



ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIAK DITUZTEN
IKASLEEN PRESENTZIAKARRUNTEN
ERRENDIMENDUAN DUEN ERAGINA

Dokumentazio-ikerketa

2002ko urria

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA GAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIBERSIDADES E INVESTIGACION

Aurkibidea

1. Sarrera	3
2. Txostenaren helburua	3
3. Lan-metodologia	4
4. Kotsultatutako dokumentazioa.	5
5. Ikerketa hezkuntza-premia berezien arloan: auziaren egoera	6
5.1. Hezkuntza-premia berezien arloko ikerketak	6
A- Prozedurak eta gaiak	7
B- Ikerketa-ildoak	8
C- Zailtasunak	10
5.2. Eskolako integrazioari buruzko ikerketak	11
Ikerketen tipologia:	13
A- Azterlan deskribatzaileak	14
B- Errendimendu-azterlanak.	17
5.3. Gaur egungo ikerketaren alderdi esanguratsuak eta etorkizuneko joerak	22
A- Gaur egungo ikerketa-ildoak	22
B- Sortzen ari diren ildoak	25
6. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eragina ikasle arruntengan: dokumentaziorik aipagarriena.	31
7. Ondorioak	39
8. Etorkizuneko ikerketa-ildoak	44
9. Bibliografia	47

1. Sarrera

Behin eta berriz sortu ohi da gure artean hezkuntza-premia bereziak dituzten zenbait ikaslek inolako ezintasunik ez duten gainerako ikasleen emaitza akademikoetan izan dezaketen eraginari buruzko eztabaida.

Iritzi hori nonahi agertzen da, ezintasun-mota, eskura dauden baliabideak eta ikastetxean eskaintzen diren berriarazo arreten multzoa edozein delarik ere.

Halaber, irakaskuntzaren nahitaezko zatiko ikasleen errendimendu akademikoa ebaluatzeko azterketetan maiz samar agertu ohi dira maila bateko edo besteko harreman eta bat-etortzeak hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta talde jakin batzuen emaitzen artean. Eta horrek bide ematen digu ikasle horien presentziak taldearen errendimendu txikian eragiten ote duen galdetzeko.

Horrenbestez, ezinbestekoa da beste mota batzuetako azterlanak eta ikerketak ezagutzea, konparazioa oinarri hartuta, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen presentziak ezintasunik ez duen taldearen errendimenduan duen eraginari buruzko hipotesia indartzeko edo baztertzeko.

Dokumentazioan oinarritutako bilaketa edo ikerketa hau are garrantzitsuagoa da kontuan hartzen badugu zein gutxi ezagutzen diren gai honen inguruko azterlan eta ikerketak. Izan ere, oro har ezagunagoak dira hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasle gehienei hezkuntzaren ikuspegitik barne-hartzaile den ingurune batean arreta eskaintzeak dakartzkien onurak, betiere horretarako beharrezko laguntza eta baliabideak eskura ditugunean.

2. Txostenaren helburua

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen presentziak ikasgelako eta ikastetxeko gainerako ikasleen errendimendu akademikoan duen eraginaren inguruko ikerketei buruzko dokumentazio-informazioa eskura izatea.

3. Lan-metodologia

Azterlanaren arrazoiak eta lanaren helburua kontuan izanik, dokumentazioa aztertu dugu. Horretarako, dokumentazio-informazioaren iturriak identifikatu ditugu, horiek dituzten euskarriak hautatu ditugu (CD, Internet, bibliografiak, dokumentazio-zentroak eta abar) eta deskribatzaileak definitu ditugu, informazio esanguratsua bilatu aldera. Azkenik, aztergaiaren inguruko informazioa aztertu eta sailkatu dugu.

Bilaketan erabilitako deskribatzaileak:

- Urritasuna
- Ezintasuna
- Barne-hartzea
- Integrazioa
- Minusbaliotasuna
- Hezkuntza-premiak
- Errendimendu akademikoa
- Eskola-errendimendua
- Eskola-emaizak
- Hezkuntza-premia bereziak eta errendimendua
- Hezkuntza-premiak eta eraginkortasuna

Informazioa bilatzeko urteak zedarritu ditugu, ikerketa eguneratuagoak eskuratzeko helburuarekin. Gainera, korrante integratzaileen jatorria, 80ko hamarkadaren hasiera, barne hartuko duen bilaketa-irizpidea hartu dugu kontuan. Salbuespen gisa, 70eko hamarkadako azken hereneko zenbait ekarpen hartu ditugu barne, korrante horien aitzindari izan baitziren Europan eta EEBBetan. Gisa berean, 60ko hamarkadan egindako hezkuntza bereziaren inguruko zenbait ikerketa-esperientzia puntual hartu ditugu kontuan, data horretan jada integrazio-testuinguruak aipatzen dituzten azterlanei egin baitzitzaien erreferentzia.

4. Kontsultatutako dokumentazioa

- Redinet. Ikerketa
- Redinet. Aldizkariak
- Redinet. Berrikuntza
- Doktorego-tesien TESEO datu-basea
- “SIGLO 0” aldizkariaren datu-basea (1982-2002 urteak)
- “Cuadernos de Pedagogía” aldizkariaren datu-basea
- “Infancia y Aprendizaje” aldizkariaren datu-basea
- “Revista de Educación” aldizkariaren datu-basea
- CSICeko datu-basea
- “ERIC” datu-basea
- SISS Gizarte Zerbitzuei buruzko Dokumentazio Zentroa
- CIDE (Hezkuntza Ikerketa eta Dokumentazioko Zentroko) fondoak
- Salamancako Unibertsitateko “INICO” Ezintasunari buruzko Informazio Zentroa
- ISEI-IVEIren (Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen) liburutegia

Kontsultatutako informazio-iturriak eta dokumentazio-ikerketa hau gauzaterakoan egindako kontsulten kopurua zenbatzen eta sailkatzen ahalegindu gara. Guztiz zehatz izateko asmorik gabe, gutxi gorabehera ondoko kontsultak egin ditugula esan genezake:

- 400 kontsulta ERIC datu-basean.
- Gaiarekin zerikusia duten 25 dokumenturen erregistroa.
- TESEO datu-baseko 1.500 doktorego-tesiren izenburuak berrikustea.
- 12 dokumenturen erregistroa.
- “Siglo 0” aldizkariaren laburpenen 120 analisi.
- “Cuadernos de Pedagogía” aldizkariaren laburpenen 300 analisi.
- “Infancia y Aprendizaje” aldizkariaren laburpenen 90 analisi.
- “Revista de Educación” aldizkariaren laburpenen 35 analisi.
- 100 sarrera CSIC datu-basean.
- 37 artikulua osoren analisisia.

5. Ikerketa hezkuntza-premia berezien arloan: auziaren egoera

5.1.- Hezkuntza-premia berezien arloko ikerketak

Hezkuntza bereziaren arloan egindako ikerketak erabakiak hartzen laguntzea eta egoerak errazago ulertzea ahalbidetzea du xede nagusi, horretarako beharrezko informazioa eskainiz, kasuan kasu egokienak diren aukerak egin ahal izateko betiere. Arlo honetan historian zehar egin diren azterlanak berrikusiz gero ohartuko gara 60ko hamarkadan azterlanik gehienak ondorengo kategoria hauetakoak zirela:

- adimen-neurriak errendimendu akademikoaren adierazleekin koerlazionatzen zituztenak
- gauzatze- eta egokitzapen-neurketen emaitzak adimen-atzerapen arineko haur-taldeen eta haur normalen taldeen artean konparatzen zituztenak
- eskola berezietan eskolatutako eta eskola arruntetan eskolatutako adimen-atzerapeneko ikasleen gauzatze- eta egokitzapen-zereginen inguruko emaitzak konparatzen zituztenak
- eskola berezietako adimen-atzerapeneko taldeak metodo pedagogikoen erabilera desberdinak aintzat hartuz konparatzen zituztenak

Urte horietatik aurrera, alabaina, aldatzen hasi zen eskolaren inguruko ikusmoldea, ezintasunen bat duten pertsonen eskubideak aldarrikatzearen aldeko mugimenduan duena jatorria. Mugimendu horren adierazpen nagusia normalizazioa izan zen, hain zuzen ere. Hori abiapuntutzat hartuta guztiontzako eskola bakar eta normalizatuaren ikuspegi berria sortu zen. Eta, aldi berean, hezkuntza bereziko eskola bereziak auzitan jarri ziren. Kontzeptuko aldaketa horiek ere izan zuten eraginik ikerketaren eremuan. Aldaketa horiek ikerketaren gaiak berak baldintzatu zituzten, baita ebaluatzeko eta ikertzeko prozedurak ere, ondoren ikusi ahal izango dugun bezala.

Arlo honetako ikerketa nagusiak biltzeko garaian kontuan izan dugun zutabeetako bat Grañeras Pastrana M. eta beste batzuen¹ (1987) lana izan da, hezkuntza bereziaren inguruan egindako ikerketei buruzkoa hain justu. Autore horien ustez, arlo honetako ikerketa

¹ GRAÑERAS PASTRANA, M. eta beste batzuk: (1997) *La investigación en educación especial* in “Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España”. IV. kap. Madril. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de investigación y documentación educativa. CIDE

ez dago oso urrun hezkuntzaren eremuan oro har egindako ikerketatik, nahiz eta ikerketa orokorraren zenbait eredu gehiago datozen bat hezkuntza bereziaren ezaugarriekin.

A- PROZEDURAK ETA GAIAK

Oro har, Blake eta Williams-ek (1989) adierazi bezala ikerketarako bost **prozedura** erabiltzen dira nagusiki:

- Ikerketa filosofiko eta argudiozkoa, arrazonamendu logikoan eta argudioetan oinarritutakoa gertakari empirikoak bilatzean oinarritutakoa baino gehiago.
- Analisi historikoa eta atzerabegirakoa, gertakariak identifikatzea, iraganari buruzko ondorioak ateratzea eta horiek orainarekin eta geroarekin erlazionatzea helburu duena.
- Lege-analisia, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen inguruko araudien alderdiak aztertzen dituena.
- Azterlan kualitatiboak, ezintasunen bat duten pertsonen esperientziaren aniztasuna islatzea dutenak xede.
- Amaitzeko, metodo zientifikoari jarraitzen zaizkion azterlanak, gertakariak ezagutzea eta kausa-efektu erlazioa modu erabat objektiboan eta ondo kontrolatuta aztertzea helburu dutenak. Hezkuntza berezian batez ere ikerketa deskribatzailea, ikerketa esperimentalak eta ikerketa *kuasi* esperimentalak erabiltzen dira.

Gaiari dagokionez, Unescok (1977) uste du herrialde guztietan ikerketa programa bereziak eta normalak elkarrengana hurbiltzera eta irakasleak ikertzeko prestatzera bideratzen dela (Gútiéz, 1993). 1982ko abenduaren 3ko Nazio Batuen Batzar Nagusiak 1983/92 urteetarako plana proposatu zuen. Plan horren xede nagusia ezintasuna prebenitzeko neurriak hartzea, berdintasun-helburuak gauzatzea eta minusbalioetasunen bat duten pertsonen gizarte-bizitzan benetan parte hartzea sustatzea zen. Batzar hartan urritasunen kausak, motak eta eragina aztertzeko premia ere adierazi zen, baita gizarte-baldintzak eta horiek eskolako eta familiako bizitzan zituzten eraginak aztertzeko beharra ere.

B- IKERKETA-ILDOAK

Autore askok proposatu dituzte arlo honetan egindako ikerketak deskribatzerakoan erabiltzeko sailkapen desberdinak. Guk De Miguel-ek² (1986) proposatutakoa bildu dugu, barne hartzen baititu azkeneko urteetan egindako lan gehienak. Autoreak bost ikerketa-ildo nagusi proposatzen ditu gai honen inguruan dauden ikerketak deskribatzeko. Ondoren aipatuko ditugunak, hain zuzen ere:

— *Diagnostiko kualitatiboari buruzko ikerketak*

Gaur egun diagnosi-prozesua batez ere subjektuak bere ingurunean dituen premiak identifikatzera bideratzen da, ingurune horretara hobeto egokitzea eta bertan hobeto funtzionatzea ahalbidetuko duten banakako programak ezarri ahal izateko. Aurreko eskemak, murriztaileagoak zirenak eta diagnosi-prozesua adimen-kozientean bakar-bakarrik oinarritzen zutenak, gainditu nahi dira. Arakatzeko eremu berriak hartu dira barne, baita pertsona bakoitzaren errealitatea gehiago ezagutzea eta horretara gehiago egokitzea ahalbidetzen duten metodo berriak ere.

Ildo honen baitan, ondorengo gai-multzoetakoak izan dira ikerketa-lanak:

- Premia funtzionalen ebaluazioa: informazioa prozesatzeko trebetasunak, trebetasun kognitiboak, akademikoak, emozionalak eta abar.
- Ikaskuntza-ingurunearen ebaluazioa: curriculum egokitzea, edukien aurkezpena eta azalpena, laguntzeko sistemak eta abar.
- Eraitzen ebaluazioa eta balorazioa: berriazko hezkuntza-laguntzak eta -arretak eraginkortasuna izan behar dute oinarri, izan ere, gogoan izan behar dugu prozesu didaktiko jakin batek aldatu egin dezakeela subjektu batek ikasteko duen potentziala.

Diagnostikorako erabilitako metodoei erreparatuz gero, azpimarratzekoa da azkeneko urteetan aldaketa handiak gertatu direla eta aldaketa horiek aukera eman dutela kuantitatiboa baino kualitatiboagoa izango den fokatzeari hartzeko.

Bide horretatik behaketa sistematikoa sustatu da. Izan ere, De Miguel-i jarraiki (1986, 67. orr.) *'zenbaitetan, jokabideak (hitzezkoak, hitzezkoak ez direnak, espazialak...) behatzea —gaur egungo bitarteko tekniko sofistikatuena laguntzarekin— izango da, hain zuzen ere, urritasun jakin batzuen eta hezkuntza-prozesuek berezko dituzten egoeraren araberrako aldagaien (amaren eta seme-alaben, irakasle eta ikasleen eta abarren arteko elkarrenginaren) diagnostikora hurbiltzeko modu bakarra. "*

Garatutako beste alderdietako batzuk izan dira, esate baterako, irizpideen araberrako ebaluazioa, ebaluazio psikometrikoaren ondoan. Bestalde, teknika zorrotzagoak aplikatu dira aldagaiak kontrolatzeko garaian eta nabarmen egin dugu aurrera teknologia berriak eta ikus-entzunezko bitartekoak erabiltzeari dagokionez.

— *Esku hartzeko estrategiei buruzko ikerketak*

Gaur egungo ikerketako joerretako bat da informazioa prozesatzeko paradigma, emaitzak baino gehiago ikasteko edozein zereginetan esku hartzen duten prozesu kognitiboak (problema ebazteko estrategiak, arreta jartzeko gaitasuna, oroimena eta abar) izaten dituen kontuan, hartzea oinarritzat. Informazioa prozesatzeko teoriar oinarritutako ereduak izan dira, zalantza izpirik gabe, ikasgelan esku hartzeko estrategien ardatz nagusi azkeneko hamarkadan. Dena dela, aipatzekoa da metodologia konduktistak aplikazio handia izan duela, eta egun ere halaxe duela, hezkuntza bereziaren esparruan. Jokabidea aldatzeko teknikak oso eraginkorrak izan dira hainbat alderdi garatzeko, besteak beste, trebetasunez eta autonomia-ohiturez jabetzeko, funtsezko kontzeptuez jabetzeko eta abar. Baliagarri izan dira, halaber, jokabide jakin batzuk baztertzeko, gutxitzeko edo areagotzeko. Hori dela eta, arrakastatsua da oraindik ere paradigma teoriko hau.

— *Ikasteko zailtasunei buruzko ikerketak*

² DE MIGUEL, M. (1986): *"Líneas de investigación en educación especial"* In MOLINA, S. (argit.): Enciclopedia temática de educación especial. Madril. CEPE 1, 62-83. orr.

Ikasteko zailtasunei buruzko ikerketek gisa horretako zailtasunak dituzten subjektuak berriz hezteko programa jakin batzuek dituzten alderdi on eta txarrak aztertzea dute xede. De Miguel-en aburuz (1986, 75. orr.) ikasteko zailtasuna hau da: *hizkuntzaz jabetzeak eta hori erabiltzeak, hitz egiteak eta idazteak berezko dituen oinarrizko prozesu psikologikoetako batean edo batzuetan nahasteren bat, aldi berean entzuteko, pentsatzeko, hitz egiteko, irakurtzeko, idazteko edo kalkulatzeko trebetasunak egoki ez garatzean islatzen dena, izatea*". Ikuspegi teoriko batetik, nahaste horiek nerbio-sistema zentralaren disfuntzioei zor zaizkie, baina praktikan oso zaila da "ikasteko zailtasun" kategoria definitzen duten ezaugarriak zehaztea, horiekin batera ager baitaitezke beste zailtasun pertsonal (sentimenez, mugimenez, adimenaren eta abarren ingurukoak) edo/eta soziokultural batzuk.

— *Programei buruzko ikerketak*

Ezintasunen bat duten pertsonen bideratutako programen eraginkortasuna ebaluatzen saiatzen diren lanei egiten die erreferentzia. "Ebaluazio-ikerketak" izenekoaren baitakoak dira eta hezkuntza bereziaren eremuan jarduteko politika-ildo jakin batzuen alderdi onak eta txarrak balioestea dute helburu, etorkizunean erabakiak hartzeari begira.

Azkeneko urteetan orokortu egin direnez ezintasunen bat duten pertsonen hezkuntza- eta gizarte-egoera hobetzera bideratutako programak, nabarmen egin du gora programa-motak ebaluatzea helburu duten ikerketen kopuruak.

C- ZAILTASUNAK

Autore bat baino gehiago etorri dira bat hezkuntza bereziaren arloko ikerketak dituen zailtasunak identifikatzeko garaian. Eragozpen nagusia, arlo honetako edozein ikerketa garatzerakoan sortu ohi dena, talde homogeneoak sortzeko zailtasuna izaten da. Izan ere, ugariak dira aztergai ditugun arazo ezberdinetan esku hartzen duten aldagaiak, baita horietako bakoitzaren larritasun-mailak ere.

Ikerketetan metodo esperimental hutsa aplikatzen denean eremu horrek bere-bereak dituen beste zenbait zailtasun ere sortzen dira, honakoak besteak beste:

- Nahastea edo ezintasuna identifikatzeko zailtasuna, taldeen baitan dagoen aniztasun handiaren eta nahasteen kontzeptuen definizio-ezaren ondorioz.
- Neurtzeko irizpideak eta tresnak egoera batetik beste transferitzeko zailtasuna, emaitzak konparatzeko aukerak mugatzen dituena.
- Lagin adierazgarriak lortzeko zailtasuna, bai kopuruari, bai ezintasun-motari dagokionez.
- Aurrez aipatu ditugun arazo horien ondorioz, emaitzak orokortzeko zailtasuna.

5.2.- Eskolako integrazioari buruzko ikerketak

1982tik aurrera eskolan integratzeko prozesuak gailen izan dira hezkuntza-eztabaidetan, bai estatuan, bai Euskal Autonomia Erkidegoan. Hori dela eta, ugariak dira azkeneko hamarkada honetan integrazioaren alderdi onak eta txarrak argitzen saiatu diren ikerketak.

Ezintasunen bat dutenak ikasgela arruntetan edo berezietan eskolatzeak dituen eraginak konparatzen dituzten azterlanetako gehienek ikasgela normaletan daudenean ezintasuna duten subjektuen errendimendua hobetu egiten dela ondorioztatu duten arren, eragin horiek integratzeko prozesuarekin zerikusia duten aldagai ugariaren mendekoak direla ere erakutsi dute. Integratzeko prozesuari lotutako aldagai horien artean ditugu, adibidez, ezinduaren adimen-maila, ikasteko potentziala, irakaslearen eta ikaskideen jarrera, integrazio-mota (osoa edo zatikoa), ikasgelan bertan eta horretatik kanpo jasotzen duen laguntza espezializatua, estrategia metodologikoak eta abar.

Arlo honetako ikerketa-lan nagusiak aipatzeko garaian, Maria Luisa Dueñas Buey-ren³ (1990) ekarriak hartu ditugu kontuan, besteak beste. Dueñas Buey-k zabal eta zorrotz aztertu zituen eskolako integrazioari buruz egindako ikerketak. Horietako emaitza eta orientazio nagusiak aztertu zituen. Aipatutako autore horrek adierazitakoari jarraiki, eskolako

³ DUEÑAS M.L. (1990): *Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones*. Revista de Educación, 291. zk., 291-301. orr.

integrazioari buruzko ikerketen emaitzak aztertzeko garaian kontuan izan beharreko elementuetako bat mintzagai diren haurren urritasun-mota da. Aurrez aipatu dugun arazo bati egiten dio erreferentzia, talde homogeenak sortzeko zailtasunari, hain zuzen ere. Oraindik ere “nabarmenak dira arazo kontzeptualak eta linguistikoak” (Hegarty eta Pocklington, 1981, 20. orr), nahasteko aukerak berekin dakartzatenak, bai antzeko terminoak egoera desberdinak deskribatzeko erabiltzen direlako, bai elkarrengandik oso hurbil dauden taldeak izendatzeko termino desberdinak erabiltzen direlako.

Horri dagokionez, nabarmentzekoa da MacMillan-ek eta beste batzuek (1986) egindako ekarpen metodologikoa. Horiek beren analisisetan «haur atzeratu samarrak» (mildly handicapped) aipatzen dituzte, izenburu horren azpian bost kategoria biltzeko: hezi daitezkeen adimenez atzeratuak, ikasteko zailtasunak dituztenak, jokabide-arazoak dituztenak, arazo emozional arinak dituztenak eta gutxieneko garun-disfuntzioak dituztenak. Hala eta guztiz ere, oraindik aztergai dugu haur-kategoria horiek talde desberdin eta bereziak osatzen ote dituzten edo, aitzitik, talde bereko azpitaldeak ote diren (op. cit.; Keogh et al., 1982). Planteamendu horrek oro har taldearen ikuspegia izatea ahalbidetzen du, integrazioaren emaitzei buruz egindako ikerketetako asko mota horretako haurrei buruzkoak baitira.

Kontuan hartu beharreko beste elementu garrantzitsu bat ere bada: azkeneko hogeitun urteetan hezkuntza bereziaren izaeran izandako aldaketak eta, zehatzago atzerapena edo ezintasuna sailkatzeko eskatzen diren ezaugarrietan izan den aldaketak, izan dezakeen eragina, hain justu (MacMillan et al., 1986). Hori bereziki aintzat hartzekoa da «atzeratu samarren» edo «hezi daitezkeen adimenez atzeratuen» kasuan, horietan, gainera, garbia baita denboraren eta espazioaren faktoreek duten garrantzia. Bide horretatik, haur-talde horiei buruzko ikerketen emaitzen «balio ezezaguna» (op. cit., 690. or.) aipa dezakegu, izan ere, emaitza horiek taldea definitzeko erabilitako parametroek bere horretan jarraitu duten denbora-arteetan bakarrik izango dira baliozko (op. cit., 690. or.).

Hori dela eta, zenbait autorek behin eta berriz adierazi dute mota guztietako gertakariak eta aurrerapenak —gizartearen nahiz hezkuntzaren ingurukoak—, baita eskolako integrazioa pixkanaka ezartzen lagundu duten eskola-errendimenduaren eta gizarte-egokitzapenaren inguruko emaitzei buruzko ikerketen ondorioak ere, gogoan izateko premia (adibidez, Corman eta Gottlieb, 1978).

IKERKETEN TIPOLOGIA

Eskolako integrazioari buruz egindako azterlanen emaitzak aztertzeke garaian ezinbesteko dirudi azterlan horiek integratzeko prozesu horretara hurbiltzeko moduaren arabera sistematizatzeak. Irizpide horri jarraiki, interesgarria litzateke ikerketa-motak definitzen lagunduko diguten hiru berrikuste-azterlan garrantzitsu aipatzea.

1967-1976 urteen arteko lehen aldi batean, Corman eta Gottlieb-ek (1978) gaiaren arabera jo dezakegun fokatzea beretu zuten eta azterlanak hiru multzo handitan banatu zituzten: eraginkortasunaren inguruko azterlanak, gizarte-egokitzapenaren ingurukoak eta jarreraren ingurukoak. Horren ondorioz, eskolako integrazioak errendimendu akademikoan duen eragina eta hezi daitezkeen adimenez atzeratutako ikasleen (EMR) gizarte-egokitzapena ebaluatzen dituzte, baita irakasleek mota horretako haurren integrazioaren inguruan duten jarrera ere.

Ondoren, integrazioari buruzko ikerlanen tipologia ezartzeko saio sistematikoago bat egin zuten Hegarty eta Pocklingron-ek (1981). Horiek bost multzotan bereizi zituzten: oinarrizko azterlanak, deskribatzaileak, konparatzaileak, kualitatiboak eta ekintzakoak. Azterlan deskribatzaileen eta konparatzaileen (eraginkortasunaren ingurukoak) ikuspegi nahiko interesgarria eskaintzen dute, nahiz eta ikerketa britainiarraren aldeko zehartasun handi samarra duen. Azpimarratzekoa da integrazioa ezartzeko prozesu luzean ikerketak duen zereginari buruz egindako hausnarketa. Gai horixe luze samar landu zuten, halaber, Cave eta Madison-ek (1978) Warnock batzorderako egindako lan batean. Hegarty eta Pocklingron-en ustez (1981) hori da 1976 arteko ikerketa britainiarra biltzen duen lehenengo berrikustea (op. cit., 53. or.)

Amaitzeko, Wendell eta Roberts-ek (1982) egindako lana askoz osatuagoa izateko asmoa duen saio tipologikoa da. Aurrez Cave eta Madison-ek (1978) egindako azterlana eguneratu zuten, 1979-1981 aldiko ikerketa britainiarrak aztertuz. Guztira 337 azterlan aipatzen dituzte, lau multzo handitan banatuta (deskribatzaileak, baloraziokoak, prestakuntzakoak eta hornikuntzakoak). Lau multzo horiek, halaber, beste hainbat azpimultzotan banatu zituzten, hogeita sei ikerketa-mota bereizi arte.

Aurreko sailkapen horiez kanpo, orain arte egindako ikerketa gehienak deskribatzaileak edo konparatzaileak dira, bestela esan, errendimendu-azterlanak. Ikerketa amerikarrak dira batez ere azken mota horretan oinarritzen direnak (Hegarty eta Pocklington, 1981; Hodgson et al. 1984). Beren interesa kontuan hartuta, bi azterlan-mota horiei buruz jardungo dugu ondoren, zehatzago.

A- AZTERLAN DESKRIBATZAILEAK

— *Edukiari buruzko oharra*

Hegarty eta Pocklington-ek (1981) adierazitakoari jarraiki, azterlan deskribatzaileek oso zeregin garrantzitsua izan dute hezkuntza-ikerketa garatzeari dagokionez, izan ere, horiek behar bezala egiten direnean, oinarri ona eskaintzen dute arazoak planteatzeko eta laguntza eskaintzen dute plangintza egiteko. Integrazioaren gai zehatzari helduz, azterlan deskribatzaileek urritasunen bat dutenen kategoriak aipatu ohi dituzte eta, besteak beste, urritasunen bat duten haurrak eskola normaletan eskolatzearen ezaugarriei buruzko informazioa ematen dute (op. cit., 50. or.).

Oso ohikoa izaten da hezkuntza-hornikuntzaren eta integrazioarako programen motak aztertzea, deskribapen hutsa integratzeko prozesuan eragiten duten aldagai anitzen analisiarekin uztartuz. Gisa horretan orientazio interesgarriak eskaintzen dituzte irakas-jardunerako eta administrazio-plangintzarako (Hogson et al., 1984).

Bestalde, nabarmentzekoa da gisa honetako argitalpenak urriagoak direla, EEBBetan behintzat, errendimendu-azterlanak baino. Horren arrazoia azken horiek «datuak aztertzeo teknika sofistikatu eta indartsuak erabiltzea ahalbidetzea» izan liteke agian (Hegarty eta Pocklington, 1981, 51. or.). Bien bitartean «eskolaren ezaugarriak (ethos) eta irakaslearen inguruko aldagaien aukera zabala bezalako faktoreak ahanzteko joera» dute (op. cit., p. 52). Ziurrenik alderdi horiek neurtzen zailak izatea eta zenbakizko datuak lantzerakoan horiek nekez erabili ahal izatea dira, halaber, azterlanen kopurua txikiagoa izateko arrazoi.

Hezkuntza-premiei buruzko azterlanak biltzen dituen bibliografia batean ezinbestean aipatu beharreko da, bestalde, Warnock txostena⁴, hezkuntza-premia bereziak kontzeptualizatzeko modu berria hartuta, aldaketak proposatu zituen hezkuntza-jarduna baino harantzago. Izan ere, horretatik abiatuta azterlanen eta ikerketen fokatzea aldatu egin zen pixkanaka, geldo izanagatik ere. Une horretatik aurrera ez da hainbeste azpimarratu ikasleen urritasunaren kategoria edo mota, baina bai hezkuntza-premia berezien analisia eta beharrezkoak diren hezkuntza-baliabideak. Bestela esan, urritasunen bat duten haurren (itsuen, gorren, urritasun fisiko edo psikikoren bat dutenen eta abarren) hezkuntzaren inguruko azterlanetatik hezkuntza-hornikuntzako, ikasleen arazoan (hizkuntza eta komunikazio, mugimen, sentimen, kalkulu eta irakurketa, jokabide eta abarren inguruko arazoan) araberrako hornikuntzako, azterlanetarako bideari ekin zion. Urritasunaren izaera irakasteko edo tratatzeko berariazko modu batzuei erantzuteko modua aztertuz hobeto uler daitekeela ohartu ziren eta bide horretatik ondorioztatu zuten “esku hartzeko eta hornitzeko berariazko modu jakin batzuen azterketak informazio asko eskain dezakeela haur horien arazoan izaerari buruz» (Wedell eta Roberts, 1982, 21-22 orr.).

— *Lan nagusiak*

Eskolako integrazioaren inguruko praktikan barne har ditzakegun azterlan deskribatzaile gehienak britainiarrak dira. Wedell eta Roberts-ek (1982) ordura arteko ikerketak berrikusi zituzten eta egindako lanaren ondoren aditzera eman zuten hezkuntza bereziari buruzko ikerketa britainiarraren %41 adiera hertsian deskribatzaile diren azterlanek osatzen zutela 1979-1981 aldirian. Beste %48 zerbitzuak antolatzeko eta hornitzeko moduaren, irakasle eta familien prestakuntzaren, hezkuntza-teknologiaren eta abarren ingurukoak ziren, baina betiere, neurri batean behintzat, deskribatzaile.

Azterlan deskribatzaile garrantzitsuen artean honakoak aipatu behar genituzke:

⁴ WARNOCK, M. (1978) : “*Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*”. London, Her Majesty’s Stationery Office.
– “Informe sobre necesidades educativas especiales ” *Siglo Cero* aldizkarian.130, (1990), 12-24. orr.

- DES-eko (Department of Education and Science-eko) txostenak, haur hipoakusikoei (1967), ikaskuntza geldoko haurrei (1971) eta haur anbliopeei (1972) buruzkoak.
- Birch-en lana (1974), adimenez atzeratu diren ikasleak integratzeko programei buruzkoa, Ameriketako bost estatutako sei eskola-barrutitan egindakoa eta programa bakoitzaren ezaugarriak deskribatzea helburu zuena.
- Anderson-en lana (1973), urritasun fisikoren bat duten haurrentzako hezkuntza-hornikuntza aztertu zuena Ingalaterrako lehen mailako eskoletan. Hornikuntza-moduen eta horietan eskainitako zerbitzuen kalitatearen arteko lotura zegoela aurkitu zuen.
- Cope eta Anderson-en lana (1977), aurrekoa baino zabalagoa eta urritasunen bat duten lehen mailako haurrentzako hezkuntza-hornikuntzako eredu interesgarria planteatzen duena (cf. Dueñas, 1989)
- Jamieson eta beste batzuen lana (1977), ikusmen urriko haurrei buruzkoa.
- Hegarty eta Pocklington-en lan azpimarratua (1981), hornikuntza integratuko hainbat mota aztertzen dituena eta hezkuntza bereziko premiei erantzuteko hezkuntza-hornikuntzako hainbat modu proposatzen dituen eredu diseinatzen duena (cf. Dueñas, 1989).
- Azkenik, Hegarty eta beste batzuen lana (1982), zehatzago aztertu zituen urritasunen kategorien arabera (ikasteko zailtasunak, urritasun fisikoak, entzumenaren, ikusmenaren eta hizkuntzaren ingurukoak) multzokatutako hamalau integrazio-programa. Horretarako eskema komun bati jarraitu zitzaizkion: sintesi historikoa, antolamendua eta helburuak, ikasleak, langileak, zerbitzuak eta baliabideak, curriculum, helduarorako prestatzea, programa kontrolatzeko prozedura, eskolako integrazioa, gizarte-garapena, gurasoak eta amaierako laburpena.

— *Ondorioak*

Azterlan deskribatzaileak ikertzaileen interesetik urrun ibili direla ondoriozta dezakegu, batez ere eraginkortasunaren inguruko azterlanek izan duten goraldiarekin konparatzen badugu. Azkenaldian, edonola ere, gisa honetako azterlanak indartzen ari direla dirudi, irakaskuntzaren nahiz administrazioaren ikuspegitik izan dezaketen interesa onartzearekin bat.

B- ERRENDIMENDU- AZTERLANAK

— *Edukiari buruzko oharra*

Errendimendu-azterlan gehienek eskola arruntetako ikasgela berezietan eskolatu diren urritasunen bat duten ikasleen aurrerapenak eta ikasgela arruntetan edo integrazio-egoeran eskolatutako gisa bereko neska-mutilen aurrerapenak konparatzen dituzte. «Azterlan gutxi batzuek baino ez dituzte konparatu eskola berezietan eta eskola arruntetan dauden ikasleak, eta hori badirudi Britainia Handira bakarrik mugatu dela» (Hegarty eta Pocklingron, 1981, 53 or.).

Ikasgela berezietako eta arruntetako aurrerapena edo horien eraginkortasuna gehienetan errendimendu akademikoaren arabera neurtzen da, eta askotan baita gizarte-egokitzapenaren eta –onarpenaren arabera ere.

“Hezi daitekeen” adimen-atzerapena duten eta ikasgela berezietan eskolatu diren biztanleekin eta ikasgela arruntetan integratutako adimen-koefiziente txikiko ikasleekin egindako azterlan konparatzaileek laguntza handia eskaini dute integratzeko prozesua sustatzeko, Corman eta Gottlieb-ek (1978) adierazi bezala. Izan ere, horiek ikasgela berezien eraginkortasun eskasa utzi dute agerian. Zehatzago, azterlan horiek egiaztatu ahal izan dute, eskolako errendimendua eta gizarte-egokitzapena bezalako alderdi zehatzen kasuan, ikasleek ez zutela gehiago aurreratzen ikasgela berezietan ikasgela arruntetan zeudenean baino (Budoff, 1972; Christopolos eta Renz, 1969; Dunn, 1968; Lilly, 1970).

— *Ikasleen tipologia*

Azterlan horietako gehienak «atzeratu samarrak» ziren (MacMillan eta beste batzuen terminologiari jarraiki, 1986), eta horien artean gehienak «hezi daitezkeen adimenez atzeratuak». Gisa horretako ikasleei buruzkoa da, esaterako, PRIME proiektua (Programmed Reentry into Mainstream Education), eskolako integrazioari buruz egin den maila handiko azterlan bakarretakoa (Meyers et al., 1980; Hegarty eta Pocklingron, 1981; Meyen eta Altman, 1982; MacMillan et al., 1986).

Errendimendu-azterketa gehien-gehienak gisa horretako biztanleriaren gainekoak izateak justifikazio enpirikoa du neurri batean. Izan ere, egiaztatu ahal izan da ikasgela normaletan integratutako erdi-mailako atzerapena duten neska-mutilek lortzen dituztela emaitzarik baikorrenak, bai garapen akademikoan, bai gizarte-egokitzapenean (Cariberg eta Kavale, 1980). Alabaina, «urritasun larriak dituzten haurrak eskola eta ikasgela erregularretan heztea ez da beti erraza izaten eta horrek sormen eta ahalegin handia eskatzen du» (Taylor eta Ferguson, 1985, 142. or.). Bestalde, gogoan izan behar dugu atzerapen arina duen ikasleek osatzen dutela integra daitekeen nukleoa, legeria amerikarraren arabera (MacMillan et al., 1986).

Aurreko horrek badu, gainera, justifikazio teorikoa, izan ere, beren garapen kognitiboan «atzeratu samarrak» diren haurrak haur normalen sekuentzia antzekoari jarraitzen zaizkie, Piagetek zehaztutako estadio guztietatik igarotzen baitira ordena berean, nahiz eta mantsoago egin bide hori (Weisz eta Zigler, 1979; Woodward, 1979; MacMillan et al., 1986). Alabaina, garun-disfuntzioak dituzten haurren kasuan ez dirudi betetzen denik antzeko sekuentziaren hipotesi hori (ops. cit). Antzeko sekuentzia horretan ikasle atzeratuen eta garapen normaleko ikasleen arteko desberdintasunak garapenaren mailaren eta erritmoaren ingurukoak dira batik bat, atzerapena duen ikaslea banaketa normalaren beheko pertzentiletan kokatzen baita.

EEBBetan egindako berrikuspenetako batzuek azpimarratu dute haur-talde horien barnean ordezkaritza handia dutela gutxiengo etnikoetatik datozen haurrek eta horiek, oro har, kultur atzerapen nabarmena uzten dutela agerian

(Hegarty eta Pocilingron, 1981, MacMillan et al. 1986). Lan horiek ohartarazten dute garrantzitsua dela beti izatea gogoan zein den ikaslearen gizarte- eta kultura-testuingurua, ikasle horiek integratzeko subjektu gisa baloratzekoan. Horrezaz gain, horretarako aplikatutako proba-motak eta horretarako erabilitako irizpideak ere izan behar dira gogoan.

— *Kritika nagusiak*

Oro har, gehienek jartzen dute zalantzan errendimendu-azterlanen bidez ateratzen ote den hezkuntza-eredu batzuen eta besteen alderdi onei eta txarrei buruzko ondorio garbirik. Horrezaz gain, askok uste dute curriculumaren eta ikasgelako lan praktikoaren garapenari egindako ekarriak nahiko mugatuak direla (Hodgson et al., 1984, 4. or.; Corman eta Gottlieb, 1978, 271. or.; Hegarty eta Pocklingron, 1981, 54. or.; Cave eta Madison, 1978, 92 eta 128. orr.).

Izan ere, errendimendu-azterlan batzuk egiaztatu dute integratutako ikasleek ikasgela berezietako ikasleek baino puntuazio altuagoak lortzen dituztela irakurketako (Carroll, 1967; Meyers et al., 1975; Walker, 1978) eta aritmetikako (Meyers et al., 1975) test estandarizatuetan. Alabaina, beste batzuek aditzera eman dute jakintzagai horietan ez dagoela desberdintasunik integratutako eta berezietako ikasleen artean (Budolf eta Gottlieb, 1976).

Azterlanek nabarmendu dute «ondorio positiboak izan direla ikasle integratuetan, baina zaila dela zehaztea integratzeko prozesuaren zein alderdik laguntzen duten arrakasta hori lortzen» (Corman eta Gottlieb, 1978, 271. or.). Horrekin badu nolabaiteko zerikusia azterlan horiek behar bezala ez zehazteak hezkuntza-prozesuaren funtsean eragiten duten aldagai guztiak (op.cit., Cave eta Madison, 1978). «Arlo honetan ondo definitutako azterlanak egitea zeregin zail samarra den arren» (Kaufman eta Alberto, 1976, 251. or.), aipatzekoa da eraginkortasunaren inguruko azterlan asko gehiegi kezkatzen direla alderdi kuantitatiboez, alderdi kualitatiboen kaltetan.

Hala eta guztiz ere, uste dugu gisa honetako azterlanak —lehen aipatutako arazo metodologikoak diseinu egokiek gaindituz— komenigarriak direla, batez ere

horietan alderdi kuantitatiboak eta kualitatiboak uztartzen badira. Horrenbestez, jarraitu beharreko ildo ditugu eta bide horretan, beti bezala, aurreko lanak ezagutzeak eta horien akatsak kritikoki aztertzeak ikerketan aurrera egiteko aukera eskainiko digu.

— *Emaitzei buruzko oharra*

Gisa honetako azterlanetan aipatu ohi den eragozpenetako bat emaitzak orokortzeko zailtasuna da, batetik horiek «eskala txikikoak» izaten direlako (Cave eta Madison, 1978) eta, bestetik, «beti ezin ditugulako guztiz kontrolatu gizakiaren eta egoeraren mendeko aldagaiak». Hori dela eta, utopia bihur liteke aplikazio unibertsala izango lukeen ondorioen bilaketa (op., cit., 128. or.). Zailtasun hori, ordea, erreplikazio sistematikoko planteamendu egoki baten bidez arin daiteke.

Eskolako aurrerapenari buruz ari direla MacMillan eta beste batzuek (1986) ondorioztatu dute arazo garrantzitsua ez dela, antza, atzeratu samarrak diren hurrek eskolatzeko-mota batzuetan besteetan baino gehiago egitea aurrera, gisa horretako hurrek gutxi egiten baitute aurrera egoera edozein delarik ere (op. cit., 709. or.).

Gizarte-egokitzapenari buruz, berriz, autore horiek berek adierazi dute, zantzu guztien arabera, gisa honetako ikasleak eskolan integratzeak ez duela beren gizarte-estatusa hobetzen eta beti onartzen eta ezagutzen dituztela beren ikaskide normalak baino gutxiago. Hori dela eta, beren ustez, premiazkoagoa da horiek onartzeko eta baztertzeko dinamiken azpian dauden kausak ikertzea, haur horien gizarte-estatus txikiaren, jada egiaztatu dugunaren, inguruko informazioa eskaintzen jarraitzea baino (op. cit., 710. or.).

Edonola ere den, atzerapena duten ikasleen gizarte-estatusari buruzko datuak erlatibotasunez hartu behar ditugu, izan ere, soziometroari jarraiki, hezi daitezkeen adimenez atzeratutako haurren (horiek atzeratu samarren artean daude) seirena, gutxi gorabehera, haur normalen batez bestekoa bezain onartua da (Gottlieb, 1980, 119. or.).

— *Zenbait ondorio metodologiko*

Errendimendu-azterlanen funtsezko elementu izan ohi da bi ikasgela desberdinetan kokatutako talde bereko ikasleen emaitzak konparatzea. Hori dela eta, begi-bistakoa da ezinbestekoa dela ahalik eta gehien kontrolatzea emaitza horiek neurtzeko metodoak nahiz hezkuntza-prozesuan eragiten duten aldagaien multzoa. Horretarako, eraginkortasunaren inguruko azterlan batean eragiten duten aldagaiak egoki kontrolatzeko eta emaitzen balioa ziurtatzeko asmoz, Kaufman eta Alberto-k (1976) uste dute ondorengo elementuak direla nahitaez kontrolatu beharrekoak: neurtzeko eta ebaluatzeko tresnak, ikasketa-plana eta irakasleen ezaugarriak.

Hezkuntza eta jokabidea ebaluatzeko erabilitako testek, jakina, aplikagarri izan behar dute azterlanean ikertzen ari garen eskola-biztanleriaren kasuan.

Azterlanean parte hartuko duten ikasgeletan jarraitutako ikasketa-plana estandarizatu egin behar da. Irakasleei prestakuntza bateratu eta egokia eskaini behar zaie plan hori ezartzeko estrategia eta metodologiei buruz (op. cit.).

Azterlanean parte hartuko duten irakasleei dagokienez, aldiz, antzeko ezaugarriak izan behar dituzte prestakuntza akademikoari eta aurretiko esperientziari erreparatuta, baita banakako ezaugarriei begira ere. Bistan da hori zenbateraino den zaila, baita epe luzerako plangintzen kasuan ere. Hala eta guztiz ere, «irakaslea» aldagaia nahiko ondo kontrolatzen dela balioetsi da (op. cit.), azterlanean inplikaturako irakasleek emaitza onak izan dituen lanbide-esperientziaren bat izan dutenean zailtasunak dituzten haurrak hezten.

5.3.- Gaur egungo ikerketaren alderdi esanguratsuak eta etorkizuneko joerak.

Eskolako integrazioari buruzko ikerketa gehien emaitzak aztertuz gero ohartuko gara ezinbestekoa dela zenbait elementu aintzat hartzea jada hasitako gaur egungo ikerketetan nahiz etorkizunean egin daitezkeen ikerketetan. Integrazeko gizarte- eta kultura-testuingurua, terminologiak identifikatzea, azterlanen gai diren urritasun-motak eta atzerapena edo urritasuna sailkatzeko eskatutako irizpideak dira, beste hainbaten artean, gaur egungo ikerketen arreta bereganatu duten elementuetako batzuk.

CLIMENT GINÉ⁵ Bartzelonako Facultat de Psicologia i Ciències de L'Educació Blanquerna-ko irakasleak (Ramón Llull Unibertsitatea) sakon aztertu zituen alderdi horietako batzuk. Azkeneko urteetan ezintasunen bat duten pertsonen hezkuntzari buruzko ikerketaren egoerari buruzko hausnarketa egin du, gaur egungo kezka eta joerak identifikatu ditu eta arlo honetako etorkizuneko egoera aurreratu du.

A- GAUR EGUNGO IKERKETA-ILDOAK

— *Gaur egungo egoera*

Ezintasunen bat duten pertsonen arreta eskaintzearen inguruan gaurkotasuna duten ikerketak sailkatzeko garaian, autore honek irizpide misto bat erabiltzen du, bi elementu dituena, hain zuzen ere: testuingurua eta bizi-zikloa. Horri jarraiki, hiru ardatzen inguruan antolatu ditu ikerketen edukiak: familia eta bizitzako lehenengo urteak; ikastetxea eta haurtzaroa eta gaztaroa; eta, azkenik, komunitatea eta helduaroa.

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak haurtzaroan eta gaztaroan eskolatzearen arloari dagokionez, gaur egungo eztabaidetan nagusi diren kezka-iturriak oso jatorri eta irismen anitzeko arazoaren eta interesen ingurukoak dira. Ondorengo ataletan laburtzen dira:

⁵ GINÉ C.(1998): “Atención a las personas con discapacidad en el sistema educativo” Siglo O aldizkarian. 29. lib. (6). 5-10. orr.

- a. *Ikasleen hezkuntza-premia berezien ebaluazio psikopedagogikoa.* Garapenaren kontzeptuak izandako aldaketek eta garapena oinarri elkarreragilea eta testuinguruaren araberkoa duen gertaeratzat jotzeak zalantzan jarri dute ikuspegi klinikoko diagnostikoak erabiltzearen egokitasuna, horiek gizabanakoan eta berorren defizitetan bakarrik oinarritzen baitira (Schalock, 1995).
- b. *Eskola barne-hartzailea eta eraginkorra izateko baldintzak.* Eskola, guztiontzako eskola eta *ikasle guztiak* aurrera egitera bideratutako eskola gisa ulertuta, gaur egungo arretagune da tradizio eta kultura desberdinak eta hezkuntza-sistema desberdinak dituzten herrialdeetan. Ikerketa horiek erakundeari dagozkion alderdiak (irakasleak, ekipoa eta giza baliabide eta baliabide materialak) hartzen dituzte barne, baina baita ikasgelan irakasle, ikasle eta ikaskideen artean sortzen den elkarreragina ere. Booth eta Ainscow-ek (1998) hainbat herrialdeetako arazo eta alternatiben berrikuspen eguneratua eskaini digute. Beste adibide bat izan liteke Rademacher eta beste batzuek egindakoa (1996).
- c. *Egokitze-trebetasunak garatzea eta, bereziki, berdinen arteko harremanak ere lehentasunezko arretagune dira ikerketa-komunitatearen barruan.* Ammerman (1997) eta Schalock-ek (1995) ezintasunen bat duten pertsonak gizartean errazago integratzera bideratutako ikerketa-ildoen berrikuspina eskaini digute. Hitzezkoak ez diren komunikazioaren alderdiak, asertibitatea bezalako estrategia pertsonalak garatzea, sexu desberdineko pertsonekin harreman egokiak izatea edo nork bere burua bideratzeko gaitasuna agertzen zaizkigu gailen hezkuntzaren nahiz ikerketaren esparruaren lehentasun gisa.
- d. *Ikasleengan trebetasun akademikoak eta gaitasun pertsonalak sustatzeko estrategiak.* Gaur egun kezka-iturri nagusi dira trebetasun akademikoak ikasteak berezko dituen prozesuak eta ikasleen aurrerapena sustatzera bideratutako metodologiak bilatzea, ezintasunei eta eskolatzeko prozesuari berari lotutako eragozpenak eta zailtasunak gaindituz. Berezi azertu da

komunikatzeko trebetasunen irakaskuntza, sistema alternatiboen edo handigarrien bidez, irakurmena eta idazmena, problemen ebazpena eta ikasteko estrategien erabilera (Hegarty, 1996; Ammerman, 1997; Mastropieri eta Scruggs, 1997)

- e. *Jokabide erronkariena* da irakasleak eta familiak gehien kezkatzen dituen alderdietako bat. Haur eta gazteen portaera jakin batzuk, batez ere garapenaren nahaste sakonen kasuan, bereziki kezkarri dira hezitzaileentzat, harreman pertsonalak muturreko egoeretaraino eramaten dituztelako. Gaia benetan konplexua den arren, ikertzaileen lehentasunetako bat izan da azkeneko urteetan. Bi ardatz nagusiri eskaini diete arreta: batetik jokabide gatazkatsuak motibatzen dituzten eta horiei eustea ondorio duten faktoreen balorazioari eta ebaluazioari eta, bestetik, esku hartzeko estrategia eta programa egokiak diseinatzeari (Scotti eta beste batzuk, 1996).
- f. *Hezkuntza bereziko ikastetxeak kalitatea sustatzen duten hezkuntza-ingurune gisa*. Hau da indartzen ari den beste kezka-iturrietako bat eta ikasleen bizi-kalitatearen ingurukoa da, bereziki, eskola bereziaren eta eskola arruntaren arteko harreman berriak garatzearen ingurukoa. Hegarty-k (1996) baieztatu zuenez, nahitaezkoa da hori ikertzea, ez bakarrik aldaketa horiek monitorizatzeko eta horien eragina ebaluatzeko, baita laguntzarako eredu espezializatu berriak garatzeko ere.
- g. *Ezintasunaren baldintza pertsonalek hezkuntzan dituzten ondorioak*. Arlo honetan aipatzekoak dira, autismoaren kasuan adibidez (Steiner-Bell eta Kirby, 1998), adimenaren teoriak hezkuntzan dituen ondorioak edo komunikatzeko sistema alternatiboak erabiltzea komunikatzeko zailtasunak dituzten ikasleekin.

B- SORTZEN ARI DIREN ILDOAK

Gaur egungo ikerketaren analitiko abiatuta, autore honek arlo honetako ikerketaren joera nagusiak adierazten ditu, baita indar handiena duten eta ikerketen mintzagai diren gaiak ere. Bide horretatik etorkizunean landu beharrekoak proposatzen ditu:

— *Ikertzeko gaiak*

Zaila da mugatzea gaur egun arretagune diren zein gai liratekeen etorkizuneko planetan barne hartu beharrekoak. Izan ere, zenbaitetan, proposamen gisa barne hartzen diren gaietako asko jada landu dituzte gaur egungo azterlanetan. Ondorengo gaiak dira lehentasunezkoak:

- a. Curriculumean oinarritutako irakatsi eta ikasteko prozesua garatzeko baldintzen ebaluazio kualitatiboa (behaketa bidezkoa) egiteko tresnak prestatzea.
- b. Garapen-egoera desberdinetan dauden eta ezintasun-mota desberdinak dituzten pertsonen ikaskuntzari buruz ikertzea eta irakaskuntzaren inguruko teoria egokiak garatzea (Hegarty 1996).
- c. Ikasgela barruko irakatsi eta ikasteko prozesuak hobetzea, bereziki, irakasleen arteko lankidetzak, klaustroaren barruan, eta ikasleen arteko lankidetzak (Dugan eta beste batzuk, 1995; Booth eta Ainscow, 1998; Rademacher eta beste batzuk, 1996).

Gai orokorrago batzuk ere aipatzen ditu, hezkuntzarena bakarrik den eremua gainditzen dutenak eta, beren izaera dela eta, hezkuntzaren eremuan ez ezik gizartearen edo familiaren eremuan ere azter litezkeenak. Horien artean ditugu ondorengoak:

- a. Familiaren, eskolaren eta komunitatearen testuinguruan ezintasunen bat duten pertsonen eskaintzen zaien zerbitzu-mota eta horien eraginkortasuna (arrakasta), helburuen arabera neurtuta. Kezka hori betidanik izan den

arren, ongizatearen gizarteak egun duen krisia eta gobernuen laztasun-politikak direla eta, zerbitzuen eraginkortasuna lehentasunezko gai bihurtu da (Gurainick, 1977; Hegarty, 1976).

b. Gizarte-gaitasuna da beste arretagune orokor bat helduen bizi-kalitateari buruzko ikerketetan. Izan ere, gai hori garrantzi handikoa da bizi-zikloko etapa guztietan eta testuinguru guztietan. Gurainick eta Neville-ek (1977) uste dute gizarte-gaitasunak berezko dituen trebetasunak ezintasunen bat duten pertsonen hezkuntzaren funtsezko gune direla, horiek eskaintzen baitiete aukera gizarte-harremanetan sortzen diren arazoak identifikatzeko eta horien irtenbideak aurkitzeko. Horrenbestez, ikertzaileen zein hezitzaileen lehentasunezko arretagune dira eta izan behar dute. Halaber, Schalock-en (1995) aburuz, egokitze-portaera osatzen duten dimentsioak —horien artean zeregin nagusia dute gizarte-trebetasunek— baliozkotzea da 1992an emandako adimen-atzerapenaren definizio berritik eratorritako ikerketarako ondorioetako bat.

c. Hainbat eremutan interesekotzat jo den beste gai bat ezintasunen bat duten pertsonen inguruko jarrereri buruzko ikerketarena da. Ammerman-ek (1997) uste du jarrereri inguruko kezkek bi oinarri dituela: batetik, proposatzen duen garapenaren ikusmolde ekologikoa eta, bestetik, ezintasunen bat duten pertsonak gizartean integratzeak duen garrantzia.

— *Alderdi teorikoak eta kontzeptuzkoak*

Berrikusitako argitalpenen argitara, esan dezakegu indartzen ari dela ezintasunen bat duten pertsonen aurrerapen pertsonal, akademiko eta sozialerako baldintzarik onenak sustatzeari buruzko eztabaida teoriko-kontzeptuala. Alderdi horiek, gainera, praktikari dagokionean nahiz ikerketari berari dagokionean izango dute eragina. Hainbat autorek aldarrikatu dute alderdi horiek lehentasunezko zeregina izan behar luketela eztabaida teorikoan. Horien artean ditugu ondorengoak:

- a. Ammerman (1997) eta Hegarty-k (1996) hezkuntza bereziaren arloan ikertzeko euskarri teorikoa ezinbestekoa dela aldarrikatu dute. Horien aburuz, euskarri horrek paradigma medikoak izan duen eragina gainditu beharko luke eta fokatze ebolutiboan egokitu, garapenaren ikusmolde ekologikoa beretuz.
- Euskarri horren barruan, ikerketak irakatsi eta ikasteko prozesua, horretan esku hartzen duten aldagaiak eta subjektuen ezintasunek prozesu horretan zein modutan eragiten duten hobeto ulertzen lagundu behar luke.
- b. Gersten eta beste batzuek (1997) adierazi dute ezinbestekoa dela gehiago lotzea ikerketa eta ikasgelako lana. Hogg-ek (1997) ere heldu zion gai horri eta eredu ekologiko baten aldeko agertu zen, ezintasunen bat duten pertsonen hezkuntza-etapan dituzten premiak kontzeptualizatzeko eta beharrezko zerbitzuak garatzeko.
- c. Schalock-ek (1995) ohartarazi du adimen-atzerapenaren definizio berriak zein eragin handia izango duen ikerketan. Izan ere, batetik, beharrezkoa izango da adimen-atzerapena duten pertsonak hobeto deskribatu ahal izatea. Eta, bestetik, nahitaezkoa izango da hasiera batean (aldagai independente izaki) gizabanakoari eskaintzen zitzaien arreta ingurune eta laguntzetara bideratzea, horiek aldagai independentetzat joaz. Hori kontuan izanik, etorkizunerako bi gai nagusi proposatzen ditu: adimenaren kontzeptu zabalagoa garatzea eta inguruneak aztertzea, ezintasunen bat duten pertsonak hobeto egokitzea sustatzeko, horiek ahalik eta gehien asebetetzea lortzeko betiere. Bestalde, egokia litzateke gogoraraztea ekokultural izenarekin ezagutzen dugun fokatzea proposatzen duten egileak (Gallimore eta UCLAko laguntzaileek) posizio horren aldekoak direla erabat.
- d. Skidmore-ek (1996), eta Hegarty-k berak ere bai (1996), lanerako euskarri teoriko integratuaz jabetzeko premia defendatzen dute, gisa horretan orain arteko paradigmak mugak gainditu ahal izateko. Izan ere, Skidmore-en (1996) ustez, horiek nolabaiteko murriztasunera garamatzate. Bere iritziz, ikerketan ahalegin handia egin beharko da norabide horretan aurrera

egiteko eta pertsonen premiak kontzeptualizatzea, kausa-mekanismoak ulertzea eta premietara egokitutako esku hartzeko ereduak proposatzea ahalbidetuko duen marko teorikoaz jabetzeko.

— *Alderdi metodologikoak eta etikoak*

Ondoren ikertzaileen artean interes handia pizten duten eta azkeneko urteetan eztabaida ugaritako gai izan diren zenbait alderdi etiko eta metodologiko aipatuko ditugu:

- a. "Parte-hartzearen paradigma" deiturikoa, adimen-atzerapena edo ikasteko zailtasunak dituzten pertsoneri dagokienez. Stalker-ek (1998) ikasteko zailtasunak dituzten pertsonen ikerketa batean parte hartzeko (erantzuten duten subjektu gisa nahiz ikerketa bera diseinatzeko laguntzaile gisa) erabakia hartzeko duten gaitasunaren inguruko zenbait alderdi etiko eta metodologiko planteatzen ditu. Minkes eta beste batzuek (1995) eta March eta beste batzuek (1997) argi eta garbi eskatu dute ezintasunen bat duten pertsonen "ikerketaren prozesuaren fase guztietan" parte hartzearen beharra.
- b. Eztabaida sortu duen eta aipatu berri dugun gai horretatik eratorritakoa den beste alderdi bat Minkes eta beste batzuen (1995) iritzia da, ikerketa orok erabiltzaileen ikuspegia kontuan izan behar duela dioena, hain zuzen ere. Izan ere, hala ez bada, "beren marfilezko dorrearen zorrotasun zientifikoan murgildutako" ikertzaileen interesari erantzuteko arriskua dugu. Beste batzuen ustez (Stalker, 1998), aldiz, ikertzaileak ezintasuna duten pertsonen arazoetan inplikatzeko balio zientifikoak ken diezaiokete ikerketari. Autore hori bera ezintasuna duten pertsonen pentsatzen dutena kontuan hartzea eta zorrotasun akademikoa bateragarri bihurtzeko bideen alde mintzatu da.
- c. Garapenaren izaera elkarreragilea eta ekologikoa/testuinguruaren araberakoa azpimarratzen duen ikuspegia hartzeak ezinbesteko eskakizun du hainbat garapen-ingurune eta horietan ezartzen diren harremanen izaera kontuan hartzea. Horri jarraiki, azkeneko urteetan inguruneak

aztertzerak eta elkarreragina behatzerak eta neurtzerak bideratutako ekimen berritzaileak ari dira sortzen, eta horiek berekin ekarri dituzte erronka metodologikoak (Schalock, 1995; Barnard, 1997; Krauss, 1997; Mudford eta beste batzuk, 1997).

- d. Ikuspegi metodologiko zorrotzago batetik, ikerketa-eredu kualitatiboagoen alde agertu dira autoreak. Hainbat autorek kasuak aztertzea (Sanahuja, 1996) eta erregistro etnografikoak erabiltzea (Kilewer, 1998) proposatzen dute.

— *Ikerketen joerak*

Etorkizuneko proposamenei dagokienez, ezintasunen bat duten pertsonen hezkuntzaren arloko ikertzaileen arreta beretuko duten lehentasunezko gaiak honakoak dira antza denez:

- a. Ikasteko arazoak dituzten pertsonen parte-hartzea pertsona horien premietara gehiago egokitutako zerbitzuak proposatzeko estrategia gisa (Cocks eta Cockram, 1995). Horien “pasibotasuna” “aktibitate” bihurtu nahi da, eta arrazoizkoa da pentsatzea autore horiek proposatzen dutena ezintasunen bat duten pertsona guztien kasuan izango dela aplikagarri, baina betiere parte-hartzea eta ezinbesteko zorrotasun akademikoa zainduz.
- b. Garapen-inguruneetan ageri diren aldagaiak aztertzea eta, bereziki, elkarreragina behatzea, kategorizatzea eta neurtzea ahalbidetuko duten estrategia metodologikoak bilatzea.
- c. Ezintasunen bat duten pertsonen beren bizitzan zehar eskaintzen zaizkien zerbitzuen kostua “eraginkortasunarekin”, kasuan kasu finkatutako helburuak arrakastaz lortzearekin, lotzera bideratutako ikerketek lehentasunezko tokia izango dute ikertzaileen agendan hurrengo urteetan. Bistan denez, horrek eraginkortasuna zer den (mota eta maila) eta hori neurtzeko zein tresna erabiliko diren zehaztea eskatzen du.

- d. Ikertzaileen interesa sortuko duen beste auzi bat laguntza-mota desberdinen arabera (estimulazio goiztiarra, familiako aholkularitza, eskolako integrazioa, ikastetxe berezietan eskolatzea eta abar) ezintasunen bat duten pertsoneri arreta eskaintzeko beharrezko baliabideen definizioa izango da. Hegarty-k (1996) baieztatutakoaren bidetik, bi alderdi bereizi behar dira: batetik, ezintasunen bat duten pertsonen behar duten inbertsio gehigarriaren maila eta mota ezartzea, eskura ditugun baliabideen eta horien premien arabera, eta bestetik, baliabide horiek bideratzeko eta banatzeko modua.
- e. Testuinguru honetan zentzu bete-betea du Schalock-en (1995) proposamenak, ikerketak adimen-atzerapenaren definizioaren definizio eraginkorrago bat emateko bidean aurrera egiteko beharra aldarrikatzen duenak. Bestela esan, laguntzen paradigma bat deskribatzeak, horien lau mailak eraginkorrago bihurtzeak eta horiez hornitzeko irizpideak garatzeak.

6. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eragina ikasle arruntengan: dokumentaziorik aipagarriena

Kontsultatu den dokumentazioan ez da aurkitu zuzenean hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen presentziak ikasle arrunten errendimenduan duen eragina aztergai duen ikerketarik. Alabaina, badira hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta horien berdinen zenbait alderdi konparatzea ahalbidetzen duten adierazleak eta planteamendu metodologiak barne hartzen dituzten zenbait azterketa, batez ere Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako lehen zikloko integrazio-planen ebaluazioak eta integrazio-kasuen azterketak. Lan horiek, bidenabar, informazio interesgarria eskaintzen dute txosten honetan mintzagai dugunaren bidetik.

Ondoren aztertuko ditugu lanik esanguratsuenak:

1. agiria: “*Integración a nivel de primera infancia*”

J. Blacher-Dixon, J. Leonard eta A. P. Tumbull. *Siglo 0* aldizkariaren 112. zenbakian argitaratutako azterlana, 1987.

- **Gizarte-elkarreraginari buruz**

..... eskolaurreko integrazioaren alde hurrek izandako emaitzen datu gehienak gizarte-jokabidearen eta gizarte-garapenaren arloetakoak dira.

Testuinguru integratu batean eskolaurreko haurren artean gizarte-integrazioari buruz egindako azterlan bati jarraiki, irakaslea, haurra eta ikasgelako giroa dira integrazio arrakastatsua iragar dezaketen aldagaiak.

Emaitzek adierazi dute zenbait ezaugarri —jolasen edo jarduera-eremuen arteko hesi gutxi izateak, haur batek baino gehiagok aldi berean erabil ditzaketen jolas-unitateek, bertan ezintasunen bat duten eta ez duten haurren kopuru handiagoak egoteak adibidez— lotura dutela ezintasunen bat duten

haurren arteko gizarte-elkarreraginaren eta gizarte-jolasaren maila handiagoekin.

Haurrek izandako emaitzei buruzko gaur egungo datuek itxaropena ematen dute eskolaurreko integrazioa bere xedea lortzen ari dela uste izateko. Ezintasunen bat duten nahiz ez duten eskolaurreko haurren garapen kognitiboan izandako irabaziak, programa batean baino gehiagotan izandakoak, garatzen dira gaur egungo ikerketan (Hanes, 1980).

Testuinguru integratuan ezintasunen bat duten eta ez duten eskolaurreko haurren arteko gizarte-elkarreraginaren edo jolas-jokabidearen inguruko azterlan gehienek eragin positiboak izan direla adierazi dute (Gurainick, 1980; Carballo&Porter, 1980;).

“Gurainick-ek erakutsi du 4 eta 6 urte artean dituzten eta ezintasunen bat duten eta ez duten haurrek osatutako ikasgela batean ez dagoela eragin kaltegarririk haurren parte-hartze sozialean, taldea osatzeko funtzioari dagokion jolas konstruktiboan edo elkarreragin komunikatiboan.

2. agiria: “La integración educativa de escolares diferentes”

Alfredo Fierro. *Siglo 0* aldizkarian argitaratutako artikulua, 1984, 94. zk.

• Gizarte-elkarreraginari buruz

Urritasunen bat duten haurrak eta haur “normalak” ikasgela berean daudenean, urritasuna dutenek zentro berezietan baino aurrerapen azkarrago eta irmoagoak izaten dituzte. Bien bitartean haur “normalek” ez dute inolako galerarik edo ondorio txarrik izaten, beste ikastetxe batzuetako adin berekoekin erkatuz gero. Hori egiaztatu zuen Valladolideko ICEk egindako azterlan esperimentalak, eskola haur batzuen eta besteen baterako hezkuntzari buruzkoak (*Siglo 0*, 79. zk., 1981)

3. agiria: “*Estudio experimental sobre coeducación de niños deficientes mentales con niños normales*”

Valladolideko ICEk egindakoa. *Siglo 0* aldizkarian argitaratutakoa, 1981, 79. zk.

Azterlan esperimental honek urritasunen bat duten subjektuen eta subjektu normalen errendimenduaren aldagai batzuk aztertzen ditu, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako lehen zikloko mailetan, ikasgelan elkarrekin daudenean. Honakoak dira berorren ondorioetako batzuk:

• Errendimenduaren inguruan

Ez adimenari dagokionez normalak diren subjektuentzat, ez aparteko talentua dutenentzat, ez da kaltegarria eskolan adimen urriko subjektuekin batera ibiltzea.

Azterlan honek egiaztatu du estimulazioa zein eraginkorra den adimen-urritasun arinen bat edo mugakoren bat duten subjektuen buruko egoera norabide egokian aldatzeko.

Emaitzetatik ondoriozta daiteke mugakotzat jotako adimen-atzerapena dutenak talde gisa normalizatzerara iristen direla, eta hori dela eta, gai izaten direla OHOk 8. mailari dagokion mailara iristeko.

Zehaztu ditugun emaitza horiek lortzeko, beharrezkoa da subjektu normalen eta urritasunen bat dutenen arteko baterako hezkuntza gauzatzeko erabiliko den erakundeak gure unitate esperimentalaren antzeko baldintza pedagogikoak izatea. Baldintza horien artean azpimarratzekoak dira ondokoak: ikasleen taldekatze malgua, irakaskuntza pertsonalizatua, irakaskuntza aktiboa, hainbat lanbidetako langileen taldea izatea, adin

kronologikoa urtebete edo bi gehiagokoa izatea, ikasgelako ikasleen ratio egokia eta ikasleek eta familiek onartutako hezkuntza-politika egokia.

Izaera pedagogikoa duten aldagai edo baldintza horiek Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman ere aplika genitzake, baita, logikari jarraiki, azterlan honen —hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen presentziak ikasle arrunten errendimenduan duen eragina izenekoaren— kasuan ere. Horretan salbuespen izango litzateke ezintasuna duten ikasleen adinaren inguruko aldagaia.

Bestalde, aipatzekoa da, sistema arruntaren eraginkortasunari eta aniztasunari eskainitako arretari buruzko azkeneko teorien arabera, baldintza horiek berak lortu beharko liratekeela edozein ikasgela edo edozein eskola-egoeratan eskola-arrakasta eta errendimendu ona lortzeko, bertan hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak izan edo ez.

4. agiria: “Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias”

M.J. Aguilera ...[et al.]. Madril: Hezkuntza eta Zientzia Ministerioaren Argitalpen Zentroa: CIDE. 1990.

Ebaluazio honek zenbait adierazle hartzen ditu bere baitan gure txostenean mintzagai dugun gaiaren, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek taldearen errendimenduan duten eraginaren, inguruan. Ondorengoak aipatzen dira aldagaien artean:

- Pareak eta eskolako errendimendua
- Pareak eta berdinen arteko gizarte-elkarreragina
- Gizarte-elkarreragina eta emaitza akademikoak
- Ikastetxe-mota eta emaitzak
- Irakaslea aldagaiaren alderdi kualitatiboak

Horrezaz gain, integrazio-planak eskolako ingurunean duen eragina aztertzen du. Zeregin horretan izaera kualitatiboko hainbat alderdi aztertzen ditu, honakoak besteak beste:

- Gurasoen pertzepzioa eta errendimendua
- Integrazioaren aldeko testuinguruak
- Integraziorako estrategia positiboek errendimendu akademikoan duten eragina.

Txostenaren gomendioen artean besteak beste ondorengo aldagaiak aztertzen dira:

- Ratioa eta errendimendua

Azterlan honen metodologiari dagokionez, neurri berdinak hartu dira integrazioko haurren kasuan eta haur pareen kasuan, bestela esan, talde berean daudenen kasuan. Horren bidez “kontrol inperfektua” egin nahi da, integrazioak haur “normalen” garapenean eta errendimenduan izan ditzakeen eraginak egiaztatzeko garaian.

— Azterlan honetan egindako aldagaien analisiaren emaitzak

Ondoren azterlanean balioetsi diren eta txosten honen helbururako informazio esanguratsua eskaintzen duten dimentsioetako batzuen emaitzak deskribatuko ditugu.

1.- *Integrazio-egoeran dauden haur pareak eta gizarte-ezagutzaren eta orientazio espazial eta tenporalaren garapena, EDIP probaren bidez neurtuta.*⁶

⁶ EDIP. *Identitate Pertsonalaren Garapenaren Eskala*. Ikerketarako berariaz prestatutako proba, errendimendua ondoko dimentsioen arabera neurtzen duena: norberaren gizarte-identitatea (ISP), familia-egituraren ezagutza (CEF), gorputz-eskema (EC), orientazio espaziala (OE), orientazio tenporala (OT) eta gizarte-identitatea (IS).

Aldagai honen inguruan ikusi da joera berdina dela haur pareen artean eta haur integratuen artean: aurrerapen esanguratsua gizarte-garapenean eta orientazio espazial eta tenporalean. Ez da konparazio puntualik egin haur integratu eta haur pareen emaitzen artean. Izan ere, horiek ez lukete zentzurik izango, logikoa denez horietan guztietan gainera baitaude haur pareak. Aitzitik, bi taldeetan joerak neurtu dira.

2.- Haur pareak integrazio-egoeran eta gizarte-elkarreragina.

Gizarte-elkarreraginaren aldagaiaren emaitzen bilakaeran joera bera egiaztatu ahal izan da. Baieztatu ahal izan denez, integratuta hiru urte eman ondoren, haur integratuen kasuan nahiz haur pareen kasuan nabarmen egiten du behera bakarkako jarduerak. Bien bitartean, gora egiten du nabarmen bi kasuetan lankidetzako elkarreraginak. Haur integratuen bilakaerak eta haur pareenak aldaketa-jarraibide berdinak dituzte.

3.- Haur pareen emaitza akademikoak integrazio-egoeretan

Egiaztatu ahal izan denez, ikasgelan integratutako hurrekin batera egoten diren haur “normalen” errendimendua —Terrassa proben bidez neurtutako emaitzen arabera— biztanleria orokorraren antzekoa da eta beren mailari dagozkion emaitzak lortzen dituzte Terrassa⁷ probetako arloetako bakoitzean, antzeko ehunekoarekin gainera. Nahiz eta ikasleen ehuneko handi batek lortu bere kurtsoari dagozkion mailak, irakasgai zailenak haur integratuen kasuen zailen direnen berdinak izaten dira (logika, zenbakiaren grafia eta kalkulua, neurketa eta ahozko hizkuntzaren adierazpena).

Ikasle pareen, hots, ikasgelan integratutako ikasleekin batera egoten direnen, maila akademikoari buruzko balorazio orokorrean ikus daiteke ikasle pare horien %92,5ek lortzen dituela mailako helburuak, %73,6 diren arren beren mailako helburu guztiak lortu dituztenak. Emaitza horiek

⁷Terrassa proba pedagogikoak. Ondorengo arloetako emaitzak neurtzen dituzte: Matematika (logika, zenbakiaren grafia eta kalkulua, neurketa eta geometria); ahozko hizkuntza (ulermena, mintzamina); idatzizko hizkuntza (irakurmena eta idazmena).

biztanleria orokorrarenekin erka ditzakegu eta ondorioztatu ahal izango dugu integrazio-programak ez duela arazorik sortzen haurren errendimendu akademikoan, hezkuntza arruntean.

4.- Analisi kualitatiboa: ikastetxe-motak eta emaitzak

Integrazio-planaren analisi kualitatiboa egin da hainbat motatako ikastetxeetan. Horren bidez egiaztatu ahal izan da aldagai jakin batzuek eragin esanguratsua dutela integrazio-esperientziaren arrakastan. Aldagai horiek berak dira, gainera, irakaskuntza beste hezkuntza-egoera batzuetan ere kalitatekoa izatea baldintzatzen dutenak.

Ondorengoak azpimarra ditzakegu:

- Ikastetxea: integrazio-programari atxikitzeko esperientzia, adostasun-maila eta arazoak; hezkuntza-lerroa; funtzionamendua.
- Ikasteko giroa: irakasteko prozesuak eta estiloak, ikasgelaren antolamendua, motibatze metodoak eta ikasleen kontrola, programazioak, gurasoekiko harremanak, materialak eta jarduerak, curriculumaren egokitzapenak.
- Irakasleak: prestakuntza eta esperientzia, integrazioaren inguruko jarrera eta iguripenak.
- Ikasleen hezkuntza-premia bereziak: integratzeko modalitatea...
- Familia

5.- Azterlanaren ondorioak

Azterlanaren txostenak aurrez ikerketan zedarritutako helburuen inguruan egituratzen diren emaitzak biltzen ditu. Gure mintzagaiaren inguruan ondorengoak dira azpimarratzekoak:

- Integrazio-plana aplikatu duten ikastetxeetan egiaztatu ahal izan da, planaren ondorioz eta planean parte hartzen emandako aldi baten

ondoren, hobetu egiten direla integrazioaren esperientzia gauzatu duen ikastetxearen hezkuntza-proiektua, antolamendua eta funtzionamendua. Hala ere, ezin esan hori beti kausalitate zuzenari zor zaionik.

- Eraitza akademiko onak lortzea ahalbidetzen duten irakasleen irakasteko estiloaren inguruko aldagaiei dagokienez, berriz, garrantzitsuenetako bat ikasteko jardueren plangintza sistematikoa eta zorrotza dela baieztatu ahal izan da. Egiaztatu ahal izan dutenez, irakasleek garrantzia ematen diete, besteak beste, ondorengo alderdiei: onarpen-giroari, ikasteko jarduerak banakakoetara egokitzeari, norberaren aurrerapen eta zailtasunak banaka jarraitzeari eta banakako eta taldeko jarduerak koordinatzeari.
- Haur pareen kasuan, eraitza akademikoak azaltzeko garrantzi gehien duten aldagaien artean ditugu irakasleek irakasteko erabiltzen dituzten prozesuen inguruko alderdi batzuk (programazioa beste irakasle batzuekin batera prestatzea, hori aldizka eta maiz egitea eta abar).

7. Ondorioak

Egindako kontsultak aztertu ostean ondorengoa ondorioztatu genezake:

- 1.- Oso gutxi dira testuinguru arrunta aztertzen duten ikerketak, testuinguru horretan hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak integrazio-egoeran daudenean.
- 2.- Ez dugu aurkitu hezkuntza-premia bereziak dituzten hurrek talde arruntaren errendimenduan eragin negatiboa dutela baieztatzen duen ebidentziarik edo behar adina egiaztatutako azterlanik.
- 3.- Eskolako integrazioari buruzko ikerketa gehienek, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasle gehienentzat hezkuntza-arreta ingurune barne-hartzailean eskaintzeak dituen onurak aipatzen dituzte.
- 4- Berariazko zailtasunak hauteman ditugu hezkuntza bereziaren inguruko ikerketen inguruan. Horiek irizpide kontzeptual eta linguistiko bateraturik ez izatea dute sorburu.

Emaitza orokor horiek xeheago aztertu ditugu ondorengo gai-multzoetan:

A.- Ikerketen izaerari buruzko ondorioak

- 1.— Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei buruz azkeneko hamarkadan argitaratutako ebaluazio- edo ikerketa-lanen artean bereziki azpimarratzekoak dira integrazio-egoeran dauden hezkuntza-premia bereziko ikasleei buruzkoak.
- 2.— Urritasunen bat duten ikasleen eskolatzeari buruz egin diren azterketa konparatzaile gehienak mugako adimen-gaitasuna (edo antzekoa) duten ikasleen

ingurukoak dira. Hori dela eta, emaitzak, edonola ere, ezintasuna duten ikasleen kategoria horretara bakarrik zabaldu ahal izango lirateke.

- 3.— Ugariak dira adimen-atzerapena duten ikasleen aurrerapena eskolatzemotaren (hezkuntza bereziko gela, gela arrunta laguntzarekin eta laguntzarik gabe) eta integrazio-ereduen (zatikoa, aldi baterakoa, irakaskuntzakoa edo soziala) arabera konparatzeko xedea duten azterlanak, horien alderdi onak eta txarrak adierazten dituztenak.
- 4.— Hezkuntza bereziaren eremuan egindako ikerketetan berariazko zenbait zailtasun egiaztatu ahal izan dira, ondorengoak besteak beste:
 - talde homogeenak sortzeko zailtasuna, subjektuen nahasteen aniztasun handiari eta horien kontzeptuen definizio ezari zor zaiena.
 - lagin adierazgarriak osatzeko zailtasuna, bai kopuruari dagokionez, bai ezintasun-motari dagokionez.
 - lortutako emaitzak orokortzeko zailtasuna.

B.- Integrazioaren onurei buruzko ondorioak

- 1.— Integrazio-egoeran dauden eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei buruz aurkitu ditugun azterketa eta ikerketa gehienak batez ere ikasle horien errendimenduaren eta testuinguru arruntak eta berdinekiko gizarte-elkarreraginak beren garapenari dakarkioten onuraren ingurukoak dira.
- 2.— Integrazioaren eragin ona egiaztatzen duten azterlan gehienek gizarte-garapenaren eta egokitze-trebetasunen alderdiak aipatzen dituzte.
- 3.— Hobekuntzaren inguruko aipamenak aurkitu ditugu hezkuntza-premia bereziak dituzten subjektuen kasuan nahiz horien berdinen kasuan, gizarte-garapenarekin, elkarreraginarekin eta jolasarekin zerikusia duten alderdiei dagokienez.

- 4.— Badira, halaber eskola arruntetan izandako integrazio-esperientzien emaitzak eskaintzen dituzten eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen adimen-gaitasunaren eta gizarte-harremanen hobekuntza egiaztatzen duten azterketak.
- 5.— Azterlan konparatzaile gehienek ondorioztatu dutenez, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek gehiago egiten dute aurrera, ingurune arruntetan eskolatzeaz gain, beharrezko baliabideak eskura izaten direnean.
- 6.— Azterlan gehienek eman dute aditzera ikasgela berezietan ikasleek ez dutela ikasgela arruntetan baino gehiago egiten aurrera, ez errendimenduari dagokionez, ez gizarte-egokitzapenari dagokionez.

C.- Errendimenduari eta emaitzei buruzko ondorioak

- 1.— Gaur egun, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen integrazio-planek hainbat urte dituzten arren, ez dago hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek, ikasle arrunten gela berdinean daudenean, horien errendimenduan duten eraginari buruzko datu behar bezain fidagarriak jasotzea ahalbidetzen duen ikerketa-ildo irekirik.
- 2.— Ikasgelan hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleekin batera egoten diren ikasle arrunten errendimendua biztanleria orokorrarenaren antzekoa da eta horiek beren mailari dagozkion helburuak lortzen dituzte, integrazio-egoerako ikaskiderik ez duten ikasleen proportzio berean (Terrasa⁸ probaren bidez neurtutako batez besteko errendimendua).

⁸ Terrassa proba pedagogikoak. Ikus 7. oin-oharra (36. or.)

- 3.— Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak integratzeko programak ez du eragozpenik sortzen ikasle arrunten errendimendu akademikoan, integrazio hori baldintza pedagogiko egokietan eta azterlan esperimentalean ezarritako baliabideekin egiten denean⁹.

D.- Emaitza akademikoan eragiten duten aldagaiei buruzko ondorioak

- 1.— Ugariak dira hezkuntza-hornikuntzaren motak integrazio-programen eta ikasleen arazoen izaeraren eta larritasunaren arabera aztertzea helburu duten azterlan deskribatzaileak.
- 2.— Azterlan deskribatzaileetako askok hartzen dute bere aldagaien artean integrazio-prozesuan eragiten duten dimentsio kualitatiboen analisisa.
- 3.— Integrazio-programen inguruko hainbat azterlan kualitatibok egiaztatu dute aldagai batzuek eragin esanguratsua dutela esperientzien emaitza arrakastatsuan. Honakoak ditugu identifikatutako aldagaien artean:
 - ikastetxearen esperientzia eta adostasun-maila, baita funtzionamendua eta hezkuntza-lerroa ere
 - ikasleen multzokatze malguak
 - irakaskuntza pertsonalizatua
 - ikasteko giroa
 - irakasleen prestakuntza eta esperientzia
 - ratio egokia
 - integrazio-modalitatearen araberako baliabide egokiak
 - familiaren parte-hartzea

⁹ *Evaluación del Programa de Integración escolar de alumnos con deficiencias*. M.J.Aguilera ...[et. al]. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. 1990



- 4.— Ezintasunen bat duten ikasleen integrazio-esperientzien arrakastan eragiten duten aldagaiak irakaskuntza arruntaren arrakastan eragiten dutenen berdina dira. Bestela esan, ikasle guztiei erantzun egokia ematen dien eskola batek kontuan izan behar dituen ezaugarriak dira.

8. Etorkizuneko ikerketa-ildoak

Berrikusitako dokumentazioa irakurri ondoren eta hezkuntza-premia berezien arloan egindako ikerketetan aurkitutako ekarpen zientifikoak kontuan izanik, ikerketa-esparru honetan lehentasunezko izango diren dimentsioak irudika ditzakegu. Bide beretik, ikertzaileen ustez etorkizuneko ikerketak garatzeko garrantzitsuen izango diren alderdiak azpimarratuko ditugu.

Alderdi horien artean baditugu, halaber, ondorengo gaien inguruko zenbait ohar:

- Hezkuntza bereziaren eremurako egokiak izango diren neurketa-metodoak erabiltzeko premia.
- Erabilitako terminologia homogeneizatzeko premia.
- Ezintasun- eta urritasun-motak, horien mailak eta horiek hezkuntza-prozesuan duten eragina aintzat hartzea.
- Ikerketa paradigma kliniko-medikoa gaindituko duen, fokatze ebolutiboa azpimarratuko duen eta garapenaren ikusmolde ekologikoa aintzat hartuko duen euskarri teorikoan kokatzea.
- Hezkuntza-prozesuan eragiten duten aldagai guztiak izatea kontuan, hala nola: neurtzeko eta ebaluatzeko tresnak, ikasketa-planak eta irakasleen ezaugarriak eta prestakuntza.
- Gizarte- eta kultura-testuingurua baloratzea azterlan eta ikerketetan.
- Inguruneak aztertzea (ekokulturalismoa).
- Irakatsi eta ikasteko prozesua eta bertan esku hartzen duten aldagaiak ulertzea.
- Desberdintasunaren edo aniztasunaren inguruko jarrerazko alderdiak baloratzea.

Hausnarketa horiek guztiek eta txostenean zehar bildu ditugunek zenbait gomendio iradokitzen dizkigute hezkuntza bereziaren eremuan etorkizunean egingo diren azterlan edo ikerketetan kontuan hartzeko. Esparru honetan egindako ebaluazio-azterketa edo ikerketek balio soziala izan dezaten, ahalegina egin dugu gomendio orokor horiek gure testuingurura egokitzeko. Horretarako, gure hezkuntza-errealitatearen ezaugarriak izan ditugu kontuan (Euskal Autonomia Erkidegoa).

Kontuan izanik gure hezkuntza-sistemak bide luzea egin duela dagoeneko hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei arreta eskaintzeko norabidean, baina errealitate horri buruz egindako azterlanak eta ikerketak urriak direla ahaztu gabe, eskolako integrazioaren gaineko ikerketan lehentasunezko izan litezkeen zenbait dimentsio aipa genitzake. Hona horietako batzuk:

- Hezkuntzaren arloan ezintasunak sailkatzeko eta deskribatzeko terminologia berdina erabiltzea ahalbidetuko duten ikerketa eta azterlanetan aurrera egitea. Kode bateratuak egokitzea eta aplikatzea hezkuntza-premia bereziak diagnostikatzeko garaian.
- Hezkuntza bereziko azpisistemaren ezaugarriak, hezkuntza-premien mota, eskolatzeko modu jakin batzuen alderdi onak eta txarrak eta beste hainbat sakon ezagutzeko aukera eskainiko diguten azterlanak egitea.
- Ebaluazioetan irakasteko prozesuaren alderdi kualitatiboak barne hartzea. Horretarako, subjektuaren trebetasun funtzionalak eta ikasteko testuingurua ebaluatuko dira eta emaitzak eraginkortasunaren arabera baloratuko dira, AAMRk¹⁰ adimen-atzerapena definitzerakoan egindako proposamenekin bat etorritik.
- Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen ikaskuntzan esku hartzen duten prozesu kognitiboen analisisan sakonduko duten azterlanak. Horien artean

¹⁰ *Mental Retardation*. 1992. American Association on Mental Retardation. Washington.
Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. American Association on Mental Retardation. 1997. Alianza. Madrid.

ditugu informazioa prozesatzearen inguruko teoriak, ebaluazioa, curriculuma eta abar.

- Irakatsi eta ikasteko egoera arruntetan, aniztasun-egoerei fokatze barne-hartzaile batetik erantzun egokia emateko erabili beharreko irakaskuntzako estrategietan oinarritutako ikerketak.
- Curriculumari eta ebaluatzeko, diseinatzeko eta garatzeko prozesuei buruzko ikerketak, baita horiek ikasleen premietara egokitze prozesuei buruzkoak ere.
- Bereziaren eta orokorraren arteko bat-etortzean oinarritutako ikerketak.
- Laguntzeko eredueta oinarritutako ikerketak, jarduteko ditugun inguruneetara egokitutako ereduak eskaintzeko helburuarekin.
- Ezintasunen bat duten pertsonen bizi-kalitatean oinarritutako azterlanak.
- Hezkuntza-erakundeetan integrazio-prozesuen inguruan izaten diren jarrerei buruzko azterlanak.
- Praktika egokiak hedatzea hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei arreta eskaintzearen eremuan, beste testuinguru batzuen eredu izateko.

9. Bibliografia

Abarca Ponce, M. (1989). "La evaluación de programas educativos". Madril. Escuela Española.

Aguilera, M.J. eta beste batzuk. (1990). "Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias". Madril. Centro de Publicaciones del ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Ammerman, R.T. (1997). "Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad". Siglo Cero, 170. zk., 5-21. orr.

American Association on Mental Retardation (1992). "Mental Retardation. Washington.
- "Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo". (1997). Alianza. Madril.

Anderson, B. (1994). "Role for animal research in the investigation of human mental retardation". American Journal on Mental Retardation, 99 (1) liburukia, 50-59. orr.

Anderson, E. M. (1973). The disabled schoolchild. A study of integration in primary schools. London, Methuen.

Arnáiz Sánchez, P.; Illán Romeo, N. (1989). "Exploración de la realidad de la educación especial en la región de Murcia: entre la evaluación y la acción educativa". **Abarca Ponce, M.**-an "La evaluación de programas educativos". Madril, Escuela Española, 204-212. orr.

Birch, J. W. (1974). "Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes". The Council for Exceptional Child. Virginia, Reston.

Booth, T. eta Ainscow, M. (1998). From them to us. An international study of inclusion in education. London, Routledge.

Brown, H. eta Thompson, D. (1997). "The ethics of research with men who have learning disabilities and abusive sexual behaviour: a minefield in a vacuum". Disabilities & Society, 12 (5) liburukia, 695-707. orr.

Budoff, M. (1972) "Providing special education without special classes". Journal of School Psychology, 10, 199-205. orr.

Budoff, M. eta Gottlieb, J. (1970) "Special class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction". American Journal of Mental Deficiency, 81, 1-11. orr.

Carlberg, C. eta Kavale, K. (1980) "The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis", Journal of Special Education, 14, 295-305. orr.

Carroll, A. W. (1967) "The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concepts and academic achievement of educable mental retardation". *Exceptional children*, 34, 93-96. orr.

Cave, C. eta Madison, P. (1978.) *A Survey of Recent Research in Special Education*. Windsor. National Foundation for Educational Research (NFER).

Cegelh, W. J. eta Tyler, J. L. (1970) "The efficacy of special class placement for the mentally retarded in proper perspective". *Training School BuRrtin*, 67, 33-68. orr.

CIDE (1998) "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España". Madril, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa, Área de Estudios e Investigación. 261-270 orr. (ikerketen zerrenda).

Cocks, E. eta Cockram, J. (1995). *The participatory research paradigm and intellectual disability*. *Mental Handicap Research*, 8 (1) liburukia, 25-37. orr.

Cope, Chr. eta Anderson, E. (1977) "Special Units in Ordinary Schools". *Studies in Education* (new series), 6. University of London, Institute of Education.

Corman, L. eta Gottlieb, J. (1978) "Mainstreaming Mentally Retarded Children: A Review of Research", in N. R. Ellis (argit.), *International review of research in mental retardation* (3. liburukia). Nueva York, Academic Press, 251-275. orr.

Crnic, L. eta Nitkin, R. (1996). "Animal models of mental retardation: An overview". *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2 (4) liburukia, 185-187. orr.

Christopolos, F. eta Renz, P. (1969) "A critical examination of special education programs". *Journal of Special Education*, 3, 371-380. orr.

De Miguel, M. (1986) "Líneas de investigación en educación especial". **Molina, S.**-an "Enciclopedia Temática de Educación Especial". Madril, CEPE, 62-85 orr.

Department of Education and Science (DES)

- "Units for Partially-Hearing Children". *Education Survey*, 1, London, HMSO, 1967.
- "Slow learners in secondary schools". *Education Survry*, 15, London, HMSO, 1971.
- "The Education of the Visually Handicapped", *Vernon Report*, London, HMSO, 1972.

Domingo, H. (1991) "Las actitudes de los profesores ante la integración escolar y la formación teórico-práctica (Revisión bibliográfica)" **Zabalza, M.A.**-an "Educación especial y formación del profesorado". *Hezkuntza Bereziari eta irakasleen prestakuntzari buruzko nazioarteko jardunaldien aktak*. Santiago, Tórculo, 269-285. orr.

Dueñas Buey, M. L. (1988) "Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid-capital". *Dokotoradutza-tesia*. Madril, UNED

- "Experiencia educativa de participación de los padres en el proceso de integración escolar de sus hijos». *Pedagogiako IX. Biltzar Nazionala*, Alacant, 1988.

- "Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar". Revista Interuniversitaria de Educación Especial. Bartzelona, 1989.
- "La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica", Madril. Cuadernos de la UNED, 1986.

Dugan, E. eta beste batzuk (1995) "Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers". Journal of Applied Behaviour Analysis, 28 (2) liburukia, 175-188. orr.

Dunn, L. M. (1968) "Special education for the mildly retarded: Is much of it justified?" Exceptional Children, 35, 5-22. orr.

Frosting, M. (1980) "Meeting Individual Needs of all Children in the Classroom Settings". Journal of Learning Disabilities 13, 51-54. orr.

Gallimore, R.; Coots, J.; Weisner, T.S.; Garnier, H.; Guthrie, D. (1996). "Family responses to children with early developmental delays: Accommodation intensity and activity in early and middle childhood". American Journal on Mental Retardation, 101. liburukia, 3. zk, 215-232. orr.

Gallimore, R.; Weisner, T.S.; Bernheimer, I.P.; Guthrie, D.; Nihira, Kalifivian, S.Z. (1989). "The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children". American Journal on Mental Retardation, 94. liburukia, 3. zk., 216-230. orr.

Grañeras M. eta beste batzuk: (1997) "La investigación en educación especial" "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España"ko IV. kap.an Madril. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de investigación y documentación educativa. CIDE.

García Pastor, C. (1992) "La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos". Salamanca. Amarú.

- "Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar". (1993) Bartzelona, EUB.

Gersten, R.; Vaughn, Sh.; Deshiler, D. eta Schiller, E. (1997). "What we know about using research findings: Implications for improving special education practice". Journal of Learning Disabilities, 30 (5) liburukia, 466-476. orr.

Giné, C. (1997). "L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració deis mestres i dels psicopedagogs". Suports, I. liburukia, 1. zk., 1-9. orr.

Guerrero J. F. (1991). "Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial". Salamanca. Amarú.

- "Introducción a la investigación científica en educación especial" (1991) Salamanca. Amarú.

Gurainick, M.J. (1997). "Second-generation research in the field of early intervention". The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks, Pub. Co.

- Gurainick, M.J. eta Neville, B.** (1997). "Designing early intervention programs to promote children's social competence". The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks, Pub. Co.
- Gutierrez Cuevas, P. eta Saenz-Rico, B.** (1993). "Perspectivas de investigación en educación especial". Revista Complutense de Educación, 4, 45-52. orr.
- Hegarty, S.** (1991). "Toward an agenda for research in special education". European Journal of Special Needs Education, 6 (2) liburukia, 87-99. orr.
- Hegarty, S.** (1996). "La educación especial en Europa". Revista Española de Pedagogía, 204. zk., 345-360. orr.
- Hegarty, S. et al.** (1982). Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs. Windsor, NFER-NELSON.
- Hegarty, S. eta Pocklington, K.** (1981) Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER).
- Hodgson, A. et al.** (1984). Learning together. Windsor, NFER-NELSON
- Hogg, J** (1997). "Intellectual disability and ageing: ecological perspectives from recent research". Journal of Intellectual Disability Research, 41 (2) liburukia, 136- 143. orr.
- Hughes, C.** (1996). "Control of action and thought: Normal development and dysfunction in autism: A research note", Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines, 37 (2) liburukia, 229-236. orr.
- Jameison, M. et al.** (1977) Towards Integration: Study of Blind and Partially Sighted Children in Ordinary Schools Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER).
- Jurado de los Santos, P.** (1996) "Necesidades Educativas: Presente y futuro", Bartzelona, Lofe Artes Gráficas, 396-404. orr.
- Kaufman, M. E eta Alberto, P. A** (1976) Research on Efficacy of Special Education for the Mentally Retarded, in Ellis (argit.), 225-255. orr.
- Keogh, B. K. et al.** (1982). A system of marker variables for the field of learning disabilities. New York, Syracuse University Press.
- Kliewer, CH.** (1998). Citizenship in the literate community: An ethnography of children with Down Syndrome and the written word. Exceptional Children, 64 (2) liburukia, 167-180. orr.
- Krauss, M.W.** (1997). "Two Generations of Family Research in Early Intervention". A M.J. Gurainick (argit.), The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks, Pub. Co.
- Lilly, M. S** (1970) "Special education: A teapot in a tempest". Exceptional Children, 37, 43-49. orr.

López Melero, M. (1982) "Teoría y práctica de la educación especial" Madril. Narcea.

MacMillan et al. (1986) "Special Educational Research on Middly Handicapped Learners", M. C. Witrock, Handbook of Research on Teaching (A Project of the American Educational Research Association) New York-London, (3. argitaraldia), 686~724. orr.

Male, D.B. (1996). "Metamemorial functioning of children with moderate learning difficulties". British Journal of Educational Psychology, 66 (2) liburukia, 145-157. orr.

March, J.; Steingold, B.; Justice, S. eta Mitchell, P. (1997). "Follow the yellow brick road! People with learning difficulties as coresearchers". British Journal of Learning Disabilities, 25 (2) liburukia, 77-80. orr.

Mastropieri, M.A. eta Scruggs, T.E. (1997). "Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996". Remedial and Special Education, 18 (4) liburukia, 197-213. orr. Mental Retardation, 98. liburukia, 2. zk., 185-206. orr.

MEC (1988) "Evaluación de la integración escolar". Madril, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.

Meyer, E L. eta Altman, R. (1982) Special Education, in H. E. Mitzet (argit.), 1739-1748. orr.

Meyers, C. E (1978) "Correlates of success in transition of MR to regular class", Final Report Crant, OEG-0-73-5263. Pomona, Calif. U.S. Department of Health, Education and Welfare (Corman eta Gottliel-ek aipatutakoa).

Meyers, C. E. et al. (1980). Regular class education of EMR students from efficacy to mainstreaming: A review of issues and research, in Gottlieb (argit.) 176-206. orr.

Minkes, J.; Townsley, R.; Weston, C. eta Williaivis, CH. (1995). "Having a voice: Involving people with learning difficulties in research". British Journal of Learning Disabilities, 23 (3) liburukia, 94-97. orr.

Mitzet, H. E (1982) Encyclopedia of Educational Research New York, The Free Press (5. argitaraldia).

Molina, S. (1986) "Enciclopedia Temática de Educación Especial". Madril, CEPE.

Monereo, C. (1985) "Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar" Siglo 0, 101. zk., 50-55. orr.

Mudford, O.; Hogg, J. eta Roberts, J. (1997). Interobserver agreement and disagreement in continuous recording exemplified by measurement of behaviour.

Orcasitas, J. R (1994) "La investigación en el campo de la Educación Especial y de la educación de deficientes mentales en particular. Revisión de fuentes 1960-1993" Euskal Herriko Unibertsitatea (polikopiatutako dokumentua).

Rademacher, J.A.; Schumaker, J.B. eta Deshler, D.D. (1996). "Development and validations of a classroom assignment routine for inclusive settings". *Learning Disability Quarterly*, 19 (3) liburukia, 163-177. orr.

Sanahuja, J. (1996). "Aplicación del estudio de caso en el ámbito de la educación especial". *Revista de Educación Especial*, 21. zk, 27-37. orr.

Sanchez Palomino, A. (2000). "Educación Especial. Respuesta a las necesidades especiales desde la diversidad". Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Sanchez Palomino, A. eta Torres González, J.A. (1997). "Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional." Madrid. Pirámide.

- "Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención" (1997) Madrid. Pirámide.

Sanchez Palomino, A., Carrión Martínez J.J. eta beste batzuk. (1999). "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras", in *Revista de Educación Especial*, 25, 7-21. orr.

- "Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI". Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. 1999.

- "De la integración a la escuela para todos". Granada. Grupo Editorial Universitario. 2001.

- "Una aproximación a la investigación en educación especial" *Revista de Educación*, 327. zk, 225-247 orr. 2002.

Scotti, J.R. eta beste batzuk (1996). Interventions with challenging behaviour of persons with developmental disabilities: A review of current research practices. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21 (3) liburukia, 123-134. orr.

Schalock, R.L. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo, de la MMR de 1992. *Siglo Cero*, 157. zk., 5-13. orr.

Skidmore, K. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1) liburukia, 33-47. orr.

Stainback, S. eta Stainback, W. (argit.) (1985). *Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Schools*. Reston, Virginia. The Council for Exceptional Children (CEC).

Stalker, K. (1998). "Some ethical and methodological issues in research with people with learning difficulties". *Disability & Society*, 13 (1) liburukia, 5-19. orr. state. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (1) liburukia, 54-66. orr.

Steiner-bell, K. eta Kirby, J.R. (1998). Mind blindness: Implications for educating children with autism. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26 (1) liburukia, 1-21. orr.

Stetson, F. E. et al. (1985) Options: A training program to present administrative option for implementing the least restrictive environment (LRE) mandate. Annandale, Virginia, JWK International Corporation (Stainback eta Stainback-ek aipatutakoa).

Swanson, H.L. eta Trahan, M. (1996). Learning disabled and average reader's working memory and comprehension: Does metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*, 66 (3) liburukia, 333-355. orr.

Taylor, S. J. eta Ferguson, D. A. Summary of Strategies Utilized in Model Programs and Resources Materials, in S. Stainback eta W. Stainback (argit.), 1985, 125-142. orr.

Verdugo Alonso, M.A. (1994) "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR", *Siglo 0*, 153, 25. liburukia, 5-24. orr.

Verdugo, M.A.; Jordan de Urríes, F.B. eta Bellver, F. (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero*, 175. zk., 23-31. orr.

Walker, V. (1970) The efficacy of the resource room for educating mentally retarded children. Doktorego-tesia. Temple University (argitaragabea, Corman eta Gottlieb-ek aipatutakoa).

- "The efficacy of the resource for educating retarded children" *Exceptional Children*, 40, 1974, 288-289. orr.

Warnock, M. (1978) "Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People". London, Her Majesty's Stationery Office.

- "Meeting special education needs" London, Her Majesty's Stationary Office. (1981)
- "Informe sobre necesidades educativas especiales", in *Siglo Cero* 130, 12-24. orr. (1990)

Wedell, Kl. eta Roberts, J. (1982.) "Special Education and Research: A Recent Survey". *Special Education: Forward Trends*,

Weisz, J. R. eta Zigler, E. (1979) "Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian tests of the similar sequence hypothesis". *Psychological Bulletin*, 06, 831-851. orr.

Woodward, W. M. (1979) Piaget's theory and the study of mental retardation, in N. R. Ellis (argit.), 169-195. orr.

Zabalza, M. A. eta Alberte J.R. (1991). "Educación especial y formación del profesorado". *Hezkuntza Bereziari eta irakasleen prestakuntzari buruzko nazioarteko jardunaldien aktak*. Santiago, Tórculo.