

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 ikasturtea

GAITASUN HANDIKO LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEAK GELAKO EREMU SOZIALEAN

Egilea: Nile Bilbao Martinez

Zuzendaria: Zuriñe Gaintza Jauregi

Leioan, 2022ko maiatzaren 29an

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Marko teorikoa	4
1.1. Gaitasun Handiak.....	4
1.1.1. Zer dira?	4
1.1.2. Gaitasun Handiko ikasleek Lehen Hezkuntzan izandako erantzuna.....	5
1.2. Ezaugarri sozioemozionalak	7
1.3. Gaitasun Handiko ikasleak eskolan	10
2. Metodologia	12
2.1. Lagina	12
2.2. Prozedura	13
2.2.1. Informazioa biltzeko tresnak.....	13
2.3. Emaitzak eta eztabaida.....	15
3. Ondorioak	19
4. Erreferentzia bibliografikoak	21
5. Eranskinak	24
1. Eranskina: Gaitasun Handiko ikaslearen tutorearekin elkarrizketa	24

GAITASUN HANDIKO LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEAK GELAKO EREMU SOZIALEAN

Nile Bilbao Martinez

UPV/EHU

Lehen Hezkuntzako irakasle izango naizen heinean, eta eskola inklusiboaren barne, garrantzitsua da aurki ditzakegun ikasle desberdinei buruzko ezagutzak edukitzea. Gaitasun Handiko ikasleek (GHI) esparru sozialean arazoak izaten dituztela esan ohi da. Gainera, hezkuntza arloan aplikatzen diren metodo gehienak alderdi akademikoari erantzuna ematera bideratuta daude, eremu soziala alde batera utziz. Hori dela eta, lan honen helburua GHI baten eremu soziala aztertzea izango da. Horretarako, GH ikasle baten kasu azterketa egingo da, elkarrizketa eta soziograma erabiliz, honen egoera soziala aztertzeko. Emaitzetan ikusten den bezala, GH ikasleak ez du beste ikaskideekin harremantzeko arazorik, eta ondoriozta dezakegu, sozializatzeko arazo horiek ez doazela GHI izateren eskutik.

Gaitasun Handiak, Lehen Hezkuntza, sozializazioa, ezaugarriak, erantzuna

Dentro del ámbito de la Educación Primaria y la escuela inclusiva, es importante tener conocimientos sobre los diferentes alumnos que podemos encontrar. Se suele decir que el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (ACI) tiene problemas en el ámbito social escolar. Además, la mayoría de los métodos aplicados en el área educativa están orientados a dar respuesta a la dimensión académica, al margen del ámbito social. Por ello, el objetivo de este trabajo será analizar el ámbito social de un alumno con ACI. Se realizará un análisis utilizando el diálogo y el sociograma para analizar su situación social. Como se observa en los resultados, el alumno no tiene problemas de relación con otros compañeros y compañeras, y podemos concluir que los problemas de socialización no van de la mano de la condición de ACI.

Altas Capacidades Intelectuales, Educación Primaria, socialización, características, respuesta

In the environment of primary education and within inclusive schools, it is important to know about the different students we can find. Students with High Intellectual Abilities (HIA) are often said to struggle in the social aspects of school. In fact, most of the methods applied in the educational field are oriented to respond to the academic dimension, outside of the social sphere. Accordingly, the objective of this study will be to analyze the social situation of a student with High Intellectual Abilities (HIA). The analysis of the HIA student will be performed using dialogue and a sociogram to analyze his social situation. As shown in the results, the student has no relationship problems with his colleagues, and we can conclude that socialization problems do not go hand in hand with the HIA condition.

High Intellectual Abilities, Primary Education, socialization, characteristics, response

Sarrera

Betidanik Gaintasun Handiko ikasleak (GHI) gure artean egon direla argi dago, eremu sozial zein akademikoan. Horregatik, harritzekoa da ikasgeletan hainbesteko garrantzia pedagogikoa duten gai gutxi direla adimen intelektual handia bezain ezezagunak (Tourón et al., 2009). Ume hauei buruz aurre iritzi asko daude, eta askotan haien garapena ez da osotasunez sustatzen, profesionalen ezjakintasuna edo curriculumeko edukien mugaketa dela eta (Barbosa et al., 2008).

Ildo beretik, ikasle hauen eremu akademikoa eta sozioemozionala aintzat hartu behar dira; izan ere, haien gaitasun handiak direla eta, gizartean joera handia dago pentsatzera laguntzarik behar ez duten umeak direla, eta horrekin bat, haien bizitzan zailtasunik edo arazorik ez dituztela (Castro, 2008). Hala ere, gai honen inguruan jarrera kontrajarriak daude; izan ere, askok uste dute ikasle hauek arazoak izan ditzaketela haien bizitzako esparru desberdinetan, beste aditu batzuek kontrakoa diotelarik.

Honen ondorioz, 11 urteko GHI baten kasuan oinarritu naiz, ume honen egoera sozioemozionala ikertzeko helburuarekin. Ikasleak gelan betetzen duen rola ikertu nahi izan dut, honetan izan ditzakeen oztopoak eta taldeko harremanak aztertuz. Ikerketa hau burutzeko, soziograma bat egin dut ikasle honen gelan, eta bere emaitzak gainerako ikasleekin konparatu ditut. Horrez gain, elkarrizketak ere erabili ditut ikaslearen egoera hobeto ulertzeko, eta soziogramaren erantzunak ematen ez dizkidan zalantzak argitzeko.

Laburbilduz, lan honen xedea esparru sozialean GH ikasle baten egoera ezagutzea izango da. Horretarako, GH ikaslearen kasu azterketa egingo da, eskolako testuinguruan gainerako ikasleekin duen harremana ikertuz eta bere egoera aztertuz. Beraz, lehenengo garrantzitsua izango da ikasle hauei buruz jakitea, GH buruz definizio desberdinak ikertuz eta ikasle hauek izan duten bilakaera ezagutuz. Jarraian, ezinbestekoa izango da ikasle hauek hezkuntza arloan betetzen duten papera eta haien ezaugarri sozioemozionalak ezagutzea. Azkenik, ikasle hauei behar bezalako erantzuna ematearen garrantzia aztertuko da. Azpimarratzekoa da nik ikasle batekin eginikoa beste GH ikasleei orokortzea dela nire azken xedea, ikasle bakoitzak beharrian desberdinak dituela aintzat hartuz.

1. Marko teorikoa

1.1. Gaitasun Handiak

1.1.1. Zer dira?

Gaur egun, “gaitasun handiko ikasleei” (GHI) buruz ari garenean, ezin dugu horren definizio zehatzik eskaini; hala ere, esan dezakegu adimen handiko umeak beren adinaren batez besteko errendimendua baino askoz handiagoa duten ikasleak direla (Belda et al., 2004). Gaitasun handia haurtzaroko ahalmen baten garapena da, bizitza osorako lorpen bikainak egiteko helburua duena (Eusko Jaurlaritzak, 2019).

Definizioekin jarraituz, Taylor-rek (1978), adibidez, adimena dimentsio anitzeko trebetasuntzat hartzen du, trebetasun hau esparru hauetan ager daitezkeelarik: akademikoa, sortzailea, komunikatiboa, planifikatzeko, pronostikorako eta erabakitzeko gaitasuna. Renzulli-k (1994) aldiz, uste du batez bestekotik gorako gaitasun intelektualaren, sormen-maila handiaren eta bere buruarekiko konfiantza edo erresistentzia bezalako trebetasunen jabetza dituen pertsona dela adimen handikoa (Agudo, 2017). Honekin lotuz, maiz entzuten dira konstruktio horren sinonimotzat “supergaitua” edo “talentua” hitzak, diziplina batean edo gehiagotan (akademikoa, artistikoa, etab.) nabarmentzen diren pertsonak izendatzeko (Gómez, 2019). Azkenik, *Superdotazioaren eta talentuaren eredu bereziak* honela definitzen ditu gaitasun handiak: giza gaitasunaren esparru batean edo gehiagotan batezbestekoaren gainetik dagoena, eta talentua, berriz, giza jardueraren arlo batean edo gehiagotan batezbestekoaren gainetik dagoena (Tourón et al., 2009).

Eusko Jaurlaritzak (2012) azpimarratzen duenez, GH ikasleek batez besteko adimen-maila baino altuagoa izaten dute, memorizatzeko onak izaten dira eta haien interesetikiko motibazio handia izan ohi dute. Horrez gain, aipatzen du sormena izaten dela ikasle hauen tresna baliotsua, esate baterako, gogoetak adierazteko, ezagutzak aplikatzeko eta materialak orijinaltasunez, irudimenez eta fantasiaz erabiltzeko. Ezaugarri hauek ikusita pentsa daiteke hezkuntzan arreta berezirik behar ez duten ikasleak direla, baina esan beharra dago gai honi buruz ez dagoela jakintza askorik (Castro, 2008). Izan ere, esparru akademikoan bereziki aurreiritziak eta ezjakintasuna ikasle horien hezkuntza tratamenduaren oinarri nagusiak izan dira eta horregatik garrantzitsua da GH ikasleek Lehen Hezkuntzan izan duten erantzuna eta bilakaera aztertzea (Tourón et al., 2009).

1.1.2. Gaitasun Handiko ikasleek Lehen Hezkuntzan izandako erantzuna

Aipatu bezala, GH ikasleei buruz ezjakintasun handia dago, eta honen ondorioz, oharkabean pasatu dira ikasgeletan; izan ere, askotan pentsatu ohi da ezaugarri homogeneousak dituzten ikasleak direla eta hezkuntzan ez dutela arreta berezirik behar (Castro, 2008).

Hala ere, 1990eko Lege Organikoak, LOGSEz ezaguna hain zuzen, bere 36. eta 37. artikuluan, Hezkuntza Premia Berezidun (HPB) ikasleak aintzat hartzen ditu. Aipatzen duenez, metodologia didaktikoa ikaslearen garapen orokorrera bideratuko da, haren esperientziak eta ikaskuntzak integratuz eta bakoitzaren erritmo desberdinetara egokituz. Horrez gain, ikastetxeek behar den eskola antolaketa izan beharko dute eta behar diren curriculum egokitzapenak egin beharko dituzte, ikasleei haien helburuak lortzen laguntzeko (Lege Organikoa 1/1990, urriaren 3koa, Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrekoa).

Ildo beretik, Hezkuntzako Lege Organikoak (LOE, 2006), "Ekitatea hezkuntzan" izeneko 1. kapituluan, adierazten du "Hezkuntza-laguntzaren berariazko premia duten ikasle" (HPB) izango direla gaitasun handiko umeak eta LOEk aipatzen dituen talde horiek gizarte- eta hezkuntza-bazterketa pairatzeko arrisku handiagoa badute ere, ikasteko aukera errealak eman nahi dizkie haur guztiei hezkuntza testuinguru aproposetan (Eusko Jaurlaritza, 2012).

LOEk kontuan hartzen ditu ikasle hauek 76. artikuluan; "Hezkuntza-administrazioek adimen-gaitasun handia duten ikasleak identifikatzeko eta haien beharrak goiz baloratzeko behar diren neurriak hartu behar dituzte. Era berean, behar horietara egokitutako jardueraplanak egitea dagokie" (Hezkuntzaren Lege Organikoa 2/2006, maiatzaren 3koa).

Tourón-en (2020) arabera, eskola benetan moldagarria balitz eta ikasle bakoitzaren beharrei modu indibidualizatuan erantzungo balitzaie, superdotazioa ez litzateke hezkuntza-arazo bat izango; hala ere, argi dago bertan garatzen diren eskola eta programak ez direla ikasle guztien beharretara egokitzen. Adituaren aburuz, agerian geratzen da desberdintasunak hezkuntza-arazo bat direla, eta, azkenean, askotarikoak direla; izan ere, eskolaren barruan "ibilgailu lasterretarako erriak" eraikitzeke gai izan behar dugu, ikasle geldoagoentzako erriak ditugun bezala (curriculum-egokitzapenak, laguntza-irakasleak, etab.). Horretarako, irakasleek prestakuntza egokia jaso behar dute.

Castro-ren (2008) iritziz, hezkuntza erantzuna oso garrantzitsua da; izan ere, aurkeztzen zaien hezkuntza eta familia laguntzaren arabera, arrisku sozialean egon daitezkeen haurrak dira. Patti et al.-en (2011) arabera, superdotazio intelektuala fenomeno konplexua da, eta ez da

adimen-probetako errendimendu altu gisa soilik definitzen; gaintazioa duten ikasleen ezaugarri batzuek populazio berezi bihurtzen dituzte. Aditu hauek dioten legez, ikasle horien konplexutasun kognitiboa konplexutasun emozionalaren eskutik doa, eta haien bizipen emozionalak lankideenak baino konplexuagoak eta biziagoak dira eta honek arazoak sor ditzake.

Esandako guztia kontuan hartuz, Gómez-en (2019) ustez, beharrezkoa da, bereziki hezkuntzaren esparruan, gaitasun handiko kontzeptu hori benetan zertan datzan jakitea eta esparru intelektuala nahiz sozioemozionala kontuan hartzea hezkuntza-erantzuna emateko.

Esparru intelektualari dagokionez, Comes et al.-ek (2008) uste dute GH ikasleei hezkuntza-erantzun egokia emateko, lehenik eta behin ezinbestekoa dela ikasleak garaiz identifikatzea. Beraien ustez, beharrezkoa da susmoak agertu bezain pronto ebaluazio psikopedagogikoa egitea, haien hezkuntza-beharrak eta gaitasunak ezagutzeko eta, ondoren, lan-plan egokia ezartzeko. Ebaluazio psikopedagogikoak ahalik eta osatuena izan behar duela diote eta gainera, haurren baldintza pertsonalez gain, haren eskola-, familia- eta gizarte-testuingurua aztertu behar dira.

Barbosa et al.- en (2008) arabera, askotan hezkuntza erantzuna emateko ebaluazioa pedagogikoa ez da nahikoa izaten, eskolako giroak eragin handia duelako ikaslearen portaeran eta ikaskuntzan. Izan ere, azpimarratzen du ikasgelan eta eskolan nagusi den kulturak bikaintasunaren berri ez badu, nekez onartuko eta balioetsiko dituela goi mailako gaitasun intelektualagatik nabarmentzen den ikaslearen hezkuntza premiak. Tamalez, aditu hauek diotenez, egiaztatu da ohiko hezkuntza-giroa ez dagoela prestatuta gaitasun handiko umeen beharrei egoki erantzuteko; oro har, irakaskuntza erregularra batez besteko ikasleari zuzenduta dago, eta batez bestekoaren gainetik.

Belda et al.-ek (2004) aztertu zuten motibazio-aldagaiak ere erabakigarriak direla ikasleen porrot akademikoan eta errendimendu faltaren zergatia eskola-curriculumaren planteamenduari zor zaiola. Izan ere, azpimarratzen dute curriculum hori ikasle “normalentzat” pentsatuta dagoela, eta adimenez ez dela batere estimulatuzailea talentu handia dutenentzat. Faktore horren ondorioz, ikasleek ez dute interesik eskolako gelan gertatzen denarekin, eta ikasleen artean ikusten diren arazo gehienek desmotibazioarekin eta frustrazioarekin dute zerikusia; errepikapena, monotonia, erronka mugatuak eta gelako giro psikologikoa goi-mailako potentziala adierazteko oso egokia ez den programa akademikoagatik (Barbosa et al., 2008).

Gorago aipatutako moduan, esparru intelektualaz gain, Gómezek (2019) azpimarratzen du ezinbestekoa dela esparru sozioemozionala kontuan hartzea, GH ikasleen ezaugarri sozial edo emozionalak zeintzuk izan daitezkeen jakiteko.

1.2. Ezaugarri sozioemozionalak

Esparru sozioemozionalari dagokionez, esan beharra dago GH umeek beren arazo sozioemozionalak dituztela, eta horiei erantzun ahalik eta azkarrena eman behar die eskolak (eta, jakina, familiak); erantzun sozioemozional egokia, pertzepzioa, adierazpena eta erregulazio emozionala bezalako alderdiak lantzerantz bideratua (Gómez, 2019).

Izan ere, López-Aymes et al. -en (2015) esanetan, interakzioa da gizakiak besteekiko harremanak ezarri eta finkatzeko duen gaitasuna eta era berean, garapenaren eta helduen bizitzarako trebetasunak, jarrerak eta rolak bereganatzeko parte garrantzitsua. Aditu hauek azpimarratzen dute, parekoen arteko elkarreragina funtsezkoa dela arazo konponketan, haurren alderdi afektiboan eta haien harremanetan; horregatik, oso garrantzitsua da alderdi sozioemozionala kontuan hartzea, hau umeen bizitzan eremu garrantzitsuenetarikoa delako.

Ikasleen egoera sozioemozionala aztertzeko soziograma oso tresna baliogarria da; izan ere, datuak aztertzeko teknika bat da, talde jakin bateko kideen artean ezarritako gizarte-loturak agerian jartzeko erabiltzen dena (Ruiz, 2013). Gizarte-dinamika horiek ezagutzeko eta gerta daitezkeen gatazka-egoerak aldatzeko esku hartzea da helburua (Lladó, 2001).

Esan bezala, pertsonen arteko interakzioak hain garrantzitsuak direnez, GH umeen egoera sozioemozionalari buruzko eztabaida bizirik dago zenbait autoreren artean. Prieto et al.-ek (2008) diotenaren arabera, 80ko eta 90eko hamarkadetatik hona, zenbait jarrera aurkitu dira; alde batetik, ikertzaile batzuek diote supergaituek arazo emozionalak dituztela, gizartera ondo moldatzen ez direlako, honekin desoreka sentituz; zehazki, aipatzen da ikasle hauek kitzikagarritasun handiegia aurkeztu dezaketela, egoera jakin batzuetan sentiberagoak direlarik. Adituek diotenez, beste batzuen ustez, aldiz, arazo sozial eta emozional horiek ez dira agertzen, haien gaitasun kognitiboagatik arazo horiek ongi kudeatzeko gai direlako.

Patti et al.-ek (2011) GH ikasleen ongizate emozionalari buruzko jarrerak hiru multzotan sailkatzen dituzte; desoreka emozionalak izatea, arazo sozioemozionalik ez agertzea edo haiek ikaskideek baino trebetasun sozioemozional handiagoak erakustea. Aditu batzuen ustez, ume

hauek eskola-garaian, zailtasun emozionalak izaten dituzte eta eskolan jarrera antisozialak sufritzen dituzte eremu horretan jasaten duten gizarte-presioagatik (Belda et al., 2004).

Alde batetik, López-Aymes et al.-ek (2015) diote, haien adineko umeekin ikasgelan egotean, GH hurrek parte-hartze eskasa izaten dutela talde-lanetan, nagusitasun-ideiak erakutsiz eta frustrazioa sentituz, beren ahalegina onartu ez denean eta horrek, konfiantza falta eta besteekin harremanak izateko beldurra sor ditzake. Beste alde batetik, eremu sozialean (jolas orduan, adibidez), GH ikasleak zailtasunak ditu eskolan lagunak egiteko, bere interesak ez baitatoz bat bere adin kronologikoko neska-mutilen interesekin; hori dela eta, haiek baino zaharragoak diren umeekin harremanetan jarri behar dira, beren jolas-jardueren maila kognitibo eta ulergarria parekatuta egon daitezen (Belda et al., 2004). Hori horrela, adin kronologiko bereko bikoteekin bat egiteak aipatutako estres sozial eta emozionala sortu ditzake: “14 urteko haur baten heldutasun mentala eta 8 urteko haur baten heldutasun fisikoak izateak erronka emozional eta sozialen hutsune bat sortzen du, 14 urteko gorputza eta 8 urteko burua duen haurrak aurrean dituen erronken antzekoak direnak” (López, 2007).

GH ikasleen garapen sozial eta emozionalerako arrisku iturri nagusietako bat garapen intelektualaren eta emozionalaren arteko desadostasuna da; hau da, eremu sozial, kognitibo, psikomotor eta afektiboen artean dagoen garapen desorekatua (Eusko Jaurlaritzak, 2013). Terrassier-ek (1989) berritasun garrantzitsua ematen die adimenez talentu handia duten haurren ezaugarriari, eta “asinkronia” terminoari dagokio (Castro, 2008). López-ek (2007) azaltzen duenez, kontzeptu honek haur eta nerabe horien garapen ez oso orekatua bereizten du: garapen kognitibo azkarra eta garapen normala edo atzerapen pixka bat eremu emozionalean. Adituak dioenez, kontzeptu hau, “sinkroniatik kanpo egotea” bezala ulertzen da.

Barbosa et al.-en (2008) arabera, asinkronia-maila zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa da gizarte- eta emozio-mailako egokitze-problema gertatzeko probabilitatea. Autore berdinek dioten moduan, asinkronia horrek zailtasun bereziak sortzen ditu beste maila batzuetan, hala nola gizartean, emozioan, linguistikan eta abarretan. Eusko Jaurlaritzak (2013) bi asinkronia mota bereizten ditu:

- Barne-asinkronia. Adimen goiztiarraren eta heldutasun afektiboaren eta psikomotrizitatearen arteko erritmo ebolutiboaren desberdintasunak eragindakoa.
- Asinkronia soziala. Kanpo-asinkronia edo asinkronia sozialaren ezaugarri nagusia, aldiz, ikaslearen eta eskola, familia eta lagunen artean dagoen desoreka da.

Ildo beretik, beldurra, perfekzionismoa, autokritika eta antsietatea nagusi izan daitezke asinkronia honegatik, gizateriak aurre egiten dien arazoan aurrean sortzen diren gogoetak egiten dituztelako, nahiz eta oraindik hausnarketa horiek maneiatzeko adinean ez egon (Barbosa et al., 2008). Horrez gain, zenbait ikerketek erakusten dute GH ikasleak pertsonen arteko gatazkekiko sentikorragoak direla eta gaitasun kognitibo handiagoa dutenez, gaitasun txikiagoa duten ikaskideek baino estres-maila handiagoa dutela (Patti et al., 2011).

Baina aurretik aipatu bezala, beste zenbait ikertzailek baieztatzen dute GH umeek ez dituztela inongo arazo emozional zein sozialik; are gehiago, alderdi emozional eta soziala hobeto kudeatzen dutela diote.

Patti et al.-ek (2011) aipatzen dutenaren arabera, ebidentzia ugari daude supergaitutako ikasleak akademikoki goiztiarrak izateaz gain, ikaskideek baino heldutasun sozial eta emozional handiagoa dutela adierazten dutenak. Autore hauek diotenez, Clark-ek (1992) eta Silverman-ek (1994) argudiatu zuten supergaitutako ikasleek auto-kontzientzia zentzu handiagoa eta sentimenduekiko sentsibilitatea izan ditzaketela. Gainera, harremanak ezartzerako orduan, Prieto et al.-en (2008) ikerketen arabera, frogatu zen GH ikasleek garapen moral, emozional eta heldutasun egokia zutela. Aditu hauek azpimarratzen dutenez, ezaugarri horiek guztiak direla eta, emozionalki ondo konpontzeko, beren burua eta besteak ulertzeko eta, azken batean, estresari eta gatazkei modu positiboan aurre egiteko gai dira.

Ildo beretik, Reissek eta Renzullik (2004), literaturaren azken berrikuspen batean oinarrituta, azpimarratu dute, oro har, trebetasun handiko ikasleak adin bereko beste ikasleak bezain ongi moldatzen direla. Hala ere, horietako askok beren garapen sozioemozionala arriskuan jarri dezakete, batez ere beren ikaskuntza-erritmoa eta garapen intelektualaren maila kontuan hartzen dituzten hezkuntza-girorik aurkitzen ez dutenean (Barbosa et al., 2008).

Patti et al.-ek (2011) dio, azken baieztapen horiek ez direla arrazoi nahikoa ikasle horien behar emozionalak alde batera uzteko; izan ere, esperientziak erakusten duenez, nahiz eta haur horiek beren burua arlo sozioemozionalan gai ikusi, aldi berean, beren familiakoak eremu horrekiko kezkatu daudela baieztatu daiteke. Beraz, autore hauek diote GH ikasleek zailtasun handiagorik erakusten ez badute ere, eskolan eta familian erantzun beharreko behar batzuk dituztela. Izan ere, Belda et al. -ek (2004) diotenaren arabera, adinean gora egin ahala, arazo horiek areagotu egiten dira, berriak agertuz; esate baterako gizarte-isolamendua, laguntaldearen murrizketa, lidergoa edo lotsa. Honen ondorioz, GH ikasleekin behar bezalako esku hartzea egiteak berebiziko garrantzia dauka (Eusko Jaurlaritzak, 2019).

1.3. Gaitasun Handiko ikasleak eskolan

Aipatu berri dudan bezala, akademikoki eta soziemozionalki zailtasunak dituzten GH ikasleek aukera handiagoa dute gaitasun eta trebetasun sozial eta afektiboak garatzeari uko egiteko; beraz, alderdi horietan eskoletan ematen diren esku hartzeak puntu garrantzitsua izan behar dira ikertzaileentzat eta hezkuntza-sektoreentzat (López-Aymes et al., 2015).

Ildo horretatik, esparru akademikoa kontuan hartuz gero eta irakasleetan arreta jartzen badugu, askok oraindik ez dute jakintza askorik gai honen inguruan eta, horregatik, eskolak, irakaskuntza-ekintzaren bidez, GH ikasleek bere burua ezagutzeko, ongizatea lortzeko eta garatzeko oinarritzko baldintzak bermatzen lagundu behar du (Barrenetxea eta Martínez, 2020). Gainera aipatzekoa da, Barbosa et al.-ek (2008) aztertu dutenez, ikerketa batzuk egin ondoren eta irakasle batzuei galdetzean nola sentituko liratekeen ikasgelan GH ikasleak jasoko zituztela jakinez gero, gehienek erantzun zutela nahiago zutela horrelakorik ez gertatzea, ikasle hori ikasgelan arazo bat izan daitekeelako. Honen ondorioz, azpimarratzen dute datu horrek erakusten duela irakasle askok zailtasunak dituztela ikasle horiei aurre egiteko, eta hezkuntza-prestakuntza txikia dutela ume hauen potentzialaren garapen osoa bultzatzeko.

Aipatutakoa kontuan hartuz, aldaketak egin behar dira ikastetxeetan; hain zuzen ere curriculumean, ikasgelako programazioetan, irakasleen formazioan eta eskolaz kanpoko ekintzetan (Eusko Jaurlaritza, 2013). Izan ere, haien ikas prozesua hobetuz izango da curriculum eta esku hartzeak haien beharretara egokitzen badira, eta beren indarguneak identifikatzeko eta ahulezietan laguntzeko gai izango diren irakasle prestatuak badaude (Eusko Jaurlaritza, 2019). Baina egia da indarrean dagoen araudiak GH ikasleen beharrei erantzuteko neurriak ezartzen baditu ere, hala nola curriculum egokitzea edo eskolatze-aldia malgutzeko, neurri horien aplikazioa ez dela antzematen ikasleen artean (Barrenetxea eta Martínez, 2020).

Honen ondorioz, ikasle guztien ikaskuntza prozesu egokia sustatzeko nahian, Renzulli-k (1994) “Hiru Eratzunen Eredua” eta ondoren “Eskola Aberastasunaren Eredua” deiturikoa plazaratu zuen (Belda et al., 2004). Honek, pertsonaren ezaugarri psikologikoak ditu ardatz eta hiru aldagai konplexu eta independente aldatzearen emaitza da eredu hori: batez bestekotik gorako gaitasun intelektuala, ikasteko motibazio handia eta, azkenik, sormen-maila handia izatea. Hezkuntza-esparruan gehien aplikatu den eredu bat izan da (Castro, 2008). Renzulli-ren (2008) arabera, helburua ez da ikasle batzuk gaitasun handiak dituztela direla ziurtatzea, eta beste batzuk ez, baizik eta ikasle bakoitzari bere potentziala lortzeko edo sustatzeko behar dituen aukerak, baliabideak eta errefortzuak ematea. Adituak dioenez, metodo

tradizionalek porrot egin badute funtsezko aldaketak ematean, behar ditugun eskola-hobekuntzetan lorpenak bultzatzen dituzten eredu desberdinak bilatu behar dira.

Hala, esparru akademikoaz gain, Barocio-ren (2016) ustez, ezinbestekoa da ikasle horien hezkuntza-erantzuna esparru sozioemozionala sustatzen duen ikuspegi batetik bideratzea, zenbait alderdi landuz; hala nola emozioen pertzepzioa eta adierazpena, autokontzeptua edo autoestimua, jarduera motibatzaileen, aberasgarrien eta beren maila intelektualaren mende dauden jardueren bidez. Adituak dioenez, GH ikasleei behar adinako arreta ematen ez bazaie, gizarte-harremanetan zailtasunak izan ditzateke, edo, are gehiago, haien errendimendu akademikoan ere eragina izan dezake. Horregatik, ikasle horien interakzio sozialetan arreta jarri behar da, haien trebetasun sozial eta afektiboak sustatzen dituzten programak sortuz (López-Aymes et al., 2015).

Esparru sozial eta emozionala kontuan hartzea ezinbestekoa denez, Del Jesús-ek (2018) garrantzitsutzat hartzen du emozioak haur horiekin lantzea; izan ere, aipatzen du egiten diren esku hartzeen helburu orokorra ikasle horien trebetasunak finkatu eta indartzea dela, ikasle bakoitzaren ongizate pertsonala bultzatuz, garapen sozioemozionala eta hazkunde pertsonala garatzeko.

Aipatutakoa kontuan hartuz, nire lanaren helburua GH ikasleen egoera soziala aztertzea izango da. Hortaz, GHI bat ardatz izanik, elkarrizketa eta soziograma erabiliko dira, ikaslearen egoera zein den jakiteko eta gelan betetzen duen papera aztertzeko.

2. Metodologia

Gradu amaierako lan hau GH dituen ikasle baten kasu azterketan oinarritzen da. Hau fenomeno bat testuinguru errealean ikertzen duen ikerketa da eta azterketa egiteko ebidentzia-iturriak erabiltzen dira (Chaves, 2012). Akademikoki ikasle hauen garapena eta prozedura hain epe laburrean aztertzea oso zaila denez, GH ikaslearen esparru soziala ikertu nahi izan dut.

Gorago aipatu bezala, talde bateko kideen gizarte-harremanak aztertzeko, soziogramak erabili ohi dira. Soziograman, adiskidetasun- edo afektu-harremanak ikus daitezke, talde bateko kideekin bat datozenak edo ez datozenak (Lladó, 2001). Ruiz-ek (2013) dioenez, teknika hau aztertzen ari den taldeak erantzun beharreko galdera batzuk idaztean oinarritzen da; erantzun horiei esker, grafiko batzuk egin ditzakegu, oso modu bisualean, taldearen barne-harremanei eta taldekide bakoitzak betetzen dituen posizio soziometrikoei buruzko informazioa emateko. Autore berdinaren esanetan, eskola-talde jakin batean soziograma bat aplikatzeak aukera ematen digu taldeko kideak sozialki nola erlazionatzen diren jakiteko, eta, aldi berean, ikasle bakoitzaren arteko elkarrekintza horiek sortzen dituzten onura eta eragozpenez jabetzeko. Hau kontuan hartuz, ikerketa kualitatibo bat egin da soziograma eta elkarrizketak erabiliz.

2.1. Lagina

Bizkaiko herri bateko ikastola batean praktikak egiten egon naiz, eta honetan burutu dut soziograma. Lehen Hezkuntzako 5. mailako ikasleak hartu ditut ardatz, 24 ikasle direlarik. 10-11 urteko ikasleak dira eta 14 mutil eta 10 neska daude ikasgelan. Hala ere, hauetako bat Frantziatik etorri berri dago, baina beste guztiak txikitatik batera egon dira eta ondo ezagutzen dute elkar. Gela oso jatorra da, eta orokorrean lan asko egiten dute eta ondo konpontzen dira elkarrekin.

Hauen artean, diagnostikatu berri den GH mutikoa aurki dezakegu. Hasieran galdetzen hasi nintzen eta ez zidaten informazio askorik eskaini. Izan ere, bere gurasoek isilpean mantendu nahi dute haien semearen gaitasun handia. Ume hau ikastola kokatuta dagoen herritik aldentuta bizi da. Esan bezala, ikaslea 5. mailan dago, eta oso jatorra da, bere lagunak laguna eta oso euskalduna. Aipatu zidatenez, betidanik ume bitxia izan da, eta txikia zenetik gai guztien inguruko galderak egiten zituen.

Matematika da gehien gustatzen zaion irakasgaia, eta saio hauetan aspertu egiten dela aitortu zidan bere tutoreak. Izan ere, oso azkar bukatzen du egin beharrekoa, eta gehienetan besteei laguntzen egon behar izaten da. Irakasleak, beste ariketa batzuk ematen dizkion arren, aspertu egiten da. Honek, kezkatu egiten du tutorea, ikaslea desmotibatzearen beldurra baitu, eta honekin bere gaitasun handiak ez sustatzea. Beste irakasgaietan ere nabarmentzen da, baina Matematika da gehien gustatzen zaiona. Horrez gain, eskolaz kanpoko Ingeleseko klaseetan, 6. mailakoen gelan dago; hau da, maila bat aurreratuago doa.

Lehen Hezkuntzako 3. mailara heltzean, konturatu ziren beharbada talentua ez ezik gaitasun handiak izan zitezakeela, baina familiaren desadostasuna zela eta, ez zitzaion diagnostikorik egin. Urteak igaro ahala, 5. mailako tutoreak, ikusi zuen benetan GH eduki ahal zituela, eta gurasoek oraingoan diagnostikoa egitea eskatu zuten. Ume honek, hiru froga pasatu zituen, eta hiruretan “normalaren” gainetik azaldu zen. Horregatik, argi eta garbi ikusi zuten GHI dela. Lehen aipatu bezala, gurasoek ez dute nahi inork jakitea, ezta umeak berak ere ez. Izan ere, uste dute hau esatearekin ez dutela ezer lortuko eta umea diskriminatuko dutela. Orain, diagnostikatu berri dagoenez, ikusi behar dute ea kurtsoz igoko duten edo curriculum egokitzapena egingo dioten. Irakasleak bere egoera aztertu ondoren eta bere gurasoekin hitz egin ostean, pentsatu du hoberena curriculum egokitzapena egitea dela. Izan ere, pentsatzen dute oso ondo harremantzen dela bere ikaskideekin eta bere GH ez dituzte traba moduan ikusten 5. mailan egoteko. Hala ere, soziogramarekin ikusiko dugu ea gelan hain ondo intregatuta dagoen.

2.2. Prozedura

2.2.1. Informazioa biltzeko tresnak

Esan bezala, informazio iturri bezala elkarrizketa eta soziograma erabili ditut. Alde batetik, garrantzitsua izan da niretzako GH ikaslearen tutore eta irakasleen ikuspuntua eta esperientzia ezagutzea. Horregatik, tutoreari elkarrizketa bat egin diot, ikasle honen inguruan jakiteko. Gustatuko litzaidakeen bere familiarekin ere elkarrizketa egitea, baina isilpean mantendu nahi dutenez, tutorearen hitzak soilik hartu ditut kontutan. Esan bezala, elkarrizketa burutzeko bere tutoreari zenbait galdera egin dizkiot, eta hauen erantzunak 1. eranskinean batu ditut.

Beste alde batetik, ezinbestekoa izan da bere ikasideen ikuspuntua ezagutzea. Horregatik, soziograma bat bete dute gelan, zeharka haien egoera ezagutzeko. Atal teorikoan oinarriturik, sei galdera prestatu ditut hau burutzeko. Ruiz-en (2013) aburuz, taldearen egiturari buruzko ezagutza zabala lortu nahi bada, hainbat motatako galderak egin beharko dira, lankidea zein jarduera edo egoera sozialetarako aukeratzen den kontuan hartuta. Adituak dioenez, hainbat galdera egin behar dira helburu desberdinekin, eta, horren ondorioz, hainbat soziogramek taldearen benetako egitura adieraziko dute. Galderak bai akademikoki zein sozialki ikasle honen egoera ikusteko egin dira; horregatik batzuk ikasgelan gertatzen denarekin dute zer ikusia, eta beste batzuk aldiz, jolastorduan gertatzen denarekin. Hauekin ikus dezakegu ea GH ikaslea zenbaterik aukeratzen duten eta zertarako aukeratzen duten.

Galderak hauek izan dira:

1. Gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu lan egitea?
2. Gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu gutxien lan egitea?
3. Zure denbora librean (jolastorduan edo kalean) gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu egotea?
4. Zure denbora librean (jolastorduan edo kalean) gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu ez egotea?
5. Gelan nork iraintzen ditu gehien beste ikaskideak?
6. Gelan nor izaten da gehien iraintzen duten ikaskidea?

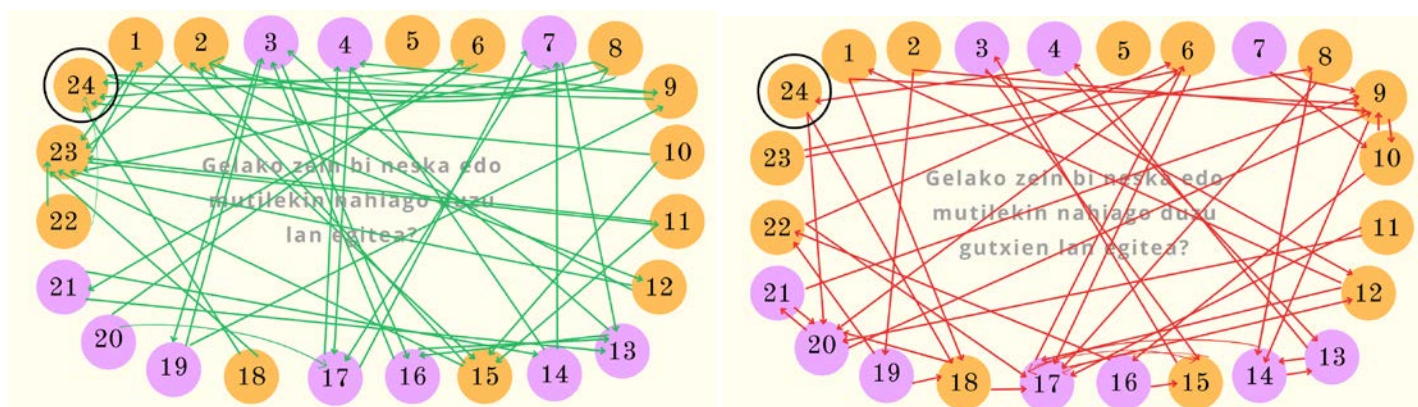
Ruiz-en (2013) ikerketan oinarrituz, lehenengo bi galderak ikasgelan akademikoki integratuta dagoen ikusteko egin dira; hau da, ea modu indibidual batean lan egiten duen ikusteko edo beste ikaskideek berarekin taldeka lan egiteko aukeratzen duten. Hirugarren eta laugarren galderak GH ikaslea sozialki onartuta dagoen ikusteko egin dira. Azken biak, aldiz, ikasle hau iraintzen duten edo arrisku sozialean dagoen jakiteko egin dira.

Soziogramaren emaitzak batzeko, lehenik ikasle guztiak sailkatu behar dira; 24 ikasle daudenez, hauek guztiak jarri beharko dira, neskak eta mutilak desberdinez. Mutilak, laranja kolorez irudikatu nahi izan ditut, eta neskak, aldiz, morez. Bakoitzak eman didan izenera gezi bat eraman dut, eta geziaren kolorea aldatu dut galdera positibo edo negatiboa izan denean; hau da, galdera positiboa bada, gezi berdeak egin ditut, negatiboak izan badira gorriak. Azken galdera neutroa denez, hau da, ez denez ez positiboa ez negatiboa (Gelan nor izaten da gehien

iraintzen duten ikaskidea?) gezi urdinak erabili ditut. Horrela, errazago ikusten dira emaitzak. Soziogramak aztertzen hasi aurretik, esan beharra daukat 5. zenbakia etorri berria dela eta ez dakiela euskara, beraz, ez du soziograma bete. 24. zenbakia izango dut ardatz denbora guztian, ikasle hau baita GHkoa.

2.3. Emaitzak eta eztabaida

Egindako galderen arabera honako emaitzak ikus ditzakegu:



1. Soziograma. Gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu lan egitea?

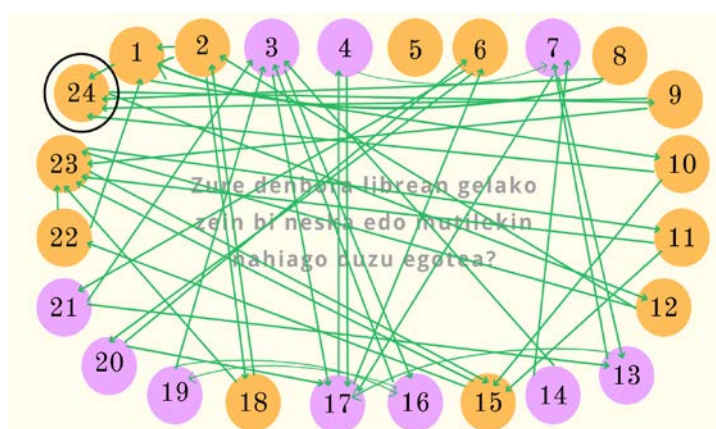
2. Soziograma. Gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu gutxien lan egitea?

Lehenengo eta bigarren galderari dagokienez, ikus dezakegu 5 ikaslek aukeratzen dutela GHI honekin lan egiteko. López-Aymes et al. -ek (2015) dio, haien adineko umeekin ikasgelan egotean, GH haurrek parte-hartze gutxi izaten dutela talde-lanetan, askotan nagusitasun-ideiak erakusten dituztelako eta honekin frustatuta sentitzen direlako. Hala ere, ikusi dezakegu baieztapen hauek ez direla guztiz egiazkoak, esan bezala, zenbait ikaslek GHI aukeratzen dutelako lan egiteko. Bigarren soziograman ikus dezakegu neska batek GH ikaslea aukeratzen duela honekin lanik ez egiteko, baina ez dut uste López-Aymes et al. -ek (2015) egindako baieztapenengatik izan daitekeela, bestela ez zutelako beste 5 pertsonak aukeratuko.

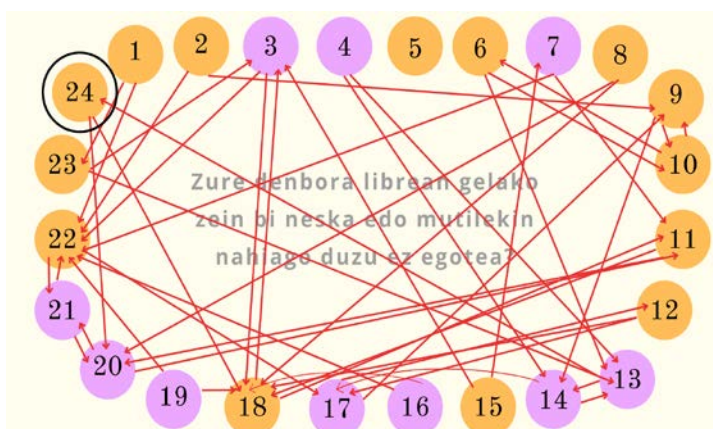
Ildo beretik, esan beharra dago GH ikaslea aukeratzen duten guztiak mutilak direla, beharbada hauekin hobeto konpontzen delako. Hanish eta Fabes-ek (2013) diotenez, hau izan daiteke txikiak direnetik, umeek haien antzeko pareekin jolastea nahiago dutelako; hau da, denbora asko ematen dute sexu bereko bikoteekin jolasten, haien fisikoa eta gustuak antzekoak baitira. Aditu hauek diotenez, eredu horri generoen bereizketa esaten zaio; 3 urterekin hasten da, eta nabarmen handitzen da Lehen Hezkuntzako urteetan.

Horrez gain, lehenengo soziograman ikusi dezakegu 23. zenbakia GH ikaslea baino gehiago aukeratzen dutela. Izan ere, 8 ikaslek aukeratzen dute hau, eta hauek ere denak mutilak dira. Emaitza honekin lotuta, esan dezakegu bi lider daudela gelan, ikaskide askok 23. eta 24. ikasleak aukeratzen dituztelako haiekin lan egiteko. Esan beharra dago liderra ez dela zertan bat izan behar, haien nortasunaren arabera rol desberdinak bete ditzaketelako (Ortega, 2012). Horrez gain, bi pertsonen arteko lidergoak gainerako ikasleen gaitasunak sustatzeko aukerak handitzen ditu (Bolívar, 2011).

GH ikasleak 9. eta 12. zenbakiak aukeratzen ditu, eta ez du bere burua aukeratzen. Honekin ikusi dezakegu ez daukala arazorik taldean lan egiteko, López-Aymes et al. -ek (2015) eta beste autore batzuek baieztatzen duten moduan.



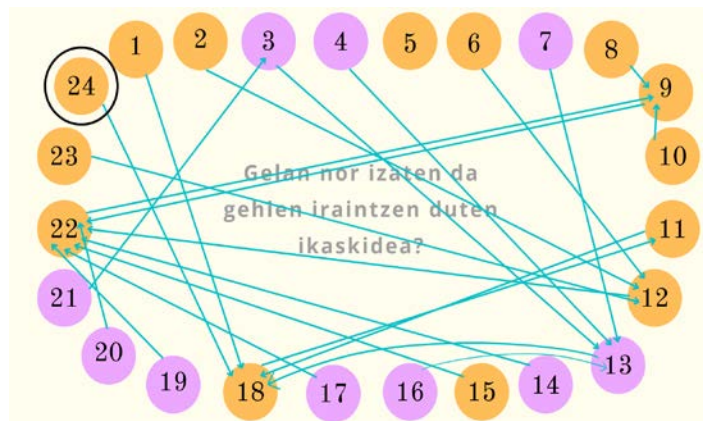
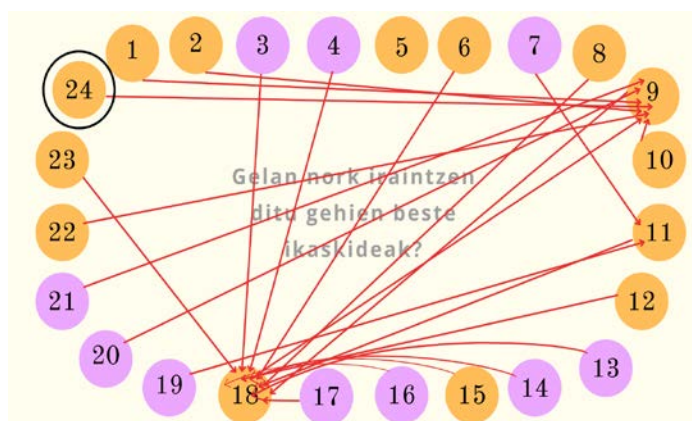
3. Soziograma. Zure denbora librean gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu egotea?



4. Soziograma. Zure denbora librean gelako zein bi neska edo mutilekin nahiago duzu ez egotea?

Hirugarren eta laugarren soziogramen erantzunekin, ikus dezakegu GHI sozialki integratuta dagoen ala ez. Ezkerreko soziograman argi eta garbi ikus dezakegu 24. zenbakia 4 mutilek aukeratzen dutela. Gorago aipatu bezala, sexu bereko umeek joera daukate haien parekoekin jolasten edo denbora gehiago igarotzen; honegatik izan daiteke haien sexu berekoak aukeratzea bai lan egiteko eta baita jolasteko ere (Hanish eta Fabes, 2013). Ildo beretik, Belda et al.-ek (2004) baieztatu zuen GH ikasleek eskola-garaian jarrera antisozialak sufritzen dituztela, lagunak egiteko zailtasunak edukiz, bere interesak ez baitatoz bat bere adineko umeen interesekin. Hala ere, ikus daiteke baieztapen hau ez dela guztiz egia, 4 ikaslek haien denbora librean GHirekin egon nahi dutelako. Beraz, Prieto et al.-en (2008) baieztapenekin bat, esan dezakegu GH ikasleak ez daukala arazorik beste ikaskideekin harremantzeko, eta horrez gain, heldutasun egokia duela.

Soziograma behatu ondoren ikus dezakegu askok ez dutela gezirik, edo gezi gutxi dituztela, beraz, esan dezakegu GHI ondo integratuta dagoela gelan. Horrez gain, aipatu beharra dago neska batek ez duela nahi GHIrekin bere denbora librean igaro. Hala ere, GHIk gezi bat soilik edukitzean pentsa dezakegu haien arteko tirabira batengatik dela, eta ez ikasleak sozializatzeko arazoak dituelako. Hau hobeto aztertzeko eta zer gertatzen den ikusteko, ikasle horrekin elkarrizketa bat izatea kominigarria izan daiteke.



5. Soziograma. Gelako nor iraintzen ditu gehien beste ikaskideak?

6. Soziograma. Gelan nor izaten da gehien iraintzen duten ikaskidea?

Azkenengo bi soziograma hauetan gelan gehien nor iraintzen duen edo nor izaten den gehien iraintzen dutena galdetzen da. Galdera hauekin ikus dezakegu ea GHI iraintzen duten, Castro-ren (2008) iritziz, arrisku sozialean egon daitezkeen haurrak baitira. Ezkerreko soziograman ongi ikusten denez, 9. eta 18. ikasleak dira beste ikaskideak iraintzen dituztenak, eta 24. zenbakia ez du inork iraintzen.

Ildo beretik, Pesci-k (2015) aipatzen du ikaskideek GHI “arrarotzat” jotzen dutenez, ez dutela onartzen eta hau iraintzen dutela, baina eskumaldeko soziograman ikus dezakegu baieztapen hau ez dela kasu honetan gertatzen. Hala ere, azpimarratu beharra dago, soziograma honen bitartez konturatu naizela 22. ikaslea asko iraintzen dutela.

Castro-ren (2008) arabera, GH ikasleak betidanik oharkabean pasatu diren umeak dira, hauen inguruan ezjakintasun asko dagoelarik. Izan ere, oso irakasle gutxik dakite ikaslea GH dela, eta berak ere ez du honen berri. Esparru intelektualari dagokionez, Barbosa et al.-en (2008) arabera, egiaztatu da ohiko hezkuntza-giroa ez dagoela prestatuta GHIren beharrei egoki erantzuteko, irakaskuntza erregularra batez besteko ikasleari zuzenduta baitago. Hau egia

da, elkarrizketan tutoreak aitortu zuelako GHI Matematikan, adibidez, asko aspertzen dela eta tutoreak ez dakiela askotan ikaslearekin zer egin.

Honekin bat, Belda et al.-ek (2004) aztertu zuten motibazio-aldagaiak garrantzitsuak direla ikasleen porrot akademikoan eta honen zergatia eskola-curriculumaren planteamenduari zor zaiola. Hori dela eta, GH ikaslearekin esku hartu beharko litzateke, honi curriculum egokitzapena eginez.

Esparru sozialari dagokionez, aurreko orrialdeetan aipatutako legez, autore asko dira GHIk sozializatzeko arazo larriak dituztela baieztatzen dutenak. Hala ere, kasu azterketa egin ondoren, ondorioztatu da GH ikasleak ez duela inolako arazorik gainerakoekin harremantzeko. Izan ere, ikusi dugu gelakide askok GHI aukeratzen dutela berarekin lan egiteko. Horrez gain, ezinbestekoa izan da ikasleek haien denbora librean GHI-rekin egon nahi duten ikustea. Esandako moduan, Belda et al.-ek (2004) aipatzen dute gizarte bazterketa jasaten dutela, eta askotan haien adineko umeeekin ez direla oso ondo harremantzen. Gainera, goian aipatu dudanez, asinkronia-maila zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa da gizarte eta harremantzeko egokitze-arazoak izatea (Barbosa et al., 2008). Hala ere, soziogramek erakusten duten moduan, bere ikaskide askok aukeratzen dute GHI haien denbora librean honekin igarotzeko. Horrez gain, ikusi da ez dutela GHI iraintzen, eta honek ere ez duela inor gaizki tratatzen. Honek erakusten digu sozialki ondo integratuta dagoela, eta gainerako ikaskideek beste ikasle “normal” baten moduan ikusten dutela. Horrez gain, asinkronia-maila baxua dauka, ez delako ikusten inongo arazorik gainerakoekin harremantzerako orduan. Hala ere, soziogramarekin 22. ikaslea asko iraintzen dutela ikusi dut.

Patti et al.-ek (2011) baieztatzen duten moduan, GH ikasleek eremu sozialean arazo handiagorik erakusten ez badute ere, eskolan eta familian erantzun beharreko behar batzuk dituzte. Aztertu dugu bere ikaskideekin oso ondo harremantzen dela, eta berritzegunearen talde multiprofesionalak hau ikusita, pentsa dezaket ez dutela egokia ikusiko ikaslea mailaz aurreratzea. Dena den, haiek ere, GH ikaslearen egoera soziala begiratzeaz gain bestelako aldagaiak aztertzen dituzte, heldutasun maila, besteak beste. Ezin da ahaztu, ikasle bakoitzari bere potentziala sustatzeko behar dituen aukerak, baliabideak eta errefortzuak ematea dela helburua (Renzulli, 2008).

3. Ondorioak

Lan hau burutu ondoren zenbait ondorio atera ditut. Hasteko, ezinbestekoa da aipatzea gaur egun GHIak oharkabean igarotzen direla, errealitatean oinarrituz irakasleak ezta ikastolak ez zekitelako nola jokatu behar zuten ikasle honekin. Hare gehiago, familiak ere ez du argi izan zer egin behar duen semearekin; izan ere, diagnostikoa egiteraino denbora asko igaro da, eta denbora tarte hori erabakigarria da GH ikaslearen hezkuntza garapenerako. Beraz, dagoen ezjakintasunaren aurrean, eskolak arreta eskeintzea ezinbestekoa da, GH ikasleari beharrezko erantzuna emateko.

Ildo beretik, ikusi dugu soziograma oso tresna erabilgarria dela talde baten barne-egitura informala ezagutzeko. Horrez gain, ikasle bakoitzaren egoera ezagutu dezakegu eta horren interpretaziotik, gelako harreman kolektiboen inguruko ondorioak atera daitezke. Kasu honetan, ikasle baten egoera aztertu da eta zenbait ondorio atera daitezke soziograma bakoitzetik.

Aztertu dugunez, GHI gainerako ikaskide askok aukeratzen dute berarekin lan egiteko. Honekin, ondorioztatu dezakegu gainerakoek ikusten dutela intelektualki argia dela, eta horrez gain, talde lanak egiteko ez duela arazorik. Hori gutxi balitz, esan dezakegu gainerakoei laguntzen diela, eta besteek gustura lan egiten dutela honekin; izan ere, modu individualizatu batean lan egingo balu, ez luketen GHI aukeratuko. Hortaz, beste ikasleak ohartzen dira lanerako kide egokia dela GH dituen ikaslea.

Horrez gain, ondorioztatu dut harremantzeko arazoak ez direla beti gertatzen GH ikasleekin. Hare gehiago, askotan lider bezala ikusten dute. Gainera, aipatu beharra dago harremantzerako orduan ikasleek haien sexu bereko bikoteak aukeratzen dituztela, eta GHIren kasuan ere ikusi dugu berdina gertatzen dela.

Hala ere, azpimarratzekoa da soziogramak errealitatea nolakoa den erakusten digula, eta nahi gabe beste ikasle baten egoera ikusi dugu. Hau asko iraintzen dute eta gainerako ikaskideak ados daude horretan; hau ikusita, bere tutorearekin kontaktuan jartzea ezinbestekoa da, arazoa larriago ez bihurtzeko.

GH ikasleak sozionalizatzeko arazorik ez duen arren, esan beharra daukat ikusi dudana zailtasunik handiena motibazio aldagaien dagoela. Izan ere, ohiko curriculumak ez da bere beharretara egokitzen, beraz, tutoreak familiarekin batera arazoa konpontzeko zerbait egin

beharko du, eskola porrota ez gertatzeko. Ikasle hau 5. mailara heldu da eta irakasgai askotan aspertu egiten dela baieztatu du tutoreak. Zortea eduki dute, ikasleak motibazioa guztiz galdu ez duelako eta ikasteko grina duelako, baina kontrakoa gertatu daiteke. Horregatik, ondorioztatu dut gai honekin kontu handiz ibili behar dela, eta zenbait arinen diagnostikoa egitea oso garrantzitsua dela, ikasleari behar bezalako hezkuntza erantzuna emateko eta arazoa larriago ez bihurtzeko. Esan bezala, curriculum egokitzapen bat egitea hoberena izango litzateke, eta Matematikan, adibidez, kutxa batean ariketa gehiagarriak jarri beharko lituzke tutoreak, bere motibazioa ez galtzeko.

Amaitzeko, aipatzekoa da ikastola honetan, Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleak kontuan hartuz, GHI bat soilik dagoela. Esan beharra dago, psikologoek baieztatzen dutela haurren biztanleriaren %2ak soilik dituztela GH (Ordinola, 2019). Hala ere, ondo legoke diagnostiko gehiago egitea eta Gaitasun Handiak edukitzeari garrantzia handiagoa ematea, hauek garaiz identifikatzen ez badira arazoak gerta daitezkeelako. Azpimarratu beharra daukat diagnostikatutako GHI gutxi samar daudenez, ikasle baten esperientzian soilik mugatu behar izan naizela. Beraz, etorkizun baterako, garrantzitsua izango litzateke lagin handiago bat kontuan hartzea eta horrez gain, soziogramak erabiltzea GH ikasleen gelako harremanak aztertzeko, hauek oso erabilgarriak baitira.

4. Erreferentzia bibliografikoak

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, (1), 265-277.
- Barbosa, C., Blumen, S., Cupertino, C., Nisencwajg, G., Morales, S., Renzulli, J., Selby, E., Soriano, E., Tatar, M. eta Treffinger, D. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62.
- Barocio, E. (2016). Alumnos con alto potencial intelectual en preescolar. ¿Qué puedo hacer por ellos? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2(9), 126-143.
- Barrenetxea, L. eta Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 1-19.
- Belda, C., Fernández, J., Gallego, J., Hergueta, M., López, M., Molinero, J., Navallas, E. eta Pichardo, C. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Mc Graw Hill.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Castro, M. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿Niños en riesgo social? *Educación y futuro*, 18, 163-176.
- Chaves, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. eta Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, (1), 103-117.
- Del Jesus, L. (2018). *Programa para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en alumnos de Educación Infantil con altas capacidades intelectuales*. [Master Amaierako Lana]. La Riojako Unibertsitatea, Hezkuntza Fakultatea, Espainia.
- Eusko Jaurlaritza. (2012). *Hezkuntza, unibertsitate eta ikerketa saila*. Eskola Inklusiboaren esparruan Aniztasunari erantzuteko Plan Estretegikoa 2012-2016. Eusko Jaurlaritza.

Eusko Jaurlaritza. (2013). *Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila*. Hezkuntza orientabideak. Adimen gaitasun handiko ikasleak. Eusko Jaurlaritza.

Eusko Jaurlaritza. (2019). *Hezkuntza-saila*. Adimen-gaitasun handiko ikasleei hezkuntza-arreta emateko plana 2019-2022. Eusko Jaurlaritza.

Gómez, L. (2019). *Desarrollo socioemocional de niños de educación infantil con altas capacidades intelectuales: propuesta de intervención en el aula*. [Gradu Amaierako Lana]. Kantabriako Unibertsitatea, Hezkuntza Fakultatea, Espainia.

Hanish, L., eta Fabes, R. (2013). Socialización de género entre pares en niños y niñas de corta edad. Género: socialización temprana. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.

Hezkuntzaren Lege Organikoa 2/2006, maiatzaren 3koa, hezkuntza. (BOE zk. 106, 2006ko maiatzaren 3a, orr. 17158-17207).

Lege Organikoa 1/1990, urriaren 3koa, Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrekoa. (BOE zk. 238, 1990ko urriaren 3a, orr. 28927).

Lladó, Z. (2001). Guía práctica para operar un sociograma. *Consultado en internet el, 24*.

López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I., eta Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 11*, 2386-7418.

López, V. (2007). *Competencia mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. [Doktorego tesia]. Madrilgo Unibertsitatea, Psikologiako Fakultatea, Espainia.

Ordinola, C. (2019). *Los niños superdotados*. [Lan akademikoa]. Tumbeseko Unibertsitate Nazionala, Gizarte-zientzien Fakultatea, Peru.

Ortega, E. (2012). Liderazgo y administración en la educación. *Visión educativa iunaes, 6(13)*, 25-33.

Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. eta Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(3)*, 145–156.

Pesci, A. (2015). Prevención del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis, (10)*, 104-133.

- Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, C., Sáinz, M., Bermejo, R. eta Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 297-320.
- Renzulli, J. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 23-44.
- Ruiz, L. (2013). *El sociograma como instrumento de evaluación del clima del aula*. [Gradu Amaierako Lana]. Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea, Espainia.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Tourón, J., Reyero, M., eta Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación Curricular*.

5. Eranskinak

1. Eranskina: Gaitasun Handiko ikaslearen tutorearekin elkarrizketa

1. Noiz diagnostikatu zuten?

Orain dela oso gutxi diagnostikatu zuten. Irakasleok komentatu genuen beharbada gaitasun handiak zituela, baina gurasoekin komentatu nuen eta ez zuten nahi diagnostikorik egin. Hilabete batzuk igarota haiek esan zidaten beharbada ondo egongo zela diagnostikoa egitea, baina ez zutela nahi inork jakitea. Diagnostikoa egiteko hiru proba egin behar izan zituen, eta hiruretan emaitza oso altuak atera zituen. Horrela baieztatu zuten ikaslea GH dela.

2. Nolakoa da ikaslea?

Ikaslea oso jatorra da. Oso ondo konpontzen da bere ikaskideekin baina ez zaio askorik gustatzen talde lanean jardutea. Berak badaki intelektualki besteak baino hobeagoa dela. Gainera, jolastorduan ere beste ikaskideekin Football-era ibiltzen da beti, eta ez du inongo arazorik inorekin. Hala ere, asteburuetan ez da askorik irtetzen, herritik pixka bat aldentuta bizi delako.

3. Ikasgelan GH ikasleak trabarik dauka?

Ikusten dudan trabarik handiena matematikan izan daiteke. Abilezia handia dauka matematiketan, eta ariketak oso azkar bukatzen ditu. Askotan aspertu egiten da eta ikaslea desmotibatzearen bildurra daukat. Gainera, askotan ez dakit zer egin berak bukatzen duenean, ariketa guztiak oso azkar bukatzen dituelako. Hala ere, beste ikasleentzako zailak izan daitezkeen ariketak egiten ditu dena bukatzean, eta gelako beste kide bat ere matematiketan oso ona denez, bien artean lehian ibiltzen dira. Beste ikasgai guztietan ere nabarmentzen da, baina matematikan gehien; horregatik, ariketa gehiago eman behar zaizkio ez desmotibatzeke.

4. Zein da gurasoen jarrera?

Gurasoek beti esan dute ikaslea ez dela GH eta oso argia dela txikitatik dena galdetzen zuelako. Ez zaie inoiz ideia hori gustatu baina nagusiagoa zen heinean, ikusi dute beharbada diagnostikatu behar dela. Hala ere, ez dute nahi inork jakitea, eta are gutxiago GH ikasleak

berak. Besteek irainduko duten edo berak bere izaera aldatuko duten beldur dira, beraz, isilpean mantenduko dute.

5. Zer egingo duzue GH ikaslearekin?

Bi aukera daude; alde batetik, kurtsoz igo dezakegu eta bestetik, egokitzapen curricularra egin. Ikaskideekin oso ondo harremantzen dela ikusi dugunez, egokitzapen curricularra egitea pentsatu dugu. Oraindik ez daukagu argi baina oso desberdina izango zen sozialki txarto konponduko bazen lagunekin. Oraingoz, pentsatu dugu egokitzapen curricularra egitea eta beharada ikasleak 6. mailako ariketa gehigarriak egitea.