

CDS_01 - Prova Scritta - Prova C

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:

raccordo tra lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica nel curriculum d'istituto.

DOMANDA 2

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:

obblighi di pubblicità, informazione e trasparenza dell'attività negoziale delle Istituzioni scolastiche.

DOMANDA 3

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento e alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del dirigente nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:

in una scuola secondaria di secondo grado il lavoro di gruppo nella pianificazione è poco rilevante, il confronto sull'attività didattica è limitato e la valutazione del lavoro svolto risulta talvolta assente. Quali azioni possono essere messe in atto per risolvere queste problematiche a livello di organizzazione, di gestione della conoscenza, di attivazione di comunità di pratica?

DOMANDA 4

Il candidato evidenzi, in relazione al quadro normativo di riferimento ed alle responsabilità dirigenziali, le principali azioni del dirigente scolastico nella situazione e nel contesto professionale di seguito descritti:

elaborazione del piano di formazione del personale in un quadro organico di collegamento al rav, al pdm ed al ptof di istituto in una scuola con problematiche relative alle prove standardizzate.

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:

frequentazione di un anno della scuola secondaria di secondo grado all'estero da parte di un alunno e mancato superamento dell'esame integrativo richiesto dal Consiglio di classe, con doglianze dei genitori nei confronti del dirigente scolastico per la mancanza di un riconoscimento automatico.

DOMANDA 6 - A INGLESE

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

Project and problem-based learning are ideal instructional models for meeting the objectives of twenty-first century education, because they employ the 4Cs Principle – critical thinking, communication, collaboration and creativity – alongside ‘teaching for transfer’ and learning structured in real world contexts. Solving real-world problems draws on multiple forms of expertise.

Carrying out projects in teams which require learners to research across subject boundaries, take responsibility for different parts of their project, critique each other’s work and create a professional quality product, will help develop real-world problem-solving skills. In addition, motivating learners to manage their own time and efforts and publically present their work will equip them with valuable skills for the twenty-first century workplace.

Research on project-based and problem-based learning has found that learner gains in factual learning are equal to or better than gains achieved employing more traditional classroom instruction. However, when studies took the time to measure gains on other learning skills, in particular higher-order twenty-first century skills, learning gains were significantly higher with project and problem-based learning than with traditional methods.

Research also found that learners who struggle with traditional textbook-and-lecture methods benefited from a project learning approach which was better matched to their learning styles or preferences for working in groups. Other comparative studies documented a variety of benefits of project and problem-based learning, such as increased ability to define problems, improved ability to reason using clear arguments and better planning of complex projects. Improvements in motivation, attitudes toward learning and work habits were also found.

Project and problem-based learning encourage flexibility regarding where and how learning will occur and which places make appropriate learning environments. Leadbeater argues that learning does not need to be confined to a single space or a single source. Multiple perspectives, resources and environments for learning, both real and virtual, are encouraged. The knowledge and skills that twenty-first century learners develop in formal settings will need to be applied in the workplace, at home, in their communities and in future study. Research [...] indicates that students are more successful at applying what they have learned when instruction explicitly highlights the process of transfer by using real-world contexts. Transfer means just that, the ability to transfer learning from one setting to another. Finally, a growing body of research shows that deeper learning takes place when learners can apply classroom-gathered knowledge to real-world problems and take part in projects that require sustained engagement and collaboration.

Active and collaborative learning practices have a more significant impact on student performance than any other variable, including student background and prior achievement. Furthermore, learners are most successful when they are taught how to learn as well as what to learn. Deeper learning typically involves sharing what has been learned and interacting with others in a community. However, for project and problem-based approaches to work well, teachers must design and plan activities that match the interests and needs of learners and the curriculum.

Adapted from The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?, Unesco, 2015 pp. 5-6
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>

Critical thinking, communication, collaboration and creativity can be best developed through

- motivation
- project and problem-based learning
- individual study
- traditional classroom instruction

DOMANDA 6 - B INGLESE

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

Project and problem-based learning are ideal instructional models for meeting the objectives of twenty-first century education, because they employ the 4Cs Principle – critical thinking, communication, collaboration and creativity – alongside ‘teaching for transfer’ and learning structured in real world contexts. Solving real-world problems draws on multiple forms of expertise.

Carrying out projects in teams which require learners to research across subject boundaries, take responsibility for different

parts of their project, critique each other's work and create a professional quality product, will help develop real-world problem-solving skills. In addition, motivating learners to manage their own time and efforts and publically present their work will equip them with valuable skills for the twenty-first century workplace.

Research on project-based and problem-based learning has found that learner gains in factual learning are equal to or better than gains achieved employing more traditional classroom instruction. However, when studies took the time to measure gains on other learning skills, in particular higher-order twenty-first century skills, learning gains were significantly higher with project and problem-based learning than with traditional methods.

Research also found that learners who struggle with traditional textbook-and-lecture methods benefited from a project learning approach which was better matched to their learning styles or preferences for working in groups. Other comparative studies documented a variety of benefits of project and problem-based learning, such as increased ability to define problems, improved ability to reason using clear arguments and better planning of complex projects. Improvements in motivation, attitudes toward learning and work habits were also found.

Project and problem-based learning encourage flexibility regarding where and how learning will occur and which places make appropriate learning environments. Leadbeater argues that learning does not need to be confined to a single space or a single source. Multiple perspectives, resources and environments for learning, both real and virtual, are encouraged. The knowledge and skills that twenty-first century learners develop in formal settings will need to be applied in the workplace, at home, in their communities and in future study. Research [...] indicates that students are more successful at applying what they have learned when instruction explicitly highlights the process of transfer by using real-world contexts. Transfer means just that, the ability to transfer learning from one setting to another. Finally, a growing body of research shows that deeper learning takes place when learners can apply classroom-gathered knowledge to real-world problems and take part in projects that require sustained engagement and collaboration.

Active and collaborative learning practices have a more significant impact on student performance than any other variable, including student background and prior achievement. Furthermore, learners are most successful when they are taught how to learn as well as what to learn. Deeper learning typically involves sharing what has been learned and interacting with others in a community. However, for project and problem-based approaches to work well, teachers must design and plan activities that match the interests and needs of learners and the curriculum.

Adapted from The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?, Unesco, 2015 pp. 5-6
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>

Some studies suggest that growth of higher-order skills is greater when

- traditional methods are adopted
- textbooks are used
- lectures are held frequently
- project and problem-based learning methodologies are employed

DOMANDA 6 - C INGLESE

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

Project and problem-based learning are ideal instructional models for meeting the objectives of twenty-first century education, because they employ the 4Cs Principle – critical thinking, communication, collaboration and creativity – alongside ‘teaching for transfer’ and learning structured in real world contexts. Solving real-world problems draws on multiple forms of expertise. Carrying out projects in teams which require learners to research across subject boundaries, take responsibility for different parts of their project, critique each other's work and create a professional quality product, will help develop real-world problem-solving skills. In addition, motivating learners to manage their own time and efforts and publically present their work will equip them with valuable skills for the twenty-first century workplace.

Research on project-based and problem-based learning has found that learner gains in factual learning are equal to or better than gains achieved employing more traditional classroom instruction. However, when studies took the time to measure gains on other learning skills, in particular higher-order twenty-first century skills, learning gains were significantly higher with project and problem-based learning than with traditional methods.

Research also found that learners who struggle with traditional textbook-and-lecture methods benefited from a project learning approach which was better matched to their learning styles or preferences for working in groups. Other comparative studies documented a variety of benefits of project and problem-based learning, such as increased ability to define problems, improved ability to reason using clear arguments and better planning of complex projects. Improvements in motivation, attitudes toward learning and work habits were also found.

Project and problem-based learning encourage flexibility regarding where and how learning will occur and which places make appropriate learning environments. Leadbeater argues that learning does not need to be confined to a single space or a single source. Multiple perspectives, resources and environments for learning, both real and virtual, are encouraged. The knowledge and skills that twenty-first century learners develop in formal settings will need to be applied in the workplace, at home, in their communities and in future study. Research [...] indicates that students are more successful at applying what they have learned when instruction explicitly highlights the process of transfer by using real-world contexts. Transfer means just that, the ability to transfer learning from one setting to another. Finally, a growing body of research shows that deeper learning takes place when learners can apply classroom-gathered knowledge to real-world problems and take part in projects that require sustained engagement and collaboration.

Active and collaborative learning practices have a more significant impact on student performance than any other variable, including student background and prior achievement. Furthermore, learners are most successful when they are taught how to learn as well as what to learn. Deeper learning typically involves sharing what has been learned and interacting with others in a community. However, for project and problem-based approaches to work well, teachers must design and plan activities that match the interests and needs of learners and the curriculum.

Adapted from *The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?*, Unesco, 2015 pp. 5-6
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>

Comparative studies have identified improvements in a variety of skills

- in students who were aware of their learning styles
- derived from project and problem-based learning
- in students who studied on their own
- in students taught through textbook-and-lecture methods

DOMANDA 6 - D INGLESE

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

Project and problem-based learning are ideal instructional models for meeting the objectives of twenty-first century education, because they employ the 4Cs Principle – critical thinking, communication, collaboration and creativity – alongside ‘teaching for transfer’ and learning structured in real world contexts. Solving real-world problems draws on multiple forms of expertise. Carrying out projects in teams which require learners to research across subject boundaries, take responsibility for different parts of their project, critique each other’s work and create a professional quality product, will help develop real-world problem-solving skills. In addition, motivating learners to manage their own time and efforts and publically present their work will equip them with valuable skills for the twenty-first century workplace.

Research on project-based and problem-based learning has found that learner gains in factual learning are equal to or better than gains achieved employing more traditional classroom instruction. However, when studies took the time to measure gains on other learning skills, in particular higher-order twenty-first century skills, learning gains were significantly higher with project and problem-based learning than with traditional methods.

Research also found that learners who struggle with traditional textbook-and-lecture methods benefited from a project learning approach which was better matched to their learning styles or preferences for working in groups. Other comparative studies documented a variety of benefits of project and problem-based learning, such as increased ability to define problems, improved ability to reason using clear arguments and better planning of complex projects. Improvements in motivation, attitudes toward learning and work habits were also found.

Project and problem-based learning encourage flexibility regarding where and how learning will occur and which places make appropriate learning environments. Leadbeater argues that learning does not need to be confined to a single space or a single source. Multiple perspectives, resources and environments for learning, both real and virtual, are encouraged. The knowledge and skills that twenty-first century learners develop in formal settings will need to be applied in the workplace, at home, in their communities and in future study. Research [...] indicates that students are more successful at applying what they have learned when instruction explicitly highlights the process of transfer by using real-world contexts. Transfer means just that, the ability to transfer learning from one setting to another. Finally, a growing body of research shows that deeper learning takes place when learners can apply classroom-gathered knowledge to real-world problems and take part in projects that require sustained engagement and collaboration.

Active and collaborative learning practices have a more significant impact on student performance than any other variable, including student background and prior achievement. Furthermore, learners are most successful when they are taught how to learn as well as what to learn. Deeper learning typically involves sharing what has been learned and interacting with others in a community. However, for project and problem-based approaches to work well, teachers must design and plan activities that

match the interests and needs of learners and the curriculum.

Adapted from The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?, Unesco, 2015 pp. 5-6

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>

Students are more successful at transferring learning

- to a new context when it resembles one they know
- if they are told what to do
- when the new context is challenging
- when real-world contexts are recalled during learning

DOMANDA 6 - E INGLESE

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

Project and problem-based learning are ideal instructional models for meeting the objectives of twenty-first century education, because they employ the 4Cs Principle – critical thinking, communication, collaboration and creativity – alongside ‘teaching for transfer’ and learning structured in real world contexts. Solving real-world problems draws on multiple forms of expertise. Carrying out projects in teams which require learners to research across subject boundaries, take responsibility for different parts of their project, critique each other’s work and create a professional quality product, will help develop real-world problem-solving skills. In addition, motivating learners to manage their own time and efforts and publically present their work will equip them with valuable skills for the twenty-first century workplace.

Research on project-based and problem-based learning has found that learner gains in factual learning are equal to or better than gains achieved employing more traditional classroom instruction. However, when studies took the time to measure gains on other learning skills, in particular higher-order twenty-first century skills, learning gains were significantly higher with project and problem-based learning than with traditional methods.

Research also found that learners who struggle with traditional textbook-and-lecture methods benefited from a project learning approach which was better matched to their learning styles or preferences for working in groups. Other comparative studies documented a variety of benefits of project and problem-based learning, such as increased ability to define problems, improved ability to reason using clear arguments and better planning of complex projects. Improvements in motivation, attitudes toward learning and work habits were also found.

Project and problem-based learning encourage flexibility regarding where and how learning will occur and which places make appropriate learning environments. Leadbeater argues that learning does not need to be confined to a single space or a single source. Multiple perspectives, resources and environments for learning, both real and virtual, are encouraged. The knowledge and skills that twenty-first century learners develop in formal settings will need to be applied in the workplace, at home, in their communities and in future study. Research [...] indicates that students are more successful at applying what they have learned when instruction explicitly highlights the process of transfer by using real-world contexts. Transfer means just that, the ability to transfer learning from one setting to another. Finally, a growing body of research shows that deeper learning takes place when learners can apply classroom-gathered knowledge to real-world problems and take part in projects that require sustained engagement and collaboration.

Active and collaborative learning practices have a more significant impact on student performance than any other variable, including student background and prior achievement. Furthermore, learners are most successful when they are taught how to learn as well as what to learn. Deeper learning typically involves sharing what has been learned and interacting with others in a community. However, for project and problem-based approaches to work well, teachers must design and plan activities that match the interests and needs of learners and the curriculum.

Adapted from The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?, Unesco, 2015 pp. 5-6

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>

Deeper learning occurs when

- teachers alter curricula
- it involves sharing and interaction with others
- multiple resources are used
- students have broad background knowledge

DOMANDA 7 - A INGLESE

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

Several countries in Europe are currently planning to introduce Computation Thinking (CT) into compulsory education. In the Czech Republic, the Strategy of Digital Education until 2020 sets out key priorities for initiating changes to the methods and forms of the Czech education system, as well as to its objectives. In this document, “developing CT among students” is one of the three priority objectives on which the first interventions will focus. Hence, CT is foreseen as a key digital competence all students need for their future lives, their professional careers, and for understanding the world around them. The curricular documents for both primary and secondary school education are due for release by the end of 2017; initial measures are to be piloted in selected schools from the 2018–2019 school year and are likely to be extended to all schools in 2020.

The Ministry of Education and Skills in Ireland has defined a Digital Strategy for Schools, which provides a rationale and a Government action plan for integrating ICT into teaching, learning and assessment practices in schools over the next five years. The strategy calls for a wider definition of digital literacy for students, one which would include “coding and programming in the Irish primary and post-primary curriculum so that every learner has an opportunity to learn skills such as CT, logic, critical thinking and strategic thinking to solve problems”. The Irish Computer Society (ICS) developed two computing curriculum modules, Digital Media and Computational Thinking, which were piloted in 45 Irish schools between September 2012 and May 2013. Building on the pilot’s success, the curriculum was expanded to four modules, which are freely available to schools.

[...]

A new curriculum for Wales is currently under development, involving education professionals across the country. The new curriculum will have more emphasis on equipping students in compulsory education for life and it is expected to be enacted in schools by September 2018. The first element of the new curriculum to be developed is the Digital Competence Framework. This has four strands, one of which is named Data and computational thinking and includes the elements “Problem solving and modelling” and “Data and information literacy”. From September 2016, schools are familiarizing themselves with the framework, formulating their strategic vision for cross-curricular digital competence and considering how to translate this into practice.

[...]

In the Netherlands, a wide-scale debate is presently underway about including CT in the Information literacy subject, which is already part of the core curricula. In 2012, The Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW) published a report on Digital Literacy in Secondary Education containing a number of recommendations on digital literacy and CS. One of these suggestions is for CT to play a central role in a new digital literacy course and in a revised CS course. [...] The Netherlands currently has an optional subject in upper-secondary school called Informatics but this is not offered in lower-secondary and primary education. Dutch schools exercise a fair degree of autonomy and some have acted independently in this direction, particularly by introducing programming, including at primary level.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016 pp. 29-30

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

In the Czech Republic, CT is considered one the main digital skills

- primary school children need to develop
- secondary school students need to develop
- all students need to develop
- university students need to develop

DOMANDA 7 - B INGLESE

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

Several countries in Europe are currently planning to introduce Computation Thinking (CT) into compulsory education. In the Czech Republic, the Strategy of Digital Education until 2020 sets out key priorities for initiating changes to the methods and forms of the Czech education system, as well as to its objectives. In this document, “developing CT among students” is one of the three priority objectives on which the first interventions will focus. Hence, CT is foreseen as a key digital competence all students need for their future lives, their professional careers, and for understanding the world around them. The curricular documents for both primary and secondary school education are due for release by the end of 2017; initial measures are to be

piloted in selected schools from the 2018–2019 school year and are likely to be extended to all schools in 2020. The Ministry of Education and Skills in Ireland has defined a Digital Strategy for Schools, which provides a rationale and a Government action plan for integrating ICT into teaching, learning and assessment practices in schools over the next five years. The strategy calls for a wider definition of digital literacy for students, one which would include “coding and programming in the Irish primary and post-primary curriculum so that every learner has an opportunity to learn skills such as CT, logic, critical thinking and strategic thinking to solve problems”. The Irish Computer Society (ICS) developed two computing curriculum modules, Digital Media and Computational Thinking, which were piloted in 45 Irish schools between September 2012 and May 2013. Building on the pilot’s success, the curriculum was expanded to four modules, which are freely available to schools. [...]

A new curriculum for Wales is currently under development, involving education professionals across the country. The new curriculum will have more emphasis on equipping students in compulsory education for life and it is expected to be enacted in schools by September 2018. The first element of the new curriculum to be developed is the Digital Competence Framework. This has four strands, one of which is named Data and computational thinking and includes the elements “Problem solving and modelling” and “Data and information literacy” . From September 2016, schools are familiarizing themselves with the framework, formulating their strategic vision for cross-curricular digital competence and considering how to translate this into practice. [...]

In the Netherlands, a wide-scale debate is presently underway about including CT in the Information literacy subject, which is already part of the core curricula. In 2012, The Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW) published a report on Digital Literacy in Secondary Education containing a number of recommendations on digital literacy and CS. One of these suggestions is for CT to play a central role in a new digital literacy course and in a revised CS course. [...] The Netherlands currently has an optional subject in upper-secondary school called Informatics but this is not offered in lower-secondary and primary education. Dutch schools exercise a fair degree of autonomy and some have acted independently in this direction, particularly by introducing programming, including at primary level.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016 pp. 29-30
http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf

The Digital Strategy for Schools

- will be piloted in 45 Irish schools
- contains an ICT curriculum
- plans actions to further embed technology and digital learning tools in education
- will be followed by a public consultation

DOMANDA 7 - C INGLESE

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

Several countries in Europe are currently planning to introduce Computation Thinking (CT) into compulsory education. In the Czech Republic, the Strategy of Digital Education until 2020 sets out key priorities for initiating changes to the methods and forms of the Czech education system, as well as to its objectives. In this document, “developing CT among students” is one of the three priority objectives on which the first interventions will focus. Hence, CT is foreseen as a key digital competence all students need for their future lives, their professional careers, and for understanding the world around them. The curricular documents for both primary and secondary school education are due for release by the end of 2017; initial measures are to be piloted in selected schools from the 2018–2019 school year and are likely to be extended to all schools in 2020. The Ministry of Education and Skills in Ireland has defined a Digital Strategy for Schools, which provides a rationale and a Government action plan for integrating ICT into teaching, learning and assessment practices in schools over the next five years. The strategy calls for a wider definition of digital literacy for students, one which would include “coding and programming in the Irish primary and post-primary curriculum so that every learner has an opportunity to learn skills such as CT, logic, critical thinking and strategic thinking to solve problems”. The Irish Computer Society (ICS) developed two computing curriculum modules, Digital Media and Computational Thinking, which were piloted in 45 Irish schools between September 2012 and May 2013. Building on the pilot’s success, the curriculum was expanded to four modules, which are freely available to schools. [...]

A new curriculum for Wales is currently under development, involving education professionals across the country. The new curriculum will have more emphasis on equipping students in compulsory education for life and it is expected to be enacted in schools by September 2018. The first element of the new curriculum to be developed is the Digital Competence Framework. This has four strands, one of which is named Data and computational thinking and includes the elements “Problem solving and

modelling” and “Data and information literacy” . From September 2016, schools are familiarizing themselves with the framework, formulating their strategic vision for cross-curricular digital competence and considering how to translate this into practice. [...]

In the Netherlands, a wide-scale debate is presently underway about including CT in the Information literacy subject, which is already part of the core curricula. In 2012, The Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW) published a report on Digital Literacy in Secondary Education containing a number of recommendations on digital literacy and CS. One of these suggestions is for CT to play a central role in a new digital literacy course and in a revised CS course. [...] The Netherlands currently has an optional subject in upper-secondary school called Informatics but this is not offered in lower-secondary and primary education. Dutch schools exercise a fair degree of autonomy and some have acted independently in this direction, particularly by introducing programming, including at primary level.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016 pp. 29-30

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

The Digital Competence Framework

- includes computational thinking
- was enacted in Wales in September 2016
- includes the new Welsh curriculum
- will be reviewed in September 2018

DOMANDA 7 - D INGLESE

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

Several countries in Europe are currently planning to introduce Computation Thinking (CT) into compulsory education.

In the Czech Republic, the Strategy of Digital Education until 2020 sets out key priorities for initiating changes to the methods and forms of the Czech education system, as well as to its objectives. In this document, “developing CT among students” is one of the three priority objectives on which the first interventions will focus. Hence, CT is foreseen as a key digital competence all students need for their future lives, their professional careers, and for understanding the world around them. The curricular documents for both primary and secondary school education are due for release by the end of 2017; initial measures are to be piloted in selected schools from the 2018–2019 school year and are likely to be extended to all schools in 2020.

The Ministry of Education and Skills in Ireland has defined a Digital Strategy for Schools, which provides a rationale and a Government action plan for integrating ICT into teaching, learning and assessment practices in schools over the next five years. The strategy calls for a wider definition of digital literacy for students, one which would include “coding and programming in the Irish primary and post-primary curriculum so that every learner has an opportunity to learn skills such as CT, logic, critical thinking and strategic thinking to solve problems”. The Irish Computer Society (ICS) developed two computing curriculum modules, Digital Media and Computational Thinking, which were piloted in 45 Irish schools between September 2012 and May 2013. Building on the pilot’s success, the curriculum was expanded to four modules, which are freely available to schools.

[...]

A new curriculum for Wales is currently under development, involving education professionals across the country. The new curriculum will have more emphasis on equipping students in compulsory education for life and it is expected to be enacted in schools by September 2018. The first element of the new curriculum to be developed is the Digital Competence Framework. This has four strands, one of which is named Data and computational thinking and includes the elements “Problem solving and modelling” and “Data and information literacy” . From September 2016, schools are familiarizing themselves with the framework, formulating their strategic vision for cross-curricular digital competence and considering how to translate this into practice.

[...]

In the Netherlands, a wide-scale debate is presently underway about including CT in the Information literacy subject, which is already part of the core curricula. In 2012, The Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW) published a report on Digital Literacy in Secondary Education containing a number of recommendations on digital literacy and CS. One of these suggestions is for CT to play a central role in a new digital literacy course and in a revised CS course. [...] The Netherlands currently has an optional subject in upper-secondary school called Informatics but this is not offered in lower-secondary and primary education. Dutch schools exercise a fair degree of autonomy and some have acted independently in this direction, particularly by introducing programming, including at primary level.

The Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences

- is going to publish a report on computational thinking
- is not in favour of computational thinking
- does not support digital literacy
- supports the introduction of computational thinking

DOMANDA 7 - E INGLESE

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

Several countries in Europe are currently planning to introduce Computation Thinking (CT) into compulsory education. In the Czech Republic, the Strategy of Digital Education until 2020 sets out key priorities for initiating changes to the methods and forms of the Czech education system, as well as to its objectives. In this document, “developing CT among students” is one of the three priority objectives on which the first interventions will focus. Hence, CT is foreseen as a key digital competence all students need for their future lives, their professional careers, and for understanding the world around them. The curricular documents for both primary and secondary school education are due for release by the end of 2017; initial measures are to be piloted in selected schools from the 2018–2019 school year and are likely to be extended to all schools in 2020.

The Ministry of Education and Skills in Ireland has defined a Digital Strategy for Schools, which provides a rationale and a Government action plan for integrating ICT into teaching, learning and assessment practices in schools over the next five years. The strategy calls for a wider definition of digital literacy for students, one which would include “coding and programming in the Irish primary and post-primary curriculum so that every learner has an opportunity to learn skills such as CT, logic, critical thinking and strategic thinking to solve problems”. The Irish Computer Society (ICS) developed two computing curriculum modules, Digital Media and Computational Thinking, which were piloted in 45 Irish schools between September 2012 and May 2013. Building on the pilot’s success, the curriculum was expanded to four modules, which are freely available to schools.

[...]

A new curriculum for Wales is currently under development, involving education professionals across the country. The new curriculum will have more emphasis on equipping students in compulsory education for life and it is expected to be enacted in schools by September 2018. The first element of the new curriculum to be developed is the Digital Competence Framework. This has four strands, one of which is named Data and computational thinking and includes the elements “Problem solving and modelling” and “Data and information literacy”. From September 2016, schools are familiarizing themselves with the framework, formulating their strategic vision for cross-curricular digital competence and considering how to translate this into practice.

[...]

In the Netherlands, a wide-scale debate is presently underway about including CT in the Information literacy subject, which is already part of the core curricula. In 2012, The Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW) published a report on Digital Literacy in Secondary Education containing a number of recommendations on digital literacy and CS. One of these suggestions is for CT to play a central role in a new digital literacy course and in a revised CS course. [...] The Netherlands currently has an optional subject in upper-secondary school called Informatics but this is not offered in lower-secondary and primary education. Dutch schools exercise a fair degree of autonomy and some have acted independently in this direction, particularly by introducing programming, including at primary level.

Adapted from Developing Computational Thinking in Compulsory Education, European Commission, Joint Research Centre, 2016 pp. 29-30

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

In the Netherlands, Informatics is offered as a

- non-compulsory subject in lower secondary education
- compulsory subject in upper secondary education
- compulsory subject in lower secondary education
- non-compulsory subject in upper secondary education

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.

Der Kontext. Die Europäische Union (EU) fördert seit langer Zeit das Erlernen von Fremdsprachen und die sprachliche Vielfalt in Europa. Ziel ist es das gegenseitige Verständnis und den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen zu fördern.

Wandel fordern. Die derzeitigen Haltungen und Praktiken in vielen Schulen sind der Gleichbehandlung mehrsprachiger Kinder nicht förderlich. Wandel ist aus mindestens vier Gründen nötig: 1) Aus menschenrechtlicher Perspektive verletzt die Diskriminierung von Lernenden aufgrund der Sprache, die sie sprechen, Artikel 2 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, in dem das Verbot der Diskriminierung aus bestimmten Gründen, darunter auch die Sprache eines Kindes, festgelegt ist. 2) Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit und der Integration muss sichergestellt werden, dass zwei- und mehrsprachige Schüler die gleichen Möglichkeiten haben, sich so zu entwickeln wie Gleichaltrige. Dies gilt insbesondere für jene, die einen schlechteren Zugang zum Erlernen der Unterrichtssprache haben. Effektiver mehrsprachiger Unterricht hat das Potential, die Leistungslücke zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und anderen Schülern zu schließen und die kulturelle und staatsbürgerliche Bildung aller Schüler zu verbessern. 3) Aus der Sicht der öffentlichen Gesundheitsförderung zeigen verschiedene klinische Studien im Bereich der Neurobiologie die positiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit, unabhängig von den erlernten Sprachen. Die positiven Effekte halten während des ganzen Lebens an und betreffen neben den Sprachkenntnissen auch die Steigerung anderer kognitiver Fähigkeiten. 4) Schließlich hat die Unterstützung von Schülern, die darauf abzielt, das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Kinder zu entwickeln und zu erhalten, einen Eigenwert, indem sie dazu beiträgt, die Identität aller mehrsprachigen Schüler wertzuschätzen.

Fallstudie: Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) in mehrsprachigen Klassen Mehrsprachige Klassen sind sowohl mit Herausforderungen als auch mit Chancen für die Entwicklung der Schüler verbunden. Kinder ohne oder mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache benötigen oft spezielle Unterstützung, um lehrplanübergreifend Fortschritte zu machen. Um sie dahingehend zu unterstützen, können Lehrer auf die für das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) entwickelten Lehransätze, die im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bereits Anwendung finden, zurückgreifen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass CLIL ein effektiver Weg ist, das Lernen von Sprache und Inhalten zu unterstützen, und Vorteile im Unterricht und in anderen Bereichen bringt. Viele Länder bieten CLIL in ihren Lehrplänen an. In Belgien (Flandern) können beispielsweise 20 % des Unterrichts in Französisch, Englisch und Deutsch in CLIL erfolgen. Das Grundprinzip von CLIL ist, dass „alle Lehrer Sprachlehrer sind“. In mehrsprachigen Klassen impliziert dies, dass Schulfächer, die nicht Sprachenfächer sind, für das Erlernen sowohl von Inhalten als auch von Sprache verwendet werden. Der Unterrichtsstoff bestimmt, welche Aspekte einer Sprache gelernt werden. Eine CLIL-Stunde über Ökosysteme zum Beispiel wird Wissen über den Gegenstand vermitteln, aber auch das Vorwissen der Schüler über den Gegenstand prüfen, die entsprechende Sprache und das Vokabular üben, bevor das neue Wissen gefestigt und in der Klasse angewandt wird. Praktische Hilfsmittel für Lehrkräfte für die Umsetzung von CLIL umfassen: 1) die Anpassung von Sprache und Ausdrucksweise um sicherzustellen, dass alle Schüler es verstehen; 2) das Verwenden von Gruppenarbeiten und interaktiven Elementen um den Sprachgebrauch zu fördern; 3) die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage (Scaffolding), um Lernprozesse und Verständnis zu unterstützen.

„Neue Ideen für den Sprachunterricht in Schulen“, Europäische Kommission 9.3.2018

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rethinking-language-report_de.pdf (25.09.2018)

Es gehört zur Sprachenpolitik der Europäischen Union,

- die sprachliche Vielfalt zu erlernen.
- den sprachlichen Zugang zu verstehen.
- die mehrsprachige Sprachenentwicklung zu fördern.
- das gegenseitige Sprachenlernen zu fördern.

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.

Der Kontext. Die Europäische Union (EU) fördert seit langer Zeit das Erlernen von Fremdsprachen und die sprachliche Vielfalt in Europa. Ziel ist es das gegenseitige Verständnis und den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen zu fördern.

Wandel fordern. Die derzeitigen Haltungen und Praktiken in vielen Schulen sind der Gleichbehandlung mehrsprachiger Kinder nicht förderlich. Wandel ist aus mindestens vier Gründen nötig: 1) Aus menschenrechtlicher Perspektive verletzt die Diskriminierung von Lernenden aufgrund der Sprache, die sie sprechen, Artikel 2 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, in dem das Verbot der Diskriminierung aus bestimmten Gründen, darunter auch die Sprache eines Kindes, festgelegt ist. 2) Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit und der Integration muss sichergestellt werden, dass zwei- und mehrsprachige Schüler die gleichen Möglichkeiten haben, sich so zu entwickeln wie Gleichaltrige. Dies gilt insbesondere für jene, die einen schlechteren Zugang zum Erlernen der Unterrichtssprache haben. Effektiver mehrsprachiger Unterricht hat das Potential, die Leistungskluft zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und anderen Schülern zu schließen und die kulturelle und staatsbürgerliche Bildung aller Schüler zu verbessern. 3) Aus der Sicht der öffentlichen Gesundheitsförderung zeigen verschiedene klinische Studien im Bereich der Neurobiologie die positiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit, unabhängig von den erlernten Sprachen. Die positiven Effekte halten während des ganzen Lebens an und betreffen neben den Sprachkenntnissen auch die Steigerung anderer kognitiver Fähigkeiten. 4) Schließlich hat die Unterstützung von Schülern, die darauf abzielt, das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Kinder zu entwickeln und zu erhalten, einen Eigenwert, indem sie dazu beiträgt, die Identität aller mehrsprachigen Schüler wertzuschätzen.

Fallstudie: Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) in mehrsprachigen Klassen Mehrsprachige Klassen sind sowohl mit Herausforderungen als auch mit Chancen für die Entwicklung der Schüler verbunden. Kinder ohne oder mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache benötigen oft spezielle Unterstützung, um lehrplanübergreifend Fortschritte zu machen. Um sie dahingehend zu unterstützen, können Lehrer auf die für das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) entwickelten Lehransätze, die im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bereits Anwendung finden, zurückgreifen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass CLIL ein effektiver Weg ist, das Lernen von Sprache und Inhalten zu unterstützen, und Vorteile im Unterricht und in anderen Bereichen bringt. Viele Länder bieten CLIL in ihren Lehrplänen an. In Belgien (Flandern) können beispielsweise 20 % des Unterrichts in Französisch, Englisch und Deutsch in CLIL erfolgen. Das Grundprinzip von CLIL ist, dass „alle Lehrer Sprachlehrer sind“. In mehrsprachigen Klassen impliziert dies, dass Schulfächer, die nicht Sprachenfächer sind, für das Erlernen sowohl von Inhalten als auch von Sprache verwendet werden. Der Unterrichtsstoff bestimmt, welche Aspekte einer Sprache gelernt werden. Eine CLIL-Stunde über Ökosysteme zum Beispiel wird Wissen über den Gegenstand vermitteln, aber auch das Vorwissen der Schüler über den Gegenstand prüfen, die entsprechende Sprache und das Vokabular üben, bevor das neue Wissen gefestigt und in der Klasse angewandt wird. Praktische Hilfsmittel für Lehrkräfte für die Umsetzung von CLIL umfassen: 1) die Anpassung von Sprache und Ausdrucksweise um sicherzustellen, dass alle Schüler es verstehen; 2) das Verwenden von Gruppenarbeiten und interaktiven Elementen um den Sprachgebrauch zu fördern; 3) die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage (Scaffolding), um Lernprozesse und Verständnis zu unterstützen.

„Neue Ideen für den Sprachunterricht in Schulen“, Europäische Kommission 9.3.2018

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rethinking-language-report_de.pdf (25.09.2018)

Es ist wichtig, einen Wandel im Sprachunterricht zu fordern,

- weil effektiver mehrsprachiger Unterricht positive Auswirkungen hat.
- weil er zum Eigenwert beiträgt.
- um die Diskriminierung zu verletzen.
- um die Leistungskluft sicherzustellen.

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.

Der Kontext. Die Europäische Union (EU) fördert seit langer Zeit das Erlernen von Fremdsprachen und die sprachliche Vielfalt in Europa. Ziel ist es das gegenseitige Verständnis und den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen zu fördern.

Wandel fordern. Die derzeitigen Haltungen und Praktiken in vielen Schulen sind der Gleichbehandlung mehrsprachiger Kinder nicht förderlich. Wandel ist aus mindestens vier Gründen nötig: 1) Aus menschenrechtlicher Perspektive verletzt die Diskriminierung von Lernenden aufgrund der Sprache, die sie sprechen, Artikel 2 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, in dem das Verbot der Diskriminierung aus bestimmten Gründen, darunter auch die Sprache eines Kindes, festgelegt ist. 2) Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit und der Integration muss sichergestellt werden, dass zwei- und mehrsprachige Schüler die gleichen Möglichkeiten haben, sich so zu entwickeln wie Gleichaltrige. Dies gilt insbesondere für jene, die einen schlechteren Zugang zum Erlernen der Unterrichtssprache haben. Effektiver mehrsprachiger Unterricht hat das Potential, die Leistungskluft zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und anderen Schülern zu schließen und die kulturelle und staatsbürgerliche Bildung aller Schüler zu verbessern. 3) Aus der Sicht der öffentlichen Gesundheitsförderung zeigen verschiedene klinische Studien im Bereich der Neurobiologie die positiven Auswirkungen von

Zweisprachigkeit, unabhängig von den erlernten Sprachen. Die positiven Effekte halten während des ganzen Lebens an und betreffen neben den Sprachkenntnissen auch die Steigerung anderer kognitiver Fähigkeiten. 4) Schließlich hat die Unterstützung von Schülern, die darauf abzielt, das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Kinder zu entwickeln und zu erhalten, einen Eigenwert, indem sie dazu beiträgt, die Identität aller mehrsprachigen Schüler wertzuschätzen.

Fallstudie: Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) in mehrsprachigen Klassen Mehrsprachige Klassen sind sowohl mit Herausforderungen als auch mit Chancen für die Entwicklung der Schüler verbunden. Kinder ohne oder mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache benötigen oft spezielle Unterstützung, um lehrplanübergreifend Fortschritte zu machen. Um sie dahingehend zu unterstützen, können Lehrer auf die für das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) entwickelten Lehrensätze, die im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bereits Anwendung finden, zurückgreifen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass CLIL ein effektiver Weg ist, das Lernen von Sprache und Inhalten zu unterstützen, und Vorteile im Unterricht und in anderen Bereichen bringt. Viele Länder bieten CLIL in ihren Lehrplänen an. In Belgien (Flandern) können beispielsweise 20 % des Unterrichts in Französisch, Englisch und Deutsch in CLIL erfolgen. Das Grundprinzip von CLIL ist, dass „alle Lehrer Sprachlehrer sind“. In mehrsprachigen Klassen impliziert dies, dass Schulfächer, die nicht Sprachenfächer sind, für das Erlernen sowohl von Inhalten als auch von Sprache verwendet werden. Der Unterrichtsstoff bestimmt, welche Aspekte einer Sprache gelernt werden. Eine CLIL-Stunde über Ökosysteme zum Beispiel wird Wissen über den Gegenstand vermitteln, aber auch das Vorwissen der Schüler über den Gegenstand prüfen, die entsprechende Sprache und das Vokabular üben, bevor das neue Wissen gefestigt und in der Klasse angewandt wird. Praktische Hilfsmittel für Lehrkräfte für die Umsetzung von CLIL umfassen: 1) die Anpassung von Sprache und Ausdrucksweise um sicherzustellen, dass alle Schüler es verstehen; 2) das Verwenden von Gruppenarbeiten und interaktiven Elementen um den Sprachgebrauch zu fördern; 3) die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage (Scaffolding), um Lernprozesse und Verständnis zu unterstützen.

„Neue Ideen für den Sprachunterricht in Schulen“, Europäische Kommission 9.3.2018

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rethinking-language-report_de.pdf (25.09.2018)

Das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL)

- kann in mehrsprachigen Klassen lehrplanübergreifende Fortschritte unterstützen.
- kann in mehrsprachigen Klassen eine Überforderung sein.
- ist mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache verbunden.
- ist für die Entwicklung der Schüler eine Zumutung.

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.

Der Kontext. Die Europäische Union (EU) fördert seit langer Zeit das Erlernen von Fremdsprachen und die sprachliche Vielfalt in Europa. Ziel ist es das gegenseitige Verständnis und den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen zu fördern.

Wandel fordern. Die derzeitigen Haltungen und Praktiken in vielen Schulen sind der Gleichbehandlung mehrsprachiger Kinder nicht förderlich. Wandel ist aus mindestens vier Gründen nötig: 1) Aus menschenrechtlicher Perspektive verletzt die Diskriminierung von Lernenden aufgrund der Sprache, die sie sprechen, Artikel 2 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, in dem das Verbot der Diskriminierung aus bestimmten Gründen, darunter auch die Sprache eines Kindes, festgelegt ist. 2) Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit und der Integration muss sichergestellt werden, dass zwei- und mehrsprachige Schüler die gleichen Möglichkeiten haben, sich so zu entwickeln wie Gleichaltrige. Dies gilt insbesondere für jene, die einen schlechteren Zugang zum Erlernen der Unterrichtssprache haben. Effektiver mehrsprachiger Unterricht hat das Potential, die Leistungskluft zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und anderen Schülern zu schließen und die kulturelle und staatsbürgerliche Bildung aller Schüler zu verbessern. 3) Aus der Sicht der öffentlichen Gesundheitsförderung zeigen verschiedene klinische Studien im Bereich der Neurobiologie die positiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit, unabhängig von den erlernten Sprachen. Die positiven Effekte halten während des ganzen Lebens an und betreffen neben den Sprachkenntnissen auch die Steigerung anderer kognitiver Fähigkeiten. 4) Schließlich hat die Unterstützung von Schülern, die darauf abzielt, das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Kinder zu entwickeln und zu erhalten, einen Eigenwert, indem sie dazu beiträgt, die Identität aller mehrsprachigen Schüler wertzuschätzen.

Fallstudie: Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) in mehrsprachigen Klassen Mehrsprachige Klassen sind sowohl mit Herausforderungen als auch mit Chancen für die Entwicklung der Schüler verbunden. Kinder ohne oder mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache benötigen oft spezielle Unterstützung, um lehrplanübergreifend Fortschritte zu machen. Um sie dahingehend zu unterstützen, können Lehrer auf die für das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) entwickelten Lehrensätze, die im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bereits Anwendung finden, zurückgreifen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass CLIL ein effektiver Weg ist, das Lernen von Sprache und Inhalten zu unterstützen, und Vorteile im

Unterricht und in anderen Bereichen bringt. Viele Länder bieten CLIL in ihren Lehrplänen an. In Belgien (Flandern) können beispielsweise 20 % des Unterrichts in Französisch, Englisch und Deutsch in CLIL erfolgen. Das Grundprinzip von CLIL ist, dass „alle Lehrer Sprachlehrer sind“. In mehrsprachigen Klassen impliziert dies, dass Schulfächer, die nicht Sprachenfächer sind, für das Erlernen sowohl von Inhalten als auch von Sprache verwendet werden. Der Unterrichtsstoff bestimmt, welche Aspekte einer Sprache gelernt werden. Eine CLIL-Stunde über Ökosysteme zum Beispiel wird Wissen über den Gegenstand vermitteln, aber auch das Vorwissen der Schüler über den Gegenstand prüfen, die entsprechende Sprache und das Vokabular üben, bevor das neue Wissen gefestigt und in der Klasse angewandt wird. Praktische Hilfsmittel für Lehrkräfte für die Umsetzung von CLIL umfassen: 1) die Anpassung von Sprache und Ausdrucksweise um sicherzustellen, dass alle Schüler es verstehen; 2) das Verwenden von Gruppenarbeiten und interaktiven Elementen um den Sprachgebrauch zu fördern; 3) die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage (Scaffolding), um Lernprozesse und Verständnis zu unterstützen.

„Neue Ideen für den Sprachunterricht in Schulen“, Europäische Kommission 9.3.2018
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rethinking-language-report_de.pdf (25.09.2018)

Was bedeutet der Satz „Alle Lehrer sind Sprachlehrer“?

- Sprachlernen und Lernen von Inhalten sind voneinander zu trennen.
- Alle Lehrer müssen mindestens drei Fremdsprachen können.
- Alle Lehrer müssen auch eine Fremdsprache unterrichten.
- Sprachbildung ist eine Aufgabe von allen Lehrern.

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.

Der Kontext. Die Europäische Union (EU) fördert seit langer Zeit das Erlernen von Fremdsprachen und die sprachliche Vielfalt in Europa. Ziel ist es das gegenseitige Verständnis und den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen zu fördern.

Wandel fordern. Die derzeitigen Haltungen und Praktiken in vielen Schulen sind der Gleichbehandlung mehrsprachiger Kinder nicht förderlich. Wandel ist aus mindestens vier Gründen nötig: 1) Aus menschenrechtlicher Perspektive verletzt die Diskriminierung von Lernenden aufgrund der Sprache, die sie sprechen, Artikel 2 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, in dem das Verbot der Diskriminierung aus bestimmten Gründen, darunter auch die Sprache eines Kindes, festgelegt ist. 2) Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit und der Integration muss sichergestellt werden, dass zwei- und mehrsprachige Schüler die gleichen Möglichkeiten haben, sich so zu entwickeln wie Gleichaltrige. Dies gilt insbesondere für jene, die einen schlechteren Zugang zum Erlernen der Unterrichtssprache haben. Effektiver mehrsprachiger Unterricht hat das Potential, die Leistungslücke zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und anderen Schülern zu schließen und die kulturelle und staatsbürgerliche Bildung aller Schüler zu verbessern. 3) Aus der Sicht der öffentlichen Gesundheitsförderung zeigen verschiedene klinische Studien im Bereich der Neurobiologie die positiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit, unabhängig von den erlernten Sprachen. Die positiven Effekte halten während des ganzen Lebens an und betreffen neben den Sprachkenntnissen auch die Steigerung anderer kognitiver Fähigkeiten. 4) Schließlich hat die Unterstützung von Schülern, die darauf abzielt, das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Kinder zu entwickeln und zu erhalten, einen Eigenwert, indem sie dazu beiträgt, die Identität aller mehrsprachigen Schüler wertzuschätzen.

Fallstudie: Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) in mehrsprachigen Klassen Mehrsprachige Klassen sind sowohl mit Herausforderungen als auch mit Chancen für die Entwicklung der Schüler verbunden. Kinder ohne oder mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache benötigen oft spezielle Unterstützung, um lehrplanübergreifend Fortschritte zu machen. Um sie dahingehend zu unterstützen, können Lehrer auf die für das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) entwickelten Lehrensätze, die im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bereits Anwendung finden, zurückgreifen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass CLIL ein effektiver Weg ist, das Lernen von Sprache und Inhalten zu unterstützen, und Vorteile im Unterricht und in anderen Bereichen bringt. Viele Länder bieten CLIL in ihren Lehrplänen an. In Belgien (Flandern) können beispielsweise 20 % des Unterrichts in Französisch, Englisch und Deutsch in CLIL erfolgen. Das Grundprinzip von CLIL ist, dass „alle Lehrer Sprachlehrer sind“. In mehrsprachigen Klassen impliziert dies, dass Schulfächer, die nicht Sprachenfächer sind, für das Erlernen sowohl von Inhalten als auch von Sprache verwendet werden. Der Unterrichtsstoff bestimmt, welche Aspekte einer Sprache gelernt werden. Eine CLIL-Stunde über Ökosysteme zum Beispiel wird Wissen über den Gegenstand vermitteln, aber auch das Vorwissen der Schüler über den Gegenstand prüfen, die entsprechende Sprache und das Vokabular üben, bevor das neue Wissen gefestigt und in der Klasse angewandt wird. Praktische Hilfsmittel für Lehrkräfte für die Umsetzung von CLIL umfassen: 1) die Anpassung von Sprache und Ausdrucksweise um sicherzustellen, dass alle Schüler es verstehen; 2) das Verwenden von Gruppenarbeiten und interaktiven Elementen um den Sprachgebrauch zu fördern; 3) die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage (Scaffolding), um Lernprozesse und Verständnis zu unterstützen.

Wie kann man eine CLIL-Stunde am besten umsetzen?

- Man stellt den Sprachgebrauch bereit.
- Man stellt die Verwendung von Gruppenarbeiten ein.
- Man stellt die Anpassungsfähigkeit sicher.
- Man stellt praktische Hilfs- und Orientierungsmittel zur Verfügung .

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.

Lehren und Lernen in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I .

Lehrpläne, Fächer und Stundentafel

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I vom Dezember 1993 in der Fassung vom September 2014 wird ein gemeinsamer Stundenrahmen für die Jahrgangsstufen 5 bis 9/10 festgesetzt und damit ein gemeinsamer Kernbestand an Fächern für alle Schularten und Bildungsgänge gesichert, der Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften umfasst. Weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer sind mindestens Musik, Kunst und Sport. Eine zweite Fremdsprache ist in den Jahrgangsstufen 7–10 am Gymnasium Pflichtfach. Im Zuge des Ausbaus des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe wird Unterricht in der zweiten Fremdsprache am Gymnasium vielfach schon ab Jahrgangsstufe 6 erteilt. Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge und erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach wie Arbeitslehre oder als Gegenstand anderer Fächer bzw. Fächerverbünde. Für den Religionsunterricht sind die in den einzelnen Ländern geltenden Bestimmungen maßgebend, wonach Religionslehre in fast allen Ländern ordentliches Lehrfach ist . Zur Situation des Evangelischen bzw. Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern wird auf die Berichte der KMK von 2002 verwiesen. Eine Neufassung des Berichts zum Ethikunterricht ist im Februar 2008 erschienen.

Zu den Lehrplänen bzw. Bildungsplänen gelten die Ausführungen für den Primarbereich, wonach die Zuständigkeit für die Entwicklung der Lehrpläne grundsätzlich bei den Kultusministerien der Länder liegt. Als Folge aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien sind die Lehrpläne in den vergangenen Jahren grundlegend überarbeitet worden.

In der Mehrzahl der Länder hatte die Überarbeitung folgende Schwerpunkte: • Im Bildungsgang der Hauptschule: Erwerb von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik, Praxisbezug sowie Förderung sozialer Kompetenz • Beschreibung verpflichtender Kernbereiche, Eröffnung von Freiräumen für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden und problemlösendes Denken • Erarbeitung verbindlicher Bildungsstandards, die sich an Kompetenzbereichen des Faches bzw. Fächerverbundes orientieren und in denen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse festgelegt werden, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn verfügen sollen.

Die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht beträgt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in der Regel jeweils 28 Wochenstunden und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Allgemeinen jeweils 30 Wochenstunden. Eine Wochenstunde umfasst 45 Minuten. Auf die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache entfallen jeweils drei bis fünf Wochenstunden, auf die Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften jeweils zwei bis drei Wochenstunden. Für die zweite Fremdsprache sind spätestens ab Jahrgangsstufe 7 je nach Schulart als Pflicht- oder Wahlpflichtfach ebenfalls drei bis fünf Wochenstunden vorgesehen. Die Wochenstundenzahl für die übrigen Pflicht-oder Wahlpflichtfächer (Musik, Kunst, Sport, Arbeitslehre) wie für den Religionsunterricht ist nach Fächern und Schularten im Rahmen der insgesamt 28– 30 Wochenstunden unterschiedlich.

Dossier der Kultusministerkonferenz zum Bildungswesen 2015/2016 in Deutschland

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/sekundarbereich.pdf>
(16.09.2018)

Welche Aussage über die Sekundarstufe I ist korrekt?

- In den Jahrgangsstufen 7/10 am Gymnasium sind nur Pflichtfächer.
- Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften, Deutsch, erste Fremdsprache gehören zum Kerncurriculum aller Schularten
- Eine zweite Fremdsprache darf in keiner Schulart fehlen.

- Musik, Kunst und Sport sind überall Pflichtfächer.

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.

Lehren und Lernen in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I .

Lehrpläne, Fächer und Stundentafel

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I vom Dezember 1993 in der Fassung vom September 2014 wird ein gemeinsamer Stundenrahmen für die Jahrgangsstufen 5 bis 9/10 festgesetzt und damit ein gemeinsamer Kernbestand an Fächern für alle Schularten und Bildungsgänge gesichert, der Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften umfasst. Weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer sind mindestens Musik, Kunst und Sport. Eine zweite Fremdsprache ist in den Jahrgangsstufen 7–10 am Gymnasium Pflichtfach. Im Zuge des Ausbaus des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe wird Unterricht in der zweiten Fremdsprache am Gymnasium vielfach schon ab Jahrgangsstufe 6 erteilt. Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge und erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach wie Arbeitslehre oder als Gegenstand anderer Fächer bzw. Fächerverbünde. Für den Religionsunterricht sind die in den einzelnen Ländern geltenden Bestimmungen maßgebend, wonach Religionslehre in fast allen Ländern ordentliches Lehrfach ist . Zur Situation des Evangelischen bzw. Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern wird auf die Berichte der KMK von 2002 verwiesen. Eine Neufassung des Berichts zum Ethikunterricht ist im Februar 2008 erschienen.

Zu den Lehrplänen bzw. Bildungsplänen gelten die Ausführungen für den Primarbereich, wonach die Zuständigkeit für die Entwicklung der Lehrpläne grundsätzlich bei den Kultusministerien der Länder liegt. Als Folge aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien sind die Lehrpläne in den vergangenen Jahren grundlegend überarbeitet worden.

In der Mehrzahl der Länder hatte die Überarbeitung folgende Schwerpunkte: • Im Bildungsgang der Hauptschule: Erwerb von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik, Praxisbezug sowie Förderung sozialer Kompetenz • Beschreibung verpflichtender Kernbereiche, Eröffnung von Freiräumen für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden und problemlösendes Denken • Erarbeitung verbindlicher Bildungsstandards, die sich an Kompetenzbereichen des Faches bzw. Fächerverbundes orientieren und in denen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse festgelegt werden, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn verfügen sollen.

Die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht beträgt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in der Regel jeweils 28 Wochenstunden und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Allgemeinen jeweils 30 Wochenstunden. Eine Wochenstunde umfasst 45 Minuten. Auf die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache entfallen jeweils drei bis fünf Wochenstunden, auf die Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften jeweils zwei bis drei Wochenstunden. Für die zweite Fremdsprache sind spätestens ab Jahrgangsstufe 7 je nach Schulart als Pflicht- oder Wahlpflichtfach ebenfalls drei bis fünf Wochenstunden vorgesehen. Die Wochenstundenzahl für die übrigen Pflicht-oder Wahlpflichtfächer (Musik, Kunst, Sport, Arbeitslehre) wie für den Religionsunterricht ist nach Fächern und Schularten im Rahmen der insgesamt 28– 30 Wochenstunden unterschiedlich.

Dossier der Kultusministerkonferenz zum Bildungswesen 2015/2016 in Deutschland

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/sekundarbereich.pdf>

(16.09.2018)

Religionsunterricht

- ist in fast allen Ländern Evangelischer Religionsunterricht.
 - ist in den meisten Ländern ein Unterrichtsfach.
 - ist in fast allen Ländern Katholischer Religionsunterricht.
 - wurde im Jahr 2008 zum Ethikunterricht.
-

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.

Lehren und Lernen in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I .

Lehrpläne, Fächer und Stundentafel

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I vom Dezember 1993 in der Fassung vom September 2014 wird ein gemeinsamer Stundenrahmen für die Jahrgangsstufen 5 bis 9/10 festgesetzt und damit ein gemeinsamer Kernbestand an Fächern für alle Schularten und Bildungsgänge gesichert, der Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften umfasst. Weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer sind mindestens Musik, Kunst und Sport. Eine zweite Fremdsprache ist in den Jahrgangsstufen 7–10 am Gymnasium Pflichtfach. Im Zuge des Ausbaus des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe wird Unterricht in der zweiten Fremdsprache am Gymnasium vielfach schon ab Jahrgangsstufe 6 erteilt. Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge und erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach wie Arbeitslehre oder als Gegenstand anderer Fächer bzw. Fächerverbünde. Für den Religionsunterricht sind die in den einzelnen Ländern geltenden Bestimmungen maßgebend, wonach Religionslehre in fast allen Ländern ordentliches Lehrfach ist . Zur Situation des Evangelischen bzw. Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern wird auf die Berichte der KMK von 2002 verwiesen. Eine Neufassung des Berichts zum Ethikunterricht ist im Februar 2008 erschienen.

Zu den Lehrplänen bzw. Bildungsplänen gelten die Ausführungen für den Primarbereich, wonach die Zuständigkeit für die Entwicklung der Lehrpläne grundsätzlich bei den Kultusministerien der Länder liegt. Als Folge aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien sind die Lehrpläne in den vergangenen Jahren grundlegend überarbeitet worden.

In der Mehrzahl der Länder hatte die Überarbeitung folgende Schwerpunkte: • Im Bildungsgang der Hauptschule: Erwerb von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik, Praxisbezug sowie Förderung sozialer Kompetenz • Beschreibung verpflichtender Kernbereiche, Eröffnung von Freiräumen für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden und problemlösendes Denken • Erarbeitung verbindlicher Bildungsstandards, die sich an Kompetenzbereichen des Faches bzw. Fächerverbundes orientieren und in denen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse festgelegt werden, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn verfügen sollen.

Die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht beträgt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in der Regel jeweils 28 Wochenstunden und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Allgemeinen jeweils 30 Wochenstunden. Eine Wochenstunde umfasst 45 Minuten. Auf die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache entfallen jeweils drei bis fünf Wochenstunden, auf die Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften jeweils zwei bis drei Wochenstunden. Für die zweite Fremdsprache sind spätestens ab Jahrgangsstufe 7 je nach Schulart als Pflicht- oder Wahlpflichtfach ebenfalls drei bis fünf Wochenstunden vorgesehen. Die Wochenstundenzahl für die übrigen Pflicht-oder Wahlpflichtfächer (Musik, Kunst, Sport, Arbeitslehre) wie für den Religionsunterricht ist nach Fächern und Schularten im Rahmen der insgesamt 28– 30 Wochenstunden unterschiedlich.

Dossier der Kultusministerkonferenz zum Bildungswesen 2015/2016 in Deutschland

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/sekundarbereich.pdf>

(16.09.2018)

Zuständig für die Entwicklung der Lehrpläne in der Sekundarstufe I sind

- die Ausführungen für den Primarbereich.
- die Kultusministerien der einzelnen Länder.
- die Überarbeitungen der vergangenen Jahre.
- die internationalen Vergleichsstudien.

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.

Lehren und Lernen in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I .

Lehrpläne, Fächer und Stundentafel

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I vom Dezember 1993 in der Fassung vom September 2014 wird ein gemeinsamer Stundenrahmen für die Jahrgangsstufen 5 bis 9/10 festgesetzt und damit ein gemeinsamer Kernbestand an Fächern für alle Schularten und Bildungsgänge gesichert, der Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften umfasst. Weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer sind mindestens Musik, Kunst und Sport. Eine zweite Fremdsprache ist in den Jahrgangsstufen 7–10 am Gymnasium Pflichtfach. Im Zuge des Ausbaus des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe wird Unterricht in der zweiten Fremdsprache am Gymnasium vielfach schon ab Jahrgangsstufe 6 erteilt. Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist

verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge und erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach wie Arbeitslehre oder als Gegenstand anderer Fächer bzw. Fächerverbünde. Für den Religionsunterricht sind die in den einzelnen Ländern geltenden Bestimmungen maßgebend, wonach Religionslehre in fast allen Ländern ordentliches Lehrfach ist. Zur Situation des Evangelischen bzw. Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern wird auf die Berichte der KMK von 2002 verwiesen. Eine Neufassung des Berichts zum Ethikunterricht ist im Februar 2008 erschienen.

Zu den Lehrplänen bzw. Bildungsplänen gelten die Ausführungen für den Primarbereich, wonach die Zuständigkeit für die Entwicklung der Lehrpläne grundsätzlich bei den Kultusministerien der Länder liegt. Als Folge aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien sind die Lehrpläne in den vergangenen Jahren grundlegend überarbeitet worden.

In der Mehrzahl der Länder hatte die Überarbeitung folgende Schwerpunkte: • Im Bildungsgang der Hauptschule: Erwerb von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik, Praxisbezug sowie Förderung sozialer Kompetenz • Beschreibung verpflichtender Kernbereiche, Eröffnung von Freiräumen für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden und problemlösendes Denken • Erarbeitung verbindlicher Bildungsstandards, die sich an Kompetenzbereichen des Faches bzw. Fächerverbundes orientieren und in denen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse festgelegt werden, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn verfügen sollen.

Die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht beträgt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in der Regel jeweils 28 Wochenstunden und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Allgemeinen jeweils 30 Wochenstunden. Eine Wochenstunde umfasst 45 Minuten. Auf die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache entfallen jeweils drei bis fünf Wochenstunden, auf die Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften jeweils zwei bis drei Wochenstunden. Für die zweite Fremdsprache sind spätestens ab Jahrgangsstufe 7 je nach Schulart als Pflicht- oder Wahlpflichtfach ebenfalls drei bis fünf Wochenstunden vorgesehen. Die Wochenstundenzahl für die übrigen Pflicht- oder Wahlpflichtfächer (Musik, Kunst, Sport, Arbeitslehre) wie für den Religionsunterricht ist nach Fächern und Schularten im Rahmen der insgesamt 28–30 Wochenstunden unterschiedlich.

Dossier der Kultusministerkonferenz zum Bildungswesen 2015/2016 in Deutschland

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/sekundarbereich.pdf>

(16.09.2018)

Die Erarbeitung verbindlicher Bildungsstandards

- bedeutet Praxisbezug sowie Förderung sozialer Kompetenz.
- gehört zu den Schwerpunkten, die die meisten Länder überarbeitet haben.
- gehört zum problemlösenden Denken.
- bedeutet die Eröffnung von Freiräumen für schüleraktivierende Methoden.

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.

Lehren und Lernen in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I .

Lehrpläne, Fächer und Stundentafel

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I vom Dezember 1993 in der Fassung vom September 2014 wird ein gemeinsamer Stundenrahmen für die Jahrgangsstufen 5 bis 9/10 festgesetzt und damit ein gemeinsamer Kernbestand an Fächern für alle Schularten und Bildungsgänge gesichert, der Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften umfasst. Weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer sind mindestens Musik, Kunst und Sport. Eine zweite Fremdsprache ist in den Jahrgangsstufen 7–10 am Gymnasium Pflichtfach. Im Zuge des Ausbaus des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe wird Unterricht in der zweiten Fremdsprache am Gymnasium vielfach schon ab Jahrgangsstufe 6 erteilt. Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge und erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach wie Arbeitslehre oder als Gegenstand anderer Fächer bzw. Fächerverbünde. Für den Religionsunterricht sind die in den einzelnen Ländern geltenden Bestimmungen maßgebend, wonach Religionslehre in fast allen Ländern ordentliches Lehrfach ist. Zur Situation des Evangelischen bzw. Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern wird auf die Berichte der KMK von 2002 verwiesen. Eine Neufassung des Berichts zum Ethikunterricht ist im Februar 2008 erschienen.

Zu den Lehrplänen bzw. Bildungsplänen gelten die Ausführungen für den Primarbereich, wonach die Zuständigkeit für die Entwicklung der Lehrpläne grundsätzlich bei den Kultusministerien der Länder liegt. Als Folge aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien sind die Lehrpläne in den vergangenen Jahren grundlegend überarbeitet worden.

In der Mehrzahl der Länder hatte die Überarbeitung folgende Schwerpunkte: • Im Bildungsgang der Hauptschule: Erwerb von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik, Praxisbezug sowie Förderung sozialer Kompetenz • Beschreibung

verpflichtender Kernbereiche, Eröffnung von Freiräumen für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden und problemlösendes Denken • Erarbeitung verbindlicher Bildungsstandards, die sich an Kompetenzbereichen des Faches bzw. Fächerverbundes orientieren und in denen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse festgelegt werden, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn verfügen sollen.

Die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht beträgt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 in der Regel jeweils 28 Wochenstunden und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Allgemeinen jeweils 30 Wochenstunden. Eine Wochenstunde umfasst 45 Minuten. Auf die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache entfallen jeweils drei bis fünf Wochenstunden, auf die Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften jeweils zwei bis drei Wochenstunden. Für die zweite Fremdsprache sind spätestens ab Jahrgangsstufe 7 je nach Schulart als Pflicht- oder Wahlpflichtfach ebenfalls drei bis fünf Wochenstunden vorgesehen. Die Wochenstundenzahl für die übrigen Pflicht- oder Wahlpflichtfächer (Musik, Kunst, Sport, Arbeitslehre) wie für den Religionsunterricht ist nach Fächern und Schularten im Rahmen der insgesamt 28–30 Wochenstunden unterschiedlich.

Dossier der Kultusministerkonferenz zum Bildungswesen 2015/2016 in Deutschland

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/sekundarbereich.pdf>
(16.09.2018)

Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche sind in der Sekundarstufe I vorgesehen?

- 30 Stunden à 60 Minuten.
- Von zwei bis drei Wochenstunden für jedes Pflicht- oder Wahlpflichtfach.
- Von drei bis fünf Wochenstunden für jedes Pflicht- oder Wahlpflichtfach.
- 28-30 Stunden à 45 Minuten.

DOMANDA 6 - A FRANCESE

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

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs. Les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel. Une formation initiale de qualité, une éthique individuelle, des normes professionnelles sont certes des facteurs importants mais la nécessité de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, entre enseignants et avec les autres acteurs de l'école, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part de enseignants et de nouvelles relations professionnelles. La fonction de l'enseignant en face de ses élèves, n'est pas modifiée en elle-même (...). Ce qui change, c'est le rôle de l'enseignant dans l'établissement, ses relations avec ses collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que l'action de la direction est déterminante. La fiche-métier du site du ministère présente ainsi la fonction : « Les chefs d'établissement dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'État et de président du conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie. Ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative. » Incontestablement ils sont « dirigeants », et toutes les activités précédemment décrites montrent la richesse et la diversité de ces fonctions où il faut tout à la fois préparer, convaincre, décider, effectuer des choix, répartir des moyens, informer, travailler en équipe, porter des projets, gérer des conflits, assumer la responsabilité... En ce sens « diriger et conduire une politique éducative » est une mission proche de celle de nombreux autres dirigeants. Nommés par le ministre de l'Éducation nationale, les proviseurs (pour un lycée ou un lycée professionnel) et les principaux (pour un collège) représentent l'État et sont garants de la mise en œuvre de la politique éducative au sein de l'établissement. Les missions : conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, maintenir le dialogue avec les parents d'élèves ; conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ; valoriser les initiatives et les réussites des personnels qui concourent à l'enseignement bilingue ; ouvrir l'établissement sur l'extérieur et administrer l'établissement ; enfin fixer les objectifs de son établissement et élaborer son budget.

Source : Texte tiré de « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire » (UNESCO 2006)

Les chefs d'établissements ont une croissante responsabilité dans les réformes

- à cause de la décentralisation et de l'autonomisation

- parce qu'ils sont les seuls à avoir une formation
 - parce que les élèves sont de plus en plus difficiles
 - parce qu'ils doivent avoir des rapports avec les familles
-

DOMANDA 6 - B FRANCESE

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

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs. Les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel. Une formation initiale de qualité, une éthique individuelle, des normes professionnelles sont certes des facteurs importants mais la nécessité de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, entre enseignants et avec les autres acteurs de l'école, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part de enseignants et de nouvelles relations professionnelles. La fonction de l'enseignant en face de ses élèves, n'est pas modifiée en elle-même (...). Ce qui change, c'est le rôle de l'enseignant dans l'établissement, ses relations avec ses collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que l'action de la direction est déterminante. La fiche-métier du site du ministère présente ainsi la fonction : « Les chefs d'établissement dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'État et de président du conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie. Ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative. » Incontestablement ils sont « dirigeants », et toutes les activités précédemment décrites montrent la richesse et la diversité de ces fonctions où il faut tout à la fois préparer, convaincre, décider, effectuer des choix, répartir des moyens, informer, travailler en équipe, porter des projets, gérer des conflits, assumer la responsabilité... En ce sens « diriger et conduire une politique éducative » est une mission proche de celle de nombreux autres dirigeants. Nommés par le ministre de l'Éducation nationale, les proviseurs (pour un lycée ou un lycée professionnel) et les principaux (pour un collège) représentent l'État et sont garants de la mise en œuvre de la politique éducative au sein de l'établissement. Les missions : conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, maintenir le dialogue avec les parents d'élèves ; conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ; valoriser les initiatives et les réussites des personnels qui concourent à l'enseignement bilingue ; ouvrir l'établissement sur l'extérieur et administrer l'établissement ; enfin fixer les objectifs de son établissement et élaborer son budget.

Source : Texte tiré de « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire » (UNESCO 2006)

L'action de la direction est déterminante

- dans les relations avec le public extérieur
 - pour la bonne réussite des projets
 - dans l'emploi du temps de l'école
 - dans le domaine des relations entre les enseignants, les parents, les autorités éducatives
-

DOMANDA 6 - C FRANCESE

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

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs. Les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel. Une formation initiale de qualité, une éthique individuelle, des normes professionnelles sont certes des facteurs importants mais la nécessité de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, entre enseignants et avec les autres acteurs de l'école, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part de enseignants et de nouvelles relations professionnelles. La fonction de

l'enseignant en face de ses élèves, n'est pas modifiée en elle-même (...). Ce qui change, c'est le rôle de l'enseignant dans l'établissement, ses relations avec ses collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que l'action de la direction est déterminante. La fiche-métier du site du ministère présente ainsi la fonction : «Les chefs d'établissement dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'État et de président du conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie. Ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative.» Incontestablement ils sont « dirigeants », et toutes les activités précédemment décrites montrent la richesse et la diversité de ces fonctions où il faut tout à la fois préparer, convaincre, décider, effectuer des choix, répartir des moyens, informer, travailler en équipe, porter des projets, gérer des conflits, assumer la responsabilité...En ce sens « diriger et conduire une politique éducative » est une mission proche de celle de nombreux autres dirigeants. Nommés par le ministre de l'Éducation nationale, les proviseurs (pour un lycée ou un lycée professionnel) et les principaux (pour un collège) représentent l'État et sont garants de la mise en œuvre de la politique éducative au sein de l'établissement. Les missions : conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, maintenir le dialogue avec les parents d'élèves ; conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ; valoriser les initiatives et les réussites des personnels qui concourent à l'enseignement bilingue ; ouvrir l'établissement sur l'extérieur et administrer l'établissement ; enfin fixer les objectifs de son établissement et élaborer son budget.

Source : Texte tiré de « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire » (UNESCO 2006)

Le chef d'établissement

- travaille seulement avec d'autres chefs d'établissement
- travaille tout seul
- ne collabore qu'avec les représentants des collectivités territoriales
- dirige un travail en commun avec les autres partenaires de l'école

DOMANDA 6 - D FRANCESE

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

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs. Les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel. Une formation initiale de qualité, une éthique individuelle, des normes professionnelles sont certes des facteurs importants mais la nécessité de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, entre enseignants et avec les autres acteurs de l'école, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part de enseignants et de nouvelles relations professionnelles. La fonction de l'enseignant en face de ses élèves, n'est pas modifiée en elle-même (...). Ce qui change, c'est le rôle de l'enseignant dans l'établissement, ses relations avec ses collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que l'action de la direction est déterminante. La fiche-métier du site du ministère présente ainsi la fonction : «Les chefs d'établissement dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'État et de président du conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie. Ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative.» Incontestablement ils sont « dirigeants », et toutes les activités précédemment décrites montrent la richesse et la diversité de ces fonctions où il faut tout à la fois préparer, convaincre, décider, effectuer des choix, répartir des moyens, informer, travailler en équipe, porter des projets, gérer des conflits, assumer la responsabilité...En ce sens « diriger et conduire une politique éducative » est une mission proche de celle de nombreux autres dirigeants. Nommés par le ministre de l'Éducation nationale, les proviseurs (pour un lycée ou un lycée professionnel) et les principaux (pour un collège) représentent l'État et sont garants de la mise en œuvre de la politique éducative au sein de l'établissement. Les missions : conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, maintenir le dialogue avec les parents d'élèves ; conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ; valoriser les initiatives et les réussites des personnels qui concourent à l'enseignement bilingue ; ouvrir l'établissement sur l'extérieur et administrer l'établissement ; enfin fixer les objectifs de son établissement et élaborer son budget.

Source : Texte tiré de « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire » (UNESCO 2006)

Le chef d'établissement est considéré un 'dirigeant'

- parce qu'il doit prendre des décisions
 - parce qu'il est capable de gérer les conflits
 - parce que sa mission est très proche de celle des autres dirigeants
 - parce qu'il a un très bon salaire
-

DOMANDA 6 - E FRANCESE

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

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs. Les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel. Une formation initiale de qualité, une éthique individuelle, des normes professionnelles sont certes des facteurs importants mais la nécessité de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, entre enseignants et avec les autres acteurs de l'école, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part de enseignants et de nouvelles relations professionnelles. La fonction de l'enseignant en face de ses élèves, n'est pas modifiée en elle-même (...). Ce qui change, c'est le rôle de l'enseignant dans l'établissement, ses relations avec ses collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que l'action de la direction est déterminante. La fiche-métier du site du ministère présente ainsi la fonction : « Les chefs d'établissement dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'État et de président du conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie. Ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative. » Incontestablement ils sont « dirigeants », et toutes les activités précédemment décrites montrent la richesse et la diversité de ces fonctions où il faut tout à la fois préparer, convaincre, décider, effectuer des choix, répartir des moyens, informer, travailler en équipe, porter des projets, gérer des conflits, assumer la responsabilité... En ce sens « diriger et conduire une politique éducative » est une mission proche de celle de nombreux autres dirigeants. Nommés par le ministre de l'Éducation nationale, les proviseurs (pour un lycée ou un lycée professionnel) et les principaux (pour un collège) représentent l'État et sont garants de la mise en œuvre de la politique éducative au sein de l'établissement. Les missions : conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, maintenir le dialogue avec les parents d'élèves ; conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ; valoriser les initiatives et les réussites des personnels qui concourent à l'enseignement bilingue ; ouvrir l'établissement sur l'extérieur et administrer l'établissement ; enfin fixer les objectifs de son établissement et élaborer son budget.

Source : Texte tiré de « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire » (UNESCO 2006)

Le chef d'établissement (ou 'principal' dans les collèges) est nommé par

- les parents des élèves
 - les enseignants
 - le Ministre de l'Éducation Nationale
 - un comité d'experts du Ministère
-

DOMANDA 7 - A FRANCESE

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

Au Danemark comme dans tous les pays d'Europe du Nord, les questions de nature et d'écologie sont centrales et l'éducation cherche à favoriser l'harmonie entre l'enfant et son environnement pour préserver la nature et ses bienfaits. Très influencée par sa tradition littéraire romantique, la nation danoise s'est construite autour de mythes comme celui de Holger Danske, ce guerrier qui s'éveille de son sommeil pour sauver sa patrie en danger. Dans une population luthérienne à près de 95 %, la religion influence profondément les esprits par le sentiment qu'elle engendre de responsabilité devant ses actes. La droiture et la morale

sont des valeurs privilégiées dans le champ des relations personnelles et professionnelles et la relation à autrui ainsi que le respect de l'autre sont au centre des préoccupations.

L'espace éducatif vise à développer chez l'enfant la capacité à prendre des décisions. On n'oblige pas nécessairement un enfant à lire et à écrire dès le plus jeune âge mais on cherche à le confronter très tôt à des problèmes concrets afin qu'il apprenne à résoudre les difficultés et développe une réflexion autonome.

L'éducation maternelle et la culture commune scandinave sont tournées vers les objectifs à atteindre et les résultats plutôt que vers leur mise en œuvre. Pour y parvenir, le système se fonde sur une égalité démocratique où l'individualisme est peu marqué. La notion de règle collective conditionne l'ensemble des relations sociales. Recherché en permanence, le consensus est une valeur en soi. À chaque étape d'un projet quel qu'il soit, on demande leur avis aux personnes concernées. Il est très important de recueillir l'opinion des autres et d'en tenir compte. Au sein d'une société assez rétive à l'idée d'autorité et de hiérarchie de droit, on peut aisément mettre un ordre en doute et il va de soi que l'on puisse faire des contre-propositions. C'est un fait commun et vécu positivement. Pour diriger une équipe, il s'agit avant tout de faire ses preuves, de gagner la confiance du groupe par son charisme et ses capacités à négocier. Les performances sont alors évaluées et jugées comme des succès ou des échecs collectifs et l'on conserve toujours un grand respect de la qualité des relations humaines et du cadre de vie. Fruit de l'éducation, ciment des relations humaines, cette culture sociale vise l'équilibre, le long terme, l'adaptation au contexte et aux individus. Les Danois sont fiers de ce droit à la liberté, à l'autonomie et à l'indépendance(...)

Le système scolaire danois cherche à préserver l'égalité des chances des élèves en matière d'acquisition des connaissances, par-delà les différences socio-économiques, ethniques, religieuses etc. C'est le groupe-classe qui est au centre du système mais, à la différence de la France par exemple, ce groupe ne change quasiment pas au cours des neuf années de la scolarité obligatoire et il conserve le même enseignant tout au long de cette période. Dès lors, la classe est un élément de reconnaissance plus important que l'école elle-même. Puissant vecteur d'intégration, elle excède rarement une vingtaine d'élèves en moyenne même si, dans les grandes villes, il arrive que les élèves y soient plus nombreux. Ceci favorise un sentiment de confort social et de reconnaissance d'autrui, dans un contexte hautement familial. Le principe éducatif qui sous-tend cette organisation est qu'un enfant ne peut apprendre convenablement que s'il se sent en confiance et en sécurité. L'éducation ne peut se faire dans le conflit, mais bien dans un climat de sécurité psychologique et sociale.

« L'éducation au Danemark » Frédéric Rauser <https://journals.openedition.org>

Les enfants danois sont élevés dans un contexte

- d'harmonie et de sens de responsabilité envers l'environnement et les autres
- de relations humaines centrées sur l'intérêt et le profit
- de tradition littéraire romantique
- chargé d'un fort sentiment religieux

DOMANDA 7 - B FRANCESE

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

Au Danemark comme dans tous les pays d'Europe du Nord, les questions de nature et d'écologie sont centrales et l'éducation cherche à favoriser l'harmonie entre l'enfant et son environnement pour préserver la nature et ses bienfaits. Très influencée par sa tradition littéraire romantique, la nation danoise s'est construite autour de mythes comme celui de Holger Danske, ce guerrier qui s'éveille de son sommeil pour sauver sa patrie en danger. Dans une population luthérienne à près de 95 %, la religion influence profondément les esprits par le sentiment qu'elle engendre de responsabilité devant ses actes. La droiture et la morale sont des valeurs privilégiées dans le champ des relations personnelles et professionnelles et la relation à autrui ainsi que le respect de l'autre sont au centre des préoccupations.

L'espace éducatif vise à développer chez l'enfant la capacité à prendre des décisions. On n'oblige pas nécessairement un enfant à lire et à écrire dès le plus jeune âge mais on cherche à le confronter très tôt à des problèmes concrets afin qu'il apprenne à résoudre les difficultés et développe une réflexion autonome.

L'éducation maternelle et la culture commune scandinave sont tournées vers les objectifs à atteindre et les résultats plutôt que vers leur mise en œuvre. Pour y parvenir, le système se fonde sur une égalité démocratique où l'individualisme est peu marqué. La notion de règle collective conditionne l'ensemble des relations sociales. Recherché en permanence, le consensus est une valeur en soi. À chaque étape d'un projet quel qu'il soit, on demande leur avis aux personnes concernées. Il est très important de recueillir l'opinion des autres et d'en tenir compte. Au sein d'une société assez rétive à l'idée d'autorité et de hiérarchie de droit, on peut aisément mettre un ordre en doute et il va de soi que l'on puisse faire des contre-propositions. C'est un fait commun et vécu positivement. Pour diriger une équipe, il s'agit avant tout de faire ses preuves, de gagner la confiance du groupe par son charisme et ses capacités à négocier. Les performances sont alors évaluées et jugées comme des succès ou des échecs collectifs et l'on conserve toujours un grand respect de la qualité des relations humaines et du cadre de vie. Fruit de l'éducation, ciment des relations humaines, cette culture sociale vise l'équilibre, le long terme, l'adaptation au contexte et aux individus. Les Danois sont fiers de ce droit à la liberté, à l'autonomie et à l'indépendance(...)

Le système scolaire danois cherche à préserver l'égalité des chances des élèves en matière d'acquisition des connaissances, par-delà les différences socio-économiques, ethniques, religieuses etc. C'est le groupe-classe qui est au centre du système mais, à la différence de la France par exemple, ce groupe ne change quasiment pas au cours des neuf années de la scolarité obligatoire et il conserve le même enseignant tout au long de cette période. Dès lors, la classe est un élément de reconnaissance plus important que l'école elle-même. Puissant vecteur d'intégration, elle excède rarement une vingtaine d'élèves en moyenne même si, dans les grandes villes, il arrive que les élèves y soient plus nombreux. Ceci favorise un sentiment de confort social et de reconnaissance d'autrui, dans un contexte hautement familial. Le principe éducatif qui sous-tend cette organisation est qu'un enfant ne peut apprendre convenablement que s'il se sent en confiance et en sécurité. L'éducation ne peut se faire dans le conflit, mais bien dans un climat de sécurité psychologique et sociale.

« L'éducation au Danemark » Frédéric Rauser <https://journals.openedition.org>

L'espace éducatif danois, dès l'enfance, favorise

- la capacité de savoir lire et écrire tout de suite
- le développement des capacités de décision autonome et de résolution des problèmes
- une forte individualité en dépit de la collectivité
- un sentiment de prévarication

DOMANDA 7 - C FRANCESE

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

Au Danemark comme dans tous les pays d'Europe du Nord, les questions de nature et d'écologie sont centrales et l'éducation cherche à favoriser l'harmonie entre l'enfant et son environnement pour préserver la nature et ses bienfaits. Très influencée par sa tradition littéraire romantique, la nation danoise s'est construite autour de mythes comme celui de Holger Danske, ce guerrier qui s'éveille de son sommeil pour sauver sa patrie en danger. Dans une population luthérienne à près de 95 %, la religion influence profondément les esprits par le sentiment qu'elle engendre de responsabilité devant ses actes. La droiture et la morale sont des valeurs privilégiées dans le champ des relations personnelles et professionnelles et la relation à autrui ainsi que le respect de l'autre sont au centre des préoccupations.

L'espace éducatif vise à développer chez l'enfant la capacité à prendre des décisions. On n'oblige pas nécessairement un enfant à lire et à écrire dès le plus jeune âge mais on cherche à le confronter très tôt à des problèmes concrets afin qu'il apprenne à résoudre les difficultés et développe une réflexion autonome.

L'éducation maternelle et la culture commune scandinave sont tournées vers les objectifs à atteindre et les résultats plutôt que vers leur mise en œuvre. Pour y parvenir, le système se fonde sur une égalité démocratique où l'individualisme est peu marqué. La notion de règle collective conditionne l'ensemble des relations sociales. Recherché en permanence, le consensus est une valeur en soi. À chaque étape d'un projet quel qu'il soit, on demande leur avis aux personnes concernées. Il est très important de recueillir l'opinion des autres et d'en tenir compte. Au sein d'une société assez rétive à l'idée d'autorité et de hiérarchie de droit, on peut aisément mettre un ordre en doute et il va de soi que l'on puisse faire des contre-propositions. C'est un fait commun et vécu positivement. Pour diriger une équipe, il s'agit avant tout de faire ses preuves, de gagner la confiance du groupe par son charisme et ses capacités à négocier. Les performances sont alors évaluées et jugées comme des succès ou des échecs collectifs et l'on conserve toujours un grand respect de la qualité des relations humaines et du cadre de vie. Fruit de l'éducation, ciment des relations humaines, cette culture sociale vise l'équilibre, le long terme, l'adaptation au contexte et aux individus. Les Danois sont fiers de ce droit à la liberté, à l'autonomie et à l'indépendance(...)

Le système scolaire danois cherche à préserver l'égalité des chances des élèves en matière d'acquisition des connaissances, par-delà les différences socio-économiques, ethniques, religieuses etc. C'est le groupe-classe qui est au centre du système mais, à la différence de la France par exemple, ce groupe ne change quasiment pas au cours des neuf années de la scolarité obligatoire et il conserve le même enseignant tout au long de cette période. Dès lors, la classe est un élément de reconnaissance plus important que l'école elle-même. Puissant vecteur d'intégration, elle excède rarement une vingtaine d'élèves en moyenne même si, dans les grandes villes, il arrive que les élèves y soient plus nombreux. Ceci favorise un sentiment de confort social et de reconnaissance d'autrui, dans un contexte hautement familial. Le principe éducatif qui sous-tend cette organisation est qu'un enfant ne peut apprendre convenablement que s'il se sent en confiance et en sécurité. L'éducation ne peut se faire dans le conflit, mais bien dans un climat de sécurité psychologique et sociale.

« L'éducation au Danemark » Frédéric Rauser <https://journals.openedition.org>

La culture sociale danoise, met à la première place :

- l'approbation de l'autre à tout prix
- le succès personnel et le charisme

- le sens de collectivité, d'égalité et de droit au non-consentement
 - l'autorité et la hiérarchie
-

DOMANDA 7 - D FRANCESE

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

Au Danemark comme dans tous les pays d'Europe du Nord, les questions de nature et d'écologie sont centrales et l'éducation cherche à favoriser l'harmonie entre l'enfant et son environnement pour préserver la nature et ses bienfaits. Très influencée par sa tradition littéraire romantique, la nation danoise s'est construite autour de mythes comme celui de Holger Danske, ce guerrier qui s'éveille de son sommeil pour sauver sa patrie en danger. Dans une population luthérienne à près de 95 %, la religion influence profondément les esprits par le sentiment qu'elle engendre de responsabilité devant ses actes. La droiture et la morale sont des valeurs privilégiées dans le champ des relations personnelles et professionnelles et la relation à autrui ainsi que le respect de l'autre sont au centre des préoccupations.

L'espace éducatif vise à développer chez l'enfant la capacité à prendre des décisions. On n'oblige pas nécessairement un enfant à lire et à écrire dès le plus jeune âge mais on cherche à le confronter très tôt à des problèmes concrets afin qu'il apprenne à résoudre les difficultés et développe une réflexion autonome.

L'éducation maternelle et la culture commune scandinave sont tournées vers les objectifs à atteindre et les résultats plutôt que vers leur mise en œuvre. Pour y parvenir, le système se fonde sur une égalité démocratique où l'individualisme est peu marqué. La notion de règle collective conditionne l'ensemble des relations sociales. Recherché en permanence, le consensus est une valeur en soi. À chaque étape d'un projet quel qu'il soit, on demande leur avis aux personnes concernées. Il est très important de recueillir l'opinion des autres et d'en tenir compte. Au sein d'une société assez rétive à l'idée d'autorité et de hiérarchie de droit, on peut aisément mettre un ordre en doute et il va de soi que l'on puisse faire des contre-propositions. C'est un fait commun et vécu positivement. Pour diriger une équipe, il s'agit avant tout de faire ses preuves, de gagner la confiance du groupe par son charisme et ses capacités à négocier. Les performances sont alors évaluées et jugées comme des succès ou des échecs collectifs et l'on conserve toujours un grand respect de la qualité des relations humaines et du cadre de vie. Fruit de l'éducation, ciment des relations humaines, cette culture sociale vise l'équilibre, le long terme, l'adaptation au contexte et aux individus. Les Danois sont fiers de ce droit à la liberté, à l'autonomie et à l'indépendance(...)

Le système scolaire danois cherche à préserver l'égalité des chances des élèves en matière d'acquisition des connaissances, par-delà les différences socio-économiques, ethniques, religieuses etc. C'est le groupe-classe qui est au centre du système mais, à la différence de la France par exemple, ce groupe ne change quasiment pas au cours des neuf années de la scolarité obligatoire et il conserve le même enseignant tout au long de cette période. Dès lors, la classe est un élément de reconnaissance plus important que l'école elle-même. Puissant vecteur d'intégration, elle excède rarement une vingtaine d'élèves en moyenne même si, dans les grandes villes, il arrive que les élèves y soient plus nombreux. Ceci favorise un sentiment de confort social et de reconnaissance d'autrui, dans un contexte hautement familial. Le principe éducatif qui sous-tend cette organisation est qu'un enfant ne peut apprendre convenablement que s'il se sent en confiance et en sécurité. L'éducation ne peut se faire dans le conflit, mais bien dans un climat de sécurité psychologique et sociale.

« L'éducation au Danemark » Frédéric Rauser <https://journals.openedition.org>

Le système scolaire danois vise à garantir

- l'égalité des chances dans le domaine de l'apprentissage
 - les différences ethniques
 - l'égalité en matière économique
 - la formation à une partie privilégiée de la population
-

DOMANDA 7 - E FRANCESE

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

Au Danemark comme dans tous les pays d'Europe du Nord, les questions de nature et d'écologie sont centrales et l'éducation cherche à favoriser l'harmonie entre l'enfant et son environnement pour préserver la nature et ses bienfaits. Très influencée par sa tradition littéraire romantique, la nation danoise s'est construite autour de mythes comme celui de Holger Danske, ce guerrier qui s'éveille de son sommeil pour sauver sa patrie en danger. Dans une population luthérienne à près de 95 %, la religion influence profondément les esprits par le sentiment qu'elle engendre de responsabilité devant ses actes. La droiture et la morale

sont des valeurs privilégiées dans le champ des relations personnelles et professionnelles et la relation à autrui ainsi que le respect de l'autre sont au centre des préoccupations.

L'espace éducatif vise à développer chez l'enfant la capacité à prendre des décisions. On n'oblige pas nécessairement un enfant à lire et à écrire dès le plus jeune âge mais on cherche à le confronter très tôt à des problèmes concrets afin qu'il apprenne à résoudre les difficultés et développe une réflexion autonome.

L'éducation maternelle et la culture commune scandinave sont tournées vers les objectifs à atteindre et les résultats plutôt que vers leur mise en œuvre. Pour y parvenir, le système se fonde sur une égalité démocratique où l'individualisme est peu marqué. La notion de règle collective conditionne l'ensemble des relations sociales. Recherché en permanence, le consensus est une valeur en soi. À chaque étape d'un projet quel qu'il soit, on demande leur avis aux personnes concernées. Il est très important de recueillir l'opinion des autres et d'en tenir compte. Au sein d'une société assez rétive à l'idée d'autorité et de hiérarchie de droit, on peut aisément mettre un ordre en doute et il va de soi que l'on puisse faire des contre-propositions. C'est un fait commun et vécu positivement. Pour diriger une équipe, il s'agit avant tout de faire ses preuves, de gagner la confiance du groupe par son charisme et ses capacités à négocier. Les performances sont alors évaluées et jugées comme des succès ou des échecs collectifs et l'on conserve toujours un grand respect de la qualité des relations humaines et du cadre de vie. Fruit de l'éducation, ciment des relations humaines, cette culture sociale vise l'équilibre, le long terme, l'adaptation au contexte et aux individus. Les Danois sont fiers de ce droit à la liberté, à l'autonomie et à l'indépendance(...)

Le système scolaire danois cherche à préserver l'égalité des chances des élèves en matière d'acquisition des connaissances, par-delà les différences socio-économiques, ethniques, religieuses etc. C'est le groupe-classe qui est au centre du système mais, à la différence de la France par exemple, ce groupe ne change quasiment pas au cours des neuf années de la scolarité obligatoire et il conserve le même enseignant tout au long de cette période. Dès lors, la classe est un élément de reconnaissance plus important que l'école elle-même. Puissant vecteur d'intégration, elle excède rarement une vingtaine d'élèves en moyenne même si, dans les grandes villes, il arrive que les élèves y soient plus nombreux. Ceci favorise un sentiment de confort social et de reconnaissance d'autrui, dans un contexte hautement familial. Le principe éducatif qui sous-tend cette organisation est qu'un enfant ne peut apprendre convenablement que s'il se sent en confiance et en sécurité. L'éducation ne peut se faire dans le conflit, mais bien dans un climat de sécurité psychologique et sociale.

« L'éducation au Danemark » Frédéric Rauser <https://journals.openedition.org>

La centralité du groupe-classe dans le système danois favorise dans l'élève

- le besoin de changer d'école et d'enseignant souvent
- un sentiment de compétition à l'égard de ses camarades
- un éloignement précoce des familles
- le sens d'appartenance, de confiance en soi-même et de sécurité

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.

En general, la percepción del profesorado y del alumnado ante la inclusión de las TIC como herramientas educativas es positiva. No obstante, la integración de las tecnologías en la educación no ha resultado ser en el pasado ni resulta ser en la actualidad un proceso simple. La Unión Europea, por ejemplo, ha venido alentando a sus Estados miembros a que hagan uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo desde mediados de los años 90 y, sin embargo, aun hoy se observan dificultades para que este esfuerzo se traduzca en un uso intensivo y homogéneo de las TIC por parte del profesorado y de los estudiantes. El caso concreto de España ilustra bastante bien la situación a la que se está haciendo referencia. El número de recursos electrónicos disponibles en los centros públicos españoles dedicados a la enseñanza no universitaria ha aumentado rápidamente desde el año 2000, siendo el índice de variación del curso 2002/2003 al 2011/2012 del 418.75% para el número de ordenadores por estudiante destinado a tareas de enseñanza-aprendizaje, del 424.32% para el número de ordenadores por estudiante destinado a la docencia y del 390.91% para el número de ordenadores disponibles por profesor. A pesar de todo este esfuerzo infraestructural que se prolonga hasta nuestro presente y que ha llevado a situar a España en la cabeza de Europa en lo que se refiere a la introducción material de las TIC en el aula, lo cierto es que el uso de las mismas no es el esperado. Son precisamente estos desequilibrios entre esfuerzos y resultados, entre los medios disponibles y su uso real los que nos hacen recordar que para que exista éxito a la hora de incluir las TIC como recurso metodológico-didáctico es necesario tener más factores y variables en cuenta que los puramente infraestructurales. Segura ya señaló la existencia de tres barreras fundamentales que impiden el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula: (i) el conocimiento y las habilidades tecnológicas que posee el profesorado, (ii) la gestión que se realiza de los recursos en los centros educativos (insuficiente calidad de los recursos, escaso mantenimiento/actualización, inadecuación a las didácticas específicas llevadas a cabo por cada profesor, elevada ratio de alumnos por aula, impertinencia para el contexto sociocultural, etc.) y (iii) las exigencias

marcadas por el sistema educativo (sobrecarga de contenidos, rigidez de los criterios de evaluación, etc.). Y es que a pesar de que las TIC “pueden favorecer la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y los métodos de comunicación, así como mejorar la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, reforzar la autoestima y permitir mayor autonomía de aprendizaje” (Segura), ciertamente cabe apaciguar este optimismo recordando que el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo depende en muy alta medida de factores contextuales, del uso que se haga de ellas y de los conocimientos pedagógico-didácticos específicos que se posean sobre su aplicación.

(Adaptado de DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA, Sergio URUEÑA LÓPEZ, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>)

La inclusión de las TIC

- sigue siendo un proceso complejo
- se retrasa por causa de las herramientas comunicativas
- es acogida con recelo por los alumnos
- es percibida como un proceso simple

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.

En general, la percepción del profesorado y del alumnado ante la inclusión de las TIC como herramientas educativas es positiva. No obstante, la integración de las tecnologías en la educación no ha resultado ser en el pasado ni resulta ser en la actualidad un proceso simple. La Unión Europea, por ejemplo, ha venido alentando a sus Estados miembros a que hagan uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo desde mediados de los años 90 y, sin embargo, aun hoy se observan dificultades para que este esfuerzo se traduzca en un uso intensivo y homogéneo de las TIC por parte del profesorado y de los estudiantes. El caso concreto de España ilustra bastante bien la situación a la que se está haciendo referencia. El número de recursos electrónicos disponibles en los centros públicos españoles dedicados a la enseñanza no universitaria ha aumentado rápidamente desde el año 2000, siendo el índice de variación del curso 2002/2003 al 2011/2012 del 418.75% para el número de ordenadores por estudiante destinado a tareas de enseñanza-aprendizaje, del 424.32% para el número de ordenadores por estudiante destinado a la docencia y del 390.91% para el número de ordenadores disponibles por profesor. A pesar de todo este esfuerzo infraestructural que se prolonga hasta nuestro presente y que ha llevado a situar a España en la cabeza de Europa en lo que se refiere a la introducción material de las TIC en el aula, lo cierto es que el uso de las mismas no es el esperado. Son precisamente estos desequilibrios entre esfuerzos y resultados, entre los medios disponibles y su uso real los que nos hacen recordar que para que exista éxito a la hora de incluir las TIC como recurso metodológico-didáctico es necesario tener más factores y variables en cuenta que los puramente infraestructurales. Segura ya señaló la existencia de tres barreras fundamentales que impiden el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula: (i) el conocimiento y las habilidades tecnológicas que posee el profesorado, (ii) la gestión que se realiza de los recursos en los centros educativos (insuficiente calidad de los recursos, escaso mantenimiento/actualización, inadecuación a las didácticas específicas llevadas a cabo por cada profesor, elevada ratio de alumnos por aula, impertinencia para el contexto sociocultural, etc.) y (iii) las exigencias marcadas por el sistema educativo (sobrecarga de contenidos, rigidez de los criterios de evaluación, etc.). Y es que a pesar de que las TIC “pueden favorecer la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y los métodos de comunicación, así como mejorar la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, reforzar la autoestima y permitir mayor autonomía de aprendizaje” (Segura), ciertamente cabe apaciguar este optimismo recordando que el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo depende en muy alta medida de factores contextuales, del uso que se haga de ellas y de los conocimientos pedagógico-didácticos específicos que se posean sobre su aplicación.

(Adaptado de DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA, Sergio URUEÑA LÓPEZ, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>)

El porcentaje de ordenadores en los centros públicos

- ha crecido en España
- ha bajado a partir del año 2000
- ha aumentado solo en las universidades
- se ha reducido en los últimos años

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.

En general, la percepción del profesorado y del alumnado ante la inclusión de las TIC como herramientas educativas es positiva. No obstante, la integración de las tecnologías en la educación no ha resultado ser en el pasado ni resulta ser en la actualidad un proceso simple. La Unión Europea, por ejemplo, ha venido alentando a sus Estados miembros a que hagan uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo desde mediados de los años 90 y, sin embargo, aun hoy se observan dificultades para que este esfuerzo se traduzca en un uso intensivo y homogéneo de las TIC por parte del profesorado y de los estudiantes. El caso concreto de España ilustra bastante bien la situación a la que se está haciendo referencia. El número de recursos electrónicos disponibles en los centros públicos españoles dedicados a la enseñanza no universitaria ha aumentado rápidamente desde el año 2000, siendo el índice de variación del curso 2002/2003 al 2011/2012 del 418.75% para el número de ordenadores por estudiante destinado a tareas de enseñanza-aprendizaje, del 424.32% para el número de ordenadores por estudiante destinado a la docencia y del 390.91% para el número de ordenadores disponibles por profesor. A pesar de todo este esfuerzo infraestructural que se prolonga hasta nuestro presente y que ha llevado a situar a España en la cabeza de Europa en lo que se refiere a la introducción material de las TIC en el aula, lo cierto es que el uso de las mismas no es el esperado. Son precisamente estos desequilibrios entre esfuerzos y resultados, entre los medios disponibles y su uso real los que nos hacen recordar que para que exista éxito a la hora de incluir las TIC como recurso metodológico-didáctico es necesario tener más factores y variables en cuenta que los puramente infraestructurales. Segura ya señaló la existencia de tres barreras fundamentales que impiden el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula: (i) el conocimiento y las habilidades tecnológicas que posee el profesorado, (ii) la gestión que se realiza de los recursos en los centros educativos (insuficiente calidad de los recursos, escaso mantenimiento/actualización, inadecuación a las didácticas específicas llevadas a cabo por cada profesor, elevada ratio de alumnos por aula, impertinencia para el contexto sociocultural, etc.) y (iii) las exigencias marcadas por el sistema educativo (sobrecarga de contenidos, rigidez de los criterios de evaluación, etc.). Y es que a pesar de que las TIC “pueden favorecer la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y los métodos de comunicación, así como mejorar la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, reforzar la autoestima y permitir mayor autonomía de aprendizaje” (Segura), ciertamente cabe apaciguar este optimismo recordando que el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo depende en muy alta medida de factores contextuales, del uso que se haga de ellas y de los conocimientos pedagógico-didácticos específicos que se posean sobre su aplicación.

(Adaptado de DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA, Sergio URUEÑA LÓPEZ, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>)

Por lo que concierne la introducción del material TIC en el aula, el texto subraya que

- España lidera en Europa
- su uso corresponde al que se esperaba
- la falta de uso ha llevado a su desaparición
- los centros españoles son los últimos

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.

En general, la percepción del profesorado y del alumnado ante la inclusión de las TIC como herramientas educativas es positiva. No obstante, la integración de las tecnologías en la educación no ha resultado ser en el pasado ni resulta ser en la actualidad un proceso simple. La Unión Europea, por ejemplo, ha venido alentando a sus Estados miembros a que hagan uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo desde mediados de los años 90 y, sin embargo, aun hoy se observan dificultades para que este esfuerzo se traduzca en un uso intensivo y homogéneo de las TIC por parte del profesorado y de los estudiantes. El caso concreto de España ilustra bastante bien la situación a la que se está haciendo referencia. El número de recursos electrónicos disponibles en los centros públicos españoles dedicados a la enseñanza no universitaria ha aumentado

rápidamente desde el año 2000, siendo el índice de variación del curso 2002/2003 al 2011/2012 del 418.75% para el número de ordenadores por estudiante destinado a tareas de enseñanza-aprendizaje, del 424.32% para el número de ordenadores por estudiante destinado a la docencia y del 390.91% para el número de ordenadores disponibles por profesor. A pesar de todo este esfuerzo infraestructural que se prolonga hasta nuestro presente y que ha llevado a situar a España en la cabeza de Europa en lo que se refiere a la introducción material de las TIC en el aula, lo cierto es que el uso de las mismas no es el esperado. Son precisamente estos desequilibrios entre esfuerzos y resultados, entre los medios disponibles y su uso real los que nos hacen recordar que para que exista éxito a la hora de incluir las TIC como recurso metodológico-didáctico es necesario tener más factores y variables en cuenta que los puramente infraestructurales. Segura ya señaló la existencia de tres barreras fundamentales que impiden el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula: (i) el conocimiento y las habilidades tecnológicas que posee el profesorado, (ii) la gestión que se realiza de los recursos en los centros educativos (insuficiente calidad de los recursos, escaso mantenimiento/actualización, inadecuación a las didácticas específicas llevadas a cabo por cada profesor, elevada ratio de alumnos por aula, impertinencia para el contexto sociocultural, etc.) y (iii) las exigencias marcadas por el sistema educativo (sobrecarga de contenidos, rigidez de los criterios de evaluación, etc.). Y es que a pesar de que las TIC “pueden favorecer la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y los métodos de comunicación, así como mejorar la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, reforzar la autoestima y permitir mayor autonomía de aprendizaje” (Segura), ciertamente cabe apaciguar este optimismo recordando que el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo depende en muy alta medida de factores contextuales, del uso que se haga de ellas y de los conocimientos pedagógico-didácticos específicos que se posean sobre su aplicación.

(Adaptado de DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA, Sergio URUEÑA LÓPEZ, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>)

Para Segura, el uso intensivo de las TIC

- es favorecido por un buen conocimiento tecnológico
- es escaso por falta de alumnos
- es el resultado de la rigidez de la evaluación didáctica
- es impedido por la actualización de los recursos

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.

En general, la percepción del profesorado y del alumnado ante la inclusión de las TIC como herramientas educativas es positiva. No obstante, la integración de las tecnologías en la educación no ha resultado ser en el pasado ni resulta ser en la actualidad un proceso simple. La Unión Europea, por ejemplo, ha venido alentando a sus Estados miembros a que hagan uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo desde mediados de los años 90 y, sin embargo, aun hoy se observan dificultades para que este esfuerzo se traduzca en un uso intensivo y homogéneo de las TIC por parte del profesorado y de los estudiantes. El caso concreto de España ilustra bastante bien la situación a la que se está haciendo referencia. El número de recursos electrónicos disponibles en los centros públicos españoles dedicados a la enseñanza no universitaria ha aumentado rápidamente desde el año 2000, siendo el índice de variación del curso 2002/2003 al 2011/2012 del 418.75% para el número de ordenadores por estudiante destinado a tareas de enseñanza-aprendizaje, del 424.32% para el número de ordenadores por estudiante destinado a la docencia y del 390.91% para el número de ordenadores disponibles por profesor. A pesar de todo este esfuerzo infraestructural que se prolonga hasta nuestro presente y que ha llevado a situar a España en la cabeza de Europa en lo que se refiere a la introducción material de las TIC en el aula, lo cierto es que el uso de las mismas no es el esperado. Son precisamente estos desequilibrios entre esfuerzos y resultados, entre los medios disponibles y su uso real los que nos hacen recordar que para que exista éxito a la hora de incluir las TIC como recurso metodológico-didáctico es necesario tener más factores y variables en cuenta que los puramente infraestructurales. Segura ya señaló la existencia de tres barreras fundamentales que impiden el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula: (i) el conocimiento y las habilidades tecnológicas que posee el profesorado, (ii) la gestión que se realiza de los recursos en los centros educativos (insuficiente calidad de los recursos, escaso mantenimiento/actualización, inadecuación a las didácticas específicas llevadas a cabo por cada profesor, elevada ratio de alumnos por aula, impertinencia para el contexto sociocultural, etc.) y (iii) las exigencias marcadas por el sistema educativo (sobrecarga de contenidos, rigidez de los criterios de evaluación, etc.). Y es que a pesar de que las TIC “pueden favorecer la motivación, el interés por la materia, la creatividad, la imaginación y los métodos de comunicación, así como mejorar la capacidad para resolver problemas y el trabajo en grupo, reforzar la autoestima y permitir mayor autonomía de aprendizaje” (Segura), ciertamente cabe apaciguar este optimismo recordando que el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo depende en muy alta medida de factores contextuales, del uso que

se haga de ellas y de los conocimientos pedagógico-didácticos específicos que se posean sobre su aplicación.

(Adaptado de DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA, Sergio URUEÑA LÓPEZ, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>)

Segura sostiene que las TIC

- estimulan la imaginación y el desinterés hacia los problemas
- se aplican en cualquier contexto escolar
- pueden mejorar la cooperación de los alumnos
- pueden favorecer la dependencia didáctica

DOMANDA 7 - A SPAGNOLO

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

La primera infancia es un periodo especialmente delicado en el desarrollo infantil. Existe una amplia gama de factores socioeconómicos que pueden ejercer una considerable influencia negativa en el desarrollo psicológico del niño y en sus oportunidades de éxito en la escuela. Entre ellos se incluyen: la pobreza; la pertenencia a clases sociales desfavorecidas; el bajo nivel de instrucción y el analfabetismo funcional de los padres; las tradiciones religiosas asociadas a unos hábitos culturales en los que la alfabetización no se valora debidamente. Si bien situaciones tales como la escasez de ingresos o la pertenencia a minorías étnicas no son en sí mismos factores negativos determinantes, la combinación de ambos sí puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo infantil. La educación infantil puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades educativas, siempre que se cumplan ciertas condiciones. Los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar. La mayoría de los expertos también coincide en que el profesorado encargado de las actividades de EAPI (Educación y Atención a la Primera Infancia) debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada. Los debates científicos actuales subrayan la importancia de lograr un equilibrio entre los distintos enfoques educativos. Los programas educativos para niños y niñas muy pequeños (menores de cinco años) deberían potenciar un modelo centrado en el niño, mientras que los programas para niños de entre cinco y seis años pueden introducir materias en un currículo más planificado y con mayor intervención del docente, sin que ello tenga consecuencias socioafectivas negativas. Prestar atención a las competencias académicas un poco más tarde, una vez que se ha trabajado desde un enfoque madurativo centrado en desarrollar las capacidades socioafectivas del niño puede, incluso, facilitar su transición a la escuela primaria. Así pues, el debate sobre cuál de estos dos modelos pedagógicos es más eficaz resulta estéril; la prioridad es conseguir una combinación óptima de ambos para que los niños obtengan los mejores resultados posibles. La eficacia a largo plazo de la EAPI parece verse garantizada por un enfoque educativo que implique al niño, a la familia y a la escuela primaria y secundaria —es decir, que exista una “continuidad educativa” que amplíe el marco de intervención al contexto familiar y se prolongue hasta bien entrada la educación primaria—.

(Adaptado de Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales, <http://www.educacion.es/cide/eurydice>)

Según el texto, los elementos que podrían influir negativamente en el desarrollo psicológico del niño son

- la riqueza, el analfabetismo y el vestuario
- el nivel de vida, la poca cultura y las costumbres religiosas
- el nivel socioeconómico y la ropa
- la instrucción, el nivel económico y demasiada cultura

DOMANDA 7 - B SPAGNOLO

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

La primera infancia es un periodo especialmente delicado en el desarrollo infantil. Existe una amplia gama de factores socioeconómicos que pueden ejercer una considerable influencia negativa en el desarrollo psicológico del niño y en sus oportunidades de éxito en la escuela. Entre ellos se incluyen: la pobreza; la pertenencia a clases sociales desfavorecidas; el bajo nivel de instrucción y el analfabetismo funcional de los padres; las tradiciones religiosas asociadas a unos hábitos culturales en los que la alfabetización no se valora debidamente. Si bien situaciones tales como la escasez de ingresos o la pertenencia a minorías étnicas no son en sí mismos factores negativos determinantes, la combinación de ambos sí puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo infantil. La educación infantil puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades educativas, siempre que se cumplan ciertas condiciones. Los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar. La mayoría de los expertos también coincide en que el profesorado encargado de las actividades de EAPI (Educación y Atención a la Primera Infancia) debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada. Los debates científicos actuales subrayan la importancia de lograr un equilibrio entre los distintos enfoques educativos. Los programas educativos para niños y niñas muy pequeños (menores de cinco años) deberían potenciar un modelo centrado en el niño, mientras que los programas para niños de entre cinco y seis años pueden introducir materias en un currículo más planificado y con mayor intervención del docente, sin que ello tenga consecuencias socioafectivas negativas. Prestar atención a las competencias académicas un poco más tarde, una vez que se ha trabajado desde un enfoque madurativo centrado en desarrollar las capacidades socioafectivas del niño puede, incluso, facilitar su transición a la escuela primaria. Así pues, el debate sobre cuál de estos dos modelos pedagógicos es más eficaz resulta estéril; la prioridad es conseguir una combinación óptima de ambos para que los niños obtengan los mejores resultados posibles. La eficacia a largo plazo de la EAPI parece verse garantizada por un enfoque educativo que implique al niño, a la familia y a la escuela primaria y secundaria –es decir, que exista una “continuidad educativa” que amplíe el marco de intervención al contexto familiar y se prolongue hasta bien entrada la educación primaria–.

(Adaptado de Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales, <http://www.educacion.es/cide/eurydice>)

Según el texto, los mejores programas educativos son los que

- centran su atención en la actividad de los centros
- desarrollan las actividades escolares en el hogar
- limitan la libertades de los niños
- presentan una colaboración entre centros y familias

DOMANDA 7 - C SPAGNOLO

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

La primera infancia es un periodo especialmente delicado en el desarrollo infantil. Existe una amplia gama de factores socioeconómicos que pueden ejercer una considerable influencia negativa en el desarrollo psicológico del niño y en sus oportunidades de éxito en la escuela. Entre ellos se incluyen: la pobreza; la pertenencia a clases sociales desfavorecidas; el bajo nivel de instrucción y el analfabetismo funcional de los padres; las tradiciones religiosas asociadas a unos hábitos culturales en los que la alfabetización no se valora debidamente. Si bien situaciones tales como la escasez de ingresos o la pertenencia a minorías étnicas no son en sí mismos factores negativos determinantes, la combinación de ambos sí puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo infantil. La educación infantil puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades educativas, siempre que se cumplan ciertas condiciones. Los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar. La mayoría de los expertos también coincide en que el profesorado encargado de las actividades de EAPI (Educación y Atención a la Primera Infancia) debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada. Los debates científicos actuales subrayan la importancia de lograr un equilibrio entre los distintos enfoques educativos. Los programas educativos para niños y niñas muy pequeños (menores de cinco años) deberían potenciar un modelo centrado en el niño, mientras que los programas para niños de entre cinco y seis años pueden introducir materias en un currículo más planificado y con mayor intervención del docente, sin que ello tenga consecuencias socioafectivas negativas.

Prestar atención a las competencias académicas un poco más tarde, una vez que se ha trabajado desde un enfoque madurativo centrado en desarrollar las capacidades socioafectivas del niño puede, incluso, facilitar su transición a la escuela primaria. Así pues, el debate sobre cuál de estos dos modelos pedagógicos es más eficaz resulta estéril; la prioridad es conseguir una combinación óptima de ambos para que los niños obtengan los mejores resultados posibles. La eficacia a largo plazo de la EAPI parece verse garantizada por un enfoque educativo que implique al niño, a la familia y a la escuela primaria y secundaria –es decir, que exista una “continuidad educativa” que amplíe el marco de intervención al contexto familiar y se prolongue hasta bien entrada la educación primaria–.

(Adaptado de Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales, <http://www.educacion.es/cide/eurydice>)

El enfoque educativo centrado en el niño

- se basa en actividades menos programadas
- es el más apto en los primeros cinco años de vida
- produce consecuencias negativas a nivel socioafectivo
- potencia un programa basado en la intervención del docente

DOMANDA 7 - D SPAGNOLO

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

La primera infancia es un periodo especialmente delicado en el desarrollo infantil. Existe una amplia gama de factores socioeconómicos que pueden ejercer una considerable influencia negativa en el desarrollo psicológico del niño y en sus oportunidades de éxito en la escuela. Entre ellos se incluyen: la pobreza; la pertenencia a clases sociales desfavorecidas; el bajo nivel de instrucción y el analfabetismo funcional de los padres; las tradiciones religiosas asociadas a unos hábitos culturales en los que la alfabetización no se valora debidamente. Si bien situaciones tales como la escasez de ingresos o la pertenencia a minorías étnicas no son en sí mismos factores negativos determinantes, la combinación de ambos sí puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo infantil. La educación infantil puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades educativas, siempre que se cumplan ciertas condiciones. Los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar. La mayoría de los expertos también coincide en que el profesorado encargado de las actividades de EAPI (Educación y Atención a la Primera Infancia) debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada. Los debates científicos actuales subrayan la importancia de lograr un equilibrio entre los distintos enfoques educativos. Los programas educativos para niños y niñas muy pequeños (menores de cinco años) deberían potenciar un modelo centrado en el niño, mientras que los programas para niños de entre cinco y seis años pueden introducir materias en un currículo más planificado y con mayor intervención del docente, sin que ello tenga consecuencias socioafectivas negativas. Prestar atención a las competencias académicas un poco más tarde, una vez que se ha trabajado desde un enfoque madurativo centrado en desarrollar las capacidades socioafectivas del niño puede, incluso, facilitar su transición a la escuela primaria. Así pues, el debate sobre cuál de estos dos modelos pedagógicos es más eficaz resulta estéril; la prioridad es conseguir una combinación óptima de ambos para que los niños obtengan los mejores resultados posibles. La eficacia a largo plazo de la EAPI parece verse garantizada por un enfoque educativo que implique al niño, a la familia y a la escuela primaria y secundaria –es decir, que exista una “continuidad educativa” que amplíe el marco de intervención al contexto familiar y se prolongue hasta bien entrada la educación primaria–.

(Adaptado de Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales, <http://www.educacion.es/cide/eurydice>)

Según el texto, el modelo pedagógico más eficaz

- es el resultado de la mezcla de los distintos enfoques
- es el resultado de la separación de los dos enfoques, centrado en el niño y madurativo
- es el enfoque madurativo
- es el enfoque centrado en el niño

DOMANDA 7 - E SPAGNOLO

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

La primera infancia es un periodo especialmente delicado en el desarrollo infantil. Existe una amplia gama de factores socioeconómicos que pueden ejercer una considerable influencia negativa en el desarrollo psicológico del niño y en sus oportunidades de éxito en la escuela. Entre ellos se incluyen: la pobreza; la pertenencia a clases sociales desfavorecidas; el bajo nivel de instrucción y el analfabetismo funcional de los padres; las tradiciones religiosas asociadas a unos hábitos culturales en los que la alfabetización no se valora debidamente. Si bien situaciones tales como la escasez de ingresos o la pertenencia a minorías étnicas no son en sí mismos factores negativos determinantes, la combinación de ambos sí puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo infantil. La educación infantil puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades educativas, siempre que se cumplan ciertas condiciones. Los programas de intervención más eficaces son los que aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos, así como un serio compromiso y formación por parte de los padres, junto con una programación de actividades educativas en el hogar y medidas de apoyo familiar. La mayoría de los expertos también coincide en que el profesorado encargado de las actividades de EAPI (Educación y Atención a la Primera Infancia) debería poseer titulaciones equivalentes al grado universitario y contar con formación especializada. Los debates científicos actuales subrayan la importancia de lograr un equilibrio entre los distintos enfoques educativos. Los programas educativos para niños y niñas muy pequeños (menores de cinco años) deberían potenciar un modelo centrado en el niño, mientras que los programas para niños de entre cinco y seis años pueden introducir materias en un currículo más planificado y con mayor intervención del docente, sin que ello tenga consecuencias socioafectivas negativas. Prestar atención a las competencias académicas un poco más tarde, una vez que se ha trabajado desde un enfoque madurativo centrado en desarrollar las capacidades socioafectivas del niño puede, incluso, facilitar su transición a la escuela primaria. Así pues, el debate sobre cuál de estos dos modelos pedagógicos es más eficaz resulta estéril; la prioridad es conseguir una combinación óptima de ambos para que los niños obtengan los mejores resultados posibles. La eficacia a largo plazo de la EAPI parece verse garantizada por un enfoque educativo que implique al niño, a la familia y a la escuela primaria y secundaria –es decir, que exista una “continuidad educativa” que amplíe el marco de intervención al contexto familiar y se prolongue hasta bien entrada la educación primaria–.

(Adaptado de Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales, <http://www.educacion.es/cide/eurydice>)

La “continuidad educativa” consiste en

- la educación parental hasta la escuela primaria
 - la colaboración entre escuela y familias a lo largo de la primera infancia
 - la educación a lo largo de la infancia
 - la participación activa de los padres en los primeros años de vida
-