

Familia-Eskola koedukazioa eta 3 urteko haurren lexikoa sustatzeko programa

Alaitz Etxaniz
2019

Zuzendariak:
Fernando Olabarrieta eta Xabier Isasi



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

MDe

Master eta Doktorego Eskola
Escuela de Máster y Doctorado
Master and Doctoral School

Familia-Eskola

koedukazioa eta

3 urteko haurren lexikoa

sustatzeko programa

Alaitz Etxaniz

2019

Zuzendariak:

Fernando Olabarrieta eta Xabier Isasi



**Euskararen eta etengabeko prestakuntzaren arloko
Errektoreordetza/
Vicerrectorado de Euskera y Formación Continua**

Tesiak euskaraz egiteko doktorego aurreko ikertzaileak prestatzeko 2014ko kontratazio deialdia

Tesi honen osaketa posible egin dute lan bizitzan bidelagun izan ditudan pertsona ezberdinek. Denak aipatzea ezinezkoa den arren hemendik eskerrak eman nahi dizkizuet guztioi.

Psikologo jardunean familiarekiko jakin mina piztu zitzaidan eta pertsonetikiko hurbilpenean “galdera” ezinbesteko lanabesa dela ikasi nuen. Lan prestakuntzaren abiapuntua klinikoa izan zen arren bizitzako erabakiek esku hartze komunitarioa ezagutzeko aukera eman zidaten, haurraren garapenean beste sistemek eta beraien arteko elkar eraginak duen indarra behatuz eta gizarte langile, irakasle eta kale hezitzaileen lana ezagutuz. Komunitate ikuspegitik jarduera xumeen bidez, familia-eskolaren elkarlanak zekartzan emaitzak ikusi genituen.

Unibertsitate mundura itzultzeko aukera iritsi eta probatzea erabaki nuen. Benetan mundu interesgarria baina ibilbide astunekoa, inguruko lankideek erraztu dutena, zalantza momentuetan alboan izanez, irakasle lanean trebatzen eta ikerlari egitean prestatzen. Oraindik gogoan daukat Fernando eta Enriquerekin lehen bilera, ondoren HAEZiko bilerak egin ditugun mahai borobilean, taldeko partaideak zenbat ideia, galdera, kezka eta amets konpartitu ditugu bertan! Mahai horretatik abiarazi da esku artean dugun ikerlana.

Bidelagun horietaz gain tesiaren landa lanean parte hartu duten ikerlari, familia, irakasle, udal teknikari eta Berritzeguneko aholkulariei eskerrak eman nahi dizkizuet eta

nola ez nire bi zuzendariei, beraiei esker esku artean duguna posible izan baita.

Amaitzeko eskerrak eman nahi dizkiot prozesu honetan zehar alboan izan dudan nire familiari, bakoitzak bere esparrutik posible egin baitu ama, ikasle, irakasle eta ikerlari lanak uztartzea.

Eskerrik asko, Ion, Zaloa, aita, ama, Puri, Imanol, Itziar, Naiara, Mirari, Andone, Eider, Natalia, Manu, Enrique, Flor, Patricia, Joana, Txiki, ETXADI (Maialen, Ainhoa, Joana), Xabi eta nola ez mila esker tesiko bidelagun nagusia izan den Fernandori.

Urko eta Ani, ez utzi inoiz galdera egiteari! Ausartak izan mundua arakatu, probatu eta era ezberdinetara begiratzeko orduan! Munduarekiko begiradaren arabera eraikiko baitugu etorkizuna.

2019ko uztaila.

AURKIBIDEA

SARRERA	21
1. FAMILIA TESTUINGURUA ETA GIZA GARAPENA	25
1.1. “Haurraren Hamabi Beharrizanen Paradigma”	29
1.2. “Gurasotasuna”	33
1.3. “Gurasotasunaren Curriculum Hoberena”	38
2. FAMILIA-ESKOLA HARREMANA.....	47
2.1. Familia-eskola harremanaren eraginak haurraren garapenean eta eskolaren funtzionamenduan	49
2.2. Gaur egungo gizartea eta familia-eskola harremana ..	53
2.2.1. Eskolan gurasoen parte hartzea baldintzatzen duten faktoreak	55
2.2.2. Eskolaren lana familia-eskola harremanean.....	57
2.2.3. Familia eta eskola esparruen kudeaketa	59
2.3. Familia eta eskolaren arteko baterako heziketaren ikuspegi berria: Koedukazioa	66
2.3.1. Koedukazioaren definizioa	66
2.3.2. Koedukazioan abiarazteko proposamena.....	72
3. HAURRAREN HIZKUNTZAREN GARAPENA ETA BERE INGURUNE HURBILA (FAMILIA ETA ESKOLA)	79
3.1. Hizkuntza: gizakion lanabes garrantzitsua	81
3.2. Haurraren testuinguru hurbila eta hizkuntzaren garapena.....	82
3.3. Egoera soziolinguistikoak.....	83

3.3.1. Euskal Autonomi Erkidegoko lurraldean	83
3.3.2. Esku-hartze programaren jatorrizko lurraldean.....	85
3.4. Hiru urteko haurraren hizkuntza: lexikoa	86
3.5. “Haurraren garapena”, “hizkuntza”, “familia” eta “eskola” aldagaien inguruko ekarpenak.....	89
4. POLI UNTXIA ESKU-HARTZE PROGRAMA.....	101
4.1. Poli Untxia esku-hartze programaren jatorria.....	102
4.2. Poli Untxia esku-hartze programaren deskribapena .	104
4.2.1. Programa gauzatzeko materiala.....	105
4.2.2. Esku-hartze programako urratsak.....	107
4.2.2.1. <i>Hizkuntza estimulatzeko Poli Untxia Programaren faszikuluak eta beraien erabilpena</i>	<i>111</i>
4.2.2.2. <i>Guraso tailerrak</i>	<i>133</i>
5. PROZEDURA	139
5.1. Ikerketa proiektuaren aurrekariak	141
5.2. Ikerketa proiektuaren helburuak	143
5.3. Ikerketa diseinuaren deskribapena	144
5.3.1. Hizkuntza egoerak eta zonalde soziolinguistikoak....	145
5.3.2. Baldintza esperimentalak	146
5.4. Lagina	147
5.4.1. Laginaren deskribapena	147
5.4.2. Laginketa prozesua	151
5.4.3. Lagina osatzeko saiakerak.....	153
5.5. Neurketa tresnak.....	157
5.5.1. <i>PPVT-III Peabody</i> Hiztegi Testa.....	158
5.5.2. <i>HIZEM</i> Hizkuntza Emisio Testa.....	160
5.5.4. Familia–eskola koedukazio galdesortak	161

5.5.3. HES(2) Haezi Etxadi Scale (2 years).....	162
5.5.5. Poli Untxia programarekiko asebetetze galdesorta	164
5.5.6. Elkarrizketa erdi-egituratuak	165
5.6. Ikerketaren urratsak	165
5.6.1. Prozedura etikoa bete eta parte hartzaileak informatzea.....	166
5.6.2. Esku-hartze programarako prestatzea	167
5.6.3. Esku-hartze programaren egokitzea	167
5.6.4. Pretesta	168
5.6.5. Poli Untxia programa inplementatzea	168
5.6.6. Postesta.....	168
5.6.7. Ezagutzaren elkartruke eta zabaltzea	169
5.7. Hipotesiak.....	170
5.8. Plangintza estatistikoa	171
6. EMAITZAK	175
6.1. Datu Kuantitatiboak.....	177
6.1.1. “A” hipotesia.....	177
6.1.2. “B” hipotesia.....	178
6.1.3. “C” hipotesia.....	180
6.1.4. “D” hipotesia	183
6.1.5. “E” hipotesia.....	186
6.1.6. “F” hipotesia	187
6.1.7. “G” hipotesia	190
6.1.8. “H” hipotesia	192
6.2. Datu kualitatibo eta deskriptiboak.....	194
6.2.1. Familia-eskola koedukazio galdesorta	194
6.2.2. Programarekiko Asebetetze galdesorta	198
6.2.3. HES (2) Haezi Etxasi Scale (2 years)	198

6.2.4. Jarraipen bileretan bilduriko informazioa 199

7. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNEKO

IKERKETA LERROAK..... 207

7.1. Eztabaida 209

7.2. Ondorio orokorrak..... 224

**7.3. Ikerketaren mugak, zeresan praktikoak eta ikerketa
lerro berriak 226**

8. ERREFERENTZIAK 233

9. ERANSKINAK¹ 267

9.1. Esku-hartze programaren materialak 271

9.2. Neurketa tresnak..... 291

9.3. Prozedura eta analisi estatistikoak 339

9.4. Dokumentuak 433

¹ Eranskinak pixu eta luzeera handia hartzen dutenez eta, era berean, ikerketaren nondik norakoak ulertzeko garrantzizkoak direnez, formatu digitalean eskaintzen dira tesiaren bukaeran CD batean bilduta.

SARRERA

SARRERA

Ikerlanaren jatorria haurren garapen psikosoziala lortzeko baterako hezkuntza ikertu eta bultzatzea helburu duen AIFREF (Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale) nazioarteko erakundearen ekarpenen baitan koka daiteke. Hortaz, ikerketa haur garapenaren, familia testuinguruaren eta familia-eskola baterako hezkuntzaren azterketatik abiatzen da.

Lehenik eta behin, ikuspegi orokorra eskaini ostean, ikerketaren oinarriak diren *Haurren Hamabi Beharrizan Psikosozialen Paradigma* eta berarekin estuki lotuta dagoen *Gurasotasunaren Curriculum Hoberena* aztertu dira. Bi eredu hauek haurra eta bere garapena ikuspegi osotu batetik lantzeko aukera eskaintzen dute, gaur egungo gizartean haurren garapen hoberena eta aukera berdintasuna eskaintzeko familien eta hezkuntza komunitatearen erronkak agerian utziz.

Ondorengo atala haurren beharrizanei erantzuteko etorkizuneko erronka bati eskaini zaio, familia eta eskolaren arteko elkarlanari. Bertan, familia-eskola harremana definitu eta familia-eskola baterako-hezkuntza (koedukazioa) praktikaren inguruko ekarpenak aurkeztu dira.

Hirugarren atalean, haurren garapen goiztiarrean eta aukera berdintasunean zeresan handia duen hezkuntza garapenaren azterketa egin da. Atalaren amaieran, ikerketako zutabeak diren hezkuntza, familia eta familia-eskola aldagaien arteko ekarpenak aurki daitezke.

Eta azkenik, atal teorikoaren azken buruan, familia–eskola koedukazioa jorratzeko eta haurraren hizkuntzaren garapena sustatzeko Euskal Autonomi Erkidegora egokitutakoa “Parents partenaires de l’éducation” ikerlaneko (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) *Poli Untxia* esku-hartze programa azalduko da.

Behin oinarri teorikoak aurkeztuta, *Poli Untxia* esku-hartze programaren eraginkortasuna aztertzeko jarraitutako prozedura eta lorturiko emaitzak deskribatu dira.

Azken atalean, aurrekari teorikoetan eta lorturiko emaitzetan oinarritutako ondorioak azaldu eta eztabaidatu dira, ikerlana amaitzeko suertaturiko kezkak mahai gainean jarriz eta ikerketa lerro berriak proposatuz.

1. FAMILIA TESTUINGURUA ETA GIZA GARAPENA

1. FAMILIA TESTUINGURUA ETA GIZA GARAPENA

Haurraren garapena aztertzeko orduan familiak berebiziko garrantzia du, beste arrazoi askoren artean, haurrak bertan bizi dituelako bere lehen esperientzia goiztiarrak. Ikerketa ezberdinek familia-testuinguruaren kalitateak haurraren garapen psikologiko, sozial eta emozionalean duen eragina frogatu dute (Elardo, Bradley eta Cadwell, 1977). Zehatzago, Euskal Autonomi Erkidegoan, ebaluazioaren lehenengo urratsean 6 urte eta bigarrenetan 8 urte zituzten haurren 500 familiarekin egindako ikerketek, frogatu dute familia testuinguruak (*HOME* eta *Petit* eskalekin ebaluatuta) haurren ezagutzaren eta hizkuntzaren garapenarekin duen lotura (Arranz et al., 2004, 2010a , 2010b).

Horrez gain, azken hamarkadetan, maila sozioekonomikoan emandako aldaketek gizarte eta familiako balore eta antolaketaren berregituratze prozesu sakona suposatu dute (Flaquer, 2001). Gizartearen eta familien antolaketa berri honetan, zeresan handia du, kasu askotan, lana dela eta bi gurasoek etxetik kanpo egunaren zati handi bat ematen dutela. Horrela ba, haurrek adin goiztiarretik gurasoak ez diren beste pertsona batzuekin eguneko ordu kopuru handia igarotzen dute familia zabaleko kideekin, hala nola, aitona-amonekin, kontratatutako zaintzaile edo eta komunitateak eskaintzen dituen zerbitzuetako profesionalekin (“Haurreskola”, eskola, aisialdi esparrua). Gizartean eta familian eman diren aldaketek hezkuntza eredua birplanteatzea eragin dute. Haurraren inguruan dabilzan beste heldu hauek (hezitzaile, irakasle, begirale, familia zabaleko kide, eta abarrek) eta beraiekiko

hartu-emanek pisu handia hartzen baitute haurraren hezte eta garapen prozesuan.

Familia espazio pribatua zeneko garaia gainditu da eta espazio publiko eta pribatuaren arteko elkarreragin edo iragazkortasuna gero eta handiagoa da (Flaquer, 2001). Familiaren funtzionamenduan eta haurren egunerokotasunean berregituraketa sakona eman da. Honek familiaren dimentsio pribatuaz gain, dimentsio publikoa aitortzea eragin du (Europar Kontseilua, 2006; Martinez eta Bededóniz, 2009), prebentzio zein komunitate ikuspegitik, familiaz gain gizartearen zeregin handia nabarmendu da.

Gizartean epe motzean eman diren aldaketa sakonek kultura publikoa bideratzen duten jokabide eta patroien krisialdia edo norabide eza ekarri dute, zeinak eragin zuzena izan duen familia eta eskolaren hezkuntza prozesuen eraginkortasunean (Postman, 1999). Aldi berean, familien egituraketa eta antolaketa aztertzeke orduan, gaur egungo familien tipologia eta egitura aniztasuna kontuan izan behar da, honek dakarren aberastasunarekin eta konplexutasunarekin (kide kopurua, generoa, jatorria, hizkuntza, erlijioa...). Horrez gain, HAEZI txostenean ere agertzen den bezala (Eusko Jaurlaritza, 2012), esku-hartzea bideratzeko orduan eraginkorki jokatu nahi bada, familien baitan muturreko oinarri edo printzipioak biltzen direla kontutan hartzea ezinbestekoa da, familiek aldi berean ezaugarri partikular eta unibertsalak baitituzte (Flaquer, 2001).

Haurren babesera zuzenduriko edozein jarduera gidatzeko orduan, aurrez aurre eta modu argian izan behar dira haurraren

beharrizanak. Beharrizan hauen sailkapen eta estalduraren inguruko proposamen teoriko ezberdinak aurki daitekeen arren (Barudy eta Dantagnan, 2005; López Sánchez, 2008) jarraian, Haurraren Hamabi Beharrizan Psikosozialen eredua (Pourtois eta Desmet, 2006) era laburrean azalduko da, modu argian, koherentean eta egituratuan ulertarazten delako eta, baita ere, eredu honetan oinarritu delako ikerketan aztertzen den “Parents Partenaires de l’Éducation” esku-hartze programa.

1.1. “Haurraren Hamabi Beharrizan Psikosozialen Paradigma” (HHBPP)

Paradigma hau Monseko Unibertsitateko Familia eta eskola ikerketa eta berrikuntza zentruan sortu zen (Pourtois eta Desmet, 2006). Eredua honen arabera, egungo gizarte postmodernoa emandako aldaketa sozialek pertsonaren izaeraren oinarritzko galdera pizten dute, norbere identitatearen ingurukoa, “Nor naiz ni?” galderari erantzutea. Erantzuna bilatzea ez da lan erraza, etengabe ideologia eta balore kontrajarriekin topo egiten baitugu. Garatzen ari den gizakiaz gain, inguruan dituen hezitzaileei ere pertsona horren identitatearen garapena sustatzeko eraren inguruan zalantzak suertatzen zaizkie. Eta irakasleen eta gurasoen arteko baterako hezkuntza errazteko, funtsezkoa da haurraren garapen psikosoziala ardatz izatea.

Haurra pertsona bezala osoki garatzeko, hau da pertsona aske edo emanzipatua izatera iristeko, bere garapen psikosozialaren prozesuan zehar hamabi beharrizan asetu beharko ditu. Beharrizan horiek lau dimentsiotan banatzen dira:

afektiboak, sozialak, kognitiboak eta balioenak (konatiboak), bakoitza pedagogia mota batekin lotu daitezke (Pourtois eta Desmet, 2006).

Dimentsio afektiboak *atxikimendu* beharrizanera eramaten du: hazteko eta ondo garatzeko, norbanako bakoitzak harremanak sortzeko premia du (*atxikimendu* beharrizana), baita onartua eta lasaitua izatekoa (*onarpen* beharrizana) eta proiektu batean jardutekoa (*inbertsio* beharrizana) ere. Beharrizan bakoitzari pedagogia edo «esku-hartze» proposamen zehatza dagokio, 1.1.eta 1.2. tauletan laburtuta agertzen den modura. Hala nola, *atxikimendu* beharrizana “esperientzia positiboen” pedagogiaren bitartez lortzen dena, *onarpen* beharrizana pedagogia humanistaren bitartez eta hirugarren beharrizan afektiboa den “*inbertsioa*” proiektuaren pedagogiaren bitartez. Hamabi Beharrizan bakoitzaren ostean proposatzen den pedagogia zehatzak berebiziko garrantzia du, hain zuzen ere *Gurasotasunarekin*, haurren beharrizanak asetzeko gurasoek ezagutu eta martxan jartzeko gaitasunekin zerikusi zuzena duelako.

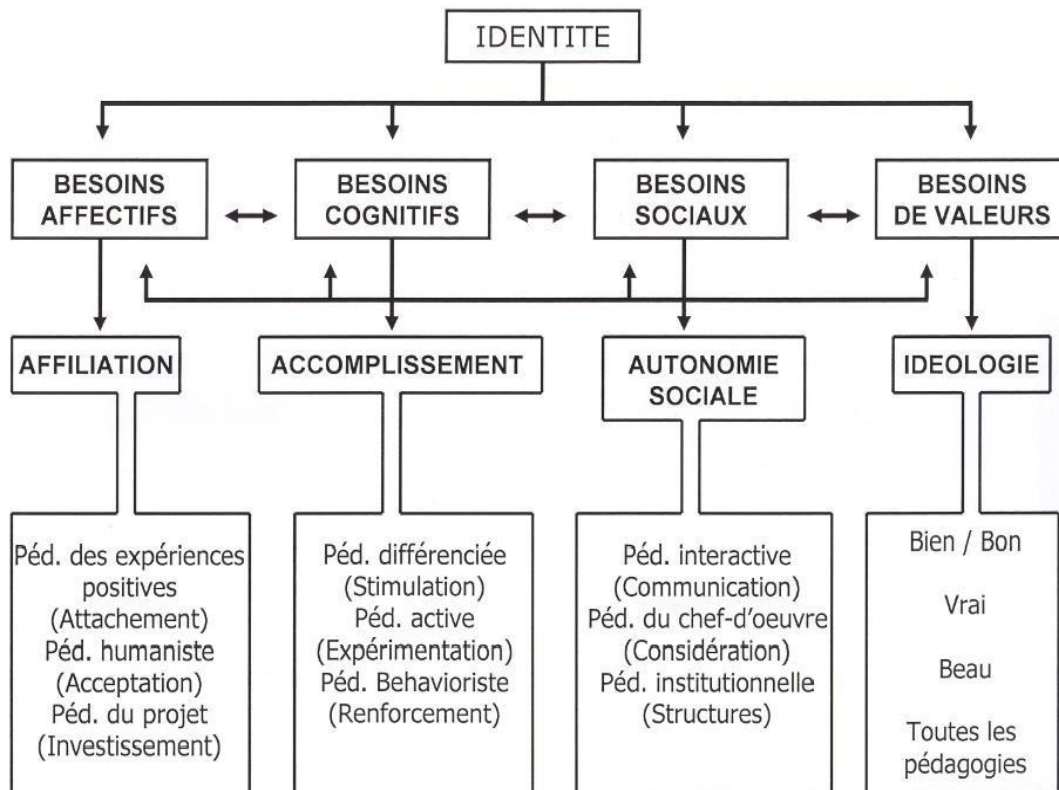
Dimentsio kognitiboak agerian jartzen du *lorpen* beharrizana: garatzeko, norbanakoak zentzua bilatu behar du bere ingurunean, jakin-mina trebatu (*estimulazio* beharrizana), beren ingurunea aztertu (*esperimentazio* beharrizana) eta egiten duenean eta esaten duenean indartua izan (*errefortzu* beharrizana).

Dimentsio sozialak berarekin dakar autonomia eta inguruko munduan jarduteko boterea garatzea: horretarako,

gizakiak kontaktu sozialekin elkarrizketan aritzeko (*komunikazio* beharrizana), norberaren irudi positiboa izateko (*begirune* beharrizana) eta erreferentziak, mugak eta esparru bat edukitzeko (*egitura* beharrizana) gai izan behar du.

Dimentsio konatiboak azpimaraten du balioak izateko premia hezkuntza orotan, non etika (*ongiaren* beharrizana), estetika (*edertasunaren* beharrizana) eta egiatasuna (*egiaren* beharrizana) eskatzen diren.

1.1. Taula. Haurraren Hamabi Beharrizanen Psikosozialen Paradigma (HHBPP)



1.2. Taula

HHEPPren pedagogia proposamenen laburpena

IDENTITATEA			
AFEKTU BEHARRIZ.	EZAGUTZA BEHARRIZ.	GIZARTE BEHARRIZ.	BALIO BEHARRIZ.
AFILIAZIOA	LORPENA	AUTONOMIA SOZIALA	IDEOLOGIA
Esperientzia positiboen pedagogia: <i>atxikimendua</i>	Pedagogia desberdindua: <i>estimulazioa</i>	Elkarrekintzazko pedagogia: <i>komunikazioa</i>	Pedagogia <i>guztiak</i>
Pedagogia humanista: <i>onarpena</i>	Pedagogia aktiboa: <i>esperimentazioa</i>	Maisu-lanaren pedagogia: <i>begirunea</i>	ongia/gaizkia, ona/txarra,
Proiektuaren pedagogia: <i>inbertsioa</i>	Pedagogia konduktista: <i>errefortzua</i>	Erakundeen pedagogia: <i>egitura</i>	ederra/itsusia, egia/gezurra

Oharra: *Pourtois eta Desmet, "L'Education Postmoderne" (1997)*

Paradigma hau, Bronfenbrennerren (1979) tankerakoa, interakziozkoa eta norabide anitzekoa da. Norabaide anitzekoa dela esan daiteke, haurraren beharrizanak eta familia mikrosistema aztertzeaz gain, haurraren inguruko hezte esparruen inguruko hausnarketa bultzatzen duelako, hots, hezte eragileen (familia, eskola, gizarte) jarduteak beharrizanak zein mailatan asetzen dituzten. Adibidez “Nola sustatzen du familia-eskolak bere seme-alaba, bere ikasle, bere herritarraren inguruarekiko domeinua?; zein egitura eskaintzen dituzte familiak-eskolak-gizarteak aldi berean norbanakoaren askatasuna eta segurtasuna bultzatzen dutenak?” (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019, 68. or.).

Aldi berean, interakziozkoa dela esan daiteke, dimentsio bakoitzaren lorpenerako ezinbestekoa baita beste dimentsioekin interakzioa. Hots, “nola menderatu alderdi kognitiboa beharrizan

afektiboak asetu gabe?; nola bereizi alderdi afektiboa eta soziala? ”(Etxaniz eta Olabarrieta, 2019, 69.or.)

1.2. “Gurasotasuna”

Ikerkuntzako datu zientifikoetan oinarrituz, eredu teoriko ezberdinek haurren beharrianak definitu dituzte eta, ondorioz, familiek beharrian hauek asetu ahal izateko eskura izan beharreko ezagutza, gaitasun eta errekursoak identifikatzea eta aztertzea ekarri du.

Datu zientifikoak eta familiak murgildurik dauden errealitate sozio-ekonomikoan emandako aldaketak kontutan izanik, gobernuetatik eta administrazio publikoetatik familien bizikidetzara eta haurren eskubideen babesera zuzenduriko jarduerara integratu eta koordinatuak abian jartzeko gomendioa luzatu die gizarte eragile ezberdinei. Era berean, prebentzioaren ikuspegitik batez ere, gizartearen etorkizunean eragin dezaketen onurak ere frogatuta geratu dira (Arranz et al., 2016). Testuinguru horretan, jada 1999an, Espainiar parlamentuak 39/1999 legea formulatu zuen familia eta lan bizitza uztartzera bideratua (Espainiako Gobernuak, 1999). Eta 2001ean, Europar Kontseiluko Batzordeak 1501 gomendioan, haurren heziketan guraso eta irakasleriaren ardurak jaso zituen, eta beraien elkarlanaren beharra azpimarratuz, haurrak pertsona bezala garatu eta gizartean egokiro moldatzeko beharrezko ezagutza eta balioak eskuratzeko.

Beraz, gizartearen aipatu aldaketak, familien egitura eta beharrian berriak, gizarte zerbitzuetan sortu den sentsibiltatea eta identifikatu diren haurren beharrian psikologikoak kontuan

hartuta, gaur egun, kontzeptu eta ikerketa-ildo berri-indartsua dago indarrean, hain zuzen ere “Gurasotasuna” (positive parenting) izenekoa, familia-testuinguruaren kalitateak haurraren garapenean duen eraginaren datuetan oinarrituta dagoena. Gurasotasunak barne hartzen ditu gurasoek haurraren hezte prozesua ahalik eta hobekien gauzatzeko eskura izan behar dituzten errekurtsio, ezagutza eta gaitasunak, eta haurraren inguruko arrisku faktoreak murriztea eta babes faktoreak indartzea dira bere helburu nagusiak.

Bai maila akademiko zein politikoan, bere onurak azpimarratu eta sustatzeko jarduerak bultzatu dira (Assmusen, 2011). 2006an, Europar Kontseiluko Ministro Batzordeak (Europar Kontseilua, 2006), barne hartzen dituen estatuei eman zizkien gomendioen artean, 19garrenean gurasotasunari buruzko jarduera proposatzen zuen, Gurasotasuna horrela definituz:

Positive Parenting: Refers to parental behaviour based on the best interests of the child that is nurturing, empowering, non-violent and provides recognition and guidance which involves setting of boundaries to enable the full development of the child to achieve their best at home, in school, with friends and in community (Europar Kontseilua, 2006, 3.or.).

Definizio honen arabera, Gurasotasuna gurasoek seme alaben ongizate eta garapen osotua sustatzeko burutzen dituzten zaintza eta hezte jokaera multzoa litzateke. Gurasotasunaren praktika guraso-haurren interakzioan oinarritzen da, haurraren garapen eta errealizazioaz loturiko

eskubide eta ardurak barne hartzen dituelarik, baita haurraren interes gorenera zuzenduriko gurasoen jokaerak zainduz, gaitasunen garapena sustatuz, bortizkeriarik gabe, onarpena eta orientazioa eskainiz, eta haurraren garapenerako beharrezkoak diren mugak jarriz ere, bai familia, eskola, gizarte edo/eta komunitate testuinguruetan. Izaera unibertsala du eta bere oinarritzko zutabeak dira, batetik familiek “botere hartzea” (empowerment) edo dagokien funtzio hezitzaile eta babeslea berreskuratzea eta, bestetik, bere praktikara zuzenduriko komunitate guztiaren inplikazioa sustatzea.

Europar Kontseiluko Ministro Batzordeak luzaturiko 19garren gomendioak Gurasotasuna bultzatzeko politikak abian jartzea aholkatu eta haurrak hazi eta hezi behar duen pertsona orok baldintza eta errekurtsio egokiak eskura izatearen ziurtapena azpimarratzen du. Honen haritik, EAEko testuinguruan, Familiei Laguntzeko Erakunde arteko IV. Plana aipatu behar da (Eusko Jaurlaritza, 2018). Bertan, aurreko planean agertzen ziren neurriak batzen dira, “EAEko Gurasotasunari buruzko programa eta jardueren landa-lana” (Eusko Jaurlaritza, 2012) txostenean agertzen direnen artetik hartutakoak eta Haezi/Etxadi Taldeak egindakoak (Arranz et al., 2016). Aipatu plana “Familien eta haurtzaroaren aldeko” izeneko euskal itunaren marko kontzeptualaren barruan kokatzen da eta bere konpromisoetako bat Gurasotasunari dagokio. Bertan, familiek haurtzaro eta nerabezaroan hazte eta hezte kompetentziak bereganatzea sustatzen duten oinarri zientifikodun ekintza politikoak abian jartzeko beharra jasotzen da.

Familiako kideen garapen osasuntsua sustatzeko ezagutza, gaitasun eta errekurtsoen eskuragarritasunari dagokionez, HAEZI eta ETXADI Familia Psikologia Unibertsitate-Zentroak “Gurasotasunera zuzenduriko Euskal Autonomi Erkidegoko programa eta jardueren landa lana” egin zuen, Lan eta Gizarte Gaien Departamentuko Familia eta Komunitate Politikaren Zuzendaritzak eskatuta (Eusko Jaurlaritza, 2012).

Landa lan honen emaitzen arabera, esku-hartze programek eduki eta helburu aldetik kalitate ona dute, baina jarraipen eta ebaluaketa sistematiko baxua adierazten dute. Era berean, gida baten bitartez, *Gurasotasun* programak hobetzeko ebaluaketara zein inplementaziora zuzenduriko aholkuak ere eskaintzen ditu.

Ildo beretik, eta gorago aipatu den Europako Kontseiluko Ministroen Batzordearen 19. Gomendioak ekarri duen bulkadaren eraginez, azken urteotan Espainian Gurasotasunaren eremuan zenbait ekimen burutu dira (Arranz et al., 2019), bereziki azpimarratzekoak direlarik Osasun, Gizarte Zerbitzu eta Berdintasun Ministerioak eta Espainiako Udalerrien eta Probintzien Federazioak (FEMP) bultzaturikoak, besteak beste, honako agiri eta proposamen hauek: *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias* (Rodrigo, Maiquez eta Martín, 2010a), *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva* (Rodrigo, Maiquez eta Martín, 2010b) eta *Buenas prácticas profesionales de apoyo a la parentalidad positiva* (Rodrigo, Maiquez eta Martín, 2011). Horrez gain, oraintsu La Lagunako, Kanaria Handiko, Sevillako, Madrilgo, Bartzelonako, Oviedoko eta Euskal Herriko unibertsitateetako adituen taldeak ere, Ministerioak eta FEMPe

koordinatuta, *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva* (Gurasotasunaren jardunbide egokien gidaliburua) izeneko agiria (Rodrigo et al., 2015) aurkeztu berri dute; horrek, hezkuntzaren, osasunaren, justiziaren eta gizarte-zerbitzuen eremuetan *Gurasotasun* zerbitzuen eta programen kalitatea bermatzeko jarraibideak ematen ditu. «Familias en Positivo» webguneak zerbitzuak, programak eta familiekiko lana autoebaluatzeko *on-line* plataforma bat eskaintzen du (Arranz et al., 2019).

Nazioarte mailan ere, aipatzekoak dira gai honen inguruan proposatu, landu diren eta egiten ari diren esperientziak, Gurasotasunaren ikuspegi berri hau asko zabaltzen eta garatzen dutenak. Horien arteko batzuk aipatzearren, zerrenda antzeko hau proposatu daiteke:

- Afrikar Batasunak, 2004. urtean, «familiako ekintza-plana» abian jarri zuen, familia zaintzea xede zutenak aiten inplikazioa sustatu eta familia-banantzea saihesteko pentsatuak; Afrikako erdialdeko, ekialdeko eta iparraldeko eskualdean *Doha International Family Institute* delakoa eta Hegoafrikan, «Philani Project» programa ere aipa daitezke.
- Era berean, Latinoamerikan, guraso-babesean edo *Gurasotasunean* oso ardaztuta dauden ekintzen adibide aipagarriak dira «Chile crece contigo» eta «Uruguay crece contigo» programak.
- Txinan ere, *Gurasotasun* politiken garapenari dagokionez, goraka ari den arlotzat jo daiteke. Horren lekuko, «atzean utzitako haurrentzako», hots, lan bila

emigratu duten gurasoak dauzkatenezako, «ama boluntarioak» biltzen dituen programa azpimarratzekoa da (Daly et al., 2015).

- Nabarmentzeko beste ekimen bat boluntariorizan oinarritutako eta Filipinetan abian jarritakoa da, alegia, komunitateko langileek amen eta aiten taldeekin egiten duten «guraso-eraginkortasuneko auzotar-biltzarra».
- Adibide hauekin amaitzeko, Australiako kasua ere eredugarria bihurtu da azken urteotan, hain zuzen ere familiak garapen psikologikoan eta osasun mentalean duen eraginaren eremua eta guraso-babeseko politikarena ikertzeko tradizio sendoa ezarri baita (Bowes eta Grace, 2014; Zubrick, Smith, Nicholson, Sanson eta Jackiewicz, 2008). Gainera, mundu osoan ezaguna den eta haren eraginkortasunari babes enpiriko handia ematen dion programa baten sorlekua da: «P hirukoitza» edo *Positive Parenting Program* (Coyne eta Kwakkenbos, 2013). Aldi berean biztanleria orokorrari eta jakin bati zuzendutako programen eraginkortasunaren paradigma da.

1.3. “Gurasotasunaren Curriculum Hoberena”

Gurasotasun programen ebaluaketa landa lanaren itzalean eta Haezi-Etxadi ikerketa taldearen ibilbidearen emaitza aipagarrienetarikoa izaki, familia testuinguruaren ezaugarriak sistematikoki sailkatzeko modua eskaini da, Gurasotasunaren Curriculum Hoberena (GCH) izenekoa (Arranz et al., 2014, 2012). Tresna honek familia-testuinguruaren eta

elkarrekintzaren kalitatea ebaluatzen du. Gurasoen gaitasunak eta familia-testuinguruak garapen psikologikoan duen eragina adierazten duten ikerketa esanguratsuetan oinarritzen da, eta lanabes honek haurra eta bere garapena osotasunean behatzeko eta aztertzeko ikuspegi sistemiko eta bateratua eskaintzen du. GCHak haurraren garapenean inplikaturik dauden aldagaiak lau sailetan bereizten ditu, aldagai multzo hauek aldi berean elkarrekiko menpekotasun eta etengabeko erlazioa dutela azpimarratuz.

Lehen saila, Garapen Kognitibo eta Linguistikoaren sustapena da. Bertan, goi mailako prozesu kognitiboak garatzera iristeko beharrezko aldordioak osatzen dituzten eguneroko ekintza, jarduera eta interakzioak biltzen dira. Besteak beste, jarduera hauen artean, hauek azpimarra daitezke: eskolako lanak jarraitzea, irakurri eta ipuinak kontatzea, abestea, puzzleak eta eraikuntzak egitea, asmakizunekin aritzea, eta abar.

Bigarren sailak, Garapen Sozioemotionala sustatzeko honako beste aldagai edo gaitasun hauek barne hartzen ditu: emozioen adierazpen eta erregulazioa errazten duten klima sortzearen beharra, neba-arreben harreman kalitatearen garrantzia, komunikazio-afektu bidezko limite edo mugen ezarpena zein ardura norbereganatzea eta abar.

Hirugarrenak, Testuinguru Soziala eta Ingurune Fisikoaren antolaketak eskatzen dituen gurasoen kompetentziak biltzen ditu, hala nola, gurasoen arteko gatazketan presentzia, familian estresa suposatzen duten gertakarien agerpena, familia eta gizarte mailako laguntza sareak izatea eta haurrari eskaintzen

zaizkion bizipenen aniztasuna eta, bereziki azpimarragarria ikerketa honen testuinguruan, Familia-Eskola aldagaia, hau da mikrosistema garrantzitsu hauen arteko kohezuntza.

Azken multzoan, Zeharkako aldagaiak biltzen dituen sailean, besteak beste azpimarratzekoa da garapena sustatzeko guraso profila aldagaia. Honek, kalitatezko hazkuntza prozesua bermatzeko konpetentzia instrumentalak barne hartzen ditu, hala nola, guraso jardutearen norbere eraginkortasuna, enpatia, entzute aktiboa, garapenari buruzko teoria inplizituak eta garapen etapa ezberdinen ezagutza. Aldagaien edo Gurasotasunaren ezaugarrien sailkapen hau, oinarri zientifikoen arabera alor honetan burutu ahal diren edozein jarduera edo/eta esku-hartzeren ebaluazioa egiteko tresna erabilgarri bihurtzen da (ikus 1.3. taula).

1.3. Taula. GURASOTASUNAREN CURRICULUM HOBERENA	
1. ZEHARKAKO ALDAGAIK	
101	• Estatus sozioekonomikoa (ES)
102	• Gaitasun interaktiboak (GI)
103	• Gurasoen autoeraginkortasuna (GA)
104	• Ingurumen-teoria inplizituak (ITA)
105	• Gararapen psikologikoaren ezagutza (GPE)
106	• Errutina interaktibo egonkorak (EIE)
107	• Gurasoen hezkuntza-koherentzia (GHK)
108	• Amagandiko edoskitzea (AE)
109	• Neurotoxikoen esposizioa (NE)
2. GARAPEN KOGNITIBO ETA LINGUISTIKOA SUSTATZEN DUTEN ALDAGAIK	
201	• Ikaskuntza-materialak (IM)
202	• Imitazioa (I)
203	• Jolasa (J)
204	• Egitura: sinbolizazioa (EGS)
205	• Egitura: gogamenaren teoria (EGT)
206	• Egitura: egikaritze-funtzioak (EEF)
207	• Hizkuntza-egitura (HE)
208	• Heldutasun akademikoa (HA)
3. GARAPEN SOZIOEMOZIONALA SUSTATZEN DUTEN ALDAGAIK	
301	• Jaio aurreko lotura (JAL)
302	• Atxikimendu segurua (AS)
303	• Haurren sozializazioa (HS)
304	• Frustrazio onena (FO)
305	• Autonomia (Au)
306	• Autoestimua (Ae)
307	• Emozioen adierazkortasuna eta erregulazioa (EMAE)
308	• Anai-arreben arteko harremanak (AAH)
309	• Hezkuntza-estilo demokratikoa (HED)
310	• Garapen morala (GM)
311	• Afektibitate- eta sexu-hezkuntza (ASH)
4. TESTUINGURU SOZIAL ETA FISIKOAREN ANTOLAKETAREN ALDAGAIK	
401	• Aitaren edo bigarren hazkuntza-figuraren inplikazioa (AHBFI)
402	• Ordezko zaintzaren kalitatea (OZK)
403	• Familia zabalarekiko harremanak (FZH)
404	• Babes-sare sozialak (BSS)
405	• Gurasotasuna babesteko erakunde-baliabideak (GBEB)
406	• Eskolarekiko harremanak (EH)
407	• IKTekiko esposizioa (IE)
408	• Esperientzien aniztasuna (EA)
409	• Osasunerako hezkuntza (OSAH)
410	• Kontsumo arduratsuari buruzko hezkuntza (KAH)
411	• Gurasoen estresa (GE)
412	• Gurasoen arteko gatazka (GG)
413	• Ingurune fisikoaren kalitatea (IFK)

Gurasotasunaren Curriculum Hoberena (GCH) deituriko proposamen teoriko-metodologikoa azken urteotan arlo honetan egin den ikerkuntzan oinarritzen da, familia-testuinguruaren aldagai desberdinek haurraren garapen psikologikoan duten eragina analizatuz. Era berean, kontuan izan behar da familia-testuinguruan ematen diren (edo eman beharko liratekeen) ezaugarriok gurasoen gaitasun kognitibo zein exekutiboen bitartez gauzatuko direla, gehien bat (Arranz et al., 2019), eta hauek sustatuko dutela haurraren garabide osasuntsua.

GCHa osatzen duten aldagai multzoa, erreferentziazko oinarri teorikoa kontutan izanda (Arranz, Oliva, Olabarrieta eta Antolín, 2010; Arranz et al., 2017; Velasco et al., 2014), honako lau dimentsioetan laburbiltzen da (1.4. taula):

- **Tratu Ona:** ez da bakarrik tratu txarrik ez ematea, haratago, amarekin, aitarekin edota beste zaintzaileekin eratuko diren lokarri seguruak bideratu ahal izateko baldintzak eskaintzea da. Era berean, tratu onak suposatzen du emozioen adierazpen eta erregulazio egokia eta, baita ere, autonomia, autoestimua eta erresilientzia sustatzen duten guraso-praktikak erabiltzea (Anaut eta Cyrulnik, 2014; Barudy eta Dantagnan, 2005; DeHart, Pelham eta Tennen, 2006).
- **Garapena Sustatzea** da bigarren dimentsioa. Haurren garapena sustatzeko familia testuinguruan dagoen indarrari dagokio, arlo hauetan zehaztu daitekeena: ikaskuntza estimulatzeko materialen presentzia etxean, familian jolasa praktikatzea (Milteer, Gisnburg eta Mulligan, 2012), ezagutzaren eta hizkuntzaren garapena era egokian estimulatzeko (Lugo-Gil eta Tamis-Lemonda, 2008),

esperientzia anitzak umeei eskaintzea eta ingurune fisikoaren kalitatea bermatzea (Galende, Sánchez de Miguel eta Arranz, 2011).

- Hirugarren dimentsioa Gurasotasunaren Ekologiaren indarrean aurkitzen da eta hauek dira bere aspektu aipagarrienak: familiak duen laguntza soziala, kapital sozialean ikus daitekeena (McPherson, Kerr, McGee, Cheater eta Morgan, 2013), aitaren inplikazioa (Huerta et al., 2013), familia zabalarekiko harremanen kalitatea (Jaeger, 2012) eta, ikerketa honetan bereziki azpimarratu behar den familia-eskolaren arteko kohezkuntza (Crosnoe, 2015). Gurasotasunaren ekologia beste hauetan ere nabari daiteke: gatazkaren edota estres mailaren bitartez eman daitekeen familia barneko tentsioa eta Gurasotasunaren praktika, oro har (Bloomfield y Kendall, 2012; Hanington, Heron, Stein, eta Ramchandani, 2012).

Laugarren eta azken dimentsioa, zeharkakoa ere deitzen dena, Egiturari dagokio: Pourtois eta Desmetek (2006) baieztatzen dute gizakion beharrizan oinarritzkoena dela, gorago aipatu Hamabi Beharrizanen Psikosozialen paradigman. Honek, ziurtasuna eta aurre ikusgarritasuna ematen die seme-alabei eta aspektu hauetan zehaztu daiteke: familiaren arlo guztietan elkarrekintza errutina egonkorrak ematea (elikadura ohiturak, jolasa, elkarrekintza anitzak eta aberasgarriak, eta abar), errutina hauekin lotzen diren erritualak esanguratsutasun emozionala eta kulturala ematen dietenak (Spagnola eta Fiesse, 2007).

1.4. Taula. Gurasotasunaren dimentsioak

	GURASOTASUNAREN DIMENTSIOAK	2. MAILAKO ADIERAZKEAK	GAITASUNAK
EGITURA	TRATU ONA	Atxikimendua sustatzea	Jolas potentziala / Emozioen adierazkortasuna / Neba-arreben arteko harremanen kalitatea / Aitaren inplikazioa / Ordezko zaintzaren kalitatea / Ama-fetu loturaren kalitatea
		Erresilientzia bultzatzea	Mugak ezartzea eta frustrazio optimoa / Autoestima eta Autonomia indartzea
	GARAPENA SUSTATZEA	Garapena estimulatzea	Estimulatzeko materialak / Jolas potentziala / Esperientzia aniztasuna / Garapen kognitiboa estimulatzea / Hizkuntzaren garapena estimulatzea / Heldutasun akademikoa estimulatzea / Osasunean hezi / Neba-arreben arteko harremanen kalitatea / Ingurune fisikoaren eta auzoaren kalitatea / Amaren bularra edoskitzaroan/ Neurotokxikoetara esposiziorik ez / Familia gatazkaren ebazpena
		Guraso profil indartzailea	Teoria inplizitu anbientalistak eta gurasoek haur garapen ezagutzea / Zeharkako gaitasunak: asertibotasuna, komunikazioa, enpatia.
GURASOTASUNA SUSTATZEKO EKOLOGIA	Laguntza soziala	Familia zabalarekin komunikazioa eta sostengu sozialeko sare egonkor eta eraginkorra / Haurren arteko harremanen egonkortasuna/ Eskolarekiko harremanak (kohezkuntza)/ Kapital soziala	
		Familia sistemaren tentsioa	Guraso estresa / Familiaren gatazkaren aurreko esposizioa eta ugaritasuna

EGITURA da beste dimentsioen oinarria, etxeko bizitzako arlo guztietako errutina egonkor batzuetan gauzatzen dena.

Laburbiltzeko, ikerketa honen bi zutabe teoriko nagusi azaldu dira hemen, batetik Haurraren Hamabi Beharrizanen Paradigma eta berarekin estuki lotuta dagoen *Gurasotasunaren Curriculum Hoberena*. Bi argizari hauek, ikerketa honetan oinarritzkoa den haurraren garapenarekiko ikuspegi psikosoziala ulertzea ahalbidetzen dute. Ikuspegi hau hein batean osatzeko, ondorengo kapituluan familia-eskola harremana aztertuko da, aipatu bezala haurraren garapena ez baitagokio soilik familiari.

Behin bi atal hauek aztertuta, arreta jarriko da hizkuntzaren garapena eta familia-eskola harremanean, haurraren ongizate psikosozialean berebiziko garrantzia baitute. Azkenik bi alor hauek jorratzen dituen *Poli Untxia* esku-hartze programan murgiltzeko.

2. FAMILIA-ESKOLA HARREMANA

2. FAMILIA-ESKOLA HARREMANA

2.1. Familia-eskola harremanaren eraginak haurraren garapenean eta eskolaren funtzionamenduan

Ikerlan askoren emaitzek adierazten dute familia-eskola harremanak haurraren garapenean eta eskolaren eraginkortasunean duen eragina. Gaiaren autore klasikoen ekarpenetatik abiatuz, Bronfenbrennerrek (1979, 1986) haurren lorpenetan gurasoen parte hartzearen pisua frogatzen duten datuak aurkeztu ditu. Emaitza hauekin bat datoz Osborn eta Milbankek (1987) Ingalaterran lorturikoak, hau da, gurasoen parte hartzeak eskola dinamikan, ikasleen absentismo eta jokabide nahaste tasa baxuagoak, hizkuntza zein garapen kognitibo hobea eta emaitza akademiko altuagoak aurkezten dituztela (Oliva eta Palacios, 1998).

Dauber eta Epsteinen (1993) eskola eta heziketa programen azterketek ere, testuinguru garrantzitsu hauen antolaketak haurren lorpen, ikaskuntza eta garapenean duen eragina berresan dute. Eskola eraginkorrak lortzeko, gurasoen parte hartzea eta komunitatean integratuak izatea beharrezkoa dela ondorioztatuz (Dauber eta Epstein, 1993; Epstein eta Sheldom, 2006). Gurasoek ikastetxeko dinamikan parte hartzen dutenean, haurren eskola errendimendua, ikastetxearen hezkuntza kalitatea eta hezte funtzioan eraginkortasuna gehitzen dela frogatu da (Davies eta Johnson 1996b; Martinez et al., 2000).

Ikastetxeetan hezkuntza komunitatearen parte hartzeak, haurrei zuzenduriko hezkuntza kalitatea hobetzeaz

gain, irakasleria, eskola eremuko profesional eta gurasoen aberastea eta ikastetxeen eraginkortasuna gehitzen du. Familia-eskola harremanak haurren errendimendua sustatzen duenaren datuak argiak dira (Martínez eta Bededóniz, 2009; Sheridan, Holmes, Smith eta Moen, 2016; Simón eta Echeita, 2012). Gainera, emaitza akademikoez gain, haurrengan garapen osotuagoa eta pertsona bezala garatzeko jarrera zein jokabide positiboak eragiten dituela frogatu da (Martinez et al., 2000; Álvarez eta Martínez, 2016). Zehazki, behatu da familia eta eskola lankidetzaren harremanean aritu eta estrategia adostuak ezartzeko gai direnean haurren kasketak murrizten direla bi esparruetan (Barry eta Santarelli, 2000).

Estatu Batuetako familia-eskola esku-hartzeen azken meta-analisiak ere frogatu dute, familia-eskola harremana sustatzeak haurren jokaeran, gizarte konpetentzietan eta ongizatean dakartzan abantailak (Sheridan, Smith, Moorman-Kim, Beretvas eta Park, 2019). Eta familia-eskola elkarkidetzaren eta harreman osasuntsuak bultzatzen direnean, familian oinarritutako esku-hartzeen arrakasta gehitzen dela baieztatu daiteke (Sheridan eta Moorman-Kim, 2016). Eskola eta familiaren arteko sinergiak haurren garapeneko alderdi ezberdinak sustatzen ditu eta garapen osotua zein aukera berdintasuna lortzeko aukera eskaintzen du (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013).

Irakasleek familia-eskolarekiko duten pertzepzioari dagokionez, Lehen Hezkuntzan familia-eskola komunikazioa eskola porrotaren prebentzioan aldagai garrantzitsu bezala

definitu dute (Oliva eta Palacios, 1998). Bigarren Hezkuntzan ere, eskola porrotetik babesteko faktoreak, batik bat, guraso zein eskolaren jarduerarekin lotu dira eta bien arteko lankidetzaren garrantzia azpimarratu dute. Bai familia zein irakasleriak, bakoitzari dagokion heziketa egoerez eta gazteekiko helburuez hitz egiteko beharra adierazten dute; arazoa ematen denean biltzera mugatu beharrean, egoera ezberdinei aurre egiteko plangintza partekatuak egiteko (Martínez eta Álvarez, 2005; Martínez et al., 2000).

Garapenaren aurreko aldiak aztertuz, esparru ezberdinetako ekarpenek azpimarratu dute jaiotzetik derrigorrezko eskolatzera bitarteko aldiaren garrantzia.

“El acceso a servicios de educación y cuidados de la primera infancia de calidad, universales e integradores beneficia a todos. No solo ayuda a los niños a desarrollar su potencial, sino que también propicia que los padres y otros miembros de la familia participen en actividades conexas de mejora laboral, formación profesional, educación parental o de ocio. Es en la primera infancia cuando la educación puede influir de forma más efectiva en el desarrollo de los niños...”

(Europar Batzordea, 2011, 6.or.).

Euskal Autonomi Erkidegoan derrigorrezko eskolatzearen aurreko aldia zerotik bost urte bitartekoa da. EAEn Haur Hezkuntza (HH), bi urtetatik sei urte bitartekoa, borondatezkoa den arren, haurren gehiengoa HHko bigarren

ziklorako (3–6 urte) eskolatua dago. Beraz, esan daiteke, familien gehiengoak eskolarekiko lehen harremanak haurrak hiru urte dituenean izaten dituela (Eusko Jaurlaritza, 2015). Hala ere, gizartearen antolaketa ikusita, harreman hau denboran lehen haurtzarora (0-2 urte) aurreratzen ari dela pentsa daiteke, haurra Haurreskolan sartzen den momentura.

Beraz, familia-*eskola* elkarkidetzaren oinarriak lehen haurtzaroan, eta EAEn batik bat haurtzaro goiztiarrean, ezartzen dira, hots, Haur Hezkuntza garaian, haurren gehiengoa eta beraien familiak eskolatzen diren momentuan. Lehen eskolatze urteetan, irakasleriaren eta gurasoen jarrera ondorengoetan baino hurbilago eta ohikoagoa da, eta haurraren garapenarekiko partekatzen duten ikuspegia osotuagoa dela esan daiteke (Parra, García, Gomariz eta Hernández, 2014). Denboran aurrera egin ahala, gehienetan, bi sistemen arteko aldentzea emango da haurrerekiko ikuspegia maila akademikora eta lan etorkizunera mugatuz (Martínez eta Álvarez, 2005; Rodríguez-Ruiz, Martínez-Gonzalez eta Rodrigo-López, 2016).

Haur Hezkuntzako programen epe luzeko jarraipenen datuen arabera, haurren lehen garapen aldietan egindako kalitatezko esku-hartzeek, beraien gaitasunak sustatzeaz gain, jatorrizko aukera berdintasun ezari aurre egitea ahalbidetzen dute eta haurtzaro goiztiarrean kristaldutako ezberdintasunetan zehaztu da garapeneko ondorengo aldietako programen eraginkortasun baxuaren zergatia (Heckman, 2008).

2.2. Gaur egungo gizartea eta familia-eskola harremana

Gizarteko aldaketek egoera berriak eragin dituzte eta adin gabekoen beharrianei erantzuteko erronka berriak sortu dira (García-Bacete, 2003; Pourtois eta Desmet, 2006). Hortaz, eskola familiarekin batera helburu eta ardura hezitzaile argia duen testuingurua da, haurrak adin goiztiarretik bertan igarotzen baitu eguneroko denbora tarte handi bat adinkide eta irakasleekin elkar harremanean.

Eredu ekologikoak eta korrante konstruktibistak, haurraren esperientzia goiztiarretan gizarte inguruarekin batera, familia eta eskola testuinguruak kontutan hartzeak daukan garrantzia azpimarratzen du (García-Bacete, 2003; Downer eta Myers, 2010). Bronfenbrennerrek (1979) eredu ekologikoan azaltzen duen bezala, eskola eta familia bezalako bi mikrosistemen arteko elkarreraginak mesosistema osatzen du. Elkarreragin honen indarra azpimarratzekoa da (Solé, 1996), haurrerekiko elkarlanean aritzeko gai direnean garapena eta hezkuntza bultzatzeko duten ahalmena biderkatzen baita eta bere kalitatearen arabera, haur eta familientzat arrisku edo eta babes faktore eta irakasleentzat haien lanarekiko estres edo eta asebetetze iturria izango baita (Simón eta Echeita, 2012).

Arestian aipaturiko aldaketa sozioekonomikoek agerian utzi dute haurren hezkuntza beharriak asetzeko bide berrien beharra. Gizartearen erronketako bat eskola eta familiaren artean bi norabidetako harremanak ezartzea litzateke, gurasoen eta eskolaren arteko komunikazio bideak

eta familien inplikazio maila erraztuko luketenak (Sánchez-Garrote eta Cortada-Pujol, 2017).

Gizartearen antolaketak familiaren eta eskolaren egituraketan eragin zuzena dauka eta, familia eta eskola testuinguruaren arteko ezberdintasunak ageriak diren arren, kultura berekoak diren heinean beraien arteko antzekotasunak nabariak dira. Gainera, kultura berean bizitzeaz gain, bi esparruek beraien jarduera gidatu beharko lukeen helburu nagusi bera dute, hau da, haurren hezkuntza eta garapena sustatzea (Oliva eta Palacios, 1998).

Aldi berean, gizartearen eraldaketak eskolaren demokratizazioa eragin du, gurasoei eskolan parte hartzeko aukera eskaini zaie eta honek bi erakundearen arteko harremanak birdefinitzeko beharra ekarri du (Oliva eta Palacios, 1998). Gurasoek haurren eskolatzean parte hartu nahi duten momentuan irakaslearen eremu profesionaleko muga gainditzen dute eta irakasleek gurasoei haurrei hobeto laguntzeko bideak azaltzen dizkienean familiaren esparruan murgiltzen dira. Elkarkidetzak arrakastatsua lortzeko ezinbestekoa da parte hartzaile guztiak esparruen arteko mugak gainditzeko gai eta prest izatea. Baina elkarkidetzak eta muga gainditzeak onurak eta zailtasunak dakartza (Davies, 1997), beraz, esparruen arteko mugak edo eta balizak argitzeak pertsonarteko harremana eta lankidetzak erraztuko dute (Davies eta Johnson, 1996a; Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013).

2.2.1. Eskolan gurasoen parte hartzea baldintzatzen duten faktoreak

Eskolan gurasoen parte-hartzeaz (Parent Involvement) aritzean, argi izan behar da familiek eskolarekiko era eta intentsitate ezberdinetan aurkezten dituzten hurbilpen jokaerez ari garela (kurtsoko bilerak, eguneroko hartumana, informazio elkartrukea, eskolarako materiala prestatzea, eskolako ekintzetan parte hartzea, etab.). Zenbait autorek, familien inplikazio mailak oinarri hartuta, guraso tipologia ezberdinak deskribatu dituzten arren (Epstein et al., 2002; Grolnick eta Slowiace, 1994), aztergai hori ez da ikerketa honen helburua.

Aipatu bezala, eskolan familien parte-hartzeak, oro har, onurak dakartza haurraren eskolatze prozesuan eta bere garapen psikosozialean. Partaidetza baldintzatzen duten faktoreen artean aipa daitezke haurren hezkuntzan gurasoei dagokienaren errol eraikuntza, haurren eskola arrakastan laguntzeko duten eraginkortasunaren bizipena eta eskola dinamikan parte hartzeko dituzten aukerak (Hoover-Dempsey eta Sandler, 1997). Eredu hau osatzen duten aldagaien inguruko ikerketek eredia baieztatu dute (Whitaker, 2019) eta azken ekarpenetan familien parte hartzea baldintzatzen duten aldagaien artean bizitza-testuingurua (familien gaitasun, ezagutza, denbora eta energia) aldagaiarekiko eskolaren jarrera txertatu dute (Hoover-Dempsey et al., 2005). Aldagai horretan koka daitezke gurasoek eskola sisteman parte hartzeko adierazten dituzten lana eta familia jarduerak uztartzeko zailtasunak, horien artean ordutegi

arazoa delarik nagusia (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González eta Rodrigo, 2016).

Guraso bakoitzak bere guraso jardunaren errola definitzeko duen erak eta norbere eraginkortasunaren igurikapenak, eskolan izango duen parte hartzea baldintzatuko du. Gainera behatu da, faktore hauetan beste gurasoekiko harremanak eragin handia duela eta eskolarekiko aldentzea gutxitu dezakeen faktorea izan daitekeela. Beraz, eskola testuinguruan familien arteko sarea kontutan hartu beharreko baliabidea da (Curry eta Holter, 2019) familia-eskola harremanaren sustapena helburu duten ikerketa zein esku-hartzeetan.

Beste ikerketa batzuk, eskolan gurasoen inplikazioa arriskuan jar dezaketen faktoreen artean, gurasoen hezkuntza maila baxua, amaren depresioa eta guraso bakarra izatea aurkeztu dituzte (Kohl, Lengua eta McMahon, 2000). Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan egindako ondorengo ekarpen batek ere familien maila soziodemografikoak eskolan adierazten duten parte hartzean eragina duela adierazi du, gurasoen baliabide eta formakuntzaren arabera delarik partehartze maila eta bere eraginkortasuna (Hernández-Prados, García-Sanz, Parra-Martínez eta Vicente, 2019).

2.2.2. Eskolaren lana familia–eskola harremanean

Haurraren eskolatzean, familiek, eskolak, hezkuntza sistemak eta komunitateak eragina dutela nabarmena da, horregatik bakoitzak dagokion erantzukizuna hartu edo ahalduntzea beharko luke. Hau da, eskola eraginkorra bultzatzeko politikek eskola eta komunitatea lanean jarri beharko lituzke, gurasoek haurren eskola arrakastan egin ditzaketen ekarpenak bultzatzeko (Hoover–Dempsey et al., 2005), hots, alor honetan familiei dagokien Gurasotasuna sustatzeko.

Literatura zientifikoan azaltzen diren lan gehienak gurasoek eskolarekiko adierazten duten jarreran eta parte hartzean zentratu dira. Ostera murrizak dira irakasleek gurasoen parte hartzea sustatzeko eta familiarekin elkarkidetzan aritzeko dituzten baliabide eta prestakuntzaren ingurukoak (Mcbride, Bae eta Wright, 2002). Irakasleei zuzenduriko ikerketek erakutsi dute, Haur Hezkuntzako irakasleen gehiengoak uste duela beraien lanean gurasoekiko harremanak duen pisua handia dela. Hala ere, sarritan gurasoen parte hartzea sustatzeko eta elkarkidetzak bultzatzeko ez dutela nahikoa formakuntzarik ezta denborarik ere adierazten dute (Mcbride, Bae eta Wright, 2002; Oliva eta Palacios, 1998). Hezitzaileen formakuntzak eta lanaren antolaketak familia–eskola koedukazioa sustatzeko estrategia (Vazquez eta López-Larrosa, 2014), gaitasun eta denbora barne hartu beharko lituzkete (Christenson, 2004; Rodríguez-Ruiz, Martínez-González eta Rodrigo, 2016).

Espainiar estatuan Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako irakasleekin egindako beste ikerketa batetako datuen arabera (García-Bacete, 2006), irakasleak asebeteta azaltzen dira guraso eta eskolaren arteko harremanarekiko. Irakasleen ustez gurasoen errola haurren eskolaratzean ezinbestekoa da eta beraien betebeharrak edo ardura dela behatzen dute, eta familiak beraien elkarkidetzan gehiagotan aritzea eta harremanetan errespetuz jartzea eskatzen dute. Aldi berean, gauzatzeko oztopo bezala, gurasoen denbora falta eta irakaslearekiko familiek adierazten duten mesfidantza adierazten dituzte. Beraien irakasle errolari dagokionez, elkarkidetzaren sustatzeko formakuntzan hutsunea adierazten dute. Muturreko erantzun hauek hausnarketa hau dakarte: familiarekiko harremanean irakasleen asebetetze biziaren ez ote den jarrera “konformista” baten ondorioa. Eta Hornbyk (1990) esandakoarekin bat, guraso eta eskolaren behar eta errekurtsioak kontutan izango dituen eredu berrien beharra adieraziko luke (García-Bacete, 2006).

Eskolan gurasoen partaidetza sustatzeko irakaslearen lana aldatzea dela behatu da, murriztago da haurren ikasketa mailak aurrera egin ahala eta aldiro irakasleek gurasoen traturako formakuntza dutenean. Hortaz, beste ikerketa batzuk gomendatutakoarekin bat, irakasleen oinarrizko ikasketetan familia-eskola gaia txertatu beharko litzateke irakasleek eskolan familien partaidetza erraz dezaten (Vicente, Prados, Sanz eta Martínez, 2017). Haurren beharrei erantzuteko heziketa eredu berrietan

gurasoak eskolarekin lankidetzan ari beharko lirateke, baina horretarako eskolak elkarkidetzaz errazteko eginkizuna txertatu beharko du bere funtzioetan (García-Bacete, Gorriaz eta Cloquell, 2004) eta familien kultura aniztasunarekiko sentibera izan beharko du gurasoen parte hartzea bultzatzeko orduan (Beauregard, Petrakos eta Dupont, 2014). Irakaslearen lana ez da ikasgela eta haurretara soilik mugatzen, nahitaez testuinguru antolatua batean murgilduta aurkitzen da. Beraz, kontutan izan beharko du gizarteko helduekin harremana (Torío-López, 2004) eta, nola ez, haurraren familiako kideekin.

2.2.3. Familia eta eskola esparruen kudeaketa

Epstein en *Esfera Eragileen Gainezarketa* teoriak, “Overlapping Spheres of Influence theory” (1987) haurraren garapen eta ikaskuntza prozesuetan familia, eskola eta komunitatearen ardura partekatua garrantzia azaltzen du, hiru testuinguruek aldibereko eragina dutelarik haurraren ikaskuntzan. Haurraren ikaskuntza eta garapenean era isolatuan edo elkarkidetzan eragin dezakete. Testuinguruaren arteko gainezarketa egokia denean, hots koordinatzeko gai direnean, haurraren garapen, hezkuntza eta ikasketetan onura nabarmenak ditu. Bestalde, komunitate eta familia eremuko kideen arteko harremanek testuinguruaren arteko disonantzia eta elkarkidetzaz gutxitu edo areagotu dezakete, honek haurraren garapen osotuan dakartzan onura eta kalteekin. Beraz, eskola eraginkorraren osagai nagusiak gurasoak inplikaturik eta komunitatean integraturik egotea dira (Dauber eta Epstein, 1993).

Familia eta eskolaren arteko kudeaketaren araberakoa izango da esparruen arteko *jarraikortasuna* (Oliva eta Palacios, 1998). Garapen prozesuan, mesosistemaren funtzionamenduak eta haurraren jarraikortasun bizipenak eragin handia dute. Kudeaketa egokiro bideratzean, haurrak bi esparruak bereiziko ditu, bakoitza bere ezaugarriekin baina bien arteko etenik edo kontraesanik gabe, honek garapen prozesuan gidatuko duen egitura sendo eta koherentea eskainiko dio.

Irakasle eta gurasoen bizipenak jasotzen dituzten ikerketen arabera, elkarrekiko mesfidantza eta beldurrak ohikoak dira, kasu askotan elkarkidetza eragozten dute eta honek guztien, eta batik bat, haurren kalterako testuinguruen isolatzea dakar (Rodríguez-Ruiz, Rodrigo-López eta Martínez-González, 2015).

Oro har, eskolako lehen urteetan, hau da, Haur eta Lehen Hezkuntzan, elkarkidetzan aritzea errazagoa denaren bizipena dute. Gainera, Rivera eta Milicicek 2006an baieztatutakoarekin bat, “gurasoek lehen urte hauetan beraien parte hartzea beharrezkoagoa bizi dute eta garai horretan eskolatzean laguntzeko gai sentitzen dira” (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González eta Rodrigo-López, 2016, 2.or.). Horrez gain, familien gehiengoari eskolarekiko elkarkidetza garrantzitsua iruditzen zaio (Palacios eta Oliva, 1998).

Familiak, haurrak eskolan beharko dituen gaitasunak prestatu eta bultzatu ditzake eta eskolaren esku dago etxetik haurrak dakartzan errekurtsioei emango zaien

erabilgarritasuna (Symeou, 2006). Hala ere, errealitatean elkarkidetza baxua da; esan genezake Lehen Hezkuntzan familia-eskola harremana kasu askotan ikasturteko bi edo hiru ohiko bileretara mugatzen dela eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan datuen gainbehera oraindik nabarmenagoa dela. Garai honetako harremana nagusiki mugatzen da errendimendu akademikora, porrotaren kontrolera, absentismora eta lan orientaziora (García-Bacete, 2003; Martínez eta Álvarez, 2005; Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014).

Bai irakasle zein familiek adierazten dute elkarkidetza lortu eta sendotzea zaila dela. Aurkezturiko zailtasun nagusiak dira lanaren zein eskolaren ordutegia antolatzea (Domínguez Martínez, 2010) eta familia eta irakasleen ordutegien uztartzea (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González eta Rodrigo- López, 2016).

Gaur egungo datu zehatzik eskura egon ez arren, EAEn familia-eskola elkarkidetzaren praktikan oraindik hutsune handia dagoela nabaria da, sarri askotan familia-eskola harremana ikasturtean araututako bileretara edo eta egoera berezietan bata bestea informatzeko oharretara mugatzen delarik. Sustatzearen aldeko ebidentzia zientifikoak ageriak diren arren, ez da neurri zehatz egituraturik abian jarri. Esan daiteke ikerlari ezberdinek iraganean familia-eskola harremanean behaturiko hutsuneak hor dirautela. Hau da, batik bat esperientzia bolondresak, bat-batekoak eta jarraipen gabekoak direla (Alvarez, 1999), beraien inguruko jarraipen eta ikerketa eskasa izan dela, hau da, hutsune

metodologiko asko eta praktika era ulerkorrean bideratu ahal izateko marko kontzeptual eskasa adierazten dutela (García-Bacete, 2003).

García-Bacetek, gaiaren inguruko ikerketa ezberdinen ekarpenetan oinarrituz (Álvarez, 1999; Aranguren, 2002; Martínez, 1996; Parellada, 2002), familia-eskola arteko elkarkidetza saiakerak eraginkorragoak izateko marko proposamen hau egiten du (García-Bacete, 2003, 435.or.):

- Haurraren eskolako bizimodua etxetik ezin dela berezitu ulertzeak familia-eskola elkarkidetza ezinbesteko izatea dakar. Ondorioz, eskolak haurraren eta familien beharren zerbitzura dagoen dimentsioa hartzen du eta hauek haurraren errendimendua errazteko baliabideak dira. Lehen helburua litzateke komunikazioa hobetzea eta informazio elkartrukerako dauden tresnen inguruko hausnarketa egitea.
- Gurasoen inplikazio era ezberdinak kontutan hartzea. Helburua da guraso eta irakasleek bideragarri ikusten dutenaren arabera akordio bat lortzea da.
- Ikastetxeko antolaketa motak gurasoen parte hartzean duen eragina kontutan izatea.
- Gurasoentzat interesgarriena eta partaidetza pizten duena seme/alabarekin zerikusia duena dela argi izatea. Hori horrela, programek gurasoen beharrei erantzun beharko liekete, arazoetan zentratu beharrean.

- Irakasleen prestakuntzak, komunikazio gaitasun eta familiekin elkarkidetza sustatzeko trebakuntza txertatzea, eta baita Martinez-Gonzalezek (2000) proposatutako guraso eta irakasleen lankidetzan oinarritutako ikerketa-akzio metodologia aplikatzea ere, eskola-familia harremanak dinamizatzeko era bezala.
- Gobernu eta lege alorretik guraso-eskola lankidetzak ahalbidetzeko neurriak abian jartzea.

Symeouk (2006) ere azpimarratzen du haurren eskolatzean familia-eskolaren eragina zehazki azaltzeko ikerketen beharra eta irakasleen prestakuntza zein laguntzara zuzenduriko politikak abian jartzearen garrantzia. Ikasleen artean aukera berdintasuna eman dadin, familia ezberdinak (beraien aniztasuna kontutan izanez) eskolara erakarri behar dira, beraiekin eraginkorki komunikatu eta aurkezten dituzten beharrak asetzeko. Gurasoei dagokienez, prestakuntza proposatzen du hezte gaitasunen garapenean eta erakunde ezberdinetako baliabideei probetxua atera diezaieten.

Beraz, irakasleen prestakuntza eta oinarrizko funtzioetan txertatu beharko lirateke baterako hezkuntza sustatzeko gaitasunen trebakuntza eta ekintza, irakasle laneko atal garrantzitsu gisa, momentuan dagoenaren sentiberatasun eta ikuspegi pertsonalaren araberakoa izan ez dadin. Denboran mantenduko den ohiko eskola funtzionamenduko osagaia izan dadin, Garcia-Bacetek (2003) adierazi bezala, elkarkidetzak "enmarkatu, orientatu,

lideratu eta sistematizatzeko esfortzua egin beharko litzateke” (434. or.).

Familia-eskola elkarkidetza emateko gainditu beharreko oztopoen artean Fishek (1990) deskribatutako hauek aurki ditzakegu: lehena pentsamoldearena da, hots, irakasle batzuk ez dira gurasoen parte hartzearen aldekoak, eta guraso batzuk funtzio guztiak eskolan delegatzeko joera adierazten dute; bigarrena jarrerarena da, honek taldeen arteko lehiakortasuna, lurraldetasuna eta baloreen gatazka bilduko lituzke. Hirugarren oztopoa arazo logistikoena litzateke, hau da, denbora falta, lan baimenak, zaintzaileak edo eta eskolarako garraio beharra, familia egitura, ama edo aita bakarrak izatea eta abar; eta azkenak komunikatzeko gaitasun ezberdinak bilduko lituzke (Garcia-Bacete, 2006). Beha daiteke oztopo hauek gaur egungo familia-eskola harremanetan hor dirautela.

Arestian aztertutako familia-eskola harremanaren inguruko ekarpen zientifikoetan oinarrituz, erakunde eta administrazio publikoek bere sustapenerako ekimenak abian jarri dituzte. Hori horrela, Europar Kontseiluak, haurren babeserako gomendatzen dituen jardueren artean, haurren bilakaera akademikoa bultzatu eta eskola uztea ekiditeko haurrentzat eta gurasoentzat programak zehazteaz gain, ikastetxe eta familien arteko elkarkidetza sustatzeko programen beharra adierazten du (Europar Batzordea, 2006).

Haurtzaroko hezkuntza munduko estatu askoren lehentasun politikoa bilakatu da, epe luzera gizarte eta ekonomi onurak baitakartza. Hori horrela, *Organización para*

la *Cooperación del Desarrollo Económico* (OCDE) erakundeak *Early Childhood Education and Care* (ECEC) proiektua abian jarri du, hezkuntza eta ikaskuntzara zuzenduriko politika eraginkor eta efizienteak garatzeko, esperientzia eta praktika onak elkartrukatu, beharrak zehaztu eta metodologia berriak diseinatzeko. Erakunde honek, jada 1997an, familia-eskola harremana aztertuz, “family-school partnership” kontzeptua horrela definitu zuen; “proceso que conlleva que padres y profesores aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada parte puede aportar a la relación” (García-Bacete, 2003, 435.or.; OCDE, 1997). Baieztapen honen ekarpen nagusia, bi sistemen arteko harremana baino haratagoko planteamendua egitea da, hots, bi sistemen parte hartzea aktiboa azpimarratzen da, bakoitzak eskain dezakeena baloratu eta elkarrekin lan egiten ikastea eskatzen duena.

Haurren ongizatea bultzatzeko orduan eskolak bere funtzioen artean onartu behar du familiekiko eta auzoarekiko elkarlana, familiek, gurasotasun jardueren artean, eskolarekin eta komunitatearekin elkarlana txertatu beharko dituen bezala. Eta heziketa komunitateko prozesu gisa ulertzen badugu, familia eta eskolaz gain, gizarteko eragile ezberdinek haurraren garapen osotua sustatzeko haurraren inguruko erakundeekin lankidetzan aritu eta behar diren baliabideak eskaini beharko dituzte (Sanders, 2001; Sanders eta Epstein, 2005). Partaide guzti hauek komunitate hezitzailea osatzeko, komunitate guztiak hezten baitu (Alvarez, 1999.) Honekin bat dator garapen psikosoziala

sustatu eta pertsona askeak hezteko *Hezkuntza Hirien* proposamena (AIFREF, 2015). Honek, desberdintasun sozialak ebazteko gizarteko eragile guztien arteko elkarlana, hots, koedukazioa proposatzen du. Eredu honen jatorria “Parents Partenaires de l’éducation” esperientzian aurkitzen da eta koedukazioan aritzeko gakoak aurkezten ditu, Hezkuntza Hiriak, Askatasunerako Hiriak edo Erresilientzia Hiriak eraikitzeke zutabe gisa. Nazioartean Hezkuntza Hirien sarea eratu da, lurralde desberdinetako (Belgika, Espainia, Frantzia, Italia, Portugal eta Quebec) hiri askoren parte hartzearekin (Pourtois, Della Piana eta Desmet, 2016).

2.3. Familia eta eskolaren arteko baterako heziketaren ikuspegi berria: koedukazioa

2.3.1. Koedukazioaren definizioa

Ikerketa honetan, arreta familia–eskola mikrosisteman zehaztu da. Hala ere, eredu ekologikoa jarraiki, ezin ahaz daiteke mikrosistema hau exosistema (auzoa, zerbitzuak, etab.) eta makrosistema baten barnean eta eraginpean dagoela. Hori horrela, Pourtois, Desmet eta Lahayek (2011) kohezkuntza edo eta koedukazioa horrela definitzen dute:

Hezkuntza arloan, akzio adostua litzateke. Honek gurasoak, irakasleak, gizarte zerbitzu anitzak, enpresak etab. ekintza hezitzaileak aurrera eramatea barne hartzen du, bakoitzak bere heziketa lana duelarik. Hortik abiatuta, koedukazioa helburu, indar, programa, proiektu, erronka, eragin... ezberdin horiek konbinatzean

datza. Beraz, koedukazioa aktore hauek burutzen duten lan hezitzailea funtzionatzen jartzean datza, esfortzu guztiak koordinatuz, osatu, gehitu eta hedatzekotan, oro har batak bestea estimulatzuz, beti ere batak bestearekiko errespetua oinarri hartuta; ez da irakasleak gurasoak heztera behartzea edo eta gurasoak eskolan “sartzea”. (Réseau International de Cités de l'Éducation, RICEko estatutuak, 2013).

Euskaraz, HAEZI ikerketa taldeak koedukazio terminoaren sinonimotzat baterako-hezkuntza edo kohezkuntza proposatzen ditu. “Hezkidetza” terminoa alde batetara utzi da, sexuen berdintasun alorrean erabili ohi delako eta gizarteak batik bat esangura horrekin erabiltzen duelako.

Ikerketarako ezinbestekoa estimatu da “koedukazio” terminoa zehaztea eta definitzea, giza prozesu ezberdinak deskribatzeko erabilia baita. Hortaz, koedukazioa haurren hezkuntzara zuzenduriko gizarte eragile ezberdinek elkarkidetzan buruturiko jarduera gisa definitzen da. Eta bere gauzatzean estamentu bakoitzak haurren heziketan zeresana duela, dagokion ardura bereganatu behar duela eta bere esparrutik lan hezitzaileak abian jarri behar dituela azpimarratzen du.

Familia eta eskola mikrosistemetan arreta jartzen bada, euskaraz familia-eskola koedukazioa, familia-eskola kohezkuntza, edo eta familia-eskolaren arteko baterako

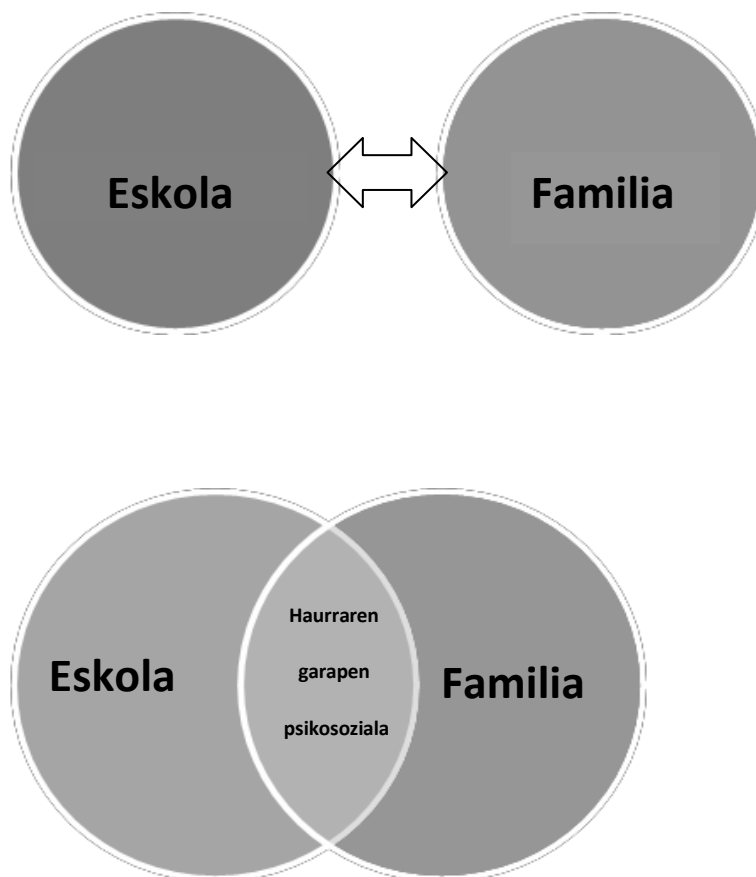
hezkuntza terminoak erabiltzea proposatzen da. Sinonimotzat hartuko diren arren, lan honetan nagusiki “familia-eskola koedukazioa” erabiliko da².

Familia-eskola koedukazioak, haurraren garapenean bi eremuen elkarkidetzat eta ardura partekatua adierazten du, haurraren ongizate eta garapenera zuzenduriko bi mikrosistemen arteko ekintza bateratu eta ardura partekatu gisa. Kohezkuntzarako, bakoitzaren eginbeharra eta errealitatea argitu eta bien arteko esparru amankomuna zehaztu behar da.

Beraz, baterako hezkuntza eta ikastetxearen eta familiaren arteko harremana ez dira gauza bera (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013). Familia-eskola koedukazioa familia eta eskolaren arteko komunikazioa, kolaborazioa eta familiaren parte-hartzea (parent involvement) baino haratago doa, bi norantzazkoa da eta gauzatzeko ezinbestekoa da alderdi bien parte hartze aktiboa.

Ikastetxearen eta familiaren artean harremana egon arren, eskola eta familia inguruneak modu independentean hezten dute. Kasu hauetan, gurasoak eta irakasleak harremanetan jartzen dira baina ez dute zertan haurraren garapen psikosozialari dagokion helbururik adostu behar. Familia-eskola harremanak ez du lankidetzat eta ardura partekaturik eskatzen, eta gurasoek eta irakasleek ez dute adosten haurra erdigunean kokatzeko era (2.1. Irudia).

² Frantsesez “*école-famille coéducation*”, gazteleraz “*coeducación familia-escola*” edo eta “*partenariado*” (García-Bacete eta Martínez-González, 2006, 241.or.), eta ingelesez “*family-school partnership*” terminoak.

2.1. Irudia. *Familia-**eskola** koedukazioaren eredia*

Ikastetxearen eta familiaren arteko harremanak garrantzitsuak dira, batera hezteko edo eta koedukazioan aritzeko aurretiazko baldintzat har daitezke (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019). Hemen sartuko lirateke harremanen oinarrizko faktoreak, besteak beste, elkarrekiko konfiantza, komunikazioa (Adams eta Christenson, 1991, Altarejos, 2002) eta errespetua. Kohezkuntza guraso eta irakasleen arteko harreman landua da, bere ardatza haurren premia psikosozialak eta garapen osotuaren lorpenerako ekimenak dira, bakoitzaren ekintza eremua eta jakintzak errespetatuta. “Irakasleek eta gurasoek batera hezten dute

biek haurraren premiak kontuan hartzen dituztenean, betiere, beren ekintza eremuak eta dagokien jakintzak errespetatuta.” (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019, 17 or.).

Muchos expertos han propuesto el término "partenariado" ("partnership", Alleksaht-Snider, Martínez- González, y Phtiaka, 1996; Epstein, 1997; Macbeth, y Ravn, 1994; Martínez-González, Rodríguez-Ruíz, Pérez-Herrero y Torío-López, 2005) para referirse al proceso que conlleva que padres y profesorado aprendan a trabajar juntos, valorando que cada parte puede aportar a esta relación (García-Bacete, Martínez-González, 2006, 214. or.)

Ikaskuntzak bi esparruetan egiten diren arren, irakaslearen lana ikuspegi didaktikoa eta ebaluazio hezigarriak bideratuko du, hau da, jakintza esplizitua sustatzea. Familiaren hezteko modua informalago eta inplizituagoa da, plazerezko edo alderdi ludikoa nagusituz. Bi heziketa hauen aberastasuna ez da bata bestea ordezkatzea, osatzea baizik.

Hona hemen, 2.1. taulan, heziketan bi testuinguruen arteko konparaketa:

2.1. Taula

Familia eta eskolaren heziketaren ezaugarriak

ESKOLAN	ETXEAN
Hezkuntza formala, zatikatua eta testuinguru gabekoagoa	Ez formala. Ohiko testuinguruan, orokorrago, praktiko eta esanahi emozional handiagoa
Hezkuntza-heburuen arabera	Eguneroko bizimodura lotuta
Taldekoa	Pertsonalizatua-diadikoa
Testuinguru gabeko hizkuntza	Testuingurukoa
Berdinekin harreman ohikoak	Familiaren arabera
Ikaskuntza hitz-trukearen bidez . Helduak printzipio orokorrak hitzez adieraziko dizkio	Ikaskuntza jokabidea behatuz, imitatuz (modelatze) eta froga/erakustaldi bidez irakatsi
Hizkuntza (hiztegia, diskurtso egitura, ikasteko estrategiak) testuinguru jakin gabekoa	Batik bat testuinguruarekin lotua
Erantzukizun handiagoa ezagutza akademikoak helarazten (eduki akademikoak, hizkuntza idatzia eta matematika.)	Alderdi afektiboak pisu gehiago Erantzukizun handiagoa: auto-kontzeptu, gizarte gaitasun, garapen morala, psikomotrizitatea, ahalmen sortzailea eta zenbait gaitasun kognitibotan.

Oliva eta Palacios, 1998 (Rodrigo eta Palacios- Familia eta Giza Garapena liburuan, 2001)

Testuinguruen arteko ezberdintasuna onartu eta osagarritasunaren aldeko jarrera da aberasgarria. Baina balioak kontrajarriak direnean, bi testuinguruen arteko jarraikortasuna eten eta eskolarekiko egokitzapena kaltetu daiteke. Hau horrela, haurrak guraso eta irakaslearen artean errespetua eta elkarkidetzatza behatzen badu, bere bizipena bi sistemen arteko jarraipena izango da eta honek bere hezte prozesurako egitura sendo eta koherentea eskainiko dio.

Familia eskolako dinamikan inplikatzeko den heinean, haurrari bertan gauzatzen dena garrantzitsua dela jakinarazten zaio. Aldi berean, haurraren garapen testuinguruetan (eskolan, familian eta komunitatean) familiaren presentzia beharrezkoa da.

Gurasoek, eskolan, haurraren eguneroko gaitasun, lehentasun eta zaletasunen berri eman behar diete irakasleei, baita haurrarentzat garrantzitsuak izan daitezkeen familiako ohitura, balio eta aldaketan berri ere. Informazio elkartruke honen bidez, bai familia eta bai irakasleek haurrarekiko ezagutza osatuko dute, testuinguru bakoitzeko ezaugarrien arabera moldatzen baita haurraren izaera eta jokaera.

2.3.2. Koedukazioan abiarazteko proposamena

Prozesu honen ezinbesteko oinarria bestearen momentuko jarduerarekiko hurbilpenean errespetuzko jarrera azaltzea da, konfiantzazko lankidetzaren giroa sor dadin eta elkar egokiro komunikatzeko oinarriak ezarri daitezkeen. Prozesu honen indar motibatzaile nagusia bien helmuga partekatua da, hau da, haurraren garapen osotua lortzea.

Aldi berean irakasle eta gurasoen hartu-emana ongi bideratzearen bizipenak, eskola, familia eta haurrarentzat dakartzan abantailak behatzea eta bakoitzaren errolarekiko ahalduntzea eta asebetetzea dakar, kohezkuntzan eraginkor sentituz.

Arestian aipatu bezala, “bi ingurune hauek, ikastetxea eta familia, ez dira iragazgaitzak bata bestearengandik. Bizi ingurune horiek elkarren artean ‘sartze’ horretatik sor

daitezke tentsioak” (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019, 19.or.). Helburu hau lortzeko prozesua ahalik eta eraginkorrena izan dadin, ezinbestekoa da bakoitzari dagozkion funtzioak bereiztea, norbere ardurak eta eginbeharrak bereganatzea eta elkarlanean aritzeko oinarriak zehaztea (Zer egin dezakegu elkarrekin?, eta nola?). Poli Untxiaren programako gida didaktikoan (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019, 19.or.) “Eraginkortasunez eta lasai elkarrekin hezteko balizak” aurkezten dira:

- “Batera hezteak ez da batera irakastea”, bakoitzak transmititzen dituen jakintzekiko errespetua beharrezkoa da.
- “Baterako hezkuntza ez da batera kudeatzea”, hau da, esparru bakoitzak bere antolaketa darama.
- “Baterako hezkuntza ez da familia hezteak, ez datza familiako jarduna kontrolatzean”.

Baterako hezkuntzak leku desberdinak zehaztea dakar, talde batek bestearen boterea hartzeko arriskuak saihesteko: ikasgela ikaslearen eta irakaslearen lekua da; etxea, haurarena eta familiarena. Eskola esparruko arauak irakasleei eta eskola instituzioari dagozkie. Horiek eremu jakin horretan dira baliozkoak soilik. Zenbait baliza errespetatzearen baldintzarekin, baterako hezkuntzak aukera ematen du ikastetxearen eta familiaren artean lankidetzan aritzeko, eta lankidetzak horretan,

komunikazioak haurraren/ikaslearen garapen psikosoziala ekartzen du” (Humbreeck, Lahaye, Balsamo eta Pourtois, 2006).

Laburbilduz, kohezkuntza gauzatzeko beharrezkoa da bakoitzaren esparrua eta funtzioak argi izatea. Elkarrekiko tratua errespetuz abiaraztea, elkarrekiko konfiantzazko harremana eraiki dadin. Horrela, haurraren garapen osotua lortzeko ekimenak zehaztu, eta esparru bakoitzaren momentuko indar-gune eta ahuleziak partekatu. Forest eta Bacetek (2006) proposaturiko *elkarrekiko ahalduntzea* sustatzea, hots, norbere errealitateko baliabideak ezagutaraztea baterako erabakiak hartzeko. Horretarako argi izanda proposamen orokor eta unibertsalak alde batetara utzi eta beraiek izango direla beraien kohezkuntza prozesu propioa eraikiko dutenak.

Familiak eta gurasoek, beraien helburu nagusia haurraren garapen osotua dela adostu ondoren, jarraian azaltzen diren alorrak argitu eta zehaztuz hasi beharko lukete koedukazio prozesua. Esparru bakoitzaren funtzioak, ardurak eta errealitatea zehazteko, bi noranzkotan erantzun beharko liratekeen galdera hauek proposatzen dira:

- Zer da zuretzat haurraren garapen osotua edo eta garapen psikosoziala?
- Zeintzuk dira zure funtzioak haurraren garapen osotua sustatzeko?
- Zeintzuk dira gaur egun betetzen dituzun funtzioak?

- Nolakoa da beste esparruarekiko (familiarekiko edo eskolarekiko) duzun hartu- emana?
- Haurraren garapen psikosoziala sustatzeko beste esparruarekiko hartu emana zein izan beharko litzateke?
- Zeintzuk dira eskura dituzuen baliabideak?
- Zeintzuk dira praktikan aurkitutako mugak? Nola gaindi daitezke?

Egungo errealitatea eta eskura dauden baliabideak kontutan izanda, esparru amankomuna adostu beharko litzateke, hau da, dagoenetik abiatuz helburu partekatuak eta elkarkidetzaz zehaztu behar da, “elkarrekin zer egin genezake” galdera orokorrari erantzungo liokeena.

Prozesu honetan planteamendu errealistak egitea gomendatzen da, hau da, erraz lortu ahal diren helburu txiki eta akzio konkretuetatik abiatzea, honek parte hartzaileen bizipen positibo eta jarrera baikorrak eragingo ditu, hala nola, elkarrekin ekintzak egiteko gai direla sentitu, norbere errolarekiko asebetetu eta ahaldundu, hurrengo helburu konplexuago bat lortzeko motibazioz betez.

Prozesu hau gauzatzeko orduan zeharkako osagai edo aldagai transbertsalak sartzen dira jokoan, hala nola, bestearekiko igurikapenak, aldeztasunetik izandako bizipenak, baloreak, komunikazioa, haurraren ikuspegia eta abar. Familia eta eskolako kideekin aldagai hauen lanketek prozesua erraztuko dute eta, sakonki esku-hartzeko baldintzarik eman ezean, ezinbestekoa da bi esparruen arteko hurbilpena errespetuz eta epaitu gabe egitea, bada ere

bestearen errealitatea eta mugak ezagutzeko. Kasu askotan bestearen egoera hurbiletik ezagutzeak eta gurea ezagutaraztean, enpatia bizipena aktibatu eta bestearen jardutearen zergatia hobeto ulertzea dakar. Honek, konfiantzazko harreman bat ezartzeko aukerak gehitzen ditu, bestearekiko arbuiatze jarrera gutxituz.

Behin familia-eskolaren arteko lankidetzak oinarriak ezarrita, giza harreman guztiak bezala izaera dinamiko eta aldakorra duela onartu eta denboran mantentzea garrantzitsua da, hau da, eskolako lehen urteetan abian jarri eta eskolatze prozesu osoan zehar mantenduko dena. Haurraren garapenaldi eta beharretara irakasle eta gurasoen jarduerak moldatzen diren bezala, familia-eskola koedukazioa ere denboran eraldatzen joan behar da. Baina honek ez du esan nahi beharrik ez dagoenik, lankidetzak jarduerara eraldatu behar dela baizik.

Aldi berean, koedukazio jarduerak egituratuak izatea eta beraien eraginkortasuna aztertzea funtsezkoa da, ez daitezkeen momentuan dagoen profesional edo gurasoaren esker onaren edo eta esfortzuaren menpeko jarduerara isolatu hutsak izan. Eta garrantzitsua da, baita ere, funtzionamendu eraldaketan egindako ahaleginak izan dituen emaitzak ezagutzea. Behin abian daudela ere, beraien jarraipen eta gainbegiraketa burutzea ezinbestekoa da, alor bakoitzeko beharretara egokituz eta denboran beraien iraupena ziurtatzeko errekurtsioak abian jarri.

Honetaz gain, familiek eta eskolek koedukazioa gauzatzeko prozesuan murgildurik dauden egitura

sozioekonomikoan aurkitzen dituzten mugak zehaztu eta gainditzeko neurriak aldarrikatu behar dizkie gizarte eta administrazioari, gurasoek lana eta familia eginkizuna uzta dezaten (ordutegi malgutasuna eta baimenak) eta eskolako langileek kohezkuntza sustatzeko baliabideak izan ditzaten (denbora eta prestakuntza).

Bosgarren kapituluan, familia-eskola kohezkuntza sustatzeko *Poli Untxia* esku-hartze programa deskribatuko da eta bere aplikazio praktikoan gauzatutako ikerketa-ekintza esperientziaren inguruko xehetasunen berri emango da.

3. HAURRAREN HIZKUNTZAREN GARAPENA ETA BERE INGURUNE HURBILA (FAMILIA ETA ESKOLA)

3. HAURRAREN HIZKUNTZAREN GARAPENA ETA BERE INGURUNE HURBILA (FAMILIA ETA ESKOLA)

3.1.Hizkuntza: gizakion lanabes garrantzitsua

Hizkuntza ezinbesteko tresna da gizakiarentzat inguratzen duen mundura egokitzeko. Gizakiak hitzaren bidez bere barne mundua eta esperientziak kodetu, oroimenean gorde, antolatu eta erabil ditzake, norbere baitan zein gizartearekin elkarrekintzan. Hau da, lanabes horretaz baliatuz inguratzen duen mundua eta bere barne munduko bizipenak (psikismoa) irudikatu, izendatu, antolatu eta adierazi ditzake, eta honek aukera eskaintzen dio inguruko pertsonekin elkar komunikatu eta gizartean bizitzeko (Vigotsky, 1978).

Beraz, hizkuntza lanabes psikologiko garrantzitsua da psikismoaren antolaketa eta barne zein kanpo munduaren arteko bitartekaritzarako, haurraren garapen kognitiboan hizkuntzaren eskurapenak eragin handia duelarik (Bruner, 1984, 1986; Erriondo, Isasi eta Rodriguez, 1993; Piaget, 1931; Serra, Serrat, Solé, Bel eta Aparici, 2000; Vigotsky, 1934).

Gaur egun hizkuntzaren garapenaren abiapuntua haurrak entzuteko gaitasuna duen momentuan zehazten da, garapen normalizatuan haur guztiek hizkuntza garatzeko sortzetiko mekanismo eta prestutasuna dutela baieztatu daiteke. Hala ere, garapen egokia emateko aurrebaldintza honi gehitu behar zaio haurrak ingurutik jasotzen duen estimulazioa. Gizarte elkarrekintzan haurrak jokoan jarriko

ditu berezko gaitasunok eta ondorengo hizkuntzaren garapena interakzio hauen aberastasunaren arabera izango da (Lizaso, Acha, Reizabal eta García, 2017). Beraz, hizkuntzaren garapenean, haurrak jarduera aktiboa du eta beraz gauzatzeko beharrezkoa da inguruarekin elkarrekintza.

Hizkuntza etengabeko prozesu bio-psiko-sozial konplexu baten emaitza da, hain zuzen ere kultura, hizkuntza eta pentsamendua osatzen duten aldagai ezberdinen arteko elkarreaginaren emaitza (Serra et al., 2000). Areago, gizakiaren izatean hizkuntzak dituen funtzio kognitiboez gain, azpimarratzekoa da bere garrantzia garapen afektibo eta sozialean (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013).

Ondorioz ezinbestekoa da, Vigotskyren ekarpenekin bat, haurraren hizkuntzaren garapena aztertzeke orduan beraz gauzatzen den kulturako ezaugarriak present izatea, hau da ingurua eta garaia.

3.2. Haurraren ingurune hurbila eta hizkuntzaren garapena

Haurrak inguratzen duen hurbileko munduan jokoan jartzen ditu bere sortzetiko gaitasunak eta gizartearekiko elkarrekintzaren arabera izango da bere hizkuntzaren garapena. Beraz, haurra murgilduta dagoen gizarte ingurunearen ezaugarriek bere hizkuntzaren garapena zehaztuko dute, haurrak inguratzen duen kulturaren ondare lexikala xurgatuko duelarik.

Aurreko ataletan adierazi bezala, gaur egungo gizartean haurraren garapen psikosoziala ziurtatzeko erronka berriak suertatu dira, beharizan berrien estalduran Gurasotasuna

eta familia–eskola kohezkuntzak zeresan handia dutelarik. Haurraren garapen osotua ziurtatzeko inguruko helduek eta osatzen dituzten erakunde ezberdinek elkarlanean egiten dituzten lanak haurraren etorkizuneko ongizatea baldintzatuko baitute.

Aztergai dugun ikerketa honen helburua haurra murgilduta dagoen familia eta eskola inguruneek eta beraien arteko elkarrekintzek hizkuntzaren garapenean duten eragina aztertzean datza, zehazki lexikoaren eskurapen eta sustapenean. Azterketa hau osotasunean gauzatu ahal izateko beharrezkoa estimatzen da gizarteko ezaugarrien artean tokian tokiko egoera soziolinguistikoa kontutan hartzea.

“...tokian tokiko gizartearen hizkuntza nahiz hezkuntza motak bertan ekoizten diren ezaguera moten ulerkuntzarako ezinbesteko gakoak bihurtzen dira (Luria, 1974)” (Erriondo, Isasi eta Rodriguez, 1993, 16 or.).

3.3.Egoera soziolinguistikoa

3.3.1.Euskal Autonomi Erkidegoko lurraldean

Euskal Autonomi Erkidegoko (EAE) egoera soziolinguistikoa etengabe egokitzen ari da. Hortaz, euskal kulturaren askotariko egoerak aurki daitezke, hizkuntza, normalkuntza prozesuan murgilduta baitago (Erriondo, Isasi eta Garagorri, 1998). Euskara, nahiz eta erro zaharrekoa hizkuntza izan, etengabeko eraldaketan dagoen hizkuntza bizia da. Kontuan hartu behar da, adibidez, euskararen

normalizazio prozesua hezkuntzan orain dela 50 urte abiatu zela, euskararen estandarizazio prozesuarekin batera. 1968an hasi zen Euskara idatziaren arautegiaren akordioa “Euskara Literarioa”, hots, gerora Euskaltzaindiak hobetsitako “Euskara Batua”.

Azken urteotan, bada, hizkuntza aldaketa sakonak gertatu dira. Horrek ekarri du, besteak beste, euskal kulturaren askotariko egoerak agertzea. Euskara, frantsesa eta, batik bat, gaztelera hizkuntzekin ukipen egoeran bizi da. EAEn euskara eta gaztelaren arteko ukipen egoeran bizi gara. Diglosia egoera horretan, hizkuntzen elkarren arteko ukipen egoera, ez da orekatua, asimetrikoa baizik. Hau da, euskara hizkuntza ofiziala den arren oraindik gehienetan gaztelaren erabilpena nagusitzen zaio, honek berarekin dakartzan egoera soziolinguistiko ezberdinen zailtasunekin. Ereku jakin batzuetan, osasun zerbitzuetan eta estatuko administrazioetan besteak beste, gaztelera guztiz beharrezkoa da jardun ahal izateko.

EAEko egoera soziolinguistikoa hizkuntzen arteko ukipen egoera dena delakoa izanda, *elebiduntasun* eta *elebitasuna* kontutan izan beharreko aldagaiak dira, ikerketa ezberdinek frogatu baitute beraien eragina garapen kognitibo eta linguistikoan (Gorostiaga eta Balluerka, 2000). Ikerketa honen helburua ez da aldagai hauen azterketa, baina lorturiko ondorioak adierazgarriak izan daitezen, Isasik eta Erriondok (1994) egindako bereizketan oinarritu dira ezarritako kontrol neurriak:

- Elebitasunak oinarrian ikuspegi soziologikoa dauka, hots, hizkuntza giza talde bati dagokio eta lurralde batean bi hizkuntza daudenean bertako hizkuntza errealitatea deskribatzeko erabiliko da.
- Ostera, elebiduntasunak oinarrian ikuspegi psikologikoa du, hots, norbanakoaren *hizkuntza-egoera* eta bere garapen linguistikoari dagokio.

Era laburrean esanda, elebitasunak tokiari erreferentzia egiten dion bitartean elebiduntasunak pertsonari. Aldi berean, esku-hartze programaren egokitzapen prozesua egiteko eta kanpo-balotasuna ziurtatzeko, programaren sorterriko eta aplikatu den lurraldeko ezaugarriak kontutan hartu dira.

3.3.2. Egoera soziolinguistikoa esku-hartze programaren sorterrian

Poli Untxia esku-hartze programaren jatorria Belgikan sortutako “Polo le lapin” programan aurkitzen da (2008-2013) “Parents Partenaires de l’éducation” ikerketan hain zuzen (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013). Hau, Monseko Unibertsitatean sortu da eta hasiera batean Belgikako zonalde frankofonoko hiri ezberdinetan (Charleroi, Péruwels eta Etterbeck) aplikatu da, ondoren beste herrialde batzuetara hedatu delarik.

Esku-hartze hau biltzen duen ikerketaren helburua haur guztien garapen osotua bultzatzea da. Zehazki, hurrek abiapuntuko egoeran dituzten aldeei edo eta determinismo psikosozial deritzenei aurre egin eta aukera berdintasuna sustatu nahi du. Ikuspegi soziologikotik, immigrazio

prozesuek eraginda, lurralde honetan frantsesaz gain hizkuntza asko aurki daitezke (hizkuntza anizdun egoera) eta haur zein gazteak egoera konplexuan aurkitzen dira beraien esparru nagusien arteko etenean edo eta jarraikortasun ezean murgilduta.

Bertako hurrei dagokienez, ikerketako datuek zehazten duten aldeetako bat erabiltzen duten hitz kopurua da. Jada Haur Hezkuntzako etapa amaieran ezberdintasun esanguratsuak behatu dituzte hurrek frantsesaz maneiatzen dituzten hitz kopuruaren artean, haur batzuk 800 hitz dominatzen dituzten bitartean beste batzuk hitz kopuru bikoitza (1600) erabiltzeko gai dira (Bentolila, 2008). Azterketa hau adinaren arabera eskura dituzten lexiko zenbaketetan oinarritzen da. Adinaren araberrako hiztegiaren erabilpena eta taxonomia datuetan oinarritu dira “Polo le lapin” esku-hartze programako edukiak eratzeko.

EAEEn Maiztasun Hiztegia (UZEI) edo XX mendeko erabileran oinarritutako *Euskal Lexikoa Zenbakitan* aurki daitezke. Baina, gehien erabiltzen diren hitzen zerrenda egina dagoen arren, ez dago adinaren araberrako zenbaketarik, zeinak datu interesgarriak eskain ditzakeen EAEko haurren garapena eta lexiko erabilpenaren inguruan.

3.4. Hiru urteko haurren hizkuntza

Hizkuntzaren eskurapena eta garapena prozesu konplexua da. Hitz ezberdinen erabilpena ez da asoziaziozko lotura soilaren emaitza, zenbait ezagutzen (orokorra,

kontzeptuzkoa, sintaktikoa eta fonologikoa) antolaketa egonkorra eskatzen baitu.

Hizkuntzaren garapen aldiak kontutan izanda, hiru urteko haurra hitzezko garaian (1–6 urte) kokatzen da (Lizaso, Acha, Reizabal eta García, 2017) eta garai honen abiapuntua haurrak ahoskatutako lehen hitzak zehazten du. Piageten garapen estadioak kontutan hartuz gero, hiru urteko haurra operazio aurreko aldian (2-7 urte) legoke. Aldi honen hasieran, haurraren eskemak hitzen bidez sinbolizatzen hasten dira eta haurrak era sinbolikoan mundua maneiatzeko gaitasuna bereganatzen du. Hitzak erabiliz begi bistan ez dauden objektuak izenda ditzake (irudikapenezko pentsamendua); pentsamendu mota honek hizkuntza garatzeko aukera ematen dio. Aldi berean, umea sinboloak erabiltzeko gaitasuna garatzen ari da (keinu, hitz, zenbaki, irudi), eta hauetaz baliatuz, inguruko gauza errealak irudika ditzake.

Vigotskyk proposatutako hizkuntzaren garapen prozesu ereduan hiru urteko haurra hizketa egozentrikoaren aldian kokatzen da. Garai honetan haurra jokaera eta pentsamendua erregulatzeko mintzamina erabiltzen hasten da. Jarduerak burutzean, egin ondoren bere buruarekin boz goran mintzatuko da, baina bere mintzamina pribatua da, bere buruari hitz egiten dio, ez baitu besteekin komunikatzeko asmorik.

Ikerketa honen helburuetako bat da, familia–eskola kohezuntzak haurraren garapen psikosozialean eta zehazki hizkuntzaren garapenean duen eragina aztertzea. Gaiaren

sakontasuna eta konplexutasuna kontutan izanda, neurtu eta ebaluatu ahal izateko haurren lexiko aldagaia aukeratu da. Alde batetik, hizkuntza garapena antzemateko azterketa zehaztu eta sinpletzeko aukera eskaintzen duelako eta, bide batez, euskaraz neurtzeko baliabideak eskuragarri dauzkagulako. Bestetik, lexikoaren bilakaerak hizkuntza eta beste garapen alorren berri ematen duelako.

Lexikoa, oro har, hiztunak darabiltzan edo erabili ohi dituen hitzen multzoa bezala defini daiteke. Hiztegiaren jabetze prozesua lehen urtearen inguruan hasten da, hitzezko aldiarekin bat, hitzak banaka-banaka erabiliko ditu, 16 hilabete arte luza daiteke eta bi hitzen konbinaketa 18 hilabetean kokatzen da. Lehenengo urratsetan haurrak lexiko soila erabiliko du, ondorengoetan morfologia eta sintaxia. Euskaraz ere, haurrek antzeko garapen prozesua jarraitzen dutela behatu da (Garcia et al., 2007).

Hasieran, lexikoarekin jabetzea prozesu geldoa da, 18. hilabetearen inguruan hizkuntzaren eztanda, *lexical spurt*, gertatzen den arte; honek hazkuntza handia dakar, 24 hilabeterako 200 hitz inguru maneiaturako dituzte, eta lau edo bost urterako 2000 hitz baino gehiago. Hori horrela, lexikoaren jabetzaren izaera mailakatukoa dela esan daiteke.

Lexikoaren garapenean, zehazki, haurren gaitasun anitz aktibatzen dira, sinpleenetatik konplexuenetara, hau da, gaitasun sensoriomotorretatik hasita, gaitasun sozial eta kognitiboetara (Serra et al., 2000). Lexikoaren ulermen eta ekoizpenean funtzio eragilea duten hizkuntzaren prozesamendu eta prozesu kognitiboak ezberdinak dira. Oro

har, umeeek ekoiztu aurretik hitzak ulertzen dituzte, nahiz eta kasu batzuetan ulertu gabeko hitzen ekoizpena ere beha daitekeen. Oro har, ikerlariek adostasuna adierazten dute ulermen edo ezaguera alorra ekoizpenarena baino zabalagoa denaren baieztapenez (Clark eta Hecht, 1986). Lehen 13 hilabeteetan batez beste hurrek 50 hitz ulertzen dituzte, baina guzti hauek ezin dituzte ahoskatu 18 hilabete izan arte. Honek adierazten du garapen aldi honetan ulertzen den hiztegia (lexiko pasiboa) adierazten dena (lexiko aktiboa) baino askoz zabalagoa dela.

Ikerlan honetan, *lexiko pasiboa* eta *lexiko aktiboaren* neurketa egin da. Era laburrean, lexiko pasiboa pertsonak ulertzen dituen hitz kopurua bezala definitu daiteke, lexiko harkorra ere deitua. Lexiko aktiboa, ostera, pertsonak sortu edo adierazteko gai den hiztegi multzoa litzateke, ekoizpen edo eta adierazpen lexikoa ere deitua.

3.5. “Haurraren hizkuntzaren garapena”, “familia” eta “eskola” aldagaien inguruko ekarpenak

Lan honetako lehen bi kapituluetan familia inguruneak eta familia–eskola kohezuntzak haurraren garapenean duen eragina aztertuta da. Ondoren, hirugarren kapitulu honetan, batik bat, hizkuntza eta zehazki lexikoaren eskurapen prozesua azaldu eta gizakiaren izate zein garapen osotuan duen eragina azpimarratu da. Landurikoa osatzeko asmoz, jarraian, era laburrean, haurraren garapeneko hiru aldagai hauek jorratzen dituzten ikerketa lerroen ekarpenak azalduko dira.

Haurraren garapena aztergai duten ikerlanek azpimarratu dute esperientzia goiztiarrek haurrentzat funtsezkoak diren gaitasunen lorpenean duten eragina. Eskola aurreko garaia haurren garapenaren aldi kritikoa dela argudiatu dute, epealdi honetako esperientziek ondorengo errendimendu akademikoarekin lotura duten trebezien eskurapena baldintzatuko baitute, besteak beste, hizkuntza gaitasuna. Hizkuntza eta garapeneko aldagaien gaineko ikerketek agerian uzten dute, hizkuntzaren, irakurketa-idazketa prozesuaren eta eskolatze arrakastatsuen arteko lotura (Bowman, Donovan eta Burns, 2000; Phillips eta Shonkoff, 2000; Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013; Snow, Burns eta Griffin, 1998).

Lexikoari dagokionez, haurtzaro goiztiarreko lexiko kopuruaren araberakoa izango da etorkizuneko hizkuntzaren eta euskararen garapen prozesua, hain zuzen ere (García et al., 2007). Eskolan egokitu eta bertan maneiatzeko gaitasunak neurtzeko orduan lexikoaren garapena, hots, hiztegiaren ezagutza aldagai esanguratsua dela frogatu da (Farrant eta Zubrick, 2013). Hiztegiaren eskurapena oinarrizkoa baita ahozko hizkuntzaren garapenean, baita irakurketa-idazketa prozesuak abiaraztean ere (Query, Ceglowski, Clark eta Li, 2011; Wasik, Bond eta Hindman, 2006). Aldagai hauek harreman estua dute eskolako lorpenetan, eskola jarduera orokorrean eta, ondorioz, haurren ongizatean.

Hiztegiaren eskurapenak badu haurraren garapen osotuko aldagai ezberdinekin harremana. Adibidez, Haur

Hezkuntzako lau urteko haurren hiztegia eta autorregulazio gaitasunen arteko noranzko biko harremana frogatu duen ikerketa aurkez daiteke. Bertan, ikasturte hasierako autorregulatzeko gaitasunak amaierako hiztegi aktiboarekin eta ikasturte hasierako hiztegi pasiboak amaierako autorregulazio mailarekin harremana duela behatu da (Cadima et al., 2019). Aldi berean, alfabetatzea eta hiztegiaren eskurapena bultzatzea etorkizuneko ibilbide akademikoaren eta nerabegaroko jokaera eta emozio nahasteak apaltzen lagun dezakeen babes faktore bilaka daitekeela behatu da (Westrupp et al., 2019).

Ondorioz, hiztegia edo eta lexikoaren eskurapena haurraren hazteko eta hezteko prozesuetako pisuzko aldagaia dela esan daiteke. Aztergaia, aldagai bio-psiko-soziala den heinean, familia eta eskola haurraren lehen elkartruke ingurune hurbilak eta hizkuntzaren garapenaren inguruko ekarpenak aztertu dira.

Arestian aipatu bezala, lexikoaren garapenaren funtsezko garrantzia dute haurtzaroko esperientziek, honek familia ingurunea aintzat hartzeraz garrantzitsua, haurrak bertan bizi baititu bere lehen esperientzia eta komunikazio harremanak. Ikerketa ezberdinek azaldu dute familiak haurraren garapeneko lehen urratsetan duen funtzio ordezkaezina eta garapen prozesuan familia inguruneke aldagaien efektua.

Hori horrela, aipatzekoak dira Caldwell eta Bradleyk (1984) *HOME* familia ingurunea ebaluatzeko eskalaren bidez egindako ikerketetaren ondorioak. Haurraren lehenengo hiru

urteetako hizkuntza garapena aztertzeko egindako luzetarako azterlanak adierazten dute amaren erantzuteko gaitasunak, jolasteko materialen eskuragarritasunak eta ama-umea interakzio aldagaiek haurrek adierazitako hizkuntza gaitasunarekin korrelazio estua dutela (Elardo, Bradley eta Cadwell, 1977). EAEn, *HOME* eta *Pettit* eskalen bitartez, 500 familiatako sei eta zortzi urteko haurren datuek baieztatzen dute familia inguruneak haurren garapen kognitibo eta linguistikoarekin duen harremana baieztatu dute (Arranz et al., 2004, 2010b).

Beste ikerketa lerro batzuetan familia interakzio edo elkarrekintzako aldagai zehatz batzuk hizkuntza garapenean duten eragina baieztatzen dituzten datuak aurkeztu dira. Alderdi horretan, umeen zaintzaileen hizkuntzaren konplexutasun eta egituraketa, hiztegi eta gaitasun linguistikoaren garapen aldagaiez lotu dira (Huttenlocher, Vasilyeva, Waterfall, Vevea eta Hedges, 2007). Aldi berean, haurraren zaintzaz arduratzen diren helduek haurraren miaketa eta komunikatzeko jokaerei erantzuteko adierazten duten sentiberatasun maila, hizkuntzaren garapeneko lehen urratsetan burutzen den hitz berrien ikaskuntza aurrerako aldagaia dela (Tamis-LeMonda, Kuchirko eta Song, 2014) baieztatu da. Familia ingurunekeo bat-bateko elkarrekintza kopuruari dagokionez, txikiagoa da hizkuntza eta irakurketan zailtasunak dituzten haurren familiengan, besteekin alderatzen badira. Bat-bateko elkarrekintza hauek garapenerako aldarioak eta deskontestualizazioa bultzatzen duten egoerak eskaintzen dituztela behatu da, hauek garapen

kognitibo eta linguistikoan oinarritzko osagaiak direlarik (Scheffner, Bruce, Tomblin, Zhang eta Weiss, 2001).

Gehiago zehaztuz, komunikazio hartu-emanek lexikoaren garapenean, hiztegiaren gehikuntzan eta haurren narrazio gaitasunetan duten eragina ere azpimarratzen duten datuak argitaratu dira. Horien artean, maila sozioekonomiko baxuetako amek haurrekin zuten elkarriketa sustatzeko esku-hartzearen azterketak plazaratutako aldeko emaitzak daude (Peterson, Jesso, eta McCabe, 1999).

Familiako maila sozioekonomiko aldagaiari dagokionez, ikerketa anitzen datuek hizkuntzaren garapenean duen eragina aurkeztu dute, pobrezian bizi diren haurrek alfabetatze eta hizkuntza gaitasunak garatzeko aukera gutxiago dutela baieztatuz. Lehen urtean jada, pobrezia inguruneetako haurrek alfabetatze aurreko gaitasun gutxiago eta haurtzaindegira arrakastaz egokitzeko beharrezko trebezia maila baxuagoa aurkezten dituzte (Piacente, Marder, Resches eta Ledesma, 2006; Snow, Burns eta Griffin, 1998), haurrak bi urte ditueneko bereganatu duen hiztegi mailan ezberdintasunak behatuz (Hidman, Wasik eta Snell, 2016). Beste ikerketa batzuetan ere erosteko ahalmen baxuak dituzten familietako hiru urteko haurrak ekonomikoki familia aberatsagoen atzetik agertzen dira hiztegiaren lorpen eta ahozko mintzamen gaitasunetan (Hart eta Risley, 1995). Ildo beretik, behatu da familien ezberdintasun sozioekonomikoek Haur Hezkuntza amaierako haurren hiztegi kopurua baldintzatzen duela, maila sozioekonomiko altuko haurren mesedetan, besteena bikoiztera irits daitekeelarik (Bentolila,

2008). Haur hezkuntzan behatzen diren ezberdintasunak, autore batzuen ekarpenen arabera, familiaren aldagai sozioekonomikoaren bidez aurrean daitezke (Alexander, Entwisle eta Horsey, 1997; Duursma eta Pan, 2011), ezberdintasun hauek Lehen Hezkuntzako bilakaeran zehar areagotzen direlarik (Puma et al., 1997). Alor hau aztertzen duten ikerlariak bat datoz estatus sozioekonomikoak haurraren hizkuntza garapena baldintzatzen duela, ez oster baldintzapen hau eragiten duen zergatiaren inguruan. Hori horrela, arrazoen artean besteak beste gurasoen alfabetatzea, liburu edota irakur materialaren eskuragarritasuna, familia inguruneko estresa eta elkarrekintzara eskainitako denbora aldagaiak aurki daitezke.

Gurasoen alfabetatze mailaren inguruko argitalpenek haurren hizkuntza eta irakurketa gaitasuna auresateko aldagaia dela baieztatu dute. Alfabetatze maila, gurasoen irakurketa ohitura eta arreta hizkuntza zein irakurketa gaitasunak sustatzen dituzten elkarrekintza jokaerekin lotu dira (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed eta Tucker, 2006). Aldi berean, etxean liburuekin kontaktua izateak haurren hiztegiaren garapenean, hiztegi pasiboan, ahozko ulermenean eta alfabetatzeko gaitasunetan eragin positiboa duela behatu da (Sénechal eta Le Fevre, 2002).

Beste azterlan batzuk eskola aurreko haurren familietako jatorduetako elkarrizketak behatu dituzte eta ahozko elkarrekintzara eskainitako denborak haurren hiztegiaren garapenean eragina duela jaso dute (Beals, 1997; Snow eta Beals, 2006). Gurasoek jolas elkarrekintzan

hurrei kontatzen dizkieten historia kopuruak eta partekatzen dituzten eguneroko ekintza edo esperientzien inguruan hurrekin aritzeak ere hauen hiztegiaren garapena sustatzen dute (Sheffner, Tomblim, Zhland eta Weiss, 2001).

Liburu partekatua edo irakurketa interaktiboaren eragina aztertu duten ikerketek frogatu dute ipuin kontaketa gurasoen parte hartze aktiboak, galderak eginez eta umeen parte hartzea sustatuz, haurren hizkuntza garapena eta alfabetatzean eragina duela (Dowdall, Melendez-Torres, Murray, Gardner eta Cooper, 2019; Ortiz eta Ordoñez-Jasis, 2005; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst eta Lonigan, 1998) eta haurren hiztegi gehikuntzarekin arreta estrategia hobekuntzarekin eta irakurketarekiko motibazioaz erlazionatu da (Laakso, Poikkeus eta Lyytinens, 1999). Efektu hau luzetarako ikerketetan ere jaso da, non lehen haurtzaroan arreta partekatua bultzatzeko guraso-haur ipuin kontakete haurren hiztegi pasiboa aberatsagoa izateko probabilitatea gehitzen duten (Farrant eta Zubrick, 2013). Aldi berean, gurasoen afektu edo eta sentiberatasun faltak haurren irakurketa eta hizkuntzan galera eragiten duela behatu da (Eshel, Daelmans, Cabral eta Martines, 2006). Familiako elkarrekintzetako afektu bizipenek, hots, irakurketa partekatuan edo eta jolas interakzioan suertatzen direnak, ikaskuntza prozesuetan parte hartzen duten gaitasun kognitiboen garapenean eragin zuzena dute. Honek arreta partekatua eta hizkuntzaren garapena sustatzen duten familiarreko interakzioak bultzatzeko datuak eskaintzen ditu, besteak beste, eskola arrakasta ziurtatzeko neurri bezala.

Haurren eskola jarduerari dagokionez, familia eta eskolan eguneroko elkarrekintzek lotura adierazten dute geroko alfabetatze eta irakurtze gaitasunekin (Dickinson eta Tabors, 2001), eskolan arrakasta duten haurren familia ingurunearen azterketan behatu da hizkuntza konplexu eta osatuagoa dela eskola porrota jasaten dutenekin alderatuz (Rodrigo eta Palacios, 2001), hizkuntzak konplexutasun gramatikal handiagoa, hiztegi abstraktuagokoa eta ingurunearekin lotura gehiago duelarik (Bernstein, 1991).

Azterturiko ekarpenek frogatu dute haurtzaroko hezkuntzak edo eta kalitatezko haurtzaroak haurraren hizkuntzaren garapenean duen eragina, aldagai hauek harreman zuzena dutelarik haurraren etorkizuneko eskola jarduera eta ongizatearekin. Hau da, kalitatez familiaren jarduera hezigarria osatuz haurraren garapen osotua sustatzen dela baieztatu daiteke.

“Al complementar el papel central de la familia, la Educación Infantil y la atención a la infancia sientan las bases esenciales para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social, el desarrollo personal y la capacidad de empleo” (Espainiako Gobernua, 2013, 11.or.)

Baieztapen hau jarraituz eta atal teorikoa amaitzeko, familiaz gain haurraren hezte eta garapen prozesuan zeresan handia duen eskola eta familia-eskola kohezkuntzaren inguruko ekarpenak aztertuko dira.

Familia-eskola gaiarekiko kezka hogeigarren mendeko bigarren erdialdean koka daitekeen arren, esan daiteke hasiera batean esku-hartzeak irakurketa arazoari aurre egiteko guraso parte-hartzea sustatzeko bideratuak izan zirela (Cairney, 2000). Ondorengo urteetan zehar esku-hartze ezberdinak aurki daitezke, baina batik bat eskolatzea erraztu eta berau bultzatzeko gurasoen inplikazioa (parent involment) sustatzera bideratuak, desabantailan zeuden gizarteko familia eta haurrei aukera berdintasuna eskaintzeko. Hauen artean, besteak beste, *Perry PreSchool*, *Even Start*, *Head Start* eta *Incredible Years* (Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton eta Gaspar, 2012) esku-hartze programak aurki daitezke.

Familia eta eskolaren parte hartzea bultzatzen duten esku-hartzeen artean, NPPS (The National Network of Partnership Schools Program) programa aipa daiteke, Estatu Batuetako Johns Hopkins Unibertsitatean sortua (1996). Bere helburu nagusia ikasleen eskola arrakasta lortzea da eta honetarako, familia eta komunitatearen parte hartze eraginkorra sustatzeko, eskola, barruti eta erakundeak bat egitera gonbidatzen ditu. Programak bere sortzaile eta zuzendaria den Epstein Doktorearen ikerketen emaitzak eta ezagutzak ditu ardatz. Programa Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzara zuzendua dago eta berau antolatzeko, eskoletan sustengatzeko eta helburuak aurrera ateratzeko *Gainezarketa Esferen Teorian* oinarritzen da. Bere eraginkortasunaren azterketek adierazten dute lehen hezkuntzako ikasleen eskola ikaskuntzan familia eta komunitatea inplikatzeko onurak

dakartzala ikasleen ikasketa lorpenetan (Sheldon, 2003; Epstein, Jung eta Sheldon, 2019). Ildo beretik, gizarte eragileen arteko harremana bultzatzera zuzenduriko esku hartzeetako eskoletan, eskolara haurren asistentziak gehikuntza izan du esku hartzerik ez dutenekin konparatuz gero. Gainera, urteen poderioz, azken hauen asistentziaren bilakaerak okerrera egiten du. Hortaz, ondorioztatu dute lorpen hauen faktore eragilea familien eskolara hurbilpena izan dela (Sheldon, 2007).

Ikertutako beste esku-hartze bat *Getting Ready* programa da. Bere xedea da jaiotzetik bost urte bitarteko haurren eskolatzea errazteko gaitasunak (school readiness) sustatzea. Guraso eta haurren harremanean jartzen du arreta eta hauek dira bere bitarteko helburuak: gurasoen sentiberatasuna, haurren autonomia eta haurren ikaskuntzan gurasoen partaidetza sustatzea. Ikuspegi ekologiko-sistemikotik, hezkuntza komunitateko profesionalen parte hartzea aktiboa barne hartzen du gurasoekin lankidetzan aritzeko, guraso haur harreman positiboak bultzatu eta hezte harreman konstruktiboa eratzeke. Jardutearen eraginkortasunaren inguruko jarraipenek adierazten dute, haurrek jarrera parte hartzaileagoa, atxikimendu maila hobea eta konpetentzia sozialetan lorpen gehiago dituztela (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird eta Kupzyk, 2010; Sheridan, 2015). Irakasleek haurrengan antsietate maila baxuagoak eta hizkuntza zein alfabetatze goiztiarrean hobekuntza esanguratsuak behatu dituzte (Sheridan, Knoche, Kupzig,

Edwards eta Marvin, 2011), baita gurasotasunean eta familiarekin elkarkidetzatza sustatzeko irakasle praktiketan ere.

Hurbileko esperientzien artean, Espainiar estatuan gait honen inguruko ikerketa-ekintza esperientziak aurki daitezke. Horien artean daude *Komunikazio Gaitasunetan Formakuntza eta Aholkularitza Programa* (Diez eta Terrón, 2006) eta *Haur Hezkuntzako umeen hizkuntza gaitasunak garatzeko familia eta irakasleen kolaborazioa pizteko eskuhartzea* (Martinez et al., 2004). Ikerketa pilotu hauetan familia eta irakasleek parte hartu dute; parte hartzaileengandik positiboki baloratuak izan dira eta datu kualitatiboek aurrerapausoak adierazi dituzte. Ekimen hauek oso interesgarriak dira kohezuntza gauzatzeko, komunikazioa eta kolaborazioa bezalako bitarteko aldagaiak lantzen baitituzte, baina ikerketa diseinuan ez dute kontrol talderik eta ez dute eraginkortasunaren inguruko datu kuantitatiborik eskaintzen.

Familia-eskola koedukazioak, izaera konplexua daukan heinean, berau sustatzeko bide ezberdinak jarrai daitezke. Honek aberastasuna eta zailtasuna suposatzen du bere ikerketan (Sheridan, 2016). Aldi berean, familiaren inplikazioa areagotzeko esku hartzeak errebisatu ostean, metodologikoki diseinu sendoagoak (Mattingly, Prislín, McKenziei, Rodriguez eta Kayzar, 2002; Fan eta Chen, 2001) eta ikerketa diseinuan *pretest* eta *postest* neurraldiak txertatzea gomendatzen dute (Boethel, 2003; Epstein eta Sheldom, 2006; Henderson eta Mapp, 2002).

Familia–eskola kohezkuntza eta haurren hizkuntzaren garapena aztertzeke ikerlan sendoen artean azpimarratzekoa da “Parents partenaires de l’éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) landa lana. Bere emaitzen eraginkortasun maila ikusita, Europako lurralde ezberdinetako ikerlariak (Belgika, Frantzia, Italia, España, Egipto etab.) ingurune berrietara egokitzeko lanetan ari dira, aplikatu eta emaitzak aztertzeke asmoz. Ondorengo kapituluan ikerketa-ekintza hau xehetasunez deskribatuko da, baita Euskal Autonomi Erkidegora egokitu eta bere eraginkortasuna aztertzeke egindako ikerlana ere.

4. POLI UNTXIA ESKU-HARTZE PROGRAMA

4. POLI UNTXIA ESKU-HARTZE PROGRAMA

Ikerketa proiektu honen oinarrian *Poli Untxia* esku-hartze programa dago. Kapitulu honetan, lehenengo atalean programaren jatorria aztertzen da, ondoren, programa urratsez urrats deskribatuta aurki daiteke. Jarraian aurkezten diren jarduerak “programa osoa” baldintza esperimentalean (TEB) aplikatu dira, guraso eta irakasleen parte hartzearekin. TEAn, ostera, programaren aplikazioa eskola eremura soilik mugatu da, gurasoen parte hartzerik gabe, gero zehatzago prozedura atalean azalduko den bezala.

4.1. Poli Untxia esku-hartze programaren jatorria

Esku-hartze programa hau 2015-16 ikasturtean era pilotuan aplikatu da Euskal Autonomi Erkidegoko hainbat ikastetxe publikotan, datu zehatzak prozedura atalean aurki daitezkeelarik. Bere aurrekaria “Parents partenaires de l’éducation” ikerlanean (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) aurki daitekeen “Polo le Lapin” esku-hartze programa da, zeinak bere eraginkortasuna frogatu duen.

“Parents partenaires de l’éducation” Monseko Unibertsitateko (Belgika) Familiaren eta Eskolaren arloko Soziopedagogiako Ikerketa eta Berrikuntza Zentroak (Centre de Recherche et d’Innovation en Sociopédagogie Familiale et Scolaire, CERIS) gauzatu zuen. Ekimen hau sortu zen Wallonie-Bruxelles federazioko Derrigorrezko Hezkuntzaren Ministerioak luzaturiko eskariari erantzuteko. Eta proiektuak haurraren heziketa esparru ezberdinetan baterako-hezkuntza sustatzeko esku-hartzeak proposatu eta egin ditu. “Polo le

Lapin” esku-hartzea, zehazki, Belgikan familia–eskola esparruan egindako lanean oinarritzen da. 2008tik 2013ra proiektuaren ezarpenak eta lorpenen azterketek bere eraginkortasuna frogatu dute eta Europar Batasunaren babesa jaso du.

Proiektuaren oinarritzko lan metodologia ikerketa-akzioa izan denez, aplikazioan zehar parte hartzaileek malgutasuna izan dute, esku-hartzearen oinarritzko egituratik abiatuz, dinamika ezberdinak txertatu edo eta eraldatzeko. Eta esperientziatik suertatu diren ezagutza horiek elkartrukatzeko azokak egin dituzte. Oinarritzko programa eta aplikazio era ezberdinen xehetasunen bilduma “Polo le Lapin” esku-hartze programaren gida didaktikoan “Stimuler le Langage en Maternelle par le Partenariat École-Famille” “Parents partenaires de l’éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) ikerlanaren baitan argitaratua izan dena aurki daiteke.

Gida hau landa-lanean aritu diren eragileen lanaren emaitza da eta, bertan adierazten den bezala, “Familian eta eskolan haurra modu egokian garatzen laguntzea da gidaren xedea. Hori lortzearren, gurasoak eta irakasleak gonbidatu dira beren baliabideak partekatzerara, haurrengan hizkuntzaren garapena sustatzen duten jardueren inguruan “batera hezteko” (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019, 4.or.).

Kasu honetan, Belgikan familia–eskola esparruan gauzatu den “Polo le Lapin” esku-hartze programa, Euskal Autonomi Erkidegoko errealitate soziolinguistikora egokitu da, eta bertsio berri hau *Poli Untxia* programa izendatu da.

Egokitzapen prozesuaren deskribapena prozedura atalean urratsez urrats dago ikusgai (5.6.3. puntuan). Esku-hartze programaren gida didaktikoaren muinetik abiatuta, frantsesetik euskarara edukiaren egokitzapen eta itzulpengintza egin da eta argibide praktikoetan Euskal Autonomi Erkidegoan egindako landa lanean ikasi eta egindakoa bildu da. Jarraian Poli Untxia programako gida didaktikoa era laburrean deskribatuko da (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019).

4.2. Poli Untxia esku-hartze programaren deskribapena

Esku-hartzeko pertsonai nagusia *Poli* izeneko untxia da, familia eta eskola esparruetako protagonista, irudi edo eta peluxe eran presente dagoena. *Polik* irakasleria eta gurasoen arteko ikaskuntza elkarrekintzen bitartekari eta eskola-familia esparruen arteko zubi lana betetzen du. Haurrak *Polirekin* atxikitzen dira eta trantsizio-objektu bilakatzen da.

4.1. Irudia. *Poli Untxia*



Esku-hartze programa honek helburuetara zuzenduriko hezkuntza material eta dinamika ezberdinak zehazten ditu; jarraian urratsez-urrats beraien ezaugarriak eta txertaketa deskribatzen dira.

4.2.1. Programa gauzatzeko materiala

Ikasgela bakoitzak honako material hau dauka eskura:

- *Poli* untxiaren peluxea (4.2. irudia).

4.2. Irudia. *Poli* Untxia



- *Poliren* motxila (4.3. irudia).

4.3. Irudia. *Poliren* motxila



- Aurkezpen bideoa formatu informatikoan: programak abiarazteko aurkezpen bideo bat dauka; bertan hitz hauekin Polik bere burua aurkeztu eta esku-hartzeari hasiera ematen dio: “Kaixo, kaixo! Ni *Poli* naiz. Irakasleen, gurasoen eta zuen laguna. Hitzekin oso trebea naiz. Ikusiko duzue elkarrekin zenbat hitz ikasiko ditugun. Gero arte!”.
- Programa amaierako bideoa: untxiak hitz hauekin haurrak agurtu ostean, programa ixten du: “Kaixo, kaixo! Zer moduz laguntxoak? Ondo pasatu duzue? Bai. Oso dibertigarria izan da elkarrekin jolastea, ezta? Ea laster berriro ikusten garen. Muxu potolo potolo bat”. Bideo hauen kasuan, eskolei bertsio hauek utzi zaizkien arren, nahi izanez gero bakoitzak berea egiteko aukera utzi zaie.
- *Poliren* eskolako karpeta: gelan apaindutako karpeta huts bat da. Bertan, haurrek etxetik ekarritako lanen bilduma egingo da.
- *Poliren* etxerako karpeta. Gelan apaindutako karpeta huts bat da, barnean etxean betetzeko orri zuri bat eta gurasoentzat argibideak izango ditu. Gurasoentzat argibideak bi hizkuntza ofizialetan aurkeztu dira; gaztelera eta euskaraz.

“Guraso maiteak:

Zuen seme-alabak adiskide berri bat egin du

gelan, Poli untxia, peluxe-zko untxi txiki bat.

Izugarri gustatzen zaizkio mimoak eta haurren

etxeetara joateko irrikaz dago. Horregatik, haur

bakoitzari proposatu diot Poli txandaka etxera eramateko, eguna igarotzera.

Eskolara itzultzen denean adiskide berriarekin, haurrak lagun guztiei emango die untxi txikiarekin egin duen guztiaren berri.

Hori errazteko ondorengo orrialdean era laburrean deskriba ezazue, irudiak edo hitzak erabiliz, berarekin burutu duzuen jarduera bat.

Poliren laguntzarekin, zuen seme-alabak bizitakoaren berri ematen eta talde baten aurrean hitz egiten ikasiko du. Horregatik, zure laguntza behar dugu Poli etxean hartzeko eta familia barruan merezi duen garrantzia emateko.

Eskerrik asko zuen laguntzagatik” (9.1.2. eranskina).

- Haur bakoitzarentzat etxerako 10 faszikulu (9.1.5. eranskina).
- Irakasle bakoitzarentzat eskolarako 10 faszikulu (9.1.4. eranskina).
- Proiektatzeko hormirudiak formatu informatikoan.
- Irakasleentzat programaren argibide laburrak eta eguneroko jardueraren erregistro liburua (9.1.3. eranskina).

4.2.2. Esku-hartze programako urratsak

Esku-hartze programaren txertaketa egokiro burutzeko urrats hauek gomendatzen dira:

1. *Poli Untxia* esku-hartze programa aplikatu aurretik:

- ✓ Ikastetxeetako irakasleriari esku-hartze programa azaldu, zalantzak argitu eta parte hartzeko erabakia ahalik eta irakasleriaren gehiengoarena

izatea sustatu, hau bermatzeko egin beharreko batzarrak eginez. Izandako esperientzian oinarrituz esan daiteke, irakasleekin programa txertatzeko bideen hausnarketa eta adostea, eta zuzendaritza taldearen inplikazioa lagungarriak direla, baita ikerketa taldeak irakasleei eta gurasoei esku-hartzearen berri eman behar dieten momentuan behar duten laguntza eskaintzea ere.

- ✓ Ikastetxeen parte hartzea Poli Untxia programako elkartruke eta prestakuntza tailerlean. Bertan irakasle parte hartzaileek programaren nondik norakoak aztertu eta materiala, txertatzeko urratsak, arauak eta egutegia zehaztuko dituzte.
- ✓ Gurasoekin esku-hartze programa aplikatu aurretik informazio bilerak egitea, programaren oinarriak lantzeko, beraien sentsibilizazioa sustatzeko eta suerta daitezkeen zalantzak argitzeko. Bilera hauetan gurasoei hurrekin elkarrekintzara eskainiriko denboraren garrantzia adierazten zaie, eta programa familian jolas eran aplikatzera eta etxean untxiari harrera ona egitea animatzen dira. Esperientzia honetan, familiek programan parte hartzeko aurkeztu zituzten zailtasunen inguruan taldeko hausnarketa egitea eta errazteko bideak pentsatzea lagungarria suertatu da.

2. Programan abiarazteko bideoa gurasoei jartzen zaie, Poli ezagutu dezaten eta programan murgil daitezten.

3. Eskola eremuan, esku-hartze programa abiarazteko aurkezpen bideoa ikusi eta irakasleak untxia bere motxilatik atera eta untxiari ikasgelara lehen harrera egiten zaio.
4. Ondorengo egunetan, untxiari ikasgela erakutsi eta gelakideak aurkeztu ostean, *Poliren eskolarako karpeta* eratuko dute, karpeta huts bat apainduz (taldeko argazki, marrazki eta abarrekin); bertan haurrek ikasturtean zehar etxetik ekarritako lanen bilduma egingo da. Eta etxerako beste karpeta bat apainduko dute; honek barnean orri zuri bat eta gurasoentzat argibideak izango ditu.
5. Behin hau eginda, haurrek txandaka eskolatik etxera Poliren motxila eramango dute. Motxila honek barnean peluxea eta *Poliren etxerako karpeta* izango du, etxean familiak untxiarekin egindako eguneroko ekintza bat idatziz edo irudi bidez deskribatuz. Gurasoei aldeztu aurretik haurrekin euskaraz elkarrekintzara eskainiriko denboraren garrantzia adierazten zaie, betiere bakoitzak duen ezagutza mailatik abiatuta eta jolas eran.

Hurrengo egunean, irakasleak etxean egindako lana abiapuntutzat hartuta, programari 30 minutu eskainiko dizkio (denboraren antolaketa irakaslearen esku uzten da).

Untxia etxetik ekarri duen haurra egun horretan gelako “hizlaria” izango da, irakaslearen alboan jarri eta saioari sarrera emango diona, gainontzekoek

zirkuluan aditzen duten bitartean. Behin honek amaituta, gainontzekoek txandaka parte hartuko dute.

6. Eguneroko dinamika honetaz gain, esku-hartzea hizkuntza eta batik bat lexikoa estimulatzea helburu duten 10 faszikuluk osatzen dute; faszikulu bakoitzak etxeko eta eskolako bertsioa du; bi esparruetako edukiak gai berari dagozkio eta izaera osagarria dute (ikus 4.2.2.1. atala).

Hiru astetik behin haurrak etxera faszikulu bat eramango du, eskolan irakaslearekin parekoa landu ostean. Material honen edukia adin honetako haurrei dagokien ikaskuntza kurrikularrean oinarritzen da (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) eta era erakargarrian eta jolas eran diseinatuak daude.

7. Behin programa abian dela irakasleei eguneroko erregistro orria betetzea eskatzen zaie programaren eguneroko aplikazioaren inguruko datu eta gogoetak bilduz. Hiru hilabetez behin irakasleekin jarraipen bilerak egiten dira programari buruzko zalantzak argitu eta ezarpen esperientziatik suertaturiko hausnarketak aztertzeke, eraginkorrak estimatu diren aldaketak txertatuz. Aldi berean, behatzen dituzten beharren inguruan galdegiten zaie guraso tailerren diseinuan txertatzeko.
8. Guraso tailerrak hiru hilabetez behin (4.2.2.2. atala).

Poli Untxia esku-hartze programaren aplikazioan deskribaturiko urrats eta ekintzen artean kohezuntza aktibatzeke *Poli Untxia* hizkuntza faszikuluak eta guraso tailerren aipamena egin da. Jarraian programako bi jarduera garrantzitsu hauen xehetasunak aurkezten dira.

4.2.2.1. Hizkuntza estimulatzeke Poli Untxia faszikuluak eta beraien erabilpena

Hizkuntza estimulatzeke faszikuluak haurraren hizkuntza garatzeko jarduera desberdinak proposatzen dituzte. Faszikuluak hiru, lau eta bost urteko haurrentzat diseinatuak daude, adin tarte bakoitzeko garapen mailara egokituz eta beraien helburua zehazki ekoizpen linguistikoa estimulatzea da. Proiektu honetan hiru urteko haurrentzat diseinatutako faszikuluetan jarriko dugu arreta.

Guztira, hiru urteko haurrentzat 20 ale dira, 10 eskolarako eta 10 etxerako. Ale bakoitzak gai bat lantzen du eta esparru bakoitzean lantzeko moldaera bat du. Hau da, guztira 10 gai dira eta eduki bera lantzeko eskolarako eta etxerako bertsioak daude. Faszikuluak koloretan eta A4 formatuan aurkezten dira. Programa aplikatzeko era ezberdinak daude baina bi esparruetan aplikatzea gomendatzen da familia eta eskolaren arteko lankidetzaren sustatzeko, baterako hezkuntzako prozesu baten baitan.

Hizkuntza jarduerak Poli Untxiaren bidez aurkezten dira. Jarduerak pertsonaia erakargarri batez laguntzeak aukera eskaintzen du haurraren ikasteko gogoia pizteko. Polik

funtsezko rol afektiboa du, haurra berari atxikitzen zaio eta esparruen arteko transizio-objektu bilkatzen da.

Eskolarako faszikuluek jarduerako bi lan fitxa dituzte. Lehenengo fitxak jardueraren oinarria azaltzen du, eta ikasgelan aplikatzeko prozedura didaktikoa. Bigarren fitxak jardueraren helburua azaltzen du, haurraren espero den gaitasuna deskribatuz, eta hari eskaini beharreko argibidea zehaztuz. Azken finean, ebaluazio prozedura hezigarria eta egokitua proposatzen zaio irakasleari fitxaren bitartez.

Era berean, programaren malgutasunak irakasleei aukera ematen die era ezberdinetara moldatzeko:

- ✓ fitxak independenteki erabili;
- ✓ fitxak hasiera batean aurreikusitakoa ez den beste ordena batean erabili;
- ✓ fitxa kutxatik “atera” jarduera errazago egiteko haurrarekin;
- ✓ fitxetatik abiatuta, manipulazio jarduerak sortu (“papera-arkatza” baliatu ordez); esaterako, irudiak moztuz eta plastifikatuz beste jolas motaren bat egiteko (hala nola irudien kutxa bat);
- ✓ paper-zorro pertsonalizatuak sortu; horietan Poli Untxiaren faszikuluetakoko fitxak gordetzeaz gain, irakasleak garatutako beste hizkuntza jarduera batzuk gordetzeko;
- ✓ faszikuluetakoko irudiak plastifikatu (eta, beraz, hobeto kontserbatu).

Poli Untxia programako hizkuntza faszikuluak adinari dagozkion gaitasunetan oinarrituta prestatu diren arren,

hizkuntzaren garapenen haur bakoitzak bere prozesua daramala kontutan izan behar da. Eta haurraren hizkuntzaren garapena sustatzeko faszikuluetako jarduerak gaitasun eta ikaskuntza zehatzak bultzatzeko diseinatuak izan dira (4.1. taula).

4.1. Taula

Poli Untxia faszikuluek sustatzen dituzten haurraren hizkuntza gaitasunak

Sustatutako gaitasunak	
✦ lexikalak (izendatzen dut, eskatzen dut, hitzak erabiltzen ditut, ezagutzen dut)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ izendatzeko hatza baliatu. ✓ hitz sinpletuak erabili aipatzeko. ✓ hitz zehatzak erabili nahi duena eskatzeko eta deskribatzeko. ✓ hitz zehatzak erabili kontatzeko.
✦ hizkuntza hartzeko/ulertzeko (ulertzen dut)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ harekin hari garela ulertzea. ✓ hari esandako ulertzea. ✓ taldeko agindu bat harentzako dela ulertzea. ✓ keinuekin edo ahoz erantzutea eskaera bati.
✦ diskurtsiboak: <ul style="list-style-type: none"> • ekintza hizkuntza menperatzea (izendatzer deskribatzen dut... nire burua ulertarazteko) • ebokazio hizkuntza menperatzea (azaltzen dut, kontatzen dut, imajinatzen dut, justifikatzen dut, ez dauden gauzak, iraganeko gertakariak... irudikatzen ditut nire burua ulertarazteko) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ erakutsitakoa izendatu, ulertaraziz. ✓ egiten duena deskribatu (beste batek egiten duena), ulertaraziz. ✓ bere aurrean gertatutakoa kontatu, ulertaraziz. ✓ taldean bizitako gertaera bat kontatu, ulertaraziz. ✓ istorio bat kontatu irudietatik abiatuta, ulertaraziz. ✓ dagoeneko aurkeztu zaion album baten narrazioaren korapiloa kontatu, irudiak baliatuta eta ulertaraziz. ✓ istorio labur bat asmatu, zeinak gutxienez gertakari bat eta amaiera bat izango dituen, ulertaraziz.
✦ hizkuntza ekoizpenekoak (hitz egiten dut, entzuten dut, galdetzen dut, erantzuten dut)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ esaten zaiona entzun. ✓ elkarrizketetan parte hartu, komunikazio arauak errespetatuz. ✓ elkarrizketa batean ekimena hartu. ✓ talde txiki baten aurrean hitza hartu.
✦ sintaktikoak (hizkuntza hitz egiten)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hitz perpausak edo bi hitzeko perpausak erabili.

dut, neure burua baliatzen dut, erabiltzen dut)	<ul style="list-style-type: none">✓ perpaus sinpleekin eta ondo eraikitakoekin hitz egin.✓ perpaus konplexuekin eta ondo eraikitakoekin hitz egin.✓ izenordainak erabili.
✎ semantikoak (hizkuntza hitz egiten dut, hitzen esanahi zehatza ezagutzen dut)	<ul style="list-style-type: none">✓ hitzen ohiko lexikoa aberastu, sinonimoak eta antonimoak erabiliz.✓ ohiko lexikoa aberastu, eremu semantikoak eginez.✓ ahozko hitzaren eta idatzizko hitzaren artean lotura ezarri.
✎ fonologikoak (hizkuntzako soinuekin jolasten dut, erreztatzen dut, abesten dut)	<ul style="list-style-type: none">✓ fonemak eta silabak hauteman eta zatitu.✓ fonemak eta silabak kontzienteki manipulatu.✓ hitzen eta soinuen artean erlazioak ezarri.

Faszikuluak tresnak dira eta testuinguru zehatzera egokitu daitezke. Adibidez, garaiarekin zerikusia duten hizkuntza jarduerak lantzea interesa daiteke (zuhaitzaren astea, inauteriak, gabonak...). Hala ere, kontutan izan behar da konplexutasuna handitzen doala lehenengo faszikulutik azkenera eta lexikoa metagarria dela zenbaki batetik bestera.

Faszikulu bakoitzak gai eta jarduera ezberdinak lantzen ditu, 4.2. taulan faszikulu bakoitzaren xehetasunak biltzen dira.

4.2. Taula

Poli Untxia faszikuluen gaiak eta jarduerak

GAIA	JARDUERAK
1. Eskolara	<p>“Marraskia aztertu”(pixkanaka erakutsitako irudi bat aztertzea: eskolako materiala)</p> <p>“Kontakizun desordenatua: Poli eskolara doa “ (irudiak ordenan jartzea eta kontatzea)</p> <p>“Zertarako balio du... ?” (izendatu objektuak eta haien erabilerak)</p> <p>“Irudia deskribatu” (irudiak deskribatzeko jarduera: jolastokia)</p>
2. Etxean	<p>“Aztertzeke irudia” (gosaria- etxeko objektuak)</p> <p>“Poli Untxiare etxea” (irudiak izendatzeko jarduera)</p> <p>“Asmatu istorio bat Polirekin” (istorio bat kontatzea irudietatik abiatuta)</p>
3. Gorputza	<p>“Aztertzeke irudia” (jantziak)</p> <p>“Nire gorputza ezagutzen dut” (gorputzeko zatiak izendatzea)</p> <p>“Poli Untxia, peluxe bidaiaria” (Poli maskotaren etxeko egonaldia kontatu)</p> <p>“Ikastetxeko abestia etxean kantatzea “ (abesti bat kantatzea)</p>
4. Natura	<p>“Aztertzeke irudia “ (eguraldia)</p> <p>“Zertarako balio du? “ (izendatu objektuak eta haien erabilerak)</p> <p>“Familia ipuina “ (familiako istorio bat kontatu ikaskideei)</p>
5. Koloreak eta ñabardurak	<p>“Koloreztatzeko irudiak”</p> <p>“Aztertzeke irudia” (fruta eta barazkiak).</p> <p>“Poliren liburutegira bisita “ (unitate lexikalak zatitzea istorio batean)</p>
6. Animaliak	<p>“Aztertzeke irudia “ (animaliak)</p> <p>“Deskribatu irudia “ (irudiak deskribatzeko jarduera: Poli naturan)</p> <p>“Zer da...? “ (adjektiboak eta izenak lotzea)</p> <p>“Marraztu, zeuk irabaziko duzu” (irudi bat marraztu eta asmarazi)</p>

7. Emozioak	<p>“ Deskribatu irudia “ (irudiak deskribatzeko jarduera: emozioak)</p> <p>“ Emozioak asmatu “ (istorio bat kontatzea emozio batetik abiatuta)</p> <p>“ Hatzekin konta daitezkeen emozioak “ (emozio bat eta istorio bat lotzea)</p> <p>“Emozioen tiradera” (emozioekin lotutako jokabideak askatasunez adieraztea)</p> <p>“ Emozio imitatua/rol antzezpena “ (emozioei buruzko rol jokoaren jarduera)</p>
8. Musika	<p>“Poliren orkestra” (musika-tresnei buruzko labirintoa)</p> <p>“ Jo, putz egin, igurtzi “ (musika-tresna bat eta berau jotzeko ekintza bat lotzea)</p> <p>“ Animalien musika “ (animaliak eta haien marruak lotzea)</p> <p>“ Ezkutuko musika-tresna “ (galderak egitea zer musika-tresna den asmatzeko)</p>
9. Hitzekin kontatzen dut	<p>“ Zenbakiak hitzak dira “ (zenbakiak eta haien hitzak lotzea)</p> <p>“ Ezberdintasunen jolasa “ (ezberdintasunak eta horiek izendatzeko hitzak aurkitzea)</p> <p>“ Eragiketak “ (istorio bat egin eragiketak oroitarazten dituen egoera batetik abiatuta)</p> <p>“ Oinezko lasterketa “ (seriazio bat irudikatzea goranzko eta beheranzko ordenan)</p> <p>“ Urtebetetze tarta “ (kandela kopuru bat eta adina lotzea)</p> <p>“ Abestia, zurekin kontatzen dut “ (entzuteko modu bereizlearen arloko jarduera)</p>
10. Nire etxeko hitzak	<p>“ Nire etxeko hitzak “ (hitz berriak identifikatzea familiako istorio baten bidez)</p> <p>“ Asmatu istorio bat Polirekin “ (lanbideei buruzko irudiei buruz)</p> <p>“ Zer egiten du Polik? “ (bereizketa fonologikoaren arloko jarduera)</p> <p>“ Auto txikiak “ (hitz baten zentzuan zerk eragin dezakeen ulertzea)</p>

Jarraian *Poli Untxia* esku-hartzeko faszikuluetakako jardueren adibide batzuk aurkezten dira. Faszikulu osoak ikusgai daude 9.1.4. eta 9.1.5. eranskinetan.

1. Adibidea: hizkuntza, mundua irudikatzekeo tresna gisa. 3 urtekoentzat eskolarako 1.faszikulua.

Jarduera mota hauetan, ezkutuan dagoen baina pixkanaka erakutsiko zaion objektu edo irudi bat aurkitu behar du haurrak. Hizkuntza modu funtzionalean erabiltzen da, izendatzeko adierazgarriak metatzera begira. Aldi berean, haurrak taldean komunikatzen ikasiko du eta ikusten duenari edo sentitzen duenari buruz hitz egiten (ekintza hizkuntza) eta pixkanaka begien aurrean ez dagoena oroitzeko hizkuntza erabiltzen (ebokazio hizkuntzara sarrera).

4.4. Irudia. 1. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 1.faszikulua.

▶ **Irakaskuntza fitxak:** 1.b - Oinarria eta prozedura


1 Ariketa : Marrazkia aztertu

Oinarria

Haurrei objektu ezagunen irudiak banan banan erakutsiko zaizkie, aurretik etxean egindako ariketa batean identifikatu direnak. Behin haurrak irudian dagoen objektua zein den asmatzen duenean, hitz egokia erabiliz izendatu beharko du. Haurrak horrela, irudia bere hitzarekin uztartzen ikasiko du.

Prozedura

Haurrak irudi baten inguruan biltzen dira, irudiaren zati handi bat kartoi batez estalirik dagoela. Irakasleak, kartoia poliki-poliki arrastatuz, irudia agertzen joango da. Haur batek ezkutaturako objektua asmatzen eta bere izenez izendatzen duenean, irakasleak erantzun zuzena eman duen ikasle bere izenaz deitu eta modu argian hitz egokia talde guztiari errepikatzea eskatuko dio. Ondoren, objektu osoa agerian utziko du eta ume guztiei objektuaren izena taldean esatea eskatuko die, hurrengo irudira pasatu baino lehen.



4.5. Irudia. 1. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 1.faszikulua.

▶ Irakaskuntza fitxak . 1. Ariketa



ARKATZAK
arkatzak

2. Adibidea: hizkuntza, komunikazio tresna. 3 urtekoentzat eskolarako 7. faszikulua.

Jarduera mota honetan, haurrak ikasten du hizkuntza komunikatzeko eta esaldiak sortzeko erabiltzen; esaldi horiek aukera ematen diote egoera bat deskribatzeko, berak egindako edo beste batek bere aurrean egindako ekintza bat aipatzeko (ekintza hizkuntza), edo eta iraganeko gertaerak kontatzeko bere errealitatean ez dauden elementuak ekarriz (ebokazio hizkuntza). Helburua beteko da haurrak bere burua ulertarazteko hizkuntza erabiltzea lortzen duenean. Horretarako, besteekin lotzen duen hizkuntza sinbolikoaz edo alegorikoaz baliatzeko gai izan behar du. Hizkuntzaren erabilerak eta hizkuntza baliabideek hartzen duten zentzua irudikatzen iristen da, komunikazio tresna gisa hartzen direlarik. Hizkuntza funtzio mota hori estimulatzen da hainbat jardueraren bidez; jarduera horietan haurra ahoz adieraztera gonbidatzen da, joko sinbolikoetako egoeretatik abiatuta edo irudietan oinarrituta.

4.6. Irudia. 2. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 7.faszikulua.

5. Ariketa: emozio imitatua / rol antzezpena.

- Haurren ahozkoa ez den adierazpen gaitasuna sustatzen du.
- Ahozkoa ez den hizkuntza komunikatzeko bitarteko gisa.
- Ikastetxean eta etxean egiten da.
- Haurren beharrian afektibo, kognitibo eta sozialak jokoan jartzen ditu.

Adierazi, hitzik esan gabe, zer egiten dugun honela gaudenean...



Polik zer egiten du honela dagoenean?



Haurrak emozioen erdiekin baino gutxiagorekin lotutako ekintzak imitatzea lortu du.

Haurrak emozioen erdiekin baino gehiagorekin lotutako ekintzak imitatzea lortu du.



Haurrak emozio guztiekin lotutako ekintzak imitatzea lortu du.

4.7. Irudia. 2. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 7.faszikulua.

► Irakaskuntza fitxak. 5.b- Oinarria eta prozedura.

5. Ariketa: emozio imitatu / rol antzezpena.

Oinarria

Emozioa imitatuz, haurrak beraien adierazpena barneratzen du. Prozedura horrek bere keinuak erabat menderatzen dituen testuinguru batean gorputzarekin jardutea ahalbidetzen dio. Imitatzearen bidez, emozioa lotzen duen oinarri somatikoarekin prozesua alderantzikatu egiten da. Alabaina, haurra emozio batean murgilduta dagoenean, nolabait emozioak gorputza bahitu egiten du, bere borondatea alde batera utzita haren bidez adieraziz. Mimo ariketan ordea, haurra da emozioa adierazteko gorputzari zer egin behar duen agintzen diona.

Prozedura

Hizkuntza tailerrean, haurrak irakaslearen inguruan elkartuko dira. Haur bakoitza helduak belarrira esandako emozioa taldearen aurrean imitatzea animatuko du. Gainerako haurrak gonbidatuko dira antzeztutako emozioa zein den asmatzera. Hala ere, antzezpena egin behar duen haurrak antzezpena amaitu arte ezingo du emozioa jakinarazi. Haurra geldi geratuko da bere antzezpena amaitu duela pentsatzen duenean. Irakasleak taldeko haur bat gonbidatuko du antzeztutako emozioa adieraztera, bai ahoz, bai arbelean emozioari dagokion irudia hatzarekin seinalatuz.



3. Adibidea: hizkuntza, behatzeko eta manipulatzeko xede. 3 urtekoentzat eskolarako 3.faszikulua.

Jarduera mota honetan, haurrak hitzekin jolasten du, haien soinuekin, zentzuekin eta ordenarekin, eta horrela, ezagutza semantikoak, fonologikoak eta sintaktikoak aberasten ditu. Hitzen ozentasun dibertigarriekin, zentzuekin eta ordenarekin jolasteak haurrari aukera ematen dio hizkuntzaren alderdi funtzionala ateratzeko. Jolas horien bidez, hizkuntza plazerezko objektu huts gisa hartzen da.


4.8. Irudia. 3. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 3.faszikulua.

4. Ariketa : Ikastetxeko abestia etxean kantatzea

- > Haurren adierazpen gaitasuna sustatzen du
- > Hizkuntza behatzeko eta manipulatzeko objektu gisa ikusten da
- > Gurasoen laguntza edota partaidetza behar da
- > Haurren premia kognitiboak eta afektiboak jokoan jartzen ditu

Abesti bat kanta dezaket aitarekin eta amarekin

“Errezitatu abestia”




Untxi hiztunaren abestia:

Bum, Bum, Bum Nor da ?	Pom, Pom, Pom Ez ikaratzeko untxi atsegina
Bom, Bom, Bom Poli da, gure laguna	Dum, Dum, Dum Untxi mainatsua guregana dator
Pum, Pum, Pum Ez dugu zaratarik egingo	Dom, Dom, Dom Musuak emango dizkizugu

Haurrak etxean errepikatu du abestiaren zati bat

Haurrak etxean errepikatu du abestia osoa



Haurrak etxean errepikatu du abesti osoa

4.9. Irudia. 3. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 3.faszikulua.

▶ Irakaskuntza fitxak. 4.b-Oinarria eta prozedura

4. Ariketa : Ikastetxeko abestia etxean kantatzea**Oinarria**

Etxean abestutako abestiak ariketaren aurrerabidea antolatzea dakar, ikastetxetik abiatuta familiako jardueretan sartzen baita erritu gisa. Izatez, ariketa horren bidez, haurrak etxean errepikatuko du ikastetxean ikasitako lema, argi identifikatutako espazio-denbora batean eta, ahal izanez gero, erritu bilakatuta. Kasu horretan, ikastetxera bidaliko du gurasoak, koadernoaren bidez, adierazgarri bat, eta argi utziko du haurrak jakinarazitako istorioaren edo abestiaren zentzua aditu eta ulertu duela.

Prozedura

Abesti hauek erritu bihurtutako ikastetxeko espazio-denboran abesten edo erreztatzen dira eta girotzen laguntzen dute (atsedenaldia baino lehen, siesta egin baino lehen, lantegia amaitzean...). Gurasoak gonbidatu egiten dira horiek ezagutzera, erritu bihurtutako familiako espazio-denbora batean horien erreztatzea entzunez (oheratu aurretik, otordua egin ondoren...). Jokabide horrek ahalbidetzen du haurrak egindako narrazioa bermatzea garrantzia nabarmena hartzen duen egitura baten baitan.

Kasu horretan, gurasoak gonbidatu daitezke irudi bat, marrazki edo testu igortzera, haurrak esandakoaren edo abestutakoaren zentzua ulertu dutela (partzialki bada ere) adierazteko.



Familientzat Poli Untxia Faszikuluei dagokienez, eskolarekin batera hezteko tresna bat dira, koedukazioa aktibatzea ahalbidetzen dutenak. Eskolan eta familian lantzeko faszikuluek eduki berdina lantzen dute, eta dinamikek bi esparruen arteko jarraikortasuna bultzatzen dute. Hala ere, bi esparruetako materialek oinarri berdina duten arren, etxerako faszikuluak egitura eta eduki aldetik sinpleagoak dira. Jarraian aurkezten dira, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14 eta 4.15 irudietan eskolarako faszikuluetan aurkeztutako adibideei dagokien etxerako fitxak:

4.10. Irudia. 1. Adibidea. 3 urtekoentzat etxerako 1.fazzikulua.

Haurren izena:
Eskola:
Maila/gela:

► **Gurasoentzako fitxa. 1. Fitxa:**

1. Ariketa: marrazkia aztertu, eskolarako materiala



“Begiratu irudiak,
esan gurasoei
bakoitza zer den”

Ariketa hau egitea asko gustatu zait! 

Ariketa hau egitea gustatu zait! 

Erdiska gustatu zait ariketa hau egitea! 

Ez zait batere gustatu ariketa hau egitea! 

Borobildu erantzunari dagokion untxia



4.11. Irudia. 1. Adibidea. 3 urtekoentzat etxerako 1.faszikulua.



4.12. Irudia. 2. Adibidea. 3 urtekoentzat etxerako 7.faszikulua.

► **Gurasoentzako 1.fitxa**

Haurren izena:
Eskola:
Ikasgela:

1. Ariketa: **Aztertzeko irudia: emozioak**



“Begiratu nire aurpegia eta esan zer emozio adierazten dudana”

Ariketa hau egitea asko gustatu !

Ariketa hau egitea gustatu zait !

Ez zait asko gustatu ariketa hau egitea !

Ez zait batere gustatu ariketa hau egitea!

Aukeratu egoki den untxia

4.13. Irudia. 2. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 7.faszikulua.



alai



triste



haserre /suminduta



beldurtuta



nazkatuta

“Begiratu nire aurpegia
eta esan zer emozio
adierazten dudan”



4.14. Irudia. 3. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 3.faszikulua.

► Gurasoentzako 4.fitxa.

Haurren izena:
Ikastetxea:
Gela/Maila:.....

4. Ariketa: Ikastetxean ikasitako abesti bat etxean kantatzea

“Animatu eskolan ikasitako abesti bat etxean abestera”



Untxi hiztunaren abestia:

Untxia hemendik, Untxia handik Untxia nonahi Erotuko naiz	Baina azkenean itzuli da Heldu diot gogor Hain da jator
Untxia badoa, Untxia badator, Untxia joan da Ez dakit nora	Nire untxi maitearekin Jolasean nabil beti Untxi oihua eta hizketa Barra-barra berriketa

Asko gustatu zait ariketa hau egitea!

Gustatu zait ariketa hau

Ez zait asko gustatu ariketa hau egitea!

Ez zait batere gustatu ariketa hau

Aukeratu nahi duzun untxia



4.15. Irudia. 3. Adibidea. 3 urtekoentzat eskolarako 3.faszikulua.

Haurraren izena :
Eskola :
Ikasgela :

► **Gurasoentzako 4. fitxa**

4 Ariketa : Ikastetxean ikasitako abesti bat etxean kantatzea

“Animatu eskolan ikasitako abesti bat etxean abestera!”



Eta saiatu Untxi hiztunaren abestiara doinu bat asmatzen

Bum, Bum, Bum Nor da?	Pom, Pom, Pom Ez ikaratzeko untxi atsegina
Bom, Bom, Bom Polo da, gure laguna	Dum, Dum, Dum Untxi mainatsua guregana dator
Pum, Pum, Pum Ez dugu zaratarik egingo	Dom, Dom, Dom Musuak emango dizkizugu

Ariketa hau egitea asko gustatu zait !

Ariketa hau egitea gustatu zait !

Ez zait asko gustatu ariketa hau egitea!

Ez zait batere gustatu ariketa hau egitea

Borobildu erantzunari dagokion untxia



Deskribaturiko faszikuluak ikasgelan eta familian erabiltzen badira, honako hau ahalbidetzen dute:

- ✓ haurraren garapena estimulatzea modu koherentean eta partekatuan irakasleen eta gurasoen eskutik, norberaren xehetasunak errespetatuta.
- ✓ gurasoen eta irakasleen artean elkarlana erraztea, haurraren garapena (hizkuntzarena) ardatz hartuta.

4.2.2.2. Guraso tailerrak

Jatorrizko esku-hartze programan “hezkontza bilerak” hainbat modutan diseinatu dira koedukazio proiektu baten zerbitzura. Izaera malgua dute, eragileek helburu, hartzaile eta lan testuinguruaren arabera eralda ditzaketelarik.

Ikerlan honetan, gurasoekin hiru hilabetez behin garapen aldi honi dagozkion ezagutzak era praktikoan lantzeko tailerrak egin dira. Topaketa hauen helburua haurren garapen psikosozial hoberena bultzatuko duen Gurasotasuna sustatzea da. Tailerrok ikerketa taldeak gidatu ditu. Tailerreko edukiak lan honetako familia testuingurua eta giza garapenari eskaini zaion lehen atalean aurkezturiko HHBP eta GCH eredu teorikoetan oinarritu dira. Eta beraien antolaketa guraso zein ikastetxeek adierazitako beharrezan araberakoa izan da.

Proiektu honetan egin diren guraso tailerrak hauek izan dira:

- ✓ “Hiru urteko haurraren beharrezanek”: haurraren garapen psikosoziala aztertzen da, baita berau

sustatzeko familia-eskola kohezkuntza eta Poli Untxia esku-hartze programa (9.1.1. eranskina).

- ✓ “Beharrizan *kognitiboak*, esperimendazioa”: haurra eta inguratzen duen munduarekin elkarrekintzaren garrantzia lantzen da, arreta jarriz haurraren esperientzian eta ikaskuntza aktiboan, eta bere sustapenerako gurasoen jardueran.
- ✓ “Beharrizan *afektiboak*”: pertsona bezala osoki garatzeko jatorri (pertenentzia) eta etorkizun (inbertsio) bat eskeiniko dioten oinarritzko behar afektiboen asetzea da tailerraren ardatz nagusia. Batik bat emozio adierazpen, erregulazio, atxikimendu sistema, onarpen, frustrazio hoberen, eta etorkizunerako inbertsio beharrak eta beraien inguruko guraso jarduerak lantzen direlarik.

Beraien iraupena 90 minutukoa izan da eta datak ikastetxearekin adostu dira, eskolan bertan gauzatuz. Gurasoen parte hartzea errazteko deialdia gutxienez 15 eguneko epearekin egin zaie (9.1.6. eranskina), egun batzuk lehenago gogoraraziz eta haurtzaindegi zerbitzua eskainiz. Familia parte hartzaileen hizkuntza tipologia kontutan izanda, tailerrak Leioa Udalerrian gazteleraz egin dira eta Debarroan euskaraz.

Lehen tailerrean, familiei programako oinarriak azaldu zaizkie eta hiru urteko haurraren beharrizanei erantzuteko guraso jardunaren inguruko hausnarketa sustatu da, hau da, eduki teorikoa oinarri hartuta, gurasoen arteko elkartrukea bultzatu da. Ondorengo bi tailerren izaera

praktikoagoa izan da, gurasoak izan zitezten esperientziako protagonistak, beraien esperientziak partekatu eta tailerra bizipenezko elkartruke topaketa bat izan zedin. Tailerrek oinarrizko egitura hau jarraitu dute:

1. Taldea zirkuluan kokatzen da.
2. Taldeko akordioa adosten da tailerra denontzat eroso izan dadin. Bertan tailerraren izaera edo esku-hartze markoa zehazten da, konfidentzialtasuna, askatasuna eta errespetua direlarik oinarri nagusiak.
3. Gaiak kokatzeko azalpen labur bat egiten da.
4. Eguneroko egoerak aurkezten dira proiektio bidez (ikus adibideak 4.16, 4.17, 4.18 irudiak) eta egoeren inguruan hausnartzea eskatzen zaie, lehenengo bakarka, ondoren talde txikian eta, azkenik, talde handian, honako hitzak edo antzekoak erabiliz: “Hona hemen eguneroko egoera edo baieztapen batzuk... Zer eragiten dute zuegan?, Zer esan nahi dute zuretzat? Zein gomendio emango zenieke gurasoei?”

4.16. Irudia. Guraso tailerretan proiektatutako adibideak



Denbora guztian jolasten ari da!

13



20

4.17. Irudia. Guraso tailerretan proiektatutako adibideak

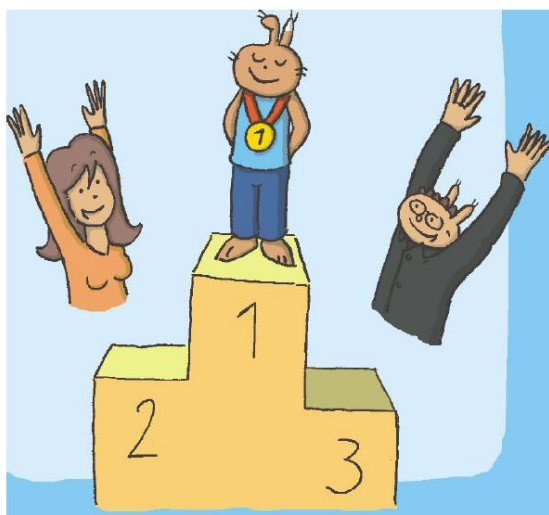
BEHARRIZAN AFEKTIBOAK



Ez ditut nire behar afektiboak seme/alaben aurrean azaltzen, zaugarri behatuko naute eta!

8

BEHARRIZAN AFEKTIBOAK



Autoestimua positiboa sustatzeko bidea: soilik lorpenetan arreta jarri eta goraiatzea da.

13

4.18. Irudia. Guraso tailerretan proiektatutako adibideak

BEHARRIZAN AFEKTIBOAK



Lasterketa amaitzean gurasoek zer esango diote?

14

5. Azken urratsean tailerrarekiko asebetetze maila aztertzen da, hausnarketa eta iradokizunak partekatuz. Topaketa ixteko, era laburrean *Poli Untxia* programako gainontzeko dinamiketan gurasoen esperientzia eta irakasleengandik jasoa elkartrukutzen da.

5. PROZEDURA

5. PROZEDURA

Kapitulu honetan ikerketaren lan prozedura aurkezten da. Bere lehenengo atalean ikerketa proiektuaren aurrekariak azaltzen dira, hau da ezarri aurretik egindako jarduerak.

Jarraian, bigarren atalean, ikerketa proiektuak ardatz dituen helburuak deskribatzen dira. Berauen lorpen eta azterketarako ikerketa diseinua eta osatu duten baldintza esperimental zein laginaren inguruko xehetasunak hirugarren eta laugarren atalean aurki daitezke.

Ondorengo atalean, datu bilketarako erabilitako neurketa tresnen, hizkuntza-egokitzapen prozesuaren eta ikerketa proiekturako *ad-hoc* sorturiko tresnekin jarraitutako prozeduraren xehetasunen berri ematen da.

Seigarren atalean, ikerketa proiektua aurrera eramateko jarraituriko urratsak zehazten dira, urrats bakoitzeko lanak eta epealdiak deskribatuz, besteak beste, ikerketa gauzatzeko zein esku-hartze programaren inplementaziorako erabili direnak.

Azken atalean, hipotesiak kontrastatu eta helburuak aztertzeke plangintza estatistikoa pausoz pauso azaltzen da.

5.1. Ikerketa proiektuaren aurrekariak

2012ko uztailaren 2an Leioako Udalak, “Topagune–Herrigune” proiektuaren baitan, unibertsitatearen eta udalaren arteko harremana sendotzeko dinamiketan parte hartzeko gonbita luzatu zuen. Bertan, Leioako udaleko zinegotziak, Hezkuntza eta Hizkuntza Politikako teknikariak,

“Irakale” proiektuko ordezkariak eta Euskal Herriko Unibertsitateko hainbat irakasle (Bilboko Hezkuntza Fakultatea, Gizarte Hezkuntza eta Psikologia Fakultateko “Oinarrizko Psikologia Prozesuak eta hauen Garapena” sailekoak) bildu ziren. Dinamika hauen helburua Leioako Udalerrri eta Unibertsitatearen arteko elkarlana bultzatzea zen, unibertsitatea eta herria onuradun izan eta guztien artean hezkuntza komunitatea eratzeko. Hori horrela, norbere jardueraren informazioa elkartrukatu eta batera egin zitezkeen ekintzak adostu ziren, besteak beste, Belgikan gauzatutako “Parents Partenaires de l’Éducation” ikerketaren eta Euskal Autonomi Erkidegora bere egokitzapen proiektuaren berri eman zen bertaratutakoen intereserako.

Elkarlan horretatik abiatuz, 2013ko maiatzaren 3an “Herrigune Leioa. Hezkuntza Komunitatea” heziketa esperientzia berrien topaketan, jardunaldi ezberdinak egin ziren Bilboko Hezkuntza Fakultatean eta Leioako udalerrian.

Topaketa hauetan Mons Unibertsitateko J.P. Pourtoisek, “Parents Partenaires de l’Éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) proiektuko zuzendariak parte hartu zuen. Hark, “Hezkuntza–Hiria eta koedukazioa” hitzaldia eskaini zuen eta esku artean dugun ikerketa taldeko partaideak berarekin bildu ziren Euskal Autonomi Erkidegoan proiektuaren gauzatze eta azterketaz hausnartzeko. Proiektuko esku–hartzeari dagokionez, Belgikako eskoletan programa aplikatutako bi irakaslek tailer praktiko bat eskaini zuten, familian eta eskolan bere aplikazioa azalduz, eta praktikan behaturiko abantaila zein onurak agerian utzi

zituzten. Esku-hartzeko materialaren azterketa eta aplikazio esperientzian proiektuko ikertzaileek eta Leioako guraso zein irakasleek parte hartu zuten.

Aldi berean, Bilboko Hezkuntza Fakultatean egindako jardunaldietan, proiektu honen hastapenak poster bidez aurkeztu eta ondoren elkartruke saioa egin zen. Deialdia komunitate osoari zuzendu zitzaion arren, elkartruke saio honetan Bilboko Hezkuntza Fakultateko ikasle eta irakasleek parte hartu zuten. Bertan ikerketa proiektua, oinarrian zuen esku-hartze programa eta zegokion materiala aztertu eta beraien iritziak, hausnarketa eta iradokizunak jaso ziren, ondoren aplikazioa hobetzeko txertatu zirenak.

5.2.Ikerketa proiektuaren xedea eta helburuak

Ikerketa proiektuaren xedea da 3 urteko Haur Hezkuntzako haurren lexikoa sustatzeko familia-eskola koedukazio programa bat Euskal Autonomi Erkidegora egokitzea, aztertzea eta txertatzea.

Xedearen arabera, argitasun gehiago eskaintzeko asmoarekin, helburu espezifiko hauek proposatzen dira:

- “Parents Partenaires de l’Éducation” proiektuko “Polo le Lapin” esku-hartze programa Euskal Autonomi Erkidegoko errealitate soziolinguistikora egokitzea.
- “Polo le Lapin” esku-hartze programa behin egokituta, hots, *Poli Untxia* programa, era pilotuan ikastetxeetan aplikatzea.

- “Parents Partenaires de l’Éducation” ikerketan aplikaturiko *Voc Polo testa* euskarara itzuli, egokitu eta bere baliozkotasuna aztertzea.
- Programaren inplementazioa eta eraginkortasunaren inguruko datu zientifikoak eskaintzea.
- Familiako aldagai soziodemografikoek, familiaren hizkuntza tipologiak eta familia ingurunekeo aldagaiek haurren garapen linguistikoan eraginik duten aztertzea.
- Haur Hezkuntzako 3 urteko haurren lexiko garapena estimulatzea.
- Haur Hezkuntzako gurasoen eta irakasleen euskararen erabilpena bultzatzea.
- Familia-eskola koedukazioa sustatzea.
- Euskal Autonomi Erkidegoan Gurasotasuna bultzatzeko programa berritzailea abian jartzea.

5.3. Ikerketa diseinuaren deskribapena

Ikerketa-akzio proiektu honetan, diseinu ia esperimentala aplikatu da, kontrol talde batekin eta bi talde esperimentalekin osatuta, eta *pretest* eta *postest* neurraldiak egin dira.

Hasierako plangintzan elkar trukaturiko tratamenduaren diseinu sasi esperimentala zen arren ez da gauzatu, zenbait kasutan tratamendua jaso dutenek esku-hartzearekin jarraitzea erabaki dutelako eta beste kasu

batzuetan kontrol taldeek tratamendua jasotzea nahi izan ez dutelako.

Hiru urteko haurren hizkuntzaren garapenean dagoen aldakortasuna eta euskararen gaur egungo normalizazioa prozesuak dakartzan askotariko egoerak direla eta, estatistika erabili behar izan zen proiektatua gauzatu ahal izateko. Ikerketaren objektuaren izaera, alde batetik, eta, bestetik, egoera soziolinguistikoaren konplexutasuna direla, lagin txikiz osaturiko diseinua eta metodo ia esperimentala erabiltzea erabaki zen (Balluerka eta Isasi, 2007; Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol eta Haranburu, 2007)).

5.3.1 Hizkuntza egoera eta zonalde soziolinguistikoak

Euskal Autonomi Erkidegoko (EAE) egoera soziolinguistikoa etengabeko egokitzen ari da. Lan honetako hirugarren kapituluan deskribatu den bezala (Ikus 3.3.1.puntua, 73.or.), euskal kulturen askotariko egoerak aurki daitezke, hizkuntza normalkuntza prozesuan murgilduta baitago.

Deskribaturiko hizkuntza egoeraren ezaugarriak kontuan izanda, bi testuinguru soziolinguistiko zedarritzea garrantzitsua estimatu da. Batez ere testuinguru horietan ematen den euskararen erabilera kontuan izanda, Leioa udalerriak (A zonaldea) eta Debarroak (B zonaldea: Mutriku, Elgeta eta Deba udalerriak) osatu dute gure aztergunea. A zonaldean bi hizkuntzen artean gazteleraren erabilera da nagusia eta B zonaldean, oro har, euskararen erabilera. Laginaren osaketa atalean deskribatzen den bezala (4.3.3.

atalean), hasieran B zonaldea Lea Artibaiko udalerriekin osatzeko plangintza egin zen arren, ez da bertan burutzerik lortu eta Deba Bailarara jo da.

Aztergai den lagineko euskararen erabileraren datuak eta 2016an Euskal Estatistika Erakundeak EUSTATEk argitaratutako datuek azaltzen dute ikerketarako egindako eskualde soziolinguistikoaren banaketak errealitatean zonalde horietako euskararen egoera zertan den islatzen duela. 9.3.1. eranskinean ikusgai daude 2016an herriz herri EUSTATEk herrietako udal-erroldeetatik ustiatutako hizkuntza erabilerari buruzko datuak eta 9.3.2. eranskinean ikerketa laginean 2015ean jasotakoak.

5.3.2. Baldintza esperimentalak

Aipatu bezala, aplikatu den diseinua ia esperimentala da, Kontrol taldea eta bi talde esperimentalekin osatua, ikerketarako aukeratu diren bi zonalde soziolinguistikoetan.

Ikerketa proiektuan zonalde bakoitzeko hiru ikastetxek parte hartu dute eta zonalde bakoitzeko ikastetxe bakoitzari baldintza bana aplikatu zaio:

1- Kontrol taldea (hemendik aurrera KT). Kontrol taldeek beraien ohiko eskola dinamika jarraitu dute, beraiekin ez da esku-hartze programarik egin, soilik *pretest* eta *posttest* neurketetan parte hartu dute.

2- Talde Esperimentala 1 (hemendik aurrera TE1). *Poli Untxia* esku-hartze programako dinamikak irakasleek soilik eskola eremuan aplikatu dituzte eta

beraien lana haurren estimulazio linguistikora zuzenduriko jardueretara mugatu da.

3- Talde Esperimentala 2 (hemendik aurrera TE2). *Poli Untxia* esku-hartze programa osoa aplikatu da, familia-eskola koedukazio programa. Irakasleek eskola eremuan haurren hizkuntza sustatzeko jarduerak egin dituzte. Gurasoek, aldiz, etxeko testuinguruan hizkuntzaren estimulaziora zuzenduriko jarduerak burutu dituzte eta guraso tailerretan parte hartu dute. Aldi berean, programak familia eta eskola elkarlanean jarri ditu.

5.1. Taula

Taldeen eraketa baldintza eta zonalde soziolinguistikoaren arabera

ZONALDE SOZIOLINGUISTIKOAK		
BALDINTZA	A- Leioa	B- Debarroa
ESPERIMENTALAK	Euskararen erabilera baxua	Euskararen erabilera altua
Kontrol Taldea	KTA	KTB
Programa eskola eremuan	TE1A	TE1B
Koedukazio programa	TE2A	TE2B

5.4. Lagina

Jarraian ikerketa proiektuko laginaren deskribapena aurkezten da, baita erabilitako laginketa prozesua eta osaketa prozesuan izandako zailtasunak ere.

5.4.1. Laginaren deskribapena

Lortu den lagina funtsean hau izan da: A zonaldeko (Debarroa: Deba, Mutriku, Elgeta) D ereduko 3 eskola

publiko eta B zonaldeko (Leioa udalerrria) D ereduko beste 3 eskola publiko. Ikerketa eskola bakoitzeko Haur Hezkuntzako 3 urteko ikasgeletan egin da, baldintza esperimentalaren arabera, bertako ikasle, irakasle eta familien parte hartzearekin.

Euskal Autonomi Erkidegoko Hezkuntza sistemaren antolaketari dagokionez, Haur Hezkuntza (0 urtetik 6ra) borondatezkoa da eta bi ziklotan banatzen da, lehena (0 – 3 urte) eta bigarrena (3 – 6 urte). Adin horietan eskolatzea borondatezko izaera duen arren, haurren gehiengoa Haur Hezkuntzako bigarren ziklorako eskolatua dago (237/2015 dekretua).

Laginaren tamaina hasieran 186koa izan arren, baliozko kasuak onartzeko irizpideak aplikatu ostean ikerketako lagina 173 haurrek ($n = 173$), beraien familiek eta 10 irakaslek osatu dute. 173 haurren artetik 94 mutil (%54,3) eta 79 neska (%45,7) izan dira, 2015–16 ikasturtean 3 urteko gelan eskolatuak, hots 2012 urtean jaioak eta beraien batez besteko adina kurtso hasieran 3 urte eta 3 hilabetekoa izan delarik.

Errealitate soziolinguistikoaren arabera, laginaren banaketa honakoa litzateke: A zonaldean 94 haurrek (% 54,3) eta 5 irakaslek parte hartu dute, B Zonaldean, ostera, 79 haurrek (%45,7) eta 5 irakaslek.

Baldintza esperimentalak kontuan hartuz gero, laginetik 94 haurrek (%54,3) parte hartu dute koedukazio programapeko baldintzan, 34k (%19,7) programa eskolan baldintzan eta 45 haurrek (%26) osatu dute kontrol taldea.

Familien datuei dagokionez, 173 familietatik 157k eman dituzte beraien datu soziodemografikoak. Datu horien arabera hilean familien %51,5ak 2.500–5.000 euroko diru sarrerak ditu eta %41,7ak 1.000–2.500 bitartekoa, %94,7ak familiaren ohiko egitura, “tradizionala”, du eta %89,9ren kasuan familia hiri giroan bizi da. Gurasoek batz bestek 36,9 urteko adina dute; gehiengoaren ikasketa maila Lanbide Heziketa da (%3,8) eta %66,15a langile kontratatua da. Familian nagusiki erabiltzen den hizkuntzari dagokionez, familien %61,7ak nagusiki euskara erabiltzen du.

5.2. Taula

Lagineko familien ezaugarriak zonalde soziolinguistikoaren arabera

FAMILIEN EZAUGARRIAK	A ZONALDEAN		B ZONALDEAN		LAGIN OSOAN	
	<u>1000–2500€</u>	<u>2500–5000€</u>	<u>1000–2500€</u>	<u>2500–5000€</u>	<u>1000–2500€</u>	<u>2500–5000€</u>
Hileroko diru sarrerak	%50	%39,7	%33,3	%63,5	%41,7	%51,5
Egitura tradizionala	%91,4		% 98,6		% 94,7	
Testuinguru fisikoa– Hirikoa	%97,5		%80,9		% 89,9	
Gurasoen adina	36,19 urte		37,8 urte		36,9 urte	
Gurasoen formakuntza–Lanbide Heziketa	% 41,05		%36,55		%38,8	
Gurasoen lanbidea – Langile kontratatua	%64,45		%68,05		% 66,15	
Familian nagusiki erabiltzen den hizkuntza	<u>Euskara</u>	<u>Besteak</u>	<u>Euskara</u>	<u>Besteak</u>	<u>Euskara</u>	<u>Besteak</u>
	%8,8	%91,2	%71,7	%28,3	%61,7	%38,3

Ikerketan parte hartu duten irakasleei dagokionez, 9 emakumezko eta gizonezko bat izan dira. Beraien batez besteko adina kurtso hasieran 47,3 urtekoa da. Beraien lan esperientziari dagokionez, irakaskuntzan batez bestez 24,2 urte daramatzate, eta horietatik 16 Haur Hezkuntzan. Deskribatutako datuak kontuan izanez gero ikerketako lagina orekatua dela esan daiteke.

5.4.2. Laginketa prozesua

Lagina osatzeko *mordo* eta *geruzen* laginketa aplikatu zen. Lehen urratsean, Euskal Autonomi Erkidegoko hizkuntza askotariko egoera denez, errealitate soziolinguistikoaren arabera, bi mordo hautatu ziren, bata zonalde euskalduna eta bestea zonalde erdalduna. Zonalde erdaldun gisa, A zonaldea deitua, Leioa Udalerria suertatu zen hautatua. B zonaldea edo eta zonalde euskaldunari dagokionez, lehen asmoa Lea Artibairekin osatzea zen arren, azkenik Debarroa (Deba, Mutriku eta Elgeta udalerriak) izan zen hautatua. Bi zonalde hauetako euskalkia mendebaldeko euskara da bateko eta besteko hizkerek, bada, ezaugarri parekoak dituzte.

Bigarren urratsean, D ereduko eskola publikoen irizpidea jarraituta, hau da, euskara eskolako hizkuntza dutenak alegia, ikastetxeen hautaketa egin zen.

Hirugarren urratsean eskoletako 3 urteko ikastaldeak aukeratu ziren. Behin lagina hautatuta, azken urratsean, ikerketa taldeen banaketa egin zen. Hortaz, zonalde bakoitzean 3 ikastetxe hautatu ziren. Ikastetxe hauetako 3

urteko mailara jo zen, eta bi zonaldeetako ikastetxe bakoitzean baldintza experimental bat ezarri zen, eskolako talde naturalak errespetatuz.

Ikerketa proiektuaren izaerak behartuta, irizpide jakineko zonalde eta ikastetxeak hautatu dira, hau da lehenengo gune soziolinguistikoak, ondoren ikastetxeak, eta azkenik, adinaren araberrako ikastaldeak. Gainera, ikerketa taldeak lagina osatzeko beste bi baldintza gehitu zituen: lehena, proiektuan parte hartzeko zentro bakoitzeko hezkuntza erkidegoak onartzea, irakasleriaren erabaki adostua ikerlanaren bilakaerarako garrantzitsua baloratu baitzen eta bigarrena, ikastetxe bakoitzean baldintza experimental bakarria ezartzea, ikastetxe berean aldi berean baldintza ezberdina ipintzeak elkar eragiteko arriskua saihestearren. Aipaturiko neurri hauen bidez aldagai arrotzak kontrolatu nahi izan dira emaitzen baliozkotasunean mehatxuak ekiditeko.

Lagina zehazteko orduan, onarpen eta deuseztatze irizpideei dagokionez, ikasle guztiei esku-hartze programan parte hartzeko aukera eskaini zitzairen arren, datu analisietatik baztertu dira frogak burutzeko muga fisiko zein psikologikoak azaltzen zituzten haurren emaitzak, ezta behin kurtso hasierako data gaindituta eskolatu ziren haurren datuak ere, egin beharreko neurketa tresnen aplikazioan eta ebaluaketan izan zezaketen eragina ekiditeko.

5.4.3. Lagina osatzeko saiakerak

Lagina osatzeko prozesu 2013ko udaberrian hasi zen. Apirilean eta Maiatzean, Leioako udalean proiektua zehaztu eta parte hartzea sustatzeko bilerak burutu ziren, Leioa udalerriko Haur Hezkuntzako ikastetxeetako zuzendari, Hezkuntza zinegotzi, Hezkuntza eta Hizkuntza Politikako teknikari eta Magisteritza Eskolako zuzendariarekin. Hasierako plangintzan, esku-hartze programa 2014–2015 ikasturtean abian ipini zen. Ikastetxeetako zuzendariiek interesa adierazi zuten arren, beharrezkoa iruditu zitzaien programa aurrera eramango zuten irakasleriarekin biltzea proiektuaren eta esku-hartzearen xehetasunen berri emateko.

2014ko uztailean, ikerketarako bi diru laguntza eskarien ezezkoak jaso ondoren, giza baliabide eta ekonomikoen inguruko hausnarketan ez zen proiektuaren aplikazioa 2014–15 ikasturtean bideragarri estimatu eta denboran atzeratzea erabaki zen.

2014ko azaroan, Leioako Berritzeguneko zuzendariarekin eta Udaleko Hezkuntza eta Hizkuntza Politikako teknikariarekin proiektuaren nondik norakoak aztertu eta esku-hartze programaren inplementazioa errazteko bideak hausnartu ziren.

Laginketa arauak jarraituz, lehenik eta behin Leioako Haur Hezkuntzako D ereduko eskola publikoekin telefonoz harremanetan jarri eta posta elektronikoz proiektuaren laburpena eta biltzeko proposamena luzatu zitzaien. 2014ko azaro eta abenduan ikastetxeetako zuzendari eta Haur

Hezkuntza osoko irakasleekin bilerak egin ziren proiektuaren nondik norakoak azaltzeko. Hasierako asmoa 3 urteko gelan aplikatzea zen arren, bilera Haur Hezkuntzako irakasle guztien eta zuzendaritza taldearen parte hartzearekin burutzea erabaki zen, garrantzitsua baitzen guztiek proiektuaren berri izan, denen zalantzak argitu, iradokizunak jaso eta parte hartzeko erabakia ikastetxe mailakoa izatea.

Behin bilera burututa, hilabeteko epea utzi zitzaien beraien artean eztabaidatu eta erantzun bat emateko. Erabakia zegokien baldintza esperimentalak zein zen jakin gabe hartu behar zuten, hasierako prozeduraren diseinuan baldintzen banaketa zorizkoa baitzen. Guraso elkarteei dagokionez, ikastetxeek beraien erabakia hartu ondoren informatzeko eskaria egin ziguten. *Alzaga* Ikastolak eta *Artatza-Pinueta* ikastetxeek parte hartzeari baiezkota eman zioten bitartean, *Txomin Aresti* ikastetxeak, proiektu ezberdinak txertatzen ari zirela argudiatuz, ezezko erantzuna eman zuen.

Leioa udalerriko ikastetxeen parte hartzeko erabakia kontuan izanda, lagina osatzeko maila sozioekonomiko eta hizkuntz errealitateari zegokionez baliokidea izan zitekeen beste ikastetxe bat aurkitzeko hausnarketa egin zen. Leioako udalerriko Berritzegunea eta Hezkuntza eta Hizkuntza Politikako teknikariaren orientazioak jarraituz. Eta metodologikoki aztertu ondoren, Leioa udalerriko *Betiko Ikastolako* zuzendariari 2015ko otsailean bilera egitea proposatu zitzaion. Azkenean, 2015ko martxoan, Zuzendariak argudiatuz hurrengo ikasturteari begira

irakasleak proiektu berri batekin (“konfiantzaren pedagogia”) oso lanpetuta zebiltzala eta aurkeztutako proiekturako denborarik ez zutela, parte hartzeari ezezkoa eman zion. Hau horrela, esleipena zorizkoa ez izateak eta testuinguru berri batetako subjektuekin lagina osatzeak datuetan suposa zitzakeen ondorioen inguruko estimazioa egin zen. Bi aukerak ebaluatu ostean, lagina osatzeko *Txomin Aresti* Ikastetxeari Kontrol talde bezala parte hartzeko aukera eskaini zitzaion, eta 2015ko apirilean baiezko erantzuna eman zuen.

2015eko maiatzean, Leioako Udaleko Hezkuntza zinegotzi, Hezkuntza eta Hizkuntza Politikako teknikari eta ikastetxe parte hartzaileekin bileran, ikerketa proiektuko urratsak adostu eta egutegia zehaztu ziren, besteak beste, irakasleen formakuntzarako data, familiekin harremanetan ezartzeko era, datu bilketarako egutegia eta esku-hartze programaren urratsak.

Ikerketa proiektuko lagina osatzeko, Leioa udalerriaz gain, euskararen erabilera nabarmena handiagoa zen testuinguru gisa Lea Artibaiko Amankomunazgoa aukeratu zen eta bertoko zinegotzi, teknikari eta ikastetxeekin hainbat bilera egin ziren, 2013ko ekainetik 2015eko maiatzera, baina arrazoi ezberdinegatik ez zen Lea Artibaiko ikastetxeekin lagina osatzeko akordiorik lortu (9.3.3. eranskinean daude deskribatuta jarraitutako urratsak).

Lea Artibaiko aukerak agortuta, ikerketako ingurune euskalduna osatzeko, Debarroako Berritzeguneko zuzendariari ikerketaren beharretara egokitu zitekeen eta

interesa izan zezakeen ikastetxeen berri galdegin zitzaion. Deba Goienera bi arrazoigatik ez zen jo: bata ikastetxeak proiektu ezberdinetan murgildurik egotea eta, bigarren arrazoia, herriotan ikastetxe publiko eta ikastolaren artean hizkuntzaren arabera ikasle banaketa berezia izatea, eskola publikoko ikasleen hizkuntza errealitatea ez baitzen populazioaren adierazgarri. Ostera, Deba Beheko Mutriku, Deba eta Mendaro, herri euskaldunak izateaz gain, haurren gehiengoak eskola publikora zihoazenez, lagina osatzeko egokiak estimatu ziren ziren.

2015eko maiatza eta ekainean prozedura bera jarraituz, Mutrikuko *Goizeko Izarra* ikastetxea eta *Debako Luzaro* ikastetxeekin bilerak egin ziren. *Mendaroko ikastola* publikoaren kasuan ez zen bilera zehazterik lortu eta telefonoz ez zeudela proiektu berri batean murgiltzeko prest adierazi zuten, ezta kontrol talde bezala parte hartzeko prest ere. Egoera horretan hizkuntza errealitatea eta maila sozioekonomiko aldagaien arabera baliokidea izan zitekeen *Elgetako Herri eskolara* jo zen. Debarroako ikastetxe hauetatik, *Debako Luzaro* ikastetxeak eta *Elgetako herri eskolak* proiektuan parte hartzeari baiezkoa eman zioten. Mutrikuko *Goizeko Izarra* ikastetxeak ostera ezezko erantzuna eman zuen, antzeko proiektu batean gurasoen parte hartzea oso baxua izan zela eta irakasleentzat lan karga handia suposatzen zuela argudiatuz. Deba Bailarako ikastetxeen kasuan ere, ikastetxeei parte hartuko duten erabakitzea eskatu zitzaaien zegokien baldintza zein zen jakin gabe. Baina egoera kontuan izanda, ikastetxe bakoitzari

baldintza bat esleitu zitzaion eta Mutrikuko *Goizeko Izarra* ikastetxeko klaustroak kontrol talde bezala parte hartzeko proposamenari 2015eko irailean baiezko eman zion.

5.5. Neurketa tresnak

Lexikoa aldagaiaren neurketa 2015–16 ikasturte hasierako *pretestean* eta amaierako *postestean* egin da. Horretarako, hurrek euskaraz bi froga egin dituzte: *PEABODY-PPVT-III* hiztegi testa (Vergara, Alonso–Alberca, Vozmediano eta San Juan, 2013) eta *HIZEM* Hizkuntza Emisio Testa ikerketarako egokitutako tresna (ikus 5.5.2. puntua, 150.or.).

Frogak hurraren ikastetxean egin dira, eskola orduetan eta irakasleak finkatutako toki eta egunetan. Ikasleek frogak behar bezala egin ahal izateko, ikastetxeetan espazio argi, eroso eta lasaiak aukeratu dira. Haurrak ebaluatzailearekin gelatik lasai irteteko irakaslearen lankidetzaz ezinbestekoa izan da. Kasu gutxi batzuetan hurrek gelatik irteteko andereñoaren laguntza eskatu dute; egoera hauetan irakasleari argibideak eman zaizkio aurrean egon arren frogan ez eragiteko; kasu horietan beste irakasle baten laguntza izan da gainontzeko gelakideez arduratzeko. Beste kasu batzuetan frogak ez egitea erabaki da, hurrek frogak egin edo ebaluatzailearekiko ezezko edo eta deserosotasuna adierazteagatik; guztira zazpi subjektu izan dira (%4). Haur bakoitzarekin batez bestez ordu erdiko saioak egin dira.

Lexiko aldagaiaz gain, 2015–16ko ikasturte hasierako *pretestean* gurasoek 2 urteko haurren familia

testuinguruaren kalitatea ebaluatzeko *Haezi Etxadi Eskala (HES)* bete dute.

Ikasturte amaierako *postestean* aldiz, familiek eta irakasleek *Familia-Eskola Koedukazioa* aztertzekeo *galdesorta* eta *Poli Untxia* esku-hartze programarekiko asebetetze inkesta bete dute.

5.5.1. *PEABODY* hiztegi testa

PPVT-III, *PEABODY* hiztegi testa (Dunn, Dunn eta Arribas, 2006), euskara egokitutako bertsioan (Vergara, Alonso-Alberca, Vozmediano eta San Juan, 2013) aplikatu da.

Tresna hau 2 eta 90 urte bitarteko pertsonen hiztegiarekiko adierazten zuten ulermen maila ebaluatzeko diseinatua izan zen, hau da, entzundakoa ulertu edo ezagutzeko gaitasuna, hiztegi pasiboa, alegia. Bere aplikazioa, taldean egin badaiteke ere, banakakoa da eta iraupena 10-20 minutukoa. Lehenik eta behin, haurrari entrenamenduko elementuak erakusten zaizkio. Ebaluatzaileak lau irudiz osaturiko lamina erakutsi eta hitz bat ahoskatuko du. Haurrak ahoskatutako hitzari dagokion irudia hatzaz seinalatu beharko du. Froga hasi ahal izateko, haurrak gutxienez bi hitzi ongi erantzun beharko dio. Ebaluatzaileak, nahi izanez gero, haurra prest dagoela ziurtatzeko item gehiago aplika diezaioke.

Ondoren, froga hasierako elementua zehaztu behar da haurraren adinaren arabera gidaliburuak gomendatua. Sail bakoitzeko item guztiak aplikatuko dira oinarrizko multzoa

zehazteko. Aukeratutako hasierako elementua egokia bada, haurrak sail horretan egitekotan akats bakarra egingo du, eta 0 edo akats bakarra bada oinarrizko multzo bezala zehatz daiteke. Kasu horretan, ondorengo elementu sailekin jarraitzen da. Baina akats bat baino gehiago egingo balu, aurreko sailera jo beharko litzateke bertako 12 itemak osatuz.

Ikerketa proiektu honetan subjektuek froga aplikatzeko gutxiengo adina zutenaz, froga lehenengo itemean hasi da. Kasu batzuetan, subjektuak ezin izan dira tresna honekin ebaluatu, ez dutelako entrenamendua gainditu edo eta lehenengo multzoan zortzi akats edo gehiago egin dituztelako; kasu hauetan subjektuen errendimendu datuek ez baitute zoriari dagokiona gainditu. Entrenamendua sei subjektuk (%3,4) ez dute gainditu eta beste sei (%3,4) lehenengo sailean zortzi akats edo gehiago egin dituzte. Hurrengo urratsa sabai elementua eta multzoa zehaztean datza. Sabai multzoa zortzi akats edo gehiago egin diren elementu multzoa da. Hau gertatzean, aplikazioa eten behar da eta sabai elementua sabai multzoko azken itema izango da.

Behin froga burututa, testaren puntuazio zuzena kalkulatzen da, sabai elementua eta akatsen baturaren arteko kenketa eginda. Azkenik, puntuazio zuzena eta adin kronologikoari dagozkion adimen-kozientea, pertzentil eta eneatipoak kalkulatu eta zenbateko horiek erantzun orriko banaketa normaleko kurban irudikatzen dira.

Bere jatorrizko bertsioan, testak barne kontsistentzia egokia dauka ($\alpha = 0,91$), baita euskarara egokitutako

bertsioan ere ($\alpha = 0,95$). Frogaren euskal bertsioa, argitaratu gabe dago eta bere eskubideak TEA Argitaletxeak ditu. Test hau aplikatu ahal izateko, froga euskaratu zuen ikerketa taldearekin harremanak izan ondoren, TEArekin ikerketa proiektuan aplikatzeko akordioa sinatu da. Tresnaren erantzun orria ikusgai dago 9.2.1. eranskinean.

5.5.2. *HIZEM* Hizkuntz Emisio testa

HIZEM testa, “Parents partenaires de l’éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) ikerketarako *ad hoc* sorturiko *Voc Polo testaren* euskal bertsioa da. Froga euskara eta frantses hizkuntzetan adituek itzuli eta egokitu dute. Adituen arteko adostasunaz lehen bertsioa eratu eta Haur Hezkuntzako irakasleekin aztertu ostean, irakasleen iradokizunak jaso eta hitzen erabilpenaren arabera froga osatu da.

Frogaren egituraren sinpletasuna kontuan izanda, egokitzapen soziolinguistikoa egiteko jarraitutako prozesua balizkotzat hartu da. Behin frogako datuak bilduta, bere baliozkotasuna aztertzeke euskarazko PPVT-III frogarekin lorturiko datuekin korrelazio analisiak egin dira; hauek emaitzen atalean ikusgai daude.

Froga hau 30 laminez osatzen da. Lehen 25ek irudi bakarra dute, ebaluatzaileak laminak banan-banan erakutsiko ditu eta haurrak dagokion izena esan beharko du. Ostera, azkenengo 5 laminatako bakoitzean 6 ekintza irudikatzen dira. Kasu honetan, ebaluatzaileak aditz bat esango du eta haurrak dagokion irudia hautatu beharko du.

Frogaren emaitza, erantzun zuzen (1 puntu) eta okerren (0 puntu) arteko batura da. Haurra betiere erantzun bat ematera gonbidatzen da, baina erantzunik ezean, ebaluatzaileak okerra bezala zenbatuko du. *HIZEM* testaren erantzun orria ikusgai dago 9.2.2. eranskinean.

5.5.3. Familia–eskola koedukazio galdesorta

Familia–eskola errealitatea edo eta koedukazio aldagaiaren ezagutzara hurbilpen bat egiteko asmoz, ikerketa proiekturako *ad-hoc* galdesorta hau sortu da, bi bertsio edo aldaeratan. Bata irakasleentzat eta bestea gurasoentzat; eduki baliokidea dute baina bati edo besteari zuzentzeko egokitu da.

Familia–eskola koedukazio galdesorta, Likert formatuko eskalako 25 item eta lau galdera irekik osatzen dute. Lehenengo 25etan subjektuak 1etik (guztiz desados)–6rako (guztiz ados) eskalan baieztapen bati erantzun beharko dio. Item bakoitza euskara eta gazteleraz idatzita dago. Itemek familia–eskola koedukazio aldagaia osatzen duten pertzepzio eta ekintzen inguruko informazioa biltzen dute, hala nola familia eta gurasoen arteko harremanaren kalitatea, ardura partekatua, funtzio eta arduren argitasuna, haurrarekiko ikuspegi osotua eta eskola lanaren balioa, baita ikerketarako datuak osatzeko garrantzitsuak estimatu diren familia eta irakasleen inguruko datu ezberdinak ere, hala nola etxean nagusiki erabiltzen den hizkuntza, irakaslearen adina, prestakuntza eta abar (9.2.3. eranskinean ikusgai daude bi aldaerak).

5.5.4.HES-2 (Haezi Etxadi Scale, 2 years)

Haezi Etxadi Eskalak haurraren familia testuinguruaren kalitatea ebaluatzen du (Arranz, Olabarrieta, Manzano, Martín eta Galende, 2012). Aplikatu beharreko adina eta hizkuntzaren arabera, eskala honek bertsio ezberdinak ditu eta ikerketa honetarako 2 urteko haurren familia testuingurua ebaluatzeko bertsioa aplikatu da.

Frogaren egiturak 3 azpieskala nagusi ditu eta bakoitza faktore ezberdinek osatzen dute:

- 1- Garapen kognitiboaren eta hizkuntzaren estimulatzea
 - 1.1. Ikaskuntza Estimulatzeko materiala (IEM)
 - 1.2. Jolasteko Potentziala (JP)
 - 1.3. Garapen Kognitiboaren Estimulatzea (GKE)
 - 1.4. Hizkuntzaren Garapenaren Estimulatzea (HGE)
- 2- Garapen sozioemozionalaren estimulatzea
 - 2.1. Emozioak Adieraztea (EA)
 - 2.2. Mugak Ezartzea eta Frustrazio Hoberena (MEFH)
 - 2.3. Autoestimua eta Autonomia Sustatzea (AAS)
 - 2.4. Haurrerekiko Elkarrekintza Behatzea (HEB)
- 3-Ingurune fisikoa eta gizarte testuingurua antolatzea
 - 3.1. Ingurune Fisikoaren Kalitatea (IFK)
 - 3.2. Aitaren edo hazkuntzako bigarren erreferentziaren Inplikazioa (AI)
 - 3.3. Ordezko Zaintzaren Kalitatea (OZK)
 - 3.4. Familia Zabalarekin Harremanak (FZH)
 - 3.5. Haurraren Harreman Sozialen Estimulatzea (HHSE)

- 3.6. Eskolarekiko Harremanak (EH)
- 3.7. Esperientzien Ugaritasuna (EU)
- 3.8. Familiako Gatazka Esposizioa (FGE)
- 3.9. Guraso Estresa (GE)

Jatorrizko bertsioan datuak familiarekin egiten den elkarrizketa batean biltzen dira, galdeketa betetzeaz gain behaketa zuzenaz datuak bilduz. Bere aplikazioa batez bestez ordu eta erdikoa da eta puntuazioa 1 (inoiz ere ez) eta 6 (beti) bitarteko likert eskala bidez lortzen da. Frogak neurketa azpieskala bakoitzeko egin eta alorren arteko konparaketa egiteko aukera eskaintzen du.

Eskalaren ezaugarri psikometrikoei dagokionez, eskalak kanpo fidagarritasun (Cohenen epaileen arteko adostasun Kappa % 98,4koa da eta % 93,5ko adostasun maila behaketa zuzenari dagokionez) eta barne fidagarritasun (Cronbachen alfa 0,79koa) indize egokiak azaltzen ditu euskal bertsioan.

Ikerketa honetarako, froga autoinforme erara egokitu da, hau da behaketa, zein elkarrizketari zegozkion itemak berridatzi dira eta froga burutzeko argibideak deskribatu dira familiek beraien kabuz etxean egokiro bete zezaten. Datu bilketarako, eskala familiek etxean betetzea erabaki da, bi gurasoen parte hartzea ziurtatzeko.

Neurketa honen bidez familiaren hizkuntza tipologia eta familiako testuinguruko aldagaien arteko loturaren azterketara hurbilpena egin nahi izan da, eta, aldi berean, haurraren lexiko ikasketan bitarteko eraginik suposa dezakeen behatu. Lehen hurbilpen honetako emaitzen arabera, *Ingurune Fisikoaren Kalitatea faktorean* beha

daiteke, baina oro har esan genezake lagineko familiek hizkuntza tipologiaren arabera ez dituztela ezaugarri zehatzik, hots beraien artean ez dagoela estatistikoki ezberdintasun esanguratsurik. Aldi berean, eskala osatzen duten faktoreen eta lexiko emaitzen arteko azterketak ere ez du datu esanguratsurik eskaini, ustez laginaren aldagarritasun murrizagatik. Hortaz, ikerketako datuen azterketa kuantitatiboetatik alboratzea eta familiek eskainitako datuak era kualitatibo deskriptiboan aurkeztea erabaki da (9.2.4. eranskinean ikusgai daude ikerketan aplikatutako galdesorta egokitua eta egindako azterketa estatistikoak).

5.5.5. Poli Untxia programarekiko asebetetze *galdesorta*

Galdeketa hau *Poli Untxia* programaren aplikazioan aritu diren familia eta irakasle parte hartzaileen iritzia jasotzeko ikerketarako *ad-hoc* sortu da.

Familiek betetzeko galdesorta 1etik (gutxi) 4ra (asko) balioetsi behar dituzten 11 itemez eta bi galdera irekiz osatzen da. Galdera irekiek programa hobetzeko iradokizunak jaso eta programa aurrera eramateko izandako oztopoak biltzeko helburua dute. Galdesortako itemak bi hizkuntzetan, bai euskaraz eta bai gazteleraz, aurkezten dira.

Irakasleen galdesortari dagokionez 1etik (gutxi) 4ra (asko) balioetsi behar dituzten 9 itemez eta bi galdera irekiz osatua dago, gurasoei zuzenduriko bertsioan bezala. Programa eskola eta familian aplikatu den baldintzako irakasleengandik familiarekiko elkarlanaren inguruko informazioa jasotzeko asmoz, 6 item gehiago betetzea eskatu

zaie. 9.2.5. eranskinean ikus daitezke familien eta irakasleen programarekiko asebetetze galdesortak.

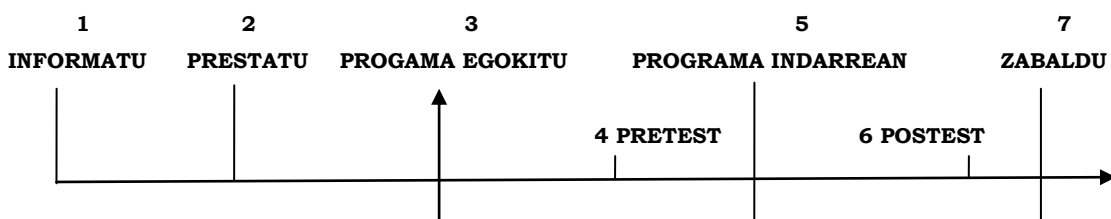
5.5.6. Elkarrizketa erdi-egituratuak

Poli Untxia programaren inplementazioan, ikerketa taldeak hiru hilabete behin jarraipen bilerak egin ditu TE1 eta TE2 baldintzetako irakasle taldeekin. Bilera hauetan, programaren aplikazioa nola gauzatu den, egindako dinamikak, familiekiko elkarlana, materialari emandako erabilera, edukien egokitzapena, iradokizunak eta hausnarketak bildu dira. Programa osoa aplikatu duten irakasleekin egindako elkar trukeetan, gainera, ikasleen garapen beharrezanean erantzuteko familiekin lantzeko gaien inguruan iritzia eskatu zaie, familiekin guraso tailerretan txertatu ahal izateko.

Bilera hauetaz gain, ikerketa taldeak irakasleei posta elektronikoz edo eta telefonoz harremanetan jartzeko aukera eskaini die suertatu zitezkeen galdera konkretuak aztertzeko. Oro har, irakasleek hiru hilabete behin biltzea nahikoa izan dela adierazi dute eta aparteko kontsulta gutxi egin dituzte, ez bada, batik bat programa osatzeko materialen baten eskaria egiteko.

5.6. Ikerketaren urratsak

5.1. Irudia. Ikerketako urratsak



5.6.1. Prozedura etikoa bete eta parte hartzaileak informatzea

Lehenik eta behin ikerketa proiektua *Gizakiekin lotutako Ikertetarako Etika Batzordeari (GIEB)* aurkeztu zitzaion. Behin Batzordearen oniritzia izanda (9.4.1. eranskina), zehaztutako prozedura zehatz-mehatz jarraitu da, bai ikastetxe, irakasle zein familiekin. Ondoren, ikastetxeetako zuzendari, irakasle eta guraso parte hartzaileei proiektua azaldu eta baimen informatua duen inprimakia bete eta sinatzea eskatu zaie (9.4.2. eranskina).

Ikerketarako bilduriko informazioaren trataerari dagokionez, Datuen Babeserako Legearen arabera konfidentzialtasun osoz tratatuak izan dira. “INB_POLITESIA” erreferentziadun UPV/EHUko fitxategian txertatu dira eta proiektu honen helburuetarako soilik erabili izan dira.

Esku-hartze programa aplikatu aurretik, Hezkuntza Komunitateko kide diren Berritzegune eta udaletako teknikariekin bilerak egin dira esku hartzearen berri emateko eta proiektuan beraien parte hartzea sustatzeko.

Aldi berean, ikastetxeetako zuzendaritza eta Haur Hezkuntzako irakasle taldeekin batzarrak egin dira proiektuaren oinarriak landu eta suerta litezkeen zalantzak argitzeko eta 15 eguneko epean, beraien artean eztabaidatu eta ikastetxeko klaustroan proiektuan parte hartuko duten ala ez erabakitzea eskatu zaie.

Ondoren, parte hartzea erabaki duten ikastetxeetako familiei proiektua aurkeztu zaie. Azalduko *Gizakiekin*

lotutako Ikerketarako Etika Batzordeak (GIEB) zehazten duen prozedura jarraitu eta onarpena eman duten familiekin lagina osatu da.

5.6.2. Esku-hartze programarako prestatzea

Behin parte hartzea zehaztuta, prestakuntza eta elkartruke saioa antolatu da batik bat programa aplikatuko duten irakasleei eta aplikazioa jarraituko duen ikerlari taldeari zuzendua. Saio hau 2015ko Irailaren 4an egin da, bertan irakasleak, Berritzeguneko teknikariak eta Belgikan proiektua aplikatu duten irakasle zein ikerlariak bildu dira. Bilkuran, Belgikako esperientziaren inguruko elkartrukea egin da, programan erabiliko diren prozedura zein material ezberdinak aztertu dira eta EAEn programa aplikatuko duten irakasleei suertaturiko zalantzak argitu dira.

5.6.3. Esku-hartze programaren egokitzea

Ikerketa taldeak “Polo le Lapin” programan aplikatzen den materialaren egokitzapen soziolinguistikoa egin du, edukiak gazteleratik euskarara itzuliz eta Euskal Autonomi Erkidegoko hizkuntzaren errealitatera egokituz. Behin egokitzapena eginda, irakasleekin materiala aztertu da eta, iradokizunak eztabaidatu eta baloratu ondoren, aplikatu den bertsioa adostu da, hau da, *Poli Untxia* esku-hartze programa (9.1.1. eranskina).

Hala ere, programaren izaera malgua eta ikerketa-akzioaren filosofia jarraituz, aplikazio praktikoan suertatu diren iradokizunak jarraipen bileretan jaso eta eztabaidatu dira, adostutako aldaketak txertatuta ondoren, materiala

ikasgeletako beharretara hobeto egokitu eta programa eraginkorragoa izateko asmoz. Honen adibide ditugu guraizeak hitzaren ordeztartziak gehitzea, hormirudien erabilera txertatzea edo eta gorputzeko atalak lantzen direnean irudi biluzia erabiltzea.

5.6.4. *Pretesta*

Esku-hartzea aplikatu aurreko datu bilketa, hots, *pretesta* 2015ko iraila eta urria bitartean egin da, arestian aipaturiko tresnen bidez, familia, irakasle eta haurrengandik informazioa bilduz.

5.6.5. *Poli Untxia* esku-hartze programa inplementatzea

Irakasleek 2015eko urrian abian jarri dute, urriak 15etik 2016ko maiatzak 15arte. TE2 baldintzan programa eskola eta familian aplikatu da, guraso eta irakasleen parte hartzearekin. Behin programa abian dela, hiru hilabetetik behin jarraipen bilerak egin dira irakasleekin, eta familiekin guraso tailerrak gauzatu dira.

TE1 baldintzan, ostera, programaren aplikazioa eskola eremura soilik mugatu da, gurasoen parte hartzerik gabe.

5.6.6. *Postesta*

Postesta 2016ko maiatza eta ekaina bitartean egin da, bi talde experimental eta kontrol taldearekin. Familia, irakasle eta haurrekin datu bilketa bete da, baita programarekiko asebetetze galdesorta irakasle eta gurasoekin.

5.6.7. Ezagutzaren elkartruke eta zabaltzea

Ikerketa proiektua abian izan den bitartean ezagutza zientifikoaren elkartruke eta zabalkundea helburu izan zuten jarduera ezberdinak egin dira:

- 2015eko ekainean “Hezkuntza–Hiriak: haurren garapen psikosoziala familia–eskola–komunitatearen arteko kohezkuntzaren bitartez” izenburua izan duen AIFREF erakundeko XVI. Nazioarteko Kongresua antolatu da. Bertan gaian lanean diharduten ikertzaile, politikari eta hezkuntza teknikariek in esperientzia eta ikerketa datuak aztertu dira.

- Proiektuaren arrakasta bultzatzeko eta hezkuntza komunitatearen parte hartzea sustatzeko, ikastetxeez gain, erakunde ezberdinekin bilerak egin dira, hala nola: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saileko Berrikuntza Pedagogikoko Zuzendariarekin, Berritzegune Nagusiko zuzendariarekin, ISEI–IVEI ko zuzendariarekin, Leioa, Deba, Elgeta eta Lea Artibaiko Amankomunazgoko hezkuntza teknikari, politikari eta Berritzeguneekin. Horietaz gain, “Ikea” altzairu enpresarekin elkarlan akordioa sinatu da eta erakundeak esku–hartze programarako peluxeak donatu ditu. Bilerok proiektua aplikatu aurretik eta ondoren egin dira, proiektuaren nondik norakoak azalduz, ikerketarako materialaren inpresio eta material gastuak aurrekontuetan aintzat hartzea eskatuz eta jasotako lehen emaitzen berri emanez.

- 2016ko irailean “Proceso inclusivo de niñas y niños con desarrollo atípico en un sistema educativo y social

plurilingue” izenburupean Nafarroako Unibertsitate Publikoaren (UPNA) Udako ikastaroetan “Programa de intervención dirigido a la estimulación de léxico y la coeducación familia-escuela en el marco de la parentalidad positiva” komunikazioa aurkeztu da eta bertaratutakoei esku-hartze programaren eta lehen datuen berri eman zaie.

- Leioako Udalarekin Transferentzia eta Berrikuntza IETB kontratuak sinatu dira 2016-17, 2017-18 eta 2018-2019 ikasturteetan.

5.7. Hipotesiak

Ikerketako helburuen ildoari jarraituta, azterketarako hipotesi hauek zehaztu dira:

A. Haurren lexiko aktiboa eta lexiko pasiboaren emaitzen arteko korrelazioa sendoa eta positiboa izatea espero da. Hau da, *HIZEM* eta *PPVT-III* testen datuen artean korrelazio esanguratsua espero da, *HIZEM* lanabes egokituaren baliozkotasuna adieraziko lukeena.

B. Oro har, ezberdintasun esanguratsuak espero daitezke A (Leioa) eta B (Debarroa) zonalde soziolinguistiko ezberdineko haurrek ikasitako hitz kopuruaren artean. Egoera soziolinguistikoak lexikoaren garapenean duen eragina kontuan hartuz, emaitza hobeak espero dira B zonaldean, hau da zonalde euskaldunean.

C. Oro har, ezberdintasun esanguratsuak espero dira haurrek ikasitako hitz kopuruan, hizkuntza tipologia aldagaiaren, hots, elebiduntasun aldagaiaren eraginez. Guraso euskaldunak dituzten haurrek, hizkuntza ezagutzen

ez duten gurasoen hurrek baino hitz gehiago bereganatuko dituzte, familiako elkarrekintzan nagusitzen den hizkuntza dela medio.

D. A eta B zonaldeetako *postestean*, kontrol taldeko hurrek lexikoari dagokion eskaletan baxuago puntuatzea espero da, TE2 baldintzako hurren puntuazioekin konparatuz gero.

E. Bi zonalde soziolinguistikoetako *postestean*, kontrol taldeko hurrek lexikoari dagokion eskaletan baxuago puntuatzea espero da TE1 baldintzako hurren puntuazioekin konparatuz gero.

F. Bi zonaldeetako *postestean*, TE2ko hurrek lexikoan TE1koek baino puntuazio handiagoa izatea espero da.

G. Familiaren hileko diru sarrera mailak hurren lexikoaren datuekin korrelazioa izatea espero da.

H. Hurren genero aldagaiak lexikoaren aldagaiekin korrelaziorik ez izatea espero da.

5.8. Plangintza estatistikoa

Aurkeztutako hipotesiak kontrastatu eta helburuak aztertzeko bi menpeko aldagai neurtu dira:

- a) Lexiko pasiboa. Datu hauek *PEABODY-PPVT-III* hiztegi testaren euskal bertsioaren bidez lorturiko neurketak dira.
- b) Lexiko aktiboa. Ikerketarako *ad-hoc* euskara egokitutako *HIZEM* frogaren bidez lorturiko puntuazioak dira.

Eta datuen trataera eta analisirako estatistikoki urrats hauek jarraitu dira:

- Lehenik eta behin laginaren ezaugarriak eta ikerketarako bilduriko datuen portaera aztertzeke analisi deskriptiboak egin dira. Egindako analisisien sintaxia 9.3.5. eranskinean ikusgai dago.
- Ondoren, ikerketan menpeko aldagaiak neurtzeko *PPVT-III* eta *HIZEM* testen zuzenketa egin da, 9.3.6. eranskinean urratsez urrats beha daiteke itemen zenbaketa, balio galduen trataera eta emaitzak lortzeko jarraitutako prozedura.
- Behin bi testen emaitzak kalkulaturik, egokitutako *HIZEM* frogaren bidez lorturiko emaitzen baliozkotasuna aztertzeke bi testen bidez lorturiko emaitzen korrelazioa Pearsonen R eta Cronbachen alfa, hau da, kontingentziaren adierazlea, aztertu dira. (9.3.7. eranskina).
- Bere horretan, A eta B laginak independenteak izanik, ez da betebeharrak parametrikoekin arazorik aurkitu. Hala ere, badaezpada homozedastizitatea eta aldagaien normaltasuna aztertu dira. Baita *pretestean* talde esperimentalen arteko baliokidetasunaren frogatzea ere.
- Betebeharrak parametrikoen betekizuna askietsita, zonalde soziolinguistikoen arteko haurren lexikoaren batz bestekoen konparaketa *t-test* bidez egin da (9.3.8. eranskina).

-
- *Postestean* taldeen arteko batz bestekoen konparaketa ANOVA bariantza analisiaren bidez egin da (9.3.9. eranskina).
 - Familien hizkuntza tipologia aldagaiaren azterketari dagokionez, lagineko familiak nagusiki erabiltzen duten hizkuntzaren arabera bi kategoriatan sailkatu dira: familia euskaldunak eta ez euskaldunak. Bi kategoria hauen araberako taldeen arteko lexikoaren batz bestekoen konparaketa Studenten t bidez egin da. (9.3.10. eranskina).
 - *Postestean* baldintza esperimentalen arteko lexikoaren batez bestekoen konparaketa ere bariantza eta t -test analisi bidez egin dira. (9.3.11. eranskina).
 - Familien hileroko diru sarrera maila aldagaia aztertzeke, lehenik eta behin datuen banaketa behatuta, aldagaia bi kategoriatan birkodetzea erabaki da. Kategoria horien arabera, lagina bi taldetan sailkatu da eta beraien arteko lexikoaren batz bestekoen konparaketa egin da haurren lexiko lorpenean eraginik duen aztertzeke (9.3.12. eranskina).
 - Haurren generoak lexiko ikasketan eraginik duen aztertzeke, generoaren arabera lexiko emaitzen batez bestekoen konparaketa egin da t -test bidez (9.3.13. eranskina).

Hipotesien betetze maila aztertzeke batik bat talde askeen arteko batez bestekoen konparaketa egin da, azterketa hauek Studenten t froga parametrikoko bidez egin

dira. Ikerketa proiektuko analisi estatistikoak, SPSS v.24 (IBM, 2016) programa estatistikoaren bidez egin dira.

6. EMAITZAK

6. EMAITZAK

Kapitulu honetako lehen atalean, ikerketako hipotesi bakoitza frogatzeko egindako analisisien datu kuantitatiboen deskribapena egingo da.

Ondoren, bigarren atalean familien errealitateko datu kualitatibo eta deskriptiboak aztertuko dira. Datu hauek *Familia-eskola Koedukazioa*, *Programarekiko Asebetetzea* galdesortetan eta *HES-2* eskalan bildu dira. Azkenik, programa aplikatu duten irakasleekin bileretan izandako elkarrizketa erdi-egituratueta eta familiekin guraso tailerretan batutako informazioa aurkeztuko da.

6.1.- Datu kuantitatiboak

6.1.1. "A" hipotesia

Haurren lexiko aktiboko eta lexiko pasiboko datuen arteko korrelazioa sendoa eta positiboa izatea espero da. Hau da, *HIZEM* eta *PPVT-III* testen emaitzen arteko korrelazio esanguratsua izatea, *HIZEM* lanabes egokituaren baliozkotasuna adieraziko lukeena.

Egindako analisisiek adierazten dute (6.1. eta 6.2. taulak), lagineko hurrek ($n=173$) *HIZEM* eta *PPVT-III* frogetan lorturiko puntuazioen artean korrelazioa dagoela, *pretestean* $r=0,662$; $p=0,000$, ($\alpha=0,767$) eta *postestean* $r=0,689$; $p=0,000$, ($\alpha=0,762$).

6.1. Taula

PEABODY eta HIZEM testen datuen korrelazio analisia, pretestean

Korrelazioak

		PEABODY_PRE_	HIZEM_PRE_OSO
PEABODY_PRE	Pearsonen Korrelazioak	1	0,622**
HIZEM_PRE_OSO	Pearsonen Korrelazioak	0,622**	1

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan (bilateral).
9.3.7. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.2. Taula.

PEABODY eta HIZEM testen datuen korrelazio analisia, postestean

Korrelazioak

		PEABODY_POS_	HIZEM_POS_OSO
PEABODY_POS	Pearsonen Korrelazioak	1	0,689**
HIZEM_POS_OSO	Pearsonen Korrelazioak	0,689**	1

** Korrelazioa esanguratsua da 0,01 mailan (bilateral).
9.3.7. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

Aurkezturiko datuek hipotesia baieztatzen dute, hau da lexiko aktibo eta lexiko pasiboaren neurketek korrelazioa adierazi baitute. *HIZEM* frogaren baliozkotasunari dagokionez, bai *pretest* eta bai *postestean* Cronbachen alfaren balioa 0,7 baino handiago dela behatu da (9.3.7. eranskina).

6.1.2. “B” hipotesia

Oro har, ezberdintasun esanguratsuak espero daitezke A (Leioa) eta B (Debarroa) zonalde soziolinguistiko ezberdineko haurrek ikasitako hitz kopuruaren artean. Egoera soziolinguistikoak lexikoaren garapenean duen eragina kontutan hartuz, emaitza hobeak espero dira B zonaldean, hau da zonalde euskaldunean.

Lagineko A (n= 94) eta B (n= 79) zonalde soziolinguistikoetako lexiko neurketen bataz bestekoen konparaketa analisisiek adierazten dute bi zonaldeen arteko ezberdintasuna estatistikoki esanguratsua dela, B zonaldeko bataz bestekoa handiagoa delarik (6.3. taula). *Pretestean PEABODY* frogan $t_{(171)}=-4,027$; $p=0,000$ eta *HIZEM* testean $t_{(138,175)}=-6,121$; $p=0,000$. *Postestean* ere *PEABODY* testean $t_{(171)}=-3,529$; $p=0,01$ eta *HIZEM* testean $t_{(171)}=-6,776$; $p=0,000$ (6.4. taula). Datu hauek aurreikusitako hipotesia baieztatzen dute.

6.3. Taula

PEABODY eta *HIZEM* testen bataz bestekoak A eta B zonalde soziolinguistikoetan

Talde estatistikak

	LURRALDEA	Batazbestekoa	Errore	
			Desbiderazio estandarra	estandarren batazbestekoa
PEABODY_PRE	A-LEIOA	13,6383	10,07590	1,03925
	B-DEBARROA	20,3418	11,82120	1,32999
PEABODY_POS	A-LEIOA	22,6596	11,43053	1,17897
	B-DEBARROA	28,8228	11,45869	1,28920
HIZEM_PRE_OSO	A-LEIOA	5,98	5,871	,606
	B-DEBARROA	12,73	8,201	,923
HIZEM_POS_OSO	A-LEIOA	12,28	6,605	,681
	B-DEBARROA	18,97	6,320	,711

9.3.8. eranskinean SPSSko analisisien ateraldia.

6.4. Taula

A eta B zonalde soziolinguistikoen batez bestekoen konparaketa PEABODY eta HIZEM testen arabera

Lagin askeen froga

		Bariantzen berdintasun		batazbestekoen berdintasunerako t froga		
		Levene froga		t	ae	p (bilateral)
		F	p			
PEABODY_PRE		0,868	0,353	-4,027	171	0,000
PEABODY_POS		0,014	0,906	-3,529	171	0,001
HIZEM_PRE_OS0	Barintza berdinen oparpena	20,225	,000			
	Bariantza berdinen deusezte			-6,121	138,175	0,000
HIZEM_POS_OS0		0,951	0,331	-6,776	171	0,000

9.3.8. eranskinean SPSSko analisisien ateraldia.

6.1.3. "C" hipotesia

Oro har, ezberdintasun esanguratsuak espero dira hurrek ikasitako hitz kopuruan, hizkuntza tipologia aldagaiaren, hots, elebiduntasun aldagaiaren eraginez. Guraso euskaldunak dituzten hurrek, hizkuntza ezagutzen ez duten gurasoen hurrek baino hitz gehiago bereganatuko dituzte, familiako elkarrekintzan nagusitzen den hizkuntza dela medio.

Familien hizkuntza tipologiaren arabera, ikerlan honetan familien hizkuntz erabilpenean oinarritua, euskara erabiltzen duten (n= 49) eta ez duten (n= 79) familietako haurren lexiko emaitzen arteko batez besteko konparaketa egin da. Analisisien emaitzek hipotesia baieztatzen dute, bai *pretestean*, PEABODY testean $t_{(126)}=4,297$; $p=0,000$ eta HIZEM frogan $t_{(79,596)}=5,295$; $p=0,000$, eta baita *postestean* ere,

PEABODYn $t_{(126)}=4,979$; $p=0,000$ eta HIZEMean $t_{(123,101)}=7,490$; $p=0,000$ batz bestekoen artean dagoen ezberdintasuna estatistikoki esanguratsua baita (6.5. eta 6.6. taulak).

6.5. Taula

PEABODY eta HIZEM testen batez bestekoak hizkuntza tipologiaren arabera

Talde estatistikak

	_ETXEKO_HIZKUNTZA	Batazbestekoa	Errore	
			Desbiderazio estandarra	estandarren batazbestekoa
PEABODY_PRE	Euskara	22,4286	12,55654	1,79379
	Ez Euskara	13,8481	9,88795	1,11248
HIZEM_PRE_OSO	Euskara	13,98	8,435	1,205
	Ez Euskara	6,62	6,155	0,692
PEABODY_POS	Euskara	32,6531	11,00672	1,57239
	Ez Euskara	22,6076	11,14752	1,25419
HIZEM_POS_OSO	Euskara	20,59	4,924	0,703
	Ez Euskara	12,78	6,836	0,769

9.3.10. eranskinean analisisien SPSSko ateraldia.

6.6. Taula

PEABODY eta HIZEM testen batez bestekoen konparaketa hizkuntza tipologiaren arabera

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun		Levene froga			batazbestekoen berdintasunerako t froga		
	F	p	t	ae	p (bilateral)			
PEABODY_PRE	0,427	0,515	4,297	126	0,000			
HIZEM_PRE_OSO	10,224	0,002	5,692	126	0,000			
			5,295	79,596	0,000			
PEABODY_POS	0,882	0,350	4,979	126	0,000			
HIZEM_POS_OSO	9,465	0,003	6,949	126	0,000			
			7,490	123,101	0,000			

9.3.10. eranskinean analisisien SPSSko ateraldia.

Hala ere, zonalde soziolinguistikoak isolatu eta analisiak egiten badira, A zonaldean betetzen den arren (6.7. eta 6.8. taulak) B zonaldean (Debarroan), hipotesia ez da betetzen;

analisiek datu hauek aurkezten dituzte: *pretestean*, PEABODY testean $t_{(58)}=0,691$; $p=0,492$ eta HIZEM frogran $t_{(58)}=0,758$; $p=0,451$, eta *postestean*, PEABODYn $t_{(58)}=1,822$; $p=0,074$ eta HIZEMean $t_{(21,376)}=1,617$; $p=0,121$ (6.9. eta 6.10. taulak).

6.7. Taula

A zonaldean PEABODY eta HIZEMen batz bestekoak hizkuntza tipologiaren arabera

Talde estatistikak

	_ETXEKO_HIZKUNTZA	N	Batazbesteko	Errore	
				Desbiderazio estandarra	estandarren batazbestekoa
PEABODY_PRE	Euskara	6	28,1667	12,38413	5,05580
	Ez Euskara	62	12,3871	8,77096	1,11391
HIZEM_PRE_OS	Euskara	6	18,67	4,412	1,801
	Ez Euskara	62	5,29	4,765	0,605
PEABODY_POS	Euskara	6	40,3333	11,80960	4,82125
	Ez Euskara	62	21,6774	11,10719	1,41061
HIZEM_POS_OS	Euskara	6	23,00	2,449	1,000
	Ez Euskara	62	11,66	6,089	0,773

9.3.10. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.8. Taula

A zonaldean hizkuntza tipologiaren arabera PEABODY eta HIZEMen batz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun				
	Levene froga		batazbestekoen berdintasunerako t froga		
	F	p	t	ae	p (bilaterala)
PEABODY_PRE	0,056	0,814	4,058	66	0,000
HIZEM_PRE_OS	0,006	0,939	6,602	66	0,000
O					
PEABODY_POS	0,270	0,605	3,909	66	0,000
HIZEM_POS_OS	3,037	0,086	4,500	66	0,000
O					

9.3.10. eranskinean analisisien SPSSko ateraldia.

6.9. Taula

*B zonaldean PEABODY eta HIZEMen bataz bestekoak hizkuntza tipologiaren arabera
Talde estatistikak*

	_ETXEKO_HIZKUNTZA	N	Batazbesteko	Errore	
				Desbiderazio estandarra	estandarren batazbestekoa
PEABODY_PRE	Euskara	43	21,6279	12,51289	1,90820
	Ez Euskara	17	19,1765	12,03762	2,91955
HIZEM_PRE_OS0	Euskara	43	13,33	8,684	1,324
	Ez Euskara	17	11,47	8,140	1,974
PEABODY_POS	Euskara	43	31,5814	10,59477	1,61569
	Ez Euskara	17	26,0000	10,94874	2,65546
HIZEM_POS_OS0	Euskara	43	20,26	5,104	0,778
	Ez Euskara	17	16,88	7,983	1,936

9.3.10. eranskinean analisisien SPSSko ateraldia.

6.10. Taula

B zonaldean hizkuntza tipologiaren arabera PEABODY eta HIZEMen bataz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun		Levene froga			batazbestekoen berdintasunerako t froga	
					p.		
	F	p	t	ae	(bilaterala)		
PEABODY_PRE	0,065	0,800	0,691	58	0,492		
HIZEM_PRE_OS0	0,308	0,581	0,758	58	0,451		
PEABODY_POS	0,284	0,596	1,822	58	0,074		
HIZEM_POS_OS0	8,940	0,004	1,950	58	0,056		
			1,617	21,376	0,121		

9.3.10. eranskinean analisisien SPSSko ateraldia.

6.1.4. "D" hipotesia

A eta B zonalde soziolinguistikoetako *postestean*, kontrol taldeko hurrek lexikoari dagokion eskaletan baxuago puntuatzea espero da TE2 baldintzako haurren puntuazioekin konparatuz gero.

Bi zonalde soziolinguistikoetako kontrol taldeko hurrek (n=45) eta TE2 (Familia-*eskola Koedukazio Programa*) baldintzakoek (n=94) *postestean* lorturiko lexiko datuak konparatzen badira, *PEABODY* frogan $t_{(137)}=1,718$; $p=0,088$ eta *HIZEM* testean $t_{(137)}=2,632$; $p=0,09$, TE2ko haurren batz bestekoa handiagoa izan arren, ezberdintasuna ez dela esanguratsua esan daiteke, honek aurkezturiko hipotesia errefusatzea dakar (6.11. eta 6.12. taulak).

6.11. Taula

TE2 eta KT baldintzetako postesteko lexiko datuen batz bestekoak

Talde estatistikak

	BALDINTZA ESPRIMENTALA	Batazbesteko	Errore	
			Desbiderazio estandarra	estandarren batazbestekoa
PEABODY_POS	TE2	27,0532	11,45854	1,18186
	KT	23,3556	12,70854	1,89448
HIZEM_POS_OS	TE2	16,62	6,527	0,673
	KT	13,27	7,964	1,187

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.12 Taula

TE2 eta KT baldintzetako postesteko lexiko datuen batz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga^a

	Bariantzen berdintasun		Levene froga			batazbestekoen berdintasunerako t froga	
	F	p	t	ae	p (bilaterala)		
PEABODY_POS	0,899	0,345	1,718	137		0,088	
HIZEM_POS_OS	5,642	0,019	2,632	137		0,009	

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

Ostera, *postesteko* lexiko batz bestekoen konparaketa azterketa zonalde soziolinguistikoan arabera egiten bada, emaitza aldakorra da zonalde zonaldera.

Horrela, A zonaldean beraien arteko ezberdintasunak esanguratsuak ez diren arren, *PEABODY* frogan $t_{(61)}=1,401$; $p=0,165$ eta *HIZEMean* $t_{(61)}=1,359$; $p=0,179$ (6.13. eta 6.14. taulak), B zonaldeko datuen arteko ezberdintasunak estatistikoki esanguratsuak dira, *PEABODY* testean $t_{(74)}=3,122$; $p=0,003$ eta *HIZEMean* $t_{(74)}=3,869$; $p=0,000$ (6.15. eta 6.16 taulak).

6.13. Taula

A Zonalde soziolinguistikoko TE2 eta KTren postesteko lexiko datuen batz bestekoak

Talde estatistikak

	BALDINTZA ESPERIMENTALA	Batazbesteko	Errore	
			Desbiderazio estandarra	estandarren batazbestekoa
PEABODY_POS	TEA2	27,4375	13,03499	1,88144
	KTA	32,4667	8,24506	2,12886
HIZEM_POS_OS0	TEA2	18,27	7,043	1,017
	KTA	20,87	3,889	1,004

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.14 Taula

A Zonalde soziolinguistikoko TE2 eta KTren postesteko lexiko datuen batz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun Levene		froga			batazbestekoen berdintasunerako t froga		
	F	p	t	ae	p (bilaterala)			
PEABODY_POS	5,565	0,022	-1,405	61	0,165			
HIZEM_POS_OS0	4,962	0,030	-1,359	61	0,179			

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.15. Taula

B Zonalde soziolinguistikoko TE2 eta KTren postesteko lexiko datuen bataz bestekoak

Talde estatistikak

	BALDINTZA ESPRIMENTALA	Batazbesteko	Errore	
			Desbiderazio estandarren	batzbestekoa
PEABODY_POS	TEB2	26,6522	9,67291	1,42619
	KTB	18,8000	12,15815	2,21976
HIZEM_POS_OS0	TEB2	14,89	5,502	,811
	KTB	9,47	6,642	1,213

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.16. Taula

B Zonalde soziolinguistikoko TE2 eta KTren postesteko lexiko datuen bataz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun Levene froga				
	F	p.	t	ae	p (bilaterala)
PEABODY_POS	1,147	0,288	3,122	74	0,003
HIZEM_POS_OS0	1,068	0,305	3,869	74	0,000

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.1.5. "E" hipotesia

Bi zonalde soziolinguistikoko *postestean*, Kontrol Taldeko haurrek lexikoari dagokion eskaletan baxuago puntuatzea espero da TE1 baldintzako haurren puntuazioekin konparatuz gero.

TE1, hau da Programa eskolan (n= 34) eta KT, Kontrol Taldeko (n=45) *postesteko* lexiko puntuazioen batz bestekoen konparaketek adierazten dute, haurren puntuazioen artean ez dagoela estatistikoki ezberdintasun esanguratsurik, *PEABODY* frogan $t_{(77)}=0,202$; $p=0,840$ eta

HIZEM testean $t_{(77)}=0,706$; $p=0,482$ (6.17. eta 6.18. taulak). Analisiok zonalde soziolinguistikoaren arabera eginda ere (9.3.11. eranskina) aurkezturiko hipotesia ez da betetzen.

6.17. Taula

TE1 eta KT baldintzen postesteko lexiko datuen bataz bestekoak

Talde estatistikak

	BALDINTZA ESPERIMENTALA	Batazbesteko	Errore	
			Desbiderazio estandarra	estandarren batzbestekoa
PEABODY_POS	TE1	23,9118	11,26369	1,93171
	KT	23,3556	12,70854	1,89448
HIZEM_POS_OS0	TE1	14,53	7,739	1,327
	KT	13,27	7,964	1,187

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.18 Taula

TE1 eta KT baldintzen postesteko lexiko datuen batz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun Levene froga					batazbestekoen berdintasunerako t froga
	F	p.	t	ae	p (bilaterala)	
PEABODY_POS_EU	0,907	0,344	0,202	77	0,840	
HIZEM_POS_OS0	0,064	0,801	0,706	77	0,482	

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.1.6. “F” hipotesia

Bi zonalde soziolinguistikoetako *postestean*, TE2ko hurrek lexikoan TE1koek baino puntuazio handiagoa izatea espero da.

TE2, Familia–eskola Programa baldintza (n= 94) eta TE1, programa eskolan baldintza, (n= 34), taldeen *postesteko* lexiko puntuazioen batz bestekoen konparaketak adierazten

dute, talde esperimental hauetako haurren puntuazioen artean ez dagoela ezberdintasun esanguratsurik, ez PEABODY frogan $t_{(126)}=1,376$; $p=0,171$ ezta HIZEM testean ere $t_{(126)}=1,519$; $p=0,131$ (6.19. eta 6.20. taulak).

6.19. Taula

TE2 eta TE1 baldintzetako postesteko lexiko datuen bataz bestekoak

Talde estatistikak

	BALDINTZA		Desbiderazio		Errore
	ESPERIMENTALA	N	Batazbesteko	estandarra	estandarren batzbestekoa
PEABODY_POS_EU	TE2	94	27,0532	11,45854	1,18186
	TE1	34	23,9118	11,26369	1,93171
HIZEM_POS_OS0	TE2	94	16,62	6,527	,673
	TE1	34	14,53	7,739	1,327

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.20. Taula

TE2 eta TE1 baldintzetako postesteko lexiko datuen batz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun Levene froga				
	F	p.	t	ae	p (bilaterala)
PEABODY_POS_EU	0,058	0,809	1,376	126	0,171
HIZEM_POS_OS0	3,556	0,062	1,519	126	0,131

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

Datuen analisi hau, zonalde soziolinguistikoak bereizita eginda, emaitzek adierazten dute hipotesia B zonaldean (Debarroan. Ikus 6.21. eta 6.22. taulak), betetzen ez den bitartean, A Zonaldean (Leioan) batz bestekoen ezberdintasuna estatistikoki esanguratsua dela, *postestean PEABODYn* $t_{(62)}=2,742$; $p=0,008$ eta *HIZEMean* $t_{(62)}=2,815$; $p=0,007$ emaitzak lortu baitira (6.23. eta 6.24. taulak). Honek

A zonaldean hipotesiaren baieztatzea dakar, ez ostera B zonaldean.

6.21. Taula

TEB2 eta TEB1 baldintzen postesteko lexiko datuen bataz bestekoen konparaketa

Talde estatistikak

	BALDINTZA		Errore		
	ESPRIMENTALA	N	Batazbesteko	Desbiderazio estandarra	estandarren batzbestekoa
PEABODY_POS_EU	TEB2	48	27,4375	13,03499	1,88144
	TEB1	16	29,5625	8,18102	2,04526
HIZEM_POS_OS0	TEB2	48	18,27	7,043	1,017
	TEB1	16	19,31	5,735	1,434

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.22. Taula

TEB2 eta TEB1 baldintzen postesteko lexiko datuen bataz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun Levene froga					batzbestekoen berdintasunerako t froga	
	F	p	t	ae	p (bilaterala)		
PEABODY_POS	6,310	,015	-,611	62	0,543		
			-,765	41,617	0,449		
HIZEM_POS_OS0	1,264	,265	-,535	62	0,595		

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.23. Taula

TEA2 eta TEA1 baldintzen postesteko lexiko datuen bataz bestekoen konparaketa

Talde estatistikak

	BALDINTZA		Desbiderazio		Errore
	ESPERIMENTALA	N	Batazbesteko	estandarra	estandarren batzbestekoa
PEABODY_POS_EU	TEA2	46	26,6522	9,67291	1,42619
	TEA2	18	18,8889	11,42180	2,69214
HIZEM_POS_OS0	TEA1	46	14,89	5,502	0,811
	TEA2	18	10,28	6,824	1,608

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.24. Taula

TEA2 eta TEA1 baldintzen postesteko lexiko datuen bataz bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga^a

	Bariantzen berdintasun				
	Levene froga		batazbestekoen berdintasunerako t froga		
	F	p	t	ae	p (bilaterala)
PEABODY_POS	1,008	,319	2,742	62	0,008
HIZEM_POS_OS0	2,183	,145	2,815	62	0,007

9.3.11. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.1.7. "G" hipotesia

Familiaren hileko diru sarrera mailak haurren lexiko datuekin korrelazioa izatea espero da.

Familien % 43,5ak (n= 57) hileroko sarrerak 2500€ edo txikiagoa duen bitartean, familien %56,5ak (n= 74) 2500 baino handiagoa du. Familien diru sarreraren arabera lexikoaren batz bestekoen arteko konparaketak adierazten du ezberdintasuna esanguratsua dela, *pretestean PEABODYn* $t_{(129)} = -3,645$; $p=0,000$ eta *HIZEM* testean $t_{(129)} = -3,319$; $p=0,001$ eta *postestean HIZEM*ean $t_{(129)} = -3,961$; $p=0,000$ eta

PEABODY hiztegi testean $t_{(129)} = -2,358$; $p=0,020$ (6.25. eta 6.26. taulak).

6.25. Taula

Familien hileko diru sarreren eta haurren lexikoaren batez bestekoak

Talde estatistikak

	RekFamDiru	Batazbesteko	Errore	
			Desbiderazio estandarra	estandarraren batazbestekoa
HIZEM_PRE_OSO	2.500€ ≥	6,98	7,359	0,975
	2500€ >	11,53	8,072	0,938
HIZEM_POS_OSO	2.500€ ≥	13,40	7,690	1,019
	2500€ >	18,24	6,292	0,731
PEABODY_PRE	2.500€ ≥	13,3860	10,15022	1,34443
	2500€ >	20,5270	11,80692	1,37253
PEABODY_POS	2.500€ ≥	23,7544	12,13213	1,60694
	2500€ >	28,3514	10,16633	1,18181

9.3.12. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.26. Taula

Familien hileko diru sarreren eta haurren lexiko emaitzen batez bestekoen konparaketa

Lagin askeen froga

	Bariantzen berdintasun Levene froga		batazbestekoen berdintasunerako t froga		
	F	p	t	ae	p (bilaterala)
HIZEM_PRE_OSO	2,126	0,147	-3,319	129	0,001
HIZEM_POS_OSO	5,430	0,021	-3,961	129	0,000
PEABODY_PRE	0,134	0,715	-3,645	129	0,000
PEABODY_POS	1,960	0,164	-2,358	129	0,020

9.3.12. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.1.8. “H” hipotesia

Haurren genero aldagaiak lexiko aldagaiarekin korrelaziorik ez izatea esperoa da.

Generoaren arabera, hau da, nesken (n= 79) eta mutilen (n= 94) lexiko batz bestekoen artean, ez da estatistikoki ezberdintasun esanguratsurik behatu. *Pretestean HIZEM* frogan $t_{(171)}=-2,039$; $p=0,043$ eta *PEABODY* testean $t_{(171)}=-0,774$; $p=0,440$ eta *postestean HIZEMean* $t_{(171)}=-1,957$; $p=0,052$ eta *PEABODYn* $t_{(171)}=-1,537$; $p=0,126$ izan da (6.27. eta 6.28. taulak), datu hauek aurreikusitako hipotesia baieztatu dute.

6.27. Taula

Generoa eta lexiko emaitzen batez bestekoak

Talde estatistikak

	HAURRAREN SEXUA	Desbiderazio	
		Batazbesteko	estandarra
HIZEM_PRE_OSO	GIZONA	7,97	7,381
	EMAKUMEA	10,37	8,083
HIZEM_POS_OSO	GIZONA	14,35	7,270
	EMAKUMEA	16,51	7,147
PEABODY_PRE	GIZONA	16,0851	12,09253
	EMAKUMEA	17,4304	10,49626
PEABODY_POS	GIZONA	24,2128	11,27455
	EMAKUMEA	26,9747	12,33816

9.3.13. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.28. Taula*Generoa eta lexiko emaitzen batez bestekoen konparaketa**Lagin askeen froga^a*

	Bariantzen berdintasun Levene froga		batazbestekoen berdintasunerako t froga		
	F	p	t	ae	p (bilaterala)
HIZEM_PRE_OSO	2,364	0,126	-2,039	171	0,043
HIZEM_POS_OSO	0,010	0,919	-1,957	171	0,052
PEABODY_PRE	1,747	0,188	-,774	171	0,440
PEABODY_POS	0,478	0,490	-1,537	171	0,126

9.3.13. eranskinean analisiak eta SPSSko ateraldia.

6.2. Datu kualitatiboak eta deskriptiboak

Jarraian *Familia-eskola Koedukazioa eta Programarekiko Asebetetze* galdesortetan eta *Haezi-Etxadi eskalan* gurasoek emandako informazioa deskribatzen da, baita irakasle eta gurasoekin izandako harremanetan bildutakoa ere.

6.2.1.- Familia-eskola Koedukazio galdesorta

Galdesorta hau 146 familiek bete dute, oro har, gurasoen gehiengoari irakaslearekiko duten harremana errespetuzkoa iruditzen zaio, eta irakaslearekin informazio elkartrukerako bideak errazak direla uste du. Aldi berean, haurrarekiko ikuspegi osotua azaltzen du eta eskolaren lanari haurren garapenean dagokion balioa eskaintzen dio (erantzunen batz bestekoak ikusgai daude 9.3.14. eranskinean).

Guraso bezala, beraien eta irakasleen funtzioak eta funtzio partekatuak argi dituztela adierazten duten arren, eskola eremuan dagozkien ardurak betetzeko zailtasun ezberdinekin topo egiten dutela adierazi dute ondorengo galdera irekietan:

“Zer aldatuko zenuke eskolak familiekiko duen harremanean?”

- Informazio zabalagoa jasotzea: haurraren egunerokotasunaz, jangelaz, siestaz, egoera emozionalaz eta berdinekin duen harremanaz. Baita ere, arazoak daudenean informatzea eta eskolan lantzen denaren berri ematea etxean landu ahal izateko.
- Komunikazio bideak zabaltzea idatzizko oharrak eta e-postaren erabilpena.

- Harremanen maiztasuna: bilera gehiago egitea, taldekoak eta bakarkakoak. Eguneroko elkartrukea erraztu sarrera eta irteeretan (denbora eta espazioa); Komunikazioa hobetu eta helburu partekatuak zehaztu.
- Irakasleekin harremana erraztuko luketen ekintza gehiago egitea.
- Eskola ordutegia malgutasunez ezartzea lanarekin uztartu ahal izateko, batez ere bileretarako eta haurren egokitzapen aldirako.

“Zer aldatuko zenuke familiek eskolarekiko duten harremanean?”

- Parte hartze maila handitzea.
- Denbora gehiago izatea eskolarekin harremana estutzeko.
- Biltzeko eskariak egitea.
- Eskainitako ekintzetan parte hartzea (Santa Ageda, Inauteriak, Olentzero), eta abar.
- Iradokizunak egitea.
- Irakaslearekiko komunikazioa gehitzea.

“Eskolarekin elkarkidetzan egiten ditugun jarduerak izendatu.”

- Gabon Kantak, Gaztañerre, Santa Ageda, Inauteriak, ikasturte amaierako jaialdia.
- Guraso elkarteak antolatuak.
- Kirola familian.

“ Haurraren hezkuntzan gurasook eskolarekiko elkarkidetzan aritzeko oztopo hauekin aurkitzen gara.

XEz dago oztoporik

XBai. Zeintzuk?”

- Lan ordutegiarekin uztartzeko zailtasunak: Ekintzak eta bilerak lan ordutegian izaten dira eta haurraren egokitzapena egiteko ordutegi eta antolaketa arazoak.
- Elkarkidetzan aritzeko denbora falta.
- Hizkuntza mugak.
- Eskolarekin zertan aritu ahal den lankidetzan argi ez izatea.

Irakasleei dagokienez, ikerketan parte hartu duten 10 irakasleek galdera irekiei emandako erantzunak hauek dira:

“Zer aldatuko zenuke eskolak familiekiko duen harremanean?”

- Ekintza gehiagotan parte hartzea.
- Ez nuke ezer aldatuko. Gurasoak nahiko sartuta eskolako hainbat ekintzetan.
- Bi aldeek norabidea eta helburuak zehaztea.
- Umeak eskolan uzterakoan konfiantza gehiago izatea.
- Luzatzen zaizkien aholkuei kasu egitea.

“Zer aldatuko zenuke familiek eskolarekiko duten harremanean?”

- Familiei dagozkien ardurak eskolarengan ez uztea.
- Familiek eskolarengan konfiantza gehiago edukitzea.
- Bakoitzaren esparrua errespetatzea.
- Kolaborazio maila gehitzea.
- Parte hartzea eta inplikazio maila handiagoa izatea.

“Familiekin elkarkidetzan egiten diren jarduerak izendatu.

XEz da egiten

XBai. Zeintzuk?”

- Batzarrak, eskolako jaialdiak (Gaztañerre, kultura astea, euskararen eguna), eta abar.
- Proiektuetan (eskola batzuetan) parte hartzea eta materiala edo informazioa eramatea.
- Inauterietako jantziak, eskolarako eskatzen zaizkien gauzak ekartzea, argazkiak adibidez.
- Inkestak, proiektuak eta ebaluazioetan iritzia, partaidetza eta balorazioa eskatzen zaie.

“Haurraren hezkuntzan irakasleok familiekiko elkarkidetzan aritzeko oztopo hauekin aurkitzen gara.

XEz dago oztoporik

XBai. Zeintzuk?”

- Familia batzuk ez dute parte hartzen eta zaila da beraiengana heltzea.
- Gurasoen aldetik parte hartzea baxua izatea.
- “Guraso batzuk paso egiten dute. Ez dira batere arduratsuak”.
- Ordutegia.
- Arazoak daudenean onartzea.
- Irakasleen lana zalantzan jartzea eta adostutakoa aurrera ez eramatea.
- “Gaur egungo guraso askok ez diote ematen haurraren hezkuntzari dagokion garrantzia eta lanpetuta egoten dira”.
- Proposatutakoari erantzunik ez ematea.

6.2.2.- Programarekiko Asebetetze galdesorta

Galdesorta hau TE2 baldintzako familiek bete dute, hau da, *Poli Untxia* Koedukazio programan parte hartu dutenak. Familia hauen gehiengoa motibatuta azaldu da programa aplikatu aurretik eta ondoren, helburuak ulertu ditu eta helburuen lorpenerako esku-hartzea eraginkorra iruditu zaio. Programako jardueren artean, haurrak etxera Untxia eramateko dinamika asko gustatu zaio familien gehiengoari eta faszikuluen erabilgarritasun maila nahikoa dela adierazi du.

Familien eta ikastetxearen parte hartzeari dagokionez, familiek nahikoa izan dela adierazi dute eta orokorrean asebeteta azaldu dira *Poli Untxia* programarekin eta programaren lorpen zein emaitzen inguruko igurikapen positiboa egiten dute (9.3.15. eranskina).

6.2.3. HES (2) Haezi Etxadi Scale (2 years)

Jarraian, lagineko familiek HES-2 eskalaren bitartez guraso jardutea eta familia testuinguruari buruz eskainitako datuak frogako azpieskalen arabera sailkatu eta deskribatuko dira. Aurkeztuko diren datuak interpretatzeko orduan, kontutan hartu behar da puntuazioak 0tik 100erako eskalan aurkezten direla, hau da, 100 litzatekeela haurraren garapena sustatzeko baldintza hoberena adieraziko lukeena.

Garapen kognitiboaren eta hizkuntzaren estimulatzea azpieskalari dagokionez, familiak bataz bestez 75 puntu inguruan daude azpieskala osatzen duten faktore guztietan; *Ikaskuntza Estimulatzeko Materialean* (74), *Jolasteko*

Potentzialean (77,32), Garapen Kognitiboaren Estimulatzean (80,78) eta Hizkuntzaren Garapenaren Estimulatzean(77,76).

Garapen sozioemozionalaren estimulatzea azpieskalan ere familien bataz bestekoak aztertuta, Autoestimua eta Autonomia Sustatzea faktorean 71,36 puntukoa den bitartean, gainontzekoetan 80 puntutik gorakoa da, Emozioak Adieraztean (86,08), Mugak Ezartzea eta Frustrazio Hoberenean (88,95) eta Haurrarekiko Elkarrekintza Behatzean (87,47).

*Eta ingurune fisikoa eta gizarte testuingurua antolatzea azken azpieskalari dagokionez, bataz besteko orokorra 79,14 puntukoa da. Haurraren Harreman Sozialak Estimulatzea faktorean izan ezik (73,09) beste guztietan puntuazioak 75 gorakoak izan dira, Ingurune Fisikoaren Kalitatean (77,32), Aitaren edo hazkuntzako bigarren erreferentziaren Implikazioan (83,09), Ordezko Zaintzaren Kalitatean (78,34), Familia Zabalarekin Harremanakean (82,35), Eskolarekiko Harremanakean (76,39), Esperientzien Ugaritasunean (75,96), Familiako Gatazka Esposizioan (87,80) eta Guraso Estresean (77,93). Azken bi faktore hauek interpretatzeko orduan kontutan hartu behar da datuak alderantztu egin direla, hau da. puntuazio horiek altu puntuatzen dute garapen osasuntsua sustatzeko testuinguruaren kalitatean eta baxu *Familian Gatazka Esposizioa* eta *Guraso Estresa* aldagaietan.*

Gurasoek eskainitako informazioaren araberako datu hauek adierazten dute laginean parte hartu duten haurren gehiengoaren familia testuinguruaren kalitatea egokia dela.

6.2.4. Jarraipen bileretan bildutako informazioa

Jarraian irakasle eta familiekin jarraipen bileretan bilduriko informazio eta hausnarketak deskribatzen dira. Irakasleriarekin hiru hilabetez behin elkarrizketa erdi-egituratuak egin dira eta programaren praktikaren nondik norakoak, zalantzak eta proposamenak aztertuta dira. Familien kasuan, tailerretan tarte bat eskaini zaio programako esperientzia aztertzeko, zalantzak argitzeko eta iradokizunak jasotzeko. Gainera, irakasleen bileretan familiekin lantzea interesgarria estimatu dena, ondoren gurasoekin landu da.

Elkartruke hauetan bilduriko informazioaren arabera, jarraian deskribatzen diren faktoreek guraso-irakasleen arteko harremana baldintzatzen dute. Haurra eskolara eta *ikasgelara sartzeko era* da faktore horietako bat (ikastetxeko autobusa, haurra ikastetxeko sarreran utzi behar izatea, etab.), honen arabera zehazten baita gurasoek irakaslearekin izango duten eguneroko hartu-emana eta gurasoak haurraren eguneroko ikasgela espazioan sartzeko aukera izatea. Gurasoek batik bat haurra ikasgelara laguntzea eskertzen dute, irakaslearekin topo eginez haurraren eguneroko espazioan.

Beste faktoreetako bat guraso eta irakasleen arteko *komunikatzeko bideak* lirarteke. Gurasoek informazio elkartrukerako bideak erraztea eskatzen dute (posta elektronikoa edo eta telefonoa) eta ohiko bilerez gain batzartzeko aukera luzatzea garrantzitsua deritzote.

Gurasoek eskolan parte hartzeko adierazitako zailtasun nagusiak *familia eta lana uztartzeko ordutegia eta denbora nahikorik ez edukitzea* izan dira eta, kasu batzuetan, *hizkuntzaren muga*, hau da, euskara ez jakitea.

Aldiz, irakasleen eskariak hauek dira: *irakaslearen lana baloratzea*, adosturiko arauak *errespetatzea* eta berez familiari dagozkion *funtzioak beraiengan ez uztea*. Era berean, gurasoek ezin duten kasuetan, beraiekin *zintzotasunez* aritzea eskatzen dute, elkarrekin egoera bideratu edo irtenbide bat aurkitzeko (adibidez esfinterren kontrola, siesta ohiturak, haurra gaixorik egonda eskolara eramatea, etab).

Aipatzekoa da ikerketarako ikastetxe parte hartzaileak aurkitzea ez dela batere erraza izan. Ikastetxeek ezezkoa emateko honako arrazoiak adierazi dituzte, irakasleen egoeraren berri ematen dutenak: programa ezberdinetan murgilduta egotea, parte hartu duten beste ikerketa batzuetako datuen itzulpen eza edo eta programa berri bati eskaintzeko denbora falta.

Parte hartzea erabaki duten ikastetxeetan ere irakasleek egoera berriaren aurrean egonezina adierazi dute, material berriaren erabilpena, gurasoen aldez aurreko esperientziak, eta denboraren gestioa direla eta. Irakasleekin programan prestakuntza saioa egiteak, ikerketa taldeak gurasoei programa azaltzeak, zuzendaritzaren inplikazioak, beraiekin jarraipen hartu emanez eta programaren malgutasunak egoera bideratzen lagundu dute. Hala ere, ikerketan zuzendaritza taldeen eta irakasleen artean inplikazio eta

motibazio maila aldakorra izan da, parte hartze maila zein jarrera ezberdinak behatu dira eta, kasu askotan, gurasoekin lan egiteko mugak adierazi dituzte.

Poli Untxia programaren inplementazioari dagokionez, irakasleek adin hauetan esku-hartze programa aplikatzeko metodologia eraginkorrena talde lana eta korroan lan egitea dela agerian utzi dute. Irakasleekin untxia etxera eramateko maiztasunaren egokitasuna aztertu da eta hiru urteko haurrentzat egunerokoa izatea onuragarria dela estimatu da, egonkortasuna, jarraipena eta aurreikuspena eskaintzen baitizkiete. Gainera, haurrek untxia emozionalki barneratu dute eta harekiko sendoki atxiki dira.

Programan inplikatu edo bereganatu duten irakasleen kasuan, programaren aplikazioaren malgutasunaz baliatu dira aldaera eta jarduera berriak txertatzeko. Horrela, programako irudiekin “loto” edo “memory” jolasak osatu dituzte eta narratzeko mugak adierazten zituzten ikasleekin piktogramak erabili dituzte. Aldi berean talde lanean muralak sortu eta hormirudiekin jarduera ezberdinak landu dituzte, programa ikasleentzat aberasgarriagoa bilakaturik (9.1.7. eranskina)

Ikastetxe hauetako irakasleek haurren lorpen handiak behatu dituzte beste ikasturte batzuetako esperientziarekin alderatuz, hala nola, haurrek kontatu edo narratzeko gaitasuna barneratzea eta ahozko hizkuntzan aurrerapauso handiak ematea. Ikasturte amaieran, beste ikasturte batzuetan ez bezala, haurren gehiengoa gai da irakaslearekin euskaraz hitz egiteko. Berdinen arteko

harremanari dagokionez, gaitasun edo eta baliabide gehiago azaltzen dituzte euskaraz beraien bizipen eta nahiak adierazteko, “Niri ez zait gustatzen”, “haserre nago”, hau da, barne mundua adierazteko gaitasun gehiago dituzte eta gorputza erabiltzeko behar gutxiago. Honetan, piktogramen erabilpenak asko lagundu die batik bat hizkuntzan ezagutza oso baxua zuten haiei. Abiapuntu gisa, egitura era mekanikoan barneratu eta ondoren aurrerapausoak egin dituzte, adierazpena geldiarazi gabe eta mantsoki bada ere, .oinarrizko egiturari konplexutasuna gehitzeko gai izan dira. Hezkuntza sisteman, haur guztien garapena sustatu nahi bada, garrantzizkoak dira irakasleak *hurbileko garapen gunetik* (Vigotsky, 1931) norbanakoaren beharren arabera egiten dituen moldaketak (LaCasa, Solano eta Reina, 1997). Hizkuntzaren kasuan, piktogramen erabilpenak haurren hizkuntzaren garapenerako aldamiok eskaintzen ditu, beharrianera moldatuz umeak aurrerapausoak eman ditzan.

Aukera berdintasunari dagokionez aurrerapauso handia da hau. Irakasleek maila honetako beste ikasturte batzuen amaieran ikasleen hizkuntza gaitasunen artean desoreka handiagoa behatu dute, kasu batzuetan euskaraz adierazteko gai ez direlarik. Haurrak *Poli* untxia pertsonaiari atxiki dira eta beraientzat esanguratsuak diren esparruetan txertatu dute. *Polik* familia eskolaren arteko zubi lana burutu du, bi testuinguruen arteko jarraikortasuna sustatuz. Bestalde, untxiaren bitartez, hizkuntz adierazpenaz gain, arau eta baloreak landu dituzte, hau da, denona dena zaindu, etxera eraman eta itzultzeaz arduratu, talde dinamikan hizlaria

entzun, parte hartzeko txanda eskatu eta etxe bakoitzeko ohitura zein kultura aniztasunera hurbildu.

Poli Untxia programan gurasoen parte hartzeari dagokionez, kurtsoa aurrera zioan heinean batzuk untxiarekiko “etxeke lanak” suposatzen zien esfortzua adierazi duten arren, gehiengoak zegokion txandan harturiko ardurari erantzun dio. Gurasoek adierazitako zailtasun nagusia familia eta lana uztartzeko ordutegia eta hurrei denbora eskaintzeko zailtasuna izan da. Irakasleek etxeke motibazioa pizteko, untxiaz gain gaiarekiko lotura zuten objektu edo irudi bat etxetik ekartzea eskatu dute (musika tresna, animalia baten irudia, gurasoen ogibidearen informazioa, eta abar.), familiek honi positiboki erantzun diotelarik.

Haurrek kurtsoan zehar motibazio maila mantendu dute; etxean bizitakoa gelan kontatu eta hizlari izateko interes handia adierazi dute.

Guraso tailerrei dagokienez, bai guraso eta bai irakasleek bat etorri dira guraso tailerren erabilpenaz. Beraien bizipen-izaera praktikoak erabilgarri bilakatzen baititu (Martín, Maíquez, Rodrigo, Correa eta Rodriguez, 2004).

Ikerlan honetan zehar familiek adierazi dute eskolako eguneroko dinamikarekiko ezjakintasuna eta interesa. Ezjakintasun hau irakasleekin aztertzean, gurasoek beraien lana eta funtzioak ez dituztela argi iruditzen zaie, kasu batzuetan beraien lana ez dutela baloratzen haurra eskolara

jolastera soilik doala esatean eta, beste kasu batzuetan, beraien esku familiari dagozkien heziketa ardurak uztean. Behar honen aurrean, irakasleekin adostu da *Poli Untxia* programako saio bat ikasgelan grabatzea, ondoren guraso tailerretan familiekin ikusi eta landu ahal izateko. Bideoa tailerrean lantzean, gurasoek irakaslearen lana ezagutu eta goraiatu dute, eta esparru bakoitzari dagozkion funtzio eta ardurak landu dira. Gainera, beraiak etxean *Poli Untxia* programan egiten duten lanari eskolan ematen zaion jarraipena behatu dute eta alderantziz. Familiei ekintza hau oso aberasgarria iruditu zaie.

Oro har, tailerretan gurasoen parte hartzea aktiboa izan da, jardueren antolaketarekiko asebeteta azaldu dira eta haurrentzat zaintza zerbitzua izatea positiboki baloratu dute. Ostera, asistentzia tasa espero zena baino baxuagoa izan da, familien %26,53ak parte hartu baitu. Hala ere irakasleek adierazi dute beste deialdi batzuetara baino guraso gehiago hurbildu dela. Ikerlanean zehar ikastetxeek antolatutako jarduetara gurasoak hurbiltzeko saiakeren eta izandako emaitza kaskarren berri eman dute. Gai honek duen garrantzia izanda, hausnarketa sakona beharko luke eragozten duten faktoreak zehaztu eta eskola eremura familien hurbilpena ahalbidetzeko.

**7. ONDORIOAK ETA
ETORKIZUNeko IKERKETA
LERRoAK**

7. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNEN IKERKETA LERRAK

Azken atal honetan, ikerketaren helburuak lortzeko aurkezturiko hipotesien azterketatik eratorritako ondorioak aurkezten dira, baita azterketan zehar suertatu diren hausnarketen zein eztabaiden azalpena eta alorreko ekarpen zientifikoekin bilduriko emaitzen alderaketa ere. Hori horrela, ikerlanari amaiera emateko, ondorio orokorrak aurkeztu, egindako ikerketa-akzioaren ekarpen eta mugak azaldu, eta etorkizuneko ikerketa lerroak proposatuko dira.

7.1. Eztabaida

Jarraian, helburuak banan-banan aurkeztu eta beraien lorpen maila eta azterketatik eratorritako ondorioak azalduko dira.

- *“Polo le Lapin” esku hartze programaren egokitzapen soziolinguistikoa eta Poli Untxia programaren aplikazioa.*

Azterlanean zehar azaldu den bezala, ikerketa-akzio honen abiapuntua eta helmuga da Euskal Autonomi Erkidegoko hiru urteko haurrei lexikoa eta familia-eskola koedukazioa sustatzeko esku-hartze programa eraginkor bat eskaintzea. Horretarako, Belgikan emaitza emankorrak izan dituen “Polo le Lapin” programa EAEko errealitate soziolinguistikora egokitu eta 2015-2016 ikasturtean zehar era pilotuan abian jarri da euskararen erabileraren arabera ezberdintzen diren bi zonalde soziolinguistikotan, Debarroa eta Leioako Udalerrian. Honek ikerketako lehen bi helburuen

betekizuna dakar, hots, esku-hartze programaren egokitzapena eta EAEko errealitatean bere aplikazio praktikoa gauzatzea.

Gainera, abian jartzeko egindako egokitzapenez gain, erabilitako metodologia “ikerketa-akzioa” izan denez, aplikazio praktikoa zehar suertaturiko kezka, hausnarketa eta aldaketa proposamenak aztertu, eztabaidatu eta txertatu dira. Esperientzian oinarrituz, esku-hartzeak hobekuntzak jasan ditu, programa haurrentzat eraginkorragoa bilakatu da, eta guraso zein irakasleak bere aplikazio praktikoa erosoago eta asebateago sentitu dira. Landa-lanean aritu diren autore ezberdinek gomendatu bezala (García-Bacete, 2003; Martínez et al., 2000; Pourtois eta Desmet, 2003), ikerketa-akzioa hezkuntza eremuan ikertzeko diseinu aproposa da, tokian tokiko faktoreak kontutan izanda, parte hartzaile guztiak (haurrak, familiak, irakasleak eta ikerlariak) onuradun izan daitezten, bide egokia baita helburuen lorpenean eraginkortasuna lortzeko eta haurren inguruan dabilzan hezkuntza eragileak ahalduntzeko.

Gaur egungo ebidentzian oinarritutako korrante indartsuak, ez dezala zurruntasuna ekarri, haurren garapena ikertu eta sustatzeko landa-lanak malgutasuna eskatzen du, gehiegizko kontrol baldintzek errealitateko aniztasuna mugatzen baitute. Hori horrela, *flexibility within fidelity* (Kendall eta Beidas, 2007) gomendioaz bat, haurren garapen psikosozial eta familia-eskola koedukazio alorretan ikertu eta esku-hartzeko orduan, egokia estimatzen da ezagutza zientifikoaren araberako oinarri eta helburuak

zehazteaz eta adostutako oinarrizko baldintzekiko fideltasuna adierazteaz gain, tokian tokiko haurraren eta egoeraren beharrekiko malguak eta sentiberak izatea. Hau lortzeko ezinbestekoa da profesionalak prestatzea, beraien jarduerarekiko konfiantza izatea eta ikerketa alorrean *pretest* eta *postest* neurraldiak, neurketa tresna fidagarriak eta ikerketako subjektuen ezaugarriak kontutan izango dituen diseinu sendoak erabiltzea (Epstein eta Sheldom, 2006; Henderson eta Mapp, 2002; Mattingly et al., 2002).

- Programaren ezarpena eta eraginkortasunaren inguruko datu zientifikoak eskaintzea

Programaren eraginkortasun analisiak egin aurretik, lexiko aktiboa neurtzeko ikerketarako euskara egokitu den *HIZEM* testaren baliozkotasuna aztertzeko ondorengo hipotesia luzatu da:

“A” hipotesia: haurren lexiko aktiboa eta lexiko pasiboaren emaitzen arteko korrelazioa sendoa eta positiboa izatea espero da, hau da, *HIZEM* eta *PPVT-III* testen datuen artean korrelazio esanguratsua izatea, zeinak *HIZEM* lanabes egokituaren baliozkotasuna adieraziko lukeen.

Lorturiko datuek lexiko aktibo eta pasiboaren arteko korrelazioa azaltzen dute. Lexikoaren bilakaeraren inguruan ikerlarien artean desadostasunak dauden arren (Meara, 1996; Melka, 1997; Laufer eta Goldstein, 2004), ikerketan bilduriko datuek adierazten duten bezala, gehiengoa bat dator lehen haurtzaroko lexiko eskurapenean lexiko pasiboa zabalagoa dela aktiboa baino (Serra et al., 2000), eta jarduera kognitibo ezberdinak eskatzen dituzten arren, bien arteko

lotura ezinbestekoa dela. Hortaz, emaitza hauek hipotesia baieztatzen dute, *HIZEM* frogaren bidez egindako lexiko aktiboaren neurketa datuen baliozkotasuna adieraziz.

Poli Untxia esku-hartze programaren eraginkortasuna frogatzeko helburuari jarraiki, ikerketaren diseinuan aipatu bezala, esku-hartze programaren eraginkortasuna aztertu ahal izateko, kontutan izan dira elebitasun eta elebiduntasun faktoreen eragina. Faktore hauen eragina aztertzeke asmoz “B” eta “C” hipotesiak alderatu dira.

“B” hipotesia: oro har, ezberdintasun esanguratsuak espero daitezke A (Leioa) eta B (Debarroa) zonalde soziolinguistiko ezberdineko haurrek ikasitako hitz kopuruaren artean. Egoera soziolinguistikoak lexikoaren garapenean duen eragina kontuan hartuz, emaitza hobeak espero dira B zonaldean, hau da zonalde euskaldunean.

“C” hipotesia: Oro har, ezberdintasun esanguratsuak espero dira haurrek ikasitako hitz kopuruan, hizkuntza tipologia aldagaiaren, hau da, elebiduntasun aldagaiaren eraginez. Guraso euskaldunak dituzten haurrek hizkuntza ezagutzen ez duten gurasoen haurrek baino hitz gehiago bereganatuko dituzte, familiako elkarrekintzan nagusitzen den hizkuntza dela medio.

Erriondo eta Isasiren (1994) ekarpen teorikoarekin bat, aurreikusitako bi hipotesiak bete dira. Hau da, zonalde euskaldunean (Debarroa) egoera soziolinguistikoak eraginda, haurren lexiko eskurapena handiagoa izan da eta familiaren hizkuntzaren erabilpenak ere haurren lexiko mailan eragin esanguratsua azaldu du.

Laugarren helburuari erantzuteko asmoz, hau da, esku-hartze programaren eraginkortasunaren inguruko datu zientifikoak eskaintzeko, jarraian azaltzen dira baldintza esperimentalen arabera aurkezturiko hipotesiak (“D”, “E” eta “F”) eta lorturiko datuen inguruko ondorioak.

“D” hipotesia: A eta B zonaldeetako *postestean*, kontrol taldeko hurrek lexikoari dagokion eskaletan baxuago puntuatzea espero da TE2 baldintzako haurren puntuazioekin konparatuz gero.

Lagin osoa kontutan hartuz gero, *Poli Untxia* koedukazioa programan parte hartu duten hurrek ez dute kontrol taldekoek baino lexiko lorpen handiagoa erakutsi. Baina, azterketa zonalde soziolinguistikoen arabera egiten bada, zonalde erdaldunean (Leioan) *Poli Untxia* koedukazioa programan parte hartu duten haurren lexiko maila handiagoa da. Beraz, hipotesia ez da bere osotasunean bete.

Emaitza hauen inguruan hausnartuaz, pentsa daiteke zonalde euskaldunean sabai efektua eman dela, hau da, programaren bidez sustatutako euskal lexiko maila, bertako hurrek berez garatzen dutenaren parekoa izanik, ez dagoela aldea behatzerik bi egoeren artean, hots, programa aplikatuta edo ez. Baieztapen hau bat dator zonalde euskalduneko irakasle eta familia parte hartzaileengandik programarekiko jasotako iritziekin, zeintzuek erakutsi duten kasu askotan programaren maila bertako haurren hizkuntza garapena sustatzeko ez dela nahikoa. Ostera, zonalde erdaldunean lexikoaren aldakortasuna handiagoa denez, programaren eragina beha daiteke.

Ondorioz, egokia litzateke familia eta irakasleei argi adieraztea programak adinerako gutxieneko maila zehazten duela, eta bere izaera malguak aukera eskaintzen diela haur bakoitzaren mailara hizkuntza eskakizuna egokitzeke. Hala ere, pentsa daiteke planteamendu horrek suposatzen duen ahalduntze maila egungo errealitatetik aldenduegi dagoela, beraz, erdibideko proposamen gisa, egokiago litzateke programa aplikatu aurretik ikastetxe bakoitzaren errealitate soziolinguistikora bere maila egokitzea eta lorturiko emaitzak aztertzea.

“E” hipotesia: bi zonalde soziolinguistikoetako *postestean*, kontrol taldeko haurrek lexikoari dagokion eskaletan baxuago puntuatzea espero da TE1 baldintzako haurren puntuazioekin konparatuz gero.

Lorturiko datuen arabera, lagina zonalde soziolinguistikoaren arabera banatuta ere, haurrek lexiko garapen bertsua dute bi baldintzetan, hau da, eskola eremura mugatutako *Poli Untxia* esku-hartzean parte hartuz edo eta eskolako ohiko dinamika pedagogikoa jarraituz. Hortaz, material berri bat erabili eta txertatzeak irakasleei dakarkien lana kontutan izanda, ez litzateke gomendagarria programa era zatikatuan, hots, soilik eskola eremuan aplikatzea.

“F” hipotesia: bi zonaldeetako *postestean*, TE2ko haurrek lexikoan TE1koek baino puntuazio handiagoa izatea espero da.

Lagin osoko haurren lexiko emaitzek hipotesia errefusatzeko duten arren, lagina zonalde soziolinguistikoen arabera banatzen bada, zonalde erdalduneko haurren artean ezberdintasunak behatzen dira, lorpen handiagoa izan dutelarik familia-eskola koedukazio esperientzian (TE2) parte hartu dutenek. Hau da, *Poli Untxia* programaren bidez familia eta eskola baterako hezkuntzan aritzeak zonalde erdalduneko haurren lexiko irabaztea eragiten du, hots baldintza experimental hauetan programa eraginkorra dela baieztatu daiteke. Gainera, egoera honetan parte hartu duten irakasleen behaketen arabera, beste ikasturte batzuetako esperientziarekin alderatuta, haurrek, lexikoaz gain, narrazio gaitasunean, mintzairan eta garapen sozioemozionalean garapen hobea izan dute.

Poli Untxia esku-hartzearen ezarpena eta eraginkortasunaren inguruan sakonduz, kontutan hartzekoa da programaren inplementazio prozesuko faktore ezberdinek emaitzetan duten eragina (Pourtois, Houx eta Desmet, 2015; Rodrigo, 2016). Ikerlan honetako jardueran eragin duten faktoreen artean hauek zehaztu dira:

- ✓ Programaren izaera malgua. Honek prozesuan zehar eraldaketak egitea ahalbidetu du esku-hartze aberatsagoa eta metodologia eraginkorragoa bilakatuz. Adibide gisa aurreratu daitezke hormirudien erabilpena, taldean eta korroan lantzeko dinamika kopurua gehitzea, edo eta piktogramen erabilpena (9.1.7. eranskina).

- ✓ Programarekiko irakasleen motibazioa, jarrera, eta inplikazioa. Ikerketa-akzio esperientzia honetan, irakasletik irakaslera aldakorak izan diren arren, faktore hauek jarrera positiboagoa eragin dutela behatu da: irakasleekin prestakuntza saioak egitea, ikerketa taldeak gurasoei programa azaltzea, zuzendaritza taldea programan inplikatzea, jarraipen harremanak mantentzea eta programa malgua izatea.
- ✓ Programarekiko familien motibazioa, jarrera, eta inplikazioari dagokionez, ikasturte hasieran parte hartzearekiko gurasoen erresistentzia behatu da. Zailtasun honen azterketak gurasoek lana eta familia uztartzeko mugak agerian utzi ditu (haurrekin elkarrekintzan aritzeko edo eskolako dinamikan parte hartzeko denbora falta), baita kasu batzuetan hizkuntza ez ezagutzeak dakartzan mugak ere. Euskaraz ez jakiteagatik adierazitako parte hartzeko “ezintasunaren” kasuan, jolas eran eta kanpo eskakizun gabe saiakera egiteko gonbiteak eta hizkuntza ezagutzen duten gurasoen laguntza eskaintzak ere beraien parte hartzea bultzatzen duela behatu da. Curry eta Holteren (2019) baieztapenekin bat, familiarteko sarea baliabide oso aberatsa da, familiak eskolako dinamikan txertatu eta testuinguru horretako partaide sentitzeko. Hori horrela, familiekin esku-hartzeko orduan, lan

ildoetan txertatu beharreko aldagaia dela uste da. Gainera programak jolas eran sustatzen duen gurasoen parte-hartze ez konbentzionalak eskolara familien hurbilpena eta parte hartze eraginkorragoa eragiten du (Delgado-Gaitán, 2001). Faktore hau onuragarria da parte-hartzeko ezagutza kultural mugekin sentitzen diren haientzat.

Ikerketa esperientzia honetan behatu da guraso eta irakasleen errealitatearekiko hurbilpenak eta haurren garapen beharrak zein familia-eskola lankidetzaren eraginak mahai gainean jartzeak jarrera parte hartzaileagoa eragiten duela. Ikasturtea aurreratu ahala ere, guraso batzuei untxiarekiko “etxeko lanak” suposatu dien esfortzua adierazi duten arren, gehiengoak zegokion txandan harturiko ardurari erantzun dio. Irakasleek, etxeko motibazioa pizteko, untxiaz gain gaiarekiko lotura zuten objektu edota irudi bat etxetik ekartzea eskatu dute (musika tresna, animalia baten irudia, gurasoen ogibidearen informazioa), honi familiek positiboki erantzun diotelarik. Hurrek ikasturtean zehar motibazio mailari eutsi diote, untxia emozionalki barneratu dute eta harekiko sendoki atxiki dira etxean bizitakoa gelan kontatu eta hizlari izateko interes handia adieraziz, “Parents partenaires de l’éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) jatorrizko ikerlanean bildu den bezalaxe.

Azterketa hauetaz gain, bosgarren helburuarekin jarraituz familia testuinguruko aldagai ezberdinek hizkuntzaren garapena baldintzatzen ote duten aztertu da.

- *Familiako aldagai soziodemografikoek, familiaren hizkuntza tipologiak eta familia ingurunekeo aldagaiek haurren garapen linguistikoan eraginik duten aztertzea.*

Familia testuinguruko aldagai askok lexiko garapenean eragin dezaketela jakin arren, baliabideak kontutan izanda, azterketa aldagai zehatz batzuetara mugatu da. Aldagaien artean egindako aukeraketatik ondorengo “G”, “H” eta “I” hipotesiak aztertu dira.

“G” hipotesia: familiaren hileko diru sarrera mailak haurren lexikoaren datuekin korrelazioa izatea espero da.

Emaitzek hipotesia baieztatzen dute, hilean diru sarrera handiagoa (2500€ gorakoa) duten familietako haurrek lexiko aktibo eta pasibo gehiago aurkezten dute diru sarrera maila baxuagoa duten hauekin alderatuz, bai *pretestean* zein *postestean*, eta bat datoz gaiko ikerketek argitaratutako ondorioekin (Hart eta Risley, 1995; Hidman, Wasik eta Snell, 2016).

“Parents partenaires de l’éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) ikerketan oster, jasotako datuek familiaren posizio ekonomikoak ez zuela haurren hizkuntza garapena baldintzatzen adierazi zuten. Hala ere, epe luzera egindako jarraipenean, maila sozioekonomiko guztietako haurrek onuradun izan diren arren, hobekuntza handiagoa erakutsi dute aukera gutxiagoko familietako haurrek. Beraz, jatorrizko ikerlanean gomendatu bezala, interesgarria litzateke haurren hizkuntza garapenean zehar familiako diru sarreren arabera lexiko hobekuntzaren jarraipena egitea.

“H” hipotesia: haurren genero aldagaiak lexikoaren aldagaiekin korrelaziorik ez izatea esperoa da.

Ikerketako emaitzek azaltzen dute haurren generoaren arabera ez dagoela lexikoan ezberdintasun esanguratsurik, bat datoz aurreikusitako hipotesiarekin. Eta “Parents partenaires de l’éducation” (Pourtois, Desmet eta Lahaye, 2013) ikerketan argitaratu bezala, ezberdintasunak esanguratsuak ez diren arren, nesken lorpenen batz bestekoak lexiko aktibo zein pasiboan handiagoak dira.

-Haur Hezkuntzako 3 urteko haurren lexiko garapena estimulatzea eta gurasoen zein irakasleen euskararen erabilpena bultzatzea.

Sei eta zazpigarren helburuei dagokionez, esan genezake *Poli Untxia* esku-hartze programaren bidez, zonalde erdaldunean bada ere, lexiko garapena sustatu dela. Euskararen erabilpena bultzatzeaz esan daiteke irakasleek ikerketa baino lehen euskara bazerabilpela baina, gurasoenganako tratuan euskara erabiltzeko bide berrien hausnarketa egin dela, euskara erabili arren familia guztien partaidetza bermatzeko. Honen adibidea da euskararekin mugak adierazten dituzten familien kasuan, esku-hartzeko argibideak edo eta ariketak ulertu ahal izateko familia euskaldunek eman duten laguntza.

Aldi berean, gurasoek esku-hartze programako *Poli Untxia* pertsonaiaren bidez euskarari etxeko ateak ireki dizkiote eta berarekin jolastera animatu dira. Etxean hizkuntzari egiten zaion harrera oso garrantzitsua da, familiako ama hizkuntza beste bat bada ere, bertako

kulturan arrotza izan ez dadin eta haurraren familia mundua eta inguratzen duenaren artean jarraikortasuna eman dadin (auzoa eta eskola). Gurasoek beste hizkuntzarekiko adierazten duten onarpena, erantzun afektiboa eta garrantziaren araberakoa izango baita haurrak hizkuntzarekiko garatuko duen jarrera. Ondorioz, haurren euskararen ikaskuntza eta erabilpena bermatu nahi bada, irakasleek gurasoekiko eta hizkuntza erabiltzeko beraien saiakerekiko azaltzen duten jarrera kontutan hartu behar da (Etxaniz eta Olabarrieta, 2019) eta ezinbestekoa da hezkuntza sistemak behar adinako baliabideak ezartzea familien kultura aniztasunak mugak beharrean aberastasuna ekar dezan.

Gurasoei dagokienez, euskararekiko beldurra gainditu eta hurbileko testuinguru babestuetan hizkuntzarekin jolastera animatzea esku-hartzeetako gomendio erabilgarriak dira, ezagunak baitira bai jolasaren (Saracho eta Spodek, 2006) eta elkartruke afektiboa dakarten elkarrekintzen indarra haurraren garapenean.

- Familia-eskola koedukazioa sustatzea eta Euskal Autonomi Erkidegoan Gurasotasuna bultzatzeko programa berritzailea abian jartzea.

Haurraren garapen psikosoziala bultzatzeko familia-
eskola koedukazioaren aldeko ekarpen zientifikoak nabariak diren arren, gaur egun Euskal Autonomi Erkidegoan bere lanketa murrizta da, eta oraindik ez da hezkuntza egituran era sistematikoan txertatu. Kasu askotan familia eta eskola sistemen artean ez dago jarraikortasunik. Hau da, begi bistan beste esparruarekiko errespetuzko jarrera azaltzen da,

bakoitza bere alorraz arduratu eta bestearenean ez sartzeko “isilpeko paktua” balego bezala, “zu zurera eta ni nirera”. Ageriko funtzionamendua orekatua da, bi esparruen elkarlana eskatzen duen egoera gatazkatsu bat iristen den arte. Kasu horietan, harremanaren kudeaketa konplexua bilakatzen da, alde zuzeneko egoera normalizatueta ez baitira elkarlanean aritu eta ez baitituzte komunikazio bideak zein elkarrekiko konfiantza landu.

Beraz, baterako hezkuntzak haurraren garapenean dakartzan onurak kontutan izanda, egungo gizarteko erronketako bat familia-eskola kohezkuntza bultzatzea da; ahal izanez gero bi sistemen arteko lehen kontaktua ezartzen den momentutik. Hau haurraren garapenean gero eta goiztiarrago ematen den arren, Haur Hezkuntzako bigarren ziklorako gutxienez familia-eskola koedukazioa sustatzeko neurriak hartu beharko lirateke, haurraren jatorrizko desberdintasunak bere garapen ezaugarrietan sustraitu baino lehen, prebentzio ikuspegitik garai egokia baita bi sistemen arteko harreman osasuntsua bultzatzeko, baterako hezkuntzan bermatzeko eta aukera berdintasunaren alde apustu egiteko.

Familia-eskola koedukazioa sustatzea helburuari dagokionez, esku-hartzearen bidez parte hartzaileei gaiaren inguruan hausnartzea eta beraien arteko elkarlana bultzatzeko saiakera egin da. Oro har, irakasle eta familiek esku-hartze programari esker honako aurrerapauso hauek erakutsi dituzte: beraien arteko hurbilpena gehitzea, familia-eskola koedukazioaren garrantziaz jabetzea, bestearen

errealitatea hobeto ezagutzea eta elkarlan maila gehitzea. Zonalde erdalduneko datuetan beha daitekeen bezala, haurren lexiko lorpenen ezberdintasuna zehazten duen aldagaia *Poli Untxia* programak sustatzen duen familia eta eskolaren arteko elkarlana izan baita.

Poli Untxia esku-hartzearen bidez lorturiko emaitzak eta parte hartzean izandako esperientziak bultzatuta, Leioako bi ikastetxeek eta Udalak esku-hartze programaren jarraipena eskatu dute. Beraz, helburua Haur Hezkuntzako zikloa osatu eta Leioa udalerriko hezkuntza komunitateak *Poli Untxia* programa berea egitera eta bere prebentzio onurak jasotzera hedatu da.

Zailtasunak zailtasun, ikerketa-akzio honetan, elkarlanaren garrantzia ezagutaraztea eta gaian hausnartzea eragiten duen esku-hartze psikopedagogikoak guraso eta irakasleen jarduteko eran eraldaketa dakarrela ondorioztatu da, bi sistemen arteko hurbilpena eraginez. Gainera, ikerlaneko plangintza jarraituta, lorturiko hausnarketak eta datuak parte-hartzaileei itzultzea urrats garrantzitsua dela uste da, familiei eta irakasleei ikerketan beraien partaidetza eskertzeko, koedukazioan jarduteak haurrengan duen eraginaz jabetzeko eta beraien ahalduntzea bultzatzeko.

Hala ere, esku-hartze programaren eraginkortasuna aztertzean, aipaturiko parte hartzaileen jarrerari dagozkion faktoreez gain, gaur egungo gizarteak familia eta irakasleak kohezkuntzan aritzeko helburua baldin badu, antolaketa eta egituran aldaketa garrantzitsuak egin beharko ditu. Ikerlanean, familiek laneko eta familiako betebeharrak

uztartzeko zailtasun handiekin egiten dute topo eta bat dator Rodríguez-Ruiz, Martínez-González eta Rodrigok (2016) ikerketan jasotakoarekin, hau da, faktore hauek eskola sisteman parte hartzeko mugak dakartela. Beraz, familia eta lanaren uztarketa erraztuko duten neurriak aldarrikatu behar dira, hala nola, lan baimenak edo eta lan ordutegi zein egutegien malgutasuna, gurasoek eskolako betebeharrei eta haurren garapen beharizaneiei erantzuteko.

Azken urteotan haurren zaintzaz arduratzeko zerbitzuen hobekuntza eman da, eta ez dago ukatzerik gizarteko behar bati erantzuten diotela. Baina argi izan behar dena da, haurraren beharizanen arabera gizartea antolatzen bada, hartu daitekeen prebentzio neurri egokienetako bat gurasoen gutxieneko beharrezko presentzia ziurtatuko duena dela. Hori horrela, ikuspegi prebentibo zein proaktibotik, gaur egungo errealitatean helduen beharizana eta haurren beharizanak kontutan izango dituen neurri orekatuak abian jartzea gomendatzen da etorkizunari begirako hobekuntza gisa. Aldi berean, familia-eskola harremana haurraren lehen urteetatik zaindu eta sustatzea garrantzitsua den arren, ez da garai honetara soilik mugatu behar, denboran zehar eraldatu beharko baita haurraren garapen aldietara egokituz.

Hezkuntza sistemaren antolaketari dagokionez, irakaslearen funtsezko funtzioetan familiekin burutu beharreko lana azpimarratu beharko litzateke, haurra bere osotasunean garatzea nahi badugu, ezin baita bere garapeneko testuinguru nagusia, familia, alde batetara utzi. Honetarako, eskolako eguneroko jardueran irakasleak

gurasoekiko lankidetzan aritzeko denbora zehaztua izan beharko luke eta hau gauzatu ahal izateko behar adinako ezagutza, gaitasun eta baliabideak bereganatu beharko litzuke. Irakasleen prestakuntzan ezinbestekoa izan beharko litzateke famili-eskola koedukazioan trebatzea. Gainera, hezkuntza eraginkorra bultzatzeko politika publikoek eskolari eta komunitateari eskatu beharko liekete familien partaidetza bultzatzea (Hoover–Dempsey et al., 2005), hots, koedukazioa eta Gurasotasuna sustatzea.

7.2. Ondorio orokorrak

Laburbilduz, ondoriozta daiteke *Poli Untxia* koedukazio programaren egokitzapen eta aplikazioaren bidez lorturiko eraginkortasunaren azterketaren arabera, zonalde erdaldunean haurren lexiko sustapenean eraginkorra den bitartean, zonalde euskaldunerako aplikaturiko bertsioaren hizkuntza eskakizuna motz geratzen dela. Beraz, programaren hizkuntza eskakizuna haurren mailara moldatzeko beharra aurkitu da. Berez, programaren malgutasunak horretarako aukera eskaintzen duen arren, aplikatu aurretik bere eskakizuna beharretara egokitzeko jarraibide batzuk eskaintzeak irakasleen lana erraztuko lukeela estimatzen da.

Aldi berean, azpimarratzekoa da landa-lanean familiarekin eta eskolarekin esku-hartu eta ikertzeko orduan ikerketa-akzio metodologiak dakartzan abantailak. Oinarrizko egituratik abiatuta, tokian tokiko subjektu bakoitzaren beharretara jardunbidea egokitzeko aukera eskaintzen

duelarik, parte hartzaileen ahalduntzea sustatuz eta programaren eraginkortasuna areagotuz.

Familia–eskola koedukazioaren praktikan oinarritutako ikerketa-akzio honetan, familiek eta irakasleek baterako hezkuntzan aritzeko aurkitzen dituzten mugak bildu dira eta praktikan hauei aurre egiteko jarduera ezberdinen emaitzak aurkeztu dira. Laburbilduz, parte-hartzaileen jarrerari dagokionez, batik bat beraien errealitatearekiko hurbilpenak eta esku-hartze psikopedagogikoak inplikazioan hobekuntzak dakartzala behatu da.

Hala ere, familia eta eskola kohezkuntzan aritzeko, gizarteak berrantolaketa sakona behar du. Gurasoen kasuan, familiako eta laneko eginbeharrak uztartzeko neurriak behar dira, baita haurraren beharrizanak eta garapenean guraso jarduteak daukan eraginaren kontzientzia hartzea bultzatuko duten esku-hartzeak ere, beraien ahalduntzea eta Gurasotasuna sustatzeko. Irakasleen kasuan, baterako hezkuntzan aritzeko baliabide eta prestakuntza bermatuko duten neurriak behar dira (Intxausti, 2014), familia–eskola koedukazioa irakasle lanean txertatua izan dadin.

Esperientzia honetan programa bat aplikatu den arren, programa azken helburu bat lortzeko bitartekari edo tresna bat dela argi izan behar da, hau da, aplikatzen duen eragilearen zerbitzura dagoen lanabesa dela eta ez alderantziz. Beraz, esku-hartzearen eraginkortasuna bermatzeko, besteak beste, ezinbestekoak dira: eragileak eroso sentitzea, helburuak beraien beharretara egokitzea, programa beraiantzat erabilkorra izatea, helburu errealista

eta lorgarriak ezartzea, praktikatik jasotakoa ondorengo aplikazioetan eraldatu ahal izatea eta egindakoaren emaitzak ebaluatzea. Beraz, ikerlan honen abiapuntua familia-eskola koedukazioa sustatzeko programa eraginkor bat eskaintzea izan den arren, praktikak erakutsi du, programa bera familia-eskola koedukazioan aritzeko bideetako bat dela. Xedea haurraren hezkuntza eta garapen osotua bultzatzea izanik, garrantzitsua beraren lorpena hurbiltzen gaituen koedukazio jarrera barneratu eta berau lortzeko eginean jartzea baita.

Hala ere, gaur eguneko abiapuntua den bezalakoa izanda, ikerketa-akzio honen ekarpen aberatsenetako bat familia-eskola koedukazio praktika abiarazteko proposamena dela esan daiteke, tokian tokiko partaideek beraien errealitateko baliabide eta beharren arabera baterako hezkuntza esperientzia eraikitzeke eskuragarri izan dezaketen gida, tresna eta ideiak biltzen dituen. Hori horrela, ikerketa prozesuan zehar lorturiko ezagutza hezkuntza eta ikerketa komunitatearen esku uzten da, kontrastatu, sakondu eta beraien beharren arabera erabili eta aplikatzeko. Eta, aldi berean, administrazio publikoari dei egiten dio gizarteko kohezkuntza erronkari erantzuteko beharrezko eraldaketak gauzatu ditzan.

7.3. Ikerketaren mugak, ekarpenak, zeresan praktikoak eta etorkizunerako ikerketa lerroak

Ikerlan honen ekarpen nagusietako bat Euskal Autonomi Erkidegoan aplikatu daitekeen familia-eskola

koedukazioa eta lexikoa estimulatzeko *Poli Untxia* programaren aurkezpena izan da. Praktikan jarri edo eta erreplikazio interesa duenak urratsez urrats bere ezarpenaren deskribapena eta osatzen duten materialak euskarara egokituta aurki ditzake, baita ere aplikazio praktikotik eratorritako aldaketak, programaren eraginkortasuna gehitzeko iradokizunak eta behatutako beharrak. Behar horien artean, zonalde euskaldunean ondorioztatu dena azpimarratu behar da, hau da, programaren hizkuntza eskakizuna eskolako mailara egokitzeko beharra dagoela. Garrantzitsua litzateke ondorengo ikerketa lerroek zonalde soziolinguistiko euskaldunean lexiko neurketa zehatzagoak egitea, edo/eta programaren eskakizuna haurren hizkuntza mailara moldatuz esku-hartzearen emaitzak biltzea. Hortaz, ondorengo ikerketetan interesgarria litzateke *Poli Untxia* programak hizkuntza mailan zein dinamiketan proposatutako aldaketak txertatu ondoren haurren lexiko eskurapenean eraginik duen aztertzea.

Horretaz gain, *Poli Untxia* esku-hartzearen eraginkortasunaren inguruko datuak sakontzeko, programaren jarraipen datuak bildu dira, lau eta bost urteko haurrentzat materiala egokitu eta ondorengo bi ikasturteetan (2016-2017, 2017-2018) Leioa udalerriko bi ikastetxetan aplikatuz. Baliabide eta aukeren eskuragarritasuna kontutan izanda, programan ikasle berriek parte hartu duten arren, datu bilketa ikerketaren lagineko Kontrol talde (KT) eta koedukazio programa (TE2) baldintzetako haurren lexiko

neurketara mugatu da. Lexikoaren garapenaren jarraipen datu hauen azterketa ondorengo urratsetan egingo da. Horrela ba, Haur Hezkuntzako bigarren zikloko haurren jarraipen datu hauek denboran lexikoaren bilakaera eta programaren eraginaren inguruko datuak sakontzea ahalbidetuko dute.

Euskal Autonomi Erkidegoko euskal lexikoaren inguruko ezagutzari dagokionez, Maiztasun Hiztegia (UZEI) edo XX mendeko erabileran oinarritutako *Euskal Lexikoa Zenbakitan* aurki daitezke. Baina, gehien erabiltzen diren hitzen zerrenda egina dagoen arren, Belgikan ez bezala, ez dago eginda adinaren araberako zenbaketarik. “Parents Partenaires de l’Éducation” ikerlanean “Polo le Lapin” programako hiztegia Haur Hezkuntza garaiko haurren hitzen erabileraren azterketan oinarritu da. Beraz, EAEko hiru urteko haurren lexiko neurketa egiteak aukera emango luke programako materialaren egokitzapen maila aztertzeke eta, honetaz gain, lurralde honetako haurren garapena eta lexikoaren erabilpenaren inguruko ezagutza zabaltzeko.

Ikerketa-akzio honetan *Poli Untxia* Kudekazio programaren eragina aztertzeke haurren lexiko aktibo eta pasiboaren neurketa datuak eskaintzeaz gain, hizkuntzaren garapeneko beste alorren eta garapen sozioemozionalaren inguruko datu kualitatiboak aurkeztu dira. Lexiko aldagaiak haurraren garapen psikosozialaren berri ematen digun arren, interesgarria litzateke beste garapen alorrak neurtzea eta beraiengan familia-eskola koedukazio programak eraginik

duen aztertzea, datu kuantitatiboak kualitatiboekin bat datozen aztertu ahal izateko.

Bestalde, ikerketek azaltzen dute programen inplementazio prozesuarekin loturiko faktoreek beraien lorpenetan eragin zuzena dutela (Pourtois, Houx eta Desmet, 2015; Rodrigo, 2016). Ikerketa honetan ere parte hartzaileen motibazioa eta inplikazioa eraginkortasunean eragina izan duten bitarteko faktoreak direla baieztatu daitezke. Hala ere, esan beharra dago ez dagoela ondorio hau sendoki sostengatzeko datu nahikorik. Honek, gurasoen eta irakasleen inplikazioaren zein motibazioaren eragina frogatu eta sakontzeko ikerketen beharra adierazten du, esku-hartze programen diseinu eta inplementazioan kontutan hartzeko datu interesgarriak eskaini ahal izateko.

Ikerketa honetan zehar, ekiditeko neurriak hartu diren arren, lorturiko laginaren izaera homogeneoa izan da, familien gehiengoak egitura, diru sarrera eta jatorri antzekoa izan du. Beraz, esan daitezke ez duela errealitateko aniztasuna biltzen. Lagineko familien aldagarritasun murrizkak oso interesgarriak izan daitezkeen familia testuinguruko aldagaien azterketa mugatu duela uste da. Ondorioz, lagin zabal eta adierazgarriagoz osaturiko ikerlanek familiako aldagai horien inguruko ezagutza zabal dezakete.

Guraso jardutea eta hizkuntza garapenari dagokionez, ikerketa sendo askok gurasoen jarduera ezberdinen eragina frogatu dute, hala nola ahozko elkarrekintzara eskainitako denborak (Snow eta Beals, 2006), jolasean ematen diren hitzezko hartu-emanak (Sheffner, Bruce, Tomblin, Zhland

eta Weiss, 2001)edo/eta irakurketa partekatuak (Dowdall, et al., 2019). Euskal Autonomi Erkidegoko familien aniztasuna kontutan hartuko luketen lagin zabalagoak erabiliz, guraso jarduerak haurren lexikoan duten eragina aztertzeke beharra azpimarratzen da, ikerketok, pisuzko datuak eskain baititzakete Gurasotasuna sustatzeko politika eta ekintzetan txertatu ahal izateko.

Familiako diru sarrerei dagokionez, “Parents Partenaires de l’Éducation” ikerlanean gomendatu bezala, interesgarria litzateke lagineko haurren ondorengo garapen aldietan familiako diru sarrera mailaren arabera hizkuntzaren garapenean alderik dagoen behatzea, eta behatutako aldearen bilakaera zein den aztertzea. Horretaz gain, ikerketan ondorioztatua alorreko ekarpenekin bat datorren arren (Bentolila, 2008; Duursma eta Pan, 2011; Puma et al., 1997), interesgarria litzateke Euskal Autonomi Erkidegoko lagin zabalago batean aztertzea, diru sarrera maila baxuagoa duten familietako haurren hizkuntza datuak eta familien testuinguruko faktoreak barne hartuko dituen. Azterketa sakonago batek haurraren hizkuntza garapena maila sozioekonomikoak zein punturaino baldintzatzen duen eta arrisku muga edo pobrezia maila zein den zehaztea ahalbidetu dezake, aukera berdintasuna sustatzeko prebentzio neurriak diseinatu eta aplikatzeko.

Aipatu bezala, familia-eskola baterako hezkuntza haurraren garapen psikosoziala sustatzeko gizarte garaikideko erronketako bat izanik, beraz aztertzeke ikerketen zabalkundearen beharra behatzen da, aldagaia

zehazki definitu, neurtzeko tresna fidagarriak sortu eta bere indar eragileak izendatzea helburu izango dituztenak. Aldi berean, baterako hezkuntza eman dadin beharrezkoak diren familia eta eskolaren partaidetza eta lankidetzarako dauden mugak zehaztu eta gainditzeko bideen inguruko azterketa egitea ezinbestekoa da, honek aukera eskainiko baitu koedukazioaren ezagutzan sakondu eta bere praktika eraginkorrerako bideak sustatzeko.

Azkenik, ikuspegi ekologikotik, ikerketa honen ekarpena mugatua dela esan daiteke. Ikerketa ahalbidetzeko fokua familia-eskola koedukazioan jarri den arren, azpimarratu beharrezkoa da haurraren garapen psikosoziala sustatzeko komunitate guztiaren kohezkuntza beharrezkoa dela (Álvarez eta Martínez, 2016; Bolivar, 2006; Deslandes, 2001; Pourtois, Della Piana eta Desmet, 2016). Familia eta eskolaz gain, gizarteko eragile ezberdinek haurraren garapen osotua ziurtatzeko “Hezkuntza Hirian” (Cité de l’Education”) lankidetzan ari daitezen. Hau horrela, interesgarria litzakete ikerketa lerro berriak irekitzea, gainontzeko mikrosistemen arteko baterako hezkuntza eta makrosistema zein exosistemako aldagaiek haurraren garapenean duten eraginaren inguruko ezagutza zabaltzeko, gizarteak dagokion etorkizuneko biztanleen hezkuntza eta ongizatea berma ditzan.

*Helburu baterantz bidaiatzen
dugunean, oso garrantzitsua da bideari kasu egitea.
Bideak erakusten digu beti iristeko modurik onena, eta
aberastu egiten gaitu aurrera egiten dugun heinean.*

Paulo Coelho

Donostia, 2019ko uztaila.

8. ERREFERENTZIAK

8. ERREFERENTZIAK

- Adams, K. S., eta Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Association Internationale de Formation et de Reserche en Education Familiale, AIFREFen XVI. nazioarteko Kongresua, (2015, ekaina). Hezkuntza-Hiriak: haurraren garapen psikosoziala familia-eskola-komunitatearen arteko kohezkontzaren bitartez. Bilbao.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., eta Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70, 87-107.
- Altarejos, F. (2002). *La relación familia-escuela*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Hemendik eskuratua: <http://hdl.handle.net/10171/8235>
- Álvarez Blanco, L., eta Martínez-González, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez, J. L. (1999). Breaking the distance between families and schools. *Cultura y Educación*, 11(4), 63-80. doi:10.1174/11356409960206314
- Anaut, M., eta Cyrulnik, B. (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique*. Paris, Frantzia : Odile Jacob.
- Aranguren, L.A. (2002). Escuela y familia: bricolaje educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 83-85.
- Arranz, E.B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Barreto, F.B., Etxaniz, A., eta Roncallo, C.P. (2019). *Gasteizko Udalaren Gurasotasun Programa (2018-2022). II. HANUP Haur eta Nerabeentzako Udal Plana*. Hemendik eskuratua: <https://www.vitoria->

gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/24/49/82449.pdf

Arranz, E.B, Olabarrieta,F., Manzano,A., Barreto, F.B., Roncallo, C.P., Sánchez, M., Rezagorri, J., eta García, L. (2017). Evaluación y Educación preventiva desde las claves de la parentalidad positiva. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 64, 11-28.

Arranz, E.B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L., Cruz, N., eta Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Psychosocial Intervention*, 25(2), 127-134. Hemendik eskuratua: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextetapid=S1132-05592016002200009.

Arranz, E.B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L., eta Galende, N. (2014). Etxadi-Gangoiti scale: a proposal to evaluate the family contexts of two-year-old children. *Early Child Development and Care*, 184(6), 933-948.

Arranz, E.B., Olabarrieta, F., Martín, J. L., Manzano, A., eta Galende., N. (2012). Escala Etxadi-Gangoiti una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de dos años de edad. *Revista de Educación*, (358), 218-237.

Arranz, E.B., Oliva, A., Olabarrieta, F., eta Antolín, L. (2010a). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 503-513.

Arranz, E.B., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J., Manzano, A., eta Richards, M. (2004). Quality of family context or sibling status? influences on cognitive development. *Early Child Development and Care*, 178(2), 153-164.

Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Sánchez de Miguel, M., eta Richards, M. (2010b). Quality of family context and cognitive development: a cross sectional and longitudinal study. *Journal of*

Family Studies, 16 (2).

- Asmussen, K. (2011). *The evidence-based parenting Practitioner's handbook*. Londres, Erresuma Batua: Routledge.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., eta Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: Una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1), 124-133.
- Balluerka, N., eta Isasi, X. (2007). *Ikerkuntza psikologian: Ikerketa-baldintza eta diseinuaren balioetasuna*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Barry, L. M., eta Santarelli, G. E. (2000). Making it work at school and home: A need based collaborative, across settings, behavioral intervention. *The California School Psychologist*, 5(1), 43-51.
- Barudy, J., eta Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversations: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, (24), 673-694.
- Beauregard, F., Petrakos, H., eta Dupont, A. (2014). Family-school partnership: Practices of immigrant parents in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 24(1), 177.
- Bentolila, A. (2008). Le goût de l'autre. *L'autre*, 9(2), 187-194.
- Berstein (1991). Familia y escuela: Padres y profesores. Rodrigo. M. eta Palacios J. (arg) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bloomfield, L., eta Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary health care research & development*, 13(4), 364-372.
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family, & community connections*. National Center for Family and Community Connections with Schools. Annual synthesis, 2003.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista De Educación*, 339, 119-146.
- Bowes, J., eta Grace, R. (2014). *Review of early childhood parenting, education and health intervention programs for Indigenous children and families in Australia*. Hemendik eskuratua: <https://www.aihw.gov.au/reports/indigenous-australians/review-of-early-childhood-parenting-education-and-health-intervention-programs-for-indigenous-child/contents/table-of-contents> .
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., eta Burns, M. S. (2000). *National research council. Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC, Ameriketako Estatu Batuak: The National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Erresuma Batua: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., eta Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86.
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174. doi:10.1080/713664041.
- Caldwell, B., eta Bradley, R. (1984). *HOME observation for measurement of the environment*. University of Arkansas at Little Rock.: Little Rock, AR.:Centre of Child Development and Education.

- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., eta Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Clark, E. V., Hecht, B. F., eta Mulford, R. C. (1986). Coining complex compounds in English: Affixes and word order in acquisition. *Linguistics*, 24(1), 7-30.
- Coyne, J.C., eta Kwakkenbos, L. (2013). Triple P-Positive Parenting programs: the folly of basing social policy on underpowered flawed studies. *BMC medicine*, 11(1), 11.
- Crosnoe, R. (2015). Continuities and consistencies across home and school systems. Sheridan, S.M. eta Kim, E.M. (arg) *Processes and pathways of family-school partnerships across development* (pp. 61-80). Cham, Suitza: Springer.
- Curry, K. A., eta Holter, A. (2019). The influence of parent social networks on parent perceptions and motivation for involvement. *Urban Education*, 54(4), 535-563.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pećnik, N., eta Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*. UNICEF. Hemendik eskuratua: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/01%20family_support_layout_web.pdf
- Dauber, S. L., eta Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society*, 53-71.
- Davies, D. (1997). Crossing boundaries: How to create successful partnership with families and communities. *Early Childhood Education Journal* 25 (1), 73-77. Hemendik eskuratua:

<https://ehu.idm.oclc.org/login?url=https://search.proquest.com/docview/62539149?accountid=17248>

Davies, D., eta Johnson, V. (1996a). *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration. report no. 33.* Baltimore MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. Hemendik eskuratua: <https://search.proquest.com/docview/62678263?accountid=17248>

Davies, D., eta Johnson, V. R. (1996b). Crossing boundaries: Family, community, and school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 1-105.

DeHart, T., Pelham, B. W., eta Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of experimental social psychology*, 42(1), 1-17.

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American journal of Education*, 100(1), 20-46.

Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: Three complementary conceptual frameworks. *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities*, 11-23. Hemendik eskuratua: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39526139/Culture_differences_in_education_implica20151029-13789-1lz0ns.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559053885&Signature=%2Fuj1KoEd%2BL01aVrjyxuvLYx18Fk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCulture_differences_in_education_implica.pdf#page=22

Dickinson, D. K., eta Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore, Ameriketako Estatu Batuak: Paul H Brookes Publishing. Hemendik eskuratuta: <https://psycnet.apa.org/record/2001-06306-000>

Díez, E., eta Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. experiencia de investigación-acción en los centros escolares

- para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., eta Cooper, P. J. (2019). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and Meta-Analysis. *Child Development*. Hemendik eskuratua: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cdev.13225>
- Downer, J. T., eta Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. *Handbook of School-Family Partnerships*, 3-29.
- Dunn, L., eta Dunn, L.M. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III). Gaztelerara egokitzapen eta itzulpengintza D. Arribas (2006), PPVT-III Peabody Test de Vocabulario en Imágenes. Madrid: TEA ediciones.
- Duursma, E., eta Pan, B. A. (2011). Who's reading to children in low-income families? the influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163-1180.
- Elardo, R., Bradley, R., eta Cadwell, B. M. (1977). A longitudinal study of the relation of infants' home environments to language development at age three. *Child Development*, 595-603.
- Epstein, J.L. (1987). Towards a theory of family-school connections: teacher practices and parental involvement. Hurrelmann, K., Kaufmann, F.X. eta Losel, F.(arg), *Social intervention: potential and constraints* liburuan (121-136). Berlin eta New York: Walter eta Gruyter.
- Epstein, J. L., Jung, S. B., eta Sheldon, S. B. (2019). Toward equity in school, family, and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 555-574.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., eta Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community*

partnerships: Your handbook for action . Oaks, Ameriketako Estatu Batuak:Corwin Press.

Epstein, J. L., eta Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, , 117-138.

Erriondo, L., eta Isasi, X. (1994). Euskal Curriculum eta Elebiduntasunaren Garapena. *Ele*, 14, 69-131.

Erriondo, L., Isasi, X., eta Garagorri, X. (1998). *Hezkuntzaren normalkuntza*. Hemendik eskuratua: <http://www.buruxkak.eus/bilatu?bilaketa=hezkuntzaren+normalkuntza>

Erriondo, L., Isasi, X., eta Rodriguez, F. (1993). *Hizkuntza, hezkuntza eta elebiduntasuna*. Udako Euskal Unibertsitatea. Bilbo.

Eshel, N., Daelmans, B., Mello, M. C. d., eta Martines, J. (2006). Responsive parenting: Interventions and outcomes. *Bulletin of the World Health Organization*, 84, 991-998.

Españaako Gobernua (1999). Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Ley 39/199. Boletín Oficial del Estado. BOE-A-1999-21568. No.R 96,5. Hemendik eskuratua: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-21568>

Españaako Gobernua (2013). Ministerio de Educación y Deporte. *Estrategia Educación y Empleo 2020*. Hemendik eskuratua: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores%E2%80%9090educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

Etzaniz, A. eta Olabarrieta, F. (2019). *“Poli Untxia” programa. Gida didaktikoa*. Itzulpengintza eta egokitzapena. ISBN: 978-84-09-12103-8. Jatorrizko bertsioa. Pourtois, J.P., Desmet, H. eta Lahaye, B. (2016) Stimuler le langage en maternelle par le partenariat école-famille.

Europar Batzordea (2001). 1501 gomendioa. *Parents'and teachers'responsibilities in chlidren's education*. Hemendik eskuratua:

<http://semanticpace.net/tools/pdf.aspx?doc=aHR0cDovL2Fzc2VtYmx5LmNvZS5pbnQvbncveG1sL1hSZWYvWDJILURXLWV4dHIuYXNwP2ZpbGVpZD0xNjg3NyZsYW5nPUVOetaxsl=aHR0cDovL3NlbWFudGljcGFjZS5uZXQvWHNsdC9QZGYvWFJIZi1XRC1BVC1YTUwyUERGLnhzbA=&etaxslparams=ZmlsZWlkPTE2ODc3>

Europar Kontseilua (2006). *Gurasotasun politikak bultzatzeko estatu partaideen batzordeko informea, 2006- 19 gomendioa*. Estrasburgo, Frantzia.

Europar Kontseilua (2011). *Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Bruselas , COM (2011) 66 final. Hemendik eskuratua: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:ES:PDF>

Eusko Jaurlaritza (2012). *Euskal Autonomia Erkidegoko gurasotasun programen eta jardueren landa-lana*. Enplegu eta Gizarte Gaietako Saila. Gizarte Gaien Behatokiak, Ikuspegiak. Gasteiz. Hemendik eskuratua:

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_observ_infancia/eu_publica/adjuntos/gurasotasun_programa.pdf

Eusko Jaurlaritza (2015). 237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa. *Haur Hezkuntzako curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa*. Gasteiz. Hemendik eskuratua:

<http://www.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/237/dof/eus/html/web01-ejeduki/eu/>

Eusko Jaurlaritza (2018). Enplegu eta Gizarte Gaietako Saileko Familia eta Komunitate Politikarako Zuzendaritza. *Familiaren laguntzara zuzenduriko IV-Plana* , 2018-2022. Gasteiz. Hemendik eskuratua:

http://www.euskadi.eus/contenidos/plan_departamental/20_plandep_xileg/eu_def/adjuntos/EAEko%20Familiei%20Laguntzeko%20Erakunde%20Arteko%20IV%20Plana%202018_2022.pdf

- Fan, X., eta Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farrant, B. M., eta Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the longitudinal study of australian children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Fish, M.C. (1990). Family-School Conflict: implications for the family. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(1), 71-79.
- Flaquer, L. (2001). La familia como paradigma. *Revista De Educación*, 325, 25-32.
- Forest, C., eta Bacete, F. J. G. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Galende, N., de Miguel, M. S., eta Arranz, E.B. (2011). The Role of Physical Context, Verbal Skills, Non-parental Care, Social Support, and Type of Parental Discipline in the Development of ToM Capacity in Five-Year-Old Children. *Social Development*, 20(4), 845-861.
- García, I., Eizabarrena, M. J., Petuya, A., Arratibel, A. B. N., Almgren, M., eta Colina, A. (2007). Euskararen garapena lehen hizkuntza legez eta morfologiaren agerrera mailakatuaren inguruan. *Uztaro*, 60, 67-87.
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Bacete, F. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- García-Bacete, F. , Gorriaz, A., eta Cloquell, R. (2004). *El papel de los padres en la escolarización de los hijos. El punto de vista del profesorado*. IV Congreso Internacional de psicología y Educación,

Almería. Hemendik eskuratua:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170676/garcia_2005_Elp.pdf?sequence=1

- García-Bacete, F., eta Martínez-González, R. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos (presentación del monográfico). *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. (2000). Elebidunen garapen kognitibo eta neuropsikologikoaren inguruko ikerkuntza XX.mendean zehar: berrikuspen teoriko-metodologikoa. *Uztaro*, 35, 89-130.
- Hanington, L., Heron, J., Stein, A., eta Ramchandani, P. (2012). Parental depression and child outcomes—is marital conflict the missing link?. *Child: care, health and development*, 38(4), 520-529.
- Henderson, A., eta Mapp, K.L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, Ameriketako Estatu Batuak: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., eta Vicente, M. Á. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 84-94.
- Grolnick, W. S., eta Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hart, B., eta Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore, Ameriketako Estatu Batuak: Paul H Brookes Publishing.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289-324.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. eta Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform

- practice. *Child Development Perspectives*, 10, 134-139.
doi:10.1111/cdep.12177
- Hoover-Dempsey, K. V., eta Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., eta Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Huerta, C.M., Adema, W., Baxter, J., Han, W. J., Lausten, M., Lee, R., eta Waldfogel, J. (2013). Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development: Are They Related? Evidence from Four OECD Countries. *OECD Social, Employment, and Migration Working Papers*, (140), 0_1.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., eta Pourtois, J. (2006). Les relations école-famille: De la confrontation à la coéducation. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, 32(3), 649-664.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., eta Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43(5), 1062.
- Intxausti, M. (2014). *La entrevista: construir la relación con las familias (0-6)*. Barcelona: Graó..
- Isasi, X. eta Erriondo, L. (1993) "Elebitasuna arazoa eta aztergaia". L. Erriondo, X.Isasi eta E. Rodriguez (Eds), *Hizkuntza, Hezkuntza eta Elebiduntasuna*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo. 45-61.
- Jæger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*, 77(6), 903-922.
- Kendall, P. C., eta Beidas, R. S. (2007). Smoothing the trail for dissemination of evidence-based practices for youth: Flexibility within fidelity. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(1), 13.

- Kohl, G. O., Lengua, L. J., eta McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523.
- Laakso, M., Poikkeus, A., eta Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 8*(4), 179-195.
- Lacasa, P., Cosano, C., eta Reina, A. (1997). Aprendices en la zona del desarrollo próximo: ¿quién y cómo? *Cultura y Educación, 9*(2-3), 9-29.
- Laufer, B., eta Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning, 54* 3, 399 – 436.
- Lizaso, I., Acha, J., Reizabal, L., eta García, A. J. (2017). *Desarrollo biológico y cognitivo en el ciclo vital*. Madrid: Pirámide.
- Lonigan, C. J., eta Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Lugo-Gil, J., eta Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child development, 79*(4), 1065-1085.
- Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Correa, A., eta Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y aprendizaje, 27*(4), 437-445.

- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Martínez, G., R. A. (1996). Familia y educación. *Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, G., R.A., eta Álvarez B., L. (2005). Fracaso eta abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, G., R.A., eta Bededóniz, V., C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial. Revista Sobre Igualdad eta Calidad De Vida*, 19, 97-112.
- Martínez, G., R.A., Pereira, M., Rodriguez, D., B., García, G., M., Donaire, B., Álvarez, A. I., eta Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Reop*, 11(19), 107-120.
- Martínez, G., R.A., Pérez, M., Peña, A., García, M., eta Martínez, R. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 425-435.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., eta Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549.
- McBride, B. A., Bae, J., eta Wright, M. S. (2002). An examination of family-school partnership initiatives in rural prekindergarten programs. *Early Education and Development*, 13(1), 107.
- McPherson, K., Kerr, S., McGee, E., Cheater, F., eta Morgan, A. (2013). *The Role and Impact of Social Capital on the Health and Wellbeing of Children and Adolescents: An integrative and systematic review*. Glasgow Centre for Population Health.

- Meara, P. (1996). The Vocabulary Knowledge Framework. *Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library*. Hemendik eskuratua: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf>
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 33(2), 84-102.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., eta Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.
- NNPS, The National Network of Partnership Schools Program (1994). EE BBB, Johns Hopkins Unibertsitatea. Hemendik eskuratua: <http://www.csos.jhu.edu/p2000/>
- OCDE, Organización para la Cooperación eta Desarrollo Económico (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris. Centre for educational research and innovation.
- Oliva, A. , eta Palacios, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. Rodrigo. M eta Palacios J. (arg) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, R. W., eta Ordoñez-Jasis, R. (2005). Leyendo juntos (reading together): New directions for latino parents' early literacy involvement. *The Reading Teacher*, 59(2), 110-121.
- Osborn, A. F., eta Milbank, J. E. (1987). *The effects of early education: A report from the Child Health and Education Study*. Ameriketako Estatu Batuak: Oxford University Press.
- Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación eta crecimiento múltiple. *Aula de innovación Educativa*. 108. 8-14.
- Parra, J., García, M., Gomariz, M., eta Hernández, M. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. *Consejo Escolar del Estado, La Participación de Las Familias en la Educación Escolar*, 127-148

- Peterson, C., Jesso, B., eta McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of child language*, 26(1), 49-67.
- Phillips, D. A., eta Shonkoff, J. P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washintong, Ameriketako Estatu Batuak: National Academies Press.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., eta Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(21).
- Piaget, J. (1931). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid: Paidós.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Pourtois, J., Della Piana V., eta Desmet, H. (2016). Développer un projet de co-éducation au sein d'une Cité de l'éducation. Les facteurs favorables. *Revista Internacional de Estudios Vascos, RIEV*. 60, (2) , 396-415.
- Pourtois, J., eta Desmet, H. (2006). *La educación postmoderna [L'Éducation postmoderne]*. Madrid: Editorial Popular.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., eta Lahaye, W. (2013). Parents partenaires de l'éducation. Experience pilote à l'école maternelle, rapport finale de recherche. Fédération Wallonie-Bruxelles. Monseko Unibertsitatea, Belgika.
- Pourtois, J., Houx, M., eta Desmet, H. (2015). Mise en œuvre d'un projet de coéducation : Dynamique enseignante efficace versus inefficace. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 2(2), 88.
- Puma, M., Karweit, N., Price, C., Ricciuti, A., Thompson, W. eta Vaden-Kiernan, M. (1997). *Prospects: Final report on student outcomes*.

- Department of Education, Planning and Evaluation Services.
Washington, DC, Ameriketako Estatu Batuak.
- Query, R. R., Ceglowski, D., Clark, P., eta Li, Y. (2011). Perspectivas de familias hispanas acerca del uso de un paquete de vocabulario bilingüe para enriquecer el desarrollo léxico de sus hijos antes del kindergarten. *Perspectivas*, 13(2).
- RICE, Réseau International de Cités de l'Éducation eko estatutuak. (2013) Pourtois, J.P., Desmet, H., Bouchard, J.M., Terrisse B., eta O. Prévôt. Euskara itzulpengintza eta egokitzapena Olabarrieta, F.
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68.
- Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., Maiquez, M., Martín, J., Martínez, R., eta Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en Parentalidad Positiva*. Ministerio de Sanidad eta Política Social. Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid. Hemendik eskuratua: http://familiasenpositivo.org/gl/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf
- Rodrigo, M.J., Maiquez, M.L., eta Martín, J.C. (2010 a). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Ministerio de sanidad y política social. Federación Española de Municipios eta Provincias. Madrid.
- Rodrigo, M.J., Maiquez, M.L. eta Martín, J.C. (2010 b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Ministerio de sanidad eta política social. Federación Española de Municipios eta Provincias. Madrid.
- Rodrigo, M.J., Maiquez, M. eta Martín J.C. (2011) *Buenas prácticas profesionales de apoyo a la parentalidad positiva*. Ministerio de sanidad eta política social. Federación Española de Municipios eta Provincias. Madrid.

- Rodrigo, M. J., eta Palacios, J. (2001). *Familia eta giza garapena*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., eta Rodrigo-López, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rodríguez-Ruiz, B., Rodrigo, M. J., eta Martínez-González, R. (2015). Cross-contextual variability in parents' and school tutors' conflict resolution styles and positive development. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 480-491.
- Sánchez-Garrote, I., eta Cortada-Pujol, M. (2015). Digital resources in the family-school relationship during the 0–3 stage/Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0–3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233.
- Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sanders, M. G., eta Epstein, J. L. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. 202-222.
- Saracho, O. N., eta Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*, 176(7), 707-721.
- Scheffner, H., Bruce, J., Tomblin, X., Zhang, A., eta Weiss, C. (2001). Relationship between parenting behaviours and specific language impairment in children. *International Journal of Language eta Communication Disorders*, 36(2), 185-205.
- Sénechal, M., eta LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., eta Aparici, M. (2000): La adquisición del lenguaje. *Barcelona: Ariel*.

- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnership. *The National Network of Educational Research*, 267-275.
- Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Smith, T. E., eta Moen, A. L. (2016). Complexities in field-based partnership research: Exemplars, challenges, and an agenda for the field. Sheridan, S.M., eta Moorman, K., (arg) *Family-school partnerships in context* (pp. 1-23). Cham, Alemania: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-19228-4.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., eta Kupzetak, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzetak, K. A., Edwards, C. P., eta Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The getting ready intervention. *Journal of School Psychology*, 49(3), 361-383.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., eta Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and Children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 0034654318825437.
- Simón, C., eta Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Snow, C. E., eta Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51-66.

- Snow, C. E., Burns, S. M., eta Griffin, P. (1998). Predictors of success and failure in reading. *Preventing reading difficulties in young children*, 100-134.
- Solé, I. (1996). Family-school relationships. *Cultura y Educación*, 8(4), 11-17. doi:10.1174/11356409660561241.
- Spagnola, M., eta Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: a context for development in the lives of young children. *Infant & Young Children*, 20, 4, 284-299.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social:¿ qué podemos aprender para investigar eta reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., eta Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83.
- Vázquez, C., eta López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología eta Educación*, 1(2), 111-121. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>
- Velasco, D., Sánchez de Miguel, M., Egurza, M., Arranz, E., Aranbarri, A., Fano, E. eta Ibarluzea, J. (2014). Family context assessment in a public health study. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 356-362.
- Vergara, A.I., Alonso-Alberca, N., Vozmediano, L., eta San Juan, C. (2013). *Adaptación al euskara de dos herramientas para evaluar la Inteligencia Emocional en Educación Infantil*. Donostia-San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa. Egile-eskubideak TEA argitaletxeak .
- Vicente, M. A. G., Prados, M. Á. H., Sanz, M. P. G., eta Martínez, J. P. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57.

- Vygotsky, L. (1931). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. *Lev Vygotsky Obras Escogidas*, 3, 247-264.
- Vygotsky, L. S. (1934). La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. *Lev Vygotsky Obras Escogidas Obras Escogidas*, 1, 133-140.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente y sociedad*. Cambridge, Mass, Ameriketako Estatu Batuak. Harvardeko Unibertsitatea.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., eta Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63.
- Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31-45.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., eta Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years–Parent, teachers and children’s series: Transportability to portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169.
- Westrupp, E. M., Reilly, S., McKean, C., Law, J., Mensah, F., eta Nicholson, J. M. (2019). Vocabulary development and trajectories of behavioral and emotional difficulties via academic ability and peer problems. *Child Development*. Hemendik eskuratuta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13219>
- Whitaker, M. C. (2019). The Hoover-Dempsey and sandler model of the parent involvement process. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 419-443.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., eta Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G. J., eta Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Zubrick, S R., Smith, G.J., Nicholson, J., Sanson, A., eta Jackiewicz, T.A. (2008). Parenting and families in Australia. Hemendik eskuratua:

https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/sprp34.pdf.

9. ERANSKINAK

Eranskinak pixu eta luzeera handia hartzen dutenez eta, era berean, ikerketaren nondik norakoak ulertzeko garrantzizkoak direnez, formatu digitalean eskaintzen dira tesiaren bukaeran CD batean bilduta.

9. ERANSKINAK

- 9.1. Esku-hartze programaren materialak.....**
- 9.2. Neurketa tresnak**
- 9.3. Prozedura eta analisi estatistikoak.....**
- 9.4. Dokumentuak**



Psikologia Fakultatea
Facultad de Psicología

OINARRIZKO PSIKOLOGIA PROZESUAK ETA
HAIEN GARAPENA SAILA

PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS Y SU
DESARROLLO



Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea