

## Raport despre Cadrul National pentru Nevoi Speciale

### 1. Scop

1.1 Acest document este considerat un supliment a ceea ce țările partenere au furnizat pentru monitorizarea progresului dezvoltării competențelor cursanților cu nevoi educaționale speciale. Are rolul de a informa proiectul despre posibile metode în care practica mai slabă poate fi adusă la un nivel mai ridicat pentru a potrivi cu cea mai puternică. Începem cu UK deoarece este evident că prin PScal există un sistem național obligatoriu care este nu numai bine gândit, dar care s-a dovedit a funcționa la scară națională. Acesta trebuie văzut în contextul cadrului pentru Nevoi Speciale.

### 2. Cadrul pentru nevoi speciale în UK

#### 2.1 Actul Educational din 1981

2.1.1 Actualul cadru național legal pentru SEN din UK provine din Legea Educației din 1981. Aceasta recunoaște că nu toți copiii sunt la fel și în ciuda avantajelor Curriculumului Național, unii indivizi necesită o educație diferită adaptată unor nevoi speciale. Legea introduce conceptul de "declarația de nevoi" pentru "a proteja interesele copiilor cu Nevoi Speciale, și obligația pentru autoritățile locale, în cazul în care declarațiile se mențin, de a lucra în parteneriat cu școlile pentru a se asigura că suportul specificat într-o declarație este oferit unui copil individual. Conform cadrului legislativ, resursele se pot distribui școlii în ansamblu, dar trebuie să existe măsuri pentru ca sprijinul să fie oferit individului, chiar acolo unde este desemnat un buget relevant.

2.1.2 Copiii cu nevoi speciale învață atât în școlile speciale cât și în școlile de masă. Există un grad de alegere dar care depinde foarte mult de autoritățile locale în domeniul educației deoarece acestea au obligația de a asigura educație adecvată tuturor.

#### 2.2 Probleme de finanțare

2.2.1 Finanțarea pentru cerințe educaționale speciale presupune distingerea între elevii care au nevoi speciale și care nu. Dificultatea acestei abordări este că nevoile speciale reprezintă un continuum, nu o delimitare clară. Pentru a face posibilă finanțarea pentru elevii cu nevoi speciale, conceptul de "declarație" a fost creat. Acesta se referă la declarațiile cu privire la nevoile specifice ale persoanelor care au fost supuse unor evaluări specifice pentru a se ajunge la concluzia că acestea trebuie să beneficieze de ajutor suplimentar și, prin urmare, finanțarea depinde de aceste declarații. Evaluările utilizate în vederea obținerii declarațiilor nu sunt aceleași ca evaluările Pscals, ci evaluări ale nevoilor specifice, de exemplu, un anumit handicap, care ar îngreuna accesul la învățare. Acesta ar putea fi un handicap fizic, precum distrofia musculară, care nu a avut nici un efect real asupra capacității cognitive. În acest caz, un copil cu o "declarație", ar putea beneficia în continuare de calificare prin CEC, dar ar putea avea nevoie de ajutor specific, fizic să facă acest lucru. Pscals se referă mai degrabă la asistarea persoanelor cu dizabilități de învățare, și mai puțin la dizabilități fizice sau emoționale, dar, pot exista, desigur, și suprapuneri între cele două categorii.

2.2.2 În practică, există o serie de modalități prin care finanțarea pentru copiii cu nevoi speciale este delegată școlilor de masă din Marea Britanie. În unele autorități locale, este de așteptat ca o parte din finanțarea școlilor normale să fi alocată acestui domeniu. Cele mai multe autorități locale au un coeficient de CES în formula de finanțare, care le permite să furnizeze fonduri mai mari pentru școlile cu un număr mare de elevi cu CES. Există, de asemenea, finanțare pentru elevii cu și fără declarație. Finanțarea este un domeniu controversat și complex și este foarte probabil să fie dificilă o răspândire mai largă a monitorizării CES în întreaga Europă.

2.2.3 Delegarea finanțării pentru CES a fost încurajată de raportul Comisiei de Audit - Evaluare statutară și Declarații pentru Cerințe Educative Speciale: Este necesară o revizuire? (iunie 2002).

Acest raport a subliniat tensiunile inerente create de cadrul legal, precizând că „evaluarea statutară este un proces costisitor și birocratic, pe care mulți părinți îl considera stresant și alienant. Declarațiile dau puține speranțe părinților, conducând la o distribuție inechitabilă a resurselor și pot furniza resurse pentru școli într-un mod care nu reușește să susțină procesul de incluziune.”

2.2.4 Ofsted și Comisia de Audit au convenit în "Strategia LEA de includere a elevilor cu CES", că principalul motiv pentru continuarea cererii de declarații este lipsa de încredere, în special din partea părinților, că, fără protecția pe care o oferă sub formă de finanțare prevăzută legal, aceasta ar putea să înceteze. Această lipsă de încredere a părinților este evidentă din numărul considerabil al reclamațiilor de neglijență aduse împotriva autorităților.

**2.2.5 În concluzie**, în Marea Britanie finanțarea aferentă CES este strâns legată de procesul de declarare, în curs de revizuire, cu scopul de a simplifica administrarea și unificarea evaluărilor făcute de profesioniștii din educație și sănătate din cadrul autorităților locale, oferind părinților și îngrijitorilor o delimitare clară a răspunderii.

## 2.3 Registrul de nevoi speciale și Codul de bune practici

2.3.1 În prezent, 21% din copiii din Marea Britanie sunt identificați ca având CES de către profesorii lor și înscrși în registrul asociat cu "Codul de bune practici", dar numai 2,7 la suta au declarații. Există două moduri de a analiza acest lucru. Unul ar fi că profesorii au așteptări nepotrivite de la unii dintre elevii lor și îi clasifică pe aceștia ca având nevoi speciale, atunci când elevii sunt pur și simplu, mai slabi la învățătură sau nu se comportă adecvat. la capătul inferior al spectrului dobândirea sau, deoarece acestea sunt pur și simplu s-au comportat prost. O altă abordare este să spunem că toți copiii sunt unici astfel încât toți au nevoi speciale, iar codul de bune practici și cei 2,7% se referă pur și simplu la prioritizarea și furnizarea de fonduri suplimentare pentru cei care au mai multă nevoie.

2.3.2 Codul de bune practici privind identificarea și evaluarea cerințelor educative speciale (Codul de bune practici CES) punctul 1.4 definește „cerințele educative speciale” ca fiind „dificultate de învățare ce necesită prevederi speciale în învățământ”. Dificultatea de învățare înseamnă că elevul întâmpină dificultăți semnificativ mai mare în procesul de învățare decât majoritatea copiilor de vârsta lui sau are un handicap care îi împiedică accesul la instituțiile de învățământ obișnuite. Prevederile speciale înseamnă furnizarea de dispoziții diferite sau suplimentare față de cele cu caracter general referitoare la copiii de vârstă comparabilă.

1. Numai elevii care au fost înscrși în regostrul CES al școlii conform prevederilor Codului de bune practici trebuie înregistrați. Un elev va fi înscris în registrul CES atunci când acesta corespunde Etapei 1 din Codul de bune practici.
2. Elevii care nu sunt înscrși în registrul CES, dar care primesc îngrijiri terapeutice sau alte servicii de natură medicală de la agenții externe nu vor fi înregistrați ca având cerințe educative speciale.
3. Slaba performanță școlară poate fi un indicator pentru CES, dar ea poate fi cauzată și de alți factori cum ar fi absenteismul sau situația familială precară.
4. Conform Codului de Bune Practici CES (punctul 2.15), lipsa de competență în limba utilizată în școală nu trebuie să fie asimilată cu sau să mascheze dificultățile de învățare așa cum sunt ele definite în Codul de bune practici CES.
5. Un elev caruia nu i se aplică prevederile Codului de bune practici CES nu va fi înregistrat. În același timp, unii elevi a căror limbă maternă nu este limba engleză pot întâmpina, de asemenea, dificultăți de învățare, care duc la cerințe educative speciale.
6. Un diagnostic medical sau un handicap nu constituie neapărat o cerință educativă specială în lipsa unor dispoziții educative speciale privind accesul la curriculum.

2.3.3 Registrul de Nevoi Speciale este un mijloc de clasificare a elevilor în funcție de gravitatea și prioritatea nevoilor, fără a fi necesare declarațiile până ajung la o etapă specifică. Etapa 1 implică o evaluare făcută de către profesor, care să arate că elevul are dificultăți de învățare, dificultăți ce necesită o anumită atenție. Vor trece la Etapa 2 dacă progresul înregistrat în Etapa 1 este insuficient și vor avea în acel moment nevoie de un plan individualizat, care să pună lucrurile în ordine și așa mai departe. Iată un sumar al celor cinci etape.

- Stagiul 1- profesorul de la clasă identifică dificultăți și explorează metode pentru a ajuta
- Stagiul 2- coordonatorul scolilor SEN întocmește un plan educațional
- Stagiul 3- specialiști externi vor fi implicați
- Stagiul 4- evaluare regulamentară: evaluare detaliată a copiilor cu SEN
- Stagiul 5- Consiliul educațional și biblioteca decide dacă să emită o declarație

Notati că emiterea unei declarații este relativ rară din moment ce câțiva copii trec corect prin stagii și aceasta formează o formă de triaj.

## 2.4 Criticism

2.4.1 Problema esențială este natura arbitrară în luarea unei decizii care să stabilească la ce moment este vorba de o nevoie specială și în ce punct se poate vorbi doar de un progres sub medie. Dacă există variație în cadrul populației este inevitabil să existe câțiva deasupra mediei și câțiva sub aceasta. Ce se întâmplă cu elevii cu nevoi specifice deoarece sunt cu mult mai inteligenți decât media? În fine, cu ajutorul tehnologiilor actuale, toți elevii ar putea fi tratați ca și cum ar avea nevoi speciale, adaptând planurile educaționale cu nevoile lor individuale de învățare. În loc să etichetăm unii copii ca și diferiți, există voci care afirmă că este cu mult mai bine să tratăm fiecare copil individual și să optimizăm progresul în învățare în raport cu potențialul și nevoile lor. Este probabil că această metodă nu a fost folosită în trecut deoarece planurile de învățare individualizate au fost percepute ca :

1. **mult mai costisitoare și**
2. **în afara experienței manageriale a multor profesori din sistemul clasic de învățământ**

Tehnologia are potențialul de a trece peste percepția nr. 1, dar schimbul de practici necesar pentru a-i determina pe profesori să sprijine programele individualizate este posibil numai cu foarte mult efort și o perioadă de timp pentru a atinge acest scop.

## 2.5 Pscales și certificarea cursanților

Pe fondul celor de mai sus a apărut ideea Pscales. Elevii cu Nevoi Speciale, în special cei cu dizabilități în învățare nu au putut avea acces la Curriculumul Național din sistemul de învățământ public, neputându-se realiza o cuantificare a progresului în învățare. Cum ar putea un profesor să hotărască Etapa în care un elev ar putea fi încadrat în Registrul CES, dacă progresul lor în învățare nu au putut fi măsurate? Pscales au fost astfel create pentru a asigura o tranziție lină între învățarea asociată cu cele mai profunde nevoi speciale și cel mai jos nivel al Curriculumului Național. Noutatea aplicată de către TLM a fost utilizarea criteriilor Pscales, redactate sub forma declarațiilor de competență, ca mijloc de certificare a cunoștințelor legate de nevoile speciale, prin intermediul principiilor ECVET. O extindere firească a acestui aspect a fost folosirea structurii Pscale ce sta la baza principiilor Cadrului European de Calificări (CEC). Setul de niveluri ce ar putea permite accesul facil la nivelul 1 ar putea fi extins și către alte sectoare. Scopul acestui document este de a determina care este relația între CEC și cadrele naționale de calificări ale țărilor partenere și să ofere o compatibilizare cu metoda Pscales.

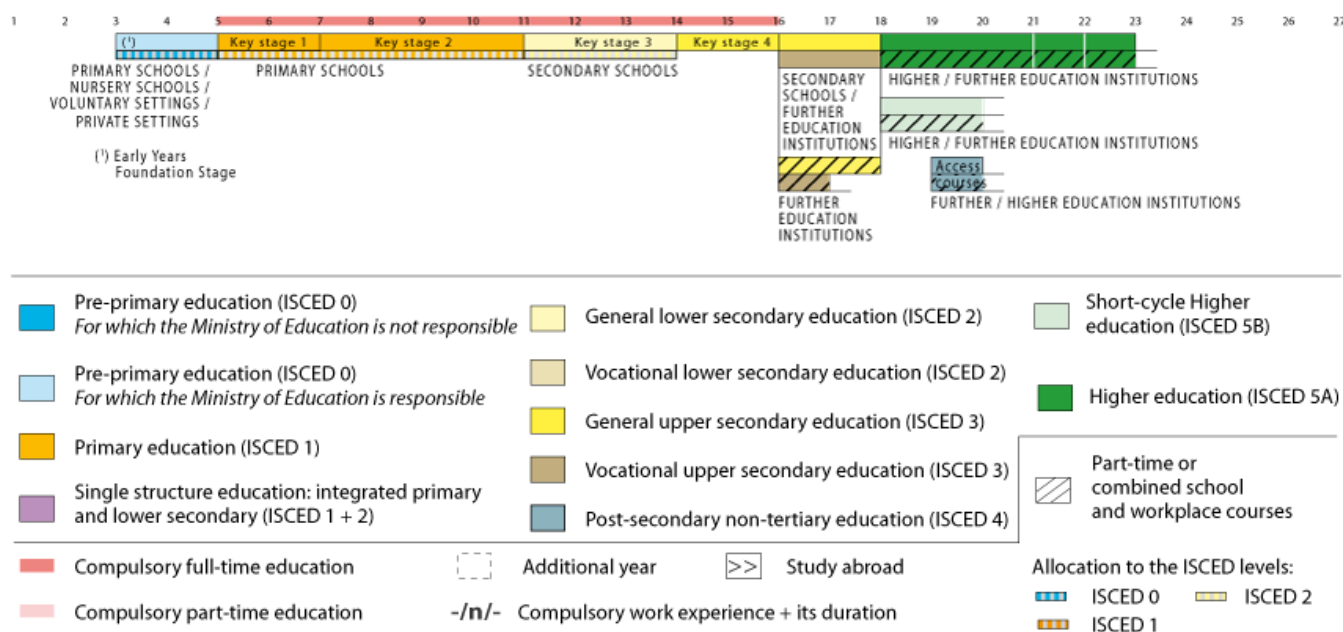
## 2.6 UK assessment in the lower levels of the EQF

| Main assessment scales in UK education and training and their relationships |          |                     |             |                               |         |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------|-------------|-------------------------------|---------|
| EQF                                                                         | P scales | National Curriculum |             | QCF                           |         |
|                                                                             | P1       |                     |             |                               |         |
|                                                                             | P2       |                     |             |                               |         |
|                                                                             | P3       |                     |             |                               |         |
|                                                                             | P4       |                     |             |                               |         |
|                                                                             | P5       |                     |             |                               |         |
|                                                                             | P6       | Ages 5-14           |             |                               |         |
|                                                                             | P7       | Level 1             |             |                               | Entry 1 |
|                                                                             | P8       | Level 2             |             |                               | Entry 2 |
| Level 1                                                                     |          | Level 3             | Ages 14-16  |                               | Entry 3 |
|                                                                             |          |                     | <b>GCSE</b> |                               |         |
|                                                                             |          | Level 4             | Grade G     |                               |         |
|                                                                             |          | Level 5             | Grade F     |                               |         |
| Level 2                                                                     |          |                     | Grade E     |                               | Level 1 |
|                                                                             |          | Level 6             | Grade D     |                               |         |
|                                                                             |          | Level 7             | Grade C     |                               |         |
| Level 3                                                                     |          |                     | Grade B     |                               | Level 2 |
|                                                                             |          | Level 8             | Grade A     | Ages 16-18<br><b>A Levels</b> |         |
|                                                                             |          |                     | Grade A*    |                               |         |
| Level 4                                                                     |          |                     |             |                               | Level 3 |
|                                                                             |          |                     |             |                               |         |
|                                                                             |          |                     |             |                               |         |
|                                                                             |          |                     |             | Grade E                       |         |
|                                                                             |          |                     |             | Grade D                       |         |
|                                                                             |          |                     |             | Grade C                       |         |
|                                                                             |          |                     |             | Grade B                       |         |
|                                                                             |          |                     |             | Grade A                       |         |

P scales și subiectele Curriculumului Național nu au certificate naționale de acreditare, probabil din cauza costurilor estimate. CGES este Certificatul General pentru Educație Secundară. Nivelul A reprezintă calificarea generală necesară pentru accesarea la învățământul universitar. Cu toate acestea unele calificări QCF sunt de asemenea acceptate în acest sens. Unele calificări QCF pot funcționa și ca înlocuitori sau certificări complementare CGES.

## 2.7 Structura sistemului educational din Marea Britanie

## Structure of the national education system 2011/12



## 3. Bulgaria

3.1 Cadrul National al Calificarilor din Bulgaria (NQF) tocmai a fost aprobat de Ministerul Educatiei, Tineretului si Stintei. Deoarece P-scales sunt localizate sub nivelul ECF1, nivelul de start al Cadrului European al calificarilor, este nevoie sa fie facuta potrivire corecta cu nivelele corespunzatoare ale Cadrelor Nationale ale calificarilor. Cadrul National al Calificarilor (NQF) bulgar incepe la nivelul 0, un nivel sub punctul de inceput al Cadrului European al Calificarilor (EQF). Acest nivel al NQF corespunde nivelului 0 ISCED, rezervat gradinitelor si scolilor pregatitoare. Nivelul 0 NQF are urmatoorii descriptori:

### 3.1.1 Cunostinte:

Cursantul:

- are cunostinte de baza despre mediu;
- cunoaste rutine in efectuarea sarcinilor cunoscute;
- recunoaste instrumentele folosite pentru educatia de baza.

### 3.1.2 Aptitudini

Cursantul:

- efectueaza sarcini simple pe care le intelege;
- exprima, prin creativitatea sa, ideile stabilite de baza pentru mediu;
- foloseste materiale cunoscute in timpul efectuarii sarcinilor.

### 3.1.3 Atitudini

**Autonomie si responsabilitate:**

Cursantul :

- participa activ in activitati simple, cunoscute;
- pot efectua sarcini sub indrumarea unui adult;
- cunoaste consecintele propriilor actiuni.

## Comunicare si competente sociale:

Cursantul:

- intelege si transmite informatii simple in forma orala;
- lucreaza intr-un grup demonstrand toleranta fata de alti copii din grup;
- incepe sa isi manifeste autonomia ca un rol social nou.

**3.2 Context si Legislatie** Statutul actual al legislației în Bulgaria este în mare parte rezultatul răspunsurilor la **Declarația de la Salamanca** (1994). Bulgaria este de asemenea parte a **Acordului de la Florența** (1950, Bulgaria a semnat acordul în 1997) cu referință la documentul semnat la Salamanca, și **Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului** (1989, Bulgaria a semnat acordul în 1991).

Legislația internă a fost în mod continuu actualizată și din **2006** corespunde în întregime cadrului legislativ mai sus menționat și politicilor și documentelor legate de CES. În perioada integrării în UE legislația a fost armonizată și există de asemenea o corespondență totală cu acquisul comunitar. Ultimele schimbări sunt menite să definească statutul și rolul diferitelor instituții, școli speciale, școli integrate, profesori pentru elevii cu nevoi speciale, centre de informare. Educația inclusivă a copiilor cu nevoi speciale a fost implementată din 2002. Există și un document cadru la nivel național, **Planul național pentru integrarea copiilor cu CES și/sau afecțiuni cronice în sistemul public de învățământ.**

Definiții importante în legislația internă

*Copiii cu CES* sunt aceia care experimentează diferite tipuri de dificultăți în educația lor, datorită:

- deficiențelor senzoriale (deficiențe de văz și de auz)
- dizabilitate fizică;
- retardare mintală;
- tulburări de vorbire;
- dificultăți specifice de educație/ învățare;
- probleme emoționale și/ sau comportamentale;
- tulburări de comunicare;
- boli cronice care au dus la CES;
- daune/ dizabilități multiple.

### *Educația integrată*

Integrated education of children with SEN is such an education where the child, irrespective of the type of damage/disease is included in the mainstream education environment (general schools). This is achieved through constructing and functioning of a supportive environment, including appropriate architectural and social conditions, individual education programs, teams of experts, special technical means and apparatus, didactic materials and tools.

**Note: Integration policies** as a term is used in BG simultaneously and as equivalent to **inclusion**

## policies.

Principles of integrated education (as laid out by the National plan for integration of children with SEN and/or chronic diseases in the system of public education):

- each child has the right of equal access to education;
- each child is a unique personality with its traits, interests, abilities and education needs;
- each child with special education needs has the right of access to mainstream kindergartens and schools which must provide education focused on the child and his/her needs;
- **each child with SEN has the right to be educated based on individual education programmes (or individual learning plans), commensurate with his/her abilities and needs;**
- mainstream kindergartens and schools with integrated children with SEN create a tolerant society and achieve education for all.

### 3.3 Institutions engaged in SEN integration in education

- Ministry of Education, Youth and Science
- Regional inspectorates of education
- Regional resource centers for support of integrated education of children and pupils with SEN
- Kindergartens and schools

#### Also involved in the process:

- Ministry of Labor and Social Policy (through Agency for People with Disabilities)
- Ministry of Health
- State Agency for Child Protection
- Social Assistance Agency
- Regional and municipal authorities
- large number of NGOs, day centers, etc.

### 3.4 Studii și descoperiri

Un studiu amănunțit, comandat de organizația Salvați Copiii (Marea Britanie), a fost realizat în 2007 de Centru pentru Dezvoltare Economica (CDE). Principalele concluzii au fost:

- Numărul copiilor cu CES în sistemul public de învățământ este în creștere.
- Mulți copii cu CES sunt încă ținuti departe de sistemul public de învățământ, fiind îndrumați către școli speciale, unde educația este, conform opiniei generale, sub standarde.
- Școlile din sistemul classic de învățământ nu dispun de competența și reursele (precum consultanța specializată și psihologică, un mediu sigur (materiale), personal motivate) care să poată face față elevilor cu CES și sunt predispose discriminării.
- Cifrele arată că mai puțin de 20% dintre copiii cu CES au fost evaluați cu privire la cerințele lor educative specifice.
- Educația clasică nu este neapărat indicată pentru toți copiii cu CES (vezi cele de mai sus). Părinții au adesea așteptări prea ridicate, care nu țin cont de statutul copiilor cu CES.
- Lipsa materialelor moderne pentru suportul de curs adecvat copiilor cu CES (conținuturi depășite și plictisitoare).

### 3.5 CES in cifre\*

- Număr total de școli speciale – 80, dintre care 50 pentru copiii cu retard mental, 4 pentru cei cu deficiențe de auz, 2 pentru cei nevăzători.
- Numărul copiilor din grădinițele speciale: 876.
- Numărul copiilor din școlile speciale (retard mental): 483
- Numărul copiilor din centre speciale (spitale și școli de reabilitare): 242
- Numărul total al copiilor din școlile speciale: 4996 ( în scădere față de 6651 din 2008-2009)
- Numărul total al copiilor cu CES din școlile integrate și centre de resurse: 10359

\* Toate datele prezentate se referă la anul școlar 2011/2012, în lipsa unei alte precizări.

## 3.6 Concluzii generale

1. Numărul copiilor cu CES din instituțiile specializate este în continuă scădere. Luând ca reper anul școlar 2008/2009, scăderea este de la 6651 la 4966, sau aproximativ 25%. Acest lucru reflectă tendința către educația inclusivă pentru copiii cu CES și integrarea lor în sistemul clasic de învățământ. Luând în considerare că numărul instituțiilor specializate a rămas neschimbat în ultimii ani și politica declarată de promovare a incluziunii, este de așteptat ca prin reducerea numărului de copii, să existe o reformă cu privire la creșterea eficienței în instituțiile specializate. Scoaterea copiilor, conform principiului « banii urmează copilul », implica faptul ca aceste instituții vor fi și mai sub-finanțate. Cum numărul copiilor cu CES nu poate fi niciodată zero, autoritățile trebuie să demonstreze o viziune clară a reformelor într-un sector dominat vreme de mai bine de 10 ani de sloganul « hai să luăm copiii cu CES din școlile speciale și să-i ducem în cele clasice.
2. Deși descrierea nivelului NQF 0 (vezi mai sus) se aseamănă cu descrierea P-scales, este clar că toate cele 8 P-scales trebuie uniformizate într-un nivel NQF « fără limită ». Evident, acest lucru estompează analiza P-scales necesară evaluării cu acuratețe a progresului, cu accent pe detalii, abordare susținută de Marea Britanie în sistemul școlilor speciale. Acest neajuns poate fi soluționat folosind interfața modelului de certificare și a instrumentelor de înregistrare a progresului, precum și a realizării graficelor de progress pentru fiecare elev cu CES ( de ex, putem înregistra performanța și progresul elevului ca 10% din nivelul NQF, 0, 25% din nivelul NQF 0, etc, atingând în final 100% din nivelul NQF 0 și îndreptându-se către Nivelul 1 NQF/EQF). Acest lucru este facilitat de instrumentele de lucru on-line pentru urmărirea progresului, care au fost realizate ca parte a acestui proiect. Plierea pe nevoile utilizatorilor a crescut probabilitatea oportunității proiectului în Bulgaria și dus la o buna receptare a acestuia de către deputatul Dr Kovatchev.

3. Datele actuale arată că aproximativ jumătate din elevii înregistrați CES (aprox. 5000) sunt integrați în

școli, în timp ce centrele regionale de resurse lucrează cu aproximativ 11.000 copii. Centrele regionale de

resurse par a fi partenerii potriviți pentru promovarea modelelor SAFE și Pscale.

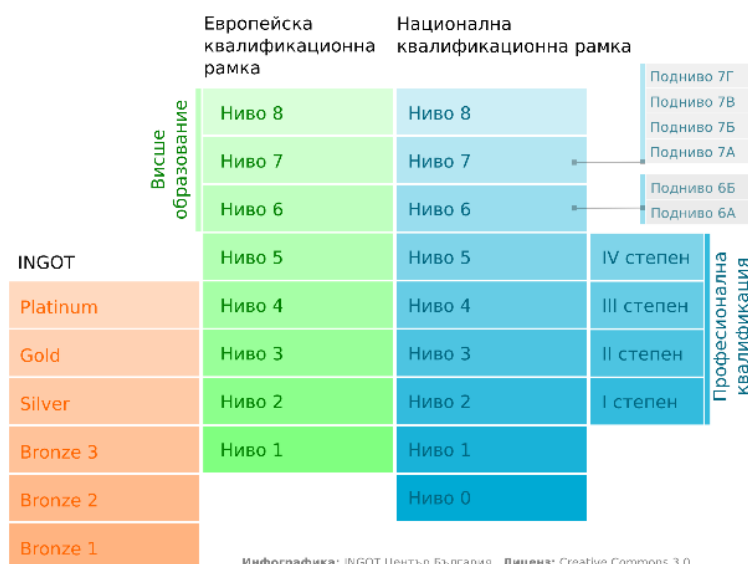
## 3.7 Grafice

Diagrama de mai jos conține grafice menite să clarifice sistemul bulgar de educație și sistemul de formare, demonstrând corelarea între nivelurile relevante de calificare.

### Graphical representation of Bulgarian NQF, EQF and INGOT levels

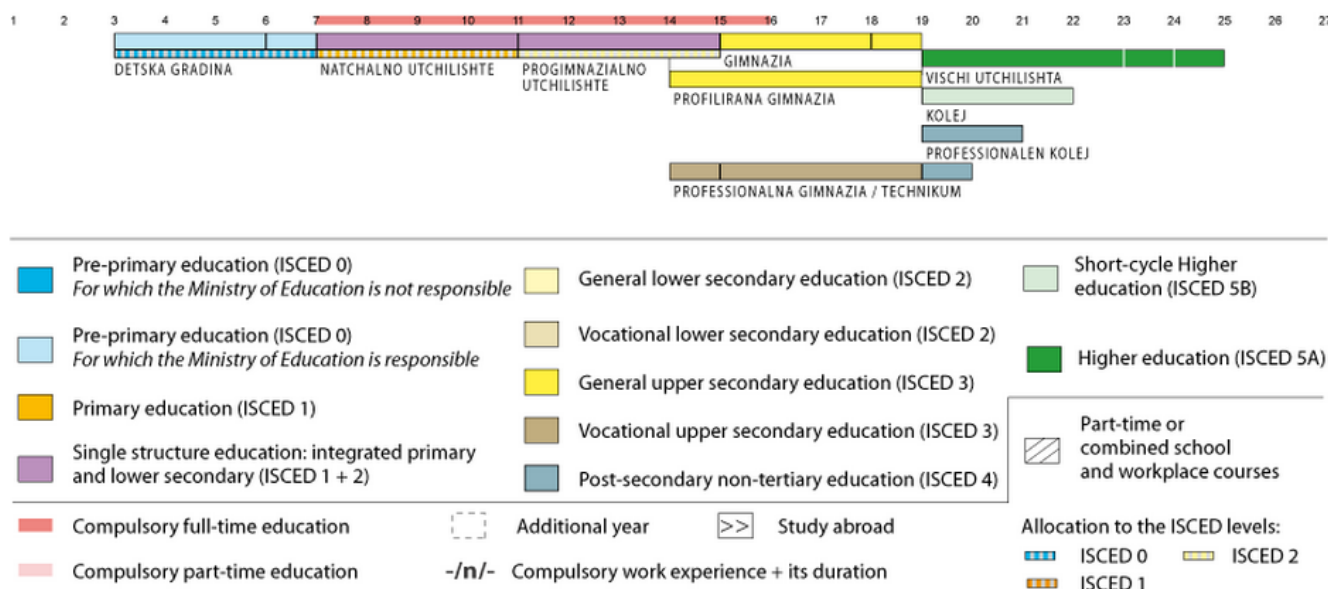
Source: INGOT Centre Bulgaria. <http://ingot.adamsmith.bg>

The graph contains, from left to right, INGOT qualification levels, EQF levels (including EHEA cycles 1-3 at EQF levels 6-8), Bulgarian NQF (expanded for HE levels and sub-levels) and Bulgarian VET system (levels 1-4 at EQF 2-5).



Urmatoarea diagrama este o reprezentare a sistemului educational si de training din Bulgaria

## Structure of the national education system 2011/12



## 4. Republica Cehă

### 4.1 Contextul schimbărilor în Republica Cehă

4.1.1 Sistemul educațional din Republica Cehă trece printr-o totală transformare. Există o importantă volatilitate în zona politică, iar proiectele de implementare sunt în schimbare. Rotarea rapidă a multor experți în poziții din minister și conflictul lor de idei și opinii indică și contextul de fond pentru proiectul din Republica Cehă. Noi schimbări sunt anunțate aproape zilnic, unele doar simple intenții, altele în forma unor planuri dezvoltate.

4.1.2 De la 1 ianuarie 2005 a intrat în vigoare o noua Lege a Educației (Legea 561 din 2004 cu privire la învățământul preșcolar, primar, secundar vocațional și alte forme de educație), cu unele schimbări revoluționare, făcând educația obligatorie mai incluzivă și extinzând-o spre toți copiii, inclusiv către cei cu dizabilități grave. Noile regulamente școlare au fost de asemenea incluse în planurile de integrare. Integrarea și incluziunea sunt concepte care au fost dezvoltate în Europa de Vest încă din anii 1970 (Tutte, 2006), însă abia din 1990 Republica Cehă a început să le implementeze, existând încă destui pași de acoperit.

4.1.3 La începutul anilor 90, numărul copiilor cu diferite grade de dizabilitate din școlile speciale a fost de 71.972, acest număr menținându-se aproximativ la fel până în 1998. Mulți dintre aceștia erau copii cu probleme de învățare, cărora în trecut li se spunea « retardați mental ». În următorul an numărul copiilor din școlile speciale a scăzut la 70.418, observându-se în anii următori o scădere drastică ce în anul 2005 s-a oprit la 65.397. Această scădere a fost în mare parte datorată muncii apreciabile cu elevii cu dizabilități și a integrării acestora în școlile normale.

### 4.2 Natura nevoilor speciale în Republica Cehă

4.2.1 Copii cu CES au handicapuri de tipul:

- Dizabilități cronice (inclusiv boli îndelungate)
- Defecte fizice și alte defecte legate de sănătate

4.2.2 Pentru acei elevi cu probleme fizice este mai dificil să lucreze cu rechizitele, să se deplaseze în interiorul sălii de clasă și să participe la activități ce necesită efort fizic. Cauzele dizabilităților lor sunt bolile, accidentele sau malformațiile congenitale, iar acestea pot avea o plajă largă de efecte

asupra învățării, de la lipsa energiei și vigorie până la lipsa concentrării.

## 4.3 Problemele specifice include:

### 4.3.1 Probleme ale văzului și auzului

Acești elevi au defecte de vedere și auz, pierderea totală a acestor simțuri sau o capacitate redusă a acestora. Sprijin individualizat este asigurat în aceste cazuri, acolo unde copilul nu poate vedea ori auzi destul încât să participe la lecții asemenea colegilor fără probleme.

### 4.3.2 Dizabilități de învățare

Progresul acestor copii este limitat de capacitatea lor mentală mai mică decât a colegilor din sistemul normal de învățământ. Dificultatea constă în a decide când trebuie pus acest diagnostic, atunci când este continuu, în special atunci când nu toate cazurile sunt atribuite direct unei afecțiuni predefinite precum Sindromul Down. În cele mai multe cazuri acești copii sunt sub nivelul colegilor lor ce urmează curriculumul normal.

### 4.3.3 Probleme de vorbire

Problema de fond în acest caz este inabilitatea de a vorbi clar, iar în cazuri extreme, lipsa vorbirii.

The basic issue here is in reduced ability to speak clearly or in extreme cases at all. This is commonly caused by impaired hearing but it might not be. For example stammering or a physical problem with jaw or larynx could be responsible.

### 4.3.4 Specific Learning Disorders

These include, Dyslexia - reduced ability to read that is inconsistent with other abilities, Dysgrafia - reduced ability to write that is inconsistent with other abilities, Dysortografie - reduced ability to spell correctly that is inconsistent with other abilities, Dyscalculia - reduced ability in mathematical skills inconsistent with other abilities, non-verbal learning disorders are disorder that affect learning outside speaking, listening, reading and writing.

### 4.3.5 Emotional and Behavioural Disorders

These usually manifest themselves in forms of anti-social behaviour beyond what is normally considered occasional naughtiness. Cases can be deprived social contexts and upbringing but there can be physical and mental causes too.

### 4.3.6 Autism Spectrum Disorders

These are disorders of neural development characterised by impaired social interaction and communication, and by restricted and repetitive behaviour. The signs all begin before a child is three years old. Autism affects information processing in the brain by altering how nerve cells and their synapses connect and organize; how this occurs is not well understood. It is one of three recognized disorders in the autism spectrum (ASDs), the other two being Asperger syndrome, which does not include delays in cognitive development and language, and Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified (commonly abbreviated as PDD-NOS), which is diagnosed when the full set of criteria for autism or Asperger syndrome are not met.

### 4.3.7 Diagnosis and assessment of special needs

Special education programmes are provided for those children whose special needs are discovered through pedagogic, psychological or medical assessments. The initiators in the process are usually

parents of the children or teachers in school. The extent and relevancy of the need is the main reason for putting the children into a special education regime.

### 4.3.8 Special educational needs provision

SEN provision is through individual integration or as a group or school integration separately for pupils with special educational needs. Training individually integrated pupil is made according to individual educational program. The structure and elements of an individual educational program can be expanded according to individual student needs.

### 4.3.9 Individual student integration means

1. Their education is supported in the classrooms of nursery, primary, secondary or vocational high schools which are not separately identified for pupils with special educational needs.
2. Group integration means a pupil in a special education class or special class established under special laws.

There is a specific rule in the Czech Republic for children with dyslexia. Such pupils can get additional time for their examinations if they have an acknowledgment from a pedagogical – psychological centre, confirming that the child has been attending sessions with a specialist who is helping to integrate with the general school system as far as possible.

### 4.3.10 Institutions involved in SEN education

- Ministry of Education, Youth and Sports
- Regional Pedagogical – psychological centres
- Pre-schools and schools

### 4.3.11 Special Schools

- Special schools are a part of the overall educational system but the number of them is decreasing due to a policy of integration. These schools provide education to pupils with mental, sensory or physical disabilities, pupils with communication difficulties, pupils with complex needs, pupils with learning and/or behavioural difficulties. Pupils who are ill or pupils with a health risk are temporarily placed in hospitals and/or other health care institutions and can attend schools in these institutions.
- Special schools offer education for pre-school children, for pupils at the age of compulsory school attendance and at upper secondary level, including vocational schools. They mostly serve children whose special needs that can not be met in mainstream settings and for those pupils whose parents prefer this kind of placement.

### 4.3.12 Curriculum issues

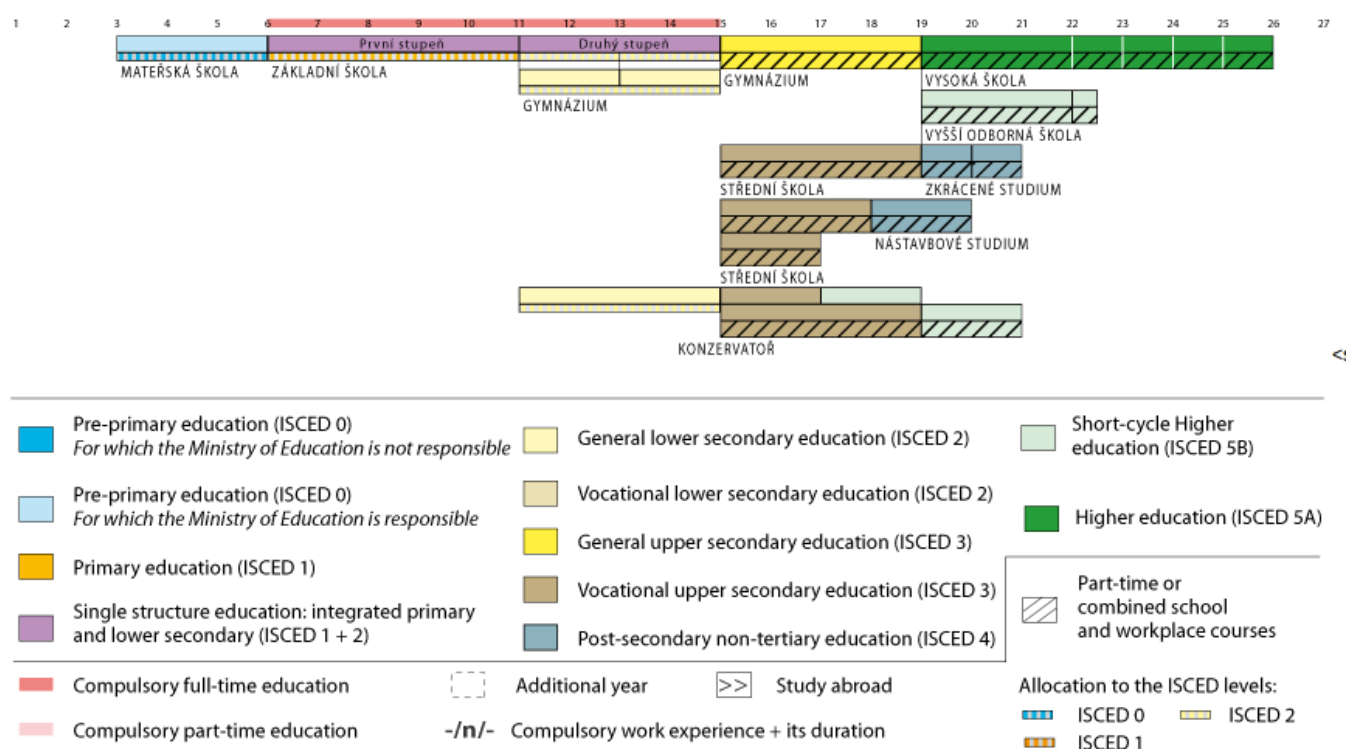
- The aim of special education is to provide education, tailored according to the needs of the pupil and which supports the pupils' social inclusion.
- All pupils follow the national school curriculum. Pupils with learning disabilities follow a reduced school curriculum.
- There is no specific assessment framework like the pscales to monitor progress of learners with special needs or facilities for certificating their achievements at the same levels.

### 4.3.13 Some of the currently applicable legislation and regulations in the Czech Republic for integration / inclusion

- The Charter of Fundamental Rights and Freedoms
- The National Plan for Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities

- Decree No 72/2005 Coll. the provision of consulting services in schools and school facilities (Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních)
- Decree No. 73/2005 Coll. the education of children, pupils and students with special educational needs gifted children, pupils and students (Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)
- Act No. 561/2004 Coll. preschool, primary, secondary, vocational and other education (Education Act) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

## Structure of the national education system 2011/12



## 5. Germany

### 5.1 Qualifications in Germany

5.1.1 As in many other EU-countries, the integration of a generic NQF (national qualifications framework; in Germany it is called DQR Deutscher Qualifikationsrahmen or German Qualifications Framework) referenced to EQF is in progress. This initiative and the integration of SEN pupils is considerably more difficult than in other european countries due to the fact that in Germany there are 16 local authorities (so-called Länder) which each have to decide on the matter and their decisions are largely independent. A DQR has been in development in Germany since 2006. It will include qualifications obtained in general education, higher education and vocational education and training. A first proposal was published in 2009 (see also the website: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> [1] ) as a result of the co-operation numerous stakeholders in the educational sector.

5.1.2 The overall aim of this initiative is to create a new brand „Educated in Germany“ with clear reference to the EQF. The Federal Ministry of Education and Research (German abbreviation: BMBF1) jointly with the Standing Conference of the Education Ministries of the German Länder (German abbreviation: KMK2) have clearly stated that there are no comments on the EQF referencing process in Germany before conclusions are drawn from the results of testing of the proposed set of the DQR descriptors.

5.1.3 Status quo: In December 2005 Germany announced the development of a German Qualifications Framework in the context of the EQF consultation. In October 2006 the BMBF and the KMK agreed to develop a German Qualifications Framework. In June 2007 the BMBF and the KMK established a Coordination Group for the DQR (German abbreviation: B-L-KG DQR), which manages the process of drawing up the DQR. This process involves a large number of stakeholders (about 30) from general education, higher education and vocational education and training, the social partners and experts from research and practice. Together with the B-L-KG DQR these stakeholders form the "National Working Group on the DQR" (German abbreviation: AK DQR). On behalf of the BMBF a DQR Büro (DQR Office) has been set up to provide technical and administrative support to the process. In spring 2008 the stakeholders agreed on essentials of a DQR.

(Source: taken from the EQF-Ref Wp3: EQF Referencing Process – Exchange of Experience German Case Study; meeting proceedings Nov-2011; for further information see [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der\\_dqr/stand\\_der\\_umsetzung/](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/stand_der_umsetzung/) [2] ) 2011: the final report is available.

5.1.4 In a meeting held on 10 November 2010, it was finally agreed on a draft DQR which was submitted to the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) and to the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK).

## 5.2 DQR, P-Scales and inclusion

5.2.1 The overall national German educational system is not very transparent and clear when compared to the 16 educational systems in the Länder. In each country, you will find an integrative or even inclusive educational system allowing SEN pupils to become integrated into regular schools. A competence based reference for SEN which might be referenced to EQF doesn't exist. While pupils are assessed for special needs, there is no universal systematic method for tracking their learning progress in the style of the Pscales.

5.2.2 A very intensive discussion is ongoing due to the fact that the UN convention (2010) for inclusion is mandatory for Germany. The UN-convention was a starting point for many projects in the Länder. In addition, in the vocational educational sector, there is a discussion about the best way to achieve a smoother integration of SEN into worklife. Despite all of the work done so far, in general, a SEN pupil still faces significant difficulties when it comes to efficient and effective integration into a regular school. The Pscales can make a difference but it is such a new concept for most teachers it is taking quite some effort to simply to raise awareness at this stage.

5.2.3 As for SEN in general and SEN in vocational education, the situation is improving due to a common agreement of the Länder. All Länder have agreed to accept a joint definition of SEN. Due to the different situations and legal status of SEN in the Länder, this joint definition makes the system more accessible for SEN pupils. There is still a clear distinction between SEN and non-SEN (so regular) educational schools. Today, SEN in the sense of „Sonderschule“ is disappearing in Germany in favour of a differentiated SEN school system that means educational instruction, assistance, therapy, new diagnostic approaches are better targeted on individual needs.

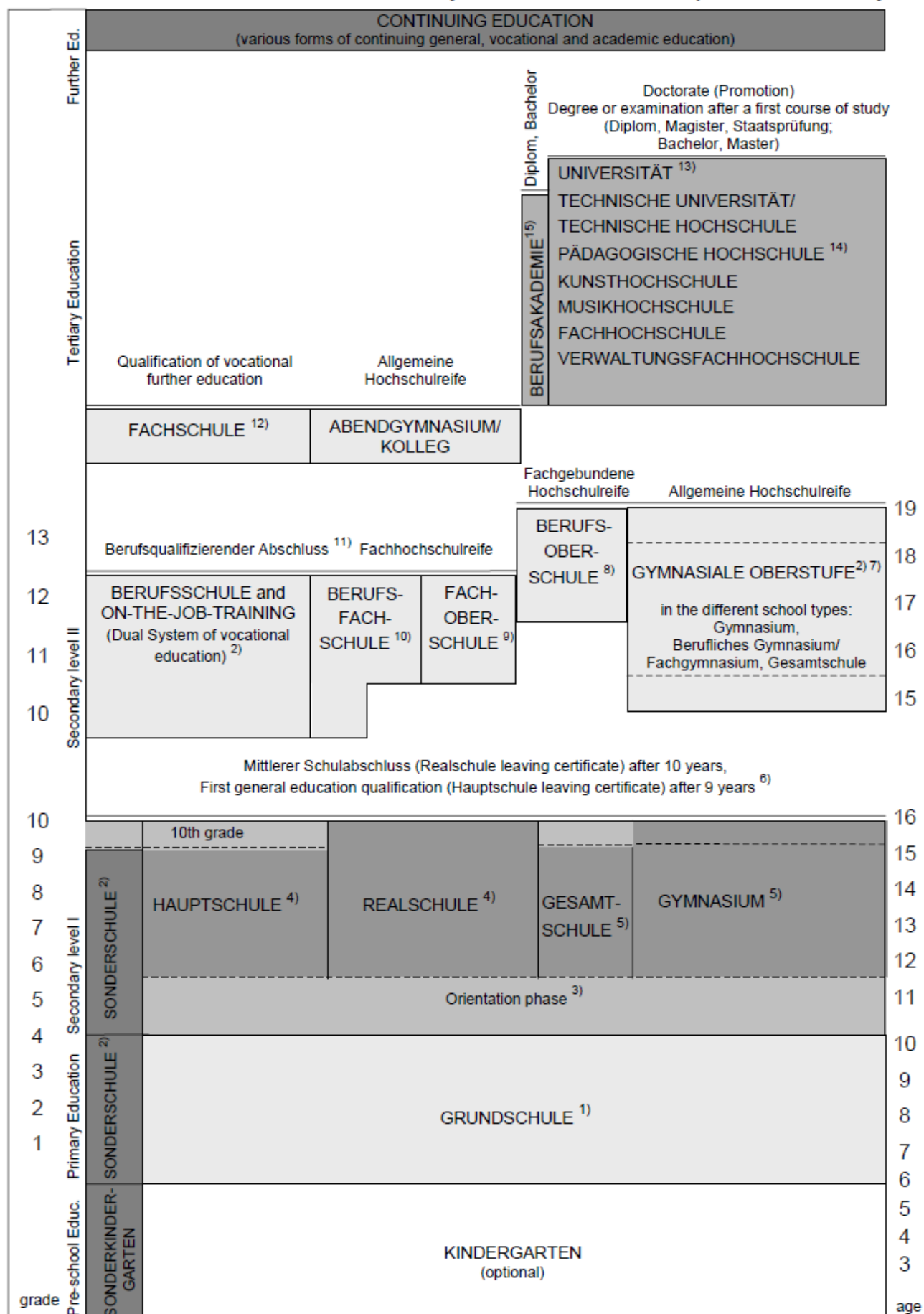
## 5.2.4 Summary

There is no link between EQF/NQF/Germany DQR and SEN. It is assumed that qualifications and frameworks are for higher levels of employment than is normally available to many SEN learners. While there are clear implications related to equality and social inclusion in this, we are only just beginning to see sufficient awareness to understand the issue. The implications for the Pscale project are as follows:

1. More time will be needed in awareness raising than initially envisaged
2. Political support is likely to be needed to effect the policy change needed for mass take up

3. It is essential that training and support is sustained until the time required to get widespread acceptance has elapsed

## Basic Structure of the Educational System in the Federal Republic of Germany



## 6. Romania

### 6.1 Integration of SEN in the Romanian Educational System

6.1.1 In Romania, Government produced legislative documents in accordance with international key documents on education related to children with special needs. This legislation has been in action since the mid-90s. The intention is that all Romanian citizens have equal right to education at all levels and forms, regardless of gender, race, nationality, religion or political affiliation and regardless of social and economic status. This right is provided in education law no 84/ 1995 and is broadly consistent with all other EU member states' policies for equality and inclusion.

6.1.2 Public school education is free and the State guarantees the right to education in the interest of the individual and society. Special education is under the responsibility of the Ministry of Education. It is part of the Romanian educational system and offers to all children educational programs suited to their needs and stage of development. Special education is the responsibility of all the employees of a school and is flexible and comprehensive.

6.1.3 In Romania, children with disabilities have access to various forms of education and can be enrolled, according to the degree of disability. There is a special education system for some cases but many can be integrated in mainstream education. Children with moderate disabilities, learning difficulties and language disorders, with socio-emotional or behaviour disorders are integrated into mainstream schools where they can receive educational support services. Special education is organised by the type of disability: mental, hearing, sight, movement and other associated disabilities. The Commission for Child Protection, institution subordinated to county councils, is the agency used to identify the type of deficiency and its degree.

6.1.4 Children needing special education can access the curriculum of mainstream schools with the curriculum adapted to suit their needs, or they can attend special schools. The duration of schooling can be different depending on the disabilities in question. For example, for children with severe mental

deficiency, the duration of schooling in the primary and secondary can be 9-10 years, which means that is 1-2 years longer than the 8 years from the mainstream education.

6.1.5 Children with special educational needs have access to pedagogical resources in school for rehabilitation and recovery – medical and social- and other types of intervention services. These services are also available in the community or specialised institutions, including those providing special education. Special education is organized at all levels of school education, including kindergartens, elementary schools (grades I-VIII, primary and gymnasium), arts and crafts schools, colleges, post-secondary schools, educational centers, day care centers curative pedagogical centers. In some cases, schools covers several levels of education in the same institution of special education. Education of children with special needs is organized in groups or in special classes and in some cases, individually. The groups or the classes from special schools are usually smaller in number than those in mainstream schools. Some schools provide special education and instruction in mother tongue.

6.1.6 Currently, there are 2 approaches that address the aspecial education issue in Romania

- the individual perspective on child.
- the curricular perspective.

6.1.7 In Romanian educational system, the integration of children with special educational needs in mainstream schools can be achived in two ket ways

- compact classes, groups of 3 – 4 children.
- individual children with SEN integrated in mainstream schools.

The most commonly used form of integration is the individual integrated in normal classes in mainstream schools with the SEN child living at home.

6.1.8 The organization of special education is similar with the ordinary education but there are some specific differences in some circumstances. Special education is organised according to the type and degree of disability, special schools are only normally used for children with severe or profound learning disabilities and in some situations, children with moderate disabilities. All other children are integrated into regular education.

6.1.9 Children with sensory or motor disabilities can benefit from special school provision but follow the curriculum of mainstream schools. The difference between these schools and mainstream schools is the physical and methodological accessibility specific to physical disabilities. In special schools there are 3 types of mandatory activities:

- teaching – learning activities conducted by special education teachers, in the morning,
- specific rehabilitation therapies, conducted by special education teachers and therapists
- educational activities carried out by educators, in the afternoon.

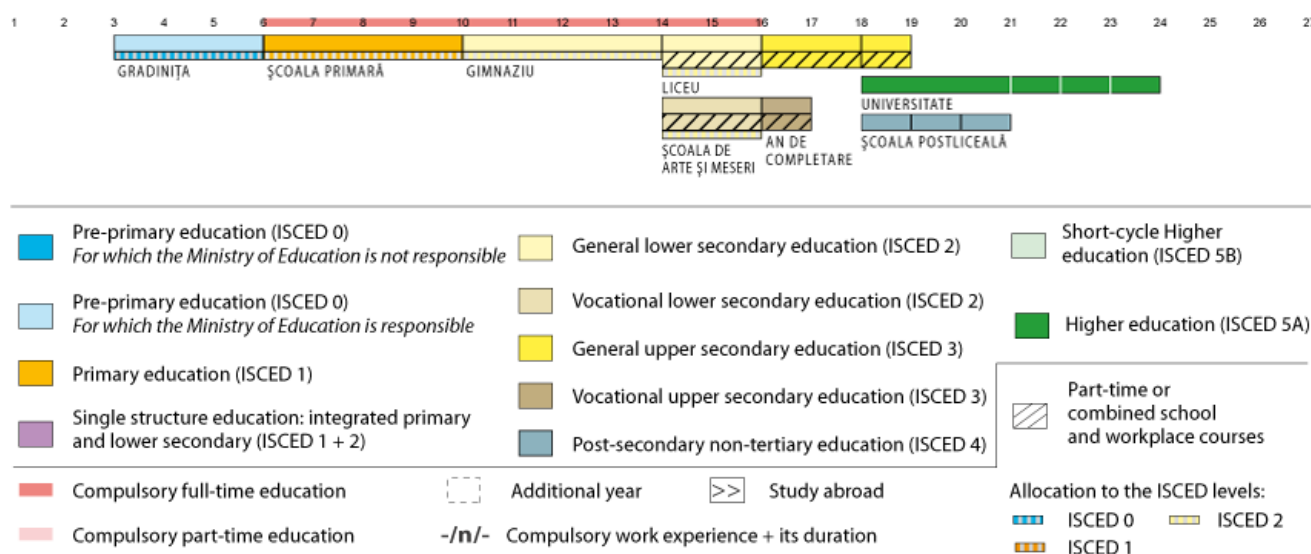
6.1.10 The number of students in a class is dependent on the degree of deficiency: 8-12 children with moderate deficiencies and 4-6 for children with severe deficiencies. There are situations where there are groups with less than 4 students for children with profound and associated disabilities. The graduates of special schools can participate in national assessment together with the students of the mainstream schools but have additional rights in order to prevent their disabilities unfairly disadvantaging them. For example, they can be given additional time, bigger fonts which can be viewed by visually impaired children, or the possibility to write in braille.

6.1.11 Arts and crafts schools have a curriculum close to the curriculum of mainstream schools. The specialist qualifications they provide are obtained in the same way as with regular education. For students with sensory and motor deficiency there are high schools and colleges where they can continue

their studies if their access to higher education is limited by problems getting to the baccalaureate exam.

6.1.12 There is no systematic national provision like the Pscales for tracking progress of children with learning disabilities. Neither is there routine use of IT in the assessment management process. These issues present a significant challenge in achieving rapid large scale take up but there is interest when teachers understand the potential for supporting improved progress and self-esteem. Any inclusion policy needs to recognise achievements from all sections of the population, not necessarily only those that can attain a place in higher education or employment. For this reason it is important for the Pscale project to keep a high profile in Romania and raise further awareness even if full implementation and take up takes some time.

## Structure of the national education system 2011/12



## 7. Netherlands

### 7.1 Overview of the education system

7.1.1 Overall responsibility for the public-private education system lies with the State. The Ministry of Education, Culture and Science is headed by the minister of education, culture and science. A State Secretary (junior minister) of Education, culture and Science is appointed.

7.1.2 The Ministry of Education, Culture and Science lays down conditions for early childhood education and care, primary and secondary education. The provinces have a limited role to play when it comes to managing education and its content. They are required to perform supervisory and jurisdictional duties. The administration and management of schools of primary and secondary general and vocational education is locally organized.

7.1.3 Since 1 January 1998 all adult and vocational education institutions have been incorporated in regional training centres (ROCs). The Government lays down a framework within which higher education (HBO) institutions have to operate, but it is the responsibility of the competent authority to expand on the Government framework within the teaching and examination regulations.

7.1.4 Since 1991 policy has been geared to integrating children with special needs in mainstream primary schools, under the motto "Going to School Together" (WSNS). The aim of this policy is:

- to enable pupils with special needs to attend mainstream primary schools;
- to control costs by awarding a set budget to consortia of mainstream schools and special schools for primary education, from which the latter schools and special facilities at mainstream primary schools are funded;
- to broaden and strengthen special needs facilities at primary schools 'basisscholen' so that more pupils with special needs can remain in mainstream education and all pupils receive the support they need, at the same time helping to eliminate waiting lists for admission to special schools for primary education.

#### 7.1.5 Pscals and the curriculum

There is currently no systematic national method for monitoring progress of learners who can not access the mainstream curriculum. Pscales are a new concept in the Netherlands and the use of IT systems to enable management of this type of assessment is not evident. There is considerable interest generated in vocational occupational support but this will require extension of the assessment criteria to cover popular occupational areas for those with special needs related to learning disabilities. The raising of awareness of the issues in the SAFE project needs to be continued even though sustainability is more likely in the short term by applying the methods to provide certification of those in Sheltered Workshops rather than mainstream and special schools. To gain significant traction for Pscales in the school system will need political backing. The contacts with MEPs have the potential to provide this but as with any innovation there is risk that the necessary support will not be forthcoming.

## Structure of the national education system 2011/12



## 8. Spain

### 8.1 Development of National Qualifications Framework

8.1.1 Spain has started on the road towards an overarching NQF. However, current work is concentrated on separate frameworks for higher education (related to EHEA) and for VET. Once these two frameworks are developed and once it is finished, the remaining educational levels will be added.

#### 8.1.2 Levels

Spain has a 5-level structure in VET and a 3 level structure for higher education. The links between these have yet to be defined.

#### 8.1.3 Descriptors/ Use of learning outcomes

The standards that characterise the 5 VET-levels have been written in terms of learning outcomes and are defined taking into account professional competences demanded by employment sectors using criteria such as knowledge, initiative, autonomy, responsibility and complexity.

#### 8.1.4 Legal base

The legal basis for the work with NQF has been established through the 2002 Law on "Qualifications and Vocational Training" and the 2006 Law on "Education".

### 8.1.5 National Coordination point

Directorate General for Academic Organisation and Evaluation is the National coordination point for Spain.

## 8.2 Special needs education

8.2.1 The educational system will arrange the necessary resources in order for pupils with temporary or permanent special educational needs to achieve the objectives established within the general programme for all pupils. The public administrations give pupils the necessary support from the beginning of their schooling or as soon as they are diagnosed as having special needs. School teaching is adapted to these pupils' needs. The schools develop the curriculum through didactic plans, which have to take into account the pupils' needs and characteristics. They also develop an Educational Project, where the objectives and the educational priorities are fixed along with the implementation procedures. In order to prepare this project, they consider the school characteristics, its environment, and the pupils' educational needs.

8.2.2 Pupils are schooled in accordance with their characteristics, either integrating them in mainstream groups, in specialised classrooms within mainstream schools, or in special schools, depending on the form determined by the professional teams, taking into account their parents' and teachers' opinions. Successive developments by each educational establishment and group enables many possibilities for adjusting to pupils's needs. When studies become progressively more complex, there will be certain pupils who for a range of different reasons, find it more difficult to reach the objectives and contents laid down in the mainstream curriculum. These pupils will consequently be in need of another type of more specific adjustments.

8.2.3 Once ordinary measures of attention to diversity have been applied and have proved to be insufficient to respond to the educational needs of an individual pupil, the education system considers a series of extraordinary measures. These are:

- repeating a cycle or school year,
- significant curricular adaptations,
- support measures for pupils with special educational needs,
- curricular diversification
- as a last resort, Social Guarantee Programmes.

8.2.4 Curricular adaptations are made to suit individual needs. When the student body shows itself to have educational needs which in view of their permanent nature, source or the type require modification of central features of the curriculum, significant curricular adaptations may be carried out. The application of these extraordinary measures signifies the modification of content, objectives and assessment criteria of the mainstream curriculum. The necessary point of departure for such a measure is a previous psycho-pedagogical assessment (performed by the specialised guidance services) and an ongoing follow-up that allows the pupil to access the standardised curriculum whenever possible.

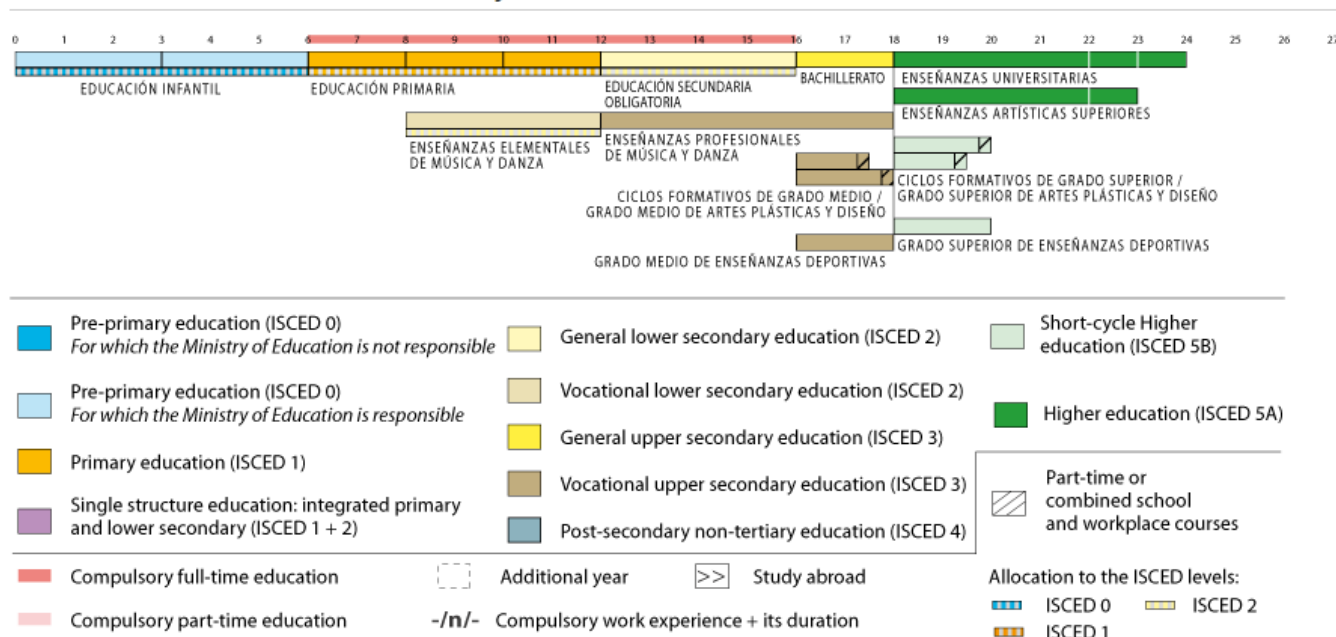
## 8.3 Pscales and progression

8.3.1 It is clear from the current situation that tracking progress using the Pscales would be of benefit in bringing a consistent framework to support progression from levels below the mainstream curriculum to meet it. For those that will never manage this transition Pscales provide a means of recognising progress and achievement in order to include such learners in a general facet of society, namely, gaining formal recognition for their learning.

8.3.2 The main barrier to take up is that the concept of Pscales and the use of the supporting technology are unknown and outside the normal working methods of teachers. While a number of

teachers are supportive of the concept it is likely that political backing and considerable effort and training resources will be required to get mass take up.

## Structure of the national education system 2011/12



## ANNEXE 1 - Classification of types of Special Educational Need

### 1. Cognitive and Learning

- Dyslexia/SpLD (DYL)
- Dyscalculia (DYC)
- Dyspraxia/DCD (DCD)
- Mild Learning Difficulties (MILD)
- Moderate Learning Difficulties (MLD)
- Severe Learning Difficulties (SLD)
- Profound & Multiple Learning Difficulties (PMLD)
- Unspecified (U)

### 2. Social, Emotional and Behavioural

- SEBD
- ADD/ADHD

### 3. Communication and Interaction

- Speech and Language Difficulties (SL)
- Autism (AUT)
- Aspergers (ASP)

### 4. Sensory

- Severe/profound hearing loss (SPHL)
- Mild/moderate hearing loss (MMHL)
- Blind (BL)
- Partially sighted (PS)

(e) Multi-sensory impairment (MSI)

## 5. Physical

- (a) Cerebral Palsy (CP)
- (b) Spina bifida and/or hydrocephalus (SBH)
- (c) Muscular dystrophy (MD)
- (d) Significant accidental injury (SAI)
- (e) Other (OPN)

## 6. Medical Conditions/Syndromes

- (a) Epilepsy (EPIL)
- (b) Asthma (ASTH)
- (c) Diabetes (DIAB)
- (d) Anaphylaxis (ANXS)
- (e) Down (DOWN)
- (f) Other medical conditions/syndromes (OMCS)
- (g) Interaction of complex medical needs (ICMN)
- (h) Mental Health Issues (MHI)

## 7. Other

Other (OTH)

**Source URL:** <https://theingots.org/community/node/29823#comment-0>

## Links

[1] <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>

[2] [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der\\_dqr/stand\\_der\\_umsetzung/](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/stand_der_umsetzung/)