

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/292144233>

<< Η ύπαρξη σύνθετων δημιουργικών γνωστικών ενεργειών στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια: Η περίπτωση του Deutsch ein Hit!1 >>

Article · January 2014

CITATIONS

0

READS

178

1 author:



[Konstantinos Gkaravelas](#)
University of Ioannina

23 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)

«Η ύπαρξη σύνθετων δημιουργικών γνωστικών ενεργειών στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια: Η περίπτωση του *Deutsch ein Hit!1.*»

Γκαραβέλας Κωνσταντίνος
Καθηγητής γερμανικών στη Β'βάθμια εκπαίδευση/διδάκτορας του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
Ναπολέοντος Ζέρβα 55
45332 Ιωάννινα
6932187617
2651094469
garavelask@yahoo.gr

1. Θεωρητική Εισαγωγή

Η ξένη γλώσσα αποτελεί καθημερινή ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς είναι απαραίτητη στην επικοινωνία και στην προσαρμογή του στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, της εργασίας και της καθημερινής ζωής. Συνεπώς, το ξενόγλωσσο μάθημα πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργία ατόμων που θα μπορούν να ολοκληρώνουν επιτυχώς επικοινωνιακές πράξεις και όχι στη δημιουργία του ιδανικού ακροατή - ομιλητή, ο οποίος θα βασίζεται αποκλειστικά στη μετασχηματιστική γραμματική (Transformations - Grammatik). Στόχος του μαθήματος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τα επικοινωνιακά περιστατικά και να «εξοπλιστούν» με προσόντα που θα τους βοηθήσουν να φέρουν εις πέρας καταστάσεις ανθρώπινης επικοινωνίας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η Warm τονίζει πως χρειάζεται να αποκτήσουν (Warm,1981,162):

- ικανότητα ορθολογικής τοποθέτησης με επικοινωνιακό τρόπο,
- ετοιμότητα, ικανότητα κριτικής,
- ικανότητα να ανταποκριθούν σε δημοκρατικές διαδικασίες,
- ταυτόχρονη δυνατότητα συνεργασίας και αυτονομίας (να δημιουργεί μόνος του, αλλά και να συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες).

Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να έρθει σε επαφή ο μαθητής με περισσότερες ιδιότητες, συνομιλίες και περιστάσεις επικοινωνίας.

Οι τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος των Γερμανικών είναι η κατανόηση προφορικού λόγου (Hörverstehen), η κατανόηση γραπτού λόγου (Leseverstehen), η παραγωγή προφορικού λόγου (Mündlicher Ausdruck) και η παραγωγή γραπτού λόγου (Schriftlicher Ausdruck). Όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Γερμανικής γλώσσας, θα πρέπει να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ προφορικής επικοινωνίας (ακουστική κατανόηση, παραγωγή προφορικού λόγου) και γραπτής επικοινωνίας (αναγνωστική κατανόηση, παραγωγή γραπτού λόγου), παρά το γεγονός ότι στην πράξη συχνά συναντούμε μεικτές μορφές επικοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, 353).

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα μοντέλων αξιολόγησης της καταλληλότητας ξενόγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων, τα οποία βασίζονται μάλιστα στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα μοντέλα των Β. Τοκατλίδου (1986), Α. Τσοπάνογλου (1988), Η. Reisener (1989), R. Schmidt (1992), Η. Funk (2004) και Maijala, M. (2007).

Για την έρευνα που παρουσιάζει η παρούσα εργασία επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο του Τσοπάνογλου. Ο βασικός λόγος είναι ότι μετά από βιβλιογραφική έρευνα δε διαπιστώθηκε από τον ερευνητή η ύπαρξη άλλου, νεότερου μοντέλου με αναλυτικότερο κριτήριο για την ταξινόμηση της γνωστικής ενέργειας, που απαιτείται να εκτελεστεί από ένα μαθητή κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Επίσης, πρόκειται για ένα διαχρονικό μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία που είχαν κεντρικό ρόλο στην επικοινωνιακή ξενόγλωσση διδασκαλία τα επόμενα χρόνια όπως είναι η μάθηση μέσα από την ανακάλυψη (στο μοντέλο περιγράφεται στην «εννοιοποίηση») και η αυτόνομη μάθηση (περιγράφεται στην «επίλυση προβλήματος»).

Το μοντέλο του Τσοπάνογλου

Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμεύει στην ανάλυση και αξιολόγηση του κάθε εγχειριδίου μόνο ως προς την καταλληλότητα για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων και μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσοπάνογλου, αυτό χρησιμεύει τόσο για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών όσο και για την αξιολόγησή τους “αφ’ αυτών”, δηλαδή χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες παράμετροι, που είναι καθοριστικές για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Τσοπάνογλου 1988, 47).¹ Στην αξιολόγηση με το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνεται κάθε ερέθισμα που ο συγγραφέας έχει περιλάβει στο εγχειρίδιο – ή και στην κασέτα, το τετράδιο ασκήσεων και οποιοδήποτε άλλο συμπληρωματικό προς το εγχειρίδιο υλικό – με πρόθεση να προκαλέσει στην τάξη μια διδακτική-μαθησιακή δραστηριότητα (Τσοπάνογλου 1988, σελ.47). Συνεπώς, αναφέρεται σε δραστηριότητες που αφορούν τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση γραπτού ή προφορικού λόγου. Για τον εντοπισμό του κάθε στόχου αναλύονται και ταξινομούνται τρεις βασικές συνιστώσες:

- Το περιεχόμενο της ελάχιστης μονάδας διδακτικού υλικού
- Το περιεχόμενο του προϊόντος στο οποίο πρόκειται να καταλήξει ο μαθητής
- Η γνωστική ενέργεια η οποία απαιτείται, για να καταλήξει ο μαθητής στο συγκεκριμένο προϊόν ξεκινώντας από το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό.

Τον όρο «γνωστική ενέργεια» ο Τσοπάνογλου τον χρησιμοποιεί για να ονομάσει τις δραστηριότητες του νου του μαθητή, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός προϊόντος (π.χ. την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου) (Τσοπάνογλου 1987, 63). Για την ταξινόμηση των γνωστικών ενεργειών προτείνει μια κλίμακα επτά βαθμίδων, η οποία κατατάσσει τις δραστηριότητες με κριτήρια το βαθμό συνθετότητας και το βαθμό πρωτοβουλίας ή δημιουργικότητας που αφήνεται στο μαθητή. Δεύτερο κριτήριο είναι η πιθανότητα εκτέλεσης της ενέργειας από κάποιον που επικοινωνεί σε συνηθισμένες συνθήκες επικοινωνίας. Συνοπτικά αυτές είναι οι εξής:

1. Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας

Πρόκειται για μια μηχανιστική και στοιχειώδη ενέργεια. Αφορά πιθανώς την απλή καταγραφή του διδακτικού υλικού στο γνωστικό ευρετήριο του μαθητή.

2. Αναπαραγωγή

¹ Το συγκεκριμένο μοντέλο αναλύεται στις σελίδες 47-55.

Πρόκειται για συνειρμό δύο φαινομένων. Ουσιαστικά πρόκειται για την ενέργεια με την οποία ο μαθητής είτε επαναλαμβάνει κάτι το οποίο ακούει ή διαβάζει, είτε αναπαράγει μια απάντηση όταν συναντά ένα ερέθισμα το οποίο έχει συνδεθεί με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό προϊόν (π.χ. μια άσκηση πολλαπλής επιλογής όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί τις προσωπικές αντωνυμίες που μόλις διδάχτηκε).

3. *Εννοιοποίηση*

Η συγκεκριμένη ενέργεια λειτουργεί ως διαδικασία ανακάλυψης. Ο μαθητής, όταν συναντήσει ένα αντικείμενο, είτε δίνει μια κοινή απάντηση για την τάξη στην οποία ανήκει, είτε το συνδέει με άλλα αντικείμενα που ανήκουν στην ίδια τάξη. Πρόκειται για διαδικασίες που δεν τις έχει διδαχτεί από πριν (π.χ. μια άσκηση όπου ο μαθητής καλείται να απορρίψει μία λέξη από ένα σύνολο λέξεων το οποίο αποτελεί εννοιολογικό μικροσύστημα.).

4. *Εφαρμογή*

Ο μαθητής στη συγκεκριμένη ενέργεια εφαρμόζει μια συνάρτηση ή ένα σύνολο συναρτήσεων που είτε έχει μάθει, είτε έχει ανακαλύψει και παράγει ένα συγκεκριμένο προϊόν (π.χ. μια άσκηση όπου ο μαθητής συντάσσει ορθές προτάσεις εφαρμόζοντας συντακτικούς κανόνες).

5. *Συγκλίνουσα ενεργοποίηση*

Η συγκεκριμένη ενέργεια είναι η πρώτη που έχει σαν πηγή το γνωστικό ευρετήριο και όχι κάποια άλλη εξωτερική πηγή. Συγκλίνουσα ενεργοποίηση συντελείται όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί λίγες και συγκεκριμένες πληροφορίες που απαντούν σε έναν ή περισσότερους προκαθορισμένους όρους και παράγει ένα αναμενόμενο προϊόν (π.χ. ένα σταυρόλεξο).

6. *Αποκλίνουσα ενεργοποίηση*

Ο μαθητής στη συγκεκριμένη ενέργεια σεβόμενος τους ελάχιστους όρους που του επιβάλλονται εκφέρει λόγο, παράγει προϊόν, αντλώντας και ενεργοποιώντας πληροφορίες, γνώσεις, που διαθέτει στο γνωστικό του ευρετήριο. Στην περίπτωση αυτή το προϊόν του καθενός είναι λίγο ή πολύ διαφορετικό από των υπολοίπων (π.χ. η παραγωγή σύντομου διαλόγου βασισμένο σε περιστατικό που δίνεται μέσα από μια σειρά από εικόνες).

7. *Επίλυση προβλήματος*

Πρόκειται για την πιο σύνθετη και δημιουργική γνωστική ενέργεια. Κατά τη διάρκειά της ο μαθητής: α) επεξεργάζεται ένα αντικείμενο διδασκαλίας που, τόσο το ίδιο όσο και η τάξη στην οποία ανήκει, του είναι άγνωστα, ή/και β) παράγει ένα προϊόν που τόσο το ίδιο όσο και η τάξη στην οποία ανήκει, του είναι άγνωστα, ή/και γ) εφαρμόζει ένα συνδυασμό συναρτήσεων, ο οποίος δεν του είναι γνωστός (π.χ. ένα παιχνίδι ρόλων ή μία πρόβα).

Από τις παραπάνω κατηγορίες ο Τσοπάνογλου εξηγεί ότι η τελευταία είναι η πλέον σύνθετη και είναι εκείνη που δίνει στο μαθητή το μεγαλύτερο βαθμό πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας (Τσοπάνογλου 1987, 83-85). Εμείς θα συμπληρώναμε ότι οι δραστηριότητες οι οποίες ανήκουν στη κατηγορία «επίλυση προβλήματος», όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων και η πρόβα, αποτελούν και τις πλέον επικοινωνιακές ασκήσεις. Τέτοιου είδους επικοινωνιακές δραστηριότητες ανήκουν σ' αυτές τις τεχνικές που χαρακτηρίζονται από πολλές παραγωγές λόγου (high output) και περιορισμένη εισαγωγή νέων στοιχείων (low input). Αυτό σημαίνει ότι, στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, η φάση που ο

δάσκαλος παρουσιάζει νέα στοιχεία είναι αυτόνομη και σίγουρα διαφέρει από ανάλογη παρουσίαση μαθήματος που στηρίζεται σε περιορισμένες ασκήσεις αυτοματισμού (Drills). Όπως αναφέρει και ο Ladousse «μετά από μια σύντομη εισαγωγή, οι μαθητές ενεργοποιούνται σε μια δραστηριότητα στην οποία το να ολοκληρώσουν το στόχο είναι πιο σημαντικό από το να χρησιμοποιήσουν την ακριβή λέξη και η ευφράδεια (άνεση λόγου) υπερισχύει της ακρίβειας» (Ladousse 1987, 9). Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτόνομα το ήδη γνωστό γλωσσικό υλικό, επιλέγοντας την κατάλληλη γλωσσική εκφορά στον κατάλληλο τόπο, την κατάλληλη στιγμή. Για να το καταφέρουν αυτό οι μαθητές απαιτείται όχι μόνο να έχουν γνώση των γλωσσικών μέσων αλλά και των κανόνων που διέπουν την περίσταση επικοινωνίας και τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν το επικοινωνιακό πλαίσιο (context).²

2. Η διδακτική σειρά *Deutsch ein Hit 1!*

Από το 2006 χρησιμοποιείται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) για τη διδασκαλία των γερμανικών η διδακτική σειρά *Deutsch ein Hit!*, η οποία συντάχτηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν την πρώτη απόπειρα συγγραφής βιβλίου από Έλληνες συγγραφείς, το οποίο προορίζεται για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πριν τη συγγραφή του βιβλίου, οι καθηγητές γερμανικής επέλεξαν κάποιο από μία υπάρχουσα επίσημη λίστα σχολικών εγχειριδίων, εγκεκριμένων από το τότε Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η σύνταξη της συγκεκριμένης διδακτικής σειράς βασίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τις Ξένες Γλώσσες, καθώς και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Γερμανικής Γλώσσας³. Αποτελείται από τρεις τόμους (*Deutsch ein Hit1!*, *Deutsch ein Hit2!*, *Deutsch ein Hit3!*) και σχεδιάστηκε για να υπηρετεί ένα τρίωρο εβδομαδιαίο μάθημα γερμανικών στα ελληνικά γυμνάσια. Η απόφαση όμως του υπουργείου να μειώσει τις ώρες διδασκαλίας των γερμανικών από τρεις σε δύο, έχει ως αποτέλεσμα σήμερα να χρησιμοποιείται στα σχολεία ο πρώτος τόμος και μέρος από τον δεύτερο τόμο.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο) είναι «η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, 353). Συγκεκριμένα, στόχος είναι η «ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, προβλέψιμες ή απρόβλεπτες, χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές» (ό.π.). Οι συγκεκριμένες διατυπώσεις φανερώνουν ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών θα πρέπει να γίνεται με βάση την «επικοινωνιακή προσέγγιση» (kommunikativer Ansatz). Αντίστοιχες διατυπώσεις, οι οποίες δείχνουν τον επικοινωνιακό προσανατολισμό στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία υπάρχουν και στο Α.Π.Σ. της Γερμανικής γλώσσας. Σ' αυτό αναφέρεται ότι «η

² Αναλυτικά οι συγκεκριμένοι παράγοντες παρουσιάζονται στο Storch, G., 1999, σελ. 219.

³ Αναγράφεται με σαφήνεια στην αρχή των βιβλίων. Για τα προγράμματα βλέπε σχετικά: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002).

επικοινωνιακή ικανότητα καθιστά τους μαθητές ικανούς να αποκτήσουν δική τους άμεση αντίληψη για τους ανθρώπους και τον πολιτισμό των γερμανόφωνων χωρών, καθώς και πρόσβαση σε νέες (γερμανικές) πηγές πληροφόρησης και, τέλος, να επικοινωνήσουν με ομιλητές της γερμανικής γλώσσας, φυσικούς ή μη, σε όλο τον κόσμο. Για την εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να λαμβάνουν πάντα υπόψη τους τις επικοινωνιακές περιστάσεις, δηλαδή πότε, με ποιον, για ποιο θέμα και με ποιο τρόπο επικοινωνούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, 390). Η σειρά «Deutsch – ein Hit!» επιλέχθηκε για να υπηρετήσει από το 2006 τα παραπάνω προγράμματα. Το «Deutsch – ein Hit! 1», στο οποίο επικεντρώνεται η συγκεκριμένη εργασία, απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι δε διαθέτουν γνώσεις Γερμανικών και αποτελείται από τα εξής μέρη: το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών του μαθητή και το βιβλίο του εκπαιδευτικού⁴. Ο σχεδιασμός της διδακτικής σειράς περιλαμβάνει και ακουστικό υλικό (CD), όπως αναφέρεται στην σελίδα 4 του Βιβλίου για τον Εκπαιδευτικό, το οποίο όμως ακόμη δεν έχει φτάσει στα χέρια των εκπαιδευτικών και συνεπώς, εδώ και πέντε σχολικά έτη (2006/07, 2007/08, 2008/09, 2009/10, 2010/11) το μάθημα των γερμανικών γίνεται ουσιαστικά χωρίς ακουστικά γλωσσικά ερεθίσματα για τους μαθητές.

3. Η έρευνα

4.1. Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με έρευνα της Ζαχαριουδάκη (2008), από τους 93 καθηγητές Γερμανικών που ρωτήθηκαν το μεγαλύτερο ποσοστό (53,8%) εκφράζεται αρνητικά για το εγχειρίδιο «Deutsch – ein Hit! 1» ως προς τον ειδικό σκοπό της απόκτησης επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές, θεωρώντας ότι ο σκοπός αυτός δεν προάγεται καθόλου (21,5%) ή μόνο λίγο (32,3%). Αντίστοιχα είναι τα ποσοστά και στις τέσσερις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες, αφού σε όλες τις περιπτώσεις οι καθηγητές γερμανικής έχουν αρνητική στάση (Ζαχαριουδάκη 2008, 98-100)⁵. Με αφετηρία τη συγκεκριμένη έρευνα, η παρέμβαση αυτή προσπαθεί να εστιάσει τη συζήτηση στην ύπαρξη ή όχι επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στο εγχειρίδιο *Deutsch ein Hit 1!*. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι, με οδηγία του υπουργείου, το συγκεκριμένο εγχειρίδιο χρησιμοποιείται στις δύο πρώτες τάξεις του γυμνασίου.

4.2. Μεθοδολογία

Για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα αποφασίστηκε να επιλεγούν ως δείγμα οι ασκήσεις τόσο από το βιβλίο του μαθητή όσο και από το τετράδιο εργασιών, που περιλαμβάνονται σε ένα συγκεκριμένο

⁴ Η σειρά *Deutsch – ein Hit!1* είναι η εξής:

Στάη, Ν., Καπότη, Χ., Σπουροπούλου, Π. & Πασίση, Αικ. (χ.χ.). *Deutsch – ein Hit!1. Γερμανικά Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Στάη, Ν., Καπότη, Χ., Σπουροπούλου, Π. & Πασίση, Αικ. (χ.χ.). *Deutsch – ein Hit!1. Γερμανικά Α΄ Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Στάη, Ν., Καπότη, Χ., Σπουροπούλου, Π. & Πασίση, Αικ. (χ.χ.). *Deutsch – ein Hit!1. Γερμανικά Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

⁵ Συγκεκριμένα αρνητικά εκφράστηκαν: στην ακουστική κατανόηση το 92,4% των καθηγητών, στην εξάσκηση της δεξιότητας της αναγνωστικής ικανότητας το 53,8% των καθηγητών, στην δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου το 65,6% των καθηγητών και , τέλος, στην εξάσκηση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου το 63,4% των καθηγητών.

κεφάλαιο του εγχειριδίου «Deutsch – ein Hit! 1». Από τον ερευνητή θεωρήθηκε ότι το δείγμα επαρκεί για μια έρευνα με ενδεικτικό χαρακτήρα, όπως είναι η συγκεκριμένη, η οποία στοχεύει να τροφοδοτήσει τη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών εγχειριδίων ξένων γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Για την επιλογή του υπό εξέταση κεφαλαίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της απλής, τυχαίας δειγματοληψίας με κλήρωση⁶. Συγκεκριμένα, αφού πρώτα αφαιρέθηκαν από τα εννιά κεφάλαια του βιβλίου το πρώτο ως εισαγωγικό και τα κεφάλαια τέσσερα και οκτώ ως επαναληπτικά, πραγματοποιήθηκε κλήρωση ανάμεσα στα υπόλοιπα, με αποτέλεσμα τελικά να αξιολογηθεί το έβδομο κεφάλαιο, το οποίο, με βάση τον τωρινό σχεδιασμό του υπουργείου, διδάσκεται στη δεύτερα γυμνασίου⁷.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Τσοπάνογλου για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών και αξιολόγησή τους ως προς την καταλληλότητα για επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμηση των γνωστικών ενεργειών, η οποία σύντομα περιγράφηκε στην αρχή της εργασίας. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων - όσο αυτό είναι δυνατόν σε μια ποιοτική έρευνα - ζητήθηκε η συνδρομή και δύο άλλων συναδέλφων, οι οποίοι παράλληλα με τον ερευνητή κατέταξαν και αυτοί τις ασκήσεις του κεφαλαίου με βάση την κατηγοριοποίηση του Τσοπάνογλου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερες αποκλίσεις στις κατηγοριοποιήσεις και τελικά και οι τρεις συναινέσαμε στις κατηγοριοποιήσεις, που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα. Τέλος πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην κατηγοριοποίηση των ασκήσεων δε λήφθηκαν υπόψη οι εναλλακτικές προτάσεις του βιβλίου του καθηγητή αλλά η εκφώνηση που υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή και στο τετράδιο εργασιών, καθώς, σκοπός αυτής της έρευνας είναι η αξιολόγηση του υλικού που έχει μπροστά του ο μαθητής.

4.3. Αποτελέσματα

Στους πίνακες 1-3 και στο διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ταξινόμησης των γνωστικών ενεργειών, οι οποίες απαιτούνται από τις ασκήσεις του εβδομού κεφαλαίου του «Deutsch – ein Hit! 1» στο βιβλίο του μαθητή (Kursbuch), στο τετράδιο εργασιών (Arbeitsbuch) αλλά και συνολικά. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι στο βιβλίο του μαθητή (Kursbuch) υπάρχουν 23 ασκήσεις στις οποίες απαιτούνται 30 γνωστικές ενέργειες, ενώ στο τετράδιο εργασιών (Arbeitsbuch) υπάρχουν 26 ασκήσεις στις οποίες απαιτούνται 37 γνωστικές ενέργειες. Συνεπώς, συνολικά στο έβδομο κεφάλαιο υπάρχουν 49 ασκήσεις στις οποίες απαιτούνται 67 γνωστικές ενέργειες. Οι γνωστικές ενέργειες είναι και στις τρεις περιπτώσεις περισσότερες από τις ασκήσεις, είτε γιατί μια άσκηση μπορεί να χωρίζεται σε υποασκήσεις, είτε επειδή είναι δυνατόν στα πλαίσια της ίδιας άσκησης να απαιτούνται περισσότερες από μία γνωστικές ενέργειες. Στους επόμενους πίνακες και στις δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις η καταγραφή πραγματοποιείται με τη βοήθεια των μικρών γραμμάτων της ελληνικής αλφαβήτου (π.χ. 22α, 22β). Στον πίνακα 1, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή όσον αφορά τις ασκήσεις του βιβλίου του μαθητή.

⁶Για την τυπολογία δειγμάτων βλέπε στον Τσοπάνογλου, Α. (2000), σ.σ. 101-108. Η απλή, τυχαία δειγματοληψία με κλήρωση περιγράφεται στη σελίδα 103..

⁷ Στις οδηγίες που μοιράζονται κάθε χρόνο στους καθηγητές γερμανικής αναφέρεται ότι στην ά γυμνασίου διδάσκονται τα κεφάλαια 1-5 και στη β' γυμνασίου τα κεφάλαια 6-9 του «Deutsch – ein Hit! 1».

Πίνακας 1: Βιβλίο του μαθητή (KURSBUCH)

| ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ |
|--|--|------------------------------------|
| Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας | 2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13 | 8 |
| Αναπαραγωγή | 3, 8 | 2 |
| Εννοιοποίηση | 1, 4, 15α, 15γ, 16, 17, 18, 19, 20, 21α, 22β | 11 |
| Εφαρμογή | 15β, 23α, 23δ | 3 |
| Συγκλίνουσα ενεργοποίηση | 14, 21β, 22α, 23β, 23γ | 5 |
| Αποκλίνουσα ενεργοποίηση | 10 | 1 |
| Επίλυση προβλήματος | - | 0 |

Η πρώτη διαπίστωση, που προκύπτει από την παραπάνω ταξινόμηση των γνωστικών ενεργειών, είναι ότι στο βιβλίο του μαθητή δεν παρατηρείται να υπάρχουν ασκήσεις οι οποίες να απαιτούν τη γνωστική ενέργεια «επίλυση προβλήματος», η οποία είναι και η γνωστική ενέργεια που απαιτεί τη μεγαλύτερη πρωτοβουλία και δημιουργικότητα (Τσοπάνογλου 1987, 83-85). Αντίθετα, η ύλη παρουσιάζεται και επεξεργάζεται κυρίως μέσα από την «Εννοιοποίηση» (11 συνολικά περιπτώσεις) και την «Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας» (8 περιπτώσεις). Τέλος, παρουσιάζονται και πέντε περιπτώσεις στις οποίες απαιτείται «Συγκλίνουσα ενεργοποίηση».

Στο δεύτερο πίνακα, παρουσιάζεται η κατανομή των γνωστικών ενεργειών που απαιτούνται στις ασκήσεις του κεφαλαίου επτά του τετραδίου εργασιών (Arbeitsbuch).

Πίνακας 2: Τετράδιο Εργασιών (ARBEITSBUCH)

| ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ |
|--|---|------------------------------------|
| Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας | 11α. | 1 |
| Αναπαραγωγή | 4, 9, 14, 18α, 21, 24β, 26α3, 26β, 26γ, | 9 |
| Εννοιοποίηση | 1, 11β, 12, 18β, 26α1, 26α2, | 6 |
| Εφαρμογή | 2α, 2β, 3α, 7, 8, 15, 16, 17, 18α, 19, 20, 22, 23, 25 | 14 |
| Συγκλίνουσα ενεργοποίηση | 5 | 1 |
| Αποκλίνουσα ενεργοποίηση | 3β, 11γ, 13, 24α | 4 |
| Επίλυση προβλήματος | 6,10 | 2 |

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι, στο τετράδιο εργασιών στο έβδομο κεφάλαιο, η επεξεργασία του γλωσσικού υλικού γίνεται κυρίως με τη γνωστική ενέργεια της «εφαρμογής», η οποία διαπιστώθηκε σε 14 περιπτώσεις. Στη δεύτερη θέση ακολουθεί η «αναπαραγωγή» ενώ στην τρίτη έπεται η «Εννοιοποίηση». Σε αντίθεση με το βιβλίο του μαθητή, στο τετράδιο εργασιών διαπιστώθηκε η γνωστική ενέργεια «επίλυση προβλήματος». Αυτό όμως συνέβη σε δύο μόνο περιπτώσεις και

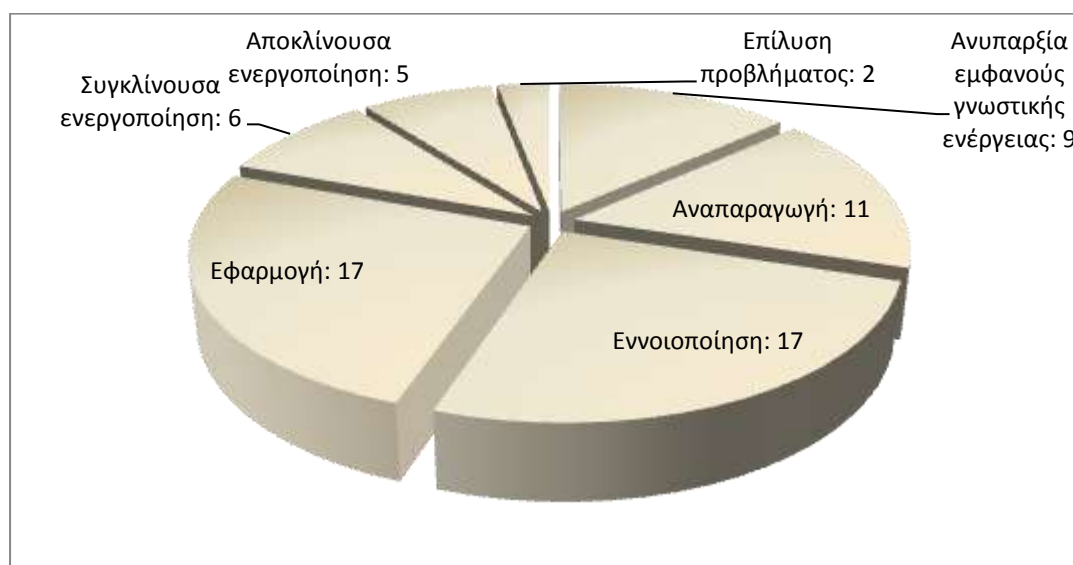
συγκεκριμένα στις ασκήσεις 6 και 10. Η πρώτη υποθέτουμε ότι είναι ένα παιχνίδι ρόλων, στην οποία όμως δεν περιγράφεται ρητά και με σαφήνεια το πλαίσιο, ο επικοινωνιακός στόχος και οι ρόλοι που θα πρέπει να αναλάβουν οι μαθητές⁸. Η δεύτερη είναι μια άσκηση παντομίμας με συγκεκριμένο στόχο και καθορισμένους ρόλους.

Ο τρίτος και τελευταίος πίνακας, όπως και το διάγραμμα 1, το οποίο ακολουθεί, περιγράφουν τη συνολική κατανομή των γνωστικών ενεργειών στο έβδομο κεφάλαιο του «Deutsch – ein Hit! 1» στο βιβλίο του μαθητή (Kursbuch) και στο τετράδιο εργασιών (Arbeitsbuch).

Πίνακας 3: Σύνολο ARBEITSBUCH και KURSBUCH

| ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ | ΑΡΙΘΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ |
|--|-----------------------------|
| Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας | 9 |
| Αναπαραγωγή | 11 |
| Εννοιοποίηση | 17 |
| Εφαρμογή | 17 |
| Συγκλίνουσα ενεργοποίηση | 6 |
| Αποκλίνουσα ενεργοποίηση | 5 |
| Επίλυση προβλήματος | 2 |

Διάγραμμα 1: Συνολική κατανομή γνωστικών ενεργειών



Τόσο από τον πίνακα 3 όσο και από το διάγραμμα 1 προκύπτει ότι, στο έβδομο κεφάλαιο του συγκεκριμένου εγχειριδίου, η επεξεργασία της γλωσσικής ύλης πραγματοποιείται κυρίως με δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν τις τέσσερις πρώτες βαθμίδες γνωστικών ενεργειών «Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας, Αναπαραγωγή, Εννοιοποίηση, Εφαρμογή». Ουσιαστικά, πρόκειται για τις γνωστικές ενέργειες με το χαμηλότερο βαθμό συνθετότητας, αυτενέργειας και πρωτοβουλίας των μαθητών. Οι συχνότερες βαθμίδες είναι η «Εννοιοποίηση» και η «Εφαρμογή», κάθε μια από τις οποίες

⁸ Για τον τρόπο εισαγωγής των παιχνιδιών ρόλων στο ξενόγλωσσο μάθημα βλέπε σχετικά Ladousse, 1987 και Γκαραβέλας 2008.

απαιτείται σε 17 περιπτώσεις . Αντίθετα, λιγότερο συχνά εμφανίζονται οι τρεις τελευταίες βαθμίδες (συγκλίνουσα ενεργοποίηση, αποκλίνουσα ενεργοποίηση, επίλυση προβλήματος).

5. Συμπέρασμα-Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, στο έβδομο κεφάλαιο του «Deutsch – ein Hit! 1», είναι ελάχιστες οι ασκήσεις που άμεσα προάγουν την πρωτοβουλία των μαθητών, τους φέρνουν σε επαφή με σύνθετες καθημερινές καταστάσεις οι οποίες απαιτούν αποτελεσματική γλωσσική συμπεριφορά και, συνεπώς, άμεσα προάγουν την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.

Οποιαδήποτε αξιολόγηση μιας διδακτικής σειράς, που χρησιμοποιείται στα σχολεία μας, αποκλειστικό στόχο πρέπει να έχει τη διατύπωση των απαραίτητων προτάσεων που θα οδηγήσουν στη λήψη εκείνων των μέτρων, τα οποία θα επιφέρουν ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό θέλουμε να προτείνουμε την πραγματοποίηση ευρύτερης έρευνας, η οποία θα εξετάζει τη συγκεκριμένη διδακτική σειρά συνολικά και γραμμικά και όχι μόνο ένα κεφάλαιο, όπως συνέβη στην παρούσα ενδεικτική ερευνητική προσπάθεια. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της παρούσης, θεωρούμε ότι είναι ανάγκη είτε το συγκεκριμένο βιβλίο να εμπλουτιστεί με επικοινωνιακές ασκήσεις, είτε να συνταχθεί ένα νέο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο θα υπηρετεί αποτελεσματικότερα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τις Ξένες Γλώσσες, καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Γερμανικής Γλώσσας. Θεωρούμε ότι δεν είναι δυνατόν σε ένα ξενόγλωσσο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο υπηρετεί ένα επικοινωνιακά προσανατολισμένο γλωσσικό μάθημα, να μην συμπεριλαμβάνονται ή να υπάρχουν ελάχιστες ασκήσεις με επικοινωνιακό πλαίσιο, οι οποίες να απαιτούν ενεργή επικοινωνιακή συμπεριφορά και να δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία να επικοινωνήσει ελεύθερα, τη στιγμή που είναι σίγουρο ότι κάτι ανάλογο θα απαιτηθεί στη μετέπειτα επαγγελματική ή κοινωνική του ζωή. Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θέλουμε να τονίσουμε ιδιαίτερα την ανάγκη ύπαρξης ασκήσεων με επικοινωνιακό πλαίσιο (kommunikativer Rahmen), συμφωνώντας με την Bolton, η οποία τονίζει ότι οι επικοινωνιακές ασκήσεις συνοδεύονται πάντα από κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο. Το πλαίσιο (εμείς θα προσθέταμε μαζί με τον επικοινωνιακό στόχο) είναι αυτό που κάνει μια άσκηση επικοινωνιακή και την ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες (Bolton 1985, 75-81).

Βιβλιογραφία

1. Bolton, Sybille: *Die Gütebestimmung kommunikativer Tests*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1985.
2. Funk, Hermann: Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3/ 2004: 41-47.
3. Γκαραβέλας, Κωνσταντίνος: «Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων». Στο Στέφανος, Βλαχόπουλος & Θεμιστοκλής, Γκόγκας (επιμ), *Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου. Ιωάννινα: Αριστοτέλειον 2008: σ.σ. 207-216.
4. Ladousse, Gillian Porter: *Role Play*. Oxford: Oxford University Press 1987.
5. Maijala, Minna: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 34(6) 2007: σ.σ. 543-562.

6. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Β'.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 2002.
7. Reisener, Helmut: *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen.* München: Hueber 1989.
8. Schmidt, Reiner: Lehrwerkanalyse. Στο Gert Henrici und Claudia Riemer (Hg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, 397418. Bd.2. Baltmannsweiler: Schneider 1994: σελ. 397-418.
9. Στάη Ντανιέλα, Καπότη Χαρίκλεια, Σπουροπούλου Παναγιώτα & Πασίση Αικατερίνη (χ.χ.): *Deutsch – ein Hit!1. Γερμανικά Α' Γυμνασίου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
10. Στάη Ντανιέλα, Καπότη Χαρίκλεια, Σπουροπούλου Παναγιώτα & Πασίση Αικατερίνη (χ.χ.): *Deutsch – ein Hit!1. Γερμανικά Α' Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
11. Στάη Ντανιέλα, Καπότη Χαρίκλεια, Σπουροπούλου Παναγιώτα & Πασίση Αικατερίνη (χ.χ.): *Deutsch – ein Hit!1. Γερμανικά Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
12. Storch, Günter: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik.* München: Fink Verlag 2001.
13. Τοκατλίδου, Β.: Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας 1986.
14. Τσοπάνογλου, Αντώνιος: *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη 1985.
15. Τσοπάνογλου, Αντώνιος: *Η θεωρία του "Curriculum" σαν βάση για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών.* Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ. 1987.
16. Τσοπάνογλου, Αντώνιος: *Ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών και αξιολόγησή τους ως προς την καταλληλότητά για επίδιωξη επικοινωνιακών στόχων.* Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας 1988.
17. Τσοπάνογλου, Αντώνιος: *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης.* Θεσσαλονίκη: Ζητή 2000.
18. Warm, Ute: *Rollenspiel in der Schule.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1981.
19. Ζαχαριουδάκη, Δέσποινα: *Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου διδασκαλίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του Deutsch ein Hit! 1.* Μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας 2008.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στις επόμενες δύο σελίδες παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο από τις δραστηριότητες του κεφαλαίου 7 του *Deutsch ein Hit!1* για να γίνει περισσότερο κατανοητή η λογική με την οποία συμπεριλήφθησαν στην αντίστοιχη βαθμίδα του καταλόγου του Τσοπάνογλου. Αυτό κρίνεται αναγκαίο, αφού ο διαχωρισμός μεταξύ των κατηγοριών μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις από τη στιγμή που μια σύνθετη γνωστική ενέργεια είναι δυνατόν να περιλαμβάνει μία ή κάποιες από τις άλλες, λιγότερο σύνθετες γνωστικές ενέργειες.

1. Η πρώτη δραστηριότητα που θα παρουσιαστεί είναι η άσκηση 6 η οποία υπάρχει στη σελίδα 81 στο Τετράδιο Εργασιών (Arbeitsbuch).

6. Χωριστείτε σε ομάδες 2-3 παιδιών. Συμβουλευτείτε τους καταλόγους των εστιατορίων στο Kursbuch σελ. 98. Παίξτε μετά διαλόγους στην τάξη, όπως στην άσκηση 4 ή 5.

Η συγκεκριμένη άσκηση είναι μια σύνθετη δραστηριότητα που προάγει την ενεργητική μάθηση, αφού ο μαθητής πρέπει να επινοήσει το λόγο που θα παράγει, ενεργοποιώντας το γνωστικό του ευρετήριο, δηλαδή εφαρμόζοντας κατά τρόπο προσωπικό και δημιουργικό τους κανόνες της γλώσσας, τους οποίους μαθαίνει (καθαρά γλωσσικούς, κοινωνιογλωσσικούς, πραγματολογικούς κ.τ.λ.). Πρόκειται για διαδικασία επίλυσης, σε μία περίπτωση, η οποία στο βιβλίο απαντάται για πρώτη φορά στο κεφάλαιο 7

(παραγγελία σε εστιατόριο). Συνεπώς, η συγκεκριμένη δραστηριότητα θεωρήθηκε ότι ανήκει στην κατηγορία *Επίλυση προβλήματος*.

2. Η δεύτερη δραστηριότητα που θα παρουσιαστεί είναι η άσκηση 1 η οποία υπάρχει στη σελίδα 98 στο βιβλίο του μαθητή (Kursbuch).

1. Στη Γερμανία υπάρχουν πολλά εστιατόρια που σερβίρουν φαγητά από διάφορες χώρες. Αντιστοίχισε τα παρακάτω μενού των εστιατορίων με τις χώρες που αντιπροσωπεύουν.

2

3

5

4

1

A

B

C

D

E

Ergänzel

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

AB: 1.

98

Συζητήστε στην τάξη: Τι έχετε δοκιμάσει από ξένες σπεσιαλιτέ; Γνωρίζετε άλλα φαγητά από άλλες χώρες;

Στην παραπάνω δραστηριότητα ο μαθητής συναντά ένα στοιχείο (τα μενού των εστιατορίων) και ανακαλύπτει σε ποια κατηγορία ανήκει (σε ποιες χώρες ανήκουν τα μενού) χωρίς να το έχει διδαχτεί από πριν. Συνεπώς, θεωρούμε ότι ανήκει στην κατηγορία της «Εννοιοποίησης», η οποία είναι μια διαδικασία ανακάλυψης, σχηματισμού ή αναγνώρισης ενός αντικειμένου ως μέλους μιας ομάδας εκ μέρους του μαθητή. Αντίθετα, θεωρούμε ότι δεν είναι *Συγκλίνουσα*, *Αποκλίνουσα ενεργοποίηση* ή *Επίλυση προβλήματος* γιατί στις συγκεκριμένες κατηγορίες πηγή είναι το γνωστικό ευρητήριο, δηλαδή πράγματα που οι μαθητές έχουν διδαχτεί και όχι κάποιο εξωτερικό αντικείμενο, όπως συμβαίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση με τα μενού των εστιατορίων. Επίσης, δεν μπορεί η συγκεκριμένη

δραστηριότητα να καταταγεί στις κατηγορίες *Εφαρμογή, Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα ενεργοποίηση ή Επίλυση προβλήματος* γιατί δεν παράγεται κάποιο νέο γλωσσικό προϊόν. Τέλος δεν είναι *Ανυπαρξία εμφανούς γνωστικής ενέργειας* ή *Αναπαραγωγή* αφού υπάρχει γνωστική ενέργεια ενώ ο μαθητής δεν πρέπει να αναπαραγάγει το ίδιο γλωσσικό προϊόν.