

Prova A32_SUP

Scienze della geologia e della mineralogia

Domande a risposta aperta

Quesito 1 - Il fenomeno del polimorfismo, i tipi di polimorfismo, i polimorfi nella classificazione delle rocce.

Il candidato

- a) Collochi la trattazione del quesito nell'ambito di una programmazione disciplinare curricolare, individuando le competenze minime che l'alunno deve conseguire al termine dell'unità didattica.
- b) Definisca gli argomenti specifici che intende sviluppare dettagliando i contenuti.
- c) Descriva gli strumenti didattici, comprensivi anche di sussidi tecnologici e le strategie metodologiche messe in atto per ottimizzare l'apprendimento da parte degli alunni, nonché l'organizzazione di una eventuale azione di recupero delle conoscenze.

Quesito 2 - Principi teorici del dimensionamento delle volate nello scavo delle gallerie con metodo "drill and blast" con particolare riferimento alle differenti tipologie di foro.

Il Candidato:

- a) Collochi la trattazione oggetto del quesito nell'ambito di una programmazione disciplinare curricolare per un istituto tecnico, individuando le competenze minime, riferite all'asse culturale appropriato, che l'alunno deve conseguire al termine del modulo o unità didattica.
- b) Descriva gli strumenti didattici, comprensivi anche di sussidi tecnologici e le strategie metodologiche messe in atto per ottimizzare l'apprendimento da parte degli alunni.
- c) Fornisca una panoramica delle tipologie delle eventuali prove di laboratorio e i criteri di valutazione adottati in tali prove.

Quesito 3 - Le prove penetrometriche, la prova SPT, vantaggi e svantaggi, tipologia di terreno, impiego dei risultati.

Il candidato

- a) Collochi la trattazione del quesito nell'ambito di una programmazione disciplinare curricolare, individuando le competenze minime che l'alunno deve conseguire al termine dell'unità didattica.
- b) Definisca gli argomenti specifici che intende sviluppare dettagliando i contenuti.
- c) Descriva gli strumenti didattici, comprensivi anche di sussidi tecnologici e le strategie metodologiche messe in atto per ottimizzare l'apprendimento da parte degli alunni, nonché l'organizzazione di una eventuale azione di recupero delle conoscenze.

Quesito 4 - La classificazione nei processi di preparazione dei minerali.

Il Candidato:

- a) Collochi la trattazione oggetto del quesito nell'ambito di una programmazione disciplinare curricolare per un istituto tecnico, individuando le competenze minime, riferite all'asse culturale appropriato, che l'alunno deve conseguire al termine del modulo o unità didattica.
- b) Elenchi le principali tipologie di macchine impiegate anche in riferimento alla capacità e all'efficacia di un processo di classificazione.
- c) Fornisca una panoramica delle tipologie delle eventuali prove di laboratorio e i criteri di valutazione adottati in tali prove.
- d) Descriva gli strumenti didattici, comprensivi anche di sussidi tecnologici e le strategie metodologiche messe in atto per ottimizzare l'apprendimento da parte degli alunni, nonché l'organizzazione di una eventuale azione di recupero delle conoscenze.

Quesito 5 - Classificazioni geomeccaniche dell'ammasso roccioso.

Il candidato

- a) Collochi la trattazione del quesito nell'ambito di una programmazione disciplinare curricolare, individuando le competenze minime che l'alunno deve conseguire al termine dell'unità didattica.
- b) Definisca gli argomenti specifici che intende sviluppare dettagliando i contenuti.
- c) Descriva gli strumenti didattici, comprensivi anche di sussidi tecnologici e le strategie metodologiche messe in atto per ottimizzare l'apprendimento da parte degli alunni, nonché l'organizzazione di una eventuale azione di recupero delle conoscenze.

Quesito 6 - Determinazione della curva granulometrica

Il Candidato:

- a) Collochi la trattazione oggetto del quesito nell'ambito di una programmazione disciplinare curricolare per un istituto tecnico, individuando le competenze minime, riferite all'asse culturale appropriato, che l'alunno deve conseguire al termine del modulo o unità didattica.
- b) Descriva le attività da svolgere in laboratorio atte ad attivare processi didattici che favoriscano gli allievi a superare l'atteggiamento di passività e di estraneità che spesso caratterizza il loro atteggiamento di fronte alle lezioni frontali
- c) Descriva la valorizzazione degli apporti di tutti gli alunni, anche quelli di diversa cultura, al fine che ciascuno possa esprimersi liberamente per assumere compiti e funzioni utili per la classe.

Domande a risposta multipla - DE

Quesito 7 Domanda A - 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.

Integrationspolitik in Europa

Integration ist in Europa ein großes Thema, nicht nur aufgrund der Situation als Ziel von Zuwanderung, sondern auch aufgrund der Durchlässigkeit der Grenzen innerhalb Europas. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist eine Vergleichbarkeit der beruflichen und akademischen Ausbildungen in den einzelnen europäischen Ländern gefordert, die nicht zuletzt zu Wanderbewegungen innerhalb der Europäischen Union führt.

Die Bedeutung von Integration innerhalb der Europäischen Union wurde in mehreren Stellungnahmen konkretisiert. Im Mittelpunkt steht die aktive Beteiligung sowohl der einheimischen Gesellschaft als auch der zugewanderten Person/en, denn Integration kann nur durch das Zusammenwirken beider Parteien gelingen. Ziel ist es, dass Gesellschaft als eine Einheit funktioniert, dass integrierte Drittstaatsangehörige am sozialen Leben ebenso teilnehmen wie am politischen und wirtschaftlichen Leben. Integration bedeutet Partizipation. Dabei sollte die eigene Kultur, Sprache und Identität der Drittstaatsangehörigen auf keinen Fall verloren gehen, sondern respektiert werden. Integration bedeutet ein gegenseitiges Nehmen und Geben, wovon die zu integrierende/n Person/en ebenso profitieren wie die Gesellschaft des Zuwanderlandes. Ganz konkret liegen die Schwerpunkte der Integrationspolitik der Europäischen Union in den vier Punkten Antidiskriminierung, Familienzusammenführung, den Rechten langfristig Aufenthaltsberechtigter und dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Damit sind die Grundlagen für eine soziale, wirtschaftliche und politische Integration geschaffen.

Das "Haager Programm zur Stärkung von Freiheit, Sicherheit und Recht in der Europäischen Union" von 2005 legt die Migrationspolitik der EU in den Jahren 2005-2010 fest. Grundvoraussetzungen für die Integration in Europa sind Respekt vor den Grundwerten der Europäischen Union und Achtung der Grundrechte der Menschen - das setzt eine gewisse Grundbildung sowie Fertigkeiten voraus, die die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Interaktion und interkultureller Dialog sind als weitere Voraussetzungen für eine gelungene Integrationspolitik genannt. Damit ist klar, dass die Initiative zur Integration nicht allein von Zuwanderern ausgehen kann, sondern dass die Zielgesellschaften maßgeblich und aktiv auf Zuwanderer zugehen müssen.

Die Europäische Union kann die Integrationspolitik der Mitgliedsstaaten nur bedingt beeinflussen. Die Hauptkompetenz der Migrationspolitik liegt bei einzelnen Staaten, Ländern und Kommunen der Europäischen

Union. Dementsprechend sind nur Empfehlungen ausgesprochen worden, wie die Integration in den Mitgliedsstaaten aussehen kann. Gefordert werden Sprachkurse, Informationsprogramme für Zuwanderer sowie der Aufbau eines Netzes von Kontaktstellen, das die Arbeit zwischen Zuwanderern und den beteiligten Behörden erleichtern soll.

Aus: <http://www.erlaim.eu/> [05.05.2017]

Integration ist für die Länder der Europäischen Union ...

- a) ... heute nicht mehr so wichtig.
- b) ... mit der Einführung des Euro verwirklicht worden.
- c) ... ein wichtiges Ziel.
- d) ... selbstverständlich.

Quesito 7 Domanda B - 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.

Integrationspolitik in Europa

Integration ist in Europa ein großes Thema, nicht nur aufgrund der Situation als Ziel von Zuwanderung, sondern auch aufgrund der Durchlässigkeit der Grenzen innerhalb Europas. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist eine Vergleichbarkeit der beruflichen und akademischen Ausbildungen in den einzelnen europäischen Ländern gefordert, die nicht zuletzt zu Wanderbewegungen innerhalb der Europäischen Union führt.

Die Bedeutung von Integration innerhalb der Europäischen Union wurde in mehreren Stellungnahmen konkretisiert. Im Mittelpunkt steht die aktive Beteiligung sowohl der einheimischen Gesellschaft als auch der zugewanderten Person/en, denn Integration kann nur durch das Zusammenwirken beider Parteien gelingen. Ziel ist es, dass Gesellschaft als eine Einheit funktioniert, dass integrierte Drittstaatsangehörige am sozialen Leben ebenso teilnehmen wie am politischen und wirtschaftlichen Leben. Integration bedeutet Partizipation. Dabei sollte die eigene Kultur, Sprache und Identität der Drittstaatsangehörigen auf keinen Fall verloren gehen, sondern respektiert werden. Integration bedeutet ein gegenseitiges Nehmen und Geben, wovon die zu integrierende/n Person/en ebenso profitieren wie die Gesellschaft des Zuwanderlandes. Ganz konkret liegen die Schwerpunkte der Integrationspolitik der Europäischen Union in den vier Punkten Antidiskriminierung, Familienzusammenführung, den Rechten langfristig Aufenthaltsberechtigter und dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Damit sind die Grundlagen für eine soziale, wirtschaftliche und politische Integration geschaffen.

Das "Haager Programm zur Stärkung von Freiheit, Sicherheit und Recht in der Europäischen Union" von 2005 legt die Migrationspolitik der EU in den Jahren 2005-2010 fest. Grundvoraussetzungen für die Integration in Europa sind Respekt vor den Grundwerten der Europäischen Union und Achtung der Grundrechte der Menschen - das setzt eine gewisse Grundbildung sowie Fertigkeiten voraus, die die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Interaktion und interkultureller Dialog sind als weitere Voraussetzungen für eine gelungene Integrationspolitik genannt. Damit ist klar, dass die Initiative zur Integration nicht allein von Zuwanderern ausgehen kann, sondern dass die Zielgesellschaften maßgeblich und aktiv auf Zuwanderer zugehen müssen.

Die Europäische Union kann die Integrationspolitik der Mitgliedsstaaten nur bedingt beeinflussen. Die Hauptkompetenz der Migrationspolitik liegt bei einzelnen Staaten, Ländern und Kommunen der Europäischen Union. Dementsprechend sind nur Empfehlungen ausgesprochen worden, wie die Integration in den Mitgliedsstaaten aussehen kann. Gefordert werden Sprachkurse, Informationsprogramme für Zuwanderer sowie

der Aufbau eines Netzes von Kontaktstellen, das die Arbeit zwischen Zuwanderern und den beteiligten Behörden erleichtern soll.

Aus: <http://www.erlaim.eu/> [05.05.2017]

Wenn Integration Partizipation bedeutet, heißt das, ...

- a) ... dass sich die Zuwanderer wie Gäste verhalten sollen.
- b) ... dass Empfängergesellschaft und Zuwanderer sich nicht vermischen sollten.
- c) ... dass die Beteiligten sich auf ihre Teilfähigkeiten und –Fertigkeiten besinnen sollten.
- d) ... dass die Zuwanderer ihre kulturspezifischen Erfahrungen und Charakteristika in die Zielgesellschaft einbringen sollten.

Quesito 7 Domanda C - 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.

Integrationspolitik in Europa

Integration ist in Europa ein großes Thema, nicht nur aufgrund der Situation als Ziel von Zuwanderung, sondern auch aufgrund der Durchlässigkeit der Grenzen innerhalb Europas. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist eine Vergleichbarkeit der beruflichen und akademischen Ausbildungen in den einzelnen europäischen Ländern gefordert, die nicht zuletzt zu Wanderbewegungen innerhalb der Europäischen Union führt.

Die Bedeutung von Integration innerhalb der Europäischen Union wurde in mehreren Stellungnahmen konkretisiert. Im Mittelpunkt steht die aktive Beteiligung sowohl der einheimischen Gesellschaft als auch der zugewanderten Person/en, denn Integration kann nur durch das Zusammenwirken beider Parteien gelingen. Ziel ist es, dass Gesellschaft als eine Einheit funktioniert, dass integrierte Drittstaatsangehörige am sozialen Leben ebenso teilnehmen wie am politischen und wirtschaftlichen Leben. Integration bedeutet Partizipation. Dabei sollte die eigene Kultur, Sprache und Identität der Drittstaatsangehörigen auf keinen Fall verloren gehen, sondern respektiert werden. Integration bedeutet ein gegenseitiges Nehmen und Geben, wovon die zu integrierende/n Person/en ebenso profitieren wie die Gesellschaft des Zuwanderlandes. Ganz konkret liegen die Schwerpunkte der Integrationspolitik der Europäischen Union in den vier Punkten Antidiskriminierung, Familienzusammenführung, den Rechten langfristig Aufenthaltsberechtigter und dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Damit sind die Grundlagen für eine soziale, wirtschaftliche und politische Integration geschaffen.

Das "Haager Programm zur Stärkung von Freiheit, Sicherheit und Recht in der Europäischen Union" von 2005 legt die Migrationspolitik der EU in den Jahren 2005-2010 fest. Grundvoraussetzungen für die Integration in Europa sind Respekt vor den Grundwerten der Europäischen Union und Achtung der Grundrechte der Menschen - das setzt eine gewisse Grundbildung sowie Fertigkeiten voraus, die die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Interaktion und interkultureller Dialog sind als weitere Voraussetzungen für eine gelungene Integrationspolitik genannt. Damit ist klar, dass die Initiative zur Integration nicht allein von Zuwanderern ausgehen kann, sondern dass die Zielgesellschaften maßgeblich und aktiv auf Zuwanderer zugehen müssen.

Die Europäische Union kann die Integrationspolitik der Mitgliedsstaaten nur bedingt beeinflussen. Die Hauptkompetenz der Migrationspolitik liegt bei einzelnen Staaten, Ländern und Kommunen der Europäischen Union. Dementsprechend sind nur Empfehlungen ausgesprochen worden, wie die Integration in den Mitgliedsstaaten aussehen kann. Gefordert werden Sprachkurse, Informationsprogramme für Zuwanderer sowie der Aufbau eines Netzes von Kontaktstellen, das die Arbeit zwischen Zuwanderern und den beteiligten Behörden

erleichtern soll.

Aus: <http://www.erlaim.eu/> [05.05.2017]

Migration innerhalb der Europäischen Union ...

- a) ... ist nicht auf Dauer angelegt.
- b) ... wird hier auch als Chance zur Weiterentwicklung der Empfängergesellschaft verstanden.
- c) ... ist eine Gegenbewegung gegen die weltweite Migration.
- d) ... dient dem Kennenlernen und dem Spracherwerb.

Quesito 7 Domanda D - 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.

Integrationspolitik in Europa

Integration ist in Europa ein großes Thema, nicht nur aufgrund der Situation als Ziel von Zuwanderung, sondern auch aufgrund der Durchlässigkeit der Grenzen innerhalb Europas. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist eine Vergleichbarkeit der beruflichen und akademischen Ausbildungen in den einzelnen europäischen Ländern gefordert, die nicht zuletzt zu Wanderbewegungen innerhalb der Europäischen Union führt.

Die Bedeutung von Integration innerhalb der Europäischen Union wurde in mehreren Stellungnahmen konkretisiert. Im Mittelpunkt steht die aktive Beteiligung sowohl der einheimischen Gesellschaft als auch der zugewanderten Person/en, denn Integration kann nur durch das Zusammenwirken beider Parteien gelingen. Ziel ist es, dass Gesellschaft als eine Einheit funktioniert, dass integrierte Drittstaatsangehörige am sozialen Leben ebenso teilnehmen wie am politischen und wirtschaftlichen Leben. Integration bedeutet Partizipation. Dabei sollte die eigene Kultur, Sprache und Identität der Drittstaatsangehörigen auf keinen Fall verloren gehen, sondern respektiert werden. Integration bedeutet ein gegenseitiges Nehmen und Geben, wovon die zu integrierende/n Person/en ebenso profitieren wie die Gesellschaft des Zuwanderlandes. Ganz konkret liegen die Schwerpunkte der Integrationspolitik der Europäischen Union in den vier Punkten Antidiskriminierung, Familienzusammenführung, den Rechten langfristig Aufenthaltsberechtigter und dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Damit sind die Grundlagen für eine soziale, wirtschaftliche und politische Integration geschaffen.

Das "Haager Programm zur Stärkung von Freiheit, Sicherheit und Recht in der Europäischen Union" von 2005 legt die Migrationspolitik der EU in den Jahren 2005-2010 fest. Grundvoraussetzungen für die Integration in Europa sind Respekt vor den Grundwerten der Europäischen Union und Achtung der Grundrechte der Menschen - das setzt eine gewisse Grundbildung sowie Fertigkeiten voraus, die die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Interaktion und interkultureller Dialog sind als weitere Voraussetzungen für eine gelungene Integrationspolitik genannt. Damit ist klar, dass die Initiative zur Integration nicht allein von Zuwanderern ausgehen kann, sondern dass die Zielgesellschaften maßgeblich und aktiv auf Zuwanderer zugehen müssen.

Die Europäische Union kann die Integrationspolitik der Mitgliedsstaaten nur bedingt beeinflussen. Die Hauptkompetenz der Migrationspolitik liegt bei einzelnen Staaten, Ländern und Kommunen der Europäischen Union. Dementsprechend sind nur Empfehlungen ausgesprochen worden, wie die Integration in den Mitgliedsstaaten aussehen kann. Gefordert werden Sprachkurse, Informationsprogramme für Zuwanderer sowie der Aufbau eines Netzes von Kontaktstellen, das die Arbeit zwischen Zuwanderern und den beteiligten Behörden erleichtern soll.

Die europäische Union spricht lediglich Empfehlungen aus, ...

- a) ... weil Empfehlungen meist besser verwirklicht werden als Gebote und Vorschriften.
- b) ... weil sie die Integrationspolitik der einzelnen Länder nicht beeinflussen kann.
- c) ... weil sie nicht in die Politik der einzelnen Länder eingreifen will.
- d) ... weil Empfehlungen genügen. Es braucht nicht mehr.

Quesito 7 Domanda E - 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.

Integrationspolitik in Europa

Integration ist in Europa ein großes Thema, nicht nur aufgrund der Situation als Ziel von Zuwanderung, sondern auch aufgrund der Durchlässigkeit der Grenzen innerhalb Europas. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist eine Vergleichbarkeit der beruflichen und akademischen Ausbildungen in den einzelnen europäischen Ländern gefordert, die nicht zuletzt zu Wanderbewegungen innerhalb der Europäischen Union führt.

Die Bedeutung von Integration innerhalb der Europäischen Union wurde in mehreren Stellungnahmen konkretisiert. Im Mittelpunkt steht die aktive Beteiligung sowohl der einheimischen Gesellschaft als auch der zugewanderten Person/en, denn Integration kann nur durch das Zusammenwirken beider Parteien gelingen. Ziel ist es, dass Gesellschaft als eine Einheit funktioniert, dass integrierte Drittstaatsangehörige am sozialen Leben ebenso teilnehmen wie am politischen und wirtschaftlichen Leben. Integration bedeutet Partizipation. Dabei sollte die eigene Kultur, Sprache und Identität der Drittstaatsangehörigen auf keinen Fall verloren gehen, sondern respektiert werden. Integration bedeutet ein gegenseitiges Nehmen und Geben, wovon die zu integrierende/n Person/en ebenso profitieren wie die Gesellschaft des Zuwanderlandes. Ganz konkret liegen die Schwerpunkte der Integrationspolitik der Europäischen Union in den vier Punkten Antidiskriminierung, Familienzusammenführung, den Rechten langfristig Aufenthaltsberechtigter und dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Damit sind die Grundlagen für eine soziale, wirtschaftliche und politische Integration geschaffen.

Das "Haager Programm zur Stärkung von Freiheit, Sicherheit und Recht in der Europäischen Union" von 2005 legt die Migrationspolitik der EU in den Jahren 2005-2010 fest. Grundvoraussetzungen für die Integration in Europa sind Respekt vor den Grundwerten der Europäischen Union und Achtung der Grundrechte der Menschen - das setzt eine gewisse Grundbildung sowie Fertigkeiten voraus, die die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Interaktion und interkultureller Dialog sind als weitere Voraussetzungen für eine gelungene Integrationspolitik genannt. Damit ist klar, dass die Initiative zur Integration nicht allein von Zuwanderern ausgehen kann, sondern dass die Zielgesellschaften maßgeblich und aktiv auf Zuwanderer zugehen müssen.

Die Europäische Union kann die Integrationspolitik der Mitgliedsstaaten nur bedingt beeinflussen. Die Hauptkompetenz der Migrationspolitik liegt bei einzelnen Staaten, Ländern und Kommunen der Europäischen Union. Dementsprechend sind nur Empfehlungen ausgesprochen worden, wie die Integration in den Mitgliedsstaaten aussehen kann. Gefordert werden Sprachkurse, Informationsprogramme für Zuwanderer sowie der Aufbau eines Netzes von Kontaktstellen, das die Arbeit zwischen Zuwanderern und den beteiligten Behörden erleichtern soll.

Eines der wichtigen Projekte zur Förderung der europäischen Integration ...

- a) ... ist ein gemeinsames Steuersystem.
- b) ... ist das Erasmus-Austausch-Programm für Studierende.
- c) ... ist die Definition einer europäischen Leitkultur.
- d) ... ist das Lingua franca-Projekt.

Quesito 8 Domanda A - 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.

Ich, die Integrationsverweigerin
Von Cigdem Toprak
19. April 2011

[...]

*Ich lege keinen besonderen Wert auf Nationalität, denn staatliche Formulare und ein offizieller Status bestimmen noch lange nicht die Denkweise und die Lebensvorstellungen einer Person. Obwohl ich nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitze, die nur einige Antragsschritte von mir entfernt ist, stehe ich hinter den deutschen Werten und Normen und fühle mich in Deutschland zu Hause, weil es mein Zuhause ist.
Ergo: eine Staatsangehörigkeit sagt nichts über mich aus.*

„Übersetzen Sie das bitte für Ihre Eltern!“

Es mag sein, dass meine Eltern, die seit vierzig und seit fünfundzwanzig Jahren in Deutschland leben, nicht den Unterschied zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz kennen oder Verben meistens falsch oder gar nicht konjugieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie sich nicht mit ihren Nachbarn verständigen könnten, dass sie in Behörden aufgeschmissen sind oder gar, dass sie nach all den Jahren einen Integrationskurs besuchen müssten, damit sie in dieser Gesellschaft willkommen sind oder damit sie sich als integriert bezeichnen dürfen. Wahrscheinlich waren meine Eltern eher damit beschäftigt, in einem ihnen fremden Land mit einer fremden Kultur und Sprache zu arbeiten, den Alltag zu meistern und nebenbei drei Kinder großzuziehen, sie in ihrer Bildung zu unterstützen und sie zu kritischen und vernünftigen Menschen zu erziehen, die einen Beitrag zur deutschen Gesellschaft leisten werden, als sich mit den vier Fällen der Deklination von Nomen zu beschäftigen. Ich akzeptiere die Sprachfehler meiner Eltern und bewundere sie dafür, dass sie mir in ihrem gebrochenen Deutsch abends vorgelesen haben, damit ich später den Deutsch-Leistungskurs wählen konnte.

Die deutsche Tragödie ist mein persönliches Drama

Wahrscheinlich zeigt diese Einstellung, dass ich mich nicht integrieren will. Wenn es so ist, dann ist es eben so: Ich integriere mich nicht. Weshalb sollte ich mich in eine Gesellschaft integrieren, der ich schon seit meiner Geburt angehöre und in der ich mein ganzes Leben hier verbracht habe?

Aus: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2011-04/leserartikel-integrationsverweigerung> [05.05.2017]

Die Verfasserin des vorliegenden Texts ...

- a) ... hatte nur noch keine Zeit, den deutschen Pass zu beantragen.

- b) ... bemüht sich um Ausgewogenheit.
- c) ... fühlt sich in Deutschland zuhause, obwohl ihr die deutsche Staatsbürgerschaft nichts bedeutet.
- d) ... macht sich über das deutsche Staatsbürgerschaftsrecht lustig.

Quesito 8 Domanda B - 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.

Ich, die Integrationsverweigerin
Von Cigdem Toprak
19. April 2011

[...]

Ich lege keinen besonderen Wert auf Nationalität, denn staatliche Formulare und ein offizieller Status bestimmen noch lange nicht die Denkweise und die Lebensvorstellungen einer Person. Obwohl ich nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitze, die nur einige Antragsschritte von mir entfernt ist, stehe ich hinter den deutschen Werten und Normen und fühle mich in Deutschland zu Hause, weil es mein Zuhause ist. Ergo: eine Staatsangehörigkeit sagt nichts über mich aus.

„Übersetzen Sie das bitte für Ihre Eltern!“

Es mag sein, dass meine Eltern, die seit vierzig und seit fünfundzwanzig Jahren in Deutschland leben, nicht den Unterschied zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz kennen oder Verben meistens falsch oder gar nicht konjugieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie sich nicht mit ihren Nachbarn verständigen könnten, dass sie in Behörden aufgeschmissen sind oder gar, dass sie nach all den Jahren einen Integrationskurs besuchen müssten, damit sie in dieser Gesellschaft willkommen sind oder damit sie sich als integriert bezeichnen dürfen. Wahrscheinlich waren meine Eltern eher damit beschäftigt, in einem ihnen fremden Land mit einer fremden Kultur und Sprache zu arbeiten, den Alltag zu meistern und nebenbei drei Kinder großzuziehen, sie in ihrer Bildung zu unterstützen und sie zu kritischen und vernünftigen Menschen zu erziehen, die einen Beitrag zur deutschen Gesellschaft leisten werden, als sich mit den vier Fällen der Deklination von Nomen zu beschäftigen. Ich akzeptiere die Sprachfehler meiner Eltern und bewundere sie dafür, dass sie mir in ihrem gebrochenen Deutsch abends vorgelesen haben, damit ich später den Deutsch-Leistungskurs wählen konnte.

Die deutsche Tragödie ist mein persönliches Drama

Wahrscheinlich zeigt diese Einstellung, dass ich mich nicht integrieren will. Wenn es so ist, dann ist es eben so: Ich integriere mich nicht. Weshalb sollte ich mich in eine Gesellschaft integrieren, der ich schon seit meiner Geburt angehöre und in der ich mein ganzes Leben hier verbracht habe?

Aus: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2011-04/leserartikel-integrationsverweigerung> [05.05.2017]

Sie hält es für überflüssig, sich zu integrieren, ...

- a) ... weil sie in Deutschland nicht gefunden hat, was sie sucht.
- b) ... weil sie gerne wieder in die Türkei zurückkehren würde.
- c) ... weil sie gefühlsmäßig und in ihrem Denken und Verhalten bereits Deutsche ist.
- d) ... weil sie sich als Türkin fühlt.

Quesito 8 Domanda C - 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.

Ich, die Integrationsverweigerin
Von Cigdem Toprak
19. April 2011

[...]

Ich lege keinen besonderen Wert auf Nationalität, denn staatliche Formulare und ein offizieller Status bestimmen noch lange nicht die Denkweise und die Lebensvorstellungen einer Person. Obwohl ich nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitze, die nur einige Antragsschritte von mir entfernt ist, stehe ich hinter den deutschen Werten und Normen und fühle mich in Deutschland zu Hause, weil es mein Zuhause ist.
Ergo: eine Staatsangehörigkeit sagt nichts über mich aus.

„Übersetzen Sie das bitte für Ihre Eltern!“

Es mag sein, dass meine Eltern, die seit vierzig und seit fünfundzwanzig Jahren in Deutschland leben, nicht den Unterschied zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz kennen oder Verben meistens falsch oder gar nicht konjugieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie sich nicht mit ihren Nachbarn verständigen könnten, dass sie in Behörden aufgeschmissen sind oder gar, dass sie nach all den Jahren einen Integrationskurs besuchen müssten, damit sie in dieser Gesellschaft willkommen sind oder damit sie sich als integriert bezeichnen dürfen. Wahrscheinlich waren meine Eltern eher damit beschäftigt, in einem ihnen fremden Land mit einer fremden Kultur und Sprache zu arbeiten, den Alltag zu meistern und nebenbei drei Kinder großzuziehen, sie in ihrer Bildung zu unterstützen und sie zu kritischen und vernünftigen Menschen zu erziehen, die einen Beitrag zur deutschen Gesellschaft leisten werden, als sich mit den vier Fällen der Deklination von Nomen zu beschäftigen. Ich akzeptiere die Sprachfehler meiner Eltern und bewundere sie dafür, dass sie mir in ihrem gebrochenen Deutsch abends vorgelesen haben, damit ich später den Deutsch-Leistungskurs wählen konnte.

Die deutsche Tragödie ist mein persönliches Drama

Wahrscheinlich zeigt diese Einstellung, dass ich mich nicht integrieren will. Wenn es so ist, dann ist es eben so: Ich integriere mich nicht. Weshalb sollte ich mich in eine Gesellschaft integrieren, der ich schon seit meiner Geburt angehöre und in der ich mein ganzes Leben hier verbracht habe?

Aus: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2011-04/leserartikel-integrationsverweigerung> [05.05.2017]

Laut Cigdem Tobrak sind nicht perfekte Sprachkenntnisse ein Zeichen von Integration, ...

- a) ... sondern die Übernahme von Essgewohnheiten.
- b) ... sondern die Fähigkeit in einem Land mit fremder Sprache und Kultur zurechtzukommen und die Kinder auf ihrem Weg in deren neue und andere Zukunft zu unterstützen.
- c) ... sondern die Kleider, die man trägt.
- d) ... sondern die Anpassung an Sitten und Gebräuche.

Quesito 8 Domanda D - 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.

Ich, die Integrationsverweigerin
Von Cigdem Toprak

[...]

Ich lege keinen besonderen Wert auf Nationalität, denn staatliche Formulare und ein offizieller Status bestimmen noch lange nicht die Denkweise und die Lebensvorstellungen einer Person. Obwohl ich nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitze, die nur einige Antragsschritte von mir entfernt ist, stehe ich hinter den deutschen Werten und Normen und fühle mich in Deutschland zu Hause, weil es mein Zuhause ist.

Ergo: eine Staatsangehörigkeit sagt nichts über mich aus.

„Übersetzen Sie das bitte für Ihre Eltern!“

Es mag sein, dass meine Eltern, die seit vierzig und seit fünfundzwanzig Jahren in Deutschland leben, nicht den Unterschied zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz kennen oder Verben meistens falsch oder gar nicht konjugieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie sich nicht mit ihren Nachbarn verständigen könnten, dass sie in Behörden aufgeschmissen sind oder gar, dass sie nach all den Jahren einen Integrationskurs besuchen müssten, damit sie in dieser Gesellschaft willkommen sind oder damit sie sich als integriert bezeichnen dürfen. Wahrscheinlich waren meine Eltern eher damit beschäftigt, in einem ihnen fremden Land mit einer fremden Kultur und Sprache zu arbeiten, den Alltag zu meistern und nebenbei drei Kinder großzuziehen, sie in ihrer Bildung zu unterstützen und sie zu kritischen und vernünftigen Menschen zu erziehen, die einen Beitrag zur deutschen Gesellschaft leisten werden, als sich mit den vier Fällen der Deklination von Nomen zu beschäftigen. Ich akzeptiere die Sprachfehler meiner Eltern und bewundere sie dafür, dass sie mir in ihrem gebrochenen Deutsch abends vorgelesen haben, damit ich später den Deutsch-Leistungskurs wählen konnte.

Die deutsche Tragödie ist mein persönliches Drama

Wahrscheinlich zeigt diese Einstellung, dass ich mich nicht integrieren will. Wenn es so ist, dann ist es eben so: Ich integriere mich nicht. Weshalb sollte ich mich in eine Gesellschaft integrieren, der ich schon seit meiner Geburt angehöre und in der ich mein ganzes Leben hier verbracht habe?

Aus: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2011-04/leserartikel-integrationsverweigerung> [05.05.2017]

Cigdem Tobrak ...

- a) ... bemüht sich um einen positiven Begriff von Integration.
- b) ... erklärt in ihrem kurzen Essay nicht, warum ihr die deutsche Staatsbürgerschaft nicht am Herzen liegt.
- c) ... macht sich über die Deutschen und ihre Kultur lustig.
- d) ... führt in ihrem kurzen Essay die landläufige Integrationsdiskussion ad absurdum.

Quesito 8 Domanda E - 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.

Ich, die Integrationsverweigerin

Von Cigdem Toprak

19. April 2011

[...]

Ich lege keinen besonderen Wert auf Nationalität, denn staatliche Formulare und ein offizieller Status bestimmen noch lange nicht die Denkweise und die Lebensvorstellungen einer Person. Obwohl ich nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitze, die nur einige Antragsschritte von mir entfernt ist, stehe ich hinter den deutschen Werten und Normen und fühle mich in Deutschland zu Hause, weil es mein Zuhause ist.

Ergo: eine Staatsangehörigkeit sagt nichts über mich aus.

„Übersetzen Sie das bitte für Ihre Eltern!“

Es mag sein, dass meine Eltern, die seit vierzig und seit fünfundzwanzig Jahren in Deutschland leben, nicht den Unterschied zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz kennen oder Verben meistens falsch oder gar nicht konjugieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie sich nicht mit ihren Nachbarn verständigen könnten, dass sie in Behörden aufgeschmissen sind oder gar, dass sie nach all den Jahren einen Integrationskurs besuchen müssten, damit sie in dieser Gesellschaft willkommen sind oder damit sie sich als integriert bezeichnen dürfen. Wahrscheinlich waren meine Eltern eher damit beschäftigt, in einem ihnen fremden Land mit einer fremden Kultur und Sprache zu arbeiten, den Alltag zu meistern und nebenbei drei Kinder großzuziehen, sie in ihrer Bildung zu unterstützen und sie zu kritischen und vernünftigen Menschen zu erziehen, die einen Beitrag zur deutschen Gesellschaft leisten werden, als sich mit den vier Fällen der Deklination von Nomen zu beschäftigen. Ich akzeptiere die Sprachfehler meiner Eltern und bewundere sie dafür, dass sie mir in ihrem gebrochenen Deutsch abends vorgelesen haben, damit ich später den Deutsch-Leistungskurs wählen konnte.

Die deutsche Tragödie ist mein persönliches Drama

Wahrscheinlich zeigt diese Einstellung, dass ich mich nicht integrieren will. Wenn es so ist, dann ist es eben so: Ich integriere mich nicht. Weshalb sollte ich mich in eine Gesellschaft integrieren, der ich schon seit meiner Geburt angehöre und in der ich mein ganzes Leben hier verbracht habe?

Aus: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2011-04/leserartikel-integrationsverweigerung> [05.05.2017]

Cigdem Tobral bewundert ihre Eltern, ...

- a) ... weil diese sehr gut Deutsch gelernt haben.
- b) ... weil diese sich in Deutschland nicht integriert haben.
- c) ... weil diese die Türkei verlassen haben.
- d) ... weil diese ihr den Weg zu Bildung und kritischem Bewusstsein gebahnt haben.

Domande a risposta multipla - EN

Quesito 7 Domanda A - -Choose the answer which fits best according to the text.

Government policy in relation to EAL Learners

Local Authorities have a legal duty to ensure that education is available for all children of compulsory school age that is appropriate to their age, ability, aptitudes and any special educational needs they may have. This duty applies irrespective of a child's immigration status, country of origin or rights of residence in a particular area.

The Coalition Government's priority for children learning English as an Additional Language (EAL) is to promote rapid language acquisition and include them in mainstream education as quickly as possible.

Pupils learning EAL are generally taught in the mainstream class alongside their peers. Newly arrived pupils are usually given additional help in learning English by specialist teachers or by bilingual classroom assistants. At both primary and secondary level, EAL teachers or advisers work in collaboration with classroom teachers to plan lessons and teaching materials. Classroom teachers have responsibility for ensuring that pupils can participate in lessons. Where appropriate, schools may also set up small group withdrawal classes to provide more focused support.

To help schools address the needs of learners of EAL, a range of materials have been provided to schools and Local Authorities in recent years. Many of these materials remain available via the Department's website and provide advice, guidance and examples of good practice covering all stages of compulsory education, from the Early Years Foundation Stage right through to secondary education. A key principle underpinning the guidance is that all newly-arrived bilingual learners have a right of access to the National Curriculum, and that provision for newly arrived EAL learners is not separate but integrated into all subject areas.

Learners of EAL make the best progress within a whole-school context where pupils are educated with their peers. Children and young people learn best when they feel secure and valued - schools should focus on the positive contributions made by new arrivals and mobile pupils.

Retrieved from https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Brief_summary_of_Government_policy_for_EAL_Learners.pdf

Local Authorities must guarantee

- a) appropriate education just to primary school pupils
- b) appropriate education to the pupils of mandatory school age
- c) suitable education to pupils depending on their immigration status and rights of residence
- d) suitable education to all children without considering their individual features

Quesito 7 Domanda B - -Choose the answer which fits best according to the text.

Government policy in relation to EAL Learners

Local Authorities have a legal duty to ensure that education is available for all children of compulsory school age that is appropriate to their age, ability, aptitudes and any special educational needs they may have. This duty applies irrespective of a child's immigration status, country of origin or rights of residence in a particular area.

The Coalition Government's priority for children learning English as an Additional Language (EAL) is to promote rapid language acquisition and include them in mainstream education as quickly as possible.

Pupils learning EAL are generally taught in the mainstream class alongside their peers. Newly arrived pupils are usually given additional help in learning English by specialist teachers or by bilingual classroom assistants. At both primary and secondary level, EAL teachers or advisers work in collaboration with classroom teachers to plan lessons and teaching materials. Classroom teachers have responsibility for ensuring that pupils can participate in lessons. Where appropriate, schools may also set up small group withdrawal classes to provide more focused support.

To help schools address the needs of learners of EAL, a range of materials have been provided to schools and Local Authorities in recent years. Many of these materials remain available via the Department's website and provide advice, guidance and examples of good practice covering all stages of compulsory education, from the Early Years Foundation Stage right through to secondary education. A key principle underpinning the guidance is that all newly-arrived bilingual learners have a right of access to the National Curriculum, and that provision for newly arrived EAL learners is not separate but integrated into all subject areas.

Learners of EAL make the best progress within a whole-school context where pupils are educated with their peers. Children and young people learn best when they feel secure and valued - schools should focus on the positive contributions made by new arrivals and mobile pupils.

Retrieved from https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Brief_summary_of_Government_policy_for_EAL_Learners.pdf

The Coalition Government's priority for children learning EAL is to

- a) hinder rapid language acquisition
- b) keep EAL learners out of mainstream education paths
- c) allow them to learn a language slowly
- d) enable them to learn a language as fast as they can

Quesito 7 Domanda C - -Choose the answer which fits best according to the text.

Government policy in relation to EAL Learners

Local Authorities have a legal duty to ensure that education is available for all children of compulsory school age that is appropriate to their age, ability, aptitudes and any special educational needs they may have. This duty applies irrespective of a child's immigration status, country of origin or rights of residence in a particular area.

The Coalition Government's priority for children learning English as an Additional Language (EAL) is to promote rapid language acquisition and include them in mainstream education as quickly as possible.

Pupils learning EAL are generally taught in the mainstream class alongside their peers. Newly arrived pupils are usually given additional help in learning English by specialist teachers or by bilingual classroom assistants. At both primary and secondary level, EAL teachers or advisers work in collaboration with classroom teachers to plan lessons and teaching materials. Classroom teachers have responsibility for ensuring that pupils can participate in lessons. Where appropriate, schools may also set up small group withdrawal classes to provide more focused support.

To help schools address the needs of learners of EAL, a range of materials have been provided to schools and Local Authorities in recent years. Many of these materials remain available via the Department's website and provide advice, guidance and examples of good practice covering all stages of compulsory education, from the Early Years Foundation Stage right through to secondary education. A key principle underpinning the guidance is that all newly-arrived bilingual learners have a right of access to the National Curriculum, and that provision for newly arrived EAL learners is not separate but integrated into all subject areas.

Learners of EAL make the best progress within a whole-school context where pupils are educated with their peers. Children and young people learn best when they feel secure and valued - schools should focus on the positive contributions made by new arrivals and mobile pupils.

Retrieved from https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Brief_summary_of_Government_policy_for_EAL_Learners.pdf

Pupils who have just joined an EAL programme

- a) are generally taught in the mainstream class away from their peers
- b) only work in small group withdrawal classes to have more support
- c) are helped by specialist teachers just at primary school
- d) receive extra support by expert teachers or bilingual assistants

Quesito 7 Domanda D - -Choose the answer which fits best according to the text.

Government policy in relation to EAL Learners

Local Authorities have a legal duty to ensure that education is available for all children of compulsory school age that is appropriate to their age, ability, aptitudes and any special educational needs they may have. This duty applies irrespective of a child's immigration status, country of origin or rights of residence in a particular area.

The Coalition Government's priority for children learning English as an Additional Language (EAL) is to promote rapid language acquisition and include them in mainstream education as quickly as possible.

Pupils learning EAL are generally taught in the mainstream class alongside their peers. Newly arrived pupils are usually given additional help in learning English by specialist teachers or by bilingual classroom assistants. At both primary and secondary level, EAL teachers or advisers work in collaboration with classroom teachers to plan lessons and teaching materials. Classroom teachers have responsibility for ensuring that pupils can participate in lessons. Where appropriate, schools may also set up small group withdrawal classes to provide more focused support.

To help schools address the needs of learners of EAL, a range of materials have been provided to schools and Local Authorities in recent years. Many of these materials remain available via the Department's website and provide advice, guidance and examples of good practice covering all stages of compulsory education, from the Early Years Foundation Stage right through to secondary education. A key principle underpinning the guidance is that all newly-arrived bilingual learners have a right of access to the National Curriculum, and that provision for newly arrived EAL learners is not separate but integrated into all subject areas.

Learners of EAL make the best progress within a whole-school context where pupils are educated with their peers. Children and young people learn best when they feel secure and valued - schools should focus on the positive contributions made by new arrivals and mobile pupils.

Retrieved from https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Brief_summary_of_Government_policy_for_EAL_Learners.pdf

Several useful educational materials were produced

- a) based on the Early Years Foundation Stage Project
- b) to limit the use of new strategies
- c) based on the idea that EAL learners should not access the National Curriculum
- d) to support school in providing suitable educational measures

Quesito 7 Domanda E - -Choose the answer which fits best according to the text.

Government policy in relation to EAL Learners

Local Authorities have a legal duty to ensure that education is available for all children of compulsory school age that is appropriate to their age, ability, aptitudes and any special educational needs they may have. This duty applies irrespective of a child's immigration status, country of origin or rights of residence in a particular area.

The Coalition Government's priority for children learning English as an Additional Language (EAL) is to promote rapid language acquisition and include them in mainstream education as quickly as possible.

Pupils learning EAL are generally taught in the mainstream class alongside their peers. Newly arrived pupils are usually given additional help in learning English by specialist teachers or by bilingual classroom assistants. At both primary and secondary level, EAL teachers or advisers work in collaboration with classroom teachers to plan

lessons and teaching materials. Classroom teachers have responsibility for ensuring that pupils can participate in lessons. Where appropriate, schools may also set up small group withdrawal classes to provide more focused support.

To help schools address the needs of learners of EAL, a range of materials have been provided to schools and Local Authorities in recent years. Many of these materials remain available via the Department's website and provide advice, guidance and examples of good practice covering all stages of compulsory education, from the Early Years Foundation Stage right through to secondary education. A key principle underpinning the guidance is that all newly-arrived bilingual learners have a right of access to the National Curriculum, and that provision for newly arrived EAL learners is not separate but integrated into all subject areas.

Learners of EAL make the best progress within a whole-school context where pupils are educated with their peers. Children and young people learn best when they feel secure and valued - schools should focus on the positive contributions made by new arrivals and mobile pupils.

Retrieved from https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Brief_summary_of_Government_policy_for_EAL_Learners.pdf

EAL learners prove to be successful especially when

- a) they are put in mainstream classes
- b) schools provide a separate curriculum for them
- c) schools utterly ignore their different backgrounds
- d) they study apart from their peers

Quesito 8 Domanda A - -Choose the answer which fits best according to the text.

Effective education for citizenship

What do we mean by 'effective education for citizenship'? We mean three things, related to each other, mutually dependent on each other, but each needing a somewhat different place and treatment in the curriculum: social and moral responsibility, community involvement and political literacy.

Firstly, children should learn from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other. This learning should be developed, not only in but also beyond school, whenever and wherever children work or play in groups or participate in the affairs of their communities. Here guidance on moral values and personal development are essential preconditions of citizenship.

Secondly, it is important for children to learn about and become helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community. This, of course, like the other two branches of citizenship, is by no means limited to children's time in school. Even if pupils and adults perceive many of the voluntary groups as non-political, the clearer meaning is probably to say 'non-partisan': for voluntary bodies when exercising persuasion, interacting with public authorities, publicising, fund-raising, recruiting members and then trying to activate (or placate) them, all such bodies are plainly using and needing political skills.

Thirdly, pupils should learn about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills and values – what can be called 'political literacy', seeking for a term that is wider than political knowledge alone. The term 'public life' is used in its broadest sense to encompass realistic knowledge of and preparation for conflict resolution and decision-making related to the main economic and social problems of the day, including each individual's expectations of and preparations for the world of employment, and discussion of the allocation of

public resources and the rationale of taxation.

Adapted from "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools" - Final report of the Advisory Group on Citizenship - 22 September 1998.

(<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>)

Social and moral responsibility, community involvement, and political literacy

- a) are to be dealt with in different ways despite being interwoven
- b) are not related to effective education for citizenship at all
- c) are to be dealt with in similar ways as they are interrelated
- d) need no different place and treatment in the curriculum

Quesito 8 Domanda B - -Choose the answer which fits best according to the text.

Effective education for citizenship

What do we mean by 'effective education for citizenship'? We mean three things, related to each other, mutually dependent on each other, but each needing a somewhat different place and treatment in the curriculum: social and moral responsibility, community involvement and political literacy.

Firstly, children should learn from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other. This learning should be developed, not only in but also beyond school, whenever and wherever children work or play in groups or participate in the affairs of their communities. Here guidance on moral values and personal development are essential preconditions of citizenship.

Secondly, it is important for children to learn about and become helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community. This, of course, like the other two branches of citizenship, is by no means limited to children's time in school. Even if pupils and adults perceive many of the voluntary groups as non-political, the clearer meaning is probably to say 'non-partisan': for voluntary bodies when exercising persuasion, interacting with public authorities, publicising, fund-raising, recruiting members and then trying to activate (or placate) them, all such bodies are plainly using and needing political skills.

Thirdly, pupils should learn about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills and values – what can be called 'political literacy', seeking for a term that is wider than political knowledge alone. The term 'public life' is used in its broadest sense to encompass realistic knowledge of and preparation for conflict resolution and decision-making related to the main economic and social problems of the day, including each individual's expectations of and preparations for the world of employment, and discussion of the allocation of public resources and the rationale of taxation.

Adapted from "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools" - Final report of the Advisory Group on Citizenship - 22 September 1998.

(<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>)

Social and moral responsibility

- a) should be developed only when they attend school
- b) is to be developed without moral values
- c) should be fostered any time children take part in the life of their communities

d) is to be developed alongside with self-confidence solely on the school playground

Quesito 8 Domanda C - -Choose the answer which fits best according to the text.

Effective education for citizenship

What do we mean by 'effective education for citizenship'? We mean three things, related to each other, mutually dependent on each other, but each needing a somewhat different place and treatment in the curriculum: social and moral responsibility, community involvement and political literacy.

Firstly, children should learn from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other. This learning should be developed, not only in but also beyond school, whenever and wherever children work or play in groups or participate in the affairs of their communities. Here guidance on moral values and personal development are essential preconditions of citizenship.

Secondly, it is important for children to learn about and become helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community. This, of course, like the other two branches of citizenship, is by no means limited to children's time in school. Even if pupils and adults perceive many of the voluntary groups as non-political, the clearer meaning is probably to say 'non-partisan': for voluntary bodies when exercising persuasion, interacting with public authorities, publicising, fund-raising, recruiting members and then trying to activate (or placate) them, all such bodies are plainly using and needing political skills.

Thirdly, pupils should learn about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills and values – what can be called 'political literacy', seeking for a term that is wider than political knowledge alone. The term 'public life' is used in its broadest sense to encompass realistic knowledge of and preparation for conflict resolution and decision-making related to the main economic and social problems of the day, including each individual's expectations of and preparations for the world of employment, and discussion of the allocation of public resources and the rationale of taxation.

Adapted from "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools" - Final report of the Advisory Group on Citizenship - 22 September 1998.

(<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>)

Community involvement means that

- a) children are not expected to serve their communities
- b) children should also be helpful to their communities
- c) adults, unlike children, are hardly ever to be involved in the life of their communities
- d) children's service to their communities is to be limited to the time they spend in school

Quesito 8 Domanda D - -Choose the answer which fits best according to the text.

Effective education for citizenship

What do we mean by 'effective education for citizenship'? We mean three things, related to each other, mutually dependent on each other, but each needing a somewhat different place and treatment in the curriculum: social and moral responsibility, community involvement and political literacy.

Firstly, children should learn from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other. This

learning should be developed, not only in but also beyond school, whenever and wherever children work or play in groups or participate in the affairs of their communities. Here guidance on moral values and personal development are essential preconditions of citizenship.

Secondly, it is important for children to learn about and become helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community. This, of course, like the other two branches of citizenship, is by no means limited to children's time in school. Even if pupils and adults perceive many of the voluntary groups as non-political, the clearer meaning is probably to say 'non-partisan': for voluntary bodies when exercising persuasion, interacting with public authorities, publicising, fund-raising, recruiting members and then trying to activate (or placate) them, all such bodies are plainly using and needing political skills.

Thirdly, pupils should learn about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills and values – what can be called 'political literacy', seeking for a term that is wider than political knowledge alone. The term 'public life' is used in its broadest sense to encompass realistic knowledge of and preparation for conflict resolution and decision-making related to the main economic and social problems of the day, including each individual's expectations of and preparations for the world of employment, and discussion of the allocation of public resources and the rationale of taxation.

Adapted from "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools" - Final report of the Advisory Group on Citizenship - 22 September 1998.

(<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>)

Political literacy entails

- a) no preparation for decision-making related to today's economic and social issues
- b) refraining from taking non-partisan positions
- c) being involved in for-profit activities only
- d) participating in public life by applying suitable knowledge, skills and values

Quesito 8 Domanda E - -Choose the answer which fits best according to the text.

Effective education for citizenship

What do we mean by 'effective education for citizenship'? We mean three things, related to each other, mutually dependent on each other, but each needing a somewhat different place and treatment in the curriculum: social and moral responsibility, community involvement and political literacy.

Firstly, children should learn from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other. This learning should be developed, not only in but also beyond school, whenever and wherever children work or play in groups or participate in the affairs of their communities. Here guidance on moral values and personal development are essential preconditions of citizenship.

Secondly, it is important for children to learn about and become helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community. This, of course, like the other two branches of citizenship, is by no means limited to children's time in school. Even if pupils and adults perceive many of the voluntary groups as non-political, the clearer meaning is probably to say 'non-partisan': for voluntary bodies when exercising persuasion, interacting with public authorities, publicising, fund-raising, recruiting members and then trying to activate (or placate) them, all such bodies are plainly using and needing political skills.

Thirdly, pupils should learn about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills

and values – what can be called 'political literacy', seeking for a term that is wider than political knowledge alone. The term 'public life' is used in its broadest sense to encompass realistic knowledge of and preparation for conflict resolution and decision-making related to the main economic and social problems of the day, including each individual's expectations of and preparations for the world of employment, and discussion of the allocation of public resources and the rationale of taxation.

Adapted from "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools" - Final report of the Advisory Group on Citizenship - 22 September 1998.
(<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>)

Being prepared to make decisions about contemporary economic and social problems

- a) is unrelated to an individual's participation in public life
- b) is part of citizens' effective participation in public life
- c) provides essential working skills
- d) does not deal with public life

Domande a risposta multipla - ES

Quesito 7 Domanda A - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

TRANSFORMACIONES Y EFECTOS DE LA MEDIACIÓN

- Fortalecimiento institucional

Siguiendo el marco teórico de Gluckman, el tipo de conflictos mediados son pequeñas disputas por temas de poca importancia: mirarse mal, hablar a la espalda del compañero, pequeñas ofensas... están situados mayoritariamente en un primer nivel de competencia, desacuerdo o disputa. Los conflictos relacionados con sentimientos de abuso del profesor al alumno, percepciones de arbitrariedad, disconformidades con las normas u otros similares que constituirían niveles más estructurales, no son mediados.

Según el esquema de Gluckman, este tratamiento del conflicto genera un cambio repetitivo o situacional que refuerza la institución escolar y las reglas sociales que conforman las relaciones que se dan en ella. En este sentido no rompe estructuralmente el sistema educativo ni las relaciones de poder, sino que supone un fortalecimiento institucional. En el contexto concreto, ha significado una recuperación de la capacidad para ordenar el espacio escolar y sostener su estructura. La mediación facilita el refuerzo del centro, definido como escuela inclusiva, que se presenta como un modelo participativo, convivencial, inclusivo y ciudadano que construye un espacio escolar y social democrático frente a las situaciones de hostilidad y agresión.

- De la hostilidad a la convivencia: Creación de vínculos y ciudadanía

Proponemos que la acción escolar socioeducativa ha facilitado la producción de un marco que construye la convivencia a través de formas de participación como la mediación, donde subyace una idea de ciudadanía basada en tres ideas: la titularidad de derechos y deberes, el sentido de pertenencia a una comunidad y la legitimidad institucional. Esta participación transforma las relaciones sociales, genera una experiencia de afiliación, encarna y reinterpreta las reglas y transforma la experiencia social en el contexto escolar. Una alumna, refiriéndose a los motivos para ser mediadora, resaltaba el reconocimiento del profesorado como un elemento clave.

Adaptado de El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares, Carlos Peláez Paz en Aprendizaje de la ciudadanía y la participación: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación, Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez, Inés Gil Jaurena

¿Según Gluckman, qué factores definen un conflicto mediado de uno no mediado?

- a) La entidad del conflicto
- b) La disconformidad del alumno
- c) La estructuración del conflicto
- d) La arbitrariedad de los profesionales de la educación

Quesito 7 Domanda B - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

TRANSFORMACIONES Y EFECTOS DE LA MEDIACIÓN

- Fortalecimiento institucional

Siguiendo el marco teórico de Gluckman, el tipo de conflictos mediados son pequeñas disputas por temas de poca importancia: mirarse mal, hablar a la espalda del compañero, pequeñas ofensas... están situados mayoritariamente en un primer nivel de competencia, desacuerdo o disputa. Los conflictos relacionados con sentimientos de abuso del profesor al alumno, percepciones de arbitrariedad, disconformidades con las normas u otros similares que constituirían niveles más estructurales, no son mediados.

Según el esquema de Gluckman, este tratamiento del conflicto genera un cambio repetitivo o situacional que refuerza la institución escolar y las reglas sociales que conforman las relaciones que se dan en ella. En este sentido no rompe estructuralmente el sistema educativo ni las relaciones de poder, sino que supone un fortalecimiento institucional. En el contexto concreto, ha significado una recuperación de la capacidad para ordenar el espacio escolar y sostener su estructura. La mediación facilita el refuerzo del centro, definido como escuela inclusiva, que se presenta como un modelo participativo, convivencial, inclusivo y ciudadano que construye un espacio escolar y social democrático frente a las situaciones de hostilidad y agresión.

- De la hostilidad a la convivencia: Creación de vínculos y ciudadanía

Proponemos que la acción escolar socioeducativa ha facilitado la producción de un marco que construye la convivencia a través de formas de participación como la mediación, donde subyace una idea de ciudadanía basada en tres ideas: la titularidad de derechos y deberes, el sentido de pertenencia a una comunidad y la legitimidad institucional. Esta participación transforma las relaciones sociales, genera una experiencia de afiliación, encarna y reinterpreta las reglas y transforma la experiencia social en el contexto escolar. Una alumna, refiriéndose a los motivos para ser mediadora, resaltaba el reconocimiento del profesorado como un elemento clave.

Adaptado de El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares, Carlos Peláez Paz en Aprendizaje de la ciudadanía y la participación: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación, Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez, Inés Gil Jaurena

La mediación de conflictos

- a) tiene efectos en el ámbito institucional y relacional
- b) no tiene efectos en el ámbito relacional
- c) hace frente sobre todo a situaciones de hostilidad y agresión
- d) sostiene sobre todo la estructura educativa

Quesito 7 Domanda C - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

TRANSFORMACIONES Y EFECTOS DE LA MEDIACIÓN

- Fortalecimiento institucional

Siguiendo el marco teórico de Gluckman, el tipo de conflictos mediados son pequeñas disputas por temas de poca importancia: mirarse mal, hablar a la espalda del compañero, pequeñas ofensas... están situados

mayoritariamente en un primer nivel de competencia, desacuerdo o disputa. Los conflictos relacionados con sentimientos de abuso del profesor al alumno, percepciones de arbitrariedad, disconformidades con las normas u otros similares que constituirían niveles más estructurales, no son mediados.

Según el esquema de Gluckman, este tratamiento del conflicto genera un cambio repetitivo o situacional que refuerza la institución escolar y las reglas sociales que conforman las relaciones que se dan en ella. En este sentido no rompe estructuralmente el sistema educativo ni las relaciones de poder, sino que supone un fortalecimiento institucional. En el contexto concreto, ha significado una recuperación de la capacidad para ordenar el espacio escolar y sostener su estructura. La mediación facilita el refuerzo del centro, definido como escuela inclusiva, que se presenta como un modelo participativo, convivencial, inclusivo y ciudadano que construye un espacio escolar y social democrático frente a las situaciones de hostilidad y agresión.

- De la hostilidad a la convivencia: Creación de vínculos y ciudadanía

Proponemos que la acción escolar socioeducativa ha facilitado la producción de un marco que construye la convivencia a través de formas de participación como la mediación, donde subyace una idea de ciudadanía basada en tres ideas: la titularidad de derechos y deberes, el sentido de pertenencia a una comunidad y la legitimidad institucional. Esta participación transforma las relaciones sociales, genera una experiencia de afiliación, encarna y reinterpreta las reglas y transforma la experiencia social en el contexto escolar. Una alumna, refiriéndose a los motivos para ser mediadora, resaltaba el reconocimiento del profesorado como un elemento clave.

Adaptado de El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares, Carlos Peláez Paz en Aprendizaje de la ciudadanía y la participación: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación, Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez, Inés Gil Jaurena

¿En qué sentido la mediación fortalece la Institución?

- a) Porque no perjudica a los afectados
- b) Porque afronta el conflicto sin debilitar la institución ni las relaciones de poder y fomenta la implicación y participación
- c) Porque afronta el conflicto estorbando las relaciones de poder entre la institución y los usuarios
- d) Porque equilibra las relaciones de poder entre la institución y los afectados, y conserva las reglas sociales preexistentes

Quesito 7 Domanda D - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

TRANSFORMACIONES Y EFECTOS DE LA MEDIACIÓN

- Fortalecimiento institucional

Siguiendo el marco teórico de Gluckman, el tipo de conflictos mediados son pequeñas disputas por temas de poca importancia: mirarse mal, hablar a la espalda del compañero, pequeñas ofensas... están situados mayoritariamente en un primer nivel de competencia, desacuerdo o disputa. Los conflictos relacionados con sentimientos de abuso del profesor al alumno, percepciones de arbitrariedad, disconformidades con las normas u otros similares que constituirían niveles más estructurales, no son mediados.

Según el esquema de Gluckman, este tratamiento del conflicto genera un cambio repetitivo o situacional que refuerza la institución escolar y las reglas sociales que conforman las relaciones que se dan en ella. En este sentido no rompe estructuralmente el sistema educativo ni las relaciones de poder, sino que supone un fortalecimiento institucional. En el contexto concreto, ha significado una recuperación de la capacidad para ordenar el espacio escolar y sostener su estructura. La mediación facilita el refuerzo del centro, definido como escuela inclusiva, que se presenta como un modelo participativo, convivencial, inclusivo y ciudadano que construye un espacio escolar y social democrático frente a las situaciones de hostilidad y agresión.

- De la hostilidad a la convivencia: Creación de vínculos y ciudadanía

Proponemos que la acción escolar socioeducativa ha facilitado la producción de un marco que construye la convivencia a través de formas de participación como la mediación, donde subyace una idea de ciudadanía

basada en tres ideas: la titularidad de derechos y deberes, el sentido de pertenencia a una comunidad y la legitimidad institucional. Esta participación transforma las relaciones sociales, genera una experiencia de afiliación, encarna y reinterpreta las reglas y transforma la experiencia social en el contexto escolar. Una alumna, refiriéndose a los motivos para ser mediadora, resaltaba el reconocimiento del profesorado como un elemento clave.

Adaptado de El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares, Carlos Peláez Paz en Aprendizaje de la ciudadanía y la participación: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación, Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez, Inés Gil Jaurena

El concepto de ciudadanía

- a) se considera un derecho legal de la institución
- b) engloba aspectos cívicos y políticos, fortaleciendo los vínculos personales
- c) se considera un derecho de todos y, a la vez, un deber. Asimismo, establece vínculos y legitima la institución
- d) se considera un deber institucional

Quesito 7 Domanda E - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

TRANSFORMACIONES Y EFECTOS DE LA MEDIACIÓN

- Fortalecimiento institucional

Siguiendo el marco teórico de Gluckman, el tipo de conflictos mediados son pequeñas disputas por temas de poca importancia: mirarse mal, hablar a la espalda del compañero, pequeñas ofensas... están situados mayoritariamente en un primer nivel de competencia, desacuerdo o disputa. Los conflictos relacionados con sentimientos de abuso del profesor al alumno, percepciones de arbitrariedad, disconformidades con las normas u otros similares que constituirían niveles más estructurales, no son mediados.

Según el esquema de Gluckman, este tratamiento del conflicto genera un cambio repetitivo o situacional que refuerza la institución escolar y las reglas sociales que conforman las relaciones que se dan en ella. En este sentido no rompe estructuralmente el sistema educativo ni las relaciones de poder, sino que supone un fortalecimiento institucional. En el contexto concreto, ha significado una recuperación de la capacidad para ordenar el espacio escolar y sostener su estructura. La mediación facilita el refuerzo del centro, definido como escuela inclusiva, que se presenta como un modelo participativo, convivencial, inclusivo y ciudadano que construye un espacio escolar y social democrático frente a las situaciones de hostilidad y agresión.

- De la hostilidad a la convivencia: Creación de vínculos y ciudadanía

Proponemos que la acción escolar socioeducativa ha facilitado la producción de un marco que construye la convivencia a través de formas de participación como la mediación, donde subyace una idea de ciudadanía basada en tres ideas: la titularidad de derechos y deberes, el sentido de pertenencia a una comunidad y la legitimidad institucional. Esta participación transforma las relaciones sociales, genera una experiencia de afiliación, encarna y reinterpreta las reglas y transforma la experiencia social en el contexto escolar. Una alumna, refiriéndose a los motivos para ser mediadora, resaltaba el reconocimiento del profesorado como un elemento clave.

Adaptado de El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares, Carlos Peláez Paz en Aprendizaje de la ciudadanía y la participación: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación, Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez, Inés Gil Jaurena

¿Por qué la ciudadanía reviste tanta importancia?

- a) Porque obliga al aprendizaje participativo

- b) Porque respalda la institución educativa
- c) Porque permite construir un entorno educativo participativo e inclusivo
- d) Porque cambia las reglas sociales e institucionales

Quesito 8 Domanda A - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

La relación entre sociedad y educación lleva a la reflexión planteada por la profesora Aguado:

"La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia".

Se puede plantear como principio educativo en el ámbito escolar la potenciación del desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural, que puede llegar a ser incluso motor de cambio y generador de igualdad de oportunidades. Para ello la escuela ha de tener claro qué le demanda la sociedad a la cual sirve, qué tipo de ciudadano quiere formar y qué evolución social propone.

Las relaciones entre sociedad y educación y educación y escuela han ido de la mano porque mientras la sociedad quiere educar a sus miembros, la educación proporciona la formación para participar en esta sociedad y, a su vez, la escuela es el medio de transmisión de los principios, normas y usos sociales que define la propia sociedad.

Haciendo un breve repaso histórico de la relación entre sociedad y educación y sociedad y escuela, se observa que desde los inicios la sociedad ha ido creando diferentes propuestas de formación de sus miembros, desde el planteamiento de la transmisión de contenidos al desarrollo del espíritu de compromiso, de libertad de acción, de pensamiento y de colaboración entre el que dirige el proceso educativo y el que lo construye.

Adaptado de Consuelo Cordero González (2015). Educación para la ciudadanía: una asignatura a debate: normativa, libros de texto y opiniones del profesorado, del alumnado y las familias. Tesis doctoral. UNED, Madrid, pp. 40-41.

La profesora Aguado propone

- a) adoptar un modelo educativo basado en un enfoque intercultural y abierto a todos
- b) promover en todos los niveles educativos un modelo basado en la transmisión de conocimientos especializados
- c) transigir el racismo a fin de lograr la igualdad de oportunidades y un menor acceso a los recursos para todos
- d) abordar las cuestiones relacionadas con las diferentes culturas de manera impulsiva, plural y participativa

Quesito 8 Domanda B - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

La relación entre sociedad y educación lleva a la reflexión planteada por la profesora Aguado:

"La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de

acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia".

Se puede plantear como principio educativo en el ámbito escolar la potenciación del desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural, que puede llegar a ser incluso motor de cambio y generador de igualdad de oportunidades. Para ello la escuela ha de tener claro qué le demanda la sociedad a la cual sirve, qué tipo de ciudadano quiere formar y qué evolución social propone.

Las relaciones entre sociedad y educación y educación y escuela han ido de la mano porque mientras la sociedad quiere educar a sus miembros, la educación proporciona la formación para participar en esta sociedad y, a su vez, la escuela es el medio de transmisión de los principios, normas y usos sociales que define la propia sociedad.

Haciendo un breve repaso histórico de la relación entre sociedad y educación y sociedad y escuela, se observa que desde los inicios la sociedad ha ido creando diferentes propuestas de formación de sus miembros, desde el planteamiento de la transmisión de contenidos al desarrollo del espíritu de compromiso, de libertad de acción, de pensamiento y de colaboración entre el que dirige el proceso educativo y el que lo construye.

Adaptado de Consuelo Cordero González (2015). Educación para la ciudadanía: una asignatura a debate: normativa, libros de texto y opiniones del profesorado, del alumnado y las familias. Tesis doctoral. UNED, Madrid, pp. 40-41.

Según el texto, la igualdad de oportunidades

- a) sirve para luchar contra formas de discriminación como el racismo, que impiden el libre acceso a los diversos tipos de recursos
- b) es un principio educativo que debería disociarse del ámbito escolar con vistas a potenciar el cambio y el desarrollo
- c) está desvinculada de los principios de justicia social y de participación ciudadana de todas las personas, sea cual sea su origen
- d) constituye uno de los objetivos de la reflexión y de las prácticas pedagógicas basadas en una perspectiva intercultural

Quesito 8 Domanda C - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

La relación entre sociedad y educación lleva a la reflexión planteada por la profesora Aguado:

"La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia".

Se puede plantear como principio educativo en el ámbito escolar la potenciación del desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural, que puede llegar a ser incluso motor de cambio y generador de igualdad de oportunidades. Para ello la escuela ha de tener claro qué le demanda la sociedad a la cual sirve, qué tipo de ciudadano quiere formar y qué evolución social propone.

Las relaciones entre sociedad y educación y educación y escuela han ido de la mano porque mientras la sociedad quiere educar a sus miembros, la educación proporciona la formación para participar en esta sociedad y, a su vez, la escuela es el medio de transmisión de los principios, normas y usos sociales que define la propia sociedad.

Haciendo un breve repaso histórico de la relación entre sociedad y educación y sociedad y escuela, se observa que desde los inicios la sociedad ha ido creando diferentes propuestas de formación de sus miembros, desde el planteamiento de la transmisión de contenidos al desarrollo del espíritu de compromiso, de libertad de acción, de

pensamiento y de colaboración entre el que dirige el proceso educativo y el que lo construye.

Adaptado de Consuelo Cordero González (2015). Educación para la ciudadanía: una asignatura a debate: normativa, libros de texto y opiniones del profesorado, del alumnado y las familias. Tesis doctoral. UNED, Madrid, pp. 40-41.

Según el texto,

- a) para incorporar la potenciación del desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural en el ámbito educativo, es preciso considerar una serie de variables relacionadas con la sociedad y el concepto de ciudadanía
- b) el proceso educativo tiene como finalidad última el desarrollo individual de la persona independientemente de la sociedad en la que viva
- c) el acceso a la educación depende de las facilidades económicas de las que disponga la sociedad
- d) la igualdad de oportunidades genera cambios que pueden llegar a traducirse, con el tiempo, en una sociedad con una menor competencia intercultural

Quesito 8 Domanda D - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

La relación entre sociedad y educación lleva a la reflexión planteada por la profesora Aguado:

"La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia".

Se puede plantear como principio educativo en el ámbito escolar la potenciación del desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural, que puede llegar a ser incluso motor de cambio y generador de igualdad de oportunidades. Para ello la escuela ha de tener claro qué le demanda la sociedad a la cual sirve, qué tipo de ciudadano quiere formar y qué evolución social propone.

Las relaciones entre sociedad y educación y educación y escuela han ido de la mano porque mientras la sociedad quiere educar a sus miembros, la educación proporciona la formación para participar en esta sociedad y, a su vez, la escuela es el medio de transmisión de los principios, normas y usos sociales que define la propia sociedad.

Haciendo un breve repaso histórico de la relación entre sociedad y educación y sociedad y escuela, se observa que desde los inicios la sociedad ha ido creando diferentes propuestas de formación de sus miembros, desde el planteamiento de la transmisión de contenidos al desarrollo del espíritu de compromiso, de libertad de acción, de pensamiento y de colaboración entre el que dirige el proceso educativo y el que lo construye.

Adaptado de Consuelo Cordero González (2015). Educación para la ciudadanía: una asignatura a debate: normativa, libros de texto y opiniones del profesorado, del alumnado y las familias. Tesis doctoral. UNED, Madrid, pp. 40-41.

Según el texto, en la escuela

- a) las autoridades educativas deberían diseñar y construir un modelo educativo sólido
- b) se transmiten los principios y roles sociales vigentes en una determinada sociedad
- c) se han ido sucediendo en el tiempo distintos planteamientos formativos con miras a favorecer la

transmisión de contenidos

- d) se forman ciudadanos incapaces de demandar a la sociedad exclusivamente el respeto de principios como la libertad de acción

Quesito 8 Domanda E - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

La relación entre sociedad y educación lleva a la reflexión planteada por la profesora Aguado:

"La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia".

Se puede plantear como principio educativo en el ámbito escolar la potenciación del desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural, que puede llegar a ser incluso motor de cambio y generador de igualdad de oportunidades. Para ello la escuela ha de tener claro qué le demanda la sociedad a la cual sirve, qué tipo de ciudadano quiere formar y qué evolución social propone.

Las relaciones entre sociedad y educación y educación y escuela han ido de la mano porque mientras la sociedad quiere educar a sus miembros, la educación proporciona la formación para participar en esta sociedad y, a su vez, la escuela es el medio de transmisión de los principios, normas y usos sociales que define la propia sociedad.

Haciendo un breve repaso histórico de la relación entre sociedad y educación y sociedad y escuela, se observa que desde los inicios la sociedad ha ido creando diferentes propuestas de formación de sus miembros, desde el planteamiento de la transmisión de contenidos al desarrollo del espíritu de compromiso, de libertad de acción, de pensamiento y de colaboración entre el que dirige el proceso educativo y el que lo construye.

Adaptado de Consuelo Cordero González (2015). Educación para la ciudadanía: una asignatura a debate: normativa, libros de texto y opiniones del profesorado, del alumnado y las familias. Tesis doctoral. UNED, Madrid, pp. 40-41.

Según el texto,

- a) la educación debería evolucionar hacia un modelo que fomente exclusivamente la transmisión de contenidos
- b) habría que incorporar únicamente como principio en todos los niveles del proceso educativo el espíritu de colaboración entre los miembros de la sociedad
- c) la sociedad determina los principios, normas y usos que se imparten en la escuela
- d) gracias a las normas de educación la persona puede formarse como individuo

Domande a risposta multipla - FR

Quesito 7 Domanda A - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

On ne peut former à la citoyenneté que si l'on fait vivre des espaces d'apprentissage de la vie démocratique. Les élèves du premier degré sont familiarisés avec l'exercice de la représentation par le biais des conseils de délégués, animés par les directeurs et les maîtres. Ces conseils ont pour objet la vie dans la classe et dans l'école et la mise en place de projets. Les objectifs sont le développement du respect et de la responsabilisation des élèves. Au collège et au lycée, les élèves élisent des délégués de classe qui sont leurs représentants dans

les instances de l'établissement. Ces délégués bénéficient presque toujours d'une formation dispensée par le service de vie scolaire ou par des associations d'éducation populaire, qui proposent des modules généralement appréciés des équipes éducatives. Mais, dans les faits, les délégués de classe voient leur rôle cantonné à la représentation de leurs camarades lors des conseils de classe et sont très peu associés à la vie de l'établissement. Au lycée, le conseil de la vie lycéenne (CVL), qui rassemble dix élus lycéens et des représentants des personnels et des parents a vocation à être le lieu où sont débattues toutes les questions qui traversent le quotidien de l'établissement. Le CVL devrait aussi être une force de proposition, notamment concernant l'écriture du règlement intérieur ou du projet d'établissement. Il en existe une déclinaison au niveau académique, le conseil académique de la vie lycéenne, et au niveau national, le Conseil national de la vie lycéenne. Mais, si les instances académique et nationale assurent une participation effective des délégués lycéens, il n'en est pas de même pour le conseil de la vie lycéenne, qui, dans les faits, est rarement consulté sur certains choix opérés dans l'établissement et qui les concernent directement. Comment redynamiser la représentativité des élèves dans toutes les unités d'enseignement et mieux les mobiliser dans le cadre de la « vie scolaire » ?

<http://www.education.gouv.fr/>

Le texte :

- a) Célèbre la participation des élèves à la vie démocratique de leurs institutions scolaires.
- b) Pose le problème de la participation réelle des élèves à la vie démocratique de leurs établissements.
- c) Parle de la vie académique des étudiants.
- d) Parle de la difficulté de tous les élèves à s'insérer dans la vie démocratique de leurs établissements.

Quesito 7 Domanda B - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

On ne peut former à la citoyenneté que si l'on fait vivre des espaces d'apprentissage de la vie démocratique. Les élèves du premier degré sont familiarisés avec l'exercice de la représentation par le biais des conseils de délégués, animés par les directeurs et les maîtres. Ces conseils ont pour objet la vie dans la classe et dans l'école et la mise en place de projets. Les objectifs sont le développement du respect et de la responsabilisation des élèves. Au collège et au lycée, les élèves élisent des délégués de classe qui sont leurs représentants dans les instances de l'établissement. Ces délégués bénéficient presque toujours d'une formation dispensée par le service de vie scolaire ou par des associations d'éducation populaire, qui proposent des modules généralement appréciés des équipes éducatives. Mais, dans les faits, les délégués de classe voient leur rôle cantonné à la représentation de leurs camarades lors des conseils de classe et sont très peu associés à la vie de l'établissement. Au lycée, le conseil de la vie lycéenne (CVL), qui rassemble dix élus lycéens et des représentants des personnels et des parents a vocation à être le lieu où sont débattues toutes les questions qui traversent le quotidien de l'établissement. Le CVL devrait aussi être une force de proposition, notamment concernant l'écriture du règlement intérieur ou du projet d'établissement. Il en existe une déclinaison au niveau académique, le conseil académique de la vie lycéenne, et au niveau national, le Conseil national de la vie lycéenne. Mais, si les instances académique et nationale assurent une participation effective des délégués lycéens, il n'en est pas de même pour le conseil de la vie lycéenne, qui, dans les faits, est rarement consulté sur certains choix opérés dans l'établissement et qui les concernent directement. Comment redynamiser la représentativité des élèves dans toutes les unités d'enseignement et mieux les mobiliser dans le cadre de la « vie scolaire » ?

<http://www.education.gouv.fr/>

La formation à la citoyenneté :

- a) Concerne seulement les délégués de classe.

- b) Ne se fait que par la participation des élèves à des projets éducatifs.
- c) Commence pendant le premier cycle d'éducation.
- d) Est confiée surtout aux parents des élèves.

Quesito 7 Domanda C - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

On ne peut former à la citoyenneté que si l'on fait vivre des espaces d'apprentissage de la vie démocratique. Les élèves du premier degré sont familiarisés avec l'exercice de la représentation par le biais des conseils de délégués, animés par les directeurs et les maîtres. Ces conseils ont pour objet la vie dans la classe et dans l'école et la mise en place de projets. Les objectifs sont le développement du respect et de la responsabilisation des élèves. Au collège et au lycée, les élèves élisent des délégués de classe qui sont leurs représentants dans les instances de l'établissement. Ces délégués bénéficient presque toujours d'une formation dispensée par le service de vie scolaire ou par des associations d'éducation populaire, qui proposent des modules généralement appréciés des équipes éducatives. Mais, dans les faits, les délégués de classe voient leur rôle cantonné à la représentation de leurs camarades lors des conseils de classe et sont très peu associés à la vie de l'établissement. Au lycée, le conseil de la vie lycéenne (CVL), qui rassemble dix élus lycéens et des représentants des personnels et des parents a vocation à être le lieu où sont débattues toutes les questions qui traversent le quotidien de l'établissement. Le CVL devrait aussi être une force de proposition, notamment concernant l'écriture du règlement intérieur ou du projet d'établissement. Il en existe une déclinaison au niveau académique, le conseil académique de la vie lycéenne, et au niveau national, le Conseil national de la vie lycéenne. Mais, si les instances académique et nationale assurent une participation effective des délégués lycéens, il n'en est pas de même pour le conseil de la vie lycéenne, qui, dans les faits, est rarement consulté sur certains choix opérés dans l'établissement et qui les concernent directement. Comment redynamiser la représentativité des élèves dans toutes les unités d'enseignement et mieux les mobiliser dans le cadre de la « vie scolaire » ?

<http://www.education.gouv.fr/>

Les élèves du secondaire :

- a) Ont des délégués de classe qui sont élus au sein de chaque établissement.
- b) Ne participent pas à la vie démocratique de leurs établissements.
- c) Sont très peu associés à la vie de l'établissement.
- d) Suivent des cours de formation à la citoyenneté.

Quesito 7 Domanda D - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

On ne peut former à la citoyenneté que si l'on fait vivre des espaces d'apprentissage de la vie démocratique. Les élèves du premier degré sont familiarisés avec l'exercice de la représentation par le biais des conseils de délégués, animés par les directeurs et les maîtres. Ces conseils ont pour objet la vie dans la classe et dans l'école et la mise en place de projets. Les objectifs sont le développement du respect et de la responsabilisation des élèves. Au collège et au lycée, les élèves élisent des délégués de classe qui sont leurs représentants dans les instances de l'établissement. Ces délégués bénéficient presque toujours d'une formation dispensée par le service de vie scolaire ou par des associations d'éducation populaire, qui proposent des modules généralement appréciés des équipes éducatives. Mais, dans les faits, les délégués de classe voient leur rôle cantonné à la représentation de leurs camarades lors des conseils de classe et sont très peu associés à la vie de l'établissement. Au lycée, le conseil de la vie lycéenne (CVL), qui rassemble dix élus lycéens et des représentants des personnels et des parents a vocation à être le lieu où sont débattues toutes les questions qui traversent le quotidien de l'établissement. Le CVL devrait aussi être une force de proposition, notamment concernant l'écriture du règlement intérieur ou du projet d'établissement. Il en existe une déclinaison au niveau

académique, le conseil académique de la vie lycéenne, et au niveau national, le Conseil national de la vie lycéenne. Mais, si les instances académique et nationale assurent une participation effective des délégués lycéens, il n'en est pas de même pour le conseil de la vie lycéenne, qui, dans les faits, est rarement consulté sur certains choix opérés dans l'établissement et qui les concernent directement. Comment redynamiser la représentativité des élèves dans toutes les unités d'enseignement et mieux les mobiliser dans le cadre de la « vie scolaire » ?

<http://www.education.gouv.fr/>

Une des affirmations suivantes est fausse. Laquelle ?

- a) Le conseil de la vie lycéenne contribue à l'organisation et à la réalisation d'un projet d'établissement visant l'éducation à la citoyenneté.
- b) Les parents des élèves font partie du conseil de la vie lycéenne.
- c) Le conseil de la vie lycéenne est formé exclusivement d'élèves du lycée.
- d) Le conseil de la vie lycéenne participe à l'écriture des règlements intérieurs de l'établissement scolaire.

Quesito 7 Domanda E - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

On ne peut former à la citoyenneté que si l'on fait vivre des espaces d'apprentissage de la vie démocratique. Les élèves du premier degré sont familiarisés avec l'exercice de la représentation par le biais des conseils de délégués, animés par les directeurs et les maîtres. Ces conseils ont pour objet la vie dans la classe et dans l'école et la mise en place de projets. Les objectifs sont le développement du respect et de la responsabilisation des élèves. Au collège et au lycée, les élèves élisent des délégués de classe qui sont leurs représentants dans les instances de l'établissement. Ces délégués bénéficient presque toujours d'une formation dispensée par le service de vie scolaire ou par des associations d'éducation populaire, qui proposent des modules généralement appréciés des équipes éducatives. Mais, dans les faits, les délégués de classe voient leur rôle cantonné à la représentation de leurs camarades lors des conseils de classe et sont très peu associés à la vie de l'établissement. Au lycée, le conseil de la vie lycéenne (CVL), qui rassemble dix élus lycéens et des représentants des personnels et des parents a vocation à être le lieu où sont débattues toutes les questions qui traversent le quotidien de l'établissement. Le CVL devrait aussi être une force de proposition, notamment concernant l'écriture du règlement intérieur ou du projet d'établissement. Il en existe une déclinaison au niveau académique, le conseil académique de la vie lycéenne, et au niveau national, le Conseil national de la vie lycéenne. Mais, si les instances académique et nationale assurent une participation effective des délégués lycéens, il n'en est pas de même pour le conseil de la vie lycéenne, qui, dans les faits, est rarement consulté sur certains choix opérés dans l'établissement et qui les concernent directement. Comment redynamiser la représentativité des élèves dans toutes les unités d'enseignement et mieux les mobiliser dans le cadre de la « vie scolaire » ?

<http://www.education.gouv.fr/>

Selon les auteurs du texte :

- a) Les délégués lycéens participent effectivement à la vie démocratique seulement au niveau local.
- b) Les délégués lycéens participent réellement à la prise de décisions importantes pour la vie scolaire seulement au niveau académique et national.
- c) Les délégués lycéens participent effectivement à la vie démocratique au niveau local et au niveau académique national.
- d) Les délégués lycéens participent effectivement à la vie démocratique soit au niveau local soit niveau

Quesito 8 Domanda A - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Les élèves nouveaux arrivant et l'apprentissage du français

S'il est évident que le français enseigné avec des méthodes FLE* dans les structures d'accueil demeure le socle de l'apprentissage du français langue de communication, cet enseignement est insuffisant, tout au moins dans le contexte endolingue français, pour entrer dans les savoirs scolaires dispensés uniquement en FLM**. Une fois passé le temps imparti à l'étape d'apprentissage du FLE, classe spécifique et protégée, chaque élève est affecté dans une classe dite « ordinaire » qui correspond à son âge et où se pratique une pédagogie du FLM, mais sans que soit assuré, par les enseignants des diverses disciplines, de relais ni de travail de suivi. Est réputée acquise « la première priorité qui est de maîtriser la langue orale et écrite ». Or, les conséquences d'une telle vision de la maîtrise de la langue sont mal vécues dans certains cas et de la part des enseignants et de la part des nouveaux arrivants. L'intégration scolaire se heurte à des obstacles qui font que l'accès aux savoirs de la langue demeure difficile et freine cette intégration d'apprenants qui ont des besoins spécifiques et relèvent d'un système didactique particulier.

La priorité de la « maîtrise » de la langue ainsi que la définition et la redéfinition des modalités de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sont réaffirmées à maintes reprises dans les textes officiels.

L'absence d'enseignement commun dans les classes d'accueil et l'inexistence de matériel spécifique font que les enseignants se trouvent devant un « vide didactique ». Dans les recommandations officielles, l'enseignement du FLS*** figure – dans l'accompagnement des programmes (1996) – parmi les « Actions particulières ». Elles préconisent d'enseigner le FLS pour répondre aux attentes des élèves et aux objectifs institutionnels. Mais elles se contentent de rappeler qu'« en l'absence de méthodes construites pour le FLS, l'enseignant dispose de méthodes de FLE et des outils pédagogiques de FLM ».

*FLE : français langue étrangère ; **FLM : français langue maternelle ; ***FLS : français langue seconde.

Source : Fatima Davin-Chnane, Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité »

Que dénonce ce texte?

- a) Le fait que les élèves nouvellement arrivés ne maîtrisent pas le français.
- b) L'absence de préparation pédagogique des enseignants chargés d'accueillir les élèves nouvellement arrivés.
- c) L'absence d'une méthodologie spécifique d'enseignement du français langue seconde pour les élèves nouvellement arrivés.
- d) La difficulté de la langue française qui fait obstacle à l'intégration des élèves nouvellement arrivés.

Quesito 8 Domanda B - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Les élèves nouveaux arrivant et l'apprentissage du français

S'il est évident que le français enseigné avec des méthodes FLE* dans les structures d'accueil demeure le socle de l'apprentissage du français langue de communication, cet enseignement est insuffisant, tout au moins dans le contexte endolingue français, pour entrer dans les savoirs scolaires dispensés uniquement en FLM**. Une fois passé le temps imparti à l'étape d'apprentissage du FLE, classe spécifique et protégée, chaque élève est affecté dans une classe dite « ordinaire » qui correspond à son âge et où se pratique une pédagogie du FLM, mais sans que soit assuré, par les enseignants des diverses disciplines, de relais ni de travail de suivi. Est réputée acquise « la première priorité qui est de maîtriser la langue orale et écrite ». Or, les conséquences d'une telle vision de la maîtrise de la langue sont mal vécues dans certains cas et de la part des enseignants et de la part des nouveaux arrivants. L'intégration scolaire se heurte à des obstacles qui font que l'accès aux savoirs de la langue demeure difficile et freine cette intégration d'apprenants qui ont des besoins spécifiques et relèvent d'un système didactique particulier.

La priorité de la « maîtrise » de la langue ainsi que la définition et la redéfinition des modalités de scolarisation

des élèves nouvellement arrivés en France sont réaffirmées à maintes reprises dans les textes officiels. L'absence d'enseignement commun dans les classes d'accueil et l'inexistence de matériel spécifique font que les enseignants se trouvent devant un « vide didactique ». Dans les recommandations officielles, l'enseignement du FLS*** figure – dans l'accompagnement des programmes (1996) – parmi les « Actions particulières ». Elles préconisent d'enseigner le FLS pour répondre aux attentes des élèves et aux objectifs institutionnels. Mais elles se contentent de rappeler qu'« en l'absence de méthodes construites pour le FLS, l'enseignant dispose de méthodes de FLE et des outils pédagogiques de FLM ».

*FLE : français langue étrangère ; **FLM : français langue maternelle ; ***FLS : français langue seconde.

Source : Fatima Davin-Chnane, Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité »

Avec quelle méthode enseigne-t-on le français dans les structures d'accueil des nouveaux-arrivants?

- a) Avec les méthodes du français langue maternelle.
- b) Avec les méthodes du français fondamental.
- c) Avec les méthodes de l'enseignement d'une langue étrangère.
- d) Avec les méthodes de l'intercompréhension.

Quesito 8 Domanda C - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Les élèves nouveaux arrivant et l'apprentissage du français

S'il est évident que le français enseigné avec des méthodes FLE* dans les structures d'accueil demeure le socle de l'apprentissage du français langue de communication, cet enseignement est insuffisant, tout au moins dans le contexte endolingue français, pour entrer dans les savoirs scolaires dispensés uniquement en FLM**. Une fois passé le temps imparti à l'étape d'apprentissage du FLE, classe spécifique et protégée, chaque élève est affecté dans une classe dite « ordinaire » qui correspond à son âge et où se pratique une pédagogie du FLM, mais sans que soit assuré, par les enseignants des diverses disciplines, de relais ni de travail de suivi. Est réputée acquise « la première priorité qui est de maîtriser la langue orale et écrite ». Or, les conséquences d'une telle vision de la maîtrise de la langue sont mal vécues dans certains cas et de la part des enseignants et de la part des nouveaux arrivants. L'intégration scolaire se heurte à des obstacles qui font que l'accès aux savoirs de la langue demeure difficile et freine cette intégration d'apprenants qui ont des besoins spécifiques et relèvent d'un système didactique particulier.

La priorité de la « maîtrise » de la langue ainsi que la définition et la redéfinition des modalités de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sont réaffirmées à maintes reprises dans les textes officiels. L'absence d'enseignement commun dans les classes d'accueil et l'inexistence de matériel spécifique font que les enseignants se trouvent devant un « vide didactique ». Dans les recommandations officielles, l'enseignement du FLS*** figure – dans l'accompagnement des programmes (1996) – parmi les « Actions particulières ». Elles préconisent d'enseigner le FLS pour répondre aux attentes des élèves et aux objectifs institutionnels. Mais elles se contentent de rappeler qu'« en l'absence de méthodes construites pour le FLS, l'enseignant dispose de méthodes de FLE et des outils pédagogiques de FLM ».

*FLE : français langue étrangère ; **FLM : français langue maternelle ; ***FLS : français langue seconde.

Source : Fatima Davin-Chnane, Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité »

Pourquoi les méthodes du FLE sont-elles insuffisantes pour les élèves nouvellement arrivés ?

- a) Parce que les cultures scolaires des élèves nouvellement arrivés sont trop éloignées de la culture française.
- b) Parce qu'elles ne les préparent pas à intégrer les classes ordinaires et à suivre les enseignements en français langue maternelle.
- c) Parce qu'elles ne leur permettent pas de maîtriser le français comme langue de communication.

- d) Parce qu'elles s'appliquent dans un contexte endolingue franco-français.

Quesito 8 Domanda D - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Les élèves nouveaux arrivant et l'apprentissage du français

S'il est évident que le français enseigné avec des méthodes FLE* dans les structures d'accueil demeure le socle de l'apprentissage du français langue de communication, cet enseignement est insuffisant, tout au moins dans le contexte endolingue français, pour entrer dans les savoirs scolaires dispensés uniquement en FLM**. Une fois passé le temps imparti à l'étape d'apprentissage du FLE, classe spécifique et protégée, chaque élève est affecté dans une classe dite « ordinaire » qui correspond à son âge et où se pratique une pédagogie du FLM, mais sans que soit assuré, par les enseignants des diverses disciplines, de relais ni de travail de suivi. Est réputée acquise « la première priorité qui est de maîtriser la langue orale et écrite ». Or, les conséquences d'une telle vision de la maîtrise de la langue sont mal vécues dans certains cas et de la part des enseignants et de la part des nouveaux arrivants. L'intégration scolaire se heurte à des obstacles qui font que l'accès aux savoirs de la langue demeure difficile et freine cette intégration d'apprenants qui ont des besoins spécifiques et relèvent d'un système didactique particulier.

La priorité de la « maîtrise » de la langue ainsi que la définition et la redéfinition des modalités de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sont réaffirmées à maintes reprises dans les textes officiels.

L'absence d'enseignement commun dans les classes d'accueil et l'inexistence de matériel spécifique font que les enseignants se trouvent devant un « vide didactique ». Dans les recommandations officielles, l'enseignement du FLS*** figure – dans l'accompagnement des programmes (1996) – parmi les « Actions particulières ». Elles préconisent d'enseigner le FLS pour répondre aux attentes des élèves et aux objectifs institutionnels. Mais elles se contentent de rappeler qu'« en l'absence de méthodes construites pour le FLS, l'enseignant dispose de méthodes de FLE et des outils pédagogiques de FLM ».

*FLE : français langue étrangère ; **FLM : français langue maternelle ; ***FLS : français langue seconde.

Source : Fatima Davin-Chnane, Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité »

Que se passe-t-il quand ces élèves intègrent les classes ordinaires?

- a) Ils doivent s'adapter à l'enseignement du français comme langue maternelle, sans être suivi par les professeurs.
- b) Ils suivent la pédagogie du français langue maternelle en étant suivi par les professeurs de toutes les disciplines.
- c) Ils ne savent pas utiliser le français comme langue de communication.
- d) Ils se retrouvent dans un cadre protégé et accueillant.

Quesito 8 Domanda E - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Les élèves nouveaux arrivant et l'apprentissage du français

S'il est évident que le français enseigné avec des méthodes FLE* dans les structures d'accueil demeure le socle de l'apprentissage du français langue de communication, cet enseignement est insuffisant, tout au moins dans le contexte endolingue français, pour entrer dans les savoirs scolaires dispensés uniquement en FLM**. Une fois passé le temps imparti à l'étape d'apprentissage du FLE, classe spécifique et protégée, chaque élève est affecté dans une classe dite « ordinaire » qui correspond à son âge et où se pratique une pédagogie du FLM, mais sans que soit assuré, par les enseignants des diverses disciplines, de relais ni de travail de suivi. Est réputée acquise « la première priorité qui est de maîtriser la langue orale et écrite ». Or, les conséquences d'une telle vision de la maîtrise de la langue sont mal vécues dans certains cas et de la part des enseignants et de la part des nouveaux arrivants. L'intégration scolaire se heurte à des obstacles qui font que l'accès aux savoirs de la langue demeure difficile et freine cette intégration d'apprenants qui ont des besoins spécifiques et relèvent d'un système didactique particulier.

La priorité de la « maîtrise » de la langue ainsi que la définition et la redéfinition des modalités de scolarisation

des élèves nouvellement arrivés en France sont réaffirmées à maintes reprises dans les textes officiels. L'absence d'enseignement commun dans les classes d'accueil et l'inexistence de matériel spécifique font que les enseignants se trouvent devant un « vide didactique ». Dans les recommandations officielles, l'enseignement du FLS*** figure – dans l'accompagnement des programmes (1996) – parmi les « Actions particulières ». Elles préconisent d'enseigner le FLS pour répondre aux attentes des élèves et aux objectifs institutionnels. Mais elles se contentent de rappeler qu'« en l'absence de méthodes construites pour le FLS, l'enseignant dispose de méthodes de FLE et des outils pédagogiques de FLM ».

*FLE : français langue étrangère ; **FLM : français langue maternelle ; ***FLS : français langue seconde.

Source : Fatima Davin-Chnane, Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité »

Pourquoi les enseignants chargés des classes d'accueil sont-ils devant un « vide didactique » ?

- a) Parce qu'il n'existe ni de programme commun ni de matériel spécifique.
- b) Parce que le français est trop difficile à apprendre.
- c) Parce que les textes officiels réaffirment la nécessité de la maîtrise de la langue.
- d) Parce que leur formation est insuffisante.