

EBALUAZIO TRESNAK HEZKUNTZA ETA GIZARTE ORIENTAZIOAN

1. Elkarrizketa	2
1.1.- Elkarrizketa mota	2
1.2.- Elkarrizketaren papera eta deribazio prozesua	3
2. Behaketa	6
2.1.- Behaketa-motak	6
2.2.- Behaketarako dimentsioak eta adierazleak	6
3. Testen erabilera	8
3.1.- Testak ebaluazio diagnostikoan	8
3.2.- Test soziometrikoak	12
3.2.- Txosten psikopedagogikoak	14
Bibliografia	16

1. - Elkarrizketa.

1.1.- Elkarrizketa motak

Informazioa jasotzeko tresna garrantzitsu bat elkarrizketa da. Elkarrizketa ezinbestekoa da orientatzailearen esku-hartzea eskatzen duten pertsonekin, eta gomendagarria da nola edo hala parte hartzen duten pertsona guztiekin erabiltzea.

Hainbat elkarrizketa mota daude, egituratze-mailaren arabera: egituratu gabea, erdi-egituratua eta egituratua. Zenbat eta egituratze-maila txikiagoa izan, orduan eta menpekoagoa izango da profesionalaren komunikazio-gaitasunarekiko, eta behar duten informazioa ez jasotzeko arrisku gehiago egongo da. Nolanahi ere, egituratze-mailak ez du zerikusirik bildu nahi ditugun aspektu edo adierazleak argi eta garbi zehaztearekin.

Orobat, egituratze txikia duten egoeratan ere, adierazle baliagarriak biltzeko gai izan beharko luke profesional on batek. Beraz, zein elkarrizketa mota egingo den erabaki aurretik profesionalak duen esperientzia eta erreztasuna baloratzea behar beharrezkoa izango da.

Bestalde, orientazio-prozesuan zehar hainbat momentu ezberdinetan erabili ohi dugu –hasieran, prozesuan zehar nahiz informazioa itzultzeko–. Beraz, elkarrizketa zein unetan egiten den kontuan izanik hiru elkarrizketa mota ezberdin ditzakegu:

- Hasierako elkarrizketa, laguntza edo esku-hartzea eskatzen duen pertsonarekin eta, ahal den neurrian, inplikaturik dauden guztiekin
- Informazioa itzultzeko elkarrizketa: ebaluazio diagnostikoa egin eta gero, orientabideak nahiz egoera aldatzeko aukera zehatzak ditu.

Mistoa: diagnostiko-prozesuan elkarrizketa bakarra egin denean; informazioa eman eta jaso behar da, aldi berean; itzulketa-elkarrizketaren alderdiak ere baditu, ordurako pertsona ezagutzen dugulako, eta elkarrizketa horretan baieztatuko ditugun diagnostikoen hipotesiak eduki ditugulako.

- Jarraipenekoak: kasu edo egoera jakin baten jarraipen-prozesuaren atala da. Helburu zehatzak kasu bakoitzaren azterketa eta balioestearen ardurapean egongo dira. Elkarrizketa mota horiek ikusi ondoren, hasierakoan finkatuko gara, egiturarik egonkorrenari eusteko gai delako; beste elkarrizketek ez dute hurrenez hurreneko sekuentziarik, kasu bakoitzaren arabera egokitzten eta aldatzen baitira.

1.2.- Elkarrezkitaren papera eta deribazio prozesua

Deribazioa tresna erabilgarria dela uste dugu, informazioa zehazteko ahalegina eta gaiari buruzko aurretiazko hausnarketa egitea eskatzen diolako eskaera edo laguntza eskatu duen pertsonari (Bassedas, 1991). Deribazio-horria tresna erabilgarria izan arren, sarritan frogatu da elkarrekiko erantzukizuna ez dela eraginkorra izan prozesuan zehar, deribazioa hausnarketa egokirik gabe egin delako eta orientatzaileak ondo taxutu gabe prestatu duelako. Esan behar da batzuetan, ematen den informazioa zehaztasun gutxikoa izaten da eta, horrexegatik, kasua argitzeko eta sakontzeko elkarrizketa beharrezkoa da.

Deribazio-elkarrizketan, asko dira aintzat hartu behar diren alderdiak. Elkarrizketa horretan bi profesionalen arteko igurikapenak moldatu behar dira, jarduteko plan bateratua prestatuz. Hausnarketa osagarria ere egin behar da: egoera bideratzeko esparru argiagoa eta formalagoa eskuratzeak, neurri handi batean, aurretiazko hausnarketarik gabe "pasiloetan egiten diren kontsultak" ekiditzen ditu. Hezitatzaileen eta orientatzailearen arteko elkarrizketak azken horrek persona edota taldeari buruz bildu behar duen informazio-beharra asetu behar du.

Adierazi dugun bezala, deribazio-orria bete ondoren egiten da elkarrizketa. Deribazio-orri horretan jaso diren datuak abiaburu gisa hartu, eta hezitzaileak duen informazioa zabaltzeko ahaleginak egiten dira.

Diagnostikoaren prozesuan zehar hainbat elkarrizketa mota aurki ditzakegu, beti ere horien xedearen arabera. Orokorrean, diagnostikoaren prozesu askotarikoetan prestatzen diren hiru elkarrizketa mota daude: hasierakoa, itzulketa eta jarraipena. Hiru elkarrizketa horien ezaugarriak, batez ere, maisu-maistraren eta orientatzailearen artean informazioa trukatzean dautza. Garrantzia eman behar zaio elkarrizketaren testuinguruari ere. Hau da, elkarrizketak lasai burutu behar dira eta pasiloak eta presak ekidin.

Hasierako elkarrizketari buruzko azalpenetan finkatuz, itzultzen diren elkarrizketak eta jarraipen- elkarrizketak aurrerago aztertuko ditugu. Hona hemen hasierako elkarrizketako helburu nagusien zerrenda:

- Nahitaezko baldintza gisa, lehenengo eta behin, harreman argia, funtzionala eta positiboa ezarri nahi da hezitzailearekin.
- Deribazio-orrian jaso dugun informazioa zabaltzea, eta arazoaren deribazioan sakontzea. Ikasleak eta taldeak gelarekiko dituzten aukerak eta zailtasunak kokatzea.
- Arlo ezberdinetako informazioa jaso behar: harremanen alorreko alderdiak; kognitiboak eta abar
- Gurasoei buruz eta beste profesionali buruz duen informazioa biltzea: jarrerak, lankidetzak eta harremanak. Halaber, arazoa bideratzeko zer frogatu den.
- Harik eta deribazioa gertatu arte, hezitzaileek zer egin duten argitzea. Oso erabilgarria izango zaigu esku-hartzean aldaketarik egon den jakitea eta emaitzak zeintzuk izan diren ezagutzea.

- Taxutuko den lankidetzaren gutxieneko helburuak eta elkarrenganako konpromisoak ezartzea: esku-hartzeak zer ekarriko duen, eta guk zer eskuratu nahi dugun. Diagnostikoaren prozesua zein izango den argitzea

Ebaluazio diagnostikoan bildutako informazioaren itzulketa da diagnostiko-prozesuan egin behar den azken urratsa. Itzulketa elkarrizketa baten bidez egiten zaio eta, funtsean, bi alderdi lantzen dira: diagnostikatu diren arazoaren interpretazioa, eta egin behar den lanaren orientazioak. Bi alderdi horiek elkarri lotuak daude. Eskariaren abiaburua izan zen diagnostikoaren interpretazioa azaltzen dugu elkarrizketa horretan. Eskariaren azterketak, diagnostiko-prozesuan eskuratu dugun informazioarekin batera, maisu-maistrarekin hezkuntzari ekiteko proposamenak diseinatzeko aukera emango digu. Jakina, proposamen horiek eskolako testuinguru zehatz horretan gertatu den eskariaren xedearen arabera izango dira. Diagnostiko-prozesuaren une horretan oinarrizkoa da komunikazio egokia uztartzea; elkar aditzean datza gure aburuz prestatuko den lan-egitarauaren arrakastaren zati handi bat. Egiten den plangintzan, ezin dugu aiantzi eskaria jaso eta eskuratu nahi dugun helburua hezkuntzaren alorreko konponbideak direla. Hezitzailearen eta orientatzailearen arteko aditze egokia derrigorrezkoa da proposatu diren hezkuntza-irtenbideak burutu behar dituen maisu-maistra denean.

Bestalde, inplikaturik dauden persona guztiei informazioa ematea beharrezkoa da, maila ezberdinetan egiten bada ere, egingo den esku-hartzearen arazoak uler ditzaten eta gure jardunaren berri izan dezaten. Argi dago haur bati emango zaion informazioa duen adinaren arabera izango dela. Gazteenekin, oro har, ez dugu itzulketarik egingo. Aldiz, uste dugu helduenekin garrantzitsua dela uler ditzaketen egoeraren alorreko gaiei buruzko iradokizunak egitea, konponbideak aurkitzean parte-hartze aktiboa izan dezatela...Batuetan, informazio zuzena emango diogu elkarrizketa pertsonalaren bidez; beste batuetan, orientatzailearen eta familiarren arteko elkarrizketetan egongo gara

Itzulketa-elkarrizketan orientatzaileak informazioa ematen dio familiari ere. Diagnostiko-prozesu osoan zehar bildu den informazioarekin, aztertu den arazoari buruzko ikuspegi orokorra eskaintzen da. Informazio horretatik abiatuz, familiaren esparruko jarduerak azpimarratuko ditu elkarrizketak. Garrantzitsua da guraso horiek euren seme-alabaren bizitzari buruz duten ikuspegia jasotzea eta, era berean, hasierako elkarrizketan oinarrituz arazoari irtenbideak aurkitzeko egin dituzten ahaleginak ezagutzea. Elementu horietan oinarritu, eta beharrezkotzat jotzen ditugun aldarazpenei edo dardueri buruzko konpromisoak ezar ditzakegu. Psikopedagogoaren eta familiaren arteko konpromiso horiek, batzuetan, harremanen, hezkuntzaren, antolakuntzaren... arloko preskripzioetan zehazten dira eta, beste batzuetan —aztertu den arazoaren arabera— ,lan terapeutikoa nahiz berriz hezteko beste ikastetxe batera bideratzea pentsatuko da.

Elkarrizketa burutu ondoren, eta, ezarri diren konpromiso horietan finkatuz, jarraipena egiteko erak adieraziko dira, eta hortik aurrera beste elkarrizketarik egingo den ala ez erabakiko da.

2. - Behaketa

2.1.- Behaketa motak

Elkarrizketa bezala, behaketa ezinbesteko zutabea da hezkuntzako esku-hartzerako balizko bideak arakatzea ahalbidetuko duten datuak lortzeko; funtsean, adierazleak erabiliz gertatzen da. Adierazleei begiratzen diegu, pertsona nahiz talde batek trebetasun edo gaitasun zehatz bat duen erabakitzeke, hain zuzen.

2.2.- Behaketarako dimentsioak eta adierazleak

Adierazleek hainbat orokortasun-maila izan ditzakete. Adibidez, gizarte-elkarrekintzaren gaitasunak balioetsi nahi baldin baditugu, “gizarteko arauak erabiltzea”, “erlazioak hasi eta horiei erantzuteko gai izatea” edo “komunikatzeko eta gatazkak konpontzeko trebetasunak izatea” gaitasun onaren adierazleak direla esan dezakegu. Hala ere, bere orokortasun maila dela eta, ez genuke jakingo zeri

begiratu behar diogun behatzean, ez elkarrizketa batean zer galdetu beharko genukeen, ezta erabilitako galderak ongi hautatuta dauden erabakitzeko zein irizpide erabili beharko genituzkeen ere. Hori dela eta, eta diagnosi-proba guztiak modu batera edo bestera adierazleak erabiltzean oinarritzen direnez, ezinbestekoa da adierazle zehatzak eraikitzea eta erabiltzea. Bestalde, adierazleak eraikitzean, orokorrak nahiz zehatzak izan, kontuan hartu behar dugu erabilgarritasun diagnostiko urria dutela, euren artean ongi inbrikatuak ez baldin badaude. Adibidez, gizarte-elkarrekintzako gaitasuna balioesten ari bagara, “gizarteko arauak erabiltzea” adierazle orokorra izango litzateke, horri dagozkiolarik “hitze egiten ari den norbaiti begiratzea” edo “gela batean sartu aurretik atea jotzea” adierazle zehatzak; bi horiek beharrezkoak dira diagnosi-ebaluaziorako. Halaber, ikerketek eta psikopedagogia-jardunak babestu behar dituzte.

Portaera-adierazle on batek oinarritzko hiru baldintza bete behar ditu. Alde batetik, zehatza izan behar du; horrela, portaera hori pertsona nahiz talde batean gertatzen den ala ez ikusteko balioeko duen portaeraren deskribapena egiteko balio behar du. Bestalde, hura erabiltzean, argi izan behar dugu zertarako den eta zein adierazle orokorrekin erlazionatzen den. Azkenik, nabarmena izan behar du; hau da, adierazle orokorraren adibide ona izan behar du.

Esparru soziopertsonalean, portaera-adierazleen ebaluazioan oinarritutako hamaika programa daude, eta behaketaren bidez eskura ditzakegu. Hobekuntzarako plangintzaren aurretik eta ondoren egon behar luketen ebaluaziorako behaketa-adierazleak erreferentzia-puntu gisa erabiltzearen adibide tipikoak dira gizarte-trebetasunak. Gauza bera gertatzen da portaerazko arazoei dagokienez ere (hiperaktibitatea ...). Edonola ere, hezkuntzako hiru orientazio eta partaidetza-eremuak norbera balioesteko hezkuntzan, garapen sozioafektiboan, eta abar, nahiz giroa balioesteko, behaketa-adierazleen bidez azter ditzakegu.

Hala ere, adierazle guztiak ez dira portaerazkoak (hitzezkoak eta hitzezkoak ez direnak). Zentzu horretan, *kontuan hartu beharreko beste arlo bat da*

adierazgarriak erabiltzea. Esate baterako, giroa balioetsi behar baldin badugu, erakundeak emandako adierazgarriak eta espazioen erabilera, arduren banaketa nahiz denboraren kudeaketa balioesten ditugu.

Azkenik, profesional orientatzaileak adierazkorrak diren testuinguru guztiak ezin dituela behatu nabarmendu behar dugu, baina bertan egon daitezkeen pertsoneri behaketarako gidak eman diezazkiekela.

4. - Testen erabilera

Orientazioan eta, batez ere Ebaluazio Diagnostikoan erabil daitezkeen tresna ugari daude. Horien artean funtsezkoak dira testak –estandarizatuak izan ala ez–, elkarrizketa eta behaketa. Hala ere, gutxiago erabiltzen diren arren, haiek bezain balioetsuak diren beste batzuk ere ez ditugu ahaztu behar; hala nola, kasuak eta gorabeherak erregistratzea, biografia-teknikak nahiz idatzizko materialean (idazlanak) zein adierazkorrean (role-playing, drama) oinarritutako autoespresio-teknikak.

3.1.- Testak ebaluazio diagnostikoan

Testak sailkatzeko hamaika modu daude, egituratze mailaren arabera, balioesten duten eremuaren arabera, nahiz ebaluaziorako hartzen dituzten erreferentzia-puntuaren arabera. Azken hori ezinbestekoa da psikopedagogiako diagnostikoan, non bi test mota baitaude.

Alde batetik, arauari dagozkion testak daude. Pertsona baten emaitzak eta talde batenak alderatzen dituzte test horiek, lortutako puntuazioetan eta puntuazio estandarretan oinarrituz. Alderatzeko irizpideez edo arauetz gain (oro har, adina, ikasturte akademikoa, gizarte- eta ekonomia-estatusa), testen puntuazioak pertzentiletan edo estandarizazio-puntuazioetan ematen ditugu. Talde batekin alderatzea ahalbidetzen dute horiek. Puntuazioaren azpitik geratzen diren

pertsonen ehunekoa adierazten dute pertzentilek, eta pertsona horiek talde adierazgarri baten barruan duten posizio erlatiboa ere erakusten dute, testak konparatzeko dituen irizpide eta arauak kontuan hartuta (adina, estatusa...). Esate baterako, 45eko pertzentil batek adierazten digu adin hori eta antzeko gizarte- eta ekonomia-estatusa duten pertsonen % 45 horren azpitik dagoela, edo puntuazio txikiagoa izan duela. Eneatipoa beste estandarizazio-puntuazio bat da; 1etik 100erako eskala erabili beharrean 1etik 10erako erabiltzen du, eta pertsona batek zein toki duen adierazten du, bere adin eta sexu bereko pertsonen aldean nahiz testa osatzeko erabili den beste edozein arau kontuan hartuz.

Bestalde, irizpideari dagozkion testak daude. Irizpide zehatzetan nahiz ikasteko helburuetan oinarritzen dira test horiek, ezagupen berezi edo trebetasun batean izandako item zuzenen ehunekoa adierazteko.

Psikopedagogiako diagnostikoan, hein handi batean psikologiako Diagnosiaren oinordekoa den horretan, arauari dagozkion testak dira nagusi, eta *eztabaida* ugari eragin ditu horrek. Sarritan, orientatzaileek test estandarizatuak gaizki erabiltzeak –nahita edo nahi gabe– hezkuntza-helburuen aurkako tresna maltzur bihurtzen ditu test horiek. Gainera, testak eta horien emaitzak ikasteko eta garapenerako aukerak sortzeko erabil ditzakegula egia den arren, etsiarazteko eta arazoak, estereotipoak nahiz aurreiritziak indartzeko ere balio dezakete. Hori maiz gertatzen da gutxiengo kulturekin nahiz bertakoa den edo nagusitzen den hizkuntzan balioesten ez denean, eta bai halaber beharrezko baldintza teknikoak ez dituen test bat erabiltzen dugunean ere, "bidegabeki baztertzaileak" izanez.

Kontuan hartu beharreko alderdi gatazkatsu batzuk azpimarratzen dituzte kritikek. Baldintza teknikoan eta erabilera profesionalaren araberakoa da testek duten egiazko balioa. Zentzu horretan, orientatzaileek, profesionalak diren aldetik, prestakuntza tekniko ona izateko betebeharra eta probak hautatzean, egitean eta zuzentzean sen ona erabiltzeko erantzukizuna dituzte. Proba estandarizatuak

erabiltzean, dauden hiru denbora uneei dagokienez, giltzarri diren hainbat alderdi nabarmendu behar ditugu.

Zer bilatu nahi dugun, emaitzak nola erabiliko ditugun, *eta* testa erabili behar dugun pertsonarentzat nahiz taldearentzat egokia den eta beharrezkoak diren baldintza teknikoak betetzen direla ziurtatzea ezinbestekoa da edozein proba egin baino lehen.

Lehenik eta behin, geure buruari galdetu behar diogu ea zertan lagunduko dion pertsonaren nahiz taldearen ebaluazioari test estandarizatuak erabiltzeak, eta, horrela, hobekuntzak lortzeko eta bideak finkatzeko balio dutenean bakarrik erabiliko ditugu testak. Ebaluazioa eta problematika zein den zehaztea baino egiten ez badugu –hura gainditzeko moduak proposatu gabe–, Diagnostikoaren eginkizuna guztiz eztabaidagarria da. Ezinbestekoa da helburua beti gogoan izatea; izan ere, test bat helburu argirik gabe egiten badugu eta, horren ondorioz, txostenak gaizki edo gutxi erabiltzen baditugu, gutxienez, denbora galduko dugu eta emaitzak indarrik gabe geratuko dira.

Helburuak lortzeko proba estandarizatuak egitea positiboa izango dela erabaki ondoren, hautatutako probek beharrezkoak diren baldintza teknikoak betetzen dituztela ziurtatu beharko dugu. Test arau-emaitzak erabiltzen dituztenean –Diagnostikoan gehienetan gertatzen da–, beharrezkoa da horien ezaugarriak ezagutzea. Hau da, erabilitako lagin adierazgarriak eta horren barruan dauden talde zehatzek adinari, ikasturteari, eta abarrei dagokienez izandako arauak eta puntuazioak ezagutzea. Test estandarizatuak zenbait ezaugarri betetzen dituzten pertsona multzo zabal bati pasatzen dizkiogu eta, horiek dira, zehazki, emaitzak alderatzea ahalbidetu digutenak. Hori dela eta, pertsonaren ezaugarriak lagin adierazgarriarekin bat datozenean bakarrik erabili ahal izango ditugu.

Halaber, erabili nahi ditugun testak fidagarriak eta baliagarriak direla egiaztatu beharko dugu. Testen helburua bereiztea da, baina, egokiak ez diren itemak erabiltzen dituztenean, emaitzen fidagarritasuna eta baliagarritasuna oso mugatuta geratzen dira.

Baliagarritasuna balioesteko tresna batek benetan neurtu nahi duena neurtze-mailari dagokio. Edukiaren balioak adierazten du test baten itemak ongi hautatuak daudela eta adierazgarriak direla ezagutzaren nahiz trebetasunaren eremua balioesteko. Testek egoera zehatz batzuetan izango duten portaera aurrez ikustea dakar irizpidea baliagarria izateak. Esate baterako, eskola-gaitasunei buruzko test bat, irizpide baliagarria izanez gero, lorpen akademikoen ildo beretik joango da. Irizpide-balioak zerikusia du testak ustez balioesten dituen ezaugarri teorikoekin. Adibidez, autokontrolaren edo autoestimuaeren moduko konstruktua balioetsi nahi baldin badugu, konstruktua horiek benetan balioetsi daitezkeen mailari dagokio irizpidearen balioa. Hezkuntzan, sarritan, konstruktua-balio gutxiko aldagaiak topatzen ditugu; emaitzak konstruktua bera balioesten duten beste tresna batzuenekin alderatuz saiatzen dira hori orekatzen. Horrela, emaitzak antzekoak baldin badira, ezaugarri edo gaitasun berbera balioesten ari direla jotzen dugu.

Fidagarritasuna ere funtsezko faktorea da proba estandarizatuak hautatzerakoan. Testaren emaitzen eta beste ebaluazio-prozesu batzuen oinarriari edo funtsari dagokio. Proba bat bi unetan pasatzean, bi unean artetik denbora asko igaro ez dela, emaitzak antzekoak izatea espero izaten dugu. Fidagarritasun mota asko daude, eta guztietan -1 eta $+1$ eskalan oinarritutako estatistikoak erabiltzen ditugu (korrelazio-koefizienteak). Oak adierazten du ez dagoela inolako korrelaziorik. Hori dela eta, 95eko koefiziente batek adierazten du bi datu multzoren arteko erlazioa (test bereko bi administrazio, esate baterako) positiboa dela. Egiteko hiru modu daude. 1) test-retest metodoa, denbora pixka bat igaro ondoren test berbera pasatzen dugunean. 2) Metodo baliokidea, test bereko hainbat forma erabiltzen ditugunean. 3) Barne-sendotasunaren metodoa, bi erdien metodoa, Kuder Richardson-en formula erabiliz.

Diagnosi-probak hautatzea. Diagnostikoaren funtsezko helburuetako bat gaitasunak balioestea da, arloa edozein dela ere (intelektuala, sozialak, eta abar), ekintza-planak finkatzeko asmoz. Arazoa da gaitasunak modu askotan zehaztu daitezkeela, eta ezin direla zuzenean balioetsi. Berez, zeharka bakarrik balioetsi ditzakegu; hori dela –eta, ebaluazioaren kalitatea elkarrizketaren kalitatearen, adierazleen kalitatearen nahiz erabilitako testen baldintza teknikoaren arabera izango da (baliagarritasuna eta fidagarritasuna).

Psikopedagogi diagnostikoan, askotan, proba estandarizatuen erabilera baztertu behar dugu: dauden probak interesatzen zaigunaren ebaluazioari doitzen ez zaizkionean, beharrezkoak diren baldintza teknikoak ez dituztenean nahiz testen arauak balioetsi behar ditugun pertsonaren edo pertsonen ezaugarriei doitzen ez zaizkienean eta, betiere, haren erabilerak hobekuntzarako hezkuntzako esku-hartzeari nola ekin jakiteko balio ez duenean.

Dena den, proba estandarizatuak, sarritan, adierazleak eraikitzeke balio izaten dute, eduki eta irizpide aldetik balio ona dutenean, batez ere.

Nolanahi ere, jakin behar dugu testak ez ditugula sekula modu isolatuan erabili behar, bestelako informazioa edo datuak kontuan hartu gabe. Gainera, ezinbestekoa da ahalik eta iturburu gehien erabiltzea.

3.2.- Test soziometrikoak

Test soziometrikoa “talde bateko harremanen arteko oinarrizko egitura ezagutzeko erabiltzen den metodoa da, taldekideek erakarpenei eta arbuioei buruz eman dituzten erantzunen bidez. Talde bateko kideei nahiago dituzten eta atsegin ez zaizkien kideak zein diren adierazteko eskatzea da kontua. Erakarpenei eta arbuio horiek ikusita, harreman sozialak osotasunean eta bakoitza dagoen egoera aztertuko dira” (Arruga i Valeri, 1992: 21). Hezitzaileei haurrak edo nerabeak ...

du ten gaitasun soaial euren ustez nolakoa den galdetzeko ere balio du test soziometrikoak. Horrela test horiek erabilera bikoitza dute. Hala, talde baten egitura eta gizarteko giroa nahiz taldekide bakoitzaren gaitasun soziala ezagutzeko balio dute “beste persona esanguratsuen” hautematean oinarrituta.

Erabilgarriak dira modalitate askotarikoetan: persona ospetsuak, hau da, positiboki aukeratuak, arbuatuak, negatiboki aukeratzen direnak, ezinkusiarena egiten zaienak, gutxitan aukeratzen dituztenak; isolatuak, eskuarki, kideek nahiz hezitzaileek aukeratzen ez dituztenak, egoera eztabaidagarria duenak, hau da izendapen altuak dituztenak, bai positiboak bai negatiboak, zein diren ikusteko.

Prozedurarik ospetsuenak aipatuz batzuk azpimarra daitezke:

- Parekoen izendapenaren oinarrozlp prozedura da pertsonari galdetzea ea zein diren euren adiskide edo taldekietatik hobesten dituztenak. Lagun kopurua jakina (eskuarki, hiru edo bost) hautatzeko (izendapen positiboa) edo ezesteko (izendapen negatiboa) eskatzen zaio, irizpideren zehatzaren arabera; esate baterako, adiskiderik onenak nortzuk diren, edo lanen bat elkarrekin egiteko zein nahi lukeen eta zein ez. Batzutan izendapen prozedura zalbaldu egiten da eta bakoitzari eskatzen zaio esan dezala zein taldekideek uste duen hautatu duela eta zeinek ezetzi duela. Izendapen prozeduran erabil daitezkeen esaldi batzuk: taldeko zein mutiko edo neskatu duzu gustukuen jolasteko?, gelako zein mutiko edo neskatorekin ez zenuke jolastu nahi?, irakasleak lan bat agindu dizu, eta zuk ez dakizu nola egin: taldeko zein mutiko edo neskato hautatueko zenuke lana egiteko; pentsa ezazu arazo bat duzula, zeure-zeurea eta oso larria gainea: taldeko zeini kontatuko zenioke? Eta zeini ez?...
- Parekoen puntuazioa. Bakoitzari taldekide guztien zerrenda ematen zaio, eta 3-7 bitarteko puntuazioa emateko eskatzen zaio, Likert eskalaren bidez, irizpide jakina kontuan hartuz (esate baterako, zenbat gustatzen zaioen harekin jolastea, lan egitea, atsegina duen eta abar)

Hainbat tipo edo talde baten egitura eskura ditzakete balio soziometrikoak estatistikoki adieraziz nahiz soziogramaren bidez; azken hori hautapenen eta arbuioen irudikapen grafikoa (oro har, zirkulu zentrokideak)

3.3.- Txosten psikopedagogikoak egitea

Testaren emaitzak hobekuntza ahalbidetze aldera uler daitezten lagundu behar du profesionalak, eta horixe bera da txosten psikopedagogikoen eginkizuna. Zentzu horretan, estandarizatutako test guztiek kontu handiz erabili beharko lituzkete emaitzak jakinarazi eta zabaltzean. Análisi eta interpretazio egokia egin ezean, nekez izango dira hobekuntzarako eta erabakiak hartzeko tresnak. Test batean izandako emaitzetatik ikas dezakete pertsonak. Adibidez, ikasteko dituzten ohiturak hobe ditzakete, informazioa modu egokian itzultzen badugu.

Ebaluazio-prozesuan izandako emaitzen gainean aurkeztutako informazioa da txosten psikopedagogikoa. Ahozkoa nahiz idatzizkoa izan daiteke, nori eta zertarako aurkezten zaionaren arabera. Hainbat txosten mota bereizi behar ditugu: eskatu duten profesionalen zuzendutako txosten teknikoa, diagnostikoa egin diogun pertsonari bideratutakoa, eta, azkenik, txostenak zuzenean ukitutzen dituen pertsonen, hala nola senideen, emandakoa. Eduki berbera izan arren, aurkezteko modua kasu bakoitzari doitu beharko zaio.

Txosten psikopedagogikoan sartu beharreko puntuei buruzko eztabaidak zabalik jarraitzen du. Nolanahi ere, gogorarazi behar dugu edozein txostenek zenbait baldintza bete behar dituela. Nolabait ere, argitasuna eta erabilgarritasuna oinarritzko irizpideak direla esan genezake.

Txostenak argia izan behar du. Diagnostikoaren emaitzak eta balioesteko erabilitako bidea eta prozedurak modu ulerkorrean jakinarazteko gaitasunari dagokio txosten baten argitasuna. Horrek bi gai dakartza. Batetik, hizkera erraza – jaso behar duen pertsonari egokitua– eta zehatza erabili behar dugu.

Zehaztasunak ulergarritasuna ahalbidetzen du. Halaber, beste profesional bati zuzendua izatekotan, erabilitako probak eta egindako interpretazioak non oinarritzen diren zehaztu behar dugu.

Emaitzak interpretatzea ez da espekulatzea eta, ikuspegi profesionaletik begiratuta, txostena egiterakoan guztiz beharrezkoa da ataltxo bat jartzea egindako probak, eskuratutako puntuazioak eta horien esanahia zehazteko.

Hori bai, txosten tekniko bat ez da hobe izango ulertezinak diren teknizismoak izateagatik, probak interpretatzen zuzenean ateratzen dena argi eta garbi zehazteagatik baizik. Zentzu horretan, susmotan hastekotan, susmo horiek ongi zehaztuta egotea funtsezkoa da.

Hala ere, argitasuna eta zehaztasuna ez dira aski. Erabilgarritasunaren irizpidea, zalantzarik gabe, funtsezkoa da txosten psikopedagogiko bati buruzko iritzia ematerakoan eta txosten bat benetan erabilgarria da, hobetzeko zein urrats egin behar diren adierazten duenean.

Ikuspegi profesionaletik, txosten psikopedagogiko bat ongi egin dago aipatutako baldintzak betetzen dituzenean, eta txostena ongi egituratutako atalen arabera antolatzea dakar horrek.

- a) Diagnostikoaren arrazoiak: eskatu zuen pertsona, eskuratutako aurretiko datuak, proben hautaketa eta justifikazioa aurkeztea beharrezkoa da.
- b) Probak interpretatzea eta balioestea. Bestalde, interpretazioa egin beharko du, datu teknikoak zehazten dituela; hau da, emaitzak, informazio kualitatiboa (behatutako jokaera...) eta elementu grafikoak gaineratu beharko ditu, posible denean. Era berean, azterketa diagnostikoak eman dituen datuak balioestea egokia da.
- c) Hobekuntzarako jarraibideak eta aurrera eramateko gida praktikoak. Orientatzeko jarraibideak eman, eta esku-hartzeko ildoak eta jarduteko balizko programak iradoki beharko ditu.

Bibliografia

- ARRUGA i VALERI (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder
- BASSEDAS, E. eta beste (1991). “Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico”, *Elementos del diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós, 3. eta 4. kap..
- LETURIA ARRAZOLA eta besteak (2001). *La valoración de las personas mayores: evaluar para conocer, conocer para intervenir*. Madrid: Cáritas.
- MARIN, M.A (1988): *Tendencias actuales en el Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona, Laertes.
- MONEREO, C eta SOLÉ, Y (coord.1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, Kap.Coll.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S eta beste (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*, Barcelona, PPU.
- RODRIGUEZ, M.L (1995). “Instrumentos de medida al servicio de la orientación. Técnicas estandarizadas”, 8. Kap. eta “Técnicas no estandarizadas”, 9. Kap, *Orientación e intervención psicopedagógica*, Barcelona, CEAC. .
- SCHMIDT, J (1992). *Counseling in schools. Essential Services and Comprehensive programs*, Boston, Allyn Bacon.
- VERNON, A (1993). *Counseling children and Adolescents*, Denver, Love Publishing Company.