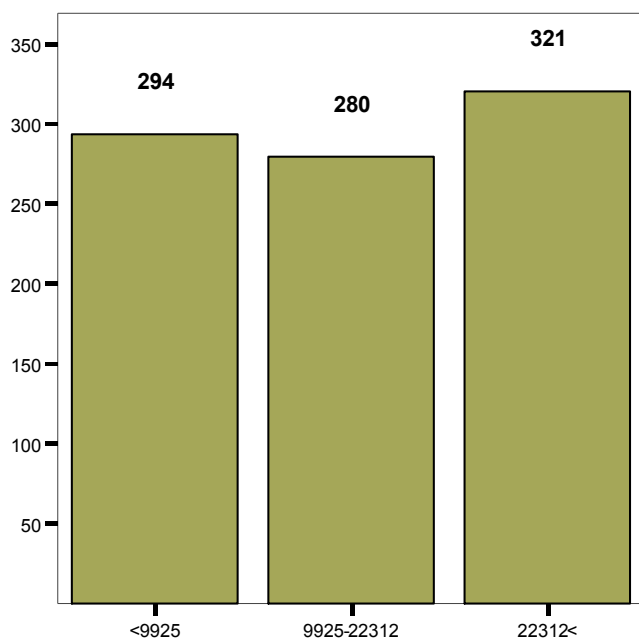
Bestalde, umeen datuekin jarraitzeko, lurraldea izango da hurrengo banaketa irizpidea. Kasu horretan, lurraldeka antolatuz gero, ikus daiteke Gipuzkoak jasotzen dituela haur gehien. Ondoko grafikoan ikus daiteke lurraldez lurralde banaketa hori nola ematen den. Are gehiago, lurralde bakoitzeko umeen adinak ere bertan txertatu dira.

7. grafikoa: Haurrak lurraldearen arabera



Laginaren deskribapenaz amaitzeko, ume kopurua euren eskoletako herrien biztanleriaren arabera antolatu da. Modu honetan, aukera dago ikusteko lagineko zenbat ume doazen herri txiki, ertain eta handietako eskoletara. Jarraian ikus daitekeenez, irizpide horren arabera, ez dago alde handirik ume kopuruari dagokionez; izan ere, herri txikietako, ertainetako eta handietako eskolek antzeko haur kopurua biltzen baitute.

8. grafikoa: Haurrak biztanle kopuruaren arabera



Nagusiki, orain arte aipatutako datuek erakusten dute laginaren nolakotasuna. Ildo horretatik, gogoan izan behar da 62 gela bisitatu eta beste 62 irakasle eta 895 haur aztertu direla. Era berean, azpimarratzekoa da laginaren tamainak % 3,22ko errorea daukala egoerarik txarrean.

5. TRESNAK

Tresnen deskribapenarekin hasi baino lehen, gogoan izan behar da, ikerketaren oinarrian, haurraren garapenari eta haur eskolaren kalitateari irmo lotutako hainbat aldagai ebaluatu direla. Halaber, gogoan izan behar da ikaslearen garapenak bereganatzen dituela haurraren inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanak. Haur eskolaren kalitateak berriz, bere baitan dauzka gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea osatzen duten sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era.

Oinari teorikoan, dagoeneko aipatu dira aldagai horiek ebaluatzeko tresna garrantzitsuenak. Horregatik, atal honetan ikerketan erabilitako tresna zehatzak berrartuko dira, azaletik bada ere, instrumentu horien ezaugarri nagusienak azpimarratzeko. Hortaz, marko teorikoan ez bezala, alde batera utziko dira tresna horiek baliatu dituzten ikerketak eta saiakera egingo da tresna horien izaera zehazten duten ezaugarri nagusiak modu laburrean azaltzeko. Beraz, arestian aipatutako aldagaia antolatuz gero, lauki honetan laburbildu daiteke erabilitako tresna multzoa:

5. laukia: Erabilitako tresna multzoa

- **Haurraren garapena:**
 - Inplikazioa: *Leuven Involvement Scale for Young Children- LIS-YC*.
 - Ongizatea: *NCKO Well-being*.
 - Berdinkideen arteko harremana: *Berdinkideen arteko harremana*.
- **Haur eskolaren kalitatea:**
 - Gelako giroa: *Infant and Toddler Environment Rating Scale-Revised-ITERS-R* eta *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised-ECERS-R*.
 - Irakaslearen eskuartzea:
 - Irakaslearen sentikortasuna: *NCKO Sensitivity*.
 - Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era: *NCKO Talking and Explaining*.
- **Aldagai osagarriak:**
 - Irakaslearen antsia: *Inventario de Situaciones de Respuesta de Ansiedad- ISRA*.
 - Aldagai osagarriak jasotzeko galdetegia.

Eskema horrek oinarri lanak egiten dituela, jarraian, banan-banan aztertuko dira aldagai horiek guztiak ebaluatzeko erabilitako tresnak. Beraz, azaldu berritako eskema berrartuko da deskribapen lan hori aurrera eramateko.

5.1. HAURRAREN GARAPENA

Dagoeneko behin baino gehiagotan adierazi da haurraren garapena osatzen dutela inplikazioak, ongizateak eta berdinkideen arteko harremanak. Hiru aldagai horiek ebaluatzeko tresnen berri eman baino lehen, gaineratu behar da hirurak bateratu egin direla osotasunean haurraren garapenari dagokion emaitza eman ahal izateko. Beste era batera esateko, elkartu egin dira inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanak ebaluatzeko tresnen emaitzak garapenaren berri ematea baimentzeko.

Bateratze lan horretan, kontuan hartu da inplikazioa ebaluatzeko eskala 1 eta 5 artekoa den bitartean, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanak ebaluatzeko eskalak 1 eta 7 artekoak direla. Horrenbestez, inplikazioari dagozkion emaitzak 1 eta 7 arteko eskalara pasa dira lehendabizi, soilik bateratze uneetarako. Hortaz, hiru aldagaien emaitzak 1 eta 7 arteko puntuazioetan egoterakoan, batezbestekoa egin da haurraren garapenari dagokion emaitzak ere rango berdina izateko. Modu horretan, 1eko puntuazioak garapen maila baxua erakutsiko lukeen bitartean, 7koak oso garapen aberatsa islatuko luke. Dena den, garapena zertan datzan hobeto ulertzeko, ezinbestean jo behar da berori osatzen duten aldagaietara. Beraz, jarraian emango da inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko tresnen berri.

5.1.1. INPLIKAZIOA: *Leuven Involvement Scale for Young Children- (LIS-YC)*

Haurraren inplikazioa edozein ekintzatan *Leuven Involvement Scale for Young Children* (Laevers, 1994), hemendik aurrera *LIS-YC*, tresnarekin ebaluatu da. Esan bezala, tresna hori baliagarria da umeak garatzen ari den ekintzarekiko duen inplikazio edo konpromisoa aztertzeko. Inplikazio maila zehazteko, ondoko elementuetan jarri behar da arreta; izan ere, elementu horiek har baitaitezke inplikazioaren osagarritzat:

- **Arreta:** umeak egiten ari denarekiko adierazten duen kontzentrazio maila; izan ditzakeen distrakzioak kontuan hartu behar dira.

- **Energia:** umearen esfortzua egiten ari den jarduera aurrera eramateko. Esfortzu fisikoa mugimenduen bitartez jaso daitekeen bitartean, adimen esfortzua aurpegiaren adierazpenetan antzeman daiteke.
- **Konplexutasuna eta sormena:** egiten ari den ekintza horren orijinaltasuna eta zailtasuna.
- **Gorputz adierazpena:** aurpegiak eta gorputzak berak erakusten duten inplikazio maila.
- **Jarraikortasuna:** ekintzaren iraupena arreta maila gorenean.
- **Zehaztasuna:** esplorazioaren sakontasuna.
- **Erantzuteko denbora:** egiten ari diren ekintza aberasteko elementuei erantzuna emateko denbora.
- **Hizkuntza:** esplorazio orduan egiten duten hizkuntzaren erabilera.
- **Ongizatea:** esploratzerakoan egiten dituzten lorpenekiko poztasun maila.

Elementu horiek guztiak aintzat izanik, umearen esplorazioaz lotutako inplikazio mailaren argazkia lortuko litzateke. Argazki horrek hainbat inplikazio maila erakuts ditzake; izan ere, ume batzuk ekintza batean erabat inplikaturik dauden bitartean, beste hainbat noraezean arreta mantendu barik egon daitezke. Horregatik, *LIS-YC* tresnak 5 puntuazio bereizten ditu. Bakoitzaren ezaugarriak ondokoak dira:

1. **Ekintza urria:** haurrak ez du ia ezer egiten.
2. **Maiz moztutako ekintza:** umea egiten ari dena askotan eteten da.
3. **Nagusiki jarraitutako ekintza:** haurra jarraitua den ekintzan ari da baina ekintza hori errutinatzat har daiteke umearen inplikazio seinaleen faltagatik.
4. **Nagusiki jarraitutako ekintza une intentsoekin:** umea jarraitua den ekintzan ari da eta zenbait unetan jarduera benetan esanguratsua da inplikazio seinaleak ikusirik.
5. **Mantendutako ekintza intentsoa:** umea jarraitua den ekintzan ari da eta une oro jarduera benetan esanguratsua da. Arreta, sormena, energia eta jarraikortasuna agerian gelditzen dira.

LIS-YC tresna aplikatzeko orduan, grabazioen behaketan oinarritu behar da. Oraingoan, bi minutuko hiru grabazio saio egiten dira haur bakoitzeko. Bakoitzaren inplikazio

maila 1etik 5era ebaluatu ostean, hiruen batezbestekoak aditzera ematen du umearen inplikazio maila.

5.1.2. ONGIZATEA: *NCKO Well-being*

Haurraren ongizate maila neurtzeko *NCKO Well-being* tresna erabili da. Tresnaren izenak berak aditzera ematen duenez, Herbeheretako *NCKO* partzuergoak sortu zuen aurrera eramanez ahal izateko bere ikerketak. Euskal Herrian eramandako ikerketari dagokionez, 2006an berrikusitako bertsioa erabili da. *NCKO Well-being* eskala erabiltzeko, kontuan izan behar da umeen hiru grabazio aztertu direla. Kasu honetan ere, hiru grabazioak banan-banan aztertu eta 1etik 7ra ebaluatu ostean, puntuazioen batez bestekoak zehazten du haurraren ongizate maila. Ongizate mailarik gorena adierazten du 7ko puntuazioak eta mailarik baxuena berriz, 1ekoak. Puntuazio horietara heltzeko, baina, umearen ongizatearen adierazgarri diren zenbait elementutan jarri behar da arreta. Jarraian kontuan izan beharreko aldagai horiek zerrendatuko dira, modu horretan, eskala honen funtsa hobeto uler dadin:

- Haurraren gozamen maila.
- Haurraren bizitasuna.
- Segurtasuna eta erlaxazioa maila.
- Aurpegiaren adierazpena.
- Irribarrea.
- Negarra.

Aldagai horien arabera, haurraren ongizate maila zehazten da. Azken batean, faktore horiek aintzat hartu dira umea eskolan gustura edo disgustura dagoen ikusteko. Beraz, esan daiteke aldagai horiek ongizatearen berri ematen dutela 1etik 7ra bitarteko mailak zehaztu eta gero.

5.1.3. BERDINKIDEAK: *Berdinkideen arteko harremana aztertze eskala*

Berdinkideen arteko harremana aztertze eskala sortu da orain plazaratzen ari garen ikerketarako. Nazioarteko beste zenbait ikerketatako tresnak egokitzeke

zeudenez 0-3 adin tarteko umeentzako, berri bat diseinatzea erabaki zen. Eskala honek helburu nagusitzat du haurren kidetzerako jokabideak eta kidetza hori puskatzen duten jokabideak jasotzea. Era berean, jasotze lan horretarako, Montagnerrek (2004a) ondorioztatutako kidetze jokabideak eta kidetza hori puskatzen duten jokabideak hartu ziren. Ondoko laukiak jasotzen ditu aipatutako portaerak:

6. laukia: Berdinkideen arteko jokabideak

Berdinkideen arteko jokabideak:

- Kidetze jokabideak:
 - Eskaera.
 - Eskaintza.
- Kidetza puskatzen duten jokabideak:
 - Erasoak.
 - Mehatxuak.
 - Objektuen jabekuntzak.
 - Isolamenduak.

Hortaz, jokabide horiek behatu eta jaso dira haurraren inplikazioa aztertzeko erabili diren bideoetan. Jokabide horiek jaso ondoren, *NCKO* partzuergoko eskaletan erabilitako antzeko puntuazio sistema erabili da; izan ere, egokitza hartu da 1etik 7rako puntuazio sistema mantentzea. Alde batetik, 1eko puntuazioak erakutsiko luke kidetza puskatzen duten jokabideen kopuru handia. Adibidetzat har daiteke berdinkideak etengabe erasotzen edo mehatxatzen dituen umea. Bestalde, 7ko puntuazioa kidezko jokabide ugari baliatzen dituen umearen kasua litzateke. Adibide bat jartzearen, 7ko puntuazioa emango litzaioke berdinkidearekin hartu-eman positiboetan (jostailu bat ematen eta jasotzen, hizkuntza positiboaz elkarrekintzan, rolak aldatuz...) jolasten ari den umeari. Erdibidean kokatuko litzateke berdinkidearekin elkarrekintzarik ez izatea eta positiboa zein negatiboa den hartu-eman urria izatea. Hain justu, 4ko puntuazioa emango zaio elkarrekintza ezari. Bitartean, maiztasun eta iraupenaren arabera 2 eta 3ko puntuazioak emango zaizkio kidezko apurtzen duten jokabideak erakusten dituen umeari; eta, amaitzeko, 5 eta 6ko puntuazioak kidezko jokabideak darabiltzan umeari, kasu honetan ere, portaera horien maiztasun eta iraupenaren arabera.

5.2. ESKOLAREN KALITATEA

Arestian esan bezala, gelako giroak eta irakaslearen eskuartzeak osatzen dute eskolaren kalitatea. Aldi berean, irakaslearen eskuartzearen barruan kokatu behar dira bere sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Horrenbestez, esan daiteke eskolaren kalitateak gelako giroa ez ezik, irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azaltzeko modua ere jasotzen dituela. Horregatik, osotasunean eskolaren kalitatearen berri emateko hiru aldagaien emaitzen batezbestekoa atera da. Aldagai guztien emaitzak 1etik 7rako eskalan kokatzen direnez, eskolaren kalitateari dagozkion datuak ere rango horretan lekutzen dira. Modu horretan, 1eko puntuazioak eskolaren kalitate baxua adierazten duen bitartean, 7ko puntuazioak islatzen du eskolaren kalitate altua. Haurraren garapenarekin jazo bezala, oraingoan ere osagaiak ebaluatzeko tresnen berri emango da.

5.2.1. GELAKO GIROA

Gelako giroari dagokionez, kontuan izan behar da bi tresna erabili direla ebaluazio lanerako: *ITERS-R* eta *ECERS-R*. Dena den, tresna berberaren bi bertsioak direla esan liteke; izan ere, *ITERS-R* egokia baita 0 eta 2,5 urte bitarteko umeentzat eta, *ECERS-R* berriz, 2,5-5 urteko umeentzat. Gainontzeko aldagai estrukturalak elkarriketa bidez jaso dira osatu beharreko txantiloiaz. Hemendik aurrera, tresna horietan sakonduko da, gutxienik, bakoitzak jasotzen dituen itemak zehazteko.

5.2.1.1. ITERS-R

Arestian esan bezala, nagusiki *Infant and Toddler Environment Rating Scale-Revised*, hemendik aurrera *ITERS-R*, baliatu da 0-2,5 adin tarteko umearen gelaren egokitasuna aztertzeko. Arestian ere, gelako giroa ebaluatzeko tresnen berri ematerakoan, eman dira instrumentu horren xehetasunak, eta, bide batez, agerian utzi dira *ECERS-R* eskalarekiko parekotasunak. Jadanik idatzitakoagatik, datu eta bereziki ikerketa guztien berri osterara ere ez ematearren, oraingoan berreskuratuko dira *ITERS-R* eskalaren elementu esanguratsuenak, modu horretan, gogoan izateko tresnaren izaera.

Zeregin horretarako, lehenik eta behin, kontuan izan behar da *ITERS-R* eskalak ebaluatzen duela maila estrukturalan 0-2,5eko adin tarteko umearen gelako giroaren kalitatea. Soka beretik, aldagai horren ebaluazioari dagokionez, aintzat hartu beharreko datua da *ITERS* dela zehazki adin tarteari egokitutako lehenengo tresna.

Litekeena da 0-2,5ekoari egokitzea arrazoia izatea hamaika herrialdetan erabilia izateko: Herbeheretan (van IJzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven eta Reiling, NCKO, 2005), AEBetan (Cryer, Wagner-Moore, Burchinal, Yazejian, Hurwitz eta Wolery, 2005; Tonyan eta Howes, 2003), Alemanian (Tietze, 1996), Suedian (Kärrby eta Giota, 1995), Grezian (Petrogiannis eta Melhuish, 1996), Ingalaterran (Mooney, 1996), Portugalen (de Oliveira, Campos-de-Carvalho, 2000), Italian (Varin, 1996), Kanadan (Schliecker, 1991)...

Herrialde guzti-guztietan azpimarratu dute instrumentuaren balioa eta ikerketek erakutsi dute *ITERS-R* eskalak benetan fidagarritasun handia duela (0,92). Hain zuzen ere frogatutako baliagarritasun hori izan zen *ITERS-R* Euskal Herrian lehendabizikoz aplikatzeko arrazoi nagusietako bat (Larrea, 2003). Gainera, behaketaren bidez osatu beharreko eskalaren 39 itemek zentroen aldagai ugari jasotzen dituzte. Ondorioz, adituen ustez, item horiek aukera ona eskaintzen dute gelako giroaren kalitatearen ikuspegi orokorra izateko; izan ere, 39 item horiek oso bestelako 7 azpi-eskaletan banaturik daude:

1. Espazioa eta altzariak (5 item):

1. Barruko espazioa.
2. Zaintza ohituretarako eta jolaserako altzariak.
3. Erlaxazio eta atsedenerako baliabideak.
4. Gelako antolaketa.
5. Umeentzako apainketa.

2. Zaintza ohiturak (6 item):

6. Harrera eta agurra.
7. Otorduak.
8. Lo kuluxka.

9. Fardel aldaketa eta komunaren erabilera.
10. Osasunerako praktikak.
11. Segurtasunerako praktikak.

3. Hizkuntza eta arrazonamendua (3 item):

12. Umeari hizkuntza ulertzen lagundu.
13. Umeari hizkuntza ekoizten lagundu.
14. Liburuen erabilera.

4. Jarduerak (10 item):

15. Motrizitate fina.
16. Jolas fisiko aktiboa.
17. Arteak.
18. Musika eta mugimendua.
19. Blokeak.
20. Jolas dramatikoa.
21. Hondarraz eta uraz ibiltzeko jolasa.
22. Natura eta zientziak.
23. Telebista, bideo eta ordenagailuen erabilera.
24. Aniztasunaren trataera egokia.

5. Elkarrekintzak (4 item).

25. Jolasaren eta ikasketaren ikuskaritza.
26. Umeen arteko elkarrekintza.
27. Ume eta irakasleen arteko elkarrekintza.
28. Diziplina.

6. Programaren antolaketa (4 item).

29. Ordutegia.
30. Jolas askea.
31. Taldekako jolasa.
32. Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleentzako baliabideak.

7. Gurasoak eta langileria (7 item).

33. Gurasoentzako baliabideak.
34. Langileen behar pertsonaletarako baliabideak.
35. Langileen behar profesionaletarako baliabideak.
36. Langileen arteko elkarrekintza eta lankidetzak.
37. Langileen jarraikortasuna.
38. Langileen ikuskaritza eta ebaluazioa.
39. Langileen garapen profesionalerako aukerak.

Itemak horiek direla kontuan izanik, puntuazioa emateko modua ere aintzat hartu behar da; izan ere, *ITERS* aplikatzerakoan, gogoan izan behar baita item bakoitzak 7 puntuko eskala duela. Beraz, item bakoitza puntuatzeko orduan, 1 eta 7 arteko emaitza bat aukeratu behar da. Puntuazio horiek interpretatzeko, kontuan izan behar da lekoa desegokia, 3koa gutxienekoa, 5ekoa ona eta 7koa bikaina direla. Era berean, edozein itemetan, puntuazio batetik bestera igarotzeko dauden baldintzak bete behar dira. Baldintzaren bat ez bada betetzen, ez dira puntuazio altuagoa eskuratzeko baldintzak aztertu ere egiten. Ondorioz, baldintza bakar bat ez betetzeak dakar ebaluazioaren etena, aintzat hartu gabe puntuazio altuak lortzeko baldintzak betetzen diren edo ez. Ebaluatzeko sistema hori baliagarria da *ITERS-R* ez ezik, *ECERS-R* ere aplikatzeko orduan. *ECERS-R* aipatu denez, jarraian helduko zaio 2,5 urtetik gorako umeen geletako giroaren ebaluaziorako tresnari.

5.2.1.2. ECERS-R

ITERS-R eskalaren gainean esandako ia guztia baliagarria da *ECERS-R* tresnarentzako; izan ere, lehenago esan bezala, gelako giroa ebaluatzeko antzeko tresna baita. Gainera, aurreko tresna bezala, *ECERS-R* ere behaketan oinarritzen da.

Zehazki haur eskolen kalitatea ebaluatzeko bigarren instrumentu garrantzitsua da *Early Childhood Environmental Rating Scale* (Harms eta Clifford, 1980), hemendik aurrera *ECERS*. Nahiz eta haur eskoletako gelako giroa ebaluatzen duten eskala asko egon, *ECCD* kasu, *ECERS* izan da bere sorreratik horietako arrakastatsuenetarikoa. Arestian esan bezala, estandarizatutako eskala izateak ahalbideratu du edozein herrialdetan

erabiltzea. Ildo horretatik, *ECERS* baliagarria izan da testuinguruen arteko alderaketak egiteko. Hain zuzen ere, bere erabilera handiak ekarri du hainbat hizkuntzataraz itzulia izatea. Era berean, erabileraren ondorioz har daiteke *ECERS* eskalaren izaera dinamikoa; izan ere, orain dela 20 urte baino gehiago sortutako tresna izan arren, egokitu baita azken urteotako Haur Hezkuntzaren izaerara eta, oro har, gizartearen aldaketetara. Egokitzapen-lan horren ondorio da 2003an gaztelaniaz argitaratutako *ECERS-R* eskala berria.

ECERS-R berria aipatu dela, berori ezagutzeko modurik egokiena da bera osatzen duten itemak zehaztea. Azken batean, ohiko zazpi azpi-eskalatan banatutako 43 item horiek aditzera ematen dute eskalaren nolakotasuna. Hortaz, *ITERS-R* eskalarekin egin bezala, jarraian aditzera emango da nola banatzen diren 2 urtetik gorako umeei egokitutako 43 item horiek 7 azpi-eskalatan.

1. Espazioa eta altzariak (8 item):

1. Barruko espazioa.
2. Zaintza ohituretarako, jolaserako eta ikasketarako altzariak.
3. Erlaxazio eta atsedenerako baliabideak.
4. Gelako antolaketa jolaserako.
5. Pribazitaterako espazioa.
6. Umeei lotutako erakusketak.
7. Jolas motore lodirako espazioa.
8. Jarduera motore lodirako baliabideak.

2. Zaintza ohiturak (6 item):

9. Harrera eta agurra.
10. Otorduak.
11. Lo kuluxkak.
12. Fardel aldaketa eta komunaren erabilera.
13. Osasunerako praktikak.
14. Segurtasunerako praktikak.

3. Hizkuntza eta arrazonamendua (4 item):

15. Liburu eta irudiak.
16. Umeen komunikazioaren sustapena.
17. Hizkuntzaren erabilera arrazonamendurako gaitasunak garatzeko.
18. Hizkuntzaren erabilera ez-formala.

4. Jarduerak (10 item):

19. Motrizitate fina.
20. Artea.
21. Musika eta mugimendua.
22. Blokeak.
23. Hondarra/ura.
24. Jolas dramatikoa.
25. Natura eta zientziak.
26. Matematikak/zenbakiak.
27. Telebista, bideo eta ordenagailuen erabilera.
28. Aniztasunaren trataera egokia.

5. Elkarrekintzak (5 item).

29. Jarduera motoreen ikuskaritza.
30. Umeen ikuskaritza nagusia.
31. Diziplina.
32. Ume eta langileen arteko elkarrekintzak.
33. Umeen arteko elkarrekintza.

6. Programaren antolaketa (4 item).

34. Orduategia.
35. Jolas askea.
36. Taldean emandako denbora.
37. Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleentzako baliabideak.

7. Gurasoak eta langileria (6 item).

38. Gurasoentzako baliabideak.
39. Langileen behar pertsonaletarako baliabideak.
40. Langileen behar profesionaletarako baliabideak.
41. Langileen arteko elkarrekintza eta lankidetzak.
42. Langileen ikuskaritza eta ebaluazioa.
43. Langileen garapen profesionalerako aukerak.

Ikus daitekeenez, *ECERS-R* eskalak oso bestelako alderdiak hartzen ditu kontuan bere azpi-eskaletan. Agian horregatik, behin eta berriz azpimarratzen da ebaluaziorako instrumentu honek daukan arrakasta handia. Lehen esan bezala, ikerlan horietatik *ECERS* eskalaren baliagarritasuna eta fidagarritasuna (0,92) behin eta berriz azpimarratu dira (adibidez, Peisner-Feinberg eta Burchinal, 1995, 1997; Whitebook eta lag., 1990).

ECERS-R tresnarekin amaitzeko, garrantzitsua da gogora ekartzea *ITERS-R* tresnaren ebaluazio sistema bera jarraitzen duela. Hortaz, 1 eta 7 arteko puntuazioak daude eta tresnak berak ezarritako baldintzak betez gero, puntuazioan gorantz egiteko aukera dago. *ITERS-R* tresnan bezala, hemen ere baldintza bakar bat ez betetzeak puntuazioan gora egitea galarazten du.

5.2.2. IRAKASLEAREN ESKUARTZEA

Eskolaren kalitatea gelako giroaz gain, irakaslearen eskuartzeak osatzen du. Irakaslearen eskuartzeaz ulertzen da bere egitekoa gelan eta gelako haurrekin. Hain zuzen ere horren berri zehatza ematen dute irakaslearen sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak. Horregatik, bi aldagai horiek hartzen dira irakaslearen eskuartzearen osagarriztat. Haurraren garapenarekin eta haur eskolaren kalitatearekin egin bezala, irakaslearen eskuartzea osotasunean hartzeko, bere osagaien arteko batezbestekoa egin da. Horrela, irakaslearen sentikortasunari zein hitz egiteko eta azalpenak emateko erari dagozkien emaitzak hartu eta eurekin batezbestekoa egin da irakaslearen eskuartzearen emaitza nagusia izateko. Beraz, 1 eta 7 arteko puntuazioak

daude irakaslearen eskuartzea ebaluatzeko. Kasu honetan ere, lekoak eskuartze desegokia erakutsiko lukeen bitartean, 7koak islatuko luke irakaslearen lan aparta.

Irakaslearen eskuartzea nola ebaluatu den hobeto ulertzeko, jarraian bere osagaiak izango dira hizpide.

5.2.2.1. SENTIKORTASUNA: *NCKO Sensitivity*

Irakaslearen sentikortasuna ebaluatzeko, *NCKO Sensitivity* tresnaren azken bertsioa erabili da (NCKO, 2006). *NCKO* da Herbeheretako umearen heziketa goiztiarra aztertze partzuergoa. Partzuergo horrek sakonki aztertu ditu eta aztertzen dihardu hango haur eskolen ezaugarriak eta haurrarekiko eraginak. Ikerketa horiek aurrera eramateko, hainbat tresna eraiki ditu. Hain zuzen ere tresna horietako bat da *NCKO Sensitivity*, irakaslearen sentikortasuna ebaluatzeko tresna alegia. 2004an egin zuten lehenengo zirriborroa eta 2006an berriz, egungo bertsioa. Berritutako bertsioa baliatu da 2006an hasi eta oraindik amaitu ez duten ikerketa lanean.

Sentikortasuna ebaluatzeko orduan, kontuan hartu behar dira marko teorikoan sentikortasunari buruz esandakoak. Hortaz, haurraren zeinuak jaso, egoki interpretatu eta erantzun egokia ematen ote zaien aztertu behar da. Zeregin horretarako, beti ere gelako testuinguruan, ume guztiekiko sentikortasuna adierazi behar du irakasleak puntuaziorik gorena lortu ahal izateko. Tresna aplikatzeko orduan, sentikortasun horri hertsiki lotutako hainbat aldagai behatu behar dira. Ondoko hauek dira aztertu beharrekoak:

- Haurraren zeinuak jaso, ongi interpretatu eta erantzun azkarra eta egokia ematea.
- Babes emozional egokia eskaintzea haur guztiei.
- Umeen ikuspegitik jokatzeko gai izatea.
- Egoera konplexuetan bere jokabidea arrakastatsua izateko hainbat baliabide izatea.

Behatu beharreko aldagai horien betetze mailaren arabera, *NCKO Sensitivity* tresnak 1 eta 7 arteko puntuazioak jasotzen ditu. Are zehatzago, sentikortasun eza adierazten du 1eko puntuazioak eta, aitzitik, sentikortasun handia 7koak. Puntuazio horietara heltzeko, ikerlariak aztertu behar ditu gelan egindako hamar minutuko 3 grabazio. Hiru grabazio horietako puntuazio independenteen batez bestekoa hartzen da irakaslearen sentikortasun mailatzat.

5.2.2.2. HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA: *NCKO Talking and Explaining*

Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era ebaluatzen du *NCKO Talking and Explaining* tresnak. Sentikortasuna ebaluatzeko tresnari buruz esan bezala, Herbeheretako *NCKO* partzuergoak eraiki zuen hitz egiteko eta azalpenak emateko era aztertzeko tresna, kasu honetan ere, euren ikerketan irakaslearen eskuartzea aztertzeko. Sentikortasunak eskuartze horren alde baten berri ematen zuen bitartean, hitz egiteko eta azalpenak emateko erak lotura zuzena du hizkuntzaren erabileraz. Baieztapen hori hobeto islatzeko, jarraian aipatuko dira eskala honek kontuan hartzen dituen elementuak eta ikerlariak behaketan aztertu behar dituenak:

- Irakasle eta umearen arteko solasaldiaren oreka.
- Irakasle eta umearen arteko hartu-emanaren iraupena.
- Umearen partaidetza.
- Gaiaren inguruan azalpenak ematen diren.
- Irakasleak dioena umearentzat esanguratsua den.

Aldagai horiek ematen diren edo ez ikusi eta gero, irakaslearen puntuazioak 1etik 7ra bitartekoak dira hitz egiteko eta azalpenak emateko orduan. Kasu honetan ere, 1eko puntuazioa emaitzarik baxuena izateaz gain, hitz egiteko eta azalpenak emateko era desegokiaren adierazgarri litzateke. Aitzitik, 7ko puntuazioak islatu luke irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko modu erabat egokia.

Amaitzeko, esan behar da sentikortasuna ebaluatzeko hiru grabazio horiek baliatzen direla hitz egiteko eta azalpenak emateko eskala ere osatzeko. Beraz, hiru grabazioetako puntuazioen batezbestekoa hartzen da hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren erakusle.

5.3. HAUR ESKOLAREN ALDAGAI OSAGARRIAK

Marko teorikoak erakutsi du eskolaren kalitateaz loturik, egon badagoela garrantzitsua den beste aldagairik, ume:irakasle, haur kopurua kasu irakaslearen antsia maila kasu. Aldagai osagarri horiek jasotzeko, hainbat bide erabili dira. Esaterako, alde batetik, elkarrizketa erabili da estrukturaltzat har daitezkeen hainbat datu jasotzeko. Bestetik, galdetegiak baliatu dira irakasleari zuzenean dagozkion datuak jasotzeko. Jarraian, zerrendatuko dira aldagai osagarrien mapa osatzeko erabilitako bideak.

5.3.1. GELAKO EZAUGARRIAK: ELKARRIZKETA

Elkarrizketari dagokionez, agerian gelditzen da ondoko aldagaiak jaso direla:

- Gela bakoitzean dagoen irakasle kopurua.
- Gela bakoitzean dagoen laguntzaile kopurua.
- Gela bakoitzean matrikulaturik eta behaketa unean dagoen haur kopurua.
- Gela bakoitzean matrikulaturik eta behaketa unean dagoen neska eta mutil kopurua.
- Hezkuntza premia berezi larriak dituen haur kopurua.
- Hezkuntza premia bereziaren nolakotasuna.
- Gela bakoitzeko ume:irakasle ratioa.
- Gelako haur gazteenaren eta zaharrenaren adinak.
- Gelako metro koadro kopurua.
- Metro koadro:ume ratioa.
- Zentro bakoitzak baimentzen duen gehienezko haur kopurua.

Bestalde, zuzenean irakasleari lotutako aldagaiak jasotzeko galdetegiak erabili dira. Irakaslearen antsia maila ebaluatzeko lanaren oinarri teorikoan aipatutako tresna bat

baliatu da, *ISRA* alegia. Irakasleari lotutako gainontzeko datuak jasotzeko berriz, beste galdetegi bat eraiki da. Oraingoan, *ISRA* tresnaren berri zehatza emango da eta, ondoren, mintzagai hartuko da irakasleari dagozkion gainontzeko datuak jasotzeko galdetegia.

5.3.2. ANTSIA MAILA: ISRA

Irakaslearen alderdiei lotutako aldagaiekin hasteko, lehenik bere antsia maila aztertzeko tresna izango da mintzagai. Antsia maila ebaluatzeko *Inventario de Situaciones de Respuesta de Ansiedad* (hemendik aurrera *ISRA*) galdetegiaren azken bertsioa erabili da (Miguel-Tobal eta Cano-Vindel, 2002). Are zehatzagoak izateko, galderak egin baino, eskalak hainbat egoera proposatzen ditu. Eskala betetzen duten pertsonak, kasu honetan irakasleek, zehaztu behar dute egoera horietan nola erantzungo luketen. Erantzun posibleak ematen ditu eskalak eta betetzailerak erantzun posible horien maiztasuna zehaztu behar dute; izan ere, lau erantzun posible baitauzkate: “ia inoiz ez”, “gutxitan”, “batzuetan bai/beste batzuetan ez” eta “ia beti”.

Aldi berean, erantzun posible horiek hiru multzotan banatzen dira. Datu horrek esan gura du arlo kognitiboaz lotutako erantzunak batera doazela eta gauza bera jazotzen dela arlo fisiologikoaz edo motoreaz lotutako erantzun motekin. Hortaz, nahiz eta 23 egoerak errepikatu, erantzun posibleak planteatzen zaizkio galdetegia bete behar duen pertsonari. Beste era batera esateko, antsia maila altuak sortzen dituen ondorioak hiru arlo edo sistematan antolatzen dira:

- **Sistema kognitiboa.** Sistema honek sakonki bereganatzen ditu, besteak beste, pertsona ororen pentsamendu, sentimendu, kezka, segurtasun maila edo beldurrak.
- **Sistema fisiologikoa.** Bertan jasotzen dira bihotz-taupadak, hotzikarak, arnasketa, buruko mina edo izerdia bezalako aldagaiak.
- **Sistema motorea.** Toteltasuna, gehiegi jatea, edatea edo erretzea, mugimendu errepikakorrek eta abar jasotzen dira.

Hortaz, 23 egoera horiek sor ditzaketen erantzun posibleak hiru sistema horietan sailkatu zituztenez, sistema bakoitzaren antsia maila jakiterik dago. Aldi berean, hiru sistema horien antsia mailen baturak dakar antsia maila orokorra.

Hain zuzen ere, modu laburtuan horixe da *ISRA* tresnaren egitura orokorra. Antolaketa horrekin, jasotzen da sistema bakoitzaren antsia maila. Berez, sistema bakoitzaren emaitzak ez du zerikusirik besteekin. Dena den, kontuan izan behar da antsia maila orokorra sistema bakoitzaren emaitzen baturaz lortzen dela eta, ondorioz, nolabaiteko elkarreragina egon badagoela.

Bestalde, esan behar da sistema bakoitzean lortutako emaitzak sailkatu egiten direla. Horretarako, antsia maila adierazten duten lau etiketa zehaztu dituzte *ISRA* galdetegiaren egileek: antsia bizia edo muturrekoa, antsia latza, antsia moderatua eta antsia eza. Ildo beretik, gaineratu behar da etiketa horiek estuki harremanetan daudela gizartearen antsia mailaren pertzentilekin.

Amaitzeko, marko teorikoan aipatu legez, gogoan izan behar da pertsonen antsia maila ebaluatzeko sarri erabili dela *ISRA*. Hain erabilia izateko arrazoietakoa bat da bere barne trinkotasuna; izan ere, pertsona batek birritan galdetegia betetzerakoan (test-retest), 0,99ko *Alfa* koizientea izan baita.

5.3.3. IRAKASLEAREN EZAUGARRIAK: GALDETEGIA

Orain arte aipatutako tresnez gain, galdetegi bat eratu da irakasleari dagozkion beste zenbait datu osagarriak jasotzeko. Galdetegiaren helburua izan da irakaslearen zenbait datu jasotzea, bere lanarekin zerikusia izan dezaketelakoan. Galdetegi horrek ondoko aldagai hauek jasotzen ditu:

- Irakaslearen sexua.
- Irakaslearen egoera zibila.
- Irakaslearen formazioa.
- Irakaslearen esperientzia.
- Irakasleak bere ardurapean duen haur kopurua.

- Irakasleak zein adin tarterekin egiten duen lan.
- Irakaslearen balorazioa haur eskolarena, lankideen arteko giroarena eta zuzendaritzarekiko harremanena.

Tresnekin amaitzeko, gogoan izan behar da guzti-guztien informazioa dagoela doktorego-tesi honi atxikitako CDan. Bertan, doktorego-tesiaren eranskin guztiak biltzen dira eta, ondorioz, aukera dago tresna bakoitzaren ezaugarriak ezagutzeko.

6. PROZEDURA

Ikerketa aurrera eramateko erabili diren tresnak aipatu ondoren, tresna horien aplikazioari begira jarraitutako urratsak azalduko dira. Zeregin horretarako, hastapenetik hasia, ezinbestean gogoan izan behar da Herbeheretako Leideneko Unibertsitatean egindako egonaldia; izan ere, bertan definitu baitzen ikerketaren norabidea. Are gehiago, egonaldia baliagarria izan zen, batez ere, ebaluazio tresnetan trebatzeko. Trebatze-lan horren ondorioz, ikerlaria gaitu egin zen inplikazioa ebaluatzeko *LIS-YC* eskalan, ongizatea ebaluatzeko *NCKO Well-being* tresnan eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era aztertzen dituzten *NCKO Sensitivity* eta *NCKO Talking and Explaining* instrumentuetan. Tresnetan gaitzeko, ebaluatu behar izan ziren Herbeheretan jatorrizko hizkuntzan grabatutako bideoak. Bideoak herbeheraz izan arren, ikerlariak emandako emaitzek korrelazio koefiziente handia izan zuten bideoen egileek zehaztutako ebaluazioekin:

- Inplikazioa: LIS-YC: 0,76.
- Ongizatea: NCKO Well-being: 0,81.
- Sentikortasuna: NCKO Sensitivity: 0,73.
- Hitz egiteko eta azaltzeko era: NCKO Talking and Explaining: 0,72.

Horrenbestez, emaitzek gainditu zuten tresnen egileek jarritako korrelazio koefizientea, doktorego-tesiaren egilea gaitua izan zen aipatutako tresnetan.

Soka beretik, Leideneko egonaldian aukera egon zen eskolaren kalitatea ebaluatzeko *ITERS-R* eta *ECERS-R* tresnetan trebatzen jarraitzeko. Azken batean, Herbeheretako zenbait haur eskola bisitatu ziren eskala horien arabera euren kalitate maila zehazteko. Zentroetara eginiko bisita horiek baimendu zuten *ITERS-R* eta *ECERS-R* tresnetan sakontzen jarraitzea.

Beraz, Herbeheretan tresnetan formatu eta gero, ezinbestean aipatu behar dira Euskal Herrian emandako urratsak ikerketa gauzatu ahal izateko. Ildo horretatik, nahitaez, ikerketaren hastapenak kokatu behar dira Ikastolen Konfederazioak Durangon egiten

dituen bileretan; izan ere, horietako batzar bat baliatu baitzen ikerketaren asmoen berri eman eta euren partaidetza eskatzeko.

Partaidetza eskatu eta gero, banan-banakako bilerak egin ziren eskakizunari baietza eman zioten ikastolekin. Ikastola bakoitzean egindako bileretan, prozedura azaltzen zitzaien; azken batean, aditzera ematen zitzaien behaketak, bideo-grabazioak, galdetegiak betetzea eta elkarrizketak beharrezkoak zirela ikerketa aurrera eramateko. Informazio iturri horiek geletan erabili behar ziren edo, elkarrizketa eta galdetegiaren kasuan, gela horietako irakaslearekin. Horregatik, garrantzitsua zen ikerketan parte hartuko zuten gelak definitzea. Ondorioz, hasierako bilera horietan, gelen hautaketa egiten zen; izan ere, linea bat baino gehiago zeuden ikastoletan, zoriz aukeratzen zen adin tarte bakoitzeko gela bana. Gainontzekoetan, adin tarte bakoitzean zegoen gela bakar hori hartzen zen ikerketarako. Gela bakarra hautatu zen alde aurretik egindako ikerketa pilotuetan ez zelako ezberdintasun esanguratsurik aurkitu adin tarte berdineko gelen artean (Larrea, 2005).

Hortaz, ikerketarako gelak identifikatu ondoren, ikerlaria bertara joateko datak adosten ziren. Geletara egindako bisita horietan, errealitatea ahalik eta egokien islatzea zen helburu. Horregatik, ohiko egunak erabili ziren geletara joateko eta, ondorioz, ospakizun bereziak edo jaialdiak izaten ziren egunak ez ziren apropostzat hartu.

Behin gelara joana, ikerlariaren funtzioen artean kokatzen zen gela bakoitzean behaketa eta grabazio lanak aurrera eraman, galdetegiak irakasleei eman eta elkarrizketak egitea. Gela bakoitzean egun osoa egoteak baimentzen zuen, alde batetik, behaketaren bitartez gelako giroa ebaluatzea. Beste alde batetik, gelako ume eta irakasleen grabazioak ere egiten ziren. Soka horretatik, esan behar da gelako ume bakoitza hirutan jasotzen zela bideoz. Batez ere jolasten ari zela, ume bakoitza hirutan 2 minutuz grabatua izaten zen. Esan gabe doa grabazio horiek baliatzen zirela ondoren umeari dagozkion aldagaiak ebaluatzeko; hots, ikaslearen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana aztertzeko. Gelako ume guztiak grabatzea ezinezkoa bazen, minimo moduan zehaztu zen 0-1 adin tarteko 4 ume, 1-2ko 7 eta 2-3ko 10 bideoz jasotzea; minimora heldu ezean, beste egun batean itzultzen zen gela horretara. Irakasleari dagokionez, hirutan jasotzen zen bideoz bere egitekoa. Kasu honetan, baina, 10 minutuz grabatzen zitzaion, guztira irakasle bakoitzaren 30 minutu izateko. Ordu erdiko bideo-grabazio horiek

erabiltzen ziren ondoren irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era ebaluatzeko. Oro har, 125 ordu inguruko grabazioak egin eta aztertu dira.

Ildo beretik, behaketa eta grabazioak ez ezik, elkarrizketak eta galdetegiak ere erabilgarriak izan dira informazioa jasotzeko. Baliagarritasun hori dela-eta, behaketa egun horretan gelako irakaslearekin elkarrizketa egiten zen gelako giroaren inguruan zalantzarriak ziren elementuen inguruan galdetzeko eta, bide batez, tresnei zegokien atalean azaldutako giroaren aldagai osagarriak jasotzeko, ratioak edo neska eta mutil kopurua kasu. Bestalde, galdetegiari dagokionez, irakaslearen antsia maila ebaluatzeko *ISRA* galdetegia ematearekin batera, euren inguruko beste zenbait datu emateko eskakizuna egin zitzaion. Modu horretan ahalbideratu zen, besteak beste, irakaslearen esperientzia edo formazioa ezagutzea.

Beraz, ikerketa aurrera eramateko ezinbesteko informazio guztia atera da behaketatik, bideo-grabazioen azterketatik, elkarrizketatik eta galdetegietatik. Informazio guztia eskuratu eta gero, *SPSS* software informatikoaren 13. bertsioa erabili da datu horien analisirako eta trataera estatistikoa emateko. Trataera estatistikoaren barruan, nabarmendu behar dira ateratako deskribatzaileak, eta egindako batezbestekoen konparazioak, korrelazio oso eta partzialak, erregresio linealak eta analisi faktorialak. Testu prozesagailu moduan *Microsoft Word 2003* erabili da. Lanaren eranskinak jasotzen dituen CDak *Microsoft Powerpoint 2003* du oinarri.

7. KAPITULUAREN IDEIA NAGUSIAK

Helburuei dagokienez:

- Nagusiki ondokoak dira ikerketaren helburuak:
 - Zehaztu haur eskolaren zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten haurraren garapenean.
 - Zehaztu aldagaien arteko harremanak.

Hipotesiei dagokienez:

- Nagusiki ondoko hipotesiak aurreikusten dira:
 - Erlazioa dago haur eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren artean.
 - Erlazioa dago haurraren garapena osatzen duten aldagaien artean.
 - Erlazioa dago haur eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaien artean.

Laginari dagokionez:

- EAEko 62 gela eta horrenbeste irakasle aztertu dira.
- Gela horietatik 15 dira 0-1 adin tartekoak, 19, berriz, 1-2koak eta, 28 gela 2-3koak.
- 895 haur behatu dira, 0-1 urteko 129, 1-2ko 263 eta 2-3ko 503.
- Laginaren neurriaren errore maila % 3,22koa da egoerarik txarrean.

Tresnei dagokienez:

- Haurraren garapenaren barruan ondoko tresnak baliatu dira:
 - Inplikazioa: *Leuven Involvement Scale for Young Children- LIS-YC*.
 - Ongizatea: *NCKO Well-being*.
 - Berdinkideen arteko harremana: *Berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko eskala*.
- Haur eskolaren kalitatea:
 - Gelako giroa: *ITERS-R* eta *ECERS-R*.

- Irakaslearen eskuartzea:
 - Irakaslearen sentikortasuna: *NCKO Sensitivity*.
 - Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era: *NCKO Talking and Explaining*.
- Haur eskolaren aldagai osagarriak:
 - Aldagai estrukturalak: elkarrizketa.
 - Irakaslearen antsia maila: *ISRA*.
 - Irakasleari lotutako aldagaiak jasotzeko: galdetegia.

Prozedurari dagokionez:

- Herbeheretan egindako egonaldia baliatu da zenbait tresnetan gaitzeko.
- Ikastolen Konfederazioko ikastoletan egin da datu-bilketa.
- Elkarrizketak egin dira ikastolara joan aurretik.
- Adin tarteko gela bana zoriz hautatu da.
- Geletan behaketak eta bideo-grabazioak egin dira.
- Haurra 6 minutuz eta irakaslea 30 minutuz grabatuak izan dira, ondoren bideo horiek aztertzeke.
- Elkarrizketak haur eskolak behatu ondoren egin dira.
- Galdetegiak eskolara joandako lehenengo egunean irakasleei eman zaie.
- SPSS programa erabili da datu guztiak kudeatzeko eta aztertzeke.

5. KAPITULUA

EMAITZAK

5. KAPITULUA: EMAITZAK

1. Aldagaien emaitzen deskribapena

- 1.1. Ikasleari dagozkion emaitzak
 - 1.1.1. Ikaslearen garapena
 - 1.1.1.1. Ikaslearen inplikazioa
 - 1.1.1.2. Ikaslearen ongizatea
 - 1.1.1.3. Ikaslearen berdinkideen arteko jokabidea
 - 1.2. Eskolari dagozkion emaitzak
 - 1.2.1. Eskolaren kalitatea
 - 1.2.1.1. Gelako giroa
 - 1.2.1.2. Irakaslearen eskuartzea
 - 1.2.1.2.1. Irakaslearen sentikortasuna
 - 1.2.1.2.2. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era
 - 1.2.2. Aldagai osagarriak
 - 1.2.2.1. Gelako ume kopurua
 - 1.2.2.2. Gelako ume kopurua irakasleko
 - 1.2.2.3. Gelako metro koadro kopurua
 - 1.2.2.4. Gelako metro koadro kopurua umeko
 - 1.2.2.5. Irakaslearen antsia maila
 - 1.2.2.6. Irakaslearen lankideekiko ebaluazioa
 - 1.2.2.7. Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa
 - 1.2.2.8. Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioa
- 1.3. Laburpena

2. Emaitzak hainbat irizpideren arabera

- 2.1. Aldagaiak adin tartearen arabera
- 2.2. Aldagaiak irakaslearen formazioaren arabera
- 2.3. Aldagaiak lurraldearen arabera
- 2.4. Aldagaiak biztanle kopuruaren arabera

3. Hipotesiei dagozkien emaitzak

- 3.1. Eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren arteko erlazioari dagokionez
- 3.2. Haurren garapenaren aldagaien arteko erlazioari dagokionez
- 3.3. Gelako giroaren eta irakaslearen eskuartzearen arteko erlazioari dagokionez

4. Aldagaien arteko harremanari dagozkion emaitzak

- 4.1. Ikaslearen garapena
- 4.2. Ikaslearen inplikazioa
- 4.3. Ikaslearen ongizatea
- 4.4. Ikaslearen berdinkideen arteko harremana
- 4.5. Eskolaren kalitatea
- 4.6. Gelako giroa
- 4.7. Irakaslearen eskuartzea
- 4.8. Irakaslearen sentikortasuna
- 4.9. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era
- 4.10. Gelako ume kopurua
- 4.11. Gelako ume kopurua irakasleko
- 4.12. Gelako metro koadro kopurua
- 4.13. Gelako metro koadro kopurua umeko
- 4.14. Irakaslearen antsia maila
- 4.15. Irakaslearen lankideekiko ebaluazioa
- 4.16. Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa
- 4.17. Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioa

5. Eragin mailari dagozkion emaitzak

- 5.1. Ikaslearen garapenarekiko eragin mailak
- 5.2. Ikaslearen inplikazioarekiko eragin mailak
- 5.3. Ikaslearen ongizatearekiko eragin mailak
- 5.4. Ikaslearen berdinkideen arteko harremanarekiko eragin mailak
- 5.5. Eskolaren kalitatearekiko eragin mailak
- 5.6. Gelako giroarekiko eragin mailak
- 5.7. Irakaslearen eskuartzearekiko eragin mailak
- 5.8. Irakaslearen sentikortasunarekiko eragin mailak
- 5.9. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekiko eragin mailak

6. Emaitzak multzokatzen

7. Kapituluaren ideia nagusiak

Oinarri teorikoak aditzera eman du nola eraman behar zen aurrera ikerketa. Hain zuzen ere, ikerketaren gorabeherak jorratu dira diseinuaren berri ematerakoan. Oraingoan, berriz, hizpide izango dira diseinu horrekin aurrera eramandako ikerketatik eratorritako emaitzak. Emaitzen berri emateko, sei multzotan antolatu da lanaren kapitulu hau:

Lehendabizikoan egingo da ikerketako aldagaiak izandako emaitzen deskripzioa. Zeregin horretarako, ikasleari eta eskolari dagozkien aldagai guztiak aipatuko dira. Faktore horien guztien emaitzak hobeto ezagutzeko, banan-banan beren deskribatzaileei so egingo zaie.

Bigarrenik, ikasleari eta eskolari dagozkien aldagai guzti-guztien emaitzak zenbait irizpideren arabera antolatuko dira. Irizpideak ondoko hauek izango dira: adin tartea, irakaslearen formazioa, lurraldea eta biztanle kopurua. Modu horretan, espero da emaitza horien nolakotasunean sakontzea. Eginkizun horretarako, irizpide horien arabera sortutako multzoen arteko alderatze-lanak egingo dira. Horrenbestez, sakonduko da irizpidetzat hartutako 4 faktore horiek dauzkaten loturetan ikerketako aldagai nagusiekin.

Hirugarrenik, ikerketaren diseinuan planteatutako hipotesiak berrartuko dira. Are gehiago, hipotesi horiek baieztatu eta ezeztatuko dira. Helburu hori betetzeko, hipotesietan planteatutako aldagaien arteko erlazioak aztertuko dira.

Laugarrenik, sakonduko da aldagai guztien arteko erlazioetan. Hipotesiei dagokien hirugarren zatian, hainbat faktoreen arteko erlazioak baldin baziren hizpide, atal honetan sakonduko da aldagai guzti-guztiek dituzten erlazioetan. Hortaz, aldagaiak banan-banan hartuko dira eta, modu deskribatzailean, aditzera emango da zein aldagairekin duen korrelazio esanguratsua.

Bosgarrenik, dagoeneko identifikatu diren faktoreen eragin-maila zehaztuko da. Beste era batera esateko, aldagai nagusiekiko erlazioa duten faktoreak jadanik aurreko ataletan identifikatu direnez, lanaren zati honetan eragin hori norainokoa den zehaztuko da. Bideanbar, eragin-mailaren araberrako sailkapena egingo da aldagai guztiekin. Beraz, zenbait aldagaitan beste faktoreek daukaten pisua ñabartuko da.

Azkenik, ikerketako aldagai guzti-guztiak hartu eta eurekin analisi faktorial bat egingo da. Modu horretan, aipatutako aldagaiak multzokatuko dira. Multzokatze-lan hori baliagarria izango da aldagaiak nola pilatzen diren ikusteko. Bideabar, aldagaiak elkartzean, etorkizuneko lanei begirako abiapuntu bat eskaini gura da; izan ere, multzo horiek izan baitaitezke etorkizuneko lanen abiapuntu.

1. ALDAGAIEN EMAITZEN DESKRIBAPENA

1.1. IKASLEARI DAGOZKION ALDAGAIK

Eskolari dagozkion datu nagusiak eman baino lehen, ikasleari dagozkion aldagaien berri emango da. Hortaz, kasu honetan, lehenik eta behin aditzera emango dira ikaslearen garapenari lotutako datuak. Aldagai horren ondoren jorratuko dira garapena osatzen duten ikaslearen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideekiko harremana.

1.1.1. IKASLEAREN GARAPENA

Esan bezala, ikaslearen garapena osatzen dute bere inplikazioak, ongizateak eta berdinkideen arteko harremanak. Hiru aldagai horien integrazioak dakar ikaslearen garapena. Horregatik, aldagai honen emaitzak 1 eta 7 artekoak dira. Hain zuzen ere, ondoko taulak laburbiltzen ditu emaitza horiek:

3. taula: Ikaslearen garapena

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Ikaslearen garapena	62	2,88	4,76	3,96	,33
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Ikus daitekeenez, ikaslearen garapenari dagozkion datuak 4ko puntuaziotik oso hurbil kokatzen dira. 3,96ko puntuazioa biziki hurbil dago erdibideko puntuaziotik. Hortaz, esan daiteke umearen garapena neutraltasunean lekutzen dela; izan ere, hainbesteko puntuazioa dauka, erdira ere iristen ez dena. Beraz, datu horrek aditzera ematen du tarte badagoela hobetzeko, nahiz eta puntuazioa erabat baxua ez izan.

1.1.1.1. IKASLEAREN INPLIKAZIOA

Garapenaren osagaien artean, ikaslearen inplikazioa izango da jarraian hizpide. Dena den, ikaslearen inplikazioaz hasi baino lehenago, gogoan izan behar da *Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)* tresna erabili dela aldagai hori ebaluatzeko. Era berean, kontuan izan behar da inplikazioa 5 mailatan zehazten zela eta,

ondorioz, 1etik 5erako puntuazioak egon zitezkeela. Inplikazio mailarik eskasenari dagokio lekoa eta mailarik gorenari berriz 5ekoa. Inplikazioa ebaluatzeko tresnari dagozkion datu nagusi horiek aipatu eta gero, aditzera emango da lagineko 62 gelatan izandako inplikazio mailen batezbestekoa.

4. taula: Ikaslearen inplikazioa

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Ikaslearen inplikazioa	62	1,58	4,00	2,64	,46
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Gela bakoitzaren inplikazio maila kontuan izan eta gero, bertatik eratorritako batezbestekoa 2,64an kokatzen da. Gogoan izan behar da 2ko puntuazioa hartzen zela maiz moztutako inplikazio mailaren islatzat eta 3koa berriz nagusiki jarraitutako inplikaziotzat. Hortaz, nahiz eta 3ko puntuaziotik hurbilago egon, bien artean kokatuko litzateke 62 gelatatik ondorioztatutako batezbestekoa.

1.1.1.2. IKASLEAREN ONGIZATEA

Ikaslearen garapenari dagozkion aldagaiekin jarraitzeko, euren ongizatea ebaluatzeko *NCKO Well-being* eskalaren emaitzak izango dira hizpide. Hortaz, gogoan izan behar da 1 eta 7 arteko puntuazioak ematen dituen eskalari buruz gagozkiola. Kasu honetan, 1ak ongizate eza eta 7ak ongizate handia erakusten duten bitartean, 4ko puntuazioak neutraltasuna erakutsiko luke. Azken batean, 4koa ongizatearen adierazgarri ezaren, edozein dela norabidea, isla izango litzateke.

Aipamen horiek egin eta gero, jarraian aditzera emango da geletako umeen ongizate mailaren batezbestekoa:

5. taula: Ikaslearen ongizatea

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Ikaslearen ongizatea	62	3,42	4,58	4,11	,26
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikus daitekeenez, 4,11ko batezbestekoa arestian aipatutako adierazgarri eza horretatik nahiko hurbil agertzen da. Dena den, gutxigatik bada ere, batezbestekoa kokatzen da erdiko puntuazioa baino apur bat altuago. Bidean, aipatzekoa da desbiderapen tipikoa (0,26) orain arte aztertutako aldagaiena baino txikiagoa izatea.

1.1.1.3. IKASLEAREN BERDINKIDEEKIKO HARREMANAK

Ikasleen garapenaren osagaiekin amaitzeko, emango da berdinkideen arteko harremanen izaera ebaluatzeko eskalatik eratorritako emaitzen berri. Ongizateari dagokion eskalaren antzera, kasu honetan ere, leko puntuazioa kideza puskatzen duten jokabideekin lotzen den bitartean, 7koa ezkontzen da kideza ahalbideratzen duten portaerekin. Erdiko 4ko puntuazioaren kasuan, berdinkideen arteko harreman ezaren islatzat hartu behar da.

Baldintza horiek kontuan izanik, aurki emango da batezbesteko emaitzaren berri:

6. taula: Ikaslearen berdinkideekiko harremana

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Umearen berdinkideekiko harremana	62	3,00	4,88	4,09	,25
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikusgarri denez, batezbestekoa 4,09an kokatzen da. Hortaz, berdinkideen arteko harreman eza islatzen duen 4ko puntuaziotik oso hurbil kokatzen da. Dena den, aldagai honi dagokionez, azpimarratzekoa da aldagai guzti-guztietatik desbiderapen tipikorik baxuena daukala; izan ere, desbiderapena 0,25ean kokatzen da eta, modu horretan, gai da, gutxigatik bada ere, ongizateari zegokion tresnarena baino txikiagoa izateko.

1.2. ESKOLARI DAGOZKION ALDAGAIK

Haurren garapenaren emaitzak aditzera eman eta gero, atal honetan emango da eskolari dagozkion aldagai guztien emaitzen berri. Lehenik eta behin, aditzera emango dira eskolaren kalitateari eta kalitatea osatzen duten elementuei dagozkien emaitzak. Eginkizun hori bete eta gero, aldagai osagarriei dagozkienak aipatuko dira; hau da, aditzera emango dira kontrolatzeko helburuaz jasotako aldagaien emaitzak. Kasu guzti-guztietan, izaera deskriptiboa nagusituko da.

1.2.1. ESKOLAREN KALITATEA

Arestian ere esan da eskolaren kalitatea gelako giroak eta irakaslearen eskuartzeak osatzen dutela. Are zehatzago, eskolaren kalitatearen barruan kokatzen dira gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna eta bere hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Hiru aldagai horien bateratzeak har daiteke beraz, eskolaren kalitatea. Hiru aldagaiak ez ezik, eskolaren kalitateak ere 1 eta 7 bitarteko puntuazioak ditu. 1ekoak puntuaziorik baxuena islatzen duen bitartean, 7koak dakar puntuaziorik gorena; hots, eskolaren kalitaterik handiena.

Datu horiek guztiak kontuan izanik, jarraian ikusgarri izango da eskolaren kalitateari dagozkion emaitzak biltzen dituen taula:

7. taula: Eskolaren kalitatea

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Kalitatea	62	1,99	6,30	3,96	1,03
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulari so eginez gero, ikus daiteke batezbestekoa 4tik gertu kokatzen dela. Bidenabar, gogoan izan behar da 4ko puntuazioak tarteko kokapena daukala eskalan; izan ere, 1eko eta 7ko muturreko puntuazioen erdi-erdian kokatzen baita. Hortaz, esan daiteke eskolaren kalitateak tarteko emaitza bat daukala. Beste era batera esateko, batezbestekoari erreparatuz gero, nabarmendu behar da eskolen kalitatea hainbestekoa dela eta, nahikoa izan daitekeen arren, tarte handia dagoela kalitate handiko zentrotzat hartzeko.

1.2.1.1. GELAKO GIROA

Arestian esan bezala, eskolaren kalitatearen osagaia da gelako giroa. Hain zuzen ere, ITERS-R eta ECERS-R tresnekin ebaluatutako giroa izango da orain hizpide. Ildo beretik, kontuan hartu behar da tresna horietatik 1 eta 7 arteko puntuazioak ateratzen direla. Esan gabe doa 1eko puntuazioak giro erabat ezegokia adierazten duen bitartean, 7ko puntuazioak giro erabat egokia islatzen duela. Tartean, 3koak minimoa bermatzen du eta 5eko puntuazioak, berriz, giro egokia. Erreferentzia moduan puntuazio sistema

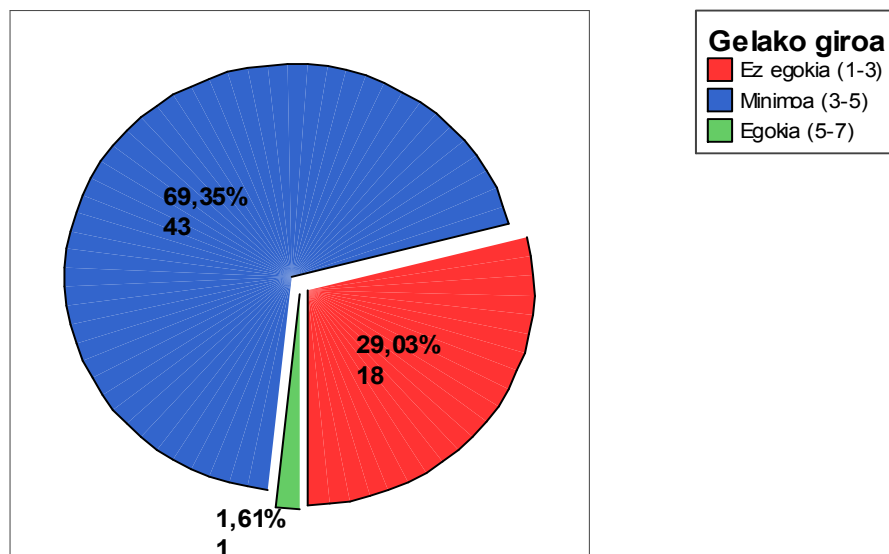
hori hartu eta gero, ebaluatutako 62 gelen giroek aditzera ematen dute 3,52ko batezbesteko emaitza. 3koa gutxienerako puntuaziotzat hartzen denez, minimotik harantzago kokatuko litzateke batezbesteko emaitza. Dena den, kontuan hartzekoa da desbiderapen tipikoa:

8. taula: Gelako giroa

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Gelako giroa	62	2,06	5,24	3,52	,74
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Arestian aipatutako *ITERS-R* eta *ECERS-R* tresnen puntuazioen izaera kontuan hartu eta gero, gelen emaitzak hiru multzotan kokatzen dira: ez egokian (1etik 3ra), minimoan (3tik 5era) eta egokian (5etik 7ra). Horregatik, jarraian, puntuazio-taldeetan antolatuko dira gela guztietako emaitzak.

9. grafikoa: Gelako giroa



Hortaz, emaitzei so eginez gero, benetan nabarmena da giro egokia (puntuazioak 5etik 7ra) duen gela bakarra izatea. Aitzitik, gelen gehiengoa minimoan kokatzen da (3tik 5era bitarteko puntuazioak), nahiz eta giro ez egokia nagusi izan ia 10 geletatik 3tan. Beraz, datuek aditzera ematen dute, oro har, geletako giroak minimoa gainditzen duela, nahiz eta giro ez egokia izan kontuan izan beharreko gela kopuru batek.

1.2.1.1.1. Gelako giroaren azpi-eskalak

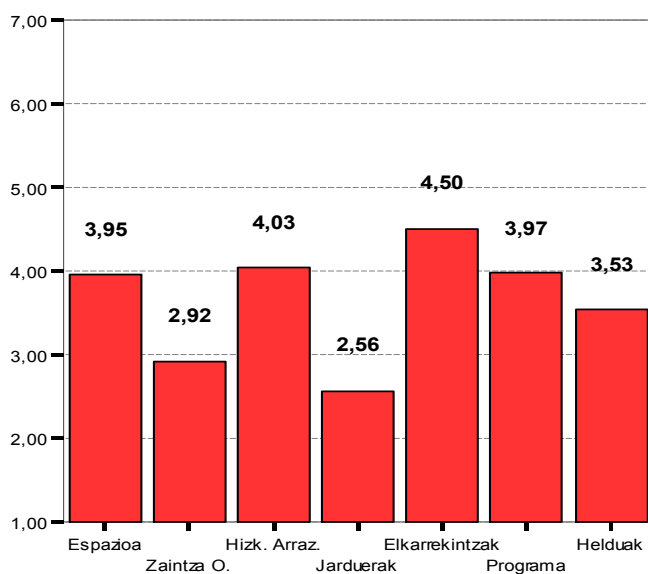
Giroaren egokitasunaren emaitzak nondik irteten diren hobeto ulertzeko, interesgarria da ITERS-R eta ECERS-R tresnen azpi-eskaletan sakontzea; izan ere, eskala horien 7 azpi-eskalatan gorabeherak daudela ikus baitaiteke. Hortaz, jarraian, aipatuko dira 7 azpi-eskalak eta horietako bakoitzean izandako batezbesteko emaitzak eta desbiderapen tipikoa.

9. taula: Gelako giroaren azpi-eskalak

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Espazioa eta altzariak	62	1,87	6,40	3,95	1,04
Zaintzarako ohiturak	62	1,17	4,83	2,92	,80
Hizkuntza eta arrazonamendua	62	1,00	6,75	4,03	1,38
Jarduerak	62	1,10	4,33	2,56	,75
Elkarrekintzak	62	1,40	6,80	4,50	1,38
Programaren egitura	62	1,50	7,00	3,97	1,02
Gurasoak eta langileak	62	1,67	5,00	3,53	,85
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Azpi-eskala bakoitzean izandako emaitzak grafikoki ikusiz gero, modu argiagoan ikusiko da zaintza ohiturei eta jarduerari dagozkien emaitzak izan direla baxuenak, 2,92 eta 2,56ko puntuazioekin hurrenez hurren. Bidenabar, ikus daiteke gelako elkarrekintzei dagokien azpi-eskala dela puntuaziorik altuena jasotzen duen alderdia (4,50).

10. grafikoa: Gelako giroa: azpi-eskalak

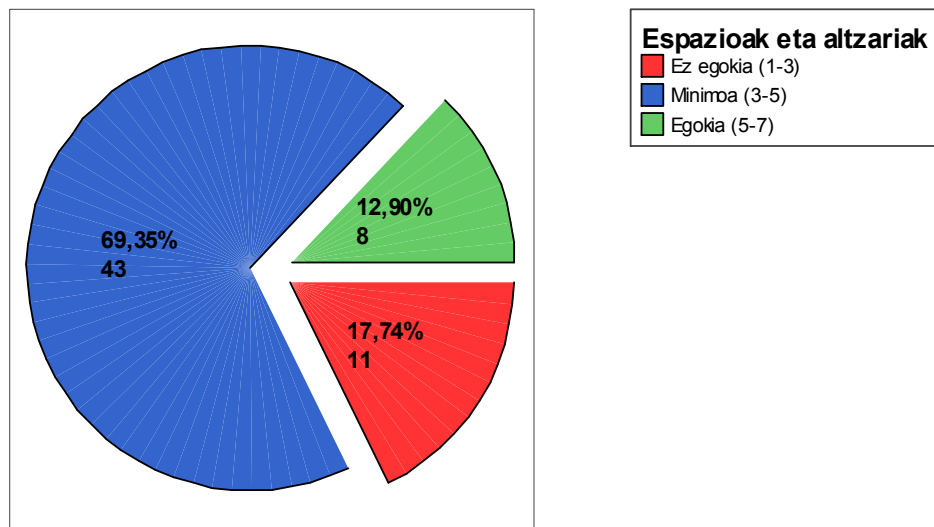


Gelako giroaren emaitzekin egin bezala, oraingoan ere puntuazioak hiru multzotan sailkatuko dira, *ez egoki*, *minimoa* eta *egokia* taldeetan alegia. Modu horretan, aukera egongo da batezbesteko puntuazio horien atzean zer dagoen hobeto irudikatzeko. Hortaz, analisi horrek baimenduko du azpi-eskala bakoitzaren eta orokorrean gelako giroaz gehiago jakitea.

Espazio eta altzariak

Lehenengo azpi-eskalarari dagokionez, arestian ere ikusi da *Espazio eta altzariak* azpi-escalak 3,95eko batezbesteko puntuazioa izan duela. Oraingoan, emaitza guztiak aipatu berri diren 3 talde horietan kokatu ondoren, ikus daiteke gela gehienak minimora heltzen direla eta, are gehiago, gutxi batzuk egokitasunera iristen direla. Dena den, aipatzekoa da kontuan hartu beharreko gelen % 18a minimora ere ez iristea.

11. grafikoa: Espazioa eta Altzariak

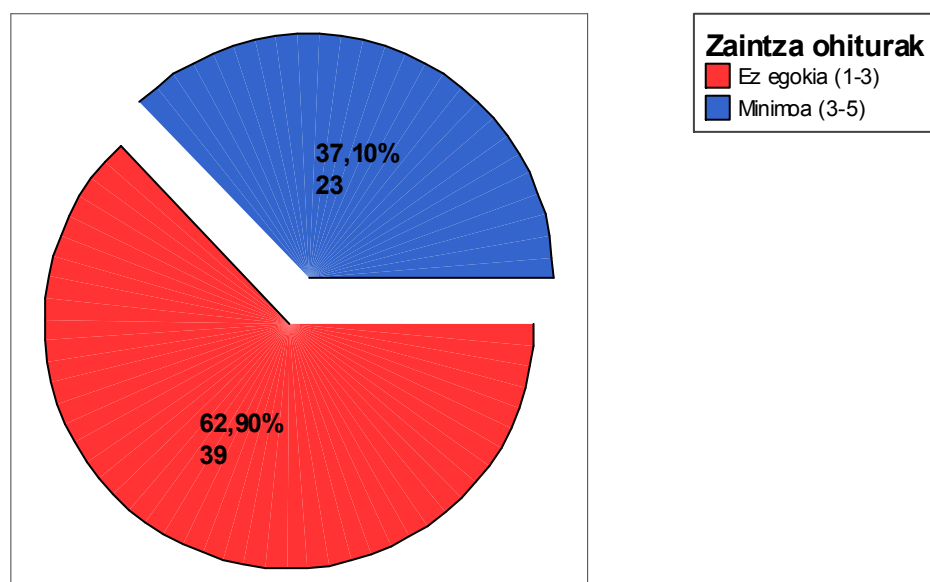


Zaintza-ohiturak

Bigarren azpi-escalari dagokionez, lehendabizi gogoan izan behar da berori izan dela emaitza txarrenetarioak lortu dituen; izan ere, zaintza ohiturak ebaluatzerakoan, batezbesteko 2,92ko puntuazio ez egokia izan baitzen.

Are gehiago, ondoko grafikoak aditzera ematen du laginean ez dagoela gela bakar bat ere egokizat hartzen den puntuaziora heltzen dena. Oraindik harantzago joz gero, gelen gehiengoak puntuazio ez egokiak dauzkan bitartean, gutxiengoa osatzen dute minimoetara heltzen diren gelek (% 37,1).

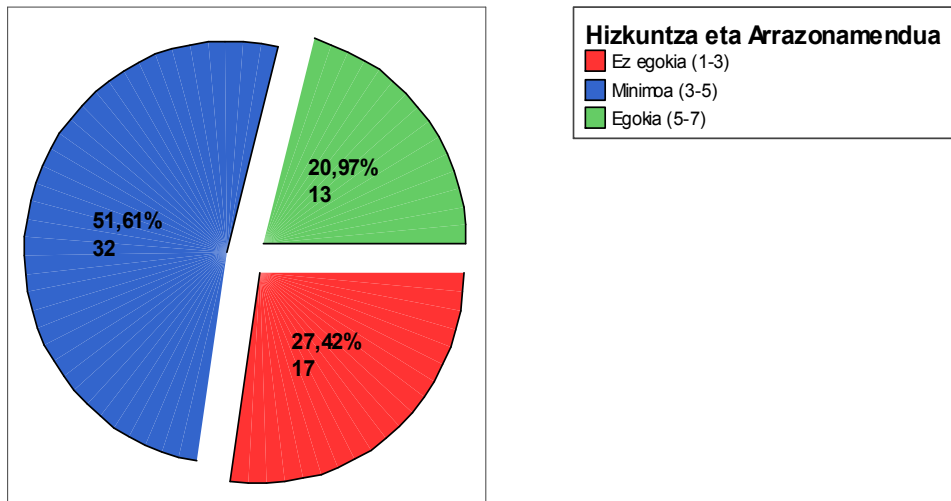
12. grafikoa: Zaintza Ohiturak



Hizkuntza eta arrazonamendua

Azpi-eskalekin jarraitzeko, segidan hizpide izango da *Hizkuntza eta Arrazonamendua* ebaluatzen dituen. Azpi-eskala horretan, batezbesteko puntuazioa aurrekoa baino askoz ere altuagoa izanik, 4,03koa alegia, espero zitekeen minimora heltzen diren gelak gehiago izatea. Hain zuzen ere, horixe ikusi da geletako puntuazioak 3 multzo handi horietan sailkatzerakoan. Azpi-eskala honetan puntuazio ez egokiak erdira baino gehiago urritu dira eta, oraingoan, berriz ere agertu dira benetan egokiak har daitezkeen puntuazioak (13 gela). Aipatutako guztiagatik, agerian gelditzen da *Hizkuntza eta Arrazonamendua* azpi-eskalari dagozkion emaitzak aurrekoenak baino hobek direla. Hurrengo orrialdeko grafikoak agerian uzten ditu aipatutako puntuazioen izaera.

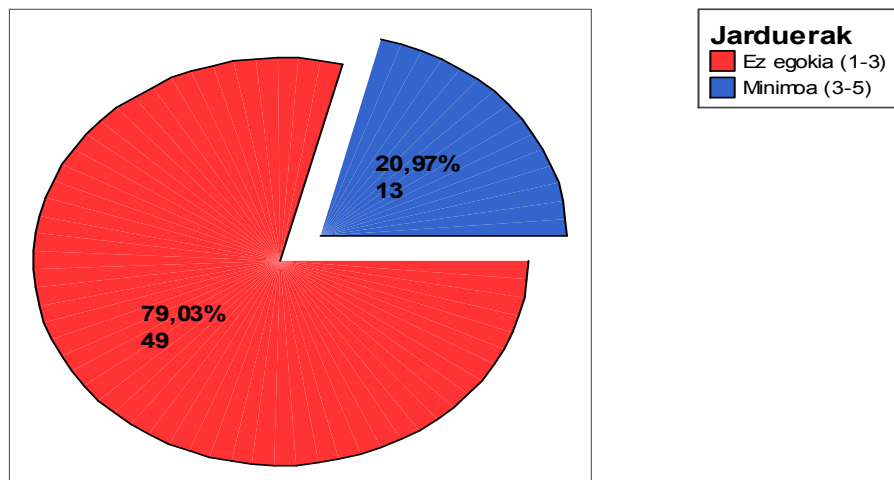
13. grafikoa: Hizkuntza eta Arrazonamendua



Jarduerak

Bestalde, gelako jarduerak ebaluatzen dituen azpi-eskalari dagokionez, azpimarratzekoa da irtendako batezbestekoa; izan ere, 2,56ko puntuazioaz, berori izan baita emaitza baxuena izan duen azpi-eskala. Azpi-eskala horretako emaitzak arestian aipatutako hiru multzotan antolatuz gero, kasu honetan ere ikus daiteke ez dela gelarik iritsi egokitasunera. Are gehiago, lagineko gelen gehiengo nabarmenak, ia % 80ak, emaitza ez egokiak izan ditu jardueren azterketan.

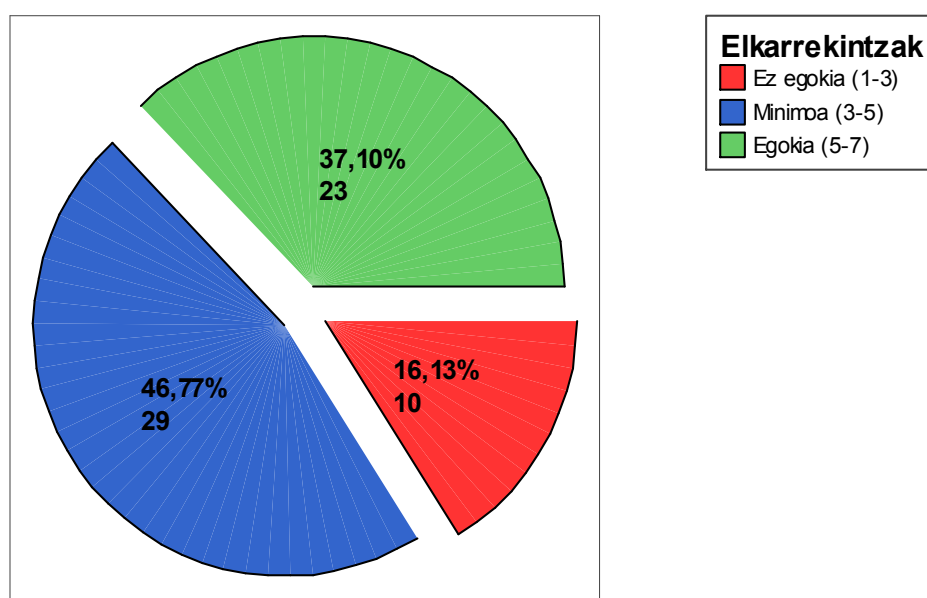
14. grafikoa: Jarduerak



Elkarrekintzak

Jarduerei zegozkien emaitzak baxuenak izan diren bitartean, *ITERS-R* eta *ECERS-R* tresnen bosgarren azpi-eskalako puntuazioak izan dira altuenak; azken batean, gelako elkarrekintzak jasotzen dituen azpi-eskalak 4,50eko emaitza izan du-eta. Are gehiago, azpi-eskala honen kasuan, izan badira 5etik gorako puntuazioak izan dituzten 23 gela. Aitzitik, 10 gelek soilik izan dute puntuazio ez egokirik. Hortaz, gorabeherak gorabehera, azpimarratzekoa da azpi-eskala honen emaitzen banaketa. Hain justu, ondoko grafikoak jasotzen du aipatutako banaketa.

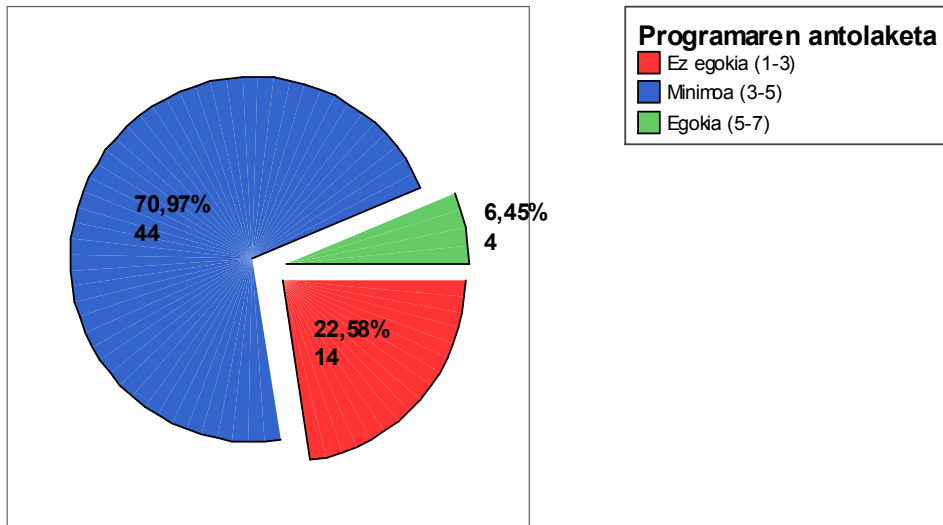
15. grafikoa: Elkarrekintzak



Programaren antolaketa

Programaren antolaketari dagokionez, lehendabizi gogoan izan behar da batezbesteko emaitza 3,97an kokatu dela. Datu horrek erakusten du puntuazioa minimoan erroturik dagoela. Dena den, berriz ere puntuazio multzoetara joz gero, ondoko grafikoan antzeman daiteke egon badaudela azpi-eskala honetan puntuazio egokiak eta ez egokiak izan dituzten gelak:

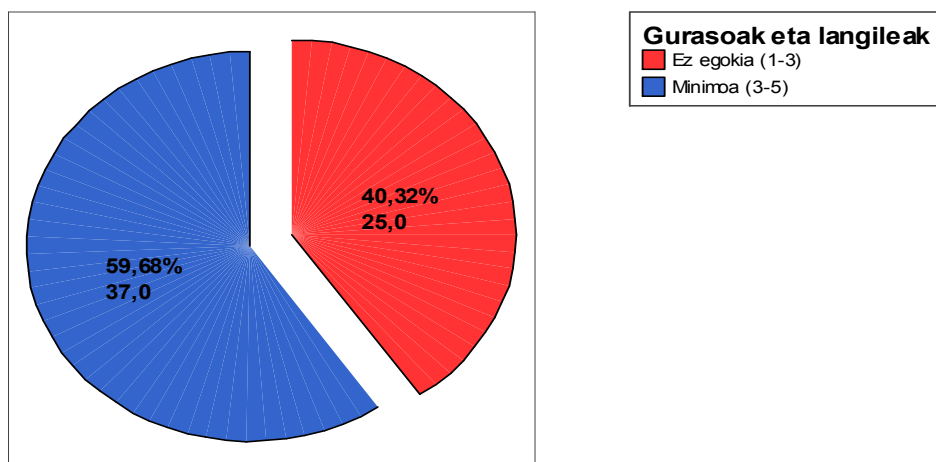
16. grafikoa: Programaren antolaketa



Gurasoak eta langileak

Azpi-eskalekin amaitzeko, oraingoan *Gurasoak eta langileak* izenekoa berrartuko da. Zeregin horretarako, lehenik eta behin, garrantzitsua da kontuan izatea batezbesteko 3,53ko puntuazioa izan dela. Dena den, 3 puntuazio multzoetan gela guztietako emaitzak kokatuz gero, agerian gelditzen da datu guzti-guztiak ez egokia eta minimoaren artean daudela. Hortaz, ondoko grafikoan ikus daitekeenez, *Gurasoak eta langileak* azpi-eskalari dagokionez, ez dago laginean emaitza egokiak dituen gelarik.

17. grafikoa: Gurasoak eta langileak



1.2.1.2. IRAKASLEAREN ESKUARTZEA

Gelako giroaren azpi-eskalak aztertu eta gero, eskolaren kalitatearen beste osagai nagusia izango da aztergai; hain zuzen ere, irakaslearen eskuartzea jorratuko da jarraian. Gogoan izan behar da irakaslearen sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak osatzen dutela aldagai hori. Arrazoi hori dela-eta, 1 eta 7 arteko puntuazioak dauzka irakaslearen eskuartzeak. Ondoko taulak puntuazio horietatik eratorritako datu esanguratsuenak bilduko ditu, modu horretan, agerian geldi dadin ikerketak emandakoa.

10. taula: Irakaslearen eskuartzea

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen eskuartzea	62	1,66	6,83	4,19	1,31
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulari erreparatuz gero, ikus daiteke batezbestekoa erdibidean koka daitekeen 4ko puntuaziotik gora kokatzen dela. Hortaz, esan daiteke irakaslearen eskuartzea nahikotasuna baino apur bat harantzago doala. Hala ere, desbiderapen tipikoak agerian uzten du aintzat hartzeko gorabeherak daudela irakasleen artean; izan ere, puntu batetik gorako desbiderapena baitago 7 puntutako eskala batean.

Irakaslearen eskuartzearen emaitzak hobeto ulertzeko, jarraian, bere osagaiak izango dira hizpide. Hortaz, irakaslearen sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren azterketak emango du irakaslearen eskuartzean sakontzeko beta.

1.2.1.2.1. Irakaslearen sentikortasuna

Irakaslearen eskuartzeari dagozkion aldagaien artean, azpimarratzekoa da bere sentikortasunari erreferentzia egiten diona. Aldi berean, sentikortasunari dagozkion emaitzak aipatzen hasi baino lehenago, gogoan izan behar da *NCKO Sensitivity* eskalaren bitartez ebaluatu dela. Era berean, kontuan izan behar da 1etik 7ra doazela behaketa bidez erabilitako tresna horren puntuazioak. Modu horretan, bateko

puntuazioak sentikortasun eza islatzen duen bitartean, 7ko puntuazioak erabat sentikorra den irakaslearekin bat egiten du.

Beraz, sentikortasunari dagokion puntuazio-sistema gogoan dela, puntuazioetara joko da zuzen-zuzenean. Ondoko taulak biltzen ditu ezaugarri nagusienak:

11. taula: Irakaslearen sentikortasuna

	N	Gutzien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen sentikortasuna	62	1,50	7,00	4,33	1,38
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikus daitekeenez, 4,33ko puntuazioan lekutzen da batezbestekoa. Hortaz, 4koa 1 eta 7ren arteko erdibidetzat hartuz gero, batezbestekoa tarteko hori baino apur bat harantzago kokatu beharko litzateke.

1.2.1.2.2. Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era

Eskolaren kalitatearen eta irakaslearen eskuartzearen osagaiekin amaitzeko, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era izango da hizpide. Aldagai honi dagokionez, gogoan izan behar da, sentikortasunaren kasuan bezala, 1 eta 7 bitarteko puntuazioak dituela. Kasu honetan, baina, *NCKO Talking and Explaining* eskala baliatu da. Ildo beretik, aintzat hartu behar da 1eko puntuazioarekin bat datorrela hitz egiten eta azalpenak ematen ez dituen irakaslea edo, emanez gero, egokia ez den modua darabilen profesionala. Aitzitik, 7ko puntuazioaz lotu daiteke oso modu egokian hitz egiten eta azalpenak ematen dituen irakaslea.

Informazio hori kontuan izanik, ondoko taulak islatuko ditu lagineko irakasleen hitz egiteko eta azalpenak emateko erari dagozkion emaitzak:

12. taula: Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era

	N	Gutzien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen hitz / azaldu	62	1,67	6,67	4,04	1,30
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulako emaitzei so eginez gero, ikus daiteke kasu honetan batezbestekoa 4,04an kokatzen dela. 4ko puntuazioa erdibidekotzat hartzen denez, esan daiteke batezbestekoak neutraltasuna adierazten duela. Edozelan ere, sentikortasunak jasotako emaitzekin konparatuz gero, ikus daiteke nabarmen baxuagoak direla emaitzak; izan ere, ia 3 hamarrekoren aldea baitago bata eta bestearen artean.

1.2.2. ALDAGAI OSAGARRIAK

Eskolaren kalitateaz gain, eskolari dagozkion beste hamaika datu osagarri jaso dira ikerketan. Ikerketaren oinarri teorikoari erreparatu ondoren, euren eragin posiblea kontrolatzeko hautatu ziren aipatutako aldagai osagarriak. Emaitzen zati honetan bakoitzak ematen dituen datuak izango dira hizpide. Zeregin horretarako, banan-banan aldagai guztiak jorratuko dira.

1.2.2.1. Gelako ume kopurua

Eskolen ezaugarriak aztertzeko orduan, funtsezkotzat hartu dira beti aldagai estrukturalak. Bidenabar, aldagai estrukturalen barruan, garrantzitsuenetariko bat da taldearen neurria; hau da, gelan dagoen ume kopurua. Hain justu, lanaren atal honetan gelako ume kopuruari dagozkion datuak emango dira. Modu horretan, aukera izango da zehazteko batezbesteko zenbat ume egoten diren gelan lagineko 62 gelatan. Zeregin horretarako, lagungarritzat har daiteke ondoko taula:

13. taula: Gelako ume kopurua

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Gelako ume kopurua	62	5	42	14,44	6,92
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikus daitekeenez, lagineko geletan batezbesteko 14,44 ume izan dira. Dena den, gutxieneko eta gehieneko kopuruei so eginez gero, ikus daiteke ezberdintasunak egon badaudela gelen artean; izan ere, gelaren batean 5 ume besterik ez dagoen bitartean, beste gelaren batean, 42 ume izan baitira. Hortaz, komenigarria da kontuan izatea gelarik gela aldea egon daitekeela taldearen neurriari dagokionez.

1.2.2.2. Gelako ume kopurua irakasleko

Taldearen neurria garrantzitsua den bezala, esan gabe doa ume kopuruarekin ezkontzekoa dela irakasle kopurua. Kontuan izan behar dugu ez dela gauza bera, arestian aipatutako 42 umetako gela horietan, irakasle bakarra edo pare bat izatea. Alde hori dela-eta, ikasle: irakasle zatiketa egingo da; modu horretan, jakingo da geletako batezbesteko ratioak zeintzuk izan diren:

14. taula: Gelako ume kopurua irakasleko

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Ume kopurua irakasleko	62	3,00	21,00	11,74	4,57
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Beraz, taula ikusirik, esan daiteke batez bestez ia 12 ume (11,74) izan direla irakasleko. Kasu honetan ere, kontuan hartzekoa da izandako desbiderapen tipikoa (4,57).

1.2.2.3. Gelako metro koadro kopurua

Eskolari dagozkion aldagai estrukturalen barruan, garrantzia hartzen dute gelaren ezaugarriek eta, are zehatzago, gela bakoitzaren metro koadro kopuruak. Hain zuzen ere, jarraian aditzera emango dira lagineko 62 geletako metro koadro kopuruari dagozkion datuak:

15. taula: Gelako metro koadro kopurua

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Gelako metro koadroak	62	3,00	123,28	51,99	16,95
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikus daitekeen bezala, laginean, batezbesteko 52 metro koadroko gelak izan dira. Ildo horretatik, interesgarria da aipatzea taulan ageri den gutxieneko 30 m koadroko neurria bat datorrela legearen eskakizun minimoekin. Hortaz, legearen minimoetatik gora kokatu dira gela guztiak eta batezbesteko emaitza nabarmen gorago. Dena den, interesgarria da metro koadro horiek egondako ume kopuruarekin ezkontzea eta, hain zuzen ere, jarraian datu hori izango da hizpide.

1.2.2.4. Gelako metro koadro kopurua umeko

Esan bezala, iritsi da metro koadro kopurua gelako umeen artean zatitzeko unea. Modu horretan, aukera izango da haur bakoitzari zenbat metro koadro dagozkion ikusteko. Hortaz, metro koadro/ume kopurua zatiketari jarraituz, jarraian aztertuko da batezbesteko umeek zenbat metro koadro zituzten eurentzat lagineko 62 geletan.

16. taula: Gelako metro koadro kopurua umeko

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Gelako m² / ume	62	1,55	10,89	4,38	2,08
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikus daitekeen bezala, ume bakoitzarentzat batezbesteko 4,38 m² izan dira. Hala ere, desbiderapen tipikoak aditzera ematen du gorabeherak izan direla gelen artean; izan ere, zenbait gelatan ume bakoitzak 1,55 m² zituen bitartean, besteren batean ia 11 m² zituen ume bakoitzak. Datu horrek bakarrik, aditzera ematen ditu egondako ezberdintasunak.

1.2.2.5. Irakaslearen antsia maila

Aldagai osagarriekin jarraitzeko, segidan irakaslearekin zerikusia daukan aldagai bat hartuko da, irakaslearen antsia maila alegia. Gogoan izan behar da antsia maila *ISRA* galdetegiarekin neurtu dela. Hain zuzen ere galdetegiaren emaitzak ezagutzeko, jarraian dagoen taula balia daiteke:

17. taula: Irakaslearen antsia maila

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen antsia maila	62	26,50	326,00	141,94	67,19
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulan ikus daitekeenez, batezbestekoa 141,94ko puntuazioan kokatzen da. Puntuazio hori bat dator aurrez egindako ikerketek erakutsitako ohiko emaitzekin; izan ere, 50 eta 55 pertzentiletan kokatzen baita lagineko irakasleek ateratako batezbesteko antsia maila. Beraz, nahiz eta zenbaitek muturreko emaitzak izan, batezbesteko ohiko antsia maila

erakutsi dute lagineko irakasleek. *ISRA* eskala egin zutenen arabera, batezbestekoa lot daiteke antsia maila moderatuaz.

1.2.2.6. Irakaslearen ebaluazioa lankideekiko

Orain arteko aldagaiez gain, egon badaude osagarriak diren beste hainbat; izan ere, irakasleei eskatu baitzitzaien 0tik 10era puntuatzea ondoko arlo hauek: lankideekiko harremanak, zuzendaritzarekiko harremanak eta haur eskola bera. Hortaz, jarraian 3 aldagai horien ebaluazioen berri emango da. Zeregin horretarako, lehendabizi hizpide izango da lankideekiko harremanen ebaluazioa:

18. taula: Irakaslearen ebaluazioa lankideekiko

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen ebaluazioa lankideekiko	62	4,00	10,00	8,25	1,24
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	62				

Taulako emaitzak ikusirik, nabarmendu behar da batezbestekoa 8tik gora kokatzen dela. Puntuazioak 0 eta 10 artekoak direla kontuan izanik, esan gabe doa oro har nahiko puntuazio altuak izan direla. Hortaz, esan daiteke lankideen arteko harremanak begi onez ikusiak direla.

1.2.2.7. Irakaslearen ebaluazioa zuzendaritzarekiko

Lankideen arteko harremanaz gain, irakasleek ebaluatu behar izan zituzten eskolako zuzendaritzarekiko harremanak. Kasu honetan ere, 0 eta 10 arteko puntuazioak eman behar izan zituzten. Oraingoan, oro har, irakasleen ebaluazioak baxuagoak izan ziren:

19. taula: Irakaslearen ebaluazioa zuzendaritzarekiko

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen ebaluazioa lankideekiko	59	5,00	10,00	7,41	1,51
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	59				

Zuzendaritzarekiko harremanak ebaluatzerakoan, 7,4ko puntuazioan kokatu zen batezbestekoa. Hortaz, lankideekiko harremanak baino baxuago ebaluatu ziren zuzendaritzarekikoak. Dena den, datu horrez gain, aipatzekoa da irakasle kopurua urritu egin dela item hori betetzerakoan; izan ere, lagineko hiru haur eskolatan zuzendaritza talderik ez baitzuten. Eskolak txikiak zirenez, egitura horizontalagoa zeukaten indarrean. Edonola ere, nahiz eta 3 irakasle gutxiago izan, 7,4ko batezbestekoa dagokio lagineko irakasleen % 95ari.

1.2.2.8. Irakaslearen ebaluazioa haur eskolarekiko

Irakasleari dagozkion aldagai osagarriekin amaitzeko, irakasleei eskatu zitzairen euren haur eskola 0tik 10era ebaluatzea. Arestian esan bezala, irakasleei eginiko eskakizun honekin gura zen lan egiteko tokia nola hautematen zuten ikustea. Abiapuntu horretatik, ondoko hauek dira emaitza nagusiak:

20. taula: Irakaslearen ebaluazioa haur eskolarekiko

	N	Gutxien	Gehien	Batez bes	Desb. tip.
Irakaslearen ebaluazioa lankideekiko	59	5,00	10,00	7,52	1,14
N baliotsuak (zerrendaren arabera)	59				

Taulan ageri diren emaitzen arabera, kasu honetan ere batezbestekoa 7,5 inguruan kokatzen da. Hortaz, 3 aldagai osagarrien ebaluazioak nahiko parekoak izan dira; izan ere, 7,4 eta 8,24 artean kokatu baitira batezbesteko guztiak. Dena den, azpimarratzekoa da lankideen arteko harremanak izan direla baikorrenen ebaluatutakoak eta, aitzitik, zuzendaritzarekiko harremanak izan direla baxuen puntuatutakoak. Bien tartean, haur eskolaren ebaluazioa lekutzen da, 7,5eko batezbestekoarekin. Beraz, alde batetik baieztatu daiteke lankideen arteko harremanak direla puntuaziorik altuenak jasotzen dituztenak. Bestetik, azpimarratu behar da irakaslearen hautematearekin lotutako hiru aldagaiek antzeko emaitzak jasotzen dituztela. Gauzak horrela, irakaslearen hautematearekin lotutako hiru ebaluazioekin amaitutzat ematen da ikerketako aldagai guztien emaitzen deskribapena.

1.3. LABURPENA

Orain arte hamaika datu aditzera eman direnez, irakurleari ulermena erraztu guran, ondoko taulan laburbildu dira orain arteko emaitza guztiak.

21. taula: Emaitzen laburpena

ALDAGAIK		N	BATEZ BESTEKOA	DESBI. TIPIKOA	ESKALA RANGOA
IKASLEAREN GARAPENA		62	3,96	,33	1-7
Inplikazioa		62	2,64	,46	1-5
Ongizatea		62	4,11	,26	1-7
Berdinkideak		62	4,09	,25	1-7
ESKOLAREN KALITATEA		62	3,96	1,03	1-7
Gelako giroa		62	3,52	,74	1-7
	- Espazioa eta altzariak	62	3,95	1,04	1-7
	- Zaintza ohiturak	62	2,92	,80	1-7
	- Hizkuntza	62	4,03	1,38	1-7
	- Jarduerak	62	2,56	,75	1-7
	- Elkarrekintzak	62	4,50	1,38	1-7
	- Programaren antolaketa	62	3,97	1,02	1-7
	- Helduak	62	3,53	,85	1-7
IRAKASLEAREN ESKUARTZEA		62	4,19	1,31	1-7
Sentikortasuna		62	4,33	1,38	1-7
Hitz / azaldu		62	4,04	1,30	1-7
OSAGARRIA	Ume kopurua	62	14,44	6,925	5-42
	Ume / irakasle	62	11,74	4,57	3-21
	Metro ²	62	51,99	16,95	30-123,28
	Metro ² / ume	62	4,38	2,08	1,55-10,89
	Antsia	62	141,94	67,19	26,5-326
	Lankideak	62	8,25	1,24	0-10
	Zuzendaritza	59	7,40	1,51	0-10
	Haur eskola	62	7,52	1,14	0-10

2. EMAITZAK HAINBAT IRIZPIDEREN ARABERA

Aldagai bakoitzaren emaitza modu deskriptiboan aditzera eman eta gero, jarraian ikerketan aztertutako aldagaien emaitzak jorratuko dira hainbat irizpideren arabera. Modu horretan, espero da zehaztea egoera posible bakoitzean arestian aipatutako batezbesteko horiek zein norabide hartzen duten. Horrenbestez, aldagaien emaitzetan sakontzeko asmoz eginiko azterketak izango dira hainbat irizpideren arabera: umearen adin tartearen arabera, irakaslearen formazioaren arabera, lurraldearen arabera eta, azkenik, biztanle kopuruaren arabera. Irizpide horien arabera hainbat talde egingo dira eta, hain zuzen ere, talde horiek baliatuko dira batezbestekoak konparatzeko. Beraz, irizpide horiekin guztiekin, espero da aldagai horien nolakotasunaz datu gehiago izatea eta, bidenabar, hobeto ulertzea emaitzen ezaugarriak.

2.1. ALDAGAIK ADIN TARTEAREN ARABERA

Jadanik aditzera eman dira ikerketaren aldagai nagusien emaitza orokorrak. Oraingoan berriz, aldagaien emaitzak adin tartearen arabera antolatuko dira. Modu horretan, emango da lagineko 3 gela moten emaitzen berri; hau da, aditzera emango dira 0-1, 1-2 eta 2-3 adin tarteko umeen gelek izandako batezbestekoak. Bidenabar, batezbesteko horiek konparatuko dira estatistikoki ezberdinak diren ikusteko. Alderatze-lan horretarako, ANOVAK baliatuko dira kasu gehienetan. Dena den, puntuazioen banaketa normala izan ez duten aldagaiekin, Kruskal-Wallisen frogarabiliko da (ikaslearen berdinkideen arteko harremanak eta irakaslearen ebaluazioan lankideekiko zein haur eskolarekiko). Gauzak horrela, adin tartearen arabera emaitzen azalpenari ekingo zaio.

Batezbestekoak emateko orduan, irakurlearen lana erraztearren eta hamaika datutan ez galtzearren, taula batean txertatu dira adin tarte bakoitzaren emaitzak aldagai bakoitzean. Era berean, esangura mailaren eta *ETA* karratuarekin aldakortasun osoaren proportzioaren datuak ere taulan bertan txertatu dira. Modu horretan, gainbegiratu bakarrarekin, adin tartearen arabera aldagaien emaitzen argazki nagusia izango da. Hain zuzen ere, hurrengo orrialdeko taulak jasotzen ditu adin tartearen arabera emaitzak.

22. taula: Aldagaiak adin tartearen arabera

ALDAGAIK		0-1	1-2	2-3	F	ETA ² η ²
IKASLEAREN GARAPENA		3,82	3,85	4,12	6,74**	,19
Inplikazioa		2,53	2,47	2,80	3,73*	,11
Ongizatea		3,97	4,08	4,20	4,25*	,13
Berdinkideak		3,94	4,01	4,22	10,19***	,26
ESKOLAREN KALITATEA		3,69	3,76	4,25	2,03	,64
Gelako giroa		3,38	3,48	3,62	,55	,02
	- Espazioa eta altzariak	3,93	3,75	4,10	,64	,02
	- Zaintza ohiturak	2,83	2,96	2,94	,13	0,00
	- Hizkuntza	3,38	4,00	4,41	2,92	,09
	- Jarduerak	2,61	2,70	2,44	,72	,02
	- Elkarrekintzak	4,14	4,63	4,61	,68	,02
	- Programaren antolaketa	3,62	3,90	4,20	1,64	,05
	- Helduak	3,59	3,55	3,47	,10	0,00
IRAKASLEAREN ESKUARTZEA		3,85	3,90	4,56	2,20	,69
Sentikortasuna		4,17	3,95	4,68	1,75	,06
Hitz / azaldu		3,53	3,85	4,45	2,92	,09
OSAGARRIAK	Ume kopurua	8,60	13,84	17,96	12,41***	,30
	Ume / irakasle	6,40	11,43	14,80	34,97***	,54
	Metro ²	45,37	50,26	56,71	2,44	,08
	Metro ² / ume	5,61	4,50	3,63	5,09***	,15
	Antsia	159,90	146,55	128,72	1,11	,04
	Lankideak	7,97	8,32	8,35	,50	,02
	Zuzendaritza	7,20	7,11	7,73	1,09	,04
	Haur eskola	7,30	7,26	7,82	1,80	,06

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, aldagaien emaitzak gelaren arabera antolatzerakoan, hamaika datu eratorri dira. Nahiz eta datu horiek taulan laburbildu, oraingoan, azpimarragarrienen gainean hitz egingo da. Zeregin horri ekiteko, lehenik eta behin, esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izandako aldagaiei buruz jardungo da:

- **Ikaslearen garapena:** ($F_{(2,59)} = 6,74$; $p < 0,01$ $\eta = 0,19$). Gelen arabera, umearen garapena aztertzerakoan, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira gelen artean. Are zehatzago, esan behar da 2-3ko gela izan dela batezbesteko ezberdina izan

duena; izan ere, 0-1 eta 1-2 geletako emaitzak antzekoak izan baitira, 3,82 eta 3,85eko datuekin hurrenez hurren. Aitzitik, 2-3 adin tarteko umeen garapenari dagokion batezbestekoa 4,12an lekutu da; hau da, eskalako erdibideko 4tik gora.

- **Ikaslearen inplikazio maila:** ($F_{(2,59)} = 3,73$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.11$). Ikaslearen garapenari dagozkion aldagaien artean, geletako batezbesteko inplikazio mailak aztertu dira. Inplikazio maila horiei gelako umeen adin tartea erantsiz gero, ikus daiteke esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izan direla. 0-1 eta 1-2 adin tarteko umeen gelen batezbestekoak esanguratsuki baxuagoak izan dira 2-3ko umeen gelenekin alderatzerakoan. Beste era batera esateko, datu horrek aditzera ematen du 2-3 urteko umeen geletako inplikazio maila esanguratsuki handiagoa izan dela. Azken batean, 0-1 eta 1-2ko umeen batezbesteko inplikazio mailak hurrenez hurren 2,53 eta 2,47an kokatu diren bitartean, 2-3koena 2,80an kokatu da. Hortaz, eskala 1etik 5era doala kontuan izanik, esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izan dira eta, ondorioz, argi utzi da 2-3ko ikasleen inplikazio maila handiagoa dela.
- **Ikaslearen ongizatea:** ($F_{(2,59)} = 4,25$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.13$). Ikasleari dagokion beste aldagai batekin jarraitzeko, bere ongizate mailari erreparatuko zaio segidan. Aldagai horri dagokionez, esan behar da kasu honetan ere esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izan direla adin tartearen arabera geletako ongizate mailak aztertzerakoan. Aurrekoan bezala, kasu honetan ere 2-3 urteko umeak izan dira batezbesteko altuena izandakoak (4,2). Gainera, kasu honetan, adinaren arabera igotzen joan da batezbestekoa; izan ere, 0-1eko umeen batezbesteko ongizate maila 3,97an kokatu den bitartean, 1-2ko umeena 4,08an kokatu baita. Hala ere, Tukey froga erabili denean, bi azpitalde soilik sortu dira: batetik, 0-1 eta 1-2 urteko ikasleek osatutakoa; eta, bestetik, 2-3ko ikasleek osatzen duten azpitaldea.
- **Ikaslearen berdinkideen arteko harremanak:** ($F_{(2,59)} = 12,41$; $p < 0.001$ $\eta^2 = 0.30$). Orain arteko aldagaietan ANOVAk baliatu izan badira, aipatzekoa da aldagai honetarako Kruskal-Wallis erabili dela; izan ere, banaketa ez normala izateak froga ez parametrikoen erabilera ekarri baitu. Aipamen hori egin eta gero, azpimarratzekoa da adin tartearen arabera batezbesteko esanguratsuki

ezberdinak egon izana. Ongizateari zegokion aldagaian ez ezik, honetan ere ikus daiteke adinean aurrera egin ahala puntuazioek ere gora egiten dutela. Emaitza ikusi besterik ez dago datu hori egiaztatzeko; izan ere, 0-1eko umeek 3,94ko batezbestekoa zuten bitartean, 1-2koek 4,01ekoa eta 2-3koek 4,22koa baitzeukaten. Hortaz, nabaria da adinari atxikitako progresioa.

- **Gelako ume kopurua:** ($F_{(2,59)} = 12,41$; $p < 0.001$ $\eta = 0.30$). Aldagai honi dagokionez, azpimarratu behar da esanguratsuki ezberdinak direla batezbestekoak. Azken batean, ANOVAREN bitartez, ikusi da ume gehiago egoten direla umeen adinak gora egin ahala. Are gehiago, Tukey froga egin ostean, bi azpitalde daudela ondoriozta daiteke. Alde batetik, 0-1eko ume kopurua dago 8,60 umetako batezbestekoaz. Beste alde batetik, 1-2 eta 2-3ko batezbestekoek osatzen dute bigarren azpitaldea, hurrenez hurren, 13,84 eta 17,96 umeekin. Kontuak kontu, aipatzekoa da oro har ume gutxiago izatea 0-1eko geletan. Datu hori, edozelan ere, gutxi-asko bat dator legez adin tarte bakoitzerako derrigorrezkoak diren ratioekin.
- **Gelako ume kopurua irakasleko:** ($F_{(2,59)} = 34,97$; $p < 0.001$ $\eta = 0.54$). Aztertu berri den aldagaiarekin erabat loturik dago oraingo hau. Kasu honetan, taldearen tamainari irakasle kopurua atxikitzen zaio. Hiru adin tartetako batezbestekoei so eginez gero, kasu honetan ere esangura maila errepikatzen da eta, bidenabar, ondorioztatzen da estatistikoki ezberdinak direla batezbestekoak. Are gehiago, baieztatu daiteke ume gehiago izaten direla irakaslearen ardurapean, umearen adinak gora egin ahala. Ildo beretik, Tukey froga erabili eta gero, hiru azpitalde aurreikusten dira; izan ere, hiru batezbestekoak euren artean esanguratsuki ezberdinak baitira. Aipatutako guztia ikusirik, ondorio nagusitzat har daiteke irakasle bakoitzaren ardurapean dagoen ume kopurua altuagoa dela umeen adinak gora egiten duen heinean.
- **Gelako metro koadroak umeko:** ($F_{(2,59)} = 5,09$; $p < 0.001$ $\eta = 0.15$). Ume bakoitzak eskuragarri dituen gelako metro koadroei dagokienez, kasu honetan ere, batezbesteko esanguratsuki ezberdinak izan dira geletako umeen adinak irizpidetzat hartzerakoan. Aurreko aldagaietan ez bezala, umeko egon den metro koadro kopurua handiagoa izan da umeen adina txikiagoa izan denean. Beste era

batera esateko, 0-1 adin tarteko ume bakoitzarentzako metro koadro kopuru handiagoa izan da. Hala ere, gelako metro koadroei dagokien aldagaiari so eginez gero, argi ikusten da datu horrek ez duela esan nahi 0-1eko umeen gelak handiagoak direnik. Are gehiago, taula berrartuz gero, egiaztatuko litzateke euren gelak txikiak direla. Kontua da ume kopururik baxuena 0-1eko geletan kokatzen dela eta, ondorioz, haur bakoitzarentzako metro koadro kopurua handiagoa dela. Gainera, Tukey froga baliatu eta gero, bi azpitalde sortzen dira. Lehenean, 0-1eko gelak kokatuko lirateke, batezbesteko bertan dauzkalako ume bakoitzak metro gehiago ($5,61 \text{ m}^2$) bere eskura. Bigarrenean berriz, 1-2 eta 2-3ko umeen gelak egongo lirateke, $4,5 \text{ m}^2$ eta $3,63 \text{ m}^2$ -ko batezbestekoekin hurrenez hurren.

Nahiz eta esanguratsuki ezberdinak izandako batezbestekoak aipatutako horietan izan, nabarmendu beharrekoa da orokorrean 2-3 urteko umeen gelek erdietsitako emaitzak; izan ere, aldagai gehientsuenetan emaitzarik altuenak gela horiek izan baitituzte. Nahiz eta, arestian esan bezala, esanguratsuki batezbesteko ezberdinak ez izan, benetan azpimarratzekoa da 2-3ko gelek dauzkatela emaitzarik altuenak eta, ondorioz, positiboak ondoko aldagaietan:

- Gelako giroa.
- Gelako metro koadro kopurua.
- Irakaslearen sentikortasuna.
- Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era.
- Irakaslearen lankideekiko ebaluazioan.
- Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioan.
- Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioan.

Gainera, azken horiei guztiei gehitu behar zaizkie batezbesteko ezberdinak izandako ikaslearen aldagaiak. Are gehiago, aipatzekoa da 2-3 urteko umeen geletako irakasleak direla antsia maila baxuena daukatenak. Beraz, adina irizpidetzat hartuz gero, ondorioztatu daiteke, oro har, aldagai gehientsuenetan emaitzarik positiboak 2-3ko geletan ematen direla.

2.2. ALDAGAIK IRAKASLEAREN FORMAZIOAREN ARABERA

Dagoeneko eman dira aldagaien emaitzak umeen adin tartearen irizpidea erabili eta gero. Oraingoan, irakaslearen formazioaren arabera aztertuko dira ikerketako aldagai guztien emaitzak. Formazioari dagokionez, nahitaez berrartu behar da lan honen oinarri teorikoan azaldutako 0-3koaren legedia; izan ere, bertan jasotzen baitira irakaslearen formazioari dagozkion eskakizunak.

Ildo horretatik, gogoan izan behar da 0-3 adin tartean bi titulazio motarekin egin daitekeela lan; hau da, goi teknikari tituluarekin edo baliokidea den homologazio tituluarekin batetik; eta, bestetik, Haur Hezkuntzako irakasle tituluarekin aritu daiteke adin tarte honetan.

Gauzak horrela, Goi Teknikari tituludunei eta Haur Hezkuntzako irakasle tituludunei dagozkien batezbestekoak alderatzeko, T froga erabili da nagusiki. Dena den, puntuazioen banaketa normala izan ez duten aldagaiekin, Mann-Whitneyren froga baliatu da (ikaslearen berdinkideen arteko harremanak eta irakaslearen ebaluazioa lankideekiko eta haur eskolarekiko aldagaietan). Horrenbestez, froga horien bitartez aditzera eman da batezbestekoak estatistikoki eta esanguratsuki berdinak diren edo ez.

Kontuak kontu, T froga eta Mann-Whitney froga erabili eta gero, aldagai bakoitzaren irakaslearen araberrako batezbestekoak eman dira. Bideanbar, batezbesteko horiek, aurrekoan bezala, taula batean laburbildu dira. Modu horretan, gainbegiratu batez ikus daitezke aldagai guztien emaitzak. Gainera, taula hori bilakatuko da ondoren emango diren azalpenen oinarri. Beraz, gauzak horrela, irakaslearen formazioa irizpidetzat hartzen dela, hurrengo orrialdeko taulak jasoko ditu ikerketan aztertutako aldagai guztiguztien emaitzak.

23. taula: Aldagaiak irakaslearen formazioaren arabera

ALDAGAIAK		Goi teknikaria	Haur hezkuntza	F	ETA ² η^2
IKASLEAREN GARAPENA		3,75	4,04	10,54**	0,15
Inplikazioa		2,35	2,74	9,57**	,14
Ongizatea		4,04	4,13	1,62	,03
Berdinkideak		3,93	4,15	10,46**	,15
ESKOLAREN KALITATEA		3,54	4,11	3,85	,60
Gelako giroa		3,28	3,60	2,44	,04
	- Espazioa eta altzariak	3,57	4,08	3,03	,05
	- Zaintza ohiturak	2,80	2,96	,48	,01
	- Hizkuntza	3,80	4,12	,61	,01
	- Jarduerak	2,59	2,55	,03	0,00
	- Elkarrekintzak	4,40	4,54	,12	0,00
	- Programaren antolaketa	3,82	4,02	,40	,01
	- Helduak	3,12	3,67	5,28*	0,81
IRAKASLEAREN ESKUARTZEA		3,67	4,37	3,49	,05
Sentikortasuna		3,72	4,55	4,44*	,07
Hitz / azaldu		3,62	4,19	2,32	,04
OSAGARRIAK	Ume kopurua	11,44	15,48	4,26*	,07
	Ume / irakasle	9,28	12,59	6,80*	,10
	Metro ²	46,94	53,74	1,94	,03
	Metro ² / ume	5,15	4,10	3,20	,05
	Antsia	170,97	131,62	4,27*	,07
	Lankideak	8,37	8,20	,23	0,00
	Zuzendaritza	7,33	7,43	,05	0,00
	Haur eskola	7,37	7,57	,37	,01

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Aldagaien emaitzak irakasleen formazioaren arabera antolatzerakoan, asko dira dauden emaitzak. Horregatik, emaitzak adinaren arabera antolatu direnean bezala, hasiera batean azpimarragarrienen gainean hitz egingo da. Beste era batera esateko, esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izandako aldagaiei buruz jardungo da lehenik:

- **Ikaslearen garapena:** ($F_{(2,59)} = 10,54$; $p < 0,01$ $\eta = 0,15$). Ikasleari dagokionez, bere garapenari erreparatuz gero, ikus daiteke alde esanguratsuak daudela irakaslearen formazioa antolatzeko irizpidetzat hartzerakoan. Datuen arabera,

Haur Hezkuntzako ikasketak dituen irakaslearekin dauden haurrek batezbesteko 4,04ko puntuazioa daukaten bitartean, Goi Teknikari tituludun irakaslearekin dauden umeek 3,75ekoa dute. Datu horrek aditzera ematen du alde esanguratsua dagoela irakaslearen formazioaren arabera antolatutako garapenaren emaitzen artean.

- **Ikaslearen inplikazioa:** ($F_{(2,59)} = 9,57$; $p < 0.01$ $\eta = 0.14$). Ikaslearen garapena osatzen duten aldagaien artean, inplikazioa izango da jarraian hizpide. Ildo horretatik, aipatzekoa da ikaslearen inplikazioari dagokion aldea; izan ere, inplikazio maila handiagoa izan baitute Haur Hezkuntzako tituludun irakasleak zeuzkaten umeek (2,74). Bitartean, 2,35eko batezbestekoarekin, Goi Teknikaria tituludun irakasleekin egondako umeek inplikazio maila baxuagoa izan dute.
- **Ikaslearen berdinkideen arteko harremanak:** ($F_{(2,59)} = 10,46$; $p < 0.01$ $\eta = 0.15$). Ikaslearen berdinkideen arteko harremanak ebaluatzeko eskalan, emaitza esanguratsuki altuagoak izan dituzte Haur Hezkuntzako tituludun irakasleekin zeuden ikasleek. Ikasleari dagokion eskala honetan, Goi Teknikariekin egondako ikasleek 3,93ko batezbestekoa izan duten bitartean, formazio unibertsarioa duten irakasleekin egondako umeek 4,15eko batezbestekoa erakutsi zuten. Beraz, Mann-Whitney frogarekin ateratako datu horrek ere aditzera ematen du berdinkideen arteko harreman baikorragoak dauzkatela Haur Hezkuntzako tituludun irakasleekin egondako lagineko umeek.
- **Helduak:** ($F_{(2,59)} = 5,28$; $p < 0.05$ $\eta = 0.81$). Gelako giroaren azpi-eskala honetan eman diren emaitzei dagokienez, azpimarratu behar da esanguratsuki ezberdinak direla batezbestekoak. Helduentzako baliabideak aztertzen dituen azpi-eskalan, esanguratsuki emaitza altuagoak izan dituzte Haur Hezkuntza ikasketadun irakasleak. Hortaz, bertan ebaluatzen dena kontuan hartuz, ondoriozta daiteke guraso eta irakasleentzako baliabide aberatsagoak daudela irakasleek Haur Hezkuntzako ikasketak dituztenean.
- **Irakaslearen sentikortasuna:** ($F_{(2,59)} = 4,44$; $p < 0.05$ $\eta = 0.07$). Irakaslearen sentikortasunari bagagozkio, aipatu behar da formazioaren arabera sentikortasun

mailari lotutako ezberdintasun esanguratsuak daudela. Goi Teknikari titulua daukaten irakasleek sentikortasun maila baxuagoa (3,72) erakutsi dute euren geletan. Haur Hezkuntzako titulua daukaten irakasleek, berriz, 4,55eko batezbestekoa izan dute, modu horretan, esanguratsuki emaitza altuagoa izanik. Beraz, ondorio moduan esan daiteke sentikorrangoak izan direla Haur Hezkuntzako titulua daukaten irakasleak.

- **Gelako ume kopurua:** ($F_{(2,59)} = 4,26$; $p < 0.05$ $\eta = 0.07$). Taldearen tamainari dagokionez, oraingoan ere ikusi da Haur Hezkuntzako titulua duten irakasleek esanguratsuki ume gehiago dituztela euren klaseetan; izan ere, batezbesteko 11,44 ume badituzte Goi Teknikariek, 15,48 dauzkatelako Haur Hezkuntzakoek. Hortaz, batezbestekoek aditzera eman dute Haur Hezkuntza tituludunen taldeetan ume gehiago izan direla.
- **Gelako ume kopurua irakasleko:** ($F_{(2,59)} = 6,80$; $p < 0.05$ $\eta = 0.10$). Aztertu berri den aldagaiarekin erabat loturik dago oraingo hau. Kasu honetan, taldearen tamainari irakasle kopurua atxikitzen zaio. Dena den, irakasle kopurua txertatu ondoren, antzeman daiteke aurreko emaitzak bere horretan jarraitzen duela. Azken batean, Haur Hezkuntzako titulua daukaten irakasleek estatistikoki esanguratsuki ume gehiago izaten dituzte euren ardurape zuzenean. Goi Teknikariek 9,28 ume badituzte batezbesteko, Haur Hezkuntza tituludunek batezbesteko 12,59 ume daukate. Aipatutako guztia ikusirik, ondorio nagusitzat har daiteke irakasle bakoitzaren ardurapean dagoen ume kopurua altuagoa dela irakaslearen formazioa aberatsagoa denean.
- **Irakaslearen antsia:** ($F_{(2,59)} = 4,27$; $p < 0.05$ $\eta = 0.07$). Irakasleari dagokion beste aldagai batean, esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izan dira. Irakaslearen antsiari lotutako emaitzei so eginez gero, ikus daiteke Haur Hezkuntzako ikasketak dauzkaten irakasleek batezbesteko antsia maila baxuagoa izan dutela. Bitartean, teoriar formazio apalagoa zeukaten irakasleek esanguratsuki antsia maila handiagoa izan dute.

Aipatutako datu horiek estatistikoki batezbesteko ezberdinak izandako bakarrak dira. Dena den, egon badaude beste datu batzuk esanguratsuki ezberdinak izan ez direnak

baina aldi berean aipagarriak direnak. Adibide bat jartzearen, giroa eta aldagai honi dagozkion azpi-eskala guzti-guztietan, emaitza altuagoak izan dituzte Haur Hezkuntzako ikasketak dituzten irakasleek. Soka beretik, titulu unibertsitarioa daukaten irakasle horiek izan dira hitz egiteko eta azalpenak emateko era aproposagoa izan dutenak. Are gehiago, Haur Hezkuntzako tituludun irakasleekin dauden ikasleak izan dira ongizate maila altuena izan dutenak. Beraz, datu horiek guztiek aditzera ematen dute aldagai gehientsuenetan Haur Hezkuntzako tituludun irakasleak izan direla emaitza positiboena izan dituztenak. Emaitza horiek direla eta, benetan kontuan hartzekoa da irakaslearen formazioak daukan garrantzia.

2.3. ALDAGAIK LURRALDEAREN ARABERA

Ikerketatik eratorritako emaitzen nolakotasunean sakontzen jarraitzeko, segidan, emaitza guzti-guztiak ordenatuko dira lurraldearen arabera. Espero da, emaitzak lurraldearen arabera antolatzerakoan eta lurraldeen arteko alderatze-lanak egiterakoan, beste pauso bat ematea ikerketatik eratorritako emaitzen ezaugarrietan sakontzeko ibilbidean. Horrenbestez, gela guztiak kokapenaren arabera antolatuko dira. Modu horretan, hiru talde sortuko dira, alegia Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako gelek osatutako hiru talde.

Hain zuzen ere eraturako hiru talde horien batezbestekoak konparatzeko, nagusiki ANOVAk erabili dira. Hala ere, aldagairen batekin, Kruskal-Wallisen froga ere erabili da aldagai horien banaketaren normaltasun ezagatik. Multzo horretan txerta daitezke ondoko aldagai hauek: irakasleari dagokionez, bere ebaluazioa lankideekiko eta haur eskolarekiko; eta, ikasleari dagokionez, bere berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko aldagaia.

Beraz, informazio hori guztia kontuan izanik, jarraian, arestian ere baliatutako taula berrartuko da baina, kasu honetan, lurraldearen irizpidea erabiliko da emaitzak sailkatzeko. Hain justu, hurrengo orrialdean ageri da lurraldearen arabeko emaitzak jasotzen dituen taula.

24. taula: Aldagaiak lurraldearen arabera

ALDAGAIK		Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	F	ETA ² η ²
IKASLEAREN GARAPENA		4,08	3,91	3,98	,98	,03
Inplikazioa		2,86	2,53	2,68	1,81	,06
Ongizatea		4,18	4,10	4,09	,41	,01
Berdinkideak		4,06	4,08	4,11	,17	,01
ESKOLAREN KALITATEA		4,58	3,54	4,19	4,82*	,14
Gelako giroa		4,41	3,28	3,48	9,11***	,24
	- Espazioa eta altzariak	4,51	3,66	4,06	2,38	,07
	- Zaintza ohiturak	3,69	2,78	2,83	4,87*	,14
	- Hizkuntza	3,38	4,00	4,41	4,75*	,14
	- Jarduerak	2,61	2,70	2,44	2,50	,08
	- Elkarrekintzak	4,14	4,63	4,61	2,85	,09
	- Programaren antolaketa	3,62	3,90	4,20	,40	,01
	- Helduak	3,59	3,55	3,47	2,36	,07
IRAKASLEAREN ESQUARTZEA		4,67	3,67	4,54	3,95*	,12
Sentikortasuna		4,83	3,78	4,71	3,92*	,12
Hitz / azaldu		4,50	3,55	4,37	3,55*	,11
OSAGARRIA	Ume kopurua	12,13	13,69	15,79	1,13	,04
	Ume / irakasle	11,06	11,73	11,93	,11	0,00
	Metro ²	60,48	46,36	54,79	3,03	,09
	Metro ² / ume	6,21	4,12	4,09	3,94*	,12
	Antsia	128,75	145,81	142,13	,19	,01
	Lankideak	7,88	8,25	8,25	,45	,015
	Zuzendaritza	8,00	7,08	7,52	1,25	,04
	Haur eskola	7,69	7,25	7,73	1,32	0,43

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Ikus daitekeenez, hamaika datu daude goiko taula horretan. Horregatik, aurreko puntuetan bezala, lehendabizi, esanguratsuki ezberdinak diren batezbestekoak berrartu eta aldagai horietan sakonduko da:

- **Eskolaren kalitatea:** ($F_{(2,59)} = 4,82$; $p < 0,05$ $\eta = 0,14$). Eskola eta umearen lurraldea irizpidetzat hartu eta gero, agerian gelditu da ezberdintasun esanguratsuak daudela eskolaren kalitateari dagokionez. Are zehatzago, esan daiteke Araban kokatutako eskolak izan direla kalitate handiena izan dutenak 4,

58ko puntuazioarekin. Aitzitik, Bizkaiko eskolak izan dira kalitate maila apalena erakutsi dutenak, 3,54koarekin. Bien tartean, Gipuzkoako eskolak kokatu dira 4,19ko puntuazioarekin. Tukey frogak egiterakoan, 2 azpi-talde sortu dira: batetik, Arabako eskolak; eta, bestetik, Bizkaia eta Gipuzkoako eskolek osatutakoa.

- **Giroa:** ($F_{(2,59)} = 9,11$; $p < 0.001$ $\eta = 0.24$). Kasu honetan ere, datuak lurraldearen arabera antolatzerakoan, ikusi da Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako batezbestekoen artean ezberdintasun esanguratsuak daudela. Lehendabizi, aipatzekoak dira Arabari dagozkion datuak; izan ere, 4,41eko batezbestekoa gainontzeko emaitzetatik urrun kokatzen baita. Azken batean, Bizkaiko gelen 3,28ko eta Gipuzkoako gelen 3,48ko batezbestekoetatik urrun kokatzeak dakar, Tukey froga egin ostean, Arabak azpitalde bat osatzea eta azken bi lurraldeek beste bat.
- **Zaintza ohiturak:** ($F_{(2,59)} = 4,87$; $p < 0.05$ $\eta = 0.14$). Giroaren azpi-eskala honen kasuan, gutxi-asko errepikatu egiten da giroaren orokortasunean emandakoa; izan ere, Arabak baitauzka emaitzarik positiboena zaintza ohiturei dagokienez (3,69) eta oraingoan ere, Bizkaiak dauzkalako apalenak (2,78). Berriz ere Gipuzkoa erdibidean kokatzen da (2,83), nahiz eta Bizkaiko emaitzekin Tukey frogan azpitaldea osatu.
- **Hizkuntza eta arrazonamendua:** ($F_{(2,59)} = 4,75$; $p < 0.05$ $\eta = 0.14$). Giroa ebaluatzeko azpi-eskala honek aurreko aldagaien aurkako norabidea dauka. Orain arte Arabak erdietsi baldin baditu emaitzarik baikorrenak, azpi-eskala honetan buelta ematen zaio joera horri. Kasu honetan, Gipuzkoak dauzka emaitzarik altuenak (4,41); Bizkaiak dauka bigarren batezbestekorik altuena (4,00); eta, azkenik, Arabako emaitzak dira apalenak (3,38). Nahiz eta Tukey frogan azpitaldeak errepikatu, aipatzekoa da oraingoan Arabak esanguratsuki baxuagoak diren emaitzak izan dituela.
- **Irakaslearen eskuartzea:** ($F_{(2,59)} = 3,95$; $p < 0.05$ $\eta = 0.12$). Irakaslearen eskuartzeari dagokionez, nabarmendu behar da batezbesteko esanguratsuak izan direla Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako irakasleak alderatzerakoan. Aldagai

honetan ere, Arabakoak izan dira puntuaziorik altuena izan dutenak, 4,67ko batezbestekoarekin. Hain zuzen ere, puntuazio hori Bizkaiko irakasleena baino puntu bat altuagoa izan da. Bien tartean, baina Arabako emaitzetatik hurbil, Gipuzkoako irakasleen eskuartzea lekutu da 4,54ko batezbestekoarekin. Datu horiei so eginez gero, ez da harritzekoa Tukey frogan bi azpi-talde sortzea: batetik, Araba eta Gipuzkoako irakasleekin; eta, bestetik, Bizkaikoekin.

- **Irakaslearen sentikortasuna:** ($F_{(2,59)} = 3,92$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.12$). Irakasleari dagozkionez, esanguratsuki batezbesteko ezberdinak izan dira irakaslearen sentikortasunari lotutako aldagaien. Sentikortasunari dagozkion emaitzei so eginez gero, ikus daiteke Bizkaiko batezbestekoa esanguratsuki ezberdina eta baxuagoa dela (3,78). Bizkaiko batezbestekoa Araba eta Gipuzkoako datuekin alderatuz gero, ikus daiteke batezbestekoak puntu bat gorago kokatzen direla (4,83an Arabakoa eta 4,71n Gipuzkoakoa). Datu hori bat dator Tukey frogan bi azpitalde sortzearekin; bat Bizkaiak osatutakoa eta, bestea, Arabak eta Gipuzkoak eratutakoa.
- **Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era:** ($F_{(2,59)} = 3,55$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.11$). Irakaslearekin jarraitzeko, bere hitz egiteko eta azalpenak emateko era izango da hizpide. Ildo horretatik, azpimarratzekoa da aldagai honetan ere, batezbesteko ezberdinak izan direla emaitzak lurraldearen arabera antolatzerakoan. Sentikortasunari zegokionean bezala, oraingo honetan ere Arabak eta Gipuzkoak izan dituzte emaitzarik altuenak, hurrenez hurren, 4,50 eta 4,37ko puntuazioekin. Aitzitik, Bizkaiak emaitza esanguratsuki apalagoak erdietsi ditu, 3,55eko batezbestekoaz. Emaitzen ondorioz, Tukey frogak 3 lurraldeak bi azpitaldetan banatu ditu. Modu horretan, lehenengoan Araba eta Gipuzkoa dauden bitartean, bigarrenean kokatzen da Bizkaia.
- **Metro koadro umeko:** ($F_{(2,59)} = 3,94$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.12$). Gelako giroa eta berari dagozkion azpi-eskalak alde batera utzi eta gero, gelako aldagai estruktural bati egingo zaio erreferentzia, alegia umeko metro koadro kopuruari. Ume bakoitzak eskuragarri duen metro koadro kopurua hiru lurraldetan aztertu eta gero, ikusi da batezbestekoak ezberdinak direla. Oraingoan, Arabako batezbestekoa da berriz ere handiena (6,21 m²/ume) eta bigarren maila batean kokatzen dira Bizkaia

(4,12 m²/ume) eta Gipuzkoa (4,09 m²/ume). Tukey froga erabiliz gero, berriz ere bi azpitaldeak errepikatzen dira: batetik, Arabak eraturakoa; eta, bestetik, Bizkaia eta Gipuzkoak elkarrekin osaturakoa.

Orain arte aipaturakoak izan dira estatistikoki ezberdinak izandako emaitzak. Dena den, gainontzeko aldagaien inguruan ere badago zeresanik; izan ere, azpimarratzekoa baita aldagai nagusienetan Arabako datuak baikorragoak izatea. Giroari eta irakaslearen sentikortasunari eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erari zegozkien emaitzak positiboagoak baldin baziren, gauza bera esan daiteke ikasleari dagozkion garapenaren, inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideekiko harremanaren inguruan. Aldagai horietan guztietan, Arabako emaitzak izan dira altuenak. Are gehiago, guzti-guztietan Bizkaiko emaitzak izan dira baxuenak. Aipaturakoa gutxi balitz, Bizkaiko irakasleei dagokie antsia mailarik altuena eta Arabakoei berriz, baxuena. Hortaz, aldagai horietan zentratuz gero behinik behin, nabarmendu behar da Arabako datuak izan direla altuenak eta Bizkaikoak berriz baxuenak.

2.4. ALDAGAIK BIZTANLE KOPURUAREN ARABERA

Aldagai nagusiak aztertzeke azken irizpidetzat hartu behar da gelak kokaturako herrien biztanle kopurua. Zeregin horretarako, lehendabizi, hiru talde egin dira. Lehenengoan, 9925 biztanle arteko herrietan kokaturako gelak sartu dira (hemendik aurrera, *herri txikiak*). Bigarrena osatu dute 9925 eta 22312 biztanledun herrietako gelek (hemendik aurrera, *herri ertainak*). Azkenik, 22312 biztanletik gora dituzten herrietako gelek osatu dute hirugarrena (hemendik aurrera, *herri handiak*). Modu horretan, multzokatze lan hori egin eta gero, talde horiek hartu dira irizpidetzat eta, bidenabar, arestian baliaturako taula berrartu da emaitzak ordenatzeko.

Azterlan horri ekin baino lehenago, aurreko irizpideekin esan bezala, nabarmendu behar da ANOVAK erabili direla batezbestekoen konparazio gehienak egiteko. Hala ere, zenbait aldagairen puntuazioen banaketa ez normalagatik, Kruskal-Wallis-en froga baliaturako da batezbestekoen alderatze lan hori gauzatzeko. Egoera horretan daude, ikasleari dagokionez, bere berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko aldagaia; eta, irakasleari dagokionez, bere ebaluazioa lankideekiko eta haur eskolarekiko. Kontuak kontu, hurrengo orrialdeko taulak biltzen ditu aipaturako emaitzak.

25. taula: Aldagaiak biztanle kopuruaren arabera

ALDAGAIK		Herri txikia	Herri ertaina	Herri handia	F	ETA ² η^2
IKASLEAREN GARAPENA		4,08	3,95	3,83	3,21*	0,10
Inplikazioa		2,80	2,64	2,44	3,21*	,10
Ongizatea		4,17	4,10	4,04	1,465	,05
Berdinkideak		4,16	4,06	4,05	1,35	,04
ESKOLAREN KALITATEA		4,37	4,16	3,27	7,89***	,21
Gelako giroa		3,86	3,63	3,00	9,08***	,23
	- Espazioa eta altzariak	4,37	3,78	3,66	3,04	,09
	- Zaintza ohiturak	3,14	3,04	2,53	3,55*	,11
	- Hizkuntza	4,51	4,29	3,20	5,95**	,17
	- Jarduerak	2,85	2,57	2,22	3,80*	,11
	- Elkarrekintzak	4,90	4,69	3,84	3,61*	,11
	- Programaren antolaketa	3,93	4,37	3,57	3,30*	,10
	- Helduak	3,87	3,41	3,25	3,27*	,10
IRAKASLEAREN ESQUARTZEA		4,63	4,43	3,40	5,85**	,16
Sentikortasuna		4,81	4,62	3,46	6,59**	,18
Hitz / azaldu		4,45	4,24	3,35	4,53*	,13
OSAGARRIAK	Ume kopurua	13,36	13,33	16,89	1,77	,06
	Ume / irakasle	9,78	13,05	12,55	3,43*	,10
	Metro ²	51,46	53,10	51,38	,07	,00
	Metro ² / ume	4,82	4,38	3,86	1,10	,04
	Antsia	128,57	134,45	165,32	1,75	,06
	Lankideak	8,20	8,42	8,10	,34	,01
	Zuzendaritza	7,95	7,56	6,63	4,53*	,14
	Haur eskola	7,95	7,79	7,16	1,61	,05

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Emaitzak biztanle kopuruaren arabera ordenatu ondoren, batezbesteko esanguratsuki ezberdinak izan dira zenbait aldagaitan. Jarraian, aurreko irizpideekin egin bezala, lehendabizi, esanguratsuki ezberdinak diren batezbestekoak jorratuko dira:

- **Ikaslearen garapena:** ($F_{(2,59)} = 3,21$; $p < 0,05$ $\eta = 0,10$). Taulan ikus daitekeen bezala, herri txikietako ikasleen garapen mailari dagokion batezbestekoa izan da esanguratsuki handiena (4,08). Beste era batera esateko, herri txikietan kokatutako eskoletan eman dira garapen mailari lotutako emaitzarik altuenak.

Aitzitik, herri handietan lekututako geletako haurren garapen maila izan da txiroena (3,83), gutxienik, lagin honi dagokionez. Bien tartean, herri ertainetako haurren garapenaren batezbestekoa lekutu da, 3,95eko emaitzarekin. Beraz, herri txikien aldeko joera ikusten da garapenari dagozkion emaitzetan.

- **Ikaslearen inplikazioa:** ($F_{(2,59)} = 3,21$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.10$). Herri txikietako ikasleek izan dute inplikazio mailarik handiena (2,80). Jarraian, herri ertainetakoak izan dira, 2,64ko batezbestekoarekin. Azkenik, beste behin ere, herri handietakoak izan dira emaitzarik xumeena izan dutena (2,44). Gainera, jarraian, ikusiko den bezala, joera hori aldagai gehientsuenetan errepikatuko da.
- **Eskolaren kalitatea:** ($F_{(2,59)} = 7,89$; $p < 0.001$ $\eta^2 = 0.21$). Ikasleari dagozkion aldagaiekin egin bezala, biztanle kopurua irizpide moduan hartu eta gero, herriaren neurriaren arabera 3 taldeen eskolaren kalitatea alderatu zen. Taulan agertutako emaitzei so eginez gero, berehala antzeman daiteke herri txikietako eskolek daukatela kalitaterik handiena (4,37). Herri txikietako emaitzetatik hurbil kokatzen dira herri ertainetakoak, 4,16ko puntuazioarekin. Hain zuzen ere bi talde horiek osatzen dute azpi-multzoa Tukey frogaren arabera; izan ere, herri handietako emaitza biengandik oso urrun kokatzen baita. 3,27ko puntuazio apalarekin, herri handiek osatzen dute bigarren azpi-multzoa
- **Giroa:** ($F_{(2,59)} = 9,08$; $p < 0.001$ $\eta^2 = 0.23$). Datuak biztanle kopuruaren arabera antolatzerakoan, ongi antzeman daiteke herri txikietan lekututako gelak direla puntuaziorik altuena daukatena (3,86). Herri ertainetako gelak erdibidean kokatzen diren bitartean (3,63), askogatik herri handietako gelak dira batezbestekorik apalena daukatena (3,00). Ezberdintasun horien ondorioz, Tukey frogan herri txiki eta ertainetako gelek azpitalde bat osatzen dute eta bigarren batean behar du herri handietako gelek osatutakoak.
- **Zaintza ohiturak:** ($F_{(2,59)} = 3,55$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.11$). Esan bezala, giroarekin emandako joera beste aldagai askotan errepikatzen da. Zaintza ohiturei dagokien azpi-eskalan ere, herri txikietako gelak dira puntuaziorik altuena eskuratzen dutenak (3,14). Oraingoan ere, herri ertainetako gelen puntuazioa (3,04) emaitza

horri hurbiltzen zaio. Azkenik, herri handietan kokatutako gelak daude, 2,53ko puntuazioarekin gainontzekoengandik urrun.

- **Hizkuntza eta arrazonamendua:** ($F_{(2,59)} = 5,95$; $p < 0.01$ $\eta = 0,17$). Giroaren azpi-eskala honetan ere, aurreko joera errepikatzen da: herri txikiek dute emaitza altuena (4,51), horiengandik gertu kokatzen da herri ertainetako gelen emaitza (4,29) eta esanguratsuki apalagoa da herri handietan kokatutako gelen batezbestekoa (3,20).
- **Jarduerak:** ($F_{(2,59)} = 3,80$; $p < 0.05$ $\eta = 0.11$). Giroaren azpi-eskala honetan ildo bereko emaitzak errepikatzen dira. Herri txikietako emaitza da altuena, eta ostean datoz herri ertainetako eta handietako batezbestekoak, hurrenez hurren 2,57 eta 2,22ko emaitzekin.
- **Elkarrekintzak:** ($F_{(2,59)} = 3,61$; $p < 0.05$ $\eta = 0.11$). Orain arteko joera guztia errepikatzen da elkarrekintzak ebaluatzen dituen azpi-eskalan; izan ere, herri txikienetan ematen da batezbestekorik altuena (4,90) eta, aitzitik, herri handietan baxuena (3,84). Bien tartean kokatzen da berriz ere, herri ertainetako gelen batezbestekoa (4,69).
- **Programaren antolaketa:** ($F_{(2,59)} = 3,30$; $p < 0.05$ $\eta = 0.10$). Programaren antolaketa ebaluatzeko azpi-eskalaren emaitzak ez datoz bat orain arte ikusitakoarekin. Kasu honetan, herri ertainetako gelek daukate puntuaziorik altuena (4,37) eta, Tukey froga egin eta gero, ezberdintasunagatik azpitaldea osatzen dute. Datu horren arrazoia koka daiteke herri txikien eta handien batezbestekoetan; izan ere, hurrenez hurren 3,93ko eta 3,57ko puntuazioekin, ezberdintasun esanguratsua izan baitute herri ertainetako emaitzekin alderatzerakoan.
- **Helduak:** ($F_{(2,59)} = 3,27$; $p < 0.05$ $\eta = 0.10$). Aurreko salbuespenaren ondoren, helduei dagokien azpi-eskalan berriz ere berrartzen da hasierako joera. Hortaz, herri txikietako gelak dira berriz ere puntuaziorik altuena daukatenak (3,87);

herri ertainetakoak (3,41) tartean kokatzen dira eta, azkenik, handietakoak dira emaitzarik baxuena (3,25) erdiesten dutenak.

- **Irakaslearen eskuartzea:** ($F_{(2,59)} = 5,85$; $p < 0.01$ $\eta^2 = 0.16$). Irakaslearen eskuartzeari dagokionez, datuek berretsi dute herri txikietako irakasleena dela egokiena (4,63). Dena den, herri ertainetako irakasleen eskuartzea antzekoa da (4,43). Aitzitik, herri handietako irakasleen eskuartzeak askoz ere puntuazio apalagoa izan du; izan ere, puntu bat pasatxo baxuagoa izan baita euren emaitza 3,4ko batekin. Are gehiago, Tukey froga egin eta gero, herri handietako emaitza isolatua gelditu da, herri txiki eta ertainetakoek azpi-talde bat osatzen duten bitartean.
- **Irakaslearen sentikortasuna:** ($F_{(2,59)} = 6,59$; $p < 0.01$ $\eta^2 = 0.18$). Zuzenki ikasleari eta gelari zegozkien aldagaietan ikusi da herri txikietako emaitzen baikortasuna. Kontua da joera hori berragertu dela irakasleari lotutako aldagaietan; izan ere, batezbesteko esanguratsuki ezberdinak izan baitira herrien biztanle kopuruaren arabera irakaslearen sentikortasuna aztertzerakoan. Kasu honetan ere, irakaslearen sentikortasuna handiagoa izan da herri txiki (4,81) eta ertainetan (4,62). Hortaz, herri handietako irakasleak izan dira sentikortasun mailarik baxuena erakutsi dutenak (3,46).
- **Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era:** ($F_{(2,59)} = 4,53$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.13$). Sentikortasunaren soka beretik, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erak herri handietan baino puntuazio positiboagoak jaso ditu herri txiki eta ertainetan. Kasu honetan ere, Tukey froga egin ondoren, bi azpitalde sortu dira; bata herri txiki eta ertainetako irakasleekin; eta, bestea, herri handietakoekin.
- **Ume kopurua irakasleko:** ($F_{(2,59)} = 3,43$; $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.10$). Aldagai osagarriekin hasteko, aztertuko da irakasle bakoitzak bere ardurapean daukan ume kopurua. Kasu honetan, aurreikus zitekeen moduan, ume kopururik baxuena herri txikietako eskoletan kokatzen da; izan ere, ia 10 ume izaten baititu irakasleak

batezbesteko. Datu hori baino esanguratsuki handiagoak dira herri ertainetan (13,05) eta handietan (12,55) kokatzen diren eskoletakoak.

- **Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa:** ($F_{(2,59)} = 4,53$; $p < 0.05$ $\eta = 0.14$). Orain artekoaz gain, aipatzekoa da joera berrematen dela irakasleak euren zuzendaritza ebaluatzerakoan. Herri txiki eta ertainetako irakasleek hobeto ebaluatzen dute zuzendaritza, Orik 10era 7,95 eta 7,56ko puntuazioekin hurrenez hurren. Bitartean, beste maila batean kokatzen da herri handietako irakasleen ebaluazioen batezbestekoa (6,63).

Aipatutako aldagai horiek izan dira esanguratsuki batezbesteko ezberdintasunak izan dituztenak. Bideabar, ikusi ahal izan da, oro har, herri txikietako eskolak izan direla emaitza baikorrenak izan dituztenak. Ildo beretik, egiaztatu da herri handietan kokatutako umeen, gelen eta irakasleen emaitzak izan direla apalenak. Are gehiago, ezberdintasun estatistikoki esanguratsurik gabe, egon badaude herri txikien aldeko joera hori errepikatzen duten beste hainbat aldagai. Adibide bat jartzearren, herri txikietako umeek metro koadro gehiago dauzkate eurentariko bakoitzarentzat. Honez gain, irakasleari dagokionez, bere antsia maila txikiagoa da herri txikietan herri handietan baino. Azken datu horri loturik, esan behar da irakasleek hobeto ebaluatzen dutela euren eskola herri txiki batean kokatua denean.

Beraz, esanguratsuak eta esanguratsuak ez diren ezberdintasunak aintzat hartu eta gero, esan daiteke emaitza positiboagoak ematen direla herri txikietako gela, irakasle eta ikasleei dagozkien kasuetan. Soka beretik, herri handiak dira, oro har, emaitzarik apalenak lortzen dituztenak ikasleari, gelari eta irakasleari dagozkien aldagai gehientsuenetan. Bukatzeko, nabarmentzekoa da herri ertainetako emaitzak bien erdibidean kokatzen direla, baina herri txikienetatik hurbilago.

3. HIPOTESIEI DAGOZKIEN EMAITZAK

Orain arteko ibilbideari eusteko, jarraian, beste urrats bat emango da ikerketaren emaitzen berri zehatza emateko asmoz; izan ere, atal honetan sakonduko baita ikerketa hezuramaitzen duten hipotesietan. Hipotesiek erreferentzia egiten dietenez aldagaien arteko harremanei, Pearson froga baliatuko da baieztatze edo ezeztatze lanerako. Are gehiago, korrelazio partzialak ere egingo dira aldagai estrukturalen eragin posiblea kontrolatzeko. Gauzak horrela, jarraian hipotesiak banan-banan berrartuko dira baieztatu edo ezeztatu egiten diren ikusteko.

3.1. ESKOLAREN KALITATEAREN ETA UMEAREN GARAPENAREN ARTEKO ERLAZIOARI DAGOKIONEZ:

1.go hipotesia: Erlazioa dago eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren artean

Hipotesi hori ebazteko, alde batetik eskolaren kalitatea eta bestetik umearen garapena osatzen duten aldagai nagusiak elkartu eta bakoitza osatzen duten elementuekin, oinarri teorikodun kontzeptu berri bi erabili dira. Beste era batera esateko, arestian adieraz bezala, gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin, eskolaren kalitatea izeneko kontzeptua sortu da. Umearen garapenari dagokionez, gauza bera egin da ikaslearen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremanaren aldagaiekin. Modu horretan, eskolaren kalitatea eta umearen garapena jasotzen dituzten bi kontzeptu horiek baliatu dira 1.go hipotesiari erantzuteko.

Hortaz, hipotesiak dioen bezala eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren artean erlazorik ote dagoen egiaztatzeko, Pearson froga erabili da. Jarraian dagoen taulak jasotzen du froga horrek emandako emaitza:

26. taula: Eskolaren kalitatea eta umearen garapena

	UMEAREN GARAPENA
ESKOLAREN KALITATEA	0,51***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taula ikusirik, esan daiteke hipotesia baieztatu egiten dela; izan ere, korrelazio esanguratsua baitago eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren artean. Halaber, korrelazioa positiboa den heinean eta marko teorikoak emandako arrastoak ikusi ostean, baieztatu daiteke eskolaren kalitatea handia denean, umearen garapenean ere emaitza baikorrak izaten direla.

Aipatutako datu horrek erabat baieztatzen du lehenengo hipotesia. Dena den, arestian esan bezala, interesgarria da eskolaren kalitatea osatzen duten gainontzeko aldagaiak aztertzea, modu horretan, korrelazio honetan izan dezaketen eragin posiblea zehazteko. Horregatik, korrelazio partzialak egin dira hirugarren aldagai moduan ondoko aldagaiak jarritz: ume kopurua, ume kopurua irakasleko, metro koadro kopurua, metro koadro kopurua umeko, irakaslearen antsia maila eta, azkenik, irakaslearen ebaluazioak lankideekiko, zuzendaritzarekiko eta eskolarekiko. Aldagai osagarri horiekin guztiekin korrelazio partzialak egin eta gero, azpimarratu behar da batek ere ez duela baldintzatzen eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren arteko korrelazioaren esangura maila. Beraz, lehenengo hipotesia baieztatu egiten da korrelazioa esanguratsua delako eta, bidenabar, ikusi da ustez kontrolatzeko ziren aldagaiek ez dutela aipatutako korrelazioa baldintzatzen.

Lehenengo hipotesi nagusia baieztatu ondoren, aitzin hipotesitik eratorritakoei ekingo zaie. Azken batean, gogoan izan behar da eskolaren kalitatea eta umearen garapena hainbat aldagaik osatzen dutenez, lehenengo hipotesitik beste hainbat ere badatozela. Ildo horretatik, gogoan izan behar da hiruna aldagaik osatzen dutela gelako kalitatea zein umearen garapena. Horregatik, jarraian, kalitatea osatzen duten hiru aldagaien eta umearen garapenarekin bat datozen beste hiruren arteko erlazioak zehaztuko dira.

H 1.1. Erlazioa dago gelako giroaren eta haurraren inplikazioaren artean.

Lehenengo hipotesitik, azpi-hipotesi moduan esaten da eskolaren kalitatea eta umearen garapena osatzen duten bi aldagaien arteko erlazioa ere badagoela. Are zehatzago, azpi-hipotesi horren arabera, erlazioa dago gelako giroaren eta umearen inplikazioaren artean. Pearson froga egin eta gero, hurrengo orrialdeko taulan ageri den korrelazioa ikusi da aldagaien artean.

27. taula: Gelako giroa eta umearen inplikazioa

	UMEAREN INPLIKAZIOA
GELAKO GIROA	0,57***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Beraz, 0,001 mailan korrelazioa esanguratsua denez gero, baieztatu egiten da azpi-hipotesia; izan ere, erlazioa egon badago-eta gelako giroaren eta umearen inplikazioaren artean. Korrelazioa positiboa den aldetik eta oinarri teorikoaren ikuspegitik, pentsa daiteke gelako giroak zenbat eta puntuazio altuagoa izan, orduan eta handiagoa dela umearen inplikazio maila.

Hipotesi nagusiaz egin bezala, zehaztu gura izan da arestian baliatutako aldagaien eragin posiblea gelako giroaren eta umearen inplikazioaren arteko korrelazio honetan. Hortaz, zehaztu behar da korrelazio partzialak egin direla hirugarren aldagai moduan ondoko aldagaiak jarritz: ume kopurua, ume kopurua irakasleko, metro koadro kopurua, metro koadro kopurua umeko, irakaslearen antsia maila eta, azkenik, irakaslearen ebaluazioak lankideekiko, zuzendaritzarekiko eta eskolarekiko. Aldagai osagarri horiekin guztiekin korrelazio partzialak egin eta gero, azpimarratu behar da batek ere ez duela baldintzatzen gelako giroaren eta umearen inplikazioaren arteko korrelazioaren esangura maila. Beraz, korrelazio partzialak aldagai osagarrien pisua erlatibizatzen du eta, bidenabar, azpimarratu egiten du eskolako giroaren eta umearen inplikazio mailaren arteko korrelazio esanguratsua.

H 1.2. Erlazioa dago gelako giroaren eta haurraren ongizatearen artean.

Kalitatearen eta garapenaren beste bi osagaien arteko harremanari egiten dio erreferentzia azpi-hipotesi honek. Kasu honetan, azpi-hipotesizat hartzen da erlazioa dagoela gelako giroaren eta umearen ongizatearen artean. Ildo horretatik, Pearson frogaren emaitzaren berri ematen du taulak.

28. taula: Gelako giroa eta umearen ongizatea

	UMEAREN ONGIZATEA
GELAKO GIROA	0,33**

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

Hortaz, azpi-hipotesia baieztatu egiten da; izan ere, korrelazio esanguratsua baitago gelako giroaren eta haurraren ongizatearen artean. Kasu honetan ere, pentsa daiteke gelako giroak emaitza altuak dauzkanean, umearen ongizateari dagozkion datuek ere gora egiten dutela.

Behin azpi-hipotesia baieztatu dela, berriz ere korrelazio partzialak egin dira aldagai osagarrien eragin posiblea kontrolatzeko. Korrelazioek irmo eutsi diote baina aldagai osagarri batekin, esangura mailak jaitsiera izan du. Irakasleek lankideen gainean egindako ebaluazioa kontrolatuz gero, korrelazioak esanguratsua izaten jarraitzen du baina 0,01 mailan barik, 0,05 mailan.

Kontuak kontu, azpimarratu behar da gelako giroaren eta haurraren ongizatearen artean erlazio esanguratsua dagoela eta, ondorioz, baieztatu egiten dela azpi-hipotesia.

H 1.3. Erlazioa dago gelako giroaren eta haurraren berdinkideen arteko harremanaren artean.

Gelako giroa eta haurraren garapena osatzen duten aldagaien arteko erlazioekin amaitzeko, hirugarren azpi-hipotesian planteatzen da erlazioa dagoela giroa eta berdinkideen arteko harremanaren artean. Pearson froga erabili eta gero, ondoko taulak islatzen du bien artean korrelazio esanguratsurik ez dagoela.

29. taula: Gelako giroa eta berdinkideen arteko harremana

	BERDINKIDEEN ARTEKO HARREMANA
GELAKO GIROA	0,14

Taulan asteriskorik ez egoteak adierazten du korrelazio esanguratsurik ez dagoela gelako giroaren eta berdinkideen arteko harremanaren artean. Beraz, ezeztatu egiten da azpi-hipotesia; izan ere, oso txikia baita berdinkideen arteko harremanaren eta gelako giroaren arteko korrelazioa.

H 1.4. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta haurraren inplikazioaren artean.

Gelako giroarekin egin bezala, oraingoan aztertuko da irakaslearen sentikortasunak haurraren garapenaren hiru aldagaiekin zer nolako harremana daukan. Lehenik eta behin, ebatziko da irakaslearen sentikortasunaren eta zehazki umearen inplikazioaren artean erlazioa dagoela baieztatzen duen azpi-hipotesia. Zeregin horretarako, Pearson froga baliatu da bi aldagaien arteko korrelazioa zehazteko. Froga horretan lekutzen da ondoko taularen jatorria:

30. taula: Irakaslearen sentikortasuna eta umearen inplikazioa

	UMEAREN INPLIKAZIOA
SENTIKORTASUNA	0,48***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Beraz, taula ikusirik, baieztatu egiten da azpi-hipotesia; izan ere, korrelazio esanguratsua baitago irakaslearen sentikortasunaren eta umearen inplikazioaren artean. Soka beretik, korrelazioaren izaera positiboa zein ikerketaren oinarri teorikoa aintzat hartuz gero, pentsa daiteke helduaren sentikortasun maila handia denean, umearen inplikazioa ere handia dela. Are gehiago, sentikortasunaren eta inplikazioaren arteko korrelazioa 0,001 mailan esanguratsua izateak ongi adierazten du bi aldagaien arteko harreman estua.

Bestalde, aipatzekoa da eskolaren kalitatearekin lot daitezkeen aldagai osagarriak aintzat hartu direla korrelazio horretan izan dezaketen eragin posiblea aztertzeko. Aldagai guztiak kontrolatzen korrelazio partzialak egin eta gero, aditzera eman da korrelazio maila hamarreko bat baino gehiago ez dela aldatu eta, are gehiago, esangura maila 0,001ean mantendu dela kasu guzti-guztietan.

Beraz, amaitzeko, azpimarratu behar da korrelazio esanguratsua dagoela irakaslearen sentikortasunaren eta umearen esplorazioarekin lotutako inplikazioaren artean. Halaber, gaineratu daiteke aldagai osagarriek korrelazio hori baldintzatzen ez dutela.

H 1.5. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta haurraren ongizatearen artean.

Sentikortasunari eutsiz gero, haurraren ongizatearekin erlazioa daukala dio azpi-hipotesi honek. Aurreko hipotesiekin bezala, oraingo honetan ere Pearson froga erabili da erantzuna bilatzeko. Ondoko taulak adierazten du froga horren funtsa:

31. taula: Irakaslearen sentikortasuna eta umearen ongizatea

	UMEAREN ONGIZATEA
SENTIKORTASUNA	0,36**

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

Taula ikusirik, kasu honetan ere baieztatu egiten da hipotesia; izan ere, korrelazio esanguratsua baitago irakaslearen sentikortasuna eta umearen ongizatearen artean. Korrelazioaren izaera eta oinarri teorikoa aintzat hartuz gero, esan daiteke irakaslearen sentikortasuna handia denean, umearen ongizatea ere handia dela.

Bestalde, aldagai osagarrien eragina korrelazio partzialekin aztertzerakoan, egiaztatu da kasu guztietan esangura maila handitu egiten dela. Hortaz, esan daiteke sentikortasuna eta umearen ongizatearen arteko erlazioa are estuagoa dela aldagai osagarri horiek jokoan sartzerakoan.

Edozelan ere, edozein dela ikuspegia, azpimarratu behar da korrelazio esanguratsua dagoela irakaslearen sentikortasunaren eta haurraren ongizatearen artean. Beraz, zeresanik ez dago baieztatu egiten dela azpi-hipotesia. Are gehiago, oinarri teorikoan esandakoaren ildotik, pentsa daiteke irakaslearen sentikortasunak haurraren ongizatean eragiten duela.

H 1.6. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta umearen berdinkideen arteko harremanaren artean.

Umearen garapenarekiko sentikortasunaren erlazioekin amaitzeko, berdinkideen arteko harremanei dagokiena aztertuko da. Pearson froga baliatu ondoren, hurrengo orrialdeko taulan ageri den emaitza eman da.

32. taula: Irakaslearen sentikortasuna eta umearen berdinkideen arteko harremana

	BERDINKIDEEN ARTEKO HARREMANA
SENTIKORTASUNA	0,12

Hortaz, aditzera ematen da irakaslearen sentikortasunaren eta umearen berdinkideen arteko harremanaren artean korrelazio esanguratsurik ez dagoela. Beraz, ezeztatu egiten da azpi-hipotesia.

H 1.7. Erlazioa dago irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta umearen inplikazioaren artean.

Oraingoan, irakasleari dagokion beste aldagai bat jarriko da harremanetan umearen garapenarekin lotutako beste batekin; izan ere, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erak umearen inplikazioarekin duen erlazioa zehaztuko baita ondoko taulan:

33. taula: Hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta umearen inplikazioa

	UMEAREN INPLIKAZIOA
HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA	0,47***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Pearson froga baliatu eta gero, agerian uzten da korrelazio esanguratsua dagoela irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta umearen inplikazio mailaren artean. Beraz, azpi-hipotesia baieztatu egiten da. Gainera, aipatzekoa da, korrelazio partzialen bitartez eskolaren kalitatearen aldagai osagarriak kontrolatzerakoan, korrelazioak eutsi egin duela bere esangura maila.

H 1.8. Erlazioa dago irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta umearen ongizatearen artean.

Atal honetan, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era harremanetan jarri da Pearson frogaren bitartez umearen ongizatearekin. Ondoko orriko taulak aditzera ematen du baieztatu egiten dela hipotesia:

34. taula: Hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta umearen ongizatea

	UMEAREN ONGIZATEA
HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA	0,41***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Hipotesia baieztatzen den aldetik eta oinarri teorikoari so egitetik, pentsa daiteke irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era egokia denean, umearen ongizate maila ere altuagoa dela. Gainera, aldagai osagarrien eragin posiblea aztertzeko korrelazio partzialak egiterakoan, ikusi ahal izan da aldagai horiek ez dutela hamarrekote batean ere korrelazioa aldatzen. Beraz, hirugarren aldagai bat sartu edo ez, baieztatu egiten da azpi-hipotesia estua delako irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta hauraren ongizatearen arteko erlazioa.

H 1.9. Erlazioa dago irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta umearen berdinkideen arteko harremanaren artean.

Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin amaitzeko, aztertu da umearen berdinkideen arteko harremanei dagokien aldagaiarekiko harremana. Ondoko taulan ikusi ahal izango den bezala, ez dago korrelazio esanguratsurik bi aldagaien artean.

35. taula: Hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta berdinkideen arteko harremana

	BERDINKIDEEN ARTEKO HARREMANA
HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA	0,16

Beraz, taula ikusirik, azpi-hipotesia ezeztatu behar da; izan ere, ez dago-eta korrelazio esanguratsurik irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eta berdinkideen arteko harremanaren artean. Horrenbestez, azpi-hipotesia ezeztatu egiten da ez delako ikusi erlazio esanguratsurik bi aldagai horien artean.

3.2. HAURRAREN GARAPENAREN ALDAGAIEN ARTEKO ERLAZIOARI DAGOKIONEZ

2. hipotesia: Erlazioa dago haurraren inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideen arteko harremanaren artean

Bigarren hipotesia ebazteko, sakonduko da umearen garapena osatzen duten hiru aldagaien arteko harremanetan. Zeregin horretarako, Pearson froga baliatuko da berriz ere.

36. taula: Umearen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana

	INPLIKAZIOA	ONGIZATEA	BERDINKIDEEKIKO HARREMANA
Inplikazioa	1		
Ongizatea	0,68***	1	
Berdinkideen arteko harremana	0,39**	0,41***	1

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taula ikusirik, azpimarratu behar da aldagaien arteko korrelazio guztiak esanguratsuak direla. Hortaz, esan daiteke inplikazioari dagozkion emaitzek gora egiterakoan, ongizatearekin eta berdinkideen arteko harremanarekin lotutakoek ere norabide bera hartzen dutela eta alderantziz. Beraz, korrelazio esanguratsua egon badagoenez, baieztatu egiten da hipotesia eta berresten da garapenaren aldagaien arteko lotura.

3.3. ESKOLAKO KALITATEAREN ALDAGAIEN ARTEKO ERLAZIOARI DAGOKIONEZ

3. hipotesia: Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen eskuartzearen artean.

Lehenik eta behin, aipatu behar da irakaslearen eskuartzearen kontzeptua osatzeko bere sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era kontuan izan direla. Hortaz, irakaslearen eskuartzea sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak

emateko erak osatzen dute. Aldagai biak uztarturik, Pearson froga baliatuz aztertu egin da irakaslearen eskuartzea eta gelako giroaren arteko erlazioa. Ondoko taulak jasotzen du emaitza:

37. taula: Gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea

	IRAKASLEAREN ESKUARTZEA
GELAKO GIROA	0,56***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Hortaz, taula ikusirik, baieztatu egiten da hipotesia; izan ere, korrelazio esanguratsua baitago gelako giroa eta irakaslearen eskuartzearen artean. Gainera, korrelazioaren izaera positiboa eta ikerketaren oinarri teorikoa kontuan hartuz gero, esan daiteke gelako giroa egokia denean, irakaslearen eskuartzea ere egokia izaten dela eta alderantziz. Gainera, eskolaren kalitateari dagozkion aldagai osagarriak kontrolatzeko jartzerakoan, korrelazio partzialek aditzera ematen dute korrelazioaren esangura maila mantentzen dela.

H 3.1. Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen sentikortasunaren artean.

Hirugarren hipotesi nagusitik eratortzen da gelako giroaren eta irakaslearen sentikortasunaren arteko erlazioari erreferentzia egiten diona. Konposatu gabeko aldagai bi horiekin Pearson froga egin eta gero, ondoko taulan ageri den bezala, korrelazioak esanguratsu izaten jarraitzen du.

38. taula: Gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna

	IRAKASLEAREN SENTIKORTASUNA
GELAKO GIROA	0,57***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Beraz, azpi-hipotesia baieztatu egiten da; izan ere, esanguratsua baita gelako giroaren eta irakaslearen sentikortasunaren arteko korrelazioa. Hortaz, esan daiteke gelako giroa egokia denean, irakaslearen sentikortasuna ere handia izaten dela eta alderantziz.

Gainera, kasu honetan ere, aldagai osagarriek ez dute korrelazioaren esangura maila baldintzatzen.

H 3.2. Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen hitz egiteko eraren artean.

Jarraian, irakaslearen eskuartzeari dagokion beste aldagai bat banaka hartuko da gelako giroarekiko daukan erlazioa aztertzeko. Azterketa-lan horretarako Pearson froga baliatu da berriz ere. Gainera, korrelazio partzialak ere egingo dira hirugarren aldagai baten eragin posiblea aztertzeko. Are gehiago, ohiko taula erabiliko da korrelazioaren emaitzak azaltzeko.

39. taula: Gelako giroa eta irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era

	IRAKASLEAREN HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA
GELAKO GIROA	0,53***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taula ikusi eta gero, baieztatu daitezke azpi-hipotesia; izan ere, korrelazio esanguratsua baitago gelako giroaren eta irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean. Gainera, kontrolatu guran, korrelazioan hirugarren aldagai bat sartzerakoan, esangura maila mantendu egiten da. Beraz, datu horiek guztiek aditzera ematen dute gelako giroaren egokitasuna bat datorrela irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin; izan ere, positiboa baita aldagai bien arteko erlazioa.

H 3.3. Erlazioa dago irakaslearen sentikortasunaren eta bere hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean.

Azpi-hipotesi honek erreferentzia egiten dio irakaslearen eskuartzea osatzen duten bi aldagaien arteko harremanari egiten dio; hau da, irakaslearen sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren arteko erlazioa du hizpide. Pearson frogaren bitartez, aldagai bien arteko korrelazioa aztertzekoan, agerian gelditu da hurrengo orrialdeko taulak adierazten duen korrelazio esanguratsua.

40. taula: Irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era

	IRAKASLEAREN HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA
IRAKASLEAREN SENTIKORTASUNA	0,91***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Ikus daitekeenez, esanguratsua izateaz gain, korrelazioa bateko puntuaziotik hurbil kokatzen da. Ildo beretik, esan gabe doa baieztatu egiten dela hipotesia oso harreman estua baitago aldagaien artean. Beraz, esan daiteke bat etor ohi direla irakaslearen sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren emaitzak.

Hipotesiak baieztatzeko eta ezeztatzeko atalari amaiera emateko, laburpen gisa ikerketaren zati honek emandakoa laburbilduko da:

- Erlazio zuzena dago eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren artean.
 - Erlazio positiboa dago gelako giroaren eta umearen inplikazioaren eta ongizatearen artean.
 - Erlazio positiboa dago irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eraren eta umearen inplikazioa eta ongizatearen artean.
 - Baina, gelako giroak eta irakaslearen sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak ez dute erlazio esanguratsurik berdinkideen arteko harremanarekin.
- Erlazio zuzena dago umearen inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideen arteko harremanaren artean.
- Erlazio positiboa dago gelako giroaren eta irakaslearen eskuartzearen artean.
 - Erlazioa dago gelako giroaren eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean.
- Erlazio zuzena dago irakaslearen sentikortasunaren eta bere hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean.

4. ALDAGAIEN ARTEKO HARREMANARI DAGOZKION EMAITZAK

Zeharka bada ere, aurreko atalean sakondu da aldagaien arteko harremanetan; azken batean, hipotesiak egiaztatu eta baieztatzeko ezinbestekoa baitzen aldagaien arteko erlazioetan murgiltzea. Hipotesiak baina, aldagai nagusietan zentratzen ziren; izan ere, nagusiki eskolaren kalitatea eta umearen garapena osatzen duten aldagaiak jorratu baitira. Ondorioz, aldagai osagarriak bigarren mailan kokatu dira batez ere korrelazio partzialetan kontrol lanak egiteko.

Ikerketaren atal honetan aldagaien arteko hierarkia nolabait apurtu egingo da. Kasu honetan, nagusi zein osagarriek gainontzeko aldagaiekin daukaten harreman mota aztertuko da. Nahiz eta harreman batzuk hipotesiak ebazterakoan jorratu, berriz ere beta egongo da korrelazio horiek berrikusteko. Dena den, oraingo honetan aldagai osagarriekin nahasturik egongo dira; izan ere, atal honen helburu nagusia baita aldagai guzti-guztien korrelazio esanguratsuak agerian uztea eta, bidenabar, aldagai guztien arteko loturak identifikatzea umearen ingurumariko elementuen nolabaiteko mapa egiteko.

Hipotesiak ebazteko egin bezala, aldagaien arteko harremanak aztertzeko Pearson froga baliatuko da. Soka beretik, esan behar da aipatutako harreman horiek aldagaika azalduko direla. Lehendabizi, ikaslearekin lotura dauzkaten aldagaien korrelazio esanguratsuak izango dira hizpide. Bigarrenik, eskolaren kalitatearekin dauzkaten aldagai guztiak jorratuko dira. Azkenik, aldagai osagarrien erlazio esanguratsuak landuko dira. Dena den, aldagaiak banan-banan jorratuko dira eta, horrenbestez, orain arteko sailkapena eta hierarkia desagertuko dira aldagai bakoitzari dagokion garrantzia emateko.

Soka beretik, aipatzekoa da, irakurlearen lana erraztu guran, aintzat hartuko direla soilik esanguratsuak diren korrelazioak. Gainera, errazteko asmo horregatik, azpimarratu behar da emaitzak hainbat taulatan kokatuko direla. Horrenbestez, xehetasun horien berri eman eta gero, aldagaien arteko harremanen analisiari ekingo zaio, horretarako banan-banan aldagaien erlazioak hizpide izateko.

4.1. IKASLEAREN GARAPENA

Aldagaien harremanak aipatzen jarraitzeko, oraingoan ikasleari lotutako bat izango da hizpide; hain zuzen ere haurraren garapena. Gogoan izan behar da aldagai hori inplikazioak, ongizateak eta berdinkideen arteko harremanak osatzen dutela. Hortaz, taulan ikusiko den bezala, hiru aldagai horiekiko erlazio zuzena izango du garapenak.

41. taula: Ikaslearen garapenaren erlazioak

	IKASLEAREN GARAPENA
Inplikazioa	0,94***
Ongizatea	0,82***
Berdinkideen arteko harremana	0,62***
Eskolaren kalitatea	0,51***
Gelako giroa	0,50***
Irakaslearen eskuartzea	0,46***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,46***
Sentikortasuna	0,44***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulari so eginez gero, antzeman daiteke ikaslearen garapenaren harreman esanguratsu guztiek bat egiten dutela hipotesietan aipatutakoekin. Hortaz, oraingo honetan soilik azpimarratuko da ikaslearen garapenak erlazio zuzena daukala eskolaren kalitatearekin eta aldagai hori osatzen duten elementu guztiekin. Halaber, gaineratu behar da ikaslearen garapena osatzen duten inplikazio, ongizate eta berdinkideen arteko harremanarekin duen korrelazioa. Aitzitik, aitortu behar da ikaslearen garapenak ez duela inolako erlazio esanguratsurik aldagai osagarriekin.

4.2. IKASLEAREN INPLIKAZIOA

Irakaslearen garapenari lotutako korrelazioen berri eman eta gero, oraingoan ikaslearen inplikazioari dagozkionak izango dira hizpide. Haurraren inplikazioari lotutakoak aditzen ematen hasteko, jarraian, ohiko taula baliatuko da berarekin korrelazio esanguratsua duten aldagai guztiak bertan txertatzeko.

42. taula: Ikaslearen inplikazioaren erlazioak

	INPLIKAZIOA
Garapena	0,94***
Ongizatea	0,68***
Gelako giroa	0,57***
Eskolaren kalitatea	0,55***
Irakaslearen eskuartzea	0,49***
Sentikortasuna	0,48***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,47***
Berdinkideen arteko harremanak	0,39***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulako emaitzei so eginez gero, nabarmen antzematen da umearen inplikazioak 0,001 mailako korrelazio esanguratsuak dauzkala beste 8 aldagairekiko. Ildo beretik, azpimarratzekoa da inplikazio maila altuak bat egiten duela eskolaren kalitatearekin eta berori osatzen duten gelako giro positiboarekin, sentikortasun maila altuarekin eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era baikorrarekin. Ikasleari dagozkion beste aldagaiei dagokienez, inplikazio maila erabat loturik dago ongizate mailarekin eta berdinkideen arteko harreman motekin. Beraz, nabarmendu behar da kasu guzti-guztietan zuzenak eta esanguratsuak direla korrelazioak.

4.3. IKASLEAREN ONGIZATEA

Ikaslearen inplikazioaren korrelazioen berri eman eta gero, oraingoan bere ongizatea izango da hizpide. Bere korrelazioen berri emango da ohiko taula euskarriztat erabiltzen dela.

43. taula: Ikaslearen ongizatearen erlazioak

	ONGIZATEA
Garapena	0,82***
Inplikazioa	0,68***
Eskolaren kalitatea	0,41***
Berdinkideen arteko harremanak	0,41***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,41**
Irakaslearen eskuartzea	0,40**
Sentikortasuna	0,36**
Gelako giroa	0,33**

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, ikaslearen inplikazioarekin ematen ziren korrelazioen joera errepikatzen da. Ezberdintasun garrantzitsu bakarra esangura mailan koka daiteke; izan ere, esangura maila baxuagoa baitago gelako giroarekiko eta irakaslearen eskuartze, sentikortasun eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekiko. Hala eta guztiz ere, korrelazioek jarraitzen dute izaten esanguratsuak eta positiboak.

4.4. IKASLEAREN BERDINKIDEEN ARTEKO HARREMANA

Ikasleari dagozkion emaitzekin amaitzeko, aditzera emango dira berdinkideen arteko harremanak ebaluatu dituen eskalaren korrelazio esanguratsuak. Eginkizun horretarako, oraingo honetan ere ohiko taula euskarriztat baliatuko da.

44. taula: Ikasleen berdinkideen arteko harremanaren ebaluazioa

	BERDINKIDEEKIKO HARREMANAK
Ikaslearen garapena	0,62***
Ongizatea	0,41***
Inplikazioa	0,39***
Gelako ume kopurua irakasleko	0,31*
Gelako ume kopurua	0,28*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulari so eginez gero, ikus daiteke aldagai honen korrelazio esanguratsuak ez datozela bat ikasleari lotutako gainontzeko aldagaiekin. Ikasleari dagozkion aldagaiekiko harreman esanguratsuak eduki badauzka, alegia garapena, ongizatea eta inplikazioarekiko. Aitzitik, ez du erlazorik eskolaren kalitateaz lotutako aldagaiekin. Are gehiago, aldagai honek lotura du zenbait aldagai osagarriekin; izan ere, ume kopuruarekin zerikusia duten aldagaiekin baitauzka korrelazio esanguratsuak. Zehaz-zehazki gelako ume kopuruarekin eta irakasleko dagoen ume kopuruarekin ematen dira korrelazio esanguratsu positibo horiek. Kasu bietan, haur kopuru handiekin ematen dira berdinkideen arteko harreman maila altuagoa eta alderantziz.

4.5. ESKOLAREN KALITATEA

Haurri dagozkion aldagaietan murgildu eta gero, oraingoan, eskolaren kalitatearekin erlazio esanguratsua daukaten aldagaiak zerrendatuko dira. Hala ere, zerrenda horren berri eman baino lehen, aipatu behar da eskolaren kalitatea osatzen duten elementuak ere txertatu direla. Txertatze lan hori dela-eta, eskolaren kalitatearen korrelazio esanguratsuenak izango dira kalitatea bera osatzen duten elementuekin. Nahiz eta korrelazio horiek aurreikusten diren, egokitzat hartu da harreman horiek agerian uztea; izan ere, erlazio horien nolakotasuna ulertzen laguntzen baitute eta, bide batez, kalitatearen izaeran sakontzeko aukera ematen baitute. Hortaz, jarraian ageri den taulan aipatzen dira eskolaren kalitatearekiko erlazio esanguratsua duten aldagaiak.

45. taula: Eskolaren kalitatearen erlazioak

	ESKOLAREN KALITATEA
Irakaslearen eskuartzea	0,98***
Irakaslearen sentikortasuna	0,96***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,95***
Gelako giroa	0,71***
Inplikazioa	0,55***
Garapena	0,51***
Ongizatea	0,41**
Ume kopurua	-0,25*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulari so eginez gero, ikus daiteke eskolaren kalitateak korrelazio esanguratsu ugari dauzkala. Korrelazio horietako batzuk bere osagaiekin dira, hain zuzen ere giroarekin, eskuartzearekin eta azken hori osatzen duten sentikortasun eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin. Bitartean, beste batzuk jadanik joratu dira hipotesiak baieztatzen eta ezeztatzerakoan. Hala ere, aldagaien arteko harremanen azterketak agerian utzi du aipatutako horiekin ez ezik, ume kopuruarekin ere korrelazio esanguratsua duela. Ildo horretatik, alderantzizko korrelazio horrek aditzera ematen du ume kopurua baxua denean, eskolaren kalitateak gora egiten duela.

4.6. GELAKO GIROA

Gelako giroaren harremani dagokienez, jarraian dagoen taulan ikus daiteke ITERS-R eta ECERS-R tresnetatik eratorritako emaitzek zein beste aldagaitako emaitzekin izan duten harreman esanguratsua.

46. taula: Gelako giroaren erlazioak

	GELAKO GIROA
Eskolaren kalitatea	0,71***
Inplikazioa	0,57***
Sentikortasuna	0,57***
Irakaslearen eskuartzea	0,56***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,53***
Garapena	0,50***
Ongizatea	0,33**
Lankideen arteko harremana	-0,28*
Gelako m ² kopurua	0,26*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, gelako giroak beste 9 aldagairekin du korrelazio esanguratsua. Aldagai batekin izan ezik, gainontzekoekin korrelazioa positiboa edo zuzena da. Beste era batera esateko, gelako giroa altua denean, handiagoa da gelako metro kopurua eta positiboagoak dira eskolaren kalitatea, umeen garapen, inplikazio eta ongizate mailak eta irakaslearen eskuartzea, sentikortasun maila eta hitz egiteko eta azaltzeko era. Aitzitik, gelako giroaren aurkako norabidean doa lankideen arteko harremanen ebaluazioa; izan ere, gelako giroa altua denean, lankideekiko ebaluazioak behera egiten baitu. Beraz, hipotesietan dagoeneko aipatutako erlazioez gain, kasu honetan aipatzekoa da gelako giroak hainbat aldagai osagarriekin duen harremana; izan ere, korrelazio esanguratsua baitauka lankideen arteko harremanarekin eta gelako metro koadro kopuruarekin.

4.7. IRAKASLEAREN ESKUARTZEA

Irakaslearen eskuartzeari dagokionez, nabarmendu behar da dagoeneko hipotesiei erantzuna eman zaienean aipatu direla bere korrelazioak. Hortaz, gehiegi ez luzatzearren, ondoko taulan laburbilduko dira guztiak:

47. taula: Irakaslearen eskuartzearen erlazioak

	IRAKASLEAREN ESKUARTZEA
Eskolaren kalitatea	0,98***
Sentikortasuna	0,98***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,97***
Giroa	0,56***
Inplikazioa	0,49***
Garapena	0,46***
Ongizatea	0,39**

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Hortaz, lehenik eta behin, taulak agerian uzten ditu irakaslearen eskuartzearen osagaiekiko harremanak, zein berak osatzen duen eskolaren kalitatearekiko harremana. Aipatutakoaz gain, hipotesietan jorratutako erlazioak ere berresten ditu; izan ere, haurren garapenarekin eta bere osagai diren inplikazioarekin eta ongizatearekin ere korrelazio esanguratsua dauka-eta.

4.8. IRAKASLEAREN SENTIKORTASUNA

Irakaslearen eskuartzea osatzen duten aldagaiekin hasteko, jarraian hizpide izango da bere sentikortasuna. Horrenbestez, irakaslearen sentikortasunarekin korrelazio esanguratsua daukaten aldagaiak zerrendatuko dira. Zerrendatze-lan horretarako, ohikoa den taula berrartuko da. Hurrengo orriko taulak agerian utziko du irakaslearen sentikortasunak korrelazio esanguratsua daukala haurren garapenari eta eskolaren kalitateari lotutako zenbait alderdirekin. Gainera, taulak aditzera emango du aldagai osagarri batekin duen erlazioa, alegia, gelako haur kopuruarekiko korrelazioa.

48. taula: Irakaslearen sentikortasunaren erlazioak

	SENTIKORTASUNA
Irakaslearen eskuartzea	0,98***
Eskolaren kalitatea	0,96***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	0,91***
Gelako giroa	0,57***
Inplikazioa	0,48***
Garapena	0,44***
Ongizatea	0,36***
Gelako ume kopurua	-0,26*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taula ikusirik, argi eta garbi gelditzen da sentikortasun mailak harreman esanguratsua daukala hor ageri diren aldagaiekin. Hortaz, esan daiteke sentikortasun maila altua denean, gelako giroa eta ikaslearen garapena eta aldagai hori osatzen duten inplikazio eta ongizate mailak ere altuak direla. Are gehiago, taulako emaitzak ikusirik, aipatzekoa da hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin duen korrelazio esanguratsu handia. Ildo beretik, aipatzekoa da sentikortasunak osatzen dituen irakaslearen eskuartzearekin zein eskolaren kalitatearekin duen korrelazio zuzena. Azkenik, gelako ume kopuruarekin duen korrelazioa ikusirik, pentsa daiteke ume kopuru baxuekin, irakaslea sentikorra dela.

4.9. IRAKASLEAREN HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA

Irakaslearen sentikortasunarekin erabat loturik, oraingoan bere hitz egiteko eta azalpenak emateko era izango da hizpide. Hurrengo orrialdeko taulan ikusiko denez, sentikortasunaren antzeko korrelazioak erakutsiko ditu irakaslearen eskuartzearekin lotutako beste aldagai honek; izan ere, ikerketako aldagai nagusiekin baitauzka korrelazio esanguratsuak. Horrenbestez, dagoeneko hipotesietan jorratutako harremanak direnez, ez du luze joko irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren korrelazioen azalpenak.

49. taula: Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren erlazioak

	HITZ EGITEKO ETA AZALTZEKO ERA
Irakaslearen eskuartzea	0,97***
Eskolaren kalitatea	0,95***
Sentikortasuna	0,91***
Gelako giroa	0,53***
Inplikazioa	0,47***
Garapena	0,46***
Ongizatea	0,41***

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Sentikortasunari zegokion kasuan adieraz bezala, oraingoan ere esan daiteke hitz egiteko eta azalpenak emateko eran puntuazio altuak ematen direnean, gelako giroa eta ikaslearen garapena eta berari dagozkion inplikazio eta ongizate mailak ere altuak direla. Era berean, berrazpimarratzeko modukoa da hitz egiteko eta azalpenak emateko erak sentikortasunarekin eta berak osatzen dituen irakaslearen eskuartzearekin eta eskolaren kalitatearekin dituen korrelazio esanguratsu altuak.

4.10. GELAKO UME KOPURUA

Gelako kalitateari dagozkion aldagaiak jorratu ondoren, jarraian hizpide izango dira orain arte osagarritzat hartu diren aldagaien erlazioak. Elementu horien artean, ume kopuruari lotutako aldagaia hartuko da oraingoan. Hortaz, ondoko taulan, ikus daiteke gelako ume kopuruak zein beste aldagaiekin izan duen harreman esanguratsua.

50. taula: Gelako ume kopuruaren erlazioak

	UME KOPURUA
Ume kopurua irakasleko	0,60***
Gelako m ² kopurua ikasleko	-0,59***
Gelako m ² kopurua	0,36**
Berdinkideen arteko harremanak	0,28*
Sentikortasuna	-0,26*
Eskolaren kalitatea	-0,25

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, gelako ume kopuruak korrelazio esanguratsua dauka beste 6 aldagairekin. Era berean, sakonkiago aztertu eta gero, esan daiteke ume kopuruak gora egiten duenean, gora egiten dutela irakasleko dagoen ume kopuruak eta gelako metro koadro kopuruak. Are gehiago, berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko eskalako emaitzak altuagoak dira. Aldiz, ume kopuru handiekin, ume bakoitzarentzako metro koadro kopurua txikiagoa da. Ildo beretik, azpimarratzekoa da ume kopuruaren eta eskolaren kalitatearen eta irakaslearen sentikortasunaren arteko harremana; izan ere, ume gehiagorekin, eskolaren kalitateak eta irakaslearen sentikortasunak behera egiten baitute.

4.11. GELAKO UME KOPURUA IRAKASLEKO

Nahiz eta aurreko aldagaiarekin loturik egon, oraingoan gelako ume kopuruari irakasle kopurua gehitzen zaio. Hortaz, sakonduko da irakasle bakoitzak bere ardurapean duen ume kopuruari dagokion aldagaian. Ondoko taulan ikusiko dira aldagai honekin korrelazio esanguratsua duten aldagaiak:

51. taula: Irakasleko ume kopuruaren erlazioak

	UME KOPURUA IRAKASLEKO
Gelako m ² kopurua ikasleko	-0,61***
Ume kopurua	0,60***
Berdinkideen arteko harremanak	0,31*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulak agerian uzten du aldagai honek beste hiru aldagairekin duela korrelazio esanguratsua. Gainera, dagoeneko aipatu da ume kopuruarekin duen korrelazio nabarmena. Dena den, oraingoan gaineratu behar da berdinkideen arteko harremanekin ere korrelazio positiboa duela. Hortaz, ume kopuruak gora egiten duenean, berdinkideen arteko harremanak ebaluatzeko eskalaren emaitzek ere gora egiten dute. Aurkako norabidean, irakasleko ume kopuruak gora egiten duenean, gelako m² kopurua ikasleko jaitsi egiten da.

4.12. GELAKO METRO KOADRO KOPURUA

Aldagai osagarriekin jarraitzeko, gelako metro koadro kopuruari dagokiona berrartuko da, horretarako ohiko taula erabiliz.

52. taula: Gelako metro koadro kopuruaren erlazioak

	GELAKO M² KOPURUA
Gelako ume kopurua	0,36**
Gelako m ² kopurua ikasleko	0,28*
Gelako giroa	0,26*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, gelako metro koadro kopuruak korrelazio esanguratsu positiboak dauzka gelako giroarekin, ume kopuruarekin eta ikasleko metro koadro kopuruarekin. Hortaz, gelako metro koadro kopuru altuek bat egiten dute gelako giroaren puntuazio altuagoekin, ume kopuru eta ikasleko metro koadro kopuru handiagoekin.

4.13. GELAKO METRO KOADRO KOPURUA UMEKO

Aurreko aldagaiarekin erabat loturik, oraingoan ume bakoitzak berarentzako bakarrik eskuragarri dauzkan metro koadro kopuruari dagokion aldagaia berrartuko da. Jarraian dagoen taulan ongi ikus daitezke aldagai honen harreman esanguratsuak:

53. taula: Ikasleko metro koadro kopuruaren erlazioak

	GELAKO M² KOPURUA IKASLEKO
Gelako ume kopurua irakasleko	-0,61***
Gelako ume kopurua	-0,59***
Gelako m ² kopurua	0,28*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taula ikusirik, aldagai honen korrelazio esanguratsuak gelako beste aldagai estrukturalekin dira. Ikasleko dagoen gelako metro koadro kopuru altuak ematen dira, oro har, zein irakasleko, ume gutxiago daudenean.

4.14. IRAKASLEAREN ANTSIA MAILA

Jarraian, irakaslearen antsia mailak gainontzeko aldagaiekin duen harremana aztertuko da. Dena den, taulak agerian utziko duen bezala, aipatzekoa da aldagai honek zuzendaritzarekiko harremanak aztertzeko eskalarekin soilik duela korrelazio esanguratsua.

54. taula: Irakaslearen antsia mailaren erlazioak

	ANTSIA MAILA
Zuzendaritzarekiko ebaluazioa	-0,31*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

Beraz, korrelazio esanguratsu bakar horren irakurketa egiteko garaian, esan daiteke antsia mailari dagozkion puntuazio altuak ematen direla, zuzendaritzarekiko harremanek puntuazio baxuak jasotzerakoan eta alderantziz.

4.15. IRAKASLEAREN LANKIDEEKIKO EBALUAZIOA

Irakasleari dagozkion aldagai osagarriekin hasteko, lankideen arteko harremanaren ebaluazioaren datuak hartuko dira. Ondoko taulan ikusi ahal izango dira aldagai horren korrelazio esanguratsuak:

55. taula: Lankideekiko harremanen erlazioak

	LANKIDEEKIKO HARREMANAK
Zuzendaritzarekiko ebaluazioa	0,46***
Haur eskolaren ebaluazioa	0,38**
Gelako giroa	-0,28*
Ongizatea	-0,27*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ageri diren datuak aztertu eta gero, esan daiteke lankideekiko harremanen ebaluazioa altua denean, gelako giroaren eta ikaslearen ongizatearen puntuazioek behera egiten dutela. Aitzitik, lankideekiko harremanen puntuazio altuak bat datoz zuzendaritzarekiko harremanen eta haur eskolaren beraren ebaluazio baikorrekina.

4.16. IRAKASLEAREN ZUZENDARITZAREKIKO EBALUAZIOA

Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioa izango da hizpide jarraian. Betiko legez, ohiko taula berrartuko da eginkizun horretarako.

56. taula: Irakaslearen zuzendaritzarekiko ebaluazioaren erlazioak

	ZUZENDARITZAREKIKO EBALUAZIOA
Haur eskolaren ebaluazioa	-0,53**
Lankideekiko harremanak	-0,46***
Antsia maila	-0,31*

* Korrelazioa esanguratsua da 0,05 mailan.

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ageri diren datuak aztertu eta gero, esan daiteke zuzendaritzarekiko ebaluazioa altua denean, baxuak izaten direla irakaslearen antsia maila eta lankideekiko harremanen eta haur eskolaren beraren ebaluazioak. Aitzitik, zuzendaritzarekiko ebaluazio baxuak loturik egongo lirarteke antsia maila altuekin eta lankideen eta haur eskolaren balorazio positiboekin.

4.17. IRAKASLEAREN HAUR ESKOLAREKIKO EBALUAZIOA

Irakasleari lotutako aldagaiekin amaitzeko, jarraian, irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioaren korrelazio esanguratsuak aztertuko dira euskarriztat ohiko taula baliatuz.

57. taula: Irakaslearen haur eskolarekiko ebaluazioaren erlazioak

	HAUR ESKOLAREKIKO EBALUAZIOA
Zuzendaritzarekiko ebaluazioa	0,53***
Lankideekiko harremanak	0,38**

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Korrelazioa esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulari so eginez gero, antzeman daiteke aldagai honen korrelazio esanguratsuak irakaslearen gainontzeko aldagai osagarriekin soilik ematen direla. Are zehatzago, esan daiteke haur eskolarekiko ebaluazio altuak bat egiten duela lankideekiko eta zuzendaritzarekiko ebaluazio altuekin.

5. ERAGIN MAILARI DAGOZKION EMAITZAK

Aldagaien arteko erlazioak zehaztu eta gero, interesgarritzat hartu da haurraren garapenean zein eskolaren kalitatean zein aldagaik eragiten duten gehiago identifikatzea. Beste era batera esateko, aditzera emango da umearen garapenean zein eskolaren kalitatean zein elementuk duten pisu handiagoa. Are gehiago, garapena eta kalitatearen osagaiak banaka hartuko dira bakoitzean eragiten duten elementuak definitzeko. Zeregin horretarako, erregresio linealak egingo dira eta, bidenabar, azalduko da aldagai horien bariantzaren zein proportzio azaltzen duten aldagai askeek.

Emaitzen berri ematen hasi baino lehenago, gogoan izan behar da ikertutako aldagai nagusiak izango direla menpekoak. Hortaz, alde batetik, umearen garapenaren barruan jorratuko dira bere inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana. Bestalde, eskolaren kalitateari dagokionez, hiru aldagai aztertuko dira: gelako giroa, irakaslearen sentikortasuna eta bere hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Beraz, haurraren garapenean eta eskolaren kalitatean eragiten duten aldagaien pisua zehazteaz gain, banan-banan aldagai bakoitzarekin erregresio lineala egingo da gainontzeko aldagaiak aske moduan jarritz.

Xehetasun horien berri eman eta gero, jarraian, aldagai bakoitzarekin egindako lanaren azalpenari ekingo zaio. Azalpen-lan horretarako, ikerketaren helburuak haurraren zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten zehaztea denez, umeari dagozkion aldagaiak jorratuko dira lehendabizi. Ostean, umearengan eragiten duten aldagaiekin egingo da lan, alegia, eskolaren kalitatearekin oro har eta, are zehatzago, gelako giroarekin eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin.

5.1. IKASLEAREN GARAPENAREKIKO ERAGIN MAILAK

Hipotesiak erantzuteko unean, ikaslearen garapenarekin erlazioa zuten aldagai nagusiak zehaztu ziren. Oraingoan, berriz, zehaztu gura da aldagai horien zein gainontzeko elementuen eragin maila. Arestian esan bezala, eginkizun horretarako erregresio linealak baliatuko dira. Froga horretatik espero da umearen garapenean eragiten duten

aldagaien artean nolabaiteko ordena zehaztea; izan ere, definitu nahi da garapenaren bariantzaren zein proportzio azaltzen duen aldagai bakoitzak.

Eragin mailak ongi islatu guran, eratu da aldagai bakoitzaren pisuaren arabera ordenatutako taula. Hortaz, taularen goialdean eragin mailarik handiena duten aldagaiak agertuko diren bitartean, behealdean izango dira umearen garapenaren bariantzaren proportzio baxuena azaltzen dutenak.

58. taula: Umearen garapenarekiko eragin mailak

UMEAREN GARAPENA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Gelako giroa	,28	,48	,00***
Hitz / azaldu	,19	,45	,00***
Sentikortasuna	,17	,43	,00***
Lankideak	,03	-,21	,10
Metro ² / ume	,01	-,18	,17
Ume kopurua	,01	,15	,23
Metro ²	,01	,15	,24
Ume / irakasle	,00	,13	,32
Eskola	-,01	-,07	,61
Antsia	-,02	-,03	,79
Zuzendaritza	-,02	,03	,83

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Hortaz, taula ikusirik, ikus daiteke gelako giroa, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta bere sentikortasuna direla umearen garapenaren bariantza esanguratsuki azaltzen duten aldagaiak. Lehentasunak jarriz gero, gutxigatik bada ere, gelako giroari aitortu behar zaio bariantzan eragiteko pisurik handiena. Dena den, hitz egiteko eta azalpenak emateko erak zein sentikortasunak eutsi egiten diote umearen garapenean eragiteko esangura mailari. Beraz, eskolaren kalitatea osatzen duten hiru aldagaiek daukate pisua umearen garapenean. Aitzitik, umearen garapenarekiko aldagai osagarrien zeresana urria da.

Eskolaren kalitateari eta aldagai osagarriari dagozkien erregresioak egiteaz gain, interesgarritzat hartu da haurrari dagozkion aldagaiekin gauza bera egitea; izan ere, modu horretan zehaztuko baita umearen garapenean, hiru aldagaietako zeinek daukan pisu handien. Hortaz, erregresio linealak egin eta gero, ondoko taulak laburbiltzen dituen emaitzak izan dira:

59. taula: Umearen garapenarekiko barne eragin mailak

UMEAREN GARAPENA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Inplikazioa	,83	,91	,00***
Ongizatea	,70	,83	,00***
Berdinkideen arteko harremana	,43	,66	,00***

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ageri diren datuei so eginez gero, antzeman daiteke inplikazioak duela eragin mailarik handiena umearen garapenean. Horrez gain, aipatzekoa da gainontzeko aldagaiekiko korrelazio esanguratsu gutxien izan dituen aldagaia dela pisu baxuen daukana; izan ere, esangura mailari eutsi arren, berdinkideen arteko harremanak baitauka Beta koizienterik baxuena.

5.2. IKASLEAREN INPLIKAZIOAREKIKO ERAGIN MAILAK

Garapenaosatzen duten elementuei dagokienez, lehenik eta behin umearen inplikazioa izango da hizpide. Are zehatzago, jorratuko da umearen inplikazioaren bariantzaren zein proportzio azaltzen duten beste aldagaiek. Eginkizun horretarako, erregresio linealak egingo dira eta froga horretatik eratorritako emaitzarik esanguratsuenak eragin mailaren arabera ordenatuko dira hurrengo orrialdean kokatutako taulan.

Taulak zehaztuko du inplikazio mailaren bariantzaren proportziorik handiena azaltzen dutela gelako giroak eta irakaslearen sentikortasunak zein hitz egiteko eta azalpenak emateko erak. Are gehiago, lehentasunak zehaztu behar balira, gelako giroa lehenetsi beharko litzateke; izan ere, bere Beta koefiziente handiak adierazten baitu zein neurritan

eragiten duen haurren inplikazio mailaren bariantzan. Soka beretik, irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era dira umearen inplikazioaren bariantza hobeki azaltzen duten hurrengo aldagaiak.

60. taula: Umearen inplikazioarekiko eragin mailak

INPLIKAZIOA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Gelako giroa	,31	,57	,00***
Sentikortasuna	,22	,48	,00***
Hitz / azaldu	,21	,47	,00***
Lankideak	,04	-,23	,08
Metro ²	,00	,14	,29
Metro ² / ume	-,01	-,09	,49
Eskola	-,01	-,06	,66
Zuzendaritza	-,01	,05	,71
Ume kopurua	-,01	,04	,74
Antsia	-,01	,04	,75
Ume / irakasle	-,02	-,04	,86

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Beraz, taulan ikus daitekeenez, gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era izan ezik, gainontzeko aldagaiak ez dute aipamen berezirik eskatzen; izan ere, ez baita esanguratsua euren eragin maila inplikazioaren bariantzan.

5.3. IKASLEAREN ONGIZATEAREKIKO ERAGIN MAILAK

Umearen inplikazioari dagozkion datuen berri eman eta gero, jarraian, bere ongizateari lotutakoak emango dira aditzera. Zeregin horri begira, arestian baliatutako taula erabiliko da erregresio linealetik eratortzen diren emaitzak azaltzeko. Kasu honetan ere, hurrengo orrialdean lekututako taulan, emaitzak ordenatuko dira umearen ongizatearekiko eragin mailaren arabera.

61. taula: Umearen ongizatearekiko eragin mailak

ONGIZATEA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Hitz / azaldu	,15	,41	,00***
Sentikortasuna	,12	,36	,00***
Gelako giroa	,10	,33	,01**
Lankideak	,06	-,27	,03*
Metro ² / ume	,04	-,24	,06
Eskola	,01	-,15	,25
Ume / irakasle	,00	,14	,28
Ume kopurua	,00	,14	,29
Zuzendaritza	-,01	-,07	,61
Metro ²	-,01	,05	,71
Antsia	-,02	,04	,77

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taularen arabera, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erak adierazten du umearen ongizatearen bariantzaren proportziorik handiena. Irakaslearen ongizateak ez ezik, sentikortasunak ere esanguratsuki eragiten du haurraren ongizatearen bariantzaren azalpenean. Ildo beretik, aipatzekoa da gelako giroaren eragina. Dena den, ikaslearen ongizateari dagokionez, berririk deigarriena aldagai osagarrietan kokatzen da; izan ere, kasu honetan lankideen ebaluazioari lotutako aldagaiak ere eragin maila esanguratsua baitauka.

5.4. IKASLEAREN BERDINKIDEEN ARTEKO HARREMANAREKIKO ERAGIN MAILAK

Ikasleari lotutako aldagaiekin amaitzeko, haurraren berdinkideen arteko harremanaren bariantza azaltzen duten aldagaien berri emango da hurrengo orriko taulan. Hortaz, berdinkideen arteko harremanean eragiten duten aldagaiak zerrendatuko dira.

62. taula: Berdinkideen arteko harremanarekiko eragin mailak

BERDINKIDEEN ARTEKO HARREMANA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Ume / irakasle	,08	,31	,01**
Ume kopurua	,06	,28	,03*
Antsia	,04	-,23	,07
Metro ²	,02	,18	,15
Hitz / azaldu	,01	,16	,21
Metro ² / ume	,01	-,15	,23
Gelako giroa	,00	,14	,27
Sentikortasuna	-,00	,12	,36
Zuzendaritza	-,01	,07	,61
Eskola	-,01	,05	,72
Lankideak	-,02	,02	,89

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

Erregresio lineala egin eta gero, taulako emaitzek aditzera ematen dute ume kopuruari dagozkion bi aldagaiek soilik daukatela zeresan esanguratsua umearen berdinkideen arteko harremanaren bariantzan. Bidenabar, azpimarratzekoa da umearen beste bi aldagaien bariantzarekin esanguratsuki lotura zuten aldagaiek ez dutela oraingoan pisurik; izan ere, gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era ez dira-eta taularen goialdean ageri euren eragin-maila baxuagatik.

5.5. ESKOLAREN KALITATEAREKIKO ERAGIN MAILAK

Umeari dagozkion aldagaiak aipatu eta gero, jarraian, eskolaren kalitatea izango da hizpide. Lehenik, eskolaren kalitatean eragiten duten aldagaiak eragin mailaren arabera zerrendatuko dira. Ondoren, gauza bera egingo da kalitatearen osagai bakoitzarekin; hau da, gelako giroarekin, irakaslearen sentikortasunarekin eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin.

Eskolaren kalitateari dagokionez, gogoan izan behar da erregresio linealak egin direla aldagai guztiekin, baita kalitatea osatzen duten elementuekin ere. Dena den, kontzeptuak ez nahasteko, lehenik eta behin, gainontzeko aldagaiei dagozkien emaitzekin osatuko da taula. Bigarrenik, eskolaren kalitatea osatzen duten elementuak hartuko dira, modu horretan, kalitatean bakoitzaren eragina zehazteko. Kontuak kontu, gainontzeko aldagaiei dagozkien taulan ikus daitezke erregresio linealen emaitzak:

63. taula: Eskolaren kalitatearekiko eragin mailak

ESKOLAREN KALITATEA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Ume kopurua	,48	-,25	,04*
Antsia	,04	-,23	,08
Zuzendaritza	,02	,20	,14
Ume / irakasle	,01	-,17	,17
Metro ² / ume	,00	,15	,24
Lankideak	,00	-,14	,28
Metro ²	-,00	,12	,35
Eskola	-,01	,08	,55

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, soilik gelako ume kopuruak du eragin esanguratsua eskolaren kalitatean. Gainontzeko aldagaiek ez dute eskolaren kalitatearen bariantza esanguratsuki azaltzen. Dena den, aipatu behar da ume kopuruari dagokion Beta koefizientea negatiboa dela eta, beraz, datu hori bat datorrela ume kopuru baxuaren garrantziaz. Laburbilduz, nabarmendu behar da aldagai osagarri guztietatik ume kopuruak soilik erakusten duela datu esanguratsua.

Aldagai osagarriei dagozkien informazioa aipatu eta gero, bigarrenik, kalitatea osatzen duten aldagaiak jorratuko dira. Beste era batera esateko, kalitatearen barruan dauden elementuak hartuko dira eta bakoitzak duen pisua zehaztuko da. Argitu behar da zehaztaperen maila handiagoa izateko, irakaslearen eskuartzearekin baino, bera osatzen duten aldagaiekin lan egin dela, alegia sentikortasunarekin eta hitz egiteko eta azalpenak

emateko erarekin. Zeregin horretarako, beste behin ere, erregresio linealak gauzatu ez ezik, taula bat ere egingo da.

64. taula: Eskolaren kalitatearekiko barne eragin mailak

ESKOLAREN KALITATEA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Sentikortasuna	,93	,96	,00***
Hitz egiteko eta azaltzeko era	,90	,95	,00***
Gelako giroa	,50	,71	,00***

***Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulari so eginez gero, antzeman daiteke irakaslearen eskuartzeari dagozkion aldagaiak direla eskolaren kalitatean pisu handien daukatena. Baieztapen hori egin daiteke sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren zuzendutako R karratuaren eta Betaren koefizienteak ikusiz gero. Gainera, nahiz eta esangura maila berdina izan, gelako giroarekiko alde handia dago. Beraz, esan daiteke irakaslearen eskuartzearekin lot daitezkeen sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak dutela eragin mailarik handia eskolaren kalitatean.

5.6. GELAKO GIROAREKIKO ERAGIN MAILAK

Eskolaren kalitatea orokortasunean jorratu eta gero, oraingoan bera osatzen duten osagaien azalpenari ekingo zaio. Hortaz, eskolaren kalitatearen barruan koka daitezkeen elementuak izango dira hizpide. Are zehatzago, eragin mailaren arabera identifikatuko dira gelako giroa eta irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko era aldagaien bariantza azaltzen duten elementuak.

Lan horri begira, gelako giroan eragiten duten aldagaiak zerrendatuko dira. Zeregin horretarako, dagoeneko ohikoa den taula erabiliko da. Modu horretan, espero da irakurleak gainbegiratu batez ikusi ahal izatea aldagai honetan eragiten duten aldagaiak.

65. taula: Gelako giroarekiko eragin mailak

GELAKO GIROA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Sentikortasuna	,31	,57	,00***
Hitz / azaldu	,28	,53	,00***
Lankideak	,07	-,28	,03*
Metro ²	,05	,26	,04*
Metro ² / ume	,04	,24	,05*
Ume / irakasle	,03	-,20	,12
Ume kopurua	,01	-,17	,19
Zuzendaritza	,00	,12	,35
Antsia	,01	-,11	,39
Eskola	-,01	,06	,63

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

** Esanguratsua da 0,01 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taularen arabera, elementu askok dute zeresana gelako giroaren bariantzan. Ikus daitekeenez, irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era kokatzen dira lehendabiziko tokian. Ildo beretik, azpimarratzekoa da aldagai bi horien Beta handia. Dena den, ezin daiteke ahanzi eskolaren kalitatea hiru aldagai horiek osatzen dutela eta datu horrek baduela zeresana.

Bestalde, taulari so eginez gero, ikus daiteke beste hiru aldagaik ere esanguratsuki azaltzen dutela gelako giroaren bariantza. Aldagai horiek dira irakasleak lankideekiko egiten duen balorazioa eta gelako metro koadro kopuru osoak eta umeko dagoen metro koadro kopurua. Beraz, aldagai horien kasuan, nabarmendu du behar da, esangura maila baxuagoaz bada ere, bariantzaren ehuneko azpimarragarria azaltzen dutela.

5.7 IRAKASLEAREN ESKUARTZEAREKIKO ERAGIN MAILAK

Gelako giroa jorratu ostean, oraingoan hizpide izango da eskolako kalitatearen beste osagai nagusia, irakaslearen eskuartzea alegia. Eskuartzean eragiten duten aldagai

bakoitzaren pisua zehaztu guran, erregresio linealak burutu dira. Aipatutako erregresio horien emaitzak ohiko taulan laburbilduko dira:

66. taula: Irakaslearen eskuartzearekiko eragin mailak

ESKUARTZEA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Gelako giroa	,30	,56	,00***
Ume kopurua	,05	-,25	,05
Antsia	,04	-,24	,06
Zuzendaritza	,02	,20	,14
Ume / irakasle	,01	-,15	,24
Metro ² / ume	-,00	,11	,39
Lankideak	-,01	-,08	,52
Eskola	,00	,07	,57
Metro ²	-,01	,07	,60

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeen bezala, gelako giroa da irakaslearen eskuartzearen bariantza esanguratsuki azaltzen duen bakarra. Dena den, gelan dagoen ume kopurua eta irakaslearen antsia maila esanguratsuki azaltzeko hurbil azaltzen dira.

Bestalde, irakaslearen eskuartzea osatzen duten aldagaiei so egin behar zaie; izan ere, aurreikus zitekeen bezala, elementu horiek baitira eskuartzeari dagozkion emaitzen bariantza azaltzen dutenak. Ondoko taulak jasotzen ditu irakaslearen eskuartzea osatzen duten aldagai bien gaineko datuak.

67. taula: Irakaslearen eskuartzearekiko barne eragin mailak

ESKUARTZEA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Sentikortasuna	,95	,98	,00***
Hitz / azaldu	,95	,97	,00***

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Irakaslearen eskuartzea osatzen duten elementuen artean, agerian gelditzen da sentikortasunak zein hitz egiteko eta azalpenak emateko erak azaltzen dutela eskuartzearen bariantzaren zatirik handiena. Beraz, taulan ageritako datuei so eginez gero, baieztatu daiteke aldagai biek irakaslearen eskuartzean antzeko pisua daukatela

5.7 IRAKASLEAREN SENTIKORTASUNAREKIKO ERAGIN MAILAK

Gelako giroa jorratu ostean, oraingoan irakasleari estuki lotutako aldagaietako bat izango da hizpide, irakaslearen sentikortasuna alegia. Beste behin ere, aldagai bakoitzaren pisua zehaztu guran, erregresio linealak burutu dira. Aipatutako erregresio horien emaitzak ohiko taulan laburbilduko dira:

68. taula: Irakaslearen sentikortasunarekiko eragin mailak

SENTIKORTASUNA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Hitz / azaldu	,82	,91	,00***
Gelako giroa	,31	,57	,00***
Ume kopurua	,05	-,26	,04*
Zuzendaritza	,02	,20	,12
Ume / irakasle	,01	-,18	,17
Metro ² / ume	-,00	,11	,38
Lankideak	-,00	-,11	,40
Eskola	-,01	,09	,46
Antsia	-,01	-,09	,49
Metro ²	-,01	,08	,54

* Esanguratsua da 0,05 mailan.

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeen bezala, hiru dira sentikortasunari dagozkion emaitzen bariantza esanguratsuki azaltzeko itemak: hitz egiteko eta azalpenak emateko era, gelako giroa eta gelako ume kopurua. Sentikortasunarekin batera eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaien kasuan – hitz egiteko eta azalpenak emateko era eta gelako giroa – esangura maila handia da. Are gehiago, hitz egiteko eta azalpenak emateko era erabat loturik

dago irakaslearen sentikortasunarekin; izan ere, Beta koizientea ikusi besterik ez dago hori egiaztatzeko.

Dena den, gelako giroa eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraz gain, aipatzekoa da ume kopuruak ere esanguratsuki eragiten duela irakaslearen sentikortasunari dagokion bariantzan. Hortaz, irakaslearen sentikortasunean sakonduz gero, zeresanik ez dago hiru aldagai horiek kontuan hartu behar direla.

5.8. IRAKASLEAREN HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERAREKIKO ERAGIN MAILAK

Ikerketaren zati honekin amaitzeko, irakasleari dagokion beste aldagai bat izango da hizpide, hain zuzen ere bere hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Oraingo honetan ere, berarengan gainontzeko aldagaiek daukaten eragina zehazteko erregresio linealak egin dira. Ondoko taulak laburbiltzen ditu froga horretatik eratorritako emaitzak:

69. taula: Hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekiko eragin mailak

HITZ EGITEKO ETA AZALPENAK EMATEKO ERA			
	Zuzendutako R karratua	BETA	SIG
Sentikortasuna	,82	,91	,00***
Gelako giroa	,27	,53	,00***
Ume kopurua	,03	-,22	,08
Antsia	,03	-,21	,10
Zuzendaritza	,01	,18	,18
Ume / irakasle	-,00	-,11	,38
Metro ² / ume	-,01	,10	,43
Metro ²	-,01	,05	,68
Lankideak	-,01	-,05	,70
Eskola	-,01	,05	,72

*** Esanguratsua da 0,001 mailan.

Taulan ikus daitekeenez, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren bariantzan, ohiko aldagaiek soilik daukate eragin maila esanguratsua. Beste era batera

esateko, hitz egiteko eta azalpenak emateko erarekin estuki loturik dagoen sentikortasunak eta gelako giroak azal dezakete era esanguratsuan bere bariantzaren aldakortasuna. Kasu honetan, gelako ume kopurua eta irakaslearen antsia maila esanguratsuki eragitetik hurbil samar gelditu dira baina, arestian esan bezala, soilik sentikortasuna eta gelako giroa izan dira aldagaiaren bariantzaren proportzioa esanguratsuki azaltzen dutenak.

6. EMAITZAK MULTZOKATZEN

Emaitei dagokien kapituluaz amaitzeko, ikerketako aldagai guztiekin analisi faktoriala egin da elementu guztiak multzokatzeko eta sinplifikatzeko asmoz. Modu horretan, espero da etorkizuneko lanetarako zenbait arrasto uztea; izan ere, abiapuntu bihur baitaitezke ikerketa honetatik eratorritako multzoak.

Hortaz, analisi faktoriala egin da ikerketan jorratutako aldagai guztiekin. Analisi horrek aditzera eman du hiru multzo nagusitan sailkatu daitezkeela. Gainera, hiru multzo horiek bariantzaren kontuan hartzeko portzentajea azaltzen dute. Ondoko taulak islatzen du multzo horien datu hori:

70. taula: Multzoak

MULTZOA	BARIANTZAREN %	METATUTAKO %
Nagusia	24,01	24,01
Estrukturala	18,36	42,37
Irakaslearen hautematea	14,45	56,82

Taulan ikus daitekeenez, 3 multzo horien artean bariantzaren % 56,82a azaltzen dute. Gainera, azpimarratu behar da multzo nagusiak azaltzen duela bariantzaren ehunekorik handiena (%24,01). Era berean, kontuan hartzekoa da multzo estrukturalak azaltzen duen bariantzaren ehunekoa (% 18,36). Azkenik, ezin da ahantzi irakaslearen hautemateak azaltzen duela bariantzaren % 14,45a.

Multzoen osagaiei dagokienez, ondoren ikusiko den bezala, azpimarratu behar da multzo nagusian biltzen direla ikerketako aldagai nagusienak. Hain zuzen ere, hori izan da arrazoia lehenengo multzoari izen hori jartzeko. Beste bi multzoen izenak ere bat datoz beren osagaiekin; izan ere, multzo estrukturalak eskolaren aldagai estrukturalak biltzen dituen bitartean, irakaslearen hautematearen multzoak bere ebaluazioak jasotzen baititu.

Kontuak kontu, 3 multzo horien izenak hobeto ulertzeko, komenigarria da bakoitzaren osagaiak jasotzen dituen taulari so egitea.

71. taula: Osagaien matrizea

OSAGAIK			
	1	2	3
Sentikortasuna	,85		
Hitz / azaldu	,84		
Inplikazioa	,78		
Gelako giroa	,77		
Ongizatea	,66		
Ume kopurua		,82	
Metro koadro / ume		-,75	
Ume / irakasle		,75	
Berdinkideen harremana		,52	
Zuzendaritza			,79
Lankideak			,73
Haur eskola			,72

Multzoen osagaiei so eginez gero, ikus daiteke lehenengoan biltzen direla ikerketaren hasieratik definitutako aldagai nagusiak. Hala ere, salbuespen moduan hartu behar da berdinkideen arteko harremana; izan ere, ustez aldagai nagusia izan arren, aldagai estrukturaleri dagokien bigarren multzoarekin elkartzen baita. Bigarren multzo horretan, aldagai horrek bat egiten du haur kopuruarekin eta gelako ume bakoitzak duen metro koadro kopuruarekin. Ildo horretatik, aipatu behar da ume bakoitzak eskuragarri dituen metro koadroak puntuazio negatiboa daukala osagaien matrizean. Kontuak kontu, bigarren multzo honek islatzen du bariantzaren ehuneko 18,36a.

Bestalde, hirugarren multzoari dagokionez, azpimarratu behar da bertan elkartu direla irakasleak zuzendaritzarekiko, lankideekiko eta haur eskolarekiko dauzkan hautemateak. Hiru faktore horiek ebaluatzea eskatu zitzairen irakasleei eta analisi faktorial honek aditzera eman du multzokagarriak direla eta gai direla bariantzaren ehuneko 14,50a azaltzeko.

Aipatutakoaz gain, nabarmendu behar da bi aldagai gelditu direla multzo horietatik at, hain zuzen ere, antsia maila eta gelako metro koadro kopurua. Datu horrek adierazten du eskasak direla gainontzeko faktoreekiko aldagai horien harremanak.

Laburbilduz, analisi faktorialak hiru multzo horietan elkartu ditu ikerketako aldagaiak. Lehendabiziko multzoan, ikerketako aldagai nagusiak bildu dira. Datu horrek erakusten du euren arteko erlazioa estua dela eta, gainera, multzo hori dela emaitzen bariantzaren ehunekorik handiena adierazten dutena. Beste era batera esateko, emaitzen zatirik handiena multzo honek azaltzen du.

Bigarren multzoan berriz, aldagai estrukturalak batu dira. Hala ere, aipatzekoa da berdinkideen arteko harremana bertan kokatu dela eta, hortaz, hasieran aurreikusitako aldagaiekin baino, antolaketari dagozkion alderdiekin lotura zuzenagoa daukala.

Azkenik, hirugarren multzoan bildu dira irakaslearen hautemateari dagozkion alderdiak; hots, irakasleak hainbat faktoreen inguruan egindako ebaluazio subjektiboak multzokatu dira.

Beraz, etorkizunari begirako lanetan kontuan hartzekoak dira analisi faktorialetik eratorritako multzo eta datu horiek guztiak. Are gehiago, multzo horiek bihur daitezke etorkizuneko ikerketen abiapuntu; izan ere, aldagaien arteko harremanen berri ematen baitute. Gainera, aditzera eman da eskolako aldagai guztietatik nagusitzat hartutakoak direla pisu handiena dutenak. Hortaz, eskolen diagnosirako ere datu interesgarritzat har daitezke multzokatze horiek.

7. KAPITULUAREN IDEIA NAGUSIAK

Aldagaien emaitzen deskribapenari dagokionez:

- Oro har emaitzak hainbestekoak izan dira. Kasu gehienetan, eskalen rangoaren erdialdean kokatu dira puntuazioak. Aitzitik, erdia baino beherago kokatu dira haurren inplikazioari eta gelako giroari dagozkion emaitzak.

Hainbat irizpideren arabera emaitzei dagokienez:

- Emaitzak hobeak dira 2-3ko geletan aldagai guzti-guztietan.
- Emaitzak hobeak dira irakasleak Haur Hezkuntzako ikasketak dituenetan.
- Gipuzkoako enburretik, emaitzarik onenak Araban ematen dira; askogatik apalenak, berriz, Bizkaian.
- Herri txikietan ematen dira emaitza altuenak. Herri handienetan, berriz, emaitzarik apalenak izaten dira.

Hipotesien arabera emaitzei dagokienez:

- Hipotesi nagusiei so eginez gero, ondokoa ikusi da:
 - Erlazio esanguratsua eta zuzena dagoela haur eskolaren kalitatearen eta haurren garapenaren artean.
 - Erlazio esanguratsua eta zuzena dagoela haurren garapenaosatzen duten aldagaien artean.
 - Erlazio zuzena dagoela eskolako kalitateaosatzen duten aldagaien artean.

Aldagaien arteko harremanei dagokienez:

- Hamaika erlazio esanguratsu daude aldagaien artean, bereziki, ikerketan nagusitzat hartutakoen artean.
- Oso urriak dira aldagai nagusien eta osagarrien arteko korrelazio esanguratsuak.
- Ez dago osotasunean haurren garapenarekin eta haur eskolaren kalitatearekin korrelazio esanguratsuak dituen aldagai osagarriarik.

Eragin mailari dagokionez:

- Haurren garapenean eskolako kalitateak eragiten du. Kalitatearen barruan, gelako giroa da eragin mailarik handiena duena.
- Gelako giroa da haurren inplikazioan bereziki eragiten duena.
- Haurren ongizatean irakaslearen eskuartzeari lotutako aldagaiek eragiten dute gehien, bereziki, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko erak. Horrez gain, lankideekiko ebaluazioak ere azaltzen du ongizatearen bariantza.
- Aldagai nagusiek ez dute berdinkideen arteko harremanaren bariantza esanguratsuki azaltzen. Ume kopuruarekin lotutako aldagai osagarriak dira aldagai horren bariantza azaltzen dutenak.
- Soilik gelako ume kopuruak azaltzen du esanguratsuki eskolaren kalitatearen bariantza.
- Gelako giroari dagokionez, berarengan eragiten du bereziki, irakaslearen eskuartzeak. Aldagai osagarrien artean, zeresana daukate lankideekiko ebaluazioak eta metro kopuruarekin lotutako aldagaiek.
- Irakaslearen sentikortasunean kalitatearen beste osagaiez gain, haur kopuruak ere eragiten du.

Emaitzen multzokatzeari dagokionez:

- Analisi faktorialak hirutan multzokatzen ditu ikerketan aztertutako aldagaiak:
 - Berdinkideen arteko harremana kentzen bada, gainontzeko aldagai nagusiek osatzen dute multzo bat bariantzaren % 24arekin.
 - Aldagai estruktural gehienek eta berdinkideen arteko harremanak osatzen dute bigarren multzoa bariantzaren % 18,36arekin.
 - Azkenik, irakaslearen hautematearekin lotutako ebaluazioek osatzen dute hirugarren multzoa bariantzaren % 14,45arekin.
 - Gaineratu behar da antsia maila eta gelako metro koadro kopurua multzo horietatik at gelditu direla.

6. KAPITULUA

EMAITZEN EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

6. KAPITULUA: ONDORIOAK

1. Emaizen eztabaida

1.1. Aldagaien emaitzen deskribapena

- 1.1.1. Haurren garapena
- 1.1.2. Haur eskolaren kalitatea
- 1.1.3. Aldagai osagarriak

1.2. Emaizak hainbat irizpideren arabera

- 1.2.1. Adin tartearen arabera
- 1.2.2. Irakaslearen formazioaren arabera
- 1.2.3. Lurraldearen arabera
- 1.2.4. Biztanle kopuruaren arabera

1.3. Hipotesiei dagozkien emaitzak

- 1.3.1. Eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren arteko erlazioari dagozkionez
- 1.3.2. Haurren garapenaren aldagaien arteko erlazioari dagozkionez
- 1.3.3. Gelako giroaren eta irakaslearen eskuartzearen arteko erlazioari dagozkionez

1.4. Aldagaien arteko harremanari dagozkion emaitzak

1.5. Eragin mailari dagozkion emaitzak

1.6. Emaizak multzokatzen

2. Ondorio teorikoak

2.1. Haurren garapena

- 2.1.1. Kanpo eragileak
- 2.1.2. Barne eragileak

2.2. Haur eskola

3. Ondorio aplikagarriak

4. Ikerketaren mugak eta etorkizunari begirako ondorioak

5. Kapituluaren ideia nagusiak

Emaitzen berri eman eta gero, lanaren azken kapitulua bideratu da datu horietatik eratorritako ondorioen azalpenera. Dena den, ondorioak hobeto ulertzeko, aproposa ikusi da emaitzen eztabaidari tartea ematea. Modu horretan, aukera egongo da emaitzei testuingurua emateko oinarri teorikoan agertutako ideia eta ikerketekin lotuz. Hortaz, marko teorikoan errotutako emaitzen eztabaida izango da lehenik.

Eztabaidaren ondoren, hizpide izango dira ikerketa enpirikoaren emaitzetatik ateratako ondorioak. Ondorioen artean bereizketa egin da ateratako konklusio teoriko eta aplikagarrien artean. Behin ondorio horiek zehaztu direla, ikerketaren mugak eta etorkizunari begirako proposamenak zehaztuko dira. Gauzak horrela, espero da kapitulu honek borobiltzea orain arte egindako lan guztia.

1. EMAITZEN EZTABAIDA

Aditzera eman eta gero oinarri teorikoan sustengatutako ikerketa enpirikoaren emaitzak, oraingoan datu horiek berrartuko dira izaera deskribatzailetik baino haratago. Emaizen eztabaida gauzatzeko, ikerketa enpirikoaren oinarri teorikora joko da etengabe. Modu horretan, ikerketa honetan izandako emaitzak dira alderatuko dira beste hainbat ikerlariren lanekin. Eginkizun hori gauzatzeko, eutsiko zaio emaitzen kapituluan jarraitutako egiturari:

Lehenik, hizpide izango dira aldagaien emaitza orokorrak. Hortaz, aldagaien emaitzak jorratuko dira oinarri teorikoari erreferentzia eginez.

Bigarrenik, berrartuko dira irizpideen araberako emaitzak; hau da, mintzagai izango dira adin tartearen, irakaslearen formazioaren, lurraldearen eta herriaren neurriaren araberako datuak.

Hirugarrenik, komentatuko dira ikerketarekin hasi aurretik planteatu ziren hipotesiak.

Laugarrenik, aldagai guzti-guztien arteko harremanak berrartuko dira. Modu horretan, aukera egongo da aldagai nagusietan ez ezik, osagarrietan ere sakontzeko.

Bosgarrenik, saiakera egingo da aldagaien arteko harremanak baino harantzago joateko. Hipotesiek zehaztutako soka beretik, jorratuko da haurraren garapenean eta, oro har, aldagai nagusietan eragiten duten faktoreen pisua.

Azkenik, jardungo da ikerketan aztertutako aldagai guzti-guztiak multzoen arabera antolatzeak dakarrenaz.

1.1. ALDAGAIEN EMAITZEN DESKRIBAPENA

Lanaren bosgarren kapituluan emaitzen laburpenerako erabilitako taula berrartuz gero (ikus 21. taula), nahiko azkar ikus daiteke emaitzak ez direla oso altuak. Jarraian, hiru

multzotan ele egingo da emaitza horien gainean. Lehenik, haurraren garapena izango da hizpide eta ostean, haur eskolaren kalitatea. Azkenik, aldagai osagarriak jorratuko dira.

1.1.1. HAURRAREN GARAPENA

Haurraren garapenari dagozkion datuei so eginez gero, nahiko azkar ikus daiteke emaitzak ez direla oso altuak. Garapenaren 3,96koak (1-7 eskalan) eta, bereziki, inplikazioaren 2,64koak (1-5 eskalan) agerian uzten dute emaitzen izaera. Bidenabar, inplikazioaren emaitza baxuak islatzen du haurraren esplorazioaren kalitatea ez dela oso altua; izan ere, 2,64koak esan gura du haurrak askotan eteten duela ekintza edo arreta galtzen duela. Are gehiago, emaitza hori urrun kokatzen da Alemanian 2002an Ulich eta Mayr ikerlarien lanak agerian utzitako 3,1eko puntuaziotik. Hortaz, ondoriozta daiteke haurra eskolan dagonean, kalitatez esploratzen ez duela.

Kalitatez ez esploratzea kezkatzekoa da, batez ere, inplikazioaren bidez inferi daitekeen esplorazioa hartzen bada informazioa jasotzeko eta, ondorioz, haurra osotasunean garatzeko baliabidetzat. Are gehiago, Bowlbyren barne eredu aktiboen ekarpenaren ildotik, haurra bizitzen ari den segurtasunaren ondoriozta har daitezke haurraren inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana. Kontua da inplikazioa ez ezik, ongizateari dagozkion emaitzak ere baxuak direla, gutxienik, beste ikerketa batzuetako datuekin alderatzen badira; izan ere, ikerketa honetako 4,11ko puntuazioa Herbeheretako 4,43koa baino baxuagoa baita (de Schipper eta lag., 2006).

Horregatik, hainbesteko emaitza horiek ikusi eta gero, batek baino gehiagok pentsa dezake haurrak oso seguru ez direla egon.

1.1.2. ESKOLAREN KALITATEA

Bestalde, eskolari dagozkion emaitzei so eginez gero, antzeko ondorioak atera daitezke. Adibidez, eskolaren kalitatearen emaitza ez da erdibidean koka daitekeen 4ko puntuaziora heltzen (3,96, 1-7 eskalan). Zehazki haur eskolaren kalitatea osatzen duten elementuak hartuz gero, agerian gelditzen da, emaitzetan gorabeherak egon arren, antzeko joera errepikatzen dela. Jarraian, gorabehera horiek ikusteko, eskolaren kalitatea osatzen duten hiru aldagaiak banaka jorratuko dira.

Lehenik eta behin, gelako giroari dagokionez, nabarmendu behar da 3,52koa izan dela batezbestekoa. Eskalaren arabera, puntuazio hori minimoan kokatzen da, 5tik aurrerako *egoki* emaitzatik urrun. Gainera, 9. grafikoan islatu bezala, emaitza ez-egokia eskuratzen dute gelen % 29ak. Aitzitik, gela bakar batek dauka giro egokia eskalaren arabera.

Are gehiago, azpi-eskalei so eginez gero (ikus 9. taula), berehala agerian gelditzen da guztiak ez direla iristen 5eko puntuaziora. Gainera, azpi-eskala horietako bi ez dira minimora iristen euren batezbestekoan, alegia, zaintza ohiturak eta jarduerak azpi-escalak. Aitzitik, gela bakar batek ere ez du puntuazio egokirik izan azpi-eskala horietan. Beraz, zeresanik ez dago puntuazio horiek oso baxuak direla eta badagoela zer indartu.

Dena den, 2005ean Herbeheretan eginiko ikerketara joz gero (Vermeer eta lag., 2005), agerian gelditzen da zaintza ohiturei eta jardueri dagozkien emaitzak izan direla baxuenak. Hantxe, bi azpi-eskala horietako emaitzak ez dira 3ko puntuazio minimora iristen. Are gehiago, zaintza ohiturei eta jardueri dagozkien ataletan, gela guzti-guztiak kokatzen dira ez-egoki puntuazioan; hau da, bi azpi-eskala horietan, ez dago eskalak eskatzen duen minimora heltzen den gelarik. Beraz, esan daiteke Euskal Herrian antzemandako joera errepikatzen dela Herbeheretan.

Soka beretik, beste herrialde batzuetako datuak erabiltzearen baliagarritasunaz oharturik, gelako giroari dagozkion emaitza horiek hobeto kokatzeko, interesgarritzat hartu da emaitza horiek nazioarteko beste ikerketa batzuetan egindakoekin alderatzea. Zeregin horretarako, lanaren oinarri teorikoan azaldutako hainbat ikerketa hartu dira. Azterlan horietan *ITERS* eta *ECERS* eskaletan izandako emaitzak hemen jasotakoekin alderatzen dira. Hurrengo orrialdean kokatutako taulak jasotzen ditu ikerketetako emaitza horiek. Espero da taula horrek laguntzea ikerketa enpirikoan aztertutako 62 geletako giroaren batezbesteko emaitza kokatzen.

72. taula: Gelako giroaren emaitzen konparazioa

Herrialdea	Ikerketa	ITERS ECERS	Desb. tipikoa
AEB	EHS (2002)	5,29	1,13
AEB	MAF (2005)	5,02	0,74
AEB	GCES (2004)	4,32	,93
Europa	ECE (1996)	4,27	,55
AEB	FACES (2003)	4,20	,84
Euskal Herria	Larrea (2005)	4,14	,84
AEB	NCEDL (2005)	3,80	,81
AEB	van Ijzendoorn eta lag. (1998)	3,8	1,01
AEB	Burchinal eta lag. (2000)	3,74	,80
Italia	Varin eta lag., (1996)	3,7	-
AEB	Cryer eta lag. (2005)	3,69	,83
Euskal Herria	Larrea (2007)	3,56	,74
Grezia	Petrogiannis eta Melhuish (1996)	3,5	,70
AEB	PCER (2003)	3,42	1,06
Bangladesh	About (2006)	3,15	,45
Herbehereak	NCKO (2005)	3,1	,53
Ingalaterra	Mooney eta lag., (1996)	3,0	,70

Taulan agertzen diren ikerketak aintzat hartuz gero, ikus daiteke ikerketa honetako emaitzak baxuak direla. EAeko 3,56ko batezbestekoa *EHS* edo *MAF* proiektuetan jasotako emaitzetatik urrun gelditzen da. Dena den, egon badaude beste hainbat herrialde oraindik puntuazio baxuagoak izan dituztenak, Grezia eta Ingalaterra kasu. Halaber, aipatzekoa da Euskal Herrian orain dela bi urte egindako ikerketan oraingo honetan baino emaitza hobek izatea. Progresio negatibo hori Herbeheretan ere agerian gelditu da; izan ere, 1995ean 4,8ko batezbestekoa izatetik, hamar urte geroago 3,1eko puntuazioa izatera pasa baitira. Herbeheretako ikerlarien arabera, eskolatzeko-tasa altuak bultzatutako masifikazioan dago gakoa. Euren ustez, orain dela 10 urteko baliabideekin erantzun nahi zaie gaur egun eskolan dauden ikasleei, kontuan hartu barik askoz ere haur daudela bertan. Agian, pentsa daiteke Euskal Herrian ere antzeko zerbait gertatu dela, gutxienik bi urteren bueltan dagoen alde handiari dagokionez. Kontuak kontu,

edozein dela arrazoia, ikerketak zein taulak argi uzten dute gelako giroari dagozkion emaitzak ozta-ozta minimora heltzen direla eta, ondorioz, eremu horretan hobetu beharra dagoela.

Bestalde, eskolako kalitatearen osagaiekin jarraitzeko, laburrago bada ere, segidan landuko dira irakaslearen eskuartzea eta horren barruan kokatzen diren sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era. Eginkizun horri begira, kontuan izan behar da eskuartzeak, sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak 4,19, 4,33 eta 4,04ko emaitzak izan dituztela hurrenez hurren. Kontuan hartzen bada 1 eta 7 arteko eskalak direla, esan daiteke emaitzak erdibidean kokatzen direla. Dena den, irakaslearen eskuartzea osatzen duten aldagaiak ebaluatzeko eskalek neutraltasunean kokatzen dute 4ren bueltako emaitza. Hortaz, sentikortasunaren kasuan, batezbesteko horrek irakasle neutroa adieraziko luke. Beraz, batezbesteko horretan kokatutako irakaslea ez litzateke beti haurraren zeinuak jaso, interpretatzen eta egoki erantzuten dituen profesionala. Ildo beretik, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko modua ere ez da aproposena. 4,04ko batezbesteko horrek adierazten du ez zaiola behar beste edo behar moduan berba egiten haurrari. Beraz, ondoriozta daiteke, haurraren garapena bultzatzeko orduan, agian lan-baldintzak, ratioa kasu, egokienak ez direlako edo beste edozein arrazoigatik, irakaslearen eskuartzea egokiena ez dela. Are gehiago, gaineratu daiteke eskolaren kalitatea osatzen duten aldagai guztietan hobetzeko tarte handia dagoela.

1.1.3. ALDAGAI OSAGARRIAK

Eskolari lotutako aldagai osagarriei dagokienez, aipatzekoak dira hainbat datu (ikus emaitzen deskribapenaren laburpenari dagokion 21. taula). Esate baterako, haur kopuruari dagokienez, ikerketa honetan ikusi da batezbesteko 14 haur baino gehiago egoten direla gelan eta ia 12 haur dituela bere ardurapean irakasle bakoitzak. Beste errealitate batzuetako emaitzekin alderatuz gero, agerian gelditzen da kopuru horiek benetan altuak direla. Adibidez, Herbeheretan, Portugalen eta AEBetako zenbait ikerketatan, lauzpabost haur egon dira irakasleko eta inoiz ez 15 baino gehiago taldean (Vermeer eta lag., 2005). Hemen berriz, taldeak antzekoak izan ohi dira eta irakaslea bakar-bakarrik egon ohi da gelan. Gainera, oinarri teorikoan ikusitako *ENSAC*en 2006ko gomendioetatik benetan urrun kokatzen dira ikerketan ikusitako ratio eta haur kopuruak.

Bidenabar, *ENSAC* aipatuenez, nabarmendu behar dira bere beste gomendio batekin talka egiten duten aldagaiak; izan ere, bereziki haur bakoitzak berarentzat dituen metro kopurua 4,38koa izan baita. Europako erakundeak (*ENSAC*, 2006), berriz, 6 metro koadro gomendatzen ditu umeko. Beraz, aspektu horretan ere emaitzak hobetzeko tartea daukate.

Azkenik, irakasleari estuki loturiko aldagai osagarriei dagokienez, gaineratu behar da irakaslearen batezbesteko antsia maila 141,94koa izan dela *ISRA* galdetegia erabili eta gero. Hain justu emaitza hori kokatzen da gizartean hartutako emaitzen erdialdean. Beraz, esan daiteke antsia maila hori arrunta dela.

Era berean, ez dute aparteko alderik erakusten irakaslearen hautematearekin lotutako aldagaiek. Irakaslearen ebaluazioak lankideekiko, zuzendaritzarekiko eta haur eskolarekiko 7,40 eta 8,25 artean kokatzen dira. Beraz, pentsa daiteke, oro har, irakasleak gustura daudela euren zentroetan. Dena den, azpimarratu behar da lagineko irakasleek hobeto ebaluatzen dituztela bere lankideekiko harremanak.

1.2. EMAITZAK HAINBAT IRIZPIDEREN ARABERA

Emaitzei zegokien kapituluan ikusi bezala, lau irizpide erabili dira datuak ordenatzeko: gelako adin tartea, irakaslearen formazioa, lurraldea eta herriaren biztanle kopurua. Hain zuzen ere, atal honetan irizpide horiei lotutako emaitzak izango dira hizpide.

1.2.1. ADIN TARTEAREN ARABERA

Adin tarteari dagokionez, azpimarratu behar da 2-3ko geletan ematen direla puntuaziorik onenak (ikus 22. taula). Esate baterako, ikaslearen garapenari lotutako emaitzetan progresioa ikusten da haurrak adinean aurrera egin ahala. Are zehatzago, agerian gelditzen da haurrak inplikazio eta ongizate maila handiagoak eta berdinkideen arteko harreman aberatsagoak dauzkala urtetik urtera. Baliteke emaitza horiek haurren garapenarekin lotura izatea. Azken batean, inplikazioarekin lotu daitezkeen arreta gaitasuna urtetik urtera handitu daitezkeelako eta berdinkideen arteko harremanak poliki-poliki aberatsagoak izan daitezkeelako (Montagner, 2004a). Hala ere, ongizatean ere

progresio zuzena egoteak eta ikerketak emandako korrelazioek pentsarazten dute beste hainbat faktore jokoan sartzen direla.

Jokoan sartzen diren aldagaietako bat da haur eskolaren kalitatea, gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea barne. Aldagai horietan guztietan, haurren garapenean emandako progresioa errepikatu da; izan ere, 2-3ko gelek baitaukate emaitzarik altuena, 0-1eko gelek baxuena daukaten bitartean. Datu horrek aditzera ematen du gelako giroa zainduagoa dela eta irakasleak hobeto egiten duela bere lana. Baliteke datu horiek izatea 2-3koak historikoki izandako bilakaeraren ondorio; izan ere, hainbat urtetako esperientzia baitago adin tartean eta eskolek ematen dioten garrantzia ere handiagoa baita.

Aldagai osagarriei dagokienez, azpimarratzekoak dira bertan emandako gorabeherak. Esate baterako, hainbat aldagairenak lotu daitezke oinarri teorikoaren lehenengo kapituluaren jorratutako legediaz. Adibidez, irakasleko dagoen haur kopurua ondokoa izan da: 0-1ekoan 6,4; 1-2koan 11,43; eta, azkenik, 2-3koan 14,8 haur irakasleko. Datu horiek legediarekin lotuz gero, ikus daitezke oro har errespetatzen direla Eusko Jaurlaritzak zehaztutako datuak (0-1ekoan 8 haur; 1-2koan 13 haur; eta 2-3koan, 18 haur). Nahiz eta legedia bete, ratio horiek beste herrialde batzuetako errealitatekin urrun kokatzen dira. Herbeheretan adibidez, soilik lauzpabost haur egoten dira irakasleko. Halaber, arestian aipatutako *MAF* edo *FACES* ikerketetan, 6 haur inguru izaten ziren irakasleko. Ezberdintasunak ñimiñoak direla pentsa daitezkeen arren, gogoan izan behar da irakasleko 3 haur edo 5 haur izateak sekulako aldea dakarrela. De Schipper eta bere lan taldeak (2006) frogatu dute 3 haurrekin egotean irakasleak izaten zituela sentikortasun maila handiagoa eta, oro har, haurrekin eskuartze hobea. Beraz, ikerketa honetako ratioetan hobekuntzak baleude, litekeena da gainontzeko aldagaietan ere hobekuntzak ematea.

Aipatutakoaz gain, gaineratu behar da 2-3ko irakasleek erakusten dutela antsia mailarik baxuena. Aitzitik, 0-1eko irakasleak dira antsia mailarik altuena daukatenak. Hortaz, 2-3ko irakasleek eskuartzea ez ezik, antsia maila ere egokia daukate, gutxienik, gainontzeko adin tarteko irakasleekin alderatuz gero. Emaitzen arabera irakasle onenak 2-3koan kokatzeak lotura izan dezake arestian aipatutako bilakaera historikoarekin eta, oro har, adin tarte horri ematen zaion garrantziarekin. Azken batean, zuzendari batek

baino gehiagok 2-3koa hartzen dute “benetako” eskolaren hasieratzat eta gela horretara bidaltzen dituzte formaziorik egokiena edo eskuartzerik eraginkorra adierazten duten irakasleak.

1.2.2. IRAKASLEAREN FORMAZIOAREN ARABERA

Irakaslearen formazioaren araberako emaitzei so eginez gero (ikus 23. taula), berehala antzeman daiteke Haur Hezkuntzako ikasketak dituzten irakasleen emaitzak hobeak direla. Haur Hezkuntza duten irakasleen eskuartzea eta, oro har, eskolaren kalitatea hobeak dira. Gainera, haurraren garapena ere hobe izaten da irakasleak Haur Hezkuntzako irakasle ikasketetan formazioa izan duenean.

Garapenari dagokionez, zehaztu behar da lotura zuzena dagoela irakaslearen formazioaren eta umearen garapenaren artean; hau da, irakasleak zenbat eta formazio hobe izan, orduan eta aberatsagoa da ikaslearen garapena. Datu horrek berresten du beste hamaika ikerketatan esandakoa (adibidez, Early eta lag., 2007). Gainera, ikerketan ikusitakoak, aldi berean, beste argudio bat eranstean dio EAEko legediari egindako kritiketako bati; izan ere, Goi Teknikari tituluko irakasleen emaitzak ikusi eta gero, esan baitaiteke pisuzko arrazoi bat dagoela Haur Hezkuntza ikasitako profesionalak hobesteko. Beraz, esan daiteke titulazioari dagokionez irakasleei egiten zaien eskakizuna tentu handiz pentsatu behar dela.

Soka beretik, Haur Hezkuntzako ikasketak dituzten irakasleen alde egiteko beste arrazoi bat da eskolaren kalitatean baina bereziki irakaslearen sentikortasunean duten eragina. Azken batean, hurrekiko eragina euren eskolaren egokitasunetik doanez, azpimarratu behar da Haur Hezkuntzako irakasleen eskolak kalitate handiagoa daukala, gelako giro zein irakaslearen eskuartzeagatik. Beraz, esan daiteke formazio hobe duten irakasleak erraztasun handiago daukatela giroa antolatzeko edo sentikortasun maila handiago izateko.

Orain artekoa gutxi balitz, aldagai osagarrien barruan, Haur Hezkuntzako irakasle ikasketadunek erakutsi dute Goi Teknikariek baino antsia maila baxuagoa. Beraz, beste datu hori ere baliatu daiteke irakasleen formazioaren garrantzia azpimarratzeko.

Formazioarekin amaitzeko, gaineratu behar da, edozein bide hartzen dela, irakasleak izandako ikasketak funtsezkoa direla haurren garapenari begira. Ikerketek (adibidez, Early eta lag., 2007) erakusten dute formazioak eragina daukala haurren garapenarengan. Kasu honetan, gainera, eragin hori bereziki irakaslearen sentikortasunera bideratu da; izan ere, Haur Hezkuntzako ikasketadun irakasleak erraztasun handiagoa erakutsi baitu haurren zeinuak jasotzeko, interpretatzeko eta erantzun egokia emateko. Horregatik, sentikortasuna eta haurren garapena hobetze aldera, irakaslearen formazioari garrantzia eman beharko litzaioke.

1.2.3. LURRALDEAREN ARABERA

Lurraldearen araberako datuak hartuz gero (ikus 24. taula), agerian gelditzen da Arabako datuak direla baikorrenak eta Bizkaikoak, berriz, ezkorrenak. Tartean, Gipuzkoakoak lekutzen dira Arabako emaitzetatik nahiko hurbil. Emaitza horiek errepikatzen dira haurren garapenean eta, bereziki, haur eskolaren kalitatea osatzen duten elementuetan. Gainera, aldagai osagarrietan ere, ikus daiteke Bizkaian daudela gelarik txikienak eta antsia mailarik handienak.

Litekeena da emaitza horien arrazoia Bizkaiko ikastolen masifikazioan egotea; izan ere, bertan baitago gelako haur kopururik altuena. Aitzitik, Araban kokatzen dira eskolarik txikienak eta, ondorioz, gelako ume kopururik baxuenak. Herbeheretako eskolen diagnosis egiterakoan, masifikazioaren ideia baliatu zuten zenbait haur eskolen emaitza baxu argudiatzeko (Vermeer eta lag., 2005). Hortaz, ikerketa honetako emaitzak ildo horretatik argudiatu daitezke; izan ere, Bizkaiko ikastoletan elkartu baitira ume gehien gelako. Datu horrek, beraz, aditzera ematen du tentu handiz zaindu behar direla haur kopuruak.

1.2.4. BIZTANLE KOPURUAREN ARABERA

Irizpideekin amaitzeko, biztanle kopuruaren araberako emaitzei gainbegiratu emango zaie (ikus 25. taula). Ildo horretatik, esan behar da lurraldearekin loturiko argudioak errepika daitezkeela; izan ere, herri txikietako eskolen emaitzak izan baitira positiboak. Are zehatzago, gaineratu daiteke herri txikietako eskoletara doazen haurrek dutela garapenik aberatsena. Bidenabar, ume horien eskolak dira kalitate

handiena daukatenak, bai giroagatik eta baita eskuartzeagatik. Halaber, ratorik eta irakaslearen antsia mailarik aiposenak herri txikietan ematen dira.

Aitzitik, herri handietan aurkakoa ematen da. Askogatik, emaitzarik txarrenak bertan ematen dira bai haurren garapenari zein haur eskolaren kalitateari dagokienez. Herri ertainak, aldiz, erdibidean kokatzen dira baina nagusiki herri txikien emaitzetatik hurbil.

Arestian esan bezala, aipatutako guztia masifikazioaren ideia horretatik argudia daiteke. Herri handietako eskoletan haur gehiago izaten dira gela bakoitzean. Horrez gain, baliteke beste arrazoi bat egotea; izan ere, garrantzia baitauka herri handietako eskolaren eta komunitatearen arteko harremanak (Aboud, 2006). Bangladeshen egindako ikerketan, aditzera eman zen nekazal guneetako eskoletan estuagoa zela komunitatearekiko eta bereziki gurasoekiko harremanak. Hortaz, Atxikimenduaren Teoriaren ildotik, eskola eta familien arteko harremana funtsezkoa denez (van IJzendoorn eta lag., 1998a), pentsa daiteke herri handietako eskoletako emaitzak ildo horretatik ere azaldu daitezkeela. Beraz, masifikazioa ez ezik, eskolaren eta komunitatearen arteko harremana ere tentu handiz zaindu behar da.

1.3. HIPOTESIEI DAGOZKIEN EMAITZAK

Atal honetan hizpide izango dira oinarri teorikotik eratorritako hipotesiak. Hipotesi horiek estuki loturik daude ikerketaren helburuekin. Horregatik, zuzenean joko da bakoitza banan-banan azaltzera.

1.3.1. ESKOLAREN KALITATEAREN ETA UMEAREN GARAPENAREN ARTEKO ERLAZIOARI DAGOKIONEZ

Ikerketa enpirikoak erakutsi du erlazio zuzena dagoela eskolaren kalitatearen eta umearen garapenaren artean. Marko teorikoan eta ikerketako emaitzetan oinarrituz gero, baieztatu daiteke zenbat eta handiagoa izan haur eskolaren kalitatea, orduan eta aberatsagoa dela haurren garapena. Baieztatu hori bat dator beste testuinguru batzuetan egindako ikerketekin. Hortaz, ez da alderik aurkitu Euskal Herrian eta beste hamaika tokitan aztertutako laginen artean. Edonon egiten dela ikerketa, haur eskolaren kalitateak eragina dauka haurren garapenean.

Are gehiago, azpi-hipotesietan kalitatea eta garapena osatzen dituzten aldagaiak aztertzerakoan, korrelazio esanguratsuak eman dira giroa eta eskuartzearen osagaiak haurraren inplikazio eta ongizatearekin lotzerakoan. Aitzitik, berdinkideen arteko harremanarekin ez da korrelazio esanguratsurik aurkitu. Korrelazio eza horren arrazoia izan daiteke berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko tresna. Nazioartean orain arte ez da 0-3 urteko berdinkideen arteko hartu-emanak egoki jasotzen dituen tresnarik aurkitu (Belsky, 2007). *NICHD* Ikerketa ospetsuak ere berdinkideen arteko harremanari garrantzi gutxiago eman zion ebaluatzeko zailtasun horregatik. Hortaz, litekeena da ikerketan erabilitako tresna aproposena ez izatea. Horrenbestez, etorkizunari begira badago zer aztertu gai horretan, bereziki adin tarte bakoitzeko berdinkideen arteko harremanen ezaugarri ebolutiboak aintzat hartzeko.

Edonola ere, berdinkideen arteko harremanarekin ez bezala, gelako giroak, irakaslearen sentikortasunak eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erak korrelazio esanguratsu zuzena izan dute haurraren inplikazioarekin eta ongizatearekin. Beraz, berretsi egin dira ikerketek ordura arte esandakoak. Momentuz, hemen utziko zaio hipotesi honen azalpenari, jakinik eragin mailaren araberako emaitzak komentatzerakoan eta ondorio teorikoak zerrendatzen direnean berrartuko dela.

1.3.2. HAURRAREN GARAPENAREN ALDAGAIEN ARTEKO ERLAZIOARI DAGOKIONEZ

Oinarri teorikoan behin baino gehiagotan defendatu da haurraren garapena modu holistikoan edo globalean ematen dela. Beste era batera esateko, argudiatu da haurraren garapena zatitzerik ez dagoela eta, ondorioz, garapenaren eremuak elkarmenpekotasun egoeran daudela. Hortaz, eremu baten garapena beste batenarekin lotzen da. Ildo horretatik, bigarren hipotesiak dio haurraren garapenaren aldagaien artean erlazio zuzena dagoela. Emaitzei so eginez gero, hipotesia baieztatu behar da; izan ere, korrelazio esanguratsuak baitaude haurraren inplikazioaren, ongizatearen eta berdinkideekiko harremanaren artean. Beraz, datu horrek berretsi egiten du haurraren garapena modu globalean doala defendatzen duen ideia. Ondorioz, haur heziketan eta oro har, kontuan hartu behar da osotasunean edo modu globalean eskuartu beharko litzatekeela.

1.3.3. HAUR ESKOLAREN KALITATEAREN OSAGAIEN ARTEKO ERLAZIOARI DAGOKIONEZ

Haur eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaien arteko erlazioari dagokionez, lehenik eta behin, gogoan izan behar da gelako giroaz eta irakaslearen eskuartzearen barruan kokatutako sentikortasunaz eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraz ari garela. Oinarri teorikoan agertutako ikerketek adierazi dute kontzeptu horien artean harremana dagoela (adibidez, La Paro eta lag., 2004). Horregatik, hipotesian aldagaien artean norabide bikoitzeko erlazioak daudela defendatzen da. Emaitzetan ikusi da baieztatu egin dela hipotesia; izan ere, korrelazio esanguratsuak baitaude gelako giroaren, irakaslearen sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean. Beraz, gelako giroa egokia denean, irakaslearen sentikortasun maila eta bere hitz egiteko eta azalpenak emateko era ere aproposak izaten dira.

Dena den, aldagaien arteko harremanak aztertzerakoan, oinarri teorikoak ez du arrastorik ematen elkarreraginaren norabideaz. Beste era batera esateko, ez da ezaguna, adibidez, gelako giroak irakaslearen sentikortasuna hobetzeko gaitasuna duen edo, aitzitik, irakaslearen sentikortasunak gelako giroan eragiten duen. Edozein dela norabidea, momentuz benetan azpimarra daiteke hiru aldagaien arteko lotura zuzena. Beraz, aipatutako guztitik, ondoriozta daiteke estua dela haur eskolaren kalitatea osatzen duten hiru elementuen arteko erlazioa.

1.4. ALDAGAIEN ARTEKO HARREMANARI DAGOZKION EMAITZAK

Aldagaien arteko harremanari dagozkion emaitzei gainbegiratu emanaz gero (ikus 41-57 taulak), berehala antzeman daiteke aldagaien artean korrelazio esanguratsu ugari daudela. Atal honetan, harreman horietako zenbait izango dira hizpide.

Lehenik eta behin, haurraren garapenari dagokionez, azpimarratu behar da soilik osotasunean garapenak eta zehazki inplikazioak eta ongizateak korrelazio esanguratsuak dituztela gainontzeko aldagai nagusiekin. Hortaz, aldagai osagarritzat edo kontrolatzeko faktoretzat hartutako elementuek ez dute zeresanik haurraren garapenaren alderdi horietan.

Aitzitik, berdinkideen arteko harremanak eduki badauzka aldagai osagarri birekin korrelazio esanguratsua; izan ere, gelako ume kopuruarekin eta ume:irakasle ratioekin korrelazio baitauka. Oinarri teorikoarekin kontraesan bat izan arren, korrelazioek aditzera ematen dute zenbat eta ume gehiago egon gelan zein irakasleko, orduan eta aberatsagoak direla haurren berdinkideekiko harremanak. Dena den, arestian ere aipatu da haurren garapenaren eremu hori ebaluatzeko tresna aproposena ez dela. Arrazoi horri gaineratu dakioke haurren adina. Azken batean, bi urteko geletan egondako umeek izan dituzte hartu-emanik aberatsenak. Aitzitik, 0-1eko gelako haurren elkarrekintzak izan dira txiroenak. Hortaz, Montagnerrek (2004b) dionez adin goiztiarreko umeek ez dutela berdinkideen arteko harremanik erabat finkaturik, pentsa daiteke adina ere aintzat hartu beharko dela.

Soka beretik, azpimarratu behar da gutxi direla ikerketako aldagai nagusiek osagarriekin izandako korrelazio esanguratsuak. Esate baterako, eskolaren kalitatearekiko soilik gelako haur kopuruak du erlazioa (ikus 45. taula). Korrelazio horren arabera, esan daiteke zenbat eta ume gutxiago egon, orduan eta kalitate handiagoa daukala eskolak. Ideia hori bat dator arestian aipatutako masifikazioen argudioarekin.

Orain arte aipatutako korrelazioetatik at, aldagai nagusietatik gelako giroak dauka beste erlazio esanguratsurik, alegia lankideekiko ebaluazioarekiko eta gelako metro koadro kopuruarekiko. Azken horren inguruan esan daiteke zenbat eta metro koadro gehiago izan gelak, orduan eta giro hobea izaten dela. Hain zuzen ere ideia hori bat dator *ENSAC*ek 2006an emandako gomendioekin.

Aipatutako aldagai nagusiez gain, soilik irakaslearen sentikortasunak dauka beste korrelazio esanguratsurik; izan ere, agerian gelditu baita gelako ume kopuruaren eta irakaslearen sentikortasunaren arteko harremana. Ildo horretatik, gaineratu behar da, zenbat eta haur gutxiago egon, orduan eta sentikorra goa izaten dela irakaslea. Datu hori bat dator irakaslea talde txikiekin sentikorra goa dela defendatzen duen ideiarekin (adibidez, Early eta lag., 2007)

Azkenik, kontrol lanetarako hartutako gainontzeko aldagai osagarriei dagokienez, azpimarratu behar da harreman urria izan dutela ikerketako faktore nagusiekin, alegia, garapenarekin, kalitatearekin edo eskuartzearekin. Hortaz, aipatu berri diren

korrelazioak interesgarriak izan arren, ondoriozta daiteke beste ikerketa batzuetan aurkitutako eragin handiak ez direla hemen topatu. Baliteke, Herbeheretan jazo bezala (Vermeer eta lag., 2005), laginaren homogeneousunak eragina izatea horretan. Azken batean, ikerketan parte hartutako eskolek legediaren betekizunen arabera antolaturik daudenez, agian ez dago aniztasun handirik estrukturaltzat har daitezkeen hainbat ezaugarritan.

1.5. ERAGIN MAILARI DAGOZKION EMAITZAK

Aldagaien arteko harremanak identifikatu eta gero, oraingoan zehaztuko da zein faktorek eta zein neurritan eragiten duten haurraren garapenean zein haur eskolaren kalitatean. Zeregin horretarako, lana bi zatitan banatuko da. Batetik, haurraren eragiten duten faktoreetan barrenduko da. Bestetik, sakonduko da haur eskolaren kalitatea baldintzatzen duten elementuen eragin mailan.

1.5.1. HAURRAREN GARAPENAREKIKO ERAGIN MAILAK

Osozunean haurraren garapenari dagozkion datuak hartuz gero, antzeman daiteke haur eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaiek eragiten dutela garapenean. Lehenengo hipotesiaren baieztapenarekin ezkondu daiteke datu hori; izan ere, erlazio zuzena baitago haur eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren artean. Are zehatzago, haurraren garapenean eragiten duten faktoreen artean, gelako giroa azpimarratu behar da. 58. taulari so eginez gero, esan daiteke haurraren garapena baldintzatzen duten aldagaien artean, gelako giroak lehentasuna duela. Dena den, irakaslearen eskuartzeari lotutako hitz egiteko eta azalpenak emateko erak eta sentikortasunak antzeko eragin maila daukate. Horrenbestez, haur eskolan umearen garapena bultzatzeko, nahitaez hiru faktore horiek tentu handiz zaindu behar dira. Beste era batera esateko, haur eskolen zeregina baldin bada haurraren garapenari oztopoak ez jartzea eta ahal den neurrian garapena bera bultzatzea, nahitaez eskolak zaindu behar ditu bere gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea Beraz, aldagai osagarri guztien ginetik, eskolaren kalitatea da lehentasunezkoa. Hain zuzen ere, oinarri teorikoan baliatutako argudiorik garrantzitsuena indartua irteten da; izan ere, behin baino gehiagotan defendatu baita eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren arteko lotura (adibidez, NICHD ECCRN, 2005).

Haurren garapenean sakontzen hasiz gero, gogoan izan behar da hiru osagai dituela: inplikazioa, ongizatea eta berdinkideen arteko harremana. 59. taulan ikusi ahal izan da garapenean pisurik handiena inplikazioak hartzen duela. Datu hori bat etor daiteke Bowlby (1980) edo Ainsworthen (1992) ekarpenekin; izan ere, atxikimendu seguruaren ondoriorik argientzat hartu izan baita esplorazioaren kalitatea. Beraz, ez da harritzekoa inplikazioa izatea haurren garapenaren oinarri nagusia.

Are gehiago, aipatutako inplikazioan, ongizatean eta berdinkideen arteko harremanean eragiten duten faktoreekin lan egin ondoren (60-62 taulak), ikusi da, eskolaren kalitatea osatzen duten elementuen artean, gelako giroak duela garrantzirik handiena haurren inplikazioan. Litekeena da gelan dauden baliabideak funtsezkoak izatea haurren jakin-mina eta, horren ondotik, esplorazio-jokabidea pizteko.

Aitzitik, irakasleari dagozkion aldagaiak – bereziki hitz egiteko eta azalpenak emateko erak – izan dira haurren ongizatean eraginik handiena dutenak, gelako giroaren eta lankideekiko ebaluazioaren aldetik. Kasu honetan, pentsa daiteke haurrak ongizatea adierazteko irribarrea darabilela bereziki irakaslearekin elkarrekintzan dagoenean. Bideabar, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era aproposak elkarrekintzak ekar ditzakeenez, ez da harritzekoa irakasleari lotutako aldagai horrek pisurik handiena izatea haurren ongizatean.

Haurren garapenarekin amaitzeko, berdinkideen arteko harremanaren inguruan esan daiteke orain arteko joerekin apurtzen duela. Azken batean, aldagaien arteko harremanak aipatzerakoan bezala, bi aldagai osagarrik eragiten dute batez ere berdinkideekiko harremanetan: irakasleko dagoen haur kopuruak eta, oro har, gelan dagoen haur kopuruak. Dena den, berdinkideen arteko harremanari dagozkion datuak tentu handiz hartu behar dira ebaluatzeko baliatutako tresna dela-eta.

1.5.2. HAUR ESKOLAREN KALITATEAREKIKO ERAGIN MAILAK

Haur eskolaren kalitateari dagokionez, azpimarratu behar da aldagai osagarrietatik bakar batek eragiten duela esanguratsuki; izan ere, gelako haur kopuruak baitauka eragin esanguratsua kalitatean (ikus 63. taula). Jadanik oinarri teorikoan ikusi da gelako haur kopuruak esanguratsuki eragiten duela kalitatean (adibidez, Rimm-Kauffman eta lag.,

2005). Hala ere, eskuarki datu hori haur:irakasle ratoria ere hedatzen da (adibidez, Gevers eta Riksen, 2005). Ikerketa honetan, haatik, ratioek ez dute eragin haur eskolaren kalitatean baina bai ordea gelako haur kopuruak. Litekeena da horren arrazoa arestian aipatutako laginaren homogeneousunean kokatzea.

Bestalde, haur eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaietan eragiten duten faktoreak aztertuz gero, lehenik eta behin esan behar da gelako giroan eragiten dutela, kalitatea osatzen duten beste aldagaiez gain, lankideekiko ebaluazioak eta gelako metro koadroekin lotutako aldagaiak. Hortaz, gelako giroan eragina daukate irakaslearen hautemateari eta gelako espazioari lotutako item horiek. Informazio horrek, beraz, berresten du *ENSACek* (2006) metro koadroei ematen dien garrantzia eta, aldi berean, Belskyk esandakoaren ildotik, azpimarratzen du lankideen arteko giro egokiaren pisua.

Irakaslearen eskuartzeari eta bere osagaiei dagokienez, gelako giroaren eragin maila azpimarratu behar da; izan ere, eskuartzea osatzen duten itemez gain, gelako giroak eragiten baitu aldagai horietan. Giroaz gain, aldagai osagarrietatik soilik aipa daiteke sentikortasunean haur kopuruak duen eragina. Arestian esan bezala, haur kopuruak irakaslearen sentikortasunean eragin dezake. Azken batean, oinarri teorikoan adierazi bezala (La Paro eta lag., 2001), ikusi da haur kopuru altuek irakaslearen sentikortasun maila jaitsi dezaketela.

Azkenik, haur eskolaren kalitatean bere osagaietatik zeinek duen pisu handiena ikusterakoan, sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren garrantzia berrazpimarratu da (ikus 64. taula). Azken batean, eskolaren kalitatean eraginik handiena duten aldagaiak dira irakaslearen eskuartzearekin lotutako biak. Beraz, eskolako kalitateari begira, irakaslearen lana hartu behar da lehendabiziko zutabetzat. Dena den, gelako giroak ere eragin handia du eskolaren kalitatean.

Irakaslearen eskuartzeari dagokionez, sentikortasuna da, berriz ere, eragin mailarik handiena daukana hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren aurretik (ikus 67. taula). Datu horrek indartzen du sentikortasunari ematen zaion garrantzia. Azken batean, Bowlbyren ekarpenaren ildotik, sentikortasuna hartzen da helduaren lan egokiaren erakusletzat. Are gehiago, Atxikimendu Teoriaren ildotik, sentikortasuna da haurraren

garapen osasuntsuaren abiapuntu. Beraz, esan daiteke datu hori bat datorrela lanaren gorputz teorikoarekin.

1.6. EMAITZAK MULTZOKATZEN

Emaitzen azken atalean, ikerketako aldagai guztiak multzokatu nahi izan dira analisi faktorialaren bidez. Egindako lan horrek 71. taulan ikusgarri dauden hiru multzo eman ditu.

Lehenengoari dagokionez, nagusitzat hartu diren aldagai guztiak elkartu dira, berdinkideen arteko harremana izan ezik. Horrenbestez, bertan multzokatu dira irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko era, gelako giroa eta ikaslearen inplikazio eta ongizatea. Neurri batean, esan daiteke multzo horrek erakusten duela hobekien haur eskola baten funtzionamendua. Azken batean, aldagai horietan emaitza positiboak izatea har daiteke haur eskola ondo joatearen frogatzat. Horregatik, bost aldagai horiek bilakatu daitezke etorkizuneko lanen abiapuntu.

Bigarren multzoari dagokionez, bertan elkartu dira estrukturaltzat har daitezkeen aldagaiak eta berdinkideen arteko harremana. Garapenari lotutako azken hori bertan egoteak ez du justifikazio teorikorik. Dena den, dagoeneko ikusi da berdinkideen arteko harremana behin eta berriz haur kopuruarekin estuki loturik agertu dela. Horregatik, interesgarria da etorkizunari begirako lanetan berdinkideen arteko harremanean gehiago sakontzea.

Azken multzoari dagokionez, nabarmendu behar da irakaslearen hautemateak elkarri loturik agertu direla. Datu hori bat dator Soft eta Piantak 2001ean defendatutakoarekin; izan ere, agi denez loturak baitaude irakaslearen pertzepzioen artean.

Azkenik, gaineratu daiteke aldagaiak horrela elkartzeak arrastoak ematen dituela faktoreen arteko harremanak ulertzeko eta, bide batez, erlazio horien ulermenetik ikerketetan izan dezaketen inplikazioez jabetzeko. Beraz, etorkizunari begirako lanen abiapuntu izan daitezke aipatutako multzoak.

2. ONDORIO TEORIKOAK

Emaitzak eztabaidatzerakoan, oinarri teorikoarekin lotu dira ikerketatik eratorritako datuak. Arrazoi hori dela-eta, lanaren atal honetan ez dira berriz ere ikerketako emaitza guztiak orain arteko literaturarekin ezkonduko. Hala ere, askoz ere modu orokorragoan, ikerketaren ekarpen garrantzitsuenak gorputz teorikoarekin uztartuko dira. Eginkizun hori antolatzeko, gogoan izango da ikerketa enpirikoaren funtsa. Hortaz, batetik, mintzagai izango dira 0-3ko haurraren garapenean eragiten duten aldagaiak, eskolari dagozkionak zein garapenaren osagaiei lotutakoak. Bestetik, barrenduko da haur eskolaren aldagaien arteko erlazioetan. Modu horretan espero da ikerketaren ondorio teorikoen berri zehatza ematea.

2.1. HAURRAREN GARAPENA

2.1.1. KANPO ERAGILEAK

Haurraren garapenean eragiten duten kanpo aldagaiei dagokienez, azpimarratu behar da haur eskolaren kalitatearen garrantzia. Ikerketa enpirikoak erakutsi du haur eskolaren kalitateak haurraren garapenean eragiten duela. Gainera, korrelazioaren norabidea ikusirik, baieztatu daiteke zenbat eta kalitate handiagoa izan eskolak, orduan eta aberatsagoa dela haurraren garapena. Are zehatzago, gaineratu daiteke, eskolaren kalitatearen barruan, gelako giroak eragiten duela gehien haurraren garapenean eta azken honen osagaia den inplikazioan. Aitzitik, irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era da haurraren ongizatean gehien eragiten duena.

Aipatutako datu horiek guztiek azpimarratzen dute haurraren garapenean eskolaren kalitateak duen garrantzia. Ildo horretatik, esan daiteke ikerketa enpirikoaren emaitzak bat datozeela orain arteko literaturak esandakoarekin; izan ere, behin baino gehiagotan nabarmendu baita haur eskolaren kalitatearen oinarritzko izaera (adibidez, (NICHD ECCRN, 1997, 1998; Zill eta Resnick, 2005; Pierrehumbert eta lag., 2005). Beraz, 0-3koaren bilakaera historikoa kontuan hartzen bada, egokia irizten zaio igarotzeari haur eskolaren komenigarritasunaren inguruko zalantzetatik haur eskolaren kalitatearen inguruko eztabaidara. Beste era batera esateko, haurrak eskolara eramatearen gaineko

kezkekin denbora ematea baino, komenigarriagoa da eskola horiek zein ezaugarri izan behar dituzten zehaztea.

Soka horretatik, ikerketa enpiriko honek aditzera ematen du bereziki eskolaren zein ezaugarri zaindu behar diren. Arestian esan bezala, tentu handiz zaindu behar dira haur eskolaren kalitatea osatzen duten gelako giroaren, irakaslearen sentikortasuna eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren eragin zuzena.

Informazio horrek bat egiten du orain arteko literaturak esandakoarekin. Esate baterako, hamaika ikerlarik defendatu dute gelako giroaren eragina haurraren (adibidez, Loeb eta lag., 2004; La Paro eta lag., 2004; Early eta lag., 2007). Hortaz, baieztatu daiteke gelako giroak nazioartean ez ezik, Euskal Herrian ere eragina duela. Are gehiago, gaineratu daiteke kalitatearen eragina mantentzen dela, haurraren garapenaren alderdi kognitiboa edo soziala ebaluatu barik, zuzenean Bowlbyren barne eredu aktiboen ekarpena jotzen denean eta, ondorioz, irudikapenekin lot daitezkeen inplikazioa, ongizatea eta berdinkideten arteko harremana aztertzen direnean.

Ildo beretik, irakaslearen sentikortasunari eta hitz egiteko eta azalpenak emateko erari dagokienez, nabarmendu behar da euren eragina beste testuinguru batzuetan ere eman dela. Irakaslearen eskuartzearen garrantziaren ideia ere ez da berria. Esate baterako, Piantak eta Stuhlmanek 2004ean edo van IJzendoorn eta Vermeerek urte bete beranduago irakaslearen garrantziaz ohartarazten zuten. Gainera, testuinguru familiarrean, senetzko jokabideei begira, beti azpimarratu da helduaren eskuartzearen garrantzia (adibidez, Bowlby, 1988; Ainsworth, 1978). Azken batean, helduaren eskuartzearen araberako atxikimendua eraikitzen du haurrak, horrek dakartzan ondorioekin. Hortaz, gaur egun haurraren heziketaren ardura familiak eta eskolak partekatzen dutenez (Coopersmith, 1981), normalizat har daiteke irakaslearen eskuartzearen garrantzia.

Bestalde, kontuan hartzekoak dira emaitzak aztertzeko irizpideak; izan ere, aldeak egon baitira garapena adin tartearen, irakaslearen formazioaren, lurraldearen eta biztanle kopuruaren arabera ebaluatzerakoan. Irizpide horietatik, orain arteko oinarriko teorikoak dagoeneko eman ditu arrasto batzuk irakaslearen formazioaren inguruan. Azken batean, behin baino gehiagotan defendatu da irakaslearen formazioak haurraren

garapenean eragiten duela (azkena, Early eta lag., 2007). Hortaz, ikerketa enpiriko honek bat egiten du nazioarteko beste ikerketa batzuekin irakaslearen formazioaren garrantzia azpimarratzean. Era berean, orain arteko lanei so egiten bazaie, lurraldearen eta biztanle kopuruaren irizpideetatik eratorritako emaitzak argudiatu daitezke masifikazioaren ideia ildotik. Azken batean, haur gutxiago edo biztanle gutxiago dauzkaten herrietan emaitza hobek izaten baitira (Aboud, 2006). Aitzitik, adin tartearen araberrako ezberdintasunak berriak dira. Orain arteko ikerketetan ez da ezberdintasun esanguratsurik aurkitu haurren adinaren araberrako. Hemen, berriz, haurren adina funtsezkoa izan da haurren garapenerako emaitzak azaltzeko orduan. Arrazoi hori dela-eta, etorkizunean are indar handiagoaz kontuan hartu beharko da adin tartearen irizpidea ahalik eta egokien jasotzeko haurren ezaugarri ebolutiboak.

Azkenik, gogoan hartu gura da oinarri teorikoan egiten zen baieztapen bat; izan ere, defendatzen baitzen haur eskolak onak direnean haurren garapena ere aberatsa izaten zela. Beste era batean esateko, argudiatzen zen haur eskolaren kalitate altuak haurren garapena bultzatzen zezakeela (adibidez, Peisner-Feinberg eta lag., 1999; Early eta lag., 2007). Ikerketa honetako haurren garapenerako eta haur eskolaren kalitateari dagozkion emaitzak ikusiz gero, berehala antzeman daiteke oso altuak ez direla. Are gehiago, baieztatu daiteke garapenerako zein kalitateari dagozkien emaitzak baxuak direla. Hortaz, oinarri teorikoan eta ikerketa enpiriko honen emaitzetan oinarrituz gero, pentsatu daiteke haur eskolen kalitatea hobetzeak ekarriko lukeela haurren garapena aberastea. Horregatik hain zuzen ere, eskolak hobetzea hartu behar da etorkizunari begirako lanik garrantzitsuentzat.

2.1.2. BARNE ERAGILEAK

Haurren garapena osatzen duten osagaiei dagokienez, nahitaez esan behar da euren arteko erlazioa zuzena eta benetan estua dela. Datu hori bat dator haurren garapena modu holistikoan ematen dela defendatzen duten autoreekin (Cristóbal, in press). Ikuspegi horretatik, haurren garapena ez dago berez zatitzerik eremu guztien arteko elkarmenpeketasuna erabatekoa delako. Are gehiago, Bowlbyren ekarpenarekin koherentea da garapenerako osotasuna. Azken batean, segurtasunaren ondorioak pertsonarengana osotasunean hedatzen dira. Beste era batean esan daiteke segurtasuna ez dela selektiboa eta, egoera arruntetan, pertsona bat segurua (edo ez segurua) izango

dela bere buruarekiko, inguruarekiko eta munduarekiko irudikapen gehienetan (Bowlby, 1980).

Elkarmenpekotasuna eta hiru aldagaien arteko harremanak estuak izan arren, gaineratu behar da inplikazioa dela haurren garapenean pisurik handiena daukan aldagaia ongizatearen eta berdinkideen arteko jokabidearen aurretik. Neurri batean, aurkikuntza hori aurreikus zitekeen; izan ere, Bowlbyk berak, Harlowek edo Ainsworthek indar handiz ikertu baitute inplikazioarekin erabat lotzen den esplorazioaren kalitatea. Beraz, ikerketa enpiriko honetan ikusitakoaren arabera, zentzuduntzat har daiteke segurtasunaren ondorioak esplorazioaren kalitatearekin ebaluatzea.

2.2. HAUR ESKOLA

Haur eskolari dagokionez, nagusiki emango da bere aldagaien arteko erlazioen berri. Ildo horretatik, gogoan izan behar da haur eskolari dagozkiola kalitatea eta aldagai osagarriak. Era berean, aintzat hartu behar da kalitateak haurren garapenean eragiten duela.

Gauzak horrela, zehazki kalitateari bagagozkio, nabarmendu behar da erlazio zuzena dagoela bere osagaien artean; hau da, ikerketak erakutsi du korrelazio esanguratsua dagoela gelako giroaren eta irakaslearen sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren artean. Dena den, argitu behar da aurkikuntza hori erabat berria ez dela; izan ere, Euskal Herritik at behin baino gehiagotan lotu da gelako giroa irakaslearen eskuartzearekin (adibidez, La Paro eta lag., 2004; Vermeer eta lag., 2005). Beraz, Israelen bezala (Koren eta lag., 2005), esan daiteke gelako giroa egokia denean, irakaslearen eskuartzea ere aproposa izaten dela eta alderantziz.

Bestalde, haur eskolaren kalitatean osagai bakoitzaren eragin maila zehazterakoan, agerian gelditu da irakaslearen eskuartzearekin lotutako aldagaiak izan direla gelako giroaren aurretik pisurik handiena zutenak. Datu horrek pentsaraz dezake irakaslea dela funtsezkoa haur eskola bat kalitatezkoa dela esateko. Ildo beretik, batek baino gehiagok pentsa dezake irakasle on batek edozein girotan egin dezakeela lan. Pertsona horiei helaraz behar zaie gelako giroaren eragina ere handia dela eta, soilik eskuartzea eta giroa kontuan harturik, sor daitekeela kalitatezko eskola bat. Azken batean, aurreko

atalari gainbegiratu bat ematea besterik ez dago gelako giroak inplikazioan eragin zuzena duela ikusteko.

Hala eta guztiz ere, eskolaren kalitatean irakaslearen eskuartzearen garrantzia ikusi eta gero, harrizkeoa da zenbait ikerketatan gelako giroa soilik aintzat hartzea eskolaren ezaugarrien mapa emateko (adibidez, Aboud, 2006; Kwan eta lag., 1988; Peisner-Feinberg eta lag., 2001). Aitzitik, eskolaren kalitatean gelako giroa ez ezik, irakaslearen eskuartzea ere azpimarratzea bat dator van IJzendoornek Euskal Herrian orain dela urte batzuk esandakoarekin. Bertan, aditu horrek aitortu zuen nahitaez aldagai biak ebaluatu behar zirela haur eskolaren kalitatearen ikuspegi zehatza izateko (van IJzendoorn, 2003).

Bestalde, kalitatearen eragileei dagokienez, nabarmendu behar da aldagai osagarrien pisu erlatiboa. Nahiz eta literaturak aldagai osagarrien eraginaren garrantzia aditzera eman (adibidez, Feldman eta lag., 2004; Parke eta lag., 2004), ikerketa enpiriko honetan oso baxua izan da euren eragin maila. Gainera, hauraren garapenean eragiten duen irakaslearen formazioak, gutxigatik bada ere, ez du esanguratsuki baldintzatzen haur eskolaren kalitatea. Datu hori ez dator bat beste ikerketa batzuetan aurkitutakoarekin (adibidez, Earlyk eta lag., 2007). Are gehiago, soilik antzeman dira kalitatearekiko eta sentikortasunarekiko ume kopuruaren eta gelako giroarekiko metro koadro kopuruaren eraginak. Kasu honetan, aurkikuntza horiek bat datoz nazioarteko beste hainbat ekarpenekin (adibidez, Rimm-Kaufman eta lag., 2005; de Schipper eta lag., 2006; Montagner, 2004a).

Beraz, aipatutako emaitzak eta literatura aztertu eta gero, ondoriozta daiteke sendoak direla haur eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaien arteko erlazioak. Aitzitik, gaineratu behar da, beste ikerketa askorekin kontraesanean, aldagai osagarrien pisua erlatiboa dela baina, hala ere, komenigarria dela zenbait faktore kontrolatzea, urria bada ere, eragina dutelako.

3. ONDORIO APLIKAGARRIAK

Azken urteotan 0-3ko haur eskolak hartu duen garrantziaren ildotik, ikerketa enpiriko honek gura izan du haurren garapenari begira garrantzitsua zer eta zein neurritan den zehaztea, beti ere, testuinguru eskolarraren ikuspegitik. Hortaz, lan horrek ahalbideratu du lagineko eskoletan zerk baldintzatzen duen haurren garapena ikustea. Soka horretatik, agerian gelditu da haur eskolaren kalitatearen barruan kokatutako gelako giroaren, irakaslearen sentikortasunaren eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eraren garrantzia. Bidenabar, ikerketak erakutsi du haur eskolaren kalitateari dagozkion aldagai horien emaitzak ez direla positiboegiak, gutxienik, beste hainbat testuingurutako datuekin alderatuz gero. Beraz, kalitatearen garrantziaz eta emaitzen hobetzeko aukeraz oharturik, ondoriozta daiteke lehentasunezkoa dela haur eskolen kalitatea hobetzea.

Azken batean, ezagutzen bada haurrengan eskolaren zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten, dagoeneko zehazturik dago zertan hobetu behar den eta zer den lehentasunezkoa. Horregatik, lehenbailehen hobetu behar dira gelako giroa eta irakaslearen eskuartzea. Zeregin horretarako, lehenengo urratsa izan daiteke zentroekin harremanetan jartzea eta ohartaraztea hiru aldagai horien garrantziaz.

Dena den, ikerketa berrartuz gero, ikus daiteke kalitateak ez ezik, formazioak ere baduela zeresana haurren garapenean. Formazioaren eragin hori dela-eta, egokia izan daiteke irakasleak ohartarazteaz gain, formatzea, modu horretan, laguntzeko euren eskuartzean eta gelako giroaren antolaketan. Eginkizun hori bat dator Hazitegi eta oro har HUHEZI fakultatearen planteamenduekin. Horrenbestez, formazio-planak diseinatzerakoan, aintzat hartu beharko dira ikerketa honetatik euren eraginagatik indartuak irten diren aldagaiak.

Aipatutakoz gain, gogoan izan behar dira aldagai osagarrien artean haur eskolaren kalitatearen osagaietan eragina izan dutela haur kopuruak eta metro koadro kopuruak. Ildo horretatik, haur kopuru handiak eta gelako metro koadro eskasiak negatiboki eragiten dute kalitatearen hainbat aldagaitan. Haur kopurua eta espazioaren antolaketa eskolen esku baldin badago ere, oinarri teorikoak zein oraingo ikerketak erakusten dute Hego Euskal Herriko legediek ez dituztela behar bezala bermatzen aspektu horiek.

Aipatutako horregatik, ikerketa enpirikoa abiapuntu bilakatu beharko litzateke legediak zehazten dituen haur kopuruaren maximoak eta gelako metro koadro kopuruaren minimoak aldatzeaz hausnartzeko.

Are gehiago, legediaren soka beretik, ikerketa enpirikoak agerian utzi du Haur Hezkuntzadun irakasleak eskuratzen dituela Goi Teknikariak baino emaitza hobeak. 0-3ko adin tartearen garrantzia eta ikerketa honetan izandako emaitzak ikusi eta gero, ikerketak izan beharko luke legez dagoen titulazio-eskakizun minimoa birplanteatzeko abiapuntu.

Bestalde, haurren garapenaren osagaien arteko loturak ikusi eta gero, ikerketak aditzera eman du garapena zatitzerik ez dagoela. Horregatik, haur eskolan ez du zentzurik, adibidez, arlo psikomotorea banantzeak hezkuntza artistikotik, hizkuntzaren garapenetik edo arlo matematikotik. Haurren garapenaren ikuspegi globala edo holistikotik, metodologia globalizataileak hobetsi behar dira; hau da, lehentasunezkoak dira garapenaren hainbat arlo lotzen dituzten proposamen didaktikoak. Horrenbestez, espero da ikerketa bihurtzea haur eskolan lan egiteko moduz hausnartzeko aitzakia.

Azkenik, iruzkin gisa, gaineratu daiteke ikerketaren helburu nagusia izan dela haurraren eragiten duten eskolaren hainbat aldagaitan sakontzea. Hala ere, ikerketaren jatorria kezka sozial batean kokatzen da eta amaierako ipar nagusitzat beti hartu da gizarteari kezka hori argitzea eta, ahal den neurrian, kezka horrek ekar dezakeen egonezinari amaiera ematea. Kasu honetan, egonezinari amaiera emango lioke haur eskolaren kalitate egokiak. Hain zuzen ere, haurraren eragiten duten aldagaiak zehaztu eta gero, kalitatea egokia izateko bideak eskaini gura dira. Horregatik, orain hemen planteatutako ondorioak jaio dira haur eskolaren kalitatea hobetzeko joanaldian bidaide izateko helburuz.

4. IKERKETAREN MUGAK ETA ETORKIZUNARI BEGIRAKO LANAK

Lanaren azken atalean, aditzera emango dira egindako ikerketari ikusitako mugak eta etorkizunari begirako lanak. Hortaz, alde batetik, ikerketari antzeman zaizkion gabeziak aipatuko dira, aldi berean, horietako batzuk gainditzeko proposamenak ere eginez. Bestetik, ikerketaren abiapuntu izaera azpimarratuko da, bertatik etorkizunari begira egin daitezkeen lanak proposatuz.

4.1. IKERKETAREN MUGAK

Ikerketaren mugei dagokienez, lehenik eta behin onartu behar da eskolara mugatutako lana izan dela. Printzipioz, ikerketa planteatu da eskolaren testuingurutik. Ikuspegi honetatik, ez da inolaz ere kontrolatu haur bakoitzak etxetik ekar ditzakeen esperientzia, atxikimendu mota eta abar. Litekeena da familien inguruko hainbat aldagai kontuan hartzea baliagarria izatea familiaren eragina kontrolatzeko eta, bide batez, haur eskolak baldintzatzen duena zehazteko.

Hala ere, muga hori orekatzeko, saiakera egin da lagina ahalik eta handiena izateko eta, modu horretan, haurren ezaugarri familiarretan ahalik eta aniztasunik handiena izateko. Gainera, haurren testuinguru familiarra edozein dela, eskolaren partetik eskuartzea antzekoa izan behar da; izan ere, kalitatea baita funtsezkoa ezaugarri guztietako haurrentzat (Lamb, 1998; Love, Schochet eta Meckstroth, 1996).

Edozelan ere, gaineratu behar da, Hazitegi ikerketa proiektuaren baitan, beste doktorego-tesi batek jaso dituela ikerketa honetan parte hartu duten haurren ezaugarri familiarrak. Beraz, etorkizunari begirako lehentasunezko lana da bi doktorego-tesietako datuak lotzea. Modu horretan, gura da haurren garapenaren aldagai baldintzatzaile guztien eragin-maila ezagutzea. Beste era batera esateko, nahi da zehaztu testuinguru familiar zein eskolarrean kokatutako aldagai guzti-guztien eragin maila, horren arabera, eskuartzerako lehentasunak jartzeko.

Aipatutakoaz gain, gaineratu behar da hemen egindako ikerketa enpirikoa osotasunean ez dela aurretik beste inon egin. Orain arteko ikerketa gehienek haur eskolaren kalitatea lotu dute umearen garapen kognitiboarekin eta afektibo eta sozialarekin, ez ordea, Bowlbyren ekarpen zuzenarekin. Horregatik, Herbeheretan egiten ari diren ikerketara itxaron beharko da alderaketak egin ahal izateko. Azken batean, Herbeheretako ikerketarekin konparatiboa izateak etorkizunean baimenduko du bertako eta hango emaitzak alderatzea. Dena den, momentuz muga bat da ikerketa honetako emaitzak osotasunean konparatzeko ezintasuna.

Ikerketa enpirikoaren beste mugatzat hartu behar da lagina. Bere tamainaren errore maila % 3,22koa izan arren, lagineko gela guztiak ikastoletan lekutzen dira. Ez denez aintzat hartu ikastolez besteko izaera bateko zentrorik, laginaren aniztasuna ez da horren aberatsa izan. Aniztasun eza horrek, gainera, eragina izan dezake ratio edo metro koadroen eraginaz ele egiterakoan; izan ere, antzeko ezaugarriak izan baitituzte zentro gehienek. Gainera, lagineko zentro guztiak EAEn kokatzen direnez, nekez egin daitezke berba Euskal Herriko egoeraz, bereziki aztertu ez direnean beste marko legal baten aterkipean kokatutako zentroak. Horregatik, etorkizunari begirako lanak izan daitezke beste izaera bateko haur eskolak kontuan hartzea eta ikerketa Nafarroa eta Iparraldera hedatzea.

Azkenik, beste muga nabaria da lanean behin baino gehiagotan aipatutakoa, alegia, berdinkideen arteko harremanari erreferentzia egiten diona. Arestian adierazi bezala, litekeena da aproposena ez izatea berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko baliatutako tresna. Nazioartean tresna egokiak aurkitzeko zailtasunak daudenez, ezinbestekoa da etorkizunean aldagai hori ebaluatzeko sor daitezkeen tresnak behatzen jarraitzea. Are gehiago, interesgarritzat har daitezke ikerketa lerroren bat sortzea berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko tresna bat diseinatzeko.

4.2. ETORKIZUNARI BEGIRAKO LANAK

Dagoeneko mugetatik eratorritako etorkizuneko zenbait lan aipatu badira ere, oraingoan aipatuko da zehazki hurrengo urratsak zeintzuk izan daitezkeen. Ildo horretatik, hainbat dira begitandutako bideak:

Lehenik eta behin, ikerketaren funtsa haur eskolen hobekuntzan lekutzen denez, hasiera batean aztertutako haur eskolei helaraziko zaizkie emaitzak eta horiek hobetzeko egin ditzaketenak. Modu horretan, espero da haur eskolaren kalitatean gora egitea eta, bidenabar, haurraren garapena bultzatzea. Ildo beretik, ez da baztertzen zehazki giroaren antolaketan, sentikortasunean eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eran hobetzeko formazio programak sortzea. Jadanik AEBetan edo Herbeheretan ospetsuak bihurtu dira bideo-azterketan oinarritutako trebatze programak (adibidez, VIPP, Pianta, 2007). Beraz, etorkizuneko ikerketa lerroa bihur daiteke programa horiek eskolaren kalitatean eta haurraren garapenean duten eragina aztertzea.

Bigarrenik, testuinguru familiarrarekin lotu behar dira ikerketa honetako emaitzak. Arestian esan bezala, beste doktorego-tesi batek aztertu ditu ikerketa honetako haurren familiak. Horrenbestez, tesi biak lotuko dira, modu horretan, haurraren eragiten duten aldagai guztien mapa osatzeko.

Hirugarrenik, dagoeneko aipatu den bezala, ikerketa honetako emaitzak beste ikerketa batekoekin elkartuko dira. Hain zuzen ere Herbeheretan egindako azterlanean aldagai berdinak jaso direnez, aurki alderatuko dira lagin bien emaitzak. Gainera, ez da baztertzen konparazio horretatik beste ikerketaren bat sortzea gaian sakontzen jarraitzeko.

Dena den, ildo konparatibotik gaian jarraitzen sakontzeko aukera gehiago daude. Esate baterako, ikerketan ikusitakoaren ildotik, bertako legediak zerrendatutako betekizunen desegokitasuna ikusi eta gero, interes handikoa bihur daiteke legediak eta beren eragina aztertzen dituen ikerketa konparatiboren bat egitea. Bide hori egokia izan daiteke Administrazioen aurrean argudio indartsuagoekin araudia kritikatzeko eta, ondorioz, haurren garapenerako testuinguru aproposagoak izateko.

Aukera honez gain, haurraren garapenaren globaltasunaren sokatik, gaineratu behar da metodologia globalizatzailea eta ohikoa eta bien eraginak alderatzen dituen ikerketaren bat planteatu daitekeela. Modu horretan, aukera legoke bata eta bestearen arteko ezberdintasunak identifikatzeko, bakoitzaren eraginak zehazteko eta, nola ez, argudio empirikoekin bata bestearen aurretik hobesteko.

Are gehiago, emaitzen azken puntuan agertutako multzoak berrartu daitezke etorkizuneko ikerketak planteatzeko. Ikerketa horiek, aldi berean, 0-3koan koka daitezke edo, aitzitik, orain arte egindakoa 3-6koaren markora eramateko balia daitezke. Azken bide hori hartuz gero, Haur Hezkuntza osoko mapa osatuko litzateke. Hortaz, etorkizuneko aukera bat da zehaztea 0-6 osoan haur eskolari dagozkion zein aldagaik eta zein neurritan eragiten duten haurraren garapenean. Gainera, 3-6kora zabalduz gero, aukera egon daiteke ikerketa honetako haurrak aztertzen jarraitzeko eta, ondorioz, longitudinaltzat har daitekeen ikerketa egiteko.

Bestalde, arestian aipatutako mugetako bat berrartuz gero, etorkizunari begirako aukera bat da Euskal Herri osoko haur eskolen eraginaren inguruko ikerketa bat planteatzea. Modu horretan, parada legoke oraingo ikerketa osatzeko. Dena den, Euskal Herri osora hedatzearen ideiarekin, beta egon badago herrialde honetako haur eskolen diagnosi sakona egiteko. Beste era batera esateko, Herbeheretan (Vermeer eta lag., 2005) edo Bangladeshen (Aboud, 2006) egin bezala, Euskal Herri osoko zentroak azter daitezke errealitatea deskribatzeko xedeaz.

Bestalde, etorkizunari begirako beste lan bat izan daiteke berdinkideen arteko harremanaren azterketan sakontzea. Belskyren (2007) arabera, hautsak harrotzen dituen gaia da eta oraindik ere lan handia dago egiteke. Lan horietako bat da berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko tresna bat eraikitzea.

Amaitzeko, gaineratu nahi da, etorkizunean edozein bide hartzen dela, ikerketak nahitaez izan behar duela proiektio soziala. Baieztapen honekin esan gura da etorkizuneko ikerketak jantziagoak egiten gaituela eta, bidenabar, lortzen den ezagutza horrek balio behar duela gizartea hobetzeko. Ikertzeko gai honetan, helburu nagusiak izan behar du haurraren garapenari oztoporik ez jartzea eta ahal den neurrian bera bultzatzea. Ipartzat hori hartzen dela, edozein bide da ona. Ikerketa honetan adibidez, haurraren garapenean eragiten duten eskolaren ezaugarriak zehaztu dira. Espero da zehaztapen hori abiapuntu besterik ez bihurtzea gure testuinguruko haur eskolak esanguratsuki hobetzeko eta, modu horretan, haurraren garapenerako aproposak diren testuinguru eskolarrak lortzeko.

5. KAPITULUAREN IDEIA NAGUSIAK

Emaitzen eztabaidari dagokionez:

- Haurren garapenari dagozkion emaitzak baxuak dira. Garapena osatzen duten aldagaiak Bowlbyren ekarpenarekin loturik daudenez, pentsa daiteke haurrak oso seguru ez direla egon.
- Eskolaren kalitatean ere hainbesteko emaitzak daude. Beste testuinguru batzuetako datuekin alderatuz gero, puntuazioak baxutzat hartu behar dira.
- Zenbait aldagai osagarri, haur edo metro kopuruak kasu, urrun daude beste ikerketa batzuetatik eta ohiko gomendioetatik.
- EAEn adin tarte bakoitzari ematen zaion garrantziarekin lotu daitezke 2-3ko gelen emaitza positiboak.
- Beste hainbat ikerketatan ikusi bezala, irakaslearen formazioa funtsezkoa da haurren garapenari begira.
- Lurraldeak eta biztanle kopuruak izandako emaitzetatik, pentsa daiteke masifikazioak ekidin behar direla.
- Beste hainbat ikerketatan bezala, esan daiteke haur eskolak zenbat eta kalitate handiagoa izan, orduan eta aberatsagoa dela haurren garapena.
- Hainbat autorek defendatu moduan, haurren garapena modu holistikoa ematen da.
- Haur eskolaren kalitatea osatzen duten aldagaien arteko harremana estua izatea bat dator beste zenbait ikerketekin.
- Aldiz, beste ikerketekin kontraesanean, urria da aldagai osagarrien eragina baina tentu handiz zaindu behar dira haur eta metro koadro kopuruak.
- Haurren garapenarekiko eragin mailari dagokionez, giroak du garrantzirik handiena ikerketa honetan. Eragin maila horregatik, aldagairik aztertuenak izan da atzerrian.
- Inplikazioari begira giroa garrantzitsuena izatea koka daiteke esploraziorako baliabideekin duen loturan.
- Ongizatean irakaslearen eskuartzearen garrantzia lotu daiteke bere irribarrea ateratzeko gaitasunarekin.

- Berdinkideen arteko harremanean haur kopuruak eragiteak areagotzen ditu garapenaren aldagai hori ebaluatzeko tresnaren inguruko zalantzak.
- Oinarri teorikoarekin kontraesanean, oso urria izan da aldagai osagarrien eragina haur eskolaren kalitatean.
- Aldagaiak hiru multzotan elkartzeak etorkizunari begirako lanetarako abiapuntu izan daiteke.

Ondorio teorikoei dagokienez:

- Beste ikerketa batzuetan ikusi bezala, haurraren garapenean eragiten dute eskolaren kalitateak eta irakaslearen formazioak.
- Aitzitik, makina bat ikerketek ez bezala, azterlan honetan ez da gainontzeko aldagai osagarrien eraginik aurkitu.
- Garapena modu holistikoan emateak dakar garapena osotasunean hartzea.
- Garapenaren barruan, inplikazioak du garrantzia. Ideia hori bat dator Atxikimenduaren Teorian esplorazioaren kalitateari ematen zaion garrantziarekin.
- Eskolaren kalitatean irakaslearen eskuartzeak garrantzirik handiena izan arren, agerian gelditu da giroa eta eskuartzearen osagarritasuna

Ondorio aplikagarriei dagokienez:

- Haurraren zerk eta nola eragiten duen definitu denez, eskolei horren kontziente egin behar zaie lehentasunak lehentasun hobekuntzak egiteko.
- Formazioaren garrantziaz oharturik, irakasleentzat trebatze lanak egin beharko lirateke.
- Legediaren mugak ikusirik, ikerketak araudiaz hausnartzeko abiapuntu izan beharko luke.
- Haurraren garapenaren aldagaien arteko lotura frogatu denez, ikerketak eskoletako eskuartzeaz hausnartzeko abiapuntu izan beharko luke, batez ere, metodologia globalizatzailari begira.

Ikerketaren mugei eta etorkizunari begirako lanei dagokienez:

- Mugei dagokienez:
 - Ez dira kontuan hartu haurren familiari lotutako aldagaiak.
 - Ikerketa berdina orain arte ez da egin.
 - Lagina homogenea da eta EAEn zentratua.
 - Berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko tresna ez da egokiena.
- Etorkizunari begirako lanei dagokienez:
 - Ikerketan parte hartutako haur eskolei emaitzak helarazi eta horiek hobetzeko proposamenak egin.
 - Gelako giroaren antolaketan eta irakaslearen eskuartzean hobetzeko formazio programak diseinatu, agian bideoetan oinarritutako trebatze-programen bitartez.
 - Etxeko aldagairik kontuan hartu ez denez, ikerketa honetako haur berdinekin egindako beste doktorego-tesiarekin emaitzak elkartu, testuinguru familiarra eta eskolarra ezkontzeko.
 - Herbeheretan egindako ikerketarekin datuak elkartu, errealitate bien arteko konparazioa egiteko.
 - Legediaren baldintzen inguruko zalantzen ildotik, beste testuinguru batzuetako errealitateekin ikerketa konparatiboa planteatu araudiaren eraginak zehazteko.
 - Garapenaren ikuspegi holistikoaren garrantziaren ildotik, planteatu daitezke metodologia globalizatzailea eta ohikoa eta bien eraginak aztertuko dituen ikerketa.
 - Ikerketa 0-3koan egin denez, etorkizunean 3-6kora hedatu daitezke. Modu horretan, Haur Hezkuntza osoaren markoa osatuko litzateke.
 - Lagina EAera mugaturik egon denez, etorkizunean egin daitezke Euskal Herri osoko haur eskolen eragina aztertzeko ikerketa bat edo, aitzitik, Euskal Herri osoko zentroen diagnosi azterlan bat.
 - Berdinkideen arteko harremanaren azterketan sakondu eta aldagai hori ebaluatzeko tresnaren bat diseina daitezke.
 - Beste testuinguru batzuetako joerak ikusi eta gero, bideo-grabazioetan oinarritutako formazio programa bat eraiki daitezke gelako giroaren

antolaketan eta irakaslearen sentikortasun eta hitz egiteko eta azalpenak emateko eran eragiteko.

- Haurraren garapenak izan behar du beti ipar nagusia.

ERANSKINAK

Doktorego-tesi honi atxikitako CDak jasotzen ditu lan honi dagozkion eranskinak. Bertan jasotzen dira ikerketa enpirikoa aurrera eramateko baliatutako tresnak. Jarraian, eranskin gisa dauden dokumentuak zerrendatuko dira:

- Ikasleari dagozkion eranskinak:
 - Inplikazioa: *Leuven Involvement Scale for Young Children*
 - Ongizatea: *NCKO Well-being*.
 - Berdinkideen arteko harremana: *Berdinkideen arteko harremana ebaluatzeko eskala*.

- Eskolari dagozkion eranskinak:
 - Gelako giroa: *ITERS-R* eta *ECERS-R*.
 - Irakaslearen sentikortasuna: *NCKO Sensitivity*.
 - Irakaslearen hitz egiteko eta azalpenak emateko era: *NCKO Talking and Explaining*.
 - Irakaslearen norbere datuak: *Galdetegia*.
 - Irakaslearen antsia maila: *ISRA*.

AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK

- About, F. C. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46–60.
- Adam, E. K., Gunnar, M. R. eta Tanaka, A. (2004). Adult Attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models. *Child Development*, 75, 110-122.
- Administration for Children and Families. (2002). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their Teachers' Education in Preschool Programs 577 families: The impacts of Early Head Start, Volume I: Final technical report*. Kontsulta egina 2006ko abenduaren 26an ondokoan: http://www.acf.hhs.gov/programs/core/ongoing_research/ehs/impacts_voll/impacts_voll.pdf
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1992). John Bowlby (1907-1990). *American Psychologist*, 47, 668.
- Ainsworth, M. D. S. eta Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., eta Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. eta Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Aiurri. (2007). Bihurri haurreskola Andoainen. *Aiurri*, 103, 8.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care- a longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, M. (1999). The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools. *Studies in Educational Sciences*, 19.

- Andrews, N. L. (2006). *The differential impact of prekindergarten academies on teachers based on their credentials, years of teaching and the school setting*. (Doktorego-tesia, University of Houston).
- Argyle, M. (1982). La communication par le regard. *La Recherche*, 132, 490-497.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Auriol, B. (2004). *Las aguas primordiales: La vida sonora del feto. Effervesciences "H₂O mon Amour"*. Kontsulta eginan 2005eko abenduaren 26an ondokoan: http://cabinet.auriol.free.fr/traduc/espagnol/aguas_primordiales.htm
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. eta Juffer, F. (2003). Less Is More: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.
- Balleyguier G. (1991). Le developpement de l'attachement selon le temperament du nouveau-ne. *Psychiatrie de l'enfant*, 34, 641-657
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of moral thought and action. In R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*. Greenwich: JAI Press.
- Barglow, P., Vaughn, B. E., eta Molitor, N. (1987). Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, 58, 945-954.
- Barrera, M. E. eta Maurer, D. (1981). The perception of facial expressions by the three-month old. *Child Development*, 52, 203-279.
- Beller, E. K., Stahnke, M., Butz, P., Stahl, W. eta Wessels, H. (1996). Two measures of the quality of group care for infants and toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XI, (2), 151-167.
- Belsky, J. (2001). Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 845-859.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development. Major finding of the NICHD Study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 95-110.
- Belsky, J. (2007). *Peer interactions*. Argitaratu gabeko e-maila.
- Belsky, J. eta Rovine, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- Belsky, J. eta Steinberg, L. D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.

- Belsky, J., Jaffee, S. R., Sligo, J., Woodward, L., eta Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3-year-olds. *Child Development*, 76, 384–396.
- Belsky, J., Rovine, M., eta Taylor, D. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment-Maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718-728.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M. S., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K. eta Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681-701.
- Berria. (2006). Martxoaren 1ean zabalduko dute Basauriko lehen haur eskola publikoa. *Berria*, 2006ko urtarrilaren 14a, 17. or.
- Birch, S. eta Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Birch, S. eta Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blau, D. M. (1999). The Effects of Child Care Characteristics on Child Development. *Journal of Human Resources* 34, 786–822.
- Bodnovich, K. L. (2002). *The relationship between preschoolers academic self-esteem and quality of they child care center*. Virginia: Family and consumer sciences.
- Bornstein, M. H., Gist, N. F., Hahn, C. S., Haynes, O. M. eta Voigt, M. D. (2001). *Long-term cumulative effects of daycare experience on children's mental and socioemotional development*. Unpublished manuscript, National Institute of Child Health and Human Development.
- Bowlby, J. (1969, 1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973, 1976). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation..* New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1974). *Three contributions to a symposium entitled L'attachement*. Edited by R. Zazzo. Neuchatel, Switzerland, Delachaux eta Niestle. pp. 55-57, 127-139,206-209.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York, Basic Books.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Brazelton, T. B. (1981). Comportement et compétence du nouveau-né. *Psychiatrie de l'Enfant*, 24, 375-396.
- Brazelton, T. B. (1989). *Toddlers and parents*. New York: Delacorte Press.
- Brazelton, T. B., Kozlowski, B. eta Main, M. (1974). The origins of reciprocity. In: M. Lewis, L. Rosenblum, *The effect of the infant on its caregiver*, Wiley Interscience, New York, 49-76.
- Brazelton, T. B., Tronick, E., Adamson, L., Als, H. eta Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. *Ciba Foundation Symposium*, 33, 137-154.
- Bretherton, I. eta Ainsworth, M. D. S. (1974). Responses of 1-year-olds to a stranger in a Strange Situation. In M. Lewis eta L. A. Rosenblum (Eds.), *The origins of fear* (pp. 131-164). New York: Wiley.
- Bretherton, I. eta Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Brooks-Gunn, J., Han, W. J. eta Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: the NICHD study of early child care. *Child Development*, 73, 1052-1072.
- Brophy, J. (1999). *Educational Practices series UNESCO with the International Academy of Education and the International Bureau of Education*. Kantsulta egina 2006ko apirilaren 25ean ondokoan: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf>
- Bryant, D. M., Burchinal, M. R., Lau, L. eta Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., eta Howes, C. (1999). *Caregiver training and classroom quality in child care centers*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill (unpublished manuscript).
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. eta Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R. J., Zeisel, S. A., Neebe, E. eta Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.
- Bushnell, I. W. R., Sai, F. eta Mullin, J. T. (1989). Neonatal recognition of the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 3-15.
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D. eta Gardner, D. (1999). Quality of Early Childhood Programs in Inclusive and Noninclusive Settings. *Exceptional Children*, vol. 65, (3), 315-328.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S. Burchinal, M. R. eta Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early intervention educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Cano-Vindel, A., del Rosal, M. A., Miguel-Tobal, J. J., Sirgo, A., Pérez-Manga, G. eta García, R. (2000). Evaluación del estilo represivo de afrontamiento y su posible influencia sobre variables hematológicas en mujeres con cáncer de mama. *Revista Electrónica De Psicología*, 3. Kontsulta egina 2005eko martxoaren 2an ondokoan: <http://www.psicologia.com>
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. eta Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one and two years old. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Caruso, G. L. eta Corsini, D. A. (1994). The prevalence of behavior problems among toddlers in child care. *Early Education and Development*, 5, 27-40.
- Casagrande, C. (2007). *Organization of the dyadic interactions of 4/5 month-old infants*. Posta elektronikoz bidalia 2007ko martxoaren 5ean..
- Cassidy, D. J., Buell, M. J., Pugh-Hoese, S. eta Russell, S. (1995). The Effect of Education on Child Care Teachers' Beliefs and Classroom Quality: Year One Evaluation of the TEACH Early Childhood Associate Degree Scholarship Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 171-183.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy eta P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). Londres: The Guilford Press.
- Cassidy, J. eta Berlin, L. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: theory and research. *Child Development*, 65, 971-981.

- Caughy, M. O., DiPietro, J. A. eta Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low income children. *Child Development*, 65, 457-471.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day-care. Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Clarke-Stewart, K. A. (1991). Quality and consequences. In P. Moss eta E. Melhuish (Ed.), *Day care for young children* (pp. 47-60). London: HMSO.
- Clawson, C. L. (2006). *Experiences of children with or without disabilities in early childhood programs*. (Doktorego tesia, Iowa State University).
- Comunidad Foral de Navarra (2007). *Decreto foral de 28/2007, de 26 de marzo*, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo (BON-2007-05-04).
- Consumer. (1999). No todas son iguales: desde 5 hasta 24 niños por cada educador. *Revista Consumer*, 21. Kontsulta egina 2004ko azaroaren 30ean ondokoan: http://revista.consumer.es/web/es/19990401/actualidad/tema_de_portada/31398.php
- Consumer. (2004). *Claves para elegir guardería*. Kontsulta egina 2004ko azaroaren 30ean ondokoan: http://revista.consumer.es/web/es/20040301/practico/consejo_del_mes/
- Coopersmith, S. (1981). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Cristóbal, R. (2003). Atxikimendu portaeren oinarri biologiko eta ikasia. *Jakingarriak*, 49/50, 14-23.
- Cristóbal, R. (2004). *Conductas innatas y aprendidas: ontogenia del apego*. Argitaratu gabeko eskuidazkia.
- Cristóbal, R. (2005a). *Desarrollo sensorial*. Argitaratu gabeko eskuidazkia.
- Cristóbal, R. (2005b). *Encuentro y vinculación: conducta de apego*. Argitaratu gabeko eskuidazkia.
- Cristóbal, R. (in press). *Psicología para Educadores*. Arrasate: Mondragon Unibertsitatea.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal M. R., Leal, T. eta Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.

- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., eta Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.
- de la Garza, G. (2006). *The effect of a cognitive, language, motor skills stimulation program on the cognitive, language, and motor skills of children in childcare centers*. (Doktorego-tesia, University of Houston).
- de Oliveira, M. A. eta Campos-de-Carvalho, M. (2000). Use of the infant/toddler environment rating scale – ITERS in Brazilian day care centers. *International Journal of Psychology*, 35, 83.
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. eta Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77, 861-874.
- Denham, S. eta Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk four-year olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-246.
- Dmitrieva, J., Steinberg, L. eta Belsky J. (in press). Child-care history, classroom composition and children's functioning in kindergarten. *Psychological Science*.
- Duncan, S. (1973). Toward a grammar for dyadic conversation. *Semiotica*, 9, 29-46.
- Duncan, S. eta Fiske, D. W. (1977). *Face-to-face interaction: research, methods and theory*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M. S., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. Eta lag. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- EILAS. (2004). *0-3 adin tartea Nafarroan*. Kontsulta egin 2005eko abenduaren 28an ondokoan: <http://www.stee-eilas.org/dok/nafarroa/informa.pdf>.
- Ekman, P. eta Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review Psychology*, 30, 527-554.
- El Correo. (2007a). *La apertura de cinco guarderías este año en Vitoria creará 280 plazas más*. Kontsulta egin 2007ko abuztuaren 5ean ondokoan: http://www.elcorreodigital.com/vizcaya/prensa/20070201/alava/apertura-cinco-guarderías-este_20070201.html

- El Correo. (2007b). *Llodio proyecta guardería infantil*. Kontsulta egina 2007ko abuztuaren 5ean ondokoan: <http://www.elcorreodigital.com/vizcaya/20070801/alava/llodio-proyecta-guarderia-infantil-20070801.html>
- ELGE. (2005). *Europako haurren eskolaratze datuak*. Kontsulta egina 2005eko ekainaren 30ean ondokoan: www.eustat.es
- Elicker, J., Englund, M. eta Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke eta g. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale: New Jersey: Erlbaum.
- Etxebarria, I. (2001). Desarrollo del altruismo y la agresión. In, F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes eta M. J. Ortiz (ed.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide, 211-230.
- Europa Press. (2007). Ayuntamiento de Balmaseda saca a concurso el proyecto de la haurreskola municipal, con un presupuesto de 623.000 euros. Kontsulta egina 2007ko abuztuaren 20an ondokoan: <http://www.europapress.es/noticia.aspx?cod=20070712180400&ch=290>
- European Network for School-Age Childcare – ENSAC. (2006). *School-Age Childcare*. Kontsulta egina 2007ko maiatzaren 30ean ondokoan: <http://www.ensac.eu/Home.116.0.html?&L=5>
- Euskal Autonomia Erkidegoa (2002). *297/2002 Dekretua, abenduaren 17koa*, Euskal Autonomia Erkidegoko zero urtetik hiru urtera bitarteko haurren Haur Eskolak 2002-2003 eta 2003-2004 ikasturteetan arautzen dituen (EHAA, 2002-12-31).
- Euskal Autonomia Erkidegoa. (2004). *215/2004 Dekretua, azaroaren 16koa*, 0 eta 3 urte bitarteko umeentzako haur-eskolek bete beharreko gutxieneko baldintzak ezarri, eta abenduaren 17ko 297/2002 Dekretuaren artikulua batzuk indarrean iraunarazten dituen (EHAA-2004-11-19).
- Eusko Jaurlaritza. (2007). *Haurren eskolaratze datuak*. Kontsulta egina 2007ko uztailaren 25ean ondokoan: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/eu/>
- Eustat. (2001). *Biztanleria aktiboaren inkesta*. Kontsulta egina 2005eko ekainaren 28an ondokoan: www.eustat.es
- Eustat. (2003). *Haurren eskolaratze datuak 2002-2003*. Kontsulta egina 2005eko ekainaren 28an ondokoan: www.eustat.es

- Eustat. (2005). *Haurren eskolaratze datuak 2004-2005*. Kontsulta egina 2005eko ekainaren 28an ondokoan: www.eustat.es
- FACES. (2003). *Executive Summary for Head Start FACES: a whole-child perspective on program performance*. Kontsulta egina 2006ko ekainaren 5ean ondokoan: www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/executive_summary/exec_summary.pdf
- Feldman, R., Eidelman, A. I. eta Rotenberg, M. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: a model for parent and child influences in a unique ecology. *Child Development*, 74, 1774-1791.
- Feldman, R., Weller, A., Sirota, L. eta Eidelman, A. I. (2002). Skin-to-skin contact (kangaroo care) promotes self-regulation in premature infants: Sleep-wake cyclicality, arousal modulation, and sustained exploration. *Developmental Psychology*, 38, 194-207.
- Feldman, R., Weller, A., Sirota, L. eta Eidelman, A. I. (2003). Testing a family intervention hypothesis: the contribution of mother-infant skin-to-skin contact (kangaroo care) to family interaction, proximity, and touch. *Journal of Family Psychology*, 17, 94-107.
- Field, T., Adler, S., Vega-Lahr, M., Scafidi, F. eta Goldstein, S. (1987). Temperament and play interaction behavior across infancy. *Infant Mental Health Journal*, 8, 156-165.
- Fivaz-Depeursinge, E. (1987). *Alliances et mésalliances dans le dialogue entre adulte et bébé. La communication précoce dans la famille*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gara. (2002). *La edad de escolarización se sitúa cerca de los dos años*. Kontsulta egina 2003ko martxoaren 20an ondokoan: www.gara.net
- Gara. (2004). *Jaiotze-tasak gora egin du Euskal Herrian*. Kontsulta egina 2005eko apirilaren 24an ondokoan: www.gara.net
- Gevers, M. J. J. M. eta Riksen-Walraven, J. M. A. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 280-296.
- Ghazvini, A. eta Mullis, R. L. (2002). Center-based care for young children: examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 112-125.

- Goelman, H. eta Pence, A. R. (1987). Effects of child care, family, and individual characteristics on children's language development: The Victoria day care research project. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does the research tell us?* (pp. 89-104. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Goiena. (2003). *Udalak baiezkoa eman dio Haurreskolak Patzuergoari*. Kontsulta egina 2005eko apirilean ondokoan: <http://www.goiena.net/arrasate/albisteak/1077613458/?searchterm=haureskolak>
- Goiena. (2004). *'Haurreskolak' Partzuergoan sartu da Oñatiko Udala*. Kontsulta egina 2005eko apirilean ondokoan: <http://www.goiena.net/oinati/albisteak/1076403288/?searchterm=haureskolak>
- Goossens, F. A. eta Melhuish, E. C. (1996). On the ecological validity of measuring sensitivity of professional caregivers: The laboratory versus the nursery. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 169-176.
- Hall, T. P. (2006). *Determining the effects of two environmental arrangement strategies on child social behavior and program quality*. (Doktorego-tesia, University of Kansas).
- Hansen, J. K. (2006). *The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality*. (Doktorego-tesia, University of North Carolina).
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist, 13*, 573-685.
- Harlow, H. F. eta Harlow, M. K. (1966). Learning to love. *American Scientist, 54*, 244-272.
- Harms, T., Clifford, R. M. eta Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. eta Cryer, D. (2003). *Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana: Edición Revisada..* New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., eta Clifford, R. M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., eta Clifford, R. M. (2004). *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños. Edición Revisada*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hartup, W. W. (1983a). Peer relations. In P. Mussen (Ed) *Handbook of Child Psychology, 4th ed.*, New York, Wiley, 103-196.

- Hartup, W. W. (1983b). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (Vol. 4)*. New York: Wiley.
- Hautamäki, A., Kalliala, M. eta Nabuco, M. (2000). *Emergent trends in early childhood education: towards an ecological and psychohistorical analysis of quality*. Finland: University of Helsinki.
- Hazitegi (2005). *Haur eskolaren antolaketa*. Argitaratu gabeko idazkia.
- Hazitegi (2006). *Berdinkideen arteko harremana neurtzeko eskala*. Argitaratu gabeko dokumentua.
- Henry, G. T., Ponder, B. D., Rickeman, D. K., Mashburn, A., Henderson, L. W. eta Gordon, C. S. (2004). *Evaluation of the implementation of the Georgia Pre-K Program: Report of the findings from the Early Childhood Study (2002 – 03)*. Atlanta, GA: Georgia State University, Andrew Young School of Policy Studies.
- Hestenes, L. L., Kontos, S., eta Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 295-307.
- Hofferth, S. L., Shauman, K. A., Henke, R. eta West, J. (1998). *Characteristics of Children's Early Care and Education Programs: Data from the 1995 National Household Education Survey*. Report No. 98-128. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Holloway, S. D. eta Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Howes, C. (1987a). Social competency with peers: contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 155-167.
- Howes, C. (1987b). Social competence with peers in young children: developmental sequences. *Developmental Review*, 7, 252-272.
- Howes, C. eta Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C. eta Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

- Howes, C., Smith, E., eta Galinsky, E. (1995). *The Florida child care quality improvement study: Interim report*. New York: Families & Work Institute.
- Iruarrizaga, I., Gómez-Segura, J. Criado, T., Zuazo, M. eta Sastre, E. (1997). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 2, (1). Kontsulta egin 2005eko apirilaren 15ean ondokoan: www.reme.uji.es/articulos/airuai462031198/texto.html
- Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621.
- Isabella, R. A., Belsky, J. eta von Eye, A. (1989). The origins of infant-mother attachment: an examination of interactional synchrony during the infant's 1st year. *Developmental Psychology*, 25, 12-21.
- Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75, 1613-1631.
- Istat (1996). Rapporto occupazione/popolazione per sesso, classe di età e ripartizione geografica (dati percentuali). *Annuario Statistico Italiano*. Rome: Istat.
- Jacobson, J. L. (1981). The role of inanimate objects in early peer interaction. *Child Development*, 52, 618-626.
- Jaeger, E. eta Weinraub, M. (1990). Early non-maternal care and infant attachment: In search of process. In K. McCartney, (Ed.), *New Directions in Child Development: Vol 49*. Child care and maternal employment: A social ecology approach. San Francisco, CA: Jossey/Bas, 71-90.
- Jiménez, J. M. (2002). Niños y madres en prisión: escenarios de desarrollo familiares y escolares en los centros penitenciarios españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 183-194.
- Joo, M. (2006). *Long-term impacts of early childhood care and education on children's academic, behavior, and school outcomes: Is Head Start more effective than private preschools and no preschools for poor children?* (Doktorego-tesia, University of Washington).
- Julkuneen, A. L. (2004). "Kiitos, että herätitte meidät!" – lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Kontsulta egin 2007ko urtarrilaren 3an ondokoan:
http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Julkunen_gradu.doc

- Kärrby, G. eta Giota, J. (1994). *Dimensions of quality in Swedish day care centers: An analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Sweden: Göteborg University, Department of Education and Educational Research.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. eta Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Ketterlinus, R. D., Henderson, S. H., eta Lamb, M. E. (1992). Les effets du type de garde, de l'emploi maternel et de l'estime de soi sur le comportement des enfants. In B. Pierrehumbert (Ed.), *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les differents pays*. (pp. 150–163). Paris: Les Editions Sociales Françaises.
- Kisilevsky, B.S., Hains, S. M. J., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zhang K. eta Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science*, 14, 220-224.
- Kontos, S. J. (1991). Child care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 249-262.
- Kontos, S. J. (1992). *Family day care: Out of the shadows and into the limelight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kontos, S. J. eta Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young children*, 52 (2), 4-12.
- Kontos, S., Howes, C. eta Galinsky, E. (1996). Does training make a difference to quality in family child care? *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 427-445.
- Koren, N., Sagi, A. eta Egoz, N. (2005). The emotional quality of childcare centers in Israel: The Haifa study of early child care. *Infant Mental Health Journal*, 26, 110-126.
- Kwan, C., Sylva, K., eta Reeves, B. (1988). Day care quality and child development in Singapore. *Early Child Development and Care*, 144, 69-77.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. eta Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: finding from the prekindergarten year. *The elementary school journal*, 104, 409-426.
- LAB (2004). *0-3koaren gainean*. Kontsulta egin 2004ko abenduaren 26an ondokoan: www.labsindikatua.org

- Laevers F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children L/S-YC, Manual and Video Tape, Experiential Education Series No.1*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laferney, P. S. (2006). *Early childhood professional development and classroom quality in preschool classrooms*. (Doktorego-tesia, Oklahoma State University).
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon, (Series Ed.) eta I. E. Sigel, eta K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in practice* (5th ed., pp. 75-117). New York: Wiley.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. T. eta Prodromidis, M. (1992) Nonmaternal care and the security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*. 15, 71-83.
- Larrea, I. (2005). *0-3ko haur eskolaren egokitasuna eta irakaslearen antsietatea*. (Ikerketa Gaitasuna, Mondragon Unibertsitatea).
- Law, J., Dockrell, J., Williams, K. eta Seeff, B. (2004). Comparing specialist early years provision for speech and language impaired children with mainstream nursery provision in the UK – an application of the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). *Child: Care, Health & Development*, 30, 177–184.
- Lefebvre-Pinard, M. (1985). La régulation de la communication de l'enfance à l'âge adulte. In G. Noizet, D. Bellanger, F. Bresson (Eds). *La Communication*. Paris, P.U.F., 107-136.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. eta Carrol, B. (2004). Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability. *Child Development*, 75, 47 – 65.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. In M. J. Ortiz eta S. Yarnoz (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- López, F. eta Ortiz, M. J. (2001). El desarrollo del apego durante la infancia. In López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. eta Ortiz, M. J. (ed.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide, 41-66.
- Lorenz, K. (1951) The role of Gestalt perception in animal and human behaviour. In C. C. Whyte (Ed.). *Aspects of form* (pp. 157-178). Londres: Bradford.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

- Love, J. M., Harrison, L., Sagi, A., van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. eta lag. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 969-1226.
- Love, J. M., Ryer, P. eta Faddis, B. (1992). *Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs*. Portsmouth, NH: RMC Research.
- Love, J. M., Schochet, P. Z. eta Meckstroth, A. L. (1996). *Are they in any real danger? What research does –and doesn't– Tell us about child care quality and children's well-being*. Report. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E., eta Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20, 561-592.
- MacFarlane, J. (1975). Olfaction in the development of social preferences in the humane neonate. In M. Hofer (Ed.), *Parent-infant interaction*. Amsterdam: Elseviere.
- Main, M. eta Solomon, M. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/dioriented during the Ainsworth Strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti eta E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Malatesta, C. A. eta Izard, C. E. (1984). The ontogenesis of human social signal: from biological imperative to symbol utilization. In A. Fox, R.H. Davidson (Eds). *The Psychobiology of Affective Development*. Hillsdale, B.H. Erlbaum, 161-206.
- Márquez, H. B. (2006). *School readiness: Kindergartners' social development and developmentally appropriate classrooms*. (Doktorego-tesia, Kansas State University).
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. eta Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Kontsulta egina 2007ko otsailaren 25ean ondokoan: <http://www.esmeefairbairn.org.uk/docs/DigitalBeginningsReport.pdf>
- Marshall, N. L., Creps, C. L., Burstein, N. R., Glantz, F. B., Robeson, W. W. eta Barnett, S. (2001). *The Cost and Quality of Full Day, Year-Round Early Care and Education in Massachusetts: Preschool Classrooms*. Wellesley Centers for Women and ABT Associates.

- Martínez, M. T. eta Pérez, J. (1998). La inseguridad del apego en la infancia: un factor de riesgo. *Revista de Atención Temprana*, 1, 3-8.
- Marvin, R. S. eta Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy eta P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York: Guilford.
- Matlock, J. R. eta Green, V. P. (1989). Cooperative behaviour and peer competence in day care and home-reared children. *Early Child Development and Care*, 44, 1 – 4.
- McCartney, K. (1984). Effects of quality of day care environment on children's language development. *Child Development*, 20 (2).
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Abbot-Shim, M., Eisenberg, M., Keefe, N., Rosenthal, S. eta Ruh, J. (1997). Teacher-child interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers, and preschoolers. *Merril-Palmer Quarterly*, 43, 426-450.
- Meaurio, J. (2006). *La nueva escuela infantil de Bidebieta cuenta con 75 plazas para niños de 0 a 2 años*. Kontsulta egin 2007ko uztailaren 5ean ondokoan: http://www.diariovasco.com/prensa/20061006/san_sebastian/nueva-escuela-infantil-bidebieta_20061006.html
- MEC. (2003). Tasas de escolarización en España. Kontsulta egin 2005eko apirilaren 20an ondokoan: www.mec.es
- Mehler, J., Jusczyk, P. W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertocini, J. eta Amielison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Melhuish, E.C. (1991). Research Issues in Day Care. In P. Moss eta E. Melhuish (Eds.), *Current Issues in Day Care for Young Children*. London: HMSO.
- Miguel-Tobal, J. J. eta Cano-Vindel, A. R. (1988, 2002). *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, ISRA*. Madrid: TEA.
- Milbourne, S. A. (2006). *The effect of ambient working conditions on teacher-child interactions and teacher stress and wellness*. (Doktorego-tesia, University of Delaware).
- Montagner, H. (1988). *L'attachement et les débuts de la tendresse*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Montagner, H. (1993). *L'enfant acteur de son développement*. Pernoud: Stock/L.

- Montagner, H. (2004a). Hauraren funtzionamendua adin guztietan: oinarrizko gaitasunak lotura fenomenoetan eta emozioen, afektibitatearen, harremanen, ingurunearen eta ezagutzaren garapenean. *Jakingarriak*, 52/53, 20-29.
- Montagner, H. (2004b). Haur eta nerabeen erritmoen oinarri biopsikologikoak. Ingurunearen, eskolaren eta familiaren eragina. *Jakingarriak*, 52/53, 30-39.
- Montagner, H., Magnusson, M.S., Casagrande, C., Restoin, A., Bel, J.P., Nguyen, M. Hoang, P., Ruiz, V., Delcourt, S., Gauffier, G. eta Epoulet, B. (1990). Une nouvelle méthode pour l'étude des organisateurs de comportements et des systèmes d'interaction du jeune enfant. Les premières données. *Psychiatrie de l'enfant*, 33, 391-456.
- Montagner, H., Ruiz, V., Ramel, N., Restoin, A., Mertzianidou, V. eta Gauffier, G. (1993). Les capacités interactives d'enfants de 4 à 7 mois avec un enfant du même âge. *Psychiatrie de l'enfant*, 36, 489-536.
- Moss, P. eta Pence, A. (Eds.). (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- NCKO. (1998, 2006). *NCKO Well-being Scale*. Argitaratu gabeko idazkiak.
- NCKO. (1998, 2006). *NCKO Talking and Explaining*. Argitaratu gabeko idazkiak.
- NCKO. (2005). *NCKO Rapportage, 2005*. Kontsulta egin 2006ko otsailean ondokoan: www.kinderopvang.net/bibliotheek/docs/NCKO%20Rapportage%20Kwaliteit%202005.pdf –
- NCKO. (2006). *NCKO Sensitivity Scale*. Argitaratu gabeko idazkia.
- Nelson, K. eta Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb eta A. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 131-158). Hillsdale, New Jersey: Erlabum.
- NICHD Early Child Care Research Network, (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1994). Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care. In S. L. Friedman eta H. C. Haywood (Eds.), *Developmental follow-up: Concepts, domains, and methods* (pp. 377-396). New York: Academic Press.

- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development, 68*, 860-879.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development, 69*, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*, 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?. *Child Development, 74*, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Are child developmental outcomes related to before-and after-school care arrangements? Results from the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development 75*, 280-295.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *The Elementary School Journal, 105*, 305-323.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckham, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., Brown, W. H., Horn, E. M. eta Schwarz, I. S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 10* (2 eta 3), 18-30.
- Olaizola, M. (2007). *Las obras de la nueva Escuela Infantil El Carmen finalizarán en el plazo aproximado de un mes*. Kontsulta egina 2007ko uztailaren 5ean ondokoan: http://www.diariovasco.com/prensa/20070327/bidasoa/obras-nueva-escuela-infantil_20070327.html
- Olenick, M. (1989). *Early Childhood Environment Quality and Costs in the United States*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, San Francisco, CA.
- Ortiz, M. J. (2001). Atxikimenduaren garapena. *Hik Hasi, 4. monografikoa*, 4-29.
- Owen, M. T. eta Cox, M. J. (1988). Maternal employment and the transition to parenthood. Family functioning and child development. In A. E. Gottfried eta A. W. Gottfried (Eds.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 85-119). New York: Plenum.

- Palacios, J., Lera, M. J., Moreno, C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOME y ECERS. *Infancia y aprendizaje*, 66, 71.
- Parke, R. D. eta Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Parke, R.D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S. eta Widaman, K. F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, 1632-1656.
- Pascal, C. and Bertram, A.D. (Eds). (1997). *Effective Early Learning: Case Studies in Improvement*, Hodder and Stoughton: London.
- Pascal, C. eta Bertram, A. D.. (2006). The effective early learning project: evaluating and improving the quality of learning in early childhood settings. Kontsulta egina 2006ko urriaren 20an ondokoan: <http://www.ecd.govt.nz>
- PCER Project (datarik gabe). *Preschool Evaluation Curriculum Research Project*. Kontsulta egina 2007ko apirilaren 5ean ondokoan: <http://pcer.rti.org/>
- Peisner-Feinberg, E. S. eta Burchinal, M. R. (1995). Child care quality and children's developmental outcomes. In S. Helburn (Ed.), *Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical report*. Denver: University of Colorado, Department of Economics, Center for Research in Economic Social Policy
- Peisner-Feinberg, E. S. eta Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S. eta Maris, C. L. (2005a). *Evaluation of the North Carolina More at Four Pre-kindergarten Program: Year 2 Report (July 1, 2002 – June 30, 2003)*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute. Kontsulta egina 2006ko abenduaren 26an ondokoan: http://www.fpg.unc.edu/mafeval/pdfs/MAF_Yr2_Rpt.pdf
- Peisner-Feinberg, E. S. eta Maris, C. L. (2005b). *Evaluation of the North Carolina More at Four Pre-kindergarten Program: Year 3 Report (July 1, 2003 – June 30, 2004)*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute. Kontsulta egina 2006ko abenduaren 26an ondokoan: http://www.fpg.unc.edu/mafeval/pdfs/MAF_Yr3_Rpt.pdf

- Peisner-Feinberg, E. S., Clifford, R. M., Culkin, M., Howes, C., eta Kagan, S. L. (1999). *The children of the Cost, Quality, and Outcomes Study go to school*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, NCEDL.
- Peisner-Feinburg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*, 1534-1554.
- Perlman, M., Zellman, G. L. eta Le, V.N. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 398-412.
- Petrogiannis, K., eta Melhuish, E. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 177-191.
- Phillips, D. A., McCartney, K., Scarr, S. eta Howes, C. (1987). Selective review of infant day-care research: A cause for concern! *Zero to three, 7*, 18-21.
- Phillips, D. A., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. eta Abbot-Shinn, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 475-496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. eta Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 281-303.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. eta Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. eta Benett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. eta Rollings, K. (1995). The first two years of school: Teacher-Child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development & Psychopathology, 7*, 295-312.

- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A. eta Halfon, O. (2005). *Child care in the preschool years: attachment, behaviour problems and cognitive development*. Posta Elektronikoz bidalia 2006ko ekainaren 23an.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. eta Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: a comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 385-296.
- Plataforma Estatal en defensa del 0-6 (datarik gabe). *Plataforma Estatal en defensa del 0-6*. Kontsulta egina 2005eko apirilaren 5ean ondokoan: <http://69.16.253.19/Manifiesto.pdf>
- Richards, D. S., Frentzen, B., Gerhardt, K. J., McCann, M. E. eta Abrams, R. M. (1992). Sound levels in the human uterus. *Obstetrics and Gynaecology*, 80, 186-190.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradely, R. H. eta Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., eta Pianta, R. C. (2005). The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children's Behavior in the Kindergarten Classroom. *Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Roberts, J. E., Rabinowitch, S., Bryant, D. M., Burchinal, M. R., Koch, M. A. eta Ramey, C.T. (1989). Language Skills of children with different preschool experiences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 773-786.
- Rodrigues, A. R., Pérez-López, J. eta Brito de la Nuez, A. G. (2004). La vinculación afectiva prenatal y la ansiedad durante los últimos tres meses del embarazo en las madres y padres tempranos. Un estudio preliminar. *Anales de Psicología*, 20, 95-102.
- Roggman, L., Langlois, J., Hubbs-Tait, L. eta Rieser-Danner, L. (1994). Infant day-care, attachment, and the « file drawer problem ». *Child Development*, 65, 1429-1443.
- Romatet, J. L. (2006). *Zumaiako Herri Eskolak eta Haurreskola berriak aurrematrikula epea zabaldu dute bihar*. Kontsulta egina 2007ko uztailaren 5ean ondokoan: <http://www.diariovasco.com/pg060205/prensa/noticias/CostaUrola/200602/05/DVA-CSU-140.html>

- Ruff, H. A. (1986). Components of attention during infant's manipulative exploration. *Child Development, 57*, 105-114.
- Saft, E. W. eta Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*, 125-141.
- Sangrigoli, S. eta de Schonen, S. (2004). Recognition of own-race and other-race faces by three-month-old infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 45*, 1219-1227.
- Scarr, S., Lande, J. eta McCartney, K. (1989). Child care and the family: Compliments and interactions. In J. S. Lande, S. Scarr, eta N. Gunzenhauser (Eds.), *Caring for children: Challenge to America* (pp. 1-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schaal, B., Orgeur, P. eta Arnould, C. (1995). Olfactory preferences in newborn lambs: possible influence of prenatal experience. *Behaviour, 132*, 251-263.
- Schore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sirgo, A., Díaz, M. B., Cano-Vindel, A. eta Pérez, G. (2001). Ansiedad, ira y depresión en mujeres con cáncer de mama. *Ansiedad y Estrés, 7*, 259-271.
- Slater, A., Bremner, G., Johnson, S. P., Sherwood, P., Hayes, R. eta Brown, E. (2000). Newborn infants' preference for attractive faces: The role of internal and external facial features. *Infancy, 2*, 265-274.
- Solomon, J. eta George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy eta P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 287-316). New York: Guildford Press.
- Spivack, G. eta Shure, M. B. (1974). *Social Adjustment of Young Children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sroufe, L. A. (1988). A developmental perspective of day-care. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 283-291.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. eta Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*, 1184-1199.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C. eta Fonagy, P. (1999). Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children's Understanding of Mixed Emotions at Six Years. *Social Development, 8*, 161-178.

- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (1992). *Journal d'un bébé*. Calmann-Levy.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. eta Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Thelen, E. eta Ulrich, B. D. (1991). Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (1, Serial N° 223).
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. eta Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-75.
- Tonyan, H. A., eta Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with quality of care, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 192, 1-22.
- Torti, C. D. (2006). *The relationship between the quality of the early childhood classroom environment and vocabulary development in young children learning English as a second language*. (Doktorego-tesia, Texas University-commerce).
- Trevarthen, C. (1974). Conversation with a two-month old. *New Scientist*, 896, 230-235.
- Trevarthen, C. (1985). Facial Expressions in Mother-Infant Interaction. *Human Neurobiology*, 4, 21-32.
- Ulich, M. eta Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 127-143.
- Unicef (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Kontsulta egina 2007ko uztailearen 5ean ondokoan: www.unicef-icdc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf
- van IJzendoorn, M. H. (2003). Eskolatzeko goiztiarra eta 0-3 haurraren garapena. *Jakingarriak* 49/50, 24-33.
- van IJzendoorn, M. H. (2005). *Izenbururik gabekoa*. Argitaratu gabeko elkarrizketa.
- van IJzendoorn, M. H. (2006). *Izenbururik gabekoa*. Argitaratu gabeko elkarrizketa.
- van IJzendoorn, M. H. eta Vermeer, H. J. (2005). *Izenbururik gabekoa*. Argitaratu gabeko elkarrizketa.

- van IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C., Stams, G. J. J. M., Verhoeven, M. J. E. eta Reiling, E. J. (1998a). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers. Center day care in cross-national perspective. *Journal of Genetic Psychology*, *159*, 437-454.
- van IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C., Stams, G. J. J. M., Verhoeven, M. J. E. eta Reiling, E. J. (1998b). Attunement between parents and professional caregivers: comparison of childrearing attitudes in different child-care settings. *Journal of Marriage and the Family*, *60*, 771-781.
- van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J. L., Bakermans-Kranenburg, M. J. eta Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q Sort: Meta-Analytic Evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, *75*, 1188-1213.
- Vandell, D. B. eta Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Vandell, D. L. (1998). "Child Care for Low-Income Families: Dreams and Real Life." In F. Lamb-Parker, J. Hagen, R. Robinson, and Cheryl Clark (ed.). *Children and Families in an Era of Rapid Change: Creating a Shared Agenda for Researchers, Practitioners and Policy Makers*. Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Vandell, D. L. eta Corasaniti, M. A. (1990). Child care and the family: Complex contributors to child development. In K. McCartney (Ed.), *New directions in child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vandell, D. L. eta Wilson, K. S. (1987). Infants' interactions with mother, sibling, and peer: contrasts and relations between interaction systems. *Child Development*, *58*, 176-186.
- Vandell, D. L., Henderson, K. V. eta Wilson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day-care experience of varying quality. *Child Development*, *59*, 1286-1292.
- Vaughn, B., Waters, E., eta Deane, K. (1985). Attachment and daycare. In I. Bretherton eta E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, nos. 1-2
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H. de Kruif, R. E. L., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Riksen-Walraven J. M. A. eta lag. (2006). *Quality of Dutch child care*

- centers: Trends in quality between 1995 and 2005*. Amsterdam: Dutch Consortium for Research in Child Care.
- Vernon-Feagans, L., Emanuel, D. C., et al Blood, I. (1997). The effect of otitis media and quality of daycare on children's language development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 395-410.
- Volling, B. et al Feagans, L. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development, 18*, 177-188.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., et al Chase-Lansdale, P. L. (2004). *Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects*. *Child Development, 75*, 296-312.
- Vurpillot, E. et al Bullinger, A. (1983). Y a-t-il des âges clés dans la première année de la vie de l'enfant? In S. de Schonen (Ed.) *Le développement dans la première année* (177-207). Paris: P.U.F.
- Wachs, T. D., Gurkas, P. et al Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 439-457.
- Waters, E. et al Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton et al E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 41-65.
- Waters, E., Vaughn, B. E. et al Egeland, B. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationships at age one: Antecedents in neonatal behavior in an urban, economically disadvantaged sample. *Child Development, 51*, 208-216.
- Waters, E., Vaughn, B. E., Posada, G. et al Kondo-Ikemura, K. (1995). Appendix A and D: the Attachment Q-set (version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 60*, 234-246 et al 280-282.
- Weinfield, N. S., Sroufe, A. et al Egeland, B. (2000). Attachment from Infancy to Early Adulthood in a High-Risk Sample: Continuity, Discontinuity, and Their Correlates. *Child Development, 71*, 695-702.
- Weinfield, N. S., Sroufe, A., Egeland, B. et al Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy et al P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). Londres: The Guilford Press.

- Weizman, R., Lehmann, J., Leschiner, S., Allmann, I., Stoehr, T., Heidbreder, C., Domeney, A., Feldon, J., eta Gavish, M. (1999). Long-lasting effects of early handling on the peripheral benzodiazepine receptor. *Pharmacology, Biochemistry, and Behavior*, 64, 725–729.
- Whitebook, M., Howes, C. eta Phillips, D. (1988). *Worthy work, unlivable wages: The National Child Care Staffing Study, 1988-97*. Washington, DC: Center for the Child Care Workforce.
- Whitebook, M., Howes, C. eta Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report, National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Widmer-Robert-Tissot C. (1981). *Les modes de communication du bébé*. Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wolery, M., Martin, C. G., Schroeder, C., Huffman, K., Venn, M. L., Holcombe, A., Brookfield, J., eta Fleming, L.A. (1994). Employment of educators in preschool mainstreaming: A survey of general educators. *Journal of Early Intervention*, 18, 64-77.
- Zill, N. eta Resnick, G. (2005). Emergent literacy of low income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In D. Dickinson eta S. Neumann (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II). New York: Guilford Publications.