

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 : come promuovere l'utilizzo della flessibilità dei tempi e degli spazi della scuola , in modo da favorire l'innovazione e la sperimentazione didattica.

DOMANDA 2

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:
organizzazione dell'esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione come momento conclusivo del processo di insegnamento/apprendimento

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:
procedure necessarie per l'adesione ad una rete nazionale di scuole per la valorizzazione del patrimonio ambientale ed artistico del territorio.

DOMANDA 4

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:
monitoraggio e rendicontazione dei progetti inseriti nel Piano triennale dell'offerta formativa.

DOMANDA 5

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:
gestione di situazioni conflittuali che si verificano tra docenti all'interno dei consigli di classe e/o di interclasse nell'ambito della valutazione periodica e finale degli alunni

DOMANDA 6 - A INGLESE

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

Typically intercultural competences are gained through a combination of experience, training, and self-reflection. Despite the fact that much of what becomes intercultural competences can be acquired through personal experience, many programs have been designed to provide formal teaching or training, and they often help substantially. Understanding one's own culture and understanding cultures as human constructions are both necessary steps in learning to cope with intercultural interactions, and usually precede learning about other peoples, other cultures, other ways of being. However, learning is circular: there is no better way to discover the socially constructed nature of one's own culture than to be faced with another culture which has quite different assumptions. The practice and learning of intercultural competences never ends but is a lifelong pursuit, evolving over time through the accumulation of experience, training, and thoughtful reflection upon both (Deardorff, 2009; Dervin, 2010). [...] The goal must be to teach concrete skills for successful interaction with members of different cultures, the "intercultural communicative competence".

Specific steps to be taken:

- Incorporate intercultural competences in all levels of formal, informal and non-formal education systems to facilitate learning of intercultural competences and gain flexibility in interactions with cultural others, even with education as but one part of the solution. Prejudice depends in large part on a lack of accurate knowledge about, and experience with, a wide range of cultures; education solves that problem. Humans learn by creating classification systems, and so prejudice and stereotypes can sometimes be one result when minimal new knowledge leads to categorizing people over simply, but further knowledge gains should lead to greater experience and sophistication of understanding, and thus less prejudice. Students can be taught not only content information about a wide range of cultures, but also a general openness to difference. Teachers play a particularly important role then, both in terms of choosing what they teach, and in modeling curiosity about, and thoughtful creative responses to, different cultures. Learning to speak multiple languages obviously helps students learn about multiple cultures [...].
- Support classroom learning by developing and improving manuals, curricula, and textbooks both for the teachers and for their students in order to address cultural bias, intolerance, stereotyping, discrimination and violence (Schissler, 2009).
- Internationalize schooling as an easy way to increase knowledge about other cultures, including any and all of the following: internationalization of the curriculum, teaching foreign languages, teacher mobility, student exchanges, enriching the curriculum with intercultural and international content (such as sustainable resource development, since cultural assumptions influence interactions between humans and the natural world); taking into account the diverse learning styles, life experiences, and cultural and linguistic diversity of students; as well as encouraging critical thinking and a capacity for self-reflection among students (so that they may consider their words and actions, and better handle themselves when faced with diversity, whether inside or outside the classroom).

Adapted from from Intercultural Competences, Unesco, 2013 pp 27-28
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Understanding one's own culture

- comes after understanding other cultures
- is part of the school curriculum
- is easy
- is just one of the necessary steps to managing intercultural interactions

DOMANDA 6 - B INGLESE

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

Typically intercultural competences are gained through a combination of experience, training, and self-reflection. Despite the fact that much of what becomes intercultural competences can be acquired through personal experience, many programs have been designed to provide formal teaching or training, and they often help substantially. Understanding one's own culture and understanding cultures as human constructions are both necessary steps in learning to cope with intercultural interactions, and usually precede learning about other peoples, other cultures, other ways of being. However, learning is circular: there is no better way to discover the socially constructed nature of one's own culture than to be faced with another culture which has quite

different assumptions. The practice and learning of intercultural competences never ends but is a lifelong pursuit, evolving over time through the accumulation of experience, training, and thoughtful reflection upon both (Deardorff, 2009; Dervin, 2010). [...] The goal must be to teach concrete skills for successful interaction with members of different cultures, the “intercultural communicative competence”.

Specific steps to be taken:

- Incorporate intercultural competences in all levels of formal, informal and non-formal education systems to facilitate learning of intercultural competences and gain flexibility in interactions with cultural others, even with education as but one part of the solution. Prejudice depends in large part on a lack of accurate knowledge about, and experience with, a wide range of cultures; education solves that problem. Humans learn by creating classification systems, and so prejudice and stereotypes can sometimes be one result when minimal new knowledge leads to categorizing people over simply, but further knowledge gains should lead to greater experience and sophistication of understanding, and thus less prejudice. Students can be taught not only content information about a wide range of cultures, but also a general openness to difference. Teachers play a particularly important role then, both in terms of choosing what they teach, and in modeling curiosity about, and thoughtful creative responses to, different cultures. Learning to speak multiple languages obviously helps students learn about multiple cultures [...].
- Support classroom learning by developing and improving manuals, curricula, and textbooks both for the teachers and for their students in order to address cultural bias, intolerance, stereotyping, discrimination and violence (Schissler, 2009).
- Internationalize schooling as an easy way to increase knowledge about other cultures, including any and all of the following: internationalization of the curriculum, teaching foreign languages, teacher mobility, student exchanges, enriching the curriculum with intercultural and international content (such as sustainable resource development, since cultural assumptions influence interactions between humans and the natural world); taking into account the diverse learning styles, life experiences, and cultural and linguistic diversity of students; as well as encouraging critical thinking and a capacity for self-reflection among students (so that they may consider their words and actions, and better handle themselves when faced with diversity, whether inside or outside the classroom).

Adapted from from Intercultural Competences, Unesco, 2013 pp 27-28
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

There is no better way to understand one's own culture than

- to protect it from foreign influences
- to be in direct contact with different cultures
- to cope with your daily life
- to study it in books

DOMANDA 6 - C INGLESE

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

Typically intercultural competences are gained through a combination of experience, training, and self-reflection. Despite the fact that much of what becomes intercultural competences can be acquired through personal experience, many programs have been designed to provide formal teaching or training, and they often help substantially. Understanding one's own culture and understanding cultures as human constructions are both necessary steps in learning to cope with intercultural interactions, and usually precede learning about other peoples, other cultures, other ways of being. However, learning is circular: there is no better way to discover the socially constructed nature of one's own culture than to be faced with another culture which has quite different assumptions. The practice and learning of intercultural competences never ends but is a lifelong pursuit, evolving over time through the accumulation of experience, training, and thoughtful reflection upon both (Deardorff, 2009; Dervin, 2010). [...] The goal must be to teach concrete skills for successful interaction with members of different cultures, the “intercultural communicative competence”.

Specific steps to be taken:

- Incorporate intercultural competences in all levels of formal, informal and non-formal education systems to facilitate learning of intercultural competences and gain flexibility in interactions with cultural others, even with education as but one part of the solution. Prejudice depends in large part on a lack of accurate knowledge about, and experience with, a wide range of cultures; education solves that problem. Humans learn by creating classification systems, and so prejudice and stereotypes can sometimes be one result when minimal new knowledge leads to categorizing people over simply, but further knowledge gains should lead to greater experience and sophistication of understanding, and thus less prejudice. Students can be taught not only content information about a wide range of cultures, but also a general openness to difference. Teachers play a particularly important role then, both in terms of choosing what they teach, and in modeling curiosity about, and thoughtful creative

responses to, different cultures. Learning to speak multiple languages obviously helps students learn about multiple cultures [...].

- Support classroom learning by developing and improving manuals, curricula, and textbooks both for the teachers and for their students in order to address cultural bias, intolerance, stereotyping, discrimination and violence (Schissler, 2009).
- Internationalize schooling as an easy way to increase knowledge about other cultures, including any and all of the following: internationalization of the curriculum, teaching foreign languages, teacher mobility, student exchanges, enriching the curriculum with intercultural and international content (such as sustainable resource development, since cultural assumptions influence interactions between humans and the natural world); taking into account the diverse learning styles, life experiences, and cultural and linguistic diversity of students; as well as encouraging critical thinking and a capacity for self-reflection among students (so that they may consider their words and actions, and better handle themselves when faced with diversity, whether inside or outside the classroom).

Adapted from from Intercultural Competences, Unesco, 2013 pp 27-28
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Correct knowledge about different cultures

- is provided during secondary education
- teaches stereotypes
- creates fixed categories
- combats prejudice and stereotyping

DOMANDA 6 - D INGLESE

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

Typically intercultural competences are gained through a combination of experience, training, and self-reflection. Despite the fact that much of what becomes intercultural competences can be acquired through personal experience, many programs have been designed to provide formal teaching or training, and they often help substantially. Understanding one's own culture and understanding cultures as human constructions are both necessary steps in learning to cope with intercultural interactions, and usually precede learning about other peoples, other cultures, other ways of being. However, learning is circular: there is no better way to discover the socially constructed nature of one's own culture than to be faced with another culture which has quite different assumptions. The practice and learning of intercultural competences never ends but is a lifelong pursuit, evolving over time through the accumulation of experience, training, and thoughtful reflection upon both (Deardorff, 2009; Dervin, 2010). [...] The goal must be to teach concrete skills for successful interaction with members of different cultures, the "intercultural communicative competence".

Specific steps to be taken:

- Incorporate intercultural competences in all levels of formal, informal and non-formal education systems to facilitate learning of intercultural competences and gain flexibility in interactions with cultural others, even with education as but one part of the solution. Prejudice depends in large part on a lack of accurate knowledge about, and experience with, a wide range of cultures; education solves that problem. Humans learn by creating classification systems, and so prejudice and stereotypes can sometimes be one result when minimal new knowledge leads to categorizing people over simply, but further knowledge gains should lead to greater experience and sophistication of understanding, and thus less prejudice. Students can be taught not only content information about a wide range of cultures, but also a general openness to difference. Teachers play a particularly important role then, both in terms of choosing what they teach, and in modeling curiosity about, and thoughtful creative responses to, different cultures. Learning to speak multiple languages obviously helps students learn about multiple cultures [...].
- Support classroom learning by developing and improving manuals, curricula, and textbooks both for the teachers and for their students in order to address cultural bias, intolerance, stereotyping, discrimination and violence (Schissler, 2009).
- Internationalize schooling as an easy way to increase knowledge about other cultures, including any and all of the following: internationalization of the curriculum, teaching foreign languages, teacher mobility, student exchanges, enriching the curriculum with intercultural and international content (such as sustainable resource development, since cultural assumptions influence interactions between humans and the natural world); taking into account the diverse learning styles, life experiences, and cultural and linguistic diversity of students; as well as encouraging critical thinking and a capacity for self-reflection among students (so that they may consider their words and actions, and better handle themselves when faced with diversity, whether inside or outside the classroom).

Foreign language learning is a way to

- explore other cultural worlds
 - have new experiences
 - broaden one's general knowledge
 - travel around the world
-

DOMANDA 6 - E INGLESE

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

Typically intercultural competences are gained through a combination of experience, training, and self-reflection. Despite the fact that much of what becomes intercultural competences can be acquired through personal experience, many programs have been designed to provide formal teaching or training, and they often help substantially. Understanding one's own culture and understanding cultures as human constructions are both necessary steps in learning to cope with intercultural interactions, and usually precede learning about other peoples, other cultures, other ways of being. However, learning is circular: there is no better way to discover the socially constructed nature of one's own culture than to be faced with another culture which has quite different assumptions. The practice and learning of intercultural competences never ends but is a lifelong pursuit, evolving over time through the accumulation of experience, training, and thoughtful reflection upon both (Deardorff, 2009; Dervin, 2010). [...] The goal must be to teach concrete skills for successful interaction with members of different cultures, the "intercultural communicative competence".

Specific steps to be taken:

- Incorporate intercultural competences in all levels of formal, informal and non-formal education systems to facilitate learning of intercultural competences and gain flexibility in interactions with cultural others, even with education as but one part of the solution. Prejudice depends in large part on a lack of accurate knowledge about, and experience with, a wide range of cultures; education solves that problem. Humans learn by creating classification systems, and so prejudice and stereotypes can sometimes be one result when minimal new knowledge leads to categorizing people over simply, but further knowledge gains should lead to greater experience and sophistication of understanding, and thus less prejudice. Students can be taught not only content information about a wide range of cultures, but also a general openness to difference. Teachers play a particularly important role then, both in terms of choosing what they teach, and in modeling curiosity about, and thoughtful creative responses to, different cultures. Learning to speak multiple languages obviously helps students learn about multiple cultures [...].
- Support classroom learning by developing and improving manuals, curricula, and textbooks both for the teachers and for their students in order to address cultural bias, intolerance, stereotyping, discrimination and violence (Schissler, 2009).
- Internationalize schooling as an easy way to increase knowledge about other cultures, including any and all of the following: internationalization of the curriculum, teaching foreign languages, teacher mobility, student exchanges, enriching the curriculum with intercultural and international content (such as sustainable resource development, since cultural assumptions influence interactions between humans and the natural world); taking into account the diverse learning styles, life experiences, and cultural and linguistic diversity of students; as well as encouraging critical thinking and a capacity for self-reflection among students (so that they may consider their words and actions, and better handle themselves when faced with diversity, whether inside or outside the classroom).

Adapted from from Intercultural Competences, Unesco, 2013 pp 27-28
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Internationalizing schooling

- promotes student independence
 - increases students' competitiveness
 - allows students to learn more about other cultures
 - increases school attendance rates
-

DOMANDA 7 - A INGLESE

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

A number of countries have recently concluded a process of curriculum renewal that has boosted the teaching of Computational Thinking (CT) and related concepts in compulsory education at national level.

England (UK) has set an example here, being one of the first European countries to mandate CT and coding in primary and secondary schools (from September 2014 onwards). In the Computing programme of study it is claimed that: "A high-quality computing education equips pupils to use computational thinking and creativity to understand and change the world." The decision of England's ministry to prioritise students' CT at all levels of school education paved the way to curricula reforms in different parts of Europe, with the consequent recognition of the relevance of CT and/or programming. England's pioneering effort is not just directed towards computation, but also to conceptualization of CT, which is strongly promoted in its educational agenda for compulsory education.

In 2015, the guidance and programming law no. 2013-595 of July 8th, 2013 for restructuring schools in France made provision for numerous reforms starting September 2016. In this context, the new common core, Socle commun de connaissances et de compétences, establishes proficiency benchmarks for all students completing the compulsory school cycle in France. The key concept of "algorithmic thinking" figures among the different languages foreseen in the guidelines, as students are expected to "know about basic principles of algorithms and coding, they use simple programming languages". Building on this document, the Projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4 introduces digital literacy in primary and secondary schools, and foresees the teaching of algorithmic and programming concepts as a means "to provide learners with a new language for thinking and communicating".

Finland is one of the first EU countries to introduce (as of autumn 2016) 'algorithmic thinking' (algoritminen ajattelu) and programming as a mandatory, cross-curricular activity from the first year of school (grade 1). The new National Core Curriculum for primary and lower secondary schools was published in 2014 and foresees implementation between August 2016 and August 2018. The new version of the Core Curriculum provides guidelines and learning objectives that relate to algorithmic thinking and programming foreseen as applicable in a transversal way. The innovative aspect of this approach is the creation of seven competence areas to be assessed as a part of subject assessment, thus combining competence-based and subject-based teaching and learning. A significant aspect of the new core curriculum is the development of problem-solving skills in the context of real-life problems.

In turn, Poland counts on a long tradition of CS and informatics education, which has been part of school curricula for the last 30 years. The curriculum followed until June 2016 features stand-alone informatics subjects, which were introduced to primary (grades 1-3) and middle schools in 2008, as well as to primary (grades 4-6) and high schools in 2012. Although the curriculum already included aspects of algorithmic thinking and informatics, a new unified Computer Science (Informatics) curriculum is to be tested from September 2016 and implemented in all schools providing compulsory education from September 2017. This new curriculum is in some parts an extension of the previous one, seeking to unifying aims at the different levels; applying a more homogenous terminology; and repositioning activities under the Computer Science umbrella. The main goal of this new curriculum is to motivate students to apply CT (myślenie komputacyjne) and to engage in solving problems in various school subjects.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016, pp.27-28

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf

In England (UK) Computational Thinking and coding are

- optional in both primary and secondary education
- mandatory only in primary education
- mandatory in primary and secondary education
- mandatory only in secondary education

DOMANDA 7 - B INGLESE

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

A number of countries have recently concluded a process of curriculum renewal that has boosted the teaching of Computational

Thinking (CT) and related concepts in compulsory education at national level.

England (UK) has set an example here, being one of the first European countries to mandate CT and coding in primary and secondary schools (from September 2014 onwards). In the Computing programme of study it is claimed that: "A high-quality computing education equips pupils to use computational thinking and creativity to understand and change the world." The decision of England's ministry to prioritise students' CT at all levels of school education paved the way to curricula reforms in different parts of Europe, with the consequent recognition of the relevance of CT and/or programming. England's pioneering effort is not just directed towards computation, but also to conceptualization of CT, which is strongly promoted in its educational agenda for compulsory education.

In 2015, the guidance and programming law no. 2013-595 of July 8th, 2013 for restructuring schools in France made provision for numerous reforms starting September 2016. In this context, the new common core, Socle commun de connaissances et de compétences, establishes proficiency benchmarks for all students completing the compulsory school cycle in France. The key concept of "algorithmic thinking" figures among the different languages foreseen in the guidelines, as students are expected to "know about basic principles of algorithms and coding, they use simple programming languages". Building on this document, the Projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4 introduces digital literacy in primary and secondary schools, and foresees the teaching of algorithmic and programming concepts as a means "to provide learners with a new language for thinking and communicating".

Finland is one of the first EU countries to introduce (as of autumn 2016) 'algorithmic thinking' (algoritminen ajattelu) and programming as a mandatory, cross-curricular activity from the first year of school (grade 1). The new National Core Curriculum for primary and lower secondary schools was published in 2014 and foresees implementation between August 2016 and August 2018. The new version of the Core Curriculum provides guidelines and learning objectives that relate to algorithmic thinking and programming foreseen as applicable in a transversal way. The innovative aspect of this approach is the creation of seven competence areas to be assessed as a part of subject assessment, thus combining competence-based and subject-based teaching and learning. A significant aspect of the new core curriculum is the development of problem-solving skills in the context of real-life problems.

In turn, Poland counts on a long tradition of CS and informatics education, which has been part of school curricula for the last 30 years. The curriculum followed until June 2016 features stand-alone informatics subjects, which were introduced to primary (grades 1-3) and middle schools in 2008, as well as to primary (grades 4-6) and high schools in 2012. Although the curriculum already included aspects of algorithmic thinking and informatics, a new unified Computer Science (Informatics) curriculum is to be tested from September 2016 and implemented in all schools providing compulsory education from September 2017. This new curriculum is in some parts an extension of the previous one, seeking to unify aims at the different levels; applying a more homogenous terminology; and repositioning activities under the Computer Science umbrella. The main goal of this new curriculum is to motivate students to apply CT (myslenie komputacyjne) and to engage in solving problems in various school subjects.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016, pp.27-28

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf

The Socle commun de connaissances et de compétences

- will be introduced in 2019
- acts as a point of reference for the school curriculum in compulsory education
- does not include foreign languages
- is the new digital literacy curriculum

DOMANDA 7 - C INGLESE

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

A number of countries have recently concluded a process of curriculum renewal that has boosted the teaching of Computational Thinking (CT) and related concepts in compulsory education at national level.

England (UK) has set an example here, being one of the first European countries to mandate CT and coding in primary and secondary schools (from September 2014 onwards). In the Computing programme of study it is claimed that: "A high-quality computing education equips pupils to use computational thinking and creativity to understand and change the world." The decision of England's ministry to prioritise students' CT at all levels of school education paved the way to curricula reforms in different parts of Europe, with the consequent recognition of the relevance of CT and/or programming. England's pioneering effort is not just directed towards computation, but also to conceptualization of CT, which is strongly promoted in its educational agenda for compulsory education.

In 2015, the guidance and programming law no. 2013-595 of July 8th, 2013 for restructuring schools in France made provision for numerous reforms starting September 2016. In this context, the new common core, Socle commun de connaissances et de compétences, establishes proficiency benchmarks for all students completing the compulsory school cycle in France. The key concept of “algorithmic thinking” figures among the different languages foreseen in the guidelines, as students are expected to “know about basic principles of algorithms and coding, they use simple programming languages”. Building on this document, the Projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4 introduces digital literacy in primary and secondary schools, and foresees the teaching of algorithmic and programming concepts as a means “to provide learners with a new language for thinking and communicating”.

Finland is one of the first EU countries to introduce (as of autumn 2016) ‘algorithmic thinking’ (algoritminen ajattelu) and programming as a mandatory, cross-curricular activity from the first year of school (grade 1). The new National Core Curriculum for primary and lower secondary schools was published in 2014 and foresees implementation between August 2016 and August 2018. The new version of the Core Curriculum provides guidelines and learning objectives that relate to algorithmic thinking and programming foreseen as applicable in a transversal way. The innovative aspect of this approach is the creation of seven competence areas to be assessed as a part of subject assessment, thus combining competence-based and subject-based teaching and learning. A significant aspect of the new core curriculum is the development of problem-solving skills in the context of real-life problems.

In turn, Poland counts on a long tradition of CS and informatics education, which has been part of school curricula for the last 30 years. The curriculum followed until June 2016 features stand-alone informatics subjects, which were introduced to primary (grades 1-3) and middle schools in 2008, as well as to primary (grades 4-6) and high schools in 2012. Although the curriculum already included aspects of algorithmic thinking and informatics, a new unified Computer Science (Informatics) curriculum is to be tested from September 2016 and implemented in all schools providing compulsory education from September 2017. This new curriculum is in some parts an extension of the previous one, seeking to unifying aims at the different levels; applying a more homogenous terminology; and repositioning activities under the Computer Science umbrella. The main goal of this new curriculum is to motivate students to apply CT (myslenie komputacyjne) and to engage in solving problems in various school subjects.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016, pp.27-28

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf

In France, algorithmic thinking has been introduced to promote

- better ICT performance
- new languages to think and communicate in
- better achievement in Maths
- the spread of digital literacy

DOMANDA 7 - D INGLESE

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

A number of countries have recently concluded a process of curriculum renewal that has boosted the teaching of Computational Thinking (CT) and related concepts in compulsory education at national level.

England (UK) has set an example here, being one of the first European countries to mandate CT and coding in primary and secondary schools (from September 2014 onwards). In the Computing programme of study it is claimed that: “A high-quality computing education equips pupils to use computational thinking and creativity to understand and change the world.” The decision of England’s ministry to prioritise students’ CT at all levels of school education paved the way to curricula reforms in different parts of Europe, with the consequent recognition of the relevance of CT and/or programming. England’s pioneering effort is not just directed towards computation, but also to conceptualization of CT, which is strongly promoted in its educational agenda for compulsory education.

In 2015, the guidance and programming law no. 2013-595 of July 8th, 2013 for restructuring schools in France made provision for numerous reforms starting September 2016. In this context, the new common core, Socle commun de connaissances et de compétences, establishes proficiency benchmarks for all students completing the compulsory school cycle in France. The key concept of “algorithmic thinking” figures among the different languages foreseen in the guidelines, as students are expected to “know about basic principles of algorithms and coding, they use simple programming languages”. Building on this document, the Projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4 introduces digital literacy in primary and secondary schools, and foresees the teaching of algorithmic and programming concepts as a means “to provide learners with a new language for thinking and communicating”.

Finland is one of the first EU countries to introduce (as of autumn 2016) 'algorithmic thinking' (algoritminen ajattelu) and programming as a mandatory, cross-curricular activity from the first year of school (grade 1). The new National Core Curriculum for primary and lower secondary schools was published in 2014 and foresees implementation between August 2016 and August 2018. The new version of the Core Curriculum provides guidelines and learning objectives that relate to algorithmic thinking and programming foreseen as applicable in a transversal way. The innovative aspect of this approach is the creation of seven competence areas to be assessed as a part of subject assessment, thus combining competence-based and subject-based teaching and learning. A significant aspect of the new core curriculum is the development of problem-solving skills in the context of real-life problems.

In turn, Poland counts on a long tradition of CS and informatics education, which has been part of school curricula for the last 30 years. The curriculum followed until June 2016 features stand-alone informatics subjects, which were introduced to primary (grades 1-3) and middle schools in 2008, as well as to primary (grades 4-6) and high schools in 2012. Although the curriculum already included aspects of algorithmic thinking and informatics, a new unified Computer Science (Informatics) curriculum is to be tested from September 2016 and implemented in all schools providing compulsory education from September 2017. This new curriculum is in some parts an extension of the previous one, seeking to unifying aims at the different levels; applying a more homogenous terminology; and repositioning activities under the Computer Science umbrella. The main goal of this new curriculum is to motivate students to apply CT (myślenie komputacyjne) and to engage in solving problems in various school subjects.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016, pp.27-28

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf

In Finland, algorithmic thinking is

- mandatory and cross-curricular
- mandatory and a stand-alone subject
- optional and a stand-alone subject
- optional and cross-curricular

DOMANDA 7 - E INGLESE

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

A number of countries have recently concluded a process of curriculum renewal that has boosted the teaching of Computational Thinking (CT) and related concepts in compulsory education at national level.

England (UK) has set an example here, being one of the first European countries to mandate CT and coding in primary and secondary schools (from September 2014 onwards). In the Computing programme of study it is claimed that: "A high-quality computing education equips pupils to use computational thinking and creativity to understand and change the world." The decision of England's ministry to prioritise students' CT at all levels of school education paved the way to curricula reforms in different parts of Europe, with the consequent recognition of the relevance of CT and/or programming. England's pioneering effort is not just directed towards computation, but also to conceptualization of CT, which is strongly promoted in its educational agenda for compulsory education.

In 2015, the guidance and programming law no. 2013-595 of July 8th, 2013 for restructuring schools in France made provision for numerous reforms starting September 2016. In this context, the new common core, Socle commun de connaissances et de compétences, establishes proficiency benchmarks for all students completing the compulsory school cycle in France. The key concept of "algorithmic thinking" figures among the different languages foreseen in the guidelines, as students are expected to "know about basic principles of algorithms and coding, they use simple programming languages". Building on this document, the Projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4 introduces digital literacy in primary and secondary schools, and foresees the teaching of algorithmic and programming concepts as a means "to provide learners with a new language for thinking and communicating".

Finland is one of the first EU countries to introduce (as of autumn 2016) 'algorithmic thinking' (algoritminen ajattelu) and programming as a mandatory, cross-curricular activity from the first year of school (grade 1). The new National Core Curriculum for primary and lower secondary schools was published in 2014 and foresees implementation between August 2016 and August 2018. The new version of the Core Curriculum provides guidelines and learning objectives that relate to algorithmic thinking and programming foreseen as applicable in a transversal way. The innovative aspect of this approach is the creation of seven competence areas to be assessed as a part of subject assessment, thus combining competence-based and subject-based teaching and learning. A significant aspect of the new core curriculum is the development of problem-solving skills in the context of real-life problems.

In turn, Poland counts on a long tradition of CS and informatics education, which has been part of school curricula for the last 30 years. The curriculum followed until June 2016 features stand-alone informatics subjects, which were introduced to primary (grades 1-3) and middle schools in 2008, as well as to primary (grades 4-6) and high schools in 2012. Although the curriculum already included aspects of algorithmic thinking and informatics, a new unified Computer Science (Informatics) curriculum is to be tested from September 2016 and implemented in all schools providing compulsory education from September 2017. This new curriculum is in some parts an extension of the previous one, seeking to unifying aims at the different levels; applying a more homogenous terminology; and repositioning activities under the Computer Science umbrella. The main goal of this new curriculum is to motivate students to apply CT (myślenie komputacyjne) and to engage in solving problems in various school subjects.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016, pp.27-28

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf

In Poland, with the new unified Informatics curriculum instruction will now focus on

- Computational Thinking and problem solving
- digital terminology
- student motivation
- umbrella terms

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.

In der digitalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in Schule und Lehrerbildung von zwei wesentlichen Standpunkten aus zu betrachten: Die Medien sind nicht nur Inhalt des Lernsettings, sondern lassen sich durch konstruktive Nutzung in die Lernsituation integrieren. Durch aktive und produktive Mediennutzung wird Teilhabe und Medienkompetenz im eigenen Handeln der Lernenden erfahrbar.

In den sich permanent und immer rascher verändernden Medienwelten der Jugendlichen sind der konkrete Handlungszusammenhang, aber auch die kritische Auseinandersetzung zentral. Dabei nutzen Kinder und Jugendliche heute täglich und selbstverständlich die digitalen Medien und Devices - die Nutzungstendenz steigt permanent an.

Schule: Ein Elfenbeinturm im digitalen Zeitalter? Schulische Bildungsszenarien finden darauf meist noch keine Antwort und lassen die Lernenden alleine. Vielmehr ist die Schule, wie wir sie heute kennen, noch im Bildungsideal des vorvergangenen Jahrhunderts stehen geblieben. Die Chance, die Digitalisierung der Welt für die Bildung neuer Lernkulturen, die durch Partizipation und Teilen individuellen Könnens und Wissens gekennzeichnet sind, zu ergreifen, bleibt im Bildungskontext in Deutschland weitgehend ungenutzt.

Medienwelten der Lernenden. Vor deutschen Schultüren zeigt sich morgens kein ungewöhnliches Bild: Kurz vor Beginn der ersten Stunde werden dort noch die neuesten Videos auf YouTube geliked, per WhatsAppMessenger die „Breaking News“ ausgetauscht oder ein paar Bilder auf Facebook oder Instagram kommentiert und Tweets und Blogs gelesen. „Wir haben eine Facebookgruppe für unsere ganze Klasse“ - so erzählte es mir eine Schülerin aus der 5b vor bereits zwei Jahren. „Wenn ich wissen will, wie was funktioniert, schaue ich mir ein Video dazu auf YouTube an“, sagt ein Schüler aus Klasse 8, er ist 13 und hat neulich eine neue Festplatte in seinem Laptop installiert - nach einem YouTube-Tutorial.

Willkommen im digitalen Zeitalter - explore.create.share. Hinter den meisten Schultüren in Deutschland müssen die digitalen Geräte der Lernenden jedoch nach wie vor abgeschaltet werden. Die tägliche Nutzung von PC und Internet im Unterricht erreichte 2010 deutschlandweit knapp die 15 Prozent Marke. Dabei muss die sogenannte „Net Generation“ - ein ebenso gebräuchlich wie umstrittener Begriff - den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erst noch lernen und wird hier von Eltern und Lehrenden alleine gelassen. Durchdachte Konzepte, Lehrpläne und Maßnahmen fehlen hier in großen Teilen. In der Lehrerbildung hingegen werden vor allem mediendidaktische Themen aufgenommen, die einen viel zu engen Blickwinkel auf die Medien haben und medienpädagogische Kompetenzen oft außen vor lassen.

Sharing is Caring - Neue Lernkulturen. Wissen ist aber kein Produkt, sondern ein Prozess in der heutigen Zeit, „das Betriebssystem der Gesellschaft ist das Internet und wer sich dem entzieht, wird zum modernen Analphabeten werden“, Wenn es um Medienbildung und Medienkompetenz speziell in Schule und Unterricht geht, dann stehen Partizipation, Mündigkeit und Autonomieerfahrung, aber auch Persönlichkeitsrechte, kritische Mediennutzung, konstruktives und vernetztes Arbeiten im Mittelpunkt einer didaktisch anspruchsvollen Integration von digitalen Medien.

Erkunden, Verändern, Mitmachen und Teilen helfen dabei das „Lernen-lernen zu lernen“. Die Wikipedia ist ein sehr gutes Beispiel des kollaborativen Teilens von Wissen aus eigenem Antrieb. Technisch gesehen basiert Wikipedia auf einer offenen

Software (open source), der sogenannten MediaWiki-Software, die es beliebig vielen Autoren ermöglicht, gemeinsam und vernetzt über das Internet Texte auf einfache Weise zu erstellen und Medien einzubinden.

André J. Spang, Kaiserin Augusta Schule, Köln, den 10.09.2014

<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2092.pdf> (23.09.2018)

Der Verfasser des Artikels ist der Meinung,

- dass der kritische Umgang mit digitalen Medien im Unterricht zentral ist.
- dass Kinder und Jugendliche täglich die digitalen Medien nutzen sollten.
- dass sich die Mediennutzung noch rascher verändern sollte.
- dass man die digitalen Lernumwelten als Filmsets betrachten sollte.

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.

In der digitalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in Schule und Lehrerbildung von zwei wesentlichen Standpunkten aus zu betrachten: Die Medien sind nicht nur Inhalt des Lernsettings, sondern lassen sich durch konstruktive Nutzung in die Lernsituation integrieren. Durch aktive und produktive Mediennutzung wird Teilhabe und Medienkompetenz im eigenen Handeln der Lernenden erfahrbar.

In den sich permanent und immer rascher verändernden Medienwelten der Jugendlichen sind der konkrete Handlungszusammenhang, aber auch die kritische Auseinandersetzung zentral. Dabei nutzen Kinder und Jugendliche heute täglich und selbstverständlich die digitalen Medien und Devices - die Nutzungstendenz steigt permanent an.

Schule: Ein Elfenbeinturm im digitalen Zeitalter? Schulische Bildungsszenarien finden darauf meist noch keine Antwort und lassen die Lernenden alleine. Vielmehr ist die Schule, wie wir sie heute kennen, noch im Bildungsideal des vorvergangenen Jahrhunderts stehen geblieben. Die Chance, die Digitalisierung der Welt für die Bildung neuer Lernkulturen, die durch Partizipation und Teilen individuellen Könnens und Wissens gekennzeichnet sind, zu ergreifen, bleibt im Bildungskontext in Deutschland weitgehend ungenutzt.

Medienwelten der Lernenden. Vor deutschen Schultüren zeigt sich morgens kein ungewöhnliches Bild: Kurz vor Beginn der ersten Stunde werden dort noch die neuesten Videos auf YouTube geliked, per WhatsAppMessenger die „Breaking News“ ausgetauscht oder ein paar Bilder auf Facebook oder Instagram kommentiert und Tweets und Blogs gelesen. „Wir haben eine Facebookgruppe für unsere ganze Klasse“ - so erzählte es mir eine Schülerin aus der 5b vor bereits zwei Jahren. „Wenn ich wissen will, wie was funktioniert, schaue ich mir ein Video dazu auf YouTube an“, sagt ein Schüler aus Klasse 8, er ist 13 und hat neulich eine neue Festplatte in seinem Laptop installiert - nach einem YouTube-Tutorial.

Willkommen im digitalen Zeitalter - explore.create.share. Hinter den meisten Schultüren in Deutschland müssen die digitalen Geräte der Lernenden jedoch nach wie vor abgeschaltet werden. Die tägliche Nutzung von PC und Internet im Unterricht erreichte 2010 deutschlandweit knapp die 15 Prozent Marke. Dabei muss die sogenannte „Net Generation“ - ein ebenso gebräuchlich wie umstrittener Begriff - den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erst noch lernen und wird hier von Eltern und Lehrenden alleine gelassen. Durchdachte Konzepte, Lehrpläne und Maßnahmen fehlen hier in großen Teilen. In der Lehrerbildung hingegen werden vor allem mediendidaktische Themen aufgenommen, die einen viel zu engen Blickwinkel auf die Medien haben und medienpädagogische Kompetenzen oft außen vor lassen.

Sharing is Caring - Neue Lernkulturen. Wissen ist aber kein Produkt, sondern ein Prozess in der heutigen Zeit, „das Betriebssystem der Gesellschaft ist das Internet und wer sich dem entzieht, wird zum modernen Analphabeten werden“, Wenn es um Medienbildung und Medienkompetenz speziell in Schule und Unterricht geht, dann stehen Partizipation, Mündigkeit und Autonomieerfahrung, aber auch Persönlichkeitsrechte, kritische Mediennutzung, konstruktives und vernetztes Arbeiten im Mittelpunkt einer didaktisch anspruchsvollen Integration von digitalen Medien.

Erkunden, Verändern, Mitmachen und Teilen helfen dabei das „Lernen-lernen zu lernen“. Die Wikipedia ist ein sehr gutes Beispiel des kollaborativen Teilens von Wissen aus eigenem Antrieb. Technisch gesehen basiert Wikipedia auf einer offenen Software (open source), der sogenannten MediaWiki-Software, die es beliebig vielen Autoren ermöglicht, gemeinsam und vernetzt über das Internet Texte auf einfache Weise zu erstellen und Medien einzubinden.

André J. Spang, Kaiserin Augusta Schule, Köln, den 10.09.2014

<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2092.pdf> (23.09.2018)

Welche Chance sollte nach der Meinung des Verfassers ergriffen werden?

- Neue Lernkulturen zu beeinträchtigen.
 - Das Bildungsideal des vorvergangenen Jahrhunderts wieder aufzunehmen.
 - Die Medienkompetenz und die aktive Teilnahme zu fördern .
 - Das individuelle Können und Wissen zu bezeichnen.
-

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.

In der digitalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in Schule und Lehrerbildung von zwei wesentlichen Standpunkten aus zu betrachten: Die Medien sind nicht nur Inhalt des Lernsettings, sondern lassen sich durch konstruktive Nutzung in die Lernsituation integrieren. Durch aktive und produktive Mediennutzung wird Teilhabe und Medienkompetenz im eigenen Handeln der Lernenden erfahrbar.

In den sich permanent und immer rascher verändernden Medienwelten der Jugendlichen sind der konkrete Handlungszusammenhang, aber auch die kritische Auseinandersetzung zentral. Dabei nutzen Kinder und Jugendliche heute täglich und selbstverständlich die digitalen Medien und Devices - die Nutzungstendenz steigt permanent an.

Schule: Ein Elfenbeinturm im digitalen Zeitalter? Schulische Bildungsszenarien finden darauf meist noch keine Antwort und lassen die Lernenden alleine. Vielmehr ist die Schule, wie wir sie heute kennen, noch im Bildungsideal des vorvergangenen Jahrhunderts stehen geblieben. Die Chance, die Digitalisierung der Welt für die Bildung neuer Lernkulturen, die durch Partizipation und Teilen individuellen Könnens und Wissens gekennzeichnet sind, zu ergreifen, bleibt im Bildungskontext in Deutschland weitgehend ungenutzt.

Medienwelten der Lernenden. Vor deutschen Schultüren zeigt sich morgens kein ungewöhnliches Bild: Kurz vor Beginn der ersten Stunde werden dort noch die neuesten Videos auf YouTube geliked, per WhatsAppMessenger die „Breaking News“ ausgetauscht oder ein paar Bilder auf Facebook oder Instagram kommentiert und Tweets und Blogs gelesen. „Wir haben eine Facebookgruppe für unsere ganze Klasse“ - so erzählte es mir eine Schülerin aus der 5b vor bereits zwei Jahren. „Wenn ich wissen will, wie was funktioniert, schaue ich mir ein Video dazu auf YouTube an“, sagt ein Schüler aus Klasse 8, er ist 13 und hat neulich eine neue Festplatte in seinem Laptop installiert - nach einem YouTube-Tutorial.

Willkommen im digitalen Zeitalter - explore.create.share. Hinter den meisten Schultüren in Deutschland müssen die digitalen Geräte der Lernenden jedoch nach wie vor abgeschaltet werden. Die tägliche Nutzung von PC und Internet im Unterricht erreichte 2010 deutschlandweit knapp die 15 Prozent Marke. Dabei muss die sogenannte „Net Generation“ - ein ebenso gebräuchlich wie umstrittener Begriff - den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erst noch lernen und wird hier von Eltern und Lehrenden alleine gelassen. Durchdachte Konzepte, Lehrpläne und Maßnahmen fehlen hier in großen Teilen. In der Lehrerbildung hingegen werden vor allem mediendidaktische Themen aufgenommen, die einen viel zu engen Blickwinkel auf die Medien haben und medienpädagogische Kompetenzen oft außen vor lassen.

Sharing is Caring - Neue Lernkulturen. Wissen ist aber kein Produkt, sondern ein Prozess in der heutigen Zeit, „das Betriebssystem der Gesellschaft ist das Internet und wer sich dem entzieht, wird zum modernen Analphabeten werden“, Wenn es um Medienbildung und Medienkompetenz speziell in Schule und Unterricht geht, dann stehen Partizipation, Mündigkeit und Autonomieerfahrung, aber auch Persönlichkeitsrechte, kritische Mediennutzung, konstruktives und vernetztes Arbeiten im Mittelpunkt einer didaktisch anspruchsvollen Integration von digitalen Medien.

Erkunden, Verändern, Mitmachen und Teilen helfen dabei das „Lernen-lernen zu lernen“. Die Wikipedia ist ein sehr gutes Beispiel des kollaborativen Teilens von Wissen aus eigenem Antrieb. Technisch gesehen basiert Wikipedia auf einer offenen Software (open source), der sogenannten MediaWiki-Software, die es beliebig vielen Autoren ermöglicht, gemeinsam und vernetzt über das Internet Texte auf einfache Weise zu erstellen und Medien einzubinden.

André J. Spang, Kaiserin Augusta Schule, Köln, den 10.09.2014

<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2092.pdf> (23.09.2018)

Wozu schauen sich Jugendliche You Tube-Tutorials an?

- Um Bilder zu kommentieren.
 - Um die neuesten Videos positiv zu bewerten.
 - Um die „Breaking News“ auszutauschen.
 - Um zu erfahren, wie etwas funktioniert.
-

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.

In der digitalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in Schule und Lehrerbildung von zwei wesentlichen Standpunkten aus zu betrachten: Die Medien sind nicht nur Inhalt des Lernsettings, sondern lassen sich durch konstruktive Nutzung in die Lernsituation integrieren. Durch aktive und produktive Mediennutzung wird Teilhabe und Medienkompetenz im eigenen Handeln der Lernenden erfahrbar.

In den sich permanent und immer rascher verändernden Medienwelten der Jugendlichen sind der konkrete Handlungszusammenhang, aber auch die kritische Auseinandersetzung zentral. Dabei nutzen Kinder und Jugendliche heute täglich und selbstverständlich die digitalen Medien und Devices - die Nutzungstendenz steigt permanent an.

Schule: Ein Elfenbeinturm im digitalen Zeitalter? Schulische Bildungsszenarien finden darauf meist noch keine Antwort und lassen die Lernenden alleine. Vielmehr ist die Schule, wie wir sie heute kennen, noch im Bildungsideal des vorvergangenen Jahrhunderts stehen geblieben. Die Chance, die Digitalisierung der Welt für die Bildung neuer Lernkulturen, die durch Partizipation und Teilen individuellen Könnens und Wissens gekennzeichnet sind, zu ergreifen, bleibt im Bildungskontext in Deutschland weitgehend ungenutzt.

Medienwelten der Lernenden. Vor deutschen Schultüren zeigt sich morgens kein ungewöhnliches Bild: Kurz vor Beginn der ersten Stunde werden dort noch die neuesten Videos auf YouTube geliked, per WhatsAppMessenger die „Breaking News“ ausgetauscht oder ein paar Bilder auf Facebook oder Instagram kommentiert und Tweets und Blogs gelesen. „Wir haben eine Facebookgruppe für unsere ganze Klasse“ - so erzählte es mir eine Schülerin aus der 5b vor bereits zwei Jahren. „Wenn ich wissen will, wie was funktioniert, schaue ich mir ein Video dazu auf YouTube an“, sagt ein Schüler aus Klasse 8, er ist 13 und hat neulich eine neue Festplatte in seinem Laptop installiert - nach einem YouTube-Tutorial.

Willkommen im digitalen Zeitalter - explore.create.share. Hinter den meisten Schultüren in Deutschland müssen die digitalen Geräte der Lernenden jedoch nach wie vor abgeschaltet werden. Die tägliche Nutzung von PC und Internet im Unterricht erreichte 2010 deutschlandweit knapp die 15 Prozent Marke. Dabei muss die sogenannte „Net Generation“ - ein ebenso gebräuchlich wie umstrittener Begriff - den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erst noch lernen und wird hier von Eltern und Lehrenden alleine gelassen. Durchdachte Konzepte, Lehrpläne und Maßnahmen fehlen hier in großen Teilen. In der Lehrerbildung hingegen werden vor allem mediendidaktische Themen aufgenommen, die einen viel zu engen Blickwinkel auf die Medien haben und medienpädagogische Kompetenzen oft außen vor lassen.

Sharing is Caring - Neue Lernkulturen. Wissen ist aber kein Produkt, sondern ein Prozess in der heutigen Zeit, „das Betriebssystem der Gesellschaft ist das Internet und wer sich dem entzieht, wird zum modernen Analphabeten werden“, Wenn es um Medienbildung und Medienkompetenz speziell in Schule und Unterricht geht, dann stehen Partizipation, Mündigkeit und Autonomieerfahrung, aber auch Persönlichkeitsrechte, kritische Mediennutzung, konstruktives und vernetztes Arbeiten im Mittelpunkt einer didaktisch anspruchsvollen Integration von digitalen Medien.

Erkunden, Verändern, Mitmachen und Teilen helfen dabei das „Lernen-lernen zu lernen“. Die Wikipedia ist ein sehr gutes Beispiel des kollaborativen Teilens von Wissen aus eigenem Antrieb. Technisch gesehen basiert Wikipedia auf einer offenen Software (open source), der sogenannten MediaWiki-Software, die es beliebig vielen Autoren ermöglicht, gemeinsam und vernetzt über das Internet Texte auf einfache Weise zu erstellen und Medien einzubinden.

André J. Spang, Kaiserin Augusta Schule, Köln, den 10.09.2014

<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2092.pdf> (23.09.2018)

Was bedauert der Verfasser des Artikels?

- Er bedauert, dass man hinter den Schultüren abschalten kann.
- Er bedauert, dass die „Net Generation“ ein umstrittener Begriff ist.
- Er bedauert, dass Jugendliche beim Umgang mit digitalen Medien alleine gelassen werden.
- Er bedauert, dass man bei der Lehrerbildung auf die medienpädagogischen Kompetenzen achtet.

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.

In der digitalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in Schule und Lehrerbildung

von zwei wesentlichen Standpunkten aus zu betrachten: Die Medien sind nicht nur Inhalt des Lernsettings, sondern lassen sich durch konstruktive Nutzung in die Lernsituation integrieren. Durch aktive und produktive Mediennutzung wird Teilhabe und Medienkompetenz im eigenen Handeln der Lernenden erfahrbar.

In den sich permanent und immer rascher verändernden Medienwelten der Jugendlichen sind der konkrete Handlungszusammenhang, aber auch die kritische Auseinandersetzung zentral. Dabei nutzen Kinder und Jugendliche heute täglich und selbstverständlich die digitalen Medien und Devices - die Nutzungstendenz steigt permanent an.

Schule: Ein Elfenbeinturm im digitalen Zeitalter? Schulische Bildungsszenarien finden darauf meist noch keine Antwort und lassen die Lernenden alleine. Vielmehr ist die Schule, wie wir sie heute kennen, noch im Bildungsideal des vorvergangenen Jahrhunderts stehen geblieben. Die Chance, die Digitalisierung der Welt für die Bildung neuer Lernkulturen, die durch Partizipation und Teilen individuellen Könnens und Wissens gekennzeichnet sind, zu ergreifen, bleibt im Bildungskontext in Deutschland weitgehend ungenutzt.

Medienwelten der Lernenden. Vor deutschen Schultüren zeigt sich morgens kein ungewöhnliches Bild: Kurz vor Beginn der ersten Stunde werden dort noch die neuesten Videos auf YouTube geliked, per WhatsAppMessenger die „Breaking News“ ausgetauscht oder ein paar Bilder auf Facebook oder Instagram kommentiert und Tweets und Blogs gelesen. „Wir haben eine Facebookgruppe für unsere ganze Klasse“ - so erzählte es mir eine Schülerin aus der 5b vor bereits zwei Jahren. „Wenn ich wissen will, wie was funktioniert, schaue ich mir ein Video dazu auf YouTube an“, sagt ein Schüler aus Klasse 8, er ist 13 und hat neulich eine neue Festplatte in seinem Laptop installiert - nach einem YouTube-Tutorial.

Willkommen im digitalen Zeitalter - explore.create.share. Hinter den meisten Schultüren in Deutschland müssen die digitalen Geräte der Lernenden jedoch nach wie vor abgeschaltet werden. Die tägliche Nutzung von PC und Internet im Unterricht erreichte 2010 deutschlandweit knapp die 15 Prozent Marke. Dabei muss die sogenannte „Net Generation“ - ein ebenso gebräuchlich wie umstrittener Begriff - den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erst noch lernen und wird hier von Eltern und Lehrenden alleine gelassen. Durchdachte Konzepte, Lehrpläne und Maßnahmen fehlen hier in großen Teilen. In der Lehrerbildung hingegen werden vor allem mediendidaktische Themen aufgenommen, die einen viel zu engen Blickwinkel auf die Medien haben und medienpädagogische Kompetenzen oft außen vor lassen.

Sharing is Caring - Neue Lernkulturen. Wissen ist aber kein Produkt, sondern ein Prozess in der heutigen Zeit, „das Betriebssystem der Gesellschaft ist das Internet und wer sich dem entzieht, wird zum modernen Analphabeten werden“, Wenn es um Medienbildung und Medienkompetenz speziell in Schule und Unterricht geht, dann stehen Partizipation, Mündigkeit und Autonomieerfahrung, aber auch Persönlichkeitsrechte, kritische Mediennutzung, konstruktives und vernetztes Arbeiten im Mittelpunkt einer didaktisch anspruchsvollen Integration von digitalen Medien.

Erkunden, Verändern, Mitmachen und Teilen helfen dabei das „Lernen-lernen zu lernen“. Die Wikipedia ist ein sehr gutes Beispiel des kollaborativen Teilens von Wissen aus eigenem Antrieb. Technisch gesehen basiert Wikipedia auf einer offenen Software (open source), der sogenannten MediaWiki-Software, die es beliebig vielen Autoren ermöglicht, gemeinsam und vernetzt über das Internet Texte auf einfache Weise zu erstellen und Medien einzubinden.

André J. Spang, Kaiserin Augusta Schule, Köln, den 10.09.2014

<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2092.pdf> (23.09.2018)

Eine kritische Mediennutzung

- ist das Betriebssystem der Gesellschaft.
- basiert auf einer offenen Software.
- ermöglicht, vernetzt zu sein.
- hilft beim Lernen, wie man richtig lernt.

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.

Empirisch lässt sich feststellen, dass die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten in den letzten Jahren zumindest in Westdeutschland signifikant gestiegen ist, und zwar sowohl bezogen auf alle Kinder im entsprechenden Alter als auch bezogen auf Kinder aus einkommensschwachen Familien. Dies legt nahe, dass ein weiterer Ausbau der Ganztagschule dazu beitragen kann, sozioökonomische Unterschiede zu reduzieren. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die Ganztagschulen ihr Potenzial zur Leistungsförderung von Schülern im Vergleich zu den Halbtagschulen noch nicht vollständig ausschöpfen. Da die Organisation der Ganztagschule in Deutschland derzeit nicht einheitlich geregelt ist, besteht ein sehr heterogenes Angebot, was auch die Quantifizierung der Effekte von Ganztagschulen auf die Schülerleistungen erschwert. Unterschiede zeigen sich nicht nur in Hinblick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerbeteiligung, sondern auch bezüglich der Öffnungszeiten,

der Gestaltung der Tagesabläufe und der inhaltlichen Profile. Auch zwischen den Schularten zeigen sich große Unterschiede. So ist im Grundschulbereich das offene Organisationsmodell zwar besonders verbreitet, dennoch ist die gewährleistete Betreuungsdauer deutlich länger als im Sekundarbereich. In der Zukunft gilt es, das Angebot über die Schularten und Länder hinweg zu vereinheitlichen und Konzepte zur Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu entwickeln.

Unstrittig ist der Beitrag von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und somit zur Aktivierung von Arbeitskräftepotenzialen. Durch den Ausbau der Kinderbetreuung könnte Familienpolitik daher dem demografisch bedingten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials entgegensteuern. Insbesondere die Ganztagsbetreuung an den Grundschulen sollte zu einem verlässlichen Angebot weiter ausgebaut werden, um Betreuungsprobleme beim Übergang von einem Ganztags-Kindergartenplatz in die Grundschule zu vermeiden. Von besonderer Bedeutung ist die Ganztagsbetreuung für Alleinerziehende, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ausweiten können, wenn die Kinder ganztags betreut werden. Dadurch sinkt das Armutsrisiko. Zu beachten ist allerdings die Definition einer Ganztagsschule. So gilt länderübergreifend eine Schule als Ganztagsschule wenn im Primar- und Sekundarbereich I „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (KMK, 2015). Dementsprechend unterscheidet sich das Betreuungsangebot der Ganztagsschulen in den Öffnungszeiten zwischen drei und fünf Tagen die Woche. Eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit wird somit nicht immer durch eine Ganztagsschule ermöglicht, sodass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nur bedingt möglich ist. Der Ausbau von Ganztagsschulen sollte daher auch darauf gerichtet sein, die Betreuungszeiten so umfangreich sicherzustellen, dass die Eltern die Möglichkeit haben, Vollzeit erwerbstätig zu sein. Ein von der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung erarbeitetes Konzept zu „gutem Ganztag“ fordert klar definierte Kernzeiten von acht Stunden am Tag.

„Bildungsmonitor 2018“

https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf (06.09.2018)

In den letzten Jahren

- wurden sozioökonomische Unterschiede signifikant reduziert.
- hat sich das Bildungspotenzial der Ganztagsschulen enorm entwickelt.
- ist die Zahl der Kinder, die eine Ganztagsschule besuchen, höher geworden.
- ist das Einkommen der Familien, die ihre Kinder an eine Ganztagsschule schicken, relevant gestiegen.

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.

Empirisch lässt sich feststellen, dass die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten in den letzten Jahren zumindest in Westdeutschland signifikant gestiegen ist, und zwar sowohl bezogen auf alle Kinder im entsprechenden Alter als auch bezogen auf Kinder aus einkommensschwachen Familien. Dies legt nahe, dass ein weiterer Ausbau der Ganztagsschule dazu beitragen kann, sozioökonomische Unterschiede zu reduzieren. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die Ganztagsschulen ihr Potenzial zur Leistungsförderung von Schülern im Vergleich zu den Halbtagschulen noch nicht vollständig ausschöpfen. Da die Organisation der Ganztagsschule in Deutschland derzeit nicht einheitlich geregelt ist, besteht ein sehr heterogenes Angebot, was auch die Quantifizierung der Effekte von Ganztagsschulen auf die Schülerleistungen erschwert. Unterschiede zeigen sich nicht nur in Hinblick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerbeteiligung, sondern auch bezüglich der Öffnungszeiten, der Gestaltung der Tagesabläufe und der inhaltlichen Profile. Auch zwischen den Schularten zeigen sich große Unterschiede. So ist im Grundschulbereich das offene Organisationsmodell zwar besonders verbreitet, dennoch ist die gewährleistete Betreuungsdauer deutlich länger als im Sekundarbereich. In der Zukunft gilt es, das Angebot über die Schularten und Länder hinweg zu vereinheitlichen und Konzepte zur Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu entwickeln. Unstrittig ist der Beitrag von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und somit zur Aktivierung von Arbeitskräftepotenzialen. Durch den Ausbau der Kinderbetreuung könnte Familienpolitik daher dem demografisch bedingten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials entgegensteuern. Insbesondere die Ganztagsbetreuung an den Grundschulen sollte zu einem verlässlichen Angebot weiter ausgebaut werden, um Betreuungsprobleme beim Übergang von einem Ganztags-Kindergartenplatz in die Grundschule zu vermeiden. Von besonderer Bedeutung ist die Ganztagsbetreuung für Alleinerziehende, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ausweiten können, wenn die Kinder ganztags betreut werden. Dadurch sinkt das Armutsrisiko. Zu beachten ist allerdings die Definition einer Ganztagsschule. So gilt länderübergreifend eine Schule als Ganztagsschule wenn im Primar- und Sekundarbereich I „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler

bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (KMK, 2015). Dementsprechend unterscheidet sich das Betreuungsangebot der Ganztagschulen in den Öffnungszeiten zwischen drei und fünf Tagen die Woche. Eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit wird somit nicht immer durch eine Ganztagschule ermöglicht, sodass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nur bedingt möglich ist. Der Ausbau von Ganztagschulen sollte daher auch darauf gerichtet sein, die Betreuungszeiten so umfangreich sicherzustellen, dass die Eltern die Möglichkeit haben, Vollzeit erwerbstätig zu sein. Ein von der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung erarbeitetes Konzept zu „gutem Ganztag“ fordert klar definierte Kernzeiten von acht Stunden am Tag.

„Bildungsmonitor 2018“

https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf (06.09.2018)

Ganztagsangebote sind in Deutschland

- unterschiedlich.
- offen.
- einheitlich.
- effektiv.

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.

Empirisch lässt sich feststellen, dass die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten in den letzten Jahren zumindest in Westdeutschland signifikant gestiegen ist, und zwar sowohl bezogen auf alle Kinder im entsprechenden Alter als auch bezogen auf Kinder aus einkommensschwachen Familien. Dies legt nahe, dass ein weiterer Ausbau der Ganztagschule dazu beitragen kann, sozioökonomische Unterschiede zu reduzieren. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die Ganztagschulen ihr Potenzial zur Leistungsförderung von Schülern im Vergleich zu den Halbtagschulen noch nicht vollständig ausschöpfen. Da die Organisation der Ganztagschule in Deutschland derzeit nicht einheitlich geregelt ist, besteht ein sehr heterogenes Angebot, was auch die Quantifizierung der Effekte von Ganztagschulen auf die Schülerleistungen erschwert. Unterschiede zeigen sich nicht nur in Hinblick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerbeteiligung, sondern auch bezüglich der Öffnungszeiten, der Gestaltung der Tagesabläufe und der inhaltlichen Profile. Auch zwischen den Schularten zeigen sich große Unterschiede. So ist im Grundschulbereich das offene Organisationsmodell zwar besonders verbreitet, dennoch ist die gewährleistete Betreuungsdauer deutlich länger als im Sekundarbereich. In der Zukunft gilt es, das Angebot über die Schularten und Länder hinweg zu vereinheitlichen und Konzepte zur Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu entwickeln. Unstrittig ist der Beitrag von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und somit zur Aktivierung von Arbeitskräftepotenzialen. Durch den Ausbau der Kinderbetreuung könnte Familienpolitik daher dem demografisch bedingten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials entgegensteuern. Insbesondere die Ganztagsbetreuung an den Grundschulen sollte zu einem verlässlichen Angebot weiter ausgebaut werden, um Betreuungsprobleme beim Übergang von einem Ganztags-Kindergartenplatz in die Grundschule zu vermeiden. Von besonderer Bedeutung ist die Ganztagsbetreuung für Alleinerziehende, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ausweiten können, wenn die Kinder ganztags betreut werden. Dadurch sinkt das Armutsrisiko. Zu beachten ist allerdings die Definition einer Ganztagschule. So gilt länderübergreifend eine Schule als Ganztagschule wenn im Primar- und Sekundarbereich I „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (KMK, 2015). Dementsprechend unterscheidet sich das Betreuungsangebot der Ganztagschulen in den Öffnungszeiten zwischen drei und fünf Tagen die Woche. Eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit wird somit nicht immer durch eine Ganztagschule ermöglicht, sodass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nur bedingt möglich ist. Der Ausbau von Ganztagschulen sollte daher auch darauf gerichtet sein, die Betreuungszeiten so umfangreich sicherzustellen, dass die Eltern die Möglichkeit haben, Vollzeit erwerbstätig zu sein. Ein von der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung erarbeitetes Konzept zu „gutem Ganztag“ fordert klar definierte Kernzeiten von acht Stunden am Tag.

„Bildungsmonitor 2018“

https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf (06.09.2018)

Ganztägige Bildungsangebote

- sind für Alleinerziehende ein Problem.
 - fördern das Armutsrisiko.
 - unterstützen den Rückgang des Arbeitskräftepotenzials.
 - helfen den Eltern dabei, Arbeit und Familie miteinander in Einklang zu bringen.
-

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.

Empirisch lässt sich feststellen, dass die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten in den letzten Jahren zumindest in Westdeutschland signifikant gestiegen ist, und zwar sowohl bezogen auf alle Kinder im entsprechenden Alter als auch bezogen auf Kinder aus einkommensschwachen Familien. Dies legt nahe, dass ein weiterer Ausbau der Ganztagschule dazu beitragen kann, sozioökonomische Unterschiede zu reduzieren. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die Ganztagschulen ihr Potenzial zur Leistungsförderung von Schülern im Vergleich zu den Halbtagschulen noch nicht vollständig ausschöpfen. Da die Organisation der Ganztagschule in Deutschland derzeit nicht einheitlich geregelt ist, besteht ein sehr heterogenes Angebot, was auch die Quantifizierung der Effekte von Ganztagschulen auf die Schülerleistungen erschwert. Unterschiede zeigen sich nicht nur in Hinblick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerteilnahme, sondern auch bezüglich der Öffnungszeiten, der Gestaltung der Tagesabläufe und der inhaltlichen Profile. Auch zwischen den Schularten zeigen sich große Unterschiede. So ist im Grundschulbereich das offene Organisationsmodell zwar besonders verbreitet, dennoch ist die gewährleistete Betreuungsdauer deutlich länger als im Sekundarbereich. In der Zukunft gilt es, das Angebot über die Schularten und Länder hinweg zu vereinheitlichen und Konzepte zur Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu entwickeln. Unstrittig ist der Beitrag von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und somit zur Aktivierung von Arbeitskräftepotenzialen. Durch den Ausbau der Kinderbetreuung könnte Familienpolitik daher dem demografisch bedingten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials entgegensteuern. Insbesondere die Ganztagsbetreuung an den Grundschulen sollte zu einem verlässlichen Angebot weiter ausgebaut werden, um Betreuungsprobleme beim Übergang von einem Ganztags-Kindergartenplatz in die Grundschule zu vermeiden. Von besonderer Bedeutung ist die Ganztagsbetreuung für Alleinerziehende, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ausweiten können, wenn die Kinder ganztags betreut werden. Dadurch sinkt das Armutsrisiko. Zu beachten ist allerdings die Definition einer Ganztagschule. So gilt länderübergreifend eine Schule als Ganztagschule wenn im Primar- und Sekundarbereich I „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (KMK, 2015). Dementsprechend unterscheidet sich das Betreuungsangebot der Ganztagschulen in den Öffnungszeiten zwischen drei und fünf Tagen die Woche. Eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit wird somit nicht immer durch eine Ganztagschule ermöglicht, sodass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nur bedingt möglich ist. Der Ausbau von Ganztagschulen sollte daher auch darauf gerichtet sein, die Betreuungszeiten so umfangreich sicherzustellen, dass die Eltern die Möglichkeit haben, Vollzeit erwerbstätig zu sein. Ein von der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung erarbeitetes Konzept zu „gutem Ganztag“ fordert klar definierte Kernzeiten von acht Stunden am Tag.

„Bildungsmonitor 2018“

https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf (06.09.2018)

Alleinerziehende Eltern

- nehmen eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit auf.
 - werden durch eine längere Betreuungszeit ihrer Kinder unterstützt.
 - sind acht Stunden am Tag mit ihrer Arbeit beschäftigt.
 - müssen einer geregelten Arbeit nachgehen.
-

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.

Empirisch lässt sich feststellen, dass die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten in den letzten Jahren zumindest in Westdeutschland signifikant gestiegen ist, und zwar sowohl bezogen auf alle Kinder im entsprechenden Alter als auch bezogen auf Kinder aus einkommensschwachen Familien. Dies legt nahe, dass ein weiterer Ausbau der Ganztagschule dazu beitragen kann, sozioökonomische Unterschiede zu reduzieren. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die Ganztagschulen ihr Potenzial zur Leistungsförderung von Schülern im Vergleich zu den Halbtagschulen noch nicht vollständig ausschöpfen. Da die Organisation der Ganztagschule in Deutschland derzeit nicht einheitlich geregelt ist, besteht ein sehr heterogenes Angebot, was auch die Quantifizierung der Effekte von Ganztagschulen auf die Schülerleistungen erschwert. Unterschiede zeigen sich nicht nur in Hinblick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerbeteiligung, sondern auch bezüglich der Öffnungszeiten, der Gestaltung der Tagesabläufe und der inhaltlichen Profile. Auch zwischen den Schularten zeigen sich große Unterschiede. So ist im Grundschulbereich das offene Organisationsmodell zwar besonders verbreitet, dennoch ist die gewährleistete Betreuungsdauer deutlich länger als im Sekundarbereich. In der Zukunft gilt es, das Angebot über die Schularten und Länder hinweg zu vereinheitlichen und Konzepte zur Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu entwickeln. Unstrittig ist der Beitrag von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und somit zur Aktivierung von Arbeitskräftepotenzialen. Durch den Ausbau der Kinderbetreuung könnte Familienpolitik daher dem demografisch bedingten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials entgegensteuern. Insbesondere die Ganztagsbetreuung an den Grundschulen sollte zu einem verlässlichen Angebot weiter ausgebaut werden, um Betreuungsprobleme beim Übergang von einem Ganztags-Kindergartenplatz in die Grundschule zu vermeiden. Von besonderer Bedeutung ist die Ganztagsbetreuung für Alleinerziehende, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ausweiten können, wenn die Kinder ganztags betreut werden. Dadurch sinkt das Armutsrisiko. Zu beachten ist allerdings die Definition einer Ganztagschule. So gilt länderübergreifend eine Schule als Ganztagschule wenn im Primar- und Sekundarbereich I „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (KMK, 2015). Dementsprechend unterscheidet sich das Betreuungsangebot der Ganztagschulen in den Öffnungszeiten zwischen drei und fünf Tagen die Woche. Eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit wird somit nicht immer durch eine Ganztagschule ermöglicht, sodass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nur bedingt möglich ist. Der Ausbau von Ganztagschulen sollte daher auch darauf gerichtet sein, die Betreuungszeiten so umfangreich sicherzustellen, dass die Eltern die Möglichkeit haben, Vollzeit erwerbstätig zu sein. Ein von der Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung erarbeitetes Konzept zu „gutem Ganztag“ fordert klar definierte Kernzeiten von acht Stunden am Tag.

„Bildungsmonitor 2018“

https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf (06.09.2018)

Ganztagschulen

- bieten eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit.
- verbieten eine längere Betreuungsdauer.
- bitten um klare Kernzeiten.
- bieten eine Betreuungszeit von mindestens sieben Stunden am Tag.

DOMANDA 6 - A FRANCESE

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

Lucas, qui habite Dunkerque dans le nord de la France, fait partie depuis 2010 de la première classe française utilisant Twitter pour apprendre à lire et à écrire. Selon le principe de ce site, Lucas et ses copains publient des messages de 140 caractères maximum sur un compte ouvert au nom de la classe pour échanger avec leurs contacts. (...) Si trois classes s'étaient lancées sur Twitter à la rentrée 2010, on en comptait inscrites sur le site « Twittclasses » 81 l'année suivante, dont une cinquantaine en France, les autres dans les pays francophones.

Il existe des projets allant de la maternelle à l'Université. Dans la classe de Lucas, très peu de parents et aucun élève connaissaient Twitter lorsque Jean-Roch Masson, l'enseignant, a présenté le projet dans cette école située en banlieue. « Nous allons devenir journalistes de nos vies » a-t-il expliqué. La classe s'est vite passionnée pour le projet : chaque matin, un ou deux élèves sont chargés d'écrire le premier tweet de la journée d'abord sur un cahier, ils le font corriger et ils le tapent sur un document numérique partagé. Ensuite ils le copient sur Twitter et le document s'affiche sur le tableau interactif qui accueille tous les messages. « À l'apparition d'un tweet à leur adresse la classe s'enthousiasme : ils veulent tout arrêter et répondre » sourit l'instituteur. Mais ils ont réalisé des règles d'utilisation, un « code ». (...) Et en plus des tweets, l'instituteur lance des exercices :

réflexions autour d'un mot, énigmes mathématiques, etc. La classe joue même aux échecs avec une autre classe qui vit dans une autre région de la France où sa collègue Amandine Terriera avait créé la première twittclass pour accompagner un voyage scolaire à Paris. Les parents se connectaient pour suivre les tweets de leurs enfants depuis la Tour Eiffel ou le Musée du Louvre. Mais, à la rentrée, beaucoup d'entre eux demandaient « Madame, quand est-ce qu'on tweete ? ». Amandine a donc intégré le réseau social au quotidien de la classe et pour des projets d'instruction civique ou d'échange avec des écoles étrangères. Pourquoi un tel succès de Twitter dans les écoles ?

Essentiellement parce que ce réseau fait entrer l'écriture et la lecture dans le quotidien. « Beaucoup d'élèves pensent que lire et écrire ça ne sert qu'à être bon à l'école » affirme Stéphanie, enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté. « Quand on écrit une ligne, ça n'a pas de sens mais avoir un véritable interlocuteur en donne. » Pour le psychologue Yann Leroux, le succès de l'écriture sur Twitter s'explique : « Les enfants apprennent très vite que lorsqu'ils écrivent sur le papier ça reste. Alors qu'avec la matière numérique, on peut effacer. Ça ôte la culpabilité de l'erreur, la peur de mal écrire et permet d'expérimenter sans crainte ». L'éducation aux réseaux sociaux est aussi l'un des plus grands intérêts de l'expérience car d'habitude, cette éducation se fait souvent trop tard et dans l'inquiétude (qui n'a pas entendu parler des dangers d'internet ?). (...) Avant la classe était vécue comme un monde fermé. Avec le numérique, elle s'ouvre sur l'extérieur et l'ouverture peut faire peur. Les réseaux sociaux n'ont pas obtenu les faveurs des enseignants dont l'implication demeure primordiale. A Dunkerque, une collègue reste sceptique après quelques mois de twittclass. Elle a constaté l'envie de ses 7-8 ans de participer mais n'a pas saisi l'intérêt du projet et n'a pas de compte personnel. Elle se sent un peu stressée quand Lucas et ses copains débarquent dans sa classe avec une évidente envie de twitter et une grande expérience de l'outil.

Source : Internet, 'Le Monde.fr'

L' auteur de ce texte décrit....

- les méthodes pédagogiques dans les écoles françaises
- les écoles de Dunkerque
- la vie quotidienne dans les écoles françaises
- l'utilisation des réseaux sociaux dans les écoles françaises

DOMANDA 6 - B FRANCESE

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

Lucas, qui habite Dunkerque dans le nord de la France, fait partie depuis 2010 de la première classe française utilisant Twitter pour apprendre à lire et à écrire. Selon le principe de ce site, Lucas et ses copains publient des messages de 140 caractères maximum sur un compte ouvert au nom de la classe pour échanger avec leurs contacts. (...) Si trois classes s'étaient lancées sur Twitter à la rentrée 2010, on en comptait inscrites sur le site « Twittclasses » 81 l'année suivante, dont une cinquantaine en France, les autres dans les pays francophones.

Il existe des projets allant de la maternelle à l'Université. Dans la classe de Lucas, très peu de parents et aucun élève connaissaient Twitter lorsque Jean-Roch Masson, l'enseignant, a présenté le projet dans cette école située en banlieue. « Nous allons devenir journalistes de nos vies » a-t-il expliqué. La classe s'est vite passionnée pour le projet : chaque matin, un ou deux élèves sont chargés d'écrire le premier tweet de la journée d'abord sur un cahier, ils le font corriger et ils le tapent sur un document numérique partagé. Ensuite ils le copient sur Twitter et le document s'affiche sur le tableau interactif qui accueille tous les messages. « À l'apparition d'un tweet à leur adresse la classe s'enthousiasme : ils veulent tout arrêter et répondre » sourit l'instituteur. Mais ils ont réalisé des règles d'utilisation, un « code ». (...) Et en plus des tweets, l'instituteur lance des exercices : réflexions autour d'un mot, énigmes mathématiques, etc. La classe joue même aux échecs avec une autre classe qui vit dans une autre région de la France où sa collègue Amandine Terriera avait créé la première twittclass pour accompagner un voyage scolaire à Paris. Les parents se connectaient pour suivre les tweets de leurs enfants depuis la Tour Eiffel ou le Musée du Louvre. Mais, à la rentrée, beaucoup d'entre eux demandaient « Madame, quand est-ce qu'on tweete ? ». Amandine a donc intégré le réseau social au quotidien de la classe et pour des projets d'instruction civique ou d'échange avec des écoles étrangères. Pourquoi un tel succès de Twitter dans les écoles ?

Essentiellement parce que ce réseau fait entrer l'écriture et la lecture dans le quotidien. « Beaucoup d'élèves pensent que lire et écrire ça ne sert qu'à être bon à l'école » affirme Stéphanie, enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté. « Quand on écrit une ligne, ça n'a pas de sens mais avoir un véritable interlocuteur en donne. » Pour le psychologue Yann Leroux, le succès de l'écriture sur Twitter s'explique : « Les enfants apprennent très vite que lorsqu'ils écrivent sur le papier ça reste. Alors qu'avec la matière numérique, on peut effacer. Ça ôte la culpabilité de l'erreur, la peur de mal écrire et permet d'expérimenter sans crainte ». L'éducation aux réseaux sociaux est aussi l'un des plus grands intérêts de l'expérience car d'habitude, cette éducation se fait souvent trop tard et dans l'inquiétude (qui n'a pas entendu parler des dangers d'internet ?). (...) Avant la classe était vécue comme un monde fermé. Avec le numérique, elle s'ouvre sur l'extérieur et l'ouverture peut faire peur. Les réseaux sociaux n'ont pas obtenu les faveurs des enseignants dont l'implication demeure primordiale. A Dunkerque,

une collègue reste sceptique après quelques mois de twittclasse. Elle a constaté l'envie de ses 7-8 ans de participer mais n'a pas saisi l'intérêt du projet et n'a pas de compte personnel. Elle se sent un peu stressée quand Lucas et ses copains débarquent dans sa classe avec une évidente envie de twitter et une grande expérience de l'outil.

Source : Internet, 'Le Monde.fr'

Pour que le projet 'Twittclasse' fonctionne les élèves doivent

- posséder un ordinateur chez eux
 - être motivés
 - avoir une petite expérience informatique de base
 - avoir un compte personnel sur Twitter
-

DOMANDA 6 - C FRANCESE

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

Lucas, qui habite Dunkerque dans le nord de la France, fait partie depuis 2010 de la première classe française utilisant Twitter pour apprendre à lire et à écrire. Selon le principe de ce site, Lucas et ses copains publient des messages de 140 caractères maximum sur un compte ouvert au nom de la classe pour échanger avec leurs contacts. (...) Si trois classes s'étaient lancées sur Twitter à la rentrée 2010, on en comptait inscrites sur le site « Twittclasses » 81 l'année suivante, dont une cinquantaine en France, les autres dans les pays francophones.

Il existe des projets allant de la maternelle à l'Université. Dans la classe de Lucas, très peu de parents et aucun élève connaissaient Twitter lorsque Jean-Roch Masson, l'enseignant, a présenté le projet dans cette école située en banlieue. « Nous allons devenir journalistes de nos vie » a-t-il expliqué. La classe s'est vite passionnée pour le projet : chaque matin, un ou deux élèves sont chargés d'écrire le premier twitter de la journée d'abord sur un cahier, ils le font corriger et ils le tapent sur un document numérique partagé. Ensuite ils le copient sur Twitter et le document s'affiche sur le tableau interactif qui accueille tous les messages. « À l'apparition d'un tweet à leur adresse la classe s'enthousiasme : ils veulent tout arrêter et répondre » sourit l'instituteur. Mais ils ont réalisé des règles d'utilisation, un « code ». (...) Et en plus des tweets, l'instituteur lance des exercices : réflexions autour d'un mot, énigmes mathématiques, etc. La classe joue même aux échecs avec une autre classe qui vit dans une autre région de la France où sa collègue Amandine Terriera avait créé la première twittclasse pour accompagner un voyage scolaire à Paris. Les parents se connectaient pour suivre les tweets de leurs enfants depuis la Tour Eiffel ou le Musée du Louvre. Mais, à la rentrée, beaucoup d'entre eux demandaient « Madame, quand est-ce qu'on tweete ? ». Amandine a donc intégré le réseau social au quotidien de la classe et pour des projets d'instruction civique ou d'échange avec des écoles étrangères. Pourquoi un tel succès de Twitter dans les écoles ?

Essentiellement parce que ce réseau fait entrer l'écriture et la lecture dans le quotidien. « Beaucoup d'élèves pensent que lire et écrire ça ne sert qu'à être bon à l'école » affirme Stéphanie, enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté. « Quand on écrit une ligne, ça n'a pas de sens mais avoir un véritable interlocuteur en donne. » Pour le psychologue Yann Leroux, le succès de l'écriture sur Twitter s'explique : « Les enfants apprennent très vite que lorsqu'ils écrivent sur le papier ça reste. Alors qu'avec la matière numérique, on peut effacer. Ça ôte la culpabilité de l'erreur, la peur de mal écrire et permet d'expérimenter sans crainte ». L'éducation aux réseaux sociaux est aussi l'un des plus grands intérêts de l'expérience car d'habitude, cette éducation se fait souvent trop tard et dans l'inquiétude (qui n'a pas entendu parler des dangers d'internet ?). (...). Avant la classe était vécue comme un monde fermé. Avec le numérique, elle s'ouvre sur l'extérieur et l'ouverture peut faire peur. Les réseaux sociaux n'ont pas obtenu les faveurs des enseignants dont l'implication demeure primordiale. A Dunkerque, une collègue reste sceptique après quelques mois de twittclasse. Elle a constaté l'envie de ses 7-8 ans de participer mais n'a pas saisi l'intérêt du projet et n'a pas de compte personnel. Elle se sent un peu stressée quand Lucas et ses copains débarquent dans sa classe avec une évidente envie de twitter et une grande expérience de l'outil.

Source : Internet, 'Le Monde.fr'

Amandine Terriera a continué à utiliser Twitter en classe

- pour les voyages scolaires
 - pour intégrer des projets d'instructions ou d'échange
 - pour jouer aux échecs
 - parce que les parents l'ont demandé
-

DOMANDA 6 - D FRANCESE

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

Lucas, qui habite Dunkerque dans le nord de la France, fait partie depuis 2010 de la première classe française utilisant Twitter pour apprendre à lire et à écrire. Selon le principe de ce site, Lucas et ses copains publient des messages de 140 caractères maximum sur un compte ouvert au nom de la classe pour échanger avec leurs contacts. (...) Si trois classes s'étaient lancées sur Twitter à la rentrée 2010, on en comptait inscrites sur le site « Twittclasses » 81 l'année suivante, dont une cinquantaine en France, les autres dans les pays francophones.

Il existe des projets allant de la maternelle à l'Université. Dans la classe de Lucas, très peu de parents et aucun élève connaissaient Twitter lorsque Jean-Roch Masson, l'enseignant, a présenté le projet dans cette école située en banlieue. « Nous allons devenir journalistes de nos vie » a-t-il expliqué. La classe s'est vite passionnée pour le projet : chaque matin, un ou deux élèves sont chargés d'écrire le premier twitter de la journée d'abord sur un cahier, ils le font corriger et ils le tapent sur un document numérique partagé. Ensuite ils le copient sur Twitter et le document s'affiche sur le tableau interactif qui accueille tous les messages. « À l'apparition d'un tweet à leur adresse la classe s'enthousiasme : ils veulent tout arrêter et répondre » sourit l'instituteur. Mais ils ont réalisé des règles d'utilisation, un « code ». (...) Et en plus des tweets, l'instituteur lance des exercices : réflexions autour d'un mot, énigmes mathématiques, etc. La classe joue même aux échecs avec une autre classe qui vit dans une autre région de la France où sa collègue Amandine Terriera avait créé la première twittclasse pour accompagner un voyage scolaire à Paris. Les parents se connectaient pour suivre les tweets de leurs enfants depuis la Tour Eiffel ou le Musée du Louvre. Mais, à la rentrée, beaucoup d'entre eux demandaient « Madame, quand est-ce qu'on tweete ? ». Amandine a donc intégré le réseau social au quotidien de la classe et pour des projets d'instruction civique ou d'échange avec des écoles étrangères. Pourquoi un tel succès de Twitter dans les écoles ?

Essentiellement parce que ce réseau fait entrer l'écriture et la lecture dans le quotidien. « Beaucoup d'élèves pensent que lire et écrire ça ne sert qu'à être bon à l'école » affirme Stéphanie, enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté. « Quand on écrit une ligne, ça n'a pas de sens mais avoir un véritable interlocuteur en donne. » Pour le psychologue Yann Leroux, le succès de l'écriture sur Twitter s'explique : « Les enfants apprennent très vite que lorsqu'ils écrivent sur le papier ça reste. Alors qu'avec la matière numérique, on peut effacer. Ça ôte la culpabilité de l'erreur, la peur de mal écrire et permet d'expérimenter sans crainte ». L'éducation aux réseaux sociaux est aussi l'un des plus grands intérêts de l'expérience car d'habitude, cette éducation se fait souvent trop tard et dans l'inquiétude (qui n'a pas entendu parler des dangers d'internet ?). (...). Avant la classe était vécue comme un monde fermé. Avec le numérique, elle s'ouvre sur l'extérieur et l'ouverture peut faire peur. Les réseaux sociaux n'ont pas obtenu les faveurs des enseignants dont l'implication demeure primordiale. A Dunkerque, une collègue reste sceptique après quelques mois de twittclasse. Elle a constaté l'envie de ses 7-8 ans de participer mais n'a pas saisi l'intérêt du projet et n'a pas de compte personnel. Elle se sent un peu stressée quand Lucas et ses copains débarquent dans sa classe avec une évidente envie de twitter et une grande expérience de l'outil.

Source : Internet, 'Le Monde.fr'

L'introduction et l'utilisation de Twitter en classe permet aux élèves...

- d'expérimenter l'écriture sans la peur de l'erreur
- de lire et écrire tous les jours
- de surfer sur Internet
- d'avoir des interlocuteurs

DOMANDA 6 - E FRANCESE

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

Lucas, qui habite Dunkerque dans le nord de la France, fait partie depuis 2010 de la première classe française utilisant Twitter pour apprendre à lire et à écrire. Selon le principe de ce site, Lucas et ses copains publient des messages de 140 caractères maximum sur un compte ouvert au nom de la classe pour échanger avec leurs contacts. (...) Si trois classes s'étaient lancées sur Twitter à la rentrée 2010, on en comptait inscrites sur le site « Twittclasses » 81 l'année suivante, dont une cinquantaine en France, les autres dans les pays francophones.

Il existe des projets allant de la maternelle à l'Université. Dans la classe de Lucas, très peu de parents et aucun élève connaissaient Twitter lorsque Jean-Roch Masson, l'enseignant, a présenté le projet dans cette école située en banlieue. « Nous allons devenir journalistes de nos vie » a-t-il expliqué. La classe s'est vite passionnée pour le projet : chaque matin, un ou deux élèves sont chargés d'écrire le premier twitter de la journée d'abord sur un cahier, ils le font corriger et ils le tapent sur un

document numérique partagé. Ensuite ils le copient sur Twitter et le document s'affiche sur le tableau interactif qui accueille tous les messages. « À l'apparition d'un tweet à leur adresse la classe s'enthousiasme : ils veulent tout arrêter et répondre » sourit l'instituteur. Mais ils ont réalisé des règles d'utilisation, un « code ». (...) Et en plus des tweets, l'instituteur lance des exercices : réflexions autour d'un mot, énigmes mathématiques, etc. La classe joue même aux échecs avec une autre classe qui vit dans une autre région de la France où sa collègue Amandine Terriera avait créé la première twittclasse pour accompagner un voyage scolaire à Paris. Les parents se connectaient pour suivre les tweets de leurs enfants depuis la Tour Eiffel ou le Musée du Louvre. Mais, à la rentrée, beaucoup d'entre eux demandaient « Madame, quand est-ce qu'on tweete ? ». Amandine a donc intégré le réseau social au quotidien de la classe et pour des projets d'instruction civique ou d'échange avec des écoles étrangères. Pourquoi un tel succès de Twitter dans les écoles ?

Essentiellement parce que ce réseau fait entrer l'écriture et la lecture dans le quotidien. « Beaucoup d'élèves pensent que lire et écrire ça ne sert qu'à être bon à l'école » affirme Stéphanie, enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté. « Quand on écrit une ligne, ça n'a pas de sens mais avoir un véritable interlocuteur en donne. » Pour le psychologue Yann Leroux, le succès de l'écriture sur Twitter s'explique : « Les enfants apprennent très vite que lorsqu'ils écrivent sur le papier ça reste. Alors qu'avec la matière numérique, on peut effacer. Ça ôte la culpabilité de l'erreur, la peur de mal écrire et permet d'expérimenter sans crainte ». L'éducation aux réseaux sociaux est aussi l'un des plus grands intérêts de l'expérience car d'habitude, cette éducation se fait souvent trop tard et dans l'inquiétude (qui n'a pas entendu parler des dangers d'internet ?). (...) Avant la classe était vécue comme un monde fermé. Avec le numérique, elle s'ouvre sur l'extérieur et l'ouverture peut faire peur. Les réseaux sociaux n'ont pas obtenu les faveurs des enseignants dont l'implication demeure primordiale. A Dunkerque, une collègue reste sceptique après quelques mois de twittclasse. Elle a constaté l'envie de ses 7-8 ans de participer mais n'a pas saisi l'intérêt du projet et n'a pas de compte personnel. Elle se sent un peu stressée quand Lucas et ses copains débarquent dans sa classe avec une évidente envie de twitter et une grande expérience de l'outil.

Source : Internet, 'Le Monde.fr'

Selon l'auteur la diffusion encore timide des réseaux sociaux en France s'explique par...

- le manque de familiarité des enseignants avec l'outil informatique
- les problèmes de connexion dans les classes
- le manque de subventions
- l'opposition des familles qui ont peur d'Internet

DOMANDA 7 - A FRANCESE

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

La France est un pays où le rythme scolaire est fortement discuté et fait débat. Les cours ont lieu en primaire le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi faisant de la semaine de quatre jours une exception française. Le rythme scolaire est très soutenu car les élèves travaillent de longues journées sur un laps de temps très court dans l'année. Les élèves français travaillent 180 jours par an environ et possèdent 958 heures annuelles de vacances presque autant que l'Italie. Les vacances intermédiaires qui découpent l'année scolaire en trois trimestres est aussi une exception à la française. On parle du système des six- eux. Le modèle Allemand, bien qu'il possède un rythme plus souple, est fortement remis en cause également pour la libération de ses élèves qui n'ont pas cours l'après-midi. Ces après- midi sportifs ou libérés pour les devoirs ont été rendus responsables de mauvais résultats scolaires. Depuis 2004, plus de 4 milliers d'euros ont été investis pour offrir des journées complètes de classe. Les élèves allemands travaillent 190 jours par an. La Finlande se trouve à l'antipode et détient le record du minimum d'heures de cours. Les élèves travaillent du lundi au vendredi de 8h à 14H. Les cours durent 45 minutes. Les vacances d'été durent 10 semaines entre mai et fin août. La Grèce organise son temps scolaire de façon assez semblable au modèle scandinave à l'exception des vacances d'été. Au Royaume- Uni, les élèves travaillent aussi 190 jours par an. Les journées commencent à 9h et finissent vers 15 ou 16h. Les vacances d'été commencent tard vers la fin juillet et durent six semaines. L'Espagne comme la France, joue la longueur dans le rythme scolaire avec des élèves qui ont cours de 9h à 17h. Les élèves espagnols disposent de douze semaines de vacances d'été. L'Italie aussi adopte un rythme scolaire assez lourd semblable à la France. Les élèves travaillent de 8h30 à 16h30 du Lundi au vendredi. Les cours durent entre 50 et 60 minutes. Par rapport à la France les élèves ont moins de vacances dans l'année mais en possèdent plus durant l'été avec douze semaines à treize semaines, ce sont les troisième plus longues d'Europe. Quant à la Grèce, c'est le pays où les vacances d'été sont les plus courtes avec six semaines seulement. La comparaison des rythmes scolaires en Europe est un exercice délicat, selon un article en ligne publié dans la rubrique " Questions d'Europe N° 212" par la Fondation Robert Schuman, à cause de l'autonomie que possèdent les établissements de la plupart des pays pour organiser le temps scolaire. Cependant, la comparaison fait ressortir plusieurs points de convergences comme la généralisation de la semaine de cinq jours, la critique de la journée continue, et le développement des activités périscolaires en dehors des heures de cours. Elle fait également apparaître des divergences sur la durée des vacances d'été. La question des rythmes scolaires constituent un sujet de préoccupation commun à tous les pays d'Europe à l'exception de l'Italie. Les réformes tentent de mieux adapter ces rythmes au travail des mères et à la

démocratisation de l'enseignement.

Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

En France, les élèves de l'école primaire...

- travaillent seulement le matin
 - travaillent seulement l'après-midi
 - ne vont pas à l'école le mercredi
 - vont à l'école le samedi
-

DOMANDA 7 - B FRANCESE

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

La France est un pays où le rythme scolaire est fortement discuté et fait débat. Les cours ont lieu en primaire le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi faisant de la semaine de quatre jours une exception française. Le rythme scolaire est très soutenu car les élèves travaillent de longues journées sur un laps de temps très court dans l'année. Les élèves français travaillent 180 jours par an environ et possèdent 958 heures annuelles de vacances presque autant que l'Italie. Les vacances intermédiaires qui découpent l'année scolaire en trois trimestres est aussi une exception à la française. On parle du système des six- eux. Le modèle Allemand, bien qu'il possède un rythme plus souple, est fortement remis en cause également pour la libération de ses élèves qui n'ont pas cours l'après-midi. Ces après- midi sportifs ou libérés pour les devoirs ont été rendus responsables de mauvais résultats scolaires. Depuis 2004, plus de 4 milliers d'euros ont été investis pour offrir des journées complètes de classe. Les élèves allemands travaillent 190 jours par an. La Finlande se trouve à l'antipode et détient le record du minimum d'heures de cours. Les élèves travaillent du lundi au vendredi de 8h à 14H. Les cours durent 45 minutes. Les vacances d'été durent 10 semaines entre mai et fin août. La Grèce organise son temps scolaire de façon assez semblable au modèle scandinave à l'exception des vacances d'été. Au Royaume- Uni, les élèves travaillent aussi 190 jours par an. Les journées commencent à 9h et finissent vers 15 ou 16h. Les vacances d'été commencent tard vers la fin juillet et durent six semaines. L'Espagne comme la France, joue la longueur dans le rythme scolaire avec des élèves qui ont cours de 9h à 17h. Les élèves espagnols disposent de douze semaines de vacances d'été. L'Italie aussi adopte un rythme scolaire assez lourd semblable à la France. Les élèves travaillent de 8h30 à 16h30 du Lundi au vendredi. Les cours durent entre 50 et 60 minutes. Par rapport à la France les élèves ont moins de vacances dans l'année mais en possèdent plus durant l'été avec douze semaines à treize semaines, ce sont les troisième plus longues d'Europe. Quant à la Grèce, c'est le pays où les vacances d'été sont les plus courtes avec six semaines seulement. La comparaison des rythmes scolaires en Europe est un exercice délicat, selon un article en ligne publié dans la rubrique " Questions d'Europe N° 212" par la Fondation Robert Schuman, à cause de l'autonomie que possèdent les établissements de la plupart des pays pour organiser le temps scolaire. Cependant, la comparaison fait ressortir plusieurs points de convergences comme la généralisation de la semaine de cinq jours, la critique de la journée continue, et le développement des activités périscolaires en dehors des heures de cours. Elle fait également apparaître des divergences sur la durée des vacances d'été. La question des rythmes scolaires constituent un sujet de préoccupation commun à tous les pays d'Europe à l'exception de l'Italie. Les réformes tentent de mieux adapter ces rythmes au travail des mères et à la démocratisation de l'enseignement.

Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

Les mauvais résultats scolaires en Allemagne ont été attribués...

- aux après-midi sans cours et sans devoirs à la maison
 - au rythme scolaire souple de ce modèle
 - aux heures de sport dans l'après-midi
 - au nombre de jours de vacances
-

DOMANDA 7 - C FRANCESE

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

La France est un pays où le rythme scolaire est fortement discuté et fait débat. Les cours ont lieu en primaire le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi faisant de la semaine de quatre jours une exception française. Le rythme scolaire est très soutenu car les

élèves travaillent de longues journées sur un laps de temps très court dans l'année. Les élèves français travaillent 180 jours par an environ et possèdent 958 heures annuelles de vacances presque autant que l'Italie. Les vacances intermédiaires qui découpent l'année scolaire en trois trimestres est aussi une exception à la française. On parle du système des six- eux. Le modèle Allemand, bien qu'il possède un rythme plus souple, est fortement remis en cause également pour la libération de ses élèves qui n'ont pas cours l'après-midi. Ces après- midi sportifs ou libérés pour les devoirs ont été rendus responsables de mauvais résultats scolaires. Depuis 2004, plus de 4 milliers d'euros ont été investis pour offrir des journées complètes de classe. Les élèves allemands travaillent 190 jours par an. La Finlande se trouve à l'antipode et détient le record du minimum d'heures de cours. Les élèves travaillent du lundi au vendredi de 8h à 14H. Les cours durent 45 minutes. Les vacances d'été durent 10 semaines entre mai et fin août. La Grèce organise son temps scolaire de façon assez semblable au modèle scandinave à l'exception des vacances d'été. Au Royaume- Uni, les élèves travaillent aussi 190 jours par an. Les journées commencent à 9h et finissent vers 15 ou 16h. Les vacances d'été commencent tard vers la fin juillet et durent six semaines. L'Espagne comme la France, joue la longueur dans le rythme scolaire avec des élèves qui ont cours de 9h à 17h. Les élèves espagnols disposent de douze semaines de vacances d'été. L'Italie aussi adopte un rythme scolaire assez lourd semblable à la France. Les élèves travaillent de 8h30 à 16h30 du Lundi au vendredi. Les cours durent entre 50 et 60 minutes. Par rapport à la France les élèves ont moins de vacances dans l'année mais en possèdent plus durant l'été avec douze semaines à treize semaines, ce sont les troisième plus longues d'Europe. Quant à la Grèce, c'est le pays où les vacances d'été sont les plus courtes avec six semaines seulement. La comparaison des rythmes scolaires en Europe est un exercice délicat, selon un article en ligne publié dans la rubrique " Questions d'Europe N° 212" par la Fondation Robert Schuman, à cause de l'autonomie que possèdent les établissements de la plupart des pays pour organiser le temps scolaire. Cependant, la comparaison fait ressortir plusieurs points de convergences comme la généralisation de la semaine de cinq jours, la critique de la journée continue, et le développement des activités périscolaires en dehors des heures de cours. Elle fait également apparaître des divergences sur la durée des vacances d'été. La question des rythmes scolaires constituent un sujet de préoccupation commun à tous les pays d'Europe à l'exception de l'Italie. Les réformes tentent de mieux adapter ces rythmes au travail des mères et à la démocratisation de l'enseignement.

Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

Le minimum d'heures de cours se réalise...

- en Grèce
- en Allemagne
- en France
- en Finlande

DOMANDA 7 - D FRANCESE

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

La France est un pays où le rythme scolaire est fortement discuté et fait débat. Les cours ont lieu en primaire le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi faisant de la semaine de quatre jours une exception française. Le rythme scolaire est très soutenu car les élèves travaillent de longues journées sur un laps de temps très court dans l'année. Les élèves français travaillent 180 jours par an environ et possèdent 958 heures annuelles de vacances presque autant que l'Italie. Les vacances intermédiaires qui découpent l'année scolaire en trois trimestres est aussi une exception à la française. On parle du système des six- eux. Le modèle Allemand, bien qu'il possède un rythme plus souple, est fortement remis en cause également pour la libération de ses élèves qui n'ont pas cours l'après-midi. Ces après- midi sportifs ou libérés pour les devoirs ont été rendus responsables de mauvais résultats scolaires. Depuis 2004, plus de 4 milliers d'euros ont été investis pour offrir des journées complètes de classe. Les élèves allemands travaillent 190 jours par an. La Finlande se trouve à l'antipode et détient le record du minimum d'heures de cours. Les élèves travaillent du lundi au vendredi de 8h à 14H. Les cours durent 45 minutes. Les vacances d'été durent 10 semaines entre mai et fin août. La Grèce organise son temps scolaire de façon assez semblable au modèle scandinave à l'exception des vacances d'été. Au Royaume- Uni, les élèves travaillent aussi 190 jours par an. Les journées commencent à 9h et finissent vers 15 ou 16h. Les vacances d'été commencent tard vers la fin juillet et durent six semaines. L'Espagne comme la France, joue la longueur dans le rythme scolaire avec des élèves qui ont cours de 9h à 17h. Les élèves espagnols disposent de douze semaines de vacances d'été. L'Italie aussi adopte un rythme scolaire assez lourd semblable à la France. Les élèves travaillent de 8h30 à 16h30 du Lundi au vendredi. Les cours durent entre 50 et 60 minutes. Par rapport à la France les élèves ont moins de vacances dans l'année mais en possèdent plus durant l'été avec douze semaines à treize semaines, ce sont les troisième plus longues d'Europe. Quant à la Grèce, c'est le pays où les vacances d'été sont les plus courtes avec six semaines seulement. La comparaison des rythmes scolaires en Europe est un exercice délicat, selon un article en ligne publié dans la rubrique " Questions d'Europe N° 212" par la Fondation Robert Schuman, à cause de l'autonomie que possèdent les établissements de la plupart des pays pour organiser le temps scolaire. Cependant, la comparaison fait ressortir plusieurs points de convergences comme la généralisation de la semaine de cinq jours, la critique de la journée continue, et le

développement des activités périscolaires en dehors des heures de cours. Elle fait également apparaître des divergences sur la durée des vacances d'été. La question des rythmes scolaires constituent un sujet de préoccupation commun à tous les pays d'Europe à l'exception de l'Italie. Les réformes tentent de mieux adapter ces rythmes au travail des mères et à la démocratisation de l'enseignement.

Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

Les semaines de vacances des élèves italiens...

- sont à la troisième place en Europe en terme de durée
- sont plus courtes qu'en Grèce
- sont les mêmes qu'en Europe en terme de durée
- sont à la première place en Europe en terme de durée

DOMANDA 7 - E FRANCESE

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

La France est un pays où le rythme scolaire est fortement discuté et fait débat. Les cours ont lieu en primaire le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi faisant de la semaine de quatre jours une exception française. Le rythme scolaire est très soutenu car les élèves travaillent de longues journées sur un laps de temps très court dans l'année. Les élèves français travaillent 180 jours par an environ et possèdent 958 heures annuelles de vacances presque autant que l'Italie. Les vacances intermédiaires qui découpent l'année scolaire en trois trimestres est aussi une exception à la française. On parle du système des six- eux. Le modèle Allemand, bien qu'il possède un rythme plus souple, est fortement remis en cause également pour la libération de ses élèves qui n'ont pas cours l'après-midi. Ces après- midi sportifs ou libérés pour les devoirs ont été rendus responsables de mauvais résultats scolaires. Depuis 2004, plus de 4 milliers d'euros ont été investis pour offrir des journées complètes de classe. Les élèves allemands travaillent 190 jours par an. La Finlande se trouve à l'antipode et détient le record du minimum d'heures de cours. Les élèves travaillent du lundi au vendredi de 8h à 14H. Les cours durent 45 minutes. Les vacances d'été durent 10 semaines entre mai et fin août. La Grèce organise son temps scolaire de façon assez semblable au modèle scandinave à l'exception des vacances d'été. Au Royaume- Uni, les élèves travaillent aussi 190 jours par an. Les journées commencent à 9h et finissent vers 15 ou 16h. Les vacances d'été commencent tard vers la fin juillet et durent six semaines. L'Espagne comme la France, joue la longueur dans le rythme scolaire avec des élèves qui ont cours de 9h à 17h. Les élèves espagnols disposent de douze semaines de vacances d'été. L'Italie aussi adopte un rythme scolaire assez lourd semblable à la France. Les élèves travaillent de 8h30 à 16h30 du Lundi au vendredi. Les cours durent entre 50 et 60 minutes. Par rapport à la France les élèves ont moins de vacances dans l'année mais en possèdent plus durant l'été avec douze semaines à treize semaines, ce sont les troisième plus longues d'Europe. Quant à la Grèce, c'est le pays où les vacances d'été sont les plus courtes avec six semaines seulement. La comparaison des rythmes scolaires en Europe est un exercice délicat, selon un article en ligne publié dans la rubrique " Questions d'Europe N° 212" par la Fondation Robert Schuman, à cause de l'autonomie que possèdent les établissements de la plupart des pays pour organiser le temps scolaire. Cependant, la comparaison fait ressortir plusieurs points de convergences comme la généralisation de la semaine de cinq jours, la critique de la journée continue, et le développement des activités périscolaires en dehors des heures de cours. Elle fait également apparaître des divergences sur la durée des vacances d'été. La question des rythmes scolaires constituent un sujet de préoccupation commun à tous les pays d'Europe à l'exception de l'Italie. Les réformes tentent de mieux adapter ces rythmes au travail des mères et à la démocratisation de l'enseignement.

Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php

La comparaison des rythmes scolaires en Europe...

- a fait ressortir des points de convergences et des divergences
- a créé des problèmes de communication entre les pays européens
- est très facile à faire
- n' inquiète pas l'Union Européenne

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.

La planificación de la acción educativa es uno de los aspectos de la práctica escolar que requiere mayor atención cuando se busca desencadenar procesos innovadores, entendiendo por innovación educativa al conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar. Por su parte, Roselló apunta que “la planificación se entiende como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación”. Así concebido, el diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender. De esta manera, la planificación se encuentra inmersa como parte de un proceso cíclico donde se reflexiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que previamente son planificados. Con respecto al aprendizaje, este es un término tan común para las personas que generalmente no reflexionan sobre lo que realmente significa. Por ende, no existe una definición universalmente aceptada sobre este término. Sin embargo, por ejemplo Dojman plantea que “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que implica estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”. Por otra parte, en relación con la alfabetización digital, éste es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por desarrollar cierto tipo de destrezas básicas, principalmente instrumentales, necesarias para el uso eficaz de las TIC. Sin embargo, a lo largo de la historia se han conjugado diferentes nomenclaturas para designar al aprendizaje basado en leer y escribir a través de imágenes y sonido, es decir, aprendizaje basado en los medios. Algunas de estas denominaciones son: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, alfabetización para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional, aprendizaje digital, aprendizaje 2.0, etc. Y, principalmente, de las características que requiere la alfabetización digital, según Echeverría son: (a) garantizar el acceso y la conexión al espacio electrónico generado por las TIC; (b) formar a los usuarios potenciales para que sepan utilizar competentemente estas tecnologías; (c) avalar la universalidad de esta formación TIC; y (d) requerir la existencia previa de formadores competentes.

(Adaptado de La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine, Carlos Monge López y Patricia Gómez Hernández, Revista Internacional de Aprendizaje y Cibernética, <http://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1144/702>)

Según el texto, la finalidad de la innovación educativa es

- la mejora de la acción educativa
- la creación de unas ideas
- la atención al conocimiento
- la limitación de los conocimientos

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.

La planificación de la acción educativa es uno de los aspectos de la práctica escolar que requiere mayor atención cuando se busca desencadenar procesos innovadores, entendiendo por innovación educativa al conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar. Por su parte, Roselló apunta que “la planificación se entiende como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación”. Así concebido, el diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender. De esta manera, la planificación se encuentra inmersa como parte de un proceso cíclico donde se reflexiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que previamente son planificados. Con respecto al aprendizaje, este es un término tan común para las personas que generalmente no reflexionan sobre lo que realmente significa. Por ende,

no existe una definición universalmente aceptada sobre este término. Sin embargo, por ejemplo Dojman plantea que “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que implica estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”. Por otra parte, en relación con la alfabetización digital, éste es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por desarrollar cierto tipo de destrezas básicas, principalmente instrumentales, necesarias para el uso eficaz de las TIC. Sin embargo, a lo largo de la historia se han conjugado diferentes nomenclaturas para designar al aprendizaje basado en leer y escribir a través de imágenes y sonido, es decir, aprendizaje basado en los medios. Algunas de estas denominaciones son: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, alfabetización para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional, aprendizaje digital, aprendizaje 2.0, etc. Y, principalmente, de las características que requiere la alfabetización digital, según Echeverría son: (a) garantizar el acceso y la conexión al espacio electrónico generado por las TIC; (b) formar a los usuarios potenciales para que sepan utilizar competentemente estas tecnologías; (c) avalar la universalidad de esta formación TIC; y (d) requerir la existencia previa de formadores competentes.

(Adaptado de La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine, Carlos Monge López y Patricia Gómez Hernández, Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad, <http://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1144/702>)

Para Roselló, la planificación didáctica

- se realiza solo al principio de la práctica educativa
- no puede variar a lo largo del tiempo
- se limita a la reflexión final
- no puede tener límites predeterminados

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.

La planificación de la acción educativa es uno de los aspectos de la práctica escolar que requiere mayor atención cuando se busca desencadenar procesos innovadores, entendiendo por innovación educativa al conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar. Por su parte, Roselló apunta que “la planificación se entiende como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación”. Así concebido, el diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender. De esta manera, la planificación se encuentra inmersa como parte de un proceso cíclico donde se reflexiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que previamente son planificados. Con respecto al aprendizaje, este es un término tan común para las personas que generalmente no reflexionan sobre lo que realmente significa. Por ende, no existe una definición universalmente aceptada sobre este término. Sin embargo, por ejemplo Dojman plantea que “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que implica estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”. Por otra parte, en relación con la alfabetización digital, éste es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por desarrollar cierto tipo de destrezas básicas, principalmente instrumentales, necesarias para el uso eficaz de las TIC. Sin embargo, a lo largo de la historia se han conjugado diferentes nomenclaturas para designar al aprendizaje basado en leer y escribir a través de imágenes y sonido, es decir, aprendizaje basado en los medios. Algunas de estas denominaciones son: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, alfabetización para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional, aprendizaje digital, aprendizaje 2.0, etc. Y, principalmente, de las características que requiere la alfabetización digital, según Echeverría son: (a) garantizar el acceso y la conexión al espacio electrónico generado por las TIC; (b) formar a los usuarios potenciales para que sepan utilizar competentemente estas tecnologías; (c) avalar la universalidad de esta formación TIC; y (d) requerir la existencia previa de formadores competentes.

(Adaptado de La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine, Carlos Monge López y Patricia Gómez Hernández, Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad, <http://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1144/702>)

Según el texto,

- la definición de “aprendizaje” más aceptada es la de Dojman
 - el término “aprendizaje” no puede tener ninguna definición
 - existe una definición de “aprendizaje” aceptada por todos
 - es difícil dar una definición de “aprendizaje” aceptada por todo el mundo
-

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.

La planificación de la acción educativa es uno de los aspectos de la práctica escolar que requiere mayor atención cuando se busca desencadenar procesos innovadores, entendiendo por innovación educativa al conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar. Por su parte, Roselló apunta que “la planificación se entiende como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación”. Así concebido, el diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender. De esta manera, la planificación se encuentra inmersa como parte de un proceso cíclico donde se reflexiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que previamente son planificados. Con respecto al aprendizaje, este es un término tan común para las personas que generalmente no reflexionan sobre lo que realmente significa. Por ende, no existe una definición universalmente aceptada sobre este término. Sin embargo, por ejemplo Dojman plantea que “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que implica estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”. Por otra parte, en relación con la alfabetización digital, éste es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por desarrollar cierto tipo de destrezas básicas, principalmente instrumentales, necesarias para el uso eficaz de las TIC. Sin embargo, a lo largo de la historia se han conjugado diferentes nomenclaturas para designar al aprendizaje basado en leer y escribir a través de imágenes y sonido, es decir, aprendizaje basado en los medios. Algunas de estas denominaciones son: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, alfabetización para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional, aprendizaje digital, aprendizaje 2.0, etc. Y, principalmente, de las características que requiere la alfabetización digital, según Echeverría son: (a) garantizar el acceso y la conexión al espacio electrónico generado por las TIC; (b) formar a los usuarios potenciales para que sepan utilizar competentemente estas tecnologías; (c) avalar la universalidad de esta formación TIC; y (d) requerir la existencia previa de formadores competentes.

(Adaptado de La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine, Carlos Monge López y Patricia Gómez Hernández, Revista Internacional de Aprendizaje y CiberSociedad, <http://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1144/702>)

La alfabetización digital

- permite mejorar las habilidades necesarias para usar las TIC
 - significa un uso excesivo de las TIC y de los medios
 - desarrolla el conocimiento del alfabeto
 - es un soporte para aprender a escribir libros
-

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.

La planificación de la acción educativa es uno de los aspectos de la práctica escolar que requiere mayor atención cuando se busca desencadenar procesos innovadores, entendiendo por innovación educativa al conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar. Por su parte, Roselló apunta que “la planificación se entiende como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación”. Así concebido, el diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender. De esta manera, la planificación se encuentra inmersa como parte de un proceso cíclico donde se reflexiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que previamente son planificados. Con respecto al aprendizaje, este es un término tan común para las personas que generalmente no reflexionan sobre lo que realmente significa. Por ende, no existe una definición universalmente aceptada sobre este término. Sin embargo, por ejemplo Dojman plantea que “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que implica estímulos y/o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”. Por otra parte, en relación con la alfabetización digital, éste es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por desarrollar cierto tipo de destrezas básicas, principalmente instrumentales, necesarias para el uso eficaz de las TIC. Sin embargo, a lo largo de la historia se han conjugado diferentes nomenclaturas para designar al aprendizaje basado en leer y escribir a través de imágenes y sonido, es decir, aprendizaje basado en los medios. Algunas de estas denominaciones son: alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, alfabetización para los medios, educación en materia de comunicación, alfabetización informacional, aprendizaje digital, aprendizaje 2.0, etc. Y, principalmente, de las características que requiere la alfabetización digital, según Echeverría son: (a) garantizar el acceso y la conexión al espacio electrónico generado por las TIC; (b) formar a los usuarios potenciales para que sepan utilizar competentemente estas tecnologías; (c) avalar la universalidad de esta formación TIC; y (d) requerir la existencia previa de formadores competentes.

(Adaptado de La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine, Carlos Monge López y Patricia Gómez Hernández, Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad, <http://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1144/702>)

Entre las características de la alfabetización digital, Echevarría cita

- la de universalizar el aprendizaje tradicional
- la de enseñar a usar con aptitud las tecnologías
- la de hacer cursos de formación para docentes
- la de ofrecer el acceso a Internet

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.

En estos últimos tiempos, cuando se han multiplicado los debates y las opiniones sobre el estado de la educación en Cataluña, hemos podido oír y leer opiniones muy críticas sobre la autonomía de centros. La primera cuestión que sorprende es que se hable críticamente de la autonomía de centros ignorando los resultados que se dan en aquellas escuelas e institutos donde el equipo docente, a menudo con una gran implicación de la asociación de madres y padres, la AMPA, ha construido esa autonomía que ahora el anteproyecto de ley busca impulsar con su generalización. La autonomía de centro no es un invento de diseño elaborado desde los despachos ni mucho menos un patrimonio exclusivo de los centros educativos concertados. La escuela pública tiene buenos ejemplos de esta práctica que, cuando se entra a discutir la validez del principio de autonomía, se olvidan. Dicen esas voces críticas que la autonomía de centro es la puerta a través de la cual se va a colar la competitividad más salvaje entre los distintos centros escolares. Ésa es una opinión que confunde la práctica de la autonomía de centro con la del darwinismo social. Es posible que se produzcan alguna disfunciones ni deseadas ni previstas, pero eso ocurre con cualquier principio. Negar el interés de la autonomía de centro para nuestras escuelas públicas es poner bajo sospecha la capacidad de los profesionales que en ellas trabajan para desarrollar sus potencialidades. Es seguir creyendo que el profesional de la educación tiene necesariamente que limitarse en el ejercicio de su profesión a unos criterios únicos, a unos márgenes de actuación, que le vienen dictados y que tanto sirven para un fregao como para un barrido, es decir que tanto

valen independientemente de cuál es el entorno social y la realidad de la comunidad educativa del centro. Y con ello no habría que confundirse en la idea de que la autonomía sólo tiene interés para la mejora de la equidad. Nada más lejos de esa posibilidad. Sin renunciar a la mayor equidad, la autonomía de centro debe permitir un incremento de la calidad. No es ciertamente un acto mecánico, una consecuencia inevitable en el sentido de que a mayor autonomía se incrementará la calidad. Sin ser la condición suficiente, es la condición necesaria para esa mayor calidad. Facilitar un anclaje sobre el cual cada centro pueda construir un proyecto que le permita una singularización tanto por usar márgenes organizativos como por concretar apuestas educativas que, lógicamente respetando el marco general, refuercen ejes específicos (música, idiomas, medio natural, matemáticas...) sólo puede ser positivo. La autonomía aplicada en el centro escolar debe revertir en una mayor proyección profesional de los docentes. Abre la puerta a la posibilidad de una realización personal imprescindible para retroalimentar la motivación personal. Sin esa motivación, muy pocos profesionales, no sólo de la educación sino de cualquier ámbito, pueden ofrecer lo mejor de sí mismos.

(Adaptado de La autonomía en las escuelas, JORDI SANCHEZ, 16 JUN 2008, EL PAÍS
https://elpais.com/diario/2008/06/16/catalunya/1213578439_850215.html)

Según el periodista, la autonomía de centros

- es una idea difundida gracias al anteproyecto de ley
- presenta algunos ejemplos en los centros concertados
- cuenta con el apoyo de todos
- es una idea que nadie critica

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.

En estos últimos tiempos, cuando se han multiplicado los debates y las opiniones sobre el estado de la educación en Cataluña, hemos podido oír y leer opiniones muy críticas sobre la autonomía de centros. La primera cuestión que sorprende es que se hable críticamente de la autonomía de centros ignorando los resultados que se dan en aquellas escuelas e institutos donde el equipo docente, a menudo con una gran implicación de la asociación de madres y padres, la AMPA, ha construido esa autonomía que ahora el anteproyecto de ley busca impulsar con su generalización. La autonomía de centro no es un invento de diseño elaborado desde los despachos ni mucho menos un patrimonio exclusivo de los centros educativos concertados. La escuela pública tiene buenos ejemplos de esta práctica que, cuando se entra a discutir la validez del principio de autonomía, se olvidan. Dicen esas voces críticas que la autonomía de centro es la puerta a través de la cual se va a colar la competitividad más salvaje entre los distintos centros escolares. Ésa es una opinión que confunde la práctica de la autonomía de centro con la del darwinismo social. Es posible que se produzcan alguna disfunciones ni deseadas ni previstas, pero eso ocurre con cualquier principio. Negar el interés de la autonomía de centro para nuestras escuelas públicas es poner bajo sospecha la capacidad de los profesionales que en ellas trabajan para desarrollar sus potencialidades. Es seguir creyendo que el profesional de la educación tiene necesariamente que limitarse en el ejercicio de su profesión a unos criterios únicos, a unos márgenes de actuación, que le vienen dictados y que tanto sirven para un fregao como para un barrido, es decir que tanto valen independientemente de cuál es el entorno social y la realidad de la comunidad educativa del centro. Y con ello no habría que confundirse en la idea de que la autonomía sólo tiene interés para la mejora de la equidad. Nada más lejos de esa posibilidad. Sin renunciar a la mayor equidad, la autonomía de centro debe permitir un incremento de la calidad. No es ciertamente un acto mecánico, una consecuencia inevitable en el sentido de que a mayor autonomía se incrementará la calidad. Sin ser la condición suficiente, es la condición necesaria para esa mayor calidad. Facilitar un anclaje sobre el cual cada centro pueda construir un proyecto que le permita una singularización tanto por usar márgenes organizativos como por concretar apuestas educativas que, lógicamente respetando el marco general, refuercen ejes específicos (música, idiomas, medio natural, matemáticas...) sólo puede ser positivo. La autonomía aplicada en el centro escolar debe revertir en una mayor proyección profesional de los docentes. Abre la puerta a la posibilidad de una realización personal imprescindible para retroalimentar la motivación personal. Sin esa motivación, muy pocos profesionales, no sólo de la educación sino de cualquier ámbito, pueden ofrecer lo mejor de sí mismos.

(Adaptado de La autonomía en las escuelas, JORDI SANCHEZ, 16 JUN 2008, EL PAÍS
https://elpais.com/diario/2008/06/16/catalunya/1213578439_850215.html)

Las voces críticas sostienen que la autonomía

- aumentará la competitividad entre alumnos
 - llevará a una fuerte competitividad
 - abrirá las puertas a una moderada competitividad
 - provocará la disminución de la competitividad
-

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.

En estos últimos tiempos, cuando se han multiplicado los debates y las opiniones sobre el estado de la educación en Cataluña, hemos podido oír y leer opiniones muy críticas sobre la autonomía de centros. La primera cuestión que sorprende es que se hable críticamente de la autonomía de centros ignorando los resultados que se dan en aquellas escuelas e institutos donde el equipo docente, a menudo con una gran implicación de la asociación de madres y padres, la AMPA, ha construido esa autonomía que ahora el anteproyecto de ley busca impulsar con su generalización. La autonomía de centro no es un invento de diseño elaborado desde los despachos ni mucho menos un patrimonio exclusivo de los centros educativos concertados. La escuela pública tiene buenos ejemplos de esta práctica que, cuando se entra a discutir la validez del principio de autonomía, se olvidan. Dicen esas voces críticas que la autonomía de centro es la puerta a través de la cual se va a colar la competitividad más salvaje entre los distintos centros escolares. Ésa es una opinión que confunde la práctica de la autonomía de centro con la del darwinismo social. Es posible que se produzcan alguna disfunciones ni deseadas ni previstas, pero eso ocurre con cualquier principio. Negar el interés de la autonomía de centro para nuestras escuelas públicas es poner bajo sospecha la capacidad de los profesionales que en ellas trabajan para desarrollar sus potencialidades. Es seguir creyendo que el profesional de la educación tiene necesariamente que limitarse en el ejercicio de su profesión a unos criterios únicos, a unos márgenes de actuación, que le vienen dictados y que tanto sirven para un fregao como para un barrido, es decir que tanto valen independientemente de cuál es el entorno social y la realidad de la comunidad educativa del centro. Y con ello no habría que confundirse en la idea de que la autonomía sólo tiene interés para la mejora de la equidad. Nada más lejos de esa posibilidad. Sin renunciar a la mayor equidad, la autonomía de centro debe permitir un incremento de la calidad. No es ciertamente un acto mecánico, una consecuencia inevitable en el sentido de que a mayor autonomía se incrementará la calidad. Sin ser la condición suficiente, es la condición necesaria para esa mayor calidad. Facilitar un anclaje sobre el cual cada centro pueda construir un proyecto que le permita una singularización tanto por usar márgenes organizativos como por concretar apuestas educativas que, lógicamente respetando el marco general, refuercen ejes específicos (música, idiomas, medio natural, matemáticas...) sólo puede ser positivo. La autonomía aplicada en el centro escolar debe revertir en una mayor proyección profesional de los docentes. Abre la puerta a la posibilidad de una realización personal imprescindible para retroalimentar la motivación personal. Sin esa motivación, muy pocos profesionales, no sólo de la educación sino de cualquier ámbito, pueden ofrecer lo mejor de sí mismos.

(Adaptado de La autonomía en las escuelas, JORDI SANCHEZ, 16 JUN 2008, EL PAÍS
https://elpais.com/diario/2008/06/16/catalunya/1213578439_850215.html)

¿Qué significa, según el autor, negar el valor de la autonomía de centros?

- dar más libertad a los profesionales en el ejercicio de su trabajo
 - pensar que hay unos criterios diferentes por entorno social y realidad
 - pensar que los profesionales tienen que conformarse a unos criterios únicos
 - creer en las capacidades de los profesionales
-

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.

En estos últimos tiempos, cuando se han multiplicado los debates y las opiniones sobre el estado de la educación en Cataluña, hemos podido oír y leer opiniones muy críticas sobre la autonomía de centros. La primera cuestión que sorprende es que se

hable críticamente de la autonomía de centros ignorando los resultados que se dan en aquellas escuelas e institutos donde el equipo docente, a menudo con una gran implicación de la asociación de madres y padres, la AMPA, ha construido esa autonomía que ahora el anteproyecto de ley busca impulsar con su generalización. La autonomía de centro no es un invento de diseño elaborado desde los despachos ni mucho menos un patrimonio exclusivo de los centros educativos concertados. La escuela pública tiene buenos ejemplos de esta práctica que, cuando se entra a discutir la validez del principio de autonomía, se olvidan. Dicen esas voces críticas que la autonomía de centro es la puerta a través de la cual se va a colar la competitividad más salvaje entre los distintos centros escolares. Ésa es una opinión que confunde la práctica de la autonomía de centro con la del darwinismo social. Es posible que se produzcan alguna disfunciones ni deseadas ni previstas, pero eso ocurre con cualquier principio. Negar el interés de la autonomía de centro para nuestras escuelas públicas es poner bajo sospecha la capacidad de los profesionales que en ellas trabajan para desarrollar sus potencialidades. Es seguir creyendo que el profesional de la educación tiene necesariamente que limitarse en el ejercicio de su profesión a unos criterios únicos, a unos márgenes de actuación, que le vienen dictados y que tanto sirven para un fregao como para un barrido, es decir que tanto valen independientemente de cuál es el entorno social y la realidad de la comunidad educativa del centro. Y con ello no habría que confundirse en la idea de que la autonomía sólo tiene interés para la mejora de la equidad. Nada más lejos de esa posibilidad. Sin renunciar a la mayor equidad, la autonomía de centro debe permitir un incremento de la calidad. No es ciertamente un acto mecánico, una consecuencia inevitable en el sentido de que a mayor autonomía se incrementará la calidad. Sin ser la condición suficiente, es la condición necesaria para esa mayor calidad. Facilitar un anclaje sobre el cual cada centro pueda construir un proyecto que le permita una singularización tanto por usar márgenes organizativos como por concretar apuestas educativas que, lógicamente respetando el marco general, refuercen ejes específicos (música, idiomas, medio natural, matemáticas...) sólo puede ser positivo. La autonomía aplicada en el centro escolar debe revertir en una mayor proyección profesional de los docentes. Abre la puerta a la posibilidad de una realización personal imprescindible para retroalimentar la motivación personal. Sin esa motivación, muy pocos profesionales, no sólo de la educación sino de cualquier ámbito, pueden ofrecer lo mejor de sí mismos.

(Adaptado de La autonomía en las escuelas, JORDI SANCHEZ, 16 JUN 2008, EL PAÍS
https://elpais.com/diario/2008/06/16/catalunya/1213578439_850215.html)

La mayor autonomía

- es necesaria para un potencial nivel de calidad más alto
- significa, en todos los casos, mayor equidad y calidad
- conlleva inevitablemente una mayor calidad
- es suficiente para llegar a un incremento de la calidad

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.

En estos últimos tiempos, cuando se han multiplicado los debates y las opiniones sobre el estado de la educación en Cataluña, hemos podido oír y leer opiniones muy críticas sobre la autonomía de centros. La primera cuestión que sorprende es que se hable críticamente de la autonomía de centros ignorando los resultados que se dan en aquellas escuelas e institutos donde el equipo docente, a menudo con una gran implicación de la asociación de madres y padres, la AMPA, ha construido esa autonomía que ahora el anteproyecto de ley busca impulsar con su generalización. La autonomía de centro no es un invento de diseño elaborado desde los despachos ni mucho menos un patrimonio exclusivo de los centros educativos concertados. La escuela pública tiene buenos ejemplos de esta práctica que, cuando se entra a discutir la validez del principio de autonomía, se olvidan. Dicen esas voces críticas que la autonomía de centro es la puerta a través de la cual se va a colar la competitividad más salvaje entre los distintos centros escolares. Ésa es una opinión que confunde la práctica de la autonomía de centro con la del darwinismo social. Es posible que se produzcan alguna disfunciones ni deseadas ni previstas, pero eso ocurre con cualquier principio. Negar el interés de la autonomía de centro para nuestras escuelas públicas es poner bajo sospecha la capacidad de los profesionales que en ellas trabajan para desarrollar sus potencialidades. Es seguir creyendo que el profesional de la educación tiene necesariamente que limitarse en el ejercicio de su profesión a unos criterios únicos, a unos márgenes de actuación, que le vienen dictados y que tanto sirven para un fregao como para un barrido, es decir que tanto valen independientemente de cuál es el entorno social y la realidad de la comunidad educativa del centro. Y con ello no habría que confundirse en la idea de que la autonomía sólo tiene interés para la mejora de la equidad. Nada más lejos de esa posibilidad. Sin renunciar a la mayor equidad, la autonomía de centro debe permitir un incremento de la calidad. No es ciertamente un acto mecánico, una consecuencia inevitable en el sentido de que a mayor autonomía se incrementará la calidad. Sin ser la condición suficiente, es la condición necesaria para esa mayor calidad. Facilitar un anclaje sobre el cual cada

centro pueda construir un proyecto que le permita una singularización tanto por usar márgenes organizativos como por concretar apuestas educativas que, lógicamente respetando el marco general, refuercen ejes específicos (música, idiomas, medio natural, matemáticas...) sólo puede ser positivo. La autonomía aplicada en el centro escolar debe revertir en una mayor proyección profesional de los docentes. Abre la puerta a la posibilidad de una realización personal imprescindible para retroalimentar la motivación personal. Sin esa motivación, muy pocos profesionales, no sólo de la educación sino de cualquier ámbito, pueden ofrecer lo mejor de sí mismos.

(Adaptado de La autonomía en las escuelas, JORDI SANCHEZ, 16 JUN 2008, EL PAÍS
https://elpais.com/diario/2008/06/16/catalunya/1213578439_850215.html)

Según el texto, la autonomía de los centros escolares

- descarta la posibilidad de un desarrollo profesional
 - aseguraría el incremento de la motivación del alumno
 - posibilita la motivación personal en cualquier ámbito de trabajo
 - podría favorecer la realización profesional
-