



**Mondragon
Unibertsitatea**

Irakaslearen Begirada Sentikorraren eraikuntza

EIDER SALEGI ARRUTI

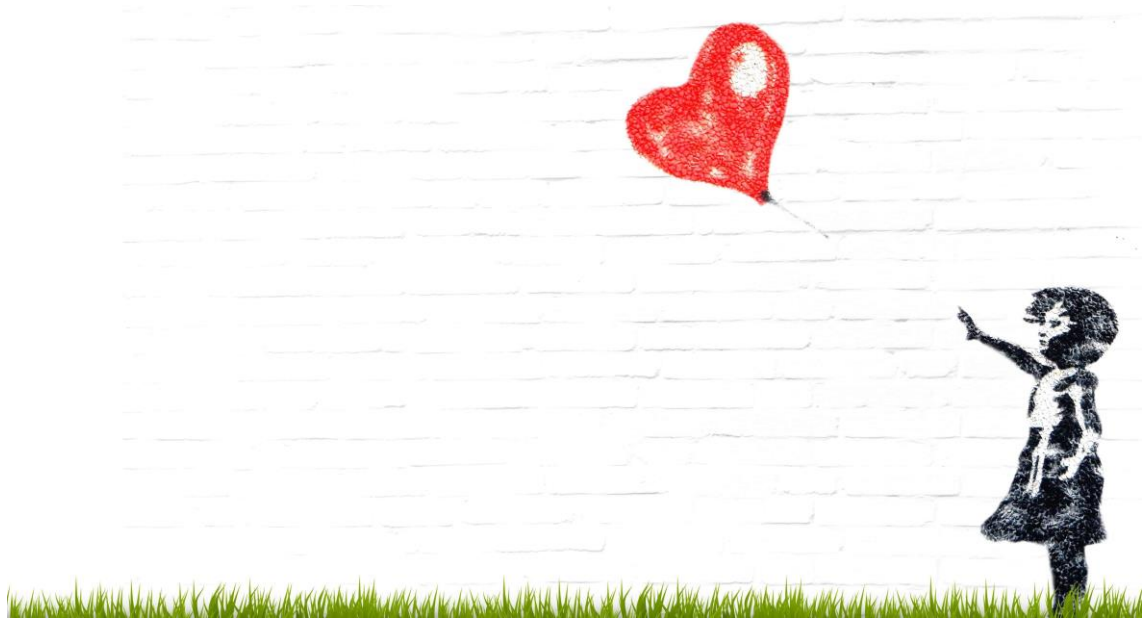
Zuzendariak:

Alexander Barandiaran Arteaga
Iñaki Larrea Hermida

MONDRAGON UNIBERTSITATEAN doktoregoa lortzeko
egindako DOKTORE-TESIA

Berrikuntza eta Eskuhartzea Hezkuntza Inklusiboan Saila
2021eko apirila

*Xuari, Gabriri,
Amari eta aitari.*



"Todo lo que realmente necesito saber lo aprendi en el parvulario"
Robert Fulghum

Inork, inoiz
Ukituko ez bagintu,
Elbarrituak ginateke.

Inork, inoiz
Hitz egingo ez baligu,
Mutuak ginateke.

Inork, inoiz
Begiratu ez eta
Irrifarrerik eskainiko ez baligu,
Itsuak ginateke.

Inork, inoiz
Maitatuko ez bagintu,
Ez ginateke
INOR.

Paul Beaudiquey

Esker hitzak

Tesi honen garapenean ondoan izan ditudanak eskertzea gustatuko litzaidake jarraian. Etapa honek iraun duen bitartean hainbat eta hainbat izan bait dira gertu sentitu ditudanak.

Lehenik eta behin, ikerketa honetan parte hartzeko prest agertu diren irakasleak eskertu nahi nituzke; Maider, Ane, Naiara, Lili, Joseba, Itziar eta Iratxeren atzean ezkututzen diren irakasle ausart eta konprometituak. Mila esker benetan, zuek zarete lan honen arima.

Esker berezia eskaini nahi diet tesi zuzendariei, Alexander Barandiarani eta Iñaki Larreari. Asko ikasi dut zuen ondoan beti, plazerra izan da ikertzaile bezala zuekin hezi eta haztea. Ondoan egon zarete indarra emanaz; beti prest, beti eskuragarri. Eskerrik asko lana konfiantzaz egiteko etengabeko estimuluagatik. Zuen begirada zorrotza beti izan da inspiratzailea. Mila esker bihotzez ni zaindu eta nigan sinestearren.

Mila esker Hazitegi ikertaldeari, eta bereziki Itziar Arregiri, ibilbide honetako erorialdian hegoak eman dizkidalako. Baita Naiara Zia eta Iratxe Ramirezi ere; lurra, airea, sua eta ura beharrezkoak direlako bidean noizbaitetan galdutako oreka berreskuratzeko.

Eskerrik asko Huheziri, ikerketa hau egiteko eman didan laguntzagatik. Irakasle eta ikertzaile gisa nire prestakuntzan aurrera egiteko testuingurua errazteagatik. Baita bertako lankide eta lagunei ere, zuen animoak eta laguntza ezinbestekoak izan direlako prozesu guztian zehar; Ane, Nagore, Idurre...eta beste hainbat datozkit gogora.

Alexander Muelari, fabore txiki guztiak prestutasunez erantzutearren. Eskerrik asko Alex! Baita Arantza Mongelosi ere! Ainara Imaz, zuri ere bai!

Bereziki eskertu nahi dut Joseba Orella, nire anaia "gaztea". Bere begirada biziak eta ederrak, hobetzen eta hazten laguntzen didalako beti, bai maila pertsonalean eta baita tesi honen garapenean ere. Zuzenkeriak, kafe hutsak, hondartzako paseoak eta gaueko etxeratze aginduak beti gogoan!

Egunerokotasunean zaindu, lagundu eta inkondizionalak izan direnak azkenerako utzi ditut. Beraiek ahalbidetu dute nik bidean aurrera egitea. Beraiek izan dira nire

gorabehera, estualdi eta pozak nozitu dituztenak. Eskerrik asko nire gurasoei, behar dudan guztietan beti hor egoteagatik, daukazuen dena eskaini eta emateagatik.

Xua, zure pazientzia handiagatik eskerrik asko! amatxo lanpetuta egon denetan ere, oztoporik ez didazulako jarri. Eta nola ez, Gabri, zuri. Nigan jartzen duzun konfiantza osoak beti lagundu dit aurrera egiten, momentu zailak izan direnean ere bai. Zu gabe hau zailagoa izango zelako. Mila esker nire garapen pertsonala eta profesionala sentikortasunez akonpainatzeagatik.

Besarkada bana.

Laburpena

Irakasleen begirada sentikorra funtsezkoa da haurren ongizaterako. Eta irakasleen prestakuntza egokia diseinatzeko, ezinbestekoa da begirada horren eraikuntza-prozesuan gakoak zeintzuk diren aztertzea. Hori horrela, ikerlan honen helburua da Haur Hezkuntzako irakaslearen begirada sentikorra nola eraikitzen den eta eraikuntza horretan giltzarri nagusienak zeintzuk diren identifikatzea. Horretarako, 7 irakasleen bizitza-kontakizuna jaso da elkarrizketa biografikoaren bitartez. Análisi biografiko-narratiboaren laguntzaz, irakasle bakoitzak bere begirada propioa daukala ikusi da; batzuk gehiago hurbiltzen dira begirada sentikorrerantz. Norbere buruaren eta gorputzaren kontzientzia izatea, haurraren egokitze gaitasuna lantzea edota irakaslearen ongizatea, erresilientzia, inplikazioa eta konpromisoa erabakiorrak dira begirada sentikorra garatzerakoan; baita formazioa ere.

La mirada sensible del profesorado es fundamental para el bienestar de la niña o el niño. Para diseñar una adecuada formación docente es imprescindible analizar cuáles son las claves del proceso de construcción de esa mirada. En este sentido, el objetivo de este trabajo de investigación es identificar cómo se construye la mirada sensible del maestro/a de Educación Infantil y cuáles son las claves principales de esta construcción. Para ello se ha recogido el relato de vida de 7 profesionales a través de entrevistas biográficas. Mediante el análisis biográfico-narrativo, se ha constatado que cada maestro/a tiene su propia mirada; algunos se acercan más a la mirada sensible. La conciencia personal y corporal, la capacidad de adaptación hacia el niño o la niña y el bienestar del maestro/a, la resiliencia, la implicación y el compromiso son determinantes para el desarrollo de una mirada sensible, así como la formación.

Teacher's sensitive look is fundamental for the children's well-being. Thus, identifying the key aspects to achieve this sensitive look could be highly meaningful in teacher training. The aim of this work is to identify how teachers' sensitive look is built in Early Childhood Education and what the key elements to achieve this are. With this purpose, 7 teachers' life stories have been studied through biographical interviews and through biographical narrative analyses. It has been shown that each teacher has his/her own look, some teachers are closer to this sensitive look than others. Personal and bodily awareness, the teachers' adaptability to the child and the teachers' well-being, resilience, implication and compromise are key factors to develop a sensitive look.

Aurkibidea

Sarrera.....	24
1. HAUR HEZKUNTZAREN KOKAPENA	30
1.1. HEZKUNTZA IKUSPEGIA.....	32
1.2. KALITATEA HAUR HEZKUNTZAN	35
1.3. HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEA	41
2. HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEA: HARREMANAK ETA SENTIKORTASUNA	48
2.1. HAURRA ETA IRAKASLEAREN ARTEKO HARREMANAK.....	49
2.1.1. Haurra eta irakaslearen arteko harremanak ulertzeko teoria ezberdinen ikuspegia.....	52
2.1.1.1. Atxikimenduaren Teoria	52
2.1.1.2. Garapen Sistemen Teoria	53
2.1.1.3. Bi teorien uztarketa	54
2.1.2. Haurra eta irakaslearen arteko harremanean kontuan hartu beharreko elementuak	55
2.1.2.1. Gelako giroa.....	55
2.1.2.2. Alderdi emozionala.....	55
2.1.2.3. Haurraren zaintzaren jarraikortasuna	56
2.1.2.4. Desabantailan dauden haurrak	56
2.1.2.5. Guraso-irakasle harremana.....	56
2.1.2.6. Kulturaren eragina.....	57
2.1.3. Harremanaren hiru dimentsioak: hurbiltasuna, gatazka eta mendekotasuna	57
2.1.3.1. Harremanaren nolakotasunak haurrarengan izan dezakeen eragina... ..	58
2.1.4. Irakaslearen eta haurraren arteko harremanean eragina duten faktoreak ..	59
2.1.4.1. Testuingurua	60
2.1.4.2. Haurren ezaugarriak	61
2.1.4.3. Irakasleen ezaugarriak.....	63
2.1.4.3.1. Irakaslearen atxikimendu eredua.....	66
2.2. IRAKASLEAREN SENTIKORTASUNA	69
2.2.1. Irakaslea atxikimendu irudi izatearen garrantzia.....	72
2.2.2. Irakaslearen sentikortasun portaera	76
2.2.2.1. Irakasle sentikorraren gaitasunak.....	78
2.2.2.2. Irakasle sentikorraren rola gelan	84
2.2.3. Irakaslearen sentikortasunean eragina duten aldagaiak.....	87

2.2.3.1. Lan baldintzak eta estresa	87
2.2.3.2. Irakaslearen gaitasun sozio-emozionala	90
2.2.3.3. Irakaslearen sinesmenak	91
2.2.3.4. Formazioa	92
2.2.4. Irakaslearen sentikortasunak haurraren garapenean duen eragina	93
3. IDENTITATEK SENTIKORTASUNERANTZ	100
3.1. IDENTITATEAREN ERAIKUNTZAREN EZAUGARRITZEA	103
3.2. IRAKASLEA, PERTSONA.....	110
3.2.1. Haurrarekiko ikuspegia.....	111
3.2.2. Norberaren biografia aztertzearen garrantzia	114
3.2.3. Irakaslearen ongizatea	117
3.2.3.1. Ongizatea definituz	118
3.2.3.2. Irakaslea eta gaitasun emozionalak	119
3.2.3.3. Irakaslea eta estresa.....	122
3.2.3.4. Higadura edo burnout sindromea	124
3.2.3.5. Laneko gogobetetasuna eta autoeraginkortasuna.....	125
3.2.3.6. Ongizatea eta garapen profesionala.....	127
3.2.4. Irakaslearen autoestimua	129
3.3. ERRESILIENTZIA: EZINBESTEKO TREBETASUNA	132
3.4. FORMAZIOA ETA GARAPEN PERTSONALA	136
3.4.1. Irakaslearen formazioaren garrantzia: hasierakoa eta etengabekoa.....	136
3.4.2. Formazio pertsonala.....	138
3.4.3. Sentikortsuna, erresilientzia eta identitatearen lanketa.....	141
3.4.3.1. VIPP.....	147
3.4.3.2. Sentikortasuna Garatzeko Programa (SGP).....	147
4. IRAKASLEAREN BEGIRADA SENTIKORRA	152
4.1. HAURRAREKIKO BEGIRADA	152
4.2. HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	154
4.3. IRAKASLEAREN ROLAREKIKO BEGIRADA.....	155
4.4. BESTEAREKIKO BEGIRADA	159
4.5. NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	160
4.6. BEGIRADA SENTIKORREAN ERAGINA DUTEN ALDAGAIK.....	162
5. IKERKETAREN DISEINUA	166
5.1. HELBURUA ETA IKER GALDERAK	166
5.2. IKERKETAREN PARADIGMA METODOLOGIKOA	166

5.3. PARTE-HARTZAILEAK.....	170
5.4. PROZEDURA.....	172
5.4.1. Datu bilketa	172
5.4.1.1. Elkarrizketa biografikoa	173
5.4.1.1.1. Elkarrizketaren planifikazioa	174
5.4.1.1.2. Elkarrizketa burutzea	175
5.4.1.1.3. Elkarrizketa interpretatzea	176
5.4.1.2. Galdesorta	176
5.4.2. Datu analisia	177
5.4.2.1. Datuen murrizketa.....	178
5.4.2.2. Informazioaren berrantolatzea.....	188
5.4.2.3. Informearen aurkezpena	189
5.5. KALITATE IRIZPIDEAK.....	190
5.6. KONTSIDERAZIO ETIKOAK.....	193
5.6.1. Onespen informatua.....	193
5.6.2. Konfidentzialtasuna	194
5.6.2.1. Elkarrizketa.....	194
5.6.2.2. Audioak	195
6. EMAITZAK	198
6.1. NOLAKOA DA ELKARRIZKETATUTAKO IRAKASLE BAKOITZAREN BEGIRADA SENTIKORRA?.....	199
6.1.1. Begirada: Maider	200
6.1.2. Begirada: Naiara	210
6.1.3. Begirada: Ane	220
6.1.4. Begirada: Itziar	229
6.1.5. Begirada: Joseba	240
6.1.6. Begirada: Lili	249
6.1.7. Begirada: Iratxe	259
6.1.8. Begirada sentikorraren graduazioa.....	269
6.2. NOLA ERAIKI DA IRAKASLE BAKOITZAREN BEGIRADA SENTIKOR HORI?	275
6.2.1. Maiderren begiradaren eraikuntza	279
6.2.2. Naiararen begiradaren eraikuntza	285
6.2.3. Aneren begiradaren eraikuntza	291
6.2.4. Itziarren begiradaren eraikuntza	295
6.2.5. Josebaren begiradaren eraikuntza	301
6.2.6. Liliren begiradaren eraikuntza	306

6.2.7. Iratxeren begiradaren eraikuntza.....	311
6.3. BEGIRADA SENTIKORRAREN ERAIKUNTZAN IRAKASLEAREN ATXIKIMENDU EREDUA GARRANTZITSUA AL DA?	316
6.3.1. Mainerren atxikimendu eredu heldua	317
6.3.2. Naiararen atxikimendu eredu heldua	317
6.3.3. Aneren atxikimendu eredu heldua	318
6.3.4. Itziarren atxikimendu eredu heldua.....	318
6.3.5. Josebaren atxikimendu eredu heldua	319
6.3.6. Liliren atxikimendu eredu heldua	319
6.3.7. Iratxeren atxikimendu eredu heldua	320
6.3.8. Eredu segurua.....	321
6.3.9. Eredu saiheskorra	323
6.3.10. Eredu beldurtia	324
6.4. BEGIRADA SENTIKORRAREN ERAIKUNTZAN ZER DA PARTEKATZEN DUTENA ETA EZ DUTENA PARTEKATZEN?	328
6.4.1. Partekatzen dutena	328
6.4.1.1. Bizitzako mugarren garrantzia	328
6.4.1.2. Begirada sentikorra denboran zehar garatzen da.....	330
6.4.1.3. Praktikak edo lan esperientzien garrantzia	332
6.4.1.4. Bizitza pertsonalak lanbidean duen eragina	333
6.4.2. Ez dutena partekatzen	336
6.4.2.1. Atxikimendu eredua	336
6.4.2.2. Formazio pertsonala izatea	337
6.4.2.3. Gorputzaren lanketa kontzientea.....	338
6.4.2.4. Gaitasun sozio-emozionalak	340
7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK	343
7.1. EZTABAIDA	343
7.1.1. Nolakoa da elkarrizketatutako irakasle bakoitzaren begirada sentikorra? 343	
7.1.1.1. Konplexua eta askotarikoa da	343
7.1.1.2. Graduala eta aldagarria da.....	344
7.1.1.3. Nolakotasunaren isla.....	344
7.1.1.3.1. Gelako giroan	345
7.1.1.3.2. Haurrarekiko jokabidean.....	345
7.1.1.3.3. Ebaluazioan eta dokumentazioan	347
7.1.2. Nola eraiki da irakasle bakoitzaren begirada sentikor hori?	349
7.1.2.1. Ikasi eta berrikasi egiten da.....	349
7.1.2.2. Maila indibidualean eta kolektiboan eraikitzen da	349

7.1.2.3. Mugarri komunak	349
7.1.2.3.1. Eremu pertsonalean	350
7.1.2.3.2. Eremu pedagogikoan.....	350
7.1.2.3.3. Eremu profesionalean.....	350
7.1.3. Begirada sentikorraren eraikuntzan atxikimendu ereduak garrantzia du? 351	
7.1.3.1. Erabakiorra da	351
7.1.3.2. Ez da behin betikoa.....	352
7.1.4. Begirada sentikorraren eraikuntzan zer da partekatzen dutena eta ez dutena partekatzen?	352
7.1.4.1. Partekatzen dutena	352
7.1.4.1.1. Pasarte esanguratsuak edo inflexio puntuak	352
7.1.4.1.2. Begirada denboran zehar aldatzen doa	352
7.1.4.1.3. Praktiken garrantzia.....	353
7.1.4.1.4. Bizitza pertsonalak lanbidean duen eragina.....	353
7.1.4.2. Ez dutena partekatzen	354
7.1.4.2.1. Atxikimendu ereduak	354
7.1.4.2.2. Formazio pertsonala	354
7.1.4.2.3. Gorputzaren lanketa kontzientea	355
7.1.4.2.4. Gaitasun sozio-emozionalak.....	355
7.2. ONDORIOAK	357
7.2.1. Begirada sentikorraren garapenean gakoak.....	357
7.2.2. Begirada sentikorra garatzeko berariazko formazioaren zutarrak	361
7.2.3. Mugak eta aurrera begirakoak.....	365
8. NIRE IKERTZAILE IBILBIDEA.....	369
9. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	373

Irudien aurkibidea

Irudia 1: kalitatea eskolan	37
Irudia 2: Sentikortasuna eta haurra eta irakaslearen arteko harremana	48
Irudia 3: Haurra eta irakaslearen arteko harremana	52
Irudia 4: irakaslearen sentikortasun portaera	83
Irudia 5: Haurra eta irakaslearen arteko harremana	105
Irudia 6: Hezkuntza ikuspegiak	112
Irudia 7: Begirada sentikorrean eragiten duten aldagaiak.....	162
Irudia 8: Hautu metodologikoa	169
Irudia 9: Datuak biltzeko teknikak.....	173
Irudia 10: Elkarrizketaren faseak.....	174
Irudia 11: Datuen ulermena eta analisirako jarraitutako prozesua	178
Irudia 12: Dimentsioak eta kategoriak	179
Irudia 13: Irakasleen elkarrizketen kodifikazioa	187
Irudia 14: Kategoriak, kodifikazioak eta estrakzioak	187
Irudia 15: Datuen murrizketa prozesua	188
Irudia 16: Ikergalderak eta emaitzak	198
Irudia 17: Irakasleen Begirada Sentikorrak.....	199
Irudia 18: Begirada Sentikorraren graduazioa.	269
Irudia 19: Pasarte esanguratsuak edo mugarriak.	277
Irudia 20: Atxikimendu ereduak.....	316
Irudia 21: Mainerren atxikimendu ereduak	317
Irudia 22: Naiararen atxikimendu ereduak.....	317
Irudia 23: Aneren atxikimendu ereduak.....	318
Irudia 24: Itziarren atxikimendu ereduak.....	318
Irudia 25: Josebaren atxikimendu ereduak.....	319
Irudia 26: Liliren atxikimendu ereduak.....	319
Irudia 27: Iratxeren atxikimendu ereduak.....	320

Irudia 28: Irakasleen atxikimendu ereduaren alderaketa.	321
Irudia 29: Begirada Sentikorraren eraikuntzan partekatzen dutena eta ez dutena partekatzen.	328
Irudia 30: Begirada Sentikorraren eraikuntzaren fluxu diagrama.	358

Taulen aurkibidea

Taula 1: Jokabide sentikorrek.....	156
Taula 2: Parte-hartzaileak	170
Taula 3: Lehenengo elkarrizketa saioaren gidoia	174
Taula 4: Bigarren elkarrizketa saioaren gidoia.....	174
Taula 5: Hirugarren elkarrizketa saioaren gidoia	175
Taula 6: Dimentsioak eta Kategoriak	180
Taula 7: Datu Analisisirako Protokoloa.....	181
Taula 8: Protokoloaren adibidea	182
Taula 9: Irakasleen Profil Zehaztuen antolaketa.....	189
Taula 10: Mainerren Begirada Sentikorraren laburpena	209
Taula 11: Naiararen Begirada Sentikorraren laburpena.....	219
Taula 12: Aneren Begirada Sentikorraren laburpena.....	228
Taula 13: Itziarren Begirada Sentikorraren laburpena	239
Taula 14: Josebaren Begirada Sentikorraren laburpena.....	248
Taula 15: Liliren Begirada Sentikorraren laburpena.....	258
Taula 16: Iratxeren Begirada Sentikorraren laburpena.	268
Taula 17: Mainerren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.....	279
Taula 18: Naiararen begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.....	285
Taula 19: Aneren begiadaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.....	291
Taula 20: Itziaren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.....	295
Taula 21: Josebaren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.....	301
Taula 22: Liliren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.....	306
Taula 23: Iratxeren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak	311
Taula 24: Irakasleek duten atxikimendu eredua.	337

SARRERA

Sarrera

Haurren lehen urteak bere bizitzako garrantzitsuenak dira. Izan ere, urte horietan zehar izandako esperientziek bere etorkizuneko egunerokoan eragin zuzena izango dute. Etapa honetan ezartzen dira helduaroko oinarriak, eta haurtzaroan bizi izandako esperientzien araberakoa izango da haurren etorkizuneko garapen sozial nahiz pertsonala. Bestela esanda, orduan barneratu ohi dira norberaren jokabidea baldintzatzen duten hainbat balore eta printzipio, izan maila indibidualean, izan sozialean. Haurren eta etorkizuneko helduaren bizitza, hein handi batean, lehen haurtzaroan izandako esperientziez elikatuko da.

Etapa erabakigarria da, arrazoi askorengatik; jolasaren garaia da, mugitzen ikastekoa, hitz egiten hastekoa, ingurunea deskubritzekoa, autonomia eskuratzekoa eta gainerakoekin harremanak izatekoa. Haurtzaroan, nortasun oso baten eta, jakina, bizitza oso baten lehen zutarrak finkatzen dira. Helduak bizitza osoan zehar ikasten jarraituko badu ere, lehen urte horietan hasten da izatea eratzen. Horregatik, neurri handi batean, Haur Hezkuntzak haur batentzat duen garrantziaren aldarria ere egin nahi da ondorengo tesian.

Irakasleek egiten dute kalitatezko Haur Hezkuntza. Nahiago bada; irakasle onek egiten dituzte eskola onak. Irakasleen ogibidea, maila sozialean bederen, langintzarik garrantzitsuenetariko bat da; hezkuntza baita gizarte aurreratu baten oinarri nagusietako bat. Haurrekin lan egiten duen irakaslearen lanak pertsonak garatzen laguntzeko eta bizitzarako prestatzeko bokazio profesionala erakusten du. Haurrak eskolan ordu asko igarotzen dituzenez, irakaslearen rola eta jarrerak berebiziko garrantzia du haurarentzat. Izan ere, irakasleari dagokio eskola orduetan, behintzat, haurri hazteko eta garatzeko behar dituen baldintza eta baliabide egokiak eskaintzea.

Irakasleek harreman pertsonalizatua eskaini behar diete haurrei; ulertuta, haur bakoitzak ezaugarri jakin batzuk eta potentzial desberdina dituela. Haurrak bere inguruan dituen harremanetatik abiatuta eraikitzen du bere nortasuna. Horregatik, haurren ongizatea heburu, irakasleak jarrera goxoa eta gertukoa izateaz gain, haurren beharrak identifikatu eta horiei erantzun kontingenteak ematen jakin behar du. Eta, horretarako, ezinbestean, sentikortasunez jokatu behar du. Horrela lortuko du haurren atxikimendu-irudi bihurtzea, eta, bide batez, haurri oinarri segurua eskaintzea. Alegia, haurri mundua esploratu eta deskubritzeko behar duen segurtasun emozionala eskaintzea.

Eztabaida ezina da irakasleak Haur Hezkuntzan duen ardura; handia, oso. Eta bere jardunean, identitate profesionalak zein pertsonalak zerikusi handia du. Identitate egonkorrik gabe, ziurgabetasuna dator. Horrenbestez, identitatea funtsezko osagaia da irakasleen profesionaltasunari begira; eragina baitu irakasle izan eta jarduteko moduan, baita besteekin harremanak izateko orduan ere.

Begirada sentikorra du identitate sentikorra agertzen duen irakasleak. Horixe izango da aztergai tesian. Hain zuzen ere, begirada sentikorra irakaslearen historiari eta beren ezaugarriei buruzko banakako eraikuntza da. Begirada sentikorra horretan, dimentsio pertsonala funtsezkoa da; hau da, irakasleen bizipenek eragin zuzena izango dute bere bizitza osoan zehar. Dimentsio pertsonalaren baitan kokatzen dira norbere historiak, trebetasunak, pentsamenduak, sinismenak, gaitasunak eta autoestimua, besteak beste. Alderdi pertsonala funtsezkoa da lan profesional egokia egiteko; irakasleak bizi izandako egoeren esperientziaren arabera jarriko baititu bere jokabide eta ekintzak praktikan. Zentzu horretan, irakaslearen ongizatean ere jarriko da begirada; ongizatea jaisten denean, sentikortasuna jaitsi egiten baita. Estres egoerek eta ongizate mailak eragina dute sentikortasunean; eta horren aurrean erresilientzia da faktore erreztatzaile nagusienetarikoa bat. Ongizaterik ez duen irakasle batek nekez eskaini ahalko dizkio haurrari bere garapenean aurrera egiteko baliabideak. Irakaslearen alderdi pertsonal horretan erresilientzia da bere lanak aurrean jartzen dizkion zailtasun eta erronkei aurre egiteko giltza; pertsona bere garapen prozesuan zaugarriena egiten duten egoerak ulertzen saiatzeko aukera ematen baitu, hazkunde fisiko eta psikologiko orekatua eta osasungarria lortzeko bidean aurrera egiteko aukerak eskainiz.

Ikerketa honetan gai horiek guztiak arakatu nahi dira. Horretarako, irakasleen esperientzietatik abiatzen da azterlana. Ezagutza-iturri baliotsu baitira, esperientzia subjektiboek eta biografikoek protagonismo handia hartzen dute-eta Haur Hezkuntzako irakasleen identitate profesionala eraikitzerako orduan. Horregatik jasotzen da ikerketa honetan hainbat irakasleen ahotsa; irakaslearen bizi esperientziak zer nolako eragina izango du begirada sentikorraren eraikuntzan? Galdera horri eta beste batzueri erantzuna eman asmoz, 7 irakaslearen bizitza-kontakizunak oinarri hartu eta elkarrizketa biografikoetatik abiatuta, beren identitate pertsonal eta profesionalarekin zerikusia duten hainbat aldagai aztertu dira. Norbere bizitzaren kontakizuna pertsona batek bere bizitzan zehar izan dituen gertakarien narrazioa da. Aukera ematen du hainbat lotura, hausnarketa, bizipen eta argi-ilunak kontatzeko. Ezagutza sortzeko beste modu bat den

une beretik, irakaslearen identitatearen eraikuntzan sakontzeko aukera zabalak irekitzen ditu.

Zalantzarik gabe, harreman argia dago irakasle profesionalaren eta irakasle pertsonaren artean. Hau da, irakaslea pertsona bat da, eta ezaugarri horren parte bat irakasle ona izatean datza. Beraz, premiazkoa da dimentsio pertsonal eta profesionalen arteko interakzio espazioak aurkitzea, irakasleak beren garapen prozesuez jabetu ahal izan daitezten.

Halaber, funtsezkoa da irakasleak bere praktikari buruzko hausnarketa kritikoa egitea, bere nortasun pertsonala etengabe eraikiz. Irakasle onak hezi eta garatzen lagundu ahal izateko, ezinbestean, formazioan arreta jarri beharra dago; bai Hezkuntza Fakultateetako hasierako formazioan, baita irakasleen etengabeko formazioan eta garapen profesionalean ere.

Horrela bada, tesia hainbat kapitulutan egituratu da:

Lehen hiru kapituluetan marko teorikoa lantzen da; bertan jasotzen da adituek gaiaren inguruan esaten dutena. Lehenengo kapituluan, Haur Hezkuntzaren kokapena egiten da eta Haur Hezkuntzaren garrantziaz eta irakaslearen ardura handiko lanean sakontzen da. Bigarren kapituluan, irakaslearen lanean gehiago murgildu eta haurra eta irakaslearen arteko harremanaren eraikuntza eta irakaslearen sentikortasuna izango dira hizpide. Hirugarren kapituluan, irakaslearen identitatearen eraikuntza eta irakaslearen alderdi pertsonalaren garrantzia jorratzen da, formazioari berariazko atal bat eskainiz.

Laugarren kapituluan Irakaslearen Begirada Sentikorra definitzen da. Horretarako, marko teorikoan garatutako informazioa baliatzen da. Begirada horren definizioa lagungarri izango da aurreragoko analisisian zein emaitzen aurkezpenean.

Bosgarren kapituluan azaltzen da ikerketaren diseinua. Helburuak eta ikergalderak zehazten dira lehenik, eta ikerketaren paradigma metodologikoa xehetzen da gero. Ondoren, partaideak aurkezten dira eta ikerketaren prozedura nolakoa izan den argitu, datuen bilketari eta datuen analisiari toki eginez. Azkenik, kalitate irizpideak eta kontsiderazio etikoak aipatzen dira.

Ikergalderaka antolatuta, emaitzak aurkezten dira seigarren kapituluan. Eta zazpigarrenean eztabaida eta ondorioak azaltzen dira. Bertan, irakasleen narratiben azterketaren emaitzak hainbat adituen ahotsekin kontrastatzen dira. Ondorioak ere aurkezten dira, emaitza eta eztabaidatik ateratako ideiak elkar josiz. Azkenik, ikerketaren mugak eta aurrera begirakoak aipatzen dira.

Bukatzeko, ikertzailearen ikerketa ibilbidearen errelatoa aurkezten da; egindako ibilbidearen inguruko deskribapen bat osatuz.

OHARRAK

Aipamen bat egin nahi da terminologiaz. Hainbat buruhauste izan ondoren, tesi guztian zehar “irakasle” hitza erabiltzeko hautua egin da. Izan da zalantzarik hitza aukeratzeko garaian; “hezitzaile”, “zaintzaile”, “irakasle”, “bidelagun”... baina ez da topatu Haur Hezkuntzako irakasleak egiten duen lanaren osotasuna bere baitan biltzen duen hitz bakar egokirik. Eta aitortu behar da; “irakasle” hitzaren definizioak ere ez du asetzen, erabat, hautua. Baina zaintzaile eta hezitzaile hitzek beste esparru batzuk ere barnehartzen dituzte; hezkuntza ez formalari dagozkionak, edo aisialdiarekin loturikoak. Nahasmenak ekiditeko, eta tesi honetan parte hartzen duten irakasleak hezkuntza formalean kokatzen direnez, “irakasle” hitza hobetsi da.

Tesi honen helburua ez da inor epaitzea. Interesgunea ez da irakaslea bera, baizik eta irakasle horrek eskaintzen duena, egiten duen ekarpena, alegia: datuak eta informazioa. Asmoa ez da, inondik inora, irakasleen lana eta begirada epaitzea. Baina beraien datuetatik ateratako informazioa esanguratsua da ikerketa honetan hain baliagarriak izan diren emaitzak atera ahal izateko. Eta, ondoren, irakasleen prestakuntzan eragin ahal izateko. Helburu horrekin eman dira hainbat urrats; hala nola, bakoitzaren begirada sentikorra definitu, graduazioan kokatu, eta atxikimendu ereduak ikusi.

Irakasleek kontatu duten horretatik abiatutako ikerketa da hau. Kontakizuna da aztertu dena, ez pertsona bera. Ez baita enfasia jarri nahi izan pertsona horien begirada sentikorrean, begirada hori garatzeko beharrezkoak diren elementuen identifikazioan baizik.

1.KAPITULUA

HAUR HEZKUNTZAREN KOKAPENA

1. Haur Hezkuntzaren kokapena

Erabateko adostasuna dago bizitzako lehen urteen garrantziari buruz. Lehen urte horietan pertsonaren lehen oinarriak eraikitzen direnez, Haur Hezkuntzako etapa funtsezkoa bihurtzen da gaitasun afektibo, linguistiko, sozial, kognitibo eta motorren hazkunde zein garapenerako (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa; Alsina, 2013; Shonkoff, 2014).

Urte horiek erabakigarriak dira garapen fisiko eta psikologiko harmoniatsua lortzeko, gaitasun intelektualak eratzeko eta nortasuna garatzeko (Gútiez, 1995). Hain zuzen ere, garai horretan garatzen du haurrak bere garun ahalmena ahalik eta gehien (Moneta, 2014). Gainera, etapa horixe bera da Hezkuntza Sistemarako sarbide (Pineda, Moreno, Úcar, & Belvis, 2008).

Haur Hezkuntza da haurraren eskola ibilbidearen hastapena beraz, eta haurraren garapenerako etapak duen garrantzia aitortuta, etapa estrategikotzat hartu beharko litzateke eskoletan, pertsonak modu osasuntsuan garatzeko oinarriak eraikitzeko (Barandiaran & Larrea, 2016; Fulghum, 2004; Mendioroz & Rivero, 2018) eta haurren trebetasunak eta gaitasunak garatu eta indartzeko aldia delako (Barrero, 2016).

Haur Hezkuntza borondatezkoa da, eta sei ikasturteko iraupena du, bi ziklotan banatuta: zero urtetik hiru urtera bitartekoa da lehen zikloa, eta hiru urtetik sei urtera bitartekoa bigarrena. Haur Hezkuntza derrigorrezkoa ez bada ere, gaur egun, espainiar estatuan zein Euskal Autonomia Erkidegoan 3 urtetik aurrerako ia ume gehienak eskolarizatuta daude. EAEk berezitasun bat dauka gainera, 2 urterekin hasten baitira gehienak eskolan (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Tradizioz, haurrek bizitzako lehen urteak ingurune hurbilenean igaro izan dituzte: familian. Azken hamarkadetan, ordea, hainbat gizarte aldaketa tarteko (gurasoek lan munduan sartzeko beharra, esaterako) gero eta ohikoagoa da zeregin hori hezkuntza erakundeekin partekatzea (Medina de la Maza, Estrada, & Barrantes, 2017). Ez da kasualitatea: emakumeen lan merkaturatzea areagotzearekin batera mahaigaineratu da kontziliazioaren problematika. Jaiotzatik aurrera, gurasoak dira, eta bereziki amak, arrazoi biologiko eta sozialengatik haurrekin harreman hurbilenak ezartzen dituztenak. Nolanahi ere, familia batzuek berehala behar izaten dute (haurra jaio eta laupabost hilabetetara) semea edo alaba ordu batzuz zaintzeko profesionalen laguntza.

Familia eta lana kointziliatu ezinak ekarri duen arazo sozial horri aurre egiteko, txikienak zaintzeko helburua ere izan dute historikoki eskolek (Bassedas, Huguet, & Solé, 2008). Familiaren zeregina ezinbestekoa da haurren garapen global eta sozialerako, baina haurra eskolan sartzen den momentutik, irakasle zein berdinkideekin partekatuko dute funtzio hori (Moreno, 2010; Vila, 2000).

Bestetik, gero eta kontzientzia sozial handiagoa dago hezkuntzarekiko; derrigorrezkoek gain, derrigorrezkoak ez diren etapen garrantziaz, alegia. Haurrak zaintzetik haratago, gero eta familia gehiagok ikusten dute Haur Hezkuntza familiaren eta seme-alaben beharrak asebetetzeko adierazpen instituzional gisa (Kurniah, Andreswari, & Kusumah, 2019; Vila, 2000). Gaur egun, hurrek ordu asko igarotzen dute eskolan. Ondorioz, eskolak gero eta eragin nabarmenagoa du haurren garapen sozio-afektiboan (Moreno, 2010). Beraz, gero eta garrantzitsuagoa da eskoletako esperientzien izaera eta kalitatea zehaztea (Karuppiyah, 2021).

Eskolak bizi-leku gisa ulertu behar dira, eta hezkuntzako profesionalek argi izan behar dute haur guztiek, gehiago edo gutxiago, hainbat gaitasun badituztela, eta lor daitekeela haur bakoitzaren onena garatzea. Hala, edozein ikastetxetako Haur Hezkuntzako gela, topagune aberats bihurtzen da; ikasteko, prestatzeko, hezteko. Pertsona bakoitzaren eta talde bakoitzaren berezitasuna errespetatuz, askatasun, sormen eta inspirazio giro positiboan libreki parte hartuz, mota guztietako jakintzak bilatuz, non nahitaezkoa den hitz egitea, entzutea, asmatzea, gozatzea, elkarbitzea (Mendioroz & Rivero, 2018).

Kutsu asistentziala ere badu Haur Hezkuntzako etapak, baina ez da ahaztu behar Haur Hezkuntza lehen haurtzaroaren zaintzari erantzuten dion erantzun intentzionalizatu dela. Araututa dago Haur Hezkuntza eta hezkuntza helburuak ere zehaztuta daude. EHAA 234/2015 dekretuaren arabera (2016), adin horietan, berebiziko garrantzia dute norberari buruzko irudi doitua eraikitzeke eta hurrek beren burua ezagutu, baloratu eta kontrolatzeko ikaskuntzek. Hurrek horien bidez jartzen baitituzte euren autonomia eta ekimen pertsonala lantzeko oinarriak. Eraikuntza hori izandako bizipen nahiz harreman guztien ondorioa da; baita gauza berriak ikasteko abiapuntua ere.

Familiarekin batera, eskola instituzio erabakigarria da. Herrialde askotan, eskola da familia eta gizarte arazo larriak prebenitu, detektatu eta horietan esku har dezakeen gizarte erakunde unibertsalena. Esate baterako, pobrezia indize handiena duten

herrialdeetan, eskolak behar psikologikoei erantzun diezaieke eta emozio eta gizarte arazoetan lagundu (López, 2009).

Garapen testuinguru gisa, eskolak gero eta zeregin handiagoa du bizitzako lehen urteetan. Eta sasoi hori erabakigarria da haurrak atxikimenduzko harreman afektiboak sor ditzan. Ondorioz, haurraren garapen oso baterako duten erantzunkizuna kontuan hartuta, zentzuzkoa dirudi ardatz bikoitzeko aldarrikapenak: batetik, Haur Hezkuntza funtsezko testuingurua da eta bestetik, irakaslea da atxikimendu figura nagusia (Sierra, Javier, & Arroyo, 2012).

1.1. Hezkuntza ikuspegia

Zein da hezkuntza proposamenaren oinarria? Bada, haurtzaroa irudikatzeko modua bera: haurrak nolakoak diren, nola garatzen diren, nola ikasten duten, nola erlazionatzen diren... Horrek ezberdinduko ditu eskola guztiak (Zabalza, 2013). Nolanahi ere, Haur Hezkuntzako ereduak gizarte motaren eta gizarte bakoitzak hezkuntzari eta haurtzaroari ematen dien balioaren araberrakoak dira (Gútiéz, 1995).

Haurrak gaitasunetik begiratzen ditugun pedagogia batetik abiatuz gero, haurra modu konkretu batean ulertuko litzateke: alegia, haurrak baduela gaitasuna helduarekin lotura esanguratsua eraikitzeke, bere burua eta testuingurua aurkitzeke, jolasteko, imitatzeke, esperimintatzeko, bere barnea proiektatzeko, erakusteko eta lotsatzeko, beldurtzeko, bere parekoekin harreman positiboak izateko, loturak eraikitzeke, lankidetzan aritzeko, hainbat modutan komunikatzeko, mugitzeko, adierazteko, barre egiteko, disfrutatzeke, egiteko, erabakiak hartzeke, bizitzen duen guztiarekin loturak egiteko... Eta irakaslearen egitekoa gaitasun horiei guztiei bide ematea litzateke (Barandiaran & Larrea, 2016). Haur bakoitzarenganako begirada hori elikatzea garrantzitsua da berarekin eraikitzen den harremana aberasteko. Haur aberats, adimentsu eta sortzailea hautemango da, soilik, pedagogia aberats batetik jardunda (Molina, Sierra, & Sendra, 2016).

Begirada hori zenbait praktika pedagogiko eta hezkuntza ikuskerarekin lotuta dago. Batez ere, Deweyren hezkuntzari buruzko iritzi aurrerakoiekin, Piageten ikaskuntza konstruktibistaren teoriarekin eta Vigotskyren ikaskuntza sozial konstruktibistaren teoriarekin (Tzuó, 2007). Pedagogia aktiboa inspiratzen duten beste hainbat autorekin ere badu loturarik; aipagarriak dira Loris Malaguzzi, Rebecca eta Mauricio Wild, Decroly, Emmi Pikler, Freinet eta Montessori (García, 2017). Haurraren zentratutako

praktikek eragin positiboa dute haurra eta irakaslearen arteko harremanean. Halaber, egiaztatu da haurrengan ardaztutako esku-hartze programek ahalbidetzen dutela jakin-mina, ikaskuntza, pentsamendu kritikoa eta arazoak konpontzeko gaitasuna garatzea (Stipek & Byler, 2004).

Hezkuntza ikuskera batek edo besteak helduari ematen dion rolari dagokionez, aldea argia da. Irakasleak haurra begiratu, entzun eta ulertzeko duen moduak bere eskuhartzea baldintzatuko du. Arnaiz-ek (1993) aipatzen du eskola eduki-erreproduktzioarako erakunde gisa ulertuz gero, irakasleak zelatari (ulertzen baita txikienek pertsona eredu bakar batera moldatzen joan behar dutela) edota transmisore rola izango duela (ulertzen delako bera dela dakiena; berak dituela haurrei ikasketak bermatzeko gaitasun profesionalak).

Arestian aipatu bezala, ideia horren baitan, haurra ulertzeko modu jakin bat atzeman daiteke, modu inpliztuan bada ere: haurra hartzaile pasibo bat bezala ikusiko baita eta bere hazkuntzaren iturria heldu eredugarri bat imitatzea izango da (irakaslea, kasu). Arnaiz-ek (1993) jarraitzen du esaten posizio instruktibista batean kokatuz gero, irakasleari egozten zaizkion elementu gakoak izango direla, besteak beste: autoritatea, ezagutza zientifikoa eta entziklopedikoa (dena dakien irakaslea), eta lidergoa. Eta funtzio nagusiak ondorengoak izango dira: juizio edo epaiak egin eta haurren ekintzen planifikazioa egin (ulertuta, programa dela ezagutzara iristeko bide bat eta bakarra; aurretik bideratutako ibilbide baten bitartez, gainera).

Hezkuntza pertsonen gaitasunak garatzeko prozesu bezala ulertzen denean, aldiz, heldua ez da agertuko jakintzaren eredu eta imitatu beharreko pertsona bezala, baizik eta bere helburua izango da haurraren garapena bultzatu eta haurrari esanahi kulturalak eraikitzen laguntzea. Ikuspegi honetatik, irakaslea haurrarekin etengabe interakzioan dago, etengabe berarengana egokitzen; alde batetik, bere mailara eta bestetik, helduak planifikatu duen intentzionalitate horretara hurbilduz.

Finean, helduak haurraren ongizatea izan behar du helburu eta ongizate hori lortuko da haurrak dituen gaitasunak garatzeko aukera egokiak ematen badira. Bi erro ditu "ongizatea" hitzak: ondo eta egon/izan. Lehen hurbilketa horrek ondo egotea, gustura egotea, konfidantza, seguru eta lasai sentitzea adierazten du. Begirada horrek esan nahi du eskolak haurren ongizatea bermatzeko duen funtsezko lana azpimarratu behar dela eta alderdi hauek kontuan hartu behar dituela: esparru fisikoan, osasunarekin eta norberaren gorputzaren oinarrizko beharrei erantzutearekin zerikusia duena. Emozio eta

afektibitate eremuan, aldiz, harreman sendoak eraikitzeke aukera, emozioak behar bezala ezagutu eta adierazteko trebetasunak garatzeko, gatazkak eta tentsioak konpontzeko gaitasuna, eta bizitzaz gozatzeko malguak izatea. Esparru sozialean besteak beste, lagunarteko bizikidetzak, lankidetzak, enpatia eta besteekiko errespetua, plazerra besteekiko harremanetan. Azkenik, alderdi kognitiboan jarduerak eremu interesgarriak izatea, konplexutasun maila ezberdineko erronkak planteatzea, eta gainera, haur bakoitzaren behar eta ezaugarrietara egokitutako laguntzak ematea (Medina de la Maza et al., 2017).

Ongizatea oinarri duen eskola batean, beraz, zaintzak bere lekua izan behar du, ezinbesteko baldintza baita haurren garapenerako nahiz ongizaterako. Hori adierazten du bizitzako lehen urteetako hauskortasunak; haurrek beste batzuk ematen dituzten maitasuna eta babesa behar dituzte bizitzeko eta pertsona izateko. Ikuspegi horretatik, zaintzea irakaslearen erantzun bat da, haurrek dituzten berezitasunekin konprometituta egotea eta haien beharrei erantzutea; horrek, halaber, haien gaitasunetan eta ikasteko aukeretan konfiantza izatea eskatzen du (Picco & Soto, 2013). Honenbestez, zaintza irakaslearen baitan dago eta hainbat kontzeptu, emozio eta jarrera biltzen ditu: atxikimendua, enpatia, afektua, errespetua, ukimena, sentikortasuna, arreta eta abar (Van Manen, 1998).

Historikoki, zaintza erantzun emozionaltzat edota kategoria txikiko lan gisa hartu izan da, emakumeei soilik dagokien zeregintzat. Haurren zainketaren feminizazioarekin batera, lan profesionalaren baitan gutxien den trebetasun gisa ikusi izan da. Horrek, lehen haurtzaroko sektore osoan estatus eta soldata apalagoak izatea ekarri du, bereziki haur txikiekin lan egiten dutenen artean (Davis & Degotardi, 2015). Gizarte arduragabe eta bihotzgabe batek ordea, haurren ongizatean erreparatzen ez duenak, alderdi akademikoari soilik arreta ematen dion eskola bat erreproduzitzen du (Rogerok, 2010). Rogerok aipatzen du eskolak funtsezkoa alde batera uzten duela, entretenu egiten baita lehiakortasun eta kontsumo mundu baterako curriculum akademiko bat irakasten; zentzuzko ikaskuntza esperientzia biziekin lotura gutxi dueña, gainera. Alderdi akademikoa baino ez du kontuan hartzen, eta, kasurik onenean, dimentsio intelektuala. Giza nortasunaren gainerako alderdi guztiak bigarren mailan geratzen dira. Badirudi eskolak ez duela ulertu hezkuntza prozesuaren helburu nagusia zein den: alegia, gizakiaren gaitasun eta ahalmen guztiak erabat garatzea, nahiz eta etengabe hala adierazten duen. Zaintzaren kultura berria duen gizarte bat aldarrikatzen du ikerlariak, eta, beraz, beste eskola holistiko eta integralago bat, elkar zaintzeari arreta handiagoa jartzen diona.

Zer da zaintza moduan ulertzen dena, ordea? Terminoak berak badakartza zenbait arrisku; baduelako kutsu maternalista, paternalista edo karitatiboa. Baina eskolak ahaztu egin du hezkuntza harremanaren esanahia; funtsean, elkarri arreta jartzean datza giza harremana bera (Rogerok, 2010). Rogerok aipatzen du baita ere, zaintzea eta arreta jartzea hezkuntza harremanaren eta eskolako bizikidetzaren arima direla. Alde horretatik, zaintzea besteari moldatzeko aukerak eskaintzea eta askatasun espazioak sortzea da, eta ez soilik bestea babestea (Martiniá, 2003). Horregatik, zaintzeak lotura estua du hezkuntzaren zereginarekin eta garrantzitsua da zaintza praktika profesionalaren eta identitate profesionalaren alderdi integral gisa agertzea (Davis & Degotardi, 2015).

Baina orduan zer da Haur Hezkuntzan egiten dena? Irakatsi? Zaindu? Bestearengan arreta jarri? Zabalzak (2013) aipatzen du Haur Hezkuntzako irakasleak komunitateko kide garrantzitsuenen artean daudela, eta eskaintzen duten heziketa eta zainketa hezkuntzan eta bizitzan arrakasta izateko oinarriak direla. Irakaskuntza eta zaintza dimentsio banaezinak dira, irakasleek haur txikiak zaintzen dituzten erakundeetan egiten dituzten praktikek zainketa ekintzak dakartzatelako nahitaez, eta, era berean, zainketa jarduera guztiek balio hezitzailea dutelako (Picco & Soto, 2013). Heztea ez da instrukzio prozesu bat, baizik eta irakasleak erantzukizun zati bat du nortasunaren eraikuntzan, eta, beraz, pertsona horien egungo eta ondorengo ongizatean. Askotan, erronka astuna izaten da, eta aldi berean, liluragarria (Palou, 2004).

1.2. Kalitatea Haur Hezkuntzan

Pertsona orok du hezkuntza eskubidea (Unesco, 1948). Haur guztiei dagokie, bereziki beren lehen urteetan, kalitatezko hezkuntza jasotzeko eskubidea. Eta inori ezin zaio ukatu bere bizileku, nazionalitate, hizkuntza edo beste inolako berezitasunen batengatik (OCDE, 2018).

Haurren ongizatea eta osasuna, bai eta horiei eskainitako kalitatezko esperientziak, ikaskuntzan eta garapenean egindako inbertsioak dira (Shonkoff, 2014). Azken bi hamarkadetan, herrialde garatu gehienetan igo da Haur Hezkuntzako esperientzia formaletara sartutako haur kopurua. Horrenbestez, Haur Hezkuntzako eskolek funtzio erabakigarria dute haur askoren bizitza goiztiarreko esperientzietan, eta funtsezkoak

dira haurren ikaskuntzarako eta garapenerako, osasunerako eta ongizaterako (Tonge, Jones, & Okely, 2019).

Zenbait ikerketek frogatu dutenez, eskolen kalitateak eragina du haurren garapen kognitibo eta sozioemozionalean (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006; De Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2007; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, Tavecchio, & Fukkink, 2015; Huntsman, 2008; LoCasale-Crouch et al., 2007, 2016; Santelices et al., 2012; Tonge et al., 2019; Van Ijzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, & Reiling, 1998) eta, nola ez, baita etorkizuneko eskola arrakastan ere (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000). Beraz, kalitatezko zerbitzua eskaintzea izango da Haur Hezkuntzaren helburu nagusienetarikoa; eta, bide batez, harreman sozial positiboak izateko aukera eman beharko lioke eskaintzak haurrari (Arhnert & Lamb, 2010).

Haurraren garapenari buruz egindako ikerketa gehienetan jasotzen denaren arabera, adin tarte horietan haurrentzat ez da onuragarria egun osoko etxetik kanpoko zaintza. Ez, behintzat, eskaintzen dena kalitate handiko zerbitzua ez baldin bada (Rossel, Courtoisie, Marturet, & Corbo, 2010).

Europako Batasuneko Kontseiluak Haur Hezkuntzari eta haurrentzako laguntzari buruz ateratako ondorioetan zera nabarmentzen da: epe labur eta luzera begira, kalitatezko Haur Hezkuntzak nahiz haurrenganako arreta egokiak onura sorta zabala dakar; bai haurrenganako, baita gizartearenganako ere (Alsina, 2013).

Ez hori bakarrik, jakina da haurrak zaintzeko inguruneak kalitate handikoak direnean, egoera ahulean dauden familia-inguruneetan hazten diren hurrek harreman seguruak eta positiboak izan ditzaketela irakasleekin (Gerber, Whitebook, & Weinstein, 2007). Ikerketek agerian uzten dute txikitatik arrakalak irekitzen direla gizarte jatorri ezberdineko nesken eta mutilen arteko gaitasun kognitibo eta ez kognitiboetan, eta Haur Hezkuntzako lehen ziklora sartzea estrategiarik eraginkorrenetako bat dela pobrezia-ondorioak haurtzaroan arintzeko (Marí-Klose, 2019). Eskola eta Haur Hezkuntzako etapa kalitatezkoak direnean, beraz, ezberdintasunen aurkako borroka-esparru pribilegiatu bihurtu daiteke; ezberdintasunei aurrea hartzeko eta haiek konpentsatzeko funtzio bikoitza eginez, eta eskola-garapena ahalbidetuko duten oinarriak finkatuz (Vélez, Aristizabal, & De Elejalde, 2020). Ezinbestekoa eta bidezkoa da, hortaz, Haur Hezkuntza ahalik eta familia eta testuinguru gehienetara iristea, baina, era berean, eskaintza hori egoera eta kalitate onean egitea (Zabalza, 2013).

Berebiziko garrantzia du, horrenbestez, kalitateak hezkuntzan. Eta kalitatea neurtzerakoan, egiturazko kalitatea eta prozesuko kalitatea ezberdindu izan dira. (Ansari & Pianta, 2019; De Mathiesen, Herrera, Villalón, & Suzuki, 2000; LoCasale-Crouch et al., 2016; Öun, Tuul, Tera, Sagen, & Mägi, 2018; Pauker, Perlman, Prime, & Jenkins, 2018; Pianta, Hamre, & Nguyen, 2020; Rossel et al., 2010). Egiturazko kalitatearen neurketak azpiegiturak hartzen ditu bere baitan eta bigarrenak haurrek beraien berdinkideekin eta helduekin dituzten interakzioei egiten die erreferentzia.

Irudia 1: kalitatea eskolan



Egiturazko kalitatea neurtzeko, taldearen tamaina, haur / irakasle ratioa, hezitzaileen formazioa, azpiegiturak eta espazioa bezalako aldagaiak hartzen dira kontuan (Rossel et al., 2010). Horiek estatuko erakundeetatik zuzenean araututa egon daitezke, eta egituraketa ezaugarri horiek eragina izan dezakete prozesuaren kalitatean. Egiturakalitate handitzat jotzen da bertako ingurune fisikoa haurrentzat segurua denean eta ikasteko eta jolasteko hainbat tresna daudenean. Horretaz gain, aurretiazko formakuntza jakin bat duten hainbat irakasle-heldu daude elkarrekin eskolaurreko espazio horretan (Öun et al., 2018). Hori horrela, egiturako dimentsioetan aldagai erregulagarriak sartzen dira; hala nola, irakasleen hezkuntza eta gaikuntza, taldearen

tamaina, kide pertsonal bakoitzeko haurren proportzioa eta gelako azpiegiturak (Pessanha et al., 2017; Rao, Koong, Kwong, & Wong, 2003).

Eta zer barnebiltzen du prozesuko kalitateak? Bada, Öun et al.- en (2018) arabera, irakasleen eta haurren arteko harremanak eta komunikazioa, ikaskuntza-jarduerak, haurren arretan lan egiten duten erakundeko langileen jardura pedagogikoak eta gurasoekiko harremanak. Prozesu globalaren kalitateak neurtzen ditu haurren eta haien zaintzaileen, beste haur batzuen, gurasoen eta ingurune material eta espazialaren arteko elkarrekintzen kalitatearen alderdi orokorrak. Alderdi horien adibide dira giro sozioemozionala, elkarrekintzen berotasuna edo goxotasuna, zaintzaileen erantzungaitasuna eta garapen prozesuen estimulazio egokia (Ulferts, Wolf, & Anders, 2019). Prozesuaren kalitate handiko adierazleen artean daude, besteak beste: haurren banakako eskuhartzea; haurrek beren iritzia adierazteko, aktiboki ikasteko eta erabakiak hartzeko dituzten aukerak; haurren interesengatik helduek duten iritzia; haurren arteko gizarte-harreman positiboen eraketa eta gurasoak eskolaurreko taldeko jardueretan sartzea.

Haurren arretaz arduratzen diren erakundeen egitura eta prozesu kalitateari buruzko ikerketek erakutsi dutenez, zaintza testuinguru batean, haurra-heldua proportzioa (ratioa, alegia) esanguratsuki lotzen da kalitatearekin (Huntsman, 2008).

Hasierako urteetako hezkuntzaren kalitatea handiagoa da, irakasleen eta haurren artean proportzio txikiagoa denean eta taldearen tamaina txikiagoa denean (Barros & Aguiar, 2010; Pessanha et al., 2017). Ondorioz, irakasleen eta haurren arteko proportzioa hobetzea neurri eraginkorra izan daiteke kalitatea hobetzeko (De Schipper, Marianne Riksen-Walraven, & Geurts, 2006; Helmerhorst et al., 2015; Huntsman, 2008; Santelices, 2014; Van Ijzendoorn et al., 1998). Maila zabalago batean, hainbat egiturazko faktorek ere eragina dute, irakaslearekin eraikitako atxikimenduaren kalitatean eragiten dutelarik (Garcia & Hamilton-Giachritsis, 2017).

Ikasgelaren kalitatea kontuan hartuta, haurrek beren irakasleekin dituzten interakzioen nolakotasuna da haurtzaroko hezkuntza eraginkorraren osagai indartsuena (Ansari & Pianta, 2019; Karuppiyah, 2021). Horrexegatik hartzen da prozesuaren kalitatearen oinarritzat (Pessanha et al., 2017). Ezaugarri estrukturalak neurtzea baino konplexuagoa da haur eta irakasleen arteko interakzioak neurtzea. Alabaina, aztertu beharrekoak dira elkarrekintzok; ikerketek iradokitzen baitute ordezkaezinak direla haurraren garapen eta ikaskuntzan (LoCasale-Crouch et al., 2016). Izan ere, lehen urteetako oinarritzko

ikaskuntzaren zati handi bat esperientzia interaktiboen bidez egiten da (Kontos & Wilcox-Herzog, 2002).

Lehen eskola-esperientzien zati garrantzitsu dira hurrek irakasleekin dituzten harremanak. Irakasleen eta haurren arteko harremanen kalitateak eragina du azken horien portaera goiztiarrean. Haurren garapen sozial eta emozionalari lotuta ere badago, (Chen & Phillips, 2018; Fumoto, Hargreaves, & Maxwell, 2003; Gerber et al., 2007; Tonge et al., 2019), eta berdinkideen arteko erlazioan, autorregulazioan, autoestimuan, helduekin harremanean, jardun akademiko egokiarekin eta gizarte trebetasunetan gaitasun sozialak garatzearekin ere badauka lotura (Farkas et al., 2015; Maldonado & Carrillo, 2006). Gertutasuna ezaugarri duten irakasle-haurren arteko harremanek sustatu egiten dituzte haurren jokabide doikuntza, ikasgeletan parte hartzea, portaera prosoziala, matematika eta irakurketa lorpenak (Papadopoulou & Gregoriadis, 2017).

Honenbestez, geletako egiturazko ezaugarriak ez dira nahikoak haurraren garapena eta ikaskuntza bermatzeko. Garapenari buruz egindako ikerketetan frogatu denez, helduekin eta berdinkideekin dituzten intererakzioaren arabera garatuko da haurra. Hortik ikasiko du.

Irakasleek haurren banakako beharrei erantzuteko duten gaitasuna, edo irakasleen sentikortasuna, hau da, haurraren seinale eta beharren kontzientzia izan eta modu egoki eta kontigente batean erantzuteko gaitasuna izatea (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), erabakigarria da irakasleen eta haurren arteko elkarreraginen eta harremanen kalitatearen berehalako aurrekari gisa (Koenen, Vervoort, Kelchtermans, Verschueren, & Spilt, 2019). Interakzio horiek bizitza guztirako inplikazioa dute eta interakzio horiek lagundu dezakete haurren garun arkitektura moldatzen (Fox, Levitt, & Nelson, 2010). Horrela bada, haur txikien prozesuko kalitatean oinarritzkoa da irakaslea (Helmerhorst et al., 2015).

Hortaz, Haur Hezkuntzaren ingurune osoan kalitatezko elkarrekintzak ezartzeak haurren ikaskuntzarako, garapenerako, osasunerako eta ongizaterako ahalik eta ingurune onenak eskaintzeko aukera ematen du (Tonge et al., 2019). Hori horrela izanik, haurraren garapen positiboaren alde, Haur Hezkuntzako testuinguruek egunerokotasunean irakasleen eta haurren arteko interakzio harkorrak eta kognitiboki estimulagarriak jaso behar dituzte, interakzio positiboak, irribarreak, ohiko kontaktu fisikoa eta testunguru lasaia (Barros et al., 2018). Kalitate handiko harremanak emaitza akademiko eta sozial garrantzitsuekin lotuta daudenez, irakasleen eta haurren arteko

harremanen kalitatea hobetzea hezkuntzaren funtsezko osagaia da (Jerome, Hamre, & Pianta, 2009). Hori dela eta, estrategikoa da ulertzea zein faktorek eragiten duten irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintzen kalitatean.

Faktore horietako bat irakasleen prestakuntza izan daiteke (Chung, Marvin, & Churchill, 2005). Kalitatezko emaitzak erdiesteko, ezinbestekoak dira hezkuntzako profesional onak. Beste modu batera esanda, ez da lortuko kalitatezko hezkuntza emaitzarik, hezkuntzan diharduten profesional onik gabe (Zabalza, 2013).

Egindako azterketek erakutsi dutenez, kalitatea txikiagoa da irakasleek lehen haurtzarorako heziketa formalik ez duten ikasgeletan, eta ondorioz, haurrengan zentratutako begirada ez dutenean (Oñun et al., 2018; Pianta et al., 2005). Batetik, haurren garapena hobeto ezagutzeak haurren seinaleen interpretazio zehatzagoa egiten lagundu lezake (Barros et al., 2018); bestetik, formazioa duten langileek baldintza hobek sortzen dituzte haurrak egoki garatu daitezen, eta solidarioagoak eta atseginagoak ere badira hurrekin (Loeb, Fuller, Lynn Kagan, & Carrol, 2004). Era berean, lehen haurtzaroko hezkuntzaren kalitatea hobea da irakasleek goi-mailako hezkuntza duten geletan eta haurrengan zentratutako ikuspegia dutenean (Pianta et al., 2005). Ondorioztatu da irakasleen hezkuntza maila edo formazioa dela egiturazko kalitatearen adierazlerik erabakigarriena, taldearen tamaina edo heldu haur proportzioaren gaintik (Burchinal, Howes, & Kontos, 2002).

Haur Hezkuntza on batek prestakuntza sendo eta eguneratua duten profesionalak behar ditu. Horrek esan nahi du hasierako prestakuntza zein etengabeko prestakuntza eskaintza zabal eta askotarikoarekin osatu behar direla (Pineda Herrero et al., 2008). Inportantea da, beraz, irakasle guztiei prestakuntza egokia ematea, hurrekiko harremanen kalitatea nola hobetu jakiteko (Jerome et al., 2009).

Haurren eta irakaslearen arteko harremanean irakasleen formazioak garrantzia handia badu ere, Chung et al.-ek (2005) faktore berri batzuk identifikatu zituzten; horien artean, irakasle-gurasoen harremanak. Badirudi irakasle gurasoen harremanen nolakotasunak eragina duela haur-irakasleen arteko harremanean. Formazioan faktore horiek kontuan hartzeak eragina izan dezake irakasleek haur txikiekin eraikitzen dituzten harremanetan eta baita beraien gurasoekin eraikitzen dituzten harremanetan ere; ondorioz, baita haur horien etorkizuneko eskola arrakastan ere.

Eskola onak irakasle onek egiten dituzte: benetako kalitatearen bila etengabeko formazioan sakontzen dutenek eta bizitza osoko esperientzien inguruan hausnartzen dutenek. Nekeak eta zailtasunak izan arren, irakasleen ardura da hezkuntzaren motorra ezerk ez geldiaraztea (De Moya & Rotondaro, 2015). Ikertu eta frogatutako laguntza espezifikoak eta garapen profesionalak irakasle guztientzat onurak ekarriko lituzke eta ondorioz baita hezkuntzaren kalitatean ere (Graham, White, Cologon, & Pianta, 2020).

Eskola irakaskuntza hutsa baino zerbait gehiago da. Garapen-testuinguru horretan, haurrek beren haurtzaroaren zati handi bat igarotzen dute, eta hazten laguntzen dieten harreman garrantzitsuak eraikitzen dituzte. Ondorioz, haien garapena, neurri handi batean, beren emozioen mende ez ezik, tartean dauden helduen erantzunaren mende ere badago. Hain adin goiztiarretan, segurtasuna (fisikoa eta psikologikoa) ematen duten erlazioak ezartzeko, atxikimenduzko lotura afektibo egokia ezartzen da. Gizakiaren oinarrizko beharra da irudi bat edo gehiago izatea, maitatuak, seguruak eta babestuak sentitzeko (Medina de la Maza et al., 2017). Irakasle baten eta haren hurren arteko harremana funtsezko giltzarrietako bat da, eta arreta handiz zaindu behar da pertsonaren hezkuntza integral batean (Méndez, 2017). Laburbilduz, ratioak eta taldearen tamaina ezinbesteko baldintzak izan daitezke gutxieneko kalitate-maila ezartzeko; hala ere, maila horretatik haratago, beste faktore batzuek (irakaslearen ezaugarriek, adibidez), garrantzi handiagoa har dezakete hezkuntzaren kalitatean (Van Ijzendoorn et al., 1998).

1.3. Haur Hezkuntzako irakaslea

Irakaslea oinarrizkoa da haur txikien zaintzaren prozesuko kalitatean (Helmerhorst et al., 2015; Schachter, Gerde, & Hatton-Bowers, 2019). Haurrak eskolan sartzen diren momentutik, irakasleak euren garapen sozialaren eragile garrantzitsu bihurtzen dira, baita hurren zaintzaren arduradun ere (Frohn, Acar, Rudasill, Buhs, & Pérez-González, 2019). Eskolaurreko garai horretan, determinatzailea da irakasleen rola (Chen & Phillips, 2018).

Eskolatzearen lehen etapetan, haur bakoitzak irakaslearekin harreman afektibo doitua, seguruak eta egonkorak eratzeko eskubidea du. Kasu batzuetan, gainera, haurrek etxean izan ditzaketen desabantaila-egoerak arintzen lagunduko du eskolak. Toro-k (2008) irakaslearen garrantzia aldarrikatzen du; esanaz, hezkuntza gutxieneko eta funtsezko elementuetara mugatu beharko balitz, haur bat, heldu bat eta bien arteko harreman pertsonal eta gizatiarra izango lirakekeela hizpide.

Irakasle lana oso lan zaila da, konprometitua, inplikazio pertsonal zein erantzukizun handikoa. Hezkuntza testuinguruan, irakaslea da segurtasunezko erreferentzia aktiboa. Konplexutasunetik ere badu eginkizunak. Izan ere, irakasle bakoitzak haur talde bat du bere ardurapean. Irakasle tutoreak familiekiko harremanaz eta lankidetzaz arduratu beharko du: elkarrizketak egin, taldeko bilerak zuzendu, eguneroko komunikazio-bideak ezarri eta familiako eskaera eta kontsultei harrera eta prestasuna erakutsi (Castle, 2020). Bere taldearekiko hezkuntza-ekintzaz ere arduratu behar du. Ekintza hori planifikatu, egin eta baloratu beharko du, bere lana eta bere ardurapean dituen haurren bilakaera kontuan hartuta gainera (Bassedas et al., 2008).

Bere gelan eranginkorra den irakaslea hezkuntza giro ona sortzen saiatzen da, ikasteko motibazioa, haurren arteko eta bere buruarekiko harreman onak sustatuz. Giro goxoa sortzen lagundu behar du (Keller et al., 2018), gertutasun fisiko eta psikologikoa agertu, hitzeko afektu positiboa eskaini eta behar sozial eta akademikoengan arreta jarri haurren autonomia bultzatzeko (Barrientos, 2016) eta, gainera, gaitasun edo trebetasun pertsonalak garatu behar ditu (Moreno, 2009). Kalitate handiko irakasleak sentikorrak, harkorrak eta hitzeko zein gorputz komunikazioa erabiltzen dutenak dira, eta estimulazio kognitiboaren arreta eta laguntza maila handiak erakusten dituzte (Mortensen & Barnett, 2015). Elkarreragin positiboak izatea, neurri handi batean, irakasleek haurren beharrei sentikortasunez erantzuteko duten gaitasunaren araberakoa da. Irakasleen sentikortasuna irakasleen eta haurren arteko elkarrekintzen osagai bat da, eta identifikatu da lehen haurtzaroko hezkuntzaren kalitate orokorrari laguntzen diola (Gerber et al., 2007).

Hori horrela, irakasleen ezaugarriak aztertzea garrantzitsua da. Ikerlari batzuek erakutsi dute sentikortasuna eta zaintza arretatsua emaitza positiboekin lotzen dela. Eskolaurreko adinean dauden haur gehienak guraso ez diren helduen zaintzapean daudenez, irakasleen sentikortasuna, funtsezko osagai gisa identifikatu da hezkuntza esperientzia goiztiar horien kalitateari laguntzeko, eta garapen emaitza positiboekin lotu da (Gerber et al., 2007). Sentikorrak diren eta beren ikasgeletan giro positiboa sortzen duten irakasleek joera handiagoa dute haur bakoitzaren behar sozial eta emozionalei eta horietan gertatzen diren elkarreraginei arreta handiagoa jartzeko (Barrientos, 2016).

Irakaslearen goxotasunak eta laguntzak ere eragina dute haurraren gaitasun garrantzitsuen garapenean; besteak beste, gizarte-gaitasun handiagoa lortzean, portaera-arazo gutxiago izatean eta pentsatzeko eta arrazoitzeko gaitasun handiagoa

lortzean (National Scientific Council On The Developing Child, 2004). Funtsean, ikaskuntzarako eta garapenerako baldintzak egon daitezten, lasaitasuna eta segurtasun afektiboa behar ditu haurrak (Arnaiz, 1993). Irakaslearen gaitasun sozioemotionala ere adierazle garrantzitsu bat da (Buettner, Jeon, Hur, & Garcia, 2016).

Eskolaurreko hezkuntza inguruneetan giro positiboa eta kalitate handiko elkarrekintzak ematen direnean, hurrek aukera gehiago dituzte onura akademikoak (hizkuntza, alfabetatzea, matematika) eta sozialak lortzeko. Hori gertatzen da hurren komunikazioa eta komunikazio-trebetasunak sustatzen dituzten elkarrekintza sentikor, hartzaile eta errespetuzkoen testuinguruan (Pauker et al., 2018). Eskolak hurren garapen psikosoziala sustatuko duen hezkuntza proiektu bat eskaini beharko luke (hau da, haien garapen pertsonala eta soziala kontuan hartuko duena), haien garapen emozionalean esku hartzen duten harreman ardatz guztiak kontuan hartuta (Palou, 2004).

Hurren garapenean eta hezkuntzan parte hartzen duten eragile guztiek argi izan beharko lukete etapa honetan hurren egungo eta etorkizuneko aktibo nagusia bere mundu emozionala dela, eta, zehazki, maite eta seguru sentitu behar duela inguruan dituen helduekin eta, horrenbestez, irakasleekin. Beharrezkoa da hurrei benetan entzutea. Umeei beraien gaitasunak erakusteko, helduaren konfiantza eta lotura afektiboa behar dituzte. Irakasleek beren harremanetan eragiten duten faktore batzuei buruz duten kontzientzia handitzea garrantzitsua da, ikasleekin kalitate handiko harremanak izaten laguntzeko (Koles, O'Connor, & Collins, 2013).

Programa egokien bidez, irakasleak ez dira jakintzetan soilik trebatu behar, baizik eta baita gaitasun sozialetan, emozionaletan eta behaketetakoetan ere (Pianta et al., 2014). Haur Hezkuntzan lan egiten duten profesionalen prestakuntza psikopedagogiko ona izan behar dute, baina batez ere, hurrei segurtasuna, poza eta estimua transmititzeko gai izan behar dute, ikaskide bakoitzari inolako bereizkeriarik egin gabe (Lopez, 2009). Helduek adingabeen behar horiei erantzun behar diete, ez baitute behar adinako autobabeserako eta zaintzarako gaitasunik: babesgabeak dira, ezin dute beren bizitzari buruz helduek bezala erabaki, ez dakite arriskuetatik ondo babesten eta ondorio itzulezinak izan ditzakete. Edozein kasutan, haurrak ez dira izaki pasiboak; haiek ere parte har dezakete eta parte hartu behar dute. Alegia, beren bizitzako protagonista izan behar dute. Azkenik, helduek adingabeak zaindu eta hezi egin behar dituzte, parte hartze maila handituz joan daitezten, erabateko autonomia lortu arte.

Irakasle batek ez du bere haurrengan eragin pertsonal eta moral bera. Hezkuntza prozesura moldatzeko irakaslearen moduak zerikusia du pertsonen izaerarekin, haurren aurrean duen portaera bereizgarriarekin, haren ospearekin, itxaropenekin, beldurrekin eta kezkekin, bai eta haren funtzionamendu kognitiboarekin ere, zeinaren bidez bere teoriak egin baititzake, bere kultura profesionaletik abiatuta (Lopez de Maturana, 2003). Irakasleen sinismenek eragina dute prestakuntzan, trebakuntza espezializatuan eta haur txikienekin lan egiteko esperientzietan (Wilcox-Herzog & Ward, 2004).

Hezkuntza, oro har, eta eskolak gizarte eta testuinguru berrietara egokituko badira, aldaketa izango da gakoa. Eta aldaketarik izango da, irakasleen eskutik etorriko bada. Ez hori bakarrik; hezkuntzaren kalitatea hobetzeko, irakaslea da oinarritzko zutabea. Horretarako, ordea, ezinbestekoa izango da irakasleek kontzientzia hartzea; muinera jotzea, bere jarreraz eta eskuhartzeaz sakonki hausnartzea eta horrek haurrengan duen eraginaz jabetzea. Nola? Bada, irakasleen oinarritzko prestakuntzak zein garapen profesionalak eragin zuzena izango dute. Jarrera horrek, gainera, efektu zuzena izango du bai haurrengan garapenean, bai haurren emaitzak hobetzeko gaitasunean ere (Schachter et al., 2019).

2.KAPITULUA

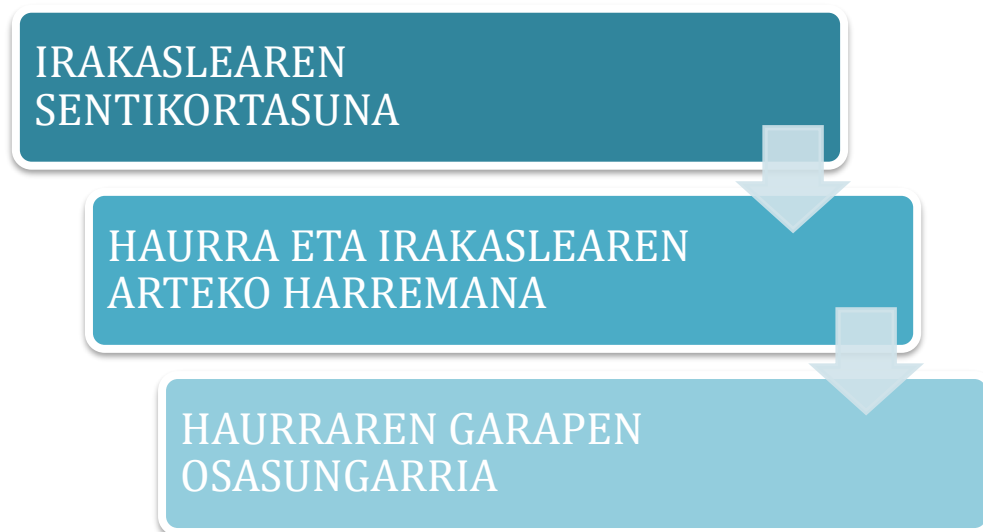
HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEA: HARREMANAK ETA SENTIKORTASUNA

2. Haur Hezkuntzako irakaslea: harremanak eta sentikortasuna

Aurreko kapituluan Haur Hezkuntzaren garrantzia eta irakaslearen ardura handiko lana izan da hizpide. Behin baino gehiagotan aipatu da haurraren garapen optimorako haurra eta irakaslearen harremanaren garrantzia, eta harreman hori egokia izan dadin sentikortasuna zein elementu garrantzitsua den.

Jarraian, Haur Hezkuntzako irakaslearen lanbidean gehiago murgildu eta bere eguneroko jardunean ezinbestekoak diren gaien inguruan sakonduko da; hala nola, irakaslearen eta haurraren arteko harremanean, eta irakaslearen sentikortasunean. Bi alderdi horiek irakaslearen lanaren oinarri dira haurraren garapen osasuntsuan duten eragin zuzenagatik (Ereky-Stevens, Funder, Katschnig, Malmberg, & Datler, 2018; Shim & Lim, 2017).

Irudia 2: Sentikortasuna eta haurra eta irakaslearen arteko harremana



Haurra eskolara sartzen den momentutik, irakasleak haur horrekin harremana eraiki behar du, eta segurtasuna eskaini atxikimendu irudi bihurtuz. Harreman horren kalitatea ona izan dadin eta, ondorioz, irakaslea atxikimendu irudi bihurtu dadin, sentikortasunak zer esan handia izango du. Haurra gurasoen edo etxeko zaintza ez den lehen esperientzietan murgiltzen denean, irakasleen ezaugarriek, bereziki sentikortasunak, erlazio-eskemak aldatzeko gaitasuna dute, eta aukera apartak eskaini ditzakete atxikimendu-aurrekari txarrak arintzeko (Sabol & Pianta, 2012). Sentikortasuna eta

erantzuteko gaitasuna irakasleen oinarritzko ezaugarri bezala identifikatu dira; haurren ongizaterako eta etorkizuneko garapenerako (Dunst & Kassow, 2008).

Haurtzaroa garapen aldi garrantzitsutzat hartu ohi den arren, eta Haur Hezkuntzaren testuinguruan, haur txikiei buruzko azterlanak ugaritu egin badira ere, haurra eta irakaslearen arteko harremanen kalitatearen eta horrek haur txikien garapenarekin duen lotura gutxi aztertutako eremua da oraindik, harrigarriki, gaur gaurkoz (Salminen, Guedes, Lerkkanen, Pakarinen, & Cadima, 2021).

Edozein kasutan, lehenik eta behin haurra eta irakaslearen arteko harremana izango da hizpide, sentikortasunari buruz hitz egiteko harreman horretatik abiatu behar baita, ezinbestean. Kapitulu honek bi atal nagusi izango ditu, beraz; alde batetik, haurra eta irakaslearen arteko harremanari buruzko atala eta, bestetik, sentikortasunaren atala.

Lehenengo atalean, haurra eta irakaslearen arteko harremana ulertzeko hainbat teoria landuko dira. Ondoren, harreman horretan kontuan hartu beharreko elementuak zeintzuk diren arakatuko da. Jarraian, haurra eta irakaslearen arteko harremanean agertzen diren 3 dimentsioak aipatuko dira. Eta, amaitzeko, irakasle eta haurren arteko harremanean eragina duten faktoreak aztertuko dira; hala nola, testuingurua, haurren ezaugarriak eta irakasleen ezaugarriak. Irakaslearen ezaugarrien atalean, aipamen berezia egingo zaio irakaslearen atxikimendu ereduari.

Bigarren atalean, irakaslearen sentikortasun portaeran sakonduko da eta hainbat azpi atal jorratuko dira. Lehenik, irakaslea atxikimendu irudi izatearen garrantziaz hitz egingo da. Ondoren, irakaslearen sentikortasunean eragina duten aldagaiak xehetuko dira. Azkenik, irakaslearen sentikortasunak haurren garapenean duen eragina aztertuko da.

2.1. Haurra eta irakaslearen arteko harremanak

Garapen osasungarria haur txiki batek bere bizitzako pertsona garrantzitsuekin dituen harremanen kalitatearen eta fidagarritasunaren araberakoa da; familiaren barruan, nahiz kanpoan. Helduekin eta beste haur batzuekin harreman arrakastatsuak izateak haurrei bizitza osoan zehar erabiliko dituen gaitasunen oinarria ematen dio (Waters & Cummings, 2000). Harreman estu eta orekatu batek laguntzen dio haurrei garapenean zehar topatzen dituen arazoei aurre egiten (Baker, 2006), babes soziala sentiaraziz eta ziurtasun afektiboa eskainiz (Howes & Smith, 1995).

Haur txikiek denbora tarte esanguratsuak igarotzen dituzte gutxienez bi heldu-talderekin; gurasoekin eta irakasleekin. Haurra eta helduaren arteko harremanak erabat baldintzatuko du lehen haurtzaroko jokabide funtzio zabal baten garapena; hala nola, garapen emozionala, autokontrola, errendimendu intelektuala eta baita hizkuntzaren garapena ere (Nur, Abbak, Aktaş-Arnas, & Kale, 2018). Haurra bere ingurune sozial eta akademikora egokitzerako garaian ere, helduarekiko harremanak erabateko garrantzia izango du. Irakasle-haur harremana aspalditik identifikatu baita haurrak testuinguru sozial eta akademikora egokitzerako orduan. Haur baten lehen hezkuntzako arrakastamailaren osagai erabakigarrienerako bat irakasle-haur harremana bera izango da (Boye, 2014).

Irakaslearen eta haurren arteko elkarreraginean, garrantzitsuagoa da irakaslea testuinguru fisikoa edo hezkuntzaren edukia baino (Shim & Lim, 2017). Irakasleak bitartekari sozial garrantzitsuak dira; ikaskuntzaren eraikuntzan eragiten dute eta baita haur txikien interakzio sozialean ere. Are gehiago, haurra eta irakaslearen arteko harremana oinarrizko aurrekaritzat hartzen da; bai haurren eskola-egokitze goiztiarrentzat, eta baita etorkizunean beraien berdinkideekin eraikitzen dituzten harremanetarako ere (Chung et al., 2005).

Lehen aldiz eskolara sartzen direnean, umeek trantsizio eta egokitzapenaldi kritikoa igaro behar izaten dute. Konplexua; edozein haurrek testuinguru berri batek eskaintzen dituen egoera berri askori egin behar baitie aurre; hasi berdinkide eta helduekin harreman egokiak eraikitzen eta gaitasun kognitibo zein akademikoak eskatzen dituzten ekintzetan parte hartzeraino (Pessanha et al., 2017). Aldi hori erronka handia da garapenerako, eta haurrek zailtasunekin topo egiten dutenean, baliteke beraien garapena oztopatzen duten arazo afektibo zein portaerazkoak agertzea, eta horrek eskolan egokitzea oztopatzen du (Nur et al., 2018). Haurrek irakasleekin lehen urte horietan eraikitzen dituzten harremanek ondorio iraunkorrak dituzte beren egokitze emozional/konduktualean, garapen sozialean eta errendimendu akademikoan. Irakasleekin harreman bero eta positiboak garatzen dituzten haurrak gusturago daude eskolan, positiboagoak dira, konfiantza handiagoa dute beren buruarengan eta lorpen handiagoak dituzte eskolan (Waters & Cummings, 2000).

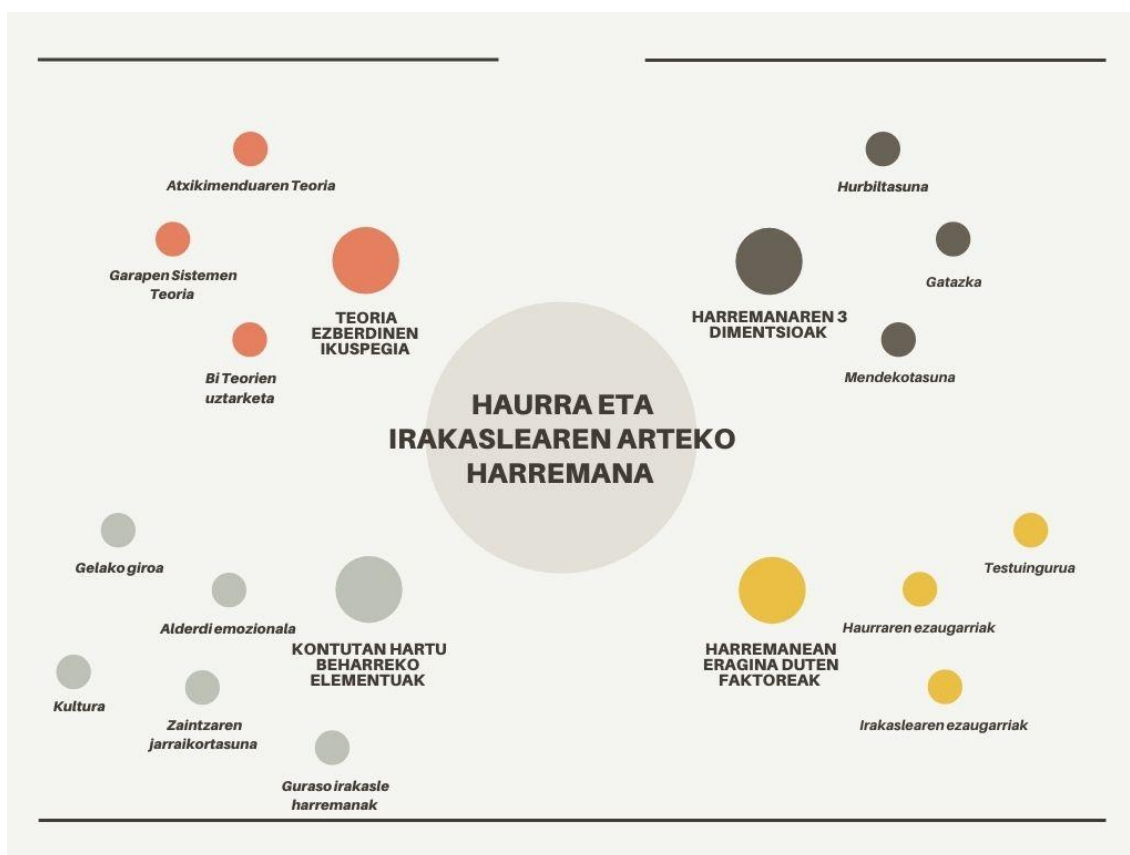
Mentalki osasuntsu hazteko, haurrak edo ume txikiak harreman goxo bat, intimoa eta jarraia esperimintatu behar du amarekin (edo ama ordezkatzeko duenarekin) zeinetan biek plazerra eta gogobetetasuna topatzen duten (Bowlby, 1969). Helduen eta haurren

arteko elkarrekintza positiboak eta sentikorrak erabakigarriak dira hizkuntzaren, ezagutzaren eta jarrera sozialen garapenean (Degotardi, 2010). Irakasle eta haurren arteko kalitatezko elkarreraginak beraz, hiztegia handitzearekin eta hizkuntza arrakastarekin ere lotura dauka (Burchinal et al., 2008). Horretaz gain, irakasleen eta haurren arteko elkarrekintza sentikorrek aurrean ohi dute haurrek zer nolako emaitzak izango dituzten eskolaurreko hezkuntzan (Mashburn et al., 2008). Eta errendimenduaren iragarpen horrek nerabezaro berantiarerainoko eragina du (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010). Oro har, irakasleen eta haurren arteko interakzio eraginkorrenek hizkuntza, alfabetatzea eta eskolaurreko haurren emaitza sozioemozionalak sustatzen dituzte (Hatfield, Burchinal, Pianta, & Sideris, 2016).

Bestalde, irakasleak haurren portaerari eta lorpen akademikoei buruzko feedback iturri garrantzitsuak direla esan daiteke. Ikertzaileen ustez, segurtasun emozionala haurrek zereginetan parte hartzearekin hertsiki lotuta dago (Jochem & Helma, 2008). Jakina; irakasleen laguntzak hobetu egiten du haurrek zereginekiko duten konpromisoa, neurri batean segurtasun-sentimenduak sustatzen dituelako.

Irakaslearen eta haurren arteko interakzioak hartu-eman sentikorra, goxoa eta arduratsua izan beharko luke. Haurrak bere burua ulertzen du hartzen, ukitzen eta begiratzen zaion moduaren arabera. Horrek erabakiko du bere eraikuntza (Medina de la Maza et al., 2017). Haurren eta irakaslearen arteko harremanak eskolako arrakastan izan dezakeen eragina kontuan hartuta, ezinbestekoa da harreman horren kalitatean eragiten duten aldagai guztietan eragitea. Ildo horretatik, irakasleen prestakuntza diseinatzerakoan aldagai horiek kontuan hartuz gero, lor liteke ikasleek (etorkizuneko irakasleek) aldagai horietan arreta jarri eta sakontzea (Chung et al., 2005).

Irudia 3: Haurra eta irakaslearen arteko harremana



2.1.1. Haurra eta irakaslearen arteko harremanak ulertzeko teoria ezberdinen ikuspegia

2.1.1.1. Atxikimenduaren Teoria

Nahiz eta irakaslearen eta haurren arteko harremanei buruzko literaturaren esparru kontzeptualak hezkuntzaren eta psikologiaren inguruko ikerketa ildo askotatik edaten duen, bere jatorrizko markoa Atxikimenduaren Teoriatik eratorria da. Atxikimendua, haurrak (oro har, gizakiak) pertsona gutxi batzuekin eratzen duen harreman berezia da (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Bowlby, 1969). Beste modu batera esanda, atxikimendua pertsona horien artean ematen den lotura afektibo, egonkor eta esanguratsua da, eta denboran zehar bestearen hurbiltasuna eta kontaktua bilatzera bultzatzen ditu.

Haurren eta helduen arteko harremanak funtsezkoak dira haurren garapenerako. Haurren eta gurasoen arteko atxikimenduak eragin handia du haurren garapenean (Ainsworth et al., 1978) eta haurren atxikimenduaren kalitatea zehazteko erabiltzen diren mekanismo zabalek lagundu dute oinarrizko osagai eta mekanismoak identifikatzen

irakasleekin eraikitako harremanetan. Atxikimendu esparruak oinarri bat ematen du ondorengo ulertzeko: hurrek atxikimenduzko barne-ereduak eratzen dituzte, beti ere, gurasoekin eta beste zaintzaile heldu batzuekin izandako lehen esperientzietan oinarrituta (Sabol & Pianta, 2012).

Haurrak eskolan hasi baino askoz lehenago lotzen dira amekin edo lehen mailako zaintzaileekin. Atxikimenduaren Teoriaren arabera, hurrek beren amekin duten atxikimendu goiztiarrak harremanen barne-ereduak eratzen laguntzen du. Lehen zaintzaileekin prestatutako irudikapen mental horiek beste harreman-kide batzuekiko interpretazioa eta elkarreraginak zuzentzen dituzte; adibidez, irakasleekiko (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011).

Atxikimenduaren Teoriak dio, funtsean, haurrak, beren esperientziak antolatzeko, helduekiko harreman garrantzitsuez baliatzen direla. Bada, umeak irakaslearekin emozionalki seguru sentitzen badira, harreman hori erabilgarri izango zaie; bai oinarri seguru gisa, baita esploratzeko eta ikasteko aukerak zabaltzeko. Atxikimenduaren Teoriak iragartzen du pertsona heldu esanguratsuekiko harremanen kalitatea sendoa izango dela denboran zehar (Phillipsen, 2000).

Harremanak berebiziko garrantzia badu ere, kontuan hartu behar da harreman hori testuinguru batean kokatzen dela. Testuinguruaren arabera, edota hurrari eskaintzen zaionaren arabera, garapenak forma bat edo bestea hartu dezake.

2.1.1.2. Garapen Sistemen Teoria

Garapen Sistemen Teoriaren arabera, -orientazio ekologikoa duten sistemen teoria ere baderitzo-, haurrak sistema antolatu eta dinamikoetan txertatuta daude, eta sistema horiek eragin hurbil eta distaleko hainbat maila dituzte. Maila hurbilenean, irakasle-haur harremanak irakaslearen eta hurraren ezaugarri indibidualen ondorio dira, eta elkarri eragiten diote. Adibidez, hurrek helduekin dituzten harreman-ereduek gidatu ditzakete irakasleekin dituzten elkarreraginak; hala ere, irakasle sentikor batek forma berria eman diezaieke hurren harreman-ereduei eta ondorengo portaera eta harremanei. Garapen Sistemen Teoriak azpimarratzen du erlazioak maila anitzeko (gizabanakoaren, familiaren, ikasgelaren eta komunitatearen ezaugarriak) sistema batean txertatzen direla; maila bakoitzak, bi norabidetako eragin dinamikoa du harreman-prozesuetan (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Prozesu horiek zeharo aldagarriak dira garatzen ari den pertsonaren ezaugarrien, hurbileko nahiz urruneko testuinguruaren eta prozesu horiek gertatzen diren denbora tartearen arabera ere (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Hurbileko prozesuek norbanakoaren eta gertuko testuinguruko pertsona, objektu eta sinboloen arteko interakzioa eskatzen dute (Pessanha et al., 2017).

Sarritan esparru ekologiko bat erabiltzen da haurren zaintza eta testuinguru horren barruan gertatzen diren prozesuak laguntzeko (Mortensen & Barnett, 2015). Esparru horrek haurren eta etxeko zaintzaren kontzeptualizazioa ahalbidetzen du, autorregulazio emozionalaren eta ongizate emozionalaren garapenean eragina duten testuinguru gisa. Teoria bioekologikoak sistema batzuen (mikro, meso eta makrosistema) erdian jartzen du haurra eta hurbileko prozesuen bidez, sistema horiekin elkarreraginean aritzen da.

2.1.1.3. Bi teoriaren uztarketa

Berriki, teorialariek Garapen Sistemen Teoria Atxikimenduaren Teoriarekin integratu dute, gurasoekin eta irakasleekin dituzten harremanen arteko bateragarritasuna hobeto ulertzeko. Bi teoria horien inguruan egindako ikerketen arabera, irakaslearen ezaugarriek, sentikortasunak esaterako, aldatu egin ditzakete haurrek gurasoekin garatutako barne-ereduak, eta berrikusi ere egin ditzakete haurren harremanen aurreko irudikapen mentalak (Buyse et al., 2011).

Sozializazio prozesuetan gaitasunak garatu ditzan, esanguratsua da haurrak eskola aurretik amarekin eraikitzen duen harreman osasuntsuak, amaren laguntza afektibo positiboak eta sentikortasunak haurrari eskaintzen dion esperientzia.

Bere ingurua deskubritu eta besteekiko harremana garatu dezan, haurraren eta amaren arteko harremanak oinarri sendo bat eskaintzen dute. Baieztapen horrekin erabat ados agertzen dira bai garapen eta ekologiaren teorikoak, baita atxikimenduaren teoriaren aldekoak ere (Nur et al., 2018). Hala, haur eskolako haurren eta irakasleen arteko harremanana bigarren mailako atxikimendu harreman gisa ulertzen da eta harreman hori kritikoa da haurraren eskola arrakastarako (Boye, 2014).

2.1.2. Haurra eta irakaslearen arteko harremanean kontuan hartu beharreko elementuak

Haurra eta irakaslearen arteko harremanaren nolakotasuna hainbat elementuren araberakoa izango da. Hala nola;

2.1.2.1. Gelako giroa

Gelako giroa funtsezko elementua da kalitatezko hezkuntza garatzeko (Bassok & Galdo, 2016). Ikasgelan giro positiboa izateak, eta irakasleen aldetik harreman hurbila eta sentikorra izateak balio dezake ikaskuntzarekin konprometitzeko eta gaitasun sozialak garatzeko oinarri gisa. Are gehiago, irakaslearen eta haurren arteko harreman positiboa kalitate handiko hezkuntza programa bezain garrantzitsua izan daiteke (Moreno, 2010). Irakaslearen gaitasun profesionalek gehien eragin dezaketen esparruetako bat da gelako giroa. Izan ere, giro horrek harreman estua du irakaslearen jokabideekin eta jarrerekin, bai eta haurrekin maila sozioemozionalean eraikitzen dituen harremanekin ere (Barrientos-Fernández, Sánchez-Cabrero, & Pericacho-Gómez, 2020).

Emozioak ezagutu, ulertu eta erregulatzeko gaitasuna garatzen duten irakasleak gai sentituko dira haurrak trebetasun horietan hezteko, gelan giro lasaia eta egokia bultzatzeko, gatazkak modu positiboan konpontzeko eta ikastetxeko egunerokotasunarekin zerikusia duten gatazkek sortzen duten estresa menderatzeko (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernandez, 2010).

2.1.2.2. Alderdi emozionala

Geletan alderdi emozionalari garrantzia ematen zaionean, hurrek eta irakasleek harreman positiboak izan ohi dituzte eta elkarrekin gozatzen dute. Irakasleek haurren beharren kontzientzia izaten dute eta garrantzia ematen diete beraien interesei, motibazioei eta ikuspuntuei. Euskarri emozional gutxiago dagoen geletan, aldiz, kontrara: haurrak eta irakasleak beraien artean emozionalki urrunago kokatzen dira, frustrazio egoerak agertzen dira, irakasleek oso gutxitan asetzen dituzte haurren beharrak eta, orokorrean, irakaslearen planak eramaten dira aurrera gelan, haurren ekarpenei toki gutxi emanez (LoCasale-Crouch et al., 2016). Ongizaterik ez duten hurrek hezkuntza-malgutasun handiagoa eta baliabide gehiago beharko dituzte beren zaintzaileekin harreman seguruak izateko (Ato, Galián, & Huéscar, 2007). Esan bezala, irakasleek hurrei sostengu positibo emozionala ematen dietenean, noranzko biko

efektua gertatzen da; hau da, hurrek ere modu berean erantzuten diete irakasleei. Horrela gertatzen ez denean, harremana noranzko bakarrekoa da. Beraz, haurren portaerak irakasleen portaerekin lotuta daude; irakasleen laguntza afektiboa eta portaera hautematen denean, hurrek gelako jardueretan parte hartzen laguntzen dute (Curby, Grimm, & Pianta, 2010). Autoerregulazio emozionala eta ongizate sozio-emozionala heldu eta haurren arteko elkarrekintza sentikor, hartzaile, estimulatzailer eta sinkronikoen testuinguruan oinarritzen dira. Aldiz, elkarreragin gogorregi, urrun eta intrusiboegiek arlo horien garapena ahultzen dute (Mortensen & Barnett, 2019).

2.1.2.3. Haurren zaintzaren jarraikortasuna

Baina bada kontuan hartu behar den beste faktore garrantzitsu bat ere; hain zuzen ere, haurren zaintzaren jarraikortasuna. Hots, Haur Hezkuntzako lehen urteetan, haurrak irakasle berarekin denbora asko pasatzea. Egonkortasunaren dimentsio horiek egokiak dira haurrak garatzeko (Cryer et al., 2005); ikusi zuten irakasleen aldaketak larritasun-maila handiagoekin lotzen direla, bereziki haur oso txikien artean. Irakasle berarekin denbora gehiago pasatzen zuten eta harekin elkarreragin biziagoak eta sentikorragoak zituzten hurrek irakasle- haur harreman seguruagoa izateko joera zuten.

2.1.2.4. Desabantailan dauden haurrak

Azken batean, desabantaila pertsonala edo soziala duten haurrentzat funtsezkoa da irakasleek, beren lehentasunen artean, lotura afektibo on bat eraikitzea; elkarrekintzetan, sentikortasun eta goxotasun jarrera eta portaeratan oinarritzen dena. Eskola eta irakaslea, kasu horietan, berebiziko babes faktore eta garapen aliatu bihurtzen dira (Sierra et al., 2012). Gainera, haurrak gai izan daitezke irakasleekiko harreman-estiloak osatzeko, gurasoekin izan dituzten harremanez bestelakoak, eta hori bereziki garrantzitsua izan daiteke gurasoen eta seme-alaben arteko harreman urriak dituzten haurrentzat (Jerome et al., 2009). Ikerketek frogatu dutenez, irakaslearen eta haurren arteko harremana, positiboki eratur, baliagarria izan daiteke etorkizuneko irakasleekiko harremanen kalitatearen adierazle gisa (Howes & Hamilton, 1992; O'Connor & McCartney, 2007; Yoleri, 2016).

2.1.2.5. Guraso-irakasle harremana

Halaber, ezin ahaztu daitezke guraso eta irakasleen arteko harremanak. Orokorrean, irakaskuntzan eraginkortasun handiagoa agertzen da irakasle eta gurasoen artean harreman positiboa baldin badago. Beraien gaitasunetan konfiantza duten irakasleek

harreman egokiagoak eta hobeagoak eraikitzen dituzte gurasoekin; gurasoekin atxikimendu segurua eraiki duen haurrak beste helduekin errazago harramantzeko aukera gehiago duen modu berean. Irakaslearen eta gurasoen arteko harreman sendo eta positiboek irakaslearen eraginkortasuna areagotzen lagundu dezakete. Gurasoen feedback positiboak irakaslearen konfiantza handitu dezake beraz, baita haurraren beharrak asetzeko gaitasuna ere (Chung et al., 2005).

2.1.2.6. Kulturaren eragina

Bestalde, kulturak ere badu eragina haurra eta helduaren arteko harremanean. Kultura ezberdinetako haurrek modu ezberdinean eraiki ditzakete beraien harremanak. Testuinguru kulturalak eragiten du haurraren garapen sozial eta portaerazkoan, baita amarekin eta irakasleekin eraikitzen dituen harremanetan ere (Nur et al., 2018).

2.1.3. Harremanaren hiru dimentsioak: hurbiltasuna, gatazka eta mendekotasuna

Haurra eta irakaslearen inguruko literatura errepatatuz, ikasle eta irakasleen arteko Harremanen Eskalarekin (STRS) neurtuta (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Spilt, Vervoort, & Verschueren, 2018) hiru dimentsioko eredua da nagusi; hurbiltasuna, gatazka eta mendekotasuna. Hurbiltasuna harreman positiboaren dimentsiotzat hartzen da; gatazka eta mendekotasuna, berriz, erlazio negatiboen dimentsiotzat.

Hurbiltasunak erlazioan dagoen berotasun eta afektu positiboaren kopurua deskribatzen du, eta haurrak erlazioa esploratzeko oinarri seguru gisa erabili dezakeela adierazten du. Gatazkan, bestalde, erlazioan zenbat liskar eta haserre dagoen deskribatzen da. Azkenik, gehiegizko mendekotasunak portaera itsaskorregia eta heldugabeegia deskribatzen du (Koles et al., 2013).

Gainera, Birch eta Ladd-ek (1997) irakasle eta haurraren arteko harremanaren ezaugarri bereizgarri bakoitzaren eta eskola arrakastaren neurrien arteko loturak aztertu zituzten. Gertutasunak haur baten eta bere irakaslearen arteko komunikazioan irekitasuna eta berotasuna adierazten ditu eta guraso eta seme alaben arteko atxikimendu seguruarekin alderatu daiteke. Bere irakaslearekin komunikazio irekia duen haur batek aukera gehiago ditu eskolan gustura egoteko. Hori gertatzen da, ziurrenik, irakasleak "oinarri seguru" gisa funtzionatzen duelako irakasle harreman estua duen haur batentzat, eta horrek aukera ematen diolako eskola testuinguru berria esploratzeko. Horrek, aldi

berean, eragin positiboa sustatzen du eskolan, eta haurren doikuntza eta errendimendua areagotu dezake (Birch & Ladd, 1997).

Irakaslearen eta haurren arteko harremanaren gatazkan, ordea, komunikazio falta eta irakaslearen eta haur baten artean bat ez datozen elkarreraginak dira nagusi (Birch & Ladd, 1997). Irakasle-haur harremanaren gatazkak estres faktore gisa jardun dezake eskolan eta eskola-arrakasta orokorra eragotzi. Irakaslearen eta haurren arteko harreman gatazkatsu batek sumindura eta antsietatea susta ditzake haurrengan, ezin baitu irakaslea baliatu bere ingurune berria esploratzeko “oinarri seguru” gisa. Horrek, era berean, haurrak eskolatik erretiratzea eta bakardade sentimenduak eta eskolarekiko maitasun negatiboa agertzea eragin dezake, eskola trantsizio arrakastasua eragotziz.

Laburbilduz, Maldonado eta Carrillo -k (2006) horrela ezberdintzen dituzte harremanak:

- Aldeko mugikortasuna: harreman goxoak, gertukoak eta gatazka gutxiak.
- Kontrako mugikortasuna: gatazka maila eta menpekotasun maila altuekin lotzen da, eta harremanetan gertutatsun gutxi agertu ohi da.

Adibidez, irakaslearen eta haurren arteko harreman gatazkatsu eta menpekoak emaitza konkurrente negatiboekin lotzen dira (ikaskuntza arazoak, gaitasun akademiko txikiagoa eta lan ohitura ez hain eraginkorrak barne) eta irakaslearen eta haurren arteko harreman estuak, berriz, arlo horietan aldi bereko emaitza positiboekin lotzen dira (Pianta & Steinberg, 1992). Irakaslearen eta haurren arteko harremanen kalitatea lotuta dago haurren garapen sozial eta emozionalarekin, ikaskideen ospearekin, errendimendu akademikoarekin eta eskolako egokitzapenarekin. Gainera, irakaslearen eta haurren arteko harreman goiztiarraren kalitateak eragin handiagoa du ingurune pobreetako haurrengan, beren berdinkide aberatsenekin alderatuta (Chen & Phillips, 2018).

2.1.3.1. Harremanaren nolakotasunak haurrengan izan dezakeen eragina

Behin baino gehiagotan aipatu da harremanek haurren garapenean duten eragina eta harreman horiek haurren historian izan duen eraginaren ondorioz, hainbat ezaugarri nabarmentzen direla. Horren arabera, lau motatako haurrak sailkatu daitezke (Gordillo, Ruiz, Sánchez, & Calzado, 2016):

- **Haur seguruak:** behin haurrak ulertu duenean ama-irudiaren bereizketa ez dela behin betikoa, irakaslearekiko hurbiltasun fisiko eta emozionala bilatzen du;

irakaslearen arauari men eginez eta behar duen erosotasun eta maitasun iturria aurkituz. Horrek guztiak posible egiten du irakaslea haurraren eskaerak eta erreakzioak modu doituagoan interpretatzeko gai izatea.

- **Haur ikusezinak:** irakaslea atxikimendu-irudiaren luzapen bihurtzen da. Horregatik, atxikimendu saiheskorra duten hurrek beren irudi nagusitik irakaslearengana zabalduko dute beren burua, eta distraituta edo axolagabe agertuko dira. Ikusten ez diren irudietan, baina helduaren ikuspegitik azkar eta zailtasunik gabe egokitu den haurra da.
- **Konfiatu ezin dutela uste duten haurrak:** haurra beldur da irakaslearekiko harremana irudi nagusiarekin ezarritakoa bezain ziurgabea izango ote den. Hori dela eta, etengabe agertzen dira nahastuta eta etengabe onarpenaren beharrean. Mendeko portaera garatzen dute, eta beldurra eta, batzuetan, etsaitasuna adierazten dute. Irakasleak laguntza-eskaera gisa interpretatu behar du hori.
- **Haur beldurtuak:** beharrezkoa da, portaerek duten aldaketa-maila dela eta, atxikimendu mota hori erakusten duten hurrei ahalik eta azkarren erantzutea irakasleak. Horrela, eskola barruan irakaslea babesleku bihurtuko da.

2.1.4. Irakaslearen eta haurraren arteko harremanean eragina duten faktoreak

Aurretik ere esan da; eskolan, irakasle eta haurraren arteko harremana da funtsezko giltzarrietako bat. Hala, pertsonaren hezkuntza integralari dagokionez, arreta handiz zaindu beharreko alderdia da. Funtsezkoa da hurrek irakasleekin dituzten harreman goiztiarren kalitatearekin lotutako faktoreak ulertzea (Koles et al., 2013). Haurra eta irakaslearen arteko harremanean eragiten duten faktoreak ez dira asko aztertu literaturan, nahiz eta berebiziko garrantzia duten. Interesgarria da faktore horiek sakonago ezagutzea eta aztertzea.

Irakasleak haurrekin duen harreman afektiboaren ezaugarriak eta haren kalitatea asko aldatzen dira haurrengan eragiten duten faktore indibidual eta testuinguru faktoreen arabera. Piantaren (1999) arabera, haurraren eta irakaslearen artean eraikitzen den harreman motak hainbat alderdiren eragina du, besteak beste: ezaugarri indibidualak (garapen istorioak, faktore biologikoak eta irudikapen-barne ereduak), elkarreragin prozesuak eta harremanaren barneko eta kanpoko eragin sistemak. Kontuan hartzeko

modukoa da irakasle-haur harremanaren dimentsio anitzeko izaera. Alegia, harreman hori ebaluatzeko orduan (Chung et al., 2005), ezinbestekoa da hainbat aldagai kontuan hartzea (haurren eta irakasleen banakakoak, familia testuinguruarenak eta eskola testuinguruarenak funtsean); are gehiago haurren funtzionamenduan izan ditzakeen ondorioak baloratzeko garaian (Moreno, 2010).

2.1.4.1. Testuingurua

Irakasleen eta haurren arteko harremanen kalitatea ebaluatzerakoan, garrantzitsua da harreman horiek zein testuingurutan ematen diren kontuan hartzea (Birch & Ladd, 1997). Testuinguruak eragin positiboa edo negatiboa izan dezake irakaslearen eskuhartzean eta, ondorioz, haurrekin eraikitzen duen harremanean. Esate baterako, gela hurrez oso beteta baldin badago, irakasleek denbora asko pasa dezakete gelako dinamikaren etenak kudeatzen, eta hurrekin sortzen diren gatazkak konpontzen. Ratioak handitu ahala, debeku eta jarduera zuzenduagoak erabiltzeko joera handiagoa da irakasleengan eta, ondorioz, haurra eta irakaslearen arteko harremanak ez dira hain positiboak izaten. Talde txikiagoetan, hurrek hartu-eman gehiago izaten dute irakasleekin eta, gainera, emozionalki positiboagoa, irakaslea sentikorragoa izan ohi baita (Sabol & Pianta, 2012). Beste ikerketa batzuen arabera, eskainitako materialek ez badute bat egiten haurren lehenetsunekin, intereseekin edota gaitasunekin, eta gelako errutinak ez-sendoak eta gainera aurreikusi ezinak badira, hurrek erabakiak hartzeko eta horrenbestez, trantsizio seguru eta esanguratsuak egiteko aukera gutxiago daude. Baita ekintza ezberdinetan parte hartzeko ere. Eta horrek haurren eta irakaslearen arteko harreman positiboak eragozten ditu. Dena den, irakasle batzuek izaten dituzte hurrekin interakzio positiboak testuinguruaren baldintzek gehiegi eragin gabe. Hots, testuinguru-baldintzek haurren eta irakaslearen arteko harreman batzuk moldatu ditzakete, baina ez denak (Chung et al., 2005).

Kontuan hartuz irakasleen lan-inguruneek eragina dutela, beraz, bai irakaslearengan bai haurrengan, beharrezkoa da irakasleen lan-inguruneak hobetzea; gaur egun gehiegizkoak diren lan-orduak doituz, haur asko baitaude irakasle bakoitzeko, eta gainera atsedeen-denbora falta sumatzen dute eta ordainsari txikia izan ohi dute. Azterketa honek erakusten du zenbateko garrantzia duten irakasleek beren lanari eta lan-inguruneei buruz dituzten gaitasunek eta usteek. Lan-ingurune eskasek murriztu egiten dituzte irakasleen errendimendua eta profesionaltasuna (Shim & Lim, 2017).

Faktore sozioekologikoak eskola-ingurunean eta gizartean daude txertatuta; zuzenean edo zeharka eragin diezaiekete irakasleen eta haurren arteko harremanei (Chen & Phillips, 2018). Faktore sozioekologikoen artean aipa daitezke gurasoekiko harremanak eta erakundeen laguntza. Ikuspegi ekologiko batetik, irakasleen eta gurasoen arteko eta irakasleen eta haurren arteko harremanak elkarren mendeko bi sistema dira (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Irakasleen eta gurasoen arteko harreman sakonak irakasleen eta haurren arteko lotura estuagoekin lotzen dira (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Eskolan, etengabe aldatzen den ingurune batean daude haurrak. Haurrek aldaketak izaten dituzte ikasgeletan, ikaskideen taldeetan, maila akademikoetan, ingurune fisikoetan, ikasketa-planen estiloetan, itxaropenetan, arauetan eta, jakina, irakasleetan. Beraz, urteetan zehar irakasleekin izandako harremanak denborarekin aldatzen diren testuinguru desberdinetan txertatzen dira (Jerome et al., 2009).

Testuinguru fisikoak segurtasun fisiko eta emozionala eskaini behar dio haurrari, espazio sinple eta abordagarriekin, jarduera aurre-ikusgarriekin eta errutina koherente eta sendoekin. Errutina horiek, haur guztientzat dira garrantzitsu, jarraibide argi eta zehatzak behar dituztelako; bere portaera auto-erregulatzen lagunduko dietenak (Sierra & Moya, 2012).

2.1.4.2. Haurren ezaugarriak

Haurren ezaugarri propioek ere eragina izan dezakete, maila ezberdinetan, haur eta irakasleen arteko harremanetan; esate baterako, haurraren generoak, etniak edo izaerak berak (Jerome et al., 2009). Adibidez, jarrera arazoak dituzten haurrek, mutilak direnean, irakaslearengan erantzun negatiboak eragiteko joera handiagoa dute arauak betetzen dituzten gainerako neska-mutilak baino. Behar bereziak dituzten haurrak ere erantzun negatiboagoak eragiten dituzte irakasleen artean (Chung et al., 2005).

Aurkikuntzek erakutsi dutenez, sozialki gai diren haurrek eta gizarte-trebetasun atseginak dituzten haurrek nahiko erraz eraiki dezakete harreman positiboa irakasleekin. Kasu horietan, irakasleak eta haurrak eroso senti daitezke, afektu positiboa askatasunez jaso-emanaz (Wu, Hu, Fan, Zhang, & Zhang, 2018). Alabaina, portaera antisozialak (erasoa eta uzkurdua, kasu) dituzten haurrek harreman negatiboak izaten dituzte irakasleekin. Jokabide antisozialak gatazka handiagoarekin eta irakasle-haur erlazioan adeitasun gutxiagorekin lotzen dira (Yoleri, 2016).

Gainera, Ewing eta Taylor-ek (2009) ikusi zuten haurren generoak, etniak eta irakasleen eta haurren arteko kointzidentzia etnikoak paper moderatzailea zutela irakasle haurren arteko kalitatearen eta haurren jokabidearen doikuntzaren arteko loturan. Adibidez, irakasleen eta haurren arteko genero eta etnia ezberdintasunek eragina izan dezakete bakoitzak bestearen ekintzak eta asmoak ulertzeko moduan (Kesner, 2000). Gainera, ikasgelako genero eta etnia estereotipoek irakasleen eta haurren arteko interakzioen kalitatean eragina badutela dirudi (Papadopoulou & Gregoriadis, 2017). Horretaz gain, irakasleen eta haurren arteko ezberdintasun handiak arazo izan daitezke norberaren arau kulturalak gatazkan badaude (Kesner, 2000). Alderantziz, irakasleen eta haurren harremanen kalitatearen eta haurren gizarte trebetasunen arteko lotura positiboa sendoagoa da irakasleak eta haurrak etnia berekoak direnean (Mortensen & Barnett, 2015).

Egiaztatuta dago haurrek beren irakasleekin duten atxikimendu-maila haurren generoarekin lotuta dagoela; neskek mutilek baino lotura-harreman seguruagoa garatzen dute (Ereky-Stevens et al., 2018). Ikerketek iradoki dute genero rolen sozializazioak genero ezberdintasun horiek kontuan hartzen dituela, irakasleek itxaropen ezberdinak proiektatzen baitituzte haurrengan bere generoaren arabera. Adibidez, sarri, eskolan neskek maitekorragoak eta zainduagoak izatea espero dute irakasleek; mutilak, berriz, zakarragoak eta gogorragoak izatea espero dute (Boye, 2014).

Generoa atxikimenduarekin lotuta dago eta neskek harreman seguruagoak agertzen dituzte irakasleekin, mutilak baino. Taldean zaintza ematearen testuinguruak berak, genero ezberdintasun goiztiarrak bultzatu ditzake eta, beraz, mutilak zaurgarriagoak izango lirake zaintza testuinguru batean (De Schipper et al., 2007). Neskek mutilek baino aukera gehiago dituzte beraien zaintzaileekin harreman seguruak izateko (Howes & Smith, 1995). Irakasle gehienak emakumeak direnez, genero jokabide partzialek berekin ekar lezakete neskek bikote harreman egokiak izateko dituzten itxaropenen ildotik jardutea, horrela neskek mutilek baino atxikimendu harreman seguruagoak eratzen dituztela ziurtatuz. Beste ikerketa batean frogatu da (Baker, 2006) irakasleek neskekin harreman estuagoak eta mutilekin harreman gatazkatsuagoak dituztela.

Birch eta Ladd -ek (1997) egindako azterketa horrek, halaber, haurra eskolara goiz egokitze determinazioan generoak duen eragina aipatzen du. Irakasleek uste zuten

neskek eskola-jarrera positiboagoak zituztela, eta eskola-ingurunean duten parte-hartzea mutilena baino positiboagoa zela (autonomoagoa eta parte-hartzaileagoa).

Hurrek, eskolara sartzen diren momentutik, irakaslearen baitan inpresio bat sortzen dute, eta inpresio horrek berebiziko garrantzia dauka harremana eraikitzerako garaian. Aurretik aipatu bezala, generoak, eta izaerak eragina dute irakaslearen eta haurren arteko elkarreraginean (Mortensen & Barnett, 2015). Neska txikiek joera dute beraien irakasleekin gertuagoko eta gatazka gutxiagoko harremanak sortzeko. Badirudi horren arrazoia izan daitekeela mutilek joera handiago dutela jokaera antisozialak eta eraso fisiko eta hitzezkoak erabiltzeko. Jokabide horiek irakasle eta ikasleen arteko harreman pobregoak sortzen dituzte (Sabol & Pianta, 2012).

Rudasill eta Rimm-Kaufman-ek (2009) baieztatu zuten haurren izaera edo temperamentuak eragina dutela haur eta irakaslearen harremanaren kalitatean. Zenbait ezaugarri temperamentalek, esfortzua kontrolatzeak adibidez, eragin positiboa izan dezakete irakasle eta haurren arteko harremanetan, baina, aldi berean, haserrea bezalako ezaugarriek irakasleen eta haurren arteko harremanak eragotz ditzakete. Egiaztatu ahal izan denez, beren irakasleekin harreman gatazkatsuak dituzten hurrek gutxiago gozaten dute eskolan eta gutxiago parte hartzen dute klase-jardueretan. Haurren haserreak ere zerikusia du harremanen kalitatearekin. Haserre-maila altuenak dituzten hurrek hurbiltasun-maila eta gatazka-maila handiagoko harremanak izateko joera dute irakasleekin. Haur desinhibituek, aldiz, ikaskide lotsatiek baino elkarreragin gehiago izaten dituzte irakasleekin. Badirudi haur horiek harreman estuagoak dituztela irakasleekin. Bestalde, frogatuta dago haur lotsatienek harreman gutxiago izaten dituztela irakasleekin, eta hori, aldi berean, irakasleen eta haurren arteko harremanetan gertutasun-maila baxuagoekin lotzen da (Koles et al., 2013).

Ebidentziak iradokitzen du, halaber, irakasleek beren harreman historiari buruz egiten dituzten gogoetak, bai eta gaur egun hurrekin dituzten harremanak ere, lotuta daudela beren portaerarekin eta haurrarekiko jarrerarekin, irakaslearen ezaugarriekin baino gehiago; hala nola, trebakuntzarekin edo formazioarekin baino gehiago (Sabol & Pianta, 2012).

2.1.4.3. Irakasleen ezaugarriak

Irakaslearen eta haurren arteko interakzioetan eragiten duten aldagaiak ondokoak izan daitezke: irakasleen hezkuntza-maila, esperientzia eta prestakuntza,

zoriontasunaren zentzua, lanerako grina eta autoeraginkortasun profesionala, lan baldintzak eta estresa, gaitasun sozio-emozionalak eta sinesmenak, pertzepzioak eta baita beraien atxikimendu eredua ere. Eta nola ez, irakaslearen sentikortasunak ere zuzenki eragiten du haurra eta irakaslearen arteko harremanean. Halaber, lan-ingurunearen ezaugarriak kontuan hartzen dituzten kanpo-faktoreak ere aintzat hartu beharko liriateke: hala nola, lan-ereduak, lan-orduak, lan-egunen kopurua, ordainsari-maila eta beste lan-baldintza batzuk. Baita ratioak, klasearen tamaina eta beste erakunde-baldintza batzuk ere (Shim & Lim, 2017).

Haurrak zaintzeko mikrosistemaren baitan, irakasleen ezaugarri pertsonalak eta profesionalak ere kritikoak dira gertuko prozesuengan. Irakasleek haurren seinale sozialak eta emozionalak irakurtzeko eta interpretatzeko duten gaitasuna irakaslearen eta haurraren arteko elkarrekintza sentikorren edo kalitate handiko elkarreraginaren funtsezko alderdia da, eta irakasleen ezaugarri pertsonalek eta pertsonen arteko trebetasunek bultzatzen dute hein handi batean (Mortensen & Barnett, 2015). Adibidez, Degotardi-k (2010) gelan haur txikiekin bideoz grabatutako irakasleen interpretazioak ebaluatu zituen. Ondorioztatu zuen interakzioen interpretazio aberats eta konplexuak eman zitzaketen irakasleek jokabide sentikorrangoak eta estimulagarriagoak erabiltzen zituztela ikasgelan.

Irakasleen arteko desberdintasuna ere nahiko handia izan daiteke, bereziki sentikortasunari, autonomiarekiko errespetuari eta hitzezko komunikazioari dagokienez. Horregatik, hurrek desberdintasun handiak izan ditzakete irakasle talde bereko irakasle desberdinekiko elkarrekintzen kalitatean. Hori dela eta, merezi du irakasleen jokabidea neurtzea, norbanakoen mailan, eta beraien jokabidea kontuan hartzea hurrek talde batean izaten duten arretaren kalitatea kalifikatzerakoan. Gelako irakasleen batez besteko kalitatea neurri baliotsua izan daitekeen arren, irakasleen arteko kalitatearen aldaketa ere garrantzitsua da haurren ongizatea eta garapena azaltzeko (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink, & Tavecchio, 2014). Horrek adierazten du irakaslearen portaera neurri handi batean irakaslearen ezaugarri indibidualengandik ezaugarritzen dela, eta ez hainbeste zentroa eta haur taldearen ezaugarriengandik.

Lan-inguruneek bezala, irakasleen autoeraginkortasunak zuzenean eragiten die irakasleen eta haurren arteko elkarreraginei, eta horrek erakusten du garrantzitsuak direla irakasleak dituen sinesmenak. Autoeraginkortasuna errendimenduaren eta interakzioaren ebaluazioan oinarritzen dela kontuan hartuta, eta aldi berean, irakasleen

ezagutza praktikoa eta teknikak islatzen dituela, autoeraginkortasunak eragin zuzena izango du irakaslearen eta haurren elkarrekintzetan (Shim & Lim, 2017).

Harreman-estilo globaletik haratago, irakasleek beren esperientziak, pentsamenduak eta sentimenduak dakartzate, eta horrek zenbait hurrekin harremanak izateko estilo berezietara eramaten ditu (Sabol & Pianta, 2012). Gerta daiteke gainera, irakasle berriek aurreiritziak izatea haur berriekiko; beste irakasle batzuek emandako informazioan oinarrituta, adibidez (Jerome et al., 2009). Egia esan, irakasleek ez dute denborarik eta energiarik gelako haur guztiekin harreman estuak garatzeko. Behaketa-azterlan askoren arabera, oso gutxitan izaten ditu irakasleak elkarreragin pertsonalizatuak gelako guztiekin (Wu et al., 2018).

Irakaslearen historiak, bere ezaugarri pertsonalek eta haurrengan aldaketak eragiteko bere gaitasunak ere lagundu dezakete haurra eta irakaslearen arteko harremanaren kalitatean (Chung et al., 2005). Horrexegatik, formazioak garrantzia handia du eta oso interesgarria izan daiteke garapen profesionalerako etengabeko tailerrak, autoprestakuntzako mintegiak eta irakasleak prestatzeko beste aukera batzuk martxan jartzea, irakasleen eta haurren arteko elkarrekintzen kalitatea hobetzeko helburuarekin (Zan & Donegan-Ritter, 2014).

Zentzu horretan, garrantzitsua da irakasleek beren harremanetan eragiten duten faktore batzuei buruz duten kontzientzia handitzea, hurrekin kalitate handiko harremanak izaten laguntzeko. Gainera, ezagutza hori lagungarria izan daiteke haurren ezaugarrietan oinarritutako aurreiritzietatik babesteko. Iradokitzen da zenbait ezaugarri (amarekiko atxikimendua, maila sozio-ekonomikoa, arraza, generoa eta portaera-arazoak), guraso ez diren helduekiko harremanen kalitatearen desberdintasunekin lotuta daudela (Jerome et al., 2009; O'Connor & McCartney, 2007). Esate baterako, haurren generoa eta izaerarekin loturiko ezaugarriak; adibidez, ikusi da irakasleek neskekin eta mutilekin harreman desberdinak sortzera jotzen dutela (Koles et al., 2013). Harreman armoniosu baterako hil ala bizikoa da irakasleak bere ekintzetan eta haurri ematen dizkien erantzun guztietan koherentzia mantentzea, beraiekin harremana daukan guztia hautemateko gaitasuna baitu haurrak (Gordillo et al., 2016)

Bukatzeko, irakasleen atxikimendu historiak hurrekin dituzten harremanen kalitatearekin zerikusia du (Kesner, 2000).

2.1.4.3.1. Irakaslearen atxikimendu eredua

Esan bezala, irakaslearen atxikimendu eredu propioak ere eragina izan dezake haurrekin eraikitzen duen harremanean. Haurrekin gertatzen den bezalaxe, irakasleek beraien haurtzaroko atxikimendu eredu eta errepresentazioak dituzte, baita harremanenak ere; horrek interakzio berrietan eragina du eta horrebestez, baita haurrekin eraikitzen dituzten harremanetan ere (Pianta & Steinberg, 1992). Gainera, irakasleak harremanak ulertzeko duen moduak haurrekin harreman esanguratsuak eraikitzeko momentua baldintzatuko du. Horretarako, irakaslearen sentikortasuna eta zaintza jokabideak ezinbestekoak dira, baita bere gaitasunak haurren atxikimendu behar horiek jaso eta egoki erantzuteko ere (Moreno, 2010). Azpimarratu behar da sentikortasuna dela atxikimendu seguruen oinarria (Ereky-Stevens et al., 2018).

Bowlbyren atxikimenduaren teoria (1969), funtsean, haurren eta haien zaintzaileen arteko loturetan oinarritzen da. Hala eta guztiz ere, atxikimendu helduaren ikertzaileek adierazi duten bezala, Bowlbyk dio atxikimendu sistemak funtsezko zeregina betetzen duela bizi-zikloan zehar, eta atxikimendu jokabidea gizakiei dagokiela "jaiotzen direnetik hiltzen diren arte". Atxikimendu-estiloa giza jokabidearen alderdi askoren iragarle gisa erabiltzen da, bereziki jokabide sozialarena (Lopez, Etxeberria, Fuentes, & Ortiz, 2001).

Bizitzaren lehenengo urtean helduekin izaten ditugun esperientzia sozialetatik eratoritzen da etorkizunean haurrek izango duten nortasunaren oinarria eta garapena. Horregatik, ezinbestekoa da irakasle eta haurren arteko harremanean sakontzea, irakaslearen garrantzia azpimarratuz. Bere motibazioa, formazioa, umeekiko dituen espektatiba eta pertzepzioak oso garrantzitsuak dira, baita bere jokatzeko modua ere, horrek harreman horren kalitatean eta haurren garapenean eragin zuzena izango baitu (Moreno, 2010).

Haurtzaroan zehar eratzten diren barne errepresentazioek helduen erantzun konduktual eta afektiboak gidatzen dituzte; esate baterako, haurren zaintza eskaerari erantzuteko beraien modua edota beste helduei erantzuteko modua. Beraz, pentsa daiteke haurtzaroan eraikitako atxikimendu eredua segurua bada, lagunekin eraikiko dituzten harremanak lehenengo, eta bikotearekin ondoren, segurtasunean eta konfiantzan oinarrituta egongo direla (Balluerka, Gorostiaga, Muela, & Torres, 2016). Hau da, heldu horiek beren zaintzaileek haurrak zirenean tratatu zituzten moduaren arabera, beren errepresentazio-eredu propioak garatzen dituzte, eta horiek, aldi berean, beren harreman berrietan eragina izango dute (Pinedo & Santelices, 2006).

Eredu horiek egonkor mantentzen dira bizitzan zehar; hala ere, aldaketak izan ditzakete esperientzia berrien eta beste irudi esanguratsu batzuekin izandako kalitate-harremanen ondorioz. Eredu horiek konplexuagoak bihurtzen dira, bizitza osoan berrinterpretatu, doitu eta birmoldatu egiten baitira (Barroso, 2014). Helduekiko atxikimenduari dagokionez, interesgarria da agerian uztea atxikimenduaren funtzioak nola aldatzen diren bizi-zikloan zehar. Eta horrek aldaketak eragiten ditu harremantzeko moduan, beti ere, bereganatzen den atxikimendu estiloaren arabera (Fraley, 2019).

Helduek atxikimendu-harremanak eratzen dituzte bikotearekin edo bikoteekin, lagun bereziekin eta seme-alabekin, baldin eta atxikimendu-figurak baldintza jakin batzuk betetzen baditu (López, 2006). Helduen atxikimenduaren funtzioa, funtsean haurtzaroko atxikimenduaren antzekoa, aurrerago babes fisiko eta psikologikorako, erregulazio afektiborako eta, azkenik, ugalketa-arrakastarako izan daitezkeen harreman fidagarrien eraketa ziurtatzea da. Funtsezko ezaugarri bat bilaketa da, eta atxikimendu-figurarekin kontaktua mantentzeko beharra egoera estresagarrietan sortzen da. Helduengan hurbiltasun eta kontaktu hori lortzeko bitartekoak antolatuagoak, anitzagoak eta sofistikuagoak badira ere, eta familiarik haratagoko pertsona eta taldeei zuzentzen bazaizkie ere, jokabide horiek mantendu egiten dira.

Helduengan sentimenduak adierazteko modua aldatu egiten da, eta atxikimendu-jokabideak ez dira hain ohikoak eta agerikoak egiten, eta banaketekiko tolerantzia handitu egiten da. Alderdi indibidualak askoz handiagoak dira, eta atxikimendu-figurari buruzko ereduak konplexuagoak eta egonkorragoak dira, eta, beraz, aldatzen zailagoak (haurtzaroan ez bezala). Helduengan ohikoa da atxikimendu-harremanak simetrikoagoak izatea, baina ez nahitaez; haurtzaroan, berriz, haurren eta atxikimendu-figuren arteko harremanak asimetrikoak dira (adin-desberdintasuna, garapen-maila, kontrol eta interakzio-gaitasuna, harremanen esperientzia, etab.) (López, 2006).

Haurraren atxikimendu eredua garatzerako garaian, amaren atxikimendu ereduaren errepresentazioak erabakitzaileak diren bezala, irakaslearen atxikimendu patroia eta bizitzan izan dituen harremanen errepresentazioak ere aldagai esanguratsuak dira, bere haurrekin dituen harremanak ulertzeko orduan. Alde batera utzi gabe, noski, haurraren ezaugarriak, horiek ere harreman horren kalitatearekin lotuta baitaude (Moreno, 2010).

Oinarri seguru batekin, edozein adinetako pertsonak libreago sentitzen dira mugitzeko eta mundua esploratzeko; esperientzia eta jarduera berriak bilatzeko, eta seguru sentitzen dira behar dutenean babesleku eroso eta lasaigarria izango duten horretara jotzeko (Moreno, 2010). Hala, harreman seguruek ongizate psikologikoa sor dezakete, eta, aldiz, harreman ez-seguruek zalantza pertsonalak eta ondorio kaltegarriak sortzen dituzte besteekiko harremanetan (Fraley, 2019). Azken finean, estiloa afektuaren erregulazioarekin lotuta dago (Casullo & Fernández, 2005).

Helduaroan, atxikimendu segurua amarekin harreman adeitsua eta maitekorra izan zuten eta gogoratzen duten pertsonengan agertzen da. Beren beharrak asetzeko giro egokian hazi ziren, konfiantza dute beraien buruarengan eta barne-harremanetan asebetetze-maila altua dute (Medina, Rivera, & Aguasvivas, 2017). Atxikimendu-estilo segurua duen pertsona bat gai da bestearekiko harreman segurua ezartzeko, eta harremanak egonkorragoak eta atseginagoak izan ohi dira (Brando, Valera, & Zárata, 2014). Atxikimendu segurua duten haurren gurasoen edo zaintzen dituzten helduei dagokionez, eskura daude eta haurrarekin harremanetan jartzen dira negar egiten duenean. Egoera emozionalari modu sinkronikoan erantzuten diote. Haurraren beharrak bere horretan ikusteko gai dira, eta ez berezko beharrizan edo bere osotasunari eraso gisa. Bere atxikimenduzko istorioen narrazioak koherenteak dira. Atxikimenduzko esperientzia positiboak nahiz negatiboak erraz deskribatzen dituzte, biak ongi integratuta (Gago, 2014).

Eredu ez seguruetan, aldiz, eta eredu saiheskorrean zentratuz, deserosotasuna agertzen da harremanetan hurbiltasun emozionala dagoenean, eta, beraz, elkarrengandik urrun mantentzen dira, independenteak eta autosufizienteak izatearen garrantzia argudiatuz. Onarpen soziala lortzeko, sentimendu negatiboak edo oldarkorrak inhibitzen dituzte; ematen duten informazio pertsonala oso mugatua da, eta beren diskurtsoan ez dago harremanik emozioekin. Izan ere, ez dira baloratzen hurbileko harremanen esanahia bezala. Beraz, atxikimendu saiheskorra, batez ere, segurtasunik ezagatik eta konfiantzarik ezagatik definitzen da (Brando et al., 2014). Heldu bezala, jarrera kontrolatzaileak, sarkorrak agertzen dituzte eta gehiegizko estimulazioarekin agertzen dira haurraren aurrean. Haurren negarrekin eta asetu gabeko beharrekin mehatxatua sentitzen dira. Ez dute egoera kontrolatzen koherentzian jokatu ahal izateko. Horrela, haurren beharrak ukatzen dituzte: haurraren egoera emozionalarekiko distantzia hartzen dute, bere egoera emozionala aldatzera behartuz, edota bestearen emozioak distorsionatuz, bere irakurketa propioa eginez (Gago, 2014).

Eredu antsioso eta beldurtian, aldiz, anbibalentzia agertzen da: amarekin suminez erreakzionatu dezake, kontaktua edo elkarreragina baztertuz, eta berehala bilatzen du kontaktua. Oszilazioa gertatzen da amaren bilaketaren eta bazterketaren artean. Banaketan larritasun handia dago. Horregatik, amari itsasteko joera dute. Munduaren esplorazioak antsietatea eragiten die, eta horrek, aldi berean, esplorazio-portaerarik eza eragiten du. Atxikimendu-mota hori batzuetan eskuragarri dagoen eta beste batzuetan ez dagoen guraso-irudi baten inguruan sortzen da. Banantzeak eta uzte-mehatxuak ere bultzatzen dituzte, kontrol-baliabide gisa (Gago, 2014). Helduen kasuan, atxikimendu mota hori, bereizgarria da beren beharrak asetzeko unean ulermen gutxiko eta anbibalentea den atxikimendu-irudi batekin harremana izan eta gogoratzen duten pertsonengan, eta horrek konfiantzarik eza, segurtasunik eza eta etengabe abandonatzeko sentimenduak sortzen ditu (Medina et al., 2017). Hazkuntza-giro horrek arbuio-sentimenduak eta haien beharrei erantzuteko gaitasun txikia sortzen ditu, beraz, helduaroan, pertsonengan eta besteengan konfiantza gutxi dute, pertsonen arteko harremanak izateko zailtasunak dituzte eta distantzia emozional handia dute (Gomez-Zapiain, Ortiz, & Gomez-Lopez, 2012; Medina et al., 2017)

Gizabanakoak denbora gehiago bizi dira eta zoriontsuagoak dira harreman afektibo iraunkorrakoak dituztenean; harreman intimorik ez duten gizabanakoek berriz, min psikologikoa eta fisiologikoa izateko joera handiagoa dute eta, substantzia-abusua, depresioa eta suizidioa jasateko arrisku handiagoa dute (Gilbert, 2001). Harreman argia dago helduen ongizatearen edo psikopatologiaren eta atxikimendu-motaren artean. Hala, 13 eta 17 urte bitarteko nerabeen lagin batekin egindako azterketa baten arabera, eredu antsiosoak eta saiheskorak azaltzen dituenaren jokabideak sintomatologia psikopatologikoarekin lotuta daude; antsietatea eta depresioarekin, besteak beste (Pinto-Cortez, Beyzaga, Cantero, Oviedo, & Vergara, 2018).

2.2. Irakaslearen sentikortasuna

Horrenbestez, irakasleen eta haurren artean ezarritako harreman adeitsu eta konfiantzazkoek eragin nabarmena izan dezakete garapen eremu guztietan. Hori dela eta, gai kritikoa da irakaslearen eta haurren arteko harremanak hobetzea (Yoleri, 2016). Baina ez hori bakarrik, harremanak ezartzeko denbora behar da, eta haurrek eta irakasleek elkar ezagutzeko aukerak behar dituzte (Ereky-Stevens et al., 2018). Eta behin harreman horiek ezarritakoan, garrantzitsua da irakasleen eta haurren arteko elkarrekintzen kalitatea, eta ez kantitatea bakarrik (Cash et al., 2019). Elkarrekintzen kalitate horretan, sentikortasuna da oinarrizko faktorea.

Orain artean harremanen inguruan sakondu da, eta irakaslearen sentikortasuna behin baino gehiagotan agertu da harremanen kalitaterako ezinbesteko ezaugarri gisa. Helduak haurrarekin eraikitzen duen harreman esanguratsuaren baitan kokatzen da sentikortasunaren kontzeptua. Beraz, sentikortasuna irakasle lanbidean eduki edo garatu beharreko faktorea izanik, ondorengo lerroetan gai honen inguruan sakonduko da.

Eta zer da, bada, sentikortasuna? Bada, sentikortasuna da haurraren seinale eta beharren kontzientzia izan eta modu egoki eta kontigente batean erantzuteko gaitasuna (Ainsworth et al., 1978; Koenen et al., 2019).

Erantzun sentikorra Atxikimenduaren Teoriaren baitan garatzen eta zabaltzen den konstruktua da (Ainsworth et al., 1978). Hasierako ikerketak haurra eta amaren arteko harremanean oinarritzen baziren ere, pixkanaka beste heldu esanguratsu batzuegana zabaltzen joan da begirada hori; guraso edota eskola testuinguruan dauden profesionalengana, haurraren garapenean duten eragina aztertu asmoz (Farkas et al., 2015; Santelices, 2014). Eskola testuinguruan atxikimendu-harremanak eratzeko prozesua amaren eta haurraren arteko atxikimenduaren garapenean antzekoa dela uste da. Prozesu horretan, funtsezkoak dira komunikazio estuak eta helduek haurrarekiko duten atxikimendu-portaerak: sentikortasuna da atxikimendu seguruen muina (Ereky-Stevens et al., 2018).

Kontzeptu honen eraikuntzaren garapenean, jatorrizko definizioa osatzen duten hainbat alderdi sartu izan dira. Ikertzaile batzuek diote sentikortasunak inplikatzeko duela haurraren seinaleei eta komunikazioei erantzuteko amaren prestutasuna (Pederson et al., 1990; Santelices, 2014) eta adierazten dute haurraren estresari aurre egiteko erantzun kontingentea eta eraginkorra eman behar dela. Sentikortasunaren kontzeptualizazioan aintzat hartzen dira zaintzailearen eta seme-alabaren arteko elkarrekintzaren kalitatea, helduarengan honako jokabide hauek nabarmentzen direlarik: haurra estresaren aurrean lasaitzeko goxotasuna eta trebetasuna izatea; egoera gatazkatsuen aurrean negoziatzeko gaitasuna izatea; jolas interesgarriak, estimulatzailak eta sortzaileak aurkitzeko trebetasuna izatea; eta haurrarekin dituen harreman afektiboaren kalitatea ona izatea (Shin, Park, Ryu, & Seomun, 2008). Jatorrizko definizioak, ordea, ez ditu goxotasun, afektu edo emozionaltasun positiboaren erreferentzia sentikortasunaren beharrezko osagai gisa hartzen, baina ezinbesteko alderdiak dira (Keller et al., 2018).

Sentikortasuna eguneroko konstruktua da eta haurrak lasaitzen dituen eta erosotasuna areagotzen duen edozein gidaritzat patroi dagokio. Horrez gain, larritasuna eta interes eza murrizten du eta, horrela, interesez eta espontaneotasunez esploratzeko aukera ematen dio haurrari (Crittenden, 2005). Azken finean, erantzun sentikorra heldu batek haurraren behar emozionalak eta fisikoak ezagutzeko eta haurren seinaleei eta oharrei egoki eta azkar erantzuteko duen gaitasuna da (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Fukkink, Tavecchio, & Gevers, 2017). Beste modu batetara esanda, sentikortasuna helduek, haurrek igortzen dituzten seinaleak irakurtzeko, seme-alaben beharrak beraien beharrekin orekatzeko eta “aldamijatea” eskaintzeko duten gaitasunean oinarritzen da. Zaintza sentikorra ez dago bakarrik errukizko pentsaera edo pentsaera enpatikoak gidatuta edo motibatuta. Ezta haurraren segurtasuna eta erosotasuna bilatzeak bultzatuta ere. Egoera jakin batzuetan helduak haurren behar emozional eta fisikoei erantzuteko duten gaitasuna helduek une horretan duten kitzikapen emozionala erregulatzeko gaitasunaren arabera da (Dix, Gershoff, Meunier, & Miller, 2004).

Sentikortasuna, eraikuntza orokor gisa, dimentsio anitzeko konstruktua da (Degotardi, 2010). Haurrak hazi ahala, eta adinaren arabera, forma ezberdinak hartu ditzake, azkar handitzen da haien jarduteko eta komunikatzeko gaitasuna, eta, gaitasun gero eta handiagoak direla eta, profesional sentikorrak modu kontigentean erantzun diezaiekete haurrei. Era berean, haur helduenak independenteagoak eta autonomoagoak bihurtzen diren heinean, profesionalak beste eskuhartze batzuk jartzen dituzte martxan eta aukera ezberdinak zabaltzen dizkiete haurrei.

Azterketa gehienek, gainera, aldagai estatikotzat hartzen dute sentikortasuna. Bere dinamismoa kontuan hartu gabe, haurraren garapenean duten eragina iragartzen dute garapenean une bakar batean lortutako puntuaziotik edo eboluzio-une desberdinetan lortutako batez bestekotik abiatuta (Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006). Kontuan hartu behar da, jaio eta 18 hilabetez, haurra garatu eta heldu egiten dela, elkarreraginerako gaitasun berriak bereganatzen dituela eta behar konplexuagoak adierazten dituela; hala nola, autonomia eta esplorazioa (Thompson, 1999). Heldu sentikorra interakzioaren zirkustantzia berrietara ere egokitzen da eta sentikortasunaren beste modu batzuk adierazten ditu haurraren eboluzio-gaitasun berriak eta elkarreraginean dituen beharrak behar bezala babesteko. Sentikortasuna haurrarekiko elkarreraginean garatzen eta eratzen den helduaren ezaugarri dinamikotzat hartu behar da, beste ikertzaile batzuek frogatu bezala (Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang, & Andreas, 1990; Mills-Koonce et al., 2007).

Ezberdintasun kulturalak daude sentikortasunari dagokionez; herrialde batzuetan haurren independentzia eta autonomia bultzatzea da, eta beste batzuetan elkarrekiko mendekotasuna eta mutualitatea sustatzea da. Komunitate kolektibistetako sentikortasunak (adibidez, Japonia) zerikusi handiagoa du hurbiltasun emozionalaren beharrak asetzearekin eta hurrei beren egoera emozionalak erregulatzeko laguntzarekin; komunitate indibidualistetako sentikortasunak, aldiz, (adibidez, Estatu Batuetakoak) zerikusi handiagoa du haurren beharrak orekatzearekin; hau da, beren beharrak asetzeko egiten dituzten ahalegin autonomoekin (Rothbaum, Nagaoka, & Ponte, 2006).

Balio kolektibistei (adibidez, enpatia, adostasuna eta besteen seinaleekiko sentikortasuna) lehentasuna ematen zaien komunitateetan, Japonia esaterako, helduaren eta haurren arteko komunikazioa hitzik gabea, intuitiboa eta zeharkakoa da, eta entzuleak (hartzaileak) sentikorra izateko duen erantzun-gaitasunean jartzen du arreta. Aitzitik, balio indibidualistei (adibidez, autonomia, esplorazioa eta autoafirmazioa) lehentasuna ematen zaien tokietan, Estatu Batuetan bezala, zaintzailearen eta haurren arteko komunikazioa hitzean gehiago oinarritzen da, argiagoa eta zuzenagoa da, eta hiztunaren erantzukizunean jartzen du arreta.

2.2.1. Irakaslea atxikimendu irudi izatearen garrantzia

Irakasleak txikitatik bihurtzen dira haurrentzako atxikimendu irudi garrantzitsu, euskarri fisikoa eta emozionala ematen baitiote testuingurua esploratu ahal izateko eta bestearekin zein berdinkideekin harremanak eraikitzeko (Ereky-Stevens, Funder, Katschnig, & Malmberg, 2017). Gainera, haien doikuntza sozial eta emozionala bultzatzen dute eskolaurreko eta eskolako mailetan (Baker, 2006). Beraz, irakaslearen jokabideak eta ezaugarriak oso garrantzitsuak dira harremanaren kalitate globalean.

Atxikimenduaren Teoria zaintzailearen eta haurren arteko harremanen eta haurren garapenean eta emaitzetan dituen ondorioen korrante eragingarriena da. Bowlby-k (1969) lehen aldiz deskribatu zuen gurasoen eta seme alaben arteko atxikimendua zaintzailearen eta haurren arteko hurbiltasuna ziurtatzeko eta haiek babesteko sistema gisa. Haurtxoek sortzetiko seinaleztapen gaitasunak dituzte (adibidez, negarra), zaintzailea hurbiltzean eta hurbil mantentzen dutenak; eta zaintzaileek premia handiagoarekin edo txikiagoarekin erantzuten diete seinale horiei. Atxikimendu harreman batean hiru irizpide bereizten dira: haurrak atxikimenduaren figurarekin egon nahi duela, bereziki estres egoeran dagoenean; haurra atxikimenduaren figurarekin kontsumituko dela; eta haurrak protesta egiten duela atxikimenduaren figura eskuragarri

ez dagoenean.

Gizakiak, beste edozein espezie bezala, bere biziraupenari begira behar beharrezkoa du beste pertsona batekiko hurbiltasuna. Garapenean zehar, haurra pertsona bat lehenesten eta hobesten joan da, eta ondorioz, pertsona horrekin eraikiko du lotura afektibo berezia. Testuinguru familiarrean, atxikimendu irudiaren sentikortasunak baldintzatzen du haurren atxikimendu mota. Egia borobiltzat hartzen da haurrak atxikimendu segurua izango duela heldua sentikorra bada (Ereky-Stevens et al., 2017). Atxikimendu mota sentikortasunak baldintzatzen duenez, eskolan irakaslearena aztertzea da logikoena (Larrea, 2007; Rojas, 2020).

Atxikimenduaren Teoriaren arabera, denboraren eta testuinguruaren bidez izaten den ama-sentikortasunaren esperientzia jarraituak oinarri seguru eta tinkoa ematen dio haurrari, eta oinarri horretatik eraikitzen du bere buruaren eta munduarekiko harremanaren ikuskera positiboa, zeinak lagundu egiten baitu afektu negatiboak esploratzen eta erregulatzen, hori baita haur seguruen ezaugarria (Ainsworth et al., 1978; De Wolff y Van IJzendoorn, 1997). Gainera, haurrek guraso ez diren heldu garrantzitsuekiko loturak osatzen dituzte, eta harreman horiek eragina dute haurren garapen sozioemozionalean (Bowlby, 1969). Gerta liteke haur baten bizitzan bere irakaslea baino esanguratsuagoa ez den familiako kide heldurik ez egotea. Gainera, uste da bigarren mailako zaintzaileekiko (hau da, irakasleekiko) harreman seguruek gurasoekiko lotura ez-seguruekiko konpentsa ditzaketela (Kesner, 2000).

Segurtasun emozionala, Atxikimenduaren Teoriaren barruan giltzarri den eraikuntza, zenbait eskola egoeren aurrean irakasleek eskaini beharreko alderdia da. Izan ere irakasleek atxikimenduzko bigarren mailako irudi gisa funtzionatu dezakete: estres-garaietan, badirudi haurrak irakasleen mende daudela laguntza eta segurtasunerako. Ondorioz, badirudi segurtasun emozionalak garrantzi handia duela (Jochem & Helma, 2008).

Atxikimenduaren Teoriak hezkuntza testuinguruan jardunbide egokia eta kalitatezkoa garatzeko orientazio argia ematen du. Izan ere, helduari haurren premien eta ongizate sozioemozionalearen aurrean sentikorra eta erresponsiboa izatearen garrantzia ulertzeko aukera ematen dio. Haur batzuek eguneroko denborarik handiena irakasle baten zaintzan pasa dezaketenez, funtsezkoa da irakasle hori fisikoki eta emozionalki eskuragarri dagoen figura izatea (Farkas et al., 2015). Atxikimenduaren kalitateak lotura zuzena izango du helduak ematen dituen erantzun motekin, helduaren sentikortasuna eta atxikimenduaren kalitatea funtsezko osagaiak izango baitira haur batek bilakaera

egokia izan dezan, sozialki gai izan dadin eta atxikimendu-estilo segurua garatu dezan (Molero et al., 2011).

Harreman zuzena dago irakaslearekiko atxikimendua eta haurren garapen optimoaren artean. Irakaslearekin atxikimendu segurua lortzeak ez dio soilik eragiten historia afektibo sano bat duten haurren garapenari, baita neurri handiagoan, atxikimendu ez-segurua duten haurren historia afektiboeri ere. Irakasleak atxikimendu irudi berri bat bezala jokatu dezake, zeinak haurren etorkizun akademikoan eta garapen sozialean eragin dezaken eta era berean arrisku egoeren aurrean babes faktore izan (Gordillo et al., 2016). Irakaslearen sentikortasunak, abegikortasunak eta inplikazio pertsonalak zeregin nabarmena dute atxikimendu harreman seguruak ezartzen (Garcia & Hamilton-Giachritsis, 2017; Howes & Ritchie, 2002), nahiz eta haurren hasierako ezaugarriak edo inguruabarrak txarrak izan. Irakasleak ulermen eta segurtasun testuinguru bat sortzeko gaitasuna du; haurra gai eta maitatua sentituko da, bere aurrerabideak benetako aurrerapen gisa biziko dira. Funtsean, ikaskuntzaren eta garapenaren zeharkaldi zailean oxigenoa hartzeko benetako oinarri seguru bihurtzeko gaitasuna du (Sierra & Moya, 2012).

Atxikimenduari buruzko ikerketek eragin berezia izan dute zainketa sentikorraren nolakotasunen definizioan; hala nola, beharrekin, goxotasunarekin edo bestelako emozio positiboekin bat etortzea, erantzun kontingenterako gaitasuna eta zainketa-gaitasun horien jatorria identifikatzea (Gerber et al., 2007). Agerian geratu da Atxikimenduaren Teoriak konpetentzia eta ondorengo doikuntza soziala iragartzen dituela. Haur seguruak autonomoagoak dira, mendekotasun gutxiago dute, beren emozio negatiboak erregulatzeko gaitasun haundiagoa dute, portaera arazoak izateko joera txikiagoa dute eta berdinkideekin harreman hurbil eta beroak osatzeko gai dira. Aldiz, haur ez-seguruen proportzio handiago batek ditu portaera arazoak, berdinkideekin elkarreragiteko zailtasunak, arazoak konpontzeko gaitasun eskasa eta autoestimu txikia (Richter, 2004). Gainera, alderdi kognitiboaren garapena, beti, atxikimenduaren garapenaren menpe dago, azken hori baita garapen afektiboaren ardatza eta, beraz, garapen pertsonalarena (Arnaiz, 1993).

Ikertzaile batzuek uste dute irakaslearen ezaugarriak direla atxikimendu seguru edo ez seguruaren garapena zehazten dutenak, baina badirudi haurren izaerak eragina duela segurtasuna edo segurtasunik eza adierazteko moduan (Moreno, 2010). Garrantzia berezia dute atxikimendu figura gisa jarduten duten pertsonen jarrerak eta jokabideak; sentikortasuna eta zaintza jokabide egokiak funtsezkoak dira zaintzailearen eta haurren arteko atxikimendu harremanaren kalitaterako (Bowlby, 1969). Irakaslearen

nortasuna, esperientzia eta harreman pertsonalaren historia bere ikasgeletan hurrekin harremanak osatzen duen trebetasunekin lotu izan dira (Kesner, 2000).

Hurrekiko atxikimendu harremana errazten duten jokabideak honakoak dira, besteak beste: positiboa, goxoa, sentikorra eta abegikorra izatea (Howes & Ritchie, 2002), ikasgelan parte hartzaile aktiboa izatea, muga argiak jartzea baina malgutasunez, boterea indarrez erabiltzea saihestea; jokabide positiboak eta garapena bultzatzea, itxaropen haundiak mantentzea, eta arreta positiboa eskaintzea (Moreno, 2010). Ikerlari horrek dio umeei irakasle sentikorrenekin eta harremanean inplikazio handiena dutenekin eraikitzen dutela atxikimendu segurua. Amaren eta haurren arteko harremanekin gertatzen den bezala, guraso ez diren helduekiko atxikimenduaren segurtasuna haur bakoitzari ematen zaion arretaren sentikortasunaren arabera da (Santelices, 2014).

Atxikimendu figura eskuragarria bada, eta haurren premiekiko eta seinaleekiko sentikorra bada, atxikimendu figuraren irudikapen mental positiboa sortuko da eta, aldi berean, bere buruaren irudikapen positiboa ere bai; atxikimendu figurarekiko hurbiltasuna eta elkarreragina sustatzeko pertsona baliotsu, arreta merezi eta gai gisa. Aitzitik, figura nagusiak haurren eskaeren edo beharren aurrean gaitzespena, sentiberatasunik eza edo inkoherentzia erakusten badu, figura horren barne eredu bat garatuko da, arbuiztaile gisa, eta bere buruarena, laguntza eta babesa merezi ez duen eredu gisa (Moreno, 2010).

Atxikimendua funtsezkoa da norberarengan konfiantza eta heldutasun pertsonala lortzeko. Horren bidez, baldintzarik gabe onartua eta babestuta sentitzen da, atxikimendu figurarekiko konfidantzarik ezak autoestimua kaltetzen dio. Etorkizunean, beldurrak, segurtasun gabezia pertsonala eta kanpoko munduarekin behar bezala erlazionatzeko zailtasunak garatuko ditu (Sánchez, 2015). Beraz, sentikortasunak atxikimendua dakar, eta atxikimenduak, garapena.

Horrenbestez, ezinbestekoa da hezkuntza agente guztien kontzientziazioa lotura afektiboaren garrantzia aitortzeko, eta hori ez dadila ordezkatu interakzio sozialen estrategiekin. Ulertu behar da bere garrantzia, garapenerako benetako motorra izanik. Eta helburu hori praktikara eraman ahal izateko, irakasle figuraren eta bere egitekoaren garrantzia frogatu beharra dago; atxikimendu loturaren inguruko ezagutza egokiak eta bere figura propioak nola izan daitezkeen, eta izango diren, bere gelako haurren garapen eta bizitzan erabakitzaileak (Gordillo et al., 2016).

2.2.2. Irakaslearen sentikortasun portaera

Aipatu den moduan, irakaslea haurren atxikimendu irudi bihurtzea oso garrantzitsua da haurrentzako oinarri segurua bihurtu nahi badu. Eboluzioaren ikuspegitik, helduak haurren seinaleei erantzuteko duten gaitasuna funtsezkoa da haurren biziraupenerako. Izan ere, haurtxoak ez dira gai beren burua zaintzeko, eta aurrera egiteko haien beharrei, interesei eta gaitasunei erantzungo dieten helduak behar dituzte. Horretarako, beharrezkoa da zaintza sentikor bat, haurtxoen behar fisikoak beren erritmoen arabera asetuko dituen (Texas Child Care Quarterly, 2016) eta haurren ongizaterako funtsezkoa dena (Brebner, Hammond, Schaumloffel, & Lind, 2015).

Irakasleen eginkizunen definizioan sartzen dira bai garatzeko eta ikasteko aukerak ematea haurrari, baina baita haurrari oinarrizko zainketak ematea ere (Howes & Hamilton, 1992; Phillipsen, 2000). Horrela, irakasleen lana ezin da ezagutzaren hornitzaile huts gisa ulertu. Zaintzaren hornitzaile gisa ere ikusi behar da eta, noski, baita haurrek harreman sozial eta afektibo berezi bat izango duten pertsona gisa ere (Maldonado & Carrillo, 2006). Gainera, haurren garapen kognitiboa bultzatuko du interakzio sentikor eta estimulatzailen bidez (Helmerhorst et al., 2014) eta irakasleengandik jasoko du haurrak arreta, zaintza eta behar duen afektua, segurtasun fisiko eta emozional sentazioa garatuz eta irakaslea oinarri seguru bihurtuz (Ahnert et al., 2006; Gordillo et al., 2016). Irakasleek haurren banakako beharrei erantzuteko duten gaitasuna edo irakasleen sentikortasuna garrantzitsua da irakasleen eta haurren arteko elkarreraginen eta harremanen kalitatearen berehalako aurrekari gisa (Koenen et al., 2019).

Bizitzaren lehen urteetan, beraz, zaintza ezinbesteko baldintza da hezkuntza erakundeetan (Texas Child Care Quarterly, 2016) eta zaintza sentikorrarekin lotuta haurtxoek mugarri kognitibo linguistikoak, fisiko-motorrak eta sozio-emozionalak lortzeko probabilitatea handitzen da. Kontrara, zaintza sentikorra ez izatea lotuta dago bizitza osoan iraun dezaketen ikaskuntza portaera ez egokiekin eta osasun arazoekin (National Scientific Council On The Developing Child, 2012).

Eta bizitzako lehen urte horietan, haur txikien mugarri haundienetako bat eskolarako sarrera da. Familia testuingurutik eskola testuingururako trantsizioa modu egoki eta arrakastatsuan egiteko, irakasleak dituen ezaugarrietatik esanguratsuena sentikortasuna dela azpimarratzen dute azken ikerketek (Jaramillo, Benítez, & Castro, 2020). Irakasleak ezinbestean moldatu behar du haurren beharretara, segurtasuna eta

konfiantza eskainiz haurri. Haurrak bere berdinkideekin, helduekin edota espazio eta materialekin eraikitzen dituen harreman konplexu eta jarraiei aurre egiteko, garapen goiztiarrean eragiten duten aldagaietatik esanguratsuen sentikortasuna dela azpimarratzen da (Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea, & Martínez, 2015; Vandell et al., 2010).

Gainera, irakaslearen sentikortasun esperientzia jarraituak eta egonkorrak, denboraren eta testuinguruen bidez, aurrez aipatutako oinarri segurua eraikitzen laguntzen dio haurri (Ahnert et al., 2006; Le, Schaack, & Setodji, 2015). Horrek aukera ematen baitio irakasleari zaintza sentikorragoa eta abegikorragoa eskaintzeko, elkarreaginaren eta elkarrezagutzaren aldi luzeagoan oinarritua; funtsezkoa garapen sozioemozional eta kognitibo egoki baterako (Farkas et al., 2015; Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006; Kempainen, Kumpulainen, Raita-Hasu, Moilanen, & Ebeling, 2006; Simó & D'ocon, 2011). Oinarri horretatik eraikitzen du bere buruaren eta munduarekiko harremanen ikuskera positiboa, zeinak lagundu egiten baitu afektu negatiboak esploratzen eta erregulatzen, hori baita haur seguruen ezaugarria (De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997). Helduen sentikortasuna iraunkorra denean, adinean aurrera egin ahala, errendimendu hobea sustatzen da hizkuntzan, alfabetizazioan, gaitasun matematikoetan eta arretan (Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006). Zentzu horretan, ikerketa batek baieztatu du bizitzako lehen urtean amaren elkarreagin sentikorrek eragin positiboa dutela adierazpen eta hizkuntza trebetasunen garapenean, bi eta hiru urteko adin tartean (Leigh, Angela Nievar, & Nathans, 2011).

Ikusi da zaintzaren nolakotasuna erlazionatzen dela arlo kognitiboan, hizkuntzan, garapen sozioemozional hobearekin eta berdinkideekin harremanetan egindako aurrerapenekin (Lisa & Tisha, 2007; Santelices et al., 2012). Ildo beretik, helduaren zaintza sentikor eta estimulatuzaileak, bereziki afektuaren, errefortzu fisikoaren eta hitzezko errefortzuaren adierazpen irekiak, lorpen akademikoa eta garapen sozial eta kognitiboa sustatzen ditu (Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006; Wilcox-Herzog & Ward, 2004). Azken ikertzaile horiek ondorioztatu zuten helduen sentikortasuna iraunkorra denean eta adinean aurrera egin ahala, 6 hilabetetik 6 urtera arte, 54 hilabeteko adinean errendimendu hobea sustatzen dela hizkuntzan, alfabetizazioan, gaitasun matematikoetan eta arretan. Gainera, harreman indibidualizatuek eta lotura afektiboek funtsezko eginkizuna betetzen dute identitate sozialaren eta soziabilitateran garapenean, eta, horretaz gain, haurrak hezteko eta ikasteko prozesuak bitartekotzeko tresnak ere badira (Ahnert et al., 2006).

Aldi berean, lotura esanguratsua aurkitu da helduaren sentikortasunaren eta haurraren segurtasun emozionalaren artean. Azterketa horiei esker, zehaztu ahal izan da heldu erreferenteak segurtasun oinarri gisa jokatzeko duen funtsezko zeregina. Segurtasun oinarri horren bidez, haurrak bere portaera antolatzen du, esploratu eta ingurune fisiko eta sozialaz ikasten du (Carbonell, 2013); bereziki, estres egoeretan, gosea, loa, nekea, beldurra edo gaixotasuna agertzen direnean, zaintzaile nagusia segurtasun babesleku gisa erabiltzen dute (Zukauskien, Sroufe, & Waters, 2018).

Hasieran mendekotasun handia agertzen duten haurren kasuan, irakaslearen sentikortasunak babes efektu bezala jokatzeko du. Sentikortasun maila baxu batek, aldiz, irakaslea oinarri seguru bezala ez sentitzea ekarriko du, harreman horretan eraikitako barne ereduari jarraituz. Haurra ez bada seguru sentitzen, eragina izango du bere esplorazio jokabidean eta konpromiso sozialean (Spilt et al., 2018). Sentikortasunak adierazten du irakasleak erosotasuna, lasaitasuna eta estimulua ematen diela haurraren behar akademikoei eta emozionalari. Efektu positiboak erreferentzia egiten dio haurraren elkarreraginean agertzen den irakaslearen berotasunari, edo goxotasunari, eta gozamenari, eta errespetuari. Horretaz gain, irakaslearen eta haurraren arteko harremanaren hurbiltasunaren adierazletzat hartzen da (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012).

Portaera sentikorra duen irakasleak haurren beharrei erantzuten dieten elkarreragin positibo eta goxoak ditu eta, aldi berean, jokabide negatiboak eta zigortzaileak ahalik eta gehien ekiditen ditu (Mortensen & Barnett, 2019). Aldiz, portaera ez hain sentikorrak ezaugarri hauek ditu: koherentziarik eta loturarik eza, sarkortasuna (haurraren autonomiarekiko errespeturik ez izatea) eta haurren seinaleei ematen zaizkien erantzun desegokiak (Rimm-Kaufman et al., 2002). Oso sentikorra den irakasle bat gai da haurraren larritasunaren izaera azkar identifikatzeko eta azkar eta eraginkortasunez arintzeko egoera hori. Oso sentikorrak eta abegikorrek diren irakasleek haurrei adierazten diete haiengan konfiantza izan dezaketela eta larritasuna aritzen lagunduko dietela. Denborarekin, haurra autonomoago bihurtzen da eta irakaslearen menpekotasun gutxiago izaten du larritasuna arintzeko, baina jakitun da irakasleak duen sentikortasunaz eta badaki laguntza behar duenean hor egongo dela (Boye, 2014).

2.2.2.1. Irakasle sentikorraren gaitasunak

Haurraren seinaleei modu kontingentean eta egokian erantzuten dieten helduak emozionalki eskuragarri daude eta haurraren nekeari adi egoten dira; jolasa haurraren

ulermen-gaitasunaren arabera egituratzen dute, elkarrekintzaren txandak mantentzen dituzte, arreta-objektu bera partekatzen dute eta afektu positiboa adierazten dute haurra oinarri seguru batez hornitzen duten bitartean. Hortik abiatuta eraiki dezake bere ingurune soziala (Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006). Hurrek gaitasun prosozialetan eta auto-erregulazioan aurrerapenak agertzen dituzte irakasleek beraiekin gertuko harremanak eraikitzen badituzte eta beraien beharretara sentikorrak badira (LoCasale-Crouch et al., 2016). Ikerketek diote haurren eta irakasleen arteko harremaneran kalitatea loturik dagoela haurren garapenaren emaitza sozial, jokabidezko eta akademikoekin; hala nola, eskola doikuntza, berdinkideekin harremana eta garapen sozio-emozionalarekin (Cash et al., 2019; Fumoto et al., 2003; Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008; Pianta et al., 2002).

Horrek esan nahi du irakasle sentikorrak ulerkorrak direla eta jabetzen direla beren ikasleen behar sozioemozional eta akademikoez, eta behar bezala erantzuteko gai direla (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009; Hamre & Pianta, 2005). Oso sentikorrak diren irakasleek kontzientzia adierazten dute eta banakako erantzun indibiduala ematen diete hurrei, arazoei modu egokian aurre eginez (Frohn et al., 2019).

Irakasleen sentikortasunak elkarreragin positibo eta goxoak hartzen ditu bere baitan, haurren beharrei erantzuten dietenak eta, aldi berean, jokabide negatiboak eta zigortzeko diziplina minimizatzen dituztenak (Mortensen & Barnett, 2019).

Literaturaren errebisio sistematiko bat egin ondoren, haur txikien ongizatean helduaren edo irakaslearen zein portaera diren garrantzitsuak aztertu eta rol garrantzitsua jokatzeko zuten irakasleen sei gaitasun topatu zituzten (Helmerhorst et al., 2015):

- **Erantzun sentikorra emateko gaitasuna:** irakasleak haurren behar emozional eta fisiko indibidualak errekonozitzen dituen eta modu egoki batean bere seinaleei erantzuten dienean. Irakaslearen baitan kokatzen den gaitasun zabal hori sentikortasuna bezala ezagutzen da, baita goxotasun eta babes bezala ere. Gainera, atxikimenduaren teorien zaintzaren oinarritzko gako bat bezala ulertzen da eta, normalean, hurrekin dituen interakzioetan irakaslearen portaeran oinarritzko aspektua da.
- **Autonomiarako errespetua:** irakaslea sarkorra ez denean, baizik eta haurren intentzioen eta ikuspuntuen balidezia errekonozitu eta errespetatzen dituen. Teorikoki, haurrekiko autonomiarekiko errespetua haurren bigarren urtetik

aurrera garrantzitsuagoa bihurtzen da, autonomiaren garapenak haurren garapenean gai zentrala bihurtzen denean. Irakasleen sarkortasuna haur txikietan errendimendu kognitibo baxuagoarekin lotzen da.

- **Mugak jartzea:** alegia, irakaslearen gaitasuna hurrekiko espektatibak garbi komunikatzeko eta ondorioz egoera antolatzeko, eta muga garbi eta sendoak jartzeko haurren portaeren aurrean. Bigarren urtetik aurrera egiten da garrantzitsuagoa, haurrak autonomia gehiago hartzen doazen heinean eta beraien gaitasun lokomotoreak gehitzen doazenean. Egituraketa egoki eta koherente batek, eta mugak ezartzeak, testuinguruan pentsatzera eramaten du irakaslea eta, beraz, segurtasun eta konpetentzia sentsazioa garatzera.
- **Hitzezko komunikazioa:** irakaslea eta haurren artean ematen diren hitzezko interakzioen maiztasun eta kalitateari egiten dio erreferentzia. Haurren interes eta garapen mailara egokitutako hizkuntzaren erabilera batek rol garrantzitsua du haurren hizkuntza jabekuntzaren bizkortzean (Mashburn et al., 2008). Eta egiaztatu da haurren garapen kognitibo eta sozialean eragiten duela.
- **Garapenaren estimulazioa:** hain zuzen ere, irakasle batek haurren garapena hobetzea bultzatzen duenean interakzio horrekin. Adibidez, irakasleak haurren arreta deitu dezake ekintza berriak proposatuz, material berriekin jolastzeko modu berriak adieraziz eta haurri erronka berriak jarriz. Frogatu da haurren lehen urteetan garapenera ondo egokitutako estimulazio batek haurren garapen kognitiboan eragiten duela (Vandell et al., 2010).
- **Berdinkideen artean interakzio positiboak bultzatzea:** haur taldeak aukera asko eskaintzen ditu hurrek beraien artean harremanak eraikitzeko, baita komunitatearekin ere; beti ere, interakzio horiek helburu eraikitzaile batekin egiten badira. Haur eskola batean haurren arteko interakzio positiboek haurren ongizatea eta garapen sozio-emozionala adierazten dituzte.

Zehaztasun gehiago azaldu asmoz, hona hemen helduak edo irakasle sentikorrak hurrekin dituen interakzioetan agertzen dituen jokabideak (Texas Child Care Quarterly, 2016):

- Hurrek komunikatzeko dituzten modu anitzei erantzuna ematen die: bakoitzaren hitzezko seinaleak (oihuak, kukuak, ahotsak, totelkak, barreak) eta hitzezkoak ez

direnak (irribarre egitea, kopeta zimurtzea, seinalatzea, astintzea, besoei eustea) ezagutzen ditu (Brebner et al., 2015; Louise, 2014).

- Irakasleak aldaketen aurrean haurrek dituzten erreakzio emozionalak ezagutzen ditu: heldu sentikorrek kontsolatzeko teknika ezberdinak probatzen dituzte, haurarentzat lasaigarrienak direnak aurkitzen dituzten arte.
- Haurtxoei beren gatazkak konpontzen uzten die, baldin eta horiek seguruak eta garapenerako egokiak badira: irakasle sentikorrek behar besteko laguntza ematen dute haurtxoek beren arazoak konpon ditzaten. Horrek eskatzen du irakasleek haurtxoen garapen indibidualerako gaitasunak ezagutzea, baita haien estres eta frustrazio adierazleak ere. Irakasle sentikor eta abegikorrek badakite zein diren haurtxoek gustuko dituzten lasaitzeko moduak.
- Haurtxoen sentimenduak identifikatzen dituzte: irakasle sentikorrek haurtxoen egungo emozioak sintonizatzen eta moldatzen dituzte. Haurtxoen egungo sentimenduak etiketatzeak emozioen hiztegi aberatsa eraikitzen laguntzen die.
- Erantzun plan indibidualizatuak dituzte: erantzuteko moduak ere malguak dira, irakasleek haurtxoen sentimendu, interes eta behar aldakorrei erantzun ahal izateko.

Lisa eta Tisha (2007) ikertzaileek zentzu horretan hausnartzen laguntzen dute Eta ebaluatzen nola izan daitekeen haurrari sentikortasunez erantzuteko prozesu bat. Horretarako hainbat aldagai aurkezten dituzte:

- Haurrak kide bezala ikustea.
- Haur bakoitzarekin interakzioak pertsonalizatzea.
- Haurren lehentasunak behatzea.
- Haurren plazerrak behatzea.
- Elkarrekintza emozional positiboak sustatzen dituzten posizioak aukeratzea.
- Haurren erritmoekin bat egiteko erritmo interakzioak aurrera eramatea.
- Elkarreaginak aurreikusteko modukoak izatea.
- Gurasoekin kolaboratzea.

Dunst eta Kassow-ek (2008) irakaslearen sentikortasun portaera zehaztu asmoz, kontingentzia neurri konkretuak ezarri zituzten:

Kontigentzia neurri esplizituak

- Haurraren eta irakaslearen arteko sinkronizazioa: sinkronia ezaugarritzen da umearen eta irakaslearen arteko interakzioa bezala. Interakzio horiek elkarrenganakoak eta atseginak dira; bai umearentzat, bai irakaslearentzat.
- Haurraren eta irakaslearen arteko mutualitatea: haurraren eta irakaslearen arteko interakzio positibo bezala ezaugarritzen da, irakaslea eta haurra une berean gauza bera egiten ari dira. Irakaslearen mutualitateak bere gain hartzen du baita ere irakasleak duen gaitasuna umearen kitzikapena modulatzeko eta bere haurraren portaera-seinaleei erantzuteko.
- Erantzunaren kalitatea: umearen seinaleak identifikatzeko daukan modu zehatzean ezaugarritzen da, modu zehatzean interpretatzeko eta seinale horiei modu azkar eta egoki batean erantzuteko.
- Erantzuteko gaitasuna; irakasleak umearen portaerari ematen dion erantzuna bezala ezaugarritzen da, eta erantzun horrek funtzionatzen du haurrak helduaregana bideratzen duen portaera mantendu edo heltzeko errefortzu bezala.
- Erantzunaren jarraikortasuna: irakaslearen erantzun frekuentzia eta azkartasuna bezala ezaugarritzen da, edota haurren seinaleei emandako erantzunen tasa bezala.

Kontigentzia neurri inplizituak

- Kontaktu fisikoa: irakasleak haurrarekiko duen kontatu fisikoaren kalitate eta kantitatea.
- Kooperazioa: haurrarekiko jarrera sarkorrak edota interferenteak presente egon edo ez egotearekin ezaugarritzen da. Izan daiteke irakasleak haurraren autonomia errespetatzen duelako, bere ekintzak etetea ekiditen badu edota etena beharrezkoa denean aurrera eramateko trebetasuna duenean, edota haurrarekiko kontrol zuzen bat ez duenean aurrera eramaten.

- Laguntza (babesa); irakaslearen arreta eta eskuragarritasunagatik ezaugarritzen da, haurren ahaleginei laguntza edo babesa ematearekin, haurarentzat oinarri seguru bat eskaintzearekin.
- Jarrera positiboa: ezaugarritzen da afektu positiboaren adierazpenarekin, goxotasunarekin, enpatiarekin eta umearekiko afektuarekin.
- Estimulazioa: irakaslearen estimulazioa zaintzaileak umearekiko egiten duen edozein ekintza bezala ezaugarritzen da. Estimulazioak bere baitan hartzen du irakaslearen estimulua, estimulazio afektiboa eta umearen estimulazio-arousala.

Irudia 4: irakaslearen sentikortasun portaera



Azken finean, irakasle sentikorra ondo sintonizatuta dago haurtxoaren seinaleekin, behar bezala interpretatzen ditu haurrak zer behar duen jakiteko, eta gero modu egokian erantzuten du hura asetzeko (Mesman, Minter, & Angnged, 2016).

2.2.2.2. Irakasle sentikorraren rola gelan

Irakasle batek egunerokotasunean baditu hainbat eginbehar; familiak eta haurrak agurtzea, elikatzea, pixoihala aldatzea, komuna erabiltzea eta lo eginaraztea, hurrekin jolastea, gurasoekin/familiako kideekin harremanak ezartzea, erregistroak mantentzea eta haurrentzat jarduerak planifikatzea. Irakasleak oso ondo ezagutuko ditu haur batzuk eta haien familiak, beste batzuk, ordea, ez hainbeste. Talde lana oso garrantzitsua da, eta haurren zaintza ez da heldu jakin batena bakarrik (Margetts, 2005). Harreman goiztiar esanguratsuek ondorengo harreman eta funtzionamendurako duten garrantzia ulertzean, arreta indibidualizatu, koherente eta hartzailea ematea lehentasun bihurtzen da. Haur Hezkuntzako irakasleak, oro har, haurren beharrekiko sentikorrak dira, eta gelan errutina argiak ziurtatzen dituzte. Baina haur txikien hizkuntzaren ikaskuntza eta goi-mailako pentsamendua eraginkortasunez estimulatzen dituzten elkarreragin aberatsak ez dira hain maiz praktikan jartzen (Egert, Dederer, & Fukkink, 2020).

Irakasle sentikorrak haur bakoitzaren ezaugarriak ezagutzen ditu eta zehatz erantzuten die alerta sorrarazi duten egoera konkretuei. Bere erantzuteko gaitasun sentikorrak aukera ematen du haurrak gosea adierazten duenean elikatzeko, mina adierazten duenean artatzeko eta beldurra adierazten duenean babesteko (Mesman, Minter, & Angged, 2016). Azken finean, zaintza sentikorra heldu batek emozionalki prest egoteko eta erantzun kontingenteak, egokiak eta sendoak emateko duen gaitasuna da, haur baten behar emozional eta fisikoei erantzuteko (Easterbrooks & Biringen, 2000). Kalitatezko irakasle sentikorrak hitza erabiltzen dutenak dira; harkorrak. Eta estimulazio kognitibo, arreta eta laguntza maila altuak ematen dituzte (Mortensen & Barnett, 2015; Pianta et al., 2005).

Irakasle sentikorraren ikuspegitik, testuinguruan pentsatzea ere inportantea da, bai alderdi fisikoetarako, baita psikologikoetarako ere. Umearen ikuspegitik, berriz, gertaerak begiratzeko gai den irakaslea helburuak malgutasunez negoziatzen dituen irakaslea da. Sentikortasunak haurren egoera emozionaletara eta momentu ebolutibora egokitzea eskatzen du, maitasun giro goxoak eta beroak sustatuz (Carbonell, 2013). Helduak haurarentzat prestatzen du espazio bat, non haurrak maitasunez begiratzen diren, zaintzen diren, harrera egiten zaien. Eta, batez ere, esparru egoki bat eskaintzen zaie, bakoitzak ahal duen neurrian, zer nahi duen, non, zerekin eta norekin jolastu nahi duen eta, une oro bere emozioak eta beharrak adieraz ditzan. Hazteko eta garatzeko prestatutako giro bat da, funtsean (Anton, 2013). Irakaslearen eginkizuna izango da giro harmoniko hori zaintzea. Helduak ere aukera

izan behar du emozioz irekitzeko, gelan gertatzen denagatik hunkitzen uzteko eta eragin horretatik abiatuta, esperientziari laguntzeko.

Zentzu horretan, haurraren zentratutako ikuspegiak haur bakoitzaren interesak eta beharrak kontuan hartzeko gaitasuna adierazten du. Duval, Bouchard, Lemay eta Cantin-ek (2020) egindako ikerketa batean, esaterako, parte-hartzaileek gehiago hitz egiten dute irakasle gisa izandako esperientziez beren taldeetako haurren beharrez baino. Irakasleen herenek esan dute haurren interesetan eta beharretan oinarritutako jarduerak planifikatu nahi dituztela, baina praktika horiek ezartzerakoan hainbat faktore sartzen direla tartean; espazioaren eta denboraren antolaketa eta gelako giroa, esaterako. Adibidez, nahiz eta haurren beharra kanpora mugimenduan jolastera joatea izan, eguraldi txarrak baldintza dezake behar horrekiko erantzuna. Parte-hartzaileen iruzkin horiek bat datoz Marshall eta Lambert-ek (2006) ateratako ondorioekin. Izan ere, ondorio horiek erakusten dute zenbait helduk beren beharretan oinarritzen dituztela eguneroko praktikak (kasu honetan, haurrak ez bustitzeko nahia), beren ardurapean dituzten haurren beharren ordeztasun (kasu honetan, haurrek kanpo espazioan mugimenduan ibiltzeko beharra). Haurraren ikuspegitik, irakasleek ekintzak beren beharretan oinarritzea traba izan liteke. Gainera, irakasleek beren beharretan zentratutako ikuspegi hori areagotu egiten dute haurraren gurasoak gustura uzteko nahiarekin. Adibidez, zenbait parte-hartzailek adierazi zuten gurasoei aurkezteko moduko produktuak egin beharra. Kasu horretan, beren premian jartzen dute arreta (gurasoei atsegina ematea), haurren beharretan baino gehiago. Irakasle asko beren ezagutzak gurasoei erakusten saiatzen dira, haien onarpena lortzeko (Marshall & Lambert, 2006).

Egunerokotasunean, ohikoa izan daiteke geletan giro kaotikoak sortzea eta horrek eragina izan dezake portaera sentikorrean. Giro kaotikoak honako arrazoi hauengandik definitzen dira: zarata, pilaketa, ezegonkortasuna, aurreikusteko ezintasuna, antolaketa-eza eta egitura falta, errutina edo erregulazio falta. Kaosa irakasleek haurraren erantzuteko gaitasunarekin lotuta egon liteke (Jeon, Hur, & Buettner, 2016). Giro kaotikoetan, estimulazio maila handia egongo litzateke eta irakasleak erantzun positiboa emateko duen gaitasuna zapuztu daiteke. Gainera, kaosak murriztu egin dezake irakasleek identifikatu eta esku hartu dezaketen haurren seinale sorta. Bigarrenik, kaosarekiko etengabeko esposizioak (adibidez, zaratak, pilaketak eta antolaketa-rik ezak) irakasleen nekea edo tensioa areagotu dezake, eta horrek gainerakoei (haurrei ere bai) modu negatiboagoan erantzuteko joera areagotuko luke. Azkenik, irakasleek uste badute ikasgelako kaosa kontrolatzeko eta aurre egiteko gaitasunetik haratago

dagoela, litekeena da testuingurua aktiboki aldatzeko behar den motibaziorik ez izatea eta zailtasunak saihestea. Horrek, aldi berean, estresa eta nekea areagotuko lituzke.

Sentikortasuna eta erantzuteko gaitasuna irakaslearen funtsezko ezaugarri izanik, kontuan hartu behar da ikasgelako testuinguruko ezaugarri erregulatzailak ulertzeko. Frogatu denez, irakasleek ikasgelan duten sentikortasuna haurren gaitasun sozialarekin (Frohn et al., 2019) eta haurren eskolako gelako zereginean duten portaerarekin lotuta dago (Pianta et al., 2002). Haurrek harreman sozial hobeak izaten dituzte irakasle oso sentikorrekin; izaera zaila duten haurrek, berriz, arrisku berezia dute arazo sozialak izateko, hain sentikorra ez den irakasle batekin daudenean. Haurren izaera ezberdinak ezagutzea oinarri izan daiteke irakasleak has daitezen haurren beharrei banaka laguntzen eta erantzuten. Ikasle horien banakako ezberdintasunekiko kontziente eta sentikor izateak emaitza sozial hobeak eman ditzake eta doikuntza sozialean lagundu dezake (Frohn et al., 2019). Esate baterako, garrantzitsua da irakasleak mendekotasun handiegia duten haurren beharrekiko sentikorrek izatea (Spilt et al., 2018), nahiz eta irakaslea emozionalki nekatuta senti daitekeen haur horien exigentzia handiagatik eta haurrari ematen zaion arreta beti nahikoa ez dela iruditzen zaionean.

Era berean, irakaslearen sentikortasuna baliabide garrantzitsua da haur txikiekin prebentzio eta esku-hartze goiztiarrak egiteko irakaslearen eta haurraren arteko harreman positiboetan (Gerber et al., 2007). Egiaztatu da sozialki egokitzeko arazoak dituzten haurrak moldatzeko ezintasunetik babesten dituela irakaslearen sentikortasunak; izan ere, pertsona heldu sentikorrek haur baten beharrek bat datozen portaerak dituzte eta goxoak dira sarkorrak izan beharreak (Pluess & Belsky, 2010). Honenbestez, jardunbide egokien teoriak eta egungo ikerketaren aurkikuntzek haur txikien hezitzaileek haurrekin harremanetan jartzean aktiboki eta modu sentikorrean parte hartzeko beharra babesten dute (Wilcox-Herzog & Ward, 2004).

Zaintza sentikorreko espazioak, nolabait, etengabeko ikaskuntza-prozesu dira. Haur berriek izena eman eta haur ezagunek aurrera egin ahala, irakasleak beren lehentasunei, beharrei eta berezko izaerari egokitzen zaizkie. Haurtxoak hazi ahala, elkarreraginak beren garapenaren ezaugarri berrietara egokitzen dira. Gurasoekin lankidetzan aritzea funtsezkoa da beti, bai haiengandik ikasteko, baita galderak edo kezkek dituztenean haiei laguntzeko ere (Lisa & Tisha, 2007).

2.2.3. Irakaslearen sentikortasunean eragina duten aldagaiak

Hainbat aldagaik dute eragina irakaslearen sentikortasunean. Alde batetik, pertsonalaren egonkortasunak eta soldatak (Loeb et al., 2004). Beste alde batetik, estresa eta akidura dira zaintza jokabideekin eta irakasleen sentikortasunarekin lotutako faktore nagusiak (Hall-Kenyon, Bullough, MacKay, & Marshall, 2014). Irakaslearen sinismenak zein pertzepzioak eta gaitasun emozionalak ere badute eragina (Moreno, 2010). Eta, azkenik, baita jasotako formazioak ere (Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez, & Mayor-Ruiz, 2014). Irakasleek hurrei erantzun positiboak emateko duten gaitasuna oztopatu dezakete aldagai horiek.

2.2.3.1. Lan baldintzak eta estresa

Eskolan badaude stres maila handia eragiten duten hainbat faktore edo lan baldintza; irakasleek hurrekin lanean pasatzen dituzten ordu luzeak, irakasle bakoitzeko haurren ratio handia, gutxi egituratutako programak, langileentzako laguntza falta, erosotasun falta, ordainsari mugatua...(Santelices, 2014). Langileak emozionalki estresatuta daudenean, estresa beren lanera eta haurraren transferitzen da eta hori askotan errutinetan eta praktika zurrunetan islatzen da (Margetts, 2005).

Goelman eta Guo-k (1998) Haur Hezkuntzako irakasleen zortzi stres-faktore aipatzen dituzte: soldatak, lan baldintzak, lanpostuaren deskripzio gatazkatsuak, erakundearen edo zuzendaritzaren partetik babes falta, norbere formazioa, norbere lan esperientzia, irakaslearen nortasunaren faktoreak eta haurren zaintzari buruz irakasleak dituen pertzepzioak. Chen eta Phillips-ek (2018) egindako ikerketan aldiz, lau stres-faktore garrantzitsu azaleratu dira: lan-karga, irakasleen eta gurasoen arteko gatazka, erakunde edo eskolaren partetik babes falta eta pobrezian bizi diren hurrekin eta familiekin lan egiteko behar adinako gaitasunik eza.

Estresa areagotzen du irakasleek erakundearen edo zuzendaritzaren partetik babesik ez jasotzeak. Zentzu horretan, behar adinako laguntzarik ez izateak areagotu egin dezake irakasleen pertzepzioa estresarekiko, eta horrek, gero, irakasleen eta haurren arteko interakzio negatiboa eragin dezake. Adibidez, irakasle batek etsipena adierazten du ikuskatzailearen ideiak praktikan jarri behar izaten dituenean, nahiz eta haiekin ados ez egon. Erabakiak hartzeko autoritaterik ez izateak gutxitu egiten ditu irakasleen autonomia-sentimenduak; horren ondorioz, hurrenganako hurbiltze-portaerak erakusteko aukera gutxiago izan ditzakete irakasleek (Whitaker, Dearth-Wesley, &

Gooze, 2015). Funtsean, estres maila altuak irakasleen erantzuteko gaitasunean eragin dezake (Margetts, 2005).

Badirudi depresio zantzuak dituzten eskoletako irakasleek sentikortasun gutxiago dutela, gutxiago konprometitzen direla eta hurrekin iheskorragoak direla. Karga psikologiko handiagoa esanguratsuki lotu da irakasleen erantzun negatiboarekin; erreakzio zigortzaileak areagotzeko probabilitatearekin eta haurren emozio negatiboen aurrean erantzuna gutxiagotzearekin. Karga psikologikoaren eta erantzun negatiboen arteko lotura zuzena ikusita, badirudi beraien karga psikologikoa gutxitzeko, haur txikien irakasleek laguntza beharko luketela (Buettner et al., 2016).

Egoerari aurre egiteko estrategia hobetoak dituzten irakasleek hurrei beraien emozio negatiboak adierazteko eta arazoak konpontzen erakusteko gaitasun gehiago agertzen dute. Egoera estresagarriari errazago aurre egiteko gaitasuna duten irakasleek emozionalki eskuragarri egoteko aukera gehiago agertzen dituzte, haurren emozio negatiboen seinaleei sentikortasun handiagoz erantzuten diete eta hurrek emozio negatiboak agertzen dituztenean, eskuartze gehiago agertzen dituzte. Gainera, zenbat eta karga psikologiko handiagoa izan irakasleek, orduan eta lanbidearekiko konpromiso baxuagoa agertzen dute (Jeon et al., 2016).

Beste aldagai bat irakaslearen egonkortasuna da. Irakaslearen egonkortasuna haurren zaintzan modu positibo batean lotzen da haurren emaitzekin. Langileen errotazio altua kalitate gutxiagoko zerbitzu batekin lotzen da, eta haurarentzat emaitza okerragokoekin (Huntsman, 2008). Bestalde, adin hauetako hurrekin lan egiten duten irakasleek soldata txikiena izaten dute eta estatus gutxiago izatearen eta lana gutxiestearen sentimendua ekartzen dute (Davis & Degotardi, 2015). Horrek irakaslearen neke emozionala ekar dezake, haurrak emozionalki hartatzeko gaitasuna murriztearekin batera (Chang, 2009). Ikerketek erakutsi dute emozionalki larriturik dauden irakasleak portaera desafiatzaileekin tolerantzia gutxiago agertzen dutela, eta, aldi berean, larriturik dauden hurrekolako irakasleak sentikortasun gutxiago dutela; hots, hurrekin dituzten beraien interakzioetan portaera iheskorra dituztela (Buettner et al., 2016; Zinsler, Bailey, Curby, Denham, & Bassett, 2013). Irakasleek egoera desafiatzaileak aurkitzen dituztenean (hurrek emozio negatiboak adierazten dituztenean, edo berdinkideen arteko gatazkak agertzen dituztenean) lehenik eta behin beren pentsamenduak eta emozioak kontrolatu behar dituzte, erantzun desiragarriak sortzeko eta erreakzio negatiboak murrizteko (Jeon et al., 2016). Irakasleak ez du arreta galdu behar kezka pertsonaletatik sortutako barne kezken gainetik edo estresa eta antsietatea eragiten

dioten kanpoko kezkenatik ere (Richter, 2004). Badirudi lanarekin lotutako estres maila altu batek, sarritan, umeenganako etsaitasuna eta haserrea eragiten dituela, batez ere portaera-arazoak dituzten hurrekin topo egiten dutenean (Chen & Phillips, 2018).

Are gehiago, izaera zailagoak dituzten hurrek eskakizun, ahalegin, arreta eta portaera-errepertorio zabalagoa eskatzen diote irakasleari. Eta horrek, estres gehiago sortu dezake irakaslearengan (Santelices, 2014). Alderantziz, irakasleek aurre egiteko estrategia proaktiboagoak erabili ditzakete zuzendarien edota lankideen babes handiagoa jasotzen dutenean. Irakasleek haurren zaintza inguruneetan haurren gaitasun soziala eta emozionala errazteko zeregin garrantzitsua betetzen duten arren, irakasleek askotan jakinarazten dute haurren emozioekin eta haien jokabide desafiatzaileekin tratatzea estres iturri garrantzitsua dela (Jeon et al., 2016). Irakaskuntza prozesu psikologiko intentsoa izaki, estres horrek mugatu egin dezake irakasleek hurrekin modu positiboan elkarreragiteko duten gaitasuna (Ahn & Stifter, 2006). Gainera, irakasleen arlo pertsonalean gertatutako jazoera estresagarriek irakasleen gaitasun sozio-emozionalean eragin dezakete.

Ikerketa askok izan dituzte jomugan Haur Hezkuntzako irakasleek jasaten duten estresaren arrazoiak: haurren portaerak tratatu, gurasoekin harremanak egin, ziurgabetasun ekonomikoa, lan politikak, lan giroa... Eta irakasleek beraien emozioak erregulatzeko eta estresari aurre egiteko gaitasunei buruz ikerketak egin badira ere, oraindik bada hutsunerik literaturan. Ongi neurtzeke dago irakasleek halako egoerei aurre egiteko dituzten estrategien eta gelako erantzunen arteko erlazioaz (Buettner et al., 2016).

Badirudi, erantzun sentikorraren alderdi kognitiboa dela estres-mailak gehien baldintzatzen duen aldagaia. Baliteke, irakasleek haurarekin elkarreraginean izaten dituzten arreta-mailetan eragina izatea testuinguru horietako eskakizun handiek. Hala ere, interesgarria zera da: estresak eragin nabarmenik ez duela erantzun sentikorraren alderdi emozionaletan, elkarrekintzaren alderdi inplizituei hertsiki lotuta baitaude (tonu emozionala, begirada, gorputz-kontaktua), eta, ziurrenik, zaintzaileari kontzienteki ahalegin txikiagoa eskatuko dio (Santelices, 2014).

Irakasle eta gurasoen arteko harremana ere gai gatazkatsua da profesionalarentzat. Gurasoen babesik jasotzen ez duenean, irakaslea frustratuta eta babes gabe sentitu daiteke. Gainera, gurasoen arteko harremanak eragina du irakasleak haurrarekiko duen pertzepzioan (Wyrick & Rudasill, 2009).

Aldiz, badirudi hezkuntzarekin oso konprometiturik eta asetuta dauden irakasleak ongizate psikologiko handiagoa dutela eta egoerei aurre egiteko estrategia hobetoagoak dituztela. Gainera, haurren emozio negatiboak laguntzeko gai diren irakasleek ongizate psikologikoa edukitzeko gaitasun emozional handiagoa izan dezakete eta, ondorioz, emozio horiei aurre egiteko estrategia osasuntsuak erabili. Lan-baldintzak hobetzeak ere zerikusia izan dezake laneko gogobetetasun handiagoa izatearekin eta baita autoeraginkortasun sentimenduarekin ere. Horrek guztiak elkarrekintzen kalitateari lagunduko lioke (Barros et al., 2018).

2.2.3.2. Irakaslearen gaitasun sozio-emozionala

Emozioak funtsezkoak dira irakaskuntza prozesuan; besteak beste, autoestimua, gogobetetze pertsonala zein profesionala, eta tentsio emozionalen kontrola. Berme dira irakaskuntzan. Jardunbide profesional onaren bihotzean daude (Sánchez, 2015).

Haurraren eta irakaslearen arteko edozein elkarrekintza testuinguru emozional jakin batean ematen da. Testuinguru horrek erraztu edo zaildu egingo ditu haurraren jarrera eta gaitasun emozionala. Irakasle autoritarioak, pazientzia gutxikoak, edozein ustekabe txikiren aurrean ere garrasi egiten duenak, beren sentimenduak baztertzeko dituenak (emozio negatiboak enbarazu egiten dute eta joaten utzi behar zaie), haurrei mugarik jarri gabe nahi dutena egiten uzten dienak, ezezko bati erantzun emozional alternatiborik eskaintzen ez diotenak, haurrak triste edo haserre egon ez daitezen mehatxu egiten dutenak, haurren sentimenduak gutxiesten dituztenak (handiek ez dute negarrik egiten)... adimen emozional baxua daukate (Gordillo et al., 2016). Adimen emozionala norbere sentimenduak eta bestearenak identifikatzeko trebezia da, motibatze eta harremanak bideratzeko gaitasuna (Goleman, 1996).

Irakaslearen gaitasun sozio-emozionala irakaslearen konpromisoaren adierazle garrantzitsu bat ere izan daiteke, baita haurrekin dituen interakzioen kalitatearen adierazle ere (adibidez, erantzuteko gaitasuna). Egiaztatuta dago; Haur Hezkuntzako irakasleek zenbat eta gaitasun sozio-emozional handiagoa izan, orduan eta kalitate handiagoa agertzen da haurren emaitzetan eta gelan, orokorrean (Buettner et al., 2016). Posible da irakaskuntzarekin oso konprometitu eta asetuta dauden irakasleak ongizate psikologiko handiagoa izatea, eta egoerei aurre egiteko estrategia hobetoagoak izatea; konprometituagoak eta asetuagoak baitaude beraien lanarekin. Gainera, haurren emozio negatiboak laguntzeko gai diren irakasleak ongizate psikologikoa edukitzeko

gaitasun emozional handiagoa izan dezakete eta aurre egiteko estrategia osasuntsuak erabili.

Irakaslearen gaitasun sozio-emozionalarekin lotuta dauden aspektu pertsonalagoak badaude; hala nola, auto kontzientzia, irakaskuntzan disfrutatzea, motibazioa, arreta jartzea eta abar. Dena den, ikerketa gutxi egin dira irakasleen ongizate psikologikoa haur txikiak sentikortasunez zaintzeko duten gaitasunarekin lotuta ote dagoen aztertzeko (Gerber et al., 2007). Esate baterako, geletan irakasleek daukaten erantzuteko gaitasuna eta konpromiso profesionala oso lotuta doaz beraien gaitasun sozio-emozionalarekin eta haurrei garapenerako testuinguru sozial eta emozional positiboak eskaintzearekin. Gaitasun hori definitzen da hainbat jokabideren baitan; esate baterako, irakasleak haurarekin harreman goxoak eta laguntzazkoak eraikitzeke daukan potentziala, gelan eskuhartze eraginkorrak eta arretatsuak martxan jartzeko ahalmena, erantzun emozionalerako eta baita errutina sendo eta egonkorrak aurrera eramateko dohaia ere (Buettner et al., 2016).

Irakasle batek haur batekiko elkarreraginean behin eta berriz izaten dituen emozioek eragina izan dezakete ikasle jakin batenganako sentikortasun-portaeran (Koenen et al., 2019). Hainbat ikerketak erakutsi dutenez, irakasleen emozioek eragina dute haurren eguneroko portaeran. Zinsser et al. -ek (2013), adibidez, jakinarazi zuten irakasleen emozio negatiboek eta estresak trabak egiteko eta ikasleei laguntza emozionala emateko gaitasuna ahultzen dutela. Irakasleen egoera emozional negatiboek eragina izan dezakete seinaleak oker interpretatzeko eta haurrei portaera txarra egozteko (Sutton & Wheatley, 2003).

Ikasgelan eraginkorra den irakaslea hezkuntza-giro ona sortzen saiatzen da, ikasteko motibazioa, haurren arteko harreman onak eta irakaslearekin harremanak sustatuz. Giro bero eta goxo hori lortzeko, irakasleak gaitasun edo trebetasun pertsonalak garatu behar ditu ezinbestean (Moreno, 2009). Eta horretan formazioak leku esanguratsua hartzen du.

2.2.3.3. Irakaslearen sinismenak

Haurren eta irakaslearen arteko elkarreraginean zentratuz, irakasleen sinismenen eta haien asmoen arteko erlazioa aztertu izan da. Irakasleen sinismenek eragina dute prestakuntzan, trebakuntza espezializatuan eta haur txikiekin lan egiteko esperientzietan. Sinismenak asmoen iragarle dira; beraz, garrantzitsua da irakasleen

sinismenak eta portaerak ebaluatzea, horren arabera eskuhartzen baitu irakasleak (Wilcox-Herzog & Ward, 2004). Interakzio mota bere ezagutzen, hezkuntza estiloen eta jokabide ereduaren arabera izango da. Eta baita bere ardurapean dituen haurrei buruz, emozioei buruz, desioei buruz, eta helburu pertsonalei buruz dituen pertzepzio eta itxaropenen arabera ere. Are gehiago, berak aurrez izandako irakasleei buruzko hautemateak ere baldintzatuko dute bere interakzioa (Moreno, 2010). Ditutzen sinismenen arabera, irakasleek tratu diferentziala ematen dute (Boye, 2014).

Garapena ulertzeko modua irakasle bakoitzaren sinismenen oinarrian dagoen teoriaren arabera izango da, eta teoria horiek ezaugarri ezberdinak dituzten praktika espezifikoak eskatuko dituzte (Farkas et al., 2015).

Irakaslearen eta hauraren arteko harremanari begira, irakasleen hurrekiko pertzepzioak aztertu behar dira. Frogatu da irakasle baten gizarte-interesa, hau da, bizitzarekiko jarrera baikorra eta maitasunezkoa izatea eta besteekiko benetako kezka izatea, lotuta daudela hurrek gelan dituzten pertzepzioekin. Gainera, frogatu da irakasleen nortasunak eta esperientzia mailak ere zerikusia dutela hurrekiko elkarreraginek hartzen dituzten formekin (Kesner, 2000).

Ansari eta Pianta-k (2019) diote lehen haurtzaroko hezkuntzari buruzko diskurtsoan, orain arte, irakasleen ezaugarri hauetan jarri dela arreta; batez ere, irakasleek haurren inguruan dituzten sinismenetan, pertzepzioetan, irakasleen formazioan eta heziketan.

2.2.3.4. Formazioa

Kalifikatutako langileek baldintza hobeak sortzen dituzte; haurrak garatu daitezzen, ikas dezaten. Eta solidarioagoak eta atseginagoak ere badira hurrekin (Loeb et al., 2004). Frogatu da lehen haurtzaroko hezkuntzaren kalitatea hobe dela irakasleek goi-mailako hezkuntza duten geletan, eta are gehiago haurraren zentratutako sinismenak dituztenean (Pianta et al., 2005).

Irakasleek hurrekiko duten sentikortasuna eta parte-hartzea, bereziki, haurren garapenean duten heziketarekin eta prestakuntza espezializatuarekin lotuta daude (Howes & Hamilton, 1992). Lehen haurtzaroko eta haur garapeneko pedagogiaren ulermen profesionala duten irakasleek gaitasuna dute beren portaera moldatzeko eta haurraren premiak asetzeko, ikaskuntza esperientza eraginkorrak sor daitezzen (Mortensen & Barnett, 2015). Lanbidearekiko konpromisoak, laneko gogobetetzeak eta

erakunde profesional bateko kide izateak, irakasleen eta haurren arteko interakzioen kalitatearen adierazle dira (Thomason & La Paro, 2013). Beraz, harreman horien kalitatea helduen banakako ezaugarrien eta pertsonen arteko gaitasunen arabera da. Bereziki interesgarriak dira irakasleon ezaugarriak, formazioarekin aldatu egin baitaitezke; hurrekiko harremanen kalitatea hobetzeko eta, azken batean, haurtzako emaitza positiboak sustatzeko (Sabol & Pianta, 2012).

Irakaslearen adina, esperientzia-urteak eta formazioa ez dira berberak. Estatu Batuetako ikasketa nagusietan frogatu da irakasleen hezkuntza orokorreko maila altuagoak (unibertsitatea) kalitatezko arreta ematen duela, baina batzuetan, desabantailatzen hartu da hurrekin lan egiteko prestakuntza espezializatuagoa. Haurren garapenean prestakuntza gehien duten irakasleek estimulazio kognitiboa azpimarratu nahi baitute, elkarreragin sozioemozionalaren ginetik (Van Ijzendoorn et al., 1998).

Beraz, hasierako formazioan zein etengabeko garapen profesionalean hainbat gai lantzeko beharra badago; bereziki, sentikortasuna eta gaitasun sozio-emozionalak, irakaslearen alderdi pertsonalarekin lotuagoak daudenak.

2.2.4. Irakaslearen sentikortasunak haurren garapenean duen eragina

Hainbat ikerlarik erakutsi dute sentikortasuna emaitza positiboekin lotzen dela, bai haurtzat, bai eskolentzat. Zenbait azterlanen arabera, sentikortasun handiko heldu esanguratsuek haurrengan lotura segurua eta garapen sozioemozional egokia sustatzen dute (Farkas et al., 2015). Eta sentikortasuna baldintza da haurren garapen neurofisiologiko, fisiko eta psikologiko osasuntsu batentzako (Richter, 2004). Aldiz, eskaintako arreta egokia ez denean, edo zabarra denean, ondorio kaltegarriak eragiten ditu haurren garapenean.

Irakaslearen sentikortasunak haurren garapenean duen eragina anitza da; irakasleak sentikorrakoak direnean eta emozionalki hobeto erantzuten dutenean, bi adierazpide bereiz daitezke. Lehenengoa haurrak hartzen dituen gaitasun sozialei buruzkoa da; heldu sentikorrak ikasgelaren barruan esperientzia zailak kudeatzeko ematen duen euskarri positiboari esker, haurrak errazago harremanetan dira berdinkideekin. Bigarren bideak adierazten du heldu sentikor batek haurrekiko atxikimendu lotura sustatzen duela, harremanetan segurtasun handiagoa bermatuz, eta hizkuntza trebetasunean eta

oro har garapen integralean eragin positiboa duela (Farkas et al., 2015; Leigh et al., 2011; Wilcox-Herzog & Ward, 2004).

Lehen haurtzaroko literaturan badago adostasun orokor bat: sentikorrak diren eta testuinguru antolatu bat prestatu eta laguntza emozionala eskaintzen duten irakasleek haurren banakako beharrak hobeto ezagutzen dituzte, eta horrek, aldi berean, emaitza hobeak iragartzen ditu azterketetan eta ikasgeletan (Ansari & Pianta, 2019; Mashburn et al., 2008). Zaintza sentikor eta abegikor bat haurraren garapen neurofisiologikorako, fisikorako eta psikologikorako baldintza da (Dunst & Kassow, 2008).

Helduak sentikorrak direnean eta haurren behar eta seinaleei erantzuten dietenean, haurrak garatu egiten dira. Ikasi egiten dute (LoCasale-Crouch et al., 2016). Haurrek gaitasun prosozialetan eta autorregulazioan aurrerapenak agertzen dituzte beraien irakasleek beraiekin gertuko harremanak eraikitzen badituzte eta beraien beharrekiko sentikorrak badira. Horretaz gain, sentikortasun eta erantzuteko gaitasun maila altuek atxikimendu harreman seguruak sustatzen dituzte (Goldsmith & Alansky, 1987). Gainera, irakasle oso sentikorrak dituzten haur txikiek hazkunde tasa azkarragoak erakusten dituzte. Beren ikasgeletan giro positiboa eta goxoa sortzen duten irakasleek haur bakoitzaren behar sozioemozionalei eta horietan gertatzen diren elkarreraginei arreta handiagoa jartzeaz gain, emaitza sozial eta emozional hobeak erdiesten dituzte (Barrientos, 2016; Mortensen & Barnett, 2019).

Eskolaurreko ikasgelan emozionalki konektatzeko gaitasun handia duten irakasleak gai dira, epe luzera irakaskuntzan eragin positiboa eragiteko (Barrientos, 2016). irakasleak giro goxoa sortzen lagundu behar du, haurren seinaleei behar bezala erantzun, gartutasun fisiko eta psikologikoa erakutsi, eta hitzezko afektu positiboa eskaini; behar sozialei, emozionalei eta akademikoei arreta emateko eta haurren autoerregulazioa eta autonomia bultzatzeko (Buhs, Rudasill, Kalutskaya, & Griese, 2015; Hamre & Pianta, 2005). Horrela bada, frogatu da irakasleek haurraren autonomia bultzatu eta sentikortasunezko erantzun eta laguntza eskaintzen dutenean, haurrek inhibizioa hobeto kontrolatzen dutela (Hatfield et al., 2016). Ezinbestean, irakasleak koherenteak, abegikorak eta haurren behar eta interesekiko sentikorrak izan behar dute, egunean zehar beraien lana elkarreraginetan eta harremanetan oinarritzen den neurrian (Barros et al., 2018). Gainera, gelan haur bakoitzaren beharrak eta interesak ezagutzen dituzten irakasleek gaitasun handiagoa izango dute, ziurrenik, haurren behar guztiak asetzen dituen giroa sortzeko (Ansari & Pianta, 2019; Mashburn et al., 2008). Azken finean,

irakasleak dira haur bakoitzari erantzuteko aukeratu duten moduaren erantzule, harreman horretako aspektu indibidualak kontuan izanik (Redder & White, 2017).

Gelan giro egokia mantentzen duten irakasleek, komunikazio ona izanda eta autonomia erraztuta, beren ardurapean dauden hurrek gizarte trebetasunak eskura ditzaten laguntzen dute, trebatzeko eta trebetasun berriak eskuratzeko aukera gehiago ematen dituztelako. Hurrek gaitasun sozial handiagoa dute, irakasleek komunikazio positiboa sustatzen dutenean eta beren afektua erakusten dutenean (Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak, 2007).

Ikerketek zaintzaren kalitatearen ondorio positiboak eta iraunkorrak erakutsi dituzte, baita eskola-errendimenduan ere. Ia haur guztiek (ez bakarrik estimulazio gutxiagoko etxeetatik datozenek) onura kognitiboa izan dezakete, batez ere, zaintzaileekin harreman positiboak dituztenean (Arhnert & Lamb, 2010). Gainera, irakasle sentikorrak haurrak jasan dezakeen estresaren leungailu gisa funtzionatu dezake (Vermeer et al., 2010). Esate baterako, haurrak gurasoengandik banatu ondoren emandako erantzun fisiologikoak murriztu daitezke, baldin eta irakasle sentikor batek ordezkutzen baditu. Irakasleak sostengu emozional nahikoa eta egokia emateko eginkizuna ezinbestekoa da zaintza testuinguruneetan; bereziki, haurrak txikiak direnean.

Oro har, helduen goxotasun edo berotasun maila altuak egokitzearekin lotzen dira, eta helduen goxotasun maila baxuak, aldiz, egokitu ezinaren emaitzekin. Gainera, helduen goxotasuna hurren emozioen erregulazioarekin ere lotu izan da. Helduen goxotasun ezak haurrak bere emozioen zirrara kontrolatzeko eta modulatzeko duen gaitasuna eragozten du. Horrek, era berean, areagotu egiten du haur batek estres egoeretan (eskolarako trantsizioa barne) senti dezakeen larritasuna (Boye, 2014).

Irakaslearen goxotasunak eta laguntzak ere eragina dute hurren gaitasun garrantzitsuen garapenean (besteak beste, gaitasun sozial handiagoa, portaera-arazo gutxiago eta pentsatzeko eta arrazoitzeko gaitasun handiagoa eskola-adinean). Haur txikiak modu horretan baliatzen dira ingurune horietan harreman seguruak garatzen dituztelako eta irakasleek jarduera kognitibo bizigarriak eta beste hurrekin harreman positiboak garatzeko laguntza ematen dutelako (Waters & Cummings, 2000). Hain sentikorrak ez diren irakasleak dituzten hurrekin alderatuta, irakasle sentikorragoak dituzten hurrek portaera autosufizienteagoa, portaera negatibo gutxiago eta ekintzetatik kanpo denbora gutxiago erakutsi dute. Emaitzen arabera, irakasleek hurrei

emandako erantzun sentikorrak haur talde horrentzako egokitze positiboarekin lotu dira ikasgelan (Rimm-Kaufman et al., 2002).

Frogatu denez, irakasle sentikorrek aukera gehiago dituzte haurrei arreta egoki bideratzen laguntzeko, hobeak dira haurrei ikasgelan portaera autonomoak garatzen laguntzeko, eta trebeagoak dira haurren erasoak murrizteko. Gainera, sentikortasunez jokatzeko duen irakaslea hobea izan daiteke haurren hazkuntza eta ikasgelan garapena bideratuko duten egitura inplizituak garatzeko (Rimm-Kaufman et al., 2002).

Irakasle batek haur batekiko elkarreraginean behin eta berriz izaten dituen emozioek eragina izan dezakete haur jakin batenganako jarrera sentikorrean. Zentzu horretan, zenbait ikerketek frogatu dute irakasleen emozioek eragina dutela haurren eguneroko portaeran (Koenen et al., 2019); emozio negatiboek eta irakasleen estresak haurrei laguntza emozionala emateko eta hainbat erronkei aurre egiteko gaitasuna ahultzen dute (Zinsser et al., 2013).

Haurren behar indibidualei erantzutean, irakasle sentikor batek lagundu diezaiokete haurrari kitzikapen-egoerak erregulatzen eta estresari modu koherenteago eta eraginkorragoan aurre egiten (Buyse et al., 2011) Denborarekin, haurrak gero eta gaitasun handiagoa izan dezake bere emozioak eta jokabideak kudeatzeko eta eskolako lanetan eta zereginetan arreta jartzeko (Spilt et al., 2018). Sentikortasunak ematen duen babes efektuaz gain, ikasgelan sentikortasun gutxi izatearen ondorio kaltegarriak ere aurkitu daitezkeela diote ikertzaile horiek. Irakaslearen sentikortasun ezak areagotu egin dezake haurren segurtasun emozionalik eza. Haurrak ez badu irakasle hori babestoki seguru bezala sentitzen, zailtasunak izango ditu esplorazio jokabidea garatzeko.

Irakasleak haurren hizkuntza emozionala behar bezala ulertzea, norberarekin, berdinkideekin eta zereginetikiko gelan agertzen dituen portaerak eta jarrerak, bai eta esku hartzeko oinarrizko tresnak izatea ere, funtsezko elementuak dira haurren garapenaren benetako dinamizatzailerik izatea lortu eta gelan behar bezala jarduteko (Sierra & Moya, 2012).

Oro har, ikerketek iradokitzen dute haurrek gehiago ikasten dutela ongi antolatutako eta kudeatutako testuinguruetan; elkarreragin sentikorrak, hartzaileak eta kognitiboki estimulatzailerik baitituzte, eta horiek autonomia, elkarrizketa, alfabetatzea eta funtzionamendu exekutiboa sustatzen dituzte (Hatfield et al., 2016).

Laburbilduz, agerian geratu da irakasle lanak berarekin dakarren ardura handia. Haur bakoitzarekin kalitatezko harreman bat eraikitzea da bere eginbehar nagusietako bat, horretarako sentikortasunez jokatzuz eta haurren atxikimendu irudi bihurtuz. Haur horren garapen optimorako ezinbesteko baldintzak eskaini eta lan hori egoki egin ahal izateko, irakasleak oso ondo prestatua egon behar du. Ikasgelan, irakasleak bere burua zalantzan jartzen du etengabe, interakzioen bidez, eta bere benetako "ni"ari eta bere ezaugarri propioei aurre egin behar die bertan (Gölbaşı & Önder, 2017). Etengabeak dira "ni" pertsonalaren eta profesionalaren arteko oreka aurkitzeko aurre egin beharreko erronkak (Quan-McGimpsey, Marziliano, Hassen, Brown, & Kuczynski, 2015). Irakasle izateko garaian, ezaugarri pertsonalek nahiz profesionalek dute zerikusi handia bere jardun-identitatearekin. Esate baterako, irakasleek haurren seinale sozialak eta emozionalak irakurtzeko eta interpretatzeko duten gaitasuna irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintza sentikorren edo kalitate handiko elkarreraginaren funtsezko alderdia da. Gaitasun horiek irakasleen ezaugarri pertsonalekin oso lotuta daude; hein handi batean, pertsonen arteko trebetasunek bultzatzen dituzte (Sabol & Pianta, 2012).

3.KAPITULUA

IDENTITATEK SENTIKORTASUNERANTZ

3. Identitatetik sentikortasunerantz

Globalizazioa eta aldaketa sozial, demografiko zein ekonomikoa dira gaur egungo testuinguruaren ezaugarri nagusienak; eta, zalantzarik gabe badakarte hezkuntza kontzeptu eta paradigma aldaketa bat (Day & Gu, 2010). Zentzu horretan, XXI. mendeko eskolak eta irakasleak ezinbestean egin behar diete aurre erronka berriei; alde batetik gizarte aldakorrari loturiko desfioekin zerikusia dutenei, eta, beste aldetik, eskolara datozen ikasle eta haurren ezaugarriari loturikoei (Jiménez, Sancho, & Sánchez, 2019; Sánchez, 2015). Horrek, eskatzen du irakaskuntza estiloa eta curriculum behar berrietara egokitzea, irakaslearentzat estres faktore berri bihurtzen bada ere (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004). Ingurumari horretan, garrantzitsua izango da irakaslearen eginkizunetan eta eskola-egituran malgutasunez jokatzeko, eta haurren aukera eta beharretara egokitzea (Clegg, Wen, DeBaylo, Alcott, Keltner, & Legare, 2020).

Aldaketa azkarrak ematen diren eta interdependentzia geroz eta globalagoa duen gizarte honetan, errealitate berriei aurre egin ahal izateko, irakasleek beren bizitzako ibilbideen gaineko kontrola hauteman behar dute. Sinetsi behar dute gai direla sortzen zaizkien erronkei aurre egiteko beharrezkoak diren gaitasun emozional eta profesionalak erabiltzeko. Norbere buruarekiko auto-eraginkortasun pertzepzioa izatea, sinesmena, faktore erabakigarria da jokabide osasungarriak izateko (Bandura, 2004; Serrano-Díaz, Pocinho, & Aragón-Mendizábal, 2017). Ildo horretatik, Gonzalez-ek (2004) irakasleek izan beharreko ezaugarri nabarmenenak zeintzuk diren biltzen ditu; autokontrol gaitasuna izatea, irakaslearen gogoia edo irrika, malgutasuna eta oreka emozionala. Izan ere, hezkuntza-munduaren testuinguru aldakorraren aurrean, irakasleek beren identitatearen hainbat bertsio jarri behar dituzte martxan, testuinguruko eskakizunetara eta erabakietara egokitu ahal izateko. Bertsio horiek, ordea, autoerreferentziatzko irudikapen orokor bati lotuta daude, berezko ezaugarri kognitibo eta emozionalak osatuak, gure bizitza profesionalari nolabaiteko egonkortasuna eta jarraipena ematen diotenak: zer nolako irakaslea naizen, zeintzuk diren irakasle bezala nire eginkizunak eta zein ez, edota zein diren nire lanbideari dagozkion nire sentimenduak (Monereo & Domínguez, 2014).

Zalantzarik ez dago: besteekiko ardura eta zaintza dela medio, irakasle lanbideak karga emozional handia du (Sancho et al., 2014); besteen emozioekiko sentikortasuna eskatzen duelako, eta pertsonen arteko harremanen kalitatea errazteko eta optimizatzeko norberaren eta besteen emozioak egoki erabili behar direlako (Cejudo & López-Delgado, 2017). Ahalegin emozionalaz gain, ahalegin intelektual handia egin

behar du irakasleak gaurkotasunez jantzita eta etengabeko prestakuntzan murgilduta egoten; edukietan espezializatzear gain, metodologietan, haurren ezagutza psikologikoan eta baloreetan trebatzea eskatzen zaiolako besteak beste. Kasu askotan gainera, irakasleen lan profesionalaren sinesgarritasuna galtzeak eta estatus sozial eta profesional baxuak, besteak beste, irakasleen aurre egiteko gaitasuna are gehiago murrizten dute. Hala esan daiteke, beraz; ez da erraza, gaur egun, irakaslea izatea (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

Nola bideratu horrelako egoera konplexu bat? Irakaslearen identitatea eraikitzen eta garatzen laguntzea bide egokia izan daiteke egoera horri aurre egiteko. Azken hamarkadetan, geroz eta interes handiagoa nabari da ikerketan irakaslearen identitateari buruz; irakasleen profesionaltasunaren funtsezko osagaia baita, eta horrek eragina baitu irakasle izan eta jarduteko moduan, eta baita besteekin harremanak izateko modua ulertzerakoan ere (Xiao, 2016). Nolabait, irakaslearen identitateak marko bat ematen die irakasleei, “nola izan irakasle”, “nola jardun irakasle bezala” eta “nola ulertu irakaskuntza” kontzeptuen inguruan ideia batzuk eraikitzen laguntzeko (Sachs, 2005). Irakaslearen identitatearen gaiak adierazten du irakasleek beren lana modu subjektiboan nola bizi duten eta zein diren bere lanaren asebetetze eta asegabetasun faktoreak. Bere identitate profesionalaren aniztasunarekin eta irakasleek eta orohar gizarteak lanbideari buruz duten pertzepzioarekin ere badu zerikusia gaiak; irakaslearen identitatea esperientzia pertsonala da eta gizarte batean aitortzen zaion eginkizuna da (Vaillant, 2007). Identitate egonkorrik gabe, ziurgabetasunaren ertzean sentitzen da irakaslea, lehentasunak finkatu gabe, iraganean ainguratuta, erabat ez-gai egoera hobeagoetarantz proiektatu eta normaltasunez funtzionatzeko.

Identitateak “nia”-ren kontzeptuarekin du lotura zuzena (Goodson, 2004). “Nia”-ren ezagutza funtsezko elementua da irakasleek beren lanaren izaera eta identitatea landu eta interpretatzeko moduan. Bizitza pertsonaleko gertaerak eta esperientziak estu lotuta daude norberaren funtzio profesionalen garapenarekin. Bizitza pertsonalaren eta bizitza profesionalaren arteko elkarreragina funtsezko faktorea da lanean identitate osoa eta gogobetetasuna lortzeko, eta, ondorioz, irakaskuntzan duen pasioari eusteko (Sánchez, 2015; Day, 2007). Identitatea irakasleek beren burua ingurunearekin duten etengabeko harremanari buruz egiten dituzten interpretazioetatik abiatuta ikusten duten moduaren parte da. Elkarreragin hori irakaslearen laneko gogobetetasunean, konpromiso profesionalen eta motibazioan adierazten da (Kelchtermans, 2009).

Irakasleen identitatearen zentzia (hezkuntzaren inguruan dituzten ideiak, haien sinesmenak, lan-giroa eta testuinguru sozial eta politiko orokorrenen arteko loturen inguruan nola hausnartzen eta erantzuten duten) funtsezkoa da bere motibaziorako, konpromisorako, ongizaterako eta irakasteko gaitasunerako (Sánchez, 2015). Eta konpromisoa sentitzen duten irakasleek ez diote inoiz ikasteari uzten (Day, 2007).

Identitate sendoarekin lotuta, irakasle batek izan behar dituen ezaugarriak ondokoak direla dio Sánchez-ek (2015): pasio positiboa, konpromisoa, lidergoa, proaktibitatea, elkarrekintza iraunkorra eta erresilientzia besteak beste. Baina etorkizuneko irakasleen irakaskuntza-profilaren baitan bada beste ezaugarri bereziki garrantzitsu bat: autoestimua. Izan ere, osasun mentaleko babesletzat hartzeaz gain, hezkuntza-esparruan berebiziko garrantzia du (Gongora & Casullo, 2009). Pertsonak norbere identitatea ezartzeko eta norbere buruari balio bat emateko gaitasuna du, eta balorazio horri autoestimua deitzen zaio (Güell & Muñoz, 2000). Beraiek adierazi dutenez, autoestimu-maila ona izatea lortzen duenarentzat, kritikak hobeto jasateaz gain, besteengana ireki, laguntza eskatzen ikasi eta, oro har, askoz atseginoago izango da bizitzea. Horrek edozein depresio-prozesu aurrezaintzen ere lagunduko du. Autoestimu ona izateak, eta eskola-komunitateko kide izatearen sententzia izateak, oreka bat izatea ahalbidetzen du; oreka prestakuntzarekiko konpromisoaren eta bizitza partsonalaren artean.

Garrantzitsutzat jotzen da irakasleen identitateak kontuan hartzea, motibaziorako, eraginkortasunerako, konpromisorako, lanean gogobetetzeko eta ongizaterako funtsezkoak izan baitaitezke. Irakaslearen ongizate-sententzia oso lotuta dago bere burua profesional gisa definitzeko moduarekin eta bere profesionaltasuna ikusteko moduarekin (Sanchez, 2015). Egoera horren aurrean, beraz, etorkizuneko irakasleek ezinbestean indartu eta garatu beharko dituzte gaitasun sozio-emozionalak; beren sentimenduak ulertu, horiek kudeatzeko gaitasuna erakutsi eta zailtasunei positiboki aurre egiteko ahalmena lantzeko (Jiménez et al., 2019).

Aipatu testuinguruan bizi den irakasleak gaitasunak garatu behar ditu, derrigor, arriskuak hartzeko, aldaketa bideratzeko eta eskaera eta arazo berrien aurrean konponbideak bilatzeko. Ez da erraza ezaugarri horiek guztiak biltzea.

Esan bezala, gizartean gertatzen ari diren aldaketek eragina dute irakaslearen lanean eta, seguru asko, baita haren prestakuntza eta garapen profesionala berriro definitzeko eskaeran ere (Marcelo, 2002). Gogoeta horiek aditzera ematen dutenez, Hezkuntza

Fakultateetako ikasketa-planean sartu behar da, lehentasunez eta estrategikoki, zenbait gaitasun eta ezaugarri konkretu garatzeko helburua (Bueno, Teruel, & Valero, 2005).

Marko teorikoaren atal honetan, irakaslearen identitatearen eraikuntzan hain garrantzitsuak diren hainbat alderditan sakonduko da; ongizatean, irakaslearen bizi historien garrantzian, autoestimuan eta, nola ez, ezaugarri horiek guztiez jabetu eta garatzeko hain kontuan hartu beharreko formazioan.

3.1. Identitatearen eraikuntzaren ezaugarritzea

Pertsona ez da sortzen identitate konkretu bat zehaztuta; identitatea inoiz amaitzen ez den eraikuntza prozesua baita (Navarrete-Cazales, 2015). Ondorioz, identitate terminoa kontzeptu dinamikoa, konplexua, multidimentsionala eta definizio zailekoa da; hasierako prestakuntzako urteetan hasi eta bizitza osoan garatzen doana (Alfaya, 2019; Sancho et al., 2014), testuinguruarekin elkarrekintzan eraikitzen dena eta pertsonaren esfera guztiei eragiten diena (Sanchez, 2015), eta, batez ere, norbere buruari zentzua bilatzen laguntzen diona (Pillen, Beijgaard, & Den Brok, 2013).

Irakaslearen identitate profesionalaren definiziora joz, Galaz-ek (2011) arlo zehatz bateko jarduera eremuari buruzko definizio bat aipatzen du, eta aldagai subjektiboak (historia pertsonala) nahiz sozialak (erreferentzia eta ondasun kolektiboak) biltzen ditu. Alfayak (2019) hauxe gehitzen du: (a) berariazko okupazio-eremu batean lan egiten duen pertsona baten identitatea, kasu honetan, hezkuntzan lan egiten duenarena; (b) etengabe aldatzen ari den prozesu bat, hura osatzen duten dimentsio guztiek modu holistikoa bat egiten dutena, eta (c) identitate profesionala pertsona bakoitzean bakarra eta ordezkazina dela, bizitza osoan zehar sortzen eta eraldatzen delako.

Identitatea ezengonkorra eta anitza da eta banakotasunaren interpretazio subjektiboa ere bada. Horrelaxe gertatzen da jarduera profesionala garatzen den testuinguru batean ere; irakasle gisa norberak bere buruaz duen irudia da, eta hori faktore pertsonal eta profesionalen arteko elkarrekintzen arabera eratzen da (Beijard & Meijer, 2017). Alegia, bere baitan hartzen ditu zein den irakasle bezala bakoitzak duen helburuaren zentzua, zein diren irakaslearen erantzukizunak, estiloa, eraginkortasuna, asebetetze maila eta ibilbide profesionala (Kosnik & Beck, 2009). Horrela, identitatea ikasi eta berrikasi egiten da (Guzmán, 2017); identitatearen esanahia eraiki eta berreraikitzen doa: denboran

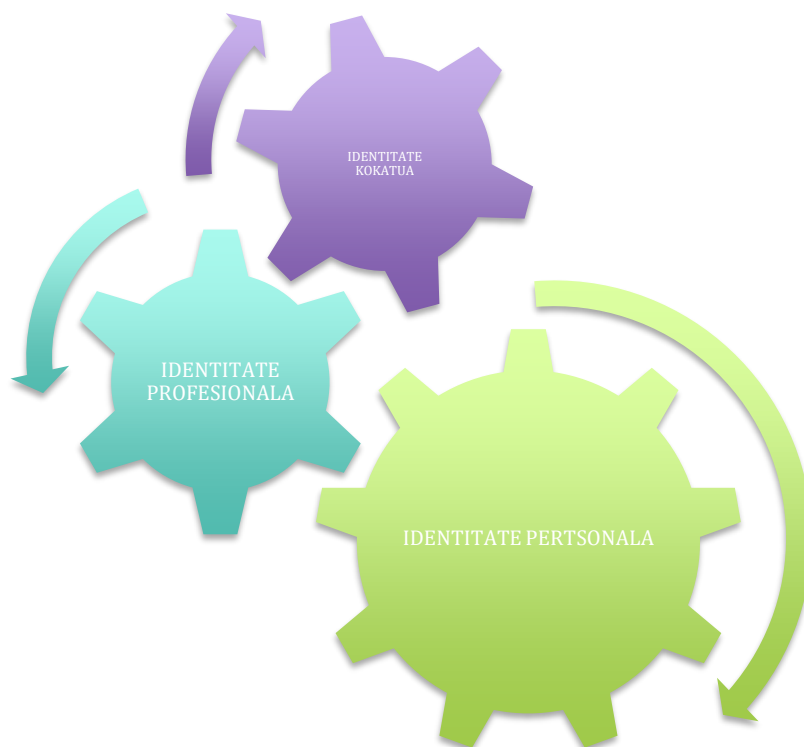
zehar, istorioen bidez. Eta emozioak eragiten ditu; identitatea besteekin erlazionatuta sortzen baita (Roger & Scott, 2008).

Irakaslearen identitate profesionala deritzonak, alde batetik baditu lanbidea partekatzen duten kide guztiengan ezaugarri komunak, eta, aldi berean, indibiduala da; bakoitzaren historia berezi eta propioaren nahiz ezaugarri pertsonalen arabera (Sarceda, 2017). Beraz, jasotako prestakuntzak, praktikan jarritako rolak, bizitako esperientziak, edo besteengandik jasotako irudiak, baita norberarengandik jasotakoak ere, informazio-multzo konstante bat osatzen dute, hainbat dimentsiotan antolatzen eta elkarri eragiten diotenak. Horregatik esan daiteke, identitatea modu indibidualean eta kolektiboan eraikitzen dela; gizarte-eraikuntza bat da, banakakoa, eta era berean, erlazio horien emaitza dinamikoa (Sánchez & Cardenas, 2019).

Lehen aipatu den moduan, eta ikerketek diotenaren arabera, irakasleen identitate profesionala ez da osatze egonkorra, baizik eta prozesu jarraitua eta aldakorra da, prozesu dinamiko baten emaitza (Robinson, Tejada, & Blanch, 2018), eta bizitzan zehar izandako hainbat esperientziez osatutakoa (Beijaard et. al., 2004). Identitatearen garapen horretan eragina dute lan testuinguruek, lankideek, lanbide-ezagutzek, eta baita irakasleek berak dituzten trebetasun eta hezkuntza-jarrerak ere (Pillen et al., 2013). Prozesu horren funtsezko elementuak irakaslearen sinesmenak eta balioak dira eta hausnarketa ezinbesteko baldintza da eraikitze prozesu horretan (Day, 2007).

Bide beretik, Day eta Kingtonek (2008) iradokitzen dute identitatea *konposatu* bat dela, faktore pertsonal, profesional eta egoera-faktoreen arteko interakzioetan oinarritzen dena eta identitate konposatu bakoitza, bere horretan, identitate txikiez osatuta dagoena:

- Identitate profesionala: dimentsio horrek irakasle ona izatearen itxaropen sozial eta politikoak zein irakaslearen hezkuntza-idealak islatzen ditu.
- Identitate kokatua; dimentsio hori eskola eta testuinguru jakin batean dago, eta tokiko baldintzek (hau da, haurren portaerak, desabantaila-mailak, lidergoak, laguntzak eta feedback-ak) eragiten diote.
- Identitate pertsonala; eskolatik kanpo kokatzen den dimentsioa familia- eta eginkizun sozialei lotuta dago, hots, aita, seme edo alaba, edo bikotekide izateari.

Irudia 5: Haurra eta irakaslearen arteko harremana

Hiru dimentsio horien barruan eta une jakin batean, irakasleek tentsioak izan ditzakete, baita haien artean ere (Day & Kington, 2008). Ezin ahaztu identitatearen dimentsio bakoitza eragin positibo eta negatiboen mendean dagoela eta hauek eragina izango dutela irakasleen konpromisoan, laneko gogobetetasunean, ongizatean, autoeraginkortasunean edo ahultasunean, eta baita erresistentziari edo sendotasunari buruzko pertzepzioan ere.

Azken finean, identitatea buruak, bihotzak eta gorputzak osatzen dute (Beijaard et al., 2004). Identitatea funtzioaren eta testuinguruaren arabera aldatzen den biografia pertsonalaren, kulturaren, eragin sozialaren eta balio instituzionalen hari-mataza da. Hala, bereziki hezteko eta irakasteko ardura eman zaien eragile gisa uler daitezke irakasleak. Beren identitatea misio hori barneratzeko eta haren inguruan eraiki eta berreraikitze moduz ematen dioten esanahitik sortzen da.

Identitatearen kontzeptuari beste sakontasun bat emanez, Caballero-k (2009) dio irakaslearen identitate profesionala barneko eta kanpoko faktore multzo baten arteko erlazioan eraikitzen dela, eta jarraian aipatzen dira:

- Barne-dimentsioa: lanbidea ulertzeko eta betetzeko modu pertsonala da. Garrantzi berezia hartzen dutelarik:
 - Bokazioak: subjektuak egin nahi duen hori zenbateraino egiten duen adierazten du.
 - Lanbidearen ikuskerak: printzipioak dira, banakakoak eta partekatutak, lanbidean izateko eta egiteko modu jakin bat eratzen dutenak.
 - Jakintzak: pertsonak bere lanbideari buruz duen ezagutza-maila eta hori gauzatzeko modua. Jakintza teoriko eta praktikoa eskatzen du.
 - Autokontzeptuak: norbanakoak bere buruari buruz profesional gisa pentsatzen duenari dagokio.
 - Autoestimua: sendotuz eta indartuz doa, inplikazioaren eta ahalegin profesionalaren eta lanbidearen baitan dauden profesional ezberdinen eta pertsonen partetik jasotako errekonozimenduaren (gurasoak, irakasleak) egokitzapenaren bidez.
 - Kultura profesionalean integrazioak: subjektua irakasle lanbidean dituen lankideekin identifikatzen den maila eta antolatze eta jarduteko moduak, bai erakunde mailan (atal edo talde mailan).

- Kanpo-dimentsioa: irakasleak berak zehazten du, eta beste lanbideetatik bereizten duten funtzio, ezaugarri eta atributu jakin batzuek eragiten dute. Identitate partekatua ezartzen du, identitate hori erabiltzen duten profesional guztiak bateratzen ditu. Hauek dira aipagarrienak:
 - Lanbidearen ospea: gizartean lanbidez egiten den balorazioarekin lotuta dago.
 - Errekonozimendu profesionala: subjektuak lanbide batean duen estatusa da, gizarteak edo kolektibo profesionalak ematen dion balore gisa. Aurrekoak ez bezala, ez du aitorten ofizialik edo promoziorik eskatzen.
 - Interakzio profesionala: subjektuak bere lankideekin ezartzen dituen harremanen multzoa da.
 - Lanbide kategoria: subjektuak lanbide baten barruan onarpen ofizial gisa duen maila edo hierarkia da, pizgarri ekonomiko edo sustapen jakin bat dakarrena. Ez dago nahitaez lotuta talde profesionalaren onarpenarekin.

- Dimentsio interaktiboa: lanbidean aritzean sortzen diren harremani buruzkoa, kultura profesional konkretu bat eraikiz. Harreman horiek eragin zuzena dute subjektuak lanbidea ulertzeko eta praktikara eramateko duen moduan.

Horrenbestez, norberaren identitate profesionala definitzea alderdi garrantzitsua da, irakasleen oinarritzko jarrerak, eta hurrekin gelan egoteko moduz irakasleak dituen ideiek baldintzatzen baitute gelako giro emozionala (Caballero, 2009).

Identitate profesionala beraz, identitatearen azpi dimentsioa izango litzateke. Gizabanako batek bere lanbidean berezko dituen funtzioak, bere gain hartutako erantzukizunak, bere bizitza pertsonalean eta sozialean eragina duten eginkizunak, eta bizitza ikusi eta ulertzeko ikuspegia ematen dizkio norbanakoari identitate profesionalak (Sánchez, 2015). Edozeinek, lanbide batean hasten denean, bere identitate profesionala eraikitzeke prozesuari egin behar dio aurre. Eta prozesu horretan, lanbidean jokatu nahi/behar duen rola definitu beharko du. Bere lana behar bezala egiteko. Estilo propioa zehaztu behar du, bere nortasunarekin eta hezkuntzari buruz dituen ideiekin koherentea izan behar du. Alfayak (2019) dio identitate profesionala dela pertsona batek lanbide jakin baten berezko balioak biltzen dituen modua, baita lan-munduan eraginkortasunez jarduteko behar diren trebetasunak eskuratu eta garatzen dituen modua ere.

Irakaslearen identitate profesionalean zentratuz, Cort eta Leite-k (2014) lau ardatz nagusi identifikatzen dituzte. Irakasle-identitatearen osagaiak ardatz horien gainean antolatzen direla proposatzen dute:

- Lan-baldintzak: bakoitzak bere ibilbide profesionalean izan dituen edo aurre egin behar izan dien lan-egoerei buruzko itema da. Irakasleek lan egiten duten eszenatokiaren ezaugarriak adierazten ditu, eta, beraz, bertan kokatzen da beren eredu profesionala.
- Prestakuntza eta lanbidea: Zer gertatzen da prestakuntzaren eta eskolako errealitatearen artean? Noiz eta nola egiten da irakasle bat? Irakasleen iritziarekin eta hartutako konpromisoekin ere zerikusia du. Agerian uzten ditu prestakuntzaren gabeziak eta lanbidearen eskakizunak.
- Irudikari pedagogiko-kulturalak; bakoitzak bere eskola-errealitatera eraman eta garatzen eta/edo eraldatzen dituen pertzepzio, ideia, printzipio eta balio pedagogikoekin du zerikusia. Oso lotuta dago kultura pertzepzioekin, elementu

ideologikoekin eta abarrekin. Dimentsio ideologikoa da, lanbidea ulertzeko eta pentsatzeko modua agerian jartzen baitu.

- Esperientzia garrantzitsuak; kategoria hau irekita geratzen da irakasle bakoitzaren arabera bere irakaskuntzan eragin zuzena izan duela uste duen esperientzia profesional zein pertsonaletarako; hazkunde pertsonal eta profesionaleko egoera edo esperientzia positiboak eranstean zaie. Narratiba guztien ezaugarri da mugari jakin batzuk agertzen direla, beren identitate profesionalaren garapenean inflexio-puntu garrantzitsu direnak. Sarri, esperientzia horiek irakasleen hastapen-prozesuak eta geroagoko konpromisoak ulertzeko baldintza izan ohi dira.

Identitate profesionala orekatze-prozesu bat da; koherentzia bilatzeko prozesu bat, esperientzia pertsonal eta profesionalean zehar eratzen dena. Bizi garen uneko bizi-zikloaren arabera, alderdi ezberdinak nabarmentzen dira, esperientziarekin eta konfiantza eskuratzearekin garatzen doazenak. Irakasle hasiberriak desorekak, nekea eta tentsioa izaten ditu, eta bere saiakeraren eta lankideen laguntzaren ondoren, aldatu egiten da, pixkanaka bere errendimendu egokia topatu arte (Cort & Leite, 2014).

Hezkuntza-testuinguruetatik abiatuta, irakaskuntza-identitatea eraikitzea positiboa da baldin eta irakasleak hausnarketa edo gogoeta kontziente bat egiten badu. Irakasle lanaren hausnarketa ezinbestekoa bihurtzen da, ez bakarrik testuingurutik abiatuta, baizik eta nork bere burua ezagutzeko ariketa gisara; bakoitzak bere profila bistara baitezake, eta ikusi profil hori ea ongi egokitzen ote den lan egiten duen zentroko hezkuntza proiektuan (Sánchez & Cardenas, 2019).

Lanbide jardunean zehar, irakasle identitatea berrinterpretatuz joaten da. Prozesu hori ibilbide profesionaleko lan-testuinguruaren arabera izaten da eta agerian uzten du ezaugarri nahiz erronka kolektiboak eta banakakoak ezartzen dituela irakaskuntza praktikatzuz, berariaz egindako irakaskuntza-gogoetaren bidez (Beijaard, 2019). Irakasle baten identitatea, ezinbestean, soziala da. Alde horretatik, irakaslearen lana ulertzeko "bere modua" duen garai edo momentu bati erantzun lioke, baina, era berean, subjektu bakoitzaren ezaugarri bereizgarrienaren berri emango luke (Beijaard et al., 2004; Gutiérrez, 2014).

Identitate profesionala denboran zehar garatzen da, eta eskatzen du lanbide praktikei buruzko ezagutzak eta praktikatzaren diren balio, trebetasun eta ezagutzak eskuratzeko.

Hezkuntza Fakultateetako ikasleen iraganeko eta oraingo esperientziek, bai eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-lekuekin izandako esperientziek ere (hau da, beren hezkuntza-esperientziek) eragina dute irakasle ikasketetako ikasleak irakasle lanbidean sartzeko egiten duen aukeran (Chong, Low, & Goh, 2011).

Baina bere ibilbidean zehar, irakasleak identitate krisiak ere izan ditzake. Irakasle idealaren eta benetako irakaslearen arteko tentsiotik sortzen da identitatearen krisia; izan eta egitea espero denaren, eta benetan egin eta egin daitekeenaren arteko aldea handitu ahala. Egungo hezkuntza-sistemek gaur egun dituzten eskakizun berriei erantzuteko, gero eta trebetasun, gaitasun eta konpromiso konplexuagoak eskatzen zaizkio irakasleari, baina bueltan, irakasleak ez du sentitzen dagozkion garapen profesionalerako aukera, motibazio eta soldatarik jasotzen duenik (Vaillant, 2008). Krisia etorkizuneko proiektzioa galtzen den unearekin lotzen da; irakasleak garrantzitsua zer den ez dakien une horrekin, irakaslea ziurgabetasunaren atarian sentitzen den momentu edo fasearekin (Erikson, 2000). Ondorioz, irakasle jardunean desmotibazioarekin eta inplikazio faltarekin lotzen da identitate krisia (Serrano & Pedrajas, 2016).

Identitate profesionalaren formazioa prozesu konplexua eta luzea da, erronkaz eta arazoz betea (Ivanova & Skara-Mincline, 2016), eta (etorkizuneko) irakasleak egiten duen ibilbide hori, irakaskuntzarekin duen konpromiso pertsonal eta profesionalarekin lotzen da (Sánchez, 2015). Identitate sendo batek irakaslearengan dituen onurak ikusita, (ongizaterako, norbere buruarengan sinisteko, lanaren errendimendu egokia izateko, etab.), ezinbestekoa da arreta jartzea irakasleen formakuntzan. Izan ere, zenbait ikerlarik (Chong et al., 2011) dagoeneko adierazi dute unibertsitateek identitatearengan zeregin erabakigarria izan dezaketela; identitate profesionalaren prestakuntza prozesua oso pertsonala den arren, norberaren historia eta bizipen pertsonalekin duen lotura estuagatik.

3.2. Irakaslea, pertsona

Identitate profesionala irakaslearen historiari eta haren ezaugarriei buruzko banakako eraikuntza propioa ere badenez, identitate profesionalaren baitan, dimentsio pertsonala funtsezkoa da. Zentzu horretan, irakaslearen sentikortasuna ere oso lotuta dago bere ezaugarri pertsonalekin.

Arestian aipatu bezala, Haur Hezkuntzako irakasle izatea ez da lan erraza, ez eta arriskurik gabea ere. Irakasleak beregain hartu eta onartuko ditu arrisku horiek, baina luzera begira higadura eta neke handia ekar dezakete. Gainera, irakasleak ez du sentitzen ordainetan jasotzen duen aitortza soziala parekoa denik. Eta, jakina, horrek baldintzatu dezake irakasleak bere buruaz egiten duen irudia eta baita garatzen duen jarduera profesionalari ematen dion balioa ere (Zabalza, 2001).

Hauek dira irakaslearen identitatearen adieran eragina duten faktore pertsonal batzuk (Grano et al., 2020); nor bere buruarengan dituen sinesmenak, autoestimua, motibazioa, konpromiso profesionala, ongizatea eta autoeraginkortasuna (Carrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman, 2012).

Haur txikien irakasle izaterako garaian, oso kontuan hartu beharrekoak dira irakaslearen izate eta bizimodua. Dimentsio pertsonalak pisu handia duen lanbidea da Haur Hezkuntzako irakaslearena: pertsonekin egiten baita lan, haur txikiekin kontaktu (fisiko)an, gainera. Bada, haurraren eta irakaslearen ezaugarri pertsonal propioen arteko harremana izango du jardunak oinarri.

Profesional izateaz edo profesionaltasunaz hitz egiten bada ere, Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako hurrekiko harremana sentimenduz beterik dago, afektibitatez gainezka... baina horrek ez dakar harreman goxo bat beti (Paulo & Grupo, 2013). Alde batetik, badago haurrentzako irakasle preziatua, maitatua eta aitortua izateko ilusioa, baina beldurra ere etor liteke irudikatutako irakasle eredu izatera ez iristearekin. Edota zergatik ez, baita haur talde baten onarpen ezarekin ere. Bateko edo besteko, hortxe irakasle desegokia izatearen sentimendua. Sancho et. al-ek (2014) berretsi bezala, lanbideak besteekiko duen ardura eta zaintza dela eta, emozio-zama handia du; Aurrera egiteko iturburu izan liteke hori, edo kontrara ere joka lezake.

Irakaslearen bizitza oso lotuta dago bere eginkizun profesionala betetzearekin, eta, beraz, bizitza pertsonalaren konplikazioak bat etor daitezke lan-arazoekin eta bere konpromisoa ahuldu. Irakaskuntzan, norberaren eta lanbidearen munduak bata bestearengandik bereizezinak dira. Irakasleak hartzen dituen erabakietan edota martxan jartzen dituen ekintzetan islatzen dira bere ezagutzak, pentsaerak, eta sentipenak. Beti ere, bere bizitzan zehar garatu dituen eta bere identitate partikularra osatzen duten esperientzietan eta sinesmenetan oinarrituta (Korthagen, 2004, 2010). Dimentsio pertsonala eta profesionala txanpon beraren bi aldeak dira, beraz.

Azken finean, nahiz eta alderdi pertsonala lantzea zaila den, eremu pribatu izanik, argi dago irakasleen bizitza pertsonalak zerikusi handia duela bakoitzak bere bizitzari eta lanari aurre egiteko duen moduarekin. Bolivar, Domingo eta Fernandez-ek (2001) diotenez, ekintza profesionalaren oinarri bezala lehenik eta behin irakaslea pertsona bezala hartu behar da kontuan (self-aren arkitektura deitzen diote). "Ni" indibiduala konfiguratzeko duten hainbat elementu dira ekintza profesionalaren lehen oinarria; sinesmenak, baloreak, aspirazioak, sentimenduak, printzipioak etab.

Irakasleak pertsona gisa zein diren eta irakaskuntza lana ulertzeko bere moduak etorkizuneko irakasleek eskolan esperimendatzen duten horretan eragin nabarmena du, positiboa zein negatiboa (Bullough, 2015), ondorengo atalean ikusiko den moduan.

3.2.1. Haurrarekiko ikuspegia

Irakasleen sinesmenek funtsezko eginkizuna dute beren identitatea eratzeko orduan, eta eragin handia dute beren portaeran eta jardura profesionalan. Sinesmenak, emozioek elikatutako errealitatearen irudikapen mentalak dira, benetakoak bailiran esperimendatzen dira, azterketa zorrotzik egin beharrik gabe. Haurren hezkuntza-erperientzia goiztiarretan sustraituta egon ohi direnez, nabarmena da sinesmenen osagai afektiboa, eta eragina izan dezakete irakasleen jokabide profesionalan, irakasleen hasierako prestakuntzan lortutako ezagutzak eta gaitasunak edozein direla ere (Vizek & Domović, 2019). Psikologiaren eta psikopedagogiaren arloko ikertzaile askok, argudiatzen dute hezkuntza-zientzia alderdi afektiborantz aldatzen ari dela (Cejudo & López-Delgado, 2017).

Irakasleen sinesmen profesionalak lau kategoriatan sailka daitezke: hezkuntza sinesmenak, irakasleen rolari buruzko sinesmenak, ikaskuntzari eta hurrei buruzko sinesmenak eta autoeraginkortasunari buruzko sinesmenak (Vizek & Domović, 2019).

Edozein kasutan, kategoria guztietan bereizten dira iritzi konstruktibistak (haurraren zentratutakoak), eta tradizionalak (irakaslearen, diziplinan eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan zentratutakoak).

Irudia 6: Hezkuntza ikuspegiak



Haurra errealitate naturala da. Haurtzaroa, ordea, errealitate sozial bat da (Zabalza & Zabalza, 2012). Gizartea eboluzionatzen joan da eta, ondorioz, eskola ere bai; beti ere, haurtzaroari ematen zaion esanahiaren arabera. Hezkuntza ikuspegia ere bai. Kasik aldatu ez dena, hezkuntzaren oinarrizko dilema edo muineko eztabaida da: hots, hazten uztea, edo gidatzea. Haurrari garatzen utzi eta gehienez ere garapen natural hori gainbegiratzea, edo, aitzitik, kultura edo jarraibide sozialak irakastea, gidatzea. Lehenengo aukeraren alde egiteak inbasoa gutxiagoko agertoki bat dakar, haur guztien garapen naturala bultzatzea helburu. Bigarren ildoak ikaskuntzaren zerbitzura jarritako irakaskuntza-teknologia egituraketa osoa behar du.

Haur txikiekin egiten den lana oso ikuspegi ezberdinetatik proposatu daiteke (Abril & Alfons, 2008). Gaur egun, oraindik ere badira Haur Hezkuntza, batez ere 0-3 bitarteko etapa, garapenarekin baino etapa asistentzialago batekin lotzen duten ikastetxeak.

Beraiek azpimarratzen dute garrantzitsua dela nozio hori aldatzea eta, batez ere, ulertu eta ulertaraztea Haur Hezkuntza desberdina dela beste etapekiko.

Bi ikuspegi, beraz, parez pare: (Jiménez et al., 2019); lehena, irakaslea ezagutzen transmisore gisan ulertuta, irakaskuntza tradizional eta konduktistenarekin lotuta dagoena. Ezaugarri hauek ditu: irakasleak kontrolatutako irakaskuntza-estilo bat du, edukiak eraikitzen ditu, haurrek nola ikasi behar duten erabakitzen duen bakarra da, eta alde aurreko ikaskuntzak nahiz prestakuntza ez ditu aurreikusten. Bigarrena, berriz, haurrengan oinarritutako ikuspegia da eta izaera konstruktibista du. Irakaslea irakaskuntzaren bideratzailea da, haurrak hezkuntza eta garapen prozesuan sartzen eta motibatzen dituena.

Hezkuntza ikuspegia eta irakaslearen identitatea eskutik helduta doaz. Identitatearen gaia lantzerakoan aipatu bezala, haurtzaroan lan egiten duen irakasleak badu egin beharreko lanaren irudi bat eta irudi hori baliagarria da irakasle gisa identitatea eraikitzeko. Zabalzaren ustez (2001) irudi hori da irakasle lana bideratzeko moduaren oinarria (garrantzia berezia emango zaien gauzak, erabiliko diren estrategiak, lehenetsiko diren harreman-moduak, etab). Irakaslearen bizimoduak ere, bai eskolan bai bizitza pribatuan, eragina du irakaskuntzari eta praktikari buruzko ikuspegiari (Álvarez, Porta, & Sarasa, 2010).

Hezkuntza estiloek eragin handia duten dimentsioak egituratzen dituzte lanbidean; batetik, hezkuntza-zereginaren konfigurazio pedagogikoa eta ikasgelan ezartzen diren pertsonen arteko harremanak, bestetik. Norbanakoaren eta gizartearen arteko artikulazioa osatzen duen dimentsioa da. Beraz, uste da bi dimentsioak ezaugarri kognitibo, afektibo eta prozedurazkoekin lotuta daudela, eta ezaugarri horiek irakasle bakoitzak gogokoen dituen rol, portaera eta metodoen adierazle egonkor samarrak direla. Era berean, hezkuntza-estiloak azpimarratzen du harreman dinamikoa dagoela irakasleek hezkuntzak izan behar duenari buruz (hezkuntza-praktikaren ikuskera idealista) eta benetan den horri buruz (hezkuntza-jarduera zehatzak) dituzten ikuskeren artean (González & Pino, 2013).

Irakasle eta haurren arteko elkarrekintza-estilo desberdinek ondorio desberdinak sortuko dituzte haurren sormenean. Elkarrekintza-estilo malgu eta lasaia izateak (egoeraren arabera, irakasleak jarrera desberdinak hartzen ditu haurren aurrean), askoz gehiago estimulatzen du gaitasun sortzailearen garapena, elkarrekintza-estilo menderatzaileak eta tentsioaren eta errepresioaren araberakoak baino (Franco, 2008).

Hezkuntza-praxiaren pertzepzioaren bilakaerak nahitaez ekarri du estilo tradizionalak baztertzeaz gain, gizarteak planteatzen dituen eskariekin konpromisoa hartzea: irakaskuntza-estilo irekiak, berritzaileak, malguak eta ulerkorak ezarriz, aldaketarekiko erresistentzia gaindituz. Horiek guztiak kontuan hartu beharko lirateke irakasleen hasierako prestakuntzan (González & Pino, 2013).

3.2.2. Norberaren biografia aztertzearen garrantzia

Bizi-zikloak alderdi garrantzitsuak dira irakasleen garapen profesionalean. Aspaldian esan zuen Cruz-ek (1995) irakasleen komunitatea bere lan ibilbidean eta denboran zehar aldaketa garrantzitsuak jasaten dituen talde profesionala dela. Irakaslearen autopertzepzioa lan profesionalak egiterakoan, gatazka-mailak edo irakaskuntzarekiko gogobetetasuna, edota zentroetako harreman sozialei buruz duen ikuspegia eta prestakuntza beharra, ez dira berdinak bere biografiaren bizi-ziklo guztietan zehar. Irakasleak jasaten dituen heldutasun aldaketak eragiten die bere interes propioei, ikastetxearekiko konpromisoari, irakaskuntzaz duten ikuspegiari, hezkuntza-komunitateko gainerako kideekin harremanak bideratzeko moduari, garapen profesionaleko beharrak eta hezkuntzan duten etorkizunari buruzko kezkei. Aldaketa horiek eragina dute hezkuntza ulertzeko moduan eta, irakasle bakoitzak bere karrera kudeatzeko moduan ere; baita berrikuntza/hobekuntza proiektuetan, prestakuntza-programetan edo erantzukizuneko postuetan parte hartzeko motibazioan.

Hezkuntza arloko ikerketaren baitan, geroz eta nabariagoa da irakaslearen mundu profesional eta pertsonala ongi ulertzeko jakinmina. Hainbat ikerlanetan aztertu da irakasleen biografien garrantzia, eta “bizi-zikloek” jarduera profesionalean duten eragina. Hala, frogatuta geratu da: persona gisa (irakasleak) izandako bilakaerak eragin nabarmena du (irakasle) jardunean. Izateko modua eta, batez ere, norberak une bakoitzean bere baitan sentitzen duena dira identitatea eraikitzeke ardatzak, eta nabarmen baldintzatzen dute irakaslearen ekina. Pascual-ek (2003) bizi historiek zertan laguntzen duten landu zuen:

- Bere bizitza pertsonal eta profesionalean (familia, eskola eta testuingurua) mundua, hezkuntza eta norberaren praktika profesionala ulertzeko garaian gakoak ematen dituzte.

- Eguneroko jardunean aldaketak txertatzerakoan sor litezkeen mugen kontzientzia izaten ahalbidetzen dute.
- Irakasle baten pentsatzeko modua aldatu duten gertaera edo momentu esanguratsuak zein diren identifikatzen laguntzen dute.
- Unean uneko etapa pertsonal eta profesionala ezaugarritzen duten ezaugarriak atzemateko aukera eskaintzen dute.
- Orainaldiko testuinguruko aspektuek nola ari diren eragiten beren garapen profesionalean arakatzeko eta arlo pertsonalak garapen profesionalean duen eragina ikusteko balio dute.

Pertsona etengabe ari da eboluzionatzen, bizitza pertsonala garatuz, eta etapa ezberdinak igaro ahala jarrerak eta gaitasunak aldatzen doaz. Irakasle izatea (beste lanbide batzuetan bezala) derrigor uztartu behar da beste funtzio pertsonal, familiar eta sozial batzuekin. Haur txikiekin lan egiteko hain beharrezkoak diren bizitasun eta energia iturriak ere aldatuz doaz. Bizitza biografia gora behera askorekin osatzen da, eta modu nabarmenean eragiten diote (irakasle) lana egiteko eta garatzeko moduari.

Idea hori argitara ateratzeak izugarriko indarra du praktikaren inguruan informatzeko eta besteekin partekatzeko; horrek eraldaketarako aukerak irekitzen baititu. Esan daiteke beraz, alderdi pertsonalak, praktikoak eta profesionalak osotasun bat konfiguratzen dutela (bizitzako curriculum), zeinak baldintzatuko duen gelan eta gelatik kanpo bizitako *curriculum*. Nahikoa da irakasle batekin bere bizitza profesionalari buruz hitz egitea konturatzeko jardun profesionala bere esperientzia, bizitzako gertaera, ekintza pertsonal eta profesionalekin konfiguratutzen dela (Bolívar et al., 2001).

Bizi historia bat narrazio bat da, gertaeren erakusketa bat, errealak nahiz fikziozkoak izan. Horrek esan nahi du bizi historia bat pertsona batek bere bizitzan zehar bizi izan dituen gertakarien kontakizuna dela. Alde horretatik, hezkuntzako bizi historiek bide ematen dute "loturak, praktikak, topaketak, eta bereizketak, prestakuntza espazioak, bateragarritasun eta disonantzia espazioak, agertokiak, bizipenak, argiak eta itzalak" kontatzeko (Piqué & Forés, 2015). Irakasleen bizipenak interesgarriak dira, batetik, irakasle onak izateko aukera eman dieten esperientzia pertsonalak eta sozialak ezagutu eta ulertzeko, historikoki nola eraiki diren eta zergatik eta zertarako jarraitzen duten jakiteko, eta, bestetik, zer pedagogia kontzeptu, konpromiso eta kalitate duten ulertzeko

(Lopez de Maturana, 2003).

Gainera, irakaslearen identitateak, esperientziek, eta harremanen inguruan duen bizipen pertsonalak eragina dute eskolan umeekin harremanak eraikitzeke izango duen gaitasunean (Kesner, 2000). Hortik dator, besteak beste, irakasleen Bizi Historiak jasotzearen garrantzia, eta interesa. Bizi Historiek, kontatutako bizipenak interpretatuz, irakasleek beraien hezkuntza praktika nola eraiki duten ulertzeko azalpenak jasotzen dituzte. Gizarte Zientzietan oinarritutako ikuspegiak haratago, Bizi Historiak elkarrizketa sakonean oinarritzen dira. Pertsonak modu intimo batean ezagutzeko eta mundua beraien begietatik begiratzeko aukera eskaintzen dute (Lopez de Maturana, 2013). Oso baliagarriak dira irakasle lanaren eta formazioaren inguruan pentsatu eta hausnartzeko, eguneroko esperientzia, irakasleen ezagutza profesionalaren iturri izateko aukera ematen baitute (Rivas & Herra, 2009; Hernandez, 2004). Gainera, hausnarketa bateratuaren praktikak identitatea sortzen du eta gorputz profesionalaren nozioa eraikitzeke aukera ematen du. Horretarako, beharrezkoa da irakaskuntzako jakintza eta praktikei buruzko hausnarketa sistematikoa, eta denboran jarraitua, izatea. Horrexegatik, bada: bide interesgarrietako bat irakasleen bizitza eta lana barrutik ulertzea da (Vaillant, 2007).

Azterketa ugari egin da irakasleen biografien garrantziari buruz, jarduera profesionalean “bizi-zikloen” inzidentziari buruz, etab. Erakutsi dute pertsonaren bilakaerak eragin nabarmena duela irakasle gisa egiten den jardueran. Norbanakoaren izateko modua eta, bereziki, norberak bere baitan sentitzen duena, une bakoitzean norbere identitatea eraikitzeke ardatzak dira, eta erabat baldintzatzen dute jardun profesionala (Zabalza, 2001). Identitatea eraikitzeke prozesuan lagundu edo oztopatzen duten laneko eta bizitzako elementuen artean, (Day & Kington, 2008) honako hauek aipatzen dituzte: irakasleen ezagutza profesionalak, esperientzia pertsonalak, sinesmenak eta balioak, eskola-ingurunearen eta ikasleen “mikropolitika” eta testuinguru politiko eta soziokultural zabalagoak.

Irakaslearen identitate profesionala eta praktika profesionala eraikuntza biografikoak dira, funtsean (Goodson, 2004). Bizitza osoan eta eskolako esperientzian zehar eraikitzen doaz; haur eskolako geletan hasi (Rivas, Leite, & Cortés, 2013) eta unibertsitateko ikasgela nahiz lanbideraino. Testuinguru instituzionalarekin batera, eskolan ikasle gisa edo prestakuntzan zehar izandako esperientziak, irakasle bakoitzaren garapen profesionalean kontuan hartu beharreko mugarriak izan daitezke (Cort & Leite, 2014).

Lan pedagogikoa esperientzia sozialetik eta praktikotik elikatzen da (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005), neurri handi batean aurreko esperientzia pertsonal eta profesionalean oinarrituta (Ivanova & Skara-Mincline, 2016). Bizitza inguratzen duten kultura-testuinguru ezberdinetako aldaketa garrantzitsuek eragin dezakete rolak eta harremanak, edota hurrekin egoteko eta haientzat lan egiteko moduak aldatzea (Bullough, 2015).

Garrantzitsua da onartzea: irakaslearen identitatea estu lotuta dago norberaren biografiarekin eta testuinguru sozialaren garapenarekin (Arvaja, 2016). Eta Bizi Historiak estrategia egokia izan daitezke irakasleak ikusgai jarri eta beraien jakintza profesionalaren nondik norakoak erakusteko (Bolívar, 2014).

Bizitzak eta profesioak ez dute paraleloan aurrera egiten duten bi errealitate gisa funtzionatzen, bai, ordea, elkarren osagarri eta elkarreragile diren espazio fisiko eta emozional gisa. Premisa horretatik, eguneroko bizitzako egoeretatik, diskurtsoetatik, pertzepzioetatik, izateko moduetatik abiatuta ikertu du ikerlari askok nola eraikitzen den irakasle identitatea (Vaillant, 2007). Narrazioen bidez irakasleen biografiak eraiki dira eta, horri esker, irakasleen ahotsak berreskuratzen dira. Ikerketa horien arabera, kontakizunaren bidez identitatea eta hura eraikitze modua bizi den testuinguruaren eta haiei aurre egiteko moduen irakurketa egiten du irakasleak.

Irakasle eredugarrien bizitza-historiak ikertzea komeni da, iraganeko ekintzen ondorioek eragina dutelako gaur egungo hezkuntza-esparruan, eta horretaz gain, etorkizuneko emaitzak ikusteko aukera ematen dutelako (Lopez de Maturana, 2013).

3.2.3. Irakaslearen ongizatea

Irakaslearen ongizatea haren hazkunde pertsonal eta profesionalerako abiapuntua da, eta horregatik da funtsezkoa identitatea eraikitze modua (Donoso & Muñoz, 2013). Haur Hezkuntzako irakasleen bizitza emozionala eta ongizatea garrantzitsua dira, haiei ez ezik, haiekin gelan dauden haurrei eta hezkuntza testuinguruaren kalitateari ere eragiten die eta (Andrew, 2015; Jennings, 2015). Ikertzaileek gero eta gehiago nabarmentzen dituzte lehen haurtzaroen lan egiten duten irakasleen ongizatearen eta kalitate handiko hezkuntza eta arreta emateko duten gaitasunaren arteko loturak (Cumming, 2017).

Irakasleen ongizate fisiko, mental eta emozionala haurren ongizatean islatzen da (Outi, Usiautti, & Kaarina, 2012) eta irakasleen ongizate emozionalak eragin esanguratsua izan dezake hurrekiko harremanetan, klasea kudeatzeko estiloetan eta hezkuntza sozio emozionalean (Jennings & Greenberg, 2009). Eskolan izugarritzko garrantzia dute eskaintzen den testuinguruak, eta zer esanik ez bertako irakasleek (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2012). Irakasleek egoki eta atseginez egiten badute beren lana, haur eskolak, ingurune positibo bihurtzen dira.

Osasun emozionalari, depresioari eta irakasleen estresari buruzko ikerketek sistematikoki frogatzen dute irakaskuntza erronka handiko lana dela, bereziki, emozioei dagokienez (Jennings, 2015). Irakasleak, eskola batera lanera sartzen den momentutik, errealitate eta egoera desberdinen unibertso oso batekin egiten du topo. Errealitate eta egoera horiek, bizitzaren parte diren neurrian, beti kudeatzen errazak ez diren egoerak sortzen dituzte (Carasa, 2011). Gainera, ikastetxeen errealitatea gero eta konplexuagoa da, askotan gogorregia, eta lana ondo egiteko, beharrezkoa da ogibidearen, lanaren bizipen ona izatea. Alegia, gustura eta ondo sentitu behar du irakasleak. Hainbat emozio eta estrategia ondo kudeatuz gero, eraginkortasun, asebetetze eta, ondorioz, ongizate maila handiagoak erdietsiko dira. Gelan erronka emozionalak agertzen direnean, trebatuta dauden irakasleek bakarrik erabiliko dute, modu osasungarrian eta hurrekiko eta lankideekiko harremanei kalte egin gabe, sentitutako kitzikapen fisiologikoa (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). Adimen irekia, pentsamendu kritikoa eta kemena, beste pertsona batzuen zaintza, justizia, autorregulazioa, baikortasuna eta itxaropena, besteak beste, pertsonak bizitzan eta lanean ongizatea lortzeko erabil ditzaketen indarguneak dira (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Literaturak erakutsi du langilearen lan ingurune psikosozialak, lan eskaerak, baliabideak eta jasotako babes sozialak, eragin nabarmena dutela langileen osasun emozionalean eta ongizatean (Martin, Karanika-Murray, Biron, & Sanderson, 2016). Laneko ongizatea hobetu egingo da irakaslea bera ere besteen zaintzapean sentitzen denean: haur baten zaintzapean, lankide baten zaintzapean, gainbegirale baten edo haur baten gurasoengandik zaindua dela sentitzen duenean (Määttä & Uusiautti, 2013). Funtsezkoa da beraz, irakasleen lan baldintzetan eta ongizatean arreta jartzea.

3.2.3.1. Ongizatea definituz

Irakaslearen ongizatea oso kontzeptu zabala da baina Sánchez-ek (2015) jokabidearekin eta osasunarekin duen loturaren arabera definitzen du. Horrela bada,

irakasleek erakundearekiko duten portaerari erreparatuz gero, lanaren gogobetetzea, eta lana utzi eta alde egiteko gogoaz aztertzen ditu. Osasunari dagokionez, aldiz, nekea hartzen da tentsioa eta antsietatea eragiten duten sintoma gisa, eta modu negatiboan eragiten du norberaren autoeraginkortasunean, motibazioan, konpromisoan eta erresilientzian.

Ongizatea esperientzia sozial, fisiko eta emozional integrala dela diote (Outi et al., 2012). Langileen ongizatea ez da osasun edota zaintza betebeharrak kontuan hartu. Langileen ongizatearen eta lantokiko eraginkortasunaren arteko lotura ere, egon badago nabarmen. Ongizatea hobetzen dute; lan-praktika onak (adibidez, lanean autonomia izatea), prozesu eta mekanismo psikologiko positiboak (adibidez, konfiantza, konpromisoa eta erantzukizuna) eta emaitza osasungarriak (adibidez, autoeraginkortasun-sentimendua, proaktibitatea, ongizatea). Elkarri lotuta eta testuinguruarekin elkarrekin ulertu behar dira ezaugarri horiek guztiak.

Donoso eta Muñoz-ek (2013) aldiz, irakasleak bere buruari buruz egindako ebaluazio positibo gisa definitzen dute irakaslearen ongizatea: denbora epe luze baten barruan kokatua, bere lan profesionalarekin duen gogobetetzearen arabera. Ikuspegi horrek, irakaslearen ongizate fisiko, mental eta soziala kontuan hartzen du.

Osasun emozionala eta osasun fisikoa txanpon beraren bi aurpegiak dira, burua eta gorputza bezalaxe (Corbella & Merlo, 2020). Gorputza eta emozioaren arteko loturaren garrantzia azpimarratuz, norberaren osotasuna nabarmendu nahi dugu. Neurozientziak frogatu du emozioa, pentsamendua eta gorputza zirkuitu biokimiko eta neuronalen bidez lotuta daudela, eta, beraz, dimentsio batean gertatzen denak beste arloei eragiten diela (Damasio, 2020).

Ondorengoak dira irakaslearen ongizatean eragina dute elementuak:

3.2.3.2. Irakaslea eta gaitasun emozionalak

Irakaskuntzan, eginkizun emozionalak berebiziko garrantzia hartzen du; funtsezko elementua da, bai jarduera profesionalean, bai horrek subjektuarengan sortzen duen ongizatean eta/edo gogobetetzean (Donoso & Muñoz, 2013). Emozioak funtsezkoak dira beraz irakaslearen ongizatean, baina baita irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ere. Nagusiki, bi arazoirengatik: hezkuntza-prozesuak pertsonen arteko interakzioa ezartzen duelako, eta, bigarrenik, irakaslearen identitate pertsonala eta profesionala

askotan banaezinak direnez, gelan eragin-faktore bihurtzen direlako autoestimuan eta ongizate pertsonal eta sozialean (Cejudo & López-Delgado, 2017).

Ongizate emozionalak lagundu egiten dio irakasleari gela testuinguruko antolaketa eta funtzionamenduan (Hamre & Pianta, 2005; Jennings & Greenberg, 2009; Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2018) eta irakasleen laguntza emozionalaren sendotasunari esker, eskolaurreko haurrek gaitasuna izan dezakete besteen emozioak zehaztasunez aurreikusteko. Hori gertatzen denean, gaitasun sozial maila altuagoak eta portaera gatazkatsu gutxiago agertzen dituzte (Curby, Brock, & Hamre, 2013). Ez hori bakarrik, gaitasun sozio-emozionalak garatzen laguntzeaz gain, elkarrenganako errespetuzko eta komunikazio positiborako giro goxoak eta sostengu emozionalekoak sortzen dituzte, autonomia aukerak emanez eta haurren emozioekiko sentikortasuna erakutsiz (Birch & Ladd, 1997; Curby et al., 2013; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Sandilos et al., 2018).

Irakasleen prozesu sozio-afektiboek ere garrantzi handia dute hezkuntza esparruan, haurren garapen integralerako eta haurren gaitasun eta ahalmenerako funtsezko elementu gisa (Miranda, 2005). Irakaslearen laguntza emozionalak haurren garapenaren emaitzak estimulatzeko; batez ere, gizarterako eta ikaskuntzarako gaitasuna, haurrari goxotasuna, errespetua, zaintza, hurbiltasuna eta sentikortasuna sentiaraziko dizkio eta (Jeon, Buettner, & Hur, 2016). Gainera, emozionalki seguruak diren inguruneetan daudela sentitzen dutenean, haurrek ikasteko motibazio gehiago erakusten dute.

Irakasleen gaitasun sozio-emozionala eta haien ongizate psikologikoa funtsezko ezaugarriak dira gelan garapen sozial eta emozionaleko praktikak hobetzeko (adibidez, sentikortasuna, erantzuteko gaitasuna, laguntza emozionala) (Buettner et al., 2016; Jennings & Greenberg, 2009). Ildo beretik, Buettner-ek eta beste batzuek (2016) zehaztu zuten, Haur Hezkuntzako irakasleen karga psikologikoa (adibidez, depresio-sintomak, estres orokorra eta lanarekin lotutako neke emozionala) gaitasun sozio-emozionalaren faktoreetako bat da, eta zerikusia du irakasleek haurren emozio negatiboak ematen dieten erantzunarekin, konpromiso profesionalarekin eta laneko gogobetetzearekin.

Irakasleek haurren emozioak atzemateko, ulertzeko eta erregulatzeko duen gaitasuna da oreka emozionalaren adierazlerik onena (Jiménez et al., 2019). Hala, etorkizuneko irakasleek funtsezko zeregina izango dute haurren gaitasun sozioemozionalak garatzeko orduan, beren sentimenduak, horiek erabiltzeko moduak eta zailtasun

positiboari aurre egiteko gaitasunak landuz. Hezkuntzaren esparruan, ezinbesteko bihurtu da haurrak adimen emozionalean hezteak: irakasle gehienek funtsezkotzat jotzen dute trebetasun horiek menderatu behar izatea haurren garapen ebolutibo eta sozio-emozionala ipar hartuta (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004). Gogoeta horietatik abiatuta, beharrezkoa da aipatu gaitasunak irakasle-ikasketen planean sartzea (Bueno et al., 2005).

Goleman-en (1996) esanetan, gaitasun emozionalen multzo bat menderatzeak nabarmen hobetzen ditu harreman pertsonalak, eta laneko emaitzak. Adimen emozionalak balioa eransten dio adimen kognitiboari, eta oinarri emozionalak ahalbidetzen ditu ikaskuntza profesional partekaturako. Eta irakasleen arteko talde-lanerako, ere bai.

Ikastetxeek laguntza sozio-emozionalak bideratzeak lotura du irakasleen depresio txikiagoarekin, lanean gusturago egotearekin, ikastetxeko giroari buruzko pertzepzio positiboagoekin eta haurren portaera desafiatzailei errazago aurre egitearekin (Zinsner, Christensen, & Torres, 2016). Haur txikiekin lan egiten dute kalitateko irakasleei eusteko eta laguntzeko, ikastetxeek laguntza-sistemak ezarri behar dituzte.

Hezkuntzako profesionalek jakin badakite sentimenduek beren eguneroko zereginean eta haurren garapen sozio-emozionalan berebiziko garrantzia dutela. Norberaren emozioak identifikatu, ulertu eta erregulatzea ezinbestekoa da hezkuntza-jardueran emozio onuragarriak sortu ahal izateko eta norberaren ongizaterako, gelako hezkuntza prozesuetan eta haurren garapen sozioemozionalan eraginkorrak izan daitezen (Sutton & Wheatley, 2003). Horretarako ordea, bada kontuan hartu beharreko beste elementu bat: irakasleak zenbateraino dira gai emozioak beren baitan eta besteengan ulertzeko? Kalitatezko hezkuntzak eskatzen du emozioa autoezagutzarekin lotzea (Zembylas, 2003). Eta haurren garapena eta ongizatea edo zorientasuna errazteko gelan segurtasun eta emozio giro positiboak sortu behar dira. Emozio positiboek garapena, ikaskuntza eta pertsonen arteko harreman esanguratsuak sustatzen dituzte (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Zentzu horretan, eta prebentzio ikuspegi batetik, adimen emozionaleko trebetasunak ondorio onuragarriak dituzte irakasleentzat. Hau da, emozioei buruz arrazoitzeko, emozio horiek hautemateko eta ulertzeko, erregulazio emozionaleko prozesuak garatzea eskatzen du. Horrek, egunero emozionalki ikusgai dauden irakasleek jasaten duten estresaren ondorio negatiboak arintzen lagunduko luke (Extremera & Fernandez-

Berrocal, 2004). Azken urteetako azterketa bateko emaitzek (Cassidy et al., 2016) iradokitzen dute irakasleen ongizate profesionalaren osagaiak lotuta daudela gelako babes emozionalarekin eta haur txikien adierazpen eta jokabide emozional positiboekin. Zehazki, lotura zuzena dute irakasleek lan giroan duten autonomia eta lanbidean duten soldataren ekitatearen pertzepzioak, gelan ematen den laguntza emozionalarekin.

Irakasleek funtsezko zeregina dute gelako testuinguruan, giroak eragin nabarmena du haurren hazkundean eta garapenean (Hamre & Pianta, 2005). Esparru ezberdinetako ikertzaileek dute aztergai irakasleen osasun psikologikoa (Zinsser et al., 2016). Izan ere, irakasleak emozioen sozializatzaile izaki, garrantzitsua da beren osasun mentala, haurren gaitasun sozial eta emozionalak baitaude jokoan (Denham et al., 2012).

Gaur egun, irakasleek geroz eta sarriago izaten dituzte antsietatearekin, haserrearekin, depresioarekin edota erreta egotearen sindromearekin zerikusia duten asaldurak eta sintomak. Irakaskuntza da halako gaixotasunak izateko arrisku handiena duen lanbideetako bat. Lan eremuan agertu eta garatzen diren zenbait estres-egoerekin (Extremera & Durán, 2010) osasun mentaleko arazo horiek larriagotu egiten dira, kasu batzuetan, zenbait nahasmendu fisiologiko agertuta (ultzerak, insomnioa, buruko mintentsionalak). Aldiz, frogatu da emozio positiboek gizakiei modu komunitario eta altruistan portatzen laguntzen dietela (Vaillant, 2007).

Irakasleen ongizate profesionalak berebiziko garrantzia izan dezake haur txikien geletan, haien emozioak erregulatzen ikasten duten heinean. Emozionaltasun positiboa lotuta dago haurrek ikaskuntza inguruneetan parte hartze handiagoa izatearekin (Cassidy et al., 2016).

Zenbat eta garatuago izan gaitasun emozionala, orduan eta ongizate beteagoa (Ávila, 2019). Garatutako gaitasun emozional handiak eragina du irakaslearen ongizatean. Inplikazio eta irakasle lanetan jarduteko gogo gehiago izango du. Asertiboagoa ere izango da. Ondorioz, lidergo arrakastatsu bat bideratzeko aukerak biderkatuko dira. Eta horrek zalantzarik gabe, hobekuntza ekarriko du eskola sistemara (Hernández-Castilla, Murillo, & Hidalgo, 2017).

3.2.3.3. Irakaslea eta estresa

Irakasleen ongizate psikologikoaren beharrak asetzea kalitate orokorra hobetzeko ikuspegi berri bat da (Jeon, Buettner, & Grant, 2018). Bere lanean trebetasunak eta

gaitasunak garatzeaz gain, irakasleak prestatuta egon behar du bere lan testuinguruko estres faktoreak kudeatzeko, alegia, zuzendaritza taldearekin, lankideekin, gurasoekin eta ardurapean dituzten haurrekin dituzten harremanetan sortu daitezkeen neke eta tentsioei aurre egiteko. Lazarusek (2006) iradokitzen du gizabanakoak zama psikologikoak pairatzen dituela ingurunea malgua dela uste duenean. Garrantzitsua da irakasleek fedea eta konfiantza izatea ingurune estresagarriak aktiboki erabiltzeko eta aldatzeko duten gaitasunean.

Moriarty, Edmonds, Blatchford, eta Martin- ek (2001) irakasleek sentitzen zuten estres eta asegabetasunaren oinarrian, hiru zailtasun handi aipatzen zituzten:

1. Haurrentzat balio ez duten edo interesik ez duten politikak aplikatu behar izatea.
2. Denbora gehiago ematea lan burokratikoetan eta kanpokoetan, eta, beraz, denbora gutxiago ematea haur bakoitzaren beharrei erantzuteko.
3. Bere sinesmen pedagogikoen kontrakoak diren berrikuntzetan parte hartu behar izatea.

Etengabe tentsioan dagoen edota estresaturik dagoen irakasle batek ezin izango du burutu lasaitasunez bere haurrekin egin beharreko lana: errefortzuak murriztuko ditu eta zigorrak areagotu, tentsioan eta errepresioan oinarritutako giroa sortuko du. Estres eta antsietate handiak erabat baldintzatuko du bere irakasle izaera, bere metodologia didaktikoak, bere hezkuntza-estiloa eta baita eskolak emateko giroa ere (Franco, 2008). Irakasleen eta haurren arteko elkarreraginen kalitatea loturik dago haurren garapenaren emaitza sozial, jokabidezko eta akademikoekin: eskola doikuntza, berdinkideekin harremana eta garapen sozio-emozionala (Baker, 2006; Cash et al., 2019; Fumoto et al., 2003; Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008; Rimm-Kaufman et al., 2002; Waters & Cummings, 2000). Eta, noski, estres maila handia duten irakasleek zailtasunak dituzte haurrekin kalitate handiko elkarreraginak lortzeko. Ondorioz, haurrekiko elkarreragin horien kalitatea nabarmen murrizten da (Li et al., 2010).

Hori dela eta, hezkuntzako ikertzaile askok ahalegin handia egin dute irakasleen estresa hobeto ulertzeko eta estresak haien heziketan eta elkarreraginetan eraginik izan ez dezan laguntzeko moduak identifikatzeko (Chang, 2009; Sandilos et al., 2018) eta

ondorio horiek erakusten dute estresa bereziki garrantzitsua izan daitekeela irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintzaren kalitaterako (Sandilos et al., 2015).

Irakaslearen ongizatean eta estresean eragiten duen beste ezaugarri bat irakasleak sentitzen (edo ez) duen babes soziala da. Gurasoen eta haurren portaera ere identifikatu zituzten eskolaurreko irakasleen estres-iturri gisa (Curbow, Spratt, Ungaretti, McDonnell, & Breckler, 2000). Irakasleen estres mailak gora egiten du gurasoek beren lana errespetatzen ez dutela sentitzen badute, haiekin komunikatzen ez direla edo haurrak behar bezala zaintzen ez dituztela sentitzen badute.

Irakasle bakoitzaren estiloa ere lotuta dago estres mailarekin. Zenbait ikertzailearen arabera (Wagner et al., 2013), arazoak konpontzeko egoerei aurre egiten zieten irakasleengan estres maila baxuagoa hautematen zen, ihes egiteko estilo edo joera zuten irakasleen estres maila altuarekin alderatuta.

Irakasleek estresa hobeto kudeatzen laguntzeko, bada formazioaren garrantzia iradoki duenik ere (Ota, Baumgartner, & Austin, 2013); adieraziz, garapen profesionaletako saioetara joateak laguntza pertsonalerako aukera eman zezakeela.

3.2.3.4. Higadura edo burnout sindromea

Burnout sindromea laneko estresaren ondoriozko patología da. Hiru dimentsio ditu: neke emozionala, despertsonalizazioa eta lanean errealizazio pertsonal falta (Serrano-Díaz et al., 2017). Neke emozionala baliabide emozionalen galerari dagokio. Sufritzen duen pertsonak bere buruaz gehiago eman ezin duenaren sentsazioa izan ohi du. Despertsonalizazioa (edo zinismoa) langileak bere lanaren hartzailleekiko dituen jarrera negatiboetara eta zinikoei dagokie. Azkenik, errealizazio pertsonalaren faltak norberaren lana negatiboki ebaluatzeko joerari eragiten dio. Banduraren (2004) autoeraginkortasunaren kontzeptutik oso gertu dagoen kontzeptua da.

Hezkuntza-eremura eramanda egoera emozional negatiboaren erantzun bezela definitzen da burnout sindromea (Durán, Extremera, & Rey, 2004); normalean arriskutsu gerta daitezkeen aldaketa fisiologikoekin eta lan-eskariak mehatxuzkoak direla uste eta mehatxu hori murrizteko abian jartzen diren aurre egiteko mekanismoekin batera ematen da.

Lau sintoma-multzo bereizten dira irakasleen sindromea ulertzeko (Arís, 2017): psikosomatikoak (zefaleak, insomnioak, giharretako minak eta urdail-hesteetako

eragozpenak), portaerazkoak (laneko absentismoa eta harreman-arazoak), emozionalak (artatu behar dituen pertsonen urruntze afektiboa) eta defentsazkoak (ikasleen aurrean emozioak eta jarrera zinikoak ukatzea).

Adimen emozional altua duten irakasleak burnout sindromearekiko erresilienteagoak dira; beren emozioak lan-ingurunean erabiltzeko gaitasuna dutelako eta, estres maila murrizteko gai direlako (Jeon, Buettner, Grant, & Lang, 2019).

Hainbat azterlanetan jaso da lehen haurtzaroko irakasleak estresatuta, agortuta, isolatuta eta erreta sentitzen direla (McGinty, Justice, & Rimm-Kaufman, 2008). Irakaskuntza lanbide estresagarrietakotzat jotzen da (Kyriacou, 2001). Lehen haurtzaroko irakasleen ongizate psikologikorako eta autozainketarako interesa handitzen ari den arren, ikerketa gehiago behar dira irakasleen ongizate-egoera ulertzeko eta irakasleen osasun mentala hobeto babesteko (Hall-Kenyon et al., 2014).

Horrela, burnoutaren sindromeak hainbat modutan eragiten die irakasleei, baita beren jardunean pertsonalki inplikatzeari utzi ere (Matus, 2013).

3.2.3.5. Laneko gogobetetasuna eta autoeraginkortasuna

Irakasleen gogobetetasuna honela definituko litzateke: irakasle batek bere hezkuntza-jardunaren kalitate profesionala ontzat ematen duenean hautematen duen osotasun sententzia. Asebetetze hori funtsezko oinarrietako bat da irakaslearen ongizatea lortzeko (Donoso & Muñoz, 2013). Autoeraginkortasuna aldiz, honela definitu zuen Bandurak (2004): etorkizuneko lorpenak erdiesteko beharrezkoak diren ekintzak antolatzeke eta gauzatzeko norberaren gaitasunetan sinestea. Badirudi, irakaslearen bizi-esperientziak, eta haien egoera psikologikoen eragina dutela autoeraginkortasunaren garapenean. Eta adimen emozionala autoeraginkortasunarekin lotuta egon daitekeela uste da (Harun, 2017). Horrela bada, autoeraginkortasuna garrantzitsua da arrisku psikosozialak (burnouta, adibidez) aurrezaintzeko (Serrano-Díaz et al., 2017).

Autoeraginkortasun profesionala, besteak beste, irakasleek egiten duten lanaren kalitatearekin, beren lan-ibilbidean hartzen duten konpromisoarekin eta geletan ezartzen duten hezkuntza estiloarekin lotuta dagoela uste da (González-Peiteado & Pino-Juste, 2013). Oso gustura dauden irakasleek ez dute joera handirik ez nekea sentitzeko, ezta beren lanari uko egiteko ere. Gainera, kalitate handiko haurren zaintza goiztiarra

emateko joera handiagoa agertzen dute, ikasgelan estimulazio kognitibo hobea sustatuta (Thomason & La Paro, 2013). Autoeraginkortasun maila altuko irakasleak motibatuago eta beren lanarekin konprometituago eta atseginago agertzen dira. Eta horrek, aldi berean, haien ongizate psikologikoa erraztuko luke (Jeon et al., 2018).

Irakasleek beren zereginetan modu eraginkor eta aktiboan parte hartu dezaten, lan gogobetetasuna izatea garrantzitsua da. Asebetetze faltak eta irakaslearen ongizate psikologikoak haurraren proiektatzen dira eta horrek eragin nabarmena du haurraren garapen pertsonalaren eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren hainbat arlotan (Arón & Milicic, 2000). Irakasleak beren lanarekin gusturago daudenean, eraginkoragoak izatera, kalitate handiko arreta ematera eta garapen kognitiborako eta geletan esploraziorako aukera gehiago eskaintzera jo ohi dute (Thomason & La Paro, 2013). Lanarekin gustura ez dauden irakasleek nekea sentitzeko arrisku handiagoa dute, baita lanbidea uzteko arriskua ere (Zinsser et al., 2016). Gainera, autoeraginkortasun profesionala lotuta dago, besteak beste, egiten duten lanaren kalitatearekin, lan-ibilbidean hartzen duten konpromisoarekin eta ikasgeletan ezartzen duten irakaskuntza-estiloarekin (González & Pino, 2013). Autoeraginkortasun baxuko irakasleek zailtasun handiagoak izaten dituzte irakaskuntzan, lanarekin lotutako estres-maila handiagoak pairatzen dituzte (Betoret, 2006) eta laneko gogobetetze-maila txikiagoa izaten dute (Klassen & Chiu, 2010).

Eskolako giroa ere esanguratsua da irakaslearen ongizatean, lan gogobetetasun eta autoeraginkortasunean. Zuzenean eragiten dute irakaslearengan eta zeharka eragin diezaieke haurren gelako esperientziei, hezkuntza prozesuen kalitateari eta irakasleen eta haurren arteko elkarrekintzei (Zinsser et al., 2016). Ikastetxeko giro negatiboa irakasleentzako larritasun-iturri garrantzitsua izan daiteke; ikastetxeko giro positiboa, berriz, irakasleen ongizate emozional handiagoarekin lotzen da. Eskolako komunitatearen zentzu sendoagoa dutela dioten irakasleak gusturago sentitzen dira lanean, konpromiso profesional handiagoa agertzen dute (McGinty et al., 2008), eta garapen profesionalean gehiago sakontzeko joera dute. Aldiz, lanarekin gustura ez dauden irakasleek konpromiso txikiagoa eta lanbidea uzteko arrisku handiagoa dute. Irakasleen gaitasunak eta autoeraginkortasuna bultzatzeko garapen profesionalerako eta formaziorako aukerak eskaintzeak, laneko estresa murriztu eta irakaslearen gogobetetasuna areagotu dezakete (Klassen & Chiu, 2010).

Lanean jarrera positiborik ez izateak kalitatezko hezkuntza oztopatu dezake. Emaitez aditzera ematen dute bereziki garrantzitsua dela lehen haurtzaroko irakasleen laneko

jarrera psikologikoei arreta jartzea. Izan ere, irakasle horiek dira, hein handi batean hezkuntza kalitatezkoa izatearen arduradunak (Jeon et al., 2016). Laneko gogobetetasuna ebaluatzeko prozesuan zehar nortasun aldagaiak kontutan hartzea ere garrantzitsua da. Norberak dituen baliabide pertsonalak bakoitzaren “nia”-ren ezaugarri bereizgarriak dira eta orohar, pertsonak ingurune arrakastaz kontrolatzeko eta eragiteko duten gaitasunari lotuta daude (Kusma, Groneberg, Nienhaus, & Mache, 2012). Osasun emozionala funtsezkoa da ibilbide profesional osoan irakaskuntza eraginkorrerako, eta aldi berean, biografia pertsonalak, karrera profesionalak, testuinguru sozialak eta kanpoko faktoreek eragina dute osasun emozional eta kognitiboan.

Identitate argia izatean, autoeraginkortasuna sentitu eta hautematean, norbere buruaren balorazio positiboa egitean... eraldaketa arrakastatsu eta aldakorrerantz proiektatzen da irakaslea. Eraginkortasun-jarrera horrek, ezbeharraren aurrean errekuperatzen, gainjartzen eta arrakastaz egokitzen laguntzen du eta gaitasun sozial, akademiko eta profesionalak garatzen. Erresilientzia deritzo, horri (Sánchez, 2015). Irakaskuntza-estres handiena duten irakasleek ordea, autoeraginkortasun txikiagoa dute (Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007), irakasle haur harreman eskasagoa eta eraginkortasun-maila txikiagoa (Klassen & Chiu, 2010). Era berean, litekeena da irakaskuntza gaitasunik ez izateak depresio, estres eta agortze emozionalak sortzea (Jeon et al., 2018).

Laneko gogobetetasuna elementu erabakigarria da irakasleen jarreretan. Eta errendimenduan eragiten du. Autoeraginkortasuna faktore garrantzitsua da irakasleen lana gogobetetzen laguntzeko (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003).

3.2.3.6. Ongizatea eta garapen profesionala

Lanaren garapenak etengabeko eztabaida eskatzen du lana partekatzen duten komunitateko kideen artean. Hezkuntza-gaiak ez dira beti errazak izaten, eta langileek iritzi desberdinak izan ditzakete irakaskuntzari eta hazkuntzari buruz. Lehenik eta behin, lankideek gai izan behar dute hezkuntzarekin eta irakaskuntzarekin zerikusia duten gaiei buruz hitz egiteko eta beren lanerako ezarritako eskakizunak modu bateratu eta kritikoan antolatuz. Garrantzitsua da eztabaidatzea nola antolatu eta garatu behar diren haur eskolak haur hezkuntzako irakasleen ongizatea bermatzeko. Gai izan behar dute lanari buruz modu lasai batean hitz egiteko, mehatxupear sentitu gabe. Horrelako lan-komunitate batean, giroa konfidentziala eta besteekiko errespetuzkoa bada, litekeena da pertsonak ondo sentitzea eta beren lanaz gozatzea (Outi et al., 2012).

Garapen profesionaleko aukera gehien jasotzen dituzten irakasleek aukera gehiago dituzte gaitasun berriak ikasteko, beren praktikari buruz hausnartzeko, haurrekin elkarreragin positiboak izateko eta beste irakasle batzuekin lankidetzan aritzeko. Beraz, irakasleek haurrekiko lanean konfidantza handiagoa dutela senti dezakete, eta horrek, aldi berean, ongizate psikologikoari eusten lagundu liezaieke (Fantuzzo, Perlman, Sproul, & Minney, 2012).

Irakaskuntzak irakasleen barne prozesuak bere baitan hartzen dituenez, irakasleek irakaskuntzari buruz dituzten jarrera psikologikoak kontuan hartu behar dira. Esaterako, gogobetetasuna, estresa eta konpromisoa, eta horrekin batera, irakasleen ezaugarri multidimentsionalak ulertzeko dituzten lanbide aurrekariak eta heziketa estrategiak ere bai (Jeon et al., 2016). Ikerketek erakutsi dutenez (Deci & Ryan, 2008), pertsonen motibazioa beraien ongizate psikologikoarekin lotuta egon daiteke eta beraz, beraien trebetasunak ikasi eta hobetzeko barne motibazio handiena duten irakasleek beren lanean asebetetze maila handiagoa, estres maila txikiagoak eta ikasgelan kalitate hobea eman dezakete.

Nahiz eta irakasleek askotan esaten duten lur jota edo deprimituta, estresatuta eta emozionalki agortuta daudela, orokorrean, lan atsegina da irakaskuntza. Lehen haurtzaroko irakasle askok, gehienek, gozatu egiten dute haurrekin lan eginez (Thomason & la Paro, 2013). Ongizate psikologiko hobea izan dezaten irakasleen beharrak sostengatzeak, beraiek lanean duten asebetetzea hobetu dezake, bai eta ikasgelan duten praktika ere. Azterlan horren emaitzek (Jeon et al., 2018) iradokitzen dute garrantzitsua dela irakasleei beren gaitasuna eta irakaskuntzaren eraginkortasuna garatzen laguntzea, beren ongizate psikologikoaren aurrekari baitira. Irakasleei ikasteko aukerak eskaintzeak lagundu dezake horretan, horrela pedagogiari buruzko ezagutzetan sakontzeko aukera emanez.

Irakasleek haurrekin duten elkarrekintzaren kalitatea irakasleen esperientzia profesionalaren eta ezaugarri psikologikoen arteko elkarrekintzaren arabera da (Rimm-Kaufman & Hamre, 2010). Irakasle prestatuenak eta esperientzia gehien dutenak gai izan daitezke haurren portaera desafiatazaileei aurre egiteko, horiek baitira lehen haurtzaroko hezitzaileek ikasgelan izaten dituzten faktore estresagarrienak. Horregatik, ez dira sentitzen beren lanean hain deprimituak eta estresatuak. Bestalde, esperientziarik handiena duten irakasleek halako egoerei aurre egiteko estrategia eraginkorrak sortu ahal izango dituzte beren karga psikologikoa arintzeko eta

irakaskuntzarekin lotutako frustrazio emozionala kudeatzen laguntzeko (Jeon et al., 2018).

Irakasleek gelan ematen duten prestakuntzaren kalitatea edo haien lan jarrerak ezberdinak izan daitezke, nahiz eta irakasleek hasierako eta etengabeko prestakuntzako antzeko mailak jaso. Irakasleen esperientzia faktore bereizgarria izan da (Jeon, Buettner, et al., 2016); eskarmentu handiko irakasleek prozesu kalitate hobea dute, eta gusturago eta beren lanarekin konprometituago daude, esperientzia gutxi dutenekin alderatuta. Aurkikuntza hori bat dator aurreko literaturarekin: irakasle esperimintatuenak, oro har, eraginkorragoak dira bere jarraibideetan eta gutxiago esperimintatutako irakasleek lana uzteko joera handiagoa dute, soldata apalagatik, ardurek duten kargagatik eta harreman arazoaren ondorioz (Bullough, Hall-Kenyon, & MacKay, 2012).

Ez dirudi, hasiera batean, irakaslearen ongizatea lortzea gauza erraza denik, baina, badira arrakasta lortzeko gakoak ezartzeko ahalegin interesgarriak. Horren adibide Cornejo eta Quiñónez-ek (2007) irakaslearen ongizatea lortzeko ezarritako faktore erabakigarrien proposamena: a) Egoeraren kontrola, b) Lanean babes soziala izatea, c) Denboraren eta esanahiaren kudeaketa, d) Autoeraginkortasuna eta e) Estres-egoerei aurre egiteko estrategiak.

3.2.4. Irakaslearen autoestimua

Garapen kognitiboarekin batera, pertsona bere afektibitatea ere garatuz doa. Alderdi garrantzitsuenetako bat norberaren kontzeptuaren garapena da; izan ere, garapen afektibo egoki batek autoestimua dosi egokia garatzea eskatzen du, pertsonak bere buruaz duen balorazioa erabakigarria izango baita munduari aurre egiteko eta pertsonekin harremanak izateko (Franco, 2008).

Autoestimua gizabanakoen autopertzepzio positibo eta negatiboa izango litzateke (Rosenberg, 1965). Norberak bere burua garrantzitsutzat, arrakastatsutzat eta baliotsutzat hartzea (Coopersmith, 1967). Autoestima dosi on bat funtsezkoa da irakaskuntza praktika eraginkor eta atsegingarri bat gauzatzeko, irakasleak bere burua baloratzeko duen moduak bere lanbide jardueraren alderdi guztiei eragiten die eta. Irakasleak ikasgelan egunero gertatzen zaizkion gertakarien aurrean erantzuteko duen modua, bere buruaz duen ikuspegiaren arabera izango da (Herrán, 2004). Autopertzepzio positiboa edo autoestimua handia giza garapenaren prozesuaren emaitza

da eta epe luzeko osasun mentalarekin eta oreka emozionalarekin lotzen da (Rice & Mirzadeh, 2000).

Autoestimua etorkizuneko irakasleen profilaren ezaugarri garrantzitsu bat da beraz. Ezaugarri hori osasun mentalaren babesletzat hartzen da (Gongora & Casullo, 2009; Morente, Guiu, Castells, & Escoda, 2017), eta garrantzi handia du hezkuntzaren esparruan (Jiménez et al., 2019). Autoestimua giza elkarrekintzaren bidez garatzen da, harreman horien bidez, pertsonak garrantzitsutzat jotzen baitira bata besteentzat. "Ni"-a eboluzionatu egiten da lorpen txikien, errekonozimenduaren eta arrakastaren bidez (Naranjo, 2007). Autoestimua garrantzia hartzen du gizakiaren bizitzan, egokitze emozional, kognitibo eta praktikoa garatzeko funtsezko faktorea baita, eta, gaur egun, pertsonaren garapenerako eremu garrantzitsua da; bai eremu pertsonalean bai profesionalean (Miranda, 2005). Pertsonak bere burua positiboki ebaluatzeko joera badu, autoestimua handiagoa da. Autoestimu handiko pertsonak beren burua errespetatzen dute, harreman estuak izateko joera dute eta egokitze gaitasun handia dute (Harun, 2017).

Frogatu denez, autoestimua lotura estua du laneko gogobetetasunarekin (Benevene, Ittan, & Cortini, 2018). Autoestimuaren bidez, irakasleek autokontrola dute, sendotasun psikologikoa, bizitzako eta zorientasuneko gogobetetasun-maila altuagoak, eta baikorragoak dira (Büyükkşahin, 2017). Horrela, autoestimu ona duten irakasleek segurtasun handiagoa ematen diete hurrei, eta giro emozional positiboagoa eta lasaiagoa garatzen dute gelan. Aldiz, autoestimu baxua duten irakasleak autoritatea galtzeko beldur dira, eta, horregatik, diziplina zigorraren eta errepresioaren erabileran oinarritzen dute, eta, ondorioz, haurrak ez dira hain sortzaileak eta ez hain berezko edo naturalak (Pequeña & Escurra, 2006).

Irakasleek beren funtzioari eta lanbide-gaitasunei buruz dituzten pertzepzioek eragina dute beren autoeraginkortasunean, baita erronka profesionalei aurre egiteko borondatean eta beren irakaskuntza-jardueran berrikuntzak aplikatzeko gaitasunean ere (Vizek & Domović, 2019). Badago autoeraginkortasunaren eta autoestimuaren arteko erlazio esanguratsu bat. Irakasleen autoeraginkortasun eta autoestimu ezaugarriak oso garrantzitsuak dira beren garapen pertsonal eta profesionalerako. Gainera, autoeraginkortasunak eta autoestimua areagotu egiten dituzte pertsonaren ahozko komunikazioa eta gizarte arazoei aurre egiteko gaitasuna (Bacchini & Magliulo, 2003).

Alde nabarmena dago beren ezagutza eta gaitasunetan konfiantza duten irakasleen eta irakaskuntzaren erantzukizunaren aurrean beherago, zalantziariago sentitzen direnen artean. Lehenak, esku hartzera ausartzen dira, eskola sistemaren zurruntasuna aldatzeko eta malgutzeko. Eta besteak, aldiz, erosotasunean babesten dira. Autokonfiantza ez da kasualitatea; ikaskuntza-prozesu baten parte da. Irakasle eredarri bizi-historiek modu sinergikoan kateatu diren gertaerak erakusten dituzte, beren buruarekiko konfiantza indartzeko eta momentu ez hain onetan adorea ez galtzeko indarra izateko. Horrek egonkortasun pertsonala ematen die, eta, ondorioz, ongizatea eta lanarekiko gogobetetasuna lortzen dituzte (Lopez de Maturana, 2013). Bistan da; irakasleek beren burua ikusten duten modua eta beraien zeregina baloratzeko modua garrantzitsuak izango dira profesional gisa egiten duten jardueran. Azken finean, autokontzeptuak eta autoestimua norbere garapen profesional eta pertsonalarekin dute zerikusia.

Autokonfiantza garrantzitsua da, beraz. Autokonfiantzarik gabe, irakasleak ez dira ausartzen erabakiak hartzera, curriculum berritzera edo malgutzera, nahiz eta egoerak, berez, horretarako aukera eman. Huts egiteko beldurrak eta haurren galderei behar bezala erantzuten ez jakiteak, testuliburuaren aginduak edo beste batzuek diotena betetzera eramaten dituzte. Horregatik, berrikuntzak urriak edo baliogabeak dira eta, egonez gero, artifizialak eta kosmetikoak; beraz, indarra, dibergentzia, aberastasuna eta malgutasuna galtzen dute irakasleok (Luna, 2013). Identitate ahulak dituzten pertsonak edo beren autoestimua behar adina garatu ez dutenek osasun emozionalaren falta adierazten dute; esaterako, antsietatearen sintoma psikosomatikoak (Rice & Mirzadeh, 2000).

Beharrezkoa da haurra den bezala onartua eta baloratua sentitzea, modu positiboan ulertzen den pertsona batek bakarrik garatu ahal izango baititu bere ahalmen eta sorkuntza-gaitasun guztiak. Eta hori lortzeko, irakasleak bere burua onartu eta baloratzen du lehenik; izan ere, norberak bere burua onartzen eta baloratzen ez badu, zaila da, ezinezkoa ez esatearren, Haur Hezkuntzako haurren jokabide askea, irudimenezkoa eta espontaneo baloratzea, aintzat hartzea eta onartzea (Franco, 2008).

Autoestimua altua garrantzitsua da pertsona guztientzat, baina bereziki irakasleentzat; izan ere, segurtasun eta konfiantza handiagoa ematen dio bere jarduna gidatzerakoan; helburu berriak proposatzeko gai da, sortzaileagoa da eta konfiantza eta segurtasuna ematen die haurrei. Irakasleak bere funtzioak aurrera nola eramaten dituen nahiz

haurrak horiek nola hautematen dituen... Erabakiorrak dira, biak ala biak, hezkuntzaren arrakastarako.

3.3. Erresilientzia: ezinbesteko trebetasuna

Irakaslearen erresilientzia faktore oso inportantea da egoera gatazkatsu eta zailek dakartzaten erronkei aurre egiterako garaian. Azken urteotan, irakaslearen erresilientziaren gaiak gero eta arreta handiagoa bereganatu du irakaskuntzari eta irakasleen prestakuntzari buruzko ikerketan; batez ere, irakasleen desgaste edo higadura-arazoaren gaiari elkarlotuta (Clarà, 2017).

Gizabanako batzuek beste batzuek baino hobeto eusten diete bizitzaren gorabeheri eta zorigaitzari. Egoera txarrei aurre egiteko eta horietatik indartuta ateratzeko pertsona bakoitzak duen gaitasun horri deritza erresilientzia (Sánchez, 2015). Gaur egun, prozesu dinamikotzat jotzen da; gizakiak aurrera egiteko, egokitze, gaintzeko eta egoera traumatiko, estresagarri eta gatazkatsuak ulertzeko eta eraldatzeko duen gaitasun gisa ulertuta. Arazoak konpontzea, ebaztea, baikorra izatea eta pertsona edo pertsonaren gogo-aldarte babesten jakitea garrantzitsuak dira giza harremanetan oinarritzen diren lanak dituztenentzat. Askotan ekar lezakeen nekea neke, erresilientzia trebetasunak itzelezko eragin positiboa du irakaskuntzan, eta baita beste zenbait ogibidetan ere. Baldintza negatiboen aurrean, pertsona bakoitzak zeharo modu ezberdnean erantzun dezake (Özbey, Büyüktanir, & Türkoglu, 2014), eta hori islatu egiten da praktika profesionalean (Aguaded & Almeida, 2016).

Erresilientziak esan nahi du irakasle batek erronka ezberdinei aurre egiteko eskura dituen baliabide pertsonalez nahiz testuingurukoez baliatzeko gaitasuna duela. Irakasle indibidualen ezaugarriak eta testuinguru pertsonal eta profesionalen ezaugarriek elkarreragina dute denboran zehar, irakasleek estrategia partikularrak erabiltzen dituzten heinean, konpromiso eta hazkunde profesionala, konpromisoa, gogobetetzea eta ongizatea esperimintatzen dituen irakasle baten emaitza ahalbidetzeko (Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Zentzu horretan, irakasle askok jakinarazi dute lan eskakizunek eragin negatiboa dutela haien konpromiso, eta ongizatean, eta lanaren eta bizitza pertsonalaren artean oreka egokia izatea eragozten dutela (Day & Gu, 2007). Arazoei aurre egiteko estrategia onenak dituzten irakasleek nekea jasateko aukera gutxiago dituzte, eta egoerak aldatzeko neurri zuzenak hartzeko, aldiz, aukera gehiago (Chang, 2009).

Irakasle erresilienteak lirateke egoera zailtan aurrera egiteko gaitasuna dutenak, jokabidearen kudeaketan trebeak direnak, zailtasunak dituzten hurrekin enpatizatzeke gai direnak, emozio negatiboek eusteko eta positiboan zentratzeke gai direnak, harrotasun eta gogobetetze sentimendua dutenak eta beren eskola eta lanbidearekiko konpromiso handiagoa dutenak. Hau da, erresilientea izateke ezinbestekoa da gaitasun emozionala, enpatia, etorkizuneko asmoak, baikortasuna, motibazio intrintsekoa eta autokonfiantza izatea (Ainsworth & Oldfield, 2019; Sanchez, 2015). Autoeraginkortasuna, konfiantza eta aurrera egiteke norbere estrategiak garrantzitsuak dira behin eta berriz errepikatzen diren egoera zailak edo porrotak gainditzeko (Beltman et al., 2011). Gero eta exigentzia gehiago dituen lanbidea da eta irakasleen erresilientziak eragin positiboa izan dezake emaitzetan; irakasleentzat zein haurrentzat (Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016).

Cyrułnik -ek (2005) dio irakasleek eragin handia izaten dutela haurreengan. Erresilientziaren funtsezko elementu bat besteekin ezarritako harreman afektiboak dira. Besteekin lotura sentitzeak, hartatuak eta maitatuak sentitzeak bizitzan zehar agertzen diren zailtasunak gainditzeko laguntzen du (Santos, 2013). Erresilientziaz jokatzeko duten irakasleak adi dauden helduak dira, pertsonarengan sinisten dutenak (Sánchez, 2015).

Erresilientzia errazteke bideak proposatzen ditu Sánchez-ek (2015) bere tesian:

- Afektua eta laguntza ematea. Baldintzarik gabeko babesa eta arnasa ematea, baita giro afektiboa ere
- Itxaropen haundiak jarri eta transmititzea. Motibazioa bultzatzea itxaropen handi zein errealisten bidez.
- Parte hartzeke aukera esanguratsuak ematea. Hurrei, haien familiei eta eskola langileei eskolan gertatzen denaren erantzunkizun maila altua ematea, arazoak konpontzeke, erabakiak hartzeke, planifikatzeko, helburuak finkatzeko eta besteek laguntzeke aukerak emanez.

Horretarako eta erresilientzia errazteke, honako ezaugarri pertsonal hauek aipatzen dira; autoestimu sendoa, bizikidetzako positiboa, asertibitatea, altruismoa, pentsamenduaren malgutasuna, sormena, autokontrol emozionala, norberarengan konfiantza izatea, autoeraginkortasun sentimendua izatea, baikortasuna, ekimena... Ezaugarri horiek guztiak ez dira sortzetikoak; jaso eta landutakoak dira nolabait, hezkuntzatik datoze eta, beraz, ikas daitezke. (Ainsworth & Oldfield, 2019; Sánchez, 2015). Aitzitik, barneko eta kanpoko faktoreek eragindako prozesu dinamikotzat hartu behar da (Rasmussen,

Storebo, Lokkeholt, Voss, Shmueli-Goetz, Bojesen & Bilenberg, 2018). Erresilientzia bizitza osoan zehar landu daitekeen ikaskuntza da. Bakoitzaren berezitasunetatik haratago, edonok ikas dezake erresiliente izaten. Haur guztiak balia daitezke erresilientzia sustatzen duten hezkuntza-programez, ezinbesteko gaitasuna da eta haurraren garapen arrakastatsurako; baita irakasleentzat ere (Aguaded & Almeida, 2016).

Jarrera baikorra eta pentsamendu positiboa dira irakasle erresilientearen arrakastaren zutarriak. Jarrera positiboa mantentzen duten irakasleek arreta soluzioetan, helburuen lorpenean jartzen dute. Irakasle baikor bat gai da zailtasunetatik errekuperatzeko, zailtasunak erronka bezala bizi ditu eta egiteko zailei ez die sekula ihes egiten. Hezkuntza beraz, giro baikor batean eta konfiantzazkoan ematen bada, eta helburuak lorgarriak baldin badira, haurrek positiboak eta baikorrak izaten ikasten dute (Marujo, Neto, & Perlorio, 2003). Aipatu da autokontzientziak irakasleengan duen garrantzia, eta iradoki da irakasleek aukerak behar dituztela irakaskuntzari buruz dituzten beren sinismenak eta balioak berrikusteko (Ainsworth & Oldfield, 2019).

Eskola garapen integralerako eta ikasle guztien erresilientziarako testuinguru bat izan daiteke, baldin eta irakasteko eta ikasteko funtzio kognitibo hutsa gainditzeko gai bada, eta benetako komunikazio gune bihurtzen bada; haur guztiei lotura positiboak ezartzeko aukera emanez. Kasu batzuetan, gainera, beste gizarte-testuinguru batzuetako esperientzia negatiboak konpentsatuko dituzte (eskolek). Horretarako, eta erresilientzia sustatzeko, giro emozional positiboak eta baikorrak bultzatu behar dira, haurra seguru eta arduratsu sentitu dadin, eta irakasleek jakin behar dute harremanen aniztasuna eta konplexutasuna onartu eta kudeatzen (Uriarte, 2006).

Nortasun ezaugarriek eragina dute norbanakoak lanarekin eta ongizatearekin dituen esperientziak ulertzerakoan (Kusma et al., 2012). Irakaslearen dimentsio pertsonala kontuan hartu beharreko alderdia da, eta erabakigarria da maila profesionalen norbanako bakoitzaren errendimendua ulertzeko. Beraz, premiazkoa da dimentsio pertsonal eta profesionalaren arteko interakzio-espazioak aurkitzea, irakasleek beren garapen-prozesuez jabetu ahal izateko, beren bizitza-istorioen testuinguruan zentzua eman ahal izateko. Uste da funtsezkoa dela irakasleak bere praktikari buruzko hausnarketa kritikoa egitea, bere nortasun pertsonala etengabe eraikiz (Aguaded & Almeida, 2016).

Maila pertsonaleko trebakuntzan inbertitzen duen irakasle batek, bere balioak, sinesmenak eta ezagutzak modu koherenteago eta eraginkorragoan kanporatu ahal izango ditu; hau da, testuingurura zehatzago egokituta, bere eraginpean dituen egoerak menderatuz, "estresik" gabe eta esku hartzeko beldurrik gabe.

Irakasleen arteko estres eta depresio kasuak goruntz doaz urtetik urtera. Zergatik? Eguneroko egoerak kontrolatzeko ezintasunagatik. Bakardadeak eta lankideekin elkar ez ulertzeak erresilientzia gutxitzea eragiten dute, eta tentsio-egoera horiek kontrolaezinak dira (Kutsyuruba, Walker, Stasel, & Al Makhamreh, 2019). Pertsona etengabe ari da, nolabait, bere izaera aurkitzen; beste pertsona eta talde batzuekin konektatuz. Beharrezkoa da, maila instituzionalean, irakasleen osasun psikikoa zaintzea; ez bakarrik bakarka, baita taldeka ere, gaitz handiagoak saihesteko. Irakaslearen dimentsio pertsonalak pisu handia du jarduteko moduan. Prestakuntzak ez du erabat akademikoa izan behar; pertsonala, afektiboa eta emozionala ere bai (Zabalza, 2013).

Hautzaroan eta nerabezaroan eskola da, familiaren ondoren, garapen-testuinguru garrantzitsuena. Beraz, han gertatzen den guztia garrantzitsua da pertsonaren garapen psikologikorako. Eskola testuinguru kaltegarria izan daiteke: baldin eta desberdintasunak konpentsatzen ez baditu; haur guztiak integratzen ez baditu; garapen emozional eta soziala erraztuko duen hezkuntza-giroa sustatzen ez badu.

Eskolako erresilientzia-ikuspegiak irakasle erresilienteak behar ditu, jakina: laneko zailtasun ugariei aurre egiteko gai direnak, horiek beren bizi-kalitatean eraginik izan ez dezaten. Egungo erronkei aurre egiteko irakasleen prestakuntzan, nahitaez, autoestimua, sormena, ekimena eta umorea indartu behar dira. Irakasleek enpatia, pentsamendu positiboa, baikortasuna eta, azken finean, norberaren nahiz haurraren jarrera negatiboak aldatzen laguntzen duten indar eta trebetasun guztiak garatu behar dituzte (Uriarte, 2006).

Bere garapenaren alde egiten duen hezkuntza-profesionala irakasle arduratsua da, bere hazkunde profesional eta pertsonalean sinesten du eta beraz, pertsona erresilientea da, edo gutxienez izateko bidean da.

3.4. Formazioa eta garapen pertsonala

Irakasleak identitate profesional sendo bat eta begirada sentikorra izatea umeen garapenerako giltzarri direnez, erronka nagusietako bat da horiek garatzeko bideak topatzea. Bide hori urratzeko, nahitaezkoa da irakasleen prestakuntzan begirada jartzea. Etorkizuneko irakasle izango diren horien prestakuntzan arreta jartzea ezinbestekoa da, baina baita irakasle direnen garapen profesionalerako etengabeko formakuntzan ere (Martin-Gutierrez et al., 2014). Irakaslearen formazioa eta garapen profesionala aldaketa sozial, ekonomiko eta kulturalen aurrean egungo gizarteak dituen erronkei erantzuteko gakoak dira (Barandiaran et al., 2015).

3.4.1. Irakaslearen formazioaren garrantzia: hasierakoa eta etengabekoa

Hasierako prestakuntza da Hezkuntza Fakultateetan irakasle lanbiderako prestatzeko berriaz garatzen dena. Garapen profesionalak edo bizitza osoko ikaskuntzak, aldiz, dagoeneko eskoletan lanean dauden irakasleek beren eginkizunak hobeki betetzeko abian jartzen dituzten jarduerak barnebiltzen ditu (Mayor, 2003). Hasierako prestakuntza eta lehen haurtzaroko irakasleen etengabeko prestakuntza funtsezkoak dira haur eta familiei kalitate handiko zerbitzua emateko (Higgins, Heinz, McCauley, & Fleming, 2012).

Haur Hezkuntzan oinarritzen da etorkizuneko pertsonaren garapen pertsonala eta gizarteak kontutan izan behar du hori. Hezkuntza funtsezko giltzarri da gizarte baten garapenerako eta horregatik irakasleek egiten duten lana eta duten arduragatik, beraien prestakuntza oso garrantzitsua da (Mir & Ferrer, 2014). Haur Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko ahaleginak arreta handia jarri dute irakasleen prestakuntzan. Ahalegin hori irakasleen kalitatea, haurren garapenari laguntzen dioten elkarreragin positiboak lortzeko eta esperientzia aberasgarriak emateko funtsezkoa dela onartzetik etorri da (Lin & Magnuson, 2018). Kalitate handiko Haur Hezkuntzaren berezko ezaugarri dira irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintza bero eta hartzaileak (Hatfield et al., 2016).

Hasierako prestakuntzak erabateko garrantzia du; izan ere, une profesional horretan, irakaskuntzarekiko grina duten irakasleak sortzeko aukera dago. Edo alderantziz; irakasle horien motibazioak mugatu daitezke, eta etorkizuneko irakasleek unibertsitateko ibilbide profesionala hastean ekarriko dituzten sinesmenak erreproduzituko dituzte (Martin-Gutierrez et al., 2014). Irakasle gaituak nahi badira, beren lanbidean aritzeko beharrezkoa duten prestakuntza egokia eman behar zaie.

Beraz, funtsezkoa da gaitasun emozionalen garapena kontuan hartuko duen eta giza alderdiak ikasgelan duen garrantzia agerian jarriko duen prestakuntza integrala. Horixe bera hartu beharko luke kontuan etengabeko formazioak ere; irakaslearen eta haurren arteko konplizitateak eta enpatiak komunikazioa errazten dute, eta, beraz, baita irakaskuntza-ikaskuntza prozesua ere (Rodríguez-Jimenez, Terron, & Gracia, 2010).

Haurren eskubidea da, ondoan, behar bezala prestatutako irakasleak izatea. Eguneratuta egoteak hezkuntza profesionalen betebeharretako bat izan behar du. Eta hori, ezin da norberaren nahiaren edo borondatearen esku utzi. Bizitza osoan zehar, hezkuntzarako eta prestakuntzarako eskubidea iraunkorra da, eta profesional bakoitzak sarbidea eta denbora izan behar ditu bere ezagutzak eguneratzeko. Etengabeko prestakuntza hezkuntza-prozesuak hobetzeko baliabide handia da (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, & Vallejo, 2012). Testuinguru horretan, irakaskuntzaren egungo eta etorkizuneko erronkak bere gain hartuko dituen profil profesional berri bat osatzearen erronkari egin behar diote aurre irakasleek. Horretarako, beharrezkoa da gaitasun pedagogiko eta emozional handiagoa izatea, lankideekin lan egiteko gaitasuna edukitzea eta eskolei erantzukizun handiagoa ematea (Sánchez, 2015).

Orain arteko irakasleen prestakuntzak ez ditu irakasleak behar bezala prestatzen. Batez ere, gelako didaktikan eta kudeaketan oinarritzen da formazioa, eta ez hainbeste harremani dagozkien erronketarako. Garapen profesionalak eta formazioak eragin positiboa dute irakasleen eta haurren arteko elkarrekintzetan (Karuppiyah, 2021). Ikuspegi sistemiko, integral eta holistikoago batekin, harremanak eraikitzeke gaitasuna garatzen lagundu daiteke irakasleak trebatzen diren bitartean (Aspelin & Jonsson, 2019). Garapen profesionaleko aukera gehien jasotzen dituzten irakasleek aukera gehiago dituzte gaitasun berriak ikasteko baliabideak izateko, haien praktikari buruz hausnartzeko, hurrekin interakzio positiboak sortzeko eta beste irakasle batzuekin lankidetzan aritzeko. Beraz, irakasleek hurrekiko lanean konfiantza handiagoa dutela senti dezakete, eta hori, aldi berean, lagungarri da ongizate psikologikoari eusteko (Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002).

Irakasleen prestakuntzan espezializatutako literaturak egiaztatua du formazioak funtsezko hiru alorretan oinarritutako identitate profesionala garatzea eskatzen duela (Zabalza, 2001):

- Diziplina-prestakuntza (jardun profesionaleko zientzia arloarekin du zerikusia: Haur Hezkuntzaren kasuan, zehazki, haurren garapena eta horren alde egin

dezaketen jarduera generiko eta sektorialak ezagutzean datza, etapa horretako curriculumarekin osatzen duten diziplinak menderatzea barne).

- Prestakuntza pedagogikoa (haurren, eskola erakundearen eta eskola-curriculumaren ezagutzarekin zerikusia duten gaitasun teoriko eta praktikoen garapenarekin du zerikusia).
- Prestakuntza pertsonala (irakasleen garapen pertsonalarekin du zerikusia, norbanako gisa: heldutasuna eta oreka pertsonala, autoestimua, harremanetarako gaitasuna, nortasunaren eta izaeraren funtsezko alderdietan “normaltasuna”, eta abar.).

3.4.2. Formazio pertsonala

Haur txikiekin egiten den hezkuntza lanak dakarren inplikazio pertsonal handia behar bezala kudeatu ahal izateko, formazio pertsonalaren garrantzia azpimarratzen da (Zabalza, 2001). Adin horietako haurrekin egiten den esku-hartzea, haur bakoitzarekin eraikitzen den harreman pertsonalaren bidez garatzen da. Harreman horiek hurbilketa eta gertutasuna eskatzen dute; irakasle roletik haratago doazen jarrerak eta gaitasunak garatzea, eta haurrekin lotura bat ezartzea. Horretarako behar diren jarreretan edota gaitasunetan gabeziarik bada, beharrezkoa da kalitatezko berariazko prestakuntza jasotzea. Bada, ezaugarri horiek garatu ahal izateko, jarduera profesionalean norberaren nortasuna, emozionaltasuna eta bizipen pertsonalak, hau da, norberaren historia, inplikaturik geratzen dira-eta (Alcrudo et al., 2012).

Haur Hezkuntzako profesionalentzat garrantzitsuak diren gaitasun, teknika eta estrategien artean, esanguratsuenetarikoa bat da entzuteko gaitasuna (Mir & Ferrer, 2014). Behatzea, itxaroten jakitea, edo galdera eta proposamen irekiak egiten jakitea ere funtsezkoak dira hezkuntza eskuhartzea egoki diseinatzeko. Besteekiko zein desberdinekiko errespetua izatea, estereotipatutako aurreiritziak eta ideiak saihestea, eta haur bakoitzarengandik, familia bakoitzarengandik, kide bakoitzarengandik ahalik eta gehien espero izatea ere behar-beharrezko gaitasunak dira. Heterogeneotasuna aberastasun iturritzat hartzea, eskolako bizitzan inguruko elementuen arteko elkarrizketa eta parte-hartzea sustatzea ere estrategia egokiak dira eskola integratzailea eta berdintasunezkoa lortzeko. Horregatik, formazio estrategia berriak behar dira, irakaslearen pertzepzioak eta sentimenduak berrikusteko; norberaren eredu eta “estilo” pertsonala aztertzeko, baita haurrekin harremanak izateko eta lan egiteko moduak

hausnartzeko ere. Horrez gain, gaur egun Haur Hezkuntzako proiektu baliotsu eta eraginkor bat gauzatzeak dakarrenari buruz pentsatzea eta irakaslearen biografiak bere jardura profesionalean izan dezakeen eragina aztertzea ere ezinbestekoak dira. Norbanakoak zenbat eta hobeto ezagutu bere burua, orduan eta hobeto kudeatuko du bere burua eta (lan) testuingurua, indargune pertsonalei etekinik hoberena ateratzeko aukerarekin (Werner, Linting, Vermeer, & Van Ijzendoorn, 2016).

Irakasleen ezaugarri pertsonalak funtsezkoak badira, beharrezkoa da irakasleen eskumenen garapenean gaitasun sozial eta afektiboak sartzea. Irakaskuntza eta ikaskuntza prozesu eraginkorrak eta kalitatekoak lortzeko, irakasleek gaitasun emozionala garatu behar dute, beren ongizate pertsonalaren bidez haurren garapen sozioemozional hobea lortuko baitute (Sutton & Wheatley, 2003).

Orokorrean, unibertsitate mailan, konpetentzien lanketa egiten da soilik metodologia kognitibo arrazionalak erabilia. Ikertzaileek nahiz irakasleen prestatzaileek geroz eta gehiago onartzen dute irakaslea bera dela hezkuntzaren eta hezkuntza-jardueraren benetako funtsa (Rodriguez-Jimenez et al., 2010). Prestakuntza ona ezin da tekniketara murriztu; prestakuntza ona irakaslearen identitatetik eta osotasunetik dator. Irakasleen prestakuntzako praktika tradizionalak aldatu behar dira eta arreta handiagoa eskaini norbanakoaren barnekotasunari; arlo pertsonala eta profesionala irakaskuntza-prozesuan modu orekatuan integratzeko ezinbesteko baldintza baita (Palmer & Scribner, 2007).

Arlo sozio-emozionalari dagokionez, autore eta ikertzaile askok zalantzan jartzen dute irakasleek jasotzen duten prestakuntza (Palomero, 2009). Ezaugarri pertsonalak lantzea ezinbestekoa da, irakasle lana oso lotuta baitago lan hori baldintzatzen duen ezaugarri pertsonal horiekin (Barrientos, 2016). Azken finean, pertsona bat den bezalakoxea da: izan daiteke oso autoritarioa, edo ez; paternalista edo ez; oso sortzailea, haurrekin oso diziplinatua, oso urruna edo oso hurbila eta abar. Alabaina, orokorrean, ez unibertsitateetan, ezta etorkizuneko irakasleak prestatzeaz arduratzen diren graduetan ere, ez da jakin nola antolatu eta landu norbanakoaren berezkotasun propio hori guztia.

Laburbilduz, irakasleek adimen emozionalean formakuntza jaso beharko lukete, maila teorikoan ere ondo prestatuta egon beharko lukete, eta, aldi berean, formazio pertsonal bat ere eraman beharko lukete aurrera, beraien buruaz kontzientzia gehiago izan dezaten. Formazio pertsonala ezinbestekoa da irakasleek umeen aurrean jarrera positiboak garatu ahal izateko (Fernandez, Palomero, & Teruel, 2009). Gainera,

unibertsitate mailako formazioan, gorputzari tokia egin behar zaio, ezagutza prozedimentalak berebiziko garrantzia baitute etorkizuneko irakasleen formakuntzan. Gizakia, gorputz eta buruz osaturik dagoen biko entitate den heinean, ikuspegi integral eta global bat aplikatzea beharrezkoa da. Gorputzetik bideratutako formazio bat, zergatik ez? aukera hori neurozientzia alorrean egindako hainbat ikerketek begiztatutako aukera erreala da (Barrientos, 2016).

Irakasle profilari dagozkion gaitasun gehienak landu daitezke bizipen ikaskuntza baten bitartez. Harremanaren benekotasuna, sakontasunez entzuten jakitea, pertsonatik pertsonarako harreman esanguratsuak sortzen jakitea, pazientzia izatea, eta haurren beharrak asetuko dituen testuinguruak sortzea izango lirateke gaitasun horietako batzuk (Fernandez-Dominguez et al., 2009). Horretarako, praktika motriz introiektiboak proposatzen dira, etorkizuneko irakasle izango diren ikasle horiengan autoezagutza, autoerregulazioa eta enpatia bezalako konpetentzia sozio-pertsonalak garatu ahal izateko (Bisquerra & Pérez, 2012).

Aipatutako konpetentzia horiek ezinbestekoak dira Haur Hezkuntzako irakaslearen baitan, nagusiki, hurrekin garatzen duen komunikazio sentsorimotoreak daukan inplikazio afektiboagatik. Hitzetik haratago doan komunikazioa, irakaslearen jarreran eta elkarrizketa tonikoan eragina daukana. Horregatik da horren garrantzitsua Haur Hezkuntza Graduko ikasleak bere sentikortasuna eta pertzepzioa lantzea; hain zuzen ere, komunikazio bide hori hobetzeko eta baita hurrekin enpatizatze horren garrantzitsua eta beharrezkoa den “entzute” gaitasuna garatzeko ere (Rovira, 2010). Etorkizuneko irakasleak jaso behar duen formakuntzak lehenik eta behin, bere burua ezagutzea baimendu behar dio (adimen emozionala), gero bere gelako hurrekin sortuko diren hainbat egoera ulertu ahal izateko. Esperientziak konfirmatu du irakaslearen gorputz adierazpenarekin lan egitea benetan eraginkorra dela (Hall, Horgan, & Murphy, 2019), eta baliagarria irakasle lanaren baitan begirada aldaketa emateko (Martin-Vicente, Lopez-Menchero & Martinez, 2012).

Irakasleen oinarrizko eta etengabeko prestakuntza-programetan garapen sozio-emozionala sartu beharko da. Izan ere, emozioak ezagutu, ulertu eta erregulatzeko gaitasun horiek garatzen dituzten irakasleek gaitasun horietan heziko dituzte haurrak, eta ikasgelako giroa lasaiagoa eta hobea izan dadin lagunduko dute. Hartara, errazago konponduko dituzte gatazkak, eta bide batez errazago menderatuko dituzte ikasgelan eta ikastetxean egoera zailek eragindako estres egoerak (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

Ezaugarri pertsonalen artean, praktika profesionalean duten eraginagatik interesgarritzat jotzen direnak, honako hauek dira: irakasleen bizi-zikloak (Bolivar, 1999; Day & Gu, 2010; Zabalza & Zabalza, 2012); gogobetetasun eta asegabetasun pertsonalak (Zabalza, 2013) eta irakaslearen karrera profesionala. Ondorioz, onartu egin beharko da irakasleek, dakitenari ez ezik (ezagutza), direnari (nortasuna) eta bere lanbidea bizitzeko moduari (bokazioa) ere arreta berezia jarri behar dietela (Zabalza & Zabalza, 2012).

Argi geratu da; bata bestearengandik bereizi ezinak dira norberaren eta lanbidearen munduak. Irakasleak hartzen dituen erabakien oinarri dira bere pentsatzeko, sentitzeko eta jarduteko modua; eta hori guztia bere bizitzan zehar garatu dituen eta bere nortasun partikularra osatzen duten esperientzietan eta sinismenetan oinarritzen da (Fantuzzo, Perlman, Sproul, & Minney, 2012). Baina banakako ezaugarriak eta giza portaera ez dira ezaugarri aldaezinak; beraz, aldatu egin daitezke eraginkorrak ez diren jarduerak, eta entrenatu edo landu heziketa-lana behar bezala egiteko egokiak direnak (Korthagen, 2004, 2010).

3.4.3. Sentikortsuna, erresilientzia eta identitatearen lanketa

Irakasleen prestakuntzaren bidez, helburua hezkuntzaren kalitatea eta haurren emaitzak hobetzea bada, kontuan hartu beharreko beste faktore bat ikasketa-plana da (Lin & Magnuson, 2018). Irakaslearentzat ezinbestekoak diren harremanetarako gaitasunak eta berreskuratze-gaitasuna areagotzeko ikasketa-plan bat egitea onuragarria da bai irakasleentzat beraientzat, baita haurrentzat ere (Mansfield et al., 2016). Bestalde, unibertsitateek kontuan hartu beharko lukete etorkizuneko irakasleentzako ongizaterako eta autolaguntzarako prebentzio-programak martxan jartzea (Gardner, 2010).

Unibertsitateaz gain, haur txikiekin lan egiten duten eskolek ere trebakuntzarako eta etengabeko hezkuntzarako aukerak eskaini beharko lituzkete, irakasleei kezka edo estresa eragiten dieten hezkuntza-arloetan batez ere. Eskoletan lanean dauden irakasleek nolabaiteko trebatze maila bat lortu behar dute aipatu alorretan eta praktika onak ere ezagutu behar dituzte.

Hezkuntza formalaren bidez, hobeto prestatuta dauden irakasleek, eskuhartze hobe eskaintzen dute haurren zaintza testuinguruetan (Özer & Beycioglu, 2010). Horren

ondorioz, hurrek ezagutzarako gaitasun hobea izan ohi dute; hizkuntza, alfabetizazioa eta arazoak ebazteko trebetasunak barne. Eta gaitasun sozial handiagoa ere izaten dute. Berezi, hurrekin lan egiten duten ikastetxeek kontuan hartu beharko lituzkete ikasgelako elkarreraginei buruzko elkarrizketak eta feedback-a ahalbidetuko dituzten garapen profesionala eta beste esperientzia batzuk (Hale-Jinks, Knopf, & Kemple, 2006), frogatu bait zen arlo horietan garatzeko aukerak eragin positiboa izan bazutela gelako hezkuntza praktikan eta irakasleen funtzionamendu emozionalean. Gainera, lehen haurtzaroko irakasleen etengabeko garapen profesionalak haurren zaintzako gela kalitatea hobetzen lagundu zuen, eta hori haurren hizkuntza-trebetasun onenekin lotzen da (Desimone & Garet, 2015).

Garapen profesionalarekin jarraituz, irakasleen laneko estresaren ondorioak arintzeko modu bat da ikasleei laguntza eta trebetasun gehigarriak ematea (2008). Kalitate handiko garapen profesionalak aldaketa positiboak eragin ditzake eskolaurreko irakasleen prestakuntzan, eta emaitza hobek haur txikiarentzat (Jennings & Greenberg, 2009). Gainera, irakasleen gaitasunak eta autoeraginkortasuna bultzatzeko garapen profesionaleko aukerak erabiltzeak laneko estresa murriztu eta irakaskuntzaren gogobetetasuna areagotu dezake (Kinzie et al., 2014; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008)

Estresak, irakaslearen sentikortasun maila jaisten du, eta ondorioz, haur eta irakasleen arteko harremanaren kalitatean eragin negatiboa du. Irakasleen eta haurren arteko elkarreraginak funtsezko alderdiak dira lehen haurtzaroan eta Hezkuntza Fakultateetako ikasketa planetan zein garapen profesionalean kontutan hartu behar dira (Klassen & Chiu, 2010). Garapen profesionala laneko estres-sentimenduak hobetzeko eta irakaslearen eta haurren arteko harremanen kalitatea bultzatzeko modu bat izan daiteke (Sandilos et al., 2018). Irakasleen eta haurren arteko harremanak hobetzeko garapen profesionaleko esku-hartzeen hasierako emaitzek adierazten dute behaketen eta feedback-aren bidez, irakasleek aldatu egin dezaketela hurrekin jarduteko modua (Pianta et al., 2008). Beraz, irakaslearen eta haurren arteko elkarreragina hobetzeko garapen profesionalean parte hartzeak lagundu dezake harreman zailek sortutako sentimendu negatiboa arintzen (Zan & Donegan-Ritter, 2014). Maiz, irakasleak eta haurrak harreman zail eta auresanezinetan egoten dira, eta irakasleen prestakuntzaren helburu garrantzitsu bat egoera horietarako prestatzea da (Aspelin & Jonsson, 2019). Azterketa enpirikoek erakutsi dutenez, haurren zaintza profesionalean irakaslearen eta haurren arteko interakzio positiboek portaera-arazo gutxiago eragiten dituzte, eta errendimendu kognitibo-akademiko handiagoa lehen hezkuntzan (Belsky et al.,

2007). Hala ere, haur txikientzat oso garrantzitsuak dira irakaslearen eta hauraren arteko elkarreaginak, irakasleek segurtasun-sentimenduak transmititu eta haien garapena bultzatzea dezaketelako (Vermeer & Bakermans-Kranenburg, 2008).

Gainera, kezkak beste lankide batzuekin partekatu daitezkeanean, irakasleen beldurrak gutxitu egiten dira antsietate eta ziurgabetasun mailarekin batera. Horrela, eztabaidarako eta kritika partekaturako espazioak eta denborak aldarrikatzen dira; irakasleen beharrei eta kezkei erantzuneko dien gaien inguruan hausnartzeko guneak. Edozein kasutan, kontuan hartu beharrekoa da; garapen profesionaleko aukerak denbora hartzen dutela, lan-karga handitzen dutela, eta zenbait kasutan estres eta neke sentimendu gehiago ere eragin dezaketela (Sandilos et al., 2018).

Irakasleen garapen profesionalaren arloan berriki egin diren ikerketetako egileek uste dute irakasleen hasierako prestakuntza ez litzatekeela edukien ezagutzan eta gaitasun pedagogikoetan soilik oinarritu behar, baizik eta aldi berean ahalegina egin beharko litzatekeela etorkizuneko irakasleen identitate profesionalaren garapena bultzatzeko ere (Vizek & Domović, 2019). Ikasleak irakasleen eta hezkuntzaren inguruko irudi idealizatu batekin iristen dira irakasle-ikasketetako prestakuntzara; hau da, zer nolako irakasle izatera iritsi nahi dutenaren ideia garbi batekin. Hala ere, esan bezala, identitatea ez da zerbait finkoa, prozesu jarraitu bat da, interpretaziora eta autoebaluaziora lotua. Aldaketetara irekia, eguneroko gertaerek eragina izan dezakete identitate horretan. Formazioan dauden etorkizuneko irakasleentzat, identitatearen alderdi hori aldatu egin daiteke eskola kokapen eta ezaugarri ezberdinetan esperientzia praktiko ezberdinak bizitzen dituztelako. Horrek etorkizuneko irakasleari testuinguruko faktoreen inguruko hausnarketa sakona egitea eskatzen dio (Vaillant, 2007).

Hain zuzen ere, ikaskuntza beti da identitatearen formazio prozesua (Ivanova & Skar-Minc̄ne, 2016). Irakasle izateko prestatzen ari diren ikasleen identitatea pertsonala da, baina unibertsitate-ikasketek erabat baldintzatu dezakete; aldi horretan ikasleek norbere pertzepzioetik eta ikasle izateetik irakasle izatera pasatzen baitira. Horrela, identitate profesionala azaleratzen da eta eraldaketak jasaten ditu irakasle-gaiak. Lanbide arloko esperientziak zubi-lana egiten du ezagutza teoriko eta akademikoaren eta irakaskuntzaren errealitateen artean (Chong et al., 2011).

Irakasleen identitate profesionalaren eraketarekin batera, arrakastak, frustrazioak eta aldaketa sakonak eragiten dituzten sentimenduak eta emozioak agertzen dira. Identitate profesionalaren eraketa aztertzen dutenen artean adostasuna dago, alegia badago lan bera egiten dutenen artean talde bateko kide izatearen eta diskurtso bera

partekatzearen bizipena. Unibertsitateak, per se, etorkizuneko irakasleari eskaintzen dio lehen harremana lanbide bera garatu nahi duten pertsonekin eta eskolan sartzeko prestatu nahi duten unibertsitateko irakasleekin (Chong et al., 2011). Testuinguru horretan Teoria/Praktika harremana uztartzea eta praktikari buruzko hausnarketa kritikoa bultzatzearekin batera, teoria hitz hutsetan geratzea eta praktikaldia aktibismo hutsean geratzea saihestu daiteke (Paulo & Grupo, 2013).

Hasierako formazioaren baitan, irakaskuntza-praktikak aukera paregabea dira irakasle lanean ikasteko. Alabaina, ikaskuntza hori konstruktiboa, pertsonala izan dadin eta behatutakoaren errepikapen hutsa izan ez dadin, beharrezkoa da behatzen dituzten irakaskuntza-ereduak kritikoki aztertzeiko gai izatea ikasleak. Horretarako, ikasle praktikatzaileei irakasten zaie hezkuntza praktika aztertzen, ulertzen, eta hausnartzen (Vaillant, 2008). Praktikaren hausnarketa irakaslearen etengabeko formazioarekin lotzen da eta irakasleen etengabeko prestakuntzaren funtsezko unea, hain zuzen ere, praktikari buruzko hausnarketa kritikoa egitearena da. Azken finean, gaurko eta atzoko praktika kritikoki pentsatuz baino ezin daiteke hobetu hurrengoa (Freire, 2004).

Benetan norberaren baitan aldaketa erreal bat ematea nahi bada, egiten den horretaz pentsatu beharra dago; bere esanahiaz, arrakastaz eta porrotaz. Hausnarketa horretatik abiatuta bakarrik eskaini daiteke formazio egokia. Formazio esanguratsu batek, beraz, ezagutzak barneratzeik haratago joatea eskatzen du. Modu horretan, formazio aldiak denak, hainbat ohitura berriztatzeiko forma berriak garatzeko aukera izango du (Vergara, 2014).

Praktiken inguruko eta ekintza ikerketan oinarritutako prozesu partehartzaileak aurrera eramateak zinez efektu eraldatzailea du; irakasleek dituzten prozesu dialogikoak eta kontrastekoak ere egonkortzen direlako, kezkak partekatzen eta kontraesanak azaleratzen laguntzen dutelako. Prozedura horiek ikasleekin partekatzeak eragina izango dute beraien hezkuntza praktika gidatzerakoan eta praktika hori hobetzen lagunduko dute (Martinez, Lopez de Arana, Usabiaga, Agirre, Jimenez, Salegi & Bilbatua, 2014). Hezkuntzako edozein langilek bere praktikei buruzko galderak egin behar ditu, praktika horiek birpentsatu eta eraldatzeko proposamenak irudikatu eta garatu. Azken finean, prestakuntza, praktika berritzailea eta ikerketa elkarrekin jarduten duten hiru ardatz dira; eta eragina dute identitatearen eraikuntzan, eta are gehiago, irakasleen jardunean (Cort & Leite, 2014).

Irakaslearen hasierako prestakuntzak eta ondorengo garapen profesionalak hezkuntza praktikaren hausnarketa eragingo duten espazioak eta denborak eskatzen dituzte eta identitate profesionala osatzen duten dimentsio guztietatik, dimentsio emozionalak beste dimentsio guztiak zeharkatzen ditu (Cort & Leite, 2014). Lanketa hori norbere baitan egiteko hiru baldintza daude (Ferry, 2008): Lehena tokikoa da; pentsatu, egin denari buruzko gogoeta egin eta egiteko beste modu batzuk bilatu. Bigarrena denbora da; norberak bere burua lantzeko denbora eta espazioa izan ditzakeenean baino ez baitago prestakuntza. Hirugarren baldintza errealitatearekin ezartzen den distantzia da; subjektua errealitatetik askatzen da hura irudikatzeko, hau da, errealitatea berriz aurkezteko. Ferryrentzat (2008), hori da norberak bere buruaren gaineko lana egitea.

Irakasle eraginkorrek haurren premia emozionalei erantzuten diete, eta haurren garapen-ibilbideei eta ikaskuntza-prozesuei buruzko funtsezko ezagutzak dituzte. Halaber, jarrera positiboak eta garapenerako praktika egokiei buruzko ezagutzak garatzen dituzte (Wen, Elicker, & McMullen, 2011). Horren ondorioz, uste da irakasle hezitzaileenek badutela ikasgelan jarduerak egiteko eta haurren ikaskuntza akademiko eta sozioemozionala sustatzeko aukera ematen dien irakaskuntza eta kudeaketa-gaitasunen sorta jakin bat (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009).

Haurrekin eraikitzen den harremanaren kalitatea hobetzeak batetik, eta bestetik, programa eraginkorrak ezarriz haurren arazo sozio-emozionalak prebenitzeak onura handiak dakartza. Haurren eta irakaslearen arteko elkarreaginean bideratutako esku-hartzeak nahiko eraginkorrak dira, haurren zainketaren kalitatea hiru mailatan hobetzen dute-eta: ikasgelaren kalitatea, irakaslearen elkarreaginerako trebetasunak eta, neurri txikiagoan, haurren portaera. Beraz, esku-hartze gidatuak aplikatzeak haurren zaintzaren kalitatea hobetzea ekar dezake, eta, batzuetan, baita garapen sozioemozional hobe ere 5 urtetik beherako haurrentzat (Fantuzzo et al., 2012).

Galdera da nola hobetu daitezkeen irakaslearen elkarrekintza-trebetasun horiek. Esku-hartzeko programei dagokienez, eta haurren emaitza sozio-emozionalak hobetzeko, laneko trebakuntzak (trebakuntza osagarriak) hobetu ote ditzake, are gehiago irakaslearen elkarreaginerako gaitasunak? (Burchinal et al., 2002). Irakaslearen trebakuntzan programei buruzko ikuspegi zabala dago; diseinuak askotarikoak dira (Fukkink et al., 2019).

Norberaren gaineko gorputz kontzientzia hartuta, auto-pertzepzio, ezagutza eta adierazpen-patroiak identifikatzeko gai da norbanakoa, eta besteenak ere zehatzago

hautematen ditu. Komunikazio-prozesua gorputzean bizitzeko aukera berriak aurkituz argitzen da. Gorputz-kontzientzia zabaltzeko lan hori, pertsonen arteko komunikazio arretatsuagoa eta sentikorragoa lortzeko bide gisa proposatzen da. Sentikortasun horretan datza, ikasgelako irakasle eta haurren giza ezaugarrien modulazio enpatikoaren gako, beti ere irakaskuntza eraginkor eta egoki baten alde (Rodríguez-Jimenez et al., 2010).

Entrenamenduak, oro har, eraginkorrak dira haurren zainketaren kalitatea, irakasleen elkarrekintza-trebetasunak eta haurren garapena hobetzeko, eta harreman estua dago kalitate pedagogikoaren hobekuntzaren eta haur txikien garapenaren artean (Werner, Vermeer, Linting, & Van IJzendoorn, 2018). Horretarako bideo grabazioen erabilera oinarritu daiteke formazioa. Bideoaren erabilera horrek hainbat alderdi eta testuingurutan ondorio onuragarriak izan ditzakeela frogatzen duten ikerketetan oinarritzen da, adibidez: irakasleen harremanetarako gaitasunetan (Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell, & La Paro, 2003; Sabol & Pianta, 2012) eta irakasleen garapen profesionalean, zentzu zabal eta testuinguru profesionalean ulertuta (Jonsson, 2014).

Haur Hezkuntzako irakasleek elkarreraginerako gaitasun handiagoak izan ditzaten, (batez ere erantzun sentikorra eta hitzeko estimulazioa indartuz), garapen profesionaleko hainbat programa diseinatu dira. Programa horien arabera, parte-hartzaileek bideo-feedbackaren metodologia erabiltzen dute irakaslearen lana aztertzeko eta hobetzeko (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2011). Metodologia horren ezaugarri nagusiak hauek dira: haurren eta eskolako espazio eta egoera naturaletan gertatzen diren bideoan grabatutako irakasleen arteko elkarreraginaren zatiak aztertzea, eta irakaslearen eta parte-hartzailearen artean irudiak ikustearen ondoriozko eztabaida. Irakasleak urrunetik behatzeko aukera du. Aztertzen duenak, aditz, hitzik gabeko alderdi eta alderdi paralinguistikoak barne hartzen dituzten hainbat portaeratan jar dezake arreta, eta hausnarketarako espazioa onar dezake. Bideo-feedbackak gogoeta kritikoaren katalizatzaile-funtzioa betetzen du, eta parte-hartzaileari eta prestatzaileari tresna bat ematen die eskola-praktikari buruzko elkarrizketa bateratua sortzeko (Tripp & Rich, 2012; Virmani & Ontai, 2010). Zentzu horretan, bideo-feedback bidezko praktikaren azterketan oinarritutako garapen profesionaleko hainbat ekimen egin dira:

3.4.3.1. VIPP

Familiekin lan egiteko modu bat da, Atxikimenduaren Teorian eta helduaren eta haurren arteko harremanean oinarritzen da (Juffer, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn, 2008). Guraso edo helduei beraien haurra zaintzen laguntzen die, haiekin harreman estua eraikiz eta mundua haurren begien bidez ikustea ahalbidetuz.

Programa diseinatzeko, gurasoen sentikortasuna garatzeko egin diren eskuhartzei buruzko nazioarteko hainbat ikerketen metaanalisia egin zen (Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, & Juffer, 2003). Ateratako ondorioetako batzuk hauek dira: interesgarria da bideo-feedbackean oinarritzea, saio gutxi izatea eraginkorra da, jokabideetan arreta jarri behar da eta atxikimenduaren teoriaren markoan kokatu behar da.

Behin programa martxan jarri eta, bere eraginkortasuna frogatu zen hainbat talderekin; sentikorrak ez ziren amekin, elikadura nahasteak zituztenekin edota adoptatutako eta jokabide nahasteak zituzten haurren amekin.

Programa honen helburua da gurasoen/helduen sentikortasuna eta sintonia areagotzea, haurrari ematen dioten erantzuna eta haurren garapenaren ezagutza hobetzeko. VIPPak proba-oinarri sendoa du haur txikien portaera-arazoak saihestu edo murrizteko, eta zenbait herrialdetan ikusi da oso eraginkorra 5 urtetik beherakoetan, adopziozko gurasoetan eta haurren zaintzaileetan, esaterako.

3.4.3.2. Sentikortasuna Garatzeko Programa (SGP)

Hazitegi taldeko ikerlariak ikusi zuten eskola esparruan ez zegoela sentikortasuna garatzeko programarik; bai ordea, familia testuinguruan; VIPP programa. Ikertalde horrek hezkuntza komunitateari ekarpena egin asmoz, eta eskola esparruan sentikortasuna garatzeko bidea zabalduz, programa egokitu eta eskolara aplikatu zuen: Sentikortasuna Garatzeko Programa (Barandiaran, Muela, López de Arana Prado, & Larrea, 2012).

Programa honetan, hasiera batean, bideoz grabatzen dira haurren eta irakasleen arteko eguneroko elkarrekintzak. Pasarteek 30-45 minutukoak izaten dira, hainbat unetan grabatutakoak: sarreran, jarduera gidatuan, pardedalaldaketan, atsedenean, garbiketean, jateko momentuan, jarduera librean eta abar.

Ondoren, ikertaldekoek bideoak ikusi eta irakasleekin egin beharreko lana prestatuta, grabatutako bideo horiek irakasleekin batera ikusten dira, ikusitakoaren inguruan feedbacka emateko. Helburuak ondokoak dira: (1) haurren jokabidea edo seinaleak identifikatzea, (2) interpretazio egokia egitea eta (3) bat bateko erantzun egokiak ematea. Hoiak baitira sentikortasunaren ezaugarriak.

Hausnarketa eta praktika profesionalaren analisis oinarritutako garapen profesionala elkarrekin lan egiteko estrategia egokia izan daiteke, irakaslearen trebakuntzan eta irakasleak lan egiten duen eskolan ere eragina baitu (Barandiaran et al., 2015). Hausnarketa horretan, halaber, ongizate-plan bat aplikatzeko erabil daitezkeen autoebaluazio-tresnak erabil daitezke. Tresna horiek erabilgarriak izan daitezke nekeak sortutako kezka, sendotasun-eremuak, osasun fisikoa eta emozionala identifikatzeko, eta pertsonak beren ibilbidean zehar etengabeko hausnarketa eta garapen pertsonala egiteko (Mansfield et al., 2016).

Egoera zailak aztertzeko eszenatoki, bideo edo behaketa errealekin lan eginik, irakasleak aurre egiteko estrategiak, gaitasun emozionala, berrenkoadratzeko trebetasunak eta bestelako portaera eta pentsamolde erresistenteak identifikatu eta praktikatu ahal izango lituzkete. Lehen esperientzietan arrakasta izan duten irakasleen atzeraelkadurak eta tutoretzak ere onuragarriak lirateke (Hong, 2012). Kasu-azterketak erabiltzea ere gomendagarria da oso, irakasleak erresistentzia-trebetasunak garatu ditzaten. Kasu-azterketak baliagarriak izan daitezke lanean ari diren irakasleak orientatzeko, ekintzak ikertzeko eta arazoak konpontzeko, metodo aurreratuagoak sustatzeko proiektuen bidez (Castro, Kelly, & Shih, 2010).

Irakasleen prestakuntzak "garrantzitsua, zorrotza eta sentibera" izan behar du. Irakasle lanaren etengabeko erronkei aurre egin ahal izateko, erresilientziak, langai gisara, irakasleen hezkuntzaren parte izan behar du. Erresilientziarekin zerikusia duten gaitasun eta estrategia oro irakasleen gaitasuna garatzeko funtsezko osagaitzat har daiteke. Irakasleen eskumen-esparruen parte da, beraz, unibertsitateko eta eskolako esperientzien bidez gara daiteke (Mansfield et al., 2016).

Prestatzen ari diren irakasleek erresilientzia-gaitasuna gara dezakete baliabide pertsonalak sustatuz (adibidez, motibazioa; gaitasun soziala eta emozionala), edo testuinguruko baliabideak mobilizatzeko moduak ulertuz (adibidez, harremanak, laguntza-sareak) eta baita egokitze-estrategia batzuk garatuta ere (adibidez, problemen konponbidea, denboraren kudeaketa, lanaren eta bizitza pribatuaren arteko orekari

eustea), egokitze eta erresilientzia gaitasunak areagotzeko (adibidez, konpromisoa, laneko gogobetetzea eta ongizatea) (Mansfield et al., 2016).

Lanean ari diren irakasleek prest egon behar dute lanbidearen askotariko erronkei erantzuteko. Eta egoera zailen aurrean, aukera izan behar dute laguntzeko, baliabide pertsonalak garatzeko (egoerari aurre egiteko trebetasunak, estresaren erabilera eta arazoak konpontzeko trebetasunak) (Mansfield, Beltman, & Price, 2014). Formazioan (izan oinarriko-hasierakoan edo etengabekoan) ezinbestekoa da asertibitateko, gizarte-gaitasunetarako, autorregulaziorako eta enpatiarako gaitzea (Tait, 2008). Unibertsitateko hasierako formazioan dauden etorkizuneko irakasleek lanbidean aurki ditzaketen erronken inguruko kontzientzia hartu behar dute (Gu & Day, 2013).

Edozein herrialderen lehentasunezko egiteko nagusi izan beharko luke; estrategikoki, baliabiabideak bideratzea bai Haur Hezkuntzako kalitatezko egituren garapenera, baita langileen profesionaltasunera ere. Gizarte-inbertsiorik onena lehen haurtzaroari dagokio, prestakuntza integralaren eta norberaren hezkuntza-arrakastaren bermea da-eta.

4.KAPITULUA

IRAKASLEAREN BEGIRADA SENTIKORRA

4. Irakaslearen begirada sentikorra

Zer da, bada, irakaslearen begirada? Begiratzeko moduari erreparatu nahi zaio; “nola”, “zer”, “nondik” eta “zertarako” galde-lerroak barne bilduz (Nicastro, 2006). Oinarri-oinarrian irakasle horien sinismenak daude. Sinismenok funtsezko eginkizuna dute identitatearen eraikuntzan eta horrek eragin zuzena du irakaslearen portaeran eta jardueran profesionalean (Vizek & Domović, 2019). Sinesmenen baitan ulertzen dira irakasleen usteak, iritziak, esperientziak, itxaropenak, beldurrak eta kezak. Azken finean, irakasle bakoitzak adierazten duen eta bere bizitza, lana nahiz ingurua nola ikusten edota begiratzen duen; hori guztia jasotzen du “irakaslearen begirada” kontzeptuak.

Marko teorikoan sakondu ostean, azter bedi irakaslearen begirada sentikorraren eraikuntza. Ikergai den irakasleak badu haurra eta hezkuntza-praktika ulertzeko modu jakin bat. Bestea begiratzeko eta, bide batez, norbere burua ulertzeko molde jakin bat. Begirada bat.

4.1. Haurrarekiko begirada

Begirada aztertzerakoan, gainerako aldagai guztien abiapuntutzat jo daiteke irakasleak haurrarekiko duen begirada. Hau da, irakaslearentzat zer da haurra? Nola ulertzen du haur izatea?

Irakasle sentikorrak konfiantza du haurraren gaitasunetan; badaki umeak hamaika gaitasun dituela: helduarekin lotura esanguratsua eraikitze, bere burua eta testuingurua aurkitze, jolasteko, imitatze, esperimentatze, bere barnea proiektatze, erakusteko eta lotsatzeko, beldurtze, berdinkideekin harreman positiboak izateko, loturak eraikitze, lankidetzan aritze, hainbat modutan komunikatze, mugitze, adierazteko, barre egiteko, disfrutatze, egiteko, erabakiak hartze, bizitzen duen guztiarekin loturak egiteko (Barandiaran & Larrea, 2016).

Irakasle sentikorrak haurrak ez ditu betetzeko dauden eduki ontzi huts gisa ikusten; garatzeko eta pentsatzeko gai diren pertsonatzat ditu. Egia da, haurrek oraindik ez dute mundua ezagutzen. Baina begirada sentikorra duen irakasleak badaki haurrak badituela mundu hori ezagutu ahal izateko tresnak (Bebchuk, 2013). Ulertzen du haurra pertsona

osoa dela. Globala alderdi kognitibo, afektibo eta sozialei dagokienez. Eta globaltasun horretatik barneratzen duela inguratzen duen mundua ere (Mendaras, 2008). Ikuspegi sozial batetik begiratuta, jaiotzen denetik bestearen bila dabilen pertsonatzat hartu behar da haurra. Beraz, garatzeko eta ikasteko gaitasun handia du, baina era berean, mendekotasun handia du, bizirauteko bestea edo heldua behar baitu (Bowlby, 1969). Haurrek besteen maitasuna eta babesa behar dituzte; bizitzeko, eta pertsona izateko. Hortaz, begirada sentikorra duen irakasleak zaindu ere egiten du, zaintzea erantzutea baita. Haurrek dituzten berezitasunekin konprometituta dago eta haien beharrei erantzuten die. Horretarako, haien gaitasunetan eta ikasteko aukeretan konfiantza dauka (Picco & Soto, 2013).

Begirada sentikorra duen irakasleak haurra pertsona autonomo bezala ikusten du; bere garapenaren eta ikaskuntzaren protagonista moduan. Sinesten du haurrak potentzial handia daukala, aberatsa dela. Eta gaitasunez betea dagoela. Era berean, ordea, badaki bestearengandik begiratua eta entzuna sentitu behar duela (Gardner & Jones, 2016). Haurrak bakarrak eta errepikaezinak dira. Bakoitzak bere ezaugarriak eta erritmoak ditu. Horrela uste du begirada sentikorraz diharduen irakasleak. Kontuan hartzen du harremanek izugarritzko garrantzia dutela haurraren bizitzan; interakzionista dela, bestearekin eta inguruarekin harremanetan ikasten baitu. Gainera, haurra malgua, aktiboa eta ikertzailea da, eta horretaz gain, sortzailea eta hizkuntza ezberdinetan komunikatzen dena (Martínez-Agut & Ramos, 2015).

Begirada sentikorra duen irakasleak badaki haurraren ongizatea bilatu behar duela. Eta hori lortuko du haurrak dituen gaitasunak garatzeko aukera egokiak ematen asmatzen badu (Medina de la Maza et al., 2017); hau da, haurra ondo egoteko, gustura eta konfiantzan egoteko, seguru eta lasai sentitzeko testuinguruak prestatzen baldin baditu.

Eskolan gustura dagoen haurra zoriontsua da; haur espontaneo bat da, bere gorputzarekin gustura dagoena, jolasten duena eta bere emozioak mugarik gabe adieraz ditzakeena. Erruduntasunik gabe adierazten ditu bere desioak. Emateko eta jasotzeko plazera bizi du. Erraz azaltzen den haurra da, bere buruekin eta helduekin zailtasunik gabe komunikatzen dena. Esperimentatzeko gogoia eta jakin mina dituen haurra da (Aucouturier, 2013).

4.2. Hezkuntzarekiko begirada

Irakasleak haurra begiratu, entzun eta ulertzeko duen modua izango da bere hezkuntza planteamenduaren oinarria (Abril & Alfons, 2008; Zabalza, 2013) eta horrek guztiz baldintzatuko du bere eskuhartzea (Arnaiz, 1993). Haurra ikusteko eta haurtzarora ulertzeko moduak eragina dauka eskolan egoteko moldearekin, familiarekin harremanak izateko moduarekin, eta baita irakasle rola gauzatzeko manerarekin ere. Berebiziko garrantzia dute haurren lehen urteek. Lehen urte horietako segurtasunak, askatasunak, harreman motak... izugarri baldintzatuko dute bere etorkizuna. Begirada sentikorra duen irakasleak badaki eskaintzen duen heziketa eta zainketa direla hezkuntzan eta, oro har, bizitzan arrakasta izateko oinarriak (Zabalza, 2013).

Jakitun da heztea ez dela instrukzio prozesu soil bat, baizik eta irakasleak erantzukizun garrantzitsua duela nortasunaren eraikuntzan, eta beraz, pertsona horien egungo eta ondorengo ongizatean (Palou, 2004).

Aldi berean, begirada sentikorra duen irakasleak sinesten du hezkuntzak haurrengan zentratutako praktiketan oinarritu behar duela. Horregatik, bat egiten du zenbait praktika pedagogiko eta hezkuntza ikuspegirekin. Esaterako, pedagogia aktiboa inspiratzen duten hainbat autoreekin; besteak beste Loris Malaguzzi, Rebecca eta Mauricio Wild, Decroly, Emmi Pikler, Freinet eta Montessori (Garcia, 2017). Edota baita ere Deweyk hezkuntzari buruz duen iritzi aurrerakoiekin, Bowlbyren atxikimenduaren teoriarekin, Piageten ikaskuntza konstruktibistaren teoriarekin eta Vigotskyren ikaskuntza sozial konstruktibistaren teoriarekin (Tzuo, 2007). Sentikortasunez begiratzen duen irakasleak entzutean oinarritutako pedagogian ere sinesten du.

Pertsonen gaitasunak garatzeko prozesu bezala ulertzen du hezkuntza. Ulertzen du berak ez duela agertu behar jakintzaren eredu edo imitatu beharreko pertsona bailitzan. Bere egitekoa haurren garapena bultzatzea da. Horregatik dihardu, etengabe, haurrengana moldatzeko ahaleginean (Arnaiz, 1993). Besteari moldatzeko aukerak eskaintzen dizkio eta askatasun espazioak sortzen ditu.

Hezkuntza estiloek eragin handia duten dimentsioak egituratzen dituzte lanbidean, hezkuntza-zereginaren konfigurazio pedagogikoan eta ikasgelan ezartzen diren pertsonen arteko harremanetan. Esate baterako, haurrengan zentratutako praktikek eragin positiboa dute haurren eta irakaslearen arteko harremanean. Egiaztatu ahal izanenez, haurrengan zentratutako eskuhartze programa bat aplikatzeak erruz

laguntzen du jakin mina, ikaskuntza, pentsamendu kritikoa eta arazoak konpontzeko gaitasuna garatzen (Stipek & Byler, 2004).

Ongizatea oinarri duen eskola batean, begirada sentikorra duen irakaslearen iritziz, zaintzak bere lekua izan behar du. Zaintza ezinbesteko baldintza baita haurren garapenerako eta ongizaterako. Hori adierazten du haurraren bizitzako lehen urteetako hauskortasunak. Haurrek besteen maitasuna eta babesa behar dituzte bizitzeko eta pertsona izateko.

Haur bakoitzarekin konfiantzan eta segurtasunean oinarritutako harreman egongokorra eta pribilegiatua sortu behar du irakasleak. Haur bakoitzarenganako begirada hori elikatzea garrantzitsua da umeak irakaslearekin duen harremana aberasteko. Haur aberats, adimentsu eta sortzailea hautemateak pedagogia aberats batetik jardutera darama irakaslea (Molina et al., 2016).

4.3. Irakaslearen rolaerako begirada

Hezkuntza ikuskera batek edo besteak helduari ematen dion rolari dagokionez, aldea argia da. Irakasleak haurra begiratzeko, entzuteko eta ulertzeko duen moduak bere eskuhartzea baldintzatuko du. Ondorioz, begirada sentikorra duen irakasleak haurraren gaitasunei bide emango die. Eta berekin dituen haurrak zainduko ditu, bere lan egiteko moldean, ondorengoak uztartuz; atxikimendua, enpatia, afektua, errespetua, ukimena, sentikortasuna, entzutea, arreta jartzea eta abar (Van Manen, 1998).

Aurretik aipatutako haurra ikusteko eta hezkuntza ikusteko moduarekin bat egiten duen irakaslea, haurren prozesu naturalen behatzaile bihurtzen da. Haurrak askatasuna duenez, irakaslea gai da bere lehentasunak eta berezko bilakaera ikusteko. Jolas libreari protagonismoa emanez, begirada sentikorra duen irakasleak badaki zer aldaketa egin behar dituen testuinguruan. Edo haurrekin zein elkarreragin izan behar dituen (Martínez-Agut & Ramos, 2015). Etengabeko ikaskuntza prozesuan barneratzen da: zergatik eta zertarako behatuz eta hausnarketa eginez.

Hurrengo taulan, irakasle sentikorrak izan beharreko hainbat jokabide edo portaera agertzen dira:

Taula 1: Jokabide sentikorrak

(Helmerhorst et al., 2015)	(TCCQ, 2016)	(Lisa & Tisha, 2007)	(Dunst & Kassow, 2008)
<ul style="list-style-type: none"> • Erantzun sentikorra emateko gaitasuna • Autonomiarako errespetua • Mugak jartzea • Hitzezko komunikazioa • Garapenaren estimulazioa • Berdinkideen artean interakzio positiboak bultzatu 	<ul style="list-style-type: none"> • Hurrek komunikatzeko dituzten modu anitzei erantzuna eman • Aldaketen aurrean haurrak dituen erreakzio emozionalak ezagutu • Behar besteko languntza eman haurtxoek beraien arazoak konpontzeko • Haurren sentimenduak identifikatzen ditu • Erantzun plan indibidualizatuak ditu 	<ul style="list-style-type: none"> • Haurrak kide bezala ikusi • Haur bakoitzarekin interakzioak pertsonalizatu • Haurren lehentasunak behatu • Haurren plazerrak behatu • Elkarrekintza emozional positiboak sustatu • Haurren erritmoak errespetatu • Elkarreaginak aurreikusteko modukoak izatea • Gurasoekin kolaboratzea 	<p>KONTINGENTZIA NEURRI ESPLIZITOAK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haurra eta irakaslearen arteko sinkronizazioa • Haurra eta irakaslearen arteko mutualitatea • Erantzunen kalitatea • Erantzuteko gaitasuna • Erantzunen jarraikortasuna <p>KONTINGENTZIA NEURRI INPLIZITOAK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontaktu fisikoa • Kooperazioa • Laguntza eta babesa • Jarrera positiboa • Estimulazioa

Laburbilduz, begirada sentikorra duen irakasleak ondorengo ezaugarriak izango ditu:

- Positiboa, goxoa, sentikorra eta abegikorra da. Giro goxoa sortzen du eta gertutasun fisiko eta psikologikoa eskaintzen du. Sentikorra da haurren behar eta intereseziko.
- Ulerkorra da eta bere gelan dituen haurren behar sozio-emozional eta akademikoez jabetzen da.
- Emozionalki konektatzeko gaitasun handia du.
- Haurren autonomia bultzatzen du.
- Mugak argi jartzen ditu, baina malgutasunez jokatzeko du.
- Ez du boterea indarrez erabiltzen.
- Jokabide positiboak eta garapena bultzatzen ditu.
- Haurrenganako itxaropen handiak mantentzen ditu eta arreta positiboa eskaintzen du.
- Haurren interakzioen interpretazio aberats eta konplexuak erabiltzen ditu.

Begirada sentikorra duen irakasleak haur bakoitzaren berezitasunera iristea du helburu; ume bakoitzaren konplexutasuna ulertu eta ume bakoitzaren barne mundura iristen saiatuz. Horretarako, umeak begiratu eta entzuten ditu; adi dago haurren aurkikuntzetara, deskubrimetuetara, emozioetara, harremanetara, beharretara, interesetara, motibazioetara, baita ingurunea esploratu eta bestearekin harremanetzeko moduetara ere.

Giro egokiak, lasaiak eta seguruak prestatzen ahalegintzen da, baita proposamen eta material aberatsak eskaintzen ere. Zertarako? Bada, giro horretan bizipen positiboak ahalbidetzearekin batera, haur guztiek aukera izan dezaten erabakitzeke non, norekin, zerekin eta zenbat denboraz jolastu nahi duten.

Denbora tarte luzeak uzten dizkie haurrei, zatiketa gogorregirik gabekoak, haur bakoitza bere erritmoan jardun dadin, bizipenei bide eman eta esperientzia berriak gerta daitezkeen ahalbidetuz. Irakasle sentikorrak jakin badaki plangintza hermetiko bati atxiki ezker, haurra estutu eta mugatzeaz gain, sormena baldintzatu eta sor litezkeen emozio, ezusteko eta poztasunik zeharo murrizten direla (Bebchuk, 2013).

Horretarako, begirada sentikorra duen irakasleak behaketa du oinarritzko lanabes. Badaki behaketaren bitartez soilik lortuko duela ikastea, haurrak errespetatzea eta haurren interesei erantzungo dien ingurune seguru eta aberasgarri bat prestatzea.

Behatzea, begiratzea baino askoz ere gehiago baita: antolatzea, oharrak zehatz mehatz hartzea eta hausnarketa sakona egitea eskatzen du behatzeak. Begirada sentikorra duen irakasleak haurra behatzen du, baina bere burua ere behatzen du; haurrari eskaintzen dion horretan jartzen du ebaluazioaren oinarria, haurraren ongizatean eragiteko, baliagarria zaiolako bere eskaintza doitu eta hobekuntzak egiteko.

Haurraren esperientzia kontatu eta interpretatzeko dokumentazioa erabiltzen du begirada sentikorra duen irakasleak. Zer esanahi dauka haurra egiten ari den horrek? Zertarako egiten du? Dokumentazioa oso baliagarria da irakaslearentzat haurrak bere ezagutza nola eraikitzen duen hausnartu eta interpretatzeko. Bestela esanda, haurraren mundua ezagutzen eta ulertzen laguntzen dion tresna esanguratsua da (Hoyuelos, 2007). Eta dokumentazio lan horrek, hausnarketa horrek, irakasle bezala ere bere burua jantzen eta gurasoen aurrean seguru sentitzen laguntzen du. Ekintzaren inguruan hausnartzeko material oso baliotsua eskaintzen du dokumentazioak.

Begirada sentikorra duen irakasleak modu positiboan bizi du gurasoekiko harremana; badaki familiak ezinbestekoak direla eskolaren eguneroko bizimoduan. Aliantzazko harremanak eraikitzen saiatzen da eta ez da sarkorra familiekin. Konfiantzazko harremana eraikitzen du. Saiatzen da gurasoekin kolaborazio eraikitzaile bat garatzen. Malgutasuna du, komunikazio kanalak hobetzen saiatzen da eta aurreiritziak alde batera uzten ditu.

Badaki familia eta gurasoekin partekatzen den informazioak ulergarria eta esanguratsua izan behar duela eta hainbat estrategia garatzen ditu: positiboa eta zehatza da, eta informazioa partekatzerakoan haurrak egiten duenari buruzko deskribapenean oinarritzen da. Horretaz gain, toki egiten die gurasoen emozioei eta onartzen ditu gurasoen konpetentziak (Early Childhood National Centers, 2020).

Azkenik, begirada sentikorra duen irakasleak erresilientzia gaitasun handia du; hau da, erresilientea da; egoera zailetan aurrera egiteko gaitasuna du, eta ez badu, horretaz kontziente da eta horri aurre egiteko baliabideak bilatzen ditu. Jokabidearen kudeaketan trebea da, zailtasunetan jartzen duen haurrarekin enpatizatzeke gai da, emozio negatiboak eusteko eta positiboetan zentratzeko. Gainera, bere lanarekin asebetea sentitzen da, eta eskolarekiko eta lanbidearekiko konpromisoa agertzen du. Hau da, gaitasun emozionala, enpatia, baikortasuna, motibazio intrintsekoa eta autokonfiantza sentitzen ditu (Ainsworth & Oldfield, 2019; Sanchez, 2015).

4.4. Bestearekiko begirada

Zer da bestearekiko begirada? Bada, irakasleak egunerokotasunean inguruan dituenekiko begirada. Izan bikote, guraso, anei-arreba edo lankide; adiskide edota seme-alaba.

Begirada horiek oso anitzak izan daitezke, baina oinarrian begirada sentikorra duen irakasleak errespetuan eta onarpenean oinarrituta begiratzen eta ulertzen du bestea. Aniztasuna onartzen du.

Elkarreragina duten izakien arteko joan-etorria da topaketa: interpelazioa. Batek hitz egiten duenean eta erantzunik ez dagoenean, edo batek bestea isilarazteko hitz egiten duenean, ez dago topaketarik. Bai, ordea, galderak eta erantzunak luzatzen diren atmosfera bat sortzen denean (Godenzzi, 1999). Eta begirada sentikorra duen irakasleak, konfiantza eta entzute aktiboaren bidez, bestearekin topatzea bilatzen du.

Bestearekin errespetuan oinarritutako harremanak eraikitzen ditu: bere helburua ez da bestea moldaraztea, ez da sarkorra, bestea ulertzen saiatzen da, eta gaitasun sozioemozionalak ditu; enpatia eta asertibitatea, esaterako. Injustizien aurrean, bizi baldintza hobeen alde lan egiteko konprometitua sentitzen da (Used, 2013).

Indibidualismoa da egungo jendartearen ezaugarri nabarmenenetako bat. Afektu, hurbiltasun, anaitasun-ahizpatasun eta elkartasun loturak desagertu edo muturreraino ahuldu dira (Ortega, 2017). Zentzu horretan, begirada sentikorra duen irakaslea gizarte gaietaz kezkatzen da. Munduaren norabideaz arduratuko da. Aktualitatea jarraitzen du eta inguratzen duen komunitatea axola zaio. Esaterako, ez da harrizkoa izango eragile kultural edo sozialeren batean boluntario gisa parte hartzea; norbanakoaren alderdi humanoagoa eta solidarioagoa eskainiz, herrien eta pertsonen arteko elkartasuna erakutsiz.

Irakasle sentikorrak arduraz eta konpromisoz jokatzen du. Bestearen bizi baldintzak onartu eta ulertzen ditu, sentikorra da bere behar eta frustrazioekiko, baita bere esperantza eta arrakastekiko ere. Sentikorra da bestearen bizitzaren aurrean.

Bestearekiko topaketaren pedagogia gizakiari eta munduari "begiratzeko" modu berri bat da; alegia, gizakiarengana hurbiltzeko eta munduan presente egoteko beste modu bat. Funtsean, hurbilen dugun horretatik hasita gizaki ororen konplize bihurtzen gaituen hezkuntzaren eta bizitzaren filosofia bat (Garate & Ortega, 2013). Bestearekiko topaketa horrek hizkuntza berri bat eskatzen du. Hitzetik haratago doa. Eta entzuteko jarrera,

errespetuzko jarrera eta bestea hartu edo babesteko jarrera ditu oinarri. Hau da, bestearen bizitzako gertakizun ezberdinetan laguntzeko borondate sendoa izatea. Bestearekin topo egiteak bestearen bizitzako errelatoaren entzute arretatsu bat egitea eskatzen du, norbere bizitzako esperientziatik abiatuta. Hori horrela izango ez balitz, norbanakoa bere buruarekin bakarrik topatuko da, ez baita bere barnetik aterako. Bestearekin topo egitea, betearengan konfiantza ekintza bat martxan jartzea da (Ortega, 2017).

4.5. Norbere buruarekiko begirada

Irakasleak duen hezkuntza ikuspegia eta irakaslearen identitatea eskutik helduta doaz. Hurrekin lan egiten duten irakasleek badute egin beharreko lanaren irudi bat, eta irudi horrek irakasle gisa duten identitatea eraikitzeke oinarri gisa balio du. Irudi hori bera egongo da irakaslearen lana bideratzeko moduaren oinarrian (garrantzia emango dien gauzak, erabiliko dituzten estrategiak, lehenetsiko dituzten harremanak eraikitzeke moduak...) (Zabalza, 2001). Irakaslearen bizimoduak, bai eskolan bai bizitza pribatuan, eragina du irakaskuntzari eta praktikari buruzko ikuspegiari (Álvarez et al., 2010).

Identitatea “nia”-ren kontzeptuarekin estuki lotuta dago (Goodson, 2004); norbere burua begiratzeko moduarekin. “Nia”-ren ezagutza funtsezko elementua da irakasleek beren lanaren izaera eta identitatea landu eta interpretatzeko moduan. Eta beren bizitza pertsonaleko gertaerak eta esperientziak hertsiki lotuta daude beren funtzio profesionalen garapenarekin.

Begirada sentikorra duen irakasleak identitate sendo bat landuta dauka, ziurtasunez eta sendotasunez erantzuten dio hezkuntza jardunari; badaki lehentasunak zeintzuk diren, bere burua prestatuta dagoelako, eta egoera berrietara moldatzeko prestutasuna agertzen du. Horrela, identitate sendoa izango duenez, pasio positiboa, konpromisoa, lidergoa, proaktibitatea, harreman iraunkorrak eta erresilientzia izango ditu (Sánchez, 2015).

Begirada sentikorra duen irakaslearen baitan bada beste ezaugarri garrantzitsu bat: autoestimua. Ezaugarri hori buru-osasunerako babesletzat hartzen da eta hezkuntza esparruan garrantzia handia du (Gongora & Casullo, 2009). Autoestimu maila altua duen irakasleak egokiago jasango ditu kritikak, hobeto irekiko da besteegana, jakingo du laguntza eskatzen eta, oro har, askoz atsegina irudituko zaio bizitza. Jakina, horrek guztiak edozein depresio prozesu aurrezaintzen laguntzen du.

Begirada sentikorra duen irakasleak bere burua zaintzen du, ongizaterako bideak martxan jartzen ditu. Badaki, bere lanbiderako, gaitasun sozioemozionalak garatuta izatea ezinbestekoa dela. Kontziente da sentimenduek bere eguneroko zereginen eta haurren garapen sozio-emozionalean duten garrantziaz, eta jakitun da norberaren emozioak, (positiboak edo negatiboak), identifikatzea, ulertzea eta erregulatzea ezinbestekoa dela hezkuntza jardueran emozio onuragarriak sortu ahal izateko; bai norberaren ongizaterako, bai gelako hezkuntza prozesuetarako, eta baita haurren garapen sozio-emozionalean eraginkorrak izan daitezen ere (Sutton & Wheatley, 2003). Gaitasun horiek garatu ditu edo garatzen saiatzen da; bere sentimenduak ulertu, horiek kudeatzeko gaitasuna izan eta zailtasunei positiboki aurre egiteko ahalmena erakutsiz (Jiménez et al., 2019). Irakasleen gaitasun sozioemozionala eta haien ongizate psikologikoa funtsezko ezaugarriak dira gelan garapen sozial eta emozionalako praktikak hobetzeko (adibidez, sentikortasuna, erantzuteko gaitasuna, laguntza emozionala) (Andrew, 2015; Buettner et al., 2016; Jennings, 2015; Jennings & Greenberg, 2009).

Irakaslearen ongizaterako, garrantzitsua da lanean autonomia izatea, konfiantza, konpromisoa eta erantzukizuna sentitzea. Horrek guztiak autoeraginkortsuna garatzen lagunduko baitio. Begirada sentikorra duen irakasleak badaki garrantzitsua dela bere lanean gustura egotea eta bere buruaz balorazio positiboa izatea. Hala, horretarako bideak jartzen saiatzen da. Eta argi du bere ongizate psikologikoan eragin zuzena izan dezaketela estresak, desgasteak eta lan gogobetetasun eskasak, adibidez.

Estres egoerek eta ongizatearen mailak eragin zuzena dute sentikortasunean. Izan ere, ongizate mailak sentikortasuna jaisten du, eta horren aurrean erresilientzia faktore erreztatzaile bat izan daiteke.

Sentikortasunez begiratzen duen irakasleak badaki garapen profesionaleko aukerak baliatuz, eta formatuz, gaitasun berriak ikasteko aukerak zabaltzen dituela. Bide egingo du bere praktikari buruz hausnartzeko, hurrekin elkarreragin positiboak izateko eta beste irakasle batzuekin lankidetzan aritzeko. Etengabeko prestakuntzaren eskutik, hurrekiko lanean konfiantza handiagoa dutela senti dezake, eta horrek, aldi berean, ongizate psikologikoari eusten lagundu diezaioke (Fantuzzo et al., 2012).

4.6. Begirada Sentikorrean eragina duten aldagaiak

Orain arte, irakasle baten begirada sentikorra eraikitzerakoan ezinbestekoak diren ezaugarriak xehetu dira. Alabaina, begirada horretan zeharka eragiten duten aldagaiak ere badira. Irakasle roletik at, nolako pertsona da? Eta horrek nola eragiten du bere begirada sentikorrean? Horretarako, ezinbestekoa da norberaren bizitzako mugarri eta bizipen esanguratsuak aztertzea, atxikimendu ereduan arakatzea edota ongizateari eta astoestimuari buruzko auto-pertzepzioa kontuan hartzea. Irakaslearen formazioa ere (oinarrizko prestakuntza, etengabeko formazioa edota bestelakorik) erabakigarria izango da. Besteak beste, muinean alderdi horiek ditu xede ikerketa lanak

Irudia 7: Begirada sentikorrean eragiten duten aldagaiak



5.KAPITULUA

IKERKETAREN DISEINUA

5. Ikerketaren diseinua

Kapitulu honetan ikerketaren diseinua jasotzen du. Lehenik eta behin, helburu eta ikergalderak zehaztuko dira. Jarraian, egindako hautu metodologikoa arakatuko da. Ondoren, partaideak aurkeztuko dira eta ikerketa aurrera eraman ahal izateko jarraitutako prozedura zehaztuko da; datuak jasotzeko teknikak azalduko dira eta datu analisiaren nondik norakoak aurkeztuko dira. Amaitzeko, kalitate irizpideak eta kontsiderazio etikoak azalduko dira.

5.1. Helburua eta ikergalderak

Tesi honen helburu nagusia da Haur Hezkuntzako irakasle baten begirada sentikorra nola eraikitzen den aztertzea. Horretarako ondoko ikergalderei erantzuna eman nahi zaie:

1. Nolakoa da elkarrizketatutako irakasle bakoitzaren begirada sentikorra?
2. Nola eraiki da irakasle bakoitzaren begirada sentikor hori?
3. Begirada sentikorraren eraikuntzan irakasleen atxikimendu eredia garrantzitsua al da?
4. Begirada sentikorraren eraikuntzan zer da partekatzen dutena eta ez dutena partekatzen?

5.2. Ikerketaren paradigma metodologikoa

Ikerketa garatzeko *metodologia kualitatiboa* erabili da; metodologia honek ikuspegi oso baliotsuak eskaintzen dizkigu errealitatea ulertu, hobetu eta eraldatzeko, eta historia luzea du psikologian eta gizarte-zientzietan (Ruiz de Olabuénaga, 2012). Ikerketa kualitatiboari esker, pertsonak ikerketako protagonista izan daitezke, eta, beraz, ikerketa parte-hartzaileagoak eta demokratikoagoak egin daitezke, ikuspegi eta ahots zapalduak eta isilduak kontuan hartuta (Cotán Fernández, 2016).

Zentzu horretan egin da metodologia horren aldeko hautua. Izan ere, ezagutu beharreko errealitatea, ikertzailearen eta ikertutakoen artean agertuz doan subjektuen arteko truke eta eraikitze harreman gisa uler daiteke. Ezagutza subjektiboa izango da, esperientzia bat bizi izan dutenen eguneroko diskurtsoetatik eta bizipenetatik sortzen delako (Freire, Cappellano, Prof, & Santos, 2019).

Ikerketa kualitatiboak aukera ematen digu ezagutza aberastu eta ikerketako galderei erantzun esanguratsuak eta erabilgarriak emateko. Ezaugarri nagusien artean, hauek

aipa daitezke: ikerketa horren kokaleku naturala, kontatutako istorioetan agertzen diren ikuspegien adierazgarritasuna zein ulermena, eta istorioak gauzatzeko behar izan duten prozesua ulertzeko enfasia (Pujadas, 2005). Metodologia kualitatiboak induktiboak, holistikoa eta humanista izan behar du, baita ikertzaileek jokatzen duten rola ere: a) sentikorrak dira haiek pertsonarengan eragiten dituzten efektuekiko; b) pertsona bere testuinguruan ulertzean jartzen dute arreta; c) bere sinesmenak, ikuspuntuak eta aurrezagutzak ezabatu edo bereizi behar dituzte; d) ikuspegi guztiak baliogarriak bezala onartu behar dituzte eta e) beren ikerketaren baliozkotasuna azpimarratzen dute (Taylor & Bodgan, 2010).

Aipatutakoaz gain, ikerketa kualitatiboak baliagarria da oso, informazioaren bolumena gutxituz eta jarraibide esanguratsuak identifikatuz, datu kopuru handiei zentzua bilatzeko. Marko bat eraikitzen laguntzen du datuen atzean dagoen esentzia bilatu eta komunikatu ahal izateko (Patton, 2002).

Ikerketa honen kasuan, irakasleen bizitza profesionala eta pertsonala arakatzeko bat egiten du *paradigma interpretatiboarekin*. Paradigma horren arabera, gauzen esanahia etengabe doa eraikitzen; bidean eta besteekin izandako interakzioen ondorioz. Errealitateak pertsonen subjektibotasunetik ulertu nahi dira (Tovar, 2019). Azterlan honen ikerketa helburuei erantzuteko sortu behar den ezagutzaren izaera dela eta, irakasleen begirada sentikorra eraikitzen daramaten prozesuak behatu eta interpretatuko dira. Bakoitzaren esperientzia personal eta profesionalak aztertuko dira, norbanako bakoitzaren errealitate konkretuetara hurbilduta; hau da, irakasleen bizitza kontakizunetara gerturatuta.

Horrela bada, gertakari baten aurrean egon daitezkeen ikuspuntu zein jarrera sozialak barrutik azaltzeko, eta pertsonaren esperientziak arakatzeko, *metodo biografiko narratibo* erabiliko da (Kvale, 2011). Ikerketa narratiboari esker, ikerketa positiboak kanpoan uzten duen esperientzia irudika daiteke, hala nola sentimenduak, asmoak, nahiak eta abar (Sanchez, 2015). Metodo biografiko narratiboaren berezko ezaugarria da aukera ematen duela aztertu nahi den errealitatearen aurrean kokatzeko, subjektu baten lekukotzaren (esperientzia baten berezitasuna) eta komunitate edo talde baten bizimoduaren (oroimena eta kultura-testuingurua) arteko konbergentzia puntuan. Ondorioz, eta, gizakiok mundua esperimentatzeko eta mundua egiteko dugun modua ezagutzeko aukera ematen digu (Molina, 2010). Ikerketa narratiboak erakargarria da esperientziari buruz pentsatzeko; identitatean, esanahietan eta jakintza praktikoan barneratzeko tresna baita (Álvarez et al., 2010). Kasu honetan, irakasleen bizitzaren

kontakizuna arakatzeko metodo interesgarria da, ikerketa biografiko narratiboak subjektuei ahotsa emateko aukera ematen baitu (Correa, 2014).

Norberaren bizipenak kontaktzea eta gertaera/ekintza horiek pertsonak kontaktzen dituzten istorioen arabera "irakurtzea"-n (interpretatzea) datza ikerketa-ikuspegi honen berezitasuna. Lehenik eta behin, datu biografikoak jasotzen dira, elkarrizketa biografikoen bidez bizitza-kontakizunen multzo bat bilduz. Elkarrizketa interaktiboan, bere bizitzaren nondik norakoaz hitz egiten du irakasle bakoitzak, eta bizi den gizarte-testuinguruaren esperientziak eta pertzepzioak kontaktzen ditu. Metodo biografiko-narratiboak ahalbidetzen du subjektuek kontaktzen dituzten esperientziei zentzua bilatzen eta ulertzen (Molina, 2011).

Giza ekintzari dagokion zerbait da; aditz, sinbolo eta jokabide ekintza batzuek osatuta dago, eta hauek norbaiti kontaktzerakoan harilkatzen dira (McEwan & Egan, 2012). Zentzu honetan, esperientziak eduki narratibo argia du: denboran gertatzen da, protagonisten bizipenak eta inplikazio subjektiboak islatzen ditu (Contreras & Perez de Lara, 2010). Beraz, narratiba poetikarekin edo norbere burua eraikitze artearekin lortu nahi den teoria gisa ulertu liteke (Passey, 2011).

Ikerketa biografiko narratiboak esperientzia pertsonalak denboran zehar erabiltzen duen ahozko edo idatzizko edozein gogoeta mota hartzen du bere baitan; inork arlo pertsonal nahiz irakaskuntzako kontuak kontaktzen dituenean, sentitu eta gertatu denari buruz edo ekintza batek izan dituen ondorioei buruz hitz egiten duenean... Beti, kontuan hartu beharreko tesuinguru jakin bati lotuko zaio kontakizuna. Eta, jakina, tesuinguruaz gain, besteekiko harremanetatik abiatuko da kontakizuna; ez norbanako bakarti edo inpartzial batetik. Esperientzia gogoeta-prozesu baten bidez berreraikitzen da, eta gertatutakoari edo bizitutakoari ematen zaio garrantzia (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

Esan bezala, irakasleen bizitzaren kontakizuna hartu nahi da abiapuntu ikerketa honetan, eta horretarako Bizi Historien metodoan bilatu nahi izan da inspirazioa, nahiz eta metodoa bere horretan ez den praktikan jartzen. Irakasleen bizitza pertsonala eta profesionala aztertzeo, *elkarrizketa biografikoak* prestatu dira. Elkarrizketak narratibotresna gisa funtzionatzen du, eta, horri esker, elkarrizketatu bakoitzak mundu bat kontatu, berreraiki eta istorio bat egin dezake, logika narratiboaren bertsioaren arabera. Berreraikitze horretan, gertaerak hautatu eta berrantolatu behar dira, beren asmo narratiboarekin modu koherentean erlazionatzeko (Álvarez et al., 2010) eta norberaren bizitzan mugari izan diren gertaerak erakusteko. Bestalde, elkarrizketok beren bizitzari

buruz egiten dituzten balorazioak erakusteko aukera paregabea ere badira. Izan ere, ibilbide sozialaren ezagutza nahitaez beren bilakaeraren garrantziari buruzko balorazioekin hasten da (Lopez de Maturana, 2013).

Irudia 8: Hautu metodologikoa



Irakasleen bizitzaren zati handi bat eskoletan eta ikasgeletan gertatzen da. Hortaz, haien kontakizunek hezkuntzaren funtsezko alderdiak erakusten dituzte. Horregatik, beren istorioak kontatzen dizkiguten irakasleekin hezkuntzaren historia gisa aurkezten zaigunaren ildo hegemonikoen ordezeko kontakizuna egin daiteke; eta bestetik, hezkuntzaren historia bat eraikitzen lagundu dezake, mikrokontakizunen bidez, eguneroko esperientzietan oinarritutako historia sozialagoa eta demokratikoagoa eraiki ahal izateko (Hernández & Aberasturi, 2014). Norberaren zentzua adierazteko modua da kontakizuna, baina baita norberaren kontzeptua eta identitatea artikulatzeko bitartekoa ere (Bolívar, 2014). Garrantzitsua da onartzea; irakaslearen identitatea estuki lotuta dagoela norberaren biografiarekin zein testuinguru sozialaren garapenarekin (Arvaja, 2016). Irakaslearen identitate profesionala lanbidea partekatzen duten kide guztiengan ezaugarri komunak ditu, eta, aldi berean, indibiduala da bakoitzaren historia bereziaren eta ezaugarri pertsonalen arabera (Hargeavres, 2005).

Irakasleen bizitzak lehen pertsonan aztertzeak aukera ematen du; batetik, zuzen-zuzeneko informazioa eskuratu eta hezkuntza-prozesua modu sakonago batean ezagutzeakoa eta, bestetik, bitarteko bat ere bada. Alegia, bitarteko bat da irakasleek beren bizitza profesionalari buruz gogoeta egin dezaten, bizitako esperientziaz jabetu daitezten eta beren buruarekin lotura berriak izan ditzaten, garapen pertsonal eta profesionalerako oinarri gisa. Gainera, baliagarria ere izan da beren lana nola bizi duten ulertu eta beraien bizitza profesionaletik gustatzen ez zaien hori aldatzeko. Horregatik ulertzen da hezkuntza-ikerketaren esparruan ezagutza eraikitzekeo narratiba eta kontakizun pertsonalak baliagarriak izan daitezkeela (Bolívar et al., 2001).

Irakaslearen profesionalizazioari buruzko ikerketa gehienak metodologia positibista batean kokatzen dira. Alegia, emaitza eta ondorio unibertsalak lortu nahi dituen metodologia batean (Sancho & Martínez, 2014) eta ahaztu egin ohi da pertsona batek egin edo sentitzen duena ezin bereizi daitezkeela bere jardura profesionaletik (Sarceda, 2017). Errealitate soziala anitza da, dinamikoa. Irakasle bakoitzak berea du, eta irakasle

bakoitzak izandako esperientzien ondorioz, errealitatea bakarra da. Irakasle bakoitzak ditu bere balore, iritzi eta motibazioak eta horien arabera errealitatea ulertu eta interpretatzea izango da ikerketa honen asmoetako bat. Azken finean, hausnarketa biografiko batek, irakasleen formakuntzan aldaketa bideratu dezake (Bolivar et al., 2001). Hautu metodologikoaren bidez, ahotsa jarri nahi izan zaie irakasleei eta, era berean, esanahia eman ahots horiei, beraien dimentsio kognitibo eta afektiboak ulertuta.

5.3. Parte-hartzaileak

Ikerketan 7 irakaslek hartu dute parte. Eta hainbat ezaugarri dituzte komunean; adibidez, guztiek burutu dituzte irakasle ikasketak eta lanbide bera partekatzen dute. Baina testuinguru ezberdinetan hazi, hezi eta izan dituzte harremanak. Bizi esperientzia ezberdinak izan dituzte. Formazio bideak ere anitzak dira. Bakoitzak historia personal propioa dauka. Adin ezberdinetakoak, 14-35 urte bitarteko lan esperientzia daukate denek. Hurrengo taulan aurkezten da partaideen deskripzio labur bat:

1. Irakaslea eta adina
2. Haur Hezkuntzako egreso urtea
3. Esperientzia profesionala
4. Aintzinasuna gaur egungo zentroano
5. Burututako ikasketak
6. Gaur eguneko zentrorra etorri aurreko esperientzia irakasle gisa.

Taula 2: Parte-hartzaileak

1	2	3	4	5	6
JOSEBA 49 urte	1996	24 urte	9 urte	Magisteritza Euskal Filologia Haur Hezkuntza	Ordezkapenak Oposaketak
ITZIAR 58 ute	1985	35 urte	27 urte	Magisteritza Euskal Filologia Hezkuntza Fisikoa	Ordezkapenak Oposaketak
MAIDER 37 urte	2006	14 urte	4 urte	Lehen Hezkuntza Musika Hezkuntza Haur Hezkuntza	Ordezkapenak Oposaketak

				Psikomotrizitatea Montessori masterra	
LILI 43 urte	2003	17 urte	13 urte	Lehen Hezkuntza Atzerriko Hizkuntza Haur Hezkuntza Psikomotrizitatea	Ordezkapenak Bazkidea ikastolan
NAIARA 42 urte	2001	19 urte	9 urte	Lehen Hezkuntza Atzerriko Hizkuntza Haur Hezkuntza	Ordezkapenak Oposaketak
ANE 41 urte	2002	18 urte	6 urte	Haur Hezkuntza	Ordezkapenak Oppsaketak
IRATXE 45 urte	1996	24 urte	10 urte	Pedagogia Lehen Hezkuntza Hezkuntza Berezia Haur Hezkuntza	Ordezkapenak Oposaketak

Kasuak aukeratzeko garaian ez da aurretiazko irizpide berezirik zehaztu; soil-soilik parte hartzeko gogoia eta motibazioa izatea.

Hastapenetan, beraien burua biluztu eta beraien bizitzari buruzko xehetasunak partekatuko zituzten pertsonak bilatzeak ez zirudien lantegi erraza izango zenik. Horrela bada, hautaketa egiteko prozesua ondorengoa izan zen:

Mondragon Unibertsitateko Hazitegi ikertaldeak ikastetxe ezberdinetan aurrera daraman Haur Hezkuntzaren inguruko ikerketa zabal baitan kokatzen da ikerketa hau, eta garai hartan bi eskolekin lanean ari ginenez, lehen urratsa bertako irakasleei proposamena egitea izan zen. Lehenik eskola horietako Haur Hezkuntzako koordinatzailearekin jarri nintzen harremanetan, eta nire aurkezpena egin ondoren, Haur Hezkuntzako zikloarekin bilera bat egiteko proposamena luzatu zitzaien eta baiezkoa erantzun zuten berehala. Etapa bilera horretan, ikerketaren berri eman zitzaien irakasleei, helburuak azaldu eta beraien partehartzearen garrantzia azpimarratuz. Bukaeran, boluntarioren bat egonez

gero, konfidentziasunez, emailez harremanetan jartzeko esan zitzairen. Eskola bakoitzetik bina irakaslek eman zuten baiezkua.

Beste 3 irakaslerengana zuzenean jo zen. Irakasle hauekin aurretik ere harremana bazegoen eta ikerketan parte hartzeko gonbita luzatu zitzairen: baiezkua izan zen erantzuna.

Nabarmentzekoa da irakasle hauen konpromiso soziala, hezkuntza komunitateko parte aktibo sentitzearen kontzientziak, sinetsita norbanakoaren txikitasunetik ere ekarpen handiak egin daitezkeela. Hots, beren denbora librean beraien esperientzia partekatzeko tarte hartzen duten irakasleen konpromiso soziala agerikoa da, bere aportazioen garrantzia ulertzen duen hiritar izateko modu bat konfiguratzeko baitu (Cortes, 2011).

Ikerketaren hastapenetan, parte hartzeko prest agertutako irakasleei zehatz mehatz azaldu zitzairen ikerketa prozesua. Elkarrizketa biografiko sakon bat egiteko hiru saio hitzartu ziren, eta zabalik utzi zen, informazio gehiago beharko balitz edota gai jakin bati buruz gehiago sakontzeko beharra izanez gero, aurrera begira saio gehiago egiteko aukera.

Aipatu behar da irakasle guztiak Haur Hezkuntzan kokatzen direla, eta ikerketa burutu den garaian, irakasle bat, Lehen Hezkuntzako 1.mailan zegoela lanean.

5.4. Prozedura

5.4.1. Datu biltzea

Behin proposamena onartu eta irakasleen parte hartzeko prestutasuna lotuta, irakasle bakoitzarekin hitzorduak zehazteari ekin zitzaion. Parte hartzaileen erosotasuna izan zen abiapuntu nagusia; eroso, gustura eta lasai egongo ziren tokiak aukeratu ziren. Norberak hala aukeratuta, eskolan bertan eguerdiko ordu libreetan, beraien herriko taberna goxoren batean, terraza lasairen batean edota etxean burutu ziren elkarrizketak.

Datuak biltzeko oinarrizko erreminta nagusia elkarrizketa izan bada ere, irakasle bakoitzari Experiences in Close Relationships (ECR) galdesorta bete zezan ere eskatu zitzaion.

Irudia 9: Datuak biltzeko teknikak**5.4.1.1. Elkarrizketa biografikoa**

Ikerketa biografikoaren baitan erabiltzen diren tresna interaktiboen artean, bere aldaera eta formatu guztietan elkarrizketa da erabiliena. Elkarrizketa biografikoa bizitzako pasarteei buruz hausnartzea eta horiek gogora ekartzean datza. Pertsonak bere biografiari buruzko gauzak kontatzen ditu (bizitza profesionala, familiakoa, afektiboa), bere bizitzaren inguruko galderen inguruan sakontzeko eta elkarrizketatzailearen entzute aktiboa lortzeko, koprodukzio bat lortuz (Bolívar et al., 2001).

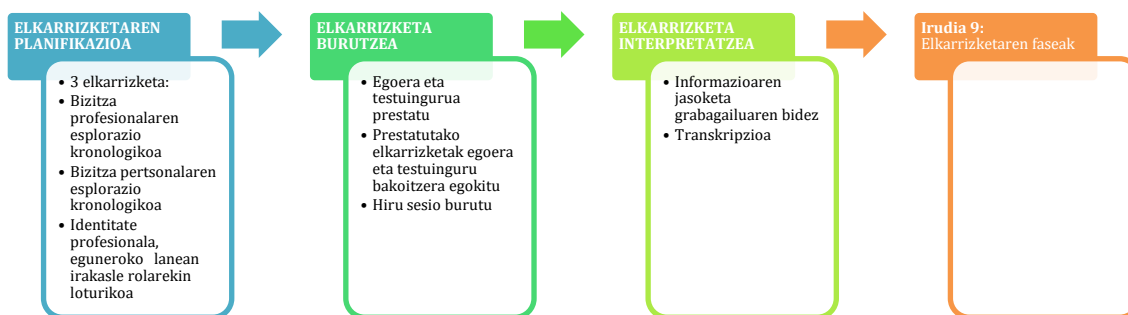
Irakasle bakoitzarekin elkarrizketa bana egin da; guztira, 7 elkarrizketa sakon izan dira. Elkarrizketa bakoitza, ordea, 3 saiotan zatikatu da. Batetik, elkarrizketaruentzat saioak luzeegiak izan ez zitezten. Bide batez, arlo bakoitza hobeto jorratzeko aukera izan zedin. Elkarrizketak bi urteko epealdian egin dira.

Elkarrizketa mota honek elkarrizketatuaren munduari buruzko ezagutza lortzeko galderak egiteko aukera ematen du. Elkarrizketatzailearen partetik (ikertzailea), une oro ekidin nahi izan da erantzunen arrazoia edo egiazkotasuna ezbaian jartzea; balorazio edota epairik egitea.

Irakasle bakoitzaren elkarrizketa hiru ataletan banatu da: historia profesionala, pertsonala eta eguneroko lanaren inguruko galderetan antolatuta.

Elkarrizketatik abiatuta, hausnarketaren erabilera heuristikoa bat egin da, informazioa ematen ari den subjektua bere bizitza propioaren ko-ikertzaile bihurtuz. Elkarrizketatua ez baita subjektu enpiriko soila, egin dituen ekintzak eta hartutako erabakiak interpretatu eta analizaten dituen pertsona baizik. Azken finean, bere bizitzan egin duen bideari esanahia ematen diona (Bolívar et al., 2001).

Irudia 10: Elkarrizketaren faseak



5.4.1.1.1. Elkarrizketaren planifikazioa

Aipatu bezala, elkarrizketa bakoitza hiru saiotan egin da; saio bakoitzean fokua interesgune jakin batean jarritz.

Taula 3: Lehenengo elkarrizketa saioaren gidioa

<p>1. BIZITZA PROFESIONALAREN ESPLORAZIO KRONOLOGIKOA</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Zirriborro biografiko orokorra: norbere bizitzaren inguruko datu esanguratsuak b. Lehenengo etapa biografikoa: lehen hezkuntza eta batxilergoa c. Bigarren etapa biografikoa: ikasketen aukeraketa eta karrerako urteak <ul style="list-style-type: none"> i. Ikasketen aukeraketa ii. Unibertsitateko ikasketa urteak iii. Irakaskuntzan formazio praktikoa d. Ikasketerako sarbidea eta jardun profesionala <ul style="list-style-type: none"> i. Ikasketetara sarbidea (aukeraketa profesionalaren eraikuntza) ii. Dozentziako lehen urteak iii. Jardun profesionala iv. Gaur egungo zentrua

Taula 4: Bigarren elkarrizketa saioaren gidioa

<p>2. IBILBIDE PERTSONALAREN ESPLORAZIO KRONOLOGIKOA</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Haurtzaroa b. Gaztaroa eta Helduaroa <ul style="list-style-type: none"> i. Bikotea ii. Seme alabak iii. Lana
--

- iv. Besteak
 - c. Gaur egun – Etorkizuna
 - d. Mugarri garrantzitsuekin lotutako galderak

Taula 5: Hirugarren elkarrizketa saioaren gidoia

3. IDENTITATE PROFESIONALA, EGUNEROKO LANEAN IRAKASLE ROLAREKIN LOTURIKOA

- a. Haurra
- b. Harremanak
- c. Konpetentzia sozio pertsonalak eta konpetentzia tekniko profesionalak
- d. Norbere buruarekin harremana (irakaslearen ongizatea)
- e. Behar formatiboak

Irakaslearen jarioa zehaztasunetara bideratzeko asmoz, elkarrizketa-atal bakoitzerako galdera asko prestatu dira. Batez ere, elkarrizketek ahalbidetu dezaten irakasleen arteko alderaketa errealagoa.

5.4.1.1.2. Elkarrizketa burutzea

Elkarrizketa unerako testuinguru egoki bat sortu behar da, non elkarrizketatuak modu irekian eta lasaian erantzuteko aukera izan dezan. Elkarrizketan, iraganeko ekintzak berreraikiko dira, ikuspegi biografikoarekin eta atzera begirako analisiarekin. Banakako irudikapen sozialaz gain, bere prestakuntzaren ibilbide partikularrak, eraketa psikologiko pertsonalen arteko elkarreraginak eta berariazko portaera sozialak aztertuko dira. Laburbilduz, atzera begirako elkarrizketaz baliatuko da ikerketa haien dimentsio historikoa eta ulermena bilatzeko.

Elkarrizketarako gidoiak arakatu nahi diren gai-esparruak adierazten ditu, aurretiaz. Baliagarria da oso elkarrizketan bertan suertatu litezkeen arazoei aurre egin eta kontakizunaren egitura global eta dinamikoan galdu gabe, behar bezalako jarraipena egin ahal izateko.

Ikertzaileak hartu du elkarrizketatzailearen rola: elkarrizketatuek kontakizuna egoki josi zezaten, galderak luzatu, hausnarketak sustatu, interpretazioak iradoki edota perspektiba berriak proposatu ditu. Intuizioz eta jarrera egokiz, bien elkarrizketatzailearen eta elkarrizketatuaren arteko harmonia bermatuz.

Elkarrizketatzailea da botere egoeran dagoena; berak ezartzen baititu eszenatokia eta jorratuko diren gaiak. Ikertzaileak ez du gaiari buruzko jarrerarik erakusten, eta elkarrizketatuak ere ez dio galdetzen bere bizitzari, ibilbideari eta une garrantzitsuei buruz duen iritzia. Horregatik, asimetria murrizte aldera, bereziki jarri da arreta elkarrizketa-moduan, erantzunen interpretazioan eta elkarrizketatu-elkarrizketatzaile harremanean: parekotasunetik lankidetzara hurbiltzeko etengabeko saiakera egin da.

Saihestu nahi izan da intromisio sentsazioa; alegia, elkarrizketatuak ez zezala sentitu elkarrizketatzailearen aldetik bere bizitza pribatuan sartzeko asmorik. Gertutasuna transmititu nahi izan da; konplizitatetik, goxotasunetik. Ikertzailea Haur Hezkuntzako irakasle izateak, rol berdinean kokatzea ahalbidetzen edo errazten dio ikertzaileari.

5.4.1.1.3. Elkarrizketa interpretatzea

Elkarrizketatuen baimenarekin, elkarrizketa guztiak grabatu dira (audioa). Gero, jasotako informazio guztia transkribatu eta antolatu ahal izateko; alegia, ahozko interakzioa izan dena, irakurri eta berrirakurtzeko testu gisa prestatzeko.

5.4.1.2. Galdesorta

Helduen atxikimendu eredua ezagutzeko, ECR-S (Alonso-Arbiol, Balluerka, & Shaver, 2007) eskala erabili da, Experiences in Close Relationships (Brennan, Clark & Shaver, 1998) ingelerako bertsioa gaztelerara itzulita. 36 itemez osatua dago eta Likert 7 eskala baten bidez neurtzen da (1 erabat desados; 7 erabat ados). Atxikimendu helduaren bi dimentsioren berri ematen du; bikotearekiko intimitatea saihestea (item bakoitiak) eta antsietatea harremanean (item bikoitiak). Beraien artean independenteak diren dimentsioak dira eta pertsona lau atxikimendu eruedetan kokatzea ahalbidetzen du; segurua, kezkatua, beldurtia eta iheskorra. Dimentsio horien puntuazioen konbinazioak eredu batetara edo bestera eramango du. Atxikimendu segurua dutenek puntuazio baxua agertzen dute saiheskortasunean eta antsietatean. Kezkatuek antsietate altua eta saiheskortasun baxua; iheskorra denak saiheskortasun handia eta antsietate apala; eta azkenik, beldurtiek antsietate nahiz saiheskortasun altua.

Puntuazio baxua aipatzen denean dimentsio horietan %50 etik beherako puntuazioari dagokio. Puntuazio altuak % 50 etik gorakoari egiten dio erreferentzia.

Elkarrizketaren amaieran bete du irakasle bakoitzak berea.

5.4.2. Datu analisia

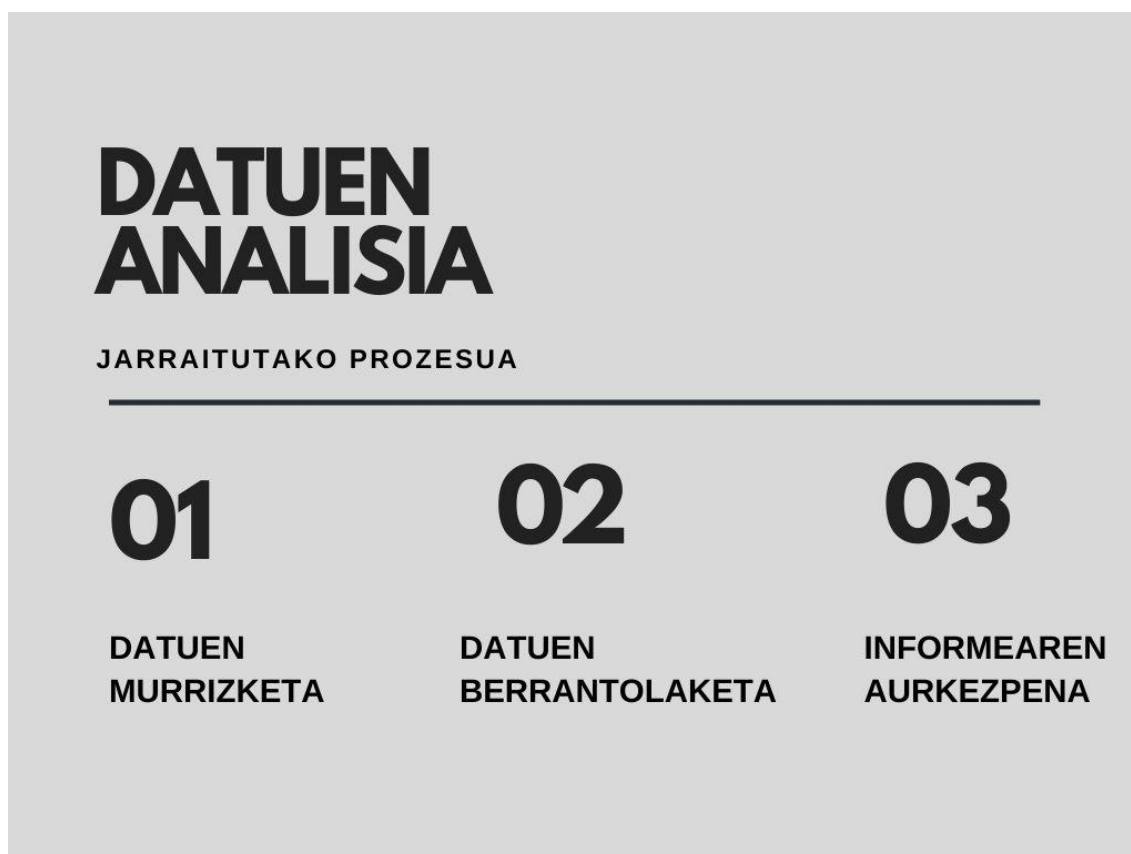
Elkarrizketa biografikoei esker bildutako edukien analisia egin da; hau da, testu batetik baliozko inferentziak ateratzeko prozedura desberdinak erabiltzen dituen ikerketa teknika erabili da (Juaristi, 2003). Metodo enpirikoa da eta informazioa *Ardatz Gai*en presentziaren arabera deskribatzeko eta kodetzeko aukera ematen du, baita bere lehenengo esanahietatik haratago doazen analisi-kategoriak ondorioztatu eta interpretatzeko ere. Horrelako analisisen helburuetako bat da kontakizun baten zatien eta pertsona baten edo gehiagoren elkarrizketen artean hurbiltasun eta kausaltasun-erlazioak aurkitzea (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005b).

Analisi prozesuaren bidez, ikerlariak jasotako informazioa antolatu eta manipulatu du; harremanak eraikitzeko, interpretatzeko, esanahiak eta ondorioak azaleratzeko (Sabiote, 2015). Erronka da transkripzioetako konplexutasun guztia murriztea eta edukiei zentzua bilatzea. Analisi prozesua, gainera, prozesu sortzailea eta zorrotza da, non ikertzailearen sentikortasunak, hau da, datuetatik haratago ikusteko eta datu hauen funtsa identifikatzeko gaitasun kritikoa eta analitikoak, garrantzi berezia hartzen duen. Irudimena, “datuekin jolasteko” eta datuetatik ahalik eta zuku handiena ateratzeko gaitasuna, artista batek kolore-tonalitate asko identifikatzeko eta konbinatzen jakiteko duen gaitasun bikainaren antzekoa izan liteke, koadroaren bidez ezagutarazi nahi den fenomenoaren interpretazio eta adierazgarritasun handiena ateratzeko. Bistan denez, interpretazio gaitasuna esperientziarekin lortzen da, eta gure bizi-esperientziek, aurretik egindako ikerketek eta analisisiek, aldeztu aurreko ezagutzek eta jarrera eta gaitasun pertsonalek eragiten diote. Ikertzaile bakoitzak hainbat baliabide metodologiko ikasi ditu, baina baditu beste batzuk sortzeko baliabide batzuk ere, bere lana aurrera ateratzeko materialak eta tresnak erabiltzen eta egokitzen dituen “artisansu” bat den heinean (González & Cano, 2010). Esperientziaren eta hausnarketaren laguntzaz, ikertzaile bakoitzak berarentzako baliagarriak diren analisi prozedurak aurkitu behar ditu (Gibbs, 2012). Ez da existitzen analisia egiteko modu zehatz eta bakar bat. Edukia aztertzeke teknika egoera bakoitzera egokitu beharra dago, nahiz eta oinarrizko zenbait prozesu kontuan hartu behar diren; hala nola, deskribapena eta kokapena, inferentziak eta interpretazioa (Bolívar et al., 2001).

Emaitzetan irakasleen esanak erreperatu dira, adierazitakoari zilegitasuna eman asmoz. Adierazpen hauek kodigo batekin lagunduta agertuko dira, eranskinetan transkribatutako elkarrizketetan euren esanak identifikatu ahal izateko. Horretarako izena (Maidier), zenbatgarren elkarrizketa (3), orrialdea (58) eta esaldi zenbakia (2062) agertuko dira: **(Maidier.3.58.2072)**.

Datuen ulermenerako eta analisirako lagungarria izan da ondorengo prozesua jarraitzea. Hurrengo irudian ikusi daitekeenez, literatura garaikidean onartutako hiru zeregin nagusien inguruan antolatu da datuen analisia (Victoria, Sabiote, & Quiles, 2005) :

Irudia 11: Datuen ulermena eta analisirako jarraitutako prozesua



5.4.2.1. Datuen murrizketa

Elkarrizketa guztien *datuak transkribatzea* izan da lehenengo eginkizuna. Datuak bildu eta transkribatuta, hurrengo urratsa informazioa behin eta berriz irakurtzea izan da, etengabeko errebisioa eginez. Gero, *datuen murrizketan* murgiltzeko. Informazioa erabilgarriagoa izateko, sintesi lana ezinbestekoa izan da; nahiz eta kontuz ibili beharra dagoen lekukotasunen funtsa galduko ez bada. Datuen murrizketa horretan analisirako *unitateak* definitu dira, hau da, elkarrizketatuek erantzunetan emandako ideiak (izan esaldi bat, ideia orokor bat edota paragrafo oso bat). Anlisi unitate horiek antolatzeko irizpide ezberdinak kontenplatu direnez (Rodriguez, Gil, & Garcia, 1996), gaiaren araberako irizpidea hartu da kontuan. Horrela, *Gai Ardatzak* identifikatu dira.

Irakaslearen begirada da ikerlanaren dimentsio nagusia. Elkarrizketetan oinarritutako datu bilketa izanik, irakasleek beraien hizketaldian aipatzen dituzten usteak, iritziak edota esperientziak biltzen ditu aipatu dimentsioak. Alegia, irakasle bakoitzak adierazten

duen hori; nola ikusten eta begiratzeko duen bere biziaren, bere lana, bere testuingurua. Hori guztia barnebiltzen du begiradak. Ondoren, begirada hori kategoriatan ezberdinetan sailkatu da, informazioa hobeto antolatu eta ulertu ahal izateko. Elkarrizketan zehar ateratzen joan diren *Gai Ardatzak* edo gai nagusiak dira ondorengoak:

Irudia 12: Dimentsioak eta kategoriak



Metodo induktiboaren bidez, kategoriak identifikatzeko teoriatik abiatu ordez, nolabait esatearren, ikerlanaren bidea urratu ahala eraiki da teoria. Dena den, sentikortasunaren gaia zehaztuta izateak aukera ireki du marko teorikotik ere hainbat gai eta kategoriatan agertzeko. Beraz, dedukzioa ere beharrezkoa izan da. Esan daiteke bi norabidetako elkar-elikatzea izan dela. Prozesua dinamikoa, etengabe ezarritako kategoriak zein sortutako berrien arteko harremanak eraikiz.

Kategoria, azpikategoriak eta datuen kodifikazioa egin ahal izateko erabilitako analisirako protokoloa ondorengo taulan azaltzen da. Aurrez bi ohar:

- Kategoriaren definizioak idaztearekin batera, analisirako arauak aurrez ezarri dira protokolo batean.

- Konfiabilitateari dagokionez, garrantzitsua da kodifikazioa pertsona batek baino gehiago egitea. Horregatik, Hazitegi ikertaldeko beste ikerlariek ere parte hartu dute.

Taula 6: Dimentsioak eta Kategoriak

KATEGORIAK	AZPIKATEGORIAK
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	
HAURRAREKIKO BEGIRADA	Haurrarekin harremanak Haurraren ezaugarriak
IRAKASLEAREN ROLAREKIKO BEGIRADA	Irakaslearen eskuhartzea gelan Haurren gurasoekin harremanak Sentikortasuna
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Ongizatea Gaitasun sozioemozionalak Estresa Desgastea Lan gogobetetasuna Autoestimua
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Norbere gurasoekin harremana Bikotearekin harremana Seme alabekin harremana Anai-arrebekin harremana Lankideekin harremana
NORBERE HISTORIA PERTSONALAREKIKO BEGIRADA	Haurtzaroa Nerabezaroa Helduaroa
FORMAZIOAREKIKO BEGIRADA	Hasierako formazioa Etengabeko formazioa Bestelako formazioa

Taula 7: Datu Analisisirako Protokoloa

DATU ANALISIRAKO PROTOKOLOA

1. **ANALISI UNITATEA** : Kodifikaziorako unitatea elkarrizketatuek erantzunetan emandako ideiak izango lirateke (izan esaldi bat, ideia orokor bat edota paragrafo oso bat).
2. **ANALISIAREN DIMENTSIONA: IRAKASLEAREN BEGIRADA**: Dimentsio honek erreferentzia egiten dio elkarrizketatuak bere bizitza pertsonaleko zein profesionaleko alderdien inguruan dituen irudikapen, sinesmen eta interpretazioei.
 - 2.1 **HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA**: elkarrizketatuak hezkuntzari buruz hitz egiten duenean iradokitzen dituen irudikapen, iritzi edo interpretazioei egiten die erreferentzia.
 - 2.2 **HAURRAREKIKO BEGIRADA**: elkarrizketatuak haurrari buruz hitz egiten duenean iradokitzen dituen irudikapen, iritzi edo interpretazioei egiten die erreferentzia.
 - 2.2.1 **Haurrerekiko begirada orokorra**: elkarrizketatuak haurrari buruz hitz egiten duenean irudikatzen dituen irudikapen, iritzi edo interpretazioek gai konkretu baten inguruan ez direnean.
 - 2.2.2 **Haurrerekiko harremanak**: elkarrizketatuak haurrarekin duen harremanari buruz hitz egin eta berarekin nola jokatzeko duen aipatzen duenean.
 - 2.2.3 **Haurraren ezaugarriak**: haurrarekin harremantzerakoan haurraren ezaugarriak aipatzen direnean.
 - 2.3 **IRAKASLEAREN ROLAREKIKO BEGIRADA**: elkarrizketatuak bere lanbidean praktikan jarri beharreko jokabide edo eginbeharrei buruz dituen irudikapen, iritzi edo interpretazioei egiten die erreferentzia.
 - 2.3.1 **Irakaslearen rolaiekiko begirada orokorra**: elkarrizketatutak bere lanbidean praktikan jarri beharreko jokabide edo eginbeharrei buruz dituen irudikapen, iritzi edo interpretazioak gai konkretu baten inguruan ez direnean.
 - 2.3.2 **Irakaslearen eskuartzea gelan**: gelan agertzen dituen jokabideak aipatzen dituen.
 - 2.3.3 **Haurren familiekin harremanak**: gelan dituen haurren familiekin harremanak aipatzen dituen.
 - 2.3.4 **Sentikortasuna**: sentikortasunari buruzko usteak eta jokabideak aipatzen dituen.
 - 2.4 **NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA**: elkarrizketatuak bere buruaz hitz egiten duenean, bere buruaz dituen irudikapen, iritzi eta interpretazioei egiten die erreferentzia.
 - 2.4.1 **Norbeere buruarekiko begirada orokorra**: elkarrizketatuak bere buruaz hitz egiten duenean, bere buruaz dituen irudikapen, iritzi eta interpretazioak gai konkretu baten inguruan ez direnean.

- 2.4.2 **Ongizatea:** irakaslearen osasun emozionala eta fisikoan eragina duten jokabideak aipatzen direnean.
- 2.4.3 **Gaitasun sozioemozionalak:** norbere buruaren emozioak antzeman, ulertu eta erregulatzeko jokabideak.
- 2.4.4 **Estresa:** bere lanbidean karga psikologikoa edo tentsioa areagotzen dituen jokabideak edo arrazoiak.
- 2.4.5 **Desgastea:** bere lanbidean neke emozionala eta lanean errealizatuta ez sentitzearen inguruko jokabideak edo arrazoiak.
- 2.4.6 **Lan gogobetetasuna:** bere lanarekin lotuta eta hezkuntza jarduerarekin osotasun sentazioa adierazten duten jokabideak edo arrazoiak.
- 2.4.7 **Autoestimua:** norbere buruz duen balorazioarekin lotura duen alderdiren bati erreferentzia.

2.5 **BESTEAREKIKO BEGIRADA:** elkarrizketatuak bera ez den beste pertsona bati buruz hitz egiten duenean iradokitzen dituen irudikapenei, iritzi eta interpretazioei egiten die erreferentzia.

- 2.5.1 **Bestearekiko begirada orokorra:** elkarrizketatuak bera ez den beste pertsona bati buruz hitz egiten duenean iradokitzen dituen irudikapen, iritzi edo interpretazioak gai konkretu bati buruz ez direnean.
- 2.5.2 **Norbere gurasoak:** norbere gurasoei buruz dituzten irudikapen eta harremanak.
- 2.5.3 **Bikotea:** bere bikoteari buruz dituen irudikapen eta harremanak.
- 2.5.4 **Anai arrebak:** bere anai arrebei buruz dituen irudikapen eta harremanak.
- 2.5.5 **Seme alabak:** bere seme alabei buruz dituen irudikapen eta harremanak.
- 2.5.6 **Lankideak:** bere lankideei buruz dituen irudikapen eta harremanak.

2.6 **NORBERE HISTORIA PERTSONALAREKIKO BEGIRADA:** elkarrizketatuak norbere bizitzan zehar gertatu diren esperientzia ezberdinei egiten dienean erreferentzia, eta hemen bereiziko genituzke haurtzarokoa, nerabezarokoa eta helduarokoa.

2.7 **FORMAZIOAREKIKO BEGIRADA:** elkarrizketatuak egindako edota egin nahiko lituzkeen ikastaro, prestakuntza edota formazioari egiten dienean erreferentzia.

- 2.7.1 **Formazioarekiko begirada orokorra:** elkarrizketatuak egin dituen formazio guztiari egiten dienean erreferentzia.
- 2.7.2 **Hasierako formazioa:** unibertsitateko etapari erreferentzia.
- 2.7.3 **Etengabeko formazioa:** irakasle bezala lanean dagoenetik bere lanbidean hobetzeko egin dituen formazio ezberdinak.
- 2.7.4 **Bestelako formazioa:** Hezkuntzarekin zuzenean zerikusirik ez duen formazio ezberdinak.

Taula 8: Protokoloaren adibidea

KATEGORIA	AZPIKATEGORIA	KODEA	ADIBIDEA
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA		HZB	<i>“Beste gogoeta batzuk behar dira. Esate baterako, metodologia berri bat sartuko da gure eskolan eta horrelako metodologia bat sartzeko, hausnarketa gehiagoren beharra dago”</i>
HAURRAREKIKO BEGIRADA		HB	<i>“Pertsona bat, ikasteko dagoena. Esponja bat dena jasotzeko dagoena, jasotzeko, jasotzeko. Bere izaera badauka. Eta batzuetan hauskorra ikusten dut haurra”</i>
	Haurrerekiko harremanak	HBH	<i>“Haurrarekin harremanak egiterako garaian hurbiltasunari eta konfidantzari ematen diot garrantzia”</i>
	Haurren ezaugarriak	HBE	<i>“oraintxe burura etortzen zait neskato bat, oso ixila da, ez du “lanik” ematen”</i>
IRAKASLEAREN ROLAREKIKO BEGIRADA		IRB	<i>“ Eta denak batera etortzen ez direnez, horrek ere aukera ematen dizu bakoitzari bere momentua eskaintzeko”</i>
	Irakaslearen esku hartzea gelan.	IRBEH	<i>“Ni beraiekin aritzen naiz jolasean eta behatzaile lana ere egiten dut. Baten bat noraezean dagoela ikusten badut, esaten diot: egingo dugu hau? Eta berarekin jartzen naiz. Horrelako gauzak, partehartzaile lana”</i>
	Haurren familiarekiko harremanak	IRBHF	<i>“Gurasoekin izan da beste erronka bat. Gaur egun dagoeneko ez, baina hasieran banuen errespetua gurasoekiko. Nire burua ere gazte ikusten nuen eta sentitzen nuen, zer azaldu behar diet gurasoei, nik ikasi behar dut eta lehenago. Esperientzia izan behar dut, zer esana izan, nola esa. Gurasoei hasieran beldurra izaten nien”</i>
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA		NBB	<i>“Egoerak gaintitu egiten ninduen. Ez nintzen gai sentitzen. Haur batekin hitz egiten ari nintzen eta ez nintzen gai sentitzen haur hori kontrolatzeko”</i>
	Ongizatea	NBBO	<i>“Nire bizitza pertsonalean ondo sentitzen naiz batzuetan, baina “plenamente” ez”</i>

	Gaitasun sozio-emozionalak	NBBGS	<i>“Badakit hor falta zaidala. Emozioena, badakit entzuten eta saiatzen naiz, baina egoera batzuetan oraindik ez dakit ongi umeari nola lagundu emozio horiek kudeatzen”</i>
	Estresa	NBBE	<i>“nik uste dut bukaerarako estresa batzen dela eta ez zara iristen, gauza asko egin nahi dituzu, espektatibak oso altu jartzen ditugu.... Baina espektatibak gure lanarenak esan nahi dut, egin behar da hau, egin nahi dut hau, bestea, hurrengo... Eta gero, berez ez zeukan hainbesteko garrantziarik.”</i>
	Desgastea	NBBD	<i>“egiturazko arazoak zeudela kexatu ginen, antolatuta gauden moduak ez duela funtzionatzen. Nola sentitzen garen, ez garela iristen, kontu hauek frustratu egiten gaituzte”</i>
	Lan gogobetetasuna	NBBLG	<i>“Puf! Pozik nago! Lehengo urtean 2 urteko gelak, hiru gela ziren eta dagoeneko proiektu bakarra. Beldur nintzen, 48 haur dira, ea zer moduz denak batera. Eta oso ongi daude, “aluzinatzen” ari naiz”</i>
	Autoestimua	NBBAE	<i>“Bai, oroitzen dut, erran dizudan bezala, lehenengo mailatik laugarren mailara irakasle berdinarekin egon nintzela. Eta behin baja hartu zuen eta beste irakasle bat etorri zen, gaztea. Eta hark auto estimua pila igo zidan. Eta oroitzen dut irakasle hark nigan sinetsi zuela eta orduan bai pentsatu nuela “ostra”, ez?”</i>
BESTEAREKIKO BEGIRADA		BB	<i>“azkenean pertsona bati zerbait esaten diozunean, beti hartzen duzu kontutan bera zein egoeratan dagoen”</i>
	Gurasoak	BBG	<i>“Aita oso serioa zen, oso hotza eta jenio bizikoa. Ez zen asko egoten etxean, lan egiten zuen kanpoan, prentsa montadorea zen eta igual bi hilabete Alemanian, urtebete Estatu Batuetan pasatzen zituen eta noizean behin etortzen zen”</i>
	Lankideak	BBL	<i>“lankide batzuk errespetu gehiago sortarazten dizute eta beste batzuekin konfidantza gehiago daukazu. Nik momentu honetan daukadanak errespetua sortarazten dit”</i>

	Bikotea	BBB	<i>“Garrantzitsuena nik uste dut dela emaztearekin hasi nintzanean. Hor nire bizitzan aldaketa haundiak egon ziren eta guztiak positibora”</i>
	Anai-arrebak	BBA	<i>“22 hilabete. Kinta bateko diferentzia dugu. Beti gaizki”</i>
	Seme-alabak	BBSA	<i>“Baina daukagu hor historia hori eta uste dut arrastratzen dugula orain gure seme nagusiaren heziketan, batez ere beraren heziketan. Nik esaten diot “te tiene agarrada por los huevos”. Dauka txantaje emozionala seme nagusiak amarekin”</i>
NORBERE HISTORIA PERTSONALAREKIK O BEGIRADA			
	Umearoa	NPBU	<i>“Ni oroitzen naiz, txikitan eskolan nintzela haur ezberdina. Hori oso garbi dut. Etxean lehengusuekin eta egoten ginen jolasten eta. Librea nintzen. Aske. Jolasean eta. Eskolan sentitzen nintzen, kohibitua”. Agian da etxean, nire ama, nire aita, irakasleekiko errespetua beti markatu digute ongi. Nik irakasleei beti beldurra izan diet”</i>
	Nerabezaroa	NPBN	<i>“Sasoi gazi gozoak eduki genituen, mobing mobida hori. Gazi gozoa izan zen. Oso gogorra izan zen, baina era berean izan zen, beste irakurketa bat eginda, polita, gure lagun taldea asko bildu ginelako”</i>
	Helduaroa	NPBH	<i>“Ba aurreneko aldiz hitzez adierazi nuenean nik ama izan nahi nuela izan zen Venezuelara joan nintzanean, ez dakit orain zenbat urte. Hitz egiten ari ginela, ba hogeita lau urte edo horrela neuzkan iada, eta oso garbi neukan umeak edukiko nituela. Esan nuen : nik 30 urterekin ez baldin badaukat bikoterik, ba nik nire kabuz edukiko ditut umeak”.</i>
FORMAZIOAREKIKO BEGIRADA		FB	<i>“Ni, nire gela, haurrak, nola nagoen ni haurrekin. Zein lorpen dituzten haurrak. Ikasi dudan guztia, masterrarekin, Montessorirekin, ikusi nola ari den bere fruituak ematen. Niregan, haurraren...”</i>
	Hasierako formazioa	FBH	<i>“nik nire formazioa puntuatzekotan bosteko bat emango nioke. Teoria oso polita da baina gero benetako errealitateari dagokionez, ez zara aritzen Vigotskyri buruz hizketan edota Pavloven</i>

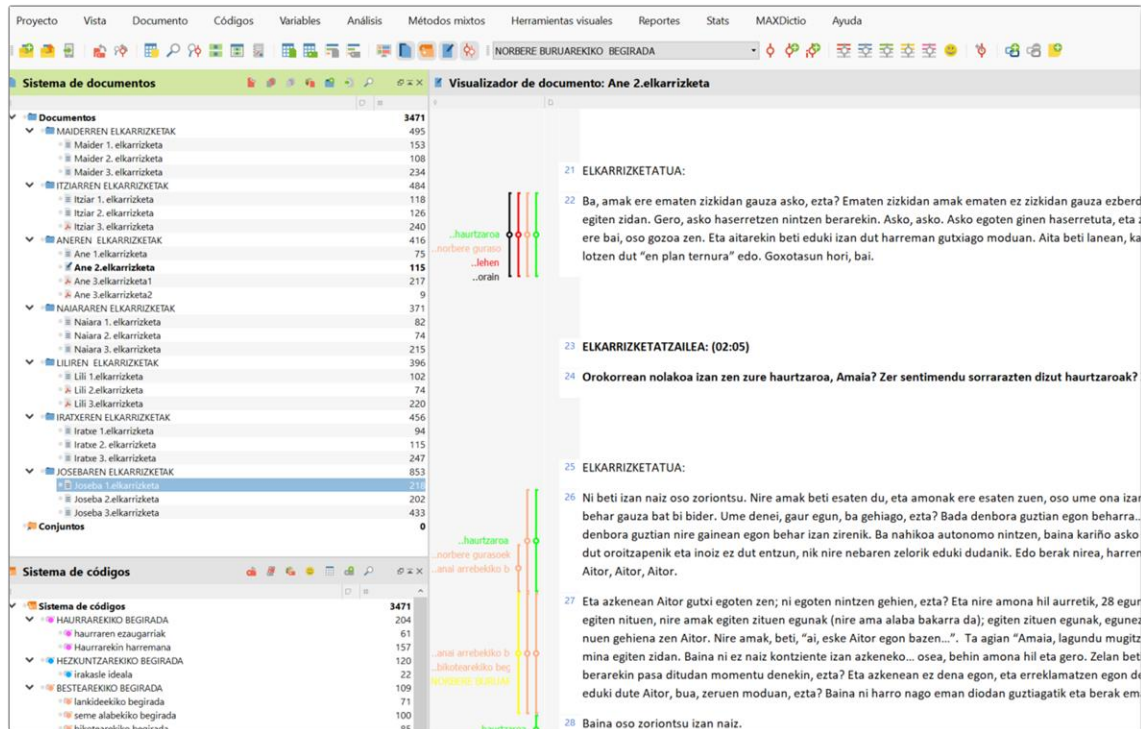
			<i>txakurrari buruz hizketan. Ez dizute erakusten hemen zer gertatzen den. Errealitatea falta. Nola toreatu gurasoak? Nola toreatu haurrak? Liskarren aurrean zer egin? Begirada panoramikoak behar duzu hori dena ikusteko. Ez duzula haur batekin bakarrik egon. Bat gehi, bi, hiru, lau, bost, sei, gehi haiei begiratu. Hori ez dizute erakusten”</i>
	Etengabeko formazioa	FBE	<i>“Behar formatiboak sentitzen ditut, irakaslearen papera, sistemikoa, familia, eskola.... Hor bai, somatzen dut falta”</i>
	Bestelako formazioa	FBB	<i>“ni beti musikazalea izan naiz. Eta musika ikasketak beti eraman ditut. Eta nik neukan kantuko diploma Beno, kantuko titulua daukat, kontserbatorioan atera nuen, Donostian”.</i>

Behin analisirako protokoloa definituta, unitate hauetako informazioa *kategorizatu eta kodetzea* etorri da. Nahiz eta edukiak kategorietan banatu, une oro bermatu nahi izan da ikuspegi holistikoa. Bizitzaren kontakizun bat isladatzerakoan ezinbestean oso presente izan beharreko ikuspegiak baita.

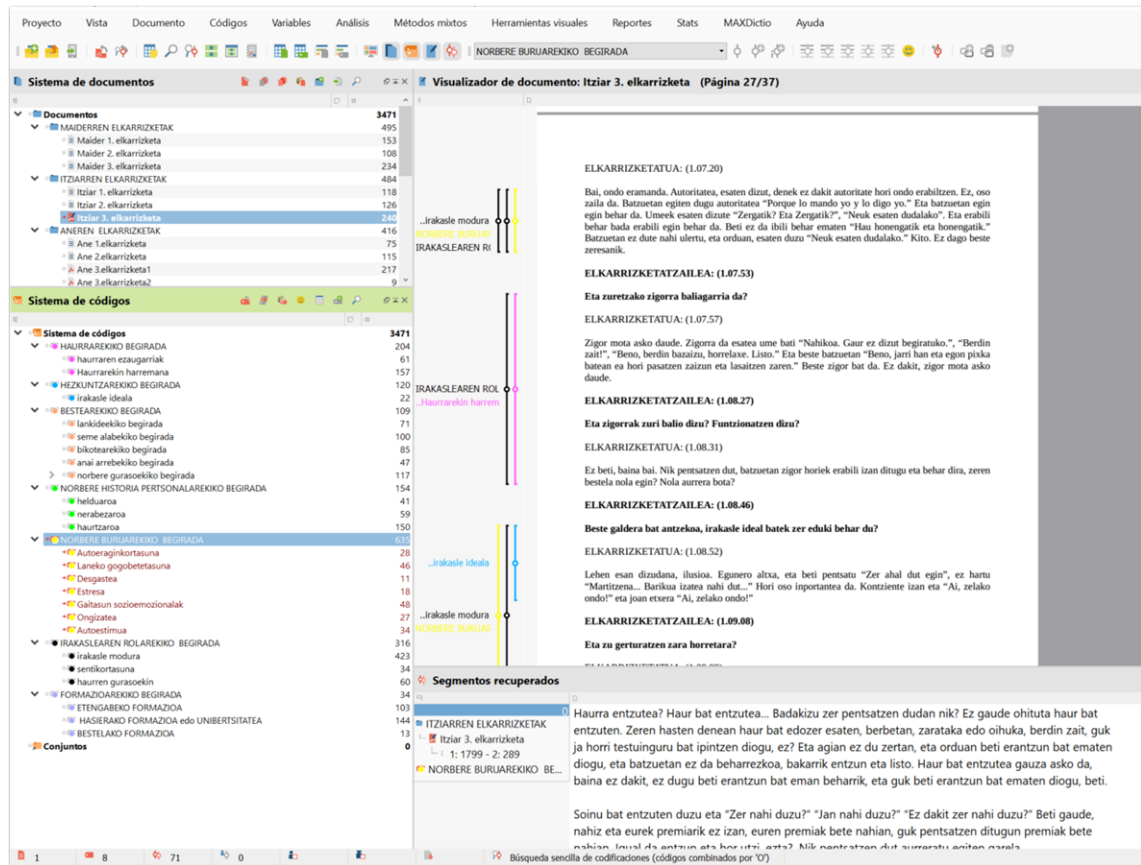
Edukiaren analisia modu errazago eta sistematikoago batean egin ahal izateko MAXQDA softwarearen 12. bertsioa erabili da. MAXQDA software kualitatiboa da, metodo mistoen datuak eta testugintzan, bideoan eta argazkigintzan egindako aurkikuntza kualitatiboak aztertzeke erabiltzen da. Edukiaren azterketa eta gaikako azterketa dira softwarearen erabilerarekin osatzen diren bi analisi mota. Ikertzaileek software hori erabil dezakete datuak sailkatzeko (Marjaei, Yazdi, & Chandrashekara, 2019). Balio du datu kopuru handia antolatzeke, loturak egin eta interpretatzeko.

Horretarako, transkribatutako ekarrizketak MAXQDA programan sartu eta bertan antolatu dira. Ondorengo irudiekin prozesu hori nolakoa izan den azaldu nahi izan da:

Irudia 13: Irakasleen elkarrizketen kodifikazioa



Irudia 14: Kategoriak, kodifikazioak eta estrakzioak

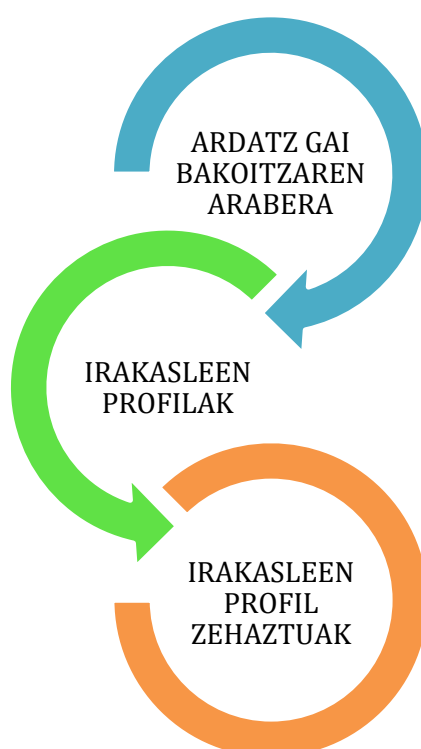


5.4.2.2. Informazioaren berrantolatzea

Ikertzaileak saiatu behar du zenbait datu prestatu eta eraldatzeko prozeduraren bat ezartzen, errazago aztertu eta ulertu ahal izateko (Victoria et al., 2005). Horrela bada, ondoren azalduko da nola berrantolatu eta sailkatu diren datuak.

Kategoria bakoitzak esanahi zehatz bat du, datuetatik abiatuta azaltzen edo definitzen dena. Gai Ardatzak jatorrizko datuak kodetzeko erabili dira (elkarrizketaren testu transkribatua), eta hortik beste testu bat sortu da, beste antolamendu batekin, kategoria bakoitzeko segmentu eta estrakzioekin, ikertzaileen interesekin bat datorrena.

Irudia 15: Datuen murrizketa prozesua



Ondoren, sailkapen horretatik ateratako informazioa gehiago murriztu da *Irakasleen Profilak* eraikiz. Profil hauetako bakoitzean, irakasle bakoitzaren informazioa sailkatu da Gai Ardatzen edo kategorien arabera. Horrela irakasle bakoitzaren dokumentu osatua ondu da, gaien arabera sailkatua. Era berean, horrek ahalbidetu du informazioa erabilgarriagoa eta zehatzagoa izaten bereziki, berain arteko aldagarritasunak aztertu ahal izateko. Irakasleen profilek pertsonaren ibilbide bitalaren ikuspegi holistikoa eskaintzen dute eta bizitzaren kontakizunaren eraikuntzan oso lagungarriak suertatzen dira. Analisia egiterako garaian ere, oso lagungarriak suertatu dira irakasleen profilak.

Profilek mugari adierazgarriak agerian jartzen dituzte. Murrizketa prozesu honetan teoria eta datuen arteko elkarrizketa egon da datuak berrantolatzeko nahiarekin; datuak eta teoriaren arteko joan-etorriak beharrezkoak izan dira azken kategoria sistema eraiki ahal izateko, Irakasleen Profil Zehaztuak hain zuzen ere.

Taula 9: Irakasleen Profil Zehaztuen antolaketa

IRAKASLEEN PROFIL ZEHAZTUAK
<p>1. IRAKASLEAREN BEGIRADA SENTIKORRA</p> <ul style="list-style-type: none">a. Haurraren inguruko ikuspegiab. Hezkuntzaren inguruko ikuspegiac. Irakaslearen rolad. Norbere buruarekiko begiradae. Bestearekiko begirada
<p>2. IRAKASLEA PERTSONA BEZALA</p> <ul style="list-style-type: none">a. BIZITZAKO PASARTE ESANGURATSUAK<ul style="list-style-type: none">i. Garrantzia handiko pasarte pertsonalakii. Garrantzia handiko pasarte pedagogikoakiii. Garrantzia handiko pasarte profesionalakb. ONGIZATEA<ul style="list-style-type: none">i. Desgasteaii. Lan gogobetetasunaiii. Gaitasun sozioemozionalakiv. Ongizateav. Estresac. AUTOESTIMUA
<p>3. FORMAZIOA</p> <ul style="list-style-type: none">a. Hasierako formazioab. Etengabeko formazioac. Bestelako formazioa

5.4.2.3. Informearen aurkezpena

Azterketaren bidez, ikusi da irakasle horiek begirada sentikorra nola eraikitzen duten eta beraien bizitza pertsonal eta profesionalaren historian sentikortasunarekin lotutako zein

elementu agertzen diren arakatu da. Irakasleen kontakizunari eta esperientziari zentzua bilatu zaie. Ondorioz, *emaitzak, eztabaida eta ondorioak* aurkeztu dira.

Elkarrizketa biografikoetatik abiatuta, Irakasleen Profil Zehatzak sortu ziren, kontakizun horien arteko alderaketa errazteko eta parametroetan agertzen diren elementu biografikoak zein pertsonalak atzeman ahal izateko. Analisiak dimentsio metodologiko konparatiboa hartu baitu (Sánchez, 2015), adierazgarrien jo diren parametroak alderatzearen ondorioz. Zentzu horretan, Irakasleen Profil Zehaztuak ulermena errazten lagundu dute, beren antolaketagatik, irakasleen datuak gurutzatzea ahalbidetu baitigu. Eta profil horietatik abiatuz, ikergalderei erantzuna ematea izan da hurrengo pausua, emaitzak, eztabaida eta ondorioak azalduz.

Interpretazioaren etapan kategoria bakoitzaren analisiarekin lotu da, eta marko teorikoan landutako osagaien eta bildutako informazioaren arteko erlazioak ezarri dira. Interpretatzea ez da elkarrizketetan zuzenean esaten dena bere horretan islatzea, haratago doa; izan ere, testu batean berehala agertzen ez diren egituren eta esanahien artean harremanak sortu behar dira (Borda, Dabeningo, Freidin, & Güelman, 2017). Elkarrizketako testuan esaten denaren eta agerian dauden egituraketatik haratago doan ariketa da.

Intuizioz eta oinarri teorikoetatik abiatuta erreparatu zaio lekukotasunetan irakasleen beren burua erretratatzeko eta esperientziak azaltzeko moduari, beti ere, ondorioetara iritsi eta ikerketa-arloan etorkizuneko proposamena egiteko.

Irakasleen anonimotasuna mantentzeko, fikziozko izenak erabili dira.

5.5. Kalitate irizpideak

Ikerketa garatzeko zenbait kalitate irizpide hartu dira kontuan. Zehaztasuna zeharkako kontzeptua da ikerketa proiektu baten garapenean, eta ikerketa-metodoen eta datuak lortzeko eta prozesatzeko azterketa tekniken aplikazio zorrotza eta zientifikoa baloratzea ahalbidetzen du (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012).

Fidagarritasuna eta baliozkotasuna dira datuak biltzeko proba edo tresna zientifikoek izan behar dituzten funtsezko ezaugarriak, emaitzak sinesgarritasuna eta konfiantza merezi dutela bermatzen baitute. Horiez gain, beste hainbat irizpide kontuan hartu behar dira (Gehrig, Palacios, Blesa, Cobo de Guzmán & García, 2014; Noreña et al., 2012):

- Fidagarritasuna: ikertzaile batek beste batek erabiltzen dituen datuak biltzeko metodo edo estrategia berak erabiltzea eta antzeko emaitzak lortzea. Horregatik da gomendagarria ikerketa kualitatiboan informazioa biltzeko metodo desberdinekin lan egitea.
- Baliozkotasuna: Emaitzen interpretazio egokiari dagokio baliozkotasuna, eta ikerketa kualitatiboan funtsezko euskarri bihurtzen da. Datuak biltzeko moduak, gertaerak eta esperientziak ikuspuntu desberdinetatik atzematera iristeko moduak, errealitatea ezagutza teoriko eta esperientzialetik abiatuta aztertu eta interpretatzeko moduak eta, aldi berean, aurkikuntzak etengabe berrikusten arduratsu izateak, ikertzaileari zorrotasuna eta segurtasuna eskaintzen dizkio emaitzetan. Hainbat metodoren bidez lor daiteke; besteak beste, triangulazioa, saturazioa eta beste ikertzaile batzuekiko kontrastearen bidez.
- Zintzotasuna edo egiaren balioa: giza fenomenoak eta esperientziak subjektuek hautematen dituzten bezala nabarmentzeko aukera ematen du. Azken finean, garrantzitsua da ikertzaileak lortutako datuen eta parte-hartzaileen kontakizunak kontatzen duten errealitatearen arteko erlazioa egotea. Sinesgarritasuna finkatzeko, ikerlariak bere portaera eta esperientzia deskribatu eta interpretatu behar ditu.
- Aplikagarritasuna: ikerketaren emaitzak beste testuinguru batzuetara eramatea. Transferigarritasunari buruz hitz egiten bada, kontuan hartzen da aztertutako fenomenoak hertsiki lotuta daudela ikerketaren une, egoera eta subjektu parte-hartzaileekin. Ikerketa kualitatibotik eratorritako emaitzak ezin dira orokortu, bai ordea, aplikatzen diren testuinguruaren arabera transferitu.
- Neutralitatea: irizpide honen arabera, parte-hartzaileek egindako deskribapenen egiazkotasuna bermatu behar dute ikerketaren emaitzek. Objektibotasuna lortzeko, beharrezkoa da datuak biltzeko tresnak azterlanaren helburuak islatzea, ikertzaileak elkarrizketen testu-transkripzioak egitea, eta emaitzen idazketa gaiari buruzko literaturarekin alderatzea, iturrien aipamena errespetatuz.
- Garrantzia: aukera ematen du proiektuan planteatutako helburuen lorpena ebaluatzeko, eta konturatzeko azkenean fenomenoari buruzko ezagutza hobea lortu den edo testuinguruan eragin positiboren bat izan den, adibidez, egindako

jardueran edo subjektu parte-hartzaileen jardueretan izandako aldaketa aztertuz. Irizpide hau, halaber, beste aurkikuntza batzuen bidezko ekarpenari eta planteamendu teoriko edo kontzeptual berrien eraketari dagokio.

- Egokitasun teoriko epistemologikoa: Ikerketa kualitatibo baten koherentzia epistemologikoa, ikertuko den arazoaren edo gaiaren eta fenomenoaren ulertzeko erabilitako teoriaren arteko sendotasunak zehazten du. Beraz, garrantzitsua da kontuan hartzea galdera egiteko moduak sortutako diseinua eta jakintza-mota definituko dituela.

Hemen adierazitako kalitatea ebaluatzeko irizpideak ez dira modu bereizi edo baztertzailan aztertu eta ulertu behar. Erabatekoa da irizpide guztien arteko elkarreragina. Horrek haien arteko sinergiaren berri ematen du, eta, bereziki, sinkronia horrek azterketa kualitatiboen kalitatea bermatzen du.

Ikerketa honetan ezinbestean, elkarrizketaren kalitatean jarri behar da nagusiki arreta. Jatorrizko elkarrizketaren kalitatea erabakigarria da analisiaren, saturazioaren, egiaztapenaren eta aurkikuntzen azken txostenaren kalitaterako (Delgado García, 2018). Elkarrizketatuen erantzunen aberastasuna, neurri egokia eta adierazpenen argitasuna bilatu behar dira. Esan bezala, irakasleen bizitzako kontakizuna da ikerketaren ardatz nagusia; horrenbestez, bizitzaren kontakizun hori lanaren helburu bihurtzen da, eta, bide batez kontaketaaren integritateak ematen dio sendotasuna eta fidagarritasuna lanari.

Datuak biltzeko erreminta nagusia kontakizun biografikoak izateak, badakar berarekin subjektibotasunaren eta fidagarritasunaren arazoa (Delgado García, 2018). Ildo horretan, alde batetik prozesua zehatz mehatz deskribatu da, gardentasunaren zeharkako irizpideari erantzunez eta irakurleari ikerketa-prozesua ikusteko aukera emanez. Beste aldetik, kasu gutxi batzuk saturazio prozesua lortzeko nahikoak ez badira ere, nahikoa izan daiteke modu zentzudun eta adimentsu batean konparatzea, prozesu pertsonal garrantzitsuak aurkitzeko, hipotesi interesgarriak sortzeko eta errealitate baten gainean egon daitezkeen estereotipoak zalantzan jartzeko; kasu honetan, irakaslearen begiradaren eraikuntzan.

Kasu bakoitzak bere balioa du, eta kasu bakoitzaren emaitzak jasotzen ditu txostenak, ondoren beraien arteko alderagarritasunak behatzeko aukera ematen du. Beraz, protagonistak ezagutzeko eta beraiek gizarteari, kulturari edo hezkuntzari buruz dituzten

ikuspegi ezberdinak arakatzeko aukera ematen du eta horretan lagundu dute garatu diren Irakasleen Profil Zehaztuek.

Elkarrizketa biografikoaren arrakasta edo porrota, hau da, elkarrizketatuko irakasleek agertzen duten inplikazio maila zintzotasunean eta zehaztasunean, hein handi batean, ikerlariak haiekin konfiantzazko eta adiskidetasunezko harreman ona ezartzeko duen gaitasunaren baitan dago. Horrela bada, ikertzaileak gertutasuna transmititu asmoz, egoera konplize eta goxoa sortu du. Elkarrizketetan bat-bateko erantzuna bilatu da, eta ikertzailearen gainetik, elkarrizketatuaren ahotsa izatea protagonista.

Alde horretatik, elkarrizketa gutxienez bi pertsonaren arteko interakzioa eskatzen duen teknika den arren, kasu honetan, ikertzaileak bigarren mailako garrantzia hartzen du eta narrazioa induzitu, transkribatu eta “azken testua ukitzera” mugatuko da. Ikertua izango da bere bizitzan gertatutakoaren kontakizunaren protagonista, eta gertaera eta esperientzia horietako batzuek izan duten esanahia autoezagutzeko gogoeta-prozesu bihurtuko da.

5.6. Kontsiderazio etikoak

Etika kualitatiboak gizakiaren errealitatera modu holistikoan eta intrusio minimoarekin hurbiltzea du helburu, parte-hartzaileei askatasuna emanez eta subjektutzat hartuz, ez aztergai soil gisa (Gastaldo & McKeever, 2002).

Ikerkuntza kualitatiboko etikaren alderdi kritikoetako bat parte-hartzaileen diskurtsoek beren esperientziak argi eta garbi transmititzea da. Analisisian, ahotsa galtzeko arriskua dago, mintzoak moztu, deskribatu eta interpretatu egiten baitira. Alde horretatik, diskurtsoak beren dimentsio sozial osoan sortzen saiatu behar du ikertzaileak (Cerillo, 2009).

Hortik ondorioztatzen da ikertzaileak egin behar dituen gogoeta etikoek duten garrantzia (Sandin, 2003).

5.6.1. Onespen informatua

Onespenaren helburua da gizabanakoek onartzea ikerketan parte hartzea, partehartzailea bat datorrenean bai ikerkuntzaren balioekin eta printzipioekin, bai aztertutako fenomenoaren aurrean beren esperientziak sortzen dien interesarekin, parte-hartze horrek kalte moralik eragiten ez dionean.

Hala, azterlaneko parte-hartzaileek informatzaile izatearekin ados egon behar dute, eta, era berean, ikerketaren barruan dituzten eskubideak eta erantzukizunak ezagutu behar dituzte (Christians, 2000).

Horregatik azaldu zaie, parte hartzaile guztiei zertan hartuko duten parte eta zein izango den prozesua, eta jakina, aukera eman zaie, edozein unetan deseroso sentituz gero, ikerketa uzteko.

5.6.2. Konfidentzialtasuna

Ikerketaren informatzaile gisa parte hartzen duten pertsonen segurtasuna eta identitatearen babesa azpimarratzen dituzte etika-kodeek. Konfidentzialtasunari dagokionez, zehazki, bai azterketan parte hartzen duten pertsonen identitatearen anonimotasuna, bai haiek jakinarazten duten informazioaren pribatutasuna. Beraz, informazio hori gordetzeko, elkarrizketatuei zenbaki edo izengoiti bat esleitu zaie. Parte-hartzaileak izengoitia aukera dezake, eta horrek prozesuan konfiantza izatea eta ikerketaren emaitzen konfidentzialtasunean sinesgarritasuna izatea ahalbidetuko du (Tod, 2008).

Ikerketa guztian zehar izengoitiak erabili dira, eta herrietako izenak ere aldatu dira inork loturarik egin ez dezan eta irakaslea babestua sentitu dadin. Kasuren batean gainera, elkarrizketatuak aukeratu du bere izen naturalaren ordean erabili den izengoitia.

5.6.2.1. Elkarrizketa

Elkarrizketa kualitatiboan, ikertzaileak giro egoki bat sortu behar du, elkarrizketatua eroso sentitzeko eta bere iritziak eta ideiak askatasunez azaltzeko konfiantza izan dezan. Elkarrizketan, elkarrizketatzaileak ez du iritzirik eman behar informatzaileek azaldutako ideiei edo sentimenduei buruz, ez eta haien parte-hartzea mugatu ere, kontrako esku-hartzeen bidez edo azaldutakoarekiko sentimendu negatiboak adierazten dituzten esku-hartzeen bidez.

Elkarrizketan, ikertzailea ezin da intrusiboa izan; parte-hartzailearen isiluneak errespetatu behar ditu, eta besteak adierazi nahi duenari buruzko eztabaida eta bat-bateko sartze bortitzak saihestu behar ditu. Helburua da pertsonak aske uztea aztertutako fenomenoaren aurrean bizitako esperientzien sentimenduak eta pertzepzioak. Gainera, elkarrizketan, elkarrizketatuak poza, tristura, larritasuna, frustrazioa eta haserrea bezalako emozioak adierazten dituzten egoerei aurre egin diezaieke ikertzaileak. Hori dela eta, egoera horiek maneiatzeko trebetasunak izan behar ditu ikertzaileak, eta prest egon behar du parte-hartzaileek adierazten dituzten bizipenei eta sentimenduei buruzko bere iritziak isilarazteko. Era berean, ez du balio-

iritzirik eman behar, ez eta autoritarismo edo iritzi zorrotz edo fanatikorik ere, elkarrizketatuari eragin edo zauritu baitiezaioke (Mogollon & Navarret, 2006). Hain zuzen ere, azterketa kualitatiboetako elkarrizketak onak (benefikoak) edo, are gehiago, terapeutikoak izatera iritsi daitezkeela uste da (Gastaldo & McKeever, 2002).

Ikertzaileak gai ezberdinen inguruan galderak luzatu ditu, hausnarketak bultzatu ditu, interpretazioak iradoki...baina elkarrizketatutako irakasleak izan dira erabateko protagonista. Oreka horrek aukera eman du emozionatzeko eta hausnartzeko.

Elkarrizketaturen batek esplizitatu ere egin du, elkarrizketak balio izan diola eguneroko harremanetan aldaketa txiki batzuk txertatzeko, zenbait ezintasun desblokeatzeko edota bide berri batzuk zabaltzeko.

5.6.2.2. Audioak

Grabatutako informazioak, dilema etikoa eragin dezake: ikertzaileak pentsa dezake datu horiek nolabaiteko informazioa ematen diotela azterketari, eta aberastu egiten dutela, baina betiere parte-hartzaileen konfidentziasuna, errespetua eta anonimatua lehenetsi behar ditu.

Audio nahiz bideo grabazioak erabiltzen direnean, beharrezkoa da parte-hartzaileei mota horretako metodoen erabilera ezagutaraztea, haien garapenaren eta bildutako informazioa erabiltzeko moduaren berri emanez. Hau egiten ez bada, elkarrizketatua inhibituta edo deseroso senti daiteke, eta gerta liteke, ustekabean, proiektutik erretiratu nahi izatea. Azken txostena idatzi ondoren, landa-lanean sortutako grabazioak, elkarrizketak edo datu-basea fitxategi konfidentzialesetan gorde behar dira. Fitxategi horietara ikertzaileak bakarrik sar daitezke.

Zentzu honetan ere, elkarrizketak grabatzeko baimena eman dute irakasleek, eta grabazio horiek modu konfidentzial batean jasota geratu dira.

Datu Pertsonalak Babesteari buruzko abenduaren 13ko 15/1999 Lege Organikoan xedatzen dena betez, konfidentziasun osoa ziurtatu da, Mondragon Unibertsitateko kode etikoarekin bat etorriz.

6.KAPITULUA

EMAITZAK

6. Emaizak

Kapitulu honetan emaitzak aurkezten dira, ikergalderaren arabera antolatuta. Elkarrizketatutako irakasleen begirada sentikorra abiapuntu hartuta, hainbat galdera erantzuten saiatuko gara; lehenik eta behin, irakasle hauek nolako begirada sentikorra duten deskribatuko da. Ondoren, begirada sentikor hori nola eraiki den azalduko da eta ea horretan atxikimendu ereduak nolabaiteko eraginik bat ote duen ere. Horren atzetik, begirada sentikor horren eraikuntzan beraien artean partekatzen eta partekatzen ez dutena aurkeztuko da, baita begirada sentikor horren eraikuntzan gakoak zeintzuk diren ere. Azkenik, begirada sentikorra garatzeko zein formazio izan daitekeen esanguratsua agertuko da.

Irudia 16: Ikergalderak eta emaitzak



6.1. Nolakoa da elkarrizketatutako irakasle bakoitzaren begirada sentikorra?

Lehenengo ikergalderi heltzeko, elkarrizketatutako irakasle bakoitzaren begirada sentikorraren argazkia aurkezten da. Horrela bada, 4. Kapituluko “Irakaslearen Begirada Sentikorra” erreferentzia bezala hartuta, elkarrizketatutako irakasle bakoitzaren begiradaren deskripzioa antolatu da; kontuan hartuta haurrekiko duten begirada, hezkuntzarekiko duten begirada, beraien irakasle rolari buruz duten begirada, besteekiko duten begirada eta norbere buruarekiko duten begirada.

Honek aukera eman du irakasle bakoitzaren begirada sentikorra nolakoa den arakatzeko, beti ere, beraien kontakizunetatik abiatuta. Jarraian aurkeztuko diren deskribapen hauetan, irakasleek esandako hitzak txertatu dira, beraiak elkarrizketetan adierazi moduan, irakasle bakoitzaren esentzia hobeto hauteman ahal izateko.

Irudia 17: Irakasleen Begirada Sentikorrak



6.1.1. Begirada: Maider

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Haur bat dena da berarentzat. Haurraren sinesten du eta badaki haurra gai dela egiteko. Irakasle bezala izugarrizko poza transmititzen dio haur batek.

***“Nik ikusten dut haurrak ez direla onak edo gaiztoak. Ezaugarri bezala naturalak dira, espontaneoak, onak dira harremanetarako ere, badute hor zerbait, indar bat bezala, hori bai ikusten dut, orain, denborarekin, ikusi dut badutela, haur bakoitzak hor barrenean indar bat bezala edo potentzia bat edo, eta hori nolabait atera egin behar dutela. Baina pertsona onak direla pentsatzen dut”.* (Maidar.3.46.1599).**

Orokorrean, uste du jendartean haurrarendik daukagun begirada ez dela egokia; haurrek dena dutela pentsatzen bada ere, berak ez du uste hori horrela denik.

***“Nik ikusten dut nire umeak zergatik dauden triste eta haserre eta gurasoekin ez daudelako da. Egun osoa eskolan pasatzen dute eta ez daude aitarekin eta amarekin. Gainera, aiton amonak etortzen dira bila. Askoek ez dakite ezta zein etorriko zaien bila. Gauza material gehiago dituzte agian, baina ez dute segurtasuna, nik txikitan nuena, banekien ama beti etxean egongo zela. Gaur egungo umeek ez dute hori eta gizartean kontrakoa uste da, dena ematen diegula”.* (Maidar.3.49.1722).**

Argi du haurra ez dugula epaitu behar; haurra entzun egin behar dela eta haurra entzutea objektuekin eta besteekin nola harremantzen den behatzea dela.

Haurrak eskolara pozik etortzea da bere helburuetako bat, hau da, babestuta sentitzea eta gogoz etortzea, nahiz eta kontziente den denak dituztela gorabeherak. Horretarako gela txukun eta polit jartzen du. Esate baterako, baldin badaki haur bati trenak gustatzen zaizkiola; erosi egiten ditu.

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Haurra da protagonista bere eguneroko lanean, baita bere lanerako erreferentzia ere; haurra da berari erakusten diona. Haurra ikusteko modu horrek, gelan egoteko eta hezkuntza ulertzeko ikuspegi bat ematen dio.

Haurrak gaitasunetik begirutzen ditu, eta haurrarengan zentratutako praktikak eramaten ditu aurrera, behaketa oinarri hartuta. Horrek guztiak aukera emango dio gelan rol konkretu bat hartzeko.

Bere irakasle idealak pasioa eta ilusioa izan beharko luke, eta lana ez sentitzea karga bat bezala; hau da, bere ustetan, irakasleak hurrekin lan egiteagatik zorteduna dela pentsatu beharko luke.

Berak uste du hurrei irakasle bezala pasioa transmititzen diela eta ziurtasuna ere bai. Haur Hezkuntzari, orokorrean, aldaketa eta eraldaketa pixka bat transmititzen diola esango luke. Hezkuntzari, orokorrean, egiteko beste modu batzuk badirela adierazi nahi dio. Berak benetan sinesten du norberak bere gelatik abiatuta asko egin ahal duela. Pila bat. Berak hori bizi izan du eta ikusi du. Badaki irakasle batek gutxirekin haurrarekiko asko egin dezakeela.

- IRAKASLEAREN ROLA

Haurrarekin harremanak eraikitzerako garaian, irakaslearen harremantzeko moduari ematen dio garrantzia. Harremanak parekidea izan behar du; hau da, beraien altuerara jaitsi, begiratu, eskaini, eskua eman, hor dagoela sentiarazi hurrari...

“Emozioekin lehen ez nuen asko entzuten, orain etortzen bada haserre esan “bai, haserre zaude eta besoak eskaini”. Besarkada bat behar badu eman eta bestela ez naiz gehiago sartzen. Entzun eta baieztatu ulertzen dudala, benetan umeak ulertzea da garrantzitsua harremanak eraikitzerako garaian” (Maidier.3.48.1689).

Hurrari errekonozimentua ematea erraza egiten zaio eta gero eta gehiago gustatzen zaio gainera, horrela bere lana ongi egiten duela sentitzen baitu. Ume bakoitza ezagutzen doa. Azken 2-3 urteetan saiatzen da haur guztiekin harreman pertsonalizatuak izaten. Sentsazioa dauka aurten ume guztiekin egon dela. ***“Lehen goizean gelara etortzen ziren eta egun on eta egun on. Orain ate ondoan eserita egoten naiz eta sartu ahala banaka agurtzeko tartea hartzen dut haur bakoitzarekin. Beraiei begira egoten naiz”.*** (Maidier.3.51.1790).

Sentikortasuna beharrezkoa da berarentzat eta esango luke norbera orekatuta egotearekin lotura duela sentikortasunak. Lehen askotan oihu egiten zien haurrei, orain ez. Ziur dago garatu daitekeen zerbait dela, eta inportantea dela dudarik gabe.

Saiatzen da haurren plazerak ezagutzen. Eta asko saiatzen da bakoitzari, honetan edo horretan, zein trebea den taldearen aurrean esaten; alegia, ispilua bueltatzen.

Haurren ongizatea lortzeko berak uste du lehenengo behatu egin behar dela;

***“Behatu lehenengo gauza, ongi behatu. Eta gero, behaketaren ondorioz, bere behar horiek zeintzuk diren ikusita asetzen saiatu. Eta asetze horretan anitzetan dugunarekin geratzen gara eta nik, adibidez, hori ikusten badut aurten bezala, ikusten badut ume batek gelan material batekin fijazioa duela edo animaliak gustatzen zaizkiola, adibidez, dinosauroak edo, saiatzen naiz dinosauroak ekartzen, liburuak eskaintzen,.. zerbait horren inguruan bideratzen. Eta, orduan, nire ustez, behatu, beharrak ikusi eta horiek asetzen saiatu”.* (Maidier.3.52.1835).**

Irakasle on batek izan beharreko ezinbesteko aldagaia lanarekiko pasioa dela esango luke. Gaineratzen du sumatzen dela zeinek duen pasioa lanarekiko, gauzak ikasteko eta gauzak aldatzeko. Berak ikusten ditu aldagai horiek bere buruarengan.

Gelako antolakuntzari dagokionez, hainbat gauza aipatzen ditu errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz:

Errutina bezala dauka gela oso txukun edukitzea. Horren ondotik, agenda eta erregistro taula beti eskura edukitzea; ziklo bilerak, guraso bilerak ondo apuntatua edukitzeko. Behaketa koadernoan ere antolatzen du eta hor erregistro ezberdinak prestatzen ditu: haur bakoitzaren izena eta materiala, txoko bakoitzean zer eskaintzen duen eta abar. Hori urtero egiten du.

Espazioa txukun eta argi edukitzen du. Polita. Espazioan aldaketak txertatzen joaten da, taldearen arabera. Ikusten du taldeak nola funtzionatzen duen, eta zeri eman behar dion garrantzia gehiago. Azkeneko urteetan plastikoa ekiditen du, eta gauza naturalak eskaintzen dizkie haurrei; egurra, benetako gauzak, kristala....

“Lehenengo izaten da gela eta gero egotea polita, txukuna, garbia, eskaintzen zaiona. Azken urteetan egiten dut material guztia hartu eta ikusi. Puzzleak

***begiratu, ea osatuta dauden, bestela bota. Lehen piezak falta baziren ere eskaini egiten nituen. Orain ez. Orain berria erosten dut. Umeari eskaintzen diodan guztiak onena izan behar du, nire ustez”.* (Maidier.3.54.1918).**

Denboraren antolaketarekin ere izan ditu bere hausnarketak; ikastetxe askotan egiten den moduan txokoen arteko errotazioa egin, ez egin, txoko libreak... Berarentzat txoko libreen zentzua aldatu egin da. Baina, saiatzen da egunero denbora tarte luze bat haurri eskaintzen, berak erabakitzeko zer nahi duen egin.

***“Nik ez diot esango ze txokotan egon behar duen, ze material..... Garrantzi gehiago ematen diot zuk barrenetik sentitzen duzunari egiteari, zer nahi duzun egin hori egiteari. Ikusi dut, behatu eta gero, haurra ondoen dagoen momentua talde orokorrean dela, askatasuna ematen zaion momentuan. Beraiek erabakitzen dutenean zer egin”.* (Maidier.3.55.1953).**

Gelako erritmoekin malgutasunez jokatzeko du, dudarik ez daukalako haur bakoitza mundu bat dela.

Bere ustez, ebaluazioa behaketa da, batez ere. Lehen zerbait txarra bezala bizi zuen ebaluazioa; haurrak egiten ez zuen horretan jartzen zuen begirada. Orain, aldiz, bere trebetasunak zeintzuk diren behatzen du. ***“Oraindik halare, txostenak ditugu eta hori, eskolan hausnartuta dago. Hainbat “egiten du/ez du egiten” zeuden eta aldatu dugu, ari da mugitzen”.* (Maidier.3.59.2112).**

Irakaslearen rola behatzailearena izan beharko lukeela uste du. Berak erregistro ezberdinak erabiltzen ditu behatzerakoan; haurra bakarrik, haurra taldean, haurra zein materialekin... eta bere burua ere behatzen du.

***“Nire burua grabatzen dut. Agian pentsatzen dut egun batean oso ondo jardun dudala eta gero etxean ikusten dut eta ohartzen naiz nire aurpegiak haserre nengoela ematen zuela eta ez nengoen haserre, gozatzen nengoen. Ba agian, umeek ez didate horrela ikusten. Edo gorputza, egoteko modua, ibilkera...”* (Maidier.3.59.2121).**

Bere burua behatzeko ardura hartzen du, beraz. Horretarako, grabazioez gain, egunerokoa erabiltzen du, bere burua behatzeko koaderno bat. Eta egunero egunero erabiltzen du. ***“Behaketa guztietan hasten naiz jartzen ea ni nola nagoen egun***

horretan. Nola etorri naizen, zerbait pasatu zaidan etxean edo...”
(Maidier.3.64.2292).

Dokumentazioa erabiltzen du gelan gertatzen dena behatzeko. Bideoarekin eguneko momentu ezberdinak grabatzen saiatzen da. Esate baterako, eskolarako sarrera pila bat grabatzen du. **“Grabazioena niretzako oso garrantzitsua egin da, bai nire burua grabatu, bai haurrak grabatu. Ikusten ditut haurrak zerbait egiten eta jartzen dut hor, haurrak ez dira konturatzen iada”.** (Maidier.3.55.1941).

Gurasoekiko harremana izan da beste erronka bat. Gaur egun dagoeneko ez, baina hasieran bazuen errespetua gurasoekiko. Bere burua gazte ikusten eta sentitzen zuen. Kezka handia gurasoei zer azaldu behar ote zien, oraindik ikasteko asko zeukala pentsatzen bait zuen. Zer esan, nola esan. Gurasoei hasieran beldurra zien. Gero, bitxikeria pasatu zaio gurasoekin.

“Ez dakit ona edo txarra den baina gelan Montessori ematen dudanez.... Orduan guraso batzuk etorri dira predisposizioarekin niregana, ezberdina izan da. A Maidier tokatu zaizu! Ze ondo! Eta orduan gurasoek ere ekartze dute konfiantzarekin, haurra ez da berdina eta nik sumatu dut. Eta haurrengan ere sumatzen da zeren amak erraten dio: “Que bien vas a estar con Maidier!” Eta orduan hori, haurrak etortzen dira eskolara, ba hobeto.” (Maidier.3.50.1762).

Familiarekin harremana aldatzen joan da, ordea. Lehen, hasiera batean asko larritzen zen beraiekin bildu behar zuenean eta berak uste du, gainera, irakasle guztiei gertatzen zaiela hori. Orain ez, orain familiekin harreman horretan ere gozatzen du.

“Niri gustatzen zaizkit pila bat bilerak, ze grabatzen ditudanetik gero jartzen diet gurasoei. Eta orduan gurasoek ez dute inoiz ikusi bere semea eskolan eta, orduan flipatzen dute eta pila bat gustatzen zaie. Gustatzen zait, adibidez, lehen gehiago nintzen, erregistro pila bat dituztenez, arlo akademikoa, helburua, hori ere gustatzen zaie eez? baina gero gustatzen zait anekdotak kontatzea, gelan nolako den, lagunekin harremanak eta...gero bideoak ikustea ez? Ba hori gelan lanean nola egoten den edo material bat pila bat gustatzen bazaio, ba materiala grabatu, nola egiten duen, gurasoek ikusteko ze trebetasun dituen.” (Maidier.3.51.1779).

Irakasle baten eginbeharrekoekin jarraituz, gorputza beharrezkoa ikusten du irakasle lanerako; zer nolako garrantzia daukan gorputzaren espresioak, norbera nola dagoen,

nola aurkezten eta kokatzen den haurren aurrean, altuerara jaisten den edo ez, zer dan transmititzen gorputzarekin transmititzen duena.

Zigorra, aldiz, ez zaio baliagarria iruditzen. Baina ondorioak bai. Bere ustez, ondorioa bizi behar du haurrak berak sortutako egoera baten hurrengo pausu natural bezala, ez irakasleak zigorra jartzen diolako. Ez da besterik gabe zentzurik ez duen zigor bat.

***“Inoiz ez dut ume bat zigortu edo eserita jarri edo kanpora bidali, edo hau ez duzu egingo esan. Ondorioa da, ba erraten diot, gaizki ari bada, taldea joka ari bada, ondorioa da, gero, agian, besteek ez dutela berarekin jolastu nahiko. Ondorio errealak dira, pasatzen direnak haurren artean”.* (Maidier.3.61.2192).**

Bere lanean ez du topatzen bereziki kostatu egiten zaion ezer, baina errezena egiten zaiona haurrekin egotea dela esaten du. Baina zailtasunik handienak agian topatzen ditu besteak ikusteko zerbait egin behar denean, eskolako jaialdiak etab.

***“Gelan ez dut inolako zailtasunik eta beti erraten dut nire gelako atea beti irekita egoten da eta beste irakasleei beti esaten diet: hartu aulkia eta etorri behatzera lasai...gela nire eremua da, badakit zer dagoen, kontrolatzen dut. Baina beste egoera ireki batzuetan...gero eta lasaiago bizi dut, ez dut zailtasun bat bezala bizi... baina agian hor...”* (Maidier.3.60.2162).**

Irakasle izateko modua aldatzen joan da, denborarekin. Gelan egoteko modua, haurrekin harremanak izateko modua.

***“Nik lehen pentsatzen nuen nintzela, joaten nintzela haurrak entretenitzera, denbora pixkat pasatzera, ez? Eta orain ez, orain ezberdina da. Orain ni bigarren plano baten nago, nik espazioa eskaintzen diet, baina gero nik ikusi eta behatu behar dut haurrak nola dauden. Eta batzuetan joaten zaigu, eta berriz ere, gu igotzen gara protagonismo horretara, ez? Baina behintzat, jakin zein momentutan eskaintzen diozuen bata eta bestea.”* (Maidier.3.58.2072).**

Lehen, bere burua zuzentzen irudikatzen zuen eta orain ez da zuzentzen ari. Haurra gehiago errespetatzen du, nahiz eta hitz potoloak direla iruditzen zaion, saiatzen da. Oraindik askoz gehiago du hobetzeko, baina bera oso kontziente da egiten duenaz eta egin beharrekoaz. ***“Betik izan naiz kontzientea baina orain asko aldatu naiz. Hori***

sumatzen dut, haurrarengana nola hurbiltzen naizen aldatu naiz”.
(Maidier.1.29.1071).

- **BESTEAREKIKO BEGIRADA**

Bikotearekin bizi da, eta beragatik gehien gustatzen zaiona da gauzak aurrera ateratzeko duen gaitasuna eta bere indarra. Gainera, denari ateratzen omen dio alderdi positiboa. Urte asko egon dira elkarrekin eta bakoitzak bere nahiak bete ditu. Maidier kanpora joan da ikastera eta bere bikoteak bidaiatu egin du. Ez dira bata bestearen arrimuan geratu ataskatuta. Gauzak egiteko askatasuna eman dio bikoteak, aterik itxi gabe, eta berak ere berdina eskaini dio berari.

Gustatzen zaio sarean lan egitea, harremanak izatea. ***“Irakasle bezala iruditzen zait eredu garela haurrekin eta orduan ni umila izan behar naiz haurren aurrean. Eta ez haurrekin bakarrik lanean bertan, lagunekin, harremanetan...”*** (Maidier.2.41.1440).

Lankideekin orokorrean harreman onak izan ditu beti. Baita anai arreba eta gurasoekin ere.

Herrian eta komunitatean parte hartzen du, mugimendu sozial zein kulturaletan.

- **NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA**

Haur Hezkuntzako irakasle bezala, bere burua pozik ikusten du, zoriontsu dago lanean.

“Nire buruarekin autoexigentzia handiko urte batzuk pasatu ditut, joaten nintzen etxera eta: “gaur ume honi zergatik egin diot hori.... “Orain ere badut eta grabatzen ditudan bideoak ikusten ditudanean.... Baina bai, autoexigentzia eta nire burua zigortzen dut. Pentsatzen dut haurrak ez duela errurik, nire errua dela gauza batzutean, zerbait gertatzen bada gelan edo. Lehen ez nuen horrela pentsatzen...Hasieran, bi urteko gelan egon nintzenean, gaizki pasatu nuen ze, hori, ikusten nituen errealitateak ez zitzaizkidan gustatzen eta erraten nuen: “ez naiz ongi moldatzen, ez naiz nire lana ongi betetzen ari” eta haurrak.... Pixka bat deskontrolatuta, egoera batzuk.... Orain bai, irakasle bezala ari naizela sentitzen dut. Eta joaten naiz gelara eta ikusten dut nire gela eta erraten dut polita dagoela.

Sartzen naiz nire gelara eta gustura nago nire gelan. Geroz eta ziurrago egiten dudanarekin, eta oraindik asko daukadala ikasteko onartuta". (Maidier.3.52.1844).

Autoexijentzia handia du. Bere buruari beti gehiago eskatzen dio. Haurrekin egoera batzuk ez dakizki nola kudeatu. Ez daki bere arazoa den, baina gauza batzuetan hobetu behar duela pentsatzen du.

Bere buruarekin segurtasuna sentitzen du; lanean inon baino gehiago, ordea. Konfiantza edo autokonfiantza ematen dio haurrak ezagutzeak, eta kentzen dio ez ezagutzeak, oraindik zalantzak izateak.

Egoera berrietara eta berrikuntzara egokitzeko gaitasun ona dauka. Gehiago ikasi nahi du eta faltan botatzen duena da beste irakasleekin esperientzia gehiago konpartitzea, bakoitzak ikasi duen hori elkarrekin partekatzea, elkar aberasteko.

Konturatzen da emozio batzuk gureak direla eta beste batzuk haurrenak, eta muga non dagoen kontziente da. Baina batzuetan muga hori pasatzen du eta ondoren konturatzen da. Kontziente da emozioek, afektuek eta sentimenduek Haur Hezkuntzako irakaslearen lanean garrantzia handia dutela. ***"Eta nik adibidez, badakit oraindik hor falta zaidala. Emozioena, badakit entzuten eta saiatzen naiz, baina egoera batzuetan oraindik ez dakit ongi umeari nola lagundu emozio horiek kudeatzen". (Maidier.3.62.2223).***

Dena den, emozioekin gero eta hobeto moldatzen da; pazientziarekin gero eta hobeto harremantzen da. Plazera ematen dio orain pazientziak. Asertibitatearekin eta enpatiarekin ere bai.

"Hala ere, zu nola zauden eragiten du, adibidez nekeak. Orain, saiatzen naiz, ba azken hilabetean ni ere nekatuta sumatzen naiz eta erraten diet umeei: nekatuta nago eta nekatuta gaudenean zer gertatzen da? Eta bat hasten da; ba nik negar egiten dut... zeren gelan horrelako egoerak pasatu dira." (Maidier.3.60.2143).

Autokontrolarekin ere gero eta gehiago harremantzen da.

Saiatzen da bere buruaren zaintza aktiboa egiten, baina konturatzen da gehiago zaindu behar duela. Azken hiru urteetan yogara joan da. Aurten ez da joan eta sumatzen du.

Gustatzen zaizkion gauzak egitea gustatzen zaio. Gustatuko litzaioke gorputza zaindu, masajeak eta horrelako gauzak hartzea baina ez ditu egiten. Bere gustuko gauzak egiteak laguntzen dio lan ardura hori pixka bat kentzen, ez pentsatzen.

Ez da mugatua sentitzen lanean, erabakiak hartzeko autonomia badu, bai pertsonalki eta baita profesionalki ere. Baina beti hitz egin behar dela azpimarratzen du. **“Errespetuz, dudarik gabe, ni ez naiz inor nik bakarrik hainbat erabaki hartzeko.” (Maidier.3.57.2024).**

Inspiratzen eta motibatzen du haurrak gelan lanean bakarrik gozatzen ikusten, autonomia guztiarekin. Haurra bera den bezala izaten.

Irakasle izatea oso ongi bizi du, errealizatua sentitzen da, sentitzen du hori dela bere lana, bere betebeharra. Baina irakaslearen lana ardura handiko lana dela uste du. **“Eredu garela ikusten dutenez eta gure bidez ikasten dutenez, dena xurgatzen dutela ikusten dut. Eta orduan, ardura handia da, baina plazer handia ere bai.” (Maidier.3.56.1980).**

Lan gogobetetasun handia dauka Maiderrekin. Oso gogotsu dago, pozik. Oraingo une profesionala oso ona da.

“Egia da sentitzen dudala asko dudala hobetzeko. Pentsatzen dut Montessori eskola batera denbora gehiago egitera joan behar dudala. Galdetzen didate, zer zara purista? Ez dakit purista naizen, baina irakurtzen dudana guztia gustatzen zait, ni nire eskolan ez naiz ari dena Montessori egiten, nire eskola konstruktibista da, txokoak egiten ditut. Saiatzen naiz duten hori hobetzen. Nik ordu libreak baditut, zure gela behatzera joaten naiz. Nik nire eskola proposamen hori egin dut, elkar behatzera joatearena.” (Maidier.1.28.1050).

Irakasle izateak dena ematen dio. Izugarritzko ziurtasun pertsonala bezala, gizartean bere lekua duela, betetzen ari dela, bere lana egiten ari dela. Bere lana edo betebeharra dela sentitzen du.

Taula 10: Mainerren Begirada Sentikorraren laburpena

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Haurren gaitasunetan sinisten du eta haurra ez du epaitzen. Haurrak eskolara pozik etortzea da bere helburua.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Haurra da protagonista bere eguneroko lanean eta bere gida ere bai. Haurrengan zentratutako praktikak eramaten ditu aurrera.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Irakasleak duen harremantzeko moduari garrantzia ematen dio. Harremanak parekidea izan behar du. - Saiatzen da haur guztiekin harreman pertsonalizatua izaten. - Sentikortasuna beharrezkoa ikusten du; norbera orekatuta egotearekin lotzen du. - Haurren plazerak ezagutzen saiatzen da. - Gela oso txukun edukitzen du. Plastikoa ekiditen du eta material naturalak erabiltzen ditu. - Haurrei denbora tarte luzeak eskaintzen dizkie beraiek aukeratzeko zer egin. - Gelako erritmoekin malgutasunez jokatzeko du. - Asko behatzen du eta erregistro asko erabiltzen ditu; grabazioak, egunerokoa. Dokumentazioa. - Familiarekin harremanetan gozatzen du. - Zigorra ez zaio baliagarria egiten, ondorioak bai.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Gauzak egiteko askatasuna eman dio bikoteak, aterik itxi gabe, eta berak ere berdina eskaini dio. Gustatzen zaio sarean lana egitea, harremanak izatea. Herrian eta komunitatean parte hartzen du, eragile sozial eta kulturaletan.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Bere burua pozik eta zoriontsu sentitzen du lanean. Autoexijentzia handia du. Bere buruarengan segurtasuna lanean inon baino gehiago sentitzen du. Egoera berrietara eta berrikuntzara egokitzeko gaitasun ona. Emozioekin gero eta hobeago moldatzen da. Saiatzen da bere buruaren zaintza aktiboa egiten. Lan gogobetetasun handia.

6.1.2. Begirada: Naiara

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Berarentzat haurra mundu bat da.

“Ezagutzea kostatzen den mundu bat, denbora dedikatu behar diozuna non dagoen ulertzeko eta hortik, bera dagoen lekutik, gu bidelagun izan. Ez dugu ahaztu behar familia baten barruan dagoela. Ez da indibiduo bat bakarrik, inguru batean dagoen pertsona bat da eta hori babestu eta horri hazten laguntzeko gaude gu”. (Naiara.3.38.1313).

Haurra entzutea irakaslea bigarren plano batean jarri eta behatzen egotea da, bere ustez. Kosta egiten den lan bat dela dio, umeez ez bait dituzte gauza guztiak hitzez esaten eta beraien gorputza irakurri eta ulertzen jakin behar dela dio; baita bere isiltasun, frustrazio eta haserreak ere. Gaineratzen du: umea ulertzeko lehenengo familia ulertu behar da, eta familia irakaslearengana irekitzeko, ezinbestekoa da konfiantza eskaintzea.

Berarentzat inportantea da, haurra gustura etortzea ***“eskolan gustura egotea niretzat garrantzitsua da, eskolako orduak motz geratzea”.*** (Naiara.3.39.1385).

Uste du, orokorrean, ez dagoela gizartean edo eskolan haurra begiratzeko modu egokia eta hori islatuta dagoela hezkuntza antolamendu guztian. Haurrari egiten zaizkion eskakizunak hutsuneak betetzeko egiten dira eta ez dagoenaren gainean eraikitzeko.

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Naiararen arabera, hezkuntza sistema eredu bertikal batean antolatuta dago.

“Goiko mailakoak espektatiba oso altuak ditu beheko mailakoarekiko, adinez ari naiz beheko eta goiko, askotan elkarri tokatzen ez diren gauzak eskatzen dizkiogu. Eta gero, iruditzen zait oso begirada mugatua daukagula, etapa bakoitzak berea: bere helburuak, bere beharrak. Baina inoiz ez dugu hartzen garapen oso bat eta orduan, oso zaila da. Eta gu behe behean gaude. Eta nik uste dut alderantziz izan beharko lukeela: hemen hau dena lantzen dugu, oinarri honetatik hurrengora

joango gara, hemendik hurrengora... baina begiradak beti gora izan beharko luke eta alderantziz da, haurrak oztopo pila bat ekartzen ditu". (Naiara.3.41.1439).

Bere ustez, irakasle idealak gustura etorri behar du lanera. Bizi eta disfrutatu egin behar du lanbidea. ***"Umeak bezala alaitasunetik bizi baldin baduzu, lanerako jarrera ona daukazu eta hurrekiko jarrera ona daukazu". (Naiara.3.54.2003).*** Berak dio gerturatzen dela horretara, baina bere lana oso serio hartuta. Kontziente da nolako lan arduratsua egiten ari den. Bere ustez, irakaslearena ez da ondo pasatzera etortzeko lan bat.

- IRAKASLEAREN ROLA

Haurrekin harremanak eraikitzerako garaian garrantzia ematen dio beregan konfiantza izateari, lasai egoteari, goxotasuna eskaintzeari eta babestuta sentitzeari. Pixkanaka "bere" egiten joanez. Horretarako, bere gainean egoten da, baina inbaditu gabe, sarkorra izan gabe; edozer gauzetarako hor dagoela adieraziz.

Denekin harreman pertsonalizatua izaten saiatzen da, baina batzuegana iristea asko kostatzen zaio.

"Momentu honetan adibidez, frustratzen naiz asko oso dependiente dagoen haur batekin, badakit nire kontua dela, baina ikusten dut ez naizela iritsi berari babes puntu hori ematera. Berak nahiago du bere lagun artean, babesa hor bilatzen du. Orokorrean, besteek, zerbait dutenean niregana jotzen dute, babesa ni naiz, heldua, ume honekin ez zait gertatzen hori. Eta niretzako frustrantea da". (Naiara.3.43.1518).

Berarentzat sentikorra izatea hurrekin enpatia izatea da, bere lekuan jartzeko eta bere ikuspuntua ulertzeko gaitasuna izatea. Dударik gabe, berarentzat beharrezkoa da sentikorra izatea. ***"Konfiantzan oinarritzen den harreman batean sinesten dudanez, sentikortasunik gabe ez dut ikusten irakasle lana". (Naiara.3.40.1417).*** Berak espero du sentikortasuna irakasle denek edukitzea. Baina uste du gakoa dagoela bakoitzak nola bizi duen sentikortasuna.

"Sentikortasuna batzuei iruditzen zaie musuak ematea dela, ez? Ez da hori, eta batzuek agian, besarkadak ematen, laztantzen, musu bat ematen gaitasun handia dute naturalki edo etxeke bizipenengatik, baina begirada ez dute landuta eta beste

batzuk alderantziz. Nik uste dut, gehiago nondik duzunaren arabera, orekatu daitekeela eta ikasi daitekeela". (Naiara.3.40.1421)

Haurra eskolara gustura etortzea goxatuz lortzen du. Oso gertuko harremana lortzen du beraiekin. Hori gero eta gehiago ari da lantzen, modu kontzientean; hasieran batean oso sarkorra izan gabe, errespetatuz.

Gainera, bakoitzari errekonozimendua ematen ikasten ari da. ***"Haur bakoitzari ispilua bueltatzea kostatzen zait, eta zure gabezia hori edo zurea den hori ukitzen dizunean, zaila da ispiluarena egoki egitea. Hori ikasten ari naiz". (Naiara.3.41.1462).***

Uste du haur bakoitzaren plazerak ezagutzen dituela. Tokia egiten die gelan, baina mugekin. Batzuek mugimendu asko behar dute eta mugimendu hori gela barruan ezin zaienez eskaini, parkera bideratzen dute.

Uste du, haurraren ongizatea lortzeko bere behar minimoak asetu behar direla eta konfiantza guztia eskaini.

"Familiak konfiantza guztia izan dezala, hau da, konfiantzazko lotura hori sortu eta ez huts egin, hor beldurrik ez sortzeko. Eta gero umeari bere bidean lagundu, ume bakoitzak bere bidea egiten duenez... eta hori pixka bat begira egon eta denbora eskaini. Nik uste, hori dela". (Naiara.3.44.1586).

Bere ustez, irakasle on batek sentikortasuna izan behar du, arduratsua izan behar du, hau da, ez du inork ibili behar zer egin behar duen esaten. Akaso, ez da konturatuko gauza batzuetaz, baina irekita egon behar du, eta ikasteko gogoz. Formazio pertsonala ere ezinbestekoa iruditzen zaio.

"Eta hori ez zaigu esaten eta bada. Zure burua ezagutzen baldin baduzu, besteak ezagutuko dituzu. Bestela zuretik hasten zara eta ahaztu egiten duzu eta zure gabeziak ikusten dituzu besteengan eta haserretzen zara eta ez dira besteena. Zer da nirea, zer da zurea, hausnarketa hori". (Naiara.3.46.1671).

Aldagai horiek beregan ikusten ditu, nahiz eta kosta egiten zaion aitortzea.

Gelako antolakuntzari dagokionez, errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz, hainbat gauza aipatu ditu:

Errutina batzuk mantentzen ditu egunerokoan; esate baterako, denek batera hasten dute eguna. **“Egia esan, batzuetan zu zeu aspertu egiten zara eguneroko kontu horretan, baina batzuek segurtasuna hortik lortzen dute errepikatze horretan eta oinarri batzuk hor doaz”.** (Naiara.3.47.1703).

Txokoetan antolatuta dauka gela, baina espazio bakarra da. Ez dago armairuekin edo paretekin itxita. Bisualki dena ikusteko gaitasuna izatea inportantea iruditzen zaio, eta ispiluak ere asko gustatzen zaizkio. Argitasuna izatea ere bai. Horrela antolatzen du espazioa aukera ematen diolako ume bakoitzari nahi duen tokira joateko, eta denbora pasatzeko nahi duen horretan. Bestalde, proiektuka lan egiten dute.

“Eta nahi duen horretan ibiltzea esaten dugunean iruditzen zaigu bakoitzak oso garbi dauzkala bere interesak, eta ume batek nahi duena bada andereñoaren ondoan egon, ba hori ere nahi duena da. Nik eskaintzen dizkizut gauza hauek eta zu joango zara ikusten. Segurantz hartzen doazela joango dira leku batera eta bestera eta hurrengora”. (Naiara.3.47.1682).

Gelan dauden erritmoekin malgutasunez jokatzeko du. Irakaslearen erritmoak direlako guztiak;

“Ordutegia nirea da, nire beharra da, jasotzea nire beharra da, ez da beraiena. Poliki poliki ikasi behar dute, baina kontziente naiz nik behar dudala dena txukun izatea. Edo ordutegi batean gaude antolatuta gu eta... baina presak izan ditut, ikasten joan naiz. Lehen estuagoa nintzen, hasieretan... ez zaudenean seguru, errutinak egin behar dituzu”. (Naiara.3.44.1559).

Ebaluazioan txostena egiterako momentuan, haurraren oinarritzen da. Gero, taldeko behaketa ere egiten dute; hau da, lanean gauzak nola egiten ari diren eta zer aldatu behar duten eta zer mantendu behar duten ere behatzen dute. Behaketa pertsonala etxean gehiago egiten du, bera lan pertsonala egiten ari delako. Eta lan pertsonala egiten ari den momentutik, bere burua eta bere rola behatzen ditu. Baina ez dago bere laneko errutinan txertatuta hori. Ez du egunerokorik erabiltzen, baina egiten duen lan pertsonala idazteko joera du.

Gurasoekin harreman gertukoa izaten saiatzen da. Izugarri faltan bota izan du irakasle ikasketetan, gurasoekin bilerak prestatzen ez erakustea. Ikasturte hasierako guraso bileren kezka handia izan du, beti. Gaur egun gutxiago, hala ere. **“Gela guztiko gurasoak zuri begira, ez duzu inor ezagutzen, guraso guztiak serio serio, zu hortxe guztien aurrean”.** (Naiara.1.18.630).

Umea ezagutzeko, lehenengo familia ezagutu behar dela uste du. Familia ireki dadin, konfiantza eskaini behar zaio. Izan ere, gutxieneko harrema hori ez bada sortzen, gauza asko ez dira ulertzen. **“Ate bat irekitzen baduzu familiarekin, gauzak ulertzen hasten zara. Zubi hori egitea garrantzitsua da”.** (Naiara.3.42.1487).

Beharrezkoa ikusten du gorputza bere lanerako. Ez du irudikatzen goxotasunik gorputzik gabe, magalik gabe.

Askotan iruditzen zaio bere lanean zigorra ez diren formulak falta zaizkiola. Zigorra ez dela baliagarria badaki **“baina askotan zigorrean amaitzen dugu beste izen bat jarrita, zigorra dela kamuflatuta. Baina oso zaila da”.** (Naiara.3.54.1996).

Bere lanetik gehien kostatzen zaiona burokrazia da. Eta helduen arteko harremanak ere bai; bakoitzaren espektatibak, talde espektatibak, komunikazioa helduen artean... Lankideekin gehien bat. Hor bilatzen ditu zailtasunak. Iruditzen zaio lan taldean garrantzitsua dela lankideen arteko armonia.

“Eta horretarako, oso garrantzitsua da, ez dakit nola esan, ba hamaiketako tartea, bazklatzea, afaria, ez dakit zer, zaintzea... Talde kohesioa egotea irakasoan artean ere bai, eta hor gabeziak dauzkat. Serioegi hartzen dut askotan nire lana eta txorradak iruditzen zaizkit horrelako gauzak, ez ditut batere lantzen. Oso garrantzitsua iruditzen zait hori lantzea, eta hori kostatu egiten zait”. (Naiara.3.53.1948).

Erosoen gela barruan egoten da. Gustura egiten duena da txokoetan lasai egon. Errutina bukatu eta hamaiketako bitarteko ordu bete hori; gelan egotea hurrekin, eta bakoitzari nahi edo behar duen horretan laguntzea. Antolaketan ere gustura moldatzen da; aurreko eskolan zuzendaritzan egon zen bi urtez idazkari eta horrek ere beste ikuspegi orokor bat eman dio.

- BESTEAREKIKO BEGIRADA

Bikote eta seme alabarik ez du. Gustatuko litzaioke bikotea izatea, baina ez dauka beharrik eta hortaz orain konturatzen da. **“Nik uste nuen beharra neukala, baina ez nuen onartzen eta gaur egun, ezetz konturatzen naiz, baina gustatuko litzaidake”.** (Naiara.2.34.1196). Amatasunarekin berdin, umea edukiko luke, baina argi dauka bikotean edukiko lukeela. Jada 40 urtera bidean dago eta uste du ez duela aukerarik edukiko, baina bakeak eginda dauzka horrekin. Ume bat harreran hartzea pentsatzen dabil, baina aurreraxeago.

Gurasoenganako gaur egun sentimendu goxoak ditu, zaintzakoak, gertutasunezkoak eta errespetuzkoak. Anaia ere azken urteetan bere euskarria izan da. **“Azken urteetan, gaixotasunarena gertatu denean, anaia kristoren klabea izan da”.** (Naiara.2.36.1262).

Lankideekiko begiradari dagokionez, berak dio batzuetan ez dela erraza izaten elkarren arteko komunikazioa. Uste du bestearen tokian jartzea kosta egiten dela, orokorrean.

“Umeagatik esaten duguna helduon artean ere ez dugu egiten eta askotan arazoak sortzen dira, eta nekearekin ikasturtea aurrera doan bezala, kosta egiten da. Eta gero, gurasoekin ere batzuetan...gurasoekin, orokorrean, ze exijentzia maila dagoen eta ze gutxi jartzen garen bestearen tokian. Horrek ere erre egiten nau”. (Naiara.3.45.1625).

Talde lanari garrantzia handia ematen dio, ordea, eta bere lankide-paraleloarekin ere oso ondo moldatzen dela aipatzen du. Asko ikasi du berekin;

“Begirada landua edukitzeko, oinarri asko eduki behar dituzu janda. Orduan, horregatik formakuntzan konstante batek... horrek ez du esan nahi urtero ikastaroz ikastaro ibili behar duzunik, ze hor ere pertsonok ezberdinak gara. Nik, adibidez, ondoan daukadanak agian ez ditu hainbeste ikastaro egin, baina kristoren begirada dauka eta gauzak arrazoitzen dituenean, esaten duzu: Nola lortu du honek horrelako jakintza? Ez dakit, baina badauka.” (Naiara.3.50.1822).

Herrian parte hartzen du gauza askotan, eta talde ezberdinetara gehitu izan da momentuan sortutako beharren arabera. Talde hauek guztiek gizarteari zerbitzu bat

ematen diote eta herritar guztiak kontuan hartzen dituzten taldeak dira. **“Azkenean, uste dut bilatzen dudala herri guztiari estaldura bat ematea eta nahi gabe ere, ateratzen zait era guztietako jendea zaintzeko zera hori” (Naiara.2.32.1119).**

- NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA

Bere burua, HHko irakasle bezala, goxo ikusten du. Goxoegia, tarteka.

“Gero eta seguruago daukat umeak behar duela eta, noski bost urteko gelan ez dudala umea besoetan hartuko eta eraman... baina goxoa naiz. Eta alaia, bai, asko gustatzen zait dantza egitea, alaitasuna ikustea haurrek. Eredu on bat nik uste. Eta gero, gustatzen zait taldean lan egitea, beti gustatu izan zait ikasten joatea, entzutea... eta gero asko ikasi dut besteengatik”. (Naiara.3.45.1596).

Bere buruarekin oso exijentea da, ikasten ari da hori horrela ez izaten. Ez da kontziente izan urte askotan eta zailtasun asko ekarri dizkio horrek. Estua da denerako, eta erlaxatzen ikasten ari da.

Konfiantza eta autokonfiantza ematen dio gauzak benetan egiten dituela sentitzeak, koherentziaz, bere koherentzian. Eta horrek lasaitasuna ematen dio. Sinesten duen gauzetan aurrera egiten du, eta oso langilea da. Konstantzia handia dauka gauzak ikasteko.

Konfiantza kentzen dio, aldiz, giroan sartzeak; helduekiko banakako harremanetan kostatzen zaio. Ez bada ezaguna edo ez badu loturaren bat... umeekin ez zaio kostatzen eta ume horien gurasoekin ere lortzen du lotura. Baina bakarkako hartu emanetan asko uzkuertzen da.

Lanketa pertsonala egiten ari da. Hilean behin, “crecimiento personal”-eko saioetara joaten da, badu hor zerbait hobetzeko. **“Urteak neramatzan zerbait egin nahian baina ez nintzen ausartzen. Lanean ere haurrekin ondo egoteko, nik ondo egin behar dut. Hori guztiori kudeatu nahi dut, gurasoekin dudana harremana baita ere. (Naiara.1.22.770).** Formakuntza pertsonal hori oso inportantea izan da, bere buruarengan gero eta segurtasun gehiago sentitzen du.

Egoera berrietara eta berrikuntzara egokitzerakoan, sentsazioa dauka azkarregi joaten dela. Askok gustatzen zaio ikastea, eta orduan, azkarregi joaten da eta frenatu egin behar izaten dute. Pausatzen ikasi behar du.

Kontziente da emozioek, afektuek eta sentimenduek Haur Hezkuntzako irakasleen lanean garrantzia handia daukatela; azken finean, gurasoen ordeztu gisara.

***“Afektu hori eman egin behar duzu, asetu egin behar dituzu beraien emozioak eta, gainera ulertarazten saiatu behar duzu. Eta aurrena zuk zure emozioak eta sentimenduak oso garbi eduki behar dituzu, ze bestela asko nahasten da. Eta hori ez baduzu lantzen, oso zaila da, zeren ez daukazu bereizteko gaitasunik eta zure frustrazioak besteengan jartzen dituzu”.* (Naiara.3.56.2060).**

Orain ari da lanketa egiten ulertzeko emozio batzuk norberarenak direla eta besteak umearenak. Muga non dagoen guztiz kontziente ez da, baina praktika horretan ari da. Gero eta kontzienteago dela sinisten du, umeek ere ispilua bueltatzen bait diote.

Autokontrol gehiegi dauka batzuetan eta berak dio bere arazoetako bat hori izan dela, autokontrol gehiegi izatea. Gainontzean, pazientzia handia dauka eta enpatikoa da. Gaindituta sentitu izan da gauza kolektiboak ardura pertsonal bezala hartu dituenan.

Bere buruaren zaintza geroz eta aktiboagoa egiten du. Kirol arloan urte askotan ez du zaindu, baina orain hasi da. Dena lotua doala dio. Bere formakuntza pertsonala egiten ari denetik, dena lotzen ari da. Oraintxe ari da lortzen ikustea bizitza beteta daukala. Berak hala ez bazuen uste ere, oso pertsona dependentea izan dela konturatu da eta lanketa pertsonalaren ondoren, asebeteta sentitzen da.

Bakardadeari izugarritzko beldurra izan dio, irrazionala, eta lanketa horrek beldur horiek kendu dizkio. Eta beldur horiek kendu diren momentutik, lasaiago bizi da. ***“Nire burua ezagutzen ari naizen momentutik, zaintzeko gaitasun gehiago daukat. Agian, nik nire buruari ez dizkiot gauza asko barkatu eta orain, barkatzen ari naiz”.*** (Naiara.3.59.2182).

Ez da mugatuta sentitzen lanean, autonomia sentitzen du. Oso eroso dago gaur egungo eskolan, eta, gainera, hazten uzten diote. Zuzendaritza taldea oso malgu da.

Bere lanbidean ardura handia bizi du, baina ez du gaizki bizi ardura hori. Haurren aurrean egotea ardura handiko gauza dela badaki eta “tenpletik” bizi behar den gauza bat dela uste du, gainera. Horretarako lasai egotea ezinbestekoa da. Eredu konstante

bat da irakaslea. Berak uste du Haur Hekuntzako irakasle izateko baduela oinarrizko ezagutza.

“Uste dut pazientzia handia daukadala eta lasaia naizela. Badakit ume bat lasaitzen, goxotasuna eskaintzen. Agian, hori ez dizut teorizatuko, baina hori egiteko gai naizela badakit. Badakit ikasteko gaitasun handia daukadala eta gogoia. Gero, kritikoa izaten ere badakit, ez nau modak eramaten. Gure lanean ere modak asko eramaten gaituzte, orduan, oso garbi daukat ateratzen diren metodoak momentu jakin batean egoera bat konpontzeko sortu direla, eta horietatik edango dut, baina ez ditut kopiatuko. Baina hori lasaitasunetik ere egiten badakit, denborarekin. Eta gero, asko irakurri dut gaiaren inguruan, formakuntzak ere egin ditut eta egiten jarraituko dut. Eta gero, formazio pertsonala. Hori urte askoan ez dut egin eta oso garrantzitsua iruditzen zait. Baina horretarako ere heldutasun puntu batera iritsi behar zara eta denok ez gaude prest”. (Naiara.3.50.1839).

Irakasle izatea ondo bizi du, baina sentsazioa dauka bizitza guztian bere lana justifikatuz dabilela, eta hori beste lanbideren bat duen inork ez duela egiten dio. Bere soldata eta bere oporrak justifikatuz ibili beharra. Irakasle bezala errekonozituta sentitzen da pertsonalki, baina gero kolektibo bezala iruditzen zaio Haur Hezkuntza ez dagoela batere ondo baloratuta. Dena den, bere lana ondo baloratzen du, nahiz eta beti dauden hobetzeko gauzak. Irakasle bezala errekonozituta sentitzen da, geroz eta gehiago gainera.

Irakasle ona sentitzen da bere haurrak pozik ikusten dituenean.

Lanetik kanpo dituen zaletasunek izugarritzko lasaitasuna ematen diote, bete egiten dute. Zaletasun berriak bilatzen ari da. Konturatzen da urte askotan lanarekin lotuta egon dela eta ez dituela bereizi asko bera eta bere txokoa. Bere denbora libreko zati hori bilatzen ari da. Sormenarekin beti eduki du interesa eta badaki oraindik ez duela bilatu non hustu, baina bideak bilatzen ditu.

Taula 11: Naiararen Begirada Sentikorraren laburpena

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Berarentzat haurra mundu bat da. Haurraren gorputza irakurri eta ulertzen jakin behar da. Bere ustez umea ulertzeko lehenengo familia ulertu behar da. Haurra gustura etortzea da berarentzat inportantea.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Hezkuntza sistema eredu bertikal batean antolatuta dago eta goitik behera eskaerak daude. Irakasle idealak gustura etorri behar du lanera.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrarekin harremanak eraikitzerako garaian, garrantzia ematen dio beregan konfiantza izateari, lasai egoteari, goxotasuna eskaini eta babestuta sentitzeari. - Denekin harreman pertsonalizatua izaten saiatzen da, baina batzuekin asko kostatzen zaio. - Sentikorra izatea, enpatia izatea da, eta beharrezkoa da. - Haurra eskolara gustura etortzea goxatuz eta goxatuz lortzen du, sarkorra izan gabe. - Bakoitzari errekonozimendua ematen ikasten ari da. - Errutina batzuk egunerokotasunean mantentzen ditu, eguna denak batera hastea esaterako. Txokoetan antolatzen du gela. Erritmoekin malgutasunez jokatzen du. - Ebaluazioa haurraren oinarritzen du baina talde behaketa ere egiten dute. - Gurasoekin gertuko harremana izaten saiatzen da. - Ez du imajinatzen goxotasuna gorputzik gabe.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Ez du bikoterik ez seme alabarik. Lankiden arteko harremanak ez direla beti errazak dio. Uste du ez garela bata bestearen tokian jartzen. Talde lanari garrantzia handia ematen dio. Herrian mugimendu sozial eta kulturaletan oso modu aktiboan hartzen du parte. Herritar guztiak kontuan hartzen dituen taldeak dira hauek.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Bere burua goxoa ikusten du HHko irakasle bezala. Oso exigentea da eta ikasten ari da hori horrela ez izaten. Konstantzia handia dauka gauzak ikasteko. Lanketa pertsonala egiten ari da. Bere buruaren zaintza gero eta aktiboagoa egiten du. Irakasle ona sentitzen da bere haurrak pozik ikusten dituenean

6.1.3. Begirada: Ane

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Berarentzat jaiotzen den momentutik bere inguruak baldintzatuko du haurra. **“Berak dena xurgatuko du eta bere inguru emozionalak, inguru familiarrak eta inguruan daukan denak baldintzatuko du etorkizunean nor izango den eta zer izango den. Orduan, kontu handiaz eta sentiberatasun handiaz hazi eta hezi behar den pertsona bat”.** (Ane.3.42.1595).

Haurra entzutea haurra kontuan edukitzea da bere ustez, eta Haur Hezkuntza da horren oinarri. Berak dioen moduan, haurra ez bada begiratzen eta entzuten, ez da kontuan hartzen. Bere ustez, haurra begiratzea da haurraren emozioak, nola sentitzen den, zer gertatzen zaion behatzea. **“Momentu guztietan artatuta egon behar dela bere ongizate pertsonalerako eta heldutasun egoki bat edukitzeko. Inongo atentziorik gabe hazten diren umeak ikusi da gero arazoak dituztela”.** (Ane.3.42.1607).

Bere ustez, asko begiratu eta pentsatu behar da ume bakoitzak egunerokoan eskolara ekartzen duen “motxilarengan”; alegia, zerekin etorri den eskolara. Berak oso inportantea ikusten du umea etxetik nola datorren jakitea, gero gelan agertu daitezkeen hainbat jokabide ulertu ahal izateko.

Haurrak ikusteko begirada aldatu behar dela uste du. **“ Ume batzuk denbora guztian EZ EZ EZ entzuten dute... ez diote ezer egiten uzten, horra ez, mina hartuko duzu, zikinduko zara... dena da negatiboa. Hori aldatu behar da”.** (Ane.3.47.1835).

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Berarentzat irakasle ideala ez da existitzen. Umearen araberakoa dela dio, gelaren araberakoa, egunaren araberakoa... **“ Batzuetan zeu ere ikusten zara, esaten duzu, “zelako ondo gaur!”, baina egoerak horrela egokitu direlako. Baina ideala? Ez, ez dago. Ezaugarri asko eduki behar ditu, baina ideala...”** (Ane.3.58.2283).

Berak argi dauka Haur Hezkuntza dela oinarria. Berak dio haurra etorkizunean izango den hori Haur Hezkuntzan definitzen dela. Gero ere aukera asko izango dituela ikasteko, baina oinarri horiek hor daudela beti.

- IRAKASLEAREN ROLA

Haurrarekin harremana eraikitzerako garaian, berarentzat garrantzitsua da hurbilekoa izatea eta umea pozik eta lasai egotea, umeak ikararik ez izatea edozer esateko nahiz eta ona ez izan. Haurraz pentsatzea, ez norbere buruaz. **“ Askotan egoistak gara eta zu gaizki baldin bazaude, zu zaude gaizki eta kontutan hartu behar duzu zuri begira haur asko daudela eta zu gaizki baldin bazaude, beraiek ere gaizki egongo direla”.** (Ane.1.16.566).

Irakasle batek gertukoa izan behar duela argi dauka, eta, behintzat, haurra ulertzen saiatu behar duela. Kontziente da haur asko dituztela eta denei ezin zaiela arreta bera eskaini. Batzuk behar gehiago dituzte. Eta hurbila izatea oso garrantzitsua da. Haurrak jakin dezala behar duenerako hor dagoela irakaslea.

Sentikorra izatea hurbila izatea dela dio, eta umeak momentu horretan zer eta nola sentitzen duen jakitea. **“Umeak zuri adieraztea. Zu hurbila bazara, umeak adieraziko dizu. Eta entzun beti, umeak jakitea hor zaudela edozertarako”.** (Ane.3.46.1779). Irakaslea sentikorra izatea garrantzitsua da berarentzat, irakasleak momentu oro enpatizatzen egon behar bait du. Sentikortasuna garatu daitekeen zerbait dela sinesten du.

Haur bakoitzari ispilua bueltatzea ez zaiola zaila egiten dio. **“Guk adibidez, ez dugu erabiltzen “oso ondo” eta horrelako berbak. Erabiltzen ditugu gehiago “jo, zelako lana egin duzun”, “zenbat saiatu zaren”, ikusten duzu?”** (Ane.3.48.1863).

Haurren plazerak ezagutzen dituela esango luke.

“Kostatzen da e, lau urte daramazkigu beraiekin eta oso ondo ezagutzen ditugula uste dut baina bi urteko gela batean, hasieran ez. Ez dituzu ezagutzen, baina saiatzen zara informatzen, zer gustatzen zaion eta zer egin dezakedan egokitzapenean negar egiten duenean. Plazer hauei toki ematen saiatzen garela uste dut gela, ez egunero, baina saiatzen gara”. (Ane.3.50.1946).

Haurraren ongizatea lortzeko, irakasle batek haurrari konfiantza eta segurtasuna eman behar dizkiola uste du. **“Nire jarrera haurraren konfiantza lortzeko izaten da danerako zabalik egotea. Dena entzuteko prest nagoela, ona zein txarra. Batez ere**

umeari konfiantza ematea eta ikustea andereño dagoela dena entzuteko prest, batzuetan ondorioa dauka eta beste batzuetan ez, baina konfiantzan”.
(Ane.3.46.1771).

Irakasle on batek eduki beharrekoaz galdetuta; ***“irakasle on batek izan behar du sentikorra, hurbila, konfiantza erakusten duena eta ideiak argi dituena, zer nahi duen, eta aldagai horiek nire buruarengan ikusten ditut”.*** (Ane.3.53.2068).

Gelako antolakuntzari dagokionez, errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz, hainbat gauza aipatu ditu:

Espazioa eredu baten arabera antolatuta daukate, “Talentuz” programan parte hartzen dute. Batzuetan apurtzen dute, batez ere denak batera zerbait egin behar badute, orduan gelako mahai guztiak mugituz. Baina bestela zortzi edo bederatzi eremu dituzte eta hor mugitzen dira haurrak, zehaztuta dago. Ikasturtean zehar ez dute aldaketarik txertatzen espazioan.

Antolamenduari dagokionez, ordenari garrantzia handia ematen dio. Inportantea iruditzen zaio bere bizitza ere ordenatuta edukitzeko. Bere iritziz, kaosa duenak kaosean bizi da.

Errutinei dagokienez, etorri ahala jokutzen du. Uste du Haur Hezkuntzan ezin dela dana programatuta eduki, ez dakizulako proiektu batek zenbat iraungo dizun. Jolas kooperatibo asko egiten dituzte. ***“Astean bi ordu ditugu horretarako. Egiten ditugun ekintzak ere kooperatiboak dira, inork ez du irabazten, inork ez du galtzen, parte hartu...”*** (Ane.3.45.1757).

Gelako denbora eta erritmoekin malgutasunez jokutzen du. ***“Bakoitzak bere erritmoa daukalako, baina zerbait bukatu behar badugu, abisatuko diot noizko amaitu behar duen. Erritmoak errespetatu behar dira, zeren ume bakoitza ezberdina da”.***
(Ane.3.50.1937).

Ebaluazioa ulertzeko moduari dagokionez, uste du orain ebaluazio txostenek, batez ere, alderdi kognitiboari erreparatzen dietela. Eta uste du egon beharko litzatekeela atal bat emozioak eta baloreak ebaluatzeko.

Haurrentzat jartzen dituen helburuak beti positiboak dira. ***”Ume bat ez bada heltzen ez dut pentsatzen, “jo, ez da heldu”, pentsatzen dut “jo, zer ondo ikasturte hasieratik honaino egin duen aldaketa hori eta eman dituen aurrerapauso horiek”. Helburuak? Pertsona zentzudunak izaten ikas dezatela, elkar errespetatu, elkar lagundu eta elkar onartu”.*** (Ane.3.45.1742).

Autokritikaz hitz egitean, pentsatzen du agian zerbait egiten duenean konturatzen dela ez zuela hori egin behar. Gauzak komentatzen dituzte beraien artean, baina ez da autoebaluazioa sistematikoki egiten den gauza bat. Egunerokorik ez du erabiltzen. Urte asko dira bere eguneroko propioa ez duela erabiltzen bere hausnarketak jasotzeko.

Familiarekiko harremanak egunerokoa izan behar duela uste du. Eskola haurren bizitzaren parte da, etxean baino ia denbora gehiago pasatzen dute eskolan. Bere ustez, irakaslea bere eredu da; erreferentea, dena da. Baina familiekin harremana zaila dela uste du.

“Batzuekin oso erraza eta beste batzuekin nahi duzu hurbildu, ez muturra sartu baino lagundu, eta ez dakizu zelan lagundu, zeren ez dira uzten, ezkutu bat daukate. Elkarrizketa horietan batzuetan behar duzu zuzena izan zeren esan behar duzuna esan behar duzu eta ez dago besterik eta gogorra da, Beti positiboa esaten. Gurasoei ezin dizkiezu aurpegiratu gauzak, nahiz eta batzuetan gogoia izan.” (Ane.3.48.1885).

Beharrezkoa ikusten du gorputza lanerako. Aipatzen du fisikoki ezintasuna daukan pertsona batek, adibidez, oso lodia den batek, ezingo lukeela Haur Hezkuntzan lanik egin. ***“Ezin da eseri, kosta altxatzea.. behar duzu, are gehiago, nik pentsatzen dut kirola egin behar dela, fisikoki ondo egoteko Haur Hezkuntzan lan egiteko. Nik amaitzen dut lana eta leher eginda nago.”*** (Ane.3.55.2165).

Zigorra ez da baliagarria beretzat, baina ondorioa bai. Ondorioak logikoa izan behar duela uste du;

“Bada adibidez, esan diot ume bati ez jasotzeko hori eta ez du jaso, eta esan diot berriro jaso behar duzu. Beno, ez baduzu jasotzen bihar ezingo duzu jolastu ee. Batzuetan onartzen dute eta beste batzuetan gordetzen dute segituan, eta zigorra da ia ba zigortuta zaude eta ez duzu jolastuko. Ez diozu aukerarik ematen ezta jasotzeko ere”. (Ane.3.58.2275).

Bere eguneroko lanean gehien kostatzen zaiona da jarrera agresiboak bideratzea. Asko frustratzen da, berak nahi dio lagundu baina ez daki nola egin eta nekea sentitzen du.

Eskolara, berriz, gustura joaten da. Batzuetan lan gehiago, besteetan gutxiago, baina hurrekin egotea oso gustuko du. Irakasle bezala, aldiz, zailtasunik handiena psikologiako gaietan topatzen du. Eta ondoen errutinetan sentitzen da: irakasle bezala lanean, orduan sentitzen da irakasle.

- **BESTEAREKIKO BEGIRADA**

Gaur egun bikotearekin bizi da eta haurra eduki dutenetik harremana asko aldatu da. ***“Ez dauka zertan txarrerako izan, agian politagoa izan daiteke. Niretzako ez daukazu hainbeste denbora bikotean dedikatzeko, ez duzu lehen bezain beste hitz egiten”.*** (Ane.2.31.1179)

Bikotearengatik gehien bere goxotasuna gustatzen zaio. kontaktu askokoa izan da bere bikotea, oso gainean egotekoa, eta berak pentsatzen du bera ondo sentiarazten duena goxotasun hori dela. Bikotean bizitzearen txarrena bakoitzak bere etxetik bere maniak ekartzen dituela da.

Ama izan denetik bizitza aldatu zaio. Bere alaba bizitzan gertatu zaion gauzarik onena eta garrantzitsuena da. Alabaren jaiotza bere bizitzako momenturik zoriontsuena bezala bizi izan zuen eta alabak izan du bere bizitzan eraginik gehien.

Bere amarekin, aldiz, badauka nolabaiteko ezintasun bat;

“Ama ez dago ondo, eta tristea da baita niretzako, egunero ezin esatea nire amari zenbat maite dudan. Ezin diot esan, zeren ez nago ohituta. Edonori esaten diot, eta nire amari zelan ez diot esaten? Ke triste, egunero pentsatzen dut hori. Muxuak ere ez dizkiot ematen, adierazten diot beste modu batera, egunero egoten berarekin, egunero deitzen... ekintzekin hitzekin baino gehiago, baina hori ere, ez dakit adierazten diodan.” (Ane.2.39.1527)

Neba bat dauka. Haurtzaroan oso ondo moldatzen baziren ere, gaur egun ez dira horren ondo moldatzen. Baina oso harreman estua izan dute. Neska laguna topatu zuenetik

harremana asko hoztu da eta pena dauka. Bere etxean, bere anaiari **“le adoran, zeruan daukate”**. (Ane.2.23.828)

Lankideen artean denekin ez dauka harreman berdina, batzuekin kordiala da, baina ez dauka intimitaterik. Beste batzuekin, aldiz, oso harreman estua dauka, oso hurbila, eta gauza asko kontatzen dizkiete elkarri.

Herriko kultur elkarte batean parte hartzen du.

- NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA

Uste du besteek esan beharko luketela bere burua nola ikusten duten Haur Hezkuntzako irakasle bezala;

“Batuetan oso zaratatsua naiz, baina ez haserre nagoelako, nire bolumena altua da, ez dut egiten garrasika. Baina gero alaia naiz, gustatzen zait musika, askotan ipintzen dut musika, dantzan egiten dugu edo abesten dugu. Gustatzen zait eurekin jolastea. Diziplinatua ere, gustatzen zait ordena, gustatzen adi egon behar denean adi egotea. Beti ikasteko prest, iritzi desberdinak eta kritikak ondo jasotzen dituen. Gauzak umorez eta filosofiaz hartzen ditut”. (Ane.3.53.1981)

Bere buruarekiko exigentziari dagokionez, saiatzen da ahal duen ondoen egiten eta bestela laguntza eskatzen du. Batuetan irteten zaio eta bestetan ez, baina ez du sentitzen munduaren amaiera denik.

Normalean bere buruarekiko segurtasuna sentitzen du. Konfiantza ematen dio sentitzeak egin ahal duela. **“Batuetan gero zartakoa hartzen dut eta ezin dut egin, baina beno, pentsatzen dut positiboki pentsatzea ia pausu handi bat dela.”**(Ane.3.60.2345). Konfiantza galtzen du aldiz, ikusten duenean beste batzuek berak baino hobeto egin dezaketela. Hor txikiagotzen da.

Egoera berrietara moldatzeko eta berrikuntzarako bere gaitasunari buruz, adierazten du hasieran ez badu ematen ere, pertsona lotsatia dela. Orduan, harremana eginda dagoenean pertsona irekia dela, baina berria denean kostatzen zaiola. Behin martxa hartutakoan ondo moldatzen dela, alegia.

Kontziente da emozioak, afektuak eta sentimenduak dena direla Haur Hezkuntzan. Oinarri handi bat da bere ustez. **“Hortik ikusiko dugu umea zelan dagoen, zelan etorri den, zelan sentitzen den, zergatik sentitzen den horrela.. eta hor ahalko diogu lagundu”.** (Ane.3.59.2296). Badaki berea dena eta haurrarena dena ezberdintzen.

Bi gaixotasun kroniko ditu, eta kontziente da batzuetan ez dela fisikoki ondo egon lanean. Berak uste du test psikologikoak eta gaixotasun testak eta kontrol bat beharrezkoa dela. **“Zu izorratuta bazaude eta lanik egin ezin baduzu, esaten duzu, ezin dut bajarik hartu bestela ez dut kobratuko eta lanean jarraitzen duzu eta zu lanean gaizki zaude eta hurrek ez dute horren kulparik”.** (Ane.1.18.669).

Hala ere, bere buruaren zaintza aktiboa gero eta gutxiago egiten du. Azpimarratu behar da, gainera, ezin duela gidatu eta ezin duela hegazkinean ere ibili bere gaixotasunen ondorioz.

Ez da mugatuta sentitzen bere lanean, autonomia sentitzen du eta berak uste du eskola beti dagoela zabalik proposamenetara. Babestuta sentitzen da. Erabakiak hartzeko gaitasuna sentitzen du.

Egindako lanak frutuak ematen dituela ikusteak motibatzen eta inspiratzen du. Irakasle on bat sentitzen da eta disfrutatzen du umeak pozik ikusten dituenean. Umeak pozik badatoz, beretzat nahikoa da.

Lanbidean, ordea, batzuetan ardura handia sentitzen du, eta inoiz sentitu izan du erruduntasun sentimendua. Haur bati lagundu nahi eta ezin. **“Batzuetan pentsatzen dut ni nabilela zerbait egiten. Baina gero ematen diot buelta eta esaten dut, ez ez da zure errua. Nola demontre lagundu ahal diot? Gurasoek ez diote lagundu nahi, baina neuk lagundu behar diot.”** (Ane.3.54.2115).

Haurren etorkizunetik erantzukizun handia sentitzen du batzuetan, eta beste batzuetan ez hainbeste. **“Zeren ikuste duzu etxean ia oinarriak sentoduta dauzkala, baina beste batzuetan handia. Eskolan jasotzen duena bere eredia da azkenean.”** (Ane.3.54.2129).

Pertsona irekia kontsideratzen da, txistosa, barre errazekoa... baina zentzu horretan gaur egun askoz lasaiago dago. Eskuzabala da, beti besteari laguntzeko eta entzuteko

prest dagoena, eta horiek dira beretzat bere bertuteak. Oso bihotz onekoa dela azpimarratzen du.

Irakasle bezala errekonozituta sentitzen da eta **“aurreko batean ileak puntan jarri zitzaizkidan arduradun batek esan zuenean gure eskola irakasleria oso formatuta zegoela. Eta bagaude, eta ikasteko gogoarekin eta jarraitu nahi dugu horretan”**
(Ane.3.61.2405)

Taula 12: Aneren Begirada Sentikorraren laburpena

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Jaiotzen den momentutik bere inguruneak baldintzatuko du haurra. Haurra entzutea, haurra kontutan izatea da.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Haur Hezkuntza da oinarria. Haurra etorkizunean den hori, HHn definitzen da.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrarekin harremana izaterakoan garrantzitsua da hurbilekoa izatea eta umea pozik eta lasai egotea, umeak ikararik izan ez dezan edozer esateko. - Sentikorra izatea gakoa da eta horrek esan nahi du hurbila izatea, eta umeak momentu horretan zer sentitzen duen eta nola sentitzen duen jakitea da. - Haur bakoitzari ispilua bueltatzea ez zaio zaila egiten. - Haurren plazerak ezagutzen dituela esango luke. - Espazioa programa baten arabera antolatuta daukate eta berak ordenari garrantzia handia ematen dio. - Errutinak momentuaren edo egoeraren arabera antolatzen ditu. - Erritmo eta denborekin malgutasunez jokatzeko du. - Ebaluazioak alderdi kognitiboari bakarrik begiratzen diola uste du. - Familiarekin harremana egunero egin behar da, baina harremana zaila dela deritza. - Zigorra ez da baliagarria, ondorioa bai, baina ez ditu oso ondo bereizten biak.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Bikotea du eta haurra. Haurra eduki dutenetik harremana asko aldatu da. Amarekin nolabaiteko ezintasuna sentitzen du. Lankiden artean denekin ez dauka harreman berdina. Herriko kultur elkarte batean parte hartzen du.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Saiatzen da bere lana ahalik eta ondoen egiten, bestela laguntza eskatzen du. Normalean bere buruarengan segurtasuna sentitzen du baina beste batzuk berak baino hobeto egin dezaketela ikusteak konfiantza kentzen dio. Harremana eginda dagoenean pertsona irekia da, baina berria denean kosta egiten zaio. Bere buruaren zaintza aktiboa geroz eta gutxiago egiten du. Irakasle bezala errekonozituta sentitzen da.

6.1.4. Begirada: Itziar

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Berarentzat haurra sentimendu bat adierazten duena da. Barrutik zerbait mugitzen zaio haur batekin. ***“Ez gara kontziente ze garrantzia daukan, pertsona bat da, beste pertsona batean bihurtuko dena, ez dakit kontziente garen haur baten aurrean egoteak zer suposatzen duen”.*** (Itziar.3.59.2165)

Haur bat entzuteak gauza asko esan nahi ditu Itziarrentzat. ***“Beti gaude nahiz eta beraiek premiarik ez izan, beraien premiak bete nahian, guk pentsatzen ditugun premiak bete nahian. Igual da entzun eta hor utzi ezta? Nik pentsatzen dut aurreratu egiten garela”.*** (Itziar.3.59.2185).

Eta haurra begiratzea da, bere ustez, gauzarik politena, baina gaur egun ez omen da hartzen haurra begiratzeko denborarik. ***“Eta hori da gauza bat galdu duguna. Begiratu eta entzun, hor egon, kanpoan egon. Kanpoan egotea da inportantea, ez beti barruan. Eurak dira protagonista, baina askotan gu geu izaten gara protagonista”.*** (Itziar.3.60.2193). Uste du denbora gehiago eman behar zaiola ume bakoitzari, ume bakoitzak bere beharrak bait ditu. Ume denak ezberdinak dira, eta beraien ezetzak ere ez dira gauza bera. Batek agian haserrea eduki du amarekin goizean, eta bestea agian beldur dela azpimarratzen du.

Uste du umeak ondo behatzen eta begiratzen ikasi behar duela irakasleak. ***“Baina denbora gutxi daukagu; orain mintegia, indarkeriaren kontrako eguna, euskararen eguna eta kantak ikasi behar, olentzero, abenduko abestiak... beraientzako lan asko preparatzen baina beraiekin ez”.*** (Itziar.1.30.1121).

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Bere ustez, irakasle idealak ilusioa behar du. Egunero zer ahal duen egin pentsatu behar du, eta ezin du lana karga bezala hartu. Gustura etorri behar du lanera. Hori oso inportantea da Itziarrentzat.

Batzuetan hurbiltzen da horretara, baina bestera ere joaten da inkontzienteki. Azken finean, mania eta ohitura txar asko hartuta ditugula dio.

Irakasle lanak izugarritzko balorea daukala argi du; konturatzen ez badira ere, azkenean etorkizuna mugitzen ari direlako irakasle horiek.

- IRAKASLEAREN ROLA

Haurrarekin harremanak eraikitzerako garaian garrantzia ematen dio haurra gustura etortzeari. **“Batzuk etortzen direnean andereño!! Eta hanketan itsatsi. Gustura etortzea asko da. Gurasoek esaten dutenean “ai ze ondo, ze lasai uzten dudana umea”.**(Itziar.3.63.2335). Horretarako beharrezkoa ikusten du haurrari hurbiltasun bat eskaintzea. **“Batuetan gelditu behar duzu, eta beraien parean jarri, zer gertatzen da?”** (Itziar.3.63.2341).

Denekin harreman pertsonalizatua izatea oso zaila dela dio. **“Batuetan zu ere ez bazara konturatzen eta ez baduzu ezer egiten, joera bat daukazu batzuegana gehiago hurbiltzeko beste batzuegana baino. Eta beraiak ere, batzuk errazago etortzen dira zuegana beste batzuk baino. Saiatzen naiz denak aipatzen baina oso zaila da.”** (Itziar.3.65.2467).

Berarentzat sentikorra izatea beraien pareko ipintzea da. **“Gure erantzunak sarri, beraien tokian jarri gabe ematen ditugu. Beraien gauzak tontokeriak balira bezala, helduaren perspektibatik begiratuta, eta beraiantzat agian oso inportantea da. Eurak beste maila batean bizi dira. Euren mailara jaitea ordea, zaila da”.** (Itziar.3.63.2347). Bere ustez, sentikorra izatea oso garrantzitsua da eta uste du profesional bezala garatu daitekeela.

Hurrei ispilua bueltatzea erraza egiten zaio, baina horretarako jakin behar du zer esan. Denak ikustea ez da erreza eta horregatik da garrantzitsua momenturen batean garatu eta begiratzea.

Irakasle bezala, beti zerbait egiten egon behar dela dirudien arren, agian nahikoa da umea begiratzearekin bakarrik. Hori uste du.

“Horrek asko erakusten dizu, behaketa egitea, euren harremanak ikustea, zer egiten duen bakoitzak, nola harremantzen den gurasoekin, irakasleekin, aiton amonekin, euren laguntxoekin, jostailuekin. Agian ez da ezer egin behar, ez da ibili behar, irakurtzen, idazten... agian begiratu egin behar da eta horren arabera esan; orain hau egingo dut”. (Itziar.3.64.2393).

Haurren plazerak ezagutzen ditu, haurrek erakusten dute zer gustatzen zaien. Baina argi dauka beti ezin zaiola plazerari toki egin.

Ongizatean egoteko haur bat, konfiantza duen lekuan edo konfiantza duen pertsonekin egon behar du. **“Konfiantza hori eman egin behar duzu. Konfiantza badu zurekin eta ikusten bazaitu “honek babestuko nau babestu behar nauenean, ipiniko dizkit muga batzuk ipini behar direnean” umeak badaki hori eta eskatu egiten du.”(Itziar.3.67.2528).**

Bere iritziz, irakasle on batek eskuak zabalik eduki eta denak onartu behar ditu. **“Denak, egunero irribarre batekin, zuk zure andereño ikusten duzu irribarre batekin eta eskuak zabalik, ez duzu nahi besterik. Horrek ematen dizu, konfiantza, autoestimua eta dana. (Itziar.3.70.2690).**

Gelako antolakuntzari dagokionez, errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz, hainbat gauza aipatu ditu:

Espazioak antolatzen ez omen da ona. Beste batzuei eskatzen die laguntza, zeren bera ez omen da ona horretan. Jakin egin behar omen da laguntza eskatzen. Denbora antolatzen ere ez da ona, nahiago du beste batzuek egitea hori.

Ikasturtean zehar aldaketak txertatzen ditu; aldatu gauzak, eta ez badu funtzionatzen, kendu, jarri.

Antolaketan oso txarra dela dio, desastre bat dela. Eskerrak errutina batzuk egin behar dituen; oso kaotikoa baita, oso desordenatua. Bere bizitzan ere bai, etxean ere bai, baina horrelakoa dela bera esaten du. Oso desordenatua omen da. Dena den, umeekin saiatzen omen da, errutina batzuen bidez, hori aldatzen.

Gelan malgutasunez eta zorrotasunez jokatzen du, bietara. **“Leku berean dagoen haurrari lagundu behar diozu hortik mugitzen. Kontuz ibili behar da, ez da bakarrik zu ondo zauden tokian. Gonbidatu, zeuk lagundu, konfiantza hartu arte baina atera behar da hortik, bestela beti dago toki berean.” (Itziar.3.66.2509).**

Ebaluazioari dagokionez, ume bakoitza ebaluatu egin behar dela dio eta ebaluazio jarraitua oso kontuan hartu behar dela.

“Benetan, egin behar da, ez da bakarrik “minimo hauek gainditzen ditu”. Beti jarri behar duzu jarrera hori non hasi duen eta non amaitzen duen. Aurrera badoa positibo, estankatuta badago, begiratu behar da zer gertatzen den, ezintasuna den, edo beste zerbait den.” (Itziar.3.75.2941).

Norbere burua ebaluatzearen inguruan ere hitz egiten du. **“Ez zaizu gustatzen baina egin behar da. Eta gaizki egiten duzunean, edo kontuan eduki ez duzunean zerbait... argi! Zaila da, baina egin beharrekoa. Zuk ez duzu beti arrazoia nahiz eta zuk hala pentsatu.” (Itziar.3.75.2949).**

Haurrei gustura egoteko giro bat eskaintzea gustatzen zaio. Berak uste du eskatzen diren minimo batzuk bete egin behar direla. Astero egiteko gauza batzuk markatuta dituzte, baina ez du uste markatutako horiek egin behar direnik ez badago horretarako giro aproposik.

Gurasoekin harremana, aldiz, oso ondo bizi du normalean. Beharrezkoa ikusten du harremana familiekin. Baina harreman horretan arrisku batzuk ere ikusten ditu. **“Irakaslea ere egon daiteke kalean gurasoen ahotan. Gaur egungo gurasoek zure hitzak zalantzan jartzen dituzte batzuetan.”**

Dena den, harremana txikitatik oso hurbila da, zeren gurasoak ere oso interesatuta egoten dira. **“Beste gauza bat da denak zintzoak diren ala ez. Umeak laguntzeko denok egon behar dugu elkarrekin. Batzuetan etxetik ikusten dena eta gelan ikusten dena ez datoz bat.”(Itziar.3.65.2433)**

Gorputza guztiz beharrezkoa ikusten du lanerako. Berak gorputzarekin egiten du lana, ahotsarekin eta gorputzarekin. Asko mugitzen da eta asko gestikulatzen du. Berarentzat tresna bat da lanerako. Ez da ikusten bera gorputzik gabe eta espresiorik gabe **“Gorputza danerako erabiltzen dut, pozik banago beti poztasuna zabaltzen du, tristeziak itxi egiten du. Pozik zaudenean asko mugitzen zara eta itxita zaudenean aurpegia aldatu egiten duzu.” (Itziar.3.73.2841).**

Zigorra baliagarri ikusten du, baina zigor mota asko daudela aipatzen du;

“Alde batetik berari esatea ez diozula begiratuko edo berdin zaizula berari dagokion hori... eta beste batzuetan txokoan jartzea, pasa arte. Ez beti, baina

funtzionatzen dute zigorrek. Batzuetan zigor horiek erabili izan ditugu eta behar dira, nola egin bestela?” (Itziar.3.77.3035).

Autoritate on bat izaten jakin behar dela dio eta praktikan jarri behar dela;

“Ez da dena utzi eta bakoitzak nahi duena egin eta... autoritate bat isiltasunean ere lortzen da batzuetan. Begiradarekin... beti dago autoritate bat. Ondo eraman behar da, denak ez dakite autoritatea ondo erabiltzen. Oso zaila da, batzuetan erabiltzen dugu “porque aqui mando yo”. Neuk esan dudalako. Eta erabili behar bada erabili behar da. Beti ez da ibili behar ematen. Batzuetan ez dute nahi ulertu, eta orduan esaten duzu, nik esan dudalako, kito! Ez dago beste zer esanik” (Itziar.3.77.3020).

Antzerkia eta ipuinak gustatzen zaizkio. Hor ematen du gehien.

Irakasle funtzioetatik zailena egiten zaiona da beste irakasle batzuekin harremana. ***“Agian nik erritmo bat daukat, beste batzuek beste gauza batzuei garrantzia gehiago ematen die...horrek batzuetan ipintzen nau dudan, ni ez ote nabilen ondo edo... batzuetan duda asko.” (Itziar.3.68.2586).*** Irakasle bezala, zailtasun handienak harremanetan dauzka, beraz.

“Azkenean oihuka egiten dugu berba eta ez dugu argitzen ezer ere eta ez gara entzuten. Sarritan ez gara entzuten. Bakoitza berearekin dago. Momentu batzuetan entzun eta isildu egin behar da, ez da erantzun behar. Badakizu zer uste dudan egiten dugula bai gure lanean eta bai gure bizitzan? Erantzun egin beharrean erreakzionatu. Hori da gauza bat aldatu beharko genukeena niregandik hasita.” (Itziar.3.76.2980).

Erosoen sentitzen da gelan denak ondo sentitzen direnean. Bestea ondo sentitzen denean, norbera ere bai. Lasaitasun hori dagoenean, oso ondo sentitzen da. Hala ere, gehien gustatzen zaiona da bera batzuetan bere gelan bakarrik egotea bere hurrekin, talde txikian.

- BESTEAREKIKO BEGIRADA

Berarentzat oso inportanteak izan dira bere gurasoak, baita familia ere.

Bi ahizpa ditu, bat 3 urte gazteagoa eta bestea 19 urte gazteagoa. Sentitzen dira bi ahizpa eta gero hirugarrena. Azkena alaba bakarra sentitzen da. Hau horrela izanik, bi ahizpa bezala bizi izan dira. Hala ere, oso ezberdinak dira biak, eta biak herri berdinean bizi badira ere, bakoitzak bere bizia egiten du.

Bikotean bizi da. Bikotearengandik bere sinpletasuna eta apaltasuna gustatu zitzaion. Gaur egun ez omen da horrela ordea, asko aldatu omen da denean; **“berba egiteko moduan, orain segituan asaldatzen da, lehen oso zaila zen asaldatzea. Orain piskat paperak aldatu ditugu, zeren ni beti izan naiz haserretzekoa, eta bera ez da izan.” (Itziar.2.43.1576)**. Elkarrekin jarraitzen dute, beraien gorabeherakin. Oso ezberdinak direla azpimarratzen du.

Bikotean bizitzeari ikusten dizkion alde onak laguntasuna eta konfiantza dira. Alde txarrak, ordea, bikote harremana landu egin behar dela, bestela monotonia batean erortzen dela eta lan handia egiten jarraitu behar dela.

3 seme ditu; berarentzako asko esan nahi dute. Bigarren semearekin arazoak izan zituen, ume berezia da;

“Orain berriro atzera egin ezker, beste modu batera jokatuko nuke, batez ere lehenengoarekin.. hutsune bat daukat. Bigarrenarekin asko ibili gara atzera eta aurrea medikuetan Bartzelonan eta... eta zaharrena beti utzi behar duzu besteren batekin. Zorte txarra eduki genuen zeren topatu genuen neska bera zaintzeko ez zen batere egokia berarentzat. Ez zion inolako kariñorik ematen.” (Itziar.2.44.1637).

Hirugarrena oso zoriontsua izan da. Beraiekin ikasten dabil denbora guztian.

Zerbait aldatu beharko baluke bere semeen heziketan zarata gutxiago egingo lukeela dio. **“Bai, batzuetan krispatu egiten naiz, arinegi, eta igual hori erakutsi diet beraien baita. Batzuetan berba beharrean zarata egiten.” (Itziar.2.49.1803)**.

Lankideekin harreman ona izatea oso inportantea dela iritzi dio. Ez dago batere harro irakasleen gremioaz. **“Oso errespetu gutxi daukagu bata bestearekin, umeei zarata egin ez, baina gure artean bai. Asko esan baina gutxi egin.” (Itziar.1.32.1197).**

Inoiz gertatu zaio paraleloki lan egiten duten lankideekin gustura ez egotea;

“3 pertsona tokatzen bazaizu oso zenbaki txarra da. Batek dauka bestearekin erreferentzia handiagoa eta bestea pixka bat kanpoan geratzen da eta kanpoan geratzen den pertsona hori inkomodo jartzen duzu. Horiek gauzak ez dira egin behar, gauza asko zaindu behar dira lanean.” (Itziar.1.33.1240).

Batzuetan deseroso sentitzen da. Harremanetan minduta eta haserretuta ez sentitzeko gauza asko ikasi behar direla pentsatzen du.

Eskolan ere momenturik zailenak beraien arteko harremanak dira. Eta berarentzat oso inportanteak dira. **“Batzuetan bakoitza berera doa edo ez zaizu gustatzen nola jokatu duen, baina ez duzu esaten. Eta hor tentsioa dago. Momentu eskasak dira horiek, oso txarrak.” (Itziar.3.77.3007).**

- NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA

Bere burua ez daki nola ikusten duen HHko irakasle bezala;

“Batzuetan modu batera, bestetan beste modu batera. Hori agian beste norbaitek esan beharko luke. Baina niri asko gustatzen zait eta oso gustura nago. Nik uste dut gauza asko ditudala emateko. Ikasketak baino, niri gustatzen zait eurekin harremana izatea. Niri gustatzen zait bizitza eurekin... gero, satisfazio hori, eurak ikustea pozik, barrezka edo triste edo bizi direla ni asko betetzen nau. Feeling asko sortzen da umeeekin, ez denekin. Baina normalean ondo konpondu naiz.”(Itziar.3.67.2540).

Bere buruarekin exijentea da. Uste du bere burua asko zigortzen duela. Gero eta kontzienteagoa da hortaz, lehen ez zen, orain bai. **“ Nik sarritan egiten ditut gauzak ez nik nahi ditudalako baizik ea behartuta sentitzen naizelako. Zeren txikitan gauza batzuk sartzen dizkizute, eta ez zara kontziente nagusia zaren arte. Horregatik diot kontuz ibili behar dela ume bati gauzak esaterakoan.”(Itziar.3.79.3106).**

Batzuetan sentitzen du bere buruarekin segurtasuna, baina beti ez. Konfiantza ematen dio gauzak ondo bideratuta daudela ikusteak. **“Gurasoak etorri eta zerbait esaten dizutenean, ze ondo. Beno, lasaitasun bat. Ingurua ondo ikusten duzunean, horrek oso lasai sentiarazten zaitu”.** (Itziar.3.80.3153). Baina konfiantza galtzen du besteen begiradekin.

Egoera berriak eta berrikuntza aipatutakoan, teknologia berriak datorzkio burura, eta aipatzen du ez dela batere ondo moldatzen.

Ez da pazientzia duen pertsona bat, baina uste du umeekin pazientzia handia daukala. Bere egunerokoan pazientzia gutxi du, baina umeekin badu. Enpatiarekin ere ez da ondo moldatzen. Saiatzen da, baina gehiago egin behar duela dio. Eta ez da oso asertiboa. **“Neretzat ikasgai pendiente bat da. Gero eta gehiago saiatzen naiz baina baina jende gutxi ezagutzen dut asertiboa dena.”**(Itziar.3.76.2972).

Bere ustez, Haur Hezkuntzako irakasle batentzat emozioak eta afektuak dena dira. **“Zeren haur bat emozioa da eta emozioekin lotuta dago. Gu ere bai, baina guk horiek tapatu ditzakegu, disimulatu beste modu batera.”** (Itziar.3.78.3076). Gai da emozio batzuk irakaslearenak eta besteak haurrenak direla konturatzeko, baina batzuetan ahaztu egiten da.

Bere buruaren zaintza aktiboa egiten du kirolaren bidez. Orokorrean, ibili asko egiten da eta orain hasi da puntua eta gantxilloa egiten. Beti gustatu izan zaio gauza ezberdinak ukitzea. Sasoi batean panderoa ikasten eta salsa dantza egiten ere ibili zen. Beharrezkoa dela uste du, eta kantatu ere egiten du. Koro batean sartu da eta berarentzat gauza oso garrantzitsuak dira gustuko gauzak egitea eta beste batzuekin egotea. Inportantea ikusten du betikoa ez egitea, gauza berriak entzutea, eta beti pertsona berdinekin egonez ez kutsatzea. Toki berean eta pertsona berdinekin egotea denbora guztian berarentzat kutsadura bat da. Beste gauza batzuk sentitu, entzun eta ikusi nahi ditu.

Lanean inoiz mugatuta sentitu izan da, baina nahiko askea dela uste du. Gauza batzuekin kontuz ibili behar dela gauza batzuekin dio;

“Inoiz eduki dut arazoren bat, ba gabon kantak entsaiatzera eraman beharrean (10min) psiko gelara eramatea haurrak saioa ez galtzeko, eta ez didate ondo hartu. Zuzendaritzatik etorri eta esan; zergatik ez zara irten? Argazkia atera behar

genuen. Azkenean gurasoei deitu eta esan: uste duzu inportanteagoa dela argazki hori bere garapena baino?” (Itziar.3.72.2813).

Erabakiak hartzeko gaitasuna baduela sentitzen du, baina kontuz ibili beharra azpimarratzen du, erabaki batzuk aurretik jarrita daudelako.

Barnea ondo dagoenean, kanpoa ere ondo dago;

“Zu barrutik ondo zaudenean gauza gutxi eskatuko dizkiozu bizitzari aldatzeko. Barruan ondo daukazunean eta satisfazio hori sentitzen duzunean, zure harremanetan ondo, zure inguruarekin ondo... gauza asko ez dituzu eskatuko, ondo sentitzen zarela. Hori ez da baloratzen inon. Agian gelditu egin behar dugu, hausnartu.” (Itziar.3.61.2268).

Esperientzia pertsonalak lanean eragiten dio, baina lanean libreagoa da eta zoriontsuagoa, bere bizitzan eta harremanetan baino. Haurrekin harremanetan askoz zoriontsuagoa da.

Dena den, semeekin harremanetan konturatu da beti arduratuta ibi dela gauzekin. **“Ni beti nago buruan mila gauzaz arduratuta. Berriro ahal izan ezker, atzera joan, saiatuko nintzateke “arduras las justas”. Ikasi behar dugu benetan ematen garrantzia daukanari. Momentua gehiago bizitzeari emango nioke garrantzia. Barre egin gauza batzuekin.” (Itziar.2.47.1738).**

Motibatzen eta inspiratzen du gurasoak eta haurrak gustura ikusteak, zeren ez da erraza. Gainera, irakasle on bat sentitzen da armonia bat dagoenean. **“Hori igarri egiten da. Esaten duzu, ai ze ondo, ke gusto! Ez da sentitzen beti baina begiratzen dituzu aurpegiak eta dago bizipen bat.” (Itziar.3.77.3013).**

Irakasle bezala errekonozituta sentitzen da; batez ere, daukan poztasuna da gurasoekin oso harreman ona daukala. Beti eduki izan du. Gertatu izan zaio, guraso batzuk haurra berarekin eduki eta bigarrena ere berarekin eduki nahi izatea. Berarentzat hori oso garrantzitsua da. Errealizatuta sentitzen da batzuetan, baina beti ez da horrela.

Berarentzat oso inportantea da kontzientzia lasai edukitzea. **“Niretzako e? Ez denontzako. Nire kontzientziak asko presionatzen du. Kontzientzia trankil eduki eta ni neu ongi egon, niretzako helburu bat da”. (Itziar.2.58.2132).** Ez da libre

sentitzen, **“guk pentsatzen dugu libre garela baina ez gara. la molde bat daukagu. Eta saiatu, ni neu saiatuko nintzateke molde hori apurtzen” (Itziar.2.48.1777).**

Urteen poderioz, ez daki orain sentikorragoa den edo ez.;

“Urteetan zuri minik ez egiteko babestu egiten zara eta oskol bat sortzen duzu. Uste dut ia danok egin dugula, nik urte askotan egin dut. Gabardina jarri. Euria egiten badu, ez naiz bustiko. Denborarekin ikasi dut esaten, mina ematen badit mina ematen dit. Gaur egun umeei erakutsi nahi zaiena sentimenduei izena jartzea da. Lehen “hori ez da egin behar” eta listo.“ ez da jo behar”.. baina agian jo egin behar da. Harremanak oso garrantzitsuak dira denontzat”. (Itziar.3.63.2369).

Taula 13: Itziarren Begirada Sentikorraren laburpena

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Barrutik zerbait mugitzen zaio haur batekin. Haurra begiratzea berarentzat gauzarik politena da. Uste du umeak ondo begiratu eta behatzen ikasi behar duela irakasleak.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Irakasle idealak ilusioa behar du, gustura joan behar du lanera.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Harremana eraikitzerakoan garrantzia ematen dio haurra gustura etortzeari. - Oso zaila da denekin harreman berdina izatea. - Sentikorra izatea oso garrantzitsua da eta haurraren pare jartzea esan nahi du. - Haurrei ispilua bueltatzea erraza egiten zaio, baina horretarako jakin behar du zer esan. - Sentsazioa dauka irakasle bezala beti zerbait egiten egon beharra dagoela, baina agian nahikoa da haurra begiratzearekin bakarrik. - Haurren plazerak ezagutzen ditu baina uste du beti ezin zaiela gelan toki egin plazer horiei. - Irakasle on batek eskuak zabalik eduki behar dituela pentsatzen du eta denak onartu behar dituela. - Espazioa antolatzen ez da ona. Denbora antolatzen ere ez. Antolaketan desastre bat dela aipatzen du. Oso kaotikoa eta desordenatua. - Gelan malgutasunez eta zorrotasunez jokutzen du. - Ebaluazioa haurraren gainen zenetratzen du eta ebaluazioa zerbait negatiboa bezala bizi du. - Familiarekin harremana beharrezkoa ikusten du baina hareman horretan arriskuak ere ikusten ditu. - Zigorra baliagarria ikusten du.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Bikotea eta 3 seme-alaba ditu. Lankideekin harremana izatea oso inportantea dela iritzi dio. Batzuetan deseroso sentitzen da, inoiz gertatu zaio lankideekin gustura ez egotea. Momenturik zailenak eskolan harremanekin loturikoak dira.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Ez daki bere burua nola ikusten duen HHko irakasle bezala. Bere buruarekin exijentea da eta asko zigortzen du. Gainera bere buruarekin segurtasuna ez du beti sentitzen eta gaitasun sozioemozionalekin ez da ondo moldatzen. Bere buruaren zaintza aktiboa egiten du kirolaren bidez. Esperientzia pertsonalak lanean eragiten dio baina lanean libreagoa da eta zoriontsuagoa, bere bizitzan eta harremanetan baino. Berarentzat oso inportantea da kontzientzia ondo eta lasai edukitzea.

6.1.5. Begirada: Joseba

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Josebarentzat haurra da **“persona bat ikasteko dagoena. Esponja bat dena jasotzeko dagoena, jasotzeko eta jasotzeko. Bere izaera ere badauka. Eta batzuetan hauskorra ikusten dut haurra” (Joseba.3.50.1712).**

Bere ustez, haur bat ez badago ondo, ez du aurrera egiten. Umeak gustura egon behar du; lasai egon behar du, zoriontsu egon behar du. Berak helburu horiek ditu haurrekiko; zoriontsuak izatea, pozik bizitzea, beraien bizitzan aurrera egitea... Tresnak eskainiko dizkie, baina beraiek autonomoak izaten eta erabakiak hartzen ikasi behar dute.

Bere ustez, haur bat entzutea ez da bakarrik haurrak hitzez esaten duena entzutea, berak egiten duena, zertan dabilen jakitea, bere historia eta beste hori dena ezagutzea ere bada,. Azkene finean, begiratzea ez da zertan dabilen begiratzea, baizik eta pixka bat haratago ikustea.

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Irakasle idealak sentikorra izan behar duela uste du; entzuten eta begiratzen jakin behar du, eta momentu bakoitzean haurrak behar duena eskaintzeko gai izan behar du. Gainera, gela ongi gidatzen jakin behar du eta enpatikoa izan behar du.

Eskolak garaje bat ematen duela iruditzen zaio; umeak ordu pila pasatzen dituzte bertan. Batzuk, gainera, zaintzatik datoz eta, ondoren, berriro zaintzara joaten dira.

- IRAKASLEAREN ROLA

Haurrarekin harremanak eraikitzerako garaian, garrantzia ematen dio hurbiltasunari, konfiantzari. **“Dena ondo badaoa, nahiko jarrera askea, malgua izaten dut, baina bestela moztu egiten dut eta nahiko zorrotz, nahiko serio ipintzen naiz”.** (Joseba.3.52.1805).

Serio jartzen da ez diotenean kasurik egiten, aztoratzen direnean edo gauza bat mila bider errepikatu behar duenean. Eta ikusten duenean, gainera, inork ez diola kasurik egiten.

Haur batzuekin beste batzuekin baino harreman gehiago dauka. Bera saiatzen da denei zerbait eskaintzen. Ez da denekin berdina. Bakarkako lanak egiten ditu eta orduan aprobetxatzen du beraiekin egoteko.

Bere ustez, sentikorra izatea berarentzat momentu konkretu horietan beraien egoera emozionala ulertzea da. Alegia, ulertzea nola dauden etxetik etortzen direnean. Beharrezkoa ikusten du hori irakasle lanerako. Sentikorra izaeak umea nola dagoen ikusteko balio dio irakasleari, eta hurbiltasuna eta babesa emateko.

“Sentikortasuna izan dezakezu, gehiago edo gutxiago, eta gero zure bizitzak ere, zure esperientziak eta zure historiak ere laguntzen dizute. Bilakaera bat duzu eta formazioa ere badago. Nik uste dut kontziente bazara eta ipintzen badituzu baliabideak hori lortzeko hobetu ahal dela, baina kontziente izan behar zara”. (Joseba.3.53.1826).

Ez zaio zaila egiten haur bakoitzari errekonozimendua ematea; errez egiten du, baina batzuekin zailagoa iruditzen zaio. Ume batzuekin beti dauka feeling gehiago edo gutxiago edozein irakaslek.

Haurren plazerrak ezagutzen ditu eta badaki irakaslearen onespina izatea eta baloratuak sentitzea gustatzen zaiela. **“Pila bat gustatzen zait hau ze ondo egin duzun entzutea”.** (Joseba.3.57.1957). Eta gero, ume bakoitzak bere gustuko kontuak ditu.

Haurraren ongizatea lortzeko haurrari irakaslearen esku dagoen guztia eskaintzea inportantea dela uste du. Hau da; entzutea, ikustea, begiratzea eta ulertzea. Irakasle on batek izan beharreko ezinbesteko aldagaiak ondorengoak direla aipatzen du: sentikorra izatea, entzutea, begiratzea eta ume bakoitzari momentu bakoitzean behar dutena eskaintzeko gai izatea. Uste du badituela aldagai horiek.

Gelako antolakuntzari dagokionez, errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz, hainbat gauza aipatu ditu:

Gelako espazioa antolatzeko zein txoko jarri erabakitzeke uztailan elkartu ziren irakasleak. **“Gauza batzuk ipintzen dituzu, bion artean adostutakoak, baina gero erabakitzen duzu kentzea, niri ez dit adibidiez plastilinak orain eta beranduago jarriko dit. Azkenean norberak hartzen du erabakia”.** (Joseba.3.59.2049). Denbora nahiko adostuta dago.

Ikasturtean zehar bloke handiak ez dira aldatzen, **“azkenean da egunerokotasun horretan zuk aldatu nahi ditzakezun gauza batzuk baina bestela ez dira aldatzen”.** (Joseba.3.60.2062).

Norbera bere kasa antolatzen da bere gelan, baina beti jarraitzen dituzte pauta orokor batzuk. **“Eskolak beti markatzen dizkizu pauta batzuk, metodologia bat dago, lan egiteko modu bat dago, eta zu honera heltzen zara eta horretara moldatzen zara nahiz eta saiatzen zaren aldatzen, zure terrenora eramaten.”** (Joseba.3.59.2034).

Gelan malgutasunez jokatzeko du. Irakaslea une oro ez dagoelako berdinean, edo aurrez prestatutako dinamika egiteko ez delako momentua. Gelako dinamikaren arabera ere hartzen ditu erabakiak. Uste du haurrak lasai baldin badaude ez dela zertan beste zerbait egiten hasi behar.

Ebaluazioa horrelaxe ulertzen du: nola dago haurra? Zein izan da bere bilakaera?

“Azkenean haur guztiak ezberdinak dira, eta hasiera ezberdina dute. Batek egin du aurrera eta hala ere ez dago besteen pareko, baina egin du kriston lana. Denei berdina eskatu behar al zaie? Azkenean zuk jarrita dauzkazu gutxigora behera adi horretako haur batzuek zer bete beharko luketen orduan zu horretan fijatzen zara. Azkenean ume bat hartzen duzunean, ebaluatzen duzunean, ikusten duzu umea zein egoeratan dagoen, hobetu duen, zoriontsua den, autonomia den, aurrera doan.” (Joseba.3.64.2221).

Autokritikak toki gutxi hartzen du ebaluazioan. Zerbait ez bada ondo irten, saiatzen da zergatik izan den huasnantzen. Geroz eta garrantzia gehiago ematen dio autoebaluazioari.

Gelan hartzen duen rolari buruz, haurrekin jolasean aritzen dela eta behatzaile lana ere egiten duela dio. Norbait noraezean ikusten badu, berari laguntzen dio, eta proposamenak eskaintzen dizkio. Partehartzaile lana egiten duela esaten du.

Guraso batzuekin harremana izatea kosta egiten zaio. **“Esan behar badiozu gauzak ondo doazela, ez dago arazorik, baina arazoak baldin badaude... azkenean umea beraien altxorra da. Gurasoei ezin zaizkie gauzak edozein modutara esan.”** (Joseba.3.55.1885).

Aipatzen du badaudela feeling ona ematen ez dioten gurasoak; dena jakingo balute moduan etortzen direnak; umlak ez direnak. **“Gu beraien seme alabei laguntzeko gaude, aurrera egiteko. Beste batzuk uste dute gaudela beraiantzako bakarrik eta ez, hemen daude 23 ume eta 23kin egon behar dugu.”** (Joseba.3.54.1870).

Dena den, kontziente da gurasoekiko harremana konfiantzazkoa ez bada, haurraren helarazten dela. **“Gure errua da eta jakin behar dugu hori mozten, gurasoak alde batera utzi eta umea hartu, baina badauka eragina.” (Joseba.3.54.1867).** Bera oso kontziente da; gurasoak dira bere “talón de aquiles”, nahiz eta orokorrean familiekin harreman ona izaten duen. Unibertsitatean horren inguruan formazioa eskaini beharko litzatekeela uste du.

Bere ustez, gorputza beharrezkoa da lanerako. **“Eskuak umea hartzeko, ukitzeko, hartzen duzunean ume bat gainean, biribilean zaudenean zure magalean esertzen denean, babesa eskaintzen diozunean.” (Joseba.3.62.2146).** Hala ere, gorputzari dagokionez; handia denez, batzuetan traban egon daitekeela sentitu izan du.

Ez daki ziur zigorra baliagarria ote den. Ezetz uste du, ez duela ezertarako balio; ez etxean, ez eskolan. Baina horren atzean zigorrari ematen zaion esanahia omen dago;

“Adibidez, umea ateratzea egoeratik eta esertzea momentu batean hor, lasaitzeko, zigorra al da? Nik ez dut bizi zigor moduan, baina agian umeek bai bizi dute zigor moduan. Etxera joan eta amak esaten dit “ya me ha dicho que le has castigado”. Yo no lo he castigado, lo he sacado de donde estaba”. (Joseba.3.66.2290).

Joseba ahalegintzen da haurrak zoriontsuak izan daitezen. Zoriontasuna transmititu nahi die. Autonomoak izateko tresnak eskaintzen dizkie, eta erabakiak hartzen uzten die haurrei;

“Eta nik esaten dut, ume hauek egon behar dute gustura eskolan. Nire helburua da hori. Eta gustura baldin badaude egongo dute aurrera edozein modutan. Nik ema behar diet hori. Azkenean haur hezkuntzan da hori. Eta konfiantza eman, eta lasaitasuna, eta maitasuna eta besarkada eta hori da nik ematen diedana.” (Joseba.1.20.682).

Gozatu egiten du umeak ondo eta pozik ikusten dituenean. Baita iruzkin/feedback positiboak jasotzen dituenean ere: haurra gustura ikusten dela berarekin, oso gustura joaten dela eskolara, edota haurrerantzat bera erreferente bat dela eta askotan aipatzen duela bere izena etxean...

Gehien kostatzen zaiona, edo pereza ematen diona, zera da: publiko aurrean, herriko plazan, egiteko gauzak antolatzea; inauteriak eta ikasturteko amaierako festak, adibidez. Eta berriz azpimarratzen du zailtasun handienak gurasoekiko harremanetan dituela.

Errazena haurrekin egotea egiten zaio. Elkarrekin borobilean daudenean sentitzen da gustura.

Gero eta kasu gutxiago egiten die edukiei. Eta saiatzen da gehiago zentratzen haurren ongizatean; hau da, haurrak gustora eta lasai egotean. Horri izugarritzko garrantzia ematen dio, batez ere, Haur Hezkuntzan. Haur Hezkuntza konfiantza dela dio. Eta umea gustura ez baldin badago, ez duela ezer egingo.

Aldatu da; lehen askoz ere zorrotzagoa zen, serioagoa;

“Mantentzen nuen distantzia gehiago. Eta igual exigentzia handiagoa. Ez dakit, ez nintzen saiatzen ulertzen, beno nik ume hauek ulertu behar ditut, ez? Ba hau egiten du, ba zerbaitegatik egingo du. Ni orain horretan malguagoa naiz. Batzuetan desbordatzen zarenean bai botatzen duzu oihu bat, ez? Baina lehen oihu gehiago botatzen nituen.” (Joseba.1.20.670).

- **BESTEAREKIKO BEGIRADA**

Gaur egun, gurasoei maitasun handia die baina beldurra ematen diote, pena. Oso gogorra egiten ari zaio gurasoen desagertzearena. ***“Ondo ikusi dituzu eta bat batean... Agian orain ez hain triste, baina gurasoak zahartzen ikustea izan da garairik tristeena niretzat.” (Joseba.2.48.1672).***

Bikotearekin bizi da eta 3 seme alaba ditu. Bikotearengandik gehien gustatzen zaiona da jendeari laguntzeko daukan gaitasuna eta prestutasuna. Uste du bikotea aldatu dela urteak igaro ahala. Sentiberago dagoela iruditzen zaio. Eztabaidatzen hasi dira umeak jaio direnean.

Bikotean bizitzearen alderik onena hauxe iruditzen zaio: bien artean gauza mordo bat egin ditzakete. ***“Zu gaizki bazaude, bestearen sostengua, babesa daukazu momentu askotan. Nik ere momentu txarrak pasatu ditut eta bera hor egon da. Zailtasunen aurrean beste zutabe bat daukazu zurekin.” (Joseba.2.36.1244).*** Txarrena, aldiz, erabaki batzuk bakarrik ezin direla hartu, norbaitekin zaudelako eta gauzak elkarbanatzen dituzulako.

Seme-alabak izatea erabaki garrantzitsua izan da. ***“Azkenean maite dituzu mordo bat, baina kriston lotura da, inkontzientea, betirako. Batzuetan hartzen dituzu erabaki batzuk eta ez dira zuzenak eta barkamena eskatu behar diezu.” (Joseba.2.44.1522).***

Lankideekin harremanak aipatzerakoa, badaki lankide batzuen helburuak eta bereak ez direla berdinak. Lankide batzuk beste garai batekoak direla uste du, eta beste exigentzia

batzuk dituztela. Hala ere, beti hartzen du bestea zein egoeratan dagoen. Denei ez dizkie gauzak modu berean esaten.

Komunitatean parte hartzeaz “txanda pasa” egiten du. Bere buruaz dio ez dela oso soziala. ***Beno, sozialea banaiz agian, baina konpromezuak hartzea eta istoria horiek ez zaizkit asko gustatzen***. (Joseba.2.42.1470).

- NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA

Haur Hezkuntzako irakasle bezala, horrela deskribatuko luke bere burua: ***“tipo handi bat bezala, hasieran beldurra ematen diena umeei itxuragatik, baina gero uste dut berehala daukadala feeling-a beraiekin. Sentikorra naiz beraiekin, hurbila”***. (Joseba.3.57.1975).

Bere buruarekiko espektatibak normalak dira. Ez da bere buruari asko exijitzekoa. Baina oso beldurtia izan da beti, oso. Ez da batere ausarta. Lotsarekin ere lotu izan du, barregarri geratzearekin. Baina gero ba omen dauka beste alderdi bat ere, “desmadratzen” denekoa. Dena den, gustatuko litzaioke ausartagoa izan balitz.

Bere buruarekiko konfiantza sentitzen du. Konfiantza ematen dio umeak pozik ikusteak, eskolara pozik etortzeak. Eta konfiantza galtzen du ikusten duenean ez dela ume batengana heltzen, ez dakiela nondik heldu. ***“Orain badaukat ikasle bat eta ume honek batzuetan sortzen dit izugarritzko samurtasuna eta beste momentu batzuetan izugarritzko amorrua, eta ez naiz heltzen, ez dakit nondik heldu.”*** (Joseba.3.69.2384).

Egoera berrietara eta berrikuntzara ondo moldatzen dela uste du. Eroso sentitzen da: Normalean, prest egoten da.

Emozioen gaiari dagokionez, batzuk irakaslearenak eta besteak haurarenak direla konturatzeko gai da. ***“Nik uste dut denok garela gai, baina praktikan ez dugu jartzen. Bronka botatzen duzu eta listo.”*** (Joseba.3.68.2334).

Badaki bere esperientzia pertsonalak bere lanean eragiten diola;

“Zu ez bazaude ondo, azkenean zure lanean ere eragina badauka. Jakin behar da bereizten, baina zaila da. Orain dela 15 egun etxean istoria bat izan nuen kostatu zaiguna hortik irtetea, eta lanera etorri eta hor daukazu, ezta? Eragina du. Gelan gauzak gertatzen dira eta zu ez zara konturatzen burua beste nonbait daukazulako.” (Joseba.3.69.2373).

Bere burua gehiago zaindu beharko lukeela iruditzen zaio. Muturreko momentuetara iristen denean bakarrik zaintzen da. Gero, utzi egiten da berriz. Uste du konstanteagoa izan beharko lukeela askotan, zeren on egiten dio, baina askotan alperkeriak gainditzen du. **“Momentu extremoetan, ikusten duzunean arazoa ate joka dabilela, orduan jartzen ditut nik erremedioak. Egunerokotasunean ez dut zaintza berezirik eramaten.” (Joseba.3.70.2432).**

Bolada txarrekin deskontrolatu egiten da, eta bere irtenbidea janaria da. Egoera txar batean, etxera joan eta jaten hasten da. Estresarekin ere gaindituta sentitu izan da inoiz; gelatik irten eta alboko irakasleari esan beha gelan egoteko. Antsietate puntu batekin. Zentzu horretan, irakasle bezala; jarraipen gehiago eduki beharko luketela iruditzen zaio.

Hala ere, bilatzen ditu ebaditzeko moduak. Kantuak, nagusiki. Gozatu egiten du. Emozio asko bizitzeko aukera eskaintzen dio kantuak: negargura, barregura, emozioa... Batzuetan, mendira joaten da lagunekin eta korrika egiten duenean, pentsamendu positiboak etortzen zaizkio.

Zuzendaritzatik ez da mugatuta sentitzen. Baina mugak sentitzen ditu lanean. Muga horiek irakasleen artetik datozela dio, Haur Hezkuntzako irakasleen artetik, gauzak ikusteko modu ezberdinen ondorioz. Horregatik, batzuetan autonomia duela sentitzen du; beste batzuetan, ez.

“Ez, ez daukat, zeren, gainera, paralelo bat daukazu, alboko bat, eta lankide batzuek errespetu gehiago sortarazten dizute eta beste batzuekin konfiantza gehiago daukazu. Nik momentu honetan daukadanak errespetua sorrarazten dit. Lanean nago, eta gustura nago berarekin, baina errespetua sortzen dit. Beldur pixka bat. Eta beldurra ematen dit esatea nik egingo nuke hemen maiuskulan, eta beste gauza batzuk. Batzuk azkenengoak etorri gara hona, eta gauza batzuk aldatuko genituzke, baina beldurra ematen digu.” (Joseba.3.61.2117).

Dena kontrolatuta edukitzea gustatzen zaio, eta bere lanbidean ardura handia sentitzen du, oso handia. Ardura horrek egiten du irakasle-lanbidea zaila. Zeren ardura horrek batzuetan beldur forma hartzen du **“ea ondo egiten ari zaren, edo heltzen zaren ume horrengana edo arazoren bat baldin badago gurasoei esan behar diezu zerbait ez doala ondo, edo nola konpondu ahal dugun, zer edo zer egin ahal duten.” (Joseba.3.60.2067).** Haurren etorkizunean duen erantzukizunaz pentsatzean ere beldur handia sentitzen du.

Irakasle ona sentitzen da eta disfrutatu egiten du umeak ondo eta pozik ikusten dituenean. **“Estimulatzen nau, motibatzen nau umeak poztasuna eta edozein**

tontakeria ematen diezunean nola jartzen diren pasada bat. Ze esker onekoak diren umeak, pasada bat da. Edozein ipuin, edozein tontakeria...” (Joseba.3.58.2015).

Irakasle bezala errekonozituta sentitzen da bere eguneroko lanean, baina orokorrean irakasleak ez daudela oso errekonozituta uste du. Beraien lana aho txikiarekin baloratzen dela iruditzen zaio. ***“Baina gero, inork ez du izan nahi irakaslea. “A ze meritua daukazu 22 umerekin gelan” baina gero “izugarri ondo bizi dira irakasleak”. Eta zergatik ez duzu nahi sartu gelan? Baina gero ondo bizi gara?” (Joseba.3.73.2484).***

Irakasle bezala, plazerra eta bizipoza ematen dizkio umea aurrera doala ikusteak.

Taula 14: Josebaren Begirada Sentikorraren laburpena.

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Haurra esponja bat da, pertsona bat ikasteko dagoena. Haur bat ez badago ondo, ez du aurrera egiten. Haurra begiratzea, egiten duen horretatik haratago begiratzea da.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Irakasle idealak sentikorra izan behar duela uste du; entzuten eta begiratzen jakin eta momentu bakoitzean haurrak behar duena eskaintzeko gai izan behar du. Batzuetan pentsatzen du eskolak garaje bat ematen duela.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrarekin harremanak edukitzerako garaian garrantzia ematen dio hurbiltasunari, konfiantzari. Batzuekin harreman gehiago dauka besteekin baino. - Haur bakoitzari errekonzimendua ematea ez zaio zaila egiten, baina batzuekin zailagoa egiten zaio. - Antolakuntzari dagokionez, bloke handiak ez dira aldatzen. Norbera bere gelan antolatzen da baina beti jarraitzen dituzte pautak batzuk. - Gelan malgutasunez jokatu du. - Ebaluazioa haurrengan zentratzen du eta autokritikak toki gutxi hartzen du. - Gurasoekin harremanak kostatu egiten zaizkio. - Ez daki zigorra baliagarria den edo ez. - Disfrutatzen du umeak ikusten dituen ondo, pozik eta besteen komentarioak entzuten dituen haurra berarekin gustura dagoela.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Bikotearekin bizi da eta 3 seme-alaba ditu. Lankide batzuen helburuak eta bereak ez dira berdinak. Komunitatean parte hartzeaz pasatu egiten du.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Bere buruarekiko espektatibak normalak dira, ez dio asko exijitzen bere buruari. Bere buruarengan konfiantza sentitzen duela uste du. Bere burua gehiago zaindu beharko lukeela uste du, bolada txarrekin deskontrolatu egiten da. Dena kontrolatuta izatea gustatzen zaio. Umea aurrera doala ikusteak plazera eta bizipoza ematen dizkio irakasle bezala.

6.1.6. Begirada: Lili

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Bere ustez, haurra bere bizitzako lehen fasean dagoen pertsona bat da, eta fase hori esperimentazio fasea da, **“ezagutzak hartzeko eta naturak eta oso instintutik edo basatia den fasea. Maitasun asko dute eta oso puruak dira.” (Lili.3.43.1661).**

Uste du haurra entzutea egiten uztea dela, ikustea, sentitzea, behatzea eta entzutea. Zentzumen guztiak jartzea umeak egiten dituen horiek ikusten, edo bere ondoan egota.

Bere ustez, haur denei ez litzaieke betaurreko berdinekin begiratu beharko. Uste du gizarteak edo eskolak horretan aldatu behar duela begirada. **“Ume bakoitzari aukera ematea bera izateko eta gero horren arabera gure ekintzak zein izan behar duten neurtzea.” (Lili.3.47.1856).**

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Lilirentzat, irakasle ideala izateko, enpatia edukitzea inportantea da. Komunikatzen eta entzuten trebea izan behar du, gainera. Talde lanean lan egiten dakiena eta umeak errespetatzen dituen. Egiten duen hori gustuz egin eta motibatuta egotea. Horretaz gain, umearen garapena ezagutu behar du, eta oso presente egon behar du; umea begiratu, entzun eta sentitu behar du. Azken finean, irakasleak izan behar du haurra errespetatzen duena, ulertzen duena, goxotasuna ematen diona, emozioak pizten dituen, eta nahiak esploratzea pizten dueña. Bera saiatzen da horretara hurbiltzen.

Berak beste modu batetara egingo lituzke gauzak hezkuntzan;

“Beste gogoeta batzuk behar dira. Esate baterako, metodologia berri bat sartuko da gure eskolan eta horrelako metodologia bat sartzeko, hausnarketa gehiagoren beharra dago. Eta ekipoa indartzearena, harremanak hobek izan daitezen eta gero fluideza egon dadin. Zaintza eta babesa eraikitzea oso inportantea da lan taldeetan”. (Lili.1.17.629).

Haur Hezkuntza etapa garrantzitsu bezala ikusten du, eta umeek daukaten garrantzia azpimarratzen du, eta gauza guztien gainetik umeen beharrak gainjartzea ezinbestekoa iruditzen zaio. Borroka hori askotan izan du bere eskolan, batzuetan beste behar batzuk aurre-jartzen baitira bere ustez.

Askotan hausnartu du Euskal Herrian beharko litzatekeen hezkuntza sistemas. Beretzat inportantea da zer-nolako sistema nahi den pentsatzea, eta hori diseinatzen laguntzea, Euskal Herrian gaudela ahaztu gabe;

“Hezkuntzaren inguruan bai ikusten dut herri bakoitzak eduki beharko lukeela autonomia bere sistemak eraikitzeko, sortzeko eta diseinatzeko. Eta hori horrela izanda, gauza asko agian errazago izango lirateke, errealitateak orekatuagoak... gurasoen presentzia egotea ona litzateke, komunitateak beste indar bat edukitzea. Guk ere gizartearen parte bezala beste rol bat izatea.” (Lili.3.66.2711).

Azpimarratzen du, gainera, oso goitik datorrela antolaketa. Horretaz gain, diru nahikoa ere ez dela inbertitzen eta sozialki ere ikuspegi eskasa daukala agian, ez dela benetan kontuan hartzen irakasle batek edo eskolak egin dezakeen lana.

Lanbide honetan beti izango dela zer ikasia dio. Hezkuntzak aldaketa bat behar duela uste du eta fase horretan kokatzen da. Aldaketa pedagogikoki, baina baita politikoki ere Euskal Herrian.

- IRAKASLEAREN ROLA

Haurrekin harremanak eraikitzerako garaian, ***“umeak nirekin konfiantza edukitzeari ematen diot garrantzia, komunikazioa edukitzeari, erreferentziatzat hartzeari eta ondo sentitzeari. Segurtasuna ematen dion pertsona bat izatea.” (Lili.3.43.1799).*** Horretarako bere jarrera izaten da irribarrearekin hurbiltzea haurrengana, kontatzen dituen gauzak atseginak direla eta interesatzen zaizkiola sentiaraztea haurri. Komunikazio bide hori irekitzea izaten da bere saiakera, eta entzutea, hor egotea behar dutenerako.

Liliren ustez, zaila da haur guztiekin harreman pertsonalizatua izatea. Batzuk independenteagoak dira, eta beste batzuk gehiago eskatzen dute. Eskatzen duenari errazago ematen zaiola uste du.

Bere ustez, sentikorra izatea da bestearekin enpatizatzea, ***“ikustea zer pasatzen duten, zein den beraien egoera, nola bizi duten. Ez dakit, entzutea, begiratzea... ahal duzun instintu gehiena jarri eta ulertzea.” (Lili.3.46.1813).*** Beharrezkoa ikusten du sentikortasuna, guttiz. Garatu daitekeen zerbait da, gainera;

“Nik ulertu eta enpatizatu behar dut beste pertsonarekin, zeren bakoitzak baditu bere sinesmenak. Esate baterako, beste ama horrek hori egin du, eta zuk ez

zenuke egingo. Baina nik ulertu behar dut baita ere pertsona hori ama bezala horrelakoa dela ba bere ingurua eta esperientziagatik.” (Lili.3.47.1824).

Liliren iritziz, ez da erreza haur bakoitzari errekonozimendua ematea; ikasle batzuk erraz ikusten dira, baina beste batzuk ez hain erraz. Errekonozitzea baino gehiago, agian, onartzea kostatzen dela dio. Eta, ondorioz, haurrari ezin zaiola ezer errekonozitu. Ispiluak bueltatzerakoan ere gauza bera gertatzen zaio; batzuekin erraza da, baina besteetan kosta egiten zaiola sentitzen du.

Umeen plazerei toki egiten die gelan. Baina hurrengatik balitz, denbora guztian plazerean egongo lirateke eta uste du ez duela lortzen dinamika batzuk plazer horren jarraipen izatea. Moztu egin behar izaten du beraien plazer momentua beste aktibitate batzuetarako.

Umearen ongizateari begira, entzute aktiboa oso oso inportantea dela iruditzen zaio, zer behar duen entzuteko.

Gelako antolakuntzari dagokionez, errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz, hainbat gauza aipatu ditu:

“Espazioa antolatzerakoan, orain lehenengo ziklo guztia daukagu 7 espaziotan, eta horiek adimenaren arabera antolatuta daude pixka bat. Baina nik adibidez, ez nuke horrela egingo. Gehiengoak horrela erabaki zuen eta horrela gaude. Ez gara espazioan mugitzen. Orduan ez da batere esanguratsua espazioa nola antolatuta daukagun. Gure espazioak badauka espazio bat oso irekia, oso libre egon daitekeela bertan, mahaiak eta aulkiak oso mugikorrek dira, eta orduan, momentu batean espazio huts bat izan daiteke, ea era askotara antolatzea daukazu. Joko asko eman dezake, beste mailakoekin elkartzeko, beste taldeekin elkartzeko.” (Lili.3.54.2155).

Ikasturtean zehar, aldaketak egiteko joera dauka. Momentuaren arabera funtzionatzen du; irakasleen arabeera edo umeen arabera gauza bat edo bestea egiten du.

Ez dauka errutinarik, ez da batere errutinazalea. ***“Ni oso esperimentuan dagoen pertsona bat naiz, igual oraintxe bertan ari gara dinamika bat egiten era batera, eta igual derrepente iruditzen zait hobeto dela beste batera egitea eta aldatu egiten dut.” (Lili.3.54.2147).***

Orokorrean, erritmoekin malgua da. Erritmo ezberdinak daudela ulertzen du eta hori ulertzea klabea dela uste du; umeak errespetatzeko, ulertzeko, segurtasuna

transmititzeko, eta ahalduntzeko. Gauzak egin ahal dituztela sentitzeko eta autoestimua garatzeko. Bere ustez, errespetatze horrek ekartzen du haur bakoitza gai sentitzea.

Uste du badituela antolatzeko eta koordinatzeko gaitasuna eta erraz egiten du hori. **“Planteatzen dudanean zer egin behar dudan, etortzen zaizkit ideiak, nola egin dezakezun, zer hobetu, zer antolatu, zer aldatu.” (Lili.3.58.2332).**

Ebaluazioa irakasleen jarduna ulertzeko tresna bat da berarentzat;

“Egiten dugun guztia ebaluatu egin behar dugu jakiteko ondo ari garen edo ez. Egunerokoan argazki bat atera behar duzu, behatu, daukaguna, lortu nahi dugun helburu hori kontutan hartuta zer daukagun egitea eta bakoitzari zer eskaini behar diogun eta nola. Eta ebaluazioak esango dit helburuak betetzen ari naizen edo ez”. (Lili.3.58.2356).

Autokritikak toki handia hartzen du ebaluazioan, nahiz eta egunerokorik ez duen erabiltzen. Hala ere, bere buruarekiko hausnarketak egiten ditu, etengabe pentsatzen dabil egiten dituen gauza horiek nola hobetu daitezkeen.

Liliren ustez, egoeretara egokitzen jakitea izan beharko luke irakaslearen rola. Horretaz gain, ume bat nondik datorren ikustea inportantea da irakasle izateko. Hau da, haurren garapen guztia ezagutzea haurra ulertu eta onartzeko. Ume bategana iritsi ezin duenean, frakaso bezala sentitzen du.

Familiekin harremana oso positiboari ikusten du;

“Nik orokorrean oso giro ona daukat gurasoekin. Adibidez, ni hor ere saiatzen naiz bi gurasoekin bilera egiten, berdin zait etorri behar badut arratsalde batea ez dakit zer ordutan. Niretzat oso inportantea da biak biltzea. Eta gustatzen zait nik esatea eta beraiek esaten didatena jasotzea. Bi aldetako komunikazioa, aurrera begirako erronkak adostea, elkarlana sustatzea.” (Lili.3.48.1904).

Berak argi dauka; irakasle izateko, gurasoekin komunikazioa izan beharra dago. Bera ustez, hezkuntza, familiak, umeak, eskolak eta komunitateak osatzen dute hezkuntza. Harreman horrek estua izan behar du eta komunikazioak etengabekoa.

Gorputza ere beharrezkoa ikusten du lanerako;

“Zuk transmititzen duzuna, ukitu.. ez da ahotik ateratzen dena bakarrik, gauza gehiago daude.. Badaude umeak goizean etorri eta besarkada batekin agurtzen dutenak, denak ez. Niretzat besarkada hori egotea hor egunero oso garrantzitsua da egun ona ematen duzunean. Edo egoera batzuk eserita, beste batzuk etzanda

egoteko aukerarekin, beste batzuk zutik... ez da dena belarria eta ahoa.” (Lili.3.57.2280).

Zigor praktikoak ez ditu gustuko. Beraiek eskolan beti egiten dute “arauak” eta “arauen ondorioak”. **“Ez dut sinisten horietan. Arauak puskatzearena ere nonbaitetik baitator, eta ondorioa baino lehenago dago zer gertatu den aztertzea. Haur batzuk beti puskatzen dituzte, etengabe, beste batzuk inoiz puskatzen ez dituzten bezala. Nik uste dut elkarrizketak behar direla.” (Lili.3.60.2445).**

Irakasle bezala, zailtasun handienak haur batzuekin enpatizatzerakoan bizi ditu. Adibidez, talde kooperatiboan egiten dute lana, eta berak planteatuta zeukan dinamika batek ez duenean funtzionatzen, egoera horri konponbidea ematea batzuetan zaila egiten zaio. Bestetik, irakasle taldearekin adostasunak bilatzen eta eraikitzen zailtasun handia dagoela uste du.

Eskolako momenturik gogorrenak zailtasunak dituzten haurrekin izan ohi dira, ordea. Egoera batzuk onartzea zaila egiten zaio. **“Horren aurrean dauzkagun erantzunek ez dutenean ekarpenik egiten, ikasle batek dituen zailtasunak eta esaten dizutenean “ume horren bizitza hori izango da”. (Lili.3.59.2400).**

Erosoen sentitzen da adostasuna dagoen espazioetan. Adibidez, gurasoekin ados dagoenean, edo erronkak planteatzen dituztenean elkarlanean haur batekiko. **“Ni adibidez, guraso bileretan oso eroso sentitzen naiz. Niri asko gustatzen zaizkit tarte horiek. Edo irakasleekin ere oso eroso sentitzen naiz dagonenean momentu bat hitz egiteko; honi buruz hitz egin behar dugu edo hau adostu behar dugu.” (Lili.3.59.2390).** Hala ere, errazena gelara sartu eta umeekin egotea egiten zaio.

Haur Hezkuntzako irakaslea izateko oinarrizko ezagutza badaukala uste du. Bere ustez, oinarria haurraren garapena ezagutzea da eta baita gurasoekin harremanak eraikitze gaitasuna ere. Ahaztu gabe, jakina, haurraren aldamenegatik egoten jakitea. Lilik hurrei egiten dien ekarpena da pozik egotea, bizitza ondo bizitzen saiatzea, lagunak errespetatzea eta natura maitatzea, besteak beste.

- **BESTEAREKIKO BEGIRADA**

Gaur egun, bikotearekin bizi da eta bi seme alaba ditu. Bikotearengandik gehien gustatzen zaiona, eta aldi berean gutxiena, bere umorea da. **“Nik gauzak oso estu hartzen ditut, emozioz gainezka eta agian zerbait gertatzen zait eta bera gai da momentu horretan txiste bat egiteko. Baina era berean pentsatzen dut nahiko nukeela horrela hartzea gauzak.” (Lili.2.27.1020).**

Oso ezberdinak dira, Lili oso komunikatzekoa den bezala, bere bikotea ez da batere. Baina asko landu dute bikotea. **“Krisiak egon dira baina gera bikote bat badakiena hitz egiten, zailtasunen aurrean aurrera egiten dakiena.” (Lili.2.28.1054).** Gainera, bikotean bizitzeak badituela bere alde onak dio, esate baterako, aldamenean pertsona bat edukitzea. Berarentzat bere zutabea da bere bikotea. **“Alde ona da daukazun baldintzarik gabeko babes hori, maitasun hori, eta gaizki zaudenean laguntza denerako. Niretzat hori kristorena da. Gainera nik asko behar dut egiten dudana konpartitzea”.** (Lili.2.29.1078).

Aipatzen du bikotea asko aldatu dela urteak pasa ondoren, **“pila bat, adibidez, gauzak kontatzen nola sentitzen den, barrura begiratzea...Eta ni ere aldatu naiz, beste batekin konpartitzea, zuk nahi duzun guztia ezin dela egin, bestea kontuan hartu, konpartitu...”** (Lili.2.28.1065).

Lilirentzat aldaketa handia izan zen seme alabak izatea; bizitza aske bat edukitzetik bat-batean pasa zelako lotuta egotera. Aktibismo handia edukitzetik, pasa zen dena uztera. Dena den, garbi zeukan umearen ondoan egon nahi zuela; teoriatik, bazekien hori garrantzitsua zela. **“Baina aldaketa kostatzen da, zenbat gauza utzi behar dituzun alde batera apustu hori egiteko, eta niri gogorra egin zitzaidan.”** (Lili.2.30.1117).

Anaiarekin harremana tirabiratsua izan da. Momentu batean errespetua galdu eta dena egin zioten elkarri; nerabezaroan, kalean elkar ikusi eta ez zuten elkar agurtzen... Eta orain maite du bere anaia.

Askok eztabaidatzen du bere lankideekin. Desadostasun asko dauzka, baina beti ikasten dira gauzak eta besteen iritzia entzutea inportantea iruditzen zaio. Berrikuntzan murgilduta dabilta eta asko nekatzen du diseinatzeak, eta gauzak adostean. Batez ere berak sinisten duelako gauzak modu batera izan behar dutela eta horietan adostasunik ez izateak asko nekatzen du. Elkarlanerako ekintzak antolatu eta espazio horiek ez edukitzeak indar gutxi ematen dio.

Bere helburuak eta beste irakasle batzuenak ez dira berdinak. Batzuentzat, ezagutzak oso-oso inportanteak dira. Beste batzuen ustez, ume guztiak berdinerira iritsi behar dute, eta ez da kontuan hartzen ume hori nondik datorren, zer historia daukan atzetik... ume bakoitza bakarka hartuta ez da ezagutzen, ez da onartzen. Hala uste du, behintzat, Lilik.

Herrigintzan oso aktiboa izan da. Herriko mugimendu sozial eta kultural askotan parte hartu izan du; **“Azkenean denetan, ezberdinak badira ere, ekarpen bat egiten diotela jendarteari. Baita ekarpen bat egiten didate niri eta baita Euskal Herriari. Askotan**

hori izan da motibazioa, eraiki nahi dugun herri horretara begira pausuak eman.”
(Lili.2.35.1365).

- **NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA**

Bere buruarekin oso zorrotza da. ***“Ez banu hainbeste exigentzia edukiko, errazago eramango nituen gauzak, eta zentratu ere gehiago egingo nintzateke. Nire erronka da hori. Lasai entzun, ikusi, ondorioak atera eta gero hortik eraiki.”*** (Lili.3.62.2512).

Momentu honetan familian aldaketa momento batean dago, eta horrek bere buruarekiko segurtasunean eragiten dio;

“Orain dela pare bat aste etxe aldaketa... etxea da babesa bezala, ezta? Aldaketa hori nolakoa izango den ez kontrolatzeak asko desorekatzen nau. Orain erabaki batzuk hartu ditugu eta lasaiago nago aspektu horretan. Orokorrean banaiz pertsona bat bihotzetik, sentitzetik hasten direla nire inertziak... sentitzen dut gauza bat eta hasten naiz ikusten ea bideragarria den ez den, baina erabakiak hartzerakoan edo pausuak ematerakoan, iruditzen zait pentsatuta egiten ditudala.”
(Lili.3.62.2543).

Konfiantza ematen dio hartzen dituen erabakien ardura hartzeko indarra duela jakiteak. Ez bada onena izan, aldaketa bat egingo du edo onartu edo beste bide bat hartuko du. Familiaren aldetik babesa sentitzeak ere indartzen du. Eta konfiantza kentzen diote kontrolatzen ez dituzten gauzek; heriotza batek, gaixotasun batek... horrelako gauzek.

Ondo moldatzen da egoera berrietan eta berrikuntzan. Fase horretan dagoen pertsona bat da. Gauzak berri behar direla ikusten du. ***“Eta gainera hezkuntzan pertsonekin lan egiten duzunean, oso errezeptibo egon behar duzun arloa da eta denbora guztian jasotzen eta aldatzen beharren arabera.”*** (Lili.3.58.2339).

Kontziente da emozioek, afektuak eta sentimenduek irakasleen lanean garrantzia handia dutela. ***“Zu oso aztoratuta bazaude, oso egonkortasun gutxi baldin badaukazu, ezinegonak baldin badaukazu, burua oso okupatuta eta azeleratuta daukazu, eta buruak oso lasai egon behar du zuk kaptatzeko, entzuteko... nire ustez zure egoera pertsonalak asko eragiten du zure lanean.”*** (Lili.3.61.2487).

Gai da emozio batzuk irakaslearenak eta besteak haurrenak direla konturatzeke. Kontziente da muga non dagoen; batzuetan, behintzat, bai, beste batzuetan ez, agian.

Baina normalean baietz ustedu. Gertatzen da batzuetan beranduegi dela konturatzeji edo muelle horiek oso inkontzienteko gauzak direla.

Bere buruaren zaintza aktiboa egiten saiatzen da. **“Asko asko kontatzen nola nagoen, zer gertatzen zaidan, pixka bat estrategiak sortu egoera estresanteen aurrean trukuak eta estrategiak edukitzen.” (Lili.3.64.2605).**

Lanean alderdi askotan sentitzen ditu mugak;

“Hasteko, mugatuta nik erabaki bezala murriztua hartu dudalako, eta murriztuarekin ez nagoelako lanaldi osoan nire ikasle taldearekin, ez daukatelako mahikoa denbora beraiekin egoteko. Gero, mugatuta hiru talde direlako eta gutxigorabehera koherentzia mantendu behar dugulako eta gutxieneko batzuk bateratu behar ditugulako. Eta mugatuta, nire eskola perfektua zena egiteko, ez dituzulako gauzak horrela egiten.” (Lili.3.56.2249).

Momentu honetan ezintasuna sentitzen du, eta ez irakasle taldeagatik, bere momentuko energiagatik baizik. Agian denbora gutxi daukalako, edo eskolako antolamenduagatik edo.... aspektu ezberdinengatik, orokorrean. Gero, adibidez, sentitzen du autonomia gauza batzuetarako. **“Niri, adibidez, gela barruan inork ez dit esango nola egingo ditudan gauzak.” (Lili.3.57.2261).** Zuzendaritzak babesa ematen digu esperimenteratzeko eta gauzak egiteko.

Erabakiak hartzea gehiago kostatzen zaio. Beti Haur Hezkuntzako irakaslea izan bada ere, oraintxe Lehen Hezkuntzan dago;

“Aurretik ez dut izan esperientziarik. Ni sartu naiz han eta egon naiz zain besteek zer esan duten. Orain dagoeneko bigarren bueltan nago, eta ezagutzen duzu jendea, eta pentsatzen duzu ba nik sentitzen ditudan gauza batzuk nire moduan egingo ditudala. Oraindik nik horretan nahi dut ahaldundu. Nik nahi dut nire esperientziak martxan jarri eta nire ondorioak atera.” (Lili.3.57.2270).

Badaki bizitza pertsonalak lanbidean eragiten duela. Eta horrek albokalteak dakartzala. **“Ez gaudenean ondo, jarrera ezberdinak hartzen ditugu eta azkenean neurtzen ditugu pisu edo metro berdinarekin ume guztiak eta hori egiten ari garenean ez gara batere ondo ari.” (Lili.3.47.1845).** Gainera, egon dira zenbait momentu lanera joan nahi ez egon dena, lankideekin hitz egin gabe egon denean, esate baterako. **“Potentea izan daiteke; haserrealdiak... gero, umeekiko lanean eragiten dit, kezkarekin baldin bazaude, ez zaude zentratuta.” (Lili.3.63.2571).** Momenturen batean gaindituta ere sentitu izan da, egoera kontrolatu ez duenean, ez modu exajeratu batean, baina bai antsietate puntu batekin. Batez ere, harremanetan.

Eskolan ez da ari bere momenturik onena pasatzen.

“Orain adibidez, lehenengo mailan nago, amatasun murriztuarekin, ikusten det nire lan egiteko modua ez zaiola inori inporta. Zer ari naizen, zein modutan, gustura ote nagoen, iristen ote naizen ez? Gainera iristen ez banaiz, inori ez zaio inporta. Niretzat hau mingarria da. Guk haur bakoitza nola dagoen zaindu behar dugun bezala, gustura dagoen ala ez, transmititzen duen, ondo funtzionatzen duen... irakasleen artean zaintza hori ere izan behar dugu. Zaintza hori izan eta babes bat eraiki. Nik egunerokotasunean ez ditut gauza horiek ikusten.”
(Lili.1.17.638).

Motibatzen edo inspiratzen duena zera da: eraikitzen ari dela ona izango den zerbait, bizi- leku justua, hezkidea...Bera saiatzen da bere lana ondo egiten eta iruditzen zaio ari dela ekarpena egiten jendarteari. Berarentzat garrantzitsuak diren helburu horiek betetzen saiatzen da. Irakasle bezala jasotzen ditu errekonozimenduak.

Irakasle on bat sentitzen da umeak gozatzen ari direnean, umeekin konexioa dagoenean.

Irakasle lana ardura handikoa dela uste du;

“Pertsonak ez gara kasualitatez garen bezalakoak. Guregan pertsona batzuk eragina izan dute. Garapen bat dago eta garapen horretan eraginak daude. Eta horretaz oso kontziente izan behar gara. Konturatzea irakasle lana detaile askorekin egin beharrekoa dela, gauza asko hartu behar direla kontutan. Gauza asko kuestionatzen dituzu, zure atxikimendua...gauzak ez dira kasualitatez gertatzen, hemen bonba bat dago.”
(Lili.1.6.204).

Taula 15: Liliren Begirada Sentikorraren laburpena

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Haurra bere bizitzako lehen fasean dagoen pertsona bat da, eta fase hori esperimendazio fasea da. Haurra entzutea egiten uztea da, zentzumen guztiak jartzea umeak egiten dituen horiek ikusten, edo bere ondoan egoten.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Beste modu batera egingo lituzke gauzak hezkuntzan. Haur Hezkuntza etapa garrantzitsu bezala ikusten du eta umeak daukaten garrantzia azpimarratzen du. Hezkuntza Sistemaren inguruan askotan hausnartu du.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrekin harremanak eraikitzerakoan konfiantzari ematen dio garrantzia. Haur guztiarekin harreman pertsonalizatua izatea zaila ikusten du. - Beharrezkoa da guztiz sentikortasuna eta hori haurrekin enpatizatzea da. - Ez da erraza haur bakoitzari errekonozimendua ematea; batzuk erraz ikusten dira, beste batzuk ez. - Umeen plazerei toki egiten die gelan. - Espazio modu batera antolatuta daukate baina berak beste modu batera antolatuko luke. Ikasturtean zehar aldatzeko joera dauka, momentuaren arabera funtzionatzen dute. - Ez da batere errutinazalea eta erritmoekin malgua da. - Ebaluazioa irakasleen jarduna ulertzeko tresna da berarentzat. Autokritikak toki handia hartzen du. - Zigor praktikoak ez ditu ikusi.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Bikotearekin bizi da eta 2 seme-alaba ditu. Asko ezabaidatzen du bere lankideekin, bere helburuak eta beste irakasle batzuenak ez dira berdinak. Herrigintzan oso aktiboa da, mugimendu kultural eta sozial dextentetan parte hartuz.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Bere buruarekin oso zorrotza da. Ondo moldatzen da egoera berrietan eta berrikuntzan. Bere buruaren zaintza aktiboa egiten saiatzen da. Ez da momentu ona pasatzen ari eskolan.

6.1.7. Begirada: Iratxe

- HAURRAREKIKO BEGIRADA

Iratxeri zaila egiten zaio haurra definitzea **“Sorpresaz betetako kutxa bat, emozioz betetako poltsakada bat. Sorpresa kaxa bat azkenean, holaxe definituko nuke, ze bakoitza ezberdina da, ez dakigu zerrekin egingo duzun topo, ez dakizu nondik irtego den, nik uste du sorpresa kutxa bat bezala.” (Iratxe.3.52.1547).**

Iratxeren iritziz, haurra begiratzea bere jarrerak ikustea da. Jarrerak dio, zentzu guztietan;

“Hasten dira negarrez, atxikimendu figurarik gabe, beldurrarekin ez dituzte etxeokak utzi nahi. Ikusten duzu poliki nola zurekin hartzen zaituen atxikimendu figura moduan. Ziurtasuna lortzen dutenean, zugandik ere askatu egiten dira. Nola joaten diren gauzatxoak poliki poliki ikasten. Euren artean harramantzen. Nola bukatzen duten ikasturtea denek oso pozik, gure beharrik gabe. Hor gaude baina ez gaituzte behar. Autonomia gehiagorekin. Gauza asko ikasita. Gainera, ematen dizute maitasuna, besarkadak eta bizi poza. Burukominak ere bai baina nik positiboa jartzen dut negatiboaren gainetik.” (Iratxe.1.16.489).

- HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA

Iratxeren ustez, irakasle idealak, lehenik eta behin, enpatia izan behar du. Guztiaren gainetik lan egiteko gogoia eta motibazioa. Berritzeko gogoia izan behar du, beti; gainera, ideaia berritzaileak izan behar ditu eta oso partehartzailea izan. Bere ustez, denbora guztian berritzen egon behar du. Horretaz gain, oso aktiboa izan behar du, eta umeekin irekia;

“Igal familiarekin ez zara horrelakoa, baina umeekin bai izan behar zara oso goxoa, oso zabala. Ezin zara lehorra izan Haur Hezkuntzan. Irakasle ireki batek, asko mugitzen den batek eta goxo batek gehiago erakarten ditu haurrak lehorrak baino. Irakasle idealak enpatikoa, alaia, goxoa, berritzailea eta musika kontrolatzen badu, ondo kantatzen badu, gitarra jotzen badu, izango zen Mary Poppins estiloko zer edo zer”. (Iratxe.3.66.1985).

- **IRAKASLEAREN ROLA**

Haurrekin harremana egiterakoan, inportantea da lehenengo haurra behatzea. Harreman horretan garrantzitsua da umea ezagutzea, edo aurrez ikustea nondik nora joan daitekeen irakaslea; zeren, Iratxeren aburuz, haur bati gustatu ahal zaio besarkatzea (hasierako kontaktu horretan) baina, agian, beste bati ez, eta hori ondo zaindu behar da. **“Nik normalean oso goxo hurbiltzea, baju hitz egiten, hasieran behintzat suabe, bere altueran, begietara begiratzen.” (Iratxe.3.55.1643).**

Beste estrategia batzuk ere badarabiltza harreman hori eraikitzeko; **“Izan daitezke erraldoiak, izan daiteke “txorreo berbala” horrek ere askotan funtzionatzen du, hitz egin, hitz egin... eta azkenean iristen da momentu bat zuregana datorrena. Baina begiratu egin behar duzu. Ume bakoitza mundu bat da eta haurra aztertu behar duzu.” (Iratxe.3.54.1630).**

Dena den, haur guztiekin harreman pertsonalizatua izatea ezinezkoa dela azpimarratzen du. Esaten du batzuekin beti izaten dela besteekin baino feeling gehiago.

Haurrekin dituen helbururik garrantzitsuenak dira; jolastea, disfrutatzea, ondo pasatzea. Eta ikastea, esperimentatzea eta harremantzea. Baina Iratxerentzat inportanteena da umea gustora eta pozik joatea eskolara. **“Hori lortzen dut egunero kriston parranda botatzen. Dantza, salto, lurrera bota, azkenean ume txiki bat izaten beraiek bezala, beraiekin jolasten. Beraiekin jolasten baduzu eta kontaktua baldin baduzu, umeez ere hori bultatu egiten dizute, konfiantza hartzen dute zurekin. Jolasten.” (Iratxe.3.54.1614).**

Bere ustez, sentikortasuna, besarkatzeaz aparte, gauza politak esatea eta ondo egiten dutena gorapaitzea da. Berak dio oso mimozalea dela, eta maitekorra. Gainera, oso beharrezkoa ikusten du sentikortasuna. **“Zurea eta umeena ez baduzu ezagutzen askotan ez duzu jakiten zer pasatzen zaion. Sentikorra izan behar zara eta jakin behar duzu ere zer gertatzen zaion ume horri gero sentimendu horiek ere bere ahotan jartzeko.” (Iratxe.3.55.1649).** Sentikortasuna garatu daitekeen zerbait dela uste du. Bakoitzak edukiko du maila batean, handiagoa edo txikiagoa, baina uste du landu daitekeela.

Haur bakoitzari errekonozimendua ematen saiatzen da, baina haur mamu horiek, ikusezinak direnak, askotan galdu egiten ditu. Bestela, ikusten dituenekin, ispilua bueltatzea erraza egiten zaio.

Batzuen plazerak ezagutzen ditu, besteenak ez. Eta gelan plazer horiei toki egiten die, **“bai noski. Etxetik ekarri nituen neuzkan erraldoi guztiak egokitzapenerako, nire**

12 erraldoiak eta han egon ziren, hilabete eduki nituen hemen, nire semeak erreklamatu arte.” (Iratxe.3.59.1775).

Iratxek dio umearen ongizatea lortzeko bere seinaleak identifikatu behar direla; berak transmititzen duen hori ondo irakurri behar dela. Hori da berarentzat garrantzitsuena;

“Umeak ondo daudenaren ebidentzia nabarmenena izaten da esertzen zarenean eseri egiten direla. Edo leku batean jartzen zarenean poliki poliki gerturaz hasten direla, edo etxetik etortzean etortzen zaizula besoak zabalik, mina hartzen zaizunean etortzen zaizunean... nik uste dut horrelako gauzetan ikusten duzula lortu duzula zer edo zer.” (Iratxe.3.54.1621).

Gelako antolakuntzari dagokionez, errutina, espazio eta denboraren kudeaketari buruz, hainbat gauza aipatu ditu:

“Ni nahiko kaotika naiz egia esan. Sobre la martxa joaten gara. Gauza finko batzuk ditugu oso garrantzitsuak direnak. Harrera eta jolasa, umeek iritsi eta jolastu egin behar dute, bestela ez dago modurik beste ezer egiteko, esertzearena, jaso, gaileta jan eta hori dena, heuristikoa, baina ezin izan dugu beste gauza batengandik, eguraldi ona badago patiora irten. Lau gauzatxo horiek finkatuta ditugu. Eta bestela asko jokatzeko dugu a ramalazos.” (Iratxe.3.63.1885).

Gelako erritmoei dagokienez, aurrean normalean ez du zorrotz-zorrotz jokatzeko. Baina jakinda ume txikiak direla, 2 eta 3 urtekoak, eta errutinek markatzen dutela beraien ordutegia, ziurtasun hori eskaintzeko, errutinak jarraitzen ditu;

“Ez kriston zorrotza, zorrotz malgu esango nuke. Errutinak mantentzen ditugu, denbora tartea batzuetan luzatu egiten da, beste batzuetan pixka bat moztu. Umeen arabera, martxaren arabera, egunaren arabera, eta zer edo zer berria sartzen bada, beti ere umei alde aurretik abisatu egiten diegu.” (Iratxe.3.59.1769).

Hala ere, bere eguneroko lana antolatzerakoan errutina oso zehatza dela aipatzen du.

Ebaluazioaz hitz egiterakoan, bere ustez, ebaluazioa ez da nota bat jartzea. Notekin familiak kezkatu egiten direla dio, eta konparaketak sortzen direla;

“Ebaluazio bat ezin da egin, egin dezakezu balorazio bat umearena, komentatu dezakezu nola doan, ze gauza egiten dituen, zertan aurreratzen ari den, ze gauza landu daitezkeen, ze ikusten duzun etxean landu beharrekoa, baina ezin duzu ebaluatu ume bat, HHn behintzat ez dut uste.” (Iratxe.3.68.2049).

Aipatzen du beti egin behar dela autokritika norbere lanarekin. Bere ustez, garrantzitsua da norbere buruaren autoebaluazioa egitea, baina berak asko eskertzen duena da beste batek, esaterako lankide batek, kritika konstruktiboa egitea ikusten duen horri buruz;

“Nik eskertzen dut paralelak esaten dizkidanean. Modu onean esaten badit, eta kritiko konstruktibo bat bezala esaten badit nik onartzen dut. Artaburu bat bezala etortzen bazait, horrela ez dut onartuko, baina bai eskertzen da esatea nik hau ez nuke horrela egingo, horrela egingo nuke. Eta probatuko dut eta ziur aski arrazoia izango du edo ez.” (Iratxe.3.67.2037).

Egunerokorik ez du erabiltzen. Oso kaotikoa da. Bakarrik bilerak apuntatzeko erabiltzen du, inoiz ez bere buruaren inguruko hausnarketak jasotzeko. ***“Hausnarketak egiten dituzu noski, baina egiten ditut etxean, edo lanean nagoenean jogurta jaten edo kafea hartzen.” (Iratxe.3.74.2256).***

Irakasleak, parte hartzeaz eta gidatzeaz gain, asko behatu behar duela uste du Iratxek. Hurrei utzi egin behar zaiela uste du; hasieran, gehiago parte hartzen du irakasleak, gehiago jolasten du, gehiago babesten ditu. Bere iritziz, gero, poliki-poliki rol hori utzi behar du irakasleak, eta behatzera eta gidatzera mugatu behar du. Bestela, haurrak irakaslearen hegopean geratzen omen dira, eta horrela ez dute aurrera egiten.

Horretaz gain, irakasle baten profilak koordinatzeko eta antolatzekeo gaitasuna eskatzen du, eta horretan uste du ondo moldatzen dela bera. Agian gehien kostatzen zaiona da talde lanean aritzea. ***“Aritzen naiz eta gustura ibiltzen naiz baina bakarka edo binaka errazago eramaten ditut gauzak. Talde handian gehiago kostatzen zait. Ideia ezberdin asko dago eta gehiago blokeatzen zara jende gehiago dagoelako. Talde txiki batean errazago funtzionatzen dut.” (Iratxe.3.67.2008).***

Batzuetan, familiekin harremana oso erraza dela dio, baina beste batzuetan, oso zaila. Naturalak direnak errezenak direla dio; lasaitasuna transmititzen dizuten horiek, kezka gabe eta exijentzia gabe datozen horiek, umilak eta normalak direnak. Baina zailak omen dira eman gabe exijitzen dizuten horiek, munduan beraien umea bakarrik egongo balitza bezala jokatzeko duten horiek, zer edo zer pasatzen denean, izugarrikoa montatzen duten horiek. Berak oso gaizki eramaten omen du, hori. Dena den, argi dauka familia begiratzeko modua aldatu behar dela, eta familiarekin hitz egin behar dela.

Gorputza beharrezkoa ikusten du bere lanerako. 2 eta 3 urteko gelan dena eman behar delako; aulki txikietan edo lurrean eserita, umeak kontenitzen, batzuk besoetan hartu behar dira, salto egin behar da, fardelak aldatu behar dira... ***“60 urtekin ez dakit nola egongo naizen bi urteko gelan”.*** (Iratxe.3.65.1971).

Berak dio zigorra ez dela baliagarria, ondorioak direla baliagarriak;

“Nire ustez zigor hitza da egon behar zara hemen geldirik eta ez duzu egin behar ezer gehiago ze oso gaizki portatu zara. Ondorioak dira, zer edo zer gertatu da, zer edo zer egin duzu, horren ondorioz hemen 5 minutu eserita egongo zara baina 5 minutu ondoren zurekin hitz egin behar dut jakiteko zergatik gertatu den hori. Baina jakin ezazu egin duzun hori ez dagoela ondo. Nire ustez zigorra eta ondorioaren arteko ezberdintasuna. Zigorra da hartu, plast, eta punto pelota, hor geratzen da. Eta 5 minutu pasatzen direnean, edo ordu erdi ze ahaztu egiten zaizu, bidaltzen duzu jolastera edo bera joaten da. Eta ondorioak dira ondo azaltzea eta ondo hitz egitea, eta argi uztea.” (Iratxe.3.70.2128).

Ez daki zer kostatzen zaion gehien bere eguneroko lanean. Agian, pereza gehien ematen diona heuristikoen prestaketa izaten da, eta psikomotrizitate gelara joatea ere bai. Saioak ematea gustatzen zaio, baina gero eguna iristen denean nagia eta nekea etortzen zaizkio, nahiz eta ondo pasa.

Dena den, eskolan momenturik zailenak guraso bilerak dira, bere ustez. **“Matrikulazio bilerak, helduekin zerikusia duten bilerak gogorrenak eta zailenak dira. Urduri jartzen zara, ebaluatuta sentitzen zara, behatuta sentitzen zara. Ardura handia daukazu zuk ere.” (Iratxe.3.70.2111).** Eta gero, momento konkretu honetan, ondo moldatzen ez den lankide batekin harremana zaila ari zaio egiten.

Bere eginbeharrekoetan dena gustatzen zaiola dio. Umeekin margotzea, dantza egitea ere bai, plastilinarekin bere gauzatxoak egitea. **“Dena. 2 eta 3 urteko gelekina ari naiz, beraz gauza harrigarriak ez dugu egiten.” (Iratxe.3.61.1831).**

- BESTEAREKIKO BEGIRADA

Bikotean bizi da Iratxe. Bikotearengandik gehien gustatzen zaiona da, eta era berean gutxien gustatzen zaioana, gauzak oso argi esaten dituela;

“Oso ona da, baina niri amorru handia ematen dit. Oso sinzeroa da eta sentitzen duen guztia esaten du, baina ni naiz kontrakoa, jan, jan, jan eta isildu. Era berean ez zait gustatzen, berak eskaintzen duen hori eskatu egiten duelako ere bai. Bai da egia ona dela azaltzea sentitzen duzun hori guztia zure bikoteari, azkenean erlazioa askoz garbiagoa da, eta hobeto da, baina ulertu behar du norbera ez dela horrelakoa.” (Iratxe.2.32.978).

Bere bikotea ez da aldatu urteak pasa ahala. Uste du berdin jarraitzen duela. Berak dio aldatzen gaituena monotonia da. Urteak, umeak, lana, beti beti berdina. Maite du noski, baina ez omen da lehen zena;

“Ni bereganako ez naiz hain maitekorra adibidez. Eta maite dut asko, baina igual ez da lehengoa. Ez diot adierazten gainera. Lehen igual etzaten ginen sofán eta bere gainean etzaten nintzen ni baina orain zu hor, hi hemen, utzidazu tokia sofán nekatuta nago eta.” (Iratxe.2.33.1011).

Bikote erlazioan emozio gehiago eskatuko luke, errutina horretatik ateratzea pixka bat. Dena den, Iratxeren ustez, bikotean bizitzeak baditu alde onak; adibidez, konpartitzeko aukera izatea. Beti euskarri bat izatea, edozein momentutan, edozein gauzetarako. Alderik txarrena, ordea, nork bere intimitatea eta independentzia galtzea direla aipatzen ditu Iratxek. dituzula.

Bi ahizpa ditu; bat lau urte zaharragoa, eta bestea 12 hilabete bakarrik gazteagoa. Ahizpa zaharrenarekin gaur egun ez da hitz egiten. Berak moztu zuen harremana. Zelo kontuak direla uste du;

“Zeren amari mina ematen zion, niri mina, eta nik esan nion, zorientsu izan zaitez, baina nirekin bukatu da. Nik ere izaera furtea daukat, hau horrela eta horrela izan behar da eta punto pelota, eta hor bukatzen da. Saiatzen naiz paso egiten, korapilotxoa badaukat, baina badakit niretzako onura dela, zeren azkenean, ez zen erlazio sano bat.” (Iratxe.2.46.1390)

Egunen batean bueltatzen bada, erabakiko omen du hitz egin edo ez.

Bere bizitzako erabakirik garrantzitsuena seme alabak edukitzea izan da zalantzarik gabe. Nahi du errespetua eduki dezatela; denaren gainetik errespetua: helduekiko, laguneko, irakasleekiko eta anai arrebekiko. ***“Hori asko markatzen diegu, eta lagunean laguntzearena ere bai. Eta harroputza ez izatearena. Errespetua, horiek guztiak lantzen dituzten bitartean, izan daitezela nahi duten moduan zorientsuak”.*** (Iratxe.2.36.1100).

Lankideekin ondo moldatu izan da, baina aurten badauka lankide bat ez dagoena batere gustura berarekin. Eta askotan gainditu egiten du;

“Ez dago inon, ez du atentziorik jartzen, oso zakar erabiltzen ditu umeak, beti orruka dabil, esaten diozuna belarri batetik sartu eta bestetik ateratzen zaio eta ez

dizu kasurik egiten, ez da konturatzen umeeekin dagoela eta alde egiten du, eta atea zabalik uzten du, gezurretan harrapatzen duzu. Egon behar naiz amatxo bezala, edo zu edo ni, zu ipintzen zara taldea gidatzen eta ni jartzen naiz umeak kontrolatzen edo hemen zerbait egin behar dugu. Egunero, egunero, egunero, egunero, egunero. Eta gainditzen dizu, orain ez baina ari da kopa betetzen. Zorionez, etorri den ordezeko berria zoragarria da, barre batzuk egiten ditugu eta ondo, zeren horrelako beste bat ekartzen didaten eta baja hartzen dut, moldatu zaitezte nahi duzuen bezala.” (Iratxe.3.68.2064).

Momentu honetan zailtasun handienak lankide horrekin ditu. Bestela ez du arazorik. Eskolan zorte handia izan duela sentitzen du, beti eduki izan ditu oso lankide onak, oso harreman ona eduki dute. Oso berdinak izan dira lan egiterako garaian eta ondorioz, ez du zailtasunik topatu, oso gustura egon da.

Orokorrean, talde txikietan errazago funtzionatzen du. Talde handian gehiago kostatzen zaio, ideia ezberdin asko dago eta errazago blokeatzen da jende askorekin.

Gaur egun, ez du parte hartzen ezertan. Gaztea zenean emakume taldean ibili zen, horixe izan da bere inplikazioa.

- NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA

Haur Hezkuntzako irakasle bezala, oso gustura dago Iratxe. Asko gustatzen zaio lanbidea;

“Nire burua HHko irakasle bezala ni oso gustura nago, asko gustatzen zait. Bizitza normalean baino parranderagoa, marijaia, saltsera, saltoka denbora guztian, txorradak egiten... Aktiba naiz. Umeak oso inuxenteak, naturalak dira, orduan ez dago maliziarik, ez dago helduok daukagun hori, orduan oso erlaxatuta sentitzen naiz, eta gustura, eta disfrutatu egiten dut. Nire lana izugarri gustatzen zait, orduan disfrutatu egiten dut.” (Iratxe.3.60.1789).

Bere buruarekin exijentea da lanean. Hala ere, gero aitortzen du oso kaotikoa dela. Baina egiten duena oso ondo egitea gustatzen zaio.

Batzuetan segurtasuna sentitzen du, baina beste batzuetan ez, momentuaren arabera;

“Badaude pertsona batzuk, eta suposatzen dut denoi pasatzen zaigula hori, ez dakizula zergatik baina gehiago kikiltzen zaituztela, eta nik uste dut lan guztietan daudela. Esaten duzu pertsona jatorra da eta berarekin hitz egiten dut, baina hitz egiten dut jende gehiago dagoenean, bestela txikitu bezala egiten zara. Ez dakizu

zergatik, baina arrazoiren batengatik kikildu egiten zaitu, eta ez dakizu zergatik. Nik hemen baditut horrelako batzuk, baina badakit, kikildu egiten nautela, egunen batean asmatuko dut zergatik edo egunen batean ausartuko naiz.” (Iratxe.3.73.2221).

Berrikuntzarako jarrera badu. Eta berritzeko prest, probatzeko prest agertzen da. Egoera berrietara egokitzeko batere beldurrik ez du. Gainera, argi dauka probatu egin behar direla gauzak, eta hanka sartu behar dela barruraino, ikasi nahi bada behintzat.

Gai da konturatzeko emozio batzuk irakaslearenak direla eta beste batzuk umearenak. ***“Ez da erraza izaten, baina nik uste dut baietz. Gainera konturatzen zara eta hitz egiten duzu lankideekin, gaur egun txarra dut, etorri naiz etxetik estresatuta, umore txarrarekin, edo gaizki egin dut lo.” (Iratxe.3.71.2167).***

Izugarrizko pazientzia daulaka dio, gehiegizkoa. Asertibitatearekin ere saiatu dela dio, baina ondo moldatzen ez den lankide horrek ez du erantzuten. Enpatiarekin pixka bat hobeto erlazionatzen dela uste du, erdi bideko zerbait. ***“Ez dizut esango kriston enpatika naizenik ere. Umeekin agian gehiago, helduekin zailagoa da zeren ez gara hain gardenak izaten normalean, baina umeak oso gardenak dira.” (Iratxe.3.69.2092).***

Bere buruaren zaintza aktiboa egiten saiatzen da; batez ere, kirolarekin. Baina batzuetan nekea dela eta pereza handia ematen dio eta sofán geratzen da. Dena den, saiatzen da asteen bitan kirolarekin deskonektatzen. Argi dauka irakasle batek bere buruarekin ondo egon behar duela eta ondo sentitu behar duela;

“Ez gara egunero ondo sentitzen baina nik uste dut bai ikasi behar duzula HHn lanean zaudenean behintzat, ez bazaude ondo ere, behintzat atetik barrura txip-a aldatzen eta beste zer edo zer transmititzen. Argi dago depresio batekin bazaude, edo ez bazaude ondo, ezin zarela egon HHn lanean, oso argi daukat.” (Iratxe.3.71.2152).

Saiatzen da bere burua zaintzen. Bueltak ematen dizkio zenbait gauzei; delegatzearen kontuari eta irekiagoa izatearen kontuari, esaterako. Pausua ematea bakarrik falta omen zaio, baina egingo duela egunen batean.

Ez da mugatuta sentitzen lanean. Autonomia baduela sentitzen du, eta erabakiak hartzeko gaitasuna ere bai. Baina azpimarratzen du ez dela ona horretan.

Motibatzen, inspiratzen eta estimulatu dute umeei beraiek. Beraiegatik ez balitz, ezberdina izango zen. **“Umeak orokorrean, bere begiradak, bere irribarreak, negarrak eta denak.” (Iratxe.3.62.1854).**

Lanbidean ardura handia sentitzen du, oso ardura handia. Batez ere, alarma seinaleei begira;

“Orain dela gutxi familia bati esan nion lasai, egingo du, baina orain 1. mailan logopedarekin dago eta nik esan nion hori. Gaur egun ez nion esango hori “ni padios”. Hau, hau eta hau, eta agian eskolak ezingo dio honi heldu baina begiratu badaezpada. Nire ustez, zentzu horretan da ardura.” (Iratxe.3.64.1914).

Lanbidearekin oso errealizatuta sentitzen da eta irakasle bezala ere errekonozituta sentitzen dela uste du. Baina gizartearen aurrean ez;

“Soldataren kontua, oporren kontua, betiko kontua. Izugarrizko zortea daukagu 2 hilabeteko oporraldia izan eta soldata on bat edukitzea, baina lagunei askotan esaten diet, egon zaitezte nik pasa ditudan bi asteak pasatzen, edo hiru asteak, esadazue orduan. Gurasoen partetik ere errekonozituta sentitzen naiz.” (Iratxe.3.76.2297).

Irakasle on bat sentitzen da gauza ezberdinak egiten dituztenean. Halako esperimenduak laranjekin, hostoekin gauzak egiten dituztenean, edo zer edo zer oso polita irteten denean. **“Eta gurasoren bat etortzen denean esaten ze detaile polita, ez duzunean espero.” (Iratxe.3.70.2120).**

Irakaskuntzak asko ematen dio. Oso lan eskertua da. **“Niretzako ume baten irribarrea ikustea, edo orain eskola batean nagoela, finkatuta, ikusten duzula hau 2 urteko gelan neukan eta orain lehenengo mailan nago, eta ze handia zauden.” (Iratxe.3.60.1803).** Iratxe pozik geratuko litzateke hemendik 10 urtera haurrak berarekin akordatuko balira, irakasle Iratxez. **“Zeren horrek esan nahi du nonbait, ez dakit non, ukitu dituzula. Ni horrekin pozik.” (Iratxe.3.76.2311).**

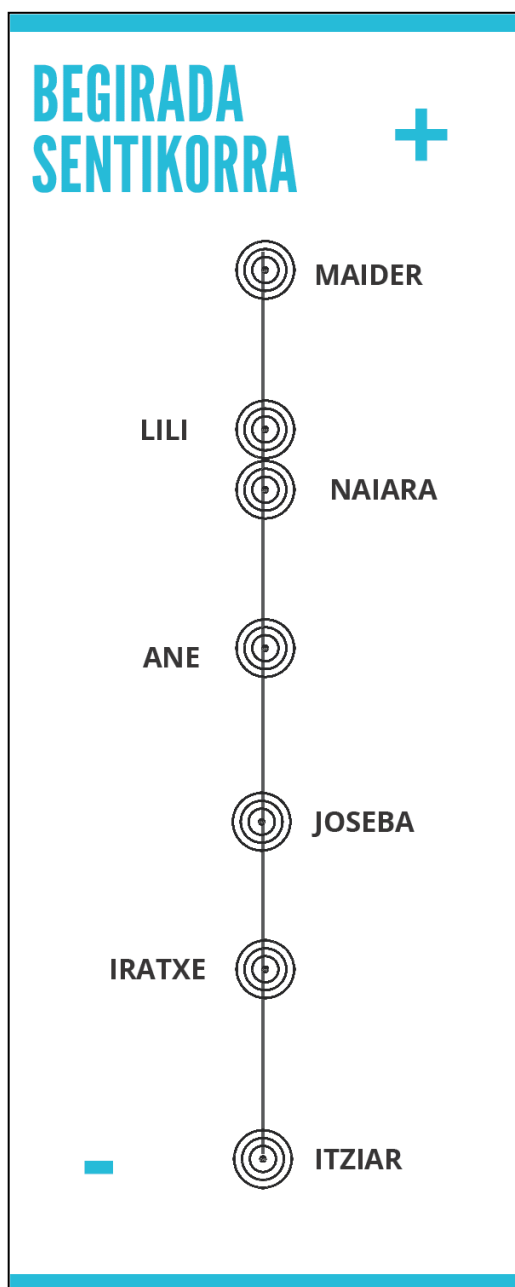
Taula 16: Iratxeren Begirada Sentikorraren laburpena.

HAURRAREKIKO BEGIRADA	Zaila egiten zaio haurra definitzea. Haurra begiratea bere jarrerak zentzu guztietan ikustea da.
HEZKUNTZAREKIKO BEGIRADA	Irakasle idealak enpatia izan behar du eta denbora guztian berritzen egon. Oso aktiboa izan behar du.
IRAKASLEAREN ROLA	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrekin harremana egiterakoan berarentzat inportantea da lehenengo haurra behatzea. Dena den, haur guztiekin harreman pertsonalizatua izatea ezinezkoa dela azpimarratzen du. - Umea gustura eta pozik etortzea bere helbururik garrantzitsuenak dira. - Oso beharrezkoa ikusten du sentikortasuna. Sentikortasuna besarkatzeaz aparte, gauza politak esatea eta ondo egiten dutena goraiatzea da berarentzat. - Batzuen plazerak ezagutzen ditu, besteenak ez. - Antolakuntzari dagokionez, nahiko kaotika da. - Gelako erritmoen aurrean ez du zorrotz jokatzeko baina errutinak jarraitzen ditu. - Ebaluazioa haurrengan zentratzen du. Garrantzitsua da norbere autoebaluazioa egitea baina ez du praktikan jartzen. - Familiarekin harremana batzuetan oso erraza da baina besteetan oso zaila. Horiek dira eskolako momenturik zailenak. - Zigorra ez du baliagarria ikusten, ondorioak bai. Baina praktikan gauza bera bezala erabiltzen ditu.
BESTEAREKIKO BEGIRADA	Bikotea eta 2 seme-alaba ditu. Ahizpa batekin haserre dago, ez da hitz egiten. Lankideekin ondo moldatu izan da beti, baina aurten batekin zailtasunak ditu. Talde txikietan errazago funtzionatzen du. Komunitatean edo herrian ez du parte hartzen.
NORBERE BURUAREKIKO BEGIRADA	Haur Hezkuntzako irakasle bezala oso gustura dago, asko gustatzen zaio. Bere buruarekin exijentea da, baina era berean, kaotika da. Segurtasuna momentuaren arabera sentitzen du. Berrikuntzarako jarrera badu. Bere buruarekin zaintza aktiboa egiten saiatzen da. Irakasle on bat sentitzen da gauza ezberdinak egiten dituztenean.

6.1.8. Begirada sentikorraren graduazioa

Arestian ere aipatu da, begirada sentikorrak baduela haurra eta hezkuntza ulertzeko eta begiratzeko modu zehatz bat; baita bestea begiratzeko eta norbere burua ulertzeko molde konkretu bat ere. Hori abiapuntu hartuta, irudi bat osatu da eta bertan, marko teorikoan definitu den begirada sentikor horretara gehien hurbiltzen denetik hasi eta gutxien hurbiltzen denera gradualki kokatu dira elkarrizketatutako irakasleak.

Irudia 18: Begirada Sentikorraren graduazioa.



Sentikortasunaren graduazioa azpimarratzea garrantzitsua da. Ez da kokatzen sentikorra izan/ez izan dikotomia batean; sentikortasuna gehiago edo gutxiago izan dezake irakasle batek. Ikusi da irakasle batzuk definitutako begirada sentikor horretara gehiago hurbiltzen direla, beste batzuk baino. Horrek ez du esan nahi begirada sentikorrera gutxien hurbiltzen den irakaslea sentikorra ez denik.

Argi dago elkarrizketatutako irakasle guztiek dituztela jarrera sentikorrak; hasteko eta behin, guztiak abiatzen direlako haurra bakarra eta errepikaezina den premisa onartzetik, haurra errespetatuz eta bere gaitasunak onartuz. Baina definitutako begirada sentikorraren baitan, badira elementu gehiago; hala nola, haurrarekin harremanak izateko modua, gelako antolakuntza, irakaslearen eskuhartzea, ebaluazioa ulertzeko modua, gaitasun sozio-emozionalak, norbere buruaren segurtasuna, harremanetako gaitasuna lankide zein gurasoekin... Inportantea da baita ere kontuan hartzea irakasle bezala egiten dituen eskuhartzea eta koherentzia..

Horrela bada, "begirada" ezberdinetan ikusi da irakasle bakoitzaren esentzia zein den. Helburua izan da begirada sentikorra definitu denean aipatu ditugun elementu guztietatik gehien hurbiltzen dena eta urruntzen dena gradualki kokatzea. Ikus daitekeenez, definitutako begiradatik batzuk gehiago hurbiltzen dira eta beste batzuk gutxiago. Graduazio ariketa hau egitea garrantzitsua izan da, beraien arteko alderaketa bat egin ahal izateko eta emaitzak esanguratsuagoak izan daitezen.

Azpimarratzekoa da begirada sentikorraren konplexutasun handia. Zazpi irakasle aztertu dira eta bakoitzak bere begirada propioa dauka. Zalantzarik ez dago; 30 irakasle aztertuz gero, 30 begirada ezberdin identifikatuko lirateke.

Izan ere, begirada sentikorraren dimentsioetan aniztasun handia nabari da; baita begirada sentikor horretan eragiten duten elementuetan ere.

Begirada sentikorrera gehien hurbiltzen den irakaslea **MAIDER** izan da. Nabarmentzekoa da bere konfiantza haurren gaitasunetan. Haurra da bere eguneroko lanean protagonista eta berak dioen moduan, haurra da bere gida, eta horren arabera antolatzen du bere jarduna.

Jakitun da hezkuntza ez dela instrukzio prozesu bat. Haur bakoitzaren berezitasunetara iritsi nahi du eta oso ondo ezagutzen saiatzen da berekin dauden haur guztiak.

Behaketan oinarritzen da bere lana, eta, gainera, dokumentazio lan oso zehatza egiten du egunerokotasunean, bideoak eta behaketa erregistroak erabiliz. Ebaluazioa zerbait positiboa eta lanean hobetzeko beharrezkoa bezala bizi du, eta egunero egiten du autoebaluazioa. Bera da sistematikoki eta egunerokotasunean ebaluazioa tresna baliagarri bezala erabiltzen duen bakarra. Behatuz, dokumentatuz eta autoebaluazioa eginez. Gurasoekin ere harremana oso modu positiboan bizi du eta beraiekin egindako bileretan, haurren bideoak jartzen dizkie, beraien gaitasunak zeintzuk diren deskribatuz.

Haurren ongizatea lortzeko behaketa eta ebaluazioa ezinbesteko tresna direla sinesten du, horrek aukera ematen baitio haurra ongi behatu, bere beharrak zeintzuk diren ikusi eta horiek erantzuteko. Sentikortasunerako, beraz, behaketa eta ebaluazioa tresna inportanteak dira.

Egoera zailtan aurrera egiteko gaitasuna erakutsi du. Poliki-poliki, bere burua formatzen joan da, bere hutsuneei aurre eginez, formazioaren bidez, eta gai izan da bere gelatik txikitik hasi eta eskola guztira, makro eskalan eragiteko.

Giro egoki, lasai eta seguruak prestatzen ditu eta haurra sakonean errespetatzen du. Gela oso txukun edukitzen saiatzen da. Asko hausnartu du haurrari zer eta nola eskaini. Ez da konformatu bere lan ibilbidean ikusi duenaren erreprodukzio soila egitearekin.

Bestearekin topaketak bilatu nahi dituen irakaslea da. Umiltasunez jokatzeko du eta errespetatzen ditu bai bikotea, familia zein lankideak. Bikoteari ere bere bidea egiten utzi dio, ez da sarkorra izan eta bere helburua ez da izan beregana moldatzea. Gaitasun sozio-emozionalak baditu eta kontziente da bere ezintasunez. Ezintasunak agertzen direnean, formaziorako bideak jartzen ditu martxan, etengabeko formazioan sakonki sinistuz.

Funtsean, ziurtasunez eta sendotasunez erantzuten dio bere lan jardunari. Seguru sentitzen da eta egoera berrietara moldatzeko prestutasuna agertzen du. Bere eginbeharrak zeintzuk diren oso garbi dauka eta saiatzen da helburu konkretuak jartzen.

Bere burua zaintzen saiatzen da, eta uste du irakasleak gehiago prestatu beharko luketela pertsonalki edo izpiritualki, horrek guztiak irakaslearen gaitasun sozioemozionalan duen eraginagatik. Etengabeko formazioan sinesten du.

Harremanak gustuko ditu eta sarean lan egitea ere bai. Herrian eta komunitatean ere parte hartzen du, bere alderdi solidarioa agertuz.

Identitate sendoa eraiki du, bere buruarengan konfiantza du eta konpetentea sentitzen da bere lanean. Konfiantza hori eman dio haurrak oso ondo ezagutzeak eta bere lana oso ondo ebaluatzeak. Oso kontziente da egin beharrekoaz eta egiten duenaz. Gero eta ziurrago sentitzen da egiten duenarekin, nahiz eta badakien oraindik ikasteko asko daukala.

Ondoren, **LILI eta NAIARA** kokatuko lirateke. Begirada sentikorrera hurbiltzen dira asko, baina praktikan ez dituzte hainbat gauza kontuan hartzen. Adibidez, ebaluazioarekin, eta dokumentazioarekin lotutako alderdietan. Haurraren gaitasunetan sinesten dute eta saiatzen dira haurrari askatasun espazioak eskaintzen, nahiz eta eskolan erabakitako metodologia martxan jartzen duten. Biak oso parte hartzaileak dira herrigintzan, eta zaintzan eta goxotasunean oinarritutako harremanak oso garrantzitsuak direla uste dute. Kontziente dira irakasle izateko beraien burua zaintzeak duen garrantziaz.

LILI rentzat enpatia oso inportantea da, baita ondo komunikatzea eta ondo entzuten jakitea ere. Lilik asko hausnartzen du egiten duen guztiaren inguruan eta hainbat erabaki zalantzan jartzeko joera du. Ebaluazioa irakasleen jarduna ulertzeko modua da berarentzat. Horretaz gain, zaintza eta babesak oso inportanteak dira egunerokotasunean berarentzat, baina ez haurrekin bakarrik, baita lankideekin ere. Harremanetan irekia da eta gaitasun sozioemozionalak baditu; emozioekin asko konektatzen du eta adierazten ditu bere beharrak. Askok partekatzen du. Azkenaldian, ordea, ez da ari momentu profesional ona igarotzen.

NAIARA ere maila antzekoan kokatuko da. Garrantzia handia ematen dio goxotasunari, babesari, zaintzari. Askotan aipatzen dituen elementuak dira. Haurrekin gertuko harremana oso modu kontzientean ari da lantzen, goxatuz, sarkorra izan gabe, errespetuz. Kontziente da gauza asko orain ari dela ikasten; esate baterako, haurrari errekonozimendua emanez. Irekia da eta ikasteko gogoz dago. Sentikorra izateko begiradaren garrantzia azpimarratzen du; bere ustez, ez delako nahikoa musuak ematearekin, haratago doan zerbait delako. Agian, harremanen alderdian sentitzen da desorosoan, baina egiten ari den formazio pertsonalari esker, bere hutsuneak lantzen ari da. Horrela, bere buruarengan geroz eta segurtasun gehiago hartzen ari da, eta horrek gaitasun emozionaletan positiboki eragiten dio.

ANE rekin egindako solasaldian, azalean geratzeko joera duela ikusi da. Gai batzuetan zehaztasun falta nabaritu da. Irakasle ideala ez dela existitzen dio. Zenbait alderdiri buruz, ez da inoiz pentsatzen jarri, kontzienteki. Eta bere diskurtsoan kontraesanak agertzen dira. Hurbiltasuna oso inportantea dela aipatzen du, eta alaitasuna transmititzen du; irekia da, alaia eta barre errazekoa. Dena den, bere buruaren hausnarketa handiegirik ez du egiten, eta autoebaluazio sistematikorik ere ez. Ondorioz, gertaerak etorri ahala jokatzen du, sarri. Ebaluazioa haurraren zentratzen du. Asko kosta zaio, irakasle bezala, bere buruz definitzea. Familiekiko harremanak zailak zaizkio. Gehiago urruntzen da definitutako begirada sentikor horretatik. Bere burua zaintzeko tartea ere ez du hartzen. Komunitatean parte hartzen du, maila txikiagoan bada ere.

JOSEBAK ere haurra errespetatzen du, haurraren gaitasunetan sinesten du, eta badaki irakasle sentikor batek zer egin behar duen haurrarekin. Hurbiltasunari eta konfiantzari garrantzia handia ematen dio, baina oso zorrotza izaten ere badaki. Batez ere, kasurik egiten ez diotenean, gauzak askotan errepikatu behar dituztenean eta abar. Eskolako pautak jarraitzeari garrantzia ematen dio, nahiz eta bere terrenora eramaten saiatzen den. Horrez gain, ebaluazioa haurraren zentratzen du, eta autokritikak toki gutxi hartzen du bere lanean. Oso beldurtia izan da beti, eta horrek lanean ere eragiten dio; gurasoekin harremanetan edo lankideekin harremanetan. Beti kostatu izan zaio asko gurasoekiko harremana. Ez daki zigorra baliagarria den edo ez, baina ondorioak aplikatzen dituztenean, ez ditu zigor moduan bizi. Berak uste du irakasle guztiek dituztela gaitasun sozio-emozionalak, baina ez dituztela praktikan jartzen, bronka botatzen dela eta listo. Paso egiten du komunitatean parte hartzeaz, ez zaio konpromisoak hartzea gustatzen.

IRATXEK haurra errespetatzen du, baina zaila egiten zaio haurra definitzea. Zaila egiten zaio berak zer aportatzen duen definitzea. Irakasle bezala oso aktiboa da, denbora guztian egiten dagoen horietakoa, eta bere irakasle ideala ere horretara hurbiltzen da. Irakaslearekiko duen eredu oso aktibo eta partehartzaile horrek agian ez dio uzten beste patxada bat hartzen, eta jarraitu beharreko behatzaile rol hori kontzienteki egiten. Haurraren oso goxo hurbiltzen dela dio, haurrekin disfrutatzea da bere helburua; gustura egotea, eta horretarako egunero kriston "parranda" botatzen dute. Bere ustez, sentikortasuna gauza politak esatea eta ondo egiten dutena goraiatzea da. Antolakuntzan kaotikoa da. Ebaluazioa ere haurraren zentratzen du. Ekin-ekin horrek ez dio uzten kontzientzia hartzen hainbat egoeren inguruan eta autokritika sendo bat egiteko ere tarterik ez du hartzen. Zigorra eta ondorioa ezberdintzen saiatzen den arren, praktikan gauza bera dela adierazten du, nahiz eta bera ez konturatu. Taldean lan

egitea kostatzen zaio, eta gurasokien harremana, batzuetan, zaila egiten zaio. Guraso bilerak zailak dira berarentzat. Gaitasun sozio-emozionaletan ere nahiko ahul dabil; dena "jan" eta isildu egiten du. Enpatia eta asertibitatea bezalako emozioek gehiago landu beharko lituzketeela iruditzen zaio. Bikotearekin ere ez da batere maitekorra. Bestalde, bestearekin harremanetan ere zailtasun batzuk agertzen dira; ahizparekin, edo lankide berri konkretu batekin, adibidez. Bestalde, komunitatean ere ez du parte hartzen. Ebaluazioa ere haurraren zentratuta dago erabat; hausnarketak lankideekin egiten ditu edota hamaiketako egiten duen bitartean, baina ez modu sistematiko batean eta eskaini beharreko denbora eskainiz.

ITZIAR izango litzateke begirada sentikorrera gehien urruntzen dena. Agertzen ditu jarrera sentikorrak, baina zorrotzagoa eta zurrunagoa ere bada. Zigorra ere baliagarria iruditzen zaio. Zalantzak ditu haurren premiak asetzeraz gehiegi aurreratzen ote garen edo ez. Aipatzen du haurrak behatzeko oso tarte gutxi dutela irakasleek. Harremanak eraikitzerako garaian, ez ditu goxotasuna, edo eskuhartze zehatzak aipatzen, orokortasunean geratzen da. Argi dauka beti ezin zaiela haurren plazerrei toki egin. Kaos handia dauka. Antolaketa txarra, oso desordenatua da. Aldaketak txertatzen ditu zerbaitek ez badu funtzionatzen, baina hausnarketa sakonik egin gabe. Ebaluazioa haurraren zentratzen du eta autokritika eta autoebaluazioa zerbait negatiboa bezala bizi ditu. Boterea erabiltzen du batzuetan: "nik esan dudalako eta punto". Ez daki nola ikusten duen bere burua. Ez dauka garbi. Besteekin harremanetan mesfidati agertzen da, eskola jantzita bizi da; alertan, defentsiban. Berak hala aitortzen du. Gaitasun sozio-emozionaletan ezintasunak aitortzen ditu. Besteen onarpena beretzat oso inportantea da, besteen begiradak asko axola dio. Besteekin harremanak zailak egiten zaizkio.

Irakasle bat ez da inoiz bestearen berdina izango, nahiz eta biak begirada sentikorrera gehiago edo gutxiago gerturatu. Baina zer gertatu da irakasle horien bizitzan hori horrela izateko? Zer izan da begirada hori garatzea ahalbidetu duena? Horretan sakonduko da hurrengo ikergalderan.

6.2. Nola eraiki da irakasle bakoitzaren begirada sentikor hori?

Begirada sentikorra denboran zehar garatzen doan konstruktua bat da, prozesu bizi bat. Ez da sentikorra izan/ez izan dikotomiara mugatzen. Azken finean, identitatearekin lotura estua dauka. Pertsona ez da sortzen identitate konkretu bat zehaztuta; identitatea inoiz amaitu gabeko prozesua da. Ondorioz, identitatea zerbait dinamikoa eta aldakorra dela esan daiteke, testuinguruarekin elkarrekintzan eraikitzen dena. Gauza bera gertatzen da sentikortasunarekin ere.

Sentikortasunez begiratzen duen irakaslea identitate sentikorra duen irakaslea da. Esan beharrik ez dago identitatea irakaslearen profesionaltasunean funtsezko osagaia dela, horrek eragingo baitu irakasle izateko eta jarduteko moduan, baita besteekin harremanak izateko moduan ere. Beraz, irakasle sentikorraren identitateak marko bat eskaintzen dio irakasleari, jakiteko “nola izan irakasle sentikor”, “nola jardun irakasle sentikor bezala” edota “nola ulertu hezkuntza sentikortasunez”.

Aztertu diren irakasleen bizitzako narratibak kontuan hartuta, argi dago begirada sentikor horren eraikuntzan eragin duten hainbat gertaera badirela. Irakasleen bizitzan eragina izan duten pasarte esanguratsuak dira horiek. Azken finean, irakasleen bizitza pertsonaleko gertaerak eta esperientziak estuki lotuta daude bere funtzio profesionalaren garapenarekin.

Aipatutako pasarte esanguratsu horiek denak sentikortasunarekin lotuta daude, nolabait; gertaera horiek irakasle hauen bizitzan mugarri batzuk finkatu baitituzte eta beraien begiradan eragina izan baitute. Gaur egun duten begirada izateko aurrekariak izan dira. Nolabait, modu batera edo bestera, eta maila arinagoan edo sakonagoan, baina beraien bizitza markatu duten gertaera garrantzitsuak dira. Mugarriak dira.

Gertaera hauek modu eta esanahi ezberdinetakoak izan daitezke. Esate baterako, haurtzaroan eta gaztetan bizitako testuinguruak, bizipenek eta oroitzapenek markatzen dute norberaren izaera eta eragina dute helduaroko portaeran; gurasoekin izandako harremanak, haurtzoko sentimenduak, lagunekin harremanak... Horiek forma ezberdinak hartu ditzakete, zoriontasunarekin, galerarekin edo doluarekin lotutakoak... Bapatean eta ustekabean gertatzen direnak ere izan daitezke, eta horien ondorioz bizitza aldatu daiteke. Eta hortik aurrera dagoeneko ez da ezer berdina izango.

Horietako batzuk giltzarri moduan jokatzen dute, eta pertsonaren lehenaldia eta geroa markatzen dute.

Dena den, gertakari horiek guztiak badute zerbait komunean; gorputzarekin eta bizipenekin oso lotuta daude. Identitatea eraikitzen duen oro, gorputz esperientziatik pasatzen da; marka uzten dute gorputz edo azal esperientziatik bizitakoek. Askotan, gainera, ez dira esperientzia gozoak, sufrimendua ekar dezakete, baina era berean, beste toki batetik eta beste modu batera begiratzera eraman dezakete heldua. Irakaspen funtzioa bete dezakete. Ikasteko aukera handia eskaintzen duten esperientziak dira.

Pertsonaren baitan nolabaiteko transformazioa ahalbidetzen dute. Baina non dago transformazio honen oinarria? Bada, norbere buruaren kuestionamenduan. Sentitzeko modu bat aldatzeko gaitasuna dute eta horrek eramaten du pertsona testuingurua beste modu batera ulertzerara, begiratzera eta sentitzera. Gorputzean bizi eta azalean sentitzen dira; beraz, errealitatearen kontzientzia maila handituz hausnarketara eramaten dute bat.

Horrela, pasarte horiek identitatean edo prozesu profesionalean aldaketak eragiteko ahalmena dute, dela egonkortasuna kolokan jartzeko duten ahalmenagatik, dela ebazteko zailtasunagatik, dela ezarritako rolei eta ikuskerei aurre egiteko gaitasunagatik.

Ikerketan parte hartu duten narratibak kontuan hartuta, beraien begirada sentkor horren eraikuntzan funtsezko elementuak izan diren hiru motatako pasarte esanguratsuak sailkatu dira.

1. PASARTE PERTSONAL ESANGURATSUAK

Eremu zabala hartu dezakete; haurtzaroan, nerabezaroan zein helduaroan gertatzen diren esperientzia ezberdinak dira, baina gaur egungo bizitzan eta portaeran nolabaiteko eragina izan dutenak. Aniztasun handia nabari da; momentu onak, gogorrak, ustekabekoak...

2. PASARTE PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Formazioarekin eta prestakuntzarekin dute lotura. Ikasketen aukeraketekin hasi, eta bizitzan zehar egindako formazio ezberdinak aipatzen dira. Etengabeko formazioarekin

ere badu lotura. Baina, batez ere, beraien lanbiderako esanguratsuak izan diren ikasketak aipatzen dira.

3. PASARTE PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Lan esparruan, une edo espazio jakin batean gertatzen diren gertaerak dira. Gatazka bat sortzen dute irakaslearen lanaren ohiko formetan. Ikasgelan sortutako gorabehera kritiko baten aurrean, irakasleak sortzen den arazoa konpontzen saiatuko diren alternatibak bilatzen ditu. Baina ez da nahikoa estrategia ezberdinen proposamena, praktika pedagogikoari buruzko hausnarketa egin behar baita.

Irudia 19: Pasarte esanguratsuak edo mugarriak.



Bizitzan zehar, pertsona guztiek bizi dituzte hainbat pasarte esanguratsu edota inflexio puntu bizitzan zehar. Momentu horiek norberaren ibilbidea edo garapena definitzen laguntzen dute edota erabat aldatu dezakete norbanakoaren norabidea; batzuetan hoberako, besteetan okerrerako.

Horrela, pertsona aldatzen eta garatzen doa bizitzan gertatzen zaizkion hainbat bizipen eta pasarteren eraginez. Eta horrek zuzenean eragiten du funtzio profesionalean ere. Norberaren identitatea eta identitate profesionala garatzen doaz eta norberaren sentikortasunarekin lotutako aurrekari horiek eragina dute begirada sentikorra eraikitzerako garaian.

Azken finean, prozesu hori etengabea da; gaurko norbanakoa bizi izan duen guztiaren ondorio da; bere bizitzatik pasatu diren pertsonen, bere balio, pentsamendu eta emozioena. Azken finean, bere esperientzia guztien ondorio.

Jarraian aurkeztuko dira elkarrizketatutako irakasleen bizitzetan zein izan diren pasarte esanguratsu horiek eta nola eragin duten berain begirada sentikor horren sorreran eta garapenean.

6.2.1. Mainerren begiradaren eraikuntza

Taula 17: Mainerren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Amaren goxotasuna eta aitaren falta - Gurasoengandik babestuta sentitu da. - Eskolan askotan frustratuta - Irakasleei beldurra - Haurtzaroan zapalduta sentitu. - Bikotea - Ama ezin izan 	<ul style="list-style-type: none"> - LH Musika ibilbidea - Haur Hezkuntza - Erasmus Herbeheretan - Psikomotrizitateko formazio pertsonala - Montessori masterra - Praktikak 	<ul style="list-style-type: none"> - Oposaketak - Lanean hutsune sententzioa eta ezintasuna - Bere gelatik eragiten hasi - Gaur egun besteen formakuntzan

- BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK

Haurtzaroko bi kontraste ditu buruan: bera etxean familiarekin, eta bera eskolan. **“Sumatzen dut oso ezberdina nintzela. Etxeko goxotasuna eta eskolan berriz.... Etxean geratu nahi nuen beti”.** (Maid.2.30.1089). Eskolan ez zen zorientsu, baina etxean beste guztia bazuenez, oso zorientsu zen etxean. Horrek eskolako orekatzen zuela sentitzen du.

Txikia zenean, gurasoak lanean oroitzen ditu. Ama beti hor egoten zen, zaintzen zituen. Aita beti lanean oroitzen du. **“Ni orain konturatu naiz eta aita ez da etorri inoiz, ez gaitu inoiz eraman eskolara, inoiz ez da etorri nire kontzertuetara. Nik ez dut hor faltan bota. Beno, nik uste adinarekin gero bai konturatu naizela aitaren falta badudala, aitaren paperarena”.** (Maid.2.32.1146).

Gurasoekin harremana oroitzerakoan, amarekin goxoa oroitzen du. Gogoratzen du ama pozik zegoenean besarkadak eta muxuak ematen zizkiela eta kilimak egin. Babestuta sentitu izan da gurasoengandik. **“Aitaren oroitzapen ona daukat nola egiten zuen hagitz guregatik, baina kontaktua ez dut oroitzapena aitarena. Besoetan, aitaren besoetan ez dut oroitzapenik”.** (Maid.2.32.1159).

Txikitan, eskolan eta etxean haur ezberdina zela gogoratzen du. Hori oso garbi du. Etxean, lehengusuekin jolasten libre zen. Eskolan, kikilduta sentitzen zen. Irakasleei beti beldurra izan die. Eskolako egun batzuk, eta batez ere irakasleen aurpegiak, buruan iltzatuta ditu;

“Oroitzen dut irakasle bat, eta 4 urte egon behar izan nuen berekin. Bi aurpegi zituen. Gogoratzen naiz 5 urte nituela, egun asko egon nintzela gaixorik. Eskolara bueltatu eta ez nuen gelara sartu nahi. Amari heltzen nion eta amak joan egin behar zuen. Irakaslea irribarretsu zegoen nirekin eta ama joan zenean aldatu zitzaion aurpegia. Esan zidan: “aski da! Lanera!”. (Maidier.1.63.63).

Hori markatuta du, irakasle harena. Beti irakaslearekiko beldurrez. HHko irakasleak ez zuela berarengan sinesten uste du, baina amak bai.

Eskolan frustrazioa sentitu izan du askotan. Bizipen oso gogorak bezala izendatzen ditu. Amak beti esaten zion eskolan gauzak ongi egin behar zituela. **“Gogoratzen dut botaka gogoa izan eta beldurrez egotea irakasleen errietagatik. Baso batera bota eta basoa gordetzen irakaslea ez konturatzeko.” (Maidier.2.33.1204).** Saiatzen da ez izaten bi aurpegi; gurasoekin bat eta hurrekin beste bat. Hori oso garbi dauka; ez zaio gustatzen, berak hori bizi izan duelako. Ikusi du nola gurasoekin adeitsua zen irakaslea, baina ez berarekin...

Eskolan ez zen zoriontsu, baina etxean beste guztia bazuenez, horrek eskolako orekatzen zuela sentitzen du. Hala ere, haurtzaroan zapaldua izan denaren sententzia dauka; batez ere, eskolako bizipenekin lotuta.

Bikotean bizitzea ere inportantea izan da bere bizitzan. Bere bikotea ezagutzea bere bizitzan gehien eragin izan duen gertakarietako bat izan da. Bere bizitzan presentzia handia hartzen du. **“Berarekin dudak konfiantza ez dut inorekin izan. Elkar ondo ezagutzen gara. Bagoaz momentuak elkarrekin partekatzen: elkarrekin bizitzen jarri, gero ezkondu, orain etxea berritu...” (Maidier.2.36.1286).**

- BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Irakasle ikasketak aukeratzeko garaian haurrak berak asko motibatu zuen. Orain konturatzen da zein eragin handia daukan haurraren. Haurra da etorkizuna eta gizartea eta dena. Umeei eskaintzen diena oso inportantea dela uste du. **“Zergatik aukeratu irakasle izatea? Magisteritza ikasi nahi nuen, ahizpa magisteritza ikasten ari zelako, bera ikusten nuen eta bertako kontuak azaltzen zizkidan, musika aukeratu nuen, gure etxean beti egon delako musika”. (Maidier.1.6.197).**

Hasiera batean, magisteritza musikala ikasi zuen. Ikasketa haien oroitzapen onik ez du, irakasleenak batez ere. **“Irakasleen kontaktua beldurretik eta errespetutik bizi nuen,**

beraiengana hitzordu bat eskatzera joan eta inoiz ez zeukaten gogorik hitz egiteko.” (Maidier.1.2.34). Praktikak egin zituenean, Haur Hezkuntzako gela ezagutu zuen eta txundituta geratu zen. Hor pentsatu zuen Haur Hezkuntza ikastea.

Mondragon Unibertsitateko Huhezi-ra joan zen Haur Hezkuntza egitera eta esperientzia erabat ezberdina bizi izan zuen. Aldaketa handia izan zen berarentzat. Ordura arte, irakasleekiko zuen ikuspegia aldatu zuen. ***“Irakasleek nire izena zekiten! Interesa sumatzen nuen nirekiko eta nire lanarekiko. Lan pertsonal handia ere egin genuen. Ordurarte ez nintzen nire buruaren inguruan hausnartzen jarri. Bertan dena zen hausnarketa”.*** (Maidier.1.7.233). Hor sentitu zuen hori zela benetan bere bidea.

Haur Hezkuntza ikasten ari zen bitartean, Erasmus Herbereetan egiteko aukera izan zuen. Beste hainbat bizipenen artean, Montessori eskolak ezagutzeko eta praktikak egiteko aukera izan zuen. Esperientzia hori oso aberasgarria izan da bere bizitzan. ***“Oso esanguratsua izan zen bidaia hura, orain naizena bidaia hari esker izan da”.*** (Maidier.1.8.284).

Beti iruditu izan zaio irakasleak asko formatu eta prestatu behar duela; ezinbestean. ***“Nirekin musika ikasi zuten askok bukatu eta oposizioak egin zituzten, baina nik pentsatzen nuen nolatan egingo ditut oposizioak, oraindik asko daukat eta ikasteko.”*** (Maidier.1.7.249). Handik urte batzuetara, Haur Hezkuntza egin ondoren, eta lanean urte batzuk pasa ostean gainditu zituen oposaketak. ***“Oposaketak atera nituenean, ez nuen bukaera moduan ikusten, hau da, lortu dut nahi nuena. Ez, plaza atera nuenean, esan nien gurasoei, orain egonkortasuna daukat, honek aukera ematen dit eta baliabideak eskaintzen dizkit ikasten jarraitzeko”.*** (Maidier.1.22.847).

Horrela bada, Montessori masterra ikasi zuen Katalunian eta praktikak egitera joan zen hilabetez, Mexikora. Master ikasketen ondoren, askoz gehiago zentratu da irakaslearen rolean;

“Haurra begiratzeko modu bat eman dit, ez begiratu bakarrik, zeren nik lehen banekien hiru urtekoek zein ezaugarri zituzten, adin horretako beharrak zeintzuk ziren, nire rola zein zen uste nuen banekiela baina ez da hori. Gelan ez da egon behar irakaslea zuzentzen. Haurraren bidean egon behar duzu, hori aldatu dut eta haurra ezberdin ikusi dut.” (Maidier.1.11.390).

Montessorik lagundu dio gela antolatzen; materiala, espazioa, behaketa...

Psikomotrizitatea ikasteak, aldiz, kontzientzia gehiago eman dio. Haurren tokian jartzen lagundu dio; bere sentsazioez jabetzen eta haurra modu sakonagoan ulertzen. **“Ukimena lantzen lagundu dit, baita nola ukitu haurra eta nola begiratu haurra.” (Maidier.1.17.621).** Haurren tokian jartzen eta kontzientzia hartzen; batez ere, formazio pertsonalak lagundu diola esaten du.

Bere ustez, etengabeko formazioa haurra behatzea da; ikertzea zergatik den hori, zergatik ez, zergatik egiten duen... Baita irakasleok beren artean gehiago elkartu eta hausnartzea ere. **“Zeren ziklo bilerak egiten dira, baina eskolako kontuekin. Gure artean hitz egitea da esanguratsua. Zuk nola egiten duzu hau? Zuri zerk funtzionatzen dizu? Nik badut haur bat... nola egin dezakegu? Gure artean retroalimentatu gaitezke.” (Maidier.3.66.2367).**

- BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Lanean hasi eta lehenengo garaietan, sentitzen zuen irakasle gisa egiten zuena ez zela egokiena. Horren kontzientzia bazuen. Haur Hezkuntzan hasi zenean, hutsune handia sumatzen zuen. Pailazo bat sentitzen zen: tuntunarena egiten, haurrak entretenitzen. Baina bazekien haurrek ez zutela hori behar;

“Baina egiten nuen, gaizki baina egiten nuen. Hasiera batean, gela gogorra bezala sentitzen nuen eta etxera joaten nintzen pentsatzen. Zer pasatzen zait, zer sortzen du haurrak nigan, nire okerrena ateratzen du eta. Garraisi egiten nuen, inoiz ez bezala. Horrela ezin da, ez dut horrelakoa izan nahi haur batekin. Zigorra erabiltzen nuen. Ez neukan baliabiderik, ez nekin nola egin orain konturatzen naiz zer egiten nuen orduan eta a zer desastrea..” (Maidier.1.21.751).

Beti pentsatu izan du bazegoela beste egiteko modu bat;

“Nik ordea erreproduzitzen nuen lehen ikusitakoa, txokoak, lan egiteko moduak... gauza batzuk bai baina ez nintzen eroso sentitzen egiten nuenarekin eta nire buruarekin. Askotan ahotsik gabe geratzen nintzen, ohituta gaude tonu batean, aditzen duzu horrela eta zuk ere horrela egiten duzu. Banekien zerbait gaizki egiten ari nintzela.” (Maidier.1.12.417).

Hura izan zen bere urterik kritikoena. Ateratzen zituen eskura zituen estrategia guztiak; eramaten zuen trikitia, panderoa, egiten zien magia, gitarra ere jotzen zien... **“Nolabait haur haiek goxatu nahi nituen.” (Maidier.1.21.782).**

Asko aldatu da orduz geroztik. **“Hortik aurtengo urtera nola iritsi naizen ez dauka zerikusirik. Ni lasai nago, ez naiz estresatzen, ia ez zait entzuten gelan”.** (Maidier.1.21.784).

Aitortzen du hasieran, nahiz eta orain ez duen berdin pentsatzen, irakasle hori gustatzen zitzaiola;

“Gaur egun, nik hurrekin gehiago ikasten dut nik erakutsi beharrean. Baina hasiera batean irakasle horrek boterea bezala ematen zidan. Nik haurtzaroan zapaldua izan nintzela sentitu nuen. Orduan oroitzen naiz gero, gauzak beste modu batera egin nahian, hurrei lagundu ahal izateko, ezberdin ikasten laguntzeko.” (Maidier.2.37.1336).

Irakasle bezala beti gustatu izan zaio ikastaroak egin eta ikastea. Horrek asko motibatzen du eta ikastaro asko egiten saiatzen da. Joaten den bakoitzean gehiago egin behar dituela pentsatzen du, asko ikasten duelako. Oraindik beharra duela sentitzen du.

Postu finkoa atera zuen eskolan bere gelan poliki-poliki Montessori metodologia martxan jartzen hasi zen. Horrela, eskolan izena hartzen joan da eta zuzendaritzak beste irakasleak formatzeko ardura eman dio. **“Asko asko ez... irakurtzen dut, aurten esate baterako irakaslearen rola inguruan aritu naiz. Gero gainera, irakasleak formatzen ditut eta orduan asko irakurri behar dut gero beraiei transmititzeko. Asko gustatzen zait, haurren inguruko gaiak, metodologiaren ingurukoak....” (Maidier.3.54.1896).**

Formazio beharrak sentitzen ditu gai ezberdinen inguruan; irakaslearen rolean sakondu, sistemikoa arakatu, familia eta eskolaren arteko harremanak...

Laburbilduz....

Haurra begiratzeko modua aldatu da Mainerrengan. Haurra bera da, baina bere hurbilketa beraregana edo bere gorputz espresioa, tonoa, ahotsa... aldatu denez, haurra ere berarekiko aldatu dela dio. "Aldatu ditut nire tonua, nire hitz egiteko modua, nire aurpegiak, nire gestuak...kontzientzia gehiago eman dit". Guzti horretan eragina izan dute berak txikitan irakaslearekin izandako bizipen ez oso gozoek, eta zapalduta sentitzeak. Oso argi dauka hori ez duela errepikatuko berak gelan dituen hurrekin. Horretaz gain, lanbidean sentitutako hutsuneek gehiago formatzera eraman dute. Montessori ikasteak behaketan trebatzea ekarri dio, eta psikomotrizitateak hurrekiko eta bere rolaiekiko kontzientzia gehiago hartzea. Horrek oso motibatuta egotera eta hezkuntzako parte aktibo sentitzera eramaten du. Gaur egun, oso argi dauka zeintzuk diren bere eginbeheharrak irakasle bezala. Oso kontziente da egiten duenaz eta egin beharrekoaz.

6.2.2. Naiararen begiradaren eraikuntza

Taula 18: Naiararen begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Hutsune handiko haurtzaroa - Babesgabetasun sentrazioa - Guraso goxoak - Lagunekin harremanak - Buruko gaixotasuna 	<ul style="list-style-type: none"> - LH atzerriko hezkuntza - Haur Hezkuntza - Hik Hasi 0-3 formazioa - Psikomotrizitatea ikasteko gogoia - Praktikak 	<ul style="list-style-type: none"> - DBHko esperientzia txarra. - Oposaketak - Aholkulari lana

- BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK

Hutsune handiko haurtzaroa izan duela dio Naiarak. Zortzi urtera arte Iruran bizi ziren, amak ez zuen lanik egiten eta bera eta anaiarekin egoten zen. Orduan ez zuela hutsunerik sentitzen usten du;

“Baina hor gurasoek taberna jartzea erabaki zuten eta Tolosara joan ginen bizitzera, eta orduz gero, gurasoekin gutxi egoten ginen. Ordura arte, ama etxeakoandrea zen, aitak lantegian egiten zuen lana eta aldaketa handia eman zen. Bertako ikastolan hasi nintzen 3. Maila egiten. Aldaketa izan zen, ama etxeakoandre izatetik tabernan lanean hastera. Orduan nire anaiaren kargu egin nintzen. Gutxi gora behera edo nik sentrazio hori izan nuen. Anaiak 5 urte zituen eta nik 7. Oroitzapen horrek babesgabetasuna sortzen dit.” (Naiara.2.27.921).

Txikia zenean, gurasoak oso goxo oroitzen ditu. Bera ere oso ume erreza omen zen, soinu asko ateratzen ez zuen horietakoa. ***“Nik ez daukat oroitzapenik, horrela errieta gogor bat edo... goxo. Ama ere oso goxoa izan da, musu asko ematen zituena, asko ukitzen zuena... eta aita ere bai, aita ere oso goxoa izan dugu, oso umezalea ere bada.” (Naiara.2.28.959).*** Gurasoen falta sentitu du, baina batez ere, denbora aldetik. Gainontzean, maitasuna asko adierazi diela sentitzen du Naiarak.

Orain arte bera ez zen kontziente, baina gaur egungo lanketa pertsonala eginda uste du ez zela babestuta sentitzen gurasoengandik;

“Baina oraindik guztiz arakatu gabe daukat, hor dago.. bai eta ez. Presentziaz ez, baina babes emozionala eman didate. Beti adierazi didate asko maite nautela eta hor daudela behar dudanerako, baina ni oso kontziente naiz denborarik ez zeukatela eta orduan nik neuk ere mugak sortu ditut.” (Naiara.2.28.974).

Gurasoek taberna hartu zutenean, amonak ematen zion estaldura emozionala, beste inor ez zen gai. Amonarekin babestuta sentitzen zen.

Oso arduratsua izan da beti, isila, gauza asko adierazten ez zuena, asko tragatu izan duen umea izan da. Horretaz orain konturatzen da. **“ Eta oso formala, tiestotik ateratzea ez zait inoiz gustatu izan eta hori txikitatik sortutako zerbait dela iruditzen zait. Gutxi molestatu behar, gurasoak okupatuta daude, lagundu behar diet eta ni nire buruaz arduratu”.** (Naiara.2.28.968).

Amak autobusez joan behar zen eskola batera apuntatu zuen eta hilabete batez aguantatu zuen. Egunero negarrez joaten omen zen, gainean pixa eginda. **“ Nire amak ezin zuen gehiago eta lehengusuak ikastolan nituenez, Tolosako ikastolan apuntatu ninduen. Oso oroitzapen gutxi ditut. Ordurarteko oroitzapenak, gogoratzen dudana, ume alaiarena da.”** (Naiara.1.3.75).

Aitari endekapenezko gaixotasun bat diagnostikatu zioten;

“Nire burua entzuten hasi naiz eta nire buruaren beharrak. Nire burua lehenago jartzen hasi naiz eta asko kostatu zait hori. Ni pasatu nintzen gurasoak ez egotetik, aita gaixotxera eta aita zaintzera. Alde batetik bestera pasatu ginen eta horrek ez dit utzi neure burua lehenago jartzen.” (Naiara.2.34.1182).

Gogoan du oso irakasle jatorrak tokatu zitzaizkiola. **“Goxoak, tratu oso ona eman ziguten oso oroitzapen onak ditut Tolosako ikastolakoak. Irakasleekiko perspektiba garai horretakoa oso ona daukat.”** (Naiara.1.4.139).

Lagunak egiteko erraztasuna izan du, baina gelan liskar handiak izan zituztela dio;

“Neska batekin liskar handiak izaten genituen. Ni gogoratzen naiz hari “xixaina” sartzen beste pare batekin edo... gero istoriak buelta eman zuen eta nik pasa nuen oso gaizki. Baztertu egin ninduten. Orduz geroztik, desprezioso sentsazio gogor

hori izan dut. Gero bizitza pertsonalean faktura handia pasa dit. Oroitzapen handia dut horri buruz.” (Naiara.1.3.99).

Inoiz ez diote esan behar izan, zer egin. Konfiantza osoa erakutsi izan diote; bai irakasleek, baita gurasoek ere. Arduratsua izan da eta horrek asko erraztu du.

Duela urte batzuk buruko gaixotasun bat izan zuen eta oso gogorra izan zen berarentzat;

“Burua joan egin zitzaidan nire bizitzako momentu konkretu batean, eta oso gaizki egon nintzen. Nire buruak “klak” egin zuen. Kolpe handia izan zen niretzat. Eta hori pasa zitzaidanean eta kontziente izan nintzenean gertatutakoaz, depresio bat pasatu nuen, hor oso gaizki egon nintzen.” (Naiara.2.36.1277)

Ezberdina izatea gustatuko litzaioke; batez ere, bere buruarekiko segurtasuna dela eta ez dela.

- BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Betidanik egin nahi izan du Haur Hezkuntza. **“Nire jolasa andereñoetara jolastea zen, anaia ikasle jarri eta ni andereño. Inoiz ez dut dudarik zer ikasi nahi nuen. Oso argi neukan. Ez nintzen panpinekin jolastekoa izan.” (Naiara.2.27.934).** Institutuan ikasle zela, azken urtean, ikasle ohiak etortzen ziren beraien esperientziak partekatzerara eta magisteritza egindako horietako batek esan zuen Haur Hezkuntzak ez zeukala inongo irtenbiderik;

“Ni zur eta lur geratu nintzen, orain zer egin behar det, justu gure tutorea ingeleseko irakaslea zen eta hark esan zidan ingelesa beti ongi menderatu dezu, badirudik hortik badagoela irtenbiderik, magisteritza atzerrikoa ere badago... eta tonto tonto horrela jon nuen atzerriko majisteritzara.” (Naiara.1.2.56).

Baina arantza hor geratu zitzaion eta handik hamar urtetara Haur Hezkuntza egiteko matrikulatu zen. Berak bi aldiz egin du magisteritza, 18 urterekin eta 28 urterekin. **“Atzerri egin nuenean, egunero klasera joaten nintzen, Haur Hezkuntza egiterakoan lanean nengoen eta ezin nuen beti klasera joan. Oso ezberdina izan zen, eta gainera 10 urteko aldea batetik bestera. Haur Hezkuntza egin nuenean, ikasi gutxi egin nuenaren sentsazioa neukan.” (Naiara.1.8.279).**

HIK HASI-K eskaintzen duen 0-3 bitarteko hurrekin jarduteko ikastaroa egiten ari da. Momentu honetan oso gustura dabil. Baina beti izan du psikomotrizitateko formazioa egiteko gogoia eta asmoa, baina oraindik ez du aukerarik izan. Arantza sartuta dauka eta bertako irakasle den Alvaro Beñarani egiten dio erreferentzia. **“Orain gainera Alvarorekin egin ditut formazio pertsonaleko saio batzuk eta gehiago konbentzitzen nau oraindik.” (Naiara.3.55.2045).** Esperantza dauka egingo duela egunen batean.

Iruditzen zaio, hobe izango zuela zenbait kontuz lehenago ikasten hastea.

Hilean behin garapen pertsonala lantzerantz joaten da. Bere autoezagutzan sakontzera. **“Kezkak nituen, autoestimua, bizitzako zenbait jarrera, badut hor zerbait hobetzeko. Urteak neramatzan zerbait egin nahi nuela baina ez nintzen atrebitzen. Lanean ere hurrekin ondo egoteko, nik ondo egon behar dut. Hori guztiori kudeatu nahi dut, gurasoekin dudan harremana ere bai.” (Naiara.1.22.768).** Formakuntza pertsonal hori, horri guztiari aurre egiteko inportatea izan da, orain beste modu batera eramaten ditu hainbat kontu.

Gorputza ere hasi da lantzen; pilates eta igeriketa. **“Txorakeria ematen du, baina inportantea da gure lanean, gorputz mugimendua, posturak...” (Naiara.1.22.763).**

Bi motatako etengabeko formazioa ikusten du Naiarak; bat ikastetxe modura eta bestea irakasle bezala, pertsona bakoitzarena. Lehenengoa, ikastetxeak dituen beharretara zuzendutako formakuntza, eta hori ikastetxeak bilatuko du. **“Baina hor ere iruditzen zait ikastetxeak bere nortasunetik joan behar duela eta ez modari lotuta. Eta askotan oso zaila da, zeren hezkuntzak ere bideratzen gaitu gauza batzuk egitera.”(Naiara.3.61.2262).** Eta, gero, pertsonala egongo litzateke. Norbere beharrak asetz, norbere buruarekin zintzo jokatu behar dela uste du. **“Horretarako irekita egon behar duzu. Zintzoa izan behar duzu eta askotan zaila da, ikusi zentzuk diren zure gabeziak eta horiek asetzen saiatu.”(Naiara.3.61.2265).**

Behar formatibo handiak sentitu ditu. **“Hasteko, marko teoriko hori gauzatzea, irakasleak ere askotan, ez dakit nola esan, familiak guregana datoz edozein zalantzarekin eta zuk aholku bat eman behar duzu edo zuk sentitzen duzu eman behar duzula eta ez dakizu askotan.” (Naiara.3.39.1344).** Eta horri erantzuna emateko, hutsune handia nabaritu izan du. Hainbat kontu arrazoitzen jakiteko beharra.

- BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Bere bizitzako momentu batean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan irakasle izan zen eta oso gaizki pasatu zuen. Irakaskuntza ere uztekotan egon zen;

“Ez dut utziko irakaskuntza, baina ez dut DBH errepikatuko pentsatu nuen. Izaera kontua ere bada, eta konturatu nintzen nirea ez zela DBH. Azkenean ikasleekin enfrentamendu konstante bat bizi behar duzu eta niri hori ez zitzaidan gustatzen. Lagun bati esan nion behin, nik maitekor sentitu nahi nuela lan egiten nuen tokian.” (Naiara.3.54.1979).

Hainbat urtez lan egin ondoren, oposaketak atera zituen eta Haur Hezkuntzako hautua egin zuen. Hasieran beldurtuta hasi bazen ere, esperientzia askorik ez zuelako, gaur egun oso gustura dago.

Azkenaldian, liberatuta dago eskolan. Eusko Jaurlaritzatik eta Berritzegunetik bideratutako proiektu batean parte hartzen ari da aholkulari moduan. Ikastetxe batek beste lau ikastetxei bere praktika erakusten die. ***“Esan ziguten gustatuko litzaiekela guk egitea hori. Ni jarri nintzen lan horretan. Lau eskoletara joaten naiz. Oso polita izaten ari da, konpartitzea eta erakustea”.*** (Naiara.1.25.869).

Zentroarekiko duen asetasun gradua altua da. Eskola txikia da eta familia giroa daukate. Denak ezagutzen ditu. Bere momentu profesionala ona da; bere lanaz gain, aholkulari gisa lan egiteak ere betetzen du.

Laburbilduz...

Hasi zenetik orain arte haurra ikusteko modua asko aldatu du Naiarak. Esperientzia berriak gehitzen doazen heinean, norberaren egiteko moduak ere aldatzen dira, ezinbestean. Gaur egun, haur bat ikusten duenean, aurreiritzirik ez izaten saiatzen da. Txikitako hainbat bizipenek gaur eguneko irakaslearengan badute eragina; babesgabetasuna eta desprezioa bere azalean sentitu dituela aitortzen du Naiarak, eta horrek bestearengan zaintza jokabideak aktibatzeraz eramaten du. Naiarak zaintzari eta ingurukoak ondo egoteari garrantzia handia ematen dio. Zaintzen ohituta dago txiki txikia zenetik eta berak bizitutako babesgabetasun sentsazio hori ekidin nahi die haurrei.

Maitekor sentitu nahi du bere lana egiteko tokian. Horretan asko lagundu dio egiten ari den lanketa pertsonalak; hasi zenean zituen beldur, kezka edo ulertzeko gaitasunak aldatu egin dira.

6.2.3. Aneren begiradaren eraikuntza

Taula 19: Aneren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Haurtzaro oso zoriontsua - Amonarekin lotura - Anaiarekin harremana - Amaren adopzioa - Bi gaixotsun kroniko ditu - Ezin berriz ama izan, urte betean 3 aborto 	<ul style="list-style-type: none"> - Haur Hezkuntza ikastea - Psikologiak beti erakarri du - Psikomotrizitatea ikasteko gogoia - Praktikak 	<ul style="list-style-type: none"> - Oposaketak - Gaixotasunak - Tronbosia lanean

- PASARTE PERTSONAL ESANGURATSUAK

Ane beti izan da oso ume zoriontsua. Bere amak eta amonak esan izan dute beti oso ume ona eta erraza izan dela, lasaia, lotia, jatuna... **“ez zitzaidan gauza bat esan behar bi bider. Ez dut nabaritzen nire gurasoak edo amona denbora guztian nire gainean egon behar zirenik. Nahiko autonomoa nintzen baina kariño asko izan duen umea izan naiz.” (Ane.2.22.810).**

Oso haurtzaro polita izan du. Ikastolako oroitzapen oso onak ditu eta irakasle onak izan dituela dio. **“Ni ere potxolita bat nintzen eta on ona. Amak beti esan du, edonora joatekoa izan naizela, batek edo bestearekin geratu behar eta lasai geratu, jan behar nuenean jan, lo behar zenean lo. Oso oso lotia nintzen, eta lasaia. Kasketa gutxikoa.” (Ane.1.4.119).** Neska batek bullying egiten zien berari eta beste neska batzuei, baina hala ere lagunekin ondo moldatu izan da beti. Oso haur zoriontsua bezala definitzen du bere burua.

Haurtzaroa amonarekin lotzen du, oso harreman estua izan bait dute. Amona beti beraien etxean bizi izan da. **“Nik beti amonarekin egin dut lo, gela berdinean. Amonaz akordatzen naiz orain asko. Igual faltan dudalako ezta? Oso lotura estua eta oroitzapen polit asko amonarekin lotzen dut.” (Ane.2.22.793).** Bere amona bigarren ama baten modukoa izan da beretzat. Bizitza guztian ondoan izan du, berekin

egin du lo beti alboko ohean. Hil zenean, oso galera handia izan zen eta uste du heriotza horrek asko markatu zuela.

Amona goxoa omen zen, eta ama ere bai. Aitarekin beti izan du harreman gutxiago, beti lanean zegoen eta kanpoan asko egoten zen. Orain, etxetik kanpora bizi denetik, aitarekin harremana asko hobetu da. **“Nire ama izan da pertsona bat, danagatik asko arduratu izan dena, baina bere burua izan da azkena. Eta orain urteekin konturatu naiz, hori gaizki eramaten dudala. Zelan maite duen bere burua hain gutxi.”** (Ane.2.25.927).

Nerabezaroan nahiko lodia zen eta sentitzen zuen bere anaia berataz lotsatzen zela. Autobus berean joaten ziren unibertsitatera eta ez zion uzten berarekin joaten. Inoiz ez zen esertzen autobusean bere ondoan. Hori oso gaizki eraman zuen. Ondoren, 41 kilo argaldu zituen.

Orain dela urte batzuk, amona hil berri, kalean enteratu zen bere ama adoptatua zela. Bere bizitzan gehien inpaktatu eta min gehien eragin dion gertaera hori izan omen da;

“Nik nahiz eta jakin nire ama nire ama dela, min gehien ematen zidana zen pentsatzea nire amona ez zela nire amona. Hil eta handik 4 hilabetetara enteratu nintzen, nik berarekin neukan lotura estua eta gero. Hor mundua jauzi zitzaidan gainera. Eta hor eduki nuen sentimendu krisi bat moduan. Lehen uste dut gaur egun baino alaiagoa nintzela. Hor aldaketa sakon bat egon zen enteratu nintzenean nire ama adoptatu egin zutela. Horrek asko markatu zuen nire bizitza.” (Ane.2.25.945).

Bi gaixotasun kroniko ditu eta horrek hainbat gauza egitera mugatzen du.

Alaba bat dute. Bizitzan gertatu zaion gauzarik onena da. Oso inportantea. **“Askotan haserretzen gara, eta gogor egiten diot. Baina daukagu harreman oso berezia. Askotan ezer esan gabe, elkar ulertzen dugu. Nik maite dut bera asko eta berak nik ere bai.”** (Ane.2.33.1254). Baina beste ume bat eduki nahi du eta ezinean dabil. Urte betean 3 abortu eduki ditu; zentzu horretan, krisian dago, antsietatearekin.

- PASARTE PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Ikastolatik atera zenerako argi zuen magisteritza ikasi nahi zuela;

“Haur hezkuntza ikasi nahi nuen, haurrak txikitatik, eskolan sartzen direnean haur hezkuntza oinarri dela ikusten dudalako. Argi dago, izango zarena, haur hezkuntza garaian definitzen dela. Oinarri batzuk ezartzen dira Haur Hezkuntzan, benetan gero izango zarenerako. Gero ere, asko duzu ikasteko baina oinarri horiek hor daude beti.” (Ane.1.8.274).

Psikologia ez ikasi izana faltan botatzen du. Ezintasun bat ikusten du hor, eta Haur Hezkuntzan, orokorrean. ***“Unibertsitatean ikasi duzuna eta lanean ikasi duzuna ez delako nahikoa. Egunerokotasunean bai, baina kasu konkretu batzuk dituzunean ezin diozunean lagundu zuk nahi beste, hor sentitzen duzun inpotentzia.... Jo behar duzu beste pertsona batengana laguntza eske.” (Ane.3.45.1723).***

Beti ikasi nahi izan du psikomotrizitatea. Baina ez dauka tarterik. ***“Apuntatzekoa izan nintzenean, haurdun gertu nintzen. Gero tronbosia izan nuen, gero hanketatik operatu ninduten... mila gauza eta inoiz ez dut izan tarterik.” (Ane.1.12.427).***

Ikastaroak egin ditu, batzuk oso interesgarriak eta beste batzuk oso aspergarriak izan dira. ***“Azkena emozioen inguruan izan da. Ni izan nintzen arduraduna Haur Hezkuntzako denak formatzeko gero horren inguruan, eta pila bat ikasi genuen.” (Ane.3.43.1646).***

Etengabeko formazioa hil arte ikasten egotea dela uste du; irakasleak gauza asko birziklatzen joan behar duelako.

“Etengabeko formazio bat egon behar du beti, karrera profesionalak edo bizitza profesionalak irauten duen momentu guztian zehar. 2009an oposizioak atera nituen eta hainbeste ikasi nuen azterketarako esan nuela gehiago ez nintzela ikastaro batean ere apuntatuko. Baina irailean dagoeneko hasi nintzen ikastaro pila egiten. Askotan bizi erritmoak ez dizu aukera gehiegirik uzten, umeak zaindu etab... baina egin egin behar duzu.” (Ane.3.63.2449).

Aneren ustez, etengabeko formazioak laguntzen du irakasleek ikusten dituzten gabeziei erantzuna ematen.

Behar formatiboak sentitu ditu; beti esan izan du eskolan psikologo batek egon beharko lukeela. Eta ez dago. ***“Eguneroko praktikan sortzen diren kezketako eskatu genuen psikologo batzuk etortzea, eta denbora guztian nago behin eta berriro horrekin.” (Ane.3.58.2288).***

- PASARTE PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Oposaketak gainditu zituen duela urte batzuk. Beste herri batean dauka bere lanpostu finkoa, baina bere gaixotasunen ondorioz (ezin du gidatu) bera bizi den herrian dauka une honetan lanpostua. Beraz, gaixotasunaren ondorioz dago, nolabait, gaur egun dagoen zentroan. Lanean zegoela tronbosi batek ere eman zion.

Momentu profesional onean aurkitzen da. **“Puf! Pozik nago. Lehengo urtean 2 urteko gelak, hiru gela ziren eta dagoeneko proiektu bakarra daukagu. Beldur nintzen, 48 haur dira, ea zer moduz denak batera. Eta oso ongi daude, aluzinatzen ari naiz. Ondo daude, lasai daude, beharrak asetuta dituzte, produzitzen ari dira”.** (Ane.1.21.762). Hori oso aberasgarria dela uste du. Ikusten du haurrak pozik datozela, gustura daudela, eta beretzat hori da oinarria.

Laburbilduz....

Karrera egiten hasi zenetik hona, haurra ikusteko modua erabat aldatu dela dio; nola ulertu haurra, nola begiratu, nola behatu, zer daukan, zer pasatzen zaion... Horretan amatasunak asko lagundu diola aitortzen du. Ez da momentu ona pasatzen ari, baina aurrera egiten du. Bere ama adoptatua dela jakitea mugarri bat izan bada ere, bere gaixotasun kronikoek egunerokotasunean oztopoak jartzen badizkiote ere, berak alaitasunez begiratzen dio inguratzen duen guztiari; ziurrenik, Ane txikiak egiten zuen modu berean.

6.2.4. Itziarren begiradaren eraikuntza

Taula 20: Itziaren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Haurtzaroko oroitzapen ona - Gurasoak oso inportanteak - Amak eragin handia izan du beragan - Monjetan interna sartu zuten - Bigarren semea berezia da 	<ul style="list-style-type: none"> - Magisteritza euskal filologia - Heziketa fisikoa formazioa - Amak esan zion zer ikasi - Ikasketak ez zaizkio esanguratsuak egin 	<ul style="list-style-type: none"> - Orain hasi da "enpapatzen" - Berrikuntzan murgildu dira

- PASARTE PERTSONAL ESANGURATSUAK

Haurtzaroko oso oroitzapen ona dauka. Oso ezberdina gaur egungo haurtzaroarekin konparatuta. Baina oso ona. Denak elkarrekin joaten ziren eskolara eta etxera iristerakoan amak etxean egoten ziren, nahiz eta lanean egon. Eta gogoratzen du bere ogitartekoa prest egoten zela. ***“Joaten ginen jolastera eta ginen libre.” (Itziar.2.37.1361).***

Berarentzat oso inportaneak izan dira gurasoak. Bere aitak enpresa bat zuen eta aitak eta amak bertan egiten zuten lan. Amak ikasketak zituen, eta berak eta bere ahizpak zaintzaile bat zuten garai hartan. Baina ama bulegoan lanean egoten bazere ere, beti esaten zien berarengana joan zitezkeela. Bere ama oso firmea izan da eta berak eskerrak ematen dizkio. ***“Lagunak oso inportanteak bihurtzen direnean eduki behar duzu nortasun handia eta oso gogorra jakiteko zer nahi duzun eta nondik joan behar zaren.” (Itziar.2.41.1524).***

9 urte arte bizi izan zen bertan eta oso libre eta zoriontsu sentitzen zen. ***“Gaur egun ikas komunitateez hitz egiten da, baina hori ez da gaur egungo inbeto bat, antzinakoa da. Gu bizi ginen modua ikas komunitate bat zen.” (Itziar.2.38.1399).***

Eskolako lehen oroitzapena zera da; etxean euskaraz egiten zuten eta eskolan, berriz, gaztelaniaz egin behar. Ez zitzaion ikastea eta moldatzea beste erremediorik geratu. Eskolan neskak eta mutilak banatuta egoten ziren eta “cara al sol” kantatu behar izaten zuten. **“Hura piska bat zen “salvese quien pueda”.” (Itziar.2.39.1447).**

Txitxi burruntzi egiten zuteneko oso oroitzapen onak ditu;

“Asko gustatzen zitzaidan txitxi burruntzi egiten zenean, sua piztu... oso bibentzi onak. Eta ostiraletan egiten ziren gauza oso ezberdinak: egiten zen abesten ikasi, idatzi eta abesten ikasi. Eta oso gustuko nituen. Gaur egin tontakeriak direla pentsatzen direnak baina memorizazioa adibidez, gustuko nuen, poesiak adibidez, asko gustatzen zitzaidan.. eta gaur esaten duzu zelako tontakeria, baina niretzat ez da tontakeria bat. Eta zelako polita zen hori... familia eta denok, igual 3 edo 4 belaunaldi. Daukat oso oroitzapen ona eta inportantea.” (Itziar.2.55.2043).

9 urte zituela, amari esan zioten denbora galtzen zebilea eskola horretan eta eramateko norabaitera, eta euren borondate onerarekin monjetan sartu zuten “interna”;

“Hori penoso eta horroroso izan zen. Han lo egin, jan, ikasi, inor ere ezagutu gabe.. han ikasi nuen beldurra galtzen zeren lehenego gaua horroroso izan zen. Oso gogorra, gogoratzen dut igande batean utzi nindutela han, gurasekin eta ahizparekin joanda. Gauean haurren negarrak modukoak entzuten nituen eta ez nuen batere lorik egin. Azkenean katuak ziren, ni isil isila nintzen eta ez nion inori ezer galdetu eta aurrerago jabetu nintzen katuak zirela.” (Itziar.1.7.255).

Horrelako tokietan, beretzat oso inportantea izan da lagun onak izatea;

“Zeren lagun onak badituzu, edonon ondo egongo zara. Babestuta egongo zara, ondo egongo zara. Norbait kontatzeko moduan edo nahiz eta leku itsusi batean egon... nor edo nor edukitzeak alboan, gauzak beste modu batera ikusten laguntzen dizu. Harramanak oso oso inportanteak dira, oso, oso, oso. Eta gero, beno, horrelako tokietan eogteak estrategia asko erakusten dizkizu bizitzak. Ni adibidez, ikasketez baino gehiago baliatu naiz nire bizitzan estrategiez. Nire fantasian bizitzen ikasi nuen.” (Itziar.1.13.470).

Hiru seme izan ditu. Amatasuna gogoz hartu zuen. Bere semeak oso garrantzitsuak berarentzako. Bigarren semearekin arazoak izan zituen, ume berezia da;

“Orain berriro atzera egin ezker, beste modu batera jokatuko nuke, batez ere lehenengoarekin. Hutsune bat daukat. Bigarrenarekin asko ibili gara atzera eta aurrera medikuetan Bartzelonan eta.. eta zaharrena beti utzi behar duzu besteren batekin. Zorte txarra eduki genuen zeren topatu genuen neska bera zaintzeko ez zen batere egokia berarentzat. Ez zion inolako kariñorik ematen..” (Itziar.2.44. 1637).

Bizitza osoa estututa bizitzearen sentsazioa dauka. Gauza guztiekin arduratuta bizi izan da. Atzera joaterik izango balu, momentu bakoitza gehiago bizitzeari emango lioke garrantzia;

“Zenbat denbora da nik barre ez dudala egiten? Jo, ez dakit zenbat, eta hori ez da ona. Gero eta libreago izatera aspiratzen dut, gero eta kritigoago izatera baina modu konstruktibo batean, ez destruktore batean. Nik sarritan egiten dut kritika destruktorea jendearekiko, gauza askotan, eta ez dut nahi. Zeren bestela uste duzu besteak zigortzen zabiltzala eta zu zara zigortzen lehena. Libre nahi dut izan. Askotan bestea aldatzeko joera izaten dugu, baina ez duzu bestea aldatuko.” (Itziar.3.79.3131).

- PASARTE PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Magisteritza egiteko aukeraketa ez zen bokazionala izan. Psikologia ikasteko asmoa azaldu zuen, baina amak esan zion asko ikasi behar zela eta agian magisteritza errazago egin zezakeela, eta hortik abiatu zitekeela. Ez du inoiz asko ikasi; ez zuen gehiegi ikasten.

Ez dio gehiegi aportatu magisteritza karrera egiteak;

“Iguale ez nintzen buru belarri sartuta egon horretan. Ikasketak ziren ikasketak, baina niri ez zidaten aportatu. Bukatutakoan pentsatzen nuen: orain ematen didate niri klase bat eta ez dakit zer egin. Zuk teoria ikasten duzu, umeak daude 3 urterekin horrela, baina gero gela batean sartzen zarenean... aber, beti ikasten duzu zer edo zer, hor dago, baina nik uste dut formazio hori gabe ere, gauza bera egingo nukeela”. (Itziar.1.17.629).

Behin magisteritza ikasketak bukatuta, beste zerbait egin nahi izan zuen, baina ez zekien zer egin, hau edo beste... Logopediako zerbait... Gimnastika beti gustatu izan

zaio eta lankide batek animatu zuen hezkuntza fisikoko formazio baterara. Eta horrela egin zuen; hiru hilabeteko prozesu bat izan zen.

Etengabeko formazioa etengabe hor egotea da; etengabe begiratzen eta hausnartzen.

“Gure artean berba egin eta hausnartu, eta ikusi, honek funtzionatzen du? Ba benga, aldatu edo kendu. Zeren gauza batzuk daude hor, inplantata ez dutenak funtzionatzen. Ba kendu!” (Itziar.3.82.3291).

- PASARTE PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Nagusi izan den arte ez dio zentzurik hartu ikasitakoari. Lanean hasi da zentzua hartzen;

“Ni orain dela gutxi hasi naiz benetan planteatzen,jo, ba, orain nago gustora. Orain eta oraindik nago gauza askotan esaten ondo ari gara honetan edo ez? Eta neure kezka pila bat. Adibidez, materiala, inportatea da edukitzea edo ez? Oran arte gela guztietan material berdinta egiten zen, orain? Umeak etapa honetan zer bhar dute? Non daude? Horretan gabiltza denbora guztian. Ez dakit, orain dauzkat pilla bat duda. Baina orain uste dut benetan nagoela enpapatuta. Baina orain dela urte gutxi.” (Itziar.1.18.639).

Gaur egun sentitzen duena ezberdina da; orain oso gustura dago. Berak dionaren arabera, orain dela ez urte asko ikasi du zer den zehazki bere lanbidea. Berrikuntzarekin dabilta orain. ***“Berritzaileak diren eskoletara joan, ezagutu, berak ere etorri, ezagutu esperientzia berriak... eta beno, gauzak irakurtzen, beste eredu batzuk hartzen, eta hor apurtxo bat bai hasten zara ikusten, irakurtzen, jabetzen gauzekin...” (Itziar.1.18.661).***

Gehien kostatu izan zaiona, eta momenturik zailenak eskolan, lankideekin harremanak izan dira. ***“Zeren agian nik erritmo bat daukat eta beste batzuek beste zerbaiti ematen diote garrantzia...horrek batzuetan zalantzan jartzen nau. Niretzat poesia errezitatzea inportantea da, plazera ematen dit gainera, baina beste batzuei ez zaie gustatzen... niretzat ordea garrantzitsua da.” (Itziar.3.76.2996).*** Batzuetan deseroso sentitzen da, baina berarentzat oso inportateak dira lankideekin harremanak.

Beraien artean asko hitz egin eta eztabaidatzen dute, ezin bateratu ibiltzen dira. Batzuetan pentsatzen du, zenbat eta informazio gehiago eduki, nahasmen handiagoa sortzen dela. Orain beste formazio bat egiten ari dira, baina denboraz estu dabil. Hala ere, oso interesantea iruditzen zaio. ***“ Baina asko da, etxean lanean ibili behar da,***

gero bateratu egin behar dugu, bakoitzak bereak irakurri baina gero bateratu... uf... larregi". (Itziar.1.31.1180). Bere ustez, arlo asko eta aditu asko daude. Asko jasotzen dute baina gero ez dutela jarraitzen ildo bat aipatzen du. ***"Gauza asko ikutu, baina gero ez daukazu denborarik jarraitzeko, dena gustatzen zaizu, modarekin bezala da". (Itziar.3.60.2227).***

Eskolan erabakiak hartu behar izan dituzte; hormak bota eta metodologia berri batekin hasi. Esperientzia hori aurrera eramateako, irakasleek dakitenaz gain, ezagutza gehiago behar dela uste du;

"Nik orain ditut dudak, sekula ez ditut eduki dudak, baina orain... pila bat duda eta begira zenbat urte. Nik lehen argiago neukan. Ez nituen planteatzen gauza hauek guztiak. Gure artean asko hitz egiten dugu eta eztabaida pila bat. Batzuetan zenbat eta informazio gehiago, nahasmen gehiago da azkenean." (Itziar.1.31.1155).

Bere lanean behar formatiboak sentitu izan ditu eta ikastaroak egin ditu. Gaur egun informazio asko dagoela dio; batzuetan, larregi.

Momentu profesional onean dago Itziar.

Laburbilduz....

Itziarrek haurtzaroko momentu oso politak bizi izan baditu ere, monjetan "interna" sartzea kolpe gogor bezala bizi izan zuen. Ama ere oso firmea izan du. Bizitzan oskol bat jartzera eraman du horrek eta besteen aurrean gogor azaltzera. Oso zorrotz eta estu hartu ditu gauzak eta inertziaz joan da egiten hainbat gauza. Ez da aske sentitzen, txikitatik eramaten omen gaituzte bide konkretu bat jarraitzera, eta berak horixe egin du. Horrek guztiak eraman du bizitzaren aurrean defentsiban eta irrifar gutxirekin kokatzera. Baina orain hasi da konturatzen, norbera ondo egiteko, zein beharrezkoak diren algarak eta barreak. Eta, agian, ardurak "las justas" hartu behar direla dio. Orain artekoak zalantzan jartzen hasi da, nolabaiteko iraultza txiki bat hasi da bere barnean eta horrek bere lan jardueran ere eragiten du. Egiten duen lanaren inguruan hausnartzera eraman du, hainbat urteetan egin dituen ekintzak zalantzan jarriz. Berarentzat oso inportanteak dira lankideekin harremanak, badakielako tokirik itsusienetan eta babesgabeetan ere lagunak salba zaitzaketela. Aldamenean norbait edukitzeak, gauzak beste modu batera ikustera eramaten duelako edonor. Baina hor ez duela asmatzen sentitzen du.

6.2.5. Josebaren begiradaren eraikuntza

Taula 21: Josebaren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Amarekin lotura estua - Eskola ez zitzaion gustatzen - Banaketak asko kostatu - Bullying - Oso beldurdia - Hipokondria eta depresioak - Bikotea eta seme alabak 	<ul style="list-style-type: none"> - Magisteritza Euskal Filologia - Haur Hezkuntza - Habilitazioa musika espezialista moduan - Praktiak 	<ul style="list-style-type: none"> - Oposaketak - Gaur egungo zentroa - Depresioa

- PASARTE PERTSONAL ESANGURATSUAK

Haurtzaroan ume alaia zela uste du. Jatea asko gustatzen zitzaion haur bat eta baita nagusiekin ibiltzea ere. Bere burua haurra zenean deskribatzerako garaian garbi dauka: **“Ba potoloa, lodikotea. Eta gero, oso ama zuloa nik uste dut. Bai, ni oso lotuta, beno, nago eta nengoen amarekin.” (Joseba.1.1.56).** Famili artean hazitako umea da, lehengusu guztiak etxepe berean bizi baitziren. Askok gustatzen zitzaizkion topaketa familiarrak, ospakizunak, urtebetetzeak.

Gurasoengandik oso babestuta sentitu izan da. Beti presente zeudenaren sentsazioa dauka: gainean zituela, eta zerbait gertatzen baitzaion arduratuta egoten zirela; batez ere, ama. Eskolatik irteten zen eta etxera joaten zenean ama beti etxean zegoen. Edo etortzen zen eskolara bila. Beti. Ama oso presente dauka haurtzaroan, eta behin eta berriro errepikatzen du amarekiko lotura estua;

“Aita oso serioa zen, oso hotza eta jenio bizikoa. Aita prentsa montadorea zen eta ez zen asko egoten etxean, kanpoan lan egiten zuen, eta igual bi hilabete pasatzen zituen Alemanian, urtebete Estatu Batuetan... eta noizean behin etortzen zen etxera. Ama aldiz, etxean ezagutu dut beti.” (Joseba.2.29.1003).

Ez zaio sekula eskolara joatea gustatu. Joan egin behar zelako joaten zen. Nahiago zuen etxean geratu. Ez zen gustura joaten eskolara, eskolan ez zen ume alai. Negar egiten zuen. Gurasoengandik banaketa oso gogorra egiten zitzaion eta oso oroitzapen txarrak ditu hasierako urte haietaz. **“Bai, bai, lehenengo urtea pasatu nuen negarrez. Bai, ez nuen eskolara joan nahi. Nire amak, beno berak, asko sufritu zuela esaten du. Ez, niri eskola ez zitzaidan asko gustatzen. Banaketa hori gurasoengandik eta... batez ere amarengandik.” (Joseba.1.1.43).**

Banaketak, orokorrean, beti kostatu izan zaizkio; asko. Berak 4 urte zituela bere arreba hasi zen eskolan, eta horren ondoren hobeto moldatu zen. **“Eta gero jada moldatu nintzen. Baina beti eduki dut e? Bai bai, txangoetara joateko eta, kostatu zait asko. Askok, asko.” (Joseba.1.1.50).** Nolabait, etorkizunean irakasle izateko hondar aletxo jarri zuten bizipen horiek;

“Ba nik beti esaten dut, nik hain gaizki pasatu nuenez eskolan, ba nik umeak ulertzen ditudala, eta nahi ditudala... lagundu nahi ditudala... Eta nik uste dut horrek badaukala, hor, ba HHn bizi izan nuen egoera horrek, uste dut zerikusia.. ez dakit, igual...” (Joseba.1.5.138).

Lehen hezkuntza ere eskola berean egin zuen eta urte gogorrak bezala gogoratzen ditu, berarekin asko sartzen zirelako. Lodia zenez, eta kirolak gustuko ez zituenez, mutilekin ez zen asko ibilitzen, gehiago neskekin. Hasierako urteetan nahiko ondo moldatu bazen ere, 7 eta 8. mailan gerora ere eragina izango zuen esperientzia txar bat bizi behar izan zuen. Bullying-a egin zioten. Azpimarratzen du garai horretan irakasleek ez zutela argi jokatu berekin, ez zirela nahikoa inplikatu. Detonante handi bezala definitzen du. Ziur dago, irakasle izaterakoan, horrek eragina izan duela.

Bullying historia horrek berari zerbait ukitzen dio. **“Nire esperientziak hor daude, lkusten ditut ume horiek doazela de “machito” eta “me dan un poquito de...” (Joseba.3.68.2355).** esaldia bukatu gabe uzte badu ere, garbi dago bizipen hark eragina duela gaur egungo bere lanbidean, eta pertsonan.

Beldurtia izan da Joseba beti, txiki txikitatik... amarengandik banatzea asko kostatzen zitzaionetik. Gustatuko litzaioke bizitza honetan ausartagoa izan balitz; gauzak esateko, egiteko, konpartitzeko. Ausardia hori ez edukitzeak ez dio utzi gauza batzuk egiten. Gustatuko litzaioke batzuetan bere buruak beste modu batera funtzionatzea, bere izaera beste modu batekoa izatea. Esate baterako, bestearekin harremanetan; **“Jakitea buelta**

ematen horri eta ez egotea hor run run run... Igual berak paso egin du eta ni egon naiz aurreko aste osoa ia lorik egin gabe hori esateko” (Joseba.49.1683) adierazten du adibide bezala.

Hipokondriakoa da, gainera, eta asko estutzen du burua horrekin. Momentu oro bere burua kontrolatzen dago. Depresio bat baino gehiago eduki ditu; 14 urterekin pentsatzen zuen bihotzeko batek eman behar ziola eta oso garai txarra pasa zuen. Eta harrez gero, istorioak hasten direla dio; geroz eta handiagoak, geroz eta handiagoak... Depresio batekin bukatzeraino. Duela gutxi, 42 urterekin izan du bat gogorra. Minbizia zuela uste zuelako izan da;

“Bat gogorra, gogorra, gogorra izan dut orain dela gutxi, 42 urterekin. Oraintxe irten naiz, duela urte bete utzi dut tratamendua. Beste bi izan ditut, eta agian somatizatzen ari naiz, baina 14 urteko zikloak izan ditut nik. 14 urterekin izan nuen bat, 27-28 urterekin izan nuen beste bat eta orain 42 urterekin beste bat.” (Joseba.2.45.1555).

Berak badaki bolada txarrekin deskontrolatu egiten dela. Eta bere irtenbidea janaria da. ***“Egoera txar batean, etxera joaten naiz eta jaten hasten naiz. Eta ez daukadanean gauza hori kontrolatuta, bakarrik geratzen naiz etxean eta jan ta jan...egoera txarretan deskontrolatu egiten naiz.” (Joseba.2.42.1454).*** Zentzu horretan, betidanik izan ditu arazoak pisuarekin.

Emaztearekin hastea bizitza aldatu dion erabaki garrantzitsuena izan dela uste du. ***“Hor nire bizitzan aldaketa haundiak egon ziren eta guztiak positibora.” (Joseba.2.48.1649).***

Bere bizitzako pertsonarik garrantzitsuenei buruz galdetuta, argi du erantzuna; ***“nire ama, nire seme alabek eragina dute nigan, nire emazteak ere bai. Nik berarengan sostengu haundia izan dut, erabaki dudanean zer egin eta, bera beti egon da hor laguntzen.” (Joseba.2.48.1655).***

Hiru seme alaba izan dituzte. Hori ere bere bizitzan erabaki garrantzitsua izan da. Beraiek argi zeukaten seme-alabak izan nahi zituztela eta, gainera, hiru nahi zituztenez, hala izan dituzte.

- PASARTE PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Bere bizitzako beste inflexio puntu bat Haur Hezkuntza ikastea izan da. **“Hau da nire momentua” (Joseba.1.7.233)** pentsatu zuen, eta Eskoriatzako fakultatean HAUR HEZKUNTZA ikasten hasi zen. Bere bizitzako erabaki oso garrantzitsua izan da. Lehenengo dipolomaturarekin ez, baina Haur Hezkuntza egitea bere aziertorik onena izan dela dio. **“Nik lehenengo diplomaturan ez dakit zerbait ikasi nuen, baina bigarren diplomaturan bai, esan behar dut asko ikasi nuela. Dagoeneko lanean nengoen eta egin nuen Haur Hezkuntza eta hor asko ikasi nuen.” (Joseba.3.50.1732).** Erreferentzia mordo bat edukitzearen abantaila aipatzen du eta 10 urteko lan esperientzia zuenez, oso motibatuta zegoen Haur Hezkuntza ikasteko. Esperientzia horrek irakasleak esandakoa zalantzan jartzeko aukera ematen zion, eta profesionalki HH ikasteak bere espektatibak asko asetu zituen.

Kantuko titulua ere badauka, kontserbatorioan aterata. Habilitazioa dauka musikako espezialista moduan.

Bere ustez, etengabeko formazioa momentu bakoitzean zein behar dauden ikusi eta behar horiek asetzeari izango litzateke. **“Planteatzen dituzun erronkak aurrera eramateko, jantzita bazaude, ondo bazaude, aurrera, baina bestela formatu beharko zara. Etengabe zaude hor, hau egin behar dugu, badakigu aurrera egiten edo laguntzaren bat behar dugu?” (Joseba.3.73.2512).** Bere ustez, zenbat eta formatuago egon, hobeto. Psikomotrizitateaz gehiago jakitea gustatuko litzaiokie.

Orain txokoen inguruan edo metodologiaren inguruan formatuko litzateke. Oraintxe bi ikastaro egin ditu, bata matematika manipulatioaren inguruan eta bestea txoko irekien ingurukoa, eta momentu batean itota ikusi da, **“zeren denbora eskaini behar diozu, eta momentu honetan nik uste dut a tope nagoela eta ausardia bat izan zen bi ikastaroak egitea bata bestearen atzetik.” (Joseba.3.73.2528).**

- PASARTE PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Oposaketak egiteko gogorik eduki ez arren, bigarren diplomatura bukatu eta hurrengo urtean eduki zuen aukera. Dena fresko edukitzeak lagundu zion. Oso nota onarekin gainditu zituen, gainera. Dena den, oposaketetan alderdi teorikoa neurtzen dutela dio, baina ez harremanetatarako gaitasuna; eta irakasleei jarraipen gehiago egin beharko litzaiekela uste du.

Aipatzen duen beste pasarte bat da depresioarekin egon eta lanean jarraitu zuenekoia;

“Bai, nik izan nuen depresio bat, tratamenduan egon naiz. Piskat berekoia izan nintzen. Nik badakit ez nengoela ondo. Puntu berekoi bat izan nuen, nik neure buruari begiratu nion, agian nire ikasleek nahiago zuten ni etxean egotea momentu horretan. Ez zen ezer gertatu baina ez zaude ondo, tratamenduan zaude, burua ez daukazu ondo, askoz ere sentikorragoa zaude, beste laguntza batzuk behar dituzu. Niretzako agian hobeto izango zen etxean egotea baina momentu horretan ni ezin nintzen etxean egon.” (Joseba.3.71.2458).

Bere lanbidean beste inflexio puntu bat izan da gaur egun dagoen eskolara etortzea. Bertako funtzionamenduak eta ekipoak asko motibatzen du. **“Motibazio horrek garapen profesionalean laguntzen dit, mordo bat. Askoz ere motibatuago zaude ikastaroak egiteko, formazioetara joateko... ba horiek gauzak egiteko, ez dakit. Ba etorri behar badira grabatzera pasa den urtean bezala, ba etortzeko. Nahi duzu, zu gustura zaude eta nahi duzu.” (Joseba.1.26.901).** Oraintxe indartsu sentitzen da. Oso oso gustura. Zentroarekin asetasun maila altua dauka eta momentu profesional onean dago.

Laburbilduz.....

Josebak aitortu du beldurrak asko eragin diola bizitza honetan eta antsietate horrek badu bere ibilbidean isla, nolabait. Eragina izan du munduan egoteko bere moduan, bestearekin eraikitzen dituen harremanetan eta, ondorioz, baita irakasle lanean ere. Dena kontrolatuta edukitzea gustatzen zaio eta ez ditu gatazkak atsegin. Txikia zenean oso gaizki pasatu zuen eskolan eta horrek eraman du haurrak hobeto ulertu eta lagundu nahi izatera. Horretaz gain, bullying egoera gogorrek ere lagundu dio haurra eta harremanak beste toki batetik begiratzen. Bere lankide batzuen aurrean ere kikildu izan dela aitortu du, bera gutxiago sentitu delako. Familiekin harremanak ere ez ditu gustuko, ez delako eroso sentitzen. Unibertsitatean, arlo horretan formatu beharko lituzketela argi du. Berrikuntzaren aurrean ez da kikildu, eta erabat motibatuta eta gogoz sentitu da bera dagoen zentroan irakasle bezala ikasten eta hazten joateko.

6.2.6. Liliren begiradaren eraikuntza

Taula 22: Liliren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak.

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Aita eta ama oso lanpetuta - Babestuta sentitzen zen - Irakaslearen goxotasuna - Lagunekin harremana - Familia proiektua 	<ul style="list-style-type: none"> - Magisteritza atzerriko hizkuntza - Barnetegian lana - Haur Hezkuntza - Psikomotrizitatea (formazio pertsonala) - Hazi Hezi formazioa 	<ul style="list-style-type: none"> - Egonkortasuna - Berrikuntza - Momentu profesional kritikoa

- PASARTE PERTSONAL ESANGURATSUAK

Hautzaroko irudia etortzen zaio; aitarekin kilimak egiten edo aitonarekin jolasten, bizkar gainean. **“Ume hura beti kantatzen, saltatzen, alaia. Jolastia. Galdera asko egiten zituena, oso hiztuna omen nintzen, kuriosa, kontuak esan, kantatu. Eskuan boligrafoa hartu mikrofono bezala eta beti kantatzen. Istorioak asmatu, imajinazio handiarekin.” (Lili.1.2.63).**

Bere gurasoak ez ditu oso bero gogoratzen; ez dira izan asko adieraztekoak eta berak eskatu egin behar izaten zuen (arreta). Lanpetuta egon diren gurasoak izan dira, alde batetik bestera, kezkekin egon den familia bat. **“Nire gurasoak oso pertsona serioak izan direla iruditzen zait, beti lanean, sindikatuan...eta ikusten nuen beti oso topera bezala ibili direla, baita sozialki ere. Betebeharrak dituztela sentitu dutela eta horretan asko. Oroitzapena daukadana gurasoena da egunerokotasunean oso azeleratuta.” (Lili.2.24.883).** Amonarenean pasatzen zuen lan-astea. Gurasoekin bazkaldu edo afaltzen zuen, baina gero joan egiten ziren. “Intermitenteki” zeuden gurasoak. Dena den, gurasoengandik babestuta sentitu izan da.

Aita eta ama asko kezkatu izan diren pertsonak izan direla dio; ongizateagatik, sozialki gauzak ondo joategatik. “Inbokukratuak” izan dira, eragile aspektu askotan. **“Azkenean, militantzia horrek baita ere erretzen zaituzte edo kentzen dizute denbora etxerako.” (Lili.2.25.923).**

Aita zakar samarra izanik, aitari gauzak esatea zaila egiten zitzaion. Beldurra ere sentitu izan zuen, inoiz. **“Zeren erantzunak... arazo bat baldin baneukan amari kontatzen nion eta gero amak aitari kontatzen zion, hori egiten ikasi nuen, eta amari esaten nion nirekin hitzegiterako aita pixka bat goxatuta edukitzeko, bestela, nik ez nuela ondo bizi.”** Amarekiko harremana beste modu bateko prozesua izan dela aipatzen du; beste era bateko konfiantza izan duela, eta beste harreman bat. **“Aitarekin ez dudana, zere nire aita sentikortasun gutxiko pertsona bat da. Orain ez zait iruditzen, badauka sentikortasuna, baina segun zertarako...”** (Lili.2.25.909).

Oroitzen da nola txikitan, gurasoen ohera joan eta pila bat gustatzen zitzaiola amak berari sabela igurtzitzea, masajeak ematen bezala, **“ jo niretzako hori zen... sentsazioa sentitu egiten dut oraindik, zenbat sendatzen zidan horrek... ”** (Lili.2.24.900).

2 edo 3 urterekin hasi zen ikastolan. Oroitzapena du amarekin ikastolara negarrez joatearena, eta irakasleak nolako goxotasunekin hartu zuen besoetan... Oso momentu goxoa bezala gogoratzen du, ia-ia sentitu egiten du oraindik.

Helduxeagoa zenean, ikastolako etapa bukaeran, lagunekin haserretu zeneko garaia oroitzen du;

“Izatetik pertsona bat oso erraza zena bizitza eta emozionalki ez duzula zailtasunik, konturatzeraz igual bakarrik sentitu zarela, ez onartua edo burla egin dizutela batzuk edo... Niretzat momentu oso oso potenteak izan ziren, gaizki pasa nuen eta etxean ere denek ikusten zuten. Babes handia eduki nuen. Asko ikasi nuen, pertsonak zaintzearen garrantzia, enpatia asko garatu nuen momentu horretan... besteen lekuan jartzen ikasi nuen asko. Azkenean lagun pilo barri bat egin nituen, estrategia asko hartu nituen, baita nire buruari entzuten zer zen gustatzen zitzaidana eta horren arabera jokatzeko. Eta horrela, oso irekita jarri nintzen munduari” (Lili.2.26.977).

Familia proiektua inportantea da berarentzat. Amatasuna ere bai. Bere seme-alabek pila bat erakutsi diote;

“Seme-alabek aldaketa ekartzen dute. Gu, gainera, aldaketa handiago baten sartu ginen. Etxez eta herriz aldatu ginen eta nire bikoteak ere ofizioz aldatu zuen, alegia

bizita planteamendu berri baten sartu ginen. Biok adostu genuen zerbait izan zen, eta erabaki ustez ona, umeak horrela haztea.” (Lili.2.29.1105).

- PASARTE PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Hasiera batean, turismo ikasketak egin nahi bazituen ere, magisteritzako atzerriko hezkuntza egitea erabaki zuen. Bukatu zuenean, sentsazioa zeukan ez zuela gaitasunik irakasle izateko. ***“Ni irakasle? Ez daukat ideiarik ere” (Lili.1.5.164).***

Irlandara joan zen urtebeterako. Handik bueltan, barnetegi batean hasi zen begirale bezala lanean eta berriro harremana hartu zuen hezkuntzarekin. Eta oso gustura sentitu zen. Hor pentsatu zuen hezkuntza mundua berrartzea eta Haur Hezkuntza egitea pentsatu zuen. ***“Haur Hezkuntza aukeratu nuenean, hor dagoeneko bazegoen erabaki bat. 25 edo 26 urterekin aukeratzen duzunean, bigarren ikasketaldi hori oso oso ezberdina izan zen. Kontziente nintzen eta baita nola disfrutatu eta zenbat ikasi nuen.” (Lili.1.6.191).***

Gerora, gehiago ikasteko gogoia sartu zitzaion. Gainera, txundituta zegoen, ***“ze ederra den ikastea, flipatzen nuen ze gaitasun nituen ikasteko. Ze gogo nituen gehiago jakiteko. Ikasketetan bi fase eduki nituen eta ni bigarrenarekin geratzen naiz.” (Lili.1.8.292).***

Ondoren, psikomotrizitatea ikasi zuen. ***“Asko lagundu dit psikomotrizitateak gauzak ulertzen, nondik natorren, zergatik etab. Zer dudana aldatzeko zer den onartu behar dudana...Konturatzen zara pertsonalki, zuk ere ondo egon behar duzula hurrekin lan egin ahal izateko. Horrek asko eragiten du.” (Lili.1.10.364).***

Berarentzat, formazio pertsonala oso garrantzitsua izan da;

“Niretzat formazio pertsonala oso garrantzitsua da. Ikustea gu nondik gatozen, nolakoak garen. Ulertzea harremanean afektibitatea bat dagoela, afektibitate horrek eragin egiten duela. Irakaskuntzan lan egiteko formazio pertsonala behar da. Konturatzea bakoitza nolakoa garen, zer gertatu zaigun aurretik, hori ulertzea. Besteak ere dira halakoak edo holakoak, hau eta beste gertatu zaielako. Hori ulertzea. Haurra ikustea ez bere horretan bakarrik, bere atzekoarekin ere ikustea. Bere ekosistema kontuan hartzea. Umea ulertzeko beharrezkoa da.” (Lili.1.11.385).

Lilirentzat etangabeko formazioa da kontzientzia edukitzea “non zauden” eta “zer behar dauden”, eta horretara egokitzea. Gaur egun, gaitasunetan nola trebatu ikasteko formatuko litzateke; bereziki, aniztasunari erantzunak ematen saiatzeko.

Bestalde, Hazi Heziko formazioetan parte hartzen du. Guraso eskola moduan. Psikologia Reichianoa jarraitzen dute eta hor norberaren barrura begiratzeko aukera izaten du.

- PASARTE PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Berak lan egiten duen eskolan egonkortasuna du. **“Asko hazi den eskola batean egiten dut lan. Pertsonalki ikusten duzu, goxotasun hori guztiori, hoztuta dago eta zentzua galduta.” (Lili.1.21.769).**

Egun, nekatuta sentitzen da. Egiturazko arazoak zeudela kexatu ziren, antolatuta zeuden moduak ez zuela funtzionatzen;

“Nola sentitzen garen, ez garela iristen, kontu hauek frustratu egiten gaituztela”. Horretaz gain, murriztuan nago amatasunagatik, eta uneoro nik aritu behar dut oroitarazten murriztuan nagoela, ordutegi batzuk ditudala, hortik kanpo ezin direla bilerak jarri. Ezin dela malgutasun osoa izan. Etengabe horretan aritzea, oso gogorra da eta sentsazio gazia geratzen da. Asko ez dira konturatzen.” (Lili.1.20.734).

Une honetan, beraz, ez dago gustura; bolada kritikoa pasatzen ari da.

Berrikuntza prozesu batean sartuta daude. Beharrezkoa ikusten du berrikuntza eta ilusioz heltzen dio, baina beste modu batera eta modu hausnartuago batean egin behar dela dio.

Laburbilduz...

Lili oso neska soziala izan da beti; saltsa guztietan sartuta, akuilu lanak egiten. Ziurrenik, gurasoen eskutik jaso duen herentzia izango da hori. Oso emozionala da, barrutik asko sentitzen duena. Berak aipatzen duen moduan, hainbat txikitako bizipen ia sentitzera iristen da gaur egun ere. Lili Haur Hezkuntzako irakaslea izan da beti eta momentu honetan Lehen Hezkuntzako erronkari erantzutea tokatu zaio. Horri familian aldaketa

sakonak gertatzen ari direla (bikoteak lana aldatu du, etxe aldaketa, herri aldaketa) eta amatasunagatik murrizketan dagoela gehituz gero, ba nabarmena da ez dela momentu pertsonal eta profesional onena pasatzen ari. Horrek guztiak bere segurtasunean eragiten dio, eta hori, ezinbestean, bere lanean islatzen da. Dena den, Lilik asko enpatizatzen du haurrekin, berak ere badauzkalako esperientziak bere gorputzean eta hezur mamitan bizi izan dituenak; esate baterako, lagunekin izandako gatazka hura. Berak dioen moduan, oso gogorra izan bazen ere, asko ikasi zuen: pertsonak zaintzearen garrantziaz, enpatia asko garatu zuen eta bestearen lekuan jartzen ikasi zuen. Munduari oso irekita jarri zen. Bizipen horiek guztiak oso presente ditu haurrekin lana egiterakoan. Horretan asko lagundu dio psikomotrizitateak eta formazio pertsonalak.

6.2.7. Iratxeren begiradaren eraikuntza

Taula 23: Iratxeren begiradaren eraikuntzan pasarte esanguratsuak

BIZIPEN PERTSONAL ESANGURATSUAK	BIZIPEN PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK	BIZIPEN PROFESIONAL ESANGURATSUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Haurtzaroko oroitzapen polita - Aitarekin amarekin baino feeling gehiago - Hasiran eskolan ondo - Bullying - Ahizparekin ez hitzegitea - Seme alabak izan 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia - Hezkuntza Berezia - Haur Hezkuntza - Psikomotrizitatea ikasi nahiko luke 	<ul style="list-style-type: none"> - Oposaketak - Momentu honetan nekatuta

- PASARTE PERTSONAL ESANGURATSUAK

Haurtzaroko oroitzapen polita dauka, garai zoriontsu bezala gogoratzen ditu. Ez dauka oroitzapen txarrik. Lagun pila zuen eta ondo moldatzen zen lagun guztiekin. Iratxe txikiari futbola eta eskalextrira gustatzen zitzaizkion. **“Ipurterre hutsa nintzen, beti izan naiz. Orain lasaitu naiz pixka bat edo barrutik daraamat. Beti korrika gora eta behera. Beti mugitzen. Gauzak egiten gelditu gabe. Alaia, berritsua eta mugitua, batez ere oso mugitua.” (Iratxe.1.3.68).**

Aita denbora guztian lanean gogoratzen du. Errelebotan egiten zuen lan, gainera, eta ez zuen asko ikusten. Aitaren papera, lehengo aitaren papera zela dio;

“Egon, eseri eta... nik egia esan aitarekin asko jolasten nuen. Gutxi egoten bazen ere aitak eta biok oso feeling ona geneukan. Etxean hiru gara eta beste bi ahizpak amarenak izan diren moduan, ni aitarena izan naiz. Amarekin ere harremana ona da, nahiz eta aitarekin feeling gehiago izan.” (Iratxe.2.27.819).

Eskolara joatea gustatzen zitzaion, oso ondo pasatzen zuen. Oso leku txikia zen, eta babestuta sentitzen zen. Hasierako eskola sasoia polita izan zen, eskola txiki batean egon zen 2.mailara arte eta oso haur gutxi zeuden. **“Auzoko lagunak eta adin ezberdinetako lagunak ginen. Oso lasai, oso babestuta, giro oso naturala. Beti**

kalean aritzen ginen gauzak egiten, adin ezberdinetako laguntxoekin.” (Iratxe.1.1.52).

Gero, bigarren mailan, beste eskola batera joan zen eta aldaketa oso gogorra egin zitzaion. Eskola txiki batetik atera eta 4 lerro zituen beste batera joan zen. Erabat tokiz kanpo sentitu zen. ***“Azkenean egin egiten zara eta lagunak egiten dituzu eta zure bizitza topatzen duzu. Baina hasierako hori oso gogorra izan zen.” (Iratxe.1.3.65).***

Oroitzapen ona bai, baina era berean gogorra ere badauka;

“Niri asko kostatzen zait gai honi buruz hitz egitea. Nire lagunek adibidez beste modu batean eramaten dute. Niri asimilatzea eta buelta ematea asko kostatu zitzaidan. Askok markatu nauela uste dut nire nortasunean. Ez nire lan egiteko moduan baina izaeran bai. Bullying-a jasan genuen ikasle batzuek. Nahiko latza. Kuadrillan ez dakit zergatik azkenean umekeriak izango ziren, baina pintadak jartzen zizkiguten kalean.” (Iratxe.1.3.82).

Horrek eragina izan du bere izaeran; mesfidatia da. Jendearekin harremanak ere aldatu egin zituen sasoi hartatik aurrera;

“Neska nahiko irekia izatetik, alaia, irekia, pasa nintzen barrera handi bat jartzera. Mesfidantza handiko barrera bat jartzera igaro nintzen. Nire lagun guztiek gaitzuta duten niri asko kostatzen zait. Banabil barneko lan hori egiten, buelta eman nahian. Umekeria bat, tontakeria bat, baina latza izan zen.” (Iratxe.1.4.98).

Bere izaeran asko markatu dio horrek guztiak. Beti izan da pertsona lotsatia, baina txikia zenean ez omen zen hainbeste;

“Ni txikitant nintzen alaban modukoa, irekia, marijaia, futboleko jolasten egun guztia. Eta hori gertatu eta gero beheraka. Itxi egin nintzen, aldendu, eta nik uste dut horrek asko eragin zidala. Eta ez dut ikasi buelta ematen horri. Banabil poliki poliki baina ez dut ikasi buelta ematen. Iritsiko da eta egingo dut.” (Iratxe.2.45.1364).

Gaur egun, ahizpa zaharrenarekin ez da hitz egiten, zelo kontuengatik. Iratxek berak moztu zuen harremana;

“Zeren amari mina ematen zion, niri mina, eta nik esan nion, zoriontsu izan zaitez, baina nirekin bukatu da. Niri mina ematen zidan, nire gurasoei mina egiten zien eta ez zait erlazio sano bat iruditzen. Zentzuzko gauzak izango balira bai, baina

zeloengandikk horrelako jarrerak hartzerik ez. Egunen batean bueltatzen bada, erabakiko dut hiz egin edo ez.” (Iratxe.2.46.1390).

Azpimarratzen du bera ez dela atxikimendu berezirik izaten duen pertsona bat. Saiatzen da, gainera, atxikimendu horiek ekiditen. Oso “desapegatua” dela dio. ***“Ez dakit zeinek izan duen eragin gehiena nire bizitzan, ez daukat apego berezirik, saiatzen naiz gainera ez edukitzen” (Iratxe.2.1424).***

Zalantzarik gabe, seme-alabak edukitzea izan da bere bizitzako erabakirik garrantzitsuena.

- PASARTE PEDAGOGIKO ESANGURATSUAK

Aukereketa egiterakoan, lehenengo arte ederrak eta odnoren pedagogia aukeratu zituen. Arte ederrak euskaraz ikasi ezin zituenez, pedagogian eman zuen izena. ***“Pedagogia, berria zelako eta oso polita zela esaten zutelako.” (Iratxe.1.5.153).*** Behin bukatuta, ez zien ikasketa horiei etorkizunik ikusten. Pedagogiak ez zuen guztiz bete. Garai hartan Donostian bizi zen, glotodidaktikarekin topo egin zuen eta AEK- n hasi zen lanean.

Gero, behin AEK utzita, Hezkuntza Berezia egitea pentsatu zuen;

“Lagun batek down zuen arreba bat zuen eta hil egin zen. Horrek agian bide hori hartzera eraman ninduela uste dut. Lanean hasi nintzenean ordea, konturatu nintzen PT figura zela enbarazu egiten zutenen txokoa, ez behar bereziak zituztenena. Orduan Haur Hezkuntza egitea pentsatu nuen.” (Iratxe.1.6.162).

HUHEZI-n ikasteak gehiago bete zuen. ***“Beti esaten dena ordea, ordaintzen baduzu, titulua lortzea errazagoa da. Lan asko eskatzen zuten. Faltan bota nuen alderdi praktikoa pixka bat gehiago lantzea. Oso gustura aritu nintzen halere. Lan asko egiten genuen, hausnarketa asko.” (Iratxe.1.7.219).***

HHn hasi zenean oso gustura zegoen, asko betetzen zuen.

Gaur egun, psikomotrizitatea egingo luke gustura;

“Baina asteburuak dira, ordu asko eta ez nago horretarako. Orain bi seme alabekin, asteburu bat hilabetean behin, horretara dedikatzea bi urtetan, gehi praktikak, gehi lehenengo fase hori oso potentea omen dela, kriston pereza ematen dit. Nik ez ditut haurrak alde batera utzi nahi ikastaro bat egin nahi dudalako. Izango dut denbora aurrerago eta egingo dut” (Iratxe.1.23.725).

Haurrei begira, ez litzateke espezifikoki formatuko. Metodologiaren inguruan edo gauza berritzaileen inguruan skaonduko luke, gehiago. **“Gehiago interesatzen zait ze esperimantu mota egin ditzaketen, ze ekintza berezi egin daitekeen, ze material beri sartu daitekeen ez izateko beti puzzle bat, plastilina eta etxe txokoa”.** (Iratxe.3.63.1865).

Bere ustez, etengabeko formazioa da norberak egiten duen autoformakuntza, autodidakta. **“Apuntatuko zara ikastaro batera edo bestera, baina nik uste dut etengabeko formakuntza dela irakurtzea, gauzak berritzea, gauzak aldatzea, ze niri titulu batek ez dit esango formatuta nagoen edo ez.”** (Iratxe.3.77.2334). Aitortzen du asko laguntzen duela formazioak, baina seme- alabak dituenez, denborarik ez duela aitortu beharrean sentitzen da. Bere ustez, denbora da formazio gehiagorako oztopo. **“Azkenean eskolan bertan formakuntza saioak izanda ere, fronte asko ditugu zabalik. Hortaz aparte, ezin diot nire bizitza pertsonalari 2-3 ordu kendu, edo urte oso batean astean behin... asko galtzen dut.”** (Iratxe.3.78.2355).

- PASARTE PROFESIONAL ESANGURATSUAK

Hezkuntza Berezian lanean hasi zenean konturatu zen PT figura zela “enbarazu” egiten zutenen txokoa; ez behar bereziak zituztenena. Eta hori ez zitzaion batere gustatu. Horregatik, Haur Hezkuntza egitea pentsatu zuen.

Oposaketak gainditzeak egonkortasuna eman zion. Gaur egungo bere zentroan oso gustura sentitzen da. Baina momentu profesional honetan, nekatuta sentitzen da. Lankide batekin ez da ondo moldatzen. **“Indarrarekin eta gustura nago baina nekatuta era berean. Beldurtuta nago zein etorriko den, nola funtzionatuko dugun elkarrekin. Asko gustatzen zait, gustura joaten naiz lanera, baina badut beldurra, neke mentala, neke fisikoa...”** (Iratxe.1.24.752).

Laburbilduz...

Iratxek badu txikitatik dakarren pisu handi bat; bere nortasunean eta bere egoteko eta izateko moduan eragin baitio bullying pasarte hark. Berak dio izaeran bai baina lanean ez diola eragin, baina ezinbestean bere lanbidean ere eragin diola interpretatu daiteke. Izan ere, oso mesfidatia da eta horrek harremanetan eragiten dio; bai lanean, hurre gurasoekin, edo baita bere ahizparekin ere (arlo pertsonalean). Urte guzti hauetan bere

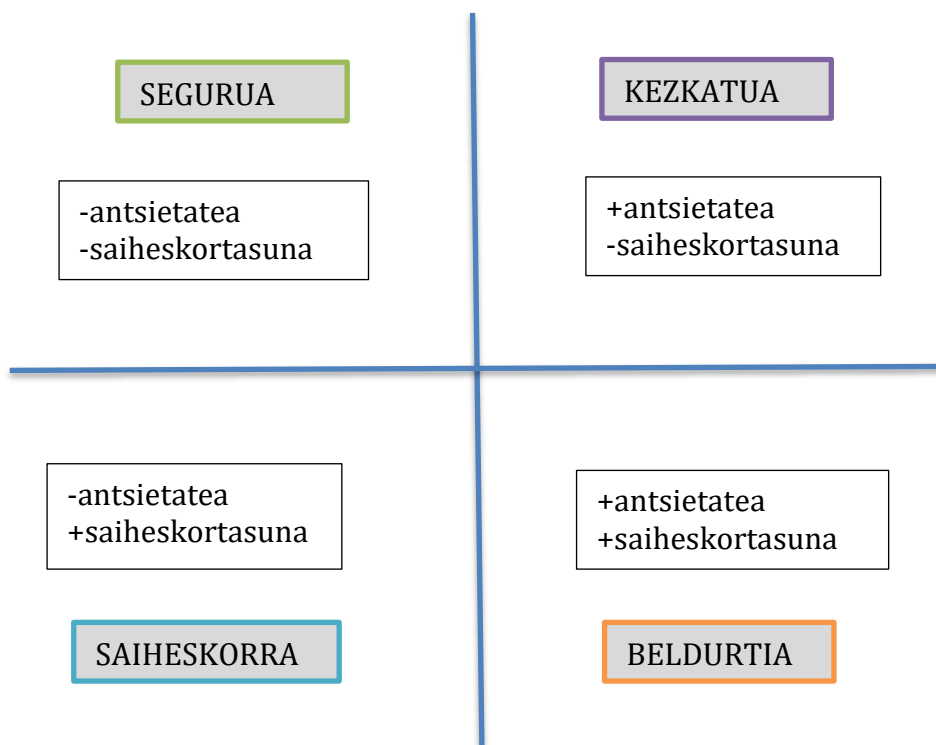
burua babesten saiatu da; emozio batzuk ez sentitzeko beldurrez, min ez hartzeko beldurrez. Horrek harreman zuzena du bera izaera “desapegatuarekin”. Berak dioen moduan, ez dio ezer/inorri atxikimendu berezirik eta saiatzen da, gainera, ez izaten. Formatu nahi du, batez ere psikomotrizitatean, baina orain ez du momentu egokia denik sentitzen. Gauzak batzuk “pendiente” ditu; pausu bat aurrera ematea bakarrik falta zaio, baina ziur dago egunen batean lortuko duela.

6.3. Begirada sentikorraren eraikuntzan irakaslearen atxikimendu eredua garrantzitsua al da?

Irakasleen bizitzako narratibak aztertuta, ikusi da bizitzako zenbait bizipenek eta esperientziek garrantzia handia dutela helduaroko portaeran. Eta horrek eragina izan du, ezinbestean, irakaslearen rolean.

Adituek diotenaren arabera, irakaslearen atxikimendu eredu propioak ere eragina du haurrekin eraikitzen den harremanean. Irakasleek beraien haurtzaroko atxikimendu eredu eta errepresentazioak dituzte, baita harremanenak ere. Hori dela eta, elkarrizketatuko irakasleen atxikimendu eredua neurtu da, ea beraien begirada sentikorrean eraginik ba ote duen ikusteko.

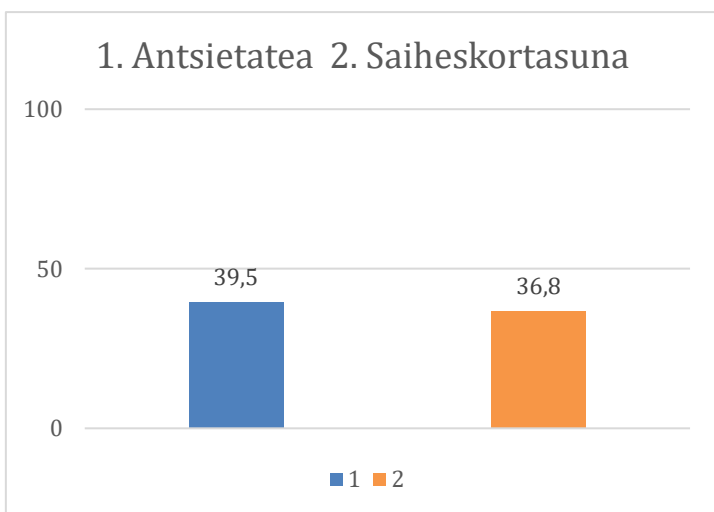
Irudia 20: Atxikimendu ereduak.



Galdesorta hauetan agertu diren emaitzak orientabide gisara hartu nahi izan dira. Horrekin, ez da irakaslea eredu baten barruan etiketatu nahi. Ereduak bizitzako une/garai ezberdinetan aldatzen joan daitezke eta ez dira behin betiko eta erabateko gisan ulertu nahi. Soil soilik, sentikortasunez begiratzeko moduarekin duten loturan arakatu nahi da.

6.3.1. Maidarren atxikimendu eredu heldua

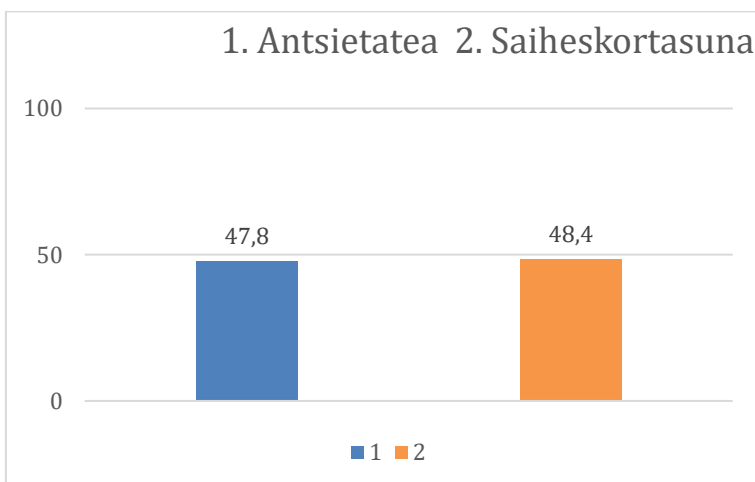
Irudia 21: Maidarren atxikimendu eredu



Kasu honetan, antsietatean %39,5eko puntuazioa du eta saiheskortasunean % 36,8koa. Beraz, esan daiteke **eredu seguruaren** baitan kokatzen dela.

6.3.2. Naiararen atxikimendu eredu heldua

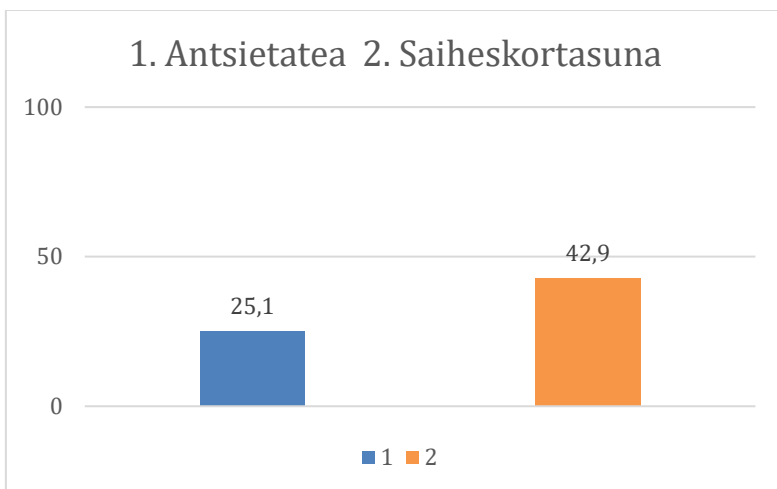
Irudia 22: Naiararen atxikimendu eredu.



Kasu honetan, antsietatean % 47,8ko puntuazioa du eta saiheskortasunean % 48,4koa. Beraz, **eredu seguruaren** baitan kokatuko litzateke.

6.3.3. Aneren atxikimendu eredu heldua

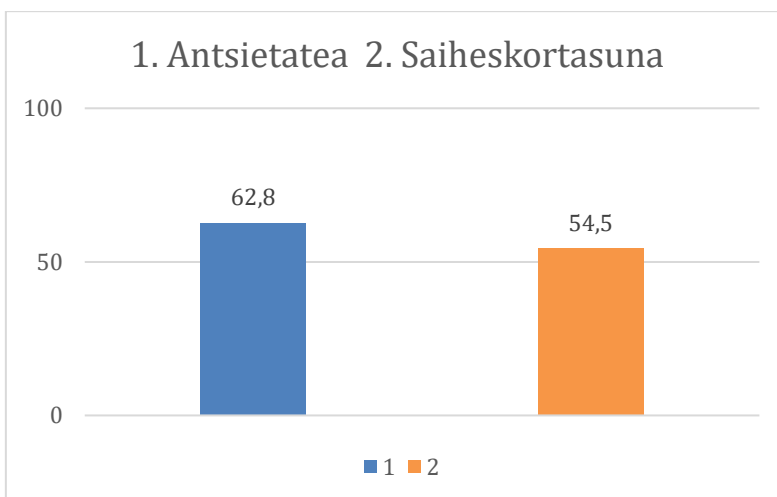
Irudia 23: Aneren atxikimendu eredu.



Kasu honetan, antsietatean % 25,1eko puntuazioa du eta saiheskortasunean % 42,9koa. Beraz, **eredu seguruaren** baitan kokatuko litzateke.

6.3.4. Itziarren atxikimendu eredu heldua

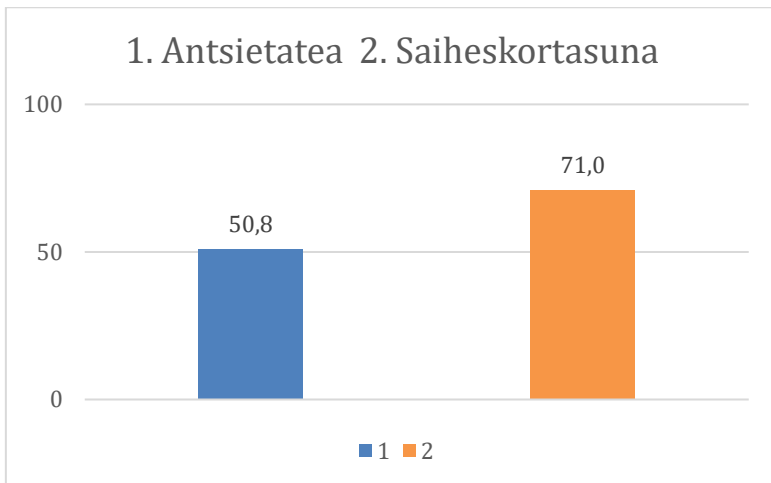
Irudia 24: Itziarren atxikimendu eredu.



Kasu honetan, antsietatean % 62,8ko puntuazioa du eta saiheskortasunean % 54,5eko puntuazioa. Beraz, **eredu beldurtiaren** baita kokatuko litzateke.

6.3.5. Josebaren atxikimendu eredu heldua

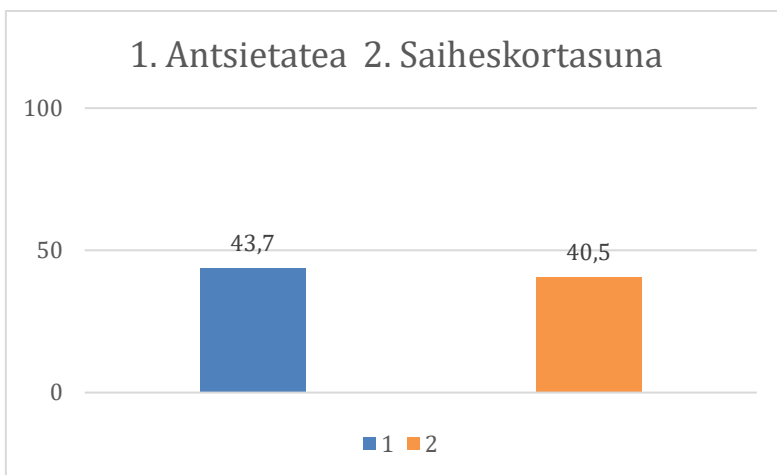
Irudia 25: Josebaren atxikimendu eredua.



Kasu honetan antsietatean % 50,8 ko puntuazioa du eta saiheskortasunean %71 koa. Beraz, **eredu beldurtiaren** baitan kokatuko litzateke.

6.3.6. Liliren atxikimendu eredu heldua

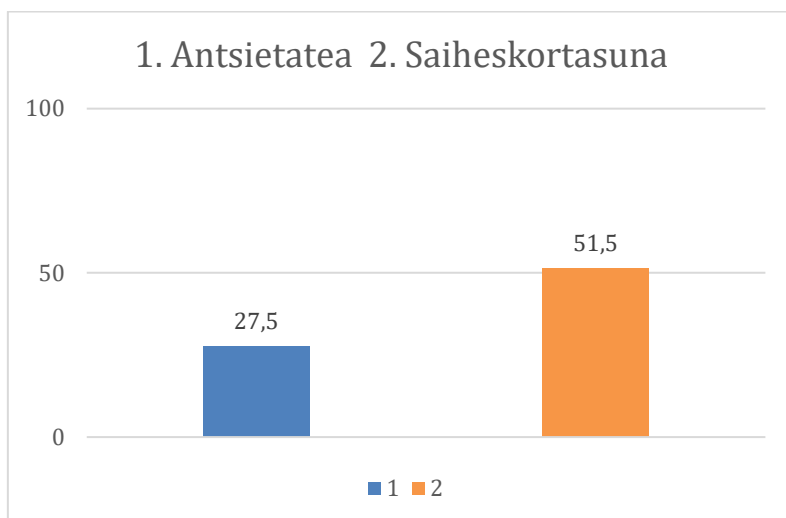
Irudia 26: Liliren atxikimendu eredua



Kasu honetan antsietatean % 43,7ko puntuazioa du eta saiheskortasunean % 40,5 ekoa. Beraz, **eredu seguruaren** baita kokatuko litzateke.

6.3.7. Iratxeren atxikimendu eredu heldua

Irudia 27: Iratxeren atxikimendu eredu.



Kasu honetan, antsietatean % 27,5eko puntuazioa du eta saiheskortasunean % 51,5ekoa. Beraz, **eredu saihekkorren** baita kokatuko litzateke.

Badirudi atxikimendu ereduak baduela nolabaiteko eragina begirada sentikorraren baitan. Lehenengo ikergalderan emandako erantzunaren arabera, begirada sentikorra graduazio baten baitan kokatu da. Graduazio horretan, eredu beldurtiak eta saihekkorra duten irakasleak izan dira begirada sentikor horretatik gehien urrundu direnak. Aldiz, eredu segurua dutenak izan dira begirada sentikor horretara gehien hurbildu direnak.

Irudia 28: Irakasleen atxikimendu ereduen alderaketa.

MAIDER

- Eredu segurua

LILI

- Eredu segurua

NAIARA

- Eredu segurua

ANE

- Eredu segurua

JOSEBA

- Eredu beldurtia

IRATXE

- Eredu saiheskorra

BEGO

- Eredu beldurtia

6.3.8. Eredu segurua

Eredu seguruaren baitan kokatu dira Mainer, Lili, Naiara eta Ane. Beraien artean ezberdinatsun handiak agertzen badituzte ere, badaude partekatzen dituzten hainbat aspektu.

Eredu segurua agertu duten irakasleek gehiago adierazten dituzte beraien emozioak, eta emozionalki konektatzeko gaitasuna agertu dute. Emoziorik ohikoenak konfiantza, alaitasuna eta gertutasuna izan dira. Enpatikoak dira, bestea ondo sentiarazten saiatzen dira, eta ahalegintzen dira feedback positiboa ematen (haurrei). Pazientzia handiagoa agertzen dute.

“Asertibitatearekin, enpatiarekin saiatzen naiz oso presente edukitzen eta feedback positiboak ematen, ondo sentiarazten. Komunikatzeko garaian, era positibo batean egiten saiatzen naiz “ (Lili.3.59.2375).

Positiboak, goxoak, sentikorrak eta abegikorrak agertzen dira eta zaintzari eta babesari garrantzia ematen diote. Giro goxoa sortzen saiatzen dira. Koherenteak eta haurren behar eta interesekiko sentikorrak dira. Kontzientzia adierazten dute eta banakako erantzun indibidualak ematen saiatzen dira.

“Haurrarekin harremanak eraikitzerako garaian garrantzia ematen diot niregan konfiantza edukitzeari, lasai egoteari... goxotasuna, babestuta sentitzea. Poliki poliki berarengana hurbildu, bere gainean egon, baina sarkorra izan gabe, baina adieraziz edozer gauzetarako hor nagoela” (Naiara.3.40.1399).

Malgutasuna agertzen dute eta hobeto egokitzen dira estres egoeretara eta gaitasun handiagoa dute pertsonen arteko gatazkak konpontzeko. Beraien buruarengan konfiantza gehiago agertzen dute.

“Ni beti izan naiz berritsua eta umore onekoa. Pertsona irekia kontsideratzen naiz. Alaia. Gauzak umorez eta filosofiaz hartzen ditut” (Ane.3.57.2230).

Harremanetan nahiko eroso sentitzen dira; harremanak baloratzen dituzte eta sarean lan egitea gustatzen zaie, elkarlanean. Komunikazioari eta harremanei garrantzia handia ematen die, erlazioak zainduz.

Harreman pertsonaletan ere, sakonagoak eta egongokorragoak dira, positiboak dira, eta bere buruarengan ikuspegi koherentak dituzte. Besteekiko harremanei buruzko itzaropen (“espektatiba”) positiboak dituzte. Pertsonen arteko harreman hobeak dituzte, eta konfiantza handiagoa dute besteengan.

“Nire buruan segurtasuna sentitzen dut lanean inon baino gehiago. Niri gustatzen zaizkit pila bat familiekin bilerak, ze iPad-a dudanetik grabatzen dut pila bat, eta orduan gero, jartzen diet gurasoei. Eta orduan gurasoek ez dute inozi ikusi bere semea eskolan eta, orduan flipatzen dute eta pila bat gustatzen zaie.” (Maidar.3.63.2263).

Ordenatuak dira, kaosean ez dira eroso sentitzen. Beraien ekintzei buruz hausnarketa egiten dute eta autokritikak tokia hartzen du beraien bizitzan.

6.3.9. Eredu saiheskorra

Iratxe eredu saiheskorraren baitan kokatu da. Harremanetan hotzagoa agertzen da, eta ez du lotura berezirik nahi inorrek. Bikoteari ez dio asko adierazten, ez da maitekorra berarekin.

“Ni berekiko ez naiz hain maitekorra adibidez. Maite dut asko, baina ez diot adierazten gainera” (Iratxe.2.33.1011).

“Bikotean bizitzearen alderik txarrena batzuetan galtzen duzula zure intimidadea eta zure independentzia puntu bat” (Iratxe.2.33.1018).

“ Ez dakit zeinek izan duen eragin gehiena nire bizitzan, ez daukat apego berezirik, saiatzen naiz gainera ez edukitzen” (Iratxe.2.47.1424).

Horren arabera, bere bikotean gehiegi oinarritzea saihesten du eta sakonera txikiagoko harremanak izatera jotzen du. Itxurazko independentzia hori, babes gisa, Iratxek haurtzaroan sortutako oskolaren isla izan liteke; Bullying esperientzia hark sortu zezakeen abandonu sentsazio hori berriz ez sentitzeko.

Oro har, garrantzia kentzen die harremanei, independentzia eta autosufizientzia azpimarratzen ditu, eta emozionaltasun mugatua agertzen du. Gaitasun sozio-emozionalekin ez da oso ondo moldatzen:

“ Autokontrolarekin erronka handia daukat. Pazientzia gehiegizkoa daukat. Saiatu naiz asertibitatearekin, baina ondo eramaten ez naizen lankide horrek ez du entzuten. Enpatiarekin pixka bat hobeto harremantzen naiz. Erdi bideko zerbait. Ez dizun esango kriston enpatika naizenik ere” (Iratxe.3.68.2054).

Horrek guztiak eragina du haurrarekin harremantzerako garaian ere. Bere ustez, harremantzerako garaian behatzea da inportantea. Ez ditu, inondik inora, hurbiltasuna eta goxotasuna bezalako kontzeptuak aipatzen.

“Izan daiteke “txorreo berbala” horrek ere askotan funtzionatzen du, hitz egin, hitz egin,... Eta azkenean iristen da momentu bat zuregana datorrena” (Iratxe.3.54.1630).

Emozioekin halako “deskonexio” bat agertzen du eta horrek ekar lezake norberak bere beharrak ez entzutea, eta norbere buruarekin nolabaiteko “deskonexio” bat izatea. Hainbat galderen aurrean ez du jakin zer erantzun; adibidez, berak Haur Hezkuntzari zein aportazio egiten dion galdetu zaionean.

“Nire esperientzia pertsonalak eragiten dit lanean, nik uste dut konturatu gabe ere eragingo duela, ezin dizut esan zein alorretan” (Iratxe.3.73.2206).

Bere buruarengan ez du beti konfiantza sentitzen eta oso kaotikoa dela aipatzen du.

6.3.10. Eredu beldurtia

ECR-S testaren arabera, Joseba eta Itziar eredu beldurtiaren barnean kokatu dira, baina biek ezaugarri ezberdinak agertzen dituzte. Gainera, Josebaren kasuan, saiheskortasunean agertu du puntuazio altuena eta Itziarrek, aldiz, antsietatean.

Biak partekatzen duten ezaugarri bat beldurra da. Joseba oso pertsona beldurtia izan da eta horrek asko eragin dio bitzitzan hartu dituen hainbat harremanetan zein erabakietan. Eta hori oso modu argian agertzen da elkarrizketa guztian zehar. Hona hemen hainbat adibide:

“Oso beldurtia izan naiz beti, oso. Ez naiz izan ausarta” (Joseba.2.34.1176).

“Izugarrizko beldurra ematen dit heriotzak, desagertzeak. Gaixotasunak, minbiziak... hipokondriakoa naiz, oso hipokondriakoa “. (Joseba.2.44.1526).

“Ni alertan egoten naiz, baina beti heltzen naiz extremoetara” (Joseba.3.70.2419).

“Jendeak esaten zidan Alemaniara joateko, baina niri bildurra ematen zidan. Jendeak esaten zidan balio nuela, kriston ahotsa nuela, merezi zuela eta joateko”. (Joseba.2.33.1142).

“Lankide batzuk errespetu gehiago sorrarazten dute eta beste batzuekin konfidantza gehiago daukazu. Beldur pixka bat dut paralelarekin. Bera eskola honetako sortzailea delako” (Joseba.3.61.2122).

“Niri gustatzen zait dena kontrolatuta edukitzea, denekin ondo egotea” (Joseba.1.23.801).

“Nire lanbidean ardura handia sentitzen dut. Oso. Eta sentitzen dudana ardura horrek egiten du zaila. Ardura horrek batzuetan beldur forma hartzen du”. (Joseba.3.60.2067).

“Haurren erantzukizunaz pentsatzean nik uste dut erantzukizun handia daukagula, baina horrek beldurra ematen du”(Joseba.3.60.2075).

Itziarren kasuan, beldurra ez da hain explizitua, baina berak ere bere burua babesten du, eta horrek eragina du bere harremanak izateko gaitasunean eta testuingurua interpretatzeko moduan.

“Urteen poderioz ez dakit orain sentikorragoa naizen edo ez. Urteetan zuri minik ez egiteko babestu egiten zara eta oskol bat sortzen duzu.” Uste dut ia danok egin dugula, nik urte askotan egin dut. Gabardina jarri. Euria egiten badu, ez naiz bustiko. Denborarekin ikasi dut esaten, mina ematen badit mina ematen dit. Gaur egun umeei erakutsi nahi ziaena sentimenduei izena jartzea da. Lehen “hori ez da egin behar” eta listo. “Ez da jo behar”.. baina agian jo egin behar da. Hareremanak oso garrantzitsuak dira denontzat.” (Itziar.3.63.2369).

Gaitasun sozio-emozionaletan ezintasun batzuk agertzen dira. Josebaren kasuan, 3 depresio garatzera heldu da, ez delako gai izan bere emozioak egoki kudeatzeko. Itziarrek ere aipatzen du arlo honetan badituela hainbat ezintasun.

“Ez naiz pazientzia duen pertsona bat, baina umeekin pentsatzen dut pazientzia handikoa naizela. Enpatiarekin ez da erraza. Saiatzen naiz baino gehiago egin behar dut. Ez naiz oso asertiba. Gero eta gehiago saiatzen naiz baina pentsatzen duzunean arrazoia zurekin dagoela ez zara oso asertiba” (Itziar.3.75.2955).

Gurasoen harremanekiko, biak agertzen dira mesfidati. Josebak aipatzen du gurasoak beti izan direla bere “talon de aquiles”. Itziarrek, gainera, eguneroko lanean gehien kostatzen zaion atala gurasoekiko harramanak direla aipatzen du.

“Orokorrean familiekin harremana ona izaten da baina beti daude hor... gurasoak beti izan dira nire “talon de aquiles” hezkuntzan, nahiz eta geroz eta hobeto. Nik uste dut unibertsitatean lagundu beharko luketela gai honetan”. (Joseba.3.54.1879).

“Irakaslea ere egon daiteke kalean gurasoen ahotan. Gaur egungo gurasoek zure hitzak zalantzan jartzen dituzte batzuetan” (Itziar.1.29.1062).

“Txikitatik oso hurbila da zeren eurak ere oso interesatuta egoten dira. Beste gauza bat da denak zintzoak diren ala ez. Umeak laguntzeko denok egon behar dugu elkarrekin. Batzuetan etxetik ikusten dena eta gela ikusten dena ez datoz bat” (Itziar.3.65.2433).

“Eguneroko lanean gehien kostatzen zaidana da beste irakasle batzuekin harremana. Ze agian nik erritmo bat daukat beste batzuek beste zerbaiti ematen dioten garrantzia eta horrek zalantzak jarzen nau. Bazuetan deseroso sentitzen naiz” (Itziar.3.68.2586).

Beraien buruarengan segurtasuna falta sumatzen dute batzuetan. Besteen iritziak eragina dauka beraiengan; bereziki, Itziarren.

“Niregan jendeak garrantzia handia dauka. Jendeak zer pentsatuko duen, zer esana... Horrek beti eman dit niri kezka bat. Ezin izaten dut ekidin hori. Jendeak nigan influentzia handia dauka eta beti eduki izan du. Ez zait gustatzen. Buruari buelta asko ematen dizkiot. Besteak uste duenak beti markatu izan nau eta ez dut horrek markatzea nahi.” (Itziar.2.52.1939).

“Nire buruarekin segurtasuna batzuetan sentitzen dut, beti ez. Ez, ez. Konfiantza ematen dit ikusteak gauzak ondo bideratuta daudela. Gurasoak etorri eta zerbait esaten dizutenean, ze ondo. Beno, lasaitasun bat. Ingurua ondo ikusten duzunean, horrek oso lasai sentiarazten zaitu. Baina begiradak eta horiek kendu egiten didate. Bai, eta esaten duzu, ez naiz ondo ibili? Igual ez...(Itziar.3.79.3148).

Batzuetan malgutasunez jokatzeko badute ere, zorrotz jokatu behar denean serio ipintzen direla aipatzen dute. Eta zigorraren erabilera ere baliagarria egiten zaie zenbait egoeratan. Praktikan, badago boterearen nolabaiteko erabilpena.

***“Aita bezela batzuetan oso zorrotza naiz, malgutasuna falta zait”
(Joseba.2.40.1405).***

“Ez beti, baina funtzionatzen du zigorrak. Batzuetan zigor horiek erabili izan ditugu eta behar dira, bestela nola egin?” (Itziar.3.77.3042).

“Nik ez dut bizi zigor moduan, baina agian umeeek bai bizi dute zigor moduan. Etxera joan eta amak esaten dit “ya me ha dicho que le has castigado”. Yo no lo he castigado, lo he sacado de donde estaba”. (Joseba.3.66.2293).

Ez dute komunitatean parte hartzen; Josebak, gainera, “txanda pasa” egiten duela azpimarratzen du.

“Ez naiz oso soziablea. Ez naiz oso soziala, beno, soziablea banaiz, baina konpromezuak hartzea eta istoria horiek ez zaizkit gustatzen. Herrian edo komunitatean parte hartzeaz paso egiten dut” (Joseba.2.42.1467).

Itziarrek azpimarratzen du bera oso kaotikoa eta desordenatua dela; bai lanean, eta baita bizitzan orokorrean ere. Kaos horrek ez du segurtasunik eskaintzen, ez du laguntzen. Ezta emozio giro positibo bat eraikitzen ere.

“Antolaketan oso txarra naiz, desastre bat naiz horretan. Oso kaotikoa naiz, oso desordenatuta naiz.” (Itziar.3.70.2707).

6.4. Begirada sentikorraren eraikuntzan zer da partekatzen dutena eta ez dutena partekatzen?

Elkarrizketatutako zazpi irakasleen bizitzako narratibak aztertu ondoren, argi dago beraien begirada sentikorraren eraikuntzan badaudela partekatzen dituzten hainbat aspektu. Lehenengo ikergalderan ikusi den bezala, egiteko modu batzuk partekatzen dituzte, baina ez beste batzuk. Ikergaldera honetan, ordea, begirada horren eraikuntzan partekatzen dutena eta ez dutena alderatu da.

Irudia 29: Begirada Sentikorraren eraikuntzan partekatzen dutena eta ez dutena partekatzen.



6.4.1. Partekatzen dutena

6.4.1.1. Bizitzako mugarren garrantzia

Mugarriak elementu inportanteak dira; bakoitzak bere bizitzan zehar garatzen dituen esperientzia garrantzitsuak. Aztertu diren bizitzaren narratiba guztietan agertzen dira mugarri jakin batzuk, edota inflexio puntuak. Eta horiek erabakigarriak izan dira beraien begirada sentikorra eraikitzerakoan, sentikortasunarekin eta emozioekin lotura estua

izan bait dute. Kasu askotan, esperientzia horiek irakasleen ibilbide-prozesuak eta geroko konpromisoak ulertzeko baliagarriak eta erabakiorrak izan dira.

Nolabait, irakasleen baitan transformazio edo eraldaketa bat eragin duten oroitzapen zentral esanguratsuak dira. Norbera bakarra eta berezi izatea eragin dute, norberaren munduarekiko begirada partikularra garatzen eta pertsona bakoitzak bere buruarekin erlazionatzeko duen modua taxutzen dute.

Jakina, batzuetan, mugarri horiek mingarriak edo desorosoak suertatu daitezke; batez ere, “konfort” egoeratik aterarazten dutelako pertsona. Baina mugarriok irekitzen dituzten potentzialtasunetan arreta jarri beharra dago, nahitaez. Askotan, gainera, norberaren baitan ematen diren aldaketa horiek denborak aurrera egin ahala hautematen dira.

“7-8.mailan izan nuen halako esperientzia txar bat. Pasartetxo bat eta gaizkiulertu bat eta nire kontra hasi ziren. Eskolan egun batean hasi ziren mahaietara igotzen eta porroak erretzen eta etxera joandakoan natural natural kontatu nuen. Klaro, gero nire amak beste ama batekin komentatu zuen eta hor hasi ziren denak niri txibato deitzen, nik hor pasatu nuen oso gaizki” (Joseba.1.3.71).

“Beldurra ematen zidaten irakasleen erantzun posibleek. Gogoratzen naiz egun batean gaixorik nengoela, bost urte nituela, egun asko egon nintzela gaixorik. Eskolara buletatu eta ez nuen gelara sartu nahi. Amari heltzen non eta amak joan egin behar zuela. Irakaslea irribarretsu nerekin eta ama joan zenean aurpegia aldatu zitzaion. Esan zidan: aski da! Lanera!. Hori markatua dut” (Maidier.1.1.63).

“Han lehenengo ikasi nuen beldurra galtzen zeren lehenengo gauza horrorosoan izan zen. Oso gogorra, gogoratzen dut igande batean utzi nindutela han, gurasoekin eta ahizparekin joanda. Gauean haurren negarrak modukoak entzuten nituen eta ez nuen batere lorik egin. Azkenean katuak ziren, ni isil isila nintzen eta ez nion inori ezer galdetu eta aurrerago jabetu nintzen katuak zirela.” (Itziar.1.7.255).

“Hutsune handiko haurtzaroa izan da. Zortzi urterarte Iruran bizi ginen. Ama gurekin, amak ez zuen lanik egiten eta orduarte arte, ez dut uste hutsune handikoa zenik, baina hor gurasoek taberna jartzea erabaki zuten eta Tolosara joan ginen

bizitzera, eta orduz gero, gurasoekin gutxi egoten ginen. Oroitzapen horrek babesgabetasuna sortzen dit” (Naiara.2.27.919).

“Lehen uste dut gaur egun baino alaiagoa nintzela. Hor aldaketa sakon bat egon zen enteratu nintzenean nire ama adoptatu egin zutela. Horrek asko markatu zuen nire bizitza” (Ane.2.37.1434).

“Ikastolaren bukaeran fase bat eduki nuen lagunekin haserretu nintzela. Izatetik perstona bat oso erreza zena bizitza eta emozionalki ez duzula zailtasunik, konturatzena bakarrik sentitu zarela, ez onartua edo burla egin dizutela batzuk edo... niretzat momentu oso oso potenteak izan ziren, gaizki pasa nuen eta etxean ere denek ikusten zuten. Babes handia izan nuen. Asko ikasi nuen, pertsonak zaintzearen garrantzia, enpatia asko garatu nuen momentu horetan... besteen lekuan jartzen ikasi nuen asko. Azkenean algun berri pilo bat egin nituen, estrategia asko hartu nituen, baita nire buruari entzuten zer zen gustatzen zitzaidana eta horren arabera jokatzeko. Eta horrela, oso irekita jarri nintzen munduari”. (Lili.3.26.972).

“Gogorra, niri asko kostatzen zait gai honi buruz hitz egitea. Nire lagunek adibidez beste modu batera eraman dute. Niri asimilatzea eta buelta ematea asko kostatu zitzaidan. Asko markatu nauela uste dut nire nortasunean. Ez nire lan egiteko moduan baina izaeran bai. Bullying jasan genuen ikasle batzuek. Nahiko latza. Kuadrilan ez dakit zergatik, azkenean umekeriak izango ziren, baina pintadak jartzen zizgiguten katean. Horrek eragina izan du nire izaeran, mesfidatia izaten. Jendearekin harremanak ere aldatu egin nituen sasoi horretatik aurrera. Neska nahiko irekia izatetik, alaia, irekia, pasatu nintzen barrera handi bat jartzera. Mesfidantza handiko barrera bat jartzera igaro nintzen” (Iratxe.1.3.82).

6.4.1.2. Begirada sentikorra denboran zehar garatzen da

Uneko bizi zikloaren arabera, aldatzen doa begirada ere. Irakasle hasi berrietan desorekak, segurtasun falta, tentsioa eta ezjakintasuna bezalako ezaugarriak azaleratzen dira eta horrek sentikortasun gutxiago edukitzera eramaten du irakasle hasi-berria. Ziurrenik, beste hainbat gauzetan arreta jartzen dabilelako eta horrek ez du uzten patxadaz, beste perspektiba batetik, gauzak begiratzen eta behatzen. Elkarriketatutako irakasle guztiek aipatzen dute; esperientzia hartzen doazen heinean, edota garapen profesionalen sakontzen doazen heinean, aldatzen doala bizipen hori

eta horrek haurra ikusteko beste modu bat eta irakasle izateko beste modu bat ekartzen du.

Irakasleek osatutako talde profesionalak ere, beren lan ibilbidean eta denboran zehar aldaketa asko jasaten ditu. Sentikortasuna ere ez da berdina bere biografiaren bizi ziklo guztietan. Irakasleak nozitzen dituen heldutasun aldaketak, bere interesei, ikastetxeko konpromisoari, hezkuntzaz duen ikuspegiari, harremanak bideratzeko moduari, garapen profesionaleko beharrei eta egunerokotasunean agertzen diren kezkei eragiten die. Heltze aldaketa horiek eragina dute hezkuntza ulertzeko moduan, baita norberak bere lana kudeatzeko moduan ere. Eta zer esanik ez berrikuntza prozesuetan; batzuetan interesa ere galtzeraino.

Lan esperientziak eta bizitzako bizipenek ematen dute hori. Bizitza erakusleihen bikaina da, praktika eta esperientzia ematen dituelako. Irakasleek diotenaren arabera, hasiera batean programazioari zurrun eusten zioten, eta hurrekin ere askoz ere exijenteagoak ziren; guztiak, orokorrean. Gaur egun, ordea, malguagoak dira. Denek argi dute premisa bat:haurra ondo egotea da haurrak aurrera egin ahal izateko baldintza.

“Hasi nintzenean, profesionalki oso urduri hasi nintzen. Oso. Ziurgabetasun askorekin. Ikasketetan gauza bat irakasten dizute baina gero errealitatea ez da liburu batean agertzen dena.” (Iratxe.1.18.570).

“Nik gero eta kasu gutxiago egiten diet materiei eta ni gehiago haurren ongizatea eta ondo sentitzea, gustura egotea eta lasai egoeta. Eta nik horri ematen diot izugarritzko garrantzia. Batez ere Haur Hezkuntzan. Gero ia, Lehen Hezkuntzan ez dakit, baina Haur Hezkuntzan da konfiantza. Umea ez baldin badago gustura, ez du ezer egingo”(Joseba.1.28.971).

“Lehen joaten nintzen haurrak entretenitzera, uste nuen hori zela nire lana, ni protagonista izatea. Orain ezberdina da, bigarren plano batean nago, espazioa eskaintzen diet, eta gero ikusi behar dut haurrak nola harremantzen diren testuinguru horretan” (Maidier.3.58.2072).

Ogibidean hasi zirenean eta orain, ez dituzte gauzak berdin ikusten. Segurtasuna irabaztean doaz, eta konfiantza gehiago hartzen.

Ondorioz, begirada sentikorra denboran zehar garatzen da, eta pixkanaka hainbat trebetasun eta ezagutza eskuratzearekin lotuta dago. Ikaskuntza konplexua eta luzea da, inoiz bukatzen ez dena eta erronkaz eta arazoz betea.

Lehen ere aipatu da; irakaslearen sentikortasuna oso lotuta dago ezaugarri pertsonalekin. Dimentsio personala oso garrantzitsua den lanbidea da; beste pertsonekin egin behar baita lan eta, gainera, hurrekin kontaktu fisikoa ere eduki behar da. Beraz, bizitzan gertatzen diren bizipenen eta mugarren laguntzaz, denboran zehar aldatzen joango da begirada. Eta horrek harremantzeko moduan eragina izango du.

“Oinarrizko ezagutza ba igual daukazu laurogei urterekin, zeren ezagutzen zoaz, begiratzen zoaz, ikustsen zoaz, entzuten zoaz eta aldatzen zoaz. Nik ez dakit baina ziur orian dela hogeita piku urte, lanean hasi nintzenean eta gaur, ez dudala lana berdin egiten, ez gauza berdinak, ez apustu berdinak egiten. Ez, ez. Aldatu egin ditudala, hori ziur. Zergatik? Ba, mundua aldatzen doa eta gauza batzuk berreskuratu egin ditut, galduta neuzkanak, eta beste batzuk hartu egin ditut, berriak, beste erraminta batzuk. Bai, bai, aldatzen zoaz” (Itziar.3.74.2866).

6.4.1.3. Praktikak edo lan esperientzien garrantzia

Elkarrizketatutako irakasle denek aipatu dute; haurra hobeto ulertzeko, praktikek (eta geroago, praktika-eskarmentuak) berebiziko garrantzia dute. Teorian lantzen diren hainbat gaik ez dute lur hartzen haurraren aurrean kokatu arte. Bene-benetako irakaspena hurrekin eskuz- esku lanean hastera izan da. Esparru profesionalean kokatu direnean, ulertu eta bizi izan dituzten esperientziek lagundu dute irakaslearen begirada sentikorra garatzen.

Horrela bada, ikasleentzat praktikaldia sasoi pribilegiatua da, hezkuntza errealitatea ezagutzeko, eta horren inguruan hausnartzeko. Aukera dute ikusi, bizi eta ikasitakoa aurrez landutako teoriarekin alderatzeko; lanbidean agertu daitezkeen errealitate ezberdinak ezagutzeko. Azken finean, lanbidera hurbilpen erreala egiteko aukera (bakarra) da. Egoera errealetatik abiatuta, lanbidean garatu ahal izateko ezagutza erabilgarria eskaintzen du praktikaldiak.

Praktikek, edo umeeekin aurrez aurre egoteak, aukera eskaintzen die; irakaskuntza beraien bokazioa ote den ikusteko, gaitasun profesionala berresteko eta beraien indargune eta ahuleziez jabetzeko.

“Praktikek asko esan nahi dute. Noiz ikasten duzu? Praktikatzen hasten zarenean ez? Magisteritzan alde teoriko asko jasotzen dugu, baina gero azkenean, umeeekin kontaktu hori... nik uste horrek ematen dizula. Bizipenak eta umeen esperientzia eta hor dauden hartu eman horiek... horrek ere ematen dizu. Baina teoria ere inportantea da” (Joseba.1.13.437).

“Ikasketek eurek ez dut uste lagundu didatenik haurra zer den ulertzen. Esperientziak erakutsi dit. Niretzat egokiena litzateke urtebetez praktikak” (Iratxe.3.53.1571).

“Praktikek ematen dizute beste ikuspegi bat irakasle lanari buruz” (Maidier.1.19.705).

“Uste dut praktikumak laguntzen duela lurra ukitzen” (Naiara.1.17.594).

“Azkenean praktikarekin lanean ikasten duzu. Karreran inork ez dizu erakusten, nola bideratu esate baterako haur baten kasketa bat. Zer pasatzen zaion, haserretuta dagoen, zein emozio dituen... teoria asko dago baina azkenean praktikan ikasten duzu. Behin gelan sartzen zarenean. Harremanik ez badago, niretzat ez dago ikasketarik” (Ane.1.12.409).

6.4.1.4. Bizitza pertsonalak lanbidean duen eragina

Bizi-zikloek jarduera profesionalean eragina dute. Bizitza pertsonalak eta profesionalak ez dute funtzionatzen paraleloan aurrera egiten duten bi errealitate gisa. Elkarren osagarri eta elkarreragile diren espazio fisiko eta emozionalak dira. Alegia, norberaren bizi -zikloek jarduera profesionalean eragina dute.

Irakaslearen ezaugarri pertsonalak erabakiorrak dira irakasle izaterako garaian; oso lotuta daude irakaslearen identitatearekin, bai bere sentikortasunarekin, baita bere lana egiteko moduarekin ere.

“Guk dauzkagun erritmo eta martxak ez digute laguntzen horretan begirada jartzen, hori sentitzen. Adibidez, nire erronketako bat bada, igual ume txikia dudala, gaizki egiten duzu lo, umea erdi gaixo dago, bikotearekin ez dakit zer,

ekonomikoki igual ez zaude momentu onean, jase batean zaude zure bizitza gorabeheratsua dela. Zu hor gero lanera joan eta egotea gai ulertzeko, begiratzeko, zaila da, zeren zure burua kezkatuta dago eta gauzetan dago. Orduan, nik uste dut urte batzeutan igual koktatu duzula, zaudela lasai eta entzuten, eta beste batzuetan hainbesteko mugimendua duzu, zaila dela. Nik uste dut horrelakoak gertatzen direnean hartzen ditugun jarrerak eta horrela, azkenean neurtzen ditugula pusu berdinarekin edo metro berdinarekin ume guztiak eta hori egiten ari garenean, ja ez gara batere ondo ari” (Lili.3.47.1834).

Azken finean, irakaslearen identitate sentikorra, esperientzia pertsonala da. Ondorioz, irakaslea igarotzen ari den bizitzako momentu konketuak ere eragina izan dezake sentikortasunean. Kezkak daudenean edota beldurra sentizean, adibidez, errendimendua ez da berdina.

Sentikortasun horretan, beraz, eragina dute hainbat aldagaik. Eta aldagai horiek, jakina, erabat oztopatu dezateke irakaslearen begirada sentikorra. Ondorioz, baita haurrari erantzun positiboak emateko gaitasuna ere. Horietako bat da norberaren ongizatea.

Ongizatea irakaslearen hazkunde pertsonal eta profesionalerako abiapuntua da, eta horregatik da funtsezkoa identitate sentikorraren eraikuntzan. Haur Hezkuntzako irakasleen bizitza emozionala eta ongizatea garrantzitsuak dira, beraiantzat ez ezik, haiekin eskolan dauden haurrentzat. Eta hezkuntza testuinguruaren kalitateari ere eragiten die, zuzenean. Ongizatea jaisten denean, sentikortasuna ere jaitsi egiten da, nabarmen.

“Bakardadeari izugarritzko beldurra izan diot, irrazionala, eta lanketa pertsonalak beldur horiek kendu dizkit. Eta beldur horiek kendu dizkidan momentutik, lasaiago bizi naiz. Eta konturatu naiz nire lagunartean oso jende aktiboa daukadala eta mugimendu asko behar duen jendea dela, baina ni ez. Baina hori ondo bizitzen ikasi dut, lehenago konplexutik bizi nuen. Ni ez naiz hain mugitua, nik ez dut hainbeste mugimendu behar. Hori guztiori onartzen ari naiz eta nire burua ezagutzen ari naizen momentutik, zaintzeko gaitasun gehiago daukat. Agian, nik nire buruari ez dizkiot gauza asko barkatu eta orain, barkatzen ari naiz” (Naiara.3.59.2177).

“Nire burua gehiago zaindu beharko nuke. Zeren momentu extremoetara iristen naizenean bakarrik zaintzen dut. Gero utzi egiten naiz, eta berriro bueltatzen naiz.

Momentu extremoetan, ikusten duzuenan arazoa ate joka dabilela, orduan jarzen ditut nik erremedioak. Egurokotasunean ez dut ziantza berezirik ematen” (Joseba.3.70.2424).

Ongizate horretan eragiten duten aldagaiak dira, estaerako, higadura edo laneko gogobetetasuna.

Une oro tensioan dagoen irakasle batek, edo estresaturik dagoen batek, ezingo du pazientziaz eta lasai jardun hurrekin. Errefortzuak murriztuko ditu eta zigorrak areagotuko ditu; tentsioan eta errepresioan oinarritutako giroa sortzeko joera izango du. Izan ere, estres eta antsietate maila handiak balditzatu egingo du bere irakasle izaera, bere lana egiteko modua, bere hezkuntza estiloa eta baita gelako giroa ere. Estresa bereziki garrantzitsua (kaltegarria) izan daiteke irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintzen kalitaterako.

“ Estresa sentitu dut nire lanean, dauzkagulako gauza asko. Berritzailea izan behar duzu, gauza ezberdinak egin behar dituzu, danborradan atera behar duzu, matrikulazio kanpaina prestatu behar duzu, prestatu eta eman egin behar duzu gainera, baina gela polita utzi behar duzu, orduan pintatu egin behar duuz. Denak gainezka egiten dizula, ez zarela iristen. Eta nik daukat gauza txar bat, ez dakidala gauzak delegatzen, horretan ikasten ari naiz” (Iratxe.3.74.2229).

“Estresa sentitu dut nire lanean. Mila gauza daukazunean egiteko eta norbera estresauta eta umeak ere estresauta. Gero esaten dugu erritmoak errespetatzeko... normalean errespetatzen dugu baina egun bat daukazunean eta amaitu behar da eta denak amaitu...benga, amaitu egin behar dugu..horrek eragina izan lezake nire lanean” (Ane.3.60.2353).

“Estresa sentitu dut lanean bai..... beno, izan da apur bat estresa eta plazera, biak. Hiru urte hauetan, azken urte hauetan eskolan sosrtu diren aldaketa guztiak eman behar izatea, eman irakasleei, eman besteei.... Estresa sortu dit bai. Eta gainera, irakasle batzuek, nik eman eta gero kritikatzeta ba... sufritzen da” (Maidier.3.63.2269).

“Estresa bizi izan dut eta ez naiz kontziente izan. Bai, bai, gauza gehiegi egiteagatik. Eta horrek lanean eragin izan dit, presaka bizi gara. Gelan sentituzen dudan ardurak hartu izan du estres forma. Azkenean, nik uste dut, bukaerarako

estresa batzen dela eta ez zara iristen, gauza asko egin nahi dituzu, espektatibak oso altu jartzen ditugu. Denborarekin kudeaketan zailtasuna” (Naiara.3.48.1742).

Higadura sufritzen duen irakasleak, bere buruaz gehiago eman ezin duenaren sentazioa dauka; bai eremu afektiboan zein emozionalean. Eta horrek zuzenean eragiten dio irakaslearen inplikazioari.

“Bi urteko gelan lan oso fisikoa egiten da. Horrek ere desgastatu egiten zaitu. Fisikoki esan nahi dut. Orain dela 13 urte eta gaur egun pazientzia berdina daukat, baina orain askoz ere lehenago nekatzen naiz. Nekea izaten dut gehiago, eta batzuetan hain nago nekatuta, ez dudala indarririk. Arratsalde askotan, heletzen da ostirala eta hecha polvo egoten naiz” (Ane.1.17.634).

“Oraintxe bertan irakasle batekin oso gaizki moldatzen naiz. Nekatuta sentitzen naiz” (Iratxe.1.23.742).

“Nire ustez oraindik asko dago egiteko. Murriztuan nago eta ez da errespetatzen. Etengabe horretan aritzea nekagarria da” (Lili.1.20.734).

Azkenik, laneko gogobetetasuna ere funtsezko oinarrietako bat da irakaslearen ongizatea lortzeko. Oso gustura dauden irakasleek ez dute nekea sentitzeko joera handirik. Ezta beren lanari uko egitekoa ere. Horregatik, gogobetetasun mailak irakaslearen jarreran eta errendimenduan eragin zuzena da.

“Gustura nago nire lanbidearekin. Bai, pribilejiatu batzuk gara. Errealizatuta sentitzen naiz nire lanbidearekin” (Joseba.3.72.2473).

“Ni gogotsu nago, pozik. Oraingo une profesionala oso ona da. Egia da sentitzen dudala asko dudala hobetzeko” (Maidier.1.28.1050).

6.4.2. Ez dutena partekatzen

6.4.2.1. Atxikimendu eredua

Atxikimendu eredu ezberdina agertu dute begirada sentikorrera gehien eta gutxien gerturatu diren irakasleek. Gehien hurbiltzen direnek eredu segurua agertu dute; aldiz, gutxien gerturatzen direnek, erdu saiheskorra edota beldurtia agertu dute.

Taula 24: Irakasleek duten atxikimendu eredua.

MAIDER	LILI	NAIARA	ANE	JOSEBA	IRATXE	ITZIAR
SEGURUA	SEGURUA	SEGURUA	SEGURUA	BELDURTIA	SAIHESKORRA	BELDURTIA

Horrek gelan egoteko eta hurrekin harremantzeko modu partikularrak islatzen ditu. Eskuartzea eta begirada ez baitira berdinak atxikimendu eredua segurua edota beldurtia/saiheskorra denean.

Eredu ezberdinetan sailkatu baina multzokatu egin dira, baina beraien arteko aniztasuna handia da. Eta zaila da eredu nahiko zurrun batean kokatzea. Izan ere, norberaren bizikizkloaren unean uneko egoeraren arabera, agian, galdesorta honetako erantzunak beste batzuk izan daitezke.

6.4.2.2. Formazio pertsonala izatea

Ikerketa honetan definitutako begirada sentikorrera gehien hurbiltzen direnek bizitzaren eta errealitatearen beste kontzientzia maila bat dute. Formazio pertsonala eginda dute, eta horrek asko laguntzen die bestea entzuten, bestearen tokian jartzen, haurrarekin enpatizatzen eta hurrekin harreman esanguratsuak eraikitzen. Nork bere buruari buruzko hausnarketa egitearekin lotura estua du horrek.

Formazio pertsonalak ahalbidetuko dio irakasleari bere historiaz jabetzen. Jabekuntza hori gabe, bestearengan modu sarkor batean proiektatzeko arriskua izango du. Formazio honek prestakuntzan kontziente izaten lagunduko dioten zenbait esperientzia bizitzera eramango du irakaslea; bere entzutea lantzerantz, eta bere jarrera sistema haurraren egokitzea. Beraz, helburua da norberarengan aldaketa bat eragitea, irakasle lanaren xede den haurraren doitzeko egokiena bilatzeko aukera izateko.

Errespetatzea, bestea hartzea, entzutea, ulertzea... Hitz hutsalak izan daitezke, baldin eta aurrez ez badira bizi, esperimendu eta barneratu.

Begirada sentikorrera gehien hurbiltzen diren irakasleei, psikomotrizitateko formazioak zein HIK Hasiko ikastaroak ahalbidetu die formazio pertsonal horretarako sarrera. Formazio horiek beraien eskuhartzea zein den aztertzea eraman dituzte irakasleak, baita horrek haurraren duen eragina ere aztertzea ere. Gainera, nahiko modu sistematikoa.

Norbere buruaren kontzientzia izateak esan nahi du norbere nortasuna edo izaera oso ondo ezagutu eta ulertzea; norberaren indargune eta ahulgunek ezagutzea, sinesmenak eta pentsamenduak...

“Asko lagundu dit psikomotrizitateak eta formazio pertsonalak gauzak ulertzen, nondik natorren, zergatik etab... Zer dudan aldatzeko, zer den onartu behar dudana...” (Lili.1.10.364).

“Hilean behin joaten naiz garapen pertsonala lantzera. Nire autoezagutza lantzera. Kezkak, autoestimua, bizitzako zenbait jarrera, badut hor zerbait hobetzeko. Urteak neramatzan zerbait egin nahi nuela baina ez nintzen atrebitzen. Lanean ere hurrekin ondo egoteko, nik ondo egon behar dut” (Naiara.1.22.760).

“Psikomotrizitateak eta formazio pertsonalak kontzientzia gehiago eman dit. Haurraren tokian jartzen lagundu dit eta haurraren sentsazioak ulertzen. Ukimena lantzen, nola ukitu haurra eta nola begiratu haurra” (Maider.1.17.621).

6.4.2.3. Gorputzaren lanketa kontzientea

Formazio pertsonala gorputzaren lanketarekin zuzenean loturik dago. Esperientzia bibentzialak gorputzean bizitzen baitira, helburu izanik nork bere gorputzaren kontzientzia hartzea. Gorputzak norberari buruz hitz egiten du, norberak barruan duena kanporantz transmititzen du, nahiz eta askotan ez konturatu zer ari den adierazten gorputza. Edo gerta liteke, jakina; hitzez adierazten den hori ez izatea koherentea gorputzarekin adierazten denarekin.

Irakasleen artean, oro har, oso urria da gorputzaren inguruko kontzientzia. Nahiz eta gorputzari aitortzen zaion bere garrantzia lan egiteko tresna gisa. Zenbateraino da kontziente irakaslea bere gorputza ere badela harremanak egiteko baliagarri? Azken finean, irakaslearen gorputza lanerako erraminta bat da eta horrek esan nahi du gorputzaren lanketa egitea inportantea dela. Beste batzuekin lan egiteko prestatzen du bere burua irakasleak, eta besteak, irakaslea bezalaxe, izaki aldakorrak dira, askotariko gorputz eta historiekin.

Haur Hezkuntzan, umeak bere osotasuna mugimenduaren bidez adierazten du; gorputzekin esperimetatuz doa bere gorputzaz jabetzen eta bere identitatea eraikitzen.

Eta bide horretan laguntzeko, ezinbestekoa da irakaslea ere presente egotea; baina presente, bere gorputzarekin.

Gure identitatea eraikitzen duen oro, gorputz esperientziatik pasatzen da; nolabait marka uzten dutenak gorputz edo azal esperientziatik jasotzen diren bizipenak dira. Lehen ikusi bezala, horixe gertatzen da bizitzako mugarriekin.

Azken finean, norbera bestearekin harremanetan eraikitzen da. Gorputz fisiko instrumentala du irakasleak batetik; nolabait, lege biologikoei lotutakoa. Baina bere gorputzak harremanen historia bat ere badu, izaki soziala den heinean, eta bestearekin batera, bestearekiko, eraikitzen doanez gero.

“Gorputza beharrezkoa da guztiz lanerako. Nik gorputzarekin egiten dut lana, ahotsarekin eta gorputzarekin. Asko mugitzen naiz eta asko gestikulatzen dut. Niretzako erraminta bat da lanerako. Eske ni gorputzik gabe, espresiorik gabe nago. Gorputza danerako erabiltzen dut, pozik banago beti poztasuna zabaltzen du, tristeziak itxi egiten du. Pozik zaudenean asko mugitzen zara eta itxita zaudenean aurpegia aldatzen duzu” (Itziar.3.73.2832).

“Haurra bera da, baina nire hurbilketa berarengana edo nire gorputz espresioa, nire tonua, dena, aldatu denez, bera nirekiko aldatu egin da” (Maider.1.11.397).

“Gorputza beharrezkoa da lanerako. Eskuak umea hartzeko, ukitzeko, hartzen duzunean ume bat gainean, biribilean zaudenean zure magalean esertzen denean, babesa eskaintzen diozunean” (Joseba.3.63.2146).

“Gorputza beharrezkoa da nire lanerako. Goxotasuna gorputzik gabe ez dut imajinatzen... ez... magal bat beharrezkoa da” (Naiara.3.50.1809).

Horregatik da garrantzitsua horren kontzientzia hartzea. Harremanetan oinarritutako lanbidea da irakaslearena. Irakasle izateko ezinbestekoa da nor bere buruaren jabe izatea (gorputza barne) eta horretan ardura hartzea. Lehenik eta behin, norbera onartzeko, eta, ondorioz, gero, bestea(k) onartzeko. Irakasleak kontuan izan behar du, funtsean, gorputza dela esentzia; eta gorputz horretatik abiatuta harremanduko dela haurrarekin. Eta guzti horrek eragina du profesionalaren gaitasun sozio-emozionalekin.

6.4.2.4. Gaitasun sozio-emozionalak

Bada alderik; begirada sentikorrera gehien eta gutxien gerturatu direnek ez dituzte, ez, gaitasun sozio-emozional berdinak. Beldurtiek eta saiheskorrek, atxikimendu seguruak dituztenekin alderatuta, gaitasun sozio-emozional pobregoa dute.

Badirudi, txikitan izandako esperientziek baldintzatzen dutela bestearekin harremantzeko modua (amarekiko banaketa edo bulling-a, esaterako) eta aztertutako narratibetan ikusi da halako pasarteek eragin nabarmena izan dutela begirada sentikorretik gehien urruntzen direnen esperientzietan.

Begirada sentikorretik gehien urruntzen diren irakasleek bereziki aipatzen dute haurren gurasoekiko harremana. Hainbeste, beraien kezka profesional nagusienetarikoa bat izateraino. Ezintasuna sentitu izan dute gurasoren bati zerbait ondo ez doala komunikatu behar izan dieten bakoitzean.

Irakaskuntzan, eginkizun emozionalak berebiziko garrantzia hartzen du. Funtsezko elementua da; bai jarduera profesionalean, bai horrek subjektuarengan sortzen duen ongizatean edo gogobetetzean ere. Esan bezala, irakasleen gaitasun sozio-emozionala eta haien ongizate psikologikoa funtsezko ezaugarriak dira gelan garapen sozial eta emozionaleko praktika hobetzeko (adibidez, sentikortasuna, erantzuteko gaitasuna, laguntza emozionala...).

Haur hezkuntzako irakasleen zama psikologikoa (adibidez, depresio sintomak, estres orokorra eta lanarekin lotutako neke emozionala) gaitasun sozial eta emozionaleko faktoreetako bat da eta zerikusia du irakasleek haurren emozio negatiboak ematen dizkieten erantzunekin, konpromiso profesionalarekin eta laneko gogobetetzearekin.

Norberaren emozioak (positiboak nahiz negatiboak izan) identifikatzea, ulertzea eta erregulatzea ezinbestekoa da hezkuntza jardueran emozio onuragarriak sortu ahal izateko. Baita irakaslearen ongizaterako ere, batez ere gelako hezkuntza prozesuetan eta haurren garapen sozio-emozionalean eraginkorrak izan daitezten. Baina horretarako kontuan hartu beharreko beste elementu bat da. hauxe: irakasleak zenbateraino diren gai emozioak bere baitan eta besteengan ulertzeko. Kalitatezko hezkuntzak emozioa autoezagutzarekin lotzea eskatzen du. Haurren garapena, eta gelan ongizatea edo zorientasuna errazteko, segurtasun eta emozioa giro positiboak sortu behar dir

7.KAPITULUA

EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

7. Eztabaida eta ondorioak

7.1. Eztabaida

Ikerketa honen helburu nagusia izan da Haur Hezkuntzako irakasle baten begirada sentikorraren eraikuntzan sakontzea eta horretarako lau ikergaldera planteatu dira. Jarraian, ikergaldera horiek berrartuko dira eta emaitzetan ikusitakoa adituek diotenarekin eztabaidan jarriko da. Amaitzeko, ikerketaren ondorioen berri emango da eta lanaren mugak aipatu ondoren, aurrera begira kontuan hartu beharrekoak izango dira hizpide.

7.1.1. Nolako da elkarrizketatutako irakasle bakoitzaren begirada sentikorra?

7.1.1.1. Konplexua eta askotarikoa da

Elkarrizketatutako irakasleen begirada sentikorra aztertzerakoan, bi baieztapen argi agertu dira: batetik, begirada sentikorrak konplexutasun handia agertzen du; bestetik, ez dago bi irakasleren begirada sentikorrer berdinek.

Aztertutako irakasleen artean, begirada sentikorrak baditu hainbat ezaugarri komun: esate baterako, haurra dela protagonista, emozioek garrantzia handia hartzen dutela hezkuntzan, sentikortasuna beharrezkoa dela hurrekin konfiantzazko harremanak eraikitzerakoan, harremanek lanbidean duten inportantzia handia dela... Baina aldi berean, indibiduala den heinean, banakakoa eta bakarra da; irakasle bakoitzak bere historia bereziaren eta ezaugarri pertsonalen arabera eraikitzen baitu begirada (Sarceda, 2017). Eta horrek egiten du benetan konplexu konstruktua. Aztertu diren alderdi guztietan aniztasun handia agertu da, norbera modu eta intentsitate ezberdinetan inplikatzeko da alderdi bakoitzean; adibidez, formazioan, norberaren ongizatean, gaitasun sozio emozionalaren garapenean, harremanak eraiki edo lantzerakoan, erabilitako metodologian...

Norberak bizi izan duen historia pertsonalak eta bizipenek bakoitzaren begirada sentikorraren konkretu hori garatzera eraman du irakaslea (Goodson, 2004). Emaitzek erakutsi dute elkarrizketatutako irakasleen bizitza pertsonaleko gertaerak eta esperientziak estuki lotuta daudela beren funtzio profesionalen garapenarekin (Day & Gu, 2007; Sanchez, 2015), eta horiek baldintzatu dutela gaur egun irakasle horiek garatu duten begirada sentikorra. Azken finean, irakasleek beraien testuinguruarekin duten etengabeko

harreman horretatik egin duten interpretaziotik abiatzen da begirada hori, ikerketak baieztatzen duen moduan (Kelchtermans, 2009). Jarduera profesionalean, beraz, norberaren nortasuna, emozionaltasuna eta bizipen pertsonalak, hau da, norberaren historia inplikaturata geratzen dira (Bolivar et al., 2001).

Horrek guztiak irakasle bakoitzari egin behar duen lanari buruzko begirada bat ematen dio, eta horren arabera antolatzen du bere lan jarduna (Zabalza, 2001). Ikusteko modu horrek begirada sentikorrarekin lotura estua dauka; eta baldintzatzen du irakasle bakoitzak haur bakoitzari erantzuteko eta berarekin harremanak izateko duen modua besteak beste. Eta horrek aukera ematen du ikusteko non kokatzen den irakasle bakoitzaren begirada sentikorra.

7.1.1.2. Graduala eta aldagarria da

Horrela, konplexutasun horretatik abiatuz, ez dago bi irakasleren begirada sentikor berdinek. Begirada sentikorra definitzerakoan, hainbat dimentsio hartu dira kontuan; hala nola, haurrerekiko begirada, hezkuntzarekiko begirada, irakasleak gelan hartzen duen rolaiekiko begirada, bestearekiko begirada eta norberarekiko begirada. Dimentsio horietan ere aniztasun handia dago. Emaitzak ikusita, ondorioztatzen da begirada sentikorra bai/ ez dikotomia batean kokatu beharrean, sentikortasun gutxiagotik gehiagorako graduazio batean kokatzen dela; ondorioz, elkarrizketatutako irakasleak ere graduazio horretan kokatu dira, gehienetik gutxienerako mailaketa batean.

Denboran zehar garatzen doan konstruktua da begirada sentikorra. Prozesu bizia da. Pertsona ez da sortzen identitate konkretu bat zehaztuta, ezta begirada sentikor bat finkatuta ere; inoiz amaitu gabeko prozesua(k) d(ir)a (Navarrete-Cazales, 2015). Horixe bera berrestera datoz emaitzak. Begirada sentikorra zerbait dinamikoa, konplexua, multidimentsionala (Alfaya, 2019; Sancho et al., 2014) eta aldakorra da: testuinguruarekin elkarrekintzan eraikitzen dena eta pertsonaren esfera guztiei eragiten diena (Sánchez, 2015).

7.1.1.3. Nolakotasunaren isla

Irakasleek duten begirada sentikorraren graduazio horrek 3 esparrutan du isla, besteak beste:

7.1.1.3.1. Gelako giroan

Emaitzetan agertu da begirada sentikorrera gehien hurbiltzen direnak giro egoki, lasai eta seguruak eskaintzen dituztela. Gutxien hurbiltzen direnak, ordea, antolaketan kaosa eta desordena aipatzen dituzte, eta horrek eragina du gelako giroan.

Gelako giroari garrantzia eman behar zaio; estuki lotzen baita irakaslearen jokabideekin eta jarrerekin, baita hurrekin maila sozio-emozionalean eraikitzen dituen harremanekin ere (Barrientos-Fernández et al., 2020; Bassok & Galdo, 2016). Esate baterako, giro kaotikoak eragina du irakaslearen portaera sentikorrean; irakasleek haurrenganako duten erantzuteko gaitasunarekin hertsiki lotuta baitago (Jeon et al., 2016). Giro kaotikoetan, estimulazio maila altua dago, eta irakasleak erantzun positiboa emateko duen gaitasuna zapuzten da. Kaosak murriztu egiten du irakasleek identifikatu eta esku har dezaketen haurren seinale sorta. Beraz, zuzenean erasan dezake irakaslearen begirada sentikorra. Ondorioz, giro egokia eskaintzea eta espazio txukuna eta argia izatea garrantzitsua da. Haurrek gehiago ikasten dute ongi antolatutako eta kudeatutako testuinguruetan; elkarreragin sentiberak, hartzaileak eta kognitiboki estimulatzailerak badituzte, jakina. Horrek autonomia eta elkarrizketa dakartza eta (Hatfield et al., 2016).

7.1.1.3.2. Haurrarekiko jokabidean

Begirada sentikorrera gehien hurbildu den irakasleak haurraren garapen naturalari egiten dio toki; garapen natural hori bultzatzeko sarkortasun gutxi adierazten du eta izaera konstruktibista azaltzen du. Hori horrela izan dadin, inportantea da hezkuntza instrukzio prozesu gisa ez ulertzea eta horixe bera azpimarratzen dute hainbat ikertzailek ere (Jiménez et al., 2019). Haur guztien berezitasunera iristea; horrexek izan behar du irakasle ororen helburu, eta horretarako haur guztiak banan-banan oso ondo ezagutzea garrantzitsua da. Begirada sentikorra duen irakasleak haurrengan konfiantza du eta haurrak ikasteko eta garatzeko gaitasunak dituela ulertzen du; ondorioz, haurraren beharren arabera antolatzen du bere jarduna eta hezkuntza eskaintza.

Ikerketan zehar argi geratu da: irakaslearen lanaren baitan, harremanak oinarritzekoak dira, egunerokotasunean landu eta garatu beharrekoak, eta harreman horien kalitatea garrantzitsua da haurraren ongizaterako. Behin baino gehiagotan azpimarratu da irakasleak hurrekin eraikitzen duen harremana oinarritzeko delako haurraren ongizaterako adin horietako esku-hartzean, eta hori berrestera datoz autore hauen lanak (Baker, 2006; Ereky-Stevens et al., 2018; Shim & Lim, 2017; Waters & Cummings, 2000). Ikerketan zehar oso argi geratu da ideia hori. Ondorioz, egunerokotasunean landu eta

garatu beharrekoa da. Harreman horiek hurbilketa eta gertutasuna eskatzen dute, lotura bat ezartzea, eta horrek hainbat jarrera eta gaitasun sozio-emozional garatzea eskatzen die irakasleei (Moreno, 2009; Pianta et al., 2014).

Begirada sentikorrera gehien hurbiltzen den irakaslea koherentea eta abegikorra izateaz gain, haurren behar eta interesekiko sentikor agertzen da. Kontzientzia eta koherentzia handia agertzen du haurra eta hezkuntza ulertzeko moduan eta baita bere esku hartzea martxan jartzerako garaian ere. Literaturan aipatzen den moduan, irakasle sentikorrak haur bakoitzaren beharrak eta interesak ezagutzen dituen bezala, gaitasun handiagoa du haurren behar guztiak aseko dituen giroa sortzeko (Ansari & Pianta, 2019; Mashburn et al., 2008).

Begirada sentikorra duen irakasleak oso presente ditu haurren plazerak, haurra gustura egotea nahi du, zaindua sentitzea. Material egokiak eta erakargarriak proposatzen ditu. Batez ere, esparru egoki bat eskaini nahi die, bakoitzak zer nahi duen, non, zerekin eta norekin jolastu nahi duen erabakitzeko, eta bere emozioak eta beharrak lasai adierazteko. Haurrei modu autonomoan esploratzeko aukera eman ezkerok, gizarte trebetasunak eskuratzen dituzte (Brophy-Herb et al., 2007).

Bestalde, begirada sentikorrera gehien hurbiltzen diren irakasleek aipatzen dute ezinbestekoa dela haurraren egoera emozionalera eta haurraren unean uneko garapen egoerara egokitzea. Badakite haurra errespetu eta konfiantza giroan dagoenean, gai dela bere irudimena eta emozioak aditzera emateko, inork epaituko ote duen beldurrik izan gabe. Eta horretarako irakasleak haurraren gaitasunak garatzeko behar den segurtasuna bermatuko dion testuingurua eskaini behar dio. Haurra errespetu handiz hartuz, eboluzionatzen edo garatzen ari dela ulertuz eta bere berezitasuna errespetatuz. Aipatu izan da haurraren momentu horretako garapen unean oinarrizkoa ezinbestekoa dela eta hori haurraren egokitzaren bakarrak lortu daitekeela (Aucouturier, 2013).

Emaitzetan ikusi da begirada sentikorrera gehien hurbiltzen direnak gaitasun sozio-emozionala garatuagoa dutela eta, beraz, literaturan esandakoa berresten da. Autore batzuek esandakoa berrartuz, irakaskuntzaren egungo eta etorkizuneko erronkei aurre egingo bazaie, beharrezkoa da irakasleak gaitasun pedagogiko eta emozional handiagoa izatea; esate baterako, bere gaitasuna harreman goxoak eraikitzerakoan, haurrekin esku-hartze eraginkorrak eta arretatsuak martxan jartzerakoan, erantzun emozionalak eskaintzerakoan edota errutina sendo eta egonkorak aurrera eramaterakoan (Buettner et al., 2016). Baita lankideekin lan egiteko gaitasuna izatea ere. Zentzu horretan interesgarria izan daiteke irakasleen formakuntzan gaitasun sozio-

emozionalaren trebakuntza txertatzea; ikerlanean baieztatuta geratu baita horrek begirada sentikorrarekin duen lotura estua.

Irakasleak sentikortasunez jokatzeko duenean, haurraren egoitza da, malgutasunez jokatzeko du. Irakaslea da haurraren moldatu behar dena, ez alderantziz. Horretan asko lagunduko dio irakasleari norbere historia pertsonalaren ezagutzak; norberaren jarrerak, zailtasunak eta beharrak zeintzuk diren jakiteak. Horrek, besteekin eraikitzen dituen harremanetan zein ondorio izan ditzaketen ezagutzeko aukera emango lioke. Horrela bakarrik lortuko du irakasleak haurraren kalitatezko harremana eraikitzea (Kesner, 2000).

Begirada sentikorrera gutxien hurbiltzen den irakasleak malgutasun gutxiagorekin esku hartzen du. Zorroztasuna erakusten du eta zigorra baliagarria ikusten du; behar du giroa kontrolatzeko. Elkarrekintza modu zorrotzagoan eta errepresio gehiagorekin ematen da. Emaizetan ondorioztatzen da, begirada sentikorrera gehien hurbiltzen den irakasleak ez duela zigorrean sinesten eta jokabide negatiboak eta zigortzaileak ekiditen saiatzen dela. Ideia horixe bera bat dator beste ikerketa batean esandakoarekin (Mortensen & Barnett, 2019).

Ziurtasunez eta sendotasunez jokatzeko du begirada sentikorrera gehien hurbiltzen den irakasleak. Pasioa agertzen du, konpromisoa, lidergoa, proaktibitatea eta erresilientzia. Aldiz, begirada sentikorrera gutxien hurbiltzen dena, ez da sendo ageri; bere buruarengan ere ez du konfiantza sentitzen beti. Identitate egonkorrik gabe, ziurgabe sentitzen da, nor den zalantzan jartzearaino. Askotan, ez daki zer dagoen ongi, eta zer gaizki. Ez ditu finkatuta lehentasunak.

Begirada sentikorraren nolakotasunak balditzatzen du beraz irakaslearen egiteko eta egoteko modua. Emaizetan argi geratu da: begirada sentikorra garatuagoa edo ez izateak irakaslearen izaeran eragin zuzena du.

7.1.1.3.3. Ebaluazioan eta dokumentazioan

Emaizek argi adierazten dute; begirada sentikorraren duenak badaki ebaluazioa tresna oso baliagarria dela; sistematikoki darabil bere egunerokotasunean. Askok sakontzen du norberaren ebaluazioan. Jakin badaki eta berak eskaintzen dionaren arabera garatuko dela haurra; beraz, eskaintza hori ebaluatzea ezinbestekoa da bere lana hobetzeko eta horretan dihardu. Ebaluazioaren oinarrian behaketa jartzen du; bere burua behatzeko ardua hartzen du, eta horretarako, grabazioez gain, egunerokoa erabiltzen du. Begirada

horren sentikorra ez duen irakasleak, aldiz, haurrengan zentratzen du ebaluazioa. Eta autokritikari ez dio toki handirik eskaintzen.

Ondorioz, begirada sentikorra garatu duen irakasleak gurasoei informazioa helarazteko garaian, haurrak eskolan egindakoa baino ez du oinarri. Horretarako, aurretik egindako dokumentazio lana izango du iturri. Dokumentatuta egoteak, positiboa eta zehatza izaten laguntzen dio irakasleari, baita bere gaitasunetan konfiantza izaten ere (Hoyuelos, 2007). Ondo dokumentatuta egoteko, aukera bat izan daiteke hurrek egunerokotasunean egiten duten hori grabatzea, eta gurasoei erakustea. Horrek lagunduko lioke irakasleari haurren gaitasunak zeintzuk diren identifikatzen, baita bere garapen uneari dagokion prozesuak bisualki azaltzen ere.

Baina horretarako ezinbestekoa da haurra behatzen eta entzuten jakitea, edo, gutxienez, horretan trebatzea. Gaitasun garrantzitsuak dira Haur Hezkuntzako profesionalentzako. Horretan lagundu dezake irakasleak aurreiritzirik ez izateak eta haurrekiko itxaropen positiboak izateak. Horrek guztiak, bere buruarengan konfiantza izatera eramango baitu irakaslea. Bere buruarengan konfiantza duen irakasleak gurasoekin harreman egokiagoak eta hobeagoak eraikitzen ditu (Chung et al., 2005). Emaitez adierazten dute irakasle eta gurasoen artean harreman positiboa baldin badago, eraginkorragoa sentitzen dela irakaslea. Hurrek gelan egiten duten hori egoki dokumentatzeak lagundu diezaioke, beraz, irakasleari bere lanean segurtasun gehiagorekin kokatzen, eta ondorioz, familiekin harremanak eraginkorragoak eta lasaiagoak izaten.

Begirada sentikorra garatu egin daiteke. Eta nabarmendu beharreko ideia da hori. Etorkizuneko irakasleek sentikortasun jokabideak garatzea oso garrantzitsua da; beraz, formazioan arreta jartzea estrategikoa da. Etorkizuneko irakasleen formazioan ez ezik, baita gaur egun eskoletan lan egiten duten irakasleentzako etengabeko formazioan ere. Irakasleak haurren beharrei adi egon behar badute, emozionalki eskuragarri agertu eta haurren seinaleak identifikatu, egoki interpretatu eta seinale horiek modu kontingente batean erantzun... Horretan gaitu eta formatuko dituen berariazko prestakuntza behar dute irakasle eta irakaslegaiak.

7.1.2. Nola eraiki da irakasle bakoitzaren begirada sentikor hori?

7.1.2.1. Ikasi eta berrikasi egiten da

Emaitzetan ikusi denez, begirada sentikorra ikasi eta berrikasi egiten da; hau da, denboran zehar eta istorioen bidez eraiki eta berreraikitzea eskatzen du, eta besteekin elkarreraginean eratzten da. Beste ikerlan batzuen emaitzekin bat egiten du ideia horrek (Guzmán, 2017; Rodgers & Scoot, 2008). Irakasleen profesionaltasunaren funtsezko osagaia da, eta horrek eragina du irakasle izan eta jarduteko moduan. Baita besteekin harremanak izateko modua ulertzerako orduan ere. Sachs-ek (2005) esaten duenarekin bat egiten dute ikerketako emaitzek: irakaslearen begirada sentikorrak kokaleku bat eskaintzen die irakasleei, “nola izan irakasle sentikorra”, “nola jardun irakasle sentikor bezala” eta “nola ulertu hezkuntza sentikortasunetik” kontzeptuen inguruan ideia batzuk eraikitzen laguntzeko.

7.1.2.2. Maila indibidualean eta kolektiboan eraikitzen da

Jasotako prestakuntzak, praktikan jarritako rolek, bizitzako esperientziek, edo besteengandik eta norberarengandik jasotako irudiek informazio fluxu iraunkor bat osatzen dute elkarrizketatutako irakasleengan. Ondorioztatu daiteke, beraz, hainbat dimentsiotan antolatzen den eta elkarreraginean diharduen prozesu konplexu bat dela. Begirada sentikorra (gizarte) eraikuntza batean datza; maila indibidualean eta modu kolektiboan egikaritzen den emariaren eraikuntza dinamikoa da, adituek berresten duten moduan (Sanchez & Cardenas, 2019).

7.1.2.3. Mugarri komunak

Guztien narratibetan agerikoa da ezaugarria: badira norberaren begirada sentikorraren garapenean inflexio puntutzat har daitezkeen mugarriak. Hots, esperientzia garrantzitsuak; esperientzia horiek irakasleen prozesuak eta geroko konpromisoak ulertzeko baldintza dira (Cort & Leite, 2014).

Mugarri horiek eremu pertsonala, pedagogikoa edota profesionala barne hartzen dituzte eta mugarri esparru bakoitzean, bada zer bait nabarmentzen dena. Alegia, badira zenbait elementu errepikatzen direnak edo azaleratzen direnak:

7.1.2.3.1. Eremu pertsonalean

Emaitzei erreparatuta, haurtzaroarekin lotutakoak dira aipatutako bizipen pertsonal esanguratsu gehienak: gurasoekin edo anai arrebeekin harremanak, eskolarako lehen oroitzapenak eta bizipenak, lagunekin harreman gazi gozoak, bullying kasuak, abandonu edo goxotasun sentrazioak, bikote harremanak edota gurasotasuna bezalako pasarteak...

Agerian geratzen da haurtzaroak duen garrantzia. Ez da kasualitatea elkarrizketatutako irakasle gehienek haurtzaroko oroitzapenen garrantzia azpimarratu izana. Aditu ezberdinek aipatzen dute haurraren oinarriak lehen urte horietan ezartzen direla (Alsina, 2013; Moneta, 2014; Shonkoff, 2014), ondorioz, garrantzitsua da Haur Hezkuntzako etapako bizipenek duten garrantziaz ohartaraztea eta irakaslearen lanbidearen ardurua handia nabarmentzea.

7.1.2.3.2. Eremu pedagogikoan

Bizipen pedagogiko garrantzitsuei dagokienez, ikasketa akademikoak eta bestelako formazioak aipatzen dituzte. Bokazioz eginak zenbaitetan, bestelako batzuk ere bai. Azpimarra egiten dute zenbait prestakuntza saiok beraien "begiradan" eragindako aldaketa eta aurrera begirako formazio asmoak ere badituzte hizpide. Batez ere, psikomotrizitatean egindako formakuntza aipatzen da, psikomotrizitatearen esparruarekin loturaren bat duen formazio pertsonala. Zabalzak (2001) azpimarratzen duen moduan, haur txikiekin egiten den hezkuntza lanak dakarren inplikazio pertsonal handia behar bezala kudeatu ahal izateko, elkarrizketatutako irakasleek lagungarri iritzi dute formazio pertsonal hori. Gainera, formazioa jaso ez dutenen artean ere, atzematen da formazio konkretu hori (pertsonala) egiteko asmoa. Badirudi, beraz, betaurreko berriak jartzea ahalbidetzen duen formazioak baduela eragina begirada sentikorraren garapenean. Begirada aldaketaz hitz egiten denean, muinean, begirada sentikorraren aldaketaz dihardute.

7.1.2.3.3. Eremu profesionalean

Bizipen profesional esanguratsuei dagokienez, aldiz, egonkortasunarekin lotutako esperientzia inportanteak aipatu dituzte; oposizioak gainditu edo eskolan lanpostu finkoa lortzea, berrikuntza prozesuak, ezintasun sentrazioak, lanarekiko egungo gogobetetasuna... Ikusirik irakasle hasi berriak lehenengo urteetan, behintzat, ordezkapenak egiten ibiltzen direla alde batetik bestera, interesgarria litzateke ikustea lan gogobetetasunarekin zer nolako lotura duen horrek. Autore batzuen arabera (Arón

& Milicic, 2000), asebetetze faltak eta irakaslearen ongizate psikologikoak haurraren proiektatzen dira eta horrek eragin nabarmena du haurraren garapen pertsonalaren eta hezkuntza prozesuaren hainbat arlotan.

7.1.3. Begirada sentikorraren eraikuntzan atxikimendu ereduak garrantzia du?

Haurrekin gertatzen den bezalaxe, irakasleek beraien haurtzaroko atxikimendu eredu eta errepresentazioak dituzte, baita harremanenak ere. Horrek guztiak interakzio berrietan eragina du eta, horrenbestez, baita haurrekin eraikitzen dituzten harremanetan ere (Pianta & Steinberg, 1992). Haurrak zirenean beste helduek beraien izan zituzten harremanak izateko moduaren arabera sortu dituzte irakasleek beraien eredu errepresentazionalak eta eragin zuzena dute sortzen dituzten harreman berrietan (Pinedo & Santelices, 2006).

7.1.3.1. Erabakiorra da

Emaitzetan baieztatu da: begirada sentikorrera gehien hurbiltzen direnak eredu segurua agertzen dute eta, alderantziz. Ondorioz, harremanak ulertzeko eta egiteko duen moduaren arabera eraikiko ditu irakasleak haurrekin harreman esanguratsuak. Harreman esanguratsuak sortzeko, irakaslearen sentikortasuna eta zaintza jokabideak ezinbestekoak dira; haurraren beharrak jaso eta egoki erantzuteko behar ditu eta.

Haurraren atxikimendu eredu garatzerako garaian, amaren atxikimendu ereduaren errepresentazioak erabakitzaileak diren bezala (Pianta & Steinberg, 1992), irakaslearen atxikimendu patroia eta bizitzan izan dituen harremanen errepresentazioak ere aldagai esanguratsuak dira gelan dituen haurrekin dituen harremanak ulertzeko (Moreno, 2010). Horrela, elkarrizketatutako irakasleetatik eredu segurua agertu dutenek jokabide jakin batzuk agertuko dituzte (emozioak adierazi, malgutasuna eta estresa kudeatzeko gaitasuna, harremanetan eroso sentitu eta sarean lan egitea hobestea eta beraien buruarengan konfiantza izatea) eta beste batzuk eredu saiheskorra edota beldurtia agertu dutenek (gaitasun sozio-emozional pobreagoa, harremanetan sakontasun txikiagoa eta norbere buruarengan konfiantza gutxiago izatea).

Zalantzarik gabe, guztiz garrantzitsua da atxikimendu eredu. Are gehiago, begirada sentikorraren eraikuntzan erabakiorra eta determinatzailea dela esan daiteke. Ezin daiteke, inondik inora, kasualitatea izan atxikimendu eredu seguruenaren dutenengan atzematea begirada sentikorrik garatuena.

7.1.3.2. Ez da behin betikoa

Eztabaidaren erdigunera ekarri nahi den ideia hau da: atxikimendu ereduak landu daitezke, aldatu daitezke, doitu daitezke. Begirada sentikorra landu eta garatu daitekeen bezala, atxikimendu ereduak ere landu eta tratatu daitezke; atxikimendu ereduak ez baita sekula ere behin betikoa (Barroso, 2014).

Bizitzan zehar eredu horiek egonkor mantentzen badira ere, aldaketak izan ditzakete esperientzia berrien eta beste irudi esanguratsu batzuekin izandako kalitate harremanen ondorioz. Denborarekin, eredu horiek konplexuagoak bihurtzen dira, bizitza osoan berrinterpretatu, doitu eta birmoldatu egiten baitira (Barroso, 2014). Emaitzetan iradoki da nola elkarrizketatutako irakasle horien bizitzan gertatutako hainbat bizipenek ziurrenik asko baldintzatu dutela beraien txikitako atxikimendu ereduak. Bizi zikloan zehar aldatu egiten dira atxikimendu funtzioak eta bereganatzen diren eredu berriek aldaketak eragiten dituzte harremanak eraikitze moduan (Fraley, 2019).

7.1.4. Begirada sentikorraren eraikuntzan zer da partekatzen dutena eta ez dutena partekatzen?

7.1.4.1. Partekatzen dutena

7.1.4.1.1. Pasarte esanguratsuak edo inflexio puntuak

Arestian esan bezala, bizitzan zehar, pertsona guztiek pasatzen dituzte hainbat pasarte esanguratsu edota inflexio puntu. Aztertu diren bizitzaren narratiba guztietan agertzen dira mugarri jakin batzuk edota inflexio puntuak, eta erabakigarriak izan dira beraien begirada sentikorra eraikitzerakoan. Narratiba guztien ezaugarri bat izan da: badira mugarri jakin batzuk, hain justu, beren identitate profesionalaren garapenean inflexio puntu garrantzitsu izan direnak (Cort & Leite, 2014). Elkarrizketatutako irakasle guztietan nabarmendu da hori: salbuespenik gabe, garapenean eta begiradaren eraikuntzan badira, beti, zenbait bizipen-une jakin.

7.1.4.1.2. Begirada denboran zehar aldatzen doa

Bizi zikloaren arabera, unean une aldatzen doa begirada ere. Irakasle hasi berrietan desorekak, segurtasun falta, tentsioa eta ezjakintasuna bezalako ezaugarriak azaleratzen dira eta horrek sentikortasun gutxiago edukitzera eramaten du irakasle hasi berria. Bestalde, urteetako esperientziak haurra ikusteko eta irakasle izateko beste

modu bat ekartzen du. Elkarrizketatutako irakasle guztiek aho batez onartzen dute: hasi zirenetik gaur arte, beraien egiteko moduak aldatzen doaz. Begirada sentikorra ez da zerbait egonkorra, baizik eta prozesu jarraitu eta aldakor bat da, funtsean, prozesu dinamiko baten emaitza da (Robinson et al., 2018), bizitzan zehar izandako esperientziez eraikitakoa (Beijaard et al., 2004).

Norberaren bizi zikloaren arabera, aldagarria da begirada sentikorra. Irakasleak heldu aroan bizitako aldaketek, bere interesei, ikastetxeko konpromisoari, hezkuntzaz duen ikuspegiari, harremanak bideratzeko moduari, garapen profesionaleko beharrei eta egunerokotasunean agertzen diren kezkei eragiten dieten heinean, begirada aldatuz doa.

Urteetako esperientziak eta eskarmentuak ere begirada aldaketa dakar. Praktikak eta urteetako esperientziak begirada aldaketa dakar. Begirada sentikorra berrinterpretatuz joaten da lanbide jardunean zehar. Irakasleek argi adierazten dute beraien begirada sentikorra aldatzen eta garatzen joan dela.

7.1.4.1.3. Praktiken garrantzia

Guztiek bat egiten dute ondorengo baieztatzerakoan: hurrekin zuzenean lanean hastea izan da benetako irakaspena. Ondorioz, haurra hobeto ulertzeko eta begirada sentikorrean aldaketa emateko aukera izan dute. Teoriaz haratago, esparru profesionalean kokatu direnean, ulertu eta bizi izan dituzten esperientziek lagundu diete begirada sentikorra garatzen. Begirada sentikorra aldatu daiteke esperientzia praktikoa ezberdinak bizitzen dituztelako, eta eskola kokapen eta ezaugarri ezberdinetan egon direlako.

7.1.4.1.4. Bizitza pertsonalak lanbidean duen eragina

Bizitza pertsonalak jarduera profesionalean duen eraginaz ere iritzi beretsua dute guztiek. Bizitza pertsonalak eta profesionalak ez dute paraleloan aurrera egiten duten bi errealitate gisa funtzionatzen, elkarren osagarri eta elkarreragile diren espazio fisiko eta emozional gisa baizik. Emaitzetan argi geratu da irakaslearen ezaugarri pertsonalak kritikoak direla irakasle izaterako garaian, eta oso lotuta daudela irakaslearen begirada sentikorraren garapenarekin, baita bere lana egiteko moduarekin ere. Irakaslearen identitatearen zein begirada sentikorraren garapenean eragina dute faktore pertsonalak (Granjo et al., 2020).

Zazpi irakasleen kasuan, norberaren esperientzia, bizitzako gertaerak eta ekintza profesionalak estuki lotuta agertu dira beren jardun profesionalarekin, adituek

iradokitutakoa berretsiz (Bolivar et al., 2001). Dimentsio pertsonala eta profesionala txanpon beraren bi aldeak dira.

Elkarrizketatutako irakasleek argi azaldu dute, kezkek daudenean, edota beldurra dagoenean, beraien errendimendua ez da berdina. Ongizate ezak (tentsioa, higadura, lanerako gogobetetasun eskasa, estresa...) oztopatu dezake irakaslearen begirada sentikorra eta, ondorioz, baita haiekin gelan dauden haurrei testuinguru egokiak eskaintzeko gaitasuna edo haurrari erantzun positiboak emateko gaitasuna ere (Andrew, 2015a; Cumming, 2017; Jennings, 2015).

Elkarrizketatutako irakasleak kontziente dira ondo ez daudenean, alegia, tentsioan eta estresaturik daudenean, errefortzuak murrizten dituztela eta zigorrak areagotzeko arriskua dagoela. Irakaslearen ongizateari, beraz, orain arte eskaini ez zaion arreta eskaini beharko litzaioke hezkuntzaren esparru ezberdinetatik.

7.1.4.2. Ez dutena partekatzen

7.1.4.2.1. Atxikimendu eredua

Elkarrizketatutako irakasleen artean bada partekatzen ez duten aldagai nagusi bat; atxikimendu eredua. Aurretik esan bezala, zazpi irakasleetatik lauk eredu segurua agertu dute eta hain justu ere, horiek dira begirada sentikorrera gehien hurbiltzen direnak. Alderantziz, atxikimendu eredu beldurtia edo saiheskorra erakusten dutenak urrutiago daude balizko erabateko begirada sentikorretik. Honek aukera ematen du konturatzeko atxikimendu estiloa giza jokabidearen alderdi askoren iragarle gisa erabiltzen dela, bereziki jokabide sozialarena (Lopez et al., 2001).

7.1.4.2.2. Formazio pertsonala

Berdin gertatzen da formazio pertsonalarekin ere. Begirada sentikorrera gehien hurbildu diren irakasleek formazio pertsonala egin dute. Formazio pertsonala egin duten guztiak adierazi dute formazio hori izan dela bizitzaren eta errealitatearen beste kontzientzia maila bat izaten lagundu diena; batez ere, bestea entzuteko gaitasunak garatuz (Mir & Ferrer, 2014). Irakasleak horretarako behar diren jarrera eta gaitasunak ez dituenean, beharrezkoa da berariazko prestakuntza jasotzea (Lin & Magnuson, 2018). Guztiak bat datoz hori berresterakoan, nahiz eta formazio pertsonala jaso dutenek intentsitate handiagoz azpimarratzen duten.

Irakaslearen biografiak bere jarduera profesionalean izan dezakeen eragina aztertzea ezinbestekoa izaki (Rivas & Herra, 2009; Hernandez, 2004), formazio pertsonala izango

da giltzarri irakaslea bere historiaz jabetu dadin. Bide batez, baita bestearengan modu sarkor batean proiektatzeko arriskua ekiditeko ere.

Formazio pertsonala jasotako irakasleek azaldu dutenez, norbere barruari begira egindako prestakuntzak ahalbidetu die hurrekiko bere esku-hartzea aztertzen. Beren mintzoa harilkatzen da *errespetatzean, bestea hartzean, entzutean, ulertzean...* bezalako ideietan. Eta hori, aurrez norbere burua hobeto ezagutzeko saiakera egin duenak baino ez du bizitzen, barneratzen eta esperimendatzen. Horrenbestez, elkarrizketatutako irakasle guztiek adierazi bezala, beharrezkoa da formazio pertsonala.

7.1.4.2.3. Gorputzaren lanketa kontzientea

Gainera, formazio pertsonala egin dutenek gorputzaren lanketa kontziente bat konpartitzen dute. Lanketa egin duten irakasleek jakin badakite ezinbestekoa dela irakaslea bere gorputzarekin presente egotea. Begirada sentikorrera gehien hurbiltzen direnek berariaz landu dute gorputz adierazpena. Lanketa hori oso garrantzitsua da hurrekin garatzen duen komunikazio sentoriorotoreak daukan inplikazio afektiboagatik; hitzetik haratago doana, bere jarreran eta elkarrizketa tonikoan eragina dauka eta (Rovira, 2010).

Irakaslearen gorputza lan egiteko erreminta bat da eta horrek esan nahi du gorputzaren lanketa egitea inportantea dela. Gorputza oso presente dago Haur Hezkuntzan. Umeak bere osotasuna mugimenduaren bidez adierazten du, gorputzarekin esperimendatuz doa; bere gorputzaz jabetzen eta bere identitatea eraikitzen (Aucouturier, 2005).

Formazio pertsonala gorputzaren lanketarekin zuzenean loturik dago. Irakasle horiek hainbat bizipen dituzte beraien gorputzean iltzaturik, eta saiatu dira beraien gorputzaren kontzientzia hartzen. Irakasle horiek propio saiatzen dira hitzez eta gorputzez adierazten dutenaren arteko koherentzia mantentzen.

Elkarrizketatutako irakasleen esanak kontuan hartuta, begirada aldaketa emateko, irakaslearen gorputz adierazpenarekin lan egitea eraginkorra da oso. Autore batzuek esandakoa berrestera dator ideia hori (Hall et al., 2019).

7.1.4.2.4. Gaitasun sozio-emozionalak

Jakina denez, irakaslearen gaitasun sozio-emozionala eta haien ongizate psikologikoa funtsezko osagarriak dira gelan garapen sozial eta emozionaleko praktikak hobetzeko (adibidez, sentikortasuna, erantzuteko gaitasuna, laguntza emozionala) (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon et al., 2016).

Elkarrizketatutako irakasle guztiak jakitun dira sentimenduek beren eguneroko zereginean eta haurren garapen sozio-emozionalean duten garrantziaz. Badakite norberaren emozioak (positiboak ala negatiboak), identifikatu, ulertu eta erregulatzea ezinbestekoa dela, bai norberaren ongizateari begira, baina baita haurren garapen sozio-emozionalerako ere (Sutton & Wheatley, 2003). Hori guztia praktikara eramaterakoan, ordea, antzematen dira bai, ezberdintasunak; erabateko begirada sentikorrera gehien hurbildu direnak gaitasun sozio-emozional garatuagoak dituzte, besteek ez hainbeste. Beldurtiei eta saiheskorrei gaitasun sozio-emozional eskasagoa edo murriztagoa nabari zaie.

Zailtasunak topatu dituztenek askotan aipatu dituzte gurasoekiko harremanak. Hainbeste, beraien kezka profesional nagusienetariko bat izateraino. Beraz, proposatutako formazioan alderdi horri erreparatzea nahitaezkoa izango da.

7.2. Ondorioak

Helduleku ugari utzi du azterlanak hausnarketarako. Jorratutako kontzeptu, eduki edo gaietatik hasi, eta ikerlana garatu ahal izateko harremanetaraino, hari-mutur ugari josi daiteke. Aukeran, ordea, begirada sentikorraren kontzeptuaren jiran bilduko dira lanaren ondorio nagusienak, lau urrats nagusitan sailkatuta.

7.2.1. Begirada sentikorraren garapenean gakoak

Ikerketa lan honen arabera, ondorengoak dira begirada sentikorraren eraikuntzaren giltzarri edo gako nagusienak:

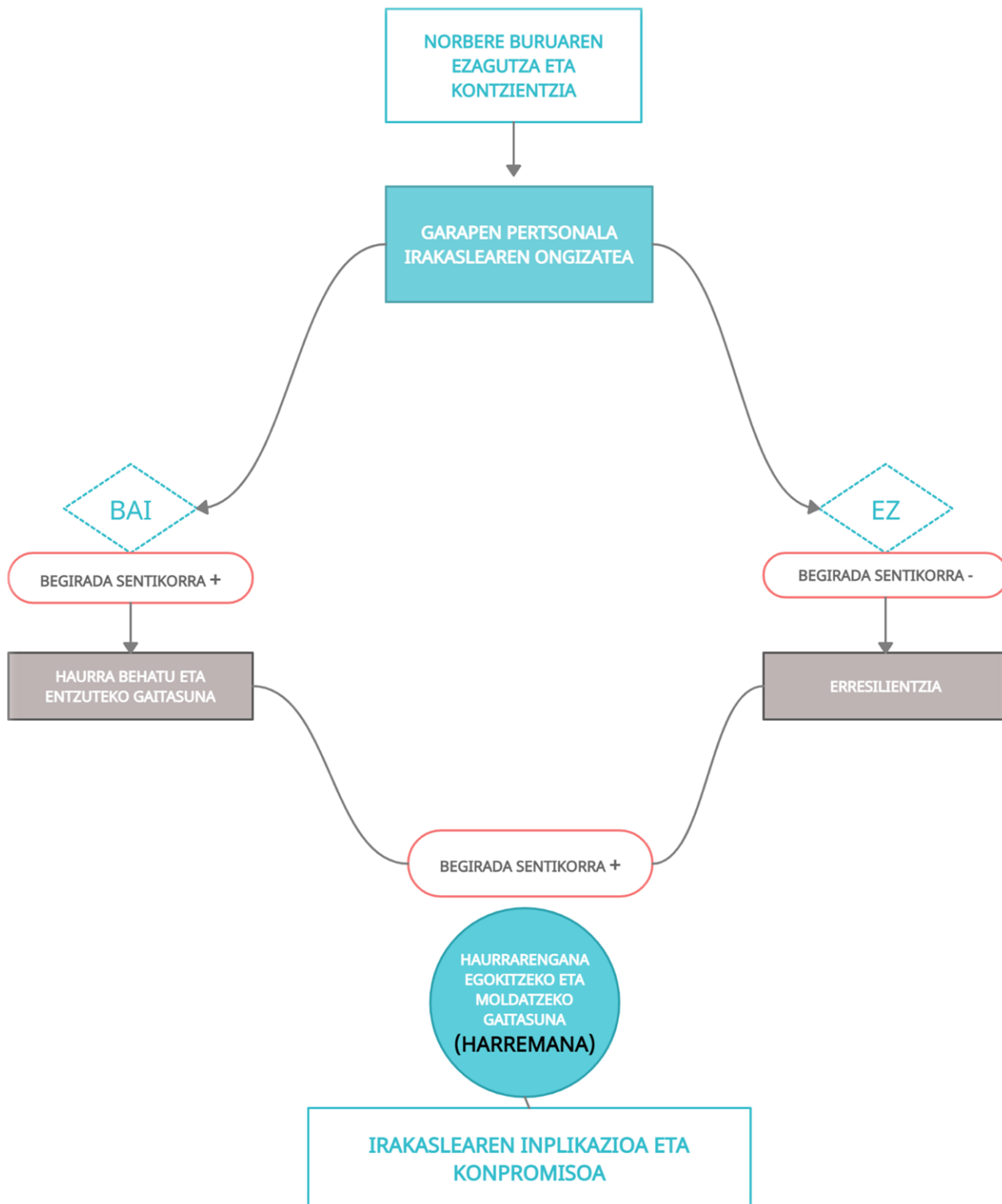
- Kontzientzia (norbere buruarengan, gorputzarengan).
- Egokitze gaitasuna (haurrengana, bereziki).
- Ongizatea.
- Erresilientzia gaitasuna.
- Inplikazioa eta konpromisoa.
- Formazioa.

Eta aldagai-faktore nagusi horiek elkarreraginean egikaritzen dira, ondorengo fluxu diagraman (30.irudia) ikus daitekeenez. Irakaslearen begirada sentikorraren izaera eta garapena ulertzeko, ezinbesteko erreminta da diagrama. Izan ere, azterlanean aipatu bezala, begirada sentikorra bada prozesu bat; dinamikoa, moldagarria, etengabe aldatzen doana. Une oro mugimenduan, irakasle bakoitzak ere begirada sentikor propio bat izango du; une eta testuinguru bakoitzaren arabera moldatutakoa.

Diagrama fluxuak begiradaren baitan ematen diren mugimenduak ulertzen laguntzen du eta, aldi berean, begirada sentikorraren eraikuntza-prozesua azaltzen du.

Jarraian doa fluxu diagrama behar bezala ulertzeko azalpena:

Irudia 30: Begirada Sentikorraren eraikuntzaren fluxu diagrama.



Nork bere burua ezagutzeak eta horren kontzientzia izateak, norberaren identitatea sendotu eta begirada propioa aberasten ditu. Norbere buruaren ezagutza eta kontzientzia hartzea dira garapen pertsonalaren eta irakaslearen ongizatearen abiapuntu. Bakoitzaren burua ezagutzea funtsezko osagaia da gainerako gaitasun emozionalak garatzeko. Identitate sendorik gabe, ziurgabetasunean erortzen da irakaslea eta, ondorioz, ez da ondo eta eroso sentitzen.

Norbere burua ezagutzeko, irakasleak bere buruaz hausnartu behar du; baita bere eskuhartzeaz ere. Bakoitza nor den eta zer sentitzen duen hausnartzen saiatzeak bizitzan egin nahi den hori hobeto ezagutzeko aukera ematen du; baita lan helburuak eta mugak finkatzen ere. Autoezagutza norberaren alde ilunak edo itzalak kontziente egitean datza; konturatzean zeitzuk diren bizitzako beldurrak, segurtasunik ezak, gabeziak, konplexuak, frustrazioak, traumak eta zauriak. Nahi edo ez, ezagutu ala ez, egunerokotasunean, hor daude irakaslearengan, irakaslearekin: mundua ikusteko modua (des) itxuratuz eta bestearekin harremanak izateko moduan eraginez. Zer esanik ez, haurrarekin harremanak eraikitzerako garaian.

Nork bere burua ezagutzeak eta nork bere burua errespetatzeak autokontrol handiagoa izaten laguntzen du. Errazagoa egiten da lasaitasunari eustea edo bulkadak kontrolatzea; beraz, modu proaktiboan jarduten laguntzen du.

Pertsonaren mugetan ez ezik, indarguneetan ere oinarritzen da autoezagutza; **garapen pertsonalerako** aukerak zabalduz. Bakoitzak baditu berezko ezaugarriak, bertuteak, gaitasunak eta trebetasunak, baina hautematen eta garatzen jakin ezean, norbere izaeraren sakonean ezkutaturik geratzen dira. Beraz, **garapen pertsonalari** esker, bakoitzaren adimenaren funtzionamendua ezagutu eta ulertu daiteke, baita pentsamenduak modu eraginkorrangoan menderatu eta kudeatu ere. Hain zuzen ere, prozesu horren emaitza nagusietako bat autoestimua sendotuz norberarengan konfiantza areagotzea da. Bakoitzaren indarguneak eta ezaugarriak identifikatzeak autoirudia hobetzen du, eta, ondorioz, **autoestimua**.

Nork bere burua ezagutzeak eragina du errendimenduan, itxaropenak eta motibazioa baldintzatzen ditu, eta osasuna eta oreka psikikoa bultzatzen ditu. Autoezagutza hausnarketa prozesu baten emaitza da, eta prozesu horren bidez, pertsonak bere buruaren eta bere ezaugarrien nozioa hartzen du. Garapen pertsonalaren oinarrietako bat da, eta funtsezkoa da emozioak erregulatzeko, besteekin harremanak izateko eta norberaren helburuak lortzen laguntzeko. Norberaren ezagutzan aurrera egin ahala,

ongizate psikologikorako funtsezkoak diren gaitasun emozionalak hobetzea ere lortzen da. Beraz, garrantzitsua ere bada begirada sentikorraren eraikuntzan. Izan ere, Haur Hezkuntzako irakasleen bizitza emozionala eta ongizatea esanguratsuak dira; norberarentzat, eskolako haurrentzat eta hezkuntza testuinguruaren kalitateari begira (Andrew, 2015; Jennings, 2015). Gauzak ikusteko modua aldatzean, ikusten diren gauzak aldatu egiten dira.

Irakaslearen ongizateak haurraren ongizatean eragin dezake, eragina baitu haurrekiko harremanetan, gela kudeatzeko estiloan edota hezkuntza sozio-emozionalean. Eta irakaslea ongizatean dagoenean, begirada sentikorra izateko aukerak zabaltzen dira.

Horrela adierazten da fluxu diagraman ere. Irakaslea ongi sentitzen denean, begirada sentikorra izateko aukerak zabaltzen dira. Horrek aukerak zabaltzen ditu **haurra behatzeko eta entzuteko**; hau da, haurraren seinaleei adi egoteko, seinale hauek interpretatzeko eta modu egoki batean erantzuteko. Alabaina, irakasleak ez badu ongizaterik, jaitsi egiten da sentikortasuna. Presek eta kezkek ez diete uzten irakasleei begirada osoa haurrarengan jartzen, haurra sentitzen. Ondorioz, entzuteko gaitasuna oztopatzen da. Irakaslearen ongizatea jaisten denean, sentikortasunak ere behera egiten du. Eta irakaslearen erantzun negatiboekin lotzen da, horrek haurraren garapenean eragin zuzena izan dezakeelarik; praktika eta errutina zurrinak martxan jarritz, erreakzio zigortzaileak areagotuz edota irakaslearen entzuteko gaitasunean eraginez (Buettner et al., 2016; Margetts, 2005).

Horrelako egoeretan, **irakasleen erresilientzia** faktore oso inportantea da egoera zailek sortzen dituzten erronka ezberdinei aurre egiteko; irakasleak sinistu dezan badituela halako egoera zailei aurre egiteko baliabideak (pertsonalak eta testuinguruak). Horretarako beharrezkoa da irakasleak ondorengo ezaugarriak lantzea: gaitasun emozionala, enpatia, baikortasuna, motibazio intrintsekoa eta autokonfiantza, besteak beste (Ainsworth & Oldfield, 2019; Sanchez, 2015).

Irakasleak sentikortasunez jokatzeko duenean, **haurrarengana egokitzen da**, malgutasunez jokatzeko du. Eta, hain zuzen ere, horixe da lanbidearen beste gakoetako bat. Irakaslea da haurrarengana moldatu behar dena, ez alderantziz. Eta horretan asko lagunduko du norbere historia pertsonalaren ezagutzak; jarrerak, zailtasunak eta beharrak zeintzuk diren jakinda, besteekin eraikitzen ahal diren harremanen ondorioak ezagutzeko. Soilik horrela lortuko da haurrarekin **kalitatezko harremana** eraikitzea

(Kesner, 2000). Kalitate handiko haur hezkuntzaren ezaugarri dira irakaslearen eta haurren arteko elkarrekintza bero eta hartzaileak (Hatfield et al., 2016).

Irakaslearen gorputz adierazpenak ere zerikusia izango du horretan; bere tonuak, bere jarrerak, bere keinuek, bere irribarreek, alegia, beraiekin egotea atsegina gertatzen zaiola aditzera eramateko moduak. Hori guztia garrantzitsua da haurren garapena erraztuko duen eskuhartze egokitua eskaintzeko. Funtsean, **irakaslea atxikimendu irudi** segurua izan dadin haurrentzat. Irakasleak txikitatik bihurtzen dira haurrentzako atxikimendu irudi garrantzitsu, euskarri fisikoa eta emozionala eman ezker, eta aurrerago izango dituzten elkarreraginen sozialen aurrekari bihurtuz. Harreman zuzena dago irakaslearekiko atxikimendua eta haurren garapen optimoaren artean (Gordillo et al., 2016).

Irakasleak profesional onak eta konprometituak sentitzen dira beraien haurrak ondo eta gustura ikusten dituztenean, lankideekin eta gurasoekin harreman eta komunikazio egokia dagoenean; funtsean, lasai sentitzen direnean.

Irakasle baten begirada sentikorra dinamikoa eta aldakorra da. Esate baterako, bere ongizatean eragiten duen gertaeraren batek sentikortasuna jaisteko arriskua eragin dezake. Halakoetarako, irakasleak erresilientzia gaitasuna garatzea behar-beharrezkoa da: sentikortasuna gorantz joan eta haurraren hobeto egokitzeko; haurren beharrak modu egokiagoan erantzuteko. Irakaslearen bizitzan, etengabe errepikatuko den joera da deskribatutakoa. Beraz, inportantea da irakasleak bere burua ondo ezagutu eta garapen pertsonalean eta ongizatean eragitea, horrela bakarrik lortuko baitu irakasleak haurrarekin kalitatezko harreman esanguratsua eraikitzea eta, bestetik, konprometituta eta motibatuta sentitzea.

Identitate sendo batek irakaslearengan dituen onurak ikusita, derrigorrezkoa da **irakasleen formakuntzan** arreta jartzea. Hori izango baita irakaslearen begirada sentikorraren eraikuntza prozesuaren azken gakoa.

7.2.2. Begirada sentikorra garatzeko berariazko formazioaren zutarriak

Aipatutako formazio horren diseinua egin ahal izateko, zenbait zertzelada edo argibide eskaini ditu ikerketak. Alegia, formazio integral hori zein oinarriren gainean diseinatu

beharko litzatekeen argitzera ere badator ikerlana. Nolakoak izan behar du garapen pertsonalean oinarrituko litzatekeen formazio proposamenak?

Erantzunari heltzeko, oso esanguratsuak dira Ricardo Acebok jasotzen dituen (2017:59) Katty Homarren hitzak: *“prestaketa teorikoaren bidez, haurrak nolakoak diren ulertzen dugu; prestakuntza praktikoaren bidez, haurren ekoizpenak ulertzen ditugu; prestakuntza pertsonalaren bidez, haurrek ekoizten dutenean zer gertatzen zaigun ulertzen dugu”*.

Formazioan garapen pertsonalari, autoezagutzari, sentikortasunari, identitateari eta erresilientziari toki egin behar zaio. Atxikimendu ereduen gaia da kontuan hartu eta prestakuntza horretan jorratu beharreko beste arlo bat; duen garrantziagatik, eta landu eta garatu daitekeen arloa delako. Atxikimendu eredu seguruek sentikortasun jokabideak ahalbidetzen badituzte, baina irakasleen edota formazio garaian dauden etorkizuneko irakasle-ikasleen atxikimendu ereduak anitzak badira, zer egin Haur Hezkuntzako Gradu formazioan?

Bada, interesgarria izan daiteke **garapen pertsonalean** arreta jarri eta **beraien historia pertsonalak erreparatzea**, norbere buruari begira jartzea eta harremanen norbere historia pertsonaletan birkokatzea. Irakasleak bestearekin harremanetan jarri behar badu, lehenengo norbere historia pertsonalari begira jartzea ezinbestekoa da; horrek aukera emango baitio horren kontzientzia hartu eta alderdi hori indartu behar izanez gero, esku-hartu ahal izateko. Irakasleak bere burua ongi ezagutzen badu, gelan dituen haurrekin sortuko diren hainbat egoera (hobeto) ulertzeko aukera izango du.

Proposamena da etorkizunean irakasle izango diren horiek **formazio pertsonala** egin dezatela, beraien autoexplorazioa eta autoezagutza ahalbidetuko dieten dinamiketan oinarrituta. Dinamikok lagunduko lukete graduan jasotako formazio teorikoa eta praktikoa modu sakonago batean zalantzan jartzen; alegia, jasotzen ari diren formazioari zentzua bilatzen (Paulo & Grupo, 2013). Berdin gertatzen da lanean dauden irakasleekin ere. Irakasleek maila teorikoan ondo prestatuta egon beharko lukete, baina, aldi berean, egin beharko lukete bide formazio pertsonal batetik: beraien buruez kontzientzia gehiago izan dezaten; haur txikiekin egiten den hezkuntza lanak dakarren inplikazio pertsonal handia behar bezala kudeatu ahal izateko eta umeen aurrean jarrera positiboak garatu ahal izateko.

Garapen pertsonal horren lagungarri/osagarri lirateke autoezagutzarako talde dinamikak. Gorputzaren kontzientzia hartzea ezinbestekoa ikusten da irakasleen garapen pertsonalerako, eta komunikazio pertsonal arretatsuagoa eta sentikorragoa izateko (Hall et al., 2019). Gorputzaren lanketa espezifikoa eginez, irakasleen konpetentzia interpertsonalak garatzen dira (Bisquerra & Perez, 2012). Bizipenetan oinarritutako **gorputzaren lanketa batek** irakaslearen autoezagutza gradua handitzen du; kontzienteagoa izango da bere adierazpen eta komunikazio gaitasunean. Zentzu horretan, irakasleek ez-hitzezko komunikazioarekiko kontzientzia handiagoa dute hainbat egoerari aurre egiteko eta haur taldeak kudeatzeko. Aipatutako konpetentzia horiek ezinbestekoak dira Haur Hezkuntzako irakaslearengan, hitzetik haratago doan eta jarreran nahiz elkarrizketa tonikoan eragina daukan hurrekin garatzen dituen komunikazio sensoriomotoreak duen inplikazio afektiboagatik (Rovira, 2010).

Irakasleak hurrekin eraikitzen duen harremana oinarritzkoa da adin horietako esku-hartzean. Harreman horiek hurbilketa eta gertutasuna eskatzen dute, lotura bat ezartzea, eta horrek hainbat jarrera eta **gaitasun sozio-emozional** garatzea eskatzen die irakasleei (Chelo, 2009; Pianta et al., 2014). Gainera, jarduera profesionalean norberaren nortasuna, emozionaltasuna eta bizipen pertsonalak (norberaren historia, finean), inplikaturik geratzen dira (Bolívar et al., 2001). Esan bezala, irakaskuntzaren egungo eta etorkizuneko erronkei aurre egin behar badie, beharrezkoa da irakasleak gaitasun pedagogiko eta emozional handiagoa izatea, eta tartean, lankideekin lan egiteko gaitasuna izatea.

Zenbat eta hobeto ezagutu norbere burua, beraz, hobeto kudeatuko du bakoitzak bere burua, eta baita testuingurua ere. Eta bere indarguneei etekinik hoberena ateratzeko aukera izango du.

Erresilientzia gaitasuna ere garapen pertsonal eta formazio pertsonal horren baitan garatuko beharko litzateke; zailtasunei aurre egiteko trebetasunetan, estresaren kudeaketa egokian eta arazoak konpontzeko gaitasunetan fokua jarritz. Horrela, asertibitatearako, gizarte gaitasunetarako, autorregulaziorako eta enpatiarako gaitzea ezinbestekoa izango da.

Jokabide horiek poliki-poliki barneratu daitezke bizipenetan oinarritutako ikaskuntza baten bitartez; bizitzako jarreretan pixkanaka aldaketak bideratzen lagundu eta bizitza bera nahiz besteak begirada berri batekin begiratzea ahalbidetuz. Aipatu gaitasunetako batzuk izango lirateke: harremanean benekotasuna, sakontasunez entzuten jakitea,

pertsonatik pertsonarako harreman esanguratsuak sortzen jakitea, pazientzia izatea eta haurren beharrak asetuko dituzten testuinguruak sortzea (Fernandez-Dominguez et al., 2009). Eta hori egin daiteke, beharko litzateke egin, ikuspegi sistemiko integral eta holistikoago batetik; teoria, praktika eta formazio pertsonala uztartuz.

Bestalde, **praktiken garrantzia** azpimarratu nahi da. Ikusi da elkarrizketetan, nola irakasleek aipatu duten umearen aurrean egon direnean ikasi eta barneratu dituztela bene-benetan hainbat gauza; nabarmenki, umeari begiratzeko modua eta harremanak eraikitzeke modua. Beraz, umeeekin zuzeneko kontaktua izateak duen garrantziak derrigor dakar formazio prozesuan praktikek izan beharko luketen zentraltasun aldarria. Praktikaldia bada ikasketa prozesuaren baitako inflexio puntu esanguratsua eta, motibazioan, modu positiboan, nabarmen eragiten du.

Ikasketa esperientziala elkarrizketatutako irakasleek aipatzen dituzten **bizipen pedagogiko esanguratsuen** zutarria izango litzateke: ikaslearen bizipen dimentsioa indartu, emozioei bide eman eta ezagutza(k) norberak beretik garatu eta barneratu ditzan.

Praktikek eta esperientziak konparatzen, azaltzen eta teorizatzen laguntzen dute. Horregatik, ezinbestekoa da etorkizuneko irakasleen formazioan practicuma graduaren erdigunean kokatzea. Hortik abiatzea etorkizuneko irakasle horren garapen profesional eta pertsonala. Horrekin batera, practicum prozesu horietan bidelagun diren unibertsitateko irakasleek oinarriak finkatu eta eraikuntza lan handia egin behar izaten dutenez, ikasleek beraien hezkuntza praktikaren analisisa egoki egin dezaten, tutore zehatz horiei begirako prestakuntza egoki bat sustatzea ere komenigarria litzateke.

Praktikak hausnarketarekin lotzean dago bizipen esanguratsuari etekina ateratzeko aukera (Freire, 2004). Nork bere burua zalantzan jartzearekin. Ikasleek praktikaldian **ume bakoitzarekin bizi duenaren inguruko analisisa** egin beharko lukete: nola eraikitzen duen harremana, nola hurbiltzen den, nola erantzuten duen haurrak...Horretarako **bideo grabazioak eta mintegiak** erabili daitezke. Gelan gertatzen den hori **hausnarketara** bideratzen bada, garapen pertsonalarekin estuki lotu daiteke. Hausnarketa bateratuak identitatea sortzen du eta gorputz profesionalaren mozioa eraikitzea ahalbidetzen du. Hori gerta dadin, gainera, beharrezkoa da irakaskuntzako jakintza eta praktikei buruzko hausnarketa sakona, sistematikoa eta jarraitua.

Irakasle praktikaren hausnarketak, beraz, etengabeko formaziorako ateak irekitzen ditu; eta hori funtsezkoa da haur eta familientzat kalitate handiko zerbitzua emateko (Higgins et al., 2012). Lagundu dezake irakaslearen garapen profesionalan, jardunaren etengabeko aldaketan eta hezkuntzaren eta norberaren etengabeko berrikuntzan eta eraldaketan. Hori guztia, beti, eskola testuinguruan haurran ongizatea bermatzea helburu.

Jakina, **behatzea eta entzuten jakitea** ere Haur Hezkuntzako profesionalentzako garrantzitsuak diren gaitasunak dira. Arestian ere aipatu da; ondo dokumentatuta egoteko ere, haurra behatzen eta entzuten jakitea, edo horretan trebatzea, ezinbestekoak dira. Aurreiritzirik ez izatea, besteekiko errespetua eta itxaropen positiboak izatea.

Etorkizuneko eta egungo irakasleek sentikortasun jokabideak garatzea ere oso garrantzitsua da. Hau da, haurren seinaleak identifikatzea eta egoki interpretatzea, eta seinale horiek modu kontingente batean erantzutea; emozionalki eskuragarri agertzen diren bitartean, haurren beharrei adi egongo direnak. Baina gauza bat da sentikorra izatea, eta bestea begirada sentikorra lantzea: begirada sentikorra izatea haratago doa; funtsean, irakasle izateko modu bat taxutzen baitu.

7.2.3. Mugak eta aurrera begirakoak

Ikerketak aukera eman du, nagusiki, begirada sentikorra zehatz definitzeko eta berau nola eraikitzen den aztertzeko eta ulertzeko. Ez hori bakarrik, begirada hori eraikitzeko gakoak zeintzuk diren identifikatzeko ere bai.

Edozein kasutan, ikerketa orok bezalaxe, bada ageriko mugarik. Muga horietako bat da elkarrizketatutako irakasleak lanean ez behatu izana. Elkarrizketetan esandakoarekin osatu da argazkia; hausnarketetatik, iritzietatik eta bizipenetatik zirriborratutako argazki zinez baliotsua. Errealia, eta esanguratsua; irakasleen mintzoari nolabaiteko aitortza da eta. Horretaz gain, ECR galdesorta ere erabili da irakasleen atxikimendu eredia ezagutzeko. Alabaina, etorkizunari begira, haratago joan eta behaketaren bitartez beren eguneroko lanarekin alderatzea izan daiteke interesgarria. Irakasle bakoitzaren begirada sentikorrean sakontzen jarraitzeko osagarri litzateke ikustea gelako egunerokotasunean haurrekin nolako harremanak eraikitzen dituzten, zer nolako harrera egiten dieten haurrei, zer nolako keinuak erabiltzen dituzten, gorputz adierazpena nolakoa den,

ahotsa, tonua, irribarreak, begiradak... Horrek guztiak aukera emango luke begirada sentikor horretan gehiago sakontzeko.

Bestalde, argi geratu da formazioak zer nolako garrantzia duen begirada sentikor horren eraikuntzan. Aurrera begira interesgarria izan daiteke Haur Hezkuntzako etorkizuneko irakasleen hasierako formazioan eragitea, eta ez hori bakarrik; Haur Hezkuntzako graduan ez ezik, etengabeko formazioaren baitan, eskolan lanean dauden irakasleen garapen profesionalean ere gai hauek lantzea benetan interesgarria litzateke.

Interesekoa litzateke Haur Hezkuntzako irakasleak begirada sentikorra garatu ahal izateko formazio konkretu bat diseinatzea, formazio pertsonalean eta garapen pertsonalean oinarritatutakoa eta formazio horren baliagarritasuna edo eraginkortasuna aztertzea.

Aitzitik, zazpi irakasleko laginarekin osatu da ikerlana. Etorkizunean lagina handitu daiteke (alderaketarako zeharo baliagarria) eta bertan generoaren gaia aztertzea ere zinez interesgarria litzateke. Irakaslearen generoak ba ote du beraien begirada sentikorraren eraikuntzan eraginik?

Azkenik, tesi honen ekarpenen balizko orokortze bati begira, datu kuantitatiboekin landutako ikerketa batek emaitzen osagarritasuna ere ekarriko lukeela uste da.



8.KAPITULUA
NIRE IKERTZAILE IBILBIDEA

8. Nire ikertzaile ibilbidea

Urte asko pasatu dira Hazitegi ikertaldeko bilera batean tesi hau egiteko lehen asmoa agertu eta nik erronkari eutsi nionetik. Harrez geroztik, buru belarri jardun dut gazi-goza bezain zinez aberasgarri eta emankorra izan den ibilbide honetan.

Planteatutako gaien artean, bazirudien hauxe zela niri egokieran zetorkidan gaia; harremanak eta sentikortasuna. Hazitegi ikertalderako estrategikoki interes handiko gai bat izanik, proposamen batetik abiatu zen gaiaren aukeraketa; eta esango nuke, ni neu hautatzen jarrita, ez nuela gustukoagoko gai bat topatuko.

Sentikortasuna eta harremanak, biak ala biak, nire helduaroan oso presente izan ditudan gaiak izan dira. Ziur honetan eragina izan duela bizitzan zehar esperimentatutako botere harreman ezberdinen kontzientzia eskuratzeak eta harremantzeko egon daitezkeen modu ezberdinen ezaguera barneratzeak. Zeharo bizipen ezberdinen iturri izan baitira gozatu edota pairatutako harreman sentikor eta sarkorak. Eta horien argi-ilunez jabetu izan naiz, edo horretan saiatu izan naiz, behintzat. Benetan ukitzen nauen gaia izanik, zaila da modu objetiboan kokatzea gaiaren aurrean. Zaila da ikertzaileak ikerketa objektua begiratzeko duen subjektibotasun horretatik urruntzea. Jabekuntza pertsonal horretatik abiatuta eraiki nahi izan dut ikerlana; nire begirada propio batetik, baina zehaztasun metodologikoan oinarrituta, ikertzaile betaurrekoetara ahalik eta gehien gerturatzeko borondatearekin.

Gogoz eta ilusioz heldu nion desafioari. Asko motibatzen ninduen sentikortasunari buruz eta harremanen jiran ikertzeak. Beste irakasleen mintzoak entzun nahi nituen, beraien bizipenak jaso, aztertu, ikuspuntu eta lan egiteko modu anitzak arakatu, profesionalen kezka eta motibazioak landu... Funtsean, berezkoa dut istorioak nahiz pertsonen bizi historiak ezagutzeko eta horietatik ikasteko nolabaiteko zaletasuna. Kotxean bakar-bakarrik egindako joan etorri guztiak datozkit burura; bidaia bakoitzak aparteko pertsona paregabe bat ezagutzeko aukera eman baitit.

Nire psikologo profilak, ziurraski, horretara eraman nau modu natural batean. Parekoa entzun, behatu eta berarekin enpatia sentitu. Psikologia ikasketetan, hezkuntza arloan egin nuen practicum-a. Eta, ondoren, haur txikiekin gertuko harremanak izateko nahiak eta beren mundua hobeto ulertzeko gogoak eraman ninduen Haur Hezkuntza ikastera. Psikomotrizitatean murgildu nintzen gero, hezkuntzan eta terapian formatzeraino. Nire azalean bizi izan dut begirada aldaketa bat jasatea zer den, nola ematen den, zein

prozesu diren lagungarri edota mingarri, edota zenbaterainoko transformatzaile. Haurra beste modu batean begiratzera eraman nauten aldaketak. Beti kezkatu izan nau haurra ulertzeak, zer adierazi nahi digun ondo entzuteak. Eta tesi honek ere horretara eraman nau; begirada sentikorraren eta harremanen inguruan hitz egin eta pentsatzera.

Ikertzaile bezala ni ere inplikaturik egon naiz, ezinbestean... Eta niri ere barrenak mugitu dizkit hainbat irakaslerekin egoteak. Beraien lanaren nondik norakoak, beldurrak, kezkak, pozak, lorpenak, porrotak... entzuteak nigan ispilu bezala jokatu du; nire barnean eragiten du horrek guztiak eta nire burua kuestionatzera eraman naute. Ni inplikaturik egon naiz, eta horrek eragin egin dit. Beraiekin poztu naiz, baina beraiekin sufritu dut, nahiz eta nire ikertzaile rol neutroa mantendu dudana uneoro.

Orain, distantziarekin, argiago geratzen zait pertsona baten bizitzaren kontakizuna jaso eta aztertzen denean norberaren baitan erresonantzia-efektu handiak gertatzen direla. Bestearen kontakizunak, gure esperientzia pertsonalaren unibertsoan oihartzuna bait du. Hau da, nolabait, beste norbaiten kontakizuna entzuteak kolokan jartzen ditu gure pertsona, gure historia, gure afektuak eta gure gatazkak.

Norbere historiaz ari denean bat, bere burua (ber) aurkitzen du. Bere buruarekiko lan bat abiatzen du, bere historiarekiko harremana aldatzen duena. Kuriosoa da nola transformatu dezakeen hitzak berak. Elkarrizketatuari hitz egiteko espazio eta denbora bat eskaini zaio, eta honek ausardiarekin erabili du denbora hori. Elkarrizketek kutsu terapeutikoa ere hartu izan dute batzuetan eta horrela adierazi izan dute protagonistek ere; haserrearekin beste modu batera ikusi eta kudeatzen lagundu die, edota ezintasunei hitza jartzerakoan hasi dira aldaketa txikiak ematen...

Ikertzaile bezala, prozesu, bizipen eta emozio askotatik pasa naiz neroni ere; nire bizitza pertsonalak ere nire lanbidean eragina baduelako. Eta esperientzia horiek hainbat errelatoren aurrean modu batean edo bestean kokatzera eraman naute. Bidean ama izan naiz. Ama. Eta tesia ondu bitartean sentitutako irri eta irrika, garaipen, desengainu, haserre-neke, etsipen, plazer eta gozamen guztiak... guztien bidez eta guztiei esker iritsi naiz helmugaraino.

9.KAPITULUA

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

9. Erreferentzia bibliografikoak

- Euskadi. 237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako Curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria 142 (9), 1-47
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, Res AG 217A (III). Berreskuratua: <https://www.un.org/es/ga/>
- Abril, P., & Alfons, R. (2008). Género en la educación infantil: La formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 1-22.
- Acebo, R. (2017). Psikomotrizitatearen prestakuntza. Hik Hasi. 31.monografikoa: psikomotrizitatea. Xangorin.
- Aguaded, C., & Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 167–180. Berreskuratua: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/3831/5211>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253–270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Routledge.
- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., & Vallejo, A. (2012). Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años. *Plataforma Estatal En Defensa de La Etapa de El de 0 a 6 Años*, 1–205.
- Alfaya, G. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista De Ciencias Sociales*, 25(3), 30–41. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i3.27354>
- Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., & Shaver, P. R. (2007). A Spanish version of the Experiences in Close Relationships (ECR) adult attachment questionnaire. *Personal Relationships*, 14(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00141.x>
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 27-37.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1(1), 159–179.
- Andrew, Y. (2015). What we feel and what we do: emotional capital in early childhood work. *Early Years*, 35(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077206>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Teacher–child interaction quality as a function of classroom

- age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294–304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Anton, V. (2013). La "Presencia" Del Adulto Acompañando El Juego Del Niño/a. <https://bloqs.xtec.cat/llarininfantsbonavista/files/2014/01/>
- Arhnert, L., & Lamb, M. E. (2010). Los Jardines infantiles y su Impacto en los Niños (2–5). Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg, y Ahnert y Lamb. 3–6.
- Arís Redó, N. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Arnaiz, V. (1993). El profesor y la seguridad afectiva en la Educación Infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 21.
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447–466.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00046-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00046-4)
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, Res AG 217A (III). <https://es.unesco.org/themes/education>
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M., & Huéscar Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33–40.
- Aucouturier, B. (2005). ¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Grao.
- Aucouturier, B. (2013). Cuerpo, emoción y afecto en el niño. Congreso de La Federación Nacional de Las Asociaciones de Reeducadores de La Educación Nacional.
- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-Image and Perceived Self-Efficacy during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337–349. <https://doi.org/10.1023/A:1024969914672>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is More: Meta-Analyses of Sensitivity and Attachment Interventions in Early Childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Muela, A., & Torres, B. (2016). Apego romántico en adolescentes maltratados en su niñez. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(1), 61–72.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>

- Barandiaran, A., & Larrea, I. (2016). Ebaluazioa Haur Hezkuntzan. Paradigma aldaketa. Hik Hasi 29. monografikoa. Xangorin.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana Prado, E., & Larrea, I. (2012). Hezitzaileen sentikortasuna garatzeko programa. *Jakingarriak*, 71, 22–27.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Martínez, A. (2015). Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de Educación Infantil. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 281. <https://doi.org/10.6018/j/233251>
- Barrero Pascuas, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R., & Pericacho-Gómez, F. J. (2020). Social and Emotional Competences of the Teacher of Childhood Education and its Relationship with Classroom Management. *Estudios Sobre Educacion*, 38, 59–78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Barrientos, A. (2016). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula. [Doktore Tesia]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Berreskuratua: <http://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2018). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 513–537. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- Barroso, O. (2014). El Apego Adulto: la relación de los estilos de apego desarrollados en la infancia en la elección y las dinámicas de pareja. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 4(1), 1–25. Berreskuratua: http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Apego_Adulto.pdf
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2008). Aprender y enseñar en educación infantil. *Grao*.
- Bassok, D., & Galdo, E. (2016). Inequality in Preschool Quality? Community-Level Disparities in Access to High-Quality Learning Environments. *Early Education and Development*, 27(1), 128–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>
- Bebchuk, V. (2013). Ez jakitearen posizioa haur eskolan. In Hik Hasi (Ed.), *Haur Hezkuntza. Zenbait ahotsetarako abestia*. 26. monografikoa (pp. 22–29).
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beijaard, D., & Meijer, P.C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D.J. Candinin & J.Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp.177/192). SAGE
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Alison Clarke-Stewart, K., McCartney, K., & Tresch Owen, M. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? The NICHD Early

- Child Care Research Network. *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Benevene, P., Ittan, M. M., & Cortini, M. (2018). Self-esteem and happiness as predictors of school teachers' health: The mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9(JUL), 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
<https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación Emocional : Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1–11. Berreskuratua:
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=448&Itemid=465%5Cnhttp://www.mendeley.com
- Bisquerra, R. & Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*, 10, 61-82.
- Bolivar, A. (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. *Desarrollo personal y formación*. Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Bolivar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(1), 1–26. Berreskuratua: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-27544440200&partnerID=tZOtx3y1>
- Borda, P., Dabeningo, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). Estrategias para el analisis de datos cualitativos. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Bowlby, J. (1969). *El vinculo afectivo*. Paidós.
- Boye, J. E. (2014). *A Developmental Cascade of Early Teacher-Child Relationships: Implications for Academic Performance*. [Doktore tesia]. Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro. Berreskuratua:
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Boye_uncg_0154D_11367.pdf
- Brando, M., Valera, J., & Zárata, Y. (2014). Estilos de Apego y Agresividad en Adolescentes. *Revista Psicología*, 27(1), 16–42.
- Brebner, C., Hammond, L., Schaumlöffel, N., & Lind, C. (2015). Using relationships as a tool: early childhood educators' perspectives of the child-caregiver relationship in a childcare setting. *Early Child Development and Care*, 185(5), 709–726.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.951928>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W.

Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.

- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, Teacher Behaviors and Classroom Climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(2), 134–148.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M., & Valero Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 54*(4), 169–194.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social–Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I. N., & Griese, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(PA), 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.010>
- Bullough, R. V. (2015). Theorizing teacher identity: self-narratives and finding place in an audit society. *Teacher Development, 19*(1), 79–96. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.978505>
- Bullough, R. V., Hall-Kenyon, K. M., & MacKay, K. L. (2012). Head Start Teacher Well-Being: Implications for Policy and Practice. *Early Childhood Education Journal, 40*(6), 323–331. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0535-8>
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(1), 87–105.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science, 12*(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2–11.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*(3), 149–165. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development, 20*(1), 33–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Büyükşahin Çevik, G. (2017). The Roles of Life Satisfaction, Teaching Efficacy, and Self-esteem in Predicting Teachers' Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research, 5*(3), 338–346. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050306>
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Vol. 5). Berreskuratua: <http://uniquindio.elogim.com:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=126117216&lang=es&site=ehost-live>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernandez, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes.

- Reifop, 13(1), 41–49. Berreskuratua:
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Carasa, P. (2011). (Prologo). *El bienestar del docente. Vivir bien educando. Estrategias para conseguir satisfaccion profesional y personal*. Grao.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas, VII*(2), 201–207. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.52>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., Pianta, R. C., Henry, A., Ansari, A., ... Cash, A. H. (2019). Power of Two : The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions Power of Two : The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child. *Early Education and Development, 30*(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., Kintner-duffy, V. L., Cassidy, D. J., Lower, J. K. (2016). Teacher work environments are toddler learning environments : teacher professional well-being , classroom emotional support , and toddlers ' emotional expressions and behaviours and toddlers ' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care, 187*(11)1666-1678 <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Castle, K. (2020). *Early Childhood teacher research: from questions to results*. Routledge.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Casullo, M. M., & Fernández Liporace, M. (2005). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de Investigaciones, 12*(1), 183–192.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa, 23*(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cerillo, J. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a la epistemología y ética en la investigación cualitativa. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas., 24*(2), 187–201.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chelo, M. R. (2009). Effective Teachers – Professional and Personal Skills. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete, 24*(2), 35–46. Retrieved from <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Chen, S., & Phillips, B. (2018). Exploring teacher factors that influence teacher-child relationships in head start: A grounded theory. *Qualitative Report, 23*(1), 80–97.

- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Developing student teachers' professional identities – An exploratory study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38.
<https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p30>
- Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In Sage (Ed.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 133–155). London.
- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131–142.
<https://doi.org/10.1080/1090102050250206>
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Clegg, J. M., Wen, N. J., DeBaylo, P. H., Alcott, A., Keltner, E. C., & Legare, C. H. (2020). Teaching Through Collaboration: Flexibility and Diversity in Caregiver–Child Interaction Across Cultures. *Child Development*, 00(0), 1–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.13443>
- Contreras, J., & Perez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J.D. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-87). Morata.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman & Co.
- Corbella, X., & Merlo, M. (2020ko maiatzak 27). La salud emocional del docente, clave de la educación emocional. Educaweb. 2020ko irailaren 23an errekuuperatua.
<https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/salud-emocional-docente-clave-educacion-emocional-19198/>
- Cornejo, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar / bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5e), 75–80. Berreskuratua:
<http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art10.pdf>
- Correa Gorospe, J. (2014). Empezar a trabajar en la educación infantil: Las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 41–53.
- Cort, P., & Leite, E. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24(24), 199–214.
- Cortes, P. (2011). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida. In Diposit Digital UB (Ed.), *Historias de Vida en educación; sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona.
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (19), 33–48.
- Crittenden, P. (2005). *Care-index Para Toddlers: Manual de codificación*. Family Relations Institute.
- Cruz Fernández, J. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 506(306), 153–203.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 37–56.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.005>

- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Curbow, B., Spratt, K., Ungaretti, A., McDonnell, K., & Breckler, S. (2000). Development of the child care worker job stress inventory. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 515–536. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00068-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00068-0)
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292–309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373–384. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Cyrułnik, B. (2005). *Bajo el signo del vinculo. Una historia natural de apego*. Gedisa.
- Damasio, A. (2020). *El error de Descartes*.(3.ed.). Booket.
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1733–1747. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028385>
- Day, C. (2007). *Pasion por enseñar*. Narcea.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). The new lives of teachers. In *The New Lives of Teachers*. <https://doi.org/10.4324/9780203847909>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- De Mathiesen, G. M., Herrera, G. M., Villalón, B. M., & Suzuki, S. E. (2000). Evaluación de la interacción adulto-niño en aulas preescolares de concepcion, Chile. *International Journal of Early Childhood*, 32(1), 14–19. <https://doi.org/10.1007/BF03169018>
- De Moya, M.V. & Rotondaro, F. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- De Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J., & 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(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 312–326. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.004>
- De Wolff, M. S., & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571–591.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education, 18*(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Delgado García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales, 8*(2), <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Mejores Prácticas de Desarrollo Profesional Docente en Estados Unidos. *Psychology, Society, & Education, 7*(3), 356-368 <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.516>
- Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N., & Miller, P. C. (2004). The affective structure of supportive parenting: Depressive symptoms, immediate emotions, and Child-oriented motivation. *Developmental Psychology, 40*(6), 1212–1227. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1212>
- Donoso González, M., & Muñoz Vázquez, M. (2013). Incidencia Del Bienestar Docente En La Construcción De La Identidad Personal Y Profesional. *Re-Conceptualizing the Professional Identity of the European Teacher. Sharing Experiences, 329–342*.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*(1), 61–76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.004>
- Dunst, C. J., & Kassow, D. Z. (2008). Caregiver sensitivity, contingent social responsiveness, and secure infant attachment. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5*(1), 40–56. <https://doi.org/10.1037/h0100409>
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Engagement and burnout: Analysing their association patterns. *Psychological Reports, 94*(3 I), 1048–1050. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.1048-1050>
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L., & Cantin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *SAGE Open, 10*(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>
- Early Childhood National Centers. (2020). *La participación activa de la familia y la evaluación continua del niño*. Boston Children's Hospital y Harvard Family Research Project.
- Easterbrooks, M. A., & Biringen, Z. (2000). Guest editors' introduction to the special issue: mapping the terrain of emotional availability and attachment. *Attachment & Human Development, 2*(2), 123–129. <https://doi.org/10.1080/14616730050085518>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review, 29*, 1-34 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>

- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., & Malmberg, L. (2017). 1 Attachment and caregiver sensitivity in toddler childcare. *Attachment and Caregiver Sensitivity in Toddler Childcare*, 1–41.
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L. E., & Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.007>
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Extremera, N., & Durán, A. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47–60.
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/Revista Iberoamericana de Educación>
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., & Minney, A. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: the early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools*, 2(4), 194–205. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M. P., & Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 16–33. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.005>
- Fernandez, M. R., Palomero, J. E., & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(1), 33–50.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Fraley, R. C. (2019). Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 70, 401–422. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102813>
- Franco Justo, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 10. <https://doi.org/10.35362/rie4512169>
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. In *Encyclopedia of U.S.-Latin American Relations*. <https://doi.org/10.4135/9781608717613.n339>
- Freire, P. P., Cappellano, L. C., Prof, P. E., & Santos, A. (2019). *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*.
- Frohn, S. R., Acar, I. H., Rudasill, K. M., Buhs, E. S., & Pérez-González, S. (2019). Temperament and social adjustment in first grade: the moderating role of teacher

- sensitivity. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1–22.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1656618>
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>
- Fukkink, R., Jilink, L., Op den Kelder, R., Zeijlmans, K., Bollen, I., & Koopman, L. (2019). The development of interaction skills in preservice teacher education: A mixed-methods study of Dutch pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 321–329.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00927-7>
- Fulghum, R. (2004). *Las cosas importantes que aprendí en el parvulario*. Temas de Hoy.
- Fumoto, H., Hargreaves, D. J., & Maxwell, S. (2003). Teachers' perceptions of teacher-child relationship in nursery school. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 29–41.
<https://doi.org/10.1080/13502930385209151>
- Gago, J. (2014). Teoría del apego. El vínculo. *Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar*, 1–11. Berreskuratua: <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Teoría-del-apego.-El-vínculo.-J.-Gago-2014.pdf>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos XXXVII*, (2), 89–107. [https://doi.org/10.1175/1520-0450\(1977\)016<0205:DRR>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0450(1977)016<0205:DRR>2.0.CO;2)
- Garate, A., & Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible* (C.-U. Mexicali, Ed.).
- García, A. (2017). *Las pedagogías alternativas* (L. Libros, Ed.). Albuixech.
- García, M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2017). The crucial role of the micro caregiving environment: Factors associated with attachment styles in alternative care in Chile. *Child Abuse and Neglect*, 70, 169–179. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.019>
- Gardner, A. F., & Jones, B. D. (2016). Examining the Reggio Emilia approach: Keys to understanding why it motivates students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 602–625. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.16046>
- Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 18–28. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.2>
- Gastaldo, D., & McKeever, P. (2002). Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? In U. de Guadalajara (Ed.), *Investigación Cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, análisis y ética*. (pp. 475–479). Mexico.
- Gehrig, R., & Palacios, J., Blesa, B., Cobo de Guzmán, F., & García, M. (2014). Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa. In *Cuadernos metodológicos ICUAL1*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1545.8888>
- Gerber, E. B., Whitebook, M., & Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 327–346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.003>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gilbert, P. (2001). Evolutionary approaches to psychopathology: The role of natural defences. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(1), 17–27.
<https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00856.x>

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Godenzzi, J. (1999). Pedagogía del encuentro, El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Bulletin de l'Institut Francais D'études Andines*, 28(3).
- Goelman, H., & Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers. *Child and Youth Care Forum*, 27(3), 175–199. <https://doi.org/10.1007/BF02589564>
- Gölbaşı, E., & Önder, A. (2017). The Role of Unconscious Awareness of Teachers within Teacher-child Relationship. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 132. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i8.2482>
- Goldsmith, H.H, Alansky, J.A. (1987). Maternal and Infant Temperamental Predictors of Attachment: A Meta- Analytic Review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), p.805-816
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Gomez-Zapiain, J., Ortiz, M. J., & Gomez-Lopez, J. (2012). Capacidad para aportar y solicitar apoyo emocional en las relaciones de pareja. *Anales de Psicología*, 28(1),302-312
- Gongora, V., & Casullo, M. M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires Validation of the Rosenberg self-esteem scale in general and clinical populations of Buenos Aires. *Ridep*, 1(27), 179–194.
- Gonzalez Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. Gonzalez, y J.A Bueno: *Psicología de la Educacion y Desarrollo en la Edad Escolar* (p.749-786). Madrid: Editorial CCS.
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2013). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educacion XX1*, 17(1), 83–109. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10706>
- González, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, Febrero(I), 1–5.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Gordillo, M., Ruiz, M. I., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 195. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Grango, M., Castro, J., & Peixoto, F. (2020). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 44, 155–179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- Güell, M. & Muñoz, J. (2000). *Desconocete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Paidós.
- Gutiérrez Cuenca, L. (2014). La investigación narrativa en el practicum de magisterio a través de micro-relatos docentes: el relato de Montse. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 23–40.
- Gútiérrez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101–114. <https://doi.org/10.5209/RCED.18565>
- Guzmán Palacios, L. A. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. [Doktore tesia]. Universitat de Girona. Berreskuratua: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/482110/tlagp_20180228.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hale-Jinks, C., Knopf, H., & Kemple, K. (2006). Tackling Teacher Turnover in Child Care: Understanding Causes and Consequences, Identifying Solutions. *Childhood Education*, 82(4), 219–226.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal Communication. *Annual Review of Psychology*, 70(September 2018), 271–294. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hargeavres, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Harun, Ş. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107–1111. <https://doi.org/10.5897/err2017.3385>
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., & Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M. (2017). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver-Child Interactions in Dutch Child Care Centers: A Randomized Controlled Trial. *Child and Youth Care Forum*, 46(3), 413–436. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9383-9>
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2015). Child Care Quality in The Netherlands Over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*, 26(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.948784>
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770–790. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Lessons from the international successful school principalship project. The case of Spain in the isspp project | Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499–518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hernández, F., & Aberasturi Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24(0), 133–144.
- Herrán Gascón, A. (2004). El docente de baja autoestima: implicaciones didácticas. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, pp. 51–66.
- Higgins, A., Heinz, M., McCauley, V., & Fleming, M. (2012). Creating the future of teacher education together: the role of emotionality in university-school partnership. *3rd World Conference on Learning, Teaching and Education Leadership*, 1–6.
- Hirsh-Pasek, K., & Burchinal, M. (2006). Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- And person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 449–485. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0027>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: connecting teachers and learners in early childhood classroom*. Teachers College Prss.
- Howes, C. & Smith, E. (1995). Children and their child care caregivers: profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44–61.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859–866. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01666.x>
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista de Aula de Infantil*, (39), 5–9.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. *Centre for Parenting & Research Service System Development Division NSW Department of Community Services*, (April), 1–23. Retrieved from http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf
- Ivanova, I., & Skara-MincLne, R. (2016). Development of Professional Identity During Teacher's Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232(April), 529–536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Jaramillo, B., Benítez, V., & Castro, K. (2020). La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 19(1), 9–20. <https://doi.org/10.14483/16579089.13646>
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education and Development, 29*(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 61*(February 2018), 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Background, Process Quality, and Job Attitudes: A Person-Centered Approach. *Early Education and Development, 27*(4), 551–571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology, 59*, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P., & Sanchez Fuentes, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco de EEES. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 23*(23), 125. <https://doi.org/10.18172/con.3471>
- Jochem, T. T., & Helma, M. Y. K. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security ?? *Infant and Child Development, 17*, 181–197. <https://doi.org/10.1002/icd.552>
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 39*(7), 840–852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Juffer, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn. (2008). *Promoting Positive Parenting: An Attachment-based intervention*. P. Press.
- Karuppiah, N. (2021). Enhancing the quality of teacher-child interactions in Singapore pre-school classrooms. *Journal of Childhood, Education & Society, 2*(1), 58–68. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212187>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Keller, H., Morelli, G., Vicedo, M., Scheidecker, G., Bard, K., Chaudhary, N., & Gottlieb, A. (2018). The Myth of Universal Sensitive Responsiveness: Comment on Mesman et al. (2017). *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13030>
- Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Raita-Hasu, J., Moilanen, I., & Ebeling, H. (2006). The continuity of maternal sensitivity from infancy to toddler age. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 24*(3), 199–212. <https://doi.org/10.1080/02646830600821249>
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133–149. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6)

- Kinzie, M. B., Whittaker, J. V., Williford, A. P., DeCoster, J., McGuire, P., Lee, Y., & Kilday, C. R. (2014). My Teaching Partner Math/Science pre-kindergarten curricula and teacher supports: Associations with children's mathematics and science learning. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 586–599. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.007>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 514–529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Koles, B., O'Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher-child relationships: The case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760337>
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (2002). *Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools*. 1–7. Retrieved from papers2://publication/uuid/C651D666-52B2-46B5-B06A-12193E129BC3
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 24*(2), 83–101.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in Teacher Education: The 7 Key Elements of Preservice Preparation*. Routledge.
- Kurniah, N., Andreswari, D., & Kusumah, R. G. T. (2019). Achievement of Development on Early Childhood Based on National Education Standard. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 295*, 351–354. <https://doi.org/10.2991/icetep-18.2019.82>
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache, S. (2012). Determinants of day care teachers' job satisfaction. *Central European Journal of Public Health, 20*(3), 191–198. <https://doi.org/10.21101/cejph.a3700>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S., & Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: Advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education, 42*(1), 285–321.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future. *Educational Review, 53*(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/0013191012003362>
- Kyrönlampi-Kylmänen, T., & Määttä, K. (2012). What do the children really think about a day-care centre - the 5-7-year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care, 182*(5), 505–520. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.557861>
- Larrea, I. (2007). *0-3 urteko haurraren garapena eta eskola*. [Doktorego tesia]. Mondragon Unibertsitatea.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*(1), 9–46.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>

- Le, V. N., Schaack, D., & Setodji, C. M. (2015). Examining the associations between daily caregiving discontinuity and children's social-emotional outcomes. *Developmental Psychology*, 51(5), 635–648. <https://doi.org/10.1037/a0039093>
- Leigh, P., Angela Nievar, M., & Nathans, L. (2011). Maternal sensitivity and language in early childhood: A test of the transactional model. *Perceptual and Motor Skills*, 113(1), 281–299. <https://doi.org/10.2466/10.17.21.28.PMS.113.4.281-299>
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of head start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65–94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Lin, Y. C., & Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(October 2017), 215–227. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>
- Lisa, L., & Tisha, B. S. (2007). Responsive infant caregiving: eight proven practices. *Dimensions of Early Childhood*, 35(1), 17-26
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. In *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53(1), 1-14 <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.6>
- Loeb, S., Fuller, B., Lynn Kagan, S., & Carrol, B. (2004). Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability. *Child Development*, 75(1), 47–65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00653.x>
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Morata.
- López, F. (2006). Apego: Estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 9–23. <https://doi.org/10.1174/021037006775380830>
- Lopez, F., Etxeberria, I., Fuentes, M. ., & Ortiz, M. . (2001). *Desarrollo afectivo y social* (E. Piramide, Ed.). Madrid.
- Lopez de Maturana, S. (2013). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164
- Lopez de Maturana, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. [Doktorego tesia]. Departament de Didactica i Organitzacio Escolar. Universitat de Valencia.
- Louise Parks. (2014). Sensorimotor development: Hands-on activities for infants and toddlers. *Texas Childcare Quarterly*, 37(4). Berreskuratua: https://www.childcarequarterly.com/pdf/spring14_infants.pdf
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). Pedagogical Love and Good Teacherhood. *Many Faces of Love*, 93–101. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-206-8_7
- Maldonado, C., & Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 39–60.
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant Proneness-to-Distress Temperament, Maternal Personality, and Mother-Infant Attachment: Associations and Goodness of Fit. *Child Development*, 61(3), 820–831. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02824.x>
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). Im coming back again! the resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, (30), 27–56.
- Margetts, K. (2005). Responsive caregiving: reducing the stress in infant toddler care. *International Journal of Early Childhood*, 37(2), 77–84. Berreskuratua: https://www.childcarequarterly.com/backissu_spring16.php
- Marí-klose, P. (2019). La educación infantil y la lucha contra la pobreza infantil. *Revista de Aula de Infantil*, 99, 35–37.
- Marjaei, S., Yazdi, F. A., & Chandrashekara, M. (2019). MAXQDA and its application to LIS research. *Library Philosophy and Practice*, 2019.
- Marshall, S. K., & Lambert, J. D. (2006). Parental Mattering. *Journal of Family Issues*, 27(11), 1561–1582. <https://doi.org/10.1177/0192513x06290039>
- Martin, G., Lopez Menchero, J.L., & Martinez, A. (2012ko abenduak 10). La formacion del profesor. Su lenguaje cinetico corporal. Educaweb. 2020ko irailaren 26an errekuratua.
- Martin-Gutierrez, A., Conde-Jimenez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). The professional identity of young university lecturers. *REDU-Revisa de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160.
- Martin, A., Karanika-Murray, M., Biron, C., & Sanderson, K. (2016). The Psychosocial Work Environment, Employee Mental Health and Organizational Interventions: Improving Research and Practice by Taking a Multilevel Approach. *Stress and Health*, 32(3), 201–215. <https://doi.org/10.1002/smi.2593>
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia. Una alianza necesaria*. Troquel.
- Martínez, A., López de Arana, E., Usabiaga, A., Agirre, N., Jiménez, O., Salegi, E., & Bilbatua, M. (2014). Proyecto Practicum: Escenario múltiple de practica reflexiva. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, "Personas y Sociedades Conectadas. Aportaciones de ISCAR Ibercat 2014,"* 11(2), 99–104.
- Martínez-Agut, M.P. & Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño. Experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación* (2), 139-151
- Marujo, H., Neto, L., & Perlorio, M. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Narcea.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Early, D. M. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills Published by: Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development Stable. Berreskuratua: <http://www.jstor.org/stable/27563514> Meas. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Matus, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 03 (1), 75–87.
- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Octaedro.
- McEwan, H., & Egan, K. (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- McGinty, A., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Sense of School Community for Preschool Teachers Serving At-Risk Children. *Early Education & Development*, 19(2), 361–384. <https://doi.org/10.1080/10409280801964036>
- Medina, C. J., Rivera, L. Y., & Aguasvivas, J. A. (2017). El apego adulto y la calidad percibida de las relaciones de pareja: Evidencias a partir de una población adulta joven. *Salud & Sociedad*, 7(3), 306–318. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2016.0003.00005>
- Medina de la Maza, Á., Estrada Gómez, L. F., & Barrantes Torrús, R. (2017). El bienestar en la escuela infantil sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 0(45), 61–71. Berreskuratua: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7393/pdf>
- Mendiarras Rivas, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(2), 199–220.
- Mendioroz Lacambra, A. M., & Rivero Gracia, P. (2018). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217–230. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Mesman, J., Minter, T., & Angged, A. (2016). Received sensitivity: Adapting ainsworth's scale to capture sensitivity in a multiple-caregiver context. *Attachment and Human Development*, 18(2), 101–114. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1133681>
- Mills-Koonce, W. R., Gariépy, J. L., Propper, C., Sutton, K., Calkins, S., Moore, G., & Cox, M. (2007). Infant and parent factors associated with early maternal sensitivity: A caregiver-attachment systems approach. *Infant Behavior and Development*, 30(1), 114–126. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.11.010>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 12.
- Mir Pozo, M. L., & Ferrer Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 858–873.
- Mogollon, A., & Navarret, M. (2006). Técnicas cualitativas aplicadas en salud. In Universidad Autónoma de Madrid (Ed.), *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*.
- Molero, R., Sospedra, R., Sabater, Y., & Plá, L. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 511–520. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328052>
- Molina Galvañ, M.D. (2011). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya*. Universitat de València.
- Molina Galvañ, M^a Dolores, Sierra Nieto, J. E., & Sendra Mocholí, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 65–84. <https://doi.org/10.35362/rie72036>
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17(2), 83–104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Moneta C., M. E. (2014). Apego y pérdida: Redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265–268. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el Profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. [Doktore tesia]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Moreno Rubio, C. (2009). Efective teachers-professional and personal skills. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, (24), 35–46. Berreskuratua: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3282843%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>
- Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 28(1), 8–18.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/00131880010021276>
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher–Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 26(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2019). Intrusive parenting, teacher sensitivity, and negative emotionality on the development of emotion regulation in early head start toddlers. *Infant Behavior and Development*, 55(July 2018), 10–21. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.01.004>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: Un Factor Relevante En La Vida De La Persona Y Tema Esencial Del Proceso Educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 7(3), 1–27. Berreskuratua: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- National Scientific Council On The Developing Child. (2004). Young children Develop in an environment of relationships. *Journal of the American Ceramic Society*. <https://doi.org/10.1111/j.1151-2916.1918.tb17232.x>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461–479. Berreskuratua: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 17, 289–296.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012a). Aplicabilidad

- de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263–274. Berreskuratua: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Nur, İ., Abbak, B. S., Aktaş-Arnas, Y., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(1), 201–220. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0608>
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Economicos (2018). Programa de la Educación 2018. Indicadores de OCDE. Informe Español. <https://www.sede.fnmt.gob.es/descargas/descarga-software>
- Ortega Ruiz, P. (2017). Editorial. La educación es un encuentro con el otro. *Boletín Redipe*, 6(8), 25–36. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6758234.pdf>
- Ota, C. L., Baumgartner, J. J., & Austin, A. M. B. (2013). Provider stress and children's active engagement. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 61–73. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739588>
- Öun, T., Tuul, M., Tera, S., Sagen, K., & Mägi, H. (2018). The relationship between quality of pre-school child care institutions and teachers' teaching approach. *Early Child Development and Care*, 188(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445729>
- Outi, Y., Usiautti, S., & Kaarina, M. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Internationa Journal of Human Sciences*, 2(1), 458–481.
- Özbey, S., Büyüktanir, A., & Türkoglu, D. (2014). An Investigation of Preservice Pre-school Teachers' Resilience Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040–4046. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.887>
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928–4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Palmer, P. J., & Scribner, M. (2007). *The courage to teach guide for reflection and renewal*. John Willey & Sons.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Grao.
- Papadopoulou, E., & Gregoriadis, A. (2017). Young children's perceptions of the quality of teacher-child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 323–335. <https://doi.org/10.1177/1476718X16656212>
- Passegi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista de Educacion y Pedagogia.*, 23(61), 25–40.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE.
- Palomero Fernandez, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximacion desde la psicología humanista. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 12 (2), 145-153
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional. *Agora para EF y el Deporte*, n. 2-3, p.23-38
- Pauker, S., Perlman, M., Prime, H., & Jenkins, J. (2018). Caregiver cognitive sensitivity: Measure development and validation in Early Childhood Education and Care (ECEC)

- settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 45–57.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.001>
- Paulo, P. (2013). Las emociones de la profesión. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 436, 1–3.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., & Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development*, 61(6), 1974–1983. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03579.x>
- Pequeña Constantino, J., & Ecurra Mayaute, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación En Psicología*, 9(1), 9–22.
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.003>
- Phillipsen, L. C. (2000). *The Consistency of Perceived Teacher – Child Relationships Between Preschool Ellen Peisner-Feinberg*. 38(2), 113–132.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C., Burchinal, M., Jamil, F. M., Sabol, T., Grimm, K., Hamre, B. K., ... Howes, C. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 144–154. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.006>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285–287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>
- Pianta, R.C, Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. M., Barbarin, O., ... Chang, F. (2005). What is Pre-Kindergarten ? Characteristics of Public Pre-Kindergarten Programs. *Applied Developmental Science*, 9(3), 126–143. <https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. <https://doi.org/10.1086/499701>
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, (93), 91–107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Picco, P., & Soto, C. (2013). *Experiencias de educacion y cuidado para la primera infancia*.

Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Martínez-Agut, M., & Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia Y Los 100 Lenguajes Del Niño: Experiencia En La Formación De Educadores Infantiles. *Actas Del XVIII Coloquio de Historia de La Educación: Arte, Literatura y Educación, 2*, 139–151. Berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Pineda Herrero, P., Moreno Andrés, M. V., Úcar Martínez, X., & Belvis Pons, E. (2008). Derecho a la calidad: Evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educacion, 347*, 101–126.
- Pinedo, J., & Santelices, M. P. (2006). Apego adulto: Los Modelos Operantes Internos y la Teoría de la Mente Adult Attachment: Internal Working Models and the Theory of the Mind. *Redalyc.Org, 24*, 201–210. Berreskuratua: <https://www.redalyc.org/pdf/785/78524210.pdf>
- Pinto-Cortez, C., Beyzaga, M., Cantero, M. F., Oviedo, X., & Vergara, V. (2018). Apego y psicopatología en adolescentes del Norte de Chile. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes, 5*(3), 23–29. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.3.3>
- Piqué Simón, B., & Forés Miravalles, A. (2015). Una invitación a narrarse para educar. Historia de vida y universidad. *Tendencias Pedagógicas, (25)*, 247–260.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential Susceptibility to Parenting and Quality Child Care. *Developmental Psychology, 46*(2), 379–390. <https://doi.org/10.1037/a0015203>
- Pujadas, J. J. (2005). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quan-McGimpsey, S., Marziliano, S. C., Hassen, T. G., Brown, A. S., & Kuczynski, L. (2015). Early education teachers conceptualizations and strategies for managing closeness with the class in child care. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(5), 514–526. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995475>
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M., & Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(3), 331–350. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00043-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00043-7)
- Rasmussen, P., Storebø, O. J., Løkkeholt, T., Voss, L. G., Shmueli-Goetz, Y., Bojesen, A. B., Bilenberg, N. (2018). Attachment as a Core Feature of Resilience: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Reports 0* (0). <https://doi.org/10.1177/0033294118785577>
- Redder, B., & White, E. J. (2017). Implicating teachers in infant–peer relationships: Teacher answerability through alteric acts. *Contemporary Issues in Early Childhood, 18*(4), 422–433. <https://doi.org/10.1177/1463949117742782>
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47*(2), 238–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.2.238>
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children*. Department of child and adolescent health and development.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record, 112*(12), 2988–

3023.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 451–470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & la Paro, K. M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 151–163. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030501>
- Rivas, J.I. & Herra, D. (2009). Voz y educacion. La narrativa como enfoque de interpretacion de la realidad. En:Rivas, J.I. *Narracion, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigacion educativa*, 17-36.
- Rivas-Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., & Cortés González, P. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía, No. 436*(August), 34–37. Retrieved from dialnet.uniroja.es
- Robinson Seisdedos, M. S., Tejada Fernández, J., & Blanch Gelabert, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educativa, 57*(3), 104–130. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge
- Rodriguez-Jimenez, R. M., Terron, M. J., & Gracia, P. (2010). Recursos creativos corporales y uso de la comunicación no - verbal para el desarrollo y evaluación de competencias genéricas en alumnos de grado. *Revista de Docencia Universitaria, 8*(1), 142–157.
- Rodriguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). *Metodos de investigacion cualitativa*.Aljibe.
- Rogero Anaya, J. (2010). Escuela Del Cuidado Mutuo. *Aula de Innovación Educativa, 191*, 59–62. Berreskuratua: http://colectivoescuelaabierta.org/ESCUELA_DEL_CUIDADO_MUTUO%5B4%5D.pdf
- Rojas Devia, M. C. (2020). *Estilo de apego en docentes y su relación con la regulacion emocional en niños de 2º grado*. [Doktore tesia]. Universidad de La Sabana.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton.
- Rossel, C., Courtoisie, D., Marturet, M., & Corbo, G. (2010). *Servicios de cuidado infantil: Condiciones de calidad y resultados*. Proyecto Desarrolla. Uruguay.
- Rothbaum, F., Nagaoka, R., & Ponte, I. C. (2006). Caregiver Sensitivity in Cultural Context : Japanese and U.S Teachers' Beliefs About Anticipating and Responding to Children's Needs. *Journal of Research in Childhood Education., 21*(1), 23–40.
- Rovira Bahillo, G. (2010). La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en las prácticas de situaciones motrices introyectivas. [Doktore tesia]. Universitat de Lleida. Berreskuratua: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8204>
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly,*

- 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Ruiz de Olabuénaga, J. . (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabiote, R. (2015). Teoría y Práctica Del Análisis De Datos Cualitativos: Proceso General y Criterios De Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades.*, 15(2), 133–154.
- Sabol, T.J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on s-t relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231.
- Sabol, Terri J., & Pianta, R. C. (2012). Relationships Between Teachers and Children. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 199–234. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207009>
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to Be a Teacher. In *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, edited by P. Denicolo and M. Kompf, 5-21. Oxford Routledge.
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children’s self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, (December 2020), 1–23. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Sanchez Fernandez, M. L. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación. [Doktoro tesia] Universidad Complutense de Madrid.
- Sanchez, R., & Cardenas, F. (2019). *Contexto Educativo : su relevancia en la construcción de la identidad docente*. 131–141.
- Sancho Gil, J., & Martínez Pérez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado : el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas*, 24(0), 225–240.
- Sancho, J. M., Hernández-hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., & Vidiella, J. (2014). *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. [Simposio] Aprender a ser docente en un mundo en cambio, Barcelona.
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, Control, and Climate: An Examination of Factors Impacting Teaching Quality in Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111–1127. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>
- Sandin, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santelices, María Pía. (2014). Stress and caregiver sensitivity among childcare staff in Santiago, Chile. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 271–285. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883723>
- Santelices, María Pía, Carvacho, C., Farkas, C., León, F., Galleguillos, F., & Himmel, E. (2012). Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: Construcción y

- análisis preliminares de la escala de sensibilidad del adulto, E.S.A. *Terapia Psicológica*, 30(3), 19–29. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082012000300003>
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Como superar la adversidad con la resiliencia*. Conecta.
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, Nº 30, 281–300.
- Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Serrano-Díaz, N., Pocinho, M., & Aragón-Mendizábal, E. (2017). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Serrano Rodríguez, R., & Pedrajas, A. P. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria = The development of the Teaching Professional Identity in the initial training of secondary teachers. *Enseñanza & Teaching*, 34, 35–55. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Shim, S. Y., & Lim, S. A. (2017). The influence of Korean preschool teachers' work environments and self-efficacy on children's peer play interactions: the mediating effect of teacher-child interactions. *Early Child Development and Care*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1411349>
- Shin, H., Park, Y. J., Ryu, H., & Seomun, G. A. (2008). Maternal sensitivity: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 304–314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04814.x>
- Shonkoff, J. P. (2014). Changing the Narrative for Early Childhood Investment Newborns , One of the Last Therapeutic Orphans to Be Adopted. *Jama*, 168(2), 105–106. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.3817.5>
- Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 181–191. <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>
- Sierra, P., Javier, G., & Arroyo, M. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención Attachment and Preeschool: Keys to Detection and Intervention. *Psicología Educativa*, 18(2), 181–191. <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>
- Simó, S., & D'ocon, A. (2011). La estructura temporal de la experiencia de sensibilidad materna: Su efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 34(4), 481–493. <https://doi.org/10.1174/021037011797898421>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Spilt, J. L., Vervoort, E., & Verschueren, K. (2018). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419–427. <https://doi.org/10.1037/spq0000215>
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Taylor, S. ., & Bodgan, R. (2010). *Introduccion a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Texas Child Care Quarterly. (2016). Infant caregiving : How to be responsive. *TEXAS CHILD CARE QUARTERLY-Spring*, 39(4). Berreskuratua: https://www.childcarequarterly.com/backissu_spring16.php
- Thomason, A. C., & la Paro, K. M. (2013). Teachers' Commitment to the Field and Teacher-Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 227–234. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0539-4>
- Tod, A. (2008). Entrevista. In McGraw-Hill (Ed.), *Investigación en enfermería*. (pp. 337–352). España.
- Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Toro, J. M. (2008). Educar con corazón. *Revista Creatividad y Sociedad.*, 12, 1–14. Berreskuratua: www.creatividadysociedad.net
- Tovar, L. M. (2019). La investigación desde los espacios de aprendizaje de la educación media general: una visión fenomenológica desde la perspectiva de sus actores. *Revista arbitrada del cieg - centro de investigación y estudios gerenciales*, (nº41), 133–148.
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33–39. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Uriarte, J. de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 7–23. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2017.12.2.98>
- Used Minguez, M. P. (2013). La relación de ayuda profesional, basada en la aceptación respetuosa del otro, como elemento facilitador del cambio. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 32(32), 229. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201232696
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Nuevas Tendencias En La Formación Permanente Del Profesorado*, 1–17. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:La+identidad+docente#2>

- Van Ijzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C., Stams, G. J. J. M., Verhoeven, M. J. E., & Reiling, E. J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *Journal of Genetic Psychology*, 159(4), 437–454. <https://doi.org/10.1080/00221329809596163>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* Paidós.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of early child care extend to age 15 years? Results from the nichd study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vélez, A. L. L., Aristizabal, M. P., & De Elejalde, B. G. I. (2020). Discourses of inclusion and diversity among educators of the municipal network of early childhood education schools in Vitoria-Gasteiz. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(1), 59–80. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.003>
- Vergara Arboleda, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 1(41), 111–120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>
- Vermeer, H. J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: Bridging the gap. *Attachment and Human Development*, 10(3), 263–273. <https://doi.org/10.1080/14616730802113588>
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 339–347. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.001>
- Victoria, C., Sabiote, C. R., & Quiles, O. L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO TAM*, XV(2), 133–154.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.
- Virmani, E. A., & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in child care: Does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal*, 31(1), 16–32. <https://doi.org/10.1002/imhj.20240>
- Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2019). Development of Teachers' Beliefs as a Core Component of their Professional Identity in Initial Teacher Education: A Longitudinal Perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 119. <https://doi.org/10.26529/cepsj.720>
- Wagner, S. L., Forer, B., Cepeda, I. L., Goelman, H., Maggi, S., D'Angiulli, A., & Grunau, R. E. (2013). Perceived Stress and Canadian Early Childcare Educators. *Child and Youth Care Forum*, 42(1), 53–70. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9187-5>
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164–172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education and Development*, 22(6), 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2016). Do intervention

- programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17(2), 259–273.
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>
- Werner, C. D., Vermeer, H. J., Linting, M., & Van IJzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(November 2016), 93–104.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(PA), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. L. (2004). La medición de las percepciones de maestros de sus interacciones con niños: Un instrumento para evaluar creencias e intenciones. *Early Childhood Research & Practice*, 6(2)
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582–590.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.052>
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845–864.
<https://doi.org/10.1080/10409280802582803>
- Xiao, J. (2016). Who am I as a distance tutor? An investigation of distance tutors' professional identity in China. *Distance Education*, 37(1), 4–21.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1158772>
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210–224.
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2012). *Profesores y Profesión Docente*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 47–69.
- Zabalza, M. A. (2001). La autoestima de los educadores. *Ponencia Del Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir Junto*, (1989). Berreskuratua:
https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf
- Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher-Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93–104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), pp. 213-238
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Basset, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *Dialog*, 16(2), 90–108.
<https://doi.org/10.23959/sfowj-1000006>
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She ' s supporting them ; who ' s supporting her ? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>
- Zukauskienė, R., Sroufe, L. A., & Waters, E. (2018). Attachment as an Organizational

Construct. *Interpersonal Development*, 48(4), 109–124.
<https://doi.org/10.4324/9781351153683-5>