

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2018/2019 ikasturtea

HAUR HEZKUNTZAKO PROFESIONALAK ADIMEN GAITASUN HANDIKO UMEEN AURREAN

Egilea: Ainize Santisteban Martín

Zuzendaria: Inge Axpe Saez

Leioan, 2019ko maiatzaren 30ean

AURKIBIDEA

Sarrera.....	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala	4
1.1. Kontzeptuak argitzen	4
1.2. Adimen gaitasun handiko haurren ezaugarriak	5
1.3. Detekzioa edo identifikazioa eta adierazleak Haur Hezkuntzan.....	6
1.3.1. Adierazleak Haur Hezkuntzan	7
1.3.1. Identifikazioa eskolan eta familian.....	8
1.3.2. Hezkuntza orientabideak. Adimen Gaitasun Handiko ikasleak.	9
1.4. Adimen gaitasun handiko haurrekin erabili daitezkeen estrategiak	10
2. Metodologia	12
2.1. Datuak jasotzeko instrumentua	12
2.2. Parte-hartzaileak	13
2.3. Prozedura	13
3. Emaitzak.....	14
3.1. Identifikazioa	14
3.2. Prestakuntza	17
3.3. Eskolan ematen den trataera	17
4. Ondorioak.....	21
5. Erreferentzia bibliografikoak	24

HAUR HEZKUNTZAKO PROFESIONALAK ADIMEN GAITASUN HANDIKO UMEEN AURREAN

Ainize Santisteban Martín
UPV/EHU

Adimen Gaitasun Handiko (AGH) ikasleak hezkuntza-laguntza behar duten haurren taldean sartzen dira. Alabaina, ume hauek ez identifikatzea gerta liteke, beraz, bere ezaugarrietara eta beharretara egokitutako hezkuntza-erantzuna ez ematea dakar. Haur Hezkuntzako etapa ezinbestekoa da goiz detektatzeko. Horregatik, lan honen helburua hamar profesionalak AGHko haurren identifikazio eta laguntzaren inguruan daukaten ezaguera eta iritzia aztertzea izan da; horretarako, Haur Hezkuntzako eta Pedagogia Terapeutikoko hainbat irakasleri egindako elkarrizketen erantzunak jaso dira. Era berean, ikasle hauei erantzun egokia emateko hezkuntza estrategiak azaldu dira.

Gaitasun Handiak, Haur Hezkuntza, identifikazioa, hezkuntza-laguntza, elkarlana

El alumnado con Altas Capacidades pertenece al grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas. No obstante, en ocasiones, este alumnado no es diagnosticado y, por ello, no se le ofrece una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. La etapa de Educación Infantil es fundamental para una identificación temprana. Por eso, la finalidad de este trabajo ha sido analizar el conocimiento y la opinión de diez profesionales de esta etapa acerca de la identificación y ayudas que recibe el alumnado de Altas Capacidades. Para ello, se ha entrevistado a profesoras de Infantil y de Pedagogía Terapéutica. Asimismo, se exponen estrategias educativas adecuadas para dar respuesta a este alumnado.

Altas capacidades, Educación Infantil, identificación, ayuda educativa, trabajo en equipo

Gifted Students belong to the group of students with Special Educational Needs. However, in some cases that condition is not properly diagnosed, and thus, students don't receive an adequate response that answers their educational needs. Kindergarten is vital for the early identification of those educational needs. The aim of this bachelor's degree project was to analyse the knowledge and opinion of ten professionals in Early Education about the identification and educational aids involved in the teaching-learning process. For that purpose teachers working in Kindergarten age and Therapeutic Pedagogy teachers have been interviewed. Furthermore, suitable educational strategies to answer the educational needs of these students will be presented.

Advanced learning skills, Kindergarten, identification, educational aid, teamwork

Sarrera

Gero eta ohikoagoa da Adimen Gaitasun Handiko (AGH) ikasleak hezkuntzan aurkitzea, eta arrazoiak ez da gero eta gehiago direla, baizik eta gehiago identifikatzen direla. Gaitasun handiak erakusten dituzten ikasleak hezkuntza-laguntza berezia behar duten ikasleak dira. Baina orain arte Gaitasun Handiko ikasleei ez zaie, askotan, behar bereziko ikasle moduan kontsideratu. Hau hezkuntza-sisteman islatu da, izan ere, ikastetxeko denbora, espazio eta baliabideak, batez ere, ikasteko zailtasunak dituzten ikasleei bideratuta egon dira.

Hala ere, AGHko haurrek laguntza behar dute ere, nahiz eta gaitasun handikoak izan. Gainera, ez da ahaztu behar talde heterogeneoa osatzen dutela. Hau da, nahiz eta ikasle hauek ezaugarri komun batzuk izan (garapen kognitibo altua, interes bereziak, sentikortasuna...), adinarean eta umearan arabera gaitasun handien adierazpena ezberdina izan daiteke. Hortaz, hezkuntza sistemaren erantzuna ikasle bakoitzaren behar eta egoerara moldatuta egon beharko litzateke. Erantzun integral bat emateko, ezinbestekoa litzateke familia eta ikastetxea elkarlanean aritzea, koordinazio honek haur hauen egoera hobeto bideratzea dakarrelako. Horretarako, lehenengo pausu bat identifikazioa izango litzateke.

Hau guztia aintzat hartuz, lan honetan, eskoletan Adimen Gaitasun Handiak dituzten ikasleen egoera zein den jakin nahi izan da. Horretarako lan honen helburua irakasle eta aditu talde batek AGHko haurren identifikazioa eta laguntzaren inguruan zer dakien eta zein iritzi duen aztertzea izango da. Beraz, Gradu Amaierako Lan (GRAL) hau bi ataletan banatuta egongo da. Lehenengo atalean Adimen Gaitasun Handiarekin harremanak dauden terminoak argituko dira, baita ume hauek dituzten ezaugarriak ere. Horrez gain, identifikazioa eta irakasleek erabil ditzaketen estrategia batzuk azalduko dira. Bigarren atalean, Haur Hezkuntzako 5 irakasleei eta Pedagogia Terapeutikoko 5 irakasleei egindako elkarrizketen erantzunak jaso dira. Hauek bateratasun handia agertu dute identifikaziorako adinean, jarraitu beharreko prozesuan, baita haurrei ematen zaien arretan ere. Haien erantzunetan ikusi izan denez, bai irakasleentzako formazioa, bai eta haur hauentzako laguntzak, oraindik, urriak direla. Hala ere, egoera azken urteetan hobetu dela aitortzen da ere.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

Atal honetan Adimen Gaitasun kontzeptuaren barnean desberdindu daitezkeen terminoak azalduko dira, ondoren, AGHko hurrek ager ditzaketen ezaugarri adierazgarriak agertuko dira, detekzioa eta identifikazioa egiteko lagundu dezaketenak, eta atala bukatzeko, gelan erabilgarriak izan daitezkeen estrategiak eskainiko dira.

1.1. Kontzeptuak argitzen

Adimen gaitasun handiari buruz hitz egiten denean, askotan zaila izaten da, eta are gehiago haurtzaroan, hainbat kontzeptu eta egoera ezberdintzea (Eusko Jaurlaritz, 2013). Hortaz, hauek argitzea komeni da. Edozein kasutan, adimen handia erakusten duten hurrek gaitasun handia erakusten dute arlo ezberdinetan, baina gaitasun horiek ez dira zertan arlo guztietan agertu behar, ezta helduaroan mantendu ere. Hau da, gaitasun handia duten hurrei buruz hitz egiten denean, talentu aparteko ikasleak, talentuak dituztenak, eta gaitasun goiztiarrak aipatzen dira (Gómez eta Mir, 2011).

- *Talentu apartekoak*¹. Ikasle hauek maila intelektual handiagoa aurkezten dute gaitasun eta trebetasun gama zabal batean, eta erraztasunez ikasten dute. Ume hauek emaitza orekatuak lortzen dituzte arlo guztietan (Romagosa, 2013).
- *Talentua*. Talentua duten hurrek alderdi batean edo bat baino gehiagotan errendimendu altua erakusten dute. Beraz, alderdi batzuetan errendimendu altua izan dezakete, baina beste batzuetan ertaina edo baxua. Horrela, talentu mota ezberdinak izan ditzakete; hala nola, talentu artistikoa, gaitasun psikomotorrak, gaitasun akademiko espezifikokoak, lidergorako talentua... (Sastre eta Acereda, 1998).
- *Goiztiartasuna*. Ikasle baten garapen ebolutiboa, bere adin kronologikoarekin konparatuz, handiagoa denean gertatzen da. Edota, ezagutza batzuk ohi baino lehenago barneratzen dituenen. Goiztiartasuna AGHko haurren ohiko ezaugarria da; dena den, “haurren %15a goiztiarrak dira eta hauetatik %2a baino ez da adimen gaitasun handikoa” (Feenstra, 2004; in Etxebarria, 2018, 55). Hau da, goiztiartasuna duen hurrek ez du zertan adimen gaitasun handia izan behar, baliteke denborarekin bere garapena, bere adin kronologikoa dutenekin parekatzea, askotan nerabezaro aldera (MEC, 2000).

Ikusi denez, Adimen Gaitasun Handiko hurrek oso ezaugarri eta trebetasun ezberdinak izan ditzakete arlo ezberdinetan. Hala ere, gaitasun komun batzuk badituzte ere,

¹ *Gaztelera*z “superdotación” hitzarekin ezagutzen dena.

identifikatzen laguntzeko baliagarriak izan daitezkeenak eta, beraz, irakasleek ezagutu beharko lituzketenak.

1.2. Adimen gaitasun handiko haurren ezaugarriak

Aipatu berri den moduan, AGHa agertzen duten haurrek adimen mota bat edo beste garatuago izan dezakete, baina ez diete haurrak izateari uzten. Hau da, AGHa duen umea ez da hobe edo okerragoa “baizik eta pentsatzeko beste modu bat du, eta bestelako egitura batzuen arabera arrazoitzen du” (Aupatuz, 2013).

Hala ere, nabarmentzen diren ezaugarri orokor batzuk agertuko dira (Aretxaga, 2017; Eusko Jaurlaritza, 2013): normalean haur hauek txikitatik ikasteko gogoia erakusten dute, baita jakin-min handia ere, askotan interes eta kezka zabalak erakutsiz, haien adin kronologikoarekin bat ez datozenak. Hau da, jarrera aktiboa eta bizkorra erakusten dute, berezko motibazioa, borondatea eta pentsamenduaren independentzia dute. Kontzentratzeko eta behatzeko gaitasun handia dute, eta epe-luzeko oroimen ona dute ere. Pentsamendu sinbolikoa eta abstraktua oso goizetik adierazten dute; era konplexuan arrazoitzeko ahalmena dute eta gertaera ezberdinen arteko loturak ulertzeko gai dira (malgutasun kognitiboa). Hori dela eta, azkartasunez ikasten dute; hau da, informazioa azkar barneratzen eta prozesatzen dute (induktiboki). Gainera, sormena, xehetasun askoko irudimena, malgutasuna eta jariakortasuna dute; eta honek arazoei beste ikuspuntu batetik begiratzea eta era ezberdinean edo sortzailean ebazteko gaitasuna eskaintzen die (Aretxaga, 2017; Eusko Jaurlaritza, 2013).

Orokorrean, hizkuntza menderatzen dute, hiztegi zehatza eta aberatsa izaten dute, eta sentiberak izan daitezke mezu zehaztugabeen aurrean. Umore-sen handia eta landua izaten dute, eta pentsamendu kritikoaren zentzua garatuta izaten dutenez, askotan ideia eta iritzi propioak agertzen dituzte moralaren eta justiziaren zentzuak oso adin goiztiarrean garatuta erakutsiz (Aretxaga, 2017; Eusko Jaurlaritza, 2013).

Aipatutako guztia dela eta, orokorrean haur hauek zereginak era egokian egiteko joera dute (perfekzionismoa), eta haien adimen edo garapen intelektualean duten heltze goiztiarra, askotan ez dator bat garapeneko beste arloekin. Hori dela eta, hainbatetan arlo kognitibo, sozial, afektibo, fisiko eta motorren arteko desoreka (disinkronia) erakusten dute, sentikortasun eta intentsitate emozional handia erakutsiz (Aretxaga, 2017; Eusko Jaurlaritza, 2013). Hau da, batzuetan ezin dute haien emozioak kudeatu heldutasuna falta zaielako (Romagosa, 2013). Hortaz, helduek arreta handia eskaini

beharko diete ezaugarri hauei; ezin delako soilik garapen kognitiboa kontuan hartu eta gainontzeko arloak alde batera utzi. Gainera, umeak izanda, eta batez ere Haur Hezkuntzan, oraindik helduen zaintza eta laguntza behar dute haien garapen emozionala, soziala... egokia izateko.

1.3. Detekzioa edo identifikazioa eta adierazleak Haur Hezkuntzan

Orain arte azaldu den bezala, AGHko haurrak beste haurren modukoak badira ere, egia da aldi berean haien adimenaren garapen handiagoari, interes bereziei, eta arlo kognitibo eta emozionalaren arteko desorekari (egotekotan) arretarik ez eskaintzeak eta, zentzu horretan, dituzten behar bereziei erantzuten dieten neurri egokiak ez hartzeak, jokaera-arazoak, frustrazioa, motibazio eza... ekar ditzakeela, eta, horren ondorioz, eskola-porrota (Junta de Andalucía, 2008).

Hori dela eta, AGH duten haurren detekzioa garrantzitsutzat hartzen da (Fanjac Euskadi eta Aupatuz, d.g.). Izan ere, haur hauek gainontzeko ikaskideak baino azkarrago eta era ezberdin batean ikasten dutenez, haien ikasteko erara egokitzen diren metodoak behar dituzte. Gainera, gaitasun handia errendimendua bihurtzeko, lana eta ahalegina beharrezkoak dira, eta ikasle hauek perfekzionismorako joera handia izanda, akatsari beldur izan diezaiokete. Hortaz, iraunkortasuna, esfortzua eta ahalegina sustatu behar da (Fanjac Euskadi eta Aupatuz, d. g.).

Bestalde, bereziki sentiberak direnez, balioetsita eta ulertuak sentitu behar dira. Zentzu honetan detekzio goiztiarrak haien portaera zehatz batzuk ulertzen lagundu diezaieke familia zein irakasleari, eta honek haien heziketa hobeto orientatzea ahalbidetuko luke (Fanjac Euskadi eta Aupatuz, d. g.).

Hala ere, AGHko haurren identifikazioaren inguruan eztabaida ezberdin egon dira (Eusko Jaurilaritza, 2013), izan ere, identifikazio ez egoki batek diagnostiko eta etiketa ezartzera eramán dezake, errealitatearekin bat ez datozen igurikapenak sortuz (Aretxaga, 2017). Agian arrazoi honengatik, edo baliteke gaitasun handiak izanda, laguntzarik behar ez dutenaren uste okerragatik, AGHko ikasleen gehiengoa identifikatu gabe – eta beraz, laguntza berezi eta egokirik jaso gabe – jarraitzen du (AEST, 2019).

Ebaluatzeko une egokiena Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzako lehenengo mailetara doan tarte da, hau da, identifikazio goiztiarra (Fernández eta Sánchez, 2010). Dena den, adin tarte honetan AGH ezin izango da, oraindik, era bat ziurtatu, haur hauek talentua duten, goiztiartasuna erakusten duten edo talentu apartekoak izango diren ezin

izango delako beranduago arte ondo jakin. Edonola ere, identifikazio goiztiarrak alde positiboa izango luke; AGHko haurra dela jakinda, esku-hartze egokia martxan jar daitekeelako (Romagosa, 2013). Hau da, identifikazio goiztiarraren helburua haurrak heziketa-ingurune baten laguntza izatea da, eta haur hauetaz arduratzen diren pertsonei, jarraibideak eta ulermena eskaintzea litzateke (Alonso, Rezulli eta Benitoren, 2003). Beraz, haur hauei behar duten arreta berezia eskaintzeko ezinbestekoa litzateke irakasleek ume hauek agertzen dituzten ezaugarriak zeintzuk diren ezagutzea. Hala ere, esan den moduan, oso garrantzitsua izango da etiketa edo diagnostiko azkarregiak ez egitea.

1.3.1. Adierazleak Haur Hezkuntzan

AGH duten haurren identifikazioan laguntzeko, adierazle ezberdin aipatzen dira, batzuk orokorrak eta beste batzuk adin zehatzetan detekzioa egiten lagundu dezaketenak (ikus 1 taula).

Taula 1. Adimen Gaitasun Handiko adierazleak Haur Hezkuntzan

ADIERAZLEAK	
OROKORREAN	Jakin-min handia erakusten du gauza berriak ikasteko. Bera baino nagusiagoak edo txikiagoak diren hurrekin hobeto harramantzen da. Bere adinerako ohikoak ez diren galderak egiten ditu.
0-2 URTE	Bere adinerako ezohiko hiztegia du. Goiztiartasuna erakusten du garapen motorrean. Koloreak ezagutzen ditu (18 hilabete). Elkarrizketa bat izateko gai da (18-24 hilabete).
2-4 URTE	Esfinterren kontrola du (2 urte). Ipuinak, kantzak eta perpausak buruz ikasten ditu (2 urte eta erdi). 20 piezako puzzleak egiten ditu (2 urte eta erdi). 10erarte zenbatzen du (2 urte eta erdi). Alfabetoa ikasten du (2 urte eta erdi). Hitz berriez galdetzen du eta hitz zehatza une egokiak erabiltzen du. 10era arteko batuketa eta kenketa arazoak ebazten ditu (3 urte eta erdi). Eskolara joan aurretik irakurtzen du; edo epe labur batean (4 urte).
4-6 URTE	Orduak zenbatzen ikasten du (5 urte). Ipuinak eta liburuak irakurri gozaten du eta era ordenatuan azaltzeko gaitasuna du. Ulermen intuitiboa eta azkarra du.

Iturria: hurrengo lanetan oinarrituta; Acereda (2010); Alonso et al. (2003); Aupatuz (d.g.); Benito (2010); Eusko Jaurlaritzak (2013); García-Ron eta Sierra-Vázquez (2011); MEC (2000).

Aurreko guztiaz gain, aipatzekoa da haur hauen trebetasun motorra, motrizitate fina batez ere, askotan ez datorrela bat trebetasun kognitiboekin, batez ere Haur Hezkuntzako etapan (Romagosa, 2013).

Ezaugarri edo adierazle hauek, haurren adina eta agertzen diren arloaren arabera, batzuetan errazago nabarituko dira etxean, eta beste batzuetan eskoletan. Horregatik, haurren beharrei era egokian erantzun ahal izateko, komenigarria izango da familiak, tutoreak, gainontzeko irakasleek eta beste profesional eta zerbitzu batzuek ere adierazle hauen berri izatea (Baena, 2017). Hortaz, identifikazioan familiak eta eskolak paper garrantzitsua izango dute.

1.3.1. Identifikazioa eskolan eta familian

Esan berri den moduan, eskolak haurren behar ezberdinei erantzun egokia eman behar dio, hau da, AGHko hurrek, gainontzeko umeak bezala, erantzun integrala behar dute. Erantzun integral hau posible izateko, ezinbestekoa izango da familia eta eskolaren arteko koordinazioa eta lankidetzatza (Eusko Jaurlaritza, 1995).

Hezkuntza-maila guztietan eta ikasle guztiei dagokienez, familiak beren seme-alaben hezkuntzan inplikatzeko direnean eta eskola eta familiaren artean koordinazioa eta adostasuna dagoenean, nabarmen handitzen da ikasleen gogobetetasuna, eta baita haien errendimendua ere. Gaitasun handien kasuan, ikastetxea, familia eta gizarte-ingurunea funtsezko euskarriak dira (Gardner, 1995; in Eusko Jaurlaritza, 2013, 80).

Horretarako, bai irakasleak bai familiak izan ditzaketen uste okerrak (ikus 1. eranskina) alde batera utzi behar dituzte. Nahiz eta haur hauek gaitasun handiak dituztela jakin, euren artean oso ezberdinak dira, eta gainontzeko umeak bezala, premiak dituztela argi izan behar dute (Etxebarria, 2017).

AGHko haur bat izateak, sarritan, familia egoera ezezagun baten aurrean jartzen du; beraz, ohikoa litzateke haurren egoeraz, etorkizunaz, eskolak emango duen erantzunaz... kezkatzea. Egokia litzateke eskolak familia lasaitzen laguntzea, eta umeak metodo edo programa ezberdin bat izan dezakeela azaltzea, baina horrek ez duela esan nahi zentro espezifiko batera eraman behar dutenik (Eusko Jaurlaritza, 1995).

Familiak eskolan antzematen ez diren adierazleak ikus ditzake; baina informazioa hain subjektiboa ez izateko, komenigarria izango da galdeketa batzuk betetzea (ikus 2. eranskina), bai familia mailan bai eskola mailan (Gómez eta Mir, 2011; Acereda, 2010). Galdeketa gain, elkarrizketak, behaketak... erabilgarriak izango dira AGHk antzemateko. Horrela, eskolak familiari identifikazio-prozesuan inplikatzeko aukera emango dio, baita edozein motatako ebaluazioaren emaitzak partekatzeko ere (Eusko Jaurlaritza, 1995).

Familiaren inplikazio hau Haur Hezkuntzan bereziki garrantzitsua da, adin horretan familiak antzeman ditzakeen seinaleak tutorearekin konpartitzea informazio oso lagungarria izan daitekeelako. Izan ere, haur hauek, oso goizetik, eskolara joan baino lehen, adierazle asko ager ditzakete. Zentzumenei dagokionez, adibidez, oso goiz ikusmen- eta entzumen-estimuluei erantzuten diete, baita zarataren aurrean ere erne daude (Gómez eta Mir, 2001). Ahalmen komunikatiboari erreferentzia eginez, 6. hilabeteen lehenengo hitzak esaten ohi dituzte, 12 hilabeteekin lehenengo esaldiak esaten ohi dituzte, eta laster, bizitzako lehenengo urtean, elkarrizketa bat mantentzeko gai izaten dira. Garapen psikomotorrean, katamarka ohi baino lehenago hasi ohi dira (Gómez eta Mir, 2001). Normalean, autonomia eta gauzak norbere kabuz egiteko gogo handia erakusten dute, adibidez bakarrik janztea. Aurreko guztia aipatzeaz gain, kontuan izan behar da AGHko haurrek asaldura batzuk izan ditzaketela ere haien sormen handiaren eraginez, adibidez, loaren gorabeherak (Gómez eta Mir, 2001).

Bestalde, familia eta eskolaren arteko elkarlan honetan, eskolak familian identifikatzeko zailagoak diren seinaleak antzeman ditzake 0 eta 5 urteen artean. Adibidez, 3 edo 4 urterekin irakurtzen hasten dira, memoria ona dute eta baita arreta maila altua ere; buruzko kalkulua azkar asimilatzen dute, giza irudiak xehetasun askorekin marrazten dituzte, eraikuntza-jokoak erraztasunez maneiatzen dituzte, eta edozein arazoaren aurrean aukera ezberdinak bilatzen dituzte. Arlo sozialean irakasleekin eta ikaskideekin lankidetzan aritu daitezke, nahiz eta batzuetan jokabide inkonformista eta jokaera antisozialak adierazi, eta patioan helduen konpainia bilatzera jotzen dute (Gómez eta Mir, 2001).

Aipatu berri diren adierazleak antzematekotan, eskolak haur hauen garapen integralean bermatzeko nola jokatu behar duen, Eusko Jaurlaritzak 2013an ezarritako hezkuntza orientabideak ezagutzea ezinbestekoa da.

1.3.2. Hezkuntza orientabideak. Adimen Gaitasun Handiko ikasleak.

Ikastetxeetan 2013 urtetik jarraitzen den protokoloa AGHko ikasleen prozesua bideratzeko eginda dago, horrela hezkuntza-erantzun egokia jasotzeko aukera izango dutelako.

Adimen Gaitasun Handiko ikasle bat edo bat baino gehiago daudela susmatzen bada, edozein hezkuntza-eragileek (familiak, irakasleek, aholkulariak eta kanpoko eragileek), ikasturtearen edozein unean, identifikazio prozesua martxan jarri dezakete; beraz,

komenigarria da gainontzeko eragileei komunikatzea (Eusko Jaurlaritza, 2013). Hortaz, hasieran, irakasleak, familiak edota kanpoko eragile batzuek AGHko haurra dela antzeman dezakete; ostean, aholkulariarengana jotzeko.

Honako prozesua martxan jartzeko koordinazio, kooperazioa eta lankidetzaren ezinbestekoa da, eragile guztiek informazioa ematen dutelako (bi norabideetako informazioa). Gerta liteke, adibidez, familiak kanpoko zerbitzu batera jotzea eta bertan identifikatzea, beraz, tutoreak aholkulariari horren berri eman beharko dio (Eusko Jaurlaritza, 2013). Ondoren, aholkulariak, tutorea eta zuzendaritza taldearekin, egoera aztertuko du eta ikastetxean dauden baliabideekin erantzun egokia eskainiko dio. Hala ere, batzuetan aparteko neurriak hartu beharko dira, hortaz, Berritzeguneko hezkuntza-laguntzako arduraduna ikastetxera joango da umeari ebaluazio psikopedagogikoa egitera (beti ere familiaren onespenerekin). Ebaluazio horretan tresna ezberdinak erabiliko dira, hala nola, galdera sortak eta behaketa eskalak; eta bertan ikaslearen informazioa, eskola-, familia-, eta gizarte-testuinguruaren inguruko informazioa eskuratuko da (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Ebaluazioa egin ostean, jasotako datuak aztertuko dira eta ikaslearen beharretara egokitzen den erantzuna bilatuko da, bai eskolan bai eskolatik kanpo. Hortik aurrera, funtsezkoa izango da hartu diren neurrien ebaluazioa eta jarraipena egitea. Honetarako, irakasleek, familiak, ikasleak eta Berritzeguneko aholkulariak parte hartu dezakete.

Aipatu berri den AGHko ikasleen beharretara egokitzen den erantzuna emateko, gela askotan erabiltzen diren metodologia eta estrategiak erabil daitezke, batez ere Haur Hezkuntzan. Izan ere, ikasgela txokoen bidez antolatzea edo proiektuak lan egitea lagungarria izan daiteke ikasleen (bai AGH duten zein gainontzekoen) beharrei erantzuteko.

1.4. Adimen gaitasun handiko hurrekin erabili daitezkeen estrategiak

Haur Hezkuntza egokia da haurrak hezkuntzarako bidea gogoz hasteko. Baina, horretarako funtsezkoa da haur guztiek haien gaitasunak garatzeko aukera izatea, eta hori metodologia egokia erabiliz errazagoa izango da. “Se trata de que el alumnado con altas capacidades tenga la posibilidad de realizar actividades que le supongan un nivel de esfuerzo similar al que el alumnado medio emplea para realizar las propuestas en clase de modo general” (Herrera, Jiménez eta Dorado, 2017).

Haur Hezkuntzan erabil daitekeen tresna bat ikasgelako-txokoak² dira, hauek AGHk dituzten haurrentzat zein gainontzeko ikasleentzat egokiak dira (Herrera et al., 2017). Ikasgelako-txokoek jarduera ezberdinak egitea eta aniztasunezko jarrerak ikasgelan aurrera eramatea ahalbidetzen dute. Txokoen erabilera, ikasgela askotariko materialarekin hornitutako espazio ezberdinetan antolatzean datza, ikasle bakoitzaren erritmorra egokitzen diren jarduerak egiteko. Txokoetan ikasleak taldeka aritzen direnez, irakasleekin eta ikaskideekin esperientziak partekatu ditzakete (Gómez eta Mir, 2011). Horrez gain, *proiektuen bidezko ikasketa* tresna baliagarria da Haur Hezkuntzako AGHko haurrekin erabiltzeko; talde guztientzako jarduerak direlako eta gai espezifiko bat sakontasunez lantzen delako (Gómez eta Mir, 2011).

El trabajo por proyectos en Educación Infantil es una opción que puede posibilitar al alumnado un proceso de aprendizaje que vaya más allá de la acumulación de información, y que trascienda esta dimensión para integrar los conocimientos con experiencias reales, lo que les permitirá desarrollar competencias que orienten su forma de actuar y de vivir, al mismo tiempo que facilita la necesaria actitud favorable hacia el aprendizaje (Sarceda, Seijas, Fernández eta Fouce, 2015, 172).

Gainera, proiektuen metodoa Gadneren adimen anitzen teoriaren filosofian oinarritzen da (Herrera et al., 2017), beraz, adimen eta gaitasun ezberdinak aldi berean lantzeko aukera eskaintzen du.

Aurreko guztia aintzat hartuz, espazio eta denbora malguak ezartzea ezinbestekoa da, baita esperimendazioa ahalbidetzea ere. Beraz, ikasle bakoitzak bere gaitasunak era egokian garatzeko aukera izan behar du ikasgelan, ume guztien bilakaera integrala errazteko helburuarekin (Gómez eta Mirek, 2011).

Horrez gain, nahiz eta Haur Hezkuntzarako espezifikoak ez diren estrategiak izan, beste batzuk ere badaude, etapa guztietarako egokiak direnak; hala nola, Curriculuma aberastea, talde elkarreragileak, tutoretza pertsonalizatuak, lankidetzarako ikasketa, berdinen arteko tutoretza, arazoetan oinarritutako ikasketa... (Eusko Jaurjaritza, 2013). Beraz, AGHko haurrek trebetasun handiak dituzte, baina horrek ez du esan nahi dena dakitenik. Izan ere, era egokian garatzeko, haien inguruko pertsona helduen sostengua behar dute; beraz, irakasleen formakuntza ezinbestekoa da (Romagosa, 2013): lehenik eta behin, behar horiek identifikatzeko, eta gero, era egokian erantzuteko. Hala ere, azken hau Haur Hezkuntzan egitea ez da erraza, askotan haurren taldeak oso handiak direlako, eta irakasle bakar bat talde osoaz eta ikasle bakoitzaren behar eta

² *Gaztelera*z “*rincones*” hitzarekin ezagutzen dena.

berezitasunaz arduratu behar delako. Beraz, lan honen helburua irakasle eta aditu talde batek AGHko haurren identifikazio eta laguntzaren inguruan zer dakien eta zein iritzi duen aztertzea izan da.

2. Metodologia

Ikusi denez, Haur Hezkuntza etapa garrantzitsua da AGHko haurrak goiz identifikatzeko eta behar duten erantzun egokia eskaintzeko.

Hala ere, askotan, eskolaren arreta adimena defizita edo zailtasunak dituzten haurrengan kokatzen da (Romagosa, 2013), eta aldiz, adimen handiko hurrek, adimen handia dutenez, aparteko laguntzarik behar ez dutela uste da. Hala ere, errealitatea oso bestelakoa da. Haur hauek, beste hurrek bezala, laguntza behar dute haien garapen integrala egokia izan dadin, bai arlo kognitiboan, bai emozional eta sozialean ere. Laguntza egokia eskaintzeko prozesu honetan, bai familia zein irakasleak oso galdurik sentitu daitezke, izan ditzaketen formakuntza falta eta uste okerrengeatik (ikus 1. eranskina).

Hortaz, GRAL honen helburua Haur Hezkuntzako irakasle eta adituek AGHko haurrak identifikatzeko eta haien garapen integralean laguntzeko gai sentitzen diren ikertzea izan da. Horretarako, egoera honetan egon diren irakasleei eta adituei haien esperientziei buruz galdetu zaie, aurkitu dituzten zalantza, kezka eta oztopoak, baina baita baliabide eta laguntzak ere, ezagutzeko.

2.1. Datuak jasotzeko instrumentua

Aipatutako helburua lortzeko eta behar den informazioa eskuratzeko, elkarrizketa erabili da. Tresna hau aukeratzearen arrazoia, elkarrizketatuekin kontaktu zuzena izatea eta informazio aberatsa eskuratzeko aukera da. Izan ere, elkarrizketa batek galdera irekiak planteatzeko aukera ematen du, informazio zabalagoa lortuz (Díaz, Torruco, Martínez eta Varela, 2013). Beraz, datuak jasotzeko erabili den instrumentua erdiegituratutako elkarrizketa izan da. Honetan, elkarrizketatzaileak gidoi bat prestatzen du, baina erantzunen arabera galdera berriak sor daitezke. Horrek elkarrizketatuaren ikuspuntua, iritzia, emozioak... hobeto antzemateko aukera eskaintzen du. Beraz, horri esker, gaian sakontzea ahalbidetzen du, informazio gehiago eskuratzeko asmoz (Díaz et al., 2013).

Prestatutako elkarrizketa hiru ataletan banatu da: *identifikazioa*, *prestakuntza* eta *eskolan ematen den trataera*. Guztira 12 galdera dira; hau da, *identifikazio* atalean 5

galdera daude, *prestakuntzan* galdera bakarra (bi azpigalderetan banatua) eta azkenik, *eskolan ematen den trataeraren* atalean 6 galdera aurkitzen dira (ikus 3. eranskina).

2.2. Parte-hartzaileak

Lan honetarako egindako elkarrizketetan guztira 10 pertsonak parte hartu dute, haien artean, Haur Hezkuntzako tutoreak, Pedagogia Terapeutikoko (PT) irakasleak eta aholkulariak. Hori dela eta, lagina bi blokeetan banatu da, batetik irakasleak eta bestetik adituak (PTak eta aholkulariak). Bi taldeen kasuan elkarrizketatu guztiak ikastetxe publikoko emakumezkoak izan dira. Elkarrizketak Bizkaiko hiru eskola ezberdinetan egin dira. Ikastetxe horietako bitan bi irakasle eta bi aditu elkarrizketatu dira, eta hirugarren eskolan aditu eta irakasle bakarra.

Irakasleen taldeari dagokionez, 5 pertsonak hartu dute parte; haietatik 4, Haur Hezkuntzako bigarren zikloko irakasleak. Kasu honetan, parte hartzaile hauen adinaren batez bestekoa 48.8 urtetakoa izan da, gazteenak 40 urte izanik eta nagusienak 59. Horrez gain, talde honen batez besteko esperientzia 23.2 urtekoa izan da, gehien zuen irakasleak 35 urte izanik, eta gutxien zuenak 12 urte. Bestalde, adituen taldeari erreferentzia eginez, 2 aholkularik eta 3 PTK hartu dute parte elkarrizketa hauetan. Adituen talde honetan adina 27 eta 52 urte bitartekoa izan da, gazteenak 27 urte ditu eta nagusienak 52 urte, beraz, 35.8 urte izan da batez bestekoa. Esperientziari dagokionez, batez bestekoa 10.8 izan da, handiena 28 urte eta txikiena 2 urteko esperientzia izanik.

2.3. Prozedura

Lanaren helburua lortzeko elkarrizketen 12 galderak sortu ostean, elkarrizketarako baimena prestatu zen ere, non lanaren nondik-norakoak, elkarrizketak soilik helburu akademikoa zuela, anonimoa zela, datuak konfidentziasunez erabiliko zirela, parte hartzea boluntarioa zela eta zintzotasunez erantzutea eskertzen zela azaltzen zen (ikus 4. eranskina).

Elkarrizketaren galderak eta baimena sortu ostean, parte hartzaileekin kontaktatu zen, telefonoz edo zuzenean. Parte-hartzaileen aukeraketan irakasle eta aditu ezagunak egon ziren, AGHko ikasleak izandako profesionalak elkarrizketatzea bilatzen zelako. Hots, batzuk (2 irakasle eta 2 aditu) III Practicum burututako zentrotakoak izan ziren. Beste batzuen kasuan (2 irakasle eta 2 aditu) aurreko praktika aldietako irakasleak ziren, eta gainontzekoak profesional ezezagunak ziren, eta ezagunak ziren profesionalen aholkuz

edo gomendioz kontaktatu zen haiekin. Elkarrizketak bakarka egin ziren (ikus 5. eranskina) eta bakoitzak 30 minutuko iraupena izan zuen gutxi-gora behera. Kasu batzuetan telefonoz, eta beste batzuetan era zuzenean, elkarrizketarako eguna eta ordua zehaztu ostean, elkarrizketak martxoaren 18tik apirilaren 10erako tartean burutu ziren, elkarrizketatuen ordutegietara egokituz.

Elkarrizketaren transkripzioa egin ahal izateko grabatzeko ahozko baimena eskatu zen, eta batzuetan momentuan apunteak hartu ziren ere (elkarrizketatuaren baimenarekin) ondoren transkripzioa osatzeko asmoz.

Emaitzak aztertzeko erabilitako prozedura galderak gaika eta taldeka (Haur Hezkuntzako tutoreen taldea eta adituen taldea) banatzea izan da. Ondoren, galdera bakoitzean irakasleak emandako erantzunen informazioa hartu eta laburbildu da; adituen taldearekin gauza bera eginez.

3. Emaitzak

Aurretik esan bezala, elkarrizketa 3 gaitan banatu zen: *identifikazioa*, *prestakuntza* eta *eskolan ematen den trataera*. Beraz, emaitzen atala 3 azpiatal horietan antolatuko da ere.

3.1. Identifikazioa

Identifikazioaren blokean 5 galdera planteatu ziren. Lehenengoari dagokionez, *goiztiartasuna*, *talentua eta talentu aparteko terminoak ezberdintzearen galderan*, irakasle guztiek (5ek) terminoak ezberdinak direla jakin izan dute, baina ez dituzte haien arteko ñabardurak argi izan. Bosgarren elkarrizketatuak “badakit terminoak ezberdinak direla baina zerbait esaten badizut *dibagatzea* izango zen, beraz, nahiago dut ezer ez esatea ziur ez dakidalako” esan du. Horrez gain, bi irakaslek, *goiztiartasuna* zer den badakitela esan dute, baina “hitzak esaten duelako”. Beste bik ez dute terminoak ezberdintzen jakin, eta irakasle bakar batek jakin izan du termino hauen nondik norakoak, baina ez zehaztasunez. Adituen kasuan, berriz, denek (5ek) jakin izan dute termino hauek ezberdintzen; hau da, “*goiztiartasuna*, ezagutza batzuk bere adin kronologikoa baino lehenago barneratzen dituen. *Talentua*, arlo batean edo gehiagotan ona dena, eta *talentu apartekoa*, arlo guztietan ona eta orekatua dena” (zortzigarren elkarrizketatua).

Identifikazio goiztiarraren galderan, irakasle guztiak (5ak) ados egon dira goiztiartasuna garrantzitsua dela ideiarekin. Horietatik lau irakaslek umea 4-5 urterekin

identifikatu daitekeela adierazi dute, eta azkenak 3 urterekin egin daitekeela esan du. Adituen erantzunetan, ordea, batasuna egon da, denek aitortu dute identifikazio goiztiarra ezinbestekoa dela, eta baita 4-5 urterekin egin daitekeela. Beraz, elkarrizketatutako guztiek, bai adituek zein irakasleek, identifikazio goiztiarra Haur Hezkuntzan posible izateaz gain, ikasleen beharrak, interesak, gaitasunak, motibazioak... kontuan hartzeko eta esku-hartze egokia burutzeko garrantzitsua dela uste izan dute. Gainera honek, helduei ume horiek izan ditzaketen portaera eta jokabide bereziak ulertzeko lagundu diezaike. Seigarren elkarrizketatuaren erantzunak oso ondo laburbiltzen du aurretik aipatutakoa: “identifikazio goiztiarra oso garrantzitsua da, horrek planifikatzen duzun esku-hartzea hobeto bideratzen laguntzen dizulako. [...] Beraz, goiz identifikatzea umearentzat onuragarria izango da, bere beharrak identifikatuko direlako eta baita guri haurra hobetu ulertzen lagunduko digulako”.

Hirugarren galderan *ea identifikatzen jakingo luketen* galdetzean, erantzunak oso antzekoak izan dira. Irakasleen artean denek (5ek) baieztatu dute haur horri “zerbait gertatzen zaiola” jakingo luketela, baina ez zehatz mehatz zer. Hortaz, aholkulariari galdetuko ziotela aitortu dute. Gainera, irakasle batek identifikazioa ez dela soilik pertsona baten ardura aipatu du. Elkarrizketatutako adituen artean, aldiz, bakar batek jakingo luke identifikatzen, beste guztiek (4 adituk) zalantzak agertu dituzte, eta aitortu dute balitekeela zehatz-mehatz identifikatzen ez jakitea, baina ziurrenez haurrak aparteko gaitasunak zituela konturatuko lirakeela. Dena den, aditu batek esan du ikastetxeak ezin duela, bere kabuz, AGHko haurra identifikatu; ikastetxearen ardura informazioa biltzea litzatekeela Berritzegunera bidaltzeko. Beste batek, hamargarren elkarrizketatuak, haur batzuk identifikatu gabe geratzen direla aitortu du, hau da, “Berritzegunekoek ehuneko hori askoz handiagoa izan behar zela esan zuten, hortaz, batzuk identifikatu gabe geratu dira. Orduan, ez dakit AGHko hau bat identifikatzen jakingo nukeen”. Laburbilduz, elkarrizketatuen gehiengoak (irakasleak eta adituak barne, %90ak) AGHko haurrak gaitasun bereziak dituela ohartuko zela baina ez lukeela ziurtasunez zer gertatzen zaion jakingo baieztatu du.

AGHko ikasleen ezaugarriak zeintzuk diren ezagutzen duten galdetzean, argi gelditu da irakasle guztiek (5ek), gutxi gora-behera, ezaugarri orokorrak zeintzuk diren badakitela, bai esperientziaren eraginez bai haur batek AGHkoa dela susmatzen badute protokoloa kontsultatuko luketelako, baita aholkulariari galdetuko lioketelako ere. Hau da: “esperientziak ere jakintza puntu bat ematen dizu, orduan, hezkuntzan urte asko

daramatzazunean, nahiz eta zehatz-mehatz ezaugarriak ez jakin, badakizu haur hori berezia dela eta beste era batera ikasten duela” (bosgarren elkarrizketatua). Kontsultatuko lituzketen dokumentuen inguruan, lau irakaslek arreta goiztiarreko protokoloa aipatu dute, eta batek AGHko orientabideen dokumentua. Adituen artean, aldiz, batek ez zekizkien gaitasun handiko ikasleen ezaugarriak, baina AGHko haurren orientabideen dokumentuan begiratuko lukeela esan du; gainontzekoek ezaugarri orokorrak ezagutzen zituzten; hau da, “AGHko haurrek, gainontzeko haurrek bezala, haien artean ezberdinak dituzte; beraz, batzuetan, batek dituen ezaugarriak beste batek ez ditu. Baina, egia da, ezaugarri komun batzuk izan ahal dituztela, adibidez, ikasteko gogoia izan ohi dute, jarrera aktiboa erakusten dute gelako ekintzetan, jakin-min handia, memoria ona izan ohi dute [...]” (seigarren elkarrizketatua). Bai irakasleek zein adituek aipatu dituzten ezaugarri orokorrak hauek izan dira: hizkuntza eta abstrakzio maila ona, autonomia, jakin-min handia, interes eta motibazio ezberdinak, besteekiko harremanetan arazoak, jarrera aktiboa... Hala ere, haur hauek talde heterogeneoa osatzen dutenez, ezaugarriak ere aldatu daitezke (3 irakaslek eta 2 adituk esanda). Hortaz, elkarrizketatuen %90ak (adituak eta irakasleak barne) Adimen Gaitasun Handiko haurren ezaugarri orokorrak dakizki.

Identifikazioaren azken galderan, ea *AGHko haur bat ikasgelan izan duten* galdetzean, erantzunak nahiko ezberdinak izan dira. Irakasleen kasuan, batek ez du AGHko ikaslerik izan, bik (%40ak), ordea, bai, baina geroago jakin dute AGHko haurra zela, eta beste bik kasu bat edo bi identifikatu dituztela baieztatu dute. Horietako batek, laugarren elkarrizketatuak, adibidez, berak bere gelan goiz idazten hasi izanagatik identifikatutako AGHko ikasle bat gogoratu du “orain, nagusia izanda jakin dut idazten jarraitzen duela, eta oraindik ez da idazle famatua baina bere lanak egin ditu”. Bestalde, adituen artean bik esan dute haiek ez dutela AGHko kasurik bideratu, beste bik AGHko ikaslea izan dutela baieztatu dute, baina soilik materiala prestatu dutela, eta batek kasu ezberdinak izan dituela esan du. Azken honi erreferentzia eginez, “aparteko materiala dugu gaiak sakontasunez gehiagorekin landu ahal izateko; baina gertatzen dena da berak ez duela nahi aparteko lan horiek egitea, hau da, besteek egiten dutena egin nahi du” (bederatzigarren elkarrizketatua). Beraz, elkarrizketatu guztien erantzunak kontuan izanda, %70ak (zazpik) bere hezkuntza ibilbidean AGHko haurren bat izan duela aitortu du.

3.2. Prestakuntza

Jasotako prestakuntzari dagokionez, irakasleen gehiengoak, lauk (%80ak), gaitasun handiko haurren inguruan prestakuntzarik jaso ez duela esan du, beste batek formakuntza bakarra jaso duela esan du (ez du zehaztu). Hala ere, denek formakuntza gehiago behar dela baieztatu dute; horietatik hiruk arreta batez ere esku-hartzean jarri beharko litzatekeela adierazi dute, eta gainontzekoek (2 irakaslek), arlo guztietan (identifikazioan, esku-hartzean, metodologian...) jaso beharko litzatekeela esan dute; “hots, nik ezagutu ditudanak, haien artean ezberdinak ziren, beraz, haiengan heltzeko modua ere ezberdina da. Orduan, horretan gero eta gehiago baldin badakigu erraztasun handiagorekin esku-hartu dezakegu” (laugarren elkarrizketatua). Adituen artean, berriz, ez dago hainbeste batasunik; zehatzago esanda, %60ak (PT guztiek) prestakuntzarik ez dutela jaso esan dute, eta aholkulari guztiek (bik) prestakuntza jasotzen ari direla aitortu dute. Dena den, denek arlo guztietan prestakuntza gehiago behar dela esan dute. “Prestakuntza... ba... ez dugu prestakuntzarik jasotzen, beraz, zaila da erantzun egokia ematea [...] arlo guztietan formakuntza jaso beharko genuke” (seigarren elkarrizketatua). Aipatzekoa da hiru adituk esan dutela formakuntza Berritzeguneak, Prest Garak, ikastetxeak... ematen dituela, baina soilik eskolan AGHko ikasleren bat egonda. Hala ere, “behin guraso batzuk esan ziguten Aupatuz elkartean hitzaldiak ematen zituztela eta nahi bagenuen haiek hitzaldiren bat ematera etorriko zirela” (zazpigarren elkarrizketatua). Prestakuntzari dagokionez, beraz, elkarrizketatu guztiek, irakasleek zein adituek, prestakuntza gehiago behar dela esaten dute, eta soilik aholkulariek horren inguruko prestakuntza jaso dutela.

3.3. Eskolan ematen den trataera

Bloke honetan 6 galdera ezberdin planteatu dira. Atalaren lehenengo galderari dagokionez, *ea eskolan nola detektatzen diren AGHko ikasleak*, irakasle guztiek (5ek) baieztatu dute normalean tutorea izaten dela zerbait nabaritzen duena. Beraz, behin tutoreak zerbait somatu, hark gainontzeko irakasleei komentatzen die ikusitakoa; ondoren, tutoreak aholkulariari bere kezka azaltzen dio, eta aholkulariak irakasleari eskala batzuk pasatzen dizkio gelan haurraren behaketa egiteko. Horrez gain, aholkularia gelara sartzen da haur hori behatzera. Behaketa egin ostean, tutorea aholkulariarekin biltzen da informazioa partekatzeko, eta aholkulariak baloratuko du Berritzeguneari egoeraren berri emango dion edo ez. Egoera bideratzea erabakitzen

badu, Berritzeguneko AGHko arduraduna eskolara joango da eta ume horri froga batzuk pasatuko dizkio, geroago emaitzak familiarekin partekatzeko eta erabakiak hartzeko. Azaldutako prozesu honez gain, elkarrizketatutako irakasle bakar batek soilik kanpoko zerbitzuak aipatu ditu, hau da “azken finean gertatzen dena bada bakoitzak bere kabuz kanpoko zerbitzuetara joaten direla [...], ikastetxearen barruan prozesua oso luzea delako, eta bertan balorazioa egiten diete” (bigarren elkarrizketatua). Adituek emandako erantzunetan batasuna egon da ere. Denek, irakasleak aipatu dutenaz gain, gurasoek ebaluazio psikopedagogikoa sinatu behar dutela esan dute, baita familiak izan daitezkeela haurra identifikatzen duten lehenak. Hortaz, ziurtasunez esan daiteke elkarrizketatutako profesionalek, adituek zein irakasleek, argi dutela ze pausu jarraitu behar diren detekzioa egiteko.

Behin AGHko haurra dela jakinda, *ume hauekin nola esku-hartu daitezkeen* jakin behar da. Galdera honi dagokionez, irakasle guztiek (5ek) ikasle guztientzako onuragarria den metodologia bat jarraitu behar dela adierazi dute. Hau da, umeen interesak, beharrak, motibazioak, jakin-mina... kontuan hartzen duen metodologia erabili behar dela: “funtsezkoa da gu adi egotea haien beharrak zeintzuk diren detektatzeko. Hau da, ikustea nola sentitzen diren edo zer nolako transferentziak egiten dituzten, ikasten dutena nola erabiltzen duten, ia autonomia duten, ia esku-hartze konkretu baten zain dauden...” (laugarren elkarrizketatua). Beraz, irakasle guztiek argi dute AGHko haurrei eta gainontzeko haurrei haien gaitasunak garatzeko espazio eta denbora malgua eskaini behar zaiela. Hala ere, bakoitzak aukera bat edo bat baino gehiago eman du. Adibidez, hiru irakaslek *proiektuka* lan egitea egoki ikusi dute haurren erritmoa errespetatzen delako, bik *gela irekien metodologia* erabiltzea proposatu dute, hau da, zirkulazioa libreko espazio bat zeinetan haurrak libreki mugitu daitezkeen gela ezberdinetatik haien interesen, beharren, motibazioen... arabera. Horrez gain, batek *adin ezberdinetako haurrak elkarrekin* lan egitea aukera ona izango litzatekeela uste du; haren ustetan “harreman naturalak sustatuko ziren eta txikia bada, bera baino nagusiagoak diren umeekin harremandu daiteke [...]. Horrez gain, txikiei azaldu ahal die gauzak beste era batean, edota irakaslearekin batera beste ikasleei lagundu” (bosgarren elkarrizketatua). Adituen artean denek (5ek) aukeratzen den metodologia haurren beharretara eta gaitasunetara egokitua egon behar dela uste dute, ume hauek aktibo egotea garrantzitsua delako. Kasu honetan ere, aditu bakoitzak estrategia bat baino gehiago aipatu ditu. Batek *edukiak sakonago*, baina ez gehiago (kopuru aldetik), landu behar dituztela uste du. Lau

adituk *proiektuak* eta *talde eragileak* aukera onak direla aitortu dute, hiru *aditu kurtsoz* iragotzearen alde daude (baldintzak egokiak badira) eta lauk *Curriculum* *aberastea* proposatu dute; adibidez *pentsateka*. Hau da, gelaren atzeko aldean egon ohi den gune bat, zeinetan ikasleek material osagarria duten gaitasun ezberdinak lantzeko, eta egiten dutenaz erregistro bat eraman beharko duten. Hortaz, orokorrean esan daiteke irakasleen eta adituen artean metodologia edo estrategia ezberdinak proposatu arren, denak ados daudela metodologia haurren beharretara, gaitasunetara, interesetara... egokitu behar dela. “Haur Hezkuntzan, behintzat, pentsatzen duguna da: berak eskatzen duena eman behar diogula, hau da, berak behar dituen erramientak ematea. Hori da egiten duguna, ez daukagu plangintza zehatz bat” (bigarren elkarrizketatua). Hau da, ados daude ikasle hauek haien gaitasun handiagoak direla eta, ahalegin-maila handiagoa eskatzen dieten jarduerak behar dituztela, eta horiek, metodologia eta estrategia ezberdinen bidez eskaini daitezkeela. Beraz, “Haur Hezkuntzan dauden bitartean, ni ausartzen naiz esatera, haur hauen beharrak *nahiko* betetzen direla” (laugarren elkarrizketatua).

Elkarrizketaren bederatzigarren galderaren bitartez jakin nahi izan da *ea nork esku-hartzen duen* ikasle hauekin. Irakasle guztiek esku-hartzean pertsona askok parte hartzen dutela esan dute. Hain zuzen ere, haurraren tutoreak, beste irakasleek, aholkulariak, Berritzeguneak eta familiak esku-hartzen dutela aipatu dute. Adituen artean hiruk (60%ak) elkarrizketatutako irakasleen erantzun bera ematen dute. Beste biek, aldiz, PTaren figurak esku-hartzen duela aipatu dute ere, baina soilik materiala prestatzeko. Beraz, idealena irakasle guztiek parte hartzea izango litzateke baina 5 adituk hori ez dela gertatzen aitortu dute; hau da, “uste dut, kasu honetan, irakasle guztiek parte-hartu behar zutela, azkenean ikasle hori, ez da soilik tutore horrena baizik eta ikastetxe osoko ikaslea da; beraz, denon ardura izan beharko zen. Baina errealitatea ez da horrela, tutoreak zama asko darama ikaslearekin” (zortzigarren elkarrizketatua).

Ikastetxearen eta familiaren elkarlanaren galderan, denek (adituak eta irakasleak), eskolaren eta familien arteko elkarlana ezinbestekoa dela baieztatu dute. Are gehiago, guztiek gaineratu dute bi noranzko informazioa egotea garrantzitsua dela, bi aldeetatik detektatu daitekeelako, familiak ikastetxeak detektatu ezin dezakeen seinaleak antzeman ahal dituelako. Hala ere, bi adituk aipatu dute batzuetan familiekin lan egitea zaila izan daitekeela, familiak jartzen duen exigentzia maila oso altua delako. Hortaz, laugarren elkarrizketatuak aipatu bezala “famihiarekin batera aritu behar gara bai haurra bai gurasoak ezberdintasun hori onartzeko, umea ulertua sentitu behar delako; hortaz, gure

esku-hartzean hori kontuan hartu behar dugu, haurren interesak eta beharrak kontuan hartzeko”.

Hezkuntza-laguntza berezia behar duten ikasleen artean ea guztiei trataera berdina ematen zaien galdetzean, aditu eta irakasleen taldeek erantzun berdina eman dute; guztiek (10 profesionalak) AGHko haurrei ez zaiela arreta berdina ematen baieztatu dute: “ez zaie trataera berdina ematen, hau da, ikastetxeetan dauden errekursoak oso eskasak dira eta hauek Hezkuntza Behar Bereziak edo ikasteko zailtasunak dituzten ikasleentzat bideratzen dira” (seigarren elkarrizketatua). Horrela, eskolan dauden baliabide gutxi horiekin moldatzen saiatu behar dira. “Egia da zerrendetan sartu dezakezula, baina ez dauka PT laguntzarik, orduan, eskolako barne antolaketa egin behar da” (hamargarren elkarrizketatua). Hala ere, zortzik (3 irakasle eta 5 aditu) positibotzat hartu dute azken urteetan, gai honi buruz hitz egiten hasi dela; zazpigarren elkarrizketatuak esaten duen moduan “orain dela gutxi konturatu gara haiek ere arreta behar dutela eta aurrera atera behar ditugula, hau da, gure laguntza behar dutela”.

Azken galderari dagokionez, ea *AGHko ikasleei ematen zaien erantzuna nola hobetu daitekeen* galdetzean, ez da batasunik egon, hala ere, gehien errepikatu den erantzuna (3 irakasle eta 3 adituk) formakuntza gehiago behar dela izan da: “AGHko haurrei ematen zaien trataera hobetzeko unibertsitatean garatu beharreko gaia izan beharko litzateke. Gero, eskoletan, eskala betetzera ez mugatzeko, izan ere, nik uste dut prozesu horretan hutsune asko daudela eta hutsune horiek umea markatu ahal dutela” (laugarren elkarrizketatua).

Emaitzen atalarekin bukatzeko, elkarrizketen bidez jasotako erantzun guztien laburpen orokorra, beraz, ondorengo litzateke:

Identifikazioa: irakasleek goiztiartasuna, talentua eta talentu aparteko terminoen inguruko ideia orokorra dute, nahiz eta horien artean argi ez ezberdindu. Adituek, berriz, badakite termino horien artean ezberdintzen. Horrez gain, denen ustez identifikazio goiztiarra egitea funtsezkoa da, eta gainera, 4-5 urterekin identifikatu daitekeela baieztatu dute. Orokorrean, bai irakasle zein aditu gehienek haur hauek gelan izatekotan aparteko gaitasunak dituztela nabaritutako luketela kontsideratu dute, nahiz eta haurrak zehatz-mehatz zer duen jakin ez. Dena den, AGH duten haurren ezaugarri orokorrak aipatzeko gai izan dira.

Prestakuntza: prestakuntza arloan, bai irakasle zein aditu guztiak, ados daude formakuntza gehiago beharko luketela. Izan ere, 7 pertsonak (4 irakaslek eta 3 adituk) ez dutela formakuntzarik jaso aitortu dute.

Eskolan ematen den trataera: AGHko haur bat detektatzeko denek pausu berdinak jarraitzen dituztela aitortu dute, eta baita erabiltzen den metodologia haurren beharretara, gaitasunetara... egokitua egon behar dela (proiektuak, gela irekiak, Curriculum aberastea...). Ildo beretik, eskola eta familia elkarlanean aritzea ezinbesteko baldintza dela esan dute, hala ere, irakasle zein aditu guztiek hezkuntzalaguntza behar duten ikasle guztiei ez zaiela arreta berdina eskaintzen uste dute.

4. Ondorioak

Lan honen helburua irakasle eta aditu talde bati AGHko haurren identifikazio eta laguntzaren inguruan zer dakien eta zein iritzi duen aztertzea izan da. AGH duen haurrari bere garapen prozesuan behar duen laguntza emateko, lehenik eta behin AGH zer den argi izatea ezinbestekoa da. Baina Eusko Jaurlaritzak (2013) dioen moduan, Adimen Gaitasun Handiari buruz hitz egiten denean, batzuetan, zaila da, batez ere haurtzaroan, honen inguruan dauden kontzeptuak ezberdintzea. Hori bera ikusteko aukera egon da GRAL honetarako elkarrizketatu diren profesionalen erantzunetan. Izan ere, elkarrizketatutako irakasleek argi dute *goiztiartasuna*, *talentua* eta *talentu aparteko* terminoak ezberdinak direla, baina aldi berean onartu dute ez dakizkitela ezberdintzen. Elkarrizketatutako adituek, aldiz, terminoak hobeto ezberdintzen dakitela esan daiteke. Are gehiago, lan honetarako elkarrizketatutako adituek emandako definizioek bat egin dute beste adituek aurretik eskainitakoekin; konkretuki: *talentu apartekoak*, arlo guztietan ona dena (Romagosa, 2013); *talentua*, arlo batean gainontzekoetan baino trebetasun maila altuagoa duen pertsona (Sastre eta Acereda, 1998) eta *goiztiartasuna*, norbere adin kronologikoari baino altuagoak diren ezagutzak berenganatzen duena, hau da, gaitasunak goizago eskuratzen dituen (Feenstra 2004; in Etxebarria, 2018).

Bestalde, lan honetan elkarrizketatutako bai irakasleek zein adituek identifikazio goiztiarra garrantzitsua dela baieztatu dute, era honetan aurretik zenbait autoreek esandakoarekin bat etorritik (Fanjac euskadi eta Aupatuz, d.g.; Fernández eta Sánchez, 2010; Romagosa, 2013; Alonso, Rezulli eta Benito, 2003). Gehiago zehaztuz gero, Fernándezek eta Sánchezek (2010) Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzako lehenengo mailetara doan tartea ebaluatzeko unerik egokiena dela uste dute. Adin hau izan da, era

berean, elkarrizketatuek aipatu dutena ia kasu denetan. Hau da, Haur Hezkuntzako etaparen amaieran (4-5 urterekin) identifikatzen has daitekeela adierazi dute. Elkarrizketatutako profesionalek identifikazio goiztiar hau oso garrantzitsua dela aipatu dute, izan ere, honek AGHko ikasleen portaera zehatz batzuk ulertzen lagundu dezake, Fanjac euskadi eta Aupatuz (d.g.) aurretik adierazi izan duten bezala. Era berean, ikasleen beharrak interesak, gaitasunak... kontuan hartzea eta esku-hartze egokia burutzea (Romagosa, 2013) ahalbidetuko luke.

Elkarrizketatuek esaten duten bezala, AGHko haurren artean, gainontzeko haurren artean bezala, heterogeneotasun handia dago (CEAPA, 2013; Etxebarria, 2017); baina egia da, haur hauek ezaugarri orokor batzuk dituztela ere, hala nola, Eusko Jaurlaritzak (2013), Aretxagak (2017) eta elkarrizketatuek aipatzen dutenez, jakin-min handia, interes eta kezka zabalak, berezko motibazioa, hizkuntzaren erabilera zabalak...

Esku-hartzeari dagokionez, Eusko Jaurlaritzak (2013) eta Baenak (2017) dioten bezala, tutoreak, gainontzeko irakasleek, familiak eta kanpoko eragileek AGHko ikasleekin esku-hartu behar dute, eta iritzi berekoak izan dira lan honetan elkarrizketatutako irakasleek zein adituek. Horrez gain, Eusko Jaurlaritzak (2013) eta elkarrizketatuek aipatu duten bezala, eskoletan jarraitzen den prozedura, normalean, ikasleekin gertuen dauden pertsonengandik dator. Hau da, tutore edo familiengandik. Horrela, normalean tutoreak edo familiak behin identifikatuta, tutoreak gainontzeko eragileei esaten die eta ondoren tutorea aholkulariarekin harremanetan jartzen da egoeraren berri emateko. Hortaz, behaketa eta eskala ezberdin pasa ostean, ikastetxeko aholkulariak beharrezkoa ikusten badu, Berritzeguneko aholkulariarekin kontaktuan jarriko da honek ebaluazio psikopedagogikoa (ebaluazio psikopedagogikoa soilik adituek aipatu dute) egiteko. Hala ere, ebaluazio hori egin ahal izateko familiaren onespina ezinbestekoa izango da. Beraz, prozesu osoan zehar familiaren eta ikastetxearen elkarlana funtsezkoa da. Hau da, elkarrizketatuek esan duten moduan, eta Eusko Jaurlaritzarekin (1995) bat etorritz, familiaren eta eskolaren arteko koordinazioa eta lankidetzaren ezinbestekoa da haur hauei erantzun integral bat eman ahal izateko. Are gehiago, Haur Hezkuntzan bereziki garrantzitsua da bi noranzko informazioa egotea, batez ere, eta elkarrizketatuek esan duten moduan, familiak ikastetxeak antzematen ez dituen seinaleak detektatu dezakeelako (Gómez eta Mir, 2001).

Bestalde, gelako esku-hartzeari dagokionez, Gómezek eta Mirek (2011) ikasle bakoitzaren erritmorik egokitzen diren estrategiak erabili behar direla aipatzen dute.

Horrekin elkarrizketatuak bat datoz, hots, haien ustez, haur guztientzako onuragarria den metodologia aukeratu behar da. Gainera, Herrerak et al. (2017) ikasgelako-txokoen metodologia proposatzen dute aipatutako alderdiak errespetatzen dituelako.

Horrez gain, Gómezek eta Mirek (2011) espazio eta denbora malguak ezartzea ezinbestekoa dela aipatzen dute, elkarrizketatutako profesionalek egiten duten bezala. Ildo beretik, elkarrizketatuek, Gómezek eta Mirek (2011), eta Sarcedak et al. (2015) esaten duten bezala, proiektuen bidezko ikasketa tresna baliagarritzat dute, metodologia honen bidez gaiak sakontasun ezberdinarekin landu daitezkeelako. Bestalde, elkarrizketatutako irakasleek zein adituek metodologia ezberdinak aipatu dituzte elkarrizketan zehar; adibidez, talde elkarreragileak eta Curriculuma aberastea; bi estrategia mota hauek Eusko Jaurlaritzak (2013) ere proposatutakoak. Dena den, elkarrizketatuek aipatu duten moduan, beste estrategia batzuk egokiak izan daitezke haur hauen onurarako ere; esate baterako, gela irekiak eta adin ezberdinetako haurrak elkarrekin lan egitea.

Bestalde, hezkuntza-laguntza berezia behar duten ikasleen artean elkarrizketatuek behar berezi guztiei ez zaiela arreta berdina eskaintzen aitortu dute, hau da, Romagosak (2013) baieztatzen duen moduan: askotan eskolaren arreta adimena defizita edo zailtasunak dituzten haurren kokatzen da. Hortaz, argi dago baliabideen banaketa ez dela orekatua. Beraz, egile honek irakasleen formakuntza ezinbestekoa dela esaten du, baina elkarrizketatuek dioten moduan, haiek ez dute haien burua prestatuta ikusten.

Ondorioz, AGHko ikasle hauek identifikatu eta hezkuntza berezi eta egokitu bat jaso beharko lukete. Baina askotan identifikatu gabe gelditzen dira eta horrek ondorio negatiboak izan ditzake haien garapen akademiko, kognitibo zein pertsonalean.

Según el Ministerio de Educación, en España hay 27.133 alumnos de altas capacidades (curso 2016-17). Esta cifra supone solo el 0,33% del total de alumnos matriculados, muy alejada del porcentaje de alumnos de altas capacidades estimado por los estudios más recientes (10%). Esto significa que la gran mayoría de estos alumnos sigue, por tanto, sin identificar ni atender (AEST, 2019).

Hortaz, elkarrizketatuek esan dutenarekin bat, irakasle guztiek ez dute argi ume hauek nola identifikatu behar dituzten, eta honek azaldu dezake zergatik haien bizitza profesionalean zehar AGHko izan dituzten haurren ehunekoa hain baxua izan den. Izan ere elkarrizketatutako bi irakasleek AGH haurrak haien gelan izan ostean, hau da, dagoeneko LHn zeudenean, identifikatu zirela onartu dute.

Laburbilduz, lan honen helburua irakasle eta aditu talde bati AGHko haurren identifikazio eta laguntzaren inguruan zer dakien eta zein iritzi duen aztertzea izan da; horretarako, egindako elkarrizketen erantzunak jaso dira, zeintzuk bateratasun handia agertu duten. Hala ere, aipatzekoa da elkarrizketatuak, orokorrean, esperientzia handikoak izan direla, eta baliteke, horrek, erantzunak eta hauen bateratasuna baldintzatu izana. Beraz, ondo legoke jakitea ea esperientzia gutxiagoko irakasleek informazio bera, eskolan jarraitu beharreko pausuak... ezagutuko lituzketen ala ez. Oraingo elkarrizketatuekin ikusi izan denez, orokorrean, irakasleek AGHko ikaslea identifikatzeko gai izango liriteke, nahiz eta zehazki ez jakin zer duen. Hala ere, oraindik lan handia gelditzen da formakuntza eskaintzeko. Edonola, badirudi gaiaren inguruan gero eta kontzientzia handiagoa dagoela (elkarrizketatu batzuen ustez), eta hori garrantzitsua da haur hauei, alderdi akademiko zein pertsonalean, behar duten laguntza emateko, hori baita gaur egun hezkuntzan dagoen erronka: ikasle guztiak bere osotasunean garatzen laguntzea.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- AEST. (2019). *Altas capacidades*. Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos. [2019/05/06] <http://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Acereda, Amparo (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, Juan, Rezulli, Joseph eta Benito, Yolanda. (2003). *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Aretxaga, Lorea (2017). *Adimen gaitasun handiko ikasleak*. Berritzegune Nagusia. [2019/01/03] <https://www.berrigasteiz.com/resultados.php?keyword=agh>
- Aupatuz (2013). Adimen gaitasun handiko neska-mutilei hazten laguntzea (I). *Aupatuz Buletina*, 5. ikasturteko 1. alea [2019/01/04]. <http://www.aupatuz.org/wp-content/uploads/2015/10/BULETINA-Adimen-gaitasun-handiko-neska-mutilei-hazten-laguntzea-I.pdf>
- Baena, M^a José (2017). Detección y diagnóstico. In Manuel Dorado (koord.). *Altas capacidades intelectuales: guía práctica de atención al alumnado* (47-63 orr.). Madrid: Altaria.
- Benito, Yolanda (2010). *Superdotación intelectual: conceptualización, identificación temprana. Pautas de identificación para padres, pediatras y profesores*. Centro Huerta del Rey [2019/01/04]. https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/archivos/Conceptualizacion_Ceuta_2010.pdf

- Cordero, María del Carmen (2017). Las características del alumnado con altas capacidades intelectuales. In Manuel Dorado (koord.). *Altas capacidades intelectuales: guía práctica de atención al alumnado* (19-42 orr.). Madrid: Altaria.
- Díaz, Laura, Torruco, Uri, Martínez, Mildred eta Varela, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Etxebarria, Izaskun (2018). *Izena duena da. Adimen gaitasun handikoak*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Eusko Jaurlaritzza (1995). *La educacion del alumnado con altas capacidades*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritzza (2013). *Hezkuntza orientabideak. Adimen gaitasun handiko ikasleak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Fanjac Euskadi eta Aupatuz. (d. g.). *Niños/as con altas capacidades en el aula*. Guía informativa. <http://www.aupatuz.org/wp-content/uploads/2015/10/guia12.pdf>
- Fernández, M^a Teresa eta Sánchez, M^a Teresa (2010). *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. Sevilla: MAD, S.L.
- García-Ron, Adrián eta Sierra-Vázquez, José. (2011). Hablemos de niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72.
- Gómez, M^a Teresa eta Mir, Victoria (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Herrera, Ana, Jimenéz, Elisa María eta Dorado, Manuel. (2017). Respuesta desde el sistema educativo y propuesta de actividades. In M. Dorado (koord.). *Altas capacidades intelectuales: guía práctica de atención al alumnado* (pp. 87-132). Madrid: Altaria.
- Junta de Andalucía. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Andalucía: Cúbica Multimedia, S.L.
- Ministerio de Educación y Ciencia. MEC (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Romagosa, Montserrat (2013). *Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades*. Málaga: Aljibe.
- Sarceda, M^a Carmen, Seijas, Silvia María, Fernández, Vanesa eta Fouce, Denís (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Reladei*, 4, 159-173.

Sastre, Sylvia eta Acedera Amparo. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 3 -25.