

DOMANDA 1

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento ed alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del dirigente scolastico nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:
promozione di comportamenti ispirati alla legalità, alla trasparenza e all'anticorruzione da parte di tutto il personale della scuola.

DOMANDA 2

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento e alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del dirigente nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:
poco tempo dopo la sua presa di servizio in una nuova scuola, un Dirigente scolastico ritiene utile che la scuola metta a punto un bilancio sociale. Quale analisi e quali azioni svilupperà per introdurre progressivamente nell'organizzazione scolastica tale forma di bilancio?

DOMANDA 3

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento ed alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del dirigente scolastico nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:
iniziative per sensibilizzare il corpo docente alla piena e corretta messa in atto delle misure che il Consiglio di classe può adottare per gli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

DOMANDA 4

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento ed alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del dirigente scolastico nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:
ripetute segnalazioni delle famiglie, degli studenti e del personale docente in merito alla presunta negligenza di un collaboratore scolastico nell'espletamento delle funzioni assegnategli dallo stesso dirigente per i compiti di pulizia e dei locali ove si svolgono le attività didattiche e laboratoriali.

DOMANDA 5

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento e alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del Dirigente scolastico nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:
raccordo tra l'Atto di indirizzo del Dirigente scolastico al Collegio dei docenti e la stesura del Programma annuale.

DOMANDA 6 - A INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

Establishing separate schools for pupils with different characteristics (attainment, disabilities, gender) has been found to affect the inclusiveness of education.

Studies in a wide range of countries consistently find that streaming benefits higher performing pupils and negatively affects the results of lower performing pupils and pupils with lower socio-economic background, which is often correlated. The negative effect of streaming is particularly strong for pupils with parents who lack knowledge of the education system and show low levels of involvement in the education of their children. The effect appears to be reduced where ability grouping is done at a later age (for example between lower and upper secondary) and if permeability between tracks after selection is ensured.

The effect of streaming on the outcomes for children with a migrant background seems to be less clear cut. A recent study found that while streaming did not significantly increase migrant-native achievement gaps, it had a detrimental impact for less integrated migrants who lack proficiency in the national language. Another study came to the conclusion that migrant children with relatively low educated parents perform better in moderately differentiated systems, while migrant children with more highly educated parents perform worse in highly and moderately differentiated systems.

Evidence of any effect of tracking on the quality and inclusiveness of education is inconclusive. Earlier studies of large cohorts of pupils in the UK and the US find effects after controlling for a variety of school factors similar to those of the literature on streaming. These studies tend to find small or close-to-zero average effects of tracking on pupils' achievement, with slight positive effects for high-achieving and slight negative effects for low-achieving pupils. Similar effects in relation to maths and reading achievements have been found from PISA studies although this highlights that the differences are not the same in a selection of EU countries. More recent studies with a stronger focus on controlling for selection bias have found little or no such differential effects of ability grouping for high-achieving, average and low-achieving pupils or even small positive effects for low achieving pupils in the US or pupils in Sweden with both a migration and socio-economically disadvantaged background.

The large-scale inclusion of SEN learners in mainstream classes is a recent development in most countries and there is little robust evidence on its impact on the quality and inclusiveness of education (in terms of closing the achievement gap). In particular, high quality evidence on the effects of inclusion on the attainment of SEN learners is lacking. Existing evidence is qualitative and small scale. For example, a UK study found that teenagers with Down's syndrome educated in public schools did better than similar pupils in special schools in terms of their language abilities and academic achievements. These outcomes were found to be most positive in schools where a flexible approach was adopted to teaching practice and additional support was provided to individual learners.

With regard to the effect of the inclusion of SEN learners in mainstream classes on mainstream learners, the literature on peer effects suggests that introducing few lower performing pupils to existing classes only negatively affects the performance of classmates if differences in performance are very stark (if pupils introduced perform about 0.5-1 standard deviation lower than the class average). In line with this, a Dutch study found no statistically significant differences in academic achievement between non SEN pupils in non-inclusive classes and those in classes with more than 10% SEN learners.

Adapted from Study on governance and management policies in school education systems, European Commission, 2017, pp.24-26

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/526fb37c-c845-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en>

According to some studies, ability grouping has strong negative effects on

- high-achieving pupils
- all pupils
- low-achieving pupils
- pupils whose parents are little involved with their children's education

DOMANDA 6 - B INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

Establishing separate schools for pupils with different characteristics (attainment, disabilities, gender) has been found to affect

the inclusiveness of education.

Studies in a wide range of countries consistently find that streaming benefits higher performing pupils and negatively affects the results of lower performing pupils and pupils with lower socio-economic background, which is often correlated. The negative effect of streaming is particularly strong for pupils with parents who lack knowledge of the education system and show low levels of involvement in the education of their children. The effect appears to be reduced where ability grouping is done at a later age (for example between lower and upper secondary) and if permeability between tracks after selection is ensured.

The effect of streaming on the outcomes for children with a migrant background seems to be less clear cut. A recent study found that while streaming did not significantly increase migrant-native achievement gaps, it had a detrimental impact for less integrated migrants who lack proficiency in the national language. Another study came to the conclusion that migrant children with relatively low educated parents perform better in moderately differentiated systems, while migrant children with more highly educated parents perform worse in highly and moderately differentiated systems.

Evidence of any effect of tracking on the quality and inclusiveness of education is inconclusive. Earlier studies of large cohorts of pupils in the UK and the US find effects after controlling for a variety of school factors similar to those of the literature on streaming. These studies tend to find small or close-to-zero average effects of tracking on pupils' achievement, with slight positive effects for high-achieving and slight negative effects for low-achieving pupils. Similar effects in relation to maths and reading achievements have been found from PISA studies although this highlights that the differences are not the same in a selection of EU countries. More recent studies with a stronger focus on controlling for selection bias have found little or no such differential effects of ability grouping for high-achieving, average and low-achieving pupils or even small positive effects for low achieving pupils in the US or pupils in Sweden with both a migration and socio-economically disadvantaged background.

The large-scale inclusion of SEN learners in mainstream classes is a recent development in most countries and there is little robust evidence on its impact on the quality and inclusiveness of education (in terms of closing the achievement gap). In particular, high quality evidence on the effects of inclusion on the attainment of SEN learners is lacking. Existing evidence is qualitative and small scale. For example, a UK study found that teenagers with Down's syndrome educated in public schools did better than similar pupils in special schools in terms of their language abilities and academic achievements. These outcomes were found to be most positive in schools where a flexible approach was adopted to teaching practice and additional support was provided to individual learners.

With regard to the effect of the inclusion of SEN learners in mainstream classes on mainstream learners, the literature on peer effects suggests that introducing few lower performing pupils to existing classes only negatively affects the performance of classmates if differences in performance are very stark (if pupils introduced perform about 0.5-1 standard deviation lower than the class average). In line with this, a Dutch study found no statistically significant differences in academic achievement between non SEN pupils in non-inclusive classes and those in classes with more than 10% SEN learners.

Adapted from Study on governance and management policies in school education systems, European Commission, 2017, pp.24-26

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/526fb37c-c845-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en>

Streaming negatively affects

- migrant children with less integrated parents
- less integrated migrant children who are not proficient in the national language
- migrant children with low socio-economic backgrounds
- migrant children with low educated parents

DOMANDA 6 - C INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

Establishing separate schools for pupils with different characteristics (attainment, disabilities, gender) has been found to affect the inclusiveness of education.

Studies in a wide range of countries consistently find that streaming benefits higher performing pupils and negatively affects the results of lower performing pupils and pupils with lower socio-economic background, which is often correlated. The negative effect of streaming is particularly strong for pupils with parents who lack knowledge of the education system and show low levels of involvement in the education of their children. The effect appears to be reduced where ability grouping is done at a later age (for example between lower and upper secondary) and if permeability between tracks after selection is ensured.

The effect of streaming on the outcomes for children with a migrant background seems to be less clear cut. A recent study found that while streaming did not significantly increase migrant-native achievement gaps, it had a detrimental impact for less integrated migrants who lack proficiency in the national language. Another study came to the conclusion that migrant children with relatively low educated parents perform better in moderately differentiated systems, while migrant children with more highly

educated parents perform worse in highly and moderately differentiated systems.

Evidence of any effect of tracking on the quality and inclusiveness of education is inconclusive. Earlier studies of large cohorts of pupils in the UK and the US find effects after controlling for a variety of school factors similar to those of the literature on streaming. These studies tend to find small or close-to-zero average effects of tracking on pupils' achievement, with slight positive effects for high-achieving and slight negative effects for low-achieving pupils. Similar effects in relation to maths and reading achievements have been found from PISA studies although this highlights that the differences are not the same in a selection of EU countries. More recent studies with a stronger focus on controlling for selection bias have found little or no such differential effects of ability grouping for high-achieving, average and low-achieving pupils or even small positive effects for low achieving pupils in the US or pupils in Sweden with both a migration and socio-economically disadvantaged background. The large-scale inclusion of SEN learners in mainstream classes is a recent development in most countries and there is little robust evidence on its impact on the quality and inclusiveness of education (in terms of closing the achievement gap). In particular, high quality evidence on the effects of inclusion on the attainment of SEN learners is lacking. Existing evidence is qualitative and small scale. For example, a UK study found that teenagers with Down's syndrome educated in public schools did better than similar pupils in special schools in terms of their language abilities and academic achievements. These outcomes were found to be most positive in schools where a flexible approach was adopted to teaching practice and additional support was provided to individual learners.

With regard to the effect of the inclusion of SEN learners in mainstream classes on mainstream learners, the literature on peer effects suggests that introducing few lower performing pupils to existing classes only negatively affects the performance of classmates if differences in performance are very stark (if pupils introduced perform about 0.5-1 standard deviation lower than the class average). In line with this, a Dutch study found no statistically significant differences in academic achievement between non SEN pupils in non-inclusive classes and those in classes with more than 10% SEN learners.

Adapted from Study on governance and management policies in school education systems, European Commission, 2017, pp.24-26

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/526fb37c-c845-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en>

Evidence in the effects of tracking on inclusiveness is

- ambiguous
- robust
- incomplete
- comprehensive

DOMANDA 6 - D INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

Establishing separate schools for pupils with different characteristics (attainment, disabilities, gender) has been found to affect the inclusiveness of education.

Studies in a wide range of countries consistently find that streaming benefits higher performing pupils and negatively affects the results of lower performing pupils and pupils with lower socio-economic background, which is often correlated. The negative effect of streaming is particularly strong for pupils with parents who lack knowledge of the education system and show low levels of involvement in the education of their children. The effect appears to be reduced where ability grouping is done at a later age (for example between lower and upper secondary) and if permeability between tracks after selection is ensured.

The effect of streaming on the outcomes for children with a migrant background seems to be less clear cut. A recent study found that while streaming did not significantly increase migrant-native achievement gaps, it had a detrimental impact for less integrated migrants who lack proficiency in the national language. Another study came to the conclusion that migrant children with relatively low educated parents perform better in moderately differentiated systems, while migrant children with more highly educated parents perform worse in highly and moderately differentiated systems.

Evidence of any effect of tracking on the quality and inclusiveness of education is inconclusive. Earlier studies of large cohorts of pupils in the UK and the US find effects after controlling for a variety of school factors similar to those of the literature on streaming. These studies tend to find small or close-to-zero average effects of tracking on pupils' achievement, with slight positive effects for high-achieving and slight negative effects for low-achieving pupils. Similar effects in relation to maths and reading achievements have been found from PISA studies although this highlights that the differences are not the same in a selection of EU countries. More recent studies with a stronger focus on controlling for selection bias have found little or no such differential effects of ability grouping for high-achieving, average and low-achieving pupils or even small positive effects for low achieving pupils in the US or pupils in Sweden with both a migration and socio-economically disadvantaged background. The large-scale inclusion of SEN learners in mainstream classes is a recent development in most countries and there is little

robust evidence on its impact on the quality and inclusiveness of education (in terms of closing the achievement gap). In particular, high quality evidence on the effects of inclusion on the attainment of SEN learners is lacking. Existing evidence is qualitative and small scale. For example, a UK study found that teenagers with Down's syndrome educated in public schools did better than similar pupils in special schools in terms of their language abilities and academic achievements. These outcomes were found to be most positive in schools where a flexible approach was adopted to teaching practice and additional support was provided to individual learners.

With regard to the effect of the inclusion of SEN learners in mainstream classes on mainstream learners, the literature on peer effects suggests that introducing few lower performing pupils to existing classes only negatively affects the performance of classmates if differences in performance are very stark (if pupils introduced perform about 0.5-1 standard deviation lower than the class average). In line with this, a Dutch study found no statistically significant differences in academic achievement between non SEN pupils in non-inclusive classes and those in classes with more than 10% SEN learners.

Adapted from Study on governance and management policies in school education systems, European Commission, 2017, pp.24-26

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/526fb37c-c845-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en>

Large-scale evidence on the effects of mainstreaming on SEN learners' attainment

- shows a positive correlation
- is lacking
- shows a negative correlation
- is being gathered

DOMANDA 6 - E INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

Establishing separate schools for pupils with different characteristics (attainment, disabilities, gender) has been found to affect the inclusiveness of education.

Studies in a wide range of countries consistently find that streaming benefits higher performing pupils and negatively affects the results of lower performing pupils and pupils with lower socio-economic background, which is often correlated. The negative effect of streaming is particularly strong for pupils with parents who lack knowledge of the education system and show low levels of involvement in the education of their children. The effect appears to be reduced where ability grouping is done at a later age (for example between lower and upper secondary) and if permeability between tracks after selection is ensured.

The effect of streaming on the outcomes for children with a migrant background seems to be less clear cut. A recent study found that while streaming did not significantly increase migrant-native achievement gaps, it had a detrimental impact for less integrated migrants who lack proficiency in the national language. Another study came to the conclusion that migrant children with relatively low educated parents perform better in moderately differentiated systems, while migrant children with more highly educated parents perform worse in highly and moderately differentiated systems.

Evidence of any effect of tracking on the quality and inclusiveness of education is inconclusive. Earlier studies of large cohorts of pupils in the UK and the US find effects after controlling for a variety of school factors similar to those of the literature on streaming. These studies tend to find small or close-to-zero average effects of tracking on pupils' achievement, with slight positive effects for high-achieving and slight negative effects for low-achieving pupils. Similar effects in relation to maths and reading achievements have been found from PISA studies although this highlights that the differences are not the same in a selection of EU countries. More recent studies with a stronger focus on controlling for selection bias have found little or no such differential effects of ability grouping for high-achieving, average and low-achieving pupils or even small positive effects for low achieving pupils in the US or pupils in Sweden with both a migration and socio-economically disadvantaged background.

The large-scale inclusion of SEN learners in mainstream classes is a recent development in most countries and there is little robust evidence on its impact on the quality and inclusiveness of education (in terms of closing the achievement gap). In particular, high quality evidence on the effects of inclusion on the attainment of SEN learners is lacking. Existing evidence is qualitative and small scale. For example, a UK study found that teenagers with Down's syndrome educated in public schools did better than similar pupils in special schools in terms of their language abilities and academic achievements. These outcomes were found to be most positive in schools where a flexible approach was adopted to teaching practice and additional support was provided to individual learners.

With regard to the effect of the inclusion of SEN learners in mainstream classes on mainstream learners, the literature on peer effects suggests that introducing few lower performing pupils to existing classes only negatively affects the performance of classmates if differences in performance are very stark (if pupils introduced perform about 0.5-1 standard deviation lower than the class average). In line with this, a Dutch study found no statistically significant differences in academic achievement between

non SEN pupils in non-inclusive classes and those in classes with more than 10% SEN learners.

Adapted from Study on governance and management policies in school education systems, European Commission, 2017, pp.24-26

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/526fb37c-c845-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en>

According to a Dutch study

- non SEN learners' attainment is not influenced by being in inclusive classes
 - non SEN learners' attainment is higher in non-inclusive classes
 - non SEN learners' attainment is negatively affected by being in inclusive classes
 - non SEN learners negatively affect SEN learners' attainment
-

DOMANDA 7 - A INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

According to research evidence, there are specific approaches that can have a positive impact on competence development as a multi-dimensional, inter-disciplinary way of learning. These include:

[...]

- Problem-solving and project-based learning

Inquiry-based and project-based learning can support competence development as they take the fundamental approach of setting up an open inquiry based on a problem. The learner is then required to draw on a broad range of knowledge, skills and attitudes, and follow a particular cyclical process of design, creation, reflection, and adaptation, complementing this with the input of other individuals.

Similarly, game-based learning environments - working toward a goal, choosing actions and experiencing the consequences of those actions along the way – provide a complex, social and personally engaging way to draw on and develop a range of competences simultaneously.

This kind of learning process – ideally situated in the context of real-world problems and solutions – is particularly well-defined in Entrepreneurial Learning as well as recent approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) learning. In these approaches, the process ideally begins by stimulating the curiosity and sense of agency of the learner which has the added positive effect of increasing motivation and engagement in the learning process. Support to competence development would therefore be particularly enhanced by including opportunities for entrepreneurial experiences, especially for young people during their initial education and training, but also for adults during up-skilling processes.

- Experiential learning

Experiential learning is not merely 'learning about' content in theory but a process of thinking-in-action, doing and reflecting at a personal level on those processes necessary for a task. Important to the learning process – and the transferability of competences life-wide and lifelong – is that the initial experience is captured by the learner in abstract thought and transferred to new situations. This transfer is also fundamental to the way innovation arises from creativity, combining problem-solving with reflection-in-action. Again, entrepreneurial learning is a prime example of an approach that creates this context.

- Cross-discipline collaboration and cross-sectoral partnerships

Collaboration inside the education, training and learning settings, as well as outside with a variety of partners, is essential for quality competence development. Collaborative and cross-discipline teaching and learning within learning settings, for example through projects, team teaching and learner-led activities, improves engagement and learning outcomes in a range of competences. This calls for a more distributed leadership and management where education and non-education staff, learners and others are more involved in the learning process and may propose, coordinate or lead activities and projects.

Adapted from COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning, Brussels, 17.1.2018 pp. 75-77

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

In project-based learning students

- design the process for finding a solution
- repeat tasks until they find the solution
- are tested all the time
- are asked to find a predetermined solution

DOMANDA 7 - B INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

According to research evidence, there are specific approaches that can have a positive impact on competence development as a multi-dimensional, inter-disciplinary way of learning. These include:

[...]

- Problem-solving and project-based learning

Inquiry-based and project-based learning can support competence development as they take the fundamental approach of setting up an open inquiry based on a problem. The learner is then required to draw on a broad range of knowledge, skills and attitudes, and follow a particular cyclical process of design, creation, reflection, and adaptation, complementing this with the input of other individuals.

Similarly, game-based learning environments - working toward a goal, choosing actions and experiencing the consequences of those actions along the way – provide a complex, social and personally engaging way to draw on and develop a range of competences simultaneously.

This kind of learning process – ideally situated in the context of real-world problems and solutions – is particularly well-defined in Entrepreneurial Learning as well as recent approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) learning. In these approaches, the process ideally begins by stimulating the curiosity and sense of agency of the learner which has the added positive effect of increasing motivation and engagement in the learning process. Support to competence development would therefore be particularly enhanced by including opportunities for entrepreneurial experiences, especially for young people during their initial education and training, but also for adults during up-skilling processes.

- Experiential learning

Experiential learning is not merely 'learning about' content in theory but a process of thinking-in-action, doing and reflecting at a personal level on those processes necessary for a task. Important to the learning process – and the transferability of competences life-wide and lifelong – is that the initial experience is captured by the learner in abstract thought and transferred to new situations. This transfer is also fundamental to the way innovation arises from creativity, combining problem-solving with reflection-in-action. Again, entrepreneurial learning is a prime example of an approach that creates this context.

- Cross-discipline collaboration and cross-sectoral partnerships

Collaboration inside the education, training and learning settings, as well as outside with a variety of partners, is essential for quality competence development. Collaborative and cross-discipline teaching and learning within learning settings, for example through projects, team teaching and learner-led activities, improves engagement and learning outcomes in a range of competences. This calls for a more distributed leadership and management where education and non-education staff, learners and others are more involved in the learning process and may propose, coordinate or lead activities and projects.

Adapted from COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning, Brussels, 17.1.2018 pp. 75-77
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

Game-based learning environments offer an opportunity

- to replace lectures
- to learn by doing
- to learn faster
- to develop more competences

DOMANDA 7 - C INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

According to research evidence, there are specific approaches that can have a positive impact on competence development as a multi-dimensional, inter-disciplinary way of learning. These include:

[...]

- Problem-solving and project-based learning

Inquiry-based and project-based learning can support competence development as they take the fundamental approach of setting up an open inquiry based on a problem. The learner is then required to draw on a broad range of knowledge, skills and attitudes, and follow a particular cyclical process of design, creation, reflection, and adaptation, complementing this with the input of other individuals.

Similarly, game-based learning environments - working toward a goal, choosing actions and experiencing the consequences of those actions along the way – provide a complex, social and personally engaging way to draw on and develop a range of competences simultaneously.

This kind of learning process – ideally situated in the context of real-world problems and solutions – is particularly well-defined in Entrepreneurial Learning as well as recent approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) learning. In these approaches, the process ideally begins by stimulating the curiosity and sense of agency of the learner which has the added positive effect of increasing motivation and engagement in the learning process. Support to competence development would therefore be particularly enhanced by including opportunities for entrepreneurial experiences, especially for young people during their initial education and training, but also for adults during up-skilling processes.

- **Experiential learning**

Experiential learning is not merely 'learning about' content in theory but a process of thinking-in-action, doing and reflecting at a personal level on those processes necessary for a task. Important to the learning process – and the transferability of competences life-wide and lifelong – is that the initial experience is captured by the learner in abstract thought and transferred to new situations. This transfer is also fundamental to the way innovation arises from creativity, combining problem-solving with reflection-in-action. Again, entrepreneurial learning is a prime example of an approach that creates this context.

- **Cross-discipline collaboration and cross-sectoral partnerships**

Collaboration inside the education, training and learning settings, as well as outside with a variety of partners, is essential for quality competence development. Collaborative and cross-discipline teaching and learning within learning settings, for example through projects, team teaching and learner-led activities, improves engagement and learning outcomes in a range of competences. This calls for a more distributed leadership and management where education and non-education staff, learners and others are more involved in the learning process and may propose, coordinate or lead activities and projects.

Adapted from COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning, Brussels, 17.1.2018 pp. 75-77
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

Entrepreneurial experiences could

- provide increased opportunities for employment
- allow students to earn extra money
- support greater competence development
- help disadvantaged students

DOMANDA 7 - D INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

According to research evidence, there are specific approaches that can have a positive impact on competence development as a multi-dimensional, inter-disciplinary way of learning. These include:

[...]

- **Problem-solving and project-based learning**

Inquiry-based and project-based learning can support competence development as they take the fundamental approach of setting up an open inquiry based on a problem. The learner is then required to draw on a broad range of knowledge, skills and attitudes, and follow a particular cyclical process of design, creation, reflection, and adaptation, complementing this with the input of other individuals.

Similarly, game-based learning environments - working toward a goal, choosing actions and experiencing the consequences of those actions along the way – provide a complex, social and personally engaging way to draw on and develop a range of competences simultaneously.

This kind of learning process – ideally situated in the context of real-world problems and solutions – is particularly well-defined in Entrepreneurial Learning as well as recent approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) learning. In these approaches, the process ideally begins by stimulating the curiosity and sense of agency of the learner which has the added positive effect of increasing motivation and engagement in the learning process. Support to competence development would therefore be particularly enhanced by including opportunities for entrepreneurial experiences, especially for young people during their initial education and training, but also for adults during up-skilling processes.

- Experiential learning

Experiential learning is not merely 'learning about' content in theory but a process of thinking-in-action, doing and reflecting at a personal level on those processes necessary for a task. Important to the learning process – and the transferability of competences life-wide and lifelong – is that the initial experience is captured by the learner in abstract thought and transferred to new situations. This transfer is also fundamental to the way innovation arises from creativity, combining problem-solving with reflection-in-action. Again, entrepreneurial learning is a prime example of an approach that creates this context.

- Cross-discipline collaboration and cross-sectoral partnerships

Collaboration inside the education, training and learning settings, as well as outside with a variety of partners, is essential for quality competence development. Collaborative and cross-discipline teaching and learning within learning settings, for example through projects, team teaching and learner-led activities, improves engagement and learning outcomes in a range of competences. This calls for a more distributed leadership and management where education and non-education staff, learners and others are more involved in the learning process and may propose, coordinate or lead activities and projects.

Adapted from COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning, Brussels, 17.1.2018 pp. 75-77
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

In experiential learning

- theory is separated from practice
- there is no feedback between lectures and practical classes
- tests are administered frequently
- thinking and doing are linked

DOMANDA 7 - E INGLESE

Read the extract and for each question choose the answer which fits best according to the text

According to research evidence, there are specific approaches that can have a positive impact on competence development as a multi-dimensional, inter-disciplinary way of learning. These include:

[...]

- Problem-solving and project-based learning

Inquiry-based and project-based learning can support competence development as they take the fundamental approach of setting up an open inquiry based on a problem. The learner is then required to draw on a broad range of knowledge, skills and attitudes, and follow a particular cyclical process of design, creation, reflection, and adaptation, complementing this with the input of other individuals.

Similarly, game-based learning environments - working toward a goal, choosing actions and experiencing the consequences of those actions along the way – provide a complex, social and personally engaging way to draw on and develop a range of competences simultaneously.

This kind of learning process – ideally situated in the context of real-world problems and solutions – is particularly well-defined in Entrepreneurial Learning as well as recent approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) learning. In these approaches, the process ideally begins by stimulating the curiosity and sense of agency of the learner which has the added positive effect of increasing motivation and engagement in the learning process. Support to competence development would therefore be particularly enhanced by including opportunities for entrepreneurial experiences, especially for young people during their initial education and training, but also for adults during up-skilling processes.

- Experiential learning

Experiential learning is not merely 'learning about' content in theory but a process of thinking-in-action, doing and reflecting at a personal level on those processes necessary for a task. Important to the learning process – and the transferability of competences life-wide and lifelong – is that the initial experience is captured by the learner in abstract thought and transferred to new situations. This transfer is also fundamental to the way innovation arises from creativity, combining problem-solving with reflection-in-action. Again, entrepreneurial learning is a prime example of an approach that creates this context.

- Cross-discipline collaboration and cross-sectoral partnerships

Collaboration inside the education, training and learning settings, as well as outside with a variety of partners, is essential for quality competence development. Collaborative and cross-discipline teaching and learning within learning settings, for example through projects, team teaching and learner-led activities, improves engagement and learning outcomes in a range of competences. This calls for a more distributed leadership and management where education and non-education staff, learners and others are more involved in the learning process and may propose, coordinate or lead activities and projects.

Cross-discipline teaching and learning

- should not involve non-education staff
- is the sole responsibility of teachers
- improves student commitment and the development of competences
- requires efficient school heads

DOMANDA 6 - A TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

An der Martinschule in Greifswald funktioniert Inklusion andersherum: Die Ex-Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung steht auch Schülern ohne Behinderung offen. Ein erfolgreiches Modell, von dem alle profitieren. Die Schule wurde deshalb kürzlich mit dem Deutschen Schulpreis 2018 ausgezeichnet.

18 Zweitklässler sitzen im Morgenkreis auf dem Teppichboden und zählen auf Englisch, wie viele sie sind. Tim müsste „seven“ sagen. Aber er schweigt und schaut ins Leere. In der Klasse 2a der evangelischen Martinschule ist er eines von vier Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die Martinschule in Greifswald ist etwas Besonderes. Der Anteil an Kindern mit Förderbedarf liegt bei 45 Prozent. Die Grund- und Gesamtschule war früher eine reine Förderschule für Kinder mit geistiger Behinderung. Dann hat man den Spieß umgedreht: Die Förderschule ist auch für Kinder ohne Förderbedarf offen. Nicht andersherum. Mittlerweile pilgern Schulleiter aus ganz Deutschland nach Greifswald. Sie schauen sich an, wie hier Inklusion funktioniert.

550 Kinder besuchen die Schule. Sie werden von rund 100 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Schulleiter der Martinschule ist Benjamin Skladny, 56 Jahre alt und Förderschullehrer. Die Schule ist sein Lebenswerk. Sie war bis 2002 eine Sonderschule, anschließend kooperative Grund- und Gesamtschule. Bis 2011 gab es getrennte Regel- und Förderschulklassen an der Martinschule. „Dann haben wir das radikal aufgelöst“, sagt Skladny. „Wir hatten in den ‚normalen‘ Klassen auch immer schon Kinder mit Förderbedarf. Die Kinder mit geistiger Behinderung da auch mit reinzuholen, war nur ein logischer Schritt.“ Skladny glaubt, dass das neue Konzept mehr Chancen für alle bedeutet.

„Keinen zurücklassen!“ lautet das Motto von Schulleiter Skladny. Hört sich gut an, bedeutet aber auch, dass an dieser Schule jedes Kind mit geistiger Behinderung angenommen wird. Darunter auch solche mit schwersten und mehrfachen Behinderungen. Das ist umstritten, auch unter seinen Mitarbeitern. Ein schwerst-mehrfach-behindertes Kind, das immer wieder laut schreit, sich auf den Boden wirft oder intensiver Pflege bedarf, kann eine große Herausforderung für Lehrer sein, die versuchen, gleichzeitig Unterricht zu machen.

Die Schule verfolgt zwei Ziele. Sie will eine moderne reformpädagogische Regelschule sein. Und eine gute Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die Räume in der Martinschule sind großzügig. Jede Klasse hat ihren Garderoben- und Sanitärbereich. Es gibt eine Küchenzeile und eine Lesecke mit Sofa. Zu jeder Klasse gehören drei bis vier Erwachsene: neben der Lehrerin oder dem Lehrer auch pädagogische Unterrichtshelfer, Integrationshelfer und eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge.

Das Konzept funktioniert nur mit viel Personal. Viele Eltern schätzen die Martinschule vor allem darum. Eine Mutter erzählt, sie habe ihr Kind hier angemeldet, weil dies eine gut ausgestattete reformpädagogische Schule sei. Wie viele Eltern wünscht sie sich in erster Linie, dass ihr Kind gut gefördert wird, möglichst bis zum Abitur.

Man kann an so einem Vormittag in der Schule viele Beispiele dafür finden, dass die Inklusion funktioniert: Evelina schafft die Mathe-Knobelaufgabe nicht, in der die Kinder einen Fahrpreis für eine Schiffsfahrt errechnen sollen. Aber sie malt Zahlen auf das Papier und schreibt „Schiff“. Bei der Vorstellung der Aufgaben kommt sie ebenso dran wie Sarah. Die hat ein blaues Boot in ihr Buch gemalt und zeigt es ihren Mitschülern.

Aber es gibt auch Gegen-Beispiele. Im Sportunterricht mit einer Parallelklasse steht ein Rollstuhlfahrer eine halbe Stunde lang neben seinen Klassenkameraden, die Handball spielen. Und schaut zu. „Klar, gibt es bei uns auch Probleme“, sagt Katja Danter. „Aber man kann ja nur besser werden, indem man mal anfängt.“

„Martinschule: Inklusion umgekehrt“ in „Aktion Mensch. Fachportal Inklusion“, 2018
<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/beispiele/martinsschule.html> (24.09.2018)

Die Martinschule hat den Deutschen Schulpreis 2018 bekommen,

- weil sie eine evangelische Schule ist.

- weil sie erst seit diesem Jahr Schülern mit geistiger Behinderung offen steht.
- weil sie ein neues und effektives Konzept erarbeitet und implementiert hat.
- weil sie eine Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung ist.

DOMANDA 6 - B TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

An der Martinschule in Greifswald funktioniert Inklusion andersherum: Die Ex-Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung steht auch Schülern ohne Behinderung offen. Ein erfolgreiches Modell, von dem alle profitieren. Die Schule wurde deshalb kürzlich mit dem Deutschen Schulpreis 2018 ausgezeichnet.

18 Zweitklässler sitzen im Morgenkreis auf dem Teppichboden und zählen auf Englisch, wie viele sie sind. Tim müsste „seven“ sagen. Aber er schweigt und schaut ins Leere. In der Klasse 2a der evangelischen Martinschule ist er eines von vier Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die Martinschule in Greifswald ist etwas Besonderes. Der Anteil an Kindern mit Förderbedarf liegt bei 45 Prozent. Die Grund- und Gesamtschule war früher eine reine Förderschule für Kinder mit geistiger Behinderung. Dann hat man den Spieß umgedreht: Die Förderschule ist auch für Kinder ohne Förderbedarf offen. Nicht andersherum. Mittlerweile pilgern Schulleiter aus ganz Deutschland nach Greifswald. Sie schauen sich an, wie hier Inklusion funktioniert.

550 Kinder besuchen die Schule. Sie werden von rund 100 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Schulleiter der Martinschule ist Benjamin Skladny, 56 Jahre alt und Förderschullehrer. Die Schule ist sein Lebenswerk. Sie war bis 2002 eine Sonderschule, anschließend kooperative Grund- und Gesamtschule. Bis 2011 gab es getrennte Regel- und Förderschulklassen an der Martinschule. „Dann haben wir das radikal aufgelöst“, sagt Skladny. „Wir hatten in den ‚normalen‘ Klassen auch immer schon Kinder mit Förderbedarf. Die Kinder mit geistiger Behinderung da auch mit reinzuholen, war nur ein logischer Schritt.“ Skladny glaubt, dass das neue Konzept mehr Chancen für alle bedeutet.

„Keinen zurücklassen!“ lautet das Motto von Schulleiter Skladny. Hört sich gut an, bedeutet aber auch, dass an dieser Schule jedes Kind mit geistiger Behinderung angenommen wird. Darunter auch solche mit schwersten und mehrfachen Behinderungen. Das ist umstritten, auch unter seinen Mitarbeitern. Ein schwerst-mehrfach-behindertes Kind, das immer wieder laut schreit, sich auf den Boden wirft oder intensiver Pflege bedarf, kann eine große Herausforderung für Lehrer sein, die versuchen, gleichzeitig Unterricht zu machen.

Die Schule verfolgt zwei Ziele. Sie will eine moderne reformpädagogische Regelschule sein. Und eine gute Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die Räume in der Martinschule sind großzügig. Jede Klasse hat ihren Garderoben- und Sanitärbereich. Es gibt eine Küchenzeile und eine Leseecke mit Sofa. Zu jeder Klasse gehören drei bis vier Erwachsene: neben der Lehrerin oder dem Lehrer auch pädagogische Unterrichtshelfer, Integrationshelfer und eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge.

Das Konzept funktioniert nur mit viel Personal. Viele Eltern schätzen die Martinschule vor allem darum. Eine Mutter erzählt, sie habe ihr Kind hier angemeldet, weil dies eine gut ausgestattete reformpädagogische Schule sei. Wie viele Eltern wünscht sie sich in erster Linie, dass ihr Kind gut gefördert wird, möglichst bis zum Abitur.

Man kann an so einem Vormittag in der Schule viele Beispiele dafür finden, dass die Inklusion funktioniert: Evelina schafft die Mathe-Knobelaufgabe nicht, in der die Kinder einen Fahrpreis für eine Schiffsfahrt errechnen sollen. Aber sie malt Zahlen auf das Papier und schreibt „Schiff“. Bei der Vorstellung der Aufgaben kommt sie ebenso dran wie Sarah. Die hat ein blaues Boot in ihr Buch gemalt und zeigt es ihren Mitschülern.

Aber es gibt auch Gegen-Beispiele. Im Sportunterricht mit einer Parallelklasse steht ein Rollstuhlfahrer eine halbe Stunde lang neben seinen Klassenkameraden, die Handball spielen. Und schaut zu. „Klar, gibt es bei uns auch Probleme“, sagt Katja Danter. „Aber man kann ja nur besser werden, indem man mal anfängt.“

„Martinschule: Inklusion umgekehrt“ in „Aktion Mensch. Fachportal Inklusion“, 2018
<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/beispiele/martinsschule.html> (24.09-2018)

An der Martinschule sind die Kinder mit Förderbedarf

- fast alle Schüler.
- fast die Hälfte aller Schüler.
- vier Kinder in jeder Klasse.
- Pilger aus ganz Deutschland.

DOMANDA 6 - C TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

An der Martinschule in Greifswald funktioniert Inklusion andersherum: Die Ex-Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung steht auch Schülern ohne Behinderung offen. Ein erfolgreiches Modell, von dem alle profitieren. Die Schule wurde deshalb kürzlich mit dem Deutschen Schulpreis 2018 ausgezeichnet.

18 Zweitklässler sitzen im Morgenkreis auf dem Teppichboden und zählen auf Englisch, wie viele sie sind. Tim müsste „seven“ sagen. Aber er schweigt und schaut ins Leere. In der Klasse 2a der evangelischen Martinschule ist er eines von vier Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die Martinschule in Greifswald ist etwas Besonderes. Der Anteil an Kindern mit Förderbedarf liegt bei 45 Prozent. Die Grund- und Gesamtschule war früher eine reine Förderschule für Kinder mit geistiger Behinderung. Dann hat man den Spieß umgedreht: Die Förderschule ist auch für Kinder ohne Förderbedarf offen. Nicht andersherum. Mittlerweile pilgern Schulleiter aus ganz Deutschland nach Greifswald. Sie schauen sich an, wie hier Inklusion funktioniert.

550 Kinder besuchen die Schule. Sie werden von rund 100 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Schulleiter der Martinschule ist Benjamin Skladny, 56 Jahre alt und Förderschullehrer. Die Schule ist sein Lebenswerk. Sie war bis 2002 eine Sonderschule, anschließend kooperative Grund- und Gesamtschule. Bis 2011 gab es getrennte Regel- und Förderschulklassen an der Martinschule. „Dann haben wir das radikal aufgelöst“, sagt Skladny. „Wir hatten in den ‚normalen‘ Klassen auch immer schon Kinder mit Förderbedarf. Die Kinder mit geistiger Behinderung da auch mit reinzuholen, war nur ein logischer Schritt.“ Skladny glaubt, dass das neue Konzept mehr Chancen für alle bedeutet.

„Keinen zurücklassen!“ lautet das Motto von Schulleiter Skladny. Hört sich gut an, bedeutet aber auch, dass an dieser Schule jedes Kind mit geistiger Behinderung angenommen wird. Darunter auch solche mit schwersten und mehrfachen Behinderungen. Das ist umstritten, auch unter seinen Mitarbeitern. Ein schwerst-mehrfach-behindertes Kind, das immer wieder laut schreit, sich auf den Boden wirft oder intensiver Pflege bedarf, kann eine große Herausforderung für Lehrer sein, die versuchen, gleichzeitig Unterricht zu machen.

Die Schule verfolgt zwei Ziele. Sie will eine moderne reformpädagogische Regelschule sein. Und eine gute Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die Räume in der Martinschule sind großzügig. Jede Klasse hat ihren Garderoben- und Sanitärbereich. Es gibt eine Küchenzeile und eine Leseecke mit Sofa. Zu jeder Klasse gehören drei bis vier Erwachsene: neben der Lehrerin oder dem Lehrer auch pädagogische Unterrichtshelfer, Integrationshelfer und eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge.

Das Konzept funktioniert nur mit viel Personal. Viele Eltern schätzen die Martinschule vor allem darum. Eine Mutter erzählt, sie habe ihr Kind hier angemeldet, weil dies eine gut ausgestattete reformpädagogische Schule sei. Wie viele Eltern wünscht sie sich in erster Linie, dass ihr Kind gut gefördert wird, möglichst bis zum Abitur.

Man kann an so einem Vormittag in der Schule viele Beispiele dafür finden, dass die Inklusion funktioniert: Evelina schafft die Mathe-Knobelaufgabe nicht, in der die Kinder einen Fahrpreis für eine Schiffsfahrt errechnen sollen. Aber sie malt Zahlen auf das Papier und schreibt „Schiff“. Bei der Vorstellung der Aufgaben kommt sie ebenso dran wie Sarah. Die hat ein blaues Boot in ihr Buch gemalt und zeigt es ihren Mitschülern.

Aber es gibt auch Gegen-Beispiele. Im Sportunterricht mit einer Parallelklasse steht ein Rollstuhlfahrer eine halbe Stunde lang neben seinen Klassenkameraden, die Handball spielen. Und schaut zu. „Klar, gibt es bei uns auch Probleme“, sagt Katja Danter. „Aber man kann ja nur besser werden, indem man mal anfängt.“

„Martinschule: Inklusion umgekehrt“ in „Aktion Mensch. Fachportal Inklusion“, 2018
<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/beispiele/martinsschule.html> (24.09-2018)

Auch unter den Lehrern und Mitarbeitern an der Martinschule ist umstritten,

- dass auch schwerst-mehrfach-behinderte Kinder angenommen werden.
- dass Kinder mit Förderbedarf in den ‚normalen‘ Klassen sind.
- dass es logisch ist, auch die Kinder mit geistiger Behinderung anzunehmen.
- dass alle Kinder angenommen werden, die immer wieder laut schreien.

DOMANDA 6 - D TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

An der Martinschule in Greifswald funktioniert Inklusion andersherum: Die Ex-Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung steht auch Schülern ohne Behinderung offen. Ein erfolgreiches Modell, von dem alle profitieren. Die Schule wurde deshalb kürzlich mit dem Deutschen Schulpreis 2018 ausgezeichnet.

18 Zweitklässler sitzen im Morgenkreis auf dem Teppichboden und zählen auf Englisch, wie viele sie sind. Tim müsste „seven“ sagen. Aber er schweigt und schaut ins Leere. In der Klasse 2a der evangelischen Martinschule ist er eines von vier Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die Martinschule in Greifswald ist etwas Besonderes. Der Anteil an Kindern mit Förderbedarf liegt bei 45 Prozent. Die Grund- und Gesamtschule war früher eine reine Förderschule für Kinder mit geistiger Behinderung. Dann hat man den Spieß umgedreht: Die Förderschule ist auch für Kinder ohne Förderbedarf offen. Nicht andersherum. Mittlerweile pilgern Schulleiter aus ganz Deutschland nach Greifswald. Sie schauen sich an, wie hier Inklusion funktioniert.

550 Kinder besuchen die Schule. Sie werden von rund 100 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Schulleiter der Martinschule ist Benjamin Skladny, 56 Jahre alt und Förderschullehrer. Die Schule ist sein Lebenswerk. Sie war bis 2002 eine Sonderschule, anschließend kooperative Grund- und Gesamtschule. Bis 2011 gab es getrennte Regel- und Förderschulklassen an der Martinschule. „Dann haben wir das radikal aufgelöst“, sagt Skladny. „Wir hatten in den ‚normalen‘ Klassen auch immer schon Kinder mit Förderbedarf. Die Kinder mit geistiger Behinderung da auch mit reinzuholen, war nur ein logischer Schritt.“ Skladny glaubt, dass das neue Konzept mehr Chancen für alle bedeutet.

„Keinen zurücklassen!“ lautet das Motto von Schulleiter Skladny. Hört sich gut an, bedeutet aber auch, dass an dieser Schule jedes Kind mit geistiger Behinderung angenommen wird. Darunter auch solche mit schwersten und mehrfachen Behinderungen. Das ist umstritten, auch unter seinen Mitarbeitern. Ein schwerst-mehrfach-behindertes Kind, das immer wieder laut schreit, sich auf den Boden wirft oder intensiver Pflege bedarf, kann eine große Herausforderung für Lehrer sein, die versuchen, gleichzeitig Unterricht zu machen.

Die Schule verfolgt zwei Ziele. Sie will eine moderne reformpädagogische Regelschule sein. Und eine gute Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die Räume in der Martinschule sind großzügig. Jede Klasse hat ihren Garderoben- und Sanitärbereich. Es gibt eine Küchenzeile und eine Leseecke mit Sofa. Zu jeder Klasse gehören drei bis vier Erwachsene: neben der Lehrerin oder dem Lehrer auch pädagogische Unterrichtshelfer, Integrationshelfer und eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge.

Das Konzept funktioniert nur mit viel Personal. Viele Eltern schätzen die Martinschule vor allem darum. Eine Mutter erzählt, sie habe ihr Kind hier angemeldet, weil dies eine gut ausgestattete reformpädagogische Schule sei. Wie viele Eltern wünscht sie sich in erster Linie, dass ihr Kind gut gefördert wird, möglichst bis zum Abitur.

Man kann an so einem Vormittag in der Schule viele Beispiele dafür finden, dass die Inklusion funktioniert: Evelina schafft die Mathe-Knobelaufgabe nicht, in der die Kinder einen Fahrpreis für eine Schiffsfahrt errechnen sollen. Aber sie malt Zahlen auf das Papier und schreibt „Schiff“. Bei der Vorstellung der Aufgaben kommt sie ebenso dran wie Sarah. Die hat ein blaues Boot in ihr Buch gemalt und zeigt es ihren Mitschülern.

Aber es gibt auch Gegen-Beispiele. Im Sportunterricht mit einer Parallelklasse steht ein Rollstuhlfahrer eine halbe Stunde lang neben seinen Klassenkameraden, die Handball spielen. Und schaut zu. „Klar, gibt es bei uns auch Probleme“, sagt Katja Danter. „Aber man kann ja nur besser werden, indem man mal anfängt.“

„Martinschule: Inklusion umgekehrt“ in „Aktion Mensch. Fachportal Inklusion“, 2018
<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/beispiele/martinsschule.html> (24.09-2018)

Was bedeutet der Satz „Die Räume in der Martinschule sind großzügig“?

- Jede Klasse verfügt über großzügige Sonderpädagogen.
- Jede Klasse verfügt über großzügige Integrationshelfer.
- Jede Klasse hat mehrere Erwachsene zur Verfügung.
- Jede Klasse hat mehrere Räume zur Verfügung.

DOMANDA 6 - E TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

An der Martinschule in Greifswald funktioniert Inklusion andersherum: Die Ex-Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung steht auch Schülern ohne Behinderung offen. Ein erfolgreiches Modell, von dem alle profitieren. Die Schule wurde deshalb kürzlich mit dem Deutschen Schulpreis 2018 ausgezeichnet.

18 Zweitklässler sitzen im Morgenkreis auf dem Teppichboden und zählen auf Englisch, wie viele sie sind. Tim müsste „seven“ sagen. Aber er schweigt und schaut ins Leere. In der Klasse 2a der evangelischen Martinschule ist er eines von vier Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die Martinschule in Greifswald ist etwas Besonderes. Der Anteil an Kindern mit Förderbedarf liegt bei 45 Prozent. Die Grund- und Gesamtschule war früher eine reine Förderschule für Kinder mit geistiger Behinderung. Dann

hat man den Spieß umgedreht: Die Förderschule ist auch für Kinder ohne Förderbedarf offen. Nicht andersherum. Mittlerweile pilgern Schulleiter aus ganz Deutschland nach Greifswald. Sie schauen sich an, wie hier Inklusion funktioniert. 550 Kinder besuchen die Schule. Sie werden von rund 100 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Schulleiter der Martinschule ist Benjamin Skladny, 56 Jahre alt und Förderschullehrer. Die Schule ist sein Lebenswerk. Sie war bis 2002 eine Sonderschule, anschließend kooperative Grund- und Gesamtschule. Bis 2011 gab es getrennte Regel- und Förderschulklassen an der Martinschule. „Dann haben wir das radikal aufgelöst“, sagt Skladny. „Wir hatten in den ‚normalen‘ Klassen auch immer schon Kinder mit Förderbedarf. Die Kinder mit geistiger Behinderung da auch mit reinzuholen, war nur ein logischer Schritt.“ Skladny glaubt, dass das neue Konzept mehr Chancen für alle bedeutet.

„Keinen zurücklassen!“ lautet das Motto von Schulleiter Skladny. Hört sich gut an, bedeutet aber auch, dass an dieser Schule jedes Kind mit geistiger Behinderung angenommen wird. Darunter auch solche mit schwersten und mehrfachen Behinderungen. Das ist umstritten, auch unter seinen Mitarbeitern. Ein schwerst-mehrfach-behindertes Kind, das immer wieder laut schreit, sich auf den Boden wirft oder intensiver Pflege bedarf, kann eine große Herausforderung für Lehrer sein, die versuchen, gleichzeitig Unterricht zu machen.

Die Schule verfolgt zwei Ziele. Sie will eine moderne reformpädagogische Regelschule sein. Und eine gute Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die Räume in der Martinschule sind großzügig. Jede Klasse hat ihren Garderoben- und Sanitärbereich. Es gibt eine Küchenzeile und eine Leseecke mit Sofa. Zu jeder Klasse gehören drei bis vier Erwachsene: neben der Lehrerin oder dem Lehrer auch pädagogische Unterrichtshelfer, Integrationshelfer und eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge.

Das Konzept funktioniert nur mit viel Personal. Viele Eltern schätzen die Martinschule vor allem darum. Eine Mutter erzählt, sie habe ihr Kind hier angemeldet, weil dies eine gut ausgestattete reformpädagogische Schule sei. Wie viele Eltern wünscht sie sich in erster Linie, dass ihr Kind gut gefördert wird, möglichst bis zum Abitur.

Man kann an so einem Vormittag in der Schule viele Beispiele dafür finden, dass die Inklusion funktioniert: Evelina schafft die Mathe-Knobelaufgabe nicht, in der die Kinder einen Fahrpreis für eine Schiffsfahrt errechnen sollen. Aber sie malt Zahlen auf das Papier und schreibt „Schiff“. Bei der Vorstellung der Aufgaben kommt sie ebenso dran wie Sarah. Die hat ein blaues Boot in ihr Buch gemalt und zeigt es ihren Mitschülern.

Aber es gibt auch Gegen-Beispiele. Im Sportunterricht mit einer Parallelklasse steht ein Rollstuhlfahrer eine halbe Stunde lang neben seinen Klassenkameraden, die Handball spielen. Und schaut zu. „Klar, gibt es bei uns auch Probleme“, sagt Katja Danter. „Aber man kann ja nur besser werden, indem man mal anfängt.“

„Martinschule: Inklusion umgekehrt“ in „Aktion Mensch. Fachportal Inklusion“, 2018
<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/beispiele/martinsschule.html> (24.09.2018)

Unter den Voraussetzungen zum guten Funktionieren eines solchen Konzepts

- ist viel Personal.
- ist die Vorstellung der Aufgaben.
- sind die Parallelklassen.
- ist die gute technische Ausstattung.

DOMANDA 7 - A TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Gliederung der Unterrichtszeit

Die verpflichtende Unterrichtszeit umfasst die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundquote und besteht aus dem Unterricht der verschiedenen Fächer sowie den fächerübergreifenden Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler erwerben in der verbindlichen Grundquote die allgemeinen Bildungsziele, die übergreifenden Kompetenzen laut dem Bildungsprofil und die für die verschiedenen Fächer vorgegebenen Kompetenzen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Kontingente enthalten Stunden zu 60 Minuten und sind für die beiden Biennien und das fünfte Jahr festgelegt. Die verpflichtende Unterrichtszeit kann von der Schule für fächerübergreifende Lernangebote, Praxisunterricht, für Formen der Freiarbeit oder andere, besondere, didaktische Unterrichtsarrangements erhöht werden. Zu den fächerübergreifenden Lernangeboten gehören der Erwerb der übergreifenden Kompetenzen laut Bildungsprofil, Projekte im sprachlichen und wissenschaftlich-technologischen Bereich, die Vertiefung des verpflichtenden curricularen Unterrichts, Angebote zum Aufholen von Lernrückständen, zur Begabungs- und Begabtenförderung, zum sozialen Lernen und die Lernberatung. Der Schulrat verankert die Schwerpunkte im Schulprogramm. Die Angebote können klassen- und stufenübergreifend organisiert werden und auch niedrigere Gruppengrößen vorsehen. Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich das Recht, Wahlangebote in Anspruch zu nehmen. Der Wahlbereich trägt ihren Interessen, Neigungen und Bedürfnissen Rechnung, ergänzt die verpflichtende

Unterrichtszeit und ist konzeptuell im Schulprogramm verankert. Die Angebote werden von den Lehrpersonen oder in Absprache mit ihnen durchgeführt. Die Teilnahme an den Angeboten ist unentgeltlich, abgesehen von Fahrtspesen, Eintritt und Verbrauchsmaterial. Nach erfolgter Einschreibung ist die Teilnahme an den Angeboten für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und unterliegt als Teil des persönlichen Stundenplans der Bewertung. Die Erstellung des Stundenplans fällt in die organisatorische Autonomie der Schule. Dabei orientiert sie sich an den Lernrhythmen, den Arbeitsweisen und der Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtsstunden werden ausgewogen auf die Unterrichtswoche sowie auf Vormittage und Nachmittage verteilt. Dabei dürfen 4,5 Stunden Unterricht (Pause nicht eingeschlossen) pro Vormittag und 7 Stunden Unterricht am Tag nicht überschritten werden. Eine Erhöhung von maximal 30 Minuten ist dann möglich, wenn die Anzahl der Fächer 4 pro Halbtage und 6 pro Tag nicht überschreitet und im Tagesstundenplan mindestens eine Phase praktischen Lernens, fächerübergreifenden Lernens oder offener Lernformen vorgesehen ist. Im Schulprogramm wird die Länge der Unterrichtseinheiten unter Einhaltung der in den Stundentafeln angegebenen Stundenkontingente festgelegt. Dabei wird die Möglichkeit genutzt, Stundenpläne innovativ zu gestalten und die vorgegebenen Stundenkontingente dazu auch in Blöcke zu gliedern oder andere flexible Stundenplanmodelle zu verwenden. Im Laufe der fünf Jahre erhalten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mindestens ein zweiwöchiges Praktikum zu absolvieren. Zu diesem Zweck kann die Schule Vereinbarungen mit Betrieben, Vereinigungen und öffentlichen Körperschaften abschließen. Mit dem Praktikum sollen die Schülerinnen und Schüler einen ersten direkten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt erhalten und ihre Stärken und Interessen finden und erproben.

http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp?367_action=300&367_image_id=412727 (Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol; 09.09.2018)

Die verpflichtende Unterrichtszeit

- darf nicht verlängert werden.
- besteht lediglich aus verschiedenen übergreifenden Projekten.
- legt die beiden Biennien und das fünfte Jahr fest.
- ist für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich.

DOMANDA 7 - B TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Gliederung der Unterrichtszeit

Die verpflichtende Unterrichtszeit umfasst die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundquote und besteht aus dem Unterricht der verschiedenen Fächer sowie den fächerübergreifenden Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler erwerben in der verbindlichen Grundquote die allgemeinen Bildungsziele, die übergreifenden Kompetenzen laut dem Bildungsprofil und die für die verschiedenen Fächer vorgegebenen Kompetenzen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Kontingente enthalten Stunden zu 60 Minuten und sind für die beiden Biennien und das fünfte Jahr festgelegt. Die verpflichtende Unterrichtszeit kann von der Schule für fächerübergreifende Lernangebote, Praxisunterricht, für Formen der Freiarbeit oder andere, besondere, didaktische Unterrichtsarrangements erhöht werden. Zu den fächerübergreifenden Lernangeboten gehören der Erwerb der übergreifenden Kompetenzen laut Bildungsprofil, Projekte im sprachlichen und wissenschaftlich-technologischen Bereich, die Vertiefung des verpflichtenden curricularen Unterrichts, Angebote zum Aufholen von Lernrückständen, zur Begabungs- und Begabtenförderung, zum sozialen Lernen und die Lernberatung. Der Schulrat verankert die Schwerpunkte im Schulprogramm. Die Angebote können klassen- und stufenübergreifend organisiert werden und auch niedrigere Gruppengrößen vorsehen. Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich das Recht, Wahlangebote in Anspruch zu nehmen. Der Wahlbereich trägt ihren Interessen, Neigungen und Bedürfnissen Rechnung, ergänzt die verpflichtende Unterrichtszeit und ist konzeptuell im Schulprogramm verankert. Die Angebote werden von den Lehrpersonen oder in Absprache mit ihnen durchgeführt. Die Teilnahme an den Angeboten ist unentgeltlich, abgesehen von Fahrtspesen, Eintritt und Verbrauchsmaterial. Nach erfolgter Einschreibung ist die Teilnahme an den Angeboten für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und unterliegt als Teil des persönlichen Stundenplans der Bewertung. Die Erstellung des Stundenplans fällt in die organisatorische Autonomie der Schule. Dabei orientiert sie sich an den Lernrhythmen, den Arbeitsweisen und der Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtsstunden werden ausgewogen auf die Unterrichtswoche sowie auf Vormittage und Nachmittage verteilt. Dabei dürfen 4,5 Stunden Unterricht (Pause nicht eingeschlossen) pro Vormittag und 7 Stunden Unterricht am Tag nicht überschritten werden. Eine Erhöhung von maximal 30 Minuten ist dann möglich, wenn die Anzahl der Fächer 4 pro Halbtage und 6 pro Tag nicht überschreitet und im Tagesstundenplan mindestens eine Phase praktischen Lernens, fächerübergreifenden Lernens oder offener Lernformen vorgesehen ist. Im Schulprogramm wird die Länge der Unterrichtseinheiten unter Einhaltung der in den Stundentafeln angegebenen Stundenkontingente festgelegt. Dabei wird die

Möglichkeit genutzt, Stundenpläne innovativ zu gestalten und die vorgegebenen Stundenkontingente dazu auch in Blöcke zu gliedern oder andere flexible Stundenplanmodelle zu verwenden. Im Laufe der fünf Jahre erhalten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mindestens ein zweiwöchiges Praktikum zu absolvieren. Zu diesem Zweck kann die Schule Vereinbarungen mit Betrieben, Vereinigungen und öffentlichen Körperschaften abschließen. Mit dem Praktikum sollen die Schülerinnen und Schüler einen ersten direkten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt erhalten und ihre Stärken und Interessen finden und erproben.

http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp?367_action=300&367_image_id=412727 (Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol; 09.09.2018)

Fächerübergreifende Lernangebote

- müssen extra bezahlt werden.
- helfen beim Nachholen und beim Erwerb von Lernstrategien.
- müssen nur im curricularem Unterricht organisiert werden.
- werden ausschließlich vom Schulrat festgelegt.

DOMANDA 7 - C TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Gliederung der Unterrichtszeit

Die verpflichtende Unterrichtszeit umfasst die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundquote und besteht aus dem Unterricht der verschiedenen Fächer sowie den fächerübergreifenden Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler erwerben in der verbindlichen Grundquote die allgemeinen Bildungsziele, die übergreifenden Kompetenzen laut dem Bildungsprofil und die für die verschiedenen Fächer vorgegebenen Kompetenzen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Kontingente enthalten Stunden zu 60 Minuten und sind für die beiden Biennien und das fünfte Jahr festgelegt. Die verpflichtende Unterrichtszeit kann von der Schule für fächerübergreifende Lernangebote, Praxisunterricht, für Formen der Freiarbeit oder andere, besondere, didaktische Unterrichtsarrangements erhöht werden. Zu den fächerübergreifenden Lernangeboten gehören der Erwerb der übergreifenden Kompetenzen laut Bildungsprofil, Projekte im sprachlichen und wissenschaftlich-technologischen Bereich, die Vertiefung des verpflichtenden curricularen Unterrichts, Angebote zum Aufholen von Lernrückständen, zur Begabungs- und Begabtenförderung, zum sozialen Lernen und die Lernberatung. Der Schulrat verankert die Schwerpunkte im Schulprogramm. Die Angebote können klassen- und stufenübergreifend organisiert werden und auch niedrigere Gruppengrößen vorsehen. Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich das Recht, Wahlangebote in Anspruch zu nehmen. Der Wahlbereich trägt ihren Interessen, Neigungen und Bedürfnissen Rechnung, ergänzt die verpflichtende Unterrichtszeit und ist konzeptuell im Schulprogramm verankert. Die Angebote werden von den Lehrpersonen oder in Absprache mit ihnen durchgeführt. Die Teilnahme an den Angeboten ist unentgeltlich, abgesehen von Fahrtspesen, Eintritt und Verbrauchsmaterial. Nach erfolgter Einschreibung ist die Teilnahme an den Angeboten für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und unterliegt als Teil des persönlichen Stundenplans der Bewertung. Die Erstellung des Stundenplans fällt in die organisatorische Autonomie der Schule. Dabei orientiert sie sich an den Lernrhythmen, den Arbeitsweisen und der Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtsstunden werden ausgewogen auf die Unterrichtswoche sowie auf Vormittage und Nachmittage verteilt. Dabei dürfen 4,5 Stunden Unterricht (Pause nicht eingeschlossen) pro Vormittag und 7 Stunden Unterricht am Tag nicht überschritten werden. Eine Erhöhung von maximal 30 Minuten ist dann möglich, wenn die Anzahl der Fächer 4 pro Halbtage und 6 pro Tag nicht überschreitet und im Tagesstundenplan mindestens eine Phase praktischen Lernens, fächerübergreifenden Lernens oder offener Lernformen vorgesehen ist. Im Schulprogramm wird die Länge der Unterrichtseinheiten unter Einhaltung der in den Studentafeln angegebenen Stundenkontingente festgelegt. Dabei wird die Möglichkeit genutzt, Stundenpläne innovativ zu gestalten und die vorgegebenen Stundenkontingente dazu auch in Blöcke zu gliedern oder andere flexible Stundenplanmodelle zu verwenden. Im Laufe der fünf Jahre erhalten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mindestens ein zweiwöchiges Praktikum zu absolvieren. Zu diesem Zweck kann die Schule Vereinbarungen mit Betrieben, Vereinigungen und öffentlichen Körperschaften abschließen. Mit dem Praktikum sollen die Schülerinnen und Schüler einen ersten direkten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt erhalten und ihre Stärken und Interessen finden und erproben.

http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp?367_action=300&367_image_id=412727 (Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol; 09.09.2018)

Im Wahlbereich

- halten sich die Lehrkräfte beiseite.
 - werden die Interessen und die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt.
 - besteht kein Pflichtbesuch.
 - bekommen die Schüler keine Zensuren.
-

DOMANDA 7 - D TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Gliederung der Unterrichtszeit

Die verpflichtende Unterrichtszeit umfasst die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundquote und besteht aus dem Unterricht der verschiedenen Fächer sowie den fächerübergreifenden Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler erwerben in der verbindlichen Grundquote die allgemeinen Bildungsziele, die übergreifenden Kompetenzen laut dem Bildungsprofil und die für die verschiedenen Fächer vorgegebenen Kompetenzen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Kontingente enthalten Stunden zu 60 Minuten und sind für die beiden Biennien und das fünfte Jahr festgelegt. Die verpflichtende Unterrichtszeit kann von der Schule für fächerübergreifende Lernangebote, Praxisunterricht, für Formen der Freiarbeit oder andere, besondere, didaktische Unterrichtsarrangements erhöht werden. Zu den fächerübergreifenden Lernangeboten gehören der Erwerb der übergreifenden Kompetenzen laut Bildungsprofil, Projekte im sprachlichen und wissenschaftlich-technologischen Bereich, die Vertiefung des verpflichtenden curricularen Unterrichts, Angebote zum Aufholen von Lernrückständen, zur Begabungs- und Begabtenförderung, zum sozialen Lernen und die Lernberatung. Der Schulrat verankert die Schwerpunkte im Schulprogramm. Die Angebote können klassen- und stufenübergreifend organisiert werden und auch niedrigere Gruppengrößen vorsehen. Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich das Recht, Wahlangebote in Anspruch zu nehmen. Der Wahlbereich trägt ihren Interessen, Neigungen und Bedürfnissen Rechnung, ergänzt die verpflichtende Unterrichtszeit und ist konzeptuell im Schulprogramm verankert. Die Angebote werden von den Lehrpersonen oder in Absprache mit ihnen durchgeführt. Die Teilnahme an den Angeboten ist unentgeltlich, abgesehen von Fahrtspesen, Eintritt und Verbrauchsmaterial. Nach erfolgter Einschreibung ist die Teilnahme an den Angeboten für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und unterliegt als Teil des persönlichen Stundenplans der Bewertung. Die Erstellung des Stundenplans fällt in die organisatorische Autonomie der Schule. Dabei orientiert sie sich an den Lernrhythmen, den Arbeitsweisen und der Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtsstunden werden ausgewogen auf die Unterrichtswoche sowie auf Vormittage und Nachmittage verteilt. Dabei dürfen 4,5 Stunden Unterricht (Pause nicht eingeschlossen) pro Vormittag und 7 Stunden Unterricht am Tag nicht überschritten werden. Eine Erhöhung von maximal 30 Minuten ist dann möglich, wenn die Anzahl der Fächer 4 pro Halbtage und 6 pro Tag nicht überschreitet und im Tagesstundenplan mindestens eine Phase praktischen Lernens, fächerübergreifenden Lernens oder offener Lernformen vorgesehen ist. Im Schulprogramm wird die Länge der Unterrichtseinheiten unter Einhaltung der in den Stundentafeln angegebenen Stundenkontingente festgelegt. Dabei wird die Möglichkeit genutzt, Stundenpläne innovativ zu gestalten und die vorgegebenen Stundenkontingente dazu auch in Blöcke zu gliedern oder andere flexible Stundenplanmodelle zu verwenden. Im Laufe der fünf Jahre erhalten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mindestens ein zweiwöchiges Praktikum zu absolvieren. Zu diesem Zweck kann die Schule Vereinbarungen mit Betrieben, Vereinigungen und öffentlichen Körperschaften abschließen. Mit dem Praktikum sollen die Schülerinnen und Schüler einen ersten direkten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt erhalten und ihre Stärken und Interessen finden und erproben.

http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp?367_action=300&367_image_id=412727 (Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol; 09.09.2018)

Stundenpläne

- dürfen die Stundenkontingente nicht beachten.
 - müssen sieben Stunden Unterricht am Tag vorsehen.
 - müssen Blockunterricht vorsehen.
 - dürfen flexibel gestaltet werden.
-

DOMANDA 7 - E TEDESCO

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Gliederung der Unterrichtszeit

Die verpflichtende Unterrichtszeit umfasst die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundquote und besteht aus dem Unterricht der verschiedenen Fächer sowie den fächerübergreifenden Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler erwerben in der verbindlichen Grundquote die allgemeinen Bildungsziele, die übergreifenden Kompetenzen laut dem Bildungsprofil und die für die verschiedenen Fächer vorgegebenen Kompetenzen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Kontingente enthalten Stunden zu 60 Minuten und sind für die beiden Biennien und das fünfte Jahr festgelegt. Die verpflichtende Unterrichtszeit kann von der Schule für fächerübergreifende Lernangebote, Praxisunterricht, für Formen der Freiarbeit oder andere, besondere, didaktische Unterrichtsarrangements erhöht werden. Zu den fächerübergreifenden Lernangeboten gehören der Erwerb der übergreifenden Kompetenzen laut Bildungsprofil, Projekte im sprachlichen und wissenschaftlich-technologischen Bereich, die Vertiefung des verpflichtenden curricularen Unterrichts, Angebote zum Aufholen von Lernrückständen, zur Begabungs- und Begabtenförderung, zum sozialen Lernen und die Lernberatung. Der Schulrat verankert die Schwerpunkte im Schulprogramm. Die Angebote können klassen- und stufenübergreifend organisiert werden und auch niedrigere Gruppengrößen vorsehen. Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich das Recht, Wahlangebote in Anspruch zu nehmen. Der Wahlbereich trägt ihren Interessen, Neigungen und Bedürfnissen Rechnung, ergänzt die verpflichtende Unterrichtszeit und ist konzeptuell im Schulprogramm verankert. Die Angebote werden von den Lehrpersonen oder in Absprache mit ihnen durchgeführt. Die Teilnahme an den Angeboten ist unentgeltlich, abgesehen von Fahrtspesen, Eintritt und Verbrauchsmaterial. Nach erfolgter Einschreibung ist die Teilnahme an den Angeboten für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und unterliegt als Teil des persönlichen Stundenplans der Bewertung. Die Erstellung des Stundenplans fällt in die organisatorische Autonomie der Schule. Dabei orientiert sie sich an den Lernrhythmen, den Arbeitsweisen und der Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtsstunden werden ausgewogen auf die Unterrichtswoche sowie auf Vormittage und Nachmittage verteilt. Dabei dürfen 4,5 Stunden Unterricht (Pause nicht eingeschlossen) pro Vormittag und 7 Stunden Unterricht am Tag nicht überschritten werden. Eine Erhöhung von maximal 30 Minuten ist dann möglich, wenn die Anzahl der Fächer 4 pro Halbtage und 6 pro Tag nicht überschreitet und im Tagesstundenplan mindestens eine Phase praktischen Lernens, fächerübergreifenden Lernens oder offener Lernformen vorgesehen ist. Im Schulprogramm wird die Länge der Unterrichtseinheiten unter Einhaltung der in den Studentafeln angegebenen Stundenkontingente festgelegt. Dabei wird die Möglichkeit genutzt, Stundenpläne innovativ zu gestalten und die vorgegebenen Stundenkontingente dazu auch in Blöcke zu gliedern oder andere flexible Stundenplanmodelle zu verwenden. Im Laufe der fünf Jahre erhalten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mindestens ein zweiwöchiges Praktikum zu absolvieren. Zu diesem Zweck kann die Schule Vereinbarungen mit Betrieben, Vereinigungen und öffentlichen Körperschaften abschließen. Mit dem Praktikum sollen die Schülerinnen und Schüler einen ersten direkten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt erhalten und ihre Stärken und Interessen finden und erproben.

http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp?367_action=300&367_image_id=412727 (Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol; 09.09.2018)

Ein Praktikum

- garantiert den Eintritt in die Arbeitswelt.
- sieht eine Probezeit vor.
- wird von den Schülerinnen und Schülern absolviert.
- schließt Vereinbarungen mit Betrieben aus.

DOMANDA 6 - A FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques, telles que : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, orientation sexuelle ou supposée, un handicap, un trouble de la communication qui affecte la parole, l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier, des centres d'intérêt différents. En milieu scolaire les caractéristiques du harcèlement sont la violence, la répétitivité (agressions qui se répètent régulièrement durant une longue période), et l'isolement de la victime (la victime est souvent plus petite, faible physiquement, et dans l'incapacité de se défendre).

Le harcèlement se développe en particulier lorsque le climat scolaire de l'établissement est dégradé, lorsque les situations de

harcèlement sont mal identifiées par l'équipe éducative. Ce phénomène, dans les dernières années, a évolué dans un sens plus 'sophistiqué' et dangereux : la cyberviolence, qui recouvre toutes les violences pouvant être perpétrées via les moyens de communication électronique : SMS, courriels, photographies, vidéos partagés à travers un réseau social ; une diffusion instantanée, rapide, et d'autant plus aisée vu que les élèves sont pour la plupart des « natifs » de l'outil numérique. Une diffusion massive : un seul « clic » ou « partage » permet de toucher plusieurs centaines de personnes qui sont en permanence connectées. Un contenu diffusé sur le net n'est plus maîtrisé et peut resurgir à tout moment. Le cyberharcèlement se définit comme un acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus, de façon répétée et dans la durée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule. Ainsi le cyberharcèlement prolonge souvent au domicile le harcèlement subi à l'école et aucun espace de vie n'est protégé. Exposée 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, la victime connaît un état d'insécurité permanent, et se sent encore plus isolée et fragilisée. Quelques chiffres : en France selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp, 13-26 novembre 2013), « près de 13 % des collégiens ont été insultés via Internet ou le téléphone portable et 8 % des lycéens (enquête Depp 2015). Un peu plus de 7 % des collégiens et 4 % des lycéens ont déclaré avoir été victimes de violences telles que des photos ou des films méchants sur Internet ». Selon une étude de Catherine Blaya de 2013 : 6 % des élèves disent être cyberharcelés, c'est -à -dire victimes de façon répétée - environ 3 % sont victimes de façon très répétée (plusieurs fois par semaine), dans la durée (au moins 6 mois) et sont donc particulièrement fragiles. Il paraît donc indispensable que les parents et les élèves ne soient pas démunis face au signalement d'une situation de harcèlement et que les sanctions soient adaptées et éducatives. C'est pour ça que le Ministère de l'Education a mis à point, depuis quelques années, un plan de prévention sur l'échelle Nationale. Ce plan s'appuie sur une méthode : opérer sur les cyberviolences et le harcèlement en agissant directement sur le climat scolaire. Il s'agit de sensibiliser le grand public, former des jeunes « ambassadeurs » lycéens, faire participer les fédérations de parents aux groupes de travail (coéducation), faire devenir les élèves les acteurs de la prévention en valorisant leur travail de diffusion par un prix national « Non au harcèlement ».

Source internet <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

Le harcèlement en milieu scolaire :

- est diffusé lorsque le climat scolaire est dégradé
- est diffusé dans les écoles périphériques
- est présent dans toutes les écoles françaises
- est diffusé dans les écoles des régions pauvres

DOMANDA 6 - B FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques, telles que : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, orientation sexuelle ou supposée, un handicap, un trouble de la communication qui affecte la parole, l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier, des centres d'intérêt différents. En milieu scolaire les caractéristiques du harcèlement sont la violence, la répétitivité (agressions qui se répètent régulièrement durant une longue période), et l'isolement de la victime (la victime est souvent plus petite, faible physiquement, et dans l'incapacité de se défendre).

Le harcèlement se développe en particulier lorsque le climat scolaire de l'établissement est dégradé, lorsque les situations de harcèlement sont mal identifiées par l'équipe éducative. Ce phénomène, dans les dernières années, a évolué dans un sens plus 'sophistiqué' et dangereux : la cyberviolence, qui recouvre toutes les violences pouvant être perpétrées via les moyens de communication électronique : SMS, courriels, photographies, vidéos partagés à travers un réseau social ; une diffusion instantanée, rapide, et d'autant plus aisée vu que les élèves sont pour la plupart des « natifs » de l'outil numérique. Une diffusion massive : un seul « clic » ou « partage » permet de toucher plusieurs centaines de personnes qui sont en permanence connectées. Un contenu diffusé sur le net n'est plus maîtrisé et peut resurgir à tout moment. Le cyberharcèlement se définit comme un acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus, de façon répétée et dans la durée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule. Ainsi le cyberharcèlement prolonge souvent au domicile le harcèlement subi à l'école et aucun espace de vie n'est protégé. Exposée 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, la victime connaît un état d'insécurité permanent, et se sent encore plus isolée et fragilisée. Quelques chiffres : en France selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp, 13-26 novembre 2013), « près de 13 % des collégiens ont été insultés via Internet ou le téléphone portable et 8 % des lycéens (enquête Depp 2015). Un peu plus de 7 % des collégiens et 4 % des lycéens ont déclaré avoir été victimes de violences telles que des photos ou des films méchants sur Internet ». Selon une étude de Catherine Blaya de 2013 : 6 % des élèves disent être cyberharcelés, c'est -à -dire victimes de façon répétée - environ 3 % sont victimes de façon très répétée (plusieurs fois par semaine), dans la durée (au moins 6 mois) et sont donc particulièrement fragiles. Il paraît donc indispensable que les parents et les élèves ne soient pas démunis face au signalement d'une situation de harcèlement et que les sanctions soient adaptées et éducatives. C'est pour ça que le Ministère de l'Education

a mis à point, depuis quelques années, un plan de prévention sur l'échelle Nationale. Ce plan s'appuie sur une méthode : opérer sur les cyberviolences et le harcèlement en agissant directement sur le climat scolaire. Il s'agit de sensibiliser le grand public, former des jeunes « ambassadeurs » lycéens, faire participer les fédérations de parents aux groupes de travail (coéducation), faire devenir les élèves les acteurs de la prévention en valorisant leur travail de diffusion par un prix national « Non au harcèlement ».

Source internet <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

Dire que les élèves sont des « natifs » de l'outil numérique signifie:

- qu'ils savent l'utiliser très bien
- qu'ils ne savent pas l'utiliser très bien
- qu'ils commencent à peine à l'utiliser
- qu'ils ne connaissent pas les outils numériques

DOMANDA 6 - C FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques, telles que : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, orientation sexuelle ou supposée, un handicap, un trouble de la communication qui affecte la parole, l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier, des centres d'intérêt différents. En milieu scolaire les caractéristiques du harcèlement sont la violence, la répétitivité (agressions qui se répètent régulièrement durant une longue période), et l'isolement de la victime (la victime est souvent plus petite, faible physiquement, et dans l'incapacité de se défendre).

Le harcèlement se développe en particulier lorsque le climat scolaire de l'établissement est dégradé, lorsque les situations de harcèlement sont mal identifiées par l'équipe éducative. Ce phénomène, dans les dernières années, a évolué dans un sens plus 'sophistiqué' et dangereux : la cyberviolence, qui recouvre toutes les violences pouvant être perpétrées via les moyens de communication électronique : SMS, courriels, photographies, vidéos partagés à travers un réseau social ; une diffusion instantanée, rapide, et d'autant plus aisée vu que les élèves sont pour la plupart des « natifs » de l'outil numérique. Une diffusion massive : un seul « clic » ou « partage » permet de toucher plusieurs centaines de personnes qui sont en permanence connectées. Un contenu diffusé sur le net n'est plus maîtrisé et peut resurgir à tout moment. Le cyberharcèlement se définit comme un acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus, de façon répétée et dans la durée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule. Ainsi le cyberharcèlement prolonge souvent au domicile le harcèlement subi à l'école et aucun espace de vie n'est protégé. Exposée 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, la victime connaît un état d'insécurité permanent, et se sent encore plus isolée et fragilisée. Quelques chiffres : en France selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp, 13-26 novembre 2013), « près de 13 % des collégiens ont été insultés via Internet ou le téléphone portable et 8 % des lycéens (enquête Depp 2015). Un peu plus de 7 % des collégiens et 4 % des lycéens ont déclaré avoir été victimes de violences telles que des photos ou des films méchants sur Internet ». Selon une étude de Catherine Blaya de 2013 : 6 % des élèves disent être cyberharcelés, c'est -à-dire victimes de façon répétée - environ 3 % sont victimes de façon très répétée (plusieurs fois par semaine), dans la durée (au moins 6 mois) et sont donc particulièrement fragiles. Il paraît donc indispensable que les parents et les élèves ne soient pas démunis face au signalement d'une situation de harcèlement et que les sanctions soient adaptées et éducatives. C'est pour ça que le Ministère de l'Education a mis à point, depuis quelques années, un plan de prévention sur l'échelle Nationale. Ce plan s'appuie sur une méthode : opérer sur les cyberviolences et le harcèlement en agissant directement sur le climat scolaire. Il s'agit de sensibiliser le grand public, former des jeunes « ambassadeurs » lycéens, faire participer les fédérations de parents aux groupes de travail (coéducation), faire devenir les élèves les acteurs de la prévention en valorisant leur travail de diffusion par un prix national « Non au harcèlement ».

Source internet <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

Le cyberharcèlement...

- n'est pas violent
- n'est pas très diffusé
- touche peu de personnes
- prolonge souvent au domicile le harcèlement subi à l'école

DOMANDA 6 - D FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques, telles que : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, orientation sexuelle ou supposée, un handicap, un trouble de la communication qui affecte la parole, l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier, des centres d'intérêt différents. En milieu scolaire les caractéristiques du harcèlement sont la violence, la répétitivité (agressions qui se répètent régulièrement durant une longue période), et l'isolement de la victime (la victime est souvent plus petite, faible physiquement, et dans l'incapacité de se défendre).

Le harcèlement se développe en particulier lorsque le climat scolaire de l'établissement est dégradé, lorsque les situations de harcèlement sont mal identifiées par l'équipe éducative. Ce phénomène, dans les dernières années, a évolué dans un sens plus 'sophistiqué' et dangereux : la cyberviolence, qui recouvre toutes les violences pouvant être perpétrées via les moyens de communication électronique : SMS, courriels, photographies, vidéos partagés à travers un réseau social ; une diffusion instantanée, rapide, et d'autant plus aisée vu que les élèves sont pour la plupart des « natifs » de l'outil numérique. Une diffusion massive : un seul « clic » ou « partage » permet de toucher plusieurs centaines de personnes qui sont en permanence connectées. Un contenu diffusé sur le net n'est plus maîtrisé et peut resurgir à tout moment. Le cyberharcèlement se définit comme un acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus, de façon répétée et dans la durée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule. Ainsi le cyberharcèlement prolonge souvent au domicile le harcèlement subi à l'école et aucun espace de vie n'est protégé. Exposée 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, la victime connaît un état d'insécurité permanent, et se sent encore plus isolée et fragilisée. Quelques chiffres : en France selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp, 13-26 novembre 2013), « près de 13 % des collégiens ont été insultés via Internet ou le téléphone portable et 8 % des lycéens (enquête Depp 2015). Un peu plus de 7 % des collégiens et 4 % des lycéens ont déclaré avoir été victimes de violences telles que des photos ou des films méchants sur Internet ». Selon une étude de Catherine Blaya de 2013 : 6 % des élèves disent être cyberharcelés, c'est -à -dire victimes de façon répétée - environ 3 % sont victimes de façon très répétée (plusieurs fois par semaine), dans la durée (au moins 6 mois) et sont donc particulièrement fragiles. Il paraît donc indispensable que les parents et les élèves ne soient pas démunis face au signalement d'une situation de harcèlement et que les sanctions soient adaptées et éducatives. C'est pour ça que le Ministère de l'Education a mis à point, depuis quelques années, un plan de prévention sur l'échelle Nationale. Ce plan s'appuie sur une méthode : opérer sur les cyberviolences et le harcèlement en agissant directement sur le climat scolaire. Il s'agit de sensibiliser le grand public, former des jeunes « ambassadeurs » lycéens, faire participer les fédérations de parents aux groupes de travail (coéducation), faire devenir les élèves les acteurs de la prévention en valorisant leur travail de diffusion par un prix national « Non au harcèlement ».

Source internet <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

D'après les chiffres des études

- le harcèlement est diffusé seulement au collège
- le harcèlement est diffusé seulement au lycée
- le harcèlement est absent des écoles
- le harcèlement est plus diffusé au collège qu'au lycée

DOMANDA 6 - E FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques, telles que : l'apparence physique, le sexe, l'identité de genre, orientation sexuelle ou supposée, un handicap, un trouble de la communication qui affecte la parole, l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier, des centres d'intérêt différents. En milieu scolaire les caractéristiques du harcèlement sont la violence, la répétitivité (agressions qui se répètent régulièrement durant une longue période), et l'isolement de la victime (la victime est souvent plus petite, faible physiquement, et dans l'incapacité de se défendre).

Le harcèlement se développe en particulier lorsque le climat scolaire de l'établissement est dégradé, lorsque les situations de harcèlement sont mal identifiées par l'équipe éducative. Ce phénomène, dans les dernières années, a évolué dans un sens plus 'sophistiqué' et dangereux : la cyberviolence, qui recouvre toutes les violences pouvant être perpétrées via les moyens de communication électronique : SMS, courriels, photographies, vidéos partagés à travers un réseau social ; une diffusion instantanée, rapide, et d'autant plus aisée vu que les élèves sont pour la plupart des « natifs » de l'outil numérique. Une diffusion massive : un seul « clic » ou « partage » permet de toucher plusieurs centaines de personnes qui sont en permanence

connectées. Un contenu diffusé sur le net n'est plus maîtrisé et peut resurgir à tout moment. Le cyberharcèlement se définit comme un acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus, de façon répétée et dans la durée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule. Ainsi le cyberharcèlement prolonge souvent au domicile le harcèlement subi à l'école et aucun espace de vie n'est protégé. Exposée 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, la victime connaît un état d'insécurité permanent, et se sent encore plus isolée et fragilisée. Quelques chiffres : en France selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp, 13-26 novembre 2013), « près de 13 % des collégiens ont été insultés via Internet ou le téléphone portable et 8 % des lycéens (enquête Depp 2015). Un peu plus de 7 % des collégiens et 4 % des lycéens ont déclaré avoir été victimes de violences telles que des photos ou des films méchants sur Internet ». Selon une étude de Catherine Blaya de 2013 : 6 % des élèves disent être cyberharcelés, c'est -à -dire victimes de façon répétée - environ 3 % sont victimes de façon très répétée (plusieurs fois par semaine), dans la durée (au moins 6 mois) et sont donc particulièrement fragiles. Il paraît donc indispensable que les parents et les élèves ne soient pas démunis face au signalement d'une situation de harcèlement et que les sanctions soient adaptées et éducatives. C'est pour ça que le Ministère de l'Education a mis à point, depuis quelques années, un plan de prévention sur l'échelle Nationale. Ce plan s'appuie sur une méthode : opérer sur les cyberviolences et le harcèlement en agissant directement sur le climat scolaire. Il s'agit de sensibiliser le grand public, former des jeunes « ambassadeurs » lycéens, faire participer les fédérations de parents aux groupes de travail (coéducation), faire devenir les élèves les acteurs de la prévention en valorisant leur travail de diffusion par un prix national « Non au harcèlement ».

Source internet <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

Pour lutter contre ce phénomène le plan du Ministère prévoit

- un travail de sensibilisation adressé à tous les citoyens
- la publication de statistiques
- la présence des agents de police
- la présence des parents à l'école

DOMANDA 7 - A FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

La Finlande est entrée dans l'Union européenne en 1995. Comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale finlandaise, « l'action et l'influence de la Finlande exigent une vision nationale claire et une hiérarchisation des objectifs ; la participation aux programmes concernant la recherche, l'éducation, la culture et la jeunesse sont d'une importance cruciale ». Le haut niveau de formation de la population est un point essentiel de la stratégie nationale. Cet objectif implique le respect des communautés linguistiques. Ainsi l'enseignement est-il dispensé en finnois, suédois et en same (dans les parties septentrionales de la Laponie finlandaise). Il passe par une coopération entre les responsables de la formation et le monde du travail pour faire en sorte que l'offre éducative corresponde mieux aux exigences de ce dernier. Il suppose également la promotion de la mobilité via une participation active aux programmes d'échanges multilatéraux.

L'enseignement est normalement gratuit, quel que soit le niveau de la formation. L'enseignement fondamental l'est complètement mais, à partir du second degré, les élèves peuvent avoir à payer le matériel pédagogique, les repas et les voyages. Les élèves et les étudiants qui, après l'école fondamentale, entreprennent à plein temps des études, reçoivent un soutien financier. Toutes les études donnent droit à ce soutien qui peut en principe se prolonger jusqu'au doctorat et est même accordé pour les études à l'étranger. Ce soutien comprend une aide financière directe, une allocation de logement et la garantie de l'État pour les prêts bancaires.

Les enseignants jouissent d'une grande reconnaissance. Dans une enquête sur les jeunes de quinze ans publiée en 2003, les élèves plaçaient le métier d'enseignant en première position parmi les métiers qu'ils aimeraient exercer plus tard. À la campagne tout particulièrement, l'enseignant est encore perçu comme un modèle et il incarne une certaine élite intellectuelle à laquelle on aimerait appartenir.

Si les élèves ont une vision aussi positive de leurs enseignants, c'est que l'enseignement qu'ils dispensent est reconnu comme étant de qualité. Celle-ci est due à la qualité de la formation des enseignants mais aussi au consensus social : la dernière grève des enseignants remonte aux années 1994. Dans ce secteur comme dans les autres, les concertations syndicales se font sur une base régulière, généralement tous les ans. La formation des professeurs mobilise l'attention du ministère. La période actuelle est considérée comme une période de transition au cours de laquelle le problème des salaires doit retenir l'attention dans la mesure où les salaires du secteur tertiaire ont augmenté beaucoup plus que ceux des enseignants. « Nos enseignants ont tous une formation qui équivaut à un master et une formation à la recherche, ils ont une position sociale assez élevée, ils appartiennent à un seul syndicat y compris les chefs d'établissements » déclare J. Sarjola, directeur général de la direction nationale de l'enseignement. Flexibilité et égalité des chances sont les maîtres mots du système éducatif finlandais : flexibilité qui se traduit par la grande liberté de choix offerte à l'élève dès le secondaire ; égalité des chances qui se traduit, notamment

via le développement de l'enseignement secondaire à distance, par une « ardente obligation » d'une qualité égale d'enseignement sur tout le territoire.

D'après la revue internationale d'éducation de Sèvres (Marie-Hélène Margelidon : le système éducatif finlandais)
<https://journals.openedition.org/ries/1548#ftn5>

La stratégie nationale finlandaise vise à obtenir

- une population formée à un haut niveau
- une population qui n'est pas préparée à la mobilité
- une population qui parle plusieurs langues
- une population qui n'est destinée qu'au travail

DOMANDA 7 - B FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

La Finlande est entrée dans l'Union européenne en 1995. Comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale finlandaise, « l'action et l'influence de la Finlande exigent une vision nationale claire et une hiérarchisation des objectifs ; la participation aux programmes concernant la recherche, l'éducation, la culture et la jeunesse sont d'une importance cruciale ». Le haut niveau de formation de la population est un point essentiel de la stratégie nationale. Cet objectif implique le respect des communautés linguistiques. Ainsi l'enseignement est-il dispensé en finnois, suédois et en same (dans les parties septentrionales de la Laponie finlandaise). Il passe par une coopération entre les responsables de la formation et le monde du travail pour faire en sorte que l'offre éducative corresponde mieux aux exigences de ce dernier. Il suppose également la promotion de la mobilité via une participation active aux programmes d'échanges multilatéraux.

L'enseignement est normalement gratuit, quel que soit le niveau de la formation. L'enseignement fondamental l'est complètement mais, à partir du second degré, les élèves peuvent avoir à payer le matériel pédagogique, les repas et les voyages. Les élèves et les étudiants qui, après l'école fondamentale, entreprennent à plein temps des études, reçoivent un soutien financier. Toutes les études donnent droit à ce soutien qui peut en principe se prolonger jusqu'au doctorat et est même accordé pour les études à l'étranger. Ce soutien comprend une aide financière directe, une allocation de logement et la garantie de l'État pour les prêts bancaires.

Les enseignants jouissent d'une grande reconnaissance. Dans une enquête sur les jeunes de quinze ans publiée en 2003, les élèves plaçaient le métier d'enseignant en première position parmi les métiers qu'ils aimeraient exercer plus tard. À la campagne tout particulièrement, l'enseignant est encore perçu comme un modèle et il incarne une certaine élite intellectuelle à laquelle on aimerait appartenir.

Si les élèves ont une vision aussi positive de leurs enseignants, c'est que l'enseignement qu'ils dispensent est reconnu comme étant de qualité. Celle-ci est due à la qualité de la formation des enseignants mais aussi au consensus social : la dernière grève des enseignants remonte aux années 1994. Dans ce secteur comme dans les autres, les concertations syndicales se font sur une base régulière, généralement tous les ans. La formation des professeurs mobilise l'attention du ministère. La période actuelle est considérée comme une période de transition au cours de laquelle le problème des salaires doit retenir l'attention dans la mesure où les salaires du secteur tertiaire ont augmenté beaucoup plus que ceux des enseignants. « Nos enseignants ont tous une formation qui équivaut à un master et une formation à la recherche, ils ont une position sociale assez élevée, ils appartiennent à un seul syndicat y compris les chefs d'établissements » déclare J. Sarjola, directeur général de la direction nationale de l'enseignement. Flexibilité et égalité des chances sont les maîtres mots du système éducatif finlandais : flexibilité qui se traduit par la grande liberté de choix offerte à l'élève dès le secondaire ; égalité des chances qui se traduit, notamment via le développement de l'enseignement secondaire à distance, par une « ardente obligation » d'une qualité égale d'enseignement sur tout le territoire.

D'après la revue internationale d'éducation de Sèvres (Marie-Hélène Margelidon : le système éducatif finlandais)
<https://journals.openedition.org/ries/1548#ftn5>

Une aide financière est prévue pour les étudiants

- qui ont des résultats très bons à l'école
- qui doivent acheter le matériel pédagogique
- qui doivent manger à la cantine
- qui après l'école fondamentale continuent leurs études même à l'étranger

DOMANDA 7 - C FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

La Finlande est entrée dans l'Union européenne en 1995. Comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale finlandaise, « l'action et l'influence de la Finlande exigent une vision nationale claire et une hiérarchisation des objectifs ; la participation aux programmes concernant la recherche, l'éducation, la culture et la jeunesse sont d'une importance cruciale ». Le haut niveau de formation de la population est un point essentiel de la stratégie nationale. Cet objectif implique le respect des communautés linguistiques. Ainsi l'enseignement est-il dispensé en finnois, suédois et en same (dans les parties septentrionales de la Laponie finlandaise). Il passe par une coopération entre les responsables de la formation et le monde du travail pour faire en sorte que l'offre éducative corresponde mieux aux exigences de ce dernier. Il suppose également la promotion de la mobilité via une participation active aux programmes d'échanges multilatéraux.

L'enseignement est normalement gratuit, quel que soit le niveau de la formation. L'enseignement fondamental l'est complètement mais, à partir du second degré, les élèves peuvent avoir à payer le matériel pédagogique, les repas et les voyages. Les élèves et les étudiants qui, après l'école fondamentale, entreprennent à plein temps des études, reçoivent un soutien financier. Toutes les études donnent droit à ce soutien qui peut en principe se prolonger jusqu'au doctorat et est même accordé pour les études à l'étranger. Ce soutien comprend une aide financière directe, une allocation de logement et la garantie de l'État pour les prêts bancaires.

Les enseignants jouissent d'une grande reconnaissance. Dans une enquête sur les jeunes de quinze ans publiée en 2003, les élèves plaçaient le métier d'enseignant en première position parmi les métiers qu'ils aimeraient exercer plus tard. À la campagne tout particulièrement, l'enseignant est encore perçu comme un modèle et il incarne une certaine élite intellectuelle à laquelle on aimerait appartenir.

Si les élèves ont une vision aussi positive de leurs enseignants, c'est que l'enseignement qu'ils dispensent est reconnu comme étant de qualité. Celle-ci est due à la qualité de la formation des enseignants mais aussi au consensus social : la dernière grève des enseignants remonte aux années 1994. Dans ce secteur comme dans les autres, les concertations syndicales se font sur une base régulière, généralement tous les ans. La formation des professeurs mobilise l'attention du ministère. La période actuelle est considérée comme une période de transition au cours de laquelle le problème des salaires doit retenir l'attention dans la mesure où les salaires du secteur tertiaire ont augmenté beaucoup plus que ceux des enseignants. « Nos enseignants ont tous une formation qui équivaut à un master et une formation à la recherche, ils ont une position sociale assez élevée, ils appartiennent à un seul syndicat y compris les chefs d'établissements » déclare J. Sarjola, directeur général de la direction nationale de l'enseignement. Flexibilité et égalité des chances sont les maîtres mots du système éducatif finlandais : flexibilité qui se traduit par la grande liberté de choix offerte à l'élève dès le secondaire ; égalité des chances qui se traduit, notamment via le développement de l'enseignement secondaire à distance, par une « ardente obligation » d'une qualité égale d'enseignement sur tout le territoire.

D'après la revue internationale d'éducation de Sèvres (Marie-Hélène Margelidon : le système éducatif finlandais)
<https://journals.openedition.org/ries/1548#ftn5>

En Finlande, le métier de l'enseignant

- est peu considéré par les étudiants
- est très considéré
- n'est que pour une élite
- est peu considéré en général

DOMANDA 7 - D FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

La Finlande est entrée dans l'Union européenne en 1995. Comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale finlandaise, « l'action et l'influence de la Finlande exigent une vision nationale claire et une hiérarchisation des objectifs ; la participation aux programmes concernant la recherche, l'éducation, la culture et la jeunesse sont d'une importance cruciale ». Le haut niveau de formation de la population est un point essentiel de la stratégie nationale. Cet objectif implique le respect des communautés

linguistiques. Ainsi l'enseignement est-il dispensé en finnois, suédois et en same (dans les parties septentrionales de la Laponie finlandaise). Il passe par une coopération entre les responsables de la formation et le monde du travail pour faire en sorte que l'offre éducative corresponde mieux aux exigences de ce dernier. Il suppose également la promotion de la mobilité via une participation active aux programmes d'échanges multilatéraux.

L'enseignement est normalement gratuit, quel que soit le niveau de la formation. L'enseignement fondamental l'est complètement mais, à partir du second degré, les élèves peuvent avoir à payer le matériel pédagogique, les repas et les voyages. Les élèves et les étudiants qui, après l'école fondamentale, entreprennent à plein temps des études, reçoivent un soutien financier. Toutes les études donnent droit à ce soutien qui peut en principe se prolonger jusqu'au doctorat et est même accordé pour les études à l'étranger. Ce soutien comprend une aide financière directe, une allocation de logement et la garantie de l'État pour les prêts bancaires.

Les enseignants jouissent d'une grande reconnaissance. Dans une enquête sur les jeunes de quinze ans publiée en 2003, les élèves plaçaient le métier d'enseignant en première position parmi les métiers qu'ils aimeraient exercer plus tard. À la campagne tout particulièrement, l'enseignant est encore perçu comme un modèle et il incarne une certaine élite intellectuelle à laquelle on aimerait appartenir.

Si les élèves ont une vision aussi positive de leurs enseignants, c'est que l'enseignement qu'ils dispensent est reconnu comme étant de qualité. Celle-ci est due à la qualité de la formation des enseignants mais aussi au consensus social : la dernière grève des enseignants remonte aux années 1994. Dans ce secteur comme dans les autres, les concertations syndicales se font sur une base régulière, généralement tous les ans. La formation des professeurs mobilise l'attention du ministère. La période actuelle est considérée comme une période de transition au cours de laquelle le problème des salaires doit retenir l'attention dans la mesure où les salaires du secteur tertiaire ont augmenté beaucoup plus que ceux des enseignants. « Nos enseignants ont tous une formation qui équivaut à un master et une formation à la recherche, ils ont une position sociale assez élevée, ils appartiennent à un seul syndicat y compris les chefs d'établissements » déclare J. Sarjola, directeur général de la direction nationale de l'enseignement. Flexibilité et égalité des chances sont les maîtres mots du système éducatif finlandais : flexibilité qui se traduit par la grande liberté de choix offerte à l'élève dès le secondaire ; égalité des chances qui se traduit, notamment via le développement de l'enseignement secondaire à distance, par une « ardente obligation » d'une qualité égale d'enseignement sur tout le territoire.

D'après la revue internationale d'éducation de Sèvres (Marie-Hélène Margelidon : le système éducatif finlandais)
<https://journals.openedition.org/ries/1548#ftn5>

Les enseignants en Finlande

- reçoivent une excellente formation et bénéficient d'un grand soutien social
- sont souvent en grève malgré le soutien social
- sont en opposition avec les syndicats
- dispensent un savoir qui n'est pas apprécié

DOMANDA 7 - E FRANCESE

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

La Finlande est entrée dans l'Union européenne en 1995. Comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale finlandaise, « l'action et l'influence de la Finlande exigent une vision nationale claire et une hiérarchisation des objectifs ; la participation aux programmes concernant la recherche, l'éducation, la culture et la jeunesse sont d'une importance cruciale ». Le haut niveau de formation de la population est un point essentiel de la stratégie nationale. Cet objectif implique le respect des communautés linguistiques. Ainsi l'enseignement est-il dispensé en finnois, suédois et en same (dans les parties septentrionales de la Laponie finlandaise). Il passe par une coopération entre les responsables de la formation et le monde du travail pour faire en sorte que l'offre éducative corresponde mieux aux exigences de ce dernier. Il suppose également la promotion de la mobilité via une participation active aux programmes d'échanges multilatéraux.

L'enseignement est normalement gratuit, quel que soit le niveau de la formation. L'enseignement fondamental l'est complètement mais, à partir du second degré, les élèves peuvent avoir à payer le matériel pédagogique, les repas et les voyages. Les élèves et les étudiants qui, après l'école fondamentale, entreprennent à plein temps des études, reçoivent un soutien financier. Toutes les études donnent droit à ce soutien qui peut en principe se prolonger jusqu'au doctorat et est même accordé pour les études à l'étranger. Ce soutien comprend une aide financière directe, une allocation de logement et la garantie de l'État pour les prêts bancaires.

Les enseignants jouissent d'une grande reconnaissance. Dans une enquête sur les jeunes de quinze ans publiée en 2003, les élèves plaçaient le métier d'enseignant en première position parmi les métiers qu'ils aimeraient exercer plus tard. À la campagne tout particulièrement, l'enseignant est encore perçu comme un modèle et il incarne une certaine élite intellectuelle à

laquelle on aimerait appartenir.

Si les élèves ont une vision aussi positive de leurs enseignants, c'est que l'enseignement qu'ils dispensent est reconnu comme étant de qualité. Celle-ci est due à la qualité de la formation des enseignants mais aussi au consensus social : la dernière grève des enseignants remonte aux années 1994. Dans ce secteur comme dans les autres, les concertations syndicales se font sur une base régulière, généralement tous les ans. La formation des professeurs mobilise l'attention du ministère. La période actuelle est considérée comme une période de transition au cours de laquelle le problème des salaires doit retenir l'attention dans la mesure où les salaires du secteur tertiaire ont augmenté beaucoup plus que ceux des enseignants. « Nos enseignants ont tous une formation qui équivaut à un master et une formation à la recherche, ils ont une position sociale assez élevée, ils appartiennent à un seul syndicat y compris les chefs d'établissements » déclare J. Sarjola, directeur général de la direction nationale de l'enseignement. Flexibilité et égalité des chances sont les maîtres mots du système éducatif finlandais : flexibilité qui se traduit par la grande liberté de choix offerte à l'élève dès le secondaire ; égalité des chances qui se traduit, notamment via le développement de l'enseignement secondaire à distance, par une « ardente obligation » d'une qualité égale d'enseignement sur tout le territoire.

D'après la revue internationale d'éducation de Sèvres (Marie-Hélène Margelidon : le système éducatif finlandais)
<https://journals.openedition.org/ries/1548#ftn5>

Le système éducatif finlandais est caractérisé par

- une faible attention de la part du Ministère
- la mobilité des élèves et des enseignants
- l'enseignement à distance sur tout le territoire
- une grande offre de choix pour les élèves et la même qualité sur tout le territoire

DOMANDA 6 - A SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

No es, ni mucho menos, un tema nuevo. Desde hace décadas el estudio del espacio escolar y la organización del aula interesa a muchos profesionales: pedagogos, psicólogos, arquitectos, maestros... sin embargo son escasas las investigaciones y encontramos en los centros educativos pocas aplicaciones prácticas. El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje. El equipamiento y el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines... lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año. Seguimos en la línea de Gairín y Antúnez cuando señalan lo adecuado y positivo que es exponer ideas y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar dándole un ambiente más cálido, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo.

(Adaptado de El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado, Cristina Laorden Gutiérrez y Concepción Pérez López, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>)

Las autoras opinan que

- a menudo los centros no ponen en práctica los estudios sobre el espacio escolar
 - los centros educativos rechazan las investigaciones de los profesionales
 - los profesionales no aplican nunca los estudios a la realidad
 - los gobiernos no reflexionan lo suficiente sobre el espacio escolar
-

DOMANDA 6 - B SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

No es, ni mucho menos, un tema nuevo. Desde hace décadas el estudio del espacio escolar y la organización del aula interesa a muchos profesionales: pedagogos, psicólogos, arquitectos, maestros... sin embargo son escasas las investigaciones y encontramos en los centros educativos pocas aplicaciones prácticas. El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje. El equipamiento y el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines... lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año. Seguimos en la línea de Gairín y Antúnez cuando señalan lo adecuado y positivo que es exponer ideas y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar dándole un ambiente más cálido, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo.

(Adaptado de El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado, Cristina Laorden Gutiérrez y Concepción Pérez López, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>)

Para las autoras, la estructura arquitectónica de un centro educativo

- surge en función del proyecto educativo
 - puede influir en el programa didáctico
 - puede influir en el aprendizaje del profesor
 - tiene siempre unas características idóneas al proyecto educativo
-

DOMANDA 6 - C SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

No es, ni mucho menos, un tema nuevo. Desde hace décadas el estudio del espacio escolar y la organización del aula interesa a muchos profesionales: pedagogos, psicólogos, arquitectos, maestros... sin embargo son escasas las investigaciones y encontramos en los centros educativos pocas aplicaciones prácticas. El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del

aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje. El equipamiento y el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines... lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año. Seguimos en la línea de Gairín y Antúnez cuando señalan lo adecuado y positivo que es exponer ideas y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar dándole un ambiente más cálido, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo.

(Adaptado de El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado, Cristina Laorden Gutiérrez y Concepción Pérez López, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>)

Según el texto, el equipamiento y los materiales

- deben crear un ambiente valiente
- no crean nunca un ambiente estimulante
- podrían favorecer el logro de los objetivos educativos
- simplifican siempre el camino hacia los objetivos educativos

DOMANDA 6 - D SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

No es, ni mucho menos, un tema nuevo. Desde hace décadas el estudio del espacio escolar y la organización del aula interesa a muchos profesionales: pedagogos, psicólogos, arquitectos, maestros... sin embargo son escasas las investigaciones y encontramos en los centros educativos pocas aplicaciones prácticas. El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje. El equipamiento y el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines... lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año. Seguimos en la línea de Gairín y Antúnez cuando señalan lo adecuado y positivo que es exponer ideas y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar dándole un ambiente más cálido, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo.

(Adaptado de El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado, Cristina Laorden Gutiérrez y Concepción Pérez López, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>)

“La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes” significa que

- la imaginación no ayuda siempre al momento de aprovecharse de espacios comunes
 - la innovación colabora en la creación de espacios comunes
 - la inventiva ayudaría a beneficiarse de espacios comunes
 - la creación toma provecho de los espacios comunes
-

DOMANDA 6 - E SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

No es, ni mucho menos, un tema nuevo. Desde hace décadas el estudio del espacio escolar y la organización del aula interesa a muchos profesionales: pedagogos, psicólogos, arquitectos, maestros... sin embargo son escasas las investigaciones y encontramos en los centros educativos pocas aplicaciones prácticas. El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje. El equipamiento y el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines... lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año. Seguimos en la línea de Gairín y Antúnez cuando señalan lo adecuado y positivo que es exponer ideas y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar dándole un ambiente más cálido, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo.

(Adaptado de El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado, Cristina Laorden Gutiérrez y Concepción Pérez López, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>)

Según las autoras

- los trabajos deberían exponerse solo fuera del aula
 - el espacio aburrido del aula debería eliminarse
 - cualquier lugar del centro podría convertirse en espacio educativo estimulante
 - el aula es el lugar de aprendizaje más adecuado de todo el centro educativo
-

DOMANDA 7 - A SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es

correcta.

La educación secundaria europea transita un proceso de profundas transformaciones. Las primeras reformas de los años 60 aumentaron en muchos países el período de escolarización obligatoria, como respuesta a una doble presión: a) político-social (con el objetivo de democratizar el acceso a la educación); b) económica (para responder a la demanda creciente de mano de obra más calificada). Ello obligó a cambiar la estructura del sistema y, para el caso del primer ciclo de la secundaria, fue el comienzo de un proceso de cambios que continúa en la actualidad. Posteriormente, en la década de los años 90, otra serie de reformas dirigidas a la secundaria superior tuvo como objetivo facilitar la universalización del acceso a dicho nivel educativo. Actualmente, la educación secundaria es objeto de variadas críticas por parte de padres, estudiantes, prensa, políticos y empresarios. Son muchos los que aluden a la caída de los estándares de calidad. A veces, se la responsabiliza del alto nivel de desempleo de los jóvenes, alegando una supuesta inadecuación para el mundo del trabajo. Según algunos es elitista en sus contenidos y en su organización, y no favorece el desarrollo de una cultura común. Otros lamentan la desaparición de la cultura humanística universal en favor de una educación demasiado instrumentalizada. Últimamente, también se la señala como responsable de la falta de integración social de algunas categorías de jóvenes, así como de las conductas de violencia. Es evidente que muchos de estos problemas derivan de la posición central que la educación secundaria tiene dentro del sistema educativo. También constituyen un reflejo de la sociedad a la que ese sistema pertenece, sociedad que no logra dar soluciones a los problemas que emergen de ella. Pero de todas las críticas, la más pertinente y grave es la que consigna la incapacidad de la educación secundaria para reducir las desigualdades en los logros escolares de sus alumnos. Que esos logros no estén al nivel de las inversiones constituye, también, una crítica pertinente y de entidad. En la actualidad, los países de Europa enfrentan problemas y desafíos semejantes. Las acciones implementadas como vía de solución evidencian tendencias comunes, como también grandes divergencias. Es interesante subrayar que ni la globalización ni la integración europea han logrado tener un impacto real en las estructuras educativas. Todos los países de Europa atraviesan por un proceso de masificación de la educación secundaria. El objetivo mayor es: dar a todos los adolescentes y jóvenes una cultura común, transmitirles los conocimientos y las competencias necesarias para vivir en un mundo competitivo y globalizado, prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía y para el mundo laboral. En este proceso, los países europeos enfrentan problemas bastante semejantes, entre los que se destacan: ¿Cómo motivar al conjunto de jóvenes cuando tienen intereses y orígenes socioculturales muy diversos? ¿Cómo mejorar la calidad educativa, y superar el bajo rendimiento escolar?

(Adaptado de Las reformas de la educación secundaria en países de Europa, Francoise Caillods, http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf)

Según el texto, la educación secundaria europea

- fue reformada con el fin de garantizar la educación para todos
- sufrió una reducción del período de escolarización obligatoria
- democratizó la educación para enriquecer los gobiernos
- rechazó la política social y económica de los años 60

DOMANDA 7 - B SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

La educación secundaria europea transita un proceso de profundas transformaciones. Las primeras reformas de los años 60 aumentaron en muchos países el período de escolarización obligatoria, como respuesta a una doble presión: a) político-social (con el objetivo de democratizar el acceso a la educación); b) económica (para responder a la demanda creciente de mano de obra más calificada). Ello obligó a cambiar la estructura del sistema y, para el caso del primer ciclo de la secundaria, fue el comienzo de un proceso de cambios que continúa en la actualidad. Posteriormente, en la década de los años 90, otra serie de reformas dirigidas a la secundaria superior tuvo como objetivo facilitar la universalización del acceso a dicho nivel educativo. Actualmente, la educación secundaria es objeto de variadas críticas por parte de padres, estudiantes, prensa, políticos y empresarios. Son muchos los que aluden a la caída de los estándares de calidad. A veces, se la responsabiliza del alto nivel de desempleo de los jóvenes, alegando una supuesta inadecuación para el mundo del trabajo. Según algunos es elitista en sus contenidos y en su organización, y no favorece el desarrollo de una cultura común. Otros lamentan la desaparición de la cultura humanística universal en favor de una educación demasiado instrumentalizada. Últimamente, también se la señala como responsable de la falta de integración social de algunas categorías de jóvenes, así como de las conductas de violencia. Es evidente que muchos de estos problemas derivan de la posición central que la educación secundaria tiene dentro del sistema educativo. También constituyen un reflejo de la sociedad a la que ese sistema pertenece, sociedad que no logra dar soluciones a los problemas que emergen de ella. Pero de todas las críticas, la más pertinente y grave es la que consigna la incapacidad de

la educación secundaria para reducir las desigualdades en los logros escolares de sus alumnos. Que esos logros no estén al nivel de las inversiones constituye, también, una crítica pertinente y de entidad. En la actualidad, los países de Europa enfrentan problemas y desafíos semejantes. Las acciones implementadas como vía de solución evidencian tendencias comunes, como también grandes divergencias. Es interesante subrayar que ni la globalización ni la integración europea han logrado tener un impacto real en las estructuras educativas. Todos los países de Europa atraviesan por un proceso de masificación de la educación secundaria. El objetivo mayor es: dar a todos los adolescentes y jóvenes una cultura común, transmitirles los conocimientos y las competencias necesarias para vivir en un mundo competitivo y globalizado, prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía y para el mundo laboral. En este proceso, los países europeos enfrentan problemas bastante semejantes, entre los que se destacan: ¿Cómo motivar al conjunto de jóvenes cuando tienen intereses y orígenes socioculturales muy diversos? ¿Cómo mejorar la calidad educativa, y superar el bajo rendimiento escolar?

(Adaptado de Las reformas de la educación secundaria en países de Europa, Francoise Caillods, http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf)

Las críticas a la educación secundaria

- destacan la buena integración de los jóvenes
- señalan la desaparición de una cultura tecnológica
- insisten en la preparación inadecuada al mundo del trabajo
- subrayan el consiguiente alto nivel de empleo

DOMANDA 7 - C SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

La educación secundaria europea transita un proceso de profundas transformaciones. Las primeras reformas de los años 60 aumentaron en muchos países el período de escolarización obligatoria, como respuesta a una doble presión: a) político-social (con el objetivo de democratizar el acceso a la educación); b) económica (para responder a la demanda creciente de mano de obra más calificada). Ello obligó a cambiar la estructura del sistema y, para el caso del primer ciclo de la secundaria, fue el comienzo de un proceso de cambios que continúa en la actualidad. Posteriormente, en la década de los años 90, otra serie de reformas dirigidas a la secundaria superior tuvo como objetivo facilitar la universalización del acceso a dicho nivel educativo. Actualmente, la educación secundaria es objeto de variadas críticas por parte de padres, estudiantes, prensa, políticos y empresarios. Son muchos los que aluden a la caída de los estándares de calidad. A veces, se la responsabiliza del alto nivel de desempleo de los jóvenes, alegando una supuesta inadecuación para el mundo del trabajo. Según algunos es elitista en sus contenidos y en su organización, y no favorece el desarrollo de una cultura común. Otros lamentan la desaparición de la cultura humanística universal en favor de una educación demasiado instrumentalizada. Últimamente, también se la señala como responsable de la falta de integración social de algunas categorías de jóvenes, así como de las conductas de violencia. Es evidente que muchos de estos problemas derivan de la posición central que la educación secundaria tiene dentro del sistema educativo. También constituyen un reflejo de la sociedad a la que ese sistema pertenece, sociedad que no logra dar soluciones a los problemas que emergen de ella. Pero de todas las críticas, la más pertinente y grave es la que consigna la incapacidad de la educación secundaria para reducir las desigualdades en los logros escolares de sus alumnos. Que esos logros no estén al nivel de las inversiones constituye, también, una crítica pertinente y de entidad. En la actualidad, los países de Europa enfrentan problemas y desafíos semejantes. Las acciones implementadas como vía de solución evidencian tendencias comunes, como también grandes divergencias. Es interesante subrayar que ni la globalización ni la integración europea han logrado tener un impacto real en las estructuras educativas. Todos los países de Europa atraviesan por un proceso de masificación de la educación secundaria. El objetivo mayor es: dar a todos los adolescentes y jóvenes una cultura común, transmitirles los conocimientos y las competencias necesarias para vivir en un mundo competitivo y globalizado, prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía y para el mundo laboral. En este proceso, los países europeos enfrentan problemas bastante semejantes, entre los que se destacan: ¿Cómo motivar al conjunto de jóvenes cuando tienen intereses y orígenes socioculturales muy diversos? ¿Cómo mejorar la calidad educativa, y superar el bajo rendimiento escolar?

(Adaptado de Las reformas de la educación secundaria en países de Europa, Francoise Caillods, http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf)

Según el texto, la sociedad actual

- es incapaz de solucionar sus problemas

- permite igualar todos los alumnos
 - facilita los logros escolares
 - no es capaz de crear las desigualdades
-

DOMANDA 7 - D SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

La educación secundaria europea transita un proceso de profundas transformaciones. Las primeras reformas de los años 60 aumentaron en muchos países el período de escolarización obligatoria, como respuesta a una doble presión: a) político-social (con el objetivo de democratizar el acceso a la educación); b) económica (para responder a la demanda creciente de mano de obra más calificada). Ello obligó a cambiar la estructura del sistema y, para el caso del primer ciclo de la secundaria, fue el comienzo de un proceso de cambios que continúa en la actualidad. Posteriormente, en la década de los años 90, otra serie de reformas dirigidas a la secundaria superior tuvo como objetivo facilitar la universalización del acceso a dicho nivel educativo. Actualmente, la educación secundaria es objeto de variadas críticas por parte de padres, estudiantes, prensa, políticos y empresarios. Son muchos los que aluden a la caída de los estándares de calidad. A veces, se la responsabiliza del alto nivel de desempleo de los jóvenes, alegando una supuesta inadecuación para el mundo del trabajo. Según algunos es elitista en sus contenidos y en su organización, y no favorece el desarrollo de una cultura común. Otros lamentan la desaparición de la cultura humanística universal en favor de una educación demasiado instrumentalizada. Últimamente, también se la señala como responsable de la falta de integración social de algunas categorías de jóvenes, así como de las conductas de violencia. Es evidente que muchos de estos problemas derivan de la posición central que la educación secundaria tiene dentro del sistema educativo. También constituyen un reflejo de la sociedad a la que ese sistema pertenece, sociedad que no logra dar soluciones a los problemas que emergen de ella. Pero de todas las críticas, la más pertinente y grave es la que consigna la incapacidad de la educación secundaria para reducir las desigualdades en los logros escolares de sus alumnos. Que esos logros no estén al nivel de las inversiones constituye, también, una crítica pertinente y de entidad. En la actualidad, los países de Europa enfrentan problemas y desafíos semejantes. Las acciones implementadas como vía de solución evidencian tendencias comunes, como también grandes divergencias. Es interesante subrayar que ni la globalización ni la integración europea han logrado tener un impacto real en las estructuras educativas. Todos los países de Europa atraviesan por un proceso de masificación de la educación secundaria. El objetivo mayor es: dar a todos los adolescentes y jóvenes una cultura común, transmitirles los conocimientos y las competencias necesarias para vivir en un mundo competitivo y globalizado, prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía y para el mundo laboral. En este proceso, los países europeos enfrentan problemas bastante semejantes, entre los que se destacan: ¿Cómo motivar al conjunto de jóvenes cuando tienen intereses y orígenes socioculturales muy diversos? ¿Cómo mejorar la calidad educativa, y superar el bajo rendimiento escolar?

(Adaptado de Las reformas de la educación secundaria en países de Europa, Francoise Caillods, http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasde laeducacion_Caillods.pdf)

La globalización y la integración

- han logrado impactar en los centros educativos
 - han permitido solucionar los problemas de las estructuras educativas
 - han tenido escaso efecto en los centros educativos
 - no han solucionado el impacto de las estructuras educativas
-

DOMANDA 7 - E SPAGNOLO

Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

La educación secundaria europea transita un proceso de profundas transformaciones. Las primeras reformas de los años 60 aumentaron en muchos países el período de escolarización obligatoria, como respuesta a una doble presión: a) político-social (con el objetivo de democratizar el acceso a la educación); b) económica (para responder a la demanda creciente de mano de

obra más calificada). Ello obligó a cambiar la estructura del sistema y, para el caso del primer ciclo de la secundaria, fue el comienzo de un proceso de cambios que continúa en la actualidad. Posteriormente, en la década de los años 90, otra serie de reformas dirigidas a la secundaria superior tuvo como objetivo facilitar la universalización del acceso a dicho nivel educativo. Actualmente, la educación secundaria es objeto de variadas críticas por parte de padres, estudiantes, prensa, políticos y empresarios. Son muchos los que aluden a la caída de los estándares de calidad. A veces, se la responsabiliza del alto nivel de desempleo de los jóvenes, alegando una supuesta inadecuación para el mundo del trabajo. Según algunos es elitista en sus contenidos y en su organización, y no favorece el desarrollo de una cultura común. Otros lamentan la desaparición de la cultura humanística universal en favor de una educación demasiado instrumentalizada. Últimamente, también se la señala como responsable de la falta de integración social de algunas categorías de jóvenes, así como de las conductas de violencia. Es evidente que muchos de estos problemas derivan de la posición central que la educación secundaria tiene dentro del sistema educativo. También constituyen un reflejo de la sociedad a la que ese sistema pertenece, sociedad que no logra dar soluciones a los problemas que emergen de ella. Pero de todas las críticas, la más pertinente y grave es la que consigna la incapacidad de la educación secundaria para reducir las desigualdades en los logros escolares de sus alumnos. Que esos logros no estén al nivel de las inversiones constituye, también, una crítica pertinente y de entidad. En la actualidad, los países de Europa enfrentan problemas y desafíos semejantes. Las acciones implementadas como vía de solución evidencian tendencias comunes, como también grandes divergencias. Es interesante subrayar que ni la globalización ni la integración europea han logrado tener un impacto real en las estructuras educativas. Todos los países de Europa atraviesan por un proceso de masificación de la educación secundaria. El objetivo mayor es: dar a todos los adolescentes y jóvenes una cultura común, transmitirles los conocimientos y las competencias necesarias para vivir en un mundo competitivo y globalizado, prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía y para el mundo laboral. En este proceso, los países europeos enfrentan problemas bastante semejantes, entre los que se destacan: ¿Cómo motivar al conjunto de jóvenes cuando tienen intereses y orígenes socioculturales muy diversos? ¿Cómo mejorar la calidad educativa, y superar el bajo rendimiento escolar?

(Adaptado de Las reformas de la educación secundaria en países de Europa, Francoise Caillods,
http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf)

Los desafíos comunes a los países europeos en tema de educación secundaria son

- homologar a los jóvenes de variada procedencia
 - bajar el nivel de calidad para que todos aumenten su rendimiento
 - estimular a grupos heterogéneos y obtener mejores resultados educativos
 - mejorar los intereses culturales para motivar a los jóvenes
-