

EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES. VISIONS, POLICIES AND CURRICULUM

EDUCAȚIA PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI. VIZIUNI, POLITICI ȘI CURRICULUM

Traian VRĂȘMAȘ

Journal of Pedagogy, 2018 (1), 25 – 45

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/25>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

EDUCAȚIA PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI VIZIUNI, POLITICI ȘI CURRICULUM

Traian Vrăsma *

Universitatea „Ovidius” din Constanța, Facultatea de
Psihologie și Științele Educației
Constanța, România
traianvrasmas@gmail.com

Rezumat

Educația persoanelor cu dizabilități este preocupată tot mai mult în întreaga lume, ca atare abordarea comparativă cu situația din România este necesară. Studiul trece în revist principalele viziuni adoptate de societate, diacronic și sincron (modelul medical, social și biopsihosocial, abordarea categorială și noncategorială), insistă asupra evoluției comune a viziunilor, terminologiei și politicilor educaționale în acest context, evidențiază conexiunea cu evoluția politicilor curriculare. În prezent, viziunea de necontestat a drepturilor umane (egalitate și echitate, prin egalizarea anșelor) conduce la focalizarea tot mai multă a politicilor pe o abordare individualizată (personalizată) și mai puțin pe una categorială, privitor la educația și fundamentarea curriculumului colar la copiii/elevii cu dizabilități. Un decalaj constat al României, din acest punct de vedere – față de alții din spațiul euroatlantic, chiar față de unele țări vecine – ne responsabilizează în adoptarea unor măsuri, pe termen scurt și mediu, posibile în actualul context legislativ, din perspectivă educațională.

Cuvinte-cheie: dizabilitate, egalitate și echitate, educație incluzivă, individualizare.

Abstract

The education of persons with disabilities is concerning progressively Europe and the entire world, which is why a comparative approach with Romanian situation is needed. The study reviews the main visions, in a diachronic and synchronic manner (the medical, the social and the bio psychosocial model,

* Prof. univ. dr., Universitatea „Ovidius” din Constanța.

categorical and no categorical approach), insists on the common evolution of visions, terminology and educational policies in this context, emphasis the connection with curricular policies. At present the indisputable vision of human rights (equality and equity, through the equalisation of opportunities) leads to a progressive focus of policies on an individualised (personalised) approach and less on a categorical one, regarding the education and the fundamentals of the school curriculum for children/pupils with disabilities. An identified procrastination of Romania from this point of view – comparing with countries from Euroatlantic space and even some neighbouring countries – makes us responsible for adopting some measures, on short and medium terms, which are possible in the actual legislative context, from the educational perspective.

Keywords: *disability, equality and equity, inclusive education, individualisation.*

1. Introducere i context

În istoria umanității, copiii și, în general, persoanele cu dizabilități (handicap) au fost cel mai adesea marginalizate și izolate de restul societății. Această atitudine dominantă a fost evidentă în toată lumea, până în anii '70 ai secolului XX și până în anul 1989, în România. Societățile au dezumanizat și devalorizat frecvent persoanele cu dizabilități (Peters, 1993). Esența evoluțiilor din lume după anul 1970 (la noi începând din anul 1990), prin multiple evenimente, documente și dezvoltări de referință, constă în recunoașterea deplină a acestor persoane ca fiind omenești (egale în drepturi și demnitate), cu toate implicațiile care decurg de aici – inclusiv exercitarea integrală a dreptului la educație.

Problematika educației persoanelor cu dizabilități preocupă tot mai mult lumea și Europa. Ultimele decenii au relevat schimbări majore privind viziunea și terminologia legată de aceste persoane, de exercitarea dreptului lor la educație, ca drept uman fundamental.

Dacă în lume, în perioada 1970-1990 viziunea educațională pentru aceste persoane a fost *educația lor integrată* (necunoscută și neaplicată atunci în România), în prezent, ca urmare a unor evoluții ulterioare anulului 1990, în pas cu mișcarea internațională a educației pentru toți și în acord mai ales cu *Convenția ONU din 2007* a persoanelor cu dizabilități (ratificată în 2010 la noi), dreptul la educație pentru aceste persoane reprezintă dreptul la educație

incluziv . Viziunea, în strâns legătură cu terminologia utilizată și cu politicile publice au influențat, în mare măsură, și curriculumul educațional oferit încoli.

Definiția actuală a *dizabilității*, la care aderăm, este cea din *Convenția ONU privind persoanele cu dizabilități* (2007, ratificată prin Legea 221/2010): „Persoanele cu dizabilități includ acele persoane care au deficiențe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficiențe care, în interacțiune cu diverse bariere, pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți” (Legea 221/2010, art. 1, Scop).

Educație incluzivă este o noțiune amplu utilizată, cu numeroase definiții și interpretări, adesea cu elemente de confuzie, îndeosebi în raport cu educația integrată. După UNESCO (2009), *educația incluzivă* este un proces continuu care vizează să ofere *educație de calitate pentru toți*, respectând, în același timp, *diversitatea și diferențele abilității și necesităților, caracteristici și așteptări de la învățare ale elevilor și comunităților, eliminând toate formele de discriminare*.

Obiectivele acestui studiu sunt:

- Analiză sintetică, diacronică și sincronă a viziunilor și politicilor internaționale și naționale privind educația persoanelor cu dizabilități;
- Analiză comparativă a politicilor mondiale și naționale cu privire la curriculumul școlar oferit copiilor și tinerilor cu dizabilități.

2. Viziuni, terminologie și politici

2.1. Scurt istorie

De-a lungul timpului, marginalizarea și subvalorizarea umană a persoanelor cu dizabilități s-a manifestat în diverse modalități: de la exterminare (în Sparta antică, dar și în lagărele naziste) la măsurile treptate de ocrotire (în locuri izolate de comunitate) și apoi de acordare a unei cetățenii parțiale, reduse, prin apariția școlilor speciale, destinate doar acestor persoane (segregate).

Persoanele cu dizabilități (handicap), cum le denumim astăzi, au fost etichetate

în diverse moduri în istoria omenirii: infirmi, idioi, anormali, cretini, întârziați, debili, oligofreni, moroni, deficienți, inadaptați. Remarcăm, cu amărăciune, că unii dintre acești termeni (de exemplu *deficienți*) sau alții asemănători sunt încă prezenți în zilele noastre, în vocabularul unor oameni sau chiar a unor texte publicate.

Tema educației acestor persoane nu era prezentă pe agenda preocupărilor sociale de-a lungul istoriei umane, chiar dacă unii pedagogi de renume (Comenius, în *Didactica Magna* capitolul IX, Rousseau, Locke și Pestalozzi) au avut o contribuție semnificativă la pledoaria umanistă perenă, pentru educația tuturor copiilor.

Paradigma tradiției de secole, legată de educație, a fost (mai ales pentru unii copii cu dizabilități) cea de *anormalitate educațională* – vizibilă în viziunea oficială în politicile colare a numeroase țări până la finalul anilor '60 din secolul trecut. Debutul preocupărilor instituționale de educare a copiilor cu dizabilități, prin apariția primelor coli speciale destinate acestora – la finele secolului XVIII – și apoi multiplicarea acestora a reprezentat un pas important în evoluția atitudinii sociale față de această categorie umană – o nouă etapă în viziune, aceea a *acordării cetății reduse*. Copiilor și tinerilor în această situație li s-a permis accesul în coli – chiar dacă erau speciale – ceea ce, la vremea respectivă, a reprezentat un impuls însemnat în schimbarea treptată a atitudinii și concepției de ansamblu a societății. Dacă aceste persoane pot să învețe, atunci reprezintă și ele o anumită valoare în societate, chiar dacă ele învață parțial și incomplet – ca substanță și nivel de studii, comparativ cu semenii lor.

Domeniul psihopedagogic constituit odată cu dezvoltarea educației în coli speciale a căpătât – cu deosebire în secolul XX – diverse denumiri, cea mai răspândită fiind *educația specială* – *special education* (engl.), *éducation speciale* (fr.). UNESCO recomandă sintagma *Special Needs Education* (ISCED, 2007, 2011) – *educația (în învățământul) cerințelor speciale*.

2.2. Modelul medical

Modelul medical al dizabilității – edificat treptat odată cu apariția colilor

speciale la sfârșitul secolului XVIII – accentuează îndeosebi prezența unei deficiențe biologice și în consecință a unei probleme doar a individului în cauză. Mediul, comunitatea și societatea, în general, aveau (au) puțin (sau deloc) tangență și responsabilitate. Modelul medical a influențat puternic viziunea, terminologia și politicile din educația (învmântul) persoanelor cu dizabilitate. Peters (1993) arată că, potrivit modelului medical, unor oameni li se pune eticheta de bolnavi și sunt separați pe baza acestui diagnostic, în programe separate, unde ei pot deveni funcționali pentru un loc în societate; ca *handicapa* și concentrarea este doar pe individ, cu neglijarea contextului. Un studiu OCDE din 1994 sublinia, astfel, că noțiunile utilizate în educația specială de către anumite țări reflectă această viziune – *învmânt corectiv, de remediere, pedagogie curativă, defectologie*. Studiul UNICEF din 2012 face conexiunea dintre politicile educaționale și viziunea (paradigma) istorică – din secolul XX – asupra dizabilității și educației speciale din Europa Centrală și de Est, respectiv defectologia – de inspirație sovietică (fosta denumire a psihopedagogiei speciale și în România, până în luna mai 1990) – viziune dominată puternic de modelul medical. Așa cum arată și un alt studiu UNICEF (Ainscow, & Haile-Giorgis, 1998) influența modelului medical în determinarea etichetei pe care un copil o va primi, a fost foarte puternică.

Consecințele ale modelului medical:

- Concentrarea pe *vindecare* și *recuperare* perpetuează această viziune (desuetă) a dizabilității ca fiind ceva *anormal, un defect*;
- Copilul este etichetat ca fiind *anormal, deficient, bolnav, cu tulburări, cu disfuncții* etc.;
- Specialiștii se concentrează în evaluare mai ales pe ceea ce este *deficitar, diferit în minus*, față de norme și standarde (tipice) de dezvoltare;
- Specialiștii se oferă să *repare, remedieze, corecteze, recupereze* copilul;
- Viitorul copilului este limitat și se bazează pe capacitatea percepută la un moment dat, static, nu pe potențialul integral și dinamic de dezvoltare și nici pe așteptările unui mediu interactiv, stimulant;
- Copiii cu dizabilitate și nu sunt acceptați pentru cine și ceea ce sunt, și nici pentru ceea ce pot deveni.

Remanența viziunii medicale asupra dizabilității poate fi remarcată și în limbajul cotidian din actualitate. Iată câteva expresii semnificative în acest sens:

- Despre un copil cu dizabilitate (handicap): „*Este bolnav, s-racul*”; „*A,*

dar el nu este s n tos”;

- Despre un alt copil (comparativ cu un copil cu dizabilit i): „*El este s n tos*”; „*Al meu nu sufer de nimic*”;
- Despre starea (situa ia) de dizabilitate (handicap): „*El/ea sufer de sindromul Down*” (Vr sma , 2015).

Având ca fundament această viziune medicală, politicile educaționale nu au luat în seamă sistemul de învățământ obișnuit (de masă) care nu a fost responsabilizat. Copiii de masă au exclus în mod tradițional (în toată lumea până în anii '70 ai secolului trecut) pe acei copii percepuți ca *diferiți*. Au fost create *structuri colare separate, marginale (unități colare speciale)*, pentru cei care nu atingeau standardele de performanță colare așteptate. Aparent și s-a dezvoltat puternic, mai ales în primele apte decenii ale secolului XX, un sistem educațional paralel, de copii și alte instituții speciale, care nu avea vreo legătură prea semnificativă cu restul învățământului. În România, de exemplu, unele asemenea instituții speciale nu făceau parte din rețeaua colară a învățământului, până în anul 1990.

În concluzie, deși modelul medical a reprezentat un pas înainte față de viziunea anterioară din istoria omenirii, viziunea s-a dovedit treptat – mai ales în ultimele decenii ale secolului XX – a fi una îngustă, incompletă, insuficient corelată cu evoluția treptată a tipurilor de relații sociale, a drepturilor umane – îndeosebi după adoptarea de către ONU a *Declarației universale a drepturilor omului* (1948) și a unor evoluții ulterioare, de după 1970.

2.3. Modelul social și biopsihosocial

Modelul social a fost lansat în anii '70 ai secolului XX, odată cu emergența, pe agenda comunității internaționale, a problematicei dizabilității, a afirmării drepturilor umane ale acestor persoane. Această nouă viziune afirmă, în esență, *un model bazat pe drepturile omului – drepturi și anse egale*. Dizabilitatea reprezintă, după acest model, mai mult o construcție socială, iar problemele (dificultățile) nu sunt atât ale individului, cât ale societății, ale mediilor care nu reușesc să le primească și să se adapteze acestor persoane. Obstacolele sociale se leagă mai ales de atitudinile persoanelor față de dizabilități, față de aceste persoane.

Unii autori numesc acest model *i* al *minorit ii* (Olkin, 1999). Impedimente majore pentru orice grup minoritar sunt prejudec ile i discriminarea, izolarea social , tratamentul inegal, dependen a economic , rata mare de neangajare în munc , locuin e inferioare i rat înalt de institu ionalizare (Bicklen, 1988, citat în Olkin, 1999).

Provoc ri ale modelului social (Vr sma , 2015):

- Schimbarea perspectivei dominant medicale, care stabile te *grani a normalit ii* i exclude persoanele cu dizabilit i, acceptarea lor ca *fiind fiin e umane, deci normale*;
- Provocare adresat abord rii medicale ca *defect*, ceva ce trebuie *corectat, remediat, recuperat*;
- Educarea societ ii pentru a în elege c dizabilitatea este parte a experien ei umane *normale*, deoarece, într-un anume moment al vie ii sau în anumite situa ii, fiecare poate ajunge într-o situa ie de dizabilitate;
- Provocare adresat acelor defini ii date dizabilit ii, care conduc la limitarea dezvolt rii copilului i nu recunosc *poten ialul i capacit ile de evolu ie ori identitatea acestuia* (Conven ia ONU din 2007, art. 3, h).

În prezent, pe fondul unei apologii generale a principiilor integr rii, normaliz rii (vie ii), egalit ii de drepturi i de anse, cel al incluziunii, principii promovate în toat lumea dup anul 1970 (dup 1990 i la noi) în majoritatea viziunilor i politicilor legate de dizabilitate, de i modelul medical mai este înc prezent, el este criticat, chiar i de c tre exponen i ai lumii medicale. Pledoaria umanist , guvernamental i civic oficial este, în prezent, pentru nevoia dep irii acestuia de c tre modelul social i/sau de c tre un model multidisciplinar i multisectorial. Organiza ia Mondial a S n t ii (OMS) a dezvoltat i promovat *modelul bio-psiho-social* (CIF, 2001, 2007). Acesta încearc integrarea a dou modele relativ opuse – cel medical i cel social.

Model bio-psiho-social promovat de OMS este utilizat pentru a reda esen a integr rii diverselor perspective ale func ion rii umane, ca o sintez asupra tuturor componentelor s n t ii: din punct de vedere biologic, psiho-individual i social. Atât func ionarea, cât i dizabilitatea – ca i întreaga devenire uman , de fapt – nu poate fi explicat , în prezent, decât în i prin interac iunea individului uman cu mediul, cu factorii contextuali (mediul fizic i, mai ales, cel socio-cultural). Contextul social i, în particular, cel colar, cu multiplele

sale aspecte (curriculum, rela ie pedagogic , climat psihosocial etc.) este a adar extrem de important în identificarea i solu ionarea dificult ilor din rela ia unui copil cu coala.

2.4. Viziunea noncategorial versus cea categorial

În educa ia (special) a persoanelor cu dizabilit i, influen at în bun m sur i de paradigma medical , au fost utilizate tradi ional – cu referire la serviciile sociale, dar i la plasarea unor copii ca elevi în colile speciale – diverse *categorii i grade de dizabilitate*. Categoriile de dizabilitate (handicap) stipulate de pild la noi, în prezent (Legea 448/2006, art. 86), sunt: *handicap fizic, vizual, auditiv, surdocecitate, somatic, mintal, psihic, HIV/SIDA, asociat, boli rare*. Potrivit aceleia i legi, gradele de handicap sunt: *u or, mediu, accentuat i grav*.

Viziunea noncategorial în educa ia special (foarte pu in cunoscut în ara noastr) – dup unii autori crosscategorial sau multicategorial – a fost lansat în lume în anii '70. În esen , potrivit acestei viziuni asupra educa iei persoanelor cu dizabilit i, se consider c împ r irea pe diverse grupuri (tipuri) de dizabilit i nu ajut prea mult educa ia i interven ia, ea are i dezavantajul de a eticheta (stigmatiza) un copil sau o persoan .

În controversa cu viziunea clasic – categorial – deocamdat viziunea noncategorial pare a fi preferat , mai ales privitor la deciziile legate de eligibilitatea pentru diverse servicii, de abilitare-reabilitare (Wheldall, 1994). *Viziunea noncategorial* consoneaz mai bine (decât viziunea clasic , categorial) cu dezideratul incluziunii educa ionale i are ca implica ie important accentuare a nevoii de abordare individualizat , personalizat . D. Mitchell (2015) consider c una dintre c ile de dep ire a barierelor educa iei incluzive în lume este îndeprtarea sistemelor de categorisire. Multe sisteme legislative din lume se distan eaz de utilizarea test rii psihometrice i de categorisire a elevilor prin abilitate/dizabilitate. Exemple de asemenea ri sunt Suedia, Sco ia, Danemarca, Norvegia, Anglia – cu excep ia celor cu dizabilit i profunde – i Portugalia (EADSNE, 2012).

2.5. Legisla ie, viziuni i terminologie în România

În ara noastr a existat o perioad – a anilor '80 din secolul trecut – în care abordarea, în general, a problematicii *deficien elor* (cu termenul promovât atunci, mai ales pentru copii în nevoie de ocrotire) era invizibil în legisla ie, politici publice ori publica ii. Viziunea de baz era (în perioada 1970-1990), cea a nivelului (gradului) de recuperabilitate, model dominat clar de *componenta biologic i medical* .

O lege din anul 1970, (Legea nr. 3 privind ocrotirea unor categorii de minori), men inut în vigoare pân în anii '90, era bazat pe *viziunea recuperabilit ii*. Se interzicea unor copii cu *deficien e* dreptul la educa ie, prin catalogarea lor ca fiind *irecuperabili*, singura solu ie fiind la vremea aceea doar *c minele-spital*. Al i copii cu dizabilit i aveau (relativ) mai multe anse de devenire uman i social , prin încadrarea în categoria *par ial recuperabili* (cu plasarea în c mine- coal). Al ii erau într-o situa ie i mai favorabil – prin categorisirea drept *recuperabili* care le permitea accesul la gr dini e i coli speciale. Anii '90 au fost martorii adopt rii, în România, a primelor legi cu privire la *persoanele handicapate*.

Legile postdecembriste (din anul 1992) au lansat ca no iune de baza *persoana handicapat* . Dou Hot râri de Guvern din 1990 introduseres deja în legisla ie i termenul de *handicapat*. Aceste *dou formule* (*handicapat i persoan handicapat*) au circulat, oficial, în toat perioada anilor '90, dar i al i termeni: *deficien a i handicapul*.

Pentru colile speciale, a a cum este stipulat la anexa nr. 3 a HG nr. 1161/1990, denumirea unei unit i colare are, la final, formula *pentru deficien i* (gr dini e, coli etc). Privitor la curriculum, denumirea utilizat în planurile de înv mânt i programele colare adoptate în anul 1993, prin negociere între Secretariatul de Stat pentru Handicapa i (SSH) i Ministerul În v mântului a fost aceea de *copii/elevi cu handicap*. În cadrul SSH a func ionat, din luna noiembrie 1990, *Institutul na ional pentru recuperare i educa ie special a persoanelor handicapate*¹ (înfiinat, ini ial, în subordinea Ministerului În v mântului, în luna mai 1990, cu denumirea de *Centrul metodologic pentru recuperarea copiilor i tinerilor handicapat i*).

Legislația în terminologia s-a schimbat în anul 1999 (prin OUG nr. 102), adoptându-se sintagma *persoane cu handicap*, în locul celei de *persoane handicapate*. Expresia *persoane cu handicap* va fi utilizat în aproape toate legislațiile ulterioare, inclusiv în Constituția din anul 2003 (în care art. 50 este intitulat *Protecția persoanelor cu handicap*). Deși poate pare minoră, modificarea din *persoane handicapate* în *persoane cu handicap* este una importantă, o nouă viziune de valorizare umană mai adecvată, de mai bună protecție a demnității. După anul 2000 a apărut, în legislația de la noi – cumva ca o noțiune alternativă la handicap – termenul de *dizabilitate*. În anul 2010, Parlamentul României a ratificat *Convenția ONU din 2006 (2007) privind persoanele cu dizabilități* – deci a fost preluat într-o lege (nr. 221/2010) noua denumire – *dizabilitatea*. În anul 2011 *dizabilitatea* a intrat ca înlocuitor al handicapului în *Legea asistenței sociale* (Legea nr. 292 din 2011). Din anul 2014 denumirea direcției de specialitate din cadrul Ministerului Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice – *Direcția protecția persoanelor cu dizabilități* (potrivit HG nr. 344 din 30 aprilie 2014). În anul 2016 a fost adoptată o importantă *Strategie națională pentru persoane cu dizabilități*, asupra căreia vom reveni. În luna decembrie 2016 s-a ajuns la o denumire relativ comună (intersectorială) agreată de trei ministere și care încearcă să delimiteze cumva relațiile dintre *dizabilitate* și *CES – dizabilitate* și/sau *cerințele educaționale speciale* (ORDIN 1985/1305/5085 din 2016) asupra căreia nu putem insista aici, dar sintagma consonează cu concluziile unui studiu UNICEF-ISE-RENINCO (*Educație pentru toți și pentru fiecare*, 2015-2016).

În concluzie, în legislație, ca și în literatura de specialitate, perioada ultimelor trei decenii a fost una foarte dinamică, cu referire la viziunile, legislația și terminologia acestui domeniu. Concepțiile și terminologia s-au succedat sau coexistat, în legislație, politici publice sectoriale etc. În prezent, circula mai ales termenii de *handicap* și *dizabilitate* (cu semnificație echivalentă), cu o tendință vizibilă de înlocuire a handicapului cu dizabilitatea. Sunt sesizabile, de asemenea, unele diferențe între noțiunile utilizate în sfera educațională, socială și de protecție a copilului, de sănătate etc. Experiența directă a autorului, de circa 25 de ani, în grupuri de lucru interministeriale și multidisciplinare, în diverse ipostaze (guvernamentală, neguvernamentală, academică) poate constitui o mărime. Nu intră în economia acestui articol analiza noțiunii de *cerințele educaționale speciale*, reflectată în legislație și

practici, făcut în alte ocazii (E. Vrșma, Manea, & T. Vrșma, 2014; Vrșma, 2015). Aderăm la formula terminologic recent de *copii cu dizabilități și/sau CES*, care corespunde realității investigate prin cercetări recente în colile de masă (UNICEF, ISE, RENINCO, 2015-2016). Utilizăm în continuare, înșă, termenul de *dizabilitate*.

3. Curriculumul colar

3.1. Perspectiva internațională. Surse teoretice

Fundamentarea problematicii curriculare pentru elevii cu dizabilități s-a bazat, în anii '70 (când comunitatea internațională a devenit mult mai sensibilă la acest subiect), pe *un model al dezvoltării*, apărut în SUA, după adoptarea unei legi importante (PL94-142 din anul 1975), care statua dreptul tuturor copiilor cu dizabilități de a beneficia de o educație publică gratuită și adecvată (Mitchell et al., 2010; Mitchell, 2015). În esență, acest model sugera conținuturi curriculare adecvate nivelului de dezvoltare a unor copii/elevi.

La finele anilor '80, în construcția curriculară a devenit dominant *modelul funcțional*, care presupunea focalizarea pe abilitățile adecvate unei anumite vârste, pentru a putea funcționa în viața comunității. De aici a apărut și ideea Planului Educațional Individual – obligatoriu în SUA, pentru elevii cu dizabilități (ca și în numeroase țări europene).

Al treilea model (după autorii mai sus citați) cel actual – denumit *aditiv* – reflectă includerea elevilor cu dizabilități în clasele (și curriculumul) colii generale – cu accent pe proiectarea centrată pe persoana care învață. Modelul se referă, deci, la modalitățile prin care elevii cu dizabilități pot accesa și participa la curriculumul educației generale.

Viziunea de actualitate privind natura curriculumului pentru elevii cu dizabilități este, aadar, una bazată pe drepturile umane, a *egalității de acces*, dar și a *echității*, în *sensul egalizării anselelor* de participare la curriculumul general, prin variate maniere de *accesibilizare și flexibilizare curriculară*: diferențiere (UNESCO, 2004), adaptare, modificare, adiționare (de discipline compensatorii) etc. În prezent, există un acord larg și deziune în lume,

privitor la principiul utilizării, la copiii și tinerii cu dizabilități, a contextelor educaționale generale (incluzive) și a conținuturilor curriculare corespunzătoare acestora (UNESCO, 2009, Jackson et al., 2010).

Accesul la curriculumul general și accentuarea abordării individualizate (personalizate) sunt, de asemenea, tot mai evidente în documente internaționale de dată relativ recentă.

UNICEF aprecia, în studiul din 2012, că pentru elevii cu dizabilități se recomandă un „curriculum comun, cel accesibil tuturor elevilor”, bazat pe o „instruire diferențiată și/sau individualizată, mai degrabă decât un curriculum alternativ, pentru cei cu rezultate mai scăzute” (p. 13). Consiliul ONU pentru drepturile omului (OHCHR) stipula, într-un studiu tematic din 2013, că „atenția individualizată este o caracteristică centrală a educației incluzive” (E 46). Elementul de bază al unui *plan educațional individualizat* este implicarea profesioniștilor, părinților și elevilor (E 47).

Un document important din luna septembrie 2016 a fost adoptat de Comitetul ONU pentru drepturile persoanelor cu dizabilități și este dedicat comentării pe larg a aplicării art. 24 – referitor la educație – din Convenția ONU 2007 a persoanelor cu dizabilități. Urmează unele extrase și comentarii relevante:

- *Articolul 24: Dreptul la educație incluziv*
„Focalizarea este pe **capacitățile și aspirațiile celui care învață**, mai degrabă decât pe conținut, atunci când se planifică activități de predare” (p. 5);
„Sistemul educațional trebuie să furnizeze **un răspuns educațional personalizat**, mai degrabă decât să aștepte ca elevul să se conformeze sistemului” (p. 5);
- *Comentariu la paragraful 2 (a) - al articolului 24 din Convenția ONU 2007, care urmează* „2 a) *persoanele cu dizabilități nu sunt excluse din sistemul educațional pe criterii de dizabilitate, iar copiii cu dizabilități nu sunt excluși din învățământul primar gratuit și obligatoriu sau din învățământul secundar, din cauza dizabilității*”;
- *Comentariu:* „Paragraful 2 (a) interzice excluderea persoanelor cu dizabilități din sistemul educațional general, inclusiv orice legislație sau acte normative care limitează incluziunea lor, pe baza deficienței sau a gradului acesteia” (p. 7);

- *Comentariu* la paragraful 2 (e) – în continuare: „2 e) se iau m suri eficiente de sprijin individualizat în amenajarea mediului care s maximizeze progresul colar i socializarea, în conformitate cu obiectivul de integrare deplin ”;
- *Comentariu*: „Paragraful 2 (e) solicit furnizarea direct a unui sprijin continuu personalizat. Comitetul accentueaz *necesitatea asigur rii planurilor educa ionale individualizate*, care pot identifica adapt rile rezonabile i m surile specifice de sprijin necesare pentru un anumit elev, inclusiv furnizarea unor mijloace asistive compensatorii, a unor materiale specifice de înv are, în formate alternative/accesibile, moduri i mijloace de comunicare, auxiliare de comunicare i tehnologie asistiv i de informare” (p. 11).

În toamna anului 2017 a fost lansat un raport al Parlamentului European, care men ioneaz c *dezvoltarea educa iei incluzive în Europa* este înr d cinat în *dezvoltarea unei înv ri personalizate i a unei pred ri flexibile* (p. 37).

3.2. Legisla ia privind curriculumul formal pentru elevi cu dizabilit i din spa iul euroatlantic

În investiga ia noastr (Vr sma , 2017) au fost selectate rile despre care a fost disponibil informa ie de tip Elearning, pe aceast tem (în limba englez , francez , român). O surs de baz în documentare a constituit-o site-ul organiza iei *European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE* (Agen ia European pentru Cerin e Speciale i Educa ie Incluziv), care con ine numeroase publica ii anuale i câte o pagin dedicat fiec rui membru (f r România) (<https://www.european-agency.org>). rile investigate au fost: Anglia, Austria, Canada, Danemarca, Finlanda, Fran a, Irlanda, Islanda, Italia, Letonia, Moldova, Norvegia, Polonia, Portugalia, Sco ia, Serbia, Slovacia, SUA, Suedia, ara Galilor, Ungaria. De i studiul nostru comparativ a cuprins doar 21 de ri a rezultat cu destul claritate, care sunt tendin ele din politicile colare, legate de curriculumul pentru elevi cu dizabilit i.

Formula de proiectare curricular cea mai utilizat , în majoritatea acestor ri este *Planul (Programul) Educa ional Individual (PEI)*. Mitchell et

al. (2010) au identificat – la data studiului lor (foarte citat în plan internațional) – 199 de referințe la acesta, dintre care 124 în SUA (prima țară care a introdus PEI, în 1975) și 75 din afara SUA – mai ales din Europa. Un studiu din 2016 (Alkahtani et al.) analizează politicile educaționale privitoare la PEI din 6 țări ale lumii: Australia (Queen Island), Canada (British Columbia), Noua Zeelandă, Marea Britanie, SUA și Arabia Saudită.

Din cele 21 de țări investigate de noi, în 17 se prevede prin legislație *Planul Educațional Individual*, desigur cu nuanțări în anumite țări: *Plan personalizat* în Franța și Canada, *Program individual educațional și terapeutic* în Polonia, *Plan coordonat de sprijin* în Scoția, *Plan de acțiune* în Suedia, *Plan individual de dezvoltare* în Țara Galilor.

Raportarea PEI (sau a altor forme de proiectare individualizată) se face, de regulă, la curriculumul național, accesibil tuturor elevilor de o anumită vârstă. PEI este proiectat pentru fiecare copil/elev cu dizabilități, pentru a-i permite un acces și progres școlar cât mai bun.

Tranziția spre modelul noncategorial și debutul proiectării curriculare individualizate este vizibilă și în unele dintre fostele țări socialiste, din blocul sovietic (mai ales în Letonia, Polonia și Slovacia) – precum și în țări în curs de aderare la Uniunea Europeană (Moldova și Serbia) – toate acestea fiind anterior inspirate, până în anii '90, ca și România, de *paradigma defectologiei* (Vrșma, 2017). Ideea de sprijin (suport) pentru învățare, în general în coli, este prezentă în mod consistent în legislațiile țărilor investigate.

3.3. Situația din România privind curriculumul de învățământ special și alte forme de proiectare a serviciilor și intervenției pentru copiii cu dizabilități

Până la reforma curriculară din 1998, în învățământul special² din țara noastră se utilizau planuri de învățământ (și programe școlare) proiectate pe tipuri și grade de dizabilitate (handicap), ca și pe niveluri de învățământ – preșcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional, postliceal. Aceste planuri ca și programele școlare adiacente au fost elaborate în perioada 1992-1993, în cadrul sectorului de curriculum al *Institutului Național pentru Recuperare și Educație*

Special a Persoanelor Handicapate. Focalizarea planurilor de învățământ la acea dată pe tipul și gradul de handicap era legat de tradiția defectologică, impusă ulterior și de Legea Învățământului (1995, art. 44), ca și de viziunea legislației specifice privind aceste persoane, adoptată în anul 1992. După anul 2002, apar – impulsionate de UNICEF și autoritățile de protecția copilului – noi forme de proiectare a serviciilor și intervențiilor pentru copiii cu dizabilități (handicap): *Planul de Servicii Personalizat (PSP)* și *Planul de Intervenție Personalizat (PIP)*.

Planurile de învățământ și programele colare pentru învățământul special, aprobate de MEN în anul 2005, sunt construite tot pe baza gradului de dizabilitate – textual al deficienței – pe două categorii: a) deficiențe moderate și ușoare și b) deficiențe grave, severe, profunde sau asociate. Pentru clasa pregătitoare de învățământ special a fost aprobat (în 2012) un nou plan de învățământ – elaborat tot în maniera categorială, pe cele 2 grade mai sus menționate, cu deosebirea că apare *dizabilitatea* în locul *deficienței*, iar la punctul b) lipsește gradul *grav*.

Referința relevantă din Legea Educației Naționale (nr. 1/2011, secțiunea 13, „Învățământul special și special integrat”, art. 48-52) pentru problematica de curriculum este: „Învățământul special dispune de planuri de învățământ, de programe colare, de programe de asistență psihopedagogică, de manuale și de metodologii didactice alternative, adaptate tipului și gradului de dizabilitate” (art. 53). În 2016 au apărut 2 forme (aparent) noi de proiectare a intervențiilor pentru copiii cu dizabilități, cu denumirea de *plan de abilitare-reabilitare a copilului cu dizabilități* și *planul de servicii individualizate*.

Comentarii: Dacă în anul 1995, la adoptarea Legii Învățământului situația în Europa și în lume cu privire la problematica curriculară la elevii cu dizabilități – și cu atât mai mult în România – era în schimbare și tranziție, spre modelul actual al dreptului și ansele egale la curriculumul general, în anul 2011 situația și tendințele internaționale erau deja conturate. Cu toate acestea, prevederea din art. 53 a LEN din 2011 este cvasi-identică cu cea din 1995 (singura modificare fiind dizabilitatea în locul handicapului). Menținerea focalizării categoriale, pe tip și grad de handicap (dizabilitate) este cumva justificată de natura legislației generale a dizabilității (handicapului) din România după anul 1990, respectiv acordarea serviciilor și prestațiilor sociale

conform Legii nr. 448/2006, care stipulează la art. 85 că drepturile (compensatorii spunem noi) ale acestor persoane se acordă „pe baza încadrării în grad de handicap, în raport cu gradul de handicap”.

Din *perspectiva psihopedagogică*, însă, menținerea focalizării curriculumului educațional pe tipul și gradul de dizabilitate (handicap) în LEN 2011 *este mai greu de justificat*, date fiind evoluțiile menționate deja, precum și corelarea cu situația actuală din spațiul euroatlantic. În prezent, modelul care favorizează exercitarea drepturilor umane a persoanelor cu dizabilități este **modelul social, sau cel biopsihosocial**, așa cum recomand numeroase organizații internaționale, inclusiv clasificările de actualitate ale OMS (2001, 2007), viziune care înseamnă nu doar de indivizi și de context. Există semne de încurajare și pentru schimbarea necesară a noi, ca de pildă Strategia națională în derulare în România *O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități*, 2016-2020, care face următoarea mențiune cu privire la curriculum, în consonanță cu dezvoltările din lume: „Abordarea curriculumului pentru elevii cu dizabilități din învățământul special nu valorifică viziunea non-categorială, propusă de educația incluzivă” (p. 28).

4. Concluzii și recomandări

Politicile educaționale sunt strâns legate de viziunea și terminologia adoptate în legislație și determină, în mare măsură, managementul și practicile efective dintr-un anumit sector de învățământ, inclusiv legat de curriculum. Perioada celor peste 28 de ani consecutivi anului 1989 a fost, la noi, martora a numeroase apariții de acte normative, atât în ce privește problematica generală a persoanelor cu dizabilități, cât și referitor la educația acestora. Au fost multe momente de avânt și racordare la viziunile internaționale (și ele în schimbare), dar și unele de stagnare și inerție.

Natura unui curriculum pentru elevi cu dizabilități este determinată azi, în lume (ar trebui să fie și la noi), de drepturile umane, de *egalitatea de acces* și de *echitate*, în *egalizarea anselor* de participare la curriculumul general, prin *accesibilizare* și *flexibilizare curriculară*.

Designul individualizat al conținutului educațional este – așa cum am

vzut din analiza interna ional – modalitatea de organizare curricular recomandat de numeroase documente interna ionale i practicat deja masiv în spa iul euroatlantic, introdus recent chiar i de unele ri vecine (Moldova, Serbia). Din cele prezentate rezult cu claritate c tendin a major din politicile colare legate de curriculumul pentru elevi cu dizabilit i este elaborarea i utilizarea unui *Plan (Program) Educa ional Individual (PEI)*.

În ara noastr este sesizabil remanen a modelului medical i a paradigmei defectologice. La noi, legisla ia în vigoare men ine înc viziunea tradi ional , categorial asupra dizabilit ii (tipul i gradul deficien ei ori dizabilit ii), inclusiv din punct de vedere al curriculumului colar. Aceast stare constituie – dac se accept cu adev rat dezideratul i viziunea educa iei incluzive – o serioas barier în calea dezvolt rii unui înv mânt incluziv i pentru acest grup de elevi. O mic exemplificare comparativ , în acest sens: rile din Europa care au adoptat explicit viziunea noncategorial asupra dizabilit ii (i educa iei speciale) se num r i printre cele mai avansate în promovarea efectiv a educa iei incluzive (Suedia, Danemarca, Norvegia, Sco ia, Portugalia).

Revizuirea modalit ii de baz a proiect rii curriculum-lui pentru elevi cu dizabilit i – de la maniera categorial la cea individualizat (personalizat) necesit , desigur, o alt baz legislativ , atât din punct de vedere educa ional, cât i în plan mai larg social i este un proces pe termen lung. Se impune i constatarea c , în ultimii ani, op iunea pentru educa ia incluziv a copiilor cu dizabilit i este mai pu in evident la noi în politicile educa ionale (E. Vr sma , T. Vr sma , 2014, 2016).

Au ap rut i reac ii critice externe privind dorin a României de a consolida anumite forme de segregare (coli speciale), prin utilizarea unei terminologii mai acceptabile – *centre colare de educa ie incluziv* (Consiliul Europei, 2017, p. 7).

Recomand ri (pe termen scurt i mediu, în limitele actualei legisla ii):

- O evaluare extins i complex , sub aspect legislativ si de implementare practic a sistemului educa ional în vigoare pentru copiii cu dizabilit i (i/sau CES) din ara noastr , în contextul tendin ei generale spre incluziune educa ional ;
- Institu ionalizarea unor grupuri de lucru complexe, dedicate educa iei

(cerin elor) speciale, intersectoriale (cu diverse ministere), multidisciplinare, cu participarea ONG-urilor reprezentative și a unor instituții academice relevante;

- Evaluarea aprofundată a situației naturii curriculumului oferit de școli, a structurii și eficienței proiectelor educaționale individualizate (ca și a celor complementare) pentru copiii/elevii cu dizabilități, în spațiul euroatlantic;
- O cercetare evaluativă axată pe utilitatea și eficiența actualelor planuri de învățământ și programe școlare (categorice), precum și a altor forme de proiectare a sprijinului (de ex. PIP) pentru elevii cu dizabilități, care învață în școli de masă sau în școli speciale din România;
- Implementarea unor proiecte-pilot, timp de un an de zile, în câteva școli din țară, a unui PEI (plan educațional individual), pentru copiii cu dizabilități (handicap), atât în școli de masă cât și în școli speciale.

Note

1. Acest institut a fost desființat în anul 2010.
2. De remarcat faptul că, deși Legea nr.1/2011 este a *Educației Naționale*, la secțiunea 13 denumirea este de *învățământ special* și nu de *educație specială*.

Referințe

- Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (1999). Educația copiilor cu cerințe speciale: Probleme și perspective în Europa Centrală și de Est. *Innochenti Occasional Papers, Seria de politică economică și socială*. N°67, 1998; traducere în limba română prin grija Reprezentanței UNICEF în România, 1999.
- Alkahtani, M., & Kheirallah, S. (2016). Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 15-26. <https://www.eric.ed.gov/?id=EJ1112737> - 7.08.2017.
- Consiliul European (2017, septembrie). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*; <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-position/168073fb65>.
- *European Agency for Special Needs and Inclusive Education - EASNIE / EADSNE* (Agenția Europeană pentru Cerințe Speciale și Educație Incluzivă),

<https://www.european-agency.org>.

- EADSNE. (2012). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*, http://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie-key-policy-messages_MIPIE-policypaper-EN.pdf.
- Horga, I., Apostu, O., & Balica, M. (2016). *Educa ie pentru to i i pentru fiecare: accesul i participarea la educa ie a copiilor cu dizabilit i i/sau CES din colile participante la Campania UNICEF Hai la coal !*. Buz u, Alpha MDN.
- Hot rrea Governului Nr. 1161 din 1 noiembrie 1990, privind atribu iile, organizarea i func ionarea Secretariatului de Stat pentru Handicapa i.
- Hot rrea Governului nr. 586 din 17 mai 1990, privind unele m suri de îmbun t ire a activit ii de ocrotire, instruire i recuperare a copiilor i tinerilor handicapa i i a celor orfani.
- Jackson, L., B., Ryndak, D., L., & Wehmeyer, M., L. (2008). The Dynamic Relationship Between Context, Curriculum, and Student Learning: A Case for Inclusive Education as a Research-based Practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 175-195. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.4.175>.
- Legea Educa iei Na ionale, nr.1/2011, cu modific rile i complet rile ulterioare.
- Legea Înv mântului, 1995.
- Legea nr. 221 din 2010 pentru ratificarea *Conven iei privind drepturile persoanelor cu dizabilit i*, adoptat la New York de Adunarea General a Organiza iei Na iunilor Unite la 13 decembrie 2006, M.O. nr. 792 din 26 noiembrie 2010.
- Legea nr. 448/2006 privind protec ia persoanelor cu handicap, cu modific rile i complet rile ulterioare.
- Legea nr. 53/1992 privind protec ia special a persoanelor handicapate.
- *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés: Ambitions, theories et pratiques*, OCDE, Paris, 1994.
- Mitchell, D. (2015). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs, second edition*. http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/psdlitreview_Educationthatfits.pdf.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans*. www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf.
- Olkin, R. (1999). *What Psychotherapists Should Know About Disability*, New York, Guilford Press.
- OMS. (2004). *Clasificarea Interna ional a func ion rii, dizabilit ii i s n t ii* (CIF), Organiza ia Mondial a S n t ii, în limba român cu sprijin UNICEF, MS, Bucure ti, Editura Marlink.

- ONU. (2013). Thematic study on the right of persons with disabilities to education. *Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR)*, UN, Human Rights Council. http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/OHCHR_Study_RTE_Persons_with_Disabilities_2013.pdf.
- ONU. (2016). General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education. *Committee on the Rights of Persons with Disabilities*. September 2, 2016. <http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>.
- ORDIN 1985/1305/5085 publicat în M.F. nr. 1019/19.12.2016, privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării și colării profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale.
- Ordonanța de urgență nr. 102/1999 privind protecția specială și încadrarea în muncă a persoanelor cu handicap.
- Parlamentul European. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf).
- Peters, S. J. (ed.). (1993). *Education and Disability in Cross-Cultural Perspective*, Londra, Garland.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students diversity* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>).
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- UNICEF. (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Geneva, ATAR ROTO PRESSE SA.
http://www.inclusive-education.org/system/files/publications-documents/UNICEF_Right%20Children%20Disabilities_En_WebACCESS.pdf.
- Vrșma, E., Manea, L., & Vrșma, T. (2014). Studiu privind legislația referitoare la educația copiilor cu dizabilități și alte cerințe educaționale speciale (CES) din perspectiva educației incluzive. *Reper, Revistă de Științe Educaționale*, Vol. 8, nr. 1, pp. 7-20, Editura Universității din București.
- Vrșma, E., & Vrșma, T. (coord.). (2016). *Cercetare privind modul în care cadrul legislativ și practicile colare sprijină combaterea discriminării și excluziunii sociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, RENINCO și FDP.
- Vrșma, T. (2017). *Curriculum categorial sau plan educațional individual pentru elevii cu dizabilități?* COPED, 12-14.10.2017, Brașov.

- Vr sma , T. (2015). *Cerin ele speciale i dizabilitatea în educa ie. O perspectiv interna ional* . Bucure ti, Editura Didactic i Pedagogic .
- Vr sma , T. (2013). *Curriculum for children with disabilities in inclusive education. A literature review*. PSIWORLD 2013, Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 127, pp. 336-341. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814023581>. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.267>.
- Wheldall, K. (1994). Why do contemporary special educators favor a non-categorical approach to teaching?. *Special Education Perspectives*, 3(1), 45-47.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi g sit
 la: <http://revped.ise.ro/category/2018-ro/>



Aceast lucrare este licen iat sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licen e, vizita i <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimite i o scrisoare c tre Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.