

Prova A55_SUP

Strumento musicale negli istituti di istruzione secondaria di II grado (TROMBA, SASSOFONO)

Domande a risposta aperta

Quesito 1 - Il candidato elabori uno schematico progetto didattico per l'intero percorso della scuola secondaria di II grado, indicando quali brani del repertorio del proprio strumento utilizzerebbe

Quesito 2 - Il candidato illustri brevemente l'evoluzione organologica del proprio strumento e ne descriva le relative implicazioni per le prassi esecutive.

Quesito 3 - Il candidato descriva quali strategie adotterebbe per impostare o migliorare la postura e la padronanza dello strumento.

Quesito 4 - Il candidato descriva le possibilità di utilizzo del proprio strumento all'interno di linguaggi e generi musicali diversi.

Quesito 5 - Il candidato descriva le modalità di scrittura compositiva per il proprio strumento, facendo riferimento alle moderne tecnologie informatiche ed ai più comuni software di scrittura musicale.

Quesito 6 - Obiettivo dell'istituzione scolastica è prevenire il disagio e promuovere il successo scolastico aiutando gli studenti a prepararsi al futuro. Il passaggio da un grado di studi all'altro rappresenta un momento delicato per l'alunno.

Il candidato espliciti una breve unità d'apprendimento da proporre ad uno studente di classe prima che abbia problemi di rendimento nello studio del proprio strumento.

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.

Flüchtlinge in Deutschland

Zahl minderjähriger Flüchtlinge sinkt

Seit dem Höchststand im Februar 2016 ist die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge stark gesunken. Doch ihre Betreuung bereitet noch immer große Probleme. In einigen Kommunen fehlen Personal und Unterkünfte.

Die Zahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe ist zum 1. Februar auf 43.840 gesunken. Der Höchststand lag im Vorjahresmonat bei 60.638. Das geht aus dem vom Kabinett verabschiedeten ersten Bericht des Bundesfamilienministeriums für diese Gruppe von Schutzsuchenden hervor. Entsprechend stieg die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden in der Jugendhilfe zwischen November 2016 und Februar dieses Jahres von knapp 6400 auf 18.214.

Familienverhältnisse häufig ungeklärt

Laut dem Bericht werden die Minderjährigen in der Regel gut und bedarfsgerecht versorgt.

Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig (SPD) sprach den Verantwortlichen ihre Anerkennung aus. In einigen Kommunen fehle es aber noch an Personal und einer angemessenen Unterbringung, so die Ministerin. Die Familienverhältnisse der Minderjährigen, die in Deutschland ohne ihre Eltern ankommen, sind in vielen Fällen noch ungeklärt, heißt es weiter in dem Bericht. Viele seien durch die Flucht gesundheitlich extrem belastet. Länder und Kommunen fordern demnach eine bessere Abstimmung der Sozialsysteme, bei Bildungsangeboten, der psychosozialen Versorgung sowie bei den Ausländer- und Sozialbehörden. Zudem müssten Fachkräfte und Vormünder weiter qualifiziert werden.

Über die Zahlen hatte zuvor die "Passauer Neue Presse" berichtet. Demnach stammten die meisten unbegleiteten Minderjährigen, für die ein Asylantrag gestellt worden ist, aus Afghanistan, Syrien sowie dem Irak. Rund 90 Prozent davon seien männlich. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge seien nicht in Gastfamilien, sondern in Einrichtungen mit Wohngruppen untergebracht.

60 Prozent der Asylantragsteller ohne Ausweispapiere

Mindestens 60 Prozent aller Asylantragsteller, die nach Deutschland kommen, legen keine Ausweispapiere vor. Das berichtet die Wochenzeitung "Die Zeit". Die Zahl beruhe auf einer Schätzung der Bundesregierung. Genaue Zahlen gebe es nicht.

[...]

**Aus: <http://www.dw.com/de/zahl-minderj%C3%A4hriger-fl%C3%BChtlinge-sinkt/a-37942415?maca=de-rss-de-all-1119-xml-mrss>
[14.03.2017]**

Mit welchen Problemen sind Länder und Kommunen in Deutschland angesichts der zahlreichen minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge konfrontiert?

- a) Für die Länder und Kommunen geht es vor allem darum, für die Jugendlichen Arbeitsplätze zu finden.
- b) Die Länder und Kommunen haben die Probleme bis jetzt sehr gut gelöst.
- c) Die Länder und Kommunen können die Krankheiten der Flüchtlinge nicht behandeln.
- d) Sie müssen sich um die Unterbringung und Versorgung, die Bildungsangebote und die psychosoziale Begleitung der Flüchtlinge kümmern.

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.

Flüchtlinge in Deutschland

Zahl minderjähriger Flüchtlinge sinkt

Seit dem Höchststand im Februar 2016 ist die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge stark gesunken. Doch ihre Betreuung bereitet noch immer große Probleme. In einigen Kommunen fehlen Personal und Unterkünfte.

Die Zahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe ist zum 1. Februar auf 43.840 gesunken. Der Höchststand lag im Vorjahresmonat bei 60.638. Das geht aus dem vom Kabinett verabschiedeten ersten Bericht des Bundesfamilienministeriums für diese Gruppe von Schutzsuchenden hervor. Entsprechend stieg die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden in der Jugendhilfe zwischen November 2016 und Februar dieses Jahres von knapp 6400 auf 18.214.

Familienverhältnisse häufig ungeklärt

Laut dem Bericht werden die Minderjährigen in der Regel gut und bedarfsgerecht versorgt.

Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig (SPD) sprach den Verantwortlichen ihre Anerkennung aus. In

einigen Kommunen fehle es aber noch an Personal und einer angemessenen Unterbringung, so die Ministerin. Die Familienverhältnisse der Minderjährigen, die in Deutschland ohne ihre Eltern ankommen, sind in vielen Fällen noch ungeklärt, heißt es weiter in dem Bericht. Viele seien durch die Flucht gesundheitlich extrem belastet. Länder und Kommunen fordern demnach eine bessere Abstimmung der Sozialsysteme, bei Bildungsangeboten, der psychosozialen Versorgung sowie bei den Ausländer- und Sozialbehörden. Zudem müssten Fachkräfte und Vormünder weiter qualifiziert werden.

Über die Zahlen hatte zuvor die "Passauer Neue Presse" berichtet. Demnach stammten die meisten unbegleiteten Minderjährigen, für die ein Asylantrag gestellt worden ist, aus Afghanistan, Syrien sowie dem Irak. Rund 90 Prozent davon seien männlich. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge seien nicht in Gastfamilien, sondern in Einrichtungen mit Wohngruppen untergebracht.

60 Prozent der Asylantragsteller ohne Ausweispapiere

Mindestens 60 Prozent aller Asylantragsteller, die nach Deutschland kommen, legen keine Ausweispapiere vor. Das berichtet die Wochenzeitung "Die Zeit". Die Zahl beruhe auf einer Schätzung der Bundesregierung. Genaue Zahlen gebe es nicht.

[...]

**Aus: <http://www.dw.com/de/zahl-minderj%C3%A4hriger-fl%C3%BChtlinge-sinkt/a-37942415?maca=de-rss-de-all-1119-xml-mrss>
[14.03.2017]**

Wer übernimmt die gesetzliche Vertretung eines minderjährigen unbegleiteten Flüchtlings?

- a) Ein Beamter ihrer Wohngemeinde kümmert sich um sie.
- b) Es wird ein Vormund für ihn oder sie bestellt.
- c) Die zuständige Asylbehörde übernimmt ihre gesetzliche Vertretung.
- d) Sie vertreten sich selbst, wenn sie über 16 Jahre alt sind.

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.

Flüchtlinge in Deutschland

Zahl minderjähriger Flüchtlinge sinkt

Seit dem Höchststand im Februar 2016 ist die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge stark gesunken. Doch ihre Betreuung bereitet noch immer große Probleme. In einigen Kommunen fehlen Personal und Unterkünfte.

Die Zahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe ist zum 1. Februar auf 43.840 gesunken. Der Höchststand lag im Vorjahresmonat bei 60.638. Das geht aus dem vom Kabinett verabschiedeten ersten Bericht des Bundesfamilienministeriums für diese Gruppe von Schutzsuchenden hervor. Entsprechend stieg die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden in der Jugendhilfe zwischen November 2016 und Februar dieses Jahres von knapp 6400 auf 18.214.

Familienverhältnisse häufig ungeklärt

Laut dem Bericht werden die Minderjährigen in der Regel gut und bedarfsgerecht versorgt. Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig (SPD) sprach den Verantwortlichen ihre Anerkennung aus. In einigen Kommunen fehle es aber noch an Personal und einer angemessenen Unterbringung, so die Ministerin. Die Familienverhältnisse der Minderjährigen, die in Deutschland ohne ihre Eltern ankommen, sind in vielen Fällen noch ungeklärt, heißt es weiter in dem Bericht. Viele seien durch die Flucht gesundheitlich extrem belastet.

Länder und Kommunen fordern demnach eine bessere Abstimmung der Sozialsysteme, bei Bildungsangeboten, der psychosozialen Versorgung sowie bei den Ausländer- und Sozialbehörden. Zudem müssten Fachkräfte und Vormünder weiter qualifiziert werden.

Über die Zahlen hatte zuvor die "Passauer Neue Presse" berichtet. Demnach stammten die meisten unbegleiteten Minderjährigen, für die ein Asylantrag gestellt worden ist, aus Afghanistan, Syrien sowie dem Irak. Rund 90 Prozent davon seien männlich. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge seien nicht in Gastfamilien, sondern in Einrichtungen mit Wohngruppen untergebracht.

60 Prozent der Asylantragsteller ohne Ausweispapiere

Mindestens 60 Prozent aller Asylantragsteller, die nach Deutschland kommen, legen keine Ausweispapiere vor. Das berichtet die Wochenzeitung "Die Zeit". Die Zahl beruhe auf einer Schätzung der Bundesregierung. Genaue Zahlen gebe es nicht.

[...]

Aus: <http://www.dw.com/de/zahl-minderj%C3%A4hriger-fl%C3%BChtlinge-sinkt/a-37942415?maca=de-rss-de-all-1119-xml-mrss>
[14.03.2017]

Was ist über die Herkunft der minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge bekannt?

- a) Die meisten jugendlichen Flüchtlinge haben Ausweispapiere bei sich.
- b) Außer dass sie aus Afghanistan, Syrien und dem Irak kommen, weiß man nur sehr wenig über ihre Herkunft.
- c) Für die meisten jugendlichen Flüchtlinge erhalten die Aufnahmestellen genaue Angaben.
- d) Von Afghanistan, Syrien und dem Irak erhält die Bundesregierung Informationen über die Familien der jugendlichen Flüchtlinge.

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.

Flüchtlinge in Deutschland

Zahl minderjähriger Flüchtlinge sinkt

Seit dem Höchststand im Februar 2016 ist die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge stark gesunken. Doch ihre Betreuung bereitet noch immer große Probleme. In einigen Kommunen fehlen Personal und Unterkünfte.

Die Zahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe ist zum 1. Februar auf 43.840 gesunken. Der Höchststand lag im Vorjahresmonat bei 60.638. Das geht aus dem vom Kabinett verabschiedeten ersten Bericht des Bundesfamilienministeriums für diese Gruppe von Schutzsuchenden hervor. Entsprechend stieg die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden in der Jugendhilfe zwischen November 2016 und Februar dieses Jahres von knapp 6400 auf 18.214.

Familienverhältnisse häufig ungeklärt

Laut dem Bericht werden die Minderjährigen in der Regel gut und bedarfsgerecht versorgt. Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig (SPD) sprach den Verantwortlichen ihre Anerkennung aus. In einigen Kommunen fehle es aber noch an Personal und einer angemessenen Unterbringung, so die Ministerin. Die Familienverhältnisse der Minderjährigen, die in Deutschland ohne ihre Eltern ankommen, sind in vielen Fällen noch ungeklärt, heißt es weiter in dem Bericht. Viele seien durch die Flucht gesundheitlich extrem belastet. Länder und Kommunen fordern demnach eine bessere Abstimmung der Sozialsysteme, bei Bildungsangeboten,

der psychosozialen Versorgung sowie bei den Ausländer- und Sozialbehörden. Zudem müssten Fachkräfte und Vormünder weiter qualifiziert werden.

Über die Zahlen hatte zuvor die "Passauer Neue Presse" berichtet. Demnach stammten die meisten unbegleiteten Minderjährigen, für die ein Asylantrag gestellt worden ist, aus Afghanistan, Syrien sowie dem Irak. Rund 90 Prozent davon seien männlich. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge seien nicht in Gastfamilien, sondern in Einrichtungen mit Wohngruppen untergebracht.

60 Prozent der Asylantragsteller ohne Ausweispapiere

Mindestens 60 Prozent aller Asylantragsteller, die nach Deutschland kommen, legen keine Ausweispapiere vor. Das berichtet die Wochenzeitung "Die Zeit". Die Zahl beruhe auf einer Schätzung der Bundesregierung. Genaue Zahlen gebe es nicht.

[...]

Aus: <http://www.dw.com/de/zahl-minderj%C3%A4hriger-fl%C3%BChtlinge-sinkt/a-37942415?maca=de-rss-de-all-1119-xml-mrss>
[14.03.2017]

Wie entwickelt sich die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden in Deutschland?

- a) Die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden bleibt derzeit konstant.
- b) Über die Anzahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden sind keine genauen Zahlen bekannt.
- c) Die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden ist im Sinken begriffen.
- d) Die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden ist im Steigen begriffen.

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.

Flüchtlinge in Deutschland

Zahl minderjähriger Flüchtlinge sinkt

Seit dem Höchststand im Februar 2016 ist die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge stark gesunken. Doch ihre Betreuung bereitet noch immer große Probleme. In einigen Kommunen fehlen Personal und Unterkünfte.

Die Zahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe ist zum 1. Februar auf 43.840 gesunken. Der Höchststand lag im Vorjahresmonat bei 60.638. Das geht aus dem vom Kabinett verabschiedeten ersten Bericht des Bundesfamilienministeriums für diese Gruppe von Schutzsuchenden hervor. Entsprechend stieg die Zahl der jungen volljährigen Schutzsuchenden in der Jugendhilfe zwischen November 2016 und Februar dieses Jahres von knapp 6400 auf 18.214.

Familienverhältnisse häufig ungeklärt

Laut dem Bericht werden die Minderjährigen in der Regel gut und bedarfsgerecht versorgt.

Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig (SPD) sprach den Verantwortlichen ihre Anerkennung aus. In einigen Kommunen fehle es aber noch an Personal und einer angemessenen Unterbringung, so die Ministerin. Die Familienverhältnisse der Minderjährigen, die in Deutschland ohne ihre Eltern ankommen, sind in vielen Fällen noch ungeklärt, heißt es weiter in dem Bericht. Viele seien durch die Flucht gesundheitlich extrem belastet. Länder und Kommunen fordern demnach eine bessere Abstimmung der Sozialsysteme, bei Bildungsangeboten, der psychosozialen Versorgung sowie bei den Ausländer- und Sozialbehörden. Zudem müssten Fachkräfte und Vormünder weiter qualifiziert werden.

Über die Zahlen hatte zuvor die "Passauer Neue Presse" berichtet. Demnach stammten die meisten

unbegleiteten Minderjährigen, für die ein Asylantrag gestellt worden ist, aus Afghanistan, Syrien sowie dem Irak. Rund 90 Prozent davon seien männlich. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge seien nicht in Gastfamilien, sondern in Einrichtungen mit Wohngruppen untergebracht.

60 Prozent der Asylantragsteller ohne Ausweispapiere

Mindestens 60 Prozent aller Asylantragsteller, die nach Deutschland kommen, legen keine Ausweispapiere vor. Das berichtet die Wochenzeitung "Die Zeit". Die Zahl beruhe auf einer Schätzung der Bundesregierung. Genaue Zahlen gebe es nicht.

[...]

Aus: <http://www.dw.com/de/zahl-minderj%C3%A4hriger-fl%C3%BChtlinge-sinkt/a-37942415?maca=de-rss-de-all-1119-xml-mrss>
[14.03.2017]

Wie wohnen und leben die meisten minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge?

- a) Sie leben in Wohngemeinschaften in speziell dafür vorgesehenen Einrichtungen.
- b) Sie leben in Gastfamilien.
- c) Sie leben in Heimen.
- d) Sie leben in Notaufnahmestationen.

Quesito 8 Domanda A -

Gegen Sammelabschiebungen

Menschlichere Flüchtlingspolitik

Von Barbara Mooser, Ebersberg

Die SPD und die Grünen wollen dem Ebersberger Kreistag ein klares Bekenntnis zu einer menschlicheren Flüchtlingspolitik abringen. Das Gremium soll sich in einer Resolution unter anderem gegen Sammelabschiebungen nach Afghanistan, die rigiden Arbeits- und Ausbildungsverbote und eine "unmenschliche Abschiebepaxis" aussprechen. Adressat soll das bayerische Innenministerium sein, denn es gehe vor allem um den "bayerischen Sonderweg" bei der Asylpolitik, wie SPD-Kreisrätin Renate Glaser unterstreicht. In dem Antrag, der dem Landratsamt laut Glaser versehentlich als alleiniges Werk der SPD zugegangen ist, aber auch von den Grünen mitgetragen wird, wird gefordert, dass sich der Kreistag konkret für Änderungen in der Asyl- und Flüchtlingspolitik stark machen soll. Menschen, die bereits gut integriert seien und sich eine Perspektive für ihr Leben in Deutschland erarbeitet haben, sollen nicht mehr abgeschoben werden dürfen. Vor der Entscheidung über eine Abschiebung müsse der Einzelfall geprüft werden. Insbesondere soll in der Resolution Kritik an Sammelabschiebungen nach Afghanistan geübt werden. Laut der Bundesregierung gebe es dort sichere Regionen, gleichzeitig warne das Auswärtige Amt dringend vor Reisen nach Afghanistan. Doch auch gegen Arbeits- und Ausbildungsverbote für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern soll sich der Kreistag aussprechen. Diese Praxis widerspreche der im Asylverfahren vorgeschriebenen Einzelfallprüfung. Auch die Abschiebepaxis müsse geändert werden: "Unangekündigt und unter hohem Zeitdruck bei der Abschiebung bleibt meist keine Zeit, um sich angemessen von Freunden und Helfern zu verabschieden." Und schließlich geht es um Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren ohne Einzelfallprüfung. Die Würde des Menschen könne gemäß Artikel des Grundgesetzes nur gewahrt werden, wenn die individuelle Situation der Betroffenen berücksichtigt werde, so die Argumentation von SPD und Grünen. Gegen dieses Gebot verstießen die Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren, da sie keine Möglichkeiten vorsähen, vor der Entscheidung über die Abschiebung den Einzelfall zu prüfen. Darüber hinaus sei die derzeitige Abschiebepolitik "ein Schlag ins Gesicht der Gewerbetreibenden, die Arbeitskräfte suchen, und die sich bereit erklären, einen Flüchtling oder Asylbewerber einzustellen" wie im Antrag steht.

**Aus: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/erding/gegen-sammelabschiebungen-menschlichere-fluechtlingspolitik-1.3419235>
[14.03.2017]**

Die Resolution von SPD und Grünen im Landkreis Ebersberg fordert ...

- a) ... eine Revision der Abschiebepaxis des Dublin-Verfahrens.
- b) ... eine Verschärfung der Abschiebepaxis.
- c) ... eine Überprüfung der Abschiebepaxis gemäß dem Dublin-Verfahren.
- d) ... einen Stopp für Abschiebungen aller Flüchtlinge aus Afghanistan.

Quesito 8 Domanda B -

Gegen Sammelabschiebungen

Menschlichere Flüchtlingspolitik

Von Barbara Mooser, Ebersberg

Die SPD und die Grünen wollen dem Ebersberger Kreistag ein klares Bekenntnis zu einer menschlicheren Flüchtlingspolitik abringen. Das Gremium soll sich in einer Resolution unter anderem gegen Sammelabschiebungen nach Afghanistan, die rigiden Arbeits- und Ausbittungsverbote und eine "unmenschliche Abschiebepaxis" aussprechen. Adressat soll das bayerische Innenministerium sein, denn es gehe vor allem um den "bayerischen Sonderweg" bei der Asylpolitik, wie SPD-Kreisrätin Renate Glaser unterstreicht. In dem Antrag, der dem Landratsamt laut Glaser versehentlich als alleiniges Werk der SPD zugegangen ist, aber auch von den Grünen mitgetragen wird, wird gefordert, dass sich der Kreistag konkret für Änderungen in der Asyl- und Flüchtlingspolitik stark machen soll. Menschen, die bereits gut integriert seien und sich eine Perspektive für ihr Leben in Deutschland erarbeitet haben, sollen nicht mehr abgeschoben werden dürfen. Vor der Entscheidung über eine Abschiebung müsse der Einzelfall geprüft werden. Insbesondere soll in der Resolution Kritik an Sammelabschiebungen nach Afghanistan geübt werden. Laut der Bundesregierung gebe es dort sichere Regionen, gleichzeitig warne das Auswärtige Amt dringend vor Reisen nach Afghanistan. Doch auch gegen Arbeits- und Ausbittungsverbote für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern soll sich der Kreistag aussprechen. Diese Praxis widerspreche der im Asylverfahren vorgeschriebenen Einzelfallprüfung. Auch die Abschiebepaxis müsse geändert werden: "Unangekündigt und unter hohem Zeitdruck bei der Abschiebung bleibt meist keine Zeit, um sich angemessen von Freunden und Helfern zu verabschieden." Und schließlich geht es um Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren ohne Einzelfallprüfung. Die Würde des Menschen könne gemäß Artikel des Grundgesetzes nur gewahrt werden, wenn die individuelle Situation der Betroffenen berücksichtigt werde, so die Argumentation von SPD und Grünen. Gegen dieses Gebot verstießen die Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren, da sie keine Möglichkeiten vorsähen, vor der Entscheidung über die Abschiebung den Einzelfall zu prüfen. Darüber hinaus sei die derzeitige Abschiebepolitik "ein Schlag ins Gesicht der Gewerbetreibenden, die Arbeitskräfte suchen, und die sich bereit erklären, einen Flüchtling oder Asylbewerber einzustellen" wie im Antrag steht.

**Aus: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/erding/gegen-sammelabschiebungen-menschlichere-fluechtlingspolitik-1.3419235>
[14.03.2017]**

Mit ihrem Antrag möchten die beiden Parteien bewirken, ...

- a) ... dass der Ebersberger Landtag bei der Abschiebepaxis keine Ausnahmen mehr zulässt.

- b) ... dass sich im Ebersberger Landtag die VerfechterInnen der Abschiebep Praxis zu Wort melden.
- c) ... dass im Ebersberger Landtag über die Abschiebep Praxis der Bundesregierung nicht mehr diskutiert wird.
- d) ... dass sich der Ebersberger Landtag für bereits gut integrierte Migrantinnen und Migranten einsetzt.

Quesito 8 Domanda C -

Gegen Sammelabschiebungen

Menschlichere Flüchtlingspolitik

Von Barbara Mooser, Ebersberg

Die SPD und die Grünen wollen dem Ebersberger Kreistag ein klares Bekenntnis zu einer menschlicheren Flüchtlingspolitik abringen. Das Gremium soll sich in einer Resolution unter anderem gegen Sammelabschiebungen nach Afghanistan, die rigiden Arbeits- und Ausbittungsverbote und eine "unmenschliche Abschiebep Praxis" aussprechen. Adressat soll das bayerische Innenministerium sein, denn es gehe vor allem um den "bayerischen Sonderweg" bei der Asylpolitik, wie SPD-Kreisrätin Renate Glaser unterstreicht.

In dem Antrag, der dem Landratsamt laut Glaser versehentlich als alleiniges Werk der SPD zugegangen ist, aber auch von den Grünen mitgetragen wird, wird gefordert, dass sich der Kreistag konkret für Änderungen in der Asyl- und Flüchtlingspolitik stark machen soll. Menschen, die bereits gut integriert seien und sich eine Perspektive für ihr Leben in Deutschland erarbeitet haben, sollen nicht mehr abgeschoben werden dürfen. Vor der Entscheidung über eine Abschiebung müsse der Einzelfall geprüft werden.

Insbesondere soll in der Resolution Kritik an Sammelabschiebungen nach Afghanistan geübt werden. Laut der Bundesregierung gebe es dort sichere Regionen, gleichzeitig warne das Auswärtige Amt dringend vor Reisen nach Afghanistan. Doch auch gegen Arbeits- und Ausbittungsverbote für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern soll sich der Kreistag aussprechen. Diese Praxis widerspreche der im Asylverfahren vorgeschriebenen Einzelfallprüfung.

Auch die Abschiebep Praxis müsse geändert werden: "Unangekündigt und unter hohem Zeitdruck bei der Abschiebung bleibt meist keine Zeit, um sich angemessen von Freunden und Helfern zu verabschieden." Und schließlich geht es um Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren ohne Einzelfallprüfung. Die Würde des Menschen könne gemäß Artikel des Grundgesetzes nur gewahrt werden, wenn die individuelle Situation der Betroffenen berücksichtigt werde, so die Argumentation von SPD und Grünen. Gegen dieses Gebot verstießen die Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren, da sie keine Möglichkeiten vorsähen, vor der Entscheidung über die Abschiebung den Einzelfall zu prüfen. Darüber hinaus sei die derzeitige Abschiebepolitik "ein Schlag ins Gesicht der Gewerbetreibenden, die Arbeitskräfte suchen, und die sich bereit erklären, einen Flüchtling oder Asylbewerber einzustellen" wie im Antrag steht.

Aus: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/erding/gegen-sammelabschiebungen-menschlichere-fluechtlingspolitik-1.3419235>
[14.03.2017]

Welchen Spielraum bietet die Einzelfallprüfung?

- a) Bereits gut integrierte Migrantinnen und Migranten aus Afghanistan können den Sammelabschiebungen entgehen.
- b) Die Einzelfallprüfung erlaubt keinen Spielraum, um Menschen vor Sammelabschiebungen zu bewahren.
- c) Aufgrund einer Einzelfallprüfung können Ausbildungs- und Beschäftigungsverbote ausgesprochen werden.
- d) Die Einzelfallprüfung öffnet der Willkür der regionalen Beamten Tür und Tor.

Quesito 8 Domanda D -

Gegen Sammelabschiebungen

Menschlichere Flüchtlingspolitik

Von Barbara Mooser, Ebersberg

Die SPD und die Grünen wollen dem Ebersberger Kreistag ein klares Bekenntnis zu einer menschlicheren Flüchtlingspolitik abringen. Das Gremium soll sich in einer Resolution unter anderem gegen Sammelabschiebungen nach Afghanistan, die rigiden Arbeits- und Ausbildungsverbote und eine "unmenschliche Abschiebepaxis" aussprechen. Adressat soll das bayerische Innenministerium sein, denn es gehe vor allem um den "bayerischen Sonderweg" bei der Asylpolitik, wie SPD-Kreisrätin Renate Glaser unterstreicht. In dem Antrag, der dem Landratsamt laut Glaser versehentlich als alleiniges Werk der SPD zugegangen ist, aber auch von den Grünen mitgetragen wird, wird gefordert, dass sich der Kreistag konkret für Änderungen in der Asyl- und Flüchtlingspolitik stark machen soll. Menschen, die bereits gut integriert seien und sich eine Perspektive für ihr Leben in Deutschland erarbeitet haben, sollen nicht mehr abgeschoben werden dürfen. Vor der Entscheidung über eine Abschiebung müsse der Einzelfall geprüft werden. Insbesondere soll in der Resolution Kritik an Sammelabschiebungen nach Afghanistan geübt werden. Laut der Bundesregierung gebe es dort sichere Regionen, gleichzeitig warne das Auswärtige Amt dringend vor Reisen nach Afghanistan. Doch auch gegen Arbeits- und Ausbildungsverbote für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern soll sich der Kreistag aussprechen. Diese Praxis widerspreche der im Asylverfahren vorgeschriebenen Einzelfallprüfung. Auch die Abschiebepaxis müsse geändert werden: "Unangekündigt und unter hohem Zeitdruck bei der Abschiebung bleibt meist keine Zeit, um sich angemessen von Freunden und Helfern zu verabschieden." Und schließlich geht es um Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren ohne Einzelfallprüfung. Die Würde des Menschen könne gemäß Artikel des Grundgesetzes nur gewahrt werden, wenn die individuelle Situation der Betroffenen berücksichtigt werde, so die Argumentation von SPD und Grünen. Gegen dieses Gebot verstießen die Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren, da sie keine Möglichkeiten vorsähen, vor der Entscheidung über die Abschiebung den Einzelfall zu prüfen. Darüber hinaus sei die derzeitige Abschiebepolitik "ein Schlag ins Gesicht der Gewerbetreibenden, die Arbeitskräfte suchen, und die sich bereit erklären, einen Flüchtling oder Asylbewerber einzustellen" wie im Antrag steht.

**Aus: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/erding/gegen-sammelabschiebungen-menschlichere-fluechtlingspolitik-1.3419235>
[14.03.2017]**

Worauf bauen die InitiantInnen ihre Argumentation auf?

- a) Für sie ist Würde jedes einzelnen Menschen, wie sie im deutschen Grundgesetz verankert ist, oberstes Gebot für die Flüchtlings- und Asylpolitik.
- b) Die InitiantInnen berufen sich auf die Flüchtlingspolitik der Bundeskanzlerin Merkel.
- c) Die InitiantInnen gehen davon aus, dass der Ebersberger Landtag sich in der Asylfrage zu lasch verhält.
- d) Für die InitiantInnen gilt, dass man Migrantinnen und Migranten anders behandeln sollte als Einheimische.

Quesito 8 Domanda E -

Gegen Sammelabschiebungen

Menschlichere Flüchtlingspolitik

Von Barbara Mooser, Ebersberg

Die SPD und die Grünen wollen dem Ebersberger Kreistag ein klares Bekenntnis zu einer menschlicheren Flüchtlingspolitik abringen. Das Gremium soll sich in einer Resolution unter anderem gegen Sammelabschiebungen nach Afghanistan, die rigiden Arbeits- und Ausbildungsverbote und eine "unmenschliche Abschiebepaxis" aussprechen. Adressat soll das bayerische Innenministerium sein, denn es gehe vor allem um den "bayerischen Sonderweg" bei der Asylpolitik, wie SPD-Kreisrätin Renate Glaser unterstreicht. In dem Antrag, der dem Landratsamt laut Glaser versehentlich als alleiniges Werk der SPD zugegangen ist, aber auch von den Grünen mitgetragen wird, wird gefordert, dass sich der Kreistag konkret für Änderungen in der

Asyl- und Flüchtlingspolitik stark machen soll. Menschen, die bereits gut integriert seien und sich eine Perspektive für ihr Leben in Deutschland erarbeitet haben, sollen nicht mehr abgeschoben werden dürfen. Vor der Entscheidung über eine Abschiebung müsse der Einzelfall geprüft werden.

Insbesondere soll in der Resolution Kritik an Sammelabschiebungen nach Afghanistan geübt werden. Laut der Bundesregierung gebe es dort sichere Regionen, gleichzeitig warne das Auswärtige Amt dringend vor Reisen nach Afghanistan. Doch auch gegen Arbeits- und Ausbildungsverbote für Menschen aus bestimmten Herkunftsländern soll sich der Kreistag aussprechen. Diese Praxis widerspreche der im Asylverfahren vorgeschriebenen Einzelfallprüfung.

Auch die Abschiebep Praxis müsse geändert werden: "Unangekündigt und unter hohem Zeitdruck bei der Abschiebung bleibt meist keine Zeit, um sich angemessen von Freunden und Helfern zu verabschieden." Und schließlich geht es um Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren ohne Einzelfallprüfung. Die Würde des Menschen könne gemäß Artikel des Grundgesetzes nur gewahrt werden, wenn die individuelle Situation der Betroffenen berücksichtigt werde, so die Argumentation von SPD und Grünen. Gegen dieses Gebot verstießen die Abschiebungen gemäß dem Dublin-Verfahren, da sie keine Möglichkeiten vorsähen, vor der Entscheidung über die Abschiebung den Einzelfall zu prüfen. Darüber hinaus sei die derzeitige Abschiebepolitik "ein Schlag ins Gesicht der Gewerbetreibenden, die Arbeitskräfte suchen, und die sich bereit erklären, einen Flüchtling oder Asylbewerber einzustellen" wie im Antrag steht.

**Aus: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/erding/gegen-sammelabschiebungen-menschlichere-fluechtlingspolitik-1.3419235>
[14.03.2017]**

Welche Rolle spielt für die InitiantInnen die Situation am Arbeitsmarkt?

- a) Flüchtlinge und Asylanten finden in den regionalen Unternehmen weder eine Anstellung noch einen Ausbildungsplatz.
- b) Sie verweisen darauf, dass es Unternehmen gibt, in denen Flüchtlinge oder Asylbewerber eine Anstellung finden können.
- c) Die Situation am regionalen Arbeitsmarkt hemmt eine offene Flüchtlingspolitik.
- d) Die Situation am Arbeitsmarkt spielt für die InitiantInnen keine Rolle.

Domande a risposta multipla - EN

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

Vocational education and training systems (VET)

Increasing transversal and basic skills alone will not be sufficient to generate growth and competitiveness, and there is still too much distance between the educational environment and the workplace. Targeted investment in VET, namely initial and continuous training, is vital for innovation, growth and competitiveness. The value of VET in facilitating youth employment is strongly acknowledged.

Some European countries already have excellent VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs, so that training is becoming more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by systems that have a high proportion of work-based learning. Many others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. These differences are due to dissimilar socio-cultural traditions and perceptions, different structures of education and training systems as well as diverse economies, labour markets, reforms and

employment prospects and, furthermore, to the overall inadequate extent of involvement of social partners and VET graduates, and the preferences of individuals.

Work based learning, apprenticeships and other dual models facilitate transition from learning to work. These require a regulatory framework, defined roles for the different players and must be an integral part of the entire education system. The approach underpins dual systems – e.g., classroom-based education side by side with hands on experience in the workplace.

To achieve excellence in VET, curricula must be systematically renewed, delivery must be constantly modernised and businesses must be actively involved. VET must be able to react to the demand for advanced vocational skills, tailored to the regional economic context. It needs to be an open door for those who want to access higher education, as well as individuals who need to re-enter learning to upgrade or update skills.

Excerpted from: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.
COMMUNICATION 669 FROM THE COMMISSION Strasbourg, 20.11.2012

Targeted investment in VET

- a) predictably leads to competitive development and improvement
- b) curbs the development of work-oriented skills
- c) hinders innovation, growth and competitiveness
- d) enhances distance between the educational environment and the workplace

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

Vocational education and training systems (VET)

Increasing transversal and basic skills alone will not be sufficient to generate growth and competitiveness, and there is still too much distance between the educational environment and the workplace. Targeted investment in VET, namely initial and continuous training, is vital for innovation, growth and competitiveness. The value of VET in facilitating youth employment is strongly acknowledged.

Some European countries already have excellent VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs, so that training is becoming more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by systems that have a high proportion of work-based learning. Many others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. These differences are due to dissimilar socio-cultural traditions and perceptions, different structures of education and training systems as well as diverse economies, labour markets, reforms and employment prospects and, furthermore, to the overall inadequate extent of involvement of social partners and VET graduates, and the preferences of individuals.

Work based learning, apprenticeships and other dual models facilitate transition from learning to work. These require a regulatory framework, defined roles for the different players and must be an integral part of the entire education system. The approach underpins dual systems – e.g., classroom-based education side by side with hands on experience in the workplace.

To achieve excellence in VET, curricula must be systematically renewed, delivery must be constantly modernised and businesses must be actively involved. VET must be able to react to the demand for advanced vocational skills, tailored to the regional economic context. It needs to be an open door for those who want to access higher education, as well as individuals who need to re-enter learning to upgrade or update skills.

Efficient VET systems

- a) endorse traditional, dated education systems among young people
- b) can aggravate skills mismatches
- c) make youth employment easier through demand-focused training
- d) are mandatory in the majority of southern European countries

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

Vocational education and training systems (VET)

Increasing transversal and basic skills alone will not be sufficient to generate growth and competitiveness, and there is still too much distance between the educational environment and the workplace. Targeted investment in VET, namely initial and continuous training, is vital for innovation, growth and competitiveness. The value of VET in facilitating youth employment is strongly acknowledged.

Some European countries already have excellent VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs, so that training is becoming more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by systems that have a high proportion of work-based learning. Many others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. These differences are due to dissimilar socio-cultural traditions and perceptions, different structures of education and training systems as well as diverse economies, labour markets, reforms and employment prospects and, furthermore, to the overall inadequate extent of involvement of social partners and VET graduates, and the preferences of individuals.

Work based learning, apprenticeships and other dual models facilitate transition from learning to work. These require a regulatory framework, defined roles for the different players and must be an integral part of the entire education system. The approach underpins dual systems – e.g., classroom-based education side by side with hands on experience in the workplace.

To achieve excellence in VET, curricula must be systematically renewed, delivery must be constantly modernised and businesses must be actively involved. VET must be able to react to the demand for advanced vocational skills, tailored to the regional economic context. It needs to be an open door for those who want to access higher education, as well as individuals who need to re-enter learning to upgrade or update skills.

In Southern Europe, VET systems

- a) are enthusiastically promoted through socio-cultural traditions and perceptions
- b) can fully rely on the involvement of social partners and VET graduates
- c) are usually less engaging and less satisfactory
- d) are the inescapable choice

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

Vocational education and training systems (VET)

Increasing transversal and basic skills alone will not be sufficient to generate growth and competitiveness, and there is still too much distance between the educational environment and the workplace. Targeted investment in VET, namely initial and continuous training, is vital for innovation, growth and competitiveness. The value of VET in facilitating youth employment is strongly acknowledged.

Some European countries already have excellent VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs, so that training is becoming more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by systems that have a high proportion of work-based learning. Many others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. These differences are due to dissimilar socio-cultural traditions and perceptions, different structures of education and training systems as well as diverse economies, labour markets, reforms and employment prospects and, furthermore, to the overall inadequate extent of involvement of social partners and VET graduates, and the preferences of individuals.

Work based learning, apprenticeships and other dual models facilitate transition from learning to work. These require a regulatory framework, defined roles for the different players and must be an integral part of the entire education system. The approach underpins dual systems – e.g., classroom-based education side by side with hands on experience in the workplace.

To achieve excellence in VET, curricula must be systematically renewed, delivery must be constantly modernised and businesses must be actively involved. VET must be able to react to the demand for advanced vocational skills, tailored to the regional economic context. It needs to be an open door for those who want to access higher education, as well as individuals who need to re-enter learning to upgrade or update skills.

Excerpted from: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.
COMMUNICATION 669 FROM THE COMMISSION Strasbourg, 20.11.2012

Work based learning

- a) needs to be compulsory and mandatory
- b) relies on hindering classroom-based education
- c) makes the passage from learning to work easier
- d) impedes work-based apprenticeships

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

Vocational education and training systems (VET)

Increasing transversal and basic skills alone will not be sufficient to generate growth and competitiveness, and there is still too much distance between the educational environment and the workplace. Targeted investment in VET, namely initial and continuous training, is vital for innovation, growth and competitiveness. The value of VET in facilitating youth employment is strongly acknowledged.

Some European countries already have excellent VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs, so that training is becoming more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by systems that have a high proportion of

work-based learning. Many others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. These differences are due to dissimilar socio-cultural traditions and perceptions, different structures of education and training systems as well as diverse economies, labour markets, reforms and employment prospects and, furthermore, to the overall inadequate extent of involvement of social partners and VET graduates, and the preferences of individuals.

Work based learning, apprenticeships and other dual models facilitate transition from learning to work. These require a regulatory framework, defined roles for the different players and must be an integral part of the entire education system. The approach underpins dual systems – e.g., classroom-based education side by side with hands on experience in the workplace.

To achieve excellence in VET, curricula must be systematically renewed, delivery must be constantly modernised and businesses must be actively involved. VET must be able to react to the demand for advanced vocational skills, tailored to the regional economic context. It needs to be an open door for those who want to access higher education, as well as individuals who need to re-enter learning to upgrade or update skills.

Excerpted from: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.
COMMUNICATION 669 FROM THE COMMISSION Strasbourg, 20.11.2012

In order to achieve excellence in VET curricula,

- a) the open-door notion has to be overcome
- b) tailored regional engagement has to be constrained
- c) to upgrade or update skills can be a contemporary, fuzzy life-long learning objective
- d) fast, business-oriented, contextualized development is necessary

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

Work-related learning

Work-related learning is an important part of young people's education across the curriculum and key to preparing them for their future careers, enabling them to develop the skills to make a positive contribution to our economy. For instance, many activities taking place in children's primary years of education are relevant to the world of work and, during the last two years of their compulsory education, at Key Stage 4, work-related learning is a statutory part of the curriculum. It is also a vital component of new Diplomas.

Work-related learning covers a wide range of activities, including enterprise education and work experience placements. Although work-related learning is statutory only at Key Stage 4 of the secondary curriculum, children develop the skills necessary to understand the world around them as soon as they start school. They are a natural part of the Early Years Foundation Stage (EYFS) and primary (Key Stages 1 and 2) approaches to teaching and learning.

In addition to long established partnerships with employers and work-based learning providers, most schools and colleges use the services of EBPOs (Education Business Partnership Organisations) to arrange work-related learning activities, including work experience placements. EBPOs operate locally, regionally, and nationally and their role is mainly to support schools and employers in planning and delivering work-related learning, and develop partnerships between education and business in the geographical or subject area they cover.

They may provide work-related learning products and services directly and/or provide brokerage facilities to help schools and colleges access employers and other providers of workbased learning. EBPO structures, membership, funding arrangements and services vary. Some EBPOs are national organisations; some are part of a local authority or careers service; some are private sector companies and some are social enterprises.

Together they cover all parts of the country and can support every part of the curriculum.

Excerpted from "The Work-Related Learning Guide" -Second Edition- A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers. Department for children, schools and families. - Nottingham

Work-related learning is

- a) making a positive contribution to any country's economic development
- b) both significant and compulsory at all stages of the curriculum
- c) unlikely to prepare pupils for their future careers, enabling them to develop fundamental theoretical skills
- d) a significant component of students' education and it is mandatory during the last phase of their education

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

Work-related learning

Work-related learning is an important part of young people's education across the curriculum and key to preparing them for their future careers, enabling them to develop the skills to make a positive contribution to our economy. For instance, many activities taking place in children's primary years of education are relevant to the world of work and, during the last two years of their compulsory education, at Key Stage 4, work-related learning is a statutory part of the curriculum. It is also a vital component of new Diplomas.

Work-related learning covers a wide range of activities, including enterprise education and work experience placements. Although work-related learning is statutory only at Key Stage 4 of the secondary curriculum, children develop the skills necessary to understand the world around them as soon as they start school. They are a natural part of the Early Years Foundation Stage (EYFS) and primary (Key Stages 1 and 2) approaches to teaching and learning.

In addition to long established partnerships with employers and work-based learning providers, most schools and colleges use the services of EBPOs (Education Business Partnership Organisations) to arrange work-related learning activities, including work experience placements. EBPOs operate locally, regionally, and nationally and their role is mainly to support schools and employers in planning and delivering work-related learning, and develop partnerships between education and business in the geographical or subject area they cover.

They may provide work-related learning products and services directly and/or provide brokerage facilities to help schools and colleges access employers and other providers of workbased learning. EBPO structures, membership, funding arrangements and services vary. Some EBPOs are national organisations; some are part of a local authority or careers service; some are private sector companies and some are social enterprises. Together they cover all parts of the country and can support every part of the curriculum.

Excerpted from "The Work-Related Learning Guide" -Second Edition- A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers. Department for children, schools and families. - Nottingham

Children are helped to develop the ability to understand their environment

- a) only during the last two years of their compulsory education
- b) through statutory work-related experience as soon as they start school

- c) only in the primary years of compulsory education
- d) since the beginning of their education at school

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

Work-related learning

Work-related learning is an important part of young people's education across the curriculum and key to preparing them for their future careers, enabling them to develop the skills to make a positive contribution to our economy. For instance, many activities taking place in children's primary years of education are relevant to the world of work and, during the last two years of their compulsory education, at Key Stage 4, work-related learning is a statutory part of the curriculum. It is also a vital component of new Diplomas.

Work-related learning covers a wide range of activities, including enterprise education and work experience placements. Although work-related learning is statutory only at Key Stage 4 of the secondary curriculum, children develop the skills necessary to understand the world around them as soon as they start school. They are a natural part of the Early Years Foundation Stage (EYFS) and primary (Key Stages 1 and 2) approaches to teaching and learning.

In addition to long established partnerships with employers and work-based learning providers, most schools and colleges use the services of EBPOs (Education Business Partnership Organisations) to arrange work-related learning activities, including work experience placements. EBPOs operate locally, regionally, and nationally and their role is mainly to support schools and employers in planning and delivering work-related learning, and develop partnerships between education and business in the geographical or subject area they cover.

They may provide work-related learning products and services directly and/or provide brokerage facilities to help schools and colleges access employers and other providers of workbased learning. EBPO structures, membership, funding arrangements and services vary. Some EBPOs are national organisations; some are part of a local authority or careers service; some are private sector companies and some are social enterprises. Together they cover all parts of the country and can support every part of the curriculum.

Excerpted from "The Work-Related Learning Guide" -Second Edition- A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers. Department for children, schools and families. - Nottingham

To arrange work-related learning activities, schools and colleges

- a) play a significant role in supporting employers
- b) typically rely on established partnerships
- c) plan and deliver work-related learning programmes
- d) often use the services of EBPOs

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

Work-related learning

Work-related learning is an important part of young people's education across the curriculum and key to preparing them for their future careers, enabling them to develop the skills to make a positive contribution to our economy. For instance, many activities taking place in children's primary years of education are relevant to the world of

work and, during the last two years of their compulsory education, at Key Stage 4, work-related learning is a statutory part of the curriculum. It is also a vital component of new Diplomas.

Work-related learning covers a wide range of activities, including enterprise education and work experience placements. Although work-related learning is statutory only at Key Stage 4 of the secondary curriculum, children develop the skills necessary to understand the world around them as soon as they start school. They are a natural part of the Early Years Foundation Stage (EYFS) and primary (Key Stages 1 and 2) approaches to teaching and learning.

In addition to long established partnerships with employers and work-based learning providers, most schools and colleges use the services of EBPOs (Education Business Partnership Organisations) to arrange work-related learning activities, including work experience placements. EBPOs operate locally, regionally, and nationally and their role is mainly to support schools and employers in planning and delivering work-related learning, and develop partnerships between education and business in the geographical or subject area they cover.

They may provide work-related learning products and services directly and/or provide brokerage facilities to help schools and colleges access employers and other providers of workbased learning. EBPO structures, membership, funding arrangements and services vary. Some EBPOs are national organisations; some are part of a local authority or careers service; some are private sector companies and some are social enterprises. Together they cover all parts of the country and can support every part of the curriculum.

Excerpted from "The Work-Related Learning Guide" -Second Edition- A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers. Department for children, schools and families. - Nottingham

These Education Business Partnership Organisations (EBPOs)

- a) can plan and organize every part of the educational curriculum
- b) are located in schools and colleges in all parts of the countries
- c) are all regional bodies
- d) can have flexible structures and changing arrangements

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

Work-related learning

Work-related learning is an important part of young people's education across the curriculum and key to preparing them for their future careers, enabling them to develop the skills to make a positive contribution to our economy. For instance, many activities taking place in children's primary years of education are relevant to the world of work and, during the last two years of their compulsory education, at Key Stage 4, work-related learning is a statutory part of the curriculum. It is also a vital component of new Diplomas.

Work-related learning covers a wide range of activities, including enterprise education and work experience placements. Although work-related learning is statutory only at Key Stage 4 of the secondary curriculum, children develop the skills necessary to understand the world around them as soon as they start school. They are a natural part of the Early Years Foundation Stage (EYFS) and primary (Key Stages 1 and 2) approaches to teaching and learning.

In addition to long established partnerships with employers and work-based learning providers, most schools and colleges use the services of EBPOs (Education Business Partnership Organisations) to arrange work-related learning activities, including work experience placements. EBPOs operate locally, regionally, and nationally and

their role is mainly to support schools and employers in planning and delivering work-related learning, and develop partnerships between education and business in the geographical or subject area they cover.

They may provide work-related learning products and services directly and/or provide brokerage facilities to help schools and colleges access employers and other providers of workbased learning. EBPO structures, membership, funding arrangements and services vary. Some EBPOs are national organisations; some are part of a local authority or careers service; some are private sector companies and some are social enterprises. Together they cover all parts of the country and can support every part of the curriculum.

Excerpted from "The Work-Related Learning Guide" -Second Edition- A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers. Department for children, schools and families. - Nottingham

What do EBPOs have in common?

- a) they have the same funding arrangements at both national and local levels
- b) they are all private sector companies operating at national level
- c) they make work experience available according to the education programmes
- d) they always provide learning services directly to the students

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

DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

-Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

-Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliasen sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional.

Adaptado de: Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de

inclusión social y educativa en Andalucía (España), José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche , REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102

De acuerdo con el texto

- a) la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha favorecido la creación de programas no específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria
- b) la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, no contemplaba programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria
- c) la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha favorecido la creación de programas específicos dirigidos a los alumnos que conseguían los objetivos de la educación secundaria obligatoria
- d) gracias a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo se han creado programas especiales para los alumnos que no lograban los propósitos de la educación secundaria obligatoria

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

DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

-Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

-Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural. Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliases sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional.

Adaptado de: Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España), José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche , REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102

Según los autores

- a) los programas de Garantía Social (PGS) estaban dirigidos a proporcionar formación básica y profesional a los alumnos que alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria
- b) los programas de Garantía Social (PGS) estaban dirigidos a proporcionar formación básica, pero no profesional, a los alumnos que adquirirían los objetivos de la educación secundaria obligatoria
- c) una de las finalidades de los programas de Garantía Social (PGS) era proporcionar formación esencial y profesional a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria
- d) la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha promovido una serie de programas específicos con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que permitiera, a los alumnos que alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria, incorporarse a la vida activa

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

DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

-Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

-Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural. Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliases sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional.

Adaptado de: Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España), José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102

De la lectura del texto se deduce que

- a) permitir la incorporación de los alumnos a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, sin la correspondiente Prueba de Acceso, ha sido una de las finalidades principales de los PGS desde su implantación en Andalucía
- b) desde su implantación en Andalucía, de manera experimental desde 2002, una de las finalidades principales de los PGS ha sido menguar la madurez personal de los estudiantes, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitieran participar en el desempeño de la actividad social y cultural

- c) la adquisición de capacidades que facilitaran la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral no ha sido una de las finalidades principales de los PGS desde su implantación en Andalucía
- d) desde su implantación en Andalucía, una de las finalidades principales de los PGS ha sido mejorar la madurez personal de los estudiantes, mediante la obtención de prácticas y competencias que les permitieran participar en la realización de la actividad social y cultural

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

DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

-Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

-Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural. Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliases sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional.

Adaptado de: Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España), José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102

Según José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona y José María Sola Reche

- a) la Ley Orgánica de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas, con la intención de que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel dos de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)
- b) la Ley Orgánica de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas, quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, con la intención de que todos los alumnos lograsen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)
- c) la ampliación de las competencias básicas de los estudiantes, para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas, no ha sido en Andalucía uno de los objetivos de la Ley Orgánica de Educación (LOE)
- d) la Ley Orgánica de Educación (LOE), quince años después de su implantación en Andalucía, promovió la continuidad de un mismo tipo de programas

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

DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aparecen en escena una serie de programas específicos dirigidos a los alumnos que no alcanzaban los objetivos de la educación secundaria obligatoria con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que les permitieran incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas. A estos programas se les llamó Programas de Garantía Social (PGS). Desde su implantación en Andalucía, de manera experimental durante los cursos 1993/1994 y 1994/1995 y su desarrollo normativo en 1995 (Orden de 14 de julio de 1995) y su modificación posterior en 2002 (Orden de 1 de abril de 2002), dichos Programas han tenido como objetivos principales:

-Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

-Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural. Quince años después de su implantación en la Comunidad Autónoma andaluza, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apostó por un modelo diferente de programas; aunque dirigidos a esta misma población, pretendían que todos los alumnos alcanzasen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), así como, que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliases sus competencias básicas para proseguir los estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2).

En la nueva concepción de estos programas incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional.

Adaptado de: Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España), José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102

Según lo expuesto en el texto puede afirmarse que

- a) la experiencia adquirida gracias a los Programas de Garantía Social, y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional, han afectado, en gran medida, a la nueva concepción de dichos programas en la Comunidad Autónoma Andaluza
- b) la experiencia adquirida gracias a los Programas de Garantía Social, y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional, han afectado, aunque de manera leve, a la nueva concepción de dichos programas en la Comunidad Autónoma Andaluza
- c) la experiencia adquirida gracias a los Programas de Garantía Social ha afectado, en gran medida, a la nueva concepción de dichos programas por parte de la Comunidad Autónoma Andaluza. No ha ocurrido lo mismo con la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional
- d) la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional no ha afectado a la nueva concepción de los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma Andaluza

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

EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Marchesi definió fracaso escolar como:

"aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad".

Si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

El fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. (...)

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padezcan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

Adaptado de: "Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)", José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102.

En la opinión de algunos autores se desprende que el éxito escolar del alumno

- a) no siempre conlleva la obtención de unas competencias mínimas para desenvolverse en la sociedad
- b) supone la adquisición de competencias indispensables para su desarrollo como sujeto social
- c) le permite organizarse los Programas de Cualificación Profesional
- d) le garantiza independencia, responsabilidad y una actitud tolerante en su futura vida social

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

EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Marchesi definió fracaso escolar como:

"aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad".

Si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

El fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. (...)

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padezcan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para

eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

Adaptado de: "Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)", José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102.

Los alumnos que no alcanzan los objetivos mínimos establecidos por su institución

- a) no experimentan una situación de fracaso en el proceso de aprendizaje y vienen aceptados por sus compañeros
- b) experimentan una situación de fracaso en el proceso de aprendizaje y corren el riesgo de discriminación con respecto a sus compañeros
- c) pueden permanecer en la educación durante años, pero alejados de sus compañeros
- d) suelen cumplir, en cambio, con los requisitos mínimos planteados por la educación obligatoria

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

EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Marchesi definió fracaso escolar como:

"aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad".

Si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

El fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. (...)

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padezcan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

Adaptado de: "Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)", José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102.

El fracaso escolar

- a) no está contemplado en el campo de la estadística por el desinterés del estudio
- b) siempre lleva a los alumnos a retirarse del sistema escolar de la educación obligatoria
- c) provoca que numerosos alumnos se incluyan en la educación secundaria obligatoria sin marginación
- d) se da cuando el alumno abandona los estudios de educación secundaria obligatoria porque no ha alcanzado los objetivos requeridos

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

EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Marchesi definió fracaso escolar como:

"aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad".

Si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

El fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. (...)

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padezcan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

Adaptado de: "Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)", José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83--102.

Según el texto, la escuela

- a) promueve las medidas de inclusión de los alumnos que más ayuda necesitan según el contexto normativo y social
- b) se preocupa mucho de clasificar y certificar el fracaso de los alumnos catalogándolos incluso con diferentes vocablos
- c) establece obstáculos al derecho de acceso a la educación obligatoria establecida en el contexto normativo y social
- d) no favorece la permanencia en la educación según la normativa escolar

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

EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Marchesi definió fracaso escolar como:

"aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han obtenido una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. Podemos decir que no han obtenido las competencias y conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en la sociedad".

Si atendemos al término de fracaso escolar en el campo de la estadística, podríamos entenderlo como el número de alumnos que no ha alcanzado los objetivos mínimos correspondientes al curso en que está escolarizado y por lo tanto no lo supera. De este modo el alumno quedaría fuera del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y alejado de éstos.

El fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. (...)

Esta situación provoca que numerosos alumnos estén o padezcan el riesgo de ser excluidos desde la educación secundaria. Surge así una paradoja al pensar que la educación ha sido una herramienta precisamente para eliminar las mayores barreras posibles entre las personas y en este caso se produce una exclusión por la misma. En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009).

Adaptado de: "Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)", José Antonio Marín Marín, Marina García Carmona, José María Sola Reche, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 83–102.

En la opinión del autor, la paradoja es que en el caso del fracaso escolar

- a) las mismas instituciones crean y certifican tanto el derecho de acceso como la permanencia en la institución
- b) el sistema educativo crea las condiciones para establecer la exclusión desde la escuela secundaria
- c) se garantiza el derecho de acceso a la educación obligatoria pero no la permanencia en la escuela
- d) la exclusión se produzca en un país como España y en otros considerados desarrollados

Domande a risposta multipla - FR

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

Le modèle français a permis depuis cinquante ans un élargissement de l'accès aux études longues (près de 100 % d'une classe d'âge atteint la classe de 3ème, il y a plus de bacheliers aujourd'hui que de certifiés il y a cinquante ans), il s'est ouvert aux filles et aux milieux sociaux populaires (un tiers des effectifs des terminales scientifiques sont des enfants d'ouvriers et d'employés), mais il demeure profondément inégalitaire en matière de réussite scolaire, les différences entre catégories sociales étant presque aussi importantes que durant la période précédente marquée par un tri en amont de l'école et un accès fortement inégalitaire (les biens scolaires n'étant réservés qu'aux « héritiers » et à quelques boursiers).

En dehors de la richesse économique, d'autres facteurs sociaux et culturels contribuent à rendre fortement inégalitaire la distribution des carrières et des performances scolaires. Quel que soit le pays, mais à des degrés variables, les élèves de milieux privilégiés disposant des meilleures ressources en capitaux social et culturel réussissent mieux, effectuent des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres. Au cours du temps, la sélection s'est déplacée de la sixième à la seconde, puis au seuil des études supérieures.

L'orientation, comme la notation, participe alors activement à entériner scolairement les inégalités socioculturelles des élèves. Avec la massification scolaire et la multiplication des diplômes, les conséquences sociales des échecs et des succès scolaires deviennent de plus en plus importantes. La croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances et du mérite favorise la mise en place d'une orientation par l'échec. En effet, alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer.

Adapté de l'Institut National de Recherche Pédagogique, Orientation scolaire et insertion professionnelle.
Approches sociologiques, p. 9

Quels sont les principaux facteurs d'inégalité de réussite scolaire et d'accès aux carrières ?

- a) Des facteurs économiques, sociaux et culturels.
- b) Des facteurs liés à l'incompétence des élèves.
- c) Des facteurs liés exclusivement à l'orientation.
- d) Des facteurs liés aux capital social et culturel.

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

Le modèle français a permis depuis cinquante ans un élargissement de l'accès aux études longues (près de 100 % d'une classe d'âge atteint la classe de 3ème, il y a plus de bacheliers aujourd'hui que de certifiés il y a cinquante ans), il s'est ouvert aux filles et aux milieux sociaux populaires (un tiers des effectifs des terminales scientifiques sont des enfants d'ouvriers et d'employés), mais il demeure profondément inégalitaire en matière de réussite scolaire, les différences entre catégories sociales étant presque aussi importantes que durant la période précédente marquée par un tri en amont de l'école et un accès fortement inégalitaire (les biens scolaires n'étant réservés qu'aux « héritiers » et à quelques boursiers).

En dehors de la richesse économique, d'autres facteurs sociaux et culturels contribuent à rendre fortement inégalitaire la distribution des carrières et des performances scolaires. Quel que soit le pays, mais à des degrés variables, les élèves de milieux privilégiés disposant des meilleures ressources en capitaux social et culturel réussissent mieux, effectuent des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres. Au cours du temps, la sélection s'est déplacée de la sixième à la seconde, puis au seuil des études supérieures. L'orientation, comme la notation, participe alors activement à entériner scolairement les inégalités socioculturelles des élèves. Avec la massification scolaire et la multiplication des diplômes, les conséquences sociales des échecs et des succès scolaires deviennent de plus en plus importantes. La croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances et du mérite favorise la mise en place d'une orientation par l'échec. En effet, alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer.

Adapté de l'Institut National de Recherche Pédagogique, Orientation scolaire et insertion professionnelle.
Approches sociologiques, p. 9

La réussite scolaire des enfants dépend du pays

- a) Oui, mais seulement en manque d'orientation.
- b) On ne sait pas.
- c) Vrai.
- d) Faux.

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

Le modèle français a permis depuis cinquante ans un élargissement de l'accès aux études longues (près de 100 % d'une classe d'âge atteint la classe de 3ème, il y a plus de bacheliers aujourd'hui que de certifiés il y a cinquante ans), il s'est ouvert aux filles et aux milieux sociaux populaires (un tiers des effectifs des terminales scientifiques sont des enfants d'ouvriers et d'employés), mais il demeure profondément inégalitaire en matière de réussite scolaire, les différences entre catégories sociales étant presque aussi importantes que durant la période précédente marquée par un tri en amont de l'école et un accès fortement inégalitaire (les biens scolaires n'étant réservés qu'aux « héritiers » et à quelques boursiers).

En dehors de la richesse économique, d'autres facteurs sociaux et culturels contribuent à rendre fortement inégalitaire la distribution des carrières et des performances scolaires. Quel que soit le pays, mais à des degrés variables, les élèves de milieux privilégiés disposant des meilleures ressources en capitaux social et culturel réussissent mieux, effectuent des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres. Au cours du temps, la sélection s'est déplacée de la sixième à la seconde, puis au seuil des études supérieures. L'orientation, comme la notation, participe alors activement à entériner scolairement les inégalités socioculturelles des élèves. Avec la massification scolaire et la multiplication des diplômes, les conséquences sociales des échecs et des succès scolaires deviennent de plus en plus importantes. La croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances et du mérite favorise la mise en place d'une orientation par l'échec. En effet, alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer.

Adapté de l'Institut National de Recherche Pédagogique, Orientation scolaire et insertion professionnelle. Approches sociologiques, p. 9

D'après le texte, est-ce que la massification scolaire a permis de niveler les inégalités ?

- a) Non, au contraire la massification a accentué les conséquences des échecs et des succès.
- b) Oui, grâce à l'orientation.
- c) Oui, grâce au mythe de l'école de l'égalité des chances.
- d) Non, mais l'orientation permettra de résoudre le problème des inégalités.

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

Le modèle français a permis depuis cinquante ans un élargissement de l'accès aux études longues (près de 100 % d'une classe d'âge atteint la classe de 3ème, il y a plus de bacheliers aujourd'hui que de certifiés il y a cinquante ans), il s'est ouvert aux filles et aux milieux sociaux populaires (un tiers des effectifs des terminales scientifiques sont des enfants d'ouvriers et d'employés), mais il demeure profondément inégalitaire en matière de réussite scolaire, les différences entre catégories sociales étant presque aussi importantes que durant la période précédente marquée par un tri en amont de l'école et un accès fortement inégalitaire (les biens scolaires n'étant réservés qu'aux « héritiers » et à quelques boursiers).

En dehors de la richesse économique, d'autres facteurs sociaux et culturels contribuent à rendre fortement inégalitaire la distribution des carrières et des performances scolaires. Quel que soit le pays, mais à des degrés variables, les élèves de milieux privilégiés disposant des meilleures ressources en capitaux social et culturel réussissent mieux, effectuent des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres. Au cours du temps, la sélection s'est déplacée de la sixième à la seconde, puis au seuil des études supérieures. L'orientation, comme la notation, participe alors activement à entériner scolairement les inégalités socioculturelles des élèves. Avec la massification scolaire et la multiplication des diplômes, les conséquences sociales des échecs et des succès scolaires deviennent de plus en plus importantes. La croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances et du mérite favorise la mise en place d'une orientation par l'échec. En effet, alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences

et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer.

Adapté de l'Institut National de Recherche Pédagogique, Orientation scolaire et insertion professionnelle.
Approches sociologiques, p. 9

En quoi l'orientation joue-t-elle un rôle dans la réussite scolaire ?

- a) Actuellement, l'orientation contribue à la massification scolaire et à la croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances.
- b) Actuellement, l'orientation, comme la notation, permet aux élèves de participer activement à l'école et de réaliser leurs aspirations.
- c) Actuellement, l'orientation permet à l'élève de combler la distance qui le sépare du modèle d'excellence.
- d) Actuellement, l'orientation contribue aux inégalités socioculturelles parce qu'elle finit par orienter l'élève en fonction de ses incompétences.

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

Le modèle français a permis depuis cinquante ans un élargissement de l'accès aux études longues (près de 100 % d'une classe d'âge atteint la classe de 3ème, il y a plus de bacheliers aujourd'hui que de certifiés il y a cinquante ans), il s'est ouvert aux filles et aux milieux sociaux populaires (un tiers des effectifs des terminales scientifiques sont des enfants d'ouvriers et d'employés), mais il demeure profondément inégalitaire en matière de réussite scolaire, les différences entre catégories sociales étant presque aussi importantes que durant la période précédente marquée par un tri en amont de l'école et un accès fortement inégalitaire (les biens scolaires n'étant réservés qu'aux « héritiers » et à quelques boursiers).

En dehors de la richesse économique, d'autres facteurs sociaux et culturels contribuent à rendre fortement inégalitaire la distribution des carrières et des performances scolaires. Quel que soit le pays, mais à des degrés variables, les élèves de milieux privilégiés disposant des meilleures ressources en capitaux social et culturel réussissent mieux, effectuent des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres. Au cours du temps, la sélection s'est déplacée de la sixième à la seconde, puis au seuil des études supérieures. L'orientation, comme la notation, participe alors activement à entériner scolairement les inégalités socioculturelles des élèves. Avec la massification scolaire et la multiplication des diplômes, les conséquences sociales des échecs et des succès scolaires deviennent de plus en plus importantes. La croyance dans le mythe de l'école de l'égalité des chances et du mérite favorise la mise en place d'une orientation par l'échec. En effet, alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer.

Adapté de l'Institut National de Recherche Pédagogique, Orientation scolaire et insertion professionnelle.
Approches sociologiques, p. 9

En France la situation actuelle se caractérise par

- a) Un accès plus large aux études longues qui est encore très inégalitaire par rapport à la réussite scolaire.
- b) Un accès plus large aux études longues qui permet la réussite scolaire.
- c) Un accès plus large aux études longues qui réduit les différences entre catégories sociales.
- d) Un accès plus large aux études longues qui est ouvert seulement aux filles et aux milieux sociaux populaires.

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

Prenez le temps d'y réfléchir : "Qu'est-ce qui me plaît ?", "Quels sont mes points forts ?", "Est-ce que j'en pince plutôt pour les maths ou le français ?", "Quel est mon niveau en langues ?" Vos enseignants et conseillers d'orientation peuvent vous aider à affiner votre projet, sans le cloisonner.

Selon la filière post-bac que vous visez, les matières que vous suivez au lycée – et les résultats obtenus surtout – peuvent avoir un impact sur vos admissions futures. Si vous voulez rejoindre Sciences po, sachez par exemple que le dossier d'inscription est largement pris en compte. Idem dans certaines écoles d'ingénieurs, ou certaines licences sélectives. Si vous voulez entrer dans une école d'ingénieurs post-bac, sachez qu'un bon dossier peut vous exempter des épreuves écrites et vous conduire tout droit vers l'entretien de motivation. C'est ainsi le cas du concours Geipi Polytech, qui rassemble 31 écoles d'ingénieurs publiques.

Si vous voulez vous améliorer dans une matière, regardez du côté des associations : certaines proposent des soutiens gratuits par matière. De même, certains lycées proposent aussi des stages intensifs d'anglais, gratuits, pendant les vacances scolaires.

Autre façon de découvrir les coulisses de métiers : les vidéos et portraits métiers sur les sites dédiés, vous en saurez forcément un peu plus sur leur quotidien et leur cadre de travail. De la même manière, en quelques clics, vous pourrez avoir accès à des enquêtes et articles sur les métiers "tendance".

Enfin, vous pouvez vous amuser à faire des tests métiers : vous verrez ainsi si votre profil et vos attentes collent avec les compétences attendues. Et découvrirez aussi quelles études y mènent.

JPO, voilà un nom de code bien familier des élèves de terminale : mais on ne saurait trop vous conseiller d'aller aux journées portes ouvertes dès la classe de 1re. Aujourd'hui, les dispositifs de présentation sont riches et interactifs.

Source: Emilie Weynants , publié le 27.02.2017 – www.letudiant.fr

Quel est le but du texte?

- a) Présenter un éventail de filières post-bac.
- b) Promouvoir l'inscription à certaines universités.
- c) Donner des conseils pour bien choisir sa formation post-bac.
- d) Faire la publicité des JPO.

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

Prenez le temps d'y réfléchir : "Qu'est-ce qui me plaît ?", "Quels sont mes points forts ?", "Est-ce que j'en pince plutôt pour les maths ou le français ?", "Quel est mon niveau en langues ?" Vos enseignants et conseillers d'orientation peuvent vous aider à affiner votre projet, sans le cloisonner.

Selon la filière post-bac que vous visez, les matières que vous suivez au lycée – et les résultats obtenus surtout – peuvent avoir un impact sur vos admissions futures. Si vous voulez rejoindre Sciences po, sachez par exemple que le dossier d'inscription est largement pris en compte. Idem dans certaines écoles d'ingénieurs, ou certaines licences sélectives. Si vous voulez entrer dans une école d'ingénieurs post-bac, sachez qu'un bon dossier peut vous exempter des épreuves écrites et vous conduire tout droit vers l'entretien de motivation. C'est ainsi le cas du concours Geipi Polytech, qui rassemble 31 écoles d'ingénieurs publiques.

Si vous voulez vous améliorer dans une matière, regardez du côté des associations : certaines proposent des soutiens gratuits par matière. De même, certains lycées proposent aussi des stages intensifs d'anglais, gratuits, pendant les vacances scolaires.

Autre façon de découvrir les coulisses de métiers : les vidéos et portraits métiers sur les sites dédiés, vous en saurez forcément un peu plus sur leur quotidien et leur cadre de travail. De la même manière, en quelques clics, vous pourrez avoir accès à des enquêtes et articles sur les métiers "tendance".

Enfin, vous pouvez vous amuser à faire des tests métiers : vous verrez ainsi si votre profil et vos attentes collent

avec les compétences attendues. Et découvrirez aussi quelles études y mènent.

JPO, voilà un nom de code bien familier des élèves de terminale : mais on ne saurait trop vous conseiller d'aller aux journées portes ouvertes dès la classe de 1re. Aujourd'hui, les dispositifs de présentation sont riches et interactifs.

Source: Emilie Weynants , publié le 27.02.2017 – www.letudiant.fr

D'après les informations fournies dans le texte, quelles sont les indications préliminaires pour bien s'orienter?

- a) Se donner du temps pour bien réfléchir et pour identifier ses matières préférées.
- b) Participer à des débats publics d'orientation.
- c) Chercher sur Internet.
- d) Demander des conseils aux parents.

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

Prenez le temps d'y réfléchir : "Qu'est-ce qui me plaît ?", "Quels sont mes points forts ?", "Est-ce que j'en pince plutôt pour les maths ou le français ?", "Quel est mon niveau en langues ?" Vos enseignants et conseillers d'orientation peuvent vous aider à affiner votre projet, sans le cloisonner.

Selon la filière post-bac que vous visez, les matières que vous suivez au lycée – et les résultats obtenus surtout – peuvent avoir un impact sur vos admissions futures. Si vous voulez rejoindre Sciences po, sachez par exemple que le dossier d'inscription est largement pris en compte. Idem dans certaines écoles d'ingénieurs, ou certaines licences sélectives. Si vous voulez entrer dans une école d'ingénieurs post-bac, sachez qu'un bon dossier peut vous exempter des épreuves écrites et vous conduire tout droit vers l'entretien de motivation. C'est ainsi le cas du concours Geipi Polytech, qui rassemble 31 écoles d'ingénieurs publiques.

Si vous voulez vous améliorer dans une matière, regardez du côté des associations : certaines proposent des soutiens gratuits par matière. De même, certains lycées proposent aussi des stages intensifs d'anglais, gratuits, pendant les vacances scolaires.

Autre façon de découvrir les coulisses de métiers : les vidéos et portraits métiers sur les sites dédiés, vous en saurez forcément un peu plus sur leur quotidien et leur cadre de travail. De la même manière, en quelques clics, vous pourrez avoir accès à des enquêtes et articles sur les métiers "tendance".

Enfin, vous pouvez vous amuser à faire des tests métiers : vous verrez ainsi si votre profil et vos attentes collent avec les compétences attendues. Et découvrirez aussi quelles études y mènent.

JPO, voilà un nom de code bien familier des élèves de terminale : mais on ne saurait trop vous conseiller d'aller aux journées portes ouvertes dès la classe de 1re. Aujourd'hui, les dispositifs de présentation sont riches et interactifs.

Source: Emilie Weynants , publié le 27.02.2017 – www.letudiant.fr

L'admission future à un enseignement supérieur est influencée par

- a) Les matières étudiées au lycée et les résultats obtenus au bac.
- b) Les inclinations personnelles.
- c) La présentation rapide du dossier.
- d) L'expérience préalable.

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

Prenez le temps d'y réfléchir : "Qu'est-ce qui me plaît ?", "Quels sont mes points forts ?", "Est-ce que j'en pince plutôt pour les maths ou le français ?", "Quel est mon niveau en langues ?" Vos enseignants et conseillers d'orientation peuvent vous aider à affiner votre projet, sans le cloisonner.

Selon la filière post-bac que vous visez, les matières que vous suivez au lycée – et les résultats obtenus surtout – peuvent avoir un impact sur vos admissions futures. Si vous voulez rejoindre Sciences po, sachez par exemple que le dossier d'inscription est largement pris en compte. Idem dans certaines écoles d'ingénieurs, ou certaines licences sélectives. Si vous voulez entrer dans une école d'ingénieurs post-bac, sachez qu'un bon dossier peut vous exempter des épreuves écrites et vous conduire tout droit vers l'entretien de motivation. C'est ainsi le cas du concours Geipi Polytech, qui rassemble 31 écoles d'ingénieurs publiques.

Si vous voulez vous améliorer dans une matière, regardez du côté des associations : certaines proposent des soutiens gratuits par matière. De même, certains lycées proposent aussi des stages intensifs d'anglais, gratuits, pendant les vacances scolaires.

Autre façon de découvrir les coulisses de métiers : les vidéos et portraits métiers sur les sites dédiés, vous en saurez forcément un peu plus sur leur quotidien et leur cadre de travail. De la même manière, en quelques clics, vous pourrez avoir accès à des enquêtes et articles sur les métiers "tendance".

Enfin, vous pouvez vous amuser à faire des tests métiers : vous verrez ainsi si votre profil et vos attentes collent avec les compétences attendues. Et découvrirez aussi quelles études y mènent.

JPO, voilà un nom de code bien familier des élèves de terminale : mais on ne saurait trop vous conseiller d'aller aux journées portes ouvertes dès la classe de 1re. Aujourd'hui, les dispositifs de présentation sont riches et interactifs.

Source: Emilie Weynants , publié le 27.02.2017 – www.letudiant.fr

Que peut faire un lycéen pour améliorer ses résultats dans une matière, en vue du choix post-bac ?

- a) Chercher des stages.
- b) S'entraîner à l'entretien de motivation.
- c) Rattraper à travers des épreuves écrites individuelles.
- d) S'adresser à des associations offrant des cours gratuits.

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

Prenez le temps d'y réfléchir : "Qu'est-ce qui me plaît ?", "Quels sont mes points forts ?", "Est-ce que j'en pince plutôt pour les maths ou le français ?", "Quel est mon niveau en langues ?" Vos enseignants et conseillers d'orientation peuvent vous aider à affiner votre projet, sans le cloisonner.

Selon la filière post-bac que vous visez, les matières que vous suivez au lycée – et les résultats obtenus surtout – peuvent avoir un impact sur vos admissions futures. Si vous voulez rejoindre Sciences po, sachez par exemple que le dossier d'inscription est largement pris en compte. Idem dans certaines écoles d'ingénieurs, ou certaines licences sélectives. Si vous voulez entrer dans une école d'ingénieurs post-bac, sachez qu'un bon dossier peut vous exempter des épreuves écrites et vous conduire tout droit vers l'entretien de motivation. C'est ainsi le cas du concours Geipi Polytech, qui rassemble 31 écoles d'ingénieurs publiques.

Si vous voulez vous améliorer dans une matière, regardez du côté des associations : certaines proposent des soutiens gratuits par matière. De même, certains lycées proposent aussi des stages intensifs d'anglais, gratuits, pendant les vacances scolaires.

Autre façon de découvrir les coulisses de métiers : les vidéos et portraits métiers sur les sites dédiés, vous en saurez forcément un peu plus sur leur quotidien et leur cadre de travail. De la même manière, en quelques clics, vous pourrez avoir accès à des enquêtes et articles sur les métiers "tendance".

Enfin, vous pouvez vous amuser à faire des tests métiers : vous verrez ainsi si votre profil et vos attentes collent avec les compétences attendues. Et découvrirez aussi quelles études y mènent.

JPO, voilà un nom de code bien familier des élèves de terminale : mais on ne saurait trop vous conseiller d'aller aux journées portes ouvertes dès la classe de 1re. Aujourd'hui, les dispositifs de présentation sont riches et interactifs.

Source: Emilie Weynants , publié le 27.02.2017 – www.letudiant.fr

Quelle sont les autres outils à disposition du lycéen pour bien cibler son choix post-bac ?

- a) Les stages intensifs d'anglais.
- b) Les cours gratuits des associations.
- c) La rédaction d'un bon dossier.
- d) Les JPO, les vidéos portraits et les tests métiers.