

Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση στο δημοτικό σχολείο: πρακτικές προεκτάσεις για το ολόημερο σχολείο στην Ελλάδα

*Ελένη Γοτουχίδου, Ουρανία-Μαρία Βεντίστα,
Σταυρούλα Καλδή, Βασιλική Τζίκα, Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη*

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επέκταση του Ολοήμερου Προγράμματος καθώς σε όλο και περισσότερα δημοτικά σχολεία εφαρμόζεται ολόημερο πρόγραμμα. Το 2010 το Ολόημερο Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα αναβαθμίζεται παιδαγωγικά και εισάγεται η καθολική εφαρμογή του σε όλα τα δημοτικά σχολεία (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012). Αποτελεί, συνεπώς, κεντρικό κομμάτι του σχολείου και ως αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθούν οι διδακτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε αυτό. Είναι σημαντικό να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του μαθησιακού έργου στο ολόημερο πρόγραμμα και να μπορούν να πραγματοποιούνται καινοτόμες παρεμβάσεις, με γνώμονα την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης. Επειδή ο σχολικός χρόνος και οι πόροι είναι περιορισμένοι, προκύπτει η ανάγκη να μελετώνται και να ελέγχονται οι πρακτικές για την αποτελεσματικότητά τους (Ventista, 2019), προκειμένου να εφαρμόζονται οι πιο αποτελεσματικές, τόσο στο πρωινό πρόγραμμα, όσο και στην ολόημερη εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να εντοπίσει αποτελεσματικές σχολικές παρεμβάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις για το Δημοτικό Σχολείο, προκειμένου να προτείνει πιθανές εφαρμογές αυτών των αποτελεσματικών σχολικών πρακτικών στο Ολόημερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι ως «αποτελεσματικές» ορίζονται οι σχολικές παρεμβάσεις που έχουν ελεγχθεί πειραματικά, δηλαδή σε σύγκριση με κάποια άλλη διδακτική προσέγγιση, και έχουν αναδειχθεί ως ικανές να αυξήσουν περισσότερο την επίδοση των μαθητών/τριών. Επομένως, προκειμένου οι σχολικές παρεμβάσεις να κριθούν ως αποτελεσματικές ή μη, απαιτείται να δοκιμαστούν συγκριτικά σε μία πειραματική ομάδα μαθητών/τριών και μία ομάδα ελέγχου (Ventista, 2021).

Η παρούσα έρευνα δίνει έμφαση στη μελέτη πρακτικών που επιτυγχάνουν μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης, που είναι κι ένας από τους στόχους της

ολοήμερης εκπαίδευσης (Eurydice, 2022). Υπάρχουν διαφορετικά είδη αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αλληλοεπιδρά με μαθητές/τριες για ψυχολογική υποστήριξη, διδακτική υποστήριξη και οργάνωση της τάξης (Hamre et al., 2013). Έχει υποστηριχθεί ότι η αλληλεπίδραση στην τάξη συνδέεται άμεσα με τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000· Αναγνωστοπούλου, 2005), καθώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αλληλοεπιδρά με ολόκληρη την τάξη, με μία ομάδα ή ένα ζευγάρι μαθητών/τριών ή οι μαθητές/τριες μπορεί να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (Hanum, 2017).

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα εξετάζει, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, πρακτικές βασισμένες σε διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασεων που είναι αποτελεσματικές για τη μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο, παρουσιάζει τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους, συζητάει κριτικά την δυνατότητα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα και παραθέτει συγκεκριμένες προτάσεις για την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Το Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο Σχολείο, που εφαρμόζεται σήμερα στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, προσφέρει ένα σύνολο από επιλογές διδακτικών αντικειμένων. Οι πρακτικές των οποίων η αποτελεσματικότητα συζητιέται στο παρόν άρθρο μπορούν να εφαρμοστούν κυρίως στην δεύτερη ζώνη. Η δεύτερη ζώνη εστιάζει στην «Μελέτη - Προετοιμασία», διάρκειας δύο (2) διδακτικών ωρών, στην οποία εντάσσεται, τουλάχιστον για μια (1) διδακτική ώρα καθημερινά, το γνωστικό αντικείμενο της «Μελέτης - Προετοιμασίας» στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, το οποίο ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 – Δασκάλων (ΦΕΚ Β 5224/28-8-2023).

Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει αποτελεσματικές πρακτικές βασισμένες στην αλληλεπίδραση στον διεθνή χώρο, που υπάρχουν στην πρόσφατη βιβλιογραφία, ώστε να μπορέσουν να αξιοποιηθούν στη συνέχεια στα πλαίσια του ολοήμερου δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι: *Σύμφωνα με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, ποιες είναι οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που επιδρούν θετικά στις μαθησιακές επιδόσεις σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα;*

Αφού εντοπιστούν οι αποτελεσματικές αυτές πρακτικές γίνεται κριτική συζήτηση για το ποιες και πώς θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο ολοήμερο και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών.

Μέθοδος

Οι συγγραφείς προχώρησαν στην αναζήτηση και επιλογή ερευνών σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια. Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διεξήχθη μία γρήγορη βιβλιογραφική επισκόπηση μέσω αναζήτησης στις βάσεις δεδομένων Google Scholar, ERIC και EBSCOhost. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης ήταν περίπου 2.500 έρευνες. Αρχικά, ο έλεγχος έγινε με βάση τον τίτλο και την περίληψη. Ο μεγαλύτερος αριθμός των άρθρων δεν ήταν σχετικός με το θέμα της έρευνας ή δεν είχε σχετικά εμπειρικά δεδομένα οπότε απορρίφθηκαν. Όσες έρευνες φάνηκαν σχετικές με βάση τον τίτλο και την περίληψη διαβάστηκαν αναλυτικά. Για να συμπεριληφθεί μία έρευνα στα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, έπρεπε να ικανοποιεί τα παρακάτω κριτήρια:

1. Να αναφέρεται σε μία παρέμβαση για το δημοτικό σχολείο. Η παρούσα έρευνα εστιάζει μόνο στο δημοτικό σχολείο, καθώς στοχεύει σε προεκτάσεις για την ολοήμερη εκπαίδευση μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου.

2. Η παρέμβαση αυτή να ενισχύει τις μαθησιακές επιδόσεις σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

3. Η παρέμβαση να εστιάζει σε διαφορετικές μορφές διδακτικών διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων που προάγουν τη μάθηση.

4. Ο ερευνητικός σχεδιασμός που υιοθετεί η έρευνα να είναι πειραματικός ή ημι-πειραματικός. Για να υπάρξει σχέση αιτίου-αποτελέσματος, τα στοιχεία που βασίζονται σε έρευνες με ομάδα ελέγχου είναι πιο ισχυρά διότι μπορούν να υποστηρίξουν το τι μπορεί να είχε γίνει σε περίπτωση που η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν εφαρμόζοταν (Shadish, Cook & Campbell, 2002).

5. Η έρευνα να έχει δημοσιευθεί πρόσφατα, από το 2017.

Τελικά, στην βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν 13 έρευνες, που ικανοποιούσαν συγκεκριμένα κριτήρια. Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των ερευνών έγινε σύμφωνα με το πλαίσιο που έχει προταθεί από την Ventista (2021) για πειραματικές και ημι-πειραματικές έρευνες. Η κλίμακα αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη τον ερευνητικό σχεδιασμό, το μέγεθος του δείγματος, την απώλεια δείγματος και αποδίδει σε κάθε έρευνα αξιολόγηση με 0-5 αστέρια (0 ο χαμηλότερος βαθμός αξιοπιστίας και 5 ο υψηλότερος).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης ανέδειξαν τέσσερις πρακτικές αλληλεπιδράσεων που έχουν πρόσφατα αξιολογηθεί ως αποτελεσματικές και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία όλων των γνωστικών

αντικειμένων με μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου: την εταιρική διδασκαλία, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία των ερευνών που εντοπίστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η διδακτική πρακτική, η χώρα διεξαγωγής της έρευνας, οι γνώσεις και δεξιότητες στις οποίες διερευνήθηκε ο αντίκτυπος, η τάξη/ηλικία μαθητών/τριών και η διάρκεια της παρέμβασης. Όλες σχεδόν οι έρευνες εντόπισαν θετικό αντίκτυπο. Δύο περιπτώσεις ερευνών οι οποίες δεν εντόπισαν αντίκτυπο παρατίθενται παρακάτω.

Πίνακας 1. Στοιχεία των διδακτικών παρεμβάσεων

Έρευνα	Διδακτική Πρακτική	Χώρα	Αντίκτυπος	Τάξη	Διάρκεια
Barwasser et al. (2021)	Εταιρική διδασκαλία από υψηλότερων σε χαμηλότερων επιδόσεων	Γερμανία	Αναγνωστική ευχέρεια	Γ'	3 εβδομάδες
Anidi et al. (2023)	Εταιρική διδασκαλία Αλληλοδιδακτική	Νιγηρία	Κατανόηση κειμένου	Ε'	6 εβδομάδες
Greene et al. (2018)	Εταιρική διδασκαλία από ηλικιακά μεγαλύτερο σε μικρότερο	Ιρλανδία	Μαθηματική Ευχέρεια	Γ', Δ', Ε'	8 εβδομάδες
Thurston et al. (2021)	Εταιρική διδασκαλία από υψηλών σε χαμηλότερων επιδόσεων	Αγγλία	Κατανόηση κειμένου	7η & 9η τάξη Αγγλίας	12 εβδομάδες
Torrego-Seijo et al. (2021)	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	Ισπανία	Γλώσσα, Μαθηματικά, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Προσαρμοστικότητα	Β'	1 σχολική χρονιά
Khan & Akhtar (2017)	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	Πακιστάν	Γραμματική (αγγλική γλώσσα)	Στ'	12 εβδομάδες
Karali & Aydemir (2018)	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	Τουρκία	Επίδοση στα Μαθηματικά και στις στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα	Δ'	Από άνοιξη μέχρι τέλος της σχολικής χρονιάς

Najmonnisa & Saad (2017)	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	Πακιστάν	Φυσική (Δεξιότητες φυσικών επιστημών όπως εξήγηση, παρατήρηση και κατηγοριοποίηση)	7η	13 εβδομάδες
İlhan (2021)	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	Τουρκία	Γεωμετρία, κίνητρα για μάθηση στα Μαθηματικά, οπτικο-μαθηματικός γραμματισμός	Γ΄	24 ώρες σε 6 ημέρες
Lindström-Sandahl et al. (2023)	Εξατομικευμένη διδασκαλία	Σουηδία	Φωνήματα για αναγνωστική ευχέρεια, ανάγνωση και κατανόηση κειμένου	Β΄	9 εβδομάδες
See et al. (2019)	Εξατομικευμένη διδασκαλία	Αγγλία	Επιδόσεις και στάσεις για τα Μαθηματικά	7-11 ετών	10 εβδομάδες
Bonesrønning et al. (2022)	Μικρές ομάδες μάθησης	Νορβηγία	Μαθηματικά	7-9 ετών	4 με 6 εβδομάδες
Torgerson et al. (2018)	Μικρές ομάδες μάθησης	Αγγλία	Μαθηματικά	Στ΄	11,7 ώρες διδασκαλίας στις ομάδες

Εταιρική Διδασκαλία (Peer Tutoring)

Ο πρώτος τρόπος μάθησης μέσω αλληλεπίδρασης που αξιολογήθηκε πειραματικά στην πρόσφατη βιβλιογραφία είναι η εταιρική διδασκαλία. Εντοπίστηκαν διαφορετικά μοντέλα εταιρικής διδασκαλίας. Η έρευνα των Anidi, Obidike και Anyachebelu (2023) εξέτασε την αποτελεσματικότητα της αμοιβαίας εταιρικής διδασκαλίας (reciprocal peer tutoring). Σε αυτή την περίπτωση της εταιρικής διδασκαλίας, υπάρχει εναλλαγή ρόλων ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο/η και έτσι και οι δύο μαθητές/τριες προσφέρουν και λαμβάνουν βοήθεια.

Οι Greene, Tiernan και Holloway (2018) διεξήγαγαν έρευνα για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από μεγαλύτερο σε μικρότερο μαθητή (cross-age tutoring). Οι Barwasser et al. (2021) πραγματοποίησαν παρέμβαση με εταιρική διδασκαλία από μαθητές/τριες υψηλότερων σε χαμηλότερων επιδόσεων. Στην έρευνα των Thurston, Cockerill και Chiang (2021) λήφθηκαν υπόψη δύο κριτήρια για τα ζεύγη της εταιρικής διδασκαλίας, τόσο η τάξη φοίτησης όσο και η επίδοση. Οι μαθητές/τριες που δίδασκαν ήταν από τη μεγαλύτερη τάξη (9ης) και δίδασκαν μαθητές/τριες από τη μικρότερη (7ης). Ο/Η μαθητής/τρια της μεγαλύτερης τάξης με τις καλύτερες επιδόσεις

δίδασκε τον/την μαθητή/τρια με τις καλύτερες επιδόσεις της μικρότερης τάξης, ο/η δεύτερος/η καλύτερος/η μαθητής/τρια της μεγάλης τάξης δίδασκε τον/την δεύτερο/η καλύτερο/η μαθητή/τρια και ούτω καθεξής.

Βάσει των ευρημάτων των παραπάνω ερευνών, η εταιρική διδασκαλία αναδεικνύεται ως μία αποτελεσματική πρακτική. Μάλιστα, η έρευνα των Barwasser et al. (2021) βρήκε θετικά αποτελέσματα για την ομάδα παρέμβασης ακόμη και δέκα εβδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης, που αποδεικνύει ότι ο θετικός αντίκτυπος διατηρείται. Η εταιρική διδασκαλία μπορεί να γίνεται είτε με μαθητές/τριες ίδιας ηλικίας είτε με διδασκαλία από μεγαλύτερο/η μαθητή/τρια σε μικρότερο/η. Όσον αφορά τους ρόλους, οι ρόλοι μπορούν να παραμένουν σταθεροί ή να εναλλάσσονται. Αρα, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρία κύρια αποτελεσματικά μοντέλα εταιρικής διδασκαλίας: αμοιβαία, διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών επιδόσεων. Αξίζει να τονιστεί ότι έχει αμοιβαία θετικά αποτελέσματα τόσο για τους/τις μαθητές/τριες που διδάσκουν όσο και γι' αυτούς/ές που διδάσκονται (Thurston et al., 2021).

Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Η εργασία των μαθητών/τριων σε ομάδες είναι μία άλλη πρακτική που αξιολογήθηκε από πρόσφατες έρευνες. Οι περισσότερες έρευνες που εντοπίστηκαν ανήκαν σε αυτή την κατηγορία. Μία από τις κυριότερες προκλήσεις είναι η προετοιμασία των μαθητών/τριών για αυτή την προσέγγιση. Οι Torrego-Seijo et al., (2021) πραγματοποίησαν παρέμβαση με σταδιακή μετάβαση των μαθητών/τριών στην ομαδοσυνεργατική μάθηση στα πλαίσια μίας σχολικής χρονιάς, τονίζοντας ότι αυτή η διαδικασία της μετάβασης απαιτεί χρόνο και εξάσκηση.

Έρευνα των Khan και Akhtar (2017) παρουσίασε μία παρέμβαση βασισμένη στον τρόπο εργασίας Student Teams Achievement Divisions (STAD) του Slavin (1988). Σύμφωνα με αυτό τον τρόπο εργασίας, οι ομάδες είναι ετερογενείς και αποτελούνται από τέσσερα με πέντε μέλη (Slavin, 1988). Η έρευνα (Khan & Akhtar, 2017) υποστήριξε ότι ακολούθησε τα προτεινόμενα στάδια του STAD με ομάδες ετερογενείς ως προς τη γνωστική τους ικανότητα στο μάθημα. Οι ομάδες αποτελούνταν από τέσσερα ως έξι μέλη. Πιο συγκεκριμένα, πρώτα έγινε παρουσίαση των πληροφοριών από τον/την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν φύλλα εργασίας στις ομάδες τους και υπογράφουν το φύλλο πριν επιστραφεί για να δείξουν τη συμφωνία με τις απαντήσεις. Έπειτα, ακολουθούν κουίζ που ο/η κάθε μαθητής/τρια πρέπει να συμπληρώσει ατομικά και στο τέλος ο/η κάθε μαθητής/τρια διορθώνει το κουίζ του/της. Οι βαθμοί του κουίζ παίζουν ρόλο τόσο για τον έλεγχο της προόδου της ατομικής επίδοσης του μαθητή όσο και για τους πόντους της ομάδας του.

Οι Karali και Aydemir (2018) πραγματοποίησαν μία παρέμβαση που συνδύαζε την προαναφερθείσα προσέγγιση STAD με Team Play Tournament. Έντεκα τουρνουά πραγματοποιήθηκαν ως μέρος της παρέμβασης. Οι μαθητές/τριες πήραν ατομικές βεβαιώσεις επίδοσης ανάλογα με το σύνολο των βαθμών (μπλε, κόκκινο και πράσινο) και οι ομάδες πήραν ξεχωριστές βεβαιώσεις (αστέρια, μέλισσες, μυρμηγκία). Άρα με αυτό τον τρόπο αναγνωρίστηκε και η ατομική και η ομαδική επίδοση. Αξίζει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα εντόπισε θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά, αλλά η ομάδα ελέγχου είχε πιο θετικές στάσεις προς το μάθημα στο μετα-έλεγχο.

Έρευνα των Najmonnisa και Saad (2017) επίσης παρουσίασε παρέμβαση βασισμένη στο μοντέλο STAD. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε και κάποιες προκλήσεις κατά την εφαρμογή της πρακτικής STAD, όπως η οργάνωση με τα θρανία κι ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στην αίθουσα που δυσκολεύει τη διαχείριση της τάξης. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένοι μαθητές/τριες με καλύτερη επίδοση κυριαρχούσαν μέσα στην ομάδα και έτσι κάποια μέλη της ομάδας δεν συμπεριλαμβάνονταν ουσιαστικά στη συζήτηση.

Τέλος, μία έρευνα συνέκρινε τον αντίκτυπο τριών παρεμβάσεων σε σχέση με μία τέταρτη ομάδα ελέγχου (İlhan, 2021). Η πρώτη πειραματική ομάδα έλαβε παρέμβαση μάθησης βασισμένη σε παιχνίδια, η δεύτερη μέσω μοντελοποίησης και η τρίτη παρέμβαση συνεργατικής μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδοση στη Γεωμετρία ήταν υψηλότερη για την ομάδα που διδασκόταν με μοντελοποίηση, τα κίνητρα ήταν υψηλότερα για αυτούς που διδάσκονταν με μοντελοποίηση, ενώ στον οπτικο-μαθηματικό γραμματισμό υψηλότερα για τους/τις μαθητές/τριες που ήταν στην ομάδα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Συμπερασματικά, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση έχει θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή επίδοση. Τέλος, αξίζει να τονισθεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με ομάδες που είναι ετερογενείς.

Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Μία άλλη αποτελεσματική πρακτική που προάγει τη μάθηση είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, δηλαδή η διδασκαλία ενός/μιας μαθητή/τριας από έναν/μία εκπαιδευτικό. Έρευνα των Lindström-Sandahl et al. (2023) εξέτασε τον αντίκτυπο εντατικών εξατομικευμένων μαθημάτων στα φωνήματα. Οι μαθητές/τριες είχαν ήδη διαγνωστεί με δυσκολίες στην ανάγνωση και με αυτό το κριτήριο είχαν επιλεγεί για να συμμετάσχουν στην παρέμβαση ενώ κατά την

παρέμβαση διδάχτηκαν από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν το θετικό αντίκτυπο της εντατικής εξατομικευμένης διδασκαλίας στις δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου.

Οι See et al. (2019) εξέτασαν τον αντίκτυπο της διδασκαλίας από βοηθούς δασκάλων. Ένας/μία βοηθός υποστήριζε μόνο ένα/μία μαθητή/τρια κάθε φορά. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες που είχαν δυσκολίες στα Μαθηματικά και μοιράστηκαν τυχαία στις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου. Στο πλαίσιο της παρέμβασης αξιοποιήθηκε ψηφιακή πλατφόρμα με ψηφιακά εργαλεία από την παρέμβαση Maths Count.

Συμπερασματικά, η εξατομικευμένη διδασκαλία φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών/τριών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στις ερευνητικές παρεμβάσεις που εντοπίστηκαν, η εξατομικευμένη διδασκαλία προσφερόταν μόνο σε μαθητές/τριες που είχαν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή χαμηλότερες επιδόσεις.

Μικρές Ομάδες Μάθησης

Η τέταρτη μορφή παρεμβάσεων που εντοπίστηκε ήταν η διδασκαλία σε μικρή ομάδα μαθητών/τριών. Οι Bonessrønning et al. (2022) ανέδειξαν το θετικό αντίκτυπο στα Μαθηματικά με διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Η διδασκαλία γινόταν σε ξεχωριστές αίθουσες. Οι ομάδες ήταν μικρές, ομοιογενείς ως προς το γνωστικό τους επίπεδο και αποτελούνταν από τέσσερις έως έξι μαθητές/τριες. Η έρευνα των Torgerson et al. (2018) εξέτασε τον αντίκτυπο της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες μαθητών/τριών συνήθως με τρεις ή τέσσερις μαθητές/τριες στα Μαθηματικά. Η παρέμβαση εστίασε σε μαθητές/τριες που είχαν επίδοση χαμηλότερη από την αναμενόμενη. Η επιπλέον διδασκαλία συνέβαινε εντός του σχολικού ωραρίου και ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών της ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση αν και οι μαθητές/τριες που έλαβαν διδασκαλία σε μικρές ομάδες παρουσίασαν πρόοδο (effect size = 0.19), η οποία όμως δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία σε μικρές ομάδες βοηθάει γνωστικά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και όχι μόνο αυτούς/ες που έχουν χαμηλότερη επίδοση. Επίσης, φαίνεται να αποτέλεσε μια αποτελεσματική πρακτική τόσο για μικρούς/ές μαθητές/τριες όσο και για μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου στα Μαθηματικά. Ακόμη και παρεμβάσεις μικρής διάρκειας μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα εφόσον είναι προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/τριών.

Αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ερευνητικού σχεδιασμού με βάση την κλίμακα της Ventista (2021) έδειξαν ότι μόνο τρεις έρευνες έχουν ιδιαίτερα αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα (5 αστέρια). Επιπλέον, δύο έρευνες αξιολογήθηκαν με τέσσερα αστέρια. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται αναλυτικά τα στοιχεία ερευνητικού σχεδιασμού και αξιολόγησης των διδακτικών παρεμβάσεων. Παρατηρείται ότι υπάρχουν εξίσου αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα και για τις τέσσερις πρακτικές. Αν και βαθμολογήθηκε με τέσσερα αστέρια, η έρευνα των Bonerønning et al. (2022) είναι ιδιαίτερα αξιόπιστα καθώς η έρευνα διεξήχθη σε μεγάλη κλίμακα και διήρκησε τέσσερα συναπτά έτη. Τέλος, να σημειωθεί ότι ιδιαίτερα στην εταιρική διδασκαλία τα λιγότερο ασφαλή συμπεράσματα είναι της έρευνας που βαθμολογήθηκε με δύο αστέρια (Anidi et al., 2023) που εστίαζε στην αλληλοδιδασκική.

Πίνακας 2. Αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων

Έρευνα	Ερευνητικός Σχεδιασμός	Δείγμα (Σύνολο)	Δείγμα (Ομάδα Παρέμβασης)	Δείγμα (Ομάδα Ελέγχου)	Απόλεια δείγματος	Αξιολόγηση σύμφωνα με Ventista (2021)
Barwasser et al. (2021)	Πειραματικός	44	22	22	Όχι	✓✓✓
Anidi et al. (2023)	Ημι-πειραματικός	67	35	32	Όχι	✓✓
Greene et al. (2018)	Πειραματικός	41	27	14	3 μαθητές/τριες	✓✓✓
Thurston et al. (2021)	Πειραματικός	295	146	149	11 μαθητές/τριες	✓✓✓✓✓
Torrego-Seijo et al. (2021)	Ημι-πειραματικός	692	446	246	Όχι	✓✓✓
Khan & Akhtar (2017)	Πειραματικός	184	93	91	6 μαθητές/τριες	✓✓✓✓
Karali & Aydemir (2018)	Ημι-πειραματικός	40	20	20	Όχι	✓✓

Najmonnisa & Saad (2017)	Ημι-πειραματικός	128	65	63	Όχι	✓✓
İlhan (2021)	Πειραματικός	61	35 (11+12+12,3 ομάδες)	26	Όχι	✓✓✓
Lindström-Sandahl et al. (2023)	Πειραματικός	68	34	34	1 μαθητής/ τρια	✓✓✓
See et al. (2019)	Πειραματικός	305	152	153	14 μαθητές/ τριες	✓✓✓✓✓
Bonesrønning et al. (2022)	Πειραματικός	159 δημοτικά σχολεία	78 δημοτικά σχολεία	81 δημοτικά σχολεία	1 σχολείο	✓✓✓✓
Torgerson et al. (2018)	Πειραματικός	1.290	621	669	7% των μαθητών/ τριών	✓✓✓✓✓

Προεκτάσεις για το Ολοήμερο Σχολείο

Παραπάνω παρατέθηκε μία πληθώρα πρόσφατων επιστημονικών ευρημάτων αναφορικά με τέσσερις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Στη συνέχεια, συζητιέται εάν αυτές οι αποτελεσματικές πρακτικές δύνανται να χρησιμοποιηθούν και να προσαρμοστούν στο πλαίσιο του ολοήμερου προγράμματος και με ποιους τρόπους.

Εταιρική διδασκαλία

Η εταιρική διδασκαλία είναι μία πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις μορφές της στο πλαίσιο του ολοήμερου προγράμματος, ωστόσο, είναι σημαντικό να ξεκινά να εφαρμόζεται μετά από μια περίοδο προετοιμασίας και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών σε αυτήν (Kaldi et al., 2009). Το προπαρασκευαστικό στάδιο για την εισαγωγή της οποιασδήποτε νέας μορφής εργασίας αναγνωρίζεται ως απαραίτητο από το σύνολο των ερευνητών. Εντοπίστηκαν τρεις μορφές εταιρικής εργασίας. Παρακάτω αναφέρονται οι μορφές εταιρικής διδασκαλίας και πώς θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στις ώρες της μελέτης.

Διδασκαλία Μεγαλύτερων ηλικιακά σε μικρότερους/ες μαθητές/τριες (cross-age tutoring)

Αρχικά μία μορφή εταιρικής διδασκαλίας είναι αυτή που βασίζεται στην ηλικιακή διαφορά και ειδικότερα στην διαφορά σχολικής τάξης. Μαθητές/τριες από μεγαλύτερη τάξη αναλαμβάνουν την υποστήριξη, εξήγηση, βοήθεια και έλεγχο σε μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων. Αυτή η μορφή εταιρικής διδασκαλίας μόνο στο ολοήμερο πρόγραμμα θα μπορούσε να γίνει σχεδόν αβίαστα και με φυσικό τρόπο λόγω των ευέλικτων συνθηκών του πλαισίου, καθώς εκ των πραγμάτων τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν σε μία αίθουσα μαθητές/τριες διαφορετικών τάξεων.

Μαθητές/τριες με υψηλές σε μαθητές/τριες με μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις

Η δεύτερη μορφή εταιρικής διδασκαλίας αφορά στην διαφορά σχολικών επιδόσεων, ειδικότερα μεταξύ μαθητών/τριών υψηλότερων και μαθητών/τριών χαμηλότερων επιδόσεων. Η εταιρική διδασκαλία αυτής της μορφής μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά αλλά και σε ομάδες (Gee, 2004) ενώ είναι μια μορφή που μπορεί να αξιοποιηθεί στο ολοήμερο πρόγραμμα όπου υπάρχουν μαθητές/τριες διαφορετικών σχολικών επιδόσεων. Η διαφορά των σχολικών επιδόσεων μεταξύ των μαθητών/τριών στην πράξη σε μία αίθουσα ολοήμερου εμφανίζεται ως διαφορά ταχύτητας στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο είναι βοηθητικό, παράλληλα με τα γνωστικά οφέλη, να αξιοποιηθεί η πρακτική της εταιρικής διδασκαλίας προσφέροντας μία δημιουργική απασχόληση στους μαθητές/τριες που ολοκληρώνουν γρήγορα τις εργασίες τους (Kaldi et al., 2013).

Αλληλοδιδασκτική

Σε αντίθεση με τις παραπάνω δύο μορφές εταιρικής διδασκαλίας που είχαν σταθερούς ρόλους, η τρίτη μορφή εταιρικής διδασκαλίας αφορά την αλληλοδιδασκτική πρακτική, εκ περιτροπής διδασκαλία με εναλλαγή ρόλων από μαθητές/τριες που ανήκουν και στην ίδια τάξη, αλλά όχι απαραίτητα στο ίδιο τμήμα. Πρόκειται για μία άτυπη μορφή συνεργασίας σε ζευγάρια και συμβαίνει αυθόρμητα σε κάθε αίθουσα ολοήμερου. Σε αυτή την περίπτωση ένας/μία μαθητής/τρια μιλάει με τον/τη διπλανό/ή του/της, σχολιάζουν την άσκηση, ίσως την επιλύουν μαζί ή μοιράζονται λύσεις. Αυτή η καθημερινή συνθήκη μπορεί με την εμπλοκή του/της εκπαιδευτικού να μετατραπεί σε πιο δομημένη και στοχευμένη αλληλοδιδασκτική πρακτική. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για

να υπάρξει αλληλοδιδασκαλία πρέπει οι μαθητές/τριες μεταξύ τους μαθησιακά να έχουν την μικρότερη δυνατή γνωστική διαφορά (Duran & Monereo, 2005), καθώς ένας/μία μαθητής/τρια χαμηλότερων επιδόσεων με κενά και δυσκολίες μπορεί δυσκολότερα να ελέγξει και να εξηγήσει κάτι σε κάποιον/α μαθητή/τρια υψηλότερων επιδόσεων.

Ιεράρχηση Διαφορετικών Μοντέλων Εταιρικής Διδασκαλίας

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν τρία αποτελεσματικά μοντέλα εταιρικής διδασκαλίας. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι και τα τρία μοντέλα δεν μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα κάνει μία ιεράρχηση των τριών μοντέλων εταιρικής διδασκαλίας προτείνοντας μία σειρά προτεραιότητας για εφαρμογή στις τάξεις του ολοήμερου σχολείου. Η ιεράρχηση αυτή βασίζεται στο κριτήριο της αξιοπιστίας των ερευνητικών δεδομένων, όπως παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 2.

Ως πρώτη επιλογή προτείνεται η εταιρική διδασκαλία μεταξύ διαφορετικών ηλικιών αφήνοντας σε δεύτερη επιλογή την εταιρική διδασκαλία μεταξύ διαφορετικών επιδόσεων. Παρότι και οι δύο μορφές ήταν σημαντικά αξιόπιστες σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται πως η διδασκαλία ανάμεσα σε μαθητές/τριες διαφορετικής ηλικίας είναι προτιμότερη έναντι της εταιρικής από μαθητές/τριες διαφορετικών επιδόσεων. Γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή η βοήθεια αυτού/ής που διδάσκεται από έναν μαθητή/τρια μεγαλύτερης ηλικίας αντί συμμαθητή/τριας του συνομηλικού (Zeneli et al., 2018). Ως τελευταία επιλογή προτείνεται η αλληλοδιδασκαλία καθώς παρόλο που σύμφωνα με τους Duran και Monereo (2005) συνδυάζει με αποτελεσματικό τρόπο την συνεργασία και παράλληλα την διδασκαλία μεταξύ των μαθητών/τριών, είχε τα λιγότερο ασφαλή ερευνητικά στοιχεία.

Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Επόμενη σημαντική πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του ολοήμερου προγράμματος είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Στην αρχή, θα χρειαστεί ένα στάδιο προετοιμασίας των μαθητών/τριών στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής εργασίας (Veldman et al., 2020· Torregio-Seijo et al., 2021). Η χωροταξική οργάνωση της τάξης του ολοήμερου αποτελεί βασικό στοιχείο στην υποστήριξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003) ενώ διευκολύνει και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην εποπτεία και υποστήριξη όλων των ομάδων (Καλδή, 2010). Οι μαθητές/τριες προτείνεται να κάθονται στα θρανία την ώρα της μελέτης ομαδοποιημένα.

Σύμφωνα με τα πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα και τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις που συζητήθηκαν παραπάνω, οι ομάδες έχουν συνήθως από τέσσερα μέλη (Karali & Aydemir, 2018· Torregó-Seijo et al., 2021) ή έως και έξι μέλη (Khan & Akhtar, 2017). Αυτός είναι και ο αριθμός που προτείνεται για τις ομάδες εργασίας στο ολοήμερο πρόγραμμα. Παράλληλα, προτείνεται οι ομάδες να είναι ετερογενείς ως προς το γνωστικό επίπεδο, όπως προτείνουν τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα. Παρότι το κριτήριο της ετερογένειας στο γνωστικό επίπεδο είναι βασικό για την αποτελεσματική ομαδοποίηση, η εφαρμογή του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες βάσει του εκάστοτε πλαισίου του ολοήμερου προγράμματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο τρόπος χωρισμού των τμημάτων του ολοήμερου προγράμματος, η σύνθεση του εκάστοτε τμήματος ως προς την τάξη, την καθημερινή παρουσία τους στο ολοήμερο πρόγραμμα και η ώρα αποχώρησης του/της κάθε μαθητή/τριας λόγω της καθημερινής κινητικότητας των μαθητών/τριών.

Συνοψίζοντας, η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μία από τις πιο εύκολα εφαρμόσιμες πρακτικές στο ολοήμερο πρόγραμμα. Βασική πρόκληση αποτελεί η συγκρότηση των ομάδων. Ωστόσο, αυτό είναι μία διαχειρίσιμη παράμετρος που δεν παρεμποδίζει την εφαρμογή της πρακτικής.

Εξατομικευμένη διδασκαλία

Μία άλλη πρακτική που έχει φανεί ερευνητικά να ενισχύει την μαθησιακή επίδοση είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, η πρακτική αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόστηκε ερευνητικά επιφέροντας θετικά αποτελέσματα. Η συστηματικότητα, το εξατομικευμένο υλικό και ο ξεχωριστός χώρος για την πραγματοποίηση των διδασκαλιών αποτελούν τα βασικά στοιχεία που υπήρξαν στις ερευνητικές εφαρμογές της πρακτικής αυτής (See et al., 2019· Lindström-Sandahl et al., 2023). Αυτά τα στοιχεία δεν συμπίπτουν στην πράξη με το πλαίσιο λειτουργίας του ολοήμερου προγράμματος.

Παρότι υπάρχουν διαθέσιμοι χώροι και η συστηματικότητα μπορεί κατόπιν αντίστοιχης οργάνωσης να πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, ο περιορισμένος αριθμός των εκπαιδευτικών είναι ο σημαντικότερος περιοριστικός παράγοντας. Παράλληλα για την μέγιστη αποτελεσματικότητα της η εξατομικευμένη διδασκαλία πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστό και ήρεμο χώρο, χωρίς περισπασμούς και φασαρία. Επομένως, για την παρούσα πρακτική είναι αναγκαίο να υπάρχει τουλάχιστον ένας/μία επιπλέον εκπαιδευτικός στη διάρκεια του ολοήμερου προγράμματος ο/η οποίος/α θα είναι υπεύθυνος για την εξατομικευμένη διδασκαλία σε ξεχωριστή αίθουσα. Για αυτό το λόγο, στην πράξη, εί-

να βασική η ανάγκη ύπαρξης περισσότερου εκπαιδευτικού προσωπικού στο ολόημερο πρόγραμμα, κάτι που και οι ίδιοι οι γονείς αποφαινόνται σε σχετικές έρευνες (Διακογεωργίου, 2013· Ανδριανοπούλου & Βαλαβάνη, 2023). Συμπερασματικά, η παρούσα διδακτική πρακτική αδυνατεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο που έχει ελεγχθεί ερευνητικά.

Μικρές ομάδες μάθησης

Η τελευταία ερευνητικά αποδεδειγμένα επιτυχημένη πρακτική που παρουσιάζεται είναι η διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Με βάση τις τελευταίες έρευνες, η διδασκαλία σε μικρές ομάδες έλεγξε κυρίως τον αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί πώς σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματά, παρέμβαση με διδασκαλία σε μικρές ομάδες οδήγησε σε βελτίωση σε δεξιότητες γραφής των μαθητών/τριών (Torgerson et al., 2014).

Οι προϋποθέσεις για την ορθή και ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματική μορφή της πρακτικής των μικρών ομάδων μάθησης είναι πολύ συγκεκριμένες (Torgerson et al., 2018· Bonesrønning et al., 2022). Αρχικά, αναφερόμενοι στον όρο μικρές ομάδες, ο αριθμός των μαθητών/τριών κυμαίνεται από 3 έως 6 παιδιά. Ένα από τα βασικότερα στοιχεία της πρακτικής είναι η απομάκρυνση της προαναφερθείσας ομάδας μαθητών/τριών από την σχολική τάξη και η πραγματοποίηση σε διαφορετική αίθουσα των ομαδικών διδασκαλιών. Οι ομαδικές αυτές διδασκαλίες παράλληλα με τον επιπλέον χώρο, απαιτούν και επιπρόσθετο διδακτικό προσωπικό. Το πλήθος του διδακτικού προσωπικού καθιστά αδύνατη την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στο ολόημερο πρόγραμμα.

Περιορισμοί

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πώς όλες οι παραπάνω πρακτικές φαίνεται να επηρεάζονται από δύο κοινούς παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στην κινητικότητα των μαθητών/τριών. Υπάρχει δυνατότητα σταδιακής αποχώρησης των μαθητών/τριών σε όποιο διάλειμμα του Ολοήμερου επιθυμούν οι γονείς, δίνοντας τους την δυνατότητα να αποχωρούν πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος (Χαλκιαδάκη, 2013· Σκοπελίτου, 2016). Παράλληλα, οι μαθητές/τριες που φοιτούν στο ολόημερο πρόγραμμα δεν έχουν σταθερή καθημερινή παρουσία καθώς δεν παραμένουν κάθε μέρα όλοι/ες οι μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι.

Ο δεύτερος περιοριστικός παράγοντας είναι ο περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών στο ολόημερο πρόγραμμα. Με την ύπαρξη περισσότερων εκ-

παιδευτικών στο ολοήμερο πρόγραμμα θα μπορούσαν να χωρίζονται σε μικρότερα τμήματα οι μαθητές/τριες ή να γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία ή διδασκαλία σε μικρές ομάδες σε διαφορετικές αίθουσες. Ακόμη και στην περίπτωση όπου δεν αλλάζει η τάξη και μένουν όλοι σε μία μεγάλη αίθουσα ένας δεύτερος εκπαιδευτικός θα διευκόλυνε και θα καθιστούσε εφικτή την εφαρμογή των προαναφερθεισών πρακτικών.

Συμπεράσματα

Η συνεισφορά του άρθρου έγκειται στην παιδαγωγική υποστήριξη της ζώνης του ολοήμερου από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που θα διασφαλίσουν την χρήση των αποτελεσματικότερων διδακτικών πρακτικών με γνώμονα πάντα την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης. Συζητήθηκαν τέσσερις διδακτικές πρακτικές αλληλεπιδράσεων στην τάξη που ενισχύουν τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών του δημοτικού: η εταιρική διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Οι πρακτικές αυτές σχολιάστηκαν κριτικά για το εάν και σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να εφαρμοστούν στο πλαίσιο μίας ελληνικής τάξης ολοήμερου προγράμματος. Η έρευνα προτείνει μία ιεράρχηση για την εφαρμογή των πρακτικών στο ολοήμερο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ολοήμερου προγράμματος προτείνεται να προτιμήσουν την εταιρική ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς αποτελούν τις πιο εύκολα εφαρμόσιμες πρακτικές με τον τρόπο που δοκιμάστηκαν ερευνητικά. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και οι μικρές ομάδες μάθησης δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας με τον ίδιο τρόπο που δοκιμάστηκαν ερευνητικά λόγω της έλλειψης επαρκούς διδακτικού προσωπικού. Είναι βασική ανάγκη η ύπαρξη περισσότερων εκπαιδευτικών στο ολοήμερο πρόγραμμα ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν και αυτές οι διδακτικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ανδριοπούλου, Χ. Α., & Βαλαβάνη, Μ. (2023). *Το αναβαθμισμένο πρόγραμμα για το ολοήμερο σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρούσα κατάσταση, δυνάμεις, αδυναμίες και προοπτικές*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Anidi, A. C., Obidike, N. D., & Anyachebelu, F. E. (2023). Effect of Reciprocal Peer Tutoring on Primary School Pupils' Reading Comprehension

- Achievement in Awka South Local Government Area of Anambra. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 9(2), 164-176.
- Barwasser, A., Urton, K., Grünke, M., Sperling, M., & Coker, D. L. (2021). Fostering word fluency of struggling third graders from Germany through motivational peer-tutorial reading racetracks, *Reading and Writing*, 35, 29-53.
- Bonesrønning, H., Finseraas, H., Hardoy, I., Iversen, J. M. V., Nyhus, O.H., Opheim, V., Salvanes, K. V., Sandsør, A. M. J., & Schøne, P. (2022). Small-group instruction to improve student performance in mathematics in early grades: Results from a randomized field experiment. *Journal of Public Economics*, 216, 104765.
- Διακογεωργίου, Α. (2013). Το Ολοήμερο σχολείο - μια καινοτομία στην Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6(1), 46-57.
- Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.
- Eurydice (2022). *Greece: The new all-day primary school*. European Union Ανακτήθηκε από <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-new-all-day-primary-school>
- Zeneli, M., Tymms, P., & Bolden, D. (2018). Interdependent cross-age peer tutoring in mathematics. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 33-50.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2012). *Ολοήμερο Σχολείο. Παιδαγωγικές και Κοινωνικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Gee, M. (2004). The Effectiveness of Peer Tutoring Programs in Elementary Schools. *All Graduate Theses and Dissertations, Spring 1920 to Summer 2023*. Utah State University.
- Greene, I., Tiernan, A. M., & Holloway, J. (2018). Cross-age peer tutoring and fluency-based instruction to achieve fluency with mathematics computation skills: A randomized controlled trial. *Journal of Behavioral Education*, 27, 145-171.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M, Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), 461-487.
- Hanum, N. S. (2017). *The importance of Classroom Interaction in the teaching of reading in junior high school*. Published paper by Graduate Program in ELT, Universitas Negeri Malang. <https://pasca.um.ac.id>.

- İlhan, A. (2021). The impact of game-based, modeling, and collaborative learning methods on the achievements, motivations, and visual mathematical literacy perceptions. *SAGE Open*, 11(1), 21582440211003567.
- Καλδή, Σ. (2010). Στρατηγική ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και Χαρακτηριστικά. Στο *Επιστημονικά Ανάλεκτα*, Επετειακός Τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Anthopoulos, B. (2013). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. *Education 3-13*, 42(6), 621-636.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Onoufriou, M. (2009). Co-operative group teaching and learning in the Greek and Cypriot primary education. *The International Journal of Learning*, 16(1), 407-421.
- Karali, Y., & Aydemir, H. (2018). The Effect of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Attitude of Students in Mathematics Class. *Educational Research and Reviews*, 13(21), 712-722.
- Khan, A., & Akhtar, M. (2017). Investigating the effectiveness of cooperative learning method on teaching of English grammar. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 1-16.
- Lindström-Sandahl, H., Elwér, Å., Samuelsson, S., & Danielsson, H. (2023). Effects of a phonics intervention in a randomized controlled study in Swedish second-grade students at risk of reading difficulties. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Najmonnisa & Saad, I. (2017). The Role of Cooperative Learning Method in Teaching of Science Subject at Elementary School Level: An Experimental Study. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 1-17.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., & Siddiqui, N. (2019). Evaluation of the impact of Maths Counts delivered by teaching assistants on primary school pupils' attainment in Maths. *Educational research and evaluation*, 25(3-4), 203-224.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental designs for generalised causal inference*. Houghton Mifflin.
- Σκοπελίτου, Α. (2016). *Η εφαρμογή του θεσμού του Ολοήμερου τμήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.
- Slavin, R. E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide* (2nd ed.). Washington: National Education Association.

- Thurston, A., Cockerill, M., & Chiang, T. H. (2021). Assessing the differential effects of peer tutoring for tutors and tutees. *Education Sciences*, 11(3), 97.
- Torgerson, D., Torgerson, C., Mitchell, N., Buckley, H., Ainsworth, H., Heaps, C., & Jefferson, L. (2014). *Grammar for Writing: Evaluation Report and Executive Summary*. Education Endowment Foundation.
- Torgerson, C., Bell, K., Coleman, E., Elliott, L., Fairhurst, C., Gascoine, L., Hewitt, C. E., & Torgerson, D. (2018). *Tutor Trust: affordable primary tuition: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Torrego-Seijo, J. C., Caballero-García, P. Á., & Lorenzo-Llamas, E. M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 928-949.
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and instruction*, 67, 101308.
- Ventista, O. (2019). *An evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills*. (Διδακτορική Διατριβή). Durham University.
- Ventista, O. M. (2021). *How to Evaluate the Effectiveness of a School-based Intervention: Evaluating the Impact of the Philosophy for Children Programme on Students' skills*. Emerald Publishing.

Abstract

The last few decades there has been an expansion of all-day schools in primary education in Greece. The aim of the current study is to identify and explore effective practices in primary school and critically discuss ways for their implementation in the after-school programme. For the identification of these practices, a literature review was conducted examining recent evidence (2017-2023) of experimental and quasi-experimental studies which evaluated the effectiveness of practices based on interactions within the classroom. The results highlighted four key interventions: peer tutoring, collaborative learning, teaching one to one and tutoring in small groups. The possibilities for actual implementation for the after-school programmes and the requirements of these practices were discussed. This study recommends the prioritisation of peer tutoring and cooperative learning. The one-to-one teaching and tutoring in small groups cannot be implemented in the same way which was tested experimentally in the all-day school in Greece.

Key-words: All-day Primary School, Peer Tutoring, Cooperative Learning, School-based Intervention, Interaction

Ελένη Γοτουγίδου

Εκπαιδευτικός Π.Ε.

E-mail: elenegotou@gmail.com

Ουρανία-Μαρία Βεντίστα

Διδάσκουσα Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

E-mail: ventista@uth.gr

Καλδή Σταυρούλα

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

E-mail: kaldi@uth.gr

Τζίκα Βασιλική

Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

E-mail: vatzika@pre.uth.gr

Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα

Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

E-mail: stavrian@uth.gr