

1. Kontzeptuzko oinarriak, helburuak eta gaitasunak

Luixa Reizabal eta Joana Acha

Hezkuntza sozioemozionala eta ikaskuntza-zailtasunak: hezkuntza-testuinguruetan aplikatzeko prebentzioa eta esku-hartzea da esku artean duzun liburuaren izenburua eta bertan aztertuko duguna argi gera dadin, ezer baino lehen kontzeptu horien esanahia argituko dugu. Hori egin ostean, liburuaren helburu nagusiak aztertuko dira. Horrekin batera, eta liburua Psikologia Graduako hirugarren mailan ematen den *Prebentzioa eta esku-hartzea hezkuntza-testuinguruetan* izeneko derrigorrezko ikasgaia lantzeko idatzita dagoela kontuan izanik, ikasgaietan eta, ondorioz, liburuan landuko diren gaitasunak azalduko dira. Hori egin ostean, kapituluaren azaldukoak barneratzeko lagungarri izan daitezkeen autoebaluazioa proposatuko da, eta, azkenik, kapituluaren agertzen diren aipuen erreferentziak jasoko dira.

1.1. KONTZEPTU NAGUSIAK ARGITZEN

Aipatu bezala, atal honetan liburuaren izenburua osatzen duten kontzeptuen esanahia argituko dugu. Hain zuzen ere, prebentzioa, esku-hartzea, garapen sozioemozionala, hezkuntza sozioemozionala, hezkuntza-testuinguruak eta ikaskuntza-zailtasunak zer diren aztertuko dugu.

1.1.1. Prebentzioa

Nahi ez den egoera edo arazo bat ager ez dadin beharrezko diren informazioari eta hartu beharreko neurriei esaten zaie *prebentzioa*. Caplan-en (1964) eta Cowen-en (1983) iritziz, psikologiaren alorrean honako hiru prebentzio-maila hauek bereizi behar dira: lehena edo *prebentzioa*, bigarrena eta hirugarrena.

Prebenitu beharreko egoera edo arazoa agertu aurretik egiten denari dagokio *lehen prebentzioa (primary prevention)*. Izan ere, arazoak sorrarazi ditzaketen baldintzak desagerraraztea da lehen prebentzioaren helburua. Kontuan izanik baldintza horiek zerikusia izan ohi dutela haur eta nerabeen oinarriko beharrezkoak asebetetzean edo/eta gaitasun sozioemozionaletan egon daitezkeen hutsune edo gabeziekin, lehen prebentzioa hutsune edo gabezia horiek bideratuz egin daiteke. Santana-ren (2009) aburuz, hori da benetako prebentzioa eta hezkuntza hori gauzatzeko eremu egokia.

Conyneren (1983 in Santana, 2009) iritziz, lehen prebentzioak honako ezaugarri hauek ditu:

1. Proaktiboa da, hau da, aurre hartzen die arazoei, horiek saihestuz.
2. Haren helburua populazio osoa izan arren, arreta berezia jartzen du arrisku-populazioetan.
3. Nahi ez den arazo/egoera saihestu edo, behintzat, haren eragina murrizten du, hura sorraraz dezaketen baldintzak desagerraraziz edo/eta testuinguruko baldintzak aldaraziz.
4. Izan daiteke zuzenekoa —hau da, psikologoak, orientatzaileak eta antzeko espezialistek egiten dute— edo zeharkakoa —espezialista ez diren pertsonen (esaterako, irakasleek edo gurasoek) egindakoa—.
5. Pertsonaren indar emozionala sustatzen du, hark egoera arriskutsuei aurre egiten jakin dezan.

Lehen prebentzioaren adibide gisa, honako egoera hau jarriko dugu: demagun LH eta DBHko ikasketak eskaintzen dituen eskola batean ari garela lanean orientatzaile gisa eta eskola-bortizkeria saihesteko zerbait egin nahi dugula. Egoera horretan, lehen mailako prebentzioa egingo genuke, besteak beste eskola-giroa hobetzea, berdinkideen arteko harremanak hobetzea eta portaera prosozialak sustatzea helburu duten programak erabiliz. Programa horiek ikasle guztiei zuzenduta egongo lirakeen arren, arreta berezia jarriko genuke DBHko ikasleengan, eskola-bortizkeria ohikoagoa baita hezkuntza-maila horretan. Programak orientatzaileak berak —lehen prebentzio zuzena— zein irakasle, tutore eta antzekoek —zeharkako lehen prebentzioa— aplikatuko lituzkete.

Bigarren prebentzioak (*secondary prevention*), oster, nahi ez den arazo edo egoeraren seinaleak atzematen direnean erabiltzen da, eta bi helburu nagusi ditu: arazoa ahalik eta azkarren identifikatzea eta bideratzea. Halakoetan, arazoa pairatzeko arrisku handia duten populazioak identifikatu eta haiei zuzendutako programa eta estrategia bereziak erabiltzen dira arazoaren eragina ahalik eta txikiena izan dadin. Aurreko adibidearekin jarraituz, bigarren prebentzioa honako hau izango litzateke: atzeman dugu ikasle talde bat jokabide oldarkorrek erabiltzeko ohitura hartzen ari dela. Hori ikusirik, bigarren mailako prebentzioa egingo genuke jokabide horiek arazo bihur ez daitezen, horiek desagerrarazteko programak aplikatuz.

Azkenik, dagoeneko nabarmena den arazo baten iraupena eta eragina ahalik eta txikienak izan daitezen erabiltzen diren estrategiei dagokie hirugarren prebentzioa (*tertiary prevention*) eta zerikusia du arazoaren tratamenduarekin eta errehabilitazioarekin. Esaterako, eskolan ubelduraz eta zauriz beteta dagoen ikaslea ikusi dugu. Halakoetan, erasoaren biktima izan den ikaslearekin eta erasotzaileekin erabiltzen diren estrategiek hirugarren prebentzioa islatuko lukete.

1.1.2. Esku-hartzea

Prebentzioa esku-hartzearen bitartez egin ohi da. Hain zuzen ere, esku-hartzea dagokie lehen, bigarren edo hirugarren prebentzioa gauzatu ahal izateko erabiltzen diren hezkuntza-jarraibide, jarduera, teknika, programa eta estrategiei. Aurrera jarraitu aurretik, termino horien esanahia argituko dugu. Psikologiaren edo pedagogiaren arlotik jasotako informazioan oinarritzen diren aholkuei eta jarraibideei esango diegu *hezkuntza-jarraibideak*. Helburu bat lortzearen prestatutako ariketa edo ekintzak, berriz, *jarduerak* lirake. Jardueren oinarri diren prozedurak (esaterako, talde-eztabaida edo 3. kapituluan azalduko den «denbora kanpoan» delakoa) *teknika* gisa izendatuko ditugu. *Programei* buruz hitz egiten dugunean, ostera, helburuak lortzeko prestatzen diren jarduera-plangintza sistematiko eta antolatuez arituko gara eta *estrategiak* (esaterako, formazio- edo laguntza-estrategiak) terminoa erabiliko dugu izendatzeko esku-hartzea osatzen duten urratsetan jarraituko den ildo multzoa (Sevillano, 1997).

Liburuan garapen sozioemozionalarekin eta ikaskuntza-zailtasunekin zerikusia duen esku-hartzea aztertuko da. Lehenengoari dagokionez, honako helburu hauek lortzearen erabil daitezkeen esku-hartzeko baliabideak izango dira hizpide: batetik, garapenaren alderdi hori oztopa dezaketen arrisku-aldagaiak urritu eta hura optimizatzen dutenak sortu edo/eta sustatzea helburu dutenak. Izan ere, garapena —eta, bereziki, garapen sozioemozionala— ondo gerta dadin beharrezko diren baldintzak sortuz edo/eta sustatuz gero, autoestimu baxua, jokabide antisozialak eta antzeko arazoak ekidin ditzakegu. Bestetik, garapen sozioemozionalaren alderdi jakin batzuk —hain zuzen ere, gaitasun emozionalak, sozialak eta balioak— sustatzea helburu duten jarraibide, jarduera, teknika, programa eta estrategiak, horiei esker gaitasun horiekin zerikusia duten arazoak —besteak beste, bazterketa, portaera oldarkorrek eta diziplinarik eza— ekidin baitaitezke. Lehenengo prebentzioarekin zerikusia duten helburu horiez gainera, bigarren prebentzioa egiteko esku-hartzea izango dugu hizpide, arrisku sozialean dauden haur eta nerabeekin erabilgarri izan daitezkeen esku-hartzea ere aztertuko baita.

Ikaskuntza-zailtasunei dagokienez, bigarren prebentzioa izango da mintzagai nagusia, ikaskuntza-zailtasun ezberdinak dituzten haur eta nerabeekin erabil daitezkeen esku-hartzea aztertuko baita.

Jarraitu aurretik, zera argitu nahi dugu: liburuan aztertuko den esku-hartzea ez dela baliagarri izango autismoa, Asperger-en sindromea (hau da, gizarte-gaitasunetan, mintzairan, jokabidean, mugitzeko gaitasunetan eta antzekoetan arazoak ekartzen dituen garapenaren nahastea), Down-en sindromea eta antzeko arazo patologikoak bideratzeko. Arazo horiek esku-hartze psikoterapeutikoa beharko lukete eta hori liburuaren helburuetatik at gelditzen da.

1.1.3. *Garapen sozioemozionala*

Aurreko atalean esaten genuen moduan, garapen sozioemozionalaren alderdi jakin batzuk —hain zuzen ere, gaitasun emozionalak, sozialak eta balioak— sustatzea helburu duen esku-hartzea aztertuko da liburuan eta, ondorioz, ezer baino lehen garapen sozioemozionala zertan datzan azalduko dugu, irakurleak gogoan izan dezan.

Oro har, gizakia bere taldean edo/eta gizartean murgiltzeko prozesuari dagokio garapen sozioemozionala, eta bi alderdi ditu: indibiduazioa eta sozializazioa. Indibiduazioaren bitartez, pertsonak besteengandik bereizirik dagoen gizaki berezia dela ikasi eta ulertzeaz gainera, bere ezaugarriak ezagutu eta gizartearen eskarietara egokitzen ditu. Sozializazioa, berriz, pertsonak bere gizarte-taldearen motibo, balio, jokabide-eredu eta ezagutzak bereganatzen dituen prozesua da eta, horri esker, gizartean modu egokian jardutea lortzen du (Durkin, 1995; López, 1999; Shaffer, 2002. Denak in Reizabal, Gonzalez eta Sadaba, 2007). Sozializazioa, subjektuaren eta haren gizarte-munduaren arteko elkarrekintzaren ondorioa da. Elkarrekintza horretan, subjektuak aktiboki parte hartzen du, bere ingurunearen ezaugarriak zehazten ditu-eta, besteak beste, gainerako pertsonen erantzunetan eraginez eta parte hartuko duen harremanak aukeratuz (Bugental eta Goodnow, 1998 in Reizabal, Gonzalez eta Sadaba, 2007). Lopez-ek (1999 in Reizabal, Gonzalez eta Sadaba, 2007) estuki loturik dauden hiru sozializazio-prozesu bereizten ditu. Alde batetik, prozesu afektiboak; hau da, gaitasun emozionalen eta lotura afektiboen garapenarekin zerikusia dutenak. Bestetik, jokabidezkoak, gizarte-trebetasunen eta gizartean desiragarri diren jokabide-ereduen garapenarekin erlazionatuta daudenak. Azkenik, ezagutzen sozializazioa; hau da, pertsonen, harremanen, balioen eta antzekoen buruzko gizarte-ezagutzen garapena.

1.1.4. *Hezkuntza sozioemozionala*

Garapen sozioemozionalarekin zerikusia duten alderdien sustapenaz arduratzen den hezkuntzari esaten zaio *hezkuntza sozioemozionala* (hemendik aurrera, HSE) eta haurrak zein nerabeak pertsona arduratsu, jator eta zintzo bihurtzea da haren helburua. Zenbait autoreren iritziz (esaterako, Bisquerra, 2012), lehen prebentzioa egiteko modua da HSE, haren bitartez diziplinarik eza, biolentzia, gizarte aurkako jokabideak eta antzeko arazoak prebenitzeko erabilgarri izan daitezkeen gaitasun emozionalen eta sozialen garapena sustatzen duelako. Hain zuzen ere, honako hauek dira HSEren bitartez sustatzen diren gaitasun nagusiak (Bisquerra, 2012): emozio-gaitasunak, gaitasun sozialak edo sozioemozionalak eta balioak

Emozio-gaitasunak:

Emozioekin zerikusia duten gaitasunak dira emozio-gaitasunak. Hain zuzen ere, emozio-kontzientzia, emozio-erregulazioa eta emozio-autonomia.

Emozio-kontzientzia, hau da, norberaren zein besteen emozioen ezagutza. Bi alderdiri dagokie emozio-kontzientzia: emozioen ulermenari eta mintzaira afektiboari. Emozioen ulermenak ekartzen du, batetik, pentsamenduen, ekintzen eta emozioen artean bereizten jakitea; bestetik, ulertzea emozioen esanahia, zergatiak, ondorioak, abantailak eta desabantailak; azkenik, balioestea emozioen indarra. Hala, emozioen ulermenak pertsonen arteko harremanak baldintzatzen dituzten sentimenduak ezagutzea eta horiekiko sentiberatasuna ekartzen ditu eta gaitasun horiei esker *enpatia* garatzen da (Lopez, 2008). Honako gaitasun hauek hartzen ditu barne enpatiak: batetik, bestearen tokian jarri eta nola sentitzen den ulertzeko gaitasuna (osagai kognitiboa) eta, bestetik, haren sentimenduekiko sentiberatasuna, hau da, hark sentitzen duena sentitzeko gaitasuna (osagai afektiboa). Pertsona arteko harremanetan eragin handia du enpatiak eta gizarte aldeko jokabideak motibatzen ditu (Hoffman, 1981 in Carpena, 2003). Izan ere, zenbait autoreren ustez (esaterako, Shapiro, 1997) gaitasun sozialen oinarria da.

Mintzaira afektiboa dugu emozio-kontzientziaren bigarren alderdia eta honako honetan datza: sentimenduak eta emozioak izendatzeko eta adierazteko erabiltzen den hitzezko zein bestelako mintzaira. Mintzaira afektiboa ezagutzea, zabaltzea eta erabiltzea oso aberasgarria izaten da emozioen ulermenerako zein adierazpenerako.

Emozio-erregulazioa: norberaren emozio positibo zein negatibo bortitzak erregulatzeko, emozio positiboak sustatzeko eta bulkadak kontrolatzeko gaitasunei dagokie emozio-erregulazioa. Emozio-erregulazioa ez da emozio-errepresioa, errepresioaren eta kontrolik ezaren arteko oreka bilatzea baizik. Izan ere, emozioek beren funtzioa dute eta kaltegarria litzateke haiek erreprimitzea. Hala, emozioak orekatzea izango litzateke hezkuntza sozioemozionalaren helburua. Hain zuzen ere, emozioen menpe ematen den denbora kontrolatzen, lasaitzen eta antzekoak irakatea da hezkuntza sozioemozionalaren helburua, gaitasun horiek ezinbestekoak baitira norberarentzat zein besteekiko harremanentzat. Emozio-erregulazioak zenbait alderdi izango lituzke. Besteak beste, haserre biziaren eta antzeko emozio negatiboen maneia eta emozio positiboak sustatzea.

Emozio-autonomia delakoa, berriz, inguruneko estimuluek gudan gehiegizko eraginik izan ez dezaten beharrezkoa den gaitasunari dagokio. Nolabait esateko, emozio-dependentsiaren eta loturarik ezaren arteko oreka litzateke eta hori izateko ezinbestekoak dira, besteak beste, norbere burua motibatzen jakitea, autokontzeptu positiboa eta autoestimua handia izatea. Gogora ekarri behar dugu autokontzeptua eta autoestimua norberaren ezagutzaren zati direla, hau da, pertsona bakoitzak bere buruaz duen ezagutzaren zati. Lehena norberaren gaitasun eta ezaugarrien ezagutzari dagokio, eta positiboa edo negatiboa izan daiteke. Autokontzeptu positiboa duten pertsonak beren ezaugarriei buruzko irudikapen positiboa dute, eta negatiboa dutenek, oster, negatiboa. Dirudienez, norberaren irudi positiboa izateak zerikusia du enpatiarekin eta jokabide prosozialarekin (Lopez, 1994 in Carpena, 2003). Autoestimua, berriz, gizabanakoak bere gaitasunei eta ezaugarriei, hau da,

autokontzeptuari buruz egiten duen balioespenari dagokio (Hidalgo eta Palacios, 1999 in Reizabal eta Sadaba, 2007). Autoestimua handia edo txikia izan daiteke eta autoestimua bat edo beste izateak eragin handia izan ohi du pertsonaren pentsaeran zein jokabidean (Zajonc, 1980 in Carpena, 2003). Autoestimua handia duten haurrak harro sentitzen dira beren ezaugarriez, hau da, autokontzeptuaz; beren tasunak eta akatsak —zuzentzea espero dutenak— onartzen dituzte, eta beren ezaugarri zein gaitasunak ontzat ematen dituzte. Horren guztiaren ondorioz, haur horiek beren burua baliosutzat hartu eta errespetatzen dute eta, gainera, beste pertsonetikiko irekiago eta adiskidetsuago izan eta haiekiko harreman baketsuak izateko joera izaten dute. Hala, autoestimua handiko haurrek jokabide-arazo gutxi izaten dituzte (Corkille Briggs, 1986 in Reizabal eta Sadaba, 2007). Halaber, besteak onartzeko (De la Fuente, 1999 in Carpena, 2003) eta besteen sentimenduekin bat egiteko joera handiagoa izaten dute (Barnett, 1987 in Carpena, 2003). Autoestimua txikia duten haurrek, berriz, ez dute hain iritzi ona beren niari buruz eta, beren gaitasunak azpimarratu ordez, akatsak azpimarratzeko joera izaten dute (Brown, 1998 in Reizabal eta Sadaba, 2007). Horren ondorioz, ez dute beren burua balioesten, ez eta errespetatzen eta autoestimua handia duten haurrek baino jokabide-arazo gehiago izaten dituzte. Halaber, besteen sentimenduekin bat egiteko joera txikiagoa izaten dute autoestimua handia duten umeen aldean (Barnett, 1987 in Carpena, 2003). Hori guztia kontuan izanik, garrantzitsua da haurrek autokontzeptu positiboa eta autoestimua handia izatea. Autokontzeptuaren eta autoestimua berri gehiago izateko, ikus, esaterako, Reizabal eta Sadaba, 2007.

Gaitasun sozialak (social skills)

Pertsonen arteko harreman positiboak erraztu eta negatiboak ekiditeko beharrezkoak diren trebetasunak dira gaitasun sozialak edo sozioemozionalak (Dodge eta Mugny, 1984 in Stormshak eta Welsh, 2005). Terminologia-nahasteak saihestearren, guk *gaitasun sozialak* terminoa erabiliko dugu gaitasun multzo hori izendatzeko. Trebetasun horiek sozializazio-prozesua gauzatzen eta besteekin gizalegez erlazionatzen laguntzen dute. Gainera, asertibo izateko eta gatatzeko bideratzeko ere baliagarriak dira. Azkenik, ezinbestekoak dira gizarte-harremanak eraikitzeke, haiei esker besteak pertsonak direla ulertu eta haiekiko tratua enpatikoa eta tolerantzia garatzen delako (McGinnis eta Goldstein, 1990). Askok dira gaitasun sozialak. 1.1. eranskinean horien sailkapena ikus daiteke.

Gaitasun sozialak dituzten haurrek egoera jakin batean sozialki egokiak diren jokabide-errepertorio zabala eta jokabide bakoitza behar bezala erabiltzeko beharrezkoak diren gaitasun soziokognitiboak izaten dituzte (Stormshak eta Welsh, 2005). Zentzu horretan, gaitasun soziokognitiboak eta jokabidezkoak bereiz daitezke gaitasun sozialen barruan.

Egoera sozialak hauteman eta interpretatzeko eta pertsonak eta haien jokabidea ulertzeko beharrezkoak diren gaitasun kognitiboaren multzoari dagozkio gaitasun

soziokognitiboak. Oinarrizkoenak *gogamenaren teoria* izenez ezagutzen dira eta zerikusia dute beste pertsonen gogamena irudikatzeko gaitasunarekin. Izan ere, gogamenaren teoriari esker, hurrek ulertzen dute beste pertsonen jokabidea haien usteen, nahien, asmoen eta antzeko egoera mentalen arabera dela eta egoera mental horiek ez dutela zertan beraienekin bat etorri (Barrett, Dunbar eta Lycett, 2002 in Reizabal, 2007). Hala, besteekin ondo —edo gaizki— konpontzeko oinarrizkoa da gogamenaren teoria eta, ondorioz, ezinbestekoa da haren garapena sustatzea. Gogamenaren teoriaren garapenaren berri izateko, ikus, adibidez, Reizabal, 2007.

Gogamenaren teoriatz gainera, Spivack eta Shure-k (1982 in Segura, 2012) beste pertsonekin harreman onak izateko eta pertsona arteko gatazkak bideratzeko ezinbestekotzat zituzten bost pentsaera ditugu gaitasun soziokognitiboen artean. Hain zuzen ere, aukerako pentsaera, ondorioetan arreta jartzen duena, kausa-pentsaera, ikuspegi-pentsaera eta baliabide-helburu pentsaera. Guk *pertsona arteko arrazoibidea* terminoa erabiliko dugu gaitasun horiek izendatzeko. Pertsona arteko arrazoibidea praktikan Gardner-ek (1983 in Segura, 2012) *pertsona arteko adimena* (*interpersonal intelligence*) deituriko gaitasunen baliokidetzat har daiteke (Segura, 2012).

***Aukerako pentsaera* (alternative thinking):** arazo bat bideratzeko ahalik eta aukera gehienetan pentsatzeko gaitasunari dagokio aukerako pentsaera. Nolabait esateko, pentsaera horri esker gogamena ireki eta aukera guztiak ikusteko gaitasuna izaten dugu. Gogoeta egiteko gaitasunik ez duten edo oldarkorrek diren pertsonak ez dute aukerako pentsaerarik eta irtenbide bakarra ikusi ohi dute: indarkeria.

***Ondorioetan arreta jartzen duen pentsaera* (consequential thinking):** arazo bat bideratzeko egon daitezkeen aukera ezberdinen ondorioak iragartzeko gaitasunari dagokio ondorioetan arreta jartzen duen pentsaera. Gaitasun hori ez duten pertsonak beren jokabidearen ondorioak jasan behar izaten dituzte, horiek iragartzeko gaitasunik ezarengatik.

***Kausa-pentsaera* (causal thinking):** arazoen arrazoiak zehazteko gaitasunari dagokio kausa-pentsaera, hau da, gertaera baten diagnostiko zuzena egiteko gaitasunari. Gaitasun hori ez dutenek, zoriari edo kasualitateari egozten diote gertakari oro edo, bestela, hitzik gabe geratzen dira pertsona arteko arazo baten aurrean.

***Ikuspegi-pentsaera* (perspective thinking):** beste pertsonen ikuspegia hartzeari dagokio ikuspegi-pentsaera, hau da, jokabidea planifikatzeko edo judizioak egiteko garaian besteen ikuspegia kontuan hartzeko gaitasunari (Higgins, 1981 in Reizabal, Valencia, Gonzalez eta Sadaba, 2007). Bestearen ikuspegia hartzeko gaitasunak eragin handia du pertsonen arteko harremanetan honako arrazoi hauek direla medio: batetik, gizabanakoak bere pentsamenduak, sentimenduak eta jokabideak ulertzeaz gainera, beste pertsonenak ulertzeko gaitasuna izaten duelako gaitasun horri esker; bestetik, gaitasun horren garapenak aldaketa handiak dakarzkialako pertsona arteko

harremanen esanahiaren eta ezaugarrien ulermenari (Reizabal, Valencia, Gonzalez eta Sadaba, 2007). Hori guztia dela-eta, garrantzitsua da ikuspegi-pentsaeraren garapena sustatzea.

Baliabide-helburu pentsaera (means-ends thinking): helburuak zehazteko, horiek lortzeko dauden baliabideak aztertzeke, helburuak lortzen pertsonak konbentzitzeko eta helburuak lortzeko ekintzak eta jarduerak antolatzeke gaitasunak izaten dituzte baliabide-helburu pentsaera duten pertsonak.

Besteekin modu egokian erlazionatzeko, pertsona arteko arazoak bideratzeko eta hausnartu eta gero erabakiak hartzeke gaitasunak garatzen ditu pertsonak pentsaera edo gaitasun horiei guztiei esker. Hori ez ezik, areagotu egiten da ere haren jokabideak izan ditzakeen ondorioez jabetzeke sentiberatasuna.

Eta jokabideez ari garela, jokabidezko trebetasun sozialak azalduko ditugu orain. Besteekiko portaera eragingarria eta gogobetegarria izan dadin erabiltzen ditugun ahozko (hitzak, doinua) zein bestelako (begiradak, irria, aurpegi- zein esku-keinuak, gorputz-mugimenduak, espazioaren erabilera eta hizketan ari direnen arteko distantzia) jokabideei dagozkie jokabide-trebetasun sozialak. Jokabide horiek pertsonen arteko harremanetan duten eragina kontuan izanik, ezinbestekoa litzateke HSEk horiek ere lantzea.

1.1. eranskinean ikus daitezkeen moduan, jokabidezko gizarte-trebetasun askok asertibitatearekin dute zerikusia. Izan ere, zenbait psikologorentzat (esaterako, Segura, 2012) gizarte-trebetasunak irakastea asertibitate irakastea da. Pertsona egokiari dagokion unean norberaren sentimenduak, ideiak, iritziak eta antzekoak modu aske, argi eta xumez adierazteke jokabideari dagokio asertibitate. Bestela esanda, besteenak ukatu eta eraso gabe, pertsonak bere ikuspuntuak ezagutarazi eta defendatzeko erabiltzen duen jokabideari dagokio. Asertibitateak dakar norbere muga eta akatsak zein besteen alde onak eta txarrak onartu eta aitortzeke gaitasuna (Segura, 2012).

Asertibitate-mailaren arabera, hiru harreman-estilo gara daitezke: asertiboa, pasiboa eta oldarkorra (ikus 1.1. irudia). Asertibitate-maila egokia duten pertsonak estilo asertiboa erabiltzen dute. Hala, ondo moldatzen dira gizarte-ingurune ezberdinetan eta beren burua zein besteak errespetatzen dituzte. Zintzo, zuzen eta egoki jokatzen dute; emozio-oreka mantentzen dute; esaten eta entzuten jakiten dute; positiboak izaten dira eta hitzezko zein bestelako mintzaira ondo erabiltzen dute. Asertibitate urriko pertsonak, ostera, kikilduak eta/edo nagiak izan ohi dira eta ez dute izaten arazoak bideratzeko gaitasunik, ez dietelako aurre egiten. Horren ondorioz, bideratu gabeko arazoak pilatu ohi zaizkie. Azkenik, harreman-estilo oldarkorrean gehiegizko asertibitate-maila agertzen da. Halakoetan, pertsonak bortizkeriara irits daitezke, hau da, besteen eskubideekiko begirunerik gabe, beren iritziak edo nahiak inposatzea helburu duten jokabideetara. Modu horretan, ez dute akordioetara heltzeke gaitasunik izaten eta, ondorioz, arazoak bideratu beharrean,

areagotu egiten dituzte. Hala, arazoei okerreko moduan aurre egitearen ondorioz, asertiboegiak diren pertsonak etengabe sorrarazten dituzte arazo berriak (Segura, 2012). Hori gutzia dela-eta, garrantzitsua da asertibo izaten irakastea.

<i>ESTILO PASIBOA</i>	<i>ESTILO ASERTIBOA</i>	<i>ESTILO OLDARKORRA</i>
Gutxiegi, beranduegi. Gutxiegi, inoiz ez.	Jokabide egokia, une egokian.	Gehiegi, goizegi. Gehiegi, beranduegi.
<ul style="list-style-type: none"> Jokabide ez berbala: behera begiratzen duten begiak; ahots baxua; zalantzak; egoerari garrantzia kendu; postura mailatua; egoera erabat ekidin dezake; eskuak bihurtzen ditu; kexa- edo zalantza-doinua; irri faltsuak... 	<ul style="list-style-type: none"> Jokabide ez berbala: zuzeneko begi-harremana; elkarriketarako ahots doinua; hitz-jario handia; keinu sendoak; zutikako postura; mezuak lehen pertsonan; zintzoa; hitzeko adierazpen positiboak; egoerari erantzun zuzenak; esku askeak... 	<ul style="list-style-type: none"> Jokabide ez berbala: begirada finkoa; ahots ozena; hitz-jario handia eta azkarra; liskarra; mehatxu-keinuak; mehatxu-postura; ez zintzoa; mezu inpersonalak...
<ul style="list-style-type: none"> Hitzezeko jokabidea: «Agian»; «Suposatzen dut»; «Axolako al litzazuke»; «Ez al duzu uste»; «Ba ...»; «Beno»; «Ez da hain garrantzitsua»; «Ez kezkatu»... 	<ul style="list-style-type: none"> Hitzezeko jokabidea: «Uste dut»; «Nahi dut»; «Nola bideratu dezakegu hori?»; «Zer uste duzu?»; «Zer iruditzen zaizu?»... 	<ul style="list-style-type: none"> Hitzezeko jokabidea: «Hobe litzateke»; «... ezazu»; «Txantxetan ari zara, ez?»; «Ez baduzu egiten»; «Ez dakizu», «... beharko zenuke»; «Oso gaizki»...
<ul style="list-style-type: none"> Ondorioak: pertsona arteko gatazkak; depresioa; norbere kontzeptu pobrea; autoestimua urria; min egiten dio bere buruari; aukerak galtzen ditu; tentsioa; kontrolik gabe sentitzen du bere burua; bakardadea; ez zaie besteei gustatzen; haserre sentitzen da. 	<ul style="list-style-type: none"> Ondorioak: arazoak bideratzen ditu; gustura sentitzen da bere buruarekin eta besteekin; gogobeteta sentitzen da; lasaitasuna; kontrola duela sentitzen du; aukerak sortzen ditu; besteek gustukoa dute eta gustuko du bere burua; zintzoa da bere buruarentzat zein besteentzat. 	<ul style="list-style-type: none"> Ondorioak: pertsona arteko gatazkak; errua; frustrazioa; norbere kontzeptu pobrea; min egiten die bere buruari eta besteei; aukerak galtzen ditu; tentsioa; kontrolik gabe sentitzen du bere burua; bakardadea; ez zaizkio besteak gustatzen; haserre sentitzen da.

1.1. irudia. Asertibitate-mailaren araberako harreman-estiloak (Caballo, 1993 in Monjas eta Gonzalez Moreno, 1998tik egokitua).

Balioak

Kontuan izanik gaitasun emozionalak eta sozialak ongia egiteko ez ezik, gaizkia egiteko ere erabil daitezkeela, garrantzitsua da HSEk balioak ere lantzea. Balioak ongia eta gaizkia bereizteko erabiltzen ditugun uste, ideia edo iritziak dira, egoera orotan aplikatzen ditugunak eta, ondorioz, argitu eta landu beharrekoak.

HSEri buruzko atalarekin amaitzeko, aipatu nahi genuke HSEn erabiltzen den metodologia praktikoa dela. Izan ere, talde-dinamikaz, rol playing delakoaz, jolasez eta antzeko teknikaz baliatzen da. HSE lehenbailehen hasi beharreko prozesua da. Izan ere, zenbait autorek (esaterako, Bisquerra, 2012) uste dute haurdunalditik hasi eta hezkuntza-maila guztietan (HH, LH, DBH eta abar) landu beharrekoa dela. HSE hezkuntza-testuinguruetan gauzatzen da. Hurrengo atalean argituko dugu zein diren testuinguru horiek.

1.1.5. Hezkuntza-testuinguruak

Pertsonak gizartean bizitzeko behar dituzten ezagutzak, jarrerak eta gaitasunak jasotzen dituzten testuinguruak dira hezkuntza-testuinguruak. Izan ere, testuinguru horietan gertatzen dira hezkuntza eta ezagutzen transmisioa. Hezkuntza-testuinguruak asko izan daitezke. Esate baterako, familia, lagun taldeak, eskola, ikus-entzunezkoak eta hiri zein herriak. Denak aztertzea ezinezkoa denez, eta duten garrantzia kontuan hartuz, familia, eskola, beste haurrak eta ikus-entzunezkoak izango ditugu mintzagai liburu honetan.

1.1.6. Ikaskuntza-zailtasunak

Liburuaren bigarren zatian ikaskuntza-zailtasunetan aplikagarria den esku-hartzea izango da hizpide. Ikaskuntza galarazten duten baldintza psikologiko-neurologikoak izendatzeko erabiltzen den kontzeptua da *ikaskuntza-zailtasuna*. Termino horren azpian hainbat nahaste sartzen dira. Hain zuzen ere, umearen adimen-maila haren adinerako aproposa izan arren, hizkuntzaren, irakurketaren, matematikaren edo arrazoibidearen erabilerarekin harremana duten nahasteak.

Nahaste horiek bereizten dituen zenbait prozesu kognitiboren garapen desegokia da, eta islatzen dira zeregin akademikoak egiteko garaian agertzen diren akatsetan (esaterako, lengoaiaren eta irakurketaren garapena, kontzeptu matematikoak ulertu eta barneratzeko gaitasunak, arreta mantentzea eta arrazoibide-prozesuak). Izan ere, prozesu kognitiboak (arreta, oroimena eta antzekoak) beharrezkoak izaten dira umeak zeregin horiek ondo bete ditzen. Ikaskuntza-zailtasunen ondorioz, haurren errendimendu akademikoa eskasa izateaz gainera, arazo emozional eta sozialak agertzen dira.

Prebentzioaren ikuspegitik, ikaskuntza-zailtasunak ulertzeko lehen pausoa zailtasun horiek bereizten jakitea da eta horiek sorrarazten dituzten aldagaiak

ezagutzea, ikaskuntza-zailtasunak lehenbailehen atzemateko. Aldagai sortzaileak bi motatakoak izan daitezke. Batetik, barnekoak eta, bestetik, testuinguruari dagozkionak. Lehenengoen artean, honako hauek aipa daitezke adibide gisa:

- Familiaren faktore genetikoak: badira gene batzuk irakurmenaren zailtasunarekin eta arreta-arazoeekin zerikusia dutenak (Galaburda eta Rosen, 2006; Kirley eta beste, 2002).
- Burmuinaren egitura-mailako desberdintasunak: ume batzuk burmuinaren egitura berezi batekin jaiotzen dira eta horrek eragina izaten du haien antolaketa eta garapen kognitiboan. Adibidez, aktibazio ezberdintasunak aurkitu dira burmuineko zenbait gunetan ikaskuntza-zailtasunak dituzten eta ez dituzten umeen artean (Galaburda, Mennard eta Rosen, 1994).

Testuinguruarekin zerikusia duten aldagai sortzaileen adibide gisa, berriz, honako hauek aipa daitezke:

- Haurdunaldian zehar gertatutako arazoei: jaiotza goiztiarrak edo fetua kaltetu dezaketen egoera larriek eraginak izan dezakete sistema kognitiboaren garapenean (Shaywitz eta beste, 1999) eta horren ondorioz, ikaskuntza-zailtasunak ager daitezke.
- Agente kutsatzaileekiko esposizioa: esaterako, metal astunak, merkurioa edo beruna garapen kognitiboa atzeratzen dutela ikusi da (Braun eta Lanphear, 2006).
- Testuinguruari dagozkion beste faktore batzuk: familiaren egitura eta familiaren barneko erlazioek, estimulazio era, hezkuntza-instrukzioa eta eskolaren antolaketa edo alderdi kulturek eragin handia izan dezakete garapen kognitiboan eta ikaskuntza-zailtasunen agerapenean (Fletcher eta beste, 2004).

Gehienetan ikaskuntza-zailtasunak dituzten umeek arretan eta informazioa kodifikatzen, berreskuratzen eta erabiltzen zailtasunak izaten dituzte ere. Gainera, instrukzio esplizituagoa behar izaten dute informazioa erabili ahal izateko. Eskolan erabiliko duten informazioa haiei egokitzeko, beharrezkoa da ikaskuntza-zailtasunak lehenbailehen atzematea (gaur egun sintomak oso agerikoak direnean atzematen dira, hau da, atzerapen akademikoa nabarmena denean). Ume horien eskola-porrota saihesteko, hezkuntza-sistemak baliabideak eskaini behar ditu. Baliabide horiek zailtasunak sorrarazi dituzten alderdi kognitiboak landu (memoria, arreta, irakurketa...) eta umearen ezaugarrien arabera ikaskuntza-estrategia egokiak (gidariak, ikuste-mapa, audioak) bilatu beharko lituzkete, metodologia espezifikoaren bidez. Gaur egun hezkuntza-sistemak baditu ikaskuntza-zailtasunak dituzten umeekin lan egiteko hainbat baliabide. Besteak beste:

- Ikasgelan, umearekin dagoen eta instrukzioak ematen dizkion pertsonaren laguntza umeak ikaskuntza-prozesua hobeto jarrai dezan.

- Profesional baten laguntza ikasgelatik kanpo, beharrezko alderdi kognitiboak lantzeko, gero umeak ikasgelan curriculumari jarraitu ahal izateko.
- Metodologia-aldaketa. Erabiltzen diren materialak, eskola-dinamikak eta abar. Izan ere, haurrak dituen zailtasunetara moldatu behar da, kanpoko instrukzioarekin konbinatuz.
- Eduki batzuen aldaketa, umearen gaitasunera egokitzeko (hori kasu kritikoetan soilik).

Hala ere, lehen mailako prebentzioak arreta jarri beharko luke sintomen behaketan, zailtasunak atzemateko arazo akademikoak nabarmenak izan baino lehen. Hain zuzen ere, Haur Hezkuntzan edo Lehen Hezkuntzaren 1. Zikloan (0-6/7 urte bitartean gutxi gorabehera). Liburu honetan adin horietan ager daitezken ikaskuntza-zailtasunei buruz hitz egingo dugu, haien agerpena eragiten duten faktoreak ezagutu eta lantzeko.

Ikaskuntza-zailtasunak (hemendik aurrera, IZ) ikuspegi global batetik ulertu behar dira. Horretarako, honako ezaugarri hauek hartu behar dira kontuan:

- IZ en izaera kognitiboa eta ebolutiboa da, horrek esan nahi du atzerapen kognitiboak hor egon daitezkeela araututako irakaskuntza hasi aurretik, nahiz eta eskola-garaia hasitakoan atzematen diren. Hau da, irakasleak atzematen duenean umeak bere adinerako egokiak diren atazak egiterik ez duela.
- IZ en oinarrian, gehienetan hautemate- eta mugitze-prozesuak ere daude. Besteak beste, simetriren pertzepzioa, erlazio espazialak, mugimenduaren eta gorputzaren integrazio pertzeptiboa eta pertzepzio bisuala eta entzumenezkoa ere.
- Horregatik IZ ak ulertzeko moduak dimentsio askotakoa izan behar du, hau da, dimentsio globala esploratu eta kalteturik dauden funtzioen gainean lan egin behar da.
- Gainera kontuan hartu behar da askotan IZ dituzten umeek ez dituztela beste umeek baino puntuazio baxuagoak ateratzen koefiziente intelektuala neurtzen duten probetan (Fletcher, Morris eta Lyon, 2003), eta horrek detekzioa eta diagnostikoa oztopatzen duela.

Ezaugarri horiek guztiak kontuan hartuz, esan dezakegu IZ ebaluatzeko, neurketa sakona egin behar dela, umearen eta testuinguruaren alderdiak aintzat hartuz (Arco eta Fernandez, 2004). Umeari dagokionez, honako hauek dira aintzat hartu beharreko alderdiak: kognitiboak (arreta, oroimena, prozesamendu-abiadura, koordinazio, entzumen- eta ikusmen-pertzepzioa, hiztegia, hartze-hizkuntza eta hizkuntza adierazlea), motibazionalak (interesak, norberaren irudia, autoestimua eta kausa-egozpenak). Eskolari dagokionez, berriz, besteak beste, honako alderdi hauek hartu beharko lirakeke kontuan: hezkuntza-estiloa, elkarrekintza mota, curriculum umearen beharrei egokituta egotea. Azkenik, testuinguruaren alderdiei dagokionez,

familiak dituen baliabideak (esaterako, materialak eta pertsonalak) hartuko dira kontuan.

1.2. LIBURUAREN HELBURUAK ETA LANDUKO DIREN GAITASUNAK

Esku artean duzun liburua bi ataletan banatuta dago eta bakoitzak helburu nagusi bat du. Lehen atalari dagokionez, garapen sozioemotionalarekin zerikusia duten lehen eta bigarren prebentzioak gauzatzeko, hezkuntza-testuinguruetan esku hartzeko beharrezkoak diren ezagutzak eta gaitasunak eskuratzea da helburu nagusi hori. Horretaz gainera, honako gaitasun hauek landuko dira:

- Ezagutzea haurtzaroko eta nerabezaroko oinarrizko premiak eta horiek ez asebetetzeak ekar ditzakeen arriskuak.
- Ezagutzea hezkuntza-testuinguruek izan behar dituzten baldintzak garapena optimizatzeko, garapen sozioemotionala sustatzeko eta arriskuak prebenitzeko.
- Ezagutzea familia-eremuko esku-hartzearekin zerikusia duten alderdi teorikoak.
- Ezagutzea hezkuntza-testuinguruetan aplikagarri diren esku-hartze programak, garapen sozioemotionala sustatzeko eta arazoak prebenitzeko.
- Ikastea hezkuntza-testuinguruetan aplikagarri diren esku-hartze programak diseinatzen eta aplikatzen, garapen sozioemotionala sustatzea eta arazoak prebenitzea helburu dutenak.

Bigarren atalari dagokionez, honako hauek izango lirateke helburuak:

- Ezagutzea Haur Hezkuntzan eta LHko 1. Zikloan ager daitezkeen ikaskuntza-zailtasunen ezaugarriak eta adierazleak.
- Ezagutzea eta sailkatzea IZ saihesteko kontuan hartu behar diren alderdiak lehen mailako prebentzioa gauzatzeko.
- Ikastea hezkuntza-testuinguruetan aplikagarri diren esku-hartze programak diseinatzen eta aplikatzen, ikaskuntza-zailtasunak saihestea helburu dutenak.
- IZen ondorioen gabeziak lantzeko ariketak egitea eta diseinatzea.

1.3. AUTOEBALUAZIOA

1. Zer da *prebentzioa*?
2. Deskriba itzazu prebentzio motak.
3. Jarri prebentzio moten adibide bana, garapen sozioemotionalari erreparatuz.
4. Beste hainbeste egin ikaskuntza-zailtasunekin.
5. Defini ezazu esku-hartzea.

6. Zeri dagokio *garapen sozioemotionala*?
7. Zein da/dira *hezkuntza sozioemotionala* delakoaren helburua(k)?
8. Nota definituko zenituzke *ikaskuntza-zailtasunak (IZ)*?
9. Zein dira IZ sorrarazten dituzten aldagaiak?
10. Zein da IZ ulertzeko izan behar den ikuspegia?

1.4. BIBLIOGRAFIA

- Arco, J. eta Fernández, A. (2004): *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*, Mc Garw Hill, Espainia.
- Bisquerra, R. (koor.) (2012): “¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia”, Hiptital Sant Joan de Déu, Esplugues de Llobregat.
- Braun, J. eta Lanphear, B. P. (2006): “Exposures to environmental toxicants and attention deficithyperactivity disorder in US children”, *Environmental Health Perspectives*, **114**, 1-904-1.909.
- Caplan, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, New York.
- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*, Octaedro, Bartzelona.
- Cowen, E. L. (1983): “Primary prevention in mental health: Past, present, and future”, in R. D. Felner; A. Jason; J. N. Moritsugu eta S. S. Farber (ed.), *Preventive psychology: Theory, research, and practice*, Pergamon Press, New York, 11-25.
- Fletcher, J. M. eta beste (2004): “Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers”, *Annals of Dyslexia*, **54**, 304-331.
- Fletcher, J. M.; Morris, R. D. eta Lyon, G. R. (2003): “Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective”, in H. L. Swanson, K. R. Harris eta S. Graham, *Handbook of Learning disabilities-en*, The Guilford Press, New York.
- Galaburda, A. M.; Mennard, M. T. eta Rosen, G. D. (1994): “Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia”, *Proceedings of National Academic Sciences*, Medical Sciences, USA, **91**, 8.010-8.013.
- Galaburda, A. M. eta Rosen, G. D. (2006): “From genes to behavior in developmental dyslexia”, *Nature Neuroscience*, **9**, 1213-1217.
- Kirley, K. eta beste (2002): “Dopaminergic system genes in ADHD: Toward a biological hypothesis”, *Neuropsychopharmacology*, **27**, 607-619.
- López, F. (2008): *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*, Pirámide, Madril.
- McGinnis, E. eta Goldstein, A. P. (1990): *Skillstreaming in early childhood: Teaching prosocial skills to the preschool and kindergarten child*, IL: Research Press, Champaign.

- Monjas, M. I. eta González Moreno, B. (1998): *Las habilidades Sociales en el Currículo*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madril.
- Reizabal, L. (2007): “Beste pertsonen ezagutzaren garapena”, in L. Reizabal, *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabegarora arte*, EHU, Bilbo, 211-234.
- Reizabal, L.; Gonzalez, D. eta Sadaba, K. (2007): “Familia-testuingurua eta gizarte-ezagutzaren garapena”, in L. Reizabal, *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabegarora arte*, EHU, Bilbo, 149-168.
- Reizabal, L. eta Sadaba, K. (2007): “Norberaren ezagutzaren garapena”, in L. Reizabal, *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabegarora arte*. EHU, Bilbo, 189-210.
- Reizabal, L. eta beste (2007): “Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko teoriak”, in L. Reizabal, *Gizarte-ezagutzaren garapena nerabegarora arte*, EHU, Bilbo, 61-130.
- Santana, L. E. (2009): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* [3. argitaraldia], Pirámide. Madril
- Segura, M. (2012): *Ser persona y relacionarse: competencia social en el aula*, <http://iessecundaria.files.wordpress.com/2009/01/ser_persona_y_relacionarse_primer_ciclo_eso.pdf> [MMXXII-II].
- Sevillano, M. L. (1997): “Estrategias de enseñanza-aprendizaje”, in A. Medina eta M. L. Sevillano (koord.). *Diseño y desarrollo canicular*, Docencia, Buenos Aires, 125-198.
- Shapiro, L. E. (1997): *La inteligencia emocional de los niños*, Vergara Editor, Mexiko.
- Shaywitz, S. eta beste (1999): “Persistence of dyslexia: the Connecticut longitudinal study at adolescence”, *Pediatrics*, **104**, 1351-1359.
- Stormshak, E. A. eta Welsh, J. A. (2005). “Enhancing social competence”, in D. M. Teti, *Handbook of research methods in developmental Science*, Oxford, Blackwell, 271-294.