

6 Ένας σύμπλοκος όρος στον ειδικό χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης: «ατομαδική εργασία»

Παρασκευή Ακριτίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται ένας ειδικός όρος που αφορά την επιστήμη των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής. Ο όρος είναι «ατομαδική εργασία» και σημαίνει «εργασία η οποία διεκπεραιώνεται στην τάξη εκ παραλλήλου ατομικά και ομαδικά κατ' επιλογήν των μαθητών/-τριών». Ο όρος προέκυψε από τη σχολική εμπειρία της γράφουσας και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και το μαθησιακό τους στυλ. Στην εισήγηση γίνεται αναφορά στη γλωσσική δημιουργικότητα, που έχει σχέση και με τη δημιουργία νεόκοπων όρων. Ακόμη, ο όρος και η έννοιά του συνδέονται με την ατομική εργασία και την εργασία σε ομάδες ως μορφές διδασκαλίας, καθώς και με τη νέα τάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και κατατίθεται η επιχειρηματολογία υπέρ της χρήσης της εν λόγω υβριδικής μορφής διδασκαλίας και της χρήσης του αντίστοιχου όρου. Στη συνέχεια, αναλύεται ο τρόπος σχηματισμού του σύμπλοκου όρου. Τέλος, επισημαίνονται τα κριτήρια που πληροί ο όρος για να ισχύσει ως τέτοιος.

A compound term in the scientific field of Pedagogy: “Individual-team Work”

Paraskevi Akritidou

SUMMARY

In the present paper a special term is proposed to enter the field of Pedagogy and Didactics. The term is “Individual-team work” and it designates the concept “tasks performed in class at the same time individually and in group(s) based on the students’ preference. The term emerged from the author’s daily teaching practice and is based on the students’ needs. In this paper, linguistic creativity is mentioned and is associated with the creation of newly coined terms (neologisms). Then, the term and the concept are associated with these two teaching methods, namely individual work and team work, as well as with the new trend in differentiated instruction. Arguments supporting the implementation of this hybrid teaching mode and its related term are also mentioned. Finally, the process by which the compound term is formed is analyzed, with reference to the criteria it satisfies in order to be classified and used as such.

0 Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται ένας ειδικός όρος που αφορά την επιστήμη των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής. Ο όρος είναι «ατομαδική εργασία». Η σημασία του νέου

αυτού όρου είναι «εργασία η οποία διεκπεραιώνεται στην τάξη εκ παραλλήλου ατομικά και ομαδικά κατ' επιλογήν των μαθητών/-τριών». Πρόκειται για έναν σύμπλοκο όρο κατασκευασμένο από τις λέξεις «ατομικός» και «ομαδικός».

Αρχικά, γίνεται αναφορά στην έννοια / το σημαινόμενο της «ατομαδικής εργασίας», η οποία προκύπτει ως αναγκαία εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κάνοντας επισκόπηση της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας. Έτσι, συνδέεται η έννοια με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και με τις διδακτικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας και καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους επιβάλλεται να διαχωριστεί ως αυτόνομη έννοια και ξεχωριστή μορφή διδασκαλίας.

Στη συνέχεια ασχολούμαστε με τον όρο / το σημαίνον «ατομαδική εργασία», αφού το συνδέσουμε με τη γλωσσική δημιουργικότητα και τη νεολογία, καθώς πρόκειται για έναν νεολογισμό. Έπειτα, επεξηγούνται οι διαδικασίες σχηματισμού του νεόκοπου όρου και διερευνάται αν ο όρος «ατομαδική εργασία» πληροί τα κριτήρια / προαπαιτούμενα για να λειτουργήσει ως τέτοιος.

Η εισήγηση κλείνει με ορισμένα συμπεράσματα που βασίζονται στη διδακτική εμπειρία και πρακτική της γράφουσας όσον αφορά την εφαρμογή της «ατομαδικής εργασίας».

1 Η έννοια της «ατομαδικής εργασίας» και οι λόγοι υιοθέτησής της

Η πραγματικότητα της σχολικής τάξης είναι πολυσύνθετη και η διδασκαλία μια δυναμική διαδικασία. Η ατομική και η ομαδική εργασία αποτελούν έμμεσες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες διαχωρίζονται ανάλογα με την κοινωνική μορφή τους (Χριστιάς, 2009). Εκκινούμε από την περίπτωση που κατά την ανάθεση ομαδικής εργασίας στην τάξη κάμποιοι μαθητές / κάποιες μαθήτριες δυσανασχετούν ή αδυνατούν να ενταχθούν στις δημιουργούμενες ομάδες είτε αυτές είναι προκαθορισμένες είτε αφήνονται οι μαθητές/-τριες να τις σχηματίσουν αυθόρμητα εκείνη την ώρα. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει το έργο του/της εκπαιδευτικού και τον/την φέρνει σε αμηχανία.

Σε σχετικά εγχειρίδια με θέμα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση ειδικά και τις μορφές, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας γενικότερα επισημαίνεται στην τυπολογία των μαθητών/-τριών η κατηγορία των απομονωμένων μαθητών/-τριών. Πρόκειται για μαθητές/-τριες που «έχουν καλές μέχρι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αλλά συμμετέχουν ελάχιστα στη ζωή της τάξης. Συχνά κάθονται στα τελευταία θρανία και αγνοούνται τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συμμαθητές τους. Λόγω της δυσκολίας που έχουν στις κοινωνικές τους επαφές προτιμούν συχνά την ατομική από την ομαδική εργασία» (Ματσαγγούρας, 2008). Οι τάσεις εσωστρέφειας και απομονωτισμού λαμβάνονται και αλλού

υπ' όψιν (Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014) ως στοιχεία που δυσκολεύουν την εργασία σε ομάδες.

Τι κάνουμε σε αυτές τις περιπτώσεις που ορισμένοι μαθητές / ορισμένες μαθήτριες παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και αρνούνται να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά είτε λόγω ψυχосύνθεσης (εσωστρέφειας ή ακόμη και ψυχολογικής διαταραχής / πάθησης) είτε λόγω κακών σχέσεων με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους και απομόνωσής τους αυτοβούλως ή από εξωτερικούς παράγοντες; Λογικά, θα πρέπει να υπάρξει κάποια πρόβλεψη γι' αυτούς τους μαθητές ή αυτές τις μαθήτριες, όταν ο διδάσκων ή η διδάσκουσα επιθυμεί να λειτουργήσει η τάξη ομαδοσυνεργατικά.

Σύμφωνα με τις διδακτικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει ότι αποδέχεται το άτομο, σέβεται την προσωπικότητα και τις ανάγκες του, το κατανοεί, «ακούει» τα συναισθήματά του και το κάνει να νιώθει ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και οικειότητα. Αυτή η φροντίδα και το ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες γίνονται ορατά μέσω της αποδοχής της διαφοροποίησής τους (Πηγιάκη, 2010). Επομένως, αν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια δεν επιθυμεί να συμμετάσχει στις μαθητικές ομάδες εργασίας, αυτό θα πρέπει να γίνει σεβαστό από τον/την εκπαιδευτικό και να αφεθεί να λειτουργήσει ατομικά.

Συγκεκριμένα, στο ίδιο εγχειρίδιο (Πηγιάκη, 2010) επισημαίνεται ότι οφείλουμε να λάβουμε υπ' όψιν μας τις κλίσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών/-τριών, ώστε να έχουν την ευκαιρία να μάθουν σύμφωνα με τους δικούς τους όρους ενδιαφέροντος. Μάλιστα, θέτοντας το κριτήριο της επίδοσης, προβλέπονται περιπτώσεις όπου ο μαθητής ή η μαθήτρια με μαθησιακά κενά, αλλά και ο μαθητής ή η μαθήτρια που «τρέχει» μπροστά ως προς την επίδοσή του/της, χρειάζεται να αναλάβει ατομικές εργασίες για να ικανοποιήσει τις προσωπικές εξειδικευμένες μαθησιακές του ανάγκες. Αυτό θα μπορούσε να γίνει και σε περίπτωση που η υπόλοιπη τάξη έχει επιλεγεί από τον/την εκπαιδευτικό να λειτουργήσει κατά ομάδες.

Αλλού (Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014) χαρακτηρίζεται η ατομική εργασία ως κατάλληλη και αποτελεσματική κυρίως σε περιπτώσεις μαθητών/-τριών που είναι σε θέση να διευθετούν τους ρυθμούς της μάθησής τους μόνοι/-ες τους υπερνικώντας ενδεχόμενες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Έτσι, χωρίς να παραβλέπονται τα οφέλη της ομαδικής εργασίας (διανοητικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες, όπως ικανότητα για διάλογο και ανάληψη ρόλων, πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας, κατανόησης, αλληλοβοήθειας, συντροφικότητας, ομαδικότητας και αλληλεγγύης, ανάπτυξη

πρωτοβουλιών, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών) (Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014· Χριστιάς, 2009), φαίνεται ότι για κάποιους τύπους μαθητών/-τριών προκρίνεται η ατομική εργασία, την οποία δεν πρέπει να απορρίψουμε ως πρακτική. Άλλωστε, διαβάζουμε αλλού ότι «οι ομαδικές εργασίες είναι εφικτές και αποτελεσματικές, αν οι μαθητές έχουν ήδη μάθει στο πλαίσιο των άλλων μορφών διδασκαλίας να συνεργάζονται στην τάξη και ο/η εκπαιδευτικός τούς έχει εξασκήσει σε μια τέτοια μορφή εργασίας» (Χριστιάς, 2009). Επομένως, μαθητές και μαθήτριες που δεν έχουν ασκηθεί στην ομαδική εργασία είναι προτιμότερο να ξεκινήσουν με την ατομική εργασία και σταδιακά να εισαχθούν στις μαθητικές ομάδες.

Βέβαια, στο ίδιο εγχειρίδιο (Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014) κρίνεται προτιμότερο η ατομική εργασία να εφαρμόζεται σε περιορισμένο βαθμό και για μικρό χρονικό διάστημα, γιατί δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Όμως θεωρείται ότι δύναται να αποτελέσει προθάλαμο αλλά και αφετηρία και βάση για τη συνεργατική μάθηση. Επομένως, ατομική και ομαδική εργασία δεν αλληλοαποκλείονται ούτε αλληλοαναιρούνται (Brüning & Saum, 2007 στο Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014), όπως και άτομο και κοινωνία αποτελούν συμπληρωματικές καταστάσεις. Όπως αναφέρεται και από τον Μασαγγούρα (2008), «δεν αποτελούν επιθυμητές καταστάσεις ούτε η ατομικιστικά προσανατολισμένη αυτονομία ούτε η ακραία προσκόλληση του ατόμου στην ομάδα μέχρι σημείου που το άτομο αποκτά υπόσταση και αυτοπροσδιορίζεται μόνο ως μέλος της ομάδας». Το σχολείο θεωρείται ότι πρέπει να αναπτύξει τόσο στάσεις και δεξιότητες που εδραιώνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και προωθούν την αυτάρκεια του ατόμου ενώ ταυτόχρονα πρέπει να αναπτύξει στάσεις και δεξιότητες που προωθούν τις σχέσεις συνεργασίας και ένταξης του ατόμου στην κοινωνική ομάδα, όσο αυτό είναι εφικτό.

Μια άλλη σχετική άποψη, η οποία συνηγορεί υπέρ της διατήρησης και της ατομικής εργασίας, είναι ότι «σήμερα χρειάζεται να δοθεί μέσω της ατομικής προσπάθειας έμφαση και στην ελεύθερη και αυτοδύναμη ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων ως αντίβαρο στην επίδραση της παγκοσμιοποίησης και των μέσων μαζικής ενημέρωσης που τείνουν στην επιβολή ενός ομοιόμορφου τρόπου ζωής και σκέψης» (Χριστιάς, 2009). Γι' αυτό προτείνεται εδώ η εκ παραλλήλου εφαρμογή των δύο πρακτικών στη σχολική τάξη, αφού άλλωστε αλλού αναφέρεται ρητά ότι «η ατομική οργάνωση χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλες μορφές οργάνωσης» (Μασαγγούρας, 2008).

Αφορμώμενοι από την προαναφερθείσα δυνατότητα συνδυασμού των μορφών διδασκαλίας, θα αναφερθούμε σε ένα άλλο εγχειρίδιο, όπου προτείνεται ότι οι μορφές διδασκαλίας συνήθως είναι ανάμεικτες ή εναλλασσόμενες (Χριστιάς, 2009). Η παρατήρηση αυτή μας

οδηγεί στη ρήξη των στεγανών μεταξύ των μορφών διδασκαλίας και την ανάδειξη του συνεχούς των μορφών διδασκαλίας, οι οποίες κάλλιστα θα μπορούσαν να συνυπάρχουν (ατομική + ομαδική εργασία).

Έπειτα, έρευνες σχετικά με τις ομαδικές εργασίες καταλήγουν στο ότι η εναλλαγή ατομικής και ομαδικής εργασίας, σε σύγκριση με την εφαρμογή μόνο της πρώτης, επιδρά θετικά στην επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας, αλλά και ότι «καμιά μορφή δεν αποτελεί πανάκεια, χρειάζεται απεναντίας να εναλλάσσονται οι μορφές διδασκαλίας» (Χριστιάς, 2009). Όπως ορθά διατυπώνεται αλλού από τον Χριστιά (2009), κάθε μορφή διδασκαλίας έχει τη δική της αξία και όλες πρέπει να έχουν θέση στο σχολείο.

Φυσικά, υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας είναι ο/η εκπαιδευτικός. Αυτός/-ή πρέπει να «ζυγίσει» κατάλληλα τις δυνατότητες κάθε μαθητή/-τριας του/της και να κρίνει τι θα ταίριαζε στην εκάστοτε περίπτωση, ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και να καταστεί αυτή αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη, αφού οι μορφές διδασκαλίας είναι ένα μέσον για την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, καλλιέργεια δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων, εκμάθηση μεθόδων και τεχνικών εργασίας) (Χριστιάς, 2009). Με τις κατάλληλες επιλογές, λοιπόν, παρωθούνται οι μαθητές να μην απογοητεύονται από την όποια πιθανή αποτυχία και να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να νιώθουν την επιβεβαίωση και την ικανοποίηση από την εκτέλεση ενός έργου ακολουθώντας τον δικό τους ρυθμό μάθησης (ατομικά ή ομαδικά) και να οδηγούνται προοδευτικά στην αυτονομία και την υπευθυνότητα (Χριστιάς, 2009).

Μια άλλη σκέψη που φέρνει κοντά την ατομική με την ομαδική εργασία είναι ένας υφιστάμενος προτεινόμενος τρόπος συγκρότησης ομάδων. Εφόσον είναι θεμιτό οι μαθητές/-τριες να χωρίζονται ελεύθερα σε ομάδες με βάση τις φιλίες τους (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014· Χριστιάς, 2009), κάτι το οποίο προκρίνεται και εδώ, και εφόσον «με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι πιθανότητες να δημιουργηθούν προβλήματα και προστριβές μεταξύ τους και στην περίπτωση που αυτό συμβεί καθίσταται ευκολότερη η διαχείρισή τους δεδομένου ότι γνωρίζονται σχεδόν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους και σταθεροποιούν έτσι τις ομάδες τους» (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014), θα μπορούσε να είναι επίσης θεμιτό και καθόλου παράλογο ή καταστρεπτικό για τη διαδικασία να επιλέγει ένας μαθητής / μια μαθήτρια να εργαστεί ατομικά κατά την ίδια σχολική ώρα, αν δεν επιλέξει ο ίδιος / η ίδια κάποια ομάδα ή αν δεν επιλεγεί από τα μέλη της.

Για να φέρουμε επιχειρήματα για την ανάγκη καθιέρωσης της «ατομαδικής εργασίας» ως πρακτικής θα στραφούμε και στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Και η ιδέα της

«ατομαδικής εργασίας» βασίζεται στις πραγματικές συνθήκες της σημερινής σχολικής τάξης και παρακολουθεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μάλιστα, θα μπορούσαμε να εντάξουμε την «ατομαδική εργασία» στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού ως φιλοσοφία και οι δύο έχουν τις ρίζες τους στην ισότητα όλων ως προς το δικαίωμα αναγνώρισης, σεβασμού, στήριξης και αγάπης ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορά μπορεί να έχουν (Lynn & Baker, 2005 στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Πράγματι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να μελετήσει συστηματικά τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, τις ανάγκες και τις δεξιότητές τους, ώστε να επιλέξει την καταλληλότερη στρατηγική διαφοροποίησης για να ανταποκριθεί η διδασκαλία του/της στις ανάγκες τους και να είναι πιο δημοκρατική (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση, που προκρίνεται και εδώ μέσω της «ατομαδικής εργασίας», εστιάζεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι στην παράδοση της ύλης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μάλιστα, θα μπορούσαμε να κάνουμε την εξής αντιπαραβολή: αφενός υπάρχει η θεωρία του Εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί προσωπικό και υποκειμενικό ζήτημα για κάθε άνθρωπο, στο οποίο το άτομο εμπλέκεται ενεργά σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης της νέας πληροφορίας με την προϋπάρχουσα γνώση που οδηγεί στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αφετέρου υπάρχουν και οι κοινωνιογνωστικές θεωρίες, βάσει των οποίων η γνώση προκύπτει και διευκολύνεται από την κοινωνική συναναστροφή των μαθητικών υποκειμένων. Επομένως, θα μπορούσαν να υπάρχουν και δύο τύποι μαθητών/-τριών, οι μεν που προτιμούν να εργάζονται ατομικά και οι δε που λειτουργούν αποτελεσματικότερα στην ομάδα. Και η διδασκαλία μας θα πρέπει να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί ταυτόχρονα τις ανάγκες και των δύο κατηγοριών. Έτσι, η πρακτική της «ατομαδικής εργασίας» επιδιώκει να συγκεράσει με διαλεκτικό τρόπο (και χωρίς ακρότητες) τις δύο προσεγγίσεις, αυτήν της ατομοκεντρικής και εκείνη της κοινωνικοκεντρικής ανάπτυξης που έχουν διατυπώσει κορυφαίοι παιδαγωγοί.

Μια άλλη παιδαγωγική θεωρία που συνάδει με την εφαρμογή της «ατομαδικής εργασίας» είναι η θεωρία του Gardner για τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης. Έτσι, όσοι μαθητές / όσες μαθήτριες χαρακτηρίζονται από διαπροσωπική νοημοσύνη θα βρουν χρήσιμες τις συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπου ενεργοποιούνται δεξιότητες σχέσεων και επικοινωνίας. Αντίθετα, όσοι/-ες μαθητές/-τριες έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενδοπροσωπική νοημοσύνη θα προτιμούσαν να αφιερώσουν χρόνο για προσωπική

περισυλλογή και για ανεξάρτητη μελέτη (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Επομένως, σε κάθε περίπτωση ταιριάζει διαφορετικός τρόπος εργασίας μέσα στη σχολική τάξη.

Όπως παρατηρούμε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, η εφαρμογή της «ατομαδικής εργασίας» θα μπορούσε να ενταχθεί στη διαφοροποίηση διαδικασίας (δηλαδή των δραστηριοτήτων στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής για να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση), που σημαίνει την εναλλαγή και τις προσαρμογές του τρόπου εργασίας των μαθητών/-τριών (ατομικά, ζευγάρια, ομάδες) (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αυτή η οργανωτική διαφοροποίηση εφαρμόζεται ώστε να μπορεί να εισαχθεί σταδιακά και η παιδαγωγική διαφοροποίηση και γίνεται βάσει της γνώσης που έχει (ο/η εκπαιδευτικός) για το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), όπως καταδείχθηκε και παραπάνω. Άλλωστε μέσα από μια σειρά καλά οργανωμένων δραστηριοτήτων, καθώς και την εξατομικευμένη υποστήριξη που μπορεί να παρέχει ο/η εκπαιδευτικός στους ατομικά εργαζόμενους μαθητές / στις ατομικά εργαζόμενες μαθήτριες, μπορούν σταδιακά να οδηγηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), αλλά και στην απόκτηση της απαραίτητης αυτοπεποίθησης που μελλοντικά μπορεί να τα καταστήσει θετικά προς την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

2 Η γλωσσική δημιουργικότητα και η νεολογία

Η νεολογία θεωρείται ως η δυναμική όψη της γλώσσας και έχει να κάνει με τη δημιουργικότητα. Ενώ όμως είναι δημιουργικότητα που διέπεται από κανόνες, είναι συγχρόνως και δημιουργικότητα που αλλάζει τους κανόνες, που προχωράει πέρα από αυτούς (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986). Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η πραγματικότητα της σχολικής τάξης είναι σύνθετη και πολύπλευρη και, όπως και άλλες πτυχές της πραγματικότητας, υπόκειται σε διαρκή εμπλουτισμό, σε συνεχή ανανέωση του αποθέματος των γλωσσικών σημείων, άρα σε αλλαγή (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986). Έτσι, έλαχε ο κλήρος στη γράφουσα να αναδημιουργήσει τη γλώσσα κάτω από την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλωστε, νεολογιογόνους τομείς / πιο γόνιμο έδαφος για τη νεολογία αποτελούν τα ειδικά λεξιλόγια (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986), όπως είναι και αυτό των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής.

Σύμφωνα με τον Sampson (2016 στο Bergs, 2019), η (γλωσσική) δημιουργικότητα διακρίνεται σε F-creativity (fixed) και E-creativity (enlarging, extending), δηλαδή σε «σταθερή δημιουργικότητα» (δική μας μετάφραση) που ακολουθεί κάποιους κανόνες και «εκτεινόμενη, αναπτυσσόμενη δημιουργικότητα» (δική μας μετάφραση) η οποία διευρύνει την κατανόησή μας για το εύρος των πιθανών προϊόντων της δημιουργικής δράσης. Με βάση τα παραπάνω

θα λέγαμε ότι αφενός ο όρος «ατομαδική εργασία» υπακούει σε κάποιους συμβατικούς γλωσσικούς κανόνες, οπότε υπάγεται στο πρώτο είδος δημιουργικότητας, αφετέρου η σύλληψη και σημασία του εντάσσονται στο δεύτερο είδος δημιουργικότητας, καθώς συμπλέκει δύο αντίθετες διαδικασίες που καλούνται να συνυπάρξουν στο πλαίσιο μιας τάξης καταργώντας τους μέχρι τώρα αυστηρούς και δύσκαμπτους κανόνες στην επιλογή και εφαρμογή μιας αποκλειστικής μορφής διδασκαλίας.

Ο όρος «ατομαδική εργασία» είναι ένας σύμπλοκος όρος που υπάγεται στη δηλωτική νεολογία. Εντάσσεται στη σύνθεση, σύμφωνα με την τυπολογία του Τριανταφυλλίδη, στις δημιουργίες με στοιχεία που προϋπάρχουν στη γλώσσα, σύμφωνα με την τυπολογία του Deroy, και στον άξονα όπου νέα είναι τόσο το σημαίνον όσο και το σημαινόμενό του, κατά την τυπολογία της Rey-Debone (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986).

3 Ο σχηματισμός του όρου και τα κριτήρια

Στη συνέχεια, επεξηγούνται αναλυτικότερα οι διαδικασίες σχηματισμού του νεόκοπου όρου. Προέρχεται από τη σύνθεση των οροστοιχείων «ατομική (εργασία)» και «ομαδική (εργασία)» σε ένα παρατακτικό σύνθετο, που μαζί με την προσδιοριζόμενη λέξη «εργασία» δημιουργούν έναν περιφραστικό σύμπλοκο όρο. Παρόμοιοι όροι μπορούν να ανευρεθούν, είναι συνηθισμένοι και έχουν μελετηθεί στην επιστήμη της Ορολογίας (Βαλεοντής κ.ά., 1999· Βαλεοντής, 2001· Φούφη, 2007), επομένως με την παρούσα πρόταση νιώθουμε ότι είμαστε στο πνεύμα της σύγχρονης οροδοσίας. Τα δύο οροστοιχεία «ατομική (εργασία)» και «ομαδική (εργασία)» αντλούνται από το παραδοσιακό ειδικό λεξιλόγιο της Παιδαγωγικής επιστήμης, που είναι ευρέως γνωστό και κατανοητό, ώστε να μην απομακρυνόμαστε από το σημαινόμενο που θέλουμε να προσδώσουμε στον νέο όρο, ελπίζοντας δηλαδή ότι ο ειδικός αυτός όρος χαρακτηρίζεται από σχετική σημασιολογική διαφάνεια.

Πληροί όμως ο όρος «ατομαδική εργασία» τα κριτήρια / προαπαιτούμενα για να λειτουργήσει ως τέτοιος; Αρχικά, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Αλίπα, 2011· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986), ως προς το περιεχόμενο, ο όρος δεν αντιφάσκει ως προς τη σημασιολογία του, δηλαδή αναφέρεται με σαφήνεια σε μία και μοναδική έννοια και η σημασία του δεν θα μεταβληθεί αναλόγως των συμφραζομένων. Δεύτερον, ο όρος χαρακτηρίζεται από μονοσημία, δηλαδή δεν θα λάβει πολλές σημασίες μελλοντικά παρά μόνον αυτή που αρχικά τού έχει αποδοθεί. Τρίτον, ο όρος είναι ακριβής και ο ορισμός του περιέχει αναγκαία και επαρκή στοιχεία της δηλωμένης έννοιας. Τέταρτον, απ' όσο γνωρίζουμε δεν υπάρχουν συνώνυμα γι' αυτή την έννοια στην ελληνική ή σε άλλη γλώσσα. Πέμπτον, είναι συστηματική η σχέση με το υπερώνυμο και τα υπώνυμά του και, τέλος, θεωρούμε ότι είναι όσο το δυνατόν εύκολος στην απομνημόνευση.

Έπειτα, ως προς τη μορφή του όρου (Αλίπα, 2011; Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986), κατ' αρχάς ο σχηματισμός του όρου συμφωνεί με τους κανόνες της γλώσσας, φωνολογικούς και μορφολογικούς. Συγκεκριμένα, στο μορφολογικό επίπεδο εντάσσεται στα παραγωγικά και κλιτικά παραδείγματα του κλιτικού συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας Δεύτερον, ο όρος τηρεί τον νόμο της οικονομίας των λεξικών μονάδων και είναι σύντομος. Σ' αυτό συμβάλλει η φωνολογική σύμπτωση των φθόγγων «ο» και «μ» στο «ατ-ομ-ική» και «ομ-αδική» χάρη στην οποία με την επικάλυψη των κοινών φωνητικών τμημάτων αποφεύγεται ένας πιθανός μακροσκελής / εκτενής όρος (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986). Τρίτον, αυτό το γεγονός εγγυάται και την ευφωνία του όρου, που είναι άλλο ένα μορφικό κριτήριο επιτυχίας του όρου. Τέταρτον, στο λεξιλογικό επίπεδο πιστεύουμε ότι το χρηστικό του επίπεδο συνταιριάζεται με το χρηστικό επίπεδο των άλλων λεξιλογικών μορφημάτων του ειδικού λεξιλογίου και, επιπλέον, ο όρος διαθέτει δυναμικά παραγωγική ικανότητα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε από αυτόν να παραχθεί η λεξική μονάδα «ατομαδικότητα» με συναφές σημασιολογικό περιεχόμενο, η οποία θα μπορούσε να υιοθετηθεί και σε άλλα πλαίσια εκτός της διδασκαλίας και της σχολικής τάξης. Πέμπτον, η σημασιολογική διαφάνεια είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο κρίνουμε πως έχει ο προτεινόμενος όρος. Έκτον, στο συντακτικό επίπεδο ο νεολογισμός έχει τα χαρακτηριστικά της γραμματικής κατηγορίας στην οποία ανήκει και δεν παρουσιάζει προβληματική έλλειψη.

Επίσης, ευελπιστούμε πως με την παρουσίασή του εδώ τον θέτουμε υπό την κρίση και τη βάσανο των ειδικών του κλάδου της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, με την προσδοκία να τον αποδεχτούν, να τον συμπεριλάβουν στη χορεία των μορφών διδασκαλίας και να ενταχθεί τελικά στο ορολογικό σύστημα. Όσον αφορά τη διεθνοποίηση του όρου, εφόσον γίνει αποδεκτή ως υπαρκτή και αναγκαία μέθοδος στις σχολικές τάξεις, πιστεύουμε ότι δεν θα είναι δύσκολο να βρεθεί ένας αντίστοιχος ξενόγλωσσος όρος που να αποδίδει το ζητούμενο σημαινόμενο όσο κι αν χαθεί η συμπυκνωτική δύναμη του συνθέτου «ατομαδικός». Θεωρούμε δε ότι είναι ένας σύγχρονος όρος, χάρη στον οποίον η Παιδαγωγική επιστήμη δύναται να εμπλουτιστεί/ανανεωθεί μέσω νέων διδακτικών πρακτικών και πειραματισμών, ώστε να ικανοποιούνται τα διάφορα μαθησιακά συλ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και να αναπτύσσεται πολύπλευρα η προσωπικότητα των μαθητών/-τριών.

4 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, με την παρούσα εισήγηση θεωρούμε ότι φέρνουμε έναν διόλου ευκαταφρόνητο νεολογισμό για ένα απαραίτητο σημαινόμενο στην επιστήμη της Παιδαγωγικής, όπως και επιχειρηματολογήσαμε. Φρονούμε ότι η πρότασή μας δεν αποτελεί στείρα καινοτομία, αλλά διέπεται από την κατανόηση της εξέλιξης της σχολικής πραγματικότητας και των νέων αναγκών του μαθητικού κοινού / της σχολικής τάξης. Στοχεύει στο να προβληματίσει τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας, ώστε να εισαγάγουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους με τον τρόπο που προτείνουμε και όχι πλέον ακανόνιστα και απρογραμματίστα. Επιδιώκουμε τελικά να καθιερωθεί η «ατομαδική εργασία» ως μορφή διδασκαλίας και ευχόμαστε να «λύσει τα

χέρια» των εκπαιδευτικών, παρά τις ενστάσεις που ενδέχεται να εγείρει και τις δυσκολίες αποδοχής του «νέου» σε κάθε τομέα. Η εμπειρία της γράφουσας ως διδάσκουσας, αλλά και ως αλλοτινής μαθήτριας, χάρη στην οποία κατέληξε στην έμπνευση αυτού του νεολογισμού ελπίζουμε να γίνει «τροφή για σκέψη» για κάθε εμπλεκόμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα, η εξυγίανση και η πρόοδος του οποίου εξαρτάται κυρίως από τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλίπα, Ρ. (2011). Θεωρητικές απόψεις μελέτης των όρων. Στο 8^ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», Αθήνα, 10-12 Νοεμβρίου. ΕΛΕΤΟ.
https://www.eleto.gr/download/Conferences/8th%20Conference/Papers/8th_04-11_AlipaRuslana_Paper_V02.pdf
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η νεολογία στην κοινή νεοελληνική*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Επιστημονική επιτηρίδα της Φιλοσοφικής σχολής Παράρτημα αρ. 65.
- Βαλεοντής, Κ., Ζερίτη, Κ. & Νικολάκη, Α. (1999). Το προσδιοριστικό συνθετικό του ελληνικού σύμπλοκου όρου και η χρήση της Γενικής. Στο Β. Φιλόπουλος (Επιμ.), 2^ο συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», Αθήνα, 21-23 Οκτωβρίου. ΕΛΕΤΟ.
https://www.eleto.gr/download/BooksAndArticles/TheGreekComplexTerm_Valeontis_Zeriti_Nikolaki_GR.pdf
- Βαλεοντής, Κ. (2001). Η σύνθεση και παραγωγή στην ελληνική γλώσσα για το σχηματισμό μονολεκτικών σύμπλοκων όρων. Στο Βαλεοντής, Κ. (Επιμ.) *ΕΛΕΤΟ Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία. Ανακοινώσεις 3^{ου} συνεδρίου*. Αθήνα, 1-3 Νοεμβρίου 2001 (σ. 45-62). Αθήνα. Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.
- Bergs, A. (2019). What, if anything, is linguistic creativity? *Gestalt Theory*, Vol. 41, No. 2, 173-184.
https://www.researchgate.net/publication/334723563_What_If_Anything_Is_Linguistic_Creativity
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (2010). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Φούφη, Β. (2007). Πολυλεκτικά σύνθετα και ορολογία. Στο 6^ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», Αθήνα, 1-3 Νοεμβρίου. ΕΛΕΤΟ.
https://www.eleto.gr/download/Conferences/6th%20Conference/6th_03-12-FoufiVasilikiPaper_V06.pdf
- Χατζηδήμου, Δ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές-διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Διάδραση.
- Χριστιάς, Ι. (2009). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Γρηγόρης.

Παρασκευή Ακριτίδου

Φιλολόγος-Γλωσσολόγος
parakritidou@yahoo.gr