

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco    Euskal Herriko Unibertsitatea

Doktorego-tesia

Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAKUNTZA UNIBERTSITATEAN.

USTEAK ETA JARRERAK, ETA AUTOKONTZEPTUAREN AZTERKETA.

**Egilea:** Neritzel Albisua Kaperotxipi

**Zuzendaria:** Luis Mari Zulaika

**Saila:** Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila

Gasteiz, 2016ko abendua

(c)2017 NERITZEL ALBISUA KAPEROTXIPI



# ***ESKERRAK***

---



Zuretzat amama



Nire eskerrik beroena eman nahi diet, modu batean edo bestean lan hau aurrera eramaten lagundu didaten pertsona guztiei, beraien laguntzarik gabe tesi honek seguruenik ez zuelako argia ikusiko.

Lehenik eta behin, Euskal Herriko Unibertsitateko Jarduera Fisikoa eta Kirolen Fakultateari, baita Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateari eta Fakultatea osatzen duten guztiei eta Athlon Kooperatiba Elkarteari, beraien sostengu eta laguntzarik gabe prozesu hau ez zelako berdina izango.

Doktorego tesi honetako zuzendariari, Luix Mari Zulaikari eskerrak eman behar dizkiot izan duen pazientzia eta jarrera irekiagatik. Bidean izandako gorabeheretan ideiak argitzen laguntzeagatik. Zure zintzotasuna beti izango dut gogoan.

Ikerketa honetako laginari ere eskerrak eman nahiko nizkioke eskainitako prestutasunagatik. Baita ere galdetegien balidazio prozesuan parte hartutako ikastetxeei: Aranzadi Ikastola, Arizmendi Ikastola, San Jose Jesuitak Durangoko ikastetxea, Gasteizko San Prudentzio ikastetxeari eta Ibaizabal ikastolari nire eskerrik beroenak.

Huheziko Heziketa Fisikoko ibilbideko irakasle diren Izaskun eta Olatzi, emandako aholku, animo eta sostenguagatik. Athloneko idazkariei, Judith, Maddalen eta Itziarri, benetan tesi batek suposatzen dituen buruahuste logistiko, bisual eta existentzialetan laguntza emateagatik.

Mila esker denbora honetan bizitza alaitu didaten lagunei, eta batez ere Nerea, Andu eta Iratiri. Nirekin hitz egiteko, barre egiteko eta amesteko tartea hartzeagatik. Baita nitaz gogoratu eta bizikleta gainean haizea hartuz lan honen zama arintzen lagundu didan lagunari. Eskerrik asko Maitun.

Eskerrik asko Iñakiri, zu ohartu ez arren nire uste, jarrera eta autokontzeptuaren hausnarketak abiatu eta gidatzen laguntzeagatik. Nire bizitzak hutsunea izango luke zure laguntzarik gabe.

Azkenik, eskerrak eman nahi dizkiet egunero-egunero ondoan izan ditudan familiako kideei. Modu berezian aipatu nahi ditut ama, aita, izeba eta Andoni. Bihotz-bihotzez mila-mila esker. Nire buruarengan nik baino gehiago sinesteagatik eta izan duzuen pazientzia eta enpatiagatik. Modu berean eman didazuen "nire espazioa" errespetatzeagatik.





*AURKIBIDEA*

---



<b>ESKERRAK</b> .....	3
<b>AURKIBIDEA</b> .....	9
<b>SARRERA</b> .....	23
1. SARRERA.....	25
1.1 Usteak, jarrerak eta autokontzeptua.....	26
1.2. Irakasleen formazio prozesua aztertzeko proposamena.....	27
1.2.1 Ikaste-irakaste prozesua, hezkuntza, eta Gorputz Hezkuntza arloaren gainerako usteak .....	28
1.2.2. Irakaslea, ikaslea eta autokontzeptua.....	29
1.2.2.1. Norbanakoarekiko usteak.....	30
1.2.3. Ikasleen usteen aldaketa .....	31
1.3. Tesiaren ikerketa ildoak .....	33
<b>MARKO TEORIKOA</b> .....	36
<b>-GORPUTZ HEZKUNTZA-</b> .....	38
2. GORPUTZ HEZKUNTZAREN MARKOA ERATUZ.....	40
2.1. Gorputz Hezkuntzaren kontzeptualizazioa.....	40
2.2. Gorputz Hezkuntzaren bilakaera historikoa.....	41
2.2.1. Historiaurrean .....	41
2.2.2. Antzinatea.....	42
2.2.3. Gorputz Hezkuntza Grezian .....	42
2.2.4. Gorputz Hezkuntza Erroman.....	43
2.2.5. Erdi Aroan.....	43
2.2.6. Aro Modernoan.....	44
2.2.6.1. Berpizkundea edo Errenazimendua (XVI. mendetik XVIII. mendera) .....	44
2.2.6.2. XVIII. Mendea .....	45
2.2.6.3. XIX. Mendea .....	46
2.2.7. XX. Mendea .....	47
2.2.8. 1940tik gure egunetara datorren garaia .....	52
2.3. Gorputza eta arimaren kontzeptualizazioa historian zehar .....	56
2.4. Gorputz Hezkuntza postmodernismo garaian.....	60
2.4.1. Ezagutza eta ikerketak postmodernismo garaian .....	60
2.4.2. Ikuspegi postmodernismoa eta Gorputz Hezkuntza.....	61

2.5.	Gorputz Hezkuntzaren testuinguru konplexua .....	61
2.5.1.	Errealitatea ezagutuz eta norbanakoa azpimarratuz .....	61
2.5.2.	Gizartearen izaera aldakorra .....	63
2.5.3.	Lan-testuinguru aldakorra .....	64
2.5.4.	Eskolaren izaera aldakorra .....	64
2.5.5.	Aldaketak goi-mailako hezkuntzan .....	67
2.5.6.	Giza mugimenduaren zientzia.....	68
2.5.7.	Gorputza produktu gisa.....	68
2.5.8.	Ariketa fisikoa eta gizartea.....	69
2.5.9.	Kirola metafora gisa .....	70
2.5.9.1.	Kirolaren eragina .....	70
2.5.9.2.	Kirolaren garrantzia.....	71
2.6.	Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena .....	76
2.6.1.	Fisikoaren kultura .....	76
2.6.2.	Jakintzaren transferentzia .....	77
2.6.3.	Bikaintasunaren eta trebetasunen estandarrak .....	78
2.6.4.	Kulturaren transmisioa, birsorkuntza eta berrikuntza.....	78
	<i>-GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAKUNTZA-</i> .....	80
3.	GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN HASIERAKO FORMAKUNTZA.....	82
4.	ORIENTAZIO TEORIKOAK GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN PRESTAKUNTZAN.....	83
4.1.	Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen orientazio teorikoak	83
4.1.1.	Tradizioan/trebetasunetan oinarritutako orientazioa.....	84
4.1.2.	Portaeran oinarritutako orientazioa .....	84
4.1.3.	Pertsonan oinarritutako orientazioa.....	85
4.1.4.	Orientazio kritikoa .....	86
4.1.5.	Orientazio akademikoa .....	86
4.1.6.	Gogoeta: orientazio berria edo azpi-kategoria bat?.....	88
4.2.	Gorputz Hezkuntza ereduak laburtu nahian.....	89
4.2.1.	Gorputz Hezkuntzaren ikerketetako paradigmaren eragina Gorputz Hezkuntzaren ikuskeran .....	90
4.2.1.1.	<i>Ikuspuntu positibista</i> .....	93
4.2.1.2.	<i>Interpretaziozko paradigma</i> .....	94

4.2.1.3.	<i>Paradigma kritikoa</i> .....	94
4.2.2.	Gorputz Hezkuntzaren diskurtsoek duten eragina curriculumean....	96
4.2.2.1.	<i>Helburuetara bideratutako curriculuma</i> .....	96
4.2.2.2.	<i>Proiektu-prozesura bideratutako curriculuma</i> .....	98
4.2.3.	Gorputz Hezkuntzako diskurtsoek duten eragina formazioan.....	99
4.2.3.1.	Gorputz Hezkuntzako irakasle ereduak .....	101
4.2.3.2.	Irakasleen kompetentzia-profila: Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntza proposamena .....	102
4.2.3.3.	<i>Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako irakasleen kompetentziak</i> 107	
4.2.3.3.1.	Gorputz Hezkuntzako irakasleen kompetentziak.....	108
4.3.	Gorputz Hezkuntzako irakasleen sozializazio profesionala.....	118
4.3.1.	Irakasleak eta irakaskuntza ulertzeko moduak .....	118
4.3.2.	Gorputz Hezkuntzako irakasleak eta horien figurazioak: dimentsio pertsonala.....	121
4.3.2.1.	Gorputz Hezkuntzako irakasleen biografiak eta kirol-nortasunak.....	121
4.3.2.2.	Sozializazio profesionala: irakasleen prestakuntza .....	123
	<b>-IRAKASLE HASIBERRIEN USTEAK-</b> .....	<b>126</b>
5.	IRAKASLE HASIBERRIEN USTEAK.....	128
5.1.	Sarrera.....	128
5.2.	Usteen definizioa .....	132
5.2.1.	Usteen definizio orokorrak .....	132
5.2.2.	Irakasleek dituzten usteen esanahi desberdinak .....	133
5.2.3.	Definizio bateratua bilatuz.....	134
5.3.	Usteen kontzeptualizazioa .....	136
5.4.	Usteak eta ezagutzak .....	140
5.4.1.	Ezagutza eta usteen eragina .....	144
6.	IRAKASLE HASIBERRIEN ERREALITEA .....	147
6.1.	Usteak Rokeach eta Zabalaren teoriatik azalduta.....	148
6.2.	Usteen gaineko ikerketak hezkuntzatik abiatuta.....	150
7.	GORPUTZ HEZKUNTZAREN USTEAK AZTERTU DITUZTEN IKERKETAK.....	153
7.1.	Usteak faktore desberdinekin lotuz .....	160
7.1.1.	Usteak, teoria inplizituak eta jarrerak .....	160

<b>-JARRERAK-</b> .....	<b>164</b>
8. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK.....	166
8.1. Jarreraren definizioak.....	167
8.1.1. Jarreraren osagaiak eta ezaugarriak.....	169
9. JARREREN DETERMINATZAILEAK, OSAGIAK ETA FUNTZIOAK.....	173
10. JARREREI BURUZKO TEORIAK.....	182
11. EKINTZA ARRAZOITUAREN TEORIA.....	185
12. IRAKASLEEN JARRERAK.....	188
12.1. LABURPENA.....	192
<b>-AUTOKONTZEPTUA-</b> .....	<b>196</b>
13. AUTOKONTZEPTUA.....	198
13.1. Kontzeptualizazioa.....	198
13.2. Autokontzeptuaren ezaugarriak.....	199
13.3. Autokontzeptua ulertzeko ereduak.....	199
14. AUTOKONTZEPTU FISIKOA.....	202
14.1. Autokontzeptu fisikoaren barne-egitura.....	203
14.2. Autokontzeptu fisikoaren bilakaeran eragina duten aldagaiak: Adina eta sexua.....	206
14.2.1 Sexua.....	206
14.2.2 Adina.....	207
15. AUTOKONTZEPTUA ETA JARRERA.....	209
16. AUTOKONTZEPTUA ETA USTEAK.....	211
<b>MARKO ENPIRIKOA.....</b>	<b>215</b>
<b>IKERKETAREN OINARRI METODOLOGIKOAK.....</b>	<b>216</b>
17. SARRERA.....	218
18. ARAZOAREN DESKRIBAPENA.....	219
19. IKERKETAREN HELBURUAK.....	221
20. IKERKETAREN HIPOTESIAK.....	222
21. IKERKETAREN GARRANTZIA.....	225
22. ALDAGIAK ETA NEURKETA TRESNAK.....	229
22.1. Aldagaiak.....	229
22.1.1. Aldagai soziopertsonalak.....	229
22.1.2. Jarduera fisikoarekiko esperientzia.....	229

22.1.3. Entrenatzaileen profila.....	230
22.1.4. Gorputz hezkuntzako kalifikazioak .....	230
22.1.5. Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak .....	230
22.1.6. Gorputz Hezkuntzarekiko usteak.....	232
22.1.7. Autokontzeptu fisikoa.....	232
23. PARTE HARTZAILEAK .....	236
24. AZTERKETA-LAGINA .....	237
25. PROZESUA.....	244
26. ANALISI ESTATISTIKOAK.....	246
<b>EMAITZAK .....</b>	<b>249</b>
27. GORPUTZ HEZKUNTZAKO JARREREI LOTUTAKO ALDAGAI INDIBIDUALEN AZTERKETA .....	250
27.1. Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak (JGHO).....	252
27.1.1. Jarduera fisikoa eta fitness (JFF).....	253
27.1.2. Garapen indibiduala eta soziala (GIS).....	256
27.1.3. Abilezia motorren garapena (AMG) .....	259
27.2. Gorputz Hezkuntzaren jarrerak (GHJ) .....	261
27.2.1. Gorputz Hezkuntzaren Ospea (GHO) .....	262
27.2.2. Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) .....	265
27.2.3. Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak (GHZ).....	268
27.2.4. Gorputz Hezkuntzaren Didaktika (GHD) .....	271
28. GORPUTZ HEZKUNTZAKO USTEEI LOTUTAKO ALDAGAI INDIBIDUALEN AZTERKETA .....	275
28.1. Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza (GHI) .....	278
28.2. Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE) .....	282
29. AUTOKONTZEPTU FISIKOAREKIN LOTUTAKO ALDAGAI INDIBIDUALEN AZTERKETA .....	286
29.1. Autokontzeptu Fisikoa (AFI).....	286
29.2. Trebetasun fisikoak (TF).....	288
29.3. Sasoi fisikoa (SF).....	292
29.4. Erakargarritasun Fisikoa (EF) .....	295
29.5. Indarra (I).....	298
29.6. Autokontzeptu Fisiko Orokorra (AF).....	301

29.7. Autokontzeptu Orokorra (AO).....	305
30. DATU BIOGRAFIKOAK ETA KIROL-ESPERIENTZIAK IKASLEEN JARRERA, USTE ETA AUTOKONTZEPTU FISIKOAN DUEN ERAGINAREN AZTERKETA.....	309
30.1. Eskalen aldagai anitzeko azterketa.....	309
30.1.1. Osagai Nagusien Azterketa (ONA) .....	309
30.2. Eskalen aldagai bakarreko azterketaren laburpena .....	315
31. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK, USTEA ETA AUTOKONTZEPTU FISIKOAREN ARTEKO ERLAZIOAREN AZTERKETA .....	321
31.1. Berrespen Analisi Faktoriala (BAF).....	321
<b>ONDORIOAK.....</b>	<b>326</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>348</b>
<b>ERANSKINAK .....</b>	<b>391</b>
32. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO USTEEN GALDETEGIAREN EGITURA ETA DIMENTSIOAK .....	423
33. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK GALDETEGIAREN EGITURA ETA DIMENTSIOAK (GHJ) .....	434
34. JARRERAK: GORPUTZ HEZKUNTZAREN ONURAK GALDETEGIAREN EGITURA ETA DIMENTSIOAK (JGHO) .....	446
35. SINISMENAK AZALERATZEKO ERREGULARTASUN TRESNAK.....	459



*IRUDI, TAULA, KOADRO  
ETA GRAFIKOEN  
AURKIBIDEA*

---



## KOADROAK

2.1 koadroa	Jarduera Fisikoa historian zehar	48
2.2 koadroa	Gorputz Hezkuntzako edukien bilakaera	52
2.3 koadroa	Gorputz Hezkuntzako edukien bilakaera hezkuntza lege desberdinetan	53
2.4 koadroa	Kirola egiteak dituen onuren zerrenda	71
4.1 koadroa	Arrazionaltasun markoen konparaketa	94
4.2 koadroa	Hezkuntza eta lantegien arteko ezberdintasuna	96
4.3 koadroa	Arrazonaltasun konparaketa Gorputz Hezkuntzaren proposamenean	97
4.4 koadroa	Bi diskurtsoen arteko ezberdintasuna irakasleen formazioan	99
4.5 koadroa	Gorputz Hezkuntzako irakasle ereduak	100
4.6 koadroa	Hezkuntza paradigmaren analisia	101
4.7 koadroa	Lehen Hezkuntzako irakasleen kompetentziak	113
5.1 koadroa	Usteen definizioak	131
5.2 koadroa	Irakasleen usteen definizioak	132
5.3 koadroa	Ezagutza eta usteen arteko ezberdintasunak	142
5.4 koadroa	Ezagutza motak	144
7.1 koadroa	Gorputz Hezkuntzako usteen inguruko ikerketen bilduma	153
8.1 koadroa	Jarreraren definizioak	166
9.1 koadroa	Jarrerak nortasunean betetzen dituzten funtzioak	178
10.1 koadroa	Jarrerak azaltzeko teoriak	183
12.1 koadroa	Ikerketak Gorputz Hezkuntza eta eskolaz kanpoko kirolan parte hartzearen inguruan	189
12.2 koadroa	Ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko dituzten jarrerei buruzko ikerlan orokorrak	190
13.1 koadroa	Autokontzeptu eta autoestimaren arteko bereizketa	197
14.1 koadroa	Autokontzeptu orokorra irudikatzen dituzten teoriak	201
14.2 koadroa	Autokontzeptu fisikoaren osagaiak	203
22.1 koadroa	Ikerketa objektu izan diren aldagai kuantitatiboak (eskala). Galdetegi eta itemekiko erlazioak	235
22.2 koadroa	Aldagai kualitatiboak edo analisi estatistikoan erabilitako kategoriak	236
32.1 koadroa	Ikasleen bi profil desberdinak	332

## TAULAK

24.1 taula	Korrespondentzia Analisi Anizkoitzean lortutako bi dimentsioen neurri diskriminatzaileak	242
26.1 taula	Aztergai eskalen normatasun proba eta banaketa analisia	249
27.1 taula	Hiru helburu handi horien atzean hipotesi batzuk formulatu dira azterketan frogatzeko	252
27.2 taula	Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzaren onurei buruzko jarreraren estatistika deskribatzaileak	255
27.3 taula	Jarduera fisikoa, fitness eskalaren aldagai biko azterketen emaitzak, aldagai biografikoekin eta kirol esperientziaren aldagaiekin	256
27.4 taula	Jarduera fisikoa, fitness eskala, aldagai biografikoa eta kirol-esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	258
27.5 taula	Garapen individual, sozial eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	260

27.6 taula	Garapen indibidual, sozial eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	261
27.7 taula	Trebetasun motorren garapena eskalaren aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	262
27.8 taula	Trebetasun motorren garapena eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	263
27.9 taula	Gorputz Hezkuntzaren diziplinari buruzko jarreraren gaineko galdetegiaren eskalen estatistika deskribatzaileak	264
27.10 taula	Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	266
27.11 taula	Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	267
27.12 taula	Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	269
27.13 taula	Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	270
27.14 taula	Gorputz Hezkuntzaren Zailtasuna eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak	272
27.15 taula	Gorputz Hezkuntzaren Zailtasuna eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	273
27.16 taula	Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak	274
27.17 taula	Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	275
28.1 taula	Hiru helburu handi atzean hipotesi batzuk formulatu dira azterketan frogatzeko	277
28.2 taula	Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko sinestean gaineko galdetegiaren eskalen estatistika deskribatzaileak	279
28.3 taula	Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko biko azterketaren emaitzak	281
28.4 taula	Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	282
28.5 taula	Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak	284
28.6 taula	Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	285
29.1 taula	Hiru helburu horien atzean hipotesi batzuk formulatu dira azterketan frogatzeko	288
29.2 taula	Autokontzeptu Fisikoari buruzko galdetegiaren eskalen estatistika deskribatzaileak	290
29.3 taula	Gaitasun fisikoak eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	292
29.4 taula	Trebetasun fisikoak eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	293
29.5 taula	Sasoi fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	295
29.6 taula	Sasoi fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	296
29.7 taula	Erakargarritasun fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	298

29.8 taula	Erakargarritasun fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	299
29.9 taula	Indarra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	301
29.10 taula	Gorputzaren Egoera eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak	302
29.11 taula	Autokontzeptu Fisiko Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	305
29.12 taula	Autokontzeptu Fisiko Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	306
29.13 taula	Autokontzeptu Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak	307
29.14 taula	Autokontzeptu Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko biko azterketen emaitzak	308
30.1 taula	Helburu horri erantzuteko bi hipotesi formulatu dira azterketan frogatzeko	311
30.2 taula	ONAn erabilitako aldagai osagaien asetahun matrizea	314
30.3 taula	Eskalen aldagai bakarreko azterketaren emaitza nagusiak	320
31.1 taula	Helburu horri erantzuteko hipotesi bat formulatu da azterketan frogatzeko	321
31.2. taula	Galdetegien arteko kobariantza balioak (ezkutuko aldagaiak)	323
31.3 taula	Eskalen erregresio koefizienteak galdetegiak (ezkutuko aldagaiak)	324

## IRUDIAK

1.1 irudia	GHko ikaste irakaste prozesuan parte hartzen duten osagaien hierarkia	27
1.2 irudia	Sinismenak aldatzeko baldintzak	31
2.1 irudia	Gorputz Hezkuntzaren errealitatea ulertzeko faktoreak	62
2.2 irudia	Etorkizuneko eskola	64
2.3 irudia	Unibertsitate-sistemako aldaketen eragileak	66
2.4 irudia	Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena	78
4.1 irudia	Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen orientazio teorikoak	82
4.2 irudia	Giza mugimendua zein bi diskurtsotan banatzen den	89
4.3 irudia	Gorputz Hezkuntzaren ikerketarako paradigmak	91
4.4 irudia	Gorputz Hezkuntzaren diskurtsoek duten eragina curriculumean	95
4.5 irudia	Irakaslearen ingurune sozio kulturala	110
5.1 irudia	Kultura transmisioak hiru osagai ditu	135
5.2 irudia	Usteak existitzen diren eskemen barneko irudikapen mentalak dira	138
5.3 irudia	Usteen ezaugarri bereizleak Nespor-en esanetan	140
7.1 irudia	Usteak, teoria inplizituak eta jarreraren lotura	159
8.1 irudia	Jarreraren dimentsioak	165
13.1 irudia	Autokontzeptuaren irudikapen dimentsio anitzeko eta hierarkikoa	199
27.1 irudia	Jarduera fisikoa eta fitness eskalaren kutxa diagrama	258
27.2 irudia	Garapen indibiduala eta soziala eskalaren kutxa diagrama	261
27.3 irudia	Trebetasun motorren garapena eskalaren kutxa diagrama titulazioaren arabera	263
27.4 irudia	Gopurtz Hezkuntzaren Ospea eskalaren kutxa diagrama	267
27.5 irudia	Gorputz Hezkuntzaren Motibazioa eskalaren kutxa diagrama	270

27.6 irudia	Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak eskalaren kutxa diagrama	273
28.1 irudia	Gopurtz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskalaren kutxa diagrama	283
28.2 irudia	Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna eskalaren kutxa diagrama titulazioaren arabera	286
29.1 irudia	Trebetasun Fisikoak eskalaren kutxa diagrama	292
29.2 irudia	Sasoi fisikoa eskalaren kutxa diagrama	297
29.3 irudia	Erakargarritasun Fisikoa eskalaren kutxa diagrama	300
29.4 irudia	Indarra eskalaren kutxa diagrama	303
29.5 irudia	Autokontzeptu Fisiko Orokorra eskalaren kutxa diagrama	306
29.6 irudia	Autokontzeptu Orokorra eskalaren kutxa diagrama titulazioaren arabera	309
31.1 irudia	Egiturazko Ekuazioen Eredua (EEE) behatutako aldagaiak: eskalak.	323
32.1 irudia	Bateson Eredua. Hausnarketa gauzatzeko teoria	340
32.2 irudia	Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntza unibertsitatean	347

## GRAFIKOAK

24.1. grafikoa	Azterketa honetan parte hartzen duten titulazio eta espezialitate desberdinetako ikasle kopurua	238
24.2 grafikoa	Kirola egiteko eraren araberako sailkapena.	239
24.3 grafikoa	Selekzio bateko kide izatea	240
24.4 grafikoa	Taldeko kiroletan zuen estatusa	240
24.5 grafikoa	Eskola kirola egitea	241
24.6 grafikoa	Entrenatzaileen prestakuntza	241
24.7 grafikoa	Gorputz Hezkuntzako irakasgaiaren nota	241
24.8 grafikoa	Korrespondentzia analisi anizkoitzaren kategoria puntuen baterako grafikoa, datu biografikoen eta kirol esperientziaren kategoria aldagaiekin	246
30.1 grafikoa	ONAREN lehenengo bi dimentsioen sakabanatze grafikoa, eskalen asetasunen koordenatuak eta datu biografikoen aldagai osagarrien kategorietako zentroideak oinarritzat hartuz	314
30.2 grafikoa	ONAREN lehenengo bi dimentsioen sakabanatze grafikoa, eskalen asetasun koordenatuak eta kirol esperientzia aldagai osagarrien kategorietako zentroideak oinarritzat hartuz	315

# SARRERA

---

## EDUKIAK

USTEAK, JARRERAK ETA AUTOKONTZEPTUA.

IRAKASLEEN FORMAZIO PROZESUA AZTERTZEKO PROPOSAMENA.

TESIAREN IKERKETA ILDOA.





## 1. SARRERA

---

Gure ingurune kultureko estatueta Lehen eta Bigarren Hezkuntzako curriculumetan Gorputz Hezkuntzak onarpen soziala eskasa dauka etorkizuneko gazteria hezteko orduan. Gure herrialdean ere estatus hori kaskarra da, horrela frogatzen dute besteak beste Gorputz Hezkuntzako eskola ordu eskasak eta kirol instalazio urritasuna kontuan hartzen bada behintzat. Horren lekuko dugu Eusko Jaurlaritzako kontseiluak onartu zuen Euskal Curriculum Dekretua (2007). Gorputz Hezkuntza orduak %40 murriztu ziren, nahiz eta murrizketa honen aurka hainbat gizarte eta hezkuntza arloko erakunderen iritziak eta protestak jaso ziren.

Gorputz Hezkuntza ez da mugatu behar momentuko haurren eta gazteen jarrera motor, kognitibo edota afektiboen garapenerako beharrak asetzera. Hain zuzen ere, ezagutza, abilezia eta jarrera baliabideen garapen progresiboaz arduratu behar da (Lopez, Perez eta Monjas, 2003). Etorkizuneko belaunaldiak bizitza estilo osasungarria eta aktiboa izaten lagunduko die autonomoki eta modu arduratsuan; kirol-praktika ekintzen inguruneari lotuta dauden egoeretan, kirol zerbitzu-produktuen kontsumoan eta kirol ikuskizunetan parte hartu dezaketen herritar aktibo eta kritiko gisa parte hartzeko heziz. Hau da, kirol kultura eratzea, beti ere honi dagokion interes politiko eta ekonomikoek ongizate pertsonala eta soziala baldintzatzen ez duten bitartean (Tinning, 1996).

Orain, Gorputz Hezkuntzari xede hauek guztiak atxikitzen badizkiogu, modu berean bermatu beharra dago irakasgai honi dagozkion funtzio eta eginkizun guztiak.

Kalitatezko XXI. mendeko Gorputz Hezkuntza ezberdintasun ideologikoen oztokatzen dute (Apple, 1986). Curriculum diskurtso positibista, hots, helburuetan oinarritutako ikuspuntutik bideratua egon da, horrela, eskola ezagutza teknikoa eta praktikoa transmititzeko gunea bihurtuz (Giroux, 1990).

Horregatik praktika profesional egokia definitzen duten faktoreak identifikatu beharra dago, zailtasun tekniko edota metodologikoen saihesteko. Praktikaren irakaskuntzan aditu askoren ikerketetan islatzen den moduan (Cochra-Smith, Zeichner eta Fries, 2006) herritar moduan eratzeko beharrezkoak diren ezagutzak garatzeko heziketa prozesu instituzionalek adostasun ideologikoen lortu behar dituzte.

Bestalde gogoratu beharra dago irakasleak aipatutako haurren garapen ziklo osoan duen garrantzia. Horregatik oso esanguratsua da arlo honetan irakasleek jasotzen duten hasierako prestakuntza eta etorkizuneko heziketa kalitatea bermatzea. Hasierako formaziorako curriculuma eta heziketa etengabeko programen egitura eratzeko sortzen diren muga eta hutsuneak ikertzeko beharra sumatzen dugu. Honekin zera adierazi nahi dut, irakasleak ikuspegi didaktiko berriak sortzeko duen abileziaz, proposamen berritzaileak eratzeko eta irudikatzen, praktikaren auto-ebaluaketa prozesuak burutzeko, hots, irakasleen jarreraren hautematea errealitatearekin bat datorren ikusteko; edota hezkuntza komunitatearen ingurukoak parte hartzera bultzatzeko (familia, arlo ezberdinetako irakasleak, etab.). Horrela formazioari dagokionean Gorputz Hezkuntzari egoera eta aukera berriak sortuko dizkiogu.

Honetaz gain, Gorputz Hezkuntzako irakasleek, orokorrean, ikasleen aurrean irudi positiboa daukate honek Gorputz Hezkuntzako saioetan irakasleen jarrera egokia izatera bultzatzen duelarik. Ondorioz irakasleek bere buruaz irakasle gisa (irakasteko gaitasun edo kompetentziaz) duten pertzepzioa hobetzen da. Ikerketa askotan ordea irakasle hauen formazioa eta heziketa zentroetan duten jarrerari kalitate eskasa egokitzen zaie (Hernández eta Velázquez, 2004). Irakasleriaren artean errealitate honetaz jabe ez dira. Beraz arlo hauetan lan egiten bada Gorputz Hezkuntzako arloaren kalitatearen hobekuntza lortuko da.

## 1.1 Usteak, jarrerak eta autokontzeptua

Irakasleek irakaskuntzari buruz dituzten sinesmen (edo uste gisa ere izendatuko dira tesian zehar) askok ikasle moduan izandako esperientzia pertsonaletan dute jatorria (Lortie, 1975). Baliteke sinesmen batzuk bestelako esperientzia pertsonaletatik ere eratortzea, adibidez: familiako tradizio eta balioetatik, topaketa sozialetatik, komunitatean parte hartzetik, herri-kulturatik, irakasle-prestakuntzatik, irakasleak behatzetik, garapen profesionaletik eta literatura akademikotik.

Esperientzia pertsonaletatik datozenez, sinesmenak jarreraren eta ezagutzaren antzeko dira. Badirudi, ordea beste zenbait iturri edo jatorrietan ere eztabaida handia dagoela

Sinesmenak, jarrerak eta ezagutza zertan bereizten diren zehazteko. Pajaresek (1992) jarrerak eta sinesmenetatik bereizteko dauden zailtasunak deskribatu zituen. Era berean, ezagutzak eta sinesmenek dituzten antzekotasun eta desberdintasunak argitzeko dauden

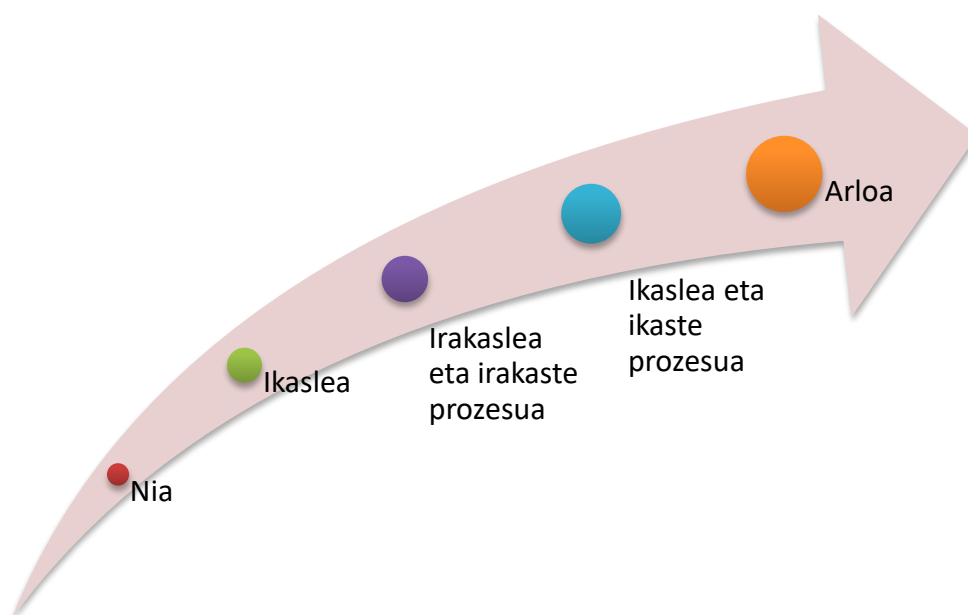
zailtasunak deskribatu dira. Argi dago, dena den, sinesmenek motibazio osagai bat dutela, eta jarrera bideratzeko balio dutela.

Irakasleen sinesmenak hainbat mailatan aurki ditzakegu, maila orokorretik hasi eta pertsonaleraino, eta mundua ulertzeko eta bertan parte hartzeko testuinguru nagusia ematen dute. Irakasleek sinesten dituzten gida-printzipioak dira, eta betaurreko modukotzat jo ditzakegu, zeinen bitartez ulertu daitezkeen esperientzia berriak. Posible da irakasleen sinesmenak inongo froga objektibo sendorik gabe eratu izana, baita kontraesanak dakartzaten frogekin ere. Irakasleen nortasunen parte dira. Normalean irakasleek ez dituzte sinesmenak eta haien eragina aztertzen, inplizituak, ez-artikulatuak eta inkontzientek direlako. Ikerlanek diote sinesmenak ez aztertzeak eragin negatiboak izan ditzakeela, izan ere, praktika eta lehentasunak gidatzen dituzte, kontuan hartu gabeko aldagaiak zehazten dituzte, erabakiak hartzerakoan eragina dute eta zein interakzio mota balioetsi erabakitzen dute.

## 1.2. Irakasleen formazio prozesua aztertzeko proposamena

Irakasleen usteak jarduera profesionala moldatzen eta baldintzatzen dute. Hala ere, zaila izan da irakasleen sinesmenak aztertzea, dimentsio bat baino gehiagotan daudelako eta hezkuntza-psikologiaren eta irakasle-hezkuntzaren esparruan betidanik mugak egon direlako erabakitzerakoan zein sinesmenek osatzen duten azpimultzo adierazgarri bat. Esate baterako, lan akademiko gehienek ikasgelako jarduerari zuzenean lotzen zaizkion sinesmenak aztertu dituzte, nahiz eta irakasleek guraso edo talde bateko kide gisa dituzten sinesmenak ere garrantzitsuak izan. Sinesmenok kategoriatan sailka daitezke, eta bakoitzak maila bati eragiten dio, gizartearen mailatik hasi eta maila pertsonaleraino: sinesmen orokorrenak goian eta, oinarrira gerturatu ahala, irakasle bakoitzaren nortasunari lotutako sinesmenak. Edonola ere, irakasleek euren buruaz dituzten sinesmenak barreneko mailan jartzeak ez du esan nahi garrantzi gutxiago dutenik edota beste sinesmenetan eraginik ez dutenik. Hain zuzen ere, irakasleen sinesmenetan gertatzen diren aldaketek, edozein mailatan gertatzen direla ere, domino efektua sor dezakete sinesmenen-sistema osoan.

### 1.1 irudia: GHko ikaste irakaste prozesuan parte hartzen duten osagaien hierarkia



#### 1.2.1 Ikaste-irakaste prozesua, hezkuntza, eta Gorputz Hezkuntza arloaren gaineko usteak

Maila orokorrean, irakasleek hezkuntzaren helburuei buruzko sinesmenak dituzte. Horren arabera, hezkuntzaren helburua haurrek beren ahalmena erabat garatu ahal izatea da, bizitzako alderdi guztietan. Beste irakasle batzuentzat, ordea, eredu esentzialistagoa dago oinarrian, eta ezagutza bereganatzeko lekutzat jotzen dute eskola, gizarteko kide produktibo bihurtu ahal izateko ezinbestekoa baita ezagutza hori. Bada beste ikuspuntu bat ere; horren arabera, hezkuntzak gizarte berri bat izan beharko luke helburu, ikasleak bizi guztian ikasten jarraitzea bultzatu beharko lituzke edota haien indibidualtasuna indartu beharko luke.

Hezkuntzaren funtzioari buruzko sinesmenek zentroruntz bideratuz (orokorretik espezifikora) sinesmen epistemologikoak ere alda ditzakete. Horien artean daude ezagutzaren izaerari eta jakitearen prozesuei buruzko sinesmenak (Hofer eta Pintrich, 1997). Halaber, ezagutza mota desberdinek duten baliozkotasuna eta balioa zehazteko erabili beharko liratekeen irizpideei buruzko sinesmenak biltzen dituzte. Irakasleek, orientazio

epistemologikoa identifikatzeko asmoz ezagutzaren iturria non dagoen aztertu beharra daukate baita ezagutza hori bakarra edo anitza den ere.

Hezkuntzaren funtzioari buruzko sinesmenek sinesmen epistemologikoak moldatzen dituzten bezala, azken horiek irakasleek ikasketari buruz dituzten sinesmenak moldatzen dituzte. Ikasketari buruzko sinesmenen artean daude nola ikasten dute pertsonek eta zer esan nahi duen zerbait ikastea (Davis eta Andrzejewski, 2009). Esate baterako, hezkuntzaren ikuspuntu esentzialista dutenek ezagutza mota batzuk bakarrik balio dutela pentsatzera joko dute. Hortaz, ikasleei ezagutza mota horiek irakastea nahi izango dute. Era berean, sinesmen epistemologikoen arabera, irakasleek modu batera edo bestera ulertuko dituzte irakastearen esanahia eta hobeto irakasteko moduak. Halaber, transmisiozko irakaskuntza teknikak erabiltzera joko du, esate baterako, zuzenean aginduak emanda. Horren oinarrian dagoen nozioa da irakasleek badakitela, eta ikasleek ikasten dutela irakasleek ezagutzak ematen dizkietenean.

Alderantziz, irakasleak uste badu norbera izan daitekeela ezagutza iturri, ikasgelari egitura jakin bat emango dio, ikasleek ikasketa prozesuan egiten duten ekarpena sustatzeko. Gainera, irakasle zein ikasleek batera ikasten dutela pentsatzeko joera dute, eta uste dute ikasteko tresna onenak elkarrizketa eta interakzio partekatua direla. Bada sinesmen bat, norbanakoek eta taldeek ulertze prozesu esanguratsuak sor dezaketela defendatzen duena, eta hori oinarri hartuta sortu ziren, hain zuzen ere, eztabaida eta aurkikuntzaren pedagogiak.

### 1.2.2. Irakaslea, ikaslea eta autokontzeptua

Sinesmen orokorrek eragin indibiduala dute irakasleengan, eta irakasten duten edukiaren, ikasleen eta euren buruaren inguruko sinesmenak moldatzen dituzte. Irakasleek eduki akademikoei buruz dituzten sinesmenek beren jarduna moldatzen dute, bereziki estatusari, egonkortasunari, sekuentziari eta esparruari dagokienez. Sinesmen horien arabera azpimarratuko dituzte kontzeptu batzuk edo beste batzuk, haien arabera ordenatu eta antolatuko dute materiala, ikasleek ulertutakoak eta gaizki ulertuko dituztenak, baita agindu eta ebaluazioarekin lotutako erabakiak ere (Stodolsky, 1995).

Edukiari buruzko sinesmenak baino are indibidualagoak dira ikasleei buruzkoak, hots, zer den ikasle izatea, ikale-irakasle arteko erlazioa, ikasleen aniztasunak duen eragin ikasgelako jardunetan etab. Ikasleek beren ikaste-prozesuan duten erantzukizuna onartzeko, euren burua autonomo eta gai ikusi behar dute, eta ikaskide eta irakasleekiko lotura sentitu behar dute.

Era berean, irakasleen sinesmenen arabera, ikasleek beraiekin harremana izan behar duten edo ez erabaki dezakete (Pianta, 1999). Baina lan akademikoek diote irakasleen iritziz behar hori ez dela beti berdina, eta ikasle bakoitzaren garapen eta talde sozialaren araberakoa dela. Bestalde, Brophy eta Good (1970) autoreen lanek aztertzen dute irakasleek nola definitzen dituzten arazoak dituzten ikasleak eta haiekin zein interakzio duten. Irakasleek uste badute jarrera-arazoaren jatorria gaitasunik eza dela (eta ez klaseko agintea hartu nahi izatea), era samurragoan erantzuten dute eta ikasleen gaitasuna hobetzen saiatzeko joera dute. Irvinek (1988) *sinkronizazio kulturalaren* kontzeptua sortu zuen; horren arabera, irakasleek ikasle talde batzuen inguruan dituzten sinesmenek talka egin dezakete ikasleon arrazoi, balio eta beharrekin. Bi sinesmenen arteko gatazka horrek eragin negatiboak izan ditzake aginduak ematerakoan eta pertsona arteko harremanak garatzerakoan.

### 1.2.2.1. Norbanakoarekiko usteak

Maila pertsonalenean, irakasleek euren buruari buruzko sinesmenak dituzte: non kokatzen diren curriculumarekiko, lankideekiko eta ikasleekiko; dituzten indargune, ahulgune eta balioak etab. Sinesmen horiek ezberdinak izan daitezke esparruaren arabera: euren burua instruktore moduan ikusten dutenean, sinesmen batzuk edukiko dituzte, eta beste batzuk ikasgela-kudeatzailatzat edo gaien aditutzat ikusten dutenean. Halaber, baliteke sinesmenak hierarkikoki antolatuta egotea; hala, uste dezakete gaien aditu direla, instruktore onak direla, baina ikasgela-kudeaketan ez direla trebeegiak. Esparru bakoitzari balio ezberdina eman diezaiokete (adibidez, balio altuena instruktore ona izateari emanda); horregatik, irakasle onak al diren galdetzen zaienean, baietz erantzun dezakete pertzepzio orokor batean oinarrituta. Azkenik, baliteke sinesmenak derrigorrez jarrerekin ez neurtzea. Oraindik lanean hasi gabeko irakasleak ikertu zituen Weinsteinek (1988) eta erakutsi zuen joera handiagoa dutela baikorregiak izateko gelako jarduna kudeatzeko dituzten gaitasunen inguruan.

### 1.2.3. Ikasleen usteen aldaketa

Irakasleen sinesmenei dagokienez, bada faktore bat tentsioa sortzen duena: etengabe sinesmenak zalantzan jarri eta berrikustea eskatzen zaie irakasleei, baina aldi berean erabilgarri zaizkienak identifikatu eta mantendu behar dituzte. Alde batetik, lehenago edo geroago irakasleek sinesmen desagokiak izango dituzte, haurtzaroaren ezaugarriengatik, gizartearen eskaerengatik eta curriculumaren aldaketagatik. Beste aldetik, ikerketa lanek azaltzen dute irakasleen sinesmenak txarrak direla eta aldatu egin behar dituztela, bereziki ikasleen arteko desberdintasunei eta praktika egokienei buruzko sinesmenen kasuan. Pentsaera horrek arrisku bat du, ordea; hau da, irakasleek, beren burua pertsona ontzat eta irakasle eraginkor eta altruistatzat dute, beraz, hori guztia babesteko, dituzten sinesmenei heltzen diete, nahiz eta ikasleentzat eraginkorrak ez izan. Dikotomia bat dela iruditu arren, ez dauka zertan hala izan. Beren sinesmenei aurre egitera bultzatu behar dira irakasleak, ebaluatzeko zeintzuk diren erabilgarri beraientzat, edukiarentzat eta ikasleentzat, eta zeintzuk ez.

Kontua da jakitea zer egin beharko luketen irakasleek esku artean funtzionatzeari utzi dioten sinesmenak dituztenean. Asko eztabaidatu da sinesmenen moldakortasunari edota iraunkortasunari buruz, baita haiek aldatzeko moduei buruz ere. Oro har, sinesmenak zenbat eta lotuago egon irakasle baten nortasunarekin, orduan eta zailago izango dira aldatzen. Irakasleen hezkuntzari buruzko ikerlanek sarri defendatu dute sinesmenak aldatzeko baldintza onenak hauek direla: 1) aurretik existitzen diren sinesmenen kontzientzia hartzea; 2) sinesmen horiek apurtzeko baldintzak sortzea; 3) irakasleei laguntza eskaintzea gatazkak erronka moduan ikus ditzaten, ez mehatxu moduan 4) irakasleei behar duten denbora ematea, dituzten sinesmenei buruz hausnartzeko eta irakasleen esparruari eta irakaskuntza-testuinguruari egokitzeko (Gregoire, 2003; Davis, 2006).

## 1.2 irudia: Sinismenak aldatzeko baldintzak



Litekeena da sinismenez kontzientzia hartu arren, nahikoa motibatuta ez sentitzea aldaketa eragiteko. Aldaketa kontzeptualari buruzko ia teoria guztiak bat datoz: desadostasun kognitiboa beharrezkoa da irakasleek ikus dezaten beren sinismenek ez dutela balio ikasle talde jakin batekin, kontzeptu zehatz bat irakasterakoan edota nahi diren emaitzak lortzerakoan. Desadostasun hori erronka bat da irakaslearentzat, eta porrotari aurre egitera behartzen du, nahiz eta txikia izan. Irakaskuntza moldagarriaren ikuspegitik (Corno eta Snow, 1985; Rohrkemper eta Corno, 1988) irakasleak desadostasun kognitiboari aurre egin eta ikasi behar dutela azpimarratzen dute. Aditu hauen ustez, irakaskuntza moldagarria erabilia ikasle batek zailtasunak dituela antzeman beharko lituzke, eta zailtasunen jatorriak identifikatu. Autore horiek diote ikasleen porrotek esanahia izan dezaketela eta irakaskuntza aldatzeko gai direla. Kasu batzuetan, erakutsi dezakete irakasleek dituzten sinismenek ez



dietela ikasleei aurrera egiten uzten. Ezin al diezaiokete irakasleek porrotari beste ikuspuntu batetik begiratu profesional gisa hazteko? Ikasleen zailtasunak akats funtzionaltzat joz gero (Rohrkemper eta Corno, 1988), irakasleek egiten dutena alda dezakete ikasleei ikasten laguntzeko eta, bide batez, euren buruari laguntzeko ikasleekin eta ikasgaiarekin modu eraginkorragoan lan egiten. Michelle Gregoire Gillet dioenez, horiek guztiak lortzea zaila da, izan ere, irakasleei erakutsi behar zaie porrota (edo hezkuntzaren erreformak) erronkatzat hartzen, hazteko aukera izango balitz bezala, eta ez mehatxu bat.

Beharbada irakasle hezitzaileei gehien kostatzen zaiena irakasleei hausnarketa produktiborako behar dituzten lanabesak eta denbora ematea da (Davis, 2006). Elizabeth Davis ikertzaileak sinesmenen inguruan hausnartzerakoan gaizki egin daitekeena deskribatzen du, eta hiru aholku ematen ditu. Lehenik, irakasleak bultzatu behar dira ikasgelan gertatzen dena aztertzea, ez soilik ikusten eta sentitzen dutena deskribatzera. Bigarren, arazoak beste ikuspuntu batetik aztertu behar dituzte, batez ere ikasleen arazoek kasuan. Hirugarren, pentsaera dikotomikoa alde batera utzi behar dute, lehian dauden tentsiotzat jotzen duten oro integratuta eta emaitza berriak lortzeko eremua sortuta. Bestela esanda, irakasleek beren sinesmenak jarraitzearen eta aldaketak aplikatzearen artean aukeratu behar dutela sentitu beharrean, prest egon beharko lirateke sinesmenak eta aldaketak bateratzen saiatzeko, aldaketak garrantzitsuak direnean.

### 1.3. Tesiaren ikerketa ildoak

Bai irakasle gradura bai eta jarduera fisikoa eta kirolaren zientzietako gradura ikastera sartzen diren ikasleak lehenik ere dakartzaten aurre sinesmen eta usteekin datoz (Jarvis-Selenger, 2007). Sinesmen eta uste hauek eskoletan jaso duten formazioaren eraginpean daude (Jarvis-Selenger, 2007; Lortie, 1975). Ikasle gisa urteetan irakasleak behatu izan dituzte, horrek irakaste prozesuaz sinesmen eta usteak sortuz eta garatuz. Prozesu hau gatazkatsua izan daiteke bi arrazoiengatik: lehenengoa, ikasleak irakaslearen esku-hartzea behatzeak ez du homogeneizatzen irakasle guztiek berdina egitea (Calderhead, 1996). Ikasleek ez dute irakaslea saioa prestatzen ikusten. Hau dela eta ikasleak ez dira jabetzen errealitatearen osotasunaz: planifikazioa, preparazioa, baliabideen bilketa, ebaluazioa eta garapen profesionala.

Bigarrenik, sinesmen eta uste hauek erabakia hartzeko garaian filtro bezala jokatzen dute. Unibertsitate ikasketetan sartzen direnean, lehendik dituzten sinesmenak, uste eta esperientzien jatorriak ikasketa berriak sortarazteko filtro edota oztopo filtro bezala jokatu lezake. Bestalde ikerketa askok diote sinesmen eta uste hauek formazio programan zehar ez direla erraz aldatuko (Doolittle, Dodds eta Placek, 1993).

Ikerketa honen helburua irakasle gradura eta jarduera fisikoa eta kirolaren zientzietako gradura sartzen diren ikasleek, alde batetik, Gorputz Hezkuntzarekiko dituzten usteak eta jarrerak identifikatzea izango da; eta bestetik, uste horiek unibertsitateko lau urteko prestakuntzan zer nolako eragin duten Gorputz Hezkuntzako irakaslearen profil eredugarria eraikitzerakoan aztertzea.



# MARKO TEORIKOA

---

---

## EDUKIAK

GORPUTZ HEZKUNTZA

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAKUNTZA

IRAKASLE HASIBERRIEN USTEAK

JARRERAK

AUTOKONTZEPTU FISIKOA



## *-GORPUTZ HEZKUNTZA-*

---

---

### EDUKIAK

#### GORPUTZ HEZKUNTZAREN MARKOA ERATUZ

Gopurtz Hezkuntzaren kontzeptualizazioa

Gorputz Hezkuntzaren bilakaera historikoa

Gorputza eta arimaren kontzeptualizazioa historian zehar

Gorputz Hezkuntza postmodernismo garaian

Gorputz Hezkuntzaren testuinguru konplexua

Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena



## 2. GORPUTZ HEZKUNTZAREN MARKOA ERATUZ

---

### 2.1. Gorputz Hezkuntzaren kontzeptualizazioa

Gaur egun Gorputz Hezkuntzaren kontzeptua zabala eta lausoa da, arlo sozio-profesional desberdinak ukitzen baititu. Gorputz Hezkuntza Derrigorrezko Hezkuntza Sistemako diziplina bat izateaz gain, beste hainbat eremu ere jorratzen ditu: arlo terapeutiko, higieniko, eskolaz kanpoko ekintzetakoa, hezkuntza informalekoa, kale-hezitzaileena, gizarte-hezitzaileena, aisialdiko begiraleena, natur gidariena... Kontzeptu polisemikoa da, kokaleku eta interpretazio anitzekoa. Horregatik Gorputz Hezkuntza, zientzia, teoria, praktika, metodo, artea, teknika, filosofia edota bizi estilo gisa ulertu daiteke.

Lehenik eta behin, Gorputz Hezkuntza heziketa dela esan dezakegu. Pertsonaren (norbanakoaren) osotasunezko heziketan funtsezko osagaia, ezinbestekoa. Bera gabe hutsune bat izango luke, landu gabeko edo atrofiatutako eremu bat gizaki horren garapenak. Gorputz Hezkuntzak bere baitan eskola, korrante edo ikuspegi (joera) desberdinak baditu ere, guztiek izaera hezitzaileari lehentasuna eskaintzen diete.

Bigarren azpimultzoa Gorputz Hezkuntzaren oinarria gorputza eta mugimenduaren inguruan garatzen da (ekintzak eta gizakiaren abilezia filogenetikoak), garapen sistematiko eta borondatezkoaren bitartez giza motrizitatea eta jokabide nahiz portaera motorrak lortzen dira (Olivera, 2006).

Hirugarrenak azpimarratzen du giza mugimendua bi aldetatik aztertu daitekeela: zerbait lortzeko bitarteko gisa, hots, tresna, lanabes edo baliabide gisa alegia edota azken helburu gisa. Lehenengo kasuan Gorputz Hezkuntza "heziketa mugimenduaren bitartekari" bezela ulertzen da. Kasu honetan Gorputz Hezkuntzak jarduera fisikoaren heziketa potentziala azpimarratzen du, gorputza eta trebezien lorpenek heziketak orokorrean dituen helburuak lortzen laguntzen dituelako. Bigarren kasuan Gorputz Hezkuntza "mugimenduzko heziketa"-ra bideratzen da. Pertsonak dituen ahalmen motoreak garatzea eta interpretatzea dute helburu.

Jarduera fisikoaren praktika orokorrean gorputzarekin, gorputzarentzako eta gorputzaren



garapenerako izan gizakiaren dimentsio, edo eremu ugari lantzen ditu: dimentsio motorea, intelektuala, kognitiboa, adierazpenekoa, emoziozkoa, afektiboa, erlaziozkoa, soziala eta espirituala da, jarrera motore gisa ezagutzen duguna.

Gorputz Hezkuntza ez da soilik araututako hezkuntza ikasgai batera mugatzen, hezkuntza sistemako pertsona guztien eskubidea den aldetik (bai eragin kultural edota natural nahiz arlo formal eta ez-formalean izan), bizi guztirako pertsonaren jarrera aktiborako ohitura osasuntsuak lortu nahi dira. Era autonomoan bere jarduera fisikoa kudeatzeko gai izatera prestatuz.

## 2.2. Gorputz Hezkuntzaren bilakaera historikoa

Jarduera fisikoaren historia eta berorren bidez zibilizazio ezberdinek lortu nahi izan dituzten helburuak horrela (hain modu arin eta trinkoan) laburtzea arriskutsua da. Kontuan izan historia hori neurri baten errepresentagarriak diren aipamen multzo txiki batean murrizteko arriskua hartu behar dela ezin bestean. Begibistakoa da Aristotelesek (esan zuen bezala, "kausa edo arrazoiak ezagutzeko ez dago hazten ikustea bezalakorik".

Horrela bada, denboran zehar nola jarduera fisikoko kontzeptua aldatuz joan den aztertuko dugu. Eremu horri begirada bat botako diogu, gure gaur egungo kontzeptura iritsi arte. Historian barrena bizi izan duen bilakaera ezagutzeko aukera izango dugu.

### 2.2.1. Historiaurrean

Gorputzaren mugimendua behar instintibo bat da eta honako eragin nabariak pairatzen ditu: bizirik irauteko beharra, bizitzarako prestatzen dituzten imitatzeke legeak. Gorputz Hezkuntza edo hobe esanda jarduera fisikoa, superbibentzian, oinarrituta dago, egokitzeko beharrea. Beraz bizirik irauteko ezinbestekoak direnak, isladatzen dira, hala nola: ehiza eta arrantza.

Adierazpenik esanguratsuenak ondorengoak dira: ibiltzea, korrika egitea, jaurtiketak, borroka, igeri egitea, eskiatzea eta beranduago, kanoan ibiltzea, zaldian ibiltzea eta dantzak.

Baziren ere zenbait borroka eta erlijio ekintza, errito eta dantza bihurtuz joan zirenak eta gorputza adieraztera aintzindari bihurtu zirenak. Nomadismotik sedentarismorako urratsak

aisialdirako denboraren handitzea ekarri zuen, eta horrek gorputzaren erabilpena birmoldatu zuen ekintza motelagoetara.

Mendeetan zehar Hezkuntzaren eta giza jarduera guztien helburua biziraupena bermatzea izan zen.

### 2.2.2. Antzinatea

Egungo Gorputz Hezkuntzan izan duten eraginaren arabera, bi zibilizazio nabarmendu ziren bereziki: Greziarra eta Erromatarra. Hala ere, beste zibilizazioen berri ere badaugu, hala nola: hiitarak, txinatarak, egipziarrak edo babiloniarak.

### 2.2.3. Gorputz Hezkuntza Grezian

Asiriatik, Babiloniatik eta Asia Urrunetiko Zibilizazioen eragina izan zuen (azken honek Gorputz Hezkuntza antolatua eta garrantzitsua zuen). Aintzinako gizarte greziarraren (VII. mendea k.a.) hezkuntza helburu nagusia, "areté" delakoan zentratu zegoen, hau da balore fisikoen eta militarren sintesia. Balore fisikoak eta gizarte baloreak oso loturik zeuden.

Gizarte greziarrak amaitutzat ematen du gimnasia militarra eta ondorioz jarduera fisikoak beste kutsu bat hartzen du. Joku Olinpikoetan praktikatuak ziren.

Grezian jarduera fisikoak zuen garrantzia 2 modu ezberdinetan isladatu zen Espartan eta Atenasen.

Atenasen gorputz estetikaren balorazioa eman zen.

- Edertasunaren miresmena baina birtute moralei eta intelektualei lotuta, hau da, lortu nahi zen gizakia jakintsua eta era berean mugitua eta ekintzailea izan behar zen. Aurrerago, hezkuntzak kutsu intelektualagoa hartu zuen.
- Hezitzaile atenastarrek gorputz edertasuna bilatzen zuten eta baita osasunaren hobekuntza ere, gizakiaren formakuntza orekatuagoa bilatuz.
- Zibilizazio honetan gimnastika medikoa ere agertzen da, medikuntza prebentiboarekin, dietekin lagunduta...

Espartako hiriak (polisak) aldiz:

- Hezkuntza fisikoaren bidez guda-gizon prestatuak lortu nahi zituen, estatuaren ondasunak babesteko eta gehitzeko.
- Jarduera fisikoen izaera militarra nabarmentzen da. Hauei diziplina eta abertzaletasun baloreak ere sarritan lotuta agertzen dira.

Kirolari dagokionez:

- Joku Okinpikoak nabarmentzen dira. Olinpian ospaten ziren Zeus Jaungoikoaren omenez. Erljiozko kutsua zuten eta iraun bitartean su etena egoten zen gudan zeuden herrien artean. Beste hainbat hirik ere Joku propioak zituzten: Joku Pitikoak, Delfosekoak, Itsmikoak, Korintiarak, Nemeosekoak...
- Lasterketa kirolak ziren nagusi baina laster gehitu zitzaizkion beste proba batzuk: *borrokak, pentatlon, boxeoa...*
- Emakumeak ikuskizunetara ezin ziren joan, baina beraien joku propioak zituzten, Heroko Jokuak alegia, baina hauek erritual kutsu izugarria zuten.

#### 2.2.4. Gorputz Hezkuntza Erroman

- Erroman Gimnastika atletikoa eta medikoa baloratzen ziren. Erromatarrentzat gorgutza plazererako iturri zen eta ez harmonia fisiko eta mentalerako iturri.
- Horrela bada, hezkuntzan gimnastika garrantzia galduz joaten da eta beste jarduera berri batzuk, antzinako zenbait ekintza kultural ordezkatzuz joaten dira.
- Gorputz Hezkuntzaren ezaugarri garrantzitsuena praktikotasuna da. Horrela Errepublikako garaian gerragizonak lortzea zen helburua (gladiadoreak) eta inperio garaian osasuna eta higiena. Horregatik sortu ziren termak eta sendatze instalakuntzak.

#### 2.2.5. Erdi Aroan

Oso garai iluna da. Garai honetan sartzeak eta kristau izpirituak ez dute jarduera fisikoaren praktika bultzatzen.

- Hala ere, nobleen ehizak eta gudarako gerlarien beharrak prestakuntza fisikoa garrantzitsu bihurtzen dute. Kristautasunarekin gimnastika atletikoa eta ikuskizun gimnasia bukatu baziren ere, jarduera hauek ez ziren guztiz desagertu. Hori bai,

nobleak ziren aukera gehien zutenak (zaldien lastearketak eta jokuak) eta gehienak gudarako prestakizunen inguruan zentratzen ziren.

- Kristautasunarentzat hezkuntzaren xedeak gorputzan baino ariman zentratzen ziren. Gorputza pekatu iturria da eta arimaren eta adimenaren hezkuntza lortu nahi da. Jarduera Fisikoa beraz, Hezkuntza programetarik at geratu zen.
- Jarduera batzuk baino ez dira praktikatzen eta hauek ez dute inola ere ikuspegi hezitzailerik: torneoak, pilota jokuak (Herri-jokuak direnak, ez bakarrik nobleentzako), borrokak.

## 2.2.6. Aro Modernoan

### 2.2.6.1. Bepizkundea edo Errenazimendua (XVI. mendetik XVIII. mendera)

Gizakiaren kontzepzioan eta hau ulertzeko moduan aldaketarik garrantzitsuenak ekartzen du garai honek. Gizakia da arreta guinea eta honek aldaketa izugarria suposatzen du gorputz Hezkuntzarako (humanismoaren bepirizkundea), izan ere sarritan esaten da gaur egungo Gorputz Hezkuntzaren sorrera ere badela.

Gorputz Hezkuntza aztertzen dute hainbat pedagogok eta hezitzailek eta hezkuntza mundurako egokitzen dute, greziarrek eta erromatarrek egin zutena jarraituz. Hauetariko batzuk honako hauek dira:

- Luis Vives (1492-1540): Gimnasioak egitea aldarrikatzen zuen eta Hezkuntza Fisikoak gorputza gogortzeko eta arima tonifikatzeko balio zuela esaten zuen: adimena eta arima hobetzeko bidea da.
- Loiolako Inazio (1491-1556): Bere ordenaren barruan jarduera fisikoa egitea gomendatzen du
- Mercurialis (1530-1606): "Ars Gymnastica" atlasean aintzinako ariketa fisikoak biltzen ditu.
- Vittorino Da Feltre (1378-1446): Bere Mantuako "Casa Goicosa"-n, 1423an Hezkuntza fisikoa ematen hasten da. Bere eskolan helburuak moralak zein fisikoak eta intelektualak ziren. Gimnastika greziarra praktikatzen zen eta baita metodologia ludikoa eta jarduera fisikodun herri jolasak.

### 2.2.6.2. XVIII. Mendea

Gimnasia terapeutikoak indarra hartzen du nabarmenki. Gorputz jardueraren bitartez osasuna lortu nahi da.

Autore ezberdinen ikerketek gorputzaren arloa neurri batean edo bestean gizabanakoaren hezkuntza prozesu barruan kokatzen dute.

#### Enpirismoa:

Lockek, gehien nabarmentzen denak, bere "Hezkuntzari buruzko pentsamenduan" izpirituaren hezkuntzaz hitzegiten du eta gero gorputzan oinarritutako beste batean ere.

- Bere ustez, gorputz jarduera guztiak hezkuntzaren helburuak lortzen laguntzen dute. Bata bestearen atzean ikertzen ditu fisikoaren, moralaren eta adimenaren heziketa. Bere ustez, Gorputz Hezkuntza, arlo zein eremua, hezkuntza guztiaren oinarria da gorputza gogoratzen duelako eta gorputza delako hezkuntzaren oinarria.
- Gorputzak, nekeak eta bizitzako gorabehera guztiak jasateko gai izan behar du.

#### Naturalismoa:

- Gorputzaren aldeko arrazoi berriak eta gimnastikaren aldeko bultzada berriak ekartzen ditu. Naturaren filosofiak Gorputz Hezkuntzaren inguruan esaten du honen helburuak ez direla bakarrik fisikoak. Izan ere gorputzaren bidez giza natura bere osotasunean orientatzen delako.
- Kirol praktika jaitziz joaten da eta zerbait "rustiko" bezala hartzen da. Bere lekua aretoko jolasek hartzen dute.
- Gorputza nagitzen da eta ohitura finagoak etortzen dira: osasunaren kalterako.

Autoreei dagokionez, bat nabarmentzekotan Rousseau (1712-1778) aipatuko genuke. Hezkuntza fisiko modernoaren aitzindaria. Bere Hezkuntza Teorian Gorputz Hezkuntzaren kontzepzio berria azaltzen du bere garaikideak kritikatu.

Berak idatzitako "L'Émile" liburuan (1762) bere ikasle baten heziketa prozesua azaltzen du. Bere garaiko hezkuntza negargarriaren aurrean naturan oinarritutako hezkuntza proposatzen du. Hezitzea beraz, naturaren baloreekin topo egitea da. Eta naturan egindako

jarduera fisikoa izango da bere ezaguera eta berarekin kontaktua izateko aukera emango diguna.

Pestalozzik (1807) Gimnasia analitikoa sortzen du eta garatu beharreko gaitasunen gaineko sailkapen bat egiten du: indarra, erresistentzia, trebetasunak. Osotasunezko gizakia lortzearren lan egiten du: gorputza, bihotza eta arrazoia.

Amoros (1770-1848), Frantziar eskolako aitzindari izango zena, bere teorietan oinarritu zen. Globalitatea bilatzen du, mugimendu bakoitzaren formetaz eta jarrerretaz ikasten saiatzen den gimnasia analitiko bat bihurtzen dena. Mugimendu hau kontzientea eta ez mekanikoa da, bere ustez.

### 2.2.6.3. XIX. Mendea

Eskola europearrak:

Erdialdeko Mugimendua:

- Jhanen (1778-1852) ekarpenarekin Gorputz Hezkuntza estatuaren aldeko beste elementu bat bihurtzen da aberria eta arraza goraiatzeko. Irakasleak autoritatea eta jakituria izan behar du eta Gorputz Hezkuntza bortitza, sakrifikatua eta diziplinatua izan behar da. Arriskua suposatzen duten gailuak sartzen ditu: barra finkoa, potroa, espalderak...
- Bere "Turnen" metodoa gimnastika hitza alde batera utzi eta formakuntza militarra eta pedagogikoan oinarritzen da.
- Guts Muths-ekin (1759-1839) norgehiagoka ideologikoa oso bortitza izan zen. Hortik sortu ziren XX. menderako Gorputz Hezkuntzako joera berriak.

Europako Iparraldeko mugimendua:

- Ling-ek (1776-1839) helburu terapeutikoa duen Gorputz Hezkuntza higieniko eta sanitarioa sortzen du, Suediar Gimnasia delakoa.
- Ling-ek bere aitaren lanari jarraipena ematen dio eta saioetarako zenbait ariketa taula sortzen ditu. Hauek sortzeko irizpideak, lokalizazioa, progresioa eta zuzenketa

ziren. Gimnasia militarra eskolara eramaten du eta ariketaren errepikapenak garrantzi berezia hartzen du.

- Suedian GH derrigorrezkoa da eta H. Ling,i esker irakasleak hezteko institutua ere sortzen da. Suediar gimnasia garaiko Ameriketako eta Europako medikuek gomendatzen zuten.

#### Europako Hegoaldeko Mugimendua:

- Amoros-ek (1770-1848) proposatzen du derrigorrezko izatea Gorputz Hezkuntza eskolatan edo gutxienez aukerazkoa Lehen Hezkuntzan.
- Bere orientabidea hala ere, militarista zen eta ez hezitzailea.

#### Eskola Ingelesa:

- **Thomas Arnold-ek** (1795-1842) eskoletan sartzen du kirola, kirola eta Gorputz Hezkuntza baliabide hezitzaile gisa erabiliz, besteak beste balioak lantzeko. Egungo Kirol mugimenduaren aitzindaritzat hartzen da. Hezkuntza arloan orokorrean eta Gorputz Hezkuntzaren arloan bereziki izugarritzko garrantzia izan zuen.

#### 2.2.7. XX. Mendea

Eskola ezberdinak bilakaera bat izaten dute eta egun oraindik bizirik dirauten mugimendu bihurtzen dira. Joera ezberdinetan banatzen dira

#### Erdialdeko Mugimendua (Alemania, Austria eta Suitzan):

- Honen barruan sartuko lirateke Rudolf Bode-ren "Gimnastika modernoa". Mugimendu Artistiko-Erritmiko-pedagogikoa. Gimnastikoa baino artistikoagoa, dantzak eta antzerkia dira bere tresna nagusiak.
- Gimnastika Natural austriarra edo erritmiko-pedagogikoa:
- Hezkuntza joera du eta gimnastika baztertuago uzten du (Gaulhofer eta Streicher).

**Iparraldeko Mugimendua (Suedia).** Bi mugimendu bereizten dira:

- Bere ordezkari nagusiak "**Gimnastika suediar berria**"n biltzen dira: Suediarren muinari gehitzen diote arlo ludikoa eta erritmoa, mugimenduaren globaltasuna, erlazazioa eta luzaketak.
- **Gim Jazz:** zenbait urrats eta dantzen interpetazioa da musikaren erritmoari jarraituz.

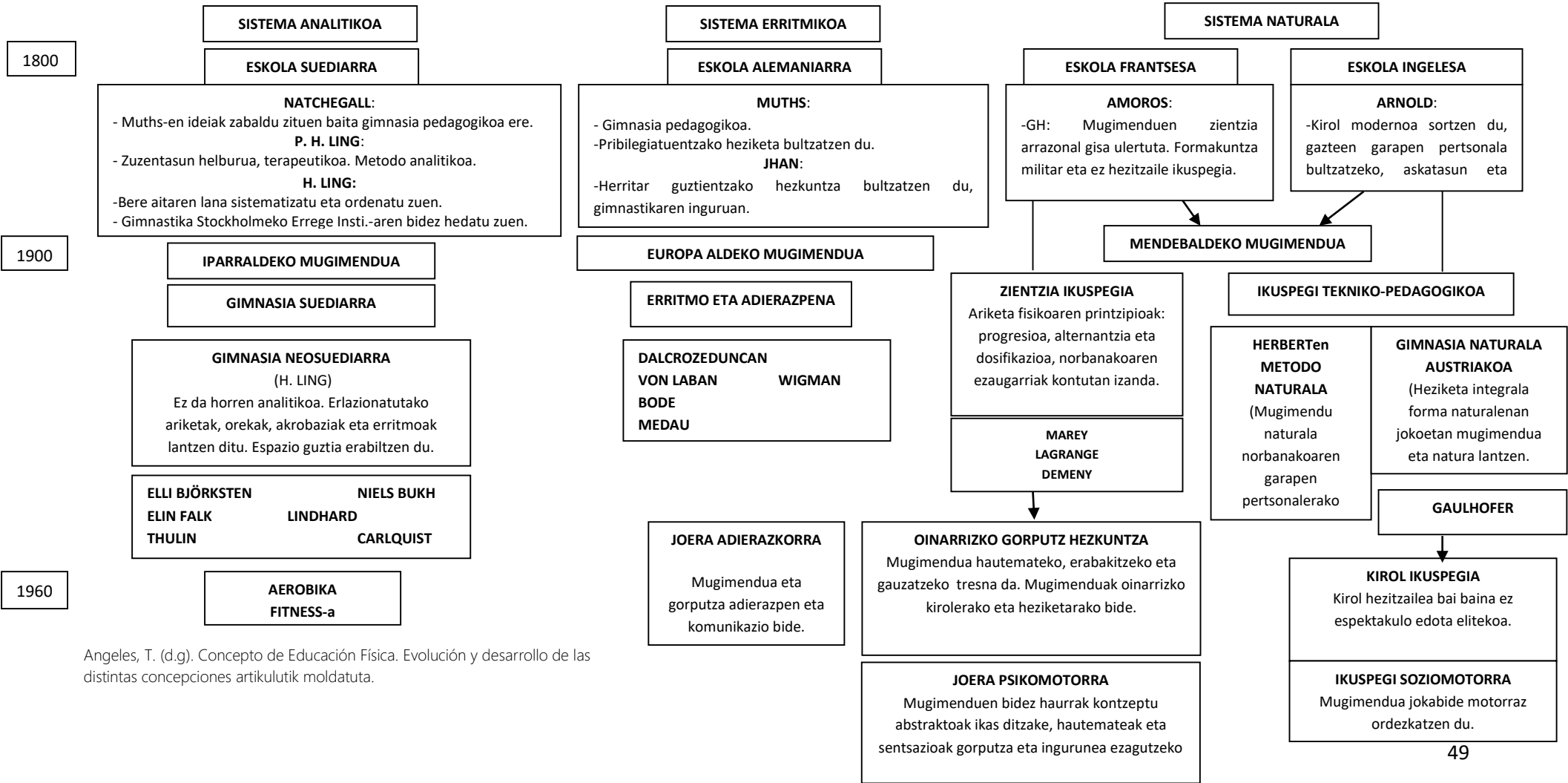
**Hegoaldeko mugimendua:**

- Bere agerpen nagusia Georges Hebert-en "**Metodo Naturala**" da. Naturalismoa, jarduera fisiko utilitarioekin eta garapen fisiko osoa bilatzen duena.



XIX. eta XX.mendea

1800 urteaz geroztik mugimendu berri bat sortzen da, eskola edota joera gisa ulertuko dena. Eskola hauek jarduera fisikoa ulertzeko eta egiteko modu desberdinak dituzte. Eskolen ondoren mugimenduak sortuko dira XX. Mendearen jarraian egoera hori azaltzen duen eskema hau aurkezten da.



Angeles, T. (d.g). Concepto de Educación Física. Evolución y desarrollo de las distintas concepciones artikulutik moldatuta.

## JARDUERA FISIKOA HISTORIAN ZEHAR

### 2.1 koadroa: Jarduera Fisikoa historian zehar.

AROA	TESTUINGURUA	XEDEAK	JARDUERA MOTAK
HISTORIAURREA Ekialde Hurbila eta Urruna  ANTZIN AROA Esparta Atenas Erroma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biziraupena</li> <li>Osasunarekiko arduraren (Txina, India)</li> <li>Gerrak (Egipto, Persia, Mesopotamia, Txina)</li> <li>Izaera militarreko giza balioen bilaketa</li> <li>Filosofoen eragina.</li> <li>Hezkuntza-helburuen zale amorratuak</li> <li>Konkistak.</li> <li>Utilitarismoaren jarraitzaileak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Janaria bilatzea.</li> <li>Gerrarako prestakuntza higienikoak, terapeutikoak</li> <li>Gerrarako prestakuntza. Jolasa</li> <li>Prestakuntza: Gerra-arteetan</li> <li>Joko helenikoetan Gorputzaren edertasunean</li> <li>Herritar osoaren prestakuntza (osasuna, edertasuna, mugimenduaren perfekzioa).</li> <li>Joko helenikoetarako eta gerrarako prestakuntza.</li> <li>Osasuna eta jolasa. Gerran eta zirkoan errendimendu handia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ariketa natural erabilgarriak</li> <li>Eraikitako ariketa analitiko eta sintetikoak.</li> <li>Borroka, zaldiketa, arkutiroa, lasterketak, ehiza. eskrima, lantza, igeriketa,</li> </ul>
ERDI AROA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Feudalismoa Gurutzadak</li> <li>Bizitzaren ikuskeraren transzendentia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerrarako prestakuntza</li> <li>Lehiaketak</li> <li>Osasuna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilkurak eta lehiaketak (nobleak)</li> <li>Joko eta kirol atletikoak (herria)</li> <li>Ehiza (biek)</li> </ul>
ARO MODERNOA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Errenazimentua Humanismoa (gizakiak gizakiarenganako interesa)</li> <li>Gimnastikaren berpizkundea (XVIII. mendea)</li> <li>Gaur egungo Gorputz Hezkuntzaren ernatzea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ariketa hezkuntza- bitarteko gisa erabiltzea:</li> <li>Osasuna mantendu</li> <li>Lan intelektualari eta prestakuntza moralari lagundu</li> <li>Inguru naturalera itzuli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zaldun-lehiaketak eta justak</li> <li>Joko herrikoiak, dantzak, atletismoa eta garaiko berezko kirolak</li> <li>Ariketa higieniko eta mediko gimnastiko sistematizatuak hasi ziren.</li> </ul>
ARO GARAIKIDEA XX.MENDEA  1900-1940	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momentu zalapartatsua (industria, politika, hezkuntza).</li> <li>Ariketa fisikoaren egituaketa: Eskola gimnastikoak.</li> <li>Oraingo Gorputz Hezkuntzaren sorkuntza.</li> <li>Gorputz Hezkuntza beste zientzia batzuekin harremanean hasi: doktrinen berriztea.</li> <li>Metodologia eta sistema berriak azaltzen dira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gorputz formakuntza sistematikoa: Funtzio biologiko eta bihotz-arnasketa sistemaren garapena. Funtzio mekanikoen hobekuntza.</li> <li>Gazteen garapen sozial eta espiritualean laguntzen du.</li> <li>Gaitasun motorren garapena: Gaitasun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orokorrean: Ariketa zurrin eta analitikoak.</li> <li>Eskolen arabera: a) Eraikitako jarduera naturalak norbanakoaren osasuna eta edertasun fisikora bideratuta. b) Abilezia konkretuak garatzeko helburuarekin:</li> </ul>

<p>1940tik aurrera</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gorputz Hezkuntza hezkuntza zientzia gisa ulertzen da.</li> <li>• Humanitate Zientzien eta medikuntza psikosomatikoen ekarpenak.</li> <li>• Tendentzia desberdinen garapena mugimenduaren erabilera ulertzeko: Osasunerako hezkuntza, eskola naturala, errendimendua, lehiaketa, aisialdia.</li> <li>• Gorputz Hezkuntzaren didaktika: eklektizismoa</li> </ul>	<p>motorrak, kirol abileziak, gaitasun adierazkor eta sormenezkoak, bertute moralen garapena.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertsonen garapena úntate bio-psiko-sozial gisa (garapen integrala).</li> <li>• Jokabide motor baten esangura eta garapen sistematikoa (erabaki eta gauzatzeari begira).</li> <li>• Osasunaren eta edertasunaren sustapena.</li> <li>• Pertsonen integrazio eta oreka.</li> <li>• Jarduera fisikoarekiko jarrera positiboaren garapena.</li> </ul>	<p>akrobazia, militarrek. c) Kirol jarduera hezitzaileak.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatikotik dinamikora pasatzen da.</li> <li>• Ariketa naturalagoak, erritmikoagoak eta adierazkorragoak bultzatzen dira: gimnasia neosuediarra, jazz gimnasia, Hebert-en metodo naturala, erritmikoa, organikoa, Austriakoa, kirolak.</li> <li>• Gorputz Hezkuntza oinarritzoko ariketak</li> <li>• Jokoak</li> <li>• Kirolak</li> <li>• Natur inguruneko jarduera fisikoak</li> <li>• Izaera erritmiko eta adierazpeneko mugimenduak.</li> </ul>
<p>POSTMODERNISMO GARAIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aldaketa sozialak, teknologikoak, globalizazioa, politika ekonomiko neoliberalak bultzatutako aldaketa azkarrak ematen dabilta.</li> <li>• Eskolaren rola zalantzan</li> <li>• Gorputz Hezkuntzaren rola zalantzan</li> <li>• Mundu birtualetik irten eta mundu erreala bizitzera bideratu ikasleak.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garapen indibiduala, testuingurura egokitu, gazteen elkarrekintza soziala, norbanakoa eta norbanakoaren interesak kontutan izanda, azpi sistema sozial gis aeta bizi den gizartearen berezitasunak errepikatzen dituen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aisialdi aktiboa</li> <li>• Kirol alternatiboak</li> <li>• Gorputz kultura</li> <li>• Espazioen egokitzapena</li> </ul>

González, Muñoz, M. (1998)-tik moldatuta.

### 2.2.8. 1940tik gure egunetara datorren garaia

Aurreko joeren unibertsalizazioa dakar eta baita joera ezberdinen arteko elkar-eraginak eta nahasketak ere. Thomas Arnold-ek (1795-1842) sortutako kirol mugimendua, ondoren mugimendu olinpikoak indartuko duena, garai honetan hasten da garrantzi berezia hartzen gizartean eta eskolan, Gorputz Hezkuntzaren barruan leku bat bilatu eta lortzeraino.

Gorputz Hezkuntzak, bere premiak eta baita interes pertsonalak eta sozialak asetzeko bidean, eta bere eboluzio tekniko-zientifikoaren barruan, gaur egungo metodoak dei genitzakeenak definitzen ditu.

Bere helburuen ezaugarri amankomunei begira, aipatu egungo joera eta metodo horiek ondorengo bideak ematen dizkigutela: jolas eta jokoak, osasuneko hezkuntza, errendimendu/lehiaketakoa, eskola naturala, psikozinetikoa, eta gorputz adierazpena.

Azken hamarkadetan gure zientziaren didaktika espezifikokoak garapen izugarria izan du. Etengabe eklettizismoa bilatuz, batetik, giza portaera motorea irakaskuntza/ikaskuntzako eduki bezala erabiltzeko eta, bestetik, aipatutako eduki hori modu egokian egituratzeko, garapen pertsonalari zerbitzu egokia eskaintzeko asmoz, bai eskola garaietan eta baita horietatik kanpo ere. Gorputz Hezkuntza postmodernismo garaian puntuan honen gaineko azalpen sakonagoa egingo da.

Gaur egun eskoletan ematen Gorputz Hezkuntzaren edukiak Gorputz Hezkuntza profesionalizatzeko prozesu luzean zehar (XVIII. mende amaieran hasi zena) txertatuz joan gara. Lanbide guztiek identifikatu behar izan dituzte gizarte-zerbitzu moduan bereizten dituzten xedeetarako edo egitekoetarako garrantzitsuak ziren jardunbide sozial egokiak. Gorputz Hezkuntzaren kasuan, ondare profesionalaren parte bihurtu dira gimnasia, dantza eta adierazpena, jokoak eta kirolak eta jarduerak ingurune naturalean burutzea, eragin dituzten borroka eta enfrontamendu profesionalei aurre eginez, horien defendatzaileek lanbidea modu ezberdinean ulertzen zutelako.

Sedimentazio kulturaletik oinordetzan hartutako praktika sozial horiek normalizat hartzen dira, curriculum ofizialak agintzen dituelako, eta antza denez, ez dutelako inolako esfortzu justifikagarririk behar. Dena dela, justifikazioa da edukien hezkuntza-izaeraren gakoetako

bat. Ariketa fisikoa egiten bada horren bidez zer lortu nahi den jakin gabe, jarduera hori ez da hezigarria. Onuraren bat lortzeko asmorik ez badago, ikas daiteke, baina ez hezi. Hau da, pertsonak eguneroko esperientzietatik, egoeretatik eta ekintzetatik ikasten dute, baina hezkuntzak esan nahi du hezi nahi ditugun pertsonen ikaskuntzan eragiteko asmoarekin diseinatu ditugun zenbait jarduera edo eduki burutzea (Sarramona, 1995). Justifikazioak funtsezko zeregin bat betetzen du hezkuntzan eta curriculumean, haren argudioekin eta azalpenekin zentzua ematen diolako irakaskuntzari, portaera, uste edo ezagutza bat aldatu edo harengan eragin nahi duelako, eta, azkenik, irakaskuntzaren praktika hobetzen saiatzen delako. Gainera, curriculumean zer egiten dugun esplizituki justifikatzen ez badugu, «egia nabarmen» bihur dezakegu, horren gaineko hausnarketa eta argudioak ezabatuz, eta, azkenean, maila inkontziente batean jarduten diren justifikazio-diskurtso nagusien mende amaituz.

### **Gorputz Hezkuntzaren edukien hezkuntza-balioa justifikatzea**

Gorputz hezkuntzaren hasieratik, taldeek (militarrek, politikariek, hezitzaileek eta erreformatzaile sozialek) argudio ezberdinak eman dituzte jolastea, gimnasia egitea eta kirola praktikatzea zeinen ona den defendatzeko. Denek ematen zioten balio edo funtzio sozial edo hezitzaileen bat. Izugarritzko propaganda soziala egin zuten gimnasioen, egunkarien, kongresuen, kuartelen eta hezkuntza-aldizkarien bidez. Batzuk osasunari egiten zioten erreferentzia, beste batzuek aberriaren defentsari, besteek sozializazioari, besteek diziplinari, besteek balio moralei eta nortasunari, besteek arraza hobetzeari eta birsorkuntza fisikoari. Horrela, adibidez, ilustratuek jokoak eta dibertsioak jendea hezteko eta nazioak aurrera eginarazteko ahalmena zutela esan ohi zuten. Eragin sozialean eta moralean pentsatzen zuten, parte-hartzaileen nortasuna eratuz eta borondatea, obedientzia, zintzotasuna eta justizia bezalako balio desiragarriak eskuratuz (Jovellanos, 1965). Justifikazio sozializatzaile hori oraindik ere garrantzitsua da gaur egun, baina ikasleak bizi duten inguruneko ohituretan eta kulturaren barneratzeko, batik bat.

**2.2 koadroa: Gorputz Hezkuntzako edukien bilakaera.**

Ikuspegia	Fisikoa heztea	Gorputz Hezkuntzaren bitartez	Hezkuntza mugimenduaren gainean, haren bitartez eta haren baitan
Garaia	XVIII. mendetik XIX. mendera	XX. mende erdialdea	XXI. mendea
Gorputz Hezkuntzaren xedea	Pertsonen dimentsio fisikoan eta gorputzean ardatzen dute lana, adimenari edo afektibitatearen dimentsioak artatu gabe.	Gorputz Hezkuntzak kontuan hartu behar ditu erantzun emozionalak, pertsonen arteko harremanak, talde-portaerak, ikaskuntza mentala eta bestelako emaitza intelektualak, sozialak, emozionalak eta estetikoak... (Freeman, 1982, 3. or.).	Elkarrekin erlazionatutako hiru dimentsioetan kontzeptualizatzea, duela gutxi Gorputz Hezkuntzaren espainiar eremuan eragina izan duena: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mugimenduaren <i>gaineko</i> hezkuntza.</li> <li>• Hezkuntza mugimenduaren <i>bitartez</i>.</li> <li>• Hezkuntza mugimenduaren <i>baitan</i>.</li> </ul>

Gorputz Hezkuntzako lehen hezitzaileen eta bestelako eragile sozialen arabera, edukien balioari buruz aurrez argudiatutako guztia lortzeko, pertsonen dimentsio fisikoa eta gorputza izan behar ziren lanaren ardatza, alderdi intelektuala eta afektiboa bezalako beste dimentsioak baztertuta.

Alabaina, gero eta hezitzaile gehiagorentzat irakaskuntza gorputzean soilik oinarritzea ez zen nahikoa, eta Gorputz Hezkuntzaren eta horren edukien justifikazioa fisikotik edo gorputzetik harago birbideratu zuten. Xedea zen gorputz-garapenetik haraindi joatea, Gorputz Hezkuntzari bestelako helburu intelektualak, moralak eta estetikoak emateko. Autorearen arabera, xede horrek oinarritzat hartzen zuen edozein ariketa fisikok jarduera intelektuala eta borondatea zehaztea beharko lituzkeela. XX. mendeko hasierako eta erdialdeko hezitzaile berritzaileek gogo onez hartu zituzten ideia horiek. Horrekin Gorputz Hezkuntza modernizatu eta haren hezkuntza-irismena zabaldu bazen ere, egia da izaera erabilgarri nabaria edukitzen jarraitzen zuela. Gorputz Hezkuntzak eduki haiek praktikatzera eramaten zituen. Erabilera sozialetara orientatuta jarraitzen zuen, hau da, osasuna, aberriaren defentsa, sozializazioa eta nortasun moralaren garapena bezalako balioak.

Aurreko ekarpenen eraginei dagokiela, Peter Arnold-ek (1991) Gorputz Hezkuntzarako egitura kontzeptual berri bat proposatu zuen, ezagutza teorikoaren eta praktikoaren balio intrintsekoan oinarrituta; baina lehenagoko ekarpenek gutxietsi zuten. Horrela, Arnold-ek kontzeptualizazio bat eskaini zuen, elkarrekin erlazionaturiko hiru dimentsiotan.

Lehenengo dimentsioa lehen aipatzen genuen mugimenduaren *gaineko* hezkuntza da, eta diziplinazko eragina biltzen du, Gorputz Hezkuntzaren ezagutzen gorputz teorikoari edo azterketa-eremuari erreferentzia egiten diolako: diziplina ezberdinetatik datozen ezagutzak, hala nola kinesiologia, kirolaren fisiologia, biomekanika, kirolaren psikologia, Gorputz Hezkuntzaren eta kirolaren historia, etab. Gorputz Hezkuntzaren eremuari buruzko ezagutza teorikoa denez, autoreak hezkuntza-funtzioari lotutako balioa ematen dio. Bigarren dimentsioak, hots, mugimenduaren *bitartez* heztea, helburu instrumentala edo erabilgarria dauka, erlazioa duelako mugimenduarekin zeharkako lotura duten helburuekin eta balioekin, hala nola garapen estetikoa eta morala, osasuna, sozializazioa eta aisialdia. Gorputz Hezkuntzaren eta haren edukien antzinako bi justifikazio garrantzitsuekin lotutako dimentsioa da, hain zuzen ere. Aldiz, hirugarren dimentsioa, hots, hezkuntza mugimenduaren *baitan*, Gorputz Hezkuntzaren eduki praktikoen berezko balioekin erlazionatuta dago. Dimentsio horren arabera, jarduera fisikoa oso baliotsua da berez, aukera ematen duelako nor bere burua testuinguru ezberdinetan garatzeko edo ezagutzeko. Mugimenduan aktiboki parte hartzean baino lortu ezin daitekeen ezagutza praktikoa eta pertsonala da, esperientzian oinarrituta dago, eta Gorputz Hezkuntzaren berezko hezkuntza-balio bat da, eskola-curriculumaren beste irakasgai batzuetan nekez aurki daitekeena. Hau da, jakitea nola egiten diren osasuna hobetzeko abdominal-ariketak, nola jolasten den saskibaloian edo nola patinatzen den.

**2.3 koadroa: Gorputz Hezkuntzako edukien bilakaera hezkuntza lege desberdinetan.**

EDUKI MULTZOAK	LOGSE (1990)	LOE (2007)	LOMCE HEZIBERRI 2020 (2015)
Lehen Hezkuntza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gorputza: Irudia eta hautematea</li> <li>2. Gorputza: Abilezia eta trebeziak</li> <li>3. Gorputza: Adierazpena eta komunikazioa</li> <li>4. Gorputz osasuntsua</li> <li>5. Joko-jolasak</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Norberaren ezagutza eta kontrola</li> <li>2. Gorputz adierazpena eta komunikazioa</li> <li>3. Jarduera Fisikoa eta osasuna</li> <li>4. Mugimen kultura: aisialdia eta denbora librerako hezkuntza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arlo guztietan komunak diren oinarrizko zehar-konpetentziekin lotutako edukiak.</li> <li>2. Norberaren ezagutza eta kontrola.</li> <li>3. Gorputz-adierazpena eta komunikazioa.</li> <li>4. Jarduera fisikoa eta osasuna.</li> <li>5. Kultura motorra: aisia eta denbora librerako hezkuntza.</li> </ol>
Bigarren Hezkuntza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Osasuna eta egoera fisikoa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jarduera fisikoa eta Osasuna</li> <li>2. Gorputz adierazpena eta komunikazioa</li> <li>3. Mugimen-kultura: Aisialdia eta denbora librerako hezkuntza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diziplina-arlo guztietan komunak diren prozedurazko eta jarrerazko edukiei dagokie.</li> <li>2. Jarduera fisikoa eta osasuna.</li> <li>3. Gorputz-adierazpena eta komunikazioa.</li> <li>4. Mugimenduaren kultura: Aisia eta Denbora librerako hezkuntza.</li> </ol>

Goian azaldutakoarekin jarraituz Stöker-en (1961), Sánchez Bañuelos-ek (1986) eta González Muñoz-ek (1993) egiten duten proposamenak aintzat hartu nahi ditugu edukien hautaketa arrazionala egiteko:

- **Errealismo eta esanguratasun printzipioa:** Haurren bizitzarako ezinbestekoa izan behar du. Momentuko haurren interes eta beharrak kontutan izan behar dira, beti ere, dauden gizartean oinarriturik. Haurren egunerokotasunean erabilgarriak izango diren erronka motorrak kontutan izan behar dira edukiak hautatzerakoan. Egoera berriei aurre egiteko dakiena aplikatzeko gai izatea.
- **Edukien balio iraunkorraren printzipioa:** Askotan, nahiz eta ikerketek hauen balio gabezia frogatu, eskolako programetan esanguratsuak ez diren edukiak jarraitzen dute.
- **Kondentsazio printzipioa:** Gorputz Hezkuntza arloa orokorrean jaso dezaken gai bereizgarriak hautatzea.
- **Globalizazio funtzionalaren printzipioa:** Eguneroko egoerei aurre egiteko: hauteman, erabaki eta gauzatzeko gaitasuna bultzatzea. Haurren errealitatearekin lotutako jarduerak bultzatzea, abilezia motorrak (sentsorialak, kognitiboak eta afektiboak) landuz era orekatuan.
- **Bizipen motorren printzipioa:** Hautemateko gaitasunaren eta logika motorraren garapena ez da ahozko arrazionaltasunez bakarrik lortzen. Akzio motorrik gabe ez da ikasketa esanguratsurik emango.

### 2.3. Gorputza eta arimaren kontzeptualizazioa historian zehar

Gure mendebaldeko kulturak betidanik balio intelektualak (eta ondorioz hezkuntza mota hori), goraiatu ditu, gorputz balioak gutxietsiz; baina egia da baita ere gizakiaren gorputz dimentsioa beti egon dela modu batean edo bestean, bai gorputza garatu eta indartzeko edo beste aldetik gorputza menpean izan eta zigortzeko.

Hezkuntza bere dimentsio zabalenean ulertzen badugu, hau da, belaunaldi batetik bestera transmititzen diren eduki kultural moduan, esan dezakegu "gorputzaren heziketa" beti egon dela. Izan ere gizarte bakoitzak prozedura inplizitu edo esplizituak erabiliz modu bateratu edo sakabanatuan beti landu izan du gorputza, eta funtzionatzea lortu du giza eta naturako egoera eta erronkei aurre eginez.



Honela gorputz erabilera eta ohitura ezberdinak izan dira historian zehar; adibidez ritualizatuak dauden gorputz jokabide eta zainketa ezberdinak, gorputza zaintzeko eta edertzeko formak askotan egoera naturalek eta baliabideek baimentzen dutena baino haratago joan direnak edo gizarte bakoitzak behar zituen entrenamendu eta trebetasunak lantzea hainbat ekintzetan.

Gorputzaren erabilera hauek oso errotuta daude eta bere transmisioa taldeko kide berriei ziurtatua dago gizarteak eskatzen duen moduan. Gorputz erabilera hauek ez dira modu uniforme batean egiten, baizik eta noren gorputzaz ari garenaren arabera; haur edo nagusi, gizon edo emakume, goi kargu edo langile xume.

Beste alde batetik hezkuntza (hezkuntza instituzionalizatua bezala ulertzen badugu) hau da espazio, bitartekari eta baliabide eta metodo propioak dituen helburu konkretuak lortzeko, Greziara salto egin beharko dugu honen abiapuntua aurkitzeko (mendebaldeko kultura).

Baina Gorputz Hezkuntza hezkuntzako materia edo diziplina moduan Errenazimenduan azalduko da; eta Gorputz Hezkuntza metodo moduan ulertzen badugu XIX.menderarte itxaron beharko dugu. Gorputz Hezkuntza terminoa bera ez da horren aintzinakoa XVIII. mendean azalduko da lehen aldiz sendagile suitzar batek 1762an erabilita (Ballesxerd) Vázquez Gómez-en esanetan (1989,57 or.).

Gorputz Hezkuntza modernoak, XVIII. mendean jaiotzen denak batez ere, kezka medikuen inguruan kontzeptu ezberdinak erabiltzen zituen (Gorputz Hezkuntza, heziketa psikomotorea, heziketa medikua); honek greziako gimnastikak baino ulerkorrago egingo du dena gaur egun ulertzen den pedagogiara iritsiz.

XIX. mendean Gimnastika terminoa gailentzen joaten da berriz Gorputz Hezkuntzaren aurrean biek esanahi berbera zutelarik. XIX. mendetik XX. menderako jautsian Gorputz Hezkuntza kontzeptuak benetako bultzada hartuko du (Demeny eta Heberten eskutik) gaur egun arte.

Orduz geroztik bere edukiak ugaritzen joan dira praktika eta teoria ezberdinak sartuz, lehenik eta behin kontrajarriak ere izan daitezkeenak (Gorputza, mugimendua, portaera motorra etab.)

Gorputz Hezkuntzak gorputzari eragiten eta egiten dio so modu ezberdinetan aurreko lerroetan ikusi dugun bezela baina bai modu oso errotu batean egon da gure mendebaldeko kulturaren non erreferentziazko maila bat eskuratu duen ezagutza filosofiko eta metafisikoetan. Honela gorputzari buruzko gizarte bakoitzak izan duen pentsamenduak eragin zuzena izan du gorputz horren heziketan.

Honela gai honetan marko orokor hauek sailka ditzakegu:

1. Aintzinako Greziako *ikusmolde bateratua*, aintzinako zibilizazioen ikusmoldetik oso gertu egongo dena. Bertan ez dago argi arima eta gorputzaren banaketa. Banaketa aurrerago etorriko da Grezian bertan (areté=arima; kalokagatía=gorputza) filosofo grekoen eskutik, gero kristautasunak hedatuko duena non gorputzari ez zaioen inolako garrantzirik ematen.
2. *Dualismo bortitzak* ez ditu bi zatiak banatzen baizik eta elkarren aurka, borrokan jartzen ditu. Goiko atalak, arimak, bere azken xedea lortu behar du: salbazioa; eta beheko atalak, gorputzak, lagundu egin behar du eta horretarako menpe egon behar du, diziplina behar du. Filosofia honetakoak dira kristautasun azetikoa, Descartesen filosofia mekanizista. Honela, gorputzaren heziketa arimaren menpe egongo da.
3. *Menpekotasun gabeko dualismoak*, Bepizkundeko humanismoaren filosofia da zeinen gizakiaren egoera denboralak ez duen arrisku bat suposatzen salbazioa lortzerako bidean. Horrek suposatzen du humanitateen fakultateak irekitzea izpirituarekin gertuen daudenetatik (lengoaia, pentsamendua) erlijiotik alduen daudenetaraino. Honela hezitzaile moduan onartuko dira arte ederrak eta gorputza bera ere. Dakigunez Bepizkundeko heziketak norabidea aldatu zuen, gaur egun kultura orokorra deitzen diogun antzerako zerbaitetan bilakatuz; Gorputz Hezkuntzak beste justifikazio bat lortzen du gaitasunen mantentzea eta garapenen oinarritzen zena, haur medikuntzatik oso gertu zegoena. Mundu klasikoko ereduaren etorrerak greziako gimnastika ekarriko du berriz ere.
4. *Naturalismoak* arima eta gorputza banatu ezinezko naturaren printzipioak direla esango digu, eta beraz batak ez du bestea gailentzen. Heziketak bi alderdiei erantzun beharko

die eta bi kasuetan natura bera izango da gidari inolako artifiziorik gabe. Naturarekiko orientabide honetan gorputza natura bera denez, leku pribilegiatu bat hartzen du. Gorputza arima bezain garrantzitsua da naturak markatzen duen xedeari erantzuteko eta inteligentzia eta morala gorputzaren bitartez lortzen dira eta noski naturako legeekin kontaktuan.

Aipaturiko hiru kontzeptu dualistetan gorputzaren onarpena mailaz maila hobetzen doa. Kristautasunak bultzatzen duen dualismo aszetikoan gorputza arimaren xedeen menpe dago; Berpizkundeko dualismoan gorputza arimaren menpe egotetik urruntzen da eta leku propioa du eta naturalismoan aldiz gorputza naturarekiko gertuago egonik garrantzi haundia hartzen du beraz gorputzak esparru sakonagoa hartzen du.

5. ***Alderantzizko dualismoa:*** Gorputza gailentzeaz gain gorputzak "hitz egiten du" eta adierazten da norbanakoak garen heinean eta besteek hautematen gaituztenean. Gorputz teknika berri batzuk eta adierazpen artistiko berri batzuk ere marko filosofiko eta soziologiko berri honi erantzungo diote.

Marko teoriko honek bi pedagogia ezberdin izatera eramaten gaitu hezkuntzaren praktikan: *gorputzaren errepresioaren pedagogia* eta *gorputzaren askatasunaren pedagogia*.

Lehen korranteak, gizakiaren gutxitzean oinarriturikoak, mende askotan zehar hedatu zena non gizakiaren esentzia bere espiritualtasunean zegoen; hauek garapen intelektual eta moral baten garapena bultzatzen dute; filosofia honek gorputza ahaztu egiten du nahiz eta balio batzuk ere ezartzen dizkion beti ere lan munduari eta osasunari loturikoak: baina inoiz helburu hezitzaile baten ikuspegitik gorputza menperatua izateko ez baldin bada; gorputzak berez ez du baliorik bere baitan, berez eginbeharrak (arimari erantzutea) ditu eta inolako eskubiderik ez. Hezkuntza honek gorputza isilarazi egiten du.

Bestetik, gorputzaren askatasuna aldarrikatzen duten pedagogiak daude batez ere gizakiaren ikuspegi naturalistan oinarritzen direnak, gorputzaren garrantzia azpimarratzen dute zera esanez: izpiritua gorputzaren eranskin bat besterik ez dela. gorputzaren eskubideak aldarrikatzen ditu: "gorputzak bere arrazoiak ditu entzun diezaiogun". Kontrakoa gutxikerian erortzea da. "Dionisiacoaren" goraiapamena "apolineoaren" gutxiestean.

Gaur egun **gizkaiaren hezkuntza integralaz** hitzegiten dugu, baina gaur egun oraindik badirudi ikusitako dualismo batzuk irauten dutela Gorputz Hezkuntzaz ari garenean.

## 2.4. Gorputz Hezkuntza postmodernismo garaian

Gaur egungo gizartea aldatzen ari dela ezin dezakegu ezkutatu (Fernández-Balboa, 2001, 2001). Postmodernismo garaian gaudela diote (Fernández-Balboa, 2003), pentsamenduari, erlazio sozialei eta portaerari garrantzia ematen zaion gizartera pasatu gara (Derrida, 1976; Hooks, 1989, 1990; Lyotard, 1994). Aldaketa kultural eta intelektualak norbanakoaren nortasun pertsonal eta sozialean aldaketa eta esperantza sentimenduak sortu ditu (Butler, 1994; Fay, 1987), horrela pentsamendu lineala zalantzan jartzen delarik.

### 2.4.1. Ezagutza eta ikerketak postmodernismo garaian

Garaiak aldatzen joan diren heinean ikerketa eta ezagutza ere aldatzen joan da. Positibismoak azpimarratzen du objektiboki eta metodikoki ikertzeak egi absolutoa garatzea bermatzen duela (Arendt, 1958). Ikuspegi honek kritika ugari jaso ditu batez ere Thomas Khun-ek ikerketa paradigmaren kontzeptua berria azaldu zuenetik. (Khun, 1962). Azken honek kontzeptua honela definitzen zuen: "Bizi dugun munduarekiko sinesmen sortua, aldi berean gure ekintzetan eragina izango duena".

Gorputz Hezkuntza positibismoaren eraginean egon da denbora luzez eta honek arlora arazoak eta oztupoak ekarri ditu (Whitson eta Macintosh, 1990).

Bestalde Gorputz Hezkuntza polisemikoa da, hau da, kirolaren fisiologia, fitness-a, lehiaketa kirola, gimnasia saioak, irakasleen formazioa eta abar kontzeptuekin erlazionatzen da (Barbero, 1998). Hau dela eta Gorputz Hezkuntzaz zer ulertu daitekeen eta non mugatu daitekeen finkatzeak ere eztabaida handiak ekarri ditu (Devís, 2001; Fernández-Balboa, Barrett, Solmon eta Silverman, 1996; Rivera, Ruiz eta Ortiz, 2000).

## 2.4.2. Ikuspegi postmodernismoa eta Gorputz Hezkuntza

Gorputz Hezkuntzaren interpretazioaren norabidea alde batera utziz Gorputz Hezkuntza ez da gizakiaren dimentsio fisikora soilik mugatzen, gainontzeko aspektu sozial eta pertsonaletara ere zabaltzen da. Kontzeptualizazioa zabaltzeak ere eztabaidak sortu ditu, curriculum ezkutuari lotuta batzuk (Barbero, 1996; Fernández-Balboa, 1993, 1999; Laker, 2000), beste batzuk aldiz kooperazioa, lehia sentimendua eta kiroltasunaren harira (Fraile, 2001; Maza, 2001). Contreras-ek (2001) dioen moduan Gorputz Hezkuntza nerabetasunetik heldutasunerako trantsizioan doa.

Eztabaida hauek guztiak azkenengo hogeitun urteotan azaltzen hasi dira feminismoa, pedagogia kritikoa, paradigma kualitatibo alternatiboak eta ikerketa metodo desberdinen aplikazioa dela eta.

## 2.5. Gorputz Hezkuntzaren testuinguru konplexua

### 2.5.1. Errealitatea ezagutzeko eta norbanakoa azpimarratuz

Atal honetan, Gorputz Hezkuntza egun garatzen duten testuinguruetako batzuk lantzen ditugu. Azterketa egiterakoan, oinarritzko premisatzat hartu dugu Gorputz Hezkuntza, praktika kultural gisa, gauza oso konplexua dela. Hein batean, azaletik begiratuta, gaiak erraz samarra dirudi: ikusten duzuna besterik ez dago. Baina sakonago aztertuz gero, egoera oso ezberdina ikusiko dugu.

Hala ere, eztabaida horren aurretik, garrantzitsua da ohartzea joerak edo jardunbideak lotzen dituzten geziak norabide bietan doazela. Beste era batera esanda, harremanak benetan konplexuak dira, eta horien deskribapena azalekoa eta ezegokia izango da beti. Gure helburu nagusia ez da Gorputz Hezkuntzari buruzko teoria sozial zehatza sortzea, baizik eta haren konplexutasuna ulertzen laguntzea, etorkizunean egingo diren ikerketen ikuspegia zabaltzeko.

Agerikoa irudituko zaizuen arren, azpimarratu behar dugu, gure ustez, egungo hezkuntza-testuinguruan irakasle izateko, eskolen inguruko gizarte-egoera ulertu behar dela, eta, bereziki, gazteek ikastetxeko ateez kanpo duten bizitzari buruz zertxobait jakin behar dela.

Irakasle gisa izango den arrakasta gazteen jatorriarekin konektatzeko gaitasunaren araberakoa izango baita. Irakasteko zenbait errezeta edukitzea ez da nahikoa Gorputz Hezkuntza arrakastaz irakasteko (Tinning, MacDonald, eta Hickey, 2001).

Gaur egungo ikastetxe askotan, egoera ezberdinetan aurkitzen diren ikasleak topa ditzakegu; jatekorik ez dutenak, drogatuta doazenak, depresioak jota daudenak etab. Gazteek goizez goiz haiekin batera dakarten esperientzia andana erotzeko modukoa da. Egoera horietako batzuk, ez guztiak, familiek egun dituzten baldintza ekonomiko eskasekin lotuta daude, edo horien ondorio dira.

Gazteak jolastokira edo gimnasia doazenean, euren esperientzia on zein txar guztiak daramatzate berekin. Zenbaitetan, ez diote oso harrera ona egingo Gorputz Hezkuntzako saioetan eskaintzen denari. Batzuk aspertuta egongo dira, eta beste batzuk oldarkor ere bai. Beste batzuentzat, eguneko momenturik onena izango da. Urteetan zehar metatutako esperientziak erakutsi digu Gorputz Hezkuntzak lagun eta arerio bihurtzen dituela eskoletako ikasleak (Evans eta Clarke, 1988).

Garrantzitsua da hasieratik ulertzea irakaslea dela gazteek Gorputz Hezkuntzan duten esperientzia baldintzatuko duen aldagai esanguratsuenetako bat. Saioetan gertatzen dena irakaslearen ekintzen, aukeren, etabarren, ezagutzaren eta jarreraren emaitza da. Baliteke irakaslea gai ez izatea gazteen bizitzetako beste egoeren gainean ezer egiteko; baina saioetan eskainitako mugimendu kulturaren esperientziarekin, gazteak lagun bilaka ditzake. Esperientzia esanguratsua, hezitzaile, baliagarria eta bidezkoa eskain dezake.

**2.1 irudia:** Gorputz Hezkuntzaren errealitatea ulertzeko faktoreak.**2.5.2. Gizartearen izaera aldakorra**

Gizarteak duen izaera aldakorraz hitz egin dezakegu, baina horren baitan beste hainbat dimentsio ere aztertu daitezke, hots, lan-testuinguru aldakorraz, eskolaren eta goi-mailako hezkuntzaren izaera aldakorraz, jarduera fisikoak gizartean duen lekuaz, gorputza produktu bilakatu izanaz, eta, azkenik, Gorputz Hezkuntzak eskoletan duen izaeraz hitz egingo dugu (Tinning, MacDonald, Wright eta Hickey, 2001).

Gizarte-iruzkingile askok ziurtatzen dute "aro berria", (edo aurretik postmodernismo garai gisa izendatuko duguna) bizi dugula, eta XXI. mende honen hasierako garai hauek zerbait berezia dutela. Egungo momentua definitzerakoan, ohikoa da gai jakinei buruz irakurtzea: informazio-eztanda (ezagutza urtez urte bikoiztea), globalizazioa (teknologiaren poderioz mundua txikiago bihurtzea), informazioen teknologiak, sistema adimendun eta abstraktuen gaineko mendekotasun gero eta handiagoa (adib. nabigazio-sistema globalak, banku elektronikoak), ezagutza- eta esanahi-egitura iraunkorren desagertzea eta arrisku-gizartean bizi den jendeak gero eta antsietate handiagoa izatea (Tinning, Macdonald, Wright eta Hickey, 2001, 21 or.).

### 2.5.3. Lan-testuinguru aldakorra

Gure aiton eta amonen garaiko lanpostuetako asko dagoeneko ez dira existitzen. Bizitza osorako lan finkoak iraganeko kontua dira. % 20etik gorako langabezia-tasak bizitzaren parte den gauza onargarri bihurtzen ari dira, murriztu beharreko faktore onartezina izan beharrean. Trebetasun-aniztasunaren garrantziari eta errendimendu-adierazle gakoan arabera lan egiteari buruz aritzen zaizkigu. Enpresek jada ez dute aliantzarik tokiko eremuekin, eta haien jarduera munduko beste leku batera mugitzeko prest daude, errentagarritasuna hobetzeko. Gero eta enpresa gehiago globalki lehiakor izan behar dira. Globalizazioak esan nahi du Bruselan gaur hartutako erabakiek tokiko euskal ekonomiei eragingo dietela bihar. Dena dago konektatuta.

Frankismoaren ondorengo belaunaldiak hazterakoan (normaltzat) ikusi zituen lan-ohituretako asko kolokan jarri dira, eta 50 urte edo gehiago dituztenek egiaztat hartzen zutena hondatu egin da. Jakina, horrek erakusten du jatorri desberdinetako banakoek egoera berdina desberdin ulertu edo bizi dezaketela. Diktaduraren ondorengo belaunaldiko askorentzat kezkarria eta arazotsua den zerbait gaur egungo belaunaldiko askok normaltzat edo ez arazo iturri gisa har dezakete, edota aurrera egiteko aukeratzat ere.

Irakaskuntza ez da enplegu-baldintzek izandako aldaketatik kanpo geratu. Aldi baterako kontratuak (iraunkortasuna beharrean) ohikoak dira ikastetxe publikoetan, eta zentro ugaritan, lan-baldintzak okerrera joan dira, ikasgeletako ikasle-kopurua hazi delako eta errendimendu-itxaropenak igo.

### 2.5.4. Eskolaren izaera aldakorra

Zaila da jakitea nondik hasi behar dugun aztertzen eskolaren izaera nola aldatu den. Azaletik ikusita, erraza izan liteke ikastetxe batera sartzea eta ikustea gauzetako asko ikasle bezala bizi izanadakoaren antzekoak direla. Egia da antza handia dutela duela 20 urteko irudiarekin. Gazteak jolastokietara edo gimnasiaora eramaten dituzte oraindik ere, eta gehienetan, taldetan multzokatzen dira jardueraren bat egiteko. Ikasgela barruan ere, mende berriaren hasiera honetako irakaskuntza-estrategietako asko laurogeita hamarreko



hamarkadan erabiltzen zirenen antzekoak dira. Aitzitik, agerikoa den gauza bat da ikasgeletan ordenagailuak gero eta gehiago erabiltzen direla. Gustatu ala ez, ordenagailua "aro berriaren" gailuetako bat da, eta eskolak eraldatu ditu (Tinning, Macdonald, Wright eta Hickey, 2001).

Informatikak ekarritako aurrerapenetako bat dugu "informazioaren kultura" izendatzen den hori. Hezkuntza-iruzkingile garaikide batzuen arabera, informazioen teknologiak eta hedabideak (batik bat aisialdiko hedabideak) uztartu izanak garrantzi berezia dauka hezkuntzarentzat eta gazteentzat. Hedabideak eta informazioaren kultura terminoak emisioa, argitalpena eta ordenagailuen arteko artikulazio berriak eta, orohar, aisialdi- eta informazio-zirkuitu global berriak izendatzeko sortu ziren. Orain, tresna nabarmena dira nortasunaren garapen postmodernoa itxuratzerakoan. Garapen hori egungo umeei eta gazteei lotzen zaie, baina baita etorkizuneko ere, hau da, aro postmodernoarean belaunaldiei (Bigum, 1998). Marginson-en (1994) arabera, ageriko aldaketak daude "etorkizuneko eskolaren" kontzeptuan:

## 2.2 irudia: Etorkizuneko eskola.

Eskolaren eta inguruko komunitatearen arteko harremana aldatu da, eta, orain, gurasoak banakako eskolaren kontsumitzailetzat hartzen dira, kide guztiek ongizate orokorra nahi duteneko eskola-sistema baten barneko herritartzat hartu beharrean.

Eskolaren eta gobernuaren arteko harremana aldatu da, eta eskolek finantzazioaren eta langileen gaineko kontrola dute, baina hezkuntza-politiken kontrola gobernuan zentralizatuta dago erabat, autonomi erkidego batzuetan gehiago beste batzuetan baino.

Eskolen arteko harremana aldatu da. Gaur egun, eskola pribatuak gehienbat eta publikoak gutxiago, elkarren arteko lehia zuzenean daude, ikasleak lortzeko, eta, horrekin batera, finantzazioa. Ikastetxe batek lortutako arrakasta beste baten kalterako da.

Aitortu ala ez, aldaketa horiek eragin sakona dute irakasle guztietan, baita Gorputz Hezkuntzako irakasleengan ere.

Gauza jakina da ere, eskolatzea merkaturatzearen atzean dagoen helburu orokorra kontsumitzaile aktibo diren gazte-belaunaldiak sortzea dela. Horrek modu aproposan bat egiten du zuzendariek egun gauzatzen duten eskolen marketinarekin. Produktuak kontsumitzea, hezkuntza kontsumitzea, guztia da sorta beraren parte direla zioen Kenway eta lagunek (1994). Are gehiago zioen, ikasleak kontsumitzaile biziak direla eta markako produktuetan eta modan edo hedapen handiko gauzetan diru-mordoa gastatzeko prest eta/edo irrikan daudela. Aitzitik, ez dira kritikoak kontsumitzeko prozesuan, zalantzarik gabe onartzen baitituzte jarduera eta sustapen guztiak. Halaber, Burrows-ek (1994) adierazten du lausotzen ari dela eskolentzat moralki onargarria denaren eta ekonomikoki bizirauteko egin behar dutenaren arteko muga.

Bada, bestalde, gorputza produktu bihurtzearen eta eskolen izaeraren arteko lotura bat. Zer mezu ematen die iragarkiek edo telebista programek gazteei (perfekziozko) gorputzaren eta emakumea objektu bilakatzearen inguruan? Zer esan beharko lukete Gorputz Hezkuntzako irakasleek horren inguruan? Zergatik babesten ditu Hezkuntza Departamentuak horrelako marketinak? Non jarri behar da merkatu-interesentzako sustapen onargarria zer den ezartzen duen muga? Galdetzen zuten Tinning, Macdonald, Wright eta Hickey ikerlariek (2001).

Gure iritziz, Gorputz Hezkuntzaren –lanbide gisa– eta gutako bakoitzaren –Gorputz Hezkuntzako irakasle garen heinean– erantzukizuna da gazteak hezteak, kontsumitzaile kritiko izan daitezzen hedabideek gorputzaren kultura irudikatzean bidaltzen dituzten mezuei dagokienez. Zoritxarrez, Kenway eta lag. (1994) ohartu ziren bezala, orokorrean gazteak ez dira kontsumitzaile kritikoak kontsumoaren prozesuari edo sustapenei dagokienean.

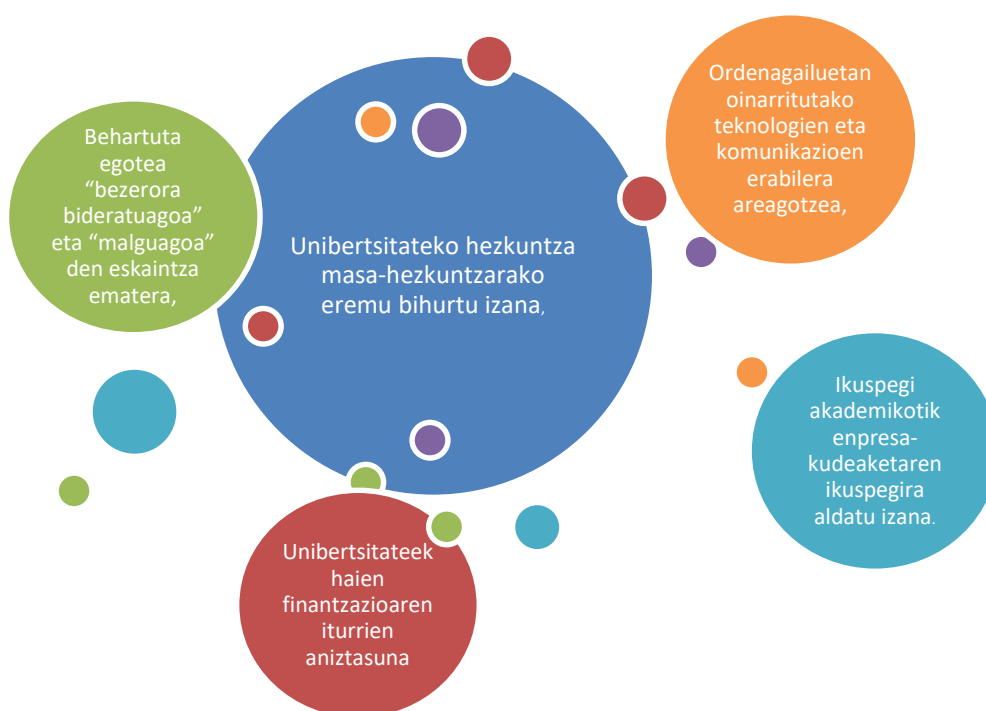
Nahiz eta Gorputz Hezkuntzako irakasle askok uste duten ordenagailuek ez dutela eragin nabarmenik izango Gorputz Hezkuntza ikasgai praktiko gisa irakasterakoan, ziurrenik gehienak onartuko dute auzien kontuak eragin handiak dituela arlo honetan. Komunitateak gero eta hobeto ezagutzen ditu haren lege-eskubideak eta irakasleek zer egin dezaketen

eta zer ez. Ondorioz, eskolek eta irakasleek aukera handiagoak dituzte gaur egun auziperatuak izateko duela urte batzuk baino, lehen irakasleak ikasleen gainean zuen agintea erabatekoa eta automatikoki zuzena zela uste baitzen (Nolan, 1997).

### 2.5.5. Aldaketak goi-mailako hezkuntzan

Unibertsitate-sisteman aldaketa izugarria gertatu da azken hamarkadan. Aldaketa horiek eragin dituzten faktoreen artean, Evans-ek eta Green-ek (1995) ondorengoak aipatzen dituzte:

#### 2.3 irudia: Unibertsitate-sistemako aldaketen eragileak.



Azaletik ikusita, baliteke irakasle den horrentzat faktore horietako gehienak garrantzi gutxiakoak izatea. Alabaina, sakonean begiraturaz, ikusten dugu irakaskuntza-metodo malguagoak eskaintzeko beharrak eta ordenagailuetan oinarritutako teknologien erabilera areagotzeak esan nahi dutela Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntza-programetan erabilitako pedagogia-moduak kolokan jarri direla. Gobernuak eskulan gutxiago behar duen irakaskuntza bat eskatzen du, eta, horrenbestez, talde-saioak eta jarduera praktikoak saio masiboekin eta internet-komunikazioekin ordezkatu litezke. Joera horiek Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntzan sor ditzaketen ondorioak zehazteke daude.

### 2.5.6. Giza mugimenduaren zientzia

Unibertsitate askotan, bereizi egiten dituzte Gorputz Hezkuntzaren ikasketa heziketa gisa eta Gorputz Hezkuntza diziplina gisa. Leku gehienetan, Gorputz Hezkuntzaren diziplinari "giza mugimenduaren gaineko ikasketak" deitzen zaio (Tinning, Macdonald, Wright eta Hickey, 2001, 28 or.), Espainia mailan Jarduera Fisikoa eta Kirolen Zientzietako graduak, edonola deitzen zaiola ere, lotura txikia izango du ikastetxeetan Gorputz Hezkuntza irakastearekin. Izan ere, kasu batzuetan espresuki ekiditen dute ikastetxeetan irakasteari erreferentzia egitea, giza mugimenduaren/ kirolaren zientzietan lan egingo duten ikasleak erakarri nahian. Zenbait unibertsitateetan, giza mugimendua zientzia aplikatuetako fakultateetan irakasten da, eta Gorputz Hezkuntza, berriz, hezkuntza-fakultateetan.

Gaur egun, mendebaldeko herrialde garatuetan, Gorputz Hezkuntzaren arloko unibertsitate-prestakuntzaren ezaugarrietako bat da giza mugimenduaren zientziari garrantzi handia ematen zaiola. Biomekanikaren, ariketa-fisiologiaren, motrizitatearen kontrolaren eta kirol-medikuntzaren alorrek dauzkate estatusik altuenak giza mugimenduaren zientzien barruan (Swan,1995).

Zalantzarik gabe, giza mugimenduaren/Gorputz Hezkuntzaren gaineko graduak (eta gradu ondoko programak) garatu izanak hobetu egin du Gorputz Hezkuntzak unibertsitatean duen estatusa.

### 2.5.7. Gorputza produktu gisa

Eszena desberdinak aurki ditzakegu telebista zein irratietan, soinekoak gorputzari pegatuta eta justu ipurdian fokua jartzen, izerdi-tantekin distira, kamisetak eta txandal-galtzak kentzen, etab.

Iragarki hauek bideoklipetan eta programetan ikusten diren irudiak gazte nerabeen ikusizko munduaren parte dira. Mundu bizigarri bat da, eta, bertan, gorputza da desio-ikono nagusia. Mundu horretan, ariketa fisikoa gorputz desiragarriekin eta kontsumozko, dibertsiozko eta aisialdiko bizimoduarekin lotzen da. Mundu postmoderno baten parte dira.

Iragarkia ikusten duten gazteen jarduera horiek Gorputz Hezkuntzan ere eragiten dute. Gorputz Hezkuntzarako ekipamendua janzten dute, eta irakaslearen aurrean agertzen dira, haien gorputzak zeharo erakusten dituen saio batean parte hartzeko. Ariketa fisikoa egiterakoan, Nike-n iragarkiaren moduan aritzea espero dute. Sentitzen al dute euren gorputza ez dagoela telebistako irudietan agertzen direnen maila berean? Gazteek nola bizitzen dituzten euren gorputzak eskolako Gorputz Hezkuntza saioetan? Eta zer harreman izan dezake indar kultural zabalagoekin? (Tinning, Macdonald, Wright eta Hickey, 2001).

Zalantza gutxi dago hedabideek gorputzez eta ariketa fisikoaz ematen duten irudiak sustatu egin duela gimnasio-entrenamenduren bat jasotzeko eskaera handiagoa izatea pasialdi lasaigarria egitekoa baino (Tinning, 2001).

Agian, kontu horiek ez zaizkizu batere garrantzitsuak irudituko etorkizuneko Gorputz Hezkuntzako irakasle gisa. Aitzitik, egingo den lanaren esentziarekin lotura estua dute. Modu batera ala bestera, Gorputz Hezkuntzak gorputza eta ariketa fisikoa barne hartzen ditu. Hori ekiditea zaila da. Arloko formakuntzan zehar ikasiko diren ezagutzetako askok gorputza ariketa fisikoa egiterakoan eta ariketa fisikoa bera dituzten oinarriekin zerikusia izango dute. Gertakari horiek agerian uzten dute Gorputz Hezkuntzaren arloan lan egiten dugunok ez garela gorputza eta ariketa fisikoa jorratzen ditugun bakarrak. Ondo dakigunez, iragarki horiek eskolan izango ditugun haurrak dituzte xede.

Kontu honetan, gauzarik garrantzitsuena da gazteak ikastetxera doazenean antzeko iragarkiek baldintzatutako irudiak eta interpretazioak dituztela buruan, gorputzari eta ariketa fisikoari dagokienez eta irakasle gisa horren kontzientzia izan behar dugula.

### 2.5.8. Ariketa fisikoa eta gizartea

Modu eta era askotan, ariketa fisikoa kultura garaikidearen parte esanguratsua da. Gure hiri eta herrietako pilotalekuetan, igerilekuetan, kiroldegietan, jendea igerian, pilotan, dantzan eta beste hamaika ariketa fisikotan dabil. Jendeak ohiko edo ezohiko moduan egiten dituen jardueren zerrenda amaigabea da. Aisialdizko ariketa fisiko askotan parte hartzeko,

zerbitzuen industrian jende ugari kontratatu behar da pilotalekuak zein igerilekuak garbitzeko, gimnasioak kudeatzeko, saioetan irakasteko eta abar. Testuinguru horretan, gauza asko gertatzen ari dira, eta modu batera ala bestera, Gorputz Hezkuntzak ziurtatzen du aisialdia osatzen duten ariketa fisikoetan parte hartzeko prestatzen dituela herritarrak. Bere helburua pertsonen hurbiltzeko joera-nahia eta trebetasunak areagotzea, mugimenduaren kulturaren modu arrakastatsuan, onuragarrian eta sozialki arduratsuan parte hartzea da (Alexander, 1996). Mugimenduaren kulturak barne hartzen ditu gure gizartearen aisialdia osatzen duten ariketa fisiko mota guztiak.

Kirola mugimenduaren kulturako arlo nagusietako bat da. Ez gara kirola definitzen saiatuko, baizik eta kirolen praktika kulturalak bizitza modernoan duen garrantziaz arituko gara.

### 2.5.9. Kirola metafora gisa

Kirola egungo Euskal kulturaren parte esanguratsua dela ezin dezakegu ahaztu, ezen bertako bizitzaren metafora bihurtu da. Kirola entretenimendu gisa praktikatzen dute herritar askok, eta oso gutxi tokiko, nazioko edo munduko estatu-gaietan. Ziurrenik, berdina esango lukete Espainiako edota Frantziako egoeraren inguruan.

Azken finean, gure eremuaren muina ariketa fisikoa edota jarduera fisikoa da eta gure kulturaren, kirolak dira ariketa fisikoa gauzatzeko forma nagusia. Ariketa fisikoaren gainean dugun eskarmentua transmititzen diogu komunitateari, soldata baten truke. Gainera, ariketa fisikoa lantzen eta egiten emandako ibilbideak gure izaeraren dimentsio esanguratsu bati itxura eman dio. Horrenbestez, ikusten dugun modura ikusten dugula, ariketa fisikoan inbertsio handia egin da, honela ondorio gisa kulturaren eraginez.

#### 2.5.9.1. Kirolaren eragina

Argi dago batzuen ustez kirola hutsala dela, munduan benetan garrantzitsuak diren gauzekin alderatuz gero, eta gu orokorrean, horrekin ados egon gaitzke. Besteak beste egungo egoera negozio handi bat izan daiteke, baina jarduera beraren funtsa ez dela hutsala iruditzen zaigu. Azken finean, jolasaren garapena da. Kirola gauza hutsal samarra izan daiteke hainbat gai seriorekin erkatuta, hala nola: Klima aldaketa, Euskal Herriko bake-

prozesua, Siriako errefuxiatuen egoera, genero-indarkeria, txiroen eta etxegabeen egoera larria, etxe desjabetzak, Ekialde Ertaineko gatazkak, Amerikako Estatu Batuen esku-hartzea Kuban, Indiako lurrikarak etab. Are gehiago, ez dago dudarik kirola oso tresna erabilgarria dela nazioaren arreta estatuko gaietatik eta prozesu politikoetatik aldentzeko. Haatik, kirola eta eskolako Gorputz Hezkuntza praktika kulturalako eremuak dira, eta indarkeria, pobrezia eta opresioa bezalako gai garrantzitsuak sostengatzen dituzten ideologia nagusiak sustatu edota kolokan jar ditzakete.

Ez dugu esaten Gorputz Hezkuntzaren helburua munduko arazo sozial eta ekonomiko handiak konpontzea denik. Agerian dago hori irriagarria dela. Aldiz, esaten duguna da irakasleen prestatzaileen erantzukizuna dela ohartzea gure lanbidea gizarte-gai zabalagoen barnean dagoela sarritan, eta, hori aitortzearekin bat, gure jardunbidea aldatzen saiatzeko erantzukizun morala dugula. Zalantzarik gabe, gure gizartearen parte handi batentzat ariketa fisikoa aisialdia gozatzeko modu nagusia da. Ariketa fisikoa entretenimendu gisa erabiltzeak esan nahi lezake besteen jarduna ikustea, zuzenean edo telebistan, edo jardueran bertan parte hartzea. Gorputz Hezkuntzaren lanbideak azken horren alde egiten du, noski, eta dudarik ez dago hainbat ariketa fisiko motatan parte hartzea bultzatzea konpromiso soziala dela, kontuan hartzen baditugu aretoz, arbitroz, ekipamenduz, entrenatzailez, etab. hornitzeak dituen kostuak. Baina komunitatearen diru gehiena ikuskizun kirolakera doa. Modu batera ala bestera, entretenimendurako ariketa fisikoak (zenbait lehiakirok zehatz) hartzen du dimentsiorik indartsuena. Gorputz Hezkuntzak eginkizun garrantzitsua du haien bizimoduan ariketa fisikoa baloratzen duten eta aldi berean irizpide kritikoko ikuspegiak dituzten herritarrek sortzen laguntzeko (Tinning, Macdonald, Wright eta Hickey, 2001).

#### 2.5.9.2. Kirolaren garrantzia

Industri iraultzak herritarren bizi estiloetan eragin nabarmena izan zuen. Belaunaldiz-belaunaldi herritarren sedentarismo tasa igoz joan delarik. Bizi estilo horietan hainbeste aldaketak: bizi-itxaropena, heriotz-arrazoiak, gaixotasunak eta abarrek gorputzetan eragina izan dute. Ezinezkoa da ukatzea ikerketa ugari ondorioztatu dutena: Jarduera fisikoa egiteak gorputzaren funtzionamendua hobetzen eta gaitasunak garatzen dituela.

Aurrekoaren harira gero eta ugariagoak dira kirola egiteak dakartzan onurak frogatzen dituzten ikerketak, izan ere kirola egiteak bizi-itxaropena luzatu zein bizi-kalitatea hobetu dezake.

Herritarren osasuna ez da soilik ongizate fisikora bakarrik mugatzen; izan ere eremu psikikoa eta soziala ere aintzat hartu behar da (Zulaika, 2004).

Zulaika eta Muñoaren (2006) kirola egiteko 25 eta 30 arrazoi liburua oinarri hartuko dugu kirola egiteak dituen onurak azpimarratzeko:

**2.4 koadroa: Kirola egiteak dituen onuren zerrenda.**

ARRAZOIA	IDEIA
Onura fisikoak	
Bizi-kalitatea	Ariketa fisikoa maiztasunez egiten duen pertsonak sasoi eta osasun-maila hobea izango du, gutxiago nekatuko da eguneroko lanak egiten, gauza gehiago egin ahal izango ditu; beraz, gehiago gozatuko du bizitzaz.
Bizi-itxaropena	Dirudienek, kirol asko egiten dutenak gehiago bizi dira. Hau da, ohitura osasuntsu horri esker bizitza luzatu egiten da (sasoi onean, gainera).
Immunologi sistema	Giza gorputza babesten duten globulu zuriek "borroka" egiten dute gaixotasuna sortzen duten mikrobioen aurka. Kirola eginez, globulu zurien gaitasuna hobetu egiten da, eta horregatik, kirolariek bizitza sedentarioa egiten dutenek baino gaixotasun gutxiago izaten dituzte.
Minbizia	Kirola neurrian eginez gero, minbizi edo kantzerra izateko aukerak nabarmen gutxitzen dira. Kontuan izan behar dugu eritasun hori gero eta ugariago dela, eta zenbait adinetan, gainera, garrantzitsuena dela.
Giharrak	Entrenamendu fisikoaren eraginez giharrak handituko ditugu. Horrela, sasoi hobea izango dugu, eguneroko lanak errazago egingo ditugu, ez gara lesionatuko hain erraz eta geure buruaz harro egongo gara (irudi fisikoa hobetu dugulako).
Bizkarreko mina	Jende askok izaten ditu bizkarreko arazoak; gizarte aurreratuetan gero eta gehiagok. Giharrak landuz eta eguneroko bizitzako zenbait egoeretan ahokuei kasu eginez, arazo asko ekidin dezakegu.
Eskeletoa	Haur jaioberriearen hezurtxoak eta kartilagoak bizitzan zehar gogortu egiten dira. Ariketa fisikoari esker hezur horiek sendotu egiten dira. Era berean, hezurak luzatzen joaten dira. Herentziaren ekarria ere hor egon arren, ariketa fisikoa egiteak gehiago hazten laguntzen du.
Osteoporosia	Adinarekin batera, eta bereziki emakumeen artean, ariketa fisikorik egiten ez bada, hezurrek pixkanaka mineralak galtzen dituzte, oso



	ahulak eta hausnarrak bihurtu arte. Kirolaren bidez prozesu hori antzera daiteke, hezurak sendo eta mineraletan aberats mantenduz.
Artrosia	Zahartzaroan artikulazio gehienak hondatu egiten dira asko erabili direlako, eta min ematen dute. Ariketa egoki batzuen bidez giltzadurak sendotu ditzakegu, ondorio hori atzeratzeko edo saihesteko.
Lesioak	Kirola egiten duten jendeak eguneroko bizitzan gertatzen diren instripuetan min hartzeko arrisku gutxiago du: gutxiagotan erortzen dira, eta eroriz gero ere, lesionatzeko arrisku gutxiago dute (bereziki hezurak hausteko). Era berean, errekupeazio-prozesurako abantailak dituzte.
Zirkulazio-aparatua	Kirolak osasunarentzat dituen eragin positibo garrantzitsuenak zirkulazio-aparatuan ikus daitezke. Kirola eginez organoen eta hodian bolumena handitu egiten da, hormak indartu egiten dira eta malgutasuna irabazten dute. Ondorioz, gorputzak odol gehiago mugi dezake eta gutxiago nekatu.
Bihotza	Bihotz gorputzeko organorik garrantzitsuenak dela esan daiteke: jaio orduko martxan dugu, bitzta guztian martxan jarraitzen du eta gelditzen denean hil egiten gara. Kirolari esker: handitu eta indartu egiten da, lan gehiago eta azkarrago egin dezake eta lan berdina egiten kirolariak ez direnean bihotza baino gutxiago nekatzen da.
Odola	Kirolari esker odol gehiago eta meheagoa izango dugu, errazago zirkulatuko du eta odolbilduak izateko arriskuak txikiagoak izango dira. Era berean, oxigeno gehiago izango dugu eta denbora gehiago iraungo dugu esfortzuan nekatu gabe.
Arterietako presioa	Tentsio arteriala, hau da, odolak pasatzerakoan hodiko pareten kontra egiten duen indarra egokia izatea oso garrantzitsua da, gaixotasun kardiobaskularrik ez izateko. Kirola egiteak tentsioa orekatzen laguntzen du.
Gaixotasun kardiobaskularrak	Ikusi dugunez, kirolari esker odolak errazago zirkulatuko du eta osasunaren etsaiak ez dira agertuko: tentsio altua, kolesterol maila altua, gizentasuna...
Arteriosklerosia	Kirolik ez egiteagatik eta litxarrera gehiegi jateagatik gure gorputzaren barnean ditugun hodiak zikinkeriaz eta gantzez betetzen hasten dira. Azkenean, odola pasa ezinik gelditzen da. Kirola eginez gero hodia bigun mantentzen da, barruko zuloa handia da eta odola erraz asko pasatzen da.
Kardiopatia koronarioa	Aipatu dugunez, kirolik ez egiteagatik eta litxarrera asko jateagatik, muskuluari lan egiteko odola eramaten dieten bihotzeko hodiak zikintzen doaz pixkanaka (barrura loditzen). Une batean bihotzak ez du nahikoa odol izango lan egiteko eta gelditu egingo da; ondorioz, pertsona hil egingo da.
Kolesterolak	Kolesterol gehiegi izatea oso kaltegarria da gorputzarentzat. Hodietako hormetan itsasten da, odola iragaitea oztopatuz (odola pasatzea guztiz galaraztera ere irits daiteke). Kirola eginez,

	kolesterola desegin eta gutxitu egiten da.
Diabetesa	Diabetikoentzat mesedegarria da ariketa fisikoa, odoleko azukrea edo glukosa gastatzen duelako. Era berean, kaltegarriak diren beste arrisku ugari gainditzen laguntzen du: gizentasuna, tentsio altua eta kolesterol-arazoak.
Barizeak	Kirola behar den bezala eginez gero, zainak osasuntsu izango dituzu, eta odolak ez du zirkulatzeko arazorik izango. Aldi berean, mina arintzen laguntzen du.
Hezueri edo gota	Kirolari esker azido urikoa eta gantzak gutxituko dituzu, bai eta giltzaduretako mugikortasuna hobetu ere. Beraz, hezueria gaixotasuna ahanzten lagunduko dizu kirolak.
Arnas sistema	Ariketa fisikoari esker arnasa errazago hartuko dugu. Birikek aire gehiago hartuko dute, oxigenoa hobeto aprobetxatuko da eta arnasa neke gutxiago hartuko dugu.
Arnas aparatuko gaixotasunak	Gaixoeak, kirolaren bidez, arnasa hobeto eta gehiago hartuko dute, eta neke handiagoak jasateko prest egongo dira. Dena den, entrenamenduak egiteko neurriak hartu beharko dituzte.
Digestio-prozesua	Kirolak osasunarentzat dituen eragin positibo garrantzitsuenak zirkulazio-aparatuan ikus daitezke. Kirola eginez organoen eta hodian bolumena handitu egiten da, hormak indartu egiten dira eta malgutasuna irabazten dute. Ondorioz, gorputzak odol gehiago mugitu dezake eta gutxiago nekatu.
Gizentasuna	Kirola eginez argaldu egingo gara, gorputzeko gantza gutxitu egingo delako. Aldaketa hori guztiz garrantzitsua izango da gaixotasun askoren aurrean, bai eta gure bizia luzatzeko ere.
Gorputz orekatua	Kirolari esker, ez gara gizenak egongo eta nahikoa muskulatura izango dugu. Osasunarentzat garrantzitsua izateaz gain, itxura fisikoa hobetuko dugu, gure gorputzarekin pozik egotea lortuz.
Tabakoa utzi	Kirola egiten duten gehienek ez dute zigarrorik erretzen, aisialdian jolas interesgarriak dituztelako, eta osasunaz arduratzen direlako.
Lo ona	Kirolak osasunarentzat dituen eragin positibo garrantzitsuenak zirkulazio-aparatuan ikus daitezke. Kirola eginez organoen eta hodian bolumena handitu egiten da, hormak indartu egiten dira eta malgutasuna irabazteten dute. Ondorioz, gorputzak odol gehiago mugitu dezake eta gutxiago nekatu.
Inpotentzia sexuala	Kirola egiteak eta sasoi onean egoteak sexu-harremanak izateko zenbaitek dituzten arazoak saihesten laguntzen du.
Haurdunaldia	Orain arte aipaturiko onura guztiak baliagarriak izan dira bai nesKentzat eta bai mutikoentzat. Orain azpimarratu nahi dugu haurdunaldian ere ariketa fisikoa egitea oso positiboa dela osasunarentzat.
<b>Onura psikologiko eta sozialak</b>	
Bizi-kalitatea eta Ongizate psikologikoa	Kirola egiteak gure bizimoduaz dugun pertzepzio subjektiboa hobetzen lagunduko digu: osasuna, lagunak, gaitasunak, sentimendu positiboak...
Gogo-aldartea	Artiketa fisikoa maiz egiten dutenek sedentarioek baino gogo-

	aldarte positiboagoak eta umore hobea azaldu ohi dute.
Autoestimua	Kirolari esker geure buruaz dugun iritzia hobetzen da, honako ezaugarri hauei buruzko ideia hobetuta: geure sasoi, trebetasun fisikoak, gorputz-irudi eta onespren sozialari buruzkoa.
Osasun mentala	Ariketa fisikoak erregulartasunez egitea osasun mental positiboa garatzeko giltza dugu; eta egokia da buruko hainbat arazo saihestu edo leuntzeko ere.
Estresa	Sasoi hobea dutenek estres-maila baxuagoa dute, arriskuen aurrean erantzun apalagoa dute eta normaltasuna azkarrago berreskuratzen dute.
Herstura	Ariketa fisikoak estres egoerei aurre egiten laguntzen duenez, herstura ez agertzeko edota gutxitzeko baliagarria izango dugu.
Depresioa	Ariketa fisikoak erregulartasunez egiteak (bizipoza eta alaitasuna eragiten duenez) depresioak saihesten eta leuntzen laguntzen du.
Adimena	Ariketa fisikoak zenbait gaitasun kognitibo hobetzen ditu: hurrari garapenean lagunduz eta zaharrari gainbehera atzeratuz.
Sozializazioa	Kirolean ibilita barneratzen ditugun balio eta jarrerei esker, lagun berriak egiteko dugun gaitasuna hobetzen dugu.
Etorkinen integrazioa	Jatorri sozial, ideologiko, etniko, erlijioso desberdineko gizataldeak hurbiltzen eta beraien arteko desberdintasunak gainditzen lagun dezake kirolak.
Portaera desagokiak	Kirola egiteak (ardurak onartzen ikasiz, lagunak eginez eta lasaituz) portaera desagokiak baztertzen laguntzen du.
Droga-menpekotasuna	Kirolak osasuntsu eta pozik bizitzen laguntzen digunez, ez dugu drogak hartzeko beharrik izango.
Ezintasuna dutenak	Ezintasun fisiko eta psikikoek beren buruaz duten iritzia hobetzen laguntzen du, bai eta gizarteak pertsona horiek normaltasunez onartzen ere; azken finean, ezintasunen integrazio eta bizikalitatea hobetzen du.
Emakumea	Emakumeei buruz gizartean hedatuak dauden hainbat aurreiritzi eta uste oker argitzen lagun lezake kirolak.
Herri-kirolak	Gure kulturaren zati bat ezagutzen, baloratzen eta zaintzen laguntzen digu.
Eskolako errendimendua	Kirola neurri egokian egiteak eskolako notak hobetzen laguntzen du.
Aisialdia	Kirolari esker, ohitura egoki, osasuntsu eta positiboak ikasi daitezke aisialdirako.
Kiroltasuna	Kiroltasuna, joko garbia eta portaera gizalegezkoak ikasten dira kirolari esker.
Solidaritaterik	Kirolari esker, besteenganako jarrera hobetu egiten da: laguntzeko joera areagotzen da.
Errespetua	Kirolean arituz arauak, epaileak eta besteak onartzen eta errespetatzen ikasten da.
Ardura	Kirolean, besteen aurrean hartutako konpromisoek (tokira joatea, puntualtasuna, gogoz saiatzea...) ardura-zentzua garatzen laguntzen dute.

Saiatzea, ahalegina	Kirola egiteak erakusten digu, epe luzera gustuko helburu bat lortzeko, beharrezkoa dela egunero lana egiten jarraitzea.
Hobetze-sena	Daukagun mailarekin ez konformatzen laguntzen digu kirolak eta, maila hori hobetzearren lan egiteko grina pizten digu.
Autokontrola	Kirol-jardueran esperimintatzen ditugun bizipenei esker, gure gorputzaren eta portaeraren autokontrola hobetzen dugu.
Autodiziplina	Kirolari esker, geure buruari arau batzuk ezartzen eta horiek betetzen ikasiko dugu, eta eguneroko eginkizunak aldeztu aurretik antolatzen eta lehentasunak finkatzen.

## 2.6. Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena

Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena aurkitzeko, hainbat gairi buruz hausnartu beharko genuke: eskolako Gorputz Hezkuntzak fisikoaren kulturarekin duen harremana; jakintza eskolaz gaindi transmititzea; bikaintasunaren definizioa, eta horrek, aldi berean, nola definitzen duen "trebetasuna"; eta Gorputz Hezkuntzak kulturaren transmisioan, birsorkuntzan eta berrikuntzan duen zeregin aktiboa. Gai bakoitza labur aurkeztuko dugu jarraian. Ideian honen oinarria Kirk-ek (1999) argitaratutako *Physical Education Futures* liburuan oinarritzen da.

### 2.6.1. Fisikoaren kultura

Hemen erabilitako zentzuarekin, fisikoaren kultura gorputz-diskurtsoaren forma espezializatua da, eta diskurtso horrek kirola, ariketa eta aisialdi aktiboa bezalako jarduera antolatuak eta instituzionalizatuak osatzen dituzten gorputz-praktiketan oinarritutako esanahi-sorrera du ardatz (Kirk, 1999). Fisikoaren kulturaren barnean, bereziki garrantzitsua da gorputza helburu batekin mugitzea. Gorputzaren diskurtsoa, ordea, kontzeptu zabalagoa da. Gorputza xede duten jarduera esanahitsu guztiei erreferentzia egiten die eta gorputz-ahalmenaren jarduna barne hartzen du. Gorputzaren diskurtsoa Marcel Mauss (1973) antropologoak "gorputzaren teknikak" deitu zituenen sorta zabal batez eratzen da, eta Bernstein-ek (2000) "diskurtso pedagogikoaren ekoizpen-eremu" deitu zuenaren barruan gauzatzen da. Gorputzaren diskurtsoa zein fisikoaren kultura lehengai ez-pedagogikoak dira, eta diskurtso arautzaile horiez kanpo eraikitzen da eskolako Gorputz Hezkuntzarako argibideen diskurtsoa. Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena (edo haren "diskurtso pedagogikoa", Bernstein-ek deitu zuen bezala) eskolako Gorputz Hezkuntzaren forma zehatzen eta fisikoaren kulturatik aukeratutako alderdien arteko uztartzea da.

Eskolako Gorputz Hezkuntza hedatuz joan da Espainia mailan industrializazio garaitik. Askotan argi esan ez arren, helburu inplizituzat zuen langileen kolektiboko umeen gorputzak erregulatzea eta normalizatzea. Horretarako, talde edo multzo handitan ariketa formal zehatzak egiten zituzten, ume guztiek aldi berean. Eskoletan gorputza erregulatzearen xede nagusia zen langile eta herritar produktiboz eta otzanez osatutako biztanleria sortzea. Zenbaitek (Kirk, 1998) argudiatzen dute, Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena gimnasiatik kirol-tekniketara igaro ahala, gorputz-ahalmenaren jardunak trantsizio bera egin zuela, eta Foucault-ek (1977) oro har gorputz-ahalmen "sendo, astun eta zorrotz" gisa definitzen zuenetik "gorputzaren gaineko ahalmen askeago" batera igaro zela.

Gorputz Hezkuntzaren etorkizunari begiratzerakoan, honako gai hauek ulertu behar ditugu: fisikoaren kultura nola aldatzen ari den, gorputz-praktikekin duen harreman aldakorra oro har eta agertzen ari diren gorputz-ahalmenaren forma berriak. Gure buruari galdetu behar diogu fisikoaren kulturak zer nolako gorputzak eraikitzen dituen eta zer nolako gorputzak eraikitzen diren fisikoaren kulturarako, eta baita gorpuzkera horiek baloratu eta nahi ditugun ere (Penney eta Chandler, 2000). Gorputz Hezkuntzaren zenbait modalitatek nola eraiki ditzakete gorputzak sozialki, gure haurrak ahalik eta hobekien garatzeko, sozializatzeko, sentitzeko?

### 2.6.2. Jakintzaren transferentzia

Eskolak, instituzio gisa, ez ditu jakintza fisikoa, kulturala eta bestelako ezaguerak eta balioak modu neutralean transmititzen. Eskola instituzio gisa egituratzerakoan, denbora eta espazioa manipulatu dira, ordutegiak, ikasgelak, gimnasioaren erabilera, etab. XVIII. mende amaieratik. Horrek Gorputz Hezkuntzan ikas daitekeenaren parametroak ezarri ditu. Puntu honetara iritsita, bi galdera zehatz egin behar ditugu. Batetik, ikastetxe barruko ikaskuntza nola erlazionatzen den ikastetxeaz kanpoko bizitzarekin. Onartu behar dugu Gorputz Hezkuntzan futbolearen dabilen haur berak futbolearen jokatzen duela tokiko komunitatearen klubean, edo futbol-talde profesional baten zale dela. Eskolako ezagutzak eta beste testuinguruetakoa zer modutan dira esanguratsu gazteentzat, eta nola erlazionatzen dira

testuinguru biak elkarrekin? Bestetik, nola erlazionatzen da eskolan haurtzaroan eta nerabezaroan zehar jasotako Gorputz Hezkuntza helduaroan ditugun beharrekin? Esaterako, bizimodu aktiboa edukitzeko prestakuntza hutsa da? Hitz gutxitan, eta Chanan-ek eta Gilchrist-ek (1974) eskolari buruz oro har eginiko itaunari erreferentzia eginez, zertarako balio du Gorputz Hezkuntzak? Eta, zehazki, nola transferi dezake eskolan Gorputz Hezkuntza ikastea ikastetxeaz kanpoko eremura?

### 2.6.3. Bikaintasunaren eta trebetasunen estandarrak

Bikaintasunaren estandarrek garrantzi nabarmena dute hezkuntza-erakundeetan, hezkuntza-sistemek balio handia ematen dietelako probei, ebaluazioei eta azterketei. Testuinguru horretan, gorputz-hezitzaileek zailtasunak dituzte "zer da trebetasuna Gorputz Hezkuntzan?" galderarekin (Evans, 2004), eta baliteke erantzuna adosteko ezintasuna izatea mundu akademikoan askotan aipatu duten bazterreko rol horren arrazoietakoa bat. Gorputz Hezkuntzan bikaintasun-estandarrak nola formulatu behar diren adostea erronka handia izan da, Gorputz Hezkuntza kirol-teknika bezala egituratzerakoan, eta eragozpen handia da ere ikastetxeetan biziraun dezan.

### 2.6.4. Kulturaren transmisioa, birsorkuntza eta berrikuntza

Azken hamarkadetan, Gorputz Hezkuntzari buruzko ikerketa gero eta gehiagok aitortu dute Gorputz Hezkuntzak gizartearen kultura-ondarearen alderdi baliotsuak birsortzen dituela, kirolak eta jolasak kasu (Siedentop, 1994). Hala, Gorputz Hezkuntzak desberdintasun sozialak birsortu ditu, generoari (Flintoff eta Scraton, 2001), etniari (Benn, 2005), gizarte-klaseari (Evans eta Davies, 2008) eta ezintasunei (Fitzgerald, 2009) dagokienez. Gero eta gehiago aitortzen da Gorputz Hezkuntzak baduela bere zeregina gizartea eta kultura birsortzerakoan, eta zenbaitek uste dute kultura berritzeko aukerak eskaini ditzakeela, hala nola gorputzaren eraikuntza soziala ulertzeko modu berriak (Evans eta lag., 2004).

Eskolako Gorputz Hezkuntzaren formen eta fisikoaren kulturaren arteko harremana da hausnartu beharreko gai nagusia, harreman horren izaerak jakintza transferitzeko aukerak eta edukiak, bikaintasun-estandarrak dituzten jarduerak eta kultura transmititzeko eta berritzeko modu zehatzak ezartzen dituelako. Hain zuzen ere, kapitulu honetan jada iradoki

dugunez, eskolako Gorputz Hezkuntzaren moduen eta fisikoaren kulturaren alderdien arteko uztartze horrek sortzen du Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena. Berstein-en (2002) terminoetan, eskolako Gorputz Hezkuntzarako argibideen diskurtsoa fisikoaren kultura arautzen duen diskurtsoaren barnean dago, Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamenaren diskurtsoaren diskurtso pedagogikoa osatzeko. Kirol-teknika gisa ulertutako Gorputz Hezkuntzaren eraketa proposamena fisikoaren kulturaren bertsio zehatz baten eta eskolak instituzio gisa itxuratu duen Gorputz Hezkuntza forma jakin baten arteko justaposizioaren ondorioa da.

Hortaz, lau harreman horiek berebiziko garrantzia dute Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena ulertzeko.

**2.4 irudia: Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena.**



# *-GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN FORMAKUNTZA-*

---

---

## EDUKIAK

GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN HASIERAKO FORMAKUNTZA

ORIENTAZIO TEORIKOAK GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA

Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen orientazio teorikoak

Gorputz Hezkuntza ereduak laburtu nahian

Gorputz Hezkuntzako irakasleen sozializazio profesionala





### 3. GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN HASIERAKO FORMAKUNTZA

---

Gorputz Hezkuntzako curriculumen diseinuen oinarrian teoria eta planteamentu pedagogiko desberdinak dituzte, autoreak jabe izan edo ez (Lopez, 2003). Horregatik beharrezkoa iruditzen zaigu Gorputz Hezkuntzako irakasle izango diren horiek lan egingo duten arrazonaltasun markoaren jabe izatea. Zein ohitura edota tradizio jarraitu izan dute gorputz hezkuntzako hasierako formakuntzek?

Irakasleak bere praktikaren eta garapen profesionalaren hobekuntzan parte izan behar dira. Ikertzaile profila eraiki behar dute, bere praktikaren gaineko hausnarketa bultzatu eta taldean lan eginez erabakiak hartu.

Irakasleen formakuntza ereduaren atzean irakasleek dituzten eskolaren gaineko irudia eta ikaste-irakaste prozesuaren inguruan dituzten sinismenak eta usteak daude (Fraile, 2004).

#### 4. ORIENTAZIO TEORIKOAK GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN PRESTAKUNTZAN

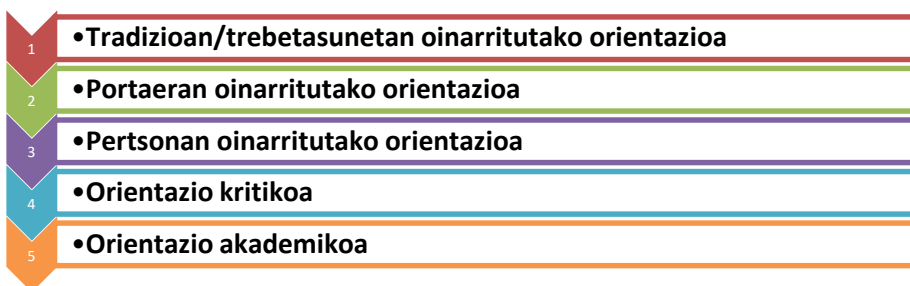
---

Kapitulu honetan, Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programak (GHIP) eta horien inguruko ikerketak orientatu dituzten ikuspegi teoriko nagusiak jorratzen ditugu. Horrez gain, ikerketa planteatzeko moduaren eta ikergai izan diren programen arteko loturak ere lantzen ditugu. Funtsean, Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen barneko ikerketak eta jardunbideak babesten dituzten ezagutzari buruzko ikuspegi paradigmaticoak ditugu jokoan.

Zer norabide daramate Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programek? Zer teoriak, ideiak eta kontzeptuk markatzen dute haren norabidea? Zerk edo nork ezartzen du norabidea? Galdera horiek guztiak egokiak dira GHIP programen orientazio teorikoari buruz hausnartzerakoan.

##### 4.1. Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen orientazio teorikoak

###### **4.1 irudia:** Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen orientazio teorikoak.



Analisi honetarako egitura erabilgarri bat hautatzeko xedez, Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programetan eta orientazio orokorretako irakasle-prestakuntzaren beste batzuetan erabilitakoak aztertu ditugu. Irakasleen prestakuntzari buruzko literaturan aditu ugari arloaren gaineko ikerlanak burutu dituzte, hala nola: Zeichner (1983), Peck eta Tucker (1973), Feiman-Nemser (1990) eta Doyle (1990), eta baita Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programari dagokionez ere, hala nola: Bain (1990), O'Sullivan (1996) eta Kang (2003). Horrez gain, Vendian eta Nixon (1985), Rink (1993), Fernandez-Balboa (1997), Macdonald (1997) eta beste hainbatek ere analisi erabilgarriak egin dituzte. Gorputz

Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen analisi gehienek (esaterako, O'Sullivan, 1996, 2003 eta Rink, 1993) irakasleen prestakuntzatik hartutako orientazio-markoak erabili dituztenez, guk uste baliagarria dela marko horiek labur azaltzea, GHIP bertsio zehatzak aztertu aurretik.

Zeichner-en (1995) lau orientazio-ikuspegiak erabiliko ditut, Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntza programen barruan dagokigun arloari buruz hausnartzeko. Hala ere, aitortu behar da programak ziurrenik ez direla orientazio partikular baten irudikapen "puru". Programa baten curriculum ofizial esplizitua alde batera utzita, trebetasun indibidualek konpromiso eta lehenetasun zehatzak dakarzkioite irakaskuntzari. Horrek, aldi berean, aldaerak sortzen ditu, eta batzuetan nahasmena ere bai (GHIPko ikasleentzat).

### 4.1.1. Tradizioan/trebetasunetan oinarritutako orientazioa

Irakaskuntza kooperatibo/gainbegiratzaillearen eredian oinarritutako GHIP-ek Zeichner-en tradizioan/trebetasunetan oinarritutako ikuspegia, Doyle-n (1990) langile arduratsua eta Feiman-Nemser-en (1990) praktikan oinarritutako orientazioa barne hartzen dituzte. Orientazio horren barruan, ikasleak ezagutzaren hartzaile dira, eta partaidetza txikia dute haien garapen profesionala egituratzerakoan. 1960ko eta 1970eko hamarkadetan arruntak ziren orientazio honetako programak, eta gero eta gehiago erabiltzen ziren hezkuntza-testuinguru garaikidean. Mawer-en (1996) *"Mentoring in Physical Education"* liburuak azaltzen duenez, 1990eko hamarkadaren amaieran, eskolan oinarritutako irakasle-prestakuntzaren gaineko lankidetzak osatzeko interesa piztu zen Britainia Handian. Nabarmentzekoa da, arrazionalismo ekonomikoaren aldekoek irakasleen prestakuntzaren gaineko interes handiagoa izan ahala, gero eta erakargarriago bihurtu dela burokratentzat atal honetan azaldutako orientazio hori.

### 4.1.2. Portaeran oinarritutako orientazioa

Portaeran oinarritutako programek (Feiman-Nemser-en teknologikoa barne) lehenetasuna ematen diete portaera-psikologiaren epistemologia positiboari, Gaitasunetan Oinarritutako Irakasle Prestakuntzaren programetan ikus daitekeen bezala (1970eko hamarkada). Orientazio horretako programen ardatza da ikasleen ikaskuntzarekin lotuta egon ohi diren

(edo lotuta daudela jakintzat ematen den) irakaskuntza-teknika zehatz eta behagarriak garatzea. Arrakastarako irizpideak esplizitu bihurtzen dira, eta irakasleen gaitasuna neurtzeko modurik onena aurrez ezarritako menderatze-maila batean aritzea da" (Zeichner, 1983, 4 or.). Programaren edukia ikerketatik eratortzen da, eta irakasleen eraginkortasunera eramaten da. Nahiz eta 1980ko hamarkadaren hasieran Larry Locke-k (1984) salatu zuen "froga gutxi daudela erakusten dutenak programek irakasleen eraginkortasunari buruzko ezagutza erabili dutela" (5. or.), Anderson-en (1980) *Analysis of Teaching Physical Education* eta Siedentop-en (1983) *Developing Teaching Skills in Physical Education* testu eragingarriak bilakatu ziren, irakaskuntza-eraginkortasuna lantzen zuen garaiko literatura barneratzen zuten GHIFP-k garatzerakoan. Ziurrenik, Ohioko Unibertsitate Estataleko Siedentop dugu portaeran oinarritutako orientazio horren adibiderik onena, zeinaren eraginkortasuna monitorizatu zuen GHIFP ikertzeko programa sekuentzial batek, 1980ko hamarkadan zehar (ikus Siedentop 1981,1983,1991).

20 urte igaro dira Locke-n iruzkinetatik, eta denbora horretan, irakaskuntza-eraginkortasunari buruzko ikerketa-literaturaren aurkikuntzak prestakuntza-diskurtsoaren parte bihurtu dira GHIP barruan (Kirk eta lag., 1997), birkontestualizazio-prozesua dela medio (Bernstein, 1971). Silverman-en eta Ennis-en 1996, 2003) *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* lana bezalako testuetan argi islatzen da hori.

#### 4.1.3. Pertsonan oinarritutako orientazioa

Pertsonan oinarritutako ikuspegia Feiman-Nemser-en pertsonala eta Doyle-n pertsona erabat funtzionala terminoen sinonimo dugu, eta epistemologia fenomenologikoaren eta pertzepziozko eta garapenezko psikologiaren printzipioak ditu euskarri. Programaren edukiek ardatz hauek dituzte, besteak beste: ikasleek garapen-sekuentzia batean antzematen dituzten beharrak (adib. Fuller eta Bown, 1975; Iannaccone, 1963); garapen-teoria kognitiboen aplikazioa; eta psikologia humanistikoaren idealen aplikazioa, zeinak norberaren garapena lortu nahi duen, irakaskuntza eraginkorra erdiesteko giltzarri den heinean. Teoria-marko horiek darabiltzaten programen artean funtsezko desberdintasunak egon arren, guztiek heldutasun psikologikoa lortzea dute helburu, eta irakaskuntzarako gaitasuna

heldutasun horren mende jartzen dute. Azpimarratzekoa da ikasleen kezka izan direla GHIP-ei buruzko ikerketen gai nagusia azken 20 urteotan, nahiz eta literaturan atal honetan aurkezten dugun ereduaren adibide gutxi egon (ikus, esaterako, Vendien eta Nixon, 1985).

### 4.1.4. Orientazio kritikoa

Azterketa kritikorako orientazioa lehenesten duten programen oinarria da hezkuntza guztiak ideologikoak direla (Spodek, 1974). Horrela, irakasle-prestakuntzak irakasle izango direnei eskolak gizartean duen nortasuna ulertzen lagundu behar die, eta status quo hori jakintzat emateari desafio egiten. Irakaskuntza-gaitasun teknikoak ez dira helburutzat baloratzen (ezta horiek lortzeko ahaleginik egiten ere), eta boterearekin eta kontrolarekin lotutako mezu ezkutuak dituzten praktikatzat hartzen dira. Azterketa kritikorako ikuspegiak portaeran oinarritutako programen euskarriak, pertsonan oinarritutako ikuspegiaren orientazio indibidualista eta tradizioan/trebetasunetan oinarritutako ikuspegiaren erabilerarako joerak zalantzan jartzen ditu.

Dudarik gabe, pedagogia kritikoa (ikuspegi kritikoa adierazpen zehatz gisa) aldeko diskurtsoa gero eta gehiago hedatu da GHIP-en barruan, azken 20 urteotan. Aitzitik, nahiz eta GHIP-k pedagogia kritikora eramatearen alde egiten dutenak erraz aurki ditzakegun (ikus, esaterako, Tinning, 1987; Kirk, 1986; Bain, 1990; Gore, 1990; Dewar, 1990; Fernandez-Balboa, 1995; Macdonald eta Brooker, 1999; Penny eta Waring, 2000), horietako askok pedagogia kritikoa praktikan dituen mugak eta zailtasunak deskribatu dituzte (ikus bereziki Gore, 1990; Devis-Devis eta Sparkes, 1999; Tinning, 2002; Muros eta Fernandez-Balboa, 2004).

### 4.1.5. Orientazio akademikoa

Oinarri akademikoa duten programak (Feiman-Nemser) edo irakasle hasiberrienganako orientazioa ez dira Zeichner-en ereduari jasotzen, baina erabilgarria da horiek ere kontuan hartzea GHIP-ei dagokienez. 1960ko hamarkadara arte, Gorputz Hezkuntzaren alorrean, goi-mailako hezkuntza-programa guztiak GHIP-k ziren. Irakasleak eskoletan lan egiteko prestatzen zituzten soilik. Garai hartan, programak barne hartu beharreko ikasgai praktikoen edukia eztabaidatzen zen (hau da, zer kirol egin, zenbat gimnasia, etab.). Rink-en (1993)

arabera, orientazio praktiko hori jokoak, kirola, dantza eta sasoi bezalako gaitan arreta jartzean datza. Orientazio hori dugu Locke et lag.-en (1981) argudioen muina, ikasgaietan oinarrituta zegoen Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntzaren alde egiteko.

Denok ezagutzen ditugu agertu diren azpi-diziplina ugariak, eta kinesiologia, giza mugimenduaren ikasketa edo kirol- eta ariketa-zientzia gisa ezagutzen direnak egun duten hedapena ere bai. Aurrerapen horiekin batera, GHIFP-ek erronka askori aurre egin behar izan diete, hala nola ikasgaien edukiari buruzko ezagutzaren izaeraren eta garrantziaren gaineko eztabaida sutsua (Shulman, 1987), gaur egun diziplina-ikasketa izenez ezagutzen duguna (ikus Henry, 1964; Newel, 1990; Kirk, 1990; Kirk, Macdonald eta Tinning, 1997; Krahenbuhl, 1998; Kirk eta Macdonald, 2001).

GHIP-ek 1980ko hamarkadaren hasieran izandako erronkak komentatzerakoan, Locke (1984) nahiko epela izan zen GHIP-ak oinarritzeko ezagutza zientifiko azpi-diziplinario bat agertu izanarekin. Baieztatzen zuen 1960ko hamarkadan "elite akademiko bat agertu zela gure artean, Hiruhileroko azterketak aldarrikatzen (...) eta beren buruak irakasleen eta entrenatzaileen prestakuntzari buruzko egiaren profetatzat izendatu zituzten (esanez zientzian oinarritutako lanbide bihurtuko zirela, trebetasunetan oinarritutako lanbide beharrean)". Halaber, adierazi zuen "gaur egun beste batzuek zientziaren mezu indartsu eta unibertsala darabiltela irakasleen prestakuntzari buruz duten ikuspegia legitimatzeko" (9. or.). Haatik, Locke-k aipatzen duen zientzia hori ez da irakaskuntza-eraginkortasunaren ikerketekin lotutako irakaskuntza-zientzia, zeina indarra hartzen ari den portaeran oinarritutako orientazioaren arabeko programak garatzerakoan. Garai hartan, Locke-ren kezka zen hainbat azpi-diziplina agertzen ari zirela, eta Gorputz Hezkuntzako irakasleek jakin beharreko funtsezko ezagutza bilakatzen ari zirela.

Gaur egun, GHIP gehienek ariketa fisikoa barne hartzen duten ikasgaien edukiak ezagutzea eskatzen dute, eta oro har jokabide motorren eremuko azpi-diziplina biofisiko eta soziokultural deitu izan dena ezagutzea ere bai (ariketaren fisiologia, motrizitate-kontrola/ikaskuntza, biomekanika, kirolaren historia, kirolaren soziologia, etab.).

#### 4.1.6. Gogoeta: orientazio berria edo azpi-kategoria bat?

Zalantzarik gabe, azkeneko hamarkadan zehar, irakasle-prestakuntzaren eta GHIP-en joera nagusietako bat izan da gogoeta agertu zaigula kontzeptu nagusi gisa. Hain zuzen ere, zenbait GHIP irakasle gogoetatsuak garatzearen inguruan egituratu dira esplizituki. Feiman-Nemser-ek (1990), alabaina, iradokitzen du "irakasle gogoetatsuak lortzeko prestakuntza ez dela enfasi paradigmatico bereizia, baizik eta joera profesional orokor bat" (221. or.) eta hainbat programen orientazioen barnean aurki daitekeela. Gogoeta orientazio gisa etiketatu ezin den arren, gaur egun joera nabarmena da GHIP barruan, eta kapitulu honetan jorratu beharreko zerbait, beraz.

Doyle-k (2001) "profesional gogoetatsua" txertatu zuen irakasleen prestakuntzarako orientazioen artean. Doyle-n profesional gogoetatsua deskribatzeko moduak zenbait antzekotasun ditu Zeichner-en eta Feiman-Nemser-en orientazio kritikoarekin. Hala ere, gogoetaren bertsio asko daude (ikus Carr eta Kemmis, 1986; Tripp, 1987; Grimmer eta Ericksen, 1988). Van Manen-ek (1977) gogoeta teknikoak, praktikoak eta kritikoak bereizten ditu, eta, horiek dira, hain zuzen ere, irakasle-prestakuntzari eta GHIFP-ei buruzko literaturen bertsio gehienetan agertzen direnak.

Egile asko saiatu dira gogoeten eta irakaskuntza gogoetatsuen interpretazio eta erabilera ugariak argitzen. Nabarmenezkoa da terminoaren gaineko adostasunik ez egotea (Ovens, 2002; Tsangaridou eta Siedentop, 1995). Tsangaridou-ren eta Siedentop-en (1995) hitzetan, "irakaskuntza gogoetatsuak hainbat esanahi ditu, modu askotara esan daiteke, eta adostasun gutxi dago gogoetaren helburu izan beharko litzatekeenari buruz" (213. or.). Portaeran oinarritutako orientazioa lehenesten duten zenbait programetan, gogoetaren bertsio teknikoak aurki daitezke; gogoeta kritikoa, ordea, orientazio kritikoarekin lotuta egon ohi da (ikus Tinning, 1995).

Hellison eta Templin (1991) kezkatuta zeuden irakaskuntza gogoetatsua hezkuntza-komunitatearen modako termino bilakatu izanarekin, eta Martinez (1990) ere arduratsu agertzen zen, "sinesmen teoriko guztietako irakasle-hezitzaileek denerako erabiltzen duten panazea" bilakatzen ari zelako, 1980ko hamarkadaren amaieran jada. Haatik, terminoa nonahi erabiltzen bada ere, GHIP-etako unibertsitate-ikasleentzako testu askok gogoeta



kritikoa esplizituki pribilegiatzen dute, adibidez: *Improving Teaching in Physical Education* (Tinning, 1987), *A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (Hellison eta Thmpin, 1991) eta *Becoming a Physical Education Teacher: Contemporary and enduring issues* (Tinning et al., 2001) Are gehiago, aurretiaz aipatu bezala, GHIP programa batzuk gogoeta kritikoaren inguruan egituratzen dira argi eta garbi (Ovens, 2004).

#### 4.2. Gorputz Hezkuntza ereduak laburtu nahian

Autore ugari daude gorputz Hezkuntzaren formakuntzen ereduaren dikotomia adierazten dutenak (Lopez Pastor, 2003). Contreras Jordán-ek (1998, 55 or.) esaterako eredu tradizional batez hitz egiten du, gorputza makina gisa ulertuta bere errendimendu fisiko altuena lortu nahi duena eta bestalde eredu alternatiboa, norbanakoaren ongizatea, gorputzaren bitartez esperientzia positiboak bizitzea eta autoestimaren garapenean oinarritutako ereduaz hitz egiten du.

Gai honen inguruko bibliografia errepatatzen badugu bi arrazionaltasun markoaren arabera Gorputz Hezkuntza ulertzeko eta praktikara eramaterako moduak azaltzen dira. Azalpena zehazteko bi oinarrizko diskurtso daudela ikus daitezke, arrazionaltasun teknikoa eta arrazionaltasun praktikoa (Sparkes, 1992; Tinning, 2006; López Pastor, 2003; Kirk, 1999; Fraile, 1995; Devís Devís, 1993; Pascual, 1992; Fernández-Balboa, 2003; Whitson eta McIntyre, 1990).

Banaketa honek dituen arriskuak aurreikus daitezke "beti baitaude salbuespenak, edota gogoan hartu behar diren zalantzazko faktoreak" (Tinning, 2006) atzerago azaldu den bezala.

Bi diskurtsoez hitz egiten dudanean zera adierazi nahi dugu, erreferentzia edota esangura patroi bat jarraitzen duen lengoia (edota irudiak) fenomeno baten inguruan, errealitatea modu jakin batean erakusten duenaz ari garela. Munduaren ikuspegi bat erakusten du, segurutzat hartzen den ustezko fenomeno bat bilakatuz, jarduera fisikoa eta kirola ulertzeko modua bezala (Sage, 1993, 154 or.).

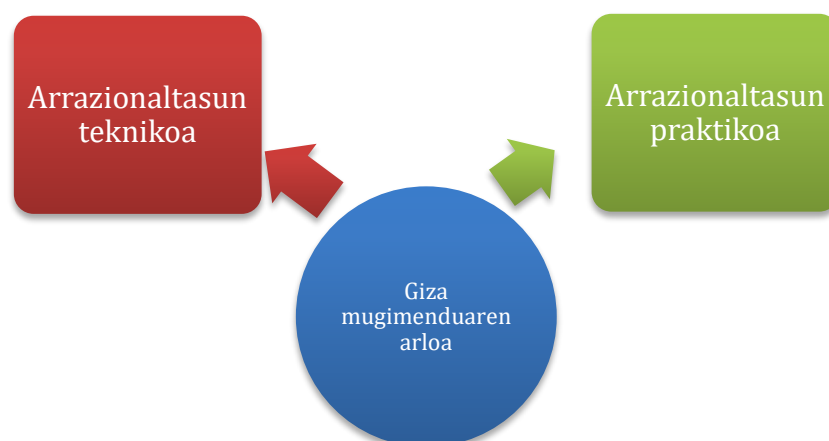
Kemmis-ek (1988, 88-94 or.) arrazionaltasun kritikoaren inguruan dioena gure ahotara ekarriz:

"...está basada en el razonamiento dialéctico, posee un interés emancipador, elabora una teoría crítica de la Educación (fuertemente relacionada con la ciencia social crítica), se plantea una reconstrucción crítica de la educación y el currículum como una ideológica; y, por último, defiende la necesidad de desarrollar comunidades críticas."

Esan genezake arrazionaltasun honen ezaugarriak arrazionaltasun praktikoaren barne sartzen direla, zentzu zabalean ulertuz gero (Lopez Pastor, 2003):

"La concepción de la educación como actividad con una finalidad eminentemente emancipadora; la educación como explicitación, reinterpretación y reconstrucción cultural y social; las relaciones dialécticas teoría-práctica y su interacción; y la importancia del trabajo cooperativo entre profesionales docentes." (53. or.)

**4.2 irudia: Giza mugimendua zein bi diskurtsotan banatzen den.**



**4.2.1. Gorputz Hezkuntzaren ikerketetako paradigmen eragina Gorputz Hezkuntzaren ikuskeran**

Beharrezkoa iruditzen zaigu Gorputz Hezkuntzan ikertzaileak diren ikerketen ikuspuntuak aurkeztea gaur egun gorputz hezkuntzak bizi duen egoera ulertzeko. Zer ikertu behar da? Nola ikertu behar da? Eta zergatik ikertu behar da? Galdera hauek erantzuteko zailtasunak baiditugu arlotik (Rivera, Trigueros, Pavesio, 2003).

Adostasun gabezia honek ikertzaile askok positibismo honetatik aldentzen eta paradigma alternatiboak aurkitzera eraman ditu (Hellison, 2988).

Paradigmaren kontzeptua Platonek Grezia Klasikoan erabili zuen, adibidea, lagina, patroia, eredia edota kopiatzat ulertuz. Hala ere, Kuhn-ek (1975) fisikaren historiaren gaineko lana argitaratu zuenean paradigmaren kontzeptuak indarra hartu zuen, esanahi desberdin ugari izan arren. Popkewitz, Tabachnick eta Zeichener-en (1979) esanetan eskolaren helburuaz, irakaste prozesuaz, irakasleez eta hauen formakuntza zein praktikaren gaineko sinismen eta usteak dira (1983, 3 or.).

Jarduera fisikoa eta kirol arloa menperatu dituzten paradigmak azaldu baino lehenago (positibista, interpretatiboa eta kritikoa) paradigma zer den argi eta garbi azaldu nahi da:

- Paradigma ustezko bilduma bat da, inplizituki komunitate akademikoaren konpromisua duena. Munduaren ikuspegia da, sinismenen sistema edota ikertzaileentzako erreferentzia.
- Gatazkak adibidetzat hartzen dituzten tresna gisa ulertu behar da, errealitatearen kontraesanetan oinarrituta. Horrela paradigma bakoitzak erantzuna ematen du erronka eta arazo bakoitzari.
- Ikertzaile bakoitzak ikertzeko gaia diseinatzeko laguntzen du, ze galdetu, nola galdetu eta ze tresna erabili lortutako emaitzak interpretatzeko.
- Paradigmak ez dira homogeen ezta unitarioak ere, tradizio ezberdinak barneratzen dituzte, nahiz eta partekatzen dituzten berdintasunekin kategorizatze aukera badagoen.
- Paradigma bakoitzak sustrai historikoak ditu, XIX eta XX. mendeko korrante filosofikoei lotuta. Horrela, paradigma positibistak aurrekariak positibismo logikoak ditu, interpretatiboak, mugimendu filosofiko Alemaniarrean ulertze kontzeptuan (Verstehen) eta kritikoa Frankfurt-eko eskolan oinarritua.
- Ezin da paradigma bat beste bati gailendu, bakoitzak abantaila batzuk baititu. Paradigma bakoitzak ikuspegi bat aldarrikatzen du, horrela paradigma ezberdinetatik ikusita ikuspegi desberdinak ikusteko aukera ematen du.

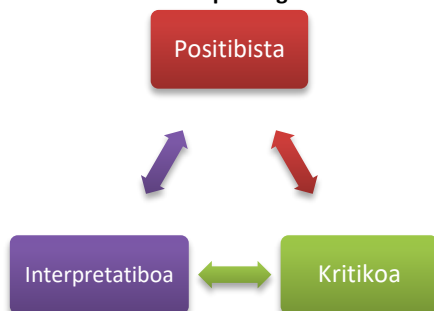
Garai berdinean paradigma bat baino gehiago elkarrekin bizi bada, Kuhn-ek zientziaren aro ez normal eta ez garatuan aurkitzen dela dio. Hala ere, giza zientzia eta hezkuntza, jarduera fisikoa eta kirolaren hezkuntza bertan sarturik dagoena, paradigma anitzeko arloa kontsideratzen du, arloaren heldutasun zientifikoari garrantziarik kendu gabe. Ikerketei lotutako balio ezberdinak eta paradigma bakoitza oinarritzen den ustezko ezberdinak Shulman-ek (1989) giza zientzien eta hezkuntzaren egoera natural eta garatuan oinarritzen dela dio. Argi eta garbi dago jarduera fisikoa eta kiroleko arloan ere paradigma ezberdinen arteko eztabaidak egon zirela.

Lehenengo eztabaidak 1980ko harmarkadan hasi ziren, arloa menperatzen zuten ikuspegiez gain ikerketarako ikuspegi berriak sortzen hasi zirenean. Lawson-ek (1983) ikerketak oinarritzen ziren ikuspegi menperatzailearen kritika lana argitaratu zuenean hasi zen, ikerketarako paradigma alternatiboa aldarrikatuz. Ordu hartatik defentsak, kritikak, proposamenak eta giza zientzien arloan sortutako eztabaiden ondorioz sortutako analisi paradigmaticoak.

Sparkes-en ustez (1991, 1992a, 1992b) irakialdi eta paradigmaren arteko kezka hauek arloarentzako oparoak izan dira urteetan lotan egon baita. Paradigmen aniztasunak jarduera fisikoa eta kirola irakasteko, ulertzeko, garatzeko ikuspegi desberdinak sortu ditu. Nola edo hala, eztabaida hauek, paradigmaren arteko muga ezarri ezean, interesak ulertzen laguntzen ditu, usteak nahiz asmoak. Halaber, jarduera fisikoa eta kiroleko ikerketak bultzatzen eta etorkizun oparoa eraikitzen laguntzen du.

Jarraian Gorputz Hezkuntzako ikerketak sailkatzeko paradigma desberdinak azalduko ditugu.

**4.3 irudia: Gorputz Hezkuntzaren ikerketarako paradigmak.**



#### 4.2.1.1. *Ikuspuntu positibista*

Historian zehar eginiko hezkuntza ikerketetan 70 hamarkada arte ikuspegi arrazionalak, positibistak, normatibak, kuantitatiboak, kontzeptual-enpirikoak... gidatu izan dute arloa (Cohen eta Manion 1990; Cook eta Reichardt, 1986; Guba, 1983; Hamilton, 1980; Pérez Gómez, 1983c; Shulman, 1986). Filosofia positibistatik (Comte, 1979) bideratutako ikerketak dira, hots, ikertzailea teoria zientifikoetan oinarritutako ezagutzak martxan jartzen dituen agente bilakatzen da (Carr eta Kemmis, 1988, 85 or.).

Heziketa burutzen duten arauen eraginkortasuna ikertzen dute honela plangintza printzipioak eta praktikak eguneratzeko. Oinarrian irakaste prozesuko irakasle, metodo eta ikasleen emaitzetan oinarritzen dira. Ikuspegi honetan bi joera desberdintzen dira:

- Joera iragarpen-produktua: 30eko hamarkadan ageri zen. Ikaskuntza irakaslearen ezaugarri psikologiko eta fisikoen ezaugarri zuzeneko ondorio zen.
- Joera prozesu-produktu: Hirurogeiko hamarkadan ageri zen, nahiz eta gaur egun aldaketa batzuekin bere eragina izaten jarraitzen duen (Contreras, 2001). Hauen bultzatzaileak irakaslearen portaera ikertzen dute, honek baldintzatzen baitu ikasleen emaitza beraien ustez.

Joera honen autore esanguratsuenak Daryl Siedentop (1991, 1998) da. Honek Gorputz Hezkuntza eraginkorra mugatzen dituen lau faktore desberdintzen ditu: ikaste denbora potentziala, feedback-a, erlazio pedagogikoarekiko klima positiboa eta eskolaren antolaketa egokia. Estatu mailan badaude horren adibideak: Marta Casteñer (1996) irakaslearen diskurtsoaren komunikazio ez berbala aztertzeke behaketa metodologia; Eugenia Trigo (1990) Galiziako gazteriaren aisialdian egiten dutenaren azterketa, Emilia Fernandez (1995) Gorputz Hezkuntza eta generoa etorkizuneko lehen hezkuntzako irakasletan.

Paradigma hau azken hirurogeiko hamarkadako Gorputz Hezkuntzako ikerketa gehien oinarria izan da (Sparkes, 1992).

#### 4.2.1.2. *Interpretaziozko paradigma*

Korrante honetako ikerketek interpretaziozko txostenak eraikitzen dituzte. Ikerketa ingurunean gertatzen diren gertakarien esentzia eta parte hartzaileentzat duen esanahia aztertzen dute. Ikerketa kualitatiboa izaten da eta antropologia eta soziologiaren teorioren laguntzaz eraikitzen da. Paradigma honen oinarritzko ideia da irakaslearen eta ikaslearen portaeran dauden egoeraren markoak determinatzen duela. Ikerketa hauetan ikaslea biltzen duen ingurunea aztertzen da, ikasgela, irakaslea, erkidegoa. Mugimendu honen bultzatzaileak W. Doyle, ikasgelako ekologiaren gaineko ikerketak, eta Tikunoff-en (1979) ikasgelako inguruneko elkarreraginak, bakarkako egoerak, ez errepikakorrek eta ez orokorrek direla esaten du. Bestalde, Pascual (1994), Ordóñez Núñez (1995) eta Devís-ek (1996) formazioko ebaluazioen egituraketen eta joko-jolas-en gainean ikertzen dute.

#### 4.2.1.3. *Paradigma kritikoa*

Paradigma interpretatibotik sortua da. Ikerketa eta zientzia ez dituzte neutralak ikusten, ideologia dago tartean eta hau azaleratu beharra dago. Gizateriaren emantzipazioa eta askatasuna lortu beharra dagoela diote, boterearen banaketa egokiaren bitartez.

Gorputz Hezkuntza ezberdintzen dituzten bi diskurtsoak ikusi ostean hauek zer nolako eragina izan duten Gorputz Hezkuntzaren ikerketetan ikusiko dugu.

Errendimenduzko diskurtsoan natur zientzietan erabiltzen diren kontzeptualizazioa eta metodologia ikuspuntuak giza zientzietara moldatzea nahi izan da. Zientzian gehiegizko konfiantza ipiniz eta giza arazoei aurre egiteko bidea teknika izanez (hezkuntzako arazoei aurre egiteko). Adierzgarriak diren azalpen zientifikoak bilatuz.

Ikuspegi hauek ikerketa positibistetan oinarritzen dira, psikologia konduktistan eta jarreraren objektibotasuna nahiz kuantifikotasuna bilatzen da. Kausa-efektuen bilaketa. Hezkuntza, jarrera patroien prozesuen aldaketekin erlazionatzen da eta ikaste-irakaste prozesua gertaera eta jarreraren analisisira murrizten da. Hezkuntza ezagutza teorikoak aplikatuz hezkuntzak lortu nahi dituen helburuak lortzeko prozesu gisa ulertzen da.

Parte hartzeko ikuspuntuak Gorputz Hezkuntza parte hartzaile, inklusibo, kooperatibo eta berdintasunezkoa bultzatzen du. Eduki aldetik aniztasun handia dauka, talde heterogeneoen arteko antolamenduen bitartez. Aldaketak ez dira soilik eduki edota curriculumaren antolaketan soilik ematen, metodologia eta ebaluazio irizpidetan, non ikaslea den oinarria eta aktiboki, parte hartuz eta kualitatiboki ebaluatzen den.

Interesa heziketa prozesuaren kalitatean datza, emaitzetan baino. Curriculuma heziketa ikuspuntu bat bezela ulertzen da, oinarri teoriko eta printzipio batzuekin beti ere praktikan jarriko direnak.

Beheko taulan azaltzen dira laburki arrazionaltasun bakoitzaren atzean dagoen idiosinkrasia.

**4.1 koadroa: Arrazionaltasun markoen konparaketa.**

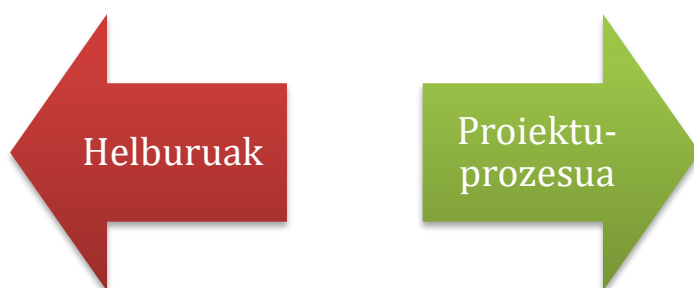
	Arrazionaltasun teknikoa	Arrazionaltasun praktikoa
Paradigma	Positibista, teknologikoa, normatiboa, kuantitatiboa, nomoetikoa, prozesu-produktu etab.	Naturalista, interpretatiboa, ekologikoa, kualitatiboa, ideografikoa etab.
Jakitearen interesa	Teknikoa	Praktikoa eta emantzipatorioa
Arreta jartzen da	Errendimenduari eta eraginkortasunari garrantzia ematen zaio. Azken emaitza garrantzitsuena. Objektibotasuna, teknifikazioa, zientziarekin neurgarria.	Ikaste irakaste prozesuan azpimarra (baloreak, baliabideak eta heziketaren kalitatea). Kualitatiboari, esangura eta testuinguruari garrantzia.
Lehenesten den pentsamendua	Burokratikoa, ohiturak, ez pertsonalizatua. Gatazken murrizketa arazo tekniko gisa hartuta.	Praktika arrazionaltasun gisa ulertuta, arazo erreal eta testuinguru konplexuen aurrean. Arazoak sortzen dira ezaugarri etikoekin erantzuna emateko.
Ikaste-irakaste prozesua	Oinarri konduktista Hezkuntza jokabide patrioiak aldatzeko ulertuta. Hezkuntza teknologia gisa ulertuta (ingenieria bat gisa).	Ulermenean oinarritutako hezkuntza Ezagutza eta pentsamenduen garapena bilatzen da. Hezkuntza arte gisa ulertuta.
Irakaskuntzaren ustea	Behatu daitezkeen ekintzak edota jarrera gisa ulertuta. Orokortu daitezkekeen eta zenbatu daitezkeenenak.	Aldakor eta ez esperotako erantzunak Holistiko eta ideosinkratikoa
Ideologia eta arazoibidea	Helburuetan onarritutako programazioa	Proiektu eta prozesu gisa ulertutako curriculuma
Teoria eta praktikaren arteko lotura	Ezagutza teoriko eta zientifikoa teknikoki aplikatuko duena	Teoria eta praktikaren dialektika gisa ulertuta. Ezagutza praktikoa eta teoria praktikoa sorkuntza
Hezkuntza ebaluazioa	Amaierako emaitzak eta hauek lortzeko bide eraginkorren bilaketa. Neurri eta sailkapen gisa Hezkuntza sistemaren funtzio sozialen onarpena: sailkapen, erreproduktzio, botere eta kontrol soziala.	Prozesuetan oinarritua (hauek ulertzean oinarrituta); metodologia kualitatiboak, eta interpretaziozko aspektuetan. Ebaluazioa hausnarketa gisa, elkarriketa, analisi eta prozesuaren hobekuntza. Ikaste irakaste prozesuetako jardueretan barneratuta.

		Praktikaren ikerkuntza-ekintzarekin erlazionatuta
Diskurtsoa eta ideologia	Neutraltasun teknikoa, asepsia. Neoliberalismo eta merkantilismoa	Hezkuntzaren ezaugarri etiko eta politikoaren jabetza, demokrazian oinarrituta.

#### 4.2.2. Gorputz Hezkuntzaren diskurtsoek duten eragina curriculumean

Curriculum kontzeptua polisemikoa da (Álvarez Mendez, 1987). Oinarrizko bi curriculum eredu aurkituko ditugu, hots, helburuetara bideratua eta proiektu-prozesura bideratua:

**4.4 irudia:** Gorputz Hezkuntzaren diskurtsoek duten eragina curriculumean.



##### 4.2.2.1. Helburuetara bideratutako curriculumak

Helburuetara bideratutako curriculumak, lortu nahi diren ikaste emaitzetara bideratutako zehaztutako helburuen zerrenda gisa ulertzen dute. Psikologia konduktistan oinarritzen da.

“Esperientzian oinarritutako metodologian justifikatzen da, oinarri positibista dauka, ikertzeko eta kuantifikatzeko balioak gidatzen du bere ibilbidea”  
(Gimeno Sacristán, 1982, 10 or.)

Hezkuntza teknikazko ekintza gisa ulertzen duten erreproduzio sistema dela diote. Ezagutza transmititu, jaso eta gorde egin behar dela diote. Sistema oso mailakatua dago, beti ere norabide batekoa. Adituak (ikerlariak), irakasleak (ezagutza transmititzen dutenak) eta ikasleak (ezagutza jasotzen dutenak) dira.

Gimeno Sacristanek (1982) oso ondo azaltzen du produkzio antolaketa eta hezkuntzaren antolaketaren arteko konparaketa baten bitartez:



**4.2 koadroa: Hezkuntza eta lantegien arteko ezberdintasuna.**

Lantegia	Eskola
Lehengai hartzen du	Haurra moldatu gabe. Input-a izango da
Produktu landua bilatzen dute	Nagusia heziketa helburu duen eredu gisa ulertzen da
Merkatuak bideratzen ditu produktuaren ezaugarriak	Gizarteak, bezeroak eskolatik nahi duena eskatzen du
Lehengaiak eraldaketa anitzak pairatzen ditu	Ikasleak nagusitasunerako bidean eraldaketak pairatzen ditu
Eraldaketa honetan langileek, makinek etab. parte hartzen dute.	Irakasleak eta hezkuntza eragileek eraldatzen dute ikaslea
Produktzio prozesuaren konplexutasunak funtzioen banaketa dakar	Hezkuntzak funtzio anitzak eskatzen ditu
Ikerketa departamenduak prozesua zientifikoki ikertzen du, baita eragina duten aldagaiak	Hezkuntzan adituak gizarteak eta gertakariak eskatutako curriculumak ikastea eskatzen du
Kudeaketa zientifikoak eraginkortasunean eragina dauka	Kudeaketa zientifikoak heziketa eraginkorrago bultzatuko du
Arrazonaltasuna adituak bermatzen du ez langileak, eskatzen zaiona egingo du	Arrazonaltasuna adituak mugatzen du ez irakasleak, esaten zaiona egingo du
Prozesuaren teknifikazioak operazioen sekuentziazioa behartzen du	Prozesua teknifikatu, sekuentziatu eta diseinu zehatza eginez eraginkortasuna bilatzen da
Azken emaitza operazio eta bitarteko atazek baldintzatuko dute	Azken helburua tarteko besteen batura izango da
Ataza eta operazio horiek hautemangarriak dira	Helburuak hautemangarriak, neurgarriak eta behagarriak izan behar dira
Balio material eta produktuaren erabilpena dira garrantzitsuenak	Lortutako helburua da garrantzitsua, ez prozesu subjektiboak
Produktua lortzeko behar den denbora errentagarritasuna bilatzen da	Metodo hoberena, azken helburua azkarren lortzen laguntzen duena da
Merkatuak behar duen produktuaren koste errentagarriena bilatzen du	Baliabide merke eta eskatzen den kalitate beharrezkoa lortzeko aukeratzen dira
Aurreko guztiak batuz kalitate arauak eskatzen dituen betetzea	Kalitate arauak ebaluazioan antzemango dira
Kalitate arauak betetzen baditu merkaturatua izango da; aldiz ez baditu betetzen erreperatu edota bota egingo da	Gizarteak ebaluazio hoberenak dituztenak estimatzen ditu. Ebaluazioak gaitzen ez dituenak baliabideak zein denbora izan ezkererrekuperatu egingo dute
Tresna objektiboekin neurtzen da guztia	Azpiarragarriena ikusi edota neurtu daitekeen errealitatea da. Enfasia neurtzeko erabilitako tresnetan dago
Dena helburua lortzearen menpe egongo da	Curriculumak tresna gisa ulertzen da, helburuak lortzeko eraginkortasuna bilatzen baitu

Gimeno Sacristán-eik jasoa (1982)

#### 4.2.2.2. *Proiektu-prozesura bideratutako curriculum*

Helburuetara bideratutako curriculumaren alternatibotzat bultzatu zen. Proiektua, curriculumaren plangintza bezela ulertzen da, oinarria, hasiera gisa erabiltzen dena. Prozesua berriz, proiektuaren garapena da, praktika aldia. Prozesua akzioan oinarritutako ikerketan oinarritzen da, hausnarketan eta ekintzan.

Ikuspuntu honetatik hezkuntza prozesu oro konplexua eta kontestuari lotuta dago. Ikerketa eta ebaluazioaren objektibotasuna oso erlatiboa da. Ikaste-irakaste prozesuak alde etiko eta morala dauka, komunikaziozko giza egoera jakin batean ematen baita.

Proiektu-prozesuko curriculumak prozesuetan oinarritzen dira, eduki eta prozesuaren kalitateari ematen zaio garrantzia. Ikerketa zientifikoak ekintzan oinarritzen dira.

Ikaste-irakaste prozesuaren garapena kritikan oinarritzen da, errealitatearen ulertzen, elkarrizketan eta ideiek eztabaidan.

Konstruktibismoan oinarritzen den ikuspuntu honek paradigma interpretatiboan dauka haria. Ikerketetan subjektua ikerketen parte aktibo da.

Giza errealitatea ulertzeko, kritikatzeko eta justifikatzeko tresna gisa ulertzen da hezkuntza.

#### **4.3 koadroa: Arrazionaltasun konparaketa Gorputz Hezkuntzaren proposamenean.**

	Errendimenduko diskurtsoa	Parte hartzeko diskurtsoa
Ikuspegi curriculurra	Helburuetan oinarrituta	Proiektu-prozesuan oinarrituta
Gorputz Hezkuntzaren helburuak	-Egoera fisikoaren eta motorearen garapena. Kirol talentuen aukeraketa eta garapena. -Baliozko irizpideak emaitza eta lortutako errendimenduan daude. -Egoera dualistak: Gorputza buruaren eta espirituaren tresna gisa edota fisiko eta motore hutsa (prozesuzkoa).	-Pertsonaren garapen integrala gorputzarekin eta bitartez. Kultura motorearen sorkuntzaz. -Pertsona aske eta autonomoen osaketa gorputz mugimenduaren bitartez. -Baliozko irizpideak prozesuan daude eta ez emaitzetan. -Hezkuntza integrala eta GH. ikuspegi integrala.
Eduki eta erabilerak	-Egoera fisikoa, sasoi fisikoa eta kirol abileziak. -Kirol entrenamenduen sistemak erabiliz.	-Ikaslearen jatorrizko talde soziala eta kultura motorearen ezagutzaren garrantzia. Garapen motorearen ardura, aniztasuna eta jarduera fisikoak ematen dituen aukeren araberako bizipenak. -Bizipenak izatea garrantzia gehiago du. Mugimenduaren kontzientzia taldetan,

		elkarlanean eta adierazpenean.
Taldearen antolaketa	-Mailakatur -Elite motorezko eta trakestasun motorezko taldeak eginez.	-Denenetzako GH (inklusiboa). -Bakarkako lana, besterekin eta besteekin.
Metodologia	-Zuzentzailea, eginkizunetan oinarrituta. -"Irakaste-estiloetan" oinarritutakoa	-Ez gidatua. Bizipenetara bideratua, parte hartzailea eta bilaketa nahiz hausnarketara bultzatua. -Prozesuaren irizpideei garrantzia ematen zaie. Irakaste estiloei ez zaie garrantziarik ematen.
Ebaluaketa	-Objektibotasuna -Egoera fisikoa eta abilezia motoreak ebaluatzeko test eta proben gehiegizko erabilera.	-Prozesuari garrantzia gehiago ematen zaio, emaitzei baino. Garapen pertsonala eta taldekoari garrantzia ematen zaio. -Metodologia kualitatiboa, ikaste eta prozesuen hobekuntzari bideratua. -Ebaluazioan ikasleen parte hartzea .

Lopez Pastor, Monjas eta Brunicardi-tik (2003) jasoa

#### 4.2.3. Gorputz Hezkuntzako diskurtsoek duten eragina formazioan

Errendimendu diskurtsoan oinarritzen diren irakasleek ezagutza aplikatzen eta kontsumitzen dute aurrez adituek ezarritako teknika eta baliabideen bitartez.

Ikuspegi kurrikularren bitartez Profesional hauek zientzia aplikatzeko gaitasuna izan behar dute (Elliott, 1990, 8 or.), eta arazoei aurre egiteko irtenbideak aurrez zehaztuak eta orokortuak egongo dira (Schön, 1992).

Irakaslearen formazioa teknika didaktiko batzuen ezagutzan oinarrituko da: programazioa, metodologia, saioen kudeaketa, ikasgelako giroa, saioen inplikazio motorea, errendimendu fisikoa eta motorea, trebezia fisikoen garapenerako prozesua...

Erabiliko diren baliabide didaktikoak adituen ikerketa oso zehatzen bitartez balioztatuko dituzte jasotako emaitza kuantitatiboak. Gorputz Hezkuntzan eraginkorrenak diren metodologiak bilatze aldera irakaste estiloak Gorputz Hezkuntzaren metodologiatzat hartzea ekarri du (Lopez Pastor, 2003).

Parte hartzeko diskurtsoan kokatzen diren irakasleak aldiz, irakaslea heziketa prozesu guztiko puntu garrantzitsua da. Irakaslea ikertzailatzat ulertzen da, hipotesi baten bitartez (Proiektu kurrikularra), ikerketa proiektu bat aurrera eramaten da amaitzeko praktikaren hausnarketara bideratzen duena (heziketa prozesua) (Lopez Pastor, 2003).

Horrela irakasleak curriculumaren kudeaketa propioa gauzatzen du, edota birmoldaketa bat (Stenhouse, 1984:188). Edozein proposamen teoriko nahiz praktiko hezkuntza ingurugiro jakin batera moldatu behar baita, hots, bere ikasgelara. Heziketa egoera bakoitza bakarra eta errepika ezina da, horregatik ezin da orokortu. Irakaslearen funtzioa errendimendukoarekin alderatuz ez da soilik tresna, baliabide eta metodologiaren erabiltzailea, ikerketa baten bitartez ateratako emaitzen hausnarketatik bideratutako baliabideen erabiltzailea baizik.

Errendimendu diskurtsoa eta parte hartzeko diskurtsoen ezberdintasunak irakasleen formazioan.

**4.4 koadroa: Bi diskurtsoen arteko ezberdintasuna irakasleen formazioan.**

	Errendimenduko diskurtsoa	Parte hartzeko diskurtsoa
Irakaslearen kontzeptua	-Aurrez ezarritako curriculumaren erabiltzaile zuzena.	-Curriculuma egokitzen duen subjektu moduan.
Irakaslearen formazioa	-Konpetentzia eta trebezietan abila. -Irakaslea: ezarritako programazioen kudeatzailea. -Irakasle eraginkor, tekniko eta zientifikoa.	-Praktikaren hausnarketa eta ikerketaren bitartez. -Ikuspegi kritikoa. -Ikuspegi kolaboratiboa.
Formazio iraunkorra	-Adituek aurrez sortutako curriculumen kudeaketarako teknika berrien exekututzaileak.	-Irakaslearen garapena bilatzen du, norbanakoaren curriculumaren egokitzapenekin. -Irakasleen lan taldeen arteko lanaren garrantzia.
Teoria eta praktikaren arteko erlazioa	-Adituek diotena praktikara eramaten dute. -Teoria zientifikoa aplikaziora eramatea dute helburu.	-Teoria eta praktiken arteko elkar harremana. -Eduki teoriko eta praktikoen sorkuntza.
Aditu-irakasleen arteko erlazioa	-Irakaslearen gaineko ikerketak. -Bide bakarreko norantza, goitik behera. Adituak-irakasleak.	-Ikerketa-ekintza taldeen parte hartzaileak. -Irakaslearentzako, irakaslearen bitartez egindako ikerketak.
Pentsaera	-Neutraltasun teknikoa, neoliberalismoa.	-Heziketaren alde etiko- politiko eta ideologiaren arteko kritika.

Lopez Pastor-tik (2003) egokitua

## 4.2.3.1. Gorputz Hezkuntzako irakasle ereduak

Lasnierrek (1984) hainbat formakuntza ikuspegi bereizten ditu: irakaslea pertsona eraginkor gisa, non bere ezaugarri pertsonalak garrantzia handia duten. Irakaslea teknikalari gisa, norbanakoaren gaitasunak, jarrerak eta kompetentziak hobetzen dituen agente gisa ulertuta. Azkenik, elementu kognitiboen inguruan erabakiak hartzen dituen agente bezala.

**4.5 koadroa: Gorputz Hezkuntzako irakasle ereduak.**

	Arrazionaltasun teknikoa	Arrazionaltasun praktikoa
Irakasleen formakuntza	Kompetenzien entrenamendu gisa ikusten da formakuntza (denbora, antolaketa, irakaslearen lekua, feedbackak...)	Praktikaren inguruko hausnarketan oinarritutako formakuntza
Irakasle ereduak	Irakasle eraginkorra bilatzen da	Irakasle autonomo, hausnarkor, kritiko eta kolaboratiboa bilatzen da
Irakaslearen profila	Gorputz Hezkuntzako irakaslea entrenatzaile edota kirol monitore gisa ulertzen da.	Ikuspegi ulerkorrean oinarritutako irakaslea.

Hezkuntza tradizioak dira hasierako formakuntza ereduaren abiapuntua, hauek markatzen baitituzte hezkuntza eredu eta ikerkuntza ildoak (Fraile, 2004). Grundy-k (1991) ere ideia honekin bat egiten du bere "ezagutza eraikuntzen interesen" Habermasen teoria azaltzen duenean. Teoria honetan hiru interes gune azaltzen ditu:

- Interes teknikoa, zientzia enpiriko analitikoan oinarritua, helburuetan oinarritutako curriculuma ezartzen duena. Prozesuaren amaieran lortu beharreko produktua zehaztuta dago eta hauek lortzen diren ebaluatzen da.
- Interes praktikoa, oinarri interpretatiboa duena. Ekintzari zentzu global bat ematen saiatzen da. Ezagutza baloratzen da, prozesuan izan duen judizio eta iritziekin.
- Emantzipaziozko interesa, ez da kontrolaz arduratzen ezta ulermenaz arduratzen, subjektua autonomoki eta arduratsu bihurtzen saiatzen da.

**4.6 koadroa: Hezkuntza paradigmen analisia.**

	Enpiriko-Analitikoa	Sinboliko-Interpretatiboa	Kritikoa
Jakintza ildoak	Positibista	Fenomenologikoa	Teoria kritikoa
Formakuntza eredua	Tekniko-akademikoa	Praktiko pertsonala	Eraldaketa soziala
Irakaslea	Zuzenki transmititzen duena	Parte hartzailea	Emanzipatzailea
Ikaslea	Hartzailea eta erreproduzitzen duena	Ikaskuntza eraikitzen duena	Autonomia garatzen duena
Curriculumak	Konkretua	Zabala/ malgua	Parte-hartzailea, adostutakoa
Metodologia	Zuzena	Kolaboraziozkoa	Aurkikuntzan oinarritutakoa
Ebaluazioak	Kontrola. Aukeraketa soziala	Prozesuan	Kritikoa. Emanzipatzailea
Ikerketa	Presagi-produktua	Interpretatibo-ekologikoa	Etnografikoa/ Ekintzan ikerketa

**4.2.3.2. Irakasleen kompetentzia-profila: Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntza proposamena**

Sarreran jada aipatu dugu une "berezia" bizi duela arloak, agiri honetan jorrotzen den gaiari eragiten dioten erabakiak hartzeari dagokionez: azken legediek hautatu dituen prestakuntza-aukerak aztertzea. Une honetan, oraindik ere zalantza ugari daude hezkuntza-administratibotik hartu beharreko erabakiak gauzatzeko moduari buruz, garrantzitsuak baitira ez bakarrik gure prestakuntzaren etorkizunerako, baita Europar Sistemarekin harmonian egoteko ere. Hori dela eta, azpimarratu behar da orain egiten ditugun azalpenak eta azterketak pil-pilean dauden proposamenak hartzen dituztela abiapuntutzat, eta, horrenbestez, ez direla behin betikoak.

Testuinguru horretan, proposamen ofizialetara egindako lehenengo hurbilketa batean, ikus daiteke irakasleek euren ikasketak amaitu ostean lan egin beharko duten hezkuntza-etaparen mende egoten jarraituko duela, orain arte gertatu den bezala. Hau da, Derrigorrezko Hezkuntzan Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzaren lanbide-eremua bi titulazio ezberdinekin lotuta egongo da; baina, gaur egun ez bezala, bi titulu horiek maila akademiko berdina edukiko dute (Gradua).

Izan ere, Europako bateratze-sisteman, Unibertsitate mailako Irakasle-titulu ofizialak zeukan diplomatura-maila desagertzen da. Hala ere, profesional batzuen eta besteen prestakuntzak argi bereziko dira, bi titulazioetan garatuko diren gaitasunen eta edukien arabera. Hala,

irakasle-ikasketen etorkizuneko graduatuek irakaskuntzarekin zuzenean lotutako gaitasunak garatzera bideratuta dauden ikasketa-planak izango dituzte, hasieratik. Jarduera Fisikoaren eta Kirol Zientzien etorkizuneko graduatuek, berriz, haien Gradu ikasketak zabaldu beharko dituzte, Bigarren Hezkuntzako Gorputz Heziketara sartu ahal izateko. Zabalkuntza hori graduondoko ikasketen bidez egingo da. Hezkuntza-administrazioak espresuki arautzen ditu ikasketa horiek, eta, horien bitartez, ikasleek haien prestakuntza osatuko dute hainbat eremutan, hala nola psikopedagogia, Gorputz Heziketaren didaktika zehatza eskolako curriculum-arlo gisa eta eskolaren beraren eta hezkuntza-sistema osoaren ezagutzarekin lotutako beste batzuk. Aurrerago jorratuko dugu gai hori.

Gradu-ikasketen gaiari helduz, arauz titulu horiek zehazteko eskumena daukan Gobernuak lehen erabaki bat hartu du, ikasleek egin behar dituzten ECTS kredituen kopuruari dagokionez, eta kreditu horiek zehazten dute ikasketen iraupena. Ildo horretatik, hezkuntza-administrazioak 240 kredituko Gradu-prestakuntza hautatu du.

Dena dela, hezkuntza-administrazioak unibertsitatei aurkeztutako Irakasle-tituluaren eredia ikusita, "ikasleak gainditu beharreko oinarrizko prestakuntza akademikoaren" (180 ECTS) eta "orientazio akademikoko edo profesionaleko prestakuntza osagarriaren kredituen" (60 ECTS, horiek ere "ikasleak gainditu beharrekoak") artean banatu da. Azken horietatik kopuru jakin bat "practicuma" (40 ECTS) egitera bideratuko da.

Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntzari dagokionez, Irakasle-ikasketen Gradua tituluaren proposamen berriak nabarmen aldatzen du 1440/1991 Errege Dekretuak LOGSEk (1990) xedatutakoaren garapenean onartutako "GH irakasle aditua" delako espezializazioa. Garai hartan, ikasketak arautzean Irakasle-tituluaren espezialitate desberdinetan bereizten zen (haur hezkuntza, lehen hezkuntza, heziketa fisikoa, atzerriko hezkuntza-ingelesa-frantsesa, musika, pedagogia terapeutikoa, entzute-lengoaia), eta kasu honetan, tituluak bi izendapen aurreikusten ditu soilik: Lehen Hezkuntzako Irakaslea eta Haur Hezkuntzako Irakaslea.

Alabaina, aurrerago ikusiko dugun bezala, legegintza-aldaketa horrek nolabaiteko nahastea eragin du etorkizuneko irakasleak espezializatuta dauden ala ez erabakitzeke garaian. Dirudienaren kontra, aurreko zazpi espezialitateen erreferentzia desagertzeak ez du

nahitaez esan nahi prestakuntzan egun dugun "Lehen Hezkuntzako Espezialitateko Irakaslea" tituluak baino garrantzi handiagoa duen irakasle "orokor" bat dagoenik. Proposamenen jasotakoaren arabera, tituludun guztiek "irakaskuntzaren arlo guztiak betetzeko gaitasuna eduki behar dute, eta, bereziki, unibertsitate bakoitzak proposatzen dituen aipuek barne hartzen dituzten arloetako bat" (MEC, 2006, 9 or.). Hau da, tituludun guztiei Lehen Hezkuntzako curriculum-arlo guztiak garatzeko trebakuntza ematen zaie. Horrez gain, ezartzen du arlo horietako batean behintzat trebakuntza berezia eduki "behar" dutela, edo beste prestakuntza-eremu batzuetan hezkuntza-administrazioak "ofizial" moduan proposatzen dituen aipuen eta unibertsitateek ezar ditzaketen beste batzuen artean hautatu.

Horrela, administrazioak prestakuntza mistoa duen irakasle baten alde apustu eginez jarraitzen du, eta, horren arabera, denak izango dira zerbaitetan edo hainbat arlotan "espezialistak". Haatik, aurrerago azalduko dugun bezala, proposamenak ikasleak espezializatu nahi duen arloetako batzuetan (Gorputz Hezkuntza, esaterako) gutxieneko prestakuntza zalantzarria izatea baino ez dakar, aipu berezia homologatzeko egin behar diren gutxieneko kredituak areagotzen ez badira, behinik behin.

Edonola ere, proposamenak egungo titulazioak aldatzeko prozesuan zehar entzun den diskurtso ofizialaren eta ofiziosoaren (eta azkenik hartu den erabakiaren) arteko kontraesana islatzen du. Hezkuntza-administrazioak emandako diskurtso hori Irakaslearen titulazioak murrizteko "beharrean" oinarritzen da, eta irakasle "orokor" baten figura indartzean datza, eta talde menderatzaileak Hezkuntzako Fakultateetan "ezohiko" azkartasunez jaso du. Alabaina, orain "fitxa teknikoetan" eskaintzen den zehaztasunarekin talka egiten du. Izan ere, batetik, dagozkion "aipuen" bidez irakasle guztientzako espezialista-prestakuntza babesten da, eta, bestetik, espezializazioak nabarmen areagotzen dira, titulu beraren baitan egon eta "aipu" izendapen berri baten pean ezkututzen saiatu arren.

Gure ustez, gertaeren bilakaerak argi erakusten du ez dagoela etorkizuneko irakaslearen prestakuntzari buruzko eztabaida zorrotzik. "Eraikina" azkarregi eraiki nahi denez, ez dira "eraikuntza" horren arau erregulatzaileak bezalako oinarritzko aspektuak aintzat hartu, ez eta horren (LOMCE) helburua ere. Halaber, ez dira aintzat izan herrialdearen tradizio kulturala



eta curriculum-arlo zehatzetako irakaskuntzaren errealitatea bezalako aspektuak (lehendik dauden espezialitateak eta horien justifikazioa), eta ez da "eraikinaren" gizarte-, giro- eta kultura-inguruaren azterketarik egin (herritarren behar sozialak eta haien garapen pertsonalerako eta sozialerako behar dutena aztertzea). Era berean, jokaera horiek ez dira irakasleen prestakuntzari buruzko eztabaidak izan beharko lukeen tratamendu egokiarekin bateragarriak, irakasle-prestakuntza gizartea hezkuntzaren bitartez hobetzeko prozesuek oinarritzat hartu beharko lukeen ardatz nagusi izanik.

Esku artean dugun gaiari dagokionez, Lehen Hezkuntzako Irakasle Gradu posible horren baitan, Gizarte Hezkuntzako curriculum-arloarekin lotutako irakasle-prestakuntza sartuta dago prestakuntza-eduki komunetan, eta 8 ECTS kreditu ditu esleituta. Prestakuntza horretan, arreta berezia ematen zaio gaurkotasan handiko gai bati: gizartea kezkatuta dago neska-mutilen eta nerabeen bizi-estiloarekin, haien sedentarismoari eta horrek osasunean eta bizi-kalitatean dituen ondorioei dagokienez. Horrenbestez, proposatu da "Gorputz Hezkuntzako Irakaskuntza eta Ikaskuntza" ikasgaiaren bidez ikasleek "ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak" gara ditzatela. Horrela, besteak beste, "bizitzan zehar mugimendu- eta kirol-jardueretan parte hartzea sustatuko dituzte, eskola barruan eta kanpoan", eta "ariketa fisikoa eta kirola egiteko esku-hartze programak gauzatu, aisialdia modu aktiboan okupatzeko eta osasuna eta bizi-kalitatea hobetzeko" (Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa, 2005).

"Gorputz Hezkuntzako Irakaskuntza eta Ikaskuntza" ikasgaiaren eman beharreko prestakuntza badirudi lotuta dagoela curriculum-arlo ezberdinak ezagutu behar dituen eta horietako bakoitzak emandako aukerak ikasleen garapen pertsonala eta soziala bultzatzeko "erabili" behar dituen irakaslearen funtzioarekin. Ildo horretatik, "ezagutza, trebetasun eta jarrera" ezberdinak zerrendatzen dira, adibidez: Gorputz Hezkuntzaren bidez prestakuntza kulturala, pertsonala eta soziala osatzen dituzten oinarritzko printzipioak eta ezagutza espezifikoak ulertzea eta eskuratzea, "jarduera fisikoa eta kirola zeharkako gaien garapenarekin lotzea", "diziplina anitzeko irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako estrategia moduan erabiltzea mugimendu-jarduera", etab.

"Ezagutzak eta trebetasunak" deskribatzen dituen zerrenda horretan, irakasleak Gorputz Hezkuntza benetan irakats dezakeela berariaz aipatzen duen deskribatzaile bakarrak adierazten du "Gorputz Hezkuntzarekin lotutako ezagutzen artean ikaskuntza garrantzitsuak eskuratzen laguntzeko irakaskuntza-estrategiarik egokienak planifikatzeko eta garatzeko gai izan behar duela". Aitzitik, ezinezkoa izango da funtzio hori gutxieneko kalitatearekin betetzea arlo horri esleitutako 8 ECTS kredituekin. Hala bada, adierazitako gaiak duten gizarte-oihartzuna eta haurren garapen pertsonalean eta sozialean duten garrantzirik ikusita, ondoriozta dezakegu irakasle horrek diziplina ezberdinen baitan Gorputz Hezkuntza sartzeko oinarrizko ezagutzak badituela, baina ezagutza, trebetasun eta jarrera gehiago eta hobeak beharko dituela, eta horiek Gorputz Hezkuntzaren eremuko prestakuntza espezializatu baten bidez lortu ahal izango dituela bakarrik.

Jada adierazi dugun bezala, Lehen Hezkuntzako irakasle baten prestakuntza espezializatzeko eta areagotzeko aukera araz ezarri da, titulu ofizialak "aipu" bat jaso dezakeelako, unibertsitateek finka dezaketen eremuan edo hezkuntza-administrazioak proposatzen dituenetako batean (eta horien artean dago Gorputz Hezkuntza). Orain arte azaldu dugun Zuzentarau Orokorren zirriborroak dio tituluak jaso egingo duela ezagutza-eremu batean prestakuntza berezia eduki izanaren "aipua".

Ministerioaren proposamenak adierazten du aipu berezi bati "prestakuntza-eduki komuneren osagarri diren 30 ECTS kreditu esleituko zaizkiola gutxienez". Hau da, Gorputz Hezkuntzaren kasuan, prestakuntza espezifikoa prestakuntza-eduki komuneren barruan esleitzen zaizkion 8 ECTS kredituak edukiko lituzke, eta, horrez gain, beste 30 ECTS kreditu osagarri behintzat. Guztira, 38 ECTS kreditu izango lirake, eta marjina txikia da Lehen Hezkuntzako Gorputz Hezkuntzaren arloko curriculumaren garapenaz arduratu behar duen profesionala behar bezala prestatzeko.

Dena dela, hezkuntza-administrazioaren proposamenak aukera ematen du aipuek curriculum-arloetako batean espezializazio-eremu egokiak konfiguratu ditzaten. Hain zuzen, oraingo zirriborroak etorkizuneko Ikasketa Planak homogeneousatzen ditu, eta horretarako, "prestakuntza eduki komuneren" 120 ECTS kredituz eta practicum egiteko 40 ECTS kreditu osagarri biltzen dituen prestakuntza-curriculumak konfiguratu du. Horrek unibertsitateari

60 ECTS krediturainoko autonomia ematen dio (horien artean egongo lirateke aipuaren gutxieneko 30 kredituak), eta beste 20 ECTS kreditu ere bai, proposamen instituzionalak "orientazio akademikoko edo profesionaleko prestakuntza osagarriaren kredituak" deitzen duen prestakuntza-eremu horri dagozkionak. Gure ustez, unibertsitateen autonomia horri lotutako ECTS kredituen baturak espezializazio-profil egokia konfiguratu dezake Lehen Hezkuntzako curriculumaren arloetako baterako, guztira 80 ECTS kreditu esleitzen bazaizkio.

Zalantzarik gabe, 80 ECTS kredituen zifra hori arloetako batzuek behar duten espezializazio koherentea izan daitekeenera hurbilduko litzateke, Hezkuntzaren Lege berriaren arabera aparteko espezializazioa behar duten arloen kasuan (Gorputz Hezkuntza tartean). Era berean, Europako beste herrialde batzuetako proposamenetan espezialitate bat ofizialki egiaztatzeko behar diren gutxieneko ECTS kredituetatik gertu dago. Halaber, zifra hori bat etorriko litzateke gaur egun unibertsitateetako Gorputz Hezkuntza Espezialitateko Irakasle titulazioaren prestakuntza espezifikoak daukan kreditu-kopuruarekin.

#### 4.2.3.3. *Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako irakasleen kompetentziak*

Irakasleen kompetentziei dagokionez Heziberri 2020 proposamenak honakoa adierazten du: herritar izatea, kompetentziak eraikitzea, eta garapen pertsonal eta emozional orekatua erdiesteko gaitasuna izan behar du profesionalak.

Heziberri 2020, 50 or.

Gaur egungo hezkuntza-sisteman, ezinbestekoa da irakasleek hainbat bide urratzea, eta, bestek beste, kulturen arteko bitartekari, hezkuntza-komunitateko sustatzaile eta gidari izatea; beharrezkoa da, irakasleak gai izatea ikaskuntza adierazgarriko egoerak sortzeko, heterogeneotasuna kudeatzeko, beren lanbideaz kritikoki gogoeta egiteko eta gaur egungo gizartean hezkuntzak zer toki izan behar lukeen hausnartzeko.

jabetuko baitira haiei aurre egiteko behar izango dituzten gaitasunez:

- Ikasleek pentsatzen eta ikasten, komunikatzen, besteekin batera bizitzen, norbera izaten, zer edo zer egiten eta ekimenez jokatzeko ikas dezaten beharrezkoak diren prozedurak irakasteko gaitasuna.
- Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak aztertzeko, garatzeko eta ebaluatzeko gaitasuna.
- Ikasleengan ikasteko gogoeta pizteko eta, etxekoekin lankidetzan, beren bizi- proiektuak nola eraiki orientatzeko gaitasuna.
- Proposamen didaktikoak ikasleentzako premietara egokitzeko eta moldatzeko gaitasuna.
- Beste irakasle eta hezkuntza-eragile batzuekin elkarlanean aritzeko gaitasuna, eta haiekin batera ikastetxea kudeatzen eta etengabe hobetzen aritzeko.

- Jarduerak gure Erkidegoko hizkuntza ofizialak erabiliz lantzeko gaitasuna; baita, beharrezkoa balitz, atzerriko hizkuntzaren batean lantzekoa ere.
- Curriculumean informazioaren teknologiak erabili eta txertatzeko gaitasuna.
- Irakasle-lanbideari buruzko ikuspegi etiko bat lantzeko gaitasuna, eta gizartearekin konpromisoz jokatzekoa, irakaslea ere gizarte-eragile denez gero.
- Hezkuntzan jarduteak dakartzan problemak eta gatazkak konpontzeko gaitasuna.
- Norberaren etengabeko prestakuntza planifikatzeko gaitasuna.

Irakasleek aktiboki hartu behar lukete parte zenbait auziri buruzko gogoetetan, eta, hala, beraiei legokieke, berez, ikasleek zer eta nola ikasten duten hausnartzea eta hezkuntza-sistemaren xede nagusiak zein diren aztertzea. Horretarako, ezinbestekoa da maila eta kalitate handiko prestakuntza akademiko eta pedagogikoa eskaintzea irakasleei, eta, horretan, sektore sozio-ekonomiko eta kultural askotako lantaldeek parte hartzea, gizarteak berak ere konfiantza handiagoa izan dezan haien lanean.

#### 4.2.3.3.1. *Gorputz Hezkuntzako irakasleen konpetentziak*

Konpetentziak egoera bati aurre egiterakoan pertsonak dituen baliabide kognitiboak mobilizatzeko ahalmena da (Perrenoud, 2004), edota Lasnierrek (2000) dioen moduan aurretik jasotako ezagutza, abileziak eta jarrerak batuz egoera berriei aurre egiteko ditugun gaitasunak.

Konpetentzia profesionalak aldiz lanak eskatzen dituen ezaugarrie aurre egiteko pertsonak dituen ahalmenak dira, ezagutza tekniko bat baino gehiago da, jakin eta egiten jakiteari egiten dio erreferentzia, lanak eskatzen dituen ezaugarriei erantzuteari hain zuzen ere (Garcia, 2011).

Gorputz Hezkuntzaren ikaste-irakaste prozesua planifikatu eta antolatuko duen profesional batek bere egoera pertsonala, denbora, espazio eta materialak kontutan harturik, ikasleei, ikasteko ahalik eta aukera gehien ematen saiatu behar da (Berliner, 1986; O' Sullivan, 1985; Pierón, 1999).

Materiaren ezagupen gaurkotua izan behar du eta prestakuntza psikopedagogiko eta didaktiko ona (Hernandez y Sancho, 1989) izaera praktikoa duen formakuntzan eta bakoitzaren ikerketa-ekintzan oinarritua (Fraile, 1993; Hernández y Velazquez, 2004).

Baina kezkatzen gaituna ez da izan behar dituen ezagupenak, hauek nola kateatzen eta konbinatzen dituen ekintzan, jokabide eta abilezi batzuen azalpenean baizik (Lévy-Leboyer, 2003). Horren arabera ulertuko baitugu lana ondo egiten den edo ez.

Konpetentzia profesional ez hitz egiten hasten garenean profil espezifikoak ez egiten diegu, irakasle on batek dituen konpetentziak ez baitira bakarrak eta mugigaitzak, bere garapen profesional guztian zehar mugitzen eta garatzen dabiltzan ezaugarriak baitira. Hau horrela gizartea aldatzen doan heinean didaktikak ere aldatzen joaten dira, baita ezagutzak eta ebaluazio baliabideak ere besteak beste.

Konpetentziak uste, teoria inplizitu edota buruko eskemen bidezko operazioek sortzen dituzte, horrela egoera jakinetan ekintza egokitzeko aukera ematen duelarik. Beraz konpetentziez hitz egiten dugunean hiru osagaiez hitz egiten dugu; alde batetik zeharkako abilezia eta trebetasunak: edukien, teorien eta klasifikazioen bereganatze sistematikoa, esparru profesionalari erantzuteko diziplina zientifikoei atxikia; beste alde batetik ezagutza eta abilezia intelektualak: arlo profesionaleko prozesuaren metodologiaren entrenamendua (antolatu, aplikatu, exekutatu, diseinatu, manipulatu); eta azkenik jarrera eta baloreak: lanbide profesionala aurrera eramateko eskatzen diren balore eta oinarritzko jarrerak besteak beste, esate baterako. Autonomia, arduraren, ekimena egoera berrietan eta lan taldearekiko koordinazioa (De Miguel Diaz, 2006).

### **Konpetentziak testuinguratzen**

Konpetentziek jarrera, prozedura eta ezagupenak integratu eta konbinatzen dituzte. Konpetentzia profesionalak jokaeren errepertorioak dira: koordinatuta eta integratuta dauden ezagupen, prozedura eta jarreraren multzoen konbinaketaren ondorio dira; egin beharreko eginkizunaren aurrean pertsonak jakin behar du egiten eta egoten eta egoera profesionalean eraginkortasunez ekiteko gai izaten.

Konpetentziek ekintzan jartzea eskatzen dute gaitasun batzuk izateak ez du konpetentzia zarela esan nahi eta ezin ditugu konpetentziak ezagupenetara mugatu. Konpetentzia ez da gaitasunetan edo baliabideetan oinarritzen hauen mobilizazioan baizik, beraz, jokabideak ekintza berean besterik ez dira behagarriak. Konpetente izateko beharrezkoa da baliabideak erabiltzen jakitea baina ulertuz ezin daitezkeela mugatu aplikazio zuzen bat egitera non ikaskuntza irakaskuntzaren printzipio, lege edo teoriak testuinguru batetik bestera kopiatzen diren. Jakitetik egitera pasatzeak balio erantsi bat du, birplanteamendua suposatzen du, egiten jakin, praktikatik eta praktikarako, zentzuak proiektatuz eta

beharrezkoa den guztia kateatuz non portaera multzo bateko exekuzioak beste batzuekin erlazioa duten (Sebastiani, 2010).

Konpetentziak esperientziaren ondorioz ikasi eta hobetzen dira. Esperientzia eta praktika ezinbestekoak dira konpetentziak garatzerako beraien izaera dinamikoagatik (Pierón, 1982; Siedentop, 1998). Konpetentziak bizitza guztian zehar eskuratu daitezke, horrela, egoera eta testuinguru anitzetara egokitzeko ardatz nagusitzat bihurtuz. Ekintzan jartzen den konpetentzia besterik ez dago eta konpetentzia ezin da ulertu aplikatu behar den testuinguru konkretutik kanpo, ezin da banatu aplikatu behar den egoera espezifiko horietatik at (Le Boterf, 1994; Lévy-Leboyer, 2002; Siedentop, 1998).

### Gorputz Hezkuntzako irakaslearen profila gaur egun

Gorputz Hezkuntza materia curricularra da Gorputz Hezkuntzako irakasle baten profila definituko duen esentzia. Jakina da motrizitateari begira gizartearen beharrak aldatu direla, irudiari lotutako ondorio negatiboak: anorexia, bulimia edota bigorexia, edota autokontzeptu fisikoaren eta norberaren gorputzaren kontzientzia hartzearen arazoei aurre egiten lagundu behar die esku-hartze berritzaileekin. Bestalde sozialki dauden arazoei, kulturartekotasuna, genero berdintasuna, sexu orientazioa, eta abarrek sortzen dituzten egoera berriei aurre egiteko erronka ere badauka (Contreras, 2012).

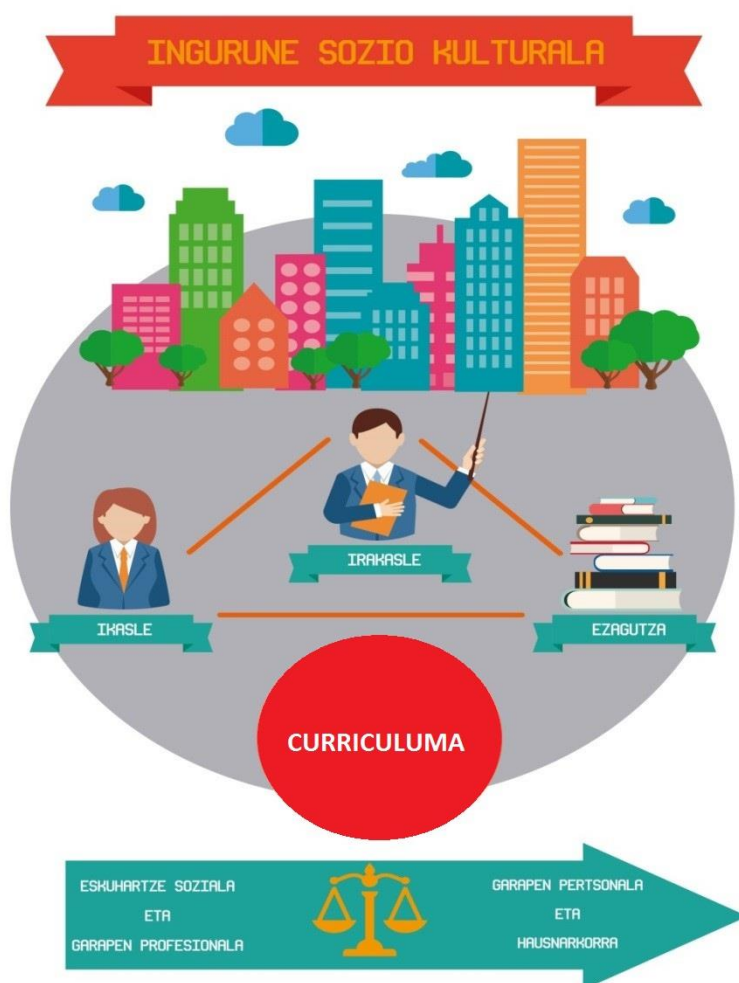
Kirola bere zentzu zabal guztian hartuz, gure kulturaren parte nagusi bat ere bada, errealitate konplexu bat duena, biolentzia, jarrera ezohikoak edota arrazonamendu moralik ikusten ez den esparrua. Egoera hauei aurre egiteko eskuhartze berritzaile bat planteatu beharrean aurkitzen gara, ez baitugu nahi kirola den guztia ontzat ematen duten ikuspegia, ezta kirola lehiaketa esentzia duenez txarra den ikuspegia onartu nahi ere. Ikuspegi berri honetatik Gorputz Hezkuntza ikasleek kirol praktikaren bitartez baloreak jaso eta transmititzen dituzten esparrua izan behar du.

Ondorioz Gorputz Hezkuntza eraginkor bat sortu behar dugu (Tinning, Macdonald, Wright, Hickey, 2001) diziplinak gizarteak eta bertako kideen beharrei erantzuteko erronka dauka, inbertsio sozialen errentagarritasunean ikasleei ebaluazio jarraitua eta programazio hezitzaile bat emateko (Contreras, 2012).

Gorputz Hezkuntzako irakasleen formazioa birplanteatzeko erreferentziatzeko elementuak

Gorputz Hezkuntzako irakasle baten kalitatezko formaziorako erreferentziatzeko marko bat eratzeko hainbat elementuri so egin daiteke. Alde batetik irakasle hasiberrien formakuntza programak diseinatzeko eta bestetik gaur egun irakasle diren horien eskuhartzeak autoebaluatzeke eta orientatzeko baliagarria izan daitezke. Jarraian azaltzen da era laburrean erreferentziatzeko markoa irudietan.

**4.5 irudia: Irakaslearen ingurune sozio kulturala.**



*Inguru soziokulturala eta balio sistema*

Kalitatezko formazio bat ezagutza, abilezia eta jarrera egoki batzuk irakasteaz arduratu behar da irakasle den ingurune soziokulturala behatzeko eta hausnarketa kritiko bat egiteko.

Balioetako hezkuntza sistema sozial eta kulturalaren analisi kritikoa eta hausnarkorra egin behar du irakasleak ikaste-irakaste prozesuaren aldagai guztien jabe izan, interpretatu eta bide egokienean ingurune soziala erabiltzeko ikasleen ongizate pertsonala eta kalitatezko bizitza bat eraikitzen laguntzeko.

### *Inguru curricularra*

Kalitatezko irakaskuntza batek diziplinari atxikitzen zaion curriculuma menperatzea dakar. Proposamenaren oinarriez jabetu behar da, testuinguruaren ezaugarri kultural eta sozialak interpretatu ondorengo diziplinaren markoari lotzeko. Irakaslearen usteetatik haratago joan behar dira erabakiak. Taldean argudioen eta justifikazioen bitartez adostutako erabakiak izan behar dira oinarriak.

### *Ikaslea eta bere aniztasuna*

Ikaslea zentzu zabalean ezagutu behar da, bere garapena, hazkuntza, interesak, etab. Irakaslearen errealitatea ezagutu behar da, pentsatzeko modua, erabakitzeko modua edota interesak bere kulturari lotuta egongo baitira (Xiang, Lee eta Williamson, 2001).

### *Eduki diziplinarra*

Baina zein edukitaz hitz egiten dugu? Hemen daukagu urte askotan aditu zein profesionalak unibertso desberdinetan konfrontazioetara eraman duen jatorria (Torres, 2008). a) Gorputza eta motrizitatea; b) sozialki onartutako baloreak (tolerantzia, errespetua...); eta d) humanitateak dituen erronka nagusiak (bakea, garapen iraunkorra, justizia unibertsala...). Guzti hauetatik izaera diziplinarra duen unibertsu espezifikoa Gorputz Hezkuntzako irakaslearen eskuhartzean erabiltzen diren eduki espezifikokoak izango dira. Honela laburbildu genezake, Gorputz Hezkuntzako irakaslearen eskuhartzea ikaslea hiritar konpetente eta egokitzen dena izan beharko da, komunikatzen dena, inguruarekin esku-hartzen duena, eta auto-ezagutzan oinarrituta, beti ere erdigunea motrizitatea eta gizabanakoen kulturen mugimenduen adierazpenean errotua.

### *Ezagupen arloaren didaktika*

Kalitatezko heziketa batean eduki diziplinarra menperatzea garrantzitsua da, hau da, nola eraldatu daitekeen eduki diziplinarra ikaskuntza materia gisa. Profesionalak ezagutza



akademiko-diziplinarra irakas daitekeen ezagutza eraldatzeko gaitasuna da (Chevallard, 1985). Irakasle bakoitzak duen gaitasuna eta ezagutza, denbora-espazioa kudeatzeko, baliabide didaktikoak erabiltzeko, gela kudeatzeko etab.

### *Esku-hartze soziala eta garapen profesionala*

Kalitatezko irakasle bat sentibera izan behar da eta ardura soziala izan behar du oraina eta etorkizuneko profesioarekin. Profesional bakoitza izan behar da bere garapenaren protagonista, ikertzeko eta etorkizuneko kalitatezko irakaskuntza baterako ekintzak eta proposamenak bultzatzeko. Argudiatzen, komunikatzen eta bere funtzioa aldarrikatzen jakin behar du. Hausnarkorra izan behar da ezagutzaren garapena eta diziplinaren garapenarekin, baita aurrekoek egindako paperarekin.

### *Garapen pertsonala, hausnarkorra eta etikoa*

Profesionalki eta pertsonalki garatzen diren irakasleak behar dira. Irakasle bezala bere uste eta jarrerekin iristen da formakuntzara eta hauek garatzen joango dira denboran zehar. Uste hauek etorkizuneko ekitean eragina izango dute.

Aurretiko usteak eta pentsaerek filtroa balira moduan lan egiten dute, hau da, jasotzen dituzten mezuak ez badira azaleratzen eta ez badira kontziente bihurtzen, nahi ez diren efektuak lortzeko aukera gehiago dago. Horregatik irakasleen hasierako formakuntza dituzten usteen hausnarketara bideratu behar da, edukietara baino. Tsangaridou-k dioen bezala "usteak argitaratu" egin behar dira (2006). Irakaslea prest egon behar da bere esku-hartzean hausnartzeko, konpromiso etiko eta gardentasun sozial guztiarekin.

### **Konpetentzien taula historikoa**

Konpetentziak, Gorputz Hezkuntzako irakasle baten ekintzen eraginkortasunaren adierazleen sistema bezala ulertzen badugu, ez da gehiegi aldatzen irakaslegoari orokorrean eskatzen zaionetik, funtsean denen misioa irakaslea baita (Perrenoud, 2004). Konparaketa guzti hau ikerketa desberdinetatik ateratako konpetentziekin eratu da.

**4.7. Koadroa: Lehen Hezkuntzako irakasleen kompetentziak**

AUTOREAK	KONPETENTZIAK
SIEDENTOP (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edukiak antolatu</li> <li>• Edukiak transmititu</li> <li>• Ikasleak modu desberdinetan motibatu</li> <li>• Ikasleak ezagutu</li> <li>• Ikaste testuingurua ezagutu</li> <li>• Materia ezagutu</li> </ul>
PIÉRON (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jarrera</li> <li>• Ikaslea behatzeko gaitasuna</li> <li>• Ezagutzak, motibazioak, testuinguruak eta egoerak hautemateko gaitasuna</li> </ul>
ANECA(2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jarrera eta baloreak transmititzeko gaitasuna</li> <li>• Ikaste metodologiak aukeratzeko eta erabiltzeko gaitasuna</li> <li>• Antolatu, ebaluatu eta programak garatzeko gaitasuna</li> </ul>
PERRENOUD (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikaste inguruak antolatu</li> <li>• Ikaskuntza prozesua kudeatu</li> <li>• Desberdintzen dituzten gailuak sortu edota berriztu</li> <li>• Ikaste prozesuan eta lanetan ikaslea inplikatu</li> <li>• Talde lana</li> <li>• Eskolaren kudeaketan parte hartu</li> <li>• Gurasoak informatu eta inplikatu</li> <li>• Teknologia berriak erabili</li> <li>• Profesioak suposatzen dituen eginkizunak eta dilema etikoei aurre egin</li> <li>• Formakuntza jarraia antolatu</li> </ul>
BONED ETA LAGUNAK (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emozioen autokontrola</li> <li>• Planifikatzeko gaitasuna</li> <li>• Balore etikoekiko errespetua</li> <li>• Berrikuntza eta sorkuntza gaitasuna</li> <li>• Erabakiak hartzeko gaitasuna</li> <li>• Ardura izan</li> <li>• Krisialdi egoerak kudeatu</li> <li>• Arazoei aurre-hartzeko gaitasuna</li> <li>• Jendaurrean hitz egiteko gaitasuna</li> <li>• Harreman sozialak izateko gaitasuna</li> </ul>
ANECA (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitzen den Ikaste-irakaste prozesuak diseinatu, garatu eta ebaluatzeko gaitasuna</li> <li>• Kirola eta jarduera fisikoa modu autonomoan egiteko ohitura sustatu</li> <li>• Printzipio fisiologiko, biomekaniko, jarrerazkoak eta sozialak bultzatuko dituzten eginkizunetan aplikatu</li> <li>• Jarduera fisiko desegokia egitean dituen arriskuak identifikatu</li> <li>• Eskola kiroleko programak planifikatu, garatu eta ebaluatzeko gaitasuna</li> <li>• Gorputz Hezkuntzako eginkizun bakoitzerako beharrezkoak diren material eta hornikuntza egokia aukeratu</li> </ul>
SEBASTIANI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikasleak piztu eta motibatu</li> </ul>

(2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikasleen errealtateen arabera eskakizunak eskatu</li> <li>• Hezkuntza zentroan sartu</li> <li>• Elkar-ulertze, sentsibilizazio eta ilusioa izan</li> <li>• Taldea gidatu eta kudeatu</li> <li>• Programa hausnarkorrak planifikatu</li> <li>• Besteei eskatu; baita norbere buruari ere</li> <li>• Jarrera eta baloreetan hezi</li> <li>• Ebaluazio kritikoak bultzatu</li> <li>• Ikasleak ezagutu</li> <li>• Ikasleengandik ikaskuntza lortu</li> <li>• Baliabide anitzak erabiltzen jakin</li> <li>• Gelako giro egokia sortu</li> <li>• Ikasle bakoitzaren kirol gaitasunen arabera orientazioa eman</li> <li>• Ezagutzak transmititu</li> <li>• Inguruak eskeintzen dituen baliabideak informatu</li> <li>• Ikerketa ekintza bidez lan egin</li> <li>• Material eta instalazioak zaindu</li> <li>• Kirol teknika menderatu</li> <li>• Modu arduratsu eta ereduak aritu</li> <li>• Besteak (formakuntza egokia eta ezaugarri pertsonal egokiak)</li> </ul>
CONTRERAS (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GHn emango diren edukiak menderatu eta hauek ikaste helburu gisa egituratzen jakin</li> <li>• Sekuentzia didaktiko motorrak planifikatzen jakin</li> <li>• Erroreak ezagutza berriak sortzeko tresna gisa erabili</li> <li>• Ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitzen den jarduerak diseinatu</li> <li>• Ikaste maila desberdinetako helburu didaktikoak egoki antolatu</li> <li>• Ikaste ekintzak hezkuntza teorian inkardinatuz</li> <li>• Ebaluazio hezitzailea egin</li> <li>• Ikasle taldearen heterogeneitatea kontutan izan</li> <li>• Saioaren kudeaketa espazio curricular eta curriculum kanpora zabaldu</li> <li>• Irakasle arteko kooperazioa eta talde lana bultzatu</li> <li>• Jarduera fisikoa egitera motibatuz ikasleak</li> <li>• Elkarriketa eta eztabaidak bultzatu</li> <li>• Gorputz Hezkuntzako ezagutza eraikitzeko gurasoak inplikatu</li> </ul>

Iturria: Sebastian (2007) moldatuta

Irakasleak ez du soilik irakasteko edukiak eta hau garatzeko metodologia egokiena hautatu behar, ikasle bakoitzaren eskakizunei, beharrei eta nahiei erantzuten saiatu beharko da.

Gorputz Hezkuntzari eta Gorputz Hezkuntzako irakasleei behin eta berriz haurrak balore eta jarreretan heztea eskatzen zaio, arloaren betebeharrak esklusiboak balitz bezala, markorik idealenean aurkitzen delako esanez.

Lana ondo egiteko eta bere esperientziekin batera irakasle hobe izateko eskatzen zaie, gelako giro atsegina sortu eta hurrak bertan lasai, estimulatu eta ikaste ingurune desberdinetatik kompetentziak ikastea bultzatu behar du.

Gorputz Hezkuntzako irakasleak ez ditu kirol teknika egokienak dominatu behar, ezta egoera fisikorik hoberena izan behar, hori bai aldagai hauek baliabide didaktiko eraginkorrak burutzen lagunduko die. Irakasleak modu eraginkor batean bere baliabideak erabiltzen jakin behar du.

Gorputz Hezkuntzako irakasle batek ikasle taldea eta eskolarekin modu koherente batean kudeatzen eta harremantzen jakin behar du, bakarrik baino, urteetan Gorputz Hezkuntzako irakasleak egon diren bezala, arrakasta handiagoa izango baitu taldean.

Irakasle on bat ez da aurretik aipatu ditugun kompetentzia guztiak dituen, hauek modu orekatuan kateatzen dituen baizik (Riera, 2005), bere izaera, materia ulertzeko modua eta bere ekiteko ingurua ondo ulertzen duena baizik.

### **Gorputz Hezkuntzako irakaslearen kompetentzia espezifikak**

#### **Ikaskuntza –irakaskuntza egoerak kudeatzea eta dinamizatzea**

Egoera didaktiko ezin hobeak sortzeko gaitasuna izatea. Horretarako energia, denbora eta kompetentzia profesional beharrezkoak irudikatu eta beste ikaskuntza egoera batzuk sortzeko gai izatea; arazoaren ikertze, identifikazio eta ebazpenean oinarrituta. Konkretuki jarraian dauden kompetentziei erreferentzia egiten diegu.

- Curriculumaren garapena eta ikaskuntzari egokitzen jakin
- Gorputz Hezkuntzan emango diren edukiak menperatu eta hauek ikaste helburu gisa egituratzen jakin
- Sekuentzia didaktiko motorrak planifikatzen jakin
- Akatsak, ezagutza berriak sortzeko tresna gisa erabili
- Kirol materiala eta kirol ekipamenduak aukeratzea eta erabiltzen jakitea eginbeharreko jardunari erantzuteko

### **Ikaskuntza motorren progresio egokia egitea**

Eskola haurren ikaskuntzan garapena emateko diseinatuta dago, helburu eta hauek lortzeko bide eta metodologia batekin. Baina eskolak ezin du lantegia balitz bezala lan egin, katean doazen produktuak bezala, ez soilik etikoki ez delako egokia, ezinezkoa baita haurren aniztasunari erantzutea planteamendu horrekin. Jarraian azpi ideiak:

- Ikaste ekintzak hezkuntza teoria inkardinatzea
- Gelako giro egokia sortzea
- Ebaluazio hezitzailea egitea
- Ikasleen arteko kooperazioa eta talde lana bultzatzea
- Ikasleen arteko elkarrekintza sustatu eta ikasleak motibatzea

### **Ikaskuntza-irakaskuntza egokitua garatzea**

Ikasleak ikaskuntza egoera ezin hobetan jartzen baditugu gerta daitekeena da aurretik ezarritako helburuetara egoki iristea. Egoera horiek gizabanako bakoitzari lotuta oso aldakorak izan behar dira, bai bakoitzaren garapen motorrean, dituzten aurreko ezagutzak, gaitasunak, interesak, usteak, etab. Hauek guztiak ezberdindu egin behar dira lana kudeatu eta disposizio didaktiko egokienak diseinatzerako eta aplikatzerako orduan.

- Gelaren kudeaketa espazio curricularra eta curriculumetik kanpora zabaltzea
- Ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokitzen diren jarduerak diseinatzea
- Ikaste maila desberdinetako helburu didaktiko egokiak antolatzea

### **Ikasleen autoikaskuntza sustatzea**

Ikasteak denbora, esfortzua, estutasunak, frustrazioak, beldurrak etab. dakartza. Ikastea erabakitzearen atzean gizabanako bakoitzak bere arrazoiak izango ditu, hots, ulertu, eraginkortasunez jarduteko, boterea erakusteko, miresten duten pertsona izateko etab. Horregatik irakaslearen eskuhartzea bi ildo hauetatik abiatu behar da, jakitearen desioari edota ikasteko erabaki hartzea indartuz edo alde eginez.

- Jarduera fisikoa egitera motibatu eta ikasleak orientatzea
- Jarduera fisiko desegokiak dakarren arriskuak identifikatzea

### Komunitatea jarduera fisikoaren sustapenean inplikatzeari

Gaur egungo familia gehienak eskola haurren formakuntza eta garapenerako elementu garrantzitsutzat jotzen dute, baina aldi berean irakasleekin duten harremana ez da hain egokia. Horregatik irakasle askok ez dute gogobetez ikusten gurasoekin elkarrizketak izatea, askotan, heziketa arazoa beraien haurrengandik ikusten baitute. Haur baten guraso izatea ere egoera berri bat da askorentzat eta gainera formakuntza eta "ofiziorik" gabekoa. Gaur egungo Gorputz Hezkuntzak dituen erronkei, hots, sedentarismoa, gainpisua, obesitateari aurre egiteko familia eta eskolen arteko lankidetzak ezinbestekoa da.

- Elkarrizketa eta eztabaidak bultzatzea
- Gorputz Hezkuntzako ezagutza eraikitzeke gurasoak inplikatzeari

### Eskola kiroleko programak planifikatzeari, garatzeari eta ebaluatzeari

Eskola kirola, hau da eskola adinean hasi behar den kirol praktikaren hastapena, haurraren heziketa osoaren osagarri moduan, balore positiboaren transmisio moduan eta etorkizuneko kirol praktikaren oinarri bezala ulertzen da (Uribesalgo, 2006). Baina eskola kirola ez al da eskolaren barruan dagoen beste elementu hezitzaile bat? Zergatik ez da hezkuntza proiektuan txertatuta egon behar?

- Eskola kirola hezkuntza proiektuan txertatzea
- Eskola kirola haurraren garapenerako ebaluazio baliabide izatea

## 4.3. Gorputz Hezkuntzako irakasleen sozializazio profesionala

### 4.3.1. Irakasleak eta irakaskuntza ulertzeko moduak

Zein dira irakasleak? Zergatik sentitu dute lanbide horrekiko erakarpena? Nola betetzen dituzte irakasle gisa dituzten eginkizunak? Eta zein bide jarraitu dituzte autorrealizaziorako? Galdera horien inguruan dakigun ia guztia *sozializazio*-prozesuaren bitartez ulertu dugu. Sozializazioak talde sozial batean parte hartzen du, edo hobe esanda, Gorputz Hezkuntzako irakasleen taldean, haren balioak, jarrerak, interesak, ezagutza eta gaitasunak modu selektiboan aukeratuz. Sozializazio profesionalaren ibilbidea sozializazio *aitzintatu* (hau da, kontratatu berriek dituzten balioak, usteak, gaitasunak eta itzaropenak), sozializazio *profesional* (Gorputz Hezkuntzako irakasle izateko beharrezkotzat jotzen diren balioak,

usteak, gaitasunak eta ezagutza bereganatu eta mantentzeko prozesua) eta *erakundeko* sozializazio (langileek erakunde jakin baten barnean lan egiten "ikasten" dute) gisa jaso izan da.

Erreminta teoriko gisa, sozializazioa askotan kritikatu izan da irakasle egiteko prozesua gehiegi sinplifikatzeagatik eta gizabanakoarengan gehiegi oinarritzeagatik, hau da, gizabanakoaren biografiaren, haren irakaskuntzari buruzko aurreiritzien, gizarte-eraginen eta irakaslearen hezkuntza-/irakaskuntza-testuinguruaren arteko elkarreragina behar beste ez aztertzeagatik; beste hitz batzuetan esanda, sozializazioari buruzko teoriak gizabanako pasibo gisa hartzen dituzte beren borondatez sozializazio-prozesu nagusietara egokitu eta moldatu nahi izan duten irakaskuntza-ikasleak eta irakasleak. Sozializazioaren interpretazio funtzionalista horrek ez du behar bezala azaltzen irakasle batzuek sozializazioaren indarrei zergatik aurre egiten dieten, ezta irakasle bihurtu eta irakasle gisa lan egiteak eraldaketa-prozesu bat zergatik eragiten duen ere. Izan ere, sozializazio-prozesua elkarreragilea, kontraesankorra eta banakoa da, gizarte, politika- eta kultura-testuinguru zabalagoan kokatu arren. Sozializazioaren inguruko ikuspegi kritiko horren inguruan jardungo gara, hain zuzen, hurrengo eztabaidan.

Sozializazio-prozesuarekin lotutako bigarren esparru teorikoa *norbere nortasunaren* garapenean oinarritzen da, eta haren bidez, gizabanakoak izan duen esperientziaren konplexutasuna aztertzen da, argi eta garbi. Irakaskuntza-ikasleak edo irakasleak esperientzia jakin batzuekin elkarrekintzan jarduten duen bitartean, esperientzia horiek *norberaren* ezagutzan oinarrituz interpretatzen dira, hau da, beren buruak irakasle, alaba, lanaldi partzialeko tabernari, eliteko kirolari eta abar gisa identifikatuz jardun eta bideratzen dute beren bizitza. Hainbat gizarte-maila eta eginkizun geureganatzen ditugunean gertatzen da, hain zuzen, barne-elkarrizketa hori.

Irakasleek ere eginkizun edo harreman eta interpretazioen multzo hori bereganatzen dute.

Gizakiak funtsezko (edo oinarritzko) izate bat duela pentsatzen dute batzuek, gure muinean dugun eta egoerak igaro ahala aldatzen ez den izate zurrun bat, erantzun eta jarrera jakin batzuen bidez azaleratzen dena, baina iritzi desberdinak daude horren inguruan. Uste-

multzo zurrin batekin bat datorren funtsezko *zu* bat duzula sentitzen duzu? Zure jarrera bideratzen/eragiten duen balio-multzo bat duzu? Edo, aitzitik, zure burua behin eta berriz berregituratzen duzula sentitzen duzu, momentu bakoitzeko testuinguruaren arabera?

Nortasunari buruzko literatura zientifikoan (Giddens 1991), gutako bakoitzak nortasun *ugari* dituela, eta eginkizunak betetzen ditugun heinean horiek erabili eta irudikatzen ditugula jasotzen da, oro har. Izan ere, gizarte-testuinguru eta -jarrera desberdinen (semea, ama, laguna, ikaslea, piano-jotzailea, triatloi-kirolaria eta abar) eskaerei erantzuteko helburuarekin eraikitzen eta berreraikitzen da beti nortasuna. Testuinguru eta eginkizunei aurre egiten diegun heinean, herstura eta desjarraitutasuna murrizteko bideak bilatzen ditugu, etengabe, norbere nortasuna modu osasuntsuan garatu eta mantendu ahal izateko.

Gorputz Hezkuntzan batez ere, gorputzak nabarmen eragiten du norbere nortasuna prestatu eta mantentzeko orduan (Giddens, 1991). Jendeak testuinguru fisikoetan eta sozialetan ikasten du bere gorputzaren inguruan, objektuei eta beste pertsoneri dagokienez. Izan ere, gure gorputzen barnean kanpoko gertaerekin eta egoerekin jarduteko modu praktikoa bat jasotzen dugu, eta haren bitartez, horiek sozialki erregulatzen ditugu. Erregulazio sozialak nortasuna sostengatzen duten praktikei egiten die erreferentzia. Izan ere, jarrera batzuk legitimatu eta beste batzuk debekatu egiten dira haren bitartez; Gorputz Hezkuntzako irakasleen kasuan, adibidez, horiek norbere gorputzengan, jarrera fisikoan eta itxuran jartzen dute arreta. Hor ditugu, halaber, gizabanakoa dagoeneko nahiko zehaztuta dauden gizarte-eskakizunetara egokitzen den ala ez neurtzen duten praktikak, batzuetan, horiek gehiegi artikulatu gabeko alderdi arbitrarioak izan arren.

Gorputz Hezkuntzako irakasleei dagokienez, gizarteak gorputz jakin bat, janzteko eta jarduteko modu jakin bat, eta gaitasun profesional nahiz fisiko jakin batzuk dituzten pertsonak hartzen ditu irakasle "normaltzat". Izan ere, Gorputz Hezkuntzako irakasleen kasuan ezohikotzat joko genuke pertsona hori "gizena" edo "ez-atletikoa" izatea. Horrenbestez, Gorputz Hezkuntzako irakasleek beren gorputza kudeatzeko eta aurkezteko duten modua oso garrantzitsua da horiek beren lanbidearekin identifika daitezten.



Sozializazioari eta norbere nortasunari dagozkion esparruak elkarrekin aztertu ostean, orain hobeto uler dezakegu Gorputz Hezkuntzako irakasleek nola ikasten, sentitzen eta erantzuten duten gizabanako nahiz talde profesional gisa.

#### 4.3.2. Gorputz Hezkuntzako irakasleak eta horien figurazioak: dimentsio pertsonala

Gorputz Hezkuntzako irakasleen "filosofiak" horien berehalako testuinguruan bakarrik aztertzea sekulako akatsa izango litzateke. Izan ere, pertsonen pentsamenduak eta jarrerak iraganeko eta orainaldiko esperientzietan oinarritu ohi dira. Gizabanakoak izan direnari eta izaten jarraitzen dutenari buruzko figurazioek epe luzerako garrantzia dute horien nortasunean eta ohituretan. Horregatik, irakasleek iraganean izan dituzten harreman-sareek garrantzia potentzial handia izan dezakete horien pentsamenduetan eta ohituretan, baita momentu horretan gauzatzen ari diren ekintzetan ere, horiek nabarmen eragiten baitute Gorputz Hezkuntzarekiko jarreran.

##### 4.3.2.1. Gorputz Hezkuntzako irakasleen biografiak eta kirol-nortasunak

Azken hamarkadan egin diren nazioarteko ikerketa askoren arabera –ikus, adibidez, Armour (1997), Brown (1999), Evans eta Williams (1989), Erresuma Batuan; Chen eta Ennis (1996), Lawson (1983a,b), Placek eta lag. (1995), Schempp (1989), Templin eta Schempp (1989), Tsangaridou eta Siedentop (1995), AEBn; eta Macdonald eta lag. (1997), Macdonald eta lag. (1999), Australian–, etorkizuneko GH irakasleen biografiek, eta bereziki txikitari kirolarekin eta eskolako Gorputz Hezkuntzarekin izan dituzten esperientziek, etengabe eragiten dute horien balioetan, pentsamenduetan eta eginkizunetan. GH irakasleek beren gaiari buruz horrela *zergatik* pentsatzen duten azaltzeko orduan, horiek kirolarekiko dituzten lotura emozionalak eta identifikatzeko moduak izan behar ditugu kontuan, Elias jaunak deskribatu zuen moduan, horiek "sakon ainguratzen baitira kirolari gazteen nortasun-egituran" (edo ohituretan). Horrela, kirola horien norbanako nortasunaren nahiz nortasun kolektiboaren oso alderdi garrantzitsu bihurtzen da, "saihestezina" (Elias; Mennell eta Goudsblom, 1998, 251 or.); izan ere, jendeak izan duen esperientzian eta eskumenean oinarrituz egiten ditu balorazioak.

GH irakasleen sozializazioari buruz idatzi duten beste autore askoren aurkikuntzekin bat etorritik (ikus, adibidez, Dewar eta Lawson, 1984; O'Bryant eta lag., 2000), gure ikerlanean parte hartu duten ikasle askoren ustez (Green, 2000), kirolak izugarri eta etengabe eragiten du; izan ere, askorentzat ezinbestekoa da beren bizitza eta nortasunetarako. Horrekin lotuta, kirol-esparruko *arrakasta* lortu ostean kirol-*lehiaketetan* jarduteko aukera baloratzen dute askok (Green, 1998). "Kirolarekiko maitasun" horrek sekulako eragina izan du pertsona horien irakaskuntza-norabidean –joera originalari edo "balio subjektiboari" dagokionez (Lawson, 1983a,b; Dewar eta Lawson, 1984; O'Bryant eta lag., 2000; Curtner-Smith, 2001)–, eta modu berean eragiten jarraitzen du, horien adina eta sexua dena dela.

Horrenbestez, irakasleen "filosofiak" (termino soziologikoetan, horien ideologiak), eta beraz, GH aukeratzeko arrazoiak –lanbide-sozializazioaren aurretiko fase gisa izendatu dena (Dewar eta Lawson, 1984; Lawson, 1988; O'Bryant eta lag., 2000)– askoz hobeto ulertzen dira horiek irakasleen ohitura gisa hartzen baditugu, hau da, horien "bigarren izaera" (Elias, 1978) gisa hartzen baditugu. Dirudenez, gure azterlanean parte hartu duten ikasle askoren biografiek, eta bereziki kirolarekiko lotura goiztiarrek eta sendoek, Gorputz Hezkuntzarekiko bidea hartu zuten, kirol lehiakorretara batez ere. Biografiei dagokienez, irakasle horiek haurtzarotari eta gaztarotari ematen zioten pisu gehien, horien ustez, "horiek baitira ohituren garapenerako 'transmisio-uhala' nagusia" (van Krieken, 1998, 156 or.); izan ere, ohitura horiek bereizten dituzte gizarte-taldeak GH irakasle gisa. Horrela, eta hainbat autorek aztertu duten moduan, Dewar eta Lawson (1984) eta Placek eta lag. (1995) autoreek, adibidez, etorkizuneko irakasleen kirol-biografiek eta horiek ikasle gisa izan dituzten Gorputz Hezkuntzarekin lotutako esperientziak nabarmen eragiten dute gaiaren izaerari eta helburuei buruzko ikuspegi partikularrak "filosofia" edo ideologia gisa sozializatzeko orduan.

Ez da batere harrizkoa, beraz, curriculum "tradizionalarekin" lotutako ikuspegi "tradizionalak" errepikatzen dituzten irakasleak aurkitzea, horiekin erosoagoa sentitzen direlako, hain zuzen. Horrenbestez, GH "tradizionala" deiturikoarekin lotuta dagoen eta kirol nahiz jokoetara xedaturik dagoen GH programaren nolabaiteko auto-errepika eraiki dela esan genezake, hala, auto-betetze maila altua lortu duen esparru bihurtuz. *Norbere aukeraketarako* eta *auto-errepikarako* prozesu bat garatzen ari dela dirudi, eta beraz, ez da

batere harrigarria GH "tradizionalarekin" eta hark barne hartzen dituen balioekin konpromiso estua duten irakasleak aurkitzea.

Lawsonek "balio subjektibo" terminoa sortu zuen "pertsona batek izan ditzakeen lanbide baten betekizunen eta abantailen pertzepzioak lortu nahi dituen helburuen eta gaitasunen auto-ebaluazioarekin konparatzeko" moduei buruz hitz egiteko (Lawson, 1983a, 13 or.; Curtner-Smith, 2001). Lawsonen arabera, "entrenatzeko joera" balio subjektibo bat da adibidez, eskolako kirola, eta batez ere, kirol-taldeak *entrenatzeko* gogoia, alegia. Lawsonen arabera, balio subjektibo hori islatzen duen beste alderdi nabarmen bat "irakasteko joera" da; izan ere, etorkizuneko irakasleen kezka nagusia "curriculumeko Gorputz Hezkuntza *irakastea*" izango litzateke (Curtner-Smith, 2001, 83 or.; enfasi gehitua). Entrenamenduak "karrerako kontingentzia" gisa hartzen dituzte horrela pentsatzen duten etorkizuneko irakasleek. Irudipenaren ikuspuntutik, bereizketa horrek dikotomia faltsu bat irudikatzen badu ere, gure ikerlanak Lawsonen baieztapena (1983a) berresten du honako hau dionean: prestatzen ari ziren irakasle askok "eskolako kirol-taldeak entrenatzeko bihurtu nahi zuten Gorputz Hezkuntzako irakasle" (Curtner-Smith, 2001, 83 or.). Zentzu horretan, gure azterlanak are garrantzia gehiago ematen dio ikuspegi horri (Lawson, 1983a; Curtner-Smith, 2001), kirol-ideologia sendoa duten irakaskuntza-ikasleek sekulako ahalegina egiten baitute entrenatzaile gisa jarduteko, eta ez Gorputz Hezkuntzako jarduera fisikoen irakasle gisa jarduteko.

#### 4.3.2.2. Sozializazio profesionala: irakasleen prestakuntza

Gorputz Hezkuntzak eta kirol-esperientziek irakasleengan duten garrantzia hauteman dute, hasiera batean karrera aukeratu dutenean nahiz Gorputz Hezkuntzarekin lotutako nahi gabeko "filosofiak", edo hobe esanda, ideologiak bereganatzeko orduan. Gainera, prestakuntza profesionalak Gorputz Hezkuntzako irakasleen "filosofietan" duen garrantzia txikia azpimarratu behar da. GH irakasleak ez dira irakasle-prestakuntzara *tabula rasa* iristen, argi eta garbi. Aitzitik, jarrera edo *ohitura* jakin batzuekin iristen dira. Prestakuntza-fasera iristen direnerako, irakasle askok "eskola-kirolarekin" lotzen dute GH, jakinaren gainean edo nahi gabe. Dena den, kontserbadurismoan oinarritzen den joera bat hautematen da, gaitasunetara xedaturiko eta kiroletan oinarrituriko curriculuma transmititzen baita. Irakasle

izateko prestatzen ari diren ikasleei eta irakasle "hasi berriei" (McCormack, 1997) "beraiek bizi izandako Gorputz Hezkuntza errepika eta mantentzen" dezatela irakasten zaie (248 or.), Placek eta lag. (1995) autoreen arabera; izan ere, eta Lawson (1983a) eta Curtner-Smith (2001) autoreek ikusi zuten moduan, ikastun askok *kirola* irakasteko eta *entrenatzeko* asmoarekin eta itxaropenarekin abiarazten zituzten GH ikasketak (Lawsonek entrenatzera bideratutako balio subjektibo gisa jaso zuen).

Testuinguru horren aurrean, Ken Green (2000) jaunak egindako azterketan parte hartu duten ikasle askok beste batzuen aurkikuntzak berretsi zituzten (ikus, adibidez, Evans, 1992; Placek eta lag., 1995; McCormack, 1997); horrela, bada, horiek are gehiago sendotu dute irakasleen hasierako prestakuntzak etorkizuneko GHko irakasleen aurretiaz finkatutako praktiketan eta "filosofietan" gutxi eragiten duela jasotzen duen baieztapena. Izan ere, eta Curtner-Smith (2001, 82 or.) eta beste autore batzuekin bat etorritik, irakaskuntzak "(irakaskuntza-ikasleen) usteak eta balioak egokitzen ditu, baina ez du aldaketa-iturri gisa jarduten".

Irakasleen "filosofiak" eta jarduna barne hartzen dituzten Gorputz Hezkuntzaren definizio teorikoen esanahia askotan neurriz kanpokoak izaten da, eta zentzu horretan, prestakuntzaren esanahia gehiegi azpimarratzeko joera egoten da askotan. Testuinguru horretan, sozializazio profesionalak Gorputz Hezkuntzako etorkizuneko irakasleen ideologian duen eragin mespretxagarria guztiz nabarmena da. Bestalde, eta harrigarria badirudi ere, irakaskuntza-praktikek dezente gehiago eragiten dute GHko irakasleen "filosofietan", irakasle-aholkulari baten tutoretzapean egindako eskolako GHko irakasle-praktikek, alegia. Curtner-Smith (2001, 82 or.) jaunak azpimarratu zuen moduan, jendearekin zuzenean jarduteak (GH irakasle gisa, esanenezake) GH irakasle izateak zer esan nahi duen ulertzen laguntzen digu.

Horrenbestez, irakasleek ere "prestakuntza" bera baino garrantzitsuagozat joko dute, seguruenik, "praktika". Dena den, eta zentzu zabalago batean, irakasleen prestakuntza ere (hezkuntzari dagokionez) garrantzitsutzat jo daiteke, edo bereizgarri gisa, behintzat. Irakasle

aditu baten eta irakasle ez den pertsona baten arteko desberdintasuna horretan oinarritzen da, hain zuzen, lehenengoak irakasteko prestakuntza/hezkuntza jaso duela, alegia.

Horrekin lotuta, eta gaitasun profesionala edo akademikoa bereganatzeko helburuarekin batez ere, jendeak bere ikuspegiak aldatu edo zuzentzen ditu, nahitaez ikasi beharreko gauzak ikasten ditu, eta sinistu beharreko gauzetan sinesten du –edo hori ematen du, behintzat– lortu nahi duen helburua lortzeko, honako kasu honetan: GHko irakasle izateko.

Nolanahi ere, eta orokortasun-maila baxuagoan, hezkuntzak inolako berezitasunik ez duela dirudi, eta beraz, "filosofia" desberdinak dituzten irakasleen arteko desberdintasuna prestakuntza-terminoetan argituko ez dela esan genezake. Izan ere, etorkizuneko irakasleen pentsamendua garatzeak –prestakuntzaren hasieran– ez du esan nahi horien balioak, usteak eta jarrerak nabarmen aldatuko direnik horien maila psikologiko sakonean. Eta horrek ere ez du gehiegi laguntzen irakasleen jarrerak azaltzeko orduan. Horrexegatik, errealia baino agerikoagoa izan daiteke. Soziologiaren ikuspegitik, jendeak pentsatzen duena eta bereganatzen dituen jarrerak hobeto ulertzen dira oinarri sendoagoa duten balioak, usteak eta jarrerak nahiz horiek jarduten duten testuingurua aztertuz. Azken finean, pertsonak bizi dituzten *egoerak* dira praktika (eta ez teoria edo filosofia) bereizten dutenak.

## *-IRAKASLE HASIBERRIEN USTEAK-*

---

---

### EDUKIAK

#### **IRAKASLE HASIBERRIEN USTEAK**

Sarrera

Usteen definizioa

Usteen kontzeptualizazioa

Usteak eta ezagutzak

#### **IRAKASLE HASIBERRIEN ERREALITATEA**

Usteak Rokeach eta Zabalaren teoritik azalduta

Usteen gaineko ikerketak hezkuntzatik abiatuta

#### **GORPUTZ HEZKUNTZAREN USTEAK AZTERTU DITUZTEN IKERKETAK**

Usteak faktore desberdinekin lotuz



## 5. IRAKASLE HASIBERRIEN USTEAK

---

### 5.1. Sarrera

Irakasle gradura edota jarduera fisikoa eta kiroleko gradura ikastera sartzen diren ikasleak aurre sinesmen eta usteekin datoz (Lortie, 1975; Jarvis-Selenger, 2007). Sinesmen eta uste hauek eskoletan jaso duten formazioaren eraginpean daude (Jarvis-Selenger, 2007). Ikasle gisa urteetan irakasleak behatu izan dituzte, horrek irakaste prozesuaz sinesmen eta usteak sortuz eta garatuz. Prozesu hau gatazkatsua izan daiteke bi arrazoiengatik: lehenengoa, ikasleak irakaslearen esku hartzea behatzeak ez du homogeneousatzen irakasle guztiek berdina egitea (Calderhead, 1996). Ikasleek ez dute irakaslea saioa prestatzen ikusten. Hau dela eta ikasleak ez dira jabetzen errealitateaz: planifikazioa, preparazioa, baliabideen bilketa, ebaluazioa eta garapen profesionala. Bigarrenik, sinesmen eta uste hauek erabakia hartzeko garaian filtro moduan jokatzeko dute. Irakaslegai berriak ikasketetan sartzen direnean duten sinesmen, uste eta esperientzien jatorriak ikasketak berriak sortarazteko filtro edota oztopo filtro bezala jokatu lezake. Bestalde ikerketa askok sinesmen eta uste hauek formazio programan zehar ez direla erraz aldatuko diote (Doolittle, 1993)

Izaten ditugun sinismenak gure ezagutzatik haratago daude. Soziologia ikuspuntutik, ezagutzen dugun errealitatea "sinisten duguna" dela diote. Ezagutzen dugunaren edota dakigunaren ehuneko laurogeia edota laurogeitahamarra sinisten dugula diote (Burgoa, 1995).

Solak (1999) ordea sinismenen atzean "jakin" eta "ezagutu" kontzeptu epistemikoak hartzen ditu bere baitan eta horregatik kontzeptua zehatzago argitzen saiatu beharra dago.

Irakasleen edota irakasle izango diren ikasleen errepresentazio mentalak (sinismenak, iritziak, baloreak, jarrerak...) mugatzea oso konplexua da, oinarri kognitibo, jarrerazkoak edota sinboliko-afektuzkoak batzen baitira. Psikologiak (genesiareneko analisia) edota pedagogiak (heziketaren eragina) aztertu izan ohi ditu. Ikustekoa da azken hamarkadan ikertu izan dituzten autoreen ikerketak, hots, Rokeach (1968), Abelson (1979), Nisbett eta Ross (1980), Clandinin eta Connelly (1987), Dewey (1989), Kagan (1990), Holt-Reynolds (1992), Pajares (1992), Alexander, Doehy (1995), Ennis, Cothram eta Loftus (1997) beste askoren artean.



Asko dira azken bi hamarkadetan gai hau argitze aldera burututako ikerketak, besteak beste, sinismenak irakasle izango direnen ekintzak aztertze eta interpretatzeko prozesuaz arduratzen dira (Holt-Reynolds, 1992; Knowles eta Cole, 1994; De Witt, Birrel, Egan, Cook, Ostlund eta Young, 1998). Ikerketa guzti hauetan sinismenak ezagutu eta interpretatzen saiatu izan dira etorkizunean aldaketak burutzeko, hots, azalarazi ordurarte ezkatututa izan dena: Sinismenak aldatzeko estrategiak eratzea eta hauek aldatu ondoren denboran zehar mantentzen saiatzea (Maxson eta Sindelar, 1998).

Rokeach-ek (1968) hirurogeiko hamarkadan sinismenak norbanakoak bere buruaz, errealitate sozial eta fisikoaz zituen susmoak lez ulertzen zituen. Autoreak proposamen kontziente edota inkontzientetzat ulertzen zuen "Nik sinisten dut..." galderari erantzunez. Sinismenak deskriptiboak dira, ebaluatu daitezkeenak eta berriz deskribatu daitezkeenak ere. Osagai kognitibo, afektuzko eta jarrerazkoak biltzen ditu. Bere ikerketaren ondoren ezagutza sinismenen elementu bat dela baieztatzen du. Urte batzuk beranduago zalantzan jarriko den baieztapena hain zuzen ere.

Abelson-ek (1979) sinismena pertsona orok bere etekin propiorako edota egoera konkretuari aurre egiteko manipulatzeko duen ezagutzaz definitzen zuen. Laurogeiko hamarkadan, Nisbett eta Ross-ek (1980) objektuen ezaugarri eta moten gaineko azaleko proposamenez hitz egiten zuten. Autore hauentzat, sinismenak ezagutzaren elementu bat ziren, horrela Rokeach-en (1968) baieztapena zalantzan jarritz.

Siegelek (1985) sinismenak esperientziaren eraikitze mentalak, egituratuak eta kontzeptuekin erlazionatuak, egi absolutuaz eta norbanakoaren jarrera gidatzen zuten elementutzat ulertzen zituen. Dewey-k ezagutza ziurra ez dugun bitartean gure zalantza guztiak argitzen saiatzen den, eta ekintzak burutzeko nahikoa konfiantza ematen digun eta orain egi absolututzat jotzen ditugun auziak etorkizunean zalantzan jar daitezkeenaz hitz egiten du (Dewey, 1989).

Laurogeita hamarreko hamarkadan Pajaresek irakasleen sinismenen inguruko ikerketa sakon bat burutu zuen. Honako ikerketa horretatik baieztapen hau jaso zuen:

“Proposizio bat egia edota gezurra den norbanakoak egiten duen juizioa da. Kolektiboki ulertu daitekeena, norbanako orok esan, egin nahi duen eta egiten duenaren oinarria. Erronka kontzeptu bakoitza baloratzean datza, juizio bakoitzaren atzean dagoen sinismenaren arrazonamenduak hain zuzen” (Pajares, 1992, 316 or.).

Autoreak sinismenak norbanakoaren esperientzia positibo edota negatiboek bideratutako egituraketa mental gisa ulertzen ditu.

- Norbanakoak dituen sinismenak hautema eta egiten dituen judizioan eragina dute. Errealitatean egiten eta esaten duenaren oinarrian egongo dena.
- Sinismenek garrantzia handia daukate etorkizuneko irakasleek nola irakasten dutenaren gainean, hots, nola interpretatzen duten ikaste-irakaste prozesua eta jakintza berria nola transferitzen den eskuhartze praktikora.
- Irakasleen sinismenak identifikatu eta ulertzea edota etorkizunean izango direnak, hasierako formazioaren oinarri izango baitira.

Solarentzat (1999) sinismenak identifikatzea norbanakoaren oinarria sortzeko beharrezkoa da. Hasteko, ikasleek dituzten sinismenak azaleratzea ezinbestekoa da ondoren irakasleak bakoitzaren sinismenak aldatzeko behar dituen oinarriak eskaintzeko, jarraibide sinpleetatik eta erreprodukzioetik urrunduz (Pérez, 1998). Amaitzeko garrantzitsua ikusten du ikasleak eta hauen formazioan eragiten duten irakasleen sinismenak kontrastatzea, bi subjektuen garapen profesional eta pertsonalean eragin dezaketelako.

Pinedak Pajaresen (1992) harira sinismenak norbanakoak bizi izan dituen esperientzietatik haratago dagoela dio, oraindik bizi ez ditugun esperientzietara hain zuzen *“Demokratizaziotik eta arrazonaltasun empirikotik pasa gabe errealitateaz jabetzeko esfortzua”* (De la Pineda, 1994, 48 or.). Une oroko aukeraketetan oinarritzen den prozesua da, intuizioak rol garrantzitsua dauka, zalantzak informazio berria dakar eta aurreko ideiekin konfrontazioa. Informazioa onartzeak norbanakoaren prozesuan, hau da, itxaropenetan, ideia berrietan edota aurreko ideiak zalantzan jartzean murgiltzen da. Prozesua hau behin eta berriz errepikatzen da.

Bestalde Haurluxet hiztegiak sinismena horrela definitzen du *"zerbait egiazkotzat onartu."*, *"erlijio baten dogmetan fedea izan, dogmak egiazkotzat jo."* edota *"zerbaitetan edo norbaitengan sinesmena edo fedea izan; zerbait badela edo ona edo onuragarria dela pentsatu edo uste izan.*

"Espainiako akademia hiztegian aldiz Julio Casares-ek (1999) *"sinistearen ekintza edota ondorioak"* eta sinistu *"egiaztatu eta frogatu gabeko egiazkotzat ematen den gauza"* edota *"gauza bat egiazkotzat edota gerta daitekeenatzat ematea"* (232 or.). De Vicente-k (2004) didaktikaren hiztegiaren sinismena zerbaitengan norbanakoak duen adostasun eta finkatzeaz hitz egiten du.

Laburbilduz, irakasleek edota etorkizuneko irakasleek sinismen sistema bat daukate eta honek erlazio zuzena dauka ezagutza profesionalekin, hauez baliatzen baitira heziketa errealitatea ulertu, interpretatu eta eskuhartzeko. Orohar ikusmolde, sinesmen, espektatiba, jarrera eta baloreen arteko sare konplexuak gidatzen ditu pertsona (López Ruiz, 1999).

Aurretik esan duguna jasoz etorkizuneko irakasleek bizi izan duten eta bizitzen ari diren esperientzia pertsonal, sozial eta hezigarriak beren pentsamendua eta praktika eraldatzera bideratuko dituzte.

## 5.2. Usteen definizioa

### 5.2.1. Usteen definizio orokorrak

Orduan, nola defini ditzakegu usteak ahalik eta zehaztasun handienaz?

#### 5.1 koadroa: Usteen definizioak.

Autorea	Urtea	Definizioa
Eisenhart, Shrum, Harding eta Cuthbert	1988)	Azterketen eta ikertzaileen agendekin ondo azal daitezke usteak eta usteen sistemak definitzeko zailtasuna, baita modan dauden definizioen kontraesanak ere. Usteak zenbait arlotan aztertu izan dira, eta horregatik, esanahi ugari hartu dituzte. Gainera, hezkuntza arloko ikerketa-komunitateak ezin izan du lanerako definizio zehatz bat onartu. Arestian adierazi ditudan arrazoiak direla eta, usteak oso gutxitan zehaztu izan dira ikerketetan, eta oso gutxitan erabili dira kontzeptuzko erreminta gisa. Dena den, aukeratu den eta beharbada artifizia izango den ustearen eta ezagutzaren arteko bereizketa berdina da definizio gehienetan: ustea ebaluazioetan eta iritzietan oinarritzen da, eta ezagutza, aldiz, gertakari objektiboetan.
Abelsonen	1979	Xede jakin batekin edo beharrezko baldintza baten eraginez manipulaturako ezagutzak dira
Brownen eta Cooneyren	1982	Usteak ekintzarako bitartekoak eta portaeraren faktore nagusiak dira; bitarteko horiek denbora eta testuinguru zehatzeko ezaugarriak dira, baina nabarmen eragiten dute ikerketetan eta neurketetan.
Sigel	1985	Egiatzat hartzen diren eta jarrera gidatzen duten esperientziaren antolakuntza mentalak, askotan, eskemetan edo kontzeptuetan kondentsatuta eta txertatuta egoten direnak
Harvey	1986	Pentsamendua eta jarrera gidatzeko moduko balioa, zuzentasuna edo sinesgarritasuna duen pertsona bakoitzaren errealitatearekiko interpretazioa.
Nisbettek eta Rossek	1980	Objektu-moten eta objektuen ezaugarriei buruzko "proposamen" nahiko argiak dira.
Dewey	1933	Pentsamenduaren hirugarren esanahi gisa deskribatu zituen usteak: "harantzago dagoen baina haren balioa probatzeko erabiltzen den kontzeptua; hark faktore, printzipio edo lege bat baieztatzeko egiteko balio du". Gainera, usteen garrantzia ezinbestekoa dela adierazi zuen: "ondo ezagutzen ez ditugun baina horiengan jarduteko moduko konfiantza dugun gauza guztiak hartzen ditu barne, baita orain egiaztat hartzen ditugun (ezagutza, adibidez) baina etorkizunean zalantzan jar daitezkeen alderdiak ere". Beraz, eta hura kontzeptualizatuz, Descartesen ez al zuen ondorioztatu, bada, existitzen garela sinesten dugulako (edo horren inguruan hausnartzen dugulako, beharbada), eta ez pentsatzen dugulako existitzen garela?
Rokeachek	1968	Pertsona batek esan edo egiten dituen gauzetan oinarrituz ondorioztatu daitekeen edozein proposamen kontziente edo ez kontziente, betiere haren ostean "Uste dut..." esaldia gehitu badaiteke. Sinesmenak deskribatzaileak (matematika-eskolara joateko garaia da), ebaluatzaileak (ez zait matematikak irakastea gustatzen) edo preskribatzaileak (txirrinak jo aurretik joan behar dut, bestela ikasleek nire mahaia jango baitute) izan daitezke, baina uste gehienetan horietako bakoitzeko elementuak daude. Rokeachen (1968) arabera, uste guztiak ezagutza ordezkatzen duten osagai kognitibo bat dute, baita emozioak ateratzeko gai den osagai bat eta ekin behar denean aktibatzen den jokabidearen osagai bat ere. Rokeachek ustearen osagai gisa hartzen du ezagutza. Desberdintasuna akademiko hutsa izan daiteke, baina oso esanguratsua da. Objektu edo egoera baten inguruan usteen taldeak antolatzen direnean eta horiek ekintzarako prest daudenean, erakunde holistiko hori jarrera bat bihurtzen da. Balio ere bihur daitezke usteak –horiek usteen funtzio ebaluatzaile, konparatzaile eta kritikatzailerak hartzen dituzte barne–, eta ekintzara igarotzeko premiarekin ordezkatzen dute horien aurretiko joera. Usteek, jarrerak eta balioek gizabanako batek dituen usteen sistema osatzen dute.
Nisbetten eta Rossen	1980	Ustea ezagutza-mota baten gisa hartu arren, Usteak ulertzeko, ohartarazi zuen Rokeachek, gizabanakoaren egoerei buruzko inferentziak egin behar dira. Dena den, oso zaila izan daiteke inferentzia horiek egitea, arrazoi asko direla eta, gizabanakoek ez baitituzte beren usteak zehaztasunez irudikatu nahi izaten. Horregatik, usteak ezin dira zuzenean aztertu edo neurtu, jendeak esan, nahi edo egiten duena oinarritzat hartuta ondorioztatu behar baitira, eta

hezkuntza arloko ikertzaileek oso gutxi aztertu dituzte baldintza horiek.

## 5.2.2. Irakasleek dituzten usteen esanahi desberdinak

Irakasle guztiek beren lanari, ikasleei, irakasgaiari, eginkizunei eta erantzukizunei buruzko usteak dituzte, horiek dauden moduan definituta eta identifikatuta daudela, baina literaturan ere agertu dira usteen hezkuntza arloko zenbait kontzeptu.

### 5.2 koadroa: Irakasleen usteen definizioak.

Autorea	Urtea	Definizioa
Clark	1988	Aurreiritzi eta teoria inplizitu gisa hartzen zituen irakasleen usteak. Haren arabera, usteak ez dira batere modu egokian erabiltzen testuliburuetan edo irakasleen oharretan aurkitu daitekeenarekin alderatuta, horiek "hainbat iturritan, oinarrizko arauetan, esperientzia pertsonaletik ateratako orokortzeetan, usteetan, balioetan nahiz aurreiritzietan aurkitu daitezkeen kausa-efektuko proposamenn eklektikoak izaten baitira".
Porter eta Freeman	1986	Irakaskuntzarako orientazioak definitu zituzten, eta horretarako, irakasleen usteak hartu zituzten kontuan, ikasleei eta ikaskuntza-prozesuari, ikastetxeek gizartean duten eginkizunari, eta irakasleei, curriculumari nahiz pedagogiari dagokionez. Aldez aurretiko joera eta uste horiez gain, beste alderdi batzuei buruzko zalantzak gaineratu zituzten, honako hauei buruzkoak, esaterako: hezkuntzaren xedea, irakasleek beren helburuak lortzeko duten ardura, eta ikasleak helburu horiek lortzeko gai direla barne hartzen duten usteak.
Tabachnick eta Zeichner	1984	Irakasleen usteen eta irakasleen ikuspuntuen arteko bereizketa egin zuten. Antzinako ikertzaileek lehenengo terminoa erabiltzen zuten. Usteak jardutea eragiten duten iritziak besterik ez dira. Ikuspegiak beren barne hartzen dituzte irakasleek beren lanaren inguruan dituzten usteak (xedeak, hurrekiko ikuskera, curriculum) eta "uste horiei esanahia emateko moduak, eskolan mantentzen duten jarreraren bitartez". (Tabachnickek eta Zeichnerek) irakaslearen ikuspegiak terminoa aukeratu zuten (irakasleen usteekin lotutako ikerketa gehienak).
Janesick	1977	Sozialki definitutako esperientziaren interpretazio zuhurra, gero ekintzara igarotzeko balioko duena... etengabe elkarrekintzan dabiltzan usteen, intentzioen, interpretazioen eta jarreraren konbinazioa. Ikuspegi horiek egoera zehaztetan oinarritzen dira eta ekintza jakin bat dute xede. Usteek edo jarrerek ez bezala.
Sharp eta Green	1975	Irakaskuntza-ideologia gisa izendatu zuten terminoan oinarritu baitziren: "irakaskuntzaren funtsezko ezaugarri gisa hartzen diren alderdiei buruzko usteen eta ideien sistematikoki lotutako multzoa... eginkizunaren definizio zabala eta hura gauzatzeko baldintzen multzoa, hori guztia abstrakzio-maila altu batean". Horien ustez, ideologiari atxikitako abstrakzioak eta ekintzarik ezak oso zehaztasun gutxi zuen ikerketa egokiak egin ahal izateko, eta horrenbestez, nahiago izan zuten egoerara hobeto zehaztutako eta ekintzara gehiago bideratutako ikuspegietan oinarritu.
Goodman	1988	Berak ere nahiago zuen irakasleen ikuspegiak terminoa; izan ere, bi ikaslek irakaskuntzari eta hezkuntzari buruzko antzeko usteak izan ditzakete, baina beren usteen ahozko adierazpenari dagokion irudia asko alda daiteke. Haren arabera, bakoitzak egiten zituen abiapuntuko irudien interpretazioak islatzen zituzten, argi eta garbi, ikasleek aukeratutako irakaskuntza-estrategiek. Goodmanen ikuspegia usteen interpretazioan oinarritzen dela esan genezake, eta beraz, ez ekintzak bideratzean,

jarrera gidatzen duena azken hori izan arren; dena den, ez da batere erraza ustearen interpretazioa eta ustea bera bereiztea.

### 5.2.3. Definizio bateratua bilatuz

Funtsean, definizioak hitzarmenak dira, ikertzaileen arteko akordio orokorrak, horrela, termino jakin batek kontzeptu bat irudika dezan. Azkenik, ezagutzaren eta ustearen artean egindako bereizketa hitzarmen horien isla da, horiek irudikatzen dituzten suposizio paradigmaticoen isla, alegia, eta ez terminoei atxikitako bestelako funtsezko eta ageriko egien isla. Bestalde, gai komuneko eremu komunak ikertzen dituen ikasle-talde batek ahalik eta argien komunikatu behar ditu ideiak eta emaitzak, horretarako termino komunak erabiliz. Arrazoi horiek direla-eta, oso garrantzitsua da terminoak modu sendoan, zehatzean eta egokian erabiltzea, horien definizioak behar bezala hitzartu ostean.

Dena den, usteak ezinbestean ondorioztatu behar dira ikerketa-helburuetarako. Rokeachek (1968) iradoki zuen moduan, ondorio horiek ateratzeko orduan behar bezala hartu behar da kontuan gizabanakoek nola adierazten dituzten beren usteak: usteen aitortpena, aurretiaz zehaztutako moduan jarduteko asmoa, eta kasuan kasuko ustearekin lotutako jarrera. Tabachnickek eta Zeichnerek (1984) ekintzaren osagai bat txertatu zuten beren ikuspegiaren inguruko definizioan; izan ere, Goodmanek (1988) erabiltzen duen irudi gidariaren kontzeptua behar bezala ebaluatzen da irakasle batek dituen asmoekin eta dilemei emandako erantzunekin. Gainera, usteen inguruko ikerketa ez da egokia edo informatzailea izango ikerketa horretan usteen inguruko ondorioak eta balorazioak txertatzen ez badira.

Printzipio psikologiko orokor guztiak alderdi erredukzionisten, multidimentsionalen nahiz hierarkikoen aurretik gauzatu behar dira, ikerketaren premiei eta betebeharrei hobeto erantzuteko. Norberarekiko kontzeptua akademikoa, soziala eta emozionala bihur daiteke; adimena malgua edo kristalizatua da. Bakoitzak nahi duen ezagutza-egituren eredua aukera dezake. Banduraren arabera (1986), norberarekiko konfiantza bera ere –azpi-eraikitako uste bat– orokorregia eta lausoegia da erabilgarria izateko; izan ere, norberaren usteek testuinguru jakin batean oinarritu behar dute eta ikertzen ari den portaerarako garrantzitsuak izan behar dute, ikertzaileentzat erabilgarriak eta ikerketa enpirikorako egokiak izan daitezen. Azken finean, gizakiak gauza guztiei buruzko usteak eta iritziak ditu.

Usteen sistema bat kontzeptualizatu ahal izateko behar bezala ulertu behar da sistema hori elkarrekin lotuta dauden usteez eta beste egitura kognitibo/afektibo batzuekin lotuta dauden usteez osaturik dagoela, lotura horiek konplexuak eta korapilatsuak izan arren; izan ere, uste horiek politikari, abortuari, arteari nahiz ezagutzaren naturari buruzkoak izan daitezke, besteak beste. Rokeachek (1968) jarrera deitzen die horiei.

Irakasleek hezkuntzari dagokionez duten jarrera –hezkuntzari, irakaskuntzari, ikaskuntzari eta ikasleei dagokienez– irakasleen uste gisa hartu izan da, oro har. Baina denok ditugu horiei buruzko iritziak, ez irakasleak bakarrik, eta beraz, kontzeptu hori egokia ez dela esan genezake. Nolanahi ere, irakasleek beren lanbidetik kanpo geratzen diren alderdiei buruzko usteak dituzte, eta horiek ere eragiten dute beren jardunean. Horregatik, horiek ez lirateke nahastu beharko hezkuntza-prozesuarekin lotura handiagoa duten usteekin. Bestalde, ikertzaileek irakasleen usteez hitz egiten dutenean, ez dute ia inoiz ikertzaileen uste-sistema zabalagoaz hitz egiten (hezkuntza arloko usteak horien zati bat besterik ez dira), irakasleen hezkuntza arloko usteez baizik. Oso garrantzitsua da bereizketa hori egitea.

Hezkuntza arloko usteen kontzeptua oso zabala da. Ikerketa-helburuetarako, oso kontzeptu zabala eta traketsa da, lan egiteko konplexuegia, oso testuinguru gutxi baitu. Horrenbestez, eta uste orokorragoekin gertatzen den moduan, hezkuntza arloko usteak behar-beharrezkoak dira, honako hauei dagokienez: ikasleen garapenean eragiten duen konfiantza (irakaslearen eraginkortasuna); ezagutzaren natura (uste epistemologikoak); irakasleen edo ikasleen garapenarekin lotutako arazoak (ezaugarriak, kontrol-lekuneak, motibazioa, idatzizko gaitasuna, matematikarekiko antsietatea); norberarekiko pertzepzioak eta autoestimuekin lotutako sentimenduak (norberarekiko kontzeptua, autoestimua); eta zeregin zehatzak garatzeko konfiantza (norberarekiko konfiantza). Era berean, badira gai edo diziplina zehatzei buruzko hezkuntza arloko usteak ere (irakurketa-argibideak, irakurketaren izaera, hizkuntza osoa) (Pajares, 1992).

Horren emaitza gisa, bakoitzak duen egiaren iritziari edo proposamen baten faltsutasunari buruz hitz egiten duen ustearen ikuspegia dugu, hau da, gizabanakoek esan, nahi eta egiten dutenaren interpretazio kolektibotik bakarrik ondoriozta daitekeen iritzi bat. Dena den, osagai bakoitza baloratzea da gure erronka, horrela, ondorioztatutako ustea iritzi horren

benetako irudikapena dela jakin dezagun. Usteak nola definitu eta kontzeptualizatu daitezkeen adierazi ostean, orain kontzeptu zehaztugabe horren izaera aztertzen eta etorkizuneko ikerketetarako erabilgarriak izan daitezkeen suposizioak eskaintzen dituzten ikerketetako funtsezko emaitzak identifikatzen saiatuko gara.

### 5.3. Usteen kontzeptualizazioa

Teoriariek bat datoz usteak kulturaz jabetzeko eta gizartea eraikitzeko prozesuen bitartez sortzen direla esatean. Kultura-transmisioak hiru osagai ditu: kulturaz jabetzea, hezkuntza eta eskolatzea (Fleet, 1979). Kulturaz jabetzeko prozesu horretan, norbanakoek beren bizitzetan zehar gauzatzen duten halabeharrezko ikasketa-prozesua sartzen da barne; horrez gain, horien asimilazioa hartu behar da kontuan, gizabanakoek munduan dauden kultura-elementu guztien inguruan egiten duten behaketa, partaidetza eta imitazio bidez. Hezkuntza helburu bat duen ikasketa formala nahiz informala da, eta haren zeregin nagusia jokabidea eta kultura-premiak parekatzea da. Ikastetxeko hezkuntza irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesu zehatzari dagokio, eta etxetik kanpo garatzen da. Norbanakoek besteen ideiak eta ohiturak bereganatzen dituzte, eta horren ondorioz, usteak sortu eta sustatzen dira; gainera, horiek aldatu gabe irauten dute, nahita zalantzan jartzen direnean salbu (Lasley, 1980).

#### 5.1 irudia: Kultura transmisioaosatzen duten hiru osagaiak



Nisbettek eta Rossek (1980) proposatu zuten moduan, pertsona guztiak dira beren mundu sozialari eta naturalari buruzko teorizatzaileak, eta lehendik aurkitutako informazio horrek lehengai gisa jarduten du, informazio horretan oinarrituz, gero beraiei buruzko ondorioak



ateratzen baitituzte, baita beren inguruari eta egoerei buruzko ondorioak ere. Efektu nagusia garatzen ari da, ondorio goiztiar horiek ondoren jasoko den eta askotan kontraesankorra izaten den informazioaren interpretazioetan eragiten baitute. Horrela, gizabanakoen teoriak ez dira inoiz behar beste berrikusten, ezta informazio berri horrek izan ditzakeen kontraesanei dagokienez ere. Esperientzia goiztiarrek nabarmen eragiten dute azken iritzietan, eta horiek aldaketen aurrean sendo mantentzen diren teoria (usteak) bihurtzen dira. Horren emaitza gisa, teoria mantentzearen iraunkortasun-fenomenoak ditugu.

Fenomeno horiek direla-eta, zenbat eta lehenago gehitu usteak uste-egiturara, orduan eta zailagoa izango da horiek aldatzea, uste horiek nabarmen eragiten baitute ideietan eta informazio berriaren prozesamenduan. Horregatik, duela gutxi bereganatutako usteak askoz ahulagoak dira. Denbora igaro eta erabilera handitu ahala, horiek sendo bihurtzen dira, eta norbanakoek zuzena edo osatua ez den jakindurian oinarritutako usteei eusten diete, baita zientifikoki zuzenak diren azalpenak azaldu ostean ere. Usteen botereak erraz gaindi dezake kontrako probarik argiena eta konbentzigarriena (Munby, 1982). Askotan, jendeak ez du eztabaidetan sartu nahi izaten, horietan beren uste sakonenak azaleratzen direnean bereziki (inoiz ez politikari edo erlijioari buruz), baina eztabaidatzen hasten direnean, egoerari aurre egitea lortzen dute, aurreiritziak oso-osorik mantenduz.

Nisbetten eta Rossen (1980) arabera, iraunkortasun-fenomenoek itzulinguru mental biziak eragiten dituzte. Lehenik eta behin, pertsonak buelta ematen diete ideia kontraesankorrei, aurretiaz zituzten usteak are gehiago sendotzeko, eta horretarako, beharrezkoak izan daitezkeen trikimailu kognitiboak erabiltzen dituzte, baita frogen oinarriak indar guztia galtzen duenean ere. Usteen ezaugarri emozionalak dira horren erantzuleak, baina ez dira bakarrak. Printzipio kognitiboek eta informazioa prozesatzeko printzipioek ere hartzen dute parte (Nespor, 1987), eta aurretiko usteek memorian eta interpretazioan duten eragina jorratzen ari garen printzipio horien ondorioa da. Memoriatik selektiboki materiala berreskuratzen dutenean, gizabanakoek kodetze- eta deskodetze-joerak erabiltzen dituzte aurretik zituzten teoriak berresteko. Usteak eratu ostean, gizabanakoek kausazko azalpenak eraikitzeko joera izaten dute uste horiekin lotutako alderdien inguruan, azalpen horiek zehatzak nahiz asmakizun hutsak izan. Azkenik, norberak betetako profezia dugu, usteek

nabarmen eragiten baitute jatorrizko usteak sendotzen dituzten eta horiekin bat datozen jarreretan eragiten duten ideietan.

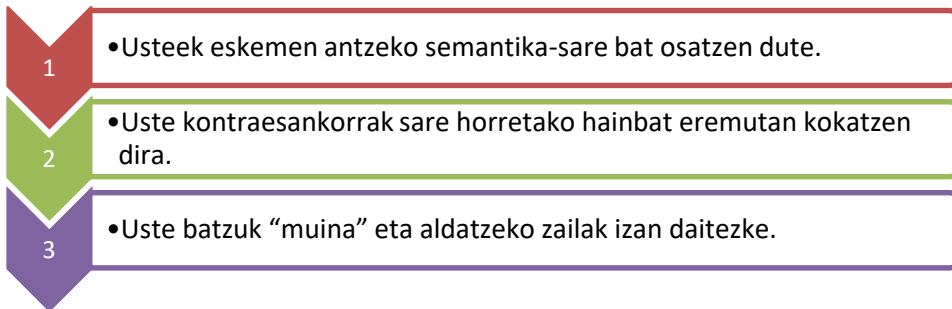
Nisbettek eta Rossek (1980) ondorioztatu zutenaren arabera, usteek bere horretan jarraitzen dutela esateko moduko nahikoa froga ditugu dagoeneko, baita horiek errealitatearen isla zehatzak izateari uzten diotenean ere. Gainera, zentzurik edo zehaztasunik ez duten usteak aldatzen edo horiei uko egiten laguntzeko estrategiak bilatu zituzten literaturan, baina ez zuten inolako aipamenik aurkitu, ezta txiki-txiki bat ere. Horrek ez du esan nahi usteak inola ere aldatzen ez direnik, baina, oro har, ez dira aldatzen, ezta beharrezkoa edo logikoa denean ere. Pertsona guztiek egiten diete uko usteei, ikertzaile ausartenek salbu, eta ez da harrizkoa; horregatik, horiek filosofiaren edo mistizismoaren esparruetara baztertu dira.

Halere, zurruna dirudien egitura hori oso garrantzitsua da jendeari norbere burua nahiz besteak ulertzen laguntzeko, baita mundura nahiz munduan duten lekura moldatzeko ere. Usteak zurrunak izan badaitezke ere, esanahi pertsonala eskaintzen dute eta garrantzia definitzen laguntzen dute. Elkarrekin identifikatzen, eta taldeak eta gizarte-sistemak sortzen laguntzen diete gizabanakoei. Gizarteari eta kulturari dagokionez, egiturarekin, ordenarekin, norabidearekin eta balio partekatuekin lotutako elementuak eskaintzen dituzte. Ikuspegi pertsonaletik eta soziokulturaletik, uste-sistemek disonantziak eta nahasmenak murrizten dituzte, baita norberaren uste kontraesankorrek desadostasun horiek logikoki justifikatzen dituztenean ere. Horregatik, dimentsio emozionalak bereganatu eta aldaketei aurre egiten diete. Jendea eroso hazten da bere usteekin, eta uste horiek "bere" bihurtzen dira. Jendea eroso hazten da bere usteekin, eta uste horiek "bere" bihurtzen dira. Gu gara askotan gure etsaiak. Askotan, jarrera harrigarriak eragiten dituzten uste zehaztugabeen eta ezezagunen sare horri buruzko hausnarketa egiteko erregu bat dirudi horrek.

Peterman-ek (1991) honako hau proposatu zuen: usteak horiek existitzen diren eskemen barneko irudikapen mentalak badira, hiru hipotesi hauekin egiten dugu topo: usteek eskemen antzeko semantika-sare bat osatzen dute, uste kontraesankorrek sare horretako hainbat eremutan kokatzen dira, eta uste batzuk "muina" eta aldatzeko zailak izan daitezke. Hark Abelson (1979), Sigel (1985), eta Nisbett eta Rossen (1980) lanetan aurkitu zuen

kontzeptualizazio horretarako laguntza, baina oinarri psikologiko nahiz filosofikoek Milton Rokeachen (1960, 1968) lanera eramaten gaituzte.

**5.2 irudia: Usteak existitzen diren eskemen barneko irudikapen mentala dira.**



Quintanak (2001) beste autore batzuen artean sinismenen oinarria bilatzen ibili zen eta honako ondorio hauek atera zituen:

- Arrazoimena eta ezagutza: sinismena ezagutza intelektuala eraikitzeko elementua da.
- Sentimendua eta desira: sinismena ez da ezagutza soilik, bai eta behar edota bizikidetzaren ere.
- Gizartearen eragina eta ingurumena: pertsona, aurretik ikusi dugun bezala, norbanakoaren barneko indarrek bultzatuta mugitzen da baina hau ez litzateke guztiz borobilduko gizartea gabe.
- Norbanakoaren garapen pertsonalak bideratuta.

Estepa-rekin jarraituz (2000) sinismenak bizi dira pertsonak nahi duelako, eta norbanakoaren esku gelditzen delako zertaz sinestu. Beattie-k (2001) defendatzen duenez, ikuspegiak, teoria, nahiak, beharrak edota ardurak... dira norbanakoari aukeratzeko aukera ematen diotenak.

Sinismenek intuiziozko atal bat daukate ez baitira ezagutza arrazionalarekin soilik jasotakoak ezagutza irrazionalarekin jasotakoak ere badira eta. Nahiz eta talde sozial jakin batean sinismen berberak erreproduzitu norbanakoa da azken finean prozesua eraikitzen, bermatzen, aldatzen edota errefusatzen duena, hortik sinismenen aldakortasuna.

Sinismenak ez dira proposamen simple batzuk Kleine eta Smith-ek (1987) diotenari lotuta. Sinismenak eratzeko sortze, baliatze eta bermatze prozesua jarraitu behar dute. Prozesu guztian zehar erabakiak hartu eta norbanakoaren talde sozialaren eraginetik urruntzen saiatzen den esfortzu jarraia da.

Etorkizuneko irakaslea hasierako formazioan sartzen den momentu berean sinismen ez egituratu baina oso boteretsuak gidatzen du, bere ekintzen erantzule direnak (McDiarmid, 1990; Stuart eta Tatto, 2000). Hezkuntza munduan esan izan da sartzen diren ikasleek beraien teoria inplizitu, irudi eta sinismenekin sartzen direla, bai heziketa, praktika, ikaste-irakaste prozesua, ikasleak eta ikaste-irakaste testuinguruaren inguruan. Hot-Reynolds-ek (1992) "norbanakoaren historia pertsonalaren teoria laikoaz" izendatzen duena. Norbanakoaren sen onak eta bizitako egoeren behaketak, bai praktika edota ikasle bizitzan, egin dena ikusteak beraiengan nola egin behar den sinistaraztera eramaten dute.

Ikasleek heziketaren inguruan dituzten sinismenak gehienetan bizi izandako eskolako esperientziarekin lotuta daude (Zeichmer eta besteak, 1987; Leinhardt, 1988; Calderhead eta Robson, 1991). Eskolaratze garaian hasita eskolaren inguruan eta hezkuntzaren inguruko sinismenak sortzen hasten dira (Pajares, 1992; Knowles, 1994), hortik hain errotuak dauden sinismenak aldatzeko dauden zailtasunak. *"Ikasleek dituzten sinismenak ezagutzen inguruan sare edota ideia sistema koherente, funtzional eta tinko lez jokatzen dute, horregatik izaten dutuzte aldatzeko zailtasunak"* López Ruizen esanetan (1999, 124 or.).

Bestalde azken ikerketetan etorkizuneko irakasleak izango diren pertsonen sinismenak familiar bizitutako esperientziak, testuinguru sozialak, eskolako esperientziak, une oro gertatzen diren gertakariak, ikaste prozesuan bizitutako zailtasunek besteak beste eragina dutela usteetan ondorioztatu dute. Baina modu batean edo beste batean onartuta dago sinismenek eragin handia dutela irakasle bihurtzeko prozesuan (Stuarthe eta Tatto, 2000).

#### 5.4. Usteak eta ezagutzak

Ezagutza eta ustea bereiztea eginkizun etsigarria da. Abelson-ek (1979) adimen artifizialeko sistemekin egindako antzeko ahaleginak inspirazio hartuta, Nespor-ek (1987) usteen lau

ezaugarri bereizle identifikatu zituen: a) *presuntzio existentziala*, b) *alternatibitatea*, d) *karga afektiboa eta ebaluatiboa* eta e) *egitura episodikoa*.

### 5.3 irudia: Usteen ezaugarri bereizleak Nesporen esanetan (1987).



Presuntzio existentzialak pertsona orok dituen egia ukaezin pertsonalak dira. Horien inguruan, Rokeach-ek (1968) proposatu zuen errealitate fisiko eta sozialari eta norberari buruzko ziurtzat jotako usteak direla, eta horiek zalantzan jartzea norberaren sena zalantzan jartzea dela. Ondorioz, unibertsalak baino, erabat pertsonalak dira, eta pertsuasioak ez du horietan eraginik. Ustekabe batek, egundoko esperientzia batek edo gertakizun segida batek osa ditzakete usteak, eta norberaren eta besteen izaerari buruzko usteak ere horien barne sartzen dira. Adibidez, baliteke irakasle batek gainditzen ez duten ikasleak alperrak baino ez direla ustea. Beste irakasle batek, berriz, ariketak egitearen bidez gramatika ikasten dela uste dezake. Presuntzio existentzialak bakoitzaren kontrolpean edo ezagutzaren kanpo existitzen diren entitate aldagaitz gisa hautematen dira. Jendeak horiek sinesten ditu, ilargia bezala, hor daudelako (Pajares, 1992).

Batzuetan gizabanakoak, hainbat arrazoi direla eta, errealitatetik desberdina izan daitekeen egoera ideala edo ordezkoa sortzen saiatzen dira. Irakasle batek ikasle gisa bizitako esperientzia traumatikoen ondorioz, umetan amestutako irakaskuntza-giro ezin hobea sortzen saiatu zela azaldu zuen. Bere fantasiak klaseko prozedura eraginkorrekin bat ez zetozen irakaskuntza-jardutearekin gauzatu zituen. Horren ondorioz, ezin zitzakeen ikasgaiak amaitu ikasleek sarri eteten baitzuten (Nespor, 1987).

Usteek ezagutza baino aldagai afektiboagoak eta ebaluatiboagoak dituzte, eta afektu horrek normalean ezagutzarekin lotutako kognizioan eragin independentea du (Nespor, 1987).

Eremu bati buruzko ezagutza eremu batekiko sentimenduetatik desberdina da, norbere buruaren kontzeptuaren eta autoestimuaeren arteko edo norberaren ezagutzaren arteko eta norberaren balioekiko sentimenduen arteko desberdintasunaren antzekoa (Pajares,1992)

Irakasleek askotan ikasgai baten edukia eduki bereko balioen arabera irakasten dute. Autoeraginkortasun-usteekin bezala (Bandura, 1986), eraginaren eta ebaluazioaren konbinazioak zehaztuko du irakasleek jarduera bati emango dioten energia kopurua eta energia hori nola erabiliko duten.

Nisbett-ek eta Ross-ek (1980) ezagutza generikoa kontzeptualizatu zuten, eskematikoki antolatutako osagai kognitibo batez eta ebaluazio- eta zuhurtasun-elementuak dituen uste-osagai batez osatutako egitura bat gisa, hain zuzen. Esate baterako, irakasle batek eskola batean gertatu ohi denari buruzko duen ezagutza edo eskuliburua ulertzen duen modua ezagutza kognitiboaren adibideak dira. Mutilak matematikan neskak baino hobekak direla *jakitea* beste motako ezagutza da, ustea, alegia. Ondorioz, ustea ezagutza bezala ikusi ohi da. Ezagutza-egitura generikoak (eskema, eratzea, informazioa, usteak) giza-pertzepzioan eragina du (Pajares, 1992). Halere, errealitateari begira, egitura bera ez da batere fidagarria. Izan ere, usteek gizabanakoek fenomenoak bereizteko, mundua ulertzeko etab. eragina baitu. Ezagutza kognitiboan ere eragina dute. Ernest-ek (1989) adierazi zuen ezagutza pentsamenduaren emaitza kognitiboa dela eta ustea emaitza afektiboarena. Hala ere, aitortu zuen usteak baduela osagai kognitibo nabarmena ere, nahiz eta ahulagoa izan.

### 5.3 koadroa: Ezagutza eta usteen arteko desberdintasunak.

#### Ezagutza

- Pentsamenduaren emaitza kognitiboa da.
- Garbiagoa da eta gauza baten egiatik edo faltsukeriatik gertuago dago.
- Ezagutza-sistemaren informazioa semantikoki gordetzen da (Nespor, 1987).
- Irudi biziak jaso ondoren ezagutzara itzultzen dira eta geroago irakasle gisa erabakiak hartuko dituzte (Calderhead eta Robson, 1991).
- Ezagutza-sistemak taldeko adostasuna eta akordioa behar du.
- Adostasuna behar du. Ez da eztabaidagarria. Arrazoa eta frogak behar dira, dinamikoagoa da.
- Azterketa kritikoari irekita dago.
- Hobeto zehaztuta daude eta arrazoiak onartzen dituzte (Nespor, 1987)

#### Usteak

- Emaita afektiboa.
- Osagai kognitiboa ere, baina ahulagoa.
- Usteak erraz onar ezin daitekeen ikuskera mekanizista dauka.
- Gorde: Memoria episodikoan bizi dira esperientziatik edo ezagutza-transmisioko iturri kulturaletatik, batzuek *folklore* gisa izendatu zutena (Buchmann eta Schwille, 1983).
- Aurretik gertatutako jazoera edo etorkizuneko gertaeren ulermenean eragina duten gertakarietatik eratzten diutzte usteak (Nespor, 1987).
- Usteak irudi gidarien eraginpean daude (Goodman, 1988)
- Ikasle gisa bizitako esperientzien irudi biziak gordetzen dituzte, eta irudi horiek ikasgai eta ikasgela-praktika jakin batzuetan eragina dute (Calderhead eta Robson, 1991).
- Esperientzia pertsonalak, iraupen handiko oroimenean dauden irudi fotografikoen itxura. Bere zeregina ezagutza sortzea eta islatze prozesua (Eraut, 1985).
- Uste-sistemak taldeko adostasunik edo akordio orokorrik ez du behar.
- Ez du adostasunik behar. Eztabaidagarriagoak, irmoagoak eta estatikoagoak dira.
- Aldaezintzat jotzen dira; eta aldatzen badira ere, ez da argudio edo arrazoi batengatik, baizik eta “bihurtze edo gestalt-aldaketa” batengatik.
- Ez daude aldaketa kritikora irekita
- Mugagabeak dira, ez daukate logika garbirik jarraitu behar (Nespor, 1987).
- Usteek ezagutza baino eragin handiagoa daukate eta hobeak dira portaera iragartzeko.

Gertaera eta irudi erabakigarrien garrantziak irakasleek umetan uste-egitura pedagogikoa nola garatzen duten azaltzen laguntzen du, irakasleen prestakuntzan garrantzi handia duen gaia da. Nesporrek (1987) zeritzon:

“Esperientzia erabakigarri batek edo itzal handiko irakasle jakin batek xehetasun ugariko memoria episodikoa sortzen duela. Geroago, memoria horrek bere ikaskuntza-praktiketarako txantilo eta inspirazio gisa balio dio irakasleari” (320 or.).

Memoria horiek iraganeko irakasleek, literaturak edo komunikabideek ere osa ditzakete. Irakasleek maiz erakusten dituzte oroitzapenak eta eraginak elkarrizketetan eta baita klaseko eztabaidetan ere (Calderhead eta Robson, 1991; Eraut, 1985; Goodman, 1988).

#### 5.4.1. Ezagutza eta usteen eragina

Oso garrantzitsua da, batetik, 1) *ezagutzaren eta usteen arteko erlazioa ezagutzea*, eta bestetik, 2) irakaslearen *jarreraren* eta ikasleen *emaitzen* arteko lotura ondo *ezagutzea*, (Pajares, 1992). Ideia hauen azalpen argiagoa egiteko bi esperientzietara salto egingo dugu:

1. Bi irakaslek antzeko ezagutzak izan ditzakete baina horiek modu desberdinean irakatsialdi berean (Ernest, 1989). Haren arabera, usteen ondorio eraginkorra erabilgarriagoa da irakasleek erabakiak nola hartzen dituzten ulertzeko eta aurreratzeko.
2. Ikasitakoa oso gutxitan erabiltzen zutela hauteman zuen. Horregatik, egokitzat jotzen saioan zeuden irakasleek matematikaren inguruan zituzten usteak aztertzea. Dena den, mota horretako azterketetatik egiten diren interpretazioak oso arriskutsuak izaten dira, arestian adierazi dugun moduan, esanahiaren kontraesanak nabarmenak baitira (Brown-ek eta Cooney, 1982).

Irakaskuntzaren izaera eta irakasleen lana gaizki definituta egoten dira askotan, eta horregatik, Nesporek (1987) "esparru nahasi" izendatzen duen horiek bihur daitezke hezkuntza arloko usteak. Esparru horietan, arlo bereko beste entitate batzuekin irizpide garrantzitsurik partekatzen ez dituzten beste entitate batzuk daude. Horien ezaugarri tematikoak hein batean bakarrik etortzen dira bat, eta horien arteko loturak osatugabeak eta ilunak dira. Irakasle batek esparru nahasi horietako batekin topo egiten duenean, informazioa prozesatzeko estrategiek eta estrategia kognitiboek ez dute inola ere funtzionatzen, eskema egokiak deskonektatuta eta eskuraezin egoten dira, eta irakasleak beharrezko informazioaren edo jarrera egokiaren inguruko zalantzak izaten ditu (Pajares, 1992). Usteen muin puntuala dela-eta, horiek maiz erabil daitezke horrelako egoeretan. Egoera horietan estrategia kognitibo eta ezagutzaren egitura egokiagoak erabiltzeko gai ez garenez, irakasleak bere usteak eta usteen egiturak erabiltzen ditu, horrek hainbat arazo eta kontraesan sortu arren. Jarduteko modu hori ez da batere egokia irakaskuntzan, bero-beroan jardun behar den lanbide bat baita (Marshall McLuhan, 1964) Izan ere, irakasleek pertsonarteko elkarrekintza asko izaten ditu egunean zehar eta askotan, gehiegi pentsatu gabe eta intuizioz jardun behar izaten dute, gogoeta handiegirik egin gabe (Eraut, 1985; Jackson, 1968; Lortie, 1975; Pajares, 1992-an aipatua).



Nolanahi ere, ikertzaile guztiak ez datoz bat usteek giza jarrerari ezagutzek baino ikuspegi handiagoa eskaintzen diotela esaten denean. Ezagutzaren egiturak irakaskuntzaren alderdi kognitiboan oinarritzen dira, egitura horiek pentsamenduaren bihotzean geratzen baitira, praktikarako pentsamenduan eta horien izaera aldakorra jarduneko irakaslearen pentsamenduak duen izaera malgua isladatuz. Horregatik, ezagutzak sentimenduaren gainetik egon behar du, uste gisa, usteek irakasleen pentsamenduan nabarmen eragiten dutela jakin arren (Roehler, Duffy, Herrmann, Conley eta Johnson, 1988; Pajares, 1992-an aipatua). Usteak estatikoak dira, eta irakasleen adimenean inolako aldaketarik gabe mantentzen diren egia estatikoak irudikatzen dituzte, egoera dena dela. Ezagutza, ordea, malgua da, eta aldatu egiten da lehendik ditugun eskemetan esperientzia berriak interpretatu eta txertatu ahala. Gainera, usteek pentsamenduaren eskolak sustatzen dituzte, baina ezagutza bakarra da gizabanakoarentzat; usteak zuzena dena eta zuzena ez dena zehazten duen aura emozional batez inguratuta daude, eta ezagutza, aldiz, neutroa da emozioei dagokienez. Azkenik, uste horiek irakasleek gelatik kanpo esaten dituzten gauza guztietan eragiten dutela ondorioztatu zuten, baina irakasleek gelan mantentzen duten jarrera usteen emaitza besterik ez da, esperientziak iragazten dituen usteen emaitza. Bestalde, ezagutzak esperientziari nolabaiteko zentzua emateko ahaleginak irudikatzen ditu, eta horrenbestez, *ezagutzak, eta ez usteek, nabarmen eragiten dute irakaslearen pentsamenduan eta erabakietan.*

**5.4 koadroa: Ezagutza motak.**

Adierazpen-ezagutza (Anderson, 1983)	Prozedura-ezagutza (Anderson, 1983)	Baldintzako-ezagutza Paris, Lipson eta Wixson (1983)
<i>Zer ezagutza</i>	<i>Nolako ezagutza</i>	<i>Zer, noiz eta zertarako ezagutza</i>
Zer ezagutzen den irudikatzen du	Gauzek edo sistemek nola funtzionatzen duten irudikatzen du	Noiz, zergatik eta zer baldintzatan erabil ezagutza horiek irudikatzen du
Gorputz Hezkuntzaz asko jakin dezake irakasleak	Ez daki ezagutza hori ikasleei helarazten	Gorputz Hezkuntzaz jakin dezake, baita horiek nola erabili ere, baina horiek noiz edo zer baldintzatan erabili behar dituen ez jakitea gerta liteke

Calderhead-en eta Robson-en (1991) arabera, prestakuntza-prozesuan dauden irakasleek gertakari jakin batzuen irudiak erabiltzen dituzte errezeta gisa, baina ez dute horiek

zalantza jartzeko edo aldatzeko moduko ezagutzarik, gauzatzen ari diren zereginaren aurretik nahiz ondoren.

Usteak ezagutza-kategoria horien azpian daude, eta hori ikustea ez da batere zaila. Adierazpen-ezagutzaren kasuan behar-beharrezkoa da jatorrian sinestea, hau da, norberaren logikan edo norberaren senean sinestea. Esate baterako, gizabanakoek ordularian ikusten dutena sinesten dutelako dakite eguerdia dela, denbora irakurtzen irakatsi dieten pertsonengan eta ezagutzen (sinesten) duten denboraren kontzeptu logikoan eta zientifikoan sinesten dutelako, alegia. Era berean, egiazat jotzen dute eskolako testuliburuetan irakurtzen dutena. Uste horiek prozedura-ezagutzan zenbateraino txertatuta dauden ikusteko, imajina ezazue irakasleek nola aurre egin behar dioten ikasle korapilatsu batek eragindako diziplinazko arazo bati. Arazoa bera eta hura eragin duen ikaslea ebaluatzen hasiko dira seguruenik. Arazoari aurre egiteko teknirik eraginkorrena eta egokiena zehazten duten bitartean, haren inguruko iritziak emango dituzte, eta beraz, etengabe ebaluatuko dute jendea, testuingurua eta egoera bera (Pajares, 1992)

Ezagutza ororen jatorria dira usteak, jakiteko modu horiek balioak aukeratzeko moduak besterik ez baitira, azken finean. Norberaren ezagutzatik edo usteetatik ikasten denean, norbanakoaren sentimenduetan, senean edota logikan sinesten hasten dira. Pertsona batek ezagutzen dituen gauzarik sinpleenak, enpirikoenak eta nabarmenenak iritzi edo uste ebaluatzaile bihurtzen dira (Lewis, 1990). Baina ezagutzak bereganatzeko eta usteak aukeratu, garatu nahiz mantentzeko ez dira beti prozesu kognitibo berberak garatu behar, ez modu berean behintzat. Ezagutzak eta usteek prozesu kognitibo askotan eragiten dute, hots,, memorian, ulermenean, arazoen ebazpenean, dedukzioan eta indukzioan, etab. (Pintrich, 1990, Pajares, 1992-an aipatua)

## 6. IRAKASLE HASIBERRIEN ERREALITATEA

---

Beren diziiplina akademikoa abiarazten dutenean, ikasle gehienek ez dituzte beren ikasketa arloari buruzko teoria eta aurreiritzi garatuegiak izaten (Posner eta lag., 1982). Schutz-en (1970) arabera, ezezagunek beren pentsamenduaren baliozkotasunaren inguruan duten konfiantza ahuldu egiten da ingurunea aurreikusitakoa ez bada. Ingeniaritzako ikasleek lantegietara sartu behar izaten dute, eta ikus-entzunezko ikasleek, ordea, irratietara eta telebistako errealizazio guneekin topo egiten dute. Leku horiek berriak dira ikasleentzat, eta bertan gertatzen dena ezagutzen ez dutenez, ia ezerezetik ulertu behar dute dena. Horrenbestez, ingurune berria "definitu" eta beren mundu berria eraiki behar dute. Informazio berria bereganatu eta uste berriak sortzeko prozesuak pixkanaka garatu beharreko ekimen bat osatzen du, eta horretarako, hasierako pausoak hartu, ideia jakin batzuk onartu eta baztertu, aurretiaz zehaztutako uste-sistemak aldatu, eta azkenik, uste berriak bereganatu behar dira. Pertsona horientzat, prozesuak oso gatazka edo mehatxu txikia eragiten ditu, ohitura zaharrekiko lotura txikia edo aurretiazko itxaropenekiko oso leialtasun gutxi baitute.

Ginsburg eta Newman (1985) oso kezkatuta agertu ziren ezaguera horrek gizartea erreproduzitzeko prozesu politikoan hartzen duen garrantzia dela eta. Hezkuntza-ikasketak egitea erabakitzen duten ikasle gehienek identifikazio positiboren bat izan dute irakaskuntzari dagokionez, eta horregatik, betiko jardunarekin eta berrespenarekin jarraitzea erabaki dute, erronkaren aldeko apustua egin beharrean (Lortie, 1975). Bestalde, etorkizuneko irakasleek ez dute, esaterako, gizarte-aldaketarako agente gisa lan egin nahi izaten (Edmunson, 1990). Irakasleak irakasle bihurtzen dira, baina ez dute goitik beherako aldaketa behar duen sistema honetan eragiten, ez dakitelako edo nahi ez dutelako.

Gainera, irakaskuntzako ikasle horiek desberdintasun politikoak nahiz ekonomikoak normalizat jotzen dituzten programetan parte hartzen badute (eta programan zehar ez bazaie alderdi horiek modu kritikoan aztertzeraz gonbidatzen), horrek hein handi batean azal dezake irakasleek zergatik aukeratzen duten ideologo gisa jardutea, hau da, status quo hori mantentzearen aldeko apologista gisa jardutea. (Ginsburg eta Newman, 1985, 49 or.)

Antropologoek esperientzia horiek guztiak aztertu dituzte, eta horiek norberaren jarreran asko eragiten dutela hauteman dute, helduaroan oso zaila baita horiek aldatzea (Van Fleet, 1979). Ikasle gisa garatutako usteek Florio-Ruane-k eta Lensmire-k (1990) status quo deitu zutena islatzen dute, eta ez puntako praktika. Oroitzapen episodikoek eta eratzek irudikapen eta berreraikitze okerrak eragiten dituzte orainaldian. Haurrek egiten dituzten irakaskuntzari eta irakasleei buruzko ebaluazioak ia bere horretan mantentzen dira heldu bihurtu arte, eta aldatzen ez diren iritzi zurrinak bihurtzen dira, baita irakasle-hautagaiak profesional gaitu bihurtzen badira ere, eta iritzi sofistikatuagoak eta osatuagoak egiteko gai badira ere. Izan ere, ikuspegi honekin geratzen dira: “gaur egun ere bere horretan mantentzen da garai batean irakaskuntza ontzat hartzen zena” (Lortie, 1975, 66 or.).

Goodmanen (1988) arabera, irakasle izango direnek hitzez adierazten dute beren hezkuntza-filosofia, baina filosofia horren oinarritzko ikuspuntua ikasle gisa izan dituzten esperientzien irudi gidatuetan oinarritzen da (Calderhead eta Robson, 1991). Izan ere, irudi horiek informazio berriari zentzua ematen laguntzen diete, baina iragazki eta pantaila intuitibo gisa ere jarduten dute. Horien bitartez, informazio berria eta pertzepzioak aztertzen dira. Buchmann-ek eta Schwille-ek (1983) ohartarazi zuten moduan, bizitutako esperientzia horiek eta irudi horiek hutsalak izan daitezke epai profesionalak garatzeko orduan.

Horregatik, norbanakoek babestuta egon beharko lukete esperientzia goiztiar horien ondorioetatik, ez baitute egiaren, arrazoiaren edo etorkizuneko errealitatearen monopoliorik islatzen. Dena den, hezkuntza-usteen aldaketarekiko erresistentzia hori errepikatzen den gaia da (Clark, 1988; Lasley, 1980; Lortie, 1975; Wilson, 1990).

### 6.1. Usteak Rokeach eta Zabalaren teoritik azalduta

Pertsona batek helduarora iristen denean ziurrenik ehunka sineste ditu errealitate fisikoari eta sozialari buruz. Zalantzarik gabe, sineste zenbatezin horiek guztiek indibiduoaren sineste-sistema eratzen dute; ez daukate zeregin berdina sistemaren barruan, ezta garrantzia berdina ere indibiduoaren eguneko jokabidea zehaztean.

Nola zehatz daiteke sineste jakin batek zenbaterainoko garrantzia duen indibiduo batentzat?

Jarrera sozialen gainean ikertzen aritu diren horien galdera izan da. Iritzi baten sakontasunaren arazoa edo sineste baten intentsitatea agian oinarrizko galderetako bat da iritzi publikoa neurtzeko. Krech eta Crutchfield (1948, 251 or.) itxuraz behintzat Katzen ikuspegiarekin bat datoz: "Iritzi edo jarrera batek zenbaterainoko garrantzia daukan norbanakoarentzat; horixe da neurtu beharreko oinarrizko ezaugarrietako bat".

Sineste zehatz bat zehaztean (iritzia edo jarrera) bi ikuspegi eman "liezazkioke". Haietako bat sineste batean oinarrizten da bereziki eta norbanako ezberdinen artean daukan garrantzia zehazten saiatzen da; bestea pertsona jakin batean oinarrizten da, eta haren sineste ezberdinek daukaten garrantziaz jabetzen saiatzen da. Azterketa honek bigarren ikuspegia jarraitzen du.

Bestalde, Rokeachek (1960) hiru sineste-mota bereizi ditu kontzeptualki, aldez aurretik zehaztutako dimentsio zentral-periferiko baten bidez antolatzen direnak. Azterketa honen xede nagusia sineste-sistemen dimentsio zentral-periferiko horren egokitzapena enpirikoki zehaztea da.

Hasteko, pertsona batek egiazkoa, ona edo ederra den zerbaiti buruz daukan sineste bati lotuta bigarren sineste bat dagoela uste da, eta lehenengo sineste horrekin bat datozen beste sineste batzuk ezagutzeko aukera ematen duela.

Hona hemen dimentsio zentral-periferiko baten bitartez bana daitezkeela iritzitako hiru sineste-motak:

1. **Sineste primitiboak.** Sineste nagusienak dira, psikologikoki ukaezinak direnak, bai orokorrean pertsona denak daudelako sineste haiekin ados, edo inor ez dagoelako ados, hau da, gizarte-adostasuna % 100 edo % 0 denean. Zehatzago esateko, sineste primitibo bat izango litzateke NIAtik kanpo erreferentziazko pertsona bat edo gehiago daudenean eta sineste horrekin zerikusia daukaten pertsonen artean ahobatezko adostasun soziala dagoenean, edo, aldiz, NIAtik kanpo erreferentziazko pertsonarik ez dagoenean, eta, horrenbestez, adostasun soziala zero denean. Hiru motakoak dira, gure ustez, adostasun soziala % 100 babesten duten sinesteak: errealitate sozialari dagozkionak (Nik uste dut aulki bat dagoela), errealitate soziala (Nik uste dut hau nire

ama dela), eta NIA (Nik uste dut nire izena Neritzel dela). Itxuraz euskarri sozialaren eta erreferentziazko pertsonen presentziaren mende ez dauden sinesteak dira fobiak, ilusioak, aluzinazioak eta zenbait sineste neurotiko (inork maite ez zaituela edo mundua etsaia dela) (Rocketch, 1960).

2. ***Sineste autoritarioak.*** Sineste ez primitiboei egiten diete erreferentzia (erreferentziazko taldea edo pertsona), eta informazioa jasotzeko norbanakoak iturri positibo edo negatibo (erreferentziazko taldea edo pertsona) batera selektiboki jotzen duela erakusten digute, batek erabil ditzakeen aukerako iturriak daudenean. Adibidez, pertsona bat sinetsita egon daiteke (edo ez) benetako biblia bakar bat dagoela, eta Aita Santua fedea eta morala bezalako arloetan hutsezina dela (edo ez). Sineste horiek orokorrean ez dira primitibo gisa gaitzen, baina modu trinkoan mantentzen dira, fededunak badakielako gainontzeko pertsonak ez direla iritzi berdinekoak. Suposatzen da sineste horiek nolabaiteko adostasun sozialean oinarritzen direla, eta adostasun hori zerotik gorakoa baina batetik beherakoa dela (Rocketch, 1960).
3. ***Sineste periferikoak.*** Sineste ez primitiboak dira, eta jakina da elkartuta daudela edo nolabaiteko autoritate-iturri negatibo edo positibo batetik datozela. Erljio jakin batekin edo figura politiko edo talde batekin identifikatzen den pertsona batek badaki, zuzen edo gaizki, autoritate hark sineste jakin batzuk erreklamatzeko dituela. Sineste autoritarioak diren aldetik, sineste periferikoak eztabaidetara zabalik daude; izan ere, nolabaiteko adostasun soziala daukate, zerotik gorakoa baina batetik beherakoa.

## 6.2. Usteen gaineko ikerketak hezkuntzatik abiatuta

Hezkuntzako ikerketak abiapuntu hartuz irakaslearen pentsamenduetako paradigman kokatzen gara (Shavelson eta Stern, 1983; Clark eta Peterson, 1986; Shulman, 1986 eta Marcelo, 1987). Honek irakaslearen heziketa prozesua bi ezaugarri garrantzitsurekin azaltzen du: Alde batetik irakaslearen irudikapenak irakastean duen garrantziaz (elementu teorikoa) eta honek duen eragina ikaslerian (elementu praktikoa) eta bestetik bi prozesuek duten beraiekiko dependentzia (Clark eta Peterson, 1986). Baina ez da beti horrela izan. 1975ean zientzia komunitateak "irakaslearen pentsamendua"-ren (Teacher Thinking) onarpen formala

egin zuen arte. Baina ikerketa eredu gisa "informazioaren prozesatzeko klinikoa" kontzeptuz izendatu zuten hezkuntza esparruan.

Hasiera horiek alde batera utzita, irakaslearen pentsamenduen gaineko ikerketak beste ikerketa ikuspegiekin alderatuz ikuspegi honek fokua irakaslearen barnean ematen diren arrazonamendu prozesuak nola ematen diren ikertzean datza. Oinarrizko premisa gisa ulertzen dira:

- Irakaslea subjektu hausnarkorra da, arrazionala, erabakiak hartzen dituena, epaiketak egiten ditu, sinismenak ditu eta errutina propioak eratzen ditu bere garapen profesionalerako.
- Irakaslearen pentsamenduak portaera gidatzen eta norabidetzen du (Clark eta Yinger, 1979; Shavelson eta Stern, 1983)

Premisa hauek irakaslea ulertzeko modua aldatu zuten, ordurarte heziketa konduktistak gidatzen baitzuen. Horrela irakaslea "Eraikitzaile bihurtuz, denbora oro eraikitzen, gauzatzen eta bere munduko teoria pertsonala konprobatzen dagoenaz ulertuz" (Clark 1984, 4 or.).

Honek printzipio positibistak gidatzen zuen diskurtsoaz aldentzera eraman zuen, zientzia "irakaslearen pentsamenduaren" ikuspegitik abiatuz paradigma kualitatiboago batera gidatuz, erabaki hartze eta informazioa prozesatzearen inguruan indarra jarriz. Irakasleak une oro egoerak baloratzuz, erabakiak hartuz eta ekintzen ondorioez hausnartuz (Clark eta Yinger 1979, 3 or.)

Marko epistemologikoan gertatutako aldaketa medio, premisa metodologikoak desberdinak dira: barneko eta kanpoko baliozko irizpideak balio ekologikoaz aldatzen dira. Gainera irakaslearen pentsamenduaren inguruko ikerketek metodologia fenomenologikoko printzipio batzuk hartzen ditu, egoerak hausnartzean eta arazo indibidualak, bakarrak eta espezifikokoak bezela tratatzean.

Ikuspuntu honetako ikerketetan (Moreno eta Azcarate, 2003) horrela ulertzen dituzte sinismenak: "Ezagutza subjektiboak, gutxi landuak, norbanakoak sortuak erabaki eta ekintzak azaldu eta justifikatzeko eginak".

Sinismenak ez dira arrazonaltasunean eraikitzen, sentimenduetan, esperientzietan, ezagutza espezifiko urriagatik. Horregatik oso egonkorak dira, eta denboran zehar iraupen handia daukate (LLinares, 1991. 37 or.).

Hautemateak aldiz "kontzeptuen kudeatzaile implizituak dira, oinarri eta esentzia kognitiboa eta sinismen, esangura, kontzeptu, proposizioa, arau, irudi mental, preferentzia, etab. hautematen duguna eta egiten ditugun arrazonamendu prozesuetan eragina daukate (Moreno eta Azcarate, 2003).

Kasu partikular honetan, unibertsitateko ikasleak, ikaste-irakaste prozesuaren ezagutza bertan jasotako formazioan bai bizi izan dituzten esperientzietan eta errepikatzerara bidaltzen dituzten eredu sozializatuengandik, eta bizi izan dituzten irakasleen irakaste-ikaste eskemengatik, hau guztiagatik Gorputz Hezkuntzarengan dituzten sinismenez eta ikaste-irakaste prozesua ulertzen duten sinismenez hitz egin dezakegu.



## 7. GORPUTZ HEZKUNTZAREN USTEAK AZTERTU DITUZTEN IKERKETAK

---

Gorputz Hezkuntzaren arloko ikerlanen arabera, irakasleek uste sendoak dituzte hezkuntza alorreko gaietara dagokienez. Esparru horretako azterlan esanguratsuak jarraian adierazten diren hamar kategoria nagusietan bildu dira:

- a) kontratatutako eta etorkizuneko irakasleek Gorputz Hezkuntzako helburuei dagokienez dituzten usteak
- b) irakasten ikasteari eta irakaskuntza-esperientziei buruzko usteak
- d) irakaskuntza eraginkorrari buruzko usteak
- e) irakasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruz dituzten usteak
- f) ikasleei eta ikaskuntzari buruzko usteak
- g) usteen eta irakaskuntza-praktiken arteko lotura
- h) irakasgaiari buruzko usteak
- i) norberari eta irakaskuntzan duen eginkizunari buruzko usteak
- j) beren lanaren izaerari buruzko usteak
- k) Fuller-en esparruan oinarritutako irakaslearen kezkek

**7.1 koadroa: Gorputz Hezkuntzako usteen inguruko ikerketen bilduma.**

Egileak	Diseinua	Lagina	Ikerketaren emaitzak
a) Kontrataturako eta etorkizuneko irakasleek Gorputz Hezkuntzako helburuei dagokienez dituzten usteak			
Lortie (1975)	Irakasle hasiberriek 13000 ordu pasa izan dituzte GH (LH-DBH-DBHO) ikasten eta behatzen. Eragina izan du orain ulertzen duten horretan.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Ikasketetara sartzen direnean GHaz dituzten sinismen askorekin sartzen dira eta oso gutxi aldatzen dituzte (Graber, 2011; O'Sullivan, 2005; Stroot, 1996)
Doolittle et al. (1993)	GH helburuaren inguruko ikerketa. Ikasketetara sartzean eta amaitzean duten usteen gaineko ikerketa.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Irakasle hasiberriek dituzten usteen filtroa ezagutu behar da, ondoren zein ideia hartu eta zein baztertuko dituzten jakiteko. 3 ikasle hauek beren usteekin bat zetozen praktika onak hartu eta besteak ez zituzten aintzakotzat hartzen (364 or.) Agian diseinuak konfrontatzeko aukera ez baitzien ematen.
Placek et al. (1995)	Gorputz Hezkuntzaren helburuen inguruko ikerketa eta GHn izandako esperientziak	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Helburua: Gaitasun motoreak zein fisikoak eta jarduerak ikastea.
O'Sullivan (2005)		Irakasle hasiberriak	Gaitasun fisiko eta motoreen gaineko hobekuntzan jartzen dute indarra. Irakaslea entrenatzaile gisa ikusita. Beste irakasleak baino kontserbadoreagoak dira (5 or.)
Graber (1995)	Bi unibertsitateko praktikak gidatuko dituzten programen elementuen gaineko hausnarketa egiten du.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak Irakasle hasiberriak Irakasleak	Practicuma dela ikasketetako elementurik garrantzitsuena. Kirolekin erlazionatutako materiak garrantzitsutzat ikusten dituzte baina zaila egiten zaie bertan ikusitakoa eskolan txertatzea. Unibertsitate bateko ikasleek azpimarratzen dute GH irakasle batek edo besteak beraiek GH ulertzeko eran duten eragina.
Matanin eta Collier (2003)	Gorputz Hezkuntza irakastearen usteen inguruko ikerketa longitudinala burutu zuen 4 urtetan zehar.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Programaren mezua ez dute guztiz bereganatzen, eduki, irakaskuntza eraginkor eta planifikazioaren inguruan. Garrantzitsua iruditzen zaie ikasleen esfortzua eta parte hartzea eta ez hain garrantzitsua ikasleek ikasitakoaren ebaluazioa. Bakoitzaren biografien arabera gelaren kudeaketa eta GHko helburua aldatu egiten da. LH izandako GHko esperientziek bere biziko garrantzia izan zutela beraien gaur egun uste duten horretan.
Curtner-Smith (2001)	Lehen Hezkuntza-GH graduko programaren eragina beraien irakasle izatean.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Graduko programak eta irakaslearen biografiak ikasleen ikuspegi pedagogiko eta praktikoan duen eragina azpimarratzen dute. Lan eremuko baliabideak, gelako irakasleak, etab. ez dute eragin negatiboa beraiengan. <i>"The teacher was determined to teach as he had been trained even in the face of some serious situational constraints"</i> 81 or.

b) Irakasten ikasteari eta irakaskuntza-esperientziei buruzko usteak			
McIntyre et al (1996)	Lehen Hezkuntza-GH graduoko programen hausnarketa.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Ikasleentzat ikasketa programatik baliagarriena praktika garaia dela esaten dute. Baina batzuentzat praktika horiek ez dute eragin positiborik (Bain, 1990; Doods, 1989; Graber, 2001). Praktika aldiak irakaskuntzaren inguruko jarrera tinkoago, autoritario eta funtzionalismora bultzatzen dute (Doods, 1989; Graber, 2001; O'Sullivan, 2003; Richardson, 1996).
Bain (1990)	Lehen Hezkuntza-GH graduoko programen gaineko hausnarketa.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Irakasle hasiberriak gehiago arduratzen dira diziplina eta kontrolaz eta ez hainbeste ikasleen ikaskuntzaz (768 or.)
Tinning (1997)	Lehen Hezkuntza-GH graduoko programen gaineko hausnarketa	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Ikasleek "beharraren pedagogian" (1988) oinarritzen dira. Unibertsitateko irakasleak joera hau mozteko metodologia ulerkor-hausnarkor eta kritikoetan murgildu behar dituzte ikasleak.
Kirk (1986)	Lehen Hezkuntza-GH graduoko programen gaineko hausnarketa	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Ikasketa programak hezkuntza prozesuaren konplexutasunaren gaineko kritika egiteko ikasleak hezitza bideratu behar dituztela aitortzen du. Prozesu hau aldatzeko baliabideak ematera (242 or.) Hausnarketa azaleratu, zalantzan jarri eta usteak eraldatzeko tresnak eman behar dira (Byra, 1996; Carlson, 2001; McCollum, 2002; McCormack, 2001; Tsangaridou eta O'Sullivan, 2003; Tinning, 1998; Tsangaridou eta Siedentop, 1995)
Hardy eta Mawer (1999)	Eskolako GHko esperientziak GHko graduoko ikasle hasiberrien irakaste ikastearen gaineko hautemateen inguruko ikerketa.	Irakasle izateko ikasketetako ikasleak	Ikasleen garapenean bizitutako Ghko esperientziak, ikaskuntza errealitateak, historia pertsonalak, ikaskuntza testuinguruak, eskolaren errealitateak beraien usteetan eta irakasle gisa duten garapenean eragina duela ondorioztatu zuten.
d) Irakaskuntza eraginkorrari buruzko usteak			
Parker (1995)	DBH eta DBHOko GHko irakasleek zer ulertzen duten GH irakasle eraginkor baten inguruan.	Irakasleak	Irakasle eraginkorren gaineko ikerketak prozesu-produktu gisako ikerketa prozesu bezala aztertu dira. Irakaslearen jarrera prozesua eta ikasleek ikasitakoa produktu bezala. Irakasle eraginkorra praktika pedagogikoak mailakatzen dakiena da, kudeaketa, antolaketa, diziplina eta azkenik ikasleek ikasten dutenaren gaineko kontrola.
McCullick (2001)	Praktiketako ikasleen balore, ezagutza eta dituzten gaitasunak aztertu zituen.	Praktiketako ikasleak	Gorputz Hezkuntzarekiko maitasuna izan behar dute, osasuntsu egon, haurren eta pertsonenganako maitasuna izan eta malguak izan behar direla GHko irakasleak. Beraz ikasketa programak koherenteak, Jarduera fisikoarekiko maitaleak, eta azkenik hazkuntza eta garapen profesionalarekiko arduratsuak.
e) Irakasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruz dituzten usteak			
Xiang et al.(2002)	LHko Ghko metodologiek irakasle hasiberrien usteetan duten eragina aztertu.	Irakasle hasiberriak	Metodologia ikastaroak beraien usteetan eragin positiboa izan zuen baina ez GH irakastearen gaineko disposizioan (145 or.) Tutore arrunta eta GH espezializatutako ikasleek GHaren inguruko uste eta balio berdinak azaltzen dituzte. Hain zuzen ere haurren garapen integrala bultzatzeko balio dutela, bizitza osasuntsu, garapen pertsonal, sozial eta motorea bultzatzen dute. Ikasleen usteak aldatzeko eragileak eskolan egindako praktikak eta GH saioak behatzeagatik sortzen dira.

Tsangaridou (2002)	LHko GHko irakasleak saioa ematen duenean behatu.	Irakasleak	Erabiltzen dituzten jarduerak ikasleak ikasten duten horretan jartzen dira. Ikasleek zentratutako pedagogien estrategiak erabiltzen ditu, ikasleak esperimentatzen badute esanguratsuagoa izango delako usteak baitituzte.
f) Ikasleei eta ikaskuntzari buruzko usteak			
Woods (1985)	Praktiketan ikasleek zer ikasten duten ikasleengandik.	Irakasle hasiberriak	Ikasleek motibazioa, interesak ezaugarriak eta harremanetaz ikasten ikasleengandik. Ikasleek ikasleek ziztuzten usteak eta hautemateak beraiengandik jasotako ezagutza, curriculum, kudeaketa erabakiak eta jardunaren arteko konexioak egiten hasten dira (15 or.)
Allison et al. (2000)	Irakasle hasiberrien mugimendu gaitasunen gaineko jarrerak ikertu zituen. Ikuspegi eraikitzailetik bideratuta.		Jardueretako konpromisua eta sormena dira irakasle on batek izan beharreko ezaugarriak.
Veal (1998)	Irakasle hautemateak eta praktikak GHko ikasle ebaluazioaren inguruan.	DBHko irakasleak	Ebaluazioaren gaineko ideia, uste eta kezkek eragina dute ebaluazio praktikara eramaten (332 or.) Garrantzia ematen dieten aldagaiak: esfortzua, garapena, norbanakotasuna, erabilera eta eraginkortasuna. Gehien ebaluazioak esfortzua eta garapenean oinarritzen dira, askotan oso modu informalean egina. Ikasten duenaren gaineko ebaluazioa begi bistaz ikus dezaketela esaten dute (332 or.)
O'Reilly et al. (2001)	Canadier emakumeekin egindako ikerketa burutu zuen. Beraientzat GHko ikasleek zein esperientzia bizitzia ziren garrantzitsuak ikertu zituzten.	Irakasleak	"ondo pasatzea" "erronka" suposatuko dien jarduerak ezartzea (219 or.) Jendez gainezka dauden instalazioek, tresna desegokiak eta denbora eskasak mugatzen dutela helburu horiek ez lortzea. Frustraziozko egoeran egoten dira askotan, nahiz eta beraien bizitza aktiboagoa egitera bultzatu beharra izan askotan ondo pasatzera bideratzen dituztela (220 or.)
O'Sullivan eta Tsangaridou (1997)	GHko irakasle teorian ikasleek ikasi behar dutenaren eta GH denaren gainean.	Irakasleak	Helburu nagusia garapen motorea bultzatzea praktikaren bitartez. Duten konpromisua genero berdintasuna eta norbanakoaren beharrak eta abileziei erantzuna eman eta garatzea.
g) Usteen eta irakaskuntza-praktiken arteko lotura;			
Calderhead (1996)			Ikerketa batzuk azaldu dituzte loturak irakasle uste eta hauen praktiken inguruan., baina ez uste eta irakastearen inguruan. Gh alorrean ikerketa kontrajarriak daude, batzuk eragina dutela esaten dute eta beste batzuk ez.
O'Sullivan eta Tsangaridou (1997)	Irakasleek ekintzarako teoria eta erabiltzen dituzten teoriaren arteko erlazioa ikertu zuten.		Irakasleek oso marko tinkoa dute ikaste-irakaste prozesuaren inguruan. Beraien esku-hartzerako ildoak "ekintzaren teoriak" bideratzen dute.
Chen eta Ennis (1996)	GHko irakasleek dituzten balio sistema eta beraien curriculumaren eraginaren ikerketa.	Irakasleak	Irakasle bakoitzak sortzen duen curriculumeko helburu, eduki eta hauek garatzeko bideak norbanakoaren balio sistemak bideratzen ditu.
Veal (1992)	GHan ebaluazio formala egiten zuten bi irakasle praktika eta hautemateak ikertu zituen.		Ebaluazioari garrantzia handia ematen zion irakasle ikasle individualki tratatzen zuten. "Teachers' espoused and enacted theories were often congruent, but they were more incongruent in the areas of performance testing and formative record keeping" 491.orr. (Tsangaridou, 2006)
Romar (1995)			Desadostasunak daude irakasle hautemate eta beraien praktiken artean.
Kulinna eta	GHko irakasleak JF eta kirolarekiko dituzten	Irakasleak	Irakasle uste duena eta irakasteko jarreraren arteko loturarik ez dagoela ondorioztatu zuen.

Silverman (2000)	usteak eta beraiek GHko saioetan irakasten dutenaren arteko erlazioa ikertu zuen.		
h) irakasgaiari buruzko usteak			
Green (2000)	DBHko 35 irakasleren eguneroko "filosofiak" aztertu zituen. Egunerokoan bere materiaren egiten duena irakasle bakoitzak hain zuen ere. Ikuspegi filosofikotik abiatuta.	Irakasleak	Ideologia gehienak kirola, osasuna, heziketa balioa, aisiarako hezkuntza eta gutztiontzako kirolean oinarritzen zirela. Baina guztientzat "gozamina" zen ardatza nagusia. Their "philosophies" appeared more like justificatory ideologies; that is to say, ideologies that served to vindicate teachers' preferred conceptions of PE (124 or.) GHko irakasleen "filosofia" ezagutu nahi bada suposiziozko soziologia ikuspegitik ikertu behar dela dio. (126 or.)(figurational sociological approach)
Green (2002)	Ikuspegi soziologikotik (figurational sociological) sakonago aztertu zituen irakasleen filosofiak.	Irakasleak	Irakasleen filosofia orokorra ezagutu nahi bada bera testuinguruarekin lotuta ikertu behar da "PE teachers are a group of professionals who have similar habituses at the personal level and all constrained by similar circumstances at the local and national dimensions of their figurations" (79 or.)
i) Norberari eta irakaskuntzan duen eginkizunari buruzko usteak			
Stroot (1996)			GH ikasketak hautatzen dituzten gehienak GH, JF eta kirolean hobeak dira arlo akademikoan baino. JF munduarekin izandako esperientziak positiboak dira eta entrenatzaileak eredu gisa ikusten dituzte. GHn bizitutako esperientziak GHko irakasle nolakoa izan behar den erakitzaera eramatean ditu.
Hutchinson (1993)	GHko ikasketak ikasteko aukeraketa egin zuten 10 ikasleek GHko irakasleen rola gainera ikertu.	GH irakasle izateko hautua egin dutenak	GHko irakasle izango diren horiek, nola irakatsi ikasi baino lehenago jada GH irakaslearen rola zein izan behar den erabakita daukate. Guztiak GHaren inguruko uste antzekoak zituzten, hots, irakastea entrenatzea (coaching) gisa ikusten zuten. Guztiak JF eta kirolean murgilduta egon dira, eta batez ere hemen bizitako esperientziak izan dira ikasketak aukeratzaren arrazoia.
Griffin eta Combs (2000)	GHko irakasle hasiberriak dituzten hautemate eta usteak GH irakaslearen rola, jaso beharreko ezagutzaren eta irakasle izatearen desioaren inguruan.	Irakasle hasiberriak	Irakasle hauek graduari jasotako formakuntza programek zein irakaslearen esperientziak ez dituzte modu esanguratsuan beraien usteak aldatzen.
O'Bryant et al. (2000)	GHko irakasle izango diren 8 ikasle (hezkuntzarekin erlazioatutako esperientziak zituzten, adinez helduagoak ohikoa baino) horiek zergatik GH irakasle izan nahi duten aztertu zuen baita nola ulertzen duten GH irakaslea eta GH irakastea.	Irakasle hasiberriak	Edukiaren dinamismoa eta gazteekin lan egiteko kulturak bultzatuta sartu ziren ikasketetan. GH irakaslearen rola dagokionez: Fisikoki aktiboak izan behar direla, beraien helburuak ikasleak bizitza aktibo izatearen garrantziaz jabetzea eta bakoitzaren autokontzeptua garatzea datzala.
j) Beren lanaren izaerari buruzko usteak			
Macdonald (1995)	Profesionalizazioa eta proletarizazio eredu bitartez irakaslearen lanaren markoa ulertzen	Irakasle hasiberriak (lanean hasi berri)	GHaren estatus baxua, errepikapenez beteriko GHaren natura, erabakiak hartzeko mugak, estimulu intelektual falta, profesional zein pertsonal mailako ikuskaritza jarraia eta ez profesionalerik

	saiatu zen. GH irakslerek bizitzen dituzten frustrazioen jatorria aztertzen saiatu zen.		ingurututako eremua direla GH ko irakasle batzuek arloa uzteko dituzten arrazoi batzuk.
Macdonald (1993)	Lan baldintza positiboetan zein laguntzan zuten Ghko irakasle eta egoera hauetan ez zeuden GHko irakasle hasiberri zein esperientziadun irakasleen arteko konparaketa egin zuen.		Beraien bizitzako historietan desberdintzen ziren aldagaiak hauek ziren: a) Laguntza jasotzen zuten testuinguru batean hasi ziren; b) Balio handia ematen zien ikasle-irakasle arteko harremanei; d) GH irakaslea erronka intelektual gisa ikusten zuten; e) Beraiek hautematen dutena beraien lanean, praktikan eta ingurunean duen eraginaz jabe ziren.
Macdonald eta Kirk (1996)	Irakaslea eta lan kulturaren arteko erlazio dialektikoa aztertzen saiatu ziren. Hiriburuetan lan egiten zuten irakasleen asebetetzea lanarekiko.	Irakasle hasiberriak	GH irakasle hasiberriek egonezina izaten dute isolatua sentitzen direlako, irakasle hasiberrien estatusa eta bizitza estilo berriagatik egindako aukeraketak. Parte hartzaileak une oro beraien bizitza publikoa eta pribatua agerian jartzen zela ikusten zuten. "The dynamic process of corporeal regulation within the tightly knit communities put pressure on and shaped how the teachers conducted their professional and personal lives, and constructed their identities, which in turn influenced their satisfaction with physical education teachers' working conditions. (65 or.)"
Macdonald eta Kirk (1999)	Ikasleen uste, bizitza estilo eta Kristautasun erlijioan murgildutako ikasleek uste eta profesional eta praktika pedagogikoen arteko eragina aztertu nahi izan zuten.	Ikasleak	Bi ideologiaren arteko konfrontazioa pairatu zuten, elizak bultzatzen dituen printzipioak eta estatuak bultzatzen duen curriculum sozial, kritikoa eta liberalaren artekoa. "For teacher education, this raises questions concerning the breath of beliefs and practices considered appropriate for a graduate moving into contemporary schooling." (140 or.)
O'Connor eta Macdonald (2002)	Australiako GHko irakasleen filosofia pertsonal, beraien ardura eta irakastearen arrisku zein donariez ikertu zuten.		Irakasleak irakastea eta entrenatzea gustatzen zitzaizkien. "Teachers constantly negotiated, both self-reflexively and publicly, ways to reduce tensions and maximize complementarily across the responsibilities, and in line with their personal lives" (49 or.)
k) Fuller-en esparruan oinarritutako irakaslearen kezak			
Bain (1980)			"the informal social structure in certain situations may be more powerful than formal. Success in teaching may depend on accurate perceptions of what is accepted as 'good' and where the power lies" (25 or.)
Fuller (1969)	Irakaslearen garapena zehazteko ereduak sortu zuen. Sekuentziak eta hierarkikoki banatuta daude. Irakasleak bere garapenean dituzten kezak.		Ereduan 3 etapa bereizten ditu: 1. Irakaslearen irakasteko abilezien gainean, gela kontrolatzeko eta diziplinarekiko dituzten kezak; 2. Talde handian lan egitearekin eta material desegokiarekiko kezak; 3. Ikasleen beharrei erantzuteko kezka.
Meek eta Behets (1999)			"Fuller's theory has achieved a status as a developmental paradigm of sorts with concerns frequently being operationalized." (498 or.)
Wendt et al. (1981)	Irakasle ikasketetan zeuden ikasleei Fullerrin testa pasa zien.		Teoriak esaten zuena eta testetatik jasotako emaitzak ez zetozen bat. "The cross-sectional results indicated that no change occurred while the longitudinal findings suggested that self, task, and impact concerns were lowered." (Tsangaridou, 495 or.) Ikerketaren emaitzak norbanakoarekiko kezak gutxitu egiten zirela ikusi zuten baina atazen

			gaineneko kezka eta hauek formakuntzan duten eragina handitu.
Bogges et al. (1985)	GH irakasle izango ziren ikasleei TCQ galdetegia pasa zitzaien formakuntzako 3 garai desberdinetan. Formakuntza hasieran, erdian eta amaieran. Norbanakoarekiko, atazei eta eraginaren inguruko kezka ikertzeko asmoz.	Ikasleak	Kezketan garapena ikusi zen baina ezin izan zen Fulleren teoria guztiz baieztatatu.
Behets (1990)	Belgikako GHko irakasle izateko ikasten zeuden ikasleei TCQ eta logbook tresnak pasa zitzaizkien beraien kezka aztertzeke asmoz.	Ikasleak	Beraiek ikasleekiko duten eraginaren gaineko kezka igoera esanguratsua zen. Egunerokoetan gelaren kontrola eta kudeaketaren gaineko kezken igoera ikusten zen.
Folsom-Meek (1996)	Ingalaterrako GHko irakasle izango ziren ikasleei TCQ galdetegia pasa zitzaien, praktikak izan baino lehenago eta ondoren.	Ikasleak	Galdetegi bidez jasotako erantzunak ez ziren esanguratsuak izan.
Capel (1997)	DBHan GHko irakasle izango ziren ikasleen antsietatea eta kezka aztertu nahi izan zituzten bi praktika garai eta gero.	Ikasleak	Lehen praktika garai eta bigarren praktika garaien ondorion izandako antsietatea eta kezka ez zuten aldaketa esanguratsurik erakutsi. "the greatest cause of anxiety and concern for these students on both teaching practices was being observed, evaluated and assessed by the teaching practice supervisor." (225 or.)
Hynes-Dusel (1999)	25 GHko irakasle izango ziren ikasleen kezken inguruko azterketa eta Fuller-en teoria oinarri harturik zenbaterainoko kezka maila ebaluatzea izan zen ikerketa honen helburua.	Ikasleak	Emaitzak ez zuten bat egiten Fuller-en teoriarekin. Hasieran ikasleen kezka beraiengan zegoen, eta ez eraginean eta azkenik atazan. Lauhilabetearen erdialdean beraien eraginean, beraiengan eta azkenik atazan. Amaieran beraiengan, eraginean eta azkenik atazean.
Faucette (1997)	7 GHko irakasleen estiloak eta kezka aztertu zituen formakuntza baten hasiera eta amaieran.	Irakasleak	Parte hartzeko 3 irakasle estilo daudela ondorioztatu zuen: 1. Erresistentzia jartzen duena; 2. Eguneratua eta 3. Kontzeptualizatzailea.
McBride (1993)	Fulleren teoriaraino oinarritutako testa pasa zuten GH irakasle izango zirenei.	Ikasleak	5 item gehiago sartu behar zirela proposatu zuen TCQ-PE galdetegian sartzeko.
Meek eta Behets (1999)	GHko hainbat ikasle zein irakasle hasiberri Belgiar eta Ingeleseki pasa zitzaizkien kezken garapena aztertzeke galdetegiak.	Ikasle eta irakasle hasiberriak	Nahiz eta galdegien balidazioak kultura desberdinetan galdetegia pasatzeko aukera ematen duen, Fuller-en teoriaren kontzeptualizazioa, garapenaren analisia eta interpretazioan sakondu beharra dago.
Richardson eta Placier (2001)			Fuller-en teoria teoria orokor bat da, irakasle bakoitzaren tesuingurua eta errealitateak baldintzatzen duena. Beraz garrantzitsua etapa bakoitzetik bestera pasatzearen arrazoiak aztertzean datza. Garapena aldaketen continuum bat gisa ulertzen baita.

## 7.1. Usteak faktore desberdinekin lotuz

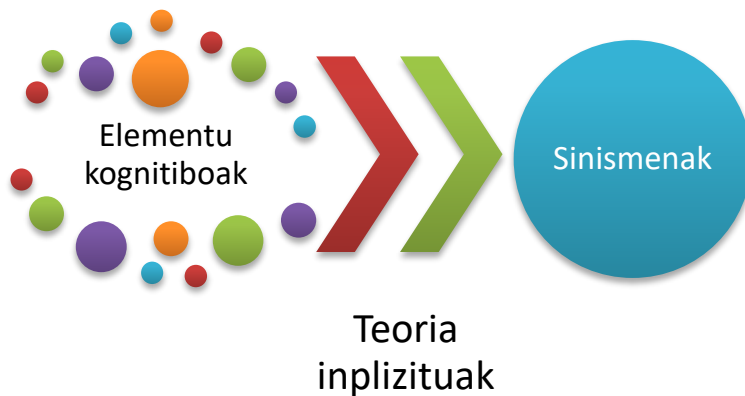
### 7.1.1. Usteak, teoria inplizituak eta jarrerak

Sinismena kontzeptua argitze aldera, beraren inguruan dauden hainbat kontzeptu sakontzea ondo legoke “zerbaitengan sinesteak eragina izango baitu ekintzetan” (Sola, 1999, 664).

Zentzu honetan gure ikerketan jarrerak hiru dimentsio biltzen baditu: kognitibo, afektibo eta portaerazko, guk sinismenak dimentsio kognitibotzat ulertzen baiditugu, teoria inplizituen kontzeptua azalduko zaigu.

Ikuspegi honetatik abiatuta teoria inplizituak funtzio kognitiboak betetzen dituzte, errealitatea ulertzen, interpretatzen, arrazoitzen eta ekintzak egituratzen laguntzen du. Errealitatearen irudikapena da norbanakoak bizi izan dituen esperientzietatik eta batez ere ingurune sozialak eragindakoak (Rodrigo, Rodríguez eta Marrero, 1993). Jarrera aldiz egoera bati aurre egiteko gure emazioez baldintzatuta egongo da eta guk burutuko dugun ebaluazio positibo edota negatiboak bideratutako erabakia izango da.

#### 7.1 irudia: Usteak, teoria inplizituak eta jarreraren arteko harremana.



Kontzeptuen gaineko azalpen argiagoa egiteko sinismena autore askok “antolaketa” hitzarekin erlazionatu ohi izan dute. Subjektuaren barne egoera gisa ulertua, estimulu batzuen aurrean jarrera konkretu batzuk azaltzea gidatzen duen filtroa balitz ulertua. Sinistea ez da soilik “siniste ekintza”



sinismen horrek bideratutako egiazko pentsamenduak gidatuta ekintza hori modu jakin horretan egitera bideratzea baizik.

Norbanakoak zerbaitengan sinesteak, hau onartzera eramaten du, errealitatea horrela dela ulertzera, bere ekintzen koherentzia bat izanik.

Solak (1999) ordea sinismenak ez direla soilik ekintzetan azaltzen dio; ekintza guzti horiek koherentzia bat daukate beraien artean, patroik konkretu bat eratzen dute, eta horiek izango dira gidariak ekintzetan. "sinismenak portaeraren arauak eta printzipioak eratzen dituen filtroa balitz jolasten dute zure jarrera koherentea bilakatuz.

Jarrerak modu kontzientean edo inkontzientean jasotzen ditugu, bizitutako esperientzia egonkor, beha daitezkenetan oinarrituak. Sinismenekin berdintasun handia daukate jarrerak. Pertsona orok jarrerak behar ditu bere portaera gidatzeko, baita norbanakoa propioa eta bakarra dela adierazteko. Horrela erlazionatzen da eta bere burua plazaratzen du.

Jarrerak beraz lau dimentsio batzen ditu (Rajadell, 2004):

- Funtzio kontzeptuala: Subjektuak dituen ezagutzak dira, momentuko errealitatea edota etorkizuneko errealitatea ulertzeko beharrezkoak.
- Funtzio instrumentala: Gizartean gertatzen diren egoerei aurre egiteko norbanakoaren segurtasun eta biziraupenerako beharrezkoak.
- Defentsa funtzioa: Norbanakoaren autoestimua kudeatzeko beharrezkoa. Edozein egoera edota objektu desatseginei aurre egiteko beharrezkoa.
- Adierazpen funtzioa: Norbanakoak bere sentimenduak azaleratzeko garrantzitsua, egoera oparo baten aurrean esaterako.

Modu berean teoria implizituak ditugu norbanakoak bizi izan dituen esperientzia eta kulturarengatik sortzen diren erreferentziako markoak dira. Marko hauek horrela daude eraikita:

- Ikasleek dituzten sinismenak aipatzen dituztenean, ikaste prozesuko jomugak, irakaste prozesua...
- Dituzten irakaste-ikaste prozesuko irudiak, zer den ondo irakastea, gaizki irakastea.
- Nola ulertzen duten irakaste prozesua, irakaslearen rola, ikaslearen rola.

- Zeintzuk diren prozesuko partaide bakoitzaren eginbeharrak eta erantzunkizunak.

Erreferentziazko marko hauek ere teoria praktikoa edota tasito baina inoiz ez teoria zientifikotzat ulertu izan dira. Hasierako esperientzietatik abiatuta bere praktikan gida eta ekintza bilduma eratzen duen tresna gisa ulertu da. Norbanakoaren esfortzu, esperientzia eta bideari zentzua emate aldera sortu da. Ezin dira teoria zientifikotzat ulertu “zerk ondo funtzionatu duen estimaziotzat” hartzen baidira (De Vicente, 2004, 433 or.).

Sinismenak bezalaxe teoria inplizituak ere eguneroko praktikan eragina dute. Horregatik garrantzitsua da hasierako formakuntzan ere teoria inplizituak eta jarrerak aztertzea, beraien garrantzia izango baitute etorkizuneko formakuntza eratzeko.



## *-JARRERAK-*

---

---

### EDUKIAK

GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK

Jarreraren definizioak

JARREREN DETERMINATZAILEAK, OSAGIAK ETA FUNTZIOAK

JARREREI BURUZKO TEORIAK

EKINTZA ARRAZOITUAREN TEORIA

IRAKASLEEN JARRERAK

Laburpena

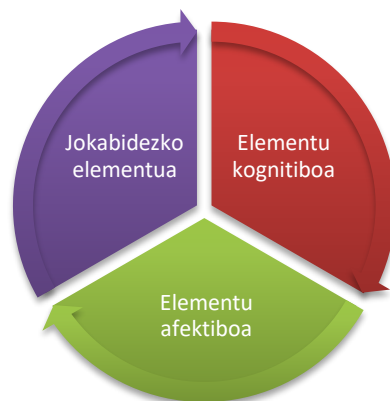


## 8. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK

Jarrerak joera psikologikotzat uler daitezke, zerbaitenganako aldeko edota ez aldeko ebaluazio eginez. Jarreraren barneko egituraketaren inguruko proposamenak ere egin dituzte, erantzunak emateko norbanakoak egiten dituen irudikapen mentaletan oinarrituak, sentimendu, ezagutza eta aurretik bizi izandakoa esperientzietan oinarrituak (Dreezens, Martijin, Tenbült, Kok eta De Vries, 2005).

Jarrerak dimensio anitzeko izaera du: elementu kognitiboa, afektuzkoa eta jobabidezkoa. Autore askorentzat elementu afektiboa da erantzunkizun handiena duena jarreraren (Cargallo, Pérez, Fernández eta Jiménez, 2007).

### 8.1 irudia: Jarreraren dimentsioak.



- Elementu kognitiboa: Jarrerak errealitatearen ezagutza dakar, horregatik ezagutzan, usteetan eta norbanakoak egiten dituen balorazioetan oinarritzen da. Ezin da zerbait baloratu ez bada modu batera edo beste batera ezagutzen. Autore batzuk elementu hau sinismenekin lotzen dute (Morera, Rodríguez, 1994).
- Afektuzko elementua: Denbora luzez jarrera ulertzeko elementu garrantzitsu gisa ezagutu izan da. Elementu honek jarreraren izaera sentimentala jasotzen du, zerbaitenganako adeitasuna edota adeitasun eza.
- Jokabidezko elementua: Norbanakoak dituen jarreraren joera eta antolaketak objektu edota egoeren aurrean. Bakoitzak jokatzeko orduan dituen jarrerak, aurreko beste elementuekin batera.

Osagai kognitibo eta afektiboek beraien artean erlazio zuzena izango dute. Objektu batekiko sentimendu negatiboa objektua bera ezagutzean alda daiteke.

### 8.1. Jarreraren definizioak.

Jarrera bat honela defini daiteke: objektu edo egoera bati buruzko sinesteen antolamendu ikasia eta erlatiboki iraunkorra da, indibiduoari nahi den erantzunaren aldeko jarrera harrarazten diona.

#### 8.1 koadroa: Jarreraren definizioak.

Autorea	Urtea	Definizioa
Darwin	1872	Jarrera modu jakinean jarduteko gorputzaren jarrera fisiologikoa da.
Allport	1935	Erantzuteko ahalmena daukan egoera mentala eta neuronal, esperientziak antolaturikoa, erlazionatzen deneko helburu edo egoera guztiekiko portaeraren gainean eragin zuzendaria edo dinamikoa egiten duena.
Young	1967	Jarrerak bi esanahi ditu, zabal bat eta hertsia bestea; lehenbizi zentzu mugatuarekin erabili zen, jarduteko joera eragilea eta mentala adierazteko; gero, irismen handiagoa eman zitzaion, egoera berrien interpretazioan eta haiei emandako erantzunean eragiten duten joera erreaktibo zehatzak edo orokorrak adierazteko. (7. or)
Fleming	1967	Berezko eduki fisiologikorik gabeko egoera mentala da.
Hollander	1968	objektu edo egoera bati buruzko sinesteen antolamendu ikasia eta erlatiboki iraunkorra da, eta indibiduoarengan eragiten du nahiago den erantzunaren aldeko jarrera har dezan“(125 or).
Triandis	1974	Hunkiberatasunez betetako ideia bat da jarrera, eta aurretik zenbait jarrera harrarazten ditu zenbait egoera sozialen aurrean (3 or.).
Gagne	1975	Eskuratutako barne-egoera bat da, eta akzio pertsonalaren hautaketan eragina dauka, hain zuzen gauza, pertsona edo ekitaldi jakin batzuk hautatzean. Jarrerak ikasitako gaitasunak dira, eta portaerari enfasia ematen diote jarrerak giza jardueri eragiten dieten heinean (145 or).
Summers	1986	Jarrerak ikasi egiten dira, eta inplizituki mantentzen dira; organismoari eragiten dioten egoerak dira, antzeko moduan eskuratzen dira, eta, aldi berean, erantzun beharreko aurretiko jarrerak dira; baina ebaluazio-erantzun batekiko jarrera harrarazten duten antzeko beste batzuegandik ezberdintzen dira (278 or.).
Morales	1988	Berezkoa ez den ikasitako aurretiko jarrera iraunkor bat da, helburu baten (indibiduoak, ideia-taldeak, egoerak, etab.) alde edo kontra jarduteko alda badaiteke ere.
Fazio	1989	Jarrera bat objektu eta ebaluazio jakinen arteko lotura da (497 or.).
Rodriguez	1989	Egoera mentala eta neuronal: hau da, adimena inplikatzear gainera (jarrera mentalistekin eksklusiboki egiten zuen bezala), nerbio-sistema ere inplikatu du, eta hori guztia aintzat hartuta egoera batez ari garela, eta ez nortasun-ezaugarri batez. Erantzuteko aurretiko jarrera: organismoa ekiteko prest dago, bai mentalki eta/edo fisikoki, modu iragankorrean nahiz iraunkorrean. Antolakuntza: iritzi zaio jarreraren osagaiak bat datozela beren artean, eta, gainera, nolabaiteko harremana egongo dela jarreraren artean haien osagaiak bat badatoz. Esperientzia bat: hari zor zaio jarrera baten antolakuntza, eta jarrera-helburuarekin zuzeneko esperientzia izateaz gainera, zeharkako esperientzia bat ere izango da. Hau da, jarrerak ikasi egiten dira.
Perez Juste eta Garcia Ramos	1989	Helburu jakinen aurrean modu zehatzean erreakzionatzera garamatzen intentsitate ezberdineko portaera bipolar baten aurreko jarrera egonkor baten gisara uler daiteke.
Echebarría Echabe	1991	Dionenez ez dago jarrerei buruzko adostutako definiziorik. Kontzeptu horrekiko ezberdintasunak hiru multzo orokorretan jaso daitezke:

		-Gizarte izaerako definizioak: definizio horiek lehenengoak dira ikuspegi kronologikotik, baina gehien ahaztutakoak ere bai. Ikuspegi horretatik, jarrera norbanakoaren taldearen gizarte-balioen isla indibiduala dela jotzen da. Jarrerak taldekideen euren portaera-patroietan islatzen dira, eta talde horren barruko elkarrekintzak arautzen dituzte. -Definizio konduktualak: kronologikoki, atzetik datozenak dira. Portaera, kasu honetan, estimulu edo portaera-helburu baten aurrean modu jakin batean jarduteko edo erantzuteko aurretiko jarrera da. -Definizio kognitiboak: azkenak dira azaltzen, eta jarrerak interpretaziozko burdin sareak direla iritzi dute, subjektuak edozein helburu edo egoera baloratzeko eta interpretatzeko erabiltzen dituen eskema kognitiboak hain zuzen.
Worchell eta Cooper	2002	Helburu baten ebaluazio-iritzi on edo txar bat da jarrera; hala, jarrera batek indibiduoak helburu batekiko aldeko edo kontrako joera daukan erakusten du". (126 or.)
Kerlinger eta Lee	2002	Erreferente edo objektu kognitibo baterantz pentsatzeko, sentitzeko, hautemateko eta jarduteko aurretiko joera antolatua da jarrera. Usteen betiereko egitura bat da, eta indibidua aldez aurretik prestatzen du jarreraren erreferenteetarantz modu selektiboan jardun dezan (648 or.).
Myers	2004	Jarrerak gure erantzuteko moduan eragin dezaketen sinesteak eta sentimenduak dira. Norbait mehatxu bat dela uste badugu, nahigabea senti dezakegu, eta, ondorioz, modu ez oso lagunkoian jardun dezakegu. (81 or).

Aurkezturiko definizioetan oinarritzen bagara, jarrerak bereziki karakterizatzen dituzten elementuak azpimarra ditzakegu:

- a) jarduteko aurretiko joerak dira, eta ez portaerak; horrenbestez, jarrerak ez dira modu zehatz batean jarduteko modu bat, joera bat baizik, ekintza jakin batean zehatz daitezkeenak edo ez aukera emanez gero;
- b) jarrera erakusten deneko indar-intentsitate txikiena edo handiena;
- c) aldeko edo kontrako karga afektiboa;
- d) jarrerak edukitzen dira esperientzia edukitzen den eta jarrera-xedea eratzen duen horrekiko, ezin baita jarrerarik eduki ezagutzen ez denarekiko (Perez Juste eta Garcia Ramos, 1989).

Egia bada ere jarrerei buruzko definizio ezberdinak daudela, teorialariak bat datoz esatean gertakari partikular baten aurrean alde edo kontra jarduteko aurreko joera psikologikoa dela jarrera (Eagly Chaiken, 1998; Berliner eta Calfee, 1996; Mehrens eta Lehmann, 1991, Zabalza, 1994; Kerlinger, 1975). Hau da, pertsona batek gauza zehatz batekiko ebaluazio positiboa egiten badu, orduan gauza horrekiko jarrera positiboa edo aldekoa edukiko du, eta espero da gauza horrekiko edukiko dituen portaera-agerpenak (erantzunak) orokorrean aldekoak edo positiboak izango direla ere; aldiz, ebaluazio negatiboa edo aurkakoa egiten badu, jarrera negatiboak edo aurkakoak edukiko ditu. Teorikoki onartuta dago jarrerak ez daukala norabide bakarra (hots, aldekoa edo kontrakoa izatea) baizik eta bi mutur



horien artean badirela maila ezberdinak etengabeko jarrera eratzten dutenak (Mehrens eta Lehmann, 1991). Orokorrean, jarrerak nolabaiteko onarpen- edo gaitzespen-maila adierazten dute, nahia edo nahigabea, hurreratzea edo urruntzea.

*Jarrera-xedea* aldeko edo kontrako aurretiko joera sentitzen deneko entitate abstraktu edo zehatz bat da. Adibidez, ikasle batek Gorputz Hezkuntzaren (jarrera-xedea) aldeko jarrera eduki dezake Gorputz Hezkuntzako eskolak gustuko dituela dioenean, jolastu aurretik etxeko lanak egiten dituenean, Gorputz Hezkuntza garrantzitsua uste duenean edo Gorputz Hezkuntzako liburuak irakurtzeko interesa daukanean.

### 8.1.1. Jarreraren osagaiak eta ezaugarriak

Jarrera berez ez da behagarria, oro har jarrera-xede baten aldeko edo kontrako ebaluazioa islatzen duten erantzun zehatzetatik ondorioztatu beharreko aldagai ezkutua baizik (Morales, 1994; Mehrens eta Lehmann, 1991; Mueller, 1986). Jarreraren erantzun neurgarriek osagai izena hartzen dute, eta hiru dira: *osagai kognoszitiboa*, indibiduoak jarrera-xedearikiko dituen sinesteez definiturikoa (aldekoa edo kontrakoa); *osagai afektiboa*, indibiduoak jarrera-xedearikiko dituen sentimenduek (positiboak edo negatiboak) eta haien intentsitateak definiturikoa; eta *osagai konatibo-konduktuala*, subjektuak jarrera-xedearen aurrean izango lukeen erantzunak definiturikoa (Morales, 1994; Mueller, 1986; Vidaloon, 1977).

Jarrera osagai izeneko hiru azpi-multzoez eratuta dagoen entitate bakartzat jotzen duen ikuspegi horri *hiru osagaiko teoria* deitu zaio. Baina ikuspegi teoriko alternatibo batek planteatzen du hiru osagaiak gertakari bereziak eta ezberdinak direla, eta beren artean erlazionatuta egon daitezkeela edo ez, egoera zehatz baten arabera (Oskamp, 1991). Fishbein eta Ajzen doktoreek hartu zuten ikuspegi hori (1975). Ikuspegi horretatik iradokitzen da *jarrera* terminoa osagai afektiborako bakarrik erabil dadila, eta xede baten aldeko edo kontrako ebaluazioa adieraz dadila; osagai kognitiboa, aldiz, *sinesteez* eratuko lukete, eta osagai konatiboa *portaerako intentzioak* izango lirarteke (Oskamp, 1991).

Esandako guztiari erreparatzen badiogu, ondoriozta daiteke ez dela zertan adostasunik eman behar sinesteen, jarreraren eta portaerako intentzioen artean, hiru osagaien teoriaren arabera kontzeptu berdinen aspektuak direlako. Entitate bereziren teoriaren kasuan esaterako, baliteke ikasleren bat Gorputz Hezkuntza baliagarria den ideiarekin sinetsita egotea, baina aldi berean Gorputz Hezkuntza

gustuko ez izatea (oharkabetasun kognitibo afektiboa); izan ere, jarrera-xede asko anbiguoak dira, eta norbanakoak badaki helburu zehatz batzuk lortzea errazten badute ere, beste batzuk lortzea eragozten dutela (Eagly eta Chaiken, 1998; Morales, 1994; Oskamp, 1991). Horregatik, jarrera-xedea zenbat eta zabalagoa izan, litekeena da inkongruentziak egotea osagaien artean. Hala eta guztiz ere, literaturaren berrikusketak eta ikerketa berriek egiaztatu dute ondorio askok osagaien arteko korrelazio neurritsua handia erakusten digutela. Norbanakoak haren oharkabetasun kognitibo-afektiboak murriztea bilatuko du beti. Gaiari buruzko eztabaidak dirau.

Rodríguez González autorearentzat (1989): "(...) gizarte-xede baten alde edo kontra jokatzeko aurreko jarrerak harrarazten dituen uste osoen edo sinesteen multzo antolatua" (Rodríguez González, 1989, 206 or.)

Ikuspegi horretatik, Ikaskuntzaren Psikologiarentzat norbanakoa haren ingurune sozialarekin erlazionatzeko mekanismoa izango dira jarrerak. Norbanakoa elkarrekintza moduan ulertzen da, baina modu bereizian, taldetik edo kolektibotik bereizita, testuinguru eta espazio-denbora zehatz batean hain zuzen; eta jarrerak norbanakoaren eta gainontzeko indibiduen, taldeen edo kolektiboen —hau da, norbanakoaren eta ingurune sozialaren— artean erlazionatzeko mekanismo gisa balio dute.

Unibertsitatearen testuinguruan ikasleen ikaskuntza-prozesuan, eta, ondorioz, haien garapen pertsonalean eta profesionalean eragiten duten irakaskuntza-prozesuak gertatzen edo garatzen dira. (Trillo Alonso, 1999)

Unibertsitateko hezkuntza-prozesua, hortaz, prozesu sozializatzailea da, eta aurretiazko sozializazioa izenez ezagutzen dena gerta daiteke. Honela ulertzen da *aurretiazko sozializazioa*:

"(...) prozesu horren bidez, norbanakoak oraindik kide ez den eta izan nahi duen taldearen balioak bere egiten ditu. Kontzeptu hori erreferentziako taldearen kontzeptuari lotuta dago, eta talde horrek erreferentzia arauemailea eta pertsonaren eta talde sozialaren arteko bereizketarako eta konparaketarako markoak eratzen ditu." (De la Fuente eta Sánchez, 2000, 271 or.)

Hau da, lanbide zehatz bati dagozkion ezagutzak, abileziak, trebetasunak, balioak, jarrerak, etab. zenbait faktoreren bidez eskuratzen dira (irakaskuntza-prozesua, irakasleen arteko harremana, lan-munduarekin eta gainontzeko ikasleekin kontaktuan egotea, bizikidetza-klima, etab.) eta prozesu horien guztien bidez aurretiatzko sozializazioa garatzen da unibertsitate-testuinguruan bertan.

Dimentsio hauetatik abiatuz, jarrerenganako ezugarri esanguratsu batzuk ezarri ditzakegu:

- Barneratutako esperientzia subjektibo batzuk dira, hots, norbanakoak bere kontzientzian bizitzen dituenak, bere formazioan izaera soziala eta kanpo elementuak baldintzatzen baditu ere.
- Jarrerak objektu edo gauza, pertsona edota gertaera batekiko dituen esperientziak dira. Erreferentzia bat izan behar dugu jarrera bat izateko.
- Jarrerak gauza, objektu, pertsona edota gertaera batekiko ebaluazioa dira. Norbaitenganako edo zerbaitenganako jarrera bat badaukagu ez daukagu soilik esperientzia bat, esperientzia hori oparoa edota ez oparoa den ebaluatzen dugu.
- Jarrerak zerbaitenganako epaiak dira. Jarreraren oinarritzko ezagutzak, sinismenen, erreakzioen edota kritikatzeko gaitasunaren egituraketan parte hartzen du.
- Jarrerak positiboak edota negatiboak izan daitezke. Jarreraren izaera da zerbaitenganako intentsitate edota garrantzia ipintzea, afektuzko dimentsioetan nagusiki.
- Jarrerak hitzezko eta ez-hitzezko lengoaiaren bitartez adierazi daitezke. Adibidez keinu, isilune, postura eta abarrek ere jarrerak adierazten dituzte.
- Jarrera baten plazaratzea, normalean, beste norbaitek ulertzeko edota jasotzeko egiten da.
- Jarrerak beraien artean nolabaiteko erlazioa dute, antzerako, desberdin edota objektu berdinekin. Beraien artean dituzten erlazioak areagotzen badira horrenganako jarrerak tinkoagoak dira.
- Ekintzarako konpromisu maila adierazten dute. Norbanakoak zerbaitenganako dituen jarreraren intentsitate eta mailaren arabera burutuko ditu ekintzak.
- Afektibitatearen ikuspegitik, jarrerak egonkortasun bat izaten dute. Horregatik jokaera sozialaren bitartez norbanakoaren jarrerak iragarri daitezke.
- Ikasitakoak dira, esperientziaren bidez sortutakoak, prozesu sozialaren emaitza. Lehen mailako hezkuntza helburutzat hartu daiteke. Hasierako formakuntza egiten den esku hartzearen bitartez

garatu eta behar denean desegin behar dituzte. Jarrerak sortzeko hiru eremu desberdindu genitzake: jarrera sozio-kulturalak, familiarrak eta eskolakoak.

- Heziketa eta ezagutza sortzeko erantzukizun handia dute. Objektu edota gauza batekiko lehentasunezko erantzuna emango dute (Rodríguez, 1989; Rockeach, 1970, 1979 eta Eiser, 1989).

## 9. JARREREN DETERMINATZAILEAK, OSAGIAK ETA FUNTZIOAK

---

Orain arte gure ikuspegitik jarrerak definitzeko garrantzitsuenak diren azterketen ibilbide historiko labur bat egin dugu, eta bi joera ikusi ditugu argi eta garbi: afektiboa-kognitiboa denean oinarritzen direnak batetik, eta portaeraren aurreko joeran oinarritzen direnak bestetik. Gure kasuan edozein orientaziora zabal daitekeen definizio eklettiko bat hartu dugu aintzat. Baina, horrekin gustura ez eta jarreraren kontzeptuaren azterketan sakontzeko helburuarekin, jarrerren determinatzaileen eta osagaien azterketarantz zuzendu dugu diskurtsoa.

Aurretiaz iragarri dugunaren ildotik, jarrerren ikasketaren teorialari guztiak bat datoz jarrerak ikasi egiten direla esatean.

Baina beste diskurtso batzuk diote badirela zenbait determinatzaile eta horiek hein batean sinesteen sistemaren edukia osatu eta portaeraren izate dinamizatzailea modulatu dutela. Determinatzaile horien azterketak ahalbidetuko digu ezartzea zer aldagaik eragin dezakeen ikasleen unibertsitateranzko jarrerren osaketan. Ildo horretatik aipatzen dira hauek:

- Faktore genetikoak: baieztatzen da faktore genetikoek baldintzatzen dutela jarrerren edukia, eta gizartearen eta ingurunearen presio zehatzekin elkarrekintzan jarrerren egitura eratuko lukeela horrek. (McGuire, 1969)
- Faktore fisiologikoak: adinari, garapen-erritmoari, gaixotasunei, intoxikazio-egoerei, etab. lotutako baldintza fisiologikoek sinesteen edukian nahiz aldaketaren suszeptibilitatean eragiten duten neurrian. Horrenbestez, aldi baterako baldintzatzaile gisa jo genitzake portaeraren osaketan. (Rodríguez González, 1989)
- Portaera-xedearekin zuzeneko harremana: hezkuntza/sozializazio prozesuak hein handi batean jarrerak instrukzioen bidez ikastean oinarritzen badira ere, jarrerren osaketan faktore garrantzitsuak dira ere adibideak, besteen gomendioak, harreman zuzena, etab. Gainera, argitu behar da jarrera-xedearekin harreman zuzena edukitzea bereziki eraginkorra eta erabakigarria dela esperientzia traumatikoa denean edo harreman-epealdi oso luzea denean. (Rodríguez González, 1989)

- Guztizko ezarpenak: edo ingurumenekoak, programatzen dutenak norbanakoak zer estimulu jasotzen dituen, zer erantzun-aukera dituen eskuragai, eta zer ordainsari edo zigor jasotzen dituen. (McGuire, 1969). Ildo horretatik, haur batentzat guztizko ezarpenaren adibide bat etxea izango litzateke, eta heldu batentzat eroetxea edo <<programazioko>> egoerak izan litezke.
- Taldekide izatea: ez da guztizko ezarpena bezain eraginkorra, baina zenbait indar kontrolatzen ditu eta presio handia egiten du jarrerren eraketan, mantentzean eta/edo aldaketan (onarpen-baldintzak ezartzen ditu; jarrerekiko, arauetikiko eta balioetikiko adostasuna sustatzen du helburuak bete daitezen; jarreretan, arauetan eta balioetan desbideratzen diren kideei presioa egiten die adostasunera buelta daitezen, etab.). Subjektua asebetetzen laguntzen duten beharrak zenbat eta gehiago izan, are eta eraginkorragoa izango da presioa. (Rodríguez González, 1989)

Withall autoreak (1989) *"Irakaslearengan oinarritutako irakaskuntza eta ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza"* izeneko artikuluan erreferentzia egiten dio taldeak jarrerren, balioen, portaeren, harremanen eta bestelako determinatzaile gisa hezkuntzaren testuinguruan daukan garrantziari, eta, horretarako, gaur egungo psikologo, hezitzaile eta ikertzaile garrantzitsuen filosofiaren eta teorien bilduma bat egiten du.

Autoreak dio irakaskuntzaren prozesua —aintzat hartuta zer printzipiok arautzen duten, zer balio sustatzen dituen, zer portaerek karakterizatzen duten, etab.— bi mutur handi hauen arabera uler daitekeela: irakaslearengan oinarritutako irakaskuntza eta ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza.

*Irakaslearengan oinarritutako irakaskuntza* adierazpena erabiltzen denean, irakaskuntza-prozesu horietan guztietan irakasleak definitzen ditu lanerako printzipioak, edukiak eta metodologia, irakasleak ezartzen du ikasleak zer memorizatu behar duen eta irakaslea da hitz egiten duena eta ikaslea entzuten duena. Irakaskuntza ulertzeko modu hori Dewey-k "hezkuntza tradizional" moduan etiketatu eta Freire-k "banku-hezkuntza", "nekrofilikoa" izendatu zuenaren edo Illich-en "hezkuntza manipulatzailea"-ren ildotik doa.

Bestalde, *ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza* Dewey-k "berri" gisa etiketatu zuenaren ildotik doa, "arazoak planteatzen dituen hezkuntza" Freire-ren hitzetan, Illich-en "instituzio lagunkoien" hezkuntza, eta Rogers-ek "ikaslearengan oinarritutako hezkuntza" izendatu zuena. Bereizgarri hauek ditu:

elkarrizketa, ikasleen aldeko esperientzien azterketa, irakaslea gidari moduan, metodologia interaktiboa, eta ikasle aktiboa, burutsua eta kritikoa.

Ikuspegi horretatik, aintzat hartuta unibertsitatea erreferentziazko talde bat (edo testuinguru bat, non erreferentziazko talde ezberdinak sortzen diren ikaslearentzat) dela berez, ondoriozta dezakegu erakunde batek, haren hezkuntza-printzipioak irakaslearengan oinarritutako irakaskuntzaren ildotik badoaz, indar zehatzak kontrolatuko dituela eta nolabaiteko presioa eragingo duela jarrerren osaketan, mantentzean eta/edo aldaketan, ikaslearengan oinarritutako irakaskuntzaren ildotik doazen hezkuntza-printzipioak dituen beste erakunde batek ez bezala.

Withall-ek ezarritakoaren ildotik (1989), irakaslearengan oinarritutako irakaskuntzak lehentasuna ematen dio edukien oroimen-erreproduzioari, eta ikasleen gaitasun kritikoa eta sormenezkoa murrizten ditu; aldiz, ikaslearengan oinarritutako irakaskuntzan ikaslea da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren beraren protagonista aktiboa, esperientzien bitartez sustatzen du ikaskuntza, praktikatik abiatzen da, eta hausnarketa, ulermena eta kritika sustatzen ditu.

Irakaskuntza-ikaskuntza prozesura eskusiboki mugatu gabe, ikuspegi orokorrago batetik aipatu behar da hezkuntza-testuinguruetan osatutako taldeak direla gizakiarentzako garrantzitsuenetako eta esanguratsuenetako batzuk:

“Talde horiek gizarte-elkarrekintza eraginkor baterako eta familian, erkidegoan, aisialdian eta lanean rola betetzeko behar diren gaitasunak eskuratzeko eta hobetzeko aukerak eskaintzen dituzte adin-maila guztietan” (Withall, 1989, 2160 or.)

Illo horretatik, unibertsitate-mailari arreta berezia eman behar zaio gizarte-elkarrekintza eraginkor baterako eta erkidegoan eta lanean rola betetzeko behar diren gaitasunak eskuratzeari dagokionez.

Eta, bestalde, autoreak honela jarraitzen du:

“Talde guztiek (...) eragiten dute, eta haiei dagozkien erantzukizunak eta funtzioak betetzeko rola behar dituzte. Aldi berean, taldekideen mantentze- edo babes-beharrei erantzungo dieten rola eta prozesuak behar dira. Mantentze-behar eta -rol horien artean daude prozesuen bitartekaritza, tentsioen murrizketa,

errefortzua, adorea eta prozesuen azterketarako portaerak eta funtzioak, kide ezberdinen aldetik". (Wittrock, 1989, 2160 or.)

Erreferentziazko talde batek zenbait jarrera eragingo ditu haiengan segun eta zer ezaugarri eta ideologia dituen, nola jarduten duen, taldekideen beharrak zenbateraino asebetetzen dituen, etab. Horregatik, garrantzitsua da aintzat hartzea ikasleek unibertsitate-testuinguruan zer erreferentzia-talde topa ditzaketen, aztertzeko zer jarrera susta ditzaketen ikasleen eurengan eta taldean eta unibertsitatean orokorrean ere bai.

- **Komunikazioa:** jarrerren eragile moduan asko aztertu den faktore bat da. Ahozko komunikazioa nahiz idatzizko komunikazioa, paralingustikoa edo ez-hitzezkoa, jarrerren prestakuntza-mailan nahiz aldaketa-mailan. Ikusiko dugunez, komunikazioa zuzenean lotuta dago aurreko puntuarekin; izan ere, pertsonen arteko komunikazioak talde-testuinguruetan balio eta erabilgarritasun aipagarriak ditu bai ikaskuntzarako bai aldaketak emateko hautematean, balioetan, jarreretan eta portaeran. (Wittrock, 1989)

Musitu eta beste batzuk (1987) George H. Mead-en hausnarketen azterketa bat egiten dute enpatiak komunikazioan daukan betekizunari dagokionez. George H. Mead da elkarrekintza sinbolikoa izenez ezaguna den ikuspegi teorikoaren sortzailea. Kontzeptu hori definitzeko ahaleginean, autoreak dio komunikaziorako lehenengo pausoa imitazioa dela; hau da, haurra inguruan dituenen keinuak imitatzen hasten denekoa harentzat esanahirik ez badute ere, eta hurrengo pausoa keinu horiek esanahiez betetzen hasten direnkoa izango litzateke, *elkarrizketa kontzientea* deritzona eraginez, keinuen mailan bakarrik bada ere.

Autoreek komunikaziorik oinarrizkoenaz hitz egiten dute keinuen arteko trukea aipatzean; komunikazio-mota horretan, solaskideek beren erantzunak eta esku-hartzeak egokitzen dituzte besteen keinuek eragiten dizkieten erreakzioen eta haiek eurek eragiten dituztenen arabera, eta, horrela, etorkizuneko komunikazio-motei esanahia emango dieten jarrera ezberdinak eskuratzen dituzte pixkanaka-pixkanaka.

Beraz, ikus dezakegu jarrerak komunikazio-prozesu baten parte direla, eta, are gehiago, autoreei jarraiki egiaztatzen dugu nahitaezko betekizuna daukatela haren baitan, jarreretatik abiatuta ematen baita



komunikazio-prozesuaren hirugarren une bereizgarria: rolen ikaskuntza da sozializazioaren oinarritzko ezaugarrietako bat. (Hargreaves, 1977)

Hori dela eta, norbanakoak, zeharka eta komunikazio-prozesuaren bidez, besteek harekiko, besteekiko, eta, oro har, gizarte-jarduera mota ezberdinekiko erakusten dituzten jarrerak ikasten ditu.

- **Pertsonalitatearen ezaugarriak:** pertsonalitatearen ezaugarri batzuk jarrerren eraketa zehazten dute, haiek egonkortzen dituzte, eta aldaketarekiko erresistentzian ere eragiten dute. Adibidez: adimena, estilo kognitiboak, autodefentsa, etab.

Vygotsky-ren ikerketez geroztik hasten dira defendatzen memoriak, ikasten dugun hizkuntzak gidatuta eta sustatuta, gizakiarengan zenbait esperientzia edo joera ezartzen dituela (esleitzzaileak, motibatzaileak, autokontzeptuarenak, heteroarenak eta autoestimaziozkoak, itxaropenenak eta sinesteenak) eta horiek pertsona bezala garatzea eraginez doazela, hau da, gizakiak haien bitartez eraikitzen duela haren nortasuna. (Trillo Alonso, 1997a)

Vygotsky-k oroimena, arreta, pentsamendua eta pertzepzioa aipatzen dizkigu adimenaren azpitosagaiez hitz egitean; eta defendatzen du adimenak afektibitatearekin batera gizakiaren kontzientzia-maila sortzen duela, kontzientzia moduan ulertuz

"(...) gizakioi praktika soziokulturaletan parte-hartzera bultzatzen gaituen portaeraren antolakuntza objektiboki behagarria" (Wertsch, 1988, 196. or.), edo "zeinu horien bitartez, (bere burua) beraren erlazioen helburutzat adierazten du, eta, horregatik, gizaki moduan eratzen da(...): kontzientea eta haren portaera nahita erregulatzeko gai dena". (Rivieri, 1987, 94. or.)

Zeinu horiek modu ezberdinean agertzen dira eta etengabe aldatzen dira pertsonengan; horregatik garatzen dira kontzientzia-, pertzepzio-, jarduera- eta jarrera-mota ezberdinak.

- **Portaera:** ez dugu bakarrik gure jarrerren arabera jokatzeko, gure jarrerak gure portaerara egoki ditzakegu eta.

Kasu honetan, kontsideratzen badugu faktore genetiko edo egoera fisiologiko iragankor zehatzek jarrerren eraketa baldintza dezaketela, ikusiko dugu horiek garatzen direla segun eta gure nortasuna nola eraikitzen dugun (jarrera-xedeekin eta taldeekin harreman zuzena edukiz eta komunikazioaren bidez) . Kasu honetan ez ginateke jatorrizkoa edo fisiologikoa den zerbaitez arituko, ikaskuntzari buruz hitz egingo genuke. Abiapuntutzat hartu genuen posizionamenduaren ideari eutsi nahiko genioke, hau da, jarrerak norbanakoaren esperientziaren bidez ikasten direla, eta, horregatik, ikuspegi horretatik bideratuko dugu azterketa.

Trillo Alonso autorearekin adostasunean (1999), gizakia honela ulertzen dugu: esanahiaren bilaketa joera nagusienetako baten gisara daukan izaki bat da; haren portaera nahita erregulatzen ikasten duen izakia; gertakariak interpretatzeko gai den izakia; errealitatea interpretatzen laguntzen dioten dimentsio emozionala eta biografikoa dituen izakia; azken finean, neurri bateraino aurreikus daitekeen izaki zehaztugabea.

Gizakia, horrenbestez, arrazoizko subjektu bat da, eta haren sozializazio-prozesua etengabeko ikaskuntza-prozesu batean murgilduta dago.

Rodríguez González-ek (1989) esandakoaren ildotik, gorago jarrera-xedearekiko harreman zuzena haren determinatzailea zela genioenean, baieztatzen genuen hezkuntza/sozializazio-prozesuen parte handi bat jarrerren ikasketan oinarritzen dela, bide ezberdinetatik bada ere: instrukzioa, adibidea, besteen gomendioa, jarrera-xedearekin harreman zuzena izatea, etab.

Hau da, aurreko faktoreak badirela ezeztatu gabe, onartzen dugu hezkuntza-prozesuaren parte handi bat jarrerren ikasketan oinarritzen dela, eta hori instrukzioaren bidez eraman daitekeela aurrera, edo pertsonekin, objektuekin, egoerekin, taldeekin, portaerekin, etab. harreman zuzena edukitzearen bidez.

Horrenbestez, iritzi dugu unibertsitatea dela ikaslea kide deneko taldea, eta haren barruan ikasten duela (besteekiko harremanen bidez, egoera jakinetan zuzeneko esperientzia edukitzearen bidez, eskaintzen zaion prestakuntzaren bidez, etab.) eta zenbait jarrera garatzen dituela.

Jarrerak ikasi egiten dira, eta horrek garrantzia handia dauka hezkuntzaren eremuan, han bertan landu daitezkeelako jarrerren sustapena, egonkortzea eta baita aldaketa ere, curriculum-proposamenen

arabera. Hain zuzen, jarreraren osaketari buruzko teorietan sakontzen badugu, nekez topa ditzakegu ikaskuntzaren teoria orokorrak ez diren teoria zehatzen zirriborroak. (Rodríguez González, 1989)

Jarreraren osaketari buruzko azterketen ildotik, eta jarrera kontzeptua hobeto ulertzeko helburuz, aintzat hartu behar dira osagaien eta haien prestakuntza-prozesuen inguruan egindako azterketak.

Illo horretatik, Smith, Bruner eta White (1956) autoreak aipatu behar dira lehenbizi. Autore horiek jarreraren kontzeptu oso zabal batean oinarritzen dira, eta haientzat norbanakoak gauzak hautemateko (haiek motibatze edo kaltetzeko moduan), eta, horrenbestez, haien arabera jarduteko duen ahalmena da jarrera. Ikusmolde horretatik abiatuta, jarrerak subjektuarentzat betetzen dituzten zenbait funtzio definitzen dituzte:

- Objektua baloratzea: jarrerak subjektua haren ingurumenean orientatzen du, eta hark ematen dizkion datuetara ezin hobeto egoki dadila ahalbidetzen dio.
- Gizarte-ebaluazioa: jarrerak gizarte-harremanak aitortzen edo babesten dituzte baldin eta subjektua kide deneko taldearen jarrerekin bat badatoz.
- Kanporatzea: jarraian ego defentsibo moduan definituta ikusiko dugu Katz-en ereduari.

Ikuspegi horretatik, Smith, Bruner eta White autoreek (1956) baieztatzen dute jarrerak subjektuaren nortasunaren aspektu batzuk erakuts ditzaketela. Halaber, uste dute subjektuarentzako funtzioa betetzen ez duenean bakarrik aldatuko dela jarrera bat.

Illo horretatik, eta aurreko lanetan oinarrituz, Katz-ek (1960, 1982), jarrerak ikuspegi funtzionaletik gehien aztertu dituen autoreak, jarrerak pertsonalitatean betetzen dituzten lau funtzioak azaltzen ditu:

**9.1 koadroa: Jarrerak nortasunean betetzen dituzten funtzioak.**

FUNTZIOA	AZALPENA
Funtzio instrumentala, egokitzailea edo erabilgarria:	Ingurumenaren ordainsariak maximizatzeko eta zigorrak minimizatzeko joera da. Ikuspegi horretatik, jarrerak iraganean jasotako errefortzuen edo etorkizunerako jasotako erabilgarritasunaren arabera sor daitezke. Smith, Bruner eta White (1956) autoreek uste dute jarreraren funtzio egokitzaileak zerikusi handiagoa duela subjektua talde sozial batekin identifikatzearekin. Hau da, subjektuak jarrera batzuk onartzen dituen subjektuari talde sozial bateko kide moduan identifikatzea ahalbidetuko diote jarrera horiek.
Funtzio defentsiboa edo ego defentsiboa:	Kasu honetan, jarrerak subjektuari berari buruzko oinarritzko egia desatseginak aitortu behar izatetik babesten laguntzen diote (Triandis, 1974). Jarrera haien bidez subjektuak berekiko irudi positiboa mantentzeko.

Balioen funtzio espresioa:	Jarrerrek subjektuari gozamina eragiten diotenean sortzen da, gehien atsegin dituen oinarrizko balioetako batzuk, hots, subjektuarentzako baliorik garrantzitsuenak, erakusten dituelako. Balioesten da balioak jarrerak baino egitura sakonagoak eta orokorragoak direla: azken horiek balioak zehazten dituzte testuinguru zehatzetan eta objektu zehatzagoen aurrean. Adibidez: subjektu batentzat baliorik garrantzitsuen askatasuna bada, balio hori adieraziko du testuinguru sozial ezberdinetan (gizonen eta emakumeen soldatak, talde mistoen onarpena, etab. (Echebarria Echabe, 1991)
Ezagutzaren funtzio edo ezagutzaren espresioa	Norbanakoak bere unibertsoari egitura emateko, hura ulertzeko, gertakariak aurreikusteko, etab. daukan beharrea oinarritzen da. Hau da, jarrerren oinarrizko funtzioetako bat ingurune sozialaren konplexutasuna murriztea da, eta, horrekin batera, haren pertzepzio egonkorragoa, iraunkorragoa eta aurreikusgarriagoa ahalbidetzea. <<Irudikapen-eskemak>> bezalako jarrerak ingurumenaren garrantzizko estimulua hautatzen dituzte, eta informazioa gehitzea ahalbidetzen dute. (Katz, 1982)

Rodríguez González-ek (1989) funtzio horiek laburbiltzen ditu, eta aldi berean justifikatzen du zergatik pertsonak jarrerak bereganatzen dituzten:

- a) Mundua ulertzen laguntzen diete, ingurumeneko sarrera oso konplexu bat antolatzearen eta sinplifikatzearen bidez.
- b) Haien autoestimua babesten dute, haiei buruzko egia ezatseginak saihesten dituzten ahalbidetuz.
- c) Mundu konplexu batera egokitzen laguntzen diete, eta litekeena da erreakziona dezatela eta ingurumenetik jasotzen dituzten ordainsariak ahalik eta gehien areagotzea.
- d) Haien oinarrizko balioak adieraztea ahalbidetzen diete".

Beraz, jarrerak gure testuingurura egokitzeko balio digute; izan ere, antzeko jarrerak dituzten pertsonen arteko harremanak hobetzen dituzte, pertsonalitatearen ezaugarriak adierazi eta sentimenduak ager ditzakete, eta, gainera, jarrera iragartzeko nolabaiteko ahalmena daukate.

Unibertsitateko ikasleen jarrerak ezagutzeko, unibertsitate-eremura nola egokitzen diren jakingo dugu, haiek eurek hobeto ezagutuko ditugu, eta haien portaerak aurreratu edo behintzat ulertu ahal izango ditugu.

Baina ikasleen jarrerren eta portaeraren arteko harremana aztertzean (zehatz-mehatz esateko ikaskuntzaren prozesuan) ez dugu soilik jarreraren hasierarik pertsonalena aintzat hartu behar, baita beste dimentsio-mota batzuk ere, gizarte-eragineko fenomenoak esaterako.

Rodríguez González-ek (1989) dio badirela portaera eraginkorra izango den edo ez zehazten duten beste dimentsio batzuk, portaerarekiko arau sozialak eta subjektiboak adibidez.

## 10. JARREREI BURUZKO TEORIAK

---

Jarrereri buruz hitz egitean, izatez konplexua den kontzeptu bati egiten diogu erreferentzia, eta haiek aztertzeke ikuspegiaren arabera definituko eta ulertuko dira.

Jarrereri buruzko azterketaren testuinguruan, ikerkuntzak bi helburu hauen inguruan sailka daitezke: jarrerren eraketa aztertzen dutenak batetik, eta jarrerren aldaketa ikertzen dutenak bestetik.

Gure kasuan, lehenengoei emango diegu arreta, gure xedea ez baita jarrerak aldatzea, unibertsitatea bezalako testuinguru batean horiek ulertzea baizik (biztanleria bati dagokionez, ikasleak hain zuzen), ikaskuntza-prozesuetan daukaten eragina aztertzeke helburuarekin.

Gure diskurtsoa testuinguruan jartzen badugu giza eta gizarte zientzietan berezkoa den interpretazio-eredu batetik, balioesten dugu gizakiaren produktu sinbolikoen ezagutza ezin dela egin interpretazio elkarrizketatzailearen eta errealitate sinbolikoaren eta esanguratsua (hermeneutikarekin adostasunean) arteko elkartzerik ez badago. Halaber, ulertzen dugu subjektuak errealitatean orientatzen direla maneiatzen eta eraikitzen dituzten esanahien bitartez, eta esanahi horiek ez direla haien interpretazio subjektiboaren eta indibidualaren produktu eksklusiboa, baizik eta errealitate soziala errealitate interaktibo bat dela eta haren testuinguruan definitzen, negoziatzen, eta adierazten dela egoera (elkarrekintza sinbolikoaren arabera).

Kontsideratzen dugu subjektua subjektu erreflexiboa dela, eta hausnarketa-marko horretan jarrerak oinarrizko elementutzat hartuko ditugu, haien bitartez interpretatzen, baloratzen eta jarduten baita testuinguru baten barruan eta errealitate baten aurrean.

Horrenbestez, jarrerren osaketa aztertzen duten teoriak interesatzen zaizkigu, eta horiek subjektua pertzepzioaren eta testuinguruarekin negoziatzearen bidez beraren errealitatearen ezagutza eraikitzeke gai den subjektu aktibotzat jo dezatela, eta jarrerak hausnarketaren eta negoziazioaren bidez ikasi, egonkortu eta/edo aldatu daitezkeen faktore moduan kontsidera ditzatela.

Horregatik, Rodríguez González-ek (1989) jarreraren prestakuntzaren eta aldaketaren inguruko teoriari buruz egiten duen sailkapena erreferentziatzat hartuz, Iraunkortasunaren Teoriak izenez ezagunak direnetan oinarritzea erabaki dugu.

Autorearen arabera, teoria horiek ideia gestaltikoetan inspiratzen den ikusmoldea dute sorburu; horren arabera, norbanakoaren kognizioak modu jakinean daude antolatuta, eta osotasunean sistema bat eratzen dute.

Hau da, gure kasuan, ikasleak Gorputz Hezkuntzari buruz duen ezagutzak mapa bat eratzen du, eta hori modu egituratuan eta antolatuan irudikatzen du, bertako elementuak haien arteko erlazio-jarraibide zehatz batzuen arabera irudikatzen direlarik: positiboki edo negatiboki erlazionatuta, edo erlazio garrantzitsurik gabe. Antolakuntza-mota horrek ikasleari Gorputz Heziketaren ikuspegi orokor bat edukitzea ahalbidetuko dio, ulerkorra eta aurreikus daitekeena ere.

Baina teoria horiek bereizten dituen ideiarik garrantzitsuena da norbanakoaren ezagutzak sistema orekatua eratzen duela, eta oreka hori hausten dela norbanakoari informazio kontraesankor berria iristen zaionean. Egoera horretan, hasierako oreka lehengoratzeko eta sistema berriz ere harmonian jartzeko joera daukaten indarrak agertuko dira. (Rodríguez González, 1989)

Hau da, norbanakoaren kognizioen egituraketa eta antolamendua berregituratze- eta berrantolatze-prozesuen mende daude etengabe norbanakoari iristen zaizkion informazio berriengatik, horietako asko ez baitatoz bat hark dituen kognizioekin. Egoera horren aurrean, subjektuak aurretiko kognizio guztiak etengabe aldatu behar ditu iristen zaion informazio berriaren arabera, haren kognizio-sisteman egon daitezkeen kontraesanak konpontzeko xedez.

Teoria horien ezaugarriarik garrantzitsuena subjektuarengan oreka kognitiboa lehengoratzeko joera da, eta elkarrengandik urruntzen dituen puntua jarrera horren jatorria orekarantz, kongruentziatarantz, iraunkortasunerantz ezartzerakoan ematen da. Hala, aipa genitzake:

**10.1 koadroa: Jarrerak azaltzeko teoriak.**

TEORIA	AUTOREA	Deskribapena
Orekaren teoria	Heider (1946, 1958)	<i>Pertsonen arteko portaera eta pertzepzio soziala zehaztuta daude, edo behintzat batera zehaztuta, konfigurazio kognitibo sinpleengatik. 111 or.</i>
Oinarri afektibo-kognitiboaren teoria	Rosenberg eta Abelson, 1960	<i>Prozesu kognitibo horietan ezagutzaren objektu guztiek esanahi afektiboa daukate subjektu kognozentearentzat. 116 or.</i> Hau da, pertsonen arteko pertzepzioan oinarritzen zen aurreko teorian ez bezala, autore hauek subjektuak jarrera-xedeeikiko egiten duen ebaluazio afektiboaren (sentimenduzkoa edo batasunarena) eta objektuen arteko harremanen (hark hautematen dituen moduan) arteko koherentziarengatik kezkatzen dira.
Kongruentziaren teoria	Osgood eta Tannenbaum, 1955; Osgood, 1960	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hartzailleak komunikazio-iturri batekiko duen aurretiko jarrera (adibidearekin jarraituz: ikasleak irakaslearen aurrean daukan jarrera).</li> <li>- Gaiarekiko, pertsonarenganako edo objektuarekiko hasirako jarrera, iturriak gomendatutakoaren arabera (ikaslearen hasierako jarrera ikasketa-planarekiko).</li> <li>- Mezulariak gaiari buruz egiten duen ebaluazio-epaiketa (irakasleak ikasketa-planari buruz emandako mezuaren ebaluazio-epaiketa).</li> </ul>
Disonantzia kognitiboaren teoria	Festinger, 1957	Teoria honen arabera, gizaki orok pentsatzen duenaren eta egiten duenaren —hau da, haren jarreraren eta portaeraren— artean kongruentzia mantentzeko joera dauka. Pentsatzen eta egiten duenaren artean kongruentziarik ez badago, disonantzia-egoera bat sortzen da, eta egoera horrek subjektuari oreka lehengoratzera bultzatuko dion tentsioa eragingo dio.



## 11. EKINTZA ARRAZOITUAREN TEORIA

---

Ekintza Arrazoituaren Teoriaren arabera antzeman dugu orokorrean intentzio konduktualak zehazten duela portaera, eta hura aldi berean portaeraranzko jarreraren eta arau subjektiboaren bidez adierazten dela. Horrenbestez, bi faktore horiek ezagututa, ondoriozta dezakegu subjektuaren intentziora gerturatzeko —eta, horrenbestez, haren portaera aurreikusteko— datu nahikoak edukiko genituzkeela. Fishbein-ek esandakora itzuliz (1980) antzematen dugu bigarren helburua portaera ulertzea dela, eta, horretarako, iragarpen hutsetik harago joan beharko du.

Hala, aztertu nahi du zergatik subjektuak garrantzi jakina ematen dien jarrerari zein arau subjektiboari, eta zergatik hartzen duen jarrera zehatz bat beste baten ordeztan, eta hautematen duen arau sozial jakin bat beste baten ordeztan. Erantzuna *sinesteen* modura definitzen du. Hala, "(...) galdetu behar da zergatik subjektu horrek garrantzia jakina ematen dion arau subjektuari eta/edo jarrerari, eta zergatik daukan arau subjektibo eta/edo jarrera hori portaeraren betearazpenerako; eta hori da ekintza arrazoituaren teoriaren xedea: subjektuaren *sinesteen* araberakoa da dena." (Rodríguez González, 1989, 278. or.)

Portaeraranzko jarrerak nahiz arau subjektiboak *sineste konduktual* batzuen arabera garatzen dira lehen kasuan, eta *sineste arauemaileen* arabera bigarrenetan. Lehenengoak portaeraranzko subjektuaren jarreraren azpian daude, eta bigarrenak arau subjektiboen azpian; hala, onartutako presio sozialaren pertzepzioa azaltzen dute. (López Feal, 1991)

"Jarrera konduktualak portaera baten burutzeak (edo omisioak) dakartzan ondorioei buruzko *sinesteen* egitekoa dira; eta arau subjektiboak, aldi berean, subjektuak harentzat garrantzitsuak diren pertsonen edo erreferentziazko taldeek daukaten iritziri buruzko *sinesteen* egitekoa dira, dagokion portaera burutu behar duen (edo ez) diotenak. (Rodríguez González, 1989, 278 or.)

Hau da, unibertsitate-ikasle batek ikaskuntzaren aurrean modu jakinean jardungo du une zehatz batean, faktore hauen arabera: zer *sineste* dituen portaera horrek ekarriko dizkion ondorioen gainean, eta zer *sineste* dituen haren erreferentzia-taldeak horrela jardun behar duela edo ez iritzi duenari buruz.

Modu horretara, teoriaren argudioarekin ondoriozta daiteke sinesteak jarrerren eta arau subjektiboen determinatzaileak badira eta haiek aldi berean portaera zehazten duten intentzioak zehazten badituzte, orduan sinesteek portaera zehazten dutela. Baina praktika ez da hain erraza; izan ere, autoreek uko egiten diote harreman zuzen eta iragankor horri, eta honela adierazten dute: "(...) Azken beltzean, jarrerek portaera zehazten dute, baina ez da inolaz ere iritzi behar sinesteen eta portaeraren artean lotura zuzenik dagoenik. Sinesteek jarreretan eta arau subjektiboetan eragiten dute, batzuk eta besteek intentzioetan eragiten dute, eta intentzioek portaeran eragiten dute." (Fishbein, 1980, 70. or.)

Morales, Reboloso eta Moya (1994) autoreen arabera, jarrera-xede jakin batekiko ditugun sineste guztiak ez dira jatorri berdinekoak, eta milaka sailkapen-irizpide daude. Ildo horretatik, Fishbein eta Ajzen (1975) autoreek, sinesteak osatzen dituzten informazio- edo ezagutza-iturriak irizpidetzat hartuz, hiru motako sinesteez hitz egiten digute:

- 1. *Sineste deskribatzaileak*: objektuekiko harreman pertsonalaren edo behaketaren ondorioz sortzen dira. Sineste horiek gehienezko ziurtasun-mailarekin mantentzen dira, esperientziaren emaitza baitira, objektuarekiko harreman zuzenaren emaitza. Ziurtasun subjektiboa da, eta ez du zertan errealitatearekin bat etorri behar; baina haiek eskuratzeko moduarengatik norbanakoen jarreretan garrantzia handia eduki ohi dute.
- 2. *Sineste inferentzialak*: aurretiaz ikasitako harremanen edo kodifikazio-sistema formalak erabiltzearen bidez eratzen dira. Adibidez, lehenengo kasuan, irakasleen artean zabaldutako sineste bat da orientatzaileek ikastetxeetan edozer arazo-mota konpontzeko errezetak dituztela; horrenbestez, orientatzaile bat ikastetxean sartzen denean era guztietako arazoak planteatzen zaizkio berehalako erantzuna edo irtenbidea bilatu nahian. Bestalde, kodifikazio-sistema formalen erabilerari dagokionez, adibide hau jar genezake: antzematen badugu (x) irakasleak (y) irakasleak baino hobeto azaltzen dituela edukiak, eta hark beste (z) irakasleak baino hobeto azaltzen duela, sekula elkarrekin azalpenak ematen ikusi ez baditugu ere, ondorioztatuko dugu (x) irakasleak (z) irakasleak baino azalpen hobeak ematen dituela.

Puntu horretan aintzat hartu beharreko bi aspektu garrantzitsu daude: batetik, sineste inferentzialen oinarrian beti dagoela sineste deskribatzaile bat. Bestetik, behaketaren ondoriozko ezaugarri guztiak ez direla beti haren bitartez ikasten, eta batzuetan zeharkako ikaskuntzetatik datozela. Adibidez, ikasle

askok pentsatuko du unibertsitateko irakasleak ezin hobeto bizi direla, baina gutxi dakite nolako den haien bizitza pribatua.

- 3. *Sineste informatiboak*: besteengandik etorritako edo kanpoko hedapen-bitarteko batek ezagutzera emandako informazioak abiatuta eratzten dira. Informazioaren esposizio hutsak sineste deskribatzailea eratztea dakar, eta subjektuak informazio hori onartzen badu gainera, orduan sinestea informatibo bihurtzen da. Hau da, gauza bat da gazte unibertsitarioak jakinaren gainean egotea prentsaurrekoan ikerketa batek dioela gazte unibertsitarioek Unibertsitateko kafetegian ematen duten ordu-kopurua bat datorrela diplomatura baten kreditu-kopuruarekin, eta beste gauza bat da benetan uste izatea hori egia dela.

Hiru sineste horietatik agerikoa da jarrera indartsuenak lehenengo onorio izango direla, normalean subjektu batentzat garrantzi handiagoa baitu zuzenean hautemandako zerbaitek, ondorioak atera behar izan zituen edo kontaktu zioten zerbaitek baino.

Ekintza Arrazoituaren Teoriaren argudiaketara itzuliz, ikus dezakegu portaera-desberdintasunak hein handi batean sustatzen dituzten aldagaiak definitzea ahalbidetzen duela, denak zehaztasunez kontrolatzea ezinezkoa bada ere (aspektu ezberdinei buruzko sineste, jarrera konduktual eta arau subjektibo guztiak). Ezintasun horren aurrean komeni da garrantzitsuenak aintzat hartzea; autoreentzat lau eta bederatzire artean dira, eta subjektu bakoitzari zerrenda bat eskatuz lor daitezke.

Illo horretatik, azpimarratu behar da maiz portaerarekin zerikusia daukaten beste aldagai batzuk daudela (sinesteez, jarrera konduktualez eta arau subjektiboez gain), eta teoriaren barruan azpi-gai zabal baten parte izan daitezkeela; portaeran oso zeharka eragingo duten kanpo-aldagaiak direla esaten da (aipaturiko aurreikuspen-aldagaien bitartez, sinesteen bitartez bereziki), eta, edonola ere, laugarren azalpen-maila ordezkaturiko luketela (Fishbein, 1980).

Hau da, hirurogeita hamarreko hamarkadaren amaieran jada egiaztatu zen jarreraren eta portaeraren artean kausazko eragin zuzena zegoela, baina garai hartan ere esaten zen portaera jarrerak neurtzearen bidez aurreikusi ahal izateko, beste faktore batzuk hartu behar direla kontuan, hala nola: portaera ematen deneko egoeraren ezaugarriak, pertsonalitatearen aldagaiak, arauak, motibazioa, etab. (82.or.)

## 12. IRAKASLEEN JARRERAK

---

Esan liteke hezkuntza-sistemaren elementurik garrantzitsuenak irakasleak direla. Kontu ezaguna da irakasleek bestelako elementuek baino botere handiagoa dutela, ikasleengan eta prestakuntza-programetan eragiteko orduan. Hala ere, lanbide honetan arrakasta izateko, funtsezkoa da lanbidea baldintzarik gabe onartzea eta grinaz eta gogoz lan egitea. Jakina denez, esparru-gaitasun (ezagutza eta trebetasuna, esaterako) eta trebetasun kognitibo (adibidez, jarrera eta jokaera) eraginkorrak behar dituen lanbide bat da irakaskuntza.

Irakaslegai direnentzat, lanbidearekin lotutako balioak eta jarrerak lortzea ezagutza lortzea bezain garrantzitsua da (Cetin, 2006). Jarrera joera indibidualizatua da, eta norbanakoek haien egunerokoan objektu psikologikoei, sentimenduei, sinesmenei eta jokaerei buruz dituzten pentsamenduak eratzen ditu. Zehazki, norbakoek sinesmenek egitura holistikoa osatzen dute, eta modu zehatz batean jokatzeko joera sortu. Horrela, pertsona baten sinesmenak haren jokaeretan islatzen dira, eta horrek norbanakoaren jarrerari eragiten dio (Deryakulu, 2004).

Zerbaitekiko jarrera objektu, pertsona edo gertaera hori modu positiboan edo negatiboan baloratzean datza. Jarrerak pertsonak zerbaiten gainean dituzten sentimenduak islatzen ditu (Robbins, 1994).

Balioak, jarrerak, interesak eta beharrak dira irakasle baten nortasuna osatzen duten elementu garrantzitsuenetako batzuk (Gulecen, Curo, Semerci, 2008). Goi-mailako hezkuntza-erakundeetan ematen den irakasle-prestakuntzak irakaskuntzarako gaitasunen arabera irakasteko egokiak diren eta jarrera positiboa duten pertsona idealistak behar ditu (Tekneci, 2010), baina balioak dituzten ikasleak ere behar ditu. Pertsonen filosofia garatzeko funtsezkoak diren balioak ikertzea lagungarria da haien jarrerak eta jokaerak ulertzeko, eta etorkizunean izango duten jokaera aurreikustea ahalbidetzen digu (Aktay, Sour, 2009).

Irakaskuntzarekiko jarrera positiboak bat etorri beharko luke irakaslegaiak lanbidea hastean dituzten jokaerekin. Horrek eragin positiboa izango du irakaslearekin lotutako alderdi guztietan. Carter eta Norwood (1997) eta Me Diarmid (1990) egileen arabera, irakasleek irakaskuntzaz dituzten sinesmenak ezagutzeak ikuspegi fidagarria eman diezaike irakaskuntza-prestakuntzako erakundeak kudeatzen dituztenei.

Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko lehen urratsa arlo horretan parte hartzen dutenen balioak eta sinesmenak ezagutzea da (Baydar eta Bradley, 2002).

Varis-en (1973) arabera, irakasleak dira hezkuntza-sistema baten elementu garrantzitsuenetako bat. Irakaskuntza-erakunde batek espero duen arrakasta-maila lortzeko, irakasleek alderdi kognitiboetan, emozionaletan eta psikomotorretan trebakuntza jaso behar dute. Izan ere, irakaslearen jarrera mentala, erantzun emozionalak, gaietara egiten duten hurbilketa eta ikasleenganako komunikazioa oso garrantzitsuak dira, eta, sarritan, gaiak berak baino eragin handiagoa dauka irakasleak gertaeretara hurbiltzeko eta horiek interpretatzeko moduak (Senel, 1999).

Celikoz eta Cetin (2004) autoreen hitzetan, irakaslegaiak prestakuntza egokia jaso eta haien lanbidean jarrera positiboa hartzen badute, irakasle bihurtzean zorrotasunez beteko dituzte haien zereginak, eta ikasleenganako jarrera positiboa izango dute. Ikerlari, pentsalari eta berritzaile bihurtuko dira, eta irakaskuntzaren mundura erraztasunez transferitu ahal izango dituzte berrikuntzak. Irakasleen keinuek eta aurpegi-adierazpenek euren jarrera positiboa islatzen dute, eta ikasleak errazago motibatzen dituzte, ikasleekin zintzoak eta atseginak dira, ez dira menderatzaileak eta denbora eraginkorrago erabiltzen dute. Hitz gutxitan, lanbidea txeratsu eta gogotsu garatzen dute, eta, horrenbestez, irakaslearen zereginak, ardurak eta rolak modu zorrotzagoan burutzen dituzte. Norbanakoak egoki hezteko, irakasleek honako ezaugarriak eta gaitasunak izan behar dituzte aurrena: pentsamendu burujabea eta kritikoa, euren buruarenganako konfiantza, arazoak ebazteko gaitasuna, auto-kontrola, berezko borondatea, erantzukizun-sen handia, buru-osasun ona, emakortasuna eta ekimena (Apikgoz, 2003, 269 or.).

Bizi osoan zehar ikasten jarraituko duten norbanakoak prestatzeko, irakasleek eurek bizi osoan zehar ikasiko duten norbanako izan behar dira aurrena, hau da, berrikuntzei jarraitu, horiek bereganatu eta ikasgeletan praktikan jarri behar dituzte (Apikgoz, 2003, 269 or.). Hartara, ikerketa honen helburua da Gorputz Hezkuntzako eta kiroleko irakasleek haien lanbidearekiko duten jarrera aztertzea.

Hainbat ikerketek iradokitzen dute erlazioa egon daitekeela ikastetxeetako Gorputz Hezkuntzaren eta curriculumaz kanpo kiroletan parte hartzearen artean (Kjønniksen, Fjørtoft, eta Wold, 2009; McKenzie, 2003; Trudeau eta Shephard, 2005). Silverman eta Subramaniam (1999) egileek azpimarratu dutenez: "ikasleen Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak izan duen gorakada jarrerak gazteek etorkizunean kiroletan parte hartzeko aukeran duen eraginaren ondorio izan daiteke" (99 or.). McKenzie-k (2003) Gorputz

Hezkuntzaren rola azpimarratu zuen: "ikasleak ariketa fisiko dibertigarrietan engaiatuz eta ariketa fisiko egokia garatzearekin eta mantentzearekin lotutako trebetasunak irakatsiz, Gorputz Hezkuntzak ekidin lezake etorkizuneko heldu-belaunaldiak horren sedentario izatea" (207 or.).

**12.1 koadroa: Ikerketak Gorputz Hezkuntza eta eskolaz kanpoko kirola parte hartzearen inguruan.**

AUTOREAK	HERRIALDEA	DESKRIBAPENA
Fairclough eta Stratton (2005)	Portugalgo bigarren hezkuntzako institutuetao ikasleak	Gorputz Hezkuntzako eskolek testuinguru logikoa eta sinesgarria ematen dute ariketa fisikoan parte hartzeko, kontuan izanik programak derrigorrezkoak direla herrialde askotan, eta, hortaz, ia ikasle guztiak barne hartzen dituztela.
Graber, Woods, eta Castelli, 2007	AEBtako Haur-Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza	Gorputz Hezkuntza izan liteke leku bakarra, non ariketa fisikoa egiten duten, oinarrizko mugimendu-gaitasunak ikasten dituzten eta haur-hezkuntzan eta lehen hezkuntzan bizitzan zehar ariketa fisikoa egiteko prestatzen diren.
Hilland, Don Vinson, eta Fairclough, 2009	Ingalaterra	Gorputz Hezkuntzako eskolek funtsezko rola bete lezake ikasle guztiak ariketa fisiko gehiago egin dezaten Bigarren Hezkuntzako lehen zikloetan.
Graham, Holt-Hale, eta Parker, 2007	AEB	Ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko duten jarrerari buruzko ikerketa batek Gorputz Hezkuntzak Haur-Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan ikasleekin lortu duena holistikoki ulertzen lagunduko digu, bai eta curriculum-aldaketak (Silverman eta Subramaniam, 1999; Zeng, Hipscher, eta Leung, 2011) eta Bigarren Hezkuntzan aldaketa pedagogikoak egiteko (Rikard eta Banville, 2006) sostengatzeko informazioa eman ere.

Ikasleek kirolean parte har dezatela lortzeko esku-hartzeak hobeto sostengatzeko asmoz, ikerlan askok ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko duten jarrera aztertu dute. Atal honetan, lehenik, hainbat hezkuntza-mailatan Gorputz Hezkuntzaren gainean egindako ikerketa orokor batzuk aurkeztuko ditugu. Bigarrenik, literatura orokorretik bost kategoria nagusi erauzi ditugu: Gorputz Hezkuntzaren curriculumarekiko jarrerak, Gorputz Hezkuntzako irakasleak, Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntza, Gorputz Hezkuntzaren onurak eta ikasleek nola ikusten dituzten Gorputz Hezkuntzan dituzten trebetasunak. Alderdi zehatz horiei buruzko literatura aurkezten da. Hirugarrenez, ikasleen ezaugarrien eta Gorputz Hezkuntzarekiko duten jarreraren arteko erlazioak aztertzen dituzten ikerlanak jorratzen ditugu. Ikerlan horiek esparru kontzeptual bat eman digute. Bost kategoriek ikerketarako tresna eta datuak aztertzeo prozedurak diseinatzeko gida izan ziren, eta gure eztabaidetarako informazioa eman digute. Era berean, literaturak

ikasleen ezaugarriek haien jarrerari nola eragiten dioten lantzen du, eta horrek gure datuen analisia eta eztabaidak aberastu ditu.

### 12.2 koadroa: Ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko dituzten jarrerari buruzko ikerlan orokorrak.

Ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko dituzten jarrerari buruzko ikerlan orokorrak			
Lehen eta bigarren hezkuntzako ikasleen jarrera Gorputz Hezkuntzarekiko			
Van Wersch, Trew eta Turner (1992)	Ingalaterra	Lehen Hezkuntzako azken zikloan eta Bigarren Hezkuntzan dauden 11-18 urte bitarteko 3.344 ikasle	Ikasleen azterketarekin lotuta, hezkuntzan garrantzia duten bost kategoria identifikatu ditugu: Gorputz Hezkuntzak duen konnotazioa, Gorputz Hezkuntzaren estatusa, Gorputz Hezkuntzako irakasleak, Gorputz Hezkuntzako curriculuma eta nerabeen arazoak Gorputz Hezkuntzako eskolei dagokienez. Gorputz Hezkuntzak ikastetxeetan duen estatusa izan zen aldagairik garrantzitsuena ikasleek Gorputz Hezkuntzari buruz duten interesean. Aztertutako eragileen artean, Gorputz Hezkuntzako irakasleak ikasleen interes-mailan duen eraginak izan zuen garrantzirik gutxiena.
AL-Liheibi (2008)	Saudi Arabia	Lehen Hezkuntzako azken zikloko 230 ikasle eta Bigarren Hezkuntzako 250 ikasle	Ikusi zuten ikasleen Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak Gorputz Hezkuntzako irakasleen, Gorputz Hezkuntzako curriculumaren eta instalazioak eta ekipamendua eskuragarri egotearen gaineko asebetetze pertsonalarekin lotuta zeudela.
Luke eta Sinclair (1991)	Kanada	Bigarren Hezkuntzako institutueta 488 ikasleren Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren baldintzatzaileak aztertu ziren, aur-eskolatik Bigarren Hezkuntzaraino izandako esperientzietan oinarrituta	Bost jarrera-dimentsio nagusi identifikatu ziren: curriculum-edukia, irakaslearen jokaera, ikasgelako giroa, ikasleek nola ikusten zituzten euren Gorputz Hezkuntzako gaitasunak eta instalazioak. Curriculumaren edukia izan zen eragilerik erabakigarriena Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera positiboak eta negatiboak garatzean.
Rikard eta Banville (2006)	AEB	Bigarren Hezkuntzako institutueta 515 ikasleren jarrera Gorputz Hezkuntzarekiko	Hiru kategoria identifikatu ziren: irakasleek egindako curriculum-hautuak, eskoletan erabiltzen diren irakaskuntza-estrategiak eta Gorputz Hezkuntzak duen eragina ikastetxetik kanpo parte hartzean. Ikasleek onarpenezko edo tolerantziatzko jarrerak zituzten kirol-jardueretan parte-hartzearen gainean, osasunerako onuragarriak zirela jakinda.
Unibertsitateko ikasleen jarrera Gorputz Hezkuntzarekiko			
Omar-Fauzee eta lag. (2009)	Malasia	Unibertsitateko 113 ikaslek Bigarren Hezkuntzan zehar GHrekiko izan zuten jarrera ikertu zen, hiru kategoriatan: ezagutza orokorra, Gorputz Hezkuntza eta ariketa fisikoaren oinarri zientifikoa. Ezagutza orokorrak ikasleek GHrekiko duten sentimenduei edo jarrerari	Ikasleek jarrera positiboa zuten hiru kategorietan; baina gizonezkoen puntuazioa emakumezkoenak baino nabarmen altuagoak ziren, ezagutza orokorrari eta kirolaren oinarri zientifikoei dagokienez.

		dagokio. GHren alderdiak erreferentzia egiten dio norbanakoek nola ikusten duten Gorputz Hezkuntza curriculumean irakasteko modua. Azkenik, oinarri zientifikoan kirolaren onura zientifikoak baloratzen ditu.	
Adams, Higgins eta Graves (2004)	AEB	Unibertsitateko ikasleen jarrerak sasoi fisikoarekiko, osasunarekin lotutako kirolaren gaineko ezagutzak eta uneko kirol-ohiturak, kontzeptuetan oinarrituta eta osasunarekin lotutako kirol-ikastaro bat betetzeari dagokionez.	Ikasleen sasoi fisikoarekiko jarrerak eragin nabarmena zuen osasunari buruzko ezagutza-mailan eta osasunarekin lotutako kirol-ikastaro baten balioaz zuten iritzian.
Figley (1985)	AEB	Lehen eta Bigarren Hezkuntzako edo hezkuntza bereziko irakasle izateko ikasten ari ziren 100 unibertsitate-ikaslek Lehen eta Bigarren Hezkuntzan zehar izandako esperientzia.	Ikasleen Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren bost kategoria orokor identifikatu ziren: irakasleak, curriculum, ikasgelako giroa, ikaskideen jokaera eta norberari buruzko iritzia. Emaitez erakutsi zuten curriculumaren edukia eta irakaslearen jokaera zirela Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren gehien eragiten zutenak.
Broer, Fox eta Way (1955)	AEB	Aztertu zen Washingtoango Unibertsitatean lehen urtean ari ziren emakumezko 1.149 ikaslek Gorputz Hezkuntzarekiko zuten jarrera.	Emaitez erakutsi zuten ikasleek jarrera oso aldekoa zutela. Igeriketan eta tenisean aritzen ziren ikasleek jarrera hobea zuten, eta arku-jaurtiketan aritzen zirenek, aldiz, okerragoa. Horrez gain, ikasleek adierazi zuten Gorputz Hezkuntzako kirol-saioek haien garapen sozialari eta mentalari eta osasun fisikoari laguntzen zirela.
Brumbach eta Cross (1965)	AEB	Neurtzen zuen Oregongo Unibertsitateko gizonezko ikasle guztien jarrera Gorputz Hezkuntzarekiko (Broer, Fox eta Way egileen lanaren antzekoa)	Ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera onak zituzten. Are gehiago, zenbat eta Gorputz Hezkuntza ordu gehiago eduki izan Bigarren Hezkuntzan, orduan eta jarrera hobea zuen ikasleak.

## 12.1. LABURPENA

Jarreraren inguruko teoria eta eredu desberdin ugari daude baina gu Fishbein eta Ajzein-en (1980) teorian oinarrituko gara, berau delako jarrerak sortzerako orduan jarraitzen den prozesua bere osotasunean azaltzen duen teoria.



Arrazoitutako ekintzaren teoria ez da soilik jarreraren ikerketetara mugatzen, inplizituki oro har giza jarreraren patroia gisa ere erabili daiteke. Teoria honen oinarrian norbanako bakoitza animalia arrazionala den heinean informazioa sistematizatzeko prozesu bat jarraitzen duela dio, amaieran erabaki bat hartuz eta bere jarreraren eragin bat izango duena. Giza jarrerak norbanakoaren gaitasun mentalen arabera izango dira, hau baita oinarria errealtateak horrenganako erantzun bat izateko. Jarrera beraz ez da sen baten ondorioa edota estimulu batekiko erantzun soil bat, prozesu mental konplexu baten emaitza baizik. Prozesu horretan errealtatea aztertzen da baita norbanakoak hau ikertzeko eta hausnartzeko dituen gaitasun mentalak ere. Subjektuen jarrerak berdinak edota antzerakoan izanda ere, norbanako bakoitzak errealtate hau irakurtzeko eta arrazoitzeko antzekoak desberdindu ditu.

Jarrera batekiko iragarpenak eskema hau jarraitzen du: Norbanakoaren jarrera norbanakoak beregan burutzen duen kontrolaren gain dago, hau da, jarrera bat zehazten duena jarrera hau burutzeko edo ez burutzeko intentzioan datza. Ondorioz subjektuaren jarreraren inguruan jakin nahi bada egingo duenaren edo ez duenaren gaineko intentzioaz galdetzean egongo da giltza.

Norbanakoaren arrazonamendu prozesuak honako elementu hauek biltzen ditu:

- **Kanpoko aldagaiak:** Subjektuaren jarreraren bide ez zuzenean eragina izango dute. Elementu demografikoak esaterako: adina, sexua, estatusa, maila sozio-ekonomikoa, maila kulturala, izaeraren trazuak, baloreak, zerbaitenganako edo norbaitenganako jarrerak (erakunde, etxe, egoera, etab.).
- **Sinesmenak:** Kontzeptu honek ideia, iritzi, informazio... orokorrean ezagutzarekin lotutako usteak dira. Jarreraren barruan norbanakoak dituen usteak dira. Subjektuak duen informazioarekin jarrera bat edo beste izango du.
- **Jarrera:** Portaera baten erantzuna izango da. Jokabide horren barruan begiratu beharrekoa. Aldez aurretiko ditugun ebaluazioen arabera jokabideak.
- **Arau subjektiboak:** Subjektu edo talde batekiko dituen hautemateak. Norbaiti edota talde bati sinismen subjektibo batzuk atxikitzen dizkienak, horrek beraiengandik espero duenaren gainean eragina izango du. Horregatik garrantzitsua da norbanakoarengan zein talde, pertsona, erakundek duen eragina aztertzea.
- **Intentzio edota xedea:** Portaera bat egingo duen edo ez adierazten digu. Egoera baten aurrean zein erabaki hartzen duen aztertu beharra dago (testuinguru, helburu, denbora, egoera, etab.).

- Portaera: Subjektuak burutzen dituen ekintzak dira. Ikusgai ditugun ekintzak dira ez bakarrik egingo dituen edo ez adieraztea.

Elementu hauek guztiak beraien artean erlazionatuak daude, sistema bat egituratzen dute. Elementu batean aldaketa bat ematen bada beste elementuengan eragina izango du.



## *-AUTOKONTZEPTUA-*

---

---

### EDUKIAK

#### **AUTOKONTZEPTUA**

Kontzeptualizazioa.

Autokontzeptuaren ezaugarriak.

Autokontzeptua ulertzeko ereduak.

#### **AUTOKONTZEPTU FISIKOA**

Autokontzeptu fisikoaren barne-egitura.

Autokontzeptu fisikoaren bilakaeran eragina duten aldagaiak: adina eta sexua.

#### **AUTOKONTZEPTUA ETA JARRERA**

#### **AUTOKONTZEPTUA ETA USTEAK**



## 13. AUTOKONTZEPTUA

Atal honekin hasi baino lehenago autokontzeptua zer den azalduko dugu, bere ezaugarri eta egituraketaz.

### 13.1. Kontzeptualizazioa

Autokontzeptuaren kontzeptualizazioaren arazo nabarmena definizio bateratu, argi eta unibertsal eza izan da. Zulaika (1999) doktorearen ikerketek jasotzen dituzte definizio sorta horiek.

Objektu antzeko edota berdin izendatu nahi dugunean: autokontzeptu, autoestima, autoirudi, autosatisfakzio, autoidentitate, self, autodefinizio, autoebaluzioa, autokontzientzia, norbanakoa, identitate, niaren garapena, norbanakoaren irudia etab. erabiltzen dira, baina berdinak al dira? Hattie-ren (1992) kontzeptu guzti hauek bi multzo nagusitan banatu daitezke: autokontzeptua eta autoestima. Autokontzeptuari erreparatzen badiogu, self, autoirudia, autoidentitatea, autoezagutza, autokontzientzia sartuko lirateke. Aldiz autoestima erabiltzean: Norbanakoaren sentimenduak, norbanakoaren balioa, norbanakoaren ebaluzioa etab.

#### **13.1 koadroa: Autokontzeptu eta autoestimaren arteko bereizketa.**

Autokontzeptua	Autoestima
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esparru orokorragoa hartzen du</li> <li>• Izaera deskribatzailea (ezagupenezkoa)</li> <li>• Lagunak bere buruaz duen deskribapenez aritzen da (ezaugarri fisikoak, portaera eta emozioaren ezaugarriak)</li> <li>• Norbere buruaz duen hautematea, ikuspegi, ideia, iritzi eta uste edo pentsaera</li> <li>• Pertsonaren autoezagutza</li> <li>• Ezaugarrien bereizketa (identifikazioa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afektibitate eta sentipenen alorrera mugatzen da</li> <li>• Izaera ebaluatzailea</li> <li>• Autokontzeptuaren ebaluzio eta afektibitate osagaiak ordezkatzeko ditu, autoimaginari lotutako sentimenduak</li> <li>• Bere buruaz dituen balore epaiketa</li> <li>• Pertsonaren autobaloraketa</li> <li>• Gaitasunen neurketa (kuantifikazioa)</li> </ul>

L'Ecuyer-en (1985) esanetan, edozein dela ere erabiltzen den kontzeptua, oinarrizko erreferentzia: trazu, irudi eta norbanakoak dituen sentimenduak testuinguruak eragindakoak eta modu trinkoan eraturakoak dira. Gehienetan autokontzeptu edota autoestima kontzeptuak sinonimo gisa erabiltzen dira, beste batzuk aldiz autokontzeptua norbanakoaren arlo kognitiko eta deskribatzaileetara bideratzen dute eta autoestima arlo ebaluatzaile edota afektibora. Baina autokontzeptua biak barne hartzen dituen kontzeptu gisa ere onartzen da. Askotan galdetegietako item antzekoak azaltzen baitira autokontzeptu eta autoestima ikertzean.

Shavelson eta lag.-en (1976) arabera, pertsona baten hautemateak: izandako esperientzia eta inguruaren interpretazioren baitan osatuko dira. Norbanakoak bere jobakideaz dituzten adierazgarrien ebaluazioz, irmotasunaz eta esleipenez sortuak (411 or.).

### 13.2. Autokontzeptuaren ezaugarriak

- Errealitate konplexu lez uler daiteke, multidimentsionala. Arlo eta esperientzia desberdinez egituratu edota multzokatua.
- Hierarkikoki eratuta dago
- Nia eratu dituzten esperientziez modu trinkoa eta koherentean eratuta. Desorekatzeko joera duten kanpoko estimuluei aurre egiteko beharrezkoa.
- Izaera dinamikoa: Esperientziarekin moldatzen da, informazio eta datu berriez elikatuz.
- Esperientzia sozialen bitartez garatzen da, batez ere esanguratsuak diren pertsonen bitartez.
- Jarreraren baldintzatzailea da.

### 13.3. Autokontzeptua ulertzeko ereduak

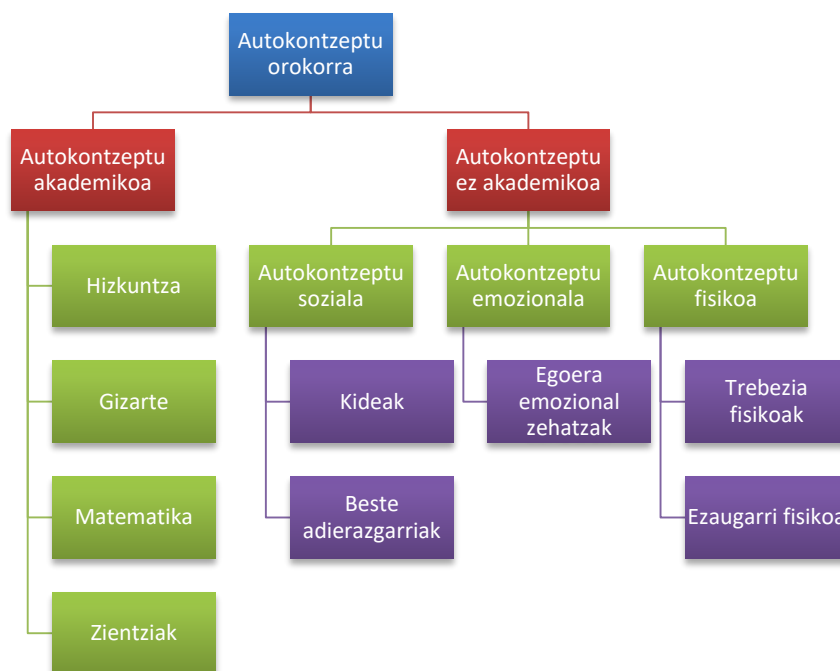
Orain dela hamarkada asko dimentsio bakarreko ereduak bultzatzen zen; gaur egun aldiz dimentsio anitzeko egitura bat bultzatzen da (Sonstroem, Speliotis eta Fava, 1992; Marsh eta Peart, 1988; Harter, 1982; Marsh, Barnes, Cairns eta Tidman, 1984; Marsh, Barnes eta Hocevar, 1985)

Dimentsio anitzeko eredu honek autokontzeptuaren barneko arlo espezifikoak eta beraien artean desberdinak direnak banatzen ditu. Horrela autokontzeptu orokorra eta espezifikoak banatuz. Noski espezifikoen eragina izan dutelarik orokorrean.

Azpi atal edota arloak hauek izango lirateke: autokontzeptu akademikoa, autokontzeptu soziala, autokontzeptu emozionala eta autokontzeptu fisikoa. Horien barruan ere azpi dimentsio batzuk banatuko dira.

Hona hemen Shavelson, Hubner eta Stanton-ek (1976) proposatutako eredua.

### 13.1 irudia: Autokontzeptuaren eredu hierarkiko eta dimentsioanitzaren irudikapena



Eredu teoriko hau goerotik askotan frogatu da (Marsh eta O'Neill, 1984; Marsh, Parker eta Barnes, 1985; Marsh, Richards eta Barnes, 1986; Elexpuru, 1989; Zaharopoulos eta Hodge, 1991; besteak beste).

Autokontzeptua hierarkikoki dimentsioanitzeko eredu hau orokorretik espezifikoetara zabaltzen da. Autokontzeptu orokorra, erpinean. Azpian autokontzeptu akademikoa eta ez-akademikoa zatitzen da. Autokontzeptu akademikoa ondoren era zehatzagoan: ingelesa, historia, matematika eta zientzietan banatzen da. Autokontzeptu ez akademikoa osagai soziala, emozionala eta fisikotan banatzen da.

Osagai ugari hauek, beraien artean lotura daukate, esaterako: pertsona bakoitzak profesional, alaba, lagun edota kirolari gisa hautemate desberdinak izan ditzake. Horregatik diogu, atal bakoitzak autokontzeptu orokorrarekiko duen eragina aldakorra dela.



Autokontzeptuaren izaera anitz honek, jendeak autokontzeptu orokor positiboa iturri guztiz desberdinetatik eskuratzera eramango du. Zenbait alorretan gaitasun egokirik ez dutenek, beste esparru batzuetan osatzera eramanez.

## 14. AUTOKONTZEPTU FISIKOA

Azken urteotan, autokontzeptu fisikoaren inguruko ikerketak asko ugartu dira, eta haien kalitatea ere areagotu da.

Autokontzeptu fisikoa eredu teoriko ia guztietan agertzen den eremu eta osagai nagusietako bat da, autokontzeptuaren dimentsio aniztasuna eta hierarkia onartu denez geroztik. Arlo fisiko hori aztertzeko autokontzeptuaren eredu orokorraren inguruko uste teorikoak onetsi behar ditugu (Fox eta Corbin, 1989). Baina, hala ere, autokontzeptuaren dimentsio aniztasunaren ustea edo autokontzeptuaren eremu fisikoak osagai edo azpi-dimentsio anitz dituela esatea haren barne-egitura azaltzeko burutzen diren ikerketa askoren muina da oraindik ere.

Autokontzeptu fisikoa osatzen duten dimentsio kopuruaren inguruan hainbat iritzi proposatu dira. Horregatik, onartu eta erabiliko den eredu teorikoaren arabera aldatuko da definizioa. Esaterako, Steinek (1996) honela zehaztu zuen: bakoitzak bere gaitasun fisikoen eta bere itxura fisikoaren inguruan duen iritzia (beraz, definizio horren arabera, autokontzeptu fisikoaren osagai bakarrak gaitasun fisikoa eta itxura fisikoa dira); Sonstroem-en (1984) ustetan, aldiz, ezaugarri fisikoek norberak bere altueraren, pisuaren, gorpuzkeraren, indarraren eta beste hainbat alderdiren inguruko ebaluazioari dagozkie. Ondorioz, autokontzeptu fisikoak hainbat dimentsio ditu: egoera fisikoa, itxura fisikoa, indarra eta kirol lehiakorra

Jarraian, autokontzeptu orokorra irudikatzeko asmoz hainbat sailkapen edota eredu teoriko aurkezten dira. Guztiek bat egiten dute pertsonak bere buruaz duen iritzia azaltzeko atal fisikoa eskeiniz.

### 14.1 koadroa: Autokontzeptu orokorra irudikatzeko teoriak.

Egilea	Urtea	Proposatutakoa
Ausubel	1952	Autokontzeptua: Pertsona bakoitzean hiru osagaien konbinaketa gisa ulertzen du: itxura fisikoa, zentzumeneren irudiak eta oroimen pertsonalak.
Staines	1958	Niaren egiturak ezaugarri fisikoak, trebetasunak, ezaugarriak, jarrerak, balioak eta helmugak kontutan hartzen ditu.
Deutsch eta Krauss	1965	Pertsona batek bere ezaugarri fisiko, biologiko, psikologiko, etiko eta sozial desberdinez eratutako ordezkapen sinbolikoak direla.
Thomas	1973	Hamar-hamaika urteen arteko haurren lehentasuna: fisikoa, morala, sozial eta eskolako alderdietan ezartzen dituela.
Emmet	1973	Hamaika eta hamabost urte arteko haurren autokontzeptuarentzat alderdi fisikoa bere zortzi osagaien artean kokatzen du.

Jersild	1973	Zazpi dimentsio desberdinen artean lehendabizi ezaugarri fisikoak aipatzen ditu.
Shavelson, Hubner eta Stanton	1976	Autokontzeptu orokorra bigarren mailako bi ataletan sailkatzen dute: akademikoa eta ez-akademikoa. Bigarren atal honek (ez akademikoa) aldi berean hiru azpioragai ditu: soziala, emozionala eta fisikoa. Azkenik, autobalio fisikoaren eremu hau trebetasun fisiko eta itxura fisikoaren hautemateekin zatitzen dute.
Rosenberg	1979	Gizarte entitateak, jarrera pertsonalak eta ezaugarri fisikoak autokontzeptuaren oinarritzko osagarri gisa egiaztatzen zituen.
Burns	1979	Autokontzeptuaren jatorri gisa zazpi iturri aipatzen ditu, beraien artean lehenengoz gorputz irudia eta ni fisikoa aipatuz.
Weiss	1987	Teoriko ugari diote autoestima orokorrean lau ataletan bereizten dela: arrakasta edo gaitasun eskakizunen ondorioak topatutakoan; sozial onarpena; emaitzenganako barne erantzunkizuna; balore moralak.
McKay eta Fanning	1987	Bere buruaren osagaien zerrenda prestatzerakoan zortzi esparru bereizten dituzte, aurrengo alderdi fisikoa ezarriaz.
William James	1890	Ni fisikoa, autokontzeptuaren lau osagaietaraiko bat bezala onartu zuen.
Sorribes eta Quesada	1995	Ikerketa gehienetan azaltzen diren artean: antsietatea, gizartea, arlo akademikoa, fisikoa eta autokontrol eremuak aurkitzen dira.
Amador eta Forns	1995	Autoestimaz arduratzen diren psikologo eta ikerlarien artean, egun autoestima orokorraren barnean lau alderdi onartzeko joera dago: sendikoa, eskolakoa, gizartekoa eta gorputz irudia.
Zupiri	1995	Bakoitzak bere buruaz duen ezagupena hiru alorretan sailka daiteke. Gorputza dugunez, desioa garenez, eta gizartean bizi garenez; autokontzeptu fisiko, autokontzeptu psikologiko eta autokontzeptu sozial bereiztu behar direla.

#### 14.1. Autokontzeptu fisikoaren barne-egitura

Eremu fisikoa betidanik izan da autokontzeptuaren atal garrantzitsu bat. Horregatik, dimentsio bakarreko ikuspuntutik abiatuta idatzitako lehenengo galdekizunek gaitasun fisikoei eta itxura fisikoari buruzko itemak biltzen dituzte (Marsh y Shavelson, 1985). Baina autokontzeptu fisikoaren izaera dimentsio-anitza onetsita, dimentsio horietako bakoitza azaltzeko baliagarriak zaizkigun dimentsio anitzeko ereduak sortu beharra dugu. Arestian aipatu bezala, hura osatzen duten dimentsioen kopurua zein den eta haien nortasuna zein den oraindik eztabaidatzen bada ere, itxura fisikoaren eta gaitasun fisikoaren dimentsioak aurkeztu diren proposamen guztietan errepikatzen dira (Fox, 1988), eta oro har, beste batzuk ere gehitzen zaizkie.

Horrela, Bracken-ek (1992) lau osagai bereizten ditu: lehiakortasun fisikoa, itxura fisikoa, sasoi eta osasuna. Franzoi-k eta Shields-ek (1984), bestetik, hiru alderdi identifikatu dituzte: gaitasun fisikoa, itxura fisikoa eta pisua kontrolatzeko jokabideak. Eta Richards-ek, laurogeiko hamarkadaren bukaeran (1988) sei dimentsioko eredu bat garatu zuen: gorputzera, itxura fisikoa, osasuna, gaitasun fisikoa, indarra eta ekiteko joera.

Eredu ezagunen artean goraiatzekoa da, agian oso hedatua dagoen Physical Self Description Questionnaire (P-SQD) testaren oinarria delako, bederatzi dimentsio dituena: koordinazioa, osasuna, malgutasuna, erresistentzia, indarra, jarduera fisikoa, gorputzeko gantza, itxura fisikoa eta kirol gaitasuna (Marsh, Richards, Johnson, Roche eta Tremayne, 1994; Tomas, 1998).

Bestetik, bibliografia arakatzan badugu, lau dimentsioko hainbat eredu aurki ditzakegu. Agian, azken aldi garrantzia handiena lortu duen eta egiaztatze enpiriko gehienak jaso dituena (Esnaola, 2005; Goñi, Ruiz de Azúa, eta Rodríguez, 2006), Fox eta Corbin-en (1989) lau dimentsioko eredia da, halako gaitan iritzia emateko aproposena izan daitekeena (Marsh, 1997).

Fox-en lau dimentsioko eredia oso dokumentatua dago garapenean eta proposamenean. Teoria zientifikoez gain eta hainbat tresna biltzeaz gain, ni-fisikoari buruz duten ezagutza ere aintzakotzat hartzen duelako (Fox, 1988).

#### **14.2 koadroa: Autokontzeptu fisikoaren osagaiak.**

Egilea	Urtea	Proposatutako dimentsioa
Bracken	1992	Lau osagai bereizten ditu: lehiakortasun fisikoa, itxura fisikoa, sasoi eta osasuna
Franzoi-k eta Shields	1984	Hiru alderdi identifikatu dituzte: gaitasun fisikoa, itxura fisikoa eta pisua kontrolatzeko jokabideak
Richards	1988	Sei dimentsioko eredu bat garatu zuen: gorpuzkera, itxura fisikoa, osasuna, gaitasun fisikoa, indarra eta ekiteko joera
Marsh, Richards, Johnson, Roche eta Tremayne; Tomas,	1994, 1998	Bederatzi dimentsio dituena: koordinazioa, osasuna, malgutasuna, erresistentzia, indarra, jarduera fisikoa, gorputzeko gantza, itxura fisikoa eta kirol gaitasuna
Esnaola; Goñi, Ruiz de Azúa, eta Rodríguez; Fox eta Corbin	2005; 2006; 1989	Lau dimentsioko eredia da: Kirol lehiakortasuna, sasoi, erakargarritasun fisikoa eta indarra

Beraz, bai autokontzeptu fisikoa neurtzeko erabiltzen diren eta eraikitze baliagarriak direla tresnak berrikusiz honako beste proposamen bat burutu zuten:

- Kirol lehiakortasuna eta atletikoa: gaitasun atletikoaren eta kirol gaitasunaren inguruko norberaren iritzia, kirol trebeziak ikasteko gaitasunarena eta kirol testuinguruetan segurtasunez aritzeko gaitasunarena.
- Sasoi: sasoi egotea, erresistentzia edo iraunkortasuna eta indarra, ariketa egiten jarraitzeko gaitasuna eta norberaren sasoi onean sinestea.

- Erakargarritasun fisikoa: norberaren itxura fisikoa nola ikusten den eta gorputz liraina eta erakargarria izateko gaitasunarena.
- Indarra: indarra eta giharren garapena behar duten egoerei aurre egin diezaiekela sinestea.

Lau dimentsiotako eredu hau nazio eta giza talde ugarian erabili dute ikerketa enpirikoetan, baliagarria dela frogatuz. Hasieran, Ipar Ameriketako unibertsitateetako ikasleen artean egiaztatu zen. Ondoren, Ameriketako emakume helduekin (Sonstroem, Speliotis eta Fava, 1992), britainiar nerabeekin (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke, eta Fox, 1993) eta baita australiarrekin (Marsh eta lag. 1994) eta, gure artean, valentziar nerabeekin (Moreno, 1997), espainiar ekialdeko nerabeekin (Gutierrez, Moreno, y Sicilia, 1999) eta euskal nerabeekin (Esnaola, 2005; Goñi, Ruiz de Azua eta Rodriguez, 2006). Gainera, barne-egitura hori haurretan balioztatzeke lanak burutzen ari dira (Welk, Corbin, eta Lewis, 1995; Whitehead, 1995).

Helduei buruz, aldiz, orain arte eskuratu diren datuen arabera ezin dugu esan Fox-en eredu baliagarria denik. Sonstroem eta lag. (1992)-ek, hiru dimentsioko Physical Self-Perception Profile (Fox eta Corbin, 1989) galdekizuna baliatuz, hauxe ondorioztatu zuten: emakumeen kasuan, indarra, kirol gaitasuna eta sasoia bakarrik, eta gizonezkoetan kirol gaitasuna eta sasoia daudela konstrukto independenteak neurtzen; eta baita autokontzeptu fisikoa oro har eta erakargarritasuna, bi sexuetan, gainjartzen den eskala bakarra era dezaketela.

Ikerketa horiek guztiek behin eta berriro uzten dute agerian ni-fisikoaren gure irudia, nerabezaroan gutxienez, lau arlo berezietan bana dezakegula, baina erakargarritasun fisikoa eta autokontzeptu fisiko orokorrak nolabait gainjartzen direla ere ikusi da, nahiz eta, teoriar, azken hori goiko maila hierarkikoan dagoen. Ondorioz, alderdi fisikoa erakargarritasunari lotzen zaio erabat, eta askoz ere gutxiago kirol gaitasunari edo sasoiari eta, ondorioz, zati bat hartzen da guztiaren orde, erredukzionismo hutsa.

Aldi berean, autokontzeptu fisikoaren lau dimentsioko beste eredu bat ere aurkeztu da (Esnaola, 2005; Goñi eta lag., 2006) Fox-en (1988) eredutik abiatuta. Fox-en eta Corbin-en (1989) Physical Self-Perception Profile (PSPP) galdekizuna baliatuz, euskaratutako testuak eta gaztelaniazko bertsioak fidagarritasun txikiagoko balioak ematen dituztela eta soluzio faktorial ezegokia zela jarri zuen agerian, zenbait elementu teoriar aurreikusita zeudenak ez ziren beste hainbat faktoretan asetzen zirela-eta. Esperientzia horren ondorioz, lau dimentsioko beste eredu bat egiteari ekin zitzaion, baina bi premisatan oinarrituta:

a) lau dimentsiok osatzen duten oinarritzko egitura bere gain hartzea; eta b) lehiakortasun atletikoa eta kirol lehiakortasunaren izenak aldatu eta haien esanahia finkatzea. Eredu berria horrela dago osatuta eta definituta:

- Gaitasun fisikoa (lehiakortasun atletikoa eta kirol lehiakortasuna Fox-en ereduan): kirolak praktikatzeko gaitasunen eta trebezien inguruko ustea (“ona naiz”; “trebea naiz”) eta gaitasunak (“trebe ikusten dut nire burua”; “ondo moldatzen naiz”); kirolak ikasteko gaitasuna; segurtasun pertsonala eta kirolen aurrean duen jarrera.
- Sasoia: sasoia eta egoera fisikoa; erresistentzia edo iraunkortasuna eta energia fisikoa; sasoiaren inguruko iritzia.
- Erakargarritasun fisikoa: norberaren itxura fisikoaren inguruko iritzia; segurtasuna eta norberaren itxurarekin pozik egotea.
- Indarra: norbera indartsu sentitu edo ikustea, pisua jasotzeko gai, indarra beharrezkoa duten ariketak egiteko segurtasuna izatea eta ariketa horiek egiteko prest egotea.

Hortaz, eredu honetatik abiatuta, autokontzeptu fisikoa honela definitu dezakegu:

“norberaren gorputzaren ezaugarrien eta itxura fisikoaren inguruan dugun iritzia, gure sasoia (forma fisikoa), indarra eta gaitasun fisiko eta kirol gaitasuna aintzat hartuta” (Esnaola, 2005a, 134 or.).

## 14.2. Autokontzeptu fisikoaren bilakaeran eragina duten aldagaiak: Adina eta sexua

### 14.2.1 Sexua

Autokontzeptua hainbat aldagaien arabera aldatzen dela ikusi da, nagusiak adina eta sexua.

Autokontzeptu fisikoa sexuaren arabera nola aldatzen den aztertzen duten ikerketei dagokienez, gehienek ondorioztatu dute emakumeen autokontzeptu fisikoa oro har gizonezkoena baino eskasagoa izaten dela nerabezaroan (Balaguer eta Pastor, 2001; Marsh eta O’Neil, 1984; Marsh eta Shavelson, 1985; García eta Musitu, 1999; Marsh, Ricahrds, Johnson, Roche, eta Tremayne, 1994; Esnaola, 2005; Ruiz de Azua, 2007). Eraitza horien inguruan Turkian, unibertsitateko ikasleekin burututako ikerketa batekin haxe ikusi zen: emakumeek erakargarritasun fisikoko arloan soilik eman zituzten gizonezkoek baino eraitza hobeak. Gainerako dimentsioetan (gaitasuna, sasoia eta indarra), aldiz, gizonezkoek lortu zituzten puntuazio hobeak. Datu horiek ikusita, kulturak norberaren irudi fisikoaren inguruko iritzian eragina izan dezakeela pentsarazten digu.

### 14.2.2 Adina

Aurrenerabezaro ostean ondoren autokontzeptu fisikoen adierazleen jaitziera askotan egiaztatu da eta 12 eta 14 urte bitarteko banakoen autopertzepzioa adin gehiagokoena baino askoz ere hobea dela ikusi da, gainera (Marsh, 1994; Goñi, Rodríguez, eta Ruiz de Azua, 2004), gaitasun fisikoaren eta sasoiaren eskaletan, gutxienez, non adinen desberdintasunak nabarmenak diren; ez hala erakargarritasuna eta indarra dimentsioekin lotutakoen artekoak (Goñi eta lag., 2004).

Nerabezaroaren eta gaztaroaren arteko tarte horretan gizonezkoen autokontzeptua eta emakumezkoena alderatzean lortutako desberdintasunak aztertzen dituzten ikerketetan lortutako datuak ez dira beti barneratu. Azterketa batzuetan, ez dira jarraibide zehatzak identifikatzen, baina badirudi nerabezaroaren azken urteetan autokontzeptu hori berreskuratzen dela (Marsh, 1989). Beste batzuetan, aldiz, gaitasun fisikoaren eta sasoiaren dimentsioak adinarekin jaisten doaz, ez da estatistikaren aldetik esanguratsua den eboluziorik antzematen erakargarritasun fisikoaren eta indarraren eskaletan, eta autokontzeptu fisikoaren maila zertxobait jaisten da 24 urte ingurura hurbildu ahala (Goñi eta lag., 2004). Turkian Unibertsitateko ikasleekin burutu zen beste ikerketa batean ere ez zen desberdintasun esanguratsurik aurkitu adin taldeen artean (Asci, 2002); Baina hori agian autokontzeptu fisikoaren eboluzioa laginen arteko adinen aldea txikiegia delako ere izan daiteke (Fernandez, 2010).

Oro har, emaitza horiek adierazten dute autokontzeptu fisikoa nerabezaroan jaitzi egiten dela eta gaztaroan eta heldutasunaren lehenengo garaian hobetzen dela. Baina ikerketa horietako gehienek adinen arteko desberdintasunak aztertu dituzte, aztertu diren banakoen sexua kontuan izan gabe, nahiz eta autokontzeptu fisikoaren eboluzioa desberdina den gizonezkoengan eta emakumeengan; baina, ezin dugu ukatu aldagai hori ere kontutan hartzeak informazio oso baliagarria emango lukeela. Dirudienez, emakumeen autokontzeptu fisikoak gora-behera handiagoak izaten ditu bizitzan zehar (Ruiz de Azua, Goñi eta Madariaga, 2008). Sexuen arteko desberdintasun handienak, gainera, nerabezaroan eta gaztaroaren hasieran izaten dira (Asci, 2002; Goñi eta lag., 2004), eta alde horiek adinarekin parekatzen doaz (Klomsten, Skaalvik eta Espnes, 2004; Esnaola, 2005a; Ruiz de Azua, 2007).

Bestetik, aurretik burututako ikerketetan, badira autokontzeptu fisikoaren eta, besteak beste, bizimodu osasuntsuaren, ongizate psikologikoaren eta gaizki egote psikologikoaren arteko erlazio esanguratsua aurkitu duten hainbat eta hainbat ikerketa lan (Rodriguez, 2008).

Bizimodu osasuntsuaren barruan sartzen diren ohiturak, jarduera fisikoa eta kirola egitea, elikadura eta atsedena, esaterako, zuzenean daude autokontzeptu fisikoarekin lotuta (Pastor, Balaguer eta Garcia-Merita, 2001; Ruiz de Azua, Rodriguez eta Goñi, 2005; Esnaola, 2006 eta 2007; Rodriguez, Goñi eta Ruiz de Azua, 2006; Ruiz de Azua, 2007).

Gainera, erlazio argia zehaztu da autokontzeptu fisiko baxuaren eta elikadura nahasmenduak izateko arriskuaren artean. Beraz, lehenengo adierazle hori, autokontzeptu eskasa edukitzea, elikadura-nahasmenduaren diagnosirako alerta gisa erabil daiteke (Goñi eta Rodriguez, 2004).

Autokontzeptu fisiko onaren eta ongizate psikologikoko adierazle handien artean erlazio zuzenak ere egiaztatu dira (Goñi, Rodriguez eta Ruiz de Azua, 2004; Rodriguez, 2008).

Era berean, autopertzepzio fisikoak antsietate-egoerarekin eta antsietate-tasunarekin erlazionatzen dira alderantzizko harremanarekin, eta baita depresio-sintoma gehiago izatearekin ere (Von Essen, Enskar, Kreuger, Larsson eta Sjoden, 2000; Goñi, Ruiz de Azua eta Rodriguez, 2006). Ondorioz, autokontzeptu fisiko eskasa "ondoeza" psikologikoari lotuta dago, nola edo hala.



## 15. AUTOKONTZEPTUA ETA JARRERA

---

Gaur egungo ikerketa lerro indartsu batean autokontzeptuak jarreretan duen eragina aztertzen ari dira. Azken urteotan, aurrerapen handiak egin dira autokontzeptuak jarreran nolako eragina duen zehazten, zein prozesuk, pertsonaren rola eta inguruak zer nolako eragina duen besteak beste.

Azken teoriak autokontzeptuak jarreran bereziki duen izaera aktiboa azpimarratzen dute. Horrela autokontzeptuak jarreran duen eraginaren funtzio batzuk markatu dira:

- Pertsonaren gaineko informazioa eman
- Informazioa jaso eta kudeatzearen gainean eragina
- Jarrera patroiak eskaini
- Subjektuentzat garrantzitsuak diren baloreak oinarri izanik egoerak aztertu eta jarrera zehatzak izan
- Pertsonak helburu bat lortzera doanean bere buruaren gaineko irudia eraikitzen du Portu izana edo ez izanaren inguruan, irudi horrek bere jokabidearengan eragina izango du (Schelenker, 1985)

Horregatik baieztatu daiteke, neurri batean, autokontzeptuak jarreran duen eragina (Saura, 1995). Horrela, konpetente sentitzen diren subjektuak konpetente sentitzen ez diren horiekin alderatuz desberdin ekingo dute.

Irudi positiboa duten horiek jendaurrean sozialki eraginkorragoak, esfortzua egiteko askoz saiatuagoak eta kementsuagoak dira, lehiakorragoak dira, eta errendimendu eraginkorragorako motibazio gehiago dute, egoera konplexu eta zailtan herstura gutxiago pairatzen dute, egoerak lasaitasun gehiagorekin kontrolatzen dituzte, porrotak lan faltari eta esfortzu faltari egozten dizkiote zorte txarra edota gaitasungabeziari beharrean, beste batzuk egiten duten bezala (Saura, 1995).

Azken urteotan, autokontzeptuak jarreraren zein arloetan duen eragina aztertzen saiatu dira ikerlariak. Zehazki autokontzeptuak informazioaren kudeaketan, jarrerarengan eragina duten motibazioak, afektu zein estimuluen autoerregulazioan duten eragina aztertzen saiatu dira (Zimmerman, 1990; Bandura, 1990; Springer eta Cols, 1995; Valas eta Souik, 1993).

Azken ikerketek autokontzeptuak, norberari autobalorazioak eta konpetentzien hautemateak, motibazioan duen eragina azpimarratu dute eta bereziki autokontzeptuak duen garrantzia beraz jarrera esplikatzekeo adierazle gisa.

Baieztaatu daiteke, jarreraren autoerregulazioa norberak bere buruarengan dituen uste, sinesmen eta jarreraren eraginpean dagoela. Horrela norbanakoak dituen usteak, autokontzeptua eta autoestima altua, mantentzea izango da norbanakoaren motibazioa eta helburu nagusia.

“La autorregulación de la conducta está en función de las creencias y actitudes que el sujeto tienes hacia sí mismo, de tal manera que mantener las propias creencias, el autoconocimiento y la autoestima, es decir, preservar el autoconcepto constituye, como ya decíamos anteriormente la motivación central del ser humano y por ello el objetivo prioritario de la conducta del sujeto.” (Saura, 1996. 36 or.)

Gaur egun bi joera daude autokontzeptuak jarreraren autoerregulazioan duen funtzioa azaltzen dutenen artean. Joera batek dio autokontzeptua, motibazioari esanahia ipintzen dion tarteko egitura bat dela bere aldagai afektibo eta kognitiboekin. Beste joerak berriz, autokontzeptua, motibazio, afektua eta jarrerak egitura banatuak direla eta beraien artean elkarrekintza dutela (Elexpuru eta Garma, 1992).

## 16. AUTOKONTZEPTUA ETA USTEAK

---

Gizarte Psikologiaren teoria gehienek bat egiten dute azpimarratzerakoan sistemako desorekak edo disonantziak aldaketa kognitiboarengan eragiten dutela. Horregatik, batzuk besteekin kontraesanean sartzearen ondorioz alda dezaketen sistema kognitibo orokorraren azpisistemak identifikatu behar dira.

Isuri psikoterapeutikoa daukaten nortasunaren-teorien iritzien ustez sistemako kontraesanen kontzientziak autokontzeptua aldatu behar du, eta horrek jarrerak, balioak eta jokabidea aldatuko ditu. Horrelako teorien oinarritzko arazoa prozedura objektiboen falta da, amaierako aldaketa agerian jartzeko.

Bestalde, teoria kognitibo psikosozialek ez diote self edo balioen aldaketei erreferentzia egiten, neurritz gainera aldagai konplexuak direlako. Jarreraren eta jokabidearen aldaketa arazo bihurtzen dute, eta aldagai horien arteko funsgabetasuna manipulatzeko dute.

Jokabidearen teorietan, aintzakotzat hartzen den aldaketak jokabideari bakarrik egiten dio erreferentzia, eta lehenago mentalistek deskribatzen zituzten jarrerak eta zientzialarien kontrakoak errefusatzeko dira.

Ikuspuntu horiek guztiek aldaketa kognitiboari eta konduktualari buruz hitz egiten badute ere, ez datoz bat haren definizioan, sorrarazten duten metodoetan, aurrez balioetsitako iraupenean eta aldaketaren zehaztasunean edo orokortasunean.

Enuntziatuen marko teoriko batek ere ez dauka aldaketaren irismen ulerkorrik, ezta orokorrean esplik dezakeenik ere. Hortik abiatuta, Rokeachek (1973) «zubi» egitura bat proposatzen du hiru teoria-taldeen artean, eta haien kate-maila nagusia balioak izatea, hots, azpisistema kognitiboen arteko disonantzia maiz ulertzea ahalbidetzen duten elementuak.

Giza subjektuetan disonantziak egotea ohikoa da. Baina aldaketa, Rokeachen eskolaren arabera, horrekin eta autokontzeptuan duen inplikazioarekin jabeturik egotean bakarrik sortzen da. Kontraesana ez da, hortaz, bi kognizio-moten artean ezartzen, norberarekiko eta haren errealizazioari buruzko kognizioen artean baizik. Garrantzitsuena da jokabideari buruzko kognizioak autokontzeptuari eragiten dion, eta, hain zuzen ere, esperimenta daitekeen hori.

Kontraesan horiek errazago eragingo diote autokontzeptuari, eta, horrenbestez, aldaketaren elementu erabakigarriagoak izango dira. Balioekin gertatzen den bezalaxe (Feather, 1980; Rokeach, 1979).

Autokontzeptua, sineste-sistemaren nukleo zentral gisa, oinarrizko elementu bat da aldaketaren arazoa ulertu ahal izateko. Autokontzeptuak (*self- concept*) barne hartzen ditu norberaren kognizioak, abileziak, jarrera sozioekonomikoa, erlijio-nortasuna, rol sozialak, etab.; azken finean, ardatz moduan eratzen da, eta haren ingurunean artikulatzen dira sinesteak, jarrerak eta balioak.

Eta, hain zuzen ere, autokontzeptuaren gain jarduten dute balioek, eta haien funtzioak norberari buruzko ikuskera oso eta integratu baten mantentze-lanetan sintetizatzen dira lehendabizi. Balioek, hortaz, *self-concept-ari* gehien hurbiltzen zaion egitura kognitiboa eratzen dute, eta, horrenbestez, beste sistema batzuk baino zeregin erabakigarriagoa daukate, jarrerak kasu, aldaketa kognitiboan zein konduktualean.

Rokeachen (1979) *Some unresolved...* artikulu ezagunean aldaketaren panorama orokorra osatzen duen hurrengo urratsa planteatzen da.

Balioei eta autokontzeptuari eragiten dioten disonantziek edo kontraesanek aldi berean egoera emozional bat eragiten dute subjektuarengan; hots, autoasegabetasun-sentimendua, mekanismo pribilegiatua dena aldaketaren elementuak zutik jartzeko azalpenean, maila kongnitiboan zein konduktualean. Rokeachek (1979) baieztatuko du «balioen aldaketa sortutako autoasegabetasunaren araberakoa dela».

Laburbilduz, esan daiteke autokontzeptuaren eta egoera jakin baten betearazpenaren edo nolabaiteko egoera-moten arteko desberdintasunak eragiten duela autoasegabetasun-egoera. Autoasegabetasuna handiagoa izango da disonantzian autokontzeptua gehiago inplikatzeko den heinean. Esperientzia afektiboa gehiago da kontraesan kognitiboa baino.

Asegabetasun-zergatien bilaketa-prozesua ez da beti erraza izaten, ezta lineala ere; zalantzazko egoerak (antsietatea, arazoak, etab.) eta zehaztugabeak eman daitezke, aldaketarako erabakia hartu aurretik.

Inkongruentziaren tokia identifikatzen bada, sineste-sistemaren osagairen bat aldatzeko joera egongo da, autoasegabetasun-zergatiak neutralizatzeko helburuarekin. Subjektuak zenbat eta argiago eduki

zeintzuk diren balio hutsalak, are eta aukera handiagoa edukiko du, hasiera batean, sortutako egoera bukarazteko (Rokeach, 1979).

Autoasegabetasun-sentimenduak moralitateari eta kompetenziari datxekie, eta subjektua barne hartzen duten gizarteak eta taldeek haien patrioiak definitzen dituzte aldi berean (Bramel, 1968).

Autoasegabetasuna murrizteko moduari dagokionez, aukera ugari daude. Lehenengoa kontraesana ukatzea edo erreprimitzea litzateke soilik, baina beti ez da posible, ezta emozionalki eraginkorra ere.

Gainontzekoak, kognizio bat aldatzea beste batzuekin kontraesanean sartzean. Hain zentralak ez direnek aldaketarako joera hobeagoa erakusten dute, aurrez aurre dituztenek baino, balioekin zerikusia daukaten jarrerak, jada autokontzeptuarekin uztartzen direnak.

Agian interesgarria litzateke balioen ikuspegi teorikotik emandako aldaketaren eta orekaren teoriek hari buruz ematen duten iritziaren arteko desberdintasun garrantzitsuenetako batzuk aipatzea.

Lehenengoa, lehenago aipatu duguna, garrantzia aldakorra eta jardueri eta balioei ematen zaien tokia litzateke.

Beste ezaugarri desberdintzaile batek erreferentzia egiten dio disonantzia edo inkongruentzia-kontzeptuari, eta askok uste dute bi elementu kognitibori edo gehiagori dagokiola; bien bitartean, Rokeachentzat, lehen ikusi dugun bezala, elementu bat berekiko kognizio bat da, eta bestea errealizazio bat. Baina aspektu horretan nolabaiteko konbergentzia nabaritzen hasi da; duela zenbait urte Abelsonek (1968) aipatu zuen formulario klasikoek ez zutela behar beste konbentzitzen, eta disonantziaren elementu bat zuzenean lotzen zaiola self-ari.

Bestalde, teoria soziokognitiboak epe motzerako aldaketaz arduratzen diren bitartean, Rokeachen eskolak epe luzea azpimarratzen du; eta ez bakarrik batek bestean daukan garrantziagatik, baizik eta interpretazio asko edukitzeko aukera gutxiago daukalako (Orné, 1962).

Beste desberdintasun batzuk aldaketa eragiteko metodoetan oinarritzen dira. McGuirek (1969) berrikusketa zabal batean bi prozedura-mota defendatzen ditu:

a) Subjektuak jasotako informazioa da esanahi bateko edo besteko jokabidearen kognizioak kognizioekin eurekin edo jokabidearekin bateraezinak direla.

b) Berezko kognizioetan eta portaeraren arteko desadostasunaz ohartzea.

Rokeachek (1973) hirugarren metodo bat proposatzen du, hau da, subjektuari bere balio-sistemari buruzko informazioa erakustea eta haren autokognizioekin daukan bateraezintasuna hautematea.

Hezkuntzara orientatzen den metodo bat da; modu horretara, aldaketek autoasegabetasuna arintzea ez ezik, autokontzeptua ere errazten dute. Ikuspegi horrek zentzu osoa hartzen du hezkuntza-ereduan, indarreko eredu limurtzailearen kontrakoa, jarrera independenteez kezkatuago dagoena self-aren garapenez baino (Rokeach, 1979).

# *MARKO ENPIRIKOA*

---

---

## EDUKIAK

IKERKETAREN OINARRI METODOLOGIKOAK

EMAITZAK

# *IKERKETAREN OINARRI METODOLOGIKOAK*

---

---

## EDUKIAK

SARRERA

ARAZOAREN DESKRIBAPENA

IKERKETAREN HELBURUAK ETA HIPOTESIAK

Ikerketaren galderak eta helburu nagusiak

Hipotesiak

IKERKETAREN GARRANTZIA

ALDAGAIK ETA NEURKETA TRESNAK

Aldagaiak

Tresnak

PARTE-HARTZAILEAK

PROZESUA

ANALISI ESTATISTIKOAK





## 17. SARRERA

---

Paradigma interpretatzailean kokatzen diren egileen kezka nagusia, parte hartzaile ezberdinek, beren komunitateko gainontzeko kideekin elkarreraginean, gizarte-errealitatea nola eraiki eta berreraikitzen duten arakatzea da. Horretarako, euren beraiek, gauzen asmo eta zergatien buruz eta, oro har, egoerari buruz egiten duten interpretazioa aintzat hartzea, ezinbestekoa izango da (Goetz eta LeCompte, 1988).

Doktore tesi honetan irakasleen hasierako formazioaren testuinguruan kokatzen gara, beraien uste zein sinesmen, motibazio, interpretazio eta barruko hausnarketak ulertu nahi dira. Beraien munduara hurbilketa bat egin nahi izan dugu.

Ikerketa kuantitatibo eta kualitatiboaren arteko ezberdintasunik nagusia bakoitzak lortu nahi duen ezagutza motan datza. Ikertzaile kuantitatiboek azalpena eta kontrola azpimarratzen dituzten bitartean, kualitatiboek, pertsona eta gauza guztien artean dauden harreman konplexuen ulerkuntza nabarmentzen dute (State, 1998).

Ikerketa kualitatiboaren defendatzaileak lehentasun handiagoa ematen diote gertakizunen interpretazio zuzenari, eta txikiagoa neurketetan lortutako datuen interpretazioari (Stake, 1998, 45.or.). Ikerketa oro interpretazioaren menpe dago, baina ohiko eredu kuantitatiboetan interpretazioa ardua izango duten pertsonak landa-lanean egotea eskatzen dute, beraien iritzi subjektiboak ematean, aztertzean eta laburtzean beren kontzientziaz jabetzen diren heinean (Stake, 1998). Tesi honen prozesuan izan diren behar eta nahiek nolabait baldintzatu dute ikerketaren bide kuantitatiboa.

## 18. ARAZOAREN DESKRIBAPENA

---

Batetik, ikuspuntu kuantitatiboan kokatuta, sailkapen objektiboetan oinarrituta saiaturako gara neurtzen eta kuantifikatzen nolakoa den egungo gorputz hezkuntzako irakasle-gaien profila eta zein korrelazio dagoen beraien esperientziako (iraganeko) zenbait aldagai eta parametroekiko, beti ere errealitatea hobeto ulertu ahal izateko. Argitu beharra dugu diseinu hau, neurri batean, Schemp eta Graver-ek (1993) irakasleen formazio garairako proposatutako eredutik abiatuta egokitu dugula. Beraiek prozesu horretan hausnarketarako ondorengo urratsak planteatzen zituzten:

1. Hasierako formakuntza baino lehen
2. Hasierako formakuntza bitartean
3. Praktika bitartean
4. Etengabeko formakuntzan, irakasle gisa

Honen harira ikasleen jarrerak eta usteak ikertu nahi izan ditugu, Arrazoitutako ekintzaren teoria oinarri harturik. Teoria honek funtsean norbanako bakoitza animalia arrazionala den heinean informazioa sistematizatzeko prozesu bat jarraitzen duela dio, amaieran erabaki bat hartuz eta bere jarreran eragin bat izango duena. Giza jarrerak norbanakoaren gaitasun mentalen arabera izango dira, hau baita oinarria errealitateak horrenganako erantzun bat izateko. Jarrera beraz ez da sen baten ondorioa edota estimulu batekiko erantzun soil bat, prozesu mental konplexu baten emaitza baizik. Prozesu horretan errealitatea aztertzen da, baita norbanakoak hau ikertzeko eta hausnartzeko dituen gaitasun mentalak ere. Subjektuen jarrerak berdinak edota antzerakoak izanda ere, norbanako bakoitzak errealitate hau irakurtzeko eta arrazoitzeko ikuspuntu desberdinak izango ditu.

Jarrera batekiko iragarpenak eskema hau jarraitzen du: Norbanakoaren jarrera norbanakoak beregan burutzen duen kontrolaren gain dago, hau da, jarrera bat zehazten duena jarrera hau burutzeko edo ez burutzeko intentzioan datza. Ondorioz subjektuaren jarreraren inguruan jakin nahi bada egingo duenaren edo ez duenaren gaineko intentzioaz galdetzean egongo da giltza.

Norbanakoaren arrazonamendu prozesuak honako elementu hauek biltzen ditu:

- **Kanpoko aldagaiak:** Subjektuaren jarreraren bide zeharkakoak eragina izango dute. Elementu demografikoak esaterako: adina, sexua, estatusa, maila sozio-ekonomikoa, maila

kulturala, izaeraren trazuak, baloreak, zerbaitenganako edo norbaitenganako jarrerak (erakunde, etxe, egoera, etab.).

- **Sinismenak:** Kontzeptu hauek ideia, iritzi, informazio... orokorrean ezagutzarekin lotutako usteak dira. Jarreraren barruan norbanakoak dituen usteak dira. Subjektuak duen informazioarekin jarrera bat edo beste izango du.
- **Jarrera:** Portaera baten erantzuna izango da. Jokabide horren barruan begiratu beharrekoa. Aldez aurretiko ditugun ebaluazioen araberako jokabideak.
- **Arau subjektiboak:** Subjektu edo talde batekiko dituen hautemateak. Norbaiti edota talde bati sinismen subjektibo batzuk atxikitzen dizkienak, horrek beraiengandik espero duenaren gainean eragina izango du. Horregatik garrantzitsua da norbanakoarengan zein talde, pertsona, erakundek duen eragina aztertzea.
- **Intentzio edota xedea:** Portaera bat egingo duen edo ez adierazten digu. Egoera baten aurrean zein erabaki hartzen duen azertu beharra dago (testuinguru, helburu, denbora, egoera, etab.).
- **Portaera:** Subjektuak burutzen dituen ekintzak dira. Ikusgai ditugun ekintzak dira ez bakarrik egingo dituen edo ez adieraztea.

Elementu hauek guztiak beraien artean erlazionatuak daude, sistema bat egituratzen dute. Elementu batean aldaketa bat ematen bada beste elementuengan eragina izango du.

## 19. IKERKETAREN HELBURUAK

---

Lanaren azken helburua edo xedeari dagokio, zergatik eta zertarako egiten den ikerketa. Gure lanaren xedea edota azken helburua Gorputz Hezkuntza hautemateko dituzten uste, jarrera, eta autokontzeptuak zer nolako eragina daukaten ikasleengan aztertzea datza.

Aurreko ikerketa lana sakondu eta osatze aldera tesi bidean den ikerketa honek Gorputz Hezkuntzarekin zerikusia duten uste eta sinismenak argituz eztabaida elikatu nahi du. Era berean irakasle eskoletako eta jarduera fisikoa eta kiroleko zientzien fakultateko diseinuan, eduki zein metodologiaren egokieraz informatzeko asmoa du. Xede nagusi hauei erantzute aldera honako berariazko helburuak finkatu dira:

Lehen Hezkuntzako Gorputz Hezkuntzako ikasle bakoitzaren autokontzeptu fisikoak, biografia eta esperientzia pertsonalak Gorputz hezkuntzarekiko jarrera eta usteetan duen eragina aztertzea.

1. Jarrera (1.1), uste (1.2) eta autokontzeptu fisikoaren (1.3) arteko desberdintasunak aztertzea, titulazio, espezialitatea eta ikasketa mailaren arabera.
2. Jarrera (2.1), uste (2.2) eta autokontzeptu fisikoaren (2.3) arteko desberdintasunak aztertzea emakume eta gizonen artean.
3. Aztertzea zer erlazio dagoen ikasle bakoitzaren jarrera (3.1), uste (3.2) eta autokontzeptua (3.3) eta ondorengo aldagaien artean, batetik bakoitzak bizi izan duen kirol esperientzia; eta bestetik Gorputz Hezkuntzako irakasgaiari jasotako kalifikazioa.
4. Datu biografikoak eta esperientzia pertsonalak ikasleen jarrera, uste eta autokontzeptu aldagaietan duten eragina ebaluatzea.
5. Ikasleak duten jarrera, uste eta autokontzeptuen arteko erlazioa aztertzea.

\*Azpi helburuak zenbatzeko modua. Emaizetan horien arabera zenbatuak egongo dira.

## 20. IKERKETAREN HIPOTESIAK

---

Arazo baten gertakizun garrantzitsuenak antzeman eta deskribatu ondoren, gertakizun hauek dituzten hipotesiak jorratu behar dira (Elliot, 1993).

Lehen helburuari erantzuteko, jarrera, uste eta autokontzeptu fisikoaren arteko desberdintasunak aztertzea, **titulazioen (espezialitatea) artean; bai eta graduko sarrera/ amaierako uneen artean ere.**

Sei hipotesi formulatu dira:

- 1.1 Unibertsitaeko irakasle graduko ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisikoa eta kirolaren graduko ikasleek, TAFYD-eko ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko **jarrera** desberdinak dituzte.
- 1.2 Unibertsitaeko irakasle graduko ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisikoa eta kirolaren graduko ikasleek, TAFYD-eko ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko **uste** desberdinak dituzte.
- 1.3 Unibertsitaeko irakasle graduko ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisikoa eta kirolaren graduko ikasleek, TAFYD-eko ikasleek **autokontzeptu fisiko** desberdinak dituzte.
- 1.4 Formakuntza guztietan lehen urteko ikasleen **jarrerak** eta azken urtekoenak desberdinak dira.
- 1.5 Formakuntza guztietan lehen urteko ikasleen **usteak** eta azken urtekoenak desberdinak dira.
- 1.6 Formakuntza guztietan lehen urteko ikasleen **autokontzeptu fisikoa** eta azken urtekoenak desberdinak dira.

Bigarren helburuaren harira, jarrera, uste eta autokontzeptu fisikoaren arteko desberdintasunak aztertzea emakume eta gizonen artean hiru hipotesi formulatu dira:

- 2.1 Emakume eta gizonen artean desberdintasunak daude Gorputz Hezkuntzari buruzko jarrerari dagokionez.
- 2.2 Emakume eta gizonen artean ez dago desberdintasunik Gorputz Hezkuntzarekiko usteekiko.
- 2.3 Gizonen autokontzeptu fisikoa altuagoa da emakumeenarekin alderatuz.

Hirugarren helburuarekin jarraituz, ikasle bakoitzaren jarrera, uste eta autokontzeptuak bakoitzak izan dituen kirol esperientzia eta Gorputz Hezkuntza Arautuan jasotako kalifikazioaren artean erlaziorik ba ote dagoen aztertu nahi da. Hori frogatzeko asmoz hiru hipotesi formulatu dira:

3.1 Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, Gorputz Hezkuntzarekiko **jarrerak** positiboagoak izango dira.

3.1.1 Kirola praktikatzen duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera positiboagoak dituzte.

3.1.2 Noizbait Selektzioen batean egon diren ikasleek Gorpuz Hezkuntzarekiko jarrera positiboagoak dituzte.

3.1.3 Talde kiroletan titular gisa aritu diren ikasleek jarrera positiboagoak dituzte Gorputz Hezkuntzarekiko, ordezko izan direnekin alderatuz.

3.1.4 Eskola kirolean parte hartu izan duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera positiboagoak dituzte parte hartu ez dutenekin alderatuz.

3.1.5 Formakuntzadun (tituluaren jabe izatea) entrenatzaileak izan dituzten ikasleen Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak positiboagoak dira formakuntza gabeko entrenatzaileen ikasleek dituzten jarrerekin alderatuz.

3.1.6 Gorputz Hezkuntzan nota altua atera duten ikasleek (9-10 puntuaketa) Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera positiboagoak dituzte.

3.2 Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, Gorputz Hezkuntzarekiko **uste** positiboagoak izango dira.

3.2.1 Kirola praktikatzen duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko uste positiboagoak dituzte.

3.2.2 Noizbait Selektzioen batean egon diren ikasleek Gorpuz Hezkuntzarekiko uste positiboagoak dituzte.

3.2.3 Talde kiroletan titular gisa aritu diren ikasleek uste positiboagoak dituzte Gorputz Hezkuntzarekiko, ordezko izan direnekin alderatuz.

3.2.4 Eskola kirolean parte hartu izan duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko uste positiboagoak dituzte parte hartu ez dutenekin alderatuz.

3.2.5 Formakuntzadun (tituluaren jabe izatea) entrenatzaileak izan dituzten ikasleen usteak Gorputz Hezkuntzarekiko positiboagoak dira formakuntza gabeko entrenatzaileekin ibilitako ikasleekin alderatuz.

- 3.2.6 Gorputz Hezkuntzan nota altua atera duten ikasleek (9-10 puntuaketa) Gorputz Hezkuntzarekiko uste positiboagoak dituzte.
- 3.3 Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, **autokontzeptu fisikoa** positiboagoa izango da.
- 3.3.1 Kirola praktikatzen duten ikasleek autokontzeptu positiboagoak dituzte.
- 3.3.2 Noizbait selekzioaren batean egon diren ikasleek autokontzeptu positiboagoak dituzte.
- 3.3.3 Talde kirolean titular gisa aritu diren ikasleek autokontzeptu positiboagoak dituzte Gorputz Hezkuntzarekiko, ordezeko izan direnekin alderatuz.
- 3.3.4 Eskola kirolean parte hartu izan duten ikasleek autokontzeptu positiboagoak dituzte parte hartu ez dutenekin alderatuz.
- 3.3.5 Formakuntzadun (tituluaren jabe izatea) entrenatzaileak izan dituzten ikasleek autokontzeptu positiboagoa dute formakuntza gabeko entrenatzaileekin aritutakoekin alderatuz.
- 3.3.6 Gorputz Hezkuntzan nota altua atera duten ikasleek (9-10 puntuaketa) autokontzeptu positiboagoak dituzte.

Laugarren helburuari dagokionez, datu biografikoak eta esperientzia pertsonalak ikasleen jarrera, uste eta autokontzeptu aldagaietan duten eragina frogatzeko bi hipotesi formulatu dira:

- 4.1 Autokontzeptu fisiko altuagoa erakusten duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera eta uste positibo erakusten dituzte.
- 4.2 Kirolarekiko praktikak eragin handiagoa dauka ikasleen jarrera, uste eta autokontzeptuan datu biografikoek baino.

Azken helburua abiapuntu hartuta, ikasleek duten jarrera, uste eta autokontzeptuen arteko erlazioa frogatzeko hipotesi bakarra formulatu da:

- 5.1 Korrelazioak daude Gorputz Hezkuntzarekiko uste, jarrera eta autokontzeptu fisikoaren artean.



## 21. IKERKETAREN GARRANTZIA

---

Ikerketa honetan ezarritako helburu eta hipotesiak garrantzitsuak izan daitezke etorkizuneko irakasleen formakuntzan diharduten eragileen lana hobetzeko.

Unibertsitateko zein goi mailako zikloetako ikasleek formakuntza horretan jasotzen dituzten ezagutzak oso garrantzitsuak dira beraien profesionalizaziorako. Are eta garrantzitsuagoak beraien uste eta jarreraren kontzientzia hartu eta etorkizuneko marko profesional eta pertsonal propio bat eratzeko. Beraz garrantzitsua iruditzen zaigu formakuntza guztian zehar uste, jarrera eta autokontzeptuak ikasleengan zer nolako eragina duten aztertzea.

Beharrezkoa da etorkizuneko irakasle izango diren horien aurreko sinesmenak kontuan izatea, bere etorkizuneko hazkunde profesionalaren oinarria izango baita (Tigchelaar eta Korthagen, 2004,677). Zalantzarik gabe, sinesmenak hazkunde profesional guztian zehar eragina duten elementutzat ikusi izan dira (Vicente 2000), ezagupen eta hitzekin batera; beraien esperientzia eta bizipen teoriko-praktikoen bidez sortzen joan direnak ibilbide guztian zehar (Villar-en, 1997). Usteak beraz oinarrizko osagaitzat ikusi izan dira heziketa-praktikaren garapenerako eta bere ezagupen profesionala sortzeko (Zohar, Degani eta Vaaknin, 2001).

Irakasleen garapen profesionaleko eredu desberdinak aurkezten dizkiguten ikertzaile ugari ere baditugu. Eredu gehienak irakasleek izan beharreko trebetasun eta jokabideetan oinarritzen dira (Elliot-en, 1993). Beste batzuk ordea, ikuskera, sinesmen eta ezagupenetan (Furlong eta Maynard, 1995; Clarke eta Hollingsworth, 2002). Kagan-ek (1992) esaterako, garapen profesionala denboran zehar gertatzen diren aldaketak bezala ulertzen du; beraien jokabide, ezagupen, irudi, uste eta irakaskuntzaz sortutako zein eragindako prozesua.

Azken egile honek garatutako ikerketan usteek garapen profesionalean duten garrantzia azpimarratzen du. Kagan-ek (1992) 1987 eta 1991 urte bitartean garapen profesionalaren gainean argitaratutako berrogei ikerketen berrikuspen bat egin zuen. Horietatik hamasei lanean zebiltzan edota horretarako ikasten zebiltzan irakasleen usteak ikertzen zentratu ziren. Beste batzuk ordea bigarren hezkuntzako irakasleek irakasten zituzten materien gaineko sinismenak eta hauek ikasleengan zuten eragina aztertzen

zentratu ziren. Hemen adibide batekin; gorputz hezkuntzako irakasle batek saskibaloian ondo jolastea saskibaloiko teknika dominatzea dela ulertzen badu hau lantzen zentratuko da. Bere helburua aldiz saskibaloian talde gisa parte hartzea bada, komunikazioa, taktika, estrategien irakaskuntzan zentratuko da.

Martinek (2004) garapen profesionalean bi dimentsio handi bereizten ditu: a) norbanako dimentsioa, gelako testuinguruarekin erlazionatzen den tokia; eta b) kanpoko dimentsioa aurretiko uste eta ezagutzek osatua. Bi dimentsio hauek honako arrazoi hauegatik duten pisua:

- a. Irakasleek gelako giroaren eraikuntzan duen eragina oso handia, etengabeko ikaskuntza profesionala jasotzeko lekua.
- b. Hasierako irakasleen ezagutza, baliabide eta aholkularitza murrizta medio beraien usteak dira oinarritzko erreferentzia ildoak.

Irakasleen usteek ezinbestean eragiten dute irakaskuntzako eginkizunak zehaztu eta eginkizun horietarako garrantzitsuak diren ezagutza eta informazioa antolatzeke orduan (Calderhead, 1996). Zenbait adituren iritziz, irakasleen uste-sistemak ulertzea ezinbestekoa da irakasleentzako prestakuntza-programak eta irakaskuntza-praktikak hobetzeko (Calderhead, 1996; O'Sullivan, 2005; Pajares, 1992).

Ikerlanen arabera, irakasleek ikastetxeetan ikasle gisa izan dituzten esperientzien bitartez bereganatu eta osatu ahal izan dituzte beren usteak, baita bizitzan zehar izandako esperientzien edo irakaskuntza-hezkuntzako prestakuntza-programa profesionalaren bitartez ere. Gorputz Hezkuntzaren alorreko bibliografian jasotzen den moduan, ikasten ari diren Gorputz Hezkuntzako irakasleek Gorputz Hezkuntzari buruzko uste kontserbadore ugari dituzte irakasleen prestakuntza-programetan sartzen direnerako. Irakasleen hezkuntza-programek etorkizuneko irakasleen usteetan duten eragina deskribatzen duten azterlanen arabera, etorkizuneko irakasleek irakaskuntzaren inguruan dituzten usteak aldatu edo sofistikatuagoak bihur daitezke denbora igaro ahala.

Zenbait azterlanetan irakaskuntza-esperientzien eta irakasleek esperientzia horien inguruan dituzten usteen garrantzia deskribatzen da. Etorkizuneko irakasleen ustez, irakaskuntza-esperientziak dira irakasleen prestakuntza-programen osagai baliagarrienak. Ikerlanen emaitzek islatzen dutenari jarraiki, etorkizuneko irakasleen ikasleekiko jarrerak nabarmen murriztu dira irakaskuntza-esperientzietan aurrera egin ahala; gainera, horien jarrerak gero eta zaintzaile, autoritario eta utilitaristagoak bihurtzen dira

irakaskuntzari dagokionez. Gaur egun oso leku gutxitan deskribatzen dira irakaskuntza eraginkorrek lotutako kontaketa pertsonalak eta irakasleen ahotsak. Literatura zientifikoan badago beste esparru bat oso arreta gutxi izan duena, irakasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari dagokionez dituzten usteena hain zuzen ere.

Irakasleek ikasleei eta ikaskuntzari buruzko uste sendoak dituztela jasotzen da azterlanetan. Era berean, ikerketara xedaturiko estrategiek, hausnarketarako estrategiek eta ekarpen eraikitzaileek ikasleen motibazioei, beharrei, interesei eta ezaugarriei buruz gehiago ikasten lagun diezaiekete etorkizuneko irakasleei. Ekarpen horiek oso lagungarriak izan dira etorkizuneko irakasleek ikasleei eta ikaskuntzari dagokionez zituzten usteak aldatzeko.

Oso ikerlan gutxi aztertu dute irakasleen usteen eta praktiken arteko lotura, irakaskuntzan oso eginkizun garrantzitsua izan arren. Froga batzuek lotura estua islatu dute irakasleen usteen eta praktiken artean. Beste ikerlan batzuek nolabaiteko lotura partziala agertu dute, eta beste batzuek, aldiz, funtsik gabeko emaitzak eman dituzte irakasleen usteen eta ekintzen artean. Usteen kapituluko 7.1 taulan azaltzen den bezala.

Irakasleen bizitzari buruzko biografia- eta sozializazio-azterlanen arabera, Gorputz Hezkuntzako irakasle izatea aukeratzen duten pertsonak hainbat uste dituzte irakaskuntzaren eginkizunari dagokionez. Era berean, dokumentuetan behin baino gehiagotan jasotzen da horien alde aurretiko esperientziak nabarmen eragiten dutela etorkizuneko irakasleek Gorputz Hezkuntzari dagokionez dituzten usteetan.

Ikerlari askok lanbide-sozializazioaren esparrua (Lawson, 1986) erabili dute Gorputz Hezkuntzako irakasleek beren lanaren inguruan dituzten usteak deskribatzeko; beste batzuek (Macdonald, 1995), ordea, beste esparru teoriko (profesionalizatzearen eta desprofesionalizatzearen arteko tentsio-esparrua, adibidez) eta ekarpen (nortasun-teoriaren ekarpena, adibidez) batzuk erabili dituzte. Ekarpen berri horiek irakasleen frustrazioak eta egoerazko mugak azpimarratzen dituzte, prestigio-gabezia, Gorputz Hezkuntzari dagokion eginkizunaren izaera errepikakorra eta erabakiak hartzeko ahalmen mugatua barne.

Azken ikerketek arreta berezia eskaini die irakasleek beren lanbide-praktikari buruz dituzten kezka aztertzeari (Fuller, 1969; Graber, 2001; Richardson eta Placier, 2001). Ikerketen emaitzen arabera, hainbat dira irakaskuntza arloko kezka, hala nola, bizirik irautea —irakasleek irakaskuntza-errealitateko eskaerei erantzuten diete, eta horrek eragina du ikasleen beharretan eta bilakaeran—, eta oro har, hezkuntza-sistema hobetzea. Gaur egun, zenbait kontzeptuzko aukera eta azterketa-metodologia erabil daitezke irakasleek beren lanbide-bizitzetan zehar aurrez aurre hartu behar dituzten kezka deskribatzeko. Ikerketa-ildo horretan bereganatutako ideiak oso lagungarriak izan daitezke, momentu egokietan, irakasleen prestakuntza-programetan kezka nagusiak bideratzeko.

## 22. ALDAGAIK ETA NEURKETA TRESNAK

---

### 22.1. Aldagaiak

Literatura zientifikoan jasotakoaren arabera, uste, sinismen eta jarrerak eragina izan dezaketen faktoreen inguruko informazioa bildu nahi da, ondoren gure lagin honetan ea aldagai horiek emaitzekiko nolabaiteko korrelazio eta eraginik ba ote duten baloratu ahal izateko. Jarraian ikerketan kontuan hartu eta erabili diren aldagaiak eta neurketa tresnak deskribatuko dira. Aldagai hauek zazpi multzo handitan banatu daitezke: a) Aldagai soziopertsonalak; b) jarduera fisikoarekiko esperientzia; d) entrenatzaileen profila; e) Gorputz Hezkuntzako kalifikazioak; f) Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak; g) Gorputz Hezkuntzarekiko usteak; h) autokontzetpu fisikoa.

#### 22.1.1. Aldagai soziopertsonalak

**Sexua:** Aldagai gisa sexua hartzen da kontutan, dikotomikoa den kategoria: neska eta mutila.

**Adina:** Aldagai ordinal gisa, zenbaki arrunta, unitatea: urteak.

#### 22.1.2. Jarduera fisikoarekiko esperientzia

**Jarduera fisikoa:** Ikasleari jarduera fisikoa praktikatzeko duen edo ez galdetzen zaio, "bai" ala "ez" erantzunak jasotzen dira. Erantzunaren arabera zein jarduera fisiko praktikatzeko duen galdetzen zaie; eta ea era federatuan edota librean egiten duten.

**Selekzio baten parte-hartzea:** Ikasleei kirol selekzio baten batean egon diren edo ez galdetzen zaie. "Bai" ala "ez" kategoriak onartzen dira erantzunen artean.

**Jokalari rola:** Jokalari gisa zein rol izaten zuten galdetu zitzaizkien: "titular" edo "ordezko".

**Kirolari maila:** Ikasle bakoitzari zer nolako hautematea duten beraien buruarekiko kirolari gisa galdetzen zitzaizkien: "kaxkarra", "normala", "ona" eta "oso ona" kategorien artean hautatu zezaketen.

**Eskola kirolean esperientzia:** Eskola kirolean parte hartu duten edo ez galdetzen zaie. "Bai" ala "ez" erantzunak jasotzen dira.

**Kirol aniztasuna:** Ikasleek kirol bat edo desberdin batzuk praktikatu izan dituzten galdetzen zitzaien. Kirolak zerrendatzeko eskatzen zitzaien.

### 22.1.3. Entrenatzaileen profila

**Entrenatzaileak:** Kirolean parte hartzen duten kasuetan beraien entrenatzaileak nerabeak edo helduak diren galdetzen zaie.

### 22.1.4. Gorputz hezkuntzako kalifikazioak

**Gorputz hezkuntzako nota:** Oro har ikasle gisa urteetan Gorputz Hezkuntzan zein batz besteko nota izan duten galdetzen zaie. Ohiko kalifikazio akademikoak jasotzen dira. Kalifikazioa zenbaki bidez jasotzen da. 0tik 10era bitartean.

### 22.1.5. Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak

Marko teorikoan aurretik azaldu bezala Gorputz Hezkuntzaz dituzten jarrerak aztertzeke azpi dimentsio batzuk banatzeko beharra sumatu dugu. Horretarako bi galdetegiez baliatu gara **Teachers' attitude toward teaching physical activity and fitness** (Kulinna and Silverman, 1999) Irakaslearen "Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak (JGHO) izenarekin euskarazko bertsioa sortu duguna, eta **CAEF Cuestionario de actitudes hacia la educación física** (Moreno, Rodriguez y Gutierrez, 2006) Gorputz Hezkuntzarekiko Jarrerak (GHJ) izenarekin erabili dugun euskarazko bertsioa.

Lehenengo galdetegi honek ikasle bakoitzak zein jarrera daukan Gorputz Hezkuntzaren onurekiko balioa aztertzeke du, abiapuntu gisa Gorputz Hezkuntza programen emaitzei erreparatuz. Galdetegiak 18 item ditu 3 eskaletan banatuta: jarduera fisikoa eta fitnessa, banakakoaren garapen soziala eta trebetasun motoreen garapena. Erantzuna hautatzerakoan Likert erako 5 aukera ditu. 1etik 5era bitarteko gradiente horretan 1 "oso garrantzitsu" izango da eta 5 "ez garrantzitsu".

Jarraian aurkezten da hiru eskalen banaketa:

1. **Jarduera fisikoa eta fitnessa.** Ikasle bakoitzak jarduera fisikoa eta fitnessarekiko zein jarrera daukan.
2. **Garapen sozial eta indibiduala:** Zer nolako jarrerak dituzten ikasleek norbanakoaren garapen pertsonal eta garapen sozialaren inguruan.

3. **Abilezia eta trebezia motorrak:** Ikasle bakoitzak zein jarrera duen abilezia eta trebezi motorren inguruan.

Galdetegi honen ezaugarri psikometrikoak onargarriak dira, fidagarritasun koefizientea (Cronbach-en alfa) jarduera fisikoa eta fitnessa eskalan  $\alpha = .86$ , garapen sozial eta indibiduala  $\alpha = .79$  eta abilezia eta trebezia motorrak  $\alpha = .71$ .

Galdetegi osoaren fidagarritasunak ( $\alpha = .86$  .) ere barne trinkotasuna erakusten du, beraz, JGHO Gorputz Hezkuntzaren jarrerak neurtzeko tresna egokia dela frogatzen dugu.

Bigarren galdetegiaren helburua ikasle bakoitzak zein jarrera daukan Gorputz Hezkuntzarekiko orokorrean aztertzea da. Galdetegia 25 itemek osatzen dute, 4 eskaletan banatuta: Gorputz Hezkuntzaren prestigioa, Gorputz Hezkuntzarekiko motibazioak, Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak eta Gorputz Hezkuntzaren didaktika. Erantzunak Likert erako 4 aukeren artean hautatu behar dira. 1= guztiz desados; 4= guztiz ados.

Jarraian lau eskalen azalpena:

1. **Gorputz Hezkuntzarekiko ospea:** Gorputz Hezkuntzak zein balio duen aztertzen da. Zer nolako prestigioa edota estatusa daukan galdetzen da.
2. **Gorputz Hezkuntzarekiko motibazioa:** Gorputz Hezkuntzarekiko zein motibazio daukaten galdetzen da.
3. **Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak:** Gorputz Hezkuntza diziplinaren ikaste-irakaste prozesuaren zailtasunaz.
4. **Gorputz Hezkuntzaren didaktika:** Gorputz Hezkuntzako ezagutza nola garatu behar den galdetzen da, hots, nolakoa izan beharko lukeen ikaste-irakaste prozesua.

Galdetegi honen ezaugarri psikometrikoak onargarriak dira, fidagarritasun koefizientea (Cronbach-en alfa) Gorputz Hezkuntzaren prestigioa eskalarako  $\alpha = .74$ , Gorputz Hezkuntzarekiko motibazioak  $\alpha = .74$ , Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak  $\alpha = .73$  eta Gorputz Hezkuntzaren didaktika  $\alpha = .60$ .

Galdetegi osoaren fidagarritasunak ( $\alpha = .64$  .) ere barne trinkotasuna erakusten du, beraz, GHJ Gorputz Hezkuntzaren jarrerak neurtzeko tresna egokia dela frogatzen dugu.

### 22.1.6. Gorputz Hezkuntzarekiko usteak

**Feelings about Physical education** (Bourke eta Frampton, 1992) galdetegiak Gorputz Hezkuntzarekiko Usteak aztertzen ditu, hain zuzen ere arloa irakasteko prozesuaz eta honen erabilgarritasunaren inguruan. GHU. 10 itemek osatzen dute galdetegi hau eta 2 eskaletan banatzen da: Gorputz Hezkuntza irakastea eta Gorputz Hezkuntzaren erabilgarritasuna. Erantzunak Likert erako 6 aukeren artean hautatu behar dira. . 1etik 6era bitarteko mailaketa horretan 1 "guztiz desados" izango da eta 6 "guztiz ados".

Jarraian bi eskalen banaketaren azalpena:

1. **Gorputz Hezkuntza irakastearekiko usteak:** Irakaslea subjektu hausnarkorra da, arrazionala, erabakiak hartzen dituena, epaiketak egiten ditu, sinismenak ditu eta errutina propioak eratzen ditu bere garapen profesionalerako bezala ulertuta. Gorputz Hezkuntzaren ikaste-irakaste prozesuaren gaineko itemak osatzen dute eskala hau.
2. **Gorputz hezkuntzaren erabilgarritasuna:** Informazio berria bereganatu eta uste berriak sortzeko prozesuak pixkanaka garatu beharreko ekimen bat osatzen du, eta horretarako, hasierako pausoak hartu, ideia jakin batzuk onartu eta baztertu, aurretiaz zehaztutako uste-sistemak aldatu, eta azkenik, uste berriak bereganatu behar dira diziplinaren inguruan. Eskala honetan Gorputz Hezkuntzak dituen helburu eta erabilgarritasunaz galdetzen da.

Galdetegi honen ezaugarri psikometrikoak onargarriak dira, fidagarritasun koefizientea (Cronbach-en alfa) Gorputz Hezkuntza irakastea  $\alpha = .85$  eta garapen sozial eta indibiduala  $\alpha = .77$  delako.

Galdetegi osoaren fidagarritasunak ( $\alpha = .78$ ) ere barne trinkotasuna erakusten du, beraz, GHU Gorputz Hezkuntzarekiko usteak neurtzeko tresna egokia dela frogatzen dugu.

### 22.1.7. Autokontzeptu fisikoa

**AFI, Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa** (Esnaola eta lag., 2006) 36 itemek osatzen dute, eskala bakoitzeko seina. Autokontzeptua osatzen duten ondorengo azpieskalak neurtzen dituzte: trebetasun



fisikoa, sasoi fisikoa, erakargarritasun (edertasun) fisikoa eta indarra, bai eta osotasunezko konstrukto globalak: autokontzeptu fisiko orokorra eta Autokontzeptu Orokorra. Eskala guztiek barne kontsistentzia altua ematen dute, 0.80 eta 0.88en artekoak. Erantzunak Likert erako 5 aukeren artean hautatu behar dira. Puntuazio altuenek pertzepzio positiboagoak adierazten dute. Galdetegi honek frogatu du sensibilitate egokia duela adin desberdineko eta sexu desberdinekoen artean bereizteko (Goñi, Rodríguez eta Esnaola, 2010).

1. **Trebetasun fisikoa:** Kirol-praktikarako gaitasun ("ona naiz", "gaitasunak ditut") eta trebetasunen ("trebea naiz", "iaioa sentitzen naiz") pertzepzioa; kirolak ikasteko gaitasuna; ziurtasun pertsonala eta kirolen aldeko jarrera.
2. **Sasoi Fisikoa:** Sasoi eta forma fisikoa; erresistentzia eta energia; egoera fisikoarekiko konfiantza.
3. **Erakargarritasun fisikoa.** Itxura fisikoaren pertzepzioa; gorputz-itxurarekiko ziurtasuna eta satisfakzioa.
4. **Indarra.** Indartsua ikusi edo sentitzea, pisua altxatzeko kapazitatearekin, indarra eskatzen duten ariketekiko ziurtasuna eta ariketa horiek egitearen aldeko jarrera.
5. **Autokontzeptu fisiko orokorra.** Iritzi eta sentazio positiboak (zoriontasuna, satisfakzioa, harrotasuna eta konfiantza) alderdi fisikoarekiko.
6. **Autokontzeptu orokorra.** Bakoitzarekiko eta bizitzarekiko satisfakzio-gradu orokorra

Galdetegi honen ezaugarri psikometrikoak onargarriak dira, fidagarritasun koefizientea (Cronbach-en alfa) trebetasun fisikoa  $\alpha = .89$ , sasoi fisikoa  $\alpha = .88$ , erakargarritasun fisikoa  $\alpha = .89$ , indarra  $\alpha = .83$ , autokontzeptu fisiko orokorra  $\alpha = .90$  eta autokontzeptu orokorra  $\alpha = .81$  direlako.

Galdetegi osoaren fidagarritasunak ( $\alpha = .93$ ) ere barne trinkotasuna erakusten du, beraz, AFI Autokontzeptu fisikoa neurtzeko tresna egokia dela frogatzen dugu.

**22.1 koadroa: Ikerketa objektu izan diren aldagai kuantitatiboak (eskala). Galdetegi eta itemekiko erlazioak.**

Galdetegia	Eskalak	Item zenb.	Itemak
Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak (JGHO)	Jarduera Fisikoa eta fitnessa (JFF)	8	8, 11, 13, 18, 25, 27, 30, 36
	Garapen sozial eta indibiduala (GIS)	5	2, 4, 7, 10, 15
	Abilezia motorren garapena (AMG)	5	5, 12, 14, 23, 33
Gorputz Hezkuntzarekiko Jarrerak (GHJ)	Gorputz Hezkuntzaren ospea (GHO)	10*	5, 9, 25, 32, 33, 36, 40, 41, 47, 49
	Gorputz Hezkuntzarekiko motibazioa (GHM)	7	2, 3, 7, 23, 28, 34, 50
	Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak (GHZ)	5	4*, 11*, 19, 26*, 44*
	Gorputz Hezkuntzaren didaktika (GHD)	3	18, 20, 38
Gorputz Hezkuntzarekiko Usteak (GHU)	Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntza (GHI)	5	1, 13, 15, 16, 17
	Gorputz Hezkuntzaren erabilgarritasuna (GHE)	5	6, 12, 18, 24, 30
Autokontzeptu fisikoa (AFI)	Trebetasun fisikoak (TF)	5	1, 7*, 13, 19*, 25*
	Sasoi fisikoa (SF)	5	2, 8*, 14, 20*, 26*
	Erakargarritasun fisikoa (EF)	5	3, 9*, 15, 21*, 27
	Indarra (I)	5	4, 10*, 16, 22*, 28
	Autokontzeptu fisikoa (AF)	5	5, 11*, 17, 23*, 29
	Autokontzeptu orokorra (AO)	5	6, 12*, 18, 24*, 30

\*alderantzizko itemak. Alderantzizko itemetan berauen puntuazioa inbertitzen da batuketarako.

**22.2 koadroa: Aldagai kualitatiboak edo analisi estatistikoan erabilitako kategoriak.**

	Aldagaia	Kategoriak
Datu biografikoak	Titulazioa (TIT)	Gorputz Hezkuntzako goi zikloa (TAFYD) Lehen Hezkuntza gradua-Gorputz Hezkuntza ibilbidea (LHGH) Lehen Hezkuntza gradua-Ez Gorputz Hezkuntza ibilbidea (LHezGH) Haur Hezkuntzan gradua (HH) Jarduera Fisikoa eta Kirolen Zientzietan gradua (JFKZ)
	Sexua (SEX)	Gizonezkoa (G) Emakumezkoa (E)
	Ikas maila (IM)	Lehenengo ikasturtea (LI) Azkenengo ikasturtea (AI)
Kirol-esperientzia	Kirola praktikatu (KP)	Ez kirolik egin (EKE) Bere kabuz kirola egin (BKKE) Federatuta kirola egin (FKE)
	Kirol modalitateen zenbatekoa (KMZ)	Ez dut kirolik egiten (EKE) Modalitate bakarra (MB) Modalitate anitza (MA)
	Selekzioko partaide (SP)	EZ BAI
	Taldeko kirola praktikatu (TKP)	Ez taldeko kirolik (ETK) Ordezko (O) Titular (TIT)
	Eskola kirolean parte-hartu (EKP)	EZ BAI
	Entrenatzaileen formakuntza (EF)	EZ BAI
	Gorputz Hezkuntzako nota (GHN)	6 edo <6 7 8 9-10

## 23. PARTE HARTZAILEAK

---

Ikerketa honetan Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU), Mondragon Unibertsitateko, Arizmendi Pro ikastolako eta IES Uni Eibar-Ermuako ikasleek parte hartu dute. Hain zuzen ere 2014/2015 ikasturteko ikasleak.

- Euskal Herriko Unibertsitateko: Lehen Hezkuntza, Haur Hezkuntza eta Jarduera Fisikoa eta kirolaren zientzien graduko ikasleak.
- Mondragon Unibertsitatea: Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduko ikasleak.
- IES Uni Eibar-Ermua: Gorputz eta kirol ekintzen sustapeneko erdi zikloko ikasleak
- Arizmendi Pro: Gorputz eta kirol ekintzen sustapeneko erdi zikloko ikasleak.

Guztira taulan ikusten den bezala 827 subjektuk parte hartu dute ikerketa honetan. Horietako 101 ikaslek Gorputz eta kirol ekintzen sustapeneko erdi zikloko ikasleak dira, 201 Lehen Hezkuntza Gorputz Hezkuntza ibilbideko ikasleak, 145 Lehen Hezkuntza beste ibilbide batzuk (atzerriko hizkuntza, hezkuntza berezia, lehen hezkuntza orokorra), 228 Haur Hezkuntzako ikasleak eta azkenik 152 Jarduera Fisikoa eta kirolen Zientzietako ikasleak.

Ikasketak					Guztira
TAFYD	LHGH	LHezGH	HH	JFKZ	
101	201	145	228	152	827

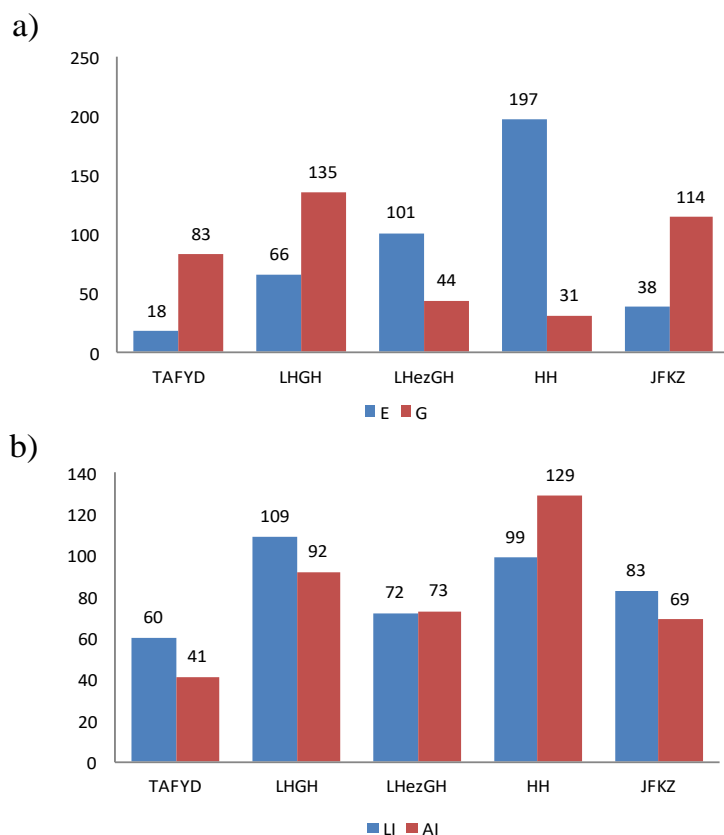
Arestian aipatu bezala, Graduko sarreran (1.mailako ikasturte hasieran) eta Graduko amaieran (4.mailako ikasturte amaieran) burutu dira galdetegiak. Goi mailako zikloaren kasuan, Zikloaren sarreran (1.mailako ikasturte hasieran), eta Zikloaren amaieran (2.mailako ikasturte amaieran). Graduko espezialitate guztietan pasa dira galdetegiak: Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza: Heziketa Fisikoa, heziketa berezia eta atzerriko hezkuntza eta "euskaraz" ikasten dutenei.

Horrela, 1.mailan 423 ikasleen galdetegiak jaso dira, 99 Haur Hezkuntzakoak, 181 Lehen Hezkuntzakoak, 83 Jarduera Fisikoa eta kirolen zientzietakoak eta 69 Gorputz eta kirol ekintzen sustapeneko ziklokoak. Jasotako 4.mailako ikasleen galdetegiak kontutan izaten baditugu: 129 Haur Hezkuntzakoak, 165 Lehen Hezkuntzakoak, 69 Jarduera Fisikoa eta kirolen zientzietakoak eta 41 Gorputz eta kirol ekintzen sustapeneko go ziklokoak.

## 24. AZTERKETA-LAGINA

Azterketa honetan, aintzat hartutako titulazioetako 827 ikaslek hartu dute parte (24.1 graf.). Lagina osatzen duten emakumeen eta gizonen kopuruak antzekoak dira, % 51 eta % 49, hurrenez hurren, eta haien adina, batez beste, 20,4 urtekoa izan da (d.e.=3.4; gutx.-gehien.=17-63). Galdetegiak erantzun dituzten gizonen eta emakumeen ratioa antzekoa da lagin osoan, baina ez da gauza bera gertatzen titulazioetan (1a irud.). Izan ere, gizon gehiago dago Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetan (GKEA, LHGH, JFKZ), eta emakumeak ugariagoak dira beste bi titulazioetan edo espezialitateetan (LHezGH eta HH). Desberdintasun horrek erakusten du aintzat hartutako titulazioetan gizonen eta emakumeen ratioa desberdina dela. Lehenengo ikasturtean jasotako erantzunen kopurua (% 51) eta azkenekoan (% 49) jasotako erantzunen kopuruaren desberdinak dira, 24.1b graf. azaltzen dira. .

**24.1 grafikoa:** Azterketan parte hartzen duten titulazio eta espezialitateetako ikasle kopurua.



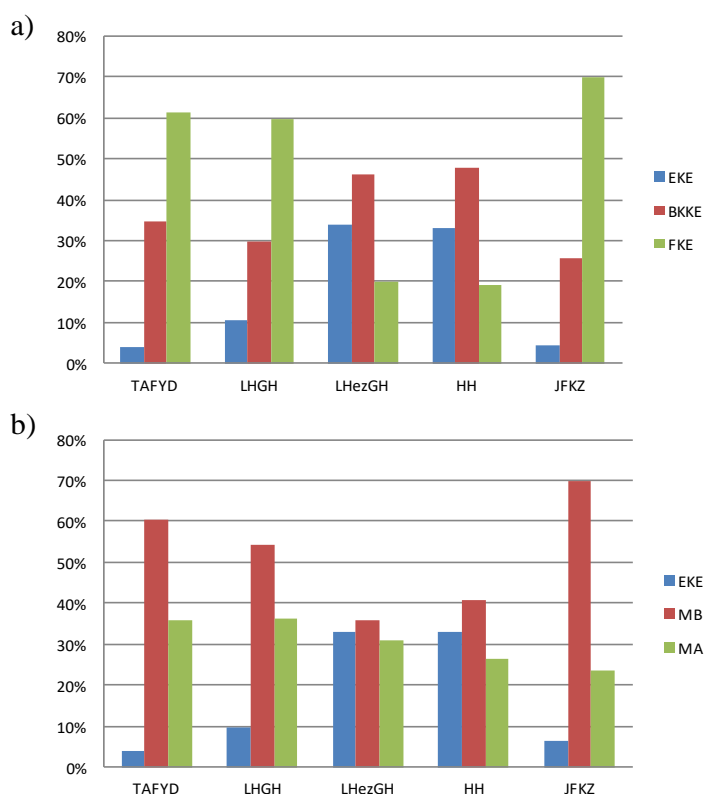
(a) Sexuaren arabera. (b) Ikasturtearen arabera. Ikus 2. taulako titulazio kodea (metodo estatistikoak).

E: Emakumea/ G: Gizonezkoa/ LI: Lehen Ikasturtea/ AI: Azken Ikasturtea

Galdetegiak kirolarekin eta Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzarekin zerikusia zuten esperientzia pertsonalei buruzko galderak biltzen zituen, aztertzeko zer lotura zuten ikasleen jarrerekin, sinesteekin eta autokontzeptu fisikoarekin. Aspektu hauek aztertu dira: kirola egiten duten, zer kirol-modalitate egiten duten, selekzio bateko kide izan diren, talde-kirolik egiten duten, eskola-adinean kirolik egiten zuten, haien entrenatzaileek kiroleko prestakuntzarik edo titulaziorik bazuten, eta, azkenik, Gorputz Hezkuntzaren irakasgaien zer nota atera duten.

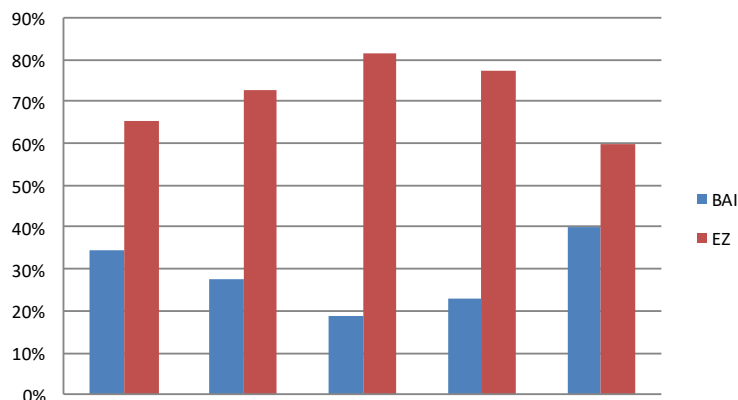
Laginean parte-hartu duten ikasleen % 44 kirolen batean federatuta dago, % 37k bere kontura kirolen bat egiten du, eta % 19k adierazi du ez duela kirolik egiten. Aurkitu dugu Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetan (TAFYD, LHGH eta JFKZ), ikasle gehienak federatuta daudela. Aldiz, Gorputz Hezkuntzako espezialitaterik ez duten Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako titulazioetan (HH eta LHezGH), gehiengo «nire kabuz egiten dut kirola» kategorian sartzen dela, «ez dut kirolik egiten» kategorian atzetik duela (24.2a graf.). Ikasleen gehiengoak (% 51) kirol-modalitate bakarra egiten du, eta % 30ak ziurtatzen du kirol-modalitate bat baino gehiago egiten duela (24.2b graf.).

**24.2 grafikoa:** (a) KP: Kirola praktikatu, EKE: Ez du kirolik egiten, BKKE: Kirola bere kabuz egiten du, FKE: Federatuta egiten du kirola. (b) KMZ: Kirol modalitateen zenbatekoa, EKE: Ez du kirolik egiten, MB: Modalitate bakarra, MA: Modalitate anitza egiten du.



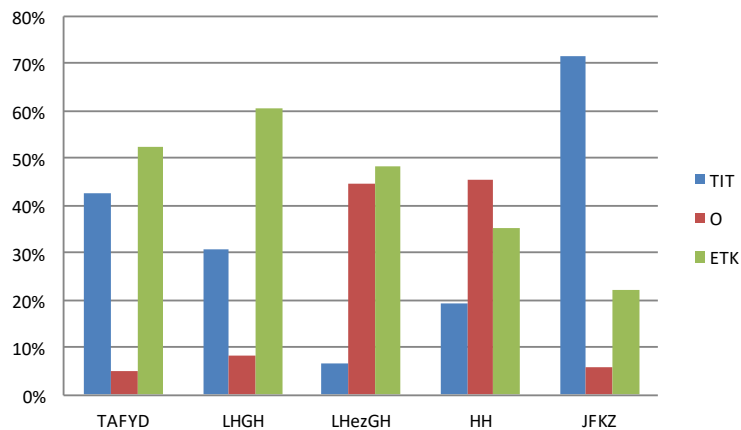
Ikasleen % 57k talde-kirola egiten du, eta % 28 kirol-selekzioaren bateko kide dira edo izan dira noizbait. Ehuneko hori areagotu egiten da Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetan (24.3 graf.), eta, era berean, horiek ere maizago izan ohi dira titular talde-kiroletan, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako titulazioan daude titular gehienak (24.4 graf.).

**24.3 grafikoa: Selektzioaren bateko kide izatea.**

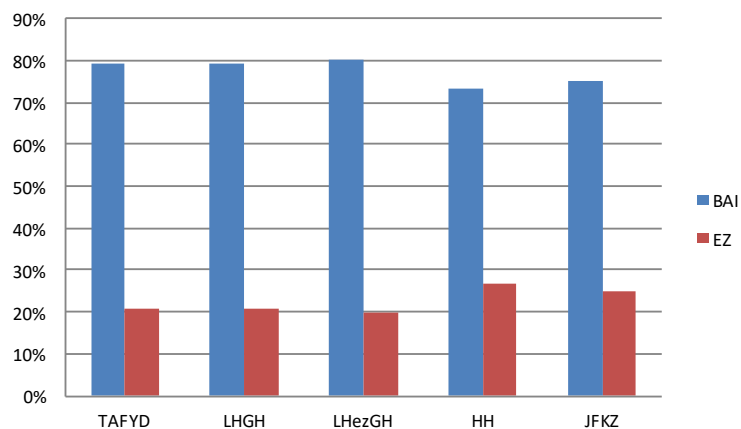


Eskola kirolean parte hartu izan duten ikasleen kopurua handia da (% 77), edozein titulaziokoak direla ere (24.5 graf.), eta prestakuntza edo titulazioa duten entrenatzaile kopurua ere handiagoa da (% 59) (24.6 graf.). Amaitzeko, Gorputz Hezkuntzako diziplinan lortutako notari dagokionez, Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako ikasleek nota altuagoa dute (TAFYD, LHGH, JFKZ) beste bi espezialitateetako ikasleek baino (LHezGH, HH) (24.7 graf.).

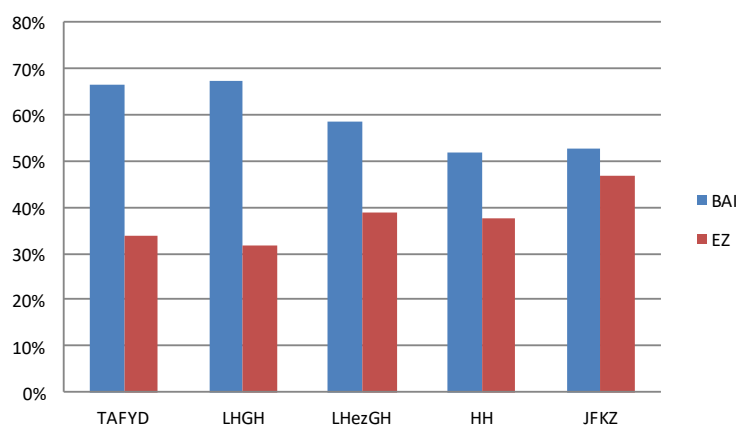
**24.4 grafikoa: TKP: Talde kirola praktikatzen du. ETK: Talde kirolik ez du praktikatzen. O: Ordezkoa izan ohi zen. TIT: Titularra izan ohi zen.**



**24.5 grafikoa: Eskola kirola egitea.**

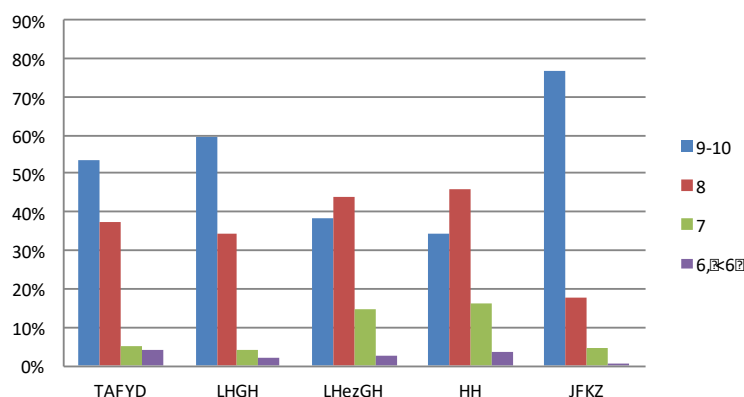


**24.6 grafikoa: Entrenatzaileen prestakuntza.**



**24.7 grafikoa: Gorputz Hezkuntzako irakasgaiaren nota.**





Korrespondentzia Anlisi Anizkoitza (KAA) egin da ikasleen datu biografikoen eta kirol-esperientzien arteko loturak sakon aztertzeko helburuarekin. 24.1. taulak KAA-n lortutako bi dimentsioen neurri diskriminatzaileak jasotzen ditu, eta 24.8. Irudiak aldiz kategoriatu-puntuaren baterako grafikoa.

Lehen dimentsioan, sakabanaketa antzeman dugu (ikus 24.8 graf.), eta emaitza horiek sortu dituzten aldagai diskriminatzaileen edo eraginkorren artean: kirola (kirola egitea, talde-kirola egitea, kirol-modalitateen kopurua), titulazioa, sexua, eta Gorputz Hezkuntzako irakasgaiaren nota ditugu. Korrelazioa aurkitu dugu Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioen (JFKZ, TAFYD eta LHGH) eta kirola aktiboago egitearen (adibidez, kirol-modalitateen bat egitea, federatuta egotea eta talde-kiroletan titularra izatea), gizonezkoa izatearen eta Gorputz Hezkuntzan notarik altuena lortzearen artean. Faktore horiek guztiak sakabanatze-grafikoaren ezkerrean multzokatzen dira. Grafikoen eskuinean, Gorputz Hezkuntzako espezialitatearik ez duten Lehen Hezkuntzako (LHezGH) eta Haur Hezkuntzako (HH) titulazioetako emakumeak daude; kirol gutxiago egiten dute, eta Gorputz Heziketan nota baxuagoak dituzte.

Bestalde, talde-kirola egitea, ikasturtea eta titulazioa dira bigarren dimentsiorako aldagai diskriminatzaileenak (24.1 taula). Ikusi dugu korrelazioa dagoela azkeneko ikasturtearen, talde-kiroletan titularra izatearen eta Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako titulazioaren artean. Aipatu behar da ikasturteak bigarren dimentsioarekin baino ez duela korrelazioa, eta talde-kirolak eta titulazioak, berriz, bi dimentsioekin. Horrenbestez, ikasketen azkeneko urtearen eta kirol-taldeen titular izatearen arteko loturak sortzen ditu ikasturteen arteko aldeak, nagusiki.

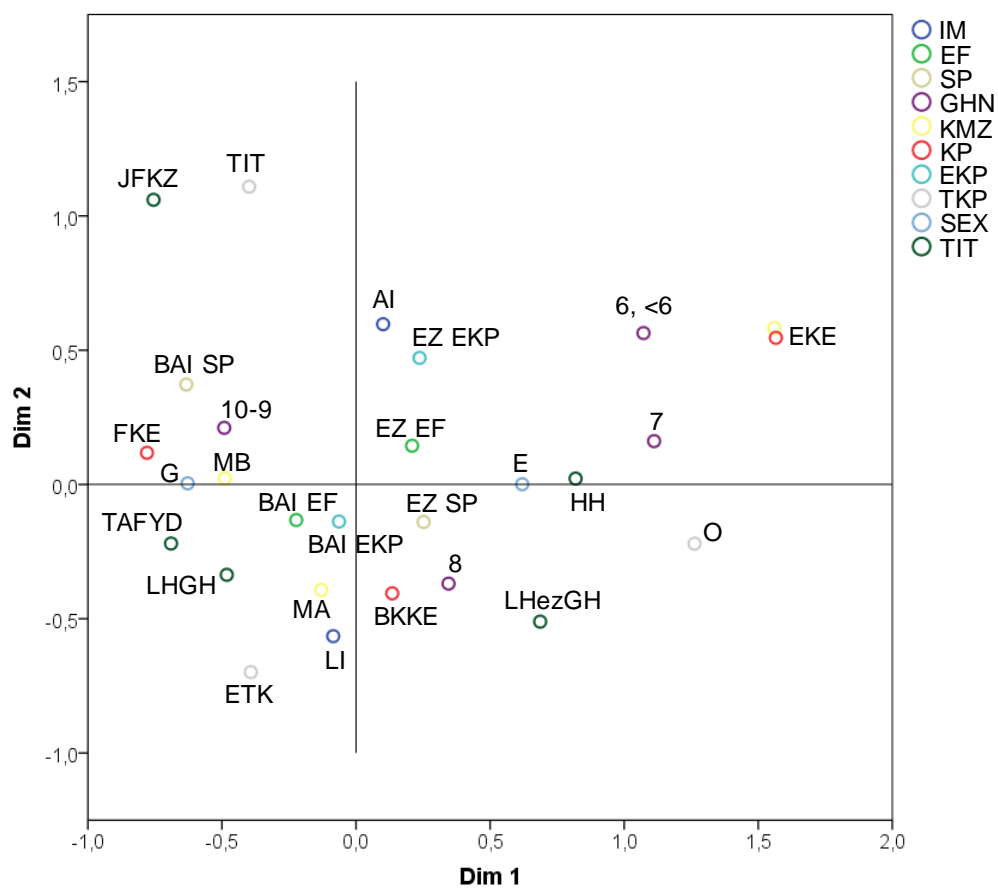
Amaitzeko, azpimarratzekoa da «eskola-kirola egin izana» eta «entrenatzaileen prestakuntza» aldagaien kategoriek oso korrelazio txikiak dituztela bi dimentsioekin, eta horrek esan nahi du faktore horiek nahiko homogeneoak direla lagineko ikasleen artean. Gauza bera ikus daiteke 24.5 eta 24.6 irudietan.

**24.1 taula:** Korrespondentzia Anlisi Anizkoitzean lortutako bi dimentsioen neurri diskriminatzaileak.

Aldagaiak	Dimentsioak	
	1	2
TIT	0,487	0,286
IM	0,009	0,337
SEX	0,389	0,000
KP	0,735	0,124
TKP	0,504	0,622
KMZ	0,586	0,111
SP	0,157	0,053
EKP	0,016	0,066
EF	0,046	0,018
GHN	0,314	0,083
Aktiboa guztira (autobalioa)	3,242	1,700

Dimentsio bakoitzerako aldagai diskriminatzaileenak letra lodiz nabarmendu dira. Ikus kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**24.8 grafikoa:** Korrespondentzia Anlisi Anizkoitzaren kategoria puntuen baterako grafikoa, datu biografikoen eta kirol-esperientziaren kategoria aldagaiekin.



Ikus kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

## 25. PROZESUA

---

Ikerketa prozesuari dagokionez, galdetegia paperean erantzuteko prestatu genuen. Galdetegiak eskolako ordutegi barnean bete zuten, beraien ikasgelan bertan. Aldez aurretik hitzordua lotu zen zuzendaria eta irakasleekin adostuta. Galdetegiak betetzeko 30 minutu inguru nahikoak ziren, motelenek, asko jota 10' gehiago behar izan zuten. Partaide bakoitzari eragiten zitzaion kalte bakarra bere denbora beste erabilpen batzuetarako kentzea zen. Dena den, kontuan izan behar da probak betetzeko denbora behin bakarrik eskatu zela (ez ziren errepikatu behar izan). UPV-EHUko Batzorde Etikoaren onespena jaso du ikerketa honek. Parte hartzaileen babeserako araudia zorroztasunez betetzen dela bermatzen da beraz.

Galdetegietan proiektuan erabili diren datuak aztertzeke informazioa jaso genuen. Horretarako irizpide, pausu, tresnen erabilera, lagina eta kronograma egiteko informazioa jasoz, datuak biltzeko taula eta datuak aztertzeke estatistikak egiteko informazioa jasotzeko.

Behin aldagaiak aukeratuta neurketa tresnak sortu behar izan dira. Aurretiko literatura guztia aztertu ondoren tresna batzuk aukeratu ziren gure ingurunera egokitzen zirenak eta beste batzuk "ad hoc" sortu ziren.

Galdetegi sorta hainbat iturri desberdinetik osatu da: Teachers' attitude toward teaching physical activity and fitness (Kulinna and Silverman, 1999), Cuestionario de actitudes hacia la educación física (Moreno, Rodriguez y Gutierrez, 2006), Feelings about Physical education (Bourke eta Frampton, 1992) eta Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (Esnaola eta lag., 2006).

Tresnak sortzeko honako prozesua jarraitu da:

- Bibliografiaren bilaketa eta kontrastazioak ikertu behar diren aldagaiak aztertzeke.
- Euskerara itzultzea back-translation-en bitartez. Galdetegi zehatzak aldagai horiek neurtzeke.
- Gainontzeko galdeketen hasierako txostena eratzea aurretik sortutako galdeketen laguntzaz aldatu.
- Adituekin kontrastatu: Galdetegi guztien txostenen Feedback-a eskatu ezagutza honetan adituak direnei.
- Beharrezkoak diren baldintza psikometrikoak betetzen dituztela frogatzeko dagozkion urratasak eman.

- Galdetegen balidazio prozesua burutu. Ikus eranskinetan.
- Behin betiko bertsioa sortu.

Ikus Eranskinetan 3 galdetegen balidazio prozesuen dokumentuak.

Bigarren pausua, tresnen diseinuarekin behin amaituta, ikerketarako laginaren aukeraketa izan da. Gure kasuan intentzozko edota komenigarritasunak bultzatuta egin dugu aukeraketa. Euskaraz ikasketak egiten zebiltzan ikasleei pasa genizkien galdetegiak, beraz ikerketa honetan ateratako emaitzak euskal populazioan kokatu beharko dira.

Jakina da ikerketetako laginaren efektu erreaktiboa ere, hau da, ebaluatuak direla jakiteagatik beraien jarreretan eragina izatea. Horren isla da subjektuak desira sozialagatik erantzun sozialki positiboak ematea. Hau ekiditeko parte-hartzaileek ikerketaren helburua ez jaitea garrantzitsua zen, baita ere emaitzak isilpean eta anonimoak izango zirela jakinaraztea. Horrekin batera ere parte-hartzea boluntarioa zela ere esan genien.

Bestalde ere azaldu beharra dago galdetegen pasaziorako tesi autorea den honek eta zuzendariak pasa genituela galdetegiak. Beraz betetzerakoan sortzen ziren galderak erantzuten gu ibili ginen.

Horiez gainera, ikertu beharreko subjektuen inklusio eta eliminazio irizpideak ere definitu behar dago. Gure honetan, inklusio-irizpidetzat 18 urtetik gorakoak izan behar ziren ikasleak eta eliminazio-irizpideari dagokionez, erantzunen %100 jaso ez bazen subjektu horren emaitzak baztertzen genituen. Bestalde ere patroï arraroak eta inkoherenteko erantzunen subjektuak deuseztatu genituen. Azken prozesu hau egiteko kluster edota konglomeratu analisia IBM SPSS Statistics v22.0 Windows-entzako paketea erabili genuen. Subjektu guztiak proportzionalki erlazionatutako klusterretan banatuz eta erantzun patroï desberdinak identifikatuz. Ondoren bertatik erantzun arraroak, oso muturrekoak edota inkongruenteak deuseztatzeke. Galdutako balio guztiak ere ikerketatik deuseztatu ziren.

## 26. ANALISI ESTATISTIKOAK

---

Azterketa honetan erabili diren lau galdetegietatik lortutako 15 eskalen analisi kuantitatiboa egin dugu (24.1. taula). Eskala horiek azterketa-xede diren aldagai kualitatiboen arabera aztertu dira, 24.2 taulan jasotzen direnak. Azterketa estatistikoak, berriz, IBM SPSS Statistics v22.0 softwarearen bidez egin dira.

Eskalak kalkulatzeko, eskala bakoitza osatzen duten itemetako puntuazioak batu dira (24.2 taula). Lehenbizi, datuen banaketa aztertu da, zer proba estatistiko diren egokienak erabakitzeko (parametrikokoak ala ez-parametrikokoak). Emaitzek (24.3 taula) banaketa asimetrikoa dela erakutsi dute, eta Shapiro-Wilk testak egiaztatu du puntuazioen banaketa asko desbideratzen dela banaketa normal batetik ( $p < 0.001$ ).

Emaitza hori ikusita, proba estatistiko ez-parametrikokoak erabiltzea erabaki dugu eskalen eta kategorialdagaien arteko aldagai biko azterketetan. Mann-Whitney testa erabili dugu aldagai kualitatiboa bi kategoriaz eratuta dagoenean (adibidez, sexua), eta Kruskal-Wallis proba, berriz, aldagai kualitatiboak bi kategoria baino gehiago dituenean (adibidez, titulazioaren kasuan). Aintzat hartutako adierazgarritasun-maila  $\alpha = 0.05$  da. Erkaketa anizkoitzetan (*post-hoc* probak bi kategoria baino gehiago dituzten aldagai kualitatiboen kasuan, besteak beste) Bonferroni-ren zuzenketa egin dugu adierazgarritasun-mailaren gainean ( $\alpha = 0.05/\text{proba kopurua}$ ).

Eskala hauen estatistiko deskribatzaileak kalkulatu ditugu: batezbestekoa, desbideratze estandarra, gutxieneko eta gehienezko balioak eta kuartilak: 25 pertzentila (P25), 50 pertzentila edo mediana (P50) eta 75 pertzentila (P75). Nahiago izan dugu azkeneko parametro horiek (kuartilak) jasotzea batezbestekoaren konfiantza-tarteak beharrez, horiek baitira estatistika ez-parametrikokoaren ohiko parametroak. Kuxa-diagrama erabili dugu estatistika deskribatzaileak grafikoki irudikatzeko. Grafikoa P25 (oinarria), P50 (mediana) eta P75 (sabaia) kuartilak irudikatzen dituen kutxa bat da. Kutxaren barruan eskalako puntuazioen % 50 islatuta dago. Besoek edo biboteek (kutxatik ateratzen diren lerroak) kutxaren heina  $\times 1.5$  adierazten dute. Besoen mugetatik kanpo dauden puntuazioak (bai gorantz bai beherantz) ohiz kanpoko balioetat jotzen dira. Grafiko mota horrek aukera ematen du datu-banaketaaren simetria eta puntuazioen kuartilen arteko erkaketa oro har irudikatzeko.

Aldagai bakarreko azterketak osatzeko, Eredu Lineal Orokorrak (ELO) egin dira, aldagai kualitatiboek (adibidez: sexua, titulazioa, ikasturtea) kuantitatiboen (eskalak) gainean zer ondorio dituzten aztertzeko.

Aldagai bakarreko ELO prozedurak mendeko aldagai (eskalak) baten aldakuntza aztertzea ahalbidetzen du, dauden aldagai independenteen arabera (hala nola: sexua, titulazioa eta ikasturtea). Hipotesi hori egiaztatzeaz gainera, ELOk aldagai independentearen eraginaren tamaina balioestea ahalbidetzen du ( $\eta^2$  partziala). Eraginaren tamainak ereduaren sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du.  $\eta^2$  partziala neurri estatistikoak adierazten du zer aldakortasun-proporzio egotz dakioken faktore bati. Doitze faltaren proba erabili dugu, frogatzeko eredu lineal egokitzen zitzaien gure eredu. Horrela izan ez den kasuetan ( $p < 0.05$ ), Poissonen eredu erabiltzea erabaki da. Aurrena, egiaztatu dugu puntuazioen banaketa Poissonen banaketa teorikoari egokitzen zitzaien, azterketa horren datu diskretuetarako ohikoa dena.

Aldagai anitzeko azterketetarako hainbat teknika erabili dira: Korrespondentzia Anitzeko Azterketa (KAA), Osagai Kategoriko Nagusien Azterketa (ONA) eta Egiturazko Ekuazio Motak (EEM).

KAE aldagai kualitatiboen kategorien arteko harremana grafikoki irudikatzeko erabili dugu (24.2 taula). Aldagai anitzeko teknika horrek datu izendunak (kategorikoak) kuantifikatzen ditu, kasuei eta kategoriei zenbakizko balioak esleituta. Modu horretara, kategoria berdina duten objektuak hurbil egongo dira elkarrengandik, eta kategoria ezberdinetako objektuak, aldiz, urrun. Objektu bati aplikatzen zaizkion kategorien kasuan, objektua kategoriaren puntuetatik ahalik eta gertuen egongo da. Hala, kategoriek azpimultzo homogeenetan banatzen dituzte objektuak.

ONA erabili dugu aldagai kuantitatiboen arteko harremana modu deskribatzailean aztertzeko (eskalak, ikus 1. taula). ONAren xedea aldagai-multzo original bat osagai-multzo txikiago batera murriztea da. Aldagai horiek ez dute korrelaziorik, eta aldagai originaletan topatu den informazioa gehiena irudikatzen dute. ONAn aldagai kualitatiboak aldagai osagarri moduan sartu dira (argigarri gisa). Aldagai osagarriak ez dira aktiboak, eta, aldagai aktiboetatik (eskalak) abiatuta, plano faktorialen sisteman proiektatzen dira. Elementu osagarri horiek irudiak interpretatzen laguntzen digute.

Amaitzeko, Berrespen Analisi Faktorialeko Egiturazko Ekuazio Ereduetatik (EEE) abiatuta, berresteko Azterketa Faktoriala egin dugu, eskalen (behaturako aldagaiak) eta galdetegien (ezkutuko edo behatu gabeko aldagaiak) arteko erlazioak balioztatzeko eta ebaluatzeko, bai eta galdetegien artekoak ere (24.1 taula). EEEK ezkutuko aldagaien arteko erlazioa frogatzea eta balioestea ahalbidetzen dute: zuzenean neurtzen ez diren baina elkarren artean kobariatzen diren aldagaietatik abiatuta ereduaren barruan kalkulatu diren aldagaiak (behaturako aldagaiak). Berrespen Analisi Faktorialeko aldagaien arteko

erlazioak adierazten dituen bide-diagrama batetik abiatzen dira. Grafiko hori «eredu teorikotzat» jotzen da, eta alde zuzenetik ezartzen da. Neurtutako edo behatutako aldagaiak karratuekin irudikatzen dira, eta behatu gabeko edo ezkutuko aldagaiak, aldiz, zirkuluekin. Punta bakarra duten geziek kausazko harremanak adierazten dituzte (erregresio-koefizienteak) eta punta bikoitzeko geziek, berriz, kausazko interpretaziorik ez duten kobariantzak. Behatutako aldagaiak hondar-akats baten ondoriozkoak dira. Hori ere neur ezin daitekeen aldagai bat da, eta, hortaz, zirkulu batekin irudikatu dugu (Hox eta Bechger, 1998.)

Behatutako ereduaren eta "eredu teorikoaren" berrespena parámetro hauen bitartez zehazten da: Chi-karratua ( $\chi^2$ ), onberatasun berrespen erakuslea (GFI) eta bataz-besteko hurbilpenaren errore kuadratikoa (RMSEA). Balio esanguratsuak  $\chi^2$  proposatutako ereduaren egitura, datuak osatutako matrize kobariantzarekiko desberdinak direla erakusten du. Bestalde, ereduaren berrespena egokia dela erakusten du GFI > 0.90 y RMSEA < 0.05 bada (Hox eta Bechger, 1998)

**26.1 taula: Aztergai eskalen normaltasun proba eta banaketa analisia.**

Eskalak	N	Asimetria	Kurtosia	Shapiro-Wilk (p)
JFF	827	0,600	0,390	0,000
GIS	827	0,733	0,695	0,000
AMG	827	0,688	1,092	0,000
GHO	827	-0,732	0,076	0,000
GHM	827	-0,413	-0,455	0,000
GHZ	827	-0,264	-0,388	0,000
GHD	827	0,069	-0,647	0,000
GHI	827	-0,869	0,025	0,000
GHE	827	-1,158	0,552	0,000
TF	827	-0,811	0,166	0,000
SF	827	-0,514	-0,415	0,000
EF	827	-0,584	-0,035	0,000
I	827	-0,164	-0,346	0,000
AF	827	-0,672	-0,255	0,000
AO	827	-0,987	0,317	0,000



### EDUKIAK

#### AZTERKETA-LAGINA

#### ESKALAK AZTERTZEA

Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak (JGHO)

Gorputz Hezkuntzaren jarrerak (GHJ)

Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko usteak (GHU)

Autokontzeptu fisikoa (AFI)

Eskalen aldagai bakarreko azterketaren laburpena

Eskalen aldagai anitzeko azterketa

## 27. GORPUTZ HEZKUNTZAKO JARREREI LOTUTAKO ALDAGAI INDIBIDUALEN AZTERKETA

Jarraian, tesi hau gidatu duen lehen (1.1), bigarren (2.1) eta hirugarren (3.1) helburuei lotutako hipotesien emaitzak azaltzen dira, hain zuzen ere jarrereren desberdintasunak aztertzea, titulazio, eta graduko sarrera/amaiera uneen artean. Bigarren, emakume eta gizonen jarrereren arteko desberdintasunen aztertzea (2.1). Azkenik, kirol esperientziak Gorputz Hezkuntzarekiko jarreretan duen erlazioa aztertzea (3.1).

### 27.1 taula: Hiru helburu handi horien atzean hipotesi batzuk formulatu dira azterketan frogatzeko.

Helburua	Hipotesia	Azpi-hipotesia
1.1	1.1.Unibertsitaeko irakasle graduko ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisikoa eta kirolaren graduko ikasleek, Tafydeko ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera desberdinak dituzte. 1.4.Formakuntza guztietan sartzen diren ikasleen jarrerak eta amaieran dituztenak desberdinak dira.	
2.1	2.1.Emakume eta gizonen artean ez dago desberdintasunik Gorputz Hezkuntzarekiko jarreretikiko.	
3.1	3.1.Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerak positiboagoak izango dira.	Jarrera positiboagoa: -Kirola praktikatu dutenek. -Taldekoro kirolean titular izan direnek. -Eskola kirolean parte hartu dutenek. -Formakuntzadun entrenatzaileak dutenek. -GHko nota altua dutenek.

Emaitza hauek modu bateratuan azaltzen dira tauletan, Eredu Lineal Orokorak (ELO) erabili dugulako. Aldagai kualitatiboek (adibidez, sexua, titulazioa, ikasturtea) kuantitatiboek (eskalak) gainean zer ondorio dituzten aztertzeko beharra izan dugulako. Aldagai bakarreko ELO prozedurak mendeko aldagai (eskalak) baten aldakuntza aztertzea ahalbidetzen du, dauden aldagai independenteen arabera (hala nola: sexua, titulazioa eta ikasturtea). Hipotesi hori egiaztatzeaz gainera, ELOk aldagai independentearen eraginaren tamaina balioestea ahalbidetzen du ( $\eta^2$  partziala). Eraginaren tamainak eremuan sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du.  $\eta^2$  partziala neurri estatistikoak adierazten du zer

aldakortasun-proporzio egotz dakioken faktore bati. Doitze faltaren proba erabili dugu, frogatzeko eredu linealari egokitzen zizaion edo ez gure eredu. Horrela izan ez den kasuetan ( $p < 0.05$ ), Poissonen eredu erabiltzea erabaki da. Aurrena, egiaztatu dugu puntuazioen banaketa Poissonen banaketa teorikoari egokitzen zizaion, azterketa horren datu diskretuetarako ohikoa dena (ikus Metodo estatistikoen 22.1 koadroa).

Jarraian, azterketa honetan erabili diren 7 eskalen azterketa kuantitatiboaren emaitzak aurkezten ditugu. Lehenik eta behin, eskalen aldagai bakarreko azterketaren emaitzak aurkeztuko ditugu, azterketa honetan erabili diren bi aldagaien arabera multzokatuta: 1) Gorputz Hezkuntzaren onurei buruzko jarrerak, eta 2) Gorputz Hezkuntzaren diziplinaren gaineko jarrerak.

Puntu bakoitzean, eskalen estatistika deskribatzaileak erakusten dira, bai eta eskalen aldakuntzaren analisiaren emaitzak ere, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera (ikus Metodo estatistikoen 22.2 koadroa). Lehenik, eskaletako bi aldagaien azterketak eman ditugu (kategoria-aldagai bakoitza bereizita), eta, gero, Eredu Lineal Orokorraren (ELO) emaitzak, kategoria-aldagai guztien interakzioa aintzat hartuz. ELOtik abiatuta, kategoria-aldagaien eraginaren tamaina ( $\eta^2$  partziala) lortzen dugu, eta horrek ereduaren sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du.

Tesi honen zortzigarren atalean azaldu bezala, ikasleen jarrerak joera psikologikotzat uler daitezke, zerbaitenganako aldeko edota ez aldeko ebaluazio eginez. Jarreraren barneko egituraketaren inguruko proposamenak ere egin dituzte, erantzunak emateko norbanakoak egiten dituen irudikapen mentaletan oinarrituak, sentimendu, ezagutza eta aurretik bizi izandakoa esperientzietan oinarrituak (Dreezens, Martijin, Tenbült, Kok eta De Vries, 2005). Hori dela eta unibertsitateko titulazio desberdinetako ikasleek dituzten jarrerak desberdinak direla frogatu nahi dugu.

Baita ere ikasketa guztietan lehen urteko ikasleen jarrerak eta azken urtekoenak desberdinak direla. Varis-en (1973) esanetan, irakasleak dira hezkuntza-sistema baten elementu garrantzitsuenetako bat. Irakaskuntza-erakunde batek espero duen arrakasta-maila lortzeko, irakasleek alderdi kognitiboetan, emozionaletan eta psikomotorretan trebakuntza jaso behar izan dute. Irakasleen jarrera mentala, erantzun emozionalak, gaietara egiten duten hurbilketa eta ikasleenganako komunikazioak eragina dauka ikasleen formakuntzan. Hori abiapuntu izanik, uste dugu formakuntza hasi eta amaitzean ikasleen jarrerak aldatu egingo direla.

Hirugarren hipotesizat, neska eta mutilenen jarreraren artean desberdintasunik ba ote dagoen ikusi nahi dugu. Moreno eta Rodriguez-en (2003) ikerketan Gorputz Hezkuntzaren helburuekiko, honen erabilgarritasunarekiko, irakaslearekiko mutilek zeuzkaten jarrerak negatiboagoak zirela ikusi baitzuten.

Azkenik, kirol esperientzia gehiago duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko esperientzia positiboagoak dituztela frogatu nahi dugu. Kjønniksen, Fjørtoft, eta Wold-en (2009); McKenzie-ren (2003) eta Trudeau eta Shephard-en (2005) esanetan Gorputz Hezkuntzaren eta curriculumaz kanpo kirolean parte hartzearen artean lotura dagoela frogatu baitzuten. Hori dela eta, kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera positiboagoa izango dutela frogatu nahi dugu.

Jarrera hauek neurtzeko bi galdetegi erabili ditugu. Jarraian Gorputz Hezkuntzaren onurei buruzko jarrerak landuko dira eta ondoren Gorputz Hezkuntzarekiko. Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren azterketa sakonagoa egiteko beharra ikusten genuelako.

### 27.1. Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak (JGHO).

Galdetegi honek ikasle bakoitzak zein jarrera daukan Gorputz Hezkuntzaren onurekiko aztertzeko du, abiapuntu gisa Gorputz Hezkuntza programen emaitzei erreparatuz. Galdetegiak 18 item ditu 3 eskaletan banatuta: jarduera fisikoa eta fitnessa, banakakoaren garapen soziala eta trebetasun motorren garapena.

27.1 taulan, Gorputz Hezkuntzaren onurei buruzko jarrerak jorratzen dituen galdetegiaren hiru eskalen estatistika deskribatzaileak ikus daitezke: Jarduera fisikoa eta *fitness* (JFF), Garapen indibiduala eta soziala (GIS) eta Abilezia motorren garapena (AMG). JGHO galdetegia eratzen duten eskalen gainean puntuazio altuenak azaldu dituzten ikasleek jarrera negatiboak azaldu dituzte. JFF eskalak 17ko balorazioa lortu du batez beste, hau da, eskala horretarako gehienezko balioaren % 42,5 (8 item x 5 puntuazio/item = 40). Bestalde, GIS eta AMG eskalek 10eko balorazioak dituzte batez beste, eskala horietarako gehienezko balioaren % 40, hain zuzen (5 item x 5 puntuazio/item = 25). Emaitza horiek erakusten digute JFF eskalak GIS eta AMG eskalek baino puntuazio zerbait hobea lortu dutela, eta, ondorioz, ikasleek modu okerragoan baloratu dutela.

Ondoren, eskalen puntuazioan dauden aldean analisiaren emaitzak jaso ditugu, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera.

**27.2 taula: Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzaren onurei buruzko jarreraren estatistika deskribatzaileak.**

Eskalak	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehien.	P25	P50	P75
Jarduera fisikoa eta <i>fitness</i> (JFF)	827	17,6	5,3	8,0	36,0	14,0	17,0	21,0
Garapen indibiduala eta soziala (GIS)	827	9,9	3,2	5,0	24,0	8,0	10,0	12,0
Abilezia motorren garapena (AMG)	827	10,6	2,9	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0

27.1.1. Jarduera fisikoa eta *fitness* (JFF)

Eskala honek ikasle bakoitzak jarduera fisikoa eta *fitness*arekiko zein jarrera daukan aztertze du.

27.2 taulan, Jarduera fisikoa eta *fitness* (JFF) eskalaren aldagai biko azterketaren emaitzak ikus ditzakegu, aldagai biografikoekin eta kirol-esperientziaren aldagaiekin. JFF eskalak ezberdintasun nabarmenak ditu kategoria-aldagai guztiekin, horretan salbuespen direlarik eskola-kirola egitea, entrenatzailearen prestakuntza eta GH irakasgaiaren nota:

- *Titulazioa*: JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek puntuazio hobekak dituzte eskala horretan, eta HH titulaziokoek, aldiz, puntuazio baxuagoak. Zehazki, erkaketa anizkoitzetan desberdintasunak antzeman ditugu JFKZ eta HH-LHezGH-TAFYD eta LHGH eta HH ( $p < 0.005$ ) artean.
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ )
- *Ikasturtea*: azken ikasturteko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte lehen urtekoek baino.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek eta kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ )
- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte. Aldeak adierazgarriak dira, batez ere modalitaterik egiten ez dutenen eta egiten dutenen artean ( $p < 0.016$ ).
- *Selekzioaren bateko kide izatea*: kirol-selekzioaren bateko kide izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte selekzio bateko kide izan ez direnek baino.

- *Talde-kirola egitea*: talde-jokoetan titularrak izan ohi diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte talde-kirolik egiten ez dutenek edo ordezkoei baino ( $p < 0.01$ ).

27.3 taulak Eredu Lineal Orokorren (ELO) emaitzak erakusten dizkigu, JFF mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagai guztiak independente moduan barne hartuta. Emaitzek erakusten digute JFF eskalak alde esanguratsuak dituela titulazioaren, ikasturtearen, kirola egitearen eta kirol-modalitateen arabera, kategoria-aldagai guztien interakzioa aintzat hartzen dugunean. Titulazioa da eragin gehien duen aldagaia ( $\eta^2$  partziala = 0,04), eta, haren atzetik, ikasturtea ( $\eta^2$  partziala = 0,03). Kirola egiten duten eta federatuta dauden azkeneko ikasturteko JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek dituzte puntuaziorik onenak Jarduera fisikoa eta fitness eskalan (27.3 taula eta 26.1 irudia). Horrenbestez, ikasle-talde horrek (JFKZ-LHGH) jarrera okerragoak ditu eskala horretarako Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak dituen onurei dagokienez.

**27.3 taula: Jarduera fisikoa eta fitness eskalaren aldagai biko azterketen emaitzak, aldagai biografikoekin eta kirol esperientziaren aldagaiekin.**

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E	Gutx.	Gehien.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	16,9	5,3	8,0	36,0	13,5	16,0	19,5	$\chi^2=54,19$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	18,3	5,4	8,0	32,0	14,0	18,0	22,0	
	LHezGH	145	16,9	5,0	8,0	32,0	14,0	17,0	20,0	
	HH	228	16,2	4,8	8,0	33,0	13,0	16,0	19,0	
	JFKZ	152	19,9	5,4	9,0	36,0	16,0	20,0	23,0	
Sexua	E	420	17,1	5,1	8,0	33,0	14,0	16,0	20,0	Z= -3.16 $p < 0,01^*$
	G	407	18,2	5,5	8,0	36,0	14,0	18,0	21,0	
Ikasturtea	L	423	16,8	4,9	8,0	36,0	14,0	16,0	20,0	Z=-4,19 $p < 0,001^*$
	A	404	18,5	5,6	8,0	36,0	15,0	18,0	22,0	
Kirola egitea	EKE	156	17,2	5,4	8,0	35,0	14,0	16,0	20,0	$\chi^2=24,281$ gl=2 $p < 0,001^*$
	BKKE	310	16,7	5,1	8,0	36,0	14,0	16,0	20,0	
	FKE	361	18,6	5,3	8,0	33,0	15,0	18,0	22,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	17,0	5,2	8,0	35,0	13,3	16,0	20,0	$\chi^2=6,097$ gl=2 $p=0,047^*$
	MB	421	17,9	5,3	8,0	36,0	14,0	17,0	21,0	
	MA	250	17,5	5,4	8,0	32,0	14,0	17,0	21,0	
Selekzioa	EZ	597	17,4	5,1	8,0	36,0	14,0	17,0	20,0	Z=2,101 $p=0,036^*$
	BAI	230	18,3	5,7	8,0	36,0	14,0	18,0	22,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	17,1	5,0	8,0	33,0	14,0	17,0	20,0	$\chi^2=17,555$ gl=2
	ORD	200	17,0	5,1	8,0	32,0	14,0	16,0	20,0	

	TIT	268	18,8	5,7	8,0	36,0	15,0	18,0	22,0	p<0,001*
Eskola-kirola egitea	EZ	191	17,4	4,9	8,0	32,0	14,0	17,0	21,0	Z=-0,232 p=0,817
	BAI	636	17,7	5,4	8,0	36,0	14,0	17,0	21,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	17,9	5,4	8,0	34,0	14,0	17,0	21,0	Z=-1,223 p=0,221
	BAI	485	17,6	5,3	8,0	36,0	14,0	17,0	21,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	15,5	6,2	8,0	32,0	10,0	15,0	20,0	$\chi^2=7,143$ gl=3 p=0,067
	7	78	17,7	5,0	8,0	31,0	14,0	17,0	21,0	
	8	303	17,2	4,8	8,0	33,0	14,0	17,0	20,0	
	9-10	425	18,0	5,6	8,0	36,0	14,0	17,0	21,0	

Ikus kategorია kodeen 2. taula (Metodo estatitikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.4 taula:** Jarduera fisikoa, fitness eskala, aldagai biografikoa eta kirol-esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

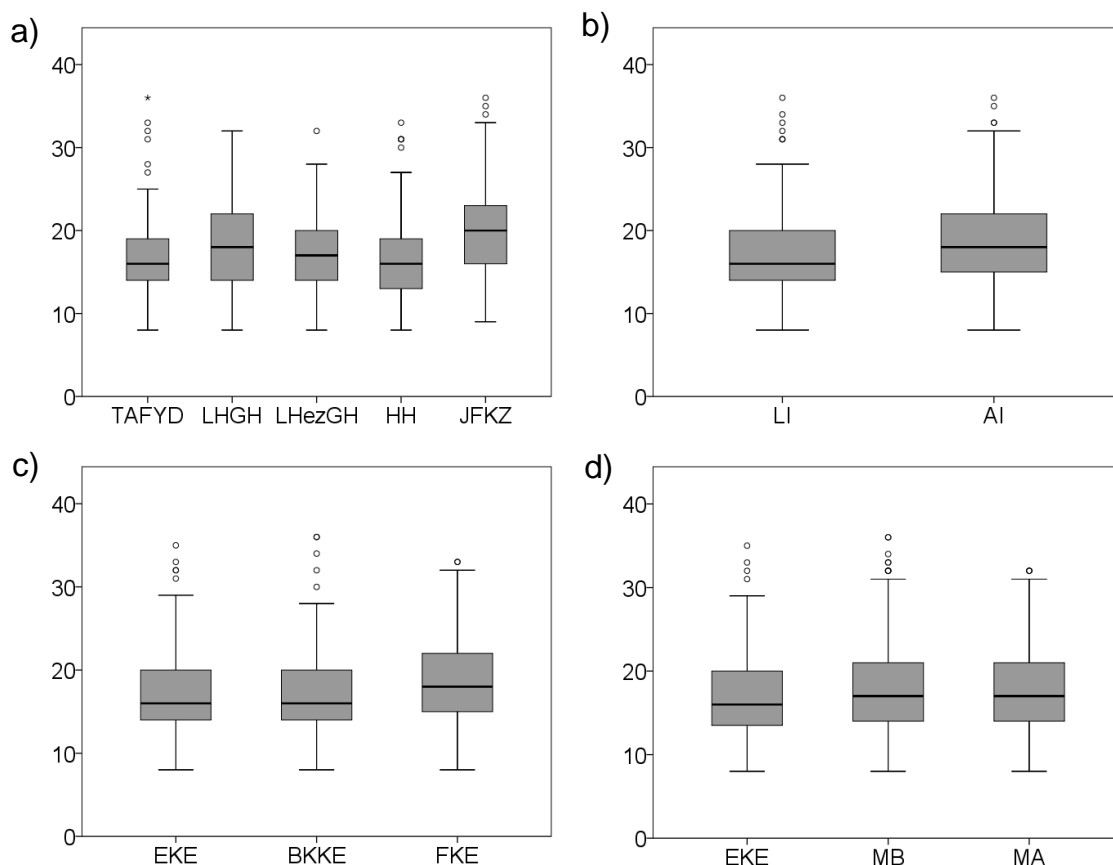
Aldagaiak	l	p	<sup>a</sup> p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	8,432	0,00*	0,00*	0,04
Sexua	0,143	0,71	0,64	0,00
Ikasturtea	23,739	0,00*	0,00*	0,03
Kirola egitea	7,758	0,00*	0,00*	0,02
Kirol-modalitateen kopurua	3,684	0,03*	0,01*	0,01
Selekzioa	0,685	0,41	0,32	0,00
Talde-kirola egitea	2,004	0,14	0,06	0,01
Eskola-kirola egitea	0,162	0,69	0,61	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	0,297	0,59	0,50	0,00
GH irakasgaiaren nota	0,649	0,58	0,40	0,00

Ereduaren doitze faltaren proba, p=0,025\*).

<sup>a</sup> Poissonen eredia.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.1 irudia:** Jarduera fisikoa eta fitness eskalaren kutxa diagrama.



a) titulazioaren, b) ikasturtearen, c) kirola egitearen eta d) kirol modalitateen kopuruaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**27.1.2. Garapen indibiduala eta soziala (GIS)**

Eskala honetan Gorputz Hezkuntzak zer nolako erantzunkizuna daukan norbanakoaren garapen pertsonala eta garapen soziala garatzeko galdetu zaie.

27.4 taulan Garapen indibiduala eta soziala (GIS) eskalaren aldagai biko azterketaren emaitzak ikus ditzakegu. GIS eskalak alde adierazgarriak ditu titulazioarekin, ikasturtearekin eta talde-kirolarekin soilik.

- *Titulazioa:* JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek dituzte eskala horretako puntuaziorik onenak. Erkaketa anizkoitzen alde esanguratsuak dituzte HH eta HHGH artean soilik ( $p<0.005$ ).



- *Ikasturtea*: azken ikasturteko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte lehen urtekoek baino.
- *Talde-kirola egitea*: talde-kirola egiten ez duten edo ordezkioak izan ohi diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte titularrak izan ohi direnak baino ( $p < 0.01$ ).

27.5 taulak ELOaren emaitzak erakusten dizkigu, Garapen indibiduala eta soziala eskala (GIS) mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagai guztiak independente moduan barne. Aldagai guztien interakzioa kontuan hartuz, GIS eskalak alde esanguratsuak ditu, ondorengo aldagaien arabera: titulazioaren, ikasturtearen eta kirola egitearen arabera. Azkeneko aldagai horrek, hau da, kirola egiteak, ez zuen alde esanguratsurik aldagai biko azterketan. GIS eskalan  $p$  balioa adierazgarritasun estatistikoaren ( $\alpha=0,05$ ) mugan dago, eta, beraz, ez dugu uste benetan adierazgarria denik. Titulazioa da eraginik handiena duen aldagaia ( $\eta^2$  partziala = 0,021). Haur Hezkuntzako lehenengo urteko ikasleek dituzte Garapen indibiduala eta soziala eskalaren puntuaziorik onenak (27.4. taula eta 27.2. irudia). Ondorioz, ez dituzte jarrera hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak banakoaren eta gizartearen garapenerako dituen onurei dagokienez, beste ikasle-talde batzuk dituztenekin alderatuta.

**27.5 taula: Garapen indibidual, sozial eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.**

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	9,5	3,4	5,0	20,0	7,0	9,0	11,0	$\chi^2=17,59$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	9,4	2,9	5,0	21,0	7,0	9,0	11,0	
	LHezGH	145	9,7	3,2	5,0	24,0	7,0	9,0	11,5	
	HH	228	10,4	3,4	5,0	20,0	8,0	10,0	13,0	
	JFKZ	152	10,0	2,7	5,0	18,0	8,0	10,0	12,0	
Sexua	E	420	9,9	3,3	5,0	24,0	7,0	10,0	12,0	Z= -0,06 $p=0,95$
	G	407	9,8	3,0	5,0	21,0	8,0	10,0	12,0	

Ikasturtea	L	423	10,4	3,1	5,0	21,0	8,0	10,0	12,0	Z=-5,29 p<0,001*
	A	404	9,3	3,2	5,0	24,0	7,0	9,0	11,0	
Kirola egitea	EKE	156	10,1	3,4	5,0	24,0	7,0	10,0	12,0	$\chi^2=4,366$ gl=2 p=0,11
	BKKE	310	9,6	3,1	5,0	20,0	7,0	9,0	11,0	
	FKE	361	10,0	3,1	5,0	21,0	8,0	10,0	12,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	10,1	3,3	5,0	24,0	7,0	10,0	12,0	$\chi^2=5,877$ gl=2 p=0,053
	MB	421	10,0	3,2	5,0	21,0	8,0	10,0	12,0	
	MA	250	9,5	3,0	5,0	20,0	7,0	9,0	11,0	
Selekzioa	EZ	597	9,9	3,3	5,0	24,0	7,5	10,0	12,0	Z=-0,305 p=0,76
	BAI	230	9,8	2,9	5,0	19,0	8,0	10,0	12,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	10,1	3,3	5,0	21,0	8,0	10,0	12,0	$\chi^2=13,016$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	10,3	3,4	5,0	24,0	8,0	10,0	12,0	
	TIT	268	9,3	2,8	5,0	21,0	7,0	9,0	11,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	10,2	3,1	5,0	20,0	8,0	10,0	12,0	Z=-1,563 p=0,118
	BAI	636	9,8	3,2	5,0	24,0	7,0	10,0	12,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	10,1	3,3	5,0	24,0	8,0	10,0	12,0	Z=-1,552 p=0,121
	BAI	485	9,7	3,1	5,0	21,0	8,0	9,0	12,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	8,8	2,7	5,0	13,0	7,0	8,0	11,5	$\chi^2=4,980$ gl=3 p=0,173
	7	78	10,2	3,7	5,0	24,0	7,0	10,0	12,5	
	8	303	10,1	3,1	5,0	20,0	8,0	10,0	12,0	
	9-10	425	9,7	3,1	5,0	21,0	7,5	9,0	12,0	

Ikus kategorია kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.6 taula:** Garapen indibidual, sozial eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	<sup>a</sup> p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	4,23	0,00*	0,00*	0,021
Sexua	1,537	0,22	0,21	0,002
Ikasturtea	14,051	0,00*	0,00*	0,018
Kirola egitea	3,73	0,02*	0,03*	0,010
Kirol-modalitateen kopurua	2,006	0,14	0,13	0,005
Selekzioa	0,377	0,54	0,53	0,000
Talde-kirola egitea	0,863	0,422	0,41	0,002
Eskola-kirola egitea	3,217	0,073	0,08	0,004
Entrenatzaileen prestakuntza	3,155	0,076	0,08	0,004

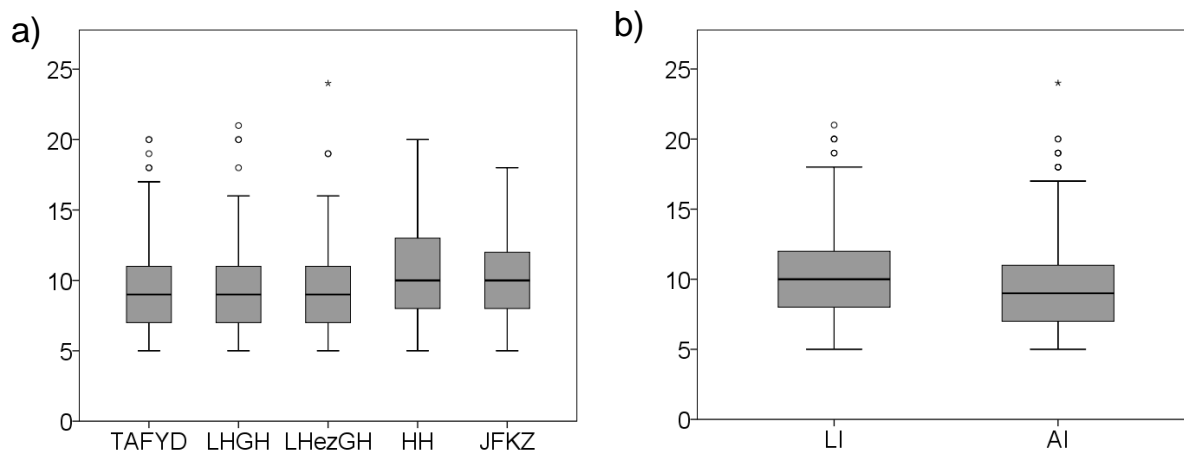
GH irakasgaiaren nota

0,884

0,449

0,44

0,003

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,011^*$ .<sup>a</sup> Poissonen eredia.\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .**27.2 irudia: Garapen indibiduala eta soziala eskalaren kutxa diagrama.**

a) Titulazioaren, eta b) ikasturtearen arabera. Ikus kategorია kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**27.1.3. Abilezia motorren garapena (AMG)**

Eskala honetan Gorputz Hezkuntzako programek zer nolako erantzunkizuna daukaten abilezia motorrak garatzerakoan galdetzen zaie.

27.6 taulan, Abilezia motorren garapena (AMG) eskalaren aldagai biko azterketaren emaitzak ikus ditzakegu. AMG eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioa aldagaiarekin eta ez beste inorekin. Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako (JFKZ) titulazioko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte gainontzeko titulazioetako ikasleek baino ( $p<0.005$ ).

27.7 taulak ELO emaitzak erakusten dizkigu, AMG eredia mendeko aldagai moduan eta kategorialdagai guztiak independente moduan barne hartuta. Emaitzek erakusten digute titulazioa dela alde adierazgarriak dituen aldagai independente bakarra, eraginak 0.03-ko tamaina duelarik ( $\eta^2$  partziala). Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako ikasleek Trebetasun motorren garapena eskalako puntuaziorik onenak dituzte (27.3 irudia), eta, horrenbestez, ez dute hain positiboki baloratzen eskala hori, beste titulazioetako ikasleekin alderatuta.

**27.7 taula:** Trebetasun motorren garapena eskalaren aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	10,2	3,1	5,0	23,0	9,0	10,0	11,0	$\chi^2=22,792$ gl=4 p<0,001*
	LHGH	201	10,5	2,8	5,0	20,0	9,0	10,0	12,0	
	LHezGH	145	10,3	2,7	5,0	19,0	8,0	10,0	12,0	
	HH	228	10,3	2,8	5,0	18,0	9,0	10,0	12,0	
	JFKZ	152	11,7	3,2	5,0	23,0	10,0	11,0	14,0	
Sexua	E	420	10,3	2,7	5,0	19,0	9,0	10,0	12,0	Z= -1,68 p=0,09
	G	407	10,8	3,1	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
Ikasturtea	L	423	10,6	2,8	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	Z=-0,205 p=0,84
	A	404	10,6	3,1	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
Kirola egitea	EKE	156	10,4	3,0	5,0	19,0	8,0	10,0	12,0	$\chi^2=3,439$ gl=2 p=0,18
	BKKE	310	10,4	2,8	5,0	20,0	9,0	10,0	12,0	
	FKE	361	10,8	3,0	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	10,3	2,9	5,0	19,0	8,0	10,0	12,0	$\chi^2=3,293$ gl=2 p=0,193
	MB	421	10,6	3,0	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
	MA	250	10,6	2,9	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
Selekzioa	EZ	597	10,5	2,9	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	Z=-0,61 p=0,542
	BAI	230	10,7	3,0	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	10,5	2,8	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	$\chi^2=0,009$ gl=2 p=0,995
	ORD	200	10,5	2,9	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
	TIT	268	10,6	3,1	5,0	21,0	9,0	10,0	12,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	10,7	3,0	5,0	20,0	9,0	10,0	13,0	Z=-0,811 p=0,417
	BAI	636	10,5	2,9	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	10,9	3,2	5,0	23,0	9,0	11,0	13,0	Z=-1,530 p=0,126
	BAI	485	10,5	2,8	5,0	20,0	9,0	10,0	12,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	9,0	2,9	5,0	14,0	6,5	10,0	11,0	$\chi^2=4,750$ gl=3 p=0,191
	7	78	10,5	3,1	5,0	23,0	8,0	10,0	12,3	
	8	303	10,6	2,7	5,0	19,0	9,0	10,0	12,0	
	9-10	425	10,6	3,1	5,0	23,0	9,0	10,0	12,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.8 taula:** Trebetasun motorren garapena eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	$\eta^2$	$\eta^2$
				partziala
Titulazioa	5,866	0,000*	0,001*	0,03
Sexua	1,23	0,268	0,326	0,00
Ikasturtea	1,177	0,278	0,342	0,00

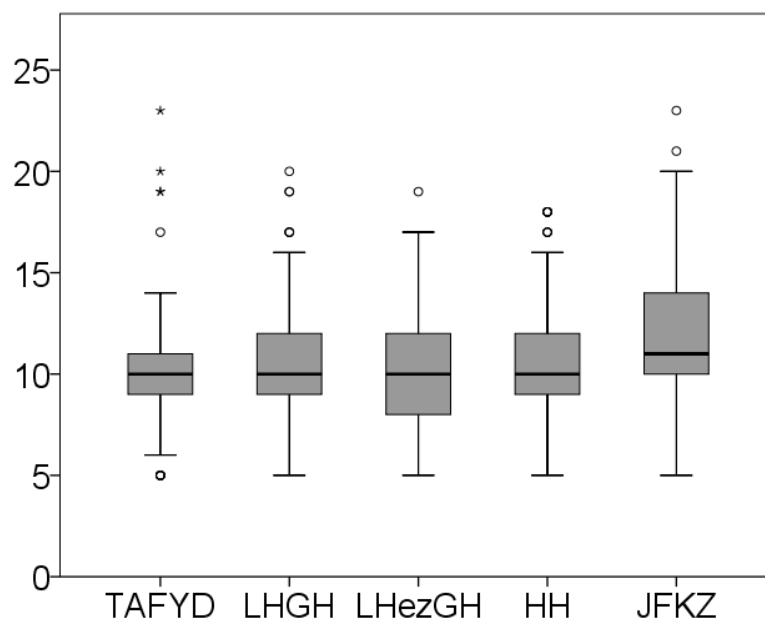
Kirola egitea	3,315	0,037*	0,076	0,01
Kirol-modalitateen kopurua	3,077	0,047*	0,093	0,01
Selekzioa	0,261	0,610	0,639	0,00
Zer izaten ziren jokalarik gisa?	3,276	0,038*	0,076	0,01
Eskola-kirola egitea	2,422	0,120	0,172	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	1,886	0,170	0,218	0,00
GH irakasgaiaren nota	0,908	0,437	0,536	0,00

Ereduaren doitzeko faltaren proba,  $p=0,01^*$ ).

<sup>a</sup> Poissonen eredu.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.3 irudia:** Trebetasun motorren garapena eskalaren kutxa diagrama titulazioaren arabera.



Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**27.2. Gorputz Hezkuntzaren jarrerak (GHJ)**

Galdetegiaren helburua ikasle bakoitzak zein jarrera daukan Gorputz Hezkuntzarekiko orokorrean aztertzea da. 27.8 taulan, Gorputz Hezkuntzaren jarrerak jorratzen dituen galdetegiaren lau eskalen estatistika deskribatzaileak ikus daitezke: Gorputz Hezkuntzaren Ospea (GHO), Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM), Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak (GHZ) eta Gorputz Hezkuntzaren Didaktika (GHD). Ikasleek GHJ galdetegia eratzten duten eskalen gainean dituzten jarrera positiboek lortu dituzte puntuaziorik altuenak. GHO eskalak 34ko balorazioa lortu du batez beste, hau da, eskala horretarako

gehienezko balioaren % 85 (10 item x 4 puntuazio/item = 40). GHM eskalak 19ko mediana lortu du, eskala horretarako gehienezko balioaren % 67,8 (7 item x 4 puntuazio/item = 28). GHZ eskalak 15eko mediana du, gehienezko balioaren % 75 (5 item x 4 puntuazio/item = 20). Azkenik, GHD eskalak 7ko balorazioa lortu du batez beste, eskalaren gehienezko balioaren % 58,3 hain zuzen (3 item x 4 puntuazio/item = 12). Horrenbestez, emaitza horietatik ondorioztatu dugu ikasleek GHJ galdetegia eratzten duten eskalei buruzko jarrera ezberdinak dituztela, eta, orokorrean, jarrera hobekak dituztela Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalari buruz, eta ez hain positiboak, berriz, Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskalari buruz.

Jarraian, eskalen puntuazioan emandako desberdintasunen azterketaren emaitzak aurkezten ditugu, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera.

**27.9 taula: Gorputz Hezkuntzaren diziplinari buruzko jarrereri lotutako aldagai indibidualen azterketaren emaitzak aurkezten ditugu, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera.**

Eskalak	N	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75
GHren ospea (GHO)	827	33,0	4,8	17,0	40,0	30,0	34,0	37,0
GHrekiko motibazioak (GHM)	827	18,6	4,2	7,0	28,0	16,0	19,0	22,0
Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak (GHZ)	827	15,0	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0
Gorputz Hezkuntzaren didaktika (GHD)	827	7,1	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	9,0

**27.2.1. Gorputz Hezkuntzaren Ospea (GHO)**

Eskala honen helburua Gorputz Hezkuntzak zein balio duen aztertzen da. Zer nolako prestigioa edota estatusa daukan galdetzen da.

27.9 taulan, Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalaren aldagai biko azterketaren emaitzak ikus daitezke. GHO eskalak alde adierazgarriak ditu, titulazioaren, sexuaren, ikasturtearen, kirola egitearen, talde-kirolaren eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren izandako notaren arabera:

- *Titulazioa*: JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek puntuazio nabarmen altuagoak dituzte gainontzeko titulazioetan baino ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte  $p = 0.006$
- *Ikasturtea*: azken ikasturteko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte lehen urtekoek baino.

- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ )
- *Talde-kirola egitea*: talde-jokoetan titularrak izan ohi diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte talde-kirolik egiten ez dutenek edo ordezkoei baino. Bestalde, talde-kirolik egiten ez dutenek puntuazio nabarmen altuagoak dituzte ordezkoak direnek baino ( $p < 0.01$ ).
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10 nota lortu duten ikasleek dituzte puntuaziorik altuenak. Erkaketa anizkoitzetan alde esanguratsuak daude 9-10 puntuazioko taldearen eta 8ko taldearen artean ( $p < 0.008$ ).

27.10 taulak ELOaren emaitzak erakusten dizkigu, Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskala mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan barne hartuta. Aldagai guztien interakzioa kontuan hartuz, GHO eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren eta ikasturtearen arabera soilik. Titulazioa da eraginik handiena duen aldagaia ( $\eta^2$  partziala = 0,05). JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek eta azken ikasturteko ikasleek dituzte puntuaziorik altuenak Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalan (27.9 taula eta 27.4 irudia). Beraz, ikasle-talde horrek Gorputz Hezkuntzaren Ospearekiko jarrera positiboagoak ditu.

**27.10 taula: Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.**

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	31,1	5,1	17,0	40,0	28,0	32,0	35,0	$\chi^2=61,383$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	33,9	4,8	19,0	40,0	31,0	35,0	37,5	
	LHezGH	145	32,6	4,7	17,0	40,0	30,0	33,0	36,0	
	HH	228	32,0	4,4	20,0	40,0	29,0	33,0	36,0	
	JFKZ	152	34,7	4,2	20,0	40,0	32,3	35,0	38,0	
Sexua	E	420	32,6	4,6	17,0	40,0	30,0	33,0	36,0	Z=-2,750 $p=0,006$
	G	407	33,3	4,9	17,0	40,0	30,0	35,0	37,0	

Ikasturtea	L	423	32,5	4,4	17,0	40,0	30,0	33,0	36,0	Z=-3,574 p<0,001*
	A	404	33,4	5,1	17,0	40,0	31,0	35,0	37,0	
Kirola egitea	EKE	156	32,5	4,2	21,0	40,0	30,0	33,0	35,8	$\chi^2=7,295$ gl=2 p=0,026*
	BKKE	310	32,7	5,1	17,0	40,0	30,0	33,5	37,0	
	FKE	361	33,4	4,6	17,0	40,0	31,0	34,0	37,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	32,6	4,1	21,0	40,0	30,0	33,0	35,8	$\chi^2=4,592$ gl=2 p=0,101
	MB	421	32,9	4,9	17,0	40,0	30,0	34,0	37,0	
	MA	250	33,3	5,0	17,0	40,0	30,0	34,0	37,0	
Selekzioa	EZ	597	32,8	4,7	17,0	40,0	30,0	34,0	36,0	Z=-1,580 p=0,114
	BAI	230	33,3	4,8	19,0	40,0	31,0	34,0	37,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	33,0	4,4	20,0	40,0	30,0	34,0	36,0	$\chi^2=20,323$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	32,0	4,8	17,0	40,0	29,0	33,0	35,0	
	TIT	268	33,6	5,1	19,0	40,0	31,0	35,0	38,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	32,6	4,8	17,0	40,0	30,0	33,0	37,0	Z=-0,03 p=0,976
	BAI	636	33,1	4,8	17,0	40,0	30,0	34,0	37,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	33,4	4,6	17,0	40,0	31,0	34,0	37,0	Z=-1,793 p=0,073
	BAI	485	32,8	4,9	17,0	40,0	30,0	34,0	36,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	32,3	5,1	24,0	40,0	26,5	33,0	36,0	$\chi^2=15,795$ gl=3 p<0,001*
	7	78	32,2	5,0	17,0	40,0	29,8	33,0	36,0	
	8	303	32,4	4,8	19,0	40,0	29,0	33,0	36,0	
	9-10	425	33,6	4,6	17,0	40,0	31,0	34,0	37,0	

Ikus kategorია kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.11 taula:** Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	10,106	0,00*	0,05
Sexua	0,005	0,94	0,00
Ikasturtea	5,474	0,02*	0,01
Kirola egitea	0,904	0,41	0,00
Kirol-modalitateen kopurua	1,743	0,18	0,00
Selekzioa	0,007	0,93	0,00
Talde-kirola egitea	0,804	0,45	0,00
Eskola-kirola egitea	0,837	0,36	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	2,786	0,10	0,00

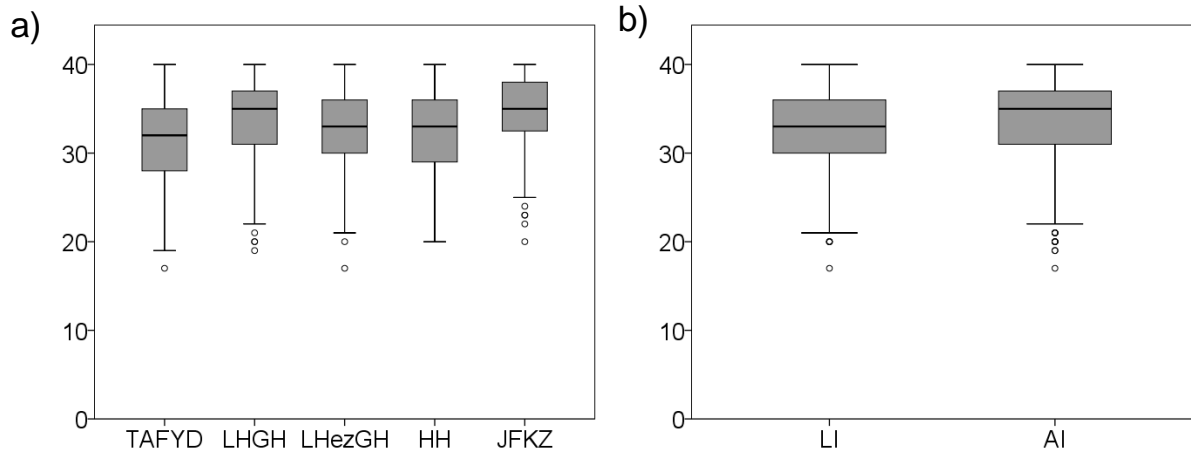


GH irakasgaiaren nota	1,536	0,20	0,01
-----------------------	-------	------	------

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,183$ ).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.4 irudia: Gorputz Hezkuntzaren Ospea eskalaren kutxa diagrama.**



a) Titulazioaren, eta b) Ikasturtearen arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

### 27.2.2. Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM)

Eskala honetan ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko dituzten motibazioen inguruko azterketa egiten da.

27.11 taulan, Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eskalaren aldagai biko azterketaren emaitzak ikus daitezke. GHO eskalak alde adierazgarriak ditu titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, kirol-modalitateen, selekzioaren, talde-kirola egitearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren aldagaien arabera.

- *Titulazioa*: Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako (JFKZ, LHGH eta TAFYD) ikasleek puntuazio nabarmen altuagoak dituzte HH eta LHezGH titulazioetako ikasleek baino ( $p<0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.

- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek baino, eta, era berean, beren kabuz kirola egiten dutenek kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ )
- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.016$ ).
- *Selekzioa*: selekzio bateko kide diren edo izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte.
- *Talde-kirola egitea*: talde-jokoetan titularrak izan ohi diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte talde-kirolik egiten ez dutenek edo ordezkoez baino. Azken horiek ordezkoez baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ ).
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10 nota duten ikasleek nota okerragoak dituzten ikasleek baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.008$ ) GHrekiko motibazioan.

27.12 taulak ELOaren emaitzak erakusten dizkigu, Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak eskala mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan barne hartuta. Aldagai guztien interakzioa kontuan hartuz, BHM eskalak alde adierazgarriak ditu titulazioaren, kirola egitearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera. Titulazioa da efektu-tamainarik handiena duen aldagaia ( $\eta^2$  partziala = 0,12). Federatuta dauden eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren 9-10 nota duten JFKZ, GKEA eta LHGH titulazioetako ikasleek jarrera hobek dituzte eskala horri dagokionez (27.11 taula eta 27.5 irudia).

**27.12 taula:** Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E	Gutx	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	21,1	3,1	13,0	28,0	19,0	21,0	23,0	$\chi^2 = 276,80$ $5$ $gl = 4$ $p < 0,001^*$
	LHGH	201	20,2	3,1	9,0	26,0	18,0	20,0	23,0	
	LHezGH	145	15,9	4,1	7,0	26,0	13,0	15,0	19,0	
	HH	228	16,0	3,9	7,0	25,0	13,0	16,0	19,0	
	JFKZ	152	21,3	2,9	13,0	28,0	19,0	22,0	23,0	

Sexua	E	420	17,0	4,3	7,0	27,0	14,0	17,0	20,0	Z=-10,852 p<0,001*
	G	407	20,2	3,4	8,0	28,0	18,0	21,0	23,0	
Ikasturtea	L	423	18,7	4,1	7,0	26,0	16,0	19,0	22,0	Z=-0,321 p=0,750
	A	404	18,6	4,3	7,0	28,0	16,0	19,0	22,0	
Kirola egitea	EKE	156	15,6	3,9	7,0	25,0	13,0	15,5	18,0	$\chi^2=158,398$ gl=2 p<0,001*
	BKKE	310	17,9	4,2	7,0	26,0	15,0	18,0	21,0	
	FKE	361	20,5	3,4	9,0	28,0	18,5	21,0	23,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	15,9	4,0	7,0	25,0	13,0	16,0	19,0	$\chi^2=80,601$ gl=2 p<0,001*
	MB	421	19,4	3,9	8,0	28,0	17,0	20,0	22,0	
	MA	250	18,9	4,2	7,0	26,0	16,8	19,0	22,0	
Selekzioa	EZ	597	18,2	4,3	7,0	28,0	15,0	19,0	22,0	Z=-4,213 p<0,001*
	BAI	230	19,6	3,9	7,0	27,0	17,0	20,0	23,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	18,9	4,0	7,0	26,0	16,0	19,0	22,0	$\chi^2=126,021$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	15,8	4,2	7,0	26,0	13,0	15,0	18,8	
	TIT	268	20,4	3,3	10,0	28,0	18,0	21,0	23,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	18,5	4,4	8,0	26,0	15,0	19,0	22,0	Z=-0,03 p=0,976
	BAI	636	18,6	4,2	7,0	28,0	16,0	19,0	22,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	18,5	4,1	8,0	28,0	16,0	19,0	22,0	Z=-1,214 p=0,225
	BAI	485	18,9	4,2	7,0	28,0	16,0	19,0	22,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	16,3	4,2	8,0	23,0	13,0	17,0	20,5	$\chi^2=100,170$ gl=3 p<0,001*
	7	78	16,0	4,4	8,0	26,0	13,0	16,0	19,0	
	8	303	17,4	4,3	7,0	27,0	14,0	18,0	21,0	
	9-10	425	20,0	3,6	8,0	28,0	18,0	20,0	23,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.13 taula:** Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

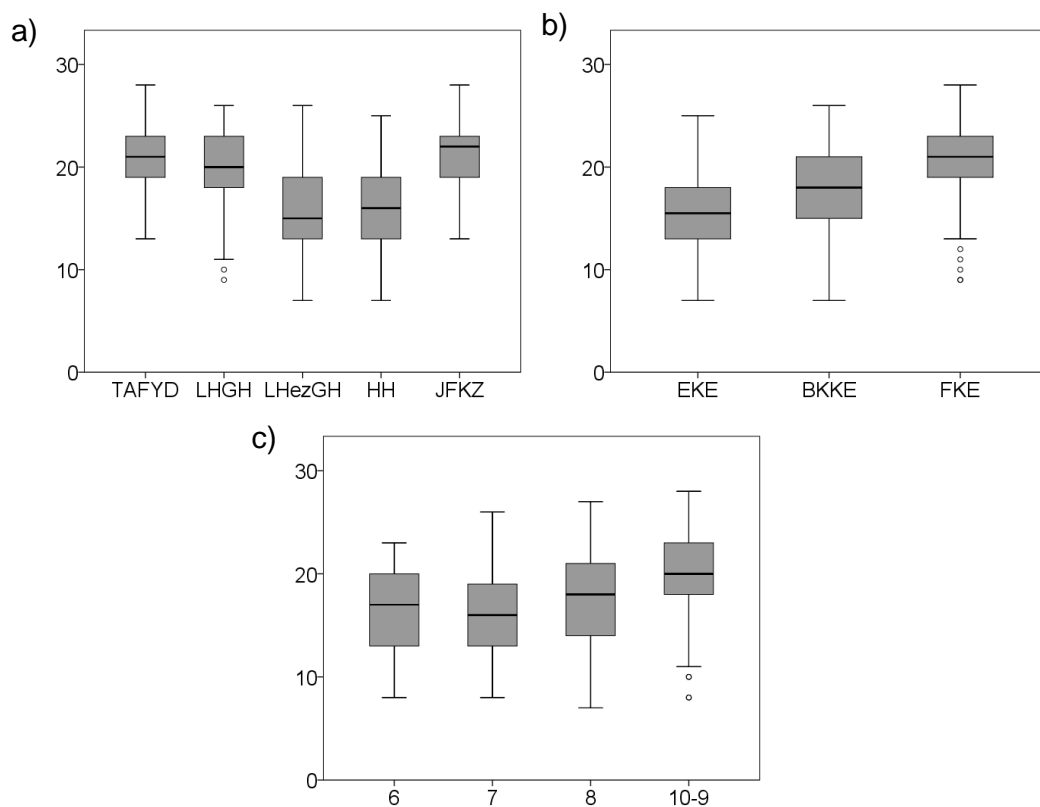
Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	26,503	0,00*	0,12
Sexua	1,801	0,18	0,00
Ikasturtea	0,048	0,83	0,00
Kirola egitea	10,675	0,00*	0,03

Kirol-modalitateen kopurua	2,721	0,07	0,01
Selekzioa	0,05	0,82	0,00
Talde-kirola egitea	1,88	0,15	0,01
Eskola-kirola egitea	1,263	0,26	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	0,349	0,56	0,00
GH irakasgaiaren nota	8,672	0,00*	0,03

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,052$ ).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.5 irudia: Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioa eskalaren kutxa diagrama.**



a) Titulazioaren, b) Kirola egitearen eta c) GH irakasgaiaren notaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**27.2.3. Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak (GHZ)**

Eskala honetan Gorputz Hezkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan dauden zailtasunen inguruko azterketa egiten da.

GHZ eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren, ikasturtearen, talde-kirola egitearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (27.13 taula).

- *Titulazioa*: JFKZ da puntuaziorik altuena duen titulazioa. Alde esanguratsuak ditu LHezGH eta HH ( $p < 0.005$ ) titulazioekin.
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.001$ ).
- *Ikasturtea*: lehen ikasturteko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte azken ikasturteko ikasleek baino ( $p < 0.001$ ).
- *Talde-kirola egitea*: talde-jokoetan ordezkioak izan ohi diren ikasleek puntuazio baxuagoak dituzte talde-kirolarik egiten ez dutenek eta titularrek baino ( $p < 0.01$ ).
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10 nota duten ikasleek dituzte puntuaziorik altuenak. Aldeak aldierazgarriak dira 8 eta 7 notak dituztenekin alderatuta ( $p < 0.008$ ).

27.14 taulak ELOaren emaitzak jasotzen ditu, Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak (GHZ) eskala mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan barne hartuta. GHZ kategoriak alde adierazgarriak ditu ikasturtearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera. Kirol-modalitateen kopuruan aldeak daude adierazgarritasun estatistikoaren muga ( $p = 0.04$ ). Aintzat hartzen badugu aldagai biko azterketak ez zuela aldagai horretan emaitza adierazgarririk ematen, ez da aldagai esanguratsuetan sartu. Ikasturteak ( $\eta^2$  partziala = 0.026) eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notak ( $\eta^2$  partziala = 0.027) antzeko eragin-tamaina dute. Horrenbestez, lehen ikasturtean 9-10 nota jaso duten ikasleek dituzte Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak eskalako puntuaziorik altuenak (27.14 taula eta 27.6 irudia).

**27.14 taula:** Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	15,4	2,8	10,0	20,0	13,0	15,0	17,5	$\chi^2 = 23,196$ gl=4
	LHGH	201	15,0	3,2	6,0	20,0	13,0	15,0	17,5	

	LHezGH	145	14,6	2,9	7,0	20,0	13,0	15,0	17,0	p<0,001*
	HH	228	14,5	2,7	8,0	20,0	13,0	14,0	17,0	
	JFKZ	152	15,8	2,9	8,0	20,0	14,0	16,0	18,0	
Sexua	E	420	14,6	2,8	8,0	20,0	13,0	15,0	17,0	Z=-3,944 p<0,001*
	G	407	15,4	3,0	6,0	20,0	13,0	16,0	18,0	
Ikasturtea	L	423	15,5	2,8	6,0	20,0	14,0	16,0	18,0	Z=-5,192 p<0,001*
	A	404	14,4	3,0	6,0	20,0	12,0	14,0	16,0	
Kirola egitea	EKE	156	14,8	2,7	8,0	20,0	13,0	14,0	17,0	$\chi^2=5,767$ gl=2 p=0,06
	BKKE	310	14,8	3,0	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
	FKE	361	15,2	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	14,9	2,7	8,0	20,0	13,0	15,0	17,0	$\chi^2=1,743$ gl=2 p=0,418
	MB	421	15,1	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
	MA	250	14,8	3,0	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
Selekzioa	EZ	597	14,9	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	Z=-0,773 p=0,439
	BAI	230	15,1	3,0	6,0	20,0	13,0	15,0	17,3	
Talde-kirola egitea	ETK	359	15,3	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	$\chi^2=9,866$ gl=2 p=0,007*
	ORD	200	14,4	2,9	8,0	20,0	12,0	14,0	17,0	
	TIT	268	15,0	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	15,0	2,7	8,0	20,0	13,0	15,0	17,0	Z=-0,254 p=0,799
	BAI	636	15,0	3,0	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	15,1	3,0	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	Z=-0,254 p=0,799
	BAI	485	14,9	2,9	6,0	20,0	13,0	15,0	17,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	13,7	3,3	8,0	20,0	11,0	14,0	17,0	$\chi^2=31,917$ gl=3 p<0,001*
	7	78	13,9	2,9	7,0	20,0	12,0	14,0	16,0	
	8	303	14,6	2,7	6,0	20,0	13,0	15,0	16,0	
	9-10	425	15,5	3,0	6,0	20,0	14,0	16,0	18,0	

Ikusi kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.15 taula:** Gorputz Hezkuntzaren Zailtasuna eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

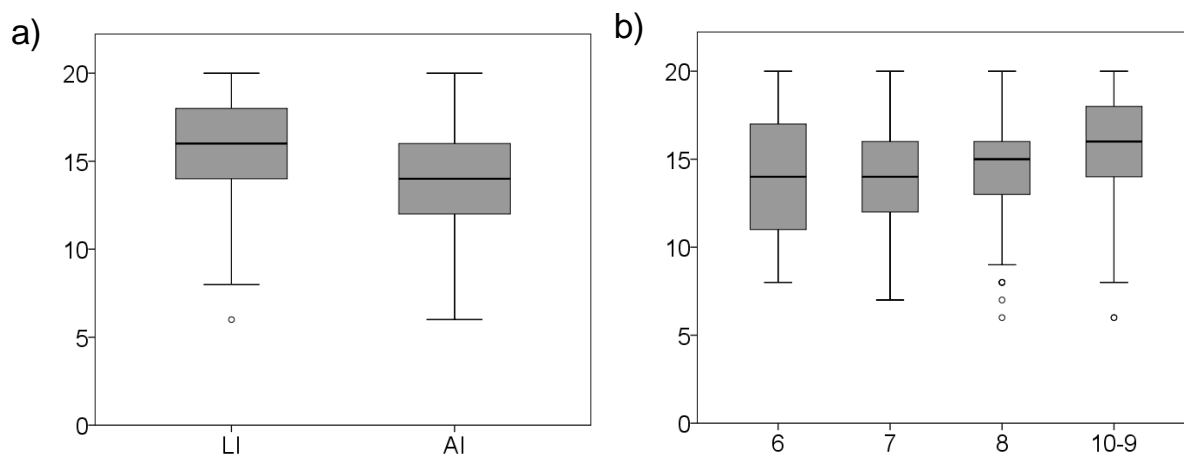
Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	0,852	0,49	0,004
Sexua	2,15	0,14	0,003

Ikasturtea	21,038	0,00*	0,026
Kirola egitea	1,753	0,17	0,004
Kirol-modalitateen kopurua	3,138	0,04	0,008
Selekzioa	0,026	0,87	0,000
Talde-kirola egitea	0,381	0,68	0,001
Eskola-kirola egitea	0,661	0,42	0,001
Entrenatzaileen prestakuntza	2,084	0,15	0,003
GH irakasgaiaren nota	7,243	0,00*	0,027

Ereduaren doitzen faltaren proba,  $p=0,333$ )

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.6 irudia:** Gorputz Hezkuntzaren Zailtasunak eskalaren kutxa diagrama.



a) Ikasturtearen eta b) GH irakasgaiaren notaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**27.2.4. Gorputz Hezkuntzaren Didaktika (GHD)**

Eskala honetan Gorputz Hezkuntzaren didaktikari buruzko jarreraren azterketa egiten da.

Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioarekin eta sexuarekin (27.15 taula).

- *Titulazioa:* TAFYD eta JFKZ titulazioek dituzte puntuaziorik altuenak. Alde esanguratsuak daude TAFYD eta HH ( $p<0,005$ ) titulazioen artean.

- *Sexua:* mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.

27.16 taulak ELOaren emaitzak erakusten dizkigu, Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskala mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan barne hartuta. GHD eskalak ez du alde adierazgarrikereduan sartuta dauden aldagaiekiko konparatuta.

**27.16 taula: Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak.**

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	7,7	2,1	3,0	12,0	6,0	8,0	9,0	$\chi^2=13,137$ gl=4 p=0,011*
	LHGH	201	7,1	2,0	3,0	12,0	6,0	7,0	8,5	
	LHezGH	145	7,1	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	9,0	
	HH	228	6,8	2,0	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	
	JFKZ	152	7,3	2,4	3,0	12,0	5,0	8,0	9,0	
Sexua	E	420	7,0	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	Z=-2,422 p=0,02*
	G	407	7,3	2,1	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
Ikasturtea	L	423	7,1	2,2	3,0	12,0	5,0	7,0	9,0	Z=-1,169 p=0,24
	A	404	7,2	2,1	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
Kirola egitea	EKE	156	6,9	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	$\chi^2=1,673$ gl=2 p=0,43
	BKKE	310	7,2	2,1	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
	FKE	361	7,2	2,1	3,0	12,0	5,5	7,0	9,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	7,0	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	$\chi^2=0,942$ gl=2 p=0,624
	MB	421	7,2	2,1	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
	MA	250	7,2	2,2	3,0	12,0	5,8	7,0	9,0	
Selekzioa	EZ	597	7,1	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	Z=-1,03 p=0,303
	BAI	230	7,3	2,1	3,0	12,0	5,8	7,0	9,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	7,1	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	9,0	$\chi^2=4,57$ gl=2 p=0,102
	ORD	200	7,0	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	
	TIT	268	7,4	2,2	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	7,0	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	Z=-1,011 p=0,312
	BAI	636	7,2	2,1	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	7,0	2,1	3,0	12,0	5,0	7,0	8,0	Z=-1,683 p=0,092
	BAI	485	7,3	2,2	3,0	12,0	5,0	7,0	9,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	7,4	2,2	4,0	12,0	5,0	7,0	9,0	$\chi^2=8,666$ gl=3 p=0,034*
	7	78	6,5	1,8	3,0	12,0	5,0	6,5	8,0	
	8	303	7,2	2,1	3,0	12,0	6,0	7,0	9,0	
	9-10	425	7,2	2,2	3,0	12,0	5,0	7,0	9,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).



\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**27.17 taula:** Gorputz Hezkuntzaren Didaktika eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	1,959	0,10	0,010
Sexua	1,426	0,23	0,002
Ikasturtea	2,295	0,13	0,003
Kirola egitea	1,542	0,22	0,004
Kirol-modalitateen kopurua	1,163	0,31	0,003
Selekzioa	0,066	0,80	0,000
Talde-kirola egitea	0,043	0,96	0,000
Eskola-kirola egitea	1,769	0,18	0,002
Entrenatzaileen prestakuntza	3,356	0,07	0,004
GH irakasgaiaren nota	1,435	0,23	0,006

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,598$ ).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

Emaitzak atera ondoren hipotesiak frogatu ditugun edo ez laburki azalduko dugu.

### 1. Hipotesiari dagokionez:

1.1 hipotesiari dagokionez: **Unibertsitateko irakasle graduko ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisikoa eta kirolaren graduko ikasleek, TAFYD-eko ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera desberdinak dituzte.** Orokorrean jarrerak aztertzekeo item gehienetan desberdintasunak nabari dira titulazioen artean. Desberdintasun hauek GH eta kirolarekiko erlazioatutako eta ez erlazioatutako titulazioen artean ematen dira (JFF  $\eta^2$  0,0042; GIS  $\eta^2$  0,021; AMG  $\eta^2$  0,029; GHO  $\eta^2$  0,050 eta GHM  $\eta^2$  0,120). Orokorrean, ikus dezakegu titulazioaren aldagaia dela faktorerik eranginkorrena ikasleen balorazioetan. Titulazioaren aldagaiak alde esanguratsuak dauzka eskala gehienetan, eta orokorrean efektu handiagoak dituen ere bada. Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eskalak du efektu-tamainarik handiena. Emaitzek erakusten digute, zenbait salbuespenekin (hala nola GIS eskala), Gorputz Hezkuntzako espezializatea duten titulazioek (JFKZ, LHGH eta TAFYD), eta bereziki Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako (JFKZ) ikasleek, bakarrik lortu dituztela puntuaziorik altuenak bi galdetegietako eskaletan.

1.4 hipotesiari erreparatuz **Ikasketa mota guztietan sartzen diren ikasleen jarrerak eta amaitzen duten ikasleen jarrerak desberdinak direla ikusi dugu.** Azken urteko ikasleen jarrerak Jarduera Fisikoa eta

fitnessarekiko (JFF) ( $\eta^2$  0,030) eta Gorputz Hezkuntzaren onurekiko (GHO) ( $\eta^2$  0,007) positiboagoak dira lehen urtekoekin alderatuz. Aldiz, Lehen urteko ikasleen jarrerak Garapen Indibidual eta sozialerako (GIS) ( $\eta^2$  0,018) eta Gorputz Hezkuntzaren zailtasunei dagozkienak (GHZ) ( $\eta^2$  0,026) positiboagoak dira, azken urtekoekin alderatuz.

## 2.Hipotesiari dagokionez:

Bigarren hipotesiari erreparatuz (2.1 hipotesia) **ikasleek dituzten jarreretan ez dagoela desberdintasunik neska eta mutilen artean ikusi dugu**, ez baitago desberdintasun adierazgarririk jaso neska eta mutilen artean. JFF, GIS, AMG, GHO, GHM, GHZ, GHD denetan  $\eta^2$  0,00 atera baita.

## 3.Hipotesiari dagokionez:

Azkenik (3.1 hipotesia) **kirol esperientzia positiboagoak badira Gorputz Hezkuntzaren jarrerekiko desberdintasunak daudela ikusi dugu**. Aldagai guztietan artean nota da efektu tamaina handiena duena GHM  $\eta^2$  0.032 (9-10) GHZ  $\eta^2$  0,027. Bestalde ere kirola federatuta egiten dutenek ere (JFF  $\eta^2$  0,020) efektua dauka jarreretan. Baita ere kirol modalitate bakarra edota anitza egiteak ere oso efektu txikia dauka JFF ( $\eta^2$  0,009)ko jarreretan.

## 28. GORPUTZ HEZKUNTZAKO USTEEI LOTUTAKO ALDAGAI INDIBIDUALEN AZTERKETA

Jarraian, tesi hau gidatu duen lehen (1.2), bigarren (2.2) eta hirugarren (3.2) helburuari lotutako hipotesien emaitzak azaltzen dira, hain zuzen ere usteen desberdintasunak aztertzea, titulazio, eta graduako sarrera/amaiera uneen artean. Bigarren, emakume eta gizonen usteen arteko desberdintasunen aztertzea. Azkenik, kirol esperientziak Gorputz Hezkuntzarekiko usteetan duen erlazioa aztertzea.

### 28.1. taula: Hiru helburu handi atzean hipotesi batzuk formulatu dira azterketan frogatzeko.

Helburua	Hipotesia	Azpi-hipotesia
1.2	1.7 Unibertsitaeko irakasle graduak ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisiko eta kirolaren graduak ikasleek, Tafi-deko ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko uste desberdinak dituzte. 1.5 Formakuntza guztietan sartzen diren ikasleen usteak eta amaitzen duten ikasleen usteak desberdinak dira.	
2.2	2.4 Emakume eta gizonen artean ez dago desberdintasunik Gorputz Hezkuntzarekiko usteekiko.	
3.2	3.3 Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, Gorputz Hezkuntzarekiko uste positiboagoak izango dira.	Uste positiboagoa: -Kirola praktikatu dutenek. -Taldekoro kirolean titular izan direnek. -Eskola kirolean parte hartu dutenek. -Formakuntzadun entrenatzaileak dutenek. -GHko nota altua dutenek.

Emaitza hauek modu bateratuan azaltzen dira tauletan, Eredu Lineal Orokorra (ELO) erabili dugulako. Aldagai kualitatiboek (adibidez: sexua, titulazioa, ikasturtea) kuantitatiboek (eskalak) gainean zer ondorio dituzten aztertzeko beharra izan dugulako. Aldagai bakarreko ELO prozedurak mendeko aldagai (eskalak) baten aldakuntza aztertzea ahalbidetzen du, dauden aldagai independenteen arabera (hala nola: sexua, titulazioa eta ikasturtea). Hipotesi hori egiaztatzeaz gainera, ELOk aldagai independentearen eraginaren tamaina balioestea ahalbidetzen du ( $\eta^2$  partziala). Eraginaren tamainak eremuan sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du.  $\eta^2$  partziala neurri estatistikoak adierazten du zer aldakortasun-

proportzio egotz dakioken faktore bati. Doitze faltaren proba erabili dugu, frogatzeko eredu linealari egokitzen zizaion gure eredua. Horrela izan ez den kasuetan ( $p < 0.05$ ), Poissonen eredua erabiltzea erabaki da. Aurrena, egiaztatu dugu puntuazioen banaketa Poissonen banaketa teorikoari egokitzen zizaion, azterketa horren datu diskretuetarako ohikoa dena.

Jarraian, azterketa honetan erabili diren 3 eskalen azterketa kuantitatiboaren emaitzak aurkezten ditugu. Lehenik eta behin, eskalen aldagai bakarreko azterketaren emaitzak aurkeztuko ditugu, azterketa honetan erabili den aldagaiaren arabera multzokatuta: Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko usteak (ikus Metodo estatistikoaren 22.1 koadroa).

Puntu bakoitzean, eskalen estatistika deskribatzaileak erakusten dira, bai eta eskalen aldakuntzaren analisiaren emaitzak ere, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera (ikus Metodo estatistikoaren 22.2 koadroa). Lehenik, eskaletako bi aldagaien azterketak eman ditugu (kategoria-aldagai bakoitza bereizita), eta, gero, Eredu Lineal Orokorren (ELO) emaitzak, kategoria-aldagai guztien interakzioa aintzat hartuz. ELOtik abiatuta, kategoria-aldagaien eraginaren tamaina ( $\eta^2$  partziala) lortzen dugu, eta horrek eremuan sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du. Aldagai bakarraren azterketarekin amaitzeko, emaitza nagusiak laburtu ditugu.

Tesi honen lehen atalean azaldu bezala ikasleen irakaskuntzari buruz dituzten uste asko ikasle moduan izandako esperientzia pertsonaletan dute jatorria. Baliteke ere sinismen horiek (Lortie, 1975) bizi izandako esperientzia pertsonaletatik eratortzea, hots, familiako tradizio eta balioetatik, topaketa sozialetatik, komunitatean parte hartzetik, herri kulturatik, irakasle-prestakuntzatik, irakasleak behatzetik, garapen profesional eta literatura akademikotik. Hori dela eta unibertsitateko titulazio desberdinetako ikasleek dituzten usteak desberdinak direla frogatu nahi dugu.

Baita ere ikasketa guztietan lehen urteko ikasleen sinismenak eta azken urtekoenak desberdinak direla. Etorkizuneko irakaslea hasierako formazioan sartzen den momento berean sinismen ez egituratu baina oso boteretsuak gidatzen du, bere ekintzen erantzule direnak (McDiarmid, 1990; Stuart eta Tatto, 2000). Hezkuntza munduan esan izan da sartzen diren ikasleek beraien teoria inplizitu, irudi eta sinismenekin sartzen direla, bai heziketa, praktika, ikaste-irakaste prozesua, ikasleak eta ikaste-irakaste testuinguraren inguruan. Norbanakoaren sen onak eta bizitako egoeren behaketak, bai praktika edota ikasle bizitzan, egin dena ikusteak beraiengan nola egin behar den sinistaraztera eramaten dute. Horregatik uste dugu formakuntza hasi eta amaitzean beraien sinismenetan aldaketak gerta daitezkeela.

Lehen hipotesiko azpi hipotesiari erreparatuz, neska eta mutilenen usteen artean desberdintasunik ez dagoela ikusi nahi dugu. Teorian ikusi bezala, hezkuntza programak, esperientzia pertsonalak, kirolarekiko esperientziak, norbanakoaren autoestimua eta autokontzeptuak, irakaslearen rola etab. eragina daukate; aldiz sexua ez da aldagai bereizgarritzat azpimarratzen usteen inguruko ikerketetan (Lortie, 1975; Doolittle eta lag., 1993); Placek eta lag., 1995; O'Sullivan, 2005; Graber, 1995; Matanin eta Collier, 2003; Curner-Smith, 2001, etab.)

Azkenik, kirol esperientzia gehiago duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko esperientzia positiboagoak ote dituztela aztertu nahi dugu. Ken Green-ek (2000) Bigarren Hezkuntzako Gorputz Hezkuntzako 35 irakasleei elkarrizketak egin eta gero ondorioztatu zuen kirol esperientziak berebiziko garrantzia zuela beraien Gorputz Hezkuntzarekiko ideologietan.

28.2 taulak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko usteen galdetegiko bi eskalen estatistika deskribatzaileak jasotzen ditu: Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza (GHI) eta Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE). Puntuaziorik altuenak ikasleek GHS galdetegia osatzen duten eskalen gainean dituzten jarrera onei dagozkie. GHI eta GHE eskalek batez beste 25eko eta 26ko puntuazioak lortu dituzte, hurrenez hurren. Balorazio horiek eskala horietarako gehienezko balioaren % 83 eta % 87 osatzen dute (5 item x 6 puntuazio/item = 30).

Jarraian, eskalen puntuazioan emandako desberdintasunen azterketaren emaitzak aurkezten ditugu, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera.

**28.2. taula: Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko sinestean gainerako galdetegiaren eskalen estatistika deskribatzaileak.**

Eskalak	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehien.	P25	P50	P75
GHren irakaskuntza (GHI)	827	23,1	5,9	5,0	30,0	19,0	25,0	28,0
GHren erabilgarritasuna (GHE)	827	24,3	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0

## 28.1. Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza (GHI)

Irakaslea subjektu hausnarkorra da, arrazionala, erabakiak hartzen dituena, epaiketak egiten ditu, sinismenak ditu eta errutina propioak eratzen ditu, bere garapen profesionalerako bezala ulertuta. Eskala honek Gorputz Hezkuntza arloko ikaste-irakaste prozesuen inguruko azterketa egiten du.

Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza (GHI) eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren, ikasturtearen, kirola egitearen, kirol-modalitateen kopuruaren, selekzioaren, talde-kirola egitearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (28.3 taula).

- *Titulazioa*: Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako (LHGH, JFKZ eta TAFYD) ikasleek puntuazio altuagoak dituzte HH eta LHezGH titulazioetako ikasleek baino ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Ikasturtea*: azken ikasturteko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte lehen urtekoek baino.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek dituzte puntuaziorik altuenak, atzetik beren kabuz kirola egiten dutenak daude, eta, azkenik, kirolik egiten ez dutenak. Alde adierazgarriak daude talde horien guztien artean ( $p < 0.01$ ).
- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ ).
- *Selekzioa*: kirol-selekzioaren bateko kide izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte sekula selekzio bateko kide izan ez direnek baino.
- *Talde-kirola egitea*: titularrek dituzte puntuaziorik altuenak, horien atzetik talde-kirolik egiten ez dutenek, eta, azkenik, ordezkoeak. Alde adierazgarriak daude hiru talde horien artean ( $p < 0.01$ ).
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10 nota duten ikasleek dituzte puntuaziorik altuenak. Alde adierazgarriak gainontzeko taldeekin ( $p < 0.008$ ).

28.4 taulak ELOaren emaitzak erakusten dizkigu, Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskala mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan barne hartuta. GHI eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren, ikasturtearen, selekzioaren, talde-kirola egitearen eta Gorputz

Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera. Titulazioa da eragin handiena duen aldagaia ( $\eta^2$  partziala = 0.08). Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako ikasleek (LHGH, JFKZ, TAFYD), eta, zehazki, azken ikasturteko gizonek, selekzioren bateko kide eta talde-jokoetan titular direnek eta 9-10 nota dutenek Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntzari buruzko sineste positiboagoak dituzte (28.3 taula eta 28.1 irudia).

**28.3. taula:** Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehi.	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	24,9	4,1	12,0	30,0	22,0	25,0	28,0	$\chi^2=192,376$ gl=4 p<0,001*
	LHGH	201	26,1	4,3	10,0	30,0	24,0	28,0	29,0	
	LHezGH	145	20,0	6,7	5,0	30,0	15,0	21,0	26,0	
	HH	228	20,0	6,0	5,0	30,0	16,0	20,0	25,0	
	JFKZ	152	25,8	3,8	12,0	30,0	24,0	27,0	29,0	
Sexua	E	420	21,1	6,3	5,0	30,0	17,0	22,0	26,0	Z=-9,717 p<0,001*
	G	407	25,2	4,6	5,0	30,0	23,0	27,0	29,0	
Ikasturtea	L	423	22,5	6,2	5,0	30,0	18,0	24,0	28,0	Z=-2,797 p=0,01*
	A	404	23,8	5,5	7,0	30,0	21,0	25,0	29,0	
Kirola egitea	EKE	156	19,6	6,2	5,0	30,0	15,3	20,0	25,0	$\chi^2=93,659$ gl=2 p<0,001*
	BKKE	310	22,6	6,2	5,0	30,0	18,0	24,0	28,0	
	FKE	361	25,2	4,6	9,0	30,0	23,0	26,0	29,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	19,8	6,2	5,0	30,0	16,0	20,0	25,0	$\chi^2=59,899$ gl=2 p<0,001*
	MB	421	24,1	5,5	5,0	30,0	21,0	25,0	28,5	
	MA	250	23,7	5,6	6,0	30,0	21,0	25,0	28,0	
Selekzioa	EZ	597	22,9	6,1	5,0	30,0	19,0	24,0	28,0	Z=-2,032 p=0,042*
	BAI	230	23,9	5,4	5,0	30,0	21,0	25,0	28,3	
Talde-kirola egitea	ETK	359	23,6	5,7	5,0	30,0	20,0	25,0	28,0	$\chi^2=106,62$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	19,4	6,5	5,0	30,0	15,0	19,5	24,0	
	TIT	268	25,4	4,3	8,0	30,0	23,0	27,0	29,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	22,7	6,3	6,0	30,0	18,0	24,0	28,0	Z=-0,799 p=0,436
	BAI	636	23,3	5,8	5,0	30,0	20,0	25,0	28,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	22,9	5,8	5,0	30,0	19,0	24,0	28,0	Z=-1,857 p=0,063
	BAI	485	23,6	5,9	5,0	30,0	20,0	25,0	28,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	19,5	7,5	7,0	29,0	12,5	21,0	26,5	$\chi^2=69,542$ gl=3
	7	78	20,2	5,8	6,0	29,0	16,8	21,0	25,0	

	8	303	22,0	6,2	5,0	30,0	17,0	23,0	27,0	p<0,001*
	9-10	425	24,7	5,1	5,0	30,0	22,0	26,0	29,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**28.4 taula:** Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	<sup>a</sup> p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	17,799	0,00*	0,00*	0,08
Sexua	6,56	0,01*	0,01*	0,01
Ikasturtea	14,215	0,00*	0,00*	0,02
Kirola egitea	1,868	0,16	0,14	0,01
Kirol-modalitateen kopurua	0,503	0,61	0,61	0,00
Selekzioa	4,727	0,03*	0,03*	0,01
Talde-kirola egitea	3,79	0,02*	0,01*	0,01
Eskola-kirola egitea	0,047	0,83	0,82	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	0,747	0,39	0,35	0,00
GH irakasgaiaren nota	3,706	0,01*	0,01*	0,01

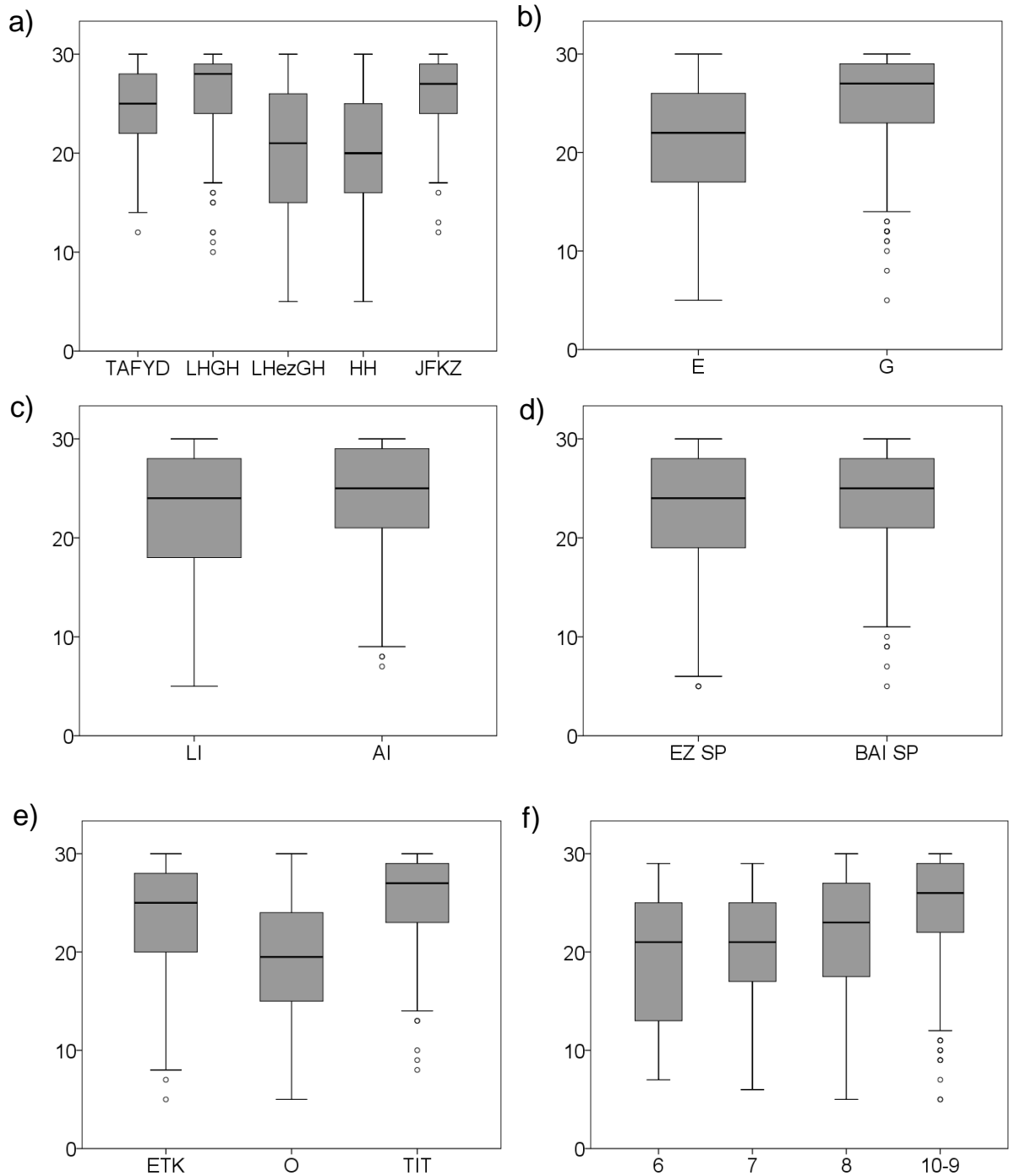
Ereduaren doitze faltaren proba,  $P<0,01$ )

<sup>a</sup> Poissonen eredua.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .



28.1 irudia: Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza eskalaren kutxa diagrama.



a) Titulazioaren, b) Sexuaren, c) Ikasturtearen, d) Selektzioko partaide izatea, e) Talde-kirola egitearen eta f) GH irakasgaiaren notaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

## 28.2. Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE)

Informazio berria bereganatu eta uste berriak sortzeko prozesuak pixkanaka garatu beharreko ekimen bat osatzen du, eta horretarako, hasierako pausoak hartu, ideia jakin batzuk onartu eta baztertu, aurretiaz zehaztutako uste-sistemak aldatu, eta azkenik, uste berriak bereganatu behar dira diziplinaren inguruan. Eskala honetan Gorputz Hezkuntzaren helburu eta erabilgarritasunaren inguruko azterketa egiten du.

Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna eskalak baino ez ditu alde esanguratsuak (28.5 taula). Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako titulazioko ikasleek dituzte aldagai horrekiko puntuaziorik altuenak. Dena dela, ezberdintasunak adierazgarriak dira ( $p < 0.005$ ) soilik JFKZ eta TAFYD-en artean, azken hori delarik puntuaziorik baxueneko titulazioa.

Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan sartuta, ELOaren emaitzek erakusten digute desberdintasun adierazgarriak daudela titulazioarekin ( $\eta^2$  partziala = 0.08) eta selekzioarekin (ikus 28.6 taula). Hala ere, azkeneko aldagai horrek ez du desberdintasun adierazgarririk bi aldagaien azterketan, eta, beraz, emaitza hori ez da garrantzitsutzat jotzen. Hortaz, emaitzek erakusten digute Gorputz Hezkuntzaren Moduluko ikasleek (TAFYD) ez dutela Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna modu hain onean ikusten (28.5 taula eta 26.8 irudia).

**28.5 taula: Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketaren emaitzak.**

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbesteko a	D.E	Gutx	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	22,9	5,4	9,0	30,0	18,0	24,0	27,0	$\chi^2=20,868$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	24,4	5,3	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	LHezGH	145	24,5	4,6	10,0	30,0	22,5	26,0	28,0	
	HH	228	24,1	4,7	10,0	30,0	21,0	26,0	28,0	
	JFKZ	152	25,4	4,9	9,0	30,0	25,0	27,0	28,0	
Sexua	E	420	24,3	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	Z=-0,175 $p=0,86$
	G	407	24,4	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Ikasturtea	L	423	24,5	4,4	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	Z=-0,94 $p=0,35$
	A	404	24,2	5,6	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Kirola egitea	EKE	156	24,4	4,6	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$\chi^2=0,056$

	BKKE	310	24,3	5,1	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	gl=2 p=0,97
	FKE	361	24,3	5,1	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	24,5	4,7	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$\chi^2=0,733$ gl=2 p=0,693
	MB	421	24,1	5,2	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	MA	250	24,6	4,9	10,0	30,0	23,0	26,0	28,0	
Selekzioa	EZ	597	24,6	4,7	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	Z=-1,318 p=0,187
	BAI	230	23,7	5,7	9,0	30,0	21,0	26,0	28,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	24,6	4,5	10,0	30,0	23,0	26,0	28,0	$\chi^2=0,703$ gl=2 p=0,704
	ORD	200	24,3	4,7	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	TIT	268	24,0	5,9	9,0	30,0	21,0	26,0	28,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	24,0	5,3	9,0	30,0	21,0	26,0	28,0	Z=-0,784 p=0,433
	BAI	636	24,4	4,9	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	24,5	4,9	10,0	30,0	23,0	26,0	28,0	Z=-0,624 p=0,533
	BAI	485	24,3	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	24,0	4,0	15,0	30,0	21,5	25,0	27,0	$\chi^2=7,207$ gl=3 p=0,66
	7	78	23,6	5,3	10,0	30,0	19,8	25,0	28,0	
	8	303	24,3	4,7	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	9-10	425	24,6	5,2	9,0	30,0	23,0	26,0	28,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

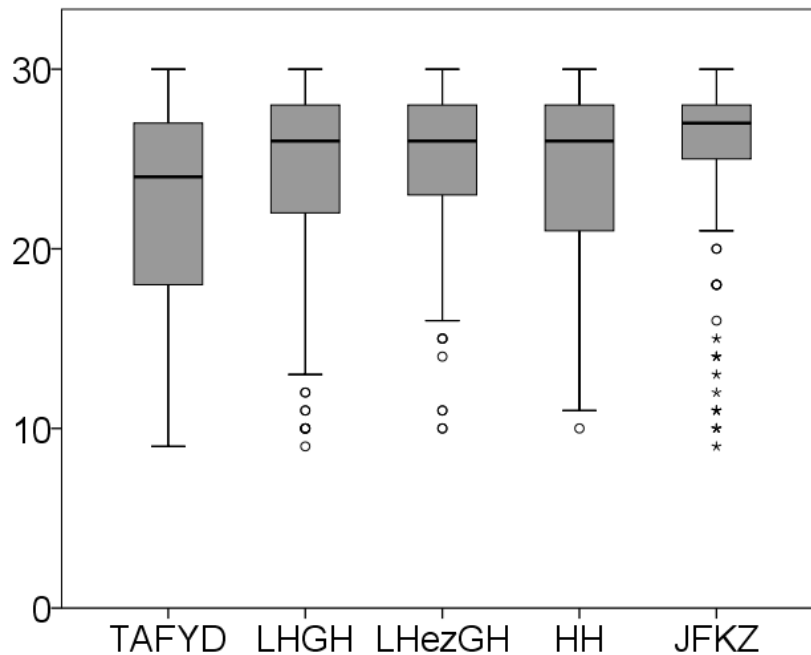
**28.6 taula:** Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	4,75	0,001*	0,024
Sexua	0,22	0,639	0,000
Ikasturtea	0,323	0,570	0,000
Kirola egitea	0,027	0,974	0,000
Kirol-modalitateen kopurua	0,768	0,464	0,002
Selekzioa	7,029	0,008*	0,009
Talde-kirola egitea	2,522	0,081	0,006
Eskola-kirola egitea	0,012	0,914	0,000
Entrenatzaileen prestakuntza	0,041	0,839	0,000
GH irakasgaiaren nota	0,928	0,427	0,004

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,096$ .

<sup>a</sup> Poissonen eredu.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**28.2 irudia: Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna eskalaren kutxa diagrama titulazioaren arabera.**

Ikus kategoría kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

Puntu honekin amaitzeko aurretik zehaztutako hipotesiak frogatu diren edo ez ondorioztatuko dugu.

### 1.Hipotesiari dagokionez:

1.6 hipotesiaren harira Gorputz Hezkuntza eta kirolarekin erlazionatutako titulazioetan (JFKZ, LHGH eta TAFYD) dauden ikasleek dituzten Gorputz Hezkuntzarekiko usteak desberdinak dira beste titulazioekin (HH eta LhezGH) alderatuz (GHI  $\eta^2$  0,084 LHGH-JFKZ eta TAFYD eta GHE  $\eta^2$  0,024 JFKZ).

Formakuntza guztietan sartu diren ikasleek dituzten sinismenak eta amaitu dituzten ikasleenak berdina dira. Ez da aldaketa esanguratsurik edo adierazgarririk antzematen ikasketak hasi eta amaitu dituzten ikasleen artean. Soilik Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntza (GHI) eskalan azken urteko ikasleek uste positiboagoak dituzte lehen urtekoekin alderatuz (GHI  $\eta^2$  0,018).

### 2.Hipotesiari dagokionez:

Frogatu beharreko bigarren hipotesiari dagokionez (2.4 hipotesia) ikasleek dituzten sinismenetan desberdintasunak daude neska eta mutilen artean. Gorputz hezkuntzaren irakaskuntza itemean (GHI  $\eta^2$  0,008) mutilek neskek baino puntuazio altuagoa ateratzen dute.

3.Hipotesiari dagokionez:

Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, Gorputz Hezkuntzarekiko uste positiboagoak izango direla ikusi dugu. Badirudi usteetan efektu tamainarik handiena duena nota dela ( $\eta^2$  0,014). Nahiz eta taldeko kirolean titular izatea ( $\eta^2$  0,010) eta noizbait selekzio batean izateak ere bere eragina izan duen ( $\eta^2$  0,006).

## 29. AUTOKONTZEPTU FISIKOAREKIN LOTUTAKO ALDAGAI INDIBIDUALEN AZTERKETA

### 29.1. Autokontzeptu Fisikoa (AFI)

Jarraian, tesi hau gidatu duen lehen (1.3), bigarren (2.3) eta hirugarren (3.3) helburuari lotutako emaitzak azaltzen dira, hain zuzen ere ikasleen autokontzeptuan desberdintasunak aztertzea, titulazio, eta gradu sarrera/amaiera uneen artean. Bigarren, emakume eta gizonen autokontzeptuen arteko desberdintasunen aztertzea. Azkenik, kirol esperientziak autokontzeptuarekin duen erlazioa aztertzea.

**29.1. taula: Hiru helburu handi horien atzean hipotesi batzuk formulatu dira azterketan frogatzeko.**

Helburua	Hipotesia	Azpi-hipotesia
1.3	1.8 Unibertsitaeko irakasle gradu ibilbide desberdinetako ikasleek, jarduera fisikoa eta kirolaren gradu ikasleek, Tafiye deko ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko autokontzeptu desberdinak dituzte. 1.9 Formakuntza guztietan sartzen diren ikasleen autokontzeptua eta amaitzen duten ikasleena desberdinak da.	
2.3	2.5 Gizonen autokontzeptu fisikoa altuagoa da emakumeenarekin alderatuz.	
3.3	3.4 Kirolarekiko esperientzia positiboagoak badira, ikasleen autokontzeptua positiboagoa izango da.	Autokontzeptu positiboagoa: -Kirola praktikatu dutenek. -Taldekoro kiroletan titular izan direnek. -Eskola kirolean parte hartu dutenek. -Formakuntzadun entrenatzaileak dutenek. -GHko nota altua dutenek.

Emaitza hauek modu bateratuan azaltzen dira tauletan, Eredu Lineal Orokorra (ELO) erabili dugulako. Aldagai kualitatiboek (adibidez: sexua, titulazioa, ikasturtea) kuantitatiboek (eskalak) gainean zer ondorio dituzten aztertzeko beharra izan dugulako. Aldagai bakarreko ELO prozedurak mendeko aldagai (eskalak) baten aldakuntza aztertzea ahalbidetzen du, dauden aldagai independenteen arabera (hala nola: sexua, titulazioa eta ikasturtea). Hipotesi hori egiaztatzeaz gainera, ELOk aldagai independentearen eraginaren tamaina balioestea ahalbidetzen du ( $\eta^2$  partziala). Eraginaren tamainak eremuan sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du.  $\eta^2$  partziala neurri estatistikoak adierazten du zer

aldakortasun-proporzio egotz dakioken faktore bati. Doitze faltaren proba erabili dugu, frogatzeko eredu lineal egokitzen zitzaien gure eredu. Horrela izan ez den kasuetan ( $p < 0.05$ ), Poissonen eredu erabiltzea erabaki da. Aurrena, egiaztatu dugu puntuazioen banaketa Poissonen banaketa teorikoari egokitzen zitzaien, azterketa horren datu diskretuetarako ohikoa dena.

Jarraian, azterketa honetan erabili diren 6 eskalen azterketa kuantitatiboaren emaitzak aurkezten ditugu. Lehenik eta behin, eskalen aldagai bakarreko azterketaren emaitzak aurkeztuko ditugu, azterketa honetan erabili den aldagaiaren arabera multzokatuta: Autokontzeptu fisikoaren itaunketa (ikus Metodo estatistikoaren 22.1 koadroa).

Puntu bakoitzean, eskalen estatistika deskribatzaileak erakusten dira, bai eta eskalen aldakuntzaren analisiaren emaitzak ere, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera (ikus Metodo estatistikoaren 22.2 koadroa). Lehenik, eskaletako bi aldagaien azterketak eman ditugu (kategoria-aldagai bakoitza bereizita), eta, gero, Eredu Lineal Orokorraren (ELO) emaitzak, kategoria-aldagai guztien interakzioa aintzat hartuz. ELOtik abiatuta, kategoria-aldagaien eraginaren tamaina ( $\eta^2$  partziala) lortzen dugu, eta horrek ereduaren sartutako aldagaiek duten indarra edo eragina neurtzen du.

Tesi honen azken atalean azaldu bezala autokontzeptua egitura kognitibo bat dela ere uler daiteke (Markus 1977), norbanakoak dituen esperientzien inguruan eratzen joaten dela hain zuzen (Bower, 1983). Norbanakoak bere estereotipoen inguruko hausnarketatik bultzatuta edota beste pertsonekin elkarrekintzan sortzen, definitzen eta aldatzen dira. Hori dela eta ulertzen dugu ikasten dauden prozesu horretan bere buruaz eta komunitatearekin elkarreraginez autokontzeptu fisikoan aldaketak egongo direla.

Baita ere ikasketa guztietan lehen urteko ikasleen autokontzeptua eta azken urtekoenak desberdinak direla. Beraingan hausnartzeko eta taldekideekin harremanak eraikiz joan diren heinean beraien autokontzeptuaren inguruan aldaketak gertatuko direla uste baitugu.

Hirugarren hipotesizat, neska eta mutilenen autokontzeptuen artean desberdintasunak ote dauden ikusi nahi dugu. Hain zuzen ere gizonen autokontzeptua altuagoa ote den emakumeenarekin alderatuz. Autokontzeptu fisikoa sexuaren arabera nola aldatzen den aztertzen duten ikerketei dagokionez, gehienek ondorioztatu dute emakumeen autokontzeptu fisikoa oro har gizona baino eskasagoa dela (Balaguer eta Pastor, 2001; Marsh eta O'Neil, 1984; Marsh eta Shavelson, 1985; Garcia eta Musitu,

1999; Marsh, Richards, Roch eta Tremayne, 1994; Esnaola, 2005; Ruiz de Azua 2007). Hori dela eta gure ikerketan ia gizonen autokontzeptua altuagoa den ikusi nahi dugu.

Azkenik, kirol esperientzia gehiago duten ikasleek autokontzeptu fisiko altuagoa ote duten aztertu nahi dugu. Brettschneider eta Heim (1997) eta Goñi eta Zulaikak (2000) nerabeekin egindako ikerketan jarduera fisikoak eragin zuzena daukala norbanakoaren autokontzeptuan frogatu zuten. Batez ere trebetasun fisikoa (Pastor y Balaguer, 2001); egoera fisikoa, itxura fisikoa, indarra, autokontzeptu fisiko orokorra eta autokontzeptu orokorra eskaletan (Esnaola, 2004; Ruiz de Azúa eta Rodríguez, 2005).

26.22 taulak autokontzeptu fisikoari buruzko galdetegiaren 6 eskalen estatistika deskribatzaileak biltzen ditu: Trebetasun Fisikoak (TF), Sasoi fisikoa (SF), Erakargarritasun Fisikoa (EF), Indarra (I), Autokontzeptu Fisiko Orokorra (AF) eta Autokontzeptu Orokorra (AO). Puntuaziorik altuenak autokontzeptuaren galdetegia osatzen duten eskalen gaineko balorazio onenei dagozkie. Indarraren eskalak lortu du balorazio txikiena batez beste (16), autokontzeptuaren eskalan lor daitekeen gehieneko balioaren % 64, hain zuzen (5 item x 5 puntuazio/item = 30). Bestalde, Autokontzeptu Orokorraren eskalak dauka baloraziorik altuena batez beste (22), gehieneko balioaren % 88, alegia.

Ondoren, eskalen puntuazioan emandako desberdintasunen azterketaren emaitzak aurkezten ditugu, aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren arabera.

**29.2 taula: Autokontzeptu Fisikoari buruzko galdetegiaren eskalen estatistika deskribatzaileak.**

Eskalak	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx.	Gehien.	P25	P50	P75
Trebetasun fisikoak (TF)	827	19,5	4,7	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0
Sasoi fisikoa (SF)	827	18,2	4,9	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0
Erakargarritasun Fisikoa (EF)	827	18,9	4,2	5,0	25,0	16,0	19,0	23,0
Indarra (I)	827	16,0	4,6	5,0	25,0	13,0	16,0	19,0
Autokontzeptua Fisiko Orokorra (AF)	827	19,9	4,4	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0
Autokontzeptu Orokorra (AO)	827	21,3	3,8	5,0	25,0	19,0	22,0	25,0

## 29.2. Trebetasun fisikoak (TF)

Kirol-praktikarako gaitasun ("ona naiz", "gaitasunak ditut") eta trebetasunen ("trebea naiz", "iaioa sentitzen naiz") pertzepzioa; kirolak ikasteko gaitasuna; zihurtasun pertsonala eta kirolen aldeko jarrerak aztertzen ditu eskala honek.



Trebetasun fisikoa (TF) eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, kirol-modalitateen kopuruaren, selekzio bateko partaide izatea, talde-kirola egitearen, entrenatzaileen prestakuntzaren eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (29.3 taula).

- *Titulazioa*: Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako (JFKZ, LHGH eta TAFYD) ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beste bi titulazioetakoek (HH eta LHezGH) baino, batez beste ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek baino, eta, era berean, azken horiek kirolik egiten ez dutenek baino. Desberdintasun adierazgarriak daude hiru talde horien artean ( $p < 0.01$ ).
- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste ( $p < 0.01$ ).
- *Selekzioa*: kirol-selekzioaren bateko kide izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte selekzio bateko kide izan ez direnek baino.
- *Talde-kirola egitea*: titularrek eta talde-kirolik egiten ez dutenek ordezkoez baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ ).
- *Entrenatzaileen prestakuntza*: prestakuntza jaso duten entrenatzaileak eduki dituzten ikasleek puntuazio altuagoak dituzte titulurik gabeko entrenatzaileak eduki dituztenek baino.
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10 notak lortu dituzten ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte eskalan, nota baxuagoak lortu dituztenek baino ( $p < 0.008$ ).

29.4 taulak ELOaren emaitzak biltzen ditu, trebetasun fisikoak (TF) eskala mendeko aldagai moduan eta kategoria-aldagaiak independente moduan barne hartuta. TF eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioarekin, selekzioarekin eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notarekin. Titulazioa eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren nota delako aldagaiek antzeko efektua dute ( $\eta^2$  partziala = 0.03). Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako ikasleek (LHGH, JFKZ eta TAFYD), selekzioaren bateko kideek eta Gorputz Hezkuntzan 9-10 nota jaso dutenek Gaitasun fisikoak eskalaren autokontzeptu handiagoa dute (29.3 taula eta 29.1 irudia).

29.3. taula: Gaitasun fisikoak eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E.	Gutx	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	20,7	3,9	11,0	25,0	18,0	22,0	24,0	$\chi^2=110,077$ gl=4 p<0,001*
	LHGH	201	21,0	4,0	6,0	25,0	18,0	22,0	24,0	
	LHezGH	145	17,3	5,1	5,0	25,0	14,0	17,0	22,0	
	HH	228	17,7	4,9	5,0	25,0	15,0	18,0	22,0	
	JFKZ	152	21,2	3,3	8,0	25,0	19,3	22,0	23,8	
Sexua	E	420	18,2	4,9	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	Z=-8,036 p<0,001*
	G	407	20,8	4,0	5,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
Ikasturtea	L	423	19,2	4,7	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	Z=-1,261 p=0,21
	A	404	19,7	4,6	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	
Kirola egitea	EKE	156	16,4	5,2	5,0	25,0	14,0	16,0	21,0	$\chi^2=99,489$ gl=2 p<0,001*
	BKKE	310	19,1	4,5	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	
	FKE	361	21,1	3,8	5,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	16,6	5,2	5,0	25,0	14,0	16,0	21,0	$\chi^2=61,885$ gl=2 p<0,001*
	MB	421	20,1	4,3	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	
	MA	250	20,2	4,2	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	
Selekzioa	EZ	597	18,9	4,8	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	Z=-5,76 p<0,001*
	BAI	230	20,9	4,0	5,0	25,0	18,0	22,5	24,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	20,0	4,3	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	$\chi^2=95,226$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	16,6	4,9	5,0	25,0	14,0	16,0	20,8	
	TIT	268	20,8	4,0	5,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	18,9	5,0	5,0	25,0	15,0	20,0	23,0	Z=-1,722 p=0,085
	BAI	636	19,6	4,6	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	
Entrenatzailen prestakuntza	EZ	311	19,1	4,6	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	Z=-2,758 p=0,006*
	BAI	485	19,9	4,5	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	15,4	6,4	5,0	25,0	9,5	16,0	21,5	$\chi^2=94,084$ gl=3 p<0,001*
	7	78	17,0	4,8	5,0	25,0	15,0	17,0	20,3	
	8	303	18,3	4,6	5,0	25,0	15,0	19,0	23,0	
	9-10	425	20,9	4,0	5,0	25,0	19,0	22,0	24,0	

Ikus kategoría kodeen 2. taula. (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.4. taula:** Trebetasun fisikoak eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

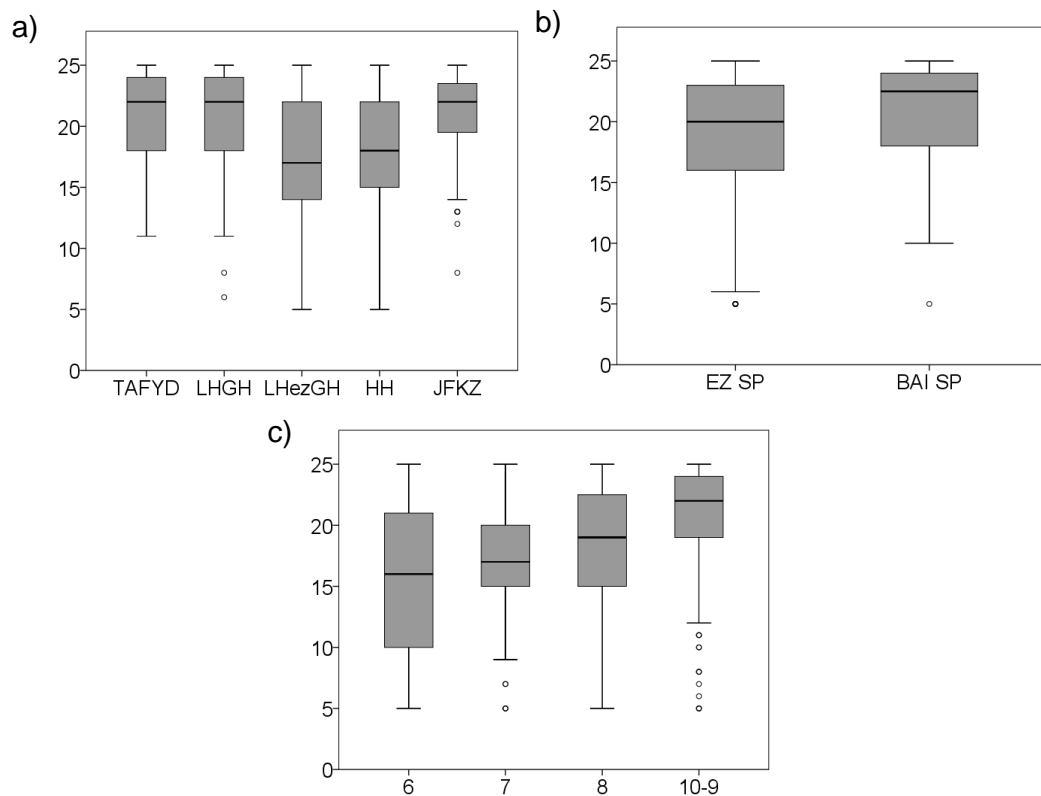
Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	6,073	0,00*	0,03
Sexua	3,605	0,06	0,01
Ikasturtea	2,34	0,13	0,00
Kirola egitea	2,525	0,08	0,01
Kirol-modalitateen kopurua	1,675	0,19	0,00
Selekzioa	4,107	0,04*	0,01
Talde-kirola egitea	1,331	0,27	0,00
Eskola-kirola egitea	0,597	0,44	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	1,004	0,32	0,00
GH irakasgaiaren nota	8,731	0,00*	0,03

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,099$ .

<sup>a</sup> Poissonen eredia.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.1. irudia:** Trebetasun Fisikoak eskalaren kutxa diagrama.



a) Titulazioaren, b) Selektzioaren eta c) GH irakasgaiaren notaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

### 29.3. Sasoi fisikoa (SF)

Sasoi eta forma fisikoa; erresistentzia eta energia; egoera fisikoarekiko konfiantza izatea neurtzen du eskala honek.

Sasoi fisikoa (SF) eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, kirol-modalitateen kopuruaren, talde-kirola egitearen, entrenatzaileen prestakuntzaren eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (29.5 taula).

- *Titulazioa*: Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako (JFKZ, LHGH eta TAFYD) ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beste bi titulazioetakoek (HH eta LHezGH) baino, batez beste ( $p < 0.005$ ). Erkaketa anizkoitzetan, JFKZ titulazioak desberdintasun adierazgarriak ditu beste titulazioekin, eta LHGH eta TAFYD titulazioek, berriz, LHezGH eta HH titulazioekin ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek baino, eta, era berean, azken horiek kirolik egiten ez dutenek baino. Desberdintasun adierazgarriak daude hiru talde horien artean ( $p < 0.01$ ).
- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste ( $p < 0.01$ ).
- *Talde-kirola egitea*: titularrek eta talde-kirolik egiten ez dutenek ordezkoei baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ ).
- *Entrenatzaileen prestakuntza*: prestakuntza jaso duten entrenatzaileak eduki dituzten ikasleek puntuazio altuagoak dituzte titulurik gabeko entrenatzaileak eduki dituztenek baino.
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10 notak lortu dituzten ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte eskalan, nota baxuagoak lortu dituztenek baino ( $p < 0.008$ ).

29.6 taulak ELOaren emaitzak islatzen ditu. Sasoi fisikoa eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, selekzioaren eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren aldagaiekin. Talde-kirola egitea aldagaia ez dugu adierazgarritzat jotzen, adierazgarritasun estatistikoaren mugan baitago ( $p = 0.04$ ) eta ez baitzuen desberdintasunik aldagai biko azterketan. Titulazioaren aldagaiak eragin handiagoa dauka ( $\eta^2$  partziala = 0.05). Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako ikasleek (LHGH, JFKZ eta TAFYD), federatuek eta Gorputz Hezkuntzan 9-10 nota jaso dutenek Gorputzaren Egoera eskalaren autokontzeptu handiagoa dute (29.5 taula eta 29.2 irudia).

**29.5 taula:** Sasoi fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E	Gutx	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	19,4	4,1	9,0	25,0	16,0	20,0	23,0	$\chi^2=181,535$ gl=4 p<0,001*
	LHGH	201	19,7	4,0	5,0	25,0	17,0	20,0	23,0	
	LHezGH	145	15,9	4,8	5,0	25,0	12,0	16,0	19,0	
	HH	228	15,6	5,0	5,0	25,0	12,0	16,0	19,0	
	JFKZ	152	21,4	3,3	9,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
Sexua	E	420	16,5	5,0	5,0	25,0	13,0	17,0	20,0	Z=-9,738 p<0,001*
	G	407	19,9	4,2	6,0	25,0	17,0	20,0	23,0	
Ikasturtea	L	423	18,3	5,0	5,0	25,0	15,0	19,0	23,0	Z=-0,948 p=0,34
	A	404	18,0	4,9	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	
Kirola egitea	EKE	156	14,4	4,9	5,0	25,0	11,0	14,0	18,0	$\chi^2=174,413$ gl=2 p<0,001*
	BKKE	310	17,5	4,7	5,0	25,0	15,0	17,5	21,0	
	FKE	361	20,5	3,8	7,0	25,0	18,0	21,0	24,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	14,3	4,8	5,0	25,0	11,0	14,0	18,0	$\chi^2=110,747$ gl=2 p<0,001*
	MB	421	19,2	4,5	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	
	MA	250	18,9	4,4	5,0	25,0	16,0	19,0	22,3	
Selekzioa	EZ	597	17,6	5,0	5,0	25,0	14,0	18,0	22,0	Z=-0,948 p=0,34
	BAI	230	19,6	4,4	5,0	25,0	17,0	20,0	23,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	18,9	4,6	5,0	25,0	16,0	19,0	23,0	$\chi^2=130,193$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	14,8	4,6	5,0	25,0	12,0	15,0	18,0	
	TIT	268	19,8	4,3	5,0	25,0	18,0	20,0	23,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	17,5	5,7	5,0	25,0	13,0	18,0	23,0	Z=-1,616 p=0,106
	BAI	636	18,4	4,6	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	17,9	5,0	5,0	25,0	14,0	18,0	22,0	Z=-2,352 p=0,019*
	BAI	485	18,7	4,7	5,0	25,0	16,0	19,0	23,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	14,9	6,5	5,0	25,0	8,0	15,0	19,5	$\chi^2=93,019$ gl=3 p<0,001*
	7	78	15,5	5,0	5,0	25,0	12,0	15,0	19,0	
	8	303	16,9	4,9	5,0	25,0	14,0	17,0	20,0	
	9-10	425	19,7	4,3	6,0	25,0	17,0	20,0	23,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

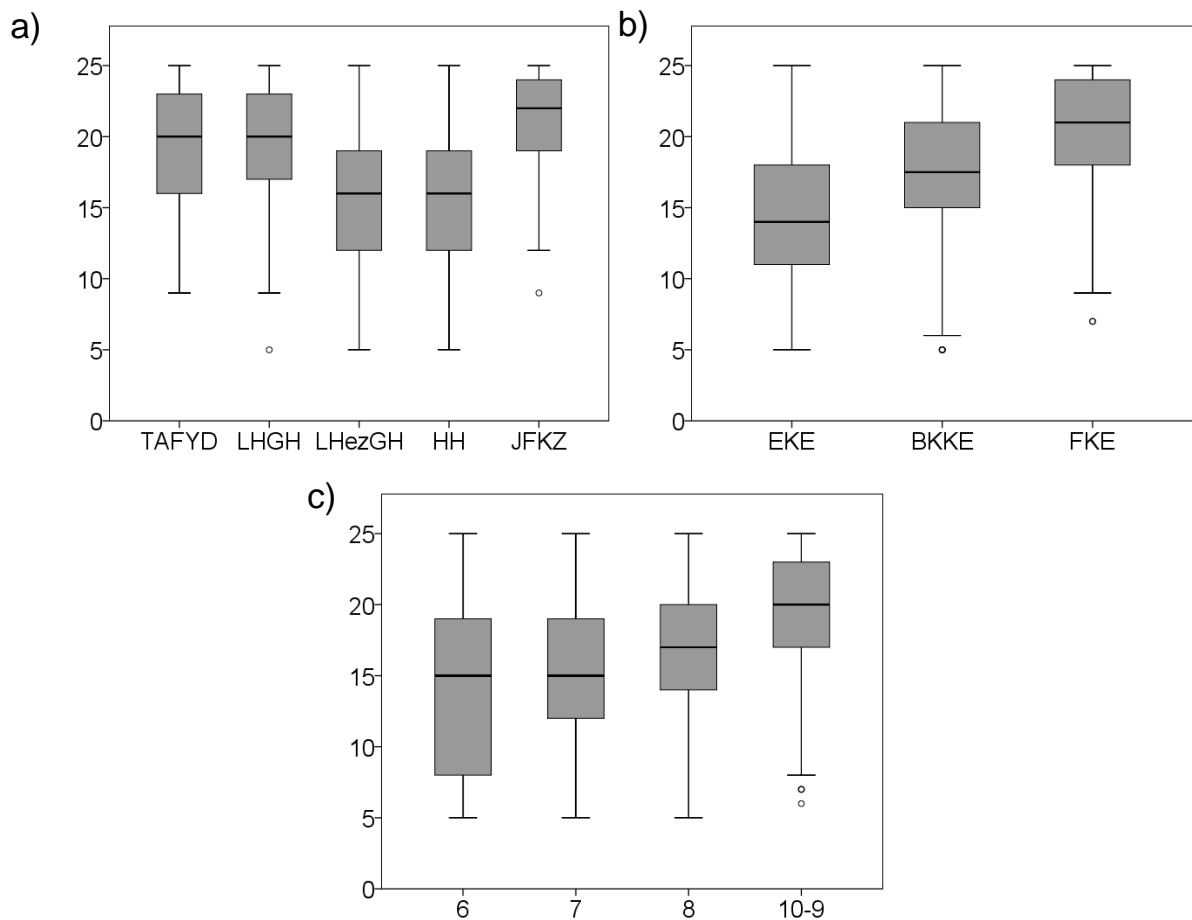
**29.6 taula:** Sasoi fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	<sup>a</sup> p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	9,079	0,00*	0,00*	0,05
Sexua	3,215	0,07	0,09	0,00
Ikasturtea	0,046	0,83	0,91	0,00
Kirola egitea	6,949	0,00*	0,01*	0,02
Kirol-modalitateen kopurua	3,242	0,04*	0,05	0,01
Selekzioa	0,294	0,59	0,65	0,00
Talde-kirola egitea	2,917	0,06	0,04	0,01
Eskola-kirola egitea	0,575	0,45	0,49	0,00
Entrenatzaileen prestakuntza	0,623	0,43	0,43	0,00
GH irakasgaiaren nota	4,301	0,01*	0,01*	0,02

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,001$ .

<sup>a</sup> Poissonen eredua.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.2 irudia:** Sasoi fisikoa eskalaren kutxa diagrama.

a) Titulazioaren, b) Kirola egitearen eta c) GH irakasgaiaren notaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

**29.4. Erakargarritasun Fisikoa (EF)**

Itxura fisikoaren pertzepzioa; gorputz-itxurarekiko zihurtasuna eta satisfakzioa neurtzen du eskala honek. Erakargarritasun Fisikoa (EF) eskalak alde esanguratsuak ditu: titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, selekzioaren, talde-kirola egitearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (29.7 taula).

- *Titulazioa*: JFKZ titulazioko ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beste titulazioetakoek baino. Titulazio guztien artean desberdintasun handiak daude ( $p < 0.005$ ), LHGHrekin salbu.
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek eta kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ ).

- *Selekzioa*: kirol-selekzioren bateko kide izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte selekzio bateko kide izan ez direnek baino.
- *Talde-kirola egitea*: titularrek talde-kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste. Halaber, talde-kirolik egiten ez dutenek ordezkoei baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ )
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10eko notak lortu dituzten ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte eskalan, nota baxuagoak lortu dituztenek baino ( $p < 0.008$ ).

29.8 taulak ELOaren emaitzak islatzen ditu. Erakargarritasun fisikoaren pertzepzioak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren eta talde-kirola egitearen aldagaien arabera. Sexuaren aldagaiak efektu handiagoa dauka ( $\eta^2$  partziala = 0.020), eta horren atzetik titulazioa dugu ( $\eta^2$  partziala = 0.016). Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako titulazioa duten (JFKZ) eta talde-kiroletan titullarrak izan ohi diren mutilek autokontzeptu handiagoa dute erakargarritasun fisikoari dagokionez (29.7 taula eta 29.3 irudia).

**29.7 taula:** Erakargarritasun Fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbesteko a	D.E	Gutx	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	18,9	4,4	8,0	25,0	16,0	19,0	23,0	$\chi^2=59,875$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	19,6	3,7	5,0	25,0	17,0	20,0	23,0	
	LHezGH	145	18,4	4,4	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	
	HH	228	17,5	4,3	5,0	25,0	14,0	17,0	21,0	
	JFKZ	152	20,6	3,6	8,0	25,0	19,0	21,5	23,0	
Sexua	E	420	17,9	4,3	5,0	25,0	15,0	18,0	21,0	$Z=-6,829$ $p < 0,001^*$
	G	407	19,9	3,8	6,0	25,0	17,0	21,0	23,0	
Ikasturtea	L	423	18,8	4,2	5,0	25,0	16,0	19,0	22,0	$Z=-0,56$ $p=0,58$
	A	404	19,0	4,3	5,0	25,0	16,0	19,0	23,0	
Kirola egitea	EKE	156	18,4	4,2	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	$\chi^2=13,782$ gl=2 $p < 0,001^*$
	BKKE	310	18,5	4,3	5,0	25,0	16,0	19,0	22,0	
	FKE	361	19,5	4,1	5,0	25,0	17,0	20,0	23,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	18,4	4,2	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	$\chi^2=3,827$ gl=2 $p=0,148$
	MB	421	19,0	4,4	5,0	25,0	16,0	19,0	23,0	
	MA	250	19,1	3,9	6,0	25,0	17,0	20,0	22,0	
Selekzioa	EZ	597	18,7	4,2	5,0	25,0	16,0	19,0	22,0	$Z=-2,242$ $p=0,025^*$
	BAI	230	19,4	4,2	6,0	25,0	16,0	20,0	23,0	



Talde-kirola egitea	ETK	359	19,0	4,2	5,0	25,0	16,0	20,0	22,0	$\chi^2=48,213$ gl=2 $p<0,001^*$
	ORD	200	17,3	4,3	5,0	25,0	14,0	17,0	21,0	
	TIT	268	20,0	3,7	7,0	25,0	17,0	21,0	23,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	18,7	4,2	9,0	25,0	15,0	19,0	22,0	Z=-0,737 $p=0,461$
	BAI	636	19,0	4,2	5,0	25,0	16,0	19,0	23,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	18,7	4,3	5,0	25,0	16,0	19,0	22,0	Z=-1,538 $p=0,124$
	BAI	485	19,2	4,2	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	18,0	4,8	7,0	25,0	14,0	19,0	22,0	$\chi^2=26,186$ gl=3 $p<0,001^*$
	7	78	18,0	4,5	5,0	25,0	15,0	18,0	22,0	
	8	303	18,2	4,2	5,0	25,0	15,0	19,0	21,0	
	9-10	425	19,6	4,0	5,0	25,0	17,0	20,0	23,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.8 taula:** Erakargarritasun Fisikoa eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

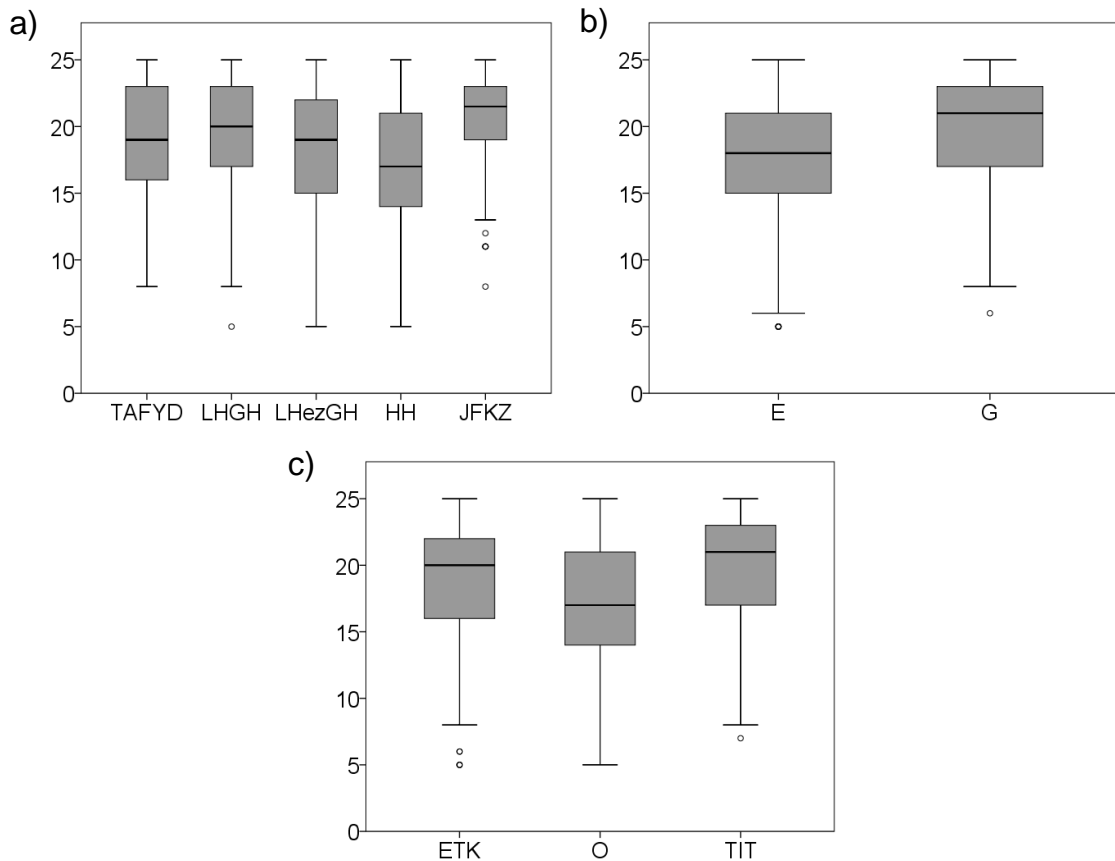
Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	3,236	0,012*	0,016
Sexua	15,569	0,000*	0,020
Ikasturtea	0,085	0,770	0,000
Kirola egitea	0,495	0,610	0,001
Kirol-modalitateen kopurua	1,184	0,307	0,003
Selekzioa	0,484	0,487	0,001
Talde-kirola egitea	3,733	0,024*	0,010
Eskola-kirola egitea	0,046	0,830	0,000
Entrenatzaileen prestakuntza	1,637	0,201	0,002
GH irakasgaiaren nota	1,252	0,290	0,005

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,236$ .

<sup>a</sup> Poissonen eredia.

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.3 irudia:** Erakargarritasun Fisikoa eskalaren kutxa diagrama.



a) Titulazioaren, b) Sexuaren eta c) Kirola egitearen arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo Estatistikoak).

## 29.5. Indarra (I)

Indartsua ikusi edo sentitzea, pisua altxatzeko kapazitatearekin, indarra eskatzen duten ariketekiko zihurtasuna eta ariketa horiek egitearen aldeko jarrerak aztertzen ditu eskala honek.

Indarra (I) eskalak, hots, norbanakoak duen pertzepzioa indarrarekiko, alde esanguratsuak ditu: titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, kirol-modalitateen kopuruaren, selekzioaren, talde-kirola egitearen eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (29.9 taula).

- *Titulazioa*: Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako (JFKZ, LHGH eta TAFYD) ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beste bi titulazioetakoek (HH eta LHezGH) baino ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek eta kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ ). Alde adierazgarriak daude hiru talde horien artean ( $p < 0.01$ ).

- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste ( $p < 0.01$ ).
- *Selekzioa*: kirol-selekzioaren bateko kide izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte selekzio bateko kide izan ez direnek baino.
- *Talde-kirola egitea*: titularrek talde-kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste. Halaber, talde-kirolik egiten ez dutenek ordezkoei baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ ).
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10eko notak lortu dituzten ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte eskalan, nota baxuagoak lortu dituztenek baino ( $p < 0.008$ ).

29.10 taulak ELOaren emaitzak islatzen ditu. Indarraren eskalak alde esanguratsuak ditu sexuaren, selekzioaren eta talde-kirola egitearen aldagaien arabera. Sexuaren aldagaiak efektu handiagoa dauka ( $\eta^2$  partziala = 0.018), eta horren atzetik talde-kirola egitea ( $\eta^2$  partziala = 0.017) eta selekzioa ( $\eta^2$  partziala = 0.016) ditugu. Selektzioaren bateko kide diren edo izan diren (JFKZ) eta talde-kiroletan titularrak izan ohi diren mutilek autokontzeptu handiagoa dute indarraren eskalari dagokionez (29.9 taula eta 29.4 irudia).

**29.9 taula:** Indarra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E	Gutx.	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	17,2	4,2	7,0	25,0	14,0	17,0	20,0	$\chi^2=51,923$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	16,8	4,6	5,0	25,0	14,0	17,0	20,0	
	LHezGH	145	14,5	4,3	5,0	25,0	12,0	15,0	17,0	
	HH	228	14,9	4,5	5,0	25,0	12,0	15,0	18,0	
	JFKZ	152	17,2	4,6	5,0	25,0	15,0	17,0	20,8	
Sexua	E	420	14,8	4,6	5,0	25,0	12,0	15,0	18,0	$Z = -7,11$ $p < 0,001^*$
	G	407	17,1	4,3	5,0	25,0	14,0	17,0	20,0	
Ikasturtea	L	423	15,7	4,5	5,0	25,0	13,0	16,0	19,0	$Z = -1,885$ $p = 0,06$
	A	404	16,3	4,7	5,0	25,0	13,0	16,0	20,0	
Kirola egitea	EKE	156	14,5	4,6	5,0	25,0	11,0	15,0	17,0	$\chi^2=37,945$ gl=2 $p < 0,001^*$
	BKKE	310	15,6	4,6	5,0	25,0	13,0	15,5	19,0	
	FKE	361	17,0	4,4	5,0	25,0	14,0	17,0	20,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	14,4	4,6	5,0	25,0	11,0	15,0	17,8	$\chi^2=21,228$
	MB	421	16,4	4,5	5,0	25,0	13,5	16,0	20,0	

## Autokontzeptu fisikoarekin lotutako aldagai indibidualen azterketa

	MA	250	16,3	4,6	5,0	25,0	13,0	16,5	20,0	gl=2 p<0,001*
Selekzioa	EZ	597	15,4	4,6	5,0	25,0	13,0	15,0	18,0	Z=-5,615 p<0,001*
	BAI	230	17,4	4,4	5,0	25,0	14,0	18,0	21,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	16,1	4,3	5,0	25,0	13,0	16,0	19,0	$\chi^2=74,013$ gl=2 p<0,001*
	ORD	200	13,8	4,3	5,0	25,0	11,0	14,0	17,0	
	TIT	268	17,4	4,7	5,0	25,0	14,3	18,0	21,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	15,6	5,1	5,0	25,0	12,0	16,0	19,0	Z=-1,252 p=0,211
	BAI	636	16,1	4,5	5,0	25,0	13,0	16,0	19,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	15,8	4,6	5,0	25,0	13,0	16,0	19,0	Z=-1,641 p=0,101
	BAI	485	16,3	4,5	5,0	25,0	13,0	16,0	19,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	15,1	5,2	5,0	25,0	13,0	14,0	18,5	$\chi^2=35,206$ gl=3 p<0,001*
	7	78	14,7	4,5	5,0	24,0	12,0	15,0	18,0	
	8	303	15,1	4,6	5,0	25,0	12,0	15,0	18,0	
	9-10	425	16,9	4,4	5,0	25,0	14,0	17,0	20,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo Estatistikoak).

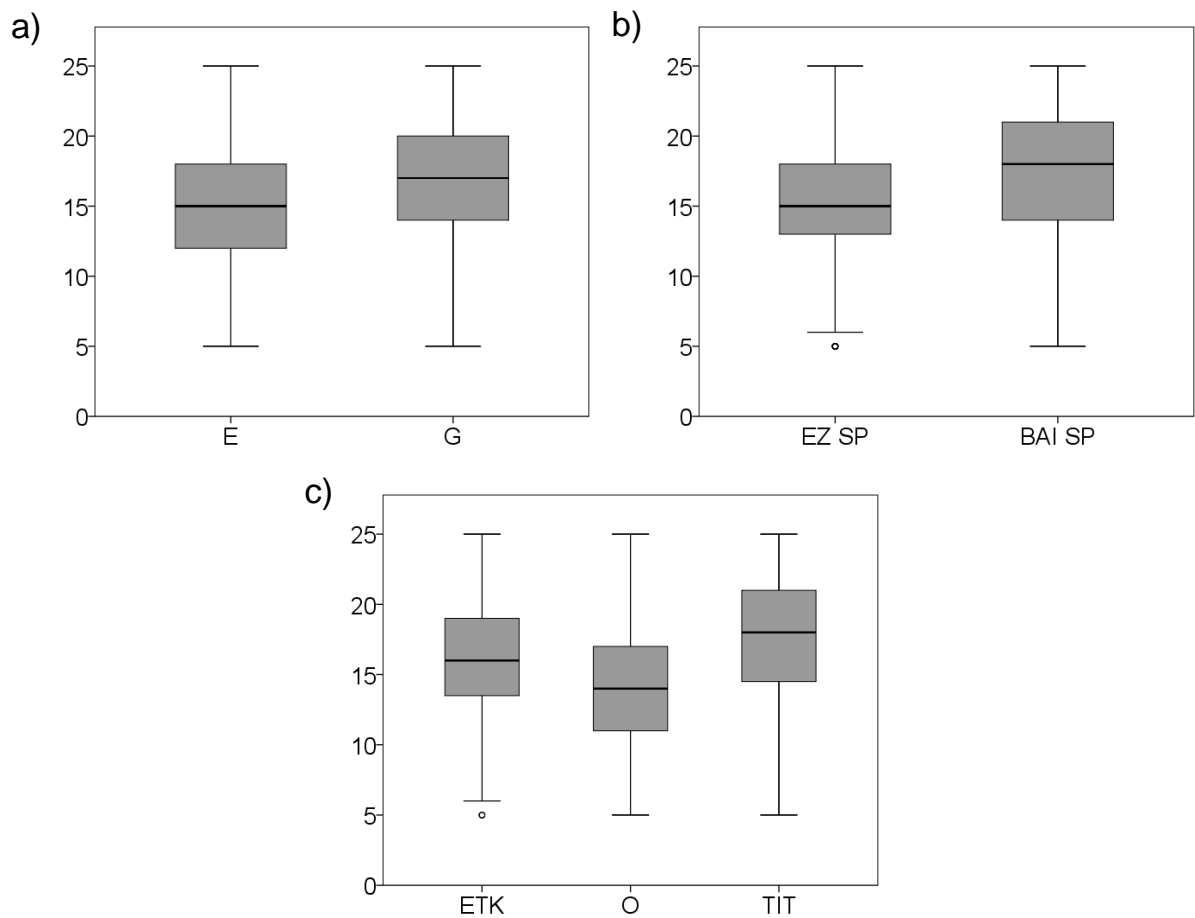
\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

### 29.10 taula: Gorputzaren Egoera eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagaien arteko ELOaren emaitzak.

Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	1,066	0,372	0,005
Sexua	14,105	0,000*	0,018
Ikasturtea	0,27	0,604	0,000
Kirola egitea	0,254	0,776	0,001
Kirol-modalitateen kopurua	0,75	0,473	0,002
Selekzioa	12,745	0,000*	0,016
Talde-kirola egitea	6,519	0,002*	0,017
Eskola-kirola egitea	0,723	0,395	0,001
Entrenatzaileen prestakuntza	0,005	0,945	0,000
GH irakasgaiaren nota	1,397	0,243	0,005

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,412$ .

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.4 irudia:** Indarra eskalaren kutxa diagrama.

a) Sexuaren, b) Selekzioaren eta c) Kirola egitearen arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

## 29.6. Autokontzeptu Fisiko Orokorra (AF)

Iritzi eta sentrazio positiboak (zoriontasuna, satisfakzioa, harrotasuna eta konfiantza) alderdi fisikoarekiko aztertzen du eskala honek.

Autokontzeptu Fisiko Orokorra (AF) eskalak alde esanguratsuak ditu titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, kirol-modalitateen kopuruaren, selekzioaren, talde-kirola egitearen, entrenatzaileen prestakuntzaren eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (29.11 taula).

- *Titulazioa*: Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako (JFKZ, LHGH eta TAFYD) ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beste bi titulazioetakoek (HH eta LHezGH) baino, batez beste ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek eta kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ ). Alde adierazgarriak daude hiru talde horien artean ( $p < 0.01$ ).
- *Kirol-modalitateen kopurua*: kirol-modalitate bat edo gehiago egiten duten ikasleek kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste ( $p < 0.01$ ).
- *Selekzioa*: kirol-selekzioaren bateko kide izan diren ikasleek puntuazio altuagoak dituzte selekzio bateko kide izan ez direnek baino aldea estatistikoki adierazgarria da.
- *Talde-kirola egitea*: titularrek talde-kirolik egiten ez dutenek baino puntuazio altuagoak dituzte batez beste. Halaber, talde-kirolik egiten ez dutenek ordezkoei baino puntuazio altuagoak dituzte ( $p < 0.01$ ).
- *Entrenatzaileen prestakuntza*: prestakuntzadun entrenatzaileak eduki dituzten ikasleek puntuazio altuagoak ateratzen dituzte formakuntza gabeko entrenatzaileekin alderatauz.
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10eko notak lortu dituzten ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte eskalan, nota baxuagoak lortu dituztenek baino ( $p < 0.008$ ).

29.12 taulak ELOaren emaitzak islatzen ditu. Autokontzeptu Fisiko Orokorra (AF) eskalak desberdintasun adierazgarriak ditu: titulazioaren, sexuaren eta GH irakasgaiaren notaren aldagaien arabera. Titulazioa aldagaiak efektu handiagoa du ( $\eta^2$  partziala = 0.017), eta haren atzetik doaz nota ( $\eta^2$  partziala = 0.013) eta sexua ( $\eta^2$  partziala = 0.010). Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetan (JFKZ, LHGH eta TAFYD) 9-10eko nota lortu duten mutilek autokontzeptu fisiko orokor handiagoa dute (29.11 taula eta 29.5 irudia).

**29.11 taula:** Autokontzeptu Fisiko Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E	Gutx	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	20,5	4,2	10,0	25,0	17,5	21,0	25,0	$\chi^2=91,747$ gl=4 $p<0,001^*$
	LHGH	201	20,8	3,9	8,0	25,0	18,5	22,0	24,0	
	LHezGH	145	18,9	4,6	5,0	25,0	15,0	19,0	23,0	
	HH	228	18,1	4,4	6,0	25,0	15,0	18,0	21,0	
	JFKZ	152	21,9	3,4	11,0	25,0	21,0	23,0	25,0	
Sexua	E	420	18,7	4,5	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	Z=-8,003 $p<0,001^*$
	G	407	21,1	3,9	7,0	25,0	19,0	22,0	25,0	
Ikasturtea	L	423	19,8	4,3	5,0	25,0	17,0	20,0	24,0	Z=-0,538 $p=0,59$
	A	404	20,0	4,4	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	
Kirola egitea	EKE	156	18,3	4,3	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	$\chi^2=58,888$ gl=2 $p<0,001^*$
	BKKE	310	19,3	4,5	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	
	FKE	361	21,1	3,9	7,0	25,0	19,0	22,0	25,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	18,4	4,3	5,0	25,0	15,0	19,0	22,0	$\chi^2=27,766$ gl=2 $p<0,001^*$
	MB	421	20,2	4,5	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	
	MA	250	20,3	4,1	6,0	25,0	18,0	21,0	24,0	
Selekzioa	EZ	597	19,6	4,4	5,0	25,0	16,0	20,0	23,0	Z=-3,764 $p<0,001^*$
	BAI	230	20,8	4,2	6,0	25,0	18,0	22,0	25,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	20,1	4,3	6,0	25,0	17,0	21,0	24,0	$\chi^2=67,906$ gl=2 $p<0,001^*$
	ORD	200	17,9	4,5	5,0	25,0	15,0	18,0	21,0	
	TIT	268	21,2	3,8	7,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	19,5	4,5	9,0	25,0	16,0	20,0	23,0	Z=-1,413 $p=0,158$
	BAI	636	20,0	4,3	5,0	25,0	17,0	21,0	24,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	19,5	4,4	5,0	25,0	16,0	20,0	24,0	Z=-2,614 $p=0,009^*$
	BAI	485	20,4	4,2	5,0	25,0	17,5	21,0	24,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	18,6	5,5	10,0	25,0	12,5	20,0	23,5	$\chi^2=54,779$ gl=3 $p<0,001^*$
	7	78	18,1	4,4	7,0	25,0	15,0	18,0	21,0	
	8	303	19,0	4,4	5,0	25,0	16,0	19,0	22,0	
	9-10	425	20,9	4,0	8,0	25,0	18,0	22,0	25,0	

Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

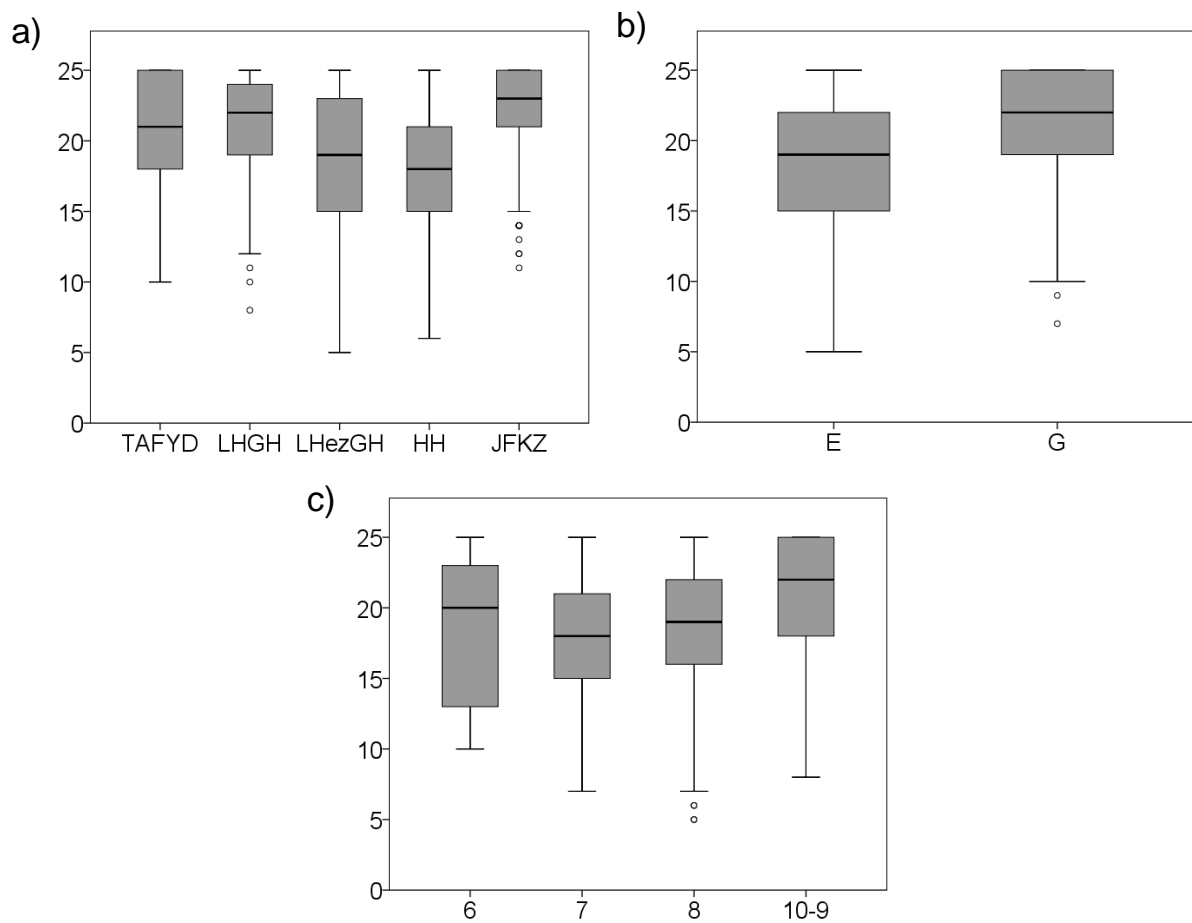
**29.12 taula:** Autokontzeptu Fisiko Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.

Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	3,444	0,008*	0,017
Sexua	8,189	0,004*	0,010
Ikasturtea	0,037	0,848	0,000
Kirola egitea	1,769	0,171	0,005
Kirol-modalitateen kopurua	2,041	0,131	0,005
Selekzioa	0,752	0,386	0,001
Talde-kirola egitea	1,446	0,236	0,004
Eskola-kirola egitea	0,006	0,940	0,000
Entrenatzaileen prestakuntza	3,238	0,072	0,004
GH irakasgaiaren nota	3,502	0,015*	0,013

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,204$ .

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.5 irudia:** Autokontzeptu Fisiko Orokorra eskalaren kutxa diagrama.



a) Titulazioaren, b) Sexuaren, c) GH irakasgaiaren notaren arabera. Ikus kategoria kodeen 2. taula (Metodo Estatistikoak).



## 29.7. Autokontzeptu Orokorra (AO)

Bakoitzarekiko eta bizitzarekiko satisfakzio-gradu orokorra neurtzen du eskala honek.

Autokontzeptu Orokorra (AO) eskalak alde esanguratsuak ditu: titulazioaren, sexuaren, kirola egitearen, talde-kirola egitearen, entrenatzaileen prestakuntzaren eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiaren notaren arabera (29.13 taula).

- *Titulazioa*: JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte gainontzeko titulazioetakoek baino (LHezGH, TAFYD eta HH). Alde esanguratsuak ditu soilik HH titulazioarekin ( $p < 0.005$ ).
- *Sexua*: mutilek neskek baino puntuazio altuagoak dituzte.
- *Kirola egitea*: federatutako ikasleek puntuazio altuagoak dituzte beren kabuz kirola egiten dutenek eta kirolik egiten ez dutenek baino ( $p < 0.01$ ). Erkaketa anizkoitzek, dena dela, ez dute alde esanguratsurik erakusten hiru talde horietan ( $p < 0.01$ ).
- *Talde-kirola egitea*: titularrek eta talde-kirolik egiten ez dutenek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte ordezkoei baino ( $p < 0.01$ ).
- *Entrenatzaileen prestakuntza*: prestakuntza jaso duten entrenatzaileak eduki dituzten ikasleek puntuazio altuagoak dituzte titulurik gabeko entrenatzaileak eduki dituztenek baino.
- *GH irakasgaiaren nota*: 9-10eko notak lortu dituzten ikasleek batez besteko puntuazio altuagoak dituzte eskalan, nota baxuagoak lortu dituztenek baino. Erkaketa anizkoitzek alde esanguratsuak eduki dituzte soilik «7» kategoriarekin ( $p < 0.008$ ).

29.14 taulak ELOaren emaitzak islatzen ditu. Autokontzeptu Orokorra (AO) eskalak alde esanguratsuak ditu soilik titulazioa aldagaiarekin, efektu honekin ( $\eta^2$  partziala) = 0.017. JFKZ eta LHGH titulazioetako ikasleek autokontzeptu orokor handiagoa dute (29.13 taula eta 29.6 irudia).

**29.13 taula: Autokontzeptu Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren arteko aldagai biko azterketen emaitzak.**

Aldagaia	Kategoria	Z	Batezbestekoa	D.E	Gutx.	Gehi	P25	P50	P75	Testa
Titulazioa	TAFYD	101	20,6	4,4	6,0	25,0	18,0	22,0	25,0	$\chi^2=21,284$ gl=4 $p < 0,001^*$
	LHGH	201	21,8	3,8	11,0	25,0	20,0	23,0	25,0	
	LHezGH	145	21,3	3,6	5,0	25,0	19,0	22,0	25,0	
	HH	228	20,8	3,6	9,0	25,0	18,0	21,0	24,0	

## Autokontzeptu fisikoarekin lotutako aldagai indibidualen azterketa

	JFKZ	152	22,0	3,7	11,0	25,0	21,0	23,0	25,0	
Sexua	E	420	21,0	3,7	5,0	25,0	19,0	22,0	24,0	Z=-3,299 p<0,001*
	G	407	21,6	3,9	6,0	25,0	20,0	23,0	25,0	
Ikasturtea	L	423	21,6	3,6	10,0	25,0	20,0	23,0	25,0	Z=-1,791 p=0,07
	A	404	21,0	4,0	5,0	25,0	19,0	22,0	25,0	
Kirola egitea	EKE	156	20,9	4,0	5,0	25,0	18,0	22,0	25,0	$\chi^2=8,38$ gl=2 p=0,02*
	BKKE	310	21,1	3,6	9,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
	FKE	361	21,6	3,9	6,0	25,0	20,0	23,0	25,0	
Kirol-modalitateen kopurua	EKE	156	20,9	4,0	5,0	25,0	18,0	22,0	25,0	$\chi^2=2,049$ gl=2 p=0,359
	MB	421	21,2	3,9	6,0	25,0	19,0	22,0	25,0	
	MA	250	21,6	3,5	11,0	25,0	20,0	23,0	25,0	
Selekzioa	EZ	597	21,4	3,6	5,0	25,0	19,0	22,0	25,0	Z=-0,205 p=0,838
	BAI	230	21,2	4,2	6,0	25,0	19,0	23,0	25,0	
Talde-kirola egitea	ETK	359	21,7	3,6	10,0	25,0	20,0	23,0	25,0	$\chi^2=9,299$ gl=2 p=0,01*
	ORD	200	20,8	3,8	5,0	25,0	18,0	21,0	24,0	
	TIT	268	21,1	4,1	6,0	25,0	18,3	23,0	25,0	
Eskola-kirola egitea	EZ	191	21,1	3,8	11,0	25,0	19,0	22,0	25,0	Z=-1,011 p=0,312
	BAI	636	21,4	3,8	5,0	25,0	19,0	23,0	25,0	
Entrenatzaileen prestakuntza	EZ	311	21,1	3,8	5,0	25,0	19,0	22,0	25,0	Z=-2,020 p=0,043*
	BAI	485	21,6	3,8	6,0	25,0	20,0	23,0	25,0	
GH irakasgaiaren nota	6 o <6	21	20,6	3,9	14,0	25,0	16,5	22,0	24,5	$\chi^2=13,534$ gl=3 p=0,004*
	7	78	20,3	4,0	9,0	25,0	16,8	21,0	24,0	
	8	303	21,2	3,6	5,0	25,0	19,0	22,0	24,0	
	9-10	425	21,6	3,8	6,0	25,0	20,0	23,0	25,0	

Ikus kategorია kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.14 taula:** Autokontzeptu Orokorra eskalaren, aldagai biografikoen eta kirol esperientziaren aldagai biko azterketen emaitzak.

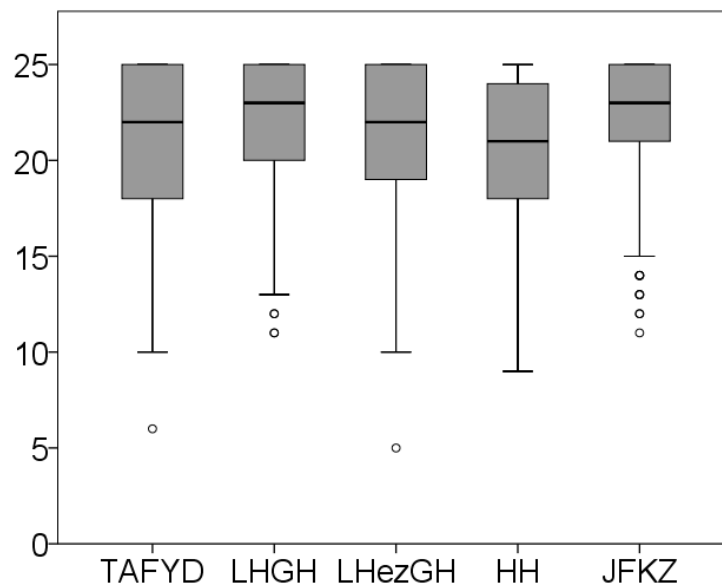
Aldagaiak	l	p	$\eta^2$ partziala
Titulazioa	3,23	0,012*	0,016
Sexua	0,422	0,516	0,001
Ikasturtea	0,3	0,584	0,000
Kirola egitea	0,462	0,630	0,001
Kirol-modalitateen kopurua	2,297	0,101	0,006

Selekzioa	2,271	0,132	0,003
Talde-kirola egitea	1,715	0,181	0,004
Eskola-kirola egitea	0,354	0,552	0,000
Entrenatzaileen prestakuntza	3,649	0,056	0,005
GH irakasgaiaren nota	1,366	0,252	0,005

Ereduaren doitze faltaren proba,  $p=0,320$ .

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**29.6 irudia: Autokontzeptu Orokorra eskalaren kutxa diagrama titulazioaren arabera.**



Ikus kategoría kodeen 2. taula (Metodo estatistikoak).

Autokontzeptu fisikoaren inguruko emaitzak atera eta gero hipotesien inguruko hausnarketa egingo dugu.

**1.Hipotesiari dagokionez:**

1.8 hipotesiaren harira Gorputz Hezkuntzarekin erlazionatutako titulazioetan nabaria da autokontzeptu fisiko altuagoa dutela ikasleek (TF  $\eta^2$  0,030 JFKZ-LHGH-TAFYD; SF  $\eta^2$  0,045 JFKZ-LHGH-TAFYD; EF  $\eta^2$  0,016 JFKZ; AF  $\eta^2$  0,017 JFKZ-LHGH-TAFYD, eta AO  $\eta^2$  0,016 JFKZ-LHGH).

Aldiz ez dugu desberdintasunik adierazgarririk ikusi ikasketetara sartu diren ikasleen aurokontzeptua eta amaitu duten ikasleen autokontzeptuen artean. (1.6 hipotesia)

## 2.Hipotesiari dagokionez:

Gizonezkoen autokontzeptu fisikoa altuagoa dela ikusi dugu. Gizonezkoek emakumezkoekin alderatuz puntuazio altuagoak erakusten dituzte Autokontzeptu fisiko orokorra kontutan hartzen badugu (AF  $\eta^2$  0,010). Baina desbedintasunik nabarbenenak Erakargarritasun fisikoa ( $\eta^2$  0,020) eta indarra ( $\eta^2$  0,018) eskaletan ematen dira. Gizonezko izatearen eragina handiagoa da emakumea izatearekin alderatuz.

## 3.Hipotesiari dagokionez:

Kirol esperientziak autokontzeptu fisikoan eragina duela ikusi dugu. Kirola federatuta egiten dutenek sasoi fisikoan puntuazio altuagoa ateratzen dute ( $\eta^2$  0,018). Bestalde selekzioko partaide izan diren ikasle horiek ere trebetasun fisikoen eskalan ( $\eta^2$  0,005) eta indarra eskalan ( $\eta^2$  0,016) eragina dute. Indarra eskalaren efektua nahiko handia izanik. Bestalde ere esanguratsua da taldeko kiroletan titular gisa aritu direnek erakargarritasun fisikoan ( $\eta^2$  0,010) eta indarrean ( $\eta^2$  0,017) puntuazio handiagoak ateratzea. Azkenik Gorputz Hezkuntzan nota altuak izateak berebiziko eragina izan du trebetasun fisikoetan ( $\eta^2$  0,033), sasoi fisikoan ( $\eta^2$  0,016) eta autokontzeptu fisiko orokorrean ( $\eta^2$  0,013).

### 30. DATU BIOGRAFIKOAK ETA KIROL-ESPERIENTZIAK IKASLEEN JARRERA, USTE ETA AUTOKONTZEPTU FISIKOAN DUEN ERAGINAREN AZTERKETA

Jarraian, tesi hau gidatu duen laugarren helburuari lotutako emaitzak azaltzen dira, datu biografikoek eta esperientzia pertsonalek ikasleen jarrera, uste eta autokontzeptu aldagaietan duten eragina ebaluatzea.

**30.1 taula: Helburu horri erantzuteko bi hipotesi formulatu dira azterketan frogatzeko.**

Helburua	Hipotesia
4	<p>4.1 Autokontzeptu fisiko altuagoa erakusten duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera eta uste positiboak erakusten dituzte.</p> <p>4.2 Kirolarekiko praktikak eragin handiagoa dauka ikasleen jarrera, uste eta autokontzeptuan datu biografikoek baino.</p>

Autokontzeptuak errendimenduarekiko erlazio positiboa badu eta irakasleriak ikasleriaren autopertzeptzioan eragina badu, posizionamendu honen jarraipen logikoak zera lioke: irakasleriaren jarrerak ikasleriaren errendimenduan eragina duela eta, ondorioz, bere garapen akademikoan (Aspy eta Buhler, 1975). Honekin batera ere Ajzen Icek-en (1991) sortutako ekintza arrazoituaren teoria erabili dugu ikerketa oinarri bezala gure hiru aldagaien arteko erlazioa frogatzeko.

Oinarri logiko horri jarraituz ikerketa honek etorkizuneko irakasleen autokontzeptu fisikoa, Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera eta Gorputz Hezkuntzarekiko usteak aztertu nahi izan ditugu.

#### 30.1. Eskalen aldagai anitzeko azterketa

##### 30.1.1. Osagai Nagusien Azterketa (ONA)

Osagai Nagusien Azterketa (ONA) bat egin da eskalen artean zer korrelazio dagoen ikusteko, eta baita eskalen eta aldagai biografikoen eta kirol-esperientzia kategorien artean ere. Azterketa honetan kategoria-aldagaiak aldagai osagarri moduan (ez aktiboak) sartu dira. Eskola-kirola egitea eta entrenatzaileen prestakuntza ez dira sartu azterketan, ez zutelako eragin esanguratsurik ELOaren azterketan eskalekin.

30.1 eta 30.2 grafikoetan ONAren lehenengo bi dimentsioen sakabanatze-grafikoa jasotzen da, eskalen saturazioen koordinatuak eta aldagai osagarrien kategorien zentroideak oinarritzat hartuta. 30.2. taulak saturazioen jatorria erakusten digu, eskalen zein aldagaien osagaietan. Lortutako bi dimentsioek guztizko bariantzaren % 42 azaltzen dute (1. dimentsioa: % 29,5 eta 2. dimentsioa: % 12,5). Interpretazio hobea egin ahal izateko, datu biografikoen aldagai osagarrien (30.1 grafikoa) eta kirol-esperientziaren (30.2 grafikoa) kategoriak bereizita adierazi behar dira.

ONAren emaitzek GHJ (Gorputz Hezkuntza Diziplinarekiko Jarrerak), GHS (Gorputz Hezkuntzarekiko Sinesteak) eta AFI (Autokontzeptu Fisikoa) galdetegietako eskala gehienek 1. dimentsioarekin duten korrelazioa erakusten dute. Autokontzeptu Fisikoaren (AFI) galdetegiko eskalak dute korrelaziorik positiboena dimentsio horrekin. Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eta Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntzari buruzko Usteak (GHU) Autokontzeptu Fisikoa eskalen sakabanatzearen barruan daude (30.1 eta 30.2 grafikoak). Eskala-talde horiek dute aldakortasunik handiena aztertu diren balorazioetan. Bestalde, Gorputz Hezkuntzaren Didaktika (GHD) eskalak du bariaziorik txikiena ikasleen artean, eta hala erakusten du haren posizioa koordinatuetatik hurbil egoteak (korrelazio txikia du bi dimentsioekin).

JGHO (Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren Onurak) galdetegiko eskalak argi eta garbi jartzen dira korrelazioan 1. dimentsioarekin; ez, ordea, 1. dimentsioarekin (30.2 taula). Emaitza horiek erakusten digute GHJ, GHU eta AFI galdetegiak orokorrean haien artean jartzen direla korrelazioan; ez, ordea, GHJ galdetegiarekin. Salbuespen bakarra da GHS galdetegiaren Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE) eskala, korrelazio handiagoa baitu 2. dimentsioarekin 1. dimentsioarekin baino, JGHO galdetegiko eskalekiko alderantzizko moduan bada ere.

Bestalde, antzeman dugu aldagai biografikoek eta kirol-esperientziaren aldagaiek (gehigarriak) korrelazio handiagoa dutela 1. dimentsioarekin 2. dimentsioarekin baino. Hala, JFKZ, LHGH, TAFYD, gizonak (G), federatuak (FKE), titularrak (TIT), 9-10 nota, selekzioen bateko kideak (BAI SP) eta modalitate bat (MB) zein modalitate anitzeko (MA) kategoriak korrelazio estua dute GHJ, GHU eta AFI galdetegietako eskala gehienekin. Horrenbestez, ikasle-talde horrek puntuazio altuagoak ditu galdetegi horietako eskaletan, eta, bereziki, Autokontzeptu Fisikoa, Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak eta Gorputz Hezkuntzaren Irakaskuntzari buruzko Sinesteak eskaletan.

Ikusi dugu JFKZ kategoriak duela korrelaziorik handiena 1. dimentsioarekin, baina korrelazio ona du ere 2. dimentsioarekin, eta horrek esan nahi du Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako ikasleek

dauzkatela JGHO galdetegiaren eskaletako puntuaziorik altuenak (Gorputz Hezkuntzaren Onurekiko Jarrerak).

Horrez gain, antzeman dugu ikasturteak korrelazio oso txikia duela ONAn lortutako bi dimentsio nagusiekin, haien kokapenak erakusten digun bezala, LI eta AI kategorien sakabanatze-grafikoaren koordinatuen erdigunetik gertu, alegia (30.1 eta 30.2 grafikoak). Emaitza horrek erakusten digu ez dagoela ezberdintasun garrantzitsurik ikasketak hasten eta amaitzen dituzten ikasleek egindako balorazioen artean.

Laburbilduz, ONAren emaitzek erakusten digute bi ikasle-taldeak edo -profilak oso bereizita daudela, bereziki GHJ, GHU eta AFI galdetegiaren erantzunetan ikus daitekeen bezala. Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako ikasleek (JFKZ, LHGH eta TAFYD), eta bereziki Jarduera Fisikoaren eta Kirol Zientzietako ikasle diren, noizbait federatuta egon diren, talde-kiroletan titularrak izan ohi diren eta Gorputz Hezkuntzaren irakasgaiaren notarik altuena lortzen duten mutilek Gorputz Hezkuntzaren Diziplinarekiko jarrera eta sineste positiboagoak eta autokontzeptu fisiko handiagoa dute, kirolik egiten ez duten edo normalean ordezkioak diren eta Gorputz Hezkuntzaren irakasgaiaren nota okerragoak lortzen dituzten HH eta LHezGH titulazioetako ikasleek (neskak gehienbat) baino. Hortaz, emaitzek erakusten digute Gorputz Hezkuntzako espezialitatea duten titulazioetako eta kirolarekin esperientzia handiagoa eta hobea duten ikasleek, autokontzeptu fisiko handiagoa izateaz gainera, Gorputz Hezkuntzaren diziplinarekiko jarrera eta sineste positiboagoak dituztela. Bestalde, ez da aldaketa esanguratsurik edo handirik antzematen ikasketak hasi eta amaitu dituzten ikasleen artean. Aldagai bakarreko azterketaren nahiz ONAren emaitzek iradokitzen dute talde-kiroletan ordezkio izateak ikasleen jarreretan, sinesteetan eta autokontzeptuan talde-kirolik ez egiteak baino eragin okerragoa duela.

Azkenik, ONAren emaitzak ikusita, azpimarratu behar da JGHO (Jarrerak Gorputz Hezkuntzaren Onurei buruzko) galdetegiaren eta azterketan aintzat hartu diren aldagai biografikoen eta kirol-esperientziaren artean korrelazio txikia dagoela. Titulazioa da galdetegi honen eskalak baloratzean eragin handiena duen faktorea, batik bat Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientziak (JFKZ). Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako ikasleek ez dituzte jarrera hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren onurei dagokienez, beste titulazioetako ikasleekin alderatuta.

**30.2. taula:** ONAn erabilitako aldagai osagaien asetahun matrizea.

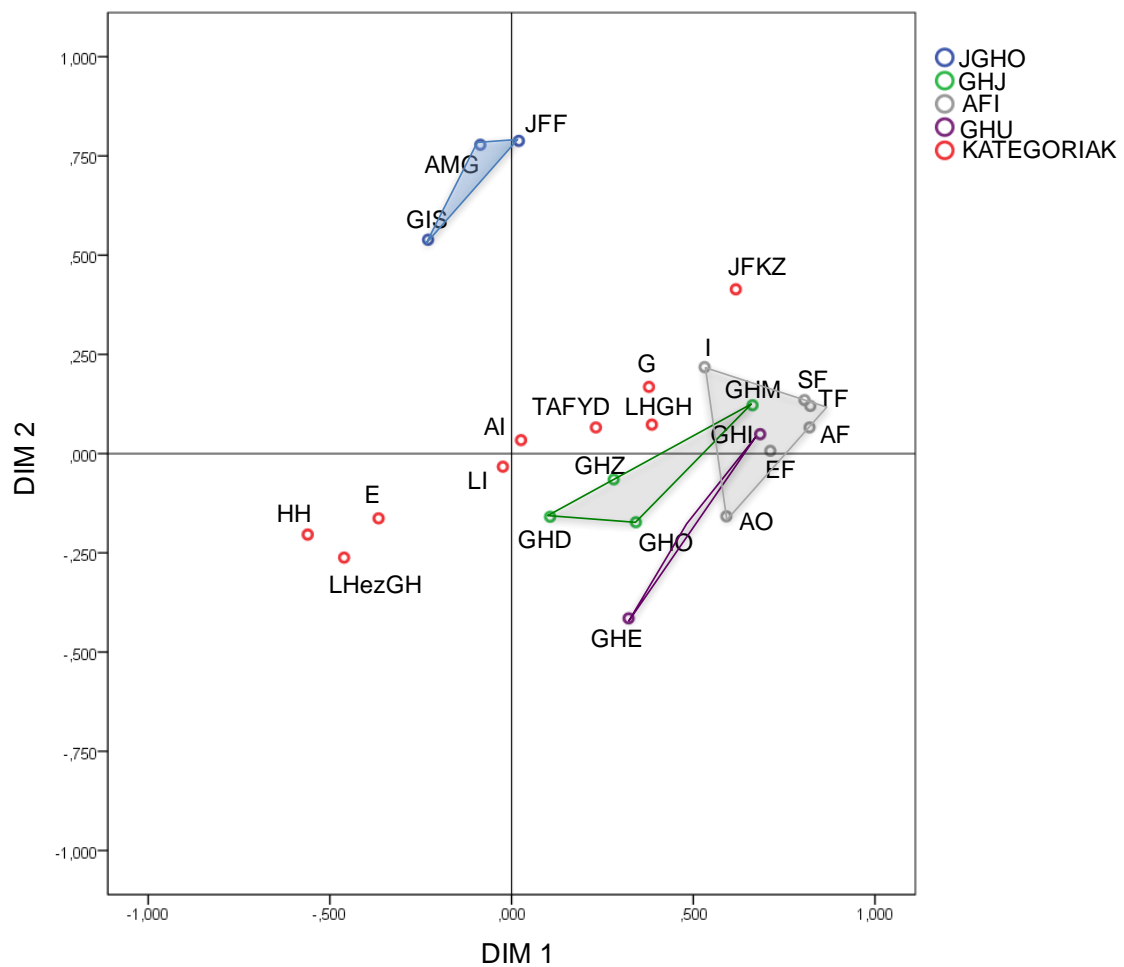
Aldagaia		Dimentsioa		
		1	2	
Eskalak	JGHO	JFF	0,02	<b>0,788</b>
		GIS	-0,23	<b>0,539</b>
		AMG	-0,086	<b>0,778</b>
	GHJ	GHO	0,342	-0,173
		GHM	<b>0,663</b>	0,122
		GHZ	0,281	-0,065
		GHD	0,106	-0,159
	GHU	GHI	<b>0,684</b>	0,049
		GHE	0,322	<b>-0,415</b>
	AFI	TF	<b>0,822</b>	0,12
		SF	<b>0,806</b>	0,135
		EF	<b>0,712</b>	0,007
		I	<b>0,531</b>	0,218
		AF	<b>0,820</b>	0,066
	Kategoria-aldagaiak	Biografikoak	AO	<b>0,591</b>
TIT			<b>-0,485</b>	<b>-0,228</b>
IM			0,025	0,034
SEX			<b>0,372</b>	0,165



Kirol- Esperientz.			
	KP	0,383	0,197
	KMZ	0,285	0,131
	SP	0,160	0,119
	TKP	0,264	0,119
	GHN	0,363	0,108

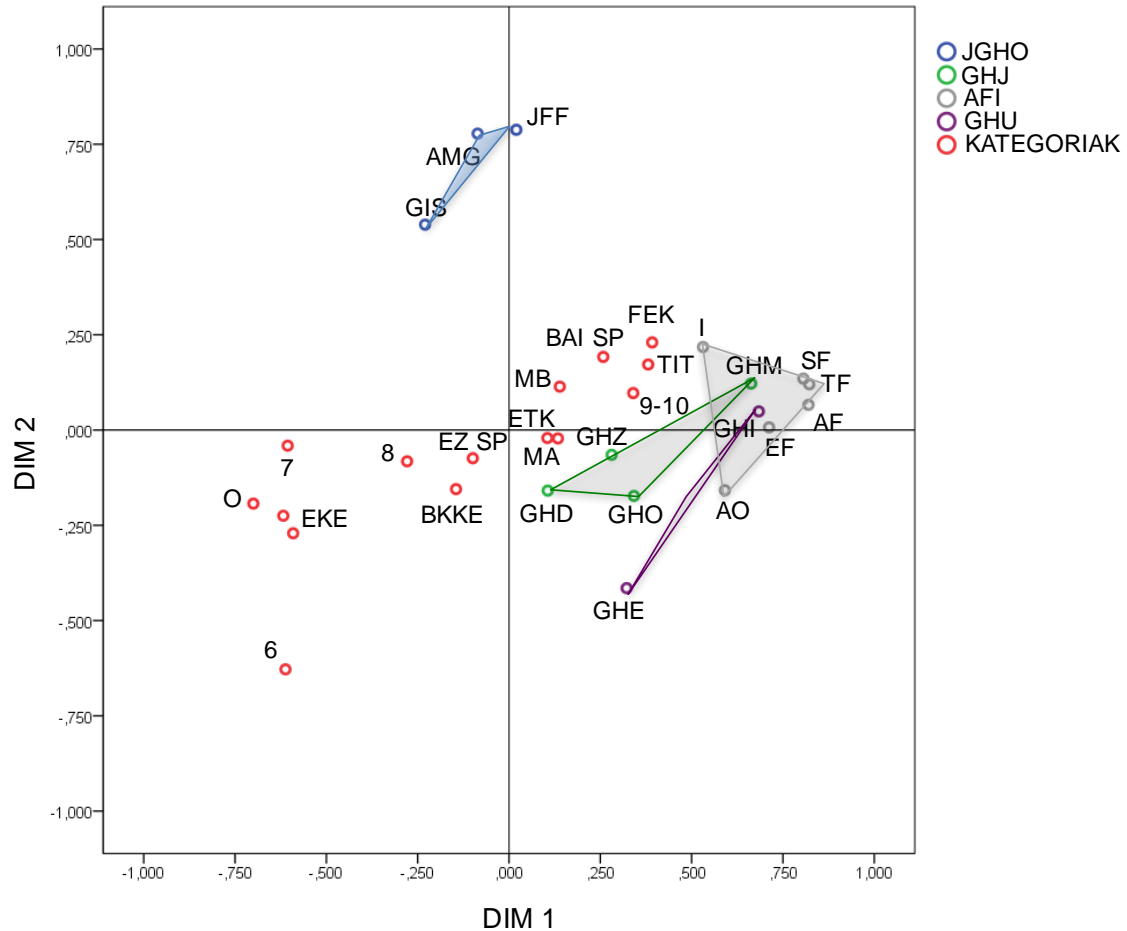
Eskalak (aldagai aktiboak), kategoria aldagaiak (aldagai osagarriak). Letra lodiz jaso dira dimentsio bakoitzerako asetarako handienak dituzten aldagaiak. Ikus kodeen 1. eta 2. taulak (Met. Estat.)

**30.1. grafikoa:** ONAren lehenengo bi dimentsioen sakabanatze grafikoa, eskalen asetarako koordenatuak eta datu biografikoen aldagai osagarri kategorietako zentroideak oinarritzat hartuz.



1. dim: %29 2 dim: %12,5.

**30.2. grafikoa:** ONAren lehenengo bi dimentsioen sakabanatze grafikoa, eskalen asetahun koordenatuak eta kirol esperientzia aldagai osagarrien kategorietako zentroideak oinarritzat hartuz.



1. dim: %29,5 eta 2 dim: %12,5. Ikus kodeen 1. eta 2. taulak (Metodo Estatistikoak).

Ondorioz, orokorrean autokontzeptu fisiko altuagoa erakusten duten ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera eta uste positiboak azaltzen dituztela antzeman dugu, nahiz eta Gorputz Hezkuntzaren onurekiko jarreraren galdetegiko eskalak besteekin erlaziorik ez duela jaso. Bestalde ere ikusi dugu aldagai biografikoek eta kirol-esperientziek korrelazio handia dutela bi ikasle profilekin. Hala nola, kirol-esperientzia handiagoko ikasleek jarrera, uste eta autokontzeptu fisiko positiboagoa dute beste profilarekin alderatuz.

## 30.2. Eskalen aldagai bakarreko azterketaren laburpena

30.3 taulak eskalen aldagai bakarreko azterketaren emaitzarik garrantzitsuenak aurkezten ditu. Taulak eskala bakoitzari dagozkion puntuazioak (eskalaren gehienezko balioa), efektuaren tamaina ( $\eta^2$  partziala) eta kategoria-aldagaietan puntuaziorik altuenak dituzten kategoriak (datu biografikoak eta kirol-esperientzia) jasotzen ditu. Puntuazio horiek emaitza esanguratsuak eman dituzte ELOaren azterketan.

Orokorrean, ikus dezakegu titulazioaren aldagaia dela faktorerik eranginkorrena ikasleen balorazioetan. Titulazioaren aldagaiak alde esanguratsuak dauzka eskala gehienetan, eta orokorrean efektu handiagoak dituen ere bada. Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eskalak du efektu-tamainarik handiena. Emaitzek erakusten digute, zenbait salbuespenekin (hala nola GIS eskala), Gorputz Hezkuntzako espezializatea duten titulazioek (JFKZ, LHGH eta TAFYD), eta bereziki Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako (JFKZ) ikasleek, bakarrik lortu dituztela puntuaziorik altuenak lau galdetegietako eskaletan. Emaitzek iradokitzen dute titulazio horietako ikasleen jarrerak eta sinesteak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari dagokionez hobeak direla, eta gainontzeko titulazioetako ikasleek baino autokontzeptu fisiko handiagoa dutela. Hala ere, ikasle horiek ez dituzte jarrera hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak trebetasun motorrak garatzeko eta jarduera fisikoa eta *fitness* hobetzeko dituen onurei buruz.

Ikasleen sexuak garrantzia dauka Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzaren gainean dituzten sinesteetan, eta, bereziki, autokontzeptu fisikoan. Mutilek neskek baino autokontzeptu fisiko hobea dute, batez ere erakargarritasun fisikoaren, indarraren eta autokontzeptu fisiko orokorraren eskaletan. Bestalde, mutilek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko sineste positiboagoak dituzte neskek baino.

Ikasturteak eragina du galdetegi guztietan, autokontzeptu fisikoaren galdetegian izan ezik. Jarduera fisikoa eta fitness (JFF) eskalak du efektu-tamainarik handiena. Alabaina, ez da aldaketa-patroi homogeneorik ikusten, eskala batzuetan azken ikasturteko ikasleek dituztelako puntuaziorik altuenak (adibidez, JFF eta GHO), eta beste eskala batzuetan, aldiz, ikasketak hasten dituzten ikasleek (adibidez, GIS eta GHZ). Esaterako, ikasketak amaitu dituzten ikasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak garapen indibidualerako eta sozialerako (GIS) dituen onuri buruzko jarrera positiboagoak dituzte ikasketak hasi dituztenek baino. Aitzitik, azken urtekoek ez dituzte jarrera hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak jarduera fisikoa eta fitness-erako (JFF) dituen onurei buruz, lehen ikasturtekoekin

alderatuta. Bestalde, lehen ikasturteko ikasleek jarrera positiboagoak dituzte Gorputz Hezkuntzaren Diziplinak (GHD) dituen zailtasunei buruz, baina ez hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren Diziplinaren Ospeari (GHO) buruz, azkeneko urtekoen aldean. Azkeneko ikasturteko ikasleek ere Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko sineste positiboagoak dituzte.

Kirolarekin izandako esperientziaren aldagaiei dagokionez, badirudi ikasleek Gorputz Hezkuntzaren irakasgaien lortu duten nota dela faktorerik eraginkorrena ikasleen balorazioetan. Bestalde, eskola-kirola egitea edo entrenatzaileen prestakuntza bezalako faktoreek ez dute eraginik eskaletan.

«Kirola egitea» aldagaia izan da eragilerik adierazgarriena hiru eskaletan, eta Gorputz Hezkuntzaren Motibazioak eskalak (GHM) du efektu-tamainarik handiena. Kirolen batean federatuta dauden edo federatuta egon diren ikasleek Gorputz Hezkuntza Diziplinarekiko Motibazio (GHM) positiboagoa dute, eta haien egoera fisikoaren autokontzeptu handiagoa dute. Hala ere, ikasle horiek ez dituzte jarrera hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak jarduera fisikoa eta fitness (JFF) eskalak dituen onurei buruz.

Ikasleek egiten duten kirol-modalitateen kopuruak eragina izan du soilik jarduera fisikoa eta fitness (JFF) eskalan. Behintzat kirol bat egiten duten ikasleek ez dituzte jarrera hain positiboak Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak eskala horretarako dituen onurei buruz.

Noizbait selekzioren bateko kide izan diren eta talde-kiroletan titularrak izan ohi diren ikasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko sineste positiboagoak dituzte. Ikasle horiek ere autokontzeptu fisiko handiagoa dute, bereziki gaitasun fisikoari, erakargarritasun fisikoari eta indarrari dagokienez. Indarra eskalak du efektu-tamaina handiena «selekzioko kidea» zein «talde-kirola egitea» aldagaietan.

Azkenik, Gorputz Hezkuntza irakasgaien 9-10 nota lortzeak eragin positiboa du eskala gehienetan, Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak dituen onurei buruzko jarreraren galdetegiko eskaletan izan ezik. Hori horrela, notarik altuena duten ikasleek motibazio handiagoa dute Gorputz Hezkuntzaren Diziplinarekiko (GHD), eta jarrera positiboagoa daukate ere diziiplina horren zailtasunei (GHZ) dagokienez. Aldi berean, ikasle horiek sineste positiboagoak dituzte Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzarekiko, eta autokontzeptu fisiko orokor handiagoa ere bai. Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eta Gaitasun Fisikoa (GF) eskalek dute efektu-tamainarik handiena.

Eskalen puntuazio erlatiboari dagokionez, aipatu behar da JGHO (Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren Onurekiko) eta GHU (Gorputz Hezkuntzarekiko Usteak) direla haien eskaletan antzeko balorazioak dituztenak, eta, aldiz, GHJ (Jarduera Fisikoa Diziplinarekiko Jarrerak) galdetegiak duela heterogeneotasunik handiena eskaletan lortutako balorazioan.

**30.3 taula:** Eskalen aldagai bakarreko azterketaren emaitza nagusiak.

ELOaren azterketan emaitzarin esaguratsuen eman dituzten aldagaietan puntuazio gorena izan duten kategoria eta efektu tamaina. ( $n^2$  partziala) ikus daitezke. Ikus kodeen 1. eta 2. taulak.

GALD	ESK <sup>a</sup>	Datu biografikoak <sup>b</sup>			Kirol-esperientzia <sup>b</sup>						
		TIT	SEX	IM	KP	KMZ	SP	TKP	EKP	EF	GHN
JGHO	JFF (42,5%)	0,042 (JFKZ-LHGH)	-	<b>0,030</b> (AI)	0,020 (FKE)	0,009 (MB-MZ)	-	-	-	-	-
	GIS (40%)	0,021 (HH)	-	0,018 (LI)	-	-	-	-	-	-	
	AMG (40%)	0,029 (JFKZ)	-	-	-	-	-	-	-	-	
GHJ	GHO (85%)	0,050 (JFKZ-LHGH)	-	0,007 (AI)	-	-	-	-	-	-	
	GHM (67,9%)	<b>0,120</b> (JFKZ-TAFYD-LHGH)	-	-	<b>0,027</b> (FKE)	-	-	-	-	0,032 (9-10)	
	GHZ (75%)	-	-	0,026 (LI)	-	-	-	-	-	0,027 (9-10)	
	GHD (58,3%)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
GHU	GHI (83,3%)	0,084 (LHGH-JFKZ-TAFYD)	0,008 (G)	0,018 (AI)	-	-	0,006 (BAI)	0,010 (TIT)	-	-	0,014 (9-10)
	GHE (86,7%)	0,024 (JFKZ)	-	-	-	-	-	-	-	-	
AFI	TF (80%)	0,030 (JFKZ-LHGH-TAFYD)	-	-	-	-	0,005 (BAI)	-	-	-	<b>0,033</b> (9-10)
	SF (76%)	0,045 (JFKZ-LHGH-TAFYD)	-	-	0,018 (FKE)	-	-	-	-	-	0,016 (9-10)
	EF (76%)	0,016 (JFKZ)	<b>0,020</b> (G)	-	-	-	-	0,010 (TIT)	-	-	-
	I (64%)	-	0,018 (G)	-	-	-	<b>0,016</b> (BAI)	<b>0,017</b> (TIT)	-	-	-
	AF (84%)	0,017 (JFKZ-LHGH-TAFYD)	0,010 (G)	-	-	-	-	-	-	-	0,013 (9-10)
	AO (88%)	0,016 (JFKZ-LHGH)	-	-	-	-	-	-	-	-	-

a Eskalei dagozkien puntuazio erlatiboak (gehienezko balioari dagokionez). b Parentesi artean daude puntuazio gorenak lortu dituzten kategoriak.

## 31. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK, USTEA ETA AUTOKONTZEPTU FISIKOAREN ARTEKO ERLAZIOAREN AZTERKETA

Jarraian, tesi hau gidatu duen bostgarren hipotesiari lotutako emaitzak azaltzen dira, ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko dituzten jarrera, uste eta autokontzeptu fisikoaren arteko erlazioa aztertzea.

### **31.1 taula: Helburu horri erantzuteko hipotesi bat formulatu da azterketan frogatzeko.**

Helburua	Hipotesia
5	5.1 Korrelazioak daude Gorputz Hezkuntzarekiko uste, jarrera eta autokontzeptu fisikoaren artean.

Ajzen-en (1991) ekintza arrazoituaren teoria abiapuntu hartuta. Ikerketan erabili ditugun 3 aldagaien arteko erlazioa frogatu nahi izan dugu.

### 31.1. Berrespen Analisi Faktoriala (BAF)

31.1 irudiak Berrespen Analisi Faktoriala (BAF) jasotzen du, eskalak behatutako aldagai edo aldagai endogeno gisa sartuta, eta galdetegiak, aldiz, ezkutuko aldagai edo aldagai exogeno moduan. 31.2 eta 31.3 tauletan BAFren emaitzak ikus daitezke.

Ereduaren doitzea ebaluatzeko erabili diren parametroek (31.1 irudia) doitze desegokia erakusten dute, hau da, aurkeztutako eredu teorikoa eta aurkeztutako datuen kobariantza matrizea desberdina direla. Emaitzak hauek aldagai exogenoen arteko kobariantza adierazgarriengatik uler daiteke (galdetegiak). (31.2 taula). Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren Onurak (JGHO) gaineko galdetegiak ( $p=0.033$ ) Gorputz Hezkuntzari buruzko Usteen (GHU) gaineko galdetegiarekin dauka kobariantza esanguratsua soilik. Bi galdetegi horien arteko kobariantza alderantzizkoa da (-0.391), hau da, JGHO galdetegiko puntuazio altuenak GHU galtegiko puntuazio baxuenekin kobariatzen dute, eta alderantziz (26.37 taula). Lehen deskribatutako ONAren emaitzak ikusita, kobariazio hori Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE) eskalaren emaitza da batik bat, JGHO galdetegiaren eskalen kontrako muturrean baitago (30.1 eta 30.2 grafikoak). Horrenbestez, BAFaren emaitzek egiaztatzen dute Gorputz Hezkuntzaren Onurei buruzko Jarrerak eta Gorputz Hezkuntzaren

Erabilgarritasunari buruzko Sinesteak lotuta daudela. JGHO galtegiak ez du loturarik beste inongo galdetegirekin.

Gorputz Hezkuntzaren Diziplinari buruzko Jarreraren (GHJ), Gorputz Hezkuntzari buruzko Usteen (GHU) eta Autokontzeptu Fisikoari (AFI) gaineko galdetegiak nabarmenki kobariatzen dute euren artean ( $p < 0.01$ ) (31.2. taula). Hain zuzen ere, lotura hori ONAren emaitzetan egiazta daiteke jada, non Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eta Gorputz Hezkuntzari buruzko Usteak (GHU) Autokontzeptu Fisikoaren eskalen sakabanatzearen barruan dauden (30.1 eta 30.2 grafikoak).

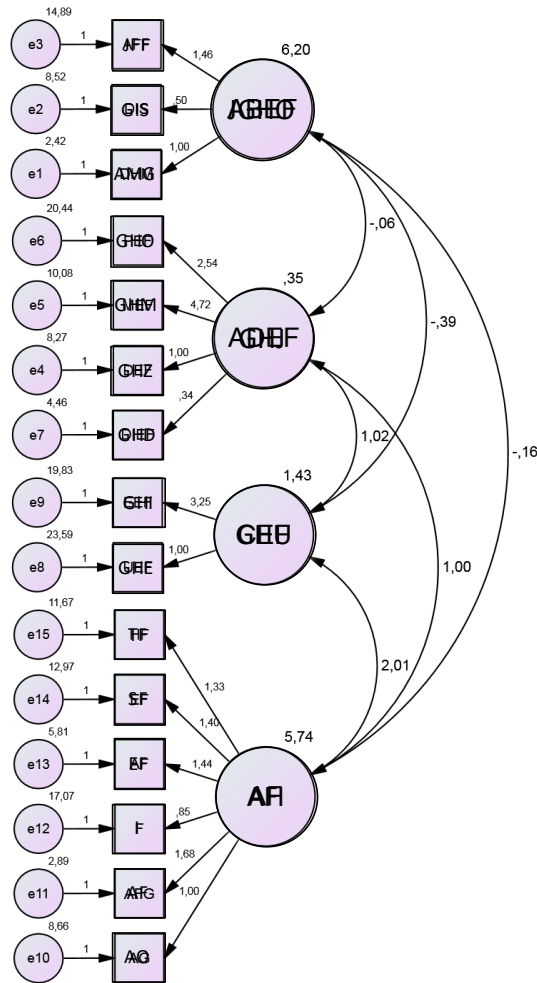
Laburbilduz, BAFaren eta ONAren emaitzek erakusten digute ikasle-profil batek antzeko balorazioak dituela JGHD, GHU eta AFI galdetegietako eskaletan, baina ez JGHO galdetegian. Dirudenez, ikasleek Gorputz Hezkuntzaren Onurei buruz dituzten Jarrerak (JGHO) Gorputz Hezkuntzaren diziplinari buruzko jarreraren eta sinesteen eta ikasleen autokontzeptu fisikoaren eredu ezberdinei jarraitzen diete.

31.3 taulan, eskalek galdetegiarekin dituzten erregresio-koefizienteak jasotzen dira. Ikusten dugunez, Autokontzeptu Fisikoaren eskalek eta Gorputz Hezkuntzaren Motibazioei (GHM) eta Gorputz Hezkuntzaren Ustei (GHU) buruzko jarreraren eskalek korrelazio handiagoak dituzte AFI, GHM eta GHI galdetegiarekin, hurrenez hurren. Hortaz, eskala horiek dira ONAren 1. dimentsioan behatutako bi ikasle-profilen bereizketan gehien eragiten dutenak.

Bestalde, Abilezia motorren garapena (AMG) eta Jarduera fisikoa eta fitness (JFF) eskalak dira JGHO galdetegiarekin korrelazio handiena dutenak, eta, ondorioz, horiek dira pisu gehien dutenak ONAren 2. dimentsioari lotutako sakabanatzean.



**31.1 irudia:** Egiturazko Ekuazioen Eredua (EEE) behatutako aldagaiak: eskalak.



Ezcutuko aldagaiak galdetegiak.  $\chi^2 = 1337,838$ ,  $gdl = 84$ ,  $p < 0,000$ . GFI = 0.7990; RMSEA = 0.134 (0.128-0.141).  
Ikus kodeen 1. taula (Metodo Estatistikoak).

**31.2. taula:** Galdetegen arteko kobariantza balioak (ezcutuko aldagaiak).

			Estimate	S.E.	C.R.	p
JGHO	<-->	GHJ	-,058	,084	-,694	0,488
JGHO	<-->	GHU	-,391	,183	-2,138	0,033*
JGHO	<-->	AFI	-,157	,246	-,641	0,522

GHJ	<-->	GHU	1,019	,224	4,540	<0,001*
GHJ	<-->	AFI	1,000	,189	5,283	<0,001*
GHU	<-->	AFI	2,015	,328	6,136	<0,001*

\*\*\*p<0,001. Ikus kodeen 1. taula (Metodo Estatistikoak).

\* alde esanguratsuak,  $\alpha=0,05$ .

**31.3. taula:** Eskalen erregresio koefizienteak galdetegiak (ezkutuko aldagaiak).

			Estimate
AMG	<---	JGHO	,848
GIS	<---	JGHO	,389
JFF	<---	JGHO	,685
GHZ	<---	GHJ	,202
GHM	<---	GHJ	,662
GHO	<---	GHJ	,316
GHD	<---	GHJ	,096
GHE	<---	GHU	,239
GHI	<---	GHU	,658
AO	<---	AFI	,631
AF	<---	AFI	,921
I	<---	AFI	,443
EF	<---	AFI	,821
SF	<---	AFI	,681
TF	<---	AFI	,681

Gorputz Hezkuntzaren Diziplinari buruzko Jarreraren (GHJ), Gorputz Hezkuntzari buruzko Usteen (GHU) eta Autokontzeptu Fisikoareni (AFI) gaineko galdetegiak nabarmenki kobariatzen dute euren artean ( $p<0,01$ ) (31.2. taula). Hain zuzen ere, lotura hori ONAren emaitzetan egiazta daiteke jada, non Gorputz Hezkuntzarekiko Motibazioak (GHM) eta

Gorputz Hezkuntzari buruzko Usteak (GHU) Autokontzeptu Fisikoaren eskalen sakabanatzearen barruan dauden (30.1 eta 30.2 grafikoak). Bestalde ez da erlazioirik ikusten Gorputz Hezkuntzaren onurekiko jarreraren galdetegiarekiko.

# *ONDORIOAK*

---

---



## SARRERA

---

Aurreko kapituluak Lehen Hezkuntzako, Haur Hezkuntzako, Jarduerako Fisikoa eta Kirolen Zientzietako eta Gorputz eta kirol ekintzen goi zikloko ikasleen galdetegien emaitzetatik eratorritako hainbat egoera azalarazi ditugu. Oraingo honetan azpimarratu nahi dugu, emaitzek, errealitate bakar horren ikuspegi desberdinak islatzen dituztela; eremu desberdinetako pertsonen iritziak jasotzen dituztela, hain zuzen ere. Alabaina, errealitate bakarra da aztertu eta ulertu nahi izan duguna. Atal honetan, beraz, ikerketan parte hartu duten pertsona desberdinen jarrera, uste eta autokontzeptuak bateratu ditugu, informazioa jasotzeko erabili ditugun tresnen bitartez lortutako emaitzak erlazionatuz eta alderatuz. Horrela, Gorputz Hezkuntzaz dituzten uste zein jarrera eta ikasleen autokontzeptu fisikoa ezagutu eta ulertu ahal izango ditugulakoan.

Partaideengandik jaso ditugun erantzunak bateratu ondoren, atera ditugun ondorioak aurkeztuko ditugu. Atalari amaiera emateko ikerketaren hipotesien berrikusketa egingo dugu eta etorkizunerako erronkak zein proposamenak ere mahai gainean jarriko ditugu.

Ikerketan zehar agertu zaizkigun kezka eta gai nagusiak dira ondorengo lerroetan aurkeztuko ditugunak. Lehen Hezkuntzako, Haur Hezkuntzako, TAFYD-eko eta Jarduera Fisikoa eta kirolen zientzien graduko Gorputz ikasle bakoitzaren autokontzeptu fisikoak, biografiak eta esperientzia pertsonalek Gorputz Hezkuntzarekiko duten jarrera eta usteetan nolako eragina duten aztertzen saiatu gara ikerketa guztian zehar.

## EZTABAIDA

---

*Jarrera, uste eta autokontzeptu fisikoaren arteko desberdintasunak* aztertu nahi izan ditugu, titulazio, espezialitate eta ikasketa mailaren arabera. Orokorrean ikusi dugu *titulazioa* dela faktorerik eraginkorrena. Gorputz Hezkuntza edo kirolarekin lotutako eduki zehatzak dituzten titulazioetan lortu dituzte puntuaziorik altuenak. Emaitzek, beraz, erakusten dute Gorputz hezkuntzarekiko uste eta jarrera positiboagoak dituztela aurretik aipatutako kolektibokoek.

Hasiera batean karrera aukeratu dutenean nahiz Gorputz Hezkuntzarekin lotutako nahi gabeko "filosofiak", edo hobe esanda, ideologiak bereganatzeko orduan Gorputz Hezkuntzak eta kirol-esperientziak ikasleengan zer nolako garrantzia duten hauteman dugu.

Formakuntza hasten dutenean, irakasle askok "eskola-kirolarekin" lotzen dute Gorputz Hezkuntza, jakinaren gainean edo nahi gabe. Gainera kontserbadurismoan oinarritzen den joera tradizional bat hautematen dugu gaitasunetara xedaturiko eta kirolean oinarrituriko curriculumak transmititzera. Izan ere, ez baitituzte hain jarrera negatiboak azaltzen Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak trebetasun motorrak garatzeko eta jarduera fisikoa eta fitnessa hobetzeko dituen onurei buruz. Guk ere bat egiten dugu Lawson-ek 1983an egin zuen ikerketa baten ondorioekin "ikasle askok *kirola* irakasteko eta *entrenatzeko* asmoarekin eta itzaropenarekin abiarazten zituzten Gorputz Hezkuntzako ikasketak".

**Jarrerak:** *Gorputz Hezkuntzaren onurak galdetegiko emaitzak* kontutan hartzen baditugu ikasketak amaitu dituzten ikasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak garapen indibidualerako eta sozialerako (GIS) dituen onurei buruzko jarrera positiboagoak dituzte ikasketak hasi dituztenek baino. Gaur egungo Gorputz Hezkuntzarekin erlazionatutako formakuntza programak arrazionaltasun praktikoa batean kokatzen baitira, non ikaslearen garapen integrala bultzatzen den.

Sasoi fisikoaren onurek, autoerrealizazioak eta garapen sozialak ikasleen Gorputz Hezkuntzarekiko jarreretan eragina dutela zioten Kulinna eta Silverman-ek (2000). Argi dago ikasleen mugimendu-gaitasunen mailak, trebetasunen bikaintasunak eta sasoi fisikoak eragina dutela ikasleek ariketa fisikoan parte hartzean eta Gorputz Hezkuntzari buruz duten jarreran. Esaterako, ikasle trebeek esperientzia eta jarrera positiboak zituzten Gorputz Hezkuntzan (Silverman eta Subramaniam, 1999) eta arrakastaz parte hartzen zuten Gorputz Hezkuntzako programetan (Portman, 2003). Hazkunde pertsonala (autoestimua, gure buruarenganako konfiantza eta norberaren eraginkortasuna) eta garapen soziala azpimarratzen dituen autoerrealizazio batek ikasleen gaitasun sozialak, kontzientzia eta kezak garatzean oinarritzen du (Kulinna eta Silverman, 2000; Guan eta lag., 2005).

Ameriketako Estatu Batuetako Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan egindako hainbat ikerketek erakutsi dute Gorputz Hezkuntzako saioek ikasleei haien lagunekin lan egiteko eta lagun berriak egiteko espazioa ematen dietela (Patterson eta Faucette, 1990). Ikusi da aukera gehiago dagoela ikasleek jarrera positiboa gara

dezaten, baldin eta Gorputz Hezkuntzaren/ariketa fisikoaren onurak ezagutzen badituzte (AL-Liheibi, 2008; Rikard eta Banville, 2006) eta uste badute Gorputz Hezkuntza lagungarria izan daitekeela arrakasta akademikoaren presioa murrizteko (Koca eta lag., 2005). Ikasleek Gorputz Hezkuntzak merezi duela uste badute, aukera gehiago dago ikastetxetik kanpo ariketa fisikoa egin dezaten (Hilland eta lag., 2009; Rowe, Raedeke, Wiersma, eta Mahar, 2007).

Era berean, zailagoa da Gorputz Hezkuntzarekiko kontrako sentimenduak dituztenek ikastetxetik kanpo ariketa fisikoa egin dezaten (Ennis, 1996). Are gehiago, Tannehill eta Zakrajsek-ek (1993) ikusi zuten, ikasleak parte hartzera motibatuzeko, beharrezkoa zela Gorputz Hezkuntzako irakasleek erakustea ariketa fisikoa bizimodu osasungarria garatzeko eta mantentzeko onuragarria zela. Hilland eta lag. (2009) egileak ohartu ziren Gorputz Hezkuntzaren balioaren (Gorputz Hezkuntzaren onurak eta erabilgarritasuna) eta Gorputz Hezkuntzarako trebetasunen (nork bere buruaz duen iritzia) artean erlazio handia eta positiboa zegoela, Ingalaterrako Bigarren Hezkuntzako lehen zikloetan: norberaren ustez Gorputz Hezkuntzan zenbateko trebetasuna duen estu lotuta dago Gorputz Hezkuntzari ematen zaion balioarekin, eta alderantziz. Ameriketako Estatu Batuetako Bigarren Hezkuntzako lehen zikloetan lanean ari zela, Brustad-ek (1993) erakutsi zuen antzera gertatzen zela norberaren iritziak Gorputz Hezkuntzan zenbateko trebetasuna daukan eta Gorputz Hezkuntzan dibertitzearen artean, eta positiboki lotuta zeudela. Hortaz, ikasleek uste badute Gorputz Hezkuntza dibertigarria eta onuragarria dela, aukera gehiago daude esperientziarekin gozatu eta etorkizunean motibazioa mantentzeko.

Aitzitik, azken urtekoek ez dituzte jarrera hain positiboak *Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak jarduera fisikoa eta fitness-erako* (JFF) dituen onurei buruz, lehen ikasturtekoekin alderatuta. Gorputz Hezkuntza ulertzeko paradigma tekniko batekin lotzen baita kategoria hori. Guzti honen zergatiak hobeto aztertzeko ikerketa longitudinal bat egiteko beharra ikusten dugu, etapa bakoitzeko curriculumak uste sisteman zer nolako eragina duen ikusteko. Kulinna eta Silverman-en (2000) ikerketan ere desberdintasunak nabaritu baizituzten: Irakasle hasiberriek eta Bigarren Hezkuntzako irakasleek Jarduera



Fisikoa eta Fitnessa eskala baloratzen zuten gehien; aldiz Lehen Hezkuntzako irakasleek Garapen indibidual eta soziala.

Ikasleek haien mugimendu-trebetasunaz duten iritziak eragina du Bigarren Hezkuntzan zehar Gorputz Hezkuntzarekiko duten jarreran (Tannehill eta lag., 1994). Ikerketek erakutsi zuten norberaren trebetasunak eta eraginkortasuna bezalako baldintzatzaileek areagotzen dutela Ingalaterrako 10-14 urteko ikasleek ariketa fisiko erregularra egiteko aukera (Rowe eta lag., 2007). Maiz, autokonfiantza eta autoestimu gutxi dituzten ikasleek jarrera negatiboak dituzte ikaskideen aurrean jarduerak egiteko. Trebetasun maila apala zuten Ameriketako Estatu Batuetako ikasleek antzeko esperientzia estresagarriak zituzten Gorputz Hezkuntzarekin, Lehen Hezkuntzako azken zikloetan eta Bigarren Hezkuntzan (Silverman, 1993). Esperientzia txarrak ohikoagoak ziren trebezia gutxiko pertsonen kasuan, eta, hortaz, ez zuten Bigarren Hezkuntzan zehar Gorputz Hezkuntzarekin edo ariketa fisikoarekin gozaten (Portman, 2003). Horrenbestez, egileek adierazten dute irakasleek neurriak hartu beharko lituzketela lotsa izateko aukerak murrizteko, eta isekarik gabeko giro positiboa eta babeslea sustatu.

Azpimarratu beharra dago gure lan honen ekarpenik handiena adin honetako ikasleekin burutu izanean datzala. Izan ere, unibertsitateko ikasleek gorputz hezkuntzaz dituzten jarrerak neurtzera bideratutako ikerketak oso urriak baitira.

***Gorputz Hezkuntzarekiko motibazioak*** eskalak du eraginik handiena gure ikerketan. Gorputz Hezkuntzarekin erlazionatutako ikasketetara sartzen diren ikasleek berebiziko pasioa edota bokazioa erakusten baitute arloarekiko beste aldagaiekin alderatuz. Ez hainbeste hezkuntzarekiko, baizik eta kirolarekiko (Romero eta Cols., 1996). Kirolarekiko maitasun horrek sekulako eragina izan du pertsona horien irakaskuntza-norabidean (Lawson, 1983a,b; Dewar eta Lawson, 1984; O'Bryant *eta lag.*, 2000; Curtner-Smith, 2001)–, eta modu berean eragiten jarraitzen du, horien adinak eta sexuak dena dela.

Jarrera, uste eta autokontzeptu fisikoaren arteko desberdintasunak formakuntza hastean eta amaitzean aztertu nahi izan ditugu. Emaizetan ikusi bezala autokontzeptu fisikoan ez dago aldaketarik formakuntza hasierako eta amaierako uneen artean. Aldiz, formakuntza amaieran ikasleek puntuazio altuagoak dituzte jarduera fisikoa eta fitnessarekiko beste eskalekin alderatuz. Esanguratsuagoa da ikasleentzat jarduera fisikoa eta fitnessa, garapen indibiduala zein soziala eta norbanakoaren abilezia motorrak garatzea baino. Emaizta berdinak lortu zituzten Kulinna, Brusseau, Ferry eta Contrahn-ek (2010), zein Behets eta Vergauwen-ek (2004) Flandian egindako ikerketa batean. Hain fokalizatutako curriculumarekiko sinismenak bertako hezkuntza planarekin eta irakaslearekin elkarrekintzan egoteak Gorputz Hezkuntzako edukien trataeran berebiziko eragina dauka (Behets, 2001).

Ikasleen jarrerei buruzko literaturak aurkeztutako ebidentziak iradokitzen du ikasleen ezaugarriak (adib. maila eta eskolako maila, adina eta generoa) haien jarrerekin lotuta daudela. Orokorrean, Bigarren Hezkuntzan, ikasturte-maila (AL-Liheibi, 2008; Lee, 2004) eta ikasleen adina (Silverman eta Subramaniam, 1999) igotzen diren heinean, jarrera positiboak beherantz doaz. Adibidez, AL-Liheibi-k (2008) adierazi zuen Lehen Hezkuntzako azken zikloetako ikasleek Bigarren Hezkuntzakoek baino jarrera positiboagoa zutela Gorputz Hezkuntzarekiko, Gorputz Hezkuntzako irakasleei, Gorputz Hezkuntzako curriculumari eta eskuragarri zeuden instalazioei eta ekipamenduari zegokienez, nahiz eta emaitza alderantzizkoa izan zen Gorputz Hezkuntzaren onurei buruzko asebetetze pertsonalaren eremuan. Silverman eta Subramaniam-ek (1999) adierazi zuten ikasle gazteagoek Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera hobekak dituztela, ikasle zaharragoen aldean.

Eskolak, instituzio gisa, ez ditu jakintza fisikoa, kulturala eta bestelako ezaguerak eta balioak modu neutralean transmititzen. Eskola instituzio gisa egituratzerakoan, denbora eta espazioa manipulatu dira, ordutegiak, ikasgelak, gimnasioaren erabilera, etab. XVIII. mende amaieratik.

Horrek Gorputz Hezkuntzan ikas daitekeenaren parametroak ezarri ditu. Esan beharra dago ere industrializazio garaitik Gorputz Hezkuntzak helburu implizituztat langileen kolektiboko umeen gorputzak erregulatzeko eta normalizatzeko helburua zeukala. Horretarako, talde edo multzo handitan ariketa formal zehatzak egiten zituzten, ume guztiek aldi berean. Eskoletan gorputza erregulatzearen xede nagusia zen langile eta herritar produktiboz eta

otzanez osatutako biztanleria sortzea. Zenbaitek (Kirk, 1998) argudiatzen dute, Gorputz Hezkuntzaren eraketaren proposamena gimnasiatik kirol-tekniketara igaro ahala, gorputz-ahalmenaren jardunak trantsizio bera egin zuela, eta Foucault-ek (1977) oro har gorputz-ahalmen "sendo, astun eta zorrotz" gisa definitzen zuenetik "gorputzaren gaineko ahalmen askeago" batera igaro zela. Zalantza gutxi dago ere hedabideek gorputzez eta ariketa fisikoaz ematen duten irudiak sustatu egin duela gimnasio-entrenamenduren bat jasotzeko eskaera handiagoa izatea pasialdi lasaigarria egitekoa baino (Tinning, 2001).

Modu batera ala bestera, Gorputz Hezkuntzak gorputza eta ariketa fisikoa barne hartzen ditu. Hori ekiditea zaila da. Arloko formakuntzan zehar ikasiko diren ezagutzetako askok gorputzak ariketa fisikoa egiterakoan eta ariketa fisikoa berak dituzten oinarriekin zerikusia izango baitute. Egia da ere gaur egungo irakasleek Jarduera Fisikoari eta fitnessari garrantzia gehiago ematearen atzetik gobernu askok dituzten Osasun programek bultzatuta egon daitezkeela. Ikerketa askok dioten bezala Jarduera Fisikoa egiteak haurren osasunean eragina daukala (Strong eta lag. 2005). Osasun programa askok bere baitan hartzen dute Gorputz Hezkuntza haurren osasunean esku-hartzeko lehen gune gisa. Gertakari horiek agerian uzten dute Gorputz Hezkuntzaren arloan lan egiten dugunok ez garela gorputza eta ariketa fisikoa jorratzen ditugun bakarrak. Erakundearen hezkuntza programak, curriculumak, sekuentzia didaktikoez, estrategia metodologikoez, irakaslearen konpetentziek eta azkenik irakaslearen esku-hartzeek (ekintza, aukera, sentikortasuna, ulermena, ezagutza eta jarrera) berebiziko eragina dute ikasleen formakuntzan. Beraz formakuntza amaitzen denerako, modu inplizitu edota esplizitu batean eraginen bat egon da ikasleek jarrera horiek bereganatzeko. Esan beharra dago ere bat egiten dugula Lawson-ek, 1983a eta Curtner-Smith, 2001-ek ziotenarekin:

*Kirol-ideologia sendoa duten irakaskuntza-ikasleek sekulako ahalegina egiten dute entrenatzaile gisa jarduteko, eta ez Gorputz Hezkuntzako irakasle gisa jarduteko.*

Bestalde **Gorputz Hezkuntzaren ospari** dagokionez ere azken urteko ikasleek lehen urtekoekin alderatuz puntuazio altuagoak atera dituzte. Egia da gaur egun ere (nahiz eta errealitatea aldatzen doan) Gorputz Hezkuntzaren ospea derrigorrezko hezkuntzako curriculumean eskoletan zalantzan jartzen ari direla: Ordu murrizketak, selektibitatean bere presentziarik eza, GHko espezialitatea desagertu izana eta abarrek modu inplizituan bere

irudia kolokan jartzen dute. Ikasleek formakuntzan zehar bizi izandako esperientziek, batez ere practicumean, errealitate horretara gerturatu dituztela pentsatzen dugu.

Lehen urteko ikasleek **Gorputz Hezkuntzak dituen zailtasunei eta Garapen indibidual eta sozialari garrantzia gehiago** ematen diotela ikusi dugu. Lehen urtekoen jarrerak beraien esperientziekin lotu dituzte. Zein Gorputz Hezkuntza bizi izan dute ikasle hauek? Zailtasun horiek zergatik joan dira murrizten? Agian ezagutza garatzen joan diren heinean zailtasunak ere murrizten joan zaizkiela uste dugu. Harritzekoa da ere garapen indibidual eta sozialari garrantzia gehiago ematea lehen urtekoek. Gaur egungo Gorputz Hezkuntzaren formakuntzak paradigma parte-hartzaile batean edota arrazionaltasun praktiko batean kokatzen badira behintzat. Beraz aztertu ditugun formakuntza ereduetan hori isladatzen al da? Aurretik esan beharko dugu formakuntza programak aztertu beharko liratekeela.

Amaitzeko *Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko usteak* formakuntzan zehar aldatzen direla ikusi dugu. Baina uste horiek zalantzan jarriko bagenu zer nola erantzungo lukete ikasle horiek? Esaten dutena eta egiten dutenaren arteko konparaketa egingo bagenu zerekin aurkituko ginatke? Fenomeno horiek direla-eta, zenbat eta lehenago gehitu usteak uste-egiturara, orduan eta zailagoa izango da horiek aldatzea, uste horiek nabarmen eragiten baitute ideietan eta informazio berriaren prozesamenduan. Horregatik, duela gutxi bereganatutako usteak askoz ahulagoak dira. Denbora igaro eta erabilera handitu ahala, horiek sendo bihurtzen dira, eta norbanakoek zuzena edo osatua ez den jakindurian oinarritutako usteei eusten diete, baita zientifikoki zuzenak diren azalpenak azaldu ostean ere. Usteen botereak erraz gaindi dezake kontrako probarik argiena eta konbentzigarriena (Munby, 1982).

Memoriatik selektiboki materiala berreskuratzen dutenean, gizabanakoek kodetze- eta deskodetze-joerak erabiltzen dituzte aurretik zituzten teoriak berresteko. Usteak eratu ostean, gizabanakoek kausazko azalpenak eraikitzeke joera izaten dute uste horiekin lotutako alderdien inguruan, azalpen horiek zehatzak nahiz asmakizun hutsak izan. Azkenik, norberak betetako profezia dugu, usteek nabarmen eragiten baitute jatorrizko usteak sendotzen dituzten eta horiekin bat datozen jarreretan eragiten duten ideietan. Gure ikerketan usteen eskala guztietan ez dira aldaketak eman, batzuetan soilik. Gure ustez hori gertatuko da ezagutzarekin eta formakuntzan zehar izan dituzten esperientziek baldintzatu

dituztelako. Eragin horren emaitza eta ondorio dira. Sartu nintzenean zer nekien Gorputz Hezkuntza irakasteaz? Gehiengoak ezer ez zekiela aitortuko luke, eta zekitena kirol entrenamenduekin, kirol hastapenarekin lotuko lukete, aldiz irtetzean zerbait gehiago dakitela ere esango lukete, eta ikerketan frogatu da sinismen desberdinak ere badituztela, baina ikerketa gehiago behar dira uste horien trinkotasuna aztertzeko, egoera lausoan aurkitzen baikara.

*Gorputz Hezkuntzako irakasleak irakasteko moduak* eragin nabarmena dauka ikasleen jarreran. Ikasleek Gorputz Hezkuntzako saioekin gehiago gozatu eta jarrera hobea dute ikasteko giro atsegina eta segurua ematen bazaie (Ravizza eta Stratton, 2007; Subramaniam eta Silverman, 2007). Gorputz Hezkuntzako irakasleak gai badira programa egokiak emateko, ikasleei jarduerak aukeratzeko abagunea eskaintzeko eta haien beharrak asetzeko, ikasleek Gorputz Hezkuntzarekiko interes handiagoa eta jarrera positiboagoa izango dute (Kirol eta Gorputz Hezkuntzako Elkarte Nazionala, 2006; Wang, Liu, Sun, Lim, eta Nikos, 2010). Halaber, ikasleek irakasleen feedback positiboa (Duffy, Warren, eta Walsh, 2001) eta haien ikaskuntzaren jabe izateko bultzadak ere (Subramaniam eta Silverman, 2007) estimatzen dituzte. Ameriketako Estatu Batuetako Bigarren Hezkuntzan lanean ari zela, Portman-ek (2003) ikusi zuen ikasleak taldetan biltzeak talde-ahaleginean parte hartzera bultzatzen zituela, Gorputz Hezkuntzako saioetan hobeto parte hartzen zutela eta haien trebeziak praktikatzeko eta parte hartzeko konfiantza hobetzeko jardueradenbora nahikoa ematen ziela.

Ikerlanek iradokitzen dute Gorputz Hezkuntzako irakasleek eragin nabarmena dutela haien ikasleen Gorputz Hezkuntzarekiko jarreran. Ameriketako Estatu Batuetan, Ryan eta lag. (2003) egileek ikusi zuten Bigarren Hezkuntzako lehen zikloetako ikasleen % 13k adierazten zutela ez zitzaizkiela Gorputz Hezkuntzako saioak gustatzen, ez zitzaielako irakaslea gustatzen.

Kanadako Bigarren Hezkuntzako azken zikloetan, Luke eta Sinclair-ek (1991) ikusi zuten irakaslearen zenbait ezaugarriak, hala nola zorrotza edo gogorra izatea, eragin

negatiboa zuela irakasleari buruzko iritzian, eta, ondorioz, Gorputz Hezkuntzarekiko grinan. Rice-k (1988) adierazi zuen Ameriketako Estatu Batuetako Bigarren Hezkuntzako institutuuetako ikasle parte-hartzaileen % 73k uste zuela haien Gorputz Hezkuntzako irakasleak rol-eredu onak zirela, eta atsegina izatea zen ikasleek haien Gorputz Hezkuntzako irakasleengan gehien estimatzen zuten ezaugarria. Irakasleak ikasgaiak dituen ezagutzak eta trebezia-mailak ere eragina zuten Ameriketako Estatu Batuetako Bigarren Hezkuntzako ikasleen jarreretan (Rikard eta Banville, 2006). Era berean, Turkiako Lehen Hezkuntzako azken zikloetan eta Bigarren Hezkuntzan, ikusi zen Gorputz Hezkuntzako irakasle trebeek eta engaiatuek ikasleek Gorputz Hezkuntzako saioetan parte hartzea sustatzeko ahalmena dutela (Arar eta Rigbi, 2009). Ameriketako Estatu Batuetako unibertsitate-ikasleek erantzun positiboa zuten erantzukizunak eskuordetzen dituzten eta ikasleenganako sentsibilitatea duten irakasleekin (Figley, 1985).

*Jarrera, uste eta autokontzeptu fisikoaren arteko desberdintasunak emakume eta gizonen artean* aztertu nahi izan ditugu. Ikasleen sexuak garrantzia dauka Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruz dituzten usteetan, eta, bereziki, autokontzeptu fisikoan. Mutilek neskek baino autokontzeptu fisiko hobea dute, batez ere erakargarritasun fisikoaren, indarraren eta autokontzeptu fisiko orokorraren eskaletan. Autokontzeptu fisikoa sexuaren arabera nola aldatzen den aztertzen duten ikerketei dagokienez, gehienek ondorioztatu dute emakumeen autokontzeptu fisikoa oro har gizonezkoena baino eskasagoa izaten dela nerabezeroan (Balaguer eta Pastor, 2001; Marsh eta O'Neil, 1984; Marsh eta Shavelson, 1985; García eta Musitu, 1999; Marsh, Ricahrds, Johnson, Roche, eta Tremayne, 1994; Esnaola, 2005a; Ruiz de Azua, 2007). Gure ikerketan nerabezeroan adinean burutzen ez bada ere emaitza berdinak lortzen ditugu.

Publizitate –agentziak eta komunikabideak sozializatorako eta balioen transmisiorako eta aldaketarako eragile garrantzitsuak dira gizartean. Ikastetxeetara doazen gazteak iragarki eta publizitate hauekin baldintzatutako irudiak eta interpretazioak dituzte buruan, gorputzari eta

ariketa fisikoari dagokienez. Berdin tratatzen al dituzte hedabideek emakumeen eta gizonezkoen gorputzak?

Bestalde, mutilek Hezkuntza Fisikoaren irakaskuntzari buruzko sineste positiboagoak dituzte neskek baino. Gorputz hezkuntza irakastearekiko pasio handiagoa erakusten dute "egunero GH irakatsi nahiko nuke", "eguraldi txarra eginda ere GH erakutsi nahiko nuke", "oso gogotsu erakutsiko nuke", "GH curriculumeko elementu garrantzitsua da" bezalako itemetan frogatu dutenez. Emaizta hauek bat egiten dute Mowatt eta Cols.-ek (1988) egindako ikerketa batekin, non testu batzuen bitartez Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren aldaketa aztertu nahi izan zuten. Gizonezkoek lehentasun handiagoa azaldu zuten.

Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerari dagokionean. Stelzer eta lag. (2004) autoreek ikusi zuten Austrian, Txekiar Errepublikan, Ingalaterran eta Ameriketako Estatu Batuetan, Bigarren Hezkuntzako mutilek neskek baino jarrera positiboagoak zituztela, hobeto pasatzen zutela Gorputz Hezkuntzan eta euren gaitasunei buruzko iritzi hobea zutela. Alabaina, beste ikerketa batzuek ez dute alderik aurkitu mutilen eta nesken artean (Arar eta Rigbi, 2009; Subramaniam eta Silverman, 2000). Ameriketako Estatu Batuetan, Lehen Hezkuntzako azken zikloan generoen artean dauden aldeak baliteke mutilek eta neskek Gorputz Hezkuntzan ondo pasatzeari, trebe izateari eta arrakasta edukitzeari buruz dituzten pertzepzio desberdinen ondorio izatea (Subramaniam eta Silverman, 2007). Beste azalpen bat izan liteke hazterakoan mutilen eta nesken adipositatearen artean dauden aldeak: adipositatea % 15-22 hazten da gorputz-gantzetan, eta horrek gorputzaren forma eta tamaina aldatzen ditu (Malina, Bouchard, eta Bar-Or, 2004). Neska nerabeen kasuan, aldaketa fisiko horiek haien autoestimua eta euren buruaren gaineko iritzia kaltetzen dute eta gorputzari buruzko irudi txarra sortu, eta horrek sentimendu negatiboak eragin litzake haien jarduera fisikoan (Davison, Werder, Trost, Baker, eta Birch, 2007; Murdey, Cameron, Biddle, Marshall, eta Gorely, 2004). Harritzekoa ez den bezala, horrek Gorputz Hezkuntzarekin gozatzeko aukera murrizten du (Ashford, Biddle, eta Goudas, 1993). Norvegian, 13 eta 23 urte bitartekoen kasuan, neskek baino mutil gehiagok uste dute "kirolariak" direla, neskek ez dietelako lehiari eta kirolei

garrantzirik ematen (Kjønniksen, Fjørtoft, eta Wold, 2009). Kanadan, gizonezko rol tradizionalak indar fisikoa, ahalegina eta lehia bezalako ezaugarriak dakartza, eta emakumezko rolek, aldiz, zaintzarekin lotutako jarduerak, hala nola gaitasun sozialak eta emozionalak. Kanadako Bigarren Hezkuntzako Gorputz Hezkuntza saioetan eta kiroletan, ez dira azken rol horiek azpimarratzen (Bowker, Gadbois, eta Cornock, 2003). Era berean, Delhiko Bigarren Hezkuntzan, neskek eta mutilek itxaropen eta pertzepzio desberdinak dituzte, estatus fisikoaren eta emozionalaren ondorioz, eta ez da hori kontuan hartzen Gorputz Hezkuntzako programak prestatzean (Arvind eta Singh, 2011).

*Ikasle bakoitzaren jarrera, uste eta autokontzeptuak bakoitzak izan dituen kirol esperientzia eta Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzarekiko* erlazioari dagokionez badirudi ikasleek Gorputz Hezkuntzaren irakasgaiari lortu duten nota dela faktorerik eraginkorrena ikasleen balorazioetan. Bestalde, eskola-kirola egin izana edo entrenatzaileen prestakuntza bezalako faktoreek ez dute eraginik eskaletan. Esan beharra dago ere ikerketa honetan parte hartu duten kolektiboaren %77ak eskola kirolean parte hartu duela. Nazioarteko ikerketa askoren arabera –ikus, adibidez, Armour (1997), Brown (1999), Evans eta Williams (1989), Erresuma Batuan; Chen eta Ennis (1996), Lawson (1983), Placek eta lag. (1995), Schempp (1989), Templin eta Schempp (1989), Tsangaridou eta Siedentop (1995), AEBn; eta Macdonald eta lag. (1997), Macdonald eta lag. (1999), Australian–, etorkizuneko Gorputz Hezkuntzako irakasleen biografiek, eta bereziki txikitan kirolarekin eta eskolako Gorputz Hezkuntzarekin izan dituzten esperientziek, etengabe eragiten dute horien balioetan, pentsamenduetan eta eginkizunetan. Kirolarekiko dituzten lotura emozionalak eta identifikatzeko moduak izan behar ditugu kontuan, "sakon ainguratzen baitira kirolari gazteen nortasun-egituran" (Elias, 1998). Horrela, kirola horien norbanako nortasunaren nahiz nortasun kolektiboaren oso alderdi garrantzitsu bihurtzen da, "saihestezina" (Elias; Mennell eta Goudsblom, 1998, 251. orria); izan ere, jendeak izan duen esperientzian eta eskumenean oinarrituz egiten ditu balorazioak.

*Datu biografikoak eta esperientzia pertsonalak ikasleen jarrera, uste eta autokontzeptu fisiko aldagaietan duten eragina ebaluatu dugu.* Dirudienez, gure azterlanean parte hartu duten ikasle askoren biografia, eta bereziki kirolarekiko lotura goiztiar eta sendoak izan dira eragile,



Gorputz Hezkuntzarekin erlazionatutako formakuntzak abiarazteko. Van Krieken (1998, 156. orria) ustez biografiei dagokienez, irakasleek haurtzaroari eta gaztaroari ematen diote pisu gehien, horien ustez, "horiek baitira ohituren garapenerako 'transmisio-uhala' nagusia"; izan ere, ohitura horiek bereizten dituzte gizarte-taldeak Gorputz Hezkuntzako irakasle gisa. Horrela, eta hainbat autorek aztertu duten moduan, Dewar eta Lawson (1984) eta Placek eta lag. (1995) autoreek, adibidez, etorkizuneko irakasleen kirol-biografiek eta horiek ikasle gisa izan dituzten Gorputz Hezkuntzarekin lotutako esperientziek nabarmen eragiten diote gaiaren izaerari eta helburuei buruzko ikuspegi partikularrak "filosofia" edo ideologia gisa sozializatzeko orduan. Interesgarria litzateke ere Familiak beraien jarreretan duen eragina aztertzea.

*Kirolen batean federatuta dauden* edo federatuta egon diren ikasleek Gorputz Hezkuntza Diziplinarekiko Motibazio (GHM) positiboagoa dute, eta haien egoera fisikoaren autokontzeptu altuagoa dute. Goñi eta Zulaikaren (2000) 10-11 urte bitarteko Eskola kirolean parte hartzen zuten haur gipuzkoarrekin egindako ikerketa batean kirolarekiko interesa eta norbanakoaren kompetentziak lotura zeukatela ikusi zuten. Kompetenteak azaltzen ziren haurrak, interes handiagoa zeukaten kirolarekiko eta jarduera fisiko gehiago praktikatzeko zuten. Gure kasuan ere Federatuta egon diren ikasleek motibazio gehiago dute Gorputz Hezkuntzarekiko eta ondorioz kompetenteagoak ikusten dira. Azpimarratzekoa da Araújo eta Dosil-ek (2015) egindako ikerketan ateratako ondorioak. Bertan, haurren bizitza estilo aktibo eta osasuntsuaren sustatzaile nagusienetarikoa Gorputz Hezkuntzako irakaslea dela aitortzen zuten. .

*Selekzioen bateko kide* izan diren eta *talde-kiroletan titularrak* izan ohi diren ikasleek Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzari buruzko uste positiboagoak dituzte. Ikasle horiek ere autokontzeptu fisiko handiagoa dute, bereziki: gaitasun fisikoari, erakargarritasun fisikoari eta indarra eskalei dagokienez, indarra eskala izanik efektu-tamaina handiena duena. Haurtzaroan kirol lehiaketetan jasotako porrotek autoestiman eragina dute (Tap, 1991), entrenatzaileen portaerak eta errefortzuak erabiltzeko erak kirolarien autobalorapen eta jasotako gaitasun mailan eragina dute (Horn, 1985). Haur bat ordezkotzat izendatzeak bere autoestimarentzat ondorio eragingarriak izan ditzake (Kelly, 1991). Hala ere, titular aritu diren horiek ez dituzte hain jarrera positiboak azaltzen Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak jarduera fisikoa eta fitnessen dituen onurei buruz. Agian ikasle hauek bizi izandako esperientziek (batez ere kirol federatuan bizi izandakoak), lesioek, atsekabeek, porrotek,

irabaziek eta abarrek jarduera fisikoa eta fitnessarekiko ikuspegi negatiboagoa ikustera eramanez. Beraien kirol bizitzaren inguruko azterketa sakonagoa egiteko beharra ikusten dugu.

Azkenik, *talde-kiroletan ordezkotza* izateak ikasleen jarreretan, usteetan eta autokontzeptuan talde-kirolik ez egiteak baino eragin okerragoa dauka. Eraitza hauek ez datoz bat Zulaikak 1999.urtean egindako ikerketarekin. Autokontzeptu fisiko altuagoa baitzeukaten ordezkotza, kirolik egiten ez zutenekin alderatuz. Egia da beraien ikerketa Gipuzkoako hurrekin gauzatu zela, aldiz gure ikerketan Euskal Autonomi Erkidegoko eta Nafarroako ikasleekin. Ikasle hauek eskola kirolean bizi izan dituzten esperientziak eta gaur egun Gorputz Hezkuntzaz dituzten uste eta jarreran eragina dauka. Eskola kirolaren errealitatea lurralde bakoitzean desberdina da, batzuek errendimenduari garrantzi gehiago ematen diote besteek baino. Ikasleen jatorriarekiko sailkapena egingo bagenu, zer nolako erantzuna lortuko genuke? Gipuzkoako eremuan ikuspegi hezitzaileagoa azpimarratzen da. Araudiak egokitzen dira haur guztiek parte har dezaten, txikienen kasuan ez dira eraitzak jasotzen eta ez da sailkapenik egiten. Ez dira eskola desberdinen arteko selekzioak onartzen.

Zer pentsatua eman beharko liguke ikerketa gehiagotan frogatuko balitz “kirolik egiten ez dutenek” kirolean parte hartu bai, baino “ordezkotza” gisa aritzen direnek baino balio altuagoak izaten dituztela parametro hauetan: usteak, jarrerak eta autokontzeptua. Ondo ari al garen lanean kuestionatu beharko ginateke. Eskola kirola saltzen dugun bezain hezitzailea al da?

Gorputz Hezkuntza *irakasgaietan 9-10eko nota* lortzeak eragin positiboa du Gorputz Hezkuntza Diziplinarekiko jarreretan, usteetan eta autokontzeptu fisikoko eskala gehienetan. Nota ikasleen ikaste prozesuaren balorazioa egiteko tresna bat izan daiteke, batez ere curriculumak ezarritako ikaskuntza mailaren lorpena adierazten baitu. Ikerketa ugari lotu dituzte errendimendua eta autokontzeptua: Burns, 1979; James, 1890; Byrne, 1984; Gergen, 1971; Purkey, 1970; Wylie, 1979 eta gure ikerketan ere nabariko da erlazioa. Harrizkoa da ere titulazio gehienetan Gorputz Hezkuntzan ateratako notak 8tik gorakoak izatea. Nola ebaluatzen da Gorputz Hezkuntzan? Edota egiten diren planteamendu pedagogikoak hain dira onak, ikasleek hain besterako arrakasta lortzeko? Zer neurtzen da? Zeren arabera kalifikatzen da?

Gorputz Hezkuntzaren irakaskuntzak dituen onurei buruzko jarreraren galdetegiko eskaletan ordea ez dute hain puntuazio altua adierazten notarik altuenak dituztenek. Badirudi balorazio bezala feedback oso positiboa jasotzen duenak, ("saria" jasotzen duenak), oso gogoramen ona daramala eta arlo horrekiko duen uste, jarrera edo atxikimenduan ebatateko eragina duela.

*Ikasleek duten jarrera, uste eta autokontzeptuaren arteko erlazioari dagokionez* GHJ, GHU eta AFI galdetegiak orokorrean haien artean korrelazioa daukate; ez, ordea, GHU galdetegiako Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE) eskalarekin, JGHO galdetegiako eskalekiko alderantzizko moduan bada ere. Honen zergatia aztertu beharra dago, baina egia da ere aurretik aipatu bezala galdetegi honen puntuazioak inbertsoak zirela, ikasleek betetzerakoan jarraitu beharreko patroia aldatuz.

Gorputz Hezkuntzaren Erabilgarritasuna (GHE) eskalaren joera lauso honek kolektiboak Lehen Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan bizi izan duen Gorputz Hezkuntzaren errealitatea nahasgarria erakusten duela uste dugu. Egia da ere oraindik arloak duen helburua eskolan eta gizartean eztabaidan dagoela.

Erlazio hauek kontutan izanda bi ikasle-talde edo profil oso bereziak aurkitu ditugu (Osagai Nagusien Azterketatik-ONA-tik eratorriak):

### **32.1 koadroa: Ikasleen bi profil desberdinak.**

Profil 1	Profil 2
Jarduera fisikoa eta kirolarekin lotutako edukiak dituzten ikasketa planeko Graduak	Jarduera fisikoa eta kirolarekin loturarik ez duten edukiaren erlazioatutako ikasketa planeko Graduak
GHrekin erlazioatutako titulazioak (JFKZ, LHGH eta TAFYD)	Ghrekin erlazioarik gabeko formakuntza (HH eta LHezGH)
Federatuta	Ez dute kirolrik egiten
Talde kirolean titular	Ordezkoak
GH nota altuak	GH nota baxuagoak
Mutilak	Neskak
GH diziplinarekiko jarrera eta uste positiboak	GH diziplinarekiko jarrera eta uste

	negatiboagoak
Autokontzeptu fisiko altua	Autokontzeptu fisiko baxuagoa

*Gorputz Hezkuntza eta kirolarekiko edukiak dituzten titulazioetako eta kirolarekin esperientzia handiagoa eta hobea duten ikasleek, autokontzeptu fisiko altuagoa izateaz gainera, Gorputz Hezkuntzaren diziplinarekiko jarrera eta sineste positiboagoak dituzte. Bestalde, ez da aldaketa esanguratsurik edo handirik antzematen ikasketak hasi eta amaitu dituzten ikasleen artean.*

Ikasleei etengabe beraien usteak zalantzan jarri eta berrikustea eskatzen zaie, baina aldi berean erabilgarri zaizkienak identifikatu eta mantendu behar dituzte. Weinstein-ek (1988) egindako ikerketa batean erakutsi zuen oraindik lanean hasi gabeko ikasleek joera handiagoa zutela baikorregiak izateko gelako jarduna kudeatzeko gaitasunen inguruan. Balkorregiak badira beraien sinismenen kontzientzia hartzeko beharra edo motibazioa baxuagoa izango da, aldatzeko beharrik ez dutelako sentituko. Desadostasuna erronka gisa hartu beharko lukete, porrotari aurre egiteko prest egon beharko dira ikasle hauek. Agian kolektibo hauek jasotako formakuntzan ez zaizkie espazio ezta lanabes nahikoak eskaini hausnarketa produktiboak egiteko.

### **Ikerketaren mugak eta etorkizuneko proposamenak**

Atal honetan etorkizunean ikerketa antzekoren bat aurrera eraman nahi duen ororentzat sakontzeko hainbat aukera eskainiko dira. Era berean gure ikerketan izan ditugun ahuleziei nola erantzun zaien ere azalduko da.

- **Ezaugarri metodologikoak**

Etorkizuneko lanak hobetzeko edota fintzeko asmoz, ikerketan erabilitako metodologian hainbat aspektu kontutan izan behar direla iruditzen zaigu.

Ikerketa longitudinal batek lagin konkretu horren garapena aztertzeko aukera emango liguke, ezin baita prozesua bezala orokortu.

Honekin batera ere emaitzetan jasotako datuak orokortze aldera lagina handitu eta orekatzeko beharra ikusten dugu. Erabilitako lagina gure eskuragarritasunagatik

baldintzatuta izan da; beraz ez litzateke zilegizkoa bertan jasotako emaitzetan oinarrituz, ondorioak estrapolatzea eta unibertitate ikasle guztientzat orokotzen saiatzea. Bestalde, erabilitako laginaren desorekak, azterketarako erabili den TAFYD-eko lagin kopurua nahiko txikiak, izan ditugu. Helburua beraz, lana berriz ihardestea izango litzateke, lagina handituz eta desorekak ekidituz, sexua kontuan izan, taldekide kopuru homogeneroak bilatu eta Euskal Herritik kanpoko lagina ere bilatu.

Bestalde, *Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak* eta *Gorputz Hezkuntzaren* usteen galdetegien funtzionamendu irregularrak ikerketari mugak jarri dizkio. Usteen kasuan oso zaila da norbanakoari eragiten dien aspektuak idatzizko esparrura zabaltzea. Erabili diren analisisetan agian elementu asko kanpoan gelditu baitira. Jarreraren galdetegiari so egiten badiogu, eztabaidan azaldu bezala galdetegi guztietan jaso behar diren Likert eskalak patroia berbera eraman beharko lukete.

Gorputz Hezkuntzako usteen inguruko beste galdetegi bat sortu eta balidatzeko beharra ikusten dugu. Galdetegi berri horretan irakasle baten sinismen-sistema guztien gaineko galderak batu beharko liriateke. Nia, ikasleaz dituzten sinismenak, irakaslea eta ikaste prozesua, ikaslea eta ikaste prozesua eta arloa hain zuzen ere. Horrek etorkizuneko irakasle baten usteen testuinguru zabalagoa eskeiniko du. Bestalde ere beste ikerketa tresna batzutataz pentsatzea ere ez legoke gaizki: elkarrizketak, talde eztabaidak zein autokonfrontazioak, Folsom-Meek-ek (1996) egindako ikerketa batean ere galdetegi bidez sinismenak aztertzea zaila zela baitzioen. Alegia, metodologia kualitatiboak erabiltzeko beharra ikusten dugu.

Azkenik interesgarria iruditzen zaigu ikerketan erabilitako galdetegi hauek Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleekin balidatzea. Sinismen, jarrera zein autokontzeptuan aldaketak gertatzen badira, agian etapa konkretu batzuk zehazteko bidea izango dugulako, eta ondorioz gure esku-hartzeetan kontutan izateko.

- **Titulazioa eta motibazioak**

Tesian jasotako emaitzetan titulazioa da gehien eragiten duen aldagaia: uste, jarrera eta autokontzeptuan. Ez hori bakarrik, motibazioak ere berebiziko garrantzia dauka horietan. Jarduera fisikoa edota kirolarekiko atxikimendu horrek ikasketak aukeratzeko, jarduera fisikoa

praktikatzeko eta Gorputz Hezkuntza ulertzeko patroia bat azaltzen du. Zentzu honetan ikasle hauen motibazioen inguruan gehiago sakontzeko beharra ikusten dugu.

Aurreko paragrafoa abiapuntu izanda ikerketan bi ikasle profil azaldu zaizkigu (321. koadroan): 1) Jarduera Fisikoa eta Kirolen Zientzietan Graduatuak/Lehen Hezkuntzan Gorputz Hezkuntza ibilbidea egiten dutenak/ TAFYD-eko ikasleak; gizonezkoak; Kirola fedraturik egin dutenak; Kirolean titular izan direnak; Gorputz Hezkuntzan "bikain" nota atera dituztenak; noizbait selekzio bateko kide izan direnak eta azkenik kirol modalitate bakarra zein anitza egin dituztenak osatzen dute.

2) Gorputz Hezkuntzarekin erlaziorik ez dituen titulazioak, kirolik egiten ez dutenak, eskola kirolean ordeztu izan direnak, Gorputz Hezkuntzan nota baxuagoak atera dituztenak, neskak, Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera eta uste negatiboagoak dituztenak eta autokontzeptu fisiko baxua dutenak osatuko lukete.

Orain profil hori izateak zein eragin daukan aztertu beharra dago. Uste, jarrera eta autokontzeptuaren garapenean zein ñabardura dauka profil honek? Hauen aldaketan ba al dauka desberdintasunik? Berriz ere ikerketa hemendik bideratzeak irakaslearen esku-hartzea indibidualagoa eta beraz esanguratsuagoa egiteko aukera emango luke.

- **Ikasturteak eta aldaketak uste, jarrera eta autokontzeptuan**

Egindako ikerketan ikusi da titulazioko ikasturteetan zehar ez dela aldaketa homogeneorik gertatzen uste, jarrera eta autokontzeptuan formakuntzan zehar, hots, formakuntza hasi eta amaitzeko unean (4 urte zein 2 urtetan). Eraitza hauek Lortie-k (1975) egindako ikerketako emaitzekin bat datoz, ikasketetara sartzen direnean Gorputz Hezkuntzako sinesmen askorekin sartzen dira eta ezer gutxi aldatzen dute (Graber, 2001; O'Sullivan, 2005 eta Stroot, 1996).

Aldaketa horiek patroia konkreturik ez badute jarraitzen, honen gaineko interpretazioa ere nahasgarriagoa izan daiteke. Beraz ikerketa gehiago behar dira. Horien artean hainbat autorek egindako ikerketak ekarriko ditugu etorkizuneko ikerketa ildoak zehazten

laguntzeko. Xiang eta lag. (2002)-ek egindako ikerketa batean usteen aldaketak gertatzeko eragile nagusia egindako praktikak eta Gorputz Hezkuntzako saioak behatzen lortzen zirela zioen, eta berebiziko garrantzia zuela irakasleak saioetan erabiltzen zuen metodologiak. Horrek bat egiten zuen ere Tinning-ek (1997), ikasleek beharren pedagogiarekin, beraz irakaslearen metodologiak ulerker-hausnarkor eta kritikoa izan behar duela. Beraz Unibertsitateko irakasleak saioetan erabiltzen dituzten metodologiak ere aztertu beharrean aurkitzen gara.

Bestalde Woods-ek (1985) sinismen hauetan aldaketen eragile nagusia ezagutza berriak, curriculumaren ulermena, gelaren kudeaketa edota saioko jardueretik egiten dituzten konexioak balditzen dituztela zioen. Ikuspuntu errealista batetik abiarazteko (Tsangaridou, 2002) beharra dagoela, ikasleen pentsamenduan aldaketak eman nahi badira.

Hutchinson-ek ere (1993) Gorputz Hezkuntzako irakasleek nola irakatsi Gorputz Hezkuntza edota irakasleen rola formakuntza hasi baino lehen ezarrita daukate. Honen harira Griffin eta Combs-ek (2000) egindako ikerketa batean formakuntza programek zein irakasleek ikasleei azaldutako esperientziak ez dietela ikasleen usteetan eragiten adierazi zuten. Eztabaidan azaldu bezala irakasleak arazoa, edota erroka ikusten duen momentuan bere konpetentziak mobilizatzen ditu eta usteak zalantzan jartzen hasten da. Hori abiapuntu hartuta etorkizunean ikasleen kezkei nola erantzuten dien eta zein prozesu martxan jartzen duten aztertu beharrean aurkitzen gara. Fuller-en (1969) kezken teoria abiapuntu hartu dezakegu: 1. Irakaslearen irakasteko abilezien gaineko kezka, gela kontrolatzeko eta diziplinarekiko dituzten kezka; 2. Talde handian lan egitearekin eta material desegokiarekiko kezka, eta; 3. Ikasleen beharrei erantzuteko kezka. Kontutan izan behar da ere Fuller-en teoria hori oso teoria orokorra dela, beraz interesgarria izango dela ere testuinguru bakoitzeko errealitatea aztertzea.

Azkenik kasuen azterketa bat ere egin daiteke ikasle horien Gorputz Hezkuntzako irakasleen usteak aztertzea garrantzitsua delako, Graber-ek (1995) egindako ikerketan ateratako emaitzetan adierazten baitzuen Gorputz Hezkuntzako irakasle batek edo besteak ikasleen Gorputz Hezkuntza ulertzeko eran duen eragina.

- **Kirol esperientzia**

Kirola egiteak berebiziko garrantzia dauka ondorengo uste, jarrera eta autokontzeptuan. Eskola kiroleko monitoreei edota klubetako monitoreek horren kontzientzia hartzea garrantzitsua da (batez ere kirol federatuaren inguruan aritzen direnek). Eztabaidan aipatu bezala ikasle askok Gorputz Hezkuntza kirolarekin erlazionatzen dute, horregatik garrantzitsua da kirol esparruan dabiltzan horien usteak ere aztertzea. Zer da kirola beraientzat? Osasun eraldatzaile, heziketa balioak transmititzen dituena? Etab. (Green, 2000).

Bukatzeko gure ikerketan *kirol esperientzia* kategoria sortu dugu (Kirola praktikatzen duen galdetzen genien, horren modalitatea bakarra edo anitza zen, selekzioko kide noizbait izan den, taldeko kirolik praktikatu duen, eskola kirolean parte hartu izan duen noizbait, entrenatzaileen formakuntza eta Gorputz Hezkuntzako nota), baina zein faktore gehiagok determinatzen dute hori? Entrenatzaile hauen filosofia orokorrak ezagutu nahi badira beraien testuingurua aztertu behar baita (Green, 2002).

### **Irakasleen formakuntzan diharduten profesionalen erronkak eta proposamenak**

Egoera honen aurrean, galdetze prozesuan geunden bitartean aurkitu genituen erronka eta gabeziei erantzuteko ikasleekin elkarrizketak gauzatu genituen. Denbora oztopo izan dugunez ikerketa honetan ez dira sartu.

Ikerketa honetan azaleratutakoaren arabera: sinismen, jarrera eta autokontzeptuak formakuntza guztian zehar ez dira aldatzen. Aldaketa horiek beste faktore batzuen menpe daude: kirolean bizitako esperientzia, bakoitzaren biografiak etab. baina bai uste dugu eta autore askok dioten bezala (Tinning, 1996; Green, 2002; Tsangaridou, 2002; O'Sullivan, 1997) mundua irudikatzeko, interpretatzeko eta azaltzeko horien kontzientzia izatea oinarritzkoa dela. Gaur egun oraindik erabiltzen diren metodologia tradizionalak, hots: eredueta oinarrituta, jarraibide zuzenekoak, helburuetara bideratutako prozesuek ez dute laguntzen ikasleek prozesuaz kontzientzia har dezaten.

Hemen ditugu ikerketan proposatzen diren sei erronka nagusi eta hauei aurre egiteko proposamenak:



**Lehenengo erronka:** Irakaslearen jokabideak eragina dauka haurren garapenean. Horregatik, oso garrantzitsua da kontzientzia hartzea norbere jokabideez eta horiek ikasleengan izan dezaketen eraginaz. Irakaslearen jokabidea ikaskuntza eta irakaskuntzaren gaineko sinesmen eta usteez osatzen da, eta irakasle guztiek dituzte sinesmen eta usteak ikaste eta irakaste prozesuen inguruan.

**Lehenengo proposamena:** Formakuntzan zehar unitate didaktiko bat gutxienez (1 ECTS) norbanakoaren sinismenak azalertzeko helburuarekin eratzea proposatzen dugu. Unitate horretan aztertuko dituzte beraien eta gelakideen sinesmenak hezkuntzarekiko, ikaste eta irakaste prozesuekiko eta eskolan duten funtzioarekiko. Ikasle eta irakasle gisa izandako esperientziak gogora ekarri beharko dituzte. Eta beti gogoratu eta erreparatu behar die beraien jokabideek ikasleengan duten eraginari.

Baina nola egin dezaket hau?

*Erregularitasun tresnak* erabili daitezke hau gauzatzeko. Adib. Nire ikaskuntzaren erreka zein nola irudikatzen dut nire lanbidea. Eranskinetan daude jasota. Bestalde talde eztabaida bat ere eratu daiteke hau guztia azalertzeko. Honako galdera hauek izan daitezke lagungarriak:

- Nolako eragina izan nahiko zenuke zure etorkizuneko ikasleengan? Saia zaitez balizko eragin horren atzean dauden arrazoiak laburtzen.
- Nola ikusten duzu zure burua gaur egun izan nahi duzun eragin horrekiko? Nola sentitzen zara horrekiko
- Haurrengan eragin hori izateko, zein alderditan hobetu nahi duzu?
- Zerbait hobetzeko, zer egin beharko zenukeela iruditzen zaizu?
- Nola ikusten duzu zure burua irakasle-ikertzaile moduan? Zer erronka ikusten diozu zure buruari?
- Irakasle-ikertzaile izateko nolako prestakuntza beharko zenukeela uste duzu?

Bestalde ere "Bizitzako historiak" baliogarriak ere izan daitezke. Bakoitzaren sinismenen kontzientzia hartzeko eta Gorputz Hezkuntzaz daukagun planteamenduaz jabetzeko, eta

ondorioz irakasle eredia eraikitzen hasteko. Oso interesgarria da formakuntza kritiko eta gogoetatsu batetik planteatzen diren materietarako.

Zergatik teknika hau ?

- Irakasle izateko ikasten ari diren ikasleei ahalbideratzen die, kontzientzia hartzen hezkuntza sistema osoko heziketa fisikoko ikasle garaiko esperientziak (Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntza) eta batez ere kirolari eta kirol teknikari moduan bizitutakoaz hausnartzuz; guzti honek Gorputz Hezkuntza ulertzeko eta planteatzeko izan dezakegun eredia elikatzen baitu.
- Bakoitzaren eta taldearen kontzientzia hartzea ahalbidetzen du batez ere egoera hau ematen delako: Gorputz hezkuntzako irakasleengan nola errepikatzen diren ikasle garaian eta kirolari garaian bizitutako eta eginikoak.
- Bakoitzaren "bizitzako historiak" partekatzeak historia kolektiboa eraikitzen laguntzen duelako. Nolakoa zen eta zein ezaugarri zituen GHk 80. eta 90. hamarkadan eta horrek zein eragin izan zuen ikaslearengan?

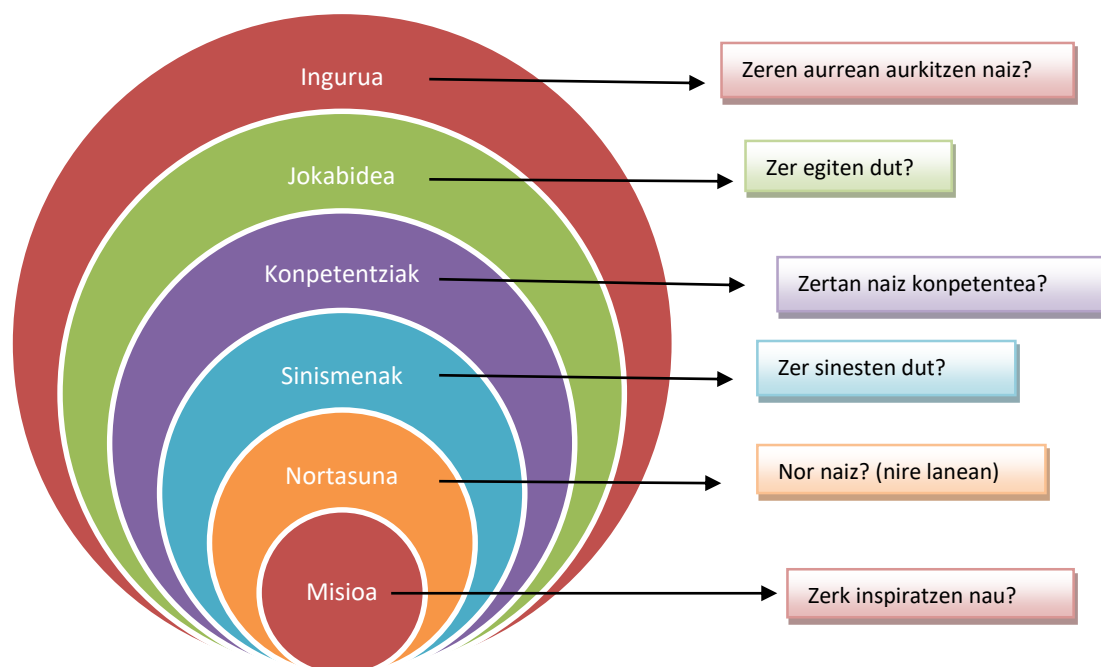
**Bigarren erronka:** Gaitasun profesionala edo akademikoa bereganatzeko helburuarekin batez ere, jendeak bere ikuspegiak aldatu edo zuzentzen ditu, nahitaez ikasi beharreko gauzak ikasten ditu, eta sinistu beharreko gauzetan sinesten du –edo hori ematen du, behintzat– lortu nahi duen helburua lortzeko. Soziologiaren ikuspegitik, jendeak pentsatzen duena eta bereganatzen dituen jarrerak hobeto ulertzen dira oinarri sendoagoa duten balioak, usteak eta jarrerak nahiz horiek jarduten duten testuingurua aztertuz. Azken finean, pertsonak bizi dituzten *egoerak* dira praktika (eta ez teoria edo filosofia) bereizten dutenak.

**Bigarren proposamena:** Ikasleen praktika garaian eskoletan egin dutenaz hausnartzea. Jabetzea gela barruko jardueraz eta pentsatzea ekintza horietatik zeintzuk nahi diren mantendu eta zeintzuk aldatu edo hobetu abiatutako hausnarketak gauzatzea. Ikaslearen esperientziatik eta ikaskideen esperientzietatik ikastea eta azkenik irakasle den heinean, bere jardueraz ohartzea eta horietatik ikastea.

Ikuspegi errealista batean kokatuta hausnarketak bideratzea proposatzen dugu. Bizipenetatik abiatu eta teoriarekin lotzeko. Bateson-en eredua oinarri harturik Kortaghen-ek (2004) sortutako eredura abiatuko gara.

Irakasleek inguruneaz hausnartu dezakete (lehen maila), adibidez.: ikasle bat edo gela bat behatu, beraren jarrera gelan aztertu (bigarren maila), edota bere konpetentziak (hirugarren maila). Hausnarketa sakonagoa egin daiteke norbanakoaren sinismenekin lotzen bada (laugarren maila), norbanakoaren identitatea hautemateko egiten dituen erlazioekin (bostgarren maila). Azkenik (seigarren maila) norbanako bakoitzak duen lekua munduan, bakoitzaren misioa irakasle gisa. Maila hau transpertsionala da, batzuetan izpiritualitatearekin lotu izan dena (Dilts, 1990; Mayes, 2001) norbanakoaren esanguratik urruntzen baita. Irakasle gisa dituen inspirazio pertsonalak, idealak, helburu moralak, etab. Mailarik sakonenaz hitz egiten ari gara, pertsonak dituen oinarrizko abileziak azaleratzen dira bertatik. Autokonfiantza garatzeko helburua duen irakasle batek bere oinarrizko abileziekin, sentikortasuna zein enpatiarekin konektatuko du.

### 32.1 irudia: Bateson Eredua. Hausnarketa gauzatzeko teoria.



(Korthagen, 2004))

Garrantzitsua izan daiteke kontzientzia hartzea irakasle izango diren ikasleek beraien oinarrizko abilezien inguruan uste dutena, intentzionalitatez eta modu sistematikoan erabiltzeko. Egia da ere ikuspegi honetatik irakasleen formakuntzak pertsonari gehiago begiratzen diola kompetentziei baino. Goiko ereduaren atzean mailaketa desberdinak egin dira, baina beraien artean erlazonaturik daudenak, eta hausnarketa profesionala sakonagoa egin da erlazio hauen zergatiak aztertzeko helburuarekin. Mailen arteko desadostasunak (adib. Tentsioak sinismen eta jarreraren artean, edota misio eta lan egiteko inguruaren artean) arazoak ekar ditzake. Modu positibo batean azalduz, maila hauen gaineko hausnarketak mailen lerrokatzea ekar dezake, harmonia, oreka edota "flow" sentimendua hartuz (Csikszentmihalyi, 1990).

Jarrera eta kompetentzien arteko borrokak, adibidez, seigarren maila transpertsonalean iraupen luzeko helburu bat lortzeko norbanakoak hartzen dituen konpromezuak, eta beharrezko oinarrizko abileziek luzerako garapenean duen eragina azpimarratzea garrantzitsua da. Horregatik berriz ikusten dugu pertsona baten garapen profesional iraunkorrek ñabardura asko izan ditzakela, norbanakoaren egoera espezifikoan hausnarketara joaten bagara.

Beraz formakuntzan dihardugun pertsonak kontutan izan behar ditugu esaldi hauek:

*"El profesor, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar".*

Tickle (1999, 136)

*"La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor".* Palmer (1998, 10)

*"Todo aquel que decide trabajar con personas debe tener ideales. Todo el mundo tiene ese «nivel» dentro, pero en un determinado momento puedes decidir cerrar esa puerta".*

Kortaghen (2004)

**Hirugarren erronka:** Gorputz Hezkuntzarekin erlaziorik ez duten beste ibilbideetan sedentarismo tasa nahiko handia dutela konturatu gara. Horrek eragina dauka norbanakoaren autokontzeptu fisikoan.

**Hirugarren proposamena:** Sentsibilizazio eta sustapen jardunaldiak egitea. Lekuko kirol zerbitzuak sortzea. Askotan kirol zerbitzuek jarduera fisikoa egiten duten horiengan jartzen

dute energia, aldiz egiten ez duten horietan ez. Unibertsitatera sartzen diren lehen urtean bakoitzaren egoera aztertu eta bizitza aktiborako pausuak ematen laguntzeko estrategiak diseinatu beharko lirateke.

**Laugarren erronka:** Euskadiko kirolaren 14/1998 Legeak honela definitzen du eskola kirola: ikasleek nahitaezko eskolatze aldiak irakasteko orduetatik kanpo egiten duten kirol jarduerari antolatua. Kirol jarduerari ondorio hezitzaile ugari atxiki badizkiogu ere, kontutan izan behar dugu edozein kirol aktibitatek berez, ez dituela beti emaitza horiek ziurtatzen. Hau da, aipaturiko ondorio pedagogikoak eragin ahal izateko baldintza eta ikuspegi zehatz batzuen menpean gauzatu behar da kirol jarduerari.

**Laugarren proposamena:** Nola eraiki dezakegu hezitzailea den kirol bat? Ikuspegi honen arabera, Gorputz Hezkuntzan eta kirolean antolatutako jardueren osotasuneko garapena bilatu behar dute: gorputzaren eta arimaren garapena, autoestimua, zentzu etiko eta morala, ardura, autonomia, hobetzea, besteekin erlazionatzea eta denak onartzea, lankidetzaren eta elkarlana, arauak onartzea... eta hori guztia giro ludiko batean gozatzeko lortu behar da aldi berean (Ruiz eta Cabrera, 2004).

Zulaika (2000) doktorearen artikulutik abiatuta hainbat estrategia eskeintzen dira:

- *Sustapen Jarduerak.* Antolaketa hau ez da txapelketak eratzera mugatuko. Kirol espezialitate desberdinak ezagutu, esperimendu eta zaletasuna pizteko asmoz suspertze jardunaldiak prestatuko dira, lehiaketatik at horrela parte hartu nahi duten ikasle guztientzat aukera hau ere eskainiaz. Eguneroko bizitzarako baldintzak diren aktibitateak jorratuko dira (igeriketa), bai eta instalakuntza aldetik eskura ezin direnak ere (izotz irristaketa) edota nahiko ezezagunak diren hainbat espezialitate (boleibola).
- *Kirol aniztasuna.* Kirol mota bakoitzeko jardunaldien iraupena (kopurua) mugatua izango da, beraz haur bakoitzak ezin izango du kirol bakarren parte hartu ikasturte osoan zehar, txandatu kirol desberdinak landuko ditu,

bai banakako kirolak, bai eta taldekoak ere. Behin infantil mailaz geroztik malgutasun handiagoz erabiliko da irizpide hau. Haurtzaroan bere gaitasun motrizak osotasunean lantzeak oinarri sendoa eta baliabide anitzak ziurtatuko dizkie aurrerantzean edozein kiroletara moldatu ahal izateko.

- Benjamin mailetan *ez dira emaitzak jasotzen*, eta ez da sailkapenik gauzatzen, era honetan garaipenari eta markagailuari garrantzia kentzea lortzen da. Talde eta eskola desberdinen arteko partidak eta lehiaketentzako egutegi eta ordutegiak eratzen dira, jolastu, ikasi eta disfruta dezaten, baina ez titulu, postu edo kanpoko sariren baten bila bideraturiko jarduera gisa.
- *Jarduera motak eta joko arauak* (bai eta neurriak, materialeak, iraupenak) adin bakoitzeko ezaugarri eta interesetara moldatu egiten dira.
- *Talde mistoak* onartzen dira benjamin mailan. Hezkidetzan oinarrituriko balioak sustatzeaz gain, partehartzea ere ugaltzen da.
- Norbere eskolan talderik osatzen ez den kasuetan beste zentro bateko taldean parte hartzea baimentzen da. Errendimenduko irizpidetan oinarritutako selekzioak saihesten dira; hainbat ikasleri partaidetzarako atea zabaldiaz.
- *Detekzio, teknifikazio* eta errendimendu hastapeneko egitarauak. Behin infantil mailaz geroztik, hala erabakitzen dutenekin eta behar adinako gaitasuna dutenekin, sakontze ikastaroak eratzen dira. Kirolariak beren ikasgelako kideekin jarraitzen dute beren ohiko taldetan, baina tarteka eskualdeka hainbat kirolari elkartzen dira, aipaturiko entrenamendu gehigarri horiek burutu ahal izateko. Plangintza hauen helburua kadete mailarako kirol horretan kualifikazio tekniko egokiko jokalariai prestatzen hastea litzateke, gainontzekoei ahal den neurrian ondorio kaltegarrikerik eragin gabe.

**Bostgarren erronka:** Zer nolako Gorputz hezkuntza irakatsi nahi dugu? Eskola, unibertsitate edota formakuntza erakundeek ideologia, filosofia, ideia amankomun baten alde borrokatu beharra daukate. Testuinguru konkretu bateko irakasle orok

irakasten duen horrek koherentzia izan behar du bertako hezkuntza proiektuarekin. Praktikak berebiziko garrantzia daukate sinismenak zalantzan jartzeko. Gaur egun ordea ikusten dugu irakaskuntza-metodo malguagoak eskaintzeko beharrak eta ordenagailuetan oinarritutako teknologien erabilera areagotzen dabiltzala, horrek esan nahi dutela Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntza-programetan erabilitako pedagogia-moduak kolokan jarri direla. Gobernuak eskulan gutxiago behar duen irakaskuntza bat eskatzen du (kostuak murrizteko), eta, horrenbestez, talde-saioak eta jarduera praktikoak saio masiboekin eta internet-komunikazioekin ordezkatu daitezke. Joera horiek Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntzan sor ditzaketen ondorioak zehazteke daude.

**Bostgarren proposamena:** Formakuntza erakundeak zer nolako Gorputz Hezkuntza eraiki nahi duen adostu beharra dauka. Zein da bere helburua? Zein da bere funtzioa eskolan? Zer nolako profesionalak formatu nahi ditugu? Zein baliabiderek aurkitzen gara? etab.

Zer nolako Gorputz Hezkuntzako curriculuma eraikiko dugu eskolan? Curriculumak eduki eragile eragingarria da Gorputz Hezkuntzarekiko jarrera positiboak eta negatiboak garatzean, Lehen eta Bigarren Hezkuntzan zehar (Luke eta Cope, 1994; Ryan, Fleming, eta Maina, 2003). Ikertzaile hauen esanetan Gorputz Hezkuntzaren curriculumak diseinatuta egon beharko litzateke sexu bietako gazteek Gorputz Hezkuntzako mugimendu-jarduerak zuzen egiteko, eta hautatutako edukiak eta jarduerak ikasleen interesekoak izan behar ziren. Austriako, Txekiar Errepublikako, Ingalaterrako eta Ameriketako Estatu Batuetako Bigarren Hezkuntzako institutuak ikasleekin lan egitean, Stelzer, Ernest, Fenster eta Langford-ek (2004) iradoki zuten curriculumaren helburu nagusia gazteen beharrei erantzutea izan behar zela, bizitzan zehar ariketa fisikoa egin eta bizimodu osasungarria eraman zezaten.

Honekin batera ere oso garrantzitsuak iruditzen zaizkigu praktikak, aurretik esan bezala, usteak zalantzan jartzeko eta kontzientzia hartzeko espazio paregabea delako. Praktika

indibidualak izanik, sozializatzeko puntuak ere eskeintzea garrantzitsua da, hots, mintegiak sortuz eta horien dinamika ekintza-ikerketara gisa erabiliz.

Teknologia berriek ere zer nolako funtzioa izango duten formakuntzan zehaztu beharra dago. Sinismenak eta jarrerak aldatzeko esperientziak bizitzea, errealitatean praktikan jartzea beharrezkoa da, beraz teknologia berriek nola eragingo dute prozesu horretan? Zer nolako formakuntza eredu jarraitu nahi dugu? LMS (Learning Management System) edota gela birtualak, MOOC (Online ikastaro masibo eta irekia), blended learning (ikasketa mistoa), ulearning (nonahiko ikaskuntza), Webinar (mintegi eta web bidezko ikaskuntza) besteak beste.

Proposamen honekin amaitzeko ere garrantzitsua iruditzen zaigu unibertsitateko ikasle hauek nola ikasten duten jakitea (Garcia, 2016), eta hori arloan nola islatzen den ikustea.

**Seigarren erroka:** Zer nolako gorputzak hezi behar ditugu? Hedabideetan azaltzen diren desio-ikono nagusi gisa, kontsumozko, dibertsiozko eta aisialdiko bizimoduarekin lotzen direnak?

**Seigarren proposamena:** Gorputz adierazpenaren lanketa edota beste izen batzuek ezagutzen duguna gorputz-lana, mugimenduaren teknika eta adierazpena, mugimenduaren artea, gorputz-jarduera, gimnasia estetikoak, gimnasia adierazkorra, gimnasia organikoak... Gorputz-adierazpena gorputzaren onarpenean oinarritzen da. Gorputzaren mugimendu-aukerak aztertzen dira egoerak, emozioak, ideiak, bizipenak, pentsamenduak, eta abar deskribatzeko eta, horretarako, gorputza komunikatzeko eta adierazteko tresna bihurtuko da, keinuak eta mugimenduak eginez; batzuetan hitza erabiliz, beste batzuetan, ordea, ez (Vizcarra, 2008). Pertsonen mugimenduarekin komunikazio bideak zabaltzea, estereotipoak baztertzeko erabili daiteke. Era berean komunikazioa eta adierazpena osasunarekin eta autoestimua indartzearekin lotuta daude, baita autokontzeptuarekin ere: nor bere buruarekiko ziurtasuna eskuratzeko, besteekiko harreman egokiak izateko eta sozializatzeko gaitasuna hobetzeko. Beraz Gorputz Hezkuntzarekin erlazionatutako formakuntzetan berebiziko garrantzia eman behar zaio atal honi.

**Zazpigarren erroka:** Nire uste edota sinismenak aldatu nahi baditut nola egin dezaket?

Zazpigarren proposamena:










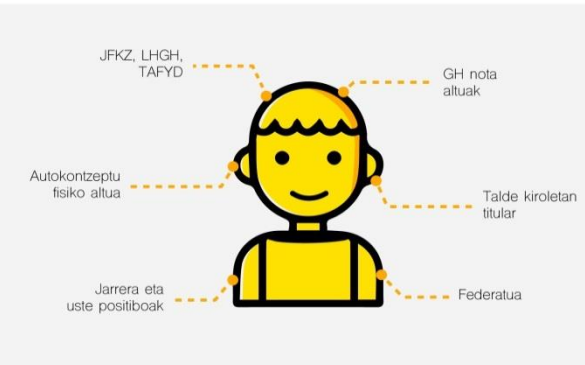
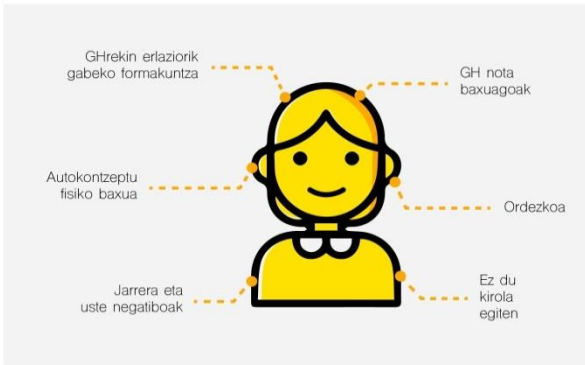




- Antzeman sinesmena: Begien bistakoa edota imajinazioa den desberdindu. Kontzientzia hartu nire jokabidea bideratzen duena nire sinesmena den edota inguratzen nauten baldintzak diren. Pentsatu, behatu, hauteman eta sentitzen dudanaren arteko erlazioak egitea.
- Sinesmenen funtzioa eta erabilgarritasuna zehaztu: Kontutan izanda gizakiek dauzkagun jarrerak edota jokabideak intenzionalitate positibo batekin egiten ditugula, intenzio horien jabetza izan behar dugu, edota egoera inguratzen duten baldintzen funtzioak zeintzuk diren aztertu. Zertarako balio digu sinesmen horrek? Ni babesteko?
- Ezagutza eta jarrera berrien bila: Modu toxiko edota desegokian sinesmenak erabilia erantzuten ditudan egoeretan egiten dudanaren jabetza hartzea.
- Sinesmenetan aldaketak egiteak norbanakoan izango zituen eraginen gaineko fantasia bideratzea: Sinesmen horiek aldatzeak zein bizipen berri edota aukerak zabaltzen dituen zerrendatzea. "Reenkoadraketa" PNL teknika jarraituz. (Ramos Gascon, 2012)

Oraindik lan asko egiteke dagoen arren, gure balorazioa baikorra da eta gure ekarpena Gorputz Hezkuntzako irakasleen formakuntzan diharduten profesionalen lana hobetzeko hizpide izan nahi da. Espero dugu ikerketa hau irakurriko duen ororentzat baliagarria izatea. Denon artean hobetzeko aukera baitauekagu irakasleen formakuntza, honen kalitatea bermatzeko. Azken finean guztion ardura baita gizarte humanoago eta hobeagoa garatzea.

32.2 irudia: Gorputz Hezkuntzako irakasleen prestakuntza unibertsitatean

**GORPUTZ HEZKUNTZAKO IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA UNIBERTSITATEAN. USTEAK ETA JARRERAK, ETA AUTOKONTZEPTUAREN AZTERKETA.**

DESBERDINTASUNAK	HASTEAN ETA AMAITZEAN	EMAKUME ETA GIZONAK	KIROL ESPERIENZIA	DATU BIOGRAFIKOAK	HURRENGO PAUSUAK
 Titulazioen artean desberdintasun nabarietak  Motibazioak zerikusi handia	 Autokontzeptuan aldaketarik ez  zaila   ospe negatiboa edukiak hezkuntza komunitatea	 Autokontzeptu gehiago Pasio gehiago  Tradizionala Indarra Lehia   Gaitasun sozialak Emozionalak Zaintza	 ERAGINA GH notak Esperientziak Biografia EZ ERAGINA Entrentzaile prestakuntza Kirolean parte hartzea	 Motibazio altua Autokontzeptu altua ♥ Kompetentia izan da GHI positiboa AF handia Autoestima altua ♥ Lehia. Errefortzuak Jarrera negatiboa Autokontzeptu neg. ♥ Errealitate desberdinak Jarrera ona Oroimen ona	 EZAUGARRI METODOLOGIKOAK Lagina Iker. longitudinala JGHO funtzionamendua Ikerketa kualitatiboa LH   DBH   DBHO azterketa IKERTZEKO BESTE PUNTU BATZUK Titulazioak Motibazioak Aldaketen zergaitia Kirok esperientzia
				 	

♥ zergatik? **Neritzel Albisua**

# *BIBLIOGRAFIA*

---

---



- 175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzaren curriculumak sortu eta ezartzekoa. EHAA, 2007ko azaroak, 13, asteartea, 218.Zk.
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Abelson, R.P., Aronson, E., McGuire, W.J., Newcomb, T.M., Rosenberg, M.J., eta Tannenbaum, P.H. (Ed.). (1968). Theories of cognitive consistency: A source book. Chicago: Rand McNally. Activity among high school students. *Preventive Medicine*, 28(6), 608-615.
- Açıkgöz, K. (2003). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, (5. Ed.). In Akınoğlu O. eta Özkardeş T. (2006). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science eta Technology Education*, 2007, 3(1), 71-81
- Adams, T.M., Higgins, P.M., Adams, H.J., eta Graves, M.M. (2004). Effects of a required conceptually-based basic physical education course on University students' attitudes, exercise habits, and health-related fitness knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), A-55
- Ajzen, I., eta Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aktay A, Ekşi H, (2009). The Relationship between the Value Preferences and Of Organizational Citizenship Behavior of the Administrators and Teachers. *Business Ethics Magazine*, 2 (1), 19-65.
- Alexander, K. (1996). *From the great society to the great community: Enlarging the shadow of the future in physical education*. Singapore: AARE/ERA Conference.
- Alexander, P. eta Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32, 413-442.
- AL-Liheibi. A. N. (2008). Middle and high school students' attitudes toward physical education in Saudi Arabia (argitaratu gabeko tesia). The University of Arkansas, the United States.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J. M. eta Makin, S. (1999). *Perceived barriers to physical activity among high school students*. 28(6) 608-15.
- Alvarez Mendez, J.M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282 (131-150).

- Amador, J.A. eta Forns, M. (1995). *Autoestima. Como mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, W. (1980). *Analysis of Teaching Physical Education*. St Louis, C.V. Mosby.
- Aneca (2004). Propuesta de título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Eskuragai: [www.unex.es/ccdeporte/covergencia/titulo/titulo.pdf](http://www.unex.es/ccdeporte/covergencia/titulo/titulo.pdf).
- Apple, M. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986.
- Arar, K.H., eta Rigbi, A. (2009). To participate or not to participate? - Status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. *Sport Education and Society*, 14 (2), 183–202
- Araújo, A. eta Dosil, J. (2015). The influence of attitudes toward physical activity and sports. *Motriz: revista educación física*.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Armour, K. (1997). Developing a personal philosophy on the nature and purpose of physical education: life history reflections of physical education teachers at City limits high school. *European Physical Education Review*, 3(1), 68-82.
- Arvind, K., eta Singh, R.S. (2011). Attitudes toward physical education and sports of secondary school students of Delhi. *The Journal of Progressive Education*, 4 (2), 34–4
- Asçgi, F. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 37(146), 365-371.
- Ashford, B., Biddle, S. eta Goudas M. (1993). Participation in community sports centres: motives and predictors of enjoyment. *Journal of Sports Science*. 11(3) 249-56.
- Ausubel, D.P. (1952). *Ego development and the personality disorders*. New York: Grune and Stratton.
- Bain, L. L. (1990). Physical education teacher education. In W.R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 758-780. New York: Macmillan.
- Bain, L.L. (1980). Socialization of the role of the participant: Physical education's ultimate goal. *Journal of Physical Education and Recreation*, 51(7), 48-50.
- Balaguer, I., eta Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *Psicología Online*. Hemendik jaso: 2016ko otsailak 16 <http://www.psicologia-online.com>.

- Ballin, S.D., eta Johnson, J. (1994). AHA adds public education as top priority. *Circulation*, 89(6), 2485–2486.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990a). Reflections on non-ability determinants of competence. In R. J. Sternberg eta J. Kolligian, Jr. (Ed.), *Competence considered* (315-362). New Haven, CT: Yale University Press, 1990.
- Bandura, A. (1990b). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Argitaratu gabeko lana, Stanford University, Stanford, CA.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero, J.I. (1998). Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica. In M. Santos eta A. Sicilia (Zuz.), *Actividades físicas extraescolares* (73-83). Inde, Barcelona.
- Baydar S.C., Ve Bulut S. (2002). The Importance Of the Teachers' Beliefs Related to the Nature and Teaching of Mathematics on Teaching Mathematics. *Journal of the Faculty of Education*, 23, 62-66.
- Beattie, M. (2001). Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (AERA). New Orleans, LA.
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Benn, T.C. (2005). "Race" and physical education, sport and dance. In K.M. Green and K.Hardman (Ed.) *Physical Education: Essential Issues*, 197-219, London: Sage.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13.
- Berliner, D. eta Calfee R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan Library Reference USA, Simon eta Schuster Macmillan.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of education knowledge. In M.F.D. Young (Ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, 47-69, London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Rowman and Littlefield Publishers.
- Biddle S.J., Gorely T., Marshall S.J., Murdey I. eta Cameron, N. (2004). Physical activity and sedentary behaviours in youth: issues and controversies. *J. R. Soc. Promot Health*. 124(1) 29-33.

- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R. eta Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Biddle, S.H., eta Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* (4. Ed.). New York, NY: Routledge.
- Bigum, C. (1998). Solutions in search of educational problems: speaking for computers in schools. *Educational Policy*, 12(5), 586-601
- Blazquéz, D. eta Sebastiani, E.M. (koord.) (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Boggess, T.E., McBride, R., eta Griffey, D.C. (1985). The concerns of physical education student teachers: A developmental view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 202-211.
- Boned, C.J. eta Iag. (2004). Competencias profesionales del licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte. Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte: Hacia la convergencia europea (Valencia, 11-13 marzo). Valencia: AECD.
- Bourke, S. F., eta Frampton, J. (1992). Assessing the quality of school life: Some technical considerations. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia. [http://www.redorbit.com/news/education/1197804/recommendations\\_to\\_improve\\_primary\\_school\\_physical\\_education\\_classroom\\_teachers\\_perspective/#Trdh2DCSz3w8gaXi.99](http://www.redorbit.com/news/education/1197804/recommendations_to_improve_primary_school_physical_education_classroom_teachers_perspective/#Trdh2DCSz3w8gaXi.99)
- Bowker, A., Gadbois, S., eta Cornock, B. (2003). Sports participation and self-esteem: Variations as a function of gender and gender role orientation. *Sex Roles*, 49, 47-58.
- Bracken, B. (1992). *The Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bramel, D. (1968). Dissonance, expectation, and the self. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg, eta P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (355-365). Chicago: Rand McNally
- Bramel, D. A. (1962). Dissonance theory approach to defensive projection, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 121-129
- Broer, M.R., Fox, K.S., eta Way, E. (1955). Attitude of University of Washington women students toward physical education activity. *Research Quarterly*, 26(4), 379.



- Brophy, J.E. eta Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brown, C.A eta Cooney, T.J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Brown, D. (1999). Complicity and production in teaching physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 143-159.
- Brumbach, W.B., eta Cross, J.A. (1965). Attitudes toward physical education of male students entering the University of Oregon. *Research Quarterly*, 36(1), 10.
- Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 21.
- Buchmann, M. eta Schwill, J. (1983). Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Buendía, L., Colás, P. eta Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burgoa, V. (1995). *Palabras y creencias: ensayo crítico acerca de la comunicación humana y de las creencias*. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Burns, R.B. (1979). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega, 1990.
- Burrow, S. (1994). McDonald's in the classroom. In J. Kenway (Ed.). *Schooling What Future? Balancing the Education Agenda* (13-21). Geelong: Deaking Centre for Education and Change.
- Butler, J. (1994). Contingent foundations: Feminism and the question of "postmodernism". In S. Siedman (koord.), *The postmodern turn* (orr. 153-170). Cambridge: University Press.
- Calderhead, J. eta Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calderheard, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner eta R. Calfee (Ed.), *Handbook of education psychology* (709-725). New York: Macmillan.
- Capel, S. (1997). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to school experience*. Routledge. London.
- Carlson, T.B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-47.
- Carr, W. eta Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Carr, W. eta Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carter G, Norwood S, Kalen (1997). The Relationship between Teacher and Student Beliefs about Mathematics. *School Science and Mathematics*, 97(2), 62-67.
- Casares, J. (1999). Creencia. En J. Casares (Zuz.). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S.A., p. 232.
- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. *Revista Apunts*, 33, 40-48.
- Casteñer Balcells, Marta (1996). La metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal del discurso docente. In Fernando Del Villar (koord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Celikoz, N. eta Cetin, F. (2004). Anatolian teacher high school students' attitudes about the factors affecting the teaching profession. *National Education Journal*, 162.
- Chanan, G. eta Gilchrist, L. (1994). *What School is for?*. London: Methuen.
- Chen, A. Eta Ennis C.D. (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.
- Chen, A. eta Ennis, C.D. (1996). Teaching value-laden curricula in physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 338-354.
- Chevallard, Y. (1985). *La trasposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Clak, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clandinin, D. J. eta Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in the studies of the personal", *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clark, C. eta Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series, 55.
- Clark, C.M. (1984). Research on the service of teaching. Paper presented at the Contexts of Literacy Conference. Snowbird, Utah.
- Clark, C.M. eta Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.ed.). New York: Macmillan. 255-296.
- Clarke, D. eta Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. eta Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la

- American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación de profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Cohen, L. eta Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comte, A. (1979). *La filosofía positiva y otros textos*. México: Porrúa.
- Contreras, O. (2001). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación. Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Granada.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. (2012). *Las competencias del profesor de educación física*. Barcelona: INDE.
- Cook, T.D. eta Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corno, L. eta Snow, R. (1985). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittorck (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.Ed.). New York: Macmillan. 605-629.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The Occupational Socialization of a First-Year Physical Education Teacher with a Teaching. Orientation. *Sport, Education eta Society*, 6, 81-105.
- Davis, E.A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Davis, H. A., eta Andrzejewski, C. E. (2009). Teacher Beliefs. In E. Anderman eta L. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia (PCL)*. New York: Macmillan Reference, 2, 909-915.
- Davis, K. S. (2003). Change is hard: What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87 (3), 3-30
- Davison, K.K., Werder, J.L., Trost, S.G., Baker, B.L., eta Birch, L.L. (2007). Why are early maturing girls less active? Links between pubertal development, psychological well-being, and physical activity among girls at ages 11 and 13. *Social Science eta Medicine*, 64, 2391-2404.
- De La Fuente, G. eta Sánchez M<sup>a</sup> E. (2000). La socialización anticipada en la universidad. El caso de los estudiantes de magisterio y educación social. *Revista de Educación*, 321, 269-290.
- De La Pineda, J. A. (1994). *Educación axiológica y utopía*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (koord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Miguel Díaz, M. (Zuz.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (Zuz.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la educación superior. *Revista de educación*, 306, 427-453.
- De Vicente, P. S. (2004). Profesor (creencias y teorías implícitas del). In F. Salvador, J. L. Rodríguez eta A. Bolívar (Zuz.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga, Ediciones Aljibe, 432-434.
- De Witt, P., Birrell, J., Egan, M. W., Cook, P. F., Ostlund, M. F. eta Young, J. R. (1998). Professional development schools and teacher educators' beliefs: challenges and change. *Teacher Education Quarterly*, 25, 63-80.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Deryakulu D, (2004). Epistemological Beliefs. In Kuzgun, Y. eta Deryakulu, D.(Ed.), *Individual Differences In Education* (259-287). Ankara: Nobel Publishing.
- Deutsh, M. eta Krauss, R.M. (1965). *Theories in social Psychology*. New York: Basic Book.
- Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum: Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devis, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la Educación Física. In *Investigación Alternativa en Educación Física*, apuntes 227,7-30.
- Devis, P. (2001) (koord.). *La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI* (25-45). Alcoy: Marfil.
- Devis, J. eta Sparkes, A. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, 5(2) 135-152.
- Dewar, A. (1990). Oppression and privilege in physical education: Struggles in the negotiation of gender in a university program. In D. Kirk and R. Tinning (Ed.), *In Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. (67-100) Basingstoke: The Falmer Press.
- Dewar, A.M. eta Lawson, H.A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education, *Quest*, 30, 15-25.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.

- Doolittle, S, Dodds, P. eta Placek, J. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of perservice teachers. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 141-147.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education*. (3-24.). New York: Macmillan.
- Dreezens, E., Martijn, C., Tenbült, P., Kok, G., eta de Vries, N. K. (2005a). Food and values: An examination of values underlying attitudes toward genetically modified- and organically grown food products. *Appetite*, 44, 115-122.
- Dreezens, E., Martijn, C., Tenbült, P., Kok, G., eta de Vries, N. K. (2005b). Food and the relation between values and attitude characteristics. *Appetite*, 45, 40-46.
- Duffy, J., Warren, K., eta Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45, 579–593.
- Eagly, A. H. eta Shelly C. (1998). Attitude structure and function. In: Gilbert, Fiske y Lindzey. *The Handbook of Social Psychology*.
- Echebarria Echabe, A. (1991). *Psicología social sociocognitiva*. Desclee de Brouwer.
- Edmundson, P.J. (1990). A normative look at the curriculum in teacher education. *Phi Delta Kappan*, 71, 717-722.
- Eisenhart, M.A., Shrum, J.L, Harding, J.R. eta Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Eiser, J.R. (1989). *Psicología Social*. Madrid. Pirámide.
- Elxepuru, Albizuri, I. (1989). El autoconcepto: evaluación y mejora en los alumnos de Ciclo Medio de EG., a través de un programa de intervención. Tesis doctoral. Edición Microfilmada. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elxepuru, I. y Garma, A. M. (1992). El autoconcepto en la psicología y en la educación. In A. Villa (Ed.), *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (17-24). Vitoria: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Elias, N. (1978). *What is Sociology?* New York: Columbia University.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid. Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Emmer, R. G. (1973). *A psychological study of the self concept among a group of pupil in a secondary modern school*. London University.
- Ennis, C. D., Cothram, D. J. eta Loftus, S. J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development Education*, 30, 73-86.

- Ennis, C.D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: (More than) apologies are necessary. *Quest*, 48,453–45
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-133.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itakunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Estepa, P. (2000). Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso", *Revista Fuentes*, 2 (1). Hemendik jaso: <http://cica.es/-rev/fuentes/mum2/tema1.html>.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10, 95-108.
- Evans, J. eta Clarke, G. (1988). Changing the face of physical education. In J. Evans (Ed.), *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*. London: Falmer Press.
- Evans, J. eta Davies, B. (2008). Levels on the playing field: The social construction of physical "ability" in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 31-47.
- Evans, J. eta Williams, T. (1989). Moving up and getting out: the classed and gendered opportunities of physical education teachers, In T.Templin eta Schempp, P. (Ed.) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis, IN, Benchmark Press.
- Evans, J., Davies, B. eta Wright, J. (2004). *Body knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health*, London: Routledge.
- Evans, T. eta Green, B. (1995). Dancing at a distance? Postgraduate studies, 'supervision' and distance education. Australian Association for Research in Education, Hobart: Annual Conference.
- Fairclough, S., eta Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy: Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20, 14–2
- Faucette, F.N., McKenzie, T.L. eta Patterson, P. (1990). Descriptive analysis of no specialist elementary physical education teachers' curricular choices and class organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 284-293.
- Faucetter, F.N., Nugent, P., Sallis, J.F., eta McKenzie, T.L. (1997). Designing quality in-service education for physical education: Classroom teachers' perceptions of Project SPAR.
- Fay, B. (1987). *Critical social science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Feather, N. T. (1980). Values in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (247–294). New York: Wiley.
- Feather, N.T. (1980). Value Systems and social interaction: A field study in a newly independent nation. *Journal of Applied Social Psychology*. 10, 1-9.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In *Handbook of Research on Teacher Education*. W.R. Houston, M. Haberman and J.Sikula. New York: Macmillan, 212-233.
- Fernández Balboa, J.M. (2001a). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. In Devís, J.(koord.), *La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI* (25-45). Alcoy: Marfil.
- Fernández Balboa, J.M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: El caso de la diferencia entre pedagogía y didáctica. In A. Fraile Aranda (koord.). Barcelona: Graó.
- Fernandez Garcia, E. (1997). Temas transversales y formación del profesorado: algunas consideraciones sobre la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos en el area de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4 (4) 6-12.
- Fernandez, A. (2010). El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones. Euskal Herriko Unibertsitatea. Tesis doctorala.
- Fernández, E. (1995). Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación Primaria. Tesis doctorala. UNED
- Fernández-Balboa, J.M. (1993a). Los Aspectos Crítico y Cívico de los Profesionales de la EF. *Apunts*, 34, 74-82.
- Fernández-Balboa, J.M. (1993b). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45 (2), 230-254.
- Fernández-Balboa, J.M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest* 47, 91-114.
- Fernandez-Balboa, J.M. (1997). *Critical postmodernism in human movement, physical education and sport*. Albany, NY: SUNY.
- Fernández-Balboa, J.M. (1999a). Poisonous pedagogy in physical education. AIESEP World Congress of the AIESP. Conference Proceedings (83-87). Long Island, NY: Adelphi University.
- Fernández-Balboa, J.M. (1999b). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, 6 (1), 15-22.
- Fernández-Balboa, J.M. (2001). Digital Telecommunications Technologies, Critical Pedagogy, and Teacher Education in the 21st Century. In T. Ariav, A. Keinan,

- eta R. Zuzovsky (Ed.), *The ongoing development of teacher education: Exchange of ideas* (366-381). Tel Aviv: The Mofet Institute.
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la EF y el deporte*, 2, 5-22.
- Fernández-Balboa, J.M., Barrett, K., Solmon, M.A., y Silverman, S. (1996). Subject matter knowledge in physical education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67(9), 54-57.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Figley, G.E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 229-240
- Fishbein, M. eta Ajzen, I. (1975). *Belief attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Fitzgerald, H. (2009). *Disability and Youth Sport. International studies in physical education and youth sport*. Taylor eta Francis.
- Flintoff, A. eta Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6, 5-22.
- Florio-Ruane, S. Eta Lensmire, T.J. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Folsom-Meek, S.L., Groteluschen, W., eta Nearing, R.J. (1996). The influence of academic major and hands-on experience on college students' attitudes toward learners with mild disabilities. *Brazilian Journal of Adapted Physical Education Research*, 3(1), 47-66.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York: Allen and Unwin.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R., eta Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile Aranda, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. In A. Fraile (koord.) *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Biblioteca Nueva. 291-312.
- Fraile, A. (2001). Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-



- sociales desde lo corporal. *Tándem*, 2, 21-38.
- Fraile, A. (1993). La investigación-acción en la educación corporal. M.G. Pérez Serrano (kolab.). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Fraile, A. (1999). Experiencias del seminario de investigación acción para profesores de EF. *Conceptos de Educación*, 6 (1), 129-148
- Franzoi, S. L., eta Shields, S. A. (1984). The Body Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48(2), 173-178.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. eta Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. 2, 25-52)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Furlong, J. eta Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London, Routledge.
- García, M.T. (2011). Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos universitarios de primer curso.
- García, M.T. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14 (1).
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Fernández March, A., Jiménez Rodríguez, M.A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 238-256.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
- Ginsburg, M.B. eta Newman, K.K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 49-54.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Goetz, J.P. eta LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Goñi, A., Rodríguez, A., eta Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 24(4), 17-27.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., eta Rodríguez, A. (2006). Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual. Madrid: EOS.
- Goñi, A. (koord.) (2008). El autoconcepto físico. Psicología y educación. Madrid: Pirámide.
- González Muñoz, M. (1993). La Educación Física: Fundamentación teórica y pedagógica. In A.A.VV. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria. 1. lib.* Barcelona: Inde.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gore, J.M. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. D. Kirk and R. Tinning (Eds.), In *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. (101-138). Basingstoke: The Falmer Press.
- Graber, K.C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.
- Graber, K.C., Woods, A.M., eta Castelli, D.M. (2007). Setting the stage - Research into physical activity relationships and children's progress toward achievement of the national standards. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26,338-3
- Graham, G., Holt-Hale, S.A., eta Parker, M. (2007). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (7. Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Green, K. (2000). Exploring physical education teachers' everyday 'philosophies' from a sociological perspective. *Sport, Education and Society*, 5(2), 109-129.
- Green, K. (2002) Physical education, lifelong participation and the work of Ken Roberts. *Sport, Education and Society*, 7(2), 167-182.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual process model of teacher's cognition and appraisal processes during conceptual change. *Education Psychology Review*, 15, 147-179.
- Griffin, L.M., eta Combs, C. (2000). Student teachers' perceptions of the role of the physical educator. *Journal of Physical Education, Recreation eta Dance*, 71(4), 42-45.
- Grimmett, P. eta Erickson, G. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers Collge Press.
- Grundy, S. (1991). *Producta o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.

- Guan, J., McBride, R., eta Xiang, P. (2005). Chinese teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 147–157
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno, J. eta Perez Gomez, 148-187.
- Gulecen S, Curo E, Semerci N 2008. Anatolian teacher training high school students' attitudes towards teaching profession. *Firat University Journal of Social Sciences*, 18(1), 139-157.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A., y Sicilia, A. (1999). Medida del Autoconcepto Físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. Lleida, INEFC.
- Hamilton, D. (1980). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. In Gimeno, J. eta Perez Gomez 139-147.
- Hardy, C., eta Mawer, M. (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Falmer Press
- Hargreaves, D. J. (1977). Sex roles in divergent thinking. *British Journal of Educational Psychology*. 47 (25-32).
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harvey, O.J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hellison, D. (1988). Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. *Quest*, 40; pp. 84-90
- Hellison, D. eta Templin, T. (1991). A reflective approach to teaching physical education. Champaign, Illinois, *Human Kinetics*.
- Henry, F. (1964). Physical education-An academic discipline. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 35, 32-33.
- Hernández F. eta Sancho, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (koord.) (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Gráo.
- Hilland, T.A., Don Vinson, G.S., eta Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555–1563.

- Hofer, B.K. eta Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press.
- Hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston, South End Press.
- Hox, J.J. eta Brechger, T.M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373.
- Hutchinson, G. (1993) Prospective's teacher's perspectives on teaching Physical Education: an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in Physical Education*, 5, 113-135.
- Hynes-Dusel, J. (1999) 'Cooperating Teachers' Perceptions about the Student Teaching Experience'. *Physical Educator*, 56, 186-198
- Lannaccone, L. (1963). Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher. *Theory into Practice* 2,73-81
- Irvine, J. J. (1988). An analysis of the problem of the disappearing Black educator. *Elementary School Journal*, 88 (5), 503-514.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*.
- Janesick, v. (1977). *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective*. Michigan State University, East Lansing.
- Jarvis-Selinger, S., Collins, J. eta Pratt, D. (2007). Do academic origins influence perspectives on teaching. *Teacher Education Quarterly*, 67-81.
- Jersild, A.T. (1973). *In search of self*. Columbia, New York: Teacher College.
- Jersild, T. A. (1963). *The psychology of adolescence* (2. Ed.). London: The MacMillan Company.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kang, S. (2003). Beyond the challenges of physical education teacher education (PETE): Research and development of PETE. The New Challenges and Possibilities of Physical Education in the 21st Century, Seoul, Korea, Seoul National University.

- Katz, B. y Romano, D. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem obese and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 899-905.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Oxford Journals. Public Opinion Quarterly*. 24 (2), 163-204.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Kenway, J., Collier, J. eta Tragenza, K. (1994). Schools as commercial free zones? In J.Kenway (Ed.) *Schooling What Future? Blancing the Education Agenda*. Geelong: Deakin Centre for Education and Change.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4. Ed.). México: McGraw-Hill. P. 124
- Kerlinger, F.N. (1975) *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 230-246
- Kirk, D. (1990). Knowledge, Science and the Rise and Rise of Human Movement Studies. *The ACHPER National Journal*, 8-18.
- Kirk, D. (1998). *Schooling Bodies: School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London: Leicester University Press.
- Kirk, D. (1999). Physical culture, physical education and relational analysis. *Sport, Education and Society*, 4: 63-73.
- Kirk, D., Macdonald, D. eta Tinning, R. (1997). The social construction of pedagogic discourse in physical education teacher education. *The Curriculum Journal*, 8(2), 271-298.
- Kirk, D. eta Macdonald, D. (2001). The social construction of PETE in higher education: Towards a research agenda. *Quest*, 53(4), 440-457.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., eta Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154
- Kleine, P. F. eta Smith, I. M. (1987). Personal knowledge, belief systems and educational innovators. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A. Washington.
- Klomsten, A., Skaalvik, E., y Espnes, G. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50, 119-127.
- Knowles, J. G. eta Cole, A. L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative inquiry*. New York, NY, McMillan College.

- Koca, C., Asci, F.H., eta Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *Adolescence*, 40(158), 365–375.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Krahenbuhl, G. (1998). Higher education in the 21<sup>st</sup> century: The role of kinesiology and physical education. *Quest*, 50(2), 108-116.
- Krech, D., eta Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: MacGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kulinna, P., eta Silverman, S. (1999). The development and validation of scores on a measure of teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 507-517.
- Kulinna, P.H., eta Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 80–84
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: P.V.F.
- Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education*. London: Routledge/Falmer.
- Lasley, T.J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lawson, H.A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teacher's role orientations, and longevity in teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3-15.
- Lawson, H.A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.
- Lawson, H.A. (1983a). Paradigms for research teaching and teachers. In *Teaching in physical education* (T.J. Templin and J.K. Olson), 339-358. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lawson, H.A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment teacher education (1.zatia). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3-16.

- Lawson, H.A. (1988). Occupational socialization, cultural studies and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 265–288.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attitudeur étrange*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Lee, A.M. (2004). Promoting lifelong physical activity through quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 21-26.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London, Falmer Press, 35-51.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper and Row.
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla, España: GID, Universidad de Sevilla.
- Locke, L. (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 1-86.
- Locke, L. Mand, C. eta Siedentop, D. (1981). The preparation of physical education teachers: A subject-matter-centred model. In *Progress Through Diversity* (33-54.). Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- López Feal, R. (1991). Las relaciones actitud-conducta y (otras variables) a partir de la teoría de Fishbein y Ajzen y del modelo Lisrel: estudio empírico. *Anuario de Psicología* 50,19-40.
- Lopez Pastor, V., Monjas, R. eta Perez Brunicardi, D.(2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física*. Inde publicaciones.
- López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luke, M. eta Cope, L. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51, 2, 57-66.
- Luke, M.D., eta Sinclair, G.D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Lyotard, (1994). The posrmodern condition. In S. Seidman (Koord.), *The postmodern turn* (27-38). Cambridge: University Press.
- Macdonald, D. (1995) 'The role of proletarianization in physical education teacher attrition'. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 66(2): 129-41.

- Macdonald, D. eta Kirk, D. (1996). Private lives, public lives: surveillance, identity and self in the work of beginning physical education teacher. *Sport, Education and Society* 1(1), 59-76.
- Macdonald, D. (1993). Knowledge, gender and power in physical education teacher education. *Australian Journal of Education*, 37(3), 259-278.
- Macdonald, D. Abernethy, P. eta Bramich, K. (1999). *A profile of first year human movement studies students*.
- Macdonald, D. eta Brooker, R. (1999). Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 51-63.
- Macdonald, D. Kirk, D. eta Braiuka, S. (1999). The social construction of the physical activity field at the school/university interface. *European Physical Education Review*, 5(1) 31-51.
- Macdonald, D.(1997). Research PETE: An account of explicit representations and covert knowledge's. J.Wright (Ed.), *Researching in physical and health education* (23-39). Wollongong: Faculty of Education, University of Wollongong.
- Macdonald, D. eta Kirk, D. (1999). Pedagogy, the body and Christian identity. *Sport, Education and Society*, 4(2),131-142.
- Malina, R.M., Bouchard, C., eta Bar-Or, O. (2004). Growth, maturation, and physical education. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- Marcelo, Carlos. (1987). *El pensamiento de los profesores*. Barcelona: CEAC.
- Marginson, S. (1994). Emerging patterns of education in Victoria. In J. Kenway (ed.), *Schooling What Future? Balancing the Education Agenda*. Geelong: Dakin Centre for Education and Change.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Barnes, J. eta Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., y Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956.
- Marsh, H. W., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self- concepts: Their relationships to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.



- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Redmayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., eta O'Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H., Richards, G. eta Barnes, J. (1986). Multidimensional Self-Concepts: A Long-Term Follow-Up of the Effect of Participation in an Outward Bound Program. *Personality and Social Psychology*, 12, 475-492.
- Marsh, H., Richards, G., Johnson, S., Roche, L., eta Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H., y Richards, G. (1988). Tennessee Self Concept Scale: Reliability, internal structure and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 612-624.
- Marsh, H., eta Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Martin, S.D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- Martínez Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. Actas del I. Congreso Nacional de EF de Facultades de Ciencias de de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio. Sevilla: Universidad.
- Martinez, K. (1990). Critical reflections on critical reflection in teacher education. *The Journal of Teaching Practice* 10(2), 20-28.
- Matanin, M., eta Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Enomony and Society*, 2,70-87.
- Mawer, M. (1996). *Mentoring in physical education: Issues and insights*. London: Falmer Press.

- Maxson, M. eta Sindelar, R. (1998). Images revisited: examining preservice teachers' ideas about teaching. *Teacher Education Quarterly*, 25, 5-26.
- Maza, G. (2001). Valores del deporte desde el ámbito de la educación social. *Tándem*, 2, 63-73.
- McBride, R.E. (1993). The TCQ-PE: An adaptation of the teacher concerns questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 188-196.
- Mccomarck, A. (1997) Classroom management problems, strategies and influences in physical education, *European Physical Education Review*, 3(2), pp. 102–115.
- McCullick, B.A. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of Teaching in Physical Education* 21(1), 35-56.
- Mcdiarmid, G. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- McDiarmid, G. (1990). Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- McGuire, W. J. (1969). Suspiciousness of experimenter's intent as an artifact in social research. In R. Rosenthal eta R. Rosnow (Ed.), *Artifacts in behavioral research* (13–57). New York, NY: Academic Press.
- McGuire, William J. (1969). An information-processing model of advertising effectiveness. In H.L. Davis eta A.J. Silk (Ed.), *Behavioral and Management Sciences in Marketing*. New York: Ronald.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., eta Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (171-193) New York: Macmillan.
- McKay, M. eta Fanning, P. (1987). *Self-Esteem: A Proven Program of Cognitive Techniques for Assessing, Improving, and Maintaining Your Self-Esteem*.
- Mckay, M. eta Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martinez Roca.
- McKenzie, T.L. (2003). Health-related physical education: Physical activity, fitness, and wellness. In S.J. Silverman eta C.D. Ennis (Ed.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (207–226). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McLuhan, M. (2003). *Understanding media: The extensions of man*. Corte Madera Canada: Gingko Press. Original work published in 1964.

- Mec (2006). Directrices para la elaboración de Titulos Universitarios de Grado y Master (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaria de estado de Universidades e Investigación). Madrid: MEC.
- Meek, G., eta Behets, D. (1999). Physical education teacher's concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 497-505.
- Mehrens, W.A. eta Lehmann, I.J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. (3. Ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mennell, S. eta Goudsblom, J. (Ed.) (1998). *Norbert Elias on Civilization, Power and Knowledge*.
- Morales, J. F., Moya, M. eta Reboloso, E. (1994). Modelos combinatorios del cambio de actitudes. In J.F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J.M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marqués, Darío Páez, J.A. Pérez. (ed.), *Psicología social*. Madrid: McGrawHill.
- Moreno M. eta Azcárate C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265 – 280.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. eta Gutiérrez, M (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11 (2), 14-28.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Morera, D. y Rodríguez, A. (1994). La relación entre actitudes y teorías implícitas: su estudio en situaciones de conflicto intergrupo. *Psicothema*, 6(2), 215-227.
- Mueller, Daniel (1986). *Measuring social attitudes. A handbook for researchers and practitioners*. Nueva York: Columbia University.
- Mundy, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Muros, B. eta Fernández-balboa, J.M. (2004). Implicit theories of PETEs regarding their practice of critical pedagogy. Paper presented to the PE SIG, American Educational Research Association annual meeting, San Diego, CA.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Newel, K. (1990). Physical education in higher education: Chaos out of order. *Quest*, 42, 227-242.
- Nisbett, R. eta Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

- Nixon, J. eta Locke, L. (1973). Research on teaching in physical education. R. Travers (Ed.), In *Second Handbook of Research on Teaching* (1210-1242). Chicago IL, Rand McNally.
- Nolan, J. F. (1997). Can a supervisor be a coach? In J. Glanz eta R. Neville (Ed.). *Educational supervision: Issues, perspectives, controversies*. Norwood, MA.: Christopher Gordon Publishers.
- O'Bryant, C.P., O'Sullivan, M. eta Raudensky, J. (2000). Socialization of prospective Physical education Teachers: The story of the new Blood. *Sport, education and society*, 5, 75-90.
- O'Connor, A., eta Macdonald, D. (2002). Up close and personal on physical education teachers' identity: is conflict an issue? *Sport Education and Society*, 7 (1), 37-54.
- O'Reilly, E., Tompkins, J., eta Gallant, M. (2001). They ought to enjoy physical activity, you know? Struggling with fun in physical education. *Sport Education and Society*, 6, 211-221.
- O'Sullivan, M. (1985). A descriptive analytical study of student teacher effectiveness and student behavior in secondary school physical education. In B.L. Howe eta J.J. Jackson (Ed.). *Teaching effectiveness research*. Victoria: University of Victoria.
- O'Sullivan, M. (1996). What do we know about the professional preparation of teachers? S. Silverman and C. Ennis (Eds.), In *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (315-339). Champaign, IL, Human Kinetics.
- O'Sullivan, M. (2003). Learning to teach physical education. S. Silverman and C. Ennis (Ed.), In *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. (2, 275-295). Champaign: IL, Human Kinetics.
- O'Sullivan, M. eta Tsangaridou N. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Human Kinetics*.
- Olivera, J. (2006). José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 207-235.
- Omar-Fauzee, S., Jamalis, M., Yusof, A., Zarina, M., Omar-Dev, D., Hassan eta Nasaruddin, N. (2009). College students' perception on physical education classes during their high school days. *European Journal of Soil Science*, 7(4), 69-76.
- Ordóñez Núñez, Luis Eduardo (1995). *Evaluación de un programa de Educación Física en el centro educativo escolar*. Barcelona.
- Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference to demand characteristics and their implications, *Amer. Psychologist*, 17, 776-783.

- Osgood, C. E. (1960). The cross-cultural generality of visual-verbal synesthetic tendencies. *Systems research and behavioral science*, 5, 146-169.orr.
- Osgood, C. E., eta Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.
- O'Sullivan, M. (2005). Teachers' Beliefs as a Mirror of Possibilities for Physical Education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, eta M. Gongalez (Eds.) *The art and science of teaching in physical education and sport*. Lisbon: MH Faculdade de Motricidade Humana.
- Ovens, A. (2002). Discourse communities and the social construction of reflection in teacher education. Paper presented at the HERDSA Conference, Perth.
- Ovens, A. (2004). *The (Im)Possibility of Critical Reflection: The Lived Experience of Reflective Practice in teacher Education*. University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- Paris, S.G., Lipson, M. Eta Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Parker, J. (1995). Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127-139.
- Pascual Baños, C. (1992). El curriculum de EF en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones, en *Rev. 1. de Formación del Profesorado*. 15 (87-96). Zaragoza.
- Pascual Baños, Carmina (1994b). Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión. Tesis doctorala. Universitat de Valencia. Valencia.
- Pascual, C. (1994). La evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado: un estudio de caso. Tesis doctorala. Universidad de Valencia.
- Pastor, Y., Balaguer, I., eta García-Merita, M. (2001). *Estilo de vida y salud*. Buenos Aires: El Mercurio de la Salud.
- Patterson, P., eta Faucette, N. (1990). Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus nonspecialist PE teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 324-331
- Peck, R. eta Tucker, J. (1973). Research on teacher education. R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on Teaching (940-978)*. Chicago, IL: Ran McNally.
- Penny, D. eta Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5,71-87.

- Penny, D. eta Waring, M. (2000). The absent agenda: Pedagogy and physical education: *Journal of Sport Pedagogy*, 6(1), 4-38.
- Perez Gomez, A. (1983) Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción. Gimeno, J. eta Perez Gomez, 322-348.
- Perez Juste, R. Garcia R., Ramos, J.M. (1989). *Diagnóstico. Evaluación y toma de decisiones*. Rialp, Madrid.
- Pérez, A. (1998). *La cultura pública en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Gráo.
- Peterman, F.P. (1991). An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning. *American Educational Research Association*, Chicago.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruselas: Ministère de L'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Inde. Barcelona.
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of psychological on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (826-857). New York: Macmillan.
- Placek, J., Dodds, P., Doolittle, S., Portman, P., Ratliffe, T. eta Pinkman, K. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 246-261.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid. Mondadori.
- Porter A.C. eta Freeman, D.J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, 55, 284-292.
- Portman, P.A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active? Experience of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator*, 60,150-16.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. eta Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona, Herder.

- Rajadell, N. (2004). Actitud. In F. Salvador, J. L. Rodríguez eta A. Bolívar (Zuz.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I. Málaga, Ediciones Aljibe, 34.
- Ravizza, D.M., eta Stratton, R.K. (2007). Students' perceptions of physical education teachers' caring. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1), 70–72.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Rice, P.L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers and personal health. *Physical Educator*, 45(2), 94–9
- Richardson, V., eta Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4, 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Riera, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE.
- Rikard, G.L., eta Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport Education and Society*, 11(4), 385–400.
- Rink, J.E. (1993). Teacher education: A focus on action. *Quest*, 45, 308-320.
- Rivera, E. eta Trigueros. C. (1999). Educación Física: ¿la chacha del 2001 en Educación Primaria". *En conceptos*, 6. *La EF en la escuela* (33-46).
- Rivera, E., Ruiz, L., eta Ortiz, M. (2000) (koord.). *La EF ante los retos del nuevo milenio*. Granada: Ediciones Adhara.
- Rivera, E., Trigueros, C. eta Pavesio, M. (2003). Líneas de investigación en Educación Física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 75-8.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitive*. Madrid, Alianza.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. eta Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. (1989) Interpretación de las actitudes. In Rodríguez eta Seoane J., *Creencias, actitudes y valores* (199-314) Madrid: Alhambra.
- Rodríguez, A. (2008). Bienestar psicologico y autoconcepto físico. In A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educacion*. (193-206). Madrid: Piramide.
- Rodríguez, A. (2008a). El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicologico en la adolescencia. Tesis doctorala. Leioa: UPV/EHU.
- Rodríguez, A. (2008b). Malestar psicologico y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educacion*. (207-222). Madrid: Piramide
- Roehler, L.R., Duffy, G.G., Herrmann, B.A., Conley, M. eta Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the 'personal:' Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 159-165.

- Rohrkemper, M. eta Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. *Elementary School Journal*, 88, 296-312.
- Rokeach, M. (1970). *The Nature of Human Values*. Free Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York:Basic.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. N.York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Romar, J.E. (1995). Case studies of Finnish physical education teachers: Espoused and enacted theories of action. Abo: *Abo Akademi University Press*.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. J., eta Abelson, R. P. (1960). An analysis of cognitive balancing. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, eta J. W. Brehm (Ed.), *Attitude organization and change* (112-163). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rowe, D.A., Raedeke, T.D., Wiersma, L.D., eta Mahar, M.T. (2007). Investigating the youth physical activity promotion model: Internal structure and external validity evidence for a potential measurement model. *Pediatric Exercise Science*, 19, 420-4.
- Ruiz de Azúa, Goñi eta Madariaga (2008). Variabilidad del autoconcepto físico. In A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (113-124). Madrid: Pirámide.
- Ruiz de Azua, S. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Ryan, R. M., eta Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. eta Deci E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Education Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, S., Fleming, D., eta Maina, M. (2003). Attitudes of middle school student toward their physical education teachers and class. *Physical Educator*, 60(2), 28-4
- Sánchez Bañuelos, F. eta Iag. (1997). Actitudes de los estudiantes de tercero de BUP frente a la EF dentro del contexto global del Plan de Estudios de la Enseñanza Media. Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la EF. *Revista Investigación en Ciencias del Deporte*, 14, 30-50.



- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymos. Madrid.
- Sarramona, J. (1995). *Fundamentos de la educación*. Barcelona, Ceac.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas: estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Schempp, P. eta Graver, K. (1993). Teacher socialization from dialectical perspective; pretaining thought induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 24-42.
- Schempp, P.G. (1989). Apprenticeship-of-observation and the development of physical education teachers, In T.J.Templin eta Schempp, P.G. (Ed.) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*, Indianapolis, Benchmark, Press.
- Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (65-99). New York: McGraw Hill.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sebastiani, E. (2010). *El perfil competencial del profesorado de Educación Física*. Educación física. Complementos de formación disciplinar.
- Senel EA (1999). The Impact Of Teaching Practices On The Professional Attitudes Of The Teachers Participating In The Teacher Certification Programs. Argitaratu gabeko master amaierako lana, Anadolu University, Eskisehir.
- Sharp, R. eta Green, A. (1975). *Education and social control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Shavelson R., eta Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarner (Ed.), *Anxiety and cognition* (305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R. eta Stern, P (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In Gimeno Sacristan, J. eta Perez Gomez, A. (Ed.). *La enseñanza: su teoría y su practica*. Madrid: Akal.
- Shavelson, R., Hubner, J., eta Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.Ed.). New York: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1):1-21.

- Sicilia Camacho, A. (1996). El profesor de EF en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. Habilidad Motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 34-55.
- Siedentop, D. (1981). The Ohio State University supervision research program summary report. *Journal of Teaching in Physical Education* (Introductory Issue): 30-38.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3. ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2004). *Introduction to physical education, fitness, and sport* (5. ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: INDE.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (345-371).
- Silverman, D. eta Ennis, C. (1996). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, M. B., Bruner, J. S., eta White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: John Wiley.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. In A. Pérez, J. Barquín eta J. F. Angulo (Ed.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (661-683). Madrid, Akal,
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 123-155.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., eta Fava, J. L. (1992). Perceived Physical Competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Sorribes, S. eta Quesada, E. (1995). Diferencias de sexo en autoestima. Actas IV Congreso INFAD, 1, 197-204.
- Sparkes, A. (1991). Toward understanding, dialogue and polyvocality in research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 103-133.
- Sparkes, A. (1992). *Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas*, 11 (30-33). INEF. León.

- Spodek, B. (1974). Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Staines, J.W. (1958). The self picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 28(2).
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self- concept: Developmental, social and clinical considerations* (374-394). Oxford: John Wiley and Sons.
- Stelzer, J., Ernest, J.M., Fenster, M.J., eta Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries: Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171-17.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Ed. Morata.
- Stodolsky, S.S. eta Grossman, P.L. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subject areas. *American Educational Research Journal*, 32, 227-249.
- Stöker, K. (1961). *Principios de didáctica moderna*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Stroot, S. (1996). Organizational socialization: Factors impacting beginning teachers. In S. J. Silverman and C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (339-365), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stroot, S. Eta Williamson, K. (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 90-120.
- Stuart, J. S. eta Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- Subramaniam, P.R., eta Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4, 29-43.
- Subramaniam, P.R., eta Silverman, S. (2007). Middle school students' attitude toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Swan, P. (1995). Studentship and Oppositional Behavior within Physical Education Teacher Education: A Case Study, and Between the Rings and Under the Gym Mat: A Narrative.
- Tabachnick, B., Popkewitz, T., eta Zeichner, K. (1979-80). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 10(4), 12-29.
- Tabachnick, B.R. eta Zeichner, K.M.(1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), 28-36.

- Tannehill, D., eta Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes toward physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., eta Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4).
- Templin, T.J. eta Schempp, P.G. (1989). Socialization into physical education: its heritage and hope, In T.J. Templin eta Schempp P.G. (Ed.) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis, Benchmark Press.
- Thomas, J. (1978). Is winning essential to the success of youth sport contest? *Journal of physical education, recreation and dance*, 49, 42-43.
- Thomas, J. B. (1973). *Self-concept in psychology and education: A review of the research*. Windsor: NFER.
- Tigchelaar, A. eta Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- Tikunoff, W.Y. (1979). Context Variables of a Teaching-Learning Event. In D.Bemmet and McNamabara, *Focus on Teaching*. NewYork: Longman.
- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 11-37.
- Tinning, R. (1987). *Improving Teaching in Physical Education*. Geelong, Deakin University.
- Tinning, R. (1995). We have ways of making you think, or do we? Reflections on 'training' in reflective teaching In C. Pare (Ed.) (21-52), *Training of teachers in reflective practice of physical education*. Trois-Rivieres, Universite du Quebec a Trois-Rivieres.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano. *Educación Física escolar*. 311.
- Tinning, R. (1996). Performance and participation discourses in human movement: Toward a socially critical physical education. *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport*, 99-119. State University of New York
- Tinning, R. (2002). Towards a 'modest' pedagogy: Reflections on the problematic of critical pedagogy. *Quest* 54(3), 224-241.
- Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education. In D. Kirk eta Macdonald, M. O'Sullivan (Ed.). *The Handbook of Physical Education* (369-385). London: Sage.

- Tinning, R., Macdonald, D., Hickey D. eta Wright, J. (2001). *Becoming a physical education teacher: contemporary and enduring issues*. Pearson Education, Frenchs Forest.
- Tomas, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. In Gimeno Sacristán-en, J. (kolab.). *Educación por competencias ¿que hay de nuevo?* (142-175). Madrid: Morata.
- Trigo Aza, E (1990). *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*. Tesi doctorala, UNED. Madrid.
- Trigo Aza, Eugenia (1996). *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*. En Fernando Del Villar Álvarez (koord). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Trillo Alonso, F. eta Porto Curras, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9. 55-75.
- Tripp, D. (1987). Teachers, journals and collaborative research. J. Smyth (Ed.), In *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: The Falmer Press, 179-193.
- Trudeau, F., eta Shephard, R.J. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine* (Auckland, N.Z.), 35 (2), 89-105.
- Tsangaridou, N, eta O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 2-25.
- Tsangaridou, N. (2002). Enacted pedagogical content knowledge in physical education: A case study of a prospective classroom teacher. *European physical education review*, 8(1), 21-36.
- Tsangaridou, N. (2006). Teacher's beliefs. In Kirk, D., Macdonald, D. eta O'Sullivan, M. *The handbook of Physical Education*. London: Sage Publications.
- Tsangaridou, N. eta Siedentop, D. (1995). Reflective teaching: A literature review. *Quest*, 47, 212-237.
- Uribealgo, I. (2006). Eskola-kirola. Gogoeta batzuk. *Jakingarriak*, 68, 18-23.
- Van Fleet, A. (1979). Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of thought*, 14, 281-290.
- Van Krieken, R. (1998). *Norbert Elias*. London, Routledge.

- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Wersch, A., Trew, K., eta Turner, I. (1992). Post-primary school pupil's interest in physical education: Age and gender differences. *The British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 56-72.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos
- Veal, M.L. (1988). *Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers*.
- Veal, M.L. (1992a). The role of assessment in secondary physical education-A pedagogical view. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(7), 88-92.
- Veal, M.L. (1992b). School-based theories of pupil assessment: A case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 48-59.
- Vendien, C. eta Nixon, J. (1985). *Physical education teacher education: Guidelines for sport pedagogy*. New York: John Wiley and Sons.
- Villar, L. M. (1997). *Pensamientos de los profesores*. Bordón, 49, 5-14.
- Von Essen L, Enskar K, Kreuger A, Larsson B, eta Sjoden P. (2000). Self-esteem, depression and anxiety among Swedish children and adolescents on and off cancer treatment. *Acta Paediatr*, 89, 229.236.
- Wang, C.K., Liu, W.C., Sun, Y.L., Lim, B.S., eta Nikos, L.D. (2010). Chinese students' motivation in physical activity: Goal profile analysis using Nicholl's achievement goal theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(3), 284-301.
- Weinstein, C. (1988). Pre-service teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-41.
- Weiss, M.R. (1987). Self-steem and achievemtn in children's sport and physical activity. *Advances in Pediatric Sport Sciences: Bahabioral Issues Human Kinetics*, 87-119.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., eta Lewis, L. A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.
- Wendt, J.C., Bain, L.L., eta Jackson, A.S. (1981). Fuller's concerns theory as tested on prospective physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 66-70.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Paediatric Exercise Science*, 7, 132-151.
- Whitson, D.J., y Macintosh, D. (1990). The scientatization of physical education: Discourses of performance. *Quest*, 4, 52-76.

- Wilson, S.M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72,204-209.
- Withall, J. (1989). Enseñanza centrada en el profesor y enseñanza centrada en el alumno. In Hunsen, T. eta Postletwaite, T.N. (Ed.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Madrid. Mec. 2153-2163.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1985). Conversations with teachers: Some aspects of life-history method. *British Educational Research Journal*, 11(1), 13-26.
- Xiang, P, Lowy, S. eta Mc Bride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on pre-service classroom teachers' beliefs, in *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145-161.
- Xiang, P., Lee A. eta Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- Young, K., Flügel J.C. eta kolab. (1967). *Psicología de las actitudes*. Ed. Paidós.
- Zabalza, M.A. (1998). *Los Planes de Estudio en la Universidad*. Algunas reflexiones para el cambio.
- Zabalza, M. A. (1994). *Evaluación de actitudes y valores. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes*.
- Zaharopoulos, E. Hodges, K.P. (1991). Self concept and sport participation. *New Zealand Journal of Psychology*, 20 (1), 12-16.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3):3-9.
- Zeichner, K. M. eta lag. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. London, Cassell, 21-59.
- Zeichner, K.M (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la Reforma Escolar. In *Volver a pensar la Educación* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Morata, 2,385-397.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. International: Section B The Sciences and Engineering, 45 (13-B) 8957.
- Zohar, Degani eta Vaakinn E. (2001). Teachers' beliefs about low achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485.

- Zulaika, L.M. (1999). Heziketa fisikoa eta autokontzeptua. Bilbao: UPV/EHU. Erlaziozko analisia eta autokontzeptu fisikoaren hobekuntzan esku-hartze egitarau baten efikazia.
- Zulaika, L.M. (2004). *Kirola egiteko 25 arrazoi*. Onura psikologikoak, sozialak eta balio hezitzaileak.
- Zulaika, L.M. eta Muñoa M. (2002). *Kirola egiteko 30 arrazoi*. Ariketa fisikaoren onurak osasunean.
- Zupiri, X. (1995), Autoestima. ELHUYAR. *Zientzia eta Tenika Aldizkaria*, 36-39.



# *ERANSKINAK*

---

## EDUKIAK

GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO USTEAK GALDETEGIAREN EGITURA ETA  
DIMENTSIOAK (GHU)

GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARREREN GALDETEGIAREN EGITURA ETA  
DIMENTSIOAK (GHJ)

JARRERAK: GORPUTZ HEZKUNTZAREN ONURAK GALDETEGIAREN EGITURA ETA  
DIMENTSIOAK (JGHO)

SINISMENAK AZALERATZEKO ERREGULARTASUN TRESNAK



## SARRERA

Kapitulu honetan euskarara balidatutako neurketa-tresnak izatea, ezinbesteko baldintza dugu tesia burutu ahal izateko. Lehendik merkatuan ez daudenez, geure bizkar gainean hartu behar izan dugu aurretiko lan gehigarri hori.

Lehenik hasierako itemen bateria edota zerrenda jatorrizko bertsioa itzulita eskuratu da, itzultzeko hizkuntza menperatzen dutenaz gain, gai honetan adituak erabili dira. Lehenengo pasazioko parte hartzaileak, geroko laginekoekin ezaugarri homogeenak izan dituzte. Bigarrenik, N zabala erabili dugu balidaziorako. Hirugarrenik, azken bertsioa sortu dugu, behin bukatuta gelditu zaizkigun itemekin.

Gure ikerketa burutu ahal izateko 4 neurketa tresna erabili ditugu. Horietatik bakarra zegoen lehendik balidatuta (AFI: Goñi eta Esnaola, 2007) beste lanak geuk balidatu behar izan ditugu. Ondoren, prozesu hori burutzeko emandako urratsak azaltzen ditugu, bai eta banan banan, kasu bakoitzean jasotako emaitza, data eta balio psikometrikoak ere.

1. Gorputz Hezkuntzarekiko usteak (GHU)
2. Gorputz Hezkuntzarekiko Jarrerak (GHJ)
3. Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak (JGHO)
4. Autokontzeptu fisikoaren Itaunketa (AFI)

## 32. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO USTEEN GALDETEGIAREN EGITURA ETA DIMENTSIOAK

4							
	GHU Zer uste duzu Gorputz Hezkuntza irakasteaz?	Guztiz Desados	Desados	Pixkat desados	Pixkat ados	Ados	Guztiz ados
1	Egunero GH irakastea gustatuko litzaidake	1	2	3	4	5	6
2	GHn jarduera fisikoan ona direnentzat soilik izan beharko litzateke	1	2	3	4	5	6
3	GHko klaserik gabe ere, hurrek nahikoa jarduera fisiko egiten dute	1	2	3	4	5	6
4	GHn denbora galtzen da; ez baita osasuna behar adina hobetzen	1	2	3	4	5	6
5	GHk ez die laguntzen hurrei lagunak egiten	1	2	3	4	5	6
6	GH irakatsi nahi nuke; bai eta eguraldi txarra egiten badu ere	1	2	3	4	5	6
7	Ondo pasatuko nuke GH irakasten	1	2	3	4	5	6
8	Oso gogotsu erakutsiko nuke GH	1	2	3	4	5	6
9	GH curriculumeko elementu garrantzitsua da	1	2	3	4	5	6

### 1. Gorputz Hezkuntzarekiko Usteen galdetegiaren egitura eta dimentsioak (GHU)

Ikerketa honen lehen helburua galdetegiaren egitura egiaztatzea da, dimentsioak kontutan izanda. Jasotako datu horiek bi dimentsiotan multzokatzen diren ziurtatzea. Hurrengo pausua Gorputz Hezkuntzarekiko usteen galdetegiak exijitzen diren ezaugarri psikometrikoak betetzen dituen edo ez ikustea (irizpide estatistiko eta teorikoak jarraituz): itemen bereizketa, eskalen barneko trinkotasuna, faktorizazioa, baliagarritasuna eta teoriarekiko adostasuna.

#### Lehen ikerketa pilotua

Gorputz Hezkuntzaren usteen galdetegia euskarara balidatzeko lehen urratsa hasierako itemak euskaratzea izanda. Era berean, gerora ikerketa esperimentalean

erabiliko den populazioaren antzeko ezaugarriak dituen lagina aukeratu da. Jarraian egin diren analisiak eta jasotako emaitzak azaltzen dira

### Itemen idazketa eta ebaluazioa

Lehenik eta behin galdetegia osatuko zuen itemen zerrenda bat egituratu zen, bi eskaletan banatuta, jatorrizko itemen itzulpenetatik sortuta. Item hauen idazketa ikertuko den populazioaren ulermen mailaren arabera egituratua izan da, hau da, 18 urtetik 24 urte bitartean. Galderen erantzunen alternatiba bilatze aldera Likert formatua erabili da, 6 aukerekin: 6k "Guztiz ados" adierazten du, "ados", "pixkat ados", "pixkat desados", "desados", eta 1ek "guztiz desados" esan nahi du. Jarraian material adituak ziren 2 epaileek 3 irizpideen arabera itemak ebaluatu zituzten:

- Adiera bakarrekoa. Edozein dela ere irakurlea itemaren interpretazioak beti analogoa izan behar du, bestela zalantzazko itema izango litzateke. Epaileen adostasun mailaren portzentaiaren bitartez neurtzen da.
- Moldatua. Galdetegietako itemak testuinguruari egokituak izan behar dira. Irizpide hau ere epaileen adostasun mailaren portzentaiaren bitartez neurtzen da.
- Garrantzia. Item bakoitzak beste itemekin alderatuz duen garrantzia neurtzen da. Neurketa Likert eskalako 1etik 6ra bitartean neurtu zen, non sei "adostasun" maila handiena eta bata "ez adostasuna". Epaileen balorazioen gaineko batz bestekoen bitartez item bakoitzaren garrantzia mailakatu zen.

Epaileen amaierako balorazioa amaituta, galdetegiko item batzuk baztertu egin ziren, beste item berrien proposamenak gehituz, horrela lehen galdetegiaren bertsioa 8 itenez osatuz, bi eskaletan banatuta (Gorputz hezkuntzako irakasle izatearen usteak, eta Gorputz Hezkuntzaren garrantziaren gaineko usteak) horrela definituta:

3. *Gorputz Hezkuntza irakastearekiko usteak*: Irakaslea subjektu hausnarkorra da, arrazionala, erabakiak hartzen dituena, epaiketak egiten ditu, sinismenak ditu eta errutina propioak eratzen ditu bere garapen profesionalerako bezala ulertuta. Gorputz Hezkuntzaren ikaste-irakaste prozesuaren gaineko itemak osatzen dute eskala hau.
  
4. *Gorputz hezkuntzaren erabilgarritasuna*: Informazio berria bereganatu eta uste berriak sortzeko prozesuak pixkanaka garatu beharreko ekimen bat osatzen du, eta horretarako, hasierako pausoak hartu, ideia jakin batzuk onartu eta baztertu, aurretiaz zehaztutako uste-sistemak aldatu, eta azkenik, uste berriak bereganatu behar dira diziplinaren inguruan. Eskala honetan Gorputz Hezkuntzak dituen helburu eta erabilgarritasunaz galdetzen da.

Puntuaketa atala guztien baturaren bitartez aterako zen Gorputz Hezkuntzaren inguruan pertsona bakoitzak dituen usteak.

## 2. Itemak bereizteko gaitasuna eta zentraltasuna

Itemen analisi kualitatiboa eta gero, eta guztietatik hoberenak aukeratze aldera, metrikoki itemak aztertzeko hainbat ikerketa burutu ziren. Testaren bariantza maximoa lortzeko helburuarekin item egokienak identifikatu nahi izan genituen, beraien desbiderazio tipikoa eta eskalaren "mediara" gerturatzen ziren batz besteko puntuazioak gailenduz (Nunnally eta Bernstein, 1995). 1.taulan azaltzen dira galdetegiko azken bertsioko itemen datu deskriptoreak (GHU).

Lehenik eta behin kontutan izan beharreko ezaugarria dugu jasotako erantzunen maila minimo eta maximoak ateratzea da, gure kasuan 1 eta 6, item guztietan behintzat behin erantzundakoa. 1. taulan azaltzen den bezala, item guztiak baldintza hau betetzen dute.

Bigarrenik, eskalaren media inguruan kokatuta egon behar dira itemen batz besteko puntuazioak; kasu honetan, esperotako batz bestekoa 3 balorearen

inguruan egon beharko luke, horrela, aurretik esan den bezala, balore minimo eta maximoak GHU galdetegian 1 eta 6 dira.

Itemekin buruturiko analisi unibarianteez jasotako batz besteko aritmetikoan item guztiak batz besteko horretatik urruntzen dira (4aren inguruan), aldiz 4 ("GHn jarduera fisikoan ona direnentzat soilik izan beharko litzateke") eta 11 ("GHn denbora galtzen da; ez baita osasuna behar adina hobetzen") oso garaiak dira (5 aren inguruan).

**1. taula: Gorputz Hezkuntzaren usteen inguruko galdetegiko itemen analisi deskriptiboa**

Itemak	Esaldia	Bataz bestekoa	Desbiazio tipikoa	Asimetria	Kurtosia	Minimo eta Maximoa
1	Egunero GH irakastea gustatuko litzaidake	4,19	1,657	-,530	-1,004	Bai
4	GHn jarduera fisikoan ona direnentzat soilik izan beharko litzateke	5,19	1,381	-1,710	1,823	Bai
6	Ghko klaserik gabe ere, hurrek nahikoa jarduera fisikoa egiten dute	4,46	1,441	-,757	-,335	Bai
10	GHk haurrak erlaxatzen laguntzen du	4,55	1,312	-1,071	,756	Bai
11	GHn denbora galtzen da; ez baita osasuna behar adina hobetzen	5,19	1,328	-1,671	1,712	Bai
12	GHk ez die laguntzen hurrei lagunak egiten	4,95	1,468	-1,386	,841	Bai
13	GH irakatsi nahi nuke; bai eta eguraldi txarra egiten badu ere	4,49	1,671	-,864	-,533	Bai
15	Ondo pasatuko nuke GH irakasten	4,91	1,344	-1,240	,781	Bai
16	Oso gogotsu erakutsiko nuke GH	4,78	1,455	-1,087	,220	Bai
17	GH curriculumeko elementu garrantzitsua da	4,79	1,236	-1,002	,442	Bai

Kontutan izan beharreko beste alderdi bat desbiderazio tipikoa da, 1 balioaren gainetik kokatuta egon behar dena. Aldagai honen helburua galdetegiak bete dituzten subjektuen erantzunak desberdintzen dituzten itemak aukeratzean datza. Testuinguru bakoitzean pertsona bakoitzak uste desberdinak dituztela ulerzen baita, edota banaketa normala ematen dela. Kasu honetan item guztiek gomendatutako baloreak pasatzen dituzte.

Azkenik asimetria eta kurtosia estatistika kontzeptuak ditugu. Baloreen batz besteko puntuazioa eta hauen banaketa mota nola ematen den adierazten dute, egokia 2 baino gutxiagoko asimetria eta 6 baino gutxiagoko kurtosia da. Asimetriak baloreek

sortutako kurba ezkerretik zein eskumatik modu orekatuan banatuta dagoela erakusten du, kurtosiak aldiz kontzentrazio maila adierazten du, hau da, erditik nola banatzen diren. Tresna honetako item batzuk banaketa asimetriko negatiboa adierazten dute  $-0.50$  baino puntuazio baxuagoa erakusten baitute, edota beste hitz batzuekin, baloreen kontzentrazio handiagoa ezker aldean.

Kurtosiari dagokionez, item batzuk (4,10,11,12,15,16,17 itemak) kurtosi platikurtikoa azaltzen dute, hau da, erdiko balioen inguruan kontzentrazio txikia azaltzen dute. Aldiz beste item batzuk (1,6,13 itemak) kurtosi leptokurtikoa azaltzen dute.

### **3. Barneko trinkotasuna eta fidagarritasuna**

Gorputz Hezkuntzarekiko Usteen galdetegiaren (GHU) azken helburua subjektu bakoitzak Gorputz Hezkuntza diziplinarekiko dituzten usteen aldagai psikologikoak neurtzea da. Neurketa hau onargarria izateko beraren fidagarritasuna neurtu behar da, hau da, eskalak duen gaitasuna trinkotasunez eta zehaztasunez neurtzeko. Fidagarritasuna: barneko trinkotasuna edota neurketa osatzen duten elementuen antzekotasuna erakusten du. Bestalde denboran egonkortasuna izatea, horrek tresna momenu desberdinetan subjektu berdinei, ikerketa longitudinalen kasuetan, pasatzeko aukera ematen die.

Gure ikerketan lehenik eta behin korrelazioa koefizientea ateratzen saiatu gara. Korrelazioaren bidez kuantifikatu daiteke bi aldagaien arteko erlazioa. Gure kasuan item bakoitzaren korrelazio puntuaketa eta oinarritzen den multzo guztiaren puntuaketaren artean konparatu da, horrek duen izaera diskriminatorioa erakusten baitu. Onargarriak dira  $.25$ - $.30$   $.70$ erainoko balioak (Nunnally eta Bernstein, 1995),  $.70$  baino balio handiagoak item antzekoen erredundantzia egozten baitzaie, eta ez item horien bereizgarriak. Garrantzitsua da azpimarratzea korrelazioen balioa geroz eta handiagoa izan, geroz eta handiagoa izango da faktorearen fidagarritasuna.



Fidagarritasunaren kalkulua ere, alpha Cronbach-ekin ere atera daiteke, bai dimentsio bakoitzarena zein galdetegi guztiarena orokorrean. Honekin ere informazio zehatzagoa jaso daiteke, baztertutako itemaren fidagarritasun erakuslea ere adierazten baitu; item baten bazterketak galdetegiaren fidagarritasuna handitzen badu, item hori ezabatuko da, beti ere kontutan izan beharko da item horren existentziaren arrazoia.

**2. taula: Fidagarritasun erakusleak**

Eskala	Item	Alpha guztira itema ezabatuz gero	Item guztiaren korelazioa	Itema eta eskalaren arteko korelazioa	Eskalaren alpha itema ezabatuz gero	Eskalaren alpha
Gorputz Hezkuntza irakastea	1	18,96	21,801	,675	,829	,857
	13	18,66	21,098	,723	,815	
	15	18,24	23,168	,774	,805	
	16	18,37	21,834	,812	,792	
	17	18,35	28,050	,413	,884	
Gorputz Hezkuntzaren erabilgarritasuna	4	19,15	16,458	,597	,708	,770
	6	19,88	16,199	,584	,712	
	10	19,79	18,674	,411	,769	
	11	19,15	18,168	,452	,756	
	12	19,39	15,283	,664	,682	
GHU Cronbachen Alpha		,781				

2. taulan frogatzen da item guztiek .25 korrelazioa baino handiagoa dutela. Horrela edozein item ezabatu ezker oinarritzen diren dimentsioaren fidagarritasun koefizientea okerragotuko da. Horrekin batera, galdetegi guztiaren fidagarritasuna hartuz item guztiek esperotako korrelazio koefizientea ematen dute, horregatik itemak kendu ezker galdetegi guztiaren fidagarritasun koefizientea ere okertuko da; galdetegi guztiaren fidagarritasun koefizienteak gainditzen du onargarri den .70 (Nunnally eta Bernstein, 1995).

Datu hauek ikusi ondoren aipagarria da aldagai bakoitzaren fidagarritasun indizea (Gorputz Hezkuntza irakastea = .85 eta Gorputz Hezkuntzaren erabilgarritasuna =.77) eskatzen den .70 balioa gainditzen dutela. Kontutan izan behar da item bat edo beste ezabatzeko hauen indize metrikoen ikuspegi globaletik begiratu behar

dela, jarraian aztertutik azalduko direnak. Horregatik azken erabakia item guztien indize metriko guztiak atera eta hauen balorazioa egin arte ez dira kendu edota utziko.

#### 4. Análisi faktoriala eta esploratorioa

Barneko egitura edota dimentsionalitatea testatzeko erabiltzen diren dimentsio bakarrek zentzua galduko lukete, aldi dimentsio anitzeko probak, GHU bezala, itemenak ezarritako eredu hipotetikoak lortzeko multzokatuta dauden egiaztatzeko baliagarriak dira. Gure kasuan, eredu hipotetikoak bi dimentsio izango lituzke: Gorputz Hezkuntza irakastereko usteak, eta Gorputz hezkuntzaren erabilgarritasunarekiko usteak. Barneko egitura frogatzeko análisis faktorialetara joango ginateke, varimax errotazioarekin edota errotazio oblikuarekin, dimentsioen barneko erlazioen mailaren arabera. Errotazio metodo egokiena bilatze aldera, GHU galdetegia osatzen duten eskalen puntuaketa mailen artean Pearson-en korrelazioa ateratzeko hautua egin dugu. Emaitza hauek x taulan azaltzen dira.

#### 3. taula: Eskalen arteko korrelazioa

Eskala	Gorputz Hezkuntza irakastea	Gorputz Hezkuntzaren erabilgarritasuna
Gorputz Hezkuntza irakastea	1	,157
Gorputz Hezkuntzaren erabilgarritasuna	,157	1

3.Taulan ikus daitekeen bezala, GHU galdetegiko eskalen korrelazio guztiak esanguratsuak dira, bi eskalen korrelazio espezifikoa eta galdetegiaren korrelazioa indizeak egokiak azaltzen dituzte GH irakastea  $r = .157$ ; GHren erabilgarritasuna  $r = .157$ . Kasu honetan emaitza ona da, 0tik gertu edo balio txikiak eta 2 eskalen arteko korrelazioak egokiak direlako.

Análisi hauek errotazio oblikuoaren erabilera erakusten dute, varimax errotazio ortogonalak, gehien erabiltzen dena, faktoreen independentzia aurreraposatzen dutena (Pardo eta Ruiz, 2002), hain zuzen ere gure kasuan ematen dena.

Analisi faktorial esploratorioa erabiltzeko bete beharreko baldintza itemak beraien artean erlazionatuta egotea da, taldekatze esanguratsuenak aurkitzeko. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .788, eta Bartlett-en esferizitate proban ( $\chi^2$  66 N=827) = 3551,914;  $p < .001$ ) jasotako emaitzek korrelazio matriza egokia dela erakusten dute; hau da, itemen arteko erlazioa esanguratsua da, ondorioz, analisi faktorial esploratorioa erabiltzea egokia da.

Konfirmaziozko analisi faktoriala burutu baino lehenago itemen komunalitatea (itemen bariantza proportzioa, faktore nagusienekin azalduta) ere kontuan izan beharreko beste baldintza bat da. Emaitza hauek 4. taulan azaltzen dira.

**4. taula: Itemen komunalitatea**

Item zenb.	Ateratakoa
Item 1	,540
Item 4	,501
Item 6	,460
Item 10	,221
Item 11	,316
Item 12	,619
Item 13	,605
Item 15	,741
Item 16	,801
Item 17	,225

Taulan ikus daitekeen bezala item gehienek proba hauetan behar diren balioak ateratzen (.300) dituztela. Item 10 (.221) eta 17ren (.225) kasuan izan ezik. Honekiko hartu den erabakia emaitza eta ondorioetan azalduko da.

Behin laginaren egokitasuna eta item bakoitzaren komunalitatea frogatuta berdintasuneko maxima ateratzeko Varimax metodoa erabili dira, aurretiaz eskaletako itemak beraien artean erlazionatuta daudela frogatu baita (2. taulan).

5. taulan erakusten den analisi faktorialarekin ateratako matrizean GHU galdetegiak proposatzen dituen aldagaiak osatzen dituzten item bakoitzaren asebetetasuna azaltzen da. Asebetetasun hauek item bakoitzak aldagai bakoitzari nola laguntzen

dion erakusten dute. Ondorioz, modu erraz batean konponbide faktoriala ateratzeko aukera emanaz.

Jasotako datuek eskatutako egitura hipotetiko espezifikoa betetzen dute, item guztiek beraien eskalekin asebetetzen baitute. Lehenengo aldagaietan **Gorputz Hezkuntza irakastearekiko usteen** eskalei egozten zaizkien itemak multzokatzen dira, 16 ("Oso gogotsu erakutsiko nuke GH"), 15 ("Ondo pasatuko nuke GH irakasten"), 13 ("GH irakatsi nahi nuke; bai eta eguraldi txarra egiten badu ere"), 1 ("GHk ikasleak beraien artean ondo eramatea laguntzen (errazten) du"), 17 ("GH curriculumeko elementu garrantzitsua da"), .40 eskatzen den baino asebetetasun handiagoa erakusten dutenak. **Gorputz hezkuntzaren erabilgarritasuna** neurtzeko sortutako itemak aldiz beste bigarren aldagai batean nahasten dira, 12 ("GHk ez die laguntzen haurrei lagunak egiten"), 4 ("GHn jarduera fisikoan ona direnentzat soilik izan beharko litzateke"), 6 ("Ghko klaserik gabe ere, haurrek nahikoa jarduera fisiko egiten dute"), 11 ("GHn denbora galtzen da; ez baita osasuna behar adina hobetzen"), 10 ("GHk haurrak erlaxatzen laguntzen du").

**5. taula: Análisi faktorial bidimentsiotakoa GHU**

Itema	Eskala	1	2
Item 16	GH irakastearekiko usteak	,893	
Item 15	GH irakastearekiko usteak	,858	
Item 13	GH irakastearekiko usteak	,778	
Item 1	GH irakastearekiko usteak	,734	
Item 17	GH irakastearekiko usteak	,443	
Item 12	GH erabilgarritasuna		,778
Item 4	GH erabilgarritasuna		,708
Item 6	GH erabilgarritasuna		,678
Item 11	GH erabilgarritasuna		,519
Item 10	GH erabilgarritasuna		,464

Jasotako datuek bi dimentsio onartzera eraman gaitu, indize estatistiko guztien analisia bukatu ostean.

## 5. Emaitzak eta ondorioak

Jarraian azaltzen den taulan plazaratzen ditugu modu sintetikoan faktoreen analisia baldintzatuko duten estatistiko desberdinetatik jasotako emaitzak, erabakiak hartu eta galdetegiaren ezaugarri psikometrikoak hobetzeko (7. taula).

**6. taula: Item bakoitzaren erakusle estatistikoak GHU**

Item	Minimoa eta maximoa	Fidagarritasuna	Korrelazioa (Item-eskal-item-guztira)	Saturazioa eskalarekin eta pisu handia	Media	Desbiazio tipikoa	asimetria	kurtosia	H2	Erabakia
16	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
15	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
13	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
1	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
17	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
9	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
12	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
4	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
6	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
11	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
10	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
3	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai

Lehenik eta behin minimo eta maximoko galderak erantzun ez dituzten itemak ezabatzea erabaki dugu; gure kasuan ez da egon.

Bigarrenik, item jakin hauek kendu ezkerreko galdetegi osoaren fidagarritasun maila igotzen duten itemak ezabatzea erabaki dugu: gure kasuan bat ere ez. Gure kasuan gehienek bali parametrikoko egokiak zituenez mantentzea erabaki baitugu.

“Korrelazioetara” joaten bagara .25 baino handiagoko korrelaziorik bilatzen dituzte beraien eskalarekin zein galdetegiarekin, horrela egonkortasun bat lortzen dugularik.

Esperotako faktoreak ondo asebetetzen dituzte.

Azkenik zentraltasuna eta diskriminazio gaitasunik azaltzen dituzte itemek beraz mantentzea erabaki dugu beste baldintza guztiak ongi betetzen baititu, hau ezabatuz ez baitugu bere eskalaren zein galdetegiaren fidagarritasuna igoko.

Ondorio gisa, jasotako emaitzez baliatuz, behin betiko bertsia zehaztu dugu. Besteak beste 12 itemak mantenduz, ezaugarri psikometriko egokiak azaldu baitituzte (8. taula).

**7. taula: Aukeratutako itemak GHU**

Item berria	Itema	Esaldia	Eskala
1	16	Oso gogotsu erakutsiko nuke GH	GH irakastea
2	15	Ondo pasatuko nuke GH irakasten	GH irakastea
3	13	GH irakatsi nahi nuke; bai eta eguraldi txarra egiten badu ere	GH irakastea
4	1	Egunero GH irakastea gustatuko litzaidake	GH irakastea
5	17	GH curriculumeko elementu garrantzitsua da	GH irakastea
7	12	GHk ez die laguntzen haurrei lagunak egiten	GH erabilgarritasuna
8	4	GHn jarduera fisikoan ona direnentzat soilik izan beharko litzateke	GH erabilgarritasuna
9	6	GHko klaserik gabe ere, hurrek nahikoa jarduera fisiko egiten dute	GH erabilgarritasuna
10	11	GHn denbora galtzen da; ez baita osasuna behar adina hobetzen	GH erabilgarritasuna
11	10	GHk haurrak erlaxatzen laguntzen du	GH erabilgarritasuna
12	3	Beldur naiz GHn ikasleek ez ote duten mina hartuko	GH erabilgarritasuna

### 33. GORPUTZ HEZKUNTZAREKIKO JARRERAK GALDETEGIAREN EGITURA ETA DIMENTSIOAK (GHJ)

2	GHJ				
	Zer uste duzu Gorputz Hezkuntzaz orokorrean?	Guztiz desados	Pixkat desados	Pixkat ados	Guztiz ados
2	GHk beste irakasgaiak baino garrantzitsuagoa da	1	2	3	4
3	GHko irakaslea besteak baino gehiago arduratzen da gutaz	1	2	3	4
4	GHko jarduerak errazak dira	1	2	3	4
5	GHn ikasten dudanak ez dit ezertarako balio	1	2	3	4
7	Niretzako GH da irakasgairik gustukoena	1	2	3	4
9	Nagia naiz GHko saioetan arropaz aldatu behar dudanean	1	2	3	4
11	GH gainditzea beste irakasgaiak gainditzea baino errazagoa da	1	2	3	4
18	GHko saioetan ikasitako teoria beharrezkoa eta garrantzitsua da	1	2	3	4
19	GHko irakasgaia zaila da	1	2	3	4
20	GHn teoria gehiago eman beharko litzateke	1	2	3	4
23	GHko irakaslearekin besteekin baino harreman hobea dut	1	2	3	4
25	GH eta gimnasia berdinak dira	1	2	3	4
26	GHn nota onak ateratzea erraza da	1	2	3	4
28	Nahiago dut kirolen bat praktikatu, lagunekin geratu baino	1	2	3	4
32	GHn ez da ezer ikasten	1	2	3	4
33	Nire GHko irakaslea indartsuagoa balitz irakasle hobea izango litzateke	1	2	3	4
34	Handitan GHko irakaslea izan nahiko nuke	1	2	3	4
36	GHko irakaslearen lana erraza da	1	2	3	4
38	Ondo iruditzen zait GHn azterketa teorikoak egotea	1	2	3	4
40	GH garrantzia gutxiena duen irakasgaia da	1	2	3	4
41	GHko irakaslea balio gutxiago duen irakaslea da	1	2	3	4
44	GHn nota ona ateratzea errazagoa da beste irakasgaietan baino	1	2	3	4
47	GHn beti elkarren aurka lehiatzen gara	1	2	3	4
49	GHn kirola besterik ez dugu praktikatzen	1	2	3	4
50	Telebista ikusi baino nahiago dut kirola praktikatu	1	2	3	4

#### 2. Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren galdetegiaren egitura eta dimentsioak (GHJ)

lkerketa honetako atalaren lehen helburua galdetegiaren egitura egiaztatzea da dimentsioak kontutan izanda. Jasotako datu horiek lau dimentsiotan multzokatzen diren ziurtatzea. Hurrengo pausua Gorputz Hezkuntzarekiko jarreraren galdetegiak exijitzen diren ezaugarri psikometrikoak betetzen dituen edo ez ikustea izango da (irizpide estatistiko eta teorikoak jarraituz): itemen bereizketa, eskalen barneko trinkotasuna, faktORIZAZIOA, baliagarritasuna eta teoriarekiko adostasuna.

## 1. Lehen itzulpen prozesua

Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerren galdetegia euskarara baliatzeko lehen urratsa hasierako itemak euskaratzea izanda. Era berean, gerora ikerketa esperimentalean erabiliko den populazioaren antzeko ezaugarriak dituen lagina aukeratu da. Jarraian egin diren analisiak eta jasotako emaitzak azaltzen dira

## 2. Itemen idazketa eta azterketa

Lehenik eta behin galdetegia osatuko zuen itemen zerrenda bat egituratu zen, lau eskaletan banatuta, jatorrizko itemen itzulpenetatik sortuta. Item hauen idazketa ikertuko den populazioaren ulermen mailaren arabera egituratua izan da, hau da, 18 urtetik 24 urte bitartean. Galderen erantzunen alternatiba bilatze aldera Likert formatua erabili da, 4 aukerekin: "Guztiz ados, pixkat ados, pixkat desados eta guztiz desados". Jarraian gaien adituak ziren 2 epailek 3 irizpideen arabera itemak ebaluatu zituzten:

- Adiera bakarrekoa. Edozein dela ere irakurlea itemaren interpretazioak beti analogoa izan behar du, bestela zalantzazko itema izango litzateke. Epaileen adostasun maila portzentualaren bitartez neurtzen da.
- Moldatua. Galdetegietako itemak testuinguruari egokituak izan behar dira. Irizpide hau ere epaileen adostasun maila portzentualaren bitartez neurtzen da.
- Garrantzia. Item bakoitzak beste itemekin alderatuz duen garrantzia neurtzen da. Neurketa Likert eskalako 1etik 4ra bitartean neurtu zen, non lau "guztiz ados" maila handiena eta bata "guztiz desados". Epaileen balorazioen gaineko bataz bestekoen bitartez item bakoitzaren garrantzia mailakatu zen.

Epaileen amaierako balorazioa amaituta, galdetegiko item batzuk baztertu egin ziren, beste item berrien proposamenak gehituz, horrela lehen galdetegiaren



bertsioa 25 itemez osatuz, lau eskaletan banatuta (GH balioetsi, GH baloratu, GHren zailtasunak eta GHn teoriaren lanketa) horrela definituta:

4. *GH prestigioa* Gorputz Hezkuntzak duen balio eskasa, erabilgarritasun eskasaz galdetzen da.
5. *GHarekiko motibazioak*: Gorputz Hezkuntzarekiko zein motibazio daukaten galdetzen da.
6. *GHren zailtasunak*: Gorputz Hezkuntza diziplinaren ikaste-irakaste prozesuaren zailtasunaz.
7. *GHaren didaktika*: Gorputz Hezkuntza ezagutzanola garatu behar den galdetzen da, hots, nolakoa izan beharko lukeen ikaste-irakaste prozesua.

Puntuaketa atala guztien baturaren bitartez aterako zen Gorputz Hezkuntzaren inguruan ikasle bakoitzak dituen jarrerak.

### 3. Itemak bereizteko gaitasuna eta zentraltasuna

Itemen analisi kualitatiboa eta gero, eta guztietatik hoberenak aukeratze aldera, metrikoki itemak aztertzeko hainbat ikerketa burutu dira. Testaren bariantza maximoa lortzeko helburuarekin item egokienak identifikatu nahi izan ditugu, beraien desbiderazio tipikoa eta eskalaren mediara gerturatzen diren batz besteko puntuazioak gailenduz (Nunnally eta Bernstein, 1995). 1.taulan azaltzen dira galdetegiko azken bertsioko itemen datu deskriptoreak.

Lehenik eta behin kontutan izan beharreko ezaugarria dugu jasotako erantzunen maila minimo eta maximoak ateratzea, gure kasuan 1 eta 4, (item guztietan behintzat behin erantzundakoa). 1. taulan azaltzen den bezala, item guztiak baldintza hau betetzen dute.

Bigarrenik, eskalaren batz-bestekoaren inguruan kokatuta egon behar dira itemen batz besteko puntuazioak; kasu honetan, esperotako batz bestekoa 2 balorearen inguruan egon beharko luke, horrela, aurretik esan den bezala, balore minimo eta maximoak GHJ galdetegian 1 eta 4 dira.

Itemekin buruturiko analisi unibarianteez jasotako bataz besteko aritmetikoan item guztiak bataz besteko horretara gerturaten dira (2,5 eta 2aren inguruan).

**1. taula: Gorputz Hezkuntzaren jarreraren inguruko galdetegiko itemen analisi deskriptiboak**

Itemak	Esaldia	Bataz bestekoa	Desbiazio tipikoa	Asimetria	Kurtosia	Minimo eta Maximoa
41	GHko irakaslea balio gutxiago duen irakaslea da	1,47	,813	1,616	1,515	Bai
33	Nire GHko irakaslea indartsuagoa balitz irakasle hobeia izango litzateke	1,37	,753	2,106	3,637	Bai
5	GHn ikasten dudanak ez dit ezertarako balio	1,45	,788	1,758	2,254	Bai
40	GH garrantzia gutxiena duen irakasgaia da	1,65	,924	1,215	,309	Bai
36	GHko irakaslearen lana erraza da	2,06	,853	,522	-,300	Bai
32	GHn ez da ezer ikasten	1,36	,722	2,095	3,774	Bai
25	GH eta gimnasia berdinak dira	1,81	,944	,895	-,263	Bai
9	Nagia naiz GHko saioetan arropaz aldatu behar dudanean	1,68	,925	1,067	-,105	Bai
47	GHn beti elkarren aurka lehiatzen gara	2,04	,943	,461	-,816	Bai
49	GHn kirola besterik ez dugu praktikatzen	2,15	,947	,392	-,785	Bai
34	Handitan GHko irakaslea izan nahiko nuke	2,79	1,164	-,402	-1,320	Bai
7	Niretzako GH da irakasgairik gustukoena	3,28	,976	-1,098	,122	Bai
28	Nahiago dut kirolen bat praktikatu, lagunekin geratu baino	2,22	,892	,285	-,677	Bai
23	GHko irakaslearekin besteekin baino harreman hobeia dut	2,92	,924	-,455	-,693	Bai
50	Telebista ikusi baino nahiago dut kirola praktikatu	3,04	1,005	-,670	-,737	Bai
3	GHko irakaslea besteak baino gehiago arduratzen da gutaz	2,13	,911	,297	-,838	Bai
2	GHk beste irakasgaiak baino garrantzitsuagoa da	2,23	,879	,164	-,771	Bai
11	GH gainditzea beste irakasgaiak gainditzea baino errazagoa da	3,11	,896	-,851	,009	Bai
44	GHn nota ona ateratzea errazagoa da beste irakasgaietan baino	2,99	,911	-,653	-,346	Bai
26	GHn nota onak ateratzea erraza da	2,93	,821	-,386	-,412	Bai
19	GHko irakasgaia zaila da	1,61	,726	1,092	,935	Bai
4	GHko jarduerak errazak dira	2,54	,859	-,049	-,636	Bai
38	Ondo iruditzen zait GHn azterketa teorikoak egotea	2,34	1,022	,117	-1,138	Bai
20	GHn teoria gehiago eman beharko litzateke	2,02	,916	,416	-,842	Bai
18	GHko saioetan ikasitako teoria beharrezkoa eta garrantzitsua da	2,79	,895	-,289	-,685	Bai

Kontutan izan beharreko beste alderdi bat desbiderazio tipikoa da, 1 balioaren gainetik kokatuta egon behar dena. Aldagai honen helburua galdetegiak bete dituzten subjektuen erantzunak desberdintzen dituzten itemak aukeratzean datza. Testuinguru bakoitzean pertsona bakoitzak uste desberdinak dituztela ulertzen baita, edota banaketa normala

ematen dela. Kasu honetan item guztiek betetzen dute gomendatutako balore horietatik oso gertu daude denak (baxuena ,722)

Azkenik asimetria eta kurtosia estatistika kontzeptuak ditugu. Baloreen batz besteko puntuazioa eta hauen banaketa mota nola ematen den adierazten dute, egokia 2 baino gutxiagoko asimetria eta 6 baino gutxiagoko kurtosia da. Asimetriak baloreek sortutako kurba ezkerretik zein eskumatik modu orekatuan banatuta dagoela erakusten du, kurtosiak aldiz kontzentrazio maila adierazten du, hau da, erditik nola banatzen diren. Tresnako item batzuk banaketa asimétriko negatiboa adierazten dute 0 baino puntuazio txikiagoa erakusten baitute, edota beste hitz batzuekin, baloreen kontzentrazio handiagoa ezker aldean (34, 7, 23, 50, 11, 44, 26, 4, 18 itemak).

Kurtosiari dagokionez, item batzuk (36, 25, 9, 47, 49, 34, 28, 23, 50, 3) kurtosi platikurtikoa azaltzen dute, hau da, erdiko balioen inguruan kontzentrazio txikia azaltzen dute. Aldiz beste itemak kurtosi leptokurtikoa azaltzen dute, hots, erdiko balioen inguruan oso kontzentrazio handia azaltzen dute.

#### **4. Barneko trinkotasuna eta fidagarritasuna**

Gorputz Hezkuntzarekiko jarrerren galdetegiaren azken helburua subjektu bakoitzak Gorputz Hezkuntzaz dituen jarrerren aldagai psikologikoak neurtzea da. Neurketa hau onargarria izateko beraren fidagarritasuna neurtu behar da, hau da, eskalak duen gaitasuna trinkotasunez eta zehaztasunez neurtzeko. Fidagarritasunak: barneko trinkotasuna edota neurketa osatzen duten elementuen antzekotasuna erakusten du. Bestalde denboran egonkortasuna izatea, horrek tresna garai desberdinetan subjektu berdinei, ikerketa longitudinalen kasuetan, pasatzeko aukera ematen die.

Gure ikerketan lehenik eta behin korrelazioa koefizientea ateratzen saiatu gara. Korrelazioaren bidez kuantifikatu daiteke bi aldagaien arteko erlazioa. Gure kasuan item bakoitzaren korrelazio puntuaketa eta oinarritzen den multzo guztiaren puntuaketaren artean konparatu da, horrek duen izaera diskriminatorioa erakusten baitu. Onargarriak dira .25-.70en arteko balioak (Nunnally eta Bernstein, 1995), .70 baino balio handiagoak item

antzekoen erredundantzia egozten baitzaie, eta ez item horien bereizgarriak. Garrantzitsua da azpimarratzea korrelazioen balioa geroz eta handiagoa izan, geroz eta handiagoa izango da faktorearen fidagarritasuna. Fidagarritasunaren kalkulua ere, alpha Cronbach-ekin ere atera daiteke, bai dimentsio bakoitzaren zein galdetegi guztiarena orokorrean. Honekin ere informazio zehatzagoa jaso daiteke, baztertutako itemaren fidagarritasun erakuslea ere adierazten baitu; item baten bazterketak galdetegiaren fidagarritasuna handitzen badu, item hori ezabatuko da, beti ere kontutan izan behar da item horren existentziaren arrazoia.

**2. taula: Fidagarritasun erakusleak**

Eskala	Item	Alpha guztira itema ezabatuz gero	Item guztiaren korrelazioa	Item eta eskalaren arteko korrelazioa	Eskalaren alpha itema ezabatuz gero	Eskalaren alpha
GHren prestigioa	41	29,43	18,507	,511	,710	,745
	33	29,33	19,337	,429	,723	
	25	29,78	18,643	,394	,727	
	5	29,41	19,279	,411	,724	
	40	29,61	18,673	,403	,725	
	36	30,02	19,215	,375	,729	
	32	29,33	19,618	,407	,726	
	9	29,64	18,847	,379	,729	
	47	30,00	18,538	,408	,725	
	49	30,12	18,786	,373	,731	
GHrekiko motibazioa	34	15,82	11,868	,590	,673	,740
	7	15,33	12,890	,587	,677	
	28	16,39	14,442	,401	,720	
	50	15,57	13,904	,406	,720	
	23	15,69	14,196	,417	,717	
	3	16,48	14,468	,383	,724	
	2	16,38	14,577	,388	,723	
GHren zailtasunak	11	11,85	5,405	,584	,651	,733
	44	11,97	5,458	,552	,664	
	26	12,04	5,844	,534	,673	
	19	11,57	6,552	,420	,714	
	4	12,42	6,225	,391	,727	
GHren didaktika	20	5,12	2,444	,428	,490	,607
	38	4,81	2,118	,453	,451	
	18	4,36	2,633	,371	,569	
GHU Cronbachen Alpha		,640				

2. taulan frogatzen da item guztiek .25 korrelazioa baino handiagoa dutela. Horrela edozein item ezabatu ezker oinarritzen diren dimentsioaren fidagarritasun koefizientea okerragotuko da. Horrekin batera, galdetegi guztiaren fidagarritasuna hartuz item guztiek esperotako korrelazio koefizientea ematen dute, horregatik itemak kendu ezker galdetegi

guztiaren fidagarritasun koefizientea ere okertuko da; galdetegi guztiaren fidagarritasun koefizienteak gainditzen du onargarri den .70 (Nunnally eta Bernstein, 1995).

Datu hauek ikusi ondoren aipagarria da aldagai bakoitzaren fidagarritasun indizea (GH prestigioa= ,745; GH motibazioa=,740; GH zailtasunak=,733 eta GH eta didaktika=,607) eskatzen den .70 balioa gainditzen dutela azken eskalak ezik, baina oso gertu gelditzen da. Kontutan izan behar da item bat edo beste ezabatzeko hauen indize metrikoen ikuspegi globaletik begiratu behar dela, jarraian azterturik azalduko direnak. Horregatik azken erabakia item guztien indize metriko guztiak atera eta hauen balorazioa egin arte ez dira kendu edota utziko.

## 5. Análisi faktoriala eta esploraturikoa

Barneko egitura edota dimentsionalitatea testigatzeko erabiltzen diren dimentsio bakarreko tresnak zentzua galduko luke, aldiz dimentsio anitzeko probak, GHJ bezala, itemenak ezarritako eredu hipotetikoa lortzeko multzokatuta dauden egiaztatzeko baliagarria da. Gure kasuan, eredu hipotetikoak lau dimentsio izango lituzke: Gorputz Hezkuntzaren prestigioa, Gorputz Hezkuntzaren motibazioa, Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak eta Gorputz Hezkuntzaren didaktika. Barneko egitura frogatzeko analisi faktorialetara joango ginateke, varimax errotazioarekin edota errotazio oblikuarekin, dimentsioen barneko erlazioen mailaren arabera. Errotazio metodo egokiena bilatze aldera, GHJ galdetegia osatzen duten eskalen puntuaketa mailen artean Pearson-en korrelazioa ateratzeko hautua egin dugu. Emaitza hauek 3. taulan azaltzen dira.

**3. taula: Eskalen arteko korrelazioa**

Eskala	Gorputz Hezkuntzaren prestigioa	Gorputz Hezkuntzaren motibazioa	Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak	Gorputz Hezkuntzaren didaktika
Gorputz Hezkuntzaren prestigioa	1	-,128	,076	-,099
Gorputz Hezkuntzaren motibazioa	-,128	1	,252	,119
Gorputz Hezkuntzaren zailtasunak	,076	,252	1	-,008
Gorputz Hezkuntzaren didaktika	-,099	,119	-,008	1

3. Taulan ikus daitekeen bezala, GHJ galdetegiko eskalen korrelazio guztiak esanguratsuak direla. Eskalen korrelazio espezifikoa eta galdetegiaren korrelazioa indizeak egokiak dira (gorputz hezkuntzaren motibazioa  $r = -.128$ ; gorputz hezkuntzaren zailtasunak  $r = .076$ ; gorputz hezkuntzaren didaktika  $r = -.099$ ).

Analisi hauek errotazio oblikuoaren erabilera erakusten dute, varimax errotazio ortogonal, gehien erabiltzen dena, faktoreen independentzia aurreuposatzen dutena (Pardo eta Ruiz, 2002), hain zuzen ere gure kasuan ematen dena.

Analisi faktorial esploratorioa erabiltzeko bete beharreko baldintza itemak beraien artean erlazionatuta egotea da, taldekatze esanguratsuenak aurkitzeko. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)  $.789$ , eta Bartlett-en esferizitate proban ( $\chi^2$  300  $N=827$ ) = 4254,256;  $p < .001$ ) jasotako emaitzek korrelazio matriza egokia dela erakusten dute; hau da, itemen arteko erlazioa esanguratsua da, ondorioz, analisi faktorial esploratorioa erabiltzea egokia da.

Konfirmaziozko analisi faktoriala burutu baino lehenago itemen komunalitatea (itemen bariantza proportzioa, faktore nagusienekin azalduta) ere kontuan izan beharreko beste baldintza bat da. Emaitza hauek 4. taulan azaltzen dira.

**4. taula: Itemen komunalitatea**

Item zenb.	Ateratakoa
41	,345
33	,299
25	,257
5	,288
40	,258
36	,256
32	,223
9	,232
47	,211
49	,192
34	,548
7	,511
28	,284
50	,234
23	,262
3	,220
2	,212
11	,529
44	,483
26	,416
19	,322
4	,227
20	,397
38	,395

Kasu honetan jasotako emaitzak ez dira izan espero bezain egokiak, hainbat itemeek eskatutako gutxienekoara iritsi ez baitira (,300). Hala ere galdetegi osoaren egonkoratasuna bermatze aldera itemak mantentzearen aldeko apusuta hartu da.

Behin laginaren egokitasuna eta item bakoitzaren komunalitatea frogatuta berdintasuneko maxima ateratzeko Varimax metodoa erabili dira, aurretiaz eskalak beraien artean erlazionatuta daudela frogatu baita (2. taulan).

5. taulan erakusten den analisi faktorialarekin ateratako matrizean GHJ galdetegiak proposatzen dituen aldagaiak osatzen dituzten item bakoitzaren asebetetzea azaltzen da. Asebetetze hauek item bakoitzak aldagai bakoitzari nola laguntzen dion erakusten dute. Ondorioz, modu erraz batean konponbide faktoriala ateratzeko aukera emanaz.

Jasotako datuek eskatutako egitura hipotetiko espezifikoa betetzen dute, item guztiek beraien eskalekin asebetetzen baitute. Lehenengo aldagaietan Gorputz Hezkuntzaren prestigioa eskalei egozten zaizkien itemak multzokatzen dira, 41 ("GHko irakaslea balio gutxiago duen irakaslea da"), 33 ("Nire GHko irakaslea indartsuagoa balitz irakasle hobe izango litzateke"), 25 ("GHn ikasten dudanak ez dit ezertarako balio"), 5 ("GH garrantzia gutxiena duen irakasgaia da"), 40 ("GHko irakaslearen lana erraza da"), 36 ("GHn ez da ezer ikasten"), 32 ("GH eta gimnasia berdina dira"), 9 ("Nagia naiz GHko saioretan arropaz aldatu behar dudanean"), 47 ("GHn beti elkarren aurka lehiatzen gara"), 49 ("GHn kirola besterik ez dugu praktikatzen"). GHrekiko motibazioak neurtzeko sortutako itemak aldiz beste bigarren aldagai batean nahasten dira, 34 ("Handitan GHko irakaslea izan nahiko nuke"), 7 ("Niretzako GH da irakasgairik gustukoena"), 28 ("Nahiago dut kirolen bat praktikatu, lagunekin geratu baino"), 50 ("GHko irakaslearekin besteekin baino harreman hobe dut"), 23 ("Telebista ikusi baino nahiago dut kirola praktikatu"), 3 ("GHko irakaslea besteak baino gehiago arduratzen da gutaz") eta 2 ("GHk beste irakasgaiak baino garrantzitsuagoa da"). Hirugarren eskalan GH zailtasunak ditugu: 11 ("GH gainditzea beste irakasgaiak gainditzea baino errazagoa da"), 44 ("GHn nota ona ateratzea errazagoa da beste irakasgaietan baino"), 26 ("GHn nota onak ateratzea erraza da"), 19 ("GHko irakasgaia zaila da") eta 4 ("GHko jarduerak errazak dira"). Azkenik GH eta didaktika neurtzeko itemak ditugu: 20 ("GHn

teoria gehiago eman beharko litzateke), 38 ("Ondo iruditzen zait GHn azterketa teorikoak egotea"), 18 ("GHko saioetan ikasitako teoria beharrezkoa eta garrantzitsua da").

**5. taula: Analisi faktorial bidimentsiotakoa**

Itema	Eskala	1	2	3	4
41	GHren prestigioa	,580			
33	GHren prestigioa	,508			
25	GHren prestigioa	,486			
5	GHren prestigioa	,484			
40	GHren prestigioa	,469			
36	GHren prestigioa	,469			
32	GHren prestigioa	,466			
9	GHren prestigioa	,460			
47	GHren prestigioa	,457			
49	GHren prestigioa	,427			
34	GHrekiko motibazioa		,714		
7	GHrekiko motibazioa		,675		
28	GHrekiko motibazioa		,508		
50	GHrekiko motibazioa		,463		
23	GHrekiko motibazioa		,449		
3	GHrekiko motibazioa		,448		
2	GHrekiko motibazioa		,446		
11	GH zailtasunak			,725	
44	GH zailtasunak			,676	
26	GH zailtasunak			,620	
19	GH zailtasunak			,488	
4	GH zailtasunak			,440	
20	GHren didaktika				,629
38	GHren didaktika				,611
18	GHren didaktika				,512

## 6. Emaitzak eta ondorioak

Jarraian azaltzen den taulan plazaratzen ditugu modu sintetikoan faktoreen analisiak baldintzatuko duten estatistiko desberdinetatik jasotako emaitzak, erabakiak hartu eta galdetegiaren ezaugarri psikometrikoak hobetzeko (7. taula).

**7. taula: Item bakoitzaren erakusle estatistikoak**

Item	Minimoa eta maximoa	Fidagarritasuna	Korrelazioa (Item-eskal Item-guztira)	Saturazioa eskalarekin eta pisu handia	Bataz bestekoa	Desbiazio tipikoa	Asimetria	kurtosia	H2	Erabakia
41	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
33	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
25	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
5	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai



40	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
36	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
32	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
9	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
47	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
49	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
34	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
7	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
28	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
50	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
23	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
3	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
2	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
11	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
44	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
26	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
19	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
4	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
20	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
38	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
18	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai

Lehenik eta behin minimo eta maximoko galderak erantzun ez dituzten itemak ezabatzea erabaki dugu; gure kasuan ez bat bera ere.

Bigarrenik, item jakin hauek kendu ezkerro galdetegi osoaren fidagarritasun maila igotzen duten itemak ezabatzea erabaki dugu: gure kasuan galdetegi osoaren fidagarritasuna haintzat hartuta mantentzea erabaki dugu.

Korrelazioetara joaten bagara .25 baino handiagoko korrelaziorik bilatzen dituzte beraien eskalarekin zein galdetegiarekin, horrela egonkortasun bat lortzen dugularik. Oraingoan eskalen arteko korrelazioa oso baxua ateratzen da.

Esperotako faktoreak ondo asebetetzen dituzte.

Azkenik zentraltasuna eta diskriminazio gaitasunik azaltzen duten itemek aztertzen dira. Gure kasuan mantentzea erabaki dugu beste baldintza guztiak ongi betetzen baititu, hau ezabatuz ez baitugu bere eskalaren zein galdetegiaren fidagarritasuna igoko.

Ondorio gisa, balidazioan jasotako emaitzez baliatuz, 25itemak mantentzea erabaki dugu, ezaugarri psikometriko egokiak azaldu baitituzte (8. taula).

**8. taula: Aukeratutako itemak**

Item berria	Itema	Esaldia	Eskala
1	41	GHko irakaslea balio gutxiago duen irakaslea da	GHren prestigioa
2	33	Nire GHko irakaslea indartsuagoa balitz irakasle hobe izango litzateke	GHren prestigioa
3	25	GHn ikasten dudanak ez dit ezertarako balio	GHren prestigioa
4	5	GH garrantzia gutxiena duen irakasgaia da	GHren prestigioa
5	40	GHko irakaslearen lana erraza da	GHren prestigioa
6	36	GHn ez da ezer ikasten	GHren prestigioa
7	32	GH eta gimnasia berdinak dira	GHren prestigioa
8	9	Nagia naiz GHko saioretan arropaz aldatu behar dudanean	GHren prestigioa
9	47	GHn beti elkarren aurka lehiatzen gara	GHren prestigioa
10	49	GHn kirola besterik ez dugu praktikatzten	GHren prestigioa
11	34	Handitan GHko irakaslea izan nahiko nuke	GHrekiko motibazioa
12	7	Niretzako GH da irakasgairik gustukoena	GHrekiko motibazioa
13	28	Nahiago dut kirolen bat praktikatu, lagunekin geratu baino	GHrekiko motibazioa
14	50	GHko irakaslearekin besteekin baino harreman hobe da	GHrekiko motibazioa
15	23	Telebista ikusi baino nahiago dut kirola praktikatu	GHrekiko motibazioa
16	3	GHko irakaslea besteak baino gehiago arduratzen da gutaz	GHrekiko motibazioa
17	2	GHk beste irakasgaiak baino garrantzitsuagoa da	GHrekiko motibazioa
18	11	GH gainditzea beste irakasgaiak gainditzea baino errazagoa da	GH zailtasunak
19	44	GHn nota ona ateratzea errazagoa da beste irakasgaietan baino	GH zailtasunak
20	26	GHn nota onak ateratzea erraza da	GH zailtasunak
21	19	GHko irakasgaia zaila da	GH zailtasunak
22	4	GHko jarduerak errazak dira	GH zailtasunak
23	20	Ondo iruditzen zait GHn azterketa teorikoak egotea	GHren didaktika
24	38	GHn teoria gehiago eman beharko litzateke	GHren didaktika
25	18	GHko saioretan ikasitako teoria beharrezkoa eta garrantzitsua da	GHren didaktika

## 34. JARRERAK: GORPUTZ HEZKUNTZAREN ONURAK GALDETEGIAREN EGITURA ETA DIMENTSIONAK (JGHO)

---

### Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak galdetegiaren egitura eta dimentsioak (JGHO)

Ikerketa atal honetako helburua galdetegiaren egitura egiaztatzea da dimentsioak kontutan izanda, jasotako datu horiek ea hiru dimentsiotan multzokatzen diren ziurtatzea. Eta bestetik Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak galdetegiak exijitzen diren ezaugarri psikometrikoak betetzen dituen edo ez ikustea (irizpide estatistiko eta teorikoak jarraituz), itemen bereizketa, eskalen barneko trinkotasuna, fidagarritasuna, analisi faktoriala, baliagarritasuna eta teoriarekiko adostasuna.

#### 1. Lehen ikerketa pilotua

Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak galdetegia euskarara balidatzeko lehen urratsa hasierako itemak euskaratzea izanda. Era berean, gerora ikerketa esperimentalean erabiliko den populazioaren antzeko ezaugarriak dituen lagina aukeratu da. Jarraian egin diren analisiak eta jasotako emaitzak azaltzen dira

#### 2. Itemen idazketa eta ebaluazioa

Lehenik eta behin galdetegia osatuko zuen itemen zerrenda bat egituratu zen, hiru eskaletan banatuta, jatorrizko itemen itzulpenetatik sortuta. Item hauen idazketa ikertuko den populazioaren ulermen mailaren arabera egituratua izan da, hau da, 18 urtetik 24 urte bitartean. Galderen erantzunen alternatiba bilatze aldera Likert formatua erabili da, 5 aukerekin: "Oso garrantzitsua, garrantzitsua, pixkat garrantzitsua, ez oso garrantzitsua, ez garrantzitsua". Jarraian arloan adituak ziren 2 epaileek 3 irizpideen arabera itemak ebaluatu zituzten:

- Adiera bakarrekoa. Edozein dela ere irakurlea itemaren interpretazioak beti analogoa izan behar du, bestela zalantzazko itema izango litzateke. Epailen adostasun mailaren portzentaiaren bitartez neurtzen da.
- Moldatua. Galdetegietako itemak testuinguruari egokituak izan behar dira. Irizpide hau ere epailen adostasun mailaren portzentaiaren bitartez neurtzen da.
- Garrantzia. Item bakoitzak beste itemekin alderatuz duen garrantzia neurtzen da. Neurketa Likert eskalako 1etik 5era bitartean neurtu zen, non bost "ez garrantzitsua" maila handiena eta bata "oso garrantzitsua". Epailen balorazioen gaineko batz bestekoen bitartez item bakoitzaren garrantzia mailakatu zen.

Epailen amaierako balorazioa amaituta, galdetegiko item batzuk baztertu egin ziren, beste item berrien proposamenak gehituz, horrela lehen galdetegiaren bertsioa 18 itemez osatuz, hiru eskaletan banatuta (Jarduera fisikoa eta fitnessa, garapen sozial eta indibiduala eta abilezia eta trebezia motorrak ) horrela definituta:

8. *Jarduera fisikoa eta fitnessa.* Ikasle bakoitzak jarduera fisikoa eta fitnessarekiko zein jarrera daukan.
9. *Garapen sozial eta indibiduala:* Zer nolako jarrerak dituzten ikasleek norbanakoaren garapen pertsonal eta garapen sozialaren inguruan.
10. *Abilezia eta trebezia motorrak:* Ikasle bakoitzak zein jarrera duen abilezia eta trebezi motorren inguruan.

Puntuaketa atala item guztien baturaren bitartez aterako zen Gorputz Hezkuntza irakastearen inguruan ikasle bakoitzak dituen jarrerak islatzen ditu. Zenbat eta puntuazio altuagoa, orduan eta jarrera negatiboagoa.

### 3. Itemak bereizteko gaitasuna eta zentraltasuna

Itemen analisi kualitatiboa eta gero, eta guztietatik beharrezko baldintzak betetzen dituztenak irizpide metrikoen arabera aukeratze aldera, itemak aztertze hainbat ikerketa burutu ziren. Testaren bariantza maximoa lortzeko helburuarekin item egokienak identifikatu nahi izan genituen, beraien desbiderazio tipikoa eta eskalaren mediara gerturatu ziren batz besteko puntuazioak gailenduz (Nunnally eta Bernstein, 1995). 1.taulan azaltzen dira galdetegiko azken bertsioko itemen datu deskriptoreak (IJGHI).

Lehenik eta behin kontutan izan beharreko ezaugarria dugu jasotako erantzunen maila minimo eta maximoak ateratzea, gure kasuan 1 eta 5, item guztietan behintzat behin erantzundakoa. 1. taulan azaltzen den bezala, item guztiak baldintza hau betetzen dute.

Bigarrenik, eskalaren batz-bestekoaren inguruan kokatuta egon behar dira itemen batz besteko puntuazioak; kasu honetan, esperotako batz bestekoak 2,5 balorearen inguruan egon beharko luke, horrela, aurretik esan den bezala, balore minimo eta maximoak IJGHI galdetegian 1 eta 5 dira.

Itemekin buruturiko analisi unibarianteez jasotako batz besteko aritmetikoan item guztiak batz besteko horretatik gerturatu dira (2,5 eta 2aren inguruan).

**1. taula: JGHO galdetegiko itemen analisi deskriptiboak**

Itema k	Esaldia	Bataz bestekoa	Desbiazio tipikoa	Asimetria	Kurtosia	Minimo eta Maximoa
13	Ikasleen sasoi fisikoa hobetzen laguntzen du	2,46	,981	,372	-,226	Bai
8	Sasoi fisikoa hobetzen lagundu dezake	2,13	,930	,648	,127	Bai
11	Ikasleen osasun egoera eta sasoi fisikoa hobetzen laguntzen du	2,00	,874	,717	,360	Bai
27	Sasoi Fisikoari eusten laguntzen du, osasuna hobetuz	2,06	,871	,591	,121	Bai
36	Jarduera ugari eskaini behar dira norbanakoaren sasoi fisikoa hobetzeko	2,43	1,010	,420	-,347	Bai
30	GHko ikasketa plana osasunaren ikuspegitik antolatu behar da, sasoi fisikoa eta osasuna hobetzeko	2,24	,957	,536	-,077	Bai
25	Kirolean parte hartzen laguntzen du (sasoi maila egokiena lortzen laguntzen du)	2,11	,942	,741	,280	Bai
18	Ikasleen garapen fisikoa lagundu	2,18	,838	,559	,2318	Bai
4	Ikasleen garapen pertsonala bultzatzen du (autoestima igo...)	1,92	,883	,863	,551	Bai
7	Ikasleen autoestima igotzen laguntzen du	2,01	,887	,713	,326	Bai
10	Ikasleen konfiantza eta autoefikazia igotzen laguntzen du	1,94	,796	,585	,011	Bai
2	Kontzientzia soziala eta ardura lantzen du	2,14	,828	,492	-,042	Bai
15	Elkarrekintza soziala hobetzen du (ikasleen artean onartua izatea)	1,85	,882	1,011	,900	Bai
12	Kirol edota jarduera fisiko desberdinetan parte hartzeko erabili daitezkeen abilezia motoreak garatzen laguntzen du	1,97	,794	,743	,882	Bai
14	Kirol edota jarduera fisiko desberdinetan parte hartzeko beharrezkoak diren abilezia motoreak hobetzen laguntzen du	2,16	,808	,506	,296	Bai
23	Kirola egiteko beharrezkoak diren gaitasun motoreak lantzeko erabili behar da GH	2,27	,864	,590	,464	
33	Trebetasun motoreak hobetzeko ikasleei denbora ugari eskaini behar zaie	2,19	,854	,459	-,040	
5	Kirol ezberdinetan parte hartuz norbanakoaren abilezia motoreak handitzen laguntzen du	1,98	,836	,754	,522	

Kontutan izan beharreko beste alderdi bat desbiderazio tipikoa da, 1 balioaren gainetik kokatuta egon behar dena. Aldagai honen helburua galdetegiak bete dituzten subjektuen erantzunak desberdintzen dituzten itemak aukeratzean datza. Testuinguru bakoitzean pertsona bakoitzak uste desberdinak dituztela ulerzen baita, edota banaketa normala ematen dela. Kasu honetan, zentzu hertsian, bakarrak betetzen badu ere esan daiteke guztiak oso gertu daudela baldintza betetzetik, izan

ere 2 salbuespen bakarrik baitaude 0,8 ra iristen ez direnak (0,794 eta 0,796) hain zuzen ere.

Azkenik asimetria eta kurtosia estatistika kontzeptuak ditugu. Baloreen batz besteko puntuazioa eta hauen banaketa mota nola ematen den adierazten dute, egokia 2 baino gutxiagoko asimetria eta 6 baino gutxiagoko kurtosia da. Asimetriak baloreek sortutako kurba ezkerretik zein eskumatik modu orekatuan banatuta dagoela erakusten du, kurtosiak aldiz kontzentrazio maila adierazten du, hau da, erditik nola banatzen diren. Tresnako item guztiek banaketa asimetriko negatiboa adierazten dute 0 baino puntuazio altuagoa erakusten baidute, edota beste hitz batzuekin, baloreen kontzentrazio handiagoa ezker aldean.

Kurtosiari dagokionez, item batzuk (13, 36, 30, 2, 33) kurtosi platikurtikoa azaltzen dute, hau da, erdiko balioen inguruan kontzentrazio txikia azaltzen dute. Aldiz beste itemak (8, 11, 27,25, 18, 4, 7, 10, 15, 12, 14, 23,5) kurtosi leptokurtikoa azaltzen dute, hots, erdiko balioen inguruan oso kontzentrazio handia azaltzen dute.

#### **4. Barneko trinkotasuna eta fidagarritasuna**

Jarrerak: Gorputz Hezkuntzaren onurak galdetegiaren azken helburua subjektu bakoitzak Gorputz Hezkuntzak dituen onuren inguruko jarreraren aldagai psikologikoak neurtzea da. Neurketa hau onargarria izateko beraren fidagarritasuna neurtu behar da, hau da, eskalak duen gaitasuna trinkotasunez eta zehaztasunez neurtzeko. Fidagarritasunak: barneko trinkotasuna edota neurketa osatzen duten elementuen antzekotasuna erakusten du. Bestalde denboran egonkortasuna izatea, horrek tresna momenu desberdinetan subjektu berdinei, ikerketa longitudinalen kasuetan, pasatzeko aukera ematen die.

Gure ikerketan lehenik eta behin korrelazioa koefizientea ateratzen saiatu gara. Korrelazioaren bidez kuantifikatu daiteke bi aldagaien arteko erlazioa. Gure kasuan

item bakoitzaren korrelazio puntuaketa eta oinarritzen den multzo guztiaren puntuaketaren artean konparatu da, horrek duen izaera diskriminatorioa erakusten baitu. Onargarriak dira .25-.70erainoko balioak (Nunnally eta Bernstein, 1995), .70 baino balio handiagoak item antzekoen erredundantzia egozten baitzaie, eta ez item horien bereizgarriak. Garrantzitsua da azpimarratzea korrelazioen balioa geroz eta handiagoa izan, geroz eta handiagoa izango da faktorearen fidagarritasuna. Fidagarritasunaren kalkulua ere, alpha Cronbach-ekin ere atera daiteke, bai dimentsio bakoitzarena zein galdetegi guztiarena orokorrean. Honekin ere informazio zehatzagoa jaso daiteke, baztertutako itemaren fidagarritasun erakuslea ere adierazten baitu; item baten bazterketak galdetegiaren fidagarritasuna handitzen badu, item hori ezabatuko da, beti ere kontutan izan beharko da item horren existentziaren arrazoia.

**2. taula: Fidagarritasun erakusleak**

Eskala	Item	Alpha guztira itema ezabatuz gero	Item guztiaren korelazioa	Item eta eskalaren arteko korelazioa	Eskalaren alpha itema ezabatuz gero	Eskalaren alpha
Jarduera fisikoa eta fitnessa	13	15,15	20,890	,697	,836	,863
	8	15,48	21,773	,630	,845	
	11	15,61	22,201	,624	,845	
	27	15,55	21,925	,665	,841	
	36	15,18	21,365	,612	,847	
	30	15,37	22,213	,551	,854	
	25	15,51	22,173	,568	,852	
	18	15,43	22,947	,555	,853	
Garapen sozial eta indibiduala:	4	7,94	6,381	,650	,731	,795
	7	7,85	6,399	,640	,734	
	10	7,93	6,868	,613	,745	
	2	7,72	7,193	,491	,782	
	15	8,02	6,999	,489	,784	
Abilezia eta trebezia motorrak	12	8,62	6,366	,534	,651	,718
	14	8,41	5,656	,484	,672	
	23	8,32	6,268	,490	,665	
	33	8,40	6,502	,437	,686	
	5	8,61	6,503	,453	,680	
GHU Cronbachen Alpha		,860				

2. taulan frogatzen da item guztiek .25 korrelazioa baino handiagoa dutela. Horrela edozein item ezabatu ezker oinarritzen diren dimentsioaren fidagarritasun koefizientea okerragotuko da. Horrekin batera, galdetegi guztiaren fidagarritasuna



hartuz item guztiek esperotako korrelazio koefizientea ematen dute, horregatik itemak kendu ezkerro galdetegi guztiaren fidagarritasun koefizientea ere okertuko da; galdetegi guztiaren fidagarritasun koefizienteak iristen ez diren salbuespenak mugatik gertu daudenez, esan daiteke guztiak onargarriztat jo ditzakegula .70 (Nunnally eta Bernstein, 1995).

Datu hauek ikusi ondoren aipagarria da aldagai bakoitzaren fidagarritasun indizea (Jarduera fisikoa eta fitnessa= .86; Garapen sozial eta indibiduala=.79 eta Abilezia eta trebezia motorrak=0.71 ) eskatzen den .70 balioa gainditzen dutela. Kontutan izan behar da item bat edo beste ezabatzeko hauen indize metrikoen ikuspegi globaletik begiratu behar dela, jarraian aztertutik azalduko direnak. Horregatik azken erabakia item guztien indize metriko guztiak atera eta hauen balorazioa egin arte ez dira kendu edota utziko.

## 5. Análisi faktoriala eta esploratorioa

Barneko egitura edota dimentsionalitatea testatzeko erabiltzen diren dimentsio bakarreko tresnek zentzua galduko lukete, aldiz dimentsio anitzeko probek, JGHO bezala, itemenak ezarritako eredu hipotetikoa lortzeko multzokatuta dauden egiaztatzeko baliagarria da. Gure kasuan, eredu hipotetikoak hiru dimentsio izango lituzke: Jarduera fisikoa eta fitnessa/ garapen sozial eta indibiduala/ abilezia eta trebezia motorrak. Barneko egitura frogatzeko analisi faktorialetara joango ginateke, varimax errotazioarekin edota errotazio obliquarekin, dimentsioen barneko erlazioen mailaren arabera. Errotazio metodo egokiena bilatze aldera, JGHO galdetegia osatzen duten eskalen puntuaketa mailen artean Pearson-en korrelazioa ateratzeko hautua egin dugu. Emaiza hauek 3. taulan azaltzen dira.

**3. taula: Eskalen arteko korrelazioa**

Eskala	Jarduera fisikoa eta fitnessa	Garapen sozial eta indibiduala	Abilezia eta trebezia motorrak
Jarduera fisikoa eta fitnessa	1	,268	,583
Garapen sozial eta	,268	1	,325

indibiduala			
Abilezia eta trebezia motorrak	,583	,325	1

3.Taulan ikus daitekeen bezala, JGHO galdetegiko eskalen korrelazio guztiak esanguratsuak dira. Gainera azpimarratzekoa da Jarduera fisikoa eta fitnessa eta garapen sozial eta indibiduala eskalek duten korrelazio txikia ( $r = .268$ ), eskalen nolabaiteko independientzia adierazten baitute. Halaber, hiru eskalen korrelazio espezifikoa eta galdetegiaren korrelazioa indizeak egokiak dira, (garapen sozial eta indibiduala  $r = .268$ ; abilezia eta trebezia motorrak  $r = .325$ ), nahiz eta abilezia eta trebezia motorrak-jarduera fisikoa eta fitnessarekin nolabaiteko gainjartzea erakusten duen (jarduera fisikoa eta fitnessa  $r = .593$ ). Horrek nolabait erakusten digu gizartean ez dela ondo bereizten kirolari trebea izatea eta sasoi onekoa (gaitasun fisiko onak) izatearekin.

Analisi hauek errotazio oblikuoaren erabilera erakusten dute, varimax errotazio ortogonal, gehien erabiltzen dena, faktoreen independientzia aurreuposatzen dutena (Pardo eta Ruiz, 2002), hain zuzen ere gure kasuan ematen dena.

Analisi faktorial esploratorioa erabiltzeko bete beharreko baldintza itemak beraien artean erlazionatuta egotea da, taldekatze esanguratsuenak aurkitzeko. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .897, eta Bartlett-en esferizitate proban ( $\chi^2_{153} N=827 = 5081,920$ ;  $p < .001$ ) jasotako emaitzek korrelazio matriza egokia dela erakusten dute; hau da, itemen arteko erlazioa esanguratsua da, ondorioz, analisi faktorial esploratorioa erabiltzea egokia da.

Konfirmaziozko analisi faktoriala burutu baino lehenago itemen komunalitatea (itemen bariantza proportzioa, faktore nagusienekin azalduta) ere kontuan izan beharreko beste baldintza bat da. Emaitza hauek 4. taulan azaltzen dira.

**4. taula: Itemen komunalitatea**

Item zenb.	Ateratakoa
Item 13	,606
Item 8	,499
Item 11	,502
Item 27	,501
Item 36	,442

Item 30	,351
Item 25	,413
Item 18	,371
Item 4	,605
Item 7	,552
Item 10	,499
Item 2	,301
Item 15	,313
Item 12	,411
Item 14	,542
Item 23	,376
Item 33	,303
Item 5	,289

Taulan ikus daitekeen bezala item gehienek proba hauetan behar diren balioak ateratzen .300 dituztela. 5. Itema (.289) kasuan izan ezik. Honekiko hartu den erabakia emaitza eta ondorioetan azalduko da.

Behin laginaren egokitasuna eta item bakoitzaren komunalitatea frogatuta berdintasuneko maxima ateratzeko Varimax metodoa erabili dira, aurretiaz eskala barneko itemak beraien artean erlazionatuta daudela frogatu baita (2. taulan).

5. taulan erakusten den analisi faktorialarekin ateratako matrizean IJGHI galdetegiak proposatzen dituen aldagaiak osatzen dituzten item bakoitzaren asebetetasuna azaltzen da. Asebetetasun hauek item bakoitzak aldagai bakoitzari nola laguntzen dion erakusten dute. Ondorioz, modu erraz batean konponbide faktoriala ateratzeko aukera emanaz.

Jasotako datuek eskatutako egitura hipotetiko espezifikoa betetzen dute, item guztiek beraien eskalekin asebetetzen baitute. Lehenengo aldagaiak jarduera fisikoa eta fitnessareriko jarreraren eskalei egozten zaizkien itemak multzokatzen dira, 13 ("Ikasleen sasoi fisikoa hobetzen laguntzen du"), 8 ("Sasoi fisikoa hobetzen lagundu dezake"), 11 ("Ikasleen osasun egoera eta sasoi fisikoa hobetzen laguntzen du"), 27 ("Sasoi Fisikoari eusten laguntzen du, osasuna hobetuz"), 36 ("Jarduera ugari eskaini behar dira norbanakoaren sasoi fisikoa hobetzeko"), 30 ("GHko ikasketa plana osasunaren ikuspegitik antolatu behar da, sasoi fisikoa eta osasuna hobetzeko"), 18

("Kirolean parte hartzen laguntzen du (sasoi maila egokiena lortzen laguntzen du)") eta 25 ("Ikasleen garapen fisikoa lagundu") .40 eskatzen den baino asebetetasun handiagoa erakusten dutenak. Garpen sozial eta indibidualarekiko jarrerak neurtzeko sortutako itemak aldiz beste bigarren aldagai batean nahasten dira, 4 ("Ikasleen garapen pertsonala bultzatzen du (autoestima igo...)"), 7 ("Ikasleen autoestima igotzen laguntzen du"), 10 ("Ikasleen konfiantza eta autoefikazia igotzen laguntzen du"), 2 ("Kontzientzia soziala eta ardura lantzen du"), 15 ("Elkarrekintza soziala hobetzen du (ikasleen artean onartua izatea)"). Azkenik abilezia eta trebezia motorrekiko jarrerak neurtzeko itemak ditugu: 14 (Kirok edota jarduera fisiko desberdinetan parte hartzeko erabili daitezkeen abilezia motoreak garatzen laguntzen du), 12 ("Kirok edota jarduera fisiko desberdinetan parte hartzeko beharrezkoak diren abilezia motoreak hobetzen laguntzen du"), 23 ("Kirok egiteko beharrezkoak diren gaitasun motoreak lantzeko erabili behar da GH"), 33 ("Trebetasun motoreak hobetzeko ikasleei denbora ugari eskaini behar zaie") eta 5 ("Kirok ezberdinetan parte hartuz norbanakoaren abilezia motoreak handitzen laguntzen du")

**5. taula: Análisi faktorial hiru dimentsiotakoa**

Itema	Eskala	1	2	3
ijghi_13	JF eta Fitnessa	,752		
ijghi_8	JF eta Fitnessa	,661		
ijghi_11	JF eta Fitnessa	,655		
ijghi_27	JF eta Fitnessa	,634		
ijghi_36	JF eta Fitnessa	,613		
ijghi_30	JF eta Fitnessa	,556		
ijghi_18	JF eta Fitnessa	,522		
ijghi_25	JF eta Fitnessa	,518		
ijghi_4	Garapen sozial eta indibiduala		,776	
ijghi_7	Garapen sozial eta indibiduala		,722	
ijghi_10	Garapen sozial eta indibiduala		,669	
ijghi_2	Garapen sozial eta indibiduala		,543	
ijghi_15	Garapen sozial eta indibiduala		,523	
ijghi_14	Abilezia eta trebezia motorrak			,674
ijghi_12	Abilezia eta trebezia motorrak			,560
ijghi_23	Abilezia eta trebezia motorrak			,531
ijghi_33	Abilezia eta trebezia motorrak			,482
ijghi_5	Abilezia eta trebezia motorrak			,471

Jasotako datuek hiru dimentsio onartzera eraman gaitu, indize estatistiko guztien analisia bukatu bitartean.

## 6. Emaitzak eta ondorioak

Jarraian azaltzen den taulan plazaratzen ditugu modu sintetikoan faktoreen analista baldintzatuko duten estatistiko desberdinetatik jasotako emaitzak, erabakiak hartu eta galdetegiaren ezaugarri psikometrikoak hobetzeko (7. taula).

**7. taula: Item bakoitzaren erakusle estatistikoak**

Item	Minimoa eta maximoa	Fidagarritasuna	Korrelazioa (Item-eskal Item-guztira)	Saturazioa eskalarekin eta pisu handia	Bataz bestekoa	Desbiazio tipikoa	asimetria	kurtosia	H2	Erabakia
13	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
8	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
11	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
27	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
36	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
30	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
25	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
18	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
4	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
7	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
10	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
2	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
15	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
12	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
14	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
23	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
33	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai
5	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai

Lehenik eta behin minimo eta maximoko baldintzak bete ez dituzten itemak ezabatzea erabaki dugu; gure kasuan ez da bat bera ere egon.

Bigarrenik, item jakin batzuk kendu ezkerro galdetegi osoaren fidagarritasun maila igotzen duten itemak ezabatzea erabaki dugu: gure kasuan bat bera ere ez.

Korrelazioetara joaten bagara .25 baino handiagoko korrelazioa bilatzen dituzte beraien eskalarekin zein galdetegiarekin, horrela egonkortasun bat lortzen dugularik.

Esperotako faktoreak ondo asebetetzen dituzte, kasu guztietan oro har.

Azkenik zentraltasuna eta diskriminazio gaitasuna azaltzen dute itemek, beraz mantentzea erabaki dugu beste baldintza guztiak ongi betetzen baititu, hau ezabatuz ez baitugu bere eskalaren zein galdetegiaren fidagarritasuna igoko.

Ondorio gisa, lehen ikerketa pilotuan jasotako emaitzez baliatuz, beste 14 itemak mantentzea erabaki dugu, ezaugarri psikometriko egokiak azaldu baitituzte (8. taula).

**8. taula: Aukeratutako itemak**

Item berria	Itema	Esaldia	Eskala
1	13	Ikasleen sasoi fisikoa hobetzen laguntzen du	JF eta Fitnessa
2	8	Sasoi fisikoa hobetzen lagundu dezake	JF eta Fitnessa
3	11	Ikasleen osasun egoera eta sasoi fisikoa hobetzen laguntzen du	JF eta Fitnessa
4	27	Sasoi Fisikoari eusten laguntzen du, osasuna hobetuz	JF eta Fitnessa
5	36	Jarduera ugari eskaini behar dira norbanakoaren sasoi fisikoa hobetzeko	JF eta Fitnessa
6	30	GHko ikasketa plana osasunaren ikuspegitik antolatu behar da, sasoi fisikoa eta osasuna hobetzeko	JF eta Fitnessa
7	25	Kirolean parte hartzen laguntzen du (sasoi maila egokiena lortzen laguntzen du)	JF eta Fitnessa
8	18	Ikasleen garapen fisikoa lagundu	JF eta Fitnessa
9	4	Ikasleen garapen pertsonala bultzatzen du (autoestima igo...)	Garapen sozial eta indibiduala
10	7	Ikasleen autoestima igotzen laguntzen du	Garapen sozial eta indibiduala
11	10	Ikasleen konfiantza eta autoefikazia igotzen laguntzen du	Garapen sozial eta indibiduala
12	2	Kontzientzia soziala eta ardura lantzen du	Garapen sozial eta indibiduala
13	15	Elkarrekintza soziala hobetzen du (ikasleen artean onartua izatea)	Garapen sozial eta indibiduala
14	12	Kirol edota jarduera fisiko desberdinetan parte hartzeko erabili daitezkeen abilezia motoreak garatzen laguntzen du	Abilezia eta trebezia motorrak

15	14	Kirol edota jarduera fisiko desberdinetan parte hartzeko beharrezkoak diren abilezia motoreak hobetzen laguntzen du	Abilezia eta trebezia motorrak
16	23	Kirola egiteko beharrezkoak diren gaitasun motoreak lantzeko erabili behar da GH	Abilezia eta trebezia motorrak
17	33	Trebetasun motoreak hobetzeko ikasleei denbora ugari eskaini behar zaie	Abilezia eta trebezia motorrak
18	5	Kirol ezberdinetan parte hartuz norbanakoaren abilezia motoreak handitzen laguntzen du	Abilezia eta trebezia motorrak

## 35. SINISMENAK AZALERATZEKO ERREGULARTASUN TRESNAK

### NIRE IKASKUNTZAREN ERREKA

Ikastetxe batean ikasle izan gineneko gure biografian zehar, esperientzia ugari biltzen joan gara, hauek, gure ikaste prozesuan bai irakasleek eta baita beste pertsona batzuek ere duten garrantziaz jabetzeko balio izan digu. Baita eskola inguruneetan ikastearen esanahiak duen garrantziaz jabetzeko ere.

Guzti honek, eragina dauka irakaskuntza eta ikaskuntza ulertzeko moduan, bizipeneko ikuspuntutik. Iraganeko esperientzia hauek, nahitaez, egoerak interpretatzerako orduan eta hauetan izango ditugun jarreretan eragin zuzena dauka, hortaz, ezinbestekoa da hauen kontzientzia hartzea.

#### Lehen urratsa

Zure ikaskuntza prozesuarekin hasi eta gaur egun zauden punturaino (irakasle izateko formakuntzaren hastapenean) isla egiten duen ibai baten ibilbidea marraztu ezazu. Atzera begirada egin beharko duzu, zuk beharrezko ikusten duzun arte, oroitzapen eta esperientzia ezberdinak gogora ekarriz; haur zinenetik familia giroan, ikastetxean... Zure ibaia zuzena edo bihurgune askokoa izan daiteke, ibaiadarrekin edo gabe, lasaia edo emaritsua. Bertan, momentu, pertsona, egoera, toki... erreferentzia egiten dieten oharrak idatzi beharko dituzu, ibaiaren ibilgua definitzen duen guztia alegia.

#### Bigarren urratsa

Behatzaile paperean jarri zaitez orain: Besteren begietan jar zaitez eta saiatu zaitez zure errekan errepikatzen diren joerak, egoerak, pertsonak, esperientziak... aurkitzen. Aukeraketan modu ezkutuan agertzen diren balore hezitzaile eta pedagogikoak aurkitu eta zure behaketak idatzi itzazu.



*Nire errekan, askotan agertzen da...*

*Nire ustez, garrantzia gehiegi ematen diot...*

*Balio asko ematen diot...*

Nahi izanez gero, bigarren urrats hau bikoteka egin dezakezue eta zuen erreken behaketak elkarbanatu.

### NOLA IRUDIKATZEN DUT NIRE LANBIDEA?

Dinamika honen bitartez zure nortasun profesionalean eta zure ustez irakasle batek izan beharko luken rol ezberdinen inguruan miatu eta arakatu nahi da. Horretarako gidatutako irudikapena erabiliko dugu.

1. Zure ikasle ibilbidean erreparatuz, saiatu zaitetz zure irakasle onena eta okerrena gogoratzen.
2. Zure oroitzapenak ideia zaparrada baten bitartez bildu itzazu:

Nire irakasle onena	Nire irakasle okerrena

3. Saiatu zaitetz idatzi dituzun ideiak, dimentsio positiboa zein negatiboa kontutan hartuz, erlazionatzen eta ezaugarrien arabera proposatutako rolen taldeetan sartzen:

- Adituaren rola (ezagutza haundiak dituen bere arloan)

- Pedagogoa rola (ikaskuntza giro atseginak sortzen dituena; konfiantza, lankidetzeta, garapen emozionala, soziala..ahalbideratzen duena)
- Didakta rola (Irakaskuntza metodoetan ezagupen maila altua, materiaren ikaskuntza erreztuz)
- Ikertzaile rola (hobetzeko ahaleginak egiten dituena, berrikuntzaz arduratzen dena, erronka berriei aurre egiteko eta erantzuteko gai dena)
- Klaustroko kidearen rola (talde lanean aritzeko gaitasuna, lankideekin elkarlana, ikastetxearen hobekuntza eta garapenean arduratua)

4. Zuk irudikatu duzun irakasle "ideal" horretan, egon da rolen bat agertu ez dena? Arreta eman dizun zerbait? Zure ikasle ikuspuntutik, zein roli eman diozu garrantzia gehien?

