



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική διατριβή

**Δια ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε
δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για
τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών
δυσκολιών**

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Ρόδος, 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική διατριβή

ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ:
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΙΚΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ
ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

του

Κωνσταντίνου Μαστροθανάση

Ρόδος, 2023

Έντυπο έγκρισης

Διδακτορική διατριβή

Δια ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: Εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών

Παρουσιάστηκε από τον
Κωνσταντίνο Π. Μαστροθανάση

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

1. Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
2. Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Καθηγητής του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου
3. Βασιλεία Καζούλλη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

1. Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
2. Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Καθηγητής του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου
3. Βασιλεία Καζούλλη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
4. Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
5. Αικατερίνη Βάσιου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
6. Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
7. Γιώργος Π. Πεφάνης, Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρόδος, 2023

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της παρούσας διατριβής, δίχως γραπτή άδεια από τον δημιουργό της. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για εκπαιδευτικό ή ερευνητικό σκοπό, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Υπεύθυνη δήλωση:

Η συγκεκριμένη Διδακτορική Διατριβή είναι πρωτότυπη και εκπονήθηκε αποκλειστικά για την απόκτηση του Διδακτορικού διπλώματος του Τμήματος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κάθε βοήθεια, την οποία είχα για την προετοιμασία της, αναγνωρίζεται πλήρως και αναφέρεται επακριβώς στην εργασία. Επίσης, επακριβώς αναφέρω στην εργασία τις πηγές, τις οποίες χρησιμοποίησα, και μνημονεύω επώνυμα τα δεδομένα ή τις ιδέες που αποτελούν προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας άλλων, ακόμη κι εάν η συμπερίληψή τους στην παρούσα εργασία υπήρξε έμμεση ή παραφρασμένη. Γενικότερα, βεβαιώνω ότι κατά την εκπόνηση της Διδακτορικής Διατριβής έχω τηρήσει απαρέγκλιτα όσα ο νόμος ορίζει περί διανοητικής ιδιοκτησίας και έχω συμμορφωθεί πλήρως με τα προβλεπόμενα στον νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων και τις αρχές Ακαδημαϊκής Δεοντολογίας.

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας σειράς ολοκληρωμένων θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη γλωσσική εκπαίδευση αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητικών πληθυσμών, ηλικίας 10-12 ετών σε καιρούς κοινωνικο-υγειονομικών περιορισμών. Ειδικότερα η έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει την επίδραση επειγουσών εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδακτικών παρεμβάσεων γλωσσικής εμπύθισης, που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο και το δράμα, για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Μέσα από μια μεικτής μεθοδολογίας πανελλήνια έρευνα σε 388 αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές/τριες και 204 εκπαιδευτικούς τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, εξετάστηκε ολιστακά ο αντίκτυπος θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων, με κύριο αυτόν του θεάτρου αναγνωστών, στη βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της αναγνωστικής κατανόησης, στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, στην τροποποίηση της αναγνωστικής ικανότητας και των στρατηγικών του μαθητευομένου αναγνώστη. Επίσης εξετάστηκε η συμβολή των μεθοδολογιών αυτών στο αναγνωστικό άγχος, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του δίγλωσσου μαθητή, τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών και την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να διδάσκει ανάγνωση είτε εξ αποστάσεως είτε εκ του σύνεγγυς. Για τη διερεύνηση των παραπάνω αξιοποιήθηκε πρώτα ημειπειραματικός σχεδιασμός μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδων ελέγχου μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτός περιλάμβανε προμέτρηση με ένα σύνολο σταθμισμένων κλιμάκων, εξ αποστάσεως και δια ζώσης παρεμβάσεις συνολικής διάρκειας επτά εβδομάδων, μεταμέτρηση και στατιστική σύγκριση για την ανάδειξη συμπερασμάτων. Η σύγκριση μεταξύ των δύο φάσεων συνδυάστηκε με συσταδοποίηση των συμμετεχόντων για την ανάδειξη αναγνωστικών προφίλ ως προς τα διαγλωσσικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές δυσκολίες των αναγνωστών, ως πρακτική προστιθέμενης αξίας για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως επίσης και από ημερολόγια αναστοχασμού εκπαιδευτικών τα οποία αναλύθηκαν βάσει των αρχών της Εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα οι μέθοδοι του θεάτρου αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης ιστοριών, ως μεθοδολογίες διδασκαλίας, βελτιώνουν την αναγνωστική ικανότητα και τις σχετικές, με αυτή δεξιότητες, τροποποιούν τις γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές και μειώνουν τα λάθη του δίγλωσσου αναγνώστη σε σύγκριση με την τυπική διδασκαλία, είτε αυτός αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. Επίσης συμβάλλουν στην

ανάπτυξη μιας αίσθησης αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς στο να καλλιεργούν είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης τον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Τα ποιοτικά αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το θέατρο αναγνωστών ως μέθοδος διδασκαλίας δημιουργεί ένα αίσθημα αυτονομίας και ασφάλειας στον εκπαιδευτικό, βελτιώνει τις αναγνωστικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών του που αντιμετωπίζουν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάζει θετικά τη σχολική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, το εφαρμοσμένο θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των αναδυόμενα δίγλωσσων εκπαιδευομένων, όπως επίσης και ότι η χρήση της τεχνολογίας για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του δράματος μπορεί να είναι επωφελής όσον αφορά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Παρέχονται, τέλος, προτάσεις με εκπαιδευτικές προεκτάσεις καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, αναγνωστική ικανότητα, αναγνωστικές δεξιότητες, δίγλωσσία, διδακτική, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, δράμα, δραματοποιημένη αφήγηση, «εν θεάτρω» μαθητεία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, θέατρο στην εκπαίδευση, θέατρο των αναγνωστών, μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοκοινωνική προσαρμογή

ABSTRACT

The aim of the Doctoral thesis is to evaluate the effectiveness of a series of integrated drama-based methodologies for the language education of emergent bilingual 10–12-year-old student populations, in times of socio-health constraints. Particularly, the research aims on examining the impact of emergency remote and face-to-face language submersion teaching interventions based on educational drama for teaching reading in Modern Greek as a second language. Using a mixed-methodology, a nationwide survey of 388 emergent bilingual students and 204 fourth, fifth and sixth grade elementary school teachers, was conducted, and the impact of drama-based methods, with the main one being reader's theatre, was holistically examined, on improving reading decoding, reading fluency, reading comprehension, reducing reading errors, and modifying the learner reader's reading skills and strategies. The contribution of these methodologies to reading anxiety, psychosocial adjustment of the bilingual learner, management of learning difficulties and self-efficacy of the teacher to teach either digital distance or face-to-face reading using drama-based methods, were also examined. To investigate the above, a semi-experimental design between experimental group and control groups of students and teachers, was first utilized. This research design included pre-measurement with a set of psychometric scales, digital distance, and face-to-face interventions of a total duration of seven weeks, post-measurement and statistical comparison to draw conclusions. The comparison between the two phases was combined with cluster analysis of participants to elicit reader profiles, in terms of readers' cross-linguistic characteristics and learning difficulties, as a value-added practice to evaluate the interventions. Qualitative data from semi-structured interviews with both teachers and students, as well as teacher reflection journals were then used according to the principles of the Grounded Theory. According to the quantitative results, the methods of reader's theatre as well as storytelling theatre, as teaching methodologies, improve reading ability and related skills, modify cognitive, metacognitive, social and emotional strategies and reduce bilingual readers' errors, compared to standard teaching, whether they had learning difficulties or not. They also contribute to the development of a sense of efficacy for teachers in cultivating either distance or face-to-face reading literacy. The qualitative results indicate that reader's theatre as a teaching method create a sense of autonomy and security for the teacher, improve the reading performance of bilingual students with or without learning difficulties, and positively influence their academic, psycho-emotional and social development. The findings of the study suggest that theatre pedagogy, applied theatre and drama in education can be an effective tool for reading literacy and managing the learning

IV

difficulties of emergent bilingual learners, as well as that the use of technology to enhance educational drama can be beneficial in terms of improving the effectiveness of educational interventions. Finally, suggestions with educational implications are provided as well as suggestions for further research.

Keywords:

distance education, drama, drama-based instruction, dramatic narrative, emergency remote teaching, emerging bilinguals, "in theatre" apprenticeship, learning disabilities, psychosocial adjustment, readers' theatre, reading ability, reading skills, reading, teaching self-efficacy, teaching, theatre in education

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν τη γλώσσα, είτε πρόκειται για μητρική, είτε για δεύτερη γλώσσα και να οδηγήσει στην κατανόηση, την εκμάθηση, τον εγγραμματισμό και τη λογοτεχνία. Ο λόγος εκφέρεται, δένεται με τη δραματική εμπειρία, αποκτά συναισθήματα, χροιά και επιτονισμό, κατακτιέται μέσω των ρόλων, των διαλόγων, των συζητήσεων, ενώ διευκολύνει τη σκέψη, την αυτοσυνειδητότητα, αναδιαμορφώνει την ταυτότητα, προσεγγίζει τον κόσμο, γνωστό και άγνωστο, οικειοποιείται αντικείμενα και γεγονότα. Μέσω αυτού αναπτύσσεται ο διάλογος, η συνεργασία, η επικοινωνία...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διεξαγωγή και η περάτωση μιας διδακτορικής διατριβής αποτελεί μια σκληρή αλλά και συγχρόνως εποικοδομητική εμπειρία που χωρίς την παρουσία, την υποστήριξη και την ανεκτικότητα κάποιων ανθρώπων δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίησή της.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Μαρία Κλαδάκη για την υποστήριξη σε όλα τα στάδια αυτής της μακρόχρονης πορείας, το ενδιαφέρον, τη διαρκή ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη. Πρόκειται για μία επιστήμονα που θα την χαρακτήριζα, δικαίως, ως γνήσια οραματίστρια και ακούραστη υπηρέτη της θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση, πρωτοπόρα στο πεδίο της θεατρικής αγωγής, που επηρέασε βαθιά την ερευνητική μου συμπεριφορά, τις εκπαιδευτικές μου πρακτικές και τον τρόπο που αντιμετωπίζω τη σχολική καθημερινότητα. Η κατά το παρελθόν μεταξύ μας στενή επαγγελματική συνεργασία αποτέλεσε τη βάση των ιδεών και την πηγή έμπνευσης για τη μελέτη αυτή, που εν τέλει ολοκληρώθηκε μετά από πολλές δυσκολίες και εμπόδια.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω τόσο στην Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου κα. Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη με γνωστικό αντικείμενο την διγλωσσία και την μάθηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, όσο και στην Ομότιμη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου Ελένη Σκούρτου με γνωστικό αντικείμενο τη γλωσσική και την πολιτισμική πολυμορφία στο σχολείο, αλλά και τον Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου κο Νικόλαο Ανδρεαδάκη με γνωστικό αντικείμενο την Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση που ποικιλοτρόπως συνέβαλλαν με τις ιδέες τους και τις δράσεις τους στο ζήτημα που πραγματεύεται η διδακτορική διατριβή. Ακόμη ευχαριστώ την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου κα. Ασημίνα Τσιμπιδάκη με γνωστικό αντικείμενο Ειδική Αγωγή: Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις στην Οικογένεια και το Σχολείο, την Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κα. Αικατερίνη Βάσιου με γνωστικό αντικείμενο τις Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, την Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κα. Σταυρούλα Καλδή με γνωστικό αντικείμενο Παιδαγωγικά: Διδακτική Μεθοδολογία και τον Καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κο. Γιώργο Π. Πεφάνη με γνωστικό αντικείμενο Θεατρολογία-Φιλοσοφία και θεωρία του θεάτρου και του δράματος για την τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη στην επταμελή εξεταστική επιτροπή δίνοντάς μου την ευκαιρία να επωφεληθώ από τις τοποθετήσεις τους και τα σχόλιά τους.

Ευχαριστώ θερμά τον Ομότιμο Καθηγητή Θεατρολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Θεόδωρο Γραμματά, την κα. Δρ. Αλεξία Παπακώστα, μέλος του εργαστηριακού διδακτικού προσωπικού του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τέως υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, τον κο. Σίμο Παπαδόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμπυχωτή θεάτρου και όλους αυτούς που συνεργάστηκα μαζί τους και επωφελήθηκα από την επιστημονική τους κατάρτιση, τις θέσεις τους και την εμπειρία τους από το θέατρο στην εκπαίδευση. Ακόμη οφείλω να ευχαριστήσω όλους αυτούς τους εκπαιδευτικούς και μαθητές από όλα τα μέρη της Ελλάδας που συνέβαλλαν ουσιαστικά στην πραγματοποίηση της μελέτης, γιατί χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωσή της, όπως και όλους τους φίλους, συναδέλφους και συνεργάτες που με ενέπνευσαν και με στήριξαν κατά καιρούς σε αυτό το δύσκολο έργο, όπως η Αθηνά Γελαδάρη, η Σπυριδούλα Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, η Άννα Ζουγανέλη, ο Κωνσταντίνος Καλοβρέκτης, ο Λάμπρος Γκιόλιας, η Μαρία Κουλιανού, ο Ευστάθιος Ξαφάκος, ο Ευθύμιος Γκούμας, η Σοφία Παλάσκα, η Αργυρώ Σκούμα και αρκετοί άλλοι.

Ιδιαίτερη μνεία οφείλω στον αδερφικό μου φίλο Κωνσταντίνο Ζερβουδάκη, μαθηματικό και Διδάκτορα του Πολυτεχνείου Κρήτης, διδάσκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και συνάδελφο στην ΑΣΠΑΙΤΕ, για τη στήριξή του στις καινοτόμες διεπιστημονικές μας ερευνητικές αναζητήσεις και πρωτίστως για την ηθική και συναισθηματική συμπαράσταση και τη φιλία του όλα αυτά τα χρόνια.

Τέλος, ως πράξη ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τη σύζυγό μου Κατερίνα, την κόρη μου Ουρανία-Θεοδώρα και την οικογένειά μου που με στήριξαν ηθικά και συναισθηματικά όλο αυτό το διάστημα όντας δίπλα μου σε ευχάριστες αλλά και δυσάρεστες στιγμές, και παρότι με στερήθηκαν αρκετά, μου παρείχαν δύναμη να συνεχίσω και να φτάσω εδώ που είμαι σήμερα. Τους χρωστάω πολλά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	I
ABSTRACT	III
ΑΦΙΕΡΩΣΗ	V
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	VII
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XXI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	XXIX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	XXXIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	XXXV
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	XXXVII
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ	XXXIX
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση: Το θέατρο των Αναγνωστών (Readers Theatre)	4
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος	5
1.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της διατριβής	8
1.4 Ερευνητικές υποθέσεις της διατριβής	9
1.5 Πρωτοτυπία, συνεισφορά και καινοτομία της διδακτορικής διατριβής.....	10
1.6 Λειτουργικοί ορισμοί της μελέτης	12
1.7 Οργάνωση και δομή της διατριβής.....	14
Κεφάλαιο 2: Επιστημολογικές θεωρήσεις για την αναγνωστική επιτέλεση στη Γ2	17
2.1 Γνωστικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης στη Γ2.....	19
2.1.1 Απαγωγικές προσεγγίσεις.....	20

2.1.2	Επαγωγικές προσεγγίσεις	22
2.1.3	Αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις.....	23
2.2	Ψυχογλωσσικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης στη Γ2.....	24
2.2.1	Η ψυχογλωσσική προσέγγιση του Coady (1979).....	25
2.2.2	Οι αντισταθμιστικές προσεγγίσεις των Bernhardt (1991) και McNeil (2012).	26
2.3	Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης στη Γ2.....	29
2.3.1	Γραμματισμός, πρακτικές ανάγνωσης και πολιτισμική ενσωμάτωση	30
2.3.2	Αναγνωστική επιτέλεση και κοινωνικός εποικοδομητισμός.....	31
2.4	Φυσιογνωμία αναγνωστών και μαθησιακές δυσκολίες στη Γ2	32
2.4.1	Δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα	33
2.4.2	Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.....	35
2.4.3	Γνωστικά/ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά αναγνωστών και Μ.Δ. στη Γ2	39
2.5	Σύνοψη	41
Κεφάλαιο 3: Παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού στη Γ2 σε δια ζώσης ή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.....		43
3.1	Αναγνωστικές δεξιότητες στη Γ2 και επείγουσες απομακρυσμένες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19	44
3.2	Παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού σε αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές	49
3.3	Βασικές αρχές ανάπτυξης αναγνωστικών παρεμβάσεων στη Γ2 σε εξ αποστάσεως ή/και δια ζώσης εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	52
3.3.1	Προώθηση δεξιοτήτων αναγνώρισης λεξικών μονάδων	53
3.3.2	Προώθηση δεξιοτήτων κατανόησης και αξιοποίησης αποτελεσματικών στρατηγικών	55
3.3.3	Προώθηση αναγνωστικής ευχέρειας και ρυθμού ανάγνωσης.....	60
3.3.4	Δημιουργία θετικών αναγνωστικών στάσεων	63
3.3.5	Ανάπτυξη αναγνωστικών κινήτρων	64

3.3.6	Αξιοποίηση τεχνουργημάτων και πολιτισμικών εργαλείων στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	66
3.3.6.1	Τεχνολογική υποβοήθηση στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων	69
3.3.6.2	Το εφαρμοσμένο θέατρο διαμεσολαβητής στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων	70
3.4	Κριτήρια αποδοτικότητας αναγνωστικών παρεμβάσεων.....	72
3.5	Σύνοψη	73
Κεφάλαιο 4: Δράμα, θεατρικές αναγνώσεις και κατάκτηση της ανάγνωσης στη Γ2: Πεδίο διεπιστημονικών μεταφορών.....		75
4.1	Το θέατρο και οι δραματικές τεχνικές στη Γ2	76
4.1.1	Προσεγγίσεις εστιασμένες στην ψυχαγωγική και απελευθερωτική διάσταση του εκπαιδευτικού δράματος.....	77
4.1.1.1	Θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί.....	77
4.1.1.2	Παντομίμα.....	81
4.1.1.3	Θεατρικό παιχνίδι.....	82
4.1.2	Προσεγγίσεις εστιασμένες στο δραματικό κείμενο (text-based approaches)...	85
4.1.2.1	Δραματοποίηση και διερευνητική δραματοποίηση	85
4.1.2.2	Εργαστήριο γραφής και διακειμενικές συνθέσεις.....	88
4.1.3	Προσεγγίσεις με βασικό άξονα το παραστασιακό γεγονός και τη σκηνική επίδειξη (performance-based approaches).....	88
4.1.3.1	Θεατρική παράσταση και μονόδραμα (σκετς).....	88
4.1.3.2	Κουκλοθέατρο.....	90
4.1.3.3	Θέατρο σκιών.....	92
4.1.3.4	Δραματοποιημένη αφήγηση.....	93
4.1.3.5	Θεατρικές αναγνώσεις (θεατρικό αναλόγιο, θέατρο δωματίου, ραδιοφωνικό θέατρο)	94
4.2	Το θέατρο αναγνωστών ως εκπαιδευτική μέθοδος	103

4.3	Τυπολογία θεάτρου αναγνωστών στην εκπαίδευση.....	105
4.3.1	Παραδοσιακή εκδοχή	106
4.3.2	Τεχνολογικά διαμεσολαβημένη εκδοχή	107
4.3.3	Υβριδική εκδοχή.....	108
4.4	Αποτίμηση παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα.....	108
4.4.1	Αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης.....	108
4.4.2	Αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών με δυσκολίες μάθησης.....	126
4.4.3	Αποτελεσματικότητα αναγνωστικών παρεμβάσεων μέσω τεχνολογικά διαμεσολαβημένων εκδοχών θεάτρου αναγνωστών	133
4.5	Σύνοψη	134
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία.....		135
5.1	Ερευνητική στρατηγική συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης της βιβλιογραφίας.....	135
5.1.1	Ταυτοποίηση και προκαταρκτικός έλεγχος.....	136
5.1.2	Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού.....	137
5.1.3	Τελική συμπερίληψη και παρουσίαση δημοσιευμάτων	139
5.1.4	Μετα-αναλυτική στρατηγική.....	140
5.2	Ερευνητική στρατηγική μεικτής μεθοδολογίας εμπειρικής έρευνας	141
5.2.1	Δειγματοληπτική στρατηγική εμπειρικής έρευνας.....	143
5.2.2	Στοιχειοθέτηση προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών.....	146
5.2.2.1	Ερωτηματολόγιο κωδικοποίησης και καταγραφής δημογραφικών δεδομένων εκπαιδευτικών.....	147
5.2.2.2	Ερωτηματολόγιο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης του διαγλωσσικού και μαθησιακού τους προφίλ μαθητών	147
5.2.2.2.1	Εκτίμηση στοιχείων διαγλωσσικότητας	148
5.2.2.2.2	Εκτίμηση επιπέδου ελληνομάθειας	149

5.2.2.2.3	Εκτίμηση της πιθανοφάνειας αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών	153
5.3	Ερευνητικός σχεδιασμός ποσοτικής έρευνας.....	157
5.3.1	Συμμετέχοντες στην ποσοτική μελέτη	163
5.3.1.1	Εκπαιδευτικοί πειραματικής ομάδας και ομάδων ελέγχου I & II..	163
5.3.1.2	Μαθητές πειραματικής ομάδας και ομάδων ελέγχου I & II	165
5.3.1.3	Μέγεθος ισχύος και εκτίμηση ελάχιστου μεγέθους δείγματος.....	172
5.3.2	Παρεμβάσεις γλωσσικής εμπύθισης.....	174
5.3.2.1	Δραστηριότητες Πειραματικής ομάδας (Π.Ο.).....	179
5.3.2.2	Δραστηριότητες Ομάδας ελέγχου I (Ο.Ε. I)	184
5.3.2.3	Δραστηριότητες Ομάδας ελέγχου II (Ο.Ε. II).....	187
5.3.2.4	Θεατροπαιδαγωγικό/αναγνωστικό υλικό.....	187
5.3.2.5	Εύρος πλαισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες που υλοποιεί η Π.Ο. και η Ο.Ε. I	189
5.3.3	Μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων	190
5.3.3.1	Τεστ Ανάγνωσης-Α.....	191
5.3.3.2	Πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης αναγνωστικών λαθών ...	193
5.3.3.3	Κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού και καταστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό.....	195
5.3.3.4	Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητή/τριας.....	196
5.3.3.5	Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς.....	199
5.3.4	Διαδικασία χορήγησης δοκιμασιών.....	203
5.3.5	Μεταβλητές της μελέτης	205
5.3.5.1	Μαθητές	205
5.3.5.2	Εκπαιδευτικοί.....	206
5.3.6	Διαδικασία ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων	206

5.4	Ερευνητικός σχεδιασμός ποιοτικής έρευνας.....	208
5.4.1	Επιστημολογία προσέγγισης.....	209
5.4.2	Μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	211
5.4.2.1	Ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών.....	211
5.4.2.2	Ημερολόγια αναστοχασμού	212
5.4.3	Συμμετέχοντες στην ποιοτική μελέτη.....	213
5.4.4	Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων και συγγραφή ημερολογίων αναστοχασμού	213
5.4.5	Μεταγραφή των συνεντεύξεων και του κειμενικού υλικού των ημερολογίων αναστοχασμού	215
5.4.6	Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	216
5.5	Κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής αποδοτικότητας αναγνωστικών παρεμβάσεων	219
5.6	Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας	220
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....		223
6.1	Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης (1990-2020)	223
6.1.1	Αποτελέσματα συστηματικής ανασκόπησης βιβλιογραφίας.....	223
6.1.2	Αποτελέσματα μετα-ανάλυσης.....	240
6.2	Αποτελέσματα πιλοτικών μελετών	242
6.2.1	Κλίμακα διαγλωσσικότητας	242
6.2.1.1	Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης.....	243
6.2.1.2	Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις	243
6.2.1.3	Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης.....	245
6.2.2	Προφίλ δίγλωσσων συμμετεχόντων: Σχηματισμός και ανάλυση υποομάδων μελέτης.....	248
6.2.2.1	Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης.....	248
6.2.2.2	Εργαλεία, μεθοδολογία και αναλύσεις.....	249

6.2.2.3	Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης.....	250
6.2.3	Κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό	252
6.2.3.1	Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης.....	253
6.2.3.2	Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις	253
6.2.3.3	Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης.....	257
6.2.4	Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητή/τριας.....	267
6.2.4.1	Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης.....	267
6.2.4.2	Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις	268
6.2.4.3	Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης.....	271
6.2.5	Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς	279
6.2.5.1	Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης.....	279
6.2.5.2	Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις	280
6.2.5.3	Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης.....	282
6.2.6	Αξιολόγηση αναγνωστικού/θεατροπαιδαγωγικού υλικού.....	289
6.2.6.1	Αξιολόγηση παιδαγωγικής καταλληλότητας	289
6.2.6.2	Συγκριτική αξιολόγηση επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών υλικού.....	290
6.3	Αποτελέσματα ποσοτικών αναλύσεων κύριων μελετών.....	293
6.3.1	Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση	293
6.3.2	Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική ταχύτητα	298
6.3.3	Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση	304
6.3.4	Διαφορική επίδραση στα λάθη αποκωδικοποίησης και κατανόησης.....	309
6.3.5	Διαφορική επίδραση στις στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών.....	320
6.3.6	Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα.....	343
6.3.7	Επίπεδα καταστασιακού άγχους φωναχτής ανάγνωσης.....	349

6.3.8	Διαφορική επίδραση στην αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης	350
6.4	Αποτελέσματα ποιοτικών αναλύσεων (follow up).....	356
6.4.1	Αναγνωστική επιτέλεση στη Γ2	356
6.4.1.1	Φωνολογική επίγνωση	357
6.4.1.2	Αναγνωστική ευχέρεια.....	358
6.4.1.3	Αναγνωστική κατανόηση.....	358
6.4.1.4	Φωνολογία/ ηχητικά χαρακτηριστικά φωνούμενης ανάγνωσης....	360
6.4.2	Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητή/τριας	361
6.4.2.1	Σχολική αποτελεσματικότητα	361
6.4.2.2	Ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα	366
6.4.2.3	Κοινωνική αποτελεσματικότητα.....	367
6.4.3	Διδακτική ανάγνωσης στην ελληνική μέσω υβριδικής αξιοποίησης εκπαιδευτικού δράματος.....	369
6.4.3.1	Ψυχολογικό κλίμα τάξης.....	370
6.4.3.2	Διδακτική προσαρμογή	372
6.4.3.3	Δια ζώσης υλοποίηση	373
6.4.3.4	Επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση.....	374
6.4.4	Προτάσεις συμμετεχόντων	380
6.4.4.1	Εκπαιδευτικές δράσεις	380
6.4.4.2	Εκπαιδευτικό υλικό.....	383
Κεφάλαιο 7: Σύνοψη συμπερασμάτων και συζήτηση.....		385
7.1	Σύνοψη και κριτική θεώρηση ευρημάτων συστηματικής ανασκόπησης βιβλιογραφίας (1990-2020) και μετα-ανάλυσης	385
7.2	Συμπεράσματα πιλοτικών μελετών	389
7.2.1	Κλίμακα γλωσσικής χρήσης, διαγλωσσικότητας και διαγλωσσικής επικοινωνίας	389

7.2.2	Υποομάδες δίγλωσσων συμμετεχόντων στη μελέτη.....	389
7.2.3	Κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό.....	390
7.2.4	Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητή/τριας.....	393
7.2.5	Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς.....	395
7.2.6	Αξιολόγηση αναγνωστικού/θεατροπαιδαγωγικού υλικού που αξιοποιήθηκε	396
7.3	Συμπεράσματα κυρίως μελετών.....	396
7.3.1	Συμπεράσματα κυρίως ποσοτικών ερευνών.....	397
7.3.1.1	Αναγνωστική αποκωδικοποίηση.....	397
7.3.1.2	Αναγνωστική ταχύτητα.....	397
7.3.1.3	Αναγνωστική κατανόηση.....	398
7.3.1.4	Αναγνωστικά λάθη στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ..	399
7.3.1.5	Στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών.....	400
7.3.1.6	Αναγνωστική ικανότητα	401
7.3.1.7	Καταστασιακό άγχος φωναχτής ανάγνωσης.....	401
7.3.1.8	Αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης	402
7.3.2	Συμπεράσματα κυρίως ποιοτικών ερευνών (follow up) – Ανάπτυξη μοντέλου	403
7.4	Συζήτηση.....	412
7.4.1	Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	412
7.4.2	Αναγνωστική ταχύτητα	413
7.4.3	Στρατηγικές αναγνώστη	416
7.4.4	Αναγνωστική κατανόηση	417
7.4.5	Αναγνωστικά σφάλματα κατά τη φωνούμενη ανάγνωση (παραστασιακή ανάγνωση)	419
7.4.6	Αναγνωστική ικανότητα.....	421

XVIII

7.4.7	Καταστασιακό άγχος και κοινωνική έκθεση.....	423
7.4.8	Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ανάγνωσης με αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων.....	425
7.4.9	Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω δράματος.....	426
Κεφάλαιο 8: Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα		429
8.1	Περιορισμοί της μελέτης.....	429
8.2	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	431
8.3	Προτάσεις με εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	432
Βιβλιογραφία		435
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....		563
A.	Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας.....	563
B.	Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ εκπαιδευτικού	580
Γ.	Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	581
Δ.	Κλίμακα εξέτασης του Τεστ Ανάγνωσης-Α.....	583
E.	Πρωτόκολλο ανάλυσης αναγνωστικών λαθών αποκωδικοποίησης και κατανόησης	594
ΣΤ.	Κλίμακα Αίσθησης Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην Ανάγνωση	595
Z.	Κλίμακα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους μαθητών για τον εκπαιδευτικό	597
H.	Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης μαθητών.....	598
Θ.	Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών	600
I.	Άξονες ημερολογίων αναστοχασμού εκπαιδευτικών.....	602
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....		603
A.	Διασύνδεση κωδικών και ετικετών με λεκτικά δεδομένα (ανοιχτή κωδικοποίηση)..	603
B.	Διασύνδεση κωδικών με χαμηλής τάξεως κατηγορίες/έννοιες (αξονική κωδικοποίηση)	624
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....		630

Γ. Φωτογραφικό υλικό παραστάσεων Θεάτρου των Αναγνωστών στην Ελλάδα.....	630
Δ. Φωτογραφικό υλικό από την δια ζώσης και την εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε μαθητικές ομάδες	637
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV	641
A. “Ο μαγικός αυλός”, Παραμύθι	641
B. “Ο μαγικός αυλός”, θεατρικό σενάριο	643
Γ. “Τα κόκκινα παπούτσια”, Παραμύθι.....	646
Δ. “Τα κόκκινα παπούτσια”, θεατρικό σενάριο.....	648
E. “Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι”, Παραμύθι.....	651
ΣΤ. “Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι”, θεατρικό σενάριο.....	653
Z. “Ρουμπελστίλτσικιν”, Παραμύθι.....	656
H. “Ρουμπελστίλτσικιν”, θεατρικό σενάριο	658
Θ. “Ο μολυβένιος στρατιώτης”, Παραμύθι.....	661
I. “ Ο μολυβένιος στρατιώτης”, θεατρικό σενάριο.....	663
ΙΑ. “Η βασιλοπούλα που έβασκε χήνες”, Παραμύθι.....	666
ΙΒ. “ Η βασιλοπούλα που έβασκε χήνες”, θεατρικό σενάριο.....	668
ΙΓ. “Ο πρίγκιπας βάτραχος ή ο καρδιοσιδεροσφιγμένος Χάινριχ ”, Παραμύθι	671
ΙΔ. “Ο πρίγκιπας βάτραχος ή ο καρδιοσιδεροσφιγμένος Χάινριχ ”, θεατρικό σενάριο ..	673
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V	677
A. Διδακτική εφαρμογή θεατρικού αναλογίου σε εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς)..	677
B. Ενδεικτικός κατάλογος εικονογραφημένων ιστοριών για αξιοποίηση με θεατρικό αναλόγιο	681
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI	682
A. Άδεια διεξαγωγής έρευνας	682
B. Υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα	683
Γ. Λίστα σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στη μελέτη	684

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Προτάσεις για αύξηση των αναγνωστικών κινήτρων στη Γ2 (Anderson, 1994)..	65
Πίνακας 4.1. Τύποι σκηνικής παρουσίασης Θεάτρου των Αναγνωστών	107
Πίνακας 5.1. Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	138
Πίνακας 5.2. Κλίμακα ολιστικής αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου επιπέδου Α1 για παιδιά	151
Πίνακας 5.3. Κλίμακα αξιολόγησης παραγωγής προφορικού λόγου επιπέδου Α1 για παιδιά βάσει κριτηρίων.....	153
Πίνακας 5.4. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) συμμετοχής εκπαιδευτικών ανά περιφέρεια ...	163
Πίνακας 5.5. Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και έλεγχος διαφορών χ^2 για δημογραφικά χαρακτηριστικά και στοιχεία επαγγελματικής κατάστασης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ομάδα μελέτης.....	164
Πίνακας 5.6. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς χώρας γέννησης συμμετεχόντων μαθητών.....	165
Πίνακας 5.7. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς χώρας καταγωγής μητέρας και πατέρα μαθητών.....	166
Πίνακας 5.8. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς στοιχείων γλωσσικής χρήσης συμμετεχόντων μαθητών στη Γ1 και τη Γ2	167
Πίνακας 5.9. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς στοιχείων γλωσσικών δεξιοτήτων στη Γ1 και τη Γ2.....	168
Πίνακας 5.10. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς στην πιθανοφάνεια ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών	169
Πίνακας 5.11. Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς μαθητών ανά υποομάδα (προφίλ)	170
Πίνακας 5.12. Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και έλεγχος διαφορών χ^2 για δημογραφικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά και μαθησιακά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών ανά ομάδα μελέτης..	171
Πίνακας 5.13. Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και One-Way ANOVA για δημογραφικά χαρακτηριστικά και γλωσσικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών ανά ομάδα μελέτης....	172
Πίνακας 5.14. A priori υπολογισμός ελάχιστου μεγέθους δείγματος μαθητών (G*Power).....	173
Πίνακας 5.15. A priori υπολογισμός ελάχιστου μεγέθους δείγματος εκπαιδευτικών (G*Power)	174
Πίνακας 5.16. Συγκριτική θεώρηση παρεμβάσεων ως προς το χρόνο υλοποίησης.....	176
Πίνακας 5.17. Συγκριτική θεώρηση παρεμβάσεων ως προς το είδος των δραστηριοτήτων γραμματισμού.....	177

Πίνακας 5.18. Στάδια χορήγησης αξιολογικών δοκιμασιών σε μαθητές και εκπαιδευτικούς..	203
Πίνακας 5.19. Μεταγραφικοί κανόνες συνεντεύξεων.....	215
Πίνακας 5.20. Διασύνδεση χαμηλής με υψηλής τάξεως κατηγορίες/έννοιες (επιλεκτική κωδικοποίηση).....	218
Πίνακας 6.1. Περιγραφή στοχοθεσίας και πεδίου εφαρμογής εμπειρικών μελετών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση	224
Πίνακας 6.2. Περιγραφικά χαρακτηριστικά εμπειρικών μελετών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	228
Πίνακας 6.3. Αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις στην προσχολική, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	229
Πίνακας 6.4. Περιγραφή εμπειρικών ερευνών σε επίπεδο αξιολόγησης δεξιοτήτων.....	231
Πίνακας 6.5. Περιγραφή εμπειρικών ερευνών σε επίπεδο μαθητικών δυσκολιών και χαρακτηριστικών αναγνώστη	232
Πίνακας 6.6. Περιγραφή ερευνητικής μεθοδολογίας και ευρημάτων εμπειρικών μελετών	234
Πίνακας 6.7. Μεγέθη επίδρασης δημοσιευμάτων, CI όρια και βάρος (%)	240
Πίνακας 6.8. Συνδυασμένα μεγέθη επίδρασης	240
Πίνακας 6.9. Εξέταση ανομοιογένειας μελετών μέσω I^2 και Cochran's Q -statistic	241
Πίνακας 6.10. Μήτρα παραγόντων μετά από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης.....	246
Πίνακας 6.11. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων	246
Πίνακας 6.12. Συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής και συσχετίσεις ανά στοιχείο στην κλίμακα γλωσσικής κυριαρχίας.....	247
Πίνακας 6.13. Αυτοματοποιημένη συσταδοποίηση, κριτήρια πληροφορίας AIC και αναλογίες των μέτρων απόστασης	250
Πίνακας 6.14. Περιγραφή υποομάδων δίγλωσσων μαθητών ανά συνεχή μεταβλητή απόρροια της συσταδοποίησης δύο βημάτων	251
Πίνακας 6.15. Games-Howell post-hoc συγκρίσεις υποομάδων ανά συνεχή μεταβλητή	251
Πίνακας 6.16. Περιγραφή υποομάδων δίγλωσσων μαθητών ανά κατηγορική μεταβλητή απόρροια της συσταδοποίησης δύο βημάτων	252
Πίνακας 6.17. Συχνότητα (N) και σχετική συχνότητα (%) χαρακτηριστικών των μαθητών....	253
Πίνακας 6.18. Μήτρα παραγόντων μετά από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης.....	258
Πίνακας 6.19. Ενδοσυνάφειες μεταξύ παραγόντων στην κλείδα παρατήρησης παραστασιακού άγχους.....	259
Πίνακας 6.20. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων	260

Πίνακας 6.21. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.), συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (α & ω), σύνθετη αξιοπιστία (CR) και μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE) για τους παράγοντες και την κλείδα παρατήρησης	261
Πίνακας 6.22. Αποτελέσματα αξιολόγησης συγκλίνουσας, αποκλίνουσας και συντρέχουσας εγκυρότητας της κλείδας παρατήρησης	262
Πίνακας 6.23. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ανά συστάδα και παράγοντα.....	264
Πίνακας 6.24. Πολυμεταβλητοί έλεγχοι μεταξύ συστάδων που δημιουργήθηκαν.....	265
Πίνακας 6.25. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (MANCOVA) για τους παράγοντες της κλείδας.....	265
Πίνακας 6.26. ROC ανάλυση για τη διαγνωστική αξία της μεθόδου.....	266
Πίνακας 6.27. Υπολογισμός κατωφλίων με τη ROC μεθοδολογία	267
Πίνακας 6.28. Μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή τύπου <i>Direct Oblimit</i>	272
Πίνακας 6.29. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων για τέσσερα υπό εξέταση μοντέλα	273
Πίνακας 6.30. Συγκλίνουσα, αποκλίνουσα και συντρέχουσα εγκυρότητα της κλίμακας.....	276
Πίνακας 6.31. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, σύνθετη αξιοπιστία, μέση εξαχθείσα διακύμανση και συντελεστής συσχέτισης επαναληπτικών μετρήσεων για τους παράγοντες και το εργαλείο.....	277
Πίνακας 6.32. Συχνότητα και σχετική συχνότητα συμμετεχόντων και ανάλυση τεταρτημόριων για το σκορ του εργαλείου.....	278
Πίνακας 6.33. Ανάλυση τεταρτημόριων στα σκορ για την κλίμακα και τους παράγοντες.....	278
Πίνακας 6.34. Μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή <i>Promax</i>	283
Πίνακας 6.35. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων.....	284
Πίνακας 6.36. Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας	286
Πίνακας 6.37. Συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, σύνθετη αξιοπιστία, μέση εξαχθείσα διακύμανση και συντελεστές επαναληπτικών μετρήσεων για τους παράγοντες και το εργαλείο	287
Πίνακας 6.38. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και παράμετροι κεντρικής τάσης και διασποράς για τους παράγοντες και το εργαλείο	288
Πίνακας 6.39. Συχνότητα και σχετική συχνότητα συμμετεχόντων ανά τεταρτημόριο για τους παράγοντες και το εργαλείο.....	288
Πίνακας 6.40. Συγκριτική αξιολόγηση επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών παραμυθιών και θεατρικών σεναρίων.....	290
Πίνακας 6.41. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπαιραματική μέτρηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης	293

Πίνακας 6.42. <i>Games-Howell post-hoc</i> σύγκριση αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων μελέτης σε προπειραματικό επίπεδο	294
Πίνακας 6.43. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης	295
Πίνακας 6.44. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (<i>ANCOVA</i>) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων	295
Πίνακας 6.45. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και μεγέθη επίδρασης.....	297
Πίνακας 6.46. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής ταχύτητας.....	298
Πίνακας 6.47. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής ταχύτητας με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης	300
Πίνακας 6.48. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (<i>ANCOVA</i>) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής ταχύτητας μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	300
Πίνακας 6.49. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της αναγνωστικής ταχύτητας	301
Πίνακας 6.50. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική ταχύτητα και μεγέθη επίδρασης.....	303
Πίνακας 6.51. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης.....	304
Πίνακας 6.52. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής κατανόησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης	305
Πίνακας 6.53. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (<i>ANCOVA</i>) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής ταχύτητας μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	306
Πίνακας 6.54. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική κατανόηση και μεγέθη επίδρασης.....	308

Πίνακας 6.55. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπαιραματική μέτρηση των αναγνωστικών λαθών (αποκωδικοποίησης, κατανόησης, συνολικά).....	309
Πίνακας 6.56. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων των αναγνωστικών λαθών με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης.....	311
Πίνακας 6.57. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των λαθών αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	312
Πίνακας 6.58. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των λαθών κατανόησης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	313
Πίνακας 6.59. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των αναγνωστικών λαθών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	313
Πίνακας 6.60. Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στα λάθη αποκωδικοποίησης και μεγέθη επίδρασης.....	318
Πίνακας 6.61. Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στα λάθη κατανόησης και μεγέθη επίδρασης.....	319
Πίνακας 6.62. Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στα αναγνωστικά λάθη συνολικά και μεγέθη επίδρασης.....	319
Πίνακας 6.63. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, συνολικά).....	320
Πίνακας 6.64. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης.....	324
Πίνακας 6.65. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των γνωστικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	325
Πίνακας 6.66. Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών.....	326

Πίνακας 6.67. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των μεταγνωστικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	327
Πίνακας 6.68. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών.....	328
Πίνακας 6.69. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των κοινωνικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	329
Πίνακας 6.70. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών.....	330
Πίνακας 6.71. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των συναισθηματικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων	331
Πίνακας 6.72. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών	332
Πίνακας 6.73. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων	333
Πίνακας 6.74. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά	334
Πίνακας 6.75. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις γνωστικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών.....	338
Πίνακας 6.76. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις μεταγνωστικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών	339
Πίνακας 6.77. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις κοινωνικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών.....	340
Πίνακας 6.78. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις συναισθηματικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών	341

Πίνακας 6.79. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας γενικότερα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και μεγέθη επίδρασης διαφορών	342
Πίνακας 6.80. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας	343
Πίνακας 6.81. <i>Games-Howell post-hoc</i> σύγκριση αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των τριών ομάδων μελέτης σε προπειραματικό επίπεδο	344
Πίνακας 6.82. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής ικανότητας με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης.....	345
Πίνακας 6.83. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (<i>ANCOVA</i>) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων.....	346
Πίνακας 6.84. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας	346
Πίνακας 6.85. Ανάλυση <i>Wilcoxon rank test</i> ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική ικανότητα και μεγέθη επίδρασης.....	348
Πίνακας 6.86. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στη μέτρηση του καταστασιακού άγχους κατά τη φωνούμενη ανάγνωση.....	349
Πίνακας 6.87. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης .	350
Πίνακας 6.88. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης.....	351
Πίνακας 6.89. Ανάλυση της συνδιακύμανσης (<i>ANCOVA</i>) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική της ανάγνωσης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων	352
Πίνακας 6.90. <i>Post Hoc</i> αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	353
Πίνακας 6.91. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με την αναγνωστική επιτέλεση ανά τάξη χαμηλής κατηγορίας	356
Πίνακας 6.92. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης.....	357

Πίνακας 6.93. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας.....	358
Πίνακας 6.94. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.....	359
Πίνακας 6.95. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.....	360
Πίνακας 6.96. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του/της μαθητή/τριας.....	361
Πίνακας 6.97. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη σχολική αποτελεσματικότητα.....	362
Πίνακας 6.98. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα.....	366
Πίνακας 6.99. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με την κοινωνική αποτελεσματικότητα.....	368
Πίνακας 6.100. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη διδακτική της ανάγνωσης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος.....	370
Πίνακας 6.101. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.....	370
Πίνακας 6.102. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη διδακτική προσαρμογή.....	372
Πίνακας 6.103. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη δια ζώσης υλοποίηση.....	373
Πίνακας 6.104. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση.....	374
Πίνακας 6.105. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με προτάσεις συμμετεχόντων.....	380
Πίνακας 6.106. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με προτάσεις για εκπαιδευτικές δράσεις.....	381
Πίνακας 6.107. Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με προτάσεις για εκπαιδευτικό υλικό.....	383

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 2.1. Διαγραμματική απεικόνιση του Αντισταθμιστικού Μοντέλου της Bernhardt (2011)	27
Διάγραμμα 2.2. Διαγραμματική απεικόνιση του Αντισταθμιστικού Μοντέλου του McNeil (2012)	28
Διάγραμμα 3.1. Διαγραμματική απεικόνιση μεταξύ δραστηριότητας, δράσεων και λειτουργιών	68
Διάγραμμα 5.1. Διάγραμμα ροής συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.....	140
Διάγραμμα 5.2. Διαγραμματική απεικόνιση του επεξηγηματικού διαδοχικού σχεδιασμού της έρευνας	143
Διάγραμμα 5.3. Διαγραμματική απεικόνιση του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού για τους μαθητές	160
Διάγραμμα 5.4. Διαγραμματική απεικόνιση του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού για τους εκπ/κούς.....	161
Διάγραμμα 5.5. Υπολογισμός κρίσιμης τιμής F για το δείγμα των μαθητών.....	173
Διάγραμμα 5.6. Υπολογισμός κρίσιμης τιμής F για το δείγμα των εκπαιδευτικών.....	174
Διάγραμμα 5.7. Διαγραμματική απεικόνιση των σταδίων ανάλυσης για τα ποιοτικά δεδομένα	217
Διάγραμμα 6.1. Διαχρονική εξέλιξη ερευνών σε βάθος τριακονταετίας βάσει ανασκόπησης .	230
Διάγραμμα 6.2. Διάγραμμα «δάσους» (forest plots) δημοσιευμάτων μετα-ανάλυσης.....	241
Διάγραμμα 6.3. Διάγραμμα διοχέτευσης (funnel plot) δημοσιευμάτων μετα-ανάλυσης.....	242
Διάγραμμα 6.4. Επιλογή αριθμού παραγόντων βάσει κριτηρίου παράλληλης ανάλυσης του Horn	245
Διάγραμμα 6.5. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα γλωσσικής κυριαρχίας.....	247
Διάγραμμα 6.6. Αξιολόγηση δείκτη Silhouette για τις τέσσερις συστάδες	251
Διάγραμμα 6.7. Επιλογή αριθμού παραγόντων βάσει κριτηρίου παράλληλης ανάλυσης του Horn	258
Διάγραμμα 6.8. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στην κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους	261
Διάγραμμα 6.9. Γραφική αναπαράσταση των συστάδων με χρήση του αλγορίθμου MA	263
Διάγραμμα 6.10. Γραφική αναπαράσταση της διαγνωστικής ακρίβειας της λύσης (ROC Analysis)	266

Διάγραμμα 6.11. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης Α.κ.Σ.Α.Κ.	275
Διάγραμμα 6.12. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης Α.Ε.κ.Α.Α.	285
Διάγραμμα 6.13. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ανά ομάδα μελέτης.....	294
Διάγραμμα 6.14. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ανά ομάδα μελέτης.....	296
Διάγραμμα 6.15. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες	297
Διάγραμμα 6.16. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής ταχύτητας ανά ομάδα μελέτης.....	299
Διάγραμμα 6.17. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης αναγνωστικής ταχύτητας ανά ομάδα μελέτης.....	302
Διάγραμμα 6.18. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής ταχύτητας για τις τρεις ομάδες	303
Διάγραμμα 6.19. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής κατανόησης ανά ομάδα μελέτης.....	305
Διάγραμμα 6.20. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας	307
Διάγραμμα 6.21. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες.....	308
Διάγραμμα 6.22. Μέσοι όροι προμέτρησης λαθών αποκωδικοποίησης ανά ομάδα μελέτης...	310
Διάγραμμα 6.23. Μέσοι όροι προμέτρησης λαθών κατανόησης ανά ομάδα μελέτης	310
Διάγραμμα 6.24. Μέσοι όροι προμέτρησης αναγνωστικών λαθών συνολικά ανά ομάδα μελέτης	311
Διάγραμμα 6.25. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας	314
Διάγραμμα 6.26. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών κατανόησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας.....	315
Διάγραμμα 6.27. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των αναγνωστικών λαθών για τις τρεις ομάδες της έρευνας.....	315
Διάγραμμα 6.28. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες	316

Διάγραμμα 6.29. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών κατανόησης για τις τρεις ομάδες.....	317
Διάγραμμα 6.30. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των συνολικών αναγνωστικών λαθών για τις τρεις ομάδες.....	318
Διάγραμμα 6.31. Μέσοι όροι προμέτρησης γνωστικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης	322
Διάγραμμα 6.32. Μέσοι όροι προμέτρησης μεταγνωστικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης.....	322
Διάγραμμα 6.33. Μέσοι όροι προμέτρησης κοινωνικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης	323
Διάγραμμα 6.34. Μέσοι όροι προμέτρησης συναισθηματικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης	323
Διάγραμμα 6.35. Μέσοι όροι προμέτρησης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης.....	324
Διάγραμμα 6.36. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας	327
Διάγραμμα 6.37. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας.....	329
Διάγραμμα 6.38. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας	331
Διάγραμμα 6.39. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας.....	333
Διάγραμμα 6.40. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας.....	335
Διάγραμμα 6.41. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες.....	335
Διάγραμμα 6.42. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες.....	336
Διάγραμμα 6.43. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες	337
Διάγραμμα 6.44. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες	338
Διάγραμμα 6.45. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες.....	338
Διάγραμμα 6.46. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής ικανότητας ανά ομάδα μελέτης.....	344

Διάγραμμα 6.47. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας	347
Διάγραμμα 6.48. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας για τις τρεις ομάδες	348
Διάγραμμα 6.49. Θηκόγραμμα παρουσίασης επιπέδων καταστασιακού άγχους φωνούμενης ανάγνωσης	350
Διάγραμμα 6.50. Μέσοι όροι προμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για ανά ομάδα μελέτης	351
Διάγραμμα 6.51. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας.....	354
Διάγραμμα 6.52. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες	354

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα III.1. Σκηνή από το “ <i>Η μεγαλοψυχία</i> ” του Αλφρέντο Σανθόλ στο Θέατρο Μικρό Γκλόρια (2019)	630
Εικόνα III.2. Σκηνή από το “ <i>Ο καλός στρατιώτης της Σβέικ</i> ” του Γιάροσλαβ Χάσεκ στο Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος (2018)	630
Εικόνα III.3. Σκηνή από το “ <i>Η Καίτε Κόλλβιτς παρουσιάζει μια σύντομη ιστορία της μοντέρνας τέχνης</i> ” της Έλενας Πέγκα στο Μουσείο Τεχνών Λουκίας και Μιχαλάκη Ζαμπέλα (2017)	631
Εικόνα III.4. Σκηνή από το “ <i>Η κρυφή πληγή</i> ” του Παναγιώτη Μέντη στο Θέατρο Άλεκτον (2007)	631
Εικόνα III.5. Σκηνή από το “ <i>Όταν ο λύκος δεν είν’εδώ</i> ” της Μαρίας Λαϊνά στο Θέατρο Άλεκτον (2005)	632
Εικόνα III.6. Σκηνή από το “ <i>Ο ναυαγοσώστης και οι πρωταγωνιστές</i> ” της Άννας Καραμπά στο Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν (2014)	632
Εικόνα III.7. Σκηνή από το “ <i>Πραγματικότητα</i> ” της Κλαίρη Λιονάκη στο Εθνικό Θέατρο (2010)	633
Εικόνα III.8. Σκηνή από το “ <i>Φιλοθέου πάρεργα</i> ” του Νικόλαου Μαυροκορδάτου στο Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν (2016)	633
Εικόνα III.9. Σκηνή από το “ <i>Η Νίκη</i> ” της Λούλα Αναγνωστάκη στο Θέατρο Άλεκτον (2005)	634
Εικόνα III.10. Σκηνή από το “ <i>Σ αγαπώ συνέχεια</i> ” του Δημήτρη Κεχαΐδη στο Θέατρο Άλεκτον (2007)	634
Εικόνα III.11. Σκηνή από το “ <i>Δον Κιχώτης</i> ” του Νίκου Καζαντζάκη στο Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν (2017)	635
Εικόνα III.12. Σκηνή από το “ <i>Μια φιλική επίσκεψη</i> ” της Νίκης Ράπτη στο Θέατρο ΜΠΙΠ (2019)	636
Εικόνα III.13. Σκηνή από το “ <i>Ο ηθοποιός</i> ” της Νίκης Ράπτη στο Θέατρο ΜΠΙΠ (2019)	636
Εικόνα III.14. Σκηνή από το “ <i>Πενθεσίλεια</i> ” της Νίκης Ράπτη στο Θέατρο ΜΠΙΠ (2019)	636
Εικόνα III.15. Σκηνή από σχολικό ψηφιακό θεατρικό αναλόγιο	637
Εικόνα III.16. Αξιοποίηση δευτερογενών κωδικών κατά την προετοιμασία ψηφιακού θεατρικού αναλογίου	637
Εικόνα III.17. Προετοιμασία θεατρικού αναλογίου: πρόβες και συνεργασία ομάδων	638
Εικόνα III.18. Στιγμιότυπο από την ατομική μελέτη των σεναρίων	638
Εικόνα III.19. Στιγμιότυπο από παράσταση θεατρικού αναλογίου	639

Εικόνα III.20. Πρόσκληση για την παράσταση αναλογίου φτιαγμένη από τα παιδιά.....	639
Εικόνα III.21. Στιγμιότυπο από παράσταση θεατρικού αναλογίου.....	640
Εικόνα III.22. Στιγμιότυπο από παράσταση θεατρικού αναλογίου.....	640

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 2.1. Αναγνωστική επιτέλεση και επίπεδα διεργασιών αναγνωστικής κατανόησης στην Γ2	20
Σχήμα 2.2. Αναπαράσταση του Ψυχογλωσσικού μοντέλου του Αναγνώστη στη Γ2 (Coady, 1979)	26
Σχήμα 2.3. Σχηματική απεικόνιση συσχετισμού αποκωδικοποίησης/κατανόησης υπό το πρίσμα των αναγνωστικών δυσκολιών (Τζιβνίκου, 2015)	38
Σχήμα 3.1. Σχηματική απεικόνιση του διδακτικού μοντέλου CALLA (Chamot et al., 1999)	59
Σχήμα 3.2. Σχηματική απεικόνιση της Θεωρίας της Δραστηριότητας (Engeström, 2015)	67
Σχήμα 5.1. Σχηματική απεικόνιση της δειγματοληπτικής τεχνικής για τη σύσταση του ερευνητικού πληθυσμού.....	146
Σχήμα 5.2. Σχηματική απεικόνιση της τυχαίας κατανομής των τάξεων στις συνθήκες μελέτης	158
Σχήμα 5.3. Σχηματική απεικόνιση της εκπαιδευτικής αρχής της βαθμιαίας υποχώρησης.....	178
Σχήμα 5.4. Σχηματική απεικόνιση εύρους παιδιακής στήριξης και βαθμού νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες.....	190
Σχήμα 7.1. Μοντέλο υβριδικής αξιοποίησης του θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική επιτέλεση.....	407

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Alpha	AlphaAssess Kit
ARI	Analytical Reading Inventory
CRI	Comprehensive Reading Inventory
DFA	Diagnostic Fluency Assessment
DIBELS	Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills
DRA	Developmental Reading Assessment
easyCBM	Curriculum Based Measure
ERAS	Elementary Reading Attitudes Survey
FLCAS	Foreign Language Classroom Anxiety Scale
GMRT	Gates-McGinitie Reading Test
GORT	Gray Oral Reading Test
JBRI	Johns Basic Reading Inventory
MA	Mayfly algorithm
MFS	Multidimensional Fluency Scale
MRP	Motivation to Read Profile
NEAP	NEAP Oral Reading Fluency Scale
ORFS	Oral Reading Fluency Scale
QRI	Quality Reading Inventory
RMFS	Rasinski's Multidimensional Fluency Scale
STAR	Standardized Test for Assessment of Reading
Terranova	Terranova Reading Test 15
TPRI	Texas Primary Reading Inventory
WIAT	The Wechsler Individual Achievement Test
WPS	Words per second
Βλ.	Βλέπε
Γ2	Δεύτερη γλώσσα
Ε.Μ.Δ.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Κ.Ε.Γ.	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
OE I	Ομάδα ελέγχου I
OE II	Ομάδα ελέγχου II

XXXVIII

ΠΟ	Πειραματική ομάδα
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
Τ.Σ.	Τυπικό Σφάλμα του Μέσου Όρου
δ	Διάμεσος
Max	Μέγιστη τιμή
Min	Ελάχιστη τιμή
Μ.Δ.	Μαθησιακές δυσκολίες

ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ

Acculturation theory	Θεωρία επιπολιτισμού
Activity theory	Θεωρία της δραστηριότητας
Adjusted means	Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι
Apprenticeship	Μαθητεία
Artefact	Τεχνούργημα
Blended learning	Υβριδική/μικτή μάθηση
Chambers Theatre	Θέατρο δωματίου
Computer-assisted Language Learning	Τεχνολογικά υποβοηθούμενη γλωσσική εκμάθηση
Critical literacy	Κριτικός γραμματισμός
Crosslinguistic Translanguaging Theory	Διαγλωσσική Θεωρία της Διαγλωσσικότητας
Domain	Δοσμένος χώρος χρήσης
Dual-language processing	Διττή διεργασία σε δύο γλώσσες
Emergency Remote Teaching	Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία
Emergent bilingual learner	Αναδύμενα δίγλωσσος μαθητευόμενος
Interaction Hypothesis	Υπόθεση αλληλεπίδρασης
Intercultural literacy	Διαπολιτισμικός αλφαριθμητισμός
Minimalist Theatre	Μινιμαλιστικό θέατρο
Multiliteracies	Πολλαπλός γραμματισμός
Scaffolding	Καθοδήγηση
Shared cognition	Συλλογικός νους της κοινότητας
Smoothness	Ομαλότητα ανάγνωσης
Readers Theatre	Θέατρο των Αναγλωστών
Radio Theatre/Drama	Ραδιοφωνικό θέατρο
Round-robin reading	Εκ περιτροπής ανάγνωση τμημάτων του κειμένου
Situated Cognition	Εγκαθιδρυμένη γνώση
Situated learning	Εγκαθιδρυμένη μάθηση
Story Theatre/Storytelling Theatre	Δραματοποιημένη αφήγηση
Verbal report	Προφορική εξωτερίκευση
Zone of Proximal Development	Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μια από τις προσληπτικές δεξιότητες που διδάσκονται τα παιδιά με δεύτερη γλώσσα τη νέα ελληνική και αυτό γιατί αποτελεί ένα σημαντικό μέσο γλωσσικής απόκτησης, επικοινωνίας, ανταλλαγής ιδεών και γλωσσικού γραμματισμού. Σχετίζεται με την κατανόηση του γραπτού λόγου και την κατάκτησή του, ενώ θεωρείται μια θεμελιώδης εργαλειακή δεξιότητα που εισδύει σε κάθε διδακτέο γνωστικό αντικείμενο. Είναι μία από τις δεξιότητες που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία στο ελληνικό σχολείο, αλλά και στους περισσότερους τομείς της ενήλικης ζωής (Graham κ.ά., 2022). Από πολλούς έχει χαρακτηριστεί ως μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες προς εκμάθηση για τη γλωσσική διδασκαλία (Fillmore, 2014· Τζιβινίκου, 2018c). Οι αναγνωστικές δεξιότητες του ατόμου, μάλιστα, επιδρούν και σε ευρύτερες πλευρές των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων, ενώ η έρευνα δείχνει ότι η αναγνωστική αποτυχία και οι σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες έχουν επιπτώσεις χιονοστιβάδας (Αναστασίου, 2004, σ. 1).

Είναι γεγονός ότι η ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα είναι ένα δύσκολο έργο για τους περισσότερους μαθητές/τριες¹, ειδικά κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της, κάτι το οποίο φαίνεται να αποτυπώνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Grabe & Stoller, 2020· Koda, 2005). Ως ικανότητα θεωρείται ότι έχει μια ιδιαίτερα ατομική φύση. Δύο αναγνώστες δεν προσεγγίζουν ή επεξεργάζονται ένα γραπτό κείμενο με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι γενικοί παράγοντες που έχουν αντίκτυπο στην εκμάθησή της και σχετίζονται με τη φύση της διδασκαλίας της. Σημαντικό ρόλο για την εκμάθηση της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα και την υπερπήδηση των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας διαδραματίζουν τα κίνητρα, οι στάσεις, τα συναισθήματα αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας (Graham κ.ά., 2022· C. P. Proctor κ.ά., 2020· Skourtu, 2008· Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2015· Σκούρτου, 2011· Χατζηδάκη, 2020, σσ 155–184). Εκπαιδευτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τη βιωματική, επικοινωνιακή και παιγνιώδη διαδικασία μάθησης, όπως το εφαρμοσμένο θέατρο και το δράμα, ενεργοποιούν θετικά συναισθήματα και κίνητρα μάθησης στους/στις μαθητές/τριες προς όφελος της δεύτερης/ξένης γλώσσας και των δομών της (Cook, 2017· Rose McGovern, 2017· Rothwell, 2011· Κατσαρίδου, 2021b· Λενακάκης, 2018· Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2015· Μπέλλα, 2018). Η αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής στη γλωσσική διδασκαλία, γενικότερα

¹ Όπου παρακάτω αναφέρονται λέξεις σε αρσενικό γένος εννοούμε ταυτόχρονα και απολύτως ισάξια και το θηλυκό γένος, όπως επίσης και τα άτομα με διαφορετική (μη δυαδική) ταυτότητα φύλου. Παρόλα αυτά καταβλήθηκε προσπάθεια σημείωσης και αντιπροσώπευσης όλων των φύλων στον γραπτό λόγο.

ή και ειδικότερα στη διδακτική της ανάγνωσης, μπορεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση, αντιμετωπίζοντας τη γλωσσική ικανότητα ως δεξιότητα για ανάπτυξη εμπλέκοντας τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τριες σε ολιστικές δραστηριότητες που κινητοποιούν το μαθησιακό ενδιαφέρον και την αυτενέργεια (Dutton & Rushton, 2022· Gallagher κ.ά., 2017· Greenfader κ.ά., 2017· Hoffman κ.ά., 2017· Mages, 2018· Medina κ.ά., 2021· Papadopoulos, 2018· Piazzoli, 2022· Stinson & Winston, 2011· Wager κ.ά., 2017· Winston & Stinson, 2014· Βίτσου, 2019· Γραμματάς, 2014). Όπως έχει υποστηρίξει ο Dewey (1986), αλλά και πολλοί άλλοι, όταν τα παιδιά συμμετέχουν στην μαθησιακή εμπειρία μαθαίνουν με πιο εύκολο τρόπο.

Είναι ευρύτερα γνωστό ότι το θέατρο ως εκπαιδευτική μέθοδος αξιοποιεί τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την κινητοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου προς όφελος της ψυχοκοινωνικής, της γνωστικής και προσωπικής του ανάπτυξης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες στη χρήση της γλώσσας. Παράλληλα αποτελεί μέσο ψυχολογικής εκτόνωσης, διασκέδασης (Fleming κ.ά., 2010· Hallgren, 2022· Kompiadou κ.ά., 2017· Κοντογιάννη, 2012a) και ένταξης (Διακουμάκου, 2021). Εκείνο που επιδιώκει η πολύπλευρη ανάπτυξη και ωφέλεια του ατόμου μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη συμμετοχή σε ποικίλα επικοινωνιακά γεγονότα (Kao κ.ά., 2011· Nilson, 2022· Λενακάκης, 2015). Το θέατρο είναι ένας τρόπος για να μετασχηματιστούν οι ψυχικές, οι νοητικές και σωματικές δυνατότητες των μαθητών σε δημιουργικές πράξεις (Papakosta, 2014). Είναι μίμησις πράξεως, δηλαδή αναπαράσταση μιας δράσης και μιας σειράς πράξεων (Παπανδρέου, 2007). Οι μαθητές/τριες μέσω της ενεργούς συμμετοχής βελτιώνουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύουν τα κίνητρά τους για μάθηση και αποκτούν αυτοπεποίθηση καθώς προσδίδεται παιγνιώδης, βιωματικός και ευχάριστος χαρακτήρας στη διδασκαλία (Freeman κ.ά., 2010· Mastrothanas, Geladari, κ.ά., 2018· Tsiaras, 2012). Παρέχεται στα εσωστρεφή παιδιά ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους (McKay, 2008). Τα στοιχεία της πρόκλησης, της διασκέδασης, της διαδραστικότητας, της αναπαράστασης, της αποτίμησης των αποτελεσμάτων και τα συναισθήματα της έντασης και της χαράς, διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας (Hertzberg, 2000· Mastrothanas & Kladaki, 2020· Τσιάρας, 2016). Επομένως το θέατρο στην εκπαίδευση λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα σε ένα βιωματικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο, το οποίο ενισχύει την εκμάθηση (Dawoud κ.ά., 2022· Edmiston, 2013· Haseman &

Winston, 2010· Marques, 2022· O'Toole κ.ά., 2009· Rasmussen, 2010· Sinclair, 2017· Κουρετζής, 2018· Σ. Παπαδόπουλος, 2010c).

Υπό μία μετανεωτερική προοπτική στη διδασκαλία (Φρυδάκη, 2009), το εφαρμοσμένο θέατρο (Φανουράκη & Πεφάνης, 2021) μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η περίπτωση της διδακτικής αξιοποίησης του θεάτρου αναγνωστών, μιας διδακτικής μεθοδολογίας που έχει τις βάσεις της στο θεατρικό αναλόγιο και στις σκηνικές (ή θεατρικές) αναγνώσεις. Το θεατρικό αναλόγιο συνδυάζει την απαγγελία με τη θεατρικότητα σε μια ιδιόμορφη σύνθεση που κινείται ανάμεσα στην έντεχνη λεκτική επικοινωνία και την παραστατική τέχνη, αντλώντας στοιχεία και από τις δύο και προξενώντας ένα σύνθετο αποτέλεσμα (Γραμματάς, 2017· Καραγιάννης, 2013). Παρόλο που σήμερα δεν χρησιμοποιείται ευρέως ως σκηνική μορφή θεάτρου, βρίσκει εκπαιδευτική εφαρμογή ως θέατρο των αναγνωστών στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Gummere, 2004· Sullivan, 2007· Tyler & Chard, 2000) και της δεύτερης ή ξένης (Bridges, 2006· Drew, 2013, 2018· Drew & Pedersen, 2010· Fernández, 2015), λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει για ολιστική διδασκαλία (Bell κ.ά., 2010· Edmiston, 2013· Young κ.ά., 2016). Το θέατρο των αναγνωστών αποτελεί μια ολοκληρωμένη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο και συνάμα μια υβριδική μορφή θεατρικής έκφρασης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στο πεδίο της ανάγνωσης το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να επηρεάσει τη φύση των λογοτεχνικών εμπειριών του/της μαθητή/τριας και να συμβάλλει στην ανταπόκριση από πλευράς του, ως αναγνώστη, με τον γραπτό λόγο (Poe, 2013· Rosenblatt, 1994· Wui & Abdul Aziz, 2022· Young κ.ά., 2022). Μελετήματα, όπως αυτά των Vasinda και McLeod (2011) για την αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών μέσω podcasting στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της Flynn (2021) σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή του Shih (2011, σσ. 86–87) για τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας στην υλοποίηση θεάτρου αναγνωστών μέσα σε εικονικούς κόσμους, αναδεικνύουν τις δυνατότητες της μεθόδου να συνδυάζεται με τεχνολογίες αιχμής. Όταν οι μαθητευόμενοι έρχονται σε επαφή με αναδυόμενες μορφές τεχνολογίας οι οποίες συνδυάζονται αρμονικά με στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου, επέρχονται πολλαπλά θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευσή τους, όπως λ.χ. η απόκτηση πολλαπλών εμπειριών, η διεύρυνση του κοινού, η ανάπτυξη θετικών στάσεων και η εξέλιξη των γνωστικών, κοινωνικών και νοητικών τους δεξιοτήτων (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020· S. Davis, 2011· J. Dunn κ.ά., 2012· A. P. Jensen & Peterson, 2022· Liyanawatta κ.ά., 2022· Philip & Nicholls, 2007· Siciliano, 2021· Vickers, 2020· Wake, 2018· Δεληκωνσταντινίδου, 2023· Καλοβρέκτης & Ψυχάρης, 2023· Καραντζούλη, 2019· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023·

Πανούσης κ.ά., 2021· Φανουράκη, 2015, 2016, 2021· Φανουράκη & Λυμπέρης, 2023). Σε αυτή την κατεύθυνση έρχεται να προστεθεί και η παρούσα διδακτορική διατριβή με την αξιοποίηση και την αξιολόγηση μιας υβριδικής μορφής υλοποίησης θεάτρου αναγνωστών στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο πεδίο της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, ως απάντηση στις συνεχείς μεταβαλλόμενες συνθήκες που επέφερε η πανδημία COVID-19 και στη διαχείριση των εκτάκτων καταστάσεων που προέκυψαν από την εμφάνισή της σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών.

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση: Το θέατρο των Αναγνωστών (Readers Theatre)

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του ερευνητικού προβληματισμού και στην τελική διατύπωση της εργασίας αυτής, κρίνεται επιβεβλημένο να παρουσιαστεί και να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο κύριος όρος που απασχολεί τη διατριβή.

Το θέατρο των Αναγνωστών (Readers theatre²) αποτελεί μια ιδιαίτερη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο που συγκεντρώνει στοιχεία από σκηνικές και θεατρικές πρακτικές, όπως αυτής του θεατρικού αναλογίου και του θεάτρου δωματίου, που έχουν κοινό παρανομαστή τις θεατρικές (ή σκηνικές, ή παραστασιακές) αναγνώσεις. Ως όρος περιλαμβάνει δύο βασικές έννοιες, αυτή του αναγνώστη και αυτή του θεάτρου (J. H. Davis & Evans, 1987· Padeliađu & Giazitzidou, 2018· Σ. Παπαδόπουλος, 2010a, σ 81). Σύμφωνα με τον Busching (1981) είναι μια “*τυποποιημένη μορφή δραματικής παρουσίασης ενός σεναρίου*” (σ. 331), με τον αναγνώστη να καλείται να αποδώσει αποτελεσματικά μέσω απαγγελίας το περιεχόμενο ενός κειμένου σε συνεργασία με μια ομάδα ατόμων, υπό τη μορφή θεατρικής παράστασης (Kelleher, 1997· C. A. Miller, 1984· Ratliff, 1999· Πολύμερου, 2003). Στη βιβλιογραφία, σαν όρο, το αποτέλεσμα αυτό το συναντάμε παράλληλα και ως “*επί σκηνής ανάγνωση*” (Tanner, 1993, σ. 3), ως “*παράσταση ανάγνωσης*” (Γιαζιτζίδου, 2019, σ. 739) ή ως “*θεατρική ανάγνωση*” (Τζιβινίκου, 2018b, σ. 210). Οι αναγνώστες μετά από προετοιμασία με το λογοτεχνικό υλικό κάθονται σε μια καρέκλα ή σε ένα στασίδι με τα σενάρια μπροστά τους και με τον λόγο τους μετασχηματίζουν την ανάγνωση σε μία μινιμαλιστικής μορφής θεατρική ερμηνεία και σκηνική παρουσία (Dalan, 1971· Kleinau & Kleinau, 1965· Rasinski, 2003, σ 105). Ερμηνεύουν, δηλαδή, με πρόθεση και σκοπό το σενάριο, φέρνοντας στη ζωή τους χαρακτήρες και την ιστορία, μέσω της φωνής τους (A. Black & Stave, 2007· Casey & Chamberlain, 2006· Rasinski, 2006), δίχως να είναι απαραίτητη η αποστήθιση των ρόλων (Flynn, 2007· Millin & Rinehart,

² “Théâtre de lecteurs” στη γαλλική γλώσσα, “Lesertheater” στη γερμανική, “Teatro dei lettori” στην ιταλική.

1999· Trousdale & Harris, 1993· Young κ.ά., 2020) με κατεύθυνση να διασκεδάσουν, να ενημερώσουν και να επηρεάσουν το κοινό τους (Kerry-Moran, 2006). Λόγω αυτής της μιμημαλιστικής φύσης του, το θέατρο αναγνωστών απαιτεί από τους αναγνώστες να διαβάζουν με έκφραση και ευχέρεια για να μεταδώσουν νόημα σε ένα κοινό, κάτι που το διαφοροποιεί από συμβατικές μορφές του θεάτρου (Γαργαλιάνος, 2020).

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος

Παρά τη θετική συμβολή τόσο του Θεάτρου των Αναγνωστών, όσο και γενικότερα των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Bidwell, 1990· DuPont, 1992· Ganley, 1983· Miccinati κ.ά., 1983· Rose κ.ά., 2000· Young κ.ά., 2022), παρατηρείται ότι οι Έλληνες παιδαγωγοί δεν αξιοποιούν τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος σε ιδιαίτερο βαθμό για την επίτευξη των διδακτικών στόχων του σχολείου (Κλαδάκη, 2015, 2016· Παπαδιά, 2020, σ 241· Σ. Παπαδόπουλος, 2015a, σ 477). Μάλιστα, χαμηλή συχνότητα χρήσης αναφέρεται και σε διδακτικές τεχνικές αξιοποίησης συνολικότερα των τεχνών στη μάθηση, ενώ παρουσιάζεται μια τάση αξιοποίησης παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας.

Σύμφωνα με έρευνα των Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Φραγκούλη και Μπάσμπα (2006), οι οποίοι επεξεργάστηκαν δεδομένα από τη διεθνή έρευνα “Εγγραματισμός και Σχολείο”, που διεξήχθη το 2001 σε 35 χώρες, στο πλαίσιο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Όπως μνημονεύουν χαρακτηριστικά οι συγγραφείς *“σπάνια ανατίθεται στους μαθητές να δραματοποιήσουν ένα κείμενο, πρακτική που κάνει πιο ελκυστική τη διδασκαλία της ανάγνωσης, ενισχύει τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξή τους”* (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2006, σ 458). Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης τους αναδείχτηκε η αξιοποίηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, κυρίως παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας της ανάγνωσης, με σχεδόν καθημερινή χρήση της σιωπηρής ή της φωνούμενης ανάγνωσης για τους μαθητές/τριες τους και της φωνούμενης ανάγνωσης από τους ίδιους, ενώ σπάνια χρησιμοποιούνται πρακτικές που προϋποθέτουν κάποια μορφή οργάνωσης της τάξης σε ομάδες. Επίσης φανερώθηκε ότι οι πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης συνδέονται με την επίδοση και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Βάσει της έρευνας των Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και Φραγκούλη (2006) οι οποίοι επεξεργάστηκαν τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας, προέκυψε ότι η αναγνωστική επίδοση των αλλοεθνών μαθητών ήταν χαμηλή, κάτι το οποίο συνδέθηκε με το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Σπουδαστών 2015 (PISA 2015) σημαντικές διαφορές στην ανάγνωση παρατηρούνται στις επιδόσεις ανάμεσα στους γηγενείς και τους μετανάστες μαθητές, με τους γηγενείς να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους πρώτης και δεύτερης γενιάς μετανάστες μαθητές. Επιπλέον οι μετανάστες δεύτερης γενιάς σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μετανάστες πρώτης γενιάς. Σύμφωνα με την Σοφianoπούλου και τους συνεργάτες της (2017):

στην κατανόηση κειμένου, οι γηγενείς μαθητές είχαν μέση βαθμολογία ίση με 474 μονάδες (SE=4,4), ακολουθούμενοι από τους μετανάστες δεύτερης γενιάς (M.O.=437, SE=8,7) και τους μετανάστες πρώτης γενιάς (M.O.=411, SE=10,2). Οι διαφορές γηγενών μαθητών με τους μετανάστες μαθητές ήταν στατιστικά σημαντικές και ιδιαίτερα ισχυρές όσον αφορά τόσο τους μετανάστες δεύτερης γενιάς με διαφορά 37 μονάδων ($d=0,39$) αλλά και πρώτης γενιάς με διαφορά 63 μονάδων ($d=0,67$) (σ. 99).

Επίσης, αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα της σύγκρισης γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, ως προς την αναγνωστική τους ικανότητα, όπως αυτά προέκυψαν από τη συγκριτική ανάλυση στα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Σπουδαστών 2018 (PISA 2018) με τη μέση διαφορά στις αναγνωστικές επιδόσεις να κυμαίνεται μεταξύ 22 και 51 μονάδων για την Ελλάδα (Schleicher, 2019). Βάσει των αποτελεσμάτων της Εθνικής Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Προόδου στις ΗΠΑ το 2019, μόνο το 10% και το 4% των μαθητών της τετάρτης και της όγδοης τάξης, αντίστοιχα, που αναγνωρίστηκαν ως αναδυόμενα δίγλωσσοι, σημείωσαν ικανοποιητική βαθμολογία σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (Graham κ.ά., 2022).

Αναφορικά με τα επίπεδα αίσθησης του ανήκειν στον χώρο του σχολείου, έρχεται να προστεθεί ότι οι μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς επισημαίνουν στατιστικά χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής, νιώθουν λιγότερο άνετα και λιγότερο αποδεκτοί από το σχολικό περιβάλλον (Δαμανάκης, 2019· Σοφianoπούλου κ.ά., 2017, σσ 92–93), όπως επίσης και ότι τα επίπεδα σχολικής τους επάρκειας είναι χαμηλότερα συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές (Motti-Stefanidi κ.ά., 2008, 2012· Μόττη-Στεφανίδη, 2005).

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν σημαντικούς προβληματισμούς για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, για τους τρόπους με τους οποίους επιχειρείται να ενισχυθεί η αναγνωστική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα, για τη διδακτική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή, καθώς και για το κατά πόσο το σχολείο επιτυγχάνει να ενσωματώσει και να αξιοποιήσει σύγχρονες προσεγγίσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας που βασίζονται στις τέχνες. Επίσης

τονίζουν την ανάγκη δημιουργίας αποτελεσματικών ενισχυτικών παρεμβάσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πληθυσμούς μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία αλλά και τρόπους ενίσχυσης της αίσθησης του ανήκειν των μαθητών αυτών, μέσω των τεχνών στον χώρο του σχολείου ή ακόμα και έξω από αυτόν με αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων, όταν οι συνθήκες αντικειμενικά δεν το επιτρέπουν (λ.χ. συνθήκες κοινωνικού περιορισμού, κλείσιμο σχολείων λόγω πανδημίας και επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία).

Ο άνευ προηγουμένου αντίκτυπος λόγω του COVID-19, στην εκμάθηση και την απόδοση στην ανάγνωση (Alves & Romig, 2021· Beach κ.ά., 2021· Cruz κ.ά., 2022· Gkougkoura κ.ά., 2022· Hammerstein κ.ά., 2021· Kuhfeld κ.ά., 2020· Monroy-Gómez-Franco κ.ά., 2022), αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητευομένων, ενίσχυσε τις ανησυχίες σε ζητήματα εκπαιδευτικής ισότητας και προκάλεσε ανησυχίες για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, καθώς και για πιθανά μαθησιακά ελλείμματα από το μακροχρόνιο κλείσιμο των σχολείων (Meinck κ.ά., 2022· Tsolou κ.ά., 2021). Νέες ανησυχίες προέκυψαν επίσης και κατά τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων στις αναγνωστικές δεξιότητες και γενικότερα στη γλωσσική διδασκαλία με εξ αποστάσεως μέσα, παρά το γεγονός ότι έχουν ήδη αναπτυχθεί μοντέλα παροχής υπηρεσιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αντί για πρόσωπο με πρόσωπο (Barbour & Reeves, 2009· Eleazar κ.ά., 2017· Jamshidifarsani κ.ά., 2019· Sucena κ.ά., 2022· Valentine, 2015).

Σε αυτή την κατεύθυνση η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται γενικότερα στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας υβριδικής υλοποίησης Θεάτρου των Αναγνωστών, λόγω των έκτακτων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19, ως θεατροπαιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές ηλικίας 10-12 ετών που έχουν αναπτύξει βασικές επικοινωνιακές ικανότητες στη Νέα Ελληνική και έχουν κατακτήσει σε έναν λειτουργικό βαθμό τη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (θεμελιακή ανάγνωση, Seymour, 2005). Ειδικότερα επιδιώκει να εξετάσει την επίδραση που μπορεί να έχουν επείγουσες εξ αποστάσεως και εκ του σύνεγγυς διδακτικές παρεμβάσεις εκτάκτου ανάγκης που βασίζονται στο εκπαιδευτικό δράμα σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητικών πληθυσμών που αντιμετωπίζουν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών που έχουν αξιοποιήσει, λόγω των απαγορεύσεων κυκλοφορίας (lockdown), την υβριδική μορφή του θεάτρου αναγνωστών στη διδακτική της ανάγνωσης και την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

1.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της διατριβής

Γενικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση της υπόθεσης αν η εκτέλεση σεναρίων και θεατρικών διαλόγων με τη μεθοδολογία μιας υβριδικής, λόγω του COVID-19, αξιοποίησης Θεάτρου των Αναγνωστών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αναγνωστική ικανότητα μαθητών/τριών με τα νέα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, υπό το πρίσμα ύπαρξης ή όχι μαθησιακών δυσκολιών.

Ειδικότεροι στόχοι της μελέτης είναι αν η εξ του σύνεγγυς σε συνδυασμό με την επείγουσα απομακρυσμένη διδακτική αξιοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών αυτών, ηλικίας 10-12 ετών, μπορεί να επιδράσει θετικά στις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης στη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους, για την αποτελεσματικότητα της υβριδικής εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα που αναπτύσσουν στη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή μέσα από μεικτή μεθοδολογία, έχει στοχοθεσία:

- α) Να διερευνήσει τη σχέση που έχει η εμπλοκή των αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών με μια υβριδική μορφή θεάτρου αναγνωστών κατά τη γλωσσική τους διδασκαλία και την αναγνωστική τους ανάπτυξη, είτε αυτοί αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι, σε περιόδους εκτάκτου ανάγκης.
- β) Να συγκρίνει εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ανάγνωση για δίγλωσσους μαθητές που είτε αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- γ) Να διαπιστώσει αν το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική θεατροπαιδαγωγική μέθοδο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών είτε αυτοί αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- δ) Να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών και δίγλωσσων μαθητών σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα του Θεάτρου των Αναγνωστών για τη σχολική τάξη (ψηφιακή ή μη) σε περιόδους κοινωνικής αναταραχής.
- ε) Να ανακαλύψει αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών στην τάξη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης και των στρατηγικών μάθησης. Επίσης να ανακαλύψει αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών και την τροποποίηση των αναγνωστικών λαθών, των προβλημάτων συμπεριφοράς, της κοινωνικής, σχολικής και

συναισθηματικής επάρκειας των δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην ανάγνωση.

1.4 Ερευνητικές υποθέσεις της διατριβής

Για την επίτευξη του παραπάνω γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις προς διερεύνηση³:

- Υ1:** Το θέατρο αναγνωστών επηρεάζει θετικά τη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στη δεύτερη γλώσσα, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- Υ2:** Το θέατρο αναγνωστών επηρεάζει θετικά τη δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας στη δεύτερη γλώσσα, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- Υ3:** Το θέατρο αναγνωστών επηρεάζει θετικά τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης στη δεύτερη γλώσσα, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- Υ4:** Το θέατρο αναγνωστών συμβάλλει στη μείωση των αναγνωστικών λαθών στη δεύτερη γλώσσα, σε επίπεδο αποκωδικοποίησης και κατανόησης, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- Υ5:** Το θέατρο αναγνωστών συμβάλλει στην τροποποίηση των χρησιμοποιούμενων αναγνωστικών στρατηγικών των δίγλωσσων μαθητευομένων, είτε αυτοί αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι, σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό.
- Υ6:** Το θέατρο αναγνωστών επηρεάζει θετικά την αναγνωστική ικανότητα και την αναγνωστική επιτέλεση στη δεύτερη γλώσσα, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- Υ7:** Με το θέατρο αναγνωστών διατηρούνται χαμηλά τα επίπεδα καταστασιακού άγχους στη φωναχτή ανάγνωση, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.
- Υ8:** Το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο την οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά στη διδασκαλία της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

³ Όπου παρακάτω γίνεται αναφορά σε υλοποίηση θεάτρου αναγνωστών, νοείται μια υβριδική μορφή υλοποίησή του, όπως αυτή περιγράφεται στο μεθοδολογικό μέρος της διατριβής και έχει οριστεί προηγουμένως.

Y9: Το θέατρο αναγνωστών επηρεάζει θετικά τα ηχητικά χαρακτηριστικά της φωνούμενης ανάγνωσης (επίπεδο φωνολογίας) στη δεύτερη γλώσσα.

Y10: Το θέατρο αναγνωστών επηρεάζει θετικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του δίγλωσσου μαθητή και οι λόγοι που αποτελεί μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδο για τη διδακτική της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα ποικίλουν σύμφωνα με τις καταγραφές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών στη μελέτη.

Y11: Το θέατρο αναγνωστών μπορεί να υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό ανάλογα με τις κοινωνικο-υγειονομικές συνθήκες, τόσο δια ζώσης όσο και σε εξ αποστάσεως πλατφόρμες διδασκαλίας.

Y12: Οι προτάσεις βελτίωσης του θεάτρου αναγνωστών είναι ποικίλες σύμφωνα με τις καταγραφές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών στη μελέτη.

Οι ερευνητικές υποθέσεις Y₁ έως Y₈ αξιολογήθηκαν υπό το πρίσμα μιας μεικτής διερεύνησης μέσω συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, ενώ οι ερευνητικές υποθέσεις Y₉ έως Y₁₂ επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν μέσω ποιοτικής μεθοδολογίας.

1.5 Πρωτοτυπία, συνεισφορά και καινοτομία της διδακτορικής διατριβής

Η διδακτική προσέγγιση της ανάγνωσης με αξιοποίηση του θεάτρου των αναγνωστών αποτελεί για το πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής μια καινοτόμα διεπιστημονική μεταφορά μιας αυτοτελούς θεατρικής μορφής από τον χώρο του θεάματος στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Παρόλο που συναντάμε το θεατρικό αναλόγιο σαν τρόπο έκφρασης του θεάτρου στην ελληνική εκπαίδευση για την πλαισίωση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων του σχολείου (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011), η αποτελεσματικότητά του ως διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης ικανοτήτων στη δεύτερη/ξένη γλώσσα δεν έχει αξιολογηθεί, όπως έχει γίνει με άλλα καλλιτεχνικά γεγονότα, όπως η δραματοποίηση, το δραματικό/θεατρικό παιχνίδι κ.ά., που έχουν αξιοποιηθεί στον χώρο της διδακτικής. Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να αποτιμούν τη συμβολή του Θεάτρου των Αναγνωστών στη μαθησιακή διαδικασία για μαθητές με προσφυγική/μεταναστευτική βιογραφία, παρά την ύπαρξη επιστημονικών μελετών βάσει των οποίων αποτιμάται θετικά η συμβολή του στη μάθηση και την εκπαίδευση (Chan & Chan, 2009· Drew, 2018· Katsaridou, 2019· Kristiawan κ.ά., 2022· K.-L. Liu & Hu, 2015· Uribe, 2019a· Κατσαρίδου, 2021a) και παρά τον μεγάλο αριθμό αναδυόμενα δίγλωσσων ή πολύγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία (Χατζηδάκη, 2020).

Η πρωτοτυπία της παρούσας διδακτορικής διατριβής έγκειται αφενός στο γεγονός ότι αξιολογείται με ολιστικό τρόπο και σε μεγάλη κλίμακα (large-scale study) (L. Anderson & Postlethwaite, 2007, σ 3), το κατά πόσο η στοχευμένη αξιοποίηση μιας υβριδικής εκδοχής (εκ του σύνεγγυς και επείγουσα απομακρυσμένη) του Θεάτρου των Αναγνωστών σε περιόδους εκτάκτου ανάγκης μπορεί να μεγιστοποιήσει την προστιθέμενη μαθησιακή του αξία στη διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη και ειδικότερα, το κατά πόσο μπορεί το Θέατρο των Αναγνωστών να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως θεατροπαιδαγωγική τεχνική για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με προσφυγική/μεταναστευτική βιογραφία, είτε αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθησή της ανάγνωσης, είτε όχι, λαμβάνοντας, συνάμα, υπόψη το διαγλωσσικό και το ατομικό τους προφίλ.

Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι αξιολογεί συγκριτικά με την εφαρμογή του θεάτρου των αναγνωστών, δύο διαφορετικά διδακτικά σχήματα, αυτό της δραματοποιημένης αφήγησης ιστοριών και αυτό της τυπικής αναγνωστικής διδασκαλίας. Αφετέρου δε, με τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, λαμβάνονται υπόψη οι υποκειμενικές κρίσεις αυτών που διδάσκουν τους μαθητές (Sanchez κ.ά., 2022). Κάτι τέτοιο κρίνεται σημαντικό, διότι είναι εφικτή η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής για τη (δια)γλωσσική εκπαίδευση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων στη θεατρική αγωγή αλλά και την διαχείριση εκτάκτων καταστάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές, άλλωστε, χαρακτηρίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως μια απαιτητική και συνάμα δύσκολη υπόθεση, για την οποία πολλές φορές δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι (Cho κ.ά., 2023· Karafylli & Maligkoudi, 2021· Ζάγκα κ.ά., 2015, σ 76), οπότε η κατάρτισή τους σε αποτελεσματικές μεθοδολογίες (συμβατικές και εξ αποστάσεως), πιθανότατα να βελτιώσει και τα επίπεδα διδακτικής ετοιμότητάς τους, τόσο γενικότερα, όσο και σε περιόδους εκτάκτων αναγκών. Επίσης μέσω της μελέτης αυτής θα δοθούν απαντήσεις γύρω από τον έντονο προβληματισμό που έχει αναδειχθεί για το πώς και αν μπορεί το εφαρμοσμένο θέατρο να συνεχίσει να έχει εκπαιδευτική ή άλλη αξία κάτω υπό συνθήκες πανδημίας (Fuchs κ.ά., 2021· Liedke & Pietrzak-Franger, 2021· Reiss, 2020).

1.6 Λειτουργικοί ορισμοί της μελέτης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται, κατά αλφαβητική σειρά, οι λειτουργικοί ορισμοί που υιοθετήθηκαν από τον ερευνητή για τις ανάγκες της μελέτης.

Αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση: Οι προσωπικές απόψεις και γνωστικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να ανταπεξέλθει με αποδοτικό τρόπο στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του. Οι πεποιθήσεις αυτές αφορούν συγκεκριμένες καταστασιακές κρίσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο και τις διδακτικές δυνατότητες στην ανάγνωση. Ως ορολογία αναφέρεται και ως αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (βλ. περισσ. Μαστροθανάσης, 2018).

Αναδύμενα δίγλωσσος: Ως αναδύμενα δίγλωσσος/η μαθητής/τρια χαρακτηρίζεται το παιδί που αξιοποιεί τουλάχιστον και έναν δεύτερο γλωσσικό κώδικα για να εξυπηρετήσει ζωτικές επικοινωνιακές του λειτουργίες ή είναι μέλος μιας γλωσσικής μειονότητας (Graham κ.ά., 2022). Με τον όρο διγλωσσία, ως έννοια, αναφερόμαστε στην κατάσταση γλωσσικής χρήσης δύο γλωσσικών συστημάτων χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα από το άτομο (Baker, 2001· Cummins, 2005· García, 2009· García κ.ά., 2021· García & Wei, 2013· Φ. Αναστασίου & Μίτιτς, 2017· Γαλαντόμος, 2012· Γκαϊνταρτζή, 2018· Γρίβα & Στάμου, 2014· Σελλά-Μάζη, 2015· Σκούρτου, 2011· Σφυρόερα & Μίτιτς, 2017· Τσοκαλίδου, 2012· Υψηλάντης & Μουτή, 2015· Χατζηδάκη, 2020).

Ανάγνωση: Σύνολο γνωστικών και αντιληπτικών διεργασιών μέσω των οποίων το άτομο αντλεί πληροφορίες από ένα κείμενο (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008, σ 30).

Αναγνωστικός εγγραμματισμός: Η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε αυτά και να αναπτύσσει φιλοαναγνωστική διάθεση με σκοπό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διερευνήσει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2012, σ 17).

Αναγνωστική ευχέρεια: Η ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει λέξεις με ταχύτητα και ακρίβεια (Rasinski κ.ά., 2023· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008)

Αναγνωστική ικανότητα: Ο βαθμός ερμηνευτικής επάρκειας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ενός αναγνώστη με το γραπτό λόγο, την ορθογραφική, φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία των γραπτών συμβόλων και την εξαγωγή νοήματος (Drew, 2018· Grabe, 1991· Grabe & Stoller, 2020).

Δεύτερη γλώσσα: Ως δεύτερη (Γ2) νοείται η γλώσσα που ακολουθεί χρονολογικά την πρώτη (μητρική) γλώσσα. Είναι, δηλαδή, η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο είτε ταυτόχρονα είτε με την εν μέρει κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας (A. L. Dunn & Fox Tree, 2009· Χατζηδάκη, 2020, σσ 28–29). Θεωρείται μια γλωσσική μορφή που διδάσκεται σε άτομα που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα του περιβάλλοντος, αλλά ζουν και δρουν μέσα σε αυτό, με τη γλώσσα του περιβάλλοντος να χρησιμοποιείται είτε σε ειδικές συνθήκες, είτε γενικά (Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2015, σ 166· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012· Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Εννοιολογικά η δεύτερη γλώσσα διαφέρει από τη ξένη γλώσσα όσον αφορά στο πεδίο και στο σκοπό χρήσης, αν και η Μπέλλα (2018) θεωρεί πως ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι σημαντικός. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2007) η δεύτερη γλώσσα δεν αποτελεί επιλογή του ατόμου αλλά τη μαθαίνει επειδή κοινωνικοποιείται σε αυτή, διαθέτει δικό της γλωσσικό περιβάλλον (π.χ. οι αλλοδαποί στην Ελλάδα μιλούν τη γλώσσα της χώρας τους) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, επομένως έχει δικό της πολιτισμικό υπόβαθρο (σ. 2). Βάσει της Σκούρτου (2011) η δεύτερη γλώσσα «εξυπηρετεί ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες για τον δίγλωσσο ομιλητή», ενώ η ξένη γλώσσα «δεν είναι αναγκαία για τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες [...] είναι ένα προστιθέμενο μέγεθος και μια μελλοντική υπόσχεση για επικοινωνία» (σσ. 99-100).

Διγλωσσία: Μια ψυχοκοινωνική κατάσταση γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες (ή διάλεκτοι) χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία ατόμων ή ομάδων ατόμων (Butler & Hakuta, 2006, σ 115· Χατζηδάκη, 2020, σ 38).

Επίγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία: Μορφή διδασκαλίας που πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου ή εν μέρει σε διαδικτυακά περιβάλλοντα λόγω περιστάσεων κρίσης (όπως φυσικές καταστροφές, πόλεμοι ή έκτακτες ανάγκες υγείας). Αποτελεί μια προσωρινή αλλαγή στη μορφή διδασκαλίας μέχρι να τελειώσει η κρίση ή η έκτακτη ανάγκη. Στόχος της δεν είναι η διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, αλλά η εξ αποστάσεως υποστήριξη του ήδη υπάρχοντος με τεχνολογικά μέσα (Erlam κ.ά., 2021· Palacios-Hidalgo & Huertas-Abril, 2021· Tzavara & Kouforoulos, 2021· Αναστασιάδης, 2020).

Μικτή μάθηση: Η μικτή μάθηση (γνωστή και ως υβριδική μάθηση) είναι μια προσέγγιση που συνδυάζει την ηλεκτρονική μάθηση με την παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο (S. Li & Wang, 2022· Topping κ.ά., 2022). Περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, όπως διαδικτυακό υλικό, βίντεο και εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, για τη συμπλήρωση της δια ζώσης διδασκαλίας. Μπορεί επίσης να παρέχει ευκαιρίες για εξατομικευμένη μάθηση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διευκόλυνση της συνεργασίας

και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε ένα περιβάλλον μικτής μάθησης, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο υλικό και τις εργασίες του μαθήματος μέσω διαδικτύου, να ολοκληρώνουν τις εργασίες στον δικό τους χρόνο και να συμμετέχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις ή εικονικές ομαδικές εργασίες. Ταυτόχρονα, μπορεί επίσης να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους αυτοπροσώπως, μέσω δραστηριοτήτων όπως διαλέξεις, εργαστηριακές ασκήσεις ή πρακτικές εργασίες (Heilporn κ.ά., 2022· R. Li, 2022).

Θέατρο των Αναγνώστων: Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος προετοιμασίας και σκηνικής παρουσίασης ενός θεατρικού σεναρίου, όπου ο αναγνώστης καλείται να αποδώσει αποτελεσματικά τους διαλόγους του σε συνεργασία με μια ομάδα ατόμων υπό τη μορφή θεατρικού αναλογίου. Απαιτεί από τους αναγνώστες να διαβάζουν με έκφραση και ευχέρεια για να μεταδώσουν νόημα σε ένα κοινό και για αυτό τον λόγο προϋποθέτει προετοιμασία και πρόβες από πλευράς του αναγνώστη-ηθοποιού (J. H. Davis & Evans, 1987· Padeliaou & Giazitidou, 2018· Young & Rasinski, 2009· Σ. Παπαδόπουλος, 2010a, σ 81).

Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση: Ένα σχέδιο δράσης βασισμένο σε τεχνικές του θεάτρου και του δράματος για την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών, συχνά σχεδιασμένο με βάση τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Γκόβας & Ζώνιου, 2010· Κατσαρίδου, 2014· Λενακάκης, 2013, 2015· Σέξτου, 2005).

Στρατηγικές αναγνώστη: Συγκεκριμένες στοχοκατευθυνόμενες νοητικές διεργασίες γλωσσικής χρήσης και ενέργειες που εφαρμόζονται συνειδητά, προθεσιακά, ελεγχόμενα και ευέλικτα από τον αναγνώστη σε γνωστικό, μεταγνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός κειμένου που είναι γραμμένο στη γλώσσα εκμάθησης (A. Cohen & Macaro, 2007· Manoli κ.ά., 2016· Μαστροθανάσης, 2019b).

1.7 Οργάνωση και δομή της διατριβής

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελείται από οχτώ κεφάλαια. Μέσα από αυτά εξετάζεται, μέσω μεικτής μεθοδολογίας, η επίδραση τεχνολογικά διαμεσολαβημένων και διαζώσης θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές εν καιρώ κοινωνικών περιορισμών στον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το Κεφάλαιο 1 χρησιμεύει ως εισαγωγή της διδακτορικής διατριβής παρέχοντας στον αναγνώστη της μια εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας του θεάτρου των αναγνώστων, αλλά και των υπολοίπων λειτουργικών ορισμών που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της.

Παράλληλα, σε αυτό προσδιορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα, περιγράφεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς και παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις, η πρωτοτυπία και η καινοτομία της μελέτης.

Το Κεφάλαιο 2 επικεντρώνεται στις επιστημολογικές θεωρήσεις της αναγνωστικής επιτέλεσης στη δεύτερη γλώσσα, εξετάζοντας το θέμα από γνωστική, ψυχολογολογική και κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά. Το κεφάλαιο καλύπτει θέματα που σχετίζονται με τον γραμματισμό, τις αναγνωστικές πρακτικές, την πολιτισμική ενσωμάτωση, καθώς και την αναγνωστική επίδοση και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Επίσης αναφέρεται στην φυσιογνωμία των δίγλωσσων αναγνωστών από άποψη μαθησιακών δυσκολιών και τον ρόλο αυτών στην αναγνωστική επιτέλεση. Το κεφάλαιο αυτό παρέχει στον αναγνώστη μια ολοκληρωμένη κατανόηση των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τις αναγνωστικές επιδόσεις στη δεύτερη γλώσσα και την αναγνωστική επιτέλεση.

Στο Κεφάλαιο 3, το επίκεντρο μετατοπίζεται στις παρεμβάσεις γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα σε περιβάλλοντα δια ζώσης ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συζητούνται θέματα όπως οι δεξιότητες ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα και οι επείγουσες απομακρυσμένες εξ αποστάσεως παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, οι παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού για αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές και οι βασικές αρχές για την ανάπτυξη αναγνωστικών παρεμβάσεων στη δεύτερη γλώσσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως ή/και πρόσωπο με πρόσωπο. Παράλληλα τονίζεται και παρουσιάζεται ο ρόλος του θεάτρου και των τεχνικών του στην προώθηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα το πώς μπορεί η αξιοποίηση των τεχνολογικών και των πολιτισμικών εργαλείων να αξιοποιηθεί για την δημιουργία αναγνωστικών προγραμμάτων. Επιπλέον, το κεφάλαιο περιλαμβάνει μια ενότητα σχετικά με τα κριτήρια αποτελεσματικότητας των αναγνωστικών παρεμβάσεων, η οποία παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους επαγγελματίες και τους ερευνητές του πεδίου.

Το Κεφάλαιο 4 ασχολείται με το θέατρο, τις δραματικές αναγνώσεις και την απόκτηση της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, καθώς και με τη σχέση μεταξύ αυτών των πεδίων, υπό μία διεπιστημονική οπτική. Το κεφάλαιο εξετάζει τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου και των δραματικών τεχνικών στη δεύτερη γλώσσα, το θέατρο του αναγνώστη ως εκπαιδευτική μέθοδο και την τυπολογία του θεάτρου αναγνωστών στην εκπαίδευση. Επίσης εξετάζει τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα.

Το επόμενο κεφάλαιο, το Κεφάλαιο 5, εξετάζει τη μεθοδολογία της έρευνας μεικτών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη, παρέχοντας λεπτομερή περιγραφή του

ερευνητικού σχεδιασμού, της συλλογής δεδομένων και των μεθόδων ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν. Το κεφάλαιο αυτό είναι σημαντικό, καθώς παρέχει στον αναγνώστη την κατανόηση του τρόπου διεξαγωγής της μελέτης και του τρόπου συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μεικτών μεθόδων, με τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα να παρουσιάζονται σε ξεχωριστές ενότητες. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των πιλοτικών μελετών που διενεργήθηκαν. Το κεφάλαιο αυτό παρέχει στον αναγνώστη την κατανόηση των βασικών ευρημάτων της μελέτης και του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις.

Το Κεφάλαιο 7 συνοψίζει τα κύρια ευρήματα της έρευνας και συζητά τις συνέπειές τους υπό το πρίσμα των ερευνητικών υποθέσεων. Το κεφάλαιο αυτό παρέχει στον αναγνώστη μια σαφή κατανόηση των κύριων συνεισφορών της μελέτης και του τρόπου με τον οποίο συμβάλλουν στην πρόοδο της γνώσης στον τομέα της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα.

Τέλος, στο Κεφάλαιο 8 συζητούνται οι περιορισμοί της μελέτης και παρέχονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Αυτό το κεφάλαιο επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία της μελέτης, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες και πώς αυτά μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα, παρέχοντας επίσης μια σαφή κατεύθυνση για τη μελλοντική έρευνα στον τομέα. Η διατριβή κλείνει με έξι παραρτήματα.

Κεφάλαιο 2: Επιστημολογικές θεωρήσεις για την αναγνωστική επιτέλεση στη Γ2

Τόσο η έντονη παρουσία πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στον χώρο της Ελλάδας, όσο και η πρόσφατη προσφυγική κρίση, επανέφερε στην επικαιρότητα το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων πληθυσμών (Skourtu κ.ά., 2020· Vlachava & Staurooulos, 2019· Σελλά-Μάζη, 2006, 2015· Σκούρτου κ.ά., 2004). Η συνεχόμενη αύξηση του αριθμού των ομάδων αυτών καθώς και η ανάγκη ενσωμάτωσής τους απαιτεί μια σαφή πολιτική που να αναφέρεται στη βελτίωση του τρόπου διαβίωσης, και, κυρίως, στην αρμονική και ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας και η ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών μακροδεξιοτήτων στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, κρίνεται απαραίτητη για πληθυσμούς με τέτοια χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιτύχουν τη βελτίωση της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Kantzou κ.ά., 2017· Tzoraki, 2019).

Ο σκοπός της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα βρίσκεται σε συνάρτηση με τη φύση της γλώσσας ως επικοινωνιακό σύστημα και κινητήρια λειτουργία γλωσσικής απόκτησης, επικοινωνίας, γλωσσικού γραμματισμού και κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει (X. Chen κ.ά., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύονται έξι επιμέρους στόχοι που καθιστούν την ανάγνωση μέσο γλωσσικής άσκησης, μάθησης, ευχαρίστησης, κοινωνικής προσαρμογής και σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας (Βάμβουκας, 2007).

Οι δίγλωσσοι αναγνώστες βιώνουν την ανάγνωση διαφορετικά, σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους, αφού έχουν διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες σε δύο γλώσσες. Μάλιστα, οι μαθητές που μαθαίνουν να επικοινωνούν σε μια δεύτερη γλώσσα έχουν πολύ μικρότερη γλωσσική γνώση και αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν αρχίζουν να διαβάζουν, αφού η γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής και η άρθρωση του λόγου είναι περιορισμένη, λόγω μικρότερης έκθεσης και εμπειρίας σε αυτή. Διαγλωσσικές μελέτες έχουν δείξει ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται ακόμα πιο δύσκολη όταν υπάρχει μικρή φωνολογική διαφάνεια στη δομή της δεύτερης γλώσσας και διάσταση ανάμεσα στα ορθογραφικά και γλωσσικά συστήματα της μητρικής και της δεύτερης (Bellocchi κ.ά., 2017· Bernhardt, 1991· Grabe & Stoller, 2020· Koda, 2005· Riches & Genesee, 2006· Wu, 2016). Αντίστοιχα διευκολύνεται η αξιοποίηση και η μεταφορά αναγνωστικών δεξιοτήτων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη όταν οι δυο

γλώσσες συγγενεύουν σε επίπεδο φωνολογίας, ορθογραφίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας (Andreou & Segklia, 2019· Bialystok, 2001· Grabe, 2009).

Απώτερος στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, δηλαδή η λήψη και ερμηνεία πληροφοριών από την κωδικοποιημένη, σε γραπτή μορφή, όψη της δεύτερης γλώσσας (Urquhart & Weir, 2013· Williams, 1996). Για την Koda (2005) η αναγνωστική κατανόηση διεκπεραιώνεται όταν ο αναγνώστης εξάγει διάφορες πληροφορίες από το κείμενο και τις συνδυάζει με αυτά που ήδη του είναι γνωστά (σ. 4). Για άλλους η κατανόηση είναι το εν δυνάμει νόημα που μπορεί να αποδοθεί στο κείμενο από τον αναγνώστη, αξιοποιώντας τη πρότερη γνώση του και τις εμπειρίες του (Norris & Phillips, 1994, 2008) ενώ ορισμένοι ερευνητές τη θεωρούν ως το σύνολο των κειμενικών πληροφοριών που ανακαλούνται από τον αναγνώστη, διαδικασία η οποία επηρεάζεται από τη μνημονική ικανότητα και την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη (Rapp κ.ά., 2007).

Η αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από ποικίλους γνωστικούς, μεταγνωστικούς, γλωσσικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες, τον σκοπό για τον οποίο επιτελείται αλλά και τον βαθμό που έχουν αξιοποιηθεί διεργασίες από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη (Alderson, 1984· S. C. Andersen κ.ά., 2021· Bernhardt, 1991· Geva & Clifton, 1994· Koda, 2005, 2007· Papastefanou κ.ά., 2019). Οι γνωστικοί και μεταγνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική επιτέλεση στη δεύτερη γλώσσα σχετίζονται με την αντίληψη, τη νοημοσύνη, τη μνήμη, την προϋπάρχουσα γνώση, τα σχήματα του αναγνώστη, τη λεξική πρόσβαση, την ευέλικτη χρήση κατάλληλων αναγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων (είτε αυτές αποκτήθηκαν κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είτε αξιοποιήθηκαν από την πρώτη γλώσσα), τις ενέργειες του ατόμου για τη διαχείριση των γνωστικών του διαδικασιών και τη ρύθμιση της επίδοσής του. Από την άλλη, οι γλωσσικοί παράγοντες συνδέονται με τη διαχείριση του φωνολογικού, του μορφολογικού, του συντακτικού, του σημασιολογικού και του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας, όπως επίσης με τις διεπιφάνειες ανάμεσα σε αυτά τα πέντε επίπεδα. Οι κοινωνικοσυναισθηματικοί παράγοντες αναφέρονται στα προσωπικά συναισθήματα, στην αυτοαντίληψη, στη στάση απέναντι στην ανάγνωση, στο σκοπό της ανάγνωσης, στο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του ατόμου, στο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον και στα κίνητρα μάθησης (Bernhardt, 1991, 2005, 2011· Geladari κ.ά., 2010).

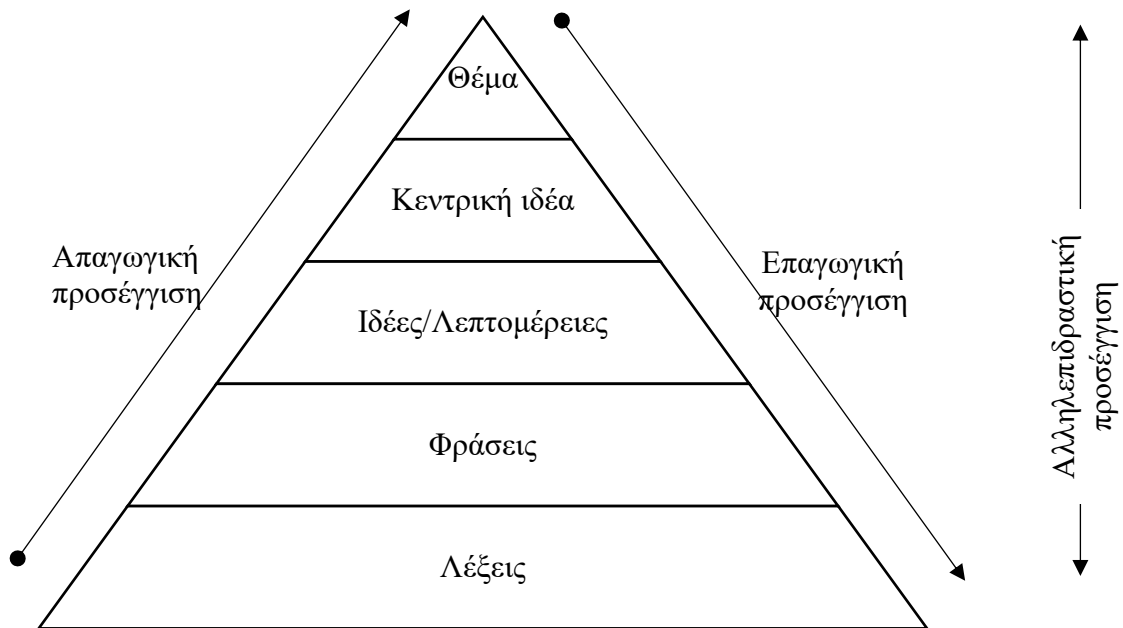
Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται δύο βασικές θεωρήσεις της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα που αντανακλούν και τις διαφορετικές επιστημολογικές απόψεις για τους τρόπους πρόσβασης στη γνώση (Bernhardt, 2005· Dronjic & Bitan, 2016· Gee, 2008· Swartz

& Baladzaevam, 2016· Street, 2014). Από τη μία υπάρχουν μελέτες που επικεντρώνονται στον τρόπο που το δίγλωσσο άτομο αποκτά και αξιοποιεί τις δεξιότητες που απαιτεί η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και η κατανόησή τους στη δεύτερη γλώσσα, υπό μία ψυχολinguιστική και γνωστική θεώρηση, επηρεασμένες από τον χώρο της ψυχολinguιστικής και γνωστικής θεώρησης, επηρεασμένες από τον χώρο της ψυχολinguιστικής. Από την άλλη υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν την επικοινωνιακή διάσταση της ανάγνωσης και συνδέουν την πραγμάτωσή της με κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, επηρεασμένες από τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού.

2.1 Γνωστικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης στη Γ2

Η γνωστική προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις διεργασίες του νου που συνεπάγεται η αναγνωστική διαδικασία και επιχειρεί να προσδιορίσει τον ακριβή χαρακτήρα των δεξιοτήτων που απαιτεί, τις σχέσεις και τους μηχανισμούς διασύνδεσής τους, τις γλωσσικές μονάδες που εμπλέκονται, όπως επίσης τις προϋποθέσεις και τις αναπτυξιακές διαδικασίες απόκτησής τους (Shiotsu, 2010· Γκανά, 2018, σ 11). Η επεξεργασία του γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα εμπλέκει δύο γλωσσικά συστήματα και μεταφορές γνωστικών δεξιοτήτων, στρατηγικών, στόχων και προσδοκιών από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη (Dressler & Kamil, 2006· Kern, 1994· Koda, 2005· P. Li & Clariana, 2019). Στην κατεύθυνση αυτή έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες κυρίως βασισμένες σε μια γενικότερη θεώρηση περί επεξεργασίας της πληροφορίας (Theory of Information Processing), όπως αυτή του συνδεσιονισμού (Connectionism) στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με κύριους εκφραστές την Harris (1998) και τον Ellis (2003), κατά την οποία επιχειρείται η περιγραφή της εσωτερικής οργάνωσης, οι διασυνδέσεις και οι λειτουργίες ποικίλων γνωστικών, μεταγνωστικών και γλωσσικών μηχανισμών που απαιτεί η ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα (Alderson, 1984· Bernhardt, 1991· Geva & Clifton, 1994· Koda, 2005, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό η λειτουργία της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα πραγματώνεται μέσα από τρεις γενικές βασικές παραδοχές (process models): α) την απαγωγική, β) την επαγωγική και γ) την αλληλεπιδραστική (Geladari & Mastrothanasis, 2010· Treiman, 2001· Μαστροθανάσης, 2009· Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2011) ανάλογα με το πεδίο εστίασης στις γλωσσικές μονάδες (Βλ. Σχήμα 2.1, Geladari & Mastrothanasis, 2010, σ. 160). Αυτές εξαρτώνται κυρίως από τον σκοπό της ανάγνωσης και τον βαθμό κατοχής των αναγνωστικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Bernhardt, 2011· Grabe & Stoller, 2020· Urquhart & Weir, 2013).



Σχήμα 2.1. Αναγνωστική επιτέλεση και επίπεδα διεργασιών αναγνωστικής κατανόησης στην Γ2

Αν και είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της μελέτης για την πρώτη γλώσσα, έχουν χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσουν την αναγνωστική επιτέλεση και στη δεύτερη, εξαιτίας της απουσίας μοντέλων που να περιγράφουν την ανάγνωση σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως επίσης γιατί εθεωρείτο ότι η ανάγνωση στην πρώτη γλώσσα και στη δεύτερη μοιράζονται ίδιες βασικές διεργασίες (Bernhardt & Kamil, 2022, σ 11· Cummins, 2001· Grabe, 2009).

2.1.1 Απαγωγικές προσεγγίσεις

Κατά την απαγωγική προσέγγιση (bottom-up) ή διαφορετικά οριζόμενη ως ανοδική προσέγγιση, η ανάγνωση ξεκινά από την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των γραφημικών κωδικών της γλώσσας και περνά σταδιακά στις μεγαλύτερες μονάδες της γραπτής έκφρασης (Suraprajit, 2019). Είναι μια διαδικασία για τη δημιουργία μιας νοητικής μετάφρασης του κειμένου τμήμα-τμήμα, όπου ο αναγνώστης λειτουργεί ως αποκωδικοποιητής της οπτικής αναπαράστασης του κειμένου (Phakiti, 2008). Στο μοντέλο του Gough (1972), που αποτελεί και ένα από πιο γνωστά ανοδικά μοντέλα γραμμικής επεξεργασίας, για παράδειγμα, η ανάγνωση αναπτύσσεται αρχικά μέσα από τη σειριακή αποκωδικοποίηση και το σκανάρισμα των γραπτών συμβόλων, τη διατήρηση της λέξης στη μνήμη, την ανάκληση της νοητικής της

αναπαράστασης από το νοητικό λεξικό και την τοποθέτησή της στο πλαίσιο της πρότασης. Άλλα γνωστά ανοδικά μοντέλα είναι αυτά της Αυτόματης Επεξεργασίας των Πληροφοριών (Automatic-Processing Model) των LaBerge και Samuels (1974) και του Carver (1977). Όπως έχει δείξει η έρευνα τέτοιου είδους προσεγγίσεις αξιοποιούν δίγλωσσοι αναδυόμενοι ή πρώιμοι αναγνώστες με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα που βρίσκονται στα αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης κατά την εκπαίδευσή τους (Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010) όπως επίσης και προσφυγικοί μαθητικοί πληθυσμοί με τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα (Al Janaideh κ.ά., 2020). Στη βάση αυτής της θεωρητικής παραδοχής, η ανάγνωση, ως ικανότητα, κατανοείται ως μια τεχνική διαχείρισης του αλφαβητικού συστήματος, που πραγματώνεται μέσα στη δομημένη σύνθεση δύο γνωστικών μηχανισμών· αυτών της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης, η οποία καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως “Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης” (The Simple View of Reading) (Gough & Tunmer, 1986· Hoover & Gough, 1990). Για την “Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης” η αποκωδικοποίηση θεωρείται μια διαδικασία που εμπεριέχει την ικανότητα αντιστοίχισης της γραπτής με την προφορική λέξη, μέσα από μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα (Gough & Tunmer, 1986). Η γλωσσική κατανόηση αποτελεί μια διαδικασία ερμηνείας, μια ικανότητα εξαγωγής νοήματος από τις λέξεις ή τις προτάσεις ως αναπαραστάσεις της γλώσσας στόχου (Verhoeven & van Leeuwe, 2012). Σύμφωνα με το μοντέλο της “Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης”, ο αναγνώστης χρειάζεται να ανακαλέσει τη γνώση της γλώσσας από τη σημασιολογική του μνήμη κατά την αναγνωστική διαδικασία προκειμένου να εξάγει το νόημα της λέξης της οποίας αποκωδικοποιεί με το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο να αποτελεί το προϊόν της ανάγνωσης, που είναι η αναγνωστική κατανόηση. Η δυναμική αυτής της σχέσης έχει αποτυπωθεί και με τον εξής τρόπο:

$$E = A * K \quad (1)$$

Όπου: E: Αναγνωστική επιτέλεση

A: Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

T: Αναγνωστική κατανόηση

Όπως αναφέρει ο Turner (1997) η πολλαπλασιαστική σχέση που περιέχει ο τύπος δηλώνει ότι η αναγνωστική επιτέλεση είναι το παράγωγο της συνισταμένης των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης. Αν μία από τις δύο δεξιότητες υπολείπεται, τότε τίθεται κάποιο περιοριστικό όριο στην αναγνωστική πράξη. Η αναγνώριση μόνο των τυπωμένων λέξεων δίχως την αναγνωστική κατανόηση δεν ολοκληρώνει

την ανάγνωση, όπως και η αναγνωστική κατανόηση δίχως αναγνώριση λέξεων είναι αδύνατη. Στο πλαίσιο της ίδιας φιλοσοφίας, ορισμένα μοντέλα εστιάζουν στη λειτουργία ενός ή περισσότερων από τα εμπλεκόμενα γνωστικά υποσυστήματα που συμβάλλουν στην επεξεργασία των πληροφοριών (λ.χ. προσοχή, βραχυπρόθεσμη μνήμη, φωνολογική επεξεργασία κ.ά.) αναδεικνύοντας τις δυνατότητες και του γνωστικούς περιορισμούς της αναγνωστικής επιτέλεσης (Γκανά, 2018). Σύμφωνα με τους Samuel και Kamil (1988) τα απαγωγικά μοντέλα αντανακλούν τη συμπεριφορική διάσταση της σχέσης του αναγνώστη με τη μικροδομή του κειμένου ενώ αναδεικνύουν ως σημαντική την αυτοματοποίηση των μηχανισμών διαχείρισης του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και τη σημασία της αναγνώρισης των λέξεων. Επίσης, υποδηλώνουν ότι η ανάγνωση πραγματοποιείται με έναν ιεραρχικό τρόπο, όπου η επίτευξη οποιαδήποτε ανώτερης διεργασίας εξαρτάται αποκλειστικά από την πραγμάτωση προηγούμενων διεργασιών χαμηλότερης τάξης δίχως να λαμβάνεται υπόψη η προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη σε σχέση με το κείμενο (Murtagh, 1989). Αυτή η υπόθεση, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Σχήματος (Schema theory), βάσει της οποίας η πρότερη γνώση επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση του γραπτού λόγου (Bensoussan, 1998).

2.1.2 Επαγωγικές προσεγγίσεις

Κατά την επαγωγική προσέγγιση (top-down), ή διαφορετικά οριζόμενη ως καθοδική προσέγγιση, η αναγνωστική διαδικασία ξεκινά από τις μεγαλύτερες μονάδες και περνά εκ των υστέρων στις μικρότερες. Έτσι η κειμενική επεξεργασία στηρίζεται τόσο στη “γνώση του Σχήματος” (Flavell, 1981) του αναγνώστη, δηλαδή στις πραγματολογικές και γλωσσικές του γνώσεις, όσο και τις προσδοκίες, τις υποθέσεις και τις προβλέψεις του αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου (D. Smith, 2011). Οι τελευταίες, μάλιστα, κατά την εξέλιξη της ανάγνωσης και της ερμηνείας του κειμένου αναδομούνται και τελικά επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Επιπλέον, όταν οι αναγνώστες συναντούν νέες πληροφορίες, αυτές οι πληροφορίες ενσωματώνονται σε υπάρχον σχήμα ή αναπτύσσονται σε κάποιο νέο. Με άλλα λόγια, το κείμενο δεν έχει κάποιο νόημα από μόνο του, αλλά ένα νόημα που κατασκευάζεται από τον αναγνώστη όταν προσεγγίζει το κείμενο. Ο Goodman (1971) χαρακτηρίζει αυτή την προσέγγιση ως μια ψυχολογική εικασία, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι αναγνώστες προβλέπουν το νόημα του κειμένου κυρίως βασισμένοι στις υπάρχουσες ή βασικές γνώσεις τους. Στη θεωρία του, ο Goodman (1971), υποστηρίζει ότι η αναγνωστική επιτέλεση περιγράφεται ως μια διαδικασία συνεχούς πρόβλεψης, ελέγχου και επαλήθευσης ή

αναδιοργάνωσης και μετασχηματισμού των προβλέψεων που αναπτύσσει ο αναγνώστης στη βάση μιας συντονισμένης και παράλληλης χρήσης όλων των συντακτικών, σημασιολογικών και γραφοφωνηματικών (οπτικών) ενδείξεων που αντιλαμβάνεται στη γραπτή πρόταση (Eskey, 2005· K. Goodman, 2000). Η ανάγνωση ξενικά σε επίπεδο πρότασης και ο αναγνώστης χρησιμοποιεί παράλληλα προϋπάρχουσες γνώσεις, αναγνωστικές στρατηγικές και πληροφορίες του κειμένου για να ελέγξει αν οι νέες πληροφορίες ταιριάζουν στις προβλέψεις του σχετικά με το αναγνωστικό υλικό. Οι συντακτικές ενδείξεις συνδέονται με τη γραμματική δομή των λέξεων και τη συντακτική ακολουθία τους στην πρόταση, συμβάλλοντας στην πρόβλεψη της επόμενης λέξης από τον αναγνώστη ανατρέχοντας στις γλωσσικές του ικανότητες. Την ίδια προβλεπτική δυναμική έχουν και οι σημασιολογικές ενδείξεις που παραπέμπουν στη σημασία των λέξεων και προτάσεων, όπως επίσης και οι γραφοφωνημικές ενδείξεις που συνδέουν την οπτικότητα των γραπτών παραστάσεων με τους αντίστοιχους ήχους τους (Γκανά, 2018, σ. 13). Τα επαγωγικά μοντέλα, ωστόσο, δεν παρέχουν επαρκή εξήγηση για τις αναγνωστικές διαδικασίες των φτωχών αναγνωστών και δεν αποκαλύπτουν τις σχέσεις ανάμεσα στις χαμηλού επιπέδου διεργασίες και τις υψηλού επιπέδου (Grabe & Stoller, 2020). Όπως έχει δείξει η έρευνα τέτοιου είδους προσεγγίσεις αξιοποιεί μια μερίδα δίγλωσσων αναγνωστών στα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και βρίσκονται σε προχωρημένα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης κατά την εκπαίδευσή τους (Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010).

2.1.3 Αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις

Κατά την αλληλεπιδραστική προσέγγιση (interactive) η ανάγνωση θεωρείται μια ταυτόχρονη ή εναλλακτική διαδικασία απαγωγικών και επαγωγικών ενεργειών (Alderson, 2000· Γρίβα κ.ά., 2007). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, προϋποτίθενται τόσο η γλωσσική όσο και η κειμενική γνώση για την κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου, καθώς ο αναγνώστης μέσα από το απτό κείμενο δομεί ένα νοερό κείμενο, προσεγγίζοντας τις ιδέες του συγγραφέα. Τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα δίνουν έμφαση στους ρόλους που διαδραματίζουν οι χαμηλού επιπέδου και οι υψηλού επιπέδου διεργασίες στην κατανόηση του κειμένου (Grabe, 1991). Στο μοντέλο της Παράλληλης Κατανομημένης Επεξεργασίας (Parallel Distributed Processing Model) του Rumelhart (1977), που αποτελεί και ένα από τα πιο γνωστά αλληλεπιδραστικά μοντέλα, για παράδειγμα, η ανάγνωση περιγράφεται ως μια ταυτόχρονη επεξεργασία της συντακτικής πληροφορίας από την ακολουθία των λέξεων στην πρόταση, της σημασιολογικής, της ορθογραφικής και της λεξικής πληροφορίας. Στην μεταγενέστερη εκδοχή

του μοντέλου της Παράλληλης Κατανεμημένης Επεξεργασίας οι McClelland, Rumelhart και Hinton (1988) υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τεσσάρων συστημάτων, αυτό του αυτοματισμού στην αναγνώριση των λέξεων, της ακρίβειας στη φωνολογική επεξεργασία, της γνώσης του λεξιλογίου και της ικανότητας να συγκροτείται νόημα κατά την ανάγνωση (Γκανά, 2018, σ. 12). Άλλα γνωστά αλληλεπιδραστικά μοντέλα είναι το Μοντέλο Δόμησης-Ολοκλήρωσης (Construction-Integration Model) των Kintsch και van Dijk (1978), του οποίου βασικό στοιχείο είναι η διάκριση δύο διαφορετικών επιπέδων της νοητικής αναπαράστασης που ο αναγνώστης δομεί κατά τη διαδικασία κατανόησης του κειμένου, το Μοντέλο Λεκτικής Απόδοσης (Perfetti Verbal Efficiency Model) του Perfetti (1985), το Διαδραστικό-Αντισταθμιστικό μοντέλο (Interactive-Compensatory Model) του Stanovich (1984), το Μοντέλο της Αυτόματης Επεξεργασίας των Πληροφοριών (Automatic-Processing Model) των Samuels και Kamil (2000), το Μοντέλο Διμερούς Συνεργασίας (Bilateral Cooperative Model) των Taylor και Taylor (1983) και άλλα. Γενικά στα αλληλεπιδραστικά μοντέλα η κατανόηση των κειμενικών πραγματώσεων απαρτίζεται από ένα σύνολο χαμηλού (low-level processes) και υψηλού (high-level processes) επιπέδου διεργασιών που λειτουργούν συντονισμένα και παράλληλα ή μη για την πρόσληψη, την επεξεργασία, τη συγκράτηση και την αξιοποίηση των σημασιολογικών δομών σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο του κειμένου. Στις χαμηλού επιπέδου διεργασίες συγκαταλέγονται η αποκωδικοποίηση, η λεξική πρόσβαση, η ανάπτυξη και η πρόσκτηση λεξιλογίου, η συντακτική ανάλυση, η απόδοση της σημασιολογίας σε επίπεδο μικροδομής, και η ενεργοποίηση της μνήμης εργασίας, που βοηθούν το αναγνώστη να επεξεργαστεί το μικροεπίπεδο του κειμένου. Στις υψηλού επιπέδου διεργασίες ο δίγλωσσος αναγνώστης χρησιμοποιεί τα σχήματά του (Schema Theory), τις πρότερες γνώσεις του, εκτελεστικές διαδικασίες, συνεπαγωγές, τα εσωτερικά του κίνητρα και την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με την έννοια και το μακροεπίπεδο του κειμένου (Grabe, 2009· Kuhn & Stahl, 2003· M. Li & D'Angelo, 2016· Norton & Wolf, 2012).

2.2 Ψυχογλωσσικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης στη Γ2

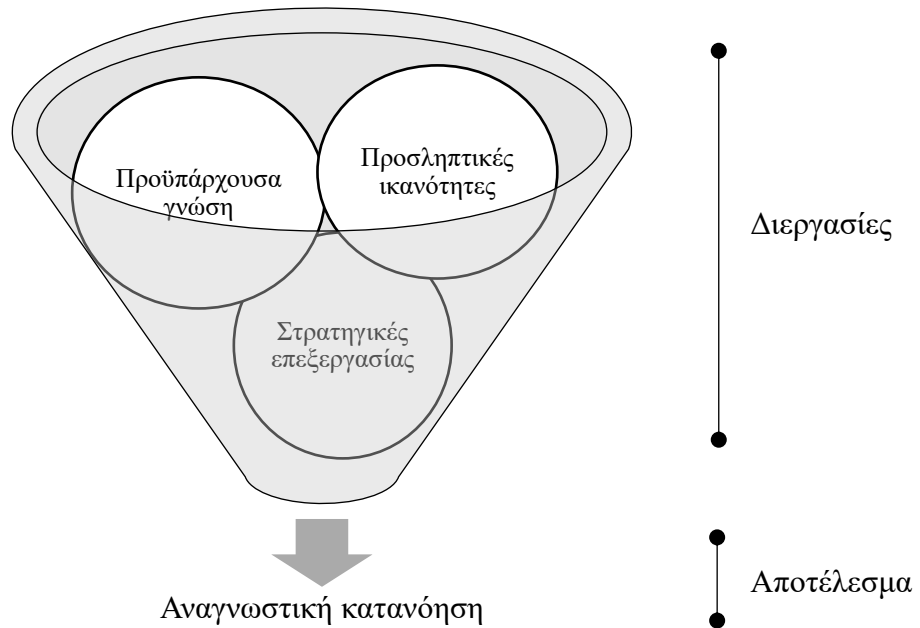
Η επιτέλεση της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα δεν είναι εύκολη διαδικασία μέχρι να κατακτηθεί. Η Koda (2007) υπογραμμίζει ότι η ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα δεν είναι απλώς μια μεταφορά δεξιοτήτων από την πρώτη γλώσσα, αλλά είναι μια πιο περίπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει διττή διεργασία σε δύο γλώσσες, ικανότητα μάθησης νέων δεξιοτήτων αξιοποιώντας πόρους που είχαν αποκτηθεί προηγουμένως, συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ

των δύο γλωσσών και αδιάκοπη προσαρμογή στην αντιμετώπιση των διαφορετικών απαιτήσεων που επιβάλλει κάθε γλώσσα. Γι αυτό το λόγο η ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα είναι κατά λόγο διαγλωσσική και, επομένως, εγγενώς πιο πολύπλοκη από την ανάγνωση στην πρώτη γλώσσα (Krashen, 1982· Wu, 2016).

Η ψυχογλωσσική θεώρηση εστιάζει το ενδιαφέρον της στη σχέση μεταξύ των γλωσσικών και ψυχολογικών φαινομένων που λαμβάνουν χώρα κατά την ανάγνωση. Μόνο τρία γενικά περιγραφικά μοντέλα έχουν προταθεί για να εξηγήσουν την ανάγνωση αποκλειστικά στη δεύτερη γλώσσα δίνοντας μεγαλύτερο βάρος σε όψεις της διγλωσσίας του ατόμου· το Ψυχογλωσσικό Μοντέλο του Αναγνώστη στη Δεύτερη Γλώσσα (Psycholinguistic Model of The ESL Reader) του Coady (1979), το Αντισταθμιστικό Μοντέλο (Bernhardt's Compensatory Model) της Bernhardt (1991, 2005, 2011) και το Εκτεταμένο Αντισταθμιστικό Μοντέλο (McNeil's Compensatory Model) του McNeil (2012), τα οποία αναπτύχθηκαν κυρίως για να εξηγήσουν τη σχέση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα και τη δεύτερη (Transfer Hypothesis).

2.2.1 Η ψυχογλωσσική προσέγγιση του Coady (1979)

Εμπνευσμένος από την εργασία του Goodman (1971), ο Coady (1979) παρουσίασε το Ψυχογλωσσικό Μοντέλο του Αναγνώστη στη Δεύτερη Γλώσσα (Psycholinguistic Model of The ESL Reader).



Σχήμα 2.2. Αναπαράσταση του Ψυχολογικού μοντέλου του Αναγνώστη στη Γ2 (Coady, 1979)

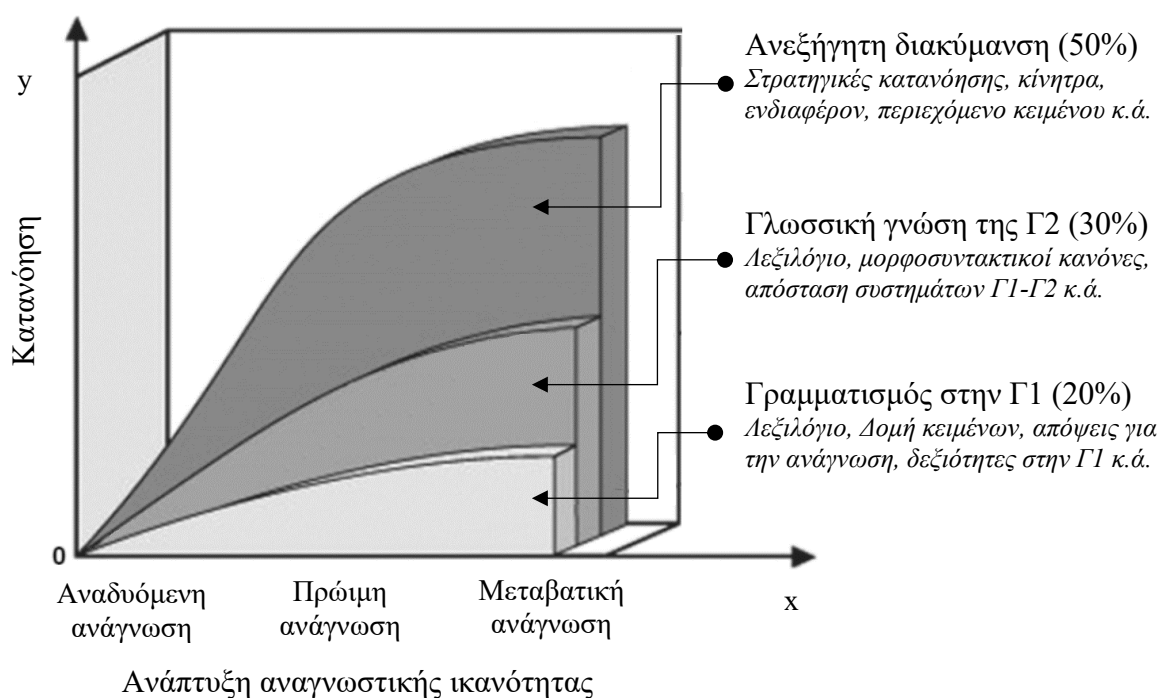
Ο Coady (1979) ισχυρίστηκε ότι η ανάγνωση συνίσταται από τρεις αλληλεπιδραστικούς παράγοντες: τις προσληπτικές ικανότητες του αναγνώστη, την προϋπάρχουσα γνώση και τις στρατηγικές επεξεργασίας που λειτουργούν συντονισμένα και αντισταθμιστικά για την επίτευξη της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Βλ. Σχήμα 2.2). Στις στρατηγικές επεξεργασίας ένταξε τις διεργασίες σε επίπεδο λέξεων, τη λεξική και τη συντακτική γνώση, τις στρατηγικές μάθησης και την ατομική προσπάθεια. Το μοντέλο αυτό, ωστόσο, δεν δοκιμάστηκε με εμπειρικά δεδομένα (Bernhardt & Kamil, 2010, 2022, σ 12).

2.2.2 Οι αντισταθμιστικές προσεγγίσεις των Bernhardt (1991) και McNeil (2012)

Το Αντισταθμιστικό Μοντέλο της Bernhardt (Bernhardt's Compensatory Model) (1991, 2005, 2011) ήταν το πρώτο μοντέλο το οποίο επιχειρήσε να σκιαγραφήσει διαδραστικά τη διαδικασία της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, υπό το πρίσμα της διγλωσσίας και της σχέσης μεταξύ της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης, χωρίς να αγνοεί πιθανή συμβολή και άλλων μεταβλητών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η ανάγνωση συνίσταται από τρεις αλληλεπιδραστικούς παράγοντες: τα επίπεδα γραμματισμού στην πρώτη γλώσσα (L1 literacy), τη γλωσσική γνώση της δεύτερης γλώσσας (L2 language knowledge) και μια ανεξήγητη διακύμανση (Unexpected variance), των οποίων η δυναμική σχέση μπορεί να αποτυπωθεί

διαγραμματικά πάνω σε έναν άξονα x που συμβολίζει την αναπτυσσόμενη αναγνωστική ικανότητα και έναν άξονα y που συμβολίζει την κατανόηση (Βλ. Διάγραμμα 2.1).

Κατά την Bernhardt (1991, 2005, 2011) τα επίπεδα γραμματισμού στην πρώτη γλώσσα αποτελούν μια πολύπλοκη μεταβλητή που συμπεριλαμβάνει τις γλωσσικές γνώσεις του αναγνώστη, τις πεποιθήσεις του για την ανάγνωση και τις ποικίλες αναγνωστικές υποδεξιότητες που απαιτούνται στην πρώτη γλώσσα. Η γλωσσική γνώση της δεύτερης γλώσσας σχετίζεται με την ενημερότητα του δίγλωσσου αναγνώστη όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στους μορφοσυντακτικούς κανόνες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας και την απόσταση ανάμεσα στα συστήματα της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Τέλος, η ανεξήγητη διακύμανση αναφέρεται στα μεμονωμένα χαρακτηριστικά που αλληλοεπιδρούν με την ανάγνωση, όπως η ηλικία, το φύλο, οι στρατηγικές ανάγνωσης και τα κίνητρα.

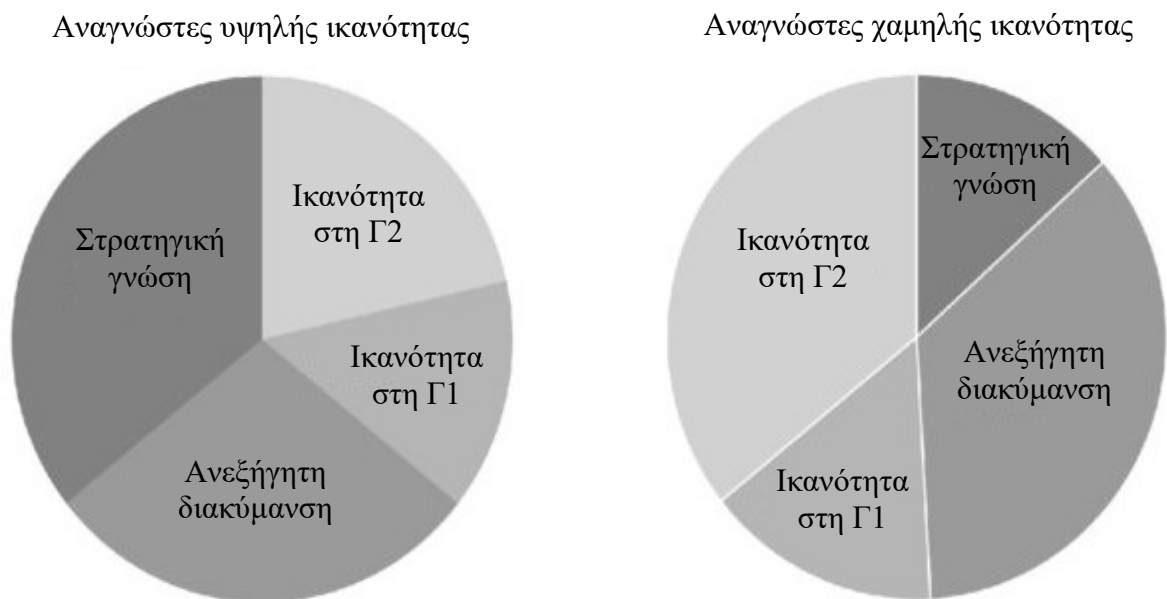


Διάγραμμα 2.1. Διαγραμματική απεικόνιση του Αντισταθμιστικού Μοντέλου της Bernhardt (2011)

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα επίπεδα γραμματισμού της πρώτης γλώσσας και η γλωσσική γνώση της δεύτερης ερμηνεύουν περίπου το 50% της συνολικής διακύμανσης της αναγνωστικής επιτέλεσης στη δεύτερη γλώσσα εκφράζοντας την ανάγνωση ως μια “διαδικασία μεταγωγής της γνώσης” (Bernhardt, 2005, σ. 124). Έτσι η ικανότητα ανάγνωσης στην πρώτη γλώσσα μπορεί να αντισταθμίσει ελλείψεις στην ικανότητα ανάγνωσης της δεύτερης (López-

Velásquez & García, 2017· Tsai κ.ά., 2010), αλλά και να φανερώσει ότι οι δυσκολίες που υπάρχουν στην πρώτη γλώσσα πιθανότατα θα υπάρχουν και στη δεύτερη. Επιπλέον, η αύξηση της γλωσσικής γνώσης της δεύτερης γλώσσας λόγω μεγαλύτερης έκθεσης του ατόμου σε αυτή με την πάροδο του χρόνου βελτιώνει και την αναγνωστική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Cummins (1991) όταν ένα δίγλωσσο άτομο έχει αναπτύξει μια δυνατή βάση στην πρώτη γλώσσα, είναι δυνατόν να μεταφέρει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από αυτή τη γλώσσα σε μια δεύτερη, εφόσον έχει κίνητρα και επαρκή έκθεση στη δεύτερη.

Στην ίδια κατεύθυνση, ο McNeil (2012) επεκτείνοντας το υποθετικό μοντέλο της Bernhardt προσθέτει ένα τέταρτο στοιχείο· αυτό της στρατηγικής γνώσης το οποίο αναφέρεται στην μεταγνωστική ενημερότητα των στρατηγικών ανάγνωσης κατά την αναγνωστική επιτέλεση (McNeil, 2011). Το κύριο ενδιαφέρον του ήταν να παράσχει περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη σχέση μεταξύ των προτεινόμενων συνιστωσών της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα και των τρόπων με τους οποίους οι σχέσεις αυτές διαφέρουν μεταξύ των αναγνωστών χαμηλής και υψηλής ικανότητας.



Διάγραμμα 2.2. Διαγραμματική απεικόνιση του Αντισταθμιστικού Μοντέλου του McNeil (2012)

Βάσει του μοντέλου του η ανάγνωση συνίσταται από τέσσερις αλληλεπιδραστικούς παράγοντες· τα επίπεδα γραμματισμού στην πρώτη γλώσσα (L1 literacy), τη γλωσσική γνώση της δεύτερης γλώσσας (L2 language knowledge), μια ανεξήγητη διακύμανση (Unexpected variance) και τη στρατηγική γνώση (strategic knowledge). Μετά την εξέταση αρκετών μελετών σχετικά με τα μεταγνωστικά στοιχεία κατά την αναγνωστική επιτέλεση ο McNeil (2012)

κατέληξε ότι η στρατηγική γνώση μπορεί να ερμηνεύσει περίπου το 11%-72% της ανεξήγητης διακύμανσης του Αντισταθμιστικού Μοντέλου της Bernhardt, με τις διαφορές μεταξύ των ποσών εξηγηθείσας διακύμανσης να οφείλονται στις διαφορές μεταξύ των οργάνων μέτρησης, της προϋπάρχουσας γνώσης στη πρώτη γλώσσα ή το επίπεδο ικανοτήτων στη δεύτερη. Μάλιστα ανέπτυξε και δύο διαφορετικά διαγράμματα για να δείξει τις διαφορές ανάμεσα σε αναγνώστες χαμηλής και υψηλής ικανότητας (Βλ. Διάγραμμα 2.2).

Σύμφωνα με το μοντέλο του McNeil (2012) για τους αναγνώστες χαμηλής ικανότητας πρωταγωνιστικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση της δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει το λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει σε αυτή, συγκριτικά με την στρατηγική τους ικανότητα και την επάρκεια που είχαν στην πρώτη γλώσσα. Αντίστοιχα, για τους αναγνώστες υψηλής ικανότητας, η στρατηγική γνώση είναι αυτή που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση της δεύτερης γλώσσας, αφού παρατηρείται ότι η επιρροή της επάρκειας που είχαν από την πρώτη γλώσσα παραμένει σταθερή και η επίδραση της γνώσης της δεύτερης γλώσσας μειώνεται. Οι θέσεις του McNeil (2012) έρχονται σε συμφωνία με ποικίλες προγενέστερες και μεταγενέστερες ερευνητικές μελέτες (Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010· Griva κ.ά., 2009· Jeon & Yamashita, 2014· Mastrothanasis, Koulianou, κ.ά., 2018· Schoonen κ.ά., 1998· van Gelderen κ.ά., 2007).

2.3 Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης στη Γ2

Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του γραπτού λόγου επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις πρακτικές χρήσης του λόγου σε συνάρτηση με τις πραγματολογικές συνθήκες πραγμάτωσής του, δηλαδή το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υλοποιείται. Υπό αυτή την οπτική εξετάζεται η χρήση του λόγου, γραπτού και προφορικού, στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας των ατόμων και στους τρόπους με τους οποίους οι υλικές, ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες εγγράφονται στη γραπτή όψη της επικοινωνίας και διαμεσολαβούν τις αναγνωστικές συμπεριφορές των χρηστών της (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Γκανά, 2018).

Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν αναπτυχθεί όροι, όπως αυτός του αναγνωστικού γραμματισμού (reading literacy), που περιγράφουν την ανάγνωση ως την ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε αυτά και να αναπτύσσει φιλοαναγνωστική διάθεση με σκοπό να επιτυγχάνει τους στόχους του,

να διερευνήσει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2012, σ 17).

2.3.1 Γραμματισμός, πρακτικές ανάγνωσης και πολιτισμική ενσωμάτωση

Ο γραμματισμός είναι μια έννοια που σκιαγραφεί την οπτική αυτή και αποτελεί μια σχετικά νέα ορολογία για την ελληνική γλώσσα, η οποία ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, έχει ευρύτερο χαρακτήρα από αυτόν, σημασιοδοτώντας και τη διαφορετική οπτική σε σχέση με τις γνωστικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου (G. Wells, 2006· Αϊδίνης, 2012· Μητσικοπούλου, 2001· Τεντολούρης, 2014). Από τη μία δεν αναφέρεται μόνο σε ικανότητες ανάγνωσης και γραφής αλλά στην ατομική εξοικείωση και την κοινωνική διαδικασία διαχείρισης πιο σύνθετων επικοινωνιακών κωδίκων με σκοπό την αποτελεσματικότητα του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο αλφαριθμητισμός έχει ένα πιο εστιασμένο πεδίο που αφορά στις ατομικές επιδόσεις αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού κώδικα στη βάση του αλφαριθμητικού συστήματος (Kern, 2000). Για τους Freire και Macedo (1987) ο γραμματισμός είναι η διαδικασία προς της απόκτηση μιας κριτικής κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης, η οποία εστιάζει περισσότερο στην ανάγνωση του κόσμου (world) παρά στην ανάγνωση των λέξεων (word). Αποτελεί την απόρροια της πολιτισμικής ενσωμάτωσης στον τρόπο που σκέφτεται και οργανώνεται μια κοινωνία, εξαρτάται από τα συγκείμενα, περικλείοντας συνάμα τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τις αναπαραστάσεις του δίγλωσσου ατόμου για τις λειτουργίες και τη μορφή του γραπτού λόγου, σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Baynham, 2002· Diaz, 2007· Γκανά, 2018). Στο πλαίσιο της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, μάλιστα, η έννοια του γραμματισμού έχει αποκτήσει πλήθος εκφάνσεων με τους όρους του διαπολιτισμικού αλφαριθμητισμού (Intercultural literacy) (Arvizu & Saravia-Shore, 1990· Heyward, 2002· Πιατά, 2014), του πολλαπλού γραμματισμού (ή πολυγραμματισμού) (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2006· Leander & Boldt, 2012· Mills, 2009· C. R. Smith, 2001· Χατζησαββίδης, 2003), του πλουραλιστικού γραμματισμού (Pluralistic literacy) (Armstrong, 1988) και του κριτικού γραμματισμού (Critical literacy) (Abednia, 2015· Griffith & Lacina, 2019· Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου, 2013· Ντίνας & Γιώτη, 2016).

Η λειτουργία της ανάγνωσης σε γνήσιες συνθήκες χρήσης από το δίγλωσσο άτομο αποτελεί ενδιαφέρον της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης (Cummins, 2012· Swartz & Baladzaevam, 2016). Η επίγνωση και συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζει η δεύτερη γλώσσα στον τρόπο που διαμορφώνεται η κοινωνική πραγματικότητα συντελεί σε μια

κριτική διερεύνηση των παραμέτρων που καθορίζουν τη γλωσσική χρήση σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι ανθρωποκεντρικοί προσανατολισμοί της κατεύθυνσης αυτής πληροφορούν ότι οι πρακτικές ανάγνωσης, ως τρόποι πραγμάτωσης του ρόλου του αναγνώστη στη δεύτερη γλώσσα και νοηματοδότησης των πληροφοριών του γραπτού λόγου σε πραγματικό πλαίσιο, είναι κάτι παραπάνω από ένα σύνολο κατακτημένων διαδικασιών, ικανοτήτων και εννοιών που εκπορθώνται διαμέσω της τυπικής εκπαίδευσης, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τη δυναμική ανάμεσα στον αναγνώστη, το κείμενο και το συγκείμενο (Giasson, 2014). Οι πρακτικές ανάγνωσης παραπέμπουν σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα δίγλωσσα άτομα πραγματώνουν τον ρόλο του αναγνώστη και υλοποιούν πρακτικές γραμματισμού κάτω από ποικίλα κοινωνικά πλαίσια (L. Q. Dixon & Wu, 2014· López-Velásquez & García, 2017). Αναφέρονται, δηλαδή σε επιμέρους αναγνωστικά γεγονότα ή επεισόδια που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο τόπο, χώρο, χρόνο, κοινωνικές συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των όποιων ατόμων συμμετέχουν, όπως επίσης και τον τύπο των κειμένων που αξιοποιούνται στις αναγνωστικές πρακτικές (Γκανά, 2018).

Τα γεγονότα και οι πρακτικές ανάγνωσης εντάσσονται σε ευρύτερα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, τους φορείς γραμματισμού, όπως είναι το σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον, η οικογένεια, καθένα από τα οποία ασκεί επίδραση στο άτομο και στη δυναμική ανάπτυξης των δυνατοτήτων του (M. Li κ.ά., 2020· Ortiz κ.ά., 2012). Μια σημαντική παραδοχή για αυτή τη θέση είναι πως η αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση του γλωσσικού κώδικα δεν εξαρτάται μόνο από την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και τη γνωστική επεξεργασία του (Halliday κ.ά., 1964, σ 181), αλλά από τη συνειδητοποίηση των παραμέτρων που καθορίζουν μια δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας (Hymes, 1972), όπως επίσης και το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της γλωσσικής εκμάθησης (Gardner, 1979, 1985· Gardner κ.ά., 1983).

2.3.2 *Αναγνωστική επιτέλεση και κοινωνικός εποικοδομητισμός*

Βάσει του κοινωνικού εποικοδομητισμού η ατομική νόηση και μάθηση, αλλά και ειδικότερα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτεί η ανάγνωση, είναι κοινωνικό φαινόμενο, όπου η γνώση και η απόκτηση ικανοτήτων είναι προϊόντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μιας πολιτισμικής κοινότητας. Πολλές υποθέσεις γλωσσικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας έχουν αναπτυχθεί σε αυτή τη βάση, όπως αυτή της αλληλεπίδρασης (Interaction Hypothesis) της Hatch (1978) και του Long (1981, 1996) ή του επιπολιτισμού (Acculturation theory) του Schumann (1986). Κατά τον Vygotsky (1978) “*όλες οι υψηλού*

επιπέδου λειτουργίες ξεκινούν ως πραγματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων” (σ. 57). Οι διαπροσωπικές νοητικές διαδικασίες, που διαμορφώνουν οι κοινωνικές πρακτικές, προπορεύονται και διαμεσολαβούν των ατομικών διεργασιών, σκιαγραφώντας έτσι διαδικασίες τυπικής ή άτυπης μάθησης μέσω της έννοιας της μαθητείας (apprenticeship) (Rogoff, 1990) και της παρατήρησης του προτύπου (Bandura, 1986). Η αλληλεπίδραση του ατόμου με πιο έμπειρα μέλη της κοινότητας ενέχει καθοδηγητικά χαρακτηριστικά (scaffolding) με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του ατόμου μέσω της “Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης” (Zone of Proximal Development), μιας έννοιας που σκιαγραφεί την απόσταση ανάμεσα σε αυτά που μπορεί να επιτελέσει το άτομο ανεξάρτητα και ό,τι μπορεί να επιτελέσει με την καθοδήγηση των άλλων (Guerrero & Villamil, 2000· J. Lantolf & Thorne, 2007· Vygotsky & Kazulin, 2011· Κ. Παπαδοπούλου, 2009).

Η αναγνωστική επιτέλεση στη δεύτερη γλώσσα, ως κοινωνικά ενταγμένη νοητική διαδικασία στο περιβάλλον ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας, βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις υλικές, ιστορικές και συλλογικές συνθήκες που την περιβάλλουν, στο πλαίσιο των οποίων διαμεσολαβείται από τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία και τα πολιτισμικά συστήματα, βασικότερο από τα οποία είναι η γλώσσα και οι όψεις γλωσσικής αλληλεπίδρασης (Aimin, 2013) που πραγματοποιούνται σε έναν δοσμένο χώρο χρήσης (domain) (Fishman, 1964· Δραγώνα κ.ά., 2001). Ο συλλογικός νους της κοινότητας (shared cognition) δημιουργεί έννοιες, διαδικασίες και δεξιότητες τις οποίες το άτομο μέσα από τη μαθητεία εσωτερικεύει και ιδιοποιείται (Cole, 1991). Προς αυτή την κατεύθυνση τάσσονται και διάφορες θεωρίες όπως αυτή της Εγκαθιδρυμένης Γνώσης (Situated Cognition) των Brown, Collins και Duguid (1989) ή της Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situated Learning) των Lave και Wenger (1991) ή της Δραστηριότητας (Activity Theory) των Leontyev (1978) και Engeström (2015), όπου το άτομο λειτουργεί σε συγκεκριμένο πλαίσιο, συνδυάζοντας την κοινωνική και νοητική υποστήριξη από το περιβάλλον στο οποίο είναι με την αυτόνομη δραστηριότητά του. Η εμπειρία που βιώνει το άτομο μέσα από τη συλλογική δραστηριότητα υποβάλλει συγκεκριμένους τρόπους νοηματοδότησης της δραστηριότητας, όπως επίσης τρόπους διαχείρισης του αντικειμένου της συνέργειάς του.

2.4 Φυσιογνωμία αναγνωστών και μαθησιακές δυσκολίες στη Γ2

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο στρέφεται το ενδιαφέρον προς τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών μιας και αυτές αποτελούν έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητευομένων (Kormos, 2016, 2017, 2020).

Αυτές αφορούν και εκδηλώνονται με δυσκολίες στην πρόσκτηση και αξιοποίηση σημαντικών ακαδημαϊκών ή επικοινωνιακών ικανοτήτων, όπως αυτή της ανάγνωσης, της γραφής, του προφορικού λόγου, της λογικομαθηματικής σκέψης και του συλλογισμού (Μαστροθανάσης κ.ά., 2020· Τραγουλιά, 2018), αγγίζοντας περίπου το 10-15% του μαθητικού πληθυσμού (J. Fletcher κ.ά., 2018). Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν επαρκή εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα απ' όπου προκύπτει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ειδικά στην ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα αποτελούν μια ετερογενή ομάδα (Korimos, 2016, 2017, 2020), αφού εμφανίζουν διαφορετικού τύπου αναγνωστικά προβλήματα (Andreou κ.ά., 2019· Gustafson κ.ά., 2011· Korimos, 2017· Τζιβνίκου, 2018a), τα οποία δεν σχετίζονται με τις γλώσσες καθαυτές.

Καθώς βελτιώνεται η ικανότητα ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, αν δεν συντρέχουν αναγνωστικές δυσκολίες, η διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης προσομοιάζουν όλο και περισσότερο με την κατανόηση στην πρώτη γλώσσα. Η πρακτική εξάσκηση, η διδασκαλία, η γνώση του κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου, η αυξανόμενη έκθεση σε κείμενα, η βελτίωση της ευχέρειας και της αυτοματοποίησης στις αναγνωστικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα είναι κάποιοι από τους λόγους που υποστηρίζεται μια τέτοια θέση (Grabe, 1991). Παρατηρείται, ωστόσο, ότι ένα μέρος των δίγλωσσων αναγνωστών παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης που δεν είναι εύκολο να ξεπεραστούν από τους ίδιους με την πάροδο του χρόνου, σε σύγκριση με τους δίγλωσσους συνομηλίκους τους.

Ο Cummins (1984, 1989, 2022, σ 43) αλλά και ο Korimos (2020) έχουν διατυπώσει τις θέσεις τους για τη δυσκολία που υπάρχει ακόμα και σήμερα για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους πληθυσμούς και περί ακατάλληλης χρήσης των τυποποιημένων ψυχολογικών τεστ για να χαρακτηρίσουν τις “ειδικές ανάγκες” ή τις γλωσσικές δυσκολίες των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών, αποκλείοντάς τους δυνητικά από εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

2.4.1 Δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα

Η εκμάθηση της ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα, όπως έχει αναφερθεί, είναι μια σύνθετη διαδικασία που μπορεί να επηρεαστεί από ποικίλους παράγοντες (Qureshi & Aljanadbah, 2021), συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών μεταφορών, του γνωστικού φόρτου, της γλωσσικής επάρκειας και αρκετών άλλων κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολίες μάθησης. Η επαρκής κατανόηση αυτών των παραγόντων μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και

στρατηγικών υποστήριξης που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που μαθαίνουν να διαβάζουν σε μια δεύτερη γλώσσα.

Η γλωσσική μεταφορά λαμβάνει χώρα όταν ένας μαθητής εφαρμόζει στρατηγικές ή δεξιότητες ανάγνωσης που χρησιμοποιεί από την πρώτη του γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να είναι επωφελές εάν οι δύο γλώσσες μοιράζονται παρόμοια ορθογραφική δομή, αλλά μπορεί επίσης να δημιουργήσει δυσκολίες εάν οι δύο γλώσσες έχουν διαφορετικά συστήματα γραφής. Η αξιολόγηση των γλωσσικών μεταφορών περιλαμβάνει την εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή και στις δύο γλώσσες και τον εντοπισμό τυχόν προβληματικών περιοχών ειδικά για τη δεύτερη γλώσσα.

Η θεωρία του γνωστικού φόρτου προτείνει ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να δημιουργήσει πρόσθετο γνωστικό φόρτο στον μαθητή, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται δυσκολίες (Nawal, 2018). Αυτό μπορεί να προκύψει από τη νοητική επεξεργασία που απαιτείται για την κατανόηση του κειμένου ή από την προσπάθεια που απαιτείται για την ανάγνωση σε δύο γλώσσες. Η ανίχνευση του γνωστικού φορτίου απαιτεί την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή και την παρακολούθηση της προόδου του για να εξασφαλιστεί η ικανοποιητική ανάπτυξή του.

Η γλωσσική επάρκεια αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τις δυσκολίες στην ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα (Marc Goodrich κ.ά., 2022). Οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα επάρκειας της δεύτερης γλώσσας μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, στην κατανόηση και στην ευχέρεια. Η ανίχνευση της γλωσσικής επάρκειας περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή στη δεύτερη γλώσσα και τον εντοπισμό τυχόν προβληματικών περιοχών που μπορεί να σχετίζονται με το επίπεδο επάρκειας.

Τέλος, κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική επιτέλεση σε μια δεύτερη γλώσσα και να σχετιστούν με την εμφάνιση δυσκολιών. Οι εκπαιδευόμενοι που προέρχονται από κοινότητες με περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους γραμματισμού ή που βιώνουν άγχος προσαρμογής στον πολιτισμό μπορεί να αντιμετωπίσουν πρόσθετες προκλήσεις στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα. Η ανίχνευση των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων χρειάζεται να περιλαμβάνει την εξέταση του ιστορικού του μαθητή και την παρακολούθηση της προόδου του με την πάροδο του χρόνου για να διασφαλιστεί η επαρκής πρόοδος.

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στις έννοιες «δυσκολίες μάθησης» (learning difficulties) και «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities) αφού η

απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα πιθανόν να επιφέρει παρερμηνείες στην εννοιολογική κατανόησή τους και κατά συνέπεια στον τρόπο ανίχνευσής τους, αλλά και αντιμετώπισής τους. Η πρώτη αναφέρεται στις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής κατά την απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή γνώσεων. Αυτό μπορεί να είναι ένα προσωρινό πισωγύρισμα που προκαλείται από τη μη εξοικείωση με το αντικείμενο ή άλλους παράγοντες, όπως η περιορισμένη έκθεση στη γλώσσα διδασκαλίας. Οι «δυσκολίες μάθησης» που πολλές φορές αναφέρονται και ως «μαθησιακές δυσκολίες» μπορούν συνήθως να ξεπεραστούν με πρόσθετη υποστήριξη, χρόνο και εξάσκηση. Οι «μαθησιακές δυσκολίες», οι οποίες διακρίνονται σε γενικές ή σε ειδικές και αναλύονται διεξοδικά στη συνέχεια, είναι ένα πιο επίμονο και βαθύ ζήτημα που επηρεάζει την ικανότητα ενός μαθητή να αποκτήσει νέες δεξιότητες ή γνώσεις. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι νευρολογικές ή γνωστικές διαταραχές που μπορούν να επηρεάσουν ένα ευρύ φάσμα τομέων, όπως η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά και η προσοχή. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως δεν ξεπερνιούνται και απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις και υποστήριξη για να βοηθήσουν τον μαθητή να επιτύχει ακαδημαϊκή επιτυχία.

2.4.2 Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση

Οι δυσκολίες μάθησης διαχωρίζονται σε δύο ευρείς κατηγορίες που αφορούν τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι γενικές (ή γενικευμένες) μαθησιακές δυσκολίες αφορούν δυσλειτουργίες του ατόμου με χαμηλό νοητικό ή/και συναισθηματικό δυναμικό που παρεμποδίζουν την έκφραση των μαθησιακών ικανοτήτων και εκδηλώνονται ως απόρροια αυτών. Σύμφωνα με τον Αναστασίου (2008) τα άτομα αυτά:

παρουσιάζουν μια σχεδόν ομοιόμορφη χαμηλή εικόνα σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της προφορικής κατανόησης. Έτσι θεωρείται ότι αυτό το χαμηλό γνωστικό προφίλ επηρεάζει αρνητικά την ομαλή κατάκτηση των σχολικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα των πιο απαιτητικών εξ' αυτών, όπως η αναγνωστική κατανόηση, η παραγωγή του γραπτού λόγου και η επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (σ. 390).

Παράδειγμα τέτοιων γενικών μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζουν άτομα με νοητική υστέρηση γενετικής αιτιολογίας τόσο στην πρώτη (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009· Πισσαδάκη κ.ά., 2018· Στασινός, 2016, σσ 91–150) όσο και στη δεύτερη γλώσσα (Bird κ.ά., 2005· K. Burgoyne κ.ά., 2016· Edgin κ.ά., 2011).

Στον αντίποδα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν εγγενείς ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες της μάθησης που δεν συνδέονται με χαμηλό νοητικό δυναμικό, αναπτυξιακά προβλήματα, αισθητηριακές ή νοητικές διαταραχές ή επιδράσεις από δυσμενή περιβάλλοντα τα οποία να έχουν οδηγήσει σε μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Σταμάτης & Νταβλαμάνου, 2018· Στασινός, 2016· Τζιβινίκου, 2015· Τζουριάδου, 2011). Κυριότερες εκφάνσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, κατά το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-5) είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσλεξία), η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην γραπτή έκφραση, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά και η ειδική μαθησιακή δυσκολία μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, 2015) και αυτές αφορούν αποκλειστικά την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τον Στασινό (2016), οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί στον τομέα των δυσκολιών μάθησης εφαρμόζουν τρία βασικά κριτήρια για την περιγραφή ενός ατόμου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα κριτήρια αυτά αφορούν την ύπαρξη ενδοατομικών ασυμφωνιών, την απουσία ορισμένων ελλειμμάτων ή ανεπαρειών που δεν σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης και την αξιολόγηση του βαθμού σοβαρότητας των δυσκολιών (Στασινός, 2016, σ 288). Βάσει του κριτηρίου της ενδοατομικής ασυμφωνίας προϋποτίθεται η ύπαρξη μιας αναντιστοιχίας μεταξύ της δυνάμει και της πραγματικής επίδοσης του παιδιού στο σχολείο. Το κριτήριο του αποκλεισμού προϋποθέτει την μη απόδοση των δυσκολιών σε άλλα γνώριμα ελλείμματα όπως αισθητηριακές ανεπάρκειες (απώλεια όρασης, τύφλωση, κώφωση, απώλεια ακοής) ή νοητική υστέρηση ή συναισθηματικές διαταραχές ή έλλειψη ευκαιριών μάθησης. Τέλος, βάσει του κριτηρίου παροχής ειδικής εκπαίδευσης λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη παροχής ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών προκειμένου να πετύχει το παιδί στο σχολείο βάσει του βαθμού σοβαρότητας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει (Στασινός, 2016).

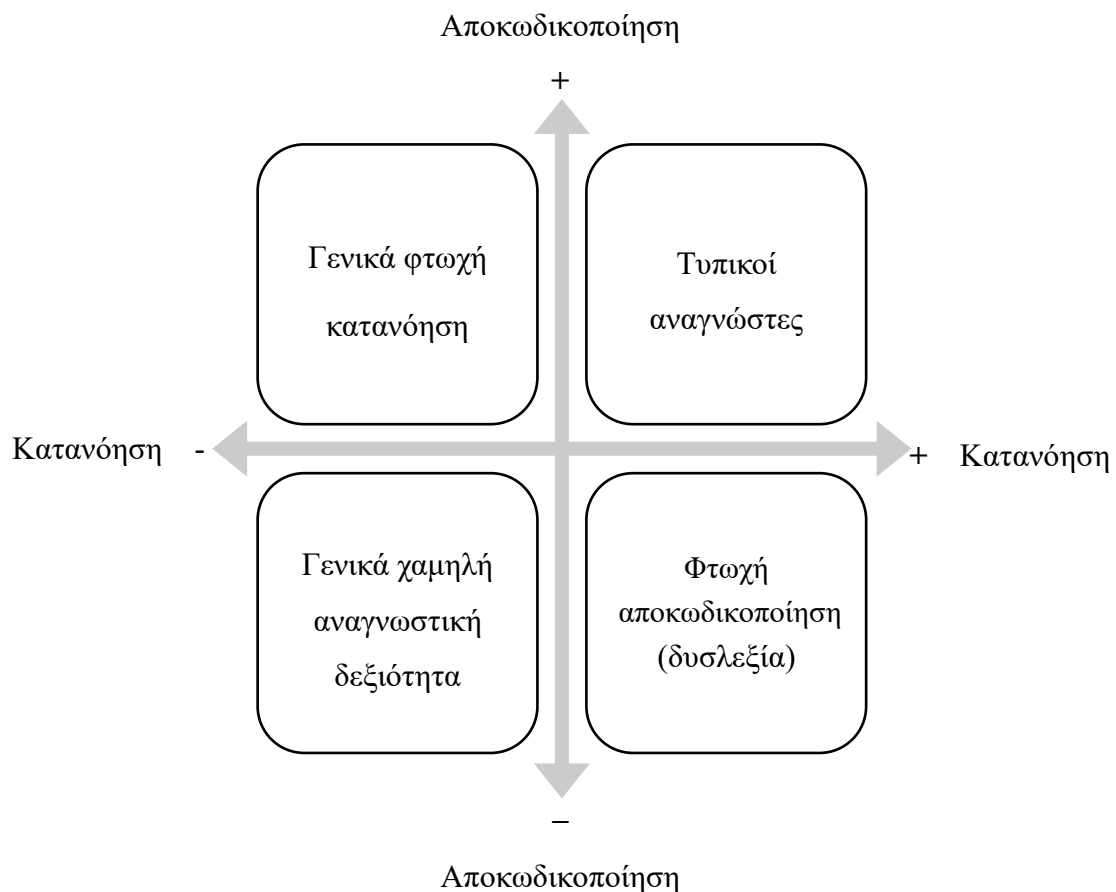
Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση (Alderson κ.ά., 2015· Büttner & Hasselhorn, 2011· J. Fletcher κ.ά., 2018· Κορμος, 2016, 2017, 2020) με τους ερευνητές να υποστηρίζουν την ύπαρξη τριών ειδών διαταραχών σε αυτή (F81.0 κατά ταξινόμικό σύστημα ICD-10) που αν και συχνά επικαλύπτονται, μπορούν να υφίστανται και διακριτά, υπό μορφή δυσκολιών μάθησης. Αυτές προκύπτουν είτε α) από φωνολογικά ελλείμματα, είτε β) από ελλείμματα αναγνωστικής ευχέρειας είτε γ) από ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης (Fletcher et al., 2018) και είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος (Cline, 2000· Gargiulo & Bouck, 2020· Δ. Αναστασίου, 2008· Πόρποδας, 2003). Πρόκειται, δηλαδή, για προβλήματα

στη βασική λειτουργία της ανάγνωσης όπου παρατηρούνται δυσχέρειες στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και την μεταφορά τους σε φωνολογική παράσταση (αποκωδικοποίηση), στην ικανότητα γρήγορης και ακριβούς εκφοράς των λέξεων (ευχέρεια) και στην ανύψωση της σημασίας ή της έννοιας των γραπτών λέξεων που αποκωδικοποιήθηκαν από τη μακρόχρονη μνήμη (κατανόηση) (Σανδραβέλης, 2015). Οι δίγλωσσοι μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες έχουν όμοιο προφίλ με τους μονόγλωσσους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, τις συντακτικές δεξιότητες και την εργαζόμενη μνήμη (Abu-Rabia & Siegel, 2002· Da Fontoura & Siegel, 1995· Geva κ.ά., 2000). Οι μαθητές, άλλωστε, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση στη μητρική τους γλώσσα, αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και στη δεύτερη αφού οι δυσκολίες τους δεν είναι αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων (Cline & Frederickson, 1999· Da Fontoura & Siegel, 1995· Deponio κ.ά., 2000· Woolley, 2011).

Μεταξύ των αδύναμων αναγνωστών (αυτών δηλαδή που βαθμολογικά βρίσκονται κάτω από το 30ο εκατοστημόριο στα τεστ αναγνωστικής ικανότητας), περίπου το 70-80% αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την ακριβή και ευχερή αναγνώριση λέξεων που οφείλεται σε αδυναμίες φωνολογικής επεξεργασίας. Η φτωχή φωνολογική ενημερότητα παρουσιάζεται ως δυσκολία αναγνώρισης των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και χειρισμού των φωνολογικών μερών (Blachman, 2008· Blachman κ.ά., 1999). Αυτοί οι μαθητές, που συχνά χαρακτηρίζονται και ως δυσλεκτικοί, εμφανίζουν δυσκολία στην αναγνώριση της αντιστοιχίας μεταξύ ήχου-συμβόλου, την εκφορά λέξεων και την ορθογραφική επεξεργασία (J. Fletcher κ.ά., 2018· M. J. Snowling κ.ά., 2020). Αρκετές φορές, μάλιστα, οι αδυναμίες στη φωνολογική ενημερότητα συνυπάρχουν με προβλήματα ευχέρειας και κατανόησης. Σύμφωνα με τον Σανδραβέλη (2015) οι δυσλεξικοί αλβανόφωνοι μαθητές στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα υπολείπονται σημαντικά στη φωνολογική επίγνωση, τη βραχύχρονη λεκτική μνήμη και τον χρόνο που χρειάζονται για τον επιτελικό σχεδιασμό εκτέλεσης μιας ακολουθίας. Γενικά, εκτιμάται ότι το ποσοστό των δυσλεξικών ατόμων επί του συνολικού πληθυσμού είναι μεταξύ 4-10% (J. Fletcher κ.ά., 2018· M. J. Snowling & Melby-Lervåg, 2016· R. K. Wagner κ.ά., 2020).

Ένα άλλο 10-15% των φτωχών αναγνωστών ενώ παρουσιάζει ακρίβεια στην ανάγνωση και σχετικά ικανοποιητική αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων και της φωνηματικής ενημερότητάς του, εμφανίζει πολλή αργή ταχύτητα αποκωδικοποίησης, δυσκολίες στην αναγνώριση των λέξεων και την αυτόματη ανάκληση της ορθογραφίας τους. Τα άτομα αυτά έχουν δυσκολία στην ανάπτυξη της αυτόματης αναγνώρισης των λέξεων εξ όψεως και τείνουν

να ορθογραφούν με φωνητική αντιστοιχία αλλά όχι με ακρίβεια. Αυτή η υποομάδα θεωρείται ότι υπερισχύει στη φωνολογική επεξεργασία, αλλά το είδος της σχετικής αδυναμίας εξακολουθεί να συζητείται από τους επιστήμονες που μελετούν την ανάγνωση. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα είναι κατά κύριο λόγο ο χρόνος ή η ταχύτητα επεξεργασίας, ενώ άλλοι θεωρούν ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο έλλειμμα ορθογραφικής επεξεργασίας σε συνδυασμό με την ελλιπή μνημονική ικανότητα που επηρεάζει την αποθήκευση και την ανάκληση της ακριβούς ακολουθίας των γραμμάτων στη σύνθεση των λέξεων (J. Fletcher κ.ά., 2018· Katzir κ.ά., 2006· Vukovic & Siegel, 2006· Wolf & Bowers, 1999).



Σχήμα 2.3. Σχηματική απεικόνιση συσχετισμού αποκωδικοποίησης/κατανόησης υπό το πρίσμα των αναγνωστικών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015)

Τέλος, ένα 10-15% των αδύναμων αναγνωστών ενώ φαίνεται να αποκωδικοποιούν τις λέξεις αδυνατούν να κατανοήσουν το νόημα των κειμένων. Αυτοί οι αναγνώστες διακρίνονται από τους δυσλεκτικούς αναγνώστες, επειδή μπορούν να διαβάσουν λέξεις γρήγορα, με ακρίβεια

και μπορούν να αρθρώσουν σωστά. Τα προβλήματά τους οφείλονται σε διαταραχές που προκύπτουν από κοινωνικούς παράγοντες ή σε παράγοντες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Εντοπίζονται συνήθως σε παιδιά με κοινωνικογλωσσικές δυσκολίες (λ.χ. φάσμα αυτισμού), αδυναμίες στο λεξιλόγιο, γενικευμένες διαταραχές στην εκμάθηση της γλώσσας και μαθησιακές δυσκολίες που επηρεάζουν το συλλογισμό και τη λογική σκέψη (J. Fletcher κ.ά., 2018). Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής/τρια εμφανίζει μια προεξέχουσα και συγκεκριμένη αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία ή στην αναγνωστική ταχύτητα, λέγεται ότι έχει ένα μόνο έλλειμμα. Εάν συνυπάρχουν τα ελλείμματα της φωνολογικής επεξεργασία και της αναγνωστικής ταχύτητας, λέγεται ότι υπάρχει διπλό έλλειμμα (Pennington κ.ά., 2001· Wolf & Bowers, 1999). Τα διπλά ελλείμματα είναι πιο συνηθισμένα και είναι επίσης τα πιο δύσκολα στην αποκατάσταση.

2.4.3 Γνωστικά/ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά αναγνωστών και Μ.Δ. στη Γ2

Συγκριτικές μελέτες ανάμεσα σε δίγλωσσους μαθητές σχολικής ηλικίας με δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση και σε δίγλωσσους μαθητές χωρίς δυσκολίες αναδεικνύουν ότι οι πρώτοι προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την κατανόηση ενός κειμένου στη δεύτερη γλώσσα. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να ανταπεξέλθουν στον αναγνωστικό τους στόχο, οι αναγνώστες με δυσκολίες μάθησης προσεγγίζουν απαγωγικά τα κείμενα και χρησιμοποιούν στρατηγικές, κυρίως χαμηλού επιπέδου. Μάλιστα η χρήση των στρατηγικών εστιάζεται κυρίως σε επίπεδο προτάσεων και λέξεων, ενώ παρατηρείται αναποτελεσματική χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση (Chamot & El-Dinary, 1999· Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010· Griva κ.ά., 2009· Sung, 2021) και ελλείμματα σε όλο το φάσμα της μεταγνώσης (Botsas & Padeliaou, 2003· Mastrothanasis, Koulianiou, κ.ά., 2018· Κουλιανού κ.ά., 2020· Μπότσα, 2007). Επίσης χρησιμοποιούν αρκετές κοινωνικές στρατηγικές προκειμένου να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση (Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010· Sung, 2021· Wharton, 2000· Μαστροθανάσης, 2019b). Οι ίδιοι αναγνωρίζουν, ως αναγνώστες, ότι συναντούν σημαντικές δυσκολίες τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην αναγνωστική κατανόηση (Aivazoglou & Griva, 2014). Γενικότερα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση, τόσο στην πρώτη γλώσσα, όσο και στη δεύτερη (Andreou κ.ά., 2018). Σύμφωνα με τον Σανδραβέλη (2015) οι δυσλεξικοί αλβανόφωνοι μαθητές διαφέρουν σημαντικά από τους τυπικούς αλβανόφωνους μαθητές ως προς τη φωνολογική επίγνωση, την βραχύχρονη λεκτική μνήμη και τον χρόνο που χρειάζονται για τον επιτελικό σχεδιασμό εκτέλεσης μιας ακολουθίας. Βάσει των

αποτελεσμάτων της Εθνικής Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής προόδου στις ΗΠΑ το 2019, μόνο το 10% και το 4% των μαθητών της τετάρτης και της όγδοης τάξης, αντίστοιχα, που αναγνωρίστηκαν ως αναδύομενα δίγλωσσοι, σημείωσαν ικανοποιητική βαθμολογία σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (Graham κ.ά., 2022).

Οι δίγλωσσοι αναγνώστες τυπικής ανάπτυξης αποκωδικοποιούν τις λέξεις χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ακόμα και όταν η προφορική τους επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα βρίσκεται ακόμα σε στάδια ανάπτυξης (Comeau κ.ά., 1999· Gholamain & Geva, 1999· E. Gregory, 2008· Sung, 2021). Μάλιστα όταν η ομοιότητα μεταξύ των ορθογραφικών συστημάτων της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης είναι μεγάλη πραγματοποιείται ταχύτερη και ακριβέστερη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων στη δεύτερη γλώσσα (Grabe, 2009, σ 125· Koda, 2005). Οι δίγλωσσοι αναγνώστες τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν επαγωγικές και απαγωγικές προσεγγίσεις για την κατανόηση των κειμένων, μια ευρεία γκάμα γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών στρατηγικών (Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010) και εξελίσσουν παράλληλα την γλωσσική επάρκεια με την αναγνωστική επίδοση (Geva, 2000).

Αναφορικά με τη γλωσσολογική τυπολογία της διγλωσσίας τους (Baker & Wright, 2017· Τριάρχη-Herrmann, 2000), διαφαίνεται ότι οι διαδοχικά δίγλωσσοι αναγνώστες αξιοποιούν συχνά στρατηγικές κατανόησης που εστιάζουν στο μικροεπίπεδο του κειμένου σε αντιδιαστολή με τους ταυτόχρονα δίγλωσσους οι οποίοι χρησιμοποιούν μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών και εστιάζουν πέρα από το μικροεπίπεδο του κειμένου, στο μακροεπίπεδο (Geladari κ.ά., 2010· Πενέκελης & Γρίβα, 2014). Γενικότερα υποστηρίζεται ότι η μορφή διγλωσσίας επηρεάζει τις γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (Papastefanou κ.ά., 2019).

Αναφορικά με ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση φανερώνονται δευτερογενείς δυσκολίες σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στην αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης αναγνώστες (E. L. Higgins κ.ά., 2002· Kavale & Mostert, 2004· Langher κ.ά., 2010· K. Petry, 2018· Singer, 2005· Terras κ.ά., 2009· Valås, 1999· Vaughn κ.ά., 1996), όπως επίσης και στην υιοθέτηση αρνητικότερων στάσεων και χαμηλότερων κινήτρων απέναντι στην εκπαίδευση και την ανάγνωση (Polychroni κ.ά., 2007· Sideridis, 2003, 2006· Sideridis κ.ά., 2006). Κατά τους Deponio, Landon, Mullin και Reid (2000), Geva (2000) και Zouganeli και Mastrothanasis (2019), οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία υποαντιπροσωπεύονται στο σύνολο των δίγλωσσων μαθητών, ενώ συχνά παρατηρείται συννοσηρότητα των αναπτυξιακών διαταραχών στην ανάγνωση με διαταραχές στη συμπεριφορά, ψυχοκοινωνικές και

συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα απόσπασης προσοχής, άγχους, μειωμένης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης κ.ά. (Vouyoukas κ.ά., 2017· Αναγνωστόπουλος, 2001· Στασινός, 2016). Υπολογίζεται ότι περίπου το 30% των παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (J. Fletcher κ.ά., 2018). Σύμφωνα με την Δόικου-Αυλίδου (2016) και τους Ράλλη, Ανταράκη και Καραγιαννοπούλου (2017) οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται με ένα πλήθος ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων, όπως χαμηλό αυτό-συναίσθημα, κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά, επιθετικότητα και αποφυγή (Sideridis, 2005) γιατί περιορίζουν σημαντικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Επίσης, τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και οι δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής έχουν συνδεθεί άμεσα με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνοδεύονται από γνωστικά ελλείμματα, όπως περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη, μνήμη εργασίας και προσοχή, παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αποκωδικοποίησης αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση. Η σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς εξακολουθεί να υφίσταται και στη μετέπειτα σχολική πορεία του ατόμου (Ράλλη κ.ά., 2017, σ 85).

2.5 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αναφορά στις επιστημολογικές θεωρήσεις της αναγνωστικής επιτέλεσης στη δεύτερη γλώσσα, διερευνώντας τη γνωστική, ψυχολογολογική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του ζητήματος. Το κεφάλαιο κάλυψε θέματα που σχετίζονται με τον γραμματισμό, τις αναγνωστικές πρακτικές, την πολιτισμική ενσωμάτωση, καθώς και την αναγνωστική επίδοση και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Επίσης έγινε αναφορά στη φυσιολογία των δίγλωσσων αναγνωστών από άποψη μαθησιακών δυσκολιών και τον ρόλο αυτών στην αναγνωστική επιτέλεση. Το κεφάλαιο αυτό παρείχε στον αναγνώστη μια ολοκληρωμένη κατανόηση των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τις αναγνωστικές επιδόσεις στη δεύτερη γλώσσα και την αναγνωστική επιτέλεση.

Κεφάλαιο 3: Παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού στη Γ2 σε διαζώσης ή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Η ικανότητα ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα, παρόλο που φαίνεται να εμφανίζει αρκετά κοινά στοιχεία με τη μητρική σε επίπεδο ανάπτυξης (Geva & Farnia, 2012· Lesaux & Siegel, 2003· Lipka κ.ά., 2006· Verhoeven & van Leeuwe, 2012), παρουσιάζει διεκπεραιωτικές διαφορές, κυρίως κατά την εκμάθησή της (Bialystok, 2007· Grabe & Stoller, 2023). Οι διαφορές αυτές εστιάζονται σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες, στους γλωσσικούς πόρους που έχει ο αναγνώστης για την κατανόηση του κειμένου, στα κίνητρά του για ανάγνωση στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα αλλά και στο είδος των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εκμάθησης της ανάγνωσης ποικίλλουν και η επιλογή των μεθόδων που εφαρμόζονται στις εκάστοτε ιστορικές περιόδους εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τις επιδράσεις των ποικίλων παιδαγωγικών και ψυχολογικών θεωριών (Παπουτσάκη, 2018· Σκούρτου, 2002). Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που μπορούν να συμβάλουν σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, στη συμπερίληψη της ετερότητας, στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης βάσει των ευρημάτων που αποκαλύπτει η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο (Bialystok, 2018· Cummins, 2021b· Graham κ.ά., 2022· Liasidou, 2013) είτε αυτή παρέχεται με εξ αποστάσεως μέσα είτε παραδοσιακά στο πλαίσιο μιας τάξης. Γενικά υποστηρίζεται ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του/της μαθητή/τριας επηρεάζει την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων και αυτές οι διαφορές ευθύνονται σε ένα σημαντικό βαθμό για τις διαφορές που προκύπτουν κατά τη σχολική ζωή. Οπότε κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία αποτελεσματικών και ποιοτικών παρεμβάσεων σε συνθήκες κρίσης, είτε αυτές αφορούν την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία, είτε την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Το πλαίσιο της διαγλωσσικότητας μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία της ανάγνωσης (García, 2020· García & Kleifgen, 2020· Qureshi & Aljanadbah, 2021· Vaish & Subhan, 2015). Η διαγλωσσική προσέγγιση, ως παιδαγωγική προσέγγιση, αναγνωρίζει και αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των πολύγλωσσων μαθητών, χρησιμοποιώντας την πολυγλωσσία τους και το γλωσσικό τους ρεπερτόριο ως πόρο στην τάξη (Baker & Wright, 2017· Cummins, 2021a, 2021b, 2022· García & Wei, 2013· Kleyn & García, 2019· Mammou κ.ά., 2022· Wei & García, 2022· Τσοκαλίδου, 2017). Όπως υποστηρίζεται η χρήση της προσφέρει στους μαθητές πρόσθετη γνωστική υποστήριξη και βελτιώνει την επάρκεια στην δεύτερη γλώσσα (Creese & Blackledge, 2015).

Στο πεδίο της ανάγνωσης, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση των πολλαπλών γλωσσών που κατέχει ένας μαθητής για να διευκολύνει τη διαδικασία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, αντί να επιβάλλει μια μονόγλωσση προσέγγιση που απαιτεί από τους μαθητές να καταπιέζουν το πολύγλωσσο υπόβαθρό τους. Η υιοθέτηση μιας διαγλωσσικής προσέγγισης μπορεί να δημιουργήσει μια πιο δίκαιη και ενδυναμωτική εκπαιδευτική εμπειρία για τους πολύγλωσσους μαθητές, καθώς και να ενισχύσει την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης. Επιπλέον, μπορεί να προωθήσει μια θετική σύνδεση μεταξύ των μαθητών και των πολυγλωσσικών τους ταυτοτήτων και να αμφισβητήσει τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες που συχνά αποθαρρύνουν τη χρήση γλωσσών διαφορετικών από την κυρίαρχη γλώσσα στην τάξη (García, 2009). Η ενθάρρυνση στην αξιοποίηση της διαγλωσσικής προσέγγισης για την

Ωστόσο, είναι επιτακτική ανάγκη να εφαρμοστούν διαγλωσσικές πρακτικές με προσοχή και σκόπιμο σχεδιασμό, σε συνεργασία με τους πολύγλωσσους μαθητές και τις οικογένειές τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των γλωσσών και των πολιτισμών που εκπροσωπούνται στις τάξεις τους για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τεχνικές που προωθούν τη διαγλωσσικότητα.

3.1 Αναγνωστικές δεξιότητες στη Γ2 και επείγουσες απομακρυσμένες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Η Πανδημία SARS-CoV-2 (COVID-19) μετασημάτισε εντελώς τον τρόπο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε πολλές χώρες του κόσμου (Reimer κ.ά., 2021). Οι υγειονομικές της επιπτώσεις και οι περιορισμοί που επέβαλαν οι κυβερνήσεις στις μετακινήσεις και τις κοινωνικές συναναστροφές συνέβαλλαν σε αυτό (Kuhfeld κ.ά., 2020). Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν χαρακτηρίστηκαν ως η μεγαλύτερη, ίσως, σε ένταση διατάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Karalis, 2020· A. (Λοΐζος) Σοφός, 2021· Σφακιωτάκη, 2021) και επέφεραν αρκετές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Όλο αυτό το διάστημα που τα σχολεία ήταν σε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας τους, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αναζητούσαν τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να συνεχίσουν την επίσημη εκπαίδευση μέσω μορφών εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Daniel, 2020). Οι μαθητές διέκοψαν επίσημα τη δια ζώσης εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020 και έκτοτε η πλειοψηφία των σχολείων παρείχε κάποια μορφή εξ αποστάσεως διδασκαλίας όταν οι σχολικές μονάδες ήταν κλειστές με τη μορφή επείγουσας απομακρυσμένης

διδασκαλίας⁴ (Emergency Remote Teaching) (Αναστασιάδης, 2020· Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Μουζάκης κ.ά., 2021). Συγκεκριμένα, το ΥΠΑΙΘ έθεσε στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας τρεις μορφές απομακρυσμένης διδασκαλίας, τη Σύγχρονη, την Ασύγχρονη και την Εκπαιδευτική Τηλεόραση (Αραβαντινού & Κώστας, 2022, σ 61· Παπαδημητρίου, 2021). Ανά διαστήματα, βέβαια, και όταν οι συνθήκες το επέτρεπαν, οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν δια ζώσης με την τήρηση υγειονομικών πρωτόκολλων και αυξημένων μέτρων προστασίας (λ.χ. χρήση μάσκας, απολύμανση κ.ά.).

Κατά την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία αποτέλεσε μία από τις κυρίαρχες προτάσεις και εν τέλει λύση στο πρόβλημα της απαγόρευσης κυκλοφορίας ως απόρροια των περιορισμών που επέφερε η πανδημία. Συνάμα θεωρήθηκε μια ικανοποιητικού βαθμού προσωρινή αλλαγή στη μορφή διδασκαλίας μέχρι να τελειώσει η κρίση, με στόχο την εξ αποστάσεως υποστήριξη του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού οικοσυστήματος με τεχνολογικά μέσα, παρά τη διαμόρφωση ενός νέου (Erlam κ.ά., 2021· Palacios-Hidalgo & Huertas-Abril, 2021· Tzavara & Kouforoulos, 2021· Αναστασιάδης, 2020). Αν δούμε συνολικά και σε μία μακρά χρονική βάση τη διαχείριση της πανδημίας στον χώρο της εκπαίδευσης, από την έναρξή της μέχρι σήμερα, θα διαπιστώσουμε ότι τα σχολεία λειτουργούσαν κατά κάποιον τρόπο υβριδικά, τότε δια ζώσης και τότε εξ αποστάσεως, εξαρτώμενα πλήρως από τις διαδοχικές πολιτικές αποφάσεις για τη λειτουργία τους με βασικό γνώμονα τη βέλτιστη διαχείριση της πανδημίας. Η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, ως αναδυόμενη έννοια και πολιτική διαχειριστική απάντηση μέσα σε αυτές τις συνθήκες, αποτέλεσε μια λύση για τη συνέχιση της τυπικής εκπαίδευσης και τη διαχείριση της κρίσης στις κρίσιμες περιόδους.

⁴ Αν και δεν είναι ένα νέο φαινόμενο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαφοροποιείται από τα διαδικτυακά μαθήματα που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Kourtis-Kazoullis & Skourtu, 2007· Skourtu κ.ά., 2006· Κούρτη-Καζούλλη, 2018). Εξ ορισμού, η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία συντελείται σχεδόν αιφνιδίως και δίχως ιδιαίτερο σχεδιασμό εξ ολοκλήρου ή εν μέρει σε διαδικτυακά περιβάλλοντα λόγω περιστάσεων κρίσης αξιοποιώντας ποικίλα εργαλεία σύγχρονης ή/και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης για να καλύψει περιορισμούς που προκύπτουν στις κοινωνικές συναναστροφές από φυσικές καταστροφές, πολέμους ή και έκτακτες ανάγκες υγείας (Jimoianis κ.ά., 2021. Αναστασιάδης, 2020). Παρότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, η ταύτιση αυτών των δύο θα πρέπει να αποφεύγεται (Jimoianis κ.ά., 2021· Λαζακίδου & Τριανταφύλλου, 2021). Αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στις πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης (Cervatiuc, 2023· Murphy, 2020· Tuncer & Karatas, 2022).

Τα κλειστά σχολεία δεν σήμαιναν μόνο στασιμότητα αλλά και πτώση των δεξιοτήτων (McEachin & Atteberry, 2017). Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι η αναστολή λειτουργίας των σχολείων επηρεάζει αρνητικά τις δεξιότητες, κάτι το οποίο αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ως καλοκαιρινή μαθησιακή απώλεια (summer learning loss) ή ως καλοκαιρινή οπισθοδρόμηση (summer setback ή summer slide) (Lawrence, 2012· McEachin & Atteberry, 2017). Σύμφωνα με έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) οι μαθητές υφίστανται απώλειες δεξιοτήτων της τάξης του 10% περίπου μιας τυπικής απόκλισης (Hanushek & Woessmann, 2020, σ 15) στις δίμηνες/τρίμηνες καλοκαιρινές τους διακοπές, οι οποίες μάλιστα είναι μεγαλύτερες για μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους μεγάλες δυσκολίες (Washburn κ.ά., 2023), σημειώνοντας πόσο σημαντική ήταν η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την περίοδο της πανδημίας.

Οι μακροπρόθεσμες οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις από το κλείσιμο των σχολείων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να είναι πιθανόν σοβαρές και κατά συνέπεια να έχουν άμεσο αντίκτυπο τόσο στις βραχυπρόθεσμες όσο και στις μακροπρόθεσμες σχολικές εμπειρίες (Spiteri κ.ά., 2022· Sucena κ.ά., 2022). Ο Covid-19 ενίσχυσε τις ανησυχίες για εκπαιδευτική ισότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, καθώς και για πιθανά μαθησιακά ελλείμματα ως αποτέλεσμα του μακροχρόνιου κλεισίματος των σχολικών μονάδων (Monroy-Gómez-Franco κ.ά., 2022· Panagoulí κ.ά., 2021· Pokhrel & Chhetri, 2021). Νέες ανησυχίες προέκυψαν επίσης και κατά τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων στις αναγνωστικές δεξιότητες και γενικότερα στη γλωσσική διδασκαλία, παρά το γεγονός ότι ερευνητές είχαν ήδη αναπτύξει μοντέλα παροχής υπηρεσιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αντί για πρόσωπο με πρόσωπο (Barbour & Reeves, 2009· Eleazar κ.ά., 2017· Jamshidifarsani κ.ά., 2019· Sucena κ.ά., 2022· Valentine, 2015). Επομένως, παρά των δυνατοτήτων της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση παραμένει ασαφές πόσο αποτελεσματική μπορεί να ήταν στην επίτευξη τόσο γενικότερα των στόχων και των σκοπών της εκπαίδευσης (Hammerstein κ.ά., 2021· Monroy-Gómez-Franco κ.ά., 2022), όσο και ειδικότερα στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών (Traga Philippakos κ.ά., 2022).

Αν και δεν έχουν εντοπιστεί συγκεκριμένα στοιχεία όσον αφορά στην επιρροή της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων στην ανάπτυξη των (δια)γλωσσικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι έχουν επηρεαστεί δυσμενώς. Η έρευνα έχει δείξει, άλλωστε, ότι το κλείσιμο των σχολείων από τον

COVID-19 έχει προκαλέσει βραχυπρόθεσμα μαθησιακές απώλειες σε βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή (Alves & Romig, 2021· Baş κ.ά., 2022· Beach κ.ά., 2021· Cruz κ.ά., 2022· Gkougkoura κ.ά., 2022· Hammerstein κ.ά., 2021· Kuhfeld κ.ά., 2020· Monroy-Gómez-Franco κ.ά., 2022· Tuncer & Karataş, 2022), περιορίζοντας συνάμα τις προσωπικές φιλοδοξίες ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσκολίες, χαμηλές επιδόσεις ή για τους εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές/τριες (Jamshidifarsani κ.ά., 2019· Kuhfeld κ.ά., 2020· Webster κ.ά., 2022). Επιπλέον η έρευνα ανέδειξε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόνισε την κοινωνική ανισότητα στη μάθηση λόγω των διαφορών στις ευκαιρίες των παιδιών να μάθουν στο σπίτι, στην σχολική υποστήριξη από την οικογένεια ή στην πρόσβαση σε απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, στο διαδίκτυο και σε πόρους (Abuhammad, 2020· Dong κ.ά., 2020· Girard & Prado, 2022· Reimer κ.ά., 2021· Tsolou κ.ά., 2021). Στη μελέτη των Sun, Loh και των συνεργατών τους (2021) σε δίγλωσσους μαθητές φανερώθηκαν διαφοροποιήσεις στις αναγνωστικές πρακτικές ελεύθερου χρόνου κατά το lockdown, οι οποίες αποκάλυψαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη ή μη δεξιοτήτων γραμματισμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας, κάτι το οποίο ανέδειξε και η μελέτη των Sun, Marks και των συνεργατών τους (2022).

Η έρευνα σχετικά με το πώς η πανδημία θα μπορούσε να έχει επηρεάσει την απόδοση στην ανάγνωση είναι σπάνια, τόσο σε τυπικούς όσο και σε φτωχούς αναγνώστες, με λίγες μόνο μελέτες να εξετάζουν τις επιπτώσεις της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας και του κλεισίματος των σχολείων στις αναγνωστικές δεξιότητες (Cruz κ.ά., 2022· Sucena κ.ά., 2022· Zawadka κ.ά., 2021). Μάλιστα, όσον αφορά την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μια δεύτερη γλώσσα και πώς δίγλωσσοι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε εξ αποστάσεως παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού το πεδίο παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις μιας και εντοπίστηκε μονάχα μία μελέτη εστιασμένη σε αυτό.

Στη μελέτη των Sun, Marks και των συνεργατών τους (2022) εξετάστηκαν οι επιπτώσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις ΗΠΑ λόγω COVID-19, στην ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας και του αναγνωστικού εγγραμματισμού, 237 αγγλόφωνων παιδιών από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, συμπεριλαμβανομένων 95 μονόγλωσσων, 75 δίγλωσσων με πρώτη γλώσσα την ισπανική και δεύτερη την αγγλική και 67 δίγλωσσων με πρώτη γλώσσα την κινέζικη και δεύτερη την αγγλική. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής μελέτης έδειξαν ότι ενώ τα μονόγλωσσα παιδιά βελτιώθηκαν αντίστοιχα με την ηλικία τους σε όλους τους τομείς αξιολόγησης, οι δύο δίγλωσσες ομάδες είχαν μεγαλύτερη βελτίωση στο λεξιλόγιο αλλά χαμηλότερη στην κατανόηση ανάγνωσης.

Γενικότερα, αναφορικά με το πεδίο των αναγνωστικών δεξιοτήτων η μελέτη της Carlotta-Baschenis και των συνεργατών της (2021) σε δυσλεκτικούς μαθητές μέσης ηλικίας 10,64 ετών στην Ιταλία ανέδειξε ότι το κλείσιμο των σχολείων και η συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας SARS-CoV-2 οδήγησε το 59-63% αυτών στο να μην πετύχει τη μέση αναμενόμενη βελτίωση στην ταχύτητα και στην ακρίβεια ανάγνωσης. Μάλιστα σημειώθηκε ότι ένα υψηλό ποσοστό παιδιών δεν λάμβανε καθημερινά διαδικτυακά ζωντανά μαθήματα για μεγάλο χρονικό διάστημα και όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά με δυσλεξία ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες στην παρακολούθηση διαδικτυακών μαθημάτων και στη διαχείριση της εργασίας στο σπίτι σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, μη δυσλεκτικά παιδιά. Σύμφωνα με τους γονείς τους, έδειξαν μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση, είχαν λιγότερα κίνητρα για να καθιερώσουν ρουτίνες ανάγνωσης και ιδιόμορφη ψυχολογία που τους επηρέασε αρνητικά, κάτι το οποίο ανέδειξε και η μελέτη του Soriano-Ferrer και των συνεργατών του (Soriano-Ferrer κ.ά., 2021).

Στη μελέτη της Kuhfeld και των συνεργατών της (Kuhfeld κ.ά., 2020) στην Αμερική προβλέφθηκε ότι οι μαθητές 8 έως 14 ετών κατέκτησαν περίπου το 63%-68% των μαθησιακών κερδών στην ανάγνωση σε σχέση με αυτό που θα κατακτούσαν υπό κανονικές συνθήκες, ενώ μόνο το ανώτερο ένα τρίτο των μαθητών στην αναγνωστική ικανότητα είχε δυνητικά κέρδη στην ανάγνωση. Παρόμοια ευρήματα αναδείχθηκαν και από τη μελέτη των Schult και των συνεργατών του (Schult κ.ά., 2022) στη Γερμανία, αναδεικνύοντας συνάμα ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως το μέσο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο και το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έπαιξαν ρόλο στη μαθησιακή απώλεια.

Στη μελέτη της Cruz και των συνεργατών της (2022) διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα μιας επείγουσας απομακρυσμένης αναγνωστικής παρέμβασης (20 συνεδρίες, 2 συνεδρίες/εβδομάδα, 50' η κάθε συνεδρία) κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 στην αναγνωστική ευχέρεια μαθητών τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Η μελέτη τους ήταν σχεδιασμένη με προμέτρηση και μεταμέτρηση δύο ομάδων παρέμβασης (μία εξ αποστάσεως και μία δια ζώσης) και μιας ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της μελέτης τους φανερώθηκαν αναγνωστικά κέρδη τόσο για τους μαθητές που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως παρέμβαση, όσο σε αυτούς που συμμετείχαν στις δια ζώσης παρεμβάσεις σε επίπεδο ακρίβειας ανάγνωσης λέξεων, ακρίβειας ανάγνωσης κειμένου και ευχέρειας. Μάλιστα, τα αποτελέσματα στην ανάπτυξη ήταν παρόμοια στην εξ αποστάσεως και στη δια ζώσης εφαρμογή, αναδεικνύοντας τη σημασία των συστηματικών παρεμβάσεων στην αύξηση της

αναγνωστικής ευχέρειας. Επίσης υποστηρίζουν την αξιοποίηση εξ αποστάσεως παρεμβάσεων ως κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις σε σχέσεις με παρεμβάσεις πρόσωπο με πρόσωπο.

Όπως φανερώνεται από τα παραπάνω η αποτελεσματικότητα των αναγνωστικών σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες οι οποίοι άλλοτε λειτουργούν υποστηρικτικά, άλλοτε όχι για το δίγλωσσο μαθητή. Για την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων και επιδόσεων κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι διδακτικές παρεμβάσεις να είναι δομημένες και προσεκτικά σχεδιασμένες, με γνώμονα τον δίγλωσσο μαθητή προκειμένου να παρέχεται η βέλτιστη δυνατή εμπειρία διδασκαλίας και μάθησης.

3.2 Παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού σε αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναγνωστικού εγγραμματισμού είναι ένας σημαντικός τομέας έρευνας για τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές, άτομα, δηλαδή, που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα (A. C. K. Cheung & Slavin, 2012· Richards-Tutor κ.ά., 2015· Turnbull, 2018). Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά μοναδικές προκλήσεις και είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ως εκπαιδευτικοί πώς να υποστηρίξουμε την αναγνωστική τους ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών τύπων παρεμβάσεων και της συνολικής αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων (Graham κ.ά., 2022).

Σύμφωνα με τους Cheung και Slavin (2012) υπάρχει μια ποικιλία αναγνωστικών παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί και μελετηθεί για την υποστήριξη της αναγνωστικής ανάπτυξης των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών. Από την μετα-ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας που διενήργησαν, προέκυψε ότι αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε γενικές γραμμές σε τέσσερις κατηγορίες: α) τα αναγνωστικά προγράμματα εμπύθισης (μονόγλωσσα μοντέλα για δίγλωσσους μαθητές), β) τα μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα (αδύναμα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης), γ) τα αμφίδρομα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης (ισχυρά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης), και δ) τα ζευγαρωτά δίγλωσσα προγράμματα (ισχυρά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης).

Στα αναγνωστικά προγράμματα γλωσσικής εμπύθισης (submersion education), οι μαθητές μέλη μιας μειονότητας διδάσκονται αποκλειστικά στη γλώσσα του σχολείου (κυρίαρχη γλώσσα) με απώτερο σκοπό τη γλωσσική τους αφομοίωση και την πολιτιστική τους

ενσωμάτωση (Baker, 2001, 2006, σσ 215–216· Baker & Wright, 2017· Sierens & Van Avermaet, 2017· Δραγώνα κ.ά., 2001· Νικολάου, 2005, 2011). Οι υποστηρικτές της γλωσσικής εμπύθισης στηρίζονται στη φιλοσοφία ότι οι μειοψηφούσες ομάδες δεν πρέπει να διδάσκονται την πρώτη γλώσσα στο σχολείο διότι η διδασκαλία αυτή μειώνει την έκθεση των αλλόφωνων μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκονται οι υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης οι οποίοι στηρίζουν τις θέσεις τους στη φιλοσοφία περί διατήρησης και καλλιέργειας της μειονοτικής γλώσσας, τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας ενεργητικής διγλωσσίας, στην ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και στην επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της μειονότητας. Κατά τους Cheung και Slavin (2012), στα μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα (transitional bilingual programs) παρέχονται οι περισσότερες οδηγίες στην πρώτη γλώσσα των μαθητών στις πρώτες τάξεις και στη συνέχεια μεταβαίνουν σταδιακά (σε μεταγενέστερες τάξεις) σε ένα περιβάλλον μάθησης αποκλειστικά στη δεύτερη γλώσσα. Στα αμφίδρομα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης (two-way bilingual immersion programs) παρέχεται διδασκαλία και στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα στις ίδιες τάξεις, με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές να γίνουν δίγλωσσοι και διγράμματοι (Paradis κ.ά., 2021). Τέλος στα ζευγαρωτά δίγλωσσα προγράμματα (paired bilingual programs) παρέχεται διδασκαλία της ανάγνωσης στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα σε διαφορετικές ώρες της ημέρας. Για παράδειγμα, σε κάποιο ζευγαρωτό δίγλωσσο αναγνωστικό πρόγραμμα μπορεί να παρέχεται ένα πρόγραμμα αναγνωστικού εγγραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα το πρωί και στην πρώτη το απόγευμα.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί ορισμένες μεγάλης έκτασης μετα-αναλύσεις σχετικά με τον αντίκτυπο της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην ανάγνωση (A. C. K. Cheung & Slavin, 2012· Graham κ.ά., 2022· J. P. Greene, 1997· Rossell & Baker, 1996· Slavin & Cheung, 2005· A. C. Willig, 1987). Τα συμπεράσματα αυτών διέφεραν σημαντικά. Για παράδειγμα, οι Rossell και Baker (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες από τις 72 μελέτες που εξέτασαν δεν ευνοούσαν τη δίγλωσση εκπαίδευση. Ωστόσο, οι Greene (1997), Willig (1987), Slavin και Cheung (2005), Cheung και Slavin (2012) και Graham, Silva και Restrepo (2022), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα δίγλωσσα προγράμματα παρήγαγαν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση για τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές. Ο Greene (1997), διαπίστωσε ένα συνολικό μέγεθος επίδρασης 0,21 υπέρ των δίγλωσσων προγραμμάτων. Σε συμφωνία με τα ευρήματα του Greene, οι Slavin και Cheung (2005) διαπίστωσαν θετική επίδραση των δίγλωσσων προγραμμάτων, ιδίως των ζευγαρωτών δίγλωσσων προγραμμάτων,

στην επίδοση στην ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα ως δεύτερη, με συνολικό μέγεθος επίδρασης 0,31. Για τον Grabe (2009) οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις που αφορούν δίγλωσσους μαθητές μπορεί να επιφέρουν σε βάθος χρόνου ένα μέσο μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,41 για την αναγνωστική τους ικανότητα, ενώ ειδικότερα για τις υποδεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης μεγέθη επίδρασης περίπου στο 0,55, 0,44 και 0,35, αντίστοιχα (σ. 296).

Στην ανασκόπηση των Cheung και Slavin (2012) διαπιστώθηκε μια θετική επίδραση ίση με 0,21 υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε βραχύχρονα προγράμματα. Ωστόσο από τα αποτελέσματα των μακροπρόθεσμων τυχαιοποιημένων μελετών (μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου) δεν φανερώθηκαν αναγνωστικές διαφορές μεταξύ προγραμμάτων γλωσσικής εμπύθισης και προγραμμάτων μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης. Επίσης από την μελέτη τους αναδύθηκε ότι οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από στοιχεία καθοδήγησης του/της μαθητή/τριας, συνεργατικής μάθησης σε μικρές ομάδες, άμεσης διδασκαλίας και φωνητικής διδασκαλίας όταν ο δίγλωσσος μαθητής/τρια αντιμετωπίζει δυσκολίες στη δεύτερη γλώσσα.

Στην μετα-ανάλυση των Graham, Silva και Restrepo (2022), εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο ο τύπος της αναγνωστικής παρέμβασης βελτίωσε τα μαθησιακά αποτελέσματα στην ανάγνωση για αναδυόμενους δίγλωσσους αναγνώστες από την προσχολική τους ηλικία έως τη δωδέκατη τάξη στις Η.Π.Α. Μέσα από τριάντα οχτώ (38) πειραματικές και οιονεί πειραματικές μελέτες, με συγκρίσεις ανάμεσα σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου, φανερώθηκε ο θετικός αντίκτυπος που έχουν οι διάφορου τύπου παρεμβάσεις εμπύθισης σε πολλαπλές πτυχές της αναγνωστικής ικανότητας στην αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Όταν συγκεντρώθηκαν οι παρεμβάσεις που αξιολογούσαν με σταθμισμένες και με μη τυποποιημένες αξιολογήσεις την αναγνωστική ικανότητα, παρήχθησαν μικρά αλλά στατιστικά σημαντικά θετικά αποτελέσματα για όλες τάξεις διδασκαλίας (ES=0,17) (4^η τάξη έως 8^η τάξη: ES=0,25, αναγνωστική κατανόηση: ES=0,20). Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα λήφθηκαν επίσης όταν αξιοποιήθηκαν μονάχα οι μελέτες με σταθμισμένες δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας (ES= 0,24 για όλες τις τάξεις διδασκαλίας, προσχολική ηλικία έως 3^η τάξη: ES= 0,17, 4^η τάξη έως 8^η τάξη: ES= 0,30, 9^η τάξη έως 12^η τάξη: ES= 0,26, ανάγνωση λέξεων: ES= 0,22, λεξιλόγιο: ES=0,17, αναγνωστική κατανόηση: ES= 0,21). Η μεταβλητότητα στα αποτελέσματα συσχετίστηκε με τον τύπο των αναγνωστικών παρεμβάσεων, τη διάρκεια

των παρεμβάσεων και τις δυσκολίες που εντόπισαν οι μαθητές με την ανάγνωση καθώς και με δείκτες ποιότητας των μελετών.

3.3 Βασικές αρχές ανάπτυξης αναγνωστικών παρεμβάσεων στη Γ2 σε εξ αποστάσεως ή/και δια ζώσης εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Το πρόγραμμα σπουδών, είτε αυτό παρέχεται εντός του χώρου του σχολείου, είτε εξ αποστάσεως λόγω ιδιαίτερων συνθηκών, οφείλει να είναι συγκεκριμένο ως προς τον σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα με βάση την ανάλυση των αναγκών και να ενσωματώνει σημαντικές οδηγίες για τη διδασκαλία των βασικών υποδεξιότητων. Αυτές οι οδηγίες χρειάζεται να περιλαμβάνουν εκτεταμένη πρακτική εξάσκηση και έκθεση στον γραπτό λόγο, καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού στην τάξη (Grabe & Stoller, 2014, 2020), ηλεκτρονική ή παραδοσιακή. Σύμφωνα με τον Grabe (2014) και τους Grabe & Stoller (2023) μια γενική κατεύθυνση στην οικοδόμηση ενός σύγχρονου αναγνωστικού προγράμματος σπουδών στη δεύτερη γλώσσα οφείλει να περιλαμβάνει τη συνεπή και αρμονική ενσωμάτωση διδακτικών παρεμβάσεων που αφορούν τις βασικές δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης, βασισμένες στις πιο σύγχρονες θεωρήσεις για την ανάγνωση. Να μπορεί, δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα να υποστηρίζει αναπτυξιακά την προώθηση δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων, την πρόσκτηση λεξιλογίου, τη στρατηγική κατανόηση, την επίγνωση για τη δομή του γραπτού λόγου, την ευχερή και εκτενή ανάγνωση, την ανάπτυξη αναγνωστικών κινήτρων και τον συνδυασμό της εκμάθησης της γλώσσας με την εκμάθηση του περιεχομένου της, αρμονικά ενταγμένα στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του/της μαθητευομένου/ης και βάσει των ιδιαίτερων αναγκών του (Grabe & Stoller, 2023). Βάσει της Διαγλωσσικής Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας (Crosslinguistic Translanguaging Theory) του Cummins (2022) τονίζεται η παιδαγωγική σημασία της διδασκαλίας που συμβάλλει σε διαγλωσσικές μεταφορές, γι αυτό τον λόγο θα είναι ωφέλιμες για τον δίγλωσσο αναγνώστη οι όποιες πρακτικές υιοθετηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος, οι πόροι που θα αξιοποιηθούν ως γλωσσικό υλικό για ανάγνωση να είναι ενδιαφέροντες, ποικίλοι, προσιτοί και αισθητικά άρτιοι. Αναφορικά με τον διδασκόμενο, χρειάζεται να δίνεται σε κάποιον βαθμό η δυνατότητα επιλογής σημαντικών πηγών ανάγνωσης αλλά και ευκαιρίες βίωσης της επιτυχίας στην κατανόηση κατά την ανάγνωση ανεξαρτήτως δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

3.3.1 Προώθηση δεξιοτήτων αναγνώρισης λεξικών μονάδων

Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα κατά την φοίτησή τους στο σχολείο χαρακτηρίζονται από χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας (Ivanova, 2020· Simos κ.ά., 2014· Vagh κ.ά., 2009· Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013) με αποτέλεσμα οι μαθητές που βρίσκονται σε αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης στην ελληνική ως δεύτερη, να χρειάζεται να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους σε αυτή, να εξοικειωθούν με την αντιστοιχία ήχου-γράμματος και την αναγνώριση συχνών λέξεων γρήγορα και με ακρίβεια. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η αναγνώριση και η κατανόηση του λεξιλογίου που περιλαμβάνει ένα κειμενικό υλικό διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα του ατόμου (Bosch κ.ά., 2020· Chikamatsu, 2006· Coady κ.ά., 1993· Fukkink κ.ά., 2005· Galantomos, 2020· Koda, 1989, 1996· Laufer, 1991, 1997). Ένας δίγλωσσος μαθητής/τρια προκειμένου να διαβάσει με ευχέρεια και να κατανοεί ένα ευρύ φάσμα κειμένων, χρειάζεται να αναγνωρίζει τουλάχιστον το 95% των λέξεων που περιλαμβάνεται στο κειμενικό υλικό (Grabe, 2014· Hsueh-Chao & Nation, 2000· Laufer, 1991, 1992· Nation & Kyongho, 1995· Stahl & Nagy, 2006), όπως επίσης και να γνωρίζει περίπου 2.000-5.000 οικογένειες λέξεων (N. J. Anderson, 1994· Coady κ.ά., 1993· Hirsh & Nation, 1992· Laufer, 1997). Αρκετοί μαθητές στη δεύτερη γλώσσα αποκτούν τη δεξιότητα της αυτόματης αναγνώρισης και κατανόησης των λεξιλογικών μονάδων σχετικά εύκολα σε αντίθεση με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες για τους οποίους χρειάζεται περαιτέρω εξάσκηση στους συσχετισμούς μεταξύ γραμμάτων και ήχων, στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων και την εκμάθηση λεξιλογίου.

Σύμφωνα με τον Grabe (2014) είναι αναγκαία η δημιουργία ενός συγκεκριμένου πλαισίου στόχων σχετικά με την ανάπτυξη λεξιλογίου στο πρόγραμμα σπουδών της δεύτερης γλώσσας, προσεκτικά σχεδιασμένο, που να λαμβάνει υπόψη (σσ. 13-14):

- α) που αποσκοπεί η εκμάθηση του λεξιλογίου στην τάξη σε σχέση με την ανάγνωση,
- β) ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν για την επιλογή λέξεων εστίασης για διδασκαλία,
- γ) ποιες είναι οι κατάλληλες τεχνικές εισαγωγής και εκμάθησης νέων λέξεων,
- δ) ποιοι είναι οι κατάλληλοι τρόποι εξάσκησης χρησιμοποιώντας λέξεις στην ανάγνωση,
- ε) ποιες δραστηριότητες μπορούν να υιοθετηθούν για τη στρατηγική εκμάθηση λέξεων,
- ζ) πώς μπορεί να δομηθεί ένα πλούσιο σε λεξιλόγιο περιβάλλον για την υποστήριξη της εκμάθησης της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα,
- η) ποιοι τρόποι θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα των μαθητών και να ωθήσουν στην εκμάθηση λεξιλογίου και

θ) μέσω ποιων δραστηριοτήτων μπορούν να επαναλαμβάνονται περιοδικά στην τάξη λεξιλόγιο και κειμενικό υλικό.

Υπάρχουν αρκετές καλές βιβλιογραφικές πηγές για να μελετηθούν διδακτικές πρακτικές και χρήσιμες ιδέες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην τάξη ως προς την προώθηση δεξιοτήτων αυτόματης αναγνώρισης και κατανόησης των λεξικών μονάδων όπως αυτές της Καλογήρου (2018), των Kalogirou, Beauchamp, & Whyte (2019), του Anderson (1994, 2009) και του Nation (2001). Από πλευράς διδακτικής υπάρχουν διάφορες διδακτικές μέθοδοι της πρώτης ανάγνωσης, όπως αυτή της συνθετικής μεθόδου, της αναλυτικής μεθόδου, της πολυαισθητηριακής μεθόδου, της αναλυτικοσυνθετικής διδασκαλίας και του αναδυόμενου γραμματισμού, που χρησιμοποιούνται με ικανοποιητικά αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση (βλ. περισσ. Παπουτσάκη, 2018). Αυτές, σε συνδυασμό με την έκθεση του/της μαθητή/τριας στον γραπτό λόγο, την εκτεταμένη πρακτική εξάσκηση με αξιοποίηση κατάλληλου εποπτικού υλικού, την ανάπτυξη των βασικών του επικοινωνιακών ικανοτήτων στη δεύτερη γλώσσα, την απόκτηση ενός λεξιλογίου εργασίας και τη μαθησιακή του ωρίμανση, συμβάλλουν στην εξοικείωση και κατάκτηση της θεμελιακής ανάγνωσης (Seymour, 2005).

Ο Nation (2001) συνιστά στους εκπαιδευτικούς τρόπους, με τους οποίους η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να ενσωματωθεί στην εκμάθηση των γλωσσών είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο μέσα από άλλες γλωσσικές δραστηριότητες. Σχετικά με την έμμεση διδασκαλία ο ίδιος αναφέρεται στην ανάγκη προετοιμασίας διδακτικού υλικού για την ανάγνωση του οποίου το περιεχόμενο να περιέχει συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις, στην αξιοποίηση προ-αναγνωστικών ή μετα-αναγνωστικών δραστηριοτήτων για την ενεργοποίηση τόσο της προϋπάρχουσας γνώσης όσο και της εξάσκησης με το λεξιλόγιο, όπως επίσης και συζητήσεις σχετικά με το άγνωστο λεξιλόγιο όταν αυτό συναντάται φυσικά μέσα στα κείμενα. Όσον αφορά στην άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου ο Nation (2001) αναφέρεται σε δραστηριότητες εκμάθησης κανόνων ορθογραφίας, ανάλυσης της δομής των λέξεων, παράφρασης και γρίφους λεξιλογίου. Όπως επισημαίνει ο Anderson (1994) το βασικό λεξιλόγιο πρέπει να διδάσκεται ρητά και οι αναγνώστες στη δεύτερη γλώσσα να εκπαιδεύονται στη χρήση του κειμενικού πλαισίου για να μαντέψουν αποτελεσματικά τις έννοιες που κρύβει ο γραπτός κώδικας. Επίσης, οι τεχνικές εκμάθησης λεξιλογίου πρέπει να εστιάζουν στην ενεργητική επεξεργασία του νέου λεξιλογίου με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η κατανόηση της ανάγνωσης και όχι μόνο η γνώση των λέξεων. Η δημιουργία διασυνδέσεων ανάμεσα στις λέξεις της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης είναι θεμιτή, όπως και ευκαιρίες επανάληψης του λεξιλογίου στο αναγνωστικό υλικό μιας και ένας αναγνώστης χρειάζεται να συναντήσει περίπου 15 με 20 φορές μια λέξη

για να γίνει μέρος του λεξιλογίου του (Maley, 2003· Nation & Macalister, 2010· Tomlinson & Masuhara, 2018, σ 208· Waring, 2006). Ο Samuels (1979) ανέπτυξε την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ως διδακτική μέθοδο για την αποτελεσματική ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων και αυτοματισμού, η οποία φαίνεται να επιδρά θετικά τόσο σε μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, όσο και σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Lee & Yoon, 2017).

3.3.2 Προώθηση δεξιοτήτων κατανόησης και αξιοποίησης αποτελεσματικών στρατηγικών

Μια σημαντική πτυχή της εκμάθησης της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του τρόπου χρήσης και αξιοποίησης των στρατηγικών για την ενίσχυση και την επίτευξη της κατανόησης του περιεχομένου του κειμενικού υλικού (Paris κ.ά., 1983· Κουλιανού κ.ά., 2019). Επίσης αξιόλογη θέση ως προς την αποτελεσματικότητα εκμάθησης της ανάγνωσης έχει η εστίαση της διδασκαλίας στην παρακολούθηση της κατανόησης (N. J. Anderson, 1994, 2009· Silawi κ.ά., 2020· Κουλιανού κ.ά., 2020) μιας και είναι απαραίτητη για την επιτυχή ανάγνωση (Avalos, 2003· Manoli κ.ά., 2016· McKeown & Gentilucci, 2007· Rupley κ.ά., 2009· Y. F. Yang, 2006). Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με τη στρατηγική ανάγνωση και τις στρατηγικές μάθησης του αναγνώστη, χαρακτηρίζονται ως σημαντικές για τη διδασκαλία και συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη και την αναγνωστική απόδοση του ατόμου (Κουλιανού κ.ά., 2019).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα έχουν οριστεί ως συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες και ενέργειες που εφαρμόζονται συνειδητά και ευέλικτα από τον δίγλωσσο αναγνώστη για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός κειμένου που είναι γραμμένο στη γλώσσα εκμάθησης (Μαστροθανάσης, 2019b). Σύμφωνα με τους Manoli, Papadopoulou και Metallidou (2016), επιλέγονται για να διευκολύνουν την ανάγνωση σε οποιοδήποτε επίπεδο κειμενικής επεξεργασίας. Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι μαθημένοι, προθεσιακοί, στοχοκατευθυνόμενοι και ελεγχόμενοι τρόποι δράσης ή αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις με γνωστικό και συμπεριφορικό περιεχόμενο (Γρίβα κ.ά., 2010· Μαστροθανάσης κ.ά., 2018) και πεδίο εφαρμογής το μακροεπίπεδο ενός κειμένου. Η αξιοποίησή τους εστιάζει στην υπέρβαση των δυσκολιών κατανόησης και στην διευκόλυνση της αφομοίωσης του κειμενικού υλικού και των μηνυμάτων που φέρει (A. Cohen, 2011· A. Cohen & Macaro, 2007· Grabe, 1991, 2009· Graesser, 2007· Macaro, 2001· Manoli, 2016).

Γνωστικές είναι όλες εκείνες οι στρατηγικές που αναφέρονται σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες ή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών που ακολουθούν τα άτομα για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να πραγματώσουν την κατανόησή του. Η

επανάγνωση (Y. F. Yang, 2006), η δημιουργία συνδέσεων με τις προϋπάρχουσες γνώσεις (Davis & Bistodeau, 1993), η χρήση βοηθητικών στοιχείων (Lau, 2006), το μάντεμα νοήματος από τα συμφραζόμενα (Geladari & Mastrothanas, 2010), η ανάκτηση (Lau, 2006) και η ανάλυση πληροφοριών (Meyers κ.ά., 1990), η καταγραφή σημειώσεων (Lin & Yu, 2015), η σύνοψη (Lee-Thompson, 2008), η αποφυγή των δύσκολων σημείων (Geladari & Mastrothanas, 2010), η οπτικοποίηση (Pritchard & O'Hara, 2008) και η μετάφραση στη μητρική γλώσσα (Lee-Thompson, 2008) είναι κάποιες από τις κυριότερες γνωστικές στρατηγικές.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές ενέχουν υψηλού χαρακτήρα νοητικές διεργασίες και αναφέρονται στις ενέργειες που ακολουθούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις γνωστικές τους διαδικασίες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου στη δεύτερη γλώσσα και να ρυθμίσουν την επίδοσή τους. Συνδέονται, δε, με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Mekala & Radhakrishnan, 2019). Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές ο/η μαθητής/τρια παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος την ικανότητά του, π.χ. εντοπίζει ο ίδιος τα αναγνωστικά του λάθη, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του αναγνωστικού του στόχου. Μέρος αυτών των διαδικασιών αφορά στην επαλήθευση των προβλέψεων του αναγνώστη για το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου και τη στρατηγική προσαρμογή του όταν δεν μπορεί να βγάλει νόημα από αυτό (Chevalier κ.ά., 2017· Μαστροθανάσης, 2019b). Ως μεταγνωστικές στρατηγικές για την αναγνωστική κατανόηση αναφέρονται στη βιβλιογραφία ο αυτοέλεγχος (Sarig, 1987), η αυτοαξιολόγηση (Lin & Yu, 2015), η αυτοπαρακολούθηση (Geladari & Mastrothanas, 2010) και η επιλεκτική προσοχή (Hardin, 2001).

Οι κοινωνικές στρατηγικές αναφέρονται σε ενέργειες με τις οποίες το άτομο αλληλεπιδρά με κάποιο άλλο πρόσωπο και αφορούν δραστηριότητες μεσολάβησης και συνδιαλλαγής με άλλους για την επίτευξη της κατανόησης ενός κειμένου. Τέτοιες είναι η στρατηγική της συνεργασίας με άλλους (Alkhaleefah, 2016), η συναισθηματική συμμετοχή (Oxford, 2011) και η χρήση ερωτήσεων προς τους άλλους (Y. F. Yang, 2006).

Τέλος οι συναισθηματικές στρατηγικές αναφέρονται σε συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης, όπως η ενθάρρυνση του εαυτού (Geladari & Mastrothanas, 2010), η επιβράβευση του εαυτού (Geladari κ.ά., 2010) και η χρήση τεχνικών για τη μείωση του άγχους (Oxford, 1990).

Η στρατηγική ανάγνωση προϋποθέτει ικανότητες ευελιξίας στη χρήση των στρατηγικών και προσαρμοστικότητας από πλευράς του ατόμου. Ως ευελιξία νοείται η δυνατότητα εναλλαγής

μεταξύ διαφορετικών εργαλείων επίτευξης του στόχου της ανάγνωσης. Η προσαρμοστικότητα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιλογή της πιο κατάλληλης στρατηγικής για την επίτευξη του σκοπού. Αυτά τα στοιχεία πρέπει να εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα προώθησης δεξιοτήτων κατανόησης και να είναι αντικείμενο διδασκαλίας στην καλλιέργεια της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Kung, 2019). Οι ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η εκπαίδευση των αναγνωστών στο πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές και πώς να αξιολογούν αν είναι επιτυχημένη η χρήση τους πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της διδασκαλίας της ανάγνωσης (N. J. Anderson, 1994· A. Cohen, 2011· A. Cohen & Macaro, 2007· Kern, 2000· Oxford, 1990, 2011).

Βάσει ερευνητικών πορισμάτων, ακόμα και όταν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενθαρρύνονται ρητά να χρησιμοποιούν στρατηγικές στην προσέγγιση του γραπτού λόγου, βελτιώνεται σημαντικά η απόδοσή τους στην κατανόηση (Antoniou, 2009· Antoniou & Souvignier, 2007· Okkinga κ.ά., 2018· Walker & Stevens, 2017· L. Zhang, 2018), όπως επίσης ότι η εκπαίδευση στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών ενισχύει τις δεξιότητες κατανόησης όλων των μαθητών, δίγλωσσων και μονόγλωσσων, όχι μόνο σε κυριολεκτικό ή λεξιλογικό επίπεδο, αλλά και σε ερμηνευτικό, κριτικό ή δημιουργικό (Begeny κ.ά., 2012· A. Taylor κ.ά., 2006· Μαστροθανάσης, 2010· Παντελιάδου, 2011).

Μια ποικιλία δραστηριοτήτων μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη για την προώθηση των δεξιοτήτων κατανόησης και της στρατηγικής ανάγνωσης. Αυτές αποτελούν το κίνητρο για να ασχοληθεί ο/η μαθητευόμενος/η, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενεργά με το κείμενο έτσι ώστε να έχει έναν σκοπό, ένα ενδιαφέρον και μια κατεύθυνση για την ανάγνωσή του, κινητοποιώντας και αξιοποιώντας τη χρήση στρατηγικών που θα τον οδηγήσουν σε μια ουσιαστική κατανόηση. Οι δραστηριότητες πρέπει να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, τη μεταγνωστική ενημερότητα και να διαθέτουν κατάλληλο σχεδιασμό για το ηλικιακό και γλωσσικό του επίπεδο, όπως επίσης να εστιάζουν αντίστοιχα στη μικροδομή ή στη μακροδομή του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψιν όψεις της διγλωσσίας του. Στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι το να μάθει ο/η μαθητής/τρια πώς να μαθαίνει και να αναπτύξει ένα ρεπερτόριο διαδικασιών σκέψης τις οποίες θα μπορεί να ανακαλεί (Μαστροθανάσης κ.ά., 2015). Ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διδασκαλίας με χρήση στρατηγικών θεωρείται το CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Στο μοντέλο αυτό γίνεται συστηματική εφαρμογή στρατηγικών που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Οι φάσεις της διδασκαλίας με στρατηγικές παρουσιάζονται ως εξής

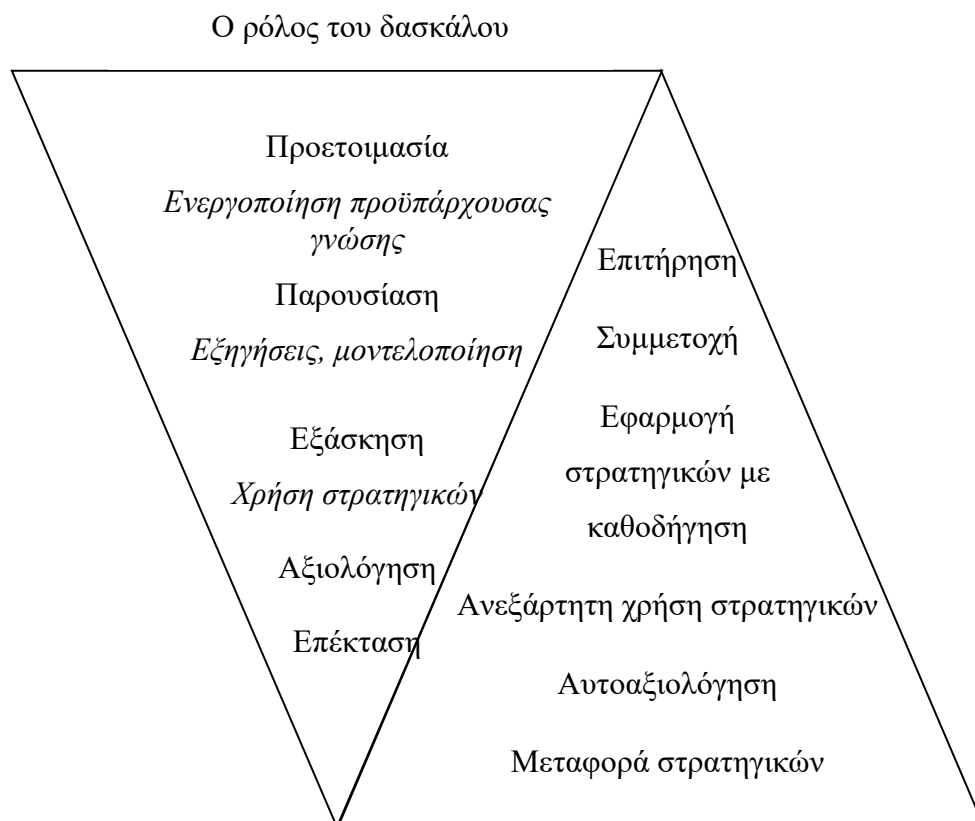
(Mastrothanasias & Geladari, 2016· Ζάγκα, 2005, σσ 75–76· Μαστροθανάσης κ.ά., 2015, σσ 22–25):

Προετοιμασία του προς διδασκαλία περιεχομένου: Στο στάδιο αυτό, μέριμνα του εκπαιδευτικού αποτελεί η ανίχνευση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με το θέμα, οι προϋπάρχουσες αποτελεσματικές στρατηγικές καθώς και ο προσδιορισμός του επιπέδου των μαθητών.

Παρουσίαση του περιεχομένου: Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές με τις οποίες προσπαθούν να κάνουν κατανοητό το περιεχόμενο στους μαθητές. Οι στρατηγικές επιλέγονται με βάση την ηλικία των μαθητών και το προς διδασκαλία αντικείμενο.

Εξάσκηση των μαθητών: Κατά το στάδιο αυτό οι μαθητές εξασκούνται σε αυτά που διδάχτηκαν. Η εξάσκηση επιτυγχάνεται με τη χρήση στρατηγικών σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να τους βοηθήσουν να προσλάβουν με ευκολία τις καινούργιες πληροφορίες που δέχτηκαν στη διάρκεια του μαθήματος.

Αξιολόγηση του μαθήματος: Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται ο έλεγχος του κατά πόσο καλύφθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι σχετικά με το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους ίδιους τους μαθητές.



Ο ρόλος του μαθητή

Σχήμα 3.1. Σχηματική απεικόνιση του διδακτικού μοντέλου CALLA (Chamot et al., 1999)

Επέκταση: Στο στάδιο αυτό εκτιμάται ως πολύ σημαντικό στοιχείο η δυνατότητα επέκτασης αυτών που έμαθαν οι μαθητές και σε άλλα πεδία γνώσης (διαθεματική προσέγγιση), διότι είναι πολύ σημαντική η μετατροπή της δηλωτικής γνώσης σε διαδικαστική (Anderson, 1983).

Γενικότερα, η διδασκαλία με βάση τις στρατηγικές θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της ανάγνωσης, που στοχεύει στην υιοθέτηση αποτελεσματικών τεχνικών καθώς και δεξιοτήτων μέσα στο περιεχόμενο του μαθήματος (Chamot κ.ά., 1999). Σχηματικά αυτή μπορεί να αναπαρασταθεί όπως παραπάνω (Βλ. Σχήμα 3.1).

Υπάρχουν, επίσης, αρκετές καλές βιβλιογραφικές πηγές για να μελετηθούν διδακτικές πρακτικές και χρήσιμες ιδέες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην τάξη ως προς την προώθηση δεξιοτήτων κατανόησης όπως αυτές του Amin (2019), του Anderson (1994, 2009), του Grabe (2014), των Reid, Lienemann & Hagaman (2013), των Dominguez & Gutierrez (2019), των Kelner και Flynn (2006) και της Τζιβινίκου (2018b), με αξιοποίηση στρατηγικών πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, τεχνικών σύνοψης και περίληψης για την προώθηση της κατανόησης, τεχνικών του δράματος, προφορικές εξωτερικεύσεις (verbal reports) αλλά και τη χρήση γραφικών οργανωτών (graphic organizers) για την ενίσχυση της διαδικασίας. Ενδεικτικά ένας αποτελεσματικός και απλός τρόπος διδασκαλίας δεξιοτήτων κατανόησης είναι η ενθάρρυνση των μαθητευομένων αναγνώστων να διατυπώνουν δικές τους ερωτήσεις σχετικά με το κειμενικό υλικό και να ζητούν διευκρινίσεις από τον δάσκαλο ή/και τους συμμαθητές τους για κάτι το οποίο δεν καταλαβαίνουν. Αυτό επιτρέπει σε κάθε αναγνώστη να κατανοεί οτιδήποτε δεν είναι καταληπτό, να αναπτύσσει κοινωνικές στρατηγικές, να ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του και να αλληλεπιδρά με το κείμενο. Μάλιστα, σύμφωνα με την Rosenblatt (1995) κάτι τέτοιο συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόησή του. Μια δεύτερη δραστηριότητα για την ενεργοποίηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης σχετίζεται με τη σύνοψη ενός αποσπάσματος ή την περίληψη κάποιου κειμενικού υλικού. Η αξία της σύνοψης και της περίληψης ως τεχνικές δομημένης επισκόπησης βοηθούν ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να διαφοροποιεί τα επίπεδα σπουδαιότητας στο κείμενο, διακρίνοντας τις κύριες ιδέες από τις λεπτομέρειες που αυτό φέρει, να προβαίνει σε ενδοκειμενικές συνεπαγωγές, εκτιμήσεις και εξαγωγές συμπερασμάτων. Τέλος, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην ανάγνωση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των μαθητών (Elias & Berk, 2002), όπως επίσης και το δημιουργικό δράμα.

3.3.3 Προώθηση αναγνωστικής ευχέρειας και ρυθμού ανάγνωσης

Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από χαμηλότερες επιδόσεις, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, όσον αφορά στην ευχέρεια και το ρυθμό ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (N. J. Anderson, 1994· Grabe, 2014· Segalowitz κ.ά., 1991). Στην αγγλική γλώσσα ένας εξασκημένος αναγνώστης μπορεί να διαβάσει σιωπηρά 200-300 λέξεις το λεπτό και να κατανοήσει περίπου το 60-70% του κειμένου (N. J. Anderson, 1994· L. Jensen, 1986) όταν ένας μαθητευόμενος στη δεύτερη γλώσσα αναγνώστης μπορεί να φτάσει μεταξύ 80-120 λέξεων το λεπτό (Grabe, 2009· Nation, 2009). Ο ρυθμός αυτός μπορεί να είναι κατά 10% μικρότερος, ή και περισσότερο, σε σχέση με τον ρυθμό ανάγνωσης στη πρώτη γλώσσα (Brysaert, 2019· Cop κ.ά., 2015· Diependaele κ.ά., 2013· Dirix κ.ά., 2019· Segalowitz κ.ά., 1991), με την ταχύτητα της ανάγνωσης να αποτελεί μειονέκτημα για τους αναγνώστες στη δεύτερη γλώσσα (Anderson, 1994) οι οποίοι καλούνται να επιτύχουν τα επίπεδα ευχέρειας των εγγενών αναγνωστών (N. J. Anderson, 1994· L. Jensen, 1986, σ 106). Σε μια σύγχρονη μεταανάλυση 190 ερευνών, με 18.573 συμμετέχοντες, ο Brysaert (2019) υπολόγισε ότι ο μέσος όρος του ρυθμού φωναχτής ανάγνωσης για έναν ενήλικα είναι οι 183 λέξεις το λεπτό, με τιμές μικρότερες του 183 να αντιστοιχούν σε παιδιά, ηλικιωμένους ενήλικες και αναγνώστες σε δεύτερη γλώσσα. Για τη σιωπηρή ανάγνωση υπολόγισε ένα εύρος ρυθμού από 175-300 λέξεις ανά λεπτό.

Το θέμα της ηλικίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ταχύτητα ανάγνωσης, καθώς βρίσκεται σε ανάλογη σχέση με την ταχύτητα ανάγνωσης και εξαρτάται τόσο από το σκοπό της ανάγνωσης, όσο και από το κειμενικό υλικό ενώ η έρευνα έχει καταδείξει ότι η ευχέρεια και ο ρυθμός ανάγνωσης παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση (A. Cohen, 2011· Di Silvio κ.ά., 2016· Fraser, 2007· Grabe, 2009). Ένα παιδί ηλικίας 10 ετών μπορεί να διαβάσει αποτελεσματικά στην αγγλική γλώσσα περίπου 150 λέξεις το λεπτό, στην ηλικία των 11 περίπου 160 λέξεις το λεπτό και στην ηλικία των 12 περίπου 175 λέξεις το λεπτό (Spichigt κ.ά., 2016· S. E. Taylor, 1965). Αν και δεν υπάρχουν κάποια γενικά αποδεκτά πρότυπα απόδοσης, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι περίπου 180 λέξεις το λεπτό είναι πιθανό να αποτελούν το κατώφλι μεταξύ ανώριμης και ώριμης ανάγνωσης για αποτελεσματική κατανόηση ή για απόλαυση του κειμένου στην αγγλική γλώσσα (N. J. Anderson, 2009· Carver, 2000· Dubin & Bycina, 1991· L. Jensen, 1986· Nuttall, 2005). Για την ελληνική γλώσσα, ωστόσο, δεν υπάρχουν αντίστοιχα πρότυπα αν και ο Brysaert (2019) υποστηρίζει ότι αυτά μπορούν να

προβλεφθούν αρκετά καλά λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των λέξεων που απαιτεί η νέα ελληνική γλώσσα για να μεταφέρει το ίδιο μήνυμα όπως στα αγγλικά⁵.

Στόχος της διδασκαλίας της αναγνωστικής ευχέρειας και του ρυθμού ανάγνωσης, δεν είναι η εκπαίδευση των μαθητών στην ταχύτητα καθαυτή, αλλά η ευελιξία της ανάγνωσης και η προσωδιακή ανάγνωση. Δηλαδή σκοπός της διδασκαλίας είναι να κάνει το μαθητή ικανό να ρυθμίζει την ταχύτητα ανάγνωσής του και το ύφος του ανάλογα με τις ανάγκες, τις περιστάσεις και τους στόχους που υποκινούν τη δραστηριότητα αυτή, η οποία πολλές φορές μπορεί να έχει και κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα. Ο Grabe (1991) υποστηρίζει ότι κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης πρέπει να διατηρεί τη ροή των πληροφοριών με έναν επαρκή ρυθμό ικανό να κάνει τις διασυνδέσεις και οδηγηθεί σε συμπεράσματα, στοιχεία ζωτικής σημασίας για την κατανόηση. (σ. 378). Για να επιτευχθεί, ωστόσο, αυτό πρέπει ο/η μαθητής/τρια να μπορεί να διαβάσει γρήγορα πετυχαίνοντας ένα ικανοποιητικό επίπεδο που θα του επιτρέψει την επιτυχή διεκπεραίωση των σχολικών του καθηκόντων. Στο πλαίσιο της δίγλωσσης εκπαίδευσης κάτι τέτοιο έχει σημασία για να αντισταθμιστούν και οι διαφοροποιημένες επιδόσεις, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, στους ρυθμούς ανάγνωσης. Ο αναγνώστης που δεν έχει αναπτύξει την ικανότητα να διαβάσει γρήγορα, δεν μπορεί να αλλάξει την ταχύτητα σύμφωνα με τις ανάγκες του και τις περιστάσεις της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 2007). Επίσης δεν μπορεί να κατανοήσει το μακροεπίπεδο του κειμένου αν δεν είναι ικανός να πετύχει κάποια πρότυπα απόδοσης που αφορούν το ρυθμό ανάγνωσης (N. J. Anderson, 2021· Spichtig κ.ά., 2016· S. E. Taylor, 1965) εφόσον αγκυλώνεται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Για πολλούς αναγνώστες στη δεύτερη γλώσσα, η ανάγνωση είναι μια ασφυκτικά αργή διαδικασία. Η διδασκαλία της ταχείας ανάγνωσης είναι ένας τομέας που συχνά παραμελείται στην τάξη αν και απαιτεί μια εκτεταμένη χρονική δέσμευση στα προγράμματα σπουδών της ανάγνωσης για τη δεύτερη γλώσσα. Περίπου το 25% του διδακτικού χρόνου θα πρέπει να αφιερώνεται στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας (Nation, 2009, σ 104· Tindale, 2003, σ 47· Tomlinson & Masuhara, 2018, σ 204).

Υπάρχουν αρκετές καλές βιβλιογραφικές πηγές για να μελετηθούν διδακτικές πρακτικές και χρήσιμες ιδέες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην τάξη ως προς την προώθηση της αναγνωστικής ευχέρειας όπως αυτές των Kuhn, Rasinski, Young (2019), των Padeliadu & Giazitidou (2018), του Anderson (1994, 2009), του Grabe (2014), της Τζιβνίκου (2018b) και

⁵ Υποστηρίζεται ότι ο ρυθμός ανάγνωσης στην αγγλική γλώσσα, ο οποίος έχει ένα εύρος από 4,4 με 5,9 συλλαβές το λεπτό, δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από τους ρυθμούς ανάγνωσης άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών (Devine & Stephens, 1994, σ. 224).

των Young, Valadez, Gandara (2016) που αναφέρονται σε εκτενή ανάγνωση, επαναλαμβανόμενες ηχηρές αναγνώσεις, χορωδιακές αναγνώσεις, μοντελοποιημένες αναγνώσεις, θέατρο αναγνωστών και χρονομετρημένες αναγνώσεις.

Η εκτενή ανάγνωση αποτελεί μια καλή τεχνική για επίγνωση της δομής του γραπτού λόγου και βελτίωση της ευχέρειας και της κατανόησης (Grabe & Stoller, 2014· van Bergen κ.ά., 2020). Επίσης, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, είτε υποβοηθούμενη είτε όχι, είναι η πιο δημοφιλής αποτελεσματική μέθοδος για να αναπτυχθούν δεξιότητες ευχέρειας τόσο στην πρώτη γλώσσα, όσο και στη δεύτερη και αφορά τυπικούς αναγνώστες και αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες (Allinder κ.ά., 2001· N. J. Anderson, 2009· Birch, 2007· Chard κ.ά., 2002· Grabe, 2009· Rasinski, 2006· Shhub κ.ά., 2023· Stevens κ.ά., 2017· Therrien, 2004· Therrien & Kubina, 2006· Wu κ.ά., 2019). Σύμφωνα με τη Γιαζιτζίδου (2019, σσ. 737–738), βάσει δύο υποθέσεων ερμηνείας αναφορικά με τον τρόπο επίδρασης της επανάληψης κατά τη διεξαγωγή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, ο σχηματισμός των αναπαραστάσεων του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη διευκολύνει την αναγνωστική επεξεργασία του κειμένου στις διαδοχικές αναγνώσεις με αποτέλεσμα σε κάθε νέα αναγνωστική προσπάθεια η ανάγνωση να καθίσταται ταχύτερη και ακριβέστερη, ενώ η κατανόηση βελτιώνεται σημαντικά, αφού με την επανάληψη σχηματίζονται αναπαραστάσεις του κειμένου σε λεξικό επίπεδο (abstract word representations) και σε επεισοδιακό (episodic text representations). Υπάρχουν διάφορες ταξινομίες επαναλαμβανόμενων προσεγγίσεων και τεχνικές, χρήσιμες για την τάξη, όπως οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις χωρίς υποδειγματική ανάγνωση (repeated reading) (λ.χ. σιωπηρές/ηχηρές επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις), οι υποβοηθούμενες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις (assisted repeated reading) (λ.χ. χορωδιακή ανάγνωση, εναλλασσόμενη ανάγνωση), οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με την παροχή νύξεων (cues) πριν την ανάγνωση (λ.χ. ανάγνωση με στόχο την ταχύτητα, χρονομετρημένη ανάγνωση), οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με προεπισκόπηση του κειμένου ή μέρους αυτού και η παράσταση ανάγνωσης (performance reading) (λ.χ. θέατρο αναγνωστών, πρόβες, ραδιοφωνικό θέατρο) (Padeliadu & Giazitzidou, 2018· Γιαζιτζίδου, 2019).

Τέλος, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών, όπως ποίηση, στίχοι τραγουδιών, ομιλίες, θεατρικά σενάρια, μονόλογοι που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, εναλλακτικά των αφηγηματικών κειμένων για την ανάπτυξη της ευχέρειας, λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους να ενεργοποιούν το άτομο για βέλτιστη απόδοση, προσωδία και περισσότερες επαναλήψεις (Kuhn κ.ά., 2014· Nichols κ.ά., 2018· Rasinski κ.ά., 2016).

3.3.4 Δημιουργία θετικών αναγνωστικών στάσεων

Η αναγνωστική στάση προσδιορίζεται ως το σύνολο των συναισθημάτων των ατόμων για την ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2005b· Μαλαφάντης κ.ά., 2013· Φελούκα, 2015) και αποτελεί μια κρίσιμη μεταβλητή επίκτητης προδιάθεσης για την αναγνωστική επιτέλεση, διότι σχετίζεται με τα κίνητρα του ατόμου και προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο το άτομο θα προσεγγίσει ή θα αποφεύγει την ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2005b· Μαλαφάντης & Φελούκα, 2009). Αποτελεί μια σύνθετη έννοια η οποία περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις που αφορούν τη γνωστική (πεποιθήσεις, αντιλήψεις), τη συναισθηματική (συναισθήματα) και τη συμπεριφορική (πράξεις, πρόθεση) αντίδραση του ατόμου απέναντι στην ανάγνωση. Η παραπάνω τριαξονική θεώρηση των αναγνωστικών στάσεων συναντάται στα περισσότερα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τις αναγνωστικές στάσεις στη μητρική γλώσσα, όπως αυτό του Mathewson (1994), του McKenna (1994) ή σε θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τις αναγνωστικές στάσεις στη δεύτερη γλώσσα, όπως αυτό των Day και Bamford (1998). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Mathewson (1994), οι αναγνωστικές στάσεις αποτελούνται από τρία βασικά αλληλένδετα συστατικά στοιχεία, αυτών των πεποιθήσεων για την ανάγνωση, τις προθέσεις ή την ετοιμότητα για δράση και τα συναισθήματα για την ανάγνωση. Κατά την προσέγγιση του McKenna (1994) οι αναγνωστικές στάσεις αφορούν κυρίως τα συναισθήματα για την ανάγνωση, θεωρώντας την πρόθεση και τις πεποιθήσεις παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων (Μαλαφάντης, 2005b· Μαλαφάντης & Φελούκα, 2009· Φελούκα, 2015). Κατά τους Day και Bamford (1998), υιοθετώντας τις τρεις διαστάσεις που αφορούν τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική αντίδραση του ατόμου, θεωρείται ότι οι αναγνωστικές στάσεις στη δεύτερη γλώσσα συνδέονται άμεσα με τις αναγνωστικές στάσεις του ατόμου στην μητρική του γλώσσα.

Οι στάσεις απέναντι στη δεύτερη γλώσσα και τα κίνητρα είναι κρίσιμα για την γλωσσική εκμάθηση, ενώ αποτελούν μια δημοφιλή εξήγηση της αποτυχίας ή της επιτυχίας του ατόμου να μάθει μια δεύτερη γλώσσα (Gardner, 1979· Gardner κ.ά., 1983· Gardner, 1985· L. Kavanagh, 2019· P. Proctor κ.ά., 2014). Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Day και Bamford (1998), *“αν οι μαθητές είχαν εμπειρίες αναγνωστικής εκμάθησης στη μητρική γλώσσα, αυτές οι εμπειρίες θα επηρεάσουν τις στάσεις ως προς την ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα”* (σ. 23). Η ύπαρξη ικανότητας χωρίς ευνοϊκή στάση και κίνητρα μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερη επίδοση απ’ ότι όταν υπάρχει τόσο η ικανότητα όσο και τα κίνητρα (Baker, 1995· Baker & Wright, 2017· Clayton, 2018· Garrett, 2010). Η παρώθηση, η κινητοποίηση και τα κίνητρα του ατόμου, ως δυνάμεις που ωθούν το άτομο σε δράση, προερχόμενες από την ανάγκη του ατόμου να νιώσει

αποτελεσματικό και να επιδειξεί την κυριαρχία του στο περιβάλλον, συντηρούν τη συμπεριφορά και την επιθυμία για επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Deci & Ryan, 2012· Κατσιφή Χαραλαμπίδη & Μαστροθανάσης, 2017). Όπως έχει αναδείξει η έρευνα στο πεδίο οι αναγνωστικές στάσεις και τα κίνητρα επηρεάζουν την απόδοση και την εμπλοκή σε αναγνωστικές δραστηριότητες στη δεύτερη γλώσσα (Cirocki & Caparoso, 2016· Dörnyei, 2003· Memon, 2014· Ölmez, 2015· Yamashita, 2004) και αποτελούν σημαντικό ζήτημα για την εκπαιδευτική πρακτική, τις συνθήκες γλωσσικής εκμάθησης και τη διδακτική της ανάγνωσης (Csizér & Dörnyei, 2005· Cummins, 2016· Erickson, 2022· Grabe, 2014· R. B. King κ.ά., 2019· Nagle, 2018· Wong, 2020).

Υπάρχουν αρκετές καλές βιβλιογραφικές πηγές για να μελετηθούν διδακτικές πρακτικές και χρήσιμες ιδέες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην τάξη ως προς την προώθηση θετικών αναγνωστικών στάσεων στη δεύτερη γλώσσα και αναγνωστικών κινήτρων όπως αυτές των Young, Valadez, Gandara (2016), του Anderson (1994, 2009), του Krashen (2004), του Grabe (2014) και των Kennedy και McLoughlin (2022). Αυτές αναφέρονται σε αναγνωστικές δραστηριότητες που βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητευομένων, στη δημιουργία κοινοτήτων αναγνωστών, στην ελεύθερη ανάγνωση, στην αύξηση των προσδοκιών των μαθητών για την αναγνωστική επιτέλεση, στην υποστήριξη και την καθοδήγηση του/της μαθητή/τριας, στην συνεργατική μάθηση μέσω μικρών ομάδων, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος μέσω παιγνιδιών και παραστατικών δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη ευχαρίστησης κατά την εμπλοκή σε αναγνωστικές δραστηριότητες, τις παραστασιακές (ή θεατρικές) αναγνώσεις, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και της τέχνης, την παροχή καθοδηγητικού περιβάλλοντος κ.ά..

3.3.5 Ανάπτυξη αναγνωστικών κινήτρων

Ο Anderson (2009), βασιζόμενος στις ιδέες του Irwin (2007), υποστηρίζει ότι τα κίνητρα για ανάγνωση περιγράφονται από τη σχέση μεταξύ της αναμενόμενη ανταμοιβής του/της μαθητευομένου/ης και της αναμενόμενης προσπάθειας.

$$K = \frac{A}{P} \quad (2)$$

Όπου: K: Αναγνωστικά κίνητρα

A: Αναμενόμενη ανταμοιβή

T: Αναμενόμενη προσπάθεια

Τα ατομικά κίνητρα μπορούν να αυξηθούν, όταν αυξάνονται οι αναμενόμενες ανταμοιβές ή όταν μειώνεται η αναμενόμενη προσπάθεια, με την βέλτιστη λύση στην ενίσχυση των κινήτρων να αποδίδεται όταν αυτές οι δύο λειτουργίες γίνονται ταυτόχρονα. Βάσει αυτού, στον Πίνακα 3.1 αναφέρονται τρόποι ενίσχυσης των ανταμοιβών και μείωσης των προσπαθειών, υπό μια εργαλειακή οπτική εξωτερικών κινήτρων, κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα όπως αυτοί προτείνονται από τον Anderson (N. J. Anderson, 1994, σ 191).

Πίνακας 3.1.

Προτάσεις για αύξηση των αναγνωστικών κινήτρων στη Γ2 (Anderson, 1994)

Αύξηση της αναμενόμενης ανταμοιβής	Μείωση της αναμενόμενης προσπάθειας
Δώστε τακτικά επαίνους	Παρέχετε βασικές πληροφορίες για το κείμενο
Παρέχετε ενδιαφέρουσες και “σημαντικές” δραστηριότητες για τους μαθητές σας	Αξιοποίηση δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο σκοπό
Δημιουργήστε δίκαιες δοκιμασίες	Προεπισκόπηση στην ανάθεση εργασιών
Παρέχετε εργασίες υψηλού βαθμού επιτυχίας	Προεπισκόπηση λεξιλογίου
Εμπλοκή μαθητών στον καθορισμό του σκοπού των δραστηριοτήτων	Συζήτηση σχετικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης
Ενίσχυση δυνατότητας των μαθητών να κάνουν ερωτήσεις	Χωρισμός μεγάλων κεφαλαίων σε μικρότερα τμήματα
Δυνατότητα επιλογών στους μαθητές	Αξιοποίηση υλικού υψηλής επιτυχίας

Οι παραπάνω τρόποι για την αύξηση των αναγνωστικών κινήτρων μπορούν να θεωρηθούν ως εργαλειακοί, υπό την έννοια ότι είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς το άτομο. Ωστόσο, βάσει της έρευνας στο πεδίο έχει αναδειχτεί ότι συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως οι αλληλεπιδράσεις των αναγνωστών, το κοινωνικό περιβάλλον και ο βαθμός της επιδιωκόμενης ενσωμάτωσης μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και τα κίνητρα του ατόμου για ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα (Gardner, 2014· Jahan Khan κ.ά., 2017) με αποτέλεσμα τα κίνητρα της ενσωμάτωσης να είναι εξίσου σημαντικά με τα εργαλειακά (Altasan, 2016· Baker, 1995· Gardner, 2014· Gardner & Lambert, 1972· Χατζηδάκη & Κοτσώνης, 2015). Τα κίνητρα της ενσωμάτωσης είναι περισσότερο διαπροσωπικά και κοινωνικά ως προς τον προσανατολισμό τους και για την ανάγνωση σχετίζονται με τις κινητήριες δυνάμεις για τις οποίες ένα άτομο θα

διαβάσει προκειμένου να γίνει αποδεκτό μέλος μιας γλωσσικής κοινότητας-στόχου και να μοιραστεί το πολιτισμικό σύστημα αυτής (Κακριδής-Φερράρι, 2006). Η αξιοποίηση στρατηγικών συνεργατικής μάθησης, η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η χρήση ποικίλων θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα ενσωμάτωσης στο πλαίσιο των συνθηκών γλωσσικής εκμάθησης (Dörnyei, 2010· Erickson, 2022· Gardner, 2001· Guthrie & Barber, 2019· B. J. Wagner, 2002), να αναπτύξουν εμπιστοσύνη, επικοινωνία, συναίσθημα, αίσθηση κοινότητας μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Tzivinikou & Papoutsaki, 2016) και παράλληλα να οδηγήσουν το άτομο σε υψηλότερες επιδόσεις (Puzio & Colby, 2013· Slavin, 2015). Ειδικότερα για τις τελευταίες υποστηρίζεται ότι το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία της γλώσσας στόχου για να προσελκύσει τους μαθητές στο περιβάλλον της γλώσσας, όπως επίσης ότι μπορεί να βελτιώσει σημαντικά το εγγενές κίνητρο του/της μαθητή/τριας (Kalogirou κ.ά., 2019· Kennedy & McLoughlin, 2022· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022α· Σ. Παπαδόπουλος, 2007, 2010c). Η ενίσχυση της χρήσης του συναισθήματος, κύριο χαρακτηριστικό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, διευκολύνει και παράγοντες κινήτρων των μαθητών (Vassiou κ.ά., 2016).

3.3.6 Αξιοποίηση τεχνουργημάτων και πολιτισμικών εργαλείων στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων

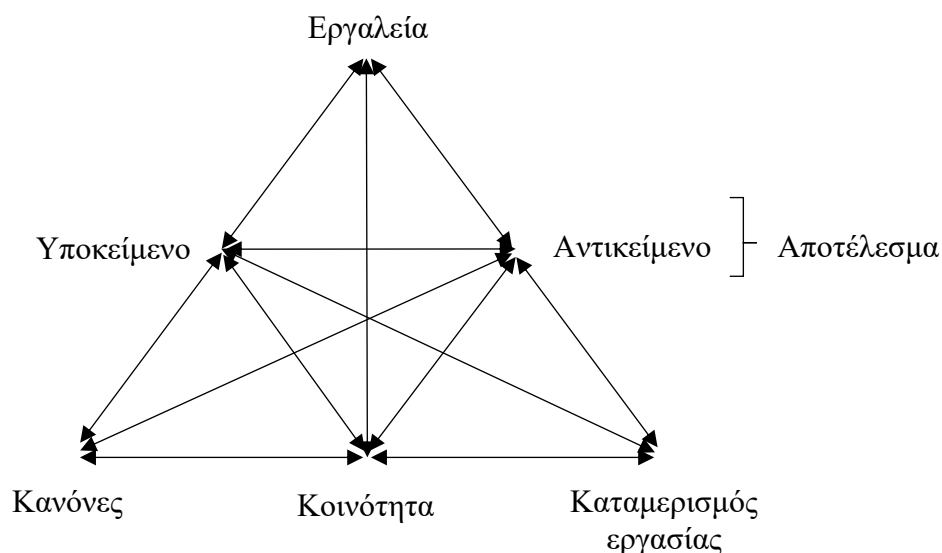
Σύμφωνα με τη Θεωρία της Δραστηριότητας (Activity Theory), όπως διαμορφώθηκε από τους Leontyev (1978) και Engeström (2015), η οποία έχει τις βάσεις της στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του Vygotsky (1978), η ανθρώπινη δράση διαμεσολαβείται από τη γλώσσα, τα πολιτισμικά σύμβολα, τις λέξεις και τα εργαλεία, υπό μια ευρύτερη έννοια ως τεχνουργήματα (artefacts), τα οποία επιδρούν στη δραστηριότητα του ατόμου και συνεπώς στις διανοητικές του διεργασίες (Dafermos, 2015).

Σε αυτή την κατεύθυνση η ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, ως δραστηριότητα, συνίσταται από το υποκείμενο που είναι ο αναγνώστης, το αντικείμενο που είναι η αναγνωστική κατανόηση ως στόχος της δραστηριότητας, τις πράξεις και τις λειτουργίες (Aimin, 2013). Όλα αυτά οργανώνονται σε συστήματα δραστηριότητας (activity systems) και διαμορφώνουν ρόλους, νόρμες, τη χρήση διαμεσολαβητικών εργαλείων και τεχνουργημάτων, και τη μεταξύ τους σχέση.

Ως δραστηριότητα θεωρείται η εμπλοκή με τον γραπτό λόγο και η γνώση της δεύτερης γλώσσας που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση του αντικειμένου, όσο και οι νοητικές διαδικασίες του ατόμου. Ως τεχνουργήματα, λογίζεται η μέθοδος διδασκαλίας, τα εργαλεία

(τεχνολογικά ή μη), όπως και κάθε τι το οποίο έχει υποστεί μια μεταμόρφωση ανθρώπινης προέλευσης και είναι πιθανό να συμμετέχει στη δραστηριότητα (Verillon & Rabardel, 1995). Ο αναγνώστης στη δεύτερη γλώσσα επικοινωνεί, συνεργάζεται και αναπτύσσει κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη αλληλεπίδραση και συμπεριφορά τόσο με τους γύρω του, όσο και με το γραπτό λόγο (Gillette, 1994· Parks, 2000) (βλ. Σχήμα 3.2).

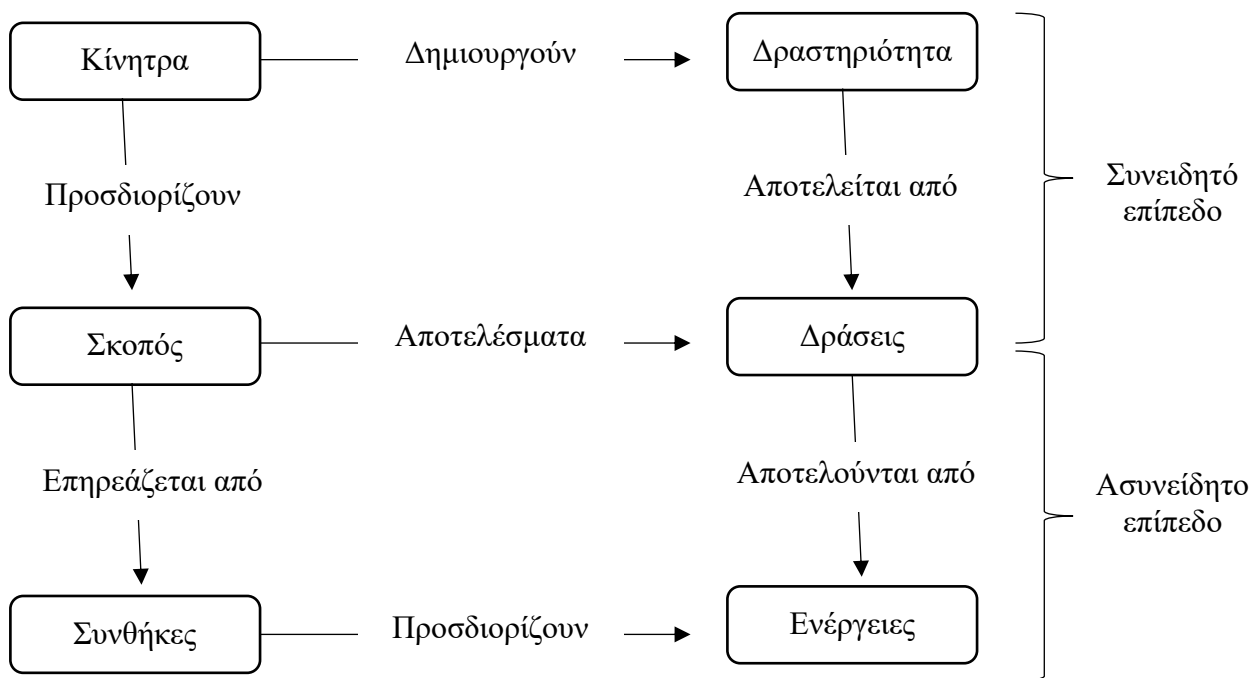
Η αξιολόγηση των συνθηκών επιτρέπει τον προσδιορισμό του κατά πόσο οι στόχοι είναι εφικτοί από το άτομο. Αυτοί προκειμένου να επιτευχθούν ενεργοποιούν τη δράση του ατόμου, υπό κάποιο καθορισμένο κίνητρο, το οποίο παράγει την έννοια της δραστηριότητας. Έτσι το κίνητρο για ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, επηρεάζει και το σκοπό της δραστηριότητας. Η δραστηριότητα υποκινείται από μια γενική δομή διαδικασιών και γνωστικών σχημάτων ενώ εκδηλώνεται με δράσεις οι οποίες καταλήγουν σε ενέργειες που κρίνονται από τις συνθήκες, δηλαδή το περιβάλλον εφαρμογής της δραστηριότητας (βλ. Διάγραμμα 3.1).



Σχήμα 3.2. Σχηματική απεικόνιση της Θεωρίας της Δραστηριότητας (Engeström, 2015)

Πρώτο κρίσιμο στοιχείο της θεωρίας της Δραστηριότητας είναι ότι η δραστηριότητα και η συνείδηση συνυπάρχουν, ενώ η ανθρώπινη δραστηριότητα δημιουργεί ενημερότητα ως προς την αναγνωστική επιτέλεση. Η σημασία της διαμεσολάβησης των κοινωνικά σημασιοδοτημένων εργαλείων, τεχνουργημάτων και μέσων δεν αποτελεί μόνο διευκολυντικό παράγοντα της δραστηριότητας που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έτσι ή αλλιώς αλλά αντίθετα νοείται ως στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, υπό την έννοια ότι μετασχηματίζει την πορεία και τη δομή των νοητικών λειτουργιών επιβάλλοντας στην ανθρώπινη νόηση νοήματα και ερμηνείες για την ίδια τη διαδικασία και υπαγορεύει τρόπους εμπλοκής σε αυτή (Γκανά, 2018). Η κατανόηση των πολιτισμικών πλαισίων των κειμένων, όπως και άλλων

πολιτιστικών τεχνουργημάτων, αφορούν τον γραμματισμό καθώς τα πολιτισμικά σχήματα ως ανθρώπινες κατασκευές, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο (Kern, 2000). Κάθε κείμενο μπορεί να επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και προσλήψεις ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη του, ενώ τα εργαλεία που θα αξιοποιηθούν επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία.



Διάγραμμα 3.1. Διαγραμματική απεικόνιση μεταξύ δραστηριότητας, δράσεων και λειτουργιών

Κατά δεύτερον, η μάθηση και η δράση είναι αδιαίρετες και ξεκινούν από τις προθέσεις της δραστηριότητας και τα κίνητρα του ατόμου, εντάσσοντας σε αυτή την οπτική και την ψυχοσυναισθηματική διάσταση του ατόμου, κάτι το οποίο παραγκωνίζεται από τις γνωστικές προσεγγίσεις (Memon, 2014). Η ανάγνωση έξω από τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης δεν εστιάζει μόνο σε γνωστικές δεξιότητες της ανάγνωσης αλλά στοχεύει και στην ικανοποίηση και άλλων ατομικών ή κοινωνικών αναγκών όπως η ευχαρίστηση, η απόλαυση, η χρησιμότητα, η κοινωνική προσαρμογή και η προσωπική ανάπτυξη, που συνδέονται με τις αναγνωστικές προτιμήσεις και τα αναγνωστικά κίνητρα του ατόμου (Βάμβουκας, 2007· Μαλαφάντης, 2005b· Μαλαφάντης κ.ά., 2013· Μαλαφάντης & Φελούκα, 2009), δημιουργώντας ασφαλώς και διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες και κατανοήσεις του γραπτού λόγου. Η ψυχοσυναισθηματική διάσταση στις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις αφορά στις στάσεις, στα κίνητρα και στο ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και όπως φαίνεται

επιρεάζει την απόδοση ή την εμπλοκή σε αναγνωστικές δραστηριότητες στη δεύτερη γλώσσα (Cirocki & Caparoso, 2016· Dömyei, 2003· Memon, 2014· Ölmez, 2015· Yamashita, 2004).

Στις ακόλουθες υποενότητες θα γίνει αναφορά στη σημασία των τεχνολογικών εργαλείων για την υποβοήθηση της αναγνωστικής ανάπτυξης, όπως επίσης και στον διαμεσολαβητικό ρόλο του θεάτρου για την ανάπτυξη του αναγνωστικού εγγραμματισμού, υπό το πρίσμα της παραπάνω θεώρησης.

3.3.6.1 Τεχνολογική υποβοήθηση στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων

Η Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (Computer Assisted Language Learning, CALL) είναι ένας διεπιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας που ασχολείται με την αξιοποίηση των υπολογιστών και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών ή τεχνολογικών καινοτομιών (γενικότερα με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας) στην εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας γλώσσας (Chapelle, 2007· Κούρτη-Καζούλλη, 2015). Ως προσέγγιση διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των παραδοσιακών αιθουσών διδασκαλίας, των διαδικτυακών μαθημάτων και των προγραμμάτων αυτοδιδασκαλίας. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της αξιοποίησης μιας τεχνολογικά υποβοηθούμενης γλωσσικής διδασκαλίας είναι ότι επιτρέπει τη χρήση πολυμεσικών πόρων, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την εμπειρία της μάθησης και να την κάνουν πιο ελκυστική για τους μαθητές. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων καθώς οι τεχνολογίες πολυμέσων μπορούν να παρέχουν οπτική και ακουστική υποστήριξη για το κειμενικό υλικό (Szili κ.ά., 2022). Επιπλέον μια τεχνολογικά υποβοηθούμενη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να προσφέρει μια πιο εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία, καθώς επιτρέπει τη χρήση αλγορίθμων ή άλλων τεχνολογικών μηχανισμών που μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή (K. Lee κ.ά., 2016· Zervoudakis κ.ά., 2020· Ζερβουδάκης κ.ά., 2019· Ζερβουδάκης & Μαστροθανάσης, 2020). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελές για τους μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται με ορισμένες πτυχές της ανάγνωσης, καθώς ο προσαρμοστικός χαρακτήρας ορισμένων τεχνολογικών μέσων μπορεί να παρέχει πρόσθετη υποστήριξη και καθοδήγηση (Bahari, 2021). Επιπλέον, η τεχνολογικά υποβοηθούμενη γλωσσική διδασκαλία μπορεί επίσης να βοηθήσει στην προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, καθώς επιτρέπει τη χρήση διαδικτυακών φόρουμ συζητήσεων και άλλων συνεργατικών εργαλείων. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές, καθώς μπορεί να τους παρέχει ευκαιρίες να εξασκήσουν τις

αναγνωστικές τους δεξιότητες σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και να λάβουν ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους συμμαθητές τους (Macaruso & Rodman, 2011). Συνολικά, η προσέγγιση της αναγνωστικής διδασκαλίας υπό το πρίσμα της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα, καθώς μπορεί να προσφέρει μια πιο ελκυστική και εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία και μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Ως εκ τούτου, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδακτική τους πρακτική τόσο γενικότερα για τη γλωσσική διδασκαλία, όσο και ειδικότερα στο πεδίο της ανάγνωσης.

3.3.6.2 Το εφαρμοσμένο θέατρο διαμεσολαβητής στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων

Η διδασκαλία βασισμένη στα πορίσματα της Παιδαγωγικής του Θεάτρου αποτελεί σκόπιμη, παιδαγωγική και δημιουργική πρακτική, που χρησιμοποιεί ενεργητικές και δραματικές προσεγγίσεις με σκοπό να εμπλέξει τους μαθητές στην αισθητική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση, μέσω διαλογικής δημιουργίας νοήματος σε όλους τους τομείς του Προγράμματος Σπουδών (Dawson & Lee, 2018· B. Lee κ.ά., 2013· Λενακάκης, 2018). Πολλές μελέτες έχουν καταδείξει τα οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, τόσο για την κοινωνικοσυναισθηματική όσο και για την ακαδημαϊκή μάθηση (Batdi & Batdi, 2015· Hallgren, 2022· Jindal-Snape κ.ά., 2018· Kyrimi & Tsiaras, 2021· B. K. Lee κ.ά., 2015, 2020· Nilson, 2022· Tsiaras, 2012· Βίτσου, 2019· Κατσαρίδου, 2014, 2021a· M. Παπαδοπούλου κ.ά., 2022).

Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί ποικίλες αποτελεσματικές μεθοδολογίες, που θα αναπτυχθούν εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο, βασισμένες στις τέχνες, στο δράμα και στο θέατρο (C. L. Holman, 2022· Young κ.ά., 2022· X. Zhang, 2021a), για την ανάπτυξη του γραμματισμού (P. D. Macintyre κ.ά., 2017· O'Tool, 2017· Pascoe, 2019), όπως η περίπτωση της διδακτικής μεθοδολογίας του θεάτρου αναγνωστών (readers theatre) (Aghaei κ.ά., 2014· Drew & Pedersen, 2010· Rasinski κ.ά., 2017· Uribe, 2019a, 2019b· Young κ.ά., 2019· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2021) ή της δραματοποιημένης αφήγησης (story theatre) (Belet & Dal, 2010· Fitton κ.ά., 2018· C. J. Marunda-Piki, 2018· Noble κ.ά., 2019· Winston, 2022· Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017· Σ. Παπαδόπουλος, 2010a) για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, δεδομένου ότι το θέατρο μπορεί να αποτελέσει βασικό μέσο ανάπτυξης των αναπαραστασιακών ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες μεταφέρονται και σε άλλους τομείς

λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένης της προφορικής και της γραπτής γλωσσικής ανάπτυξης (Melville & Farran, 2021· Vygotsky, 1978· Λενακάκης κ.ά., 2016· Σ. Παπαδόπουλος, 2007).

Η χρήση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης έχει αποδειχθεί ότι είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων αναγνωστών. Οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν την αξιοποίηση της υποκριτικής ικανότητας και του θεάτρου ως μέσο εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της ανάγνωσης, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (Kilinc κ.ά., 2023· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022a).

Ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους οι δραματικές τεχνικές συμβάλλουν στη διδασκαλία της ανάγνωσης των δίγλωσσων αναγνωστών είναι η χρήση του παιχνιδιού ρόλων. Αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους και παίζοντας σκηνές από ένα δραματικό κείμενο, οι μαθητές είναι σε θέση να ασχοληθούν με το κειμενικό υλικό σε βαθύτερο επίπεδο, εσωτερικεύοντας τα κίνητρα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων και κατανοώντας καλύτερα τα θέματα και τα μηνύματα του κειμένου (Γραμματάς, 1994, 2004· Λενακάκης, 2013). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό για δίγλωσσους αναγνώστες, καθώς τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με έναν πιο διαδραστικό και εκφραστικό τρόπο, ενθαρρύνοντάς τους να χρησιμοποιούν ενεργά το λεξιλόγιο και άλλες γλωσσικές ή γνωστικές δεξιότητες σε ένα πραγματικό πλαίσιο.

Εκτός από αυτά τα οφέλη, οι δραματικές τεχνικές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η προφορά, ο τονισμός και η ευχέρεια (Rasinski κ.ά., 2023, σ 392· Young κ.ά., 2022). Παίζοντας διαλόγους με διαφορετικές προφορές και διαλέκτους, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να ακούν και να παράγουν τις λεπτές διαφορές στην προφορά και τον τονισμό που χαρακτηρίζουν τις διάφορες γλώσσες, βελτιώνοντας τη συνολική γλωσσική τους ικανότητα και αυτοπεποίθηση.

Συνολικά, η αξιοποίηση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης μπορεί να είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών. Ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την έκφραση, οι τεχνικές αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις γλωσσικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν τη συνολική αναγνωστική τους κατανόηση, επηρεάζοντας τη φύση των λογοτεχνικών εμπειριών του/της μαθητή/τριας και να συμβάλλει στην ανταπόκριση από πλευράς του με τον γραπτό λόγο (Poe, 2013· Rosenblatt, 1994· Young κ.ά., 2022).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι τεχνικές και οι εφαρμογές του δράματος στην διδασκαλία της ανάγνωσης μπορούν να συνδυαστούν με τεχνολογίες αιχμής, αναδεικνύοντας έτσι τις δυνατότητες προσαρμογής των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτισμικές, ή άλλες ιδιαίτερες συνθήκες (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023).

3.4 Κριτήρια αποδοτικότητας αναγνωστικών παρεμβάσεων

Όταν πρόκειται για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών, είναι σημαντικό να υπάρχουν σαφή κριτήρια για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ποικίλων παρεμβάσεων. Αυτά τα κριτήρια μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις καταλληλότερες παρεμβάσεις για τους μαθητές τους και να παρακολουθήσουν την πρόοδο και την εξέλιξή τους με την πάροδο του χρόνου. Υπό μια γενική θεώρηση ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στην ανάγνωση για τους αναδύομενους δίγλωσσους μαθητές περιλαμβάνουν (A. C. K. Cheung & Slavin, 2012· Grabe, 2009· Graham κ.ά., 2022· Slavin & Cheung, 2005) τα εξής κριτήρια:

A) *Βελτίωση στην αναγνωστική ευχέρεια*: Ένα βασικό μέτρο της είναι η ικανότητα ανάγνωσης κειμένου με ακρίβεια και ομαλότητα, με τον κατάλληλο ρυθμό και έκφραση. Οι παρεμβάσεις που είναι επιτυχείς στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε αναδύομενους δίγλωσσους μαθητές θα πρέπει να οδηγούν σε ταχύτερη, ακριβέστερη ανάγνωση με λιγότερα λάθη.

B) *Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης*: Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση των αναγνωστικών παρεμβάσεων είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητευόμενοι βελτιώνουν την κατανόηση του κειμενικού υλικού που διαβάζουν. Οι παρεμβάσεις που είναι επιτυχείς στην αύξηση της αναγνωστικής κατανόησης σε δίγλωσσους μαθητές θα πρέπει να έχουν ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και την ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη των αναγνωστικών του στόχων (Μαστροθανάσης, 2019b).

Γ) *Κέρδη στο λεξιλόγιο και σε άλλες γλωσσικές δεξιότητες*: Για τους αναδύομενους δίγλωσσους μαθητές, οι αναγνωστικές παρεμβάσεις θα πρέπει επίσης να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως το λεξιλόγιο, η γραμματική και το συντακτικό, καθώς και στη συνολική γλωσσική επάρκεια.

Δ) *Δέσμευση και κίνητρα*: Τέλος, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο οι αναγνωστικές παρεμβάσεις είναι σε θέση να εμπλέξουν και να παρακινήσουν τους αναδύομενους δίγλωσσους μαθητές. Οι παρεμβάσεις που είναι σε θέση να τραβήξουν την

προσοχή των μαθητών και να δημιουργήσουν αναγνωστικά κίνητρα είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε την ύπαρξη ορισμένων ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης των αναγνωστικών παρεμβάσεων που έχουν, κατά καιρούς, προταθεί. Για τον Grabe (2009) οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις που αφορούν δίγλωσσους μαθητές μπορεί να επιφέρουν σε βάθος χρόνου ένα μέσο μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,41 για την αναγνωστική τους ικανότητα, ενώ ειδικότερα για τις υποδεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης μεγέθη επίδρασης περίπου στο 0,55, 0,44 και 0,35, αντίστοιχα (σ. 296).

Σύμφωνα με τους Graham, Silva και Restrepo (2022) οι περισσότερες παρεμβάσεις στην ανάγνωση σε αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές μπορούν να επιφέρουν ένα μέγεθος επίδρασης από 0,17 έως 0,24 ανάλογα τον τύπο των οργάνων που συλλέγονται τα δεδομένα (σταθμισμένα ή μη) και την τάξη των μαθητών, βάσει του Greene (1997) και του Cheung και Slavin (2012) ένα μέγεθος επίδρασης ίσο με 0,21, ενώ βάσει των Slavin και Cheung (2005) ένα μέγεθος επίδρασης ίσο με 0,31.

Γενικά, τιμές μεγαλύτερες του 0,25 (Tallmadge, 1977) ή του 0,33 στα μεγέθη των επιδράσεων θεωρούνται πρακτικά σημαντικές για το πεδίο μελέτης (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011). Σύμφωνα με τον Hattie (2008) ένα μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,2-0,4 ισοδυναμεί περίπου με ένα χρόνο τυπικής διδασκαλίας και είναι αυτό που συνήθως επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί (σ. 17). Επίσης μεγέθη επίδρασης κοντά στο $d=0,10$ ή στο $r=0,05$ θεωρείται ότι αποτελούν απόρροια της φυσιολογικής ανάπτυξης του ατόμου, μεγέθη επίδρασης κοντά στο $d=0,30$ ή στο $r=0,15$ ότι αποτελούν συνέπεια της τυπικής διδασκαλίας και μεγέθη επίδραση μεγαλύτερα από $d\geq 0,40$ ή $r\geq 0,20$ ότι αποτελούν τα επιθυμητά επίπεδα για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης μακρόχρονης διάρκειας (Hattie, 2008, σ. 97).

3.5 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό το επίκεντρο μετατοπίστηκε στις παρεμβάσεις γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα σε περιβάλλοντα δια ζώσης ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συζητήθηκαν θέματα όπως οι δεξιότητες ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα και οι επείγουσες απομακρυσμένες εξ αποστάσεως παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, οι παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού για αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές και οι βασικές αρχές για την ανάπτυξη αναγνωστικών παρεμβάσεων στη δεύτερη γλώσσα σε εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα εξ αποστάσεως ή/και πρόσωπο με πρόσωπο. Παράλληλα τονίστηκε και παρουσιάστηκε ο ρόλος του θεάτρου και των τεχνικών του στην προώθηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα συζητήθηκε το πώς μπορεί η αξιοποίηση των τεχνολογικών και των πολιτισμικών εργαλείων να αξιοποιηθεί για την δημιουργία αναγνωστικών προγραμμάτων. Τέλος, αναφέρθηκαν κριτήρια αποτελεσματικότητας για την αξιολόγηση αναγνωστικών παρεμβάσεων, τα οποία παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους επαγγελματίες και τους ερευνητές του πεδίου.

Κεφάλαιο 4: Δράμα, θεατρικές αναγνώσεις και κατάκτηση της ανάγνωσης στη Γ2: Πεδίο διεπιστημονικών μεταφορών

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education, TiE) και το Δράμα στην Εκπαίδευση (Drama in Education) αν και συνδέονται στενά ως ορολογίες στη βιβλιογραφία, διαθέτουν διακριτή θεωρητική σύλληψη. Σύμφωνα με τον Elam (2002), το θέατρο είναι μια δραστηριότητα που συνεπάγεται την αλληλεπίδραση μεταξύ του ερμηνευτή και του κοινού, ενώ το δράμα αναφέρεται στις ιστορίες και στα θεατρικά έργα που προορίζονται να παρουσιαστούν στη σκηνή. Η Κοφίδου (2016) υποστηρίζει ότι η σημαντικότερη διάκριση μεταξύ των δύο όρων είναι ότι το δράμα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία (process) και λιγότερη στο τελικό αποτέλεσμα (product), δηλαδή το θέατρο στην εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στο τελικό προϊόν (την τελική σχολική παράσταση), ενώ το δράμα δίνει έμφαση στη διαδικασία, στο «ταξίδι» και όχι στον «προορισμό» (σ. 64). Όπως και να έχει το δράμα και το εφαρμοσμένο θέατρο θεωρείται εδώ και πολύ καιρό ένα ωφέλιμο εργαλείο για τη διδασκαλία γλωσσών και πολλές διδακτικές μεθοδολογίες έχουν συμπεριλάβει στοιχεία του στις βασικές αρχές τους (Aita, 2009· Belliveau & Kim, 2013· Galante & Thomson, 2017· Kao & O'Neill, 1998· Piazzoli, 2022· Stern, 1980· Stinson & Winston, 2011, 2014).

Διάφορες τεχνικές ή μέθοδοι, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι διερευνητικές δραματοποιήσεις, οι αναγνώσεις σεναρίων, έχουν χρησιμοποιηθεί για να αξιοποιηθούν τα οφέλη που απορρέουν από τη θεατροπαιδαγωγική θεώρηση, όπως η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, η αύξηση των κινήτρων, η μείωση των συναισθηματικών εμποδίων στην εκμάθηση της γλώσσας και η υποβοήθηση της απομνημόνευσης (Galante & Thomson, 2017· Rose McGovern, 2017). Οι ποικίλες στοχεύσεις, ωστόσο, παρέχουν διαφορετικές οπτικές για το πώς πρέπει να χρησιμοποιείται το θέατρο και το δράμα στην τάξη, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για συνθήκες γλωσσικής ετερότητας. Όπως μας πληροφορεί η McGovern (2017) η ακουστικο-προφορική προσέγγιση, με τις συμπεριφοριστικές της ρίζες, δίνει έμφαση στην επανάληψη, που είναι εγγενές στοιχείο με την πρόβα, θεωρώντας την ως ευεργετική για τη γλωσσική εκμάθηση. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας εστιάζει στη χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, όπως τα παιχνίδια ρόλων τα οποία είναι επηρεασμένα από το θέατρο, για την προώθηση της μη σεναριακής και αυθόρμητης χρήσης της γλώσσας, προκειμένου να ενισχυθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών (Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2015). Αντίθετα, η εναλλακτική Ολική Σωματική Απόκριση (Asher, 2003) θεωρεί τη γλωσσική ανάπτυξη σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα παρόμοια με εκείνη της πρώτης γλώσσας

και ζητά από τους μαθητές μέσω της υπόδυσης και της δράσης να παραστήσουν λέξεις και φράσεις για να τις επεξεργαστούν με όλο τους το σώμα. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στις αντιλήψεις του Krashen (1985) σχετικά με το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, στοχεύοντας στη διατήρηση μιας «κατανοητής» διδασκαλίας.

4.1 Το θέατρο και οι δραματικές τεχνικές στη Γ2

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία, αναφορικά με τους τρόπους έκφρασης του θεάτρου στην εκπαίδευση, θα παρατηρήσουμε μια εκτενή τυπολογία, η οποία ξεκινά από απλές και μονοσήμαντες θεατρικές εκφάνσεις λ.χ. ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα και φτάνει σε πιο σύνθετες, όπως η θεατρική παράσταση και το πολυθέαμα, ανάλογα με τον ρόλο που καλείται να επιτελέσει το θέατρο στην εκπαίδευση και την αγωγή των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό πλαίσιο των εξελίξεων αλλά και των τάσεων που επικρατούν στο πεδίο (Γαργαλιάνος, 2020a, 2020b· Γραμματάς, 1996, σσ 47–98, 2001, 2017, σσ 637–674· Κατσαρίδου, 2014· Λενακάκης, 2013· Μαρούδας, 2015, σσ 81–84· Σ. Παπαδόπουλος, 2010b, 2010a, 2004, σσ 25–32· Πούχγερ, 1997, σσ 17–75· Τσιάρας, 2017, 2020) θα μπορούσαμε αυτές να τις ομαδοποιήσουμε σε τρεις άξονες, που αναδεικνύουν τη διαφορετική εστίαση στην αξιοποίησή τους στην δεύτερη γλώσσα (Rose McGovern, 2017, σσ 6–9· Yaman Ntelioglou, 2011):

- α) Προσεγγίσεις εστιασμένες στην ψυχαγωγική και απελευθερωτική διάσταση του εκπαιδευτικού δράματος.
- β) Προσεγγίσεις εστιασμένες στο δραματικό κείμενο (text-based approaches).
- γ) Προσεγγίσεις με βασικό άξονα το παραστασιακό γεγονός και τη σκηνική επίδειξη (performance-based approaches).

Σημειώνεται ότι στη σχολική πραγματικότητα παρατηρείται συχνά η αξιοποίηση μεικτών προσεγγίσεων για την επίτευξη των γενικών στόχων του σχολείου. Και αυτό γιατί αυτοί αποσκοπούν όχι μόνο στην ακαδημαϊκή, αλλά και στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και ηθική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας, μέσα από ένα ασφαλές και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον (Kaplan & Owings, 2022).

4.1.1 Προσεγγίσεις εστιασμένες στην ψυχαγωγική και απελευθερωτική διάσταση του εκπαιδευτικού δράματος

Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε όλες αυτές τις μορφές που αποσκοπούν στην ψυχαγωγία, στην έκφραση συναισθημάτων, στην απελευθέρωση του ατόμου και την εξασφάλιση της ψυχικής και κοινωνικής του ευεξίας, όπως οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, κατ' αναλογία με τη λειτουργία των παιχνιδιών της Spolin (Spolin & Sills, 2000) και του Boal (2002). Ειδικότερη αναφορά σε κάθε ένα από αυτά θα γίνει στις επόμενες υποενότητες.

4.1.1.1 Θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί

Ως θεατρικός αυτοσχεδιασμός περιγράφεται η δημιουργική πράξη εξωτερίκευσης και έκφρασης των υποκριτικών δυνατοτήτων του ατόμου, υπό όρους αυθόρμητης ανάπτυξης ενός ρόλου σε πραγματικό χρόνο και συνθήκες. Αν και δεν είναι πλήρως προδιαγεγραμμένος από άποψη λειτουργικών περιορισμών ή περιορισμών περιεχομένου, εκδηλώνεται σχεδόν απροσχεδίαστα ως τεχνούργημα ή ως παράσταση με μια αισθητική, επικοινωνιακή, ψυχαγωγική και καλλιτεχνική στόχευση, επίταξη της στιγμής του ατομικού ή του συλλογικού νου. Απόρροια της στιγμιαίας ανθρώπινης επινόησης αποτελεί μια πράξη δυναμικής επίλυσης προβλημάτων επί σκηνής σε πραγματικό χρόνο, εξίσου ή και περισσότερο σημαντική από το τελικό προϊόν με ελάχιστη ή καθόλου προκαθορισμένη δραματική δραστηριότητα, που εστιάζει σκόπιμα στη διαδικασία της δημιουργίας και της εξερεύνησης της φύσης της ανθρώπινης δημιουργίας.

Η τέχνη της αυτοσχεδίασης στο θέατρο έχει τις ρίζες της βαθιά μέσα στο χρόνο. Στο θέατρο, αναφορές της συναντάμε στο Ατελλανό δράμα, γνωστό και ως Οσκανικό (Oscan plays), το 391 π.Χ., τις αυτοσχέδιες, αυτές, μικρές κωμικές παραστάσεις όπου χαρακτήρες της πόλης και της υπαίθρου, αλλά και ιστορικές ή μυθολογικές μορφές σατιρίζονταν στην αρχαία Ρώμη. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχε ο αυτοσχεδιασμός πριν από το Ατελλανό δράμα. Ήδη από τον 10^ο αιώνα π.Χ., στην Κίνα, υπάρχουν ιστορικές αναφορές σε γελωτοποιούς οι οποίοι χρησιμοποιούσαν αυτοσχεδιαστικές τεχνικές για να διασκεδάσουν το κοινό τους (Frost & Yarrow, 2007, σσ 63–166). Ακόμη, στην αρχαία Ελλάδα τον 5^ο αιώνα π.Χ., αναφέρονται οι διθυραμβικοί και οι φαλλικοί αυτοσχεδιασμοί στους οποίους, μάλιστα, ο Αριστοτέλης αποδίδει

τη γέννηση της τραγωδίας και της κωμωδίας στο έργο του Περί Ποιητικής⁶ (Haas, 2015· Μαρκοπούλου, 2019). Η λαϊκή ιταλική αυτοσχεδιαστική κωμωδία, γνωστή ως Κομέντια ντελ άρτε (Commedia dell'arte), η οποία ήταν δημοφιλής μεταξύ του 16^{ου} και του 18^{ου} αιώνα, ήταν σε εξαιρετικό βαθμό αυτοσχεδιαστική και με θεατρική αυτοτέλεια (Vianello, 2018· Σπυριδοπούλου, 2015), αν και αργότερα, μέσω επανειλημμένων θεατρικών παραστάσεων οι χαρακτήρες της απέκτησαν μια αρκετά τυπική δομή. Επίσης μεγάλο μέρος του ασιατικού χορού και της θεατρικής δραστηριότητας της ίδιας περιόδου περιλάμβανε αυτοσχέδιες διασκευές σκηνών, κινήσεων και λόγου (Frost & Yarrow, 2007, 2016· Thorpe, 2007). Τη δεκαετία του 1890 εμβληματικοί σκηνοθέτες, θεατρικοί συγγραφείς και θεωρητικοί του θεάτρου, όπως οι Ρώσοι Konstantin Sergeievich Stanislavski (1863-1938) και Maxim Gorky (1868-1936) αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τον αυτοσχεδιασμό με τους ηθοποιούς ως τρόπο προσέγγισης της υποκριτικής (Carnicke, 2010· Frost & Yarrow, 2016· Golubtsova, 2017). Αργότερα ορισμένοι σύγχρονοι θίασοι εκτελούν αυτοσχέδιες σκηνές ή παραστάσεις βασισμένες στις ιδέες του κοινού, οδηγώντας σε σύγχρονες μορφές αυτοσχεδιαστικού θεάτρου.

Το σύγχρονο θέατρο που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό εμφανίζεται ως μια θεατρική μορφή, γνωστή και ως *improvisation* ή *impro*, με πολλές σύντομες ή εκτενείς εκφάνσεις (*short/long forms*) (Fotis, 2014· Leep, 2008) στις οποίες, όμως, οι ηθοποιοί δε χρησιμοποιούν κάποιο θεατρικό έργο ή σκηνογραφία, αλλά υποκριτικές τεχνικές αυτοσχεδιασμού για την παρουσίαση ενός θεατρικού δρώμενου επί σκηνής (Frost & Yarrow, 2016· Yamamoto, 2017, σσ 7–20). Αν και συχνά κωμικό ορισμένες φορές συναντάμε αυτοσχεδιαστικές παραστάσεις που δεν προορίζονται απαραίτητα να είναι κωμικές, λόγου χάρη στο θέατρο Playback (Playback Theatre) (Fox, 2019· Halley & Fox, 2007), στο θέατρο των Καταπιεσμένων (Theatre of the Oppressed) (Boal, 2019), στις αυτοσχεδιαστικές μάχες (*theatresports*) (Johnstone, 2018), στο Φτωχό θέατρο (Poor Theatre) (Grotowski, 2002), στο θέατρο της Στιγμής (Instant Theatre)

⁶ “...γενομένη δ’ οὖν ἀπ’ ἀρχῆς αὐτοσχεδιαστικῆς -καὶ αὐτὴ καὶ ἡ κωμωδία, καὶ ἡ μὲν ἀπὸ τῶν ἐξάρχοντων τὸν διθύραμβον, ἡ δὲ ἀπὸ τῶν τὰ φαλλικά ἃ ἔτι καὶ νῦν ἐν πολλαῖς τῶν πόλεων διαμένει νομιζόμενα- κατὰ μικρὸν ἠὲξήθη προαγόντων ὅσον ἐγένετο φανερόν αὐτῆς· καὶ πολλὰς μεταβολὰς μεταβαλοῦσα ἡ τραγωδία ἐπαύσατο, ἐπεὶ ἔσχε τὴν αὐτῆς φύσιν” [Μτφρ. “...ενώ λοιπόν η τραγωδία, αλλά και η κωμωδία, ξεκίνησε, στην αρχή αρχή, με αυτοσχεδιασμούς (η τραγωδία με τους εξάρχοντες στον διθύραμβο και η κωμωδία με τους εξάρχοντες στα φαλλικά τραγούδια που και σήμερα ακόμη διατηρούνται, ως καθιερωμένη πια γιορτή, σε πολλές πόλεις), σιγά σιγά άρχισε να παρουσιάζει πρόοδο, καθώς οι ποιητές εξέλιξαν και ανέπτυσαν όποιο μέρος της αποκαλυπτόταν, ώσπου, αφού έπερασε από πολλές μεταβολές, έπαψε να εξελίσσεται, μια και πήρε πια τη φυσική της μορφή] (Αριστοτέλης, Περί Ποιητικής, 1449a9-14).

(Gregory, 1990) ή και σε διάφορα θεατρικά παιχνίδια (Salinsky & Frances-White, 2013· Spolin, 1983· Spolin & Sills, 2000· Zaporah, 1995, 2014· Τσολακίδης, 2013). Σε αυτές τις θεατρικές προσεγγίσεις δίνεται έμφαση στις ιεροτελεστικές μορφές της έκφρασης και υπάρχει μια τάση απομάκρυνσης από το θεατρικό σενάριο (Τσιάρας, 2005, σ. 54) και ενδιαφέρον για τη δυναμική ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από συλλογικές διαδικασίες (Baumer & Magerko, 2009· Drinko, 2018). Όλα είναι χτισμένα αυθόρμητα στη σκηνή. Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο εκπαιδύει τη συν-δημιουργία, το υψηλό επίπεδο προσοχής, την πρωτοβουλία, την ευελιξία, την αποφασιστικότητα και τον συλλογικό νου. Όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2017):

οι εμπλεκόμενοι στις θεατρικές δραστηριότητες κομίζουν στους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς τους δύο συστηματικές μορφές γνώσης. Αφενός υπάρχουν οι συμβολισμοί τους για τις πολιτιστικές ταυτότητες, τους ρόλους, τα κοινωνικά γεγονότα, τους τρόπους ομιλίας και τους τρόπους δράσης. Αφετέρου υπάρχουν όλα όσα έχουν εσωτερικεύσει οι συμμετέχοντες για τις θεατρικές δραστηριότητες (σσ. 1-2).

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή η οποία λειτουργεί σε πολλές διαφορετικές ανεξάρτητες και μεταμορφωτικές σφαίρες ύπαρξης, γνώσης και δράσης (Frost & Yarrow, 2016· Αναγνώστου & Παπάζογλου, 2018· Τσιάρας, 2016). Απαντάται στα περισσότερα μέσα και τεχνικές κάθε μορφής θεάτρου στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόσταση τόσο ως παραγωγική ικανότητα των εκπαιδευτικών στη διδακτική μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων όσο και ως δραστηριότητα στα θεατρικά παιχνίδια/ασκήσεις των παιδιών (Gallagher, 2010· Pickering, 2018· Sawyer, 1999, 2000, 2011· Τοivanen κ.ά., 2011· Φανουράκη, 2010). Από τη μία, δηλαδή, συνδέεται με τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα του αυθορμητισμού και της αβεβαιότητας της στιγμής για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Sorensen, 2017). Από την άλλη συνδέεται με τη δημιουργία ή και την ύπαρξη ενός δυναμικού, παιδαγωγικού και ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος που έχει σχέση με τον ανακαλυπτικό χαρακτήρα του δράματος και το διασκεδαστικό περιεχόμενο εφαρμογής τεχνικών του θεάτρου στη διδασκαλία (Asokhia, 2009· Biasutti, 2017· Σ. Παπαδόπουλος, 2010c, σσ 271–274).

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος, ο αυτοσχεδιασμός, ως επαγγελματική δεξιότητα, κρίνεται στοιχειώδης για τους εκπαιδευτικούς εφόσον αρκετά συχνά καλούνται να ενεργήσουν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της στιγμής που προκύπτουν από διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις (Maheux & Lajoie, 2011). Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στον αυτοσχεδιασμό είναι μια χρήσιμη, αν όχι

απαραίτητη, επαγγελματική δεξιότητα (Aadland κ.ά., 2017· Ben-Horin, 2016· Holdhus κ.ά., 2016· Lobman, 2005), βασιζόμενοι στη θέση ότι η απόδοση στη διδασκαλία είναι μια εξ ορισμού δημιουργική διαδικασία του τώρα, μια τέχνη, η οποία κινείται ισόρροπα ανάμεσα στη δομή και τον αυτοσχεδιασμό με συγκεκριμένους στόχους, αυτό που ορισμένοι περιγράφουν ως “πειθαρχημένο αυτοσχεδιασμό” (Barker & Borko, 2011· Beghetto & Kaufman, 2011, σ 94· Mæland & Espeland, 2017· Sawyer, 2004, σ 14). Επίσης, διάφορες πτυχές του αυτοσχεδιασμού λαμβάνουν αυθόρμητα τόπο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό (λ.χ. στις επεξηγήσεις των εκπαιδευτικών, στους διαλόγους κ.ά.) και θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Aadland κ.ά., 2017· Holdhus κ.ά., 2016). Τέλος, θεατρικές δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη περιλαμβάνονται στις βαθμίδες του αυτοσχεδιασμού, όπως η επινόηση ενός κειμένου πάνω σε ένα γνωστό καμβά, το θεατρικό παιχνίδι πάνω σε μια οδηγία ή σε ένα θέμα (κατευθυνόμενοι), η επινόηση χειρονομιών και λόγου χωρίς πρότυπο έκφρασης (ελεύθεροι) και η λεκτική αποδόμηση και αναζήτηση μιας νέας σωματικής γλώσσας (αυθόρμητοι) (Pavis, 2006, σ 61· Φανουράκη, 2010· Χασάπης, 2008, σσ 843–844).

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος, η βιβλιογραφία που συσχετίζεται με τον αυτοσχεδιασμό και τα διδακτικά αποτελέσματα είναι πλούσια, ενισχύοντας την άποψη της θεατροπαιδαγωγικής αξιοποίησης του στην τάξη για την εκπαίδευση των μαθητών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό δίνεται η δυνατότητα στον μαθητευόμενο να αντιδράσει δημιουργικά σε πραγματικό χρόνο και να καταθέσει την άποψή του, επιδρώντας σε μια πραγματική ή φανταστική κατάσταση είτε μόνος του, είτε συλλογικά (Yamamoto, 2017, σσ 35–64· Κοντογιάννη, 2012b). Ως δημιουργική έκφραση περιλαμβάνει συνειδητές διεργασίες, ενέργειες ή συμπεριφορές που σχετίζονται ισχυρά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων ευχέρειας, ευελιξίας και πρωτοτυπίας. Η ευχέρεια αναφέρεται σε ικανότητες επινόησης, η πρωτοτυπία στην παραγωγή μοναδικών, καινοτόμων και ασυνήθιστων ιδεών και η ευελιξία στην αποτελεσματική αξιοποίηση των δημιουργημάτων της επινόησης για την αντιμετώπιση των καταστάσεων του εδώ και τώρα. Σύμφωνα με τον Biasutti (2017) η εξάσκηση στον αυτοσχεδιασμό συνδέεται με βελτιωμένη αισθητηριακή και αντιληπτική κωδικοποίηση, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καλύτερη μνημονική καταγραφή και ανάκληση πληροφοριών, καθώς για την πραγμάτωσή του αυτοματοποιούνται δεξιότητες χαμηλότερης τάξης και οι γνωστικοί πόροι επικεντρώνονται σε διαδικασίες υψηλότερης τάξης. Βάσει των Αναγνώστου και Παπάζογλου (2018) τα οφέλη του αυτοσχεδιασμού στην τάξη περιλαμβάνουν τη βελτίωση της συμμετοχής σε προφορικές δραστηριότητες, τη βελτίωση της

ευχέρειας, τη μείωση του άγχους κατά την προφορική χρήση της ξένης γλώσσας, τη βελτίωση των προφορικών και ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη βελτίωση της γενικής επίδοσης, την αυξημένη εμπλοκή, την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να προκαλέσει διαδικασίες μεταφοράς ικανοτήτων και σε άλλους τομείς, όπως η γλώσσα (Berkowitz, 2010), όπως επίσης και να επηρεάσει τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη (Amador, 2018· Drinko, 2013, 2018· Magerko κ.ά., 2009). Τέλος, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη μητρική ή τη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Keränen, 2016, 2019) με ωφέλημα αποτελέσματα στην αφηγηματική ανάπτυξη (Baumer & Magerko, 2009· Magerko κ.ά., 2009), τα κίνητρα (Piccoli, 2018· Rautmann, 2014), την αυτοεκτίμηση (DeBettignies & Goldstein, 2019), τη φαντασία (Yamamoto, 2017), την ανάγνωση (Miller & Mason, 1983), τη γραφή (DeMichele, 2015), την παραγωγή προφορικού λόγου και την ακρόαση (Fauzan, 2014· Florea, 2011· Rautmann, 2014).

4.1.1.2 Παντομίμα

Η παντομίμα είναι μια μορφή σωματικού θεάτρου που βασίζεται στη χρήση της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου για να μεταφέρει μια ιστορία ή ένα συναίσθημα στο κοινό, χωρίς τη χρήση λέξεων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αφηγηθεί μια ποικιλία ιστοριών, από κωμωδίες και τραγωδίες μέχρι αφηρημένες έννοιες ή συναισθήματα. Η παντομίμα μπορεί να εκτελεστεί σόλο ή ως μέρος μιας ομάδας και μπορεί να συνοδεύεται από μουσική ή άλλα ηχητικά εφέ για να ενισχύσει την παράσταση.

Ένα από τα βασικά στοιχεία της παντομίμας είναι η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας για τη μεταφορά νοήματος στο κοινό (S. Brown κ.ά., 2019· Zlatev κ.ά., 2020). Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση των εκφράσεων του προσώπου για να δείξει συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό ή φόβο, καθώς και τη χρήση της γλώσσας του σώματος και των στυλιζαρισμένων χειρονομιών για να μεταφέρει ενέργειες ή κινήσεις (Żywicznyński κ.ά., 2018). Οι ερμηνευτές παντομίμας είναι σε θέση να μεταφέρουν την αίσθηση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας μέσω των κινήσεων και των εκφράσεών τους, προκειμένου να προσελκύσουν και να γοητεύσουν το κοινό.

Η παντομίμα έχει μακρά ιστορία, με ρίζες που ανάγονται στην αρχαία ρωμαϊκή εποχή (Hartnoll & Found, 2000, σσ 334–335, 487–488). Ήταν δημοφιλής σε διάφορους πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο και επηρέασε άλλες μορφές σωματικού θεάτρου. Παράκμασε ως αυτόνομο είδος τον 19ο αιώνα, όπου και εξαφανίστηκε, με εμβληματική φιγούρα τον Πιερότο.

Χρησιμοποιείται επίσης στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την προώθηση της σωματικής, δημιουργικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Gärdenfors, 2021· Marentette κ.ά., 2020· Γραμματάς, 2017).

Η παντομίμα έχει πολλά παιδευτικά χαρακτηριστικά όταν χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τη σωματική τους αντίληψη, το συντονισμό και τον έλεγχο, καθώς και τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Προωθεί επίσης την αυτοέκφραση, την ομαδική εργασία και την επικοινωνία, καθώς οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν και να εκτελέσουν ένα έργο παντομίμας.

Η παντομίμα μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζονται και να επικοινωνούν με τους άλλους χρησιμοποιώντας μη λεκτικά μηνύματα (Seaver, 1992). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους μαθητές που μαθαίνουν μια νέα γλώσσα, καθώς τους βοηθά να αναπτύξουν την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο (Garcia-Gamez & Macizo, 2019· Repetto κ.ά., 2017). Αποτελεί έναν πολύτιμο τρόπο θεατρικής έκφρασης που έχει πολλά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη. Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν μια σειρά από σωματικές, δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία και την αυτοέκφρασή τους σε διάφορα περιβάλλοντα.

4.1.1.3 Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι (dramatic play), επίσης γνωστό ως παιχνίδι ρόλων (role play), είναι ένας τρόπος θεατρικής έκφρασης κατά τον οποίο οι ηθοποιοί αναλαμβάνουν ρόλους χαρακτήρων και παίζουν μια ιστορία ή σκηνή μέσω αυτοσχεδιασμού ή σεναριακού διαλόγου. Σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη και την Κλαδάκη (2009), το θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης: το παιχνίδι ρόλων, το φανταστικό παιχνίδι, το παιχνίδι προσποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό, το συμβολικό καθώς και το μιμητικό παιχνίδι (σ. 1054). Ως δραστηριότητα παρατηρείται στις ενασχολήσεις των παιδιών στον ελεύθερό τους χρόνο (Mastrothanasis & Kladaki, 2020) αλλά και εντός του σχολικού τους προγράμματος όταν αυτό αξιοποιείται για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011· Κουρετζής, 2018).

Πρόκειται για μια ευχάριστη και ελεύθερης έκφρασης, παιγνιώδη δραστηριότητα μεταξύ των παιδιών που χρησιμοποιείται συχνά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ως τρόπος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, γλωσσικής ανάπτυξης και επίλυσης προβλημάτων, συνδυάζοντας παιχνίδι με τα αισθητήρια, τη φωνή και τα μέλη του σώματος και δραματική έκφραση (Guss, 2005· M. Jin & Moran, 2021· Γραμματάς, 1996, σσ 74–75· Μουδατσάκις, 1994, σ 50). Σύμφωνα με τον Μαρούδα (2015) οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού αξιοποιούνται παράλληλα και ως προετοιμασία για άλλες μορφές θεατρικής αγωγής, με την καθεαυτού εφαρμογή του να προσιδιάζει της γενικότερης γαλλικής σχολής (σ. 52).

Σύμφωνα με τους Κουρετζή και Παρζακώνη (2012) και τον Τσιάρα (2012), το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται σε τέσσερις αρχές: τη σωματική κίνηση, ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων, που δίνει τη δυνατότητα να ξεπεραστούν οι έμφυτες συστολές και επιφυλάξεις, τη διαδικασία της αναπαράστασης, κατά την οποία αναπτύσσεται η συμβολική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός, την ομάδα, με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της και τον δάσκαλο-εμπυχωτή, που διαχειρίζεται κρίσεις και φροντίζει να είναι καλές οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι το θεατρικό παιχνίδι παρέχει ασφάλεια, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να κρυφτούν πίσω από μια συμβολική μάσκα και κατά αυτόν τον τρόπο να μπου σε καταστάσεις που θα μπορούσαν να είναι επικίνδυνες σε ένα άλλο πλαίσιο και, ως εκ τούτου, να αποκτήσουν κοινωνική εμπειρία μέσω της σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής ταύτισης με μια πλασματική κατάσταση (Stavrou, 2018· Μουδατσάκις, 1994· Σ. Παπαδόπουλος, 2010b).

Εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, σύμφωνα με τον Κουρετζή (2018) και τον Παπαδόπουλο (2010c), το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μέσα από τέσσερα στάδια που περιλαμβάνουν α) την απελευθέρωση και δημιουργία, β) την αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων, γ) τη σκηνική αυτοσχέδια δράση και δ) την αποτίμηση. Κατά το πρώτο στάδιο αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικές και δραματικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη ατμόσφαιρας και τη δημιουργία του εννοιολογικού στίγματος για αυτά που θα ακολουθήσουν. Κατά το δεύτερο στάδιο ο εμπυχωτής είτε εντός ρόλου, είτε εκτός, αναπτύσσει θεματικούς αυτοσχεδιασμούς, οι οποίοι εκδηλώνονται άμεσα και αυθόρμητα. Κατά το τρίτο στάδιο οι αυτοσχεδιασμοί που προηγήθηκαν παρουσιάζονται με μορφή σκηνικού δρώμενου και τέλος, κατά το τελευταίο στάδιο, γίνεται αξιολόγηση, αποτιμώντας συνάμα τα υλοποιηθέντα και αναδιαμορφώνοντας τις δράσεις σε ευρύτερα πεδία.

Το πρώτο θεματικό πεδίο του νέου Προγράμματος Σπουδών της θεατρικής αγωγής (ΦΕΚ 6205/23.12.2021/τ.Β', 2021) εξετάζει τις έννοιες αίσθηση-αυτοέκφραση-παιχνίδι μέσα από

δύο κύριους άξονες ανάπτυξης, υπό μορφή θεματικών ενοτήτων, που πραγματεύονται α) τη μεταβατική διάσταση από τις αισθήσεις στην αυτοέκφραση και β) την έκφραση του εαυτού στην ομάδα. Με τον πρώτο άξονα επιδιώκεται η εντύπωση που δημιουργείται στη συνείδηση από ερεθίσματα στα αισθητήρια όργανα ή στο σώμα, στην κατεύθυνση που τα αισθητήρια όργανα αποτελούν εργαλεία ανάγνωσης του περιβάλλοντος που ζουν οι μαθητές. Ο άξονας αυτός υποστηρίζεται από ένα σύνολο δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στην ενεργοποίηση (σωματική, φωνητική και αισθητηριακή) υπό μορφή αισθητηριακών ασκήσεων, φωνητικών ασκήσεων και ασκήσεων παρατήρησης, οι οποίες μέσα στο πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζονται αναλυτικά. Με τον δεύτερο άξονα επιζητείται η έκφραση του εαυτού στην ομάδα μέσα από τη σωματική και κινητική έκφραση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιδιώκεται η δημιουργική συνεργασία στην ομάδα για σωματική επικοινωνία, συντονισμό κινήσεων, συνεργία, αυτοπειθαρχία, ενσυναίσθηση και απαρχή της συλλογικής συνείδησης. Οι δραστηριότητες που υποστηρίζουν τα αποτελέσματα αυτά εστιάζουν σε παιχνίδια επαφής μειωμένης λεκτικής διάδρασης, δηλαδή σε αρχέτυπες δράσεις, όπου το ατομικό ερέθισμα εναρμονίζεται με το αυτό του κοινωνικού συνόλου, δίχως να είναι απαραίτητη σε αυτό το στάδιο η διαλογική διάδραση, παρά μόνο η έκθεση του εαυτού και των αισθήσεων στο περιβάλλον το οποίο βρίσκεται. Κλείνοντας, κύριο χαρακτηριστικό του πρώτου πεδίου αποτελούν οι αισθητηριακές ασκήσεις, οι ασκήσεις παρατήρησης, φωνής, αναπνοής, κίνησης, συγκέντρωσης και αυτοέκφρασης οι οποίες αποτελούν και βασικές προϋποθέσεις του θεατρικού παιχνιδιού. Ξεκινώντας από τον αυτοσχεδιασμό με τα αισθητήρια και το σώμα, θα οδηγηθούμε στα επόμενα πεδία, που αναπτυξιακά θα οδηγήσουν στην αυθόρμητη λεκτική έκφραση, την επικοινωνία και τέλος στη δημιουργία και αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων.

Ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ικανότητά του να προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη. Όταν τα παιδιά ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, γεγονός που μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους, τη γλωσσική κατανόηση και τις δεξιότητες εκφραστικής γλώσσας. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να εξασκηθούν στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά πλαίσια και ρόλους, βοηθώντας τα να κατανοήσουν καλύτερα πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στον πραγματικό κόσμο (Mastrothanasias, Geladari, κ.ά., 2018).

Ένα άλλο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ικανότητά του να προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες (Μαρούδας, 2017· Γ. Παπαδόπουλος κ.ά., 2021). Όταν τα

παιδιά ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι, συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ρόλους που μπορεί να είναι διαφορετικοί από την καθημερινή τους ζωή. Αυτό μπορεί να τα βοηθήσει να μάθουν πώς να υιοθετούν διαφορετικές προοπτικές, να διαπραγματεύονται με τους άλλους και να εργάζονται ως ομάδα. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να εξασκηθούν στην επίλυση συγκρούσεων και στην επίλυση προβλημάτων, οι οποίες είναι σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που θα τους χρησιμεύσουν σε όλη τους τη ζωή.

Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη (Bahriyeva, 2021). Όταν τα παιδιά ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι σε μια δεύτερη γλώσσα, είναι σε θέση να εξασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με έναν πιο φυσικό και ελκυστικό τρόπο (Bi, 2021· Daif-Allah & Al-Sultan, 2023· Schwartz κ.ά., 2021· Tardy, 2021). Αυτό μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν την επάρκειά τους στη δεύτερη γλώσσα και να γίνουν πιο άνετα στη χρήση της σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ένα πλαίσιο για να μάθουν για διαφορετικούς πολιτισμούς και τρόπους ζωής, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει να διευρύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο και να προωθήσουν την πολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Ολοκληρώνοντας, το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας ισχυρός τρόπος θεατρικής έκφρασης που έχει πολλά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένης της προώθησης της γλωσσικής ανάπτυξης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Είναι ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν και να αναπτυχθούν με ουσιαστικό και ελκυστικό τρόπο.

4.1.2 Προσεγγίσεις εστιασμένες στο δραματικό κείμενο (text-based approaches)

Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε όλες αυτές τις μορφές που εστιάζουν στη διδακτική αξιοποίηση του δραματικού κειμένου με θεατροπαιδαγωγικούς όρους, όπως τη δραματοποίηση και τη διερευνητική δραματοποίηση, τα εργαστήρια γραφής, τις διακειμενικές συνθέσεις κτλ. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν αποσκοπούν αποκλειστικά στην παράσταση αλλά στο διαδικαστικό δράμα (process drama). Ειδικότερη αναφορά σε κάθε ένα από αυτά θα γίνει στις επόμενες υποενότητες.

4.1.2.1 Δραματοποίηση και διερευνητική δραματοποίηση

Ως δραματοποίηση νοείται η μετασχηματιστική λειτουργία της ανασύνθεσης και της μεταγραφής ενός μη δραματικού κειμενικού υλικού σε δραματικό (creating drama), με προσανατολισμό το θεατρικό δρώμενο (performing drama) και τη συγκινησιακή ανταπόκριση

του θεατή (responding to drama) (Γραμματάς, 1998, σσ 461–464, 2001, 2004, σσ 91–103· Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011, σ 81· Κοντογιάννη, 2012c· Μουδατσάκης, 1994, 2005· Σ. Παπαδόπουλος, 2007, 2010c· Φανουράκη, 2010).

Η στόχευση της κλασικής δραματοποίησης δεν εστιάζει τόσο στη διαδικασία, όσο στο παραστασιακό γεγονός καθ' αυτό. Σε ένα πρώτο στάδιο γίνεται η δραματική ανάλυση του κειμένου, η οποία συμπληρώνεται από τη μετατόπιση της εστίασης από το κείμενο στη δράση. Στη συνέχεια πραγματοποιείται με την αξιοποίηση διαφόρων θεατρικών τεχνικών ο μετασχηματισμός του μη δραματικού κειμένου σε δραματικό, ο οποίος θα οδηγήσει σε ένα θεατρικό κείμενο το οποίο μπορεί να παιχτεί από ηθοποιούς σε κοινό. Σύμφωνα με τον Μαρούδα (2015):

Η δραματοποίηση συνίσταται από α) την οριζόντια διαδικασία, τη μετεγγραφή, δηλαδή, ενός αφηγηματικού και εν γένει μη δραματικού κειμένου (διήγημα, ποίημα) σε δραματικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από όλα τα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου (πρόσωπα/χαρακτήρες, διάλογος, συγκρούσεις, πλοκή, δράση, επεισόδια) και β) την κάθετη διαδικασία, δηλαδή την ανάδειξη του στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ή του σχολείου (σ. 82).

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει προταθεί από τον Παπαδόπουλο (2010c, σ 121, 2021b) η έννοια της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama), η οποία περιλαμβάνεται και στα νέα Προγράμματα Σπουδών της θεατρικής αγωγής (ΦΕΚ 6205/23.12.2021/τ.Β', 2021), κατά την οποία οι μαθητεύομενοι μπαίνουν σε ρόλους, δίνοντας τη δική τους εκδοχή για το κείμενο που αναλύουν, στοχαζόμενοι κατά και μετά τη δραματοποίηση, εμβαθύνοντας έτσι τις γνώσεις τους τόσο για αυτό που μελετούν, όσο και για την ίδια τη ζωή. Ως μέθοδος περιλαμβάνει τα εξής πέντε (5) στάδια ανάπτυξης: α) δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, β) γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, γ) δημιουργία νέου θεατρικού περιβάλλοντος, δ) σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου και ε) αξιολόγηση (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023a· Σ. Παπαδόπουλος, 2007, 2015a· Σ. Παπαδόπουλος κ.ά., 2014). Κατά το πρώτο στάδιο αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικές, ψυχοκοινωνικές και δραματικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη ατμόσφαιρας και τη δημιουργία του εννοιολογικού στίγματος για αυτά που θα ακολουθήσουν. Στην συνέχεια, κατά το στάδιο γνωριμίας με το αρχικό περιβάλλον, αξιοποιείται ένα προ-κείμενο που αποτελεί και τη βάση διερεύνησης. Παράλληλα, παρουσιάζεται το κείμενο αυτό στα παιδιά. Κατά το τρίτο στάδιο, αυτό της δημιουργίας του νέου θεατρικού περιβάλλοντος, γίνονται κάποιες πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, ενώ ακολουθούν περισσότερες δραστηριότητες δημιουργίας δράσης και στοχασμού.

Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται στην κατεύθυνση της διερεύνησης στιγμιότυπων, τα οποία αρχίζουν να αποκτούν κάποια σκηνική υπόσταση μέσα από τη δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων. Εδώ μπορεί να αξιοποιηθεί πλήθος θεατρικών τεχνικών για την ανάπτυξη δράσης η οποία θα οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση, όπως επίσης και δραστηριότητες για τον μετασχηματισμό/διαμόρφωση της αρχικής ιστορίας, οι οποίες συνοδεύονται από αξιολογικές διαμορφωτικές κρίσεις που αποσκοπούν στην τροφοδότηση νέας δράσης. Κατά το τέταρτο στάδιο, αυτό της σκηνικής παρουσίασης του νέου δραματικού κειμένου, το εργαστήριο μπορεί να οδηγήσει σε σκηνική παρουσίαση. Τέλος, κατά το στάδιο της αξιολόγησης, γίνεται αναστοχασμός τόσο όσων διερευνήθηκαν, όσο και όλης της διαδικασίας.

Ένα από τα κύρια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της διερευνητικής δραματοποίησης είναι ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά. Συμμετέχοντας σε δραματικές δραστηριότητες, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν πολλαπλές προοπτικές και να βρουν λύσεις σε προβλήματα. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κρίσης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, καθώς και της ικανότητάς τους να σκέφτονται έξω από το πλαίσιο.

Η διερευνητική δραματοποίηση είναι επίσης μια μέθοδος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν και να εκτιμούν τις ιδέες και τις απόψεις των συμμαθητών τους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, καθώς και στην ικανότητά τους να εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες. Ένα άλλο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό της διερευνητικής δραματοποίησης είναι ότι καλλιεργεί το αίσθημα της περιέργειας και την επιθυμία για μάθηση. Συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εξερεύνηση και ανακάλυψη, οι μαθητές παρακινούνται να κάνουν ερωτήσεις και να αναζητούν απαντήσεις. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της περιέργειάς τους και της επιθυμίας τους να μάθουν περισσότερο για τον κόσμο γύρω τους.

Εκτός από τα παραπάνω εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί επίσης να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη (Bora, 2020, 2022). Συμμετέχοντας σε δραματικές δραστηριότητες που αφορούν την εκμάθηση γλωσσών, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τις δεξιότητες προφοράς τους σε μια δεύτερη γλώσσα (Rothwell, 2011). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο του σχολικού τους προγράμματος σπουδών.

4.1.2.2 Εργαστήριο γραφής και διακειμενικές συνθέσεις

Το εργαστήριο γραφής θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μίας δραστηριότητας δραματοποίησης ή δημιουργίας μιας θεατρικής παράστασης, αλλά εξετάζεται και ως ξεχωριστή κατηγορία. Το Θέατρο-Εφημερίδα (Newspaper Theatre), μια αυτοτελής μορφή θεάτρου, για παράδειγμα, βασίζεται στη μετατροπή των δημοσιογραφικών νέων σε θεατρικές σκηνές (Boal, 2019).

Κατά την διεξαγωγή ενός εργαστηρίου γραφής, οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στην παραγωγή κειμένων που χαρακτηρίζονται από τα βασικά γνωρίσματα του θεατρικού λόγου (Μαρούδας, 2015, σ 83). Σε αυτό δύναται να αξιοποιηθούν διακειμενικές συνθέσεις για την παραγωγή νέων κειμένων που μπορούν να αποδοθούν σκηνικά (Γραμματάς, 2008) και να δημιουργούν έτσι συνθήκες γραμματισμού για όλους τους μαθητές (Παπακώστα, 2017), ακόμα και σε συνθήκες γλωσσικής ετερότητας (Mastrothanas, Geladari, κ.ά., 2018).

4.1.3 Προσεγγίσεις με βασικό άξονα το παραστασιακό γεγονός και τη σκηνική επίδειξη (performance-based approaches)

Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε όλες αυτές τις μορφές που αποσκοπούν στην παρουσίαση ενός θεάματος, η οποία επέρχεται ως ένα φυσικό αποτέλεσμα προετοιμασίας, όπως οι παραστάσεις, τα μονοδράματα, το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών, η δραματοποιημένη αφήγηση και οι θεατρικές αναγνώσεις. Ειδικότερη αναφορά σε κάθε ένα από αυτά θα γίνει στις επόμενες υποενότητες.

4.1.3.1 Θεατρική παράσταση και μονόδραμα (σκετς)

Η σχολική θεατρική παράσταση συνιστά μια σύνθετη μορφή πολιτιστικής δράσης, καλλιτεχνικής έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργίας, που επιδιώκει ταυτόχρονα παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό στόχο (Παπακώστα, 2016). Η θεατρική παράσταση, ως δράση και εκδήλωση στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, προωθεί και στηρίζει τη γνωριμία και τη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με τον πολιτισμό και την πολιτιστική τους εκπαίδευση. Παράλληλα, αποσκοπεί στην ποιοτική βελτίωση της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, την παροχή ευκαιριών καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την υποστήριξη της ερασιτεχνικής δημιουργίας (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022b, 2022c). Σύμφωνα με τον Γραμματά (2012) αποτελεί ένα κατεξοχήν προνομιούχο πεδίο έκφρασης των αναζητήσεων της εκπαίδευσης, στην προσπάθεια βελτιστοποίησης του

συστήματος διαπαιδαγώγησης των νέων γενεών. Σε αυτή συνενώνονται καλλιτεχνικές προθέσεις και αισθητικές εμπειρίες με παιδαγωγικές αρχές και εκπαιδευτικά ζητούμενα, ιδεολογικές και πολιτισμικές αξίες με κοινωνικά μηνύματα, μέσα από ένα σύστημα έκφρασης και επικοινωνίας που προσφέρει χαρά, ψυχαγωγία και δημιουργικότητα σε όσους συμμετέχουν. Κατ' αυτό τον τρόπο, εκφράζεται ολόπλευρα και συγκροτημένα η αποστολή του σχολείου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, καταξιώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και δίνονται νέες προοπτικές στην εκπαίδευση. Τα μονοδράματα (σκετς, sketch), σύμφωνα με τον Μαρούδα (2015) αποτελούν σύντομες θεατρικές παραστάσεις.

Η θεατρική παράσταση και τα σκετς μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία για την εκπαίδευση, καθώς παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά και να ασχοληθούν με σύνθετες ιδέες με διασκεδαστικό και διαδραστικό τρόπο. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της γλωσσικής ανάπτυξης, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Γραμματάς, 2017).

Ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της θεατρικής παράστασης είναι η ικανότητά της να προάγει τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφραση. Όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν τα δικά τους σκετς, μπορούν να εξερευνήσουν τις δικές τους ιδέες και συναισθήματα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτό τους βοηθά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ένα άλλο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό της θεατρικής παράστασης είναι η ικανότητά της να διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη. Τα σκετς και τα θεατρικά έργα συχνά περιλαμβάνουν διάλογο και ανάπτυξη χαρακτήρων, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκήσουν τις δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης. Επιπλέον, η χρήση κοστούμιών και σκηνικών μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία καθηλωτικών μαθησιακών περιβαλλόντων που εμπλέκουν τους μαθητές και τους ενθαρρύνουν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Bora, 2022· Mihara, 2015).

Η θεατρική παράσταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την προώθηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Όταν οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τους χαρακτήρες ή τα θέματα ενός θεατρικού έργου, αναγκάζονται να σκεφτούν βαθιά για τα μηνύματα και τις ιδέες που παρουσιάζονται. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις αναλυτικές τους δεξιότητες και να τους ενθαρρύνει να σκέφτονται πιο κριτικά για τον κόσμο γύρω τους. Τέλος, η θεατρική παράσταση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να

συνεργαστούν σε ένα ομαδικό πλαίσιο, μπορούν να εξασκηθούν στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την κοινωνική και συναισθηματική τους νοημοσύνη, η οποία είναι απαραίτητη για την επιτυχία τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Όσον αφορά στη δίγλωσση ανάπτυξη, η θεατρική παράσταση μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο (C. L. Holman, 2022). Με την εξάσκηση σε διαλόγους και την ανάπτυξη χαρακτήρων σε διαφορετικές γλώσσες, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την επάρκειά τους τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και σε μια δεύτερη γλώσσα. Αυτό μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και της πολιτισμικής τους κατανόησης και μπορεί επίσης να αποτελέσει έναν διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο εκμάθησης μιας νέας γλώσσας (Winston, 2012).

Τέλος, η θεατρική παράσταση και τα σκετς είναι ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορούν να προωθήσουν τη δημιουργικότητα, τη γλωσσική ανάπτυξη, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Χρησιμοποιώντας αυτές τις δραστηριότητες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν καθηλωτικές και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που βοηθούν τους μαθητές να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν με ποικίλους τρόπους.

4.1.3.2 Κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο είναι ένα είδος θεάτρου που χρησιμοποιεί μαριονέτες/κούκλες, δηλαδή άψυχες φιγούρες, ως το κύριο μέσο για την αφήγηση και την παράσταση. Οι μαριονέτες/κούκλες μπορούν να έχουν διάφορες μορφές και μπορούν να κατασκευαστούν από ένα ευρύ φάσμα υλικών, όπως ξύλο, χαρτί, ύφασμα και αφρό (Hartnoll & Found, 2000, σσ 253–254· Φανουράκη & Παρούση, 2021).

Το κουκλοθέατρο είναι μια ευέλικτη μορφή τέχνης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αφηγηθεί ιστορίες, να μεταφέρει μηνύματα και να διασκεδάσει το κοινό όλων των ηλικιών. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με διάφορα θέματα. Ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του κουκλοθέατρου είναι η ικανότητά του να εξάπτει τη φαντασία των νεαρών θεατών (Βίτσου & Δήμου, 2023· Λενακάκης & Παρούση, 2019· Παρούση κ.ά., 2021). Οι μαριονέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ζωντανέψουν αφηρημένες έννοιες και να τις κάνουν πιο σχετικές και κατανοητές για τα παιδιά. Για παράδειγμα, οι μαριονέτες μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για την απεικόνιση ιστορικών γεγονότων ή επιστημονικών φαινομένων με τρόπο που να είναι ταυτόχρονα διασκεδαστικός και εκπαιδευτικός.

Ένα άλλο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό του κουκλοθέατρου είναι η ικανότητά του να προάγει την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Lenakakis κ.ά., 2022· Λενακάκης & Λουλά, 2015). Οι μαριονέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παρουσίαση σεναρίων και προκλήσεων που απαιτούν από τα παιδιά να σκεφτούν δημιουργικά και να βρουν λύσεις. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών για την επίλυση προβλημάτων και να τα ενθαρρύνει να σκεφτούν βαθύτερα για τον κόσμο γύρω τους.

Το κουκλοθέατρο μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, της επικοινωνίας και των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών (Lenakakis κ.ά., 2022· Yu & Wellman, 2022). Μέσω του κουκλοθέατρου, τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές, καθώς και να εξασκηθούν στην ανάγνωση και την κατανόηση. Επιπλέον, το κουκλοθέατρο μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μικρών παιδιών, καθώς μαθαίνουν να εκφράζονται και να επικοινωνούν μέσω του κουκλοθέατρου.

Ως εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη και την επαφή με τη διαφορετικότητα, το κουκλοθέατρο μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό (Al-Jubeh & Vitsou, 2021· Eleta & Dolci, 2022· Lenakakis κ.ά., 2017· Papouli, 2019, 2021· Tzuriel & Remer, 2018· M. Παπαδοπούλου κ.ά., 2022· Παπαϊωάννου κ.ά., 2023). Οι μαριονέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν στα παιδιά νέες γλώσσες και να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο. Χρησιμοποιώντας μαριονέτες για να παρουσιάσουν ιστορίες και σενάρια σε μια νέα γλώσσα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο και γραμματικές δομές με έναν πιο διαδραστικό και καθηλωτικό τρόπο. Αυτό μπορεί να βοηθήσει να γίνει η διαδικασία εκμάθησης γλωσσών πιο ευχάριστη και ουσιαστική για τα παιδιά, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους. Σύμφωνα με τη Vitsou και τους συνεργάτες της (2022) το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο μετάβασης παιδιών με προσφυγική βιογραφία στο σχολείο και να ενισχύσει τις δεξιότητές τους στην νέα ελληνική, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και των σχέσεων μέσα σε μια πολύγλωσσική και πολυπολιτισμική ομάδα.

Συνολικά, το κουκλοθέατρο είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενεργοποιήσει τη φαντασία, να προωθήσει την κριτική σκέψη και να υποστηρίξει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Είτε χρησιμοποιείται σε ένα παραδοσιακό θεατρικό περιβάλλον είτε ως μέρος ενός προγράμματος σπουδών στην τάξη, εικονική ή μη

(Βίτσου & Δήμου, 2023), το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό και ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας των παιδιών για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και δεξιοτήτων.

4.1.3.3 *Θέατρο σκιών*

Το θέατρο σκιών είναι μια μορφή θεάτρου, με μακρά ιστορία, κατά το οποίο χρησιμοποιούνται φιγούρες (ημιδιάφανες ζωγραφισμένες μορφές), οι οποίες ελέγχονται από ειδικές λαβίδες, προκειμένου να δημιουργηθούν σκιές σε μια άσπρη οθόνη (συνήθως ένα τεντωμένο άσπρο σεντόνι, μπερντέ), συνήθως με τη βοήθεια οπίσθιου φωτισμού. Οι σκιές ή οι μορφές χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για να αφηγηθούν μια ιστορία ή να απεικονίσουν έναν χαρακτήρα ή μια σκηνή (Puchner & Χοτζάκογλου, 2022· Χατζάκης, 2022).

Το θέατρο σκιών παρουσιάζει πολλά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά όταν χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Moumoutzis κ.ά., 2022· Parakosta κ.ά., 2020· Γαργαλιάνος, 2020b). Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι ότι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Χρησιμοποιώντας φιγούρες ή ακόμα και ηθοποιούς για τη δημιουργία σκιών, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να ζωντανέψουν τους χαρακτήρες και τις σκηνές. Αυτό μπορεί να συμβάλει στην τόνωση της δημιουργικότητάς τους και να τους ενθαρρύνει να σκέφτονται έξω από το κουτί. Ένα άλλο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό του θεάτρου σκιών είναι ότι προωθεί την αφήγηση ιστοριών. Το θέατρο σκιών είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να μάθουν οι μαθητές την τέχνη της αφήγησης, καθώς πρέπει να δημιουργήσουν μια αφήγηση και να χρησιμοποιήσουν τις φιγούρες για να μεταφέρουν την ιστορία στο κοινό. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να οργανώνουν τις σκέψεις τους.

Το θέατρο σκιών μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη (Kayed κ.ά., 2022· Kerr, 2022). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι επιτρέπει στους μαθητές να εξασκούν τις δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας τους τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και σε μια δεύτερη γλώσσα. Με τη χρήση του θεάτρου σκιών, οι μαθητές είναι σε θέση να ακούσουν και να δουν τις λέξεις που λέγονται στη δεύτερη γλώσσα, γεγονός που μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να μάθουν καλύτερα τη νέα γλώσσα. Επιπλέον, το θέατρο σκιών μπορεί να είναι ένας διασκεδαστικός και ελκυστικός τρόπος για να μάθουν οι μαθητές μια δεύτερη γλώσσα. Χρησιμοποιώντας φιγούρες για να αφηγηθούν μια ιστορία, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με το υλικό με έναν πιο διαδραστικό και οπτικό τρόπο, γεγονός που μπορεί να τους βοηθήσει να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για μάθηση.

Συνολικά, το θέατρο σκιών είναι ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια. Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, προωθεί την αφήγηση ιστοριών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη. Ενσωματώνοντας το θέατρο σκιών στα μαθήματά τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους μια μοναδική και ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν μια σειρά από δεξιότητες και ικανότητες. Έτσι, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

4.1.3.4 Δραματοποιημένη αφήγηση

Η δραματοποιημένη αφήγηση (story theatre ή storytelling theatre) είναι μια ιδιαίτερη καλλιτεχνική έκφραση την οποία συναντάμε στο αφηγηματικό θέατρο του Μπρεχτ, αλλά και ως παραστασιακή τεχνική παρουσίασης διαφόρων γεγονότων από τους ηθοποιούς κατά τη διάρκεια μιας παράστασης (M. Wilson, 2005· Winston, 2022). Σε αυτήν, κάποιος ερμηνευτής αφηγείται μια ιστορία στο κοινό, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα έκφρασης, όπως η φωνή, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου, για να ζωντανέψει την ιστορία.

Η δραματοποιημένη αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο όταν χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, βάσει της γενικότερης βιβλιογραφικά αναφερόμενης αποτελεσματικότητας της αφήγησης και της επεξεργασίας ιστοριών εντός του σχολικού πλαισίου, για την υποστήριξη των γλωσσικών, γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών (Bus κ.ά., 1995· Elley, 1989· Fitton κ.ά., 2018· J. S. Kim & Quinn, 2013· Mastrothanas & Geladari, 2009· Noble κ.ά., 2019· van den Berg & Klarwijk, 2019· Γαργαλιάνος, 2021· Σ. Παπαδόπουλος, 2021b, σ 92· Σεραφειμίδου κ.ά., 2003· Α. (Λοΐζος) Σοφός & Γιασιράνης, 2023· Χαραλαμπίκη & Μαλαφάντης, 2023). Επίσης, συχνά αξιοποιείται σε προγράμματα παρέμβασης που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού στη δεύτερη γλώσσα (Elley, 1991· Voyevutko κ.ά., 2022).

Ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της δραματοποιημένης αφήγησης είναι η ικανότητά της να προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη. Όταν ένας ερμηνευτής αφηγείται μια ιστορία, χρησιμοποιεί διάφορες γλωσσικές τεχνικές, όπως η επανάληψη, η ομοιοκαταληξία και άλλες κοινωνικού τύπου στρατηγικές, για να βοηθήσει το κοινό να παρακολουθήσει την αφήγηση και να θυμάται τα βασικά σημεία. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορεί να μαθαίνουν μια νέα γλώσσα ή να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Ένα άλλο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό της δραματοποιημένης αφήγησης είναι η ικανότητά της να προάγει την κριτική σκέψη και τις

δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Καθώς το κοινό ακούει μια ιστορία, μπορεί να σκεφτεί τους χαρακτήρες και τα κίνητρά τους ή να εξετάσει τις συνέπειες των πράξεών τους. Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με την ιστορία σε βαθύτερο επίπεδο και να σκεφτούν κριτικά για το τι συμβαίνει (Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017). Επίσης η δραματοποιημένη αφήγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Καθώς οι μαθητές ακούν μια ιστορία, μπορεί να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και τις εμπειρίες τους, και αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να συμπάσχουν με τους άλλους (ανάπτυξη ενσυναίσθησης). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορεί να μαθαίνουν για διαφορετικούς πολιτισμούς ή κοινωνικά ζητήματα.

Τέλος, η δραματοποιημένη αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για τη δίγλωσση ανάπτυξη (Elley, 1991· Voyevutko κ.ά., 2022). Ακούγοντας ιστορίες που αφηγούνται σε διαφορετικές γλώσσες, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην ακρόαση και να αυξήσουν την έκθεσή τους σε διαφορετικές γλωσσικές δομές και μοτίβα. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να γίνουν πιο ικανοί στη δεύτερη γλώσσα και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τους ομιλητές της γλώσσας αυτής. Συμπερασματικά, το θέατρο αφήγησης ιστοριών είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να προωθήσει τη γλωσσική ανάπτυξη, την κριτική σκέψη, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και τη δίγλωσση ανάπτυξη.

4.1.3.5 Θεατρικές αναγνώσεις (θεατρικό αναλόγιο, θέατρο δωματίου, ραδιοφωνικό θέατρο)

Το θεατρικό αναλόγιο, το θέατρο δωματίου αλλά και το ραδιοφωνικό θέατρο αποτελούν τρεις διαφορετικές μορφές δραματουργικής έκφρασης με κοινό, όμως, παρανομαστή τις θεατρικές (ή παραστασιακές) αναγνώσεις. Αυτές αποτελούν τη πραγματολογική βάση της θεατροπαιδαγωγικής αξίας του Θεάτρου των Αναγνωστών στους κόλπους της εκπαίδευσης. Ως είδη ανήκουν στην οικογένεια του μινιμαλιστικού θεάτρου και αποτελούν ιδιαίτερες μορφές δραματουργίας και αναπαράστασης που περιορίζουν τα σκηνικά μέσα έκφρασης, τα θέματά τους και τον αριθμό των ηθοποιών (Pavis, 2006, σ. 215) ενώ παρουσιάζουν ως βασικό τους χαρακτηριστικό την κεντρική σημασία που ενέχει το κείμενο στην παράσταση (Bowman, 1995· Dieckmann, 1999· Donmoyer & Yennie-Donmoyer, 1995· J. Y. King, 1972· Radosavljević, 2013).

Το ραδιοφωνικό θέατρο είναι μια ιδιαίτερη μορφή θεατρικού τεχνολογικά διαμεσολαβημένου ακροάματος που αφορά στην προσαρμογή και την εκτέλεση διά της

ανάγνωσης των θεατρικών και λογοτεχνικών έργων στο ηλεκτροακουστικό μέσο του ραδιοφώνου (Bond, 1973· Chignell, 2015· Crook, 1999· Drakakis, 1981· A. Dunn, 2005· Hand & Traynor, 2011· Huwiler, 2005). Χαρακτηριστική παρουσίαση ραδιοφωνικού θεάτρου στη χώρα μας αποτελούσαν οι εκπομπές “*Το θέατρο της Τετάρτης*” και “*Το θέατρο της Κυριακής*” του τότε Εθνικού Ιδρύματος Ραδιοφωνίας (Ε.Ι.Ρ.), κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950, που μετέδιδε θεατρικά έργα, με δημοφιλείς ηθοποιούς και πρωταγωνιστές του Εθνικού θεάτρου να παίρνουν μέρος σε τέτοιας μορφής ακροάματα (Χορν, Μερκούρη, Βουγιουκλάκη, Λαμπέτη κ.ά.). Επίσης, παραγωγές θεατρικού ραδιοφώνου έγιναν και για παιδιά στη γνωστή “*Ωρα του παιδιού*”, όπου μεταδίδονται τμηματικά κλασικά έργα, όπως αυτή του Χορν (1977), με τον “*Ευτυχισμένο πρίγκιπα*” του Όσκαρ Ουάιλντ (Ζ. Βασιλάκη, 2006· Γιαΐτσης & Μπαρμούτης, 2001· Καμηλάρη, 2011, 2014· Νταβαρίνου, 2013· Χαιρετάκης, 2015· Χατζηδάκης, 2017). Στις μέρες μας η ΕΡΤ έχει δημιουργήσει ψηφιακό αρχείο/βιβλιοθήκη ραδιοφωνικού θεάτρου, που περιλαμβάνει έργα που χρονολογούνται από την προπολεμική περίοδο, ενώ σύμφωνα με την Καλογερογιάννη (2023) μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε περιβάλλοντα πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας.

Το θέατρο δωματίου χαρακτηρίζεται ως μια υποκριτική παρουσίαση και μεταφορά της πεζογραφίας στη θεατρική σκηνή από έναν συνήθως αφηγητή, αξιοποιώντας αυτούσιο το κείμενο της ιστορίας ή του μυθιστορήματος (Bacon, 1979, σ. 466). Σκοπός του, δηλαδή, είναι η αναπαραγωγή της λογοτεχνικής ή της θεατρικής γραφής, αντιμετωπίζοντας ως “ιερό” τον γραπτό λόγο και δημιουργώντας μια ψευδαίσθηση της σκηνικής πραγματικότητας που φέρει το κείμενο για τον θεατή (Donmoyer & Yennie-Donmoyer, 1995). Δεν ενδιαφέρεται να διαγράψει τις αφηγηματικές περιγραφές και να τις μετατρέψει σε διαλόγους. Στο θέατρο δωματίου δεν γίνεται προσπάθεια να εξαλειφθεί η αφηγηματική άποψη που χαρακτηρίζει τη μυθοπλασία, ενώ η οπτική γωνία του αφηγητή τονίζεται μέσω της φυσικής αναπαράστασης στη σκηνή (Breen, 1986· O’Neill, 2014).

Σημαντικοί εκπρόσωποι για το θέατρο δωματίου είναι ο Max Reinhardt, ο August Strindberg (Styan, 2011, σ 31· Wilkinson, 2009) και ο Michel Vinaver (Bradby, 1993). Ως όρος προέρχεται από την ορολογία της μουσικής δωματίου (Steene & Törnqvist, 2007· Törnqvist, 2000, σ 23) ενώ αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτού του τύπου θεατρικής παρουσίασης είναι το θέατρο της αμεσότητας του Σαίξπηρ και τα Kamerspiele (έργα δωματίου) (Pavis, 2006). Χαρακτηριστική παρουσίαση θεάτρου δωματίου στη χώρα μας αποτέλεσε η εξπρεσιονιστική σκηνική παρτιτούρα του Strindberg με την τιτλοφορία “*Η καταιγίδα*”, η οποία παρουσιάστηκε στο

Θέατρο Τέχνης Κάρολου Κουν το 1995 σε σκηνοθεσία της Μάγιας Λυμπεροπούλου και μετάφραση της Μαργαρίτας Μέλμπεργκ.

Το θεατρικό αναλόγιο, ενσωματώνει τα ίδια στοιχεία με το θέατρο δωματίου, με τη διαφορά ότι δεν μπορεί να αξιοποιήσει αφηγητή, αφού στόχος του δεν είναι η εκτέλεση του κειμένου επί σκηνής, αλλά η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου με τέτοιο τρόπο ώστε το κείμενο να παρουσιάζεται στην παράσταση (Maclay, 1971, σ 7· Σ. Παπαδόπουλος, 2021b, σ 94). Έχει χαρακτηριστεί ως θέατρο της φαντασίας (Dixon, 1993) και ως θέατρο του νου (Bennett, 2002) επειδή αυτό απαιτεί από τους συμμετέχοντες να ερμηνεύσουν την ιστορία ενεργοποιώντας την φαντασία τους. Σύμφωνα με τον Bennett (2002) είναι προσανατολισμένο στο κοινό και όχι στη σκηνή, όπως επίσης εστιάζει στις ιδέες και όχι στον ηθοποιό (σ. 11). Ενώ το θέατρο δωματίου είναι αντιπροσωπευτικό βήμα σκηνικής παρουσίασης της λογοτεχνικής ή της θεατρικής γραφής, το θεατρικό αναλόγιο ενέχει χαρακτήρα σκηνικής παρουσίασης της γραφής με έμφαση στη φαντασιακή ερμηνεία του κοινού και λιγότερο στο ρεαλισμό που περιέχει το κείμενο. Σύμφωνα με την Kerry-Moran (2006) στο θεατρικό αναλόγιο δεν υπάρχει καμία προσπάθεια δημιουργίας της πραγματικότητας του έργου επί σκηνής και αυτό γιατί το ίδιο το έργο είναι μια κοινή ερμηνευτική πράξη αναγνωστών και ακροατών (σ. 318). Ο αναγνώστης συμμετέχει σε αυτή την συν-κατασκευή προτείνοντας ερμηνείες μέσω της εκφραστικής ανάγνωσης, ενώ το ακροατήριο χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να ολοκληρώσει το νόημα. Κατά τον Γραμματά (2017, σσ. 670–671), το θεατρικό αναλόγιο αντλεί τα λογοτεχνικά του στοιχεία από το κείμενο, την προφορική του απόδοση και την εστιασμένη σημασία στο περιεχόμενο και στα μηνύματα που φέρει το κείμενο. Από το θέατρο, αντλεί το δραματικό κείμενο και την υποκριτική ικανότητα των ατόμων που μετέχουν στη σκηνική του απόδοση και την υποκριτική αφήγηση. Από την παράσταση δανείζεται τους δευτερογενείς κώδικες που σχετίζονται με την εικαστική πλαισίωση, τη μουσική, τον φωτισμό και τα εφέ, προκειμένου να αναπτύξει τη θεαματικότητα.

Οι θεατρικές αναγνώσεις, από τις απαρχές εμφάνισής τους μέχρι σήμερα, ακολουθούν μια μακρά παράδοση με πολλαπλούς σκοπούς και εκφάνσεις, οι οποίες θεωρούνται ότι διαδέχονται δύο εξελικτικά στάδια (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022). Κατά το πρώτο στάδιο, έως και τη δεκαετία του 1950, αποτελούσαν μορφές ερμηνευτικής τέχνης, οι οποίες εστίαζαν αποκλειστικά στην παρουσίαση και απαγγελία ενός αρχέτυπου κειμένου για ψυχαγωγία, με το θεατρικό/λογοτεχνικό κείμενο να αποτελεί το επίκεντρο του κοινού ως αποθετήριο εννοιών, αξιών και ιδεών που φανερώνονταν σε αυτό μέσα από παραστάσεις και προφορικές ερμηνείες (Denzin, 1997b). Ως λειτουργία, η θεατρική ανάγνωση περιλάμβανε ομαδικές αναγνώσεις της

λογοτεχνίας και σκηνικές αποδόσεις ποιημάτων, δοκιμίων και σκηνών στο πλαίσιο μιας καθαρά επικοινωνιακής λειτουργίας ανάμεσα στο κείμενο και τον αποδέκτη του, υποστηρίζοντας την άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στο θέατρο, τη ρητορική και την προφορική ερμηνεία (Conquergood, 2013· Denzin, 1997a· Sayre, 1990· Strine κ.ά., 1990). Κατά το δεύτερο στάδιο, το οποίο εντοπίζεται χρονικά κατά τη δεκαετία του 1960 και είναι σε εξέλιξη και μέχρι τις μέρες μας, οι θεατρικές αναγνώσεις έγιναν κατεξοχήν τέχνη των σκηνοθετών, αποδίδοντας μια καλλιτεχνική στόχευση και δυναμική μέσα από τη σκηνοθετική προσαρμογή της λογοτεχνίας στη θεατρική τέχνη και την αναπαράσταση της θεατρικής εμπειρίας. Σταδιακά εγκαταλείπεται η ιδέα ότι το κείμενο αποτελεί μια σταθερή οντότητα με εγγενείς έννοιες που θα αποκαλύψει μια παράσταση και υποστηρίζεται ότι τα θεατρικά και τα λογοτεχνικά έργα επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις (Denzin, 1997a· Sayre, 1990· Strine κ.ά., 1990). Το λογοτεχνικό κείμενο μετουσιώνεται τεχνικά, ιδεολογικά και εικαστικά στη σκηνή, ανάλογα με την αντίληψη και την πρόθεση του σκηνοθέτη. Από το ίδιο κείμενο μάλιστα μπορεί να προκύψουν “διαφορετικές μορφές σκηνικής επένδυσης του κειμένου ή έμπνευσης της σκηνής από το κείμενο όσοι και οι σκηνοθέτες που καταπιάνονται μαζί του” (Νικάση, 2008). Ο ηθοποιός, μέσα από τον ρόλο του αναγνώστη γίνεται μοχλός ώθησης της θεατρικής υπόστασης των λογοτεχνημάτων και εκφραστής των προθέσεων του σκηνοθέτη, αναδεικνύοντας τη ζωντάνια και την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γραφής.

Ιστορικά, η προέλευση, αλλά και γενικότερα η γένεση των θεατρικών αναγνώσεων, εντοπίζεται πιθανότατα στα αρχαία ελληνικά χρόνια κατά τις δημόσιες παρουσιάσεις των Πλατωνικών διαλόγων αλλά και τότε που οι βάρδοι, οι αοιδοί και οι ραψωδοί απήγγειλαν επική ποίηση (Camper, 2017· Coger & White, 1982· Gura & Powell, 2018· Τσαγγάλης, 2018) με σκοπό την ψυχαγωγία και τη διδαχή (Moretti, 2011· Ν. Χαραλαμπίδης, 2014). Η ιδέα της απαγγελίας από άποψη δραματουργικής ταυτότητας ήταν σχεδόν υποχρεωτική για τα περισσότερα κείμενα της αρχαιότητας, όπως και του Βυζαντίου, υπό μορφή ενός θεάτρου στοχασμού και φιλοσοφικής σκέψης απαλλαγμένου από διονυσιακά θεατρικά στοιχεία λόγω του σκοπού που επιτελούσαν για το κοινό (Charalabopoulos, 2012). Αναφορές εμφανίζονται, επίσης, κατά την εποχή του Ηρώνα (3^{ος} αιώνας π.Χ.), όπου οι Μιμίამβοι παρουσίαζονταν πιθανόν σε μορφή αναλογίου από έναν μίμο με εναλλαγή φωνής και κάποια υποτυπώδη υποκριτικά στοιχεία (Πούχγερ, 1995, σσ. 13–50).

Κατά την περίοδο των Ρωμαϊκών χρόνων, λόγω των ισχυρών καλλιτεχνικών καταβολών από το ελληνικό θέατρο και την έλλειψη ρωμαϊκών προτύπων (Bahn & Bahn, 1970· Maberry, 1975· Manuwald, 2011), στη Ρώμη δόθηκε μεγάλη έμφαση στην προφορική ερμηνεία της

ποίησης αλλά και άλλων μορφών λογοτεχνίας (Βελένη, 2006). Οι Ρωμαίοι αγαπούσαν την εξιστόρηση ιστοριών και ποιημάτων που περιέγραφαν επιφανείς άντρες όπως ο Τίτος Λίβιος και ο Πλίνιος, με θεατρικό τρόπο (Bahn & Bahn, 1970, σ. 43) και πολλά θεατρικά έργα γράφτηκαν μάλλον για ανάγνωση και όχι για τη σκηνή (Σταφυλάκης, 2017, σ. 112). Κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Οκταβιανού Αυγούστου η ανάγνωση μέσω απαγγελίας αποτέλεσε έναν τρόπο προφορικής διασκέδασης για τον λαό, αλλά και ένας τρόπος ώστε οι θεατές να έρχονται αντιμέτωποι με τα ενδεδειγμένα πρότυπα του καλού πολίτη και την εκθείαση των αρετών της Ρώμης (Bahn & Bahn, 1970, σ. 33).

Αναφορές από την περίοδο του Διαφωτισμού παρουσιάζονται στο έργο του Austin (1806) όπου η θεατρική ανάγνωση εμφανίζεται ως είδος δραματικής ανάγνωσης επί σκηνής με σκοπό την ψυχαγωγία (σσ. 203-204). Έτσι, σε αναγνωστικές λέσχες, όπως αυτή του “*London club*”, ομάδες αναγνωστών μοίραζαν μεταξύ τους σενάρια βασισμένοι στα ιδιαίτερα ταλέντα του καθένα και καθισμένοι σε ένα τραπέζι ερμήνευαν το περιεχόμενό τους στη σκηνή, διαβάζοντάς τα. Μάλιστα ορισμένα μέλη της ομάδας παρακολουθούσαν ως κοινό με σκοπό τη διασκέδαση (Bennett, 2002, σ. 12). Παραδοχές θεατρικών αναγνώσεων εντοπίζονται και κατά τη διάρκεια των Βικτοριανών χρόνων υπό τη μορφή θεάτρου δωματίου, όπου το ενδιαφέρον εστιαζόταν στις αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων, πολλές φορές με τη συνοδεία μουσικής, σε οικίες επιφανών πολιτών (M. R. Booth, 1995· Wheeler, 2012· Βαρζελιώτη, 2018, σ. 130). Όπως αναφέρει ο Pavis (2006), το θέατρο δωματίου αναπτύχθηκε ως αντίδραση κατά της “βαριάς” δραματουργίας και της μεγαλοπρεπούς επισημότητας του αστικού θεάτρου (σ. 215). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Wheeler (2012), οι περισσότερες κριτικές αυτού το είδους παραγωγής ήταν θετικές εκείνη την περίοδο, παρόλο που οι επικριτές του υποστήριζαν με λύπη ότι το δράμα της Χρυσής Εποχής έτεινε να παραμερίζεται από το θέατρο δωματίου (σ. 156). Αναφορά για παραστασιακή ανάγνωση παρουσιάζει και ο Puchner (2014), βάσει του οποίου, τον χειμώνα του 1820/21 παρουσιάστηκε αναλόγιο στην Κωνσταντινούπολη στο σπίτι ενός Φαναριώτη (σ. 107).

Κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η διάδοση του ραδιοφώνου συνέβαλλε στην εμφάνιση του ραδιοφωνικού θεάτρου (Hand & Traynor, 2011· Huwiler, 2005). Πολλοί θεατρικοί συγγραφείς της εποχής έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τέτοιου είδους νεωτεριστικές παραγωγές (Ellett, 2017), ανάμεσά τους αρκετά σημαντικά ονόματα όπως αυτό του Μπέρτολτ Μπρεχτ, με το “*Η πτήση πάνω από τον ωκεανό*” (1929), ένα διδακτικό έργο γραμμένο για το νέο μέσο (Pekar, 2016). Μια χρονιά πριν την έναρξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, ο Θόρντον Ουάιλντερ πρωτοπόρησε σε αναπαραστασιακό επίπεδο με το τρίπρακτο θεατρικό του έργο του “*Η μικρή*

μας πόλη” (1938, *Our Town*), όπου αξιοποιώντας εκτεταμένα τη μεταθεατρική τεχνική της αφήγησης από έναν διευθυντή σκηνής και με σχεδόν χωρίς σκηνικά, διέγειρε τη φαντασία και την εμπειρία των θεατών⁷ (Bennett, 2002). Κατά τη διάρκεια και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, το θεατρικό αναλόγιο έγινε δημοφιλές ως είδος, λόγω του ότι οι οικονομικοί πόροι για παραγωγές θεαμάτων ήταν σχεδόν ανύπαρκτοι ή σημαντικά χαμηλοί (Adams, 2003), ενώ σημαντική ήταν διαχρονικά και η παρουσία του αναλογίου ως λειτουργικό και τελετουργικό δράμα στους χώρους της εκκλησιαστικής παράδοσης και ρητορικής⁸ (Bennett, 2002· Βιβιλάκης, 2013).

Ως θέαμα, το θεατρικό αναλόγιο, αναγεννήθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη Μεγάλη Βρετανία, ως μέσω ψυχαγωγίας. Ως όρος πρωτοεμφανίζεται στην αγγλική γλώσσα το 1945, όταν μια επαγγελματική θεατρική ομάδα στη Νέα Υόρκη η οποία αυτοαποκαλούνταν “*Reader’s theatre, Inc.*” έκανε χρήση του όρου και παρουσίασε με μορφή δραματοποιημένων αναγνώσεων στη σκηνή το “*Οιδίπους Τύραννος*” (*Oedipus Rex*) του τραγικού ποιητή Σοφοκλή (Marshall, 2017· Poulsen, 2016). Την αμέσως επόμενη χρονιά η ίδια θεατρική ομάδα παρουσίασε με αναλόγιο το “*Ο Δήμαρχος της Θαλαμέας*” (1946, *El Alcalde de Zalamea*) του θεατρικού Ισπανού συγγραφέα Πέδρο Καλντερόν δε λα Μπάρκα, γνωρίζοντας μεγάλη επιτυχία (Nathan, 1974, σ. 292). Το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, το Broadway, το οποίο θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει το υψηλότερο επίπεδο εμπορικού θεάτρου στον αγγλόφωνο κόσμο, όπως επίσης και η Royal Shakespeare Company του Λονδίνου ανέβαζαν παραστάσεις θεατρικού αναλογίου (Coger & White, 1982· Drew & Pedersen, 2010). Ήδη από τα μέσα του 1950 το Royal Court στην Αγγλία είχε καθιερώσει κάθε Κυριακή κύκλο παρουσίασης νέων έργων με τίτλο “*Production Without*

⁷ Για περισσότερα ιστορικά στοιχεία μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στις εμβληματικές εργασίες των Abel & Post (1973), Bahn & Bahn (1970), Benson (1968), Brooks, Henderhan, & Billings (1963), Brown, Epolito, & Stump (1974), Coger & White (Coger & White, 1982), Coger (1963), King (1972), Maberry (1975), Miller (1984), Pelias & VanOosting (1987) και Reitz (1966).

⁸ Σύμφωνα με τον Πατσαλίδη (1997) “*Οι τελετουργικές παραστάσεις, που είναι κοινωνικά συγκεκριμένες, αποτελούνται από τρία συμβολικά στοιχεία: ένα “σχεδιάγραμμα”, μια “προσευχή” και ένα “όνειρο”. Με τον όρο “σχεδιάγραμμα” ο Burke εννοεί το υποκείμενο και το θεματικό πλαίσιο του δράματος· πληροφορεί τον θεατή περί τίνος πρόκειται. Η “προσευχή” είναι η ρητορική διάσταση της τελετουργικής εμπειρίας που βοηθά τον θεατή να ταυτιστεί με τους ρόλους και τα νοήματα της δράσης και τον πείθει να τα αντιμετωπίσει ως ορθά και αληθινά. Όσο για το “όνειρο” του τελετουργικού δράματος, αυτό ωθεί τον θεατή να ζαναζήσει την οικουμενική διάσταση της ανθρώπινης δράσης μέσα από την οποία γεννήθηκε και μεγάλωσε εννοιολογικά και μορφολογικά το δράμα” (σ. 235).*

Decor” (Παπαθανασίου, 2006, σ. 121). Το 1952 οι Τσαρλς Λότον και Πολ Γκρέγκορι ανέβασαν στη θεατρική σκηνή το “*Ο Δον Ζουάν στην κόλαση*” (*Don Juan in Hell*) του Ιρλανδού δραματουργού και θεατρικού συγγραφέα Τζορτζ Μπέρναρντ Σω, μια παράσταση θεατρικού αναλογίου, η οποία θεωρήθηκε ως το θεμελιώδες πλαίσιο για την επέκταση και διάδοση του θεατρικού αναλογίου στην Αμερική (J. Johnson, 1981· Marshall, 2017). Η τεράστια επιτυχία του έδωσε ώθηση σε μεταγενέστερες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις θεάτρου αναλογίου με έργα όπως το “*John Brown's Body*”, το “*Brecht on Brecht*”, το “*Spoon River Anthology*”, το “*Under Milk Wood*”, το “*The World of Carl Sandburg*” και άλλα (Bennett, 2002, σ. 9). Το 1967 ο Γάλλος ηθοποιός, σκηνοθέτης και ποιητής Άντονι Βίτεζ παρουσίασε ένα θεατρικό αναλόγιο αφιερωμένο στον Γάλλο ποιητή Ρομπέρ Ντεσνός με τίτλο “*Ρομπέρ Ντεσνός ένα ανοιχτό βιβλίο*” (*Robert Desnos à livre ouvert*) στο Εθνικό Θέατρο του Ανατολικού Παρισιού (Παπανδρέου, 2017, σ. 51). Τέλος, αυτοτελείς εκδηλώσεις αναλογίου, όπως πληροφορούμαστε από το έργο της Πετράκου (2005), έχουν καταγραφεί με σκοπό τη διάδοση του νεοελληνικού θεάτρου στο εξωτερικό, όπως αυτή του Άνθη (“*Times is always on time*”) (σ. 95), του Ζιώγα (“*Philoktetes*”) (σ. 103), του Καμπανέλλη (“*The four legs of the table*”, “*Ibsenland*”) (σσ. 110-111), του Μάτεσις (“*Affitasi angelo custode*”) (σ. 120), της Μητροπούλου (“*Im Namen des Gesetzes*”) (σ. 123), του Ποντίκα (“*Lot's wife*”) (σ. 126) και του Φλουράκη (“*The Phoenix and the Chicken*”) (σ. 135).

Αν και στην Ελλάδα δεν έχει δοθεί πολύς λόγος στις θεατρικές αναγνώσεις και μεθοδικές καταγραφές των καλλιτεχνικών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα δεν είναι πάντα υπαρκτές, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις αυτής της μορφής εμφανίζονται συστηματικά, αν και σε μικρό βαθμό, κυρίως υπό τη μορφή σκηνοθετημένων θεατρικών αναγνώσεων, σε φεστιβάλ ή εκδηλώσεις. Στις μέρες μας η θεατρική ανάγνωση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο για να βιώσει κανείς το κοινό ζωντανό θέατρο και να οδηγηθεί από τη μοναξιά του αναγνώστη στην κοινότητα του ακροατηρίου, και από το ακρόαμα στο θέαμα. Παράλληλα φέρνει το θεατή σε επαφή με αλλογενείς μορφές θεατρικού λόγου, όπως στις περιπτώσεις των θεατρικών αναλογίων για τα έργα του Ζουζέπ Μαρία Μπενέτ Ι Ζουρνέτ “*Το Δωμάτιο του παιδιού*” (*L'habitació del nen*), που παρουσιάστηκε στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Μετάφρασης Λογοτεχνίας και Επιστήμες του Ανθρώπου (2008) και το “*Δύο γυναίκες χορεύουν*” (*Dues dones que ballen*), που παρουσιάστηκε στο Διήμερο Καταλανικού Θεάτρου (2010) σε σκηνοθετική επιμέλεια της Ελένης Γεωργοπούλου, που στόχο είχαν, πέραν του να ψυχαγωγήσουν, να φέρουν τον θεατή σε επαφή με τον ισπανικό θεατρικό λόγο (Αντωνοπούλου, 2016, σ. 125). Ένα παράδειγμα πολυετούς σύγχρονης παρουσίας είναι το φεστιβάλ Αναλόγιο του Ιδρύματος Ιωάννου Φ.

Κωστόπουλου, το οποίο διαγράφει έως σήμερα δεκαπενταετή επιτυχή πορεία παρουσίας (Ίδρυμα Ιωάννου Φ. Κωστόπουλου & Αναλόγιο, 2018). Επίσης το Ιβηροαμερικανικό Φεστιβάλ Θεατρικών Αναλογίων, το οποίο, μάλιστα, το 2019 διένυσε την όγδοη χρονιά παρουσίας του και παρουσιάστηκαν τέσσερα έργα καταξιωμένων Ισπανών θεατρικών συγγραφέων, στην ελληνική γλώσσα από Έλληνες ηθοποιούς, όπως το “*Η μεγαλοψυχία*” του Αλφρέδο Σανθόλ, το “*Καλά Χριστούγεννα, καθάρματα! (Ο τραπεζίτης κερδίζει πάντα δυο φορές)*” των Ιγνάθιο ντελ Μοράλ και Ερνέστο Καμπαγιέρο, το “*Κανκούν*” του Τζόρντι Γκαλθεράν και το “*Το σχολείο της ανυπακοής*” του Πάκο Μπεθέρα. Δεν λείπουν, βέβαια, και αυτοτελείς εκδηλώσεις που στόχο έχουν την ανάδειξη της ελληνικής και διεθνούς δραματουργίας, του θεατρικού λόγου και της θεατρικής γραφής. Σύμφωνα με μια αναφορά της Μέργου (2017), το 1973, η Ευσεβεία Τιτίκα Α. Σαριγκούλη παρουσίασε αποσπάσματα από την τραγωδία της “*Στρατηγός Πιλάτος*” με τη μορφή αναλογίου. Ενδεικτική σύγχρονη αναφορά στις Παραβάσεις, το θεατρικό αναλόγιο του Κέντρου Πολιτισμού του Ίδρύματος Σταύρος Νιάρχος, με σκηνοθετημένη παρουσίαση κειμένων σημαντικών Ελλήνων και ξένων θεατρικών συγγραφέων, όπως αυτό της “*Η Κυρία με το σκυλάκι*” και “*Καστάνκα*” (2018) του Άντον Τσέχοφ σε σκηνοθεσία της Κατερίνας Ευαγγελάτου, ή το κλασικό σατιρικό μυθιστόρημα “*Ο καλός στρατιώτης της Σβέικ*” (2018) του Γιάροσλαβ Χάσεκ, σε σκηνοθεσία Έφης Θεοδώρου και ερμηνείας Δημήτρη Πιατά, με αφορμή την συμπλήρωση 100 χρόνων από το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, υπό τη συνοδεία δύο μουσικών οργάνων. Στο πλαίσιο της Θεατρικής Άνοιξης που διοργάνωσε το Θεσσαλικό Θέατρο του Μύλου, το σκηνοθετημένο θεατρικό αναλόγιο “*Το σπίτι του ληστή ή οι δράκοι με τις μαγικές ουρές*” (2018) της Θεώνης Δέδε. Το “*Sufacing*” (2017) της θεατρικής συγγραφέως Eve Leigh είναι άλλη μία περίπτωση Θεάτρου των Αναγνωστών που παρουσιάστηκε στην Πειραματική Σκηνή του Εθνικού Θεάτρου από Έλληνες καλλιτέχνες στην αγγλική γλώσσα υπό τη σκηνοθετική επιμέλεια του Γιάννη Παναγόπουλου. Δεν λείπουν, βέβαια, και σύγχρονες περιπτώσεις που αφορούν κατεξοχήν ανήλικους θεατές, όπως για παράδειγμα το αναλόγιο της νεραϊδας Καλής και του μικρού συγγραφέα, μιας πρωτότυπης παράστασης βασισμένης στο βιβλίο της Κάρμεν Ρουγγέρι “*Ερχεσαι μαζί μου;*” (2021) για το Δήμο Φιλοθέης-Ψυχικού, με ζωγραφιές και με συνοδεία μουσικών οργάνων και τραγουδιών.

Θεατρικές αναγνώσεις αξιοποιούνται και στο πλαίσιο των πολιτιστικών εκδηλώσεων εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011). Χαρακτηριστική σύγχρονη αναφορά αυτή της θεατρικής παράστασης “*Πολυφωνικά αναλόγια V: Ρυθμολογία... Σαίξπηρ*” (2019) η οποία συγκροτείται,

στη σύνθεσή της, από αποσπάσματα δώδεκα έργων του συγγραφέα και υλοποιείται από τη συνεργασία του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος με το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας για πέμπτη συνεχή χρονιά σε σκηνοθεσία Νίκου Βουδούρη ή και αυτή της θεατρικής ομάδας “Φωταγωγός” στην Κύπρο με το περιοδεύον θεατρικό αναλόγιο “*Η Καίτε Κόλλβιτς παρουσιάζει μια σύντομη ιστορία της μοντέρνας τέχνης*” (2017) της Έλενας Πέγκα, σε σκηνοθετική επιμέλεια των καθηγητών του Πανεπιστημίου Frederick, Άντρη Χ. Κωνσταντίνου και Παναγιώτη Μιχαήλ.

Τέλος, λόγω των έκτακτων συνθηκών εξάπλωσης του COVID-19 παρατηρούνται προσαρμογές θεατρικών αναγνώσεων σε ηλεκτρονικά μέσα. Χαρακτηριστική αναφορά αυτή της βιβλιοθήκης του Ιδρύματος Ευγενίδου που διοργάνωσε στις αρχές του 2022 εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπνευσμένο από το θεατρικό αναλόγιο μέσω της πλατφόρμας TEAMS ή του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου υπό την επιστημονική ευθύνη της καθηγήτριας Μαρίας Κλαδάκη κατά το 2021 μέσω Webex ή και αυτή του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου με τα ραδιοφωνικά έργα (Radio Plays) μέσα από την πλατφόρμα Open Plan.

4.2 Το θέατρο αναγνωστών ως εκπαιδευτική μέθοδος

Το θέατρο των Αναγνωστών είναι μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδος προετοιμασίας και σκηνικής παρουσίασης ενός θεατρικού σεναρίου, όπου ο αναγνώστης καλείται να αποδώσει αποτελεσματικά τους διαλόγους του σε συνεργασία με μια ομάδα ατόμων υπό τη μορφή θεατρικού αναλογίου (Mastrothanas, Kladaki, κ.ά., 2023). Απαιτεί από τους αναγνώστες να διαβάζουν με έκφραση και ευχέρεια για να μεταδώσουν νόημα σε ένα κοινό και για αυτό το λόγο προϋποθέτει προετοιμασία και πρόβες από πλευράς του αναγνώστη-ηθοποιού (J. H. Davis & Evans, 1987· Padelia & Giazitidou, 2018· Young & Rasinski, 2009· Σ. Παπαδόπουλος, 2010a, σ 81).

Εκπαιδευτικές εφαρμογές θεάτρου αναγνωστών, επέδειξαν θετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους, σε όλους τους τύπους τυπικής εκπαίδευσης: προσχολική (Isa κ.ά., 2013· Kristensen, 2022· Sikandar κ.ά., 2018), πρωτοβάθμια (Chien & Huang, 2022· Martinez κ.ά., 1998· M. R. L. Smith, 1993· Young & Rasinski, 2018), δευτεροβάθμια (Hafid & Sekar, 2016· Kulo κ.ά., 2018, 2020, 2021· Lo, Lu, κ.ά., 2021· Lo, Wen, κ.ά., 2021· Maberry, 1975· Medrecki, 2019) και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Aghaei κ.ά., 2014· Khing, 2020· Nfor, 2022· Shanthi & Zuraida, 2020· Thienkalaya & Chusanachoti, 2020· van Laren κ.ά., 2019· Yusnilitam κ.ά., 2019), όπως επίσης και για μαθητικούς πληθυσμούς με ρίσκο για λειτουργικό αναλφαβητισμό (students at-risk) (Fry, 2010· Rinehart, 1999) ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Drill & Bellini, 2022· Fung κ.ά., 2005· Hautala κ.ά., 2020, 2022· Jenkins κ.ά., 2020· J. Merritt, 2015· Whittaker, 2005). Μάλιστα το θέατρο αναγνωστών έχει αξιοποιηθεί και ως μέσο κατάρτισης εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Albers κ.ά., 2019· Dack κ.ά., 2005· Hurren κ.ά., 2001· Keamy & Selkrig, 2021) ή και σε άλλα πεδία ενδιαφέροντος (Khanlou κ.ά., 2022· Savitt, 2010· VanBuskirk & Filliter, 2020).

Ένα από τα κύρια οφέλη του θεάτρου αναγνωστών είναι η ικανότητά του να προάγει τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και ανάγνωσης (Young κ.ά., 2022). Όταν δίνεται στους μαθητές ένα σενάριο για να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν, χρειάζεται να δώσουν μεγάλη προσοχή στις λέξεις προκειμένου να μεταφέρουν με ακρίβεια το νόημα και το συναίσθημα του κειμένου. Αυτό βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν καλύτερα τις πληροφορίες που διαβάζουν. Εκτός από τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ακρόασης, το θέατρο αναγνωστών μπορεί επίσης να ενισχύσει τις ικανότητες παραγωγής προφορικού λόγου και παρουσίασης των μαθητών (Lo, Wen, κ.ά., 2021). Παίζοντας μπροστά σε κοινό, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στη δημόσια ομιλία και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Ένα άλλο πλεονέκτημα

του θεάτρου αναγνωστών είναι η ικανότητά του να κάνει τη μάθηση πιο διαδραστική και ελκυστική για τους μαθητές (Flynn, 2007). Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για θέματα που μπορεί να θεωρηθούν βαρετά, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να “ζωντανέψουν” τη διδακταία ύλη μέσω της δραματικής ερμηνείας.

Το θέατρο αναγνωστών μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως τρόπος προώθησης της κριτικής και αναλυτικής σκέψης. Όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν να ερμηνεύσουν ένα σενάριο, πρέπει να εξετάσουν τα κίνητρα και τις προοπτικές των χαρακτήρων και να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο που θα τους παρουσιάσουν. Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν σε βάθος το κειμενικό υλικό και να εξετάσουν πολλαπλές απόψεις και οπτικές, ενώ οι πρόβες για την απόδοση του ρόλου συμβάλλουν στην ανάπτυξη των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων. Η πρόβα, ως μια αυθεντική μορφή επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, οδηγεί τους μαθητές με φυσικό τρόπο στη βελτίωση (Padeliadu & Giazitzidou, 2018· Γκαραβέλας, 2023). Το θέατρο των αναγνωστών, ως μια αυθεντική μορφή επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές με φυσικό τρόπο σε βελτιωμένες ικανότητες ευχέρειας, ακρίβειας, προσωδίας και κατανόησης προκειμένου να ικανοποιηθούν ανάγκες αυτοέκφρασης, απόδοσης και επικοινωνίας με ένα κοινό (Prater, 2003· Shhub κ.ά., 2023· Young, 2013). Επίσης αποτελεί μια πρακτική που αξιοποιεί τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την κινητοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου προς όφελος της ψυχοκοινωνικής και προσωπικής του ανάπτυξης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες στη χρήση της γλώσσας, ενώ εξ ορισμού αποτελεί μέσο ψυχολογικής εκτόνωσης και διασκέδασης (Stokes & Young, 2018).

Όπως είναι προφανές η συμβολή του Θεάτρου των Αναγνωστών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτιμάται θετικά τόσο γενικότερα στην εκμάθηση (O. Dixon, 2007· Henck, 2019· Hosier, 2009· Pillinger & Vardy, 2022), όσο και ειδικότερα στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Clementi, 2010· Drew, 2018· Drew & Pedersen, 2012· Kulo κ.ά., 2021· Padeliadu & Giazitzidou, 2018· Uribe, 2013, 2019b). Εν κατακλείδι, το θέατρο αναγνωστών είναι μια ισχυρή μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπλέξει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, να βελτιώσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και ακρόασης και να ενισχύσει τις ικανότητές τους στην ομιλία και την παρουσίαση. Επιλέγοντας το κατάλληλο υλικό και παρέχοντας στους μαθητές την υποστήριξη και την καθοδήγηση που χρειάζονται για να επιτύχουν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν αποτελεσματικά το θέατρο αναγνωστών στην τάξη τους και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Η χρήση του θεάτρου αναγνωστών ως εργαλείου για τη δίγλωσση ανάπτυξη μπορεί να έχει πολλές θετικές επιπτώσεις. Πρώτα απ' όλα, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη γλώσσα. Συμμετέχοντας στο θέατρο αναγνωστών, τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές, καθώς και να εξασκηθούν στην ανάγνωση και την κατανόηση. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφέλιμο για τα παιδιά που μαθαίνουν μια νέα γλώσσα, καθώς παρέχει έναν καθηλωτικό και διαδραστικό τρόπο μάθησης (Kennedy & McLoughlin, 2022· Pillinger & Vardy, 2022).

Εκτός από την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, το θέατρο αναγνωστών μπορεί επίσης να συμβάλει στην προώθηση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης και κατανόησης. Παίζοντας θεατρικά έργα και ιστορίες από διαφορετικούς πολιτισμούς, τα παιδιά μπορούν να μάθουν για διαφορετικά έθιμα, παραδόσεις και τρόπους ζωής. Αυτό μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντές τους και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν μια πιο παγκόσμια προοπτική.

Το θέατρο αναγνωστών μπορεί επίσης να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των αναδυόμενα δίγλωσσων παιδιών. Συμμετέχοντας στο θέατρο αναγνωστών, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να εκφράζονται και να σκέφτονται δημιουργικά. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, καθώς και στην ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Επιπλέον, το θέατρο αναγνωστών μπορεί να είναι μια διασκεδαστική και ελκυστική δραστηριότητα που βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Παίζοντας μπροστά σε κοινό, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να ξεπερνούν τους φόβους και τις ανασφάλειές τους και να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζονται ελεύθερα και με αυτοπεποίθηση. Συμπερασματικά, το θέατρο αναγνωστών μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών. Παρέχοντας έναν καθηλωτικό και διαδραστικό τρόπο για την εκμάθηση νέων γλωσσών και πολιτισμών, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, στην προώθηση της πολιτισμικής συνείδησης, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης.

4.3 Τυπολογία θεάτρου αναγνωστών στην εκπαίδευση

Βάσει μιας ταξινόμησης, η οποία έχει ως κριτήριο διαχωρισμού τον χώρο υλοποίησης του θεάτρου αναγνωστών αλλά και την επικοινωνία που διαμορφώνεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες, διακρίνει τρεις μορφές· α) την παραδοσιακή, β) την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη και γ) την υβριδική.

4.3.1 Παραδοσιακή εκδοχή

Όσον αφορά στην παραδοσιακή εκδοχή του θεάτρου αναγνωστών αυτή υλοποιείται σε διαζώσης συνθήκες (λ.χ. σε μία αίθουσα διδασκαλίας, σε μία θεατρική σκηνή κ.ά.), με όλους τους μετέχοντες να έρχονται σε φυσική επαφή μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό της είναι η φυσική συμπαρουσία και η κοινή αντίληψη του χωροχρόνου, επιτρέποντας στα άτομα να έρθουν σε επαφή με ποικίλα συμβολικά στοιχεία, όπως λόγου χάρη η γλώσσα του σώματος, διαμορφώνοντας με αμεσότητα τη μετάδοση, την πρόσληψη από το κοινό και την κατανόηση του λόγου των ηθοποιών. Από σκηνοθετικής άποψης η παραδοσιακή εκδοχή μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις τύπους ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησης του ανθρωπίνου δυναμικού που λαμβάνει μέρος: α) το μη θεατρικό, β) τον ημι-θεατρικό και γ) το θεατρικό (Lengeling κ.ά., 1996).

Η μη θεατρική εκδοχή είναι, ίσως, ο πιο κοινός τύπος του θεάτρου αναγνωστών για τη φυσική τάξη με τους εκπαιδευτικούς να τον χρησιμοποιούν ακόμα και χωρίς να τον συνειδητοποιούν. Σε αυτόν οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν θεατρικά έργα ή άλλα κείμενα, έχοντας λίγο ή καθόλου χρόνο προετοιμασίας, στον διπλανό τους που λειτουργεί ως θεατής της παραστατικής ανάγνωσής τους, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί από στοιχεία θεατρικότητας (ανάγνωση σκηνών σε έναν συμμαθητή).

Στην ημι-θεατρική σκηνοθεσία, οι μαθητές διαβάζουν τα θεατρικά σενάρια όρθιοι ή καθιστοί μπροστά στο κοινό της τάξης που λειτουργεί ως ακροατήριο (ανάγνωση σκηνών μπροστά σε μια τάξη), ενσαρκώνοντας τον χαρακτήρα που υποστηρίζουν με την ανάγνωσή τους.

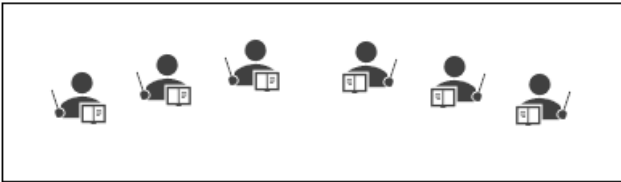
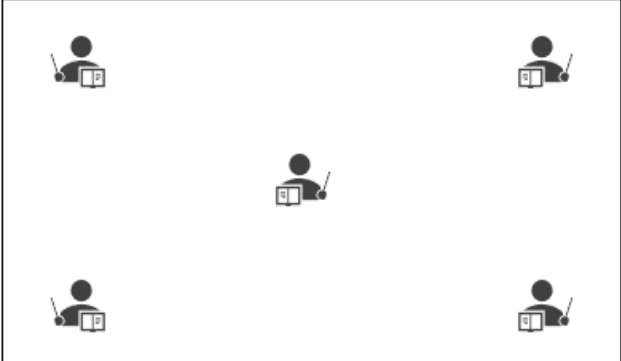
Η θεατρική σκηνοθεσία περιλαμβάνει την ακροαματική αφήγηση των μαθητών που λειτουργούν ως ηθοποιοί μπροστά στο κοινό της τάξης που λειτουργεί ως ακροατήριο, με τη διαφορά ότι αξιοποιούνται και οι δευτερογενείς κώδικες του θεάτρου για να αναπτυχθεί θεαματικότητα (σκηνικά, στηρίγματα, φωτισμός, μουσική, κουστούμια) (Γαργαλιάνος, 2014· Παπακώστα, 2010). Οι μαθητευόμενοι απολαμβάνουν αυτόν τον τύπο σκηνοθεσίας, αφού διευκολύνεται και εμπλέκεται περισσότερο η δημιουργικότητα και η φαντασία τους. Κατά τη θεατρική σκηνοθεσία, το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να πάρει διαφορετικές σκηνικές παρουσιάσεις και να αξιοποιηθούν θεατρικές τεχνικές, οι οποίες εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες όπως ο τύπος του αναγνώσματος, ο αριθμός των αναγνωστών και οι επιλογές που θα γίνουν από τους συμμετέχοντες.

Δύο είναι τα πιο γνωστά σκηνικά μοντέλα θεατρικής σκηνοθεσίας, τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως παραδοσιακά και ανεπτυγμένα (Drew, 2013· Shepard, 2017). Στο

παραδοσιακό μοντέλο οι αναγνώστες τοποθετούνται στη σκηνή σε σταθερά μέρη σε ευθεία γραμμή ή ημικύκλιο, ενώ στο ανεπτυγμένο μοντέλο οι αναγνώστες τοποθετούνται στις γωνίες και στο κέντρο της σκηνής.

Πίνακας 4.1.

Τύποι σκηνικής παρουσίασης Θεάτρου των Αναγνωστών

Μοντέλα	Σκηνική παρουσίαση	Χαρακτηριστικά
Παραδοσιακό		Οι αναγνώστες τοποθετούνται στη σκηνή σε ευθεία γραμμή ή ημικύκλιο.
Ανεπτυγμένο		Οι αναγνώστες τοποθετούνται στο κέντρο και στις γωνίες της σκηνής.

Παραγωγές αυτού του τύπου μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα αλλά και έξω από την τάξη, για την πλαισίωση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων του σχολείου, σε μέλη της εξωτερικής κοινότητας ή σε άλλα μέλη του σχολείου (Παπακώστα, 2016), κάτι το οποίο συναντάμε ως τρόπο έκφρασης του θεάτρου στην ελληνική εκπαίδευση υπό μορφή θεατρικού αναλογίου (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

4.3.2 Τεχνολογικά διαμεσολαβημένη εκδοχή

Στη δεύτερη μορφή του θεάτρου αναγνωστών, την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη, δεν υπάρχει η προϋπόθεση της φυσικής συμπαρουσίας των συμμετεχόντων σε αυτό, διαχωρίζοντας, έτσι, το χώρο, όχι όμως απαραίτητα το χρόνο. Η υλοποίηση του θεάτρου αναγνωστών σε αυτή την περίπτωση λαμβάνει χώρα μέσα από ψηφιακές πλατφόρμες ή εργαλεία, υπό μορφή ψηφιακού δράματος, που επιτρέπουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή του κάθε μετέχοντα δίχως τη φυσική του παρουσία και ανεξάρτητα από χωρικούς ή και χρονικούς

περιορισμούς (Auslander, 2008· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Χαρακτηριστική αναφορά αυτού του τύπου θεάτρου αναγνωστών είναι το παράδειγμα της βιβλιοθήκης του Ιδρύματος Ευγενίδου που διοργάνωσε στις αρχές του 2022 θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για μαθητές 9-12 ετών και τις οικογένειές τους μέσω της πλατφόρμας TEAMS λόγω των περιορισμών που επέβαλλε η πανδημία COVID-19 (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022, σσ 38–39). Επίσης, άλλο παράδειγμα διαμεσολαβημένης εκδοχής θεάτρου αναγνωστών είναι η υλοποίησή του σε κάποια πλατφόρμα εικονικής πραγματικότητας (Shih, 2011) ή σε κάποια άλλη ψηφιακή πλατφόρμα επικοινωνίας (Flynn, 2021· Timplallexi, 2020· Wallang & Kharlukhi, 2022).

4.3.3 Υβριδική εκδοχή

Οι υβριδικές μορφές υλοποίησης θεάτρου αναγνωστών συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της τεχνολογικά διαμεσολαβημένης υλοποίησης, όπως αυτές εξαρτώνται και διαμορφώνονται από τις υπάρχουσες ανάγκες και τις τεχνολογικές δυνατότητες. Στην περίπτωση των παρεμβάσεων της παρούσας διδακτορικής διατριβής αξιοποιήθηκε αυτή η εκδοχή υλοποίησης του θεάτρου αναγνωστών, λόγω των έκτακτων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19, οδηγώντας τις σχολικές μονάδες να λειτουργούν αντίστοιχα με υβριδικό τρόπο (Αναστασιάδης, 2020· Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Μουζάκης κ.ά., 2021)

4.4 Αποτίμηση παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα

Στις ακόλουθες τρεις υποενότητες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελετών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του θεάτρου αναγνωστών σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης, όπως και σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε μελέτες που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών μέσω τεχνολογικά διαμεσολαβημένων εκδοχών θεάτρου αναγνωστών.

4.4.1 Αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης

Οι Young και Rasinski (2018) υλοποίησαν μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο στη νότια περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια

μαθητών δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό επέλεξαν μη πιθανοτικά 70 μαθητές επτά και οχτώ ετών από το σχολείο ως συμμετέχοντες για την έρευνά τους, εκ των οποίων ορισμένοι μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα και προέρχονταν από οικογένειες οικονομικά ασθενών τάξεων. Από τους συμμετέχοντες της μελέτης, 29 μαθητές εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα και οι 41 στην ομάδα ελέγχου. Το 28% των μαθητών της πειραματικής ομάδας αποτελούνταν από κορίτσια και το 72% από αγόρια, ενώ το 31% εξ αυτών μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Αντίστοιχα, το 29% της ομάδας ελέγχου αποτελούνταν από κορίτσια και το 73% από αγόρια, με το 29% αυτών να μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου ακολουθούσαν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης από τον ίδιο εκπαιδευτικό με τη μόνη διαφορά ότι κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας και καθημερινά για 35 εβδομάδες, ασχολούνταν με διαφορετικές δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Το υπόλοιπο της διδακτικής ώρας και για τις δύο ομάδες περιλάμβανε κοινές διδακτικές πρακτικές με μεγαλόφωνη ανάγνωση (10'), καθοδηγούμενη ανάγνωση (30'), σιωπηρή ανάγνωση (25') και μελέτη λεξιλογίου (10'). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας και για 15 λεπτά ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές και αναγνωστικές δράσεις βασισμένες στην εβδομαδιαία μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη των Young και Rasinski (2009). Η τελευταία μέρα της εβδομάδας αξιοποιούνταν για την παρουσίαση του Θεάτρου των Αναγνωστών σε μαθητικό κοινό (σ. 6). Τα σενάρια που αξιοποιούσαν βασίζονταν σε εμπορικά βιβλία, πεζογραφήματα και ποιήματα. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου επιδίδονταν σε σιωπηρή και ατομική ανάγνωση επιλεγμένων βιβλίων από τον εκπαιδευτικό για τους ίδιους, κατάλληλων για το αναγνωστικό τους επίπεδο. Αυτά βρίσκονταν σε κουτί πάνω στο θρανίο τους. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας και για 15 λεπτά επέλεξαν ελεύθερα βάσει των αναγνωστικών τους προτιμήσεων τα βιβλία και τα κείμενα που θα αναγνώσουν από το κουτί (book-box reading). Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με σταθμισμένη δοκιμασία (Texas Primary Reading Inventory, TPRI) όσον αφορά στην ακρίβεια προφορικής εκφοράς στην ανάγνωση λέξεων και με σταθμισμένη ρουμπρίκα (National Assessment of Educational Progress Oral Reading Fluency Scale) για την αξιολόγηση της ικανότητας προσωδιακής ανάγνωσης. Κατά την αρχική αξιολόγηση δεν παρατηρήθηκαν για τις δύο ομάδες αξιολόγησης στατιστικά σημαντικές διαφορές, στοιχείο της προπειραματικής ισοδυναμίας τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εβδομαδιαία παρέμβαση συνολικής διάρκειας 2.600' με μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη συνέβαλλε στη στατιστικώς

σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών σε επίπεδο ακρίβειας της προφορικής εκφοράς και στην προσωδιακή ανάγνωση. Αντίστοιχα, στατιστικώς σημαντική ήταν και η βελτίωση των μαθητικών δεξιοτήτων στην ακρίβεια της προφορικής εκφοράς του γραπτού λόγου και στην προσωδιακή ανάγνωση της ομάδας ελέγχου για το ίδιο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, η παρέμβαση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας απέδωσε μεγαλύτερα μεγέθη επιδράσεων στους δύο αυτούς τομείς αξιολόγησης, σε αντιστοιχία με τα μεγέθη επίδρασης που παρουσιάστηκαν από τη στατιστική ανάλυση για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, για την δεξιότητα της ακρίβειας φανερώθηκε ότι ενώ και στις δύο ομάδες παρουσίασαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης, το μέγεθος επίδρασης στην πειραματική ομάδα ($d=2,21$) ήταν σημαντικά μεγαλύτερο αυτού που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου ($d=1,86$). Επίσης για τη δεξιότητα της προσωδιακής ανάγνωσης η πειραματική ομάδα παρουσίασε μεγάλα μεγέθη επίδρασης από την παρέμβαση ($d=1,15$) ενώ η ομάδα ελέγχου μέτρια ($d=0,59$). Τα παραπάνω οδήγησαν τους συγγραφείς στο να υποστηρίξουν ότι η επίδραση της παρέμβασης με θέατρο των αναγνωστών για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων ήταν σχεδόν διπλάσια από την επίδραση που είχε η συγκρινόμενη μορφή δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, υποστηρίζοντας την προστιθέμενη αξία του Θεάτρου των Αναγνωστών ως διδακτική μεθοδολογία για την αναγνωστική ευχέρεια του συνόλου των μαθητών. Ωστόσο, παρότι μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων του δείγματος προερχόταν από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και κοινωνικοοικονομικές τάξεις δεν παρασχέθηκαν στοιχεία σύγκρισης ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες εστίασης.

Η Marshall (2017) υλοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα ειδικό δημοτικό σχολείο στην νοτιοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να διερευνήσει την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση, τη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη και τα αναγνωστικά κίνητρα μαθητών δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό επέλεξε από το σχολείο 26 μαθητές επτά έως εννιά ετών, εκ των οποίων το 86% ήταν Καυκάσιοι, το 7% Αφροαμερικάνοι και το 7% Ισπανόφωνες/Λατινόφωνες εθνότητες και ενέταξε τους 13 από αυτούς σε δύο πειραματικές ομάδες και τους άλλους 13 σε δύο ομάδες ελέγχου. Τόσο οι πειραματικές ομάδες, όσο και οι ομάδες ελέγχου ακολουθούσαν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης τους με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές των πειραματικών ομάδων για δύο εβδομάδες και για 40' ημερησίως ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές δράσεις που βασίζονταν σε μια εβδομαδιαία διάρθρωση διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών εστιασμένη στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου που ανέπτυξε η συγγραφέας (σ. 50, 103-107). Αυτή

περιλάμβανε συζήτηση για το θέατρο των αναγνωστών και το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου των σεναρίων, ομαδικές αναγνώσεις και πρόβες. Η τελευταία μέρα της εβδομάδας αξιοποιούνταν για την παρουσίαση του Θεάτρου των Αναγνωστών υπό μορφή θεατρικής παράστασης. Τα σενάρια των μαθητών προέρχονταν από πληροφοριακά κείμενα από τον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αντίστοιχα οι μαθητές των ομάδων ελέγχου ασχολούνταν για το ίδιο χρονικό διάστημα και για 40' ημερησίως με δραστηριότητες επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης του ίδιου υλικού με αυτό των πειραματικών ομάδων. Η διδασκαλία των ομάδων ελέγχου περιλάμβανε συνήθως 2-3 συστηματικές επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις από το μαθητή είτε με τη μορφή σιωπηρών αναγνώσεων, είτε με την μορφή ταυτόχρονων αναγνώσεων με τον εκπαιδευτικό, είτε με ομαδικές μεγαλόφωνες αναγνώσεις, συνδυασμένες με μικροδραστηριότητες αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου και συζητήσεις. Η μεθοδολογική εξέταση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και η συγκριτική της θεώρηση πραγματοποιήθηκε με μεικτή μεθοδολογία η οποία περιλάμβανε αξιολόγηση των μαθητών με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Και οι τέσσερις ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με υποδοκιμασίες της σταθμισμένης κλίμακας “The Wechsler Individual Achievement Test” (WIAT-III, 3rd edition) για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, της ευχέρειας στην απαγγελία κειμένων και της ανάγνωσης λέξεων, την κλίμακα “Curriculum Based Measure” (easy CBM) για την αξιολόγηση της προφορικής ευχέρειας στην ανάγνωση και δύο δοκιμασίες ανάκλησης πληροφοριών για την αξιολόγηση των γνώσεων που είχαν αποκτηθεί από τους μαθητές. Επίσης αξιοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ως κλείδα παρατήρησης για την αξιολόγηση των αναγνωστικών κινήτρων των μαθητών και για τις τέσσερις ομάδες, όπως επίσης και δομημένη συνέντευξη για τους μαθητές των πειραματικών ομάδων στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Κατά την αρχική ποσοτική αξιολόγηση των ομάδων σημειώθηκε ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στοιχείο της προπειραματικής ισοδυναμίας τους στους τομείς αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τόσο η παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών, όσο και αυτή των επαναληπτικών αναγνώσεων, συνολικής διάρκειας 400' δεν επέφερε στατιστικά σημαντικές διαφορές και σημαντική βελτίωση στους τομείς αξιολόγησης, ενώ θεωρήθηκε ότι η διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν μικρή για να διαφανούν οι επιδράσεις στις δεξιότητες των μαθητών σε αυτό το διάστημα των δύο εβδομάδων. Αν και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα σε αυτή τη μελέτη, τα μεγέθη επίδρασης έδειξαν ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενδέχεται να είναι πιο επωφελής για την κατανόηση και την ευχερή ανάγνωση, ενώ το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να είναι πιο επωφελές για την

απόκτηση γνώσεων και την μνημονική καταγραφή τους. Όσον αφορά στα αναγνωστικά κίνητρα των συμμετεχόντων, όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, δεν μεταβλήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά το τέλος της παρέμβασης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τις λεκτικές αναφορές που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων σημειώθηκε ότι η αξιοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών οδήγησε σε βελτίωση του ενδιαφέροντος των μαθητών και αύξηση των αναγνωστικών τους κινήτρων.

Οι Kariuki και Rhymer (2012) υλοποίησαν έναν “μεταξύ ομάδων” ερευνητικό σχεδιασμό με μία μεταμέτρηση σε ένα σχολείο στην νοτιοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών έκτης τάξης. Για τον σκοπό αυτό επέλεξαν με τυχαία δειγματοληψία 20 μαθητές από ένα σύνολο 79 μαθητών έκτης τάξης από το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ως συμμετέχοντες για την έρευνά τους, εκ των οποίων μεγάλο μέρος προέρχονταν από οικογένειες οικονομικά ασθενών τάξεων. Από τους συμμετέχοντες της μελέτης οι 10 μαθητές (5 αγόρια, 5 κορίτσια) εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα και 10 (5 αγόρια, 5 κορίτσια) στην ομάδα ελέγχου. Για τις πρώτες πέντε μέρες διεξαγωγής της έρευνας, τα μέλη της ομάδας ελέγχου διδάχτηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής την ηλεκτρική ενέργεια με παραδοσιακές μεθόδους οι οποίες περιλάμβαναν ανάγνωση από το διδακτικό εγχειρίδιο, πειράματα, καταγραφή σημειώσεων για το μαθητή και εισηγήσεις από τον εκπαιδευτικό. Την έκτη ημέρα οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε αυτά που είχαν διδαχτεί με μια δοκιμασία πολλαπλών επιλογών και τα αποτελέσματα της δοκιμασίας καταγράφηκαν. Τα ερωτήματα της δοκιμασίας είχαν επιλεγεί τυχαία με εφαρμογή γεννήτριας ερωτημάτων από ένα ευρύτερο σύνολο ερωτήσεων που περιλάμβανε το συνοδευτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό. Την έβδομη ημέρα της έρευνας και μέχρι την δωδέκατη, η πειραματική ομάδα διδάχτηκε την ίδια ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο με την ομάδα ελέγχου, με τη διαφορά ότι η διδασκαλία βασίστηκε στην αξιοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών σύμφωνα με την εβδομαδιαία μεθοδολογία ανάπτυξης της Flynn (2007). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να γράψουν το σενάριο το οποίο περιελάμβανε στοιχεία της διδακτέας ύλης με βάση το πρόγραμμα σπουδών τους για την ηλεκτρική ενέργεια. Ο εκπαιδευτικός της τάξης ενήργησε επικουρικά των μαθητών και διευκόλυνε την αλληλεπίδραση των ομάδων που είχαν δημιουργηθεί από τον ίδιο. Επίσης δίδαξε τις χειρονομίες και την εκφραστική ομιλία του σεναρίου (σ. 23-24). Την δέκατη τρίτη μέρα οι

μαθητές της πειραματικής ομάδας αξιολογήθηκαν με το ίδιο τρόπο, όπως και η ομάδα ελέγχου. Η συγκριτική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν και από τις δύο ομάδες, οδήγησε τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι η διδακτική μεθοδολογία διάρκειας περίπου 720' με θέατρο των αναγνωστών, ήταν πιο αποτελεσματική της παραδοσιακής διδασκαλίας για την κατανόηση, με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ($d=0,85$) και ανεξάρτητη του φύλου του/της μαθητή/τριας. Επίσης, οι συγγραφείς της έδειξαν ότι το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο εκτός της γλωσσικής διδασκαλίας που εκ φύσεως εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, παρόλο που η μελέτη παρουσίαζε κάποια πλεονεκτήματα από άποψης ερευνητικού σχεδιασμού, χαρακτηρίστηκε από δύο βασικά μειονεκτήματα. Αυτά σχετίστηκαν με το μικρό σε μέγεθος δείγμα συμμετεχόντων, όπως επίσης το γεγονός ότι δεν είχε προβλεφθεί προμέτρηση των ομάδων για να διαπιστωθεί αν πριν την παρέμβαση οι δύο ομάδες ήταν ισότιμες ως προς στα γνωστικά τους χαρακτηριστικά.

Οι Young και Rasinski (2009) υλοποίησαν μια έρευνα δράσης σε ένα δημοτικό σχολείο στην νοτιοκεντρική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα μονόγλωσσων μαθητών δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό επέλεξαν μη πιθανοτικά τους 29 αγγλόφωνους μαθητές που φοιτούσαν στην τάξη αυτή ως συμμετέχοντες για την έρευνά τους. Από τους συμμετέχοντες της μελέτης, οι 21 μαθητές ήταν αγόρια και οι 8 κορίτσια. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν στην αρχή του σχολικού έτους, αλλά και στο τέλος του, με ποσοτικές δοκιμασίες και ρουμπρικές (Developmental Reading Assessment, DRA· Texas Primary Reading Inventory, TPRI) όσον αφορά στην αναγνωστική τους κατανόηση, στην ακρίβεια και στην ταχύτητα στην προφορικής εκφοράς στην ανάγνωση λέξεων και στην ικανότητα προσωδιακής ανάγνωσης, προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης. Επίσης, μέσω ανοιχτών συνεντεύξεων καταγράφηκαν οι απόψεις γονέων και μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Η παρέμβαση, που διεξήχθη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, περιλάμβανε μια σειρά δράσεων καθημερινής ενασχόλησης περίπου 10' - 15' λεπτών την ημέρα με θέατρο των αναγνωστών, που βασίζονταν σε μια εβδομαδιαία διάρθρωση που εμπειρείχε γνωριμία με τα θεατρικά σενάρια στην αρχή της εβδομάδας, πρόβες μέσω ατομικών ή ομαδικών αναγνώσεων κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και παράσταση την τελευταία μέρα της εβδομάδας (σ. 6-7). Τα σενάρια που αξιοποιούσαν βασίζονταν σε εμπορικά βιβλία, πεζογραφήματα και ποιήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων, η εβδομαδιαία παρέμβαση συνολικής διάρκειας περίπου 2.600' με μεθοδολογία

διδασκτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη, συνέβαλλε στη σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών σε επίπεδο ακρίβειας της προφορικής εκφοράς, αναγνωστικής ταχύτητας, προσωδιακής ανάγνωσης και γενικότερα της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η ακρίβεια αναγνώρισης των λέξεων από τους μαθητές, αν και ισχυρή στην αρχή του σχολικού έτους (ανεξάρτητο επίπεδο), παρέμεινε ισχυρή καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, με μικρή σημαντική ανάπτυξη στα τέλη της σχολικής χρονιάς. Επίσης, οι μαθητές κέρδισαν μια μεγάλη αύξηση στην αναγνωστική τους ταχύτητα, ίση με μια μέση τιμή των 65 λέξεων το λεπτό και βελτίωση κατά 20% της προσωδιακής τους ανάγνωσης. Γενικότερα, επισημάνθηκε η σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική τους ικανότητα, η οποία στο τέλος της χρονιάς ήταν μεγαλύτερη από αυτή που αναμένεται να έχουν οι μαθητές της δευτέρας τάξης. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά ενθουσιάζονταν με τις πρόβες και την παράσταση, ενώ γονείς αναφέρανε ότι η ενασχόλησή των παιδιών στο σχολείο με το θέατρο των αναγνωστών ανέπτυξε την φιλοαναγνωστική τους συμπεριφορά και στο σπίτι. Αν και στη μελέτη δεν αναφέρονται τα μεγέθη επίδρασης από την εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών, όπως επίσης και δεν αναφέρονται περισσότερα στοιχεία αναφορικά με τα ποιοτικά αποτελέσματα, φανερώνεται η συμβολή του Θεάτρου των Αναγνωστών ως διδακτική πρακτική για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Η Lin (2015) υλοποίησε μια έρευνα δράσης σε ένα δημοτικό σχολείο στην ανατολική περιοχή της Ασίας με σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση⁹ τόσο για την επάρκεια εκμάθησης των αγγλικών ως ξένης γλώσσας, όσο και για τις στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές για την ανάγνωση σε αυτή. Συμμετέχοντες της μελέτης της ήταν 32 μαθητές έκτης τάξης, ηλικίας 12 ετών, που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα, ως ξένη. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με σταθμισμένη δοκιμασία (Anglia Ascentis Junior Level) που αφορούσε την επάρκειά τους στην αγγλική γλώσσα, όπως επίσης και με ερωτηματολόγιο που αφορούσε την αξιολόγηση των στάσεών τους. Η παρέμβαση, που διεξήχθη για χρονικό διάστημα 44 ημερών, περιλάμβανε μια σειρά δράσεων καθημερινής ενασχόλησης με θέατρο των αναγνωστών, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον 5 ωρών την εβδομάδα (σ. 4). Στην αρχή της εβδομάδας δίνονταν από τον εκπαιδευτικό τα σενάρια στους μαθητές, τα οποία ήταν

⁹ Ως θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση νοείται το σχέδιο δράσης βασισμένο σε τεχνικές του θεάτρου και του δράματος για την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών, συχνά σχεδιασμένο με βάση τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Γκόβας & Ζώνιου, 2010· Κατσαρίδου, 2014· Λενακάκης, 2013, 2015· Σέξτου, 2005).

γραμμένα στην ξένη γλώσσα, προκειμένου να κατανοηθεί το νόημά τους. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες, οι μαθητές καλούνταν να κάνουν πρόβες για την παράσταση που θα ακολουθούσε την πέμπτη ημέρα, όπως επίσης και να γράψουν σε μια αφηγηματική ιστορία το νοηματικό περιεχόμενο του σεναρίου τους. Την τελευταία μέρα της εβδομάδας, οι μαθητές παρουσίαζαν τη δραστηριότητά τους σε κοινό υπό μορφή Θεάτρου των Αναγνωστών στην ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων, από την προμέτρηση και μεταμέτρηση της επάρκειας εκμάθησης των αγγλικών ως ξένης γλώσσας δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, παρόλο που παρατηρήθηκαν βελτιώσεις, από τη διδακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων, συνολικής διάρκειας περίπου 1.885' λεπτών. Επίσης, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά στις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών, οι οποίες και πριν την παρέμβαση ήταν θετικές. Η συγγραφέας θεωρεί ότι το χρονικό διάστημα της παρέμβασης δεν ήταν αρκετό για να προκαλέσει κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στη γλωσσική επάρκεια του/της μαθητή/τριας, ενώ θα ήταν πολύ πιθανό ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παρέμβασης να σημείωνε μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης. Αναφορικά με τις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών θεωρήθηκε ότι αυτές ήταν αρκετά θετικές και πριν την παρέμβαση με αποτέλεσμα η αύξηση των μέσων τιμών που παρατηρήθηκαν κατά τη μεταμέτρηση να μην ήταν εφικτό να παρουσιάσει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η Caudill-Hansen (2009), αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky, υλοποίησε μια πειραματική μελέτη σε ένα σχολείο στην κεντροανατολική περιοχή των Η.Π.Α. με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών έκτης τάξης. Για το σκοπό αυτό επέλεξε 50 μαθητές από ένα ευρύτερο σύνολο 115 μαθητών έκτης τάξης και τους διαχώρισε σε δύο ομάδες: μία πειραματική και μία ελέγχου. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου αξιολογήθηκαν με σταθμισμένες κλίμακες στην αρχή και στο τέλος της μελέτης σε επίπεδο δεξιοτήτων αναγνωστικής ευχέρειας (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS) και κατανόησης (Standardized Test for Assessment of Reading, STAR). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έλαβαν μέρος για 10 εβδομάδες σε πρόγραμμα παρέμβασης του οποίου περιλάμβανε τη συμμετοχή τους σε εικοσάλεπτες καθημερινές ενασχολήσεις με θέατρο των αναγνωστών (σ. 43-46). Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης ήταν συνολικά περίπου τα 1000'. Στην αρχή της εβδομάδας οι μαθητές λάμβαναν τα σενάρια τους που βασίζονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα και για τις επόμενες μέρες εξασκούσαν ατομικά ή σε ομάδες των τριών έως έξι ατόμων, στους διαλόγους τους. Η

τελευταία μέρα της εβδομάδας αξιοποιούνταν για την παρουσίαση του Θεάτρου των Αναγνωστών σε μαθητικό κοινό. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν λάμβαναν κάποια παρέμβαση και ακολουθούσαν το τυπικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των προμετρήσεων και μετααναλύσεων και για τις δύο ομάδες, διαφάνηκε ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε πολύ περισσότερο την αναγνωστική της ευχέρεια σε αντιστοιχία με την ομάδα ελέγχου, διαφορά στατιστικώς σημαντική. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πέτυχαν σχεδόν τριπλάσιο μέσο ρυθμό ανάγνωσης σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Αν και στη μελέτη δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά στα επίπεδα αναγνωστικής τους κατανόησης με το τέλος της παρέμβασης, ως αποτέλεσμα χαρακτηρίστηκε μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση, με τη συγγραφέα να προτείνει την εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών στην τάξη σε μια εβδομαδιαία βάση ως εναλλακτική διδακτική επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.

Η Tsou (2011) υλοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο στην ανατολική περιοχή της Ασίας με σκοπό να εξετάσει την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα και τις στάσεις μαθητών στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Για τον σκοπό αυτό επέλεξε μη πιθανοτικά 60 μαθητές πέμπτης τάξης ως συμμετέχοντες για τη μελέτη της, μέσης ηλικίας 10 ετών, οι οποίοι διδάσκονταν στο σχολείο τους την αγγλική γλώσσα ως ξένη, διέθεταν στοιχειώδη και βασική γνώση της αγγλικής και προέρχονταν από οικογένειες παρόμοιας κοινωνικοοικονομικής τάξης. Από τους συμμετέχοντες της μελέτης, 29 μαθητές εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα και οι 31 στην ομάδα ελέγχου. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου ακολουθούσαν το κοινό ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης με τη μόνη διαφορά ότι μία φορά την εβδομάδα και για 40', ασχολούνταν με διαφορετικές δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές και αναγνωστικές δράσεις βασισμένες στη μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη της Keehn (2003). Έτσι, τα πρώτα είκοσι λεπτά ο εκπαιδευτικός διάβαζε δυνατά τα σενάρια που είχε επιλέξει από το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης προκειμένου να παρουσιάσει στους μαθητές του τον σωστό τρόπο ανάγνωσης, και ακολούθως οι ίδιοι οι μαθητές διάβαζαν μεγαλόφωνα, υπό την καθοδήγησή του, τους διαλόγους είτε ατομικά είτε σε ολιγομελείς ομάδες, μελετούσαν το νοηματικό περιεχόμενο του σεναρίου και μοιράζονταν τους ρόλους του σεναρίου. Τα επόμενα είκοσι λεπτά περιλάμβαναν πρόβες του θεατρικού

σεναρίου και παράσταση σε μαθητικό κοινό (σ. 735). Τα σενάρια που αξιοποιούσαν βασιζόνταν σε πρωτογενή λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών τους εγχειριδίων τα οποία είχαν μεταγραφεί από την ερευνήτρια σε δραματικό κείμενο. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου επεξεργάζονταν αυτούσια τα πρωτογενή κείμενα και διδάσκονταν το περιεχόμενό τους από τον εκπαιδευτικό με παραδοσιακές μεθόδους οι οποίες περιλάμβαναν ατομική και ομαδική ανάγνωση από το διδακτικό εγχειρίδιο, φύλλα εργασίας, μελέτη των γραμματικών φαινομένων, του λεξιλογίου και του νοηματικού περιεχομένου του κειμένου, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης (σ. 735). Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με μεικτή μεθοδολογία. Για την ποσοτική αξιολόγηση των αναγνωστικών τους ικανοτήτων αξιοποιήθηκε σταθμισμένη δοκιμασία (AlphaAssess Kit, Hill & Feely, 2004) με την οποία εκτιμήθηκε η αναγνωστική ακρίβεια, ευχέρεια και κατανόηση των μαθητών. Για τη συλλογή δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα σχετικά με την αναστοχαστική σκέψη των μαθητών για την αναγνωστική τους ικανότητα και τις στάσεις τους σχετικά με τη μέθοδο που διδάχτηκαν, αξιοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης των έξι ατόμων. Κατά την αρχική ποσοτική αξιολόγηση δεν παρατηρήθηκαν για τις δύο ομάδες αξιολόγησης στατιστικά σημαντικές διαφορές, στοιχείο της προπειραματικής ισοδυναμίας τους στις δεξιότητες της ακρίβειας ανάγνωσης, ευχέρειας και κατανόησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση συνολικής διάρκειας 960' με μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη συνέβαλλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στην ξένη γλώσσα, με μέσο προς υψηλό μέγεθος επίδρασης σε επίπεδο ακρίβειας της προφορικής εκφοράς ($\eta^2 = 0,36$) και αναγνωστικής ευχέρειας ($\eta^2 = 0,44$). Η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης στην ξένη γλώσσα, παρόλο που βελτιώθηκε, δεν χαρακτηρίστηκε ως στατιστικώς σημαντική. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, αντίστοιχα, πέτυχαν μικρές βελτιώσεις στις αναγνωστικές τους δεξιότητες, οι οποίες όμως δεν χαρακτηρίστηκαν ως στατιστικά σημαντικές. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν και στις δύο ομάδες επωφελήθηκαν, όπως δήλωσαν, σε επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα. Η πειραματική ομάδα, ωστόσο, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, δήλωσε βελτίωση σε επίπεδο αναγνωστικών κινήτρων, αυτοπεποίθηση για την αναγνωστική διαδικασία που πλέον ήταν διασκεδαστική για τους ίδιους, ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα.

Η Forney (2013) θέλοντας να εξετάσει αν το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για την αναγνωστική κατανόηση και τη διατήρηση των πληροφοριών του κειμένου στη μνήμη, σε σύγκριση με την σιωπηρή ανάγνωση και την εκ

περιτροπής ανάγνωση τμημάτων του κειμένου από τους μαθητές (round-robin reading), αξιοποίησε ως συμμετέχοντες 66 μαθητές τετάρτης τάξης οι οποίοι φοιτούσαν σε ένα πειραματικό δημοτικό σχολείο στη νότια περιοχή των Η.Π.Α.. Μέσα από έναν σχεδιασμό διασταύρωσης, ο οποίος αποτελεί έναν «εντός ομάδων» πειραματικό σχεδιασμό, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν διαδοχικά για 45' ημερησίως και για μία εβδομάδα έκαστος, σε κάθε μία από τις τρεις αυτές αναγνωστικές συνθήκες. Η πρώτη αξιολόγηση για την αναγνωστική κατανόηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση της πρώτης εβδομάδας αφού θεωρήθηκε ότι οι μαθητές στην αρχή της παρέμβασης δεν είχαν γνώση των νοηματικών πληροφοριών του κειμένου που θα διδάσκονταν. Ακολούθως, με την ολοκλήρωση κάθε πειραματικής συνθήκης οι μαθητές αξιολογούνταν ως προς τις νοηματικές πληροφορίες που είχαν κατανοήσει μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και λίγες ημέρες μετά το τέλος των παρεμβάσεων αξιολογήθηκαν μία φορά σε επίπεδο διατήρησης των γνωστικών πληροφοριών που έφεραν τα κείμενα. Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν και στις τρεις πειραματικές συνθήκες ήταν παρόμοιας δυσκολίας αφηγήματα ως προς την κατανόηση, με θεματολογία από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών. Η παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών περιλάμβανε διδασκαλία του κειμένου που είχε επιλεγθεί, πρόβες με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σε επίπεδο ανάγνωσης, συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του και την αναγνωστική του εκφορά και παρουσίασή του σε κοινό. Δεν δόθηκε, ωστόσο, λεπτομερής περιγραφή σχετικά με τις δραστηριότητες που περιλάμβανε η σιωπηρή ανάγνωση και την εκ περιτροπής ανάγνωση τμημάτων του κειμένου από τους μαθητές. Η μελέτη κατέληξε σε μεικτά ευρήματα. Αναφορικά με τον παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης διαπιστώθηκαν μέσα μεγέθη επιδράσεων και για τις τρεις αναγνωστικές συνθήκες. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, τα ευρήματα δεν ήταν αρκετά ισχυρά ώστε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το θέατρο των αναγνωστών αποκτά μια προστιθέμενη αξία ως διδακτική μεθοδολογία στην αναγνωστική κατανόηση. Σχετικά με τη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη διαπιστώθηκε ότι το θέατρο των αναγνωστών ήταν αποτελεσματικότερο σε σχέση με τις εναλλακτικές μεθόδους ανάγνωσης. Ωστόσο, ένας βασικός περιορισμός της μελέτης ήταν ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος στη μελέτη είχαν λάβει ελάχιστη καθοδήγηση από την ερευνήτρια με αποτέλεσμα να μην είχε εξασφαλιστεί ένας πανομοιότυπος τρόπος παρέμβασης και στα τρία τμήματα που συμμετείχαν στη μελέτη για τις τρεις μεθόδους. Επίσης, δεν είχε προβλεφθεί επαρκής χρόνος πρακτικής εξάσκησης για τους μαθητές, με το διάστημα της μίας εβδομάδας για την εφαρμογή κάθε αναγνωστικής συνθήκης να θεωρείται μικρό στην τροποποίηση της δεξιότητας κατανόησης των μαθητών.

Η Johnson (2011) υλοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο στην βόρεια περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσει την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στον ρυθμό ανάγνωσης, το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας, την προσωδία και την αναγνωστική κατανόηση μαθητών δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό επέλεξε μη πιθανοτικά 44 μαθητές από δύο τμήματα του σχολείου, τους οποίους χώρισε σε δύο ομάδες για να πλαισιώσουν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Το 68% των μαθητών αυτών ήταν Αφροαμερικάνοι, το 4% Ευρασιάτες, το 9% Λατινόφωνες εθνότητες, το 13% Ασιάτες και το 4% από διάφορες άλλες εθνικότητες. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε τέσσερις μικρότερες ομάδες εργασίας σύμφωνα με την αναγνωστική τους ικανότητα και ακολουθούσαν για ένα διάστημα 9 εβδομάδων ένα καθημερινό πρωτόκολλο ενεργειών το οποίο περιλάμβανε μοντελοποίηση της ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό, ανάθεση ρόλων, πρόβες μέσω επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων για τον μαθητή, ακρόαση και ανατροφοδότηση για την απόδοση. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, για το ίδιο χρονικό διάστημα, ακολουθούσαν τις δραστηριότητες του αναλυτικού τους προγράμματος, δίχως κάποια άλλη παρέμβαση. Τόσο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, όσο και αυτοί της ομάδας ελέγχου, αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης σε επίπεδο αναγνωστικών ικανοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης με σταθμισμένες κλίμακες (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS, Standardized Test for Assessment of Reading, STAR). Διαπιστώθηκε ότι κατά την αρχική αξιολόγηση οι μαθητές των δύο ομάδων δεν ήταν ισοδύναμοι ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες οπότε ακολουθήθηκε μια επέκταση του σχεδιασμού της μη ισοδύναμης ομάδας ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, αποκαλύφθηκαν σημαντικά οφέλη της πειραματικής ομάδας μετά τη συμμετοχή της σε περίπου 900' δραστηριοτήτων Θεάτρου των Αναγνωστών στον ρυθμό ανάγνωσης, την αναγνωστική ακρίβεια και την προσωδιακή ανάγνωση, ενώ δεν αναδείχτηκαν σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες κατανόησης μεταξύ των δύο ομάδων.

Η Carrick (2001, 2009) υλοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε τέσσερα δημοτικά σχολεία στη βορειοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσει την διδακτική αποτελεσματικότητα του Θεάτρου των Αναγνωστών, των ζευγαρωτών επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας της ανάγνωσης στην αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση και τα αναγνωστικά κίνητρα μαθητών πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό επέλεξε 179 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε δέκα τμήματα και χωρίστηκαν σε τρεις ερευνητικές ομάδες έπειτα από ενέργειες της διοίκησης

των σχολείων. Η πρώτη πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 56 μαθητές, η δεύτερη πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 76 μαθητές και τέλος η ομάδα ελέγχου από 47. Τόσο οι δύο πειραματικές ομάδες, όσο και η ομάδα ελέγχου ακολουθούσαν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές καθημερινά για 60' και για 12 εβδομάδες, ασχολούνταν με διαφορετικές δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού εστιασμένες στη δεξιότητα της ανάγνωσης. Η πρώτη πειραματική ομάδα ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές δράσεις που βασιζόνταν σε μια εβδομαδιαία διάρθρωση διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών που ανέπτυξε η συγγραφέας και περιλάμβανε διδακτική επεξεργασία σεναρίων, πρόβες και παράσταση Θεάτρου των Αναγνωστών στο τέλος της εβδομάδας. Η δεύτερη πειραματική ομάδα, για το ίδιο χρονικό διάστημα, ακολουθούσε τις δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού τους για την εκμάθηση της ανάγνωσης, με σημαντική όμως αξιοποίηση διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης σε ζευγάρια. Τέλος, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της ανάγνωσης βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, δίχως κάποια άλλη μορφή παρέμβασης. Η μεθοδολογική εξέταση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και η συγκριτική της θεώρηση πραγματοποιήθηκε με μεικτή μεθοδολογία η οποία περιλάμβανε αξιολόγηση των μαθητών με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Και οι τρεις ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης σε επίπεδο ποσοτικής μεθοδολογίας με σταθμισμένες κλίμακες (Terranova Reading Test 15, Analytical Reading Inventory, ARI, Woods & Moe, 1995) όσον αφορά στην ικανότητα αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, όπως επίσης και με παρατήρηση, λίστες ελέγχου (checklists), σε επίπεδο ποιοτικής μεθοδολογίας, για την αξιολόγηση των αναγνωστικών κινήτρων των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης η πρώτη πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά από τη συμμετοχή της στην παρέμβαση, συνολικής διάρκειας 2.400', τόσο σε επίπεδο ευχέρειας στη μεγαλόφωνη ανάγνωση όσο και σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης και κινήτρων. Αναφορικά με την προστιθέμενη αξία της μεθόδου, διαφάνηκε ότι τα σκορ της πρώτης πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερα και στατιστικώς σημαντικά, συγκριτικά με τα σκορ των άλλων δύο ομάδων. Επίσης, τα μέλη της είχαν υψηλότερο βαθμό κινητοποίησης και απολάμβαναν τη διδασκαλία με θέατρο των αναγνωστών. Αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας κουράστηκαν γρήγορα από τη διαδικασία των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και μερικοί από αυτούς εξέφρασαν την επιθυμία να αποσυρθούν μετά την τέταρτη εβδομάδα παρέμβασης.

O Smith (2011) πραγματοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο στη βορειοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσει την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια, τα αναγνωστικά κίνητρα και τις στάσεις μαθητών δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό επέλεξε μη πιθανοτικά 85 μαθητές από τέσσερα τμήματα του σχολείου ως συμμετέχοντες στην έρευνά του και ενέταξε τους 43 από αυτούς σε πειραματική ομάδα και τους 42 σε ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 25 αγόρια και 18 κορίτσια, ενώ αντίστοιχα η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 23 αγόρια και 19 κορίτσια. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου ακολουθούσαν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης τους με τη μόνη διαφορά ότι για 90' και καθημερινά για 10 εβδομάδες, ασχολούνταν με διαφορετικές δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού (σ. 47-49). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές και αναγνωστικές δράσεις βασισμένες σε μια εβδομαδιαία μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη βάσει του μοντέλου της Flynn (2004). Αυτές περιλάμβαναν μοντελοποιημένη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό, πρόβες υπό μορφή χορωδιακής ανάγνωσης, επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και ανάγνωση σε ζευγάρια με την τελευταία μέρα της εβδομάδας να αξιοποιούνταν για την παρουσίαση του Θεάτρου των Αναγνωστών στην τάξη. Τα σενάρια που αξιοποιούσαν, βασιζόνταν σε μια εμπορική λογοτεχνική σειρά με περιεχόμενο αντίστοιχο προς το αναλυτικό πρόγραμμα των τάξεων. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου επιδίδονταν σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις του ίδιου υλικού, το οποίο κυκλοφορούσε και σε αφηγηματική μορφή, περιλαμβάνοντας για το πλαίσιο της εβδομάδας τις ίδιες δραστηριότητες, με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές δεν θα παρουσίαζαν στο τέλος της εβδομάδας την εργασία τους υπό μορφή αναλογίου. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με σταθμισμένες ποσοτικές δοκιμασίες όσον αφορά στην αναγνωστική τους ευχέρεια (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS), στα αναγνωστικά τους κίνητρα (Motivation to Read Profile, MRP, Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996) και στις στάσεις τους απέναντι στην ανάγνωση (Elementary Reading Attitudes Survey, ERAS, McKenna & Kear, 1990). Κατά την αρχική αξιολόγηση δεν παρατηρήθηκαν για τις δύο ομάδες αξιολόγησης στατιστικά σημαντικές διαφορές, στοιχείο της προπειραματικής ισοδυναμίας τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση συνολικής διάρκειας 3.000' με μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη συνέβαλλε στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, των αναγνωστικών κινήτρων και στάσεων απέναντι στην ανάγνωση αλλά η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Επίσης μη στατιστική

διαφορά παρουσιάστηκε και στους τομείς αξιολόγησης της ομάδας ελέγχου με αποτέλεσμα την εμφάνιση μεταπειραματικής ισοδυναμίας. Τα παραπάνω οδήγησαν τον συγγραφέα να υποστηρίξει ότι η παρέμβαση θεάτρου αναγνωστών είχε μικρή επίδραση στην αναγνωστική ευχέρεια, τα κίνητρα και τις στάσεις των μαθητών, αποδίδοντας παρόμοια διδακτικά αποτελέσματα με την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.

Η Keehn (2003) υλοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο στη νοτιοκεντρική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να συγκρίνει την επίδραση δύο διδακτικών παρεμβάσεων με θέατρο των αναγνωστών στην προαγωγή της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας. Για το σκοπό της επέλεξε 66 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε τέσσερα τμήματα της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου, ως συμμετέχοντες για την μελέτη της και τους χώρισε σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από δύο τμήματα και 33 μαθητές. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας έλαβαν μέρος σε θεατροπαιδαγωγικές και αναγνωστικές δράσεις βασισμένες σε μια εβδομαδιαία μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών μαζί με μια σειρά από άμεσες διδακτικές παρεμβάσεις (μικροδιδασκαλίες) που εστίαζαν σε ζητήματα ευχέρειας. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας έλαβαν μέρος στις ίδιες θεατροπαιδαγωγικές δράσεις με τη διαφορά ότι δεν λάμβαναν ρητές οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, ούτε συμμετείχαν σε μικροδιδασκαλίες που εστίαζαν σε ζητήματα ευχέρειας (σ. 45-46). Η διάρκεια των παρεμβάσεων και για τις δύο ομάδες είχε συνολική διάρκεια 9 εβδομάδες για 40' κάθε μέρα. Τα σενάρια που αξιοποιούσαν βασιζόνταν σε αφηγηματικά κείμενα τα οποία είχαν μεταγραφεί σε δραματικά, προκειμένου να περιέχουν διαλόγους και να λειτουργούν ως σενάρια για το θέατρο των αναγνωστών. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με ποσοτικές δοκιμασίες (Qualitative Reading Inventory, Gray Oral Reading Test, Oral Reading Fluency Scale, Diagnostic Fluency Assessment) όσον αφορά στην αναγνωστική τους ικανότητα σε επίπεδο αναγνωστικής ταχύτητας, ακρίβειας, κατανόησης και προσωδίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εβδομαδιαία παρέμβαση συνολικής διάρκειας 1.800' με μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη συνέβαλλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και στις δύο ομάδες σε όλα τα επίπεδα αξιολόγησης, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στη μεταμέτρησή τους. Επίσης, φανερώθηκε ότι τόσο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, όσο και οι μαθητές υψηλών επιδόσεων, ήταν αυτοί που ενίσχυσαν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες περισσότερο, συγκριτικά με τους μαθητές μεσαίας επίδοσης.

Οι Huang και Luo (2017) υλοποίησαν μια έρευνα δράσης σε ένα δημοτικό σχολείο στην ανατολική περιοχή της Ασίας με σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση τόσο για την επάρκεια στην ανάγνωση των αγγλικών ως ξένης γλώσσας, όσο και για την επίδρασή της στο άγχος που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία. Συμμετέχοντες της μελέτης της ήταν 26 μαθητές τρίτης τάξης, ηλικίας 9-10 ετών, που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα, ως ξένη. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με ποσοτική κλίμακα (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS) που αφορούσε την εκτίμηση του επιπέδου του άγχους κατά τη διδασκαλία και με ποσοτική μέτρηση των λέξεων που αναγιγνώσκουν ανά δευτερόλεπτο (WPS). Επίσης, στο πλαίσιο της μεικτής μεθοδολογίας αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών, αξιοποιήθηκαν για ποιοτική ανάλυση βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες και ένα ερωτηματολόγιο τεσσάρων ανοιχτών ερωτήσεων. Η παρέμβαση, που διεξήχθη για χρονικό διάστημα 4 εβδομάδων, περιλάμβανε μια σειρά δράσεων ενασχόλησης με θέατρο των αναγνωστών, συνολικής διάρκειας 25' την εβδομάδα (σ. 125). Την πρώτη εβδομάδα ο εκπαιδευτικός επέλεξε ένα κείμενο από το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο ήταν με την μορφή διαλόγων και αφού χώρισε τους μαθητές σε ετερογενείς ως προς τη σύνθεση ομάδες, τους ζήτησε να διαλέξουν τον ρόλο που επιθυμούσαν. Οι πέντε ομάδες, κατά τη διάρκεια της δεύτερης και τρίτης εβδομάδας, έκαναν πρόβες ατομικά ή χορωδιακά με τα σενάρια και τους ρόλους που είχαν επιλέξει στο πλαίσιο της ομάδας και ο εκπαιδευτικός ανά προκαθορισμένα διαστήματα μοντελοποιούσε την αναγνωστική εκφορά εστιάζοντας σε ζητήματα ευχέρειας και προσωδίας. Οι μαθητές ακολουθούσαν την ανάγνωσή του χορωδιακά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός κατά την δεύτερη και τρίτη εβδομάδα εστίαζε στη διδασκαλία του λεξιλογίου που περιλάμβαναν τα σενάρια και στη νοηματοδότηση σημαντικών λέξεων, ενεργοποιώντας παράλληλα την προϋπάρχουσα γνώση τους. Την τέταρτη εβδομάδα οι μαθητές παρουσίασαν τα σενάρια τους με θεατρικό αναλόγιο σε κοινό. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, η συνολικής διάρκειας 100' παρέμβαση, συνέβαλλε στην στατιστικώς σημαντική βελτίωση των μαθητών σε επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Ωστόσο, δεν σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική μείωση στα επίπεδα άγχους των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι το χρονικό διάστημα της παρέμβασης δεν ήταν αρκετό για να προκαλέσει κάποια στατιστικά σημαντική αλλαγή στα επίπεδα άγχους των μαθητών, ενώ θα ήταν πολύ πιθανό ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παρέμβασης να σημείωνε μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης αφού θα βελτιώνονταν σημαντικά τα επίπεδα επικοινωνιακής χρήσης της αγγλικής, που ήταν και η κύρια πηγή άγχους. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν

μέσω παρατήρησης των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών κατά τις πρόβες και την τελική παράσταση και το ερωτηματολόγιο των ανοιχτών ερωτήσεων, προέκυψε ότι κάθε ομάδα είχε μια παρόμοια θετική αντίδραση απέναντι στο θέατρο των αναγνωστών. Πριν την παρέμβαση κάθε ομάδα δεν μπορούσε να διαβάσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Μετά την παρέμβαση οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι μπορούσαν να διαβάσουν μεγαλόφωνα με μεγαλύτερη έκφραση και ευφράδεια λόγου. Επίσης κάθε εβδομάδα γίνονταν όλο και καλύτεροι σε επίπεδο προσωπιακής ανάγνωσης.

Ο Jagger (2008) υλοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο στην βορειοδυτική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσει την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση μαθητών πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό επέλεξε μη πιθανοτικά 82 μαθητές από τέσσερα τμήματα του σχολείου, τους οποίους χώρισε σε δύο ομάδες των δύο τμημάτων η κάθε μία, για να πλαισιώσει την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ακολουθούσαν για ένα διάστημα 8 εβδομάδων ένα πρωτόκολλο ενεργειών εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών σύμφωνα με το μοντέλο παρέμβασης της Carrick (2001) για την τάξη, το οποίο περιλάμβανε μοντελοποίηση της ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό, ανάθεση ρόλων, πρόβες μέσω επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων για τον μαθητή, ακρόαση και ανατροφοδότηση για την απόδοση, χρονικής διάρκειας 5-20'. Το υπόλοιπο της κάθε διδακτικής ώρας περιλάμβανε συμμετοχή των μαθητών στις κοινές δραστηριότητες του αναλυτικού τους προγράμματος δίχως κάποια άλλη παρέμβαση. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, για το ίδιο χρονικό διάστημα, ακολουθούσαν τις δραστηριότητες του αναλυτικού τους προγράμματος, δίχως κάποια άλλη παρέμβαση. Τόσο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, όσο και αυτοί της ομάδας ελέγχου, αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης σε επίπεδο αναγνωστικών ικανοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης με σταθμισμένες κλίμακες (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS, Gates McGinitie Reading Test, GMRT). Διαπιστώθηκε ότι κατά την αρχική αξιολόγηση οι μαθητές των δύο ομάδων δεν ήταν ισοδύναμοι ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες οπότε ακολουθήθηκε μία επέκταση του σχεδιασμού της μη ισοδύναμης ομάδας ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, δεν αποκαλύφθηκαν σημαντικά οφέλη της πειραματικής ομάδας μετά τη συμμετοχή της σε περίπου 100' δραστηριοτήτων Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, παρόλο που εμφάνισε μια μεγαλύτερη βελτίωση από την ομάδα ελέγχου.

Οι Young, Durham, Miller, Rasinski και Lane (2019) υλοποίησαν μια οιονεί πειραματική μελέτη σε επτά τάξεις δευτέρας δημοτικού, σε σχολεία νοτιοκεντρικά των Η.Π.Α., προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την εκμάθηση λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Για τον σκοπό αυτό επέλεξαν 76 μαθητές, από ένα ευρύτερο σύνολο 145 μαθητών δευτέρας δημοτικού, τους οποίους εξίσωσαν σε δυο ομάδες ως συμμετέχοντες για την έρευνά τους. Από τους συμμετέχοντες της μελέτης, 38 μαθητές από τρεις τάξεις εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα και 38 μαθητές από τέσσερις τάξεις στην ομάδα ελέγχου. Το 53% των μαθητών της πειραματικής ομάδας αποτελούνταν από κορίτσια και το 47% από αγόρια, ενώ το 21% εξ αυτών μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, το 40% βρισκόταν σε ρίσκο για λειτουργικό αναλφαβητισμό και το 5% λάμβανε υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Αντίστοιχα, το 47% της ομάδας ελέγχου αποτελούνταν από κορίτσια και το 53% από αγόρια, με το 18% αυτών να μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, το 45% βρισκόταν σε ρίσκο για λειτουργικό αναλφαβητισμό και το 3% λάμβανε υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έλαβαν μέρος σε θεατροπαιδαγωγικές δράσεις βασισμένες σε μια εβδομαδιαία μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών (σ. 618-619) με σενάρια τα οποία επέλεγε ελεύθερα ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών του. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, αντίστοιχα, έλαβαν μέρος σε αναγνωστικές δράσεις που εστίαζαν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών (σ. 617-618). Η διάρκεια των παρεμβάσεων και για τις δύο ομάδες είχε συνολική διάρκεια 18 εβδομάδες για 20'-30' κάθε μέρα. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με ποσοτικές δοκιμασίες (Gates-MacGintie Reading Test, 4th ed., GMRT-4) όσον αφορά στην αναγνωστική τους ικανότητα σε επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, εκμάθησης λεξιλογίου και κατανόησης. Κατά την αρχική αξιολόγηση δεν παρατηρήθηκαν για τις δύο ομάδες αξιολόγησης στατιστικά σημαντικές διαφορές, στοιχείο της προπειραματικής ισοδυναμίας τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εβδομαδιαία παρέμβαση συνολικής διάρκειας περίπου 2.300' με μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών για την τάξη, συνέβαλλε στη στατιστικώς σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, εκμάθησης λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης. Αντίστοιχα, στατιστικώς σημαντική ήταν και η βελτίωση των μαθητικών δεξιοτήτων στην αναγνωστική ικανότητα, την εκμάθηση λεξιλογίου και την αναγνωστική κατανόηση της ομάδας ελέγχου για το ίδιο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, η παρέμβαση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας απέδωσε μεγαλύτερα μεγέθη

επίδρασης στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης, σε αντιστοιχία με τα μεγέθη επίδρασης που παρουσιάστηκαν από τη στατιστική ανάλυση για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, για τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης φανερώθηκε ότι ενώ και στις δύο ομάδες παρουσίασαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης, το μέγεθος επίδρασης στην πειραματική ομάδα ($d=1,08$) ήταν σημαντικά μεγαλύτερο αυτού που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου ($d=0,57$). Σχετικά με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την εκμάθηση λεξιλογίου και στις δύο ομάδες βελτιώθηκαν σε παρόμοιο βαθμό. Ωστόσο, παρότι μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων του δείγματος προερχόταν από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και κοινωνικοοικονομικές τάξεις δεν παρασχέθηκαν στοιχεία σύγκρισης ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες εστίασης.

4.4.2 Αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών με δυσκολίες μάθησης

Οι Mraz et al. (2013) αναφέρθηκαν σε μία περιπτωσιολογική μελέτη μιας τάξης ενός δημοτικού σχολείου νοτιοκεντρικά των Η.Π.Α., που το σύνολο των μαθητών της παρουσίαζε σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες (struggling students) με σκοπό να αξιολογήσουν πώς επίδρασε η εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια, στην προσωδιακή ανάγνωση και στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών αυτών. Στην έρευνα συμμετείχαν 19 Αφροαμερικάνοι μαθητές τρίτης τάξης, ηλικίας 7 έως 9 ετών, οι οποίοι αξιολογήθηκαν πριν την παρέμβαση και με το τέλος αυτής. Από τα εννιά κορίτσια και τα δέκα αγόρια που περιλάμβανε η μελέτη, τρία παιδιά επαναλάμβαναν την τάξη και τρία είχαν γνωματεύσεις από διαγνωστικά κέντρα για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Η εξέταση της αποτελεσματικότητας του Θεάτρου των Αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με ποσοτική μεθοδολογία. Αυτή περιλάμβανε αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών με τη δοκιμασία “Johns Basic Reading Inventory” όσον αφορά στον καθορισμό των επιπέδων αναγνωστικής ταχύτητας, ακρίβειας και κατανόησης και με την ρουμπρίκα “Rasinski's Multidimensional Fluency Scale” όσον αφορά στα επίπεδα προσωδιακής ανάγνωσης. Η παρέμβαση διήρκεσε έξι εβδομάδες και περιλάμβανε ημερήσιες συνεδρίες διάρκειας 30’ στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (συνολική χρονική διάρκεια 900’). Οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις της παρέμβασης βασιζόνταν σε μια εβδομαδιαία μεθοδολογία διδακτικής παρέμβασης η οποία περιλάμβανε εναλλακτικές μορφές ανάγνωσης (χορωδιακή ανάγνωση, ζευγαρωτή ανάγνωση, ανάγνωση υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού) για τις τέσσερις πρώτες μέρες της κάθε εβδομάδας που λειτουργούσαν ως

πρόβες για τον μαθητή και παρουσίαση του Θεάτρου των Αναγνωστών υπό μορφή παράστασης στους μαθητές του άλλου τμήματος κάθε πέμπτη ημέρα (σ. 172-173). Από την σύγκριση των αποτελεσμάτων της αρχικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητών προέκυψε ότι οι μαθητές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική ευχέρεια, στην προσωδιακή ανάγνωση και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Επίσης παρουσιάστηκε μείωση των αναγνωστικών λαθών που έκαναν οι μαθητές. Η τάξη πριν την παρέμβαση είχε μέσο ρυθμό αναγνωστικής ευχέρειας ίσο με 55 λέξεις το λεπτό. Τα αποτελέσματα του μεταγενέστερου ελέγχου αποκάλυψαν μια μεγάλη αύξηση στην αναγνωστική ευχέρεια η οποία κυμάνθηκε από 21 έως 47 λέξεις το λεπτό για κάθε μαθητή και μέσο όρο 93 λέξεων το λεπτό σε επίπεδο τάξης. Ο μέσος όρος των αναγνωστικών λαθών πριν την παρέμβαση ήταν τα 6,7 λάθη, ενώ κατά την αξιολόγηση μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος τους μειώθηκε στα 1,2 λάθη. Τέλος, όλοι οι μαθητές παρουσίασαν μια σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση από 49% που μετρήθηκε αρχικά για το επίπεδο της τάξης, σε 86% μέση τελική μέτρηση σε επίπεδο τάξης. Αν και στη μελέτη δεν αναφέρονται τα μεγέθη επίδρασης από την εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών, ως αποτέλεσμα χαρακτηρίστηκε μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ανάγνωση, με τον εκπαιδευτικό που εφάρμοσε τη μεθοδολογία να διαπιστώνει ότι οι μαθητές του ήταν πολύ ενθουσιασμένοι με το θέατρο των αναγνωστών ως διδακτική πρακτική.

Οι Clark, Morrison και Wilcox (2009), θέλοντας να μελετήσουν τη διαδικασία ανάπτυξης της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών όταν λαμβάνουν μέρος σε μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση που βασίζεται στο θέατρο των αναγνωστών για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων, διερεύνησαν μια μελέτη περίπτωσης με τρεις μαθητές τετάρτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου στην Δυτική Ακτή των Η.Π.Α. Οι μαθητές αυτοί είχαν επιλεγεί από ένα ευρύτερο σύνολο μαθητευομένων τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου, μέσω σταθμισμένων δοκιμασιών αξιολόγησης της αναγνωστικής τους ικανότητας, προκειμένου να αναδειχτούν τρία διαφορετικά προφίλ αναγνωστών. Αυτοί έλαβαν μέρος σε μια εβδομαδιαίας βάσης παρέμβαση, συνολικής διάρκειας 8 εβδομάδων, η οποία περιλάμβανε δεκάλεπτη καθημερινή ενασχόληση με θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες Θεάτρου των Αναγνωστών. Συγκεκριμένα, στις αρχές της κάθε εβδομάδας δίνονταν τα σενάρια στους μαθητές τα οποία είχαν αφηγηματικό χαρακτήρα και βασίζονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας οι μαθητές μέσω επαναλαμβανόμενων ατομικών ή ομαδικών αναγνώσεων, μελέτης λεξιλογίου και καθοδήγησης στην εκφορά και την έκφραση από τον εκπαιδευτικό έκαναν πρόβες. Την τελευταία ημέρα της εβδομάδας παρουσίαζαν το σενάριό τους σε μαθητικό

κοινό (σ. 362-363). Η μεθοδολογία αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών ακολούθησε μια μεικτή μεθοδολογία η οποία περιλάμβανε ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση με σταθμισμένη κλίμακα (Quality Reading Inventory, QRI), ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς μαθητή (Critical Reading Inventory, CRI) και ρουμπρίκα (Multidimensional Fluency Scale), σε εβδομαδιαία βάση και ατομικές εις βάθος συνεντεύξεις στην αρχή, τη μέση και το τέλος της παρέμβασης. Σκοπός αυτών των δοκιμασιών ήταν η εξέταση της εξέλιξης της αναγνωστικής ευχέρειας και των διαστάσεων της (ακρίβεια, προφορά, ένταση, ρυθμός, ομαλότητα), όπως επίσης και η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις αναγνωστικές τους συμπεριφορές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση συνολικής χρονικής διάρκειας περίπου 400', συνέβαλε θετικά στα αναγνωστικά κίνητρα των μαθητών όπως επίσης και στην αυτοπεποίθησή τους να διαβάζουν με δραματικό τρόπο μπροστά σε συμμαθητές τους. Όσον αφορά στα αποτελέσματα σχετικά με την αναγνωστική ευχέρεια, φάνηκε ότι οι μαθητές αναπτύχθηκαν σε τόσο σε επίπεδο ρυθμού ανάγνωσης, όσο και αναγνωστικής έκφρασης, ενώ παρέμειναν σταθεροί σε επίπεδο ομαλότητας (smoothness) και προφοράς.

Οι Corcoran και Davis (2005) υλοποίησαν μια έρευνα δράσης σε ένα δημοτικό σχολείο στη νοτιοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια και στις στάσεις μαθητών με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες. Για το σκοπό αυτό επέλεξαν μη πιθανοτικά 12 μαθητές δευτέρας και τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου οι οποίοι φοιτούσαν από κοινού σε ένα τμήμα ένταξης. Από τους συμμετέχοντες της μελέτης το 75% ήταν Καυκάσιοι, το 25% Αφροαμερικάνοι και Ισπανόφωνες/Λατινόφωνες εθνότητες. Επίσης, 3 από τους μαθητές ήταν κορίτσια και 9 αγόρια. Αναφορικά με το προφίλ δυσκολιών που παρουσίαζαν, το 33% των συμμετεχόντων παρουσίαζε προβλήματα λόγου, το 25% συναισθηματικές δυσκολίες και το 67% μαθησιακές δυσκολίες με ένα μεγάλο ποσοστό αυτών να παρουσιάζει διάσπαση προσοχής. Ένας μαθητής/τρια παρουσίαζε διαταραχή Άσπεργκερ και άλλο ένας ήταν κωφός. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με ποσοτική μεθοδολογία στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με σταθμισμένη δοκιμασία (Elementary Reading Attitudes Survey, ERAS, McKenna & Kear, 1990) όσον αφορά στην αξιολόγηση των αναγνωστικών τους στάσεων και με την αριθμητική καταγραφή των σωστά αναγνωσμένων λέξεων σε ένα λεπτό όσον αφορά στα επίπεδα ευχερούς ανάγνωσης. Επίσης αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις ενός παρατηρητή αναφορικά με τα σχόλια των μαθητών και τη μαθησιακή κινητοποίηση της τάξης. Η παρέμβαση, που διεξήχθη για χρονικό διάστημα 8 εβδομάδων, περιλάμβανε μια σειρά δράσεων καθημερινής ενασχόλησης με θέατρο των αναγνωστών υπό τη μορφή μιας πενθήμερης

διδασκαλίας σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών για περίπου 10'-30' την ημέρα (σ. 107-108). Οι μαθητές εξαρχής είχαν χωριστεί σε τρεις ομάδες των τεσσάρων ατόμων βάσει της αναγνωστικής τους ικανότητας. Κάθε ομάδα περιλάμβανε ένα κορίτσι και τρία αγόρια. Για το χρονικό διάστημα των 8 εβδομάδων αξιοποιήθηκαν συνολικά τρία σενάρια τα οποία αφού μοιράζονταν στις ομάδες των μαθητών σε προκαθορισμένα διαστήματα, επεξεργάζονταν αναγνωστικά. Η κάθε ομάδα έκανε πρόβες με σκοπό στο τέλος της παρέμβασης να παρουσιάσει τα σενάρια της υπό τη μορφή Θεάτρου των Αναγνωστών στους μαθητές του νηπιαγωγείου. Οι πρόβες περιλάμβαναν καθοδηγούμενη, μεγαλόφωνη και χορωδιακή ανάγνωση στο πλαίσιο της ομάδας, με τη διδακτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων, η παρέμβαση συνολικής μέσης χρονικής διάρκειας περίπου 800' συνέβαλλε στο να βελτιωθεί η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών αυτών κατά ένα τεταρτημόριο, στοιχείο που συνηγορεί στη σημαντική εξέλιξη του αναγνωστικού τους επιπέδου. Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών παρατηρήθηκε βελτίωση κατά 14% μετά την παρέμβαση στα επίπεδα αυτοπεποίθησης για ανάγνωση, όπως επίσης και προτίμηση του γλωσσικού μαθήματος έναντι του μαθήματος των μαθηματικών, που ήταν προτιμητέο πριν την παρέμβαση. Οι μαθητές δήλωσαν ενθουσιασμένοι με αυτή την προσέγγιση και το 90% δήλωσε θα ήθελε να το ασχοληθεί ξανά με θέατρο των αναγνωστών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα ελκυστική, για τους ίδιους, επίσης, ήταν η παράσταση που καλούνταν να παρουσιάσουν στους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Ο Rinehart (1999) πραγματοποίησε μια έρευνα δράσης στα ανήλικα μέλη ενός καλοκαιρινού προγράμματος ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας που υλοποιήθηκε στην ανατολική περιοχή των Η.Π.Α. προκειμένου εξετάσει την επίδραση θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια, την προσωδιακή ανάγνωση και τις στάσεις των μαθητών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι συμμετέχοντες της μελέτης του ήταν 22 μαθητές οι οποίοι μετά το τέλος των μαθημάτων τους στο δημοτικό σχολείο παρακολούθησαν παρεμβατικό πρόγραμμα, συνοδευόμενοι από τους εκπαιδευτικούς τους, συνολικής διάρκειας 6 εβδομάδων. Από το σύνολο των μαθητών, το μεγαλύτερο μέρος είχε μόλις τελειώσει την πρώτη ή την δεύτερα δημοτικού. Στο πλαίσιο του προγράμματος έλαβαν χώρα 16-20 συνεδρίες, μιάμισης ώρας η καθεμία, όπου οι μαθητές με την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών τους διάλεξαν λογοτεχνικά βιβλία, δημιούργησαν σενάρια από το περιεχόμενό τους, έκαναν πρόβες και ομαδικά με άλλους συνομήλικους παρουσίαζαν τη δουλειά τους υπό μορφή Θεάτρου των Αναγνωστών σε κοινό (σ. 77). Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν

περίπου τα 1600' και οι μαθητές παρουσίασαν 18 παραστάσεις Θεάτρου των Αναγνωστών. Προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία βασισμένη στη Θεμελιώδη θεωρία (grounded theory) η οποία περιλάμβανε παρατήρηση, εξέταση των ημερήσιων αναφορών των εκπαιδευτικών και των σχεδίων μαθήματος που είχαν δημιουργηθεί για αυτό το σκοπό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την αναγνωστική τους ικανότητα, τόσο σε επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας, όσο και προσωδιακής ανάγνωσης. Επίσης σημειώθηκαν θετικές αλλαγές στα αναγνωστικά τους κίνητρα, τα επίπεδα αυτοπεποίθησης όπως επίσης και θετικές στάσεις απέναντι στο θέατρο των αναγνωστών.

Οι Millin και Rinehart (1999) υλοποίησαν μια οιονεί πειραματική μελέτη σε τρία δημοτικά σχολεία στην βορειοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. με σκοπό να διερευνήσουν την επίδραση δραστηριοτήτων Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα και τα κίνητρα μαθητών δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Ως συμμετέχοντες της μελέτης τους επέλεξαν με μη πιθανοτική δειγματοληψία 28 μαθητές οι οποίοι προέρχονταν από οικογένειες οικονομικά ασθενών και μεσαίων τάξεων από 5 τμήματα των σχολείων αυτών. Με τυχαίο τρόπο χώρισαν το σύνολο των μαθητών σε δύο ομάδες· την πειραματική ομάδα και την ελέγχου. Η πειραματική ομάδα περιλάμβανε 14 παιδιά, χωρισμένα σε 2 τμήματα, εκ των οποίων τα 8 ήταν αγόρια και τα 6 κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου περιλάμβανε και αυτή 14 παιδιά, χωρισμένα σε 3 τμήματα, εκ των οποίων τα 11 ήταν αγόρια και τα 2 κορίτσια. Τόσο οι πειραματικές ομάδες, όσο και οι ομάδες ελέγχου ακολουθούσαν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα της τάξης τους με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές των πειραματικών ομάδων για επτά εβδομάδες και για 40' ημερησίως ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές δράσεις που βασίζονταν σε μια εβδομαδιαία διάρθρωση διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών (σ. 77-78). Αυτή περιλάμβανε συζήτηση σχετικά με το σενάριο εστιασμένη στους χαρακτήρες και την πλοκή, μοντελοποιημένη ανάγνωση προς την ολομέλεια της τάξης από τον εκπαιδευτικό, πρόβες για τους μαθητές με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις οι οποίες ηχογραφούνταν για την ανατροφοδότησή τους και παράσταση στο τέλος της εβδομάδας. Τα σενάρια των μαθητών προέρχονταν από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Αντίστοιχα οι μαθητές των ομάδων ελέγχου, για το ίδιο χρονικό διάστημα, ακολουθούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους δίχως κάποια άλλη παρέμβαση και ασχολούνταν με αναγνωστικές δραστηριότητες από τα σχολικά τους εγχειρίδια. Η μεθοδολογική εξέταση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και η συγκριτική της θεώρηση πραγματοποιήθηκε με μεικτή μεθοδολογία η οποία περιλάμβανε αξιολόγηση των

μαθητών με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Τόσο οι πειραματικές ομάδες, όσο και οι ομάδες ελέγχου αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με ποσοτικές κλίμακες (Qualitative Reading Inventory, QRI, Leslie & Caldwell, 1990) για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας, της ευχέρειας στην απαγγελία κειμένων και της αναγνωστικής κατανόησης και σταθμισμένη δοκιμασία (Elementary Reading Attitudes Survey, ERAS, McKenna & Kear, 1990) όσον αφορά στην αξιολόγηση των αναγνωστικών τους στάσεων. Επίσης συλλέχθηκαν στοιχεία με ποιοτική μεθοδολογία η οποία περιλάμβανε παρατήρηση των τάξεων εν ώρα μαθήματος και δομημένες συνεντεύξεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 2 συνεντεύξεις σε κάθε έναν από τους μαθητές στην αρχή και στο τέλος της έρευνας, όπως επίσης και 3 συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει, έπειτα από επιμόρφωση, τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών συνολικής διάρκειας 1.400', επέφερε σημαντικές διαφορές και βελτίωση στους τομείς αξιολόγησης, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ευχέρεια απαγγελίας, στην αναγνωστική κατανόηση και στις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών. Αντίστοιχα, βάσει των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τους μαθητές διαφαίνεται η ανάπτυξη περισσότερων κινήτρων στην ανάγνωση και αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Επίσης, από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς διαφάνηκε ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών τους, την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους και τον ενθουσιασμό που ανέπτυξαν για το θέατρο των αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγική πρακτική.

Η Black (2016) πραγματοποίησε μια οιονεί πειραματική μελέτη σε ένα δημοτικό σχολείο στη νοτιοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. με σκοπό να εξετάσει την επίδραση της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση μαθητών πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι συμμετέχοντες της μελέτης της ήταν 61 μαθητές τεσσάρων τάξεων ενός σχολείου, εκ των οποίων οι 50 παρουσίαζαν τυπική ανάπτυξη στις αναγνωστικές τους δεξιότητες και οι 11 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Οι 25 από τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης εντάχθηκαν σε πειραματική ομάδα και οι άλλοι 25 σε ομάδα ελέγχου. Αντίστοιχα, 4 από τους μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες εντάχθηκαν σε πειραματική ομάδα και 7 σε ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές των πειραματικών ομάδων ασχολούνταν με θεατροπαιδαγωγικές δράσεις βασισμένες σε μια εβδομαδιαία μεθοδολογία διδακτικής ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών που ανέπτυξε η συγγραφέας και περιλάμβανε

μοντελοποιημένη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό, πρόβες υπό μορφή ομαδικών ή ατομικών αναγνώσεων και παρουσίαση του Θεάτρου των Αναγνωστών στην τάξη στο τέλος της εβδομάδας, συνολικής διάρκειας περίπου 670' για το εύρος των 9 εβδομάδων (σ. 53). Τα σενάρια που αξιοποιούσαν, βασίζονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν λάμβαναν κάποια παρέμβαση και ακολουθούσαν κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης με σταθμισμένες ποσοτικές δοκιμασίες όσον αφορά στην αναγνωστική τους ευχέρεια (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS) και στην αναγνωστική τους κατανόηση (Standardized Test for Assessment of Reading, STAR). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση. Ωστόσο, αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, φανερώθηκε μια μέση βελτίωση ίση με 0,40 μονάδες στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, έναντι αυτών στην ομάδα ελέγχου. Η συγγραφέα, παρόλο που τα ευρήματά της δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, υποστήριξε ότι το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να αποτελέσει έναν αυθεντικό τρόπο εμπλοκής των μαθητών-αναγνωστών σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και να οδηγηθούν έτσι οι ίδιοι στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, ειδικά αυτοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Οι Myrset και Drew (2016), αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky, εξέτασαν μια μελέτη περίπτωσης μιας τάξης ενός σχολείου στη βόρεια Ευρώπη προκειμένου να αξιολογήσουν τη συμβολή του Θεάτρου των Αναγνωστών στην ικανότητα ανάγνωσης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση δωδεκάχρονων μαθητών έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν οι 27 μαθητές μιας τάξης μεικτών δυνατοτήτων που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα ως ξένη, με τους 6 μαθητές από αυτούς να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Η παρέμβαση που έλαβαν οι μαθητές αφορούσε τη συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες αναλογίου συνολικής διάρκειας 235' για ένα διάστημα μιας εβδομάδας και περιλάμβανε δραστηριότητες επεξεργασίας σεναρίων βασισμένα σε παραμύθια στην αγγλική γλώσσα, πρόβες και παράσταση στο τέλος της εβδομάδας (σ. 53-54). Προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία η οποία περιλάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δύο εκπαιδευτικούς, παρατήρηση της τάξης, βιντεοσκόπηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επεξεργασία των σημειώσεων που κρατούσαν οι μαθητές (pupils journals). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης αναδείχτηκε

από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι το θέατρο των αναγνωστών ήταν μία δραστηριότητα που ενθάρρυνε την εμπλοκή, τον ενθουσιασμό και τη δέσμευση μεταξύ των μαθητών. Αντίστοιχα, από τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και τις βιντεοσκοπήσεις αναδεικνύεται ότι οι μαθητές βελτίωσαν την προφορά τους στην ανάγνωση των σεναρίων, την αναγνώριση λέξεων, την αναγνωστική τους ευχέρεια, όπως επίσης αύξησαν τα κίνητρά τους για ανάγνωση και ανέπτυξαν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης.

4.4.3 Αποτελεσματικότητα αναγνωστικών παρεμβάσεων μέσω τεχνολογικά διαμεσολαβημένων εκδοχών θεάτρου αναγνωστών

Οι Vasinda και McLeod (2011) υλοποίησαν μια έρευνα δράσης σε τρία δημοτικά σχολεία στην βόρεια περιοχή των Η.Π.Α., προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της ψηφιακής εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών, στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών, το σύνολο των οποίων παρουσίαζε σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες (*struggling students*). Για το σκοπό αυτό συνέλεξαν δεδομένα αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα 35 μαθητών, δευτέρας και τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι είχαν αξιολογηθεί με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρέμβαση, συνολικής διάρκειας 525' λεπτών περίπου, αφορούσε το σύνολο του μαθητικού δυναμικού των τάξεων και περιλάμβανε για επτά εβδομάδες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες σε θέατρο των αναγνωστών, ημερήσιας διάρκειας περίπου 15' και πενθήμερης διάρθρωσης ανάπτυξη (σ. 490). Η μελέτη της επίδρασης της παρέμβασης του ψηφιακού Θεάτρου των Αναγνωστών αξιολογήθηκε με μεικτή ερευνητική μεθοδολογία. Δεδομένα αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών συλλέχθηκαν με ποσοτικές δοκιμασίες προμέτρησης και μεταμέτρησης (*Developmental Reading Assessment, DRA· Comprehensive Reading Inventory, CRI*) της αναγνωστικής κατανόησης και της ταχύτητας προφορικής εκφοράς στην ανάγνωση λέξεων. Επίσης με ποιοτική μεθοδολογία συλλέχθηκαν λεκτικά δεδομένα από συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης και ανοιχτά ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης εκπαιδευτικοί και μαθητές ακολουθούσαν μια εβδομαδιαία ρουτίνα. Κάθε Δευτέρα δίνονταν από τον εκπαιδευτικό του τμήματος τα σενάρια στους μαθητές, ενώ για τις επόμενες τρεις μέρες γίνονταν πρόβες, είτε ατομικές, είτε σε ολιγομελείς μαθητικές ομάδες. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρακτικής ο δάσκαλος παρακολουθούσε τις πρόβες, μοντελοποιούσε την προσωδιακή ανάγνωση διάφορων τμημάτων του σεναρίου και υποστήριζε διδακτικά τις ομάδες όταν αυτό χρειαζόταν. Την τελευταία ημέρα της κάθε εβδομάδας, οι ομάδες κατέγραφαν ηχητικά το σενάριο τους και δημιουργούσαν ένα αρχείο podcasting που αποτελούσε αυτό που ονόμαζαν οι μαθητές ως

παράσταση αναλογίου. Θεατές της παράστασης αυτής ήταν οι συμμαθητές τους από το σχολεία που λάμβαναν μέρος στην παρέμβαση αλλά και όποιος ενδιαφερόμενος από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την αναγνωστική τους ικανότητα, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και επίπεδο αναγνωστικής ταχύτητας. Από τα ποιοτικά δεδομένα μαθητών και εκπαιδευτικών αναδείχτηκε το όφελος που αποκτήθηκε στις αναγνωστικές δεξιότητες και τα θετικά συναισθήματα για τη μαθησιακή διαδικασία (πρόκληση, ικανοποίηση, ενθουσιασμός). Επίσης φανερώθηκε η προστιθέμενη αξία του ψηφιακού Θεάτρου των Αναγνωστών, έναντι της κλασσικής μορφής του, αφού οι μαθητές, όπως ανέφεραν, ήρθαν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, απέκτησαν πολλαπλές εμπειρίες, διεύρυναν το κοινό τους και οι παραστάσεις τους έμεναν διαθέσιμες στο διαδίκτυο για επαναακρόαση. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι η προστιθέμενη αξία του ψηφιακού Θεάτρου των Αναγνωστών διαφάνηκε στο επίπεδο της αξιολόγησης των στάσεων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της οιονοί πειραματικής μελέτης της Ferraro (2015) σε μαθητές πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου διαφάνηκε ότι μαθητές που ασχολήθηκαν στην τάξη τους με ψηφιακό θέατρο των αναγνωστών δεν παρουσίασαν διαφορές όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια, ακρίβεια και κατανόηση σε σύγκριση με αυτούς που ασχολήθηκαν με την παραδοσιακή του μορφή. Και οι δύο ομάδες είχαν επιδείξει στατιστικά σημαντική πρόοδο σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας.

4.5 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται ζητήματα σχετικά με το θέατρο, τις δραματικές αναγνώσεις και την απόκτηση της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, καθώς και με τη σχέση μεταξύ αυτών των πεδίων, υπό μία διεπιστημονική οπτική. Το κεφάλαιο εξετάζει τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου και των δραματικών τεχνικών στη δεύτερη γλώσσα, το θέατρο του αναγνώστη ως εκπαιδευτική μέθοδο και την τυπολογία του θεάτρου αναγνωστών στην εκπαίδευση. Επίσης εξετάζει τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια εμπειριστατωμένη και λεπτομερής παρουσίαση των συνθηκών, των εργαλείων και των διαδικασιών με τα οποία υλοποιήθηκε η μελέτη και η συγκέντρωση των δεδομένων της. Αυτή αφορά στην ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, στην περιγραφή των συμμετεχόντων και της παρέμβασης, στις διαδικασίες που περιλάμβανε, στα εργαλεία της έρευνας και στις αναλύσεις που υλοποιήθηκαν για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και την επαλήθευση ή τη διάψευση των υποθέσεων. Επίσης περιλαμβάνει την ερευνητική στρατηγική για τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την μετα-ανάλυσή της.

5.1 Ερευνητική στρατηγική συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης της βιβλιογραφίας

Η συστηματική ανασκόπηση αποτελεί ένα αξιόλογο εργαλείο αντικειμενικής βιβλιογραφικής προσέγγισης, σύνθεσης και κριτικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων των πρωτογενών μελετών, με εξαιρετική συμβολή στην αναζήτηση νέων ερευνητικών κατευθύνσεων, στη διερεύνηση σε διεθνές επίπεδο και στην αποκάλυψη των πεδίων όπου η έρευνα ενδέχεται να παρουσιάζει ελλείψεις (A. Booth κ.ά., 2016). Παρά τη μεγάλη συζήτηση σχετικά με την πρόκληση που παρουσιάζει ο όγκος των ερευνητικών δεδομένων, η αξιοποίηση ενός σαφούς πρωτοκόλλου συστηματικής ανασκόπησης αποτελεί σημαντική παράμετρο όχι μόνο για λόγους καθοδήγησης του ερευνητή αλλά και για ζητήματα μεθοδολογικής διαφάνειας, ποιότητας και αξιοπιστίας στη διερεύνηση ερευνητικών υποθέσεων. Οι αφηγηματικές ανασκοπήσεις συνιστούν μη αξιόπιστες πληροφοριακές πηγές δεδομένου ότι παρουσιάζουν υποκειμενικές επιλογές και, κατά συνέπεια, επιδέχονται συστηματικά και τυχαία σφάλματα (Atkinson & Cipriani, 2018· Hart, 2018). Κρίθηκε, λοιπόν, αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης με σκοπό τη διερεύνηση της θεατροπαιδαγωγικής αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα και τις στάσεις μαθητικών πληθυσμών.

Το πεδίο εφαρμογής της ανασκόπησης περιορίστηκε σε ελληνικές και διεθνείς μελέτες που δημοσιεύτηκαν στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα από την 1η Ιανουαρίου του 1990 έως την 1η Ιανουαρίου του 2020 και επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των εξής βασικών ερωτημάτων:

- α) Ποια η συμβολή της εφαρμογής του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα μαθητευομένων σε δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

- β) Κατά πόσο επηρεάζονται και πώς οι επιμέρους τομείς αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων (δεξιότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αναγνωστική κατανόηση), οι στάσεις τους και τα ψυχογνωστικά τους χαρακτηριστικά από την εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών στην εκπαίδευσή τους;
- γ) Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων που επιτυγχάνουν τον ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό τους στόχο σε μαθητικούς πληθυσμούς ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και θετικών στάσεων;

Η συστηματική ανασκόπηση διεκπεραιώθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία των Heynaert, Hannes και Onghena (2016) και περιλάμβανε τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της ανασκόπησης, τον καθορισμό των κριτηρίων συμπερίληψης και αποκλεισμού μιας μελέτης από την ανασκόπηση, την αναζήτηση σε βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (identification), την αξιολόγηση των λημμάτων (screening) και την αποδοχή αυτών που πληρούσαν τα κριτήρια εισαγωγής (included), την καταγραφή των δεδομένων τους και την παρουσίασή τους.

Ακολούθως, διεξήχθη μετά-ανάλυση (meta-analysis) σε καθορισμένο αριθμό μελετών με παρόμοιες ερευνητικές υποθέσεις και σχεδιασμό για τον στατιστικό συνδυασμό των ευρημάτων τους και την εξαγωγή μιας ποσοτικής εκτίμησης ενός συγκεντρωτικού αποτελέσματος, αυξάνοντας έτσι τη στατιστική ισχύ και ακρίβεια συμπεράσματος (Borenstein κ.ά., 2021· Field & Gillett, 2010· Khan, 2020· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022a).

5.1.1 Ταυτοποίηση και προκαταρκτικός έλεγχος

Η αναζήτηση των βιβλιογραφικών λημμάτων της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας διεξήχθη από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων *ERIC*, *Sage Journals*, *JSTOR*, *Science Direct*, *Cambridge Core*, *Google μελετητής*, *Oxford Academic Journals*, *Web of Science (Clarivate Analytics)*, *PROQuest*, *Springer Link*, *Taylor & Francis Online*, *Wiley Online Library*, *World Cat*, *PsycINFO*, *DOAJ (Directory of Open Access Journals)* και τις Ελληνικές βάσεις δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, Ακαδημία Αθηνών, *Biblionet*). Η αναζήτηση στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων απέδωσε 3.264 εγγραφές με κύριους όρους αναζήτησης τις λέξεις/φράσεις “θέατρο αναγνωστών”, “θέατρο των αναγνωστών”, “θεατρικό αναλόγιο”, “θέατρο αναλογίου”, “επί σκηνής ανάγνωση”, “απαγγελία”, “readers theater”, “readers’ theater”, “reader’s theater”, “readers theatre”, “reader’s theatre”, “readers’ theatre”, “chamber theatre”, “interpretive reading”, “performing readers”, “dramatic reading”, “diction”, “oral reading” σε συνδυασμό με τους δευτερεύοντες όρους “reading”, “fluency”, “prosody”, “comprehension”, “knowledge

acquisition”, “*motivation*” και “*attitudes*”. Επίσης βρέθηκαν άλλες 41 εγγραφές μέσω σχετικών προσαρτημάτων βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων και μετααναλύσεων (L. A. Black, 2016· Marshall, 2017· Richardson, 2014). Το σύνολο των 3.305 εγγραφών που συγκεντρώθηκαν κατά τη φάση της ταυτοποίησης μειώθηκε στις 189 εγγραφές έπειτα από: α) αφαίρεση των διπλότυπων καταχωρήσεων, β) διαγραφή αυτών όπου ο τίτλος και η περίληψη δεν θεωρήθηκαν σχετικοί με το υπό μελέτη θέμα, γ) αφαίρεση βιβλιογραφικών εγγραφών με μειωμένα δικαιώματα πρόσβασης στο πλήρες περιεχόμενο και δ) διαγραφή εγγραφών με χρονολογία δημοσίευσης πριν το 1990.

Ακολούθως αναζητήθηκε, ανακτήθηκε και αρχειοθετήθηκε το πλήρες κείμενο των εγγραφών αυτών αφού μελετήθηκε το περιεχόμενό τους ώστε να αποφασιστεί κατά πόσο πληρούνταν προκαθορισμένα κριτήρια συμπερίληψης στην ανασκόπηση.

5.1.2 Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού

Τα κριτήρια συμπερίληψης για τις επιλεγμένες μελέτες επικεντρώθηκαν σε έξι κρίσιμα σημεία που αφορούσαν:

- α) τον τύπο της δημοσίευσης,
- β) τη γλώσσα του/των συγγραφέων του,
- γ) τον τύπο του ερευνητικού σχεδιασμού,
- δ) τον πληθυσμό ενδιαφέροντος,
- ε) τον τύπο της παρέμβασης και
- ζ) την ποιότητα της δημοσίευσης.

Αναφορικά με τον τύπο της δημοσίευσης έγιναν δεκτά όσα δημοσιεύματα προέρχονταν από ακαδημαϊκά περιοδικά (*peer review*), διδακτορικές διατριβές, μονογραφίες, κεφάλαια βιβλίων, ερευνητικές αναφορές και δημοσιεύσεις σε πρακτικά συνεδρίων με γλώσσα συγγραφής την ελληνική ή την αγγλική. Επίσης αφορούσαν πρωτότυπες ποσοτικές, ποιοτικές ή μεικτής μεθοδολογίας μελέτες που αναφέρονταν στην επίδραση του Θεάτρου των Αναγνωστών ως εκπαιδευτική παρέμβαση στην αναγνωστική ικανότητα και τις στάσεις μαθητευομένων από 6 έως 12 ετών ή/και εκπαιδευτικών που είχαν αξιοποιήσει διδακτικά το θέατρο των αναγνωστών σε αυτές τις ηλικίες. Αναλυτικότερα τα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού της ανάλυσης παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Βλ. Πίνακας 5.1).

Οι μελέτες που εντοπίστηκαν, αξιολογήθηκαν από δύο ανεξάρτητους κριτές -τον γράφοντα και ένα μέλος του Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΔΠ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών με εξειδίκευση στο Θέατρο

Ανηλίκων Θεατών (Δρ. Αλεξία Παπακώστα)- ως προς τη μεθοδολογική τους ποιότητα, απ' όπου έγιναν δεκτά όσα δημοσιεύματα πληρούσαν τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας ερευνητικών δημοσιευμάτων των Kmet, Lee και Cook (2004), με αποδεκτή τιμή $\geq 0,55$ (σ. 9) στον βαθμό συμφωνίας για την περίπτωση των δύο ανεξάρτητων κριτών.

Πίνακας 5.1.

Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Κατηγορία	Συμπεριληπτικά	Αποκλεισμού
Τύπος δημοσίευσης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Άρθρα από ακαδημαϊκά περιοδικά (peer review journals) ▪ Διδακτορικές διατριβές ▪ Κεφάλαια βιβλίων ▪ Βιβλία ▪ Ερευνητικές αναφορές ▪ Άρθρα από πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Κριτικές βιβλίων ▪ Δοκίμια ▪ Άρθρα από εμπορικά περιοδικά (magazines) ▪ Μεταπτυχιακές & προπτυχιακές διατριβές ▪ Θεατρικά σενάρια ▪ Βιβλία για παιδιά & νέους ▪ Μη ερευνητικά δημοσιεύματα
Γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ελληνική ▪ Αγγλική 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Άλλη
Τύπος μελέτης & σχεδιασμός	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρωτότυπες ποσοτικές, ποιοτικές & μεικτής μεθοδολογίας μελέτες 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ατομικές μελέτες περίπτωσης μαθητών
Πληθυσμός ενδιαφέροντος	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μαθητευόμενοι τυπικής εκπαίδευσης ηλικίας 6-12 ετών ή/και εκπαιδευτικοί που έχουν αξιοποιήσει το θέατρο αναγνωστών στη διδασκαλία τους για αυτές τις ηλικίες 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μαθητευόμενοι μη τυπικής εκπαίδευσης ηλικίας διαφορετικής των 6-12 ετών ή/και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αξιοποιήσει το θέατρο αναγνωστών στη διδασκαλία τους για αυτές τις ηλικίες

Τύπος αποτελέσματος παρέμβασης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Το θέατρο αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση διαφοροποίησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μελέτες χωρίς συγκεκριμένο ή ξεκάθαρο αποτέλεσμα παρέμβασης
Ποιότητα δημοσίευσης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τιμή $\geq 0,75$ στα κριτήρια αξιολόγησης των Kmet, Lee & Cook (2004) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τιμή $< 0,75$ στα κριτήρια αξιολόγησης των Kmet, Lee & Cook (2004)

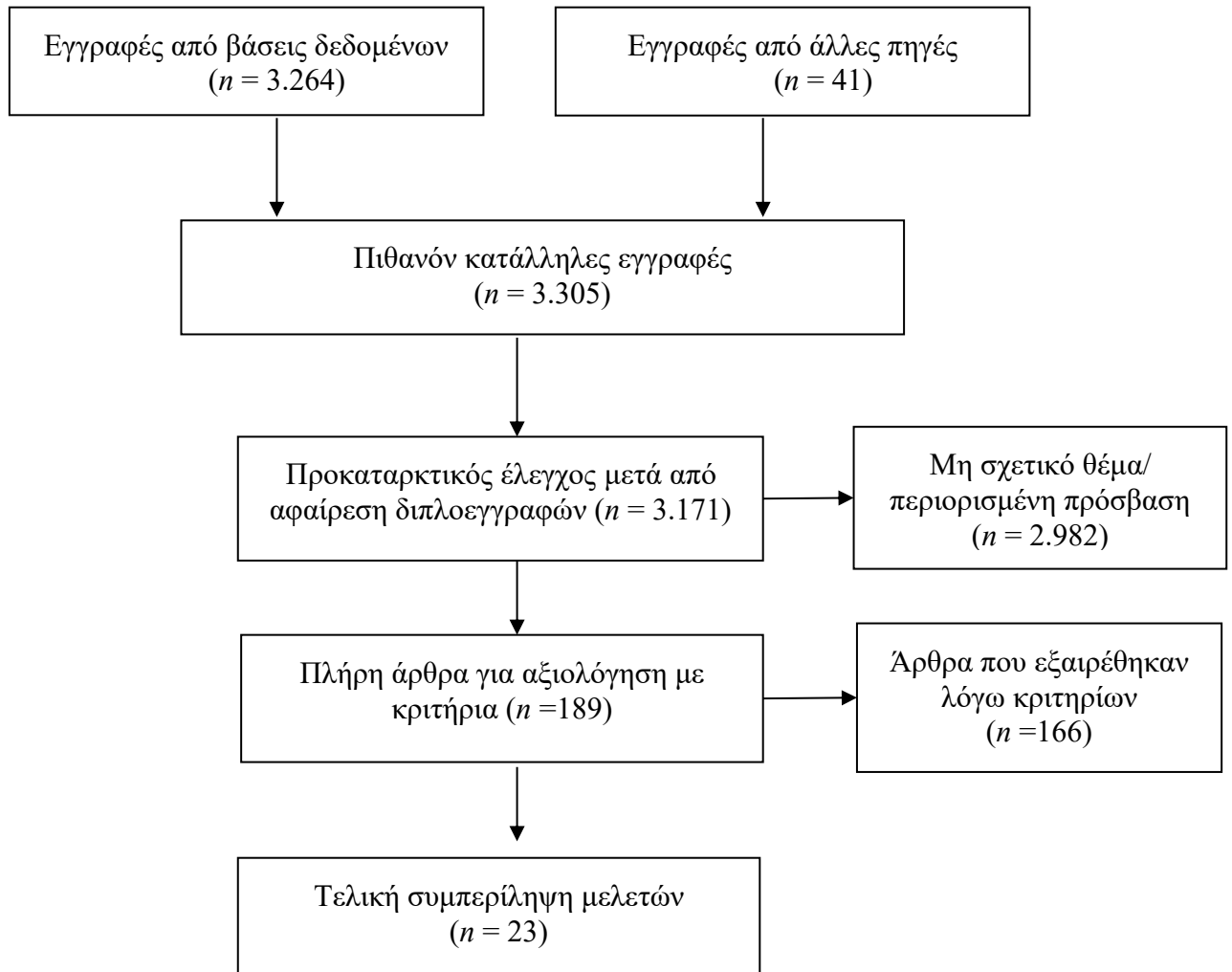
5.1.3 Τελική συμπερίληψη και παρουσίαση δημοσιευμάτων

Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στην επιλογή και τελική συμπερίληψη 23 μελετών που αφορούν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας 6-12 ετών από τα 189 λήμματα που αναγνώστηκαν για την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εις βάθος ανάλυση τους.

Η διαδικασία από το στάδιο της ταυτοποίησης έως και αυτό της τελικής συμπερίληψης περιγράφεται συνοπτικά με αριθμητικά στοιχεία μέσα ένα τύπου PRISMA διάγραμμα ροής (Page & Moher, 2017) που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 5.1.

Από τα 166 λήμματα που εξαιρέθηκαν λόγω των κριτηρίων αποκλεισμού από το σύνολο των 189 που αναγνώστηκαν, οι:

- α) 114 αφορούσαν κριτικές βιβλίων, δοκίμια, προπτυχιακές και μεταπτυχιακές διατριβές, θεατρικά σενάρια και βιβλία για παιδιά και νέους,
- β) οι 24 περιλάμβαναν μελέτες με πληθυσμό ενδιαφέροντος διαφορετικό από αυτόν που στόχευε η ανασκόπηση,
- γ) οι 19 δεν αφορούσαν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Θεάτρου των Αναγνωστών στη διαφοροποίηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων και
- δ) οι 9 δεν περιλάμβαναν τον αποδεκτό, σύμφωνα με τα κριτήρια, ερευνητικό σχεδιασμό.



Διάγραμμα 5.1. Διάγραμμα ροής συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας

5.1.4 Μετα-αναλυτική στρατηγική

Την τελική συμπερίληψη και παρουσίαση των δημοσιευμάτων ακολούθησε η μετα-ανάλυση των πειραματικών και ψευδοπειραματικών μελετών (εξαιρέθηκαν οι ποιοτικές μελέτες) με παρόμοιες ερευνητικές υποθέσεις και σχεδιασμό. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν η ποσοτική και ενιαία αποτίμηση των εκβάσεών τους (Borenstein κ.ά., 2021· Field & Gillett, 2010· Khan, 2020· Mikolajewicz & Komarova, 2019) μέσω των εφαρμογών Meta-Mar (2.7.0.) (<https://www.meta-mar.com/>) και Meta-Essentials (Suurmond κ.ά., 2017). Οι εφαρμογές αυτές επιλέχθηκαν επειδή είναι φιλικές προς το χρήστη και δεν απαιτούσαν προγραμματιστικές δεξιότητες.

Πρώτα απ' όλα υπολογίστηκαν τα μεγέθη επίδρασης (effect sizes) για κάθε μία από τις επιλεγμένες μελέτες, αφού πρώτα μεταφέρθηκαν οι αρχικές και τελικές μέσες τιμές, με τις

τυπικές τους αποκλίσεις και το μέγεθος του δείγματος, στην εφαρμογή. Για μελέτες που ανέφεραν είτε πολλά μεγέθη επίδρασης για μία μεταβλητή, είτε αποτέλεσμα μετρήσεων διαφορετικών εργαλείων, υπολογίστηκε ένα μέγεθος επίδρασης από τη μέση τιμή αυτών (Borenstein κ.ά., 2021) και εν συνεχεία, αξιολογήθηκε το μοντέλο των επιδράσεων. Στην μετα-ανάλυση αξιολογούνται τα μοντέλα σταθερών επιδράσεων (fixed effects) και τα μοντέλα τυχαίων επιδράσεων (random effects) για τον υπολογισμό ενός συγκεντρωτικού αποτελέσματος (summary effect estimate) (Borenstein κ.ά., 2021), η επιλογή των οποίων εξαρτάται από την ετερογένεια των μελετών. Στα πρώτα μοντέλα θεωρείται ότι η διαφορά ανάμεσα στις μελέτες οφείλεται μονάχα στην τύχη και μοιράζονται μόνο ένα πραγματικό μέγεθος επίδρασης, ενώ στα δεύτερα υποστηρίζεται ότι η επίδραση της παρέμβασης σε κάθε μελέτη είναι διαφορετική στον πληθυσμό και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Hedges & Vevea, 1998· Khan, 2020). Εικόνα αναφορικά με την ετερογένεια αυτών έχουμε μέσω των δεικτών I^2 και Cochran's Q-statistic (Cochran, 1954). Για τον δείκτη I^2 προτείνονται ως κατώτατα όρια για την ερμηνεία της ανομοιογένειας τα εξής: 25% χαμηλή ανομοιογένεια, 50% μέτρια ανομοιογένεια και 75% υψηλή ανομοιογένεια (J. P. T. Higgins κ.ά., 2003). Για τον Q statistic ετερογένεια υπάρχει όταν το p είναι κάτω από την κρίσιμη τιμή ($p < 0,05$) (Field & Gillett, 2010).

Στη συνέχεια αξιολογήθηκε οπτικά η πιθανή μεροληψία (bias) των δημοσιεύσεων χρησιμοποιώντας τα διαγράμματα διοχέτευσης (funnel plot), με συμμετρικά διαγράμματα να υποδεικνύουν έλλειψη σφάλματος δημοσίευσης. Μελέτες με περιορισμένη συνεισφορά στα μεγέθη επίδρασης τοποθετούνται στα κάτω άκρα της χοάνης, ενώ δημοσιεύματα με μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης υψηλότερα. Όπου χρειάστηκε, αξιοποιήθηκε η δοκιμασία γραμμικής παλινδρόμησης του Egger's ενώ πιθανές μεροληψίες αντιμετωπίστηκαν με την τεχνική περικοπής-γемίσματος των Duval και Tweedie (Duval & Tweedie, 2000) και τα εκτιμώμενα μεγέθη επίδρασης προσαρμόστηκαν ανάλογα. Λόγω του σχετικά μικρού αριθμού μελετών που διατίθενται για μετα-ανάλυση, δεν πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις υποομάδων ή αναλύσεις διαμεσολάβησης (mediation analysis), ενώ η παρουσίαση των μετα-αναλύσεων έγινε μέσα από διαγράμματα «δάσους» (forest plots). Σε αυτά απεικονίζονταν τα αποτελέσματα των επιμέρους μελετών όσο και συνολικά της μετα-ανάλυσης.

5.2 Ερευνητική στρατηγική μεικτής μεθοδολογίας εμπειρικής έρευνας

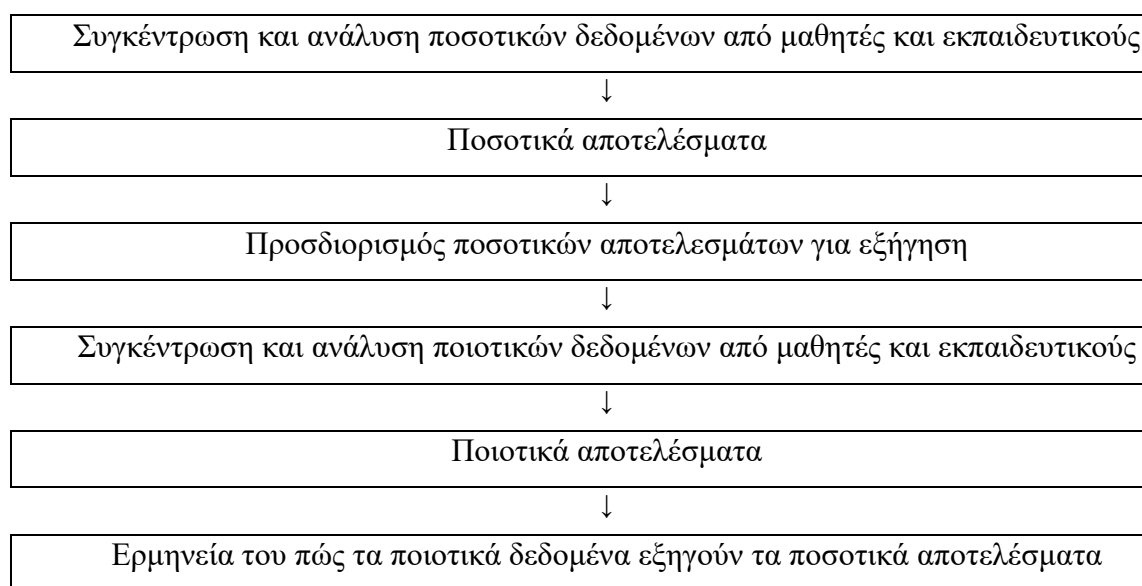
Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα διδακτορική διατριβή είναι ένας ερευνητικός σχεδιασμός μεικτών μεθόδων (mixed methods research design) με τον οποίο

επιχειρείται η συνδυαστική αξιοποίηση δύο κύριων επιστημονικών μεθόδων, αυτών της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης, για την κατανόηση του ερευνητικού μας προβλήματος (B. Johnson κ.ά., 2007) σε μία μεγάλης κλίμακας μελέτη (large-scale study) (L. Anderson & Postlethwaite, 2007, σ 3). Η θεωρητική βάση της μεικτής μεθοδολογίας βασίζεται στο ρεύμα του πραγματισμού (Βλ. περισσ. Αλεξιάκης, 2018), ένα φιλοσοφικό έρεισμα οντολογικών καταβολών όπου οι διαμάχες περί ασυμβατότητας της ποσοτικής και της ποιοτικής παράδοσης παραμερίζονται για την υιοθέτηση της χρησιμότητας διαφορετικών ή ακόμα και αντικρουόμενων θεωρητικών αναζητήσεων στην κατανόηση του κόσμου, τη γόνιμη παραγωγή επιστημονικής σκέψης και γνώσης (Haack & Lane, 2006· Τσιώλης, 2013). Οι λόγοι αξιοποίησης της μεικτής μεθοδολογίας για τους σκοπούς της μελέτης μας σχετίζονταν με την προσωπική θέση ότι η χρησιμοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, σε συνδυασμό, διατηρεί το πλεονέκτημα μιας καλύτερης κατανόησης του ερευνητικού προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων από ό,τι ξεχωριστά κάθε μία από τις μεθόδους (Christ, 2010· Creswell & Plano Clark, 2017· Duffy, 2022· Plowright, 2011· Καλογεράκη, 2013). Επίσης συμβάλλει στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων για την αύξηση της εγκυρότητας (Flick, 2017· Ζακόπουλος, 2021· Λιάγκης, 2021· Σαραφίδου, 2011· Σταυρόπουλος, 2017), λειτουργώντας ως ένα *“πολύ ισχυρό μείγμα”* (Miles & Huberman, 1994, σ. 42) για την ανάπτυξη μιας *“περίπλοκης εικόνας του κοινωνικού φαινομένου”* (Greene & Caracelli, 1997, σ. 7) και την *“βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί στην πραγματικότητα μια πειραματική παρέμβαση”* (Creswell, 2016, σ. 537).

Ως είδος ερευνητικού σχεδιασμού επιλέχθηκε ο επεξηγηματικός διαδοχικός σχεδιασμός (explanatory sequential mixed methods design) κατά τον οποίο συγκεντρώνονται πρώτα ποσοτικά δεδομένα και έπειτα ποιοτικά, προκειμένου να εξηγηθούν καλύτερα και να αναλυθούν τα ποσοτικά αποτελέσματα (Creswell & Creswell, 2019· Hashemi & Babaii, 2013). Σύμφωνα με τον Creswell (2016) το σκεπτικό του επεξηγηματικού διαδοχικού σχεδιασμού στηρίζεται στη θέση ότι *“τα ποσοτικά δεδομένα και αποτελέσματα δίνουν μια γενική εικόνα του ερευνητικού προβλήματος η οποία συμπληρώνεται με τη συγκέντρωση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, για να βελτιωθεί, να επεκταθεί και να εξηγηθεί η γενική ποσοτική εικόνα”* (σ. 545). Βάσει του σχεδιασμού μας, κατά την πρώτη φάση, υιοθετήθηκε ένας οιονεί πειραματικός σχεδιασμός (quasi-experimental) με τη διαμεσολάβηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που

βασίζονται στις τέχνες και το εφαρμοσμένο θέατρο σε πειραματική ομάδα και ομάδες ελέγχου για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από μαθητές και εκπαιδευτικούς (Everley, 2021)¹⁰.

Αυτός συμπληρώθηκε, σε μία δεύτερη φάση (follow-up), από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες με θέατρο των αναγνωστών, εφαρμόζοντας μια διαδοχική στρατηγική ερμηνείας (Σαραφίδου, 2011) για την επαλήθευση ή τη διάψευση των ερευνητικών μας υποθέσεων (Βλ. Διάγραμμα 5.2).



Διάγραμμα 5.2. Διαγραμματική απεικόνιση του επεξηγηματικού διαδοχικού σχεδιασμού της έρευνας

5.2.1 Δειγματοληπτική στρατηγική εμπειρικής έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης διενεργήθηκε πανελλαδική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή τμημάτων με δασκάλους τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, μαζί με τους μαθητές τους, σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα καλλιτεχνικών και λογοτεχνικών δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού για το σχολικό

¹⁰ Σημειώνεται ότι αποκλείστηκε η εξ αρχής πραγματοποίηση πιθανοτικών μορφών μιας και δεν μας ήταν γνωστός ο αριθμός και τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα που φοιτούσαν ανά εκπαιδευτική περιφέρεια, σχολική μονάδα και τμήμα στα δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Για να πραγματοποιηθεί δειγματοληψία με έλεγχο πιθανοτήτων απαιτείται γνωστό δειγματοληπτικό πλαίσιο του πληθυσμού, το οποίο όμως δεν μας ήταν διαθέσιμο.

έτος 2020-2021. Το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της επίδρασης διδακτικών εφαρμογών Θεάτρου των Αναγνωστών, συγκριτικά με διδακτικές εφαρμογές που βασίζονται σε λογοτεχνικές δραστηριότητες, ως προς την συμβολή του στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών (Μαστροθανάσης κ.ά., 2023).

Στο πλαίσιο της μελέτης που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή, από τους παραπάνω συμμετέχοντες έλαβαν μέρος μόνο όσοι εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους τουλάχιστον έναν/μία αναδυόμενα δίγλωσσο/η μαθητή/τρια. Ως αναδυόμενα δίγλωσσος/η μαθητής/τρια χαρακτηρίζεται το παιδί που αξιοποιεί τουλάχιστον και έναν δεύτερο γλωσσικό κώδικα για να εξυπηρετήσει ζωτικές επικοινωνιακές του λειτουργίες ή χαρακτηρίζεται ως μέλος μιας γλωσσικής μειονότητας, στη βάση των κριτηρίων χαρακτηρισμού της αναδυόμενης διγλωσσίας των Graham, Silva και Restrepo (2022), των Cheung και Slavin (2012) και των Richards-Tutor, Baker, Gersten, Baker και Smith (2015). Η επιλογή των τμημάτων (και κατά συνέπεια η επιλογή των εκπαιδευτικών και μαθητών στην έρευνα), χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη (purposive sampling) μιας και στόχευε στη διαμόρφωση ενός μη τυχαίου δείγματος, αποτελούμενο από άτομα τα οποία ο ερευνητής έκρινε ότι είναι τα πιο σχετικά με το θέμα που διερευνά (Bryman, 2016· Hall & Roussel, 2017· Σταλίκας, 2011)¹¹.

Με δεδομένη την ετερογένεια του νεαρού δι/πολύγλωσσου πληθυσμού, τέθηκαν κάποια ειδικότερα κριτήρια συμπερίληψης εκπαιδευτικών και αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών, προκειμένου να συνθέσουμε πιο ομοιογενές δείγμα¹². Ειδικότερα ο/η εκπαιδευτικός μπορούσε

¹¹ Σύμφωνα με την Mason (2017) η σκόπιμη δειγματοληψία (ή διαφορετικά οριζόμενη ως θεωρητική δειγματοληψία) είναι η διαδικασία που αφορά στην επιλογή κατηγοριών ή ομάδων προς μελέτη με κριτήριο την καταλληλότητά τους σε σχέση με το αναλυτικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα για τη δόμηση ενός δείγματος (που αποκαλείται ομάδα μελέτης) σημαντικού από θεωρητικής άποψης ακριβώς επειδή αυτό συγκεντρώνει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή κριτήρια που διευκολύνουν τον ερευνητή στον έλεγχο και την ανάπτυξη της θεωρίας και της εξήγησης στην οποία στοχεύει.

¹² Επειδή το δείγμα χρειαζόταν να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα κριτήρια που είχαν τεθεί για να μπορεί να συμπεριληφθεί κάποιο άτομο στην έρευνα, η δειγματοληψία εστίαζε στη σύνθεση ομοιογενών δειγμάτων (Mertler, 2018). Σύμφωνα με την τεχνική της ομοιογένειας, η οποία αποτελεί μία από τις πέντε διαφορετικές τεχνικές της δειγματοληψίας σκοπιμότητας και εξυπηρετεί το σκοπό αυτό, ο ερευνητής αναζήτησε άτομα που θεωρούνται ότι έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τους καθορίζουν σε σχέση με τις υπό μελέτη μεταβλητές (Σταλίκας, 2011, σ. 221). Η σύνθεση ομοιογενών δειγμάτων στη δειγματοληψία σκοπιμότητας αναφέρεται στη διαδικασία πληθυσμιακής διαίρεσης σε ομάδες σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σκοπός της διαδικασίας αυτής δεν είναι μονάχα η επίτευξη ενός αξιόπιστου δείγματος σε σχέση με το μέγεθός του (όπως λ.χ. στη στρωματοποιημένη δειγματοληψία) αλλά η μέγιστη δυνατή ακρίβεια στις εκτιμήσεις κατά στοιχειώδη ομάδα (άτομο) του τελικού δείγματος, όταν δεν είναι δυνατή η

να συμμετέχει στη μελέτη αυτή με την τάξη του όταν είχε στο τμήμα του τουλάχιστον έναν αναδυόμενα δίγλωσσο μαθητή/τρια, που ικανοποιούσε συσσωρευτικά τα παρακάτω κριτήρια:

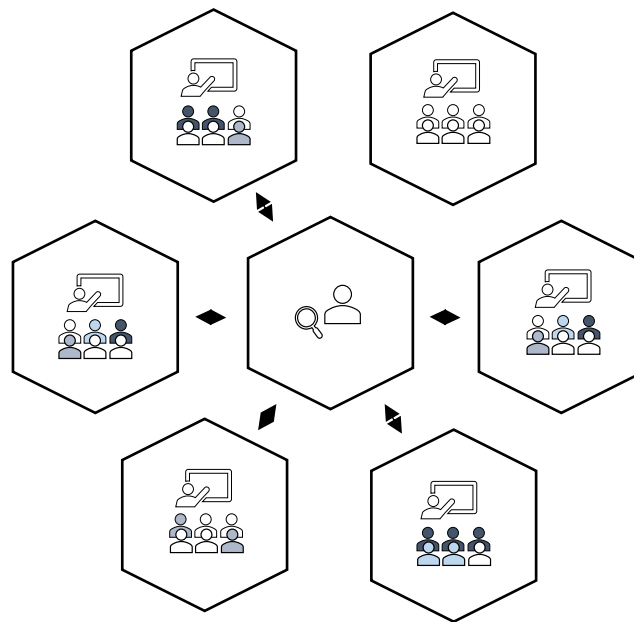
- α) είχε αναπτυγμένες κάποιες βασικές επικοινωνιακές ικανότητες στη Νέα Ελληνική,
- β) είχε κατακτήσει σε έναν λειτουργικό βαθμό τη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (θεμελιακή ανάγνωση¹³, Seymour, 2005) στη Νέα Ελληνική,
- γ) στο σπίτι του τουλάχιστον ένας από τους δύο γονείς του χρησιμοποιούσε και έναν άλλο γλωσσικό κώδικα πέρα αυτού της Νέας Ελληνικής για την επικοινωνία ή το παιδί να προέρχεται από κάποια γλωσσική μειονότητα.

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι το τρίτο κριτήριο έχει αξιοποιηθεί ως κριτήριο για τον χαρακτηρισμό κάποιου μαθητή ως «αναδυόμενα δίγλωσσο» όπως φανερώνεται από ποικίλες μεταanalύσεις ερευνών (A. C. K. Cheung & Slavin, 2012· Graham κ.ά., 2022· Richards-Tutor κ.ά., 2015).

απογραφή όλου του πληθυσμού μελέτης εξ' αιτίας του μεγέθους αυτού και του χρόνου που θα χρειαζόταν μια τέτοια διαδικασία. Πλεονέκτημα της μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι εάν το κόστος δειγματοληψίας για κάθε μονάδα που συμπεριλαμβάνεται στη διαδικασία είναι χαμηλό, τότε δίνεται η δυνατότητα να συμπεριληφθούν περισσότερες μονάδες στο δείγμα. Οι μικρότερες διαφορές μεταξύ των ατόμων του τελικού δείγματος και οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των ομάδων που σχηματίζονται κατά τη διαίρεση του αρχικού πληθυσμού σύμφωνα με κάποιο χαρακτηριστικό, οδηγούν σε πιο αξιόπιστα δείγματα συμμετεχόντων. Επίσης, μετά το τελικό στάδιο υποδιαίρεσης του πληθυσμού δύναται η τυχαία επιλογή στοιχειωδών μονάδων (Παπαγεωργίου, 2015· Φαρμάκης, 2015).

¹³ Ως θεμελιακή ανάγνωση, στο “Μοντέλο διττής θεμελίωσης της ανάγνωσης” που αναπτύχθηκε από τον Seymour (1999), χαρακτηρίζεται η αρχική περίοδος εκμάθησης της ανάγνωσης, όπου πραγματοποιούνται από τον αναγνώστη δύο βασικές διαδικασίες· η λογογραφική και η αλφαβητική (Seymour, 2005). Κατά τη λογογραφική ο αναγνώστης είναι ικανός να πραγματοποιεί οπτική αναγνώριση και αποθήκευση οικείων λέξεων (Seymour κ.ά., 2003). Κατά την αλφαβητική ο αναγνώστης είναι ικανός να αποκωδικοποιεί τα γράμματα των λέξεων και να τα μετατρέπει σε φωνολογική αναπαράσταση (Seymour, 2005). Στην ελληνική γλώσσα η ανάγνωση πραγματοποιείται κυρίως με τη χρήση της αλφαβητικής διαδικασίας. Ως φάση, έπεται της προαναγνωστικής και ακολουθείται από αυτή της ορθογραφικής και της μορφογραφικής ανάγνωσης, χωρίς ωστόσο να υφίσταται απαραίτητα μια διαδοχική ακολουθία, καθώς μπορεί οι φάσεις αυτές ορισμένες φορές να αλληλεπικαλύπτονται (Porpodas, 2006). Να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον μας εστιάζόταν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου σε μαθητές που βρίσκονται ηλικιακά στο στάδιο της ευχερούς αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (Chall, 1996). Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται ικανότητα σταδιακής απεξάρτησης από την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και μεταστροφή στην αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης των λέξεων, την ταχύτητα ανάγνωσης και την αναζήτηση νοήματος (Chall, 1996).

Συνοπτικά από την διαδικασία προσέλκυσης για συμμετοχή στην έρευνα, όπως περιεγράφηκε ανωτέρω, δημιουργήθηκε μία λίστα η οποία αποτελούνταν από 204 εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας που επιθυμούσαν συμμετοχή στις προγραμματισμένες δράσεις της έρευνας μαζί με 388 αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές τους, φοιτούντες του δημοτικού σχολείου.



Σχήμα 5.1. Σχηματική απεικόνιση της δειγματοληπτικής τεχνικής για τη σύσταση του ερευνητικού πληθυσμού

5.2.2 Στοιχειοθέτηση προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών

Με σκοπό την κωδικοποίηση και την καταγραφή των γενικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το ένα αφορούσε τους συμμετέχοντες μαθητές και το άλλο αφορούσε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα. Τόσο το ένα, όσο και το άλλο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήματα που περιέγραφαν στοιχεία αναφορικά με το γενικό προφίλ του ατόμου και τα δημογραφικά του στοιχεία, όπως αναφέρεται αναλυτικότερα ακολούθως για το καθένα από αυτά. Αυτά συμπληρώνονταν ατομικά από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης τόσο για τον/την μαθητή/τρια όσο και για τον ίδιο πριν την παρέμβαση.

5.2.2.1 Ερωτηματολόγιο κωδικοποίησης και καταγραφής δημογραφικών δεδομένων εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο που αφορά στους εκπαιδευτικούς είχε την ονομασία «Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ εκπαιδευτικού» και αποτελείτο από δύο ενότητες ερωτημάτων (Βλ. Παράρτημα I, Β).

Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνεται πεδίο όπου καταγράφεται ο ατομικός τριψήφιος κωδικός του/της εκπαιδευτικού που συμμετέχει στη μελέτη με σκοπό αφενός τη διατήρηση της ανωνυμίας του/της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και αφετέρου τη σύνδεση και διαχείριση των δεδομένων που συλλέγονται γι' αυτόν στις διάφορες φάσεις της μελέτης.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήματα που αφορούν την περιγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του/της εκπαιδευτικού, όπως η τάξη που διδάσκει, η σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής), η περιφέρεια εργασίας και το φύλο του.

5.2.2.2 Ερωτηματολόγιο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης του διαγλωσσικού και μαθησιακού τους προφίλ μαθητών

Το ερωτηματολόγιο που αφορά στους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές είχε την ονομασία «Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας» και αποτελείτο από πέντε ενότητες ερωτημάτων (Βλ. Παράρτημα I, Α).

Στην πρώτη του ενότητα (Α.) περιέχεται πεδίο όπου καταγράφεται ο ατομικός τετραψήφιος κωδικός του/της μαθητή/τριας που συμμετέχει στη μελέτη με σκοπό αφενός τη διατήρηση της ανωνυμίας του/της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και αφετέρου τη σύνδεση και διαχείριση των δεδομένων που συλλέγονται γι' αυτόν στις διάφορες φάσεις της μελέτης.

Η δεύτερη ενότητα (Β.1.) του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήματα που αφορούν την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του/της μαθητή/τριας (φύλο, τάξη, κ.ά.).

Η τρίτη ενότητα (Β.2.) περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν την εκτίμηση του διαγλωσσικού προφίλ για την εκτίμηση στοιχείων διαγλωσσικότητας και διαγλωσσικής επικοινωνίας του/της μαθητή/τριας, σε μια δεδομένη χρονική περίοδο.

Η τέταρτη ενότητα (Β.3.) περιλαμβάνει ένα πεδίο καταγραφής των σκορ που συγκέντρωσε ο/η μαθητής/τρια στην κλίμακα αξιολόγησης της ελληνομάθειας, ανά δεξιότητα, με σκοπό τη στοιχειοθέτηση του γλωσσικού και επικοινωνιακού του προφίλ στη νέα ελληνική, αφού βάσει των κριτηρίων συμπερίληψης για την βελτίωση της ομοιογένειας του δείγματος μας ενδιέφερε ο/η μαθητής/τρια να είχε αναπτυγμένες κάποιες βασικές επικοινωνιακές ικανότητες στη Νέα

Ελληνική και να είχε κατακτήσει σε έναν λειτουργικό βαθμό τη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στη Νέα Ελληνική.

Τέλος, η πέμπτη (Β.4.) ενότητα ερωτημάτων περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με την εκτίμηση των ιδιαιτεροτήτων του/της μαθητή/τριας και τον βαθμό πιθανοφάνειας να αντιμετωπίσει αναγνωστικές δυσκολίες. Σε αυτή την ενότητα συμπεριλήφθηκε ερώτημα, ως κριτήριο αποκλεισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, που αναφέρεται σε μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν αναπτυξιακά προβλήματα, αισθητηριακές ή νοητικές διαταραχές ή προέρχονται από δυσμενή περιβάλλοντα τα οποία να έχουν οδηγήσει σε μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Στασινός, 2016· Τζιβινίκου, 2015· Τζουριάδου, 2011) με σκοπό της μη συμπερίληψη μαθητών με τέτοια χαρακτηριστικά στη μελέτη.

Συνοπτικά μέσω του εντύπου «Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας» συλλέχθηκαν αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία που αφορούσαν:

- α) δημογραφικές πληροφορίες,
- β) στοιχεία που αφορούν το διαγλωσσικό του προφίλ,
- γ) στοιχεία εκτίμησης της ελληνομάθειας και
- δ) στοιχεία εκτίμησης της πιθανότητας να παρουσιάσει αναγνωστικές δυσκολίες.

Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται αναλυτικότερα στοιχεία αναφορικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, τη βαθμολόγηση και την αξιοποίηση των εργαλείων που περιλάμβανε το τρίτο, τέταρτο και πέμπτο μέρος του «Έντυπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας».

5.2.2.2.1 Εκτίμηση στοιχείων διαγλωσσικότητας

Η τρίτη ενότητα του «Έντυπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας», όπως αναφέρθηκε, περιλάμβανε ερωτήματα που αφορούν στην εκτίμηση στοιχείων διαγλωσσικότητας του/της μαθητή/τριας μια δεδομένη χρονική περίοδο, θέλοντας να σκιαγραφήσει αυτό που οι Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2015) αναφέρουν ως τον τρόπο που «τα υποκείμενα, υπό την πίεση εξωγλωσσικών κοινωνικών παραγόντων, διαχειρίζονται τις γλώσσες τους, χρησιμοποιώντας τις εναλλακτικά ή συνθετικά» (σ. 14), δηλαδή τον τρόπο που οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες πραγματώνουν τη δι/πολυγλωσσία τους.

Η κατασκευή αυτής της ομάδας ερωτήσεων, υπό μορφή κλίμακας, βασίστηκε στα εργαλεία B.L.P. (Bilingual Language Profile) και B.D.S. (Bilingual Dominance Scale) (Gertken κ.ά., 2014· V. P. C. Lim κ.ά., 2008· Solís-Barroso & Stefanich, 2019) μιας και δεν εντοπίστηκαν εργαλεία που να μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ηλικιακή ομάδα που μελετάμε. Στις

δηλώσεις που περιλάμβανε το εργαλείο ο/η εκπαιδευτικός του τμήματος καλούνταν να σημειώσει σε μία πεντάβαθμη σημασιολογικά διαφορική κλίμακα (Robson, 2010, σ. 356) που παίρνει τιμές από -2 έως 2, στοιχεία που γνωρίζει για το διαγλωσσικό προφίλ του /της μαθήτριάς του, υπό το πρίσμα διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων, στη βάση του ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρέχουν αξιόπιστα δεδομένα προς αυτή την κατεύθυνση (Bedore κ.ά., 2011).

Από την πιλοτική μελέτη που προηγήθηκε για την κατασκευή του εργαλείου (Βλ. περισσ. ενότητες 6.2.1 & 7.2.1) διαπιστώθηκε ότι τιμές κοντά του δείκτη στο -2 δηλώνουν μεγαλύτερη χρήση και αξιοποίηση μιας γλώσσας καταγωγής, τιμές κοντά στο 2 δηλώνουν μεγαλύτερη χρήση και αξιοποίηση της ελληνικής και τιμές κοντά στο 0 δηλώνουν ισορροπημένη χρήση και των δύο γλωσσών, με τη μέση τιμή που εξάγεται από το εργαλείο να αποτελεί την ποσοτική αποτίμηση των ρευστών διαγλωσσικών δεξιοτήτων μια δεδομένη χρονική περίοδο. Σημειώνεται ότι σκοπός της τρίτης ενότητας ερωτήσεων ήταν η αποτύπωση της ρευστότητας στη χρήση των γλωσσών μια δεδομένη χρονική στιγμή, δηλαδή πώς οι άνθρωποι αξιοποιούν τους γλωσσικούς τους πόρους για να παράγουν γλώσσα και όχι η αξιολόγηση της επάρκειας των δύο γλωσσών. Στα αποτελέσματα της διατριβής παρουσιάζεται η κατασκευή και η ψυχομετρική αξιολόγησή του εργαλείου.

5.2.2.2.2 Εκτίμηση επιπέδου ελληνομάθειας

Η τέταρτη ενότητα του «Εντύπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας», όπως αναφέρθηκε, αφορούσε στην εκτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας, προκειμένου να συγκαταλεχθούν στην έρευνα όσοι μαθητές πληρούσαν τα κριτήρια εισδοχής στη μελέτη που αφορούσαν την τουλάχιστον στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας και τη στοιχειώδη ανάπτυξη των γλωσσικών του δεξιοτήτων σε αυτή, για λόγους μεγαλύτερης ομοιογένειας του δείγματος.

Σε αυτή την κατεύθυνση αξιοποιήθηκαν θέματα μιας εξεταστικής περιόδου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, επιπέδου A1, για παιδιά 8-12 ετών. Το επίπεδο A1, κατ' αντιστοιχία με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) (Προεδρικό Διάταγμα 60/30-6-2010, ΦΕΚ Α' 1998), διασφαλίζει ότι το παιδί είναι σε θέση να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τον εαυτό του, για τους φίλους και συμμαθητές του, ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες και μπορεί να δημιουργεί επαφές στο οικογενειακό και οικείο περιβάλλον και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων (Τζακώστα, 2016).

Τα εξεταστικά θέματα αφορούσαν την αξιολόγηση τεσσάρων δεξιοτήτων που περιέγραφαν τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες του/της μαθητή/τριας και αξιολογούσαν την κατανόηση του γραπτού λόγου, την κατανόηση του προφορικού λόγου, την παραγωγή γραπτού λόγου και την παραγωγή προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της κατανόησης του γραπτού λόγου, η πρώτη δοκιμασία περιλάμβανε τέσσερις ασκήσεις, στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να διαβάσει κείμενα στην ελληνική γλώσσα και να απαντήσει ως προς το περιεχόμενό τους μέσω πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών με εικόνες. Σχετικά με την κατανόηση του προφορικού λόγου, η δεύτερη δοκιμασία περιλάμβανε τέσσερις ασκήσεις, στις οποίες ο/η μαθητής/τρια καλούνταν να απαντήσει σε ερωτήματα επιλογής της σωστής απάντησης και συμπλήρωσης κενών, αφού άκουγε ηχογραφημένες ιστορίες. Αντίστοιχα, για την αξιολόγηση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου ο/η μαθητής/τρια/τρια καλούνταν να γράψει τέσσερα σύντομα περιγραφικά κείμενα και ένα φιλικό γράμμα με αναφορά σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Τέλος, για την αξιολόγηση της παραγωγής προφορικού λόγου, ο/η μαθητής/τρια μέσω συνέντευξης καλούνταν να απαντήσει, αρχικά, σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον ίδιο και την καθημερινότητά του, να περιγράψει μια εικόνα και να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με αυτή, όπως επίσης και να επικοινωνήσει στην ελληνική γλώσσα μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων που αφορούσε συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση.

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) αποτελεί επίσημο φορέα χορήγησης πιστοποιητικών ελληνομάθειας στην Ελλάδα (Υπουργική Απόφαση Β7/255/19.05.1998, ΦΕΚ 530/01.06.1998). Τα τεστ του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης (γλωσσικής και μη): εγκυρότητα, αξιοπιστία, χρηστικότητα και αναπτύσσονται σύμφωνα με τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), που αποτελεί τη βάση της γλωσσικής πολιτικής στην Ευρώπη, όπως την έχει θεσπίσει το Συμβούλιο της Ευρώπης. Σύμφωνα με μελέτες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των εργαλείων που χρησιμοποιεί, έχει διαπιστωθεί ικανοποιητικός βαθμός διακριτικής ικανότητας για όλα τα επίπεδα, ικανοποιητικός βαθμός δυσκολίας/ευκολίας των επιμέρους εξεταστικών θεμάτων, αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα μετρήσεων (Ευσταθιάδης κ.ά., 2006) για τη διαπιστωτική εκτίμηση της γλωσσικής επάρκειας.

Με σκοπό την αξιολόγηση των δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα ο εξεταζόμενος μαθητής/τρια απαντά στις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν τα τέσσερα μέρη του διαπιστωτικού κριτηρίου που αφορούν την κατανόηση του γραπτού λόγου (30'), την κατανόηση του

προφορικού λόγου (30'), την παραγωγή γραπτού λόγου (40') και την παραγωγή προφορικού λόγου (15') στην ελληνική γλώσσα στο χρόνο που ορίζεται για την κάθε κατηγορία δοκιμασίας.

Όσον αφορά στη βαθμολόγηση του πρώτου και του δεύτερου μέρους του κριτηρίου (κατανόηση του γραπτού λόγου και κατανόηση του προφορικού λόγου), κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 βαθμό ενώ κάθε λανθασμένη με 0 με μέγιστη τιμή τις 25 μονάδες για κάθε μέρος. Το τρίτο και το τέταρτο μέρος του κριτηρίου που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου και την παραγωγή προφορικού λόγου, αντίστοιχα, μπορεί να λάβει μέγιστη βαθμολογία τις 25 μονάδες για κάθε μέρος. Αναφορικά με τη βαθμολόγηση των δύο ασκήσεων που περιλαμβάνει η ενότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου, για κάθε εικόνα της πρώτης άσκησης μπορεί να δοθεί μέγιστη βαθμολογία τριών μονάδων (μέγιστη βαθμολογία 1^{ης} άσκησης οι 12 μονάδες). Η δεύτερη άσκηση που περιλαμβάνει την συγγραφή ενός φιλικού γράμματος βαθμολογείται κατά μέγιστο με 13 μονάδες. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (2019) σχετικά με τη βαθμολόγηση των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου του επιπέδου Α1, οι 25 μονάδες που μπορεί να λάβει ως μέγιστη βαθμολογία ο/η μαθητής/τρια κατανέμονται, λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω ποιοτικά χαρακτηριστικά (σ. 1-2) (Βλ. Πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2.

Κλίμακα ολιστικής αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου επιπέδου Α1 για παιδιά

Βαθμολογία	Περιγραφή
1-5	Δεν υπάρχει καμία σχέση του περιεχομένου με το θέμα. Ο αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι σημαντικά μικρότερος. Το κείμενο αποτελείται από άναρχα κατανεμημένες προτάσεις και/ή φράσεις, που καθιστούν αδύνατη την κατανόησή του. Το λεξιλόγιο είναι πάρα πολύ φτωχό, ενώ υπάρχουν πάρα πολλά λάθη. Τα μορφοσυντακτικά λάθη είναι τόσο πολλά που καθιστούν αδύνατη τη μετάδοση του μηνύματος. Πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη. Απουσιάζει η στίξη (τελεία, ερωτηματικό). Υπάρχει κεφαλαιογράμματα γραφή. Το κείμενο είναι άτονο ή παράτονο.
6-10	Υπάρχει σχέση περιεχομένου-θέματος, αν και δυσδιάκριτη, αλλά δε γίνεται ούτε στοιχειώδης ανάπτυξη του θέματος, ενώ υπάρχουν και αρκετές ασάφειες. Το κείμενο παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις ως προς τον αριθμό των λέξεων. Δεν έχει καλή οργάνωση και οι προτάσεις, αν και ελάχιστες, δε συνδέονται νοηματικά μεταξύ τους. Το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα φτωχό και τα λάθη αρκετά συχνά. Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο τα λάθη είναι πάρα πολλά και σε

συνδυασμό με τα ορθογραφικά λάθη καθιστούν δυσνόητο το κείμενο. Η στίξη και ο τονισμός των λέξεων είναι ιδιαίτερα προβληματικά.

- 11-15 Το θεματικό κέντρο είναι μερικώς ευδιάκριτο και η ανάπτυξη του θέματος, αν και περιορισμένη ή ανεπαρκής ως προς ορισμένες πλευρές, είναι ανεκτή. Το κείμενο είναι σχετικά εκτενές, αλλά παρουσιάζει ορισμένες ελλείψεις ως προς τον αριθμό των λέξεων. Η οργάνωσή του, παρά την απουσία αλληλουχίας νοημάτων σε ορισμένα σημεία, είναι εμφανής. Η επιλογή λεξιλογίου είναι ορθή, αν και ιδιαίτερα περιορισμένη ως προς το εύρος, και παρατηρείται προσπάθεια υιοθέτησης του αναμενόμενου ρεπερτορίου ολοφράσεων, ωστόσο είναι «εμφανώς» ανεπιτυχής. Τα μορφοσυντακτικά λάθη είναι πολλά αλλά μόνο ορισμένα από αυτά ιδιαίτερα σοβαρά. Σε συνδυασμό όμως με τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη τονισμού και στίξης ενδέχεται να επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου.
- 16-20 Η κύρια ιδέα του θέματος είναι ιδιαίτερα σαφής, αλλά ορισμένες πλευρές του δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Το κείμενο είναι για το επίπεδό του σχετικά καλά οργανωμένο, χωρίς σοβαρά κενά στην αλληλουχία των νοημάτων. Το λεξιλόγιο είναι καλό, αν και όχι εξαιρετικό, με συχνή χρήση των αναμενόμενων ολοφράσεων, ενώ τα λάθη είναι λίγα. Η χρήση των κατάλληλων για το επίπεδο συντακτικών και μορφολογικών δομών είναι αποτελεσματική, αλλά όχι πάντα ακριβής. Τα ορθογραφικά λάθη είναι λίγα, κάποια, όμως, σοβαρά. Τα λάθη τονισμού και στίξης δε δημιουργούν προβλήματα στην κατανόηση του κειμένου.
- 21-25 Το θεματικό κέντρο είναι εμφανές και το ζητούμενο έχει αναπτυχθεί πλήρως. Το κείμενο είναι σωστά οργανωμένο, οι ιδέες παρουσιάζονται απλά, με λογική σειρά και οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους με τους κατάλληλους για το επίπεδο μεταβατικούς μηχανισμούς. Εξαιρετική χρήση του στοιχειώδους, αλλά ιδανικού για το επίπεδο, ρεπερτορίου λέξεων και απλών φράσεων. Οι μορφοσυντακτικές δομές που χρησιμοποιούνται είναι σωστές και, μολονότι απλές, καλύπτουν όλα όσα διδάσκονται στο αντίστοιχο επίπεδο. Ελάχιστα και όχι σοβαρά είναι τα ορθογραφικά λάθη. Άψογοι είναι ο τονισμός των λέξεων και η στίξη.
-
-

Σχετικά με τη βαθμολόγηση της παραγωγής προφορικού λόγου, όπως προαναφέρθηκε μπορεί να λάβει μέγιστη τιμή τις 25 μονάδες. Σύμφωνα με τις οδηγίες των Αντωνοπούλου, Τσαγγαλίδη και Μουμτζή (2015) για τη βαθμολόγηση των δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου του επιπέδου Α1, οι 25 μονάδες που μπορεί να λάβει ως μέγιστη βαθμολογία ο/η μαθητής/τρια κατανέμονται ξεχωριστά στο βαθμολόγιο του εξεταζόμενου σε κλίμακα από το 1 έως το 5 σε κάθε ένα από τα παρακάτω κριτήρια (σ. 16) (Βλ. Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3.

Κλίμακα αξιολόγησης παραγωγής προφορικού λόγου επιπέδου Α1 για παιδιά βάσει κριτηρίων

Βαθμολογία	Κριτήριο
1-5	Γραμματική ακρίβεια
1-5	Πραγματολογική καταλληλότητα
1-5	Προφορά και επιτονισμός
1-5	Λεξιλόγιο
1-5	Αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία

Η συνολική βαθμολογία του εξεταζόμενου σε κάθε μία από τις τέσσερις εξεταζόμενες δεξιότητες, πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη του 60% της μέγιστης βαθμολογίας κάθε κριτηρίου για να θεωρηθεί ικανοποιητική για το επίπεδο Α1. Έτσι για να θεωρηθεί ότι ένας/μία μαθητής/τρια έχει κατακτήσει το Α1 επίπεδο (στοιχειώδης γνώση), πρέπει να έχει βαθμολογηθεί με τουλάχιστον 15 μονάδες σε κάθε αξιολογούμενη δεξιότητα και να έχει λάβει συνολική βαθμολογία τουλάχιστον 60 μονάδες στο σύνολο των κριτηρίων. Για τους σκοπούς της διδακτορικής διατριβής και προκειμένου να υπολογιστεί ένα συνολικό σκορ για την εκτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας του κάθε μαθητή/τριας, αθροίστηκαν τα σκορ από τις τέσσερις επιμέρους δεξιότητες και το άθροισμα αυτών διαιρέθηκε με το 10 προκειμένου να προκύψει ένα συνολικό σκορ βασισμένο σε δεκάβαθμη κλίμακα.

5.2.2.2.3 Εκτίμηση της πιθανοφάνειας αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών

Με δεδομένο τον κίνδυνο που αναφέρει ο Cummins (1984, 1989, 2022, σ 43) αλλά και του Κορμος (2020) περί ακατάλληλης χρήσης των τυποποιημένων ψυχολογικών τεστ για να χαρακτηρίσουν τις “ειδικές ανάγκες” ή τις γλωσσικές δυσκολίες των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών, αποκλείοντάς τους δυνητικά από εκπαιδευτικές ευκαιρίες, επιλέξαμε για την επίτευξη των σκοπών μας, την αξιοποίηση της υποκλίμακας για την ανάγνωση του

σταθμισμένου εργαλείου στον ελληνικό πληθυσμό με την ονομασία «Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς» των Παντελιάδου και Σιδερίδη (2007), για την πέμπτη ενότητα του «Εντύπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας». Πρόκειται για ένα διαδεδομένο εργαλείο εκτίμησης του επιπέδου πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, το οποίο μάλιστα, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, μπορεί να αξιοποιηθεί σε δίγλωσσους μαθητές, μιας και έχει σταθμιστεί για να καλύπτει και μαθητικούς πληθυσμούς με τέτοια χαρακτηριστικά (Antonίου & Padelidiu, 2014), αντιμετωπίζοντας με αυτό τον τρόπο ορισμένες ανησυχίες περί δυσανάλογης (υπερ- ή υπο-) εκπροσώπησης των δίγλωσσων μαθητών μεταξύ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Anastasiou κ.ά., 2014· Zouganeli & Mastrothanas, 2019). Οπότε, παρά τις ανησυχίες που υπάρχουν σχετικά με την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους πληθυσμούς θεωρήσαμε ότι το εργαλείο αυτό μπορεί να παρέχει μια εκτίμηση του κινδύνου και της πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (και όχι διάγνωσης)¹⁴.

Το εργαλείο αυτό, θεωρείται το έβδομο από τα δώδεκα εργαλεία που κατασκευάστηκαν στο πλαίσιο του έργου «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών» για λογαριασμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) και σκοπό έχει την αναγνώριση των μαθητών που πιθανόν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ηλικιακού εύρους 8-15 ετών, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του/της μαθητή/τριας (Τζιβινίκου, 2015).

Η κατασκευή του υποστηρίζεται από την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών, συμπεριφορών και προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω της καθημερινής επαφής τους με το μαθητή

¹⁴ Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι όροι «δυσκολίες μάθησης» (learning difficulties) και «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities) δεν είναι ταυτόσημοι (Βλ. ενότητα 2.4.1. & 2.4.2.). Με αυτό ως δεδομένο και επειδή σκοπός μας δεν ήταν η διάγνωση κάποιας γενικής ή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (λ.χ. δυσλεξία) αλλά η ύπαρξη ενός μέτρου που να αποτυπώνει ποσοτικά τις δυσκολίες του δίγλωσσου μαθητή μια δεδομένη χρονική στιγμή θεωρήσαμε ότι το επιλεγέν εργαλείο αποτελεί μια σοβαρή πρόταση για την εκτίμηση αυτών των δυσκολιών. Σημειώνεται ότι δεν υπάρχουν σταθμισμένα ή άλλα εργαλεία αποκλειστικά για δίγλωσσους μαθητές με τη συγκεκριμένη στοχοθεσία. Επίσης το εργαλείο αυτό αξιοποιείται από επίσημους κρατικούς φορείς, όπως είναι τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πρώην ΚΕΔΑΣΥ) που αποτελούν αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, για τη διερεύνηση των δυσκολιών του/της δίγλωσσου μαθητή/τριας, βασιζόμενοι στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

(Antoniou & Padelia, 2014· J. Goldstein κ.ά., 2017· J. Goldstein & Flake, 2016· Liljequist & Renk, 2007· Mashburn & Henry, 2004). Στο πλαίσιο αυτό οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού προσμετρούνται στην αξιολόγηση των δυσκολιών, διότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που γνωρίζει καλά το παιδί, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και μπορεί να εντοπίσει σημαντικά στοιχεία που θα συμβάλλουν στην στοιχειοθέτηση του κλινικού του προφίλ (Antoniou & Padelia, 2014· Sideridis κ.ά., 2008· C. R. Smith, 2004· Souroulla κ.ά., 2009). Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται αξιόπιστες συμπληρωματικές πηγές συλλογής κλινικών δεδομένων που πολλές φορές, μάλιστα, συσχετίζονται θετικά και με τα αποτελέσματα σταθμισμένων δοκιμασιών (Antoniou & Padelia, 2014· J. M. Fletcher κ.ά., 2004· Martínez κ.ά., 2009· Sideridis κ.ά., 2008). Η ιδιαίτερη αξία των απόψεών του για το μαθητή στηρίζονται στη γνώση και την παρατήρηση των συμπεριφορών και προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές των διαγνωστικών υπηρεσιών, αντιμετωπίζοντας, έτσι, ολιστικά και τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζει η αξιολόγηση και η διαμόρφωση του κλινικού προφίλ σε περιβάλλοντα έξω από το φυσικό χώρο του/της μαθητή/τριας (J. Fletcher κ.ά., 2003· Sideridis κ.ά., 2008· Στασινός, 2016). Τα στοιχεία του εργαλείου έχουν δομηθεί βάσει αυτής της φιλοσοφίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλινικής έρευνας και της επιστημονικής βιβλιογραφίας και εστιάζουν σε συμπεριφορές και δεξιότητες του γραπτού λόγου, του προφορικού, του συλλογισμού και των μαθηματικών. Το εργαλείο αυτό απαρτίζεται από έξι κλίμακες. Οι δύο αφορούν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, οι δύο στον γραπτό, η μία που αφορά προβλήματα στο συλλογισμό και τέλος, μία που αφορά στις δυσκολίες στα μαθηματικά.

Η υποκλίμακα για την ανάγνωση που αξιοποιήθηκε στην περίπτωσή μας, με την ειδικότερη τιτλοφορία «Κλίμακα ανάγνωσης» περιλαμβάνει είκοσι αναφορές σχετικά με τις βασικότερες αναγνωστικές δυσκολίες, καλύπτοντας έτσι τα πεδία της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της κατανόησης και των στρατηγικών ανάγνωσης. Ενδεικτικά, οι προτάσεις 3 και 5 που περιλαμβάνονται σε αυτή την κλίμακα, αναφέρονται σε προβλήματα αποκωδικοποίησης (λ.χ. 3. *Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει γράμματα όταν διαβάζει*, 5. *Δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει λέξεις με συμπλέγματα, δίψηφα ή συνδυασμούς*), οι 1 και 2 σε προβλήματα ευχέρειας (λ.χ. 1. *Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό*, 2. *Διαβάζει σιωπηρά πολύ αργά*), οι 9 και 10 σε προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (λ.χ. 9. *Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει, ενώ το κατανοεί όταν το ακούει*, 10. *Αδυνατεί να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός κειμένου*) και οι 14 και 17 σε δυσκολίες που αφορούν τις αναγνωστικές στρατηγικές (λ.χ. 14. *Δυσκολεύεται να οργανώσει πληροφορίες*

που παρέχονται σε ένα κείμενο π.χ. σημείωση των βασικών σημείων του κειμένου, 17. Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει στρατηγικές όταν δεν κατανοεί ένα κείμενο π.χ. υπογράμμιση και επεξήγηση σημείων του κειμένου) (Μαστροθανάσης κ.ά., 2020).

Όσον αφορά στην κατασκευή του εργαλείου στη διαδικασία της στάθμισης συμμετείχαν συνολικά 1306 εκπαιδευτικοί 319 σχολικών μονάδων, με 2.007 μαθητές από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας (Ανατολική και Δυτική Μακεδονία, Αττική, Ανατολικό Αιγαίο, Θεσσαλία, Στερεά Ελλάδα, Κρήτη). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές το εργαλείο παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, εννοιολογική εγκυρότητα, όπως και διακρίνουσα/συγκλίνουσα εγκυρότητα (Σταλίκας κ.ά., 2012). Αναφορικά με την αξιολόγηση της εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου αυτή επιτεύχθηκε μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι δείκτες καλής προσαρμογής κρίθηκαν ικανοποιητικοί. Η διακρίνουσα εγκυρότητά του ανέδειξε μεγάλα ποσοστά διάκρισης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτούς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Με τη μέθοδο Rasch αξιολογήθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας και η ψυχομετρική συμπεριφορά των προτάσεών της, η αποτελεσματικότητα της 9βαθμης κλίμακας και η ικανότητα του εργαλείου να αξιολογεί με ακρίβεια την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Sideridis, 2016· Sideridis & Padeliadu, 2013). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι και οι έξι παράγοντες ήταν μονοδιάστατοι, εξηγώντας μεγάλα ποσοστά διακύμανσης (>80% για κάθε υποκλίμακα). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα ποσοστά αυτά θεωρούνται ικανοποιητικά (Byrne, 2016· Reise κ.ά., 2000· Πλατσίδου, 2001). Ακόμη, η εννιάβαθμη διαβάθμιση, αν και αρκετά αναλυτική, ήταν πολύ λειτουργική. Τέλος, με τη χρήση μιας σειράς από προβλεπτικές λογιστικές εξισώσεις τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εργαλείο κατέληγε σε υψηλά ποσοστά σωστής κατηγοριοποίησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου κ.ά., 2008).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή Cronbach's Alpha. Για την υποκλίμακα της ανάγνωσης ο συντελεστή Cronbach's Alpha βρέθηκε ίσος με 0,96. Επίσης αξιοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων με εφαρμογή της μεθόδου της χορήγησης-επαναχορήγησης και υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r μεταξύ των δύο μετρήσεων για τις κλίμακες. Τα αποτελέσματα των ελέγχων κατέδειξαν τιμές μεγαλύτερες του 0,95 για τις υποκλίμακες (Σταλίκας κ.ά., 2012).

Αναφορικά με τη χρήση και την αξιοποίηση της κλίμακας, ο εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί την ύπαρξη κάθε συμπεριφοράς-χαρακτηριστικού που παρουσιάζεται στην

υποκλίμακα της ανάγνωσης με ένα βαθμό από το 1 έως το 9 σε μια κλίμακα τύπου Likert. Το 1 αντιπροσωπεύει το «ποτέ» και το 9 το «πάντα». Οι βαθμοί 2 και 3 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «συχνά», οι 4, 5 και 6 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «μερικές φορές» ενώ οι βαθμοί 7 και 8 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «σπάνια». Ο εκπαιδευτικός, με το ρόλο του εξεταστή, καλείται να επιλέξει μία απάντηση για κάθε ερώτηση και με αυτό τον τρόπο βαθμολογείται το σύνολο των ερωτήσεων, δηλώνοντας τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς από το μαθητή που αξιολογείται, κυκλώνοντας ένα αριθμό.

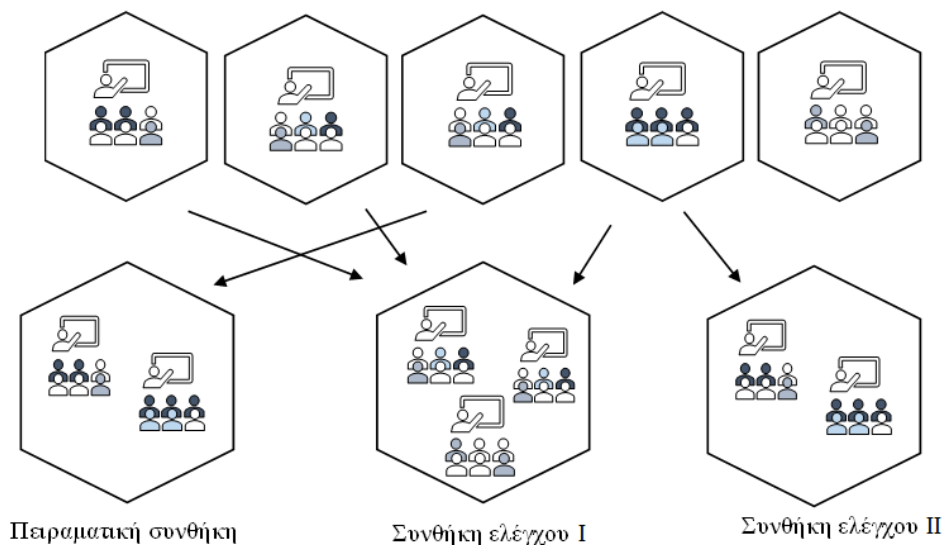
Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης από τον εκπαιδευτικό, ο αξιολογητής υπολογίζει τα σύνολα των τιμών στην υποκλίμακα για το μαθητή που αξιολογήθηκε. Στη συνέχεια, υπολογίζονται οι μέσοι όροι. Οι τιμές αυτές θεωρούνται ως οι πραγματικές τιμές για τον αξιολογούμενο μαθητή. Οι πραγματικές αυτές τιμές μετατρέπονται σε τυπικούς βαθμούς, σύμφωνα με το υπόμνημα του εργαλείου, βάσει τάξης και φύλου του/της μαθητή/τριας.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το εργαλείο αυτό μετρά την πιθανότητα να διαγνωστεί ο/η μαθητής/τρια με μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσοντας τον σε ένα από τρία προδιαγεγραμμένα επίπεδα πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (ενδεχομένως, πολύ πιθανό, απίθανο) (Antonίου & Padelíadu, 2014). Αυτό πραγματώνεται με τη μεταφορά των τυπικών τιμών σε μια προβλεπτική εξίσωση, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Sideridis κ.ά., 2006). Όταν η πιθανότητα κυμαίνεται μεταξύ 0% και 69% θεωρείται τυχαία και δεν χαρακτηρίζει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ποσοστά μεταξύ 70 – 79% δηλώνουν την ενδεχόμενη ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ενώ, τέλος, ποσοστά μεγαλύτερα του 80% δηλώνουν πολύ πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα το 80% των παιδιών του δείγματος στάθμισης με το προφίλ της τελευταίας κατηγορίας αξιολογήθηκαν προγενέστερα της χορήγησης του εργαλείου από διαγνωστικές υπηρεσίες ότι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007).

5.3 Ερευνητικός σχεδιασμός ποσοτικής έρευνας

Μοναδικοί κωδικοί αποδόθηκαν για κάθε έναν από τους εκπαιδευτικούς που λάμβαναν μέρος στη μελέτη και συλλέχθηκαν στοιχεία αναφορικά με τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά του/της χαρακτηριστικά (λ.χ. έτη προϋπηρεσίας, φύλο κ.ά.). Επίσης, για κάθε μαθητή στοιχειοθετήθηκε το δημογραφικό και διαγλωσσικό του/της προφίλ, εκτιμήθηκε με σταθμισμένη δοκιμασία η πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του/της αποδόθηκε ένας μοναδικός κωδικός με σκοπό τη διαχείριση των πληροφοριών που τον/την αφορούσαν στα διάφορα στάδια της έρευνας.

Με σκοπό την κατανομή των τμημάτων στις ομάδες μελέτης και προκειμένου να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο το σφάλμα μεροληψίας που μπορεί να προκύψει λόγω εξωγενών μεταβλητών (λ.χ. οι ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων μαθητών κ.ά.) αξιοποιήθηκε ως τεχνική ελέγχου για την επίδραση του, η τυχαία κατανομή των τμημάτων στις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου (Παπαγεωργίου, 2015· Φαρμάκης, 2015). Με βάση την τεχνική αυτή διασφαλίστηκε ότι το κάθε τμήμα έχει τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί σε οποιαδήποτε ομάδα με αμερόληπτο τρόπο. Ο τυχαίος ορισμός εξασφαλίζει ότι δεν υπάρχει καμία συστηματική σχέση ανάμεσα σε οποιοδήποτε χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων και στη συγκεκριμένη ομάδα στην οποία ορίζονται (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).



Σχήμα 5.2. Σχηματική απεικόνιση της τυχαίας κατανομής των τάξεων στις συνθήκες μελέτης

Αν και ο διαχωρισμός με βάση τα τμήματα έγινε τυχαία, η τελική κατανομή των περιπτώσεων στις ομάδες δεν θεωρήθηκε απόλυτα ανεξάρτητη και συνεπώς δεν υιοθετήθηκε ότι πληροί απόλυτα τα κριτήρια της δειγματοληψίας καθορισμένης πιθανότητας. Κρίθηκε, ωστόσο, μια ικανοποιητική λύση στη διαχείριση του πειραματικού σφάλματος για το πλαίσιο μιας οριζοντίου πειραματικής μελέτης, η οποία συνδυάστηκε με συσταδοποίηση των συμμετεχόντων, προκειμένου να αναδειχτούν μοναδικά προφίλ με βάση τη διγλωσσία και την πιθανοφάνεια ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, για να αξιοποιηθούν στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Όπως υποστηρίζεται, άλλωστε, κάθε δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει ανομοιογένεια χαρακτηριστικών και ρευστότητα στη χρήση της κάθε γλώσσας (Baker, 2001· Hafid & Sekar, 2016· Hornberger, 2002, 2004· Hornberger & Skilton-Sylvester, 2010· Turnbull, 2018· Σκούρτου, 2011, σ 127· Χατζηδάκη, 2020). Στο πλαίσιο της υπόθεσης του «συνεχούς» στην ανάπτυξη του δίγλωσσου αλφαριθμητισμού (Hornberger, 2002, 2004·

Hornberger & Skilton-Sylvester, 2010) υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στις γλώσσες, που λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, όπως υιοθετεί μάλιστα και η υπόθεση της κοινής υποκείμενη γλωσσικής ικανότητας (Baker, 2001, σσ 238–239· Cummins, 1979, 2005· Hafid & Sekar, 2016· Σκούρτου, 2011, σ 127· Τσοκαλίδου, 2012)¹⁵, η οποία επιτρέπει τόσο την κοινή όσο και τη γλωσσική οργάνωση των γλωσσών στο γνωστικό μας σύστημα (Cummins, 2022, σ 44). Σύμφωνα με τις Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2015):

Αν η γλωσσική πολυμορφία χαρακτηρίζει τις γλώσσες σε έναν τόπο, η διγλωσσία χαρακτηρίζει τα υποκείμενα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά, υπό την πίεση εξωγλωσσικών κοινωνικών παραγόντων, διαχειρίζονται τις γλώσσες τους, χρησιμοποιώντας τις εναλλακτικά ή συνθετικά, υπακούοντας σε ισχύουσες νόρμες ή δημιουργώντας νέες, διγλωσσικές νόρμες, κινούμενα πότε σε όλο το φάσμα των διγλωσσικών δυνατοτήτων τους ή μετακινούμενα από μία γλώσσα σε μία άλλη, καταλήγοντας από μία αρχική μονογλωσσία σε μία γλώσσα (συνήθως μεταναστευτική ή μειονοτική ή εθνοτική), σε μία νέα μονογλωσσία στην εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα ή αναπτύσσοντας νέα σύνθετα γλωσσικά προφίλ. Σε περιπτώσεις γλωσσικής μετακίνησης ή μετατόπισης (language shift), η διγλωσσία αντιπροσωπεύει ένα ενδιάμεσο στάδιο με ημερομηνία λήξης (σ. 14).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας οποιαδήποτε παρέμβασης, υπό το πρίσμα της εξειδίκευσής της στις υποομάδες που την απαρτίζουν, χαρακτηρίζεται ως προστιθέμενης αξίας πρακτική. Σύμφωνα με τους Schimprf και τους συνεργάτες του (2021) και την Peck (2005), ο συμβατικός τρόπος μέτρησης των επιπτώσεων μιας παρέμβασης με το μέσο αποτέλεσμα μπορεί να αποκρύψει διαφοροποιήσεις που προκύπτουν στις υποομάδες μιας και ως μέθοδος δεν λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια που υπάρχει στα άτομα. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό ότι οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν έντονη ανομοιογένεια κατέστησε απαραίτητη

¹⁵ Η Hornberger (2004) θεωρεί πως υπάρχει ένα συνεχές γραμματισμού ανάμεσα σε δύο γλώσσες -που αποδίδεται ως εξέλιξη της γλώσσας (evaluation) στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης του ατόμου με το οργανωμένο οικοσύστημα που τον περιβάλλει- που επιτρέπει στον δίγλωσσο να γεφυρώσει διαφορετικές γλώσσες και εμπειρίες, εισάγοντάς τον στον γραμματισμός μέσω των δύο γλωσσών. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι τα συνεχή πρώτη γλώσσα-δεύτερη γλώσσα, σπίτι-σχολείο, προφορικότητα-γραφική επιτρέπουν στην ανάπτυξη του δίγλωσσου αλφαριθμητισμού (Βλ. περισσ. Μπακάλη, 2020, σσ. 30–31). Επίσης, βάσει της υπόθεσης της αλληλεξάρτησης (interdependence hypothesis) ο Cummins (1979) υποστήριξε ότι υπάρχει μια κοινή υποκείμενη ικανότητα στην εννοιολογική γνώση και τη γνωστική λειτουργία που επέτρεπε τη διαγλωσσική μεταφορά μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών.

την στοιχειοθέτηση των επιμέρους αναδυόμενων προφίλ και την αξιολόγησή τους στις παρεμβάσεις (Crowther κ.ά., 2021).

Από ποσοτικής άποψης για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός και ακολουθήθηκε μια επέκταση του σχεδιασμού της μη ισοδύναμης ομάδας ελέγχου I και II με πριν και μετά μέτρηση (pretest-posttest nonequivalent control group design) (L. Cohen κ.ά., 2017· Gravetter & Forzano, 2017· Mertler, 2018· Morgan κ.ά., 2000) με διάστημα διαμεσολάβησης τις επτά εβδομάδες. Η διαγραμματική απεικόνισή του ερευνητικού σχεδιασμού που αφορούσε τους μαθητές παρουσιάζεται ακολούθως.

Πειραματική ομάδα μαθητών :	$O_1 \rightarrow X_1 \rightarrow O_4$
Ομάδα ελέγχου μαθητών I:	$O_2 \rightarrow X_2 \rightarrow O_5$
Ομάδα ελέγχου μαθητών II:	$O_3 \rightarrow X_3 \rightarrow O_6$

Όπου: Πειραματική ομάδα μαθητών: Μαθητές που εφαρμόζουν θέατρο αναγνωστών

Ομάδα ελέγχου μαθητών I: Μαθητές δραματοποιημένης αφήγησης ιστοριών

Ομάδα ελέγχου μαθητών II: Μαθητές δίχως παρέμβαση

$O_{1,2,3}$: Χορήγηση δοκιμασιών προμέτρησης

$O_{4,5,6}$: Χορήγηση δοκιμασιών μεταμέτρησης

X_1 : Εφαρμογή παρέμβασης με θέατρο των αναγνωστών

X_2 : Εφαρμογή παρέμβασης με δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών

X_3 : Χωρίς κάποια παρέμβαση

Διάγραμμα 5.3. Διαγραμματική απεικόνιση του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού για τους μαθητές

Στον παραπάνω σχεδιασμό αξιοποιήθηκαν και οι τέσσερις υποομάδες των συμμετεχόντων, όπως αυτές αναδείχτηκαν από πιλοτική μελέτη πολυμεταβλητής συσταδοποίησης (βλ. ενότητες 6.2.2 & 7.2.2) ως προς το προφίλ τους. Η υποομάδα A περιλάμβανε δίγλωσσους μαθητές που πιθανόν ή πολύ πιθανόν να αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Ως άτομα παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, μεταξύ μιας γλώσσας που ομιλείται από κάποιον στο οικογενειακό τους περιβάλλον και την ελληνική, την οποία κατέκτησαν διαδοχικά της πρώτης τους γλώσσας, μιας και δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά ήρθαν σε αυτή μετέπειτα. Η υποομάδα B περιλάμβανε τους δίγλωσσους μαθητές που είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά με την πρώτη υποομάδα με τη μόνη διαφορά ότι δεν εμφάνισαν πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών. Η υποομάδα Γ περιλάμβανε δίγλωσσους μαθητές που από τη

στιγμή που γεννήθηκαν ήρθαν είτε άμεσα, είτε πριν τα τρία έτη της ζωής του σε επαφή με δύο γλώσσες, την ελληνική και άλλη μία που ομιλείτε στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Ως ομάδα παρουσίαζαν αμφίρροπη αξιοποίηση των δύο γλωσσών, χωρίς να παρουσιάζουν ρίσκο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Τέλος, η υποομάδα Δ περιλάμβανε τους δίγλωσσους μαθητές που είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά με την τρίτη υποομάδα με τη μόνη διαφορά ότι εμφάνιζαν ρίσκο μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε και σε αυτή την περίπτωση οιονεί πειραματικός σχεδιασμός ακολουθούμενος από μια επέκταση του σχεδιασμού της μη ισοδύναμης ομάδας ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση (pretest-posttest nonequivalent control group design) (L. Cohen κ.ά., 2017· Gravetter & Forzano, 2017· Mertler, 2018· Morgan κ.ά., 2000) με διάστημα διαμεσολάβησης τις επτά εβδομάδες. Η διαγραμματική απεικόνισή του ερευνητικού σχεδιασμού που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται ως εξής.

Πειραματική ομάδα εκπαιδευτικών:	$O_1 \rightarrow X_1 \rightarrow O_3$
Ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικών I:	$O_2 \rightarrow X_2 \rightarrow O_4$
Ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικών II:	$O_3 \rightarrow X_3 \rightarrow O_6$

Όπου: Πειραματική ομάδα: Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν θέατρο των αναγνωστών

Ομάδα ελέγχου I: Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν αφήγηση ιστοριών

Ομάδα ελέγχου II: Εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τυπική διδασκαλία

$O_{1,2,3}$: Χορήγηση δοκιμασιών προμέτρησης

$O_{4,5,6}$: Χορήγηση δοκιμασιών μεταμέτρησης

X_1 : Εφαρμογή παρέμβασης με θέατρο των αναγνωστών

X_2 : Εφαρμογή παρέμβασης με αφήγηση ιστοριών

X_3 : Εφαρμογή τυπικής διδασκαλίας

Διάγραμμα 5.4. Διαγραμματική απεικόνιση του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού για τους εκπ/κούς

Γενικά, οι παραπάνω ερευνητικοί σχεδιασμοί θεωρούνται οιονεί πειραματικοί (ημιπειραματικοί ή ψευδοπειραματικοί) και όχι πραγματικά πειραματικοί, καθότι τα μέλη της πειραματικής ομάδας και της κάθε ομάδας ελέγχου δεν εξισώθηκαν με τυχαία δειγματοληψία εξαρχής λόγω αντικειμενικών δυσκολιών και περιορισμών που αφορούν τη σύσταση δειγμάτων προερχόμενων από σχολικές τάξεις (Robson, 2010, σ 183· Σταλίκας, 2011, σ 122).

Αυτό συμβαίνει γιατί η επιλογή ενός ατόμου εξαρτάται από την παρουσία του σε μία ομάδα στην οποία ανήκουν και άλλα μέλη του δείγματος. Μεγάλο μέρος, βέβαια, των εμπειρικών ερευνών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ημιπειραματικές παρά πειραματικές, κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και για το υπό διερεύνηση θέμα στη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το θέμα που μελετάται (βλ.: Πίνακας 6.6). Παράλληλα, η ύπαρξη ομάδων ελέγχου αλλά και η ύπαρξη ελέγχου των υποομάδων προσφέρει τη δυνατότητα διαχείρισης αρκετών κινδύνων εγκυρότητας, μιας και οι ομάδες βρίσκονται υπό τις ίδιες ή υπό ανάλογες συνθήκες κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας συνηθίζεται η αξιοποίηση έτοιμων διαθέσιμων ομάδων όπως είναι οι σχολικές τάξεις ή τα σχολικά τμήματα (Cohen et al., 2017), αν και το γεγονός ότι η σύσταση των ομάδων δεν βασίστηκε εξ αρχής στην τυχαία δειγματοληψία μονάδων πληθυσμού είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον έλεγχο των παρεμβαλλόμενων μεταβλητών, και κατά συνέπεια περιορίζει σε έναν βαθμό την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Ενδιαφέρον μας ήταν η υλοποίηση μιας μελέτης εντός του φυσικού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων και αυτό γιατί τέτοιου τύπου εμπειρικοί σχεδιασμοί συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών (L. Cohen κ.ά., 2017· Robson, 2010).

Για να αποκλειστεί η επίδραση Hawthorne (Hawthorne effect) (Adair, 1984· Zdep & Irvine, 1970) ως πιθανή εξήγηση για οποιεσδήποτε διαφορές έκβασης που είναι υπέρ μιας πειραματικής ομάδας, προτιμήθηκε η χρήση μιας ομάδας ελέγχου εναλλακτικής παρέμβασης, από μια ομάδα ελέγχου χωρίς κανένα είδος χειρισμού (G. Payne & Payne, 2011). Ωστόσο, αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της αξιολόγησης και μια ομάδα ελέγχου χωρίς κανένα είδος χειρισμού. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) το αποτέλεσμα Hawthorne δεν οφείλεται στην πειραματική επίδραση, αλλά στον ψυχολογικό παράγοντα της συνειδητοποίησης από μέρος τους των συμμετεχόντων ότι συμμετέχουν σε μία έρευνα και είναι αντικείμενο ιδιαίτερης προσοχής με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ανώτερη επίδοση ή παραγωγικότητα. Έτσι, στη συνθήκη ελέγχου I, οριζόμενη για την περίπτωσή μας ως μια διαφορετική συνθήκη διδασκαλίας και εναλλακτική παρέμβαση από αυτή της πειραματικής ομάδας, η ομάδα ελέγχου στερείται τον πειραματικό χειρισμό αλλά συνάμα δέχεται ένα μη πειραματικό τύπο παρέμβασης, κάτι το οποίο συμβάλλει στην αύξηση της εσωτερικής εγκυρότητας (G. Payne & Payne, 2011). Επίσης η ομάδα ελέγχου δεν γνωρίζει την ύπαρξη πειραματικής ομάδας προκειμένου να μην παρατηρηθεί το φαινόμενο John Henry (John Henry effect) (Goodwin & Goodwin, 1996), κατά το οποίο επηρεάζεται η απόδοση μιας ομάδας ελέγχου προκειμένου να μην υστερήσει έναντι μιας πειραματικής ομάδας (Βάμβουκας, 2000).

5.3.1 Συμμετέχοντες στην ποσοτική μελέτη

Στις επόμενες δύο υποενότητες περιγράφονται αναλυτικά πληροφορίες που αφορούσαν τη σύσταση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου I και II, όπως προέκυψε από τα παραπάνω δύο στάδια για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας. Σημειώνεται ότι ενδιαφέρον μας ήταν η ύπαρξη τουλάχιστον δεκαπέντε συμμετεχόντων ανά μεταβλητή της μελέτης σύμφωνα με τον εμπειρικό κανόνα της Mertens (2010) για τη δυνατότητα υλοποίησης των στατιστικών ελέγχων¹⁶.

5.3.1.1 Εκπαιδευτικοί πειραματικής ομάδας και ομάδων ελέγχου I & II

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 204 εκπαιδευτικοί από διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας (Βλ. Πίνακας 5.4). Βάσει της τυχαίας κατανομής των τμημάτων τους στις ομάδες της μελέτης όπως προέκυψε από τη διαδικασία που περιεγράφηκε ανωτέρω, οι 95 από αυτούς συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, οι 87 στην πρώτη ομάδα ελέγχου και οι 22 στη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 5.4.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) συμμετοχής εκπαιδευτικών ανά περιφέρεια

Περιφέρειες σχολείων υπηρετήσης	N	%
Αττική	73	35.8 %
Στερεά Ελλάδα	25	12.3 %
Κεντρική Μακεδονία	20	9.8 %
Ηπείρου	15	7.4 %
Πελοποννήσου	14	6.9 %
Κρήτη	12	5.9 %
Νοτίου Αιγαίου	12	5.9 %
Ιονίων Νήσων	10	4.9 %
Θεσσαλίας	7	3.4 %
Βορείου Αιγαίου	6	2.9 %
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	5	2.5 %
Δυτική Μακεδονία	3	1.5 %

¹⁶ Περισσότερα για το μέγεθος του δείγματος σε προκαθορισμένα σχέδια μελέτης βλέπε στο έργο του Robson (2010, σσ. 190–191) και των Mertens και McLaughlin (2004, σ. 150).

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα για τη σύνθεση αυτών των ομάδων αναφορικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5.5.

Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και έλεγχος διαφορών χ^2 για δημογραφικά χαρακτηριστικά και στοιχεία επαγγελματικής κατάστασης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ομάδα μελέτης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου I		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου II		χ^2	df	p
		N	%	N	%	N	%			
		Φύλο	Άντρας	16	18,4%	15	15,8%			
	Γυναίκα	71	81,6%	80	84,2%	20	90,9%			
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/η	46	52,9%	59	62,1%	16	72,7 %	3,44	2	0,18
	Αναπληρωτής/τρια	41	47,1%	36	37,9%	6	27,3 %			
Κλάδος	ΠΕ70	75	86,2%	77	81,1%	18	81,8 %	1,03	4	0,91
	ΠΕ70.50	8	9,2%	12	12,6%	3	13,6 %			
	ΠΕ71	4	4,6%	6	6,3%	1	4,5 %			
Τάξη διδασκαλίας	Δ τάξη	23	26,4%	24	25,3%	7	31,8 %	9,41	8	0,31
	Ε τάξη	23	26,4%	20	21,1%	7	31,8 %			
	Στ τάξη	25	28,7%	25	26,3%	8	36,4 %			
	Τμήμα ένταξης	10	11,5%	19	20%	0	0%			
	Τμήμα ΖΕΠ	6	6,9%	7	7,4%	0	0%			
Σπουδές	Βασικές σπουδές	21	24,1%	23	24,2%	8	36,4 %	9,01	8	0,34
	Επιμόρφωση >200Ω	16	18,4%	14	14,4%	2	9,1 %			
	Δεύτερος τίτλος σπουδών	2	2,3%	8	8,4%	1	4,5 %			
	Μεταπτυχιακό	48	55,2%	47	49,5%	10	45,5 %			
	Διδακτορικό	0	0%	3	3,2%	1	4,5 %			

Από τη διεξαγωγή του ελέγχου χ^2 τεστ του Pearson στα παραπάνω δεδομένα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις τρεις ομάδες μελέτης.

5.3.1.2 Μαθητές πειραματικής ομάδας και ομάδων ελέγχου I & II

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 388 αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου με μια μέση ηλικία τα 10,66 έτη (τ.α.= 1,57) από διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας. Από αυτά τα 229 (59%) ήταν αγόρια και τα 159 (41%) κορίτσια και μιλούσαν πέραν της πρώτης τους γλώσσας και τη νέα ελληνική ως δεύτερη. Τα 127 (32,7%) παιδιά φοιτούσαν στην Δ τάξη, τα 123 (31,7%) στην πέμπτη και τα 138 (35,6%) στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, με τα 231 (59,5%) από αυτά να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και να έχουν φοιτήσει στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Τα υπόλοιπα 157 (40,5%) γεννήθηκαν σε χώρα του εξωτερικού και είχαν κατά μέσο όρο 5,62 έτη (τ.α.= 2,48) διαμονής στην Ελλάδα (Βλ. Πίνακας 5.6). Από αυτά τα 62 (39,49%) φοίτησαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και τα 95 (60,51%) όχι.

Πίνακας 5.6.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς χώρας γέννησης συμμετεχόντων μαθητών

Χώρα γέννησης μαθητή/τριας	N	%			
Ελλάδα	231	59,5 %	Αλγερία	2	0,5 %
Αλβανία	91	23,5 %	Ιταλία	2	0,5 %
Αφγανιστάν	13	3,4 %	ΗΠΑ	1	0,3 %
Ρουμανία	7	1,8 %	Βραζιλία	1	0,3 %
Βουλγαρία	7	1,8 %	Αυστραλία	1	0,3 %
Ινδία	6	1,5 %	Νέα Γουινέα	1	0,3 %
Συρία	6	1,5 %	Γερμανία	1	0,3 %
Πακιστάν	5	1,3 %	Ισραήλ	1	0,3 %
Γεωργία	4	1,0 %	Παλαιστίνη	1	0,3 %
Ρωσία	3	0,8 %	Κίνα	1	0,3 %
Αίγυπτος	2	0,5 %	Ουγγαρία	1	0,3 %

Στον παρακάτω πίνακα φανερώνεται ο τόπος καταγωγής της μητέρας και του πατέρα των μαθητών (Βλ.

Πίνακας 5.7). Σημειώνεται ότι τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς είχε ως πρώτη του γλώσσα, μία γλώσσα πέραν της νέας ελληνικής.

Πίνακας 5.7.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς χώρας καταγωγής μητέρας και πατέρα μαθητών

Χώρα καταγωγής μητέρας	N	%	Χώρα καταγωγής πατέρα	N	%
Αλβανία	230	59,3 %	Αλβανία	217	55,9 %
Ελλάδα	29	7,5 %	Ελλάδα	81	20,9 %
Βουλγαρία	18	4,6 %	Βουλγαρία	13	3,4 %
Ρωσία	17	4,4 %	Αφγανιστάν	13	3,4 %
Ρουμανία	16	4,1 %	Ρουμανία	9	2,3 %
Αφγανιστάν	13	3,4 %	Συρία	8	2,1 %
Γεωργία	8	2,1 %	Πακιστάν	6	1,5 %
Μεγάλη Βρετανία	6	1,5 %	Ινδία	6	1,5 %
Ινδία	6	1,5 %	Ρωσία	6	1,5 %
Συρία	6	1,5 %	Τουρκία	4	1,0 %
Πακιστάν	5	1,3 %	Ιταλία	4	1,0 %
Τουρκία	4	1,0 %	Γεωργία	3	0,8 %
Ιταλία	3	0,8 %	Αίγυπτος	2	0,5 %
Βόρεια Μακεδονία	3	0,8 %	Αλγερία	2	0,5 %
Αίγυπτος	2	0,5 %	Παλαιστίνη	2	0,5 %
Αλγερία	2	0,5 %	Πολωνία	2	0,5 %
Αυστραλία	2	0,5 %	Αρμενία	2	0,5 %
Γερμανία	2	0,5 %	ΗΠΑ	1	0,3 %
Καζακστάν	2	0,5 %	Βραζιλία	1	0,3 %
Πολωνία	2	0,5 %	Νέα Γουινέα	1	0,3 %
Σερβία	2	0,5 %	Γερμανία	1	0,3 %
ΗΠΑ	1	0,3 %	Κίνα	1	0,3 %
Βραζιλία	1	0,3 %	Ισπανία	1	0,3 %
Νέα Γουινέα	1	0,3 %	Ουκρανία	1	0,3 %
Ισραήλ	1	0,3 %	Αυστραλία	1	0,3 %
Παλαιστίνη	1	0,3 %			
Κίνα	1	0,3 %			
Μολδαβία	1	0,3 %			

Κούβα	1	0,3 %
Ουγγαρία	1	0,3 %
Αρμενία	1	0,3 %

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της γλωσσικής χρήσης των μαθητών στο σπίτι, στον κοινωνικό περίγυρο και στο σχολείο αυτά παρουσιάζονται, όπως καταγράφηκαν, στον ακόλουθο Πίνακα (Βλ. Πίνακας 5.8), με μια μέση τιμή στον δείκτη διαγλωσσικότητας της τάξης των 0,57 (μ.ο.= 0,91) μονάδων (Βλ. περισ. ενότητα 7.2.1).

Πίνακας 5.8.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς στοιχείων γλωσσικής χρήσης συμμετεχόντων μαθητών στη Γ1 και τη Γ2

Γλωσσική χρήση	Επίπεδα	N	%
Στο σπίτι	Αποκλειστική χρήση της γλώσσας καταγωγής	76	19,6 %
	Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της γλώσσας καταγωγής	122	31,4 %
	Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής σε παρόμοιο βαθμό	75	19,3 %
	Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της ελληνικής	73	18,8 %
	Αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας	42	10,8 %
	Στο σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο	Αποκλειστική χρήση της γλώσσας καταγωγής	7
Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της γλώσσας καταγωγής		17	4,4 %
Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής σε παρόμοιο βαθμό		5	1,3 %
Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της ελληνικής		23	5,9 %
Αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας		336	86,6 %

Σχετικά με την εκτίμηση των γλωσσικών του δεξιοτήτων των μαθητών στη Γ1 και τη Γ2 αυτά παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα (Βλ. Πίνακας 5.9) με το μέσο επίπεδο ελληνομάθειας να αγγίζει, στην δεκάβαθμη κλίμακα το 5,78 (τ.α.= 2,08).

Πίνακας 5.9.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς στοιχείων γλωσσικών δεξιοτήτων στη Γ1 και τη Γ2

Γλωσσικές δεξιότητες	Επίπεδα	N	%
Ομιλία	Μιλάει καλά μόνο τη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά την ελληνική	23	5,9 %
	Μιλάει καλύτερη τη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική	78	20,1 %
	Μιλάει εξίσου καλά τόσο την ελληνική όσο και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής	114	29,4 %
	Μιλάει καλύτερη την ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής	105	27,1 %
	Μιλάει καλά μόνο την ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής	68	17,5 %
	Κατανόηση	Κατανοεί καλά μόνο τη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά την ελληνική	20
Κατανοεί καλύτερα τη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική		78	20,1 %
Κατανοεί εξίσου και την ελληνική και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής		139	35,8 %
Κατανοεί καλύτερα την ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής		91	23,5 %
Κατανοεί καλά μόνο την ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής		60	15,5 %
Ανάγνωση		Διαβάζει καλά μόνο τη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά στην ελληνική	16
	Διαβάζει καλύτερα στη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική	62	16,0 %
	Διαβάζει εξίσου καλά και στα ελληνικά και στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	78	20,1 %

Γραφή	Διαβάζει καλύτερα στην ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής	112	28,9 %
	Διαβάζει καλά μόνο στην ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής	120	30,9 %
	Γράφει καλά μόνο στη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά στην ελληνική	16	4,1 %
	Γράφει καλύτερα στη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική	59	15,2 %
	Γράφει εξίσου καλά και στα ελληνικά και στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	54	13,9 %
	Γράφει καλύτερα στην ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής	123	31,7 %
	Γράφει καλά μόνο στην ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής	136	35,1 %

Σχετικά με την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, όπως προέκυψε από τις τυπικές τιμές του σταθμισμένου τεστ «Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς» των Παντελιάδου και Σιδερίδη (2007), το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (276, 71,1%) συγκαταλέχθηκε στο επίπεδο πιθανοφάνειας που περιλάμβανε τα παιδιά με πολύ πιθανή ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών. 56 (14,4%) μαθητές δεν παρουσίαζαν πιθανότητες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, ενώ άλλοι 56 (14,4%) ενδεχόμενα να παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, βάσει των αποτελεσμάτων του εργαλείου. Σημειώνεται ότι 32 (8,2%) από τους μαθητές παρουσίαζαν κάποια αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση ή περιβαλλοντική δυσμένεια, απ' ότι γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί και δήλωσαν.

Πίνακας 5.10.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς στην πιθανοφάνεια ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών

Επίπεδα πιθανοφάνειας ύπαρξης ΜΔ	N	%
Απίθανη ύπαρξη ΜΔ	56	14,4 %
Ενδεχόμενη ύπαρξη ΜΔ	56	14,4 %
Πολύ πιθανή ύπαρξη ΜΔ	276	71,1 %

Βάσει μιας πολυκριτήριας μεθοδολογίας για τη δημιουργία υποομάδων (προφίλ) (Βλ. αναλυτικά Ενότητα 6.2.2) με βάση α) το επίπεδο πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (απίθανη, ενδεχόμενη, πολύ πιθανή ύπαρξη Μ.Δ.), β) τον τόπο γέννησης του/της μαθητή/τριας (Ελλάδα ή εξωτερικό), γ) τον δείκτη διαγλωσσικότητας, δ) τον δείκτη ελληνομάθειας και ε) τον αριθμό των ετών που ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται στην Ελλάδα, οι συμμετέχοντες μαθητές της μελέτης μπορούν να καταταγούν σε τέσσερις ομοιογενείς, αλλά διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες (Βλ. Πίνακας 5.11).

Η πρώτη υπομάδα (Α) αποτελείται από το 30,2% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών. Χαρακτηρίζονται ως άτομα που εμφανίζουν πιθανότητες ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Ως άτομα παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, μεταξύ μιας γλώσσας που ομιλείται από κάποιον στο οικογενειακό τους περιβάλλον και την ελληνική, την οποία κατέκτησαν διαδοχικά της πρώτης τους γλώσσας, μιας και δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά ήρθαν σε αυτή μετέπειτα.

Πίνακας 5.11.

Συχνότητα (N) και ποσοστά (%) αναφοράς μαθητών ανά υποομάδα (προφίλ)

Υποομάδα	N	%	Υποομάδα	N	%
Υποομάδα Α	117	30,2%	Υποομάδα Γ	72	18,6%
Υποομάδα Β	40	10,3%	Υποομάδα Δ	159	41,0%

Η δεύτερη υπομάδα (Β) αποτελείται από το 10,3% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών και έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την πρώτη υποομάδα με τη μόνη διαφορά ότι δεν εμφάνιζαν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Η τρίτη υπομάδα (Γ) αποτελούνταν από το 18,6% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών και συγκροτείται από άτομα που από τη στιγμή που γεννήθηκαν ήρθαν είτε άμεσα, είτε πριν τα τρία έτη της ζωής του σε επαφή με δύο γλώσσες, την ελληνική και άλλη μία που ομιλείτε στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Ως ομάδα παρουσιάζουν αμφίρροπη αξιοποίηση των δύο γλωσσών, χωρίς να παρουσιάζουν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Τέλος, η τέταρτη ομάδα (Δ), αποτελείται από το 41% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών και έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την τρίτη υποομάδα με τη μόνη διαφορά ότι εμφανίζει ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα για τη σύνθεση των ομάδων μελέτη, βάσει των παραπάνω κατηγορικών χαρακτηριστικών (Βλ. Πίνακας 5.12). Οι 149 από

τους μαθητές συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, οι 155 στην πρώτη ομάδα ελέγχου και οι 84 στη δεύτερη ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 5.12.

Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και έλεγχος διαφορών χ^2 για δημογραφικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά και μαθησιακά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών ανά ομάδα μελέτης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου I		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου II		χ^2	df	p
		N	%	N	%	N	%			
Φύλο	Αγόρι	87	56,1%	87	58,4%	55	65,5%	2,01	2	0,37
	Κορίτσι	68	43,9%	62	41,6%	29	34,5%			
Τάξη	Δ	45	29,0%	55	36,9%	27	32,1%	4,27	4	0,37
	Ε	48	31,0%	50	33,6%	25	29,8%			
	Στ	62	40,0%	44	29,5%	32	38,1%			
ΜΔ	Απίθανη ύπαρξη	26	16,8%	16	10,7%	14	16,7%	6,43	4	0,17
	Ενδεχόμενη	26	16,8%	16	10,7%	14	16,7%			
	Πολύ πιθανή	103	66,5%	117	78,5%	56	66,7%			
	Α	45	29,0%	50	33,6%	22	26,2%			
Υποομάδες (Προφίλ)	Β	20	12,9%	11	7,4%	9	10,7%	7,11	6	0,31
	Γ	32	20,6%	21	14,1%	19	22,6%			
	Δ	58	37,4%	67	45,0%	34	40,5%			
Χώρα γέννησης	Ελλάδα	90	58,1%	88	59,1%	53	63,1%	0,60	2	0,74
	Εξωτερικό	65	41,9%	61	40,9%	31	36,9%			
	Επικράτηση Γ1	30	32,3%	34	22,8%	24	28,6%			
Χρήση γλώσσας	Μεικτή αξιοποίηση	41	26,5%	33	22,1%	20	23,8%	6,04	4	0,20
	Επικράτηση Γ2	64	41,3%	82	55,0%	40	47,6%			
Τύπος διγλωσσίας	Αμφίρροπη	114	73,5%	116	77,9%	64	76,2%	0,78	2	0,68
	Ισόρροπη	41	26,5%	33	22,1%	20	23,8%			

Όσον αφορά περιγραφικά δεδομένα για τη σύνθεση των ομάδων μελέτη, βάσει των ποσοτικών χαρακτηριστικών, αυτά παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 5.13).

Πίνακας 5.13.

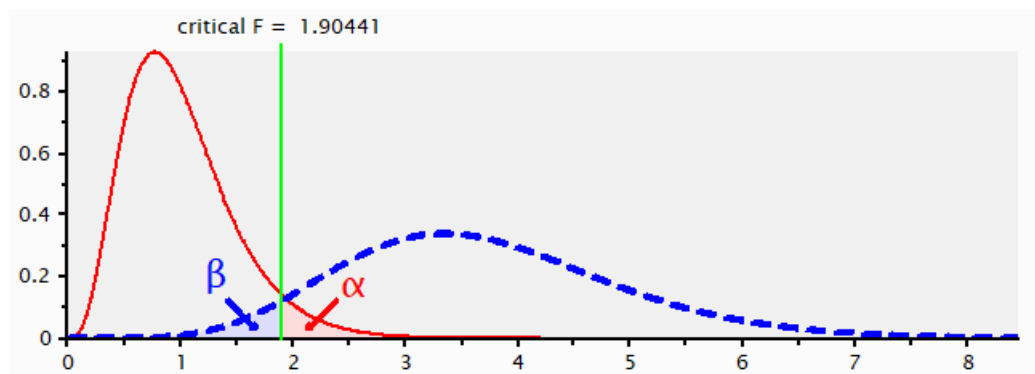
Συχνότητα (N), ποσοστά (%) και One-Way ANOVA για δημογραφικά χαρακτηριστικά και γλωσσικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών ανά ομάδα μελέτης

Χαρακτηριστικά	Ομάδα ελέγχου I		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου II		F	p
	M.O.	τ.α.	M.O.	τ.α.	M.O.	τ.α.		
Ηλικία	10,78	1,77	10,47	1,06	10,79	1,89	1,78	0,17
Χρόνια στην Ελλάδα	8,63	3,03	8,53	2,92	8,90	2,73	0,48	0,62
Δείκτης διαγλωσσικότητας	0,48	0,91	0,65	0,92	0,58	0,88	1,45	0,24
Δείκτης Ελληνομάθειας	6,05	2,11	5,44	2,18	5,89	1,76	3,20	0,05

Από τη διεξαγωγή του ελέγχου One-Way ANOVA στα παραπάνω δεδομένα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις τρεις ομάδες μελέτης.

5.3.1.3 Μέγεθος ισχύος και εκτίμηση ελάχιστου μεγέθους δείγματος

Η εκτίμηση του ελάχιστου μεγέθους του δείγματος για τη σύγκριση των τριών ομάδων μαθητών και τη διεξαγωγή των αναλύσεων συνδιακύμανσης έγινε a priori με τη χρήση του G*Power 3 (Erdfelder κ.ά., 1996· Faul κ.ά., 2007), αφού καθορίστηκε το προσδοκώμενο επίπεδο σημαντικότητας στο 5% ($\alpha=0,05$), η προσδοκώμενη ισχύς στο 95% ($1-\beta=0,95$) και το μέγεθος επίδρασης στο 0,25.



Διάγραμμα 5.5. Υπολογισμός κρίσιμης τιμής F για το δείγμα των μαθητών

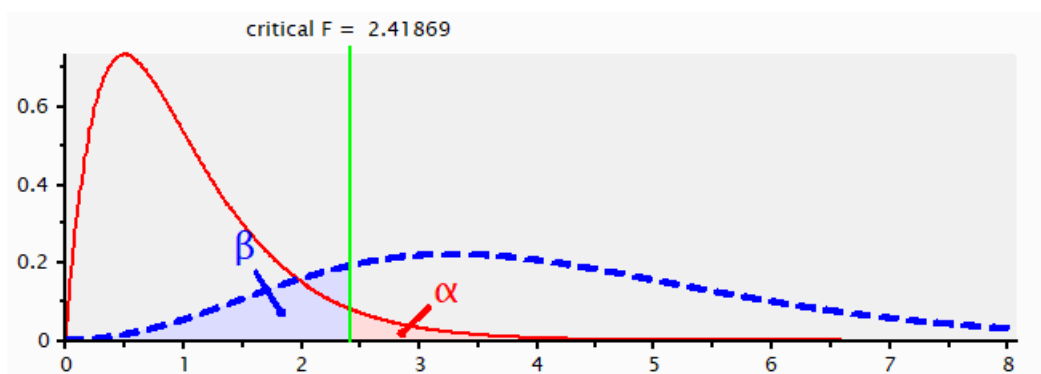
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν ένα ελάχιστο μέγεθος δείγματος τους 386 μαθητές και παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 5.14).

Πίνακας 5.14.

A priori υπολογισμός ελάχιστου μεγέθους δείγματος μαθητών (*G*Power*)

Στάδιο	Δείκτες	Τιμές
Ρυθμίσεις (input)	Effect size f	0,25
	α err prob	0,05
	Power ($1-\beta$ err prob)	0,95
	Numerator df	9
	Number of groups	3
	Number of covariates	1
Αποτελέσματα (output)	Noncentrality parameter λ	24,1250
	Critical F	1,9011081
	Denominator df	382
	Total sample size	386
	Actual power	0,9500916

Όσον αφορά στην εκτίμηση του ελάχιστου μεγέθους του δείγματος για τη σύγκριση των τριών ομάδων εκπαιδευτικών και τη διεξαγωγή των αναλύσεων συνδιακύμανσης καθορίστηκε το προσδοκώμενο επίπεδο σημαντικότητας στο 5% ($\alpha=0,05$), η προσδοκώμενη ισχύς στο 80% ($1-\beta=0,80$) και το μέγεθος επίδρασης στο 0,25.



Διάγραμμα 5.6. Υπολογισμός κρίσιμης τιμής F για το δείγμα των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν ένα ελάχιστο μέγεθος δείγματος τους 196 εκπαιδευτικούς και παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 5.15).

Πίνακας 5.15.

A priori υπολογισμός ελάχιστου μεγέθους δείγματος εκπαιδευτικών (*G*Power*)

Στάδιο	Δείκτες	Τιμές
Ρυθμίσεις (input)	Effect size f	0,25
	α err prob	0,05
	Power ($1-\beta$ err prob)	0,80
	Numerator df	4
	Number of groups	3
	Number of covariates	1
Αποτελέσματα (output)	Noncentrality parameter λ	12,2500
	Critical F	2,4186
	Denominator df	192
	Total sample size	196
	Actual power	0,8006061

5.3.2 Παρεμβάσεις γλωσσικής εμπύθισης

Αναφορικά με τη διάρκεια και τον τύπο των διδακτικών παρεμβάσεων επιλέχθηκε η εφαρμογή μιας εβδομαδιαίας αναπτυξιακής διάρθρωσης δραστηριοτήτων γραμματισμού και γλωσσικής εμπύθισης (A. C. K. Cheung & Slavin, 2012· Graham κ.ά., 2022) στη νέα ελληνική ως γλώσσα-στόχο, χρονικού εύρους εφαρμογής επτά εβδομάδων για την τάξη, τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου I. Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής η επιλογή

δραστηριοτήτων γλωσσικής εμπύθισης έγινε με γνώμονα ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι σχεδόν απίθανη η περίπτωση γνώσης γλωσσών από τον εκπαιδευτικό που ομιλούνται από τους αλλοδαπούς μαθητές του, των οποίων οι γλώσσες από χώρες της Βαλτικής, της Βαλκανικής, της Μέσης και της Άπω Ανατολής δεν αποτελούν εργαλεία διεθνούς επικοινωνίας τουλάχιστον για το δυτικό κόσμο. Για την ομάδα ελέγχου II δεν πραγματοποιήθηκε κάποιου είδους ειδική παρέμβαση στην τάξη, ενώ θεωρήθηκε ότι οι μαθητές διδάσκονταν την ανάγνωση υπό το πρίσμα της γλωσσικής εμπύθισης.

Λόγω των έκτακτων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19 και τον ιό SARS-Cov-2 αποφασίστηκε οι επτά αυτές εβδομάδες των παρεμβάσεων να υλοποιηθούν με υβριδικό τρόπο, αντίστοιχα με τον τρόπο που λειτουργούσαν οι σχολικές μονάδες (Αναστασιάδης, 2020· Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Μουζάκης κ.ά., 2021). Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν, άλλωστε, χαρακτηρίστηκαν ως η μεγαλύτερη ίσως σε ένταση διατάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Karalis, 2020· Α. (Λοΐζος) Σοφός, 2021· Σφακιωτάκη, 2021) και επέφεραν αρκετές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Έτσι, αρχικά η υλοποίηση των παρεμβάσεων έγινε με σύγχρονη τηλεδιάσκεψη μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης WebEx για ένα χρονικό διάστημα (επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία) και συνεχίστηκε στη φυσική τάξη (δια ζώσης) για ακόμα ένα χρονικό διάστημα με την τήρηση των υγειονομικών πρωτόκολλων. Ακολούθως το ίδιο σχήμα επαναλήφθηκε έως το τέλος του σχολικού έτους 2020-21 με τελικό αποτέλεσμα από τις επτά εβδομάδες, συνολικά, να υλοποιηθούν οι τέσσερις εβδομάδες εξ αποστάσεως και οι τρεις δια ζώσης με φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Οι δραστηριότητες των δύο θεατροπαιδαγωγικών ερευνητικών ομάδων σχεδιάστηκαν στη φιλοσοφία αντίστοιχων παρεμβάσεων «εν θεάτρω» μαθητείας (drama-based instructions) (Rasinski κ.ά., 2017· Rinehart, 2001· Young κ.ά., 2022· Young & Rasinski, 2018· Γκόβας, 2003· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023b· Σ. Παπαδόπουλος, 2015a, σσ 480–486) προκειμένου να υπάρχουν ελάχιστες διδακτικές διαφορές στις παρεμβάσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου I. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, η πειραματική ομάδα θα λάμβανε μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων εβδομαδιαίας ανάπτυξης Θεάτρου των Αναγνωστών για είκοσι λεπτά καθημερινά. Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου I, θα λάμβανε μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων ανάγνωσης ιστοριών (δραματοποιημένη αφήγηση, story theatre) για είκοσι λεπτά καθημερινά. Η ομάδα ελέγχου II δεν έλαβε κάποια ειδικού τύπου παρέμβαση. Η αναλυτική περιγραφή των εκπαιδευτικών

πρακτικών που αξιοποιήθηκαν αναλύονται στις επόμενες δύο υποενότητες της διατριβής και περιγράφονται αναλυτικά ανά ομάδα εστίασης.

Πίνακας 5.16.

Συγκριτική θεώρηση παρεμβάσεων ως προς το χρόνο υλοποίησης

Κατηγορία	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου I ¹⁷
Χρονικό εύρος παρέμβασης	▪ 7 εβδομάδες	▪ 7 εβδομάδες
Διάρκεια ημερήσιας παρέμβασης	▪ 20 λεπτά της διδακτικής ώρας	▪ 20 λεπτά της διδακτικής ώρας
Διάρκεια συνολικής παρέμβασης	▪ 700 λεπτά	▪ 700 λεπτά
Τρόπος παρέμβασης	▪ Υβριδική μάθηση (4 εβδομάδες επειγούσα εξ αποστάσεως και 3 δια ζώσης)	▪ Υβριδική μάθηση (4 εβδομάδες επειγούσα εξ αποστάσεως και 3 δια ζώσης)

Οι εκπαιδευτικές ομοιότητες σε επίπεδο παρέμβασης μεταξύ των δύο κυρίως ερευνητικών ομάδων ήταν πολλές. Και οι δύο ομάδες στο πλαίσιο της εβδομάδας θα ασχολούνταν είτε εξ αποστάσεως, είτε δια ζώσης, για το ίδιο χρονικό διάστημα και για το ίδιο χρονικό εύρος με τις σχεδιασμένες δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας που αντιστοιχούν στην ομάδα τους (συνολική διάρκεια εμπλοκής για κάθε ομάδα έκαστος τα 700') (Βλ.: Πίνακας 5.16).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων γραμματισμού, αυτά περιλάμβαναν παρόμοιες μορφές αναγνωστικών ασκήσεων για την τάξη (καθοδηγούμενη ανάγνωση, σιωπηρή ανάγνωση, ανάγνωση σε ομάδες¹⁸), σε ένα εβδομαδιαίο πλάνο, με τη διαφορά ότι την τελευταία μέρα της κάθε διδακτικής εβδομάδας η πειραματική ομάδα θα παρουσίαζε τη δουλειά της μέσω Θεάτρου των Αναγνωστών, ενώ αντίστοιχα η ομάδα ελέγχου μέσω αφήγησης (Βλ.: Πίνακας 5.17).

¹⁷ Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου II δεν έλαβαν κάποια παρέμβαση. Ακολούθησαν κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλωσσική διδασκαλία της τάξης τους.

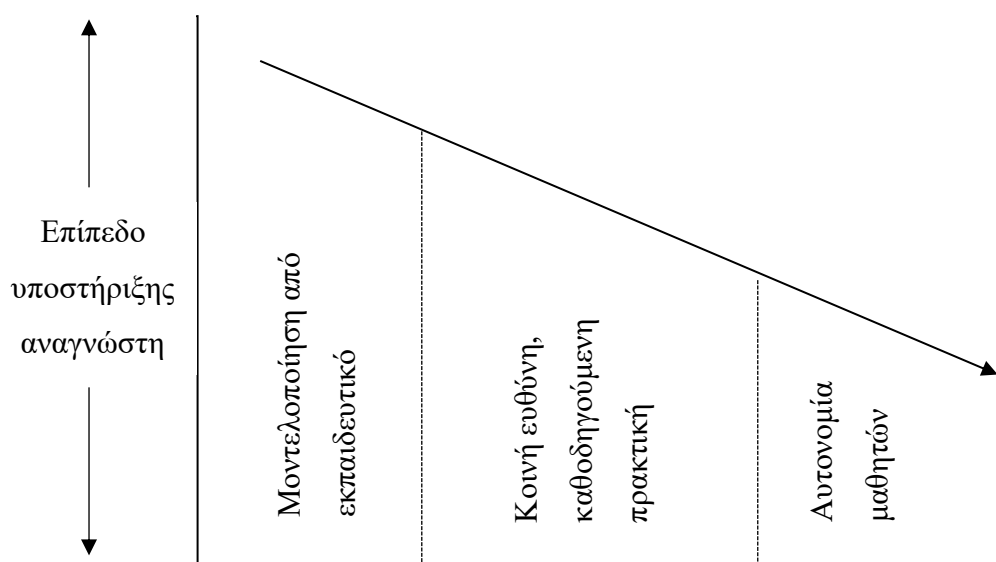
¹⁸ Τις αναγνωστικές, αυτές, τεχνικές τις συναντάμε επίσης στο Θέατρο-Εφημερίδα (Newspaper Theatre) ως τεχνικές που επιτρέπουν τη μετατροπή των δημοσιογραφικών νέων σε θεατρικές σκηνές (Boal, 2019).

Πίνακας 5.17.

Συγκριτική θεώρηση παρεμβάσεων ως προς το είδος των δραστηριοτήτων γραμματισμού

Ημέρα	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου I
Δευτέρα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διανομή θεατρικού σεναρίου ▪ Απαγγελία σεναρίου από τον/την εκπαιδευτικό (αφήγηση) ▪ Εστίαση μαθητικής προσοχής στο νοηματικό περιεχόμενο και τα φωνητικά χαρακτηριστικά της απαγγελίας ▪ Ερωτήματα μαθητών ▪ Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον και δημιουργία νέου θεατρικού περιβάλλοντος 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διανομή ιστορίας ▪ Απαγγελία ιστορίας από τον/την εκπαιδευτικό (αφήγηση) ▪ Εστίαση μαθητικής προσοχής στο νοηματικό περιεχόμενο και τα φωνητικά χαρακτηριστικά της αφήγησης ▪ Ερωτήματα μαθητών ▪ Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον και δημιουργία νέου θεατρικού περιβάλλοντος
Τρίτη	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επαναληπτικές αναγνώσεις σκηνών σεναρίου στο πλαίσιο της ομάδας (ομαδικές πρόβες) ▪ Δημιουργία δράσης & στοχασμού 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επαναληπτικές αναγνώσεις τμημάτων του κειμένου στο πλαίσιο της ομάδας (από κοινού αναγνώσεις) ▪ Δημιουργία δράσης & στοχασμού
Τετάρτη	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σιωπηρή ανάγνωση ρόλου ▪ Απαγγελία ρόλου σε μέλη της ομάδας για ανατροφοδότηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σιωπηρή ανάγνωση ιστορίας ▪ Φωνούμενη ανάγνωση σε μέλη της ομάδας για ανατροφοδότηση
Πέμπτη	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τελική πρόβα ομάδας ▪ Διήγηση νοηματικού περιεχομένου ρόλου 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τελική φωνούμενη ανάγνωση ομάδας ▪ Διήγηση νοηματικού περιεχομένου ιστορίας
Παρασκευή	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παρουσίαση μέσω Θεάτρου των Αναγνωστών ▪ Αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αφήγηση ιστορίας (Δραματοποιημένη αφήγηση) ▪ Αναστοχασμός

Η διάρθρωση των εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων βασίστηκε στα διδακτικά πρότυπα των Rupley, Blair, & Nichols (2009), Rosenshine (1995) και Ada & Campoy (2017, σσ 118–121) (Creative Reading Method) (βλ. περισσ. Cummins, 2001, σ 274) τα οποία, υπό μορφή γενικών εκπαιδευτικών οδηγιών για τη δόμηση αποτελεσματικών αναγνωστικών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνουν την αρχική παρουσίαση του νέου υλικού από τον εκπαιδευτικό, την παροχή καθοδηγημένης πρακτικής, την παροχή ανατροφοδότησης και διορθώσεων, την παροχή ανεξάρτητης πρακτικής, την εβδομαδιαία αξιολόγηση μέσω της δράσης και την εξέταση των προηγούμενων εργασιών, με μια εστίαση στην απελευθέρωση της διαγλωσσικότητας όλων των εμπλεκομένων και την ευχαρίστησή τους, δίνοντας την ευκαιρία στον/στην μαθητευόμενο/η να εκφράζεται στην πρώτη του γλώσσα και να προβάλλει την ταυτότητά του. Το Μοντέλο Πλαισιακής Στήριξης του Cummins (2005, σ 106) αξιοποιήθηκε, επίσης, με συστηματικό τρόπο για την καλύτερη οργάνωση και τον προσανατολισμό αυτών των δραστηριοτήτων (πλαισιακή στήριξη, γνωσιακές προκλήσεις). Παράλληλα, στο πλαίσιο της εβδομαδιαίας τους ανάπτυξης υιοθετήθηκε η εκπαιδευτική αρχή της βαθμιαίας υποχώρησης (Gradual Release of Responsibility) (Duke & Pearson, 2009· Pearson & Gallagher, 1983), όπου ο/η εκπαιδευτικός προοδευτικά παραχωρεί όλο και μεγαλύτερη ευθύνη στους μαθητές του για την ολοκλήρωση των εργασιών (Βλ. Σχήμα 5.3).



Σχήμα 5.3. Σχηματική απεικόνιση της εκπαιδευτικής αρχής της βαθμιαίας υποχώρησης

Τέλος, το αναγνωστικό υλικό με το οποίο θα δούλευαν οι μαθητές των δύο ομάδων (Π.Ο. & ΟΕ1) είχε κοινό θεματικό περιεχόμενο και παρόμοια γλωσσικά στοιχεία, προκειμένου να

μην διαφέρει σημαντικά από πλευράς πολυπλοκότητας και γλωσσολογικής άποψης (Βλ.: Πίνακας 6.40 & Ενότητα 5.3.2.4).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόθεση δεν είναι να συγκριθούν άμεσα οι διδακτικές μέθοδοι, αλλά να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών, ως αναπόσπαστο μέρος ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την τάξη (ψηφιακή και μη), μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική ικανότητα μαθητών με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Όπως προαναφέρθηκε, για να αποκλειστεί η επίδραση Hawthorne ως πιθανή εξήγηση για οποιεσδήποτε διαφορές έκβασης που είναι υπέρ μιας πειραματικής ομάδας, προτιμήθηκε και η χρήση μιας ομάδας ελέγχου εναλλακτικής παρέμβασης (Payne & Payne, 2011). Έτσι, στη συνθήκη ελέγχου I, οριζόμενη για την περίπτωση μας ως μια διαφορετική συνθήκη διδασκαλίας και εναλλακτική παρέμβαση από αυτή της πειραματικής ομάδας, η ομάδα ελέγχου στερείται τον πειραματικό χειρισμό αλλά συνάμα δέχεται ένα μη πειραματικό τύπο παρέμβασης, κάτι το οποίο συμβάλλει στην αύξηση της εσωτερικής εγκυρότητας. Η ανάγνωση, η δραματοποιημένη αφήγηση και η επεξεργασία ιστοριών στην τάξη θεωρείται μια αποτελεσματική τεχνική για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα (Ghosn, 2013· Voyevutko κ.ά., 2022, σσ 68–73).

5.3.2.1 Δραστηριότητες Πειραματικής ομάδας (Π.Ο.)

Το σενάριο της εκπαιδευτικής παρέμβασης που αναπτύσσεται ακολούθως, διαρθρώνεται μέσα από μια διδακτική μεθοδολογία εβδομαδιαίας ανάπτυξης του Θεάτρου των Αναγνωστών στην τάξη προς όφελος της ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων του/της μαθητή/τριας¹⁹, με μια εστίαση στην απελευθέρωση της διαγλωσσικότητας όλων των εμπλεκομένων και την ευχαρίστησή τους, δίνοντας την ευκαιρία στον/στην μαθητευόμενο/η να εκφράζεται στην πρώτη του γλώσσα και να προβάλλει την ταυτότητά του.

Γενικά, ο/η εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την υλοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών λειτουργεί ως σκηνοθέτης μιας θεατρικής παράστασης (Σιδηροπούλου, 2014) σε εβδομαδιαία βάση, για διάστημα επτά εβδομάδων. Στην αρχή της εβδομάδας μοιράζει τα θεατρικά σενάρια μικρής έκτασης και αναθέτει ρόλους στους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας καθοδηγεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές του (δια του θεάτρου εμπύχωση), οι οποίοι εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, για να διασφαλίσει τότε η απόδοση των τελευταίων είναι

¹⁹ Θα καταγράφονται υπό μορφή υποσημειώσεων στο παρόν διδακτικό σενάριο όλες οι αναγκαίες τροποποιήσεις για την προσαρμογή του διδακτικού σχεδίου στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία και στο WebEx.

ικανοποιητική, διευκολύνοντας συνάμα την ανάδειξη της θεατρικότητας του κειμένου μέσω του διαλόγου, της δράσης, της πλοκής, των καταστάσεων, των χαρακτήρων του χρόνου και του χώρου (Σ. Παπαδόπουλος, 2015a, σ 481). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή σημειώσεων σχετικά με την ανάπτυξη των χαρακτήρων, τις σκηνοθετικές οδηγίες και άλλες χρήσιμες συμβουλές. Οι μαθητές/τριες, μέσα από πρόβες και συμμετοχικές πρακτικές της ομάδας, εξασκούνται στο να αποδώσουν ικανοποιητικά το περιεχόμενο των διαλόγων, ενώ στο τέλος της εβδομάδας παρουσιάζουν το κείμενο σε κοινό υπό μορφή θεατρικού αναλογίου (Μαστροθανάσης, 2019a).

Αναλυτικότερα, την πρώτη μέρα εφαρμογής ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές του το θεατρικό σενάριο και διαβάζει το περιεχόμενό του μεγαλόφωνα στην ολομέλεια της τάξης, λειτουργώντας ως αναγνωστικό πρότυπο για το μαθητή²⁰. Επίσης αξιοποιεί την θεατρική τεχνική του δασκάλου σε ρόλο (Flynn, 2019· C. Marunda-Piki, 2022· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018) για να επιτύχει το σκοπό του. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του δραματουργικού κειμένου από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν τα φωνητικά χαρακτηριστικά της απαγγελίας (στοιχεία ευχέρειας, ακρίβειας, προσωδίας ανάγνωσης) και ακολούθως να εστιάσουν την προσοχή τους στο νοηματικό περιεχόμενο του σεναρίου. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό, διότι ο τρόπος αυτός συμβάλλει στην υποστήριξη της ικανότητας του/της μαθητή/τριας για προσωδιακή ανάγνωση κατανόηση του κειμένου (T. Campbell & Hlusek, 2015· Nichols κ.ά., 2009· Young & Nageldinger, 2014) και παρόλο που δεν πρόκειται για μία θεατρικού τύπου τεχνική, επιτρέπει στα παιδιά να μπουν στον κόσμο της μοιρασμένης ακρόασης και ανάγνωσης του κειμένου με διαδραστικό τρόπο (Σ. Παπαδόπουλος κ.ά., 2014). Επίσης πρόκειται για μια διαδικασία η οποία είναι ευχάριστη για τους μαθητές, δημιουργεί θετικές αναγνωστικές στάσεις (Young & Ortlieb, 2018). Κατά τη διάρκεια των απαγγελιών του σεναρίου από τον εκπαιδευτικό ζητείται από τους μαθητές να σκεφτούν προσεκτικά αυτά που ακούν και να δημιουργούν ερωτήματα τα οποία θα θέτουν στην ολομέλεια της τάξης σε προκαθορισμένα σημεία αναφορικά με:

²⁰ Κατά την πρώτη φάση στο εξ αποστάσεως μέσο (webex) λόγω της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αυτή της μοντελοποίησης, ο δάσκαλος διαμοιράζει στους μαθητές το θεατρικό έργο που έχει επιλέξει και αφού οι μαθητές το κατεβάσουν στον υπολογιστή τους, ο ίδιος διαβάζει το περιεχόμενό του μεγαλόφωνα στην ολομέλεια της ηλεκτρονικής του τάξης, λειτουργώντας ως πρότυπο δραματοποιημένης ανάγνωσης για τον μαθητή. Συνάμα αξιοποιεί υποστηρικτικά εικονικά υπόβαθρα (virtual backgrounds) και ηχητικά εφέ, ως δευτερογενή συστήματα σκηνικής πρακτικής (Καραντζούλη, 2019· Παπακώστα, 2010), για να ενισχύσει τη μετάδοση του νοήματος μέσω του ηλεκτρονικού μέσου και να εστιάσει την προσοχή των μαθητών του σε αυτόν, δημιουργώντας ατμόσφαιρα και δραματική ένταση με το λόγο του.

- α) το λεξιλόγιο του σεναρίου,
- β) το νοηματικό του περιεχόμενο και
- γ) τα φωνητικά στοιχεία της απαγγελίας του εκπαιδευτικού.

Η δημιουργία ερωτήσεων κατά την ανάγνωση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης²¹ (Kao κ.ά., 2011· Young κ.ά., 2017) η οποία μπορεί να συνδυαστεί με τη θεατρική τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας» ή διαφορετικά οριζόμενης ως «καρέκλας των αποκαλύψεων» (Neelands & Goode, 2015· Su & Shaffer, 2004) για τη διερεύνηση της ζωής των χαρακτήρων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του σχετικά με αυτά, εστιάζοντας σε ζητήματα αναγνωστικής εκφοράς και νοηματικής επεξεργασίας του δραματικού λόγου με στόχο την οικοδόμηση των σημασιολογικών δομών σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο του σεναρίου, όπως επίσης και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσάς τους γνώσης (Anderson, 1994).

Τη δεύτερη μέρα εφαρμογής οι μαθητές επιλέγουν μία από τις σκηνές του σεναρίου και η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες εργασίας²². Η εργασία σε ομάδες συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμμάτων αναγνωστικής παρέμβασης (Rouse & Rouse, 2004· Soltero-González κ.ά., 2016). Κάθε μέλος της ομάδας συμμετέχει σε χορωδιακές αναγνώσεις οι οποίες υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό, εμπνευσμένοι από τη μεθοδολογία του Stanislavski (Carnicke, 2010· Reitz, 1966· Μουδατσάκης, 2005), υπό μορφή ομαδικών μονόλογων (group monologues). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι χορωδιακές αναγνώσεις συμβάλλουν θετικά στην διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (McCauley & McCauley, 1992· Vasuthavan κ.ά., 2019) και τρεις-τέσσερις επαναλήψεις χορωδιακής ανάγνωσης είναι αρκετές για επιτευχθούν καλά αποτελέσματα (Kuhn & Stahl, 2003). Ωστόσο εναπόκειται στον εκπαιδευτικό ο αριθμός των επαναλήψεων. Επίσης η ανάγνωση με αυτό τον τρόπο συνδέεται με βελτιωμένες δεξιότητες αναγνωστικής ευχέρειας (Kuhn & Stahl, 2003· J. Lee & Yoon, 2017· Padeliadu & Giazitzidou, 2018).

Μετά τις χορωδιακές αναγνώσεις, οι ομάδες συζητούν και παρουσιάζουν συνοπτικά το νοηματικό περιεχόμενο της σκηνής -κάτι που συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση (Dole

²¹ Στο εξ αποστάσεως μέσο τα ερωτήματα μπορούν να τεθούν στην ολομέλεια της ηλεκτρονικής τάξης μέσω της λειτουργίας Q&A ή μέσω της συζήτησης (chat) ή και προφορικά στη βάση της δραματουργικής διερεύνησης.

²² Στο εξ αποστάσεως μέσο διδασκαλίας οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες εργασίας μέσω της λειτουργίας των breakout rooms της WebEx που επιτρέπει τον διαχωρισμό των συμμετεχόντων σε μικρότερες εικονικές αίθουσες προκειμένου να γίνουν οι ομαδικές διερευνητικές και παραστασιακές δραστηριότητες που θα πλαισιώσουν θεατροπαιδαγωγικά το όλο εγχείρημα. Συνάμα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεταπηδά από ομάδα σε ομάδα για τη βέλτιστη και αποδοτικότερη διαχείριση των ομάδων.

κ.ά., 1991), αλλά και στη διερεύνηση των δομικών στοιχείων της θεατρικής δομής (δραματικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος, ρόλοι, εστιακό κέντρο (Σ. Παπαδόπουλος, 2015a)- και επιλέγονται ενδιαφέρουσες λέξεις από το δραματουργικό κείμενο προκειμένου να συζητηθεί η χρήση των λέξεων αυτών στην καθημερινή επικοινωνία. Ακόμη, οι λέξεις αυτές μεταφράζονται στην ολομέλεια στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών προκειμένου να διευκολυνθεί η σύνδεση της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης (Bernhardt, 1991· Bialystok, 2001· Koda, 2005· Krashen, 1989· Wu, 2016) ως μέρος μιας διαδικασίας επιβεβαίωσης των κεφαλαίων της γνώσης που υπάρχουν στις μειονοτικές κοινότητες (Cummins, 2021b) αλλά και ως μια προσέγγιση γλωσσικής επίγνωσης (Χατζηδάκη, 2015, 2020, σσ 264–265, 270).

Την τρίτη μέρα οι μαθητές συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους για να επιλέξουν τους ρόλους που τους ταιριάζουν και να αρχίσουν μεμονωμένα πλέον την πρόβα. Την ημέρα αυτή, οι μαθητές επικεντρώνονται, αρχικά, στην ακριβή ανάγνωση των λέξεων του ρόλου τους και επαναλαμβάνουν τα λόγια τους αρκετές φορές καθώς δουλεύουν την αυτόματη αναγνώριση των λέξεων (σιωπηρή ανάγνωση). Οι μαθητές/τριες, μέσα από πρόβες εξασκούνται στο να αποδώσουν ικανοποιητικά και εκφραστικά το γλωσσικό περιεχόμενο των διαλόγων, εστιάζοντας στην αναγνωστική ταχύτητα και την αυτόματη αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων. Επειδή οι μαθητές είναι απελευθερωμένοι από το άγχος της απομνημόνευσης του σεναρίου επικεντρώνονται σε άλλες πτυχές του δράματος και εστιάζουν στην αξιολόγηση της άρθρωσης, της προφοράς και της ευχέρειας κατά την ανάγνωση, καλλιεργώντας, έτσι, μεταγνωστικές στρατηγικές. Εμπνευσμένοι από τη μεθοδολογία του Stanislavski οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στον θεατρικό χαρακτήρα που ενσαρκώνουν μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως: “ποιος είμαι; (κοινωνική θέση, βιογραφία, φύλο, ηλικία κ.ά.)”, “πού βρίσκομαι; (τόπος δράσης)”, “Πότε; (ο χρόνος της δράσης και τι έχει προηγηθεί)”, “Τι γίνεται; (ποια είναι η δράση, τι κάνει ο καθένας, ποια είναι η ιστορία, ποιος άλλος είναι στη σκηνή, ποια η σχέση μου με τους άλλους κ.ά.)”, “τι θέλω να πετύχω; (ο στόχος μου, ποια είναι η αντιπαράθεση)”, “πώς; (η στρατηγική που θα ακολουθήσω για να πετύχω το στόχο μου)” (Stanislavsky, 2008, 2013· Γκόβας, 2003). Ακολούθως, οι μαθητές συνεργάζονται με την ομάδα τους και ζητάνε από τα μέλη της να γίνουν ακροατές της απαγγελίας τους, προκειμένου να συζητήσουν εν συνεχεία για το αποτέλεσμα της επίδοσής τους. Μια τέτοια πρακτική αναμένεται να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της ευχέρειας, της κατανόησης και της προσωδιακής ανάγνωσης (Ardoin κ.ά., 2013· Zhao & Christison, 2020). Μέσω των συμμετοχικών πρακτικών της ομάδας καλλιεργούνται οι κοινοί στόχοι για το τελικό αποτέλεσμα και αξιοποιούνται κοινωνικές στρατηγικές για την αναγνωστική και γλωσσική

ανάπτυξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αυτή την ημέρα είναι υποστηρικτικός των δράσεων του/της μαθητή/τριας. Αρχικά διευκολύνει την επιλογή των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας και εν συνεχεία συμβουλεύει τα άτομα και τις ομάδες για ζητήματα προσωδίας, νοήματος και αναγνωστικής ποιότητας.

Την επόμενη μέρα, οι μαθητές ανά ομάδες κάνουν μία δοκιμαστική πρόβα πριν την τελική παράσταση, εστιάζοντας στον τρόπο και στη σειρά με την οποία θα παρουσιάζουν σαν ομάδα, αλλά και τη θέση την οποία θα έχουν στη σκηνή. Οριοθετούν τα χωρικά περιθώρια της σκηνής στην τάξη και τη θέση που θα έχουν οι καρέκλες τους μέσα σε αυτή, ενώ επιμελούνται σκηνικά αντικείμενα τα οποία θα πλαισιώσουν την παρουσίασή τους (Παπακώστα, 2010). Αν και τα κοστουμιά δεν είναι απαραίτητα στο θέατρο των αναγνωστών, μπορούν να αξιοποιήσουν ενδύματα τα οποία σχετίζονται με το ρόλο, ενισχύοντας τη θεατρικότητα του έργου. Καθορίζεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού η σειρά παρουσίασης των ομάδων (σκηνών) και η πρόβα εστιάζει στην παραστατικότητα της ανάγνωσης με σκοπό τη μετάδοση του νοήματος του κειμένου. Με την ολοκλήρωση της πρόβας οι μαθητές ατομικά επιλέγουν για συνεργάτη ένα άτομο από μια άλλη ομάδα και αφηγούνται σε αυτόν, με δικά τους λόγια, το σενάριό τους, φροντίζοντας να συμπεριλάβουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που περιλαμβάνει το νοητικό περιεχόμενο του δραματουργικού κειμένου. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η αποτελεσματική και με χρονολογική σειρά αφήγηση των βασικών ιδεών του σεναρίου και στοιχείων της πλοκής, κάτι το οποίο συνδέεται με την αναγνωστική κατανόηση του κειμένου (Rasinski κ.ά., 2017).

Η τελευταία μέρα της εβδομάδας αφιερώνεται στην παρουσίαση του έργου σε κοινό υπό μια μινιμαλιστικής μορφής θεατρική ερμηνεία μέσω θεατρικού αναλογίου μικρής διάρκειας. Θεατές των μαθητών μπορεί να είναι μαθητές άλλων τάξεων του σχολείου οι οποίοι εκείνη την ώρα παρακολουθούν το μάθημα της θεατρικής αγωγής ή ακόμα και οι γονείς των μαθητών²³. Αυτός ο σκοπός της παρουσίασης του Θεάτρου των Αναγνωστών σε κοινό, είναι μία από τις σημαντικότερες κινητήριες δυνάμεις για την εβδομαδιαία προσπάθεια και κινητοποίηση των

²³ Για την περίοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω COVID-19 το παραστασιακό γεγονός μπορεί να υλοποιηθεί μέσω ποικίλων ηλεκτρονικών μέσων λ.χ. μέσω ανεβάσματος ενός podcast ή κάποιου βίντεο στο YouTube ή με ηχογράφηση της παρουσίασης του θεατρικού αναλογίου ή με ραδιοφωνική μετάδοση μέσω του European School Radio, ή ακόμα και ζωντανή μετάδοση του παραστασιακού γεγονότος μέσω webex σε ένα ψηφιακό κοινό. Για περισσότερες ιδέες, απόψεις και σχετικές εμπειρίες εξ αποστάσεως σύγχρονων ή ασύγχρονων εφαρμογών ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει ενδεικτικά στις εργασίες των Tam (2020), Cziboly και Bethlenfalvy (2020), Davis και Phillips (2021), Gallagher και των συνεργατών της (Gallagher κ.ά., 2020), Πούλιος (2020) και Μαστροθανάσης και Κλαδάκη (2023).

μαθητών (Schwanenflugel κ.ά., 2010· Young & Nageldinger, 2014). Τέλος, με τη λήξη της παράστασης, ο/η εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές του για το τι τους άρεσε και τι όχι σχετικά με το θεατρικό σενάριο και εξετάζει μαζί τους τρόπους με τους οποίους το δραματουργικό κείμενο μπορεί βελτιώσει την ψυχαγωγική του αξία, εκτιμώντας, συνάμα, την ποιότητα της εμπειρίας που βιώθηκε και αυτού που δημιουργήθηκε συλλογικά. Στη φάση, αυτή, του αναστοχασμού οι μαθητές “επεξεργάζονται τα όσα έχουν βιώσει ώστε να αντλήσουν νοήματα μέσα από αυτά” (O’Tool & Dunn, 2002, σ 24). Η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας και η δημιουργία υποθέσεων για βελτιστοποίηση του περιεχομένου του, αποτελούν υψηλού επιπέδου δεξιότητες (Jacobs, 2022· Jindal-Snape κ.ά., 2018· Winston, 2012· Σ. Παπαδόπουλος, 2015b) γι αυτό και είναι επιθυμητές σε διδακτικό επίπεδο με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

5.3.2.2 Δραστηριότητες Ομάδας ελέγχου I (O.E. I)

Οι δραστηριότητες της ομάδας ελέγχου I ακολουθούν την ίδια φιλοσοφία ανάπτυξης με τις δραστηριότητες της πειραματικής ομάδας και διαρθρώνονται μέσα από ένα εβδομαδιαίο διδακτικό πλάνο ανάγνωσης ιστοριών (δραματοποιημένη αφήγηση²⁴), προκειμένου να υφίστανται ελάχιστες διδακτικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Η επιλογή τους έγινε με κριτήριο την γενικότερη βιβλιογραφικά αναφερόμενη αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης, της αφήγησης και της επεξεργασίας ιστοριών εντός του σχολικού πλαισίου για την υποστήριξη των γλωσσικών, γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών (Bus κ.ά., 1995· Elley, 1989· Fitton κ.ά., 2018· J. S. Kim & Quinn, 2013· Mastrothanas & Geladari, 2009· Noble κ.ά., 2019· van den Berg & Klapwijk, 2019· Γαργαλιάνος, 2021· Σεραφειμίδου κ.ά., 2003). Επίσης, συχνά αξιοποιούνται σε προγράμματα παρέμβασης που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού στη δεύτερη γλώσσα (Elley, 1991· Voyevutko κ.ά., 2022).

Την πρώτη μέρα εφαρμογής ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές του σε έντυπη μορφή το παραμύθι και διαβάζει το περιεχόμενό του μεγαλόφωνα στην ολομέλεια της τάξης, λειτουργώντας ως αναγνωστικό πρότυπο για το μαθητή. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό, διότι με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στην υποστήριξη της ικανότητας του/της μαθητή/τριας για κατανόηση, όπως επίσης δημιουργεί θετικές αναγνωστικές στάσεις (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011· Amer, 1997· Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017). Κατά τη διάρκεια της

²⁴ Προτάσεις προσαρμογής ψηφιακών αφηγήσεων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο αναγνώστης μπορεί να αναζητήσει στις εργασίες των Μπράτιτση (2021), Σοφός & Γιασιράνης (2023).

εξιστόρησης από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν τα φωνητικά χαρακτηριστικά της αφήγησης και να εστιάσουν την προσοχή τους στο νοηματικό της περιεχόμενο. Κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων από τον εκπαιδευτικό ζητείται από τους μαθητές να σκεφτούν προσεκτικά αυτά που ακούν και να δημιουργούν ερωτήματα τα οποία θα θέτουν στην ολομέλεια της τάξης σε προκαθορισμένα σημεία αναφορικά με:

- α) το λεξιλόγιο της ιστορίας,
- β) το νοηματικό της περιεχόμενο και
- γ) τα φωνητικά στοιχεία της απαγγελίας του εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του σχετικά με αυτά, εστιάζοντας σε ζητήματα αναγνωστικής εκφοράς και νοηματικής επεξεργασίας με στόχο την οικοδόμηση των σημασιολογικών δομών σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο της ιστορίας, την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσάς τους γνώσης (Anderson, 1994) αλλά και την ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω του διαλόγου ανάμεσα στον ίδιο και την τάξη (Nicolopoulou, 2011· Μαλαφάντης, 2011· Νικολοπούλου, 2010).

Τη δεύτερη μέρα εφαρμογής η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα επιλέγουν μία από τις σκηνές του παραμυθιού. Κάθε μέλος της ομάδας συμμετέχει σε εκ περιτροπής διαδοχικές αναγνώσεις για την ομάδα του οι οποίες υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό, όπου αυτό χρειάζεται (Shepard-Carey, 2020). Μετά τις εκ περιτροπής διαδοχικές αναγνώσεις, οι ομάδες συζητούν και παρουσιάζουν συνοπτικά το νοηματικό περιεχόμενο της σκηνής που είχαν επιλέξει και διερευνούν τα δομικά στοιχεία της θεατρικής δομής (δραματικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος, ρόλοι, εστιακό κέντρο (Σ. Παπαδόπουλος, 2015a). Επίσης επιλέγουν ενδιαφέρουσες λέξεις από την ιστορία προκειμένου να συζητηθεί η χρήση των λέξεων αυτών στην καθημερινή επικοινωνία (Aukerman κ.ά., 2017) και μεταφράζονται στην ολομέλεια στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών προκειμένου να διευκολυνθεί η σύνδεση της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης (Bernhardt, 1991· Bialystok, 2001· Cummins, 2012· Koda, 2005· Wu, 2016), ως μέρος μιας διαδικασίας επιβεβαίωσης των κεφαλαίων της γνώσης που υπάρχουν στις μειονοτικές κοινότητες (Cummins, 2021b) αλλά και ως μια προσέγγιση γλωσσικής επίγνωσης (Χατζηδάκη, 2015, 2020, σσ 264–265, 270).

Την τρίτη μέρα οι μαθητές συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους για να επιλέξουν ένα τμήμα του παραμυθιού που τους έκανε εντύπωση και αρχίζουν μεμονωμένα σιωπηρή ανάγνωση της ιστορίας. Την ημέρα αυτή, οι μαθητές επικεντρώνονται, αρχικά, στην ακριβή ανάγνωση των λέξεων της ιστορίας και δουλεύουν την αυτόματη αναγνώριση των

λέξεων. Ακολούθως, οι μαθητές συνεργάζονται με την ομάδα τους και ζητάνε από τα μέλη της να γίνουν ακροατές της αφήγησής τους, προκειμένου να συζητήσουν εν συνεχεία για το αποτέλεσμα της επίδοσής τους. Μέσω των συμμετοχικών πρακτικών της ομάδας καλλιεργούνται οι κοινοί στόχοι για το τελικό αποτέλεσμα και αξιοποιούνται κοινωνικές στρατηγικές για την αναγνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αυτή την ημέρα είναι υποστηρικτικός των δράσεων του/της μαθητή/τριας. Αρχικά διευκολύνει τη συνεργασία των μελών της ομάδας και εν συνεχεία συμβουλεύει τα άτομα και τις ομάδες για ζητήματα προσωδίας, νοήματος και αναγνωστικής ποιότητας της αφήγησης.

Την επόμενη μέρα, οι μαθητές συνεργάζονται πάλι με την ομάδα τους και ζητάνε από τα μέλη της να γίνουν ακροατές της αφήγησής ενός τμήματος του παραμυθιού που έχουν επιλέξει (διαφορετικό από αυτό της προηγούμενης μέρας), προκειμένου να συζητήσουν εν συνεχεία για το αποτέλεσμα της επίδοσής τους. Ακολούθως, οι μαθητές ατομικά επιλέγουν για συνεργάτη ένα άτομο από μια άλλη ομάδα και αφηγούνται σε αυτόν το νοηματικό περιεχόμενο με δικά τους λόγια φροντίζοντας να συμπεριλάβουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που περιλαμβάνει το νοηματικό περιεχόμενο του παραμυθιού. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η αποτελεσματική και με χρονολογική σειρά αφήγηση των βασικών ιδεών της ιστορίας και στοιχείων της πλοκής, κάτι το οποίο συνδέεται με την αναγνωστική κατανόηση του κειμένου (Rasinski κ.ά., 2017).

Η τελευταία μέρα της εβδομάδας αφιερώνεται στην αφηγηματική εξιστόρηση της ιστορίας ως τρόπος λεκτικής έκφρασης και δραματικής παρουσίασης του περιεχομένου της από τα μέλη της κάθε ομάδας στους υπολοίπους μαθητές της τάξης (δραματοποιημένη αφήγηση) (Matharu κ.ά., 2020· Winston, 2022). Κάθε μέλος επιλέγει μια σκηνή από το παραμύθι την οποία καλείται να αφηγηθεί. Το συνολικό αποτέλεσμα παρουσιάζεται στην τάξη (ψηφιακή ή διαζώσης). Σε αυτό το στάδιο μπορούν να αξιοποιηθούν αντικείμενα ή και κουστούμια για την ενίσχυση της θεατρικότητας του έργου. Επειδή η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες δημιουργίας υποθέσεων για τροποποίηση του περιεχομένου των ιστοριών, αποτελούν υψηλού επιπέδου δεξιότητες (Chang & Winston, 2012· Jindal-Snape κ.ά., 2018· Winston, 2012· Σ. Παπαδόπουλος, 2015b) και είναι επιθυμητές διδακτικά για την τάξη, με την λήξη της παραπάνω δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές του για το τι τους άρεσε και τι όχι και εξετάζει μαζί τους τρόπους με τους οποίους η ιστορία θα μπορούσε είτε να συνεχιστεί, είτε να έχει κάποιο διαφορετικό τέλος. Επίσης συνεκτιμά την ποιότητα της εμπειρίας που βιώθηκε και αυτού που δημιουργήθηκε συλλογικά.

5.3.2.3 Δραστηριότητες Ομάδας ελέγχου II (O.E. II)

Οι δραστηριότητες της ομάδας ελέγχου II δεν ακολουθούν κάποιον ιδιαίτερο τρόπο παρέμβασης όσον αφορά στη διδακτική της ανάγνωσης αλλά ως ομάδα εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους για το γλωσσικό μάθημα και τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτή λαμβάνουν επιμόρφωση αντίστοιχης διάρκειας με τις άλλες δύο ομάδες (πειραματική, ελέγχου I) για την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου. Περισσότερα αναφορικά με τις πρακτικές που αξιοποιούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί για τη διδακτική της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές μπορεί ο αναγνώστης της διατριβής να βρει και να μελετήσει στο έργο της Παπαδιά (2020).

5.3.2.4 Θεατροπαιδαγωγικό/αναγνωστικό υλικό

Για την υλοποίηση των εβδομαδιαίων παρεμβάσεων τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου I αξιοποιήθηκαν διαδοχικά και ανά εβδομάδα, ως αναγνωστικό/θεατροπαιδαγωγικό υλικό, επτά τεύχη της παιδικής σειράς βιβλίων «Θεατροπαραμύθια» που κυκλοφόρησαν το 2008 από τον εκδοτικό οίκο «Καθημερινή». Αυτά είναι τα εξής:

1. «Τα κόκκινα παπούτσια», διασκευή της ιστορίας του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (B1).
2. «Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι», διασκευή της ιστορίας του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (B2).
3. «Ρουμπελστίλτσκιν», διασκευή της ιστορίας των αδερφών Γκριμ (B3).
4. «Ο μαγικός αυλός», διασκευή της ιστορίας των αδερφών Γκριμ (B4).
5. «Ο μολυβένιος στρατιώτης», διασκευή της ιστορίας του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (B5).
6. «Η βασιλοπούλα που έβοσκε χήνες», διασκευή της ιστορίας των αδερφών Γκριμ (B6).
7. «Ο πρίγκιπας βάτραχος», διασκευή της ιστορίας των αδερφών Γκριμ (B7).

Τα έργα αυτά αφορούν επτά διασκευές κλασικών ιστοριών των αδερφών Γκριμ και του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, οι οποίες παρουσιάζονται στον αναγνώστη υπό δύο μορφές γραμμένες από τον ίδιο συγγραφέα. Κάθε τεύχος περιέχει αρχικά τη διασκευή της ιστορίας σε παραμύθι και ακολούθως τη διασκευή της ιστορίας σε θεατρικό σενάριο. Λόγω αυτού του μοναδικού χαρακτηριστικού που διαθέτουν για την παρουσίαση του κειμενικού περιεχομένου, κρίθηκε σκόπιμο να επιλεγούν ως αναγνωστικό υλικό, μιας και ενδιαφέρον μας ήταν τα μέλη τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου I να απασχολούνται στο πλαίσιο της εβδομαδιαίας παρέμβασης με κειμενικό υλικό που είχε κοινή αναγνωστική βάση και νοηματικό περιεχόμενο.

Ένας δεύτερος λόγος επιλογής του υλικού ήταν η διαπίστωση ότι σαν σώματα κειμένων παρουσίαζαν ικανοποιητικά χαρακτηριστικά παιδαγωγικής καταλληλότητας για μαθητές με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, όπως επίσης και παρόμοια γλωσσικά χαρακτηριστικά, όπως φανερώνεται από την πιλοτική αξιολόγηση που ακολουθεί όπου αντιπαραβάλλονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών και των “ισοδύναμων” θεατρικών σεναρίων. Επειδή μάλιστα είναι απλές όσον αφορά στη δομή και τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά, θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, ειδικά όταν πρόκειται για αρχάριους αναγνώστες (Janourey-Drevet κ.ά., 2022). Όπως άλλωστε υποστηρίζεται και από την υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου (Input Hypothesis) του Krashen (1985), όταν το γλωσσικό εισαγόμενο είναι κατανοητό διευκολύνεται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Payne, 2011).

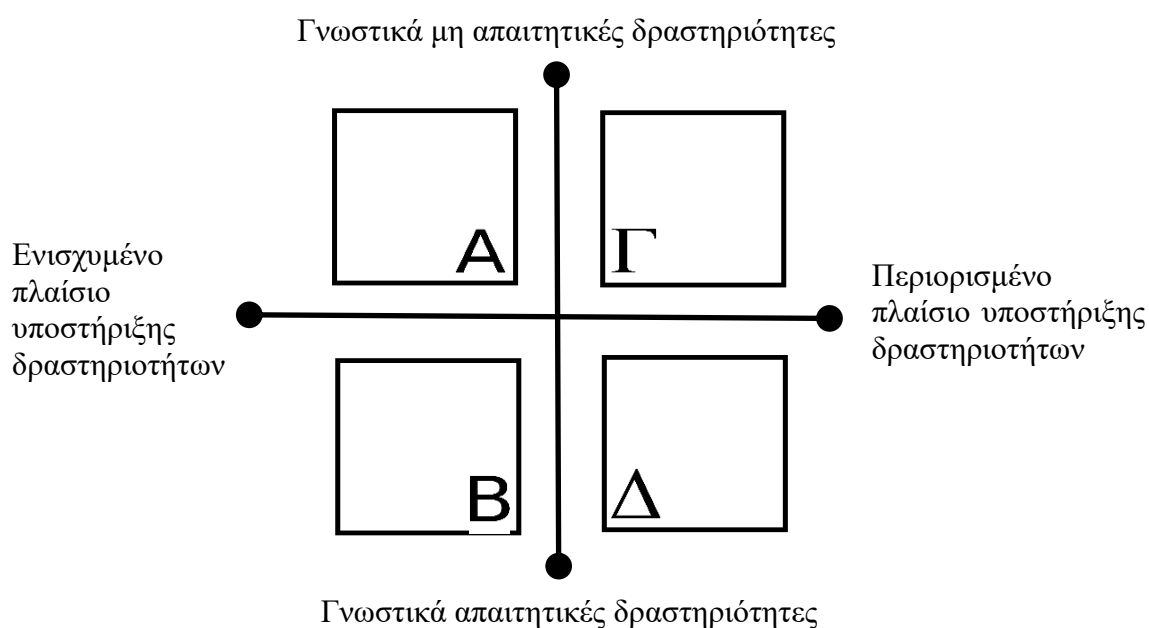
Τέλος, ο τρίτος λόγος επιλογής του κειμενικού υλικού σχετίζεται με το περιεχόμενό του. Οι ιστορίες που αντλούν το περιεχόμενό τους από παραμύθια και μυθοπλασίες είναι ιδιαίτερα αγαπητές σε αναγνώστες που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (Awais & Ameen, 2013· Αδαμοπούλου, 2019· Μαλαφάντης, 2005a· Μαλαφάντης κ.ά., 2013· Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017). Χαρακτηρίζονται ως «αυθεντικές» και «έχουν σημασία» για το παιδί (R. Campbell, 1992· Γραμματάς, 1999, σσ 146–149· Κλαδάκη, 2014· Μενδρινού, 2010). Η ιδιαίτερη αυτή σημασία οφείλεται στο ότι υπάρχει μια ιστορία που μπορεί να αφηγηθεί το παιδί, η γλώσσα είναι φυσική και όχι ελεγχόμενη αλλά και γιατί η ανάγνωση βοηθιέται από τις προβλέψεις που μπορεί να κάνει ο αναγνώστης ή/και ο ακροατής (Campbell, 1991). Ως αναγνωστικό υλικό είναι κατάλληλο για παιδαγωγική αξιοποίηση λόγω της αυτοτέλειας που διαθέτουν οι ιστορίες ως προς το περιεχόμενο, επειδή κάνουν την ανάγνωση μια ευχάριστη διαδικασία και γιατί δύναται να παρέχουν αυξημένα αναγνωστικά κίνητρα ως νέο υλικό υψηλού ενδιαφέροντος για την τάξη (Solity & Vousden, 2009· Tunnell & Jacobs, 1989· Δ. Αναστασίου, 2004, σσ 181–183), διαθέτοντας εγγενή στοιχεία θεατρικότητας (δράση, διάλογο, χαρακτήρες, πλοκή, συγκρούσεις, δραματικές καταστάσεις) που το καθιστούν δυνάμει δραματοποιήσιμο, επιτρέποντας τη σκηνική του μεταγγραφή. Ακόμη, μπορούν να αξιοποιηθούν με ικανοποιητικά αποτελέσματα ως αναγνωστικό υλικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Aerila & Kauppinen, 2020· Bensoussan, 1990· Chang & Winston, 2012· Curtin, 2020· DuBravac & Dalle, 2002· Σεραφειμίδου κ.ά., 2003). Από πολιτιστικής άποψης, οι Kladaki και Mastrothanasis (2022) υποστήριξαν ότι οι ιστορίες αυτές χρησιμοποιούνται σχεδόν σε κάθε πολιτισμό, καθιστώντας τους καθολικά προσβάσιμες, ενώ, καθώς το δραματικό κείμενο γίνεται φορέας σημασιοδότησης αξιακών προτύπων,

καταξιώνεται ο διαπολιτισμικός και πολιτικός χαρακτήρας της θεατρικής τέχνης (Boal, 2019· Kladaki & Mastrothanas, 2022· Mar, 2018· Mastrothanas & Grammatas, 2022· Pavis, 2010· Κανατσούλη, 2002· Κλαδάκη, 2006· Κοντογιάννη, 2008· Μαστροθανάσης & Γραμματάς, 2023).

Το σύνολο του κειμενικού υλικού που αξιοποιήθηκε από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου I παρουσιάζεται σε Παράρτημα στο τέλος της εργασίας (βλ. Παράρτημα III) και βάσει των προαναλύσεων που διεξήχθησαν και παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της εργασίας εμφανίζει παιδαγωγική καταλληλότητα. Επίσης, η πιλοτική μελέτη στα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά του υλικού ανέδειξε ότι δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου I.

5.3.2.5 Εύρος παισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες που υλοποιεί η Π.Ο. και η Ο.Ε. I

Στο σχολικό περιβάλλον, είτε αυτό είναι εικονικό είτε φυσικό, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου I καλούνται να ανταποκριθούν στις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις του/της εκπαιδευτικού τους. Οι απαιτήσεις αυτές έχουν τη μορφή δραστηριοτήτων, οι οποίες συχνά υποστηρίζονται από τις ενέργειες και τα εργαλεία του. Η υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού απεικονίζεται ως ακολούθως σε ένα δισδιάστατο διάγραμμα (Cummins, 2005, σ 106) αξιοποιήθηκε, επίσης, με συστηματικό τρόπο για την καλύτερη οργάνωση και τον προσανατολισμό αυτών των δραστηριοτήτων (πλαισιακή στήριξη, γνωσιακές προκλήσεις), με τον κάθετο άξονα να αντιπροσωπεύει τις γνωστικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων, οι οποίες κυμαίνονται ανάμεσα στο δίπολο καμία γνωστική απαίτηση έως σημαντική γνωστική



απαίτηση. Ο οριζόντιος άξονας αναπαριστά το επίπεδο υποστήριξης που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές με το ένα άκρο να υποδηλώνει ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό πλαίσιο και το άλλο άκρο να υποδηλώνει ελάχιστη υποστήριξη.

Σχήμα 5.4. Σχηματική απεικόνιση εύρους παιδιακής στήριξης και βαθμού νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες

Όπως φανερώνεται από το παραπάνω το διάγραμμα χωρίζεται σε τέσσερα τεταρτημόρια, καθένα από τα οποία έχει συγκεκριμένο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το τεταρτημόριο Α αποτελείται από μη γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό πλαίσιο και είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της τάξης. Το τεταρτημόριο Β περιλαμβάνει γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ένα ενισχυμένο υποστηρικτικό πλαίσιο, με συνεχή ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Το τεταρτημόριο Γ περιλαμβάνει μη γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες με ελάχιστη υποστήριξη και το τεταρτημόριο Δ διαθέτει γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες με μειωμένη υποστήριξη στο πλαίσιο.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων από τον/την εκπαιδευτικό εξαρτάται από τις ανάγκες της τάξης και το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου Ι της παρούσας μελέτης ευθυγραμμίζεται με το τεταρτημόριο Β, το οποίο αξιολογεί ένα πλήθος θεατρικών και δραματικών τεχνικών για την παροχή ενισχυμένης υποστήριξης στους μαθητές που εκτελούν γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες και να υποστηρίξει διαδικασίες επαναληπτικών αναγνώσεων.

5.3.3 Μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Ως μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων για την προμέτρηση και τη μεταμέτρηση, σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό, επιλέχθηκαν οι κάτωθι περιγραφόμενες σταθμισμένες κλίμακες, δοκιμασίες, και πρωτόκολλα καταγραφής προκειμένου να χορηγηθούν στους συμμετέχοντες της μελέτης πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και με το τέλος τους. Αυτά είναι:

- α) Το Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008)
- β) Ένα πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης των αναγνωστικών σφαλμάτων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007)
- γ) Μία κλίμακα παρατήρησης του παραστασιακού και καταστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022b, 2022c).

- δ) Η Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές (Μαστροθανάσης, 2019b) και
- ε) Η Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς (Μαστροθανάσης, 2018).

Τα εργαλεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στις επόμενες υποενότητες με αναφορά στα ψυχομετρικά τους χαρακτηριστικά και στον τρόπο αξιοποίησής τους για τη συλλογή των δεδομένων. Ενδιαφέρον μας ήταν η όσο δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση σταθμισμένων δοκιμασιών λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζουν στη μείωση τυχόν σφαλμάτων μέτρησης, στην αντικειμενοποίηση, στην επαναληψιμότητα, στην ποσοτικοποίηση και την οικονομία (Παπαγεωργή, 2022)²⁵.

5.3.3.1 Τεστ Ανάγνωσης-Α

Για την εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας και των σχετικών με αυτή δεξιοτήτων αξιοποιήθηκε το σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό εργαλείο με την ονομασία «Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ-Α» των Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), το οποίο, μάλιστα, μπορεί να αξιοποιηθεί και σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το εργαλείο αυτό, θεωρείται το όγδοο από τα δώδεκα εργαλεία που κατασκευάστηκαν στο πλαίσιο του έργου «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών - ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών» για λογαριασμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Σκοπό έχει τη σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας όπως επίσης και την ανίχνευση εκείνων των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες και φοιτούν από την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέχρι την τρίτη τάξη του γυμνασίου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Σταλίκας κ.ά., 2012· Τζιβνίκου, 2015). Η φιλοσοφία ανάπτυξης και κατασκευής του βασίστηκε σε αντίστοιχα εργαλεία, όπως το «Gray Oral Reading Test» των Wiederholt και Bryant (2001).

Το Τεστ-Α αποτελείται από συνολικά από δέκα ασκήσεις, δομημένες σε τέσσερις άξονες (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αναγνωστική ευχέρεια, μορφολογία και αναγνωστική κατανόηση). Στον πρώτο άξονα περιλαμβάνεται μια δέσμη τριών δοκιμασιών για την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης του/της μαθητή/τριας. Σε αυτές τις

²⁵ Για περισσότερα στοιχεία και πληροφορίες όσον αφορά στα πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα σταθμισμένα εργαλεία έναντι των άτυπων εργαλείων στις μελέτες, βλέπε τις θέσεις των Nunnally (2010), Sauro & Lewis (2016, σσ. 185-248) και Κουλάκογλου (2020).

υποδοκιμασίες ο/η μαθητής/τρια καλείται να διαβάσει φωναχτά δύο λίστες που περιλαμβάνουν πενήντα τρεις υπαρκτές λέξεις (υποδοκιμασία ανάγνωσης λέξεων) και είκοσι τέσσερις ψευδολέξεις (άσημες λέξεις) (υποδοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων) που παρουσιάζονται σε αυτόν με αυξανόμενη σειρά δυσκολίας (από μονοσύλλαβες έως οκτασύλλαβες), όπως επίσης και να αναγνωρίσει τις πραγματικές λέξεις (υποδοκιμασία αναγνώρισης λέξεων) από ένα σύνολο τριάντα δύο λέξεων (δεκαοχτώ πραγματικές και δεκατέσσερις ψευδολέξεις).

Ο δεύτερος άξονας του εργαλείου περιλαμβάνει μία δραστηριότητα με την οποία αξιολογείται η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών μέσω μεγαλόφωνης ανάγνωσης ενός κειμένου για ένα λεπτό. Η τελική βαθμολογία υπολογίζεται από τον αριθμό των σωστά αναγνωσμένων λέξεων του κειμένου σε χρονικό εύρος ενός λεπτού.

Ο τρίτος άξονας του εργαλείου περιλαμβάνει τέσσερις δραστηριότητες αξιολόγησης των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων του/της μαθητή/μαθήτριας. Στις δύο πρώτες δραστηριότητες που περιέχει, απαιτείται η μετατροπή λέξεων που δίνονται σε παρένθεση σε σωστό γραμματικό τύπο στο πλαίσιο προτάσεων (υποδοκιμασίες μορφολογίας). Οι δύο επόμενες δραστηριότητες αφορούν τη σωστή τοποθέτηση λέξεων στη σειρά για την απόδοση συγκεκριμένου νοήματος (υποδοκιμασίες σύνταξης).

Ο τέταρτος άξονας του εργαλείου περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης. Η πρώτη περιέχει τέσσερις ομάδες των πέντε προτάσεων η κάθε μία, και ο/η μαθητής/τρια καλείται να εντοπίσει ποιες είναι οι δύο από τις πέντε προτάσεις της κάθε ομάδας με το ίδιο νόημα. Η δεύτερη δραστηριότητα εμπεριέχει τρία κείμενα, έκτασης 97 έως 127 λέξεων, συνοδευόμενα από επτά ερωτήσεις κατανόησης για κάθε κείμενο. Ο/η μαθητής/τρια καλείται να διαβάσει τα κείμενα αυτά και να απαντήσει στις αντίστοιχες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούν την κατανόησή τους.

Σχετικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου στη διαδικασία της στάθμισης συμμετείχαν συνολικά 1.405 μαθητές μέσω συστηματικής διαστρωμάτωσης με βάση της περιοχή (αγροτική, ημιαστική και αστική) και το φύλο. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, επιλέχθηκαν περίπου διακόσια παιδιά ανά τάξη, η ηλικία των οποίων κυμάνθηκε από τα 8,74-14,78 έτη. Στη στάθμιση συμμετείχαν και αλλόγλωσσοι μαθητές (N=97), οι οποίοι φοιτούσαν από την πρώτη δημοτικού σε ελληνικό σχολείο, καθώς και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=15) που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης. Αναφορικά με της αξιοπιστία του Τεστ Α, κατά τάξη και κατά φύλο, διαπιστώθηκε αρκετά υψηλός δείκτης εσωτερικής συνέπειας. Στο σύνολό του το τεστ παρουσίαζε δείκτη Cronbach's α 0,85. Επίσης με τη μέθοδο των επαναληπτικών μετρήσεων οι συνάφειες του ήταν

αρκετά υψηλές (0,74-0,87) και διαπιστώθηκε ότι το τεστ ήταν πολύ σταθερό σε βάθος χρόνου (Σανδραβέλης, 2015, σσ 98-99· Σταλίκας κ.ά., 2012). Σχετικά με την εγκυρότητα του τεστ, αυτή αξιολογήθηκε με τη χρήση επιβεβαιωτικών μοντέλων, Ως εργαλείο παρουσιάζει ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, εγκυρότητα περιεχομένου, συγχρονική εγκυρότητα, διακρίνουσα εγκυρότητα, ανάλυση μεροληψίας και συγκλίνουσα εγκυρότητα (Padeliadu & Sideridis, 2000· Σταλίκας κ.ά., 2012).

Όσον αφορά στη χρήση και την αξιοποίηση της κλίμακας, ο αξιολογητής παρουσιάζει μία-μία τις ασκήσεις τις οποίες ο/η μαθητής/τρια καλείται να απαντήσει προφορικά. Αν και δεν υπάρχει κάποιος χρονικός περιορισμός στη χορήγηση του τεστ, αυτή μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε περίπου τριάντα λεπτά, ανάλογα με την γνωστική ικανότητα του/της μαθητή/τριας και την ηλικία του. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης ο εξεταζόμενος βαθμολογείται με μία μονάδα για κάθε σωστή απάντηση και με μηδέν για κάθε λανθασμένη, σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης της κλίμακας από τους κατασκευαστές. Στο τέλος προκύπτουν οι πραγματικές τιμές, οι τυπικοί βαθμοί, οι τιμές ισοδύναμης τάξης και ο δείκτης αναγνωστικής ικανότητας για κάθε μαθητή οι οποίοι ερμηνεύονται για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Σταλίκας κ.ά., 2012).

5.3.3.2 *Πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης αναγνωστικών λαθών*

Για την ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση των αναγνωστικών λαθών αξιοποιήθηκε πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης των αναγνωστικών σφαλμάτων των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει δύο επίπεδα καταγραφής λαθών -αυτά που αφορούν στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης και αυτά που αφορούν στο επίπεδο της κατανόησης- σύμφωνα με την ταξινόμια αναγνωστικών λαθών των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007). Ως εργαλείο αποτελεί μια άτυπη μορφή αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης του/της μαθητή/τριας/τριας και παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας.

Σε επίπεδο αποκωδικοποίησης τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε πέντε τύπους.

- A) Ο τύπος Α σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αφαίρεσης, παράλειψης, προσθήκης, αντικατάστασης και μετάθεσης φωνήματος (λ.χ. *χούρνος* αντί *φούρνος*).
- B) Ο τύπος Β σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αφαίρεσης, παράλειψης, προσθήκης, αντικατάστασης και μετάθεσης συλλαβής (λ.χ. *παλλάρηλα* αντί *παράλληλα*).
- Γ) Ο τύπος Γ σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη τονισμού (λ.χ. *σημαιοφορός* αντί *σημαιοφόρος*).
- Δ) Ο τύπος Δ σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αντικατάστασης λέξης με κάποια άλλη (λ.χ. *καναπές* αντί *ζαναπές*). και

Ε) Ο τύπος Ε περιλαμβάνει σφάλματα παράλειψης λέξεων.

Σε επίπεδο κατανόησης τα λάθη κατηγοριοποιούνται στις εξής κατηγορίες:

- Α) λάθη κυριολεκτικής κατανόησης που παρουσιάζονται όταν ο μαθητή/τρια δεν μπορεί να βρει πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο για να απαντήσει,
- Β) λεξιλογικά λάθη κατανόησης που παρουσιάζονται όταν ο μαθητή/τρια δεν μπορεί να βρει τη σημασία μιας άγνωστης ή μη οικίας λέξης,
- Γ) λάθη αδυναμίας παράφρασης μιας αυθεντικής πρότασης του κειμένου για να εξάγεται κάποιο συμπέρασμα,
- Δ) λάθη επιλογής κατάλληλου τίτλου για ένα κείμενο που συνδέεται με αδυναμία σφαιρικής κατανόησης
- Ε) Λάθη εκτίμησης και εξαγωγής συμπεράσματος και τέλος
- Στ) Λάθη στην εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο.

Όσον αφορά στη χρήση και την αξιοποίηση του πρωτοκόλλου, ο/η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της αναγνωστικής αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας από την ανάγνωση του κειμένου της άσκησης 4 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), σημειώνει τα λάθη αποκωδικοποίησης στο πρώτο μέρος του πρωτοκόλλου και χαρακτηρίζει σημειώνοντας τον τύπο του λάθους με βάση τις προκαθορισμένες κατηγορίες²⁶. Για την συμπλήρωση του δεύτερου μέρους του πρωτοκόλλου που αφορά στα λάθη κατανόησης, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τον αριθμό των λαθών που έκανε ο/η αξιολογούμενος/η μαθητής/τρια στην άσκηση 10 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), ανάλογα με τη φύση του λάθους στη λανθασμένη ερώτηση, βάσει της κατηγοριοποίησης που δίνεται. Σημειώνεται ότι για την κατάταξη των λαθών κατανόησης στις παραπάνω κατηγορίες χρειάζεται να αξιοποιηθεί η άσκηση 10 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) που αφορά στην αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης τριών κειμένων. Λόγω της φύσης των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που περιλαμβάνει αυτή η ενότητα του τεστ, φανερώνεται αντιστοιχία των ερωτήσεων με τις παραπάνω αξιολογικές κατηγορίες που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης. Τέλος, υπολογίζεται η αθροιστική συχνότητα των λαθών των δύο παραπάνω κατηγοριών για την εξαγωγή ποσοτικών δεδομένων.

²⁶ Για παράδειγμα κατηγοριοποίησης λαθών αναγνωστικής κατανόησης με την ίδια μεθοδολογία βλέπε: Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007, σσ. 28–30.

5.3.3.3 Κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού και καταστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό

Το παραστασιακό άγχος ή γνωστό ως άγχος επί σκηνής είναι μια παροδική (καταστασιακή) κατάσταση που βιώνει το άτομο σε περιπτώσεις δημόσια έκθεσης και απόδοσής του σε ένα κοινό στο πλαίσιο παρουσίασης μιας θεατρικής παράστασης (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021, σ 572· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022c). Στη βάση του ορισμού του Spielberg (1966) το παραστασιακό άγχος αποτελεί μια γνωστική διαδικασία χειρισμού μιας παροδικής αγχώδους κατάστασης η οποία επιφέρει αρνητικές σκέψεις και δυσάρεστα συναισθήματα όσο αυτή διαρκεί, οδηγώντας σε αντιμετώπιση της κατάστασης ή σε αποφυγή της. Το παραστασιακό άγχος προκαλείται από το φόβο μιας ανεπιθύμητης αντίδρασης ή αξιολόγησης της θεατρικής απόδοσης από άλλους (G. Goodman & Kaufman, 2014· Sadler & Miller, 2010· G. Wilson & Roland, 2002). Σύμφωνα με τους Thomson και Jaque (2017) η αρνητική γνωστική αξιολόγηση και η αυξημένη διέγερση του συμπαθητικού νευρικού συστήματος λειτουργούν κατά τη διάρκεια του άγχους απόδοσης. Αν ο ηθοποιός δεν καταφέρει να διαχειριστεί τις αρνητικές σκέψεις και τις σωματικές αντιδράσεις που αυτές προκαλούν, τότε ο βρόχος ανατροφοδότησης μεταξύ των δύο θα αρχίσει να αυξάνεται μέχρι το άγχος απόδοσης να φτάσει στο επίπεδο των κρίσεων πανικού. Ακραίες καταστάσεις αποφυγής στο χώρο του θεάτρου αναφέρονται ως «πάγωμα επί σκηνής» (stage fright) όπου τα συναισθήματα, οι σκέψεις και η κοινωνική φοβία είναι τόσο έντονα που έχουν κατασταλτική λειτουργία στην ενεργό συμμετοχή, την ουσιαστική εμπλοκή, τις επικοινωνιακές και γνωστικές λειτουργίες του ατόμου (Doğan & Palanci, 2015· Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022b). Ως φαινόμενο μπορεί να λάβει χώρα όχι μόνο στο πλαίσιο των θεατρικών παραστάσεων αλλά και σε περιπτώσεις κοινωνικής έκθεσης και απόδοσης του/της μαθητή/τριας μέσα στη σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια καλείται για φωναχτή ανάγνωση, διήγηση γεγονότων κ.τ.λ. (Macdonald κ.ά., 2021· Rajab κ.ά., 2012· Sulpizio κ.ά., 2015) ή και έξω από αυτή (λ.χ. δημόσιες ομιλίες, αθλητισμός, χορός κ.ά.) (Merritt et al., 2001).

Το πάγωμα επί σκηνής στο χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζει καθοριστικά τις εκτελεστικές, τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της μαθητή/τριας, δυσχεραίνοντας το θεατροπαιδαγωγικό έργο που επιτελεί η εμπλοκή του σε μια θεατρική παράσταση (G. Goodman & Kaufman, 2014· Papageorgi κ.ά., 2013· Scott, 2017· Steptoe κ.ά., 1995). Αν και υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία όσον αφορά στην παρουσία του σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας, η εμφάνιση ακραίων καταστάσεων παραστασιακού άγχους είναι σε γενικές γραμμές

ανεξάρτητες από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του ατόμου, ενώ υπάρχουν ενδείξεις υψηλότερων επιπέδων άγχους απόδοσης σε περιπτώσεις ατόμων που προέρχονται από κατώτερες οικονομικές τάξεις ή μειονότητες (Yanxia, 2017). Σχετικά με τα ποσοστά επιπολασμού, τα ποσοστά άγχους επί σκηνής κυμαίνονται από 6% έως 12% (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021· Mastrothanasis, Zervoudakis, κ.ά., 2023· Papageorgi, 2022· Steptoe κ.ά., 1995· Studer, Gomez, κ.ά., 2011).

Δεδομένου ότι η καταστασιακό άγχος των μαθητών επηρεάζει τις αναγνωστικές δεξιότητες του/της μαθητή/τριας, την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και τις εκτελεστικές, γνωστικές και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του δίγλωσσου μαθητή (Mastrothanasis κ.ά., 2021), κρίνεται σκόπιμη η αξιολόγηση των επιπέδων του κατά τις παρεμβάσεις, ως στοιχείο αποτελεσματικότητας. Για να επιτευχθεί αυτό κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστεί ένα εργαλείο παρατήρησης και αξιολόγησης του άγχους αυτού.

Βάσει των πιλοτικών αναλύσεων που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της εργασίας προκύπτει ότι η συνολική βαθμολογία για αυτόν που θα χρησιμοποιήσει την κλίμακα παρατήρησης μπορεί να εξαχθεί υπολογίζοντας το μέσο σκορ από τη βαθμολογία ανά ερώτηση για το σύνολο των δηλώσεων. Έτσι, τα επίπεδα του άγχους επί σκηνής θα προσδιορίζονται βάσει της πολυμεταβλητής συσταδοποίησης μέσω τεχνικών υπολογιστικής νοημοσύνης με έναν state-of-art μεθυστικό αλγόριθμο βελτιστοποίησης εμπνευσμένο από τη φύση, ως ελεγχόμενα/φυσιολογικά (μέσο σκορ < 2,31) και υπερβολικά/επιβλαβή (μέσο σκορ ≥ 2,31). Ο διαχωρισμός αυτός συμφωνεί με την ψυχολογική θεωρία για το άγχος των Yerkes και Dodson (1908) (Θεωρία αντεστραμμένου U). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχει ένα διακριτικό όριο ανάμεσα στα επίπεδα παρουσίας παραστασιακού άγχους, που το καθιστά άλλοτε ωφέλιμο (φυσιολογικά/ελεγχόμενα επίπεδα άγχους) και άλλοτε επιβλαβές (υπερβολικό) για το μαθητή/ηθοποιό, μιας και επιδρά άμεσα στα επίπεδα διέγερσης του ατόμου.

5.3.3.4 Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητή/τριας

Οι στρατηγικές ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα έχουν οριστεί ως συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες και ενέργειες που εφαρμόζονται συνειδητά και ευέλικτα από τον δίγλωσσο αναγνώστη για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός κειμένου που είναι γραμμένο στη γλώσσα εκμάθησης (Μαστροθανάσης, 2019b). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύονται τρία βασικά είδη κατηγοριοποιήσεων για τις αναγνωστικές στρατηγικές στη δεύτερη γλώσσα, που προκύπτουν από την κατεύθυνση των μελετών στις ταξινομήσεις των

στρατηγικών. Το πρώτο είδος ταξινομήσεων συνδέεται με την έρευνα των καλών γλωσσικά μαθητευομένων και στηρίζεται στη χρήση στρατηγικών από αποτελεσματικούς και λιγότερο αποτελεσματικούς αναγνώστες (Griffiths, 2009· Naiman κ.ά., 1996· Rubin, 1975). Το δεύτερο είδος βασίζεται στις ταξινομήσεις των ψυχολογικών και νοητικών λειτουργιών που επιτελούνται κατά την αναγνωστική διαδικασία (N. J. Anderson, 1991· O'Malley & Chamot, 1990· Oxford, 1990). Σε αυτό το είδος εντάσσεται η ταξινομία της Oxford (1990) που περιλαμβάνει δύο ευρύτερες ομάδες στρατηγικών, τις άμεσες και τις έμμεσες, οι οποίες με τη σειρά τους διαχωρίζονται σε έξι υποομάδες. Στις άμεσες στρατηγικές συγκαταλέγονται οι γνωστικές, οι μνημονικές και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές. Στις έμμεσες στρατηγικές εντάσσονται οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές στρατηγικές. Ακόμη, σε αυτό το είδος εντάσσεται και το μοντέλο των O'Malley και Chamot (1990), όπου οι στρατηγικές διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες και περιλαμβάνουν τις γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές (Chostelidou κ.ά., 2015· O'Malley κ.ά., 1985· O'Malley & Chamot, 1990). Τέλος, το τρίτο είδος ταξινομήσεων συνδέεται με κατηγοριοποιήσεις που εστιάζουν στο διαδικαστικό χαρακτήρα της αναγνωστικής λειτουργίας και τα στάδια εφαρμογής των στρατηγικών (Mihara, 2011· Y. F. Yang, 2006). Οι στρατηγικές διακρίνονται σε προαναγνωστικές, αναγνωστικές και μετααναγνωστικές. Η κατηγοριοποίηση των Yiğiter, Sariçoban και Gürses (2005) εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία.

Η ποικιλία των ταξινομήσεων αφενός υποδηλώνει το εύρος και την πολυπλοκότητα των συστημάτων αυτών, αφετέρου υποδεικνύει το βασικό πρόβλημα στον τομέα της έρευνας των στρατηγικών (Gao, 2004· Μαστροθανάσης κ.ά., 2018). Η έρευνα συχνά χαρακτηρίζεται από "ασάφεια" (Ellis, 1994, σ. 529), και "έλλειψη ακρίβειας" (Smith & King, 2013, σ. 709) λόγω της ποικιλομορφίας στα συστήματα ομαδοποίησης των στρατηγικών και της μη κοινής ονοματοδοσίας των καταγεγραμμένων στρατηγικών που προέκυψαν από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις (McDonough, 1999). Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται ένα ζήτημα απογραφής και καταγραφής των στρατηγικών που περιγράφουν καλύτερα τις νοητικές διεργασίες και ενέργειες των ατόμων (Bogaert κ.ά., 2023· Hsiao & Oxford, 2002).

Όσον αφορά στην εξέταση των αναγνωστικών στρατηγικών στη δεύτερη γλώσσα αυτή γίνεται μέσω λεκτικών (λ.χ. συνεντεύξεις, προφορικές εξωτερικεύσεις κ.ά.) ή συμπεριφορικών μεθόδων (λ.χ. παρατήρηση). Βέβαια, η ποικιλομορφία των συστημάτων ταξινόμησης, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων που δεν χαρακτηρίζονται ως αξιόπιστα και έγκυρα, προκαλούν ιδιαίτερα προβλήματα στους ερευνητές και την ανάδειξη των

ερευνητικών τους ευρημάτων (Hsiao & Oxford, 2002· Oxford, 2011· Willing, 1988). Η αξιοποίηση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς θεωρείται μία από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους συλλογής δεδομένων στον τομέα αυτό (Bedell & Oxford, 1996· A. Cohen & Macaro, 2007· Dörnyei & Dewaele, 2022· Oxford & Burry-Stock, 1995). Μία από τις πλέον ευρέως γνωστή κλίμακα που έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα είναι το Strategies Inventory for Language Learning (SILL) της Oxford (1990), στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής: 379335» (Petrogiannis & Gavriilidou, 2015). Αυτή παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά για τον ελληνικό πληθυσμό και αφορά στην αξιολόγηση των γλωσσικών στρατηγικών εκμάθησης που χρησιμοποιούν ελληνόφωνοι μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα και τουρκόφωνα παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Gavriilidou κ.ά., 2017· Gavriilidou & Petrogiannis, 2016). Ωστόσο, η κλίμακα αυτή αξιολογεί τις στρατηγικές εκμάθησης (learning strategies) των μαθητών για τη δεύτερη ή τη ξένη γλώσσα και δεν εξετάζει στις στρατηγικές γλωσσικής χρήσης (language use strategies) που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου σε συγκεκριμένα πεδία εκμάθησης, όπως αυτό της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Gao (2004), είναι σημαντικό τα ερωτηματολόγια που αναπτύσσονται στον τομέα των στρατηγικών να εστιάζουν πέρα από τη σφαιρική αξιολόγηση και καταγραφή αυτών, σε συγκεκριμένες δεξιότητες και καθήκοντα. Στην κατεύθυνση αυτή, για την αξιολόγηση των στρατηγικών γλωσσικής χρήσης, αναδεικνύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία ερωτηματολόγια όπως το SORS των Mokhtari & Sheorey (2002), το MARSΙ των Mokhtari & Reichard (2002) (Mavrogianni κ.ά., 2020· Mokhtari κ.ά., 2018· Κουλιανού κ.ά., 2019), το LSUS των Cohen, Oxford & Chi (2002) και το RSU των Pereira-Laird & Deane (1997). Όσον αφορά, βέβαια, την αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παρατηρείται έλλειψη εργαλείων που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες.

Δεδομένου του εύρους των ταξινομιών και της έλλειψης ερευνητικών εργαλείων στον ελλαδικό χώρο για την αξιολόγηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, θελήσαμε να κατασκευάσουμε ένα εργαλείο καταγραφής και αξιολόγησης στρατηγικών ανάγνωσης για δίγλωσσους μαθητές. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης στρατηγικών για μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών με την ονομασία Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης και ο έλεγχος των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της σε δείγμα δίγλωσσων μαθητών (Μαστροθανάσης, 2019b). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της διατριβής.

Βάσει των πιλοτικών αναλύσεων προέκυψε ότι η συνολική βαθμολογία για τον εξεταζόμενο που θα χρησιμοποιήσει την κλίμακα μπορεί να εξαχθεί αθροίζοντας τη βαθμολογία ανά ερώτηση για το σύνολο των δηλώσεων, παίρνοντας συνολικά τιμές από 0 έως 57. Κάθε λεκτική διαβάθμιση των απαντήσεων βαθμολογείται με 0, 1, 2 και 3 βαθμούς αντίστοιχα, ανάλογα με την αναφερόμενη χρήση. Οι ερωτήσεις 1-5 αφορούν τις γνωστικές στρατηγικές, οι 6-10 τις μεταγνωστικές, οι 11-15 τις κοινωνικές, και, τέλος, οι ερωτήσεις 28-32 τις συναισθηματικές στρατηγικές. Τα επίπεδα της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης προσδιορίστηκαν, χρησιμοποιώντας τον διαχωρισμό τεταρτημορίων, ως χαμηλά (σκορ 0-35), μέσα (σκορ 36-39) και υψηλά (σκορ 40-57). Αντίστοιχη διάκριση γίνεται και στους παράγοντες του εργαλείου. Για τον πρώτο παράγοντα, σκορ από 0-10 υποδηλώνουν χαμηλά, από 11-13 μέσα και από 14-15 υψηλά επίπεδα. Για τον δεύτερο παράγοντα, σκορ από 0-9 υποδηλώνουν χαμηλά, 10 μέσα και από 11-15 υψηλά επίπεδα. Για τον τρίτο παράγοντα, σκορ από 0-8 υποδηλώνουν χαμηλά, 9 μέσα και από 10-15 υψηλά επίπεδα. Τέλος, για τον τέταρτο παράγοντα, σκορ από 0-6 υποδηλώνουν χαμηλά, 7 μέσα και από 8-12 υψηλά επίπεδα.

5.3.3.5 Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καλούνται να αντιμετωπίσουν εκτιμήσεις για τη διδακτική τους ικανότητα. Ωστόσο, περισσότερο σημαντικός από τις αξιολογήσεις των άλλων, είναι ο τρόπος που οι ίδιοι αξιολογούν την ικανότητά τους να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τους (Φουτσιτζή κ.ά., 1015). Η ικανότητά τους αυτή ορίζεται στη βιβλιογραφία ως αυτο-αποτελεσματικότητα και αφορά στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν αποδοτικές διδακτικές παρεμβάσεις για την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Xafakos, 2021· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021· Μαστροθανάσης κ.ά., 2021).

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από τον Bandura (1997), είναι “οι υποκειμενικές κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητες που διαθέτουν να οργανώνουν και να ακολουθούν μια αναγκαία πορεία ενεργειών για την επίτευξη συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς” (σ. 3) ή οι “προσωπικές αντιλήψεις για το τι είναι ικανό να κάνει το άτομο, κάτω από ποικίλες συνθήκες με όποιες ικανότητες και αν διαθέτει” (σ. 37). Σύμφωνα, λοιπόν, με την κοινωνικογνωστική θεώρηση της έννοιας, η πίστη στις προσωπικές ικανότητες επηρεάζει σημαντικά τις ενέργειες των ατόμων (Bandura, 1977, 1997). Τα άτομα καθοδηγούνται βασιζόμενα στα πιστεύω τους για τις ικανότητές τους. Όταν το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να

πετύχει κάτι με τις δικές του δυνάμεις, τότε έχει μεγαλύτερες πιθανότητες και κίνητρα για να ενεργήσει. Σύμφωνα με τη θεωρία της εστίας ελέγχου του Rotter (1966), το κατά πόσο τα άτομα μπορούν να ελέγχουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους, εξαρτάται από το τι πιστεύουν τα ίδια τα άτομα γι' αυτό. Έτσι, η έννοια της αυτεπάρκειας συγκαταλέγει μια σειρά αντιλήψεων για τον εαυτό και τις προσωπικές ικανότητες σε συγκεκριμένα πεδία δράσης, οι οποίες με τη σειρά τους, αλληλεπιδρώντας με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, επηρεάζουν τους μηχανισμούς αυτορρύθμισης. Λόγω του ρόλου τους στην διευκόλυνση της ερμηνείας των ατομικών δεξιοτήτων, επηρεάζουν την ατομική δράση και επίδοση στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων (Bandura, 2012· Lent & Hackett, 1987· Rotter, 1966).

Όσον αφορά στην αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας για την ανάγνωση, αυτή αναφέρεται στις προσωπικές απόψεις και γνωστικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να ανταπεξέλθει με αποδοτικό τρόπο στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του. Οι πεποιθήσεις αυτές αφορούν συγκεκριμένες καταστασιακές κρίσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο και τις διδακτικές δυνατότητες στην ανάγνωση, ενώ συμβάλλουν στην αποτίμηση της γενικότερης ικανότητας του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, επηρεάζοντας έτσι την περαιτέρω παρωθητική του συμπεριφορά (Μαστροθανάσης, 2018, σ 65).

Η έρευνα σχετικά με την επίδραση των αντιλήψεων αυτεπάρκειας στη διδακτική της ανάγνωσης είναι περιορισμένη. Μελέτες, ωστόσο, καταδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις διδακτικής αποτελεσματικότητας για αυτή είναι σημαντικές και μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην αναγνωστική ικανότητα και τα αναγνωστικά κίνητρα των μαθητών (Guo κ.ά., 2010, 2013· Szabo & Mokhtari, 2004). Εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και είναι προθυμότεροι να πειραματιστούν με καινοτόμες αναγνωστικές μεθόδους για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Maloch κ.ά., 2003· Szabo & Mokhtari, 2004) και να επιμείνουν όταν οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Allinder, 1994). Επίσης, είναι σίγουροι για τη διδακτική τους ικανότητα, όπως επίσης και για τις δυνατότητές τους να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών τους μέσω των διδακτικών τους παρεμβάσεων. Γενικότερα, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά των ιδίων μέσα στην τάξη (Hoy & Spero, 2005· Muijs & Reynolds, 2002· Sinclair, 2008· Szabo & Mokhtari, 2004· Woolfolk & Hoy, 1990), την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Garvis & Tekin, 2016· Schunk & Pajares, 2002), την παρακίνηση των μαθητών (Pajares, 1996· Tschannen-Moran &

Woolfolk-Hoy, 2001) αλλά και την ανάπτυξη αίσθησης αποτελεσματικότητας των τελευταίων (Caprara κ.ά., 2006· Goddard κ.ά., 2000· Klassen κ.ά., 2011· Pajares, 1997· Pajares & Schunk, 2001· Schunk, 1991).

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι υπάρχουν λιγιστά εργαλεία για την μέτρηση και την αξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διδακτικής της ανάγνωσης. Η κλίμακα “Reading Teacher Sense of Efficacy Scale” (RTSES) (Rogers-Haverback, 2007, 2009· Rogers-Haverback & Parault, 2011), αποτελεί προσαρμογή της κλίμακας “Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) για την ανάγνωση, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του Bandura (2001). Αυτή διακρίνει δύο διαστάσεις για την αξιολόγηση της έννοιας· αυτή της αίσθησης αυτεπάρκειας σε πεδίο διδακτικής της ανάγνωσης και αυτή της αίσθησης αποτελεσματικότητας σε επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών. Η κλίμακα “Reading Teaching Efficacy Instrument” (RTEI) (Szabo & Mokhtari, 2004), κατασκευάστηκε και αυτή με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του Bandura (2001), περιλαμβάνει δεκαέξι ερωτήματα και μετρά μέσα από δύο διαστάσεις, την αίσθησης της διδακτικής αυτεπάρκειας στην ανάγνωση και της αίσθησης αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Τέλος, η κλίμακα “Reading Skills Development Teacher Self-Efficacy Scale” (RSDTS) (Canbulat, 2017), μέσα από τη μονοδιάστατη δομή της και τις έντεκα ερωτήσεις που περιλαμβάνει, αναπτύχθηκε για να προσδιορίσει τις αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται, στον ελληνικό χώρο, για την αξιολόγηση της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι η προσαρμοσμένη έκδοση της σταθμισμένης κλίμακας “Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TSES) (Tsigilis κ.ά., 2010) των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). Ωστόσο, το εργαλείο αυτό, αξιολογεί αυτό που οι Chen, Gully & Eden, (2001) αναφέρουν ως το γενικότερο επίπεδο αίσθησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Η έρευνα, σύμφωνα με τους Szabo & Mokhtari (2004), συνίσταται να εστιάζει στην αξιολόγηση των αντιλήψεων στη διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών πεδίων, αφού η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας αφορά συγκεκριμένες καταστασιακές κρίσεις και πεδία δράσης (Bandura, 1997· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021).

Για την επίτευξη των σκοπών της διδακτορικής διατριβής κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο με τη μορφή κλίμακας αυτοεκτίμησης για εκπαιδευτικούς με την ονομασία “Αίσθηση Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην Ανάγνωση” και να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της (Μαστροθανάσης, 2018).

Δεδομένου της έλλειψης ερευνητικών εργαλείων στον ελλαδικό χώρο και της ανάγκης ύπαρξης εξατομικευμένων εργαλείων αξιολόγησης των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική της ανάγνωσης, θελήσαμε να κατασκευάσουμε ένα εργαλείο καταγραφής και αξιολόγησης των επιπέδων αίσθησής της για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Όπως είναι προφανές, ένας εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται πάντα το ίδιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Η ανάπτυξη εργαλείων που εστιάζουν στην αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένα πεδία, δίνει το πλεονέκτημα της εξέτασης των υποκειμενικών κρίσεων στο μικροεπίπεδο της διδακτικής ικανοτήτων. Η απόφαση κατασκευής ενός νέου εργαλείου -από την επιλογή προσαρμογής ενός εργαλείου της διεθνούς βιβλιογραφίας στα ελληνικά δεδομένα- δεν ελλοχεύει τον κίνδυνο δημιουργίας σφαλμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα που έχουν τη βάση τους στις διαφορετικές, ως προς τις απαιτήσεις, διδακτικές προσεγγίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για την ανάγνωση, αλλά και από την διαφορετικού τύπου εκπαίδευση που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τα τριτοβάθμια ιδρύματα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κατασκευή του εργαλείου βασίζεται σε δεδομένα εν ενεργεία εκπαιδευτικών, σε αντιδιαστολή με υπάρχοντα εργαλεία της διεθνούς βιβλιογραφίας που η κατασκευή τους βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχτηκαν από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (τελειόφοιτοι), όπως λόγου χάρη στο RTSES (Rogers-Haverback, 2007, 2009· Rogers-Haverback & Parault, 2011) και στο REIT (Szabo & Mokhtari, 2004). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της διατριβής.

Βάσει των πιλοτικών αναλύσεων προέκυψε ότι η συνολική βαθμολογία για τον εξεταζόμενο που θα χρησιμοποιήσει την κλίμακα μπορεί να εξαχθεί αθροίζοντας τη βαθμολογία ανά ερώτηση για το σύνολο των δηλώσεων, παίρνοντας συνολικά τιμές από 9 έως 81. Οι δηλώσεις 1-5 αφορούν την αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας και οι ερωτήσεις 6-9 την αίσθηση αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με υπάρχοντα εργαλεία, ο προσδιορισμός της υψηλής ή της χαμηλής αίσθησης αποτελεσματικότητας μπορεί να διακριθεί, διαιρώντας το συνολικό σκορ στο ήμισυ (λ.χ. στο RTSES). Το εύρος των σκορ άνω του μέσου όρου υποδηλώνει υψηλή αίσθηση και, αντίστοιχα, το εύρος των σκορ κάτω του μέσου όρου, χαμηλή. Ωστόσο, τροποποιήσαμε τον υπολογισμό της, προκειμένου η διάκριση να αντικατοπτρίζει τα δεδομένα της μελέτης. Επομένως, τα επίπεδα της αίσθησης αποτελεσματικότητας για την κλίμακα προσδιορίστηκαν, χρησιμοποιώντας των διαχωρισμό τεταρτημορίων, ως χαμηλά (σκορ 9-58), μέσα (σκορ 59-67) και υψηλά (σκορ 68-81). Αντίστοιχη διάκριση γίνεται και στους παράγοντες του εργαλείου.

Για τον πρώτο παράγοντα, σκορ από 5-28 υποδηλώνουν χαμηλά, από 29-34 μέσα και από 35-45 υψηλά επίπεδα. Για τον δεύτερο παράγοντα, σκορ από 4-29 υποδηλώνουν χαμηλά, από 30-31 μέσα και από 32-36 υψηλά επίπεδα (Μαστροθανάσης, 2018). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977, 1997) και τους Szabo & Mokhtari (2004), ένα υψηλό σκορ στο σύνολο της κλίμακας υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σίγουροι για τη διδακτική τους ικανότητα στην ανάγνωση, όπως επίσης και για την ικανότητά τους να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην ικανότητα και τις στάσεις των μαθητών τους, μέσω των διδακτικών τους παρεμβάσεων. Επιμένουν όταν οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας τους (Allinder, 1994).

5.3.4 Διαδικασία χορήγησης δοκιμασιών

Οι δοκιμασίες προμέτρησης και μεταμέτρησης που η συμπλήρωσή τους γινόταν από τους μαθητές χορηγούνταν από τον εκπαιδευτικό του τμήματος στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας, είτε ως δραστηριότητες γλωσσικής εξάσκησης (Τεστ-Α) είτε ως δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην ανάγνωση (Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης) συνοδευόμενα από τον μοναδικό κωδικό που είχε κάθε μαθητής/τρια για λόγους προστασίας των προσωπικών του δεδομένων και για την ταυτοποίησή του κατά τη διαδικασία της επαναχορήγησης. Πριν τη συμπλήρωσή των εργαλείων οι μαθητές, με τη βοήθεια των δασκάλων τους, καθοδηγούνταν στο να διαβάσουν προσεκτικά τις δηλώσεις των δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις οδηγίες και την εκπαίδευση που είχαν λάβει οι εκπαιδευτικοί από τον ερευνητή. Ακολούθως, μετά τη συμπλήρωσή τους τα ερωτηματολόγια συγκεντρώνονταν από τον εκπαιδευτικό του τμήματος και παραδίδονταν στον ερευνητή για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία με σκοπό να αναδειχτεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Scanlon, 2011) (Βλ. Πίνακας 5.18).

Πίνακας 5.18.

Στάδια χορήγησης αξιολογικών δοκιμασιών σε μαθητές και εκπαιδευτικούς

Στάδια	Εργαλεία που συμπληρώνονται από τους μαθητές	Εργαλεία που συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς
--------	--	---

Α΄ στάδιο: Στοιχειοθέτηση προφίλ συμμετεχόντων	▪ Διαπιστωτικό κριτήριο εκτίμησης επιπέδου ελληνομάθειας ²⁷	▪ Ερωτηματολόγια κωδικοποίησης και καταγραφής προφίλ συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών
Β΄ στάδιο: Προμέτρηση	▪ Τεστ-Α ▪ Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	▪ Πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυ- σης αναγνωστικών λαθών ▪ Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκ- παιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση
Γ΄ στάδιο: Παρέμβαση		▪ Κλίμακα παρατήρησης του παραστασιακού (καταστασιακού) άγχους των μαθητών
Δ΄ φάση: Μεταμέτρηση	▪ Τεστ-Α ▪ Κλίμακα εξέτασης και κατά- γραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	▪ Πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυ- σης αναγνωστικών λαθών ▪ Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκ- παιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση

Για την χορήγηση των κλιμάκων προμέτρησης και μεταμέτρησης στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, η αποστολή τους έγινε απευθείας από τον ερευνητή, με σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους η οποία συμπληρωνόταν από επιμόρφωση. Ακολούθως, μετά την συμπλήρωσή τους αποστέλλονταν στον ερευνητή για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Και σε αυτή την περίπτωση αξιοποιήθηκαν οι μοναδικοί κωδικοί που είχαν διατεθεί στον κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικό για λόγους προστασίας των προσωπικών του δεδομένων και για την ταυτοποίησή του κατά τη διαδικασία της επαναχορήγησης (Βλ. Πίνακας 5.18).

²⁷ Περιλαμβάνεται στην τέταρτη ενότητα του «Εντύπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας». Αυτό συμπληρώνεται από τον μαθητή και βαθμολογείται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος βάσει συγκεκριμένων οδηγιών.

5.3.5 Μεταβλητές της μελέτης

Στην παρούσα ενότητα αναφέρεται ο διαχωρισμός των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες τόσο για τους συμμετέχοντες μαθητές, όσο και για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αυτές αναφέρονται αναλυτικά ανά πληθυσμό μελέτης στις δύο υποενότητες.

5.3.5.1 Μαθητές

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, όσον αφορά στους συμμετέχοντες μαθητές με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, θεωρήθηκαν:

1. Οι ομάδες των μαθητών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) πειραματική ομάδα, β) ομάδα ελέγχου I και γ) ομάδα ελέγχου II.
2. Οι υποομάδες των μαθητών με τα κοινά διαγλωσσικά προφίλ, ήτοι: α) υποομάδα Α β) υποομάδα Β γ) υποομάδα Γ και δ) υποομάδα Δ.
3. Ο χρόνος χορήγησης των εργαλείων αξιολόγησης της παρέμβασης, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β) μετά την παρέμβαση
4. Το φύλο του/της μαθητή/τριας, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) αγόρι και β) κορίτσι
5. Η τάξη φοίτησης του/της μαθητή/τριας, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) τετάρτη τάξη, β) πέμπτη τάξη και γ) έκτη τάξη.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές, όσον αφορά στους συμμετέχοντες μαθητές με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, θεωρήθηκαν:

1. Ο τυπικός βαθμός που προέκυψε από τις τρεις δραστηριότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης του Τεστ-Α.
2. Ο τυπικός βαθμός που προέκυψε από τη δραστηριότητα της αναγνωστικής ευχέρειας του Τεστ-Α.
3. Ο τυπικός βαθμός που προέκυψε από τις τέσσερις δραστηριότητες αξιολόγησης της μορφολογίας/σύνταξης του Τεστ-Α.
4. Ο τυπικός βαθμός που προέκυψε από δύο δραστηριότητες αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης του Τεστ-Α.
5. Ο τυπικός βαθμός που προέκυψε από τις δέκα δραστηριότητες αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας του Τεστ-Α.
6. Ο αριθμός των λαθών ανάγνωσης σε επίπεδο αποκωδικοποίησης.
7. Ο αριθμός των λαθών ανάγνωσης σε επίπεδο κατανόησης.
8. Η αθροιστική τιμή των αναγνωστικών λαθών.
9. Η μέση τιμή αξιοποίησης γνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

10. Η μέση τιμή αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.
11. Η μέση τιμή αξιοποίησης κοινωνικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.
12. Η μέση τιμή αξιοποίησης συναισθηματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.
13. Η μέση τιμή αξιοποίησης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης του/της μαθητή/τριας.
14. Η μέση τιμή εκτίμησης του παραστασιακού (καταστασιακού) άγχους των μαθητών.

5.3.5.2 Εκπαιδευτικοί

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, όσον αφορά στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, θεωρήθηκαν:

1. Η ομάδα των εκπαιδευτικών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) ομάδα εφαρμογής θεάτρου των αναγνωστών, β) ομάδα εφαρμογής δραματοποιημένης αφήγησης ιστοριών και γ) ομάδα δίχως κάποια παρέμβαση.
2. Ο χρόνος χορήγησης των εργαλείων αξιολόγησης της παρέμβασης, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β) μετά την παρέμβαση
3. Η τάξη διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) τετάρτη τάξη, β) πέμπτη τάξη και γ) έκτη τάξη.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές, όσων αφορά στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, θεωρήθηκαν:

1. Η μέση τιμή που αφορά στην εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα από την Κλίμακα αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για την ανάγνωση.

5.3.6 Διαδικασία ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτημάτων που περιείχαν οι κλίμακες από τους συμμετέχοντες της μελέτης μεταφέρθηκαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 21 (Arbuckle, 2012) και του Jamovi (Şahin & Aybek, 2019) σε πίνακες γραμμικής παράταξης. Εν συνεχεία δημιουργήθηκαν οι λανθάνουσες μεταβλητές (latent variables) σύμφωνα με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό του κάθε εργαλείου (Βλ. Ενότητα 5.3.3) και διερευνήθηκε η ύπαρξη ελλειπυσών τιμών. Ο έλεγχος ελλειπυσών τιμών φανέρωσε μηδαμινές περιπτώσεις ελλείψεων ανά μεταβλητή οι οποίες αντιμετωπίστηκαν μέσω της χρήσης του υποδείγματος της γραμμικής παλινδρόμησης (Ρούσσος & Τσαούσης, 2020).

Την παραπάνω διαδικασία ακολούθησε η αξιολόγηση της κατανομής των δεδομένων. Για την αξιολόγηση της μορφής της αξιοποιήθηκαν οι λόγοι (λ) της κύρτωσης (*Kurt*) και της στρέβλωσης (*Skew*) προς το στατιστικό τους σφάλμα ($Z_{kurt} = kurt/SE_{kurt}$ και $Z_{skew} = skew/SE_{skew}$)

με τιμές εκτός του $\pm 1,96$ για δείγμα μικρού μεγέθους ($N < 100$) και τιμές εκτός του $\pm 3,29$ για δείγμα μεσαίου μεγέθους ($100 < N < 300$) (Field, 2013· H.-Y. Kim, 2013· Rindskopf & Shiyko, 2010) να υποδεικνύουν απόκλιση από την κανονικότητα είτε σε επίπεδο στρέβλωσης είτε σε επίπεδο κύρτωσης. Όταν το δείγμα ήταν μεγάλου μεγέθους ($N > 300$) τότε αξιολογούνταν οι απόλυτες τιμές της ασυμμετρίας και της κύρτωσης, με τιμές μικρότερες από $|2.0|$ και $|9.0|$ αντίστοιχα να θεωρούνται ότι προσεγγίζουν την κανονική κατανομή (Schmider κ.ά., 2010), κατευθύνοντας, αντίστοιχα, το είδος των ελέγχων που θα αξιοποιηθούν σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής (παραμετρικοί/μη παραμετρικοί έλεγχοι).

Η κύρια επεξεργασία των δεδομένων περιλάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές στη βάση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων και της διερεύνησης των ερευνητικών υποθέσεων. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν για το σύνολο των μεταβλητών μέτρα θέσης των κατανομών (location measures), μέτρα διασποράς (measures of variability) και μορφής των κατανομών τους. Συγκεκριμένα για τις παραμέτρους θέσης εκτιμήθηκε ο μέσος όρος (*M.O.*), η διάμεσος (*δ*), η μέγιστη τιμή (*max*) και η ελάχιστη τιμή (*min*). Για τις παραμέτρους διασποράς εκτιμήθηκε η τυπική απόκλιση (*τ.α.*) και το εύρος (*R*).

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής για τις περιπτώσεις μεταβλητών που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή εφαρμόστηκαν t-test για ζευγαρωτές μετρήσεις, αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) και αναλύσεις της συνδιακύμανσης (ANCOVA) (Wright, 2020). Αναφορικά με τις αναλύσεις διακύμανσης που αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των διαφορών στο στάδιο των προμετρήσεων προτιμήθηκε η υλοποίηση της Welch's ANOVA έναντι της κλασικής One-Way ANOVA (Fisher's) μιας και οι τρεις συγκρινόμενες ομάδες δεν περιείχαν ίδιο αριθμό ατόμων. Γενικά η Welch's ANOVA προτείνεται όταν ελέγχονται άνισες ομάδες ή όταν δεν υπάρχει ισότητα διασπορών (Shieh, 2018). Σε περιπτώσεις όπου παρατηρούνταν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τις αναλύσεις των διακυμάνσεων, αυτές συνοδεύονταν από τον post-hoc έλεγχο Games-Howell (Ruxton & Beauchamp, 2008). Η ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή των μέσων τιμών στις μεταμετρήσεις ώστε να ελεγχθούν οι προϋπάρχουσες διαφορές στις μέσες τιμές των ομάδων, που είχαν παρατηρηθεί κατά τις προμετρήσεις. Έτσι, με την αφαίρεση της επίδρασης της συμμεταβλητή (προμέτρησης) διεξήχθη προσπάθεια μείωσης της πηγής διασποράς (error variance) εντός των ομάδων, διατηρώντας πλεονέκτημα στην ανάλυση, έναντι μιας one-way ANOVA (G. A. Miller & Chapman, 2001· Wan, 2020). Και σε αυτή την περίπτωση όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, διενεργήθηκαν post-hoc έλεγχοι, ενώ σε

όλες τις περιπτώσεις υπολογιζόταν το μέγεθος των επιδράσεων (effect sizes). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων ερμηνεύθηκαν με βάση την ύπαρξη στατιστικών σημαντικών διαφορών και τα μεγέθη των επιδράσεων. Τα μεγέθη των επιδράσεων υπολογίστηκαν μέσω των δεικτών Partial eta square (η^2_p) και Cohen's d (d_{Cohen}) (Fritz κ.ά., 2012). Για τον πρώτο δείκτη τιμές γύρω από το 0,01 χαρακτηρίζονται ως μικρές, τιμές γύρω από το 0,06 μεσαίες και τιμές $\geq 0,14$ ως μεγάλες από άποψη χαρακτηρισμού των διαφορών και πρακτικής σημαντικότητας των ευρημάτων (Cohen, 1988). Για τον δεύτερο δείκτη τιμές κοντά στο 0,2 χαρακτηρίζονται ως μικρές, κοντά στο 0,50 μεσαίες και τιμές κοντά στο 0,80 μεγάλες (Lakens, 2013).

Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή, όπως στην περίπτωση της αξιολόγησης των υποομάδων που προέκυψαν από τη συσταδοποίηση των συμμετεχόντων, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks Test και υπολογίστηκε ως μέγεθος επίδρασης ο δείκτης rank biserial correlation (r_b). Τιμές γύρω από το 0,10 χαρακτηρίστηκαν ως μικρές, γύρω στο 0,30 μεσαίες και γύρω στο 0,50 ως μεγάλες (Kerby, 2014) από άποψη χαρακτηρισμού των διαφορών και πρακτικής σημαντικότητας των ευρημάτων. Γενικότερα για τον έλεγχο ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας p και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των παρατηρηθεισών απαντήσεων, εφαρμόστηκε ο ασύμπτωτος έλεγχος Pearson ή ο ακριβής έλεγχος Fisher. Αναφορικά με τον έλεγχο των συσχετίσεων ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r .

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p) για την αποδοχή ή την απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων που ελήφθη για όλους τους στατιστικούς ελέγχους ορίστηκε το 5% ενώ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά τα ευρήματα με τιμή $p < 0,05$.

5.4 Ερευνητικός σχεδιασμός ποιοτικής έρευνας

Με το δεύτερο κομμάτι της έρευνας, το ποιοτικό, επιδιώχθηκε μια περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση των ευρημάτων του ποσοτικού μέρους που αφορούσαν μαθητές και εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι υπό αξιολόγηση παρεμβάσεις και να αναδειχτούν στοιχεία της αποτελεσματικότητάς τους. Όπως απαιτείται σε μια μεικτή ερευνητική προσέγγιση, κατά την οποία η μελέτη ξεκινά με τη συλλογή και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και συνεχίζει με τη συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εφαρμόζοντας μια διαδοχική στρατηγική ερμηνείας (sequential explanatory strategy), η

ποιοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε μετά την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων (follow-up) (Σαραφίδου, 2011).

Από τις υπάρχουσες ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, όπως η Μελέτη περίπτωση (Case study), η Εθνογραφική έρευνα (Ethnographic research), η Έρευνα Δράσης (Action research), η Φαινομενολογική έρευνα (Phenomenological research), η Ευρετική έρευνα (Heuristic research) και η Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Grounded Theory) (Merriam & Grenier, 2019· C. Willig, 2015), επιλέχθηκε η αξιοποίηση των μεθοδολογικών αρχών της τελευταίας, η οποία έχει βρει κατά καιρούς πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, το δράμα και το θέατρο (Dorsey & Collier, 2020· Fletcher-Watson, 2013, 2018) και περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια. Η Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί μια χρήσιμη ερευνητική προσέγγιση όταν ένα θέμα δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ή δεν έχουν διατυπωθεί ικανοποιητικά θεωρίες ερμηνείας του. Επίσης, από τις διάφορες μεθόδους συλλογής ποιοτικών δεδομένων, όπως οι δομημένες, ημιδομημένες ή οι ανοιχτές συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης (focus groups) και η συμμετοχική παρατήρηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015), έγινε επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων και των ημερολογίων αναστοχασμού για τη συλλογή και την καταγραφή των λεκτικών δεδομένων.

5.4.1 Επιστημολογία προσέγγισης

Η Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Grounded theory) προτάθηκε από τους κοινωνιολόγους Glaser και Strauss (1967) ως αντίπραξη στις παγιωμένες θεωρήσεις της εποχής περί απαγωγικής ανάπτυξης μιας θεωρίας μέσα από την εμπειρική διερεύνηση μιας προϋπάρχουσας θεωρητικής πρότασης και σε έναν a priori θεωρητικό προσανατολισμό (Morse κ.ά., 2016· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Πρόκειται για μια μεθοδολογική προσέγγιση επαγωγικής κατασκευής μιας θεωρίας η οποία βασίζεται στη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ της συστηματικής συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων που αφορούν ένα υπό διερεύνηση φαινόμενο (Strauss & Corbin, 1994· Σαραφίδου, 2011· Τσιώλης, 2014).

Βασική τεχνική της Εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας αποτελεί η επαγωγική συλλογιστική στον χειρισμό εννοιολογικών οντοτήτων, των ιδιοτήτων τους και των σχέσεων διασύνδεσής τους με σκοπό τη δόμηση μιας νέας θεωρίας. Η χρήση της επαγωγικής ανάλυσης βασίζεται στη θεώρηση ότι τα μοτίβα ή τα θέματα και οι κατηγορίες της ανάλυσης που περιγράφουν την ουσία των νοημάτων ή των εμπειριών προκύπτουν από τα ίδια τα δεδομένα και δεν επιβάλλονται πριν τη συλλογή και την ανάλυσή τους (Τσιώλης, 2018). Οι εννοιολογικές οντότητες, ως αφηρημένες, δεν συνδέονται άμεσα με λεπτομέρειες των δεδομένων, αλλά μέσω των υποθέσεων εργασίας του ερευνητή διασυνδέονται με συστηματικό τρόπο μέσα από μια

διερευνητική διαδικασία προκειμένου να μορφοποιηθούν και να ερμηνεύσουν τη θεωρητική δομή της παραγόμενης θεωρίας. Τα μοτίβα ή τα θέματα συνήθως είναι αρκετά αφηρημένα, κρύβονται κάτω από την επιφανειακή εικόνα των συλλεχθέντων δεδομένων και δύσκολα εντοπίζονται μέσα στο σύνολο των πληροφοριών το οποίο παρέχει μόνο απλές ενδείξεις τις οποίες καλείται ο ερευνητής να αποκωδικοποιήσει (Patton, 2015). Μόλις αυτά εντοπιστούν μέσω θεματικής ανάλυσης αναδεικνύονται ως έννοιες και μεταβλητές συνθέτοντας τον κορμό της παραγόμενης θεωρίας για την περιγραφή μιας κοινωνικής πραγματικότητας ή ενός κοινωνικού φαινομένου (Morse κ.ά., 2016).

Στις βασικές αρχές της Εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους Glaser και Strauss (Glaser & Strauss, 1967) και συμπληρώθηκαν από έργα των ιδίων ή άλλων ερευνητών (Corbin & Strauss, 2015· Morse κ.ά., 2016· Strauss & Corbin, 1994· C. Willig, 2015· Τσιώλης, 2014, 2016), γίνεται αναφορά στις έννοιες της ταυτόχρονης συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τη χρήση υπομνημάτων, τη θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling), τη συνεχή συγκριτική ανάλυση μέσω επαγωγικής λογικής, τη θεωρητική «ευαισθησία» του ερευνητή και την εν τέλη διατύπωση μιας θεωρίας με βάση τα ερευνητικά δεδομένα (Σαραφίδου, 2011). Σύμφωνα με τις αρχές της Εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων ξεκινά με την ανοιχτή κωδικοποίηση των δεδομένων και την αρχική κατηγοριοποίησή τους, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η ενδιάμεση κωδικοποίηση και η επιλογή των πυρηνικών κατηγοριών προκειμένου ο ερευνητής να οδηγηθεί στον θεωρητικό κορεσμό των κατηγοριών, τη γένεση και την ανάδειξη της θεωρίας (Creswell, 2016· Robson, 2010· Σαραφίδου, 2011).

Ανασκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύονται τρεις κυρίαρχοι σχεδιασμοί με βάση την Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Hood, 2012): α) ο συστηματικός των Strauss και Corbin (Corbin & Strauss, 2015· Strauss & Corbin, 1994), β) ο αναδυόμενος του Glaser (1992) και γ) ο κονστρουκτιβιστικός της Charmaz (2014). Η συστηματική προσέγγιση των Strauss και Corbin (Corbin & Strauss, 2015· Strauss & Corbin, 1994) περιλαμβάνει τη χρήση προκαθορισμένων κατηγοριών για την αλληλοσυσχέτιση των κατηγοριών, οπτικών διαγραμμάτων και συγκεκριμένων υποθέσεων ή προτάσεων για να γίνουν σαφείς οι συνδέσεις. Ο αναδυόμενος σχεδιασμός του Glaser (1992), αφορά στη διερεύνηση μιας βασικής κοινωνικής διαδικασίας χωρίς προκαθορισμένες κατηγορίες και η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της Charmaz (2014) εστιάζει στην υποκειμενική σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις εκφραζόμενες πεποιθήσεις και αξίες των ερευνητών και στα υποθετικά ή δοκιμαστικά συμπεράσματα (Βλ. περισσ. Creswell, 2016). Στην παρούσα μελέτη

αξιοποιούνται οι αρχές του αναδυόμενου σχεδιασμού του Glaser (1992) ως πρακτική για την ποιοτική μας έρευνας.

5.4.2 Μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Στην Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία τα δεδομένα συλλέγονται συνήθως μέσω άμεσης παρατήρησης πεδίου, ημερολόγια καταγραφής σκέψεων ή/και ημιδομημένες συνεντεύξεις (Σαραφίδου, 2011). Για τους σκοπούς της μελέτης μας προγραμματίστηκε να γίνει αξιοποίηση εις βάθος ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που έλαβαν μέρος στη μελέτη, ενώ δεν αξιοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η άμεση παρατήρηση πεδίου λόγω της μεγάλης γεωγραφικής διασποράς των συμμετεχόντων. Επίσης αξιοποιήθηκε η συμπλήρωση ημερολογίων αναστοχασμού (*reflective journal, reflective diaries*) κατά τη διδασκαλία και την υλοποίηση των παρεμβάσεων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνει εστίαση στη βιωμένη εμπειρία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

5.4.2.1 Ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών

Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος συνίσταται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτημάτων που αξιοποιούνται ως οδηγός για τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά προς κάλυψη στο πλαίσιο μιας συνέντευξης. Ως τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία (Τσιώλης, 2020). Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) η ευελιξία αυτή προκύπτει από τη δυνατότητα α) τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) εμβάθυνσης σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) διαφοροποίησης της σειράς με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) προσθαφαίρεσης ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Με γνώμονα την διαδοχική στρατηγική ερμηνείας, την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και με σκοπό τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων δημιουργήθηκαν δύο οδηγοί συνεντεύξεων. Ο ένας αφορούσε του μαθητές που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα και περιλαμβάνονταν στην πειραματική συνθήκη και ο άλλος αφορούσε τους εκπαιδευτικούς των μαθητών αυτών.

Ο πρώτος οδηγός συνέντευξης, αυτός που αφορούσε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, δομήθηκε με 28 ερωτήματα σχετικά με την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων όσον αφορά στις γλωσσικές, γνωστικές, μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές επιρροές που είχαν από την εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο τάξης. Αντίστοιχα, ο δεύτερος οδηγός συνέντευξης, αυτός που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς των μαθητών που είχαν ενταχθεί στην πειραματική ομάδα και εφάρμοσαν στην τάξη τους τις

θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, περιείχε 30 ερωτήματα τα οποία σχετίζονταν με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδακτική της ανάγνωσης, τη διαχείριση της τάξης και τη χρησιμότητα δραστηριοτήτων Θεάτρου των Αναγνωστών στη γλωσσική, γνωστική, μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών τους στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων παραθέτονται ολόκληρα στο παράρτημα της εργασίας (Βλ. Παράρτημα I, ενότητα Η & Θ). Με σκοπό την πιλοτική δοκιμασία των ερωτημάτων που απάρτιζαν τον οδηγό συνεντεύξεων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές διεξήχθησαν δύο πιλοτικές ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έξι πιλοτικές ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, υπό μορφή πρόσωπο με πρόσωπο. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αυτοί δεν λάμβαναν μέρος στην έρευνα. Στόχος των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν να δοκιμαστεί η σαφήνιά των ερωτημάτων που περιλάμβαναν οι οδηγοί των συνεντεύξεων, η κατανόηση της σημασίας των ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες και γενικότερα να εξεταστεί η αποτελεσματική και λειτουργική αξιοποίησή τους ως εργαλεία συλλογής δεδομένων (L. Cohen κ.ά., 2017). Από τις πιλοτικές συνεντεύξεις δεν προέκυψε η ανάγκη για κάποια σημαντική αλλαγή στους οδηγούς συνέντευξης, εκτός από κάποιες μικρές σε έκταση επιμέρους αναδιατυπώσεις σε ορισμένες ερωτήσεις, καθώς φάνηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά σε πραγματικές συνθήκες.

5.4.2.2 Ημερολόγια αναστοχασμού

Τα ημερολόγια αναστοχασμού (reflective journal ή reflective diary) αξιοποιήθηκαν σε ατομικό επίπεδο συμπληρωματικά των συνεντεύξεων για τη συλλογή δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα από τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας. Απώτερος στόχος από τη συγγραφή του ήταν η διερεύνηση πτυχών της βιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας από την έρευνα δράσης στην οποία οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν μέρος (Sanchez κ.ά., 2022· Λακίδου & Βιβιλάκης, 2021· Σ. Παπαδόπουλος, 2021a· Πουρκός, 2021). Όπως αναφέρει άλλωστε και η Αυγητίδου (2011):

η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (σ. 32).

Στο ημερολόγιο αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν θέσεις, παρατηρήσεις και σκέψεις πάνω στις δράσεις και στη δυναμική που αναπτύχθηκε στο σχολικό περιβάλλον από την υλοποίηση της κάθε θεατροπαιδαγωγικής δραστηριότητας. Στο πλαίσιο της μελέτης αξιοποιήθηκε μια ημιδομημένη μορφή ημερολογίου αναστοχασμού. Δείγμα αυτού παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας (Βλ. Παράρτημα I, ενότητα I). Τα ημιδομημένα ημερολόγια αναστοχασμού εξυπηρετούν τον συντάκτη τους ώστε να εμβαθύνει για ένα θέμα σε ένα σχεδόν ελεύθερο ύφος, συνδυάζοντας ερωτήσεις κλειστού με ανοιχτού τύπου για την αποτύπωση πληροφοριών που αποσκοπούν στην ανάλυση και την ερμηνεία (Altalhab κ.ά., 2020· Feldman κ.ά., 2018· Α. Αυγητίδου, 2017· Γιαννακίδου κ.ά., 2013· Κουτρούμπα κ.ά., 2020). Είναι ένας τρόπος σκέψης που προϋποθέτει κρίση και ανάλυση μιας κατάστασης (J. Anderson, 2019· Schön, 1995). Όπως αναφέρεται τα ημερολόγια αναστοχασμού εστιάζουν στην εμβάθυνση και στην κατανόηση του τι, του πώς και του γιατί ενεργούμε με συγκεκριμένο τρόπο, ενώ όσο συμβαδίζει ο χρόνος δράσης και η συγγραφή του ημερολογίου, τόσο πλουσιότερα στοιχεία θα εμπεριέχει η τελική καταγραφή (Altalhab κ.ά., 2020).

5.4.3 Συμμετέχοντες στην ποιοτική μελέτη

Συνολικά αξιοποιήθηκαν λεκτικά δεδομένα για την ποιοτική ανάλυση στοιχεία από:

- α) 37 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα,
- β) 37 συνεντεύξεις μαθητών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και
- γ) 85 ημερολόγια αναστοχασμού εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας.

Η επιλογή των συγκεκριμένων περιπτώσεων προς ποιοτική ανάλυση έγινε τυχαία (Χριστοδούλου, 2022), από το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών που έλαβε μέρος στην πειραματική ομάδα. Οι 37 συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς αντιπροσωπεύουν συμμετοχή σε συνέντευξη του 38,95% των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας, οι 37 συνεντεύξεις των μαθητών αντιπροσωπεύουν συμμετοχή σε συνέντευξη του 24,83% των μαθητών της πειραματικής ομάδας και τέλος, το υλικό από τα 85 ημερολόγια αναστοχασμού αντιπροσωπεύει συμμετοχή μέσω ημερολογίων αναστοχασμού του 89,47% των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας.

5.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων και συγγραφή ημερολογίων αναστοχασμού

Οι ατομικές συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην πειραματική ομάδα διεξήχθησαν, όπως προαναφέρθηκε, μετά την ολοκλήρωση της συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Αρχικά υπήρξε μια τηλεφωνική επικοινωνία με τους

εκπαιδευτικούς των τμημάτων και συμφωνήθηκε ο κατάλληλος χρόνος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους.

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς διεξήχθησαν εκτός του ωρολογίου προγράμματος απασχόλησης των εκπαιδευτικών και η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης δεν ξεπέρασε τα 45 λεπτά της ώρας. Με όσους από τους εκπαιδευτικούς ήταν αδύνατο τεχνικά να γίνουν διάζωσης οι συνεντεύξεις λόγω της μεγάλης γεωγραφικής απόστασης και διασποράς αυτές πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά. Αντίστοιχα η κάθε συνέντευξη με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα διεξήχθη από τον εκπαιδευτικό του τμήματος, σε χρόνο που επέλεγε ο ίδιος, με μια μέση διάρκεια των 30 λεπτών της ώρας και το μαγνητοφωνημένο υλικό αποστέλλοταν στον ερευνητή για ανάλυση.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όλοι οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τον τρόπο και την διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, όπως επίσης και για την αναγκαιότητα της ηχογράφησης της με χρήση φορητής ψηφιακής συσκευής, ώστε να πραγματοποιηθεί πιστή απόδοση των δικών τους απαντήσεων. Η κάθε συνέντευξη ξεκινούσε με μια ολιγόλεπτη γενική συζήτηση για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης και διάθεσης, για μια ειλικρινή, άνετη και αυθεντική συνομιλία (Robson, 2010). Ακολούθως, τίθεντο οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στους οδηγούς των συνεντεύξεων με σαφή, ευθύ και κατανοητό τρόπο ώστε οι ερωτώμενοι να μιλήσουν ανοιχτά και ελεύθερα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που είχαν δοθεί, ο διεξάγων τη συνέντευξη άφηνε ο ίδιος να διαφανεί ότι κατανοεί τον συνομιλητή του και ότι απολάμβανε τη συνέντευξη, χωρίς να εκφράζει ωστόσο κρίσεις, προσωπικές απόψεις ή νύξεις που δυνητικά θα επηρέαζαν τους ερωτώμενους και θα τους οδηγούσαν σε κατευθυνόμενες απαντήσεις. Επίσης άφηνε όλα τα αναγκαία χρονικά περιθώρια για άνετη έκφραση του συνομιλητή του με συχνές παρακινήσεις για τη διατήρηση της ομαλής ροής στη συνέντευξη, τη διασαφήνιση και την εμβάθυνση στις απαντήσεις, προκειμένου να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερες λεκτικές πληροφορίες (Σαραφίδου, 2011).

Τα ημερολόγια αναστοχασμού συμπληρώνονταν από τους εκπαιδευτικούς με την ολοκλήρωση των ημερήσιων παρεμβάσεων στην τάξη προκειμένου να εξωτερικευτούν οι στοχαστικές σκέψεις τους (reflective thinking) για τη διδασκαλία. Το σύνολο του γραπτού υλικού που προέκυψε από αυτά εστάλη στον ερευνητή για ποιοτική ανάλυση.

5.4.5 Μεταγραφή των συνεντεύξεων και του κειμενικού υλικού των ημερολογίων αναστοχασμού

Μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής των συνεντεύξεων τα ηχογραφημένα ηχητικά αρχεία καταγραφής τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών απομαγνητοφωνήθηκαν με σκοπό τη μεταγραφή του ψηφιακού ήχου σε ψηφιακό κείμενο. Με δεδομένο ότι κάθε αναπαράσταση αποτελεί ταυτόχρονα και μια διαδικασία μετασχηματισμού της πραγματικότητας, αφού κατά την απομαγνητοφώνηση μιας συνέντευξης περιλαμβάνονται και αποκλείονται κάποια στοιχεία του προφορικού λόγου, όπως μεταβολές στο ύψος, στην ένταση και στο ρυθμό της φωνής ή μη λεκτικά στοιχεία που σχετίζονται με τη γλώσσα του σώματος των συμμετεχόντων (Mishler, 1996), κατά τη μεταγραφή αξιοποιήθηκαν προσαρμοσμένες οι μεταγραφικές οδηγίες του Mishler (1996) (Βλ. Πίνακας 5.19). Σε κάθε περίπτωση καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για μια πλήρη και λεπτομερή καταγραφή προκειμένου να μην υπάρξει απώλεια του πλούτου των δεδομένων της προφορικής ομιλίας (Robson, 2010).

Πίνακας 5.19.

Μεταγραφικοί κανόνες συνεντεύξεων

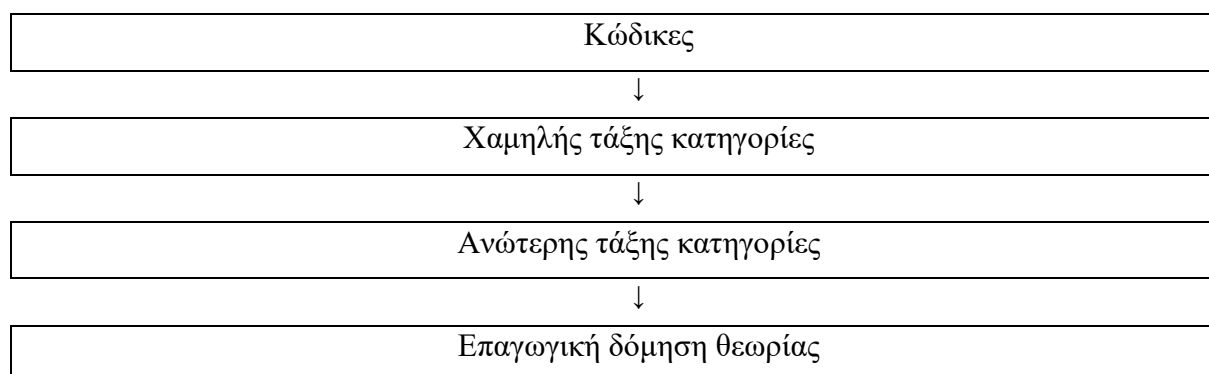
A.A.	Κανόνες
1	Ο ερευνητής ορίζεται ως Ε.
2	Οι πληροφορητές ορίζονται ως Π με δείκτη των κωδικό τους (π.χ. Π ₀₃₂₄)
3	Τα σχόλια μεταγράφονται εντός παρενθέσεων () μέσα στη ροή του κειμένου (π.χ. γέλια)
4	Διατηρούνται αυτούσιες στη ροή του κειμένου μη λεκτικές εκφράσεις, όπως «αα», «εεε»
5	Οι παύσεις καταγράφονται με αποσιωπητικά (...), το πλήθος των οποίων αυξάνεται όταν αυξάνεται η διάρκεια της παύσης.
6	Για τη στίξη χρησιμοποιήθηκαν μόνο τελείες και ερωτηματικά, όπου αυτό ήταν προφανές.
7	Για την ευκολότερη πρόσβαση στις λεκτικές πληροφορίες χρησιμοποιήθηκε συνεχόμενη αρίθμηση σε επίπεδο σελίδων και γραμμών της κάθε σελίδας.
8	Τα ερμηνευτικά σχόλια του ερευνητή καταγράφηκαν μέσα σε αγκύλες {} και με πλάγια γραφή.

- 9 Η αυξομειώσεις στον τόνο της φωνής καταγράφηκαν με βέλη σε αντιστοιχία με την ένταξη $\uparrow \downarrow$.
- 10 Στοιχεία της γλώσσας του σώματος των πληροφορητών καταγράφονται από τον ερευνητή ως σχόλιο μέσα σε κλειστό διάστημα [].

Μετά την ολοκλήρωση κάθε μεταγραφής ακολουθούσε ακρόαση ολόκληρης της συνέντευξης με ταυτόχρονη ανάγνωση του τελικού γραπτού προϊόντος της μεταγραφής για να επιτευχθεί η πιστότερη απόδοση του ευρύτερου πλαισίου και των ιδιαίτερων συνθηκών διεξαγωγής της κάθε συνέντευξης (Σαραφίδου, 2011). Επίσης ακολούθησε η εισαγωγή των απομαγνητοφωνημένων κειμένων στο λογισμικό ανάλυσης και επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων ATLAS.ti (Woolf & Silver, 2017· Μπράιλας, 2015), με σκοπό την περαιτέρω επεξεργασία τους. Τέλος το κειμενικό υλικό που περιλάμβαναν τα ημερολόγια αναστοχασμού εισήχθη και αυτό στο λογισμικό ανάλυσης για περαιτέρω επεξεργασία.

5.4.6 Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Την εισαγωγή των απομαγνητοφωνημένων κειμένων από τις συνεντεύξεις και το κειμενικό υλικό των ημερολογίων αναστοχασμού στο λογισμικό ανάλυσης ακολούθησε η ηλεκτρονική κωδικοποίηση των λεκτικών δεδομένων και η ανάδειξη των κατηγοριών και των ιδιοτήτων τους, βάσει της μεθόδου διαρκούς σύγκρισης (constant comparative method) η οποία ολοκληρώθηκε με τον κορεσμό²⁸ (saturation) των κατηγοριών (Robson, 2010· Σαραφίδου, 2011) και της ανάλυσης περιεχομένου (Τσιώλης, 2016).



²⁸ Με τον όρο «θεωρητικό κορεσμό» οι Glaser και Strauss (1967) προσδιορίζουν εκείνη την κατάσταση κατά την οποία “...δεν βρίσκονται πρόσθετα δεδομένα με τα οποία ο ερευνητής να μπορεί να αναπτύξει τις ιδιότητες της κατηγορίας. Καθώς βλέπει όμοια επαναλαμβανόμενα παραδείγματα, ο ερευνητής αποκτά την εμπειρική βεβαιότητα ότι η κατηγορία είναι κορεσμένη ...” (σ. 65).

Διάγραμμα 5.7. Διαγραμματική απεικόνιση των σταδίων ανάλυσης για τα ποιοτικά δεδομένα

Η κωδικοποίηση περιλάμβανε τρεις φάσεις: α) αυτή της ανοιχτής κωδικοποίησης (open coding), β) αυτή της αξονικής κωδικοποίησης (axial coding) και γ) αυτή της επιλεκτικής κωδικοποίησης (selective coding) τόσο στα δεδομένα που προήλθαν από τους μαθητές, όσο και σε αυτά που προήλθαν από τους εκπαιδευτικούς, προς την κατεύθυνση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθως εντοπίστηκε ο πυρήνας (core) του μελετώμενου φαινομένου και διασυνδέθηκαν όλες οι κατηγορίες ανώτερης τάξης με αυτόν για να ολοκληρωθεί η ανάλυση με την ανάπτυξη μιας τεκμηριωμένης αφήγησης και επαγωγικής οικοδόμησης της θεωρίας (Βλ. Διάγραμμα 5.7).

Κατά την πρώτη φάση, αυτή της ανοιχτής κωδικοποίησης εντοπίστηκαν σημαντικές λέξεις ή φράσεις μέσα στα λεκτικά δεδομένα (θεματική κωδικοποίηση), οι οποίες υποδείκνυαν τις πρώτες έννοιες που αναδύονταν από το λεκτικό υλικό προκειμένου αυτές να ονομαστούν κατάλληλα με κωδικούς (codes). Για κάθε κωδικό αποδόθηκε μια ετικέτα η οποία χρησιμοποιήθηκε καθαρά για τεχνικούς λόγους καθώς διευκόλυνε τη διαδικασία εντοπισμού των κωδικών στο λεκτικό υλικό (Berthelsen κ.ά., 2018). Για παράδειγμα, στη φράση «*το θέατρο αναγνωστών με βοήθησε να διαβάζω πιο γρήγορα από παλιά*» αποδόθηκε ο κώδικας «Βελτίωση ταχύτητας ανάγνωσης» με την ετικέτα «ΒΤΑ» ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό, όπου τα γράμματα ΒΤΑ συμβολίζουν τη συντομογραφία του κώδικα (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, Α).

Την παραπάνω διαδικασία ακολουθούσε η αξονική κωδικοποίηση ή διαφορετικά οριζόμενη ως ενδιάμεση ή θεωρητική κωδικοποίηση, όπου συσχετιζόνταν συγγενείς, ως προς εννοιολογικά και θεματικά κριτήρια, κωδικοί για τη δημιουργία ευρύτερων κατηγοριών ή εννοιών χαμηλής τάξεως. Κατά αυτό το στάδιο ο ερευνητής κινήθηκε ανάμεσα στην αξονική και την ανοιχτή κωδικοποίηση καθώς συνεχίζει να συλλέγει και να επεξεργάζεται δεδομένα στο πλαίσιο της εννοιολόγησης. Ενώ η ανοιχτή κωδικοποίηση στόχευε στον διαχωρισμό και την κωδικοποίηση των πληροφοριών που φέρουν τα δεδομένα, με την αξονική επιδιώχθηκε η επανασύνδεση, η ερμηνεία και η δημιουργία εννοιολογικών δικτύων. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε έως ότου να επιστρέφονται κωδικοί οι οποίοι ταιριάζουν στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες (θεωρητικός κορεσμός) και αυτές οι κατηγορίες να έχουν εξηγηθεί επαρκώς όσον αφορά στις ιδιότητες και στις διαστάσεις τους, προκειμένου να διαφανούν τα δομικά εννοιολογικά συστήματα (Σαραφίδου, 2011). Για παράδειγμα, από τους κωδικούς «Προφορά στην ελληνική», «Βελτίωση επιτονισμού/ αναγνωστικής εκφροράς», «Ένταση/ηχηρότητα» και «Προσαρμογή ρυθμού ανάγνωσης» προέκυψε η χαμηλής τάξης κατηγορία «Φωνολογία» (Βλ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Β). Προκειμένου να διασφαλιστεί ένα μέτρο αξιοπιστίας στην αναγωγή των κωδικών στις κατηγορίες χαμηλής τάξης αξιοποιήθηκε συμβουλευτικά, μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, ένας δεύτερος ερευνητής, ο οποίος λειτούργησε επικουρικά και ανήγαγε με τη σειρά του τους κωδικούς στις κατηγορίες χαμηλής τάξης. Από τον έλεγχο του βαθμού συμφωνίας ανάμεσα στους δύο ερευνητές προέκυψε, μέσω του συντελεστή Kappa του Fleiss (κ) (Fleiss, 1971), υψηλός βαθμός συμφωνίας στον τρόπο αναγωγής ($\kappa > 0,80$) (Gwet, 2014).

Κατά το στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης, αλληπάλληλες ομαδοποιήσεις και διαρκείς συγκρίσεις σε εννοιολογικό επίπεδο έλαβαν χώρα για της χαμηλής τάξης κατηγορίες-έννοιες που προέκυψαν κατά την προηγούμενη φάση δημιουργώντας ανώτερης τάξης κατηγορίες (Robson, 2010). Για παράδειγμα, από τις κατηγορίες χαμηλής τάξης «Σχολική αποτελεσματικότητα», «Συναισθηματική αποτελεσματικότητα» και «Κοινωνική αποτελεσματικότητα» προέκυψε η ανώτερης τάξης κατηγορία «Ψυχοκοινωνική προσαρμογή» (Βλ. Πίνακας 5.20). Με το τέλος αυτών των διαδικασιών ο δεύτερος ερευνητής ανήγαγε με τη σειρά του, όπως και στο προηγούμενο στάδιο, τις κατηγορίες χαμηλής τάξεως στις κατηγορίες υψηλής τάξεως, καταδεικνύοντας πάλι, υψηλό βαθμό συμφωνίας στον τρόπο αναγωγής ($\kappa > 0,90$) (Gwet, 2014).

Πίνακας 5.20.

Διασύνδεση χαμηλής με υψηλής τάξεως κατηγορίες/έννοιες (επιλεκτική κωδικοποίηση)

Χαμηλής τάξεως κατηγορίες	Υψηλής τάξεως κατηγορίες
Φωνολογική επίγνωση	Αναγνωστική επιτέλεση
Ευχέρεια	
Κατανόηση	
Φωνολογία	
Σχολική αποτελεσματικότητα	Ψυχοκοινωνική προσαρμογή
Ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα	
Κοινωνική αποτελεσματικότητα	
Ψυχολογικό κλίμα τάξης	Διδακτική ανάγνωσης μέσω δράματος
Διδακτική προσαρμογή	
Δια ζώσης υλοποίηση	
Επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση	

Εκπαιδευτικές δράσεις

Προτάσεις

Εκπαιδευτικό υλικό

Από τις παραπάνω διαδικασίες προέκυψαν 4.003 αναφορές ενταγμένες σε 140 κωδικούς (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Α), οι οποίοι υπάχθηκαν σε 13 χαμηλής τάξης κατηγορίες (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Β) και αντίστοιχα σε 4 υψηλής τάξεως κατηγορίες. Μέσα από τη διαδικασία της επιλεκτικής κωδικοποίησης αναδύθηκε η πυρηνική κατηγορία ανώτερης τάξης «Αναγνωστική επιτέλεση», η οποία και αποτέλεσε τον πυρήνα (core) πάνω στον οποίο βασίστηκε το ερμηνευτικό σχήμα για τον τρόπο που διασυνδέονται όλες οι κατηγορίες ανώτερης τάξης (Τσιώλης, 2014). Απώτερος στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν η τεκμηριωμένη αφήγηση και η ανάδυση ενός θεμελιώδους νοήματος από τα δεδομένα της έρευνας, βάσει των αρχών της Εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, το οποίο ερμήνευε την αξιοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών ως αποτελεσματική θεατροπαιδαγωγική μέθοδο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Τέλος σημειώνεται ότι ακολούθησε η ποσοτικοποίηση (quantitizing) των αναφορών, των θεμάτων και των κατηγοριών χαμηλής και υψηλής τάξης, προκειμένου να επιτραπεί ο υπολογισμός των συχνοτήτων εμφάνισης και των ποσοστών επικράτησης των παραπάνω (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003· Tashakkori & Teddlie, 1998).

5.5 Κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής αποδοτικότητας αναγνωστικών παρεμβάσεων

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στη διδακτική της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε στη φιλοσοφία του συστημικού μοντέλου του Borich (1977), φιλοδοξώντας να αναδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν δυναμικά την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών, υπό μία πλουραλιστική θεώρηση που λαμβάνει υπόψη τόσο τους ίδιους τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η πλήρης κατανόηση για μία εκπαιδευτική παρέμβαση προκύπτει ως αποτέλεσμα της δομημένης ανάλυσης και κατανόησης όλων των επιμέρους πτυχών της (Γραμματικόπουλος, 2006· Δημητρόπουλος, 2010· Πετροπούλου κ.ά., 2015, σσ 65–66).

Έτσι, στο πλαίσιο της παραπάνω φιλοσοφίας, όσον αφορά στα ποσοτικά αποτελέσματα που θα προκύψουν τόσο συνολικά, όσο και σε επίπεδο υποομάδων/προφίλ (Peck, 2005· Schimpf κ.ά., 2021), θα αξιολογηθούν βάσει των μεγεθών επίδρασης που μπορούν να επιφέρουν οι παρεμβάσεις στους εξής τομείς ενδιαφέροντος: α) αναγνωστική αποκωδικοποίηση, β)

αναγνωστική ταχύτητα, γ) αναγνωστική κατανόηση, δ) αναγνωστικά λάθη, ε) στρατηγικές ανάγνωσης, ζ) αναγνωστική ικανότητα, η) καταστασιακό άγχος φωναχτής ανάγνωσης και θ) αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με τα κριτήρια των Grabe (2009), Graham, Silva και Restrepo (2022), Greene (1997) και του Cheung και Slavin (2012), που αναπτύχθηκαν εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (Βλ. περισσ. ενότητα 3.4.)

Όσον αφορά στα ποιοτικά αποτελέσματα η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων θα κριθεί από τη μελέτη της αναδυόμενης θεωρίας που θα προκύψει από τα λεκτικά δεδομένα και τα αναστοχαστικά σχόλια των συμμετεχόντων στη μελέτη, υπό μία συστημική θεώρηση τύπου SWOT (Μοσχοπούλου & Φύκαρης, 2014), προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι υπό αξιολόγηση παρεμβάσεις και να αναδειχτούν στοιχεία της αποτελεσματικότητάς τους τόσο στη διαζώσης υλοποίησή τους, όσο και στην εξ αποστάσεως, λόγω των έκτακτων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19.

Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι θα αξιολογηθούν συγκριτικά με την εφαρμογή του Θεάτρου των Αναγνωστών, δύο διαφορετικά διδακτικά σχήματα, αυτών της δραματοποιημένης αφήγησης ιστοριών και αυτό της τυπικής διδασκαλίας. Τέλος, με τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, λαμβάνονται υπόψη οι υποκειμενικές κρίσεις αυτών που διδάσκουν τους μαθητές. Κάτι τέτοιο κρίνεται σημαντικό, διότι δύναται εφικτή η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλωσσική εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

5.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2017) κάθε έρευνα πρέπει να προσεγγίζεται με μια πρόεπουσα ευαισθητοποίηση και κατανόηση των ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής καθ' όλη τη διάρκεια και για όλα τα στάδια διεξαγωγής της. Η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να εφαρμόζει τη δεοντολογία που αποβλέπει στον σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου, την γνώση, την επιστημονική ποιότητα και την ακαδημαϊκή ελευθερία. Για τη συγκεκριμένη μελέτη τα συγκεκριμένα ζητήματα αφορούσαν την πληροφορημένη συναίνεση και τη συνειδητή συγκατάθεση, την διατήρηση της ανωνυμίας, την εμπιστευτικότητα, τη διαφύλαξη του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τη λήψη των απαραίτητων αδειών από τους αρμόδιους φορείς και την πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας. Κατά τον σχεδιασμό λήφθηκε μέριμνα ώστε αυτός να συμβαδίζει με τις πρόνοιες και

τις οδηγίες των κανόνων ερευνητικής δεοντολογίας και ηθικής όπως αυτοί αποτυπώνονται διεθνώς (British Educational Research Association, 2018· Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2018), με σεβασμό στα άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε. και στην κείμενη νομοθεσία (ΦΕΚ 13/Α/29-01-2019, αριθ. 46, παρ. 3 και ΦΕΚ 70/Α/7-05-2019, αρθ. 212, παρ. 3.).

Κατά τη διενέργεια της έρευνας εγγυήθηκε η προστασία όσον συμμετείχαν σε αυτή από πιθανή έκθεση σε ταλαιπωρία, σε ψυχολογικό ή σωματικό κίνδυνο ή άλλες δυσμενείς επιπτώσεις για τους ίδιους βάσει των οδηγιών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η συμμετοχή στη μελέτη ήταν σε εθελοντική βάση και οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, των κλιμάκων και η συμμετοχή στις συνεντεύξεις υλοποιήθηκε αφού πραγματοποιήθηκε πρώτα ενημέρωση και εξασφαλίστηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη μελέτη. Η αξιοποίηση των εργαλείων έγινε με βάση την αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων με χρήση κωδικών ανά συμμετέχοντα προς την κατεύθυνση αυτή. Η έρευνα διεξήχθη σε συνεργασία με τη Διεύθυνση των σχολείων και τους Συλλόγους Διδασκόντων, ενώ οι φορείς στους οποίους εκπονήθηκε η μελέτη δεν επιβαρύνθηκαν οικονομικά.

Όλα τα έντυπα και τα εργαλεία που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες της μελέτης, όπως επίσης και οι άδειες που ελήφθησαν από τους αρμόδιους φορείς παρατίθενται στο παράρτημα της διδακτορικής διατριβής (Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI).

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα των πιλοτικών και των κύριων μελετών που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ειδικότερα περιλαμβάνονται:

- α) τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και της μετα-ανάλυσης της για το χρονικό διάστημα 1990-2020,
- β) τα αποτελέσματα έξι πιλοτικών μελετών όσον αφορά στις κατασκευές εργαλείων που αξιοποιούνται στις κύριες μελέτες,
- γ) τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων στις κύριες μελέτες και τέλος,
- δ) τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων (follow up) που ακολούθησαν τις κύριες μελέτες.

6.1 Αποτελέσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης (1990-2020)

6.1.1 Αποτελέσματα συστηματικής ανασκόπησης βιβλιογραφίας

Τα στοιχεία που παρουσίαζε η κάθε μία από τις 23 μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κωδικοποιήθηκαν σε βάση δεδομένων για την καλύτερη διαχείριση και παρουσίαση τους (βλ. Πίνακας 6.1).

Η κωδικοποίηση υποδείκνυε πληροφοριακά στοιχεία της εκάστοτε βιβλιογραφικής αναφοράς, πληροφορίες για τον ερευνητικό σχεδιασμό της, τους συμμετέχοντες της μελέτης, τα ερευνητικά εργαλεία, τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης και τα αποτελέσματα που κατέληξε, σύμφωνα με τα τυποποιημένα πρότυπα αναφοράς άρθρων APA Style JARS (Appelbaum κ.ά., 2018· Levitt κ.ά., 2018).

Πίνακας 6.1.

Περιγραφή στοχοθεσίας και πεδίου εφαρμογής εμπειρικών μελετών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

A/A	Μελέτες	Σκοπός	Πεδίο εφαρμογής	Τάξη	Χαρακτηριστικά μαθητικού πληθυσμού	Ήπειρος
1	Young & Rasinski, 2018	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης.	Μητρική γλώσσα	B	70 μαθητές/τριες, εκ των οποίων ορισμένοι είναι δίγλωσσοι	Η.Π.Α.
2	Marshall, 2017	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της μακροπρόθεσμης διατήρησης πληροφοριών στη μνήμη και τα αναγνωστικά κίνητρα.	Μητρική γλώσσα	B	26 μαθητές/τριες, εκ των οποίων το 86% είναι Καυκάσιοι, το 7% Αφροαμερικάνοι και το 7% Ισπανόφωνες/Λατινόφωνες εθνότητες.	Η.Π.Α.
3	Mraz et al., 2013	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και τις στάσεις του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	Γ	19 μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης.	Η.Π.Α.
4	Forney, 2013	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική κατανόηση και τη μακροπρόθεσμη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη.	Μητρική γλώσσα	Δ	66 μαθητές/τριες τμημάτων ενός δημοτικού σχολείου.	Η.Π.Α.
5	Kariuki & Rhymer, 2012	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική κατανόηση.	Μητρική γλώσσα	Στ	20 μαθητές/τριες οικονομικά ασθενών τάξεων.	Η.Π.Α.
6	Young & Rasinski, 2009	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	B	29 μονόγλωσσοι μαθητές/τριες.	Η.Π.Α.
7	Vasinda & McLeod, 2011	Η αξιολόγηση της επίδρασης του ψηφιακού Θεάτρου των Αναγνωστών στην αναγνωστική κατανόηση και τις στάσεις του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	B-Γ	35 μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης.	Η.Π.Α.

8	Lin, 2015	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις αναγνωστικές στάσεις του/της μαθητή/τριας.	Ξένη γλώσσα	Στ	32 μαθητές/τριες που μάθαιναν την αγγλική ως ξένη.	Ασία
9	Caudill-Hansen, 2009	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης.	Μητρική γλώσσα	Στ	50 μαθητές/τριες.	Η.Π.Α.
10	Clark, Morrison, & Wilcox, 2009	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	Δ	3 μαθητές/τριες διαφορετικού αναγνωστικού προφίλ.	Η.Π.Α.
11	Tsou, 2011	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της κατανόησης, τις στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Ξένη γλώσσα	Ε	60 μαθητές/τριες που μάθαιναν την αγγλική ως ξένη με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό και αναγνωστικό προφίλ.	Ασία
12	Corcoran & Davis, 2005	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	Β-Γ	19 μαθητές/τριες με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες μάθησης. Το 75% είναι Καυκάσιοι, το 25% Αφροαμερικάνοι και Ισπανόφωνες/Λατινόφωνες εθνότητες.	Η.Π.Α.
13	Johnson, 2011	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης.	Μητρική γλώσσα	Β	44 μαθητές/τριες εκ των οποίων το 68% είναι Αφροαμερικάνοι, το 4% Ευρασιάτες, το 9% Λατινόφωνες εθνότητες, το 13% Ασιάτες και το 4% από διάφορες άλλες εθνικότητες.	Η.Π.Α.
14	Rinehart, 1999	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις στάσεις και τα	Μητρική γλώσσα	Α-Β	22 μαθητές/τριες με αναγνωστικές δυσκολίες.	Η.Π.Α.

15	Millin & Rinehart, 1999	ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας. Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις αναγνωστικές στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	B	28 μαθητές/τριες με αναγνωστικές δυσκολίες.	H.Π.Α.
16	Carrick, 2001, 2009	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, τις στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	E	179 μαθητές/τριες από τέσσερα σχολεία.	H.Π.Α.
17	Smith, 2011	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις αναγνωστικές στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Μητρική γλώσσα	B	85 μαθητές/τριες από τέσσερα τμήματα ενός σχολείου.	H.Π.Α.
18	Black, 2016	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης.	Μητρική γλώσσα	E	50 μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης και 11 μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.	H.Π.Α.
19	Myrset & Drew, 2016	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις αναγνωστικές στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Ξένη γλώσσα	Στ	21 μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης και 6 μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.	Ευρώπη
20	Jagger, 2008	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης.	Μητρική γλώσσα	E	82 μαθητές/τριες από τέσσερα τμήματα ενός σχολείου.	H.Π.Α.
21	Keehn, 2003	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής	Μητρική γλώσσα	B	66 μαθητές/τριες από τέσσερα τμήματα ενός σχολείου.	H.Π.Α.

22	Huang & Luo, 2017	αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης. Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τις στάσεις και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας.	Ξένη γλώσσα	Γ	26 μαθητές/τριες που μάθαιναν την αγγλική ως ξένη.	Ασία
23	Young, Durham, Miller, Rasinski, & Lane, 2019	Η αξιολόγηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της εκμάθησης λεξιλογίου.	Μητρική γλώσσα	Β	76 μαθητές/τριες από επτά τμήματα διαφορετικών σχολείων	Η.Π.Α

Από τις 23 μελέτες, αναφορικά με τον τύπο δημοσίευσης, οι 14 (60,9%) ήταν δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, οι 8 (34,8%) ήταν διδακτορικές διατριβές και η 1 (4,3%) άρθρο δημοσιευμένο σε πρακτικά συνεδρίου. Διαπιστώθηκε ότι καμία από τις μελέτες δεν αφορούσε μαθητικούς πληθυσμούς που φοιτούσαν σε σχολεία της Ελλάδας, όπως επίσης ότι καμία δεν ήταν γραμμένη στην ελληνική γλώσσα (βλ.: Πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2.

Περιγραφικά χαρακτηριστικά εμπειρικών μελετών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μεταβλητή	Επίπεδα	Συχνότητα
Τύπος δημοσίευσης	Επιστημονικά περιοδικά	14
	Διδακτορικές διατριβές	8
	Πρακτικά συνεδρίων	1
Περιοχή υλοποίησης	Η.Π.Α.	19
	Ασία	3
	Ευρώπη	1
Γλώσσα	Ελληνική	0
	Αγγλικά	23
Πεδίο αναφοράς	Μητρική γλώσσα	19
	Ξένη γλώσσα	4
	Δεύτερη γλώσσα	0
Πληθυσμός ενδιαφέροντος	Τυπικοί αναγνώστες	15
	Αναγνώστες με ΜΔ	5
	Αναγνώστες με και χωρίς ΜΔ	3
Μεθοδολογία	Ποσοτική	13
	Μεικτή	8
	Ποιοτική	2
Εστίαση ενδιαφέροντος	Αποκωδικοποίηση	19
	Κατανόηση	14
	Ψυχοκοινωνική ικανότητα	14
	Στάσεις	14
Τάξη φοίτησης	Α-Γ	13
	Δ-Στ	10
Διάρκεια πειραματικής παρέμβασης	1-500 λεπτά	8

	500-1.000 λεπτά	7
	>1.000 λεπτά	8
Εύρος πειραματικής παρέμβασης	1-4 εβδομάδες	6
	4-8 εβδομάδες	7
	>8 εβδομάδες	10

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, όπως διαπιστώθηκε από τις έρευνες που αποκλείστηκαν λόγω του ότι ο πληθυσμός ενδιαφέροντος ήταν διαφορετικός από αυτόν που επιζητούσαμε, ότι από τις 24 μελέτες, οι 2 (8,3%) αφορούσαν την προσχολική εκπαίδευση, οι 14 (58,4%) τη δευτεροβάθμια και οι 8 (33,3%) την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το στοιχείο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού φανερώνει ότι πέρα από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα στρέφεται και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Θεάτρου των Αναγνωστών ως διδακτική μεθοδολογία και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, με θετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευόμενο (βλ. Πίνακας 6.3).

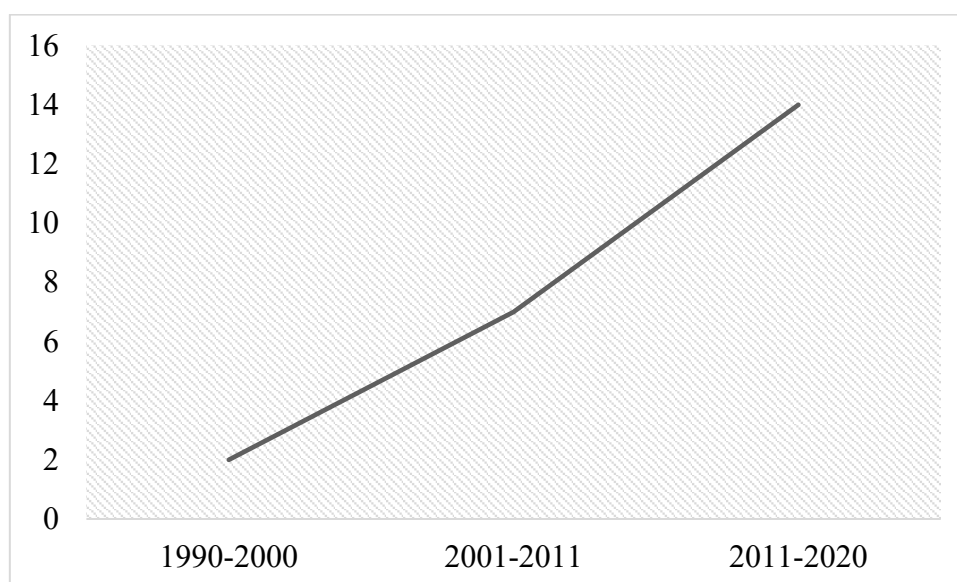
Πίνακας 6.3.

Αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις στην προσχολική, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση

Συγγραφείς δημοσιεύματος	Έτος	Προσχολική εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Τριτοβάθμια εκπαίδευση
Shanthi, Thayalan, Zainon, & De Mello	2019		√	
Yusnilitam et al.	2019			√
Young & Ortlieb	2018		√	
Srimalee & Charubusp	2018			√
Sikandar et al.	2018	√		
Qannubi, Gabarre, & Mirza	2018		√	
Hafid & Sekar	2016		√	
Richardson	2016		√	
Karabag	2015		√	
Abdel & Helwa	2014			√
Richardson	2014		√	

Isa et al.	2013	√	
Slade	2012		√
Drew & Pedersen	2012	√	
Cao & Huang	2011		√
Ng	2011		√
Liu	2000		√
Drew & Pedersen	2010	√	
Goering & Baker	2010	√	
Kabilan & Kamaruddin	2010	√	
Keehn, Harmon, & Shoho	2008	√	
Reese	2005	√	
Purdy	2005		√
Goodman	1990	√	

Η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του Θεάτρου των Αναγνωστών σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει υλοποιηθεί κυρίως στις Η.Π.Α. από όπου εντοπίστηκαν 19 (82,6%) μελέτες.



Διάγραμμα 6.1. Διαχρονική εξέλιξη ερευνών σε βάθος τριακονταετίας βάσει ανασκόπησης

Μόλις 3 (13,0%) μελέτες εντοπίστηκαν στο χώρο της Ασίας και 1 (4,4%) στο χώρο της Ευρώπης. Τη δεκαετία 1990-2000 εντοπίστηκαν 2 (8,7%) μελέτες, τη δεκαετία 2001-2011, 7 (30,4%) μελέτες και τη δεκαετία 2011 έως και τις αρχές του 2020, 14 (60,9%) μελέτες,

αναδεικνύοντας ένα γενικότερο αναδυόμενο ενδιαφέρον μελέτης της συμβολής των θεατρικών και δραματικών τεχνικών τόσο γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και ειδικότερα στο πεδίο των αναγνωστικών δεξιοτήτων (βλ.: Διάγραμμα 6.1.).

Από τις 23 μελέτες, οι 19 (82,6%) είχαν πεδίο αναφοράς την ανάγνωση στη μητρική γλώσσα, ενώ οι 4 (17,4%) την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα. Δεν εντοπίστηκε κάποια μελέτη αναφορικά με την ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα.

Σχετικά με την στοχοθεσία των 23 μελετών παρατηρείται ότι στις 18 (78,3%) περιπτώσεις από αυτές η έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης του Θεάτρου των Αναγνωστών στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης του/της μαθητή/τριας, στις 13 (56,6%) στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, στις 14 (60,9%) στην ψυχογνωστική ικανότητα του/της μαθητή/τριας και τέλος, στις 14 (60,9%) στις στάσεις του/της μαθητή/τριας απέναντι στην ανάγνωση ή στο θέατρο των αναγνωστών ως διδακτική μεθοδολογία (βλ.: Πίνακας 6.4). Επίσης σε 1 (4,4%) μελέτη αναφέρεται η επίδραση του Θεάτρου των Αναγνωστών στην εκμάθηση λεξιλογίου. Τέλος, μόνο σε 1 (4,4%) μελέτη αξιολογείται η επίδραση της ψηφιακής εκδοχής του Θεάτρου των Αναγνωστών (παρουσίαση μέσω podcasting σε θεατές), ενώ στις υπόλοιπες 22 (95,6%) αξιολογείται η κλασική του εκδοχή (παρουσίασή του με φυσική παρουσία σε θεατές).

Πίνακας 6.4.

Περιγραφή εμπειρικών ερευνών σε επίπεδο αξιολόγησης δεξιοτήτων

Μελέτες	Στοχοθεσία			
	Αποκωδικοποίηση	Κατανόηση	Ψυχογνωστική ικανότητα	Στάσεις
Young & Rasinski, 2018	√			
Marshall, 2017	√	√	√	
Mraz et al., 2013	√	√		√
Forney, 2013		√	√	
Kariuki & Rhymer, 2012		√		√
Young & Rasinski, 2009	√		√	√
Vasinda & McLeod, 2011		√	√	√
Lin, 2015			√	√
Caudill-Hansen, 2009	√	√		
Clark et al., 2009	√		√	√

Tsou, 2011	✓	✓	✓	✓
Corcoran & Davis, 2005	✓		✓	✓
Johnson, 2011	✓	✓		
Rinehart, 1999	✓		✓	✓
Millin & Rinehart, 1999	✓	✓	✓	✓
Carrick, 2001, 2009	✓	✓	✓	✓
Smith, 2011	✓		✓	✓
Black, 2016	✓	✓		
Myrset & Drew, 2016	✓		✓	✓
Jagger, 2008	✓	✓		
Keehn, 2003	✓	✓		
Huang & Luo, 2017	✓		✓	✓
Young et al., 2019	✓	✓		

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, από το σύνολο των 23 ερευνών, στις 15 (65,2%) περιπτώσεις το θέατρο των αναγνωστών αξιολογείται για πληθυσμούς μαθητών με τυπικά χαρακτηριστικά αναγνώστη, στις 5 (21,7%) περιπτώσεις για πληθυσμούς μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες και στις 3 (13,1%) περιπτώσεις και για τις δύο πληθυσμιακές κατηγορίες (βλ.: Πίνακας 6.5).

Πίνακας 6.5.

Περιγραφή εμπειρικών ερευνών σε επίπεδο μαθητικών δυσκολιών και χαρακτηριστικών αναγνώστη

Μελέτες	Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	
	Τυπικοί αναγνώστες	Αναγνώστες με Μαθησιακές Δυσκολίες
Young & Rasinski, 2018	✓	
Marshall, 2017	✓	
Mraz et al., 2013		✓
Forney, 2013	✓	
Kariuki & Rhymer, 2012	✓	
Young & Rasinski, 2009	✓	
Vasinda & McLeod, 2011		✓

Lin, 2015	√	
Caudill-Hansen, 2009	√	
Clark et al., 2009	√	√
Tsou, 2011	√	
Corcoran & Davis, 2005		√
Johnson, 2011	√	
Rinehart, 1999		√
Millin & Rinehart, 1999		√
Carrick, 2001, 2009	√	
Smith, 2011	√	
Black, 2016	√	√
Myrset & Drew, 2016	√	√
Jagger, 2008	√	
Keehn, 2003	√	
Huang & Luo, 2017	√	
Young et al., 2019	√	

Όσον αφορά στη μεθοδολογία διερεύνησης της αποτελεσματικότητας παρατηρείται ότι από τις 23 μελέτες οι 13 (56,5%) αξιοποιούν ποσοτική μεθοδολογία, οι 8 (34,8%) μεικτή και η 2 (8,7%) ποιοτική, με συχνότερους ερευνητικούς σχεδιασμούς τον ψευδοπειραματικό ($N=12$), την έρευνα δράσης ($N=5$) και την μελέτη περίπτωσης ($N=4$).

Αναφορικά με τη διάρκεια των παρεμβάσεων Θεάτρου των Αναγνωστών παρατηρείται ποικιλομορφία ως προς το χρόνο συνολικής υλοποίησης στην τάξη που κυμαίνεται από 100' έως 3.000' και χρονικό εύρος από 1 έως 9 εβδομάδες, ενώ διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλύτερη διάρκεια και εύρος έχει μια παρέμβαση, τόσο πιο αποτελεσματική παρουσιάζεται για τις δεξιότητες και τις στάσεις του/της μαθητή/τριας (βλ.: Πίνακας 6.6.) Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις των μελετών, οι παρεμβάσεις αυτές διαμορφώνονται μέσα από μια εβδομαδιαία αναπτυξιακή διάρθρωση.

Πίνακας 6.6.

Περιγραφή ερευνητικής μεθοδολογίας και ευρημάτων εμπειρικών μελετών

A/A	Μελέτες	Διάρκεια παρεμβάσεων (σε λεπτά)	Εύρος παρεμβάσεων (σε εβδομάδες)	Μεθοδολογία	Ερευνητικός σχεδιασμός	Εργαλεία	Ευρήματα
1	Young & Rasinski, 2018	2600'	9	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Κλίμακες TPRI, NEAP, Ρουμπρίκα	Βελτίωση σε επίπεδο ακρίβειας της προφορικής εκφοράς και προσωδιακής ανάγνωσης συγκριτικά με τη μέθοδο της σιωπηρής ανάγνωσης, με μεγάλα μεγέθη επίδρασης.
2	Marshall, 2017	400'	0,5	Μεικτή	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Δομημένη συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, Κλίμακες WIAT, easyCBM	Μικρή βελτίωση, αντίστοιχη με την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, στην ευχέρεια και την κατανόηση. Συμβολή αναλογίου στην απόκτηση γνώσεων και την μνημονική καταγραφή τους. Τα ποιοτικά αποτελέσματα φανέρωσαν βελτίωση του μαθητικού ενδιαφέροντος και αύξηση των αναγνωστικών κινήτρων.
3	Mraz et al., 2013	900'	1,5	Ποσοτική	Συσχετιστική προσέγγιση Μελέτη περίπτωσης	Κλίμακες JBRI, ρουμπρίκα FMFS	Βελτίωση αναγνωστικής ευχέρειας, προσωδιακής ανάγνωσης και κατανόησης. Μείωση αναγνωστικών λαθών. Ενθουσιασμός μαθητών.

4	Forney, 2013	225'	0,25	Ποσοτική	Προπειραματικός σχεδιασμός Σχεδιασμός διασταύρωσης	Ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης	Μέσα μεγέθη επιδράσεων στην κατανόηση παρόμοια για θέατρο των αναγνωστών, σιωπηρή και εκ περιτροπής ανάγνωση. Αποτελεσματικότητα Θεάτρου των Αναγνωστών σε σχέση με τις εναλλακτικές μεθόδους στη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη.
5	Kariuki & Rhymer, 2012	270'	0,25	Ποσοτική	Προπειραματικός σχεδιασμός Μεταξύ ομάδων σχεδιασμός με μία μεταμέτρηση	Ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης	Καλύτερες επιδόσεις, ανεξάρτητες του φύλου του/της μαθητή/τριας, στην κατανόηση αναγνωσμάτων του σχολικού εγχειριδίου φυσικής συγκριτικά με μαθητές που διδάχτηκαν παραδοσιακά.
6	Young & Rasinski, 2009	2600'	9	Μεικτή	Συσχετιστική προσέγγιση Έρευνα δράσης	Ανοιχτή συνέντευξη, κλίμακες DRA, TPRI, ρουμπρίκα	Βελτίωση των δεξιοτήτων σε επίπεδο ακρίβειας της προφορικής εκφοράς, αναγνωστικής ταχύτητας και προσωδιακής ανάγνωσης. Ενθουσιασμός μαθητών με πρόβες και παράσταση. Φίλοαναγνωστική συμπεριφορά στο σπίτι.
7	Vasinda & McLeod, 2011	525'	2,5	Μεικτή	Συσχετιστική προσέγγιση Έρευνα δράσης	Συνέντευξη σε ομάδες εστίασης, ερωτηματολόγιο, κλίμακες DRA, CRI	Βελτίωση αναγνωστικής ταχύτητας, αναγνωστικής κατανόησης, στάσεων και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών.
8	Lin, 2015	1885'	1,6	Ποσοτική	Συσχετιστική προσέγγιση Έρευνα δράσης	Ερωτηματολόγιο	Δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στις ήδη υψηλές αναγνωστικές στάσεις των μαθητών.

9	Caudill-Hansen, 2009	1000'	2,5	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Κλίμακες DIBELS, STAR	Καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια και το ρυθμό ανάγνωσης από μαθητές που διδάχτηκαν βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Παρόμοια επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στις δύο ομάδες.
10	Clark et al., 2009	400'	2	Μεικτή	Συσχετιστική προσέγγιση Μελέτη περίπτωσης	Ημιδομημένη συνέντευξη, Κλίμακες QRI, CRI, ρουμπρίκα MFS	Θετική ενίσχυση αναγνωστικών κινήτρων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για ανάγνωση σε κοινό, βελτίωση ρυθμού ανάγνωσης και ευχέρειας. Παρόμοια επίπεδα προφοράς και ομαλότητας. Βελτίωση επιπέδου ακρίβειας αναγνωστικής εκφοράς, αναγνωστικής ευχέρειας, αναγνωστικών κινήτρων και αυτοπεποίθησης συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Μικρή βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση. Ενθουσιασμός και ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα.
11	Tsou, 2011	960'	6	Μεικτή	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Συνέντευξη σε ομάδες εστίασης, κλίμακα Alpha	Βελτίωση αναγνωστικής ευχέρειας, αυτοπεποίθησης και αναγνωστικών κινήτρων. Ενθουσιασμός μαθητών για τη διαδικασία.
12	Corcoran & Davis, 2005	800'	2	Ποσοτική	Συσχετιστική προσέγγιση Έρευνα δράσης	Παρατήρηση, κλίμακα ERAS	Καλύτερες επιδόσεις στο ρυθμό ανάγνωσης, την αναγνωστική ακρίβεια και την προσωδιακή ανάγνωση από μαθητές που διδάχτηκαν βάσει του αναλυτικού
13	Johnson, 2011	900'	2,25	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Παρατήρηση, κλίμακες DIBELS, STAR	

14	Rinehart, 1999	1600'	1,5	Ποιοτική	Περιγραφική προσέγγιση Έρευνα δράσης	Παρατήρηση, σχέδια μαθήματος, ημερολόγιο	προγράμματος. Παρόμοια επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στις δύο ομάδες. Βελτίωση ευχέρειας, προσωδιακής ανάγνωσης, αναγνωστικών κινήτρων, αυτοπεποίθησης. Θετικές στάσεις απέναντι στο θέατρο των αναγνωστών. Καλύτερες επιδόσεις στην ευχέρεια απαγγελίας, στην αναγνωστική κατανόηση και στις αναγνωστικές στάσεις από μαθητές που διδάχτηκαν βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Αυξημένη αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμός για το θέατρο των αναγνωστών ως διδακτική πρακτική. Καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση και τα αναγνωστικά κίνητρα από μαθητές που διδάχτηκαν βάσει επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και παραδοσιακής διδασκαλίας. Αυξημένη κινητοποίηση και απόλαυση διδασκαλίας με θέατρο των αναγνωστών.
15	Millin & Rinehart, 1999	1400'	1,75	Μεικτή	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Παρατήρηση, κλίμακες QRI, ERAS	Καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση και τα αναγνωστικά κίνητρα από μαθητές που διδάχτηκαν βάσει επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και παραδοσιακής διδασκαλίας. Αυξημένη κινητοποίηση και απόλαυση διδασκαλίας με θέατρο των αναγνωστών.
16	Carrick, 2001, 2009	2400'	3	Μεικτή	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Παρατήρηση, κλίμακες Terranova, ARI, ημερολόγια, λίστες ελέγχου	Βελτίωση σε αναγνωστική ευχέρεια, αναγνωστικά κίνητρα και στάσεις απέναντι στην ανάγνωση αλλά με παρόμοια
17	Smith, 2011	3000'	2,5	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Κλίμακες DIBELS, ERAS, MRP	

18	Black, 2016	675'	2,25	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Κλίμακες DIBELS, STAR	<p>αποτελέσματα με την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.</p> <p>Βελτίωση αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης αλλά παρόμοια αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία για τους αναγνώστες τυπικής ανάπτυξης. Για τους αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάστηκε πλεονέκτημα στην κατανόηση έναντι αυτών που παρακολούθησαν την παραδοσιακή διδασκαλία.</p>
19	Myrset & Drew, 2016	235'	0,25	Ποιοτική	Περιγραφική προσέγγιση Μελέτη περίπτωσης	Ημιδομημένη συνέντευξη, βιντεοσκόπηση	<p>Βελτίωση προφοράς, αναγνώρισης λέξεων, αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικών κινήτρων. Αύξηση αυτοπεποίθησης, εμπλοκής, ενθουσιασμού και δέσμευσης.</p>
20	Jagger, 2008	100'	2	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Παρατήρηση, κλίμακες DIBELS, GMRT	<p>Βελτίωση σε αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση αλλά με παρόμοια αποτελέσματα με την παραδοσιακή διδασκαλία.</p>
21	Keehn, 2003	1800'	2,25	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Κλίμακες QRI, GORT, ORFS, DFA	<p>Βελτίωση αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης ειδικά για τους μαθητές με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, συγκριτικά με τους μαθητές μεσαίας επίδοσης. Όλοι επωφελήθηκαν.</p>

22	Huang & Luo, 2017	100'	1	Μεικτή	Περιγραφική προσέγγιση Μελέτη περίπτωσης	Παρατήρηση, βιντεοσκόπηση, WPS, Κλίμακα FLCAS	Βελτίωση αναγνωστικής ευχέρειας και προσωδιακής ανάγνωσης, θετική αντίδραση στο θέατρο των αναγνωστών αλλά σταθερά επίπεδα μαθητικού άγχους. Βελτίωση σε αναγνωστική αποκωδικοποίηση, κατανόηση και εκμάθηση λεξιλογίου αλλά με παρόμοια αποτελέσματα συγκριτικά με μια παρέμβαση στις αναγνωστικές δεξιότητες, πλην της περίπτωσης της κατανόησης, όπου με το θέατρο των αναγνωστών επιτεύχθηκαν μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης.
23	Young et al., 2019	2250'	18	Ποσοτική	Ψευδοπειραματικός σχεδιασμός	Κλίμακα GMRT-4	

6.1.2 Αποτελέσματα μετα-ανάλυσης

Στη μετα-ανάλυση συμπεριλήφθηκαν 11 μελέτες, με παρόμοιες ερευνητικές υποθέσεις και σχεδιασμό, οι οποίες περιλάμβαναν συνολικά 332 μαθητές δημοτικού σχολείου. Στον παρακάτω πίνακα φανερώνεται κατά δημοσίευμα η τιμή του μεγέθους επίδρασης Hedges' g , τα όρια για το CI και το βάρος (weight) της κάθε μελέτης εκφρασμένο σε ποσοστιαίες μονάδες (Βλ. Πίνακας 6.7).

Πίνακας 6.7.

Μεγέθη επίδρασης δημοσιευμάτων, CI όρια και βάρος (%)

A/A	Μελέτη	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Weight
1	Vasinda & MvLeod (2011)	0,20	-0,27	0,67	9,84%
2	Tsou (2011)	0,47	-0,05	1,01	9,65%
3	Marshall (2017)	0,57	-0,22	1,38	8,59%
4	Smith (2011)	0,78	0,34	1,23	9,95%
5	Kariuki & Rhymer (2012)	0,81	-0,09	1,79	8,05%
6	Young, Durham et al. (2019)	0,82	0,36	1,30	9,84%
7	Keehn (2003)	0,91	0,56	1,28	10,21%
8	Millin & Rinehart (2009)	1,41	0,60	2,30	8,36%
9	Young & Rasinski (2018)	1,66	1,08	2,28	9,34%
10	Young & Rasinski (2009)	1,81	1,21	2,45	9,28%
11	Huang & Luo (2017)	5,19	4,11	6,43	6,88%

Τα αποτελέσματα από τα συνδυασμένα μεγέθη επίδρασης από τις μελέτες αυτές έδειξαν ότι το Θέατρο των Αναγνωστών συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, με εμφανείς αλλαγές για το μαθητή μιας και το συνολικό μέγεθος επίδρασης χαρακτηρίζεται ως μεγάλο (Hedges' $g=1,23$, 95%CI=0,40-2,06) (Hedges, 1981) και στατιστικά σημαντικό ($z=3,30$, $p<0,001$) (Βλ. Πίνακας 6.8).

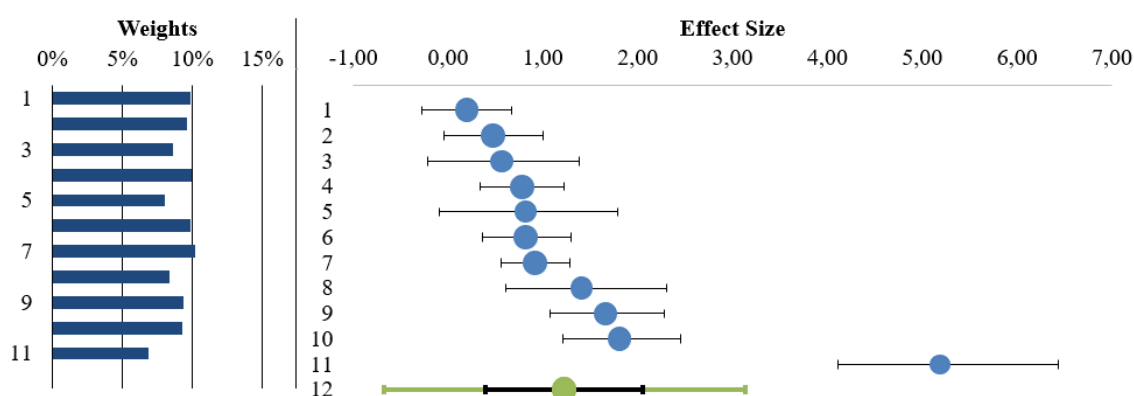
Πίνακας 6.8.

Συνδυασμένα μεγέθη επίδρασης

Συνδυασμένα μεγέθη επίδρασης	Τιμές
Hedges' g	83,67
Standard error	0,37

CI Lower limit	0,40
CI Upper limit	2,06
PI Lower limit	-0,67
PI Upper limit	3,13

Στο διάγραμμα «δάσους» εμφανίζονται τα μεγέθη επίδρασης και το 95% του διαστήματος εμπιστοσύνης όλων των μελετών που περιλήφθηκαν σε αυτή κατά Α.Α. (Βλ. Διάγραμμα 6.2)



Διάγραμμα 6.2. Διάγραμμα «δάσους» (forest plots) δημοσιευμάτων μετα-ανάλυσης

Η εξέταση της ετερογένειας των μεγεθών επίδρασης, χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικούς δείκτες (I^2 και Cochran's Q-statistic), υπέδειξαν υψηλή ανομοιογένεια ($Q(50) = 83,67, p < 0,001$ και $I^2 = 88,05\%$), άρα και υιοθέτηση του μοντέλου των τυχαίων επιδράσεων (random effects) (Βλ. Πίνακας 6.9).

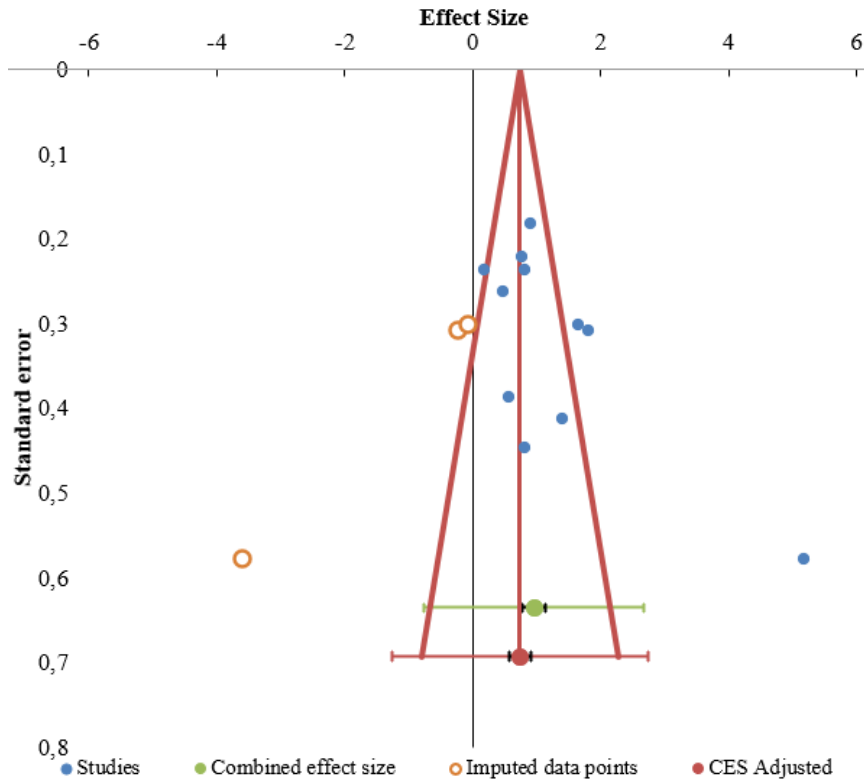
Πίνακας 6.9.

Εξέταση ανομοιογένειας μελετών μέσω I^2 και Cochran's Q-statistic

Κριτήρια ανομοιογένειας	Τιμές
Q	83,67
pQ	0,000
I^2	88,05%
T^2	0,59
T	0,77

Το διάγραμμα διοχέτευσης (funnel plot) (βλ. Διάγραμμα 6.3) και η δοκιμασία γραμμικής παλινδρόμησης του Egger's ($t=2,14, p=0,06$) δεν απέδωσαν ενδείξεις για πιθανή μεροληψία

(bias) των δημοσιευμάτων, ενώ τρεις μελέτες ανιχνεύτηκαν μέσα από τη μέθοδο περικοπής-γεμίματος (trim-and-fill method) των Duval και Tweedie (Duval & Tweedie, 2000) και προσαρμόστηκαν ανάλογα τα μεγέθη επίδρασής τους.



Διάγραμμα 6.3. Διάγραμμα διοχέτευσης (funnel plot) δημοσιευμάτων μετα-ανάλυσης

6.2 Αποτελέσματα πιλοτικών μελετών

Σκοπός αυτής της υποενότητας στα αποτελέσματα της διατριβής είναι η παρουσίαση των πιλοτικών μελετών που υλοποιήθηκαν με σκοπό την κατασκευή και τον ψυχομετρικό έλεγχο εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της κύριας έρευνας.

6.2.1 Κλίμακα διαγλωσσικότητας

Στις ακόλουθες υποενότητες παρουσιάζεται το πλαίσιο κάτω από το οποίο δημιουργήθηκε η κλίμακα διαγλωσσικότητας για την αξιολόγηση της χρήσης ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών/τριων, η οποία αποτελεί μέρος του «Έντυπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας».

6.2.1.1 Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης

Στην πιλοτική αυτή μελέτη έλαβαν ευκαιριακά μέρος 180 εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου που υπηρετούσαν σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας τα σχολικά έτη 2016-2020, μαζί με 300 μαθητές τους οι οποίοι προέρχονταν από δίγλωσσες οικογένειες και μιλούσαν μαζί με τα ελληνικά και άλλη μία γλώσσα. Από αυτές τις γλώσσες η μία από τις δύο ήταν μητρική και ο κάθε μαθητή/τρια είχε τουλάχιστον έναν γονέα που δεν ήταν Έλληνας ή τουλάχιστον ένας από τους γονείς του δεν μιλούσε αποκλειστικά Ελληνικά στο σπίτι. Από αυτά τα παιδιά τα 172 (57,3%) ήταν αγόρια και τα 128 (42,7%) κορίτσια, ενώ τα 98 (32,7%) φοιτούσαν στην τετάρτη τάξη, τα 98 (32,7%) στην πέμπτη και τα 104 (34,7%) στην έκτη τάξη. Από το σύνολό τους τα 174 (58.0%) παιδιά γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα ενώ τα 126 (42.0%) γεννήθηκαν σε μια άλλη χώρα (κυρίως Αλβανία, Αφγανιστάν, Ρουμανία) και στη συνέχεια ήρθαν στην Ελλάδα με ένα μέσο χρόνο παραμονής σε αυτή τα $5,61 \pm 2,53$ έτη.

6.2.1.2 Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις

Για την κατασκευή της κλίμακας καταγραφής διαμορφώθηκαν έξι δηλώσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών/τριων. Οι δύο από αυτές τις δηλώσεις σχετίζονταν με τον βαθμό χρήσης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας από τον/την μαθητή/τρια στο σπίτι, στο σχολείο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Οι υπόλοιπες τέσσερις δηλώσεις αφορούσαν το βαθμό αξιοποίησης στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα των γλωσσικών δεξιοτήτων της ομιλίας, της κατανόησης, της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Η κατασκευή αυτής της ομάδας ερωτήσεων βασίστηκε στα εργαλεία B.L.P. (Bilingual Language Profile) και B.D.S. (Bilingual Dominance Scale) (Gertken κ.ά., 2014· V. P. C. Lim κ.ά., 2008· Solís-Barroso & Stefanich, 2019) αλλά και στη σχετική βιβλιογραφία (Flege κ.ά., 2002· Kaščélan κ.ά., 2022· Luk & Bialystok, 2013) μιας και δεν εντοπίστηκαν εργαλεία που να μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ηλικιακή ομάδα που μελετάμε. Σημειώνεται ότι σκοπός αυτής της ομάδας ερωτήσεων ήταν η μέτρηση της χρήσης και όχι της επάρκειας των δύο γλωσσών.

Στις δηλώσεις αυτές ο/η εκπαιδευτικός του τμήματος καλούνταν να σημειώσει σε μία πεντάβαθμη σημασιολογικά διαφορική κλίμακα (Robson, 2010, σ. 356) που έπαιρνε τιμές από -2 έως 2, στοιχεία που γνώριζε για το γλωσσικό προφίλ του /της μαθήτριάς του στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα στη βάση του ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρέχουν αξιόπιστα δεδομένα προς αυτή την κατεύθυνση (Bedore κ.ά., 2011). Τιμές κοντά στο -2 δήλωναν μεγαλύτερη χρήση και αξιοποίηση της γλώσσας καταγωγής, τιμές κοντά στο 2

δήλωναν κύρια χρήση και αξιοποίηση της ελληνικής και τιμές κοντά στο 0 δήλωναν ισορροπημένη χρήση και των δύο γλωσσών σε μια δεδομένη χρονική περίοδο.

Η διαμόρφωση της κλίμακας για τον εκπαιδευτικό περιέλαβε τη δημιουργία και την ψυχομετρική εξέταση της εσωτερικής συνοχής και εγκυρότητας του υπό δημιουργία εργαλείου, το οποίο ήταν τμήμα του «Έντυπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας», μέσα από παραγοντικές αναλύσεις και ελέγχους αξιοπιστίας με το λογισμικό Jamovi (Şahin & Aybek, 2019).

Αρχικά, για να ελεγχθεί κατά πόσο υπάρχουν ικανοποιητικές ενδογενείς συσχετίσεις και συνολική δειγματική καταλληλότητα για τη διενέργεια της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (EFA) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο KMO (Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Αφού εξασφαλίστηκε ότι τηρούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησής της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML) με περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης (promax rotation). Προϋπόθεση για να διατηρηθεί ένα στοιχείο στο εργαλείο ήταν να παρουσιάζει τιμή στον δείκτη MSA (Measures of Sampling Adequacy) μεγαλύτερο του 0,5 και φόρτιση στον παράγοντα μεγαλύτερη του 0,45 (Hair κ.ά., 2010, 2017). Για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η παράλληλη ανάλυση (Horn's parallel analysis, Horn, 1965), μια μέθοδο που ελέγχει πόσοι από τους πρώτους παράγοντες που δημιουργούνται από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων διαφέρουν σημαντικά από τους παράγοντες που θα δημιουργούσε ένα μητρώο τυχαίων αριθμών ίδιων διαστάσεων και μεταβλητών (Lim & Jahng, 2019).

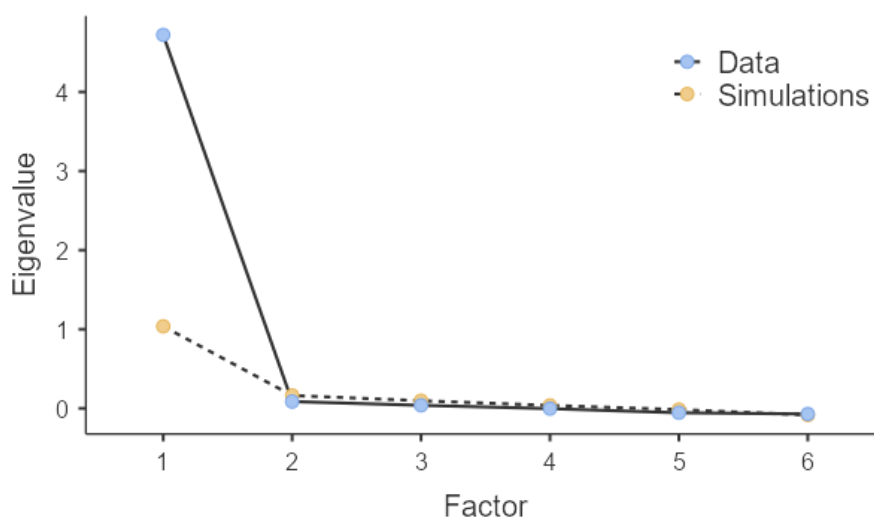
Σε συνέχεια των παραπάνω πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας για την εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου που απέδωσε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής των μοντέλων χρησιμοποιήθηκε μια σειρά δεικτών καλής προσαρμογής, όπως: α) το πηλίκο του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), β) ο Comparative Fit Index (CFI), γ) ο Tucker - Lewis Index (TLI), δ) ο Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), ο ε) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) και ζ) ο Goodness of fit index (GFI), προκειμένου να υιοθετηθεί το βέλτιστο από τη συνδυαστική εκτίμηση των δεικτών από τρεις διαφορετικές σκοπιές ως προς τη προσαρμοστικότητα και την προβλεπτικότητα: α) τη συνολική ή απόλυτη προσαρμογή των μοντέλων (absolute fit), β) τη συγκριτική προσαρμογή τους (incremental fit) και γ) τη φειδωλότητά (parsimony) τους (Xia & Yang, 2018· Τσιγγίλης, 2010). Για το μοντέλο που υιοθετήθηκε από την παραπάνω διαδικασία υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τους συντελεστές Cronbach's Alpha (α) και McDonald's omega (ω) (Hayes &

Coutts, 2020· Şimşek & Noyan, 2013) και αξιολογήθηκε η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δημογραφικά δεδομένα των μαθητών (φύλο, τάξη) και τη γλωσσική τους κυριαρχία σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

6.2.1.3 Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης

Αρχικά εξετάστηκαν οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των έξι δηλώσεων με τις τιμές τους να καταδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν απείχαν σημαντικά από την κανονική κατανομή μιας και οι απόλυτες τιμές της ασυμμετρίας και της κύρτωσης ήταν μικρότερες από |2.0| και |9.0| αντίστοιχα (Schmider κ.ά., 2010). Η τιμή από τον υπολογισμό του μέτρου του Kaiser-Meyer-Olkin ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα ($KMO=0,91$), όπως και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett, αποδίδοντας τιμή στατιστικώς σημαντική ($\chi^2[15]= 2,40, p<0,001$), για την εφαρμογή της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα.

Από τα αποτελέσματα της πρώτης διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης δεν αποφασίστηκε η αφαίρεση κάποιου στοιχείου μιας και τα στοιχεία παρουσίαζαν ικανοποιητική εικόνα (Hair κ.ά., 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παράλληλης ανάλυσης (Horn, 1965) επιλέχθηκε συνολικά ένας παράγοντας ο οποίος ερμήνευε το 78,6% της συνδιακύμανσης των υπό ανάλυση μεταβλητών (Βλ. Διάγραμμα 6.4). Η τιμή αυτή θεωρήθηκε ικανοποιητική μιας και βάση ενός γενικού κανόνα (Ayearst & Bagby, 2011, σ 48· Streiner, 1994), τιμές μεγαλύτερες του 50% ερμηνεύουν ικανοποιητικά ποσοστά συνδιακύμανσης και οφείλουμε να τα κάνουμε δεκτά.



Διάγραμμα 6.4. Επιλογή αριθμού παραγόντων βάσει κριτηρίου παράλληλης ανάλυσης του Horn

Βάσει των ανωτέρω παρουσιάζονται ανά θεματικό περιεχόμενο οι δηλώσεις που παρουσιάζουν φόρτιση στους παράγοντες που σχηματίστηκαν έπειτα από περιστροφή

ισόρροπης μεγιστοποίησης. Οι μοναδικότητες (uniqueness) ή διαφορετικά οριζόμενες ως ιδιάζουσες διακυμάνσεις (specific variances) των στοιχείων (σ^2) κυμάνθηκαν από 0,07 έως 0,45. Ο παράγοντας έχει ιδιοτιμή 4,72 και φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,74 έως 0,96.

Πίνακας 6.10.

Μήτρα παραγόντων μετά από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης

Στοιχεία εργαλείου	Παράγοντας Π1	σ^2	M.O.	T.A.
Δεξιότητα ομιλίας	0,96	0,07	0,54	1,24
Δεξιότητα κατανόησης	0,93	0,14	0,50	1,21
Δεξιότητα γραφής	0,90	0,19	0,76	1,21
Δεξιότητα ανάγνωσης	0,90	0,19	0,76	1,22
Γλώσσα στο σπίτι	0,87	0,24	0,01	1,42
Γλώσσα στο σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο	0,74	0,45	1,11	1,41

Για την αξιολόγηση του μοντέλου που απέδωσε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (M1) διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων η οποία απέδωσε όχι ιδιαίτερα καλές τιμές σε όλους τους δείκτες καλής προσαρμογής. Για τη βελτίωσή του προστέθηκε μία συσχέτιση σφάλματος μεταξύ της δεξιότητας ανάγνωσης και της δεξιότητας της γραφής, μιας και έχουν συναφές περιεχόμενο αφού και οι δύο είναι γλωσσικές δεξιότητες και παρόμοια ανάπτυξη (Carson κ.ά., 1990· Grabe, 2003· H. Li κ.ά., 2021) οπότε μια τέτοια ενέργεια στηρίζεται θεωρητικά (MacCallum κ.ά., 1994). Οπότε το μοντέλο αυτό (M1ii) έγινε αποδεκτό αφού περιέγραφε ικανοποιητικά τα δεδομένα (Βλ. Πίνακας 6.11). Βάσει των Wang και Wang (2019) επειδή η CI 90% RMSEA είναι ασύμμετρη είναι απίθανο η εκτίμηση του σημείου να συμπίπτει με το ανώτατο όριο ($\sigma = 22$).

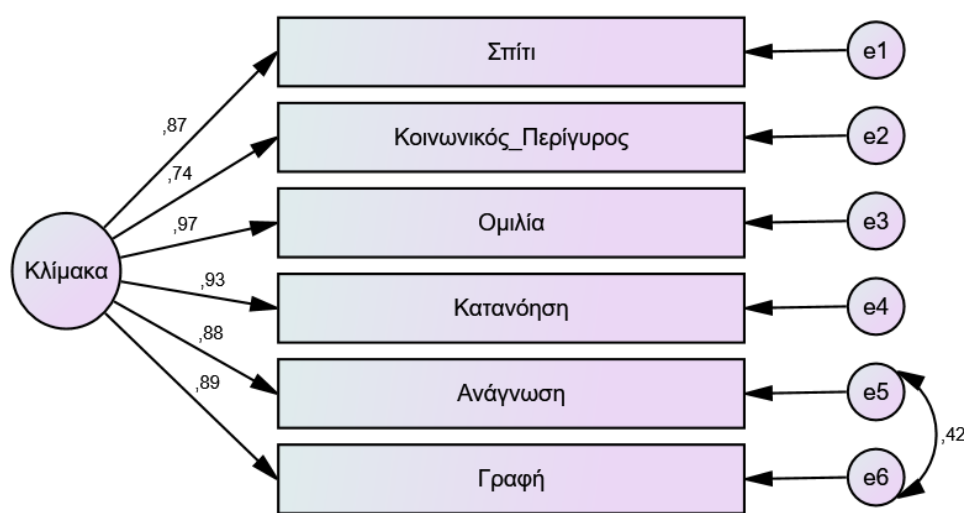
Πίνακας 6.11.

Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

Δείκτες	M1	M1ii	Κριτήριο
χ^2/df	7,69	2,93	< 3 ή 2 (Byrne, 2016)
CFI	0,97	0,99	> 0,95 (Kline, 2016)
GFI	0,93	0,98	> 0,80 (Marsh κ.ά., 2013)

TLI	0,95	0,99	> 0,90 (Browne & Cudeck, 1992)
SRMR	0,02	0,01	< 0,10 (Cangur & Ercan, 2015)
RMSEA	0,15	0,079	< 0,08 (Byrne, 2016)
RMSEA 90% CI	0,12-0,18	0,04-0,11	< 0,08 (Byrne, 2016)

Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των δηλώσεων για το μοντέλο κυμάνθηκαν από 0,74 έως 0,97 (βλ. Διάγραμμα 6.8).



Διάγραμμα 6.5. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα γλωσσικής κυριαρχίας

Σχετικά με την αξιοπιστία του εργαλείου παρατήρησης που δημιουργήθηκε οι τιμές των συντελεστών Cronbach's alpha (α) και McDonald's omega (ω) ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (>0,70) (Nunnally & Bernstein, 1994· Şimşek & Noyan, 2013) και ίσοι με 0,95 και 0,96 αντίστοιχα.

Πίνακας 6.12.

Συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής και συσχετίσεις ανά στοιχείο στην κλίμακα γλωσσικής κυριαρχίας

Στοιχεία	item-rest correlation	Αν αφαιρεθεί το στοιχείο	
		Cronbach's α	McDonald's ω
Γλώσσα στο σπίτι	0,847	0,946	0,950
Γλώσσα στο σχολείο	0,730	0,960	0,962
Δεξιότητα ομιλίας	0,930	0,936	0,940

Στοιχεία	item-rest correlation	Αν αφαιρεθεί το στοιχείο	
		Cronbach's α	McDonald's ω
Δεξιότητα κατανόησης	0,892	0,940	0,945
Δεξιότητα ανάγνωσης	0,884	0,941	0,946
Δεξιότητα γραφής	0,873	0,942	0,947

Στον παραπάνω Πίνακα παρουσιάζονται στοιχεία αξιοπιστίας που αφορούν ανεξάρτητα το κάθε στοιχείο του εργαλείου και σε συνάρτηση με το εργαλείο συνολικά. Η κλίμακα στην ολότητά της παρουσιάζει ένα μέσο όρο της τάξης των 0,61 μονάδων και μια τυπική απόκλιση της τάξης των 1,16 μονάδων. Τα στοιχεία της κλίμακας παρουσίασαν συσχετίσεις από 0,68 έως 0,90. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και ο One-way Anova προκειμένου να εξεταστούν ενδεχόμενες διαφορές στις μέσες τιμές της κλίμακας διαγλωσσικότητας και σε ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών (φύλο, τάξη). Από τις στατιστικές αναλύσεις δεν προέκυψαν διαφυλικές διαφορές ($p=0,80$), ούτε διαφορές ανάμεσα στην τάξη φοίτησης των μαθητών ($p=0,05$).

6.2.2 Προφίλ δίγλωσσων συμμετεχόντων: Σχηματισμός και ανάλυση υποομάδων μελέτης

Στις ακόλουθες υποενότητες παρουσιάζεται το πλαίσιο κάτω από το οποίο ομαδοποιήθηκαν οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα βάσει των διαγλωσσικών και δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, όπως αυτά μετρήθηκαν και δηλώθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης του διαγλωσσικού και μαθησιακού τους προφίλ, με σκοπό την στοιχειοθέτηση αναδυόμενων προφίλ από τα δεδομένα της μελέτης και την αξιοποίησή τους στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων (Crowther κ.ά., 2021· Peck, 2005· Schimpf κ.ά., 2021).

6.2.2.1 Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης

Στην πιλοτική μελέτη συμμετείχε το σύνολο των 388 δίγλωσσων μαθητών που έλαβαν μέρος στο πλαίσιο των κυρίως ποσοτικών ερευνών της διδακτορικής διατριβής. Οι μαθητές αυτοί είχαν μέση ηλικία τα 10,66 έτη ($\tau.α.= 1,57$) και μέσο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα τα 8,65 έτη ($\tau.α.= 2,92$). Αναλυτικότερα στοιχεία σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος μπορούν να αναζητηθούν στην αντίστοιχη ενότητα της διδακτορικής διατριβής για λόγους αποφυγής επαναλήψεων (Βλ. ενότητα 5.3.1.2).

6.2.2.2 Εργαλεία, μεθοδολογία και αναλύσεις

Με σκοπό την στοιχειοθέτηση των αναδυόμενων προφίλ από τα δεδομένα της μελέτης και την αξιοποίησή τους στην μετέπειτα αξιολόγηση των παρεμβάσεων (Peck, 2005· Schimpf κ.ά., 2021) αξιοποιήθηκε η τεχνική της πολυμεταβλητή συσταδοποίησης με δύο βήματα (Chiu κ.ά., 2001) (Two Step Cluster Analysis) με χρήση του λογισμικού IBM SPSS 21 (Arbuckle, 2012), προκειμένου να αποκαλυφθούν οι φυσικές ομαδοποιήσεις μέσα από σύνολα δεδομένων που διαφορετικά δεν θα ήταν εμφανή. Η συσταδοποίηση με δύο βήματα είναι μία διερευνητική τεχνική κατά την οποία πρώτα χρησιμοποιείται ένα μέτρο απόστασης (Log-likelihood ή ευκλείδεια απόσταση) για να διαχωρίσει τις ομάδες που αναδεικνύονται από τα δεδομένα και στη συνέχεια, βάσει μιας πιθανολογικής προσέγγισης, να επιλέξει το βέλτιστο μοντέλο διαχωρισμού των υποομάδων (Eshghi κ.ά., 2021· Gelbard κ.ά., 2007). Ως μεθοδολογία παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα συγκριτικά με άλλες παραδοσιακές τεχνικές συσταδοποίησης, όπως το ότι α) δεν χρειάζεται να είναι γνωστός εκ των προτέρων ο αριθμός των κλάσεων που θα προκύψουν, β) ότι ο αριθμός των ομάδων βασίζεται σε ένα στατιστικό μέτρο καταλληλότητας (AIC ή ο BIC) και όχι σε αυθαίρετες επιλογές του ερευνητή, γ) ότι μπορεί να αξιοποιήσει κατηγορικές και συνεχείς μεταβλητές ταυτόχρονα, δ) ότι αναλύει και εντοπίζει πιθανές ακραίες κλάσεις και ε) μπορεί να αξιοποιηθεί και να χειριστεί μεγάλα σύνολα δεδομένων (Gelbard κ.ά., 2007).

Για την περίπτωση μας εφαρμόστηκε η συσταδοποίηση με δύο βήματα σε κατηγορικά και συνεχή δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης του διαγλωσσικού και μαθησιακού προφίλ των δίγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες του Crowther και των συνεργατών του (2021) και του Francot και των συνεργατών του (2021). Ως κατηγορικές μεταβλητές αξιοποιήθηκαν α) το επίπεδο πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (απίθανη, ενδεχόμενη, πολύ πιθανή ύπαρξη Μ.Δ.) και β) ο τόπος γέννησης του/της μαθητή/τριας (Ελλάδα ή εξωτερικό). Ως συνεχείς μεταβλητές αξιοποιήθηκαν οι ποσοτικοί δείκτες της α) διαγλωσσικότητας, β) ελληνομάθειας και γ) ο αριθμός των ετών που ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται στην Ελλάδα. Ως μέτρο απόστασης χρησιμοποιήθηκε το Log-likelihood και ως κριτήριο πληροφορίας το AIC (Akaike information criterion). Τέλος, ως κριτήριο για την αξιολόγηση της συσταδοποίησης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Silhouette (Rousseeuw, 1987) με επίπεδα στον δείκτη $\geq 0,5$ να υποδηλώνουν καλή συνοχή και διαχωρισμό των συστάδων (Wendler & Gröttrup, 2016, σ. 624).

6.2.2.3 Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης

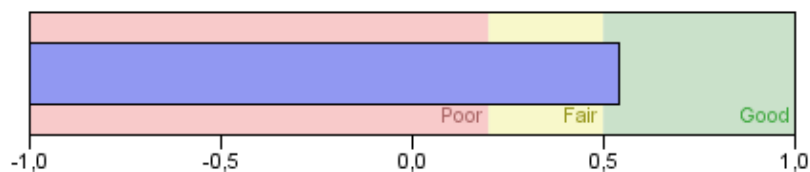
Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης υπολογίστηκε ο Πίνακας 6.13 στον οποίο παρουσιάζονται όλοι οι αυτοματοποιημένοι σχηματισμοί κλάσεων (Auto-Clustering) συνοδευόμενοι από το κριτήριο πληροφορίας AIC και την αναλογία των μέτρων απόστασης, όπως εξήχθησαν από το στατιστικό πακέτο SPSS.

Πίνακας 6.13.

Αυτοματοποιημένη συσταδοποίηση, κριτήρια πληροφορίας AIC και αναλογίες των μέτρων απόστασης

Αριθμός συστάδων	AIC	Μεταβολή AIC	Αναλογία μεταβολών AIC	Αναλογία των μέτρων απόστασης
1	1811,339			
2	1270,435	-540,904	1	1,084
3	772,786	-497,649	0,92	2,642
4	594,393	-178,393	0,33	2,903
5	543,419	-50,973	0,094	1,166
6	501,979	-41,44	0,077	1,496
7	479,59	-22,389	0,041	1,197
8	463,529	-16,061	0,03	1,234
9	453,546	-9,983	0,018	1,025
10	444,187	-9,359	0,017	1,286
11	440,467	-3,72	0,007	1,11
12	438,703	-1,764	0,003	1,431
13	442,29	3,587	-0,007	1,05
14	446,474	4,184	-0,008	1,106
15	451,787	5,313	-0,01	1,104

Εξαιτίας της χαμηλής τιμής του κριτηρίου πληροφορίας AIC στις τέσσερις κλάσεις, σε συνδυασμό με την υψηλότερη αντίστοιχη τιμή της αναλογίας των μέτρων αποστάσεων επιλέχθηκε ο διαχωρισμός σε τέσσερις ομάδες. Βάσει του δείκτη Silhouette, ως κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας συσταδοποίησης, φανερώθηκε ότι αυτός ο διαχωρισμός ήταν ικανοποιητικός ($\geq 0,5$) (Διάγραμμα 6.6).



Διάγραμμα 6.6. Αξιολόγηση δείκτη Silhouette για τις τέσσερις συστάδες

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται περιγραφικά χαρακτηριστικά ανά συστάδα που δημιουργήθηκε και ανά συνεχή (βλ. Πίνακας 6.14) ή κατηγορική μεταβλητή (βλ. Πίνακας 6.16). Σημειώνεται ότι στην πρώτη συστάδα (υποομάδα Α) εντάχθηκαν 117 δίγλωσσα άτομα (30,2%), στη δεύτερη συστάδα (υποομάδα Β) 40 (10,3%) άτομα, στην τρίτη συστάδα (υποομάδα Γ) 72 (18,6%) και στην τέταρτη συστάδα (υποομάδα Δ) 159 (41,0%) άτομα.

Πίνακας 6.14.

Περιγραφή υποομάδων δίγλωσσων μαθητών ανά συνεχή μεταβλητή απόρροια της συσταδοποίησης δύο βημάτων

Μεταβλητές	Υποομάδα Α	Υποομάδα Β	Υποομάδα Γ	Υποομάδα Δ	F	df	p
Διαγλωσσικότητα	0,00 (±0,86)	0,35 (±0,90)	0,96 (±0,75)	0,86 (±0,79)	30,7	3	<0,001
Ελληνομάθεια	4,51 (±1,95)	7,30 (±1,76)	7,80 (±1,30)	5,42 (±0,86)	82,2	3	<0,001
Χρόνια στην Ελλάδα	5,75 (±2,69)	6,18 (±2,34)	10,59 (±0,96)	10,53 (±0,91)	155,3	3	<0,001

Από τη διεξαγωγή του ελέγχου One-Way ANOVA (Welch's) στα παραπάνω δεδομένα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών στις τέσσερις αυτές υποομάδες ενώ οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στον ακόλουθο post-hoc έλεγχο (βλ. Πίνακας 6.15).

Πίνακας 6.15.

Games-Howell post-hoc συγκρίσεις υποομάδων ανά συνεχή μεταβλητή

Y	MD	Διαγλωσσικότητα			Ελληνομάθεια			Χρόνια στην Ελλάδα		
		Y2	Y3	Y4	Y2	Y3	Y4	Y2	Y3	Y4
Y1	MD	-0,34	-0,95***	-0,85***	-0,42	-4,84***	-47.725***	-0,42	-4,84***	-47.725***

t	-2,09	-8,05	-8.444,00	-0,95	-17,70	-18.450,00	-0,95	-17,70	-18450,00
df	64,70	166,10	238,10	76,80	158,30	135,70	76,80	158,30	135,70
p	0,17	<,001	<,001	0,78	<,001	<,001	0,78	<,001	<,001
Y2 MD	—	-0,61**	-0,51**	—	-4,42***	-43.503***	—	-4,42***	-43.503***
t	—	-3,65	-3286,00	—	-11,40	-11535,00	—	-11,40	-11535,00
df	—	68,90	55,00	—	46,50	42,00	—	46,50	42,00
p	—	0,00	0,01	—	<,001	<,001	—	<,001	<,001
Y3 MD	—	—	0,10	—	—	0,07	—	—	0,07
t	—	—	0,92	—	—	0,51	—	—	0,51
df	—	—	144,60	—	—	130,10	—	—	130,10
p	—	—	0,79	—	—	0,96	—	—	0,96

Σημείωση. MD: Means difference, Y1-4: Υποομάδες, *p< 0,05, ** p< 0,01, ***p< 0,001,

Διαφορές επίσης φανερόνται και στις υποομάδες όσον αφορά στις κατηγορικές μεταβλητές όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα.

Πίνακας 6.16.

Περιγραφή υποομάδων δίγλωσσων μαθητών ανά κατηγορική μεταβλητή απόρροια της συσταδοποίησης δύο βημάτων

Μεταβλητές	Υποομάδα Α	Υποομάδα Β	Υποομάδα Γ	Υποομάδα Δ
Πιθανότητα	100%	100%	100%	100%
μαθησιακών	πιθανότητα	πιθανότητα	πιθανότητα	πιθανότητα
δυσκολιών	ύπαρξης ΜΔ	ανυπαρξίας ΜΔ	ανυπαρξίας ΜΔ	ύπαρξης ΜΔ
Χώρα	100%	100%	100%	100%
γέννησης	γεννημένοι στο εξωτερικό	γεννημένοι στο εξωτερικό	γεννημένοι στην Ελλάδα	γεννημένοι στην Ελλάδα

Από τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να εξαχθούν περιγραφές των τεσσάρων υποομάδων οι οποίες αναφέρονται αναλυτικά στα συμπεράσματα της πιλοτικής μελέτης και θα αξιοποιηθούν στην μετέπειτα αξιολόγηση των παρεμβάσεων.

6.2.3 Κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό

Στις ακόλουθες υποενότητες παρουσιάζεται το πλαίσιο κάτω από το οποίο δημιουργήθηκε η κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό.

6.2.3.1 Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης

Στην πιλοτική έρευνα έλαβαν μέρος 264 εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου που υπηρετούσαν σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, μαζί με 792 από τους μαθητές τους, μέσης ηλικίας 10,52 έτη (τ.α.= 1,71) το σχολικό έτος 2020-2021. Σχετικά με τους μαθητές το 60,4% ήταν αγόρια και αντίστοιχα το 39,6% κορίτσια. Το 38,0% των μαθητών φοιτούσε στην τετάρτη τάξη, ενώ αντίστοιχα το 31,8% και το 30,2% στην πέμπτη και την έκτη τάξη. Το 58,2% είχε γεννηθεί από Έλληνες γονείς και μιλούμε την ελληνική ως πρώτη του γλώσσα, ενώ το 41,8% μιλούσε πέραν της ελληνικής και μία δεύτερη γλώσσα (Βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 6.17.

Συχνότητα (N) και σχετική συχνότητα (%) χαρακτηριστικών των μαθητών

Χαρακτηριστικά μαθητών	Κατηγορίες	N	%
Φύλο	Αγόρι	478	60,4
	Κορίτσι	314	39,6
Τάξη	Τετάρτη	301	38,0
	Πέμπτη	252	31,8
	Έκτη	239	30,2
Γλώσσα επικοινωνίας	Αποκλειστικά ελληνική	461	58,2
	Ελληνική και μία δεύτερη	331	41,8

Η επιλογή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία από μια μεγαλύτερη λίστα με εκπαιδευτικούς και μαθητές οι οποίοι είχαν λάβει μέρος σε ένα ερευνητικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα πανελλήνιας εμβέλειας.

6.2.3.2 Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις

Για την κατασκευή της κλείδας παρατήρησης αξιοποιήθηκαν δύο εργαλεία. Το πρώτο ήταν το *State Anxiety Inventory for Children* (STAI-C· Spielberger et al., 1973) και το δεύτερο ήταν η *Κλίμακα εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του στρες* (Χατζηχρήστου κ.ά., 2007).

Για την μέτρηση του καταστασιακού άγχους (state anxiety) που βιώνουν οι μαθητές αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις του πρώτου μέρους της κλίμακας αυτοαναφοράς *State Anxiety Inventory for Children* (STAI-C) των Spielberger και των συνεργατών του (Spielberger κ.ά., 1973). Η κλίμακα αυτή έχει προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα (Psychountaki κ.ά., 2003· Λιάκος & Γιαννίτση, 1984) και περιλαμβάνει 20 ερωτήματα τα οποία αναφέρονται σε θετικά

και αρνητικά συναισθήματα που πιθανά ο εξεταζόμενος να βιώσει όταν εμπλέκεται σε μία παροδική, μεταβατική κατάσταση (Marteau & Bekker, 1992· Zsido κ.ά., 2020). Η κλίμακα χορηγείται σε μαθητές με την οδηγία να σημειώσουν πώς αισθάνονται μια συγκεκριμένη στιγμή σε μία τύπου Likert τριών διαβαθμίσεων κλίμακα, προκειμένου να δηλώσουν την ένταση του συναισθήματος που βιώνουν. Κάθε δήλωση βαθμολογείται με 1, 2 ή 3 μονάδες, με υψηλότερες τιμές να δηλώνουν αρνητικότερα φορτισμένες συναισθηματικές καταστάσεις (λ.χ. 1. πολύ ήρεμος, 2. ήρεμος, 3. καθόλου ήρεμος· 3. πολύ ανήσυχος, 2. ανήσυχος, 1. καθόλου ανήσυχος). Η συνολική τιμή της κλίμακας κυμαίνεται από 20 έως 60 μονάδες, με μεγαλύτερες τιμές να υποδηλώνουν υψηλότερη έκθεση σε αγχογόνες περιστάσεις. Ως κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (Papay & Hedl, 1978· Psychountaki κ.ά., 2003· Spielberg κ.ά., 1973· Λιάκος & Γιαννίτση, 1984), ενώ έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 27 γλώσσες (Σταλίκας κ.ά., 2012).

Για την αξιολόγηση του κατά πόσο ένα παιδί χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές αυτορρύθμισης με στόχο να μειώσει την ένταση και τη διάρκεια συγκεκριμένων αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις του σταθμισμένου εργαλείου για τον ελληνικό πληθυσμό “Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής” για τον εκπαιδευτικό (7-12 ετών) των Χατζηχρήστου και των συνεργατών της (2007) που αφορούν τη διάσταση της διαχείρισης του στρες στην υποκλίμακα “Συναισθηματική επάρκεια”. Οι δηλώσεις αυτές (λ.χ. *παραμένει ήρεμο όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα*) συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό του/της μαθητή/τριας ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με το νοηματικό περιεχόμενό τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, στη βάση ότι στοιχεία που προέρχονται από εκπαιδευτικούς θεωρούνται αξιόπιστες και έγκυρες πηγές συλλογής κλινικών δεδομένων (J. Goldstein & Flake, 2016· Liljequist & Renk, 2007· Sideridis κ.ά., 2008· Souroulla κ.ά., 2009· Μαστροθανάσης κ.ά., 2020, σ 16· Ράλλη κ.ά., 2017). Υψηλές τιμές δηλώνουν συμφωνία με το περιεχόμενο των δηλώσεων, μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων από το μαθητή και καλύτερη διαχείριση του στρες. Η επιλογή αυτού το εργαλείου έγινε με γνώμονα την αξιολόγηση της συντρέχουσας εγκυρότητας της υπό δημιουργίας κλίμακας παρατήρησης.

Αφού εξασφαλίστηκαν οι άδειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη συμπλήρωσαν το σταθμισμένο τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου κ.ά., 2007) για τρεις τυχαίους μαθητές της τάξης τους, προκειμένου να παραχθούν στοιχεία σχετικά με το ψυχοκοινωνικό προφίλ και ειδικότερα τις στρατηγικές διαχείρισης του στρες που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί υπό την καθοδήγηση του διδακτικού επιστημονικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Αιγαίου,

προετοίμασαν μια σχολική θεατρική παράσταση με ηθοποιούς τους μαθητές του τμήματός τους στο πλαίσιο των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των σχολείων τους. Παράλληλα, καλέστηκαν να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών, όταν αυτοί έπαιζαν στη σχολική θεατρική παράσταση που είχαν διοργανώσει με την τάξη τους αποτυπώνοντας σε μια κλίδα παρατήρησης την αντίληψή τους αυτή. Η κλίδα παρατήρησης βασιζόταν στην κλίμακα αυτοαναφοράς του καταστασιακού άγχους για παιδιά των Spielberg και των συνεργατών του (Spielberger κ.ά., 1973) που περιεγράφηκε παραπάνω. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της παράστασης τα δεδομένα που συλλέγονταν μέσω της κλίμακας παρατήρησης μαζί με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και κάποια ποιοτικά δεδομένα που ζητούνταν παραδίδονταν στην επιστημονική ομάδα για τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων.

Η διαμόρφωση της κλίμακας παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό περιέλαβε τη δημιουργία και την ψυχομετρική εξέταση της εσωτερικής συνοχής και εγκυρότητας του υπό δημιουργία εργαλείου μέσα από παραγοντικές αναλύσεις και ελέγχους αξιοπιστίας με το λογισμικό Jamovi (Şahin & Aybek, 2019). Αρχικά, για να ελεγχθεί κατά πόσο υπάρχουν ικανοποιητικές ενδογενείς συσχετίσεις και συνολική δειγματική καταλληλότητα για τη διενέργεια της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (EFA) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο ΚΜΟ (Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Αφού εξασφαλίστηκε ότι τηρούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησής της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML) με περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης (promax rotation). Προϋπόθεση για να διατηρηθεί ένα στοιχείο στην κλίμακα παρατήρησης ήταν να παρουσιάζει τιμή στον δείκτη MSA (Measures of Sampling Adequacy) μεγαλύτερο του 0,5 και φόρτιση στον παράγοντα μεγαλύτερη του 0,45 (Hair κ.ά., 2017). Για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η παράλληλη ανάλυση (Horn's parallel analysis, Horn, 1965), μια μέθοδο, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, που ελέγχει πόσοι από τους πρώτους παράγοντες που δημιουργούνται από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων διαφέρουν σημαντικά από τους παράγοντες που θα δημιουργούσε ένα μητρώο τυχαίων αριθμών ίδιων διαστάσεων και μεταβλητών (Lim & Jahng, 2019).

Σε συνέχεια των παραπάνω πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας για την εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου που απέδωσε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση αλλά και τον έλεγχο δύο ακόμα μοντέλων. Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής των μοντέλων χρησιμοποιήθηκε μια σειρά δεικτών καλής προσαρμογής, όπως: α) το πηλίκο του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), β) ο Comparative

Fit Index (CFI), γ) ο Tucker - Lewis Index (TLI), δ) ο Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), ϵ) ο Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), ζ) το Akaike information criterion (AIC) και η) το Bayesian information criterion (BIC) προκειμένου να υιοθετηθεί το βέλτιστο από τη συνδυαστική εκτίμηση των δεικτών από τρεις διαφορετικές σκοπιές ως προς τη προσαρμοστικότητα και την προβλεπτικότητα: α) τη συνολική ή απόλυτη προσαρμογή των μοντέλων (absolute fit), β) τη συγκριτική προσαρμογή τους (incremental fit) και γ) τη φειδωλότητά (parsimony) τους (Xia & Yang, 2018· Τσιγγίλης, 2010).

Για το μοντέλο που υιοθετήθηκε από την παραπάνω διαδικασία υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τους συντελεστές Cronbach's Alpha (α) και McDonald's omega (ω) (Hayes & Coutts, 2020· Şimşek & Noyan, 2013), η σύνθετη αξιοπιστία (CR) με τον τύπο του Raykon (1997) και η μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE) (dos Santos & Cirillo, 2021). Επίσης ελέγχθηκε η συγκλίνουσα/αποκλίνουσα εγκυρότητα και η συντρέχουσα (ή γνωστή ως ταυτόχρονη) εγκυρότητα της υπό δημιουργίας κλίμακας παρατήρησης με τη σταθμισμένη κλίμακα για τον εκπαιδευτικό που αφορά στη διαχείριση του στρες των μαθητών (Χατζηχρήστου κ.ά., 2007). Ακόμη αξιολογήθηκε η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δημογραφικά δεδομένα των μαθητών (φύλο, γλώσσα, τάξη) και το παραστασιακό τους άγχους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, ενώ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά τα ευρήματα με τιμή $p < 0,01$.

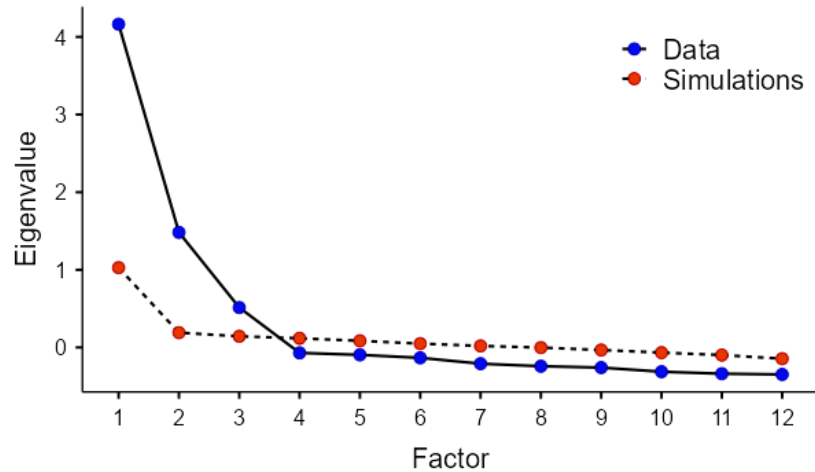
Ακολούθως, διενεργήθηκε στο προγραμματιστικό περιβάλλον της Matlab πολυμεταβλητή συσταδοποίηση μέσω τεχνικών υπολογιστικής νοημοσύνης με έναν state-of-art μεθευρετικό αλγόριθμο βελτιστοποίησης εμπνευσμένο από τη φύση. Ο λόγος επιλογής μιας τέτοιας μεθοδολογίας είναι γιατί οι μεθευρετικοί αλγόριθμοι αποδίδουν καλύτερα σε διεπιστημονικά προβλήματα ομαδοποίησης, εντοπισμού και διάγνωσης, μιας και εξερευνούν καλύτερα το χώρο έναντι των κλασικών αναλυτικών αλγορίθμων (Alam κ.ά., 2014· Nanda & Panda, 2014· Qaddoura κ.ά., 2021· Zervoudakis κ.ά., 2020· Ζερβουδάκης κ.ά., 2019· Ζερβουδάκης & Μαστροθανάσης, 2020). Ο αλγόριθμος βελτιστοποίησης Mayfly (Zervoudakis & Tsafarakis, 2020), που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά των αλγορίθμων νοημοσύνης σμήνους και εξελικτικής βελτιστοποίησης, αξιοποιήθηκε στην πολυμεταβλητή συσταδοποίηση των μέσων τιμών των παραγόντων που δημιουργήθηκαν από τις παραγοντικές αναλύσεις με σκοπό τον αυτοματοποιημένο εντοπισμό επικίνδυνων επιπέδων παραστασιακού άγχους (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021) και τον υπολογισμό των αντίστοιχων κατωφλίων επικινδυνότητας (cut-off points). Σύμφωνα με αυτή τη μεθοδολογία δημιουργούνται ομοιογενείς και διακριτές ομάδες, με αυτόματο εντοπισμό του βέλτιστου αριθμού των διατακτικών κλάσεων που προκύπτουν και υπόδειξη των περιπτώσεων που κρίνονται ως

επικίνδυνες στη βάση της φιλοσοφίας της ενδοατομικής ασυμφωνίας, μιας θεωρίας που υποστηρίζει την ύπαρξη σοβαρής αναντιστοιχίας μεταξύ της δύναμει και της πραγματικής εικόνας του ατόμου σε επίπεδο καταστασιακού άγχους (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021· Mastrothanasis, Zervoudakis, κ.ά., 2023). Στη συνέχεια η λύση που επιστράφηκε από την εφαρμογή του αλγορίθμου αξιολογήθηκε μέσω πολυμεταβλητών ελέγχων ανάλυσης της συνδιακύμανσης (MANCOVA, Multivariate analysis of covariance).

Τέλος, δημιουργήθηκε η καμπύλη του λειτουργικού χαρακτηριστικού δέκτη (ROC, Receiver Operator Characteristic) και υπολογίστηκε η περιοχή κάτω από την καμπύλη ROC (AUC) για την αξιολόγηση της διαγνωστικής ακρίβειας της τεχνικής εντοπισμού βάσει του αλγορίθμου υπολογιστικής νοημοσύνης (Fawcett, 2006· Zou κ.ά., 2011). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ερμηνεύονται ως προς τη διαγνωστική τους ακρίβεια με βάση την περιοχή κάτω από την καμπύλη ROC ως εξής: α) $AUC < 0,70$ υποδηλώνει μικρή διαγνωστική ακρίβεια, AUC μεταξύ $0,70-0,90$ δείχνει μέση διαγνωστική ακρίβεια και $AUC \geq 0,90$, δείχνει υψηλή διαγνωστική ακρίβεια (Krzanowski & Hand, 2009· Swets, 1996).

6.2.3.3 Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης

Αρχικά εξετάστηκαν οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αρχικών 20 δηλώσεων με τις τιμές τους να καταδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν απείχαν σημαντικά από την κανονική κατανομή μιας και οι απόλυτες τιμές της ασυμμετρίας και της κύρτωσης ήταν μικρότερες από $|2.0|$ και $|9.0|$ αντίστοιχα (Schmider κ.ά., 2010). Η τιμή από τον υπολογισμό του μέτρου του Kaiser-Meyer-Olkin ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα ($KMO=0,88$), όπως και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett, αποδίδοντας τιμή στατιστικώς σημαντική ($\chi^2[66]=4.122, p<0,001$), για την εφαρμογή της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα. Από τα αποτελέσματα αυτής θεωρήθηκε χρήσιμη η αφαίρεση οχτώ ερωτημάτων οι οποίες είχαν είτε τιμές $<0,5$ στο δείκτη MSA, είτε φορτίσεις $<0,45$, είτε φορτίσεις $>0,4$ σε περισσότερους από ένα παράγοντες μιας και σύμφωνα με τους Hair et al. (2017) μεταβλητές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι θεμιτό να διαγράφονται. Ακολούθως, διενεργήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις υπόλοιπες δώδεκα μεταβλητές που διατηρήθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παράλληλης ανάλυσης (Horn, 1965) επιλέχθηκαν συνολικά τρεις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 57,4% της συνδιακύμανσης των υπό ανάλυση μεταβλητών (Βλ. Διάγραμμα 6.7). Η τιμή αυτή θεωρήθηκε ικανοποιητική μιας και βάση ενός γενικού κανόνα (Ayearst & Bagby, 2011, σ 48· Streiner, 1994), τιμές μεγαλύτερες του 50% ερμηνεύουν ικανοποιητικά ποσοστά συνδιακύμανσης που οφείλουμε να τα κάνουμε δεκτά.



Διάγραμμα 6.7. Επιλογή αριθμού παραγόντων βάσει κριτηρίου παράλληλης ανάλυσης του Horn

Ο παραπάνω έλεγχος οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αξιολογήσιμης έγκυρης δομής που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο: α) των θετικών συναισθημάτων (Π1), β) των ήπιων αρνητικών συναισθημάτων (Π2) και γ) των έντονων αρνητικών συναισθημάτων (Π3). Βάσει των ανωτέρω παρουσιάζονται ανά θεματικό περιεχόμενο οι δηλώσεις που παρουσιάζουν φόρτιση στους παράγοντες που σχηματίστηκαν έπειτα από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 22,8% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος το 20,3% και ο τρίτος το 14,3% της συνολικής διακύμανσης. Οι μοναδικότητες (uniqueness) ή διαφορετικά οριζόμενες ως ιδιάζουσες διακυμάνσεις (specific variances) των στοιχείων (σ^2) κυμάνθηκαν από 0,26 έως 0,52 και οι διακυμάνσεις των στοιχείων (h^2) από 0,48 έως 0,74, με μια μέση τιμή τις 0,57 μονάδες, τιμή ικανοποιητική σε σχέση με το δείγμα της μελέτης (Hair κ.ά., 2010· MacCallum κ.ά., 1999).

Πίνακας 6.18.

Μήτρα παραγόντων μετά από περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης

Στοιχεία κλίμακας	Παράγοντες			σ^2	h^2	M.O.	T.A.
	Π1	Π2	Π3				
Ευχαρίστηση	0,76			0,37	0,63	1,68	0,59
Κέφι	0,74			0,38	0,62	1,72	0,63
Ευτυχία	0,74			0,52	0,48	1,84	0,57
Ωραία	0,72			0,45	0,55	1,63	0,58

Ικανοποίηση	0,72	0,49	0,52	1,72	0,60
Αναστάτωση	0,83	0,39	0,61	1,36	0,55
Ταραχή	0,77	0,36	0,64	1,31	0,53
Νευρικότητα	0,75	0,45	0,55	1,57	0,63
Ανησυχία	0,70	0,51	0,49	1,59	0,60
Πανικός		0,93	0,26	0,74	1,10
Τρόμος		0,76	0,41	0,59	1,13
Φόβος		0,50	0,52	0,48	1,26

Ο πρώτος παράγοντας (Π1) αποτελείται από 5 στοιχεία, με ιδιοτιμή 2,74 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,72 έως 0,76. Τον παράγοντα αυτόν τον ονομάζουμε “Θετικά συναισθήματα” και σε αυτόν γίνεται αναφορά σε συνειδητές συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν θετικά το άτομο όπως η ευχαρίστηση, το κέφι, η ευτυχία, η ικανοποίηση (Ching & Chan, 2020· Αυγουστάκη, 2011). Ο δεύτερος παράγοντας (Π2) απαρτίζεται από 4 στοιχεία, με ιδιοτιμή 2,43 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,70 έως 0,83. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται “Ήπια αρνητικά συναισθήματα” και αναφέρεται σε συναισθηματικές αντιδράσεις που επηρεάζουν δυσμενώς το άτομο αλλά δεν έχουν μεγάλη συναισθηματική ένταση. Αυτά είναι η αναστάτωση, η νευρικότητα, η ταραχή και η ανησυχία (Rowe & Fitness, 2018). Τέλος, ο τρίτος παράγοντας (Π3) απαρτίζεται από 3 στοιχεία με ιδιοτιμή 1,72 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,50 έως 0,93. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται “Έντονα αρνητικά συναισθήματα” και αναφέρεται σε δυσμενείς συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονη φόρτιση, όπως ο πανικός, ο τρόμος και ο φόβος (Rowe & Fitness, 2018). Στον ακόλουθο πίνακα γίνεται αναφορά στις ενδοσυνάφειες μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας παρατήρησης όπως αυτοί προέκυψαν από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 6.19.

Ενδοσυνάφειες μεταξύ παραγόντων στην κλίμακα παρατήρησης παραστασιακού άγχους

	Π1	Π2	Π3
Π1	-	0,39	0,37
Π2		-	0,61

Για την αξιολόγηση των διαφορετικών μοντέλων παραγοντικής δομής του εργαλείου παρατήρησης διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων σε ένα μονοδιάστατο

μοντέλο (M1) (μοντέλο βάσης σύγκρισης), ένα μοντέλο δύο συσχετισμένων παραγόντων (M2) που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία από τη μία τα θετικά συναισθήματα και από την άλλη όλα μαζί τα αρνητικά, βάσει του μοντέλου του Spielberger et al. (1973) και το μοντέλο των τριών συσχετισμένων παραγόντων (M3i) που προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση και εξήχθησαν δείκτες καλής προσαρμογής. Τα δύο πρώτα μοντέλα που αξιολογήθηκαν δεν απέδωσαν καλή προσαρμογή, σε αντίθεση με το τρίτο (M3i) το οποίο απέδωσε ικανοποιητικές τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής και έγινε αποδεκτό αφού περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα (Xia & Yang, 2018) (Βλ. Πίνακας 6.20). Σε αυτό προστέθηκε μία συσχέτιση σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ του δεύτερου και του τρίτου στοιχείου της κλίμακας παρατήρησης στον παράγοντα “Έντονα αρνητικά συναισθήματα” (M3ii) μιας και τα στοιχεία αυτά έχουν πολύ συναφές περιεχόμενο, οπότε μια τέτοια ενέργεια στηρίζεται θεωρητικά (MacCallum κ.ά., 1994).

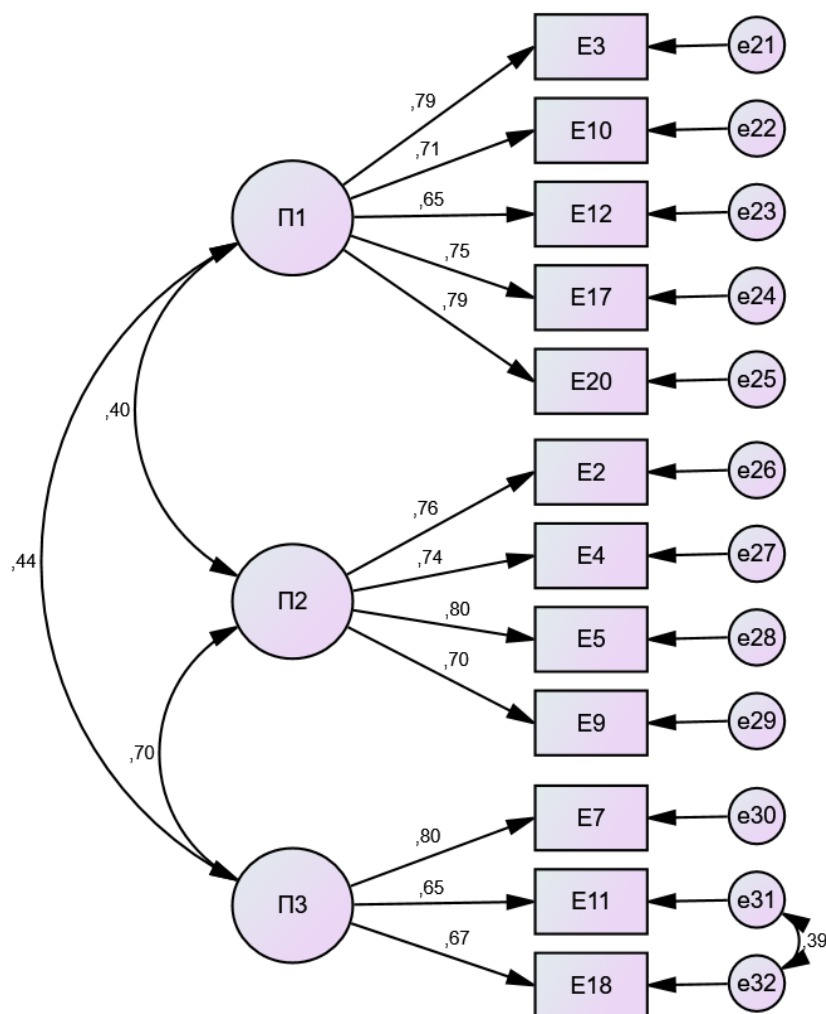
Πίνακας 6.20.

Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

Δείκτες	M1	M2	M3i	M3ii
χ^2/df	30,65	9,83	3,74	2,84
CFI	0,61	0,89	0,97	0,98
TLI	0,52	0,86	0,96	0,97
SRMR	0,13	0,06	0,05	0,04
RMSEA	0,19	0,11	0,06	0,05
RMSEA 90% CI	0,19-0,20	0,097-0,114	0,05-0,07	0,04-0,06
AIC	12.323	11.191	11.021	10.818
BIC	12.492	11.364	11.143	11.005

Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των δηλώσεων για το μοντέλο των τριών συσχετιζόμενων παραγόντων κυμάνθηκαν από 0,65 έως 0,80 και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων κυμάνθηκαν μεταξύ 0,40 και 0,70 (βλ. Διάγραμμα 6.8).

Σχετικά με την αξιοπιστία του εργαλείου παρατήρησης που δημιουργήθηκε οι τιμές των συντελεστών Cronbach's alpha (α) και McDonald's omega (ω) ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (>0,70) (Nunnally & Bernstein, 1994· Şimşek & Noyan, 2013). Οι συντελεστές αξιοπιστίας για τους επιμέρους παράγοντες φάνηκαν ικανοποιητικοί και κυμάνθηκαν από 0,77 έως 0,86 για τον α και από 0,80 έως 0,86 για τον ω .



Διάγραμμα 6.8. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στην κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους

Ικανοποιητικές ήταν επίσης και οι τιμές της σύνθετης αξιοπιστίας με τον τύπο του Raykon (1997) ($CR > 0,70$) (Fornell & Larcker, 1981· Hair κ.ά., 2017) και η μέση εξαχθείσα διακύμανση ($AVE > 0,50$) (Farrell, 2010· Fornell & Larcker, 1981) (Βλ. Πίνακας 6.21).

Πίνακας 6.21.

Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.), συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (α & ω), σύνθετη αξιοπιστία (CR) και μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE) για τους παράγοντες και την κλείδα παρατήρησης

Παράγοντες	Δηλώσεις	M.O.	T.A.	α	ω	CR	AVE
------------	----------	------	------	----------	----------	----	-----

Π1	5	1,72	0,47	0,86	0,86	0,86	0,54
Π2	4	1,46	0,48	0,84	0,84	0,85	0,58
Π3	3	1,16	0,33	0,77	0,80	0,79	0,56
Κλείδα παρατήρησης	12	1,49	0,34	0,86	0,86	0,94	0,56

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της συγκλίνουσας εγκυρότητας των στοιχείων που περιλάμβανε η κλίμακα παρατήρησης έδειξαν ότι το 100% αυτών είχε υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκαν, παρά με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα του εργαλείου, υποστηρίζοντας την ομοιογένεια του εργαλείου. Οι τιμές των συντελεστών ήταν υψηλότερες του 0,40, τιμή η οποία θεωρείται ως η ελάχιστη επαρκής για τη σύγκλιση κάθε στοιχείου με τη διάσταση την οποία θεωρείται ότι εκφράζει (Reichardt & Coleman, 2010). Επίσης, όσον αφορά στην αποκλίνουσα εγκυρότητα των ερωτήσεων, το 100% των ερωτήσεων είχαν συντελεστή συσχέτισης προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν μεγαλύτερο του 0,40 (Reichardt & Coleman, 2010) (Βλ. Πίνακας 6.22).

Πίνακας 6.22.

Αποτελέσματα αξιολόγησης συγκλίνουσας, αποκλίνουσας και συντρέχουσας εγκυρότητας της κλείδας παρατήρησης

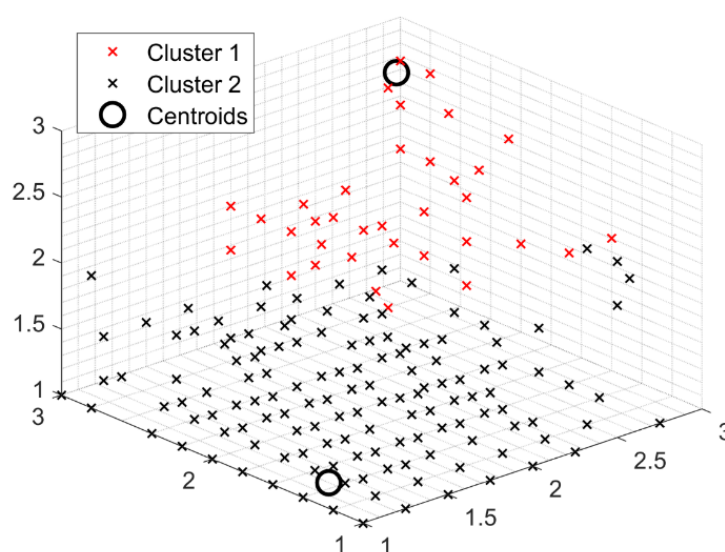
Παράγοντες	Συγκλίνουσα Εγκυρότητα		Αποκλίνουσα εγκυρότητα		Συντρέχουσα Εγκυρότητα
	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	r_s
	Π1	0,75-0,83	100	0,48-0,61	100
Π2	0,80-0,84	100	0,52-0,64	100	-0,34
Π3	0,83-0,86	100	0,51-0,65	100	-0,17

Όσον αφορά στη συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) του εργαλείου παρατήρησης φάνηκε ότι στην ολότητά του παρουσιάζει μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα για τη διαχείριση του στρες των Χατζηχρήστου κ.ά. (2007) ίση με $r_s=-0,32$ ($p<0,001$). Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν και οι παράγοντες της κλίμακας παρατήρησης (Βλ. Πίνακας 6.22), στοιχείο που υποδηλώνει την αντίστροφη σχέση ανάμεσα στα επίπεδα άγχους επί σκηνής από πλευράς του παιδιού και την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών

αυτορρύθμισης με στόχο τη μείωση της έντασης και της διάρκειας συγκεκριμένων αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων.

Ακολούθως, χρησιμοποιήθηκαν το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και ο One-way Anova προκειμένου να εξεταστούν ενδεχόμενες διαφορές στις μέσες τιμές του παραστασιακού άγχους και σε ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών (φύλο, τάξη, γλώσσα). Όσον αφορά στη γλώσσα ομιλίας του/της μαθητή/τριας και τις μέσες τιμές της κλίμακας παρατήρησης δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,69$). Επίσης, διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην τάξη που φοιτούσε ο/η μαθητής/τρια και τις μέσες τιμές στην κλίμακα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους ($p=0,99$). Αντίθετα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφυλική διαφορά $t(790)=2,22$, $p=0,027$, με μικρό, ωστόσο, μέγεθος επίδρασης (Cohen's $d=0,16$) που υποδηλώνει ότι τα αγόρια (M.O.= $1,52\pm 0,33$) παρουσιάζουν υψηλότερες μέσες τιμές παραστασιακού άγχους σε σύγκριση με τα κορίτσια (M.O.= $1,46\pm 0,35$).

Στη συνέχεια και με σκοπό τη δημιουργία ενός αυτοματοποιημένου μηχανισμού που θα εντοπίζει περιπτώσεις επικίνδυνων επιπέδων παραστασιακού άγχους σε μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε μία σχολική θεατρική παράσταση, διενεργήθηκε στις μέσες τιμές των τριών παραγόντων του εργαλείου πολυμεταβλητή συσταδοποίηση, βασισμένη στον μεθευρετικό, εμπνευσμένο από τη φύση, αλγόριθμο βελτιστοποίησης Mayfly (Mastrothanas, Zervoudakis, & Kladaki, 2021· Zervoudakis & Tsafarakis, 2020). Η λύση που επέστρεψε η διαδικασία αυτή μετά από 6,34 δευτερόλεπτα παρουσιάζεται στο παρακάτω Γράφημα.



Διάγραμμα 6.9. Γραφική αναπαράσταση των συστάδων με χρήση του αλγορίθμου MA

Από τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης προέκυψαν δύο συστάδες με μια μέση τιμή στη μετρική αξιολόγησης Davies–Bouldin (Davies & Bouldin, 1979) του αλγορίθμου ομαδοποίησης ίση με $DBI=0,67$. Η πρώτη συστάδα ($\Sigma 1$) που προέκυψε περιλάμβανε 46 περιπτώσεις, οι οποίες αντιπροσώπευαν το 6% του συνολικού πληθυσμού των συμμετεχόντων μαθητών στη μελέτη, με μια μέση τιμή στην κλίμακα παρατήρησης ίση με 2,31 μονάδες ($\tau.α.=0,24$). Η δεύτερη συστάδα ($\Sigma 2$) που προέκυψε περιλάμβανε 746 περιπτώσεις οι οποίες αντιπροσώπευαν το υπόλοιπο 94% του συνολικού πληθυσμού με μια μέση τιμή στην κλίμακα παρατήρησης ίση με 1,44 μονάδες ($\tau.α.=0,27$). Η πρώτη συστάδα περιείχε εκείνους τους μαθητές που παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές και στους τρεις παράγοντες, όταν η δεύτερη συστάδα περιείχε εκείνους με τις χαμηλότερες τιμές όπως δείχνει και ο Πίνακας 6.23. Οι μαθητές της πρώτης συστάδας ήταν αυτοί, δηλαδή, που διέτρεχαν και μεγαλύτερο κίνδυνο για σκηνικό άγχος οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η μέση τιμή της ομάδας αυτής μπορεί να αποτελέσει το κατώφλι πάνω από το οποίο εμφανίζονται επικίνδυνες, για το μαθητή, καταστάσεις άγχους. Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε τη στατιστικά σημαντική διαφορά που είχαν αυτές οι δύο ομάδες $t(790)=21,1$, $p<0,001$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης (Cohen's $d=3,20$).

Πίνακας 6.23.

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ανά συστάδα και παράγοντα

Παράγοντες	Συστάδες	N	M.O.	Διάμεσος	$\tau.α.$	$\tau.σ.$
Π1	$\Sigma 1$	46	2,46	2,50	0,45	0,07
	$\Sigma 2$	746	1,67	1,80	0,44	0,02
Π2	$\Sigma 1$	46	2,39	2,25	0,36	0,05
	$\Sigma 2$	746	1,40	1,25	0,42	0,02
Π3	$\Sigma 1$	46	2,04	2,00	0,38	0,06
	$\Sigma 2$	746	1,11	1,00	0,23	0,01
Κλείδα	$\Sigma 1$	46	2,31	2,30	0,24	0,03
	$\Sigma 2$	746	1,44	1,40	0,27	0,01

Για την αξιολόγηση της λύσης που επιστράφηκε από την εφαρμογή της πολυμεταβλητής συσταδοποίησης εφαρμόστηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης και ο υπολογισμός των δεικτών Hotelling's T-Squared (Hotelling's t^2), Pillai's Trace, Wilks' Lambda και Roy's Largest Root. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του υπολογισμού των παραπάνω δεικτών στους τρεις παράγοντες του εργαλείου μεταξύ των μαθητών στις δύο συστάδες, φανερώθηκε μια

στατιστικά σημαντική διαφορά, με την πρώτη ομάδα (Σ1) να εμφανίζει στατιστικά υψηλότερες τιμές άγχους παράστασης (Βλ. Πίνακας 6.24).

Πίνακας 6.24.

Πολυμεταβλητοί έλεγχοι μεταξύ συστάδων που δημιουργήθηκαν

Έλεγχος	value	F	Hypothesis df	Error df	p
Pillai's Trace	0,499	255	3	770	<.001
Wilks' Lambda	0,501	255	3	770	<.001
Hotelling's Trace	0,995	255	3	770	<.001
Roy's Largest Root	0,995	255	3	770	<.001

Επίσης, ο Πίνακας 6.25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των δοκιμών που προέκυψαν από την πολυδιάστατη ανάλυση της συνδιακύμανσης για τους παράγοντες του εργαλείου παρατήρησης που λειτούργησαν ως εξαρτημένες μεταβλητές για το πλαίσιο του ελέγχου.

Πίνακας 6.25.

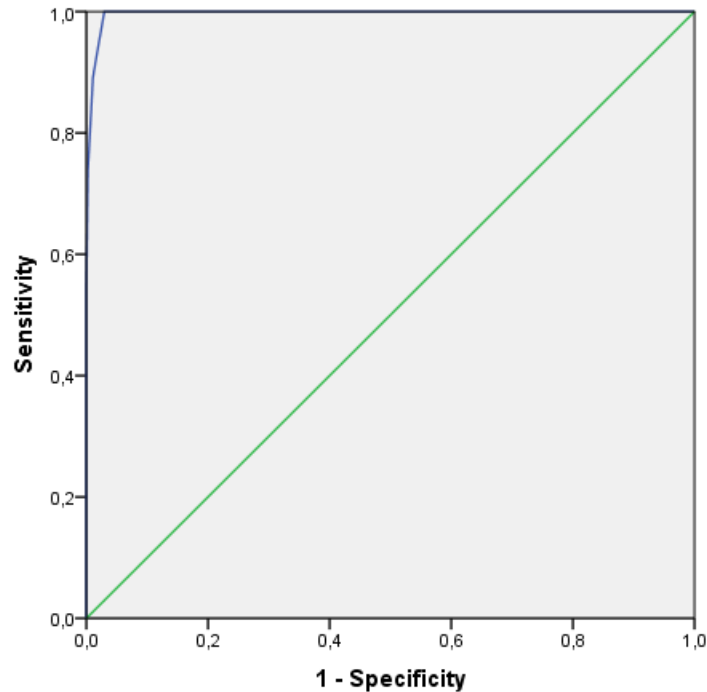
Ανάλυση της συνδιακύμανσης (MANCOVA) για τους παράγοντες της κλείδας

Μεταβλητές	SS	df	MS	F	p
Π1	27,9	1	27,8682	162	<.001
Error (Π1)	132,7	772	0,1718		
Π2	41,3	1	41,2691	241	<.001
Error (Π2)	132,2	772	0,1712		
Π3	37,4	1	37,3851	638	<.001
Error (Π3)	45,2	772	0,0586		
Κατάλοιπα Π1	46,7	790	0,0592		
Κατάλοιπα Π2	136,2	790	0,1725		
Κατάλοιπα Π3	151,2	790	0,1914		

Σημείωση: SS: Sum of Squares, MS: Mean Square

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε η καμπύλη ROC η οποία παρουσιάζεται παρακάτω για την πρόβλεψη επικίνδυνων επιπέδων σκηνικού άγχους από την κλίμακα παρατήρησης και τη διαγνωστική ακρίβεια της τεχνικής διαχωρισμού των συμμετεχόντων σε ομάδες κινδύνου.

Η τεχνική εντοπισμού και διαχωρισμού των μαθητικών ομάδων σε ομάδες κινδύνου παρουσίασε άριστη διαγνωστική ικανότητα, όπως φανερώθηκε από τη μελέτη της καμπύλης λειτουργικών χαρακτηριστικών (Receiver Operating Characteristic, ROC curves).



Διάγραμμα 6.10. Γραφική αναπαράσταση της διαγνωστικής ακρίβειας της λύσης (ROC Analysis)

Η περιοχή κάτω από την καμπύλη (AUC) ήταν στο 99,7% με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης 99% να κυμαίνονται μεταξύ 99,3 και 100%, υποδηλώνοντας υψηλή διαγνωστική ακρίβεια (Krzanowski & Hand, 2009· Swets, 1996). Στον παρακάτω Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ROC ανάλυσης.

Πίνακας 6.26.

ROC ανάλυση για τη διαγνωστική αξία της μεθόδου

Μεταβλητή	AUC	Std. Error ^α	Asymp. Sig. ^β	99%CI	
				Lower Bound	Upper Bound
Μέση τιμή κλίμακας	0,997	0,001	0,000	0,993	1,000

Σημείωση: α. Σύμφωνα με τη μη παραμετρική υπόθεση, β. Μηδενική υπόθεση: πραγματική περιοχή = 0,5

Τέλος, στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί ότι το κατώφλι των 2,31 μονάδων που αναδείχτηκε από το διαχωρισμό των συστάδων με την εφαρμογή του μεθευρετικού αλγορίθμου Mayfly παρουσίασε υψηλή ευαισθησία (sensitivity) και ειδικότητα (specificity) ως μέθοδος

διαχωρισμού και εντοπισμού περιπτώσεων επικίνδυνων επιπέδων παραστασιακού άγχους, όπως φανερώνει και ο Πίνακας 6.27 που προέκυψε από την ανάλυση ROC.

Πίνακας 6.27.

Υπολογισμός κατωφλίων με τη ROC μεθοδολογία

Κατώφλια διαχωρισμού	Ευαισθησία (%)	Ειδικότητα (%)	PPV	NPV
1,9	100%	91,29%	41,44%	100%
2	100%	97,05%	67,65%	100%
2,1	89,13%	98,93%	83,67%	99,33%
2,2	73,91%	99,73%	94,44%	98,41%
2,3	54,35%	100%	100%	97,26%
2,4	34,78%	100%	100%	96,13%

Σημείωση: PPV, Θετική διαγνωστική αξία. NPV, Αρνητική διαγνωστική αξία

6.2.4 Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητή/τριας

Στις ακόλουθες υποενότητες παρουσιάζεται το πλαίσιο κάτω από το οποίο δημιουργήθηκε η κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές.

6.2.4.1 Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης

Στην έρευνα συμμετείχαν 247 δίγλωσσοι μαθητές δημοτικών σχολείων της Στερεάς Ελλάδας, 151 (61,1%) αγόρια και 96 (38,9%) κορίτσια, με πρώτη γλώσσα την αλβανική, τη ρουμανική, την πακιστανική ή τη χίντι και δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 10,45±1,1 έτη, εκ των οποίων οι 96 (38,9%) από αυτούς φοιτούσαν στην τετάρτη τάξη, οι 64 (25,9%) στην πέμπτη και οι 87 (35,2%) στην έκτη τάξη.

Από το σύνολό τους οι 178 (72,1%) χαρακτηρίστηκαν με βάση γλωσσολογικά κριτήρια διαχωρισμού του τύπου διγλωσσίας (Baker, 2001· Τριάρχη-Herrmann, 2000) ως ταυτόχρονα δίγλωσσοι και 69 (27,9%) ως διαδοχικά δίγλωσσοι. Όλοι προέρχονταν από γονείς μη ελληνικής καταγωγής που μίλαγαν στο σπίτι και στις δύο γλώσσες ενώ το σύνολο των ταυτόχρονα δίγλωσσων μαθητών είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Επίσης όλοι οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές

είχαν εκτεθεί στην ελληνική γλώσσα πρώτη φορά μετά την ηλικία των 3 ετών και είχαν μέσο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα τα $7,2 \pm 1,8$ έτη. Το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, όπως επίσης και η αναγνωστική τους ικανότητα στη νέα ελληνική, χαρακτηρίστηκε, βάσει των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών τους, ως αρχάριο (Τζεβελέκου κ.ά., 2004).

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία το σχολικό έτος 2013-2014 και το δείγμα προέκυψε έπειτα από: α) την επιθυμία εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της μελέτης, με την εμπλοκή των μαθητών τους σε αυτήν, β) συναίνεση των γονέων των συμμετεχόντων και γ) άδεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Το ηλικιακό εύρος των μαθητών που συμπεριελήφθησαν θεωρείται κατάλληλο για το σκοπό της έρευνας, διότι τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να αναφέρουν τις σκέψεις τους σχετικά με τις νοητικές τους δραστηριότητες (Berk, 2015) διευκολύνοντας έτσι την καταγραφή των νοητικών διεργασιών και ενεργειών τους σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Ακόμη, από την επιλογή συμμετεχόντων μαθητών εξαιρέθηκαν από το δείγμα παιδιά με σοβαρά αναπτυξιακά προβλήματα, αισθητηριακές ή νοητικές διαταραχές, όπως και μαθητές που δεν είχαν κατακτήσει την δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στη νέα ελληνική.

Για την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου και για τη χορήγηση ενός δεύτερου εργαλείου για την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης στη δεύτερη γλώσσα, επιλέχθηκαν τυχαία από το αρχικό δείγμα 80 μαθητές, δηλαδή το 32,4% των συμμετεχόντων. Από αυτούς, οι 53 (66,6%) ήταν αγόρια και οι 27 (33,8%) κορίτσια, με μέση ηλικία τα $10,53 \pm 1,04$ έτη.

6.2.4.2 Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις

Για την κατασκευή της κλίμακας διαμορφώθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο 30 δηλώσεων που αφορούσε στρατηγικές που χρησιμοποιούν μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Οι δηλώσεις περιέγραφαν γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικού τύπου και κοινωνικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Η διαμόρφωση των δηλώσεων αυτών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου τους, βασίστηκε σε δάνεια ερωτήματα που αναφέρονται είτε στη διεθνή βιβλιογραφία (A. Cohen & Weaver, 2006· Gavriilidou & Psaltou-Joycey, 2010· Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010· Griva κ.ά., 2009· Wharton, 2000· Μαστροθανάσης κ.ά., 2018) είτε σε συναφή ερωτηματολόγια, όπως το SORS των Mokhtari & Sheorey (2002), το MARSΙ των Mokhtari & Reichard (2002), το SILL της Oxford (1990) το LSUS των Cohen, Oxford & Chi (2002), το LASSI των Weinstein, Schulte & Palmer (2002) και το RSU των Pereira-Laird & Deane (1997).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 15 διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες λεκτικές τροποποιήσεις για την καλύτερη διατύπωση και, κατ' επέκταση, κατανόηση κάποιων δηλώσεών του. Ακολούθως διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίζονταν σε μία τετράβαθμη απεικονιστική κλίμακα διαβάθμισης σημείων μέτρησης συχνότητας με τη χρήση μορφών προσώπου διαβαθμισμένης εκφραστικότητας, οι οποίες συνοδεύονταν από λεκτική διαβάθμιση των απαντήσεων: (α) δεν το κάνω ποτέ, (β) το κάνω σπάνια, (γ) το κάνω αρκετές φορές και (δ) το κάνω πάντα. Ο λόγος επιλογής της απεικονιστικής κλίμακας ήταν η δημιουργία διασκεδαστικής προδιάθεσης στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και συνάμα η έγκυρη συλλογή απαντήσεων (Huisman & Van Hout, 2010· Reynolds-Keefe κ.ά., 2009). Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μια τετράβαθμη κλίμακα (0-3), κατ' αντιστοιχία προς τις παραπάνω λεκτικές διαβαθμίσεις. Η τελική εκδοχή του, με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών και παραγοντικών αναλύσεων, περιλάμβανε 19 δηλώσεις και παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας. Για λόγους αποσαφήνισης σημειώνεται ότι οι 19 δηλώσεις στις οποίες καταλήγει η πρώτη φάση των αναλύσεων εμφανίζονται με την ίδια ακριβώς αρίθμηση στην τελική εκδοχή της κλίμακας που παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Για την αξιολόγηση της συντρέχουσας εγκυρότητας του υπό κατασκευή εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η ελληνική έκδοση της σταθμισμένης κλίμακας “Strategy Inventory for Language Learning”(SILL, Version 7.0) (Petrogiannis & Gavriilidou, 2015). Αυτή περιλαμβάνει 29 δηλώσεις και αποτελεί προσαρμογή του εργαλείου της Oxford (1990) για την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης που αξιοποιούν οι μαθητές στη δεύτερη γλώσσα. Η προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα κλίμακα SILL σταθμίστηκε με παιδιά των ίδιων ηλικιών με αυτά στα οποία εστιάζεται η εν λόγω κλίμακα (Δ-Στ' δημοτικού) (Gavriilidou κ.ά., 2017· Gavriilidou & Mitits, 2016· Gavriilidou & Petrogiannis, 2016).

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από τον εκπαιδευτικό του τμήματος στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας, ως δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην ανάγνωση. Πριν τη συμπλήρωσή του, οι μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου τους καθοδηγήθηκαν στο να διαβάσουν προσεκτικά τις δηλώσεις του. Στους μαθητές δόθηκε η οδηγία να σημειώσουν σιωπηρά πάνω στο ερωτηματολόγιο πόσο συχνά κάνουν συγκεκριμένες ενέργειες, περιγράφοντας έτσι τι κάνουν όταν διαβάζουν ένα κείμενο. Η μέση χρονική διάρκεια συμπλήρωσης ήταν δεκαπέντε λεπτά της ώρας. Μετά τη συμπλήρωσή τους τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από τον εκπαιδευτικό του τμήματος και παραδόθηκαν στον ερευνητή μαζί με

δημογραφικά και πληροφοριακά στοιχεία για κάθε έναν από τους συμμετέχοντες. Στα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονταν και ένας μοναδικός κωδικός που αντιστοιχούσε σε κάθε ένα μαθητή για λόγους προστασίας των προσωπικών του δεδομένων και για την ταυτοποίησή του κατά τη διαδικασία της επαναχορήγησης.

Έπειτα από διάστημα διαμεσολάβησης τριών εβδομάδων, το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στους μαθητές που είχαν επιλεγεί τυχαία για επαναχορήγηση. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν ανώνυμη και η ταυτοποίησή τους για αυτή τη διαδικασία έγινε με χρήση των κωδικών που είχαν.

Η διαμόρφωση της κλίμακας περιέλαβε την εξέταση της εσωτερικής της συνοχής και εγκυρότητας μέσα από διερευνητικές (EFA) και επιβεβαιωτικές αναλύσεις παραγόντων (CFA) με το λογισμικό IBM SPSS 21 και το AMOS 21 (Arbuckle, 2012).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων, όπως επίσης αξιολόγηση της σφαιρικότητας Bartlett για να διαφανεί αν τα δεδομένα τηρούσαν τις προϋποθέσεις εφαρμογής παραγοντικής ανάλυσης. Ακολούθως, διενεργήθηκε η πρώτη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των μεταβλητών και αφαιρέθηκαν ερωτήσεις που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις ένταξής τους στην τελική κλίμακα (Hair κ.ά., 2017).

Με τις μεταβλητές που διατηρήθηκαν διενεργήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με πλάγια περιστροφή τύπου Direct Oblimit για να εξεταστεί η παραγοντική δομή και, εν γένει, η δομική εγκυρότητα του εργαλείου. Για να καθοριστεί το πλήθος των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Kaiser με βάση το οποίο παράγοντες με ιδιοτιμή μικρότερη του 1 δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικοί. Κατά την περιστροφή θεωρήθηκαν σημαντικές μεταβλητές στο σχηματισμό του παράγοντα όσες ερωτήσεις είχαν φορτίο $\geq 0,7$, σύμφωνα με το κριτήριο Joliffe.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε εξέταση της προϋπόθεσης για πολυμεταβλητή κανονικότητα και εφαρμόστηκε στα δεδομένα η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA), όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Μέγιστης Πιθανοφάνειας για την εκτίμηση των παραμέτρων της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων σε τέσσερα διαφορετικά μοντέλα. Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής του κάθε μοντέλου, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες καλής προσαρμογής: α) το πηλίκο του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), β) ο Goodness-of-Fit Index (GFI), γ) ο Comparative Fit Index (CFI), δ) ο Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), ε) ο Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), ζ) ο Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI), η) ο Normed Fit Index (NFI), θ) ο Relative Fit Index

(RFI), ι) ο Incremental Fit Index (IFI), κ) ο Tucker Lewis Index (TLI) και λ) το Πληροφοριακό κριτήριο του Akaike (AIC).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή Cronbach's Alpha, η σύνθετη αξιοπιστία με τον τύπο του Rayκον, η μέση εξαχθείσα διακύμανση (AVE) και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων εφαρμόστηκε η μέθοδος της χορήγησης-επαναχορήγησης με διάστημα διαμεσολάβησης τις τρεις εβδομάδες και υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's *r*.

Τέλος, ελέγχθηκε η συγκλίνουσα/αποκλίνουσα εγκυρότητα, η συντρέχουσα εγκυρότητα του εργαλείου με τη σταθμισμένη κλίμακα σε ελληνικό δείγμα S.I.L.L. (Petrogiannis & Gavriilidou, 2015) της Oxford (1990), και υπολογίστηκαν παράμετροι κεντρικής τάσης και διασποράς, με αναφορές στα τεταρτημόρια, το εύρος (R) και την ενδοτεταρτημοριακή απόκλιση (Q). Επίσης, αξιολογήθηκε η ύπαρξη διαφυλικών διαφορών για την κλίμακα και τους παράγοντες.

6.2.4.3 Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης

Από τον προκαταρτικό έλεγχο των δεδομένων, διαπιστώθηκε σημαντική σύγκλιση στην κανονική κατανομή ($kurt < 1.17$, $skew < 3.13$) και ικανοποιητική τιμή δειγματικής καταλληλότητας ($KMO = 0,83$). Ο αρχικός έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett έδειξε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων ήταν ικανοποιητικά υψηλές για την εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης. Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πρώτης διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης αποφασίστηκε η αφαίρεση 11 ερωτήσεων που είχαν τιμή $< 0,5$ στο δείκτη MSA (Measures of Sampling Adequacy), φορτίσεις $< 0,7$ (κριτήριο Joliffe) και φορτίσεις $> 0,45$ σε περισσότερους από ένα παράγοντες, για τη βελτίωση του μοντέλου (Hair κ.ά., 2017).

Ακολούθως, διενεργήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις 19 μεταβλητές που διατηρήθηκαν. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός ($\chi^2(171) = 4.546,17$, $p < 0,001$). Λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο του Kaiser, επιλέχθηκαν συνολικά τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν περίπου το 75,72% της συνδιακύμανσης των υπό ανάλυση μεταβλητών. Ο παραπάνω έλεγχος οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αξιολογήσιμης έγκυρης δομής που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των γνωστικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Βάσει των ανωτέρω παρουσιάζονται ανά θεματικό περιεχόμενο οι προτάσεις που παρουσιάζουν φόρτιση μεγαλύτερη του 0,70 στους παράγοντες και

σηματίστηκαν έπειτα από περιστροφή τύπου Direct Oblimit. Οι διακυμάνσεις των στοιχείων κυμάνθηκαν από 0,50 έως 0,96, με μέση τιμή τις $0,76 \geq 0,5$ μονάδες. Για ένα δείγμα μεγαλύτερο των 200 ατόμων η τιμή αυτή θεωρείται ικανοποιητική (MacCallum κ.ά., 1999).

Ο πρώτος παράγοντας (Π_1) ερμήνευε το 24,83% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος (Π_2) το 22,49%, ο τρίτος (Π_3) το 16,98% και ο τέταρτος (Π_4) το 11,42% της συνολικής διακύμανσης (Βλ.: Πίνακας 6.28). Ο πρώτος παράγοντας (Π_1), αυτός των «γνωστικών στρατηγικών», ερμήνευσε το 24,83% της συνολικής διακύμανσης και αποτελείτο από 5 προτάσεις, με ιδιοτιμή 4,72 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,87 έως 0,98. Ο παράγοντας περιλάμβανε στρατηγικές όπως αυτή της ανάλυσης, της επανάληψης της ανάγνωσης, της χρήσης βοηθητικών στοιχείων, του μαντέματος από το περιεχόμενο και της περίληψης.

Ο δεύτερος παράγοντας (Π_2), των «μεταγνωστικών στρατηγικών», ερμήνευσε το 22,49% της συνολικής διακύμανσης και απαρτίζεται από 5 προτάσεις, με ιδιοτιμή 4,27 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,91 έως 0,97. Ο παράγοντας αυτός αναφερόταν στις μεταγνωστικές στρατηγικές της επιλεκτικής προσοχής, του αυτοελέγχου, της αυτοπαρακολούθησης και της αυτοαξιολόγησης.

Πίνακας 6.28.

Μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή τύπου Direct Oblimit

A/A δήλωσης	Π_1	Π_2	Π_3	Π_4	M.O.	T.A.	h^2
1	0,98				2,20	0,54	0,96
4	0,94				2,15	0,61	0,88
5	0,93				2,22	0,57	0,88
2	0,93				2,21	0,57	0,87
3	0,87				2,22	0,53	0,75
10		0,97			1,98	0,66	0,95
6		0,96			1,98	0,55	0,93
8		0,95			1,94	0,71	0,90
9		0,93			2,13	0,47	0,87
7		0,91			2,15	0,52	0,84
14			0,86		1,83	0,52	0,73
15			0,82		1,82	0,56	0,70
12			0,82		1,85	0,51	0,68
11			0,82		1,86	0,53	0,68

13	0,71	1,87	0,51	0,51
18		0,79	1,67	0,59
16		0,78	1,68	0,56
17		0,74	1,68	0,52
19		0,70	1,60	0,64

Ο τρίτος παράγοντας (Π₃) ερμήνευσε το 16,98% της συνολικής διακύμανσης και συγκροτήθηκε από 5 προτάσεις που αναφέρονταν σε «κοινωνικές στρατηγικές», με ιδιοτιμή 3,23 και με φορτίσεις που κυμάνθηκαν από 0,71 έως 0,86. Στον παράγοντα αυτό συμπεριλαμβάνονταν στρατηγικές συνεργασίας με άλλους και συναισθηματικής συμμετοχής.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας (Π₄) ερμήνευσε το 11,42% της συνολικής διακύμανσης και συγκροτήθηκε από 4 προτάσεις, με ιδιοτιμή 2,17 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,70 έως 0,79. Ο παράγοντας αυτός περιλάμβανε τις «συναισθηματικές στρατηγικές» της ενθάρρυνσης του εαυτού και της χρήσης τεχνικών για τη μείωση του άγχους.

Για την αξιολόγηση διαφορετικών μοντέλων στην παραγοντική δομή διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Ο δείκτης πολυμεταβλητής λοξότητας και κύρτωσης *Mardia's* ήταν στατιστικώς σημαντικός (*Mardia's coefficient*=224,60, $p<0,001$, *Normalized kurtosis estimates*=62,48, $p<0,001$), συνεπώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε ως μέθοδος εκτίμησης να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος bootstrap των Bollen & Stine (1992) για την προσαρμογή της τιμής p (Finney & DiStefano, 2013). Αντιπροσωπευτικοί απόλυτοι, επαυξητικοί δείκτες και δείκτες φειδωλότητας επιλέχθηκαν για την εκτίμηση τεσσάρων υπό εξέταση μοντέλων, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

Πίνακας 6.29.

Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων για τέσσερα υπό εξέταση μοντέλα

Δείκτης	Κριτήριο	M ₁	M ₂	M ₃	M ₄
χ^2/df	< 3 ή 2	10,41	4,38	15,88	1,85
SRMR	< 0,08	0,07	0,04	0,07	0,01
GFI	> 0,80	0,65	0,80	0,53	0,90
RMSEA	< 0,08	0,20	0,12	0,25	0,06
ΔΕ 95% RMSEA	< 0,08	0,19-0,21	0,11-0,13	0,24-0,26	0,05-0,07
NFI	> 0,90	0,68	0,87	0,51	0,94

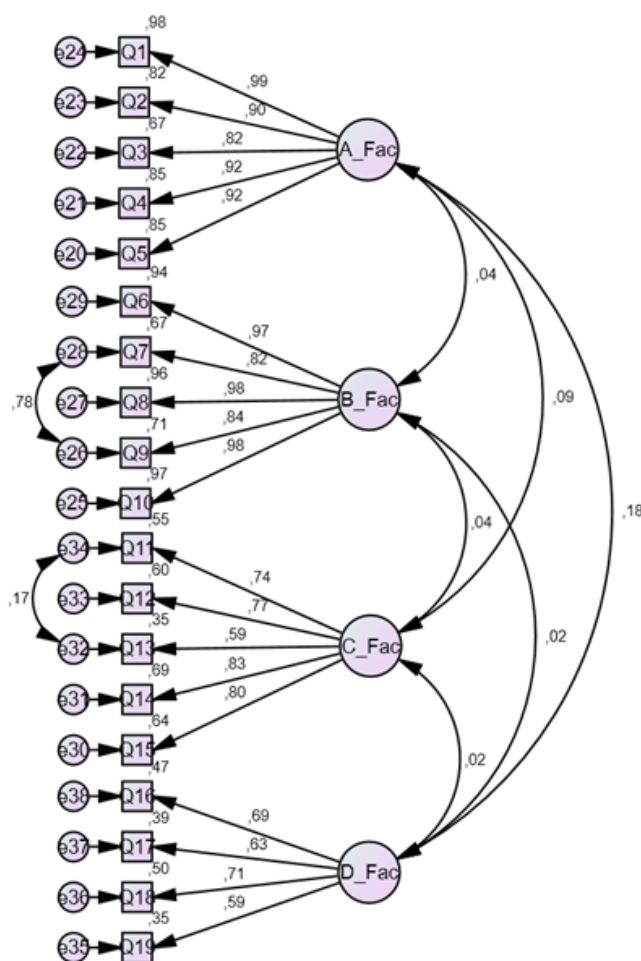
RFI	> 0,90	0,62	0,84	0,42	0,93
IFI	> 0,95	0,70	0,89	0,52	0,97
TLI (NNFI)	> 0,90	0,64	0,87	0,44	0,97
CFI	> 0,95	0,70	0,89	0,52	0,97
PGFI		0,49	0,60	0,40	0,68
AIC		1598,79	722,12	2392,87	358,95

Το πρώτο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το μονοδιάστατο (M_1). Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο M_1 έδειξαν κακή προσαρμογή. Το δεύτερο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν δύο διαστάσεων (M_2) και βασιζόταν στις μελέτες της Oxford (Oxford, 1990) που προτείνει τον διαχωρισμό των στρατηγικών σε δύο ευρύτερες ομάδες: τις άμεσες και τις έμμεσες στρατηγικές. Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο M_2 έδειξαν, επίσης, κακή προσαρμογή. Το τρίτο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το τρισδιάστατο (M_3), το οποίο επιλέχθηκε με βάση τις μελέτες των Yang (2006), Mihara (2011) και Yiğiter et al. (2005), για διαχωρισμό των στρατηγικών σε προαναγνωστικές, κυρίως αναγνωστικές και μεταναγνωστικές στρατηγικές. Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο M_3 έδειξαν και σε αυτή την περίπτωση κακή προσαρμογή (βλ.: Πίνακας 6.29).

Το τέταρτο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν ένα μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων (M_4), σύμφωνα με αυτό που προέκυψε από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Αυτό αναφερόταν σε τέσσερις διαστάσεις και βρισκόταν σε συμφωνία με το μοντέλο ταξινόμησης των Chamot και O'Malley (1990). Με την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων προστέθηκαν δύο συσχετίσεις σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ α) της ερώτησης 7 και 9, στον παράγοντα των μεταγνωστικών στρατηγικών και β) της ερώτησης 11 και 13 στον παράγοντα των κοινωνικών στρατηγικών. Οι παραπάνω τροποποιήσεις στηρίζονται θεωρητικά, και είναι θεμιτή η υιοθέτησή τους, όταν τα στοιχεία αυτά έχουν πολύ συναφές περιεχόμενο (MacCallum κ.ά., 1994).

Η ανάλυση έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα (βλ.: Πίνακας 6.29). Αναλυτικά, για τους απόλυτους δείκτες, η τιμή του $\chi^2/df=1,85<3$ (Byrne, 2016), η τιμή του $SRMR=0,01<0,08$ (Hu & Bentler, 1999), το $GFI=0,90>0,80$ (Marsh κ.ά., 2013) και το $RMSEA= 0,06<0,08$ (0,05-0,07) (Byrne, 2016). Για τους επαυξητικούς δείκτες, η τιμή του NFI ήταν $0,94>0,90$ (Hoyle, 2012· Schumacker & Lomax, 2016), του $RFI=0,93>0,90$ (Hair κ.ά., 2017), του $IFI=0,97>0,95$ (Schumacker & Lomax, 2016), του $TLI=0,97>0,90$ (Browne & Cudeck, 1992) και του $CFI=0,97>0,95$ (Kline, 2016). Τέλος, για τους δείκτες φειδωλότητας η τιμή του PGFI και του AIC ήταν 0,68 και 358,95, αντίστοιχα.

Ακόμη η τιμή του χ^2 δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ($\chi^2=266,95$, Bollen-Stine bootstrap $p=0,09$), γεγονός που υποδηλώνει καλή προσαρμογή (Kim & Millsap, 2014). Τα αποτελέσματα αυτά συνηγόρησαν στο ότι το μοντέλο αυτό περιέγραφε ικανοποιητικά τα δεδομένα και συνεπώς θα πρέπει να γίνει αποδεκτό. Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των δηλώσεων για το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων κυμάνθηκε από 0,59 έως 0,99 και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων μεταξύ 0,02 και 0,18 (Βλ. Διάγραμμα 6.11).



Διάγραμμα 6.11. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης Α.κ.Σ.Α.Κ.

Για την αξιολόγηση της ομοιογένειας της κλίμακας υπολογίστηκαν οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης κάθε ερώτησης με το συνολικό σκορ του παράγοντα στον οποίο ανήκουν, αλλά και τα συνολικά σκορ των άλλων παραγόντων. Ελέγχθηκαν, έτσι, 19 διασυσχετίσεις ερώτησης/ παράγοντα για να εκτιμηθεί ο βαθμός σύγκλισης και απόκλισης (item convergence/ discrimination) των ερωτημάτων.

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της συγκλίνουσας εγκυρότητας των ερωτήσεων έδειξαν ότι το 100% αυτών είχε υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με τη συνολική τιμή του παράγοντα

στον οποίο ανήκαν παρά με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα του εργαλείου. Οι τιμές των συντελεστών ήταν υψηλότερες του 0,40, τιμή η οποία θεωρείται ως η ελάχιστη επαρκής για τη σύγκλιση κάθε ερώτησης με τη διάσταση την οποία θεωρείται ότι εκφράζει (Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust, 1995). Επίσης, όσον αφορά στη αποκλίνουσα εγκυρότητα των ερωτήσεων, το 100% των ερωτήσεων του πρώτου, δεύτερου, τρίτου παράγοντα και το 87,5% των ερωτήσεων του τέταρτου παράγοντα είχε συντελεστή συσχέτισης προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν μεγαλύτερο του 0,40. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα του πρώτου παράγοντα είχαν συντελεστές συσχέτισης >0,73, του δεύτερου παράγοντα >0,76, του τρίτου παράγοντα >0,44 και τα ερωτήματα του τέταρτου παράγοντα είχαν συντελεστές συσχέτισης >0,36 προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (Βλ. Πίνακας 6.30).

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις αθροιστικές τιμές της κλίμακας και τις αθροιστικές τιμές της σταθμισμένης κλίμακας SILL στα ελληνικά δεδομένα (Petrogiannis & Gavriilidou, 2015), απέδωσε θετική συσχέτιση ($r=0,58$, $p<0,001$). Επιπρόσθετα, ο πρώτος παράγοντας απέδωσε θετική ισχυρή συσχέτιση ίση με $r=0,72$, ($p=0,001$) ο δεύτερος ίση με $r=0,86$ ($p=0,001$), ο τρίτος ίση με $r=0,89$ ($p=0,001$) και ο τέταρτος παράγοντας ίση με $r=0,78$ ($p=0,001$) ως προς τους αντίστοιχους παράγοντες του εργαλείου της Oxford (1990). Οι τιμές αυτές θεωρήθηκαν ικανοποιητικές ως μέτρο αξιολόγησης της συντρέχουσας εγκυρότητας (concurrent validity) του εργαλείου.

Πίνακας 6.30.

Συγκλίνουσα, αποκλίνουσα και συντρέχουσα εγκυρότητα της κλίμακας

Παράγοντες	Συγκλίνουσα εγκυρότητα		Αποκλίνουσα εγκυρότητα		Συντρέχουσα εγκυρότητα
	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	R
Π ₁	0,86-0,98	100	0,73-0,92	100	0,72*
Π ₂	0,90-0,98	100	0,76-0,96	100	0,86*
Π ₃	0,72-0,85	100	0,44-0,67	100	0,89*
Π ₄	0,72-0,78	100	0,36-0,49	87,5	0,78*

* $p<0,001$

Σχετικά με την αξιοπιστία εσωτερική συνοχής της κλίμακας, η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha (α) για όλη την κλίμακα ήταν αποδεκτή ($\alpha=0,74$). Ο συντελεστής α για τους

επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες) φάνηκε ικανοποιητικός και κυμάνθηκε από 0,75 έως και 0,96 (βλ.: Πίνακας 6.31).

Πίνακας 6.31.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, σύνθετη αξιοπιστία, μέση εξαχθείσα διακύμανση και συντελεστής συσχέτισης επαναληπτικών μετρήσεων για τους παράγοντες και το εργαλείο

Παράγοντες	Αριθμός ερωτήσεων	M.O.	T.A.	α	CR	AVE	r
Π ₁	5	2,20	0,52	0,96	0,97	0,86	0,76*
Π ₂	5	2,04	0,57	0,97	0,98	0,89	0,78*
Π ₃	5	1,84	0,43	0,87	0,90	0,65	0,82*
Π ₄	4	1,66	0,43	0,75	0,84	0,57	0,60*
Κλίμακα	19	1,95	0,24	0,74			0,65*

* $p < 0,01$

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της σύνθετης αξιοπιστίας (composite reliability), με εφαρμογή του τύπου του Raykov, για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνεκτικότητας των προτεινόμενων παραγόντων. Οι δε τιμές του βρίσκονταν στο διάστημα των γενικά αποδεκτών τιμών ($>0,70$), σύμφωνα με τους Hair et al. (2016). Αποδεκτές είναι και οι τιμές της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης (average variance extracted) ($>0,50$) (Farrell, 2010).

Οι συσχετίσεις, όπως υπολογίστηκαν με τον συντελεστή γραμμική συσχέτισης Pearson's r μεταξύ των δύο χορηγήσεων (test-retest), με διάστημα διαμεσολάβησης τις τρεις εβδομάδες, κυμάνθηκαν από $r=0,60$ έως $r=0,82$ για τους επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες) και $r=0,65$ ($p < 0,01$) για το σύνολο της κλίμακας (Βλ. πίνακα 4). Αυτές θεωρούνται ικανοποιητικές για μία κλίμακα αυτοαναφοράς στρατηγικών (Alderson κ.ά., 1995· Petrić & Czárli, 2003· Μαστροθανάσης κ.ά., 2018).

Η κλίμακα στην ολότητά της παρουσιάζει ένα μέσο όρο της τάξης των 1,95 μονάδων και μια τυπική απόκλιση της τάξης των 0,24 μονάδων. Το εύρος (R) της είναι ίσο με 26 μονάδες και η ενδοτεταρτημοριακή απόκλιση (Q) ίση με 5 μονάδες. Στον παρακάτω πίνακα (βλ.: Πίνακας 6.32) γίνεται αναφορά στα τεταρτημόρια, όπως επίσης παρουσιάζεται η συχνότητα και η σχετική συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων όπως κατανεμήθηκαν από την ανάλυση τεταρτημορίων στα σκορ για το εργαλείο.

Πίνακας 6.32.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα συμμετεχόντων και ανάλυση τεταρτημόριων για το σκορ του εργαλείου

Περιγραφικά μέτρα	Κλίμακα	N	N%	
	25	35	78	31,58%
Τεταρτημόρια	50	37	52	21,05%
	75	40	117	47,37%

Επίσης στον παρακάτω πίνακα (βλ.: Πίνακας 6.33) παρουσιάζονται οι παράμετροι κεντρικής τάσης και διασποράς, με αναφορά στα τεταρτημόρια, το εύρος (R) και την ενδοτεταρτημοριακή απόκλιση (Q) για τα σκορ των παραγόντων της κλίμακας.

Πίνακας 6.33.

Ανάλυση τεταρτημόριων στα σκορ για την κλίμακα και τους παράγοντες

Περιγραφικά μέτρα	Π ₁	Π ₂	Π ₃	Π ₄	
	25	10	10	8	6
Τεταρτημόρια	50	10	10	10	6
	75	14	11	10	8
R		11	15	13	12
IR		4	1	2	2

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εξεταστούν ενδεχόμενες διαφυλικές διαφορές στις τιμές της κλίμακας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο σε σχέση με τις τιμές της κλίμακας ($t[245]=1,14, p=0,26$) και τις τιμές στους παράγοντες: (α) “Γνωστικές στρατηγικές” ($t[245]=0,55, p=0,58$), (β) “Μεταγνωστικές στρατηγικές” ($t[245]=1,94, p=0,05$), (γ) “Κοινωνικές στρατηγικές” ($t[245]=0,74, p=0,46$) και (δ) “Συναισθηματικές στρατηγικές” ($t[245]=0,12, p=0,91$). Συνεπώς δεν τεκμαίρεται διαφυλική επίδραση.

6.2.5 Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς

Στις ακόλουθες υποενότητες παρουσιάζεται το πλαίσιο κάτω από το οποίο δημιουργήθηκε η κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς.

6.2.5.1 Συμμετέχοντες πιλοτικής μελέτης

Για την κατασκευή του εργαλείου έλαβαν μέρος 211 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης, με μέση διδακτική εμπειρία τα 12,1 έτη (τ.α.=6,8 έτη, min=2, max=30). Από αυτούς οι 65 (30,8%) ήταν άντρες και οι 146 (69,2%) γυναίκες. Οι 26 (12,3%) δίδασκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, οι 27 (12,8%) στη δεύτερα, οι 31 (14,7%) στην τρίτη, οι 43 (20,4%) στην τετάρτη, οι 30 (14,2%) στην πέμπτη και τέλος, οι 54 (25,6%) στην έκτη τάξη. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία σε όλη την ελληνική επικράτεια τα σχολικά έτη 2016-18 και προέκυψε έπειτα από επιθυμία των ιδίων να συνεισφέρουν στην υλοποίηση της έρευνας.

Από τους παραπάνω, επιλέχθηκαν ευκαιριακά 84 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 39,8% των συμμετεχόντων, για την επαναχορήγηση του εργαλείου. Αυτοί είχαν μέση διδακτική εμπειρία τα 12,3 έτη (τ.α.=6,8). Οι 28 (33,3%) ήταν άντρες και οι 56 (66,7%) γυναίκες. Οι 9 (10,7%) δίδασκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, οι 10 (11,9%) στη δεύτερα, οι 13 (15,5%) στην τρίτη, οι 16 (19%) στην τετάρτη, οι 11 (13,1%) στην πέμπτη και τέλος, οι 20 (23,8%) στην έκτη τάξη. Επίσης επιλέχθηκαν ευκαιριακά άλλοι 63 εκπαιδευτικοί (29,8%), από το αρχικό δείγμα, για την αξιολόγηση της συντρέχουσας εγκυρότητας του εργαλείου με την προσαρμοσμένη εκδοχή της κλίμακας TSES σε ελληνικό πληθυσμό (Koustelios & Tsigilis, 2005· Tsigilis κ.ά., 2010). Από αυτούς οι 20 (31,7%) ήταν άντρες και οι 43 (68,3%) γυναίκες με μέση διδακτική εμπειρία τα 12,32 (τ.α.=6,9) έτη. Οι 7 (11,1%) δίδασκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, οι 7 (11,1%) στη δεύτερα, οι 11 (17,5%) στην τρίτη, οι 13 (20,6%) στην τετάρτη, οι 9 (14,4%) στην πέμπτη και τέλος, οι 16 (25,4%) στην έκτη τάξη. Η ανταπόκριση των δύο ομάδων για τη συμπλήρωση είτε της προσαρμοσμένης εκδοχής της κλίμακας TSES, είτε για την επαναχορήγηση του αρχικού ερωτηματολογίου, ήταν καθολική.

6.2.5.2 Εργαλεία, μεθοδολογία κατασκευής και αναλύσεις

Για την κατασκευή της κλίμακας διαμορφώθηκε ένα σύνολο δεκαοχτώ δηλώσεων σχετικών με την αξιολόγηση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η διαμόρφωση των δηλώσεων στηρίχθηκε σε συναφείς κλίμακες όπως η “Reading Teacher Sense of Efficacy Scale” (RTSES) (Rogers-Haverback, 2007, 2009; Rogers-Haverback & Parault, 2011), η “Reading Teaching Efficacy Instrument” (RTEI; Szabo & Mokhtari, 2004) και η “Reading Skills Development Teacher Self-Efficacy Scale” (RSDTS; Canbulat, 2017). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου βασίζονταν σε μία 9βαθμη αριθμητική κλίμακα με το 1 να δηλώνει πλήρη απουσία αίσθησης αποτελεσματικότητας και το 9 πλήρη αίσθηση αποτελεσματικότητας. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς για να ελεγχθεί το περιεχόμενο του και στη συνέχεια διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες της μελέτης είτε σε έντυπη μορφή, είτε σε ηλεκτρονική, ανάλογα το πώς εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες έπειτα από προσωπική επικοινωνία με τον ερευνητή. Η αξιοποίηση μεικτών μεθόδων χορήγησης αφενός διευκόλυνε τους συμμετέχοντες και αφετέρου υποστηρίζεται από αρκετούς μελετητές για τις δυνατότητες που προσφέρει στη συλλογή δεδομένων (Παπάνης, 2011, σ. 64). Η τελική εκδοχή του, με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών και παραγοντικών αναλύσεων που ακολούθησαν, περιλάμβανε 9 δηλώσεις και παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας.

Χρησιμοποιήθηκε, ακόμη, η σύντομη ελληνική έκδοση της σταθμισμένης κλίμακας “Teachers' Sense of Efficacy Scale” (GR-TSES; Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010) για την αξιολόγηση της συντρέχουσας εγκυρότητας του υπό κατασκευή εργαλείου. Αυτή περιλάμβανε 12 δηλώσεις και αποτελούσε προσαρμογή του εργαλείου των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) για την αξιολόγηση της γενικής αίσθησης διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με βάση θεωρητικό πλαίσιο του Bandura (Bandura, 1997).

Η διαμόρφωση της κλίμακας περιέλαβε την εξέταση της εσωτερικής της συνοχής και εγκυρότητας μέσα από διερευνητικές (EFA) και επιβεβαιωτικές αναλύσεις παραγόντων (CFA) με το λογισμικό IBM SPSS 21 και το AMOS 21 (Arbuckle, 2012).

Πριν από κάθε διερευνητική παραγοντική ανάλυση ελέγχονταν το κατά πόσο τα δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή με τη χρήση των τυπικών τιμών της ασυμμετρίας και της κύρτωσης, προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος των ελέγχων που θα χρησιμοποιούνταν στις αναλύσεις. Για τον έλεγχο ύπαρξης ικανοποιητικών ενδογενών συσχετίσεων και τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας, προκειμένου να εφαρμοστεί η

διερευνητική παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity).

Κατά την πρώτη διερευνητική παραγοντική ανάλυση αξιολογήθηκε ο δείκτης MSA (Measures of Sampling Adequacy) και οι φορτίσεις των στοιχείων στους παράγοντες με πλάγια περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης (Promax rotation). Ακολουθώντας τις μεθοδολογικές οδηγίες των Hair, Black, Badin και Anderson (2010), αποφασίστηκε να αφαιρεθούν τα στοιχεία των οποίων α) η τιμή στο δείκτη MSA (Measures of Sampling Adequacy) ήταν $<0,5$, β) οι φορτίσεις στον παράγοντα ήταν $<0,6$ και γ) οι φορτίσεις σε περισσότερους από ένα παράγοντες ήταν $>0,45$. Η διαδικασία αυτή, υιοθετώντας τα παραπάνω αυστηρά κριτήρια, είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση των στοιχείων της αρχικής δεξαμενής ερωτήσεων για περαιτέρω διερεύνηση, με σημαντική όμως, αθροιστική διασπορά που να εξηγείται από τους παράγοντες.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στα υπόλοιπα στοιχεία. Για να εξεταστεί η παραγοντική δομή και, εν γένει, η δομική εγκυρότητα του εργαλείου, επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης με πλάγια περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων, των παραγοντικών φορτίσεων και το πρότυπο συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων (Reise κ.ά., 2000). Για να καθοριστεί το πλήθος των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Kaiser (1960) με βάση το οποίο παράγοντες με ιδιοτιμή μικρότερη του 1 δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικοί. Επίσης, κατά την περιστροφή, θεωρήθηκαν σημαντικές μεταβλητές στο σχηματισμό του παράγοντα όσες ερωτήσεις είχαν φορτίο ίσο ή μεγαλύτερο του 0,6 και ερμηνευόταν τουλάχιστον το 50% της συνολικής διακύμανσης (Streiner, 1994).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε εξέταση της προϋπόθεσης για πολυμεταβλητή κανονικότητα και εφαρμόστηκε στα δεδομένα η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA), όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML) για την εκτίμηση των παραμέτρων της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων. Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες καλής προσαρμογής: α) το πηλίκο του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), β) ο Goodness-of-Fit Index (GFI), γ) ο Comparative Fit Index (CFI), δ) ο Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), ε) ο Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), ζ) ο Adjusted Goodness of Fit (AGFI), η) ο Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI), θ) ο Normed Fit Index (NFI), ι) ο

Relative Fit Index (*RFI*), κ) ο Incremental Fit Index (*IFI*), λ) ο Tucker Lewis Index (*TLI*) και μ) το Πληροφοριακό κριτήριο του Akaike (*AIC*).

Τέλος, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή Cronbach's Alpha, η σύνθετη αξιοπιστία με τον τύπο του Raykov (Raykov, 1997b, 1997a), η μέση εξαχθείσα διακύμανση (*AVE*) και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων εφαρμόστηκε η μέθοδος της χορήγησης-επαναχορήγησης με διάστημα διαμεσολάβησης τις δύο εβδομάδες και υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's *r*. Ελέγχθηκε, ακόμα, η συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα των ερωτήσεων όπως και η συντρέχουσα εγκυρότητα του εργαλείου με τη σταθμισμένη κλίμακα σε ελληνικό δείγμα GR-TSES. Επίσης αξιολογήθηκε η ύπαρξη διαφυλικών διαφορών για την κλίμακα και τους παράγοντες και εξετάστηκε το μέγεθος της επίδρασης με το συντελεστή Hedges' *g* (Hedges, 1981), ενώ αναφέρονται οι παράμετροι κεντρικής τάσης και διασποράς, με αναφορά στα τεταρτημόρια, το εύρος (*R*), το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (*IR*) και την ενδοτεταρτημοριακή απόκλιση (*Q*) για την κλίμακα και τους παράγοντες.

6.2.5.3 Αποτελέσματα πιλοτικής μελέτης

Αρχικά εξετάστηκαν οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αρχικών 18 ερωτημάτων με τις τιμές τους να καταδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν απείχαν σημαντικά από την κανονική κατανομή. Η τιμή από τον υπολογισμό του μέτρου του Kaiser-Meyer-Olkin ήταν ικανοποιητική (*KMO*=0,77) και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett ($\chi^2[120]= 2.030,47$, $p<0,001$) έδειξε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων ήταν ικανοποιητικά υψηλές για την εφαρμογή της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα. Από τα αποτελέσματα αυτής, εξετάστηκαν και αφαιρέθηκαν 9 ερωτήσεις οι οποίες είχαν α) τιμή <0,5 στο δείκτη *MSA*, β) φορτίσεις <0,6 και γ) φορτίσεις >0,45 σε περισσότερους από ένα παράγοντες. Σύμφωνα με τους Hair et al. (2010), μεταβλητές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι θεμιτό να διαγράφονται.

Ακολούθως, διενεργήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις υπόλοιπες 9 μεταβλητές που διατηρήθηκαν. Ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett απέδωσε τιμή στατιστικώς σημαντική ($\chi^2[36]= 868,41$, $p<0,001$). Λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο του Kaiser, επιλέχθηκαν συνολικά δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν περίπου το 65% της συνδιακύμανσης όλων των υπό ανάλυση μεταβλητών. Ο παραπάνω έλεγχος οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αξιολογήσιμης έγκυρης δομής που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο της αυτεπάρκειας στη διδακτική και της αυτοαποτελεσματικότητας στην επιρροή των

προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Βάσει των ανωτέρω παρουσιάζονται ανά θεματικό περιεχόμενο οι προτάσεις που παρουσιάζουν φόρτιση στους παράγοντες που σχηματίστηκαν έπειτα από πλάγια περιστροφή ισόρροπης μεγιστοποίησης (Promax). Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 36,23% της συνολικής διακύμανσης και ο δεύτερος το 28,71% της συνολικής διακύμανσης (βλ.: Πίνακας 6.34).

Πίνακας 6.34.

Μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή Promax

Αριθμός στοιχείου	Π ₁	Π ₂	h ²
Στοιχείο 5	0,93		0,87
Στοιχείο 2	0,81		0,66
Στοιχείο 3	0,81		0,65
Στοιχείο 1	0,80		0,65
Στοιχείο 4	0,65		0,43
Στοιχείο 7		0,83	0,69
Στοιχείο 6		0,80	0,64
Στοιχείο 8		0,79	0,63
Στοιχείο 9		0,79	0,62
Ιδιοτιμές	3,26	2,58	
% Ερμηνεύομενης Διακύμανσης	36,23	28,71	

Οι διακυμάνσεις των στοιχείων (communalities) κυμάνθηκαν από 0,43 έως 0,87, με μέση τιμή τις $0,65 \geq 0,5$ μονάδες. Για ένα δείγμα 100 με 200 άτομα, η τιμή αυτή θεωρείται ικανοποιητική (MacCallum κ.ά., 1999).

Ο πρώτος παράγοντας (Π₁) αποτελείται από 5 προτάσεις, με ιδιοτιμή 3,26 και με φορτίσεις που κυμαίνονταν από 0,65 έως 0,93. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε “Αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας” και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να διδάσκουν την ανάγνωση.

Ο δεύτερος παράγοντας (Π₂) απαρτίστηκε από 4 προτάσεις, με ιδιοτιμή 2,58 και με φορτίσεις που κυμαίνονταν από 0,79 έως 0,83. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε “Αίσθηση αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων” και αναφερόταν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και την ανάπτυξή της. Σύμφωνα με τους Guadagnoli και

Velicer (1988), κάθε ένας παράγοντας με τέσσερις φορτίσεις $>0,6$ θεωρείται σταθερός σε ένα δείγμα μεγαλύτερο των 100 ατόμων.

Για την αξιολόγηση των διαφορετικών μοντέλων παραγοντικής δομής του εργαλείου διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Hughes, 2018). Ο δείκτης πολυμεταβλητής λοξότητας και κύρτωσης *Mardia's* ήταν στατιστικώς σημαντικός (*Mardia's coefficient* = 37,70, $p < 0,001$; *Normalized kurtosis estimates* = 19,46, $p < 0,001$), συνεπώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε ως μέθοδος εκτίμησης να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος bootstrap των Bollen & Stine (1992) για την προσαρμογή της τιμής p (Finney & DiStefano, 2013). Αντιπροσωπευτικοί απόλυτοι, επαυξητικοί δείκτες και δείκτες φειδωλότητας επιλέχθηκαν για την εκτίμηση δύο υπό εξέταση μοντέλων, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

Το πρώτο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το μονοδιάστατο (M_1), βασιζόμενοι στις μελέτες του Cheung (H. Y. Cheung, 2006, 2008) για το TSES και του Canbulat (2017) για το RSDTS. Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο M_1 έδειξαν κακή προσαρμογή, όπως επίσης, η τιμή του χ^2 ήταν στατιστικώς σημαντική ($\chi^2 = 123,04$, Bollen-Stine bootstrap $p = 0,01$), γεγονός που υποδηλώνει μη ικανοποιητική προσαρμογή (βλ.: Πίνακας 6.35).

Πίνακας 6.35.

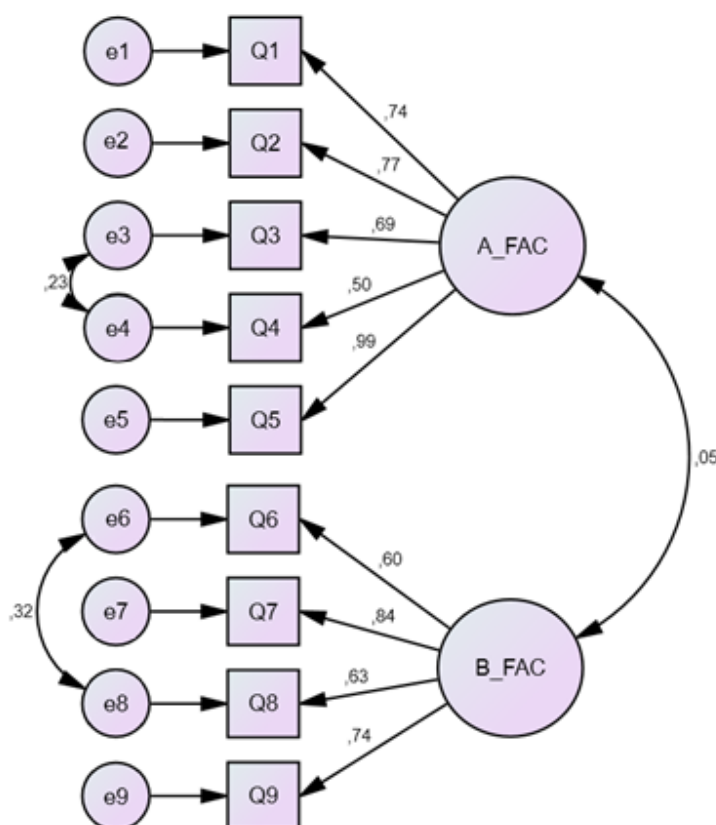
Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

Δείκτες	M_1	M_2	Δείκτες	M_1	M_2
χ^2/df	4,73	2,12	RFI	0,76	0,91
SRMR	0,18	0,06	IFI	0,89	0,97
GFI	0,90	0,95	TLI (NNFI)	0,80	0,95
AGFI	0,80	0,91	CFI	0,89	0,97
RMSEA	0,13	0,07	PGFI	0,43	0,51
ΔΕ 95% RMSEA	0,11-0,16	0,04-0,09	AIC	181,04	92,81
NFI	0,86	0,94			

Το δεύτερο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το μοντέλο των δύο παραγόντων (M_2) της Rogers Haverback (2007) και των Szabo & Mokhtari (2004), το οποίο αναφέρεται σε δύο διαστάσεις της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Με την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων, προστέθηκαν δύο συσχετίσεις σφαλμάτων μέτρησης (item correlated errors) μεταξύ α) της ερώτησης 3 και 4, στον παράγοντα για την αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας και β) της ερώτησης 6 και 8 στον παράγοντα για την αίσθηση αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Οι παραπάνω τροποποιήσεις στηρίζονται θεωρητικά και είναι θεμιτή η υιοθέτησή τους όταν τα στοιχεία αυτά έχουν πολύ συναφές περιεχόμενο (MacCallum κ.ά., 1994).

Η ανάλυση έδειξε ότι το μοντέλο των δύο παραγόντων είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα (βλ.: Πίνακας 6.35). Αναλυτικά, για τους απόλυτους δείκτες, η τιμή του χ^2/df ήταν κάτω από 3 (Byrne, 2016), η τιμή του $SRMR=0,06<0,08$ (Hu & Bentler, 1999), το $GFI=0,95>0,90$ (Marsh κ.ά., 2013), το $AGFI=0,91>0,90$ (Hair κ.ά., 2010) και το $RMSEA=0,07<0,08$ (0,04-0,10) (Byrne, 2016). Για τους επαυξητικούς δείκτες, η τιμή του NFI ήταν $0,94>0,90$ (Hoyle, 2012· Schumacker & Lomax, 2016), του $RFI=0,91>0,90$ (Hair κ.ά., 2010), του $IFI=0,97>0,95$ (Schumacker & Lomax, 2016), του $TLI=0,95>0,90$ (Browne & Cudeck, 1992) και του $CFI=0,97>0,95$ (Kline, 2016).



Διάγραμμα 6.12. Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης Α.Ε.κ.Α.Α.

Τέλος, για τους δείκτες φειδωλότητας η τιμή του *PGFI* και του *AIC* ήταν 0,51 και 92,81, αντίστοιχα. Ακόμη η τιμή του χ^2 δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ($\chi^2=50,81$, Bollen-Stine bootstrap $p=0,07$), γεγονός που υποδηλώνει καλή προσαρμογή (Kim & Millsap, 2014). Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν στο ότι το μοντέλο αυτό περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα και συνεπώς θα πρέπει να γίνει αποδεκτό. Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων (standardized loadings) των ερωτήσεων για το προτεινόμενο μοντέλο των δύο παραγόντων κυμάνθηκε από 0,50 έως 0,99 (βλ.: Διάγραμμα 6.12).

Η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων διαπιστώθηκε χαμηλή ($r=0,05$). Εργαλεία όπως το RTEI των Szabo και Mokhtari (2004), που βασίζονται στην ίδια φιλοσοφία εννοιολογικής κατασκευής, παρουσιάζουν αντίστοιχη εικόνα μη συσχετισμένων παραγόντων.

Για την αξιολόγηση της ομοιογένειας της κλίμακας υπολογίστηκαν οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης κάθε ερώτησης με το συνολικό σκορ του παράγοντα στον οποίο ανήκουν, αλλά και τα συνολικά σκορ των άλλων παραγόντων. Ελέγχθηκαν, έτσι, 9 διασυσχετίσεις ερώτησης/ παράγοντα για να εκτιμηθεί ο βαθμός σύγκλισης και απόκλισης (item convergence/ discrimination) των ερωτημάτων.

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της συγκλίνουσας εγκυρότητας των ερωτήσεων έδειξαν ότι το 100% αυτών είχε υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκαν παρά με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα του εργαλείου. Οι τιμές των συντελεστών ήταν υψηλότερες του 0,40, τιμή η οποία θεωρείται ως η ελάχιστη επαρκής για τη σύγκλιση κάθε ερώτησης με τη διάσταση την οποία θεωρείται ότι εκφράζει (Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust, 1995).

Πίνακας 6.36.

Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας

Δείκτες Παράγοντες	Συγκλίνουσα εγκυρότητα		Αποκλίνουσα εγκυρότητα	
	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)	Εύρος συσχετίσεων	Ποσοστό επιτυχίας (%)
Π ₁	0,78-0,83	100	0,31-0,73	90
Π ₂	0,65-0,82	100	0,42-0,62	100

Επίσης, όσον αφορά στη αποκλίνουσα εγκυρότητα των ερωτήσεων, το 90% των ερωτήσεων του πρώτου παράγοντα και το 100% των ερωτήσεων του δεύτερου παράγοντα είχε συντελεστή συσχέτισης προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν μεγαλύτερο του 0,40.

Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα του πρώτου παράγοντα είχαν συντελεστές συσχέτισης $>0,31$, ενώ τα ερωτήματα του δεύτερου παράγοντα είχαν συντελεστές συσχέτισης $>0,42$ προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (βλ.: Πίνακας 6.36).

Αναφορικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha (α) για όλη την κλίμακα ήταν καλή ($\alpha=0,76>,70$). Ο συντελεστής α για τους επιμέρους παράγοντες φάνηκε ικανοποιητικός και κυμάνθηκε από 0,81 έως 0,86 (βλ.: Πίνακας 6.37). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της σύνθετης αξιοπιστίας (CR; Composite Reliability ή Raykov's rho) για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνεκτικότητας των προτεινόμενων παραγόντων, οι δε τιμές του βρίσκονταν στο διάστημα των γενικά αποδεκτών τιμών ($>0,70$) (Hair κ.ά., 2017). Αποδεκτές είναι και οι τιμές της μέση εξαχθείσας διακύμανσης (AVE; Average Variance Extracted) ($>0,50$).

Πίνακας 6.37.

Συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, σύνθετη αξιοπιστία, μέση εξαχθείσα διακύμανση και συντελεστές επαναληπτικών μετρήσεων για τους παράγοντες και το εργαλείο

Παράγοντες	Αριθμός ερωτήσεων	α	CR	AVE	r
Π ₁	5	0,86	0,90	0,65	0,91*
Π ₂	4	0,81	0,88	0,64	0,84*
Κλίμακα	9	0,76	0,94	0,65	0,86*

* $p<0,01$

Οι συσχετίσεις, όπως υπολογίστηκαν με τον συντελεστή γραμμική συσχέτισης Pearson's r μεταξύ των δύο χορηγήσεων, με διάστημα διαμεσολάβησης τις δύο εβδομάδες, κυμάνθηκαν από 0,84 έως 0,91 για τους επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες) και 0,86 ($p <0,01$) για το σύνολο της κλίμακας (βλ.: Πίνακας 6.37). Αυτές θεωρούνται ικανοποιητικές για μία κλίμακα αυτοαναφοράς. Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις αθροιστικές τιμές της κλίμακας και τις αθροιστικές τιμές της σταθμισμένης κλίμακας TSES, απέδωσε θετική ισχυρή συσχέτιση ($r=0,86$, $p<0,01$). Η τιμή αυτή θεωρείται υψηλή ως μέτρο αξιολόγησης της συντρέχουσας εγκυρότητας (concurrent validity) του εργαλείου.

Πίνακας 6.38.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και παράμετροι κεντρικής τάσης και διασποράς για τους παράγοντες και το εργαλείο

Περιγραφικά μέτρα		Κλίμακα	Π ₁	Π ₂
	25	58,00	28,00	29,00
Τεταρτημόρια	50	64,00	33,00	32,00
	75	68,00	35,00	32,00
	R	31,00	23,00	11,00
	IR	10,00	17,00	3,00
	Q	5,00	8,50	1,50
	M.O.	63,32	32,22	31,10
	T.A.	6,11	5,32	2,95

Η κλίμακα στην ολότητά της παρουσιάζει ένα μέσο όρο της τάξης των 63,83 μονάδων και μια τυπική απόκλιση της τάξης των 6,11 μονάδων. Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.38) παρουσιάζονται οι παράμετροι κεντρικής τάσης και διασποράς, με αναφορά στα τεταρτημόρια, το εύρος (R), το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (IR) και την ενδοτεταρτημοριακή απόκλιση (Q) για την κλίμακα και τους παράγοντες. Επίσης, στον παρακάτω πίνακα (βλ.: Πίνακας 6.39) παρουσιάζεται η συχνότητα και η σχετική συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων όπως κατανεμήθηκαν από την ανάλυση τεταρτημορίων στα σκορ για το εργαλείο και τους παράγοντες.

Πίνακας 6.39.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα συμμετεχόντων ανά τεταρτημόριο για τους παράγοντες και το εργαλείο

Περιγραφικά μέτρα		Κλίμακα		Π ₁		Π ₂	
		N	N%	N	N%	N	N%
	25	54	25,59	58	27,49	59	27,96
Τεταρτημόρια	50	103	48,82	72	34,12	32	15,17
	75	54	25,59	81	38,39	120	56,87

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εξεταστούν ενδεχόμενες διαφυλικές διαφορές στις τιμές της κλίμακας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά ως προς το φύλο σε σχέση με τις τιμές της κλίμακας ($t[209]=1,37, p=0,17$, Hedges' $g=0,02$) και τις τιμές στους παράγοντες: (α) “Αίσθησης διδακτικής αυτεπάρκειας” ($t[209]=0,05, p=0,96$, Hedges' $g=0,00$) και (β) “Αίσθησης αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων” ($t[209]=2,78, p=0,06$, Hedges' $g=0,04$). Συνεπώς δεν τεκμαίρεται διαφυλική επίδραση.

6.2.6 Αξιολόγηση αναγνωστικού/θεατροπαιδαγωγικού υλικού

Στις ακόλουθες υποενότητες παρουσιάζεται η αξιολόγηση της παιδαγωγικής καταλληλότητας του κειμενικού υλικού που αξιοποιήθηκε ως θεατροπαιδαγωγικό υλικό στις παρεμβάσεις. Επίσης παρουσιάζεται η συγκριτική αξιολόγηση των επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών του κειμενικού υλικού για τις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου προκειμένου να αναδειχτεί η ισοδυναμία τους σε επίπεδο επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών.

6.2.6.1 Αξιολόγηση παιδαγωγικής καταλληλότητας

Από την πιλοτική μελέτη και αξιολόγηση του κειμενικού και γλωσσικού περιεχομένου των κειμενικών σωμάτων προέκυψε ότι τόσο τα παραμύθια όσο και τα θεατρικά σενάρια παρουσίασαν ικανοποιητικό δείκτη κειμενικής αναγνωσιμότητας (Flesch Reading Ease Score) για μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες αξιολόγησης σωμάτων κειμένου για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Αραποπούλου κ.ά., 2014). Ο τύπος υπολογισμού του προσαρμοσμένου δείκτη για την ελληνική γλώσσα που αξιοποιήθηκε ήταν ο (Γιάγκου, 2009· Τζιμώκας & Μαθθαιουδάκη, 2014, σ 374):

$$R = 206,835 - \left(59 \times \frac{S}{W}\right) - \left(1,015 \times \frac{W}{T}\right) \quad (3)$$

Όπου: R: Βαθμός στην κλίμακα αναγνωστικής δυσκολίας

W: Αριθμός λέξεων

T: Αριθμός προτάσεων

S: Αριθμός συλλαβών

Ειδικότερα η τιμή του δείκτη Flesch, όπως υπολογίστηκε από την εφαρμογή της συνάρτησης στο κειμενικό σώμα των παραμυθιών και των θεατρικών σεναρίων, βρέθηκε και για τις δύο

περιπτώσεις ≥ 88 , τιμή ικανοποιητική για μαθητές δημοτικού σχολείου που υποδηλώνει εύκολο κείμενο (Τζιμόκας & Ματθαιουδάκη, 2014, σ. 371).

Σε επίπεδο λεξιλογίου το αναγνωστικό υλικό και των δύο ομάδων περιείχε λέξεις που η πλειοψηφία τους μπορεί να ταυτοποιηθεί από το παιδί, κάτι το οποίο διευκολύνει την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων σε επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης (Tunnell & Jacobs, 1989· Wolfe κ.ά., 1998· Δ. Αναστασίου, 2004). Επίσης, οι φράσεις και οι προτάσεις είναι μικρού μήκους, απλής δομής και περιέχουν τόσα πληροφοριακά στοιχεία, όσα μπορεί να συγκρατήσει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του (7 ± 2 στοιχεία) ο μικρός αναγνώστης (Βάμβουκας, 2007).

6.2.6.2 Συγκριτική αξιολόγηση επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών υλικού

Στον ακόλουθο πίνακα αντιπαραβάλλονται επιγραμματικά στοιχεία των περιγραφικών δεικτών συντακτικής περιπλοκότητας, λεξιλογικής δυσκολίας, κειμενικής συνοχής και υφομετρικών χαρακτηριστικών για το υπό μελέτη σώμα κειμένων (θεατρικά σενάρια, παραμύθια), όπως αυτά υπολογίστηκαν με τα κριτήρια αξιολόγησης των επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών σωμάτων κειμένου της Γιάγκου (2009) και προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανάλυσης των κειμένων με το αυτοματοποιημένο λογισμικό αναγνωσιμότητας του Κ.Ε.Γ. (Αραποπούλου κ.ά., 2014) (βλ. Πίνακας 6.40).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πολυμεταβλητών ελέγχων Hotelling's T-Squared (ή Hotelling's t^2) και Pillai Trace (T. W. Anderson, 1992· Ateş κ.ά., 2019· Hotelling, 1931· Pillai, 1955) που πραγματοποιήθηκαν στα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά μεταξύ θεατρικών σεναρίων και παραμυθιών διαπιστώθηκε ότι αυτά δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (Hotelling's $t^2 = 37,91$, Pillai's Trace = 0,97, $F(12, 1) = 3,16$, $p = 0,42 > 0,05$), οπότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι για κάθε εβδομαδιαία παρέμβαση το κειμενικό υλικό είναι παρόμοιο, κατά προσέγγιση, τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την πειραματική ομάδα (Tanner, 2012).

Πίνακας 6.40.

Συγκριτική αξιολόγηση επιφανειακών γλωσσικών χαρακτηριστικών παραμυθιών και θεατρικών σεναρίων

	Τύπος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τ.Σ.
Αριθμός προτάσεων	Παραμύθια	47,14	5,76	2,18
	Σενάρια	106,29	28,44	10,75
Μέσο μήκος προτάσεων σε χαρακτήρες	Παραμύθια	104,76	10,86	4,11

	Σενάρια	55,97	14,30	5,41
Αριθμός προτάσεων ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	5,74	0,61	0,23
	Σενάρια	11,25	2,76	1,04
Αριθμός λέξεων	Παραμύθια	821,57	55,52	20,98
	Σενάρια	947,43	79,11	29,90
Αριθμός λέξεων ανά πρόταση	Παραμύθια	17,58	1,70	0,64
	Σενάρια	9,39	2,36	0,89
Αριθμός αντωνυμιακών τύπων	Παραμύθια	55,57	5,09	1,93
	Σενάρια	135,86	25,24	9,54
Αντωνυμιακοί τύποι ανά πρόταση	Παραμύθια	1,18	0,07	0,03
	Σενάρια	1,33	0,35	0,13
Αντωνυμιακοί τύποι ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	6,78	0,61	0,23
	Σενάρια	14,27	1,83	0,69
Αριθμός εύκολων λέξεων	Παραμύθια	422,86	31,81	12,02
	Σενάρια	485,00	41,16	15,56
Εύκολες λέξεις ανά πρόταση	Παραμύθια	9,03	0,78	0,30
	Σενάρια	4,83	1,37	0,52
Εύκολες λέξεις ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	51,47	1,89	0,72
	Σενάρια	51,22	1,76	0,66
Αριθμός μεγάλων λέξεων	Παραμύθια	346,43	12,82	4,84
	Σενάρια	402,29	55,39	20,93
Μεγάλες λέξεις ανά πρόταση	Παραμύθια	7,44	0,86	0,33
	Σενάρια	3,99	1,10	0,42
Μεγάλες λέξεις ανά 30 προτάσεις	Παραμύθια	0,25	0,03	0,01
	Σενάρια	0,13	0,04	0,01
Μεγάλες προτάσεις ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	42,25	1,80	0,68
	Σενάρια	42,35	3,51	1,33
Αριθμός λεξικών τύπων	Παραμύθια	351,00	21,01	7,94
	Σενάρια	363,14	32,07	12,12
Λεξιλογική ποικιλία (Guiraud's R)	Παραμύθια	12,25	0,54	0,21
	Σενάρια	11,80	0,86	0,33
Αριθμός λέξεων μεσοπαθητικής μορφολογίας	Παραμύθια	23,29	5,22	1,97
	Σενάρια	27,57	5,56	2,10

Λέξεις μεσοπαθητικής μορφολογίας ανά πρόταση	Παραμύθια	0,50	0,13	0,05
	Σενάρια	0,28	0,09	0,03
Λέξεις μεσοπαθητικής μορφολογίας ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	2,85	0,70	0,26
	Σενάρια	2,91	0,50	0,19
Αριθμός λέξεων με πρόθημα	Παραμύθια	72,71	5,59	2,11
	Σενάρια	73,86	15,49	5,85
Αριθμός λέξεων με επίθημα	Παραμύθια	127,43	23,19	8,76
	Σενάρια	143,00	34,82	13,16
Σύνολο λέξεων με πρόθημα/επίθημα	Παραμύθια	201,43	20,44	7,72
	Σενάρια	217,14	44,13	16,68
Λέξεις με πρόθημα/επίθημα ανά πρόταση	Παραμύθια	4,32	0,85	0,32
	Σενάρια	2,18	0,75	0,28
Λέξεις με πρόθημα/επίθημα ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	24,46	2,98	1,13
	Σενάρια	22,88	4,05	1,53
Αριθμός κύριων ονομάτων	Παραμύθια	8,43	10,94	4,13
	Σενάρια	16,14	10,12	3,83
Κύρια ονόματα ανά πρόταση	Παραμύθια	0,19	0,24	0,09
	Σενάρια	0,17	0,14	0,05
Κύρια ονόματα ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	1,01	1,35	0,51
	Σενάρια	1,68	0,97	0,37
Αριθμός συνδέσμων	Παραμύθια	109,00	12,22	4,62
	Σενάρια	113,14	16,39	6,19
Σύνδεσμοι ανά πρόταση	Παραμύθια	2,34	0,32	0,12
	Σενάρια	1,13	0,35	0,13
Σύνδεσμοι ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	13,26	1,05	0,40
	Σενάρια	11,92	1,10	0,41
Αριθμός λόγιων επιρρηματικών τύπων	Παραμύθια	0,71	0,76	0,29
	Σενάρια	0,57	0,79	0,30
Λόγιοι επιρρηματικοί τύποι ανά πρόταση	Παραμύθια	0,02	0,02	0,01
	Σενάρια	0,01	0,01	0,00
Λόγιοι επιρρηματικοί τύποι ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	0,09	0,10	0,04
	Σενάρια	0,06	0,08	0,03
Αριθμός μετοχών	Παραμύθια	9,86	4,95	1,87

	Σενάρια	11,29	5,65	2,13
Μετοχές ανά πρόταση	Παραμύθια	0,21	0,12	0,04
	Σενάρια	0,12	0,07	0,03
Μετοχές ανά 100 λέξεις	Παραμύθια	1,36	0,58	0,22
	Σενάρια	1,19	0,60	0,23

6.3 Αποτελέσματα ποσοτικών αναλύσεων κύριων μελετών

Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των κυρίως ερευνών που διεξάχθηκαν με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν στην αρχή της διδακτορικής διατριβής.

6.3.1 Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση

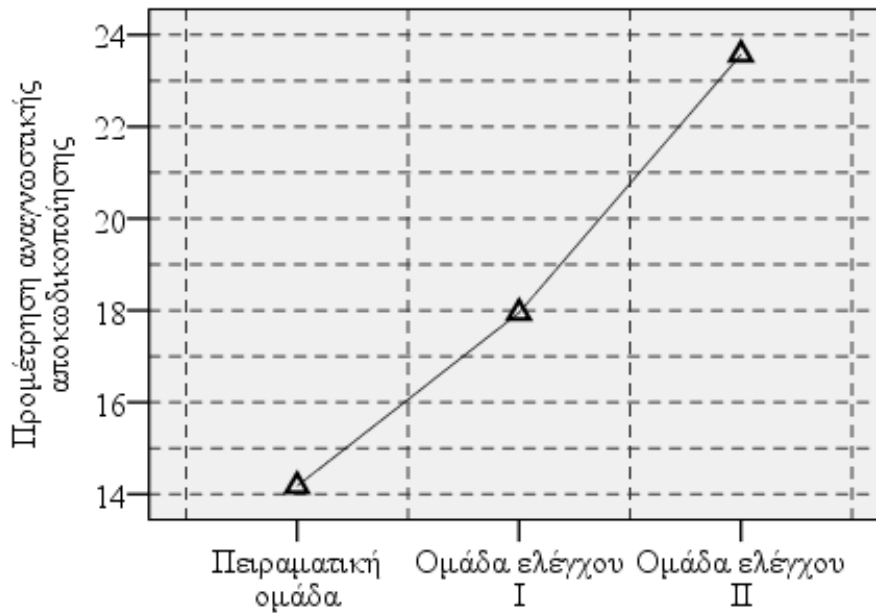
Αρχικά διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα με βάσει τις τυπικές τιμές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II διέφεραν ως προς την αναγνωστική τους αποκωδικοποίηση πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.41).

Πίνακας 6.41.

Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Ομάδες μελέτης	N	M.O.	τ.α.	F	df1	df2	p
Πειραματική	149	14,2	20,8				
Ελέγχου I	155	17,9	22,1	4,02	2	204	0,02
Ελέγχου II	84	23,6	26,8				

Από τον παραπάνω έλεγχο δεν διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία μεταξύ των τριών ομάδων ($F(2,204)= 4,02, p < 0,05$) (Βλ. Διάγραμμα 6.13).



Διάγραμμα 6.13. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ανά ομάδα μελέτης

Ο post-hoc έλεγχος Games-Howell για το προπειραματικό στάδιο ανέδειξε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας (Μ.Ο.= 14,2, τ.α.= 20,8, $p= 0,017$) ήταν στατιστικά χαμηλότερη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου II (Μ.Ο.= 23,6, τ.α.= 26,8), ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου I (Μ.Ο.= 17,9, τ.α.= 22,1) τόσο με την πειραματική ομάδα ($p= 0,277$), όσο και με την ομάδα ελέγχου II ($p= 0,231$).

Πίνακας 6.42.

Games-Howell post-hoc σύγκριση αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων μελέτης σε προπειραματικό επίπεδο

		Ομάδα ελέγχου I	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου II
Ομάδα ελέγχου I	MD	—	3,77	-5,62
	t	—	1,53	-1,64
	df	—	302	145
	p	—	0,277	0,231
Πειραματική ομάδα	MD	—	—	-9,40*
	t	—	—	-2,77
	df	—	—	140
	p	—	—	0,017

Σημείωση. MD: Means difference, * $p < 0,05$.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να βελτιώσει περισσότερο τα επίπεδα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές, μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής της.

Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους προέκυψε ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησης της ανάλυσης (Leven's test και έλεγχοι κανονικότητας). Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των τυπικών τιμών της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής της, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 6.43).

Πίνακας 6.43.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης

Ομάδες μελέτης	N	Τελικός M.O.	T.A.	Προσαρμοσμένος τελικός M.O.	T.Σ.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						L	U
Πειραματική	149	22,13	28,33	26,18	0,832	24,543	27,814
Ελέγχου I	155	24,57	26,29	24,30	0,812	22,706	25,899
Ελέγχου II	84	30,64	29,92	23,95	1,111	21,763	26,13

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης αναγνωστικής αποκωδικοποίησης υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην ακόλουθη τιμή: 17,72. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μελέτης δεν διέφεραν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων $F(2, 384) = 1,8, p = 0,167, \eta^2_p = 0,01, \text{observed power} = 0,38$ (Βλ. Πίνακας 6.44).

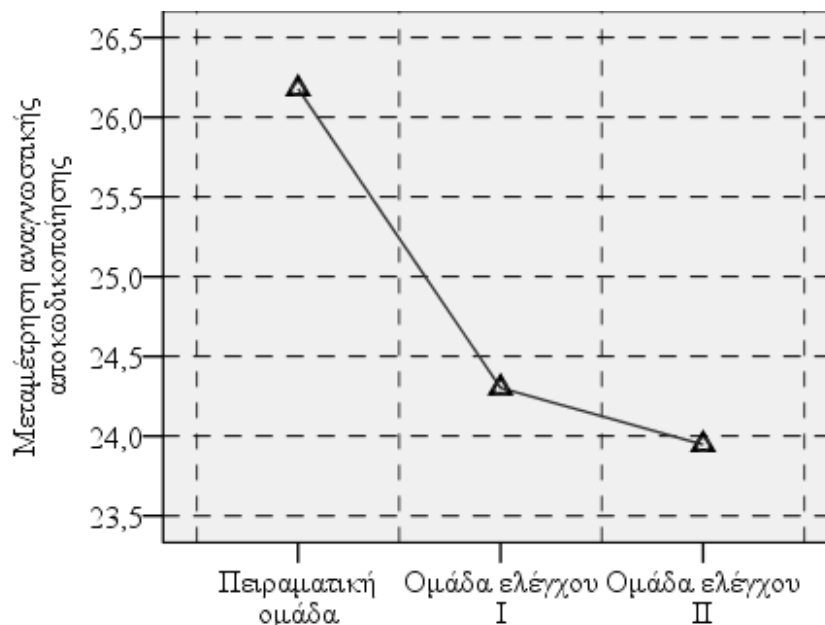
Πίνακας 6.44.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	264241,35 ^a	3	88080,451	862,378	,000	0,87
Intercept	4577,63	1	4577,626	44,819	,000	0,12
Μέση αρχική τυπική τιμή αναγνωστικής αποκωδικοποίησης						
Ομάδα	260309,39	1	260309,391	2548,636	,000	0,87
Κατάλοιπα	367,709	2	183,855	1,800	,167	0,01
	39220,511	384	102,137			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,871 (Adjusted R Squared = 0,87)

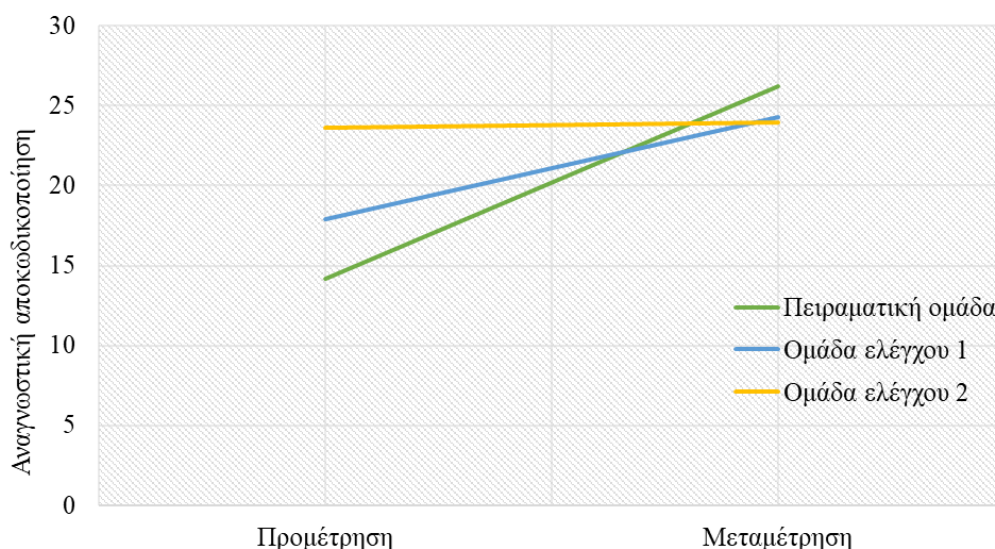
Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες μελέτης, όπως αναδείχθηκαν από την παραπάνω διαδικασία (Βλ. Διάγραμμα 6.14).



Διάγραμμα 6.14. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ανά ομάδα μελέτης

Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τυπικές τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=29,71$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 2,66$], την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=25,22$, $p_{bonf} <$

0,001, Cohen's $d = 2,08$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=19,84$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,83$] (Βλ. Διάγραμμα 6.15).



Διάγραμμα 6.15. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες

Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι παρόλο που και οι τρεις μέθοδοι απέδωσαν σημαντικά στην καλλιέργεια της δεξιότητας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αυτές που βασίζονταν στην αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής, είχαν μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης, δηλαδή μεγαλύτερη πρακτική σημαντικότητα, συγκριτικά με συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας.

Τώρα όσον αφορά στις υποομάδες των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation, ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 6.45.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
A	OE ₁	45	5,00	19,7	5,00	22,9	204	< 0,001	0,94
	ΠΟ	50	1,00	9,31	1,00	15,81	91	0,001	1,00

	OE ₂	22	3	25,5	7,5	25,8	24,5	0,085	Δ.Υ.
B	OE ₁	20	20,00	22,8	25,00	27,5	66	0,004	1,00
	ΠΟ	11	40	33,6	80	39,30	36	0,014	1,00
	OE ₂	9	30	33,7	50	34,9	15	0,058	Δ.Υ.
Γ	OE ₁	32	25	28,5	30	33,4	185	< 0,001	0,94
	ΠΟ	21	30	36,4	40	30,6	171	< 0,001	1,00
	OE ₂	19	30	30,5	50	32,0	133	< 0,001	0,95
Δ	OE ₁	58	5	14,7	10	19,4	512	0,009	0,94
	ΠΟ	67	1	14,7	5	22,7	741	< 0,001	1,00
	OE ₂	34	10	16,9	20	22,2	242	< 0,001	0,91

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, ΟΕ₁: Ομάδα ελέγχου Ι, ΟΕ₂: Ομάδα ελέγχου ΙΙ, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων στις ενδομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες δεν σχετίζονταν με διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή τον παράγοντα ύπαρξης ή ανυπαρξίας μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ΙΙ που υπάγονταν στις υποομάδες Α και Β, δηλαδή όλα τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή στην δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ($p > 0,05$), αντίθετα με αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποια από τις δύο θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου Ι).

6.3.2 Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική ταχύτητα

Αρχικά διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα (Welch's ANOVA) με βάσει τις τυπικές τιμές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου Ι και της ομάδα ελέγχου ΙΙ διέφεραν ως προς την αναγνωστική τους ταχύτητα πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.46).

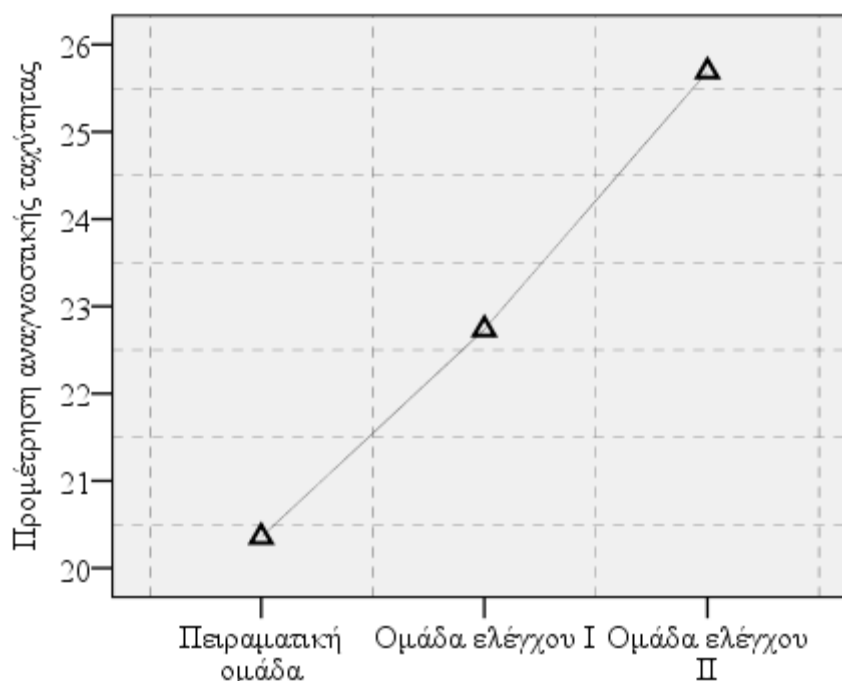
Πίνακας 6.46.

Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής ταχύτητας

Ομάδες μελέτης	N	M.O.	τ.α.	F	df1	df2	p
Πειραματική	149	20,36	24,64	1,18	2	215	0,31

Ελέγχου I	155	22,74	26,84
Ελέγχου II	84	25,69	26,27

Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ομάδων ($F(2,215)= 1,18$, $p= 0,31$) (Βλ. Διάγραμμα 6.16).



Διάγραμμα 6.16. Μέσος όρος τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής ταχύτητας ανά ομάδα μελέτης

Ακολούθως εφαρμόστηκε ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στην αναγνωστική ταχύτητα των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Μέριμνά μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να βελτιώσει περισσότερο τα επίπεδα αναγνωστικής ταχύτητας, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής της.

Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους προέκυψε ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησης της ανάλυσης (Leven's test και έλεγχοι κανονικότητας). Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των τυπικών

τιμών της αναγνωστικής ταχύτητας, προσαρμοσμένος από την συµµεταβλητότητα της αρχικής τιµής της, ανά οµάδα µελέτης (Βλ. Πίνακας 6.47).

Πίνακας 6.47.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής ταχύτητας με συµµεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά οµάδα µελέτης

Ομάδες µελέτης	N	Τελικός Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσαρμοσμένος τελικός Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						L	U
Πειραµατική	149	35,19	30,53	37,34	1,186	35,002	39,666
Ελέγχου I	155	32,61	30,05	32,33	1,162	30,050	34,617
Ελέγχου II	84	38,21	29,39	34,92	1,581	31,815	38,031

Σηµείωση: Η συµµεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης της αναγνωστικής ταχύτητας υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην ακόλουθη τιμή: 22,46. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύµφωνα µε τα αποτελέσµατα της ανάλυσης της συνδιακύµανσης προέκυψε ότι και οι τρεις οµάδες µαθητών διέφεραν στατιστικώς σηµαντικά στο τέλος των παρεµβάσεων, µετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική ταχύτητα ανάγνωσης, $F(2, 384) = 4,538, p = 0,01, \eta^2_p = 0,02, \text{observed power} = 0,77$ (Βλ. Πίνακας 6.48).

Πίνακας 6.48.

Ανάλυση της συνδιακύµανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής ταχύτητας μεταξύ των τριών οµάδων µε συµµεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	270.119,843 ^a	3	90.039,948	430,551	,000	0,77
Intercept	29.726,101	1	29.726,101	142,144	,000	0,27
Μέση αρχική τιμή αναγνωστικής ταχύτητας	268.376,859	1	268.376,859	1283,320	,000	0,77
Ομάδα	1.898,078	2	949,039	4,538	,011	0,02
Κατάλοιπα	80.304,796	384	209,127			

Σηµείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,771 (Adjusted R Squared = 0,769)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(384) = -3,07, p < 0,01$, Cohen's $d = -0,35$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II ($p = 0,52$) δεν διέφεραν. Επίσης η πειραματική ομάδα με την ομάδα ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς την αναγνωστική ταχύτητα ($p = 0,68$) (Βλ. Πίνακας 6.49).

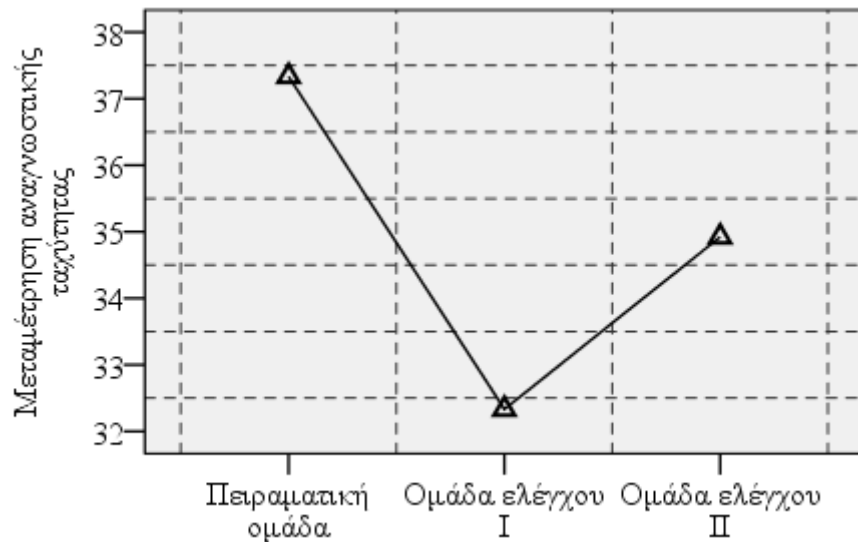
Πίνακας 6.49.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της αναγνωστικής ταχύτητας

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσω	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
OE I	- ΠΟ	-5,10	1,66	384	-3,07	0,007	-0,35	-8,99	-1,01
	- OE II	-2,69	1,97	384	-1,37	0,518	-0,19	-7,31	2,13
ΠΟ	- OE II	2,41	1,99	384	1,21	0,678	0,17	-2,35	7,17

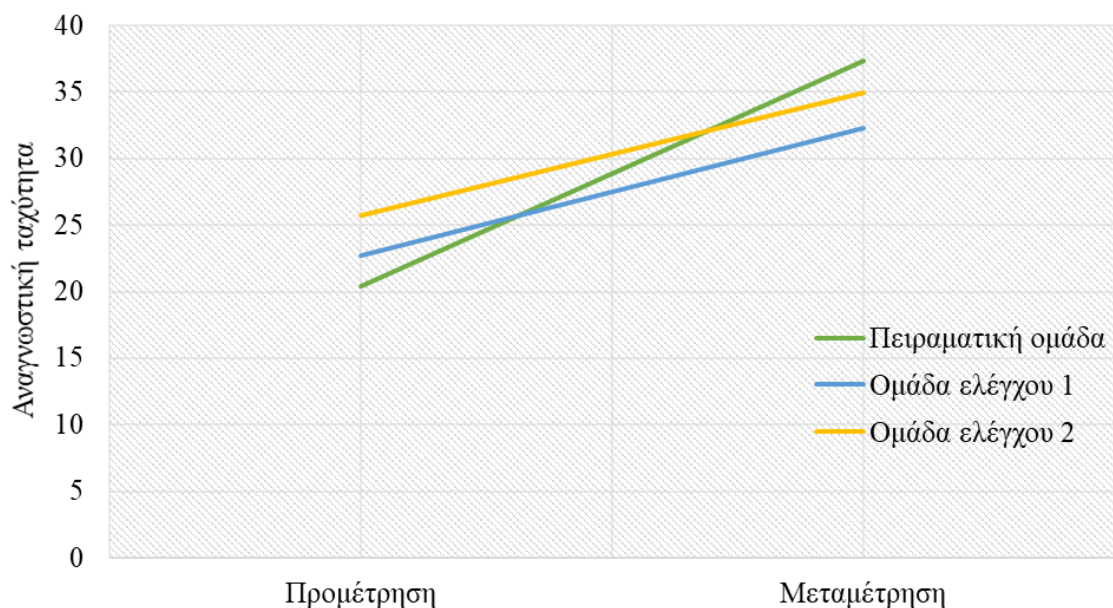
Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των τυπικών τιμών της αναγνωστικής ταχύτητας για τις τρεις ομάδες μελέτης, όπως αναδείχθηκαν από την παραπάνω διαδικασία. Σε αυτό φανερώνεται ότι οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής ταχύτητας σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I, ενώ δεν διέφεραν στατιστικά η ομάδα ελέγχου II ούτε με την ομάδα ελέγχου I, ούτε με την πειραματική ομάδα (Βλ. Διάγραμμα 6.17).



Διάγραμμα 6.17. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης αναγνωστικής ταχύτητας ανά ομάδα μελέτης

Τέλος, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής ταχύτητας στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τυπικές τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=363,52$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 31,3$], την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=246,90$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 19,1$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=230,46$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 24,8$] (Βλ. Διάγραμμα 6.18).



Διάγραμμα 6.18. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής ταχύτητας για τις τρεις ομάδες

Τώρα όσον αφορά στην αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής ταχύτητας, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (Kerby, 2014), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 6.50.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική ταχύτητα και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r _b
A	OE ₁	45	5	12,1	20	21,6	378	< 0,001	1,00
	ΠΟ	50	5	15,1	15	24,3	595	< 0,001	1,00
	OE ₂	22	5	11,9	20	19,3	105	0,001	1,00
B	OE ₁	20	40	35,0	55	35,7	53,5	0,009	0,95
	ΠΟ	11	70	31,5	80	31,8	36	0,012	1,00
	OE ₂	9	70	33,3	70	25,2	15	0,058	Δ.Υ.
Γ	OE ₁	32	35	31,2	55	31,0	190	< 0,001	1,00
	ΠΟ	21	40	28,6	80	31,9	153	< 0,001	1,00
	OE ₂	19	40	25,0	50	29,0	120	< 0,001	1,00
Δ	OE ₁	58	5	17,3	10	23,4	465	< 0,001	1,00
	ΠΟ	67	10	16,7	20	24,1	1431	< 0,001	1,00
	OE ₂	34	10	16,9	25	23,9	231	< 0,001	1,00

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων στις ενδοομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες δεν σχετίζονταν με διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή την πιθανότητα ύπαρξης πιθανές μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου II που υπάγονταν στην υποομάδα B, δηλαδή όλοι οι μαθητές παρουσίαζαν ισόρροπα

μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες που δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και δέχτηκαν τυπική διδασκαλία, δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή στη δεξιότητα της αναγνωστικής ταχύτητας ($p > 0,05$), αντίθετα με αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποια από τις δύο θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου I).

6.3.3 Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση

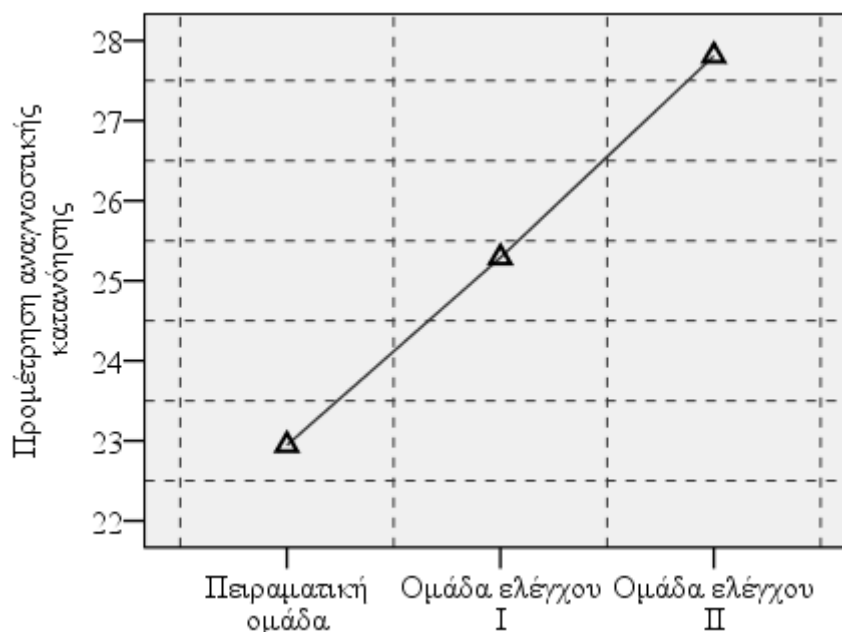
Στην αρχή διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα με βάσει τις τυπικές τιμές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II διέφεραν ως προς την αναγνωστική τους κατανόηση πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.51).

Πίνακας 6.51.

Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης

Ομάδες μελέτης	N	M.O.	τ.α.	F	df1	df2	p
Πειραματική	149	22,9	25,1				
Ελέγχου I	155	25,3	23,1	1,04	2	204	0,35
Ελέγχου II	84	27,8	24,9				

Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ομάδων ($F(2,204) = 1,04$, $p = 0,35$) (Βλ. Διάγραμμα 6.19).



Διάγραμμα 6.19. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής κατανόησης ανά ομάδα μελέτης

Ακολούθως εφαρμόστηκε ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να βελτιώσει περισσότερο τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, έναντι άλλων μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής της.

Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους προέκυψε ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησης της ανάλυσης (Leven's test και έλεγχοι κανονικότητας). Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των τυπικών τιμών της αναγνωστικής κατανόησης, προσαρμοσμένος από τη συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής της, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 6.47).

Πίνακας 6.52.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής κατανόησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης

Ομάδες μελέτης	N	Τελικός Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσαρμοσμένος τελικός Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						L	U
Πειραματική	149	34,42	29,80	36,56	1,037	34,516	38,593
Ελέγχου I	155	37,06	28,07	36,68	1,015	34,681	38,674
Ελέγχου II	84	37,88	28,72	34,80	1,381	32,085	37,517

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην ακόλουθη τιμή: 24,94. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική τιμή της αναγνωστικής κατανόησης, $F(2, 384) = 0,68$, $p = 0,51$, $\eta^2_p = 0,004$, observed power = 0,16 (Βλ. Πίνακας 6.53).

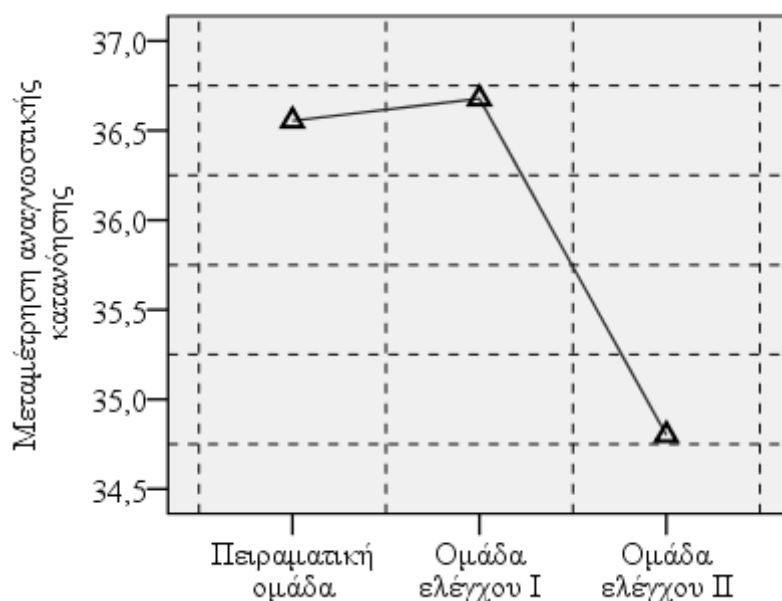
Πίνακας 6.53.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής ταχύτητας μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	260.731,851 ^a	3	86.910,617	543,814	,000	,809
Intercept	15.344,583	1	15.344,583	96,014	,000	,200
Μέση αρχική τιμή αναγνωστικής κατανόησης	259.910,008	1	259.910,008	1.626,300	,000	,809
Ομάδα	217,502	2	108,751	0,680	,507	,004
Κατάλοιπα	61.369,641	384	159,817			

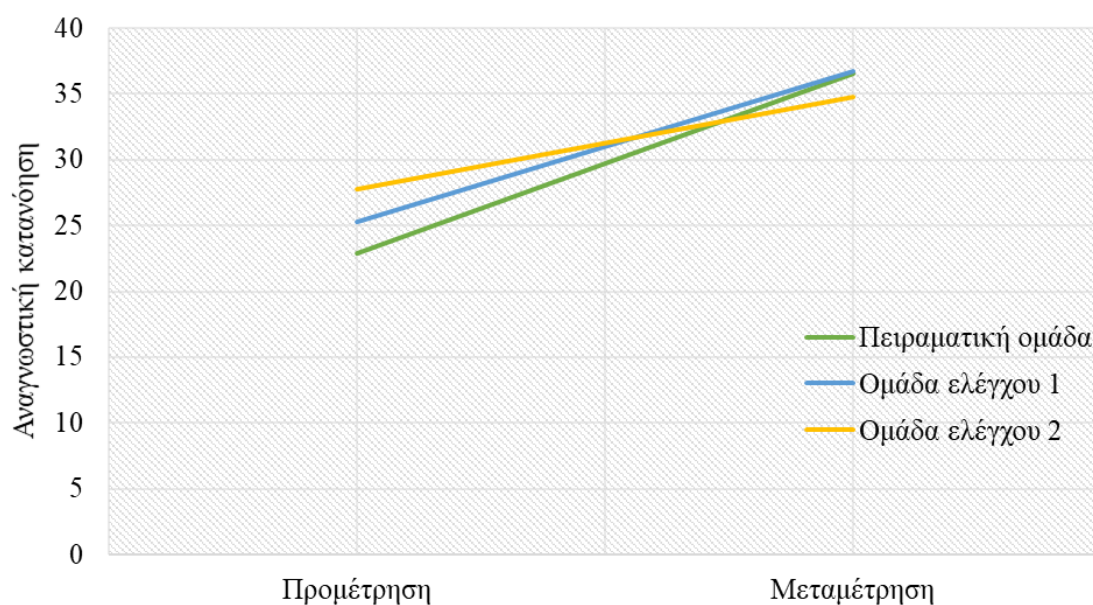
Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,809 (Adjusted R Squared = 0,808)

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες μελέτης, όπως αναδείχθηκαν από την παραπάνω διαδικασία (Βλ. Διάγραμμα 6.20).



Διάγραμμα 6.20. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Τέλος, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τυπικές τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148) = 80,65$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 6,39$], την ομάδα ελέγχου I [$t(154) = 84,34$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 7,12$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83) = 53,14$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 5,65$] (Βλ. Διάγραμμα 6.21).



Διάγραμμα 6.21. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες

Τώρα όσον αφορά στην αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 6.54.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική κατανόηση και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
Α	ΟΕ ₁	45	10	22,5	20	28,3	616	< 0,001	0,96
	ΠΟ	50	7,5	18,4	20	25,5	617	< 0,001	0,96
	ΟΕ ₂	22	7,5	26,3	20	27,6	84,5	0,007	0,86
Β	ΟΕ ₁	20	35	21,1	45	23,1	110	0,004	0,83
	ΠΟ	11	30	38,3	40	34,6	55	0,006	1,00
	ΟΕ ₂	9	40	27,3	40	25,2	36	0,112	Δ.Υ.
Γ	ΟΕ ₁	32	40	23,4	60	27,7	295	< 0,001	0,97
	ΠΟ	21	40	29,0	70	31,7	130	0,001	0,91
	ΟΕ ₂	19	40	22,2	60	27,0	89	0,002	0,96
Δ	ΟΕ ₁	58	10	17,6	20	22,5	478	< 0,001	0,93
	ΠΟ	67	10	19,4	20	26,0	1224	< 0,001	0,92
	ΟΕ ₂	34	10	20,0	25	25,7	246	< 0,001	0,95

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, ΟΕ₁: Ομάδα ελέγχου I, ΟΕ₂: Ομάδα ελέγχου II, δ : διάμεσος, π : προμέτρηση, μ : μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b : rank biserial correlation

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων στις ενδοομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες δεν σχετίζονταν με διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή την πιθανότητα ύπαρξης πιθανές μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου II που υπάγονταν στην υποομάδα Β, δηλαδή όλα τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες και δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και

παρακολούθησαν την τυπική διδασκαλία, δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης ($p > 0,05$), αντίθετα με αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποια από τις δύο θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου Ι).

6.3.4 Διαφορική επίδραση στα λάθη αποκωδικοποίησης και κατανόησης

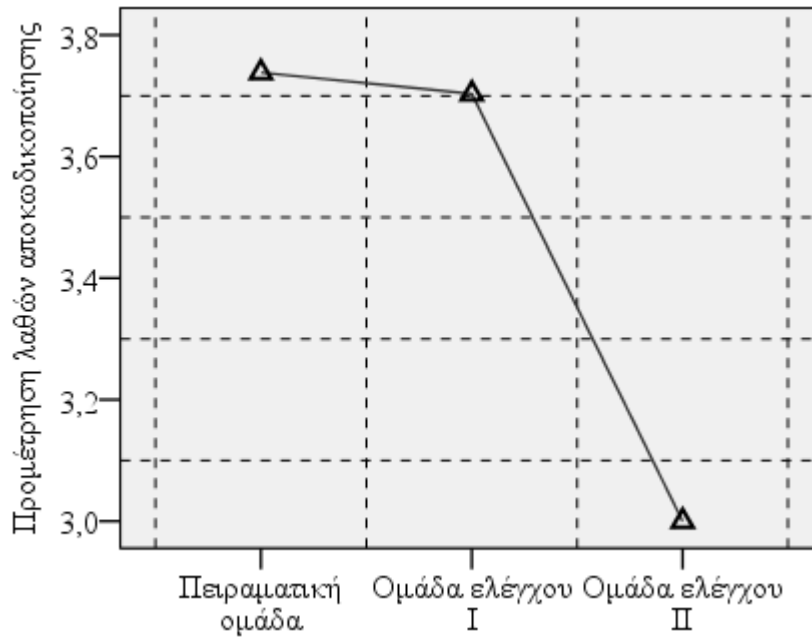
Στην αρχή διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα με βάση την αθροιστική συχνότητα των λαθών αποκωδικοποίησης, κατανόησης, αλλά και συνολικά των αναγνωστικών λαθών, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου Ι και της ομάδα ελέγχου ΙΙ διέφεραν ως προς αυτά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.55).

Πίνακας 6.55.

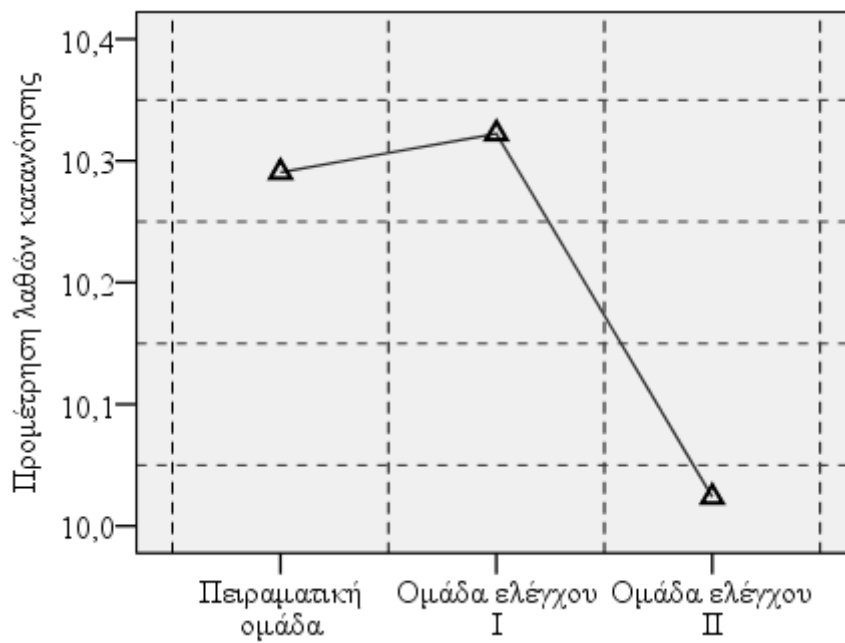
Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση των αναγνωστικών λαθών (αποκωδικοποίησης, κατανόησης, συνολικά)

Τύπος λαθών	Ομάδες μελέτης	N	ΜΟ	τ.α.	F	df1	df2	p
Αποκωδικοποίησης	Πειραματική	149	3,74	2,91				
	Ελέγχου Ι	155	3,70	2,92	2,47	2	226	0,09
	Ελέγχου ΙΙ	84	3,00	2,55				
Κατανόησης	Πειραματική	149	10,29	5,25				
	Ελέγχου Ι	155	10,32	5,15	0,10	2	215	0,91
	Ελέγχου ΙΙ	84	10,02	5,28				
Συνολικά	Πειραματική	149	14,09	6,16				
	Ελέγχου Ι	155	14,14	6,20	1,10	2	219	0,34
	Ελέγχου ΙΙ	84	13,02	5,91				

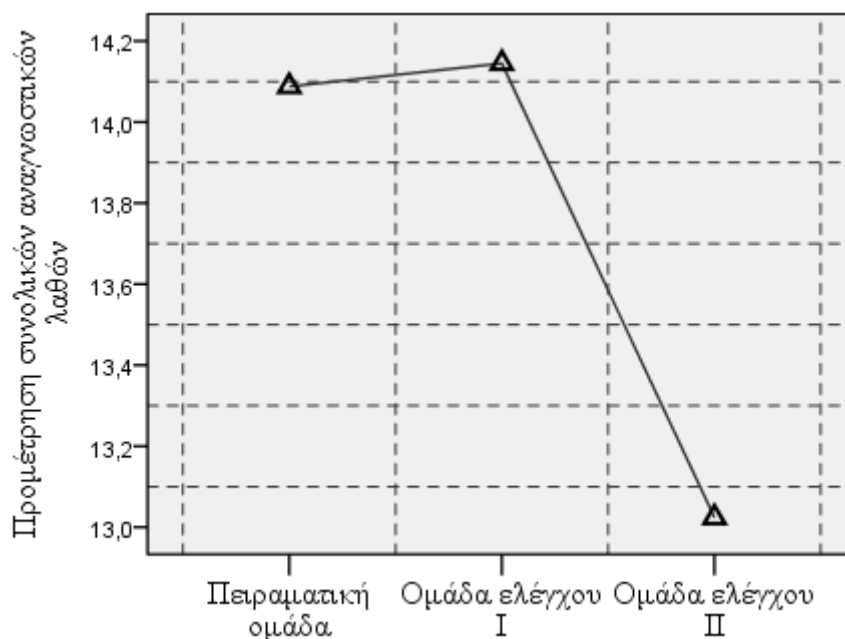
Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στα λάθη αποκωδικοποίησης ($F(2,226) = 2,47$, $p = 0,09$) (Βλ. Διάγραμμα 6.22), τα λάθη κατανόησης ($F(2,215) = 0,10$, $p = 0,91$) (Βλ. Διάγραμμα 6.23), όπως και τα αναγνωστικά λάθη συνολικά ($F(2,219) = 1,10$, $p = 0,34$) (Βλ. Διάγραμμα 6.24).



Διάγραμμα 6.22. Μέσοι όροι προμέτρησης λαθών αποκωδικοποίησης ανά ομάδα μελέτης



Διάγραμμα 6.23. Μέσοι όροι προμέτρησης λαθών κατανόησης ανά ομάδα μελέτης



Διάγραμμα 6.24. Μέσος όρος προμέτρησης αναγνωστικών λαθών συνολικά ανά ομάδα μελέτης

Ακολούθως εφαρμόστηκαν τρεις αναλύσεις της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στα λάθη αποκωδικοποίησης, στα λάθη κατανόησης αλλά και γενικά στα αναγνωστικά λάθη των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους.

Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους προέκυψε ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησης της ανάλυσης (Leven's test και έλεγχοι κανονικότητας). Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των τυπικών τιμών των αναγνωστικών λαθών, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής τους, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 6.56).

Πίνακας 6.56.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων των αναγνωστικών λαθών με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης

Τύπος λαθών	N	Τελικός	T.A.	T.Σ.	95% CI
-------------	---	---------	------	------	--------

Ομάδες μελέτης		M.O.	Προσαρμ. τελικός M.O.		L	U		
Αποκωδικοποίησης	Πειραματική	149	1,71	1,82	1,65	0,12	1,42	1,89
	Ελέγχου I	155	1,97	1,88	1,90	0,12	1,67	2,14
	Ελέγχου II	84	1,50	1,65	1,72	0,16	1,40	2,03
Κατανόησης	Πειραματική	149	8,30	4,95	8,26	0,18	7,91	8,61
	Ελέγχου I	155	8,11	5,26	8,04	0,18	7,70	8,39
	Ελέγχου II	84	8,07	5,10	8,27	0,24	7,80	8,73
Συνολικά	Πειραματική	149	9,97	5,43	9,80	0,23	9,34	10,25
	Ελέγχου I	155	10,01	5,76	9,81	0,23	9,37	10,26
	Ελέγχου II	84	9,57	5,53	10,24	0,31	9,63	10,84

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης των λαθών αποκωδικοποίησης υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην τιμή 3,58, των λαθών κατανόησης στην τιμή 10,24 και γενικά των αναγνωστικών λαθών στην τιμή 13,87. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων στα λάθη αποκωδικοποίησης, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 380) = 0,467, p = 0,63, \eta^2p = 0,002, \text{observed power} = 0,17$ (Βλ. Πίνακας 6.57).

Πίνακας 6.57.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των λαθών αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2p
Διορθωμένο μοντέλο	8.175,123 ^a	3	2.725,041	584,315	,000	0,82
Intercept	64,164	1	64,164	13,758	,000	0,04
Μέση αρχική τιμή λαθών αποκωδικοποίησης	8.171,402	1	8.171,402	1.752,147	,000	0,82
Ομάδα	4,358	2	2,179	0,467	,627	0,02
Κατάλοιπα	806,090	380	2,121			

Σημείωση: η^2p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,822 (Adjusted R Squared = 0,820)

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων μεταξύ τους στα λάθη κατανόησης, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 380) = 0,47, p = 0,63, \eta^2p = 0,01, \text{observed power} = 0,13$ (Βλ. Πίνακας 6.58).

Πίνακας 6.58.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των λαθών κατανόησης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	8175,123 ^a	3	2725,041	584,315	,000	0,82
Intercept	64,164	1	64,164	13,758	,000	0,04
Μέση αρχική τιμή λαθών κατανόησης	8171,402	1	8171,402	1752,147	,000	0,82
Ομάδα	4,358	2	2,179	0,467	,627	0,01
Κατάλοιπα	1772,187	380	4,664			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,822 (Adjusted R Squared = 0,820)

Γενικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών δε διέφεραν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων στα αναγνωστικά λάθη, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 378) = 0,77, p = 0,46, \eta^2p = 0,01, \text{observed power} = 0,18$ (Βλ. Πίνακας 6.59).

Πίνακας 6.59.

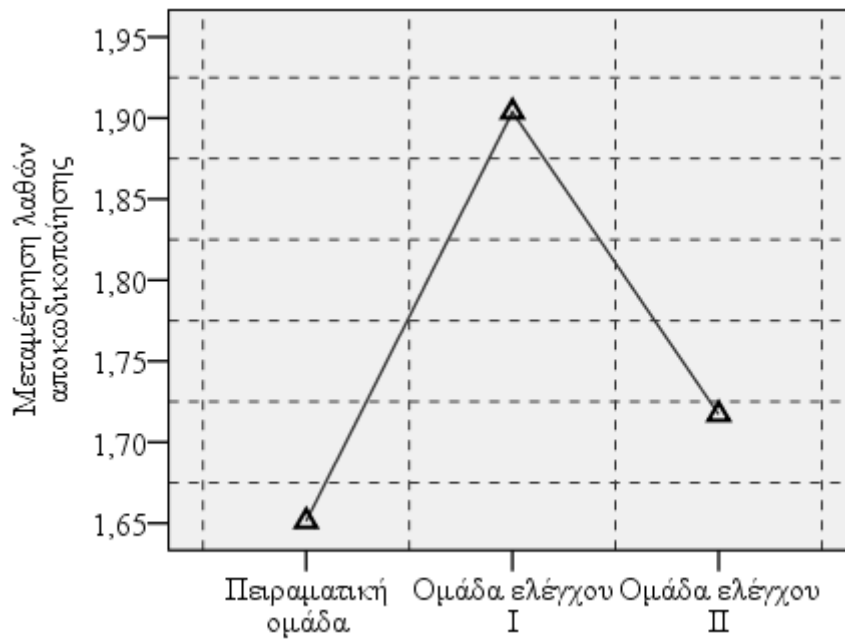
Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των αναγνωστικών λαθών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	8.863,558 ^a	3	2.954,519	377,471	,000	0,75
Intercept	59,738	1	59,738	7,632	,006	0,02
Μέση αρχική τιμή αναγνωστικών λαθών	8.851,774	1	8.851,774	1.130,907	,000	0,75

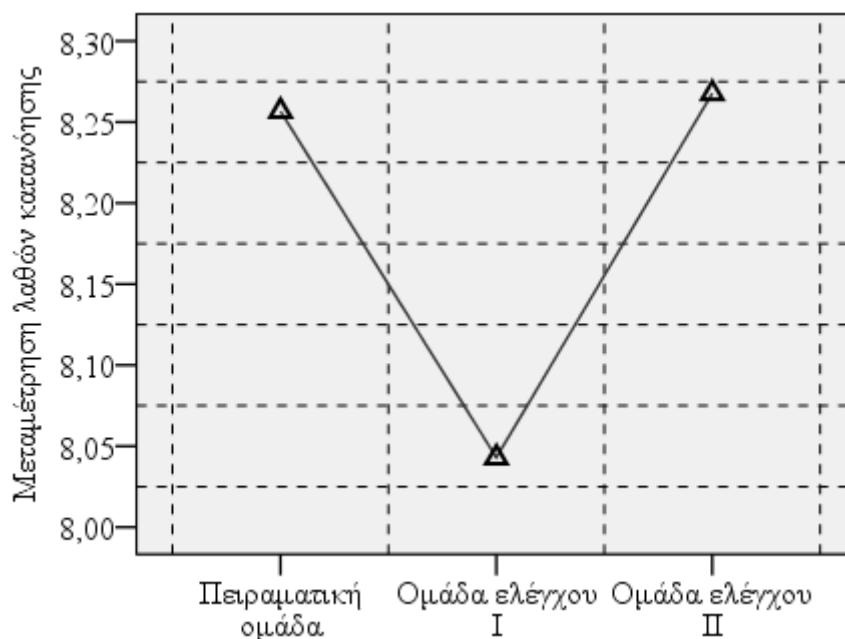
Ομάδα	12,045	2	6,022	,769	,464	0,01
Κατάλοιπα	2.958,662	378	7,827			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,750 (Adjusted R Squared = 0,748)

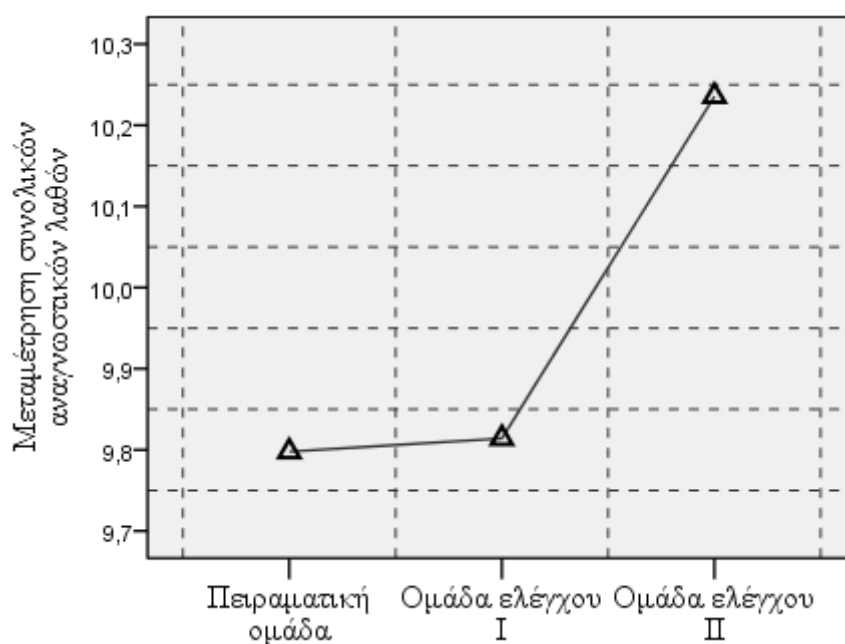
Στα ακόλουθα διαγράμματα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των λαθών αποκωδικοποίησης (Βλ. Διάγραμμα 6.25), των λαθών κατανόησης (Βλ. Διάγραμμα 6.26) και των συνολικών αναγνωστικών λαθών (Βλ. Διάγραμμα 6.27) για τις τρεις ομάδες μελέτης, όπως αναδείχθηκαν από την παραπάνω διαδικασία. Σε αυτά φανερώνεται οπτικά ότι και οι τρεις ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά μεταξύ τους σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις.



Διάγραμμα 6.25. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας



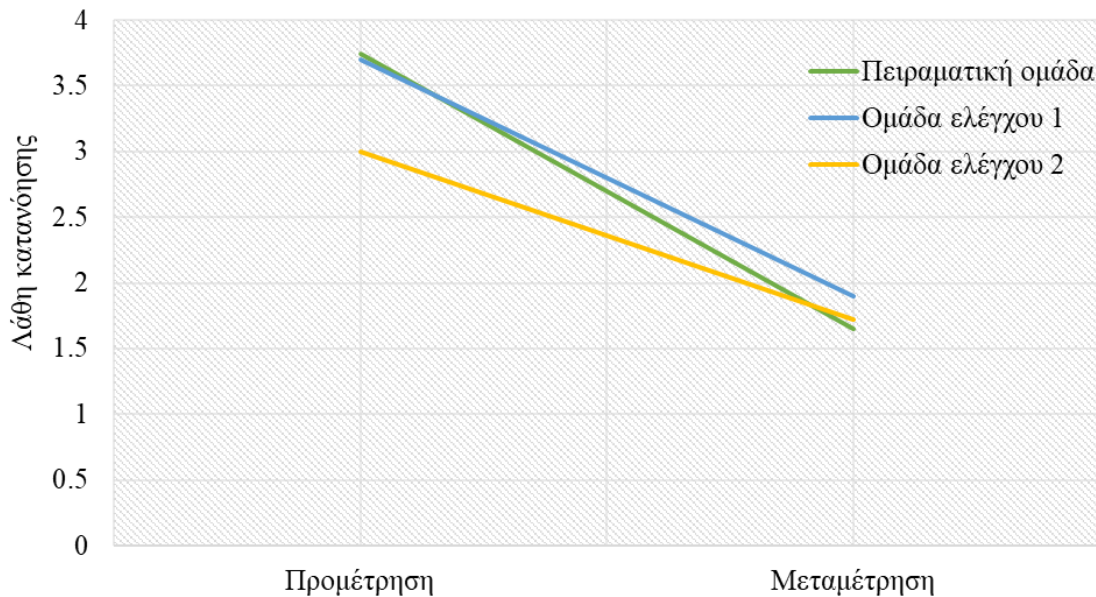
Διάγραμμα 6.26. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών κατανόησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας



Διάγραμμα 6.27. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των αναγνωστικών λαθών για τις τρεις ομάδες της έρευνας

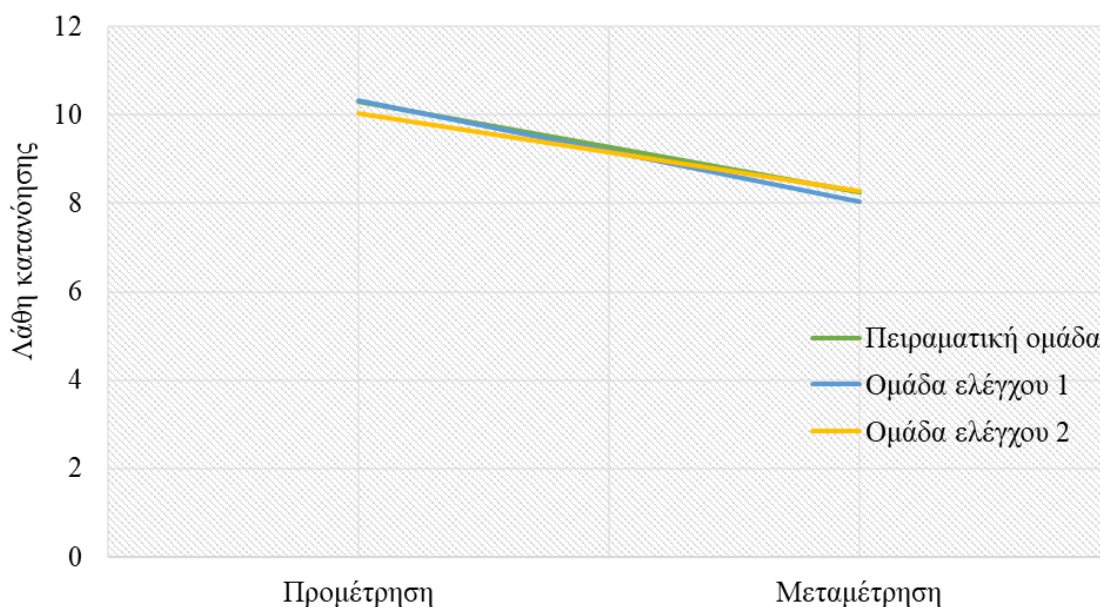
Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης στα λάθη αποκωδικοποίησης στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(381)=9,43$,

$p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 0,77$] την ομάδα ελέγχου I [$t(381)=7,95$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 0,64$] και μεσαία για την ομάδα ελέγχου II [$t(381)=4,94$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 0,54$] (Βλ. Διάγραμμα 6.28).



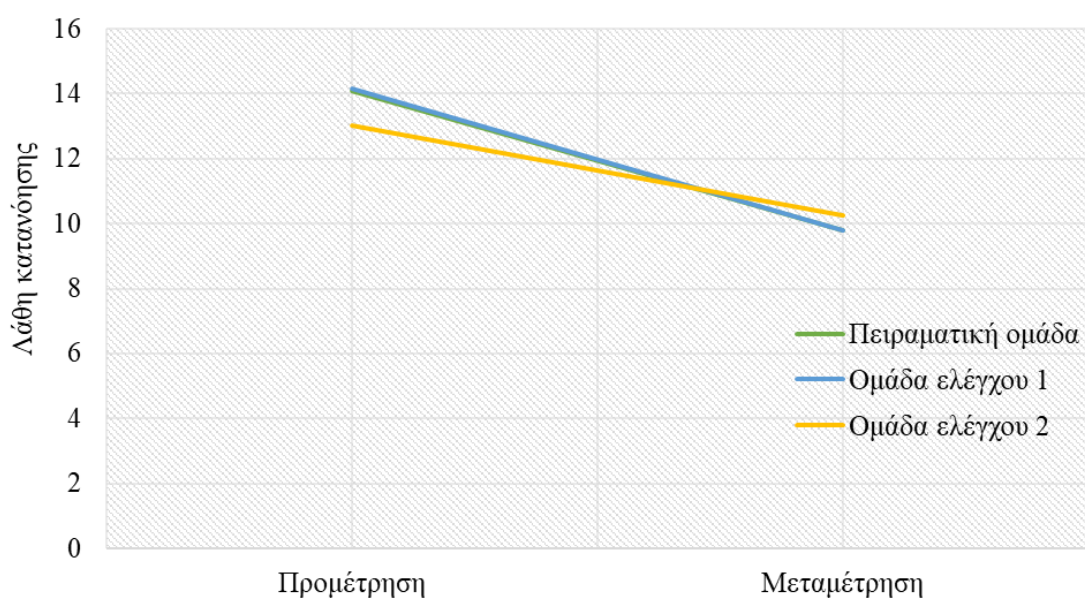
Διάγραμμα 6.28. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών αποκωδικοποίησης για τις τρεις ομάδες

Επίσης, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης στα λάθη κατανόησης στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεσαία μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=5,36$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 0,49$] και μικρά για την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=3,36$, $p_{bonf} = 0,013$, Cohen's $d = 0,28$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=2,66$, $p_{bonf} = 0,12$, Cohen's $d = 0,25$]. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι στην ομάδα ελέγχου II δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στα λάθη κατανόησης (Βλ. Διάγραμμα 6.29).



Διάγραμμα 6.29. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των λαθών κατανόησης για τις τρεις ομάδες

Τέλος, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης συνολικά των αναγνωστικών λαθών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=8,74$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d= 0,79$] και μεσαία μεγέθη στην ομάδα ελέγχου I [$t(154)=6,30$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d= 0,50$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=4,40$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d= 0,44$] (Βλ. Διάγραμμα 6.30).



Διάγραμμα 6.30. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των συνολικών αναγνωστικών λαθών για τις τρεις ομάδες

Τώρα όσον αφορά στην αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των λαθών αποκωδικοποίησης, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (Kerby, 2014), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 6.60).

Πίνακας 6.60.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στα λάθη αποκωδικοποίησης και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
A	OE ₁	45	4	3,01	2	2,10	44	< 0,001	0,73
	ΠΟ	50	3	2,70	2	1,56	5,26	< 0,001	0,74
	OE ₂	22	1,5	2,19	1,5	1,69	0,98	0,336	Δ.Υ.
B	OE ₁	20	2	2,47	0,5	1,98	19	< 0,001	1,24
	ΠΟ	11	1	4,10	1	2,87	1,35	0,206	Δ.Υ.
	OE ₂	9	1	3,17	0	1,32	2,14	0,064	Δ.Υ.
Γ	OE ₁	32	2	3,31	1	1,92	3,26	0,003	0,58
	ΠΟ	21	3	2,34	0	1,22	6,03	< 0,001	1,32
	OE ₂	19	2	1,92	1	1,41	4,29	< 0,001	0,99
Δ	OE ₁	58	4	2,70	2	1,90	6,20	< 0,001	0,81
	ΠΟ	67	5	2,83	1	1,71	8,65	< 0,001	1,06
	OE ₂	34	4	2,71	1	1,73	5,27	< 0,001	0,90

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ : διάμεσος, π : προμέτρηση, μ : μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b : rank biserial correlation

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ, ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των λαθών κατανόησης, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation, ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 6.61.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στα λάθη κατανόησης και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
A	OE ₁	45	13	5,03	11	5,13	8,9	< 0,001	1,33
	ΠΟ	50	13,5	5,31	10,5	5,59	9,97	< 0,001	1,41
	OE ₂	22	15,5	6,39	11,5	6,00	4,41	< 0,001	0,94
B	OE ₁	20	8	4,35	5,5	4,43	3,89	< 0,001	0,87
	ΠΟ	11	8	5,20	6	4,26	3,73	0,004	1,12
	OE ₂	9	7	4,01	6	3,05	2,49	0,038	0,83
Γ	OE ₁	32	5	4,04	3,5	4,09	5,81	< 0,001	1,03
	ΠΟ	21	5	4,18	3	4,47	3,35	0,003	0,73
	OE ₂	19	5	3,32	4	3,74	3,45	0,003	0,79
Δ	OE ₁	58	10	3,80	8	4,01	7,45	< 0,001	0,98
	ΠΟ	67	11	4,52	9	4,22	9,85	< 0,001	1,20
	OE ₂	34	10	4,05	8,5	4,16	6,10	< 0,001	1,05

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b : rank biserial correlation

Τέλος, όσον αφορά στην αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ, ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των αναγνωστικών λαθών συνολικά, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation, ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται ακολούθως.

Πίνακας 6.62.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στα αναγνωστικά λάθη συνολικά και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
A	OE ₁	45	18	6,08	12	5,84	9,52	< 0,001	1,42
	ΠΟ	50	17	6,11	13	5,97	9,95	< 0,001	1,41
	OE ₂	22	17	7,29	13,5	6,11	4,62	< 0,001	0,98

B	OE ₁	20	11	4,62	6	4,60	5,95	< 0,001	1,33
	ΠΟ	11	11	6,56	8	5,47	4,25	0,002	1,28
	OE ₂	9	11	3,87	6	3,30	3,60	0,007	1,20
Γ	OE ₁	32	9	5,27	5	4,92	6,07	< 0,001	1,07
	ΠΟ	21	8	5,66	4	5,02	6,86	< 0,001	1,50
	OE ₂	19	9	3,56	5	3,96	5,78	< 0,001	1,33
Δ	OE ₁	58	15	4,84	11	4,27	8,75	< 0,001	1,15
	ΠΟ	67	15	5,32	11	4,73	12,7	< 0,001	1,55
	OE ₂	34	13,5	4,92	9,5	4,60	7,10	< 0,001	1,22

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων στις ενδομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, σημαντικές διαφοροποιήσεις στα αναγνωστικά λάθη ανεξάρτητα από τα διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή τις πιθανές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητευομένου. Εξάιρεση αποτέλεσε η περίπτωση των ισόρροπα δίγλωσσων μαθητών οι οποίοι δεν βοηθήθηκαν από την κλασική διδασκαλία (ομάδα ελέγχου II) σε επίπεδο λαθών αποκωδικοποίησης, ενώ γενικά παρατηρήθηκε ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονταν στο θέατρο συνέβαλλαν σημαντικότερα και με μεγαλύτερα μεγέθη ισχύος έναντι των κλασικών μεθοδολογιών.

6.3.5 Διαφορική επίδραση στις στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών

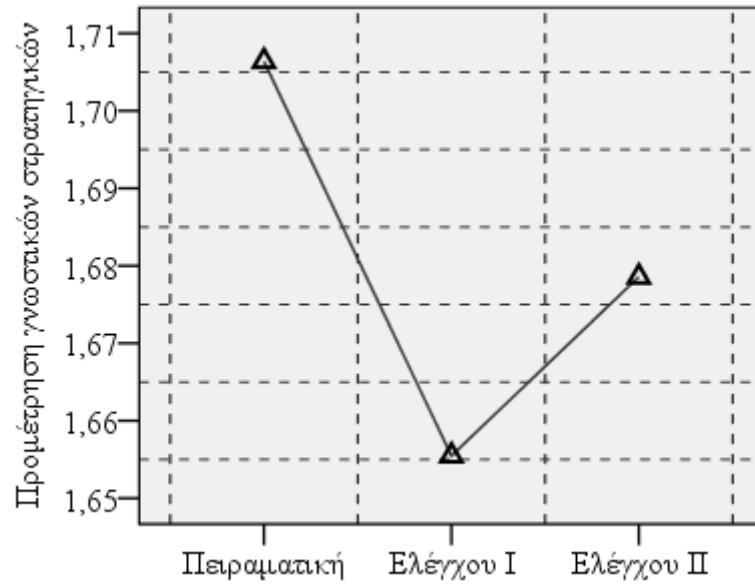
Στην αρχή διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα με βάσει τη μέση τιμή των γνωστικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και γενικότερα με βάση τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II διέφεραν ως προς αυτές πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.63).

Πίνακας 6.63.

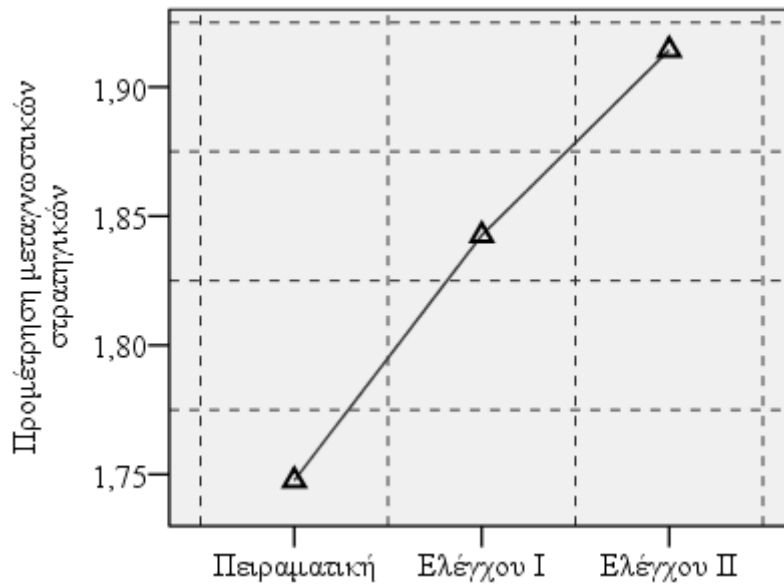
Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, συνολικά)

Τύπος στρατηγικής	Ομάδες μελέτης	N	ΜΟ	τ.α.	F	df1	df2	p
Γνωστικές	Πειραματική	149	1,71	0,55				
	Ελέγχου I	155	1,66	0,55	0,32	2	211	0,72
	Ελέγχου II	84	1,68	0,60				
Μεταγνωστικές	Πειραματική	149	1,75	0,63				
	Ελέγχου I	155	1,84	0,61	1,97	2	215	0,14
	Ελέγχου II	84	1,91	0,64				
Κοινωνικές	Πειραματική	149	1,61	0,63				
	Ελέγχου I	155	1,63	0,65	0,05	2	213	0,95
	Ελέγχου II	84	1,60	0,68				
Συναισθηματικές	Πειραματική	149	1,44	0,71				
	Ελέγχου I	155	1,40	0,67	0,13	2	214	0,88
	Ελέγχου II	84	1,43	0,72				
Συνολικά	Πειραματική	149	1,64	0,46				
	Ελέγχου I	155	1,64	0,45	0,13	2	213	0,88
	Ελέγχου II	84	1,67	0,48				

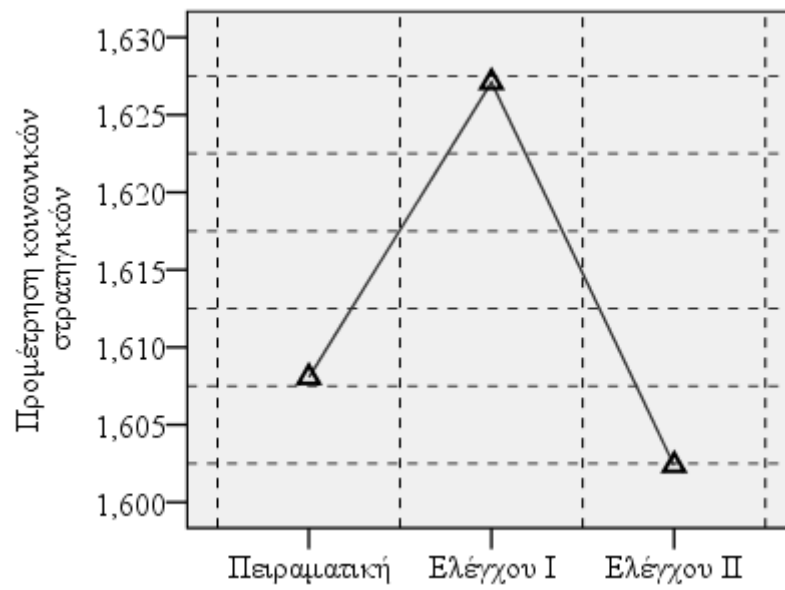
Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στις γνωστικές στρατηγικές ($F(2,211)= 0,32, p= 0,72$) (Βλ. Διάγραμμα 6.31), τις μεταγνωστικές στρατηγικές ($F(2,215)= 1,97, p= 0,14$) (Βλ. Διάγραμμα 6.32), τις κοινωνικές στρατηγικές ($F(2,213)= 0,05, p= 0,95$) (βλ. Διάγραμμα 6.33), τις συναισθηματικές στρατηγικές ($F(2,214)= 0,13, p= 0,88$) (βλ. Διάγραμμα 6.34) όπως και τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά ($F(2,213)= 0,13, p= 0,88$) (Βλ. Διάγραμμα 6.35).



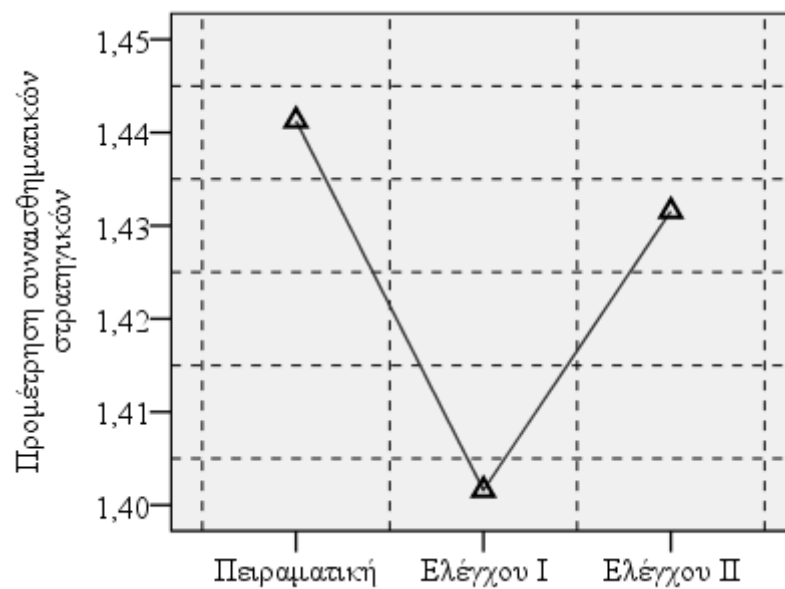
Διάγραμμα 6.31. Μέσοι όροι προμέτρησης γνωστικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης



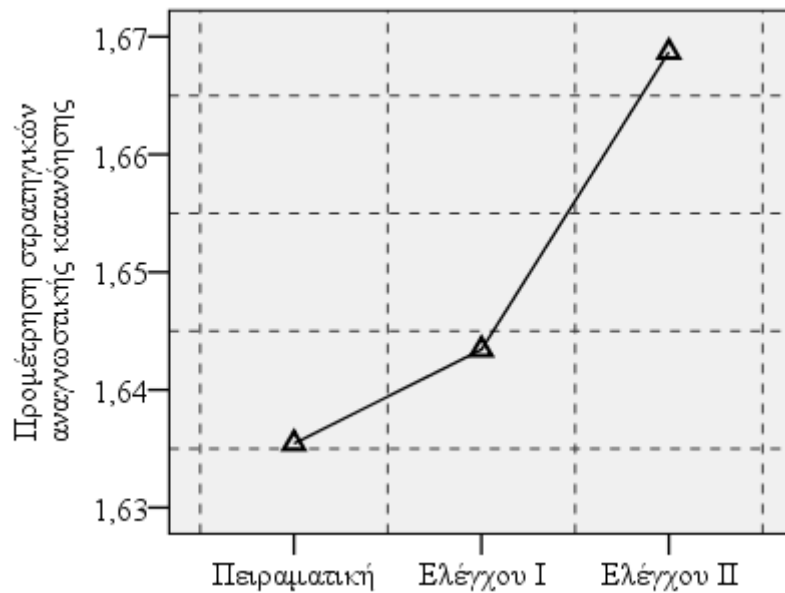
Διάγραμμα 6.32. Μέσοι όροι προμέτρησης μεταγνωστικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης



Διάγραμμα 6.33. Μέσοι όροι προμέτρησης κοινωνικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης



Διάγραμμα 6.34. Μέσοι όροι προμέτρησης συναισθηματικών στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης



Διάγραμμα 6.35. Μέσοι όροι προμέτρησης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στρατηγικών ανά ομάδα μελέτης

Ακολούθως εφαρμόστηκαν πέντε αναλύσεις της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στις γνωστικές στρατηγικές, τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές, τις συναισθηματικές αλλά και γενικότερα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διαφοροποίηση των στρατηγικών κατανόησης, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των στρατηγικών κατανόησης, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής τους, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 6.64).

Πίνακας 6.64.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης

Τύπος στρατηγικών	Ομάδες μελέτης	N	Τελικός M.O.	T.A.	Προσαρμ. τελικός M.O.	T.Σ.	95% CI	
							L	U
Γνωστικές	Πειραματική	149	2,15	0,47	2,13	0,03	2,08	2,19

	Ελέγχου I	155	1,94	0,51	1,96	0,03	1,90	2,02
	Ελέγχου II	84	2,00	0,54	2,01	0,04	1,93	2,08
Μεταγνωστικές	Πειραματική	149	2,14	0,53	2,19	0,03	2,13	2,25
	Ελέγχου I	155	2,18	0,51	2,16	0,03	2,11	2,22
	Ελέγχου II	84	2,10	0,56	2,04	0,04	1,96	2,12
Κοινωνικές	Πειραματική	149	2,31	0,51	2,31	0,04	2,24	2,38
	Ελέγχου I	155	1,94	0,61	1,93	0,04	1,87	2,00
	Ελέγχου II	84	1,95	0,65	1,96	0,05	1,86	2,05
Συναισθηματικές	Πειραματική	149	2,08	0,59	2,07	0,04	2,00	2,14
	Ελέγχου I	155	1,81	0,63	1,82	0,03	1,75	1,89
	Ελέγχου II	84	1,77	0,67	1,77	0,05	1,67	1,86
Αναγνωστικής κατανόησης	Πειραματική	149	2,17	0,41	2,18	0,02	2,14	2,22
	Ελέγχου I	155	1,98	0,42	1,98	0,02	1,94	2,02
	Ελέγχου II	84	1,96	0,46	1,95	0,03	1,89	2,00

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης των γνωστικών στρατηγικών υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην τιμή 1,68, των μεταγνωστικών στρατηγικών στην τιμή 1,82, των κοινωνικών στρατηγικών στην τιμή 1,61, των συναισθηματικών στρατηγικών στην τιμή 1,42 και γενικά των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στην τιμή 1,65. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις γνωστικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των γνωστικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 9,536, p < 0,001, \eta^2_p = 0,05, \text{observed power} = 0,98$ (Βλ. Πίνακας 6.65).

Πίνακας 6.65.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των γνωστικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	51,394 ^a	3	17,131	136,464	,000	0,52
Intercept	36,742	1	36,742	292,677	,000	0,43

Μέση αρχική τιμή γνωστικών στρατηγικών	48,067	1	48,067	382,890	,000	0,50
Ομάδα	2,394	2	1,197	9,536	,000	0,05
Κατάλοιπα	48,206	384	0,126			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,516 (Adjusted R Squared = 0,512)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = -4,31, p < 0,011$, Cohen's $d = -0,50$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 2,68, p = 0,023$, Cohen's $d = 0,37$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις γνωστικές στρατηγικές ($p = 1,00$) (Βλ. Πίνακας 6.66).

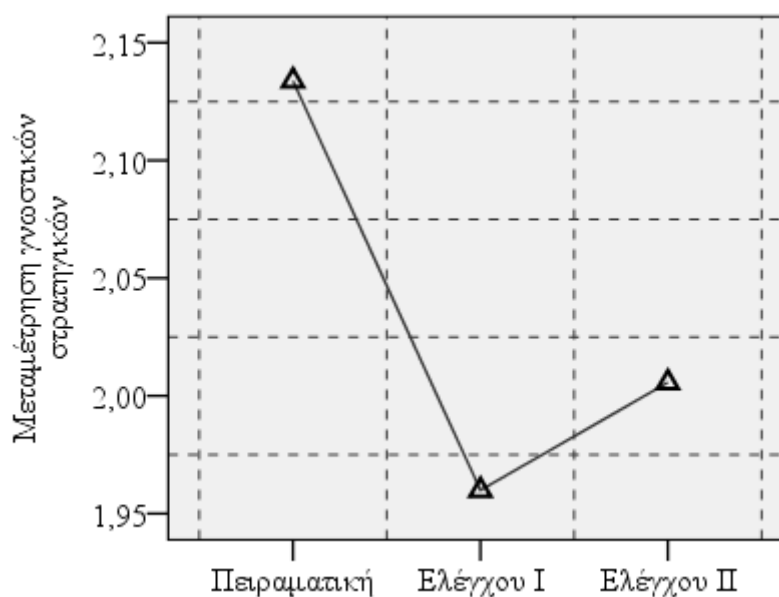
Πίνακας 6.66.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
OE I	- ΠΟ	-0,17	0,04	382	-4,31	<0,001	-0,50	-0,72	-0,27
	- OE II	-0,05	0,05	382	-0,95	1,000	-0,13	-0,40	0,14
ΠΟ	- OE II	0,13	0,05	382	2,68	0,023	0,37	0,10	0,64

Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας, δείχνοντας ότι οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα γνωστικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II (Βλ. Διάγραμμα 6.36).



Διάγραμμα 6.36. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις μεταγνωστικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικά σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των μεταγνωστικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 4,546$, $p = 0,011$, $\eta^2_p = 0,02$, observed power = 0,77 (Βλ. Πίνακας 6.67).

Πίνακας 6.67.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των μεταγνωστικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	55,108 ^a	3	18,369	133,727	,000	0,51
Intercept	42,938	1	42,938	312,582	,000	0,45
Μέση αρχική τιμή μεταγνωστικών στρατηγικών	54,750	1	54,750	398,573	,000	0,51
Ομάδα	1,249	2	0,624	4,546	,011	0,02
Κατάλοιπα	52,748	384	0,137			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,511 (Adjusted R Squared = 0,507)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων σε μεταγνωστικό επίπεδο διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα δε διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = -0,52$, $p = 1,000$, Cohen's $d = -0,06$ παρά μόνο με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 3,01$, $p = 0,008$, Cohen's $d = 0,42$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης. Επίσης διαφορά μικρού μεγέθους παρουσίασαν μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II $t(382) = 2,60$, $p = 0,03$, Cohen's $d = 0,36$ (Βλ. Πίνακας 6.68).

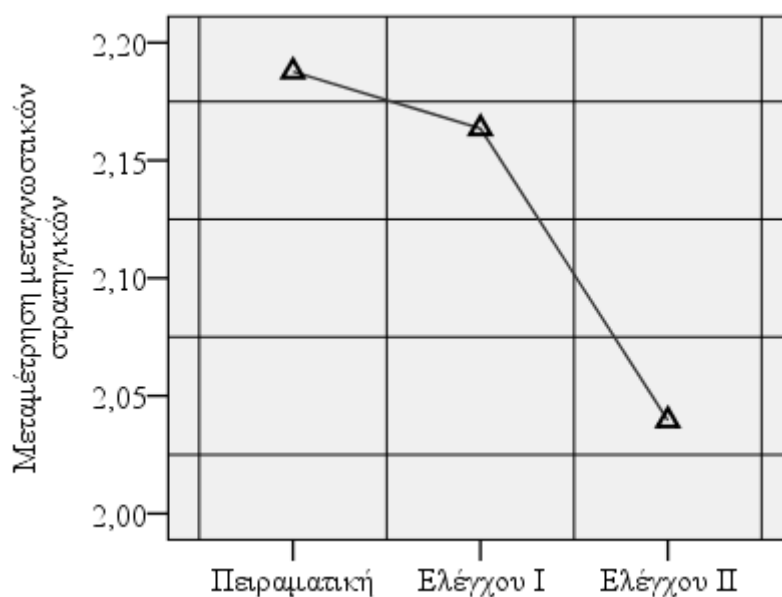
Πίνακας 6.68.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
Ελέγχου I	- Πειραματική	0,02	0,04	382	- 0,52	1,000	- 0,06	-	0,17
	- Ελέγχου II	0,13	0,05	382	2,60	0,03	0,36	0,09	0,63
Πειραματική	- Ελέγχου II	0,15	0,05	382	3,01	0,008	0,42	0,14	0,69

Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας (Βλ. Διάγραμμα 6.37). Σε αυτό φαίνεται ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος τόσο στις δράσεις του θεάτρου αναγνωστών, όσο και σε αυτές της δραματοποιημένης αφήγησης, παρουσίασαν υψηλότερες τιμές αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών από αυτούς που είχαν λάβει μέρος στην ομάδα ελέγχου II (τυπική διδασκαλία).



Διάγραμμα 6.37. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις κοινωνικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των κοινωνικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 32,592, p < 0,001, \eta^2_p = 0,15, \text{observed power} = 1,00$ (Βλ. Πίνακας 6.69).

Πίνακας 6.69.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των κοινωνικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	69,734 ^a	3	23,245	122,005	,000	0,49
Intercept	65,080	1	65,080	341,589	,000	0,47
Μέση αρχική τιμή κοινωνικών στρατηγικών	57,751	1	57,751	303,121	,000	0,44
Ομάδα	12,419	2	6,210	32,592	,000	0,15
Κατάλοιπα	73,161	384	0,191			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,488 (Adjusted R Squared = 0,484)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικά σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = 7,53, p < 0,001$ Cohen's $d=0,86$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 5,92, p < 0,001$, Cohen's $d=0,37$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις κοινωνικές στρατηγικές ($p= 1,00$) (Βλ. Πίνακας 6.70).

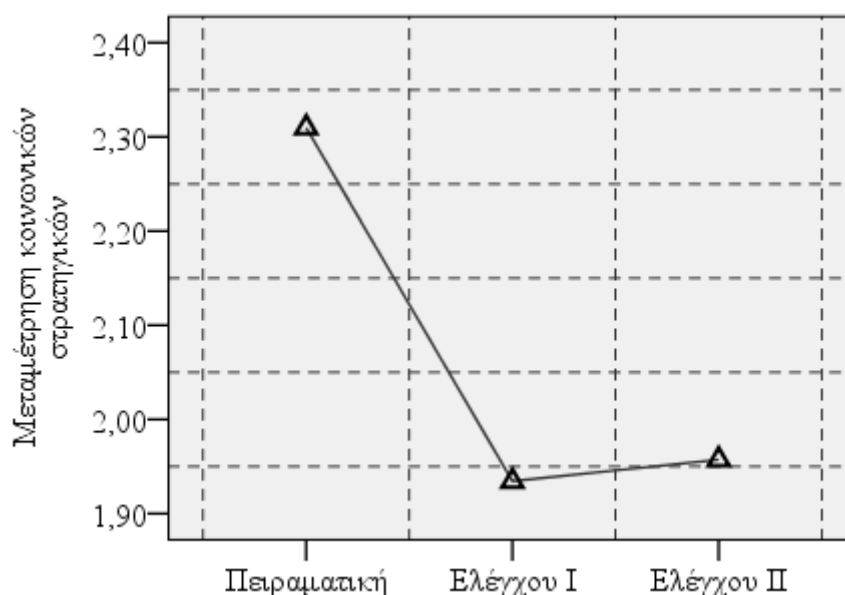
Πίνακας 6.70.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
ΟΕ I	- ΠΟ	-0,38	0,05	382	-7,53	<0,001	0,86	-1,10	-1,63
	- ΟΕ II	-0,02	0,06	382	-0,41	1,000	0,06	-0,32	0,21
ΠΟ	- ΟΕ II	0,35	0,06	382	5,92	<0,001	0,81	0,53	1,08

Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας. Σε αυτό φανερώνεται ότι οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδας ελέγχου II (Βλ. Διάγραμμα 6.38).



Διάγραμμα 6.38. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις συναισθηματικές στρατηγικές προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρηση των κοινωνικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 32,592, p < 0,001, \eta^2_p = 0,15, \text{observed power} = 1,00$ (Βλ. Πίνακας 6.71).

Πίνακας 6.71.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των συναισθηματικών στρατηγικών μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	69,734 ^a	3	23,245	122,005	,000	0,49
Intercept	65,080	1	65,080	341,589	,000	0,47
Μέση αρχική τιμή συναισθηματικών στρατηγικών	57,751	1	57,751	303,121	,000	0,44
Ομάδα	12,419	2	6,210	32,592	,000	0,15
Κατάλοιπα	73,161	384	0,191			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,488 (Adjusted R Squared = 0,484)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικά σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = 5,02, p < 0,001$ Cohen's $d=0,58$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 5,21, p < 0,001$, Cohen's $d=0,71$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις συναισθηματικές στρατηγικές ($p_{Bonf} = 0,967$) (Βλ. Πίνακας 6.72).

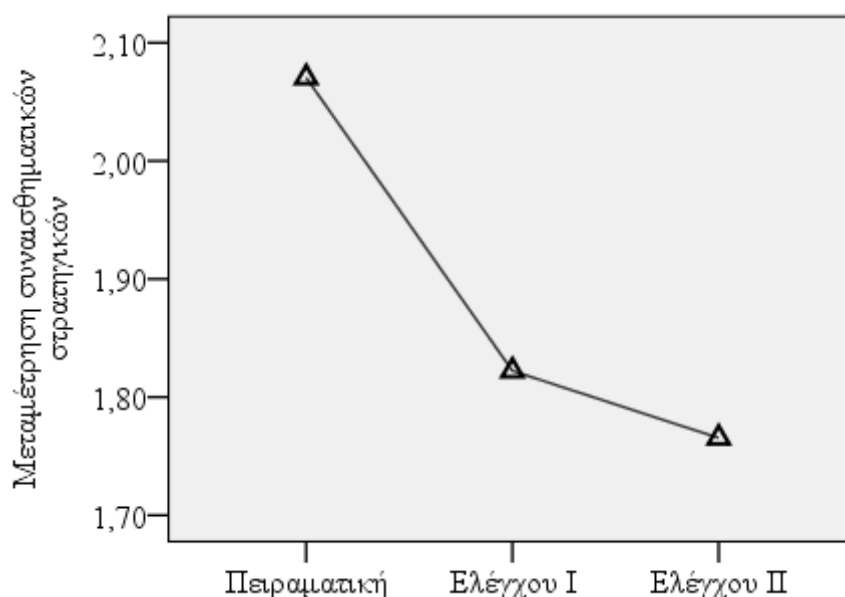
Πίνακας 6.72.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
ΟΕ I	- ΠΟ	-0,25	0,05	382	-5,02	<0,001	0,58	-0,81	-0,35
	- ΟΕ II	0,06	0,06	382	0,99	0,967	0,13	-0,13	0,40
ΠΟ	- ΟΕ II	0,31	0,06	382	5,21	<0,001	0,71	0,44	0,98

Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας. Όπως φανερώνεται, οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II (Βλ. Διάγραμμα 6.39).



Διάγραμμα 6.39. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 384) = 31,041$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,14$, observed power = 1,00 (Βλ. Πίνακας 6.73).

Πίνακας 6.73.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	46,605 ^a	3	15,535	223,949	,000	0,64
Intercept	19,431	1	19,431	280,111	,000	0,42
Μέση αρχική τιμή στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης	42,808	1	42,808	617,112	,000	0,62
Ομάδα	4,307	2	2,153	31,041	,000	0,14
Κατάλοιπα	26,637	384	0,069			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,636 (Adjusted R Squared = 0,633)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικά σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = 6,80, p_{Bonf} < 0,001$ Cohen's $d=0,78$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 6,61, p < 0,001$, Cohen's $d=0,90$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις ως προς τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης ($p_{Bonf} = 1,000$) (Βλ. Πίνακας 6.74).

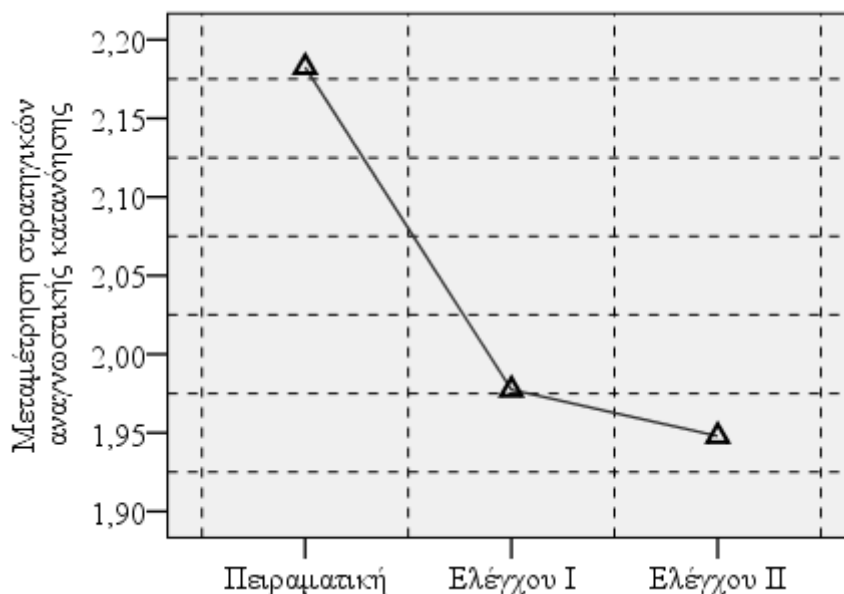
Πίνακας 6.74.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
OE I	- ΠΟ	-0,20	0,03	382	-6,80	<0,001	0,78	-1,01	-0,55
	- OE II	0,03	0,04	382	0,91	1,000	0,12	0,14	0,39
ΠΟ	- OE II	0,24	0,04	382	6,61	<0,001	0,90	0,63	1,18

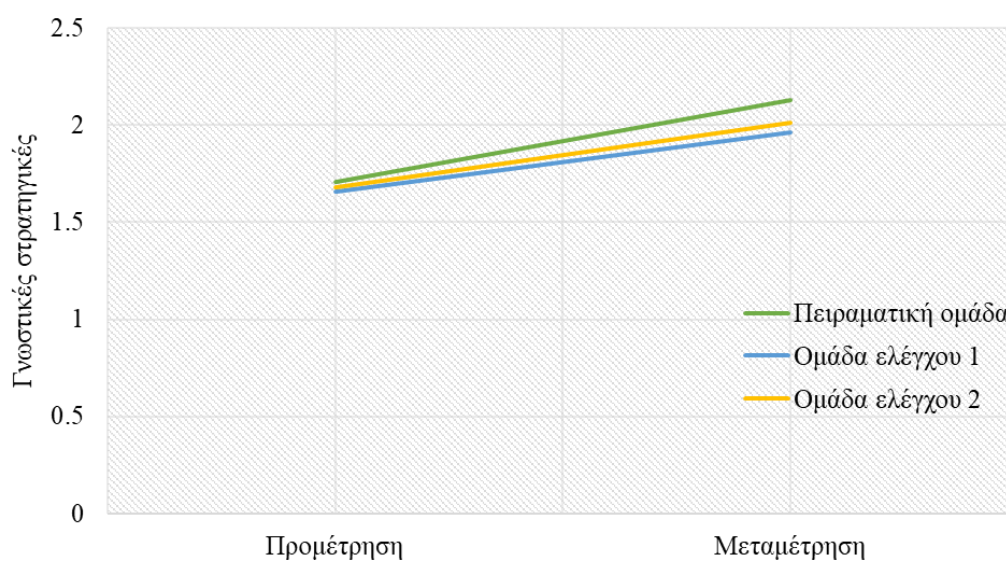
Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά για τις τρεις ομάδες της έρευνας. Όπως φανερώνεται οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδας ελέγχου II (Βλ. Διάγραμμα 6.40).



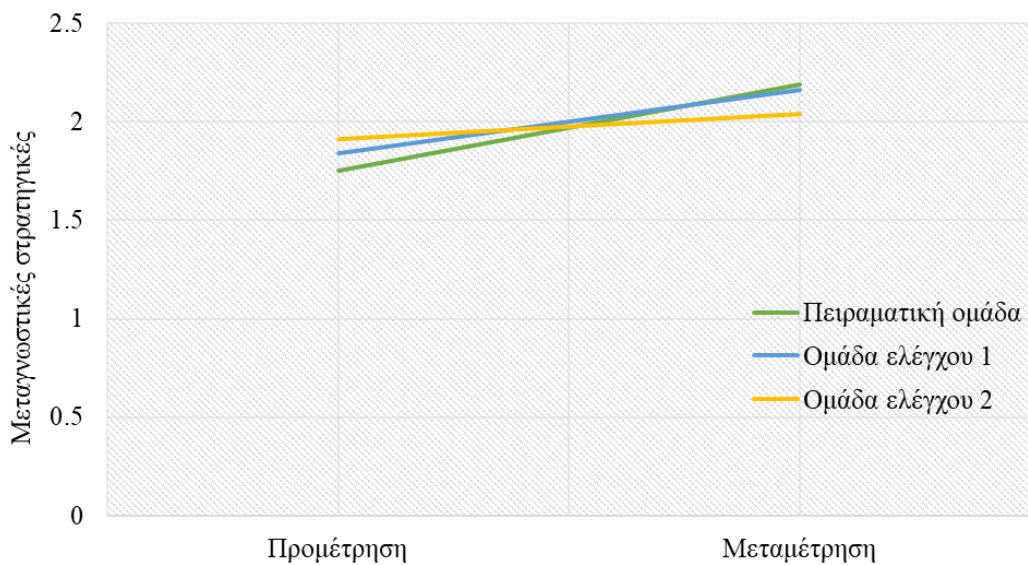
Διάγραμμα 6.40. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-25,88$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 2,16$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-17,25$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 1,42$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-14,33$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 1,46$] (Βλ. Διάγραμμα 6.41).



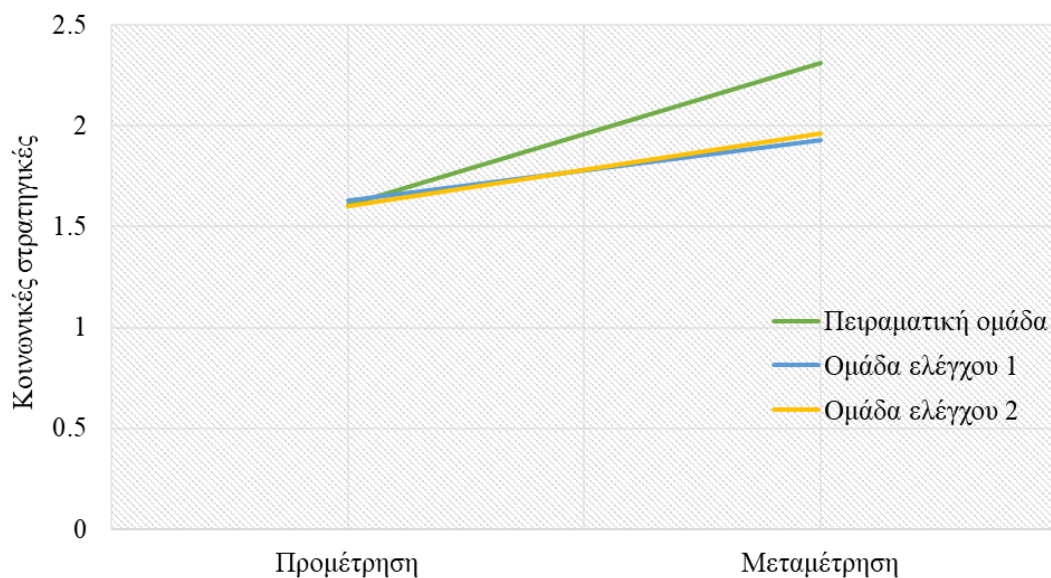
Διάγραμμα 6.41. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες

Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-19,26$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 1,58$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-16,60$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 1,36$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-6,76$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 0,72$] (Βλ. Διάγραμμα 6.42).



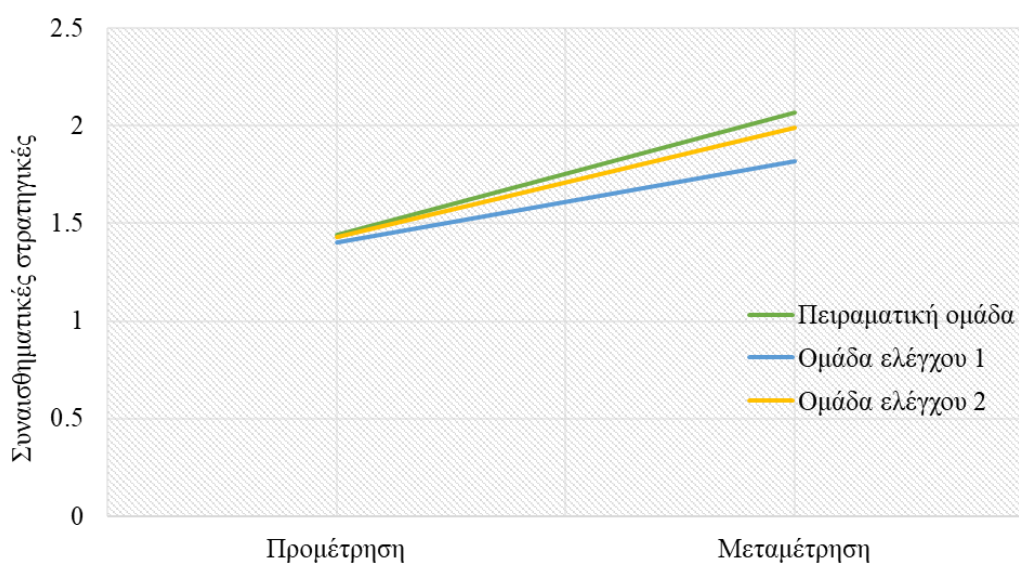
Διάγραμμα 6.42. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες

Στη συνέχεια από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-32,42$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 2,74$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-14,90$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 1,19$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-12,14$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 1,27$] (Βλ. Διάγραμμα 6.42).



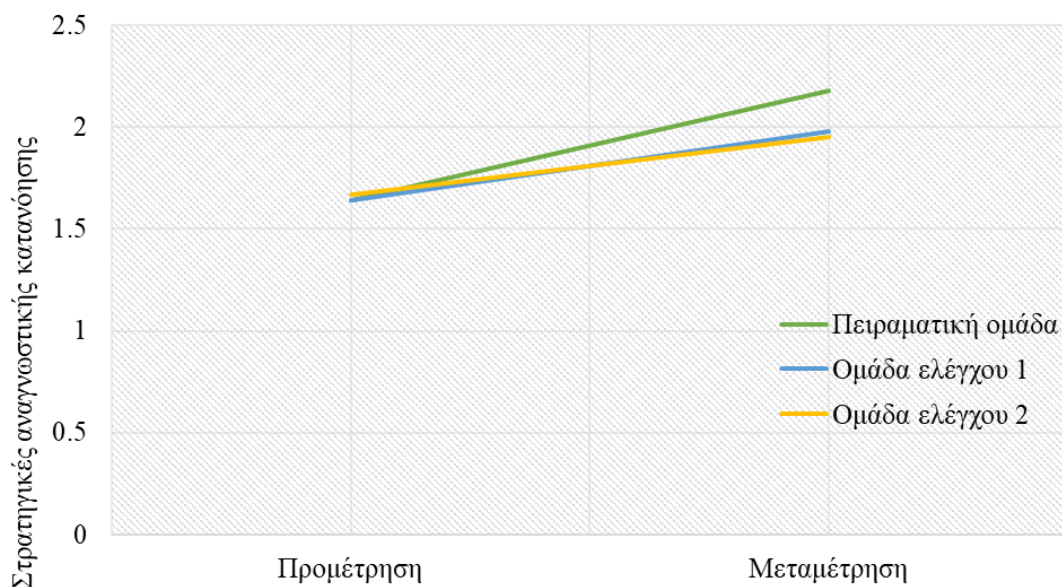
Διάγραμμα 6.43. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες

Ακολούθως από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν και σε αυτή την περίπτωση μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-32,46$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 2,61$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-21,05$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 1,76$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-12,96$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 1,37$] (Βλ. Διάγραμμα 6.44).



Διάγραμμα 6.44. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών για τις τρεις ομάδες

Τέλος από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά για την κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν και σε αυτή την περίπτωση μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-52,34, p_{bonf}< 0,001, \text{Cohen's } d = 4,31$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-32,87, p_{bonf}< 0,001, \text{Cohen's } d = 2,69$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-21,62, p_{bonf}< 0,001, \text{Cohen's } d = 2,26$] (Βλ. Διάγραμμα 6.45).



Διάγραμμα 6.45. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για τις τρεις ομάδες

Σχετικά με την αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 6.75).

Πίνακας 6.75.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις γνωστικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r _b
A	OE ₁	45	1,75	0,53	2,20	0,58	5,00	< 0,001	0,98
	ΠΟ	50	1,60	0,61	2,20	0,89	44,0	< 0,001	0,91
	OE ₂	22	1,60	0,58	2,20	0,49	0,00	< 0,001	1,00
B	OE ₁	20	2,00	0,55	2,00	0,47	31,0	0,11	Δ.Υ.
	ΠΟ	11	2,00	0,36	2,40	0,25	0,00	0,006	1,00
	OE ₂	9	2,00	0,55	2,40	0,47	0,00	0,035	1,00
Γ	OE ₁	32	1,80	0,66	2,00	0,51	18,1	0,001	0,82
	ΠΟ	21	2,20	0,42	2,40	0,46	9,00	0,004	0,85
	OE ₂	19	2,00	0,69	2,00	0,55	9,50	0,021	0,76
Δ	OE ₁	58	1,60	0,48	1,80	0,44	250,0	< 0,001	0,62
	ΠΟ	67	1,60	0,54	2,09	2,20	100,0	< 0,001	0,89
	OE ₂	34	1,50	0,56	2,00	0,57	34,5	< 0,001	0,82

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Ακολούθως, σχετικά με την αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 6.76).

Πίνακας 6.76.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις μεταγνωστικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r _b
A	OE ₁	45	1,60	0,58	2,20	0,45	68,0	< 0,001	0,83
	ΠΟ	50	1,60	0,60	2,00	0,58	87,0	< 0,001	0,84
	OE ₂	22	1,60	0,64	2,20	0,60	33,5	0,008	0,68
B	OE ₁	20	2,20	0,70	2,50	0,58	7,00	0,003	0,88
	ΠΟ	11	1,80	0,49	2,20	0,49	1,00	0,013	0,96
	OE ₂	9	2,20	0,80	2,60	0,73	2,5	0,115	Δ.Υ.
Γ	OE ₁	32	2,10	0,56	2,40	0,56	80,5	0,016	0,54

	ΠΟ	21	2,20	0,61	2,40	0,47	12,0	0,004	0,82
	ΟΕ ₂	19	2,20	0,47	2,20	0,54	49,5	0,81	Δ.Υ.
Δ	ΟΕ ₁	58	2,00	0,61	2,10	0,51	141,0	< 0,001	0,80
	ΠΟ	67	2,00	0,65	2,20	0,49	142,0	< 0,001	0,81
	ΟΕ ₂	34	2,00	0,63	2,00	0,48	59,5	0,003	0,66

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, ΟΕ₁: Ομάδα ελέγχου I, ΟΕ₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Στη συνέχεια, σχετικά με την αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των κοινωνικών στρατηγικών, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 6.77).

Πίνακας 6.77.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στις κοινωνικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών

Υποομάδα	Ομάδα	N	δ(π)	T.A. _(π)	δ(μ)	T.A. _(μ)	W	p	r _b
A	ΟΕ ₁	45	1,60	0,71	2,00	0,58	77,5	< 0,001	0,75
	ΠΟ	50	1,60	0,62	2,30	0,51	0,00	< 0,001	1,00
	ΟΕ ₂	22	1,70	0,77	2,20	0,63	5,50	0,001	0,92
B	ΟΕ ₁	20	1,90	0,74	2,40	0,73	13,5	0,015	0,74
	ΠΟ	11	2,20	0,67	2,40	0,42	0,00	0,014	1,00
	ΟΕ ₂	9	1,80	0,71	2,00	0,78	2,50	0,22	Δ.Υ.
Γ	ΟΕ ₁	32	1,80	0,59	2,00	0,58	62,0	0,065	Δ.Υ.
	ΠΟ	21	1,60	0,63	2,60	0,35	0,00	< 0,001	1,00
	ΟΕ ₂	19	1,80	0,71	2,20	0,67	11,0	0,01	0,79
Δ	ΟΕ ₁	58	1,40	0,55	1,80	0,61	136,0	< 0,001	0,75
	ΠΟ	67	1,60	0,60	2,20	0,54	75,5	< 0,001	0,92
	ΟΕ ₂	34	1,40	0,57	1,80	0,62	65,0	< 0,001	0,70

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, ΟΕ₁: Ομάδα ελέγχου I, ΟΕ₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Ακολούθως, σχετικά με την αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης των συναισθηματικών στρατηγικών, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 6.78).

Πίνακας 6.78.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπείραματικής και μεταπείραματικής δοκιμασίας στις συναισθηματικές στρατηγικές και μεγέθη επίδρασης διαφορών

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
A	OE ₁	45	1,25	0,66	2,00	0,63	61,0	< 0,001	0,83
	ΠΟ	50	1,25	0,77	1,88	0,62	18,0	< 0,001	0,97
	OE ₂	22	1,38	0,85	1,75	0,77	22,0	0,01	0,71
B	OE ₁	20	1,63	0,76	2,00	0,67	9,0	0,034	0,73
	ΠΟ	11	1,50	0,81	2,25	0,82	0,00	0,006	1,00
	OE ₂	9	1,50	0,57	2,00	0,65	0,00	0,054	Δ.Υ.
Γ	OE ₁	32	1,25	0,63	1,75	0,62	21,5	< 0,001	0,88
	ΠΟ	21	1,75	0,70	2,50	0,47	0,00	< 0,001	1,00
	OE ₂	19	1,25	0,68	2,00	0,63	0,00	< 0,001	1,00
Δ	OE ₁	58	1,50	0,64	1,75	0,63	95,0	< 0,001	0,85
	ΠΟ	67	1,50	0,64	2,225	0,53	30,0	< 0,001	0,96
	OE ₂	34	1,50	0,68	1,75	0,63	46,5	0,002	0,71

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ : διάμεσος, π : προμέτρηση, μ : μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b : rank biserial correlation

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης γενικότερα στις αναγνωστικές στρατηγικές κατανόησης, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα (Βλ. Πίνακας 6.79).

Πίνακας 6.79.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας γενικότερα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και μεγέθη επίδρασης διαφορών

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r _b
A	OE ₁	45	1,58	0,43	2,05	0,40	23,5	< 0,001	0,95
	ΠΟ	50	1,53	0,49	2,13	0,44	1,5	< 0,001	1,00
	OE ₂	22	1,55	0,54	1,92	0,45	0,00	< 0,001	1,00
B	OE ₁	20	2,00	0,53	2,32	0,49	12,0	< 0,001	0,87
	ΠΟ	11	1,84	0,38	2,37	0,38	0,00	0,004	1,00
	OE ₂	9	1,79	0,49	1,95	0,54	0,00	0,009	1,00
Γ	OE ₁	32	1,76	0,48	2,00	0,43	21,5	< 0,001	0,91
	ΠΟ	21	1,84	0,44	2,47	0,33	0,00	< 0,001	1,00
	OE ₂	19	1,89	0,49	2,11	0,48	2,00	< 0,001	0,97
Δ	OE ₁	58	1,63	0,39	1,89	0,41	118,0	< 0,001	0,86
	ΠΟ	67	1,68	0,41	2,21	0,38	50,0	< 0,001	0,97
	OE ₂	34	1,53	0,41	1,84	0,42	9,00	< 0,001	0,97

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων στις ενδοομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο γενικότερα στις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, όσο και στις επιμέρους κατηγορίες στρατηγικών (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές) οι οποίες δεν σχετίζονταν με διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή τον παράγοντα ύπαρξης ή ανυπαρξίας μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών που ήταν ενταγμένοι στις πειραματικές υποομάδες υπήρχε υψηλότερη πρακτική σημαντικότητα της μεθόδου και μάλιστα η βελτίωση τους τόσο σε επίπεδο κοινωνικών, όσο και σε συναισθηματικών στρατηγικών ήταν πρακτικά μεγαλύτερη. Επίσης, διαφάνηκε ότι μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών από τις υποομάδες είχε η μέθοδος, όπου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που ήταν ενταγμένοι στις θεατροπαιδαγωγικές ομάδες (πειραματική ομάδα & ομάδα ελέγχου I) βελτίωσαν περισσότερο (μεγάλα μεγέθη επίδρασης) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου II που παρουσίασαν ένα μεσαίο μέγεθος επίδρασης. Μάλιστα,

στην περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές δεν παρουσίαζαν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες (ομάδα Β και Γ), διαφάνηκε ότι η τυπική διδασκαλία δεν επέφερε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση.

6.3.6 Διαφορική επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα

Αρχικά διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα με βάσει τις τυπικές τιμές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου Ι και της ομάδα ελέγχου ΙΙ διέφεραν ως προς την αναγνωστική τους ικανότητα πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.80).

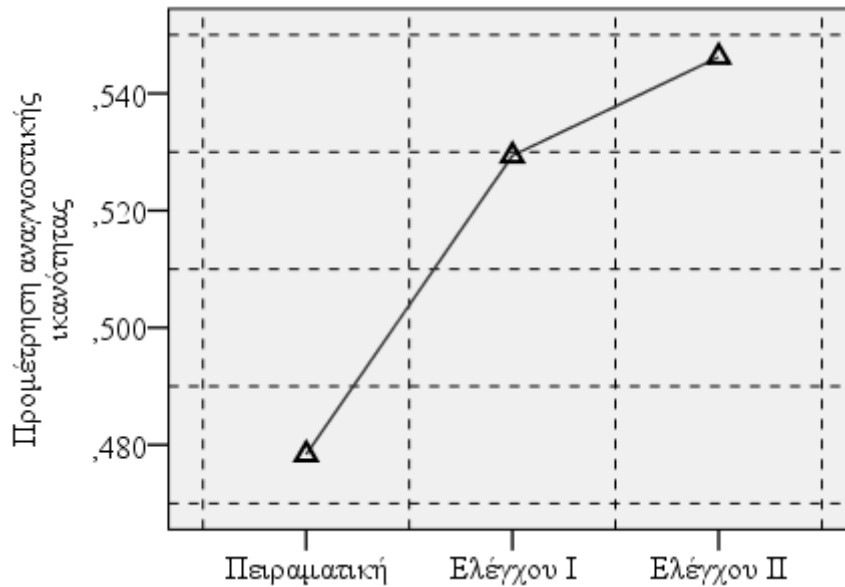
Πίνακας 6.80.

Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας

Ομάδες μελέτης	N	M.O. ²⁹	τ.α.	F	df1	df2	p
Πειραματική	149	0,48	0,15				
Ελέγχου Ι	155	0,53	0,13	8,55	2	228	< 0,001
Ελέγχου ΙΙ	84	0,55	0,12				

Από τον παραπάνω έλεγχο δεν διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία μεταξύ των τριών ομάδων ($F(2,228)= 8,55, p < 0,001$) (Βλ. Διάγραμμα 6.46).

²⁹ Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του σταθμισμένου εργαλείου Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) η τυπική τιμή του δείκτη της αναγνωστικής ικανότητας εκφράζει την επίδοση του/της μαθητή/τριας συγκριτικά με τους μαθητές της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου λ.χ. ένας τυπικός δείκτης 0,47 σημαίνει ότι η επίδοση του/της συγκεκριμένου μαθητή/τριας είναι ανώτερη του 47% των μαθητών της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.



Διάγραμμα 6.46. Μέσοι όροι τυπικών βαθμών προμέτρησης αναγνωστικής ικανότητας ανά ομάδα μελέτης

Ο post-hoc έλεγχος Games-Howell για το προπειραματικό στάδιο ανέδειξε ότι η αναγνωστική ικανότητα της πειραματικής ομάδας (Μ.Ο.= 0,48, τ.α.= 0,15) ήταν στατιστικά χαμηλότερη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου II (Μ.Ο.= 0,55, τ.α.= 0,12, $p < 0,001$) και την ομάδα ελέγχου I (Μ.Ο.= 0,53, τ.α.= 0,13, $p = 0,004$) ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου I και II ($p = 0,56$).

Πίνακας 6.81.

Games-Howell post-hoc σύγκριση αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των τριών ομάδων μελέτης σε προπειραματικό επίπεδο

		Ομάδα ελέγχου I	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου II
Ομάδα ελέγχου I	MD	—	0,051*	-0,017
	t	—	3,20	-1,03
	df	—	296	190
	p	—	0,004	0,562
Πειραματική ομάδα	MD	—	—	-0,068**
	t	—	—	-3,90
	df	—	—	206
	p	—	—	< 0,001

Σημείωση. MD: Means difference, * $p < 0,01$, ** $p < 0,001$.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτή του θεάτρου αναγνωστών μπορεί να βελτιώσει περισσότερο την αναγνωστική ικανότητα, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές, μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής της. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων των τυπικών τιμών της αναγνωστικής ικανότητας, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής της, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 6.82).

Πίνακας 6.82.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αναγνωστικής ικανότητας με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης

Ομάδες μελέτης	N	Τελικός M.O.	T.A.	Προσαρμοσμένος τελικός M.O.	T.Σ.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						L	U
Πειραματική	149	0,55	0,13	0,59	0,004	0,578	0,594
Ελέγχου I	155	0,58	0,13	0,57	0,004	0,560	0,575
Ελέγχου II	84	0,59	0,12	0,56	0,005	0,551	0,572

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης αναγνωστικής αποκωδικοποίησης υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην ακόλουθη τιμή: 0,5134. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες μελέτης διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων ως προς την αναγνωστική ικανότητα $F(2, 384) = 8,14, p < 0,001, \eta^2_p = 0,04, \text{observed power} = 0,96$ (Βλ. Πίνακας 6.83).

Πίνακας 6.83.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	5,44 ^a	3	1,81	762,33	0,00	0,86
Intercept	0,35	1	0,35	144,96	0,00	0,27
Μέση αρχική τυπική τιμή αναγνωστικής ικανότητας	5,36	1	5,36	2251,37	0,00	0,85
Ομάδα	0,04	2	0,02	8,14	0,00	0,04
Κατάλοιπα	0,91	384	0,002			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,856 (Adjusted R Squared = 0,855)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα διέφερε στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα ελέγχου I $t(382) = -3,03$, $p_{Bonf} = 0,008$, Cohen's $d = -0,35$ με μικρό μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 3,73$, $p_{Bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 0,53$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης (Βλ. Πίνακας 6.84). Μεταξύ τους η ομάδα ελέγχου I και II δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p_{Bonf} = 0,635$).

Πίνακας 6.84.

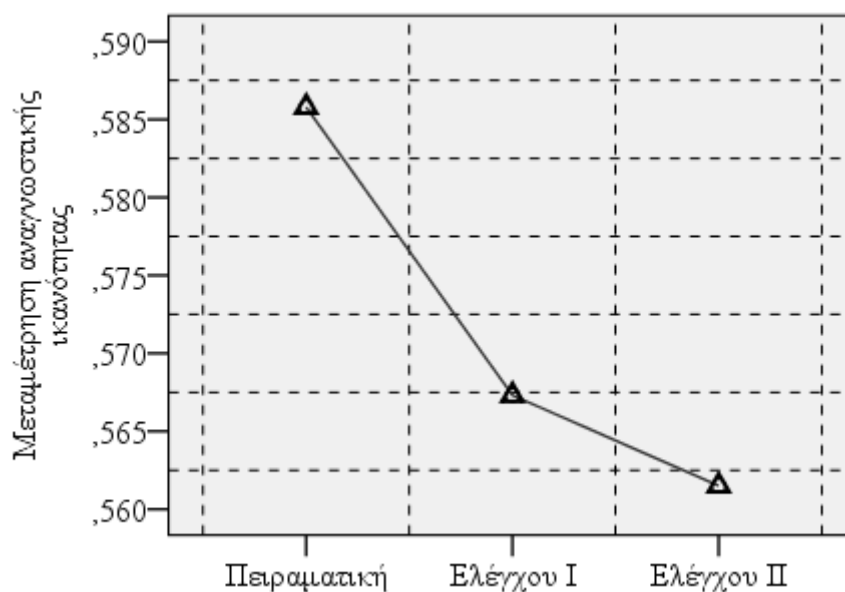
Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσω	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
OE I	- ΠΟ	-0,017	0,006	382	-3,03	0,008	-0,35	-0,59	-0,12
	- OE II	0,008	0,007	382	1,25	0,635	0,17	-0,10	0,45
ΠΟ	- OE II	0,026	0,007	382	3,73	<0,001	0,53	0,25	0,81

Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d.

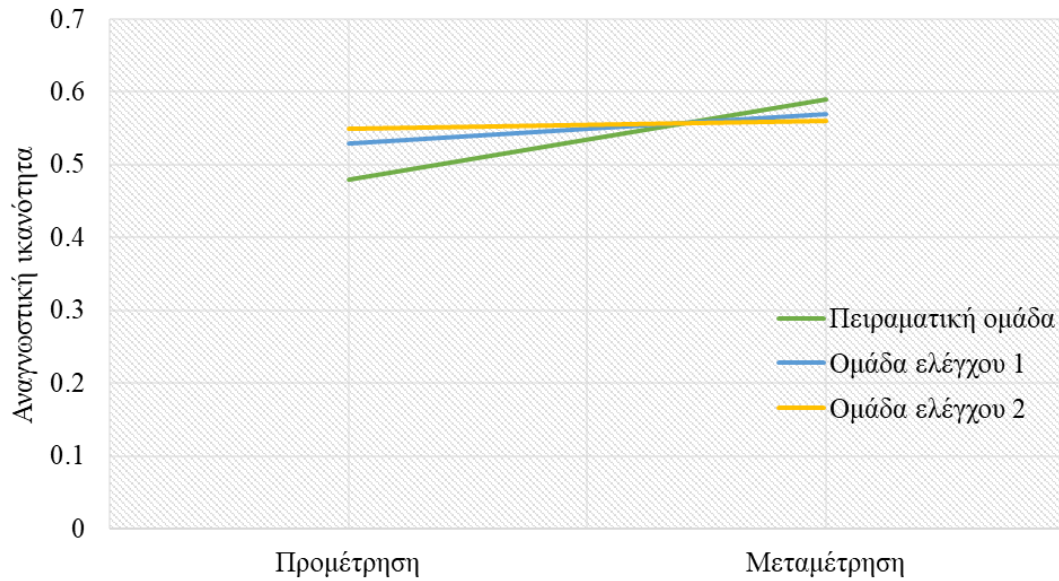
Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας. Όπως φανερώνεται, οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής

ικανότητας σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και της ομάδας ελέγχου II. Σημειώνεται ότι μεταξύ τους η ομάδα ελέγχου I και II δεν διέφεραν (Βλ. Διάγραμμα 6.47).



Διάγραμμα 6.47. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τυπικές τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(148)=-51,8$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 4,25$], την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-40,0$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 3,21$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=27,5$, $p_{bonf}< 0,001$, Cohen's $d = 3,00$] (Βλ. Διάγραμμα 6.48), στοιχείο που υποδηλώνει ότι παρόλο που και οι τρεις μέθοδοι απέδωσαν σημαντικά στην αναγνωστική ικανότητα, αυτές που βασίζονταν στην αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής, είχαν μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης, δηλαδή μεγαλύτερη πρακτική σημαντικότητα, συγκριτικά με συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας.



Διάγραμμα 6.48. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας για τις τρεις ομάδες

Τώρα όσον αφορά στην αξιολόγηση των υποομάδων των συμμετεχόντων μαθητών με τα κοινά προφίλ (Βλ. Ενότητα 7.2.2 για την περιγραφή τους), ελέγχθηκε με το Wilcoxon rank test η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας, με αναφορά στα μεγέθη επίδρασης των διαφορών με τον δείκτη rank biserial correlation (r_b), ανά ομάδα μελέτης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 6.85.

Ανάλυση Wilcoxon rank test ανά προφίλ και ομάδα μελέτης μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής δοκιμασίας στην αναγνωστική ικανότητα και μεγέθη επίδρασης

Υποομάδα	Ομάδα	N	$\delta_{(\pi)}$	T.A. _(π)	$\delta_{(\mu)}$	T.A. _(μ)	W	p	r_b
A	OE ₁	45	0,47	0,12	0,54	0,12	0,00	< 0,001	-1,00
	ΠΟ	50	0,42	0,15	0,51	0,14	0,00	< 0,001	-1,00
	OE ₂	22	0,42	0,13	0,49	0,13	0,00	< 0,001	-1,00
B	OE ₁	20	0,61	0,19	0,62	0,10	0,00	0,004	-1,00
	ΠΟ	11	0,66	0,09	0,69	0,09	0,00	0,006	-1,00
	OE ₂	9	0,62	0,04	0,63	0,05	0,00	< 0,001	-1,00
Γ	OE ₁	32	0,67	0,11	0,72	0,11	4,00	< 0,001	-0,98
	ΠΟ	21	0,63	0,12	0,68	0,14	0,00	< 0,001	-1,00

	OE ₂	19	0,66	0,05	0,71	0,06	2,00	< 0,001	-1,00
Δ	OE ₁	58	0,51	0,10	0,58	0,10	0,00	< 0,001	-1,00
	ΠΟ	67	0,50	0,12	0,57	0,10	0,00	< 0,001	-1,00
	OE ₂	34	0,53	0,08	0,59	0,09	0,00	< 0,001	-1,00

Σημείωση. ΠΟ: Πειραματική ομάδα, OE₁: Ομάδα ελέγχου I, OE₂: Ομάδα ελέγχου II, δ: διάμεσος, π: προμέτρηση, μ: μεταμέτρηση, W: Wilcoxon W statistic, r_b: rank biserial correlation

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων στις ενδομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες δεν σχετίζονταν με διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή τον παράγοντα ύπαρξης ή ανυπαρξίας μαθησιακών δυσκολιών.

6.3.7 Επίπεδα καταστασιακού άγχους φωναχτής ανάγνωσης

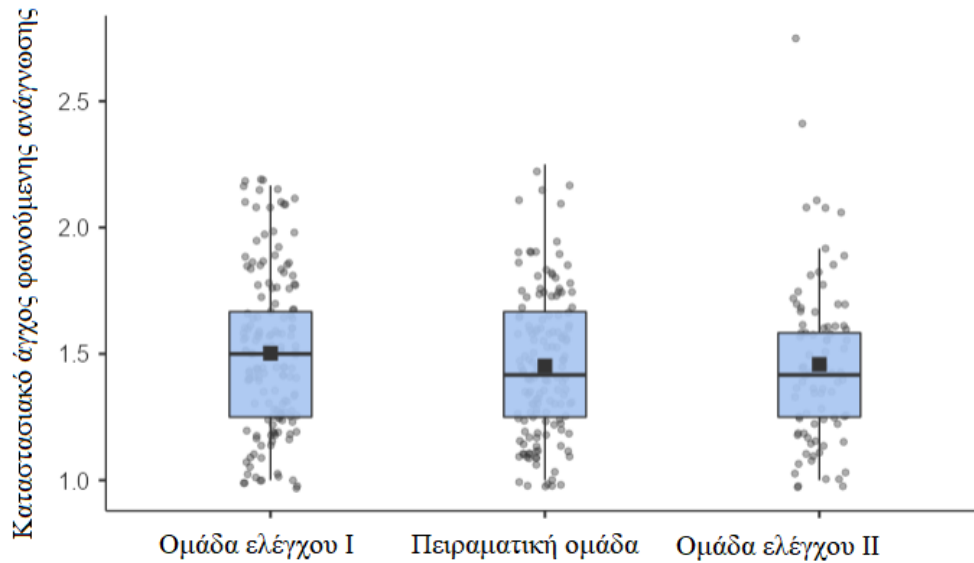
Το άγχος κατάστασης μετρήθηκε μία φορά κατά τη διάρκεια των φωνούμενων αναγνώσεων των μαθητών και με τις τιμές που προέκυψαν διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II παρουσίαζαν διαφορές (Βλ. Πίνακας 6.86).

Πίνακας 6.86.

Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στη μέτρηση του καταστασιακού άγχους κατά τη φωνούμενη ανάγνωση

Ομάδες μελέτης	N	M.O.	τ.α.	F	df1	df2	p
Πειραματική	149	1,45	0,28				
Ελέγχου I	155	1,50	0,31	1,16	2	210	0,314
Ελέγχου II	84	1,46	0,33				

Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε ισοδυναμία μεταξύ των τριών ομάδων ($F(2,210)=1,16, p=0,31$) στοιχείο που υποδηλώνει παρόμοια επίπεδα καταστασιακού άγχους (Βλ. Διάγραμμα 6.49). Μάλιστα χαρακτηρίζονται ως χαμηλά και για τις τρεις μεθόδους (M.O.<2,31).



Διάγραμμα 6.49. Θηκόγραμμα παρουσίασης επιπέδων καταστασιακού άγχους φωνούμενης ανάγνωσης

Στη συνέχεια διεξήχθη το τεστ Kruskal-Wallis για να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις σχετικά με το καταστασιακό άγχος στις υποομάδες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης ($\chi^2 = 10,2$, $p = 0,51$, $df = 11$) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποομάδων.

6.3.8 Διαφορική επίδραση στην αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης

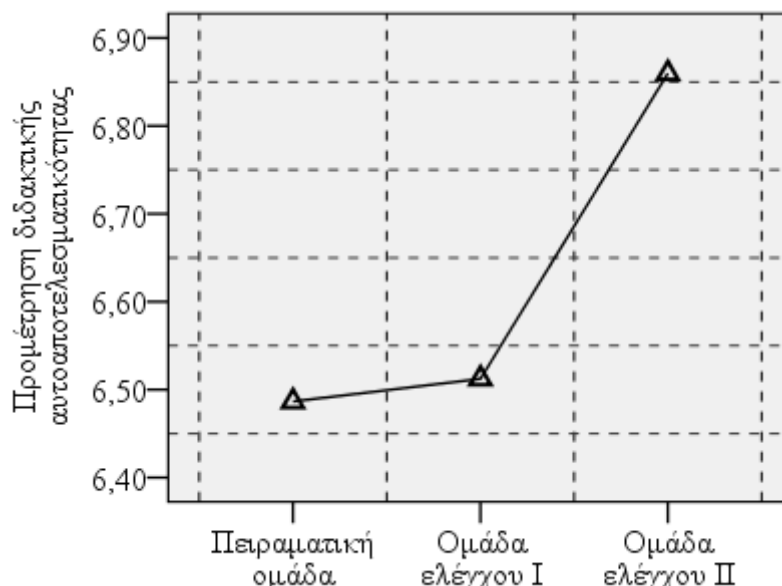
Στην αρχή διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας, της ομάδας ελέγχου I και της ομάδα ελέγχου II διέφεραν ως προς την αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης στους δίγλωσσους μαθητές τους πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (Βλ. Πίνακας 6.87).

Πίνακας 6.87.

Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης

Ομάδες μελέτης	N	M.O.	T.A.	F	df	p
Πειραματική	95	6,49	1,22			
Ελέγχου I	87	6,51	1,14	1,04	2	0,36
Ελέγχου II	22	6,86	1,09			

Από τον παραπάνω έλεγχο διαπιστώθηκε προπειραματική ισοδυναμία και μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που απάρτιζαν και τις τρεις ομάδες ($p= 0,36$) (Βλ. Διάγραμμα 6.50).



Διάγραμμα 6.50. Μέσοι όροι προμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για ανά ομάδα μελέτης

Ακολούθως εφαρμόστηκε ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στην αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Σκοπός μας ήταν να δούμε αν οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση των μαθητών μπορούν να βελτιώσουν περισσότερο τα επίπεδα αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης, έναντι άλλων κλασικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης, προσαρμοσμένος από την συµμεταβλητότητα της αρχικής τιμής της, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 6.88).

Πίνακας 6.88.

Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης με συµμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή της ανά ομάδα μελέτης

Ομάδες μελέτης	N	Τελικός Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσαρμοσμένος τελικός Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						L	U
Πειραματική	95	7,48	0,85	7,50	0,082	7,336	7,658
Ελέγχου I	87	7,39	0,87	7,40	0,085	7,228	7,564
Ελέγχου II	22	7,39	0,87	6,85	1,170	6,518	7,190

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας υπολογίστηκε από το spss και αξιολογήθηκε στην ακόλουθη τιμή: 6,53. Adjusted means: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης προέκυψε ότι και οι τρεις ομάδες εκπαιδευτικών διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στο τέλος των παρεμβάσεων. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταξύ των τριών διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης στο τέλος, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς, $F(2, 200) = 5,80, p < 0,01, \eta^2_p = 0,06, \text{observed power} = 0,87$ (Βλ. Πίνακας 6.89).

Πίνακας 6.89.

Ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις μεταπειραματικές μετρήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική της ανάγνωσης μεταξύ των τριών ομάδων με συμμεταβλητότητα των αρχικών μετρήσεων

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2_p
Διορθωμένο μοντέλο	34,809 ^a	3	11,603	18,348	,000	,216
Intercept	156,650	1	156,650	247,712	,000	,553
Προμέτρηση αυτοαποτελεσματικότητας	29,977	1	29,977	47,403	,000	,192
Ομάδα	7,334	2	3,667	5,799	,004	,055
Κατάλοιπα	126,477	200	,632			

Σημείωση: η^2_p : Partial Eta Squared, a: R Squared = 0,216 (Adjusted R Squared = 0,204)

Από την σύγκριση post hoc που ακολούθησε την ανάλυση της συνδιακύμανσης ανάμεσα στις τρεις ομάδες στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα $t(200) =$

3,40, $p < 0,01$, Cohen's $d=0,81$ και η ομάδα ελέγχου I $t(200) = 2,85$ $p < 0,01$, Cohen's $d= 0,68$ διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από την ομάδα ελέγχου II με μεσαίο προς μεγάλο και μεγάλο μέγεθος επίδρασης, αντίστοιχα, ενώ μεταξύ τους η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου I δεν διέφεραν ως προς τα επίπεδα αίσθησης διδακτικής αποτελεσματικότητας ($p= 1,00$) (Βλ. Πίνακας 6.90).

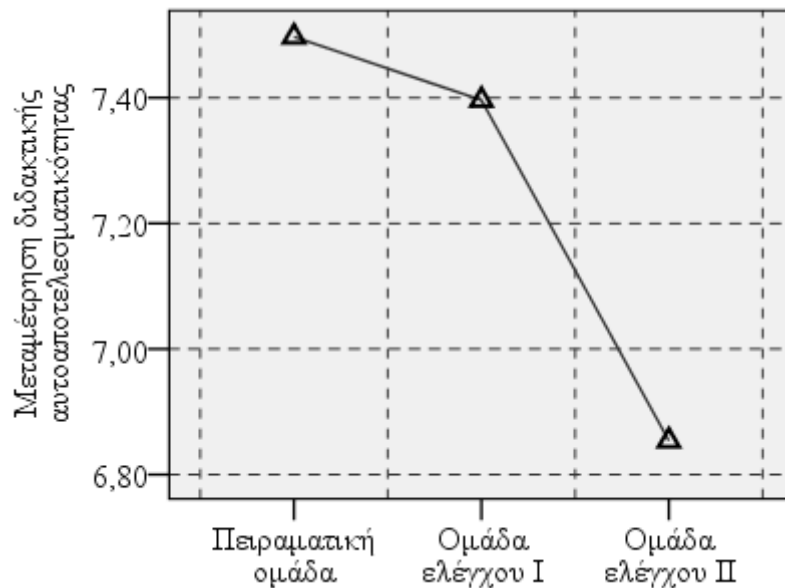
Πίνακας 6.90.

Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων όσον αφορά στη μεταμέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								L	U
ΟΕ I	- ΠΟ	-0,10	0,12	200	-0,85	1,00	-0,13	-0,42	0,17
	- ΟΕ II	0,54	0,19	200	2,85	0,014	0,68	0,21	1,16
Πο	- ΟΕ II	0,64	0,19	200	3,40	0,002	0,81	0,33	1,28

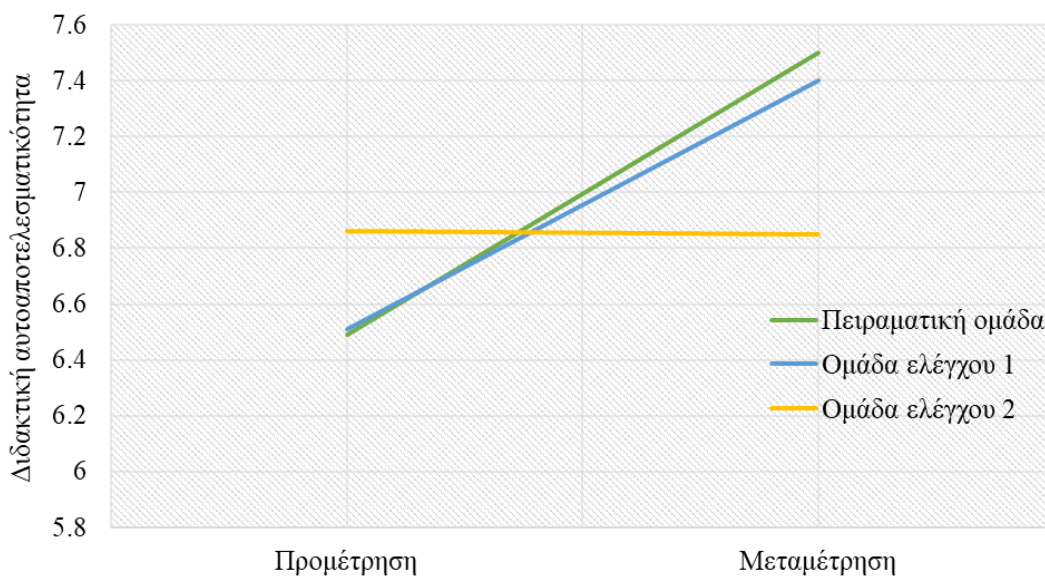
Σημείωση: Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, L: Κατώτερο όριο, U: Υψηλότερο όριο, C_d : Cohen's d .

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταμέτρησης της αίσθησης διδακτικής αποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας, φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στη διδακτική της ανάγνωσης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με αυτούς που δεν υλοποίησαν κάποια μορφή παρέμβασης.



Διάγραμμα 6.51. Προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες της έρευνας

Τέλος, από την μελέτη των μεγεθών επίδρασης όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά, με τις αρχικές μέσες τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πειραματική ομάδα [$t(94)=12,30$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 1,21$] και την ομάδα ελέγχου I [$t(86)=10,39$, $p_{bonf} < 0,001$, Cohen's $d = 1,15$], ενώ ένα μικρό μέγεθος διαφοράς στην ομάδα ελέγχου II [$t(21)=0,61$, $p_{bonf} = 1,000$, Cohen's $d = 0,14$].



Διάγραμμα 6.52. Μέσες τιμές προμέτρησης και προσαρμοσμένες μέσες τιμές μεταμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για τις τρεις ομάδες

Σημειώνεται ότι η διαφορά μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας της ομάδας ελέγχου II δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Βλ. Διάγραμμα 6.52).

6.4 Αποτελέσματα ποιοτικών αναλύσεων (follow up)

Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και τα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην πειραματική ομάδα. Αυτές ακολούθησαν τις ποσοτικές αναλύσεις (follow up) προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι υπό αξιολόγηση παρεμβάσεις και να αναδειχτούν στοιχεία της αποτελεσματικότητάς τους τόσο στη δια ζώσης υλοποίησή τους, όσο και στην εξ αποστάσεως, λόγω των έκτακτων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19.

Όπως προαναφέρθηκε, από την ανάλυση του υλικού σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας προέκυψαν 4.003 αναφορές ενταγμένες σε 140 κωδικούς (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Α). Αυτοί με την σειρά τους υπάχθηκαν σε 13 χαμηλής τάξης κατηγορίες (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Β) και αντίστοιχα σε 4 υψηλής τάξεως κατηγορίες (Βλ. Πίνακας Πίνακας 5.20). Ακολούθως η παρουσίασή τους γίνεται ανά τάξη υψηλής κατηγορίας, αξιοποιώντας τη συχνότητα (N) και τη σχετική συχνότητα (N%) αναφορών (Miles & Huberman, 1994), αλλά και ενδεικτικά παραθέματα από το πρωτογενές υλικό.

6.4.1 Αναγνωστική επιτέλεση στη Γ2

Σε επίπεδο αναγνωστικής επιτέλεσης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, δηλαδή στον βαθμό της ερμηνευτικής επάρκειας και αναγνωστικής ικανότητας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ενός αναγνώστη με το γραπτό λόγο, την ορθογραφική, φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία των γραπτών συμβόλων και την εξαγωγή νοήματος (Drew, 2018· Grabe, 1991· Grabe & Stoller, 2020) προέκυψαν συνολικά 557 αναφορές για την αποδοτικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου του θεάτρου αναγνωστών, από τις οποίες οι 97 αναφορές αφορούσαν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, οι 86 το επίπεδο της αναγνωστικής ευχέρειας, οι 211 το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης και τέλος, οι 163 αναφορές το επίπεδο της φωνολογίας.

Πίνακας 6.91.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με την αναγνωστική επιτέλεση ανά τάξη χαμηλής κατηγορίας

Χαμηλής τάξεως κατηγορίες	N	N%
Φωνολογική επίγνωση	97	17,41%
Ευχέρεια	86	15,44%

Κατανόηση	211	37,88%
Φωνολογία	163	29,26%
<i>Σύνολο αναφορών</i>	557	100,00%

Όπως φανερώνεται από τον παραπάνω πίνακα, το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών εστιάζει στη βελτίωση της κατανόησης (37,88%) και στοιχείων της φωνολογίας (29,26%) των μαθητών, όπως επίσης και της φωνολογικής επίγνωσης (17,41%) και ευχέρειας (15,44%) στην ανάγνωση γραπτών κειμένων στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε επίπεδο αναγνωστικής επιτέλεσης.

6.4.1.1 Φωνολογική επίγνωση

Από τις 97 αναφορές που περιλαμβάνονταν στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «φωνολογική επίγνωση» η οποία αναφέρεται στη βιβλιογραφία και ως «φωνολογική ενημερότητα», δηλαδή την ικανότητα συνειδητοποίησης των φωνολογικών μερών του λόγου σε συλλαβικό και φωνηματικό επίπεδο (Μουζάκη κ.ά., 2008), οι 46 (47,42%) εξ αυτών εστιάζουν στη βελτίωση της ευχέρειας του/της μαθητή/τριας σε επίπεδο φωνολογικής επεξεργασίας («...βοηθήθηκε σε επίπεδο ευχέρειας... συνδυάζει με μεγαλύτερη άνεση τα γράμματα όταν διαβάζει και φτιάχνει τις συλλαβές», 28.2) ως απόρροια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (Βλ. Πίνακας 6.92).

Πίνακας 6.92.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Βελτίωση ευχέρειας φωνολογικής επεξεργασίας	46	47,42%
2	Μείωση λαθών αποκωδικοποίησης	45	46,39%
3	Βελτίωση αναγνώρισης γραμμάτων	6	6,19%
	<i>Σύνολο αναφορών</i>	97	100,00%

Επίσης οι 45 (46,39%) αναφορές από αυτές που αναφέρονται στην φωνολογική επίγνωση εστιάζουν στη μείωση των λαθών αποκωδικοποίησης («...κάνουν λιγότερα λάθη στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου...», 8.2) και οι 6 (6,19%) στη βελτίωση της ικανότητας αναγνώρισης γραμμάτων («Υπήρχαν προβλήματα με σύμφωνα μπερδεύοντας το χ με το ψ...με την πάροδο των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων υπήρχε μεγάλη βελτίωση σ αυτά τα παιδιά», 36.2).

6.4.1.2 Αναγνωστική ευχέρεια

Από τις 86 αναφορές που περιλαμβάνονταν στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «αναγνωστική ευχέρεια» η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει λέξεις με ταχύτητα και ακρίβεια (Alderson, 2000· Βάμβουκας, 2007· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008), οι 60 (69,77%) εξ αυτών εστιάζουν στη βελτίωση της ταχύτητας της ανάγνωσης («...έχει παρατηρηθεί βελτίωση στην ταχύτητα της ανάγνωσής τους..», 7.3) ως απόρροια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (Βλ. Πίνακας 6.93).

Πίνακας 6.93.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Βελτίωση ταχύτητας ανάγνωσης	60	69,77%
2	Βελτίωση ακρίβειας αποκωδικοποίησης	19	22,09%
3	Αυτοματισμός αναγνώρισης λέξεων	7	8,14%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		86	100,00%

Ακολούθως, το 22,09% των αναφορών (19 αναφορές) αφορά στη βελτίωση της ακρίβειας της αποκωδικοποίησης («...διαβάζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια...», 6.6) και τέλος υπήρχαν 7 αναφορές (8,14%) σχετικές με την ανάπτυξη ικανότητας αυτοματισμού αναγνώρισης λέξεων από τους μαθητές («Έμαθα να λέω σωστά τη λέξη τρωτικό. Πριν με δυσκόλευε πολύ. Τώρα με το που την βλέπω την λέω», 7.37).

6.4.1.3 Αναγνωστική κατανόηση

Από τις 211 αναφορές που περιλαμβάνονταν στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «αναγνωστική κατανόηση», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε αυτά και να αναπτύσσει φιλοαναγνωστική διάθεση με σκοπό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διερευνήσει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή (αναγνωστικός εγγραμματισμός, Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2012, σ. 17), οι 76 (36,02%) εξ αυτών εστιάζουν στη βελτίωση της κατανόησης του αναγνωστικού υλικού από την πλευρά των μαθητών ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με το θέατρο των αναγνωστών («Έχω βελτιωθεί κάπως στο να κατανοώ ένα ολόκληρο κείμενο», 38.44) (Βλ. Πίνακας 6.94).

Πίνακας 6.94.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Κατανόηση αναγνωστικού υλικού	76	36,02%
2	Αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης για επίτευξη στόχου	60	28,44%
3	Συναισθηματική εμπλοκή με τον γραπτό λόγο	33	15,64%
4	Βελτίωση στην κατανόηση προτάσεων	30	14,22%
5	Μείωση λαθών κατανόησης	8	3,79%
6	Λεξική επίγνωση	4	1,90%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		211	100,00%

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε ότι 60 αναφορές (28,44%) αφορούσαν την αξιοποίηση πληθώρας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης³⁰ (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές) από τους μαθητές για την επίτευξη του στόχου τους («*οι μαθητές αναπτύσσουν με έναν φυσικό τρόπο μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης*», 38.8), όπως επίσης και 33 αναφορές (15,64%) που σχετίζονταν με την συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τον γραπτό λόγο μέσα από το θέατρο αναγνωστών («*Οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά με το γραπτό λόγο, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους*», 38.3). Ακολούθως, 30 αναφορές (14,22%) αφορούσαν τη βελτίωση σε επίπεδο κατανόησης προτάσεων («*Όταν ήμασταν ομάδα καταλάβαινα σχεδόν όλες τις προτάσεις γιατί τις συζητούσαμε με τους συμμαθητές μου. Επίσης μας βοηθούσε ο δάσκαλος*», 5.60), 8 αναφορές (3,79%) μείωση λαθών κατανόησης («*Κάποιες φορές καταλάβαινα όταν διάβαζα λάθος. Τώρα το έχω βελτιώσει γιατί είμαι πιο προσεκτικός και καταλαβαίνω καλά*», 17.53) και 4 αναφορές (1,90%) βελτίωση της λεξικής επίγνωσης του/της μαθητή/τριας («*...μπορούσε να ξεχωρίσει τις λέξεις στις προτάσεις...*», 5.42).

³⁰ *Στρατηγικές αναγνώση*: Συγκεκριμένες στοχοκατευθυνόμενες νοητικές διεργασίες γλωσσικής χρήσης και ενέργειες που εφαρμόζονται συνειδητά, προθεσιακά, ελεγχόμενα και ευέλικτα από τον αναγνώστη σε γνωστικό, μεταγνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός κειμένου που είναι γραμμένο στη γλώσσα εκμάθησης (Βλ. περισσ. Cohen & Macaro, 2007; Manoli, Papadopoulou, & Metallidou, 2016; Μαστροθανάσης, 2019a).

6.4.1.4 Φωνολογία/ ηχητικά χαρακτηριστικά φωνούμενης ανάγνωσης

Από τις 163 αναφορές που περιλαμβάνονταν στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «φωνολογία» η οποία αναφέρεται στις ακουστικές παραμέτρους που αφορούν τα τονικά, χρονικά και δυναμικά χαρακτηριστικά στοιχεία του εκφερόμενου αναγνωσμένου λόγου (Grace κ.ά., 2020· Ladefoged, 2012· Zutell & Rasinski, 1991· Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007), οι 100 αναφορές (61,35%) αφορούν τη βελτίωση της αναγνωστικής εκφοράς και τη βελτίωση του επιτονισμού (βελτίωση προσωδιακών χαρακτηριστικών ανάγνωσης) από την ενασχόληση των μαθητών με το θέατρο αναγνωστών («*Σε επίπεδο εκφραστικότητας και προσωδίας, οι μαθητές προσπάθησαν να χρωματίζουν πιο συχνά τη φωνή τους και να κάνουν τις απαραίτητες παύσεις προκειμένου να γίνονται κατανοητοί από τους συμμαθητές-συμπρωταγωνιστές τους*», 18.3) (Βλ. Πίνακας 6.95).

Πίνακας 6.95.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Βελτίωση επιτονισμού / αναγνωστικής εκφοράς	100	61,35%
2	Προφορά στην ελληνική	42	25,77%
3	Προσαρμογή ρυθμού ανάγνωσης	15	9,20%
4	Ένταση/ηχηρότητα	6	3,68%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		163	100,00%

Επίσης σημειώθηκαν 42 αναφορές (25,77%) σχετικές με τη βελτίωση της προφοράς των μαθητών κατά την ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα («*Η ανάγνωσή τους έχει βελτιωθεί στον τομέα της προφοράς. Αυτό οφείλεται στην επανειλημμένη ανάγνωση των λέξεων μέσα από τις πρόβες που βοηθούν στην αναγνώρισή τους από τους μαθητές. Η σωστή εκφορά των φθόγγων κατά την ανάγνωση από την πλευρά του δασκάλου, ενισχύει την προσπάθεια των μαθητών για μια ανάγνωση με προφορά*», 5.3), 15 αναφορές (9,20%) αναφορικά με την ανάπτυξη προσαρμοστικών μηχανισμών του ρυθμού ανάγνωσης («*Κατάφερε να συγκρατεί τον εαυτό του ώστε να διαβάζει πιο αργά (χωρίς να βιάζεται) και έτσι να γίνεται περισσότερο κατανοητός στον ίδιο και στους γύρω του*», 30.37) και 6 αναφορές (3,68%) σχετικές με την βελτίωση της έντασης και της ηχηρότητας («*Δυνάμωσα τη φωνή μου και φοβάμαι λιγότερο να διαβάσω*», 5.54).

6.4.2 Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητή/τριας

Σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, δηλαδή στον βαθμό που υπάρχει ατομική επάρκεια σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο, όπως επίσης και η ύπαρξη ή όχι προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ. περισσ. Ράλλη κ.ά., 2017) προέκυψαν συνολικά 1.857 αναφορές από την εφαρμογή του θεάτρου αναγνωστών, από τις οποίες οι 986 αναφορές αφορούν το επίπεδο της σχολικής αποτελεσματικότητας, οι 448 αναφορές το πεδίο της ψυχοσυναισθηματικής αποτελεσματικότητας και οι 423 αναφορές σε επίπεδο κοινωνικής αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 6.96.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του/της μαθητή/τριας

Χαμηλής τάξεως κατηγορίες	N	N%
Σχολική αποτελεσματικότητα	986	53,10%
Ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα	448	24,12%
Κοινωνική αποτελεσματικότητα	423	22,78%
<i>Σύνολο αναφορών</i>	1.857	100,00%

Όπως φανερώνεται από τον παραπάνω πίνακα, το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών εστιάζει στη συμβολή του θεάτρου αναγνωστών στη σχολική επάρκεια (53,10%), την ψυχοσυναισθηματική (24,12%) και την κοινωνική επάρκεια (22,78%) του δίγλωσσου μαθητή.

6.4.2.1 Σχολική αποτελεσματικότητα

Από τις 986 αναφορές που περιλαμβάνονται στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «σχολική αποτελεσματικότητα», η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο/η μαθητευόμενος/η έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Ράλλη κ.ά., 2017· Χατζηχρήστου κ.ά., 2007), οι 80 εξ αυτών (8,11%) εστιάζουν στην αναφορά θετικών κρίσεων για το θέατρο αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης («*Ναι, μια που μου έχει μείνει και νομίζω πως θα την θυμάμαι για πάντα είναι το θεατρικό αναλόγιο. Δεν την ήξερα πριν, μας την είπε η κυρία Κατερίνα όταν μας είπε πως θα κάνουμε αυτές τις δραστηριότητες αλλά ο στόχος δεν είναι να μάθουμε απέξω τα λόγια, σε αυτή την τεχνική θα τα διαβάζουμε από μέσα. Σε όλους λέω πως το θεατρικό αναλόγιο είναι η αγαπημένη μου τεχνική θεάτρου*», 36.36) και οι 36

(3,65%) για τα αισθητά οφέλη στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών («*Κατά τη γνώμη μου, το θεατρικό αναλόγιο βοήθησε πολύ στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών μου*», 22.10) (Βλ. Πίνακας 6.97). Επίσης, εμφανίστηκαν 73 αναφορές (7,40%) που αναφέρονταν στις θετικές αναγνωστικές στάσεις και την φιλαναγνωστική συμπεριφορά που ανέπτυξαν οι μαθητές από την εμπλοκή τους με δραστηριότητες θεάτρου αναγνωστών («*Η ανάγνωση δεν μου φαίνεται δύσκολη, εγώ βαριόμουν να διαβάζω. Δεν μου αρέσει και τόσο άλλα αν είναι να παίζουμε θέατρο μου αρέσει*», 17.42). 68 αναφορές (6,90%) εστίασαν στη σημασία που έχει η έλλειψη απομνημόνευσης των σεναρίων στο θεατρικό αναλόγιο και η εστίαση του συμμετέχοντα μαθητή στην ανάγνωση του ρόλου του («*Είναι καλό που τα διαβάζουμε από μέσα τα λόγια γιατί έτσι έχουμε την προσοχή μας στην έκφραση*», 23.47). Εν συνεχεία 59 αναφορές (5,98%) αναφέρονταν στο ρόλο της παράστασης θεατρικού αναλογίου ως κίνητρο για ανάγνωση («*...ήθελα να διαβάσω καλά για να είμαι καλός στην παράσταση*», 33.41) και 57 αναφορές (5,78%) που τόνιζαν τη σημασία που έχουν οι πρόβες για την αναγνωστική βελτίωση αφού αποτελούν αυθεντικές και φυσικές μορφές επανααναγνώσεων («*Νομίζω πως οι θεατρικές δραστηριότητες με βοήθησαν, γιατί από τις πολλές πρόβες μειώθηκαν τα λάθη μου*», 8.54). Μάλιστα, σε 40 αναφορές (4,06%) υποστηρίζεται ότι το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για φυσικά αυξημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις («*...βοήθησε πολύ στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών μου μιας και επαναλάμβαναν συνέχεια την ανάγνωση του κειμένου και για την κατανόηση του αλλά και για προετοιμασία της τελικής παρουσίασης*», 22.10).

Πίνακας 6.97.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη σχολική αποτελεσματικότητα

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Θετικές κρίσεις για το θέατρο αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγικό εργαλείο	80	8,11%
2	Θετικές αναγνωστικές στάσεις, φιλαναγνωσία	73	7,40%
3	Έλλειψη απομνημόνευσης και εστίαση στην ανάγνωση	68	6,90%
4	Παράσταση θεατρικού αναλογίου ως κίνητρο για ανάγνωση	59	5,98%
5	Εστίαση προσοχής μαθητή/ Συγκέντρωση	58	5,88%
6	Πρόβες ως μια αυθεντική μορφή επανααναγνώσεων που οδηγεί στη βελτίωση	57	5,78%

7	Εκμάθηση λεξιλογίου	54	5,48%
8	Παιγνιώδης χαρακτηριστικά μεθόδου	46	4,67%
9	Προθυμία εμπλοκής με δραστηριότητες / ενδιαφέρον	44	4,46%
10	Μέθοδος για φυσικά αυξημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις	40	4,06%
11	Αισθητή βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας	36	3,65%
12	Εκμάθηση πληροφοριών / στοιχείων	32	3,25%
13	Θετικά αναγνωστικά κίνητρα στον ελεύθερο χρόνο	32	3,25%
14	Θετικές κρίσεις για το γλωσσικό μάθημα	31	3,14%
15	Χρήσιμη μέθοδος / τεχνική βελτίωσης αναγνωστικής ικανότητας	27	2,74%
16	Θετική αυτοαντίληψη ακαδημαϊκής ικανότητας	24	2,43%
17	Θετική αντιλαμβανόμενη εικόνα σημαντικών άλλων για την αναγνωστική ικανότητα	24	2,43%
18	Μαθησιακή ετοιμότητα	23	2,33%
19	Μείωση αναγνωστικών δυσκολιών	22	2,23%
20	Προσπάθεια μαθησιακής βελτίωσης	21	2,13%
21	Δημιουργικότητα	19	1,93%
22	Θετικά αναγνωστικά κίνητρα στο σχολείο	18	1,83%
23	Αυξημένα κίνητρα επιτέλεσης σχολικών εργασιών	15	1,52%
24	Βιωματικά χαρακτηριστικά μεθόδου	15	1,52%
25	Βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου	14	1,42%
26	Διατήρηση γνωστικών πόρων	10	1,01%
27	Μαθητική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες	9	0,91%
28	Ανάληψη πρωτοβουλιών / αυτενέργειας	9	0,91%
29	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	7	0,71%
30	Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης	6	0,61%
31	Απόκτηση εμπειριών	5	0,51%
32	Διδασκαλία αξιών	4	0,41%
33	Βελτίωση παραγωγής προφορικού λόγου	4	0,41%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		986	100,00%

Στη συνέχεια εμφανίζονται 58 αναφορές (5,88%) που πραγματεύονται την ανάπτυξη συγκέντρωσης και την εστίαση προσοχής που οδηγεί η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος τον μαθητή καθώς διαβάζει («*Τώρα έμαθα πως πρέπει απλά να προσέχω περισσότερο όταν διαβάζω*

ένα κείμενο και να μη βιάζομαι», 20.34), ενώ 46 αναφορές (4,67%) τονίζουν τα παιγνιώδη χαρακτηριστικά της μεθόδου («Μου άρεσαν οι αναγνωστικές τεχνικές μέσω τους παιχνιδιού που κάναμε», 10.19). 54 αναφορές (5,48%) αναδεικνύουν τα οφέλη της μεθόδου για την εκμάθηση λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα («Ναι, έμαθα κάποιες, που δεν τις είχα ξανακούσει. Για παράδειγμα, ευγενή καταγωγή, αδιάψευστη απόδειξη», 37.37), 32 (3,25%) στη συμβολή της μεθόδου για εκμάθηση πληροφοριών/στοιχείων («Μέσα από την ανάγνωση των σεναρίων έμαθα ότι παλιά έφτιαχναν τα ρούχα τους μόνοι τους και ότι παλιά είχαν υπόγεια γεμάτα με λουκάνικα και φαγητά», 38.42) και 44 (4,46%) αναδεικνύουν την προθυμία και το ενδιαφέρον των μαθητών να εμπλακούν με τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες («...έδειξαν ενδιαφέρον...», 20.2). 32 αναφορές (3,25%) μνημονεύουν θετικά αναγνωστικά κίνητρα στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών («...με την κυρία Έφη δανειστήκαμε βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και παίζουμε ρόλους στο τμήμα ένταξης ή τα παίρνω στο σπίτι. Τα Σαββατοκύριακα διαβάζω όταν έχω χρόνο. Βοήθησαν αυτά που κάναμε με την κυρία Έφη», 31.41) και 31 αναφορές (3,14%) τις θετικές κρίσεις που προκύπτουν για το γλωσσικό μάθημα («...οι θεατρικές δραστηριότητες με έχουν κάνει να δω αλλιώς το μάθημα της γλώσσας, πιο ευχάριστο και με περισσότερη φαντασία», 27.61), απόρροια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με θέατρο αναγνωστών. 27 αναφορές (2,74%) περιέχουν σχόλια για την χρησιμότητα της θεάτρου αναγνωστών ως μια τεχνική βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας («Οι παρεμβάσεις που προτάθηκαν συνδυαστικά με το θεωρητικό υπόβαθρο και τις παράλληλες παραδειγματικές συνεδρίες αποδείχτηκαν χρήσιμες και αναφορικά με τα αποτελέσματα μόνο πρόκληση για τη συνέχιση των προσπαθειών αποτελούν», 17.32).

Ακολούθως, προέκυψαν 24 αναφορές (2,43%) σχετικές με την θετική αυτοαντίληψη που προκαλεί το θέατρο αναγνωστών στους μαθητευομένους/ες («Είμαι αρκετά ευχαριστημένος, θεωρώ πως τα πάω καλά και αυτό το διαπίστωσα από το πόσα λάθη κάνω. Αυτό δεν ίσχυε τόσο πολύ πριν από τις θεατρικές δραστηριότητες», 27.42), όπως επίσης και 24 αναφορές (2,43%) με περιεχόμενο τη θετική αντιλαμβανόμενη εικόνα των σημαντικών άλλων για την αναγνωστική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών («Οι φίλες μου, κάποια στιγμή μου είπαν ότι τους αρέσει όπως ανεβάζω και κατεβάζω την φωνή μου», 21.55). 23 δηλώσεις (2,33%) περιλάμβαναν αναφορές μαθησιακής ετοιμότητας για ενασχόληση με το θέατρο αναγνωστών («...κάθε φορά την περίμενα με αγωνία», 17.62) και 22 αναφορές (2,23%) για μείωση των αναγνωστικών δυσκολιών («Η παρέμβαση που έγινε είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των αναγνωστικών δυσκολιών των μαθητών», 38.5). Μέσα από το θέατρο αναγνωστών υπήρξαν 21 αναφορές (2,13%) για προσπάθεια μαθησιακής βελτίωσης («Πλέον προσπαθώ περισσότερο», 3.37), ανάπτυξη δημιουργικότητας (19 αναφορές, 1,93%) («ορισμένοι μαθητές

ζητούν να γράψουν κείμενα σχετικά ή με αφορμή το παραμύθι», 6.25), θετικά αναγνωστικά κίνητρα στο σχολείο (18 αναφορές, 1,83%) («με τις πρόβες διαβάζω το ρόλο μου συχνά και μου αρέσει που το λέω μετά στους συμμαθητές μου», 18.48) και αυξημένα κίνητρα επιτέλεσης των σχολικών εργασιών (15 αναφορές, 1,52%) («Το διαβάζουν με λίγο περισσότερη άνεση, μεγαλύτερη ταχύτητα και μεγαλύτερο κέφι και προθυμία. Δίνουν την εντύπωση ότι η ανάγνωση δεν τους φαίνεται βουνό και δεν απογοητεύονται τόσο εύκολα από τα λάθη, δε φοβούνται να διαβάσουν», 9.1).

15 δηλώσεις (1,52%) αναφέρονταν στα βιωματικά χαρακτηριστικά της μεθόδου («παράλληλα μέσα από τη βιωματική κατανόηση κάθε αναπαριστώμενης ενέργειας που αφορούσε το θεατρικό παραμύθι...», 5.5) και 10 αναφορές (1,01%) εστίαζαν στη διατήρηση γνωστικών πόρων κατά την αναγνωστική επιτέλεση («Είναι πολύ καλό γιατί δε χρειάζεται να τα μάθω από έξω και δε φοβάμαι μην ξεχάσω να πω κάτι. Τώρα τα βλέπω, ξέρω τη σειρά μου και δεν κάνω λάθη», 17.60) λόγω έλλειψης απομνημόνευσης. Τέλος, σε 14 αναφορές (1,42%) παρουσιαζόταν αισθητή βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου ως απόρροια των δράσεων («οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ενθάρρυναν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Τα κείμενα τους έχουν καλύτερη δομή, ενώ παράλληλα η καλλιέργεια της φαντασίας τους αποτυπώνεται και στην γραπτή τους έκφραση», 8.32) και βελτίωση στην παραγωγή προφορικού λόγου (4 αναφορές) («χρησιμοποιούν περισσότερο και πιο σωστά τον ευθύ λόγο», 33.16), μαθητική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες (9 αναφορές, 0,91%) («Τα παιδιά νοιάζονταν και στήριζαν το ένα το άλλο. Συμμετείχαν ενεργά», 19.22), ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργειας από πλευράς μαθητών (9 αναφορές) («Μου άρεσε που μαζί με τους μαθητές αποφασίζαμε πώς θα πρέπει να γίνουν ή να ειπωθούν κάποια πράγματα. Πολλές φορές οι μαθητές έπαιρναν την πρωτοβουλία κι έκαναν τις δικές τους παρεμβάσεις, ώστε να αποδοθεί καλύτερα το θεατρικό», 37.21), κριτική σκέψη (7 αναφορές) («συνέβαλαν...την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών», 18.14) και ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης (6 αναφορές) («Ως παρατηρητής των ομάδων, εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι αναζήτησαν τρόπους αποτελεσματικής ανάγνωσης, ακούγοντας προσεκτικά ο ένας τον άλλον και παρεμβαίνοντας στα σημεία της ανάγνωσης όπου είχαν δεχτεί την καθοδήγηση μου», 5.29). Ακόμη αναφέρθηκε ότι η θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών δύναται να συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών (5 αναφορές) («όσο ερχόντουσαν σε επαφή με περισσότερα κείμενα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία που είχαν αποκτήσει», 14.18) και στη διδασκαλία αξιών που φέρουν τα κείμενα (4 αναφορές) («Οι ιστορίες αυτές περνούσαν κάποια μηνύματα όπως ότι όταν κάποιος φέρεται με εγωισμό όπως το κορίτσι με τα κόκκινα

παπούτσια μετά δε του βγαίνει σε καλό, επίσης ότι το ψέμα δημιουργεί προβλήματα όπως με το νάνο στο Ρουμπελστίλσκιν», 27.50) (Βλ. Πίνακας 6.97).

6.4.2.2 Ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα

Από τις 448 αναφορές που περιλαμβάνονται στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα», η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το άτομο είναι ικανό να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντός του, καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης στρες (R. Bar-On & Parker, 2000· Ράλλη κ.ά., 2017· Χατζηχρήστου κ.ά., 2007), οι 69 εξ αυτών (15,40%) εστιάζουν σε γενικές αναφορές ύπαρξης θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του θεάτρου αναγνωστών («...πολύ ευχάριστο. Αισθανόταν οικεία και το διασκέδασαν», 10.14). 66 αναφορές (14,73%) αφορούν τη θέση ότι το θέατρο αναγνωστών συμβάλλει στη διαχείριση και τη μείωση του αναγνωστικού άγχους λόγω έλλειψης απομνημόνευσης («Μου άρεσε πολύ! Δε φοβόμουν μην ξεχάσω τι πρέπει να πω, γιατί είχα το κείμενο μπροστά και δεν είχα αγωνία μήπως κάνω λάθος, γιατί είχαμε κάνει πολλές πρόβες. Παλιά, είχα πολύ μεγαλύτερο άγχος», 9.48). 58 αναφορές (12,95%) αφορούν την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για τον εαυτό μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις («Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές πίστεψαν περισσότερο στις ικανότητές τους, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και δεν δίσταζαν να πλησιάσουν τους υπόλοιπους», 12.15). Υπήρχαν 54 αναφορές (12,05%) οι οποίες αφορούσαν τη συμβολή της πρόβας στην ψυχολογία του παιδιού («Οι πρόβες μου άρεσαν πολύ. Δεν ήταν καθόλου βαρετές με τα παιδιά...αλλά και μόνη μου...ήταν ευχάριστες...», 11.62) και 39 (8,71%) που αναφέρονταν στη βελτίωση της αυτοέκφρασης των μαθητών («Έμαθα πώς να αλλάζω τη φωνή μου και πως να αλλάζω το πρόσωπο μου όταν παίζω ένα ρόλο», 23.41) (Βλ. Πίνακας 6.98).

Πίνακας 6.98.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη ψυχοσυναισθηματική αποτελεσματικότητα

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Γενικές αναφορές σε θετικά συναισθήματα	69	15,40%
	Διαχείριση/ μείωση άγχους ανάγνωσης λόγω έλλειψης	66	14,73%
2	απομνημόνευσης		
3	Σιγουριά για τον εαυτό τους/ αυτοπεποίθηση	58	12,95%

4	Συμβολή προβών στην ψυχολογία του παιδιού	54	12,05%
5	Βελτίωση αυτοέκφρασης	39	8,71%
6	Αυτοδιαχείριση συναισθημάτων	39	8,71%
7	Ενδοπροσωπική βελτίωση	32	7,14%
8	Δημιουργικό / παραγωγικό άγχος για επιδιωκόμενο αποτέλεσμα	29	6,47%
9	Θετικά συναισθήματα την ώρα της παράστασης	26	5,80%
10	Θετικά συναισθήματα την ώρα της προετοιμασίας	22	4,91%
11	Ικανοποίηση	8	1,79%
12	Ενσυναίσθηση	6	1,34%
Σύνολο αναφορών		448	100,00%

Στη συνέχεια υπήρχαν 39 αναφορές (8,71%) οι οποίες αφορούσαν την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων μέσα από το θέατρο αναγνωστών («Οι μαθητές απελευθερώθηκαν και εξέφρασαν ευκολότερα τα συναισθήματά τους», 4.12), 32 (7,14%) σχετικές με την ενδοπροσωπική βελτίωση των μαθητών («η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση ωφελεί στην αυτοεκτίμηση, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης»...», 34.13) και 29 (6,47%) σχετικά με την εμφάνιση ενός δημιουργικού και παραγωγικού άγχους για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα («Μου άρεσε και μου αρέσει παρόλο που πάντα έχω άγχος για το αποτέλεσμα. Όταν ανεβαίνω στη σκηνή προσπαθώ να το διώξω. Το χειροκρότημα πάντα με ενθουσιάζει», 19.44).

Όσον αφορά στα θετικά συναισθήματα 26 αναφορές (5,80%) σχετίζονταν με την ύπαρξή τους την ώρα της παράστασης («Την ώρα της παράστασης πρέπει να πω ότι στην αρχή ντρεπόμουν λίγο αλλά γρήγορα όταν άρχισα να διαβάζω μαζί με τις φίλες μου στην ομάδα, πήρα θάρρος, πέρασα πολύ ωραία και το απόλαυσα», 38.51) και 22 (4,91%) την ώρα των προετοιμασιών με δραστηριότητες μέσα στην τάξη («Η παρέμβαση επέδρασε αρκετά... και στη χαρά που ένιωθαν κατά την προετοιμασία των θεατρικών», 37.5). Τέλος, 8 αναφορές (1,79%) σχετίζονταν με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών («...ικανοποίηση ότι τα κατάφεραν», 24.15) και 6 (1,34%) με την ενσυναίσθηση που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος («τους έβαλε σε μία διαδικασία καλλιέργειας της ενσυναίσθησης», 28.13) (Βλ. Πίνακας 6.98).

6.4.2.3 Κοινωνική αποτελεσματικότητα

Από τις 423 αναφορές που περιλαμβάνονται στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «κοινωνική αποτελεσματικότητα», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα συναλληλεπίδρασης σε ένα

δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Gresham & Reschly, 1986· Ράλλη κ.ά., 2017· Χατζηχρήστου κ.ά., 2007), οι 68 εξ αυτών (16,08%) εστιάζουν στη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών μέσα από το θέατρο αναγνωστών για την επίτευξη του κοινού τους στόχου που είναι το παραστασιακό γεγονός το οποίο προετοιμάζουν («*Διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά τον ανταγωνισμό ή τις διαφορές μεταξύ τους και από κοινού εργάστηκαν για έναν σκοπό, αυτό της επιτυχούς τελικής παρουσίασης των θεατρικών αποσπασμάτων*», 18.24). 61 αναφορές (14,42%) εστίαζαν το περιεχόμενό τους στην εργασία σε ομάδες και στη δυναμική που αναπτυσσόταν μέσα σε αυτή («*Οι μαθητές που βοηθούσαν, προσπαθούσαν να εξηγήσουν με διάφορους τρόπους τις λέξεις-έννοιες και να επιβεβαιώσουν ότι τους κατάλαβαν στην ομάδα. Ίσως, όπως προαναφέρθηκε, αυτό να ήταν αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας για τη δημιουργία στο πλαίσιο της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης*», 26.9) (Βλ. Πίνακας 6.99).

Πίνακας 6.99.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με την κοινωνική αποτελεσματικότητα

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Συνεργασία με συμμαθητές για επίτευξη κοινού στόχου	68	16,08%
2	Εργασία σε ομάδες/ δυναμική της ομάδας	61	14,42%
3	Φιλοκοινωνική συμπεριφορά / κοινωνική εξωστρέφεια	60	14,18%
4	Συνεργατική συμπεριφορά	58	13,71%
5	Ετοιμότητα κοινωνικής έκθεσης (Ομιλία/παρουσίαση σε κοινό)	56	13,24%
6	Ενίσχυση διαπροσωπικής επικοινωνίας / σχέσεων	39	9,22%
7	Ο/η μαθητής/τρια αισθάνεται μέλος μιας κοινωνικής ομάδας	23	5,44%
8	Αποδοχή των άλλων	16	3,78%
9	Βελτίωση σχέσεων/επικοινωνίας/συνεργασίας μαθητή-εκπαιδευτικού	16	3,78%
10	Φορέας συλλογικής δημιουργίας/ συνδημιουργικότητα	14	3,31%
11	Οι καλοί βοηθούν τους αδύναμους	12	2,84%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		423	100,00%

Στη συνέχεια, 60 από τις αναφορές (14,18%) ήταν σχετικές την φιλοκοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική εξωστρέφεια που ανέπτυξαν οι μαθητές μέσα από τις

δραστηριότητες του θεάτρου αναγνωστών («Γίναμε καλύτεροι φίλοι. Τώρα έχω περισσότερους φίλους», 11.60), ενώ επέδειξαν συνεργατική συμπεριφορά (58 αναφορές) σε όλα τα στάδια υλοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής δράσης («Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, προσφέρουν και βοηθούν», 6.21). 56 (13,24%) από τις αναφορές αναφέρονταν στην ικανότητα που ανέπτυξαν οι μαθητές για κοινωνική έκθεση και ετοιμότητα παρουσίασής τους σε ένα κοινό («Μου αρέσει να παίζω σε παράσταση. Παλιότερα φοβόμουν ότι θα ξεχάσω τα λόγια μου, και φώναζε η κυρία, και γι αυτό ζητούσα ένα μικρό ποίημα ή καθόλου. Δεν μιλούσα και καλά τη γλώσσα, μπερδεύομουν», 17.59). 39 (9,22%) από τις αναφορές πραγματεύονταν την ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών («Οι μαθητές μέσω των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων βελτίωσαν την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους», 8.16). Υπήρχαν 23 αναφορές (5,44%) που σχετιζόνταν με την αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινωνική ομάδα από τους μαθητές («Νιώσαμε όλοι ότι ανήκουμε κάπου, είμαστε μια μεγάλη ομάδα», 15.29), αλλά και 16 αναφορές (3,78%) σχετικές με την αποδοχή των άλλων («...και να αποδέχονται τους συμμαθητές τους», 25.15). Τέλος, 16 από τις αναφορές (3,78%) πραγματεύονταν τη βελτίωση των σχέσεων και των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών («...αλλά και μια πιο θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς», 19.19), 14 αναφορές (3,31%) που αναφέρονταν στο θέατρο αναγνωστών ως φορέα συλλογικής δημιουργίας («Οι μαθητές καθώς απαλλάχθηκαν από κάθε μορφής θεωρούμενης εξέτασης αισθάνθηκαν πιο ασφαλείς για την αναγνωστική τους ικανότητα και έμαθαν από τη συμμετοχή τους στην κοινή δράση και στη συλλογική δημιουργία», 3.7) και 12 αναφορές (2,84%) που αναδείκνυαν την προθυμία των καλών μαθητών να βοηθούν τους αδύναμους («...Ακόμα και ο αλλοδαπός μαθητής/τρια που δυσκολευόταν στην ομιλία και στην κατανόηση, οι συμμαθητές του τον βοήθησαν τόσο στην ερμηνεία λέξεων όσο και στην προσωδία», 28.11).

6.4.3 Διδακτική ανάγνωσης στην ελληνική μέσω υβριδικής αξιοποίησης εκπαιδευτικού δράματος

Σε επίπεδο διδακτικής της ανάγνωσης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μέσω του εκπαιδευτικού δράματος προέκυψαν συνολικά 1.387 αναφορές, από τις οποίες οι 196 αφορούν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι 80 το πεδίο της διδακτικής προσαρμογής, οι 101 την διαζώση υλοποίηση και οι 1.010 αναφορές την επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση.

Πίνακας 6.100.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη διδακτική της ανάγνωσης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος

Χαμηλής τάξεως κατηγορίες	N	N%
Ψυχολογικό κλίμα τάξης	196	14,13%
Διδακτική προσαρμογή	80	5,77%
Δια ζώσης υλοποίηση	101	7,28%
Επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση	1010	72,82%
<i>Σύνολο αναφορών</i>	1.387	100,00%

Όπως φανερώνει ο παραπάνω πίνακας, το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών εστιάζει στην επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση του θεάτρου αναγνωστών εν καιρώ covid (72,82%) και κατά φθίνουσα ακολουθία, στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης (14,13%), τη δια ζώσης υλοποίηση (7,28%) και τέλος στη διδακτική προσαρμογή (5,77%).

6.4.3.1 Ψυχολογικό κλίμα τάξης

Από τις 196 αναφορές που περιλαμβάνονται στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «ψυχολογικό κλίμα τάξης», η οποία αναφέρεται στον συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ενός τμήματος βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 186), οι 63 εξ αυτών (32,14%) εστιάζουν στο ευχάριστο κλίμα που υπήρχε μέσα στην τάξη κατά την υλοποίηση του θεάτρου αναγνωστών («Γενικά ευχαριστηθήκαμε όλες τις δραστηριότητες. Ήταν μια ευκαιρία να κάνουμε ένα ευχάριστο και δημιουργικό διάλειμμα από την ύλη της τάξης. Επιπλέον ενώ βγαίναμε από το κλασικό εκπαιδευτικό μοντέλο τα παιδιά κατανοούσαν τους στόχους και εν τέλει κέρδισαν περισσότερες δεξιότητες από μια άσκηση γραμματικής», 14.35).

Πίνακας 6.101.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Ευχάριστο/ ωραίο κλίμα τάξης	63	32,14%
2	Συνεκτικότητα τμήματος	29	14,80%
3	Δημιουργικό / παιδαγωγικό κλίμα τάξης	24	12,24%

4	Αποδιοργάνωση τμήματος (φασαρία ή αναστάτωση)	23	11,73%
5	Μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών	22	11,22%
6	Μείωση διενεκτικότητας	15	7,65%
7	Μαθητική εμπλοκή τμήματος	6	3,06%
8	Κινητοποίηση τμήματος	6	3,06%
9	Μείωση ανταγωνιστικότητας	4	2,04%
10	Ανάπτυξη πειθαρχίας	4	2,04%
Σύνολο αναφορών		196	100,00%

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν 29 αναφορές (14,80%) που αφορούσαν τη δημιουργία συνεκτικότητας στο τμήμα μεταξύ των μαθητών («*Η τάξη μου δεν ήταν δεμένη. Ήταν απροσδόκητο αποτέλεσμα για μένα να δω τους μαθητές μου, να συνεργάζονται και μάλιστα με τρόπο ειρηνικό και εποικοδομητικό*», 21.17) και 24 αναφορές που αφορούσαν την ύπαρξη ενός δημιουργικού και παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη («*Η τάξη μετατράπηκε σε ένα εργαστήριο όπου κυριάρχησε ο διάλογος, η συμμετοχικότητα, η ανταλλαγή απόψεων, η καθοδήγηση του δασκάλου κι εντέλει αποτυπώθηκε ένα δημιουργικό κλίμα*», 5.32), απόρροια της παρέμβασης με θέατρο αναγνωστών. 23 αναφορές (11,73%) αφορούσαν την αποδιοργάνωση του τμήματος λόγω φασαρίας ή αναστάτωσης των μαθητών ως πιθανό κίνδυνο («*Ίσως αποσυντονίζονται λίγο οι μαθητές και μετά από αυτό ήταν δύσκολη η συγκέντρωση των μαθητών στο μάθημα*», 2.26), 22 αναφορές (11,22%) σχετιζόνταν με τη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων («*Μειώθηκαν σημαντικά τα προβλήματα συμπεριφοράς*», 23.16) και 15 αναφορές (7,65%) ήταν σχετικές με τη μείωση της διενεκτικότητας («*Οι μαθητές του τμήματος ένταξης φάνηκε να δένονται περισσότερο σαν ομάδα, αλλά και να αμβλύνονται οι μεταξύ τους διαφορές και καβγάδες μέσα από την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων*», 18.19). Τέλος, 6 αναφορές (3,06%) αναφέρονταν στην μαθητική εμπλοκή όλου του τμήματος στις δράσεις του θεάτρου αναγνωστών («*...όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν...*», 7.49), 6 αναφορές (3,06%) στην κινητοποίηση του τμήματος («*Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν όταν έπρεπε να παρουσιάσουν μπροστά σε κοινό το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους*», 31.12), 4 αναφορές (2,04%) στη μείωση της ανταγωνιστικότητας («*...δεν ανταγωνιζόμαστε ποιος θα είναι καλύτερος...*», 18.25) και 4 (2,04%) στην ανάπτυξη πειθαρχίας («*...όμως με την πάροδο των προβών άρχισαν να πειθαρχούν περισσότερο*», 2.17).

6.4.3.2 Διδακτική προσαρμογή

Από τις 80 αναφορές που περιλαμβάνονται στη χαμηλής τάξεως κατηγορία «διδακτική προσαρμογή», η οποία αναφέρεται στην υιοθέτηση και τη διαμόρφωση του διδακτικού συστήματος της ανάγνωσης, βάσει ορισμένων θεωρητικών αρχών που θέλουν την αξιοποίηση της τέχνης στη διδακτική δεξιοτήτων, οι 31 εξ αυτών (38,75%) εστιάζουν στην αίσθηση επάρκειας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να διδάξουν ανάγνωση μέσω θεάτρου αναγνωστών («*Αρκετά αποτελεσματικά καθώς διαπίστωσα ότι μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα οι μαθητές ανταποκρίθηκαν, έδειξαν ενδιαφέρον, ενθουσιάστηκαν και βελτιώθηκαν*», 11.32).

Πίνακας 6.102.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη διδακτική προσαρμογή

A/A	Κώδικες	N	N%
	Ως μέθοδος απαιτεί προετοιμασία, προγραμματισμό και	36	45,00%
1	συστηματικότητα εφαρμογής		
2	Αίσθηση επάρκειας διδασκαλίας μέσω θεάτρου αναγνωστών	31	38,75%
	Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στην επιρροή	11	13,75%
3	των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων		
4	Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα για παροχή κινήτρων	2	2,50%
	<i>Σύνολο αναφορών</i>	80	100,00%

Επίσης, 11 από τις αναφορές (13,75%) εστιάζουν στην αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει θετικά μέσω του θεάτρου αναγνωστών τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς «*Θεωρώ ότι πλέον μπορούν να επιτευχθούν πολλοί στόχοι μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου που μέχρι τώρα δεν είχα σκεφτεί να αξιοποιήσω. Επειδή χρόνια ασχολούμαι με το θεατρικό παιχνίδι, το ερασιτεχνικό θέατρο και τον αυτοσχεδιασμό θεωρώ πως μπορεί να γίνει αξιοποίηση του πολύ αποτελεσματικά*», 20.17). Υπάρχουν ακόμα 2 αναφορές (2,50%) που θέλουν την μέθοδο ως αποτελεσματικό εργαλείο παροχής αναγνωστικών κινήτρων («*...νομίζω αξίζει αν σκεφτούμε ότι η συμμετοχή των μαθητών μας στην ανάγνωση μέσω των θεατρικών τεχνικών είναι ενεργή, δημιουργική και ευχάριστη. Έχουν κίνητρα*», 21.24).

Τέλος, μέσω 36 αναφορών (45%) προερχόμενες από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται ότι ως μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί προετοιμασία, προγραμματισμό και συστηματικότητα εφαρμογής προκειμένου να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα («*Δεν θεωρώ πως είναι*

δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει την τεχνική του θεατρικού αναλογίου μέσα στην τάξη, αρκεί να έχει μελετήσει την τεχνική και να έχει ένα σχέδιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων», 36.20).

6.4.3.3 Δια ζώσης υλοποίηση

Από τις 101 αναφορές που περιλαμβάνονται στη χαμηλής τάξεως κατηγορία «δια ζώσης υλοποίηση», η οποία αναφέρεται πραγματοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων εντός του φυσικού χώρου της τάξης, οι 54 (53,47%) σχετίζονται με την ευκολία υλοποίησης των θεατρικών τεχνικών που περιλαμβάνει η προτεινόμενη μέθοδος υλοποίησης του θεάτρου αναγνωστών (λ.χ. χορωδιακές αναγνώσεις, ανακριτική καρέκλα κ.ά.) εντός της σχολικής αίθουσας («Η χορωδιακή ανάγνωση ήταν αυτό που λατρέψαμε σαν τάξη. Γινόταν σε αναπάντεχο χρόνο και το σύνολο της τάξης συμμετείχε και το περίμενε», 28.21).

Πίνακας 6.103.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη δια ζώσης υλοποίηση

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Ευκολία υλοποίησης θεατρικών τεχνικών	54	53,47%
2	Ευκολία υλοποίησης θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου	27	26,73%
3	Αυξημένος χρόνος υλοποίησης, έλλειψη χρόνου	17	16,83%
4	Έλλειψη/ανεπάρκεια χώρων για την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων	3	2,97%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		101	100,00%

Γενικά 27 αναφορές (26,73%) πραγματεύονται την ευκολία υλοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου («...είναι αρκετά εύκολη σαν ιδέα, καθώς δεν απαιτείται ιδιαίτερος εξοπλισμός ή εξειδικευμένο υλικό παρά μόνο τα θεατρικά κείμενα», 18.32), ενώ σε 17 αναφορές (16,83%) γίνεται λόγος για έλλειψη χρόνου υλοποίησης εντός του σχολικού προγράμματος λόγω του απαιτητικού αναλυτικού προγράμματος για τη γλωσσική διδασκαλία («Όσον αφορά στις παρεμβάσεις στην τάξη, μειονέκτημα θεωρώ την έλλειψη χρόνου», 6.33) αλλά και 3 αναφορές (2,87%) που σχετίζονται με την ανεπάρκεια των σχολικών χώρων για την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων («Στην τάξη ακούγονταν πολλά παιδιά και μπερδεύομουν. Μου άρεσε όταν πήγαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων γιατί είχαμε χώρο», 6.64).

6.4.3.4 Επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση

Από τις 1.010 αναφορές που περιλαμβάνονται στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση», η οποία αναφέρεται στην προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας και την εναλλακτική υλοποίησή της με εξ αποστάσεως μέσα λόγω περιστάσεως κρίσης (Iglesias-Pradas κ.ά., 2021· Misirli & Ergulec, 2021· Whittle κ.ά., 2020· Αναστασιάδης, 2020· Μουζάκης κ.ά., 2021· Α. (Λοΐζος) Σοφός, 2021· Σφακιωτάκη, 2021), οι 111 (10,99%) άπτονται στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά την εξ αποστάσεως υλοποίηση του θεάτρου αναγνωστών («Δεν ήταν και ότι καλύτερο γιατί είχα προβλήματα με τον ήχο και δεν άκουγα κάποιες φορές τους συμμαθητές μου», 25.57). 106 (10,50%) από τις αναφορές αφορούσαν θετικές κρίσεις από την εξ αποστάσεως υλοποίηση («οι διαδικασίες υλοποιούνταν κανονικά και με την ίδια αποτελεσματικότητα δεδομένης της δυνατότητας της πλατφόρμας για ομαδικές συνενυρέσεις (break sessions)», 17.39), ενώ 90 αναφορές (8,91%) κρίσεις δυσαρέσκειας («Οι δραστηριότητες εξ' αποστάσεως δεν μου άρεσαν καθόλου! Ήταν πολύ άσχημα που δεν είμαστε στην τάξη. Αυτό ήταν το μόνο που με στενοχώρησε πάρα πολύ», 21.67).

Πίνακας 6.104.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με τη επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Τεχνικά προβλήματα εξ αποστάσεως υλοποίησης	111	10,99%
2	Θετικές κρίσεις από την εξ αποστάσεως υλοποίηση	106	10,50%
3	Κρίσεις δυσαρέσκειας εξ αποστάσεως υλοποίησης	90	8,91%
4	Έλλειψη διδακτικού χρόνου στην τηλεκπαίδευση	61	6,04%
5	Η εξ αποστάσεως υλοποίηση μειώνει τη δυναμική της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης	54	5,35%
6	Το θεατρικό αναλόγιο ως παραστασιακή εκδήλωση μπορεί να υλοποιηθεί ικανοποιητικά στο ηλεκτρονικό μέσο	46	4,55%
7	Αναφορές υπεροχής δια ζώσης υλοποίησης έναντι εξ αποστάσεως	45	4,46%
8	Αποτελεσματική μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό στο εξ αποστάσεως μέσο	37	3,66%
9	Υλοποίηση ποιοτικών ομαδικών / χορωδιακών αναγνώσεων σε ολιγομελείς ομάδες μέσω breakout sessions	32	3,17%

	Θετικά συναισθήματα / ενθουσιασμός μαθητών κατά την εξ	31	3,07%
10	αποστάσεως διεξαγωγή		
11	Ποιοτική υλοποίηση ατομικής πρόβας στο ψηφιακό μέσο	29	2,87%
	Αξιοποίηση τεχνολογίας για την ενίσχυση του ψηφιακού	26	2,57%
12	δράματος στο εξ αποστάσεως μέσο		
	Το ηλεκτρονικό μέσο ως ένας χώρος εξάσκησης στην ανάγνωση	25	2,48%
13	εν καιρώ πανδημίας		
	Η εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών	22	2,18%
	δραστηριοτήτων ως ευκαιρία για ομαδοσυνεργατικές		
14	δραστηριότητες εν καιρώ εκτάκτου ανάγκης		
	Βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με μαθησιακές	22	2,18%
15	δυσκολίες από την υλοποίηση των δράσεων στο ψηφιακό μέσο		
16	Αδυναμία απρόσκοπτης συμμετοχής λόγω έλλειψης εξοπλισμού	21	2,08%
17	Δυσκολίες υλοποίησης χορωδιακών αναγνώσεων	20	1,98%
	Ευκολία υλοποίησης της "καρέκλας των αποκαλύψεων"	20	1,98%
18	(ανακριτικής καρέκλας) στο ψηφιακό μέσο		
	Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος μαθητών από την ψηφιακή	20	1,98%
19	υλοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου		
	Προθυμία εμπλοκής / συμμετοχής / ανταπόκριση με	18	1,78%
20	δραστηριότητες στο ψηφιακό μέσο		
	Η υλοποίηση της μεθόδου στο ψηφιακό μέσο αποδίδει στη	18	1,78%
21	βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας		
22	Δυσκολίες προσαρμογής στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας	18	1,78%
23	Ανάπτυξη ατομικών τεχνολογικών / ψηφιακών δεξιοτήτων	16	1,58%
	Παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως ανατροφοδότησης στους	16	1,58%
24	μαθητές		
	Ενδοπροσωπική ανάπτυξη διαμέσου εξ αποστάσεως υλοποίησης	14	1,39%
25	προγράμματος		
	Μεγαλύτερη απόλαυση / ευχαρίστηση διαδικασίας στη δια ζώσης	14	1,39%
26	έναντι της εξ αποστάσεως υλοποίησης		
27	Εστίαση προσοχής μαθητών, προσήλωση στο ψηφιακό μέσο	13	1,29%
	Η εξ αποστάσεως υλοποίηση επηρέασε θετικά μαθητές με	12	1,19%
28	μαθησιακές δυσκολίες		

29	Ψηφιακή παράσταση ως κίνητρο	11	1,09%
30	Μειωμένη όρεξη / ενδιαφέρον μαθητών στην ψηφιακή τάξη	10	0,99%
31	Καινοτόμες πρακτικές στις εξ αποστάσεως υλοποίηση	9	0,89%
	Μειωμένος βαθμός επιτήρησης / επίβλεψης / εποπτείας μαθητών	8	0,79%
32	από τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό μέσο		
	Δημιουργικό μαθησιακό κλίμα εργασίας στο ψηφιακό μέσο δίχως	8	0,79%
33	φασαρία		
	Ευκολία διαμοιρασμού / διανομής αναγνωστικού υλικού /	7	0,69%
34	σεναρίων		
Σύνολο αναφορών		1010	100,00%

Σε 61 (6,04%) αναφορές γίνεται λόγο για έλλειψη διδακτικού χρόνου στην τηλεκπαίδευση («*Σίγουρα αυτό που δε μου άρεσε ήταν ο περιορισμένος χρόνος που έγινε ακόμη μικρότερος λόγω της διακοπής της δια ζώσης και την συνέχιση του προγράμματος στην webex*», 21.29) και 54 (5,35%) για μειωμένη δυναμική στην επικοινωνία, την συνεργασία και την αυτοέκφραση («*Δυσκολεύτηκα στην τηλεκπαίδευση καθώς ήταν δύσκολο να αναγνωρίσω τη σιωπηλή γλώσσα των μαθητών π.χ. γλώσσα σώματος, χειρονομίες, εκφράσεις*», 11.36).

Βάσει 46 δηλώσεων (4,55%) το θεατρικό αναλόγιο, ως παραστασιακή εκδήλωση, μπορεί να υλοποιηθεί ικανοποιητικά στο ηλεκτρονικό μέσο. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους συμμετέχοντες «*Το θεατρικό αναλόγιο μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης, αφού δεν απαιτείται κίνηση και σκηνική παρουσία*», 56.6. 45 (4,46%) δηλώσεις σχετίζονται με την υπεροχή της δια ζώσης υλοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου έναντι της εξ αποστάσεως («*...προσωπικά αναλογίζομαι πόσο διαφορετικές θα ήταν τόσο οι διαδικασίες όσο και τα παραγόμενα των δραστηριοτήτων, αν ήμασταν στη φυσική μας τάξη...*», 64.8).

Βάσει 37 (3,66%) αναφορών δηλώνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μοντελοποιήσει αποτελεσματικά στο εξ αποστάσεως μέσο, λειτουργώντας ως αναγνωστικό πρότυπο για τους μαθητές του («*Κάποια από τα στάδια υλοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό στο ψηφιακό περιβάλλον, ιδίως τα πρώτα βήματα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάξει μεγαλόφωνα και να λειτουργεί ως αναγνωστικό πρότυπο. Επίσης να γίνουν όλες οι συζητήσεις που αφορούν στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας, στην προσωπικότητα των πρωταγωνιστών, στα βασικά σημεία της δράσης*» 110.3). Επίσης μέσω 32 αναφορών (3,17%) δηλώνεται η αποτελεσματική αξιοποίηση των breakout sessions για την υλοποίηση ποιοτικών ομαδικών και χορωδιακών αναγνώσεων σε ολιγομελείς ομάδες (έως 3 άτομα) («*Σίγουρα η χορωδιακή*

ανάγνωση βοήθησε πολύ. Πραγματοποιήθηκε απρόσκοπτα ακόμα και ψηφιακά στα *breakout sessions*», 70.3) και μέσω 31 αναφορών (3,07%) γίνεται λόγος για τα θετικά συναισθήματα και τον ενθουσιασμό των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διεξαγωγή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων («*Η υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων άρεσε στους μαθητές καθώς αποτελούσε ευχάριστη δραστηριότητα. Οι μαθητές συμμετείχαν ευχάριστα*», 86.2).

Βάσει 29 αναφορών (2,87%) γίνεται λόγος για ποιοτική υλοποίηση ατομικών προβών στο WebEx («*Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε έναν βαθμό ομαλά ήταν η σιωπηρή ανάγνωση του ρόλου από τους μαθητές...*», 124.3) και σύμφωνα με 26 αναφορές (2,57%) τονίζεται η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην ενίσχυση του ψηφιακού δράματος («*Μπόρεσαν ευκολότερα οι μαθητές να αξιοποιήσουν την τεχνολογία και να την εντάξουν στην παρουσίαση του κειμένου για παράδειγμα βρήκαν μουσική από αυλό για μουσική υπόκρουση στο πρώτο κείμενο*», 79.3). Σε 25 αναφορές (2,48%) μνημονεύεται το ηλεκτρονικό μέσο ως ένας ψηφιακός χώρος εξάσκησης στην ανάγνωση εν καιρώ πανδημίας («*Η ψηφιακή υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν περαιτέρω με πρακτικές ανάγνωσης και να εξασκηθούν σ' αυτές*», 41.3) και σε 22 αναφορές (2,18%) γίνεται λόγος για την εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων ως μια ευκαιρία για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ως καιρώ εκτάκτου ανάγκης («*Η πραγματοποίηση και η εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων στην ηλεκτρονική τάξη ήταν κάτι που είχε λείψει στους μαθητές και την αγκάλιασαν με μεγάλη χαρά*», 80.2).

22 αναφορές (2,18%) αφορούν την αισθητή βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από την υλοποίηση των δράσεων στο ψηφιακό μέσο («*Για την ψηφιακή εφαρμογή των συγκεκριμένων δράσεων ... βοήθησε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν προβλήματα κοινωνικής φύσεως συν το ότι η συχνή επανάληψη των σεναρίων από όλους βελτίωσε τις ικανότητες ανάγνωσης αρκετά και ως τελικό αποτέλεσμα είχε και πάλι την τόνωση της αυτοπεποίθησης τους*», 76.5), 21 (2,08%) την αδυναμία για απρόσκοπτη συμμετοχή που προκαλεί η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού («*...τους έχει επηρεάσει αρνητικά, καθώς κάποιοι δε συμμετέχουν στα μαθήματα λόγω έλλειψης εξοπλισμού*», 43.11) και 20 αναφορές (1,98%) για δυσκολίες που σχετίζονται με την υλοποίηση χορωδιακών αναγνώσεων («*Στο πλαίσιο της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων θεατρικού αναλογίου μέσω τηλεδιάσκεψης, η δραστηριότητα της χορωδιακής ανάγνωσης, παρά τις προσπάθειες που έγιναν, δεν κατάφερε να ολοκληρωθεί. Μάλιστα από την αρχή φάνηκε πως το αποτέλεσμα της προσπάθειας δεν ήταν ωραίο, όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν τα παιδιά*»,

112.1). 20 αναφορές (1,98%) σχετίζονται με την ευκολία υλοποίησης της ψηφιακής εκδοχής της «καρέκλας των αποκαλύψεων» (ψηφιακή ανακριτική καρέκλα) («...και η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας είναι εφικτή, καθώς τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν και το chat για να είναι πιο στοχευμένες οι ερωτήσεις», 74.4), 20 αναφορές (1,98%) σχετίζονται με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών από την ψηφιακή υλοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου («...υπήρχε όμως καλή διάθεση και κάποιοι μαθητές προσπάθησαν να στήσουν «σκηνικό» βάζοντας background στις οθόνες τους ζωγραφίες σχετικές με το παραμύθι. Επίσης ένας μαθητής/τρια ζήτησε να αναλάβει τα ηχητικά εφέ, προσθέτοντας μουσική από αυλό στην πρώτη παρέμβαση και ζητωκραυγές, ενώ στη δεύτερη κοάσματα από βάτραχο», 57.3) και 18 αναφορές (1,78%) που αφορούν την προθυμία εμπλοκής με δραστηριότητες στο ψηφιακό μέσο. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός συμμετέχοντα εκπαιδευτικού: «Κάποια παιδιά στα οποία φαίνεται δύσκολο να συμμετέχουν σε συνθήκες ζωντανής διδασκαλίας, λόγω ντροπής ή ανασφάλειας, η σχετική απόκρυψη του εαυτού μέσω υπολογιστή τα έκανε να αισθανθούν ασφάλεια και να ξεδιπλωθούν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων αυτών μέσω τηλεεκπαίδευσης» (60.2).

18 από τις αναφορές (1,78%) σχετίζονταν με τη θέση ότι η υλοποίηση της μεθόδου στο ψηφιακό μέσο αποδίδει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας («Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλε εποικοδομητικά στην παρουσίαση των θεατρικών αναλόγιων ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια και η ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού...», 65.6), 18 (1,78%) αναφορές αφορούσαν στις δυσκολίες προσαρμογής στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας («Μπορεί να φταίει η απειρία η δική μου σε αυτόν τον τομέα, στο πώς δηλαδή να διαχειριστώ τέτοιου είδους δραστηριότητες μέσω υπολογιστή», 67.4) και 16 αναφορές (1,58%) στην ανάπτυξη ατομικών τεχνολογικών/ψηφιακών δεξιοτήτων λόγω των εξ αποστάσεως εφαρμογών («Ένα θετικό στοιχείο είναι ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με το ψηφιακό περιβάλλον και απέκτησαν δεξιότητες στον χειρισμό των Η/Υ. Επίσης, προσαρμόστηκαν και προσπαθούσαν να εφευρίσκουν τρόπους στο να επιλύουν προβλήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της ψηφιακής υλοποίησης των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων», 55.2).

Σε 16 αναφορές (1,58%) γινόταν λόγος για παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως ανατροφοδότησης στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό («...επίσης ομαλά διεξήχθη και η διαδικασία του αναστοχασμού μετά την παρουσίαση του θεατρικού αναλόγιου», 79.4) και σε 14 αναφορές (1,39%) στην ενδοπροσωπική ανάπτυξη διαμέσου της εξ αποστάσεως υλοποίησης του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος («...ενίσχυσε την ευρηματικότητά τους», 106.6). 14 δηλώσεις (1,39%) αφορούσαν τη μεγαλύτερη απόλαυση και ευχαρίστηση από την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων δια ζώσης έναντι εξ αποστάσεως («Θα ήθελα να

είμαστε στη δια ζώσης λειτουργία των σχολείων. Η αλληλεπίδραση δεν είναι η ίδια στην εξ αποστάσεως. Το «μαγικό» συναίσθημα της αλληλεπίδρασης «ηθοποιού/ηθοποιών» και «κοινού» δεν μπορεί να είναι το ίδιο», 52.5).

Σε 13 αναφορές (1,29%) γίνεται λόγος για την εστίαση των μαθητών και την προσήλωσή τους στο ψηφιακό μέσο («...παρόλα αυτά κατά τη διάρκεια των ψηφιακών δράσεων η πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίνεται καλά και είναι πολύ προσεκτικοί στην ανάγνωση, δίνοντας έμφαση σε ό,τι διαβάζουν χρωματίζοντας τη φωνή τους», 57.9) και σε 12 (1,19%) όπου φανερώνεται ότι η εξ αποστάσεως υλοποίηση επηρέασε θετικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες («Η τηλεκπαίδευση και η ψηφιακή εφαρμογή των δράσεων βοήθησε θετικά τους/τις μαθητές/μαθήτριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Αυτό συνέβη κυρίως γιατί βρίσκονται στον δικό τους χώρο, αισθάνονται μοναδικοί, δε νιώθουν το αίσθημα ντροπής και το άγχος έχει μειωθεί ή ,σε κάποιες περιπτώσεις, έχει εξαλειφθεί εντελώς .Γενικά διέκρινα μεγάλη επιθυμία από τον μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες για την ανάγνωση των συγκεκριμένων κειμένων και μάλιστα ορισμένα από αυτά την εμπλούτισαν με κινήσεις του σώματος. Φάνηκε ότι το διασκέδασαν και ανυπομονούσαν για την τελική παράσταση στο τέλος της εβδομάδας», 108.5).

Σε 11 αναφορές (1,09%) γίνεται λόγος για την κινητήρια δύναμη της ψηφιακής παράστασης στην ανάγνωση («Οργανώθηκε παρουσίαση μέσω τηλεδιάσκεψης στους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν. Αυτό προσέφερε μεγαλύτερο κίνητρο για τους μαθητές, οι οποίοι το γνώριζαν από την αρχή των δραστηριοτήτων», 69.3) και σε 10 (0,99%) για τη μειωμένη όρεξη και το ενδιαφέρον των μαθητών στην ψηφιακή τάξη («Το ενδιαφέρον των μαθητών μειώθηκε από τη μια λόγω της κακής σύνδεσης και από την άλλη λόγω της έλλειψης διδακτικού χρόνου», 40.11). Σε 9 δηλώσεις (0,89%) αναφέρονται καινοτόμες πρακτικές στην εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς «Κατά τη διάρκεια της τελικής παρουσίασης κάθε ομάδας μέσω webex, τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων χρησιμοποιούν τα emoji φατσούλες για να χειροκροτήσουν, επευφημήσουν τα μέλη της ομάδας που παρουσιάζει κάθε φορά (πράγμα που δε γίνεται στη δια ζώσης εκπαίδευση). Έτσι, τα παιδιά παίρνουν άμεση θετική ανατροφοδότηση και θάρρος την ώρα της παρουσίασης. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό και κυρίως για τους μαθητές με δυσκολίες. Να, λοιπόν, ένα θετικό της ψηφιακής εφαρμογής», (50.12).

Τέλος, 8 (0,79%) από τις αναφορές έχουν να κάνουν με τον μειωμένο βαθμό επιτήρησης, επίβλεψης και εποπτείας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό μέσο («Οι κλειστές κάμερες και τα κλειστά μικρόφωνα δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει πλήρη εικόνα κατά

τη διάρκεια του μαθήματος», 117.12), 8 αναφορές (0,79%) με το δημιουργικό μαθησιακό κλίμα δίχως φασαρία στο ψηφιακό μέσο («Ο χωρισμός σε ομάδες και η ανάγνωση του κειμένου στα breakout sessions, χωρίς την παράλληλη φασαρία-θόρυβο που είχαν στην σχολική αίθουσα βοήθησε να κάνουν τις πρόβες τους πιο ουσιαστικά. Η διαδικασία αυτή τους άρεσε πολύ. Οι μαθητές ήταν προσηλωμένοι στο κείμενο γιατί έπρεπε να ακούν προσεκτικά τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες που διάβαζαν τους ρόλους τους», 113.2) και 7 αναφορές (0,69%) με την ευκολία ψηφιακού διαμοιρασμού και διανομής του αναγνωστικού υλικού/σεναρίων στους μαθητές («Οι δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν ομαλά ήταν όπως και τις προηγούμενες φορές η διανομή του θεατρικού σεναρίου...», 80.3).

6.4.4 Προτάσεις συμμετεχόντων

Σε επίπεδο προτάσεων προέκυψαν συνολικά 202 αναφορές, από τις οποίες οι 186 αφορούσαν προτάσεις για εκπαιδευτικές δράσεις και οι 16 προτάσεις για εκπαιδευτικό υλικό.

Πίνακας 6.105.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με προτάσεις συμμετεχόντων

Χαμηλής τάξεως κατηγορίες	N	N%
Εκπαιδευτικές δράσεις	186	92,08%
Εκπαιδευτικό υλικό	16	7,92%
<i>Σύνολο αναφορών</i>	202	100,00%

Όπως φανερώνει ο παραπάνω πίνακας, το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών εστιάζει στις προτάσεις για εκπαιδευτικές δράσεις (92,08%) και κατά φθίνουσα ακολουθία, σε προτάσεις σχετικές με το εκπαιδευτικό υλικό (7,92%).

6.4.4.1 Εκπαιδευτικές δράσεις

Από τις 186 αναφορές που περιλαμβάνονταν στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «εκπαιδευτικές δράσεις» η οποία αναφέρεται στις προτάσεις που κάνουν οι συμμετέχοντες της μελέτης για τη βελτιστοποίηση της ωφέλειας από τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις με θέατρο αναγνωστών, οι 30 (16,13%) αναφέρονται στην ανάγκη για αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα («Μακάρι να το κάναμε και σε άλλα μαθήματα. Όχι μόνο στη γλώσσα, Ίσως και στην ιστορία. Να παίζουμε σκηνές από μάχες ή βασιλιάδες γνωστούς ήρωες...», 2.52), οι 29 αναφορές (15,59%) στην προτροπή για γενικότερη αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία («Η εισαγωγή της Τέχνης και

συγκεκριμένα του Θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδίδει νέους εναλλακτικούς και βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας. Με αυτούς έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, γίνεται εφικτή η διαθεματική προσέγγιση πολλών γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μουσική, Εικαστικά, κτλ) κάτω από την «ομπρέλα» των θεατρικών δραστηριοτήτων, προωθείται η βαθύτερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία τόσο μεταξύ των συμμαθητών όσο και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών, ενώ οι μαθητές ασκούνται σε συλλογικές δράσεις που τους τονώνουν τον ενεργό κοινωνικό ρόλο που μελλοντικά οφείλουν να παίζουν στην κοινωνία», 18.41) και οι 26 (13,98%) στην προτροπή για μακροχρόνια εφαρμογή και υλοποίηση του θεάτρου αναγνωστών για βέλτιστα αποτελέσματα («Γενικά θεωρώ πως μόνο ενισχυτικά μπορεί να δράσει η συγκεκριμένη παρέμβαση, οπότε και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιά να λάβει χώρα, μόνο θετικά αποτελέσματα θα επιφέρει», 28.22).

Πίνακας 6.106.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με προτάσεις για εκπαιδευτικές δράσεις

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα	30	16,13%
2	Γενικότερη αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του στην εκπαίδευση	29	15,59%
3	Προτροπή μακρόχρονης εφαρμογής για βέλτιστα αποτελέσματα	26	13,98%
4	Αξιοποίηση δευτερογενών κωδικών του θεάτρου	19	10,22%
5	Πρόταση διάθεσης περισσότερων ωρών για παρόμοιες δραστηριότητες	18	9,68%
6	Προτάσεις για ψηφιακή υλοποίηση και άλλων θεατρικών τεχνικών	12	6,45%
7	Αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου	12	6,45%
8	Συχνότερη αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη γλωσσική διδασκαλία	10	5,38%
9	Μεικτή αξιοποίηση θεάτρου αναγνωστών (δια ζώσης και εξ αποστάσεως εναλλάξ)	9	4,84%
10	Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού	7	3,76%

11	Τα παιδιά να δημιουργούν/επιλέγουν σενάρια	6	3,23%
12	Εισαγωγή ευέλικτων ωρών διδασκαλίας στις μεγάλες τάξεις	5	2,69%
13	Θέατρο αναγνωστών με αξιοποίηση ΤΠΕ	3	1,61%
Σύνολο αναφορών		186	100,00%

Οι 19 (10,22%) αναφορές εστιάζουν σε προτάσεις αξιοποίησης δευτερογενών κωδικών του θεάτρου στις δραστηριότητες του θεάτρου αναγνωστών, είτε εξ αποστάσεως, είτε δια ζώσης («...να υπήρχε ηχητική υπόκρουση, σκηνικά...», 12.60) και οι 18 (9,68%) στη διάθεση περισσότερων ωρών για παρόμοιες δραστηριότητες («Θα προτιμούσα να έχω τη δυνατότητα να αφιερώσω περισσότερο χρόνο στις δραστηριότητες αλλά αυτό δεν έχει να κάνει με την παρέμβαση», 26.20). 12 δηλώσεις (6,45%) σχετίζονται με την προτροπή για ψηφιακή υλοποίηση και άλλων θεατρικών τεχνικών/μεθόδων («Επίσης, τεχνικές, όπως η παντομίμα, η δραματοποίηση μύθων, παραμυθιών και τραγουδιών, ο αυτοσχεδιασμός, η ανάγνωση θεατρικών έργων ή σκηνών και τα παιχνίδια ρόλων θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε ψηφιακό περιβάλλον μετά την κατάλληλη προετοιμασία», 45.6), 12 δηλώσεις (6,45%) με την προτροπή για αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών ως παραστασιακό γεγονός στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου («Να παρουσιάζαμε τις παραστάσεις σε όλο το σχολείο και να έγραφαν την κριτική τους τα παιδιά. Αυτό λόγω covid φέτος δεν ήταν εφικτό», 36.52) και 10 αναφορές (5,38%) για συχνότερη αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη γλωσσική διδασκαλία («Περάσαμε όμορφα με τον δάσκαλό μας όταν κάναμε το θέατρο στη γλώσσα. Θα ήθελα να γίνεται πιο συχνά αυτό», 25.56).

Τέλος, 9 δηλώσεις (4,84%) αφορούσαν τη μεικτή αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης και εξ αποστάσεως εναλλάξ) («Επειδή είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί οι τεχνικές αυτές μέσα στην τάξη ήταν εύκολο να συντονιστούμε και μέσω της τηλεδιάσκεψης αν εξαιρέσει κανείς τις δυσκολίες λόγω τεχνικών προβλημάτων», 7.28), 7 (3,76%) την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού («...να υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης προκειμένου να επιτυγχάνονται αποδοτικότερα αποτελέσματα», 11.41), 6 (3,23%) τη δυνατότητα να παιδιά να δημιουργούν ή να επιλέγουν σενάρια («Να επιλεγεί το κείμενο που θα δουλευθεί από τα παιδιά...», 35.23), 5 (2,69%) την εισαγωγή ευέλικτων ωρών διδασκαλίας στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου («Δε μου άρεσε που προσπαθούσαμε να βρούμε χρόνο για το πότε θα κάνουμε πρόβες. Θα έπρεπε να έχει και στην Ε' τάξη Ευέλικτη Ζώνη, όπως στις πιο μικρές τάξεις», 37.51) και 3 (1,61%) αναφορές σχετικά με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο θέατρο αναγνωστών («Ίσως αυτό που θα πρότεινα θα ήταν να

αξιοποιούσαμε κάποιο τεχνολογικό μέσο, για παράδειγμα να δείχναμε ένα βίντεο στα παιδιά πως το ίδιο σενάριο το κάνουν οι ενήλικες», 36.23).

6.4.4.2 Εκπαιδευτικό υλικό

Από τις 16 αναφορές που περιλαμβάνονταν στην χαμηλής τάξεως κατηγορία «εκπαιδευτικό υλικό» η οποία αναφέρεται στις προτάσεις που κάνουν οι συμμετέχοντες της μελέτης και σχετίζεται με το εκπαιδευτικό υλικό, οι 11 (68,75%) αναφέρονται στην ανάγκη συγγραφής ενδιαφερόντων δραματουργικών κειμένων υπό μορφή πρόζας για διδακτική αξιοποίηση («Προτείνω κείμενα με πιο εύκολο λεξιλόγιο ή ενδεχομένως κείμενα από τις χώρες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταφρασμένα στα ελληνικά, ώστε να τους είναι πιο οικείο το νόημα», 10.26).

Πίνακας 6.107.

Συχνότητα και σχετική συχνότητα λεκτικών αναφορών σχετικών με προτάσεις για εκπαιδευτικό υλικό

A/A	Κώδικες	N	N%
1	Δημιουργία ενδιαφερόντων δραματουργικών κειμένων (σεναρίων) για διδακτική αξιοποίηση	11	68,75%
2	Εμπλουτισμός σχολικών εγχειριδίων	3	18,75%
3	Ενίσχυση σχολικών βιβλιοθηκών	2	12,50%
<i>Σύνολο αναφορών</i>		16	100,00%

Τέλος, 3 (18,75%) δηλώσεις σχετίζονταν με τον εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων με κείμενα που περιέχουν διαλόγους για ευκολότερη αξιοποίηση στο θέατρο αναγνωστών («Τα βιβλία να εμπλουτιστούν και έχουν κείμενα σε διαλογική μορφή για να μπορούν να αξιοποιηθούν εύκολα για θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες», 5.16), όπως επίσης και 2 δηλώσεις (12,50%) που αναφέρονται στην ενίσχυση των σχολικών βιβλιοθηκών με κείμενα και συγγράμματα που αφορούν θεατρικά σενάρια ή πρόζες («Προτείνω να αγοραστούν βιβλία που να περιλαμβάνουν θεατρικά σενάρια για τη σχολική βιβλιοθήκη», 18.14).

Κεφάλαιο 7: Σύνοψη συμπερασμάτων και συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις πιλοτικές και τις κύριες μελέτες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ειδικότερα περιλαμβάνονται:

- α) τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την μετα-ανάλυσή της για το χρονικό διάστημα 1990-2020,
- β) αυτά που προέκυψαν από τις έξι πιλοτικές μελέτες όσον αφορά στις κατασκευές εργαλείων που αξιοποιούνται στις κύριες μελέτες,
- γ) αυτά που αφορούσαν τις ποσοτικές αναλύσεις στις κύριες μελέτες και τέλος,
- δ) αυτά που προέκυψαν από τις ποιοτικές αναλύσεις (follow up) που ακολούθησαν τις κύριες μελέτες.

7.1 Σύνοψη και κριτική θεώρηση ευρημάτων συστηματικής ανασκόπησης βιβλιογραφίας (1990-2020) και μετα-ανάλυσης

Σκοπός της συστηματικής ανασκόπησης και της μετα-ανάλυσης ήταν η διερεύνηση της διδακτικής απόδοσης εφαρμογών Θεάτρου των Αναγνωστών, με ειδικότερο στόχο αφενός την ανάδειξη της συμβολής τους στην εκπαίδευση μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα ανάγνωσης και αφετέρου στην αποκάλυψη των πεδίων που η έρευνα παρουσιάζει ελλείψεις.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος της στοχοθεσίας, όπως αποκαλύφθηκε από τη μελέτη των στοιχείων που περιλάμβαναν οι αξιολογηθείσες έρευνες καλύπτοντας χρονικό βάθος τριαντακονταετίας (1990-2020), το Θέατρο των Αναγνωστών αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο που συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων, στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην ανάγνωση και την ανάπτυξη μαθησιακών κινήτρων σε γλωσσικά περιβάλλοντα είτε μητρικής γλώσσας, είτε ξένης για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης για την επίδραση του Θεάτρου των Αναγνωστών ως μεθόδου για τη διδακτική της ανάγνωσης κατέδειξαν ότι συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του/της μαθητή/τριας, με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ίσο με 1,23 μονάδες. Σύμφωνα με τον Grabe (2009) οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις που αφορούν δίγλωσσους μαθητές μπορεί να επιφέρουν ένα μέσο μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,41 για την αναγνωστική

τους ικανότητα και γενικά τα επιθυμητά επίπεδα για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης είναι μεγαλύτερα του 0,40 (Hattie, 2008, σ 97).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων αναγνωστικής αποκωδικοποίησης φανερώθηκε ότι το θέατρο των αναγνωστών δρα θετικά, όπως παρουσιάστηκε από το σύνολο σχεδόν των ερευνών, στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας (Carrick, 2001, 2009· Caudill-Hansen, 2009· Corcoran & Davis, 2005· Huang & Luo, 2017· Keehn, 2003· Millin & Rinehart, 1999· Mraz κ.ά., 2013· Myrset & Drew, 2016· Rinehart, 1999· Tsou, 2011), της αναγνωστικής ακρίβειας (D. D. Johnson, 2011· Young & Rasinski, 2009, 2018), της προσωδίας (Huang & Luo, 2017· Mraz κ.ά., 2013· Rinehart, 1999· Young & Rasinski, 2009, 2018), της προφοράς στην εκφορά (Myrset & Drew, 2016) και της μείωσης των αναγνωστικών λαθών (Mraz κ.ά., 2013) ενώ σε ορισμένες έρευνες παρουσιάστηκε ότι το θέατρο των αναγνωστών απέδωσε παρόμοια αποτελέσματα σε σύγκριση με άλλα διδακτικά σχήματα. Ειδικότερα, στην έρευνα των Young et al. (2019) οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες Θεάτρου των Αναγνωστών παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αντίστοιχη με τη βελτίωση που είχαν μαθητές/τριες σε παρεμβάσεις ενίσχυσης των αναγνωστικών στους δεξιότητες. Στις έρευνες των Marshall (2017), Smith (2011), Black (2016) και Jagger (2008) η μεθοδολογία του Θεάτρου των Αναγνωστών απέδωσε βελτίωση στην αναγνωστική ευχέρεια, παρόμοια με αυτή που επήλθε σε μαθητές/τριες που διδάχτηκαν είτε με την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, είτε με άλλες παραδοσιακές αποτελεσματικές μεθόδους που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, στην μελέτη περίπτωσης των Clark et al. (2009) διαπιστώθηκαν παρόμοια αποτελέσματα σε επίπεδο προφοράς και ομαλότητας ανάγνωσης των μαθητών/τριών σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών.

Σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης φανερώθηκε ότι το θέατρο των αναγνωστών δρα θετικά στις περιπτώσεις με μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης (Carrick, 2001, 2009· Kariuki & Rhymer, 2012· Keehn, 2003· Young κ.ά., 2019) και σε περιπτώσεις μαθητικών πληθυσμών αναγνωστών με δυσκολίες μάθησης (Jenkins κ.ά., 2020· Millin & Rinehart, 1999· Mraz κ.ά., 2013· Vasinda & McLeod, 2011) με παρόμοια συνεισφορά στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση είτε με την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, είτε άλλες με παραδοσιακές μεθόδους βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα (L. A. Black, 2016· Forney, 2013· E. Gregory, 2008· Jagger, 2008· Marshall, 2017· Tsou, 2011).

Σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων η συμβολή του Θεάτρου των Αναγνωστών είναι αξιοσημείωτη. Αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στα αναγνωστικά κίνητρα (Carrick, 2001, 2009· Clark κ.ά.,

2009· Corcoran & Davis, 2005· Marshall, 2017· Myrset & Drew, 2016· Rinehart, 1999· Tsou, 2011), το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για την ανάγνωση στο σχολείο (Marshall, 2017), τον ενθουσιασμό (Corcoran & Davis, 2005· Millin & Rinehart, 1999· Mraz κ.ά., 2013· Myrset & Drew, 2016· Tsou, 2011· Vasinda & McLeod, 2011· Young & Rasinski, 2009), την απόλαυση (Carrick, 2001, 2009· Huang & Luo, 2017· Myrset & Drew, 2016), την εμπλοκή (Carrick, 2001, 2009· Myrset & Drew, 2016· Vasinda & McLeod, 2011), τη δέσμευση για συμμετοχή (Myrset & Drew, 2016), τη φιλοαναγνωστική συμπεριφορά στο σπίτι (Young & Rasinski, 2009), την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (Corcoran & Davis, 2005· Millin & Rinehart, 1999· Myrset & Drew, 2016· Rinehart, 1999· Tsou, 2011· Vasinda & McLeod, 2011), την απόκτηση γνώσεων (Marshall, 2017) και την συγκράτηση μνημονικών καταγραφών από το περιεχόμενο του κειμένου (Forney, 2013· Marshall, 2017). Στην έρευνα του Smith (2011) παρά τη βελτίωση σε επίπεδο αναγνωστικών κινήτρων και στάσεων απέναντι στην ανάγνωση από το θέατρο των αναγνωστών, η τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων οδήγησε σε παρόμοια αποτελέσματα. Επίσης στην έρευνα της Lin (2015) δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στις ήδη υψηλές αναγνωστικές στάσεις των μαθητών/τριών έπειτα από διδακτική παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών. Τέλος, στην έρευνα των Huang και Luo (2017) η παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών δεν οδήγησε σε μείωση των επιπέδων μαθητικού άγχους.

Η προστιθέμενη συμβολή του Θεάτρου των Αναγνωστών είτε σε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης, είτε μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών με δυσκολίες μάθησης, έναντι άλλων μεθόδων, διαφάνηκε σε περιπτώσεις όπου η οποιαδήποτε παρέμβαση γινόταν συστηματικά και σε βάθος χρόνου. Ορισμένες παρεμβάσεις μικρής χρονικής διάρκειας και εύρους υλοποίησης με θέατρο των αναγνωστών δεν απέδωσαν σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/τριων σε αντιστοιχία με άλλες αποτελεσματικές μεθόδους (L. A. Black, 2016· Jagger, 2008· Marshall, 2017). Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις των μελετών, οι διδακτικές παρεμβάσεις διαμορφώνονται μέσα από μια εβδομαδιαία αναπτυξιακή διάρθρωση. Ο εκπαιδευτικός που αναλάμβανε την υλοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών λειτουργούσε ως σκηνοθέτης μιας θεατρικής παράστασης. Στην αρχή της εβδομάδας μοίραζε και επεξεργαζόταν με τους μαθητές του το κείμενο των θεατρικών σεναρίων και ανέθετε ρόλους στους μαθητές. Τα σενάρια που αξιοποιούνται βασίζονταν είτε σε πεζογραφήματα, είτε σε παιδικά λογοτεχνικά μυθιστορήματα, είτε σε ποιήματα, είτε σε παραμύθια (Carrick, 2001, 2009· Caudill-Hansen, 2009· Keehn, 2003· Y. F. Lin, 2015· Millin & Rinehart, 1999· Mraz κ.ά., 2013· Myrset & Drew,

2016· Vasinda & McLeod, 2011· Young & Rasinski, 2018), είτε σε κείμενα από το αναλυτικό πρόγραμμα του/της μαθητή/τριας που είχαν μετεγγραφεί σε δραματικό κείμενο με τη μορφή διαλόγων και ήταν κατάλληλα για το αναγνωστικό επίπεδο του/της μαθητή/τριας (L. A. Black, 2016· Clark κ.ά., 2009· Corcoran & Davis, 2005· Forney, 2013· Huang & Luo, 2017· Jagger, 2008· Kariuki & Rhymer, 2012· Marshall, 2017· Rinehart, 1999· D. Smith, 2011· Tsou, 2011· Young & Rasinski, 2009). Συνήθως ο εκπαιδευτικός διάβαζε πρώτος μεγαλόφωνα το σενάριο για να το ακούσουν οι μαθητές του. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας καθοδηγούσε και ανατροφοδοτούσε τους μαθητές του, οι οποίοι εργάζονταν ατομικά ή ομαδικά, για να διασφαλίσει πότε η απόδοση των τελευταίων είναι ικανοποιητική. Οι μαθητές/τριες, μέσα από πρόβες και συμμετοχικές πρακτικές της ομάδας, εξασκούνταν στο να αποδώσουν ικανοποιητικά το περιεχόμενο των διαλόγων. Ο εκπαιδευτικός βαθμιαία παραχωρούσε όλο και μεγαλύτερη ευθύνη στους μαθητές του, ενώ στο τέλος της εβδομάδας οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν το κείμενο σε κοινό υπό μορφή Θεάτρου των Αναγνωστών.

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της στοχοθεσίας της ανασκόπησης, διαπιστώθηκε ότι καμία από τις μελέτες δεν αφορούσε μαθητικούς πληθυσμούς που φοιτούσαν σε σχολεία της Ελλάδας, όπως επίσης ότι καμία δεν ήταν γραμμένη στην ελληνική γλώσσα. Παρότι αναδεικνύεται ένα γενικότερο αυξανόμενο ενδιαφέρον μελέτης της συμβολής των θεατρικών και δραματικών τεχνικών τόσο γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και ειδικότερα στο πεδίο των αναγνωστικών δεξιοτήτων διεθνώς δεν εντοπίστηκε καμία έρευνα που να μελετάται το αν η εκτέλεση σεναρίων και θεατρικών διαλόγων με τη μεθοδολογία του Θεάτρου των Αναγνωστών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αναγνωστική ικανότητα δίγλωσσων μαθητών/τριών. Στην Ελλάδα το θέατρο των αναγνωστών το συναντάμε αρκετές φορές ως τρόπο έκφρασης του θεάτρου στην εκπαίδευση ως θεατρικό αναλόγιο για την πλαισίωση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων του σχολείου (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011). Η αποτελεσματικότητά του ως διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης ικανοτήτων στη δεύτερη γλώσσα αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης ή αναγνωστών με δυσκολίες μάθησης, ωστόσο, δεν έχει αξιολογηθεί, όπως επίσης δεν έχει αξιολογηθεί και η επίδραση της διαμεσολαβημένης ή της υβριδικής αξιοποίησής του στις δεξιότητες και τις στάσεις του δίγλωσσου μαθητή/τριας (Mastrothanasis, Kladaki, κ.ά., 2023). Η μελέτη των διδακτικών τεχνικών που λειτουργούν αποτελεσματικά σε δίγλωσσους μαθητές παρουσιάζει επιστημονικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον με την ανάγκη μιας τέτοιας διερεύνησης να εναρμονίζεται με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

7.2 Συμπεράσματα πιλοτικών μελετών

Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των πιλοτικών μελετών που πραγματοποιήθηκαν.

7.2.1 Κλίμακα γλωσσικής χρήσης, διαγλωσσικότητας και διαγλωσσικής επικοινωνίας

Η πιλοτική μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου μέτρησης της γλωσσικής κυριαρχίας του δίγλωσσου μαθητή ηλικίας 10-12 ετών, το οποίο αποτέλεσε μέρος του «Έντυπου κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας» προκειμένου να προσδιορίζονται εύκολα και γρήγορα στοιχεία διαγλωσσικότητας. Το εργαλείο αυτό συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό του/της μαθητή/τριας στη βάση του ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρέχουν αξιόπιστα δεδομένα προς αυτή την κατεύθυνση (Bedore κ.ά., 2011). Η ανάπτυξη της κλείδας περιελάμβανε την αξιολόγηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και της αξιοπιστίας της και σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαμορφώθηκε μια αξιολογήσιμη και αξιόπιστη δομή έξι στοιχείων που αφορούσε την εκτίμηση της διαγλωσσικότητας, βάσει του πλαισίου της υπόθεσης του «συνεχούς» στην ανάπτυξη του δίγλωσσου αλφαριθμητισμού (Hornberger, 2002, 2004· Hornberger & Skilton-Sylvester, 2010· Marian & Hayakawa, 2021), όπως υιοθετεί μάλιστα και η υπόθεση της κοινής υποκείμενη γλωσσικής ικανότητας (Baker, 2001, σσ 238–239· Cummins, 1979, 2005· Hafid & Sekar, 2016· Σκούρτου, 2011, σ 127· Τσοκαλίδου, 2012).

Μέσες τιμές κοντά στο -2 δήλωναν κύρια χρήση και αξιοποίηση μιας γλώσσας καταγωγής, τιμές κοντά στο 2 δήλωναν κύρια χρήση και αξιοποίηση της ελληνικής και τιμές κοντά στο 0 δήλωναν ισορροπημένη χρήση και των δύο γλωσσών μια δεδομένη χρονική στιγμή. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν παρουσιάστηκαν ηλικιακές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες της πιλοτικής μελέτης, ούτε διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, συνεπώς δεν τεκμαίρεται κάποια ηλικιακή ή διαφυλική επίδραση στην κλίμακα.

7.2.2 Υποομάδες δίγλωσσων συμμετεχόντων στη μελέτη

Στο πλαίσιο της στοιχειοθέτησης των αναδυόμενων υποομάδων από τα δεδομένα της μελέτης και την αξιοποίησή τους στην μετέπειτα αξιολόγηση των παρεμβάσεων (Peck, 2005· Schimpf κ.ά., 2021) αξιοποιήθηκε η τεχνική της πολυμεταβλητή συσταδοποίησης με δύο βήματα (Chiu κ.ά., 2001) (Two Step Cluster Analysis) η οποία ανέδειξε τέσσερις υποομάδες βάσει του επιπέδου πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, του τόπου γέννησής του,

στοιχείων διαγλωσσικότητας, της ελληνομάθειας και του αριθμού των ετών που ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται στην Ελλάδα.

Η πρώτη υπομάδα αποτελούνταν από το 30,2% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών. Χαρακτηρίζονται ως άτομα που αντιμετωπίζουν ρίσκο μαθησιακών δυσκολιών και παρουσίαζαν τη δεδομένη χρονική στιγμή ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, μεταξύ μιας γλώσσας που ομιλείται από κάποιον στο οικογενειακό τους περιβάλλον και την ελληνική, την οποία κατέκτησαν διαδοχικά της πρώτης τους γλώσσας, μιας και δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά ήρθαν σε αυτή μετέπειτα.

Η δεύτερη υπομάδα αποτελούνταν από το 10,3% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών και έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την πρώτη υπομάδα με τη μόνη διαφορά ότι δεν αντιμετώπιζε ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Η τρίτη υπομάδα αποτελούνταν από το 18,6% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών και συγκροτήθηκε από άτομα που από τη στιγμή που γεννήθηκαν ήρθαν είτε άμεσα, είτε πριν τα τρία έτη της ζωής του σε επαφή με δύο γλώσσες, την ελληνική και άλλη μία που ομιλείτε στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Ως ομάδα εμφανίζει αμφίροπη αξιοποίηση των δύο γλωσσών, χωρίς να παρουσιάζει πιθανότητες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Τέλος, η τέταρτη ομάδα, αποτελούνταν από το 41% των συμμετεχόντων δίγλωσσων μαθητών και έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την τρίτη υπομάδα με τη μόνη διαφορά ότι αντιμετωπίζει ρίσκο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Συνοπτικά, η πρώτη και η δεύτερη υπομάδα συγκροτήθηκε από άτομα που παρουσίαζαν μια δεδομένη στιγμή μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες και είχαν κατακτήσει διαδοχικά την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η τρίτη και η τέταρτη υπομάδα συγκροτήθηκε από ταυτόχρονα δίγλωσσους μαθητές που παρουσιάζουν αμφίροπη αξιοποίηση των δύο γλωσσών. Η πρώτη και η τέταρτη υπομάδα παρουσίαζαν ρίσκο μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας σε αντίθεση με την δεύτερη και την τρίτη.

Η παραπάνω τυπολογία προφίλ βρίσκεται σύμφωνη με τη σχετική βιβλιογραφία (Francot κ.ά., 2021) και στο πλαίσιο μιας προσωποκεντρικής προσέγγισης. Όπως αναφέρει η ερευνητική ομάδα του Francot (2021) τα προφίλ αυτά δεν μένουν σταθερά αλλά μεταβάλλονται στον χρόνο.

7.2.3 Κλείδα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους των μαθητών για τον εκπαιδευτικό

Η πιλοτική μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός πρωτότυπου εργαλείου για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσδιορίζει εύκολα και γρήγορα τα επίπεδα παραστασιακού

άγχους μαθητών τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου μέσω της παρατήρησης, όταν οι τελευταίοι λαμβάνουν μέρος σε μία θεατρική παράσταση. Η ανάπτυξη της κλείδας περιελάβανε την αξιολόγηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και της αξιοπιστίας της, όπου και διαπιστώθηκαν ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και διαγνωστική ικανότητα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαμορφώθηκε μια αξιολογήσιμη και αξιόπιστη δομή δώδεκα στοιχείων και τριών διαστάσεων με συστατικά στοιχεία την ύπαρξη ή την απουσία παρατηρούμενων θετικών συναισθημάτων, ήπιων αρνητικών συναισθημάτων και έντονων αρνητικών συναισθημάτων κατά την σκηνική παρουσία των μαθητών. Στον πρώτο παράγοντα της κλείδας παρατήρησης γίνεται αναφορά σε συνειδητές συναισθηματικές καταστάσεις που επηρεάζουν θετικά το άτομο όπως η ευχαρίστηση, το κέφι, η ευτυχία, η ικανοποίηση (Ching & Chan, 2020· Αυγουστάκη, 2011). Στον δεύτερο παράγοντα αναφέρονται συναισθηματικές αντιδράσεις που επηρεάζουν δυσμενώς το άτομο αλλά δεν έχουν μεγάλη συναισθηματική ένταση, όπως, λ.χ. η αναστάτωση, η νευρικότητα, η ταραχή και η ανησυχία (Rowe & Fitness, 2018). Στον τρίτο παράγοντα αναφέρονται δυσμενείς συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονη φόρτιση, όπως ο πανικός, ο τρόμος και ο φόβος (Rowe & Fitness, 2018). Οι παράγοντες αυτοί συμφωνούν στη βάση τους με τη θεωρία του Spielberg και των συνεργατών του (Spielberger κ.ά., 1973), όπου θετικά ή αρνητικά συναισθήματα μπορούν να προσδώσουν όψεις του καταστασιακού άγχους (Psychountaki κ.ά., 2003). Ακολούθως, όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλείδας παρατήρησης, αυτή χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικές τιμές και αποδεκτά επίπεδα συγκλίνουσας, αποκλίνουσας και συντρέχουσας εγκυρότητας. Αντίστοιχες τιμές αξιοπιστίας με το δείκτη α του Cronbach είχε και η πρωτότυπη κλίμακα αξιολόγησης του καταστασιακού άγχους STAI-C των Spielberg και των συνεργατών του (Spielberger κ.ά., 1973), πάνω στην οποία βασίστηκε και η κατασκευή του εργαλείου, για ομάδες μαθητών σχολικής ηλικίας (Muris et al., 2002· Papay & Hedl, 1978· Papay & Spielberg, 1986· Psychountaki et al., 2003). Μάλιστα, η πρωτότυπη εκδοχή της κλίμακας έχει αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαναφοράς για την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς το άγχος επί σκηνής (Corbett et al., 2016· Fernholz et al., 2019· Guyon et al., 2020· Kim, 2005· Philippe et al., 2021· Steptoe et al., 1995· Studer, Gomez, et al., 2011).

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν παρουσιάστηκαν ηλικιακές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες της μελέτης, ούτε διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, συνεπώς δεν τεκμαίρεται κάποια ηλικιακή και γλωσσική επίδραση. Μια

διαφυλική διαφορά παρουσιάστηκε με τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα παραστασιακού άγχους σε σύγκριση με τα κορίτσια με μικρό, βέβαια, μέγεθος επίδρασης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της μελέτης της Papageorgi (2020) που φανέρωσε ότι τα κορίτσια βιώνουν υψηλότερα επίπεδα σκηνικού άγχους σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα αποτελέσματα ως προς το φύλο και το σκηνικό άγχος, αντίστοιχα με αυτά της Papageorgi (2020), παρουσίασε και η μελέτη της Studer και των συνεργατών της (Studer, Danuser, κ.ά., 2011) και των Kenny και Osborne (2006) που υποστηρίζεται ότι τα αγόρια είναι λιγότερο ευάλωτα απέναντι σε καταστάσεις άγχους σε σχέση με τα κορίτσια (Λαζαράτου κ.ά., 2013). Ωστόσο, όταν ο παράγοντας φύλο περιλαμβάνεται σε μία ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης μαζί με άλλες μεταβλητές δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό δείκτη (Papageorgi, 2022) και ίσως αυτό το στοιχείο να σχετίζεται και το μικρό μέγεθος επίδρασης που είχε η διαφυλική διαφορά που παρουσιάστηκε στην μελέτη. Επίσης, οι μελέτες όπου τα κορίτσια δείχνουν να είναι πιο αγχώδη σε σχέση με τα αγόρια εστιάζουν ηλικιακά σε εφήβους και ενήλικους μουσικούς, δίχως να έχουν εντοπιστεί αντίστοιχα ευρήματα στη βιβλιογραφία για άτομα προεφηβικής ηλικίας ή για άτομα που λαμβάνουν μέρος σε θεατρικές παραστάσεις. Οπότε ο παράγοντας ηλικία αλλά και το πλαίσιο της δραστηριότητας ίσως να διαφοροποιεί τα ευρήματα, στοιχείο, όμως που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Η συνολική βαθμολογία για αυτόν που θα χρησιμοποιήσει την κλείδα παρατήρησης μπορεί να εξαχθεί υπολογίζοντας το μέσο σκορ από τη βαθμολογία ανά ερώτηση για το σύνολο των δηλώσεων στη βάση της φιλοσοφίας της ενδοατομικής ασυμφωνίας, μιας θεωρίας που υποστηρίζει την ύπαρξη σοβαρής αναντιστοιχίας μεταξύ της δύναμει και της πραγματικής εικόνας του ατόμου σε επίπεδο καταστασιακού άγχους (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021). Τα επίπεδα παραστασιακού άγχους προσδιορίστηκαν χρησιμοποιώντας πολυμεταβλητή συσταδοποίηση μέσω τεχνικών υπολογιστικής νοημοσύνης με έναν state-of-art μεθευρετικό αλγόριθμο βελτιστοποίησης εμπνευσμένο από τη φύση ως ελεγχόμενα/φυσιολογικά/ παραγωγικά/ δημιουργικά (μέσο σκορ < 2,31) και υπερβολικά/επιβλαβή (μέσο σκορ \geq 2,31), κάτι το οποίο συμφωνεί και με την ψυχολογική θεωρία για το άγχος κατάστασης των Yerkes και Dodson (1908) (Θεωρία αντεστραμμένου U). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχει ένα διακριτικό όριο ανάμεσα στα επίπεδα παρουσίας παραστασιακού άγχους, που το καθιστά άλλοτε ωφέλιμο (φυσιολογικά/ελεγχόμενα επίπεδα άγχους) και άλλοτε επιβλαβές (υπερβολικό) για το μαθητή-ηθοποιό, μιας και επιδρά άμεσα στα επίπεδα διέγερσης του ατόμου. Επίσης, σημαντικό στοιχείο της μελέτης είναι η δημιουργία ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων που δεν βασίζεται στην αυτοαναφορά των υποκειμένων, αλλά στην παρατήρησή τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων, με αποτέλεσμα σφάλματα τα οποία βασίζονται σε

μεροληπτικές απαντήσεις (λ.χ. σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, συνεντεύξεις) να περιορίζονται (Creswell & Creswell, 2017). Είναι γνωστό ότι τα άτομα τείνουν να απαντούν με αυτό που συμμορφώνεται προς το κοινωνικά επιθυμητό (Wetzel κ.ά., 2016).

Τέλος, η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη στην οποία επιχειρήθηκε η εκτίμηση του επιπολασμού επιβλαβών περιπτώσεων παραστασιακού άγχους σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας στην Ελλάδα, όταν αυτά λαμβάνουν μέρος σε μία θεατρική παράσταση. Βάσει των αποτελεσμάτων της τεχνικής υπολογιστικής νοημοσύνης που αξιοποιήθηκε το 6% του πληθυσμού των μαθητών αντιμετώπισε επιβλαβή επίπεδα άγχους επί σκηνής. Το εύρημα αυτό έρχεται σε σχετική συμφωνία με προηγούμενες έρευνες σε φοιτητές μουσικής και επαγγελματίες ηθοποιούς μιας και για την ηλικιακή ομάδα που μελετάμε δεν υπάρχουν αντίστοιχα στοιχεία για να διατυπωθεί αντίστοιχη θέση (Mastrothanasis, Zervoudakis, & Kladaki, 2021· Mastrothanasis, Zervoudakis, κ.ά., 2023). Στην μελέτη της Studer και των συνεργατών της (Studer, Gomez, κ.ά., 2011) το ποσοστό επιπολασμού κυμάνθηκε στο 12% σε σπουδαστές μουσικής, στη μελέτη της Parageorgi (2020) σε εφήβους μουσικούς κυμάνθηκε στο 11% και στο 10% στην έρευνα του Steptoe και των συνεργατών του (Steptoe κ.ά., 1995) σε επαγγελματίες ηθοποιούς. Μάλιστα, βάσει της μελέτης των Dempsey και Comeau (2019) οι οποίοι συνέκριναν παιδιά ηλικίας 7-12 ετών και εφήβους μουσικούς ηλικίας 13-17 ετών διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα άγχους απόδοσης αυξάνονται με την ηλικία, με τους εφήβους να βιώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους.

7.2.4 Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μαθητή/τριας

Η πιλοτική μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου αυτοαναφοράς με την ονομασία «Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης» (Α.κ.Σ.Α.Κ.) Αυτή απευθύνεται σε δίγλωσσους μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών, αρχάριου επιπέδου ελληνομάθειας, και έχει σκοπό την εκτίμηση της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η ανάπτυξη του εργαλείου περιέλαβε την εξέταση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής και της αξιοπιστίας του, όπου και διαπιστώθηκαν τα ικανοποιητικά ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά (Μαστροθανάσης, 2019b).

Διαμορφώθηκε μια αξιολογήσιμη και αξιόπιστη δομή δεκαεννιά δηλώσεων, η οποία περιλάμβανε ως παράγοντες τις γνωστικές, τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές στρατηγικές. Ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου περιλάμβανε πέντε δηλώσεις σχετικά με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών, όπως στρατηγικές επανανάγνωσης, δημιουργίας συνδέσεων με προϋπάρχουσες γνώσεις, ανάλυσης, μαντέματος

από τα συμφραζόμενα και μετάφρασης στην μητρική γλώσσα. Ο δεύτερος παράγοντας του ερωτηματολογίου περιελάμβανε πέντε δηλώσεις και αφορούσε τις μεταγνωστικές στρατηγικές του αυτοελέγχου, της αυτοαξιολόγησης, της επιλεκτικής προσοχής και της αυτοπαρακολούθησης. Ο τρίτος παράγοντας του ερωτηματολογίου, αυτός των κοινωνικών στρατηγικών, αναφερόταν σε στρατηγικές συνεργασίας με άλλους και στρατηγικές συναισθηματικής συμμετοχής ενώ περιελάμβανε πέντε δηλώσεις. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας, με τέσσερις δηλώσεις, αφορούσε τις συναισθηματικές στρατηγικές της ενθάρρυνσης του εαυτού και της χρήσης τεχνικών για τη μείωση του άγχους που συνδέονται με τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας.

Τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με τις απόψεις των O'Malley και Chamot (1990), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι στρατηγικές διακρίνονται, ανάλογα με τον τύπο των διεργασιών που ενεργοποιούνται κάθε φορά, σε γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Μαστροθανάση και συν. (2018), οι γνωστικές στρατηγικές λειτουργούν άμεσα στην εισερχόμενη πληροφορία και τη χειρίζονται έτσι ώστε να βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης (O'Malley & Chamot, 1990). Η επανάληψη, η χρήση βοηθητικών στοιχείων για διευκόλυνση, η μεταφορά της προηγούμενης γνώσης για την απόκτηση νέας είναι κάποιες από τις κυριότερες γνωστικές στρατηγικές. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν εκτελεστική λειτουργία, προϋποθέτουν γνώση σχετικά με τη μάθηση και έλεγχο της διαδικασίας μάθησης μέσω της επιλεκτικής προσοχής, του σχεδιασμού, του ελέγχου, της παρακολούθησης προόδου και της αξιολόγησης. Επιπλέον οι μεταγνωστικές στρατηγικές εμπλέκουν υψηλού χαρακτήρα νοητικές διεργασίες και αναφέρονται στις ενέργειες που ακολουθούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις γνωστικές τους διαδικασίες και να ρυθμίσουν την επίδοσή τους (Κασιμάτη, 2020). Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές το άτομο παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί το ίδιο την κατανόησή του, π.χ., εντοπίζει τα λάθη του, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας. Οι κοινωνικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και τη συνεργασία. Αναφέρονται σε ενέργειες με τις οποίες το άτομο αλληλοεπιδρά με κάποιο άλλο πρόσωπο και αφορούν δραστηριότητες μεσολάβησης και συνδιαλλαγής με άλλους για την επίτευξη ενός γνωστικού στόχου. Τέτοιες είναι η επιβεβαίωση από το δάσκαλο/συμμαθητή, η διευκρίνιση και η συνεργασία με σκοπό την ανατροφοδότηση. Τέλος, οι συναισθηματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τον έλεγχο των προσωπικών συναισθημάτων, συμπεριφορών και κινήτρων. Αναφέρονται σε συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη του στόχου τους, όπως η ενθάρρυνση του εαυτού και η χρήση τεχνικών για τη μείωση του άγχους.

7.2.5 Κλίμακα εξέτασης της αίσθησης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην ανάγνωση για εκπαιδευτικούς

Η παρούσα πιλοτική μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου αυτοαναφοράς με την ονομασία “Αίσθηση Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην Ανάγνωση” (Α.Εκ.Α.Α.). Το εργαλείο αυτό έχει σκοπό την εκτίμηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για την αυτεπάρκειά τους στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η ανάπτυξη της κλίμακας περιέλαβε την εξέταση της εγκυρότητας της εννοιολογικής της κατασκευής που επιτεύχθηκε με διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Επίσης, η εξέταση της αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης επιτεύχθηκε με κριτήρια τον συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach’s Alpha, τη σύνθετη αξιοπιστία, τη μέση εξαχθείσας διακύμανση, τη συντρέχουσα εγκυρότητα, τον έλεγχο επαναληπτικών μετρήσεων και την αξιολόγηση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας των ερωτήσεων.

Διαμορφώθηκε μια αξιόπιστη και αξιολογήσιμη δομή εννιά δηλώσεων, η οποία περιλαμβάνει τους παράγοντες της αίσθησης διδακτικής αυτεπάρκειας και της αίσθησης αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Ο πρώτος παράγοντας της κλίμακας περιέχει δηλώσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να διδάσκουν ανάγνωση στους μαθητές τους. Ο δεύτερος παράγοντας, αναφέρεται στις πεποιθήσεις επιρροής των εκπαιδευτικών στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τον Bandura (2001, 2012), η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελείται από δύο βασικές έννοιες. Τα περισσότερα εργαλεία αξιολόγησής της αναφέρονται σε αυτές (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Οι Gibson και Dembo (1984) υποθέτουν ότι οι δύο παράγοντες αντανakλούν αυτές τις δύο διαστάσεις της κοινωνικογνωσιακής θεωρίας του Bandura· την αυτο-αποτελεσματικότητα και την προσδοκία ως προς την έκβαση μιας κατάστασης (outcome expectancy). Η πρώτη έννοια, αυτή που ταυτίζεται με τον πρώτο παράγοντα της κλίμακας, αφορά “τις κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν τα σχέδια δράσης που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων και καθορισμένων μορφών απόδοσης” (Bandura & National Institucion of Mental Health, 1986, σ 391). Η δεύτερη έννοια, που προέρχεται από τις προσδοκίες και ταυτίζεται με τον δεύτερο παράγοντα της κλίμακας, αναφέρεται στην “κρίση της πιθανής συνέπειας... της συμπεριφοράς που θα παράγει” (Bandura & National Institucion of Mental Health, 1986, σ 391). Αυτές οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα λέγεται ότι επηρεάζουν

έντονα τις συμπεριφορές, καθώς “ό,τι πιστεύουν και αισθάνονται οι άνθρωποι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται” (Bandura, 1997, σ 25).

Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται σε συμφωνία με τις διαστάσεις των αντίστοιχων εργαλείων των Rogers-Haverback, (2007, 2009), Rogers-Haverback & Parault (2011), Szabo & Mokhtari (2004), των οποίων η κατασκευή βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Bandura (Bandura, 1977, 1997, 2001· Bandura & National Institution of Mental Health, 1986). Ο πρώτος παράγοντας της κλίμακας συνυφάνεται με τον παράγοντα της “αίσθησης αυτεπάρκειας στο πεδίο διδακτικής της ανάγνωσης” της κλίμακας των Rogers-Haverback (2007, 2009) και Rogers-Haverback & Parault (2011), όπως επίσης και με τον παράγοντα “αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας στην ανάγνωση” της κλίμακας των Szabo και Mokhtari (2004). Επίσης, ο δεύτερος παράγοντάς της, συμπίπτει με τον δεύτερο παράγοντα της κλίμακας RTSES περί “αίσθησης αποτελεσματικότητας σε επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών”, όπως επίσης και με τον παράγοντα “αίσθηση αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων” του REIT.

7.2.6 Αξιολόγηση αναγνωστικού/θεατροπαιδαγωγικού υλικού που αξιοποιήθηκε

Από την συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση του κειμενικού και γλωσσικού περιεχομένου των κειμενικών σωμάτων προέκυψε ότι τόσο τα παραμύθια όσο και τα θεατρικά σενάρια παρουσίαζαν παραπλήσια επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πολυμεταβλητών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν στα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά μεταξύ θεατρικών σεναρίων και παραμυθιών διαπιστώθηκε ότι αυτά δε διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά, οπότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι για κάθε εβδομαδιαία παρέμβαση το κειμενικό υλικό είναι παρόμοιο, κατά προσέγγιση, τόσο για την ομάδα ελέγχου I όσο και για την πειραματική ομάδα (Tanner, 2012). Επίσης, όλο το αναγνωστικό/θεατροπαιδαγωγικό υλικό που αξιοποιήθηκε παρουσίασε παιδαγωγική καταλληλότητα.

7.3 Συμπεράσματα κυρίως μελετών

Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των κύριων μελετών, ποσοτικών και ποιοτικών, για την απάντηση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων.

7.3.1 Συμπεράσματα κυρίως ποσοτικών ερευνών

Σκοπός αυτής της υποενότητας είναι η παρουσίαση των κύριων ευρημάτων που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις και σχετίζονται άμεσα με τις ερευνητικές υποθέσεις της διδακτορικής εργασίας. Η παρουσίασή τους γίνεται ανά ερευνητική υπόθεση, διαρθρωμένη σε υποενότητες.

7.3.1.1 Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Όσον αφορά στην πρώτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια μέθοδο με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των μαθητών του φανερώθηκε θετική συμβολή της μεθόδου στη διδασκαλία της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης της θεατροπαιδαγωγικής μεθοδολογίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης το θέατρο αναγνωστών, η δραματοποιημένη αφήγηση και η συμβατική διδασκαλία απέδωσαν παρόμοια αποτελέσματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση τα οποία μάλιστα ήταν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την προμέτρησή τους και με μεγάλα μεγέθη επίδρασης. Από πλευράς πρακτικής σημαντικότητας της μεθόδου, το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση απέδωσαν υψηλότερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου II), ενώ η μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών παρουσίασε τις υψηλότερες τιμές και από τις τρεις μεθόδους.

Από τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες με τα κοινά προφίλ προέκυψε ότι τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, είτε παρουσιάζουν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι, επωφελήθηκαν μονάχα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και κυρίως από αυτή του θεάτρου αναγνωστών στη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, καθώς οι μαθητές που κατάρτιζαν την ομάδα ελέγχου II δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο χρονικό, αυτό, διάστημα των παρεμβάσεων.

7.3.1.2 Αναγνωστική ταχύτητα

Σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που αφορά στο αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο με την οποία βελτιώνεται η αναγνωστική ταχύτητα των μαθητών στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, φανερώθηκε και σε αυτή την περίπτωση η συμβολή της στη διδασκαλία της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν τεθεί για τη διδακτική μέθοδο.

Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης και οι τρεις μεθοδολογίες απέδωσαν σημαντικά και με μεγάλη πρακτική σημαντικότητα στη βελτίωση της αναγνωστικής ταχύτητας. Η μέθοδος του θεατρικού αναλογίου απέδωσε υψηλότερα, από άποψη στατιστικής σημαντικότητας, στην αναγνωστική ταχύτητα από αυτή της δραματοποιημένης αφήγησης και παρόμοια με αυτή της συμβατικής διδασκαλίας. Από πλευράς πρακτικής σημαντικότητας της μεθόδου, το θέατρο αναγνωστών και η συμβατική διδασκαλία απέδωσαν υψηλότερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με τη δραματοποιημένη αφήγηση, ενώ το θέατρο αναγνωστών παρουσίασε και τις υψηλότερες τιμές σε αυτά συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους.

Από τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες δεν σχετίστηκαν με τη διαγλωσσικότητα ή την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι όλα τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες και δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και παρακολούθησαν την τυπική διδασκαλία, δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή στη δεξιότητα της αναγνωστικής ταχύτητας, αντίθετα με αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποια από τις δύο θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

7.3.1.3 Αναγνωστική κατανόηση

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο με την οποία βελτιώνεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, φανερώθηκε και εδώ η συμβολή της στη διδασκαλία της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες βάσει των κριτηρίων που είχαν τεθεί για την αξιολόγηση της μεθόδου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης το θέατρο αναγνωστών, η δραματοποιημένη αφήγηση και η συμβατική διδασκαλία απέδωσαν παρόμοια αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση τα οποία μάλιστα ήταν στατιστικά σημαντικά και με μεγάλα μεγέθη επίδρασης. Από πλευράς πρακτικής σημαντικότητας της μεθόδου, το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση απέδωσαν υψηλότερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου II). Ακόμη η δραματοποιημένη αφήγηση παρουσίασε υψηλότερες τιμές στα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με τις άλλες δύο μεθόδους.

Από τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις παρεμβάσεων, σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες δεν σχετίστηκαν με τη διαγλωσσικότητα ή την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι όλα τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα

μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες και δεν αντιμετώπιζαν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική διδασκαλία, δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή στη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, αντίθετα με αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποια από τις δύο θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

7.3.1.4 Αναγνωστικά λάθη στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση

Όσον αφορά στην τέταρτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια μέθοδο με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει τα αναγνωστικά λάθη των μαθητών του, είτε σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, είτε σε επίπεδο κατανόησης φανερώθηκε ξανά θετική συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στη διδασκαλία της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν τεθεί για τη μέθοδο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, από άποψη στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών, το θέατρο αναγνωστών, η δραματοποιημένη αφήγηση και η συμβατική διδασκαλία απέδωσαν παρόμοια και σημαντικά αποτελέσματα μείωσης τόσο στα λάθη αποκωδικοποίησης, όσο και στα αναγνωστικά λάθη συνολικά. Εξαιρεση αποτέλεσε η ομάδα των μαθητών που διδάχτηκαν την ανάγνωση μέσω τυπικής διδασκαλίας στα λάθη κατανόησης, όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της προμέτρησης και της μεταμέτρησής τους. Αντίθετα, για την περίπτωση των δύο θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε.

Από πλευράς πρακτικής σημαντικότητας της μεθόδου, το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση απέδωσαν υψηλότερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ η μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών παρουσίασε και τις υψηλότερες τιμές στα μεγέθη επίδρασης της μείωσης των λαθών σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, κατανόησης και γενικότερα στη μείωση των αναγνωστικών λαθών.

Από τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες με τα κοινά προφίλ προέκυψε ότι τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, είτε παρουσιάζαν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι, επωφελήθηκαν μονάχα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και κυρίως από αυτή του θεάτρου αναγνωστών στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, καθώς οι μαθητές που κατάρτιζαν την ομάδα ελέγχου II (τυπική διδασκαλία) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο χρονικό, αυτό, διάστημα των παρεμβάσεων. Επίσης παρατηρήθηκε για τις υποομάδες ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται

στο θέατρο συνέβαλλαν σημαντικότερα στη μείωση των αναγνωστικών λαθών και με μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης.

7.3.1.5 Στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών

Όσον αφορά στην πέμπτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια μέθοδο η οποία συμβάλλει στην τροποποίηση των χρησιμοποιούμενων αναγνωστικών στρατηγικών από τον μαθητεύομενο, είτε σε γνωστικό, είτε σε μεταγνωστικό, είτε σε κοινωνικό, είτε σε συναισθηματικό επίπεδο, φανερώθηκε ξανά θετική συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου τόσο σε δίγλωσσους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όσο και σε δίγλωσσους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν τεθεί για τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο.

Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης, τόσο από άποψη στατιστικής σημαντικότητας, όσο και από άποψη πρακτικής σημαντικότητας των διαφορών, το θέατρο αναγνωστών διαφοροποίησε, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, τις αναγνωστικές στρατηγικές του/της μαθητευομένου/ης συγκριτικά με τις διδακτικές μεθόδους της δραματοποιημένης αφήγησης και της τυπικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, όσον αφορά στις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές ανάγνωσης του/της μαθητή/τριας το θέατρο αναγνωστών παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές και υψηλότερες τιμές σε σχέση με την μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης και τη μέθοδο που ακολουθείτε σε μια τυπική διδασκαλία. Σε επίπεδο μεταγνωστικών στρατηγικών, το θέατρο αναγνωστών απέδωσε παρόμοιες τιμές με τη μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης, διαφέροντας, παράλληλα, από τα αποτελέσματα τα οποία απέφερε η τυπική διδασκαλία. Η τυπική διδασκαλία απέδωσε σε χαμηλότερο, στατιστικά, βαθμό σε σχέση με τις δύο θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους. Το στοιχείο αυτό να μας ωθεί να υποστηρίξουμε ότι γενικότερα οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές συνέβαλλαν περισσότερο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης.

Από τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες με τα κοινά προφίλ προέκυψε ότι σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών που ήταν ενταγμένοι στις πειραματικές υποομάδες υπήρχε υψηλότερη πρακτική σημαντικότητα της μεθόδου και μάλιστα η βελτίωση τους τόσο σε επίπεδο κοινωνικών, όσο και σε συναισθηματικών στρατηγικών ήταν πρακτικά μεγαλύτερη. Επίσης, διαφάνηκε ότι μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών από τις υποομάδες είχε η μέθοδος, όπου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που ήταν ενταγμένοι στις θεατροπαιδαγωγικές ομάδες (πειραματική ομάδα & ομάδα ελέγχου I) βελτίωσαν περισσότερο (μεγάλα μεγέθη επίδρασης) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου II που παρουσίασαν ένα μεσαίο μέγεθος

επίδρασης. Μάλιστα, στην περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές δεν παρουσίαζαν ρίσκο για μαθησιακές δυσκολίες (ομάδα Β και Γ), διαφάνηκε ότι η τυπική διδασκαλία δεν επέφερε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση.

7.3.1.6 Αναγνωστική ικανότητα

Σχετικά με την έκτη ερευνητική υπόθεση που αφορά στο αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο με την οποία βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, φανερώθηκε και σε αυτή την περίπτωση η συμβολή της μεθόδου στη διδασκαλία της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βάσει των κριτηρίων που είχαν τεθεί για την αξιολόγηση της διδακτικής μεθόδου.

Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης παρόλο που και οι τρεις μεθοδολογίες απέδωσαν σημαντικά και με μεγάλη πρακτική σημαντικότητα στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, αυτή του θεάτρου αναγνωστών απέδωσε υψηλότερα, από άποψη στατιστικής και πρακτικής σημαντικότητας συγκριτικά με τη μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης και με αυτή της συμβατικής διδασκαλίας.

Από τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες σε συνδυασμό με την τιμή του μεγέθους επίδρασης παρατηρήθηκαν, σε όλες τις περιπτώσεις, σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες δεν σχετίζονταν με διαγλωσσικά χαρακτηριστικά ή τον παράγοντα ύπαρξης ή ανυπαρξίας μαθησιακών δυσκολιών.

7.3.1.7 Καταστασιακό άγχος φωναχτής ανάγνωσης

Σχετικά με την έβδομη ερευνητική υπόθεση που αφορούσε την αξιολόγηση των επιπέδων καταστασιακού άγχους είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι κατά την φωναχτή ανάγνωση διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος του θεάτρου αναγνωστών δημιούργησε στους μαθητές αντίστοιχο άγχος, με αυτό που θα τους προξενούσε τόσο η μέθοδος της δραματοποιημένης αφήγησης, όσο και η φωνούμενη ανάγνωση κατά την τυπική διδασκαλία. Μεταξύ των μεθόδων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε σε επίπεδο υποομάδων, ούτε μέσες τιμές που να επιδεικνύουν επικίνδυνα για τον μαθητή επίπεδα σε καμία από τις περιπτώσεις.

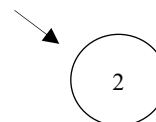
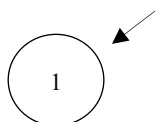
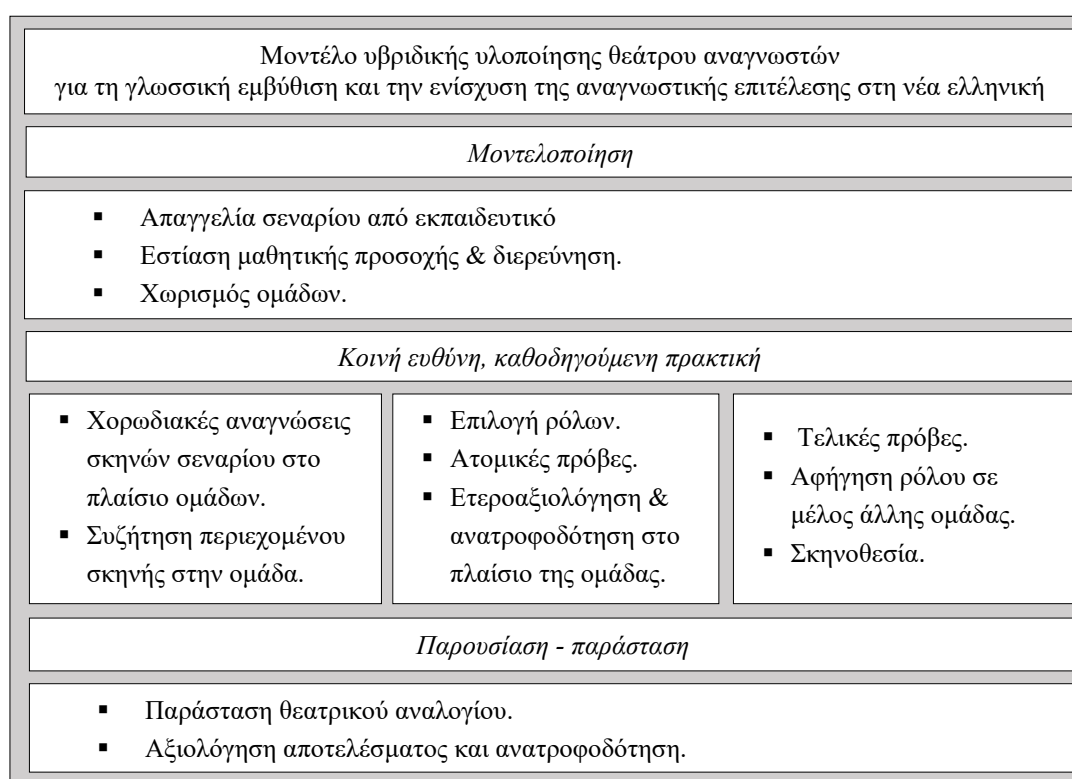
7.3.1.8 *Αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδακτική της ανάγνωσης*

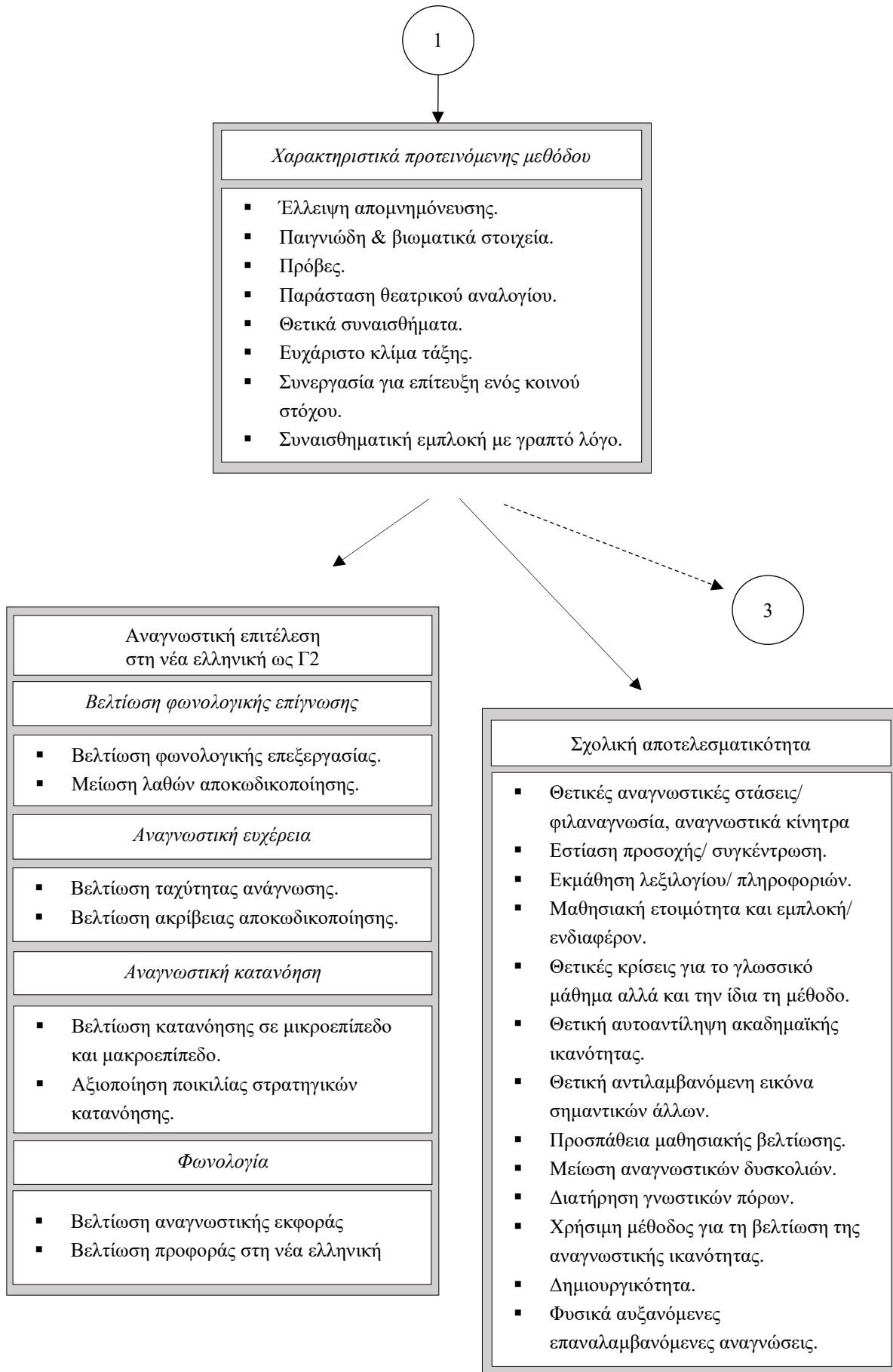
Όσον αφορά στην όγδοη ερευνητική υπόθεση σχετικά με το αν το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο την οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά στη διδασκαλία της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, από τα αποτελέσματα των ελέγχων διαπιστώθηκε ότι επιβεβαιώνεται. Όπως φανερώθηκε η αξιοποίησή της μεθόδου στη διδακτική της ανάγνωσης επηρέασε σημαντικά και με μεγάλο μέγεθος επίδρασης τα επίπεδα της διδακτικής του αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόμοια επίδραση στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επέφερε και η εμπλοκή με την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης, ενώ χαμηλότερα επίπεδα επίδρασης σε σχέση με αυτές τις δύο μεθόδους επέφεραν οι κλασικές μέθοδοι διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου II). Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην ομάδα ελέγχου II. Τα παραπάνω ευρήματα μας ωθούν να υποστηρίξουμε ότι οι διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση υπερτερούν στο επίπεδο που μπορούν να βελτιώσουν την αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας και της αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών, έναντι μεθόδων που εστιάζουν σε κλασικές πρακτικές αναγνωστικού γραμματισμού.

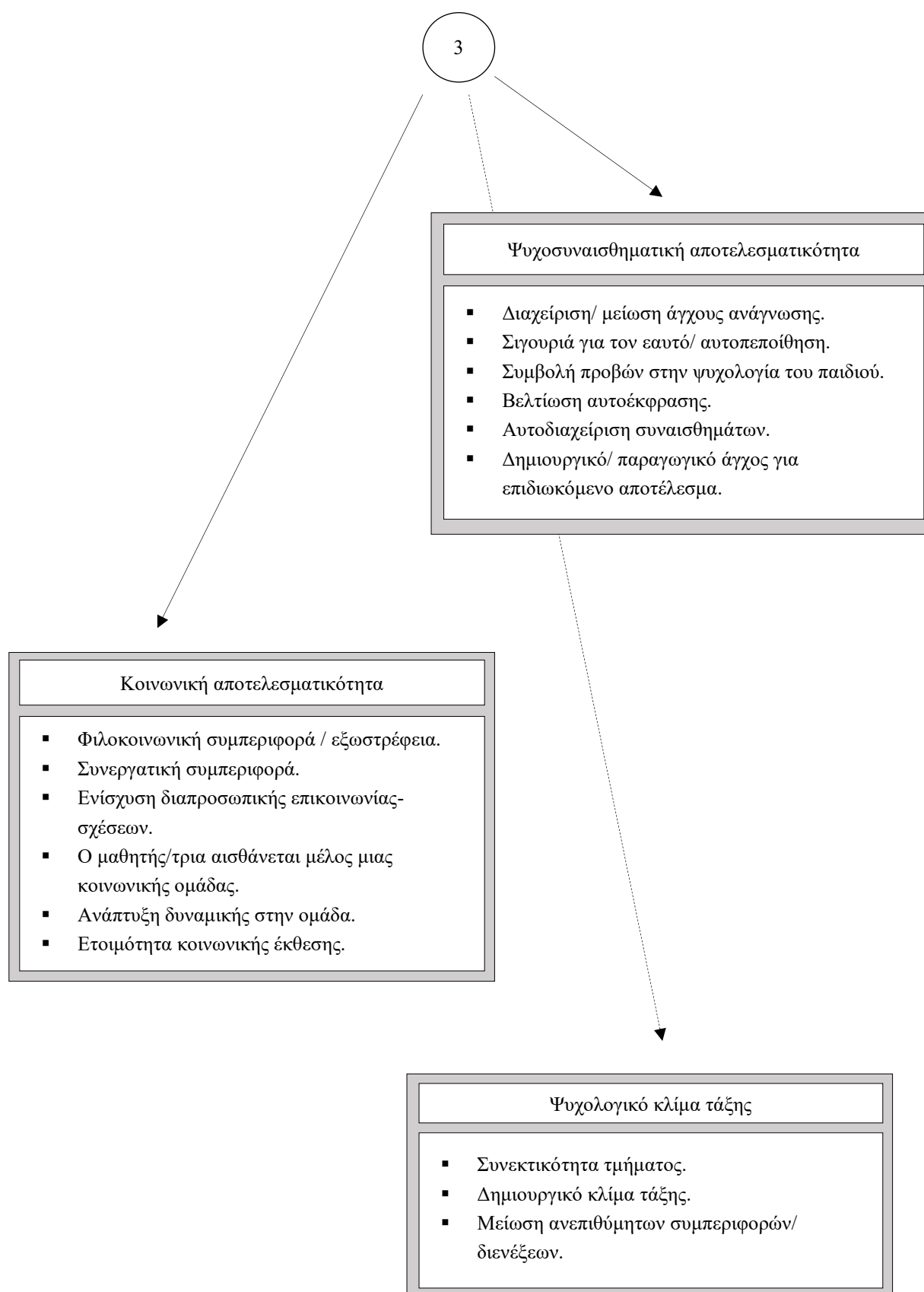
7.3.2 Συμπεράσματα κυρίως ποιοτικών ερευνών (follow up) – Ανάπτυξη μοντέλου

Με την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης των δεδομένων, την ποσοτική παρουσίασή τους, την ανάδειξη των κατηγοριών και των ιδιοτήτων τους δομήθηκε επαγωγικά ένα διδακτικό μοντέλο γλωσσικής εμπύθισης στη νέα ελληνική ως γλώσσα στόχο που εξηγεί τη διαδικασία επιτυχούς υβριδικής ενσωμάτωσης του θεάτρου αναγνωστών για τη βελτίωση της αναγνωστικής επιτέλεσης στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερη.

Το μοντέλο αυτό απεικονίζεται σχηματικά υπό μία συστημική θεώρηση στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.



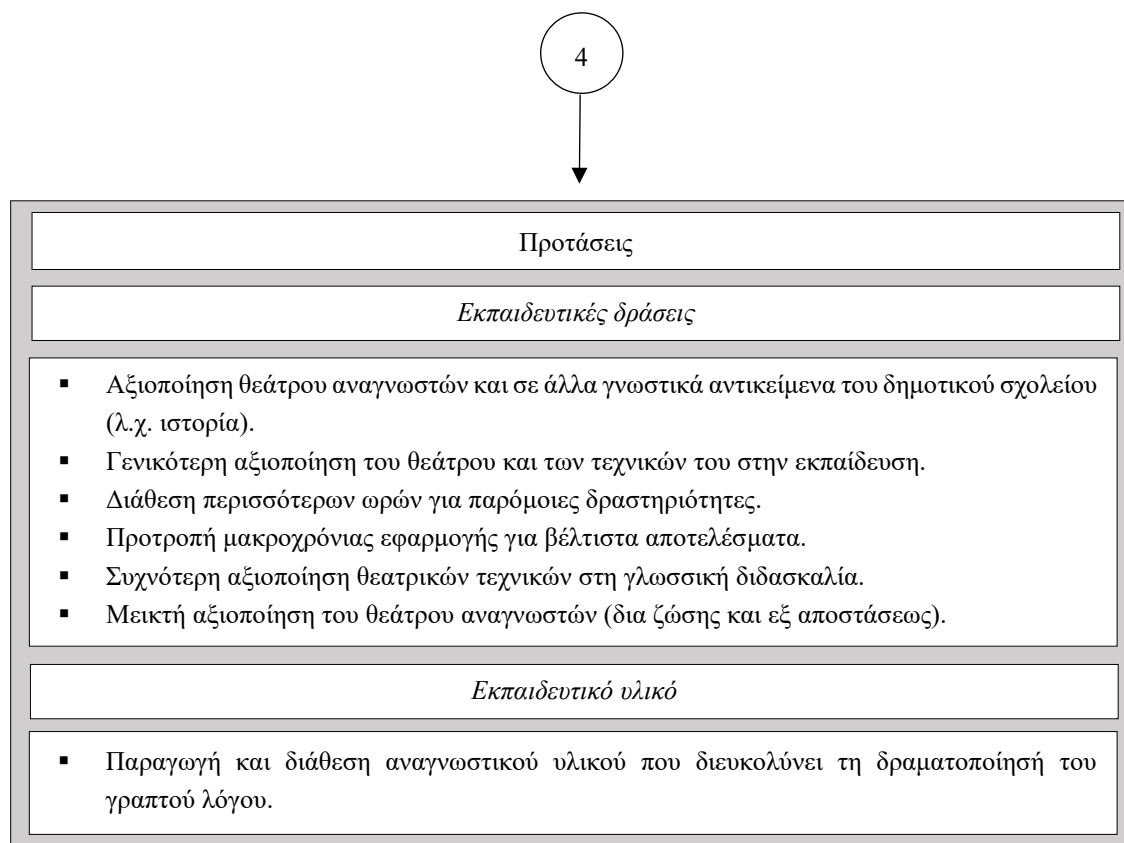




2

Διδακτική της ανάγνωσης μέσω δράματος	
<i>Δυνατά στοιχεία</i>	<i>Αδυναμίες</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αίσθηση επάρκειας διδασκαλίας μέσω θεάτρου αναγνωστών. ▪ Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. ▪ Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα για παροχή κινήτρων στους μαθητές. ▪ Ευκολία υλοποίησης τεχνικών και προετοιμασίας θεατρικού αναλογίου δια ζώσης και εξ αποστάσεως. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Απαιτεί επάρκεια χρόνου και χώρου. ▪ Η εξ αποστάσεως υλοποίηση απαιτεί κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό. ▪ Η εξ αποστάσεως υλοποίησή του επηρεάζεται από τεχνικά προβλήματα και περιορισμούς που θέτει το μέσο. ▪ Η εξ αποστάσεως υλοποίησή του μειώνει τη δυναμική της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης. ▪ Δυσκολία προσαρμογής εμπλεκόμενων στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας.
<i>Κίνδυνοι</i>	<i>Ευκαιρίες</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αποδιοργάνωση τμήματος κυρίως στην δια ζώσης υλοποίησή του. ▪ Μειωμένος βαθμός επίτηρησης/ επίβλεψης/ εποπτείας μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό μέσο. ▪ Αν εφαρμοστεί χωρίς προετοιμασία, προγραμματισμό και συστηματικότητα εφαρμογής. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Για ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων. ▪ Η ψηφιακή τάξη ως ένας χώρος καλλιέργειας της ανάγνωσης εν καιρώ πανδημίας. ▪ Το ηλεκτρονικό μέσο ως ένας ψηφιακός χώρος υλοποίησης ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων εν καιρώ εκτάκτου ανάγκης. ▪ Δημιουργικό, μαθησιακό κλίμα εργασίας. ▪ Ευκαιρίες εμπλοκής για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. ▪ Αξιοποίηση τεχνολογίας για ενίσχυση του δράματος.

4



Σχήμα 7.1. Μοντέλο υβριδικής αξιοποίησης του θεάτρου αναγνωστών στην αναγνωστική επίτευξη

Αναφορικά με τα δυνατά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής μεθοδολογίας και τη φαινομενολογική της εγκυρότητα αναδείχθηκε ότι το Θέατρο αναγνωστών αποτελεί μία μέθοδο η οποία δημιουργεί αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας στον εκπαιδευτικό που την υλοποιεί και συνθήκες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάγνωση, τόσο σε επίπεδο επιρροής των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, όσο και σε επίπεδο παροχής κινήτρων στους δίγλωσσους (και όχι μόνο) μαθητές, είτε αυτοί αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, είτε όχι. Γενικά πρόκειται για ένα εργαλείο διδασκαλίας το οποίο απέσπασε θετικές κριτικές τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές. Ως μέθοδος υλοποιείται εύκολα τόσο σε δια ζώσης περιβάλλοντα όσο και σε εξ αποστάσεως, με κύρια χαρακτηριστικά της, την παιγνιώδη και γεμάτη με βιωματικά στοιχεία εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, την έλλειψη απομνημόνευσης του κειμενικού υλικού και την ύπαρξη προβών που αποτελούν φυσικές και αβίαστες εκδοχές επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων που οδηγούν στη βελτίωση. Επίσης η κινητήρια δύναμη της παράστασης θεατρικού αναλογίου για την προετοιμασία και την επιμονή των μαθητών, τα θετικά συναισθήματα και το ευχάριστο κλίμα της τάξης, η ύπαρξη συνεργασίας για την επίτευξη του κοινού παραστασιακού στόχου με ενδιαφέρον για τους ίδιους

τους μαθητές και η συναισθηματική εμπλοκή τους με τον γραπτό λόγο οδήγησε σε γνωστικά, ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη, τα οποία αναλύονται διεξοδικά στη συνέχεια.

Σε επίπεδο αναγνωστικής επιτέλεσης η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη συντελούμενη πρόοδο των μαθητών σε τέσσερις βασικούς τομείς της αναγνωστικής ικανότητας, αυτόν της φωνολογικής επίγνωσης, της ευχέρειας, της κατανόησης και της φωνολογίας. Στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης διαπιστώθηκε από τους συμμετέχοντες της μελέτης βελτίωση, αφού αποκαλύφθηκαν στοιχεία αναπτυξιακής εξέλιξης στην ευχέρεια της φωνολογικής επεξεργασίας και στην παράλληλη μείωση των λαθών αποκωδικοποίησης. Στον τομέα της αναγνωστικής ευχέρειας παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση, απόρροια της αύξησης της ταχύτητας ανάγνωσης και της βελτίωσης στην ακρίβεια αποκωδικοποίησης. Στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης αποτυπώθηκε η συντελούμενη βελτίωση στην ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί καλύτερα γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί και να προβληματίζεται πάνω σε αυτά, αναπτύσσοντας φιλοαναγνωστική διάθεση με σκοπό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διερευνήσει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στα πολιτιστικά δρώμενα. Τόσο η σημαντική αξιοποίηση ποικίλων γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών κατανόησης για την επίτευξη του αναγνωστικού στόχου όσο και η συναισθηματική εμπλοκή με τον γραπτό λόγο φαίνεται να συνέβαλλαν ουσιαστικά. Παράλληλα φανερώνεται ότι μειώνονται τα λάθη κατανόησης και βελτιώνεται η κατανόηση στο μικροεπίπεδο του κειμένου. Τέλος, στον τομέα της φωνολογίας σημειώθηκε σημαντική πρόοδος, αφού βελτιώθηκαν τα προσωδιακά χαρακτηριστικά της φωνούμενης ανάγνωσης, η προφορά στη νέα ελληνική γλώσσα, η προσαρμογή του ρυθμού ανάγνωσης και η βελτίωση της ηχηρότητας του εκφερόμενου λόγου.

Σε επίπεδο σχολικής αποτελεσματικότητας η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε το θέατρο αναγνωστών ως μία χρήσιμη μέθοδο για τη γλωσσική διδασκαλία η οποία μέσα από τις ιδιαίτερες τεχνικές υλοποίησής της ενεργοποιεί θετικές αναγνωστικές στάσεις, φιλοαναγνωστικές συμπεριφορές και αναγνωστικά κίνητρα των μαθητών είτε αυτό εφαρμόζεται δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως. Παράλληλα, διεγείρει τη μαθησιακή ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και την εμπλοκή με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει, ενώ προκαλεί θετικές κρίσεις και γενικότερα για το γλωσσικό μάθημα. Το παραστασιακό γεγονός αποτελεί αναμφισβήτητη τη σημαντικότερη κινητήρια δύναμη για την προσπάθεια που καταβάλλει ο/η μαθητής/τρια. Στο πεδίο της διδακτικής της ανάγνωσης επιφέρει φυσικά επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, εστίαση προσοχής, συγκέντρωση και προσπάθεια μαθησιακής βελτίωσης, οι οποίες οδηγούν πέρα από τη γενική βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας σε εκμάθηση νέου λεξιλογίου και πληροφοριών που φέρει ο γραπτός λόγος. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της

μεθοδολογίας του θεάτρου αναγνωστών που αφορά στην έλλειψη απομνημόνευσης του γραπτού λόγου, οδηγεί σε διατήρηση των γνωστικών πόρων του αναγνώστη, με αποτέλεσμα ακόμα και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να νιώθουν ότι μπορούν να τα καταφέρνουν αφού μειώνονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι ίδιοι επικεντρώνονται σε άλλες πτυχές της δραματικής ανάγνωσης, εστιάζοντας στην αξιολόγηση της άρθρωσης, της προφοράς και της ευχέρειας, αναπτύσσουν θετική αυτοαντίληψη για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και αντιλαμβάνονται τη θετική εικόνα που δημιουργούν οι σημαντικοί άλλοι για αυτούς.

Σε επίπεδο ψυχοσυναισθηματικής αποτελεσματικότητας η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τα θετικά συναισθήματα τα οποία αναπτύσσονται για το άτομο από τις αναγνωστικές πρακτικές είτε κατά την “προετοιμασία” της παράστασης θεατρικού αναλογίου, είτε κατά το παραστασιακό γεγονός. Συνάμα φανερώθηκαν στοιχεία σχετικά με την ενδοπροσωπική βελτίωση η οποία συντελείται μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία. Τα παιδιά αναπτύσσουν ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους, ενώ μέσα από τις ενεργητικές δράσεις βελτιώνουν την αυτοέκφρασή τους και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση. Οι πρόβες συμβάλλουν θετικά στην ψυχολογία του παιδιού κατά τη διεπαφή του με τον γραπτό λόγο και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται καθ’ όλη την εβδομάδα βοηθούν στην αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων του. Η έλλειψη της απομνημόνευσης του γραπτού λόγου λειτουργεί θετικά στη διαχείριση και τη μείωση του άγχους ανάγνωσης, διατηρώντας το σε παραγωγικά επίπεδα προκειμένου να επιτύχουν οι αναγνώστες το επιθυμητό αποτέλεσμα. Όσον αφορά στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης το θέατρο αναγνωστών συνέβαλλε στην ύπαρξη δημιουργικής ατμόσφαιρας, στη συνεκτικότητα του τμήματος και στη μείωση πιθανών ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Σε επίπεδο κοινωνικής αποτελεσματικότητας τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης ανέδειξαν τη βελτίωση της ικανότητας συναλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών ως απόρροια της θεατροπαιδαγωγικής μεθοδολογίας του θεάτρου των αναγνωστών. Οι αναγνωστικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτό, ενίσχυσαν τη συνεργασία μεταξύ τους για την επίτευξη του κοινού τους στόχου που δεν ήταν άλλος από το παραστασιακό γεγονός καθ’ αυτό. Οι καλοί αναγνώστες βοηθούσαν τους αδύναμους, ανεξάρτητα το πολιτισμικό ή το κοινωνικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Το θέατρο αναγνωστών αποτέλεσε φορέα συλλογικής δημιουργίας. Η εργασία σε ομάδες και η δυναμική που αναπτύχθηκε μέσα σε αυτές, η συνεργατική συμπεριφορά, η ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των σχέσεων, η αίσθηση του ανήκειν ήταν κύρια γνωρίσματα της μεθόδου τα οποία ενδυνάμωναν την

αναγνωστική ικανότητα μέσα από τις συλλογικές δράσεις και τη συνδημιουργία, αφού η γνώση και η απόκτηση ικανοτήτων είναι προϊόντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μιας πολιτισμικής κοινότητας. Τέλος, οι μαθητές ανέπτυξαν χαρακτηριστικά κοινωνικής εξωστρέφειας και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, ετοιμότητα κοινωνικής έκθεσης και παρουσίας σε κοινό, συμπεριφορά αποδοχής των άλλων, ενώ δεν έλειψαν ενδείξεις σχετικές με τη βελτίωση των σχέσεων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με τις αδυναμίες της μεθοδολογίας του θεάτρου των αναγνωστών, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ορισμένα στοιχεία τα οποία χρίζουν ιδιαίτερης προσοχής κατά την υλοποίησή του, όπως αυτά φανερώθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων η εφαρμογή της μεθόδου απαιτεί διδακτικό χρόνο, αλλά και διάθεση επαρκούς χώρου στο πλαίσιο της φυσικής τάξης, προκειμένου να αποδώσει καρπούς και να υλοποιηθεί ομαλά, ενώ αν εφαρμοστεί δίχως προετοιμασία, προγραμματισμό και συστηματικότητα κρύβει κινδύνους, όπως άλλωστε ισχύει και για κάθε μέθοδο διδασκαλίας. Όπως αναφέρεται ένας βασικός κίνδυνος από την υλοποίησή του είναι η αποδιοργάνωση του τμήματος κυρίως στη δια ζώσης υλοποίησή του, οπότε η εποπτεία διάφορων παραμέτρων, όπως αυτού του χρόνου και του χώρου από τον εκπαιδευτικό κρίνεται επιτακτική. Άλλες αδυναμίες που αναδείχθηκαν αφορούσαν την εξ αποστάσεως υλοποίησή του, όπου η εφαρμογή του στο τεχνολογικό μέσο επηρεάζεται από πιθανά τεχνικά προβλήματα, αλλά και περιορισμούς που θέτει το μέσο καθ' αυτό. Ένας από αυτούς είναι ο μειωμένος βαθμός εποπτείας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό μέσο και ειδικότερα κατά τον χωρισμό των ομάδων εργασίας. Ακόμη ο χρόνος διδασκαλίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι μικρότερος συγκριτικά με τον διδακτικό χρόνο που έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές στο χώρο του σχολείου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η εξ αποστάσεως υλοποίησή του, συγκριτικά με τη δια ζώσης, μειώνει τη δυναμική της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης, ενώ δυσχέρειες προκαλεί και η δυσκολία προσαρμογής τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας.

Σχετικά με τις ευκαιρίες που προσέφερε η θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία αναφέρθηκαν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στη διδασκαλία της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, τις ευκαιρίες εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο αλλά και το δημιουργικό, μαθησιακό κλίμα εργασίας που δημιουργείται στη φυσική ή τη ψηφιακή τάξη. Επίσης αναδείχθηκε ότι η ψηφιακή τάξη μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο καλλιέργειας της ανάγνωσης εν καιρώ

πανδημίας, όπως επίσης ότι το ηλεκτρονικό μέσο δύναται να αποτελέσει ένα εικονικό χώρο υλοποίησης ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων εν καιρώ εκτάκτου ανάγκης. Τέλος, αναδύθηκαν οι δυνατότητες που προκύπτουν από την αξιοποίηση της τεχνολογίας για την ενίσχυση όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού δράματος και του εφαρμοσμένου θεάτρου.

Αναφορικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη μελέτη, οι συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν κυρίως σε δύο ζητήματα, αυτό της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού με θεατροπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και αυτό που σχετίζεται με αναδυόμενες εκπαιδευτικές δράσεις με θέατρο των αναγνωστών. Σχετικά με το πρώτο θεωρείται χρήσιμη η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με κατάλληλο λεξιλόγιο για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που διευκολύνει τη δραματοποίησή του γραπτού λόγου. Όσον αφορά στο δεύτερο ζήτημα θεωρείται αναγκαία η διάθεση περισσότερων ωρών για παρόμοιες δραστηριότητες που μπορούν να συνδυάζουν τη διαζώση και την εξ αποστάσεως εφαρμογή και προτείνεται γενικότερη αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, ωφέλιμη θεωρείται η αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου (λ.χ. ιστορία, μελέτη του περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) μιας και μέσα από το γλωσσικό υλικό του εκάστοτε μαθήματος και τις ειδικές του στοχεύσεις δύναται να αναπτύσσονται παράλληλα αναγνωστικές δεξιότητες.

7.4 Συζήτηση

Γενικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν, όπως αναφέρθηκε αναλυτικά προηγουμένως, η διερεύνηση της υπόθεσης αν η εκτέλεση σεναρίων και θεατρικών διαλόγων με τη μεθοδολογία μιας υβριδικής (δια ζώσης και επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία), λόγω του COVID-19, αξιοποίησης Θεάτρου των Αναγνωστών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αναγνωστική ικανότητα μαθητών/τριών με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, υπό το πρίσμα ύπαρξης ή όχι μαθησιακών δυσκολιών. Ως προς αυτόν το γενικό σκοπό, αλλά και των ειδικότερων στόχων και ερευνητικών υποθέσεων αυτής της μελέτης κλίμακας μελέτης (large-scale study) (L. Anderson & Postlethwaite, 2007, σ 3), προέκυψαν κάποια χρήσιμα ευρήματα τα οποία συζητιούνται στη συνέχεια.

7.4.1 Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια επιτυχημένη διδακτική μέθοδο για δίγλωσσους πληθυσμούς μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μιας και παρουσίασε τα μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους. Ειδικότερα, ως μέθοδος απέδωσε μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει των κριτηρίων αποτελεσματικότητας που είχαν τεθεί (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Grabe, 2009· Hattie, 2008· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011), ότι πρόκειται για μια αξιόλογη μέθοδο. Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για μαθητικούς πληθυσμούς αντίστοιχης ηλικίας (L. A. Black, 2016· Carrick, 2001, 2009· Caudill-Hansen, 2009· Clark κ.ά., 2009· Jagger, 2008· Myrset & Drew, 2016) όπου και υποστηρίζεται ότι η συστηματική ενασχόληση με το θέατρο αναγνωστών βελτιώνει τις φωνολογικές στρατηγικές και τη μορφολογική επίγνωση του ατόμου, είτε παρουσιάζονται αναγνωστικές δυσκολίες είτε όχι, με αποτέλεσμα την αυτοματοποίηση των αναγνωστικών του διεργασιών. Στην ίδια κατεύθυνση, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη συντελούμενη πρόοδο των μαθητών σε επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης μέσω βελτίωσης της ευχέρειας της φωνολογικής επεξεργασίας και της παράλληλης μείωσης των λαθών αποκωδικοποίησης, κάτι που κατά την άποψή μας οφείλεται στο γεγονός ότι η εφαρμοσμένη μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών στην ανάγνωση συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση της φωνολογικής και μορφολογικής ενημερότητας στη δεύτερη γλώσσα και ως

συνέπεια αυτού στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Όπως φανερώθηκε από τα ποιοτικά αποτελέσματα, τα επαυξημένα κίνητρα ανάγνωσης που προκύπτουν από την ίδια τη φύση του θεάτρου αναγνωστών (Lin, 2015), η παιγνιώδης και με βιωματικά, ομαδοσυνεργατικά χαρακτηριστικά εμπειρία εμπλοκής, τα θετικά συναισθήματα, η παράσταση, οι πρόβες ως φυσικές μορφές επαναλαμβανόμενης προσωδιακής ανάγνωσης και η επιτυχημένη, φυσική εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω του θεάτρου (Kalogirou κ.ά., 2019· Shhub κ.ά., 2023· Καλογήρου, 2018) έδρασαν σημαντικά σε αυτό.

Βάσει των ποσοτικών αποτελεσμάτων, από άποψη στατιστικής σημαντικότητας, το θέατρο αναγνωστών απέδωσε παρόμοια και συνάμα αξιόλογα αποτελέσματα, αντίστοιχα με αυτά που απέδωσε η δραματοποιημένη αφήγηση και η συμβατική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τον τύπο διγλωσσίας ή την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ένα τέτοιο εύρημα συναντάμε και στην έρευνα των Young et al. (2019), όπου οι μαθητές που συμμετείχαν σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες θεάτρου των αναγνωστών παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αντίστοιχη με τη βελτίωση που είχαν μαθητές σε άλλες επιτυχημένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των αναγνωστικών στους δεξιότητων. Βέβαια, χρειάζεται σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι από πλευράς πρακτικής σημαντικότητας το θέατρο αναγνωστών ήταν αυτό που παρουσίασε τις υψηλότερες τιμές στα μεγέθη επίδρασης. Συμπληρωματικά, παρατηρήθηκε ότι οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές απέδωσαν υψηλότερα μεγέθη επίδρασης -άρα μεγαλύτερη πρακτική σημαντικότητα στη βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης- συγκριτικά με τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας. Παράλληλα, φανερώθηκε ότι οι μαθητές που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, ανεξάρτητα της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, επωφελήθηκαν μονάχα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και κυρίως από αυτή του θεάτρου αναγνωστών στη δεξιοτήτα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, καθώς οι μαθητές που κατάρτιζαν την ομάδα ελέγχου II δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο χρονικό, αυτό, διάστημα.

7.4.2 *Αναγνωστική ταχύτητα*

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην αναγνωστική ταχύτητα διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια επιτυχημένη διδακτική μέθοδο για δίγλωσσους πληθυσμούς μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μιας και σε αυτή την περίπτωση παρουσίασε τα μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους. Ως μέθοδος απέδωσε μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην ταχύτητα, στοιχείο που μας ωθεί να

υποστηρίζουμε βάσει των κριτηρίων αποτελεσματικότητας (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Grabe, 2009· Hattie, 2008· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011), ότι πρόκειται για μια αξιόλογη μέθοδο. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία για αντίστοιχης ηλικίας μαθητικούς πληθυσμούς (L. A. Black, 2016· Carrick, 2001, 2009· Caudill-Hansen, 2009· Clark κ.ά., 2009· Hautala κ.ά., 2022· Jagger, 2008· Myrset & Drew, 2016) όπου και υποστηρίζεται ότι μέσω της συστηματικής ενασχόλησης με το θέατρο αναγνωστών βελτιώνεται η αναγνωστική ταχύτητα του μαθητευομένου, είτε παρουσιάζονται αναγνωστικές δυσκολίες είτε όχι. Το παραπάνω εύρημα από τα ποσοτικά δεδομένα ενισχύθηκε και από τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης που φανέρωσε τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας του/της μαθητή/τριας ως απόρροια της βελτίωσης της ταχύτητας ανάγνωσης και τη βελτίωση της ακρίβειας αποκωδικοποίησης. Κατά την άποψή μας το μεγάλο μέγεθος επίδρασης οφείλεται στο γεγονός ότι πρακτικές εφαρμογές του θεάτρου αναγνωστών στην ανάγνωση συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του αναγνωστικού αυτοματισμού στη δεύτερη γλώσσα και ως συνέπεια αυτού στην αναγνωστική ταχύτητα, μιας και όπως είναι γνωστό ο λεξικός αυτοματισμός χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση συνεργεί στην ευχερή και ταχύτερη ανάγνωση (Meyer & Felton, 1999). Τα επαυξημένα κίνητρα ανάγνωσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Lin, 2015) σε συνδυασμό με τις πρόβες που αποτελούν φυσικές και ελκυστικές μορφές επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης δρουν καθοριστικά σε αυτό (LaBerge & Samuels, 1974· J. Lee & Yoon, 2017· S. J. Samuels, 1979). Γενικά υποστηρίζεται ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αποτελούν την πιο δημοφιλή αποτελεσματική μέθοδο για να αναπτυχθούν δεξιότητες αυτοματισμού τόσο στην πρώτη γλώσσα, όσο και τη δεύτερη, ανεξάρτητα από την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Allinder κ.ά., 2001· N. J. Anderson, 2009· Birch, 2007· Chard κ.ά., 2002· Grabe, 2009· Rasinski, 2006· Stevens κ.ά., 2017· Therrien, 2004· Therrien & Kubina, 2006· Wu κ.ά., 2019). Βάσει δύο υποθέσεων ερμηνείας αναφορικά με τον τρόπο επίδρασης της επανάληψης κατά τη διεξαγωγή των αναγνώσεων οι Panteliadu, Giazitidou (2018) και η Γιαζιτζίδου (2019, σσ. 737–738) αναφέρουν ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις -οι οποίες στην δική μας περίπτωση πραγματώνονται μέσα από τις πρόβες- μπορούν να συμβάλλουν στον σχηματισμό των αναπαραστάσεων του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη, διευκολύνοντας την αναγνωστική επεξεργασία του κειμένου στις διαδοχικές αναγνώσεις με αποτέλεσμα σε κάθε νέα αναγνωστική προσπάθεια η ανάγνωση να καθίσταται ταχύτερη και ακριβέστερη, ενώ η κατανόηση βελτιώνεται σημαντικά, αφού με την επανάληψη σχηματίζονται αναπαραστάσεις του κειμένου σε λεξικό επίπεδο και σε επεισοδιακό. Όσον αφορά στα αυξημένα μαθητικά

κίνητρα τα οποία ανέδειξε η ποιοτική ανάλυση και προέκυψαν τόσο από τη συμμετοχή του ατόμου σε ομαδικές δραστηριότητες με κοινό σκοπό, όσο και από την ίδια τη φύση του θεάτρου αναγνωστών ως καλλιτεχνική έκφραση συλλογικής αυτοέκφρασης, αυτά συνδέονται με τις αυξημένες αναγνωστικές επαναλήψεις, άρα με βελτίωση της αναγνωστικής ταχύτητας (Barwasser κ.ά., 2022).

Βάσει των ποσοτικών αποτελεσμάτων, από άποψη στατιστικής σημαντικότητας, το θέατρο αναγνωστών απέδωσε παρόμοια και συνάμα αξιολογικά αποτελέσματα με τη συμβατική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τον τύπο διγλωσσίας ή την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ενώ τα αποτελέσματά της στην αναγνωστική ταχύτητα διέφεραν από αυτά της δραματοποιημένης αφήγησης, η οποία απέδωσε χαμηλότερα, αλλά σημαντικά, όμως, αποτελέσματα. Μια πιθανή εξήγηση για το πρώτο εύρημα αποτελεί, ίσως, το γεγονός ότι και στη συμβατική καθιερωμένη διδασκαλία οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αποτελούν μία διευρυμένη χρήσης διδακτική στρατηγική με σκοπό την κατάκτηση της ανάγνωσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2006), αντίστοιχη με τις ευκαιρίες για επαναληπτικές αναγνώσεις μέσω πρόβας που προσφέρει το θέατρο των αναγνωστών. Ένα παρόμοιο εύρημα συναντάμε και στην έρευνα των Young et al. (2019), όπου οι μαθητές που συμμετείχαν σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες θεάτρου των αναγνωστών παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αντίστοιχη με τη βελτίωση που είχαν μαθητές σε άλλες επιτυχημένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Στις έρευνες των Marshall (2017), Smith (2011), Black (2016) και Jagger (2008) η μεθοδολογία του θεάτρου των αναγνωστών απέδωσε βελτίωση στην αναγνωστική ευχέρεια, παρόμοια με αυτή που επήλθε σε μαθητές που διδάχτηκαν είτε με την τεχνική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, είτε με άλλες παραδοσιακές αποτελεσματικές μεθόδους που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Σχετικά με το δεύτερο εύρημα, οι χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική ταχύτητα των μαθητών που διδάχτηκαν ανάγνωση μέσω δραματοποιημένης αφήγησης σε σύγκριση με την μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών, ίσως να οφείλονται στο ότι η θεατροπαιδαγωγική, αυτή, μέθοδος εστιάζει κυρίως στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμενικού υλικού και όχι στην αναγνωστική του εκφορά ή την αυτολεξεί του παρουσίαση, με αποτέλεσμα επαναληπτικές τεχνικές ανάγνωσης να μην αξιοποιούνταν αρκετά. Βέβαια και για την περίπτωση της δραματοποιημένης αφήγησης τα μεγέθη επίδρασής της μεθόδου στην αναγνωστική ταχύτητα ήταν υψηλά, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, ανεξάρτητα της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, επωφελήθηκαν μονάχα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και κυρίως από

αυτή του θεάτρου αναγνωστών στη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αφού οι μαθητές που κατάρτιζαν την ομάδα ελέγχου II (συμβατική διδασκαλία) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά το χρονικό διάστημα της παρέμβασης.

7.4.3 *Στρατηγικές αναγνώστη*

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου του θεάτρου των αναγνωστών στην αξιοποίηση αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο/η μαθητευόμενος/η για να επιτύχει τον αναγνωστικό του στόχο διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια επιτυχημένη διδακτική μέθοδο για δίγλωσσους πληθυσμούς μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τόσο από τα ποσοτικά, όσο και από τα ποιοτικά δεδομένα. Ως μέθοδος απέδωσε μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην αξιοποίηση είτε γνωστικών, είτε μεταγνωστικών, είτε κοινωνικών, είτε συναισθηματικών στρατηγικών, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει των κριτηρίων αποτελεσματικότητας (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Grabe, 2009· Hattie, 2008· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011), ότι πρόκειται για μια αξιόλογη μεθοδολογία βελτίωσης της χρήσης στρατηγικών, πριν (pre-reading), κατά (while-reading) ή μετά (after-reading) το αναγνωστικό έργο. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία για αντίστοιχης ηλικίας μαθητικούς πληθυσμούς (DuPont, 1992· Elias & Berk, 2002· Farran & Mindrila, 2017· Güngör, 2008· Mastrothanasis, Geladari, κ.ά., 2018), όπου υποστηρίζεται ότι οι μαθητές, μέσα από το εφαρμοσμένο θέατρο και τις τεχνικές που αξιοποιεί, εξασκούνται και κατακτούν με έναν φυσικό τρόπο αποτελεσματικές στρατηγικές. Σύμφωνα με την Güngör (2008) οι θεατρικές τεχνικές και μέθοδοι από τη φύση τους βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν γενικότερα στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η μεταφορά πληροφοριών και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από αναγνώσεις, η οπτικοποίηση (mental imagine) και η προσέγγιση εμπειριών του παρόντος και του παρελθόντος με αναλυτικό τρόπο. Όσοι συμμετέχουν σε μία θεατρική δραστηριότητα έχουν πραγματικές εμπειρίες, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές όπως η λήψη αποφάσεων, η επεξεργασία κοινωνικών προβλημάτων και η δημιουργία διαλόγου (D. Booth, 1985· Elias & Berk, 2002· Farran & Mindrila, 2017· Tate, 2005) ή άλλες γνωστικές στρατηγικές (C. Andersen, 2004).

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί, όπως προέκυψε από τα ποσοτικά αποτελέσματα, ότι η πρακτική σημαντικότητα που απέδωσε τόσο το θέατρο αναγνωστών όσο και η δραματοποιημένη αφήγηση ήταν μεγαλύτερη σε επίπεδο μεταγνωστικών στρατηγικών,

συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία, ωθώντας μας να υποστηρίξουμε ότι οι δραματικές τεχνικές που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο συνέβαλλαν περισσότερο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Μάλιστα για τους δίγλωσσους μαθητές που δεν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες διαφάνηκε ότι η τυπική διδασκαλία δεν επέφερε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στην αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση. Το εύρημα αυτό βρίσκει κοινές βάσεις με τις θέσεις της Güngör (2008), των Kelner και Flynn (2006, σ 14), που υποστηρίζουν ότι το εφαρμοσμένο θέατρο στην εκπαίδευση και οι δραματικές/θεατρικές τεχνικές στην διδασκαλία της ανάγνωσης επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες στρατηγικές για μεταγνωστική γνώση, αυτορρύθμιση και παρακολούθηση της κατανόησης της ανάγνωσης, γεγονός που οδηγεί στην επίγνωση της διαδικασίας κατανόησης. Εάν οι μαθητές γνωρίζουν πώς μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο, γίνονται πιο προσεκτικοί και ικανοί αναγνώστες (Κουλιανού κ.ά., 2020) και διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις αδυναμίες τους (Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanas, 2010· Koulianou κ.ά., 2019· Mastrothanas, Koulianou, κ.ά., 2018). Μάλιστα κατά το αντισταθμιστικό αναγνωστικό μοντέλο του McNeil (2012), το οποίο επέκτεινε το υποθετικό μοντέλο της Bernhardt για την ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, η στρατηγική γνώση, η οποία αναφέρεται στη μεταγνωστική ενημερότητα των στρατηγικών ανάγνωσης, αποτελεί βασικό στοιχείο της αναγνωστικής επιτέλεσης (McNeil, 2011). Επίσης να σημειωθεί ότι υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι άτομα που ασχολούνται ως ηθοποιοί στο θέατρο έχουν μεγαλύτερη μεταγνωστική ενημερότητα σε σχέση με άτομα που δεν ασχολούνται με το θέατρο (Sokol-Hessner κ.ά., 2022) ή υπεροχή και σε άλλες γνωστικές λειτουργίες (T. R. Goldstein & Bloom, 2011· Noice & Noice, 2016).

7.4.4 *Αναγνωστική κατανόηση*

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην αναγνωστική κατανόηση διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια επιτυχημένη διδακτική μέθοδο για δίγλωσσους πληθυσμούς μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ως μέθοδος απέδωσε μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην κατανόηση, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει των κριτηρίων αποτελεσματικότητας (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Grabe, 2009· Hattie, 2008· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011), ότι πρόκειται για μια αξιόλογη μέθοδο. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία για αντίστοιχης ηλικίας μαθητικούς πληθυσμούς αναγνωστών τυπικής ανάπτυξης (Carrick, 2001, 2009· Kariuki & Rhymer, 2012· Keehn, 2003· Young κ.ά., 2019·

Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022a, σ 154) και περιπτώσεων μαθητικών πληθυσμών με δυσκολίες μάθησης (Jenkins κ.ά., 2020· Millin & Rinehart, 1999· Mraz κ.ά., 2013· Vasinda & McLeod, 2011· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022a, σ 154). Μάλιστα, απέδωσε παρόμοια αποτελέσματα με τα άλλα δύο συγκρινόμενα διδακτικά σχήματα (δραματοποιημένη αφήγηση, τυπική διδασκαλία), κάτι το οποίο συμφωνεί και πάλι με τη βιβλιογραφία. Όπως υποστηρίζεται το θέατρο αναγνωστών μπορεί να επιφέρει παρόμοια αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση είτε με τεχνικές που βασίζονται σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, είτε σε άλλες παραδοσιακές μεθόδους που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (L. A. Black, 2016· Forney, 2013· Jagger, 2008· Marshall, 2017· Tsou, 2011). Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η πρακτική σημαντικότητα των μεθόδων που βασίζονταν στη θεατροπαιδαγωγική ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο, ενώ οι αναγνώστες που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες που παρακολουθούσαν την τυπική διδασκαλία και δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή, σε αντίθεση με αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποια από τις δύο θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Τα παραπάνω ευρήματα από τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν την αναγνωστική κατανόηση ενισχύθηκαν και από τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης. Βάσει αυτών η ενασχόληση με το θέατρο αναγνωστών βελτίωσε την κατανόηση του αναγνωστικού υλικού, αναπτύσσοντας φιλοαναγνωστική διάθεση στους εμπλεκόμενους με σκοπό να επιτύχουν τους στόχους τους, να διερευνήσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να συμμετάσχουν στα πολιτιστικά δρώμενα. Τόσο η σημαντική αξιοποίηση ποικίλων γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών κατανόησης για την επίτευξη του αναγνωστικού στόχου όσο και η συναισθηματική εμπλοκή με τον γραπτό λόγο φαίνεται να συνέβαλλαν ουσιαστικά. Παράλληλα φανερώθηκε ότι μειώθηκαν τα λάθη κατανόησης και βελτιώθηκε η κατανόηση στο μικροεπίπεδο του κειμένου (επίπεδο προτάσεων, λεξική επίγνωση).

Κατά την άποψή μας η συμβολή του θεάτρου αναγνωστών στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης οφείλεται στο γεγονός ότι η λειτουργία της ανάγνωσης πραγματώνεται μέσα από αυτή την πρακτική σε σχεδόν πραγματικές συνθήκες χρήσης με αποτελέσματα τόσο την επίγνωση του ρόλου που έχει ο ίδιος ο αναγνώστης, όσο και τη νοηματοδότηση των πληροφοριών του γραπτού λόγου σε γνήσια κοινωνικά πλαίσια, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τη δυναμική ανάμεσα στον αναγνώστη, το κείμενο και το συγκεκριμένο (Giasson, 2014· Rosenblatt, 1994· Udalla, 2020). Κατά τον Παπαδόπουλο (2015a) η αξιοποίηση δραματικών τεχνικών και μεθόδων συμβάλλει στη βιωματική κατανόηση του εκάστοτε κειμένου, αφού

εμπλέκει τους μαθητές με το δραματικό περιβάλλον, το περιεχόμενο και τη συμβολική σημασία του γραπτού λόγου, τονίζοντας την κοινωνική ευθύνη του λόγου των μαθητών. Μια σημαντική παραδοχή για αυτή τη θέση είναι πως η αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση του γλωσσικού γραπτού κώδικα δεν εξαρτάται μόνο από την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και την γνωστική επεξεργασία του (Halliday κ.ά., 1964, σ 181) αλλά από τη συνειδητοποίηση των παραμέτρων που καθορίζουν μια δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας (Hymes, 1972), βάσει της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της ανάγνωσης στη Γ2, όπως επίσης και το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της γλωσσικής εκμάθησης (Gardner, 1979, 1985· Gardner κ.ά., 1983). Επίσης, η σημασία της διαμεσολάβησης των κοινωνικά σημασιοδοτημένων τεχνουργημάτων και μέσων, που στην περίπτωση μας είναι το θέατρο αναγνωστών και η παράσταση αναλογίου, δεν αποτελεί μόνο διευκολυντικό παράγοντα της δραστηριότητας που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έτσι ή αλλιώς, αλλά αντίθετα μετασχηματίζει την πορεία και τη δομή των νοητικών λειτουργιών. Έτσι επιβάλλονται στην ανθρώπινη νόηση νοήματα και ερμηνείες για την ίδια τη διαδικασία και υπαγορεύει τρόπους εμπλοκής σε αυτή (Γκανά, 2018), αναπτύσσοντας συνάμα στρατηγικές κατανόησης και στρατηγική γνώση. Κατά τον DuPont (1992) και τον Güngör (2008), οι δραματικές τεχνικές ενισχύουν τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Κάτι τέτοιο, βάσει των ψυχολογικών θεωριών για την επιτέλεση της ανάγνωσης στη Γ2, συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου (Bernhardt, 2011· McNeil, 2011, 2012) αλλά και γενικότερα στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Krashen, 1985, 2004· Μπέλλα, 2018). Τέλος, βελτιώνοντας μέσα από το θέατρο αναγνωστών την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, δημιουργείται μια αμοιβαία αιτιώδης σχέση με την αναγνωστική κατανόηση, μειώνοντας τις νοητικές απαιτήσεις μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες για την αναγνώριση λέξεων και την προσοχή, επιτρέποντας να αφιερωθούν περισσότεροι νοητικοί πόροι στην κατανόηση (J. Fletcher κ.ά., 2018· LaBerge & Samuels, 1974).

7.4.5 Αναγνωστικά σφάλματα κατά τη φωνούμενη ανάγνωση (παραστασιακή ανάγνωση)

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στα αναγνωστικά λάθη κατά τη φωνούμενη ανάγνωση των δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναδείχθηκε ότι η ενασχόληση με το θέατρο αναγνωστών διευκόλυνε τη μείωσή τους, τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, όσο και σε επίπεδο κατανόησης. Ως μέθοδος απέδωσε μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης των αναγνωστικών λαθών, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει των κριτηρίων

αποτελεσματικότητας (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Grabe, 2009· Hattie, 2008· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011), ότι πρόκειται για μια αξιόλογη μέθοδο. Και σε αυτή την περίπτωση το θέατρο αναγνωστών παρουσίασε τα μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία (Hautala κ.ά., 2022· Mraz κ.ά., 2013) όπου και υποστηρίζεται ότι η μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων αποτελεί συνέπεια των προβών που κάνουν οι μαθητές κατά την προετοιμασία του θεατρικού αναλογίου. Οι πρόβες, ως γνωστόν, αποτελούν φυσικές και ελκυστικές μορφές επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης (LaBerge & Samuels, 1974· J. Lee & Yoon, 2017· S. J. Samuels, 1979) οι οποίες, με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένα σφάλματα κατά την ανάγνωση.

Το μεγάλο μέγεθος επίδρασης της μεθόδου στη μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων, κατά την άποψή μας, οφείλεται στο ότι πρακτικές εφαρμογές του θεάτρου αναγνωστών στην τάξη συνέβαλλαν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του αναγνωστικού αυτοματισμού και στην αναγνωστική ταχύτητα στη δεύτερη γλώσσα, μέσω ενός ευχάριστου, προσωδιακού και στοχοθετημένου τρόπου επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Οι πρακτικές αυτές επηρέασε θετικά τόσο τις αναγνωστικές στρατηγικές του/της μαθητή/τριας, όσο και την προθυμία του να εμπλακεί περισσότερο, εις βάθος και με μεγαλύτερη προσήλωση με τον γραπτό λόγο. Μάλιστα μέσω των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, οι μαθητές ανέπτυξαν όχι μόνο τις αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνταν για την εξάλειψη των αναγνωστικών τους λαθών αλλά βελτίωσαν και συγκεκριμένες στρατηγικές παρακολούθησης των σφαλμάτων τους (Stevens κ.ά., 2022). Η ερμηνεία αυτή ενισχύθηκε και από τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης. Βάσει των ενδείξεων που προήλθαν από τα ποιοτικά αποτελέσματα, η μείωση των λαθών συνδέθηκε με τη βελτίωση της ταχύτητας και της ακρίβειας αποκωδικοποίησης, την ανάπτυξη του αυτοματισμού αναγνώρισης λέξεων και την αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών που αξιοποίησε ο/η μαθητευόμενος/η στην προσπάθεια του να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά και δίχως σφάλματα στο αναγνωστικό του έργο, με έναν τρόπο ο οποίος είχε νόημα για την αυτοεικόνα και την κοινωνική ευθύνη του λόγου του.

Βάσει των ποσοτικών αποτελεσμάτων, από άποψη στατιστικής σημαντικότητας, το θέατρο αναγνωστών απέδωσε παρόμοια και συνάμα αξιόλογα αποτελέσματα, τόσο με τη συμβατική διδασκαλία, όσο και με τη μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης, ανεξάρτητα από τον τύπο διγλωσσίας ή την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Παρέκκλιση από αυτό αποτέλεσε η ομάδα των μαθητών που διδάχτηκαν την ανάγνωση μέσω τυπικής διδασκαλίας στα λάθη κατανόησης, όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της προμέτρησης και της

μεταμέτρησής τους. Αντίθετα, για την περίπτωση των δύο θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, κατά τη διερεύνηση των διαφορών στις ενδοομάδες με τα κοινά προφίλ, προέκυψε ότι τα άτομα που παρουσίαζαν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια σε δύο γλώσσες, είτε παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι, επωφελήθηκαν μονάχα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και κυρίως από αυτή του θεάτρου αναγνωστών στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, καθώς οι μαθητές που παρακολούθησαν την τυπική διδασκαλία δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο χρονικό, αυτό, διάστημα των παρεμβάσεων. Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζουν ενδιαφέρον, το οποίο, ωστόσο, χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω, προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται η αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας στη μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων με άλλους (δια)γλωσσικούς ή μη παράγοντες.

7.4.6 *Αναγνωστική ικανότητα*

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην αναγνωστική ικανότητα διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών αποτελεί μια επιτυχημένη κονστρουκτιβιστική μέθοδο μιας και σε αυτή την περίπτωση παρουσίασε τα μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους, ανεξάρτητα από τον τύπο διγλωσσίας ή την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ως μέθοδος απέδωσε μεγάλα μεγέθη επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στην αναγνωστική ικανότητα, στοιχείο που μας ωθεί να υποστηρίξουμε βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν τεθεί (Elbaum κ.ά., 2000· Gall κ.ά., 2007· Grabe, 2009· Hattie, 2008· Ives, 2003· Kraft, 2020· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· D. Smith, 2011), ότι πρόκειται για μια αποτελεσματική μέθοδο βασισμένη στο εκπαιδευτικό δράμα. Σύμφωνα με τον Grabe (2009) οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις που αφορούν δίγλωσσους μαθητές χαρακτηρίζονται από μεγέθη επίδρασης της τάξης του 0,41 για την αναγνωστική ικανότητα και γενικά επιδιώκονται επίπεδα επίδρασης μεγαλύτερα του 0,40 (Hattie, 2008, σ 97). Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία για αντίστοιχης ηλικίας μαθητικούς πληθυσμούς, όπου και υποστηρίζεται ότι μέσω της συστηματικής ενασχόλησης με το θεατρικό αναλόγιο βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα, είτε παρουσιάζονται αναγνωστικές δυσκολίες είτε όχι, με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής να καταδεικνύουν τη συμβολή αυτή (Huang & Luo, 2017· Kariuki & Rhymer, 2012· Keehn, 2003· Marshall, 2017· Millin & Rinehart, 1999· Rose κ.ά., 2000· D. Smith, 2011· Tsou, 2011· Vasinda & McLeod, 2011· Young κ.ά., 2019· Young & Rasinski,

2018). Το εύρημα από τα ποσοτικά δεδομένα ενισχύθηκε και από τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης που φανέρωσαν τη συντελούμενη βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα του/της μαθητή/τριας, απόρροια της αξιοποίησης του θεάτρου αναγνωστών στους εξής τομείς:

- α) στην εξέλιξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (ευχέρεια, επίγνωση, κατανόηση, μείωση αναγνωστικών λαθών, ανάπτυξη προσωδιακών χαρακτηριστικών στην ανάγνωση) και κατ' επέκταση στην αναγνωστική ικανότητα,
- β) στην αποτελεσματικότητα των διεργασιών που επιτελούνται πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας (αποτελεσματικότερη αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών, κοινωνικός και επικοινωνιακός προσανατολισμός),
- γ) στην επίτευξη του κοινού σκοπού με νόημα για τον μαθητή (παράσταση θεατρικού αναλογίου),
- δ) στην ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του/της μαθητή/τριας (θυμικό, ικανοποίηση, θετικά συναισθήματα, μειωμένο άγχος, κίνητρα, κλίμα τάξης, διέξοδο στην κοινωνική απομόνωση λόγω του COVID),
- ε) στην έκθεση στον γραπτό λόγο (κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, συναισθηματική εμπλοκή με τον γραπτό λόγο, πρόβες για εκτεταμένη πρακτική εξάσκηση) και
- ζ) στην ανεπτυγμένη αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας τον ρόλο του κοινωνικού εποικοδομητισμού στη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μία δεύτερη γλώσσα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαμέσου θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων (drama-based instructions).

Το θέατρο αναγνωστών παραπέμπει σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα δίγλωσσα άτομα πραγματώνουν το ρόλο του αναγνώστη και υλοποιούν πρακτικές γραμματισμού κάτω από ποικίλα κοινωνικά πλαίσια (L. Q. Dixon & Wu, 2014· López-Velásquez & García, 2017· Marques, 2022· Sobkin, 2016). Ως μέθοδος αξιοποιεί τα θετικά συναισθήματα (Wang κ.ά., 2022) και τον συλλογικό νου της κοινότητας (shared cognition) για την ανάπτυξη εννοιών, διαδικασιών και δεξιοτήτων τις οποίες το άτομο μέσα από τη μαθητεία και την κοινή στοχοθεσία εσωτερικεύει και ιδιοποιείται, ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως τεχνούργημα (artefact) για τη διδασκαλία βάσει της θεωρίας της Δραστηριότητας (Engeström, 2015· Leontyev, 1978· Verillon & Rabardel, 1995). Τα τεχνουργήματα επιδρούν στη δραστηριότητα του ατόμου και συνεπώς στις διανοητικές διεργασίες (Dafermos, 2015), οργανώνοντας τα συστήματα δραστηριότητας, τη χρήση των διαμεσολαβητικών εργαλείων και τη μεταξύ τους σχέση, διαμορφώνοντας ρόλους και νόρμες. Επίσης η μάθηση και η δράση είναι αδιαίρετες και ξεκινούν από τις προθέσεις της δραστηριότητας και τα κίνητρα του ατόμου, εντάσσοντας σε αυτή την οπτική και την ψυχοσυναισθηματική διάσταση του ατόμου (Memon,

2014). Όπως ανέδειξαν τα ευρήματα της μελέτης το θέατρο αναγνωστών μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία μέθοδος με έντονα θετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά και όπως διαφάνηκε επηρεάζουν την απόδοση και την εμπλοκή σε αναγνωστικές δραστηριότητες στη δεύτερη γλώσσα (Bernhardt & Kamil, 2022· Cirocki & Caparoso, 2016· Dörnyei, 2003· Memon, 2014· Ölmez, 2015· Yamashita, 2004). Το θέατρο αναγνωστών συνδέεται με τον σχηματισμό των κατάλληλων συνθηκών, οι οποίες επηρεάζουν το συναισθηματικό φίλτρο (υπόθεση συναισθηματικού φίλτρου) και έτσι διευκολύνεται η κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Krashen, 1982· Μπέλλα, 2018). Η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας σε ομαδικές δραστηριότητες με κοινό σκοπό, όσο και η ίδια η φύση του θεάτρου αναγνωστών ως καλλιτεχνική έκφραση συλλογικής αυτοέκφρασης συνέβαλλε σε αυτό. Τέλος, οι διαπροσωπικές νοητικές διαδικασίες που διαμορφώνουν οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές προπορεύονται και διαμεσολαβούν των ατομικών διεργασιών, σκιαγραφώντας έτσι διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω της έννοιας της μαθητείας (apprenticeship) (Rogoff, 1990) και της παρατήρησης του προτύπου (Bandura, 1986). Πολλές υποθέσεις γλωσσικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας έχουν αναπτυχθεί σε αυτή τη βάση, όπως αυτή της αλληλεπίδρασης (Interaction Hypothesis) της Hatch (1978) και του Long (1981, 1996) ή του επιπολιτισμού (Acculturation theory) του Schumann (1986). Η αλληλεπίδραση του/της μαθητευομένου/ης με πιο έμπειρα μέλη της κοινότητας ενέχει καθοδηγητικά χαρακτηριστικά (scaffolding) με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του ατόμου μέσω της “Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης” (Zone of Proximal Development). Βάσει των παραπάνω το θέατρο στην εκπαίδευση λειτουργεί αποτελεσματικά κάτω από αυτή τη θεώρηση ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων για την ανάγνωση μέσα σε ένα επικοινωνιακό, βιωματικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο το οποίο ενισχύει την εκμάθηση δεξιοτήτων (Edmiston, 2013· Haseman & Winston, 2010· Kilinc κ.ά., 2023· Rasmussen, 2010· Σ. Παπαδόπουλος, 2010c), τονίζοντας παράλληλα τη δυναμική ανάμεσα στον αναγνώστη, το κείμενο και το συγκείμενο (Giasson, 2014· Rosenblatt, 1994).

7.4.7 *Καταστασιακό άγχος και κοινωνική έκθεση*

Όσον αφορά στο καταστασιακό άγχος που δημιουργεί η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος κατά την κοινωνική έκθεση του/της μαθητή/τριας, αυτή της σκηνικής παρουσίασης που χαρακτηρίζεται από θεατρικές αναγνώσεις, διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα παρουσίας του ήταν φυσιολογικά και μάλιστα αντίστοιχα με αυτά που επέφερε τόσο η μεθοδολογία της δραματοποιημένης αφήγησης, όσο και η τυπική μέθοδος διδασκαλίας. Παρότι το θέατρο αναγνωστών προϋποθέτει

μεγαλύτερη κοινωνική έκθεση συγκριτικά με τις άλλες δύο μεθόδους δεν διαφοροποίησε αρνητικά τη ψυχολογία των αναγνωστών, είτε οι μαθητευόμενοι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι, στοιχείο σημαντικό για την αξιολόγησή του. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα των μελετών των Lo και των συνεργατών του (2021), των Huang και Luo (2017), των Drew και Pedersen (2010) και των Hautala και των συνεργατών του (2022) σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας, όπου φανερώθηκε ότι τα επίπεδα αναγνωστικού άγχους κατά την υλοποίηση θεάτρου αναγνωστών διατηρούνται σταθερά και σε φυσιολογικά επίπεδα, δίχως να δυσχεραίνεται η διδασκαλία. Το στοιχείο αυτό είναι αξιόλογο για τη μέθοδο και την εκμάθηση της ανάγνωσης στην ελληνική, αφού το αυξημένο αναγνωστικό άγχος επηρεάζει δυσμενώς την εκμάθηση και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα (Horwitz, 2010· Krashen, 1982· P. Macintyre, 1995· MacIntyre & Gardner, 1994· Piazzoli, 2011· Pichette, 2009· Rajab κ.ά., 2012· Russell, 2020· Teimouri κ.ά., 2019· Βίτσου, 2019, σσ 115–116). Σύμφωνα με την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου (Affective Filter Hypothesis) του Krashen (1982), η οποία αποτελεί και μία από τις βασικές υποθέσεις της θεωρίας του εποπτικού μηχανισμού (Monitor Theory) για την κατάκτηση της Γ2, το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα αυξάνουν το συναισθηματικό φίλτρο του ατόμου, δημιουργώντας ένα νοητικό φραγμό (mental block) ο οποίος δυσχεραίνει το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο να φτάσει στο μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης (Μπέλλα, 2018). Η αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών στην τάξη οδηγεί στη διατήρηση του φίλτρου επίδρασης σε χαμηλά επίπεδα, διευκολύνοντας έτσι την κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα. Αυτό το εύρημα έχει ιδιαίτερη σημασία, ειδικά για τους φτωχούς αναγνώστες, αφού βιώνουν περισσότερο άγχος, ιδιαίτερα κατά την προφορική ανάγνωση (Novita, 2016). Πιθανόν, μέσα από το θέατρο των αναγνωστών και την προστασία που τους παρέχει ο ρόλος, τα παιδιά ένιωσαν θετικά για τις επιδόσεις τους (Jacobs, 2023), κάτι το οποίο δεν συνέβαλλε στο να αναπτυχθεί ανεξέλεγκτο άγχος (Hautala κ.ά., 2022, σ 13).

Όπως ανέδειξαν και τα ποιοτικά δεδομένα που αφορούσαν πτυχές της ψυχοσυναισθηματικής αποτελεσματικότητας της μεθόδου, οι μαθητές μέσα από τις πρόβες που κάνουν στην τάξη και το κοινό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, διαχειρίστηκαν καλύτερα το άγχος που τους δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωση, ανέπτυξαν κίνητρα, σιγουριά για τον εαυτό τους, αυτοπεποίθηση, διαχειρίστηκαν τα συναισθήματά τους και αυτοεκφράστηκαν. Επίσης τα ποιοτικά ευρήματα ανέδειξαν ότι κοινωνικοί παράγοντες, όπως το δημιουργικό σχολικό κλίμα, η συνεργασία με τους συμμαθητές και η δυναμική που αναπτύχθηκε εντός των ομάδων εργασίας, έκανε τους μαθητές να αισθάνονται πιο άνετοι κατά τη θεατρική ανάγνωση. Συνεπώς, το θέατρο αναγνωστών συνδέεται με τον σχηματισμό των κατάλληλων συνθηκών, οι

οποίες επηρεάζουν το συναισθηματικό φίλτρο και έτσι διευκολύνουν τη γλωσσική διδασκαλία και την κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

7.4.8 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ανάγνωσης με αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων

Όσον αφορά στα επίπεδα αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αξιοποίησαν το θέατρο αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγική μέθοδο για τη διδακτική της ανάγνωσης διαπιστώθηκαν πεποιθήσεις υψηλής διδακτικής αυτεπάρκειας και αποτελεσματικότητας στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε πληθυσμούς δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Βάσει των ποσοτικών αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και βελτιώσεις στις αντιληπτές ικανότητες των εκπαιδευτικών να διδάσκουν αναγνωστικές δεξιότητες με μεθόδους που αξιοποιούν τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό για την ολιστική αξιολόγηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου από την πλευρά του εκπαιδευτικού μιας και βάσει της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1997) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές είναι πιθανόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του (Kaldı & Xafakos, 2017· Mastrothanasis, Zervoudakis, & Xafakos, 2021· Tezer κ.ά., 2019· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021· Κουλιανού κ.ά., 2021). Όπως αναφέρεται, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και είναι προθυμότεροι να πειραματιστούν με καινοτόμες μεθόδους για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να επιμείνουν όταν οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης, είναι σίγουροι για τη διδακτική τους ικανότητα, όπως επίσης και για τις δυνατότητές τους να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην ικανότητα των μαθητών μέσω των διδακτικών τους παρεμβάσεων (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Για την περίπτωση μας η ενσωμάτωση δραματικών ή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία τους, είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης, σε συνδυασμό με την επιμόρφωση την οποία έλαβαν σε επίπεδο διδακτικής είναι πιθανόν να επηρέασε θετικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές τους στην τάξη (Cawthon & Dawson, 2009· Ding, 2023· Goodnight κ.ά., 2023· B. Lee κ.ά., 2013· Stanton κ.ά., 2018· T. Wells κ.ά., 2023· Λενακάκης, 2014· Ξαφάκος & Παπαϊωάννου, 2023), επιδρώντας έτσι αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας και των δεξιοτήτων της ανάγνωσης. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό μιας και το μαθησιακό πλαίσιο που δημιουργείται από την ενσωμάτωση της θεατροπαιδαγωγικής

μεθόδου στη διδακτική της ανάγνωσης θα μπορούσε να ασκήσει επίδραση στις αναπτυσσόμενες ικανότητες των παιδιών, τα οποία κατασκευάζουν αφηρημένες γλωσσικές και γνωστικές αναπαραστάσεις μέσω των θεατρικών και των δραματικών τεχνικών που στη συνέχεια μεταφέρονται σε κοινωνικούς, γλωσσικούς και αναγνωστικούς τομείς (Jacobs, 2023· Marques, 2022· Melville & Farran, 2021· Vygotsky, 1978).

Ένα δεύτερο εύρημα που αναδείχτηκε από τα αποτελέσματα της μελέτης, συμπληρωματικά των παραπάνω, ήταν ότι η αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου επηρέασε σημαντικά τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που την αξιοποίησαν, προβάλλοντας παράλληλα τα οφέλη που μπορούν να προσδώσουν στον εκπαιδευτικό τεχνικές και μέθοδοι που βασίζονται στις τέχνες και το θέατρο, έναντι μεθοδολογιών που εστιάζουν σε κλασικές πρακτικές γραμματισμού και διδακτικής. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα ποιοτικά δεδομένα και βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Zakaria και των συνεργατών του (2019) και τον Zhang (2021) που υποστηρίζουν ότι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στις τέχνες και το θέατρο προσδίδουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με συμβατικές τεχνικές. Κατά την άποψή μας η διαφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στο ότι είναι πιο εύκολο για τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τεχνικές της δραματικής τέχνης στην τάξη του για να διαχειρίζεται τους μαθητές του, για να επιτύχει τους γλωσσικούς και αναγνωστικούς στόχους και για να ενεργοποιεί την εμπλοκή των μαθητών του στη μαθησιακή διαδικασία από το να τα κάνει με άλλους τρόπους (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021). Επίσης η βελτίωση των μαθητών έγινε αντιληπτή από το ίδιο τον εκπαιδευτικό, κάτι το οποίο πιθανά οδήγησε σε βελτιωμένη επίγνωση του επαγγελματικού του έργου. Τα ποιοτικά ευρήματα ανέδειξαν, άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν βελτίωση τόσο στην ικανότητά τους να διδάσκουν ανάγνωση, όσο και στην ικανότητά τους να επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών τους, ενώ είδαν σημαντική βελτίωση σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών τους.

7.4.9 *Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω δράματος*

Επιχειρώντας να συζητήσουμε τα ευρήματα των ποιοτικών αναλύσεων για την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και τις εμπειρίες που απορρέουν από τους εμπλεκόμενους, στη βάση της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς³¹, διαπιστώνουμε κυρίως έκφραση

³¹ Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς του Ajzen (1991) έχει πολλαπλά αξιοποιηθεί στο πλαίσιο ερμηνείας και αξιολόγησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή και την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων. Σύμφωνα με το κατηγορικό πλαίσιο του θεμελιωτή της, οι πεποιθήσεις μπορούν να διακριθούν σε:

θετικών στάσεων (behavioral beliefs) από την αξιοποίηση της τεχνολογικά διαμεσολαβημένης μεθοδολογίας του θεάτρου αναγνωστών στο πεδίο της διδακτικής της ανάγνωσης. Από τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναδύθηκε η αντιληπτή ωφελιμότητα της θεατροπαιδαγωγικά καινοτόμα αξιοποίησης του ηλεκτρονικού μέσου τόσο στην υλοποίηση δραστηριοτήτων αναγνωστικής εξάσκησης, όσο και στην πραγμάτωση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων που διεγείρουν τα κίνητρα και έχουν νόημα για τον μαθητή σε μία απαγορευμένη περίοδο για κοινωνικές συναναστροφές. Παράλληλα, τονίστηκε η προστιθέμενη αξία που μπορεί να έχει η τεχνολογία στον εμπλουτισμό του ψηφιακού δράματος και της διδασκαλίας με διαδραστικά εργαλεία και ψηφιακό/πολυμεσικό περιεχόμενο, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες διεθνείς έρευνες (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020· S. Davis & Phillips, 2021· Liedke & Pietrzak-Franger, 2021· Sucena κ.ά., 2022· Tuncer & Karataş, 2022· Vickers, 2020· Ζακόπουλος, 2023· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023· Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023· Φανουράκη & Λυμπέρης, 2023). Στον αντίποδα της παραπάνω θέσης παρουσιάστηκαν ορισμένες πεποιθήσεις δυσαρέσκειας από την υλοποίηση της μεθόδου, απόρροια των τεχνολογικών περιορισμών που θέτει στη διάδραση το ηλεκτρονικό μέσο. Υπό μια γενικότερη οπτική υποστηρίχθηκε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία μείωσε τη δυναμική της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης του/της μαθητή/τριας, παρέχοντας χαμηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης κατά την υλοποίησή της έναντι της δια ζώσης πραγμάτωσής της (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020· X. Yang, 2020· Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021).

Σχετικά με τις πεποιθήσεις ελέγχου (control beliefs) των εκπαιδευτικών, δηλαδή, τις εκτιμήσεις τους όσον αφορά στην αντιλαμβανόμενη ευκολία ή δυσκολία να υλοποιήσουν τη διδακτική μεθοδολογία στο εξ αποστάσεως μέσο (Μουζάκης κ.ά., 2021), αναδείχθηκαν ως κύρια εμπόδια τα συχνά τεχνικά προβλήματα, ο μειωμένος διδακτικός χρόνος, οι δυσκολίες προσαρμογής στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας, αλλά και η αδυναμία μιας απρόσκοπτης συμμετοχής των μαθητών λόγω ελλείψεων ή ακαταλληλότητας του τεχνολογικού τους εξοπλισμού. Τα παραπάνω προβλήματα, τα οποία αφορούσαν και γενικότερα τη διδασκαλία όλων των διδακτικών αντικειμένων όπως έχει αναδείξει και η σχετική βιβλιογραφία (Abuhammad, 2020· Carrillo & Flores, 2020· Jimoyiannis κ.ά., 2021· Jimoyiannis & Koukis,

α) συμπεριφορικές (behavioural beliefs), β) σε κανονιστικές ή ρυθμιστικές (normative beliefs) και γ) σε ελέγχου (control beliefs). Οι πρώτες συζευγνούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, οι δεύτερες επικυρώνονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο και οι τρίτες ανατακλούν την εκτίμηση ενός ατόμου για το αν είναι εφικτό ή πρακτικό να επιδιώξει ένα στόχο (Ζαρκογιάννη, 2016, σ 56).

2023· Karaosmanoğlu κ.ά., 2023· Nisiforou κ.ά., 2021· van der Spoel κ.ά., 2020· X. Yang, 2020· Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021· Αραβαντινού & Κώστας, 2022· Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021· Μουζάκης κ.ά., 2021· Μπακιρτζή, 2021· Σταχτέας & Σταχτέας, 2020), φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο. Παρότι το μαθησιακό κλίμα στο ψηφιακό μέσο χαρακτηρίστηκε ως δημιουργικό, γεμάτο κίνητρα και χωρίς φασαρία, αναφέρθηκε ως ανασταλτικός παράγοντας για τη διδασκαλία ο μειωμένος βαθμός εποπτείας των μαθητών στο ψηφιακό μέσο και ειδικότερα όταν αυτοί δούλευαν σε ομάδες. Από την άλλη, το τεχνολογικό μέσο επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να μοντελοποιεί αποτελεσματικά την προσωδιακή ανάγνωση του κειμένου, να παρέχει ποιοτική ανατροφοδότηση στους μαθητές του, να διανέμει με ευκολία το αναγνωστικό/θεατροπαιδαγωγικό υλικό και να υλοποιεί ως προς τη σκοποθεσία του τις θεατρικές τεχνικές για την επίτευξη των διδακτικών του στόχων. Κατά το στάδιο της καθοδηγούμενης πρακτικής αναφέρθηκε ποιοτική υλοποίηση των ομαδικών/χορωδιακών αναγνώσεων σε ολιγομελείς ομάδες μέσω του breakout session, όπως επίσης και των ατομικών προβών στο ψηφιακό μέσο. Τέλος κατά το στάδιο αυτονόμησης των μαθητών αναφέρθηκε ότι η παραστασιακή εκδήλωση θεατρικού αναλογίου μπορούσε να υλοποιηθεί ικανοποιητικά στο ηλεκτρονικό μέσο δίχως ιδιαίτερα προβλήματα, επιβεβαιώνοντας έτσι και τα ευρήματα της μελέτης των Μαστροθανάση και Κλαδάκη (2023c) σχετικά με τη δυνατότητα ποιοτικής ψηφιακής παρουσίασης του θεατρικού αναλογίου σε πλατφόρμες σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης.

Τέλος, σε επίπεδο κανονιστικών πεποιθήσεων, δηλαδή, εκτιμήσεων που βασίζονται στην επιρροή που ασκεί η κρίση των σημαντικών άλλων, αναφέρθηκε ότι η τεχνολογικά διαμεσολαβημένη υλοποίηση της μεθοδολογίας του θεάτρου αναγνωστών συνέβαλλε στην ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων και στον ενθουσιασμό των μαθητών, στην ενεργοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, στην ανταπόκριση αλλά και στην προθυμία για εμπλοκή, προσήλωση και συμμετοχή των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Η υλοποίηση της μεθόδου στο ψηφιακό μέσο φαίνεται να απέδωσε στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας ακόμα και των μαθητών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, στην ανάπτυξη τεχνολογικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, στην ενδοπροσωπική ανάπτυξη και στην εστίαση της προσοχής, ενώ όπως σημειώθηκε, ένα από τα μεγαλύτερα κίνητρα εμπλοκής των μαθητών στην όλη διαδικασία ήταν η ψηφιακή παραστασιακή εκδήλωση θεατρικού αναλογίου.

Κεφάλαιο 8: Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνας στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Επίσης παρέχονται προτάσεις από την αξιοποίηση ερευνητικών αποτελεσμάτων για την εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής για τη (δια)γλωσσική εκπαίδευση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων στο εφαρμοσμένο θέατρο αλλά και την διαχείριση εκτάκτων καταστάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

8.1 Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα διδακτορική μελέτη, όπως και κάθε ερευνητική εργασία φέρει και κάποιους περιορισμούς οι οποίοι σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθούν.

Ο πρώτος και σημαντικότερος περιορισμός αφορά στην εξωτερική εγκυρότητα, λόγω του ημιπειραματικού σχεδιασμού και κατά συνέπεια, στην αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο πληθυσμό όλων των μαθητευομένων με τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ηλικίας 10 έως 12 ετών. Αν και το γεγονός ότι η σύσταση των ομάδων μελέτης δεν βασίστηκε εξ αρχής στην τυχαία δειγματοληψία μονάδων πληθυσμού μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει τον έλεγχο των παρεμβαλλόμενων μεταβλητών, και κατά συνέπεια περιορίζει σε έναν βαθμό την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, παρά το ότι πρόκειται για μία μεγάλης κλίμακας μελέτη (large-scale study) (L. Anderson & Postlethwaite, 2007, σ 3). Στο πλαίσιο, ωστόσο, της εκπαιδευτικής έρευνας συνηθίζεται η αξιοποίηση έτοιμων διαθέσιμων ομάδων όπως είναι οι σχολικές τάξεις ή τα σχολικά τμήματα, αφού τέτοιου τύπου εμπειρικοί σχεδιασμοί συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών (L. Cohen κ.ά., 2017· Robson, 2010). Σημειώνεται εδώ ότι αποκλείστηκε η εξ αρχής πραγματοποίηση πιθανοτικών μορφών δειγματοληψίας μιας και δεν μας ήταν γνωστός ο αριθμός και τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα που φοιτούσαν ανά εκπαιδευτική περιφέρεια, σχολική μονάδα και τμήμα στα δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Ως γνωστόν για να πραγματοποιηθεί δειγματοληψία με έλεγχο πιθανοτήτων απαιτείται γνωστό δειγματοληπτικό πλαίσιο του πληθυσμού, το οποίο όμως δεν μας ήταν διαθέσιμο.

Ο δεύτερος περιορισμός προκύπτει από την ίδια την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, ναι μεν μπορεί να ακολουθούσαν ένα κοινό πλαίσιο παρεμβάσεων που τους είχε υποδειχτεί και είχαν καταρτιστεί πάνω σε αυτό μέσα από

ένα μακρόχρονο πρόγραμμα θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης, ωστόσο, ως οντότητες, είναι βέβαιο ότι θα δίδασκαν με έναν μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο, μέσα σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, οι οποίες ίσως επηρέασαν τις διδακτικές τους πρακτικές. Παρόλο που χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες τεχνικές, όπως η δημιουργία ενός εγχειριδίου και ενός φύλλου παρακολούθησης που έπρεπε να συμπληρωθεί από κάθε εκπαιδευτικό (ημερολόγιο παρατήρησης) που υλοποιούσε τις παρεμβάσεις, για να ενισχυθεί η πιθανότητα ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε όπως προβλεπόταν, δεν λήφθηκαν υπόψη άλλες διαδικασίες πιστότητας της παρέμβασης (intervention fidelity) (King-Sears κ.ά., 2018). Οπότε ο περιορισμός που αφορούσε τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της πιστότητας της παρέμβασης, δηλαδή της τήρησης του πρωτοκόλλου παρέμβασης (Trickett κ.ά., 2020), πιθανόν παραβιάστηκε. Ας μην ξεχνάμε, ωστόσο, ότι την περίοδο που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν υβριδικά, λόγω των έκτακτων συνθηκών που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19, πότε δια ζώσης και πότε εξ αποστάσεως εξαρτώμενες πλήρως από τις διαδοχικές πολιτικές αποφάσεις, οπότε η διασφάλιση της πιστότητας και μάλιστα σε τόσο μεγάλο χωρικό εύρος, με τόσους συμμετέχοντες, θα ήταν αδύνατη υπό τέτοιες συνθήκες.

Ο χρόνος μετμέτρησης των μεταβλητών που απασχόλησαν τη διδακτορική διατριβή αποτέλεσε επίσης έναν τρίτο περιορισμό της μελέτης αυτής, δεδομένου ότι ο χρόνος παρέμβασης (συνολικά 700 λεπτά μέσα σε 7 εβδομάδες) μπορεί να είναι ανεπαρκής για την αξιολόγηση της διατήρησης των κερδών στην ανάγνωση μακροπρόθεσμα. Στην περίπτωση μας η υλοποίηση των παρεμβάσεων έγινε με σύγχρονη τηλεδιάσκεψη μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης WebEx για ένα χρονικό διάστημα και συνεχίστηκε στη φυσική τάξη για ακόμα ένα χρονικό διάστημα με την τήρηση των υγειονομικών πρωτόκολλων. Ακολούθως το ίδιο σχήμα επαναλήφθηκε έως το τέλος του σχολικού έτους 2020-21 με τελικό αποτέλεσμα από τις επτά εβδομάδες, συνολικά, να υλοποιηθούν οι τέσσερις εβδομάδες εξ αποστάσεως και οι τρεις δια ζώσης με φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο τέταρτος περιορισμός της μελέτης αφορά στη μειωμένη δυνατότητα χειρισμού άλλων μεταβλητών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και των δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα, όπως για παράδειγμα ο βαθμός ενασχόλησης στο σπίτι με αναγνωστικές δραστηριότητες, ή η παράλληλη εξάσκηση ή άλλες επείσακτες (παρασιτικές) μεταβλητές (Gass, 2018). Παρά το γεγονός ότι αξιοποιήθηκαν: α) ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία έρευνας για την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων από ό,τι ξεχωριστά κάθε μία από τις μεθόδους ξεχωριστά, β) σταθμισμένες δοκιμασίες λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζουν στη μείωση τυχόν

σφαλμάτων μέτρησης, στην αντικειμενοποίηση, στην επαναληψιμότητα, στην ποσοτικοποίηση και την οικονομία, και γ) συσταδοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών, με σκοπό να αναδειχτούν μοναδικά προφίλ με βάση τη διγλωσσία και τις μαθησιακές δυσκολίες για να αξιοποιηθούν στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων υπό το πρίσμα της εξειδίκευσης στις υποομάδες, ο χειρισμός άλλων παραγόντων που θα μπορούσε να επηρεάσει το αποτέλεσμα, δεν κατέστη δυνατός.

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ήταν αρκετά ελπιδοφόρα. Διαπιστώσαμε ότι οι αναδυόμενα δίγλωσσοι μαθητές που συμμετείχαν σε τεχνολογικά διαμεσολαβημένες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε αναγνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη πολλά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως τις δυνατότητες αυτής της προσέγγισης.

Μια πιθανή πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η εξέταση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων των παρεμβάσεων με βάση το δράμα στις αναγνωστικές δεξιότητες τόσο για την πρώτη γλώσσα, όσο και για τη δεύτερη. Ενώ μπορέσαμε και παρατηρήσαμε βελτίωση κατά τη διάρκεια της μελέτης είναι σημαντικό να προσδιοριστεί κατά πόσον τα «κέρδη» αυτά διατηρούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Αυτό θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τον διαρκή αντίκτυπο της παρέμβασης και να καθορίσουμε αν αποτελεί μια βιώσιμη επιλογή για την υποστήριξη της συνεχούς ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Εκτός από την εξέταση των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της παρέμβασης, θα ήταν επίσης πολύτιμο να διερευνηθεί ο αντίκτυπός της σε άλλες γλωσσικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να μελετήσουμε αν η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση του θεάτρου αναγνωστών οδηγεί σε βελτιώσεις στις ικανότητες ομιλίας και γραφής, καθώς και στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Αυτό θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των πιθανών οφελών της παρέμβασης και των πιθανών εφαρμογών της πέρα από τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Ένας άλλος σημαντικός τομέας για μελλοντική έρευνα είναι η δυνατότητα προσαρμογής της τεχνολογικά διαμεσολαβημένης θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης για αξιοποίηση σε μονόγλωσσους μαθητές ή σε μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα. Ενώ η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε σε δίγλωσσους μαθητές, είναι πιθανό η προσέγγιση να έχει τα ίδια αποτελεσματικά χαρακτηριστικά και σε διαφορετικές ομάδες εστίασης. Περαιτέρω έρευνα σε

αυτόν τον τομέα θα βοηθούσε στον προσδιορισμό της γενικευσιμότητας της παρέμβασης και των δυνατοτήτων χρήσης της σε ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών πλαισίων, όπως επίσης και για την ανάπτυξη προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης βασισμένων στο δράμα και το θέατρο.

Τέλος, θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση των παραγόντων που διαμορφώνουν στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση των συγκεκριμένων δραματικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν, των τεχνολογικών μέσων καθώς και των χαρακτηριστικών των μαθητών που ανταποκρίθηκαν πιο θετικά στην παρέμβαση. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη πιο στοχευμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων στο μέλλον, αλλά και να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία αντίστοιχων παρεμβάσεων με προηγμένα τεχνολογικά εργαλεία.

8.3 Προτάσεις με εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Βασισμένοι στα ευρήματα της μελέτης και τις προτάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών που πήραν μέρος σε αυτήν προτείνουμε την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές που μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά υπό μία θεατροπαιδαγωγική θεώρηση. Ειδικότερα θεωρείται χρήσιμη η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με κατάλληλο λεξιλόγιο για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που διευκολύνει τη δραματοποίησή του γραπτού λόγου, είτε σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, είτε σε παραδοσιακά περιβάλλοντα διδασκαλίας. Η ενίσχυση των σχολικών βιβλιοθηκών αλλά και ο εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων με αναγνώσματα που μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν κάτι το θεμιτό και το ωφέλιμο για τη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης προτείνεται η διάθεση περισσότερων ωρών για παρόμοιες δημιουργικές δραστηριότητες που μπορούν να συνδυάζουν δια ζώσης και εξ αποστάσεως εφαρμογές εκπαιδευτικού δράματος και συστήνεται γενικότερη αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, ωφέλιμη θεωρείται η αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου μιας και μέσα από το γλωσσικό υλικό του εκάστοτε μαθήματος και τις ειδικές του στοχεύσεις δύναται να αναπτύσσονται παράλληλα αναγνωστικές ή άλλες δεξιότητες. Ορισμένες παραλλαγές θεάτρου αναγνωστών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδακτική των μαθησιακών αντικειμένων είναι οι εξής:

- A) *Θέατρο αναγνωστών βασισμένο σε σενάρια εκπαιδευτικού περιεχομένου*: Αυτή είναι μια παραδοσιακή μορφή αναγνωστικού θεάτρου όπου οι μαθητές εκτελούν ένα σενάριο γραμμένο ειδικά για το θέατρο του αναγνώστη με περιεχόμενο που αναφέρεται σε κάποιο αντικείμενο από το πρόγραμμα σπουδών.
- B) *Αυτοσχέδιο θέατρο αναγνωστών*: Πρόκειται για μια μορφή θεάτρου αναγνωστών όπου οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν βασισμένοι σε ένα κείμενο ή ένα θέμα που έχουν γραμμένο μπροστά τους.
- Γ) *Διαδραστικό θέατρο αναγνωστών*: Πρόκειται για μια μορφή θεάτρου αναγνωστών όπου το κοινό καλείται να συμμετάσχει στην παράσταση, αξιοποιώντας σενάρια, επί τόπου.
- Δ) *Ψηφιακό θέατρο αναγνωστών*: Πρόκειται για μια μορφή θεάτρου αναγνωστών που εκτελείται αποκλειστικά με ψηφιακά μέσα.

Τέλος, σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προτείνεται η κατάρτιση σε εκπαιδευτικές εφαρμογές του δράματος και τη συμβολή της τεχνολογίας σε αυτές, με έμφαση στην τεκμηριωμένη πρακτική στους τομείς της γλώσσας και της διδασκαλίας των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, χρησιμοποιώντας αναπτυξιακές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα, την ποικιλομορφία και την ενσωμάτωση όλου του μαθητικού πληθυσμού σε ένα κοινό και ανοιχτό σχολείο για όλους.

Βιβλιογραφία

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Abdel, H. S., & Helwa, H. A. (2014). The Effects of Using Reader's Theatre-Based Instruction on Improving EFL Oral Reading Fluency, Reading Comprehension and Reading Speed Skills among Preparatory Stage Pupils. *Arab studies in education and psychology*, 36(53), 291–334. <https://doi.org/10.12816/0022486>
- Abednia, A. (2015). Practicing critical literacy in second language reading. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 77–94.
- Abel, L. G., & Post, R. M. (1973). Towards a poor readers theatre. *Quarterly Journal of Speech*, 59(4), 436–442. <https://doi.org/10.1080/00335637309383193>
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2002). Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arabic-English speaking Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31(6), 661–678. <https://doi.org/10.1023/A:1021221206119>
- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11). <https://doi.org/10.1016/J.HELIYON.2020.E05482>
- Adair, J. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 334–345.
- Adams, W. (2003). *Institute book of readers theatre: A practical guide for school, theater, & community*. University of Southern Maine.
- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2020). Stories Make Readers: Enhancing the Use of Fictional Literature With Multilingual Students. Στο G. Neokleous, A. Krulatz, & R. Farrelly (Επιμ.), *Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms* (σσ 368–392). IGI Global.
- Aghaei, K., Koo, Y. L., Noor, N. M., & Rajabi, M. (2014). From Theory to Practice: Theater Reading (TR) as a Critical and Transformative Literacy Practice in an Educational Development Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 37–41. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.02.005>
- Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural

- contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Science*, 121(5–6), 461–468. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100/FULL/PDF>
- Aimin, L. (2013). The Study of Second Language Acquisition Under Socio-Cultural Theory. *American Journal of Educational Research*, 1(5), 162–167. <https://doi.org/10.12691/education-1-5-3>
- Aita, S. (2009). The Theatre in Language Learning (TiLL) Model. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 3(1), 64–80. <https://doi.org/10.33178/SCENARIO.3.1.6>
- Aivazoglou, E., & Griva, E. (2014). Reading skills and strategies: Assessing primary school students' awareness in L1 and EFL strategy use. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(5), 239–250.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Al-Jubeh, D., & Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 210–227. <https://doi.org/10.29329/IJPE.2021.332.13>
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 23(2), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001>
- Al Janaideh, R., Gottardo, A., Tibi, S., Paradis, J., & Chen, X. (2020). The role of word reading and oral language skills in reading comprehension in Syrian refugee children. *Applied Psycholinguistics*, 1–22. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000284>
- Alam, S., Dobbie, G., Koh, Y. S., Riddle, P., & Ur Rehman, S. (2014). Research on particle swarm optimization based clustering: A systematic review of literature and techniques. *Swarm and Evolutionary Computation*, 17, 1–13. <https://doi.org/10.1016/J.SWEVO.2014.02.001>
- Albers, P., Flint, A. S., & Matthews, M. (2019). Transformation of Instructional Practice through Aesthetic Experiences. *Global Education Review*, 6(2), 33–54.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. Στο J. C. Alderson & A. Urquhart (Επιμ.), *Reading in a foreign language* (σσ 1–27). Longman.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*.

Cambridge University Press.

- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. Routledge.
- Alkhaleefah, T. A. (2016). Taxonomies in L1 and L2 Reading Strategies: A Critical Review of Issues Surrounding Strategy-use Definitions and Classifications in Previous Think-aloud Research. *Reading Matrix: An International Online Journal*.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving Fluency in At-Risk Readers and Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 48–54. <https://doi.org/10.1177/074193250102200106>
- Altalhab, S., Alsuhaibani, Y., & Gillies, D. (2020). The reflective diary experiences of EFL pre-service teachers. *Reflective Practice*, 22(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1865903>
- Altasan, A. M. (2016). Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context. *American Journal of Educational Research*, 4(16), 1131–1137. <https://doi.org/10.12691/education-4-16-2>
- Alves, K. D., & Romig, J. E. (2021). Virtual Reading Lessons for Upper Elementary Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 57(2), 95–102. <https://doi.org/10.1177/10534512211001865>
- Amador, S. (2018). *Teaching social skills through sketch comedy and improv games: A social theatre approach for kids and teens including those with ASD, ADHD, and Anxiety*. Jessica Kingskey Publishers.
- Amer, A. A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*, 51(1), 43–47. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.43>
- Amin, M. R. (2019). Developing Reading Skills through Effective Reading Approaches. *International Reading Skills through Effective Reading*, 4(1), 35–40. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2557908>
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Michail, D. (2014). Disability in Multicultural Theory. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/1044207314558595>
- Andersen, C. (2004). Learning in 'As-If' Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory*

- Into Practice*, 43(4), 281–286. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6
- Andersen, S. C., Guul, T. S., & Humlum, M. K. (2021). How first-language instruction transfers to majority-language skills. *Nature Human Behaviour*, 6(2), 229–235. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01200-x>
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvard University Press.
- Anderson, J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.102879>
- Anderson, L., & Postlethwaite, N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. UNESCO, IIEP, International Academy of Education.
- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460–472. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x>
- Anderson, N. J. (1994). Developing active readers: A pedagogical framework for the second language reading class. *System*, 22(2), 177–194. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90055-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90055-8)
- Anderson, N. J. (2009). ACTIVE reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom. Στο Z. H. Han & N. J. Anderson (Επιμ.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (σσ 117–143). University of Michigan Press.
- Anderson, N. J. (2021). Increasing reading fluency. Στο H. Mohebbi & C. Coombe (Επιμ.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics: A Reference guide* (σσ 91–96). Springer Nature.
- Anderson, T. W. (1992). Introduction to Hotelling (1931) The Generalization of Student's Ratio. Στο S. Kotz & N. L. Johnson (Επιμ.), *Breakthroughs in Statistics. Springer Series in Statistics (Perspectives in Statistics): τ. I* (σσ 45–53). Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4612-0919-5_3
- Andreou, G., Athanasiadou, P., & Tzivinikou, S. (2019). Accommodations on Reading Comprehension Assessment for Students with Learning Disabilities: A Review Study. *Psychology*, 10(4), 521–538. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.104034>
- Andreou, G., & Segklia, M. (2019). Cross-Linguistic Skills Transfer from the Second/Foreign Language to the First among Students with Learning Disabilities after an Intervention Program in the Second Language. *Creative Education*, 10(5), 1023–1036. <https://doi.org/10.4236/CE.2019.105077>

- Andreou, G., Tsela, V., & Anastassiou, F. (2018). Reading Skills in Greek as a First Language and in French as a Foreign Language among Primary and Secondary School Children with Specific Reading Disorder. *Education and Linguistics Research*, 4(1), 81–102.
- Antonini Philippe, R., Kosirnik, C., Klumb, P. L., Guyon, A., Gomez, P., & Crettaz von Roten, F. (2021). The Kenny Music Performance Anxiety Inventory–Revised (K-MPAI-R): Validation of the French version. *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/03057356211002642>
- Antoniou, F. (2009). Reading comprehension as a function of a reading-strategy program in monolingual and bilingual students with Special Educational Needs: An experimental study. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 18, 67–74. <https://doi.org/10.26262/ISTAL.V18I0.5423>
- Antoniou, F., & Padeliadu, S. (2014). Screening for Specific Learning Disabilities in Second Language Learners. Στο D. Tsagari & G. Spanoudis (Επιμ.), *Assessing second language students with learning and other disabilities* (σσ 115–132). Lit Verlag.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41–57.
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal Article Reporting Standards for Quantitative Research in Psychology. *American Psychologist*, 73(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/amp0000191>
- Arbuckle, J. (2012). *AMOS users guide version 21.0*. Marketing Department, SPSS Incorporated.
- Ardoin, S. P., Morena, L. S., Binder, K. S., & Foster, T. E. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: Let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391–404. <https://doi.org/10.1037/spq0000027>
- Armstrong, P. (1988). Pluralistic Literacy. *Profession*, 29–32.
- Arvizu, S. F., & Saravia-Shore, M. (1990). Cross-Cultural Literacy. *Education and Urban Society*, 22(4), 364–376. <https://doi.org/10.1177/0013124590022004004>
- Asher, J. J. (2003). *Learning another language through actions: The completeteacher's guide book*. Oaks Productions.
- Asokhia, M. O. (2009). Improvisation/Teaching Aids: Aid to Effective Teaching of English Language. *International Journal of Educational Sciences*, 1(2), 79–85. <https://doi.org/10.1080/09751122.2009.11889979>

- Ateş, C., Kaymaz, Ö., Kale, H. E., & Tekindal, M. A. (2019). Comparison of Test Statistics of Nonnormal and Unbalanced Samples for Multivariate Analysis of Variance in terms of Type-I Error Rates. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 2019, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2019/2173638>
- Atkinson, L. Z., & Cipriani, A. (2018). How to carry out a literature search for a systematic review: a practical guide. *BJPsych Advances*, 24(2), 74–82. <https://doi.org/10.1192/bja.2017.3>
- Aukerman, M., Schuldt, L. C., Aiello, L., & Martin, P. (2017). What Meaning-Making Means Among Us: The Intercomprehending of Emergent Bilinguals in Small-Group Text Discussions. *Harvard Educational Review*, 87(4), 482–511. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.4.482>
- Auslander, P. (2008). *Liveness: Performance in a mediatized culture* (2nd ed.). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203938133>
- Austin, G. (1806). *Chironomia: Or, a Treatise on Rhetorical Delivery: Comprehending Many Precepts, Both Ancient and Modern, for the Proper Regulation of the Voice, the Countenance, and Gesture*. T. Cadell and W. Davies.
- Avalos, M. A. (2003). Effective second-language reading transition: From learner-specific to generic instructional models. *Bilingual Research Journal*, 27(2), 171–205. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162802>
- Awais, S., & Ameen, K. (2013). The reading preferences of primary school children in Lahore. *Pakistan Journal of Library and Information Science*, 14, 38–43.
- Ayearst, L., & Bagby, M. (2011). Evaluating the Psychometric Properties of Psychological Measures. Στο M. Antony & D. Barlow (Επιμ.), *Handbook of Assessment and Treatment Planning for Psychological Disorders* (σσ 23–61). The Guilford Press.
- Bacon, W. (1979). *The Art of Interpretation* (3rd έκδ.). Holt Rinehart and Winston.
- Bahari, A. (2021). Computer-mediated feedback for L2 learners: Challenges versus affordances. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 24–38. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12481>
- Bahn, E., & Bahn, M. (1970). *A history of oral interpretation*. Burgess Publishing Company.
- Bahriyeva, N. (2021). Teaching a language through role-play. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 1582–1587. <https://doi.org/10.21744/LINGCURE.V5NS1.1745>
- Baker, C. (1995). *Attitudes and Lanuage*. Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th έκδ.). Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Prentice–Hall (Επιμ.)).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., & National Institution of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth. Version (EQ-Ivy). Technical Manual*. Multi Health Systems. Inc.
- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402–416. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2008.09.009>
- Barker, L., & Borko, H. (2011). Conclusion: presence and the art of improvisational teaching. Στο R. K. Sawyer (Επιμ.), *Structure and improvisation in creative teaching* (σσ 279–298). Cambridge University Press.
- Barwasser, A., Urton, K., Grünke, M., Sperling, M., & Coker, D. L. (2022). Fostering word fluency of struggling third graders from Germany through motivational peer-tutorial reading racetracks. *Reading and Writing*, 35(1), 29–53. <https://doi.org/10.1007/S11145-021-10172-3/TABLES/6>
- Baş, Ö., Sirem, Ö., Akyol, H., & Gök, B. (2022). Investigation of Reading Skill Development of Primary School Students in the Covid 19 Process. *Reading & Writing Quarterly*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2103055>
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of Creative Drama on Academic Achievement: A Meta-analytic and Thematic Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459–1470. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2015.6.0156>
- Baumer, A., & Magerko, B. (2009). Narrative development in improvisational theatre. Στο

- Iurgel I. A., Zagalo N., & Petta P. (Επιμ.), *Interactive Storytelling. ICIDS 2009. Lecture Notes in Computer Science: τ. 5915 LNCS* (σσ 140–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-10643-9_19
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου (Μτφ.)). Μεταίχμιο.
- Beach, K. D., Washburn, E. K., Gesel, S. A., & Williams, P. (2021). Pivoting an Elementary Summer Reading Intervention to a Virtual Context in Response to COVID-19: An Examination of Program Transformation and Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(2), 112–134. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1906250>
- Bedell, D., & Oxford, R. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. Στο R. Oxford (Επιμ.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (σσ 47–60). University of Hawaii Press.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D., & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 489–511. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.529102>
- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., & Whitehouse, M. H. (2012). Effects of the helping early literacy with practice strategies (helps) reading fluency program with latino english language learners: A preliminary evaluation. *Journal of Behavioral Education*, 21(2), 134–149. <https://doi.org/10.1007/S10864-011-9144-7/TABLES/2>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for creativity with disciplined improvisation. Στο R. K. Sawyer (Επιμ.), *Structure and improvisation in creative teaching* (σσ 94–110). Cambridge University Press.
- Belet, D., & Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830–1834. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.409>
- Bell, S. K., Wideroff, M., & Gauferberg, L. (2010). Student voices in Readers' Theater: exploring communication in the hidden curriculum. *Patient education and counseling*, 80(3), 354–357. <https://doi.org/10.1016/J.PEC.2010.07.024>
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 7(2), 7–27. <https://doi.org/10.33178/SCENARIO.7.2.2>
- Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P. (2017). Predictors of reading and comprehension

- abilities in bilingual and monolingual children: a longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing*, 30(6), 1311–1334. <https://doi.org/10.1007/S11145-017-9725-5>
- Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1248186>
- Bennett, G. (2002). *Readers Theatre comes to church*. Wipf and Stock Publishers.
- Benson, A. W. (1968). The dramatic director and reader's theatre: Blessing or curse? *The Speech Teacher*, 17(4), 328–330. <https://doi.org/10.1080/03634526809377702>
- Bensoussan, M. (1990). EFL reading as seen through translation and discourse analysis: Narrative vs. expository texts. *English for Specific Purposes*, 9(1), 49–66. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(90\)90028-B](https://doi.org/10.1016/0889-4906(90)90028-B)
- Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21(3), 213–227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00058>
- Berk, L. (2015). *Infants, children, and adolescents*. Pearson Education.
- Berkowitz, A. (2010). The Improvising Mind. Cognition and creativity in the Musical Moment. Στο *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001>
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Pub. Corp.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133–150. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000073>
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second-Language Reading*. Routledge.
- Bernhardt, E., & Kamil, M. (2010). Reading in a Second Language. Στο *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (σσ 179–186). Elsevier Ltd.
- Bernhardt, E., & Kamil, M. (2022). *Conducting Second-Language Reading Research: A Methodological Guide*. Routledge.
- Berthelsen, C.-B., Grimshaw-Aagaard, S., & Hansen, C. (2018). Developing a Guideline for Reporting and Evaluating Grounded Theory Research Studies (GUREGT). *International Journal of Health Sciences*, 6(1), 64–76. <https://doi.org/10.15640/ijhs.v6n1a8>
- Bi, N. Z. (2021). Cognitive Processes of ESL Learners in Pragmatic Role-Play Tasks in Academic Settings. *Frontiers in Psychology*, 12, 3607. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.586588/BIBTEX>
- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in Development. Language, literacy, and cognition. Στο

Bilingualism in Development. Cambridge University Press.

- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57(1), 45–77. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology*, 8(JUN), 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Bidwell, S. M. (1990). Using Drama to Increase Motivation, Comprehension, and Fluency. *Journal of Reading*, 34(1), 38–41. <https://doi.org/10.2307/40033069>
- Birch, B. (2007). *English L2 Reading. Getting to the bottom*. Lawrence Earlbaum Associates.
- Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 187–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/019))
- Blachman, B. A. (2008). What We Have Learned From Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading, and Some Unanswered Questions. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 287–291. <https://doi.org/10.1177/002221949402700504>
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E. W., Black, R., & McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing*, 11(3), 239–273. <https://doi.org/10.1023/A:1008050403932>
- Black, A., & Stave, A. M. (2007). *A comprehensive guide to readers theatre: Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. International Reading Association.
- Black, L. A. (2016). *The Effects of Reader's Theater on Reading Comprehension and Fluency of Fifth-Grade Students (Doctoral Dissertation)*. Walden University.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Boal, A. (2019). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Bogaert, R., Merchie, E., Rosseel, Y., & Van Keer, H. (2023). Development of the Reading Comprehension Strategies Questionnaire (RCSQ) for late elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 13, 8068. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.1016761/XML/NLM>
- Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping Goodness-of-Fit Measures in Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 205–229.

- <https://doi.org/10.1177/0049124192021002004>
- Bond, M. A. (1973). Radio drama on North German Radio and the BBC: 1945 to 1965. *Journal of Broadcasting*, 17(4), 475–492. <https://doi.org/10.1080/08838157309363711>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd έκδ.). SAGE Publications Ltd.
- Booth, D. (1985). “Imaginary gardens with real toads”: Reading and drama in education. *Theory Into Practice*, 24(3), 193–198. <https://doi.org/10.1080/00405848509543172>
- Booth, M. R. (1995). *Theatre in the Victorian Age*. Cambridge University Press.
- Bora, S. F. (2020). Performative didactics: tapping into learners’ attitudes towards text- and performance-based approaches in foreign language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(2), 150–163. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1538225/SUPPL_FILE/RILL_A_1538225_SM7380.DOCX
- Bora, S. F. (2022). Drama pedagogy in foreign language learning: investigating the impact of theatre texts and theatre performance on L2 speaking accuracy and complexity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27(4), 507–523. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.2019578>
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2021). *Introduction to Meta-Analysis* (2nd έκδ.). John Wiley & Sons Ltd.
- Borich, G. D. (1977). Program evaluation: New concepts, new methods. *Focus on Exceptional Children*, 9(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/FOEC.V9I3.7129>
- Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12304>
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 477–495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Bowman, M. S. (1995). “Novelizing” the stage: Chamber theatre after Breen and Bakhtin. *Text and Performance Quarterly*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10462939509366101>
- Bradby, D. (1993). *The Theater of Michel Vinaver*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9690301>
- Breen, R. (1986). *Chamber theatre*. William Caxton.
- Bridges, C. L. Von. (2006). *Effects of Readers’ Theatre on English language learners: A*

- strategy for oral language and reading improvement (Doctoral Dissertation)*. University of Oregon.
- British Educational Research Association. (2018). *BERA Ethical Guidelines for Educational Research* (4th έκδ.). British Educational Research Association (BERA).
- Brooks, K., Henderhan, R. C., & Billings, A. (1963). A philosophy on readers theatre. *The Speech Teacher*, *12*(3), 229–232. <https://doi.org/10.1080/03634526309377304>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Brown, S., Mittermaier, E., Kher, T., & Arnold, P. (2019). How Pantomime Works: Implications for Theories of Language Origin. *Frontiers in Communication*, *4*. <https://doi.org/10.3389/FCOMM.2019.00009/BIBTEX>
- Brown, W. R., Epolito, J., & Stump, N. P. (1974). Genre theory and the practice of readers theatre. *Communication Education*, *23*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/03634527409378049>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th έκδ.). Oxford University Press.
- Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, *109*, 104–147. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
- Burgoyne, K., Duff, F. J., Nielsen, D., Ulicheva, A., & Snowling, M. J. (2016). Bilingualism and Biliteracy in Down Syndrome: Insights From a Case Study. *Language Learning*, *66*(4), 945–971. <https://doi.org/10.1111/lang.12179>
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, *65*(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Busching, B. (1981). Readers Theatre: An Education for Language and Life. *Language Arts*, *58*(3), 330–338.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. *The Handbook of Bilingualism*, 114–144. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.CH5>
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning Disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476>

- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming* (3rd έκδ.). Taylor & Francis/ Routledge.
- Campbell, R. (1991). Real Books in the Primary Classroom. *Literacy*, 25(2), 5–7. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.1991.tb00025.x>
- Campbell, R. (1992). *Reading real books*. Open University Press.
- Campbell, T., & Hlusek, M. (2015). Storytelling for fluency and flair: A performance-based approach. *Reading Teacher*, 69(2), 157–161. <https://doi.org/10.1002/trtr.1384>
- Camper, M. (2017). *Arguing over texts: the rhetoric of interpretation*. Oxford University Press.
- Canbulat, A. N. K. (2017). Classroom teacher candidates' perceptions of teacher self-efficacy in developing students' reading, writing and verbal skills: Scale development study. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 789–800. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3305>
- Cangur, S., & Ercan, I. (2015). Comparison of Model Fit Indices Used in Structural Equation Modeling Under Multivariate Normality. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 14(1), 152–167. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1430453580>
- Cao, M., & Huang, L. (2011). Improving Oral Fluency through Readers Theater in the EFL Classroom. A GET Innovation in China. Στο D. Jin & S. Lin (Επιμ.), *Advances in Multimedia, Software Engineering and Computing* (σσ 359–364). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25986-9_55
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carlotta Baschenis, I. M., Farinotti, L., Zavani, E., Grumi, S., Bernasconi, P., Rosso, E., Provenzi, L., Borgatti, R., Termine, C., & Chiappedi, M. (2021). Reading skills of children with dyslexia improved less than expected during the covid-19 lockdown in italy. *Children*, 8(7). <https://doi.org/10.3390/children8070560>
- Carnicke, S. M. (2010). Stanislavsky's system: Pathways for the actor. Στο A. Hodge (Επιμ.), *Actor Training* (2nd έκδ., σσ 1–25). Routledge.
- Carrick, L. U. (2001). *The effects of Readers Theatre on fluency and comprehension on fifth grade students in regular classrooms (Doctoral Dissertation)*. Lehigh University.
- Carrick, L. U. (2009). *The effects of readers theatre on fluency and comprehension: a study on fifth grade students in regular classrooms*. VDM Verlag Dr. Muller.

- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-Writing Relationships in First and Second Language. *TESOL Quarterly*, 24(2), 266. <https://doi.org/10.2307/3586901>
- Carver, R. P. (1977). Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding. *Reading Research Quarterly*, 13(1), 63. <https://doi.org/10.2307/747588>
- Carver, R. P. (2000). *The causes of high and low reading achievement*. Lawrence Earlbaum Associates.
- Casey, S., & Chamberlain, R. (2006). Bringing reading alive through readers theater illinois Casey. *Illinois Reading Council Journal*, 34(4), 17–25.
- Caudill-Hansen, K. (2009). *Readers' Theater as a Strategy to Increase Comprehension and Fluency in Sixth Grade Students (Doctoral Dissertation)*. Walden University.
- Cawthon, S. W., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23(2), 144–161. <https://doi.org/10.1080/08929090903281451>
- Cervatiuc, A. (2023). Asynchronous and Synchronous Online TESOL Education. Στο J. Liontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Επιμ.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235>
- Chall, J. (1996). *Stages of Reading Development* (2nd έκδ.). Harcourt-Brace.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Addison-Wesley Longman.
- Chamot, A. U., & El-Dinary, P. B. (1999). Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319–338. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00025>
- Chan, A., & Chan, S. (2009). Promoting assessment for learning through Readers Theatre. *IATEFL Young Learner and Teenage Special Interest Group*, 4(9), 40–50.
- Chang, L.-Y. S., & Winston, J. (2012). Using stories and drama to teach English as a foreign language at primary level. Στο J. Winston (Επιμ.), *Second Language Learning Through Drama. Practical Techniques and Applications* (σσ 15–30). Routledge.
- Chapelle, C. A. (2007). Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98–114. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070050>

- Charalabopoulos, N. (2012). *Platonic Drama and its Ancient Reception*. Cambridge University Press.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd έκδ.). SAGE Publications Inc.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Chen, X., Dronjic, V., & Helms-Park, R. (Επιμ.). (2015). No Title. Στο *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues*. Routledge.
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective Reading Programs for Spanish-Dominant English Language Learners (ELLs) in the Elementary Grades. *Review of Educational Research*, 82(4), 351–395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435–451. <https://doi.org/10.1080/02607470600982134>
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103–123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877>
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students With and Without a History of Reading Difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>
- Chien, C. W., & Huang, Y. H. (2022). Influence of Curriculum-Based Readers Theater in Marine Education on Sixth Graders' Oceanic Knowledge and Vocabulary Knowledge. *Literacy Research and Instruction*. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153764>
- Chignell, H. (2015). Radio Drama. Στο H. Conboy (Επιμ.), *The Routledge Companion to British Media History* (σσ 356–365). Routledge.
- Chikamatsu, N. (2006). Developmental Word Recognition: A Study of L1 English Readers of L2 Japanese. *The Modern Language Journal*, 90(1), 67–85.

- <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00385.x>
- Ching, C. L., & Chan, V. L. (2020). Positive emotions, positive feelings and health: A life philosophy. *Linguistics and Culture Review*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.37028/LINGCURE.V4N1.16>
- Chiu, T., Fang, D. P., Chen, J., Wang, Y., & Jeris, C. (2001). A robust and scalable clustering algorithm for mixed type attributes in large database environment. *Proceedings of the Seventh ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining - KDD'01*, 263–268. <https://doi.org/10.1145/502512.502549>
- Cho, H., Chou, A., & Wiens, P. D. (2023). Teacher Education Students' Perceptions About Bilingualism and Emergent Bilingual Students. *Action in Teacher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01626620.2023.2174203>
- Chostelidou, D., Griva, E., & Tsakiridou, E. (2015). Language Learners' Skills and Strategies: Assessing Academic Needs in a Multilingual Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1472–1478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.442>
- Christ, T. W. (2010). Teaching Mixed Methods and Action Research: Pedagogical, Practical, and Evaluative Considerations. Στο A. Tashakkori & C. Teddlie (Επιμ.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (σσ 643–676). SAGE Publications, Inc.
- Cirocki, A., & Caparoso, J. (2016). Attitudes, Motivations and Beliefs about L2 Reading in the Filipino Secondary School Classroom: A Mixed-methods Study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(7), 1–18.
- Clark, R., Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2009). Readers' Theater: A Process of Developing Fourth-Graders' Reading Fluency. *Reading Psychology*, 30(4), 359–385. <https://doi.org/10.1080/02702710802411620>
- Clayton, D. (2018). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Clementi, L. B. (2010). Readers theater: A motivating method to improve reading fluency. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 85–88. <https://doi.org/10.1177/003172171009100524>
- Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice. *Dyslexia*, 6(1), 3–12. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<3::AID-DYS156>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<3::AID-DYS156>3.0.CO;2-E)
- Cline, T., & Frederickson, N. (1999). Identification and Assessment of Dyslexia in Bi/multilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(2), 81–93. <https://doi.org/10.1080/13670059908667681>
- Coady, J. (1979). A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. Στο R. Mackay, B. Barkman,

- & R. Jordan (Επιμ.), *Reading in a Second Language*. Newbury House Publishers.
- Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., & Graney, J. (1993). High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers. Στο T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Επιμ.), *Second language reading and vocabulary learning* (σσ 217–228). Ablex Publishing.
- Cochran, W. (1954). The Combination of Estimates from Different Experiments. *Biometrics*, 10(1), 109. <https://doi.org/10.2307/3001666>
- Coger, L. I. (1963). Interpreters theatre: Theatre of the mind. *Quarterly Journal of Speech*, 49(2), 157–164. <https://doi.org/10.1080/00335636309382602>
- Coger, L. I., & White, M. R. (1982). *Readers theater handbook: A dramatic approach to literature* (3rd έκδ.). Scott, Foresman and Co.
- Cohen, A. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Cohen, A., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford University Press.
- Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A., & Weaver, S. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Στο *Lawrence Earlbaum Associates* (2nd έκδ.). Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th έκδ.). Routledge.
- Cole, M. (1991). Conclusion. Στο L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Επιμ.), *Perspectives on socially shared cognition* (σσ 398–417). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-036>
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, É., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29–43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.29>
- Conquergood, L. D. (2013). *Cultural struggles: performance, ethnography, praxis*. University of Michigan Press.
- Cook, V. (2017). *Second Language Learning and Language Teaching* (5th έκδ.). Routledge.
- Cop, U., Drieghe, D., & Duyck, W. (2015). Eye Movement Patterns in Natural Reading: A Comparison of Monolingual and Bilingual Reading of a Novel. *PLOS ONE*, 10(8), e0134008. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134008>

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2006). From literacy to ‘multiliteracies’: Learning to mean in the new communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 25–45. <https://doi.org/10.1080/00138390608691342>
- Corbett, B. A., Blain, S. D., Ioannou, S., & Balsler, M. (2016). Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatre-based intervention for youth with autism spectrum disorder: *Autism*, 21(3), 333–343. <https://doi.org/10.1177/1362361316643623>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th έκδ.). SAGE Publications Inc.
- Corcoran, C. A., & Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers’ theater on second and third grade special education students’ fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105–112.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η). Εκδόσεις Ίων.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th έκδ.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2019). *Σχεδιασμός έρευνας. Προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων*. Εκδόσεις Προπομπός.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Στο *SAGE Publications, Inc* (3rd έκδ.). SAGE Publications, Inc.
- Crook, T. (1999). *Radio Drama. Theory and Practice*. Routledge.
- Crowther, D., Kim, S., Lee, J., Lim, J., & Loewen, S. (2021). Methodological Synthesis of Cluster Analysis in Second Language Research. *Language Learning*, 71(1), 99–130. <https://doi.org/10.1111/LANG.12428>
- Cruz, J., Mendes, S. A., Marques, S., Alves, D., & Cadime, I. (2022). Face-to-Face Versus Remote: Effects of an Intervention in Reading Fluency During COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.817711/BIBTEX>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.

- <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). A Theoretical Framework for Bilingual Special Education. *Exceptional Children*, 56(2), 111–119. <https://doi.org/10.1177/001440298905600203>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Στο E. Bialystok (Επιμ.), *Language processing in bilingual children* (σσ 70–89). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973–1990. <https://doi.org/10.1007/S11145-010-9290-7/METRICS>
- Cummins, J. (2016). Pedagogies for the Poor? Realigning Reading Instruction for Low-Income Students With Scientifically Based Reading Research. *Educational Researcher*, 36(9), 564–572. <https://doi.org/10.3102/0013189X07313156>
- Cummins, J. (2021a). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. Στο P. Juvonen & M. Källkvist (Επιμ.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (σσ 7–36). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021b). Rethinking the Education of Multilingual Learners. A Critical Analysis of Theoretical Concepts. Στο *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413597/HTML>
- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *OLBI Journal*, 12, 33–55. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>
- Curtin, A. (2020). Children’s Literature as Pedagogy: Learning Literacy Through Identity in Meaningful Communities of Practice. Στο G. Neokleous, A. Krulatz, & R. Farrelly (Επιμ.), *Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms* (σσ 329–347). IGI Global.
- Cziboly, A., & Bethlenfalvy, A. (2020). Response to COVID-19 Zooming in on online process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*,

- 25(4), 645–651. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816818>
- Da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139–153. <https://doi.org/10.1007/BF01026951>
- Dack, G. H., Prejean, L., & Ford, M. J. (2005). Technology, Readers Theatre and the Constructivist Learning Model. Στο C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. A. Willis (Επιμ.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (σσ 3142–3149). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Dafermos, M. (2015). Activity theory: theory and practice. Στο I. Parker (Επιμ.), *Handbook of Critical Psychology* (σσ 561–581). Routledge.
- Daif-Allah, A. S., & Al-Sultan, M. S. (2023). The Effect of Role-Play on the Development of Dialogue Skills among Learners of Arabic as a Second Language. *Education Sciences* 2023, 13(1), 50. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13010050>
- Dalan, N. C. (1971). Audience response to use of offstage focus and onstage focus in readers theatre. *Speech Monographs*, 38(1), 74–77. <https://doi.org/10.1080/03637757109375691>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/S11125-020-09464-3>
- Davies, D. L., & Bouldin, D. W. (1979). A Cluster Separation Measure. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, PAMI-1(2), 224–227. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.1979.4766909>
- Davis, J., & Bistodeau, L. (1993). How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols. *The Modern Language Journal*, 77(4), 459–472. <https://doi.org/10.2307/329671>
- Davis, J. H., & Evans, M. J. (1987). *Theatre, children and youth*. Anchorage Press.
- Davis, S. (2011). Digital Drama—Toolkits, Dilemmas, and Preferences. *Youth Theatre Journal*, 25(2), 103–119. <https://doi.org/10.1080/08929092.2011.618365>
- Davis, S., & Phillips, L. G. (2021). Teaching during COVID 19 times – The experiences of drama and performing arts teachers and the human dimensions of learning. *Drama Australia Journal*, 44(2), 66–87. <https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1943838>
- Dawoud, L. K. A., Hasim, Z., & Saad, M. R. M. (2022). Creative Drama in Language Education: A Systematic Literature Review. Στο *Lecture Notes in Educational Technology* (σσ 135–146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0101-0_11/COVER
- Dawson, K., & Lee, B. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the*

curriculum. Intellect.

- DeBettignies, B. H., & Goldstein, T. R. (2019). Improvisational Theater Classes Improve Self-Concept. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000260>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Στο P. Van Lange, A. Kruglanski, & T. Higgins (Επιμ.), *Handbook of Theories of Social Psychology: τ. I* (σσ 416–437). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- DeMichele, M. (2015). Improv and Ink: Increasing Individual Writing Fluency with Collaborative Improv. *International Journal of Education & the Arts*, 16(10), 1–25.
- Dempsey, E., & Comeau, G. (2019). Article Music performance anxiety and self-efficacy in young musicians: Effects of gender and age. *Music Performance Research*, 9, 60–79.
- Denzin, N. (1997a). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. Sage Publications.
- Denzin, N. (1997b). Performance Texts. Στο W. G. Tierney & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *Representation and the text: re-framing the narrative voice* (σσ 179–218). State University of New York Press.
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An Audit of the Processes Involved in Identifying and Assessing Bilingual Learners Suspected of Being Dyslexic: A Scottish Study. *Dyslexia*, 6(1), 29–41. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<29::AID-DYS159>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<29::AID-DYS159>3.0.CO;2-C)
- Devine, A. M., & Stephens, L. (1994). *The Prosody of Greek Speech*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *Educational Forum*, 50(3), 242–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Di Silvio, F., Diao, W., & Donovan, A. (2016). The Development of L2 Fluency During Study Abroad: A Cross-Language Study. *The Modern Language Journal*, 100(3), 610–624. <https://doi.org/10.1111/modl.12343>
- Diaz, C. J. (2007). Literacy as social practice. Στο L. Makin, C. J. Diaz, & C. McLachlan (Επιμ.), *Literacies in Childhood: Changing Views, Challenging Practice* (2nd έκδ., σσ 43–55). Elsevier.
- Dieckmann, L. E. (1999). Toward a feminist chamber theatre method. *Text and Performance Quarterly*, 19(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/10462939909366246>
- Diependaele, K., Lemhöfer, K., & Brysbaert, M. (2013). The word frequency effect in first- and second-language word recognition: A lexical entrenchment account. *Quarterly*

- Journal of Experimental Psychology*, 66(5), 843–863.
<https://doi.org/10.1080/17470218.2012.720994>
- Ding, L. (2023). Emotions, attributions, and identity change when teachers learn drama pedagogy for ELT. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2163160>
- Dirix, N., Brysbaert, M., & Duyck, W. (2019). How well do word recognition measures correlate? Effects of language context and repeated presentations. *Behavior Research Methods*, 51(6), 2800–2816. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1158-9>
- Dixon, L. Q., & Wu, S. (2014). Home language and literacy practices among immigrant second-language learners. *Language Teaching*, 47(4), 414–449. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000160>
- Dixon, O. (2007). *Content area readers' theater: The effect on fluency and comprehension (Doctoral Dissertation)*. University of Houston.
- Doğan, U., & Palanci, M. (2015). Music Performance Anxiety Scale for High School Students: Validity and Reliability Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2(1), 9–17. <https://doi.org/10.1177/0305735690182006>
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264. <https://doi.org/10.3102/00346543061002239>
- Dominguez, M., & Gutierrez, K. (2019). Best Practices for Teaching Dual Language Learners: Leveraging Everyday Literacies. Στο L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Επιμ.), *Best Practices in Literacy Instruction* (6th έκδ., σσ 127–149). The Guilford Press.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.105440>
- Donmoyer, R., & Yennie-Donmoyer, J. (1995). Data as Drama: Reflections on the Use of Readers Theater as a Mode of Qualitative Data Display. *Qualitative Inquiry*, 1(4), 402–428. <https://doi.org/10.1177/107780049500100403>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53(S1), 3–32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. Στο S. Hunston & D. Oakey (Επιμ.), *Introducing Applied Linguistics. Concepts and Skills* (σσ 74–83). Routledge.

- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing. Στο *Questionnaires in Second Language Research* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>
- Dorsey, A., & Collier, R. (2020). *Origins of Sociological Theory* (2nd έκδ.). ED-Tech Press.
- dos Santos, P. M., & Cirillo, M. Â. (2021). Construction of the average variance extracted index for construct validation in structural equation models with adaptive regressions. *Communications in Statistics: Simulation and Computation*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03610918.2021.1888122>
- Drakakis, J. (1981). Introduction. Στο J. Drakakis (Επιμ.), *British Radio Drama* (σσ 1–36). Cambridge University Press.
- Dressler, C., & Kamil, M. (2006). First and second-language literacy. Στο D. August & T. Shanahan (Επιμ.), *Developing literacy in second-language learners* (σσ 197–238). Lawrence Erlbaum.
- Drew, I. (2013). Linking Readers Theatre to CLIL in foreign language education. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2(1). <https://doi.org/10.46364/njmlm.v2i1.69>
- Drew, I. (2018). Reading in the second language classroom: Consideration of first language approaches in second language contexts. *Acta Didactica Norge*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.5570>
- Drew, I., & Pedersen, R. R. (2010). Readers Theatre: A different approach to English for struggling readers. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.1051>
- Drew, I., & Pedersen, R. R. (2012). Readers Theatre: A group reading approach to texts in mainstream classes. Στο A. Hasselgreen, I. Drew, & B. Sorheim (Επιμ.), *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning* (σσ 71–84). Fagbokforlaget.
- Drill, R. B., & Bellini, S. (2022). Combining Readers Theater, Story Mapping and Video Self-Modeling Interventions to Improve Narrative Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/S10803-021-04908-X/TABLES/4>
- Drinko, C. (2013). *Theatrical Improvisation, Consciousness, and Cognition*. Palgrave Macmillan.
- Drinko, C. (2018). The Improv Paradigm: Three Principles that Spur Creativity in the Classroom. Στο S. Burgoyne (Επιμ.), *Creativity in Theatre. Theory and Action in Theatre/Drama Education* (τ. 2, σσ 35–48). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319->

78928-6_3

- Dronjic, V., & Bitan, T. (2016). Reading, brain, and cognition. Στο X. Chen, V. Dronjic, & R. Helms-Park (Επιμ.), *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues* (σσ 32–69). Routledge.
- Dubin, F., & Bycina, D. (1991). Academic reading and the EFL/ESL teacher. Στο M. Celce-Murcia (Επιμ.), *Teaching English as a second or foreign language* (σσ 195–215). Heinle & Meinle publishers.
- DuBravac, S., & Dalle, M. (2002). Reader question formation as a tool for measuring comprehension: narrative and expository textual inferences in a second language. *Journal of Research in Reading*, 25(2), 217–231. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00170>
- Duffy, P. (2022). Mixed methods in drama education research : A project autopsy. Στο M. McAvooy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 297–309). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-32>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Dunn, A. (2005). Structures of Radio Drama. Στο H. Fulton, R. Huisman, J. Murphet, & A. Dunn (Επιμ.), *Narrative and Media* (σσ 191–202). Cambridge University Press.
- Dunn, A. L., & Fox Tree, J. E. (2009). A quick, gradient Bilingual Dominance Scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273–289. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990113>
- Dunn, J., Bundy, P., & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 477–499. <https://doi.org/10.1080/13569783.2012.727622>
- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41–52. <https://doi.org/10.1080/19388079209558087>
- Dutton, J., & Rushton, K. (2022). Drama pedagogy: subverting and remaking learning in the thirdspace. *Australian Journal of Language and Literacy*, 45(2), 159–181. <https://doi.org/10.1007/S44020-022-00010-6/FIGURES/9>
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and Fill: A Simple Funnel-Plot–Based Method of Testing and Adjusting for Publication Bias in Meta-Analysis. *Biometrics*, 56(2), 455–463. <https://doi.org/10.1111/J.0006-341X.2000.00455.X>

- Edgin, J. O., Kumar, A., Spanò, G., & Nadel, L. (2011). Neuropsychological effects of second language exposure in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(3), 351–356. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01362.x>
- Edmiston, B. (2013). *Transforming Teaching and Learning with Active and Dramatic Approaches. Engaging Students Across the Curriculum*. Routledge.
- Elam, K. (2002). *The Semiotics of Theatre and Drama* (2nd ed.). Routledge.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605–619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>
- Eleazar, V., Forbush, D. E., Mason, L. L., Lockwood, A. R., & Gleed, L. (2017). Delivery and Evaluation of Synchronous Online Reading Tutoring to Students At-Risk of Reading Failure: *Rural Special Education Quarterly*, 30(3), 16–26. <https://doi.org/10.1177/875687051103000303>
- Eleta, P., & Dolci, M. (2022). *The Multilingual and Intercultural Puppet*. Babelcube Inc.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Ellett, R. (2017). *Radio drama and comedy writers, 1928-1962*. McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–182. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Elley, W. B. (1991). Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language Learning*, 41(3), 375–411. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00611.x>
- Ellis, N. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. Στο C. Doughty & M. H. Long (Επιμ.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (σσ 63–103). Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd έκδ.). Cambridge University Press.
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 28(1), 1–11.

- <https://doi.org/10.3758/BF03203630>
- Erickson, J. D. (2022). Young Children's Perceptions of a Reading Intervention: A Longitudinal Case Study of Motivation and Engagement. *Reading & Writing Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2066037>
- Erlam, G. D., Garrett, N., Gasteiger, N., Lau, K., Hoare, K., Agarwal, S., & Haxell, A. (2021). What Really Matters: Experiences of Emergency Remote Teaching in University Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.639842/BIBTEX>
- Eshghi, A., Haughton, D., & Legrand, P. (2021). Identifying Groups: A Comparison of Methodologies. *Journal of Data Science*, 9(2), 271–291. [https://doi.org/10.6339/JDS.201104_09\(2\).0009](https://doi.org/10.6339/JDS.201104_09(2).0009)
- Eskey, D. (2005). Reading in a Second Language. Στο Ε. Hinkel (Επιμ.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (σσ 563–579). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Everley, S. (2021). *Using creative arts-based research methods in school settings. Understanding and empowering children and young people*. Routledge.
- Farran, L., & Mindrila, D. (2017). The Connection between Drama, Language, and Cognition in Preschool Dual Language Learners (DLLs). *GATESOL Journal*, 27(1), 1–27. <https://doi.org/10.52242/GATESOL.53>
- Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009). *Journal of Business Research*, 63(3), 324–327. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.05.003>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fauzan, U. (2014). The use of improvisations technique to improve the speaking ability of EFL students. *Dinamika Ilmu*, 14(2), 264–287.
- Fawcett, T. (2006). An introduction to ROC analysis. *Pattern Recognition Letters*, 27(8), 861–874. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2005.10.010>
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers Investigate Their Work. An Introduction to Action Research Across the Professions* (3rd ed.). Routledge.
- Fernández, R. (2015). Readers' Theatre in the CLIL classroom. Στο S. N. Román & J. J. T. Núñez (Επιμ.), *Drama and CLIL. A new challenge for the teaching approaches in bilingual education* (σσ 141–164). Peter Lang.

- Fernholz, I., Mumm, J. L. M., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., Ströhle, A., Berghöfer, A., & Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological Medicine*, 49(14), 2287–2306. <https://doi.org/10.1017/S0033291719001910>
- Ferraro, M. (2015). *The Efficacy of Readers' Theatre with Digital Voice Recording as a Means of Improving Reading Skills (Doctoral Dissertation)*. Indiana University of Pennsylvania.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (4th έκδ.)*. SAGE Publications Ltd.
- Field, A., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665–694. <https://doi.org/10.1348/000711010X502733>
- Fillmore, L. W. (2014). English Language Learners at the Crossroads of Educational Reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 624–632. <https://doi.org/10.1002/TESQ.174>
- Finney, S., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. Στο *Quantitative methods in education and the behavioral sciences: Issues, research, and teaching. Structural equation modeling: A second course* (σσ 439–492). IAP Information Age Publishing.
- Fishman, J. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 9, 32–70. <https://doi.org/10.1515/ling.1964.2.9.32>
- Fitton, L., McIlraith, A. L., & Wood, C. L. (2018). Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(5), 712–751. <https://doi.org/10.3102/0034654318790909>
- Flavell, J. (1981). Cognitive Monitoring. Στο W. Dickson (Επιμ.), *Children's Oral Communication Skills* (σσ 35–60). Academic Press.
- Flege, J., Mackay, I., & Piske, T. (2002). Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 567–598. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004046>
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2010). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177–197. <https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Fletcher-Watson, B. (2013). Toward a grounded dramaturgy: Using grounded theory to

- interrogate performance practices in theatre for early years. *Youth Theatre Journal*, 27(2), 130–138. <https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837706>
- Fletcher-Watson, B. (2018). Toward a grounded dramaturgy, part 2: Equality and artistic integrity in Theatre for Early Years. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1402839>
- Fletcher, J., Lyon, G. R., Fuchs, L., & Barnes, M. A. (2018). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention* (2nd έκδ.). Guilford Publications.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304–331. <https://doi.org/10.2307/23764575>
- Fletcher, J., Morris, R., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. Στο H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Επιμ.), *Handbook of learning disabilities* (σσ 30–56). The Guilford Press.
- Flick, U. (2017). Triangulation in der qualitativen Forschung in der Psychologie. Στο G. Mey & K. Mruck (Επιμ.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (σσ 1–15). Springer Reference Psychologie. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_23-1
- Flor Ada, A., & Isabel Campoy, F. (2017). Critical Creative Literacy for Bilingual Teachers in the 21st Century. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 115–128.
- Florea, P. J. (2011). Using Improvisational Exercises for Increasing Speaking and Listening Skills. *The Asian EFL Journal*, 52, 46–58.
- Flynn, R. M. (2004). Curriculum-based Readers Theatre: Setting the Stage for Reading and Retention. *The Reading Teacher*. <https://doi.org/10.1598/rt.58.4.5>
- Flynn, R. M. (2007). *Dramatizing the content with curriculum-based readers theatre, grades 6-12*. International Reading Association.
- Flynn, R. M. (2019). A dramatic approach to learning: Teaching in role. *Literacy Learning: The Middle Years*, 27(1), i–ix.
- Flynn, R. M. (2021). They Turned Their Cameras On! Readers Theatre Inspires Young Distance Learners. *Distance Learning*, 18(4), 19–22.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Forney, M. (2013). *Teaching content material through reader's theater (Doctoral Dissertation)*. Fielding Graduate University.
- Fotis, M. (2014). *Long form improvisation and American comedy. The Harold*. Palgrave

Macmillan.

- Fox, J. (2019). *Beyond Theatre: A playback theatre memoir*. Tusitala Publishing.
- Francot, R., Blom, E., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2021). Profiles of bilingualism in early childhood: A person-centred Latent Profile Transition Approach. *Bilingualism*, 24(3), 569–582. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000383>
- Fraser, C. A. (2007). Reading Rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English Across Five Reading Tasks. *The Modern Language Journal*, 91(3), 372–394. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00587.x>
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2010). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131–138. <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Taylor & Francis Ltd.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Frost, A., & Yarrow, R. (2007). *Improvisation in Drama*. Palgrave Macmillan.
- Frost, A., & Yarrow, R. (2016). *Improvisation in drama, theatre and performance: History, practice, theory* (3rd έκδ.). Red Globe Press.
- Fry, M. E. (2010). *The Effect of Repeated Readings within Readers Theater on the Reading Fluency Rates of At-Risk Third Grade Students (Doctoral Dissertation)*. Walden University, College of Education.
- Fuchs, B., Hartl, A., & Boles, W. (2021). *Theater of Lockdown: Digital and Distanced Performance in a Time of Pandemic*. Bloomsbury Publishing.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J., & Simis, A. (2005). Does Training in Second-Language Word Recognition Skills Affect Reading Comprehension? An Experimental Study. *The Modern Language Journal*, 89(1), 54–75. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00265.x>
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The Impact of a Dialogic Reading Program on Deaf and Hard-of-Hearing Kindergarten and Early Primary School-Aged Students in Hong Kong. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82–95. <https://doi.org/10.1093/DEAFED/ENI005>
- Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and

- Accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1). <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Galantomos, I. (2020). Applied cognitive linguistics and L2 vocabulary teaching. Στο Ν. Alagözülü & V. Kıymazarslan (Επιμ.), *Current Perspectives on Vocabulary Learning and Teaching* (σσ 55–76). Cambridge Scholars Publishing.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8th έκδ.). Pearson Education.
- Gallagher, K. (2010). Improvisation and Education: Learning Through? *Canadian Theatre Review*, 143, 42–46. <https://doi.org/10.3138/ctr.143.42>
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., & Charlebois, B. (2020). Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638–644. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816817>
- Gallagher, K., Rhoades, R., Bie, S., & Cardwell, N. (2017). Drama in Education and Applied Theater, from Morality and Socialization to Play and Postcolonialism. Στο *Oxford Research Encyclopedia of Education* (τ. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.34>
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzone, S. A. (1996). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49, 518–533. <https://doi.org/10.2307/20201660>
- Ganley, N. (1983). Learning to Read Through the Arts. *Design For Arts in Education*, 84(4), 11–14. <https://doi.org/10.1080/07320973.1983.9940846>
- Gao, X. A. (2004). A critical review of questionnaire use in learner strategy research. *Prospect, An Australian Journal of TESOL*, 19(3), 3–14.
- Garcia-Gamez, A. B., & Macizo, P. (2019). Learning nouns and verbs in a foreign language: The role of gestures. *Applied Psycholinguistics*, 40(2), 473–507. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000656>
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <https://doi.org/10.1002/J.1545-7249.2009.TB00172.X>
- García, O. (2020). Translanguaging and Latinx Bilingual Readers. *The Reading Teacher*, 73(5), 557–562. <https://doi.org/10.1002/trtr.1883>
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and Literacies. *Reading Research*

- Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/RRQ.286>
- García, O., & Wei, L. (2013). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Στο *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765/COVER>
- Gärdenfors, P. (2021). Demonstration and pantomime in the evolution of teaching and communication. *Language & Communication*, 80, 71–79. <https://doi.org/10.1016/J.LANGCOM.2021.06.001>
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. Στο H. Giles & R. Clair (Επιμ.), *Language and Social Psychology* (σσ 193–220). Basil Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Στο Z. Dornyei & R. Schmidt (Επιμ.), *Motivation and Second Language Acquisition* (σσ 1–19). University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. (2014). Attitudes and motivation in second language learning. Στο A. Reynolds (Επιμ.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (2nd έκδ., σσ 43–63). Psychology Press.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: an Investigation Using Lisrel Causal Modeling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0261927X8300200101>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2020). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality* (7th έκδ.). SAGE Publications, Inc.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Garvis, S., & Tekin, A. K. (2016). A comparative study of early childhood teacher self-efficacy for art education in Australia and Oman. Στο S. Garvis & D. Pendergast (Επιμ.), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (σσ 71–85). Sense Publishers.
- Gass, S. (2018). Factors affecting second language acquisition: Successes and nonsuccesses. Στο A. Bar-On & D. Ravid (Επιμ.), *Handbook of Communication Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistic Perspectives* (σσ 667–685). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514909-033/MACHINEREADABLECITATION/RIS>

- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2016). Adaptation of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for students aged 12-15 into Greek: A pilot study. Στο *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)* (σσ 588–601). School of English, Aristotle University of Thessaloniki.
- Gavriilidou, Z., & Petrogiannis, K. (2016). Language learning strategy use of English FL learners in Greek schools: The role of school type and educational level. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(4), 67–81. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1346>
- Gavriilidou, Z., Petrogiannis, K., Platsidou, M., & Psaltou-Joycey, A. (2017). *Language Learning Strategies: theoretical issues and applied perspectives*. Saita Publications.
- Gavriilidou, Z., & Psaltou-Joycey, A. (2010). Language learning strategies: an overview. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 11–25.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. Routledge.
- Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanas, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3764–3769. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.585>
- Geladari, A., & Mastrothanas, K. (2010). A Record of Poor Bilingual Readers' Approaches to Narrative Texts and Strategy Use in L2. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17(7), 151–164. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i07/47153>
- Gelbard, R., Goldman, O., & Spiegler, I. (2007). Investigating diversity of clustering methods: An empirical comparison. *Data & Knowledge Engineering*, 63(1), 155–166. <https://doi.org/10.1016/J.DATAK.2007.01.002>
- Gertken, L. M., Amengual, M., Birdsong, D., & Birdsong, S. (2014). Assessing language dominance with the Bilingual Language Profile. Στο P. Leclercq, A. Edmonds, & H. Hilton (Επιμ.), *Measuring L2 proficiency: perspectives from SLA* (σσ 208–225). Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783092291-014/HTML>
- Geva, E. (2000). Issues in the Assessment of Reading Disabilities in L2 Children - Beliefs and Research Evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13–28.
- Geva, E., & Clifton, S. (1994). The Development of First and Second Language Reading Skills in Early French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50(4), 646–667. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.4.646>
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819–1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333->

- Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z., & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 121–154. <https://doi.org/10.1007/s11881-000-0020-8>
- Gholamain, M., & Geva, E. (1999). Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in English and Persian. *Language Learning*, 49(2), 183–217. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00087>
- Ghosn, I. K. (2013). *Storybridge to Second Language Literacy: The theory, research and practice of teaching English with children's literature*. Information Age Publishing, INC.
- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση* (Μ. Φουντοπούλου (Μτφ.)). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gillette, B. (1994). The role of learner goals in L2 success: Sociocultural theory and children with special needs. Στο J. P. Lantolf & G. Appel (Επιμ.), *Vygotskian approaches to second language research* (σσ 195–210). Ablex Publishing.
- Girard, C., & Prado, J. (2022). Prior home learning environment is associated with adaptation to homeschooling during COVID lockdown. *Heliyon*, 8(4). <https://doi.org/10.1016/J.HELIYON.2022.E09294>
- Gkougkoura, C., Paida, S., Vitsou, M., & Palaiologou, N. (2022). Emergency Remote Teaching (ERT) in multilingual contexts: A Mixed Methods Case Study. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.51383/IJONMES.2022.115>
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goering, C. Z., & Baker, K. F. (2010). ‘Like the Whole Class Has Reading Problems’: A Study of Oral Reading Fluency Activities in a High Intervention Setting. *American Secondary Education*, 39(1), 61–77.
- Goldstein, J., & Flake, J. K. (2016). Towards a framework for the validation of early childhood assessment systems. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 273–

293. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9231-8>
- Goldstein, J., McCoach, D. B., & Yu, H. H. (2017). The predictive validity of kindergarten readiness judgments: Lessons from one state. *Journal of Educational Research, 110*(1), 50–60. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039111>
- Goldstein, T. R., & Bloom, P. (2011). The mind on stage: Why cognitive scientists should study acting. *Trends in Cognitive Sciences, 15*(4), 141–142. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.02.003>
- Golubtsova, A. V. (2017). Commedia dell'arte in Maxim Gorky's system of dramaturgy. *Tomsk State University Journal. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 1*(423), 20–24. <https://doi.org/10.17223/15617793/423/3>
- Goodman, G., & Kaufman, J. (2014). Gremlins in my head: Predicting stage fright in elite actors. *Empirical Studies of the Arts, 32*(2), 133–148. <https://doi.org/10.2190/EM.32.2.b>
- Goodman, J. A. (1990). *A comparison of junior high school remedial reading students' comprehension of and attitude toward literature using conventional and Readers Theatre methods of instruction (Doctoral Dissertation)*. Northern Arizona University.
- Goodman, K. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. Στο P. Pimsleur & T. Quinn (Επιμ.), *The psychology of second language learning* (σσ 135–142). Cambridge University Press.
- Goodman, K. (2000). The reading process. Στο P. L. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Επιμ.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (9th έκδ., σσ 11–21). Cambridge University Press.
- Goodnight, K., Beuningen, C. van, & Graaff, R. de. (2023). Setting the stage: designing effective professional development in improvisational drama techniques for foreign language teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 1–22*. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2154143>
- Goodwin, W., & Goodwin, L. (1996). *Understanding Quantitative and Qualitative Research in Early Childhood Education*. Teachers College Press.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. Στο J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Επιμ.), *Language by eye and ear* (σσ 331–358). MIT Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly, 25*(3), 375–406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research

- and practice. Στο Β. Kroll (Επιμ.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (σσ 242–262). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524810.016>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key Issues in L2 Reading Development. Στο Χ. Deng & Ρ. Seow (Επιμ.), *Alternative Pedagogies in the English Language and Communication Classroom* (σσ 8–18). National University of Singapore, Centre for English Language Communication.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2014). Teaching reading for academic purposes. Στο Μ. Celce-Murcia, D. Brinton, & Μ. Snow (Επιμ.), *Teaching English as a Second or Foreign language* (4th έκδ., σσ 189–205). National Geographic Learning.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading* (3rd έκδ.). Routledge.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2023). Principles for reading instruction. Στο Ε. Hinkel (Επιμ.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* (σσ 357–369). Routledge.
- Grace, Y. S., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2020). Reading Prosody Unpacked: A Longitudinal Investigation of Its Dimensionality and Relation With Word Reading and Listening Comprehension for Children in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/edu0000480>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. Στο D. S. McNamara (Επιμ.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (σσ 3–26). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Graham, S., Silva, M., & Restrepo, M. A. (2022). Reading intervention research with emergent bilingual students: a meta-analysis. *Reading and Writing*, 1–32.
<https://doi.org/10.1007/S11145-022-10399-8/TABLES/3>
- Gravetter, F., & Forzano, L.-A. (2017). *Research Methods for the Behavioral Sciences* (6th έκδ.). Cengage.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1997(74), 5–17.
<https://doi.org/10.1002/ev.1068>
- Greene, J. P. (1997). A Meta-Analysis of the Rossell and Baker Review of Bilingual Education Research. *Bilingual Research Journal*, 21(2–3), 103–122.
<https://doi.org/10.1080/15235882.1997.10668656>

- Greenfader, C., VanAmburg, S., & Brouillette, L. (2017). Supporting Teachers in Arts Integration Strategies to Foster Foundational Literacy Skills of Emergent Bilinguals. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 9(1), 1–23.
- Gregory, E. (2008). *Learning to Read in a New Language: Making Sense of Words and Worlds*. SAGE Publications Ltd.
- Gregory, R. G. (1990). *The world of instant theatre: Its origins, practice and implications*. Word and Action Wanda Publications.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 23–32. <https://doi.org/10.2307/1510398>
- Griffith, R., & Lacina, J. (2019). Critical Literacy in the Digital Age. *The Reading Teacher*, 73(3), 261–262. <https://doi.org/10.1002/trtr.1866>
- Griffiths, C. (2009). Strategies and good language learners. Στο C. Griffiths (Επιμ.), *Lessons from Good Language Learners* (σσ 83–98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511497667.009>
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The International Journal of Learning*, 16(1), 51–72. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46080>
- Grotowski, J. (2002). Towards a poor theatre. Jerzy Grotowski. Στο E. Barba (Επιμ.), *Towards a poor theatre* (σσ 15–26). Routledge.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Guerrero, M. C. M. De, & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51–68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>
- Gummere, S. L. (2004). *Readers theater: Its impact on oral reading fluency, retell comprehension and motivation to read in first graders (Doctoral Dissertation)*. University of Virginia.
- Güngör, A. (2008). Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes Toward Reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1). <https://doi.org/10.21977/D94110045>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains.

- Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40–60. <https://doi.org/10.1177/1053815113500343>
- Gura, T., & Powell, B. (2018). *Oral interpretation* (13th έκδ.). Routledge.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/13569780500053155>
- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). Effects of Three Interventions on the Reading Skills of Children With Reading Disabilities in Grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 123–135. <https://doi.org/10.1177/0022219410391187>
- Guthrie, J., & Barber, A. T. (2019). Best Practices for Motivating Students to Read. Στο L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Επιμ.), *Best Practices in Literacy Instruction* (6th έκδ., σσ 52–74). The Guilford Press.
- Guyon, A. J. A. A., Studer, R. K., Hildebrandt, H., Horsch, A., Nater, U. M., & Gomez, P. (2020). Music performance anxiety from the challenge and threat perspective: Psychophysiological and performance outcomes. *BMC Psychology*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00448-8>
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (4th έκδ.). Advanced Analytics, LLC.
- Haack, S., & Lane, R. (2006). *Pragmatism, Old and New: Selected Writings*. Prometheus Books.
- Haas, A. (2015). On Aristotle's Concept of Improvisation. *Journal of Aesthetics and Phenomenology*, 2(1), 113–121. <https://doi.org/10.1080/20539320.2015.11428462>
- Hafid, E., & Sekar, R. Y. (2016). The implementation of Readers' Theater in teaching reading comprehension at the third year students of Smp Maha Putra Tello Makassar. *Langkawi: Journal of The Association for Arabic and English*, 2(1), 47–62. <https://doi.org/10.31332/LKW.V2I1.444>
- Hair, J., Black, W., Badin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Pearson.
- Hair, J., Hult, T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares*

- Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd έκδ.). Sage Publications.
- Hall, H., & Roussel, L. (2017). *Evidence-Based Practice. An Integrative Approach to Research, Administration, and Practice* (2nd έκδ.). Jones & Bartlett Learning.
- Halley, S., & Fox, J. (2007). Playback theatre. Στο P. Holman, T. Devane, & S. Cady (Επιμ.), *The Change Handbook* (σσ 561–572). Berrett-Koehler Publishers.
- Hallgren, E. (2022). Drama in education and the value of process. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 45–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-6>
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.746289/BIBTEX>
- Hand, R. J., & Traynor, M. (2011). *The radio drama handbook: Audio drama in context and practice*. Continuum.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Hardin, V. B. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies of latino fourth-grade students in a late-exit bilingual program. *Bilingual Research Journal, 25*(4), 539–561. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.11074466>
- Harris, M. (1998). Can Connectionism Model Developmental Change? *Mind & Language, 13*(4), 576–581. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00093>
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: releasing the research imagination* (2nd έκδ.). SAGE Publications Ltd.
- Hartnoll, P., & Found, P. (2000). *Λεξικό του Θεάτρου* (N. Χατζόπουλος (Μτφ.)). Εκδόσεις Νεφέλη.
- Haseman, B., & Winston, J. (2010). ‘Why be interested?’ Aesthetics, applied theatre and drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(4), 465–475. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512182>
- Hashemi, M. R., & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: Toward new research designs in applied linguistics. *Modern Language Journal, 97*(4), 828–852. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12049.x>
- Hatch, E. (1978). Discourse Analysis and Language Acquisition. Στο E. Hatch (Επιμ.), *Second Language Acquisition: A book of Readings* (σσ 401–435). Newbury House Publishers.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hautala, J., Ronimus, M., & Junttila, E. (2022). Readers' Theater Projects for Special Education: A Randomized Controlled Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042846>
- Hautala, J., Ronimus, M., Junttila, E., Kullberg Kaisa, N., Tuija, E., Viirret, T., & Lintunen, J. (2020). Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? Pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama -hankkeesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(1), 62–77.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hedges, L. V. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107–126. <https://doi.org/10.3102/10769986006002107>
- Hedges, L. V., & Vevea, J. L. (1998). Fixed- and Random-Effects Models in Meta-Analysis. *Psychological Methods*, 3(4), 486–504. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.486>
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2022). Examining effects of instructional strategies on student engagement in blended online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1657–1673. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12701>
- Henck, K. (2019). Instructional strategies that will promote literacy in an early childhood classroom for struggling readers. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 8(1), 26–31.
- Hertzberg, M. (2000). 'So we can learn something as well as doing something fun': Learning about reading through readers' theatre. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23(1), 21–36.
- Heyvaert, M., Hannes, K., & Onghena, P. (2016). *Using mixed methods research synthesis for literature reviews*. SAGE Publications, Inc.
- Heyward, M. (2002). From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/147524090211002>
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of Acceptance of A Learning Disability: The Impact of Labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3–18. <https://doi.org/10.2307/1511187>

- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, *327*, 557–560. <https://doi.org/10.1136/BMJ.327.7414.557>
- Hill, S., & Feely, J. (2004). *AlphaAssess Kit*. Horwitz Education.
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What Vocabulary Size Is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, *8*(2), 689–696.
- Hoffman, J., Villarreal, D., DeJulio, S., Taylor, L., & Shin, J. (2017). Drama in Dialogic Read Alouds: Promoting Access and Opportunity for Emergent Bilinguals. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, *9*(1), 1–23.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education-roots and applications. *Cogent Education*, *3*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Holman, C. L. (2022). Theatre as a Means for Teaching a Second Language. *GATESOL Journal*, *32*(2), 14–26. <https://doi.org/10.52242/GATESOL.163>
- Hood, J. C. (2012). Orthodoxy vs. Power: The Defining Traits of Grounded Theory. Στο A. Bryant & K. Charmaz (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (σσ 151–164). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n7>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hornberger, N. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, *1*(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *7*(2–3), 155–171. <https://doi.org/10.1080/13670050408667806>
- Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2010). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, *14*(2), 96–112. <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, *43*(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Hosier, J. W. (2009). *Roles of Frequency, Attitudes, and Multiple Intelligence Modality Surrounding Electricity Content-Based Reader's Theatre (Doctoral Dissertation)*. The

University of Alabama.

- Hotelling, H. (1931). The generalization of 'Student's' ratio. *Annals of Mathematical Statistics*, 2(3), 360–378. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177732979>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hoyle, R. (2012). Model specification in structural equation modeling. Στο *Handbook of structural equation modeling* (σσ 126–144). The Guilford Press.
- Hsiao, T., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368–383. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C.-L., & Luo, C.-L. (2017). A Case Study of Collaborative Learning via Teaching Readers Theater. *Chaoyang Humanities and Social Sciences Journal*, 15, 120–139. <https://doi.org/10.30110/CJHSS>
- Hughes, D. (2018). Psychometric Validity: Establishing the Accuracy and Appropriateness of Psychometric Measures. Στο P. Irwing, T. Booth, & D. Hughes (Επιμ.), *The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Reference on Survey, Scale and Test Development* (σσ 751–779). John Wiley & Sons Ltd.
- Huisman, G., & Van Hout, M. (2010). The development of a graphical emotion measurement instrument using caricatured expressions: the LEMtool. *Emotion in HCI – Designing for People. HCI2008*, 5–8.
- Hurren, W., Moskal, M., & Wasylowich, N. (2001). They Are Always Watching Me: A readers' theatre script based on the performative aspect of be(com)ing teachers. *Teaching Education*, 12(3), 335–345. <https://doi.org/10.1080/10476210120096588>
- Huwiler, E. (2005). Storytelling by sound: a theoretical frame for radio drama analysis. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 3(1), 45–59. <https://doi.org/10.1386/rajo.3.1.45/1>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Στο J. B. Pride & J. Holmes (Επιμ.),

- Sociolinguistics. Selected Readings* (σσ 269–293). Penguin.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior, 119*. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2021.106713>
- Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3rd έκδ.). Pearson.
- Isa, Z. M., Luen, L. C., Sewestian, A. V., & Omar, A. (2013). The effect of a reader's theater on preschool children's reading fluency and comprehension. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education, 3*(2), 17–30.
- Ivanova, O. (2020). Why L2 vocabulary acquisition may be so difficult: Cognitive rationale and its pedagogical implications. Στο N. Alagözlü & V. Kıymazarslan (Επιμ.), *Current Perspectives on Vocabulary Learning and Teaching* (σσ 27–54). Cambridge Scholars Publishing.
- Ives, B. (2003). Effect Size Use in Studies of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(6), 490–504. <https://doi.org/10.1177/00222194030360060101>
- Jacobs, R. (2022). Assessment in drama education. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 137–150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-14>
- Jacobs, R. (2023). The Act of Transitions: Exploring Cultural Aptitude Through Drama for Language Development. *Journal of Language, Identity & Education, 1–12*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2164002>
- Jagger, T. (2008). *The effect of Readers Theater on Fifth Graders' Reading Fluency and Comprehension (Doctoral Dissertation)*. Walden University.
- Jahan Khan, T., Murad Sani, A., & Shaik-Abdullah, S. (2017). Motivation to Read in a Second Language: A Review of Literature. *International Journal of Research in English Education, 2*(4), 41–50.
- Jamshidifarsani, H., Garbaya, S., Lim, T., Blazevic, P., & Ritchie, J. M. (2019). Technology-based reading intervention programs for elementary grades: An analytical review. *Computers & Education, 128*, 427–451. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.10.003>
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., François, T., Gala, N., Ginestié, J., & Ziegler, J. C. (2022). Simplification of literary and scientific texts to improve reading fluency and comprehension in beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics, 1–28*. <https://doi.org/10.1017/S014271642100062X>

- Jenkins, K., Jackson, J., Abdella, A. S., & Henderson, K. (2020). Using Reader's Theatre To Improve Reading Fluency In African-American Male Students With Learning And Behavioral Challenges. *Physical Medicine, Rehabilitation and Disabilities*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.24966/PMRD-8670/100043>
- Jensen, A. P., & Peterson, K. W. (2022). Digital bodies/live space: How digital technologies might inform gesture, space, place, and the performance of identity in contemporary drama education experiences. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 531–544). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-58>
- Jensen, L. (1986). Advanced reading skills in a comprehensive course. Στο F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe (Επιμ.), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* (σσ 103–124). Addison-Wesley.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 64(1), 160–212. <https://doi.org/10.1111/lang.12034>
- Jimoyiannis, A., & Koukis, N. (2023). Exploring teachers' readiness and beliefs about emergency remote teaching in the midst of the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2163421>
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to Emergency Remote Teaching Due to the COVID-19 Pandemic: An Investigation of Greek Teachers' Beliefs and Experiences. Στο A. Reis, J. Barroso, J. B. Lopes, T. Mikropoulos, & C. W. Fan (Επιμ.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2020. Communications in Computer and Information Science* (σσ 320–329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73988-1_25
- Jin, M., & Moran, M. J. (2021). Chinese and US Preschool Teachers' Beliefs About Children's Cooperative Problem-Solving During Play. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 503–513. <https://doi.org/10.1007/S10643-020-01087-9/TABLES/2>
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Scott, R., Robb, A., Murray, C., & Harkins, C. (2018). Impact of arts participation on children's achievement: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.003>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johnson, D. D. (2011). *The Effects of a Reader's Theater Instructional Intervention on*

- SecondGrade Students' Reading Fluency and Comprehension Skills (Doctoral Dissertation)*. Walden University.
- Johnson, J. (1981). Tiffany diamonds and classical music as influences in the performance of 'Don Juan in Hell'. *Western Journal of Speech Communication*, 46(3), 266–275.
- Johnstone, K. (2018). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Bloomsbury Academic.
- Kabilan, M. K., & Kamaruddin, F. (2010). Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 132–159.
- Kaiser, H. F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kalogirou, K., Beauchamp, G., & Whyte, S. (2019). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. *The Language Learning Journal*, 47(3), 332–343. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1283351>
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Dialogoi! Theory and Praxis in Education*, 3, 18–34. <https://doi.org/10.12681/dial.15000>
- Kao, S.-M., Carkin, G., & Hsu, L.-F. (2011). Questioning techniques for promoting language learning with students of limited L2 oral proficiency in a drama-oriented language classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 489–515. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616399>
- Kao, S.-M., & O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Ablex Publishing Corporation.
- Kaplan, L., & Owings, W. (2022). *Foundations of Education*. SAGE Publications.
- Karabag, S. G. (2015). Secondary School Students' Opinions About Readers' Theatre. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 14–21. <https://doi.org/10.12973/eu-er.4.1.14>
- Karafylli, M., & Maligkoudi, C. (2021). Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019374>
- Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned

- from Covid-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125–142. <https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.3047>
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., & Adıgüzel, Ö. (2023). Problems and Solutions in Online Drama Classes During Covid-19 Pandemic. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 53–76. <https://doi.org/10.21612/yader.2023.004>
- Kariuki, P., & Rhymer, S. (2012). The Effects of Readers' Theatre-Based and Tradition-Based Instruction on Sixth-Grade Students' Comprehension at a Selected Middle School. Στο J. Petry (Επιμ.), *Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association* (σσ 1–14). Mid-South Educational Research Association.
- Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & De Cat, C. (2022). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? Στο *Bilingualism: Language and Cognition* (τ. 25, Τεύχος 1, σσ 29–41). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000390>
- Katsaridou, M. (2019). Teatro en Educación como herramienta de intervención social con grupos étnicos. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 35–49.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51–82. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5>
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31–43. <https://doi.org/10.2307/1593630>
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 562–582. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Kayed, M. Al, Samardali, M., Essa, L. B., & Johnson, R. (2022). The Effects of Shadow-Reading on EFL Learners' Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(5), 1133–1138. <https://doi.org/10.17507/JLTR.1305.28>
- Keamy, R. K., & Selkrig, M. (2021). Interrupting practice traditions: using readers' theatre to show the impact of a nationally mandated assessment task on initial teacher educators' work. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1951198>
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40–61. <https://doi.org/10.1080/19388070309558395>

- Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A Study of Readers Theater in Eighth Grade: Issues of Fluency, Comprehension, and Vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 335–362. <https://doi.org/10.1080/10573560802004290>
- Kelleher, M. (1997). Readers' theater and metacognition. *The New England Reading Association Journal*, 33(2), 4–12.
- Kelner, L. B., & Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension: strategies and activities for classroom teachers*. Heinemann.
- Kennedy, C., & McLoughlin, A. (2022). Developing the Emergent Literacy Skills of English Language Learners Through Dialogic Reading: A Systematic Review. *Early Childhood Education Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/S10643-021-01291-1/METRICS>
- Kenny, D., & Osborne, M. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 103–112. <https://doi.org/10.2478/V10053-008-0049-5>
- Keränen, A. (2016). Reorganizing the vanishing point in the Classroom. Theater and Improvisation in Finnish Grammar Teaching. *SYMBOLON*, XVII(31), 122–128.
- Keränen, A. (2019). Finnish Language Teaching through Improvisation - Conforming the Educational Values within an Improvisational Frame. *Revista Română de Studii Baltice și Nordice*, 11(2), 63–78.
- Kerby, D. S. (2014). The Simple Difference Formula: An Approach to Teaching Nonparametric Correlation1: <http://dx.doi.org/10.2466/11.IT.3.1>, 3(1). <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441–461. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013450>
- Kern, R. G. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kerr, E. L. (2022). Shadow ESL Education from North American Tutors' Perspective. *International Journal of Literacy, Culture, and Language Education*, 3, 57–70. <https://doi.org/10.14434/IJLCLE.V3I.31861>
- Kerry-Moran, K. J. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 317–323. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0089-8>
- Khan, S. (2020). *Meta-Analysis. Methods for Health and Experimental Studies*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5032-4>
- Khanlou, N., Vazquez, L. M., Khan, A., Oraziatti, B., & Ross, G. (2022). Readers Theatre as an arts-based approach to education: A scoping review on experiences of adult learners and educators. *Nurse Education Today*, 116, 105440.

- <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105440>
- Khing, I. E. (2020). Using Reader's Theatre Strategy in Learning English Poetry: How Effective it Could be? *Journal of English Education and Teaching*, 4(3), 310–322. <https://doi.org/10.33369/JEET.4.3.310-322>
- Kilinc, S., Marley, S., Kelley, M., & Millinger, J. (2023). A Quasi-Experimental Examination of Drama Frames: A Teacher Professional Development Program Targeting Student Reading Achievement. *International Journal of Education & the Arts*, 24(1), 1–28. <https://doi.org/10.26209/ijea24n1>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/RDE.2013.38.1.52>
- Kim, H., & Millsap, R. (2014). Using the Bollen-Stine Bootstrapping Method for Evaluating Approximate Fit Indices. *Multivariate Behavioral Research*, 49(6), 581–596. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.947352>
- Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8. *Review of Educational Research*, 83(3), 386–431. <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>
- Kim, Y. (2005). Combined treatment of improvisation and desensitization to alleviate music performance anxiety in female college pianists: A pilot study. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(1), 17–24. <https://doi.org/10.21091/MPPA.2005.1004>
- King-Sears, M. E., Walker, J. D., & Barry, C. (2018). Measuring Teachers' Intervention Fidelity. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 89–96. <https://doi.org/10.1177/1053451218765229>
- King, J. Y. (1972). Chamber theatre by any other name ... ? *The Speech Teacher*, 21(3), 193–196. <https://doi.org/10.1080/03634527209377948>
- King, R. B., Yeung, S. S. S., & Cai, Y. (2019). Personal investment theory: A multi-faceted framework to understand second and foreign language motivation. *System*, 86, 102123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102123>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kladaki, M., & Mastrothanas, K. (2022). Gender Representations in Dramatic Texts for Children and Youth. *International Journal of Literature Studies*, 2(2), 103–112. <https://doi.org/10.32996/ijts.2022.2.2.10>

- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? Στο *Educational Psychology Review* (τ. 23, Τεύχος 1, σσ 21–43). <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kleinau, M. L., & Kleinau, M. D. (1965). Scene location in readers theatre: Static or dynamic? *The Speech Teacher*, 14(3), 193–199. <https://doi.org/10.1080/03634526509377445>
- Kleyn, T., & García, O. (2019). Translanguaging as an Act of Transformation. Στο L. C. de Oliveira (Επιμ.), *The Handbook of TESOL in K-12*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.CH6>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th έκδ.). Guilford Publications.
- Kmet, L. M., Lee, R. C., & Cook, L. S. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research.
- Koda, K. (1989). The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529–540. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02780.x>
- Koda, K. (1996). L2 Word Recognition Research: A Critical Review. *The Modern Language Journal*, 80(4), 450–460. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05465.x>
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Kompiadou, E., Lenakakis, A., & Tsokolidou, R. (2017). Diadrasis: An interactive project on language teaching to immigrant families in a Greek school. Στο J. Crutchfield & M. Schewe (Επιμ.), *Going performative in intercultural education. International contexts, theoretical perspectives and models of practice* (σσ 41–58). Multilingual Matters.
- Kormos, J. (2016). The second language learning processes of students with specific learning difficulties. Στο *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315692371>
- Kormos, J. (2017). The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 30–44. <https://doi.org/10.1017/S026719051700006X>
- Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching.

- Language Teaching*, 53(2), 129–143. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000442>
- Koulianou, M., Roussos, P., & Samartzi, S. (2019). Metacognitive reading strategies: Greek adaptation of the MARSII-(GR) and a comparative study of adolescent students with and without special learning difficulties. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 138–156.
- Kourtis-Kazoullis, V., & Skourtou, E. (2007). The Internet and English Language Learning: Opening up Spaces for Constructivist and Transformative Pedagogy through Sister-class Networks. Στο J. Cummins & C. Davison (Επιμ.), *International Handbook of English Language Teaching* (σσ 763–776). Springer International Handbooks of Education.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189–203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Krashen, S. (2004). *The power of reading. Insights from the research*. Heinemann.
- Kristensen, K. (2022). Utilizing Readers' Theatre and Role-Play to Engage Young English Language Learners. *GATESOL Journal*, 32(1), 71–75. <https://doi.org/10.52242/GATESOL.130>
- Kristiawan, D., Carter, C., & Picard, M. (2022). Reframing Readers Theatre for teaching EFL: infusing values for peace and conflict prevention for teacher professional development in Indonesian Islamic schools' settings. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2147816>
- Krzanowski, W. J., & Hand, D. J. (2009). ROC Curves for Continuous Data. Στο *ROC Curves for Continuous Data*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781439800225>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

- Kuhn, M. R., Rasinski, T., & Young, C. (2019). Best Practices in Fluency Instruction. Στο L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Επιμ.), *Best Practices in Literacy Instruction* (6th έκδ., σσ 271–288).
- Kuhn, M. R., Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Integrated fluency instruction: Three approaches for working with struggling readers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 71–82.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kulo, S. A., Odundo, P. A., & Kibui, A. (2020). Readers' theatre technique; Relevance of nature of class for enhancing reading skills in secondary schools in Kisumu country, Kenya. *European Journal of English Language Teaching*, 5(2), 24–39. <https://doi.org/10.46827/EJEL.V0I0.2830>
- Kulo, S. A., Odundo, P. A., & Kibui, A. (2021). Perception of teachers on readers theatre and reading comprehension: Prospects for curriculum planning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 256–267.
- Kulo, S. A., Odundo, P., & Kibui, A. (2018). Effect of Readers Theatre Technique on Achievement in Reading Skills of Secondary School Learners in Kisumu County Kenya. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 1(2), 175–183. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.18>
- Kung, F.-W. (2019). Teaching second language reading comprehension: the effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 93–104. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1364252>
- Kyrimi, K., & Tsiaras, A. (2021). Drama in Education as a tool for enhancing self-efficacy in Primary School children. *Drama Research: international journal of drama in education*, 12(1), 1–20.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Ladefoged, P. (2012). *Εισαγωγή στη Φωνητική*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Langher, V., Ricci, M. E., Reversi, S., & Citarelli, G. (2010). Disabled students and the quality

- of relationships within the class. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2295–2299.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.452>
- Lantolf, J., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Στο B. VanPatten & J. Williams (Επιμ.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (σσ 201–224). Lawrence Erlbaum.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. Στο *Journal of Research in Reading* (τ. 29, Τεύχος 4, σσ 383–399).
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x>
- Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? Στο P. Arnaud & H. Bejoint (Επιμ.), *Vocabulary and applied linguistics* (σσ 126–132). Macmillan.
- Laufer, B. (1992). Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? *Journal of Research in Reading*, 15(2), 95–103.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1992.tb00025.x>
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Στο J. Coady & T. Huckin (Επιμ.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (σσ 20–34). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139524643.004>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence, J. F. (2012). English vocabulary trajectories of students whose parents speak a language other than English: Steep trajectories and sharp summer setback. *Reading and Writing*, 25(5), 1113–1141. <https://doi.org/10.1007/S11145-011-9305-Z/FIGURES/2>
- Leander, K., & Boldt, G. (2012). Rereading 'A Pedagogy of Multiliteracies': Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
<https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Lee-Thompson, L. C. (2008). An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 41(4), 702–721.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03326.x>
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 84–98.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>
- Lee, B. K., Enciso, P., & Brown, M. R. (2020). The effect of drama-based pedagogies on K-12

- literacy-related outcomes: A meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education and the Arts*, 21(30). <https://doi.org/10.26209/IJEA21N30>
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Lee, K., Ardeshiri, M., & Cummins, J. (2016). A computer-assisted multiliteracies programme as an alternative approach to EFL instruction. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 595–612. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1118403>
- Leep, J. (2008). *Theatrical improvisation. Short form, long form, and sketch-based Improv.* Palgrave Macmillan.
- Lenakakis, A., Argyropoulou, I., Loula, M., Papadimitriou-Vogiatzi, M., Sidiropoulou, C., & Tsolaki, I. (2017). Puppet theatre and diversity: A research conducted with elementary school students. Στο S. Jelusic & M. Radonjic (Επιμ.), *Theatre for children - Artistic phenomenon. A collection of papers* (σσ 43–67). International of Festival of Children's Theatres.
- Lenakakis, A., Paroussi, A., & Tsefles, V. (2022). Puppet Theatre in Greek preschool Education: Kindergarten Teacher Views. *International Journal of Education & the Arts*, 23(12), 1–26. <https://doi.org/10.26209/ijea23n12>
- Lengeling, M., Malarcher, C., & Mills, L. (1996). The Use of Readers Theater in the EFL Curriculum. *Forum: A Journal for the Teacher of English Outside the United States*, 34(3), 84–87.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347–382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Leontyev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality.* Prentice Hall.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005–1019. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1005>
- Leslie, L., & Caldwell, J. (1990). *Qualitative reading inventory.* Harper Collins College Publishers.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C.

- (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology. *American Psychology*, 73(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Li, H., Zhang, J., & Ding, G. (2021). Reading across writing systems: A meta-analysis of the neural correlates for first and second language reading. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(3), 537–548. <https://doi.org/10.1017/S136672892000070X>
- Li, M., & D'Angelo, N. (2016). Higher-level processes in second language reading comprehension. Στο X. Chen, V. Dronjic, & R. Helms-Park (Επιμ.), *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues* (σσ 159–194). Routledge.
- Li, M., Koh, P. W., Geva, E., Joshi, R. M., & Chen, X. (2020). The componential model of reading in bilingual learners. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000459>
- Li, P., & Clariana, R. B. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.005>
- Li, R. (2022). Effects of blended language learning on EFL learners' language performance: An activity theory approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1273–1285. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12697>
- Li, S., & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254–1272. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12696>
- Liasidou, A. (2013). Bilingual and special educational needs in inclusive classrooms: some critical and pedagogical considerations. *Support for Learning*, 28(1), 11–16. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12010>
- Liedke, H., & Pietrzak-Franger, M. (2021). Viral theatre: Preliminary thoughts on the impact of the COVID-19 pandemic on online theatre. *Journal of Contemporary Drama in English*, 9(1), 128–144. <https://doi.org/10.1515/jcde-2021-0009>
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557–571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>
- Lim, S., & Jahng, S. (2019). Determining the number of factors using parallel analysis and its recent variants. *Psychological methods*, 24(4), 452–467. <https://doi.org/10.1037/MET0000230>

- Lim, V. P. C., Liow, S. J. R., Lincoln, M., Chan, Y. H., & Onslow, M. (2008). Determining language dominance in English-Mandarin bilinguals: Development of a self-report classification tool for clinical use. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 389–412. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080181>
- Lin, L. C., & Yu, W. Y. (2015). A think-aloud study of strategy use by EFL college readers reading Chinese and English texts. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 286–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12012>
- Lin, Y. F. (2015). Using Readers Theater as a Facilitator in Elementary School English Training. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 43–52. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n2p43>
- Lipka, O., Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2006). Retrospective analyses of the reading development of grade 4 students with reading disabilities: Risk status and profiles over 5 years. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 364–378. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040901>
- Liu, J. (2000). The power of Readers Theater: from reading to writing. *ELT Journal*, 54(4), 354–361.
- Liu, K.-L., & Hu, C.-F. (2015). Promoting Oral Reading Fluency in Young EFL Learners through Readers Theater. *English Teaching and Learning*, 39(2), 1–31. <https://doi.org/10.6330/ETL.2015.39.2.01>
- Liyanawatta, M., Yang, S. H., Liu, Y. T., Zhuang, Y. Y., & Chen, G. dong. (2022). Audience participation digital drama-based learning activities for situational learning in the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 189–206. <https://doi.org/10.1111/BJET.13160>
- Lo, C. C., Lu, S. Y., & Cheng, D. D. (2021). The influence of Reader's Theater on High School Students' English Reading Comprehension-English Learning Anxiety and Learning Styles Perspective. *SAGE Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211061576>
- Lo, C. C., Wen, H., & Lin, Y. S. (2021). The Effect of Readers Theater on EFL Seventh-Graders' Reading and Listening Comprehension. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211038388>
- Lobman, C. (2005). 'Yes and': The uses of improvisation for early childhood professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 305–319. <https://doi.org/10.1080/10901020500371353>
- Long, M. H. (1981). Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749->

6632.1981.tb42014.x

- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. Στο W. Ritchie & T. Bhatia (Επιμ.), *Handbook of Second Language Acquisition* (σσ 413–468). Academic Press.
- López-Velásquez, A. M., & García, G. E. (2017). The bilingual reading practices and performance of two Hispanic first graders. *Bilingual Research Journal*, 40(3), 246–261. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1351008>
- Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605–621. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>
- Maberry, D. R. (1975). *A comparison of three techniques of teaching literature: Silent reading, solo performance, and readers theatre (Doctoral Dissertation)*. North Texas State University.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Macaruso, P., & Rodman, A. (2011). Benefits of Computer-Assisted Instruction to Support Reading Acquisition in English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 34(3), 301–315. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.622829>
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., Mar, C. M., & Reith, J. V. (1994). Alternative Strategies for Cross-Validation of Covariance Structure Models. *Multivariate Behavioral Research*, 29(1), 1–32. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2901_1
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Macdonald, K. T., Cirino, P. T., Miciak, J., & Grills, A. E. (2021). The Role of Reading Anxiety among Struggling Readers in Fourth and Fifth Grade. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 382–394. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1874580>
- Macintyre, P. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.1995.TB05418.X>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1994.TB01103.X>
- Macintyre, P. D., Sallis, R., Brown, R., & Molyneux, P. (2017). Learning and Teaching through

- the Arts: Language and Literacy Acquisition. Στο C. Sinclair, N. Jeanneret, J. O'Tool, & M. Hunter (Επιμ.), *Education in the Arts* (3rd έκδ., σσ 187–201). Oxford University Press.
- Maclay, J. H. (1971). *Readers theatre: Toward a grammar of practice*. Random House.
- Mæland, K., & Espeland, M. (2017). Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? *Education Inquiry*, 8(3), 192–208. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314>
- Magerko, B., Manzoul, W., Riedl, M., Baumer, A., Fuller, D., Luther, K., & Pearce, C. (2009). An empirical study of cognition and theatrical improvisation. Στο N. Bryan-Kinns (Επιμ.), *Proceedings of the seventh ACM conference on Creativity and cognition* (σσ 117–126). Association for Computing Machinery, Inc. <https://doi.org/10.1145/1640233.1640253>
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development?: The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224–237. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2017.12.006>
- Maheux, J.-F., & Lajoie, C. (2011). Improvisation in Teaching and Teacher Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(2), 86–92. <https://doi.org/10.29173/cmplct11157>
- Maley, A. (2003). Creative approaches toy writing materials. Στο B. Tomlinson (Επιμ.), *Devoping materials for language Learning* (σσ 183–198). Continuum.
- Maloch, B., Flint, A. S., Eldridge, D., Harmon, J., Loven, R., Fine, J. C., Bryant-Shanklin, M., & Martinez, M. (2003). Understandings, Beliefs, and Reported Decision Making of First-Year Teachers from Different Reading Teacher Preparation Programs. *The Elementary School Journal*, 103(5), 431–457. <https://doi.org/10.1086/499734>
- Mammou, P., Maligkoudi, C., & Gogonas, N. (2022). Enhancing L2 learning in a class of unaccompanied minor refugee students through translanguaging pedagogy. *International Multilingual Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2151762>
- Manoli, P. (2016). Developing a strategic reading approach in Greek primary EFL classes: An exploratory study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 199–211.
- Manoli, P., Papadopoulou, M., & Metallidou, P. (2016). Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. *System*, 56, 54–65. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2015.11.003>
- Manuwald, G. (2011). *Roman Republican Theatre*. Cambridge University Press.
- Mar, R. A. (2018). Stories and the Promotion of Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 257–262. <https://doi.org/10.1177/0963721417749654>
- Marc Goodrich, J., Fitton, L., & Thayer, L. (2022). Relations between oral language skills and

- English reading achievement among Spanish–English bilingual children: a quantile regression analysis. *Annals of Dyslexia*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/S11881-022-00257-1/TABLES/4>
- Marentette, P., Furman, R., Suvanto, M. E., & Nicoladis, E. (2020). Pantomime (Not Silent Gesture) in Multimodal Communication: Evidence From Children’s Narratives. *Frontiers in Psychology*, 11, 3335. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.575952/BIBTEX>
- Marian, V., & Hayakawa, S. (2021). Measuring bilingualism: The quest for a bilingualism quotient. *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 527–548. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000533>
- Marques, P. N. (2022). L. S. Vygotsky on theater: from theatrical critique to the Psychology of the actor. *Mind, Culture, and Activity*, 29(2), 143–155. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2049310>
- Marsh, H., Balla, J., & Hau, K. T. (2013). An evaluation of Incremental Fit Indices: A clarification of Mathematical and Empirical Properties. Στο G. Marcoulides & R. Schumacker (Επιμ.), *Advanced Structural Equation Modeling* (σσ 315–354). Psychology Press.
- Marshall, H. B. (2017). *The Effectiveness of Readers’ Theatre on Fluency, Comprehension, and Motivation on Primary Students (Doctoral Dissertation)*. Middle Tennessee State University, Department of Elementary and Special Education.
- Marteau, T. M., & Bekker, H. (1992). The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State—Trait Anxiety Inventory (STAI). *British Journal of Clinical Psychology*, 31(3), 301–306. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8260.1992.TB00997.X>
- Martínez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14(2), 78–102. <https://doi.org/10.1080/10627190903039429>
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1998). I never thought I could be a star": A Readers Theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326–334.
- Marunda-Piki, C. (2022). Formulating a learning context using teacher in role for reading fluency in ESL students. Στο M. McAvoy & P. O’Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 408–412). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-44>
- Marunda-Piki, C. J. (2018). The impact of narrative-based learning in classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 107–113.

<https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1399055>

- Mashburn, A. J., & Henry, G. T. (2004). Assessing School Readiness: Validity and Bias in Preschool and Kindergarten Teachers' Ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), 16–30. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2004.tb00165.x>
- Mason, J. (2017). *Qualitative Researching* (3rd έκδ.). SAGE Publications, Inc.
- Mastrothanasis, K., & Geladari, A. (2009). Social values and children's literature: A research into the literature textbooks of Greek Primary School. Στο A. Shafaei & M. Nejadi (Επιμ.), *Annals of Language and Learning* (σσ 135–149). Universal Publishers - BrownWalker Press.
- Mastrothanasis, K., & Geladari, A. (2016). The effects of an intervention program based on metacognitive strategies on young student's writing. Στο K. Coleman & A. Flood (Επιμ.), *Enabling reflective thinking. Reflective practices in learning and teaching* (σσ 248–269). Ground Publishing.
- Mastrothanasis, K., Geladari, A., & Kladaki, M. (2018). Play activities in second language teaching metacognitive writing strategies to struggling bilingual writers: an empirical study. *International Journal of Education and Research*, 6(6), 279–290.
- Mastrothanasis, K., & Grammatas, T. (2022). Reception of the values of the Aeschylus drama and mnemonic imprints by ancient tragedy spectators. *Open Research Europe*, 2(124). <https://doi.org/10.12688/openreseurope.15179.1>
- Mastrothanasis, K., & Kladaki, M. (2020). The Involvement of Children in the Arts during Their Leisure Time. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 3(2), 10–19.
- Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100243. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDRO.2023.100243>
- Mastrothanasis, K., Koulianiou, M., Katsifi, S., & Zouganeli, A. (2018). The use of Metacognitive knowledge and regulation strategies' of students with and without special learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 33(1), 191–207.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Kladaki, M. (2021). Detecting high levels of stage fright at students using computational intelligence techniques. Στο I. Halilova & A. Amanzholova (Επιμ.), *Full texts book (Vol. 1). 2nd International Hazar Scientific Researches Conference* (σσ 570–584). Khazar University, IKSAD Global.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired

- computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 28–51. <https://doi.org/10.12681/PPEJ.24646>
- Matharu, K., Berry, M., & Brown, S. (2020). Storytelling as a Fundamental Form of Acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/ACA0000335>
- Mavrogianni, A., Vassilaki, E., Spantidakis, G., Sarris, A., Papadaki-Michailidi, E., & Yachnakis, E. (2020). An Alternative Factorization of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory Associated with the Greek National Curriculum and Its Psychometric Properties. *Creative Education*, 11(08), 1299–1323. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118096>
- McCauley, J. K., & McCauley, D. S. (1992). Using Choral Reading to Promote Language Learning for ESL Students. *The Reading Teacher*, 45(7), 526–533. <https://doi.org/10.2307/20200914>
- McClelland, J., Rumelhart, D., & Hinton, G. E. (1988). The appeal of parallel distributed processing. Στο A. Collins & E. Smith (Επιμ.), *Readings in cognitive science: A perspective from psychology and artificial intelligence* (σσ 52–72). Morgan Kaufmann Books.
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. Στο *Language Teaching* (τ. 32, Τεύχος 1, σσ 1–18). <https://doi.org/10.1017/S0261444800013574>
- McEachin, A., & Atteberry, A. (2017). The Impact of Summer Learning Loss on Measures of School Performance. *Education Finance and Policy*, 12(4), 468–491. https://doi.org/10.1162/EDFP_A_00213
- McKay, M. E. (2008). Readers Theatre-Take Another Look-It's More Than Fluency Instruction. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 131–144.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626–639. <https://doi.org/10.1598/RT.43.8.3>
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-Aloud Strategy: Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second-Language Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 136–147. <https://doi.org/10.1598/jaal.51.2.5>

- McNeil, L. (2011). Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: An exploratory study. *Reading and Writing, 24*(8), 883–902. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9230-6>
- McNeil, L. (2012). Extending the compensatory model of second language reading. *System, 40*(1), 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.011>
- Medina, C. L., Perry, M., Lee, B. K., & Deliman, A. (2021). Reading with drama: relations between texts, readers and experiences. *Literacy, 55*(2), 136–144. <https://doi.org/10.1111/LIT.12246>
- Medrecki, A. (2019). Closing the Gap: Improving Reading Fluency in the Struggling Middle School Reader. Στο G. Geng, P. Smith, P. Black, Y. Budd, & L. Disney (Επιμ.), *Reflective Practice in Teaching* (σσ 33–37). Springer Singapore.
- Meinck, S., Fraillon, J., & Strietholt, R. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. Unesco, IEA.
- Mekala, S., & Radhakrishnan, G. (2019). Promoting Self-Regulated Learning Through Metacognitive Strategies. *The IUP Journal of Soft Skills, 13*(2), 21–27.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading, 34*(1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9817.2010.01477.X>
- Melville, A., & Farran, L. (2021). Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics, 11*(4), 703–709. <https://doi.org/10.4236/OJML.2021.114055>
- Memon, S. (2014). *Reading attitudes in L1 and L2 among rural and urban learners in a Pakistani context (Doctoral Dissertation)*. University of Bedfordshire.
- Merriam, S., & Grenier, R. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (2nd έκδ.). Jossey-Bass.
- Merritt, J. (2015). *Using readers' theater to improve reading fluency in students with dyslexia (Doctoral Dissertation)*. Sam Houston State University.
- Merritt, L., Richards, A., & Davis, P. (2001). Performance anxiety: Loss of the spoken edge. *Journal of Voice, 15*(2), 257–269. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00026-1)
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Mertens, D., & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Corwin Press.
- Mertler, C. (2018). *Introduction to Educational Research* (2nd έκδ.). SAGE Publications, Inc.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283–306. <https://doi.org/10.1007/S11881-999-0027-8>
- Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G., & Green, M. (1990). Think-aloud protocol analysis: An investigation of reading comprehension strategies in fourth-and fifth-grade students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8(2), 112–127. <https://doi.org/10.1177/073428299000800201>
- Miccinati, J. L., Sanford, J. B., & Hepner, G. (1983). Teaching Reading through the Arts: An Annotated Bibliography. *The Reading Teacher*, 36(4), 412–417. <https://doi.org/10.2307/20198241>
- Mihara. (2015). Applied Theatre, Adolescent English Learners, and the Performance of Literacy. *English Teaching Forum*, 53(2), 2–11.
- Mihara, K. (2011). Effects of Pre-Reading Strategies on EFL/ESL Reading Comprehension. *TESL Canada Journal*, 28(2), 51–73. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1072>
- Mikolajewicz, N., & Komarova, S. V. (2019). Meta-analytic methodology for basic research: A practical guide. *Frontiers in Physiology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fphys.2019.00203>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd έκδ.). SAGE Publications. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(96\)88232-2](https://doi.org/10.1016/0149-7189(96)88232-2)
- Miller, C. A. (1984). Concepts for adapting and directing a readers theatre production: Symbolism, synecdoche, and metonymy. *Communication Education*, 33(4), 343–350. <https://doi.org/10.1080/03634528409384763>
- Miller, G. A., & Chapman, J. P. (2001). Misunderstanding analysis of covariance. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1), 40–48. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.110.1.40>
- Miller, M., & Mason, G. (1983). Dramatic improvisation: Risk-free role playing for improving reading performance. - PsycNET. *Reading Teacher*, 37(2), 128–131.
- Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/19388079909558312>
- Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, 23(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>

- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/S10639-021-10520-4/TABLES/2>
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSI) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219–246. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–11. <https://doi.org/10.2307/42784357>
- Monroy-Gómez-Franco, L., Vélez-Grajales, R., & López-Calva, L. F. (2022). The potential effects of the COVID-19 pandemic on learnings. *International Journal of Educational Development*, 91. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2022.102581>
- Moretti, J. C. (2011). *Θέατρο και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα* (Ε. Δημητρακοπούλου (Μτρ.)). Εκδόσεις Πατάκη.
- Morgan, G., Gliner, J., & Harmon, R. (2000). Quasi-Experimental Designs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(6), 794–796. <https://doi.org/10.1097/00004583-200006000-00020>
- Morse, J., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. (2016). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. Routledge.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451–473. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000090>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235–261. <https://doi.org/10.1080/17405620701556417>
- Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Xanthaki, C., Pappas, N., Maragkoudakis, Y., Christodoulakis, S., & Paneva-Marinova, D. (2022). eShadow+: Mixed Reality Storytelling Inspired by Traditional Shadow Theatre. *Digital Presentation and*

- Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, 12, 29–54.
<https://doi.org/10.55630/DIPP.2022.12.2>
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013). Improving Oral Reading Fluency through Readers Theatre. *Reading Horizons*, 52(2), 163–180.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3–15.
- Muris, P., Merckelbach, H., Ollendick, T., King, N., & Bogie, N. (2002). Three traditional and three new childhood anxiety questionnaires: their reliability and validity in a normal adolescent sample. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 753–772.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00056-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00056-0)
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492–505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Murtagh, L. (1989). Reading in a second or foreign language: Models, processes, and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 2(2), 91–105.
<https://doi.org/10.1080/07908318909525058>
- Myrset, A., & Drew, I. (2016). A case study of Readers Theatre in a primary Norwegian EFL class. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 4(1), 49–66.
- Nagle, C. (2018). Motivation, Comprehensibility, and Accentedness in L2 Spanish: Investigating Motivation as a Time-Varying Predictor of Pronunciation Development. *The Modern Language Journal*, 102(1), 199–217. <https://doi.org/10.1111/modl.12461>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Multilingual Matters.
- Nanda, S. J., & Panda, G. (2014). A survey on nature inspired metaheuristic algorithms for partitional clustering. *Swarm and Evolutionary Computation*, 16, 1–18.
<https://doi.org/10.1016/J.SWEVO.2013.11.003>
- Nathan, G. J. (1974). *The theatre book of the year, 1945-1946: a record and an interpretation*. Fairleigh Dickinson University Press, Associated University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge.
- Nation, I. S. P., & Kyongho, H. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23(1), 35–41. <https://doi.org/10.1016/0346->

251X(94)00050-G

- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nawal, A. F. (2018). Cognitive load theory in the context of second language academic writing. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 385–402. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1513812>
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press.
- Nfor, S. (2022). Implementing Readers' Theater for a Project-Based Advanced English course. *Journal of Multilingual Pedagogy and Practice*, 2, 160–170.
- Ng, P. (2011). Readers Theatre in the Chinese EFL Classroom: Setting the Stage for Oral Performance. *rEFLECTIONS*, 14, 6–21.
- Nichols, W. D., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Kellogg, R. A., & Paige, D. D. (2018). Why Poetry for Reading Instruction? Because It Works! *The Reading Teacher*, 72(3), 389–397. <https://doi.org/10.1002/trtr.1734>
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19388070802161906>
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's Storytelling: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25–48. <https://doi.org/10.1353/stw.2011.0002>
- Nilson, J. (2022). Outcomes of using drama-based pedagogy in language teaching and learning. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 427–432). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-46>
- Nisiforou, E. A., Kosmas, P., & Vrasidas, C. (2021). Emergency remote teaching during COVID-19 pandemic: lessons learned from Cyprus. *Educational Media International*, 58(2), 215–221. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930484>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Noice, H., & Noice, T. (2016). What Studies of Actors and Acting Can Tell Us About Memory and Cognitive Functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 14–18. <https://doi.org/10.1111/J.0963-7214.2006.00398.X>
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (1994). The Relevance of a Reader's Knowledge within a Perspectival View of Reading. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 391–412.

<https://doi.org/10.1080/10862969409547860>

- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2008). Reading as inquiry. Στο R. A. Duschl & R. E. Grandy (Επιμ.), *Teaching scientific inquiry: recommendations for research and implementation* (σσ 233–262). Sense Publishers.
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 427–452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Nunnally, J. C. (2010). *Psychometric Theory* (3rd ed.). Mc Graw Hill.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd έκδ.). McGraw-Hill.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Macmillan.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- O'Neill, C. (2014). *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential writings*. Routledge.
- O'Tool, J. (2017). General Capabilities and Multiple Literacies. Στο C. Sinclair, N. C. Jeanneret, J. O'Tool, & M. A. Hunter (Επιμ.), *Education in the Arts* (3rd ed., σσ 48–62). Oxford University Press.
- O'Tool, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children through drama*. Longman.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (Επιμ.). (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Springer.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Ölmez, F. (2015). An Investigation into the Relationship Between L2 Reading Motivation and Reading Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 597–603. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.561>

- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. Στο A. Tashakkori & C. Teddlie (Επιμ.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (σσ 351–383). SAGE Publications, Inc.
- Ortiz, M., Folsom, J. S., Al Otaiba, S., Greulich, L., Thomas-Tate, S., & Connor, C. M. (2012). The componential model of reading: predicting first grade reading performance of culturally diverse students from ecological, psychological, and cognitive factors assessed at kindergarten entry. *Journal of learning disabilities*, 45(5), 406–417. <https://doi.org/10.1177/0022219411431242>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson Longman.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)
- Padeliadu, S., & Giazitidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: a Study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 232–256.
- Padeliadu, S., & Sideridis, G. D. (2000). Discriminant Validation of the Test of Reading Performance (TORP) for Identifying Children at Risk of Reading Difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 139–146. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.16.2.139>
- Page, M. J., & Moher, D. (2017). Evaluations of the uptake and impact of the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) Statement and extensions: a scoping review. *Systematic Reviews*, 6(263), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0663-8>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (1997). Current direction in self-efficacy research. Στο M. Pintrich & P. R. Maehr (Επιμ.), *Advances in Motivation and Achievement* (σσ 1–49). JAI Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. Στο R. J. Riding & S. G. Rayner (Επιμ.), *International perspectives on individual differences* (σσ 239–265). Ablex Publishing.
- Palacios-Hidalgo, F. J., & Huertas-Abril, C. A. (2021). The Potential of English for Social

- Purposes and Cooperation for Emergency Remote Language Teaching: Action Research Based on Future Teachers' Opinions. Στο S. Balcerzak & K. O'Brien (Επιμ.), *Handbook of Research on the Global Empowerment of Educators and Student Learning Through Action Research* (σσ 68–90). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6922-1.CH004>
- Panagouli, E., Stavridou, A., Savvidi, C., Kourti, A., Psaltopoulou, T., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). School Performance among Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Children*, 8(12). <https://doi.org/10.3390/CHILDREN8121134>
- Papadopoulos, S. (2018). The integration of Drama Education in the subject of Modern Greek Language in Greek Primary Education. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 8, 113–137.
- Papageorgi, I. (2022). Prevalence and predictors of music performance anxiety in adolescent learners: Contributions of individual, task-related and environmental factors. *Musicae Scientiae*, 26(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1029864920923128>
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. <https://doi.org/10.1177/0305735611408995>
- Papakosta, A. (2014). Teatro per ragazzi in Grecia. Tendenze delle regie contemporanee. *Culture Teatrali*, 23, 148–156.
- Papakosta, A., Mastrothanas, K., Andreou, A., & Blouti, I. (2020). Psychometric evaluation of recall and recognition tasks for the measurement of young spectators' theatrical memory. *Journal of Literary Education*, 3, 177–199. <https://doi.org/10.7203/JLE.3.14835>
- Papastefanou, T., Powell, D., & Marinis, T. (2019). Language and Decoding Skills in Greek-English Primary School Bilingual Children: Effects of Language Dominance, Contextual Factors and Cross-Language Relationships between the Heritage and the Majority Language. *Frontiers in Communication*, 4. <https://doi.org/10.3389/FCOMM.2019.00065/BIBTEX>
- Papay, J. P., & Hedl, J. J. (1978). Psychometric characteristics and norms for disadvantaged third and fourth grade children on the State-Trait Anxiety Inventory for Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(1), 115–120. <https://doi.org/10.1007/BF00915787>
- Papay, J. P., & Spielberger, C. D. (1986). Assessment of anxiety and achievement in kindergarten and first-and second-grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*

- 1986 14:2, 14(2), 279–286. <https://doi.org/10.1007/BF00915446>
- Papouli, E. (2019). Diversity dolls: a creative teaching method for encouraging social work students to develop empathy and understanding for vulnerable populations. *Social Work Education, 38*(2), 241–260. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1515904>
- Papouli, E. (2021). Understanding Diversity through Collaborative and Creative Workshops and across Different Contexts. *Practice. Social Work in Action, 33*(3), 171–190. <https://doi.org/10.1080/09503153.2020.1865297>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Brookes Publishing.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Parks, S. (2000). Same Task, Different Activities: Issues of Investment Identity, and Use of Strategy. *TESL Canada Journal, 17*(2), 28. <https://doi.org/10.18806/tesl.v17i2.890>
- Pascoe, R. (2019). The Language of Drama: making and communicating meaning. Στο J. Dyson (Επιμ.), *More Than Words Can Say: a view of literacy through the arts* (σσ 74–92). National Advocates for Arts Education.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th έκδ.). SAGE Publications Inc.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου* (Α. Στρουμπούλη (Μτφ.)). Gutenberg.
- Pavis, P. (2010). Intercultural Theatre today. *Forum Modernes Theater, 25*(1), 5–15.
- Payne, G., & Payne, J. (2011). *Key Concepts in Social Research*. SAGE Publications Ltd.
- Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen’s ‘i+1’ acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education, 22*(4), 419–429. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.07.002>
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Peck, L. R. (2005). Using cluster analysis in program evaluation. *Evaluation Review, 29*(2), 178–196. <https://doi.org/10.1177/0193841X04266335>
- Pekar, T. (2016). Divices and Bodies: Reflections on Bertolt Brecht’s Radio Play Der Ozeanflug. Στο T. Rippey (Επιμ.), *The Brecht yearbook* (σσ 52–67). Camden House for the International Brecht Society.
- Pelias, R. J., & VanOosting, J. (1987). A paradigm for performance studies. *Quarterly Journal of Speech, 73*(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/00335638709383804>

- Pennington, B. F., Cardoso-Martins, C., Green, P. A., & Lefly, D. L. (2001). Comparing the phonological and double deficit hypotheses for developmental dyslexia. *Reading and Writing, 14*(7–8), 707–755. <https://doi.org/10.1023/A:1012239018038>
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology, 18*(3), 185–235. <https://doi.org/10.1080/0270271970180301>
- Perfetti, C. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System, 31*(2), 187–215. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00020-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00020-4)
- Petrogiannis, K., & Gavriilidou, Z. (2015). Strategy Inventory for Language Learning: findings of a validation study in Greece. Στο Μ. Carmo (Επιμ.), *Education Applications & Developments* (σσ 223–236). inScience Press.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 254–268. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
- Phakiti, A. (2008). Strategic Competence as a Fourth-Order Factor Model: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Assessment Quarterly, 5*(1), 20–42. <https://doi.org/10.1080/15434300701533596>
- Philip, R., & Nicholls, J. (2007). Theatre Online: The design and drama of e-learning. *Distance Education, 28*(3), 261–279. <https://doi.org/10.1080/01587910701611310>
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 16*(4), 557–573. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>
- Piazzoli, E. (2022). The elements of drama in second language education: An intercultural perspective. Στο Μ. McAvoy & Ρ. Ο'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 391–407). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-43>
- Piccoli, M. W. (2018). Improvisation: A creative theatrical technique to engage English language learners. *TESOL Journal, 9*(4), e00390. <https://doi.org/10.1002/tesj.390>
- Pichette, F. (2009). Second Language Anxiety and Distance Language Learning. *Foreign Language Annals, 42*(1), 77–93. <https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.2009.01009.X>
- Pickering, K. (2018). *Drama improvised. A sourcebook for teachers and therapists*. Routledge.

- Pillai, S. (1955). Some New Test Criteria in Multivariate Analysis. *The Annals of Mathematical Statistics*, 26(1), 117–121. <https://doi.org/10.2307/2236762>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How Big Is “Big”? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, 64(4), 878–912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Plowright, D. (2011). *Using mixed methods : frameworks for an integrated methodology* (2nd έκδ.). SAGE Publications Ltd.
- Poe, E. (2013). *From Children’s Literature to Readers Theatre*. Ala editions.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2007). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415–430. <https://doi.org/10.1080/08856250600956311>
- Porpodas, C. (2006). Literacy acquisition in Greek: Research review of the role of phonological and cognitive factors. Στο R. M. Joshi & P. G. Aaron (Επιμ.), *Handbook of orthography and literacy* (σσ 186–200). Erlbaum.
- Poulsen, J. (2016). *Shakespeare for readers’ theatre*. Five Rivers Publishing.
- Prater, K. A. H. (2003). *Readers’ theater is “so much more than fluency”: Collaborative work among teacher, students and researcher (Doctoral Dissertation)*. The University of Texas at Austin.
- Pritchard, R., & O’Hara, S. (2008). Reading in Spanish and English: A Comparative Study of Processing Strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 630–638. <https://doi.org/10.1598/jaal.51.8.2>
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Haring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2020). Teaching Bilingual Learners: Effects of a Language-Based Reading Intervention on Academic Language and Reading Comprehension in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95–122. <https://doi.org/10.1002/RRQ.258>
- Proctor, P., Daley, S., Louick, R., Leider, C. M., & Gardner, G. L. (2014). How motivation and engagement predict reading comprehension among native English-speaking and English-learning middle school students with disabilities in a remedial reading curriculum. *Learning and Individual Differences*, 36, 76–83.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.014>

- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K., & Spielberger, C. (2003). Reliability and validity of the Greek version of the STAIC. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(2), 124–130. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.2.124>
- Puchner, W. (2014). *Η επιστήμη του Θεάτρου στον 21ο αιώνα: Σύντομος απολογισμός και σκέψεις για τις προοπτικές*. Κίχλη, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Puchner, W., & Χοτζάκογλου, Α. (2022). *Χίλια χρόνια θέατρο σκιών στην Ανατολική Μεσόγειο και στη Χερσόνησο του Αίμου*. Ηρόδοτος.
- Purdy, J. (2005). *Effects of Readers Theatre on fluency, content mastery, motivation and gender with 9th grade biology students (Doctoral Dissertation)*. Widener University.
- Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(4), 339–360. <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.775683>
- Qaddoura, R., Aljarah, I., Faris, H., & Mirjalili, S. (2021). A Grey Wolf-Based Clustering Algorithm for Medical Diagnosis Problems. Στο I. Aljarah, H. Faris, & S. Mirjalili (Επιμ.), *Evolutionary Data Clustering: Algorithms and Applications. Algorithms for Intelligent Systems* (σσ 73–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4191-3_3
- Qannubi, M. Al, Gabarre, S., & Mirza, C. (2018). Experimenting Reader’s Theatre to Improve Omani Pupils’ Reading Motivation. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies, 1*(2), 1–11. <https://doi.org/10.9734/AJL2C/2018/45166>
- Qureshi, M. A., & Aljanadbah, A. (2021). Translanguaging and reading comprehension in a second language. *International Multilingual Research Journal, 16*(4), 247–257. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.2009158>
- Radosavljević, D. (2013). *Theatre-making: interplay between text and performance in the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- Rajab, A., Zakaria, W. Z. W., Rahman, H. A., Hosni, A. D., & Hassani, S. (2012). Reading Anxiety among Second Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 66*, 362–369. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.11.279>
- Rapp, D. N., Broek, P. van den, McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 289–312. <https://doi.org/10.1080/10888430701530417>
- Rasinski, T. (2003). *The Fluent Reader*. Scholastic.

- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Reading Teacher*, 59(7), 704–706.
- Rasinski, T., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163–178.
- Rasinski, T., Stokes, F., & Young, C. (2017). The Role of the Teacher in Reader's Theater Instruction. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 168–174.
- Rasinski, T., Young, C., Paige, D. D., & Yildirim, K. (2023). The art and science of reading fluency and fluency instruction. Στο R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Επιμ.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (4th ed., σσ 388–397). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.07050-0>
- Rasmussen, B. (2010). The 'good enough' drama: reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(4), 529–546. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512187>
- Ratliff, G. (1999). *Introduction to readers theatre. A guide to classroom performance*. Meriwether Publishing.
- Rautmann, S. L. (2014). *Benefits of Using Improv Games for Teaching EFL Classes*. GRIN Verlag, Open Publishing GmbH.
- Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/01466216970212006>
- Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's Coefficient Alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32(4), 329–353. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3204_2
- Reese, R. (2005). *The Impact of Participation in Readers Theater on Reading Attitudes and Fluency Skills among Ninth Grade Students in an Alternative Program (Doctoral Dissertation)*. University of Akron.
- Reichardt, C. S., & Coleman, S. C. (2010). The Criteria for Convergent and Discriminant Validity in a Multitrait-Multimethod Matrix. *Multivariate Behavioral Research*, 30(4), 513–538. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3004_3
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities* (2nd έκδ.). The Guilford Press.
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut

- down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71. <https://doi.org/10.1016/J.RSSM.2020.100568>
- Reise, S. P., Waller, N. G., & Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287–297. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.12.3.287>
- Reiss, J. (2020). Όταν τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν ή υπόκεινται σε περιορισμούς, πώς μπορεί το θέατρο να συνεχίσει να έχει αξία στην εκπαίδευση; «Πραγματική» και ψηφιακή θεατρική εκπαίδευση στη Γερμανία το 2020. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 21, 92–95.
- Reitz, M. (1966). The application of selected dramatic theories of Stanislavski as a solution to disunity in readers' theatre. *The Speech Teacher*, 15(3), 191–196. <https://doi.org/10.1080/03634526609377521>
- Repetto, C., Pedroli, E., & Macedonia, M. (2017). Enrichment effects of gestures and pictures on abstract words in a second language. *Frontiers in Psychology*, 8(DEC), 2136. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.02136/BIBTEX>
- Reynolds-Keefer, L., Johnson, R., Dickenson, T., & McFadden, L. (2009). Validity issues in the use of pictorial Likert scales. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 6(3), 15–24.
- Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. M. (2015). The Effectiveness of Reading Interventions for English Learners. *Exceptional Children*, 82(2), 144–169. <https://doi.org/10.1177/0014402915585483>
- Richardson, E. M. (2014). *Motivating Struggling Adolescent Readers to Read: An Action Research Study (Doctoral Dissertation)*. Capella University.
- Richardson, E. M. (2016). Motivating Struggling Adolescent Readers: An Action Research Study. *Kappa Delta Pi Record*, 52(3), 126–131. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1191900>
- Riches, C., & Genesee, F. (2006). Crosslinguistic and Crossmodal Issues. Στο F. Genesee, K. J. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Επιμ.), *Educating English Language Learners: A Synthesis of Empirical Evidence* (σσ 64–108). Cambridge University Press.
- Rindskopf, D., & Shiyko, M. (2010). Measures of dispersion, skewness and kurtosis. Στο P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Επιμ.), *International Encyclopedia of Education* (3rd έκδ., σσ 267–273). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01344-0>
- Rinehart, S. D. (1999). 'Dont think for a minute that i'm getting up there': Opportunities for

- readers' theater in a tutorial for children with reading problems. *Reading Psychology*, 20(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/027027199278510>
- Rinehart, S. D. (2001). Establishing guidelines for using readers theater with Less-skilled readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 42(2), 65–75.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ.). Gutenberg.
- Rogers-Haverback, H. (2007). *Preservice reading teachers as tutors: An examination of efficacy and content knowledge. (Doctoral dissertation)*.
- Rogers-Haverback, H. (2009). Situating pre-service reading teachers as tutors: Implications of teacher self-efficacy on tutoring elementary students. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 251–261. <https://doi.org/10.1080/13611260903050171>
- Rogers-Haverback, H., & Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703–711. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.001>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55–63. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Rose McGovern, K. (2017). Conceptualizing Drama in the Second Language Classroom. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, XI(1), 4–16. <https://doi.org/10.33178/scenario.11.1.3>
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th έκδ.). Modern Language Association of America.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), 262–268. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941309>
- Rossell, C., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7–69.
- Rothwell, J. (2011). Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 575–594. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617106>

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rouse, W. B., & Rouse, R. K. (2004). Teamwork in the performing arts. *Proceedings of the IEEE*, 92(4), 606–615. <https://doi.org/10.1109/JPROC.2004.825880>
- Rousseuw, P. J. (1987). Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20(C), 53–65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Rowe, A. D., & Fitness, J. (2018). Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: A Social Functional Perspective. *Behavioral Sciences*, 8(2). <https://doi.org/10.3390/BS8020027>
- Rubin, J. (1975). What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. Στο S. Dornic (Επιμ.), *Attention and performance VI* (σσ 573–603). Erlbaum.
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/ explicit teaching. *Reading and Writing Quarterly*, 25(2–3), 125–138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338–352. <https://doi.org/10.1111/FLAN.12461>
- Ruxton, G. D., & Beauchamp, G. (2008). Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral Ecology*, 19(3), 690–693. <https://doi.org/10.1093/BEHECO/ARN020>
- Sadler, M. E., & Miller, C. J. (2010). Performance Anxiety: A Longitudinal Study of the Roles of Personality and Experience in Musicians. *Social Psychological and Personality Science*, 1(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/1948550610370492>
- Şahin, M., & Aybek, E. (2019). Jamovi: An Easy to Use Statistical Software for the Social Scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 670–692. <https://doi.org/10.21449/IJATE.661803>
- Salinsky, T., & Frances-White, D. (2013). *The Improv handbook. The ultimate guide to improvising in comedy, theatre, and beyond*. Bloomsbury Academic.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- Samuels, W. E., & Kamil, M. (2000). Models of the reading process. Στο P. L. Carrell & J. Devine (Επιμ.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (9th έκδ., σσ 22–

- 36). Longman.
- Sanchez, S. L., Athanases, S. Z., Cahalan, O. L., & Houk, J. G. (2022). Drama integration across subjects, grades, and learners: insights from new teachers as inquiring reflective practitioners. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2053920>
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign languages: Some comparative process data. Στο J. Devine, P. L. Carrell, & D. E. Eskey (Επιμ.), *Research in Reading in English as a Second Language* (σσ 105–120). Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Sauro, J., & Lewis, J. R. (2016). *Quantifying the User Experience: Practical Statistics for User Research* (2nd ed.). Morgan Kaufmann.
- Savitt, T. L. (2010). Medical Readers' Theater as a Teaching Tool. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 19(4), 465–470. <https://doi.org/10.1017/S0963180110000356>
- Sawyer, R. K. (1999). Moving Forward: Issues for Future Research in Improvisation and Education. *Psychology of Music*, 27(2), 215–216. <https://doi.org/10.1177/0305735699272013>
- Sawyer, R. K. (2000). Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(2), 161. <https://doi.org/10.2307/432094>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. Στο R. K. Sawyer (Επιμ.), *Structure and improvisation in creative teaching* (σσ 1–24). Cambridge University Press.
- Sayre, H. (1990). Performance. Στο F. Lentricchia & T. McLaughlin (Επιμ.), *Critical terms for literary study* (σσ 91–104). University of Chicago Press.
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369–390. <https://doi.org/10.1177/0022219413504995>
- Scanlon, D. M. (2011). Response to intervention as an assessment approach. Στο A. McGill-Franzen & R. Allington (Επιμ.), *Handbook of Reading Disability Research* (σσ 139–148). Taylor & Francis Ltd.
- Schimpf, C., Barbrook-Johnson, P., & Castellani, B. (2021). Cased-based modelling and

- scenario simulation for ex-post evaluation. *Evaluation*, 27(1), 116–137. <https://doi.org/10.1177/1356389020978490>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Analysis and Policy Observatory. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust? Reinvestigating the Robustness of ANOVA Against Violations of the Normal Distribution Assumption. *Methodology. European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(4), 147–151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/A000016>
- Schön, D. A. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71–106. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00033>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2022). Long-Term Consequences of Repeated School Closures During the COVID-19 Pandemic for Reading and Mathematics Competencies. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.867316>
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2016). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling* (4th έκδ.). Routledge.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. Στο A. Wigfield & J. Eccles (Επιμ.), *Development of Achievement Motivation. A volume in Educational Psychology* (σσ 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>
- Schwanenflugel, P., Kuhn, M. R., & Ash, G. (2010). Sharing the stage: Using oral and silent reading to develop proficient reading in the early grades. Στο E. Hiebert (Επιμ.), *Revisiting Silent Reading: New Directions for Teachers and Researchers* (σσ 181–197). International Reading Association.

- Schwartz, M., Hijazy, S., & Deeb, I. (2021). The role of play in creating a language-conducive context in a bilingual preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 381–396. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928723>
- Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust. (1995). Instrument review criteria. *Medical Outcomes Trust Bulletin*, 3(4), I–IV.
- Scott, S. (2017). Transitions and Transcendence of the Self: Stage Fright and the Paradox of Shy Performativity. *Sociology*, 51(4), 715–731. <https://doi.org/10.1177/0038038515594093>
- Scwartz, M., & Baladzaevam, L. (2016). The social context of second language literacy and biliteracy. Στο X. Chen, V. Dronjic, & R. Helms-Park (Επιμ.), *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues* (σσ 195–235). Routledge.
- Seaver, P. W. (1992). Pantomime as an L2 Classroom Strategy. *Foreign Language Annals*, 25(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.1992.TB00509.X>
- Segalowitz, N., Poulsen, C., & Komoda, M. (1991). Lower level components of reading skill in higher level bilinguals: Implications for reading instruction. *AILA Review*, 8(1), 15–30.
- Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive Architecture of Early Reading. Στο I. Lundberg, F. E. Tønnessen, & I. Austad (Επιμ.), *Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Neuropsychology and Cognition* (σσ 59–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4667-8_5
- Seymour, P. H. K. (2005). Early Reading Development in European Orthographies. Στο M. Snowling & C. Hulme (Επιμ.), *The Science of Reading: A Handbook* (σσ 296–315). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch16>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shanthi, A., Thayalan, X., Zainon, I., & De Mello, G. (2019). Developing Student’s Oral and Reading Skills Through Reader’s Theatre. Στο J. Suhadi (Επιμ.), *The Second Annual International Conference on Language and Literature* (σσ 733–744). KnE Social Sciences, Universitas Islam Sumatera Utara. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i19.4900>
- Shanthi, A., & Zuraida, J. (2020). Readers Theatre something old but still an assiduous tool to acquire English Language. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 8(1), 1–11.
- Shepard-Carey, L. (2020). Making sense of comprehension practices and pedagogies in multimodal ways: A second-grade emergent bilingual’s sensemaking during small-group

- reading. *Linguistics and Education*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100777>
- Shepard, A. (2017). *Readers on Stage*. Shepard Publications.
- Shhub, A., Jimenez, Z., & Solis, M. (2023). A Synthesis of Reading Prosody: Evaluating Phrasing and Syntax Interventions. *Reading & Writing Quarterly*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2147464>
- Shieh, G. (2018). Sample size determination for examining interaction effects in factorial designs under variance heterogeneity. *Psychological methods*, 23(1), 113–124. <https://doi.org/10.1037/MET0000150>
- Shih, Y.-C. (2011). Immersive Language Learning in Collaborative Virtual Environments: The Current Status and Possible Trends. Στο S. Hai-Jew (Επιμ.), *Virtual Immersive and 3D Learning Spaces: Emerging Technologies and Trends* (σσ 78–94). Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-825-4.ch005>
- Shiotsu, T. (2010). *Components of L2 Reading. Linguistic and processing factors in the reading test performances of Japanese EFL Learners*. Cambridge University Press.
- Siciliano, L. M. (2021). Is Online Theatre Really Theatre?: Teaching and Researching During a Pandemic. *Teaching Artist Journal*, 19(1–2), 27–35. <https://doi.org/10.1080/15411796.2021.1958220>
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 497–517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.011>
- Sideridis, G. D. (2005). Performance Approach-Avoidance Motivation and Planned Behavior Theory: Model Stability with Greek Students with and without Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 21(4), 331–359. <https://doi.org/10.1080/10573560591002268>
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement Goal Orientations, “Oughts,” and Self-Regulation in Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 3–18. <https://doi.org/10.2307/30035528>
- Sideridis, G. D. (2016). Assessing Validity of Measurement in Learning Disabilities Using Hierarchical Generalized Linear Modeling: The Roles of Anxiety and Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 638–661. <https://doi.org/10.1177/0013164415604440>
- Sideridis, G. D., Antoniou, F., & Padeliadu, S. (2008). Teacher biases in the identification of learning disabilities: An application of the logistic multilevel model. *Learning Disability*

- Quarterly*, 31(4), 199–209. <https://doi.org/10.2307/25474652>
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030301>
- Sideridis, G. D., & Padeliadu, S. (2013). Creating a Brief Rating Scale for the Assessment of Learning Disabilities Using Reliability and True Score Estimates of the Scale's Items Based on the Rasch Model. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 115–132. <https://doi.org/10.1177/0022219411407924>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2017). Bilingual Education in Migrant Languages in Western Europe. Στο O. García, A. Lin, & S. May (Επιμ.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd έκδ., σσ 489–503). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_25
- Sikandar, S. A. B. D. H., Abdullah, E. Z. B. H., & Raj, S. M. R. (2018). Reader's Theatre: To Enhance Reading Amongst PreSchool Readers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 1–7. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i7/4319>
- Silawi, R., Shalhoub-Awwad, Y., & Prior, A. (2020). Monitoring of Reading Comprehension Across the First, Second, and Third Language: Domain-General or Language-Specific? *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/lang.12410>
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Chatzidaki, A., & Tzeveleku, M. (2014). Vocabulary growth in second language among immigrant school-aged children in Greece. *Applied Psycholinguistics*, 35(3), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000525>
- Şimşek, G. G., & Noyan, F. (2013). McDonald's ω , Cronbach's α , and Generalized θ for Composite Reliability of Common Factors Structures. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 42(9), 2008–2025. <https://doi.org/10.1080/03610918.2012.689062>
- Sinclair, C. (2008). How can what we know about motivation to teach improve the quality of initial teacher education and its practicum? Στο P. A. Towndrow, C. Koh, & T. H. Soon (Επιμ.), *Motivation and practice for the classroom* (σσ 37–61). Sence.
- Sinclair, C. (2017). Teaching for the Aesthetic, Teaching as Aesthetic. Στο C. Sinclair, N. C. Jeanneret, J. O'Tool, & M. A. Hunter (Επιμ.), *Education in the Arts* (3rd ed., σσ 63–79). Oxford University Press.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-

- esteem when teased at school. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 411–423.
<https://doi.org/10.1177/00222194050380050401>
- Skourtou, E. (2008). Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching. An example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV(1), 175–194.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., Aravossitas, T., & Trifonas, P. (2020). Introduction: Language Diversity in Greece. Στο E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, & T. Peter (Επιμ.), *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications* (σσ 1–7). Springer, Cham.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. Στο J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Επιμ.), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (σσ 441–468). Springer.
- Slade, B. (2012). “From High Skill to High School”: Illustrating the Process of Deskillling Immigrants Through Reader’s Theatre and Institutional Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 18(5), 401–413. <https://doi.org/10.1177/1077800412439526>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. Στο *Review of Educational Research* (τ. 75, Τεύχος 2, σσ 247–284). Sage Publications/Sage CA: Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.3102/00346543075002247>
- Smith, C. R. (2001). Click and Turn the Page: An Exploration of Multiple Storybook Literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152–183. <https://doi.org/10.1598/rrq.36.2.3>
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments* (5th έκδ.). Allyn & Bacon - Pearson.
- Smith, D. (2011). *Readers Theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students (Doctoral Dissertation)*. Pennsylvania State University, College of Education.
- Smith, M. R. L. (1993). *Effects of scripting Readers’ Theater, participatory basal activities, and customary pull-out instruction by Chapter I students on comprehension, vocabulary, participation, and attitude (Doctoral Dissertation)*. Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Smith, P., & King, J. R. (2013). An examination of veridicality in verbal protocols of language

- learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(5), 709–720.
<https://doi.org/10.4304/tpls.3.5.709-720>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.
<https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Sobkin, V. S. (2016). L.S. Vygotsky and the Theater. Delineation of a Sociocultural Context. *Journal of Russian & East European Psychology*, 53(3), 1–92.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2016.1230996>
- Sokol-Hessner, P., Wing-Davey, M., Illingworth, S., Fleming, S. M., & Phelps, E. A. (2022). The actor's insight: Actors have comparable interoception but better metacognition than nonactors. *Emotion*, 22(7), 1544–1553. <https://doi.org/10.1037/EMO0001080>
- Solís-Barroso, C., & Stefanich, S. (2019). Measuring Language Dominance in Early Spanish/English Bilinguals. *Languages*, 4(3), 84.
<https://doi.org/10.3390/languages4030062>
- Solity, J., & Vousden, J. (2009). Real books vs reading schemes: a new perspective from instructional psychology. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(4), 469–511.
<https://doi.org/10.1080/01443410903103657>
- Soltero-González, L., Sparrow, W., Butvilofsky, S., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2016). Effects of a Paired Literacy Program on Emerging Bilingual Children's Biliteracy Outcomes in Third Grade. *Journal of Literacy Research*, 48(1), 80–104.
<https://doi.org/10.1177/1086296X16653842>
- Sorensen, N. (2017). Improvisation and teacher expertise: implications for the professional development of outstanding teachers. *Professional Development in Education*, 43(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127854>
- Soriano-Ferrer, M., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J., & Piedra-Martínez, E. (2021). Psychoeducational Challenges in Spanish Children With Dyslexia and Their Parents' Stress During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.648000/BIBTEX>
- Souroulla, A. V., Panayiotou, G., & Kokkinos, C. M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: a study using the McCarney Learning Disability

- Evaluation Scale (LDES). *Journal of learning disabilities*, 42(6), 483–493. <https://doi.org/10.1177/0022219409335217>
- Spichtig, A. N., Hiebert, E. H., Vorstius, C., Pascoe, J. P., David Pearson, P., & Radach, R. (2016). The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data With Performance in 1960. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 239–259. <https://doi.org/10.1002/rrq.137>
- Spielberger, C. (1966). Theory and research on anxiety. Στο C. Spielberger (Επιμ.), *Anxiety and behavior* (σσ 3–20). Academic Press Inc.
- Spielberger, C., Edwards, C. D., Lushene, R., Montuori, G., & Platzek, D. (1973). *State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-CH)*. Consulting Psychologists Press.
- Spiteri, J., Deguara, J., Muscat, T., Bonello, C., Farrugia, R., Milton, J., Gatt, S., & Said, L. (2022). The impact of COVID-19 on children’s learning: a rapid review. *Educational and Developmental Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2024759>
- Spolin, V. (1983). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques*. Northwestern University Press.
- Spolin, V., & Sills, P. (2000). *Improvisation for the theater. A handbook of teaching and directing techniques* (3rd έκδ.). Northwestern University Press.
- Srimalee, P., & Charubusp, S. (2018). The Use of Reader’s Theatre in Extensive Reading to Enhance Thai Students’ Reading Motivation. *NIDA Journal of Language and Communication*, 23(33), 43–66.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. (2006). *Teaching Word Meanings*. Erlbaum.
- Stanislavsky, K. (2008). *An actor’s work: a student’s diary*. Routledge.
- Stanislavsky, K. (2013). *Building a character*. Bloomsbury Academic.
- Stanovich, K. E. (1984). The Interactive-Compensatory Model of Reading. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11–19. <https://doi.org/10.1177/074193258400500306>
- Stanton, K., Cawthon, S., & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51–77. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430>
- Stavrou, P.-D. (2018). The Effects of Theatrical Play Intervention Using Psychoanalytic Theories: A Research Analysis on Children with Anxiety Symptoms. *American Journal of Educational Research*, 6(7), 988–996. <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-6-7-15>
- Steene, B., & Törnqvist, E. (2007). *Strindberg on Drama and Theatre*. Amsterdam University

- Press. <https://doi.org/10.5117/9789053560204>
- Steptoe, A., Malik, F., Pay, C., Pearson, P., Price, C., & Win, Z. (1995). The impact of stage fright on student actors. *British Journal of Psychology*, 86(1), 27–39. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8295.1995.TB02544.X>
- Stern, S. L. (1980). Drama in Second Language Learning from an Psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77–100. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1980.TB00152.X>
- Stevens, E. A., Hall, C., & Vaughn, S. (2022). Language and reading comprehension for students with dyslexia: An introduction to the special issue. *Annals of Dyslexia*, 72(2), 197–203. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00260-6>
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479–488. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Stinson, M., & Winston, J. (2014). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. Στο M. Stinson & J. Winston (Επιμ.), *Drama education and Second language learning* (σσ 479–488). Routledge.
- Stokes, F., & Young, C. (2018). Research on Readers Theater. *Association of Literacy Educators and Researchers Yearbook*, 40, 133–144.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. Στο N. Denzin & Y. Lincoln (Επιμ.), *Handbook of qualitative research* (σσ 273–285). SAGE Publications, Inc.
- Street, B. (2014). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring Out Factors: The Use and Misuse of Factor Analysis: *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135–140. <https://doi.org/10.1177/070674379403900303>
- Strine, M., Long, B., & Hopkins, M. F. (1990). Research in interpretation and performance studies: Trends, Issues, Priorities. Στο G. M. Phillips & J. T. Wood (Επιμ.), *Speech*

- communication: Essays to commemorate the seventy-fifth anniversary of the Speech Communication Association* (σσ 181–204). Southern Illinois University Press.
- Studer, R., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., & Gomez, P. (2011). Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students. *Journal of Psychosomatic Research*, 70(6), 557–564. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHORES.2010.11.004>
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761–771. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0608-1>
- Styan, J. L. (2011). *Modern Drama in Theory and Practice 3. Expressionism and Epic Theatre*. Cambridge University Press.
- Su, T., & Shaffer, K. (2004). Reinventing the apprenticeship: The hot seat in the digital era. *Radiology resident education*, 11(11), 1300–1307. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2004.07.017>
- Sucena, A., Silva, A. F., & Marques, C. (2022). Reading skills intervention during the Covid-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01059-x>
- Sullivan, C. (2007). *Reading to students, script-writing and readers' theatre: Strategies to enhance reading skills of low-achievers in a third-grade early intervention classroom (Doctoral Dissertation)*. Capella University.
- Sulpizio, S., Spinelli, G., & Burani, C. (2015). Stress affects articulatory planning in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(2), 453–461. <https://doi.org/10.1037/A0038714>
- Sun, B., Loh, C. E., O'Brien, B. A., & Silver, R. E. (2021). The Effect of the COVID-19 Lockdown on Bilingual Singaporean Children's Leisure Reading. *AERA Open*, 7. https://doi.org/10.1177/23328584211033871/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_23328584211033871-FIG2.JPEG
- Sun, X., Marks, R. A., Eggleston, R. L., Zhang, K., Lau, C., Yu, C. L., Nickerson, N., & Kovelman, I. (2022). Impacts of the COVID-19 disruption on the language and literacy development of monolingual and heritage bilingual children in the United States. *Reading and Writing*, 1–29. <https://doi.org/10.1007/S11145-022-10388-X/TABLES/6>
- Sung, K.-Y. (2021). Young readers in a Mandarin Chinese dual-language bilingual education programme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15.

- <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968876>
- Suraprajit, P. (2019). Bottom-up vs Top-down Model: The Perception of Reading Strategies among Thai University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 460. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.07>
- Suurmond, R., Rhee, H. van, & Hak, T. (2017). Introduction, comparison, and validation of Meta-Essentials: A free and simple tool for meta-analysis. *Research Synthesis Methods*, 8(4), 537–553. <https://doi.org/10.1002/JRSM.1260>
- Swets, J. A. (1996). *Scientific psychology series. Signal detection theory and ROC analysis in psychology and diagnostics: Collected papers*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Szabo, S. M., & Mokhtari, K. (2004). Developing a Reading Teaching Efficacy Instrument for Teacher Candidates: A Validation Study. *Action in Teacher Education*, 26(3), 59–72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463333>
- Szili, K., Kiss, R., Csapó, B., & Molnár, G. (2022). Computer-Based Development of Reading Skills to Reduce Dropout in Uncertain Times. *Journal of Intelligence*, 10(4), 89. <https://doi.org/10.3390/JINTELLIGENCE10040089>
- Tallmadge, G. K. (1977). *The Joint Dissemination Review Panel Idea Book*. NIE, U.S. Government Printing Office.
- Tam, P.-C. (2020). Response to COVID-19 ‘Now I send you the rays of the sun’: a drama project to rebuild post-COVID-19 resilience for teachers and children in Hong Kong. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 631–637. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816816>
- Tanner, D. (2012). *Using Statistics to Make Educational Decisions*. SAGE Publications, Inc.
- Tanner, F. (1993). *Readers Theatre Fundamentals*. Clark.
- Tardy, C. M. (2021). The potential power of play in second language academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100833. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2021.100833>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Tate, K. J. (2005). A Conceptual Lens for Observing, Analyzing, and Interpreting Data when Exploring Preservice Creative Drama. *Youth Theatre Journal*, 19(1), 151–170. <https://doi.org/10.1080/08929092.2005.10012582>
- Taylor, A., Stevens, J., & Asher, J. W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. Στο J. Norris & L. Ortega (Επιμ.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (σσ 213–244). J. Benjamins.
- Taylor, I., & Taylor, M. (1983). *The Psychology of Reading*. Academic Press Inc.

- Taylor, S. E. (1965). Eye Movements in Reading: Facts and Fallacies. *American Educational Research Journal*, 2(4), 187–202. <https://doi.org/10.3102/00028312002004187>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A Meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327. <https://doi.org/10.1002/dys.386>
- Tezer, M., Guldal Kan, S., & Bas, C. (2019). Determination of Multi-Dimensional Self-Efficacy Beliefs of Prospective Teachers towards Creative Drama Activities. *International Journal of Instruction*, 12(1), 783–796. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12150a>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2006). Developing Reading Fluency With Repeated Reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156–160. <https://doi.org/10.1177/10534512060410030501>
- Thienkalaya, C., & Chusanachoti, R. (2020). Improving the English Reading Prosody of L2 Learners Through Readers Theater. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 306–320.
- Thomson, P., & Jaque, S. V. (2017). Creativity and the Performing Artist: Behind the Mask. Στο *Creativity and the Performing Artist: Behind the Mask*. Academic Press Inc.
- Thorpe, A. (2007). *The role of the chou ('clown') in traditional chinese drama. Comedy, criticism, and cosmology on the chinese stage*. Edwin Mellen Press.
- Timplalexi, E. (2020). Theatre and Performance Go Massively Online During the COVID-19 Pandemic: Implications and Side Effects. *Homo Virtualis*, 3(2), 43–54. <https://doi.org/10.12681/homvir.25448>
- Tindale, J. (2003). *Teaching reading*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of*

Materials Development for Language Learning. John Wiley & Sons Ltd.

- Topping, K. J., Douglas, W., Robertson, D., & Ferguson, N. (2022). Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review. *Review of Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1002/REV3.3353>
- Törnqvist, E. (2000). *Strindberg's Ghost Sonata. From Text to Performance*. Amsterdam University Press.
- Traga Philippakos, Z. A., Voggt, A., Bell, S. M., Munsell, S., & Maples, A. (2022). Teachers' Online Instructional Practices and Challenges during COVID-19: Teacher Preparation and Professional Development. *Reading & Writing Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2142922>
- Treiman, R. (2001). Reading. Στο M. Aronoff & J. Rees-Miller (Επιμ.), *Blackwell Handbook of Linguistics* (σσ 664–672). Blackwell Publishing Ltd.
- Trickett, E., Rasmus, S. M., & Allen, J. (2020). Intervention fidelity in participatory research: a framework. *Educational Action Research*, 28(1), 128–141. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1689833>
- Trousdale, A. M., & Harris, V. J. (1993). Missing links in literary response: Group interpretation of literature. *Childrens Literature in Education*, 24(3), 195–207. <https://doi.org/10.1007/BF01134174>
- Tsai, Y. R., Ernst, C., & Talley, P. C. (2010). L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31(2), 1–29. <https://doi.org/10.1080/02702710802412081>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47–67.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale within the greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153–162. <https://doi.org/10.1177/0734282909342532>
- Tsolou, O., Babalis, T., & Tsoli, K. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Creative Education*, 12(3), 529–544. <https://doi.org/10.4236/CE.2021.123036>
- Tsou, W. (2011). The Application of Readers Theater to FLES (Foreign Language in the

- Elementary Schools) Reading and Writing. *Foreign Language Annals*, 44(4), 727–748. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01147.x>
- Tuncer, H., & Karataş, T. Ö. (2022). Recommendations of ELT Students for Four Language Skills Development: A Study on Emergency Distance Education During the COVID-19 Pandemic: *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079888>
- Tunnell, M. O., & Jacobs, J. S. (1989). Using ‘Real’ Books: Research Findings on Literature Based Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 42(7), 470–477. <https://doi.org/10.2307/20200193>
- Turnbull, B. (2018). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1041–1048. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1238866>
- Turner, M. (1997). Assessment by educational psychologists. Στο J. R. Beech & C. Singleton (Επιμ.), *The Psychological Assessment of Reading* (σσ 49–66). Routledge.
- Tyler, B. J., & Chard, D. J. (2000). Focus on inclusion: using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading and Writing Quarterly*, 16(2), 163–168. <https://doi.org/10.1080/105735600278015>
- Tzavara, D., & Koufopoulos, D. (2021). From Face-to-Face to Digital Learning: Implications for Pedagogy, Learning Design, and Instruction. Στο S. Loureiro & J. Guerreiro (Επιμ.), *Handbook of Research on Developing a Post-Pandemic Paradigm for Virtual Technologies in Higher Education* (σσ 114–125). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6963-4.CH006>
- Tzivinikou, S., & Papoutsaki, K. (2016). Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs. *Early Child Development and Care*, 186(6), 971–980. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071101>
- Tzoraki, O. (2019). A Descriptive Study of the Schooling and Higher Education Reforms in Response to the Refugees’ Influx into Greece. *Social Sciences*, 8(3), 1–14.
- Tzuriel, D., & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers’ mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning and Instruction*, 58, 295–304. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2018.08.001>
- Udalla, J. (2020). The effect of drama based instruction on reading comprehension. *Innovations and Critical Issues in Teaching and Learning*, 1(2), 21–45.
- Uribe, S. N. (2013). *Curriculum-based readers theatre as an approach to teaching English*

- language learners: Teachers' perceptions after professional development and classroom implementation (Doctoral Dissertation)*. Florida Atlantic University.
- Uribe, S. N. (2019a). Investigating the Benefits of Curriculum-Based Readers Theatre for English Language Learners Through an Innovative Professional Learning Community Model. Στο C. Mertler (Επιμ.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (σσ 565–580). Wiley-Blackwell.
- Uribe, S. N. (2019b). Curriculum-Based Readers Theatre as an Approach to Literacy and Content Area Instruction for English Language Learners. *Reading & Writing Quarterly*, 35(3), 243–260. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1526726>
- Urquhart, A., & Weir, C. (2013). *Reading in a second language: process, product and practice*. Routledge.
- Vagh, S. B., Pan, B. A., & Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's english productive vocabulary development: The utility of combining parent and teacher report. *Child Development*, 80(5), 1545–1563. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01350.x>
- Vaish, V., & Subhan, A. (2015). Translanguaging in a reading class. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 338–357. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948447>
- Valås, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>
- Valentine, D. T. (2015). Stuttering Intervention in Three Service Delivery Models (Direct, Hybrid, and Telepractice): Two Case Studies. *International Journal of Telerehabilitation*, 6(2), 51–64. <https://doi.org/10.5195/ijt.2014.6154>
- van Bergen, E., Vasalampi, K., & Torppa, M. (2020). How Are Practice and Performance Related? Development of Reading From Age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.309>
- van den Berg, L., & Klapwijk, N. (2019). The Impact of Second-Language Storybook Reading on the Vocabulary Acquisition of Grade 1 Learners. *Language Matters*. <https://doi.org/10.1080/10228195.2019.1657488>
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007).

- Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2: A Longitudinal Analysis of Constituent Components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477–491. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.477>
- van Laren, L., Pithouse-Morgan, K., & Masinga, L. (2019). Containing HIV and AIDS: Creating a readers' theatre script for professional learning in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 33(3), 222–240. <https://doi.org/10.20853/33-3-2964>
- VanBuskirk, K., & Filliter, G. (2020). An examination of the effectiveness of Readers' Theatre as a teaching strategy in legal education. *The Law Teacher*, 54(1), 129–148. <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1464759>
- Vasinda, S., & McLeod, J. (2011). Extending Readers Theatre: A Powerful and Purposeful Match With Podcasting. *The Reading Teacher*, 64(7), 486–497. <https://doi.org/10.1598/rt.64.7.2>
- Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E., & Kafetsios, K. (2016). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *Educational Psychology*, 36(5), 879–897. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950192>
- Vasuthavan, E. S., Vijayarajoo, A. R., Kumaran, A., & Razali, N. H. M. (2019). Choral Speaking: Perceptions and Challenges in an ASL Context. *Journal of Academia (JoA) UiTM Negeri Sembilan*, 7(1), 18–24.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 599–608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805–1818. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>
- Verillon, P., & Rabardel, P. (1995). Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European Journal of Psychology of Education*, 10(1), 77–101. <https://doi.org/10.1007/BF03172796>
- Vianello, D. (2018). *Commedia dell'Arte: History, myth, reception*. Στο C. Balme, P. Vescovo, & D. Vianello (Επιμ.), *Commedia dell'Arte in Context* (σσ 1–14). Cambridge University Press.
- Vickers, S. (2020). Online Theatre Voice Pedagogy: A Literature Review. *Voice and Speech Review*, 14(3), 254–268. <https://doi.org/10.1080/23268263.2020.1777691>

- Vlachava, M., & Stauroopoulos, V. (2019). School and social integration of refugee and migrant adolescent students in Greece. Contemporary insights and trends towards upper secondary education. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 142–151.
- Vouyoukas, C., Tzouriadou, M., Anagnostopoulou, E., & Michalopoulou, L. E. (2017). Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students Among Students With Learning Disabilities: A Greek Paradigm. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016686150>
- Voyevutko, N., Καϊάφα, Ι., Γρίβα, Ε., & Ηλιοπούλου, Κ. (2022). *Ελληνική παιδική λογοτεχνία. Θεωρητικές αποτυπώσεις και προτάσεις για την αξιοποίησή της στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ*. Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστημιακό κέντρο έρευνας και καινοτομίας ‘Τήμενος’, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2006). The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 25–47. <https://doi.org/10.1177/00222194060390010401>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L., & Kazulin, A. (2011). The Dynamics of the Schoolchild’s Mental Development in Relation to Teaching and Learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198–211. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.10.2.198>
- Wager, C. A., Poey, V. M., & Berriz, B. R. (2017). Introduction to Art as Voice: Creating Access for Emergent Bilingual Learners. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 9(1), 1–29.
- Wagner, B. J. (2002). Understanding Drama-Based Education. Στο G. Bräuer (Επιμ.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama* (σσ 3–18). Ablex Publishing.
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation. *Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- Wake, C. (2018). Two decades of digital pedagogies in the performing arts: a comparative survey of theatre, performance, and dance. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 14(1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/14794713.2018.1464097>
- Walker, M. A., & Stevens, E. A. (2017). Reading Instruction for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 40(1), 17–28. <https://doi.org/10.1177/0731948716633868>
- Wallang, M. G., & Kharlukhi, B. (2022). Enhancing Reading Fluency during the Pandemic.

- Language in India*, 22(3), 221–225.
- Wan, F. (2020). Analyzing pre-post designs using the analysis of covariance models with and without the interaction term in a heterogeneous study population. *Statistical Methods in Medical Research*, 29(1), 189–204. <https://doi.org/10.1177/0962280219827971>
- Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Pan, Z. (2022). Positioning an Agenda on a Loving Pedagogy in Second Language Acquisition: Conceptualization, Practice, and Research. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.894190>
- Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programmes. *The Language Teacher*, 30(7), 44–47.
- Washburn, E. K., Gesel, S. A., Fitzgerald, M. S., Beach, K. D., & Kingsbery, C. R. (2023). The Impact of a Comprehensive, Evidence-Based Approach to Summer Literacy Intervention on the K-3 Reading Skills of Economically and Culturally Diverse Students. *Reading & Writing Quarterly*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2147463>
- Webster, R., Skipp, A., & Tyers, C. (2022). The Reported Effects of the Pandemic on the Academic and Developmental Progress of Pupils in Specialist Provisions in England. Using Estimates From School and College Leaders to Determine Differences Between Economically Disadvantaged and Non-economically. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.866519>
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>
- Weinstein, C., Palmer, D., & Schulte, A. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. H & H Publishing Company.
- Wells, G. (2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Θ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σς 89–133). Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Wells, T., Sandretto, S., & Tilson, J. (2023). Bridging the theory-practice divide in teacher education through process drama pedagogy: “You fully experience what you’re learning”. *Teaching and Teacher Education*, 124, 103993. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103993>
- Wendler, T., & Gröttrup, S. (2016). *Data Mining with SPSS Modeler. Theory, Exercises and*

- Solutions. Στο *Data Mining with SPSS Modeler. Theory, Exercises and Solutions*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28709-6_7
- Wetzel, E., Böhnke, J. R., & Brown, A. (2016). Response biases. Στο F. Long, D. Bartram, F. Cheung, K. Geiseinger, & D. Iiescu (Επιμ.), *The ITC International Handbook of Testing and Assessment* (σσ 349–363). Oxford University Press.
- Wharton, G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–243. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00117>
- Wheeler, D. (2012). *Golden Age drama in contemporary Spain: the comedia on page, stage and screen*. University of Wales Press.
- Whittaker, J. (2005). *Readers' theatre: Effects on reading performance, attention and perspectives of students with reading disabilities (Doctoral Dissertation)*. Arcadia University.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Science*, 121(5–6), 301–309. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099/FULL/PDF>
- Wiederholt, J. L., & Bryant, B. R. (2001). *Gray Oral Reading Test* (4th έκδ.). Pro-Ed Inc.
- Wilkinson, L. R. (2009). The Chamber Plays. Στο M. Robinson (Επιμ.), *The Cambridge Companion to August Strindberg* (σσ 107–120). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521846042.009>
- Williams, E. (1996). Reading in two languages at year five in African primary schools. *Applied Linguistics*, 17(2), 182–209. <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.182>
- Willig, A. C. (1987). Examining Bilingual Education Research Through Meta-Analysis and Narrative Review: A Response to Baker. *Review of Educational Research*, 57(3), 363–376. <https://doi.org/10.3102/00346543057003363>
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Willing, K. (1988). Learning Strategies as Information Management: Some Definitions for a Theory of Learning Strategies. *Prospect, An Australian Journal of TESOL*, 3(2), 139–155.
- Wilson, G., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. Στο R. Parncutt & G. McPherson (Επιμ.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (σσ 47–62). Oxford University Press.
- Wilson, M. (2005). *Storytelling and theatre: Contemporary storytellers and their art*. Palgrave

- Macmillan.
- Winston, J. (Επιμ.). (2012). *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Winston, J. (2022). Storytelling theatre and education. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ 175–184). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-19>
- Winston, J., & Stinson, M. (Επιμ.). (2014). *Drama education and second language learning*. Routledge.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415–438. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415>
- Wolfe, M., Schreiner, M. E., Rehder, B., Laham, D., Foltz, P., Kintsch, W., & Landauer, T. (1998). Learning from text: Matching readers and texts by latent semantic analysis. *Discourse Processes*, 25(2–3), 309–336. <https://doi.org/10.1080/01638539809545030>
- Wong, Y. K. (2020). Effects of language proficiency on L2 motivational selves: A study of young Chinese language learners. *System*, 88, 102181. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102181>
- Woods, M. L., & Moe, A. J. (1995). *Analytical Reading Inventory: Assessing reading strategies for literature/story, science, and social studies* (5th έκδ.). Simon & Schuster.
- Woolf, N., & Silver, C. (2017). *Qualitative Analysis Using ATLAS.ti / MAXQDA / NVivo. The five-level QDA method*. Routledge.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension. Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_1
- Wright, D. B. (2020). Allocation to groups: Examples of Lord's paradox. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 35–49. <https://doi.org/10.1111/bjep.12300>
- Wu, S. (2016). The Use of L1 Cognitive Resources in L2 Reading by Chinese EFL Learners. Στο *The Use of L1 Cognitive Resources in L2 Reading by Chinese EFL Learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727035>
- Wu, S., Stratton, K. K., & Gadke, D. L. (2019). Maximizing Repeated Readings: the Effects of a Multicomponent Reading Fluency Intervention for Children with Reading Difficulties.

- Contemporary School Psychology*, 24(2), 217–227. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00248-x>
- Wui, J. W. J., & Abdul Aziz, A. (2022). The Effects of Reader’s Theatre on Students’ Reading Performance: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 285–300. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/V11-I4/15421>
- Xia, Y., & Yang, Y. (2018). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51(1), 409–428. <https://doi.org/10.3758/S13428-018-1055-2>
- Yamamoto, R. (2017). *Serious fun. The power of improvisation for learning and life*. Hamilton Books.
- Yaman Ntelioglou, B. (2011). ‘But why do I have to take this class?’ The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 595–615. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617108>
- Yamashita, J. (2004). Reading Attitudes in L1 and L2, and Their Influence on L2 Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1–19.
- Yang, X. (2020). Teachers’ Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China: *ECNU Review of Education*, 3(4), 739–744. <https://doi.org/10.1177/2096531120922244>
- Yang, Y. F. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313–343. <https://doi.org/10.1080/02702710600846852>
- Yanxia, Y. (2017). Test anxiety analysis of Chinese college students in computer-based spoken English test. *Educational Technology and Society*, 20(2), 63–73.
- Yerkes, R., & Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482. <https://doi.org/10.1002/CNE.920180503>
- Yiğiter, K., Sariçoban, A., & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 5(1), 124–139.
- Young, C. (2013). Repeated readings through readers theater. Στο J. Richards & C. Lassonde (Επιμ.), *From fluency to comprehension: Powerful instruction through authentic reading* (σσ 83–90). Corwin Press.
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V., & Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 615–

626. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240>
- Young, C., Mohr, K. A. J., & Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of Research in Reading, 43*(3), 347–363. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12307>
- Young, C., & Nageldinger, J. (2014). Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater, and poetry. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 47–56.
- Young, C., & Ortlieb, E. (2018). Implementing Readers Theater in Secondary Classrooms. *Reading Psychology, 39*(8), 879–897. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555364>
- Young, C., Paige, D. D., & Rasinski, T. V. (2022). *Artfully Teaching the Science of Reading*. Routledge.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher, 63*(1), 4–13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>
- Young, C., & Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading, 41*(3), 475–485. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12120>
- Young, C., Stokes, F., & Rasinski, T. (2017). Readers Theatre Plus Comprehension and Word Study. *Reading Teacher, 71*(3), 351–355. <https://doi.org/10.1002/trtr.1629>
- Young, C., Valadez, C., & Gandara, C. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *Journal of Educational Research, 109*(6), 624–630. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016599>
- Yu, C. L., & Wellman, H. M. (2022). Young Children Treat Puppets and Dolls Like Real Persons in Theory of Mind Research: A meta-analysis of false-belief understanding across ages and countries. *Cognitive Development, 63*, 101197. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2022.101197>
- Yusnilitam, N., Mujiyanto, Y., Saleh, M., & Bharati, D. A. L. (2019). Lecturers' Roles in Readers' Theatre Instruction for Building Students' Literacy. *The Asian EFL Journal, 23*(3), 41–51.
- Zakaria, Z., Setyosari, P., Sulton, S., & Kuswandi, D. (2019). The effect of art-based learning to improve teaching effectiveness in pre-service teachers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7*(3), 531–545. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.606963>
- Zaporah, R. (1995). *Action theater. The improvisation of presence*. North Atlantic Books.
- Zaporah, R. (2014). *Improvisation on the edge. Notes from on and off stage*. North Atlantic

Books.

- Zawadka, J., Miękiś, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., & Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and information technologies*, 26(6), 6973–6994. <https://doi.org/10.1007/S10639-021-10559-3>
- Zdep, S., & Irvine, S. (1970). A reverse Hawthorne effect in educational evaluation. *Journal of School Psychology*, 8(2), 89–95.
- Zervoudakis, K., Mastrothanas, K., & Tsafarakis, S. (2020). Forming automatic groups of learners using particle swarm optimization for applications of differentiated instruction. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(2), 282–292. <https://doi.org/10.1002/cae.22191>
- Zervoudakis, K., & Tsafarakis, S. (2020). A mayfly optimization algorithm. *Computers & Industrial Engineering*, 145, 106559. <https://doi.org/10.1016/J.CIE.2020.106559>
- Zhang, L. (2018). *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling Approach*. Springer Nature.
- Zhang, X. (2021a). Using drama-based pedagogy to support college students' information literacy development: how do the students feel about it? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(4), 582–598. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1899802>
- Zhang, X. (2021b). Understanding reading teachers' self-directed use of drama-based pedagogy in an under-resourced educational setting: A case study in China. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211012496>
- Zhao, J., & Christison, M. (2020). Using Literature Circles Instruction to Develop Reading Comprehension Skills. Στο G. Neokleous, A. Krulatz, & R. Farrelly (Επιμ.), *Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms* (σσ 348–367). IGI Global.
- Zlatev, J., ywicznyński, P., & Wacewicz, S. (2020). Pantomime as the original human-specific communicative system. *Journal of Language Evolution*, 5(2), 156–174. <https://doi.org/10.1093/JOLE/LZAA006>
- Zou, K. H., Liu, A., Bandos, A. I., Ohno-Machado, L., & Rockette, H. E. (2011). *Statistical Evaluation of Diagnostic Performance*. Chapman and Hall/CRC.
- Zouganeli, A., & Mastrothanas, K. (2019). Representation of Immigrant students in Special Education: Evidence in Greece during 2003-2013. *European Journal of Special Education Research*, 4(2), 53–72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2648297>

- Zsido, A. N., Teleki, S. A., Csokasi, K., Rozsa, S., & Bandi, S. A. (2020). Development of the short version of the Spielberger state—trait anxiety inventory. *Psychiatry Research*, *291*, 113223. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2020.113223>
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, *30*(3), 211–217. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>
- Żywicznyński, P., Waciewicz, S., & Sibierska, M. (2018). Defining Pantomime for Language Evolution Research. *Topoi*, *37*(2), 307–318. <https://doi.org/10.1007/S11245-016-9425-9/METRICS>
- Αδαμοπούλου, Π. (2019). Ο παιδαγωγικός ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας και σχέδια δραστηριοτήτων στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου, & Π. Τρίφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (σς 529–542). Gutenberg.
- Αθανάτου, Μ., & Υφαντόπουλος, Ν. (2021). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (Τεύχος 1, σς 401–413). National Documentation Centre (EKT). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3250>
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Αλεξιάκης, Δ. (2018). *John Dewey. Πειραματισμός και Δημοκρατία*. Εκδόσεις Τόπος.
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. University Studio Press.
- Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία. (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5TM*. Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, *18*(5), 457–465.
- Αναγνωστοπούλου, Κ., Γεωργιάδου, Α., Γιαννικόπουλος, Γ., Παπαστράτου, Π., & Τσιφλικά, Θ. (2012). *PISA 2009. Πλαίσιο αξιολόγησης και αποτελέσματα*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).
- Αναγνώστου, Ε., & Παπάζογλου, Θ. (2018). Ο αυτοσχεδιασμός στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου 'Νέος Παιδαγωγός'* (σς 895–902). Νέος

Παιδαγωγός.

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20–48. <https://doi.org/10.12681/JODE.25506>
- Αναστασίου, Δ. (2004). *Αξιολόγηση της επίδρασης δύο ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης στη φωνολογική και την ορθογραφική επεξεργασία του γραπτού λόγου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες [Διδακτορική Διατριβή]*. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αναστασίου, Δ. (2008). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 4, 387–410.
- Αναστασίου, Φ., & Μίτιτς, Λ. (2017). *Κεντρικά ερωτήματα στο επιστημονικό πεδίο της διγλωσσίας. Η διγλωσσία ως φαινόμενο*. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., & Μουμτζή, Μ. (2015). *Πιστοποιητικό επάρκειας της ελληνομάθειας. Οδηγίες για τη διενέργεια των εξετάσεων*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνοπούλου, Π. (2016). Αρχαιόθεμα διακεείμενα στο Περιγραφή Τοπίου του Ζουζέπ Μαρία Μπενέτ Ι Ζουρνέτ. *ΠΑΡΑΒΑΣΙΣ Επιστημονικό Περιοδικό Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών*, 14(2), 125–138.
- Αραβαντινού, Δ., & Κώστας, Α. (2022). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την 1η Περίοδο της Πανδημίας COVID-19: Μια Ποιοτική Διερεύνηση Απόψεων, Πρακτικών και Προβλημάτων σε Εκπαιδευτικούς και Γονείς. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: Εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές* (σσ 60–71). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). <https://doi.org/10.12681/icodl.3386>
- Αραποπούλου, Μ., Αρχάκης, Α., Μητρούση, Ε., Παπαδοπούλου, Δ., Τζιμόκας, Δ., Τσαγκαλίδης, Α., & Καζάζης, Ι. (2014). *Λογισμικό αναγνωσιμότητας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αυγητίδου, Α. (2017). Στοχασμός και αναστοχασμός στην καλλιτεχνική έρευνα και εκπαίδευση. Στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, & Θ. Τσάμπουρας (Επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου Αιώνα. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ 81–93). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων

Τεχνών.

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29–48.
- Αυγουστάκη, Κ. (2011). Η μέτρηση των θετικών συναισθημάτων στον ελληνικό χώρο. Ψυχομετρικά Εργαλεία. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σσ 195–230). Εκδόσεις Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο- 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία* (6η). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης* (2η). Εκδόσεις Ατραπός.
- Βαρζελιώτη, Γ. (2018). Θέατρο και δημοκρατίες: Η «αναγέννηση» του ελληνικού θεάτρου (16ος-17ος αιώνας). Στο Α. Αλτουβά & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Πρακτικά Ε Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου «Θέατρο και Δημοκρατία»* (σσ 123–132). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Βασιλάκη, Ζ. (2006). *Το ραδιόφωνο στην Ελλάδα*. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (Ι.Ο.Μ.).
- Βελένη, Π. (2006). *Θέατρο και θέαμα στον ρωμαϊκό κόσμο*. University Studio Press.
- Βιβιλάκης, Ι. (2013). *Το κήρυγμα ως performance: Εκκλησιαστική ρητορική και θεατρική τέχνη μετά το Βυζάντιο*. Εκδόσεις Αρμός.
- Βίτσου, Μ. (2019). Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του κουκλοθεάτρου ως παράγοντες σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της Στοκχόλμης. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη, & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015* (σσ 111–127). Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας & Πολυγλωσσίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βίτσου, Μ., & Δήμου, Π. (2023). Μια έρευνα δράσης για τη μετασχηματιστική δύναμη εξ αποστάσεως παρεμβάσεων κουκλοθεάτρου κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στο Μ.

- Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σς 129–148). Gutenberg.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2014). Οργανωτικές διαστάσεις θεατρικών παραστάσεων σε σχολικό περιβάλλον. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σς 256–277). Εκδόσεις Διάδραση.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020a). *Δραματοποίηση. Τεχνικές και μέθοδοι στην εκπαίδευση*. Αφοί Κυριακίδη.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020b). *Θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θέατρο σκιών, κουκλοθέατρο, μαριονέττες, κλόουν, κομμέντια ντελ αρτε, black theatre, τραγούδι, χορός, παντομίμα*. Αφοί Κυριακίδη.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2021). Συγκριτική προσέγγιση ανάγνωσης-αφήγησης παραμυθιών διά ζώσης και μέσω τηλεμαθημάτων: Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας - Ελλάδα. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σς 211–230). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αυτοέκδοση.
- Γιάγκου, Μ. (2009). *Σώματα Κειμένων και Γλωσσική Εκπαίδευση: Δυνατότητες Αξιοποίησης στη Διδασκαλία της Ελληνικής και Συγκρότηση Παιδαγωγικά Κατάλληλων Σωμάτων Κειμένων [Διδακτορική Διατριβή]*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας.
- Γιαζιτζίδου, Σ. (2019). Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής 'Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην παιδική ηλικία'* (σς 735–750). Εκδόσεις Πεδίο.
- Γιαΐτσης, Π., & Μπαρμούτης, Χ. (2001). Τα πρώτα ραδιοφωνικά βήματα. Στο Χ. Μπαρμπούτης & Μ. Κλώντζας (Επιμ.), *Το φράγμα του ήχου: Η δυναμική του ραδιοφώνου στην Ελλάδα* (σς 57–75). Παπαζήση.
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 27–55. <https://doi.org/10.12681/HJRE.8791>
- Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. (Λοΐζος). (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β.

- Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα* (σς 136–144). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3221>
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 94. <https://doi.org/10.12681/dial.15366>
- Γκανά, Ε. (2018). Θεωρίες για την ανάγνωση. Από τη γνωστική στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Στο Σ. Τζιβνίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (2η εκδ., σς 9–28). Εκδόσεις Readnet.
- Γκαρραβέλας, Κ. (2023). Η “πρόβα” στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές* (σς 274–286). Εκδόσεις Πατάκη.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Μεταίχιμο.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2010). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση* (σς 9–16). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση. Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γραμματάς, Θ. (1994). Δραματουργικές προσεγγίσεις σε θεατρικά κείμενα για παιδικό κοινό. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 182–188.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία* (3η εκδ.). Εκδόσεις Νηρηίδες.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογές*. Εκδόσεις Ατραπός.

- Γραμματάς, Θ. (2008). Διακειμενική σύνθεση. Στο Θ. Γραμματάς & Τ. Μουδατσάκης (Επιμ.), *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο. Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ 56–66). ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Η σχολική θεατρική παράσταση*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία. Διάδραση*.
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία. Διάδραση*.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2011). Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διάδραση.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 237–246.
- Γρίβα, Ε., Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2010). Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 25–48.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., Τσακίριδου, Ε., & Γελαδάρη, Α. (2007). Στρατηγικές ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα από μαθητές μικρής ηλικίας. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (Επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ 161–180). University Studio Press.
- Δαμανάκης, Μ. (2019). Ταυτότητα vs. ετερότητα: ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου, & Π. Τρίφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (σσ 39–60). Gutenberg.
- Δελικωνσταντινίδου, Α. (2023). Η μετασχηματίζουσα δυναμική του ψηφιακού θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 39–66). Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διακουμάκου, Κ. (2021). ‘Ποιος είναι;’ Εγώ και ο άλλος. Από το θεατρικό παιχνίδι στη δημιουργική γραφή ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο Τ. Καραόγλου & Ν. Αλιφέρης (Επιμ.), *Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματολογία και σκηνική πράξη. Πρακτικά του Β' θεατρολογικού συνεδρίου* (σσ 245–250).

- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί Παράγοντες και Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*. Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο: τ. Α* (1ος τομ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Ευσταθιάδης, Ε., Αντωνοπούλου, Ν., Μαζαράκη, Δ., Πρανέντση, Κ., & Σπανού, Κ. (2006). *Στατιστικά Πιστοποίησης: Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων ελληνομάθειας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ζάγκα, Ε. (2005). Μάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας “με βάση το περιεχόμενο” σε προσεγγίσεις με “έμφαση στο περιεχόμενο” με χρήση στρατηγικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 70–77.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 71–90.
- Ζακόπουλος, Β. (2021). Ποιοτική έρευνα: Μεθοδολογικά ζητήματα, απόψεις και προβληματισμοί. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σς 125–150). Παπαζήση.
- Ζακόπουλος, Β. (2023). Συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία μάθησης και Θεατρική Αγωγή. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σς 89–101). Gutenberg.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 55–69.
- Ζερβουδάκης, Κ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2020). Σχηματισμός μαθητικών ομάδων για εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθηματικά με χρήση αλγορίθμου Διαφορικής Εξέλιξης. Στο Γ. Κουτρομάνος & Λ. Γαλάνη (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σς 560–569). Ε.Τ.Π.Ε. & Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α..
- Ζερβουδάκης, Κ., Μαστροθανάσης, Κ., & Καλοβρέκτης, Κ. (2019). Εξελικτικοί αλγόριθμοι βελτιστοποίησης για το πρόβλημα σχηματισμού μαθητικών ομάδων εξατομικευμένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, 2, 13–20.
- Ζυγούρης, Φ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2021). Η μάθηση σε ομάδες στην εξ Αποστάσεως

- Εκπαίδευση: Δυσκολίες και Προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (Τεύχος 1, σσ 637–646). National Documentation Centre (ΕΚΤ). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3275>
- Ίδρυμα Ιωάννου Φ. Κωστόπουλου, & Αναλόγιο, Θ. (2018). *Αναλόγιο 2005-2017: Δραματική και σκηνική γραφή στην Ελλάδα* (Σ. Παπαθανασίου (Επιμ.)). Ίδρυμα Ιωάννου Φ. Κωστόπουλου, Interface (Θεατρικό Αναλόγιο).
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2006). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καλοβρέκτης, Κ., & Ψυχάρης, Σ. (2023). STEAM (STEM +Art): Εισαγωγή στην επιστημολογία του STEM με την Τέχνη (Art) και στα Οντοϋπολογιστικά Τεχνουργήματα. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 23–38). Gutenberg.
- Καλογεράκη, Σ. (2013). Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός στην Κατασκευή Εργαλείων Μέτρησης Κοινωνικών Ερευνών. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ 293–317). Εκδόσεις Ίων.
- Καλογερογιάννη, Φ. (2023). Η αξιοποίηση του ραδιοφωνικού θεάτρου στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε περιβάλλοντα πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 116–128). Gutenberg.
- Καλογήρου, Κ. (2018). *Απόκτηση λεξιλογίου μέσω δράματος [Διδακτορική διατριβή]*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Τομέας Αμερικάνικης Λογοτεχνίας.
- Καμηλάρη, Έ. (2011). Η λειτουργία της φωνής στο ραδιοφωνικό θέατρο: οι θεατρικές διασκευές του ΕΙΡ (1953-1967). Στο Γ. Ιωαννίδης (Επιμ.), *Πρακτικά της Διημερίδας στη Μνήμη της Αγνής Μουζενίδου: «Ο Ηθοποιός κι η Τέχνη της Υποκριτικής: Θεωρία και Πράξη, Παρελθόν και Μέλλον»* (σσ 433–443). Ergo.
- Καμηλάρη, Έ. (2014). Τάσεις αυτοαναφορικότητας στις ραδιοφωνικές διασκευές θεατρικών έργων για το ΕΙΡ (1953-1967). Στο Γ. Βαρζελιώτη (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνης* (σσ 527–533). Εθνικό και

- Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Καραγιάννης, Θ. (2013). *Ιστορία της δραματουργίας για παιδιά στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949). Με στοιχεία θεατρικής αγωγής και παραστασιογραφίας του σχολικού θεάτρου*. Εκδόσεις Σταμπούλη.
- Καραντζούλη, Α. (2019). Θεατρικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων – Το παράδειγμα της Ψηφιακής Αφήγησης. Στο Π. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (Επιμ.), *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (σσ 82–87). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κασιμάτη, Α. (2020). Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, 5, 58–76.
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Εκδόσεις Σταμπούλη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2021a). Η χρήση θεατρικών μεθόδων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα: Έκφραση, συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία, κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ 289–308). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κατσαρίδου, Μ. (2021b). Το ταξίδι των προσφύγων: διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τη χρήση της δραματοποίησης σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο Τ. Καραόγλου & Ν. Αλιφέρης (Επιμ.), *Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματουργία και σκηνική πράξη. Πρακτικά του Β' θεατρολογικού συνεδρίου* (σσ 251–264). Εκδόσεις Ευρασία.
- Κατσιφή Χαραλαμπίδη, Σ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2017). Συστήματα παρέμβασης κινήτρων και κυρώσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Σ. Πανταζής & Ε. Μαράκη (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου 'Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία'* (σσ 40–49). Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2019). *Κριτήρια για την αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου επιπέδου Α1*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κλαδάκη, Μ. (2006). *Διαφυλικές διαστάσεις στη θεατρική αγωγή: τα παιδικά θεατρικά κείμενα της δεκαετίας 1985 - 1995 [Διδακτορική διατριβή]*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών

- και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Κλαδάκη, Μ. (2014). Από τις σελίδες του Παραμυθιού στη σκηνή του Θεάτρου: Ο αληθινός κόσμος του Πινόκιο. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σς 65–72). Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κλαδάκη, Μ. (2015). Όταν η Θεατρική Τέχνη συναντά τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες: Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιάς (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες»* (σς 688–703). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κλαδάκη, Μ. (2016). Θεατρική τέχνη και εκπαιδευτική πράξη: μια σχέση αγάπης από απόσταση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21ου αιώνα. Πρακτικά επιστημονικής Διημερίδας* (σς 41–53). Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2021). Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών: Ανάπτυξη ερωτηματολογίου διερεύνησης. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σς 391–408). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2022). Δραματουργικές μορφές των θεατρικών αναγνώσεων: σύντομη ιστορική αναδρομή. *Θεατρογραφίες*, 27, 31–39.
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (Επιμ.). (2023). *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα*. Gutenberg.
- Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Έ. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82–107. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12681/prpj.50>
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Εκδόσεις Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012a). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012b). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012c). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., & Φραγκούλης, Γ. (2006). Διαδικασίες κατανόησης κειμένων και επίδοση μαθητών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης στο δημοτικό. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Διαδικασίες κατανόησης κειμένων και επίδοση μαθητών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης στο δημοτικό* (σς 443–452). Εκδοτικός οίκος Αδελφών

Κυριακίδη α.ε.

- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Φραγκούλης, Γ., & Μπάσμπας, Κ. (2006). Εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας της ανάγνωσης στο δημοτικό σε σχέση με το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών και την επίδοσή τους. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ 443–452). Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κουλάκογλου, Κ. (2020). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Κουλιανού, Μ., Μαστροθανάσης, Κ., Ρούσσο, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2020). Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρική επικύρωση της κλίμακας Jr. MAI για την εκτίμηση των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, SI-1*, 20–29.
- Κουλιανού, Μ., Μαστροθανάσης, Κ., Ρούσσο, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2021). Αξιολόγηση της μεταγνωστικής ενημερότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Στάθμιση της κλίμακας MAI Teacher (MAIT). *Εκπαίδευση & Επιστήμες, 3*, 20–33.
- Κουλιανού, Μ., Ρούσσο, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Μεταγνωστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης: Ελληνική Προσαρμογή του Εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 24*(1), 138–156.
- Κουρετζής, Λ. (2018). *Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση και το θεατρικό παιχνίδι στην παράσταση θεάτρου για παιδιά*. Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ., & Παρζακώνη, Α. (2012). Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ 240–247). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015). Τεχνολογικά υποβοηθούμενη γλωσσική εκμάθηση: εφαρμογές στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ 172–185). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2018). Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ). Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για διαχείριση κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας* (σσ 117–136). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 112–128.
- Κοφίδου, Α. (2016). Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξένης Γλώσσας: η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Δυτικής Μακεδονίας. *Έρκυνα, 11*, 56–74.
- Λαζακίδου, Γ., & Τριανταφύλλου, Σ. (2021). Η μάθηση στην εποχή του κορωνοϊού: Η μετάβαση από τη μεικτού τύπου στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (Τεύχος 1, σσ 154–163). National Documentation Centre (EKT). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3223>
- Λαζαράτου, Ε., Αναγνωστόπουλος, Δ., Βλασσοπούλου, Μ., Χαρμπίλας, Δ., Ρότσικα, Β., Τσακανίκος, Ε., Τζαβάρα, Χ., & Δικαίος, Δ. (2013). Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών: Ένα ελληνικό δείγμα. *Ψυχιατρική, 24*, 27–36.
- Λακίδου, Γ., & Βιβιλάκης. (2021). Ο αναστοχασμός ως μέθοδος εκπαίδευσης στη διδακτική του θεάτρου. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ 373–390). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος 'Θαλής'* (σσ 57–77). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ 172–215). Εκδόσεις Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ 347–364). Εκδόσεις Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για διαχείριση κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας* (σσ 157–173). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

- Λενακάκης, Α., Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σς 529–551). Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων* (σς 357–373). Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Λιάγκης, Μ. Κ. (2021). Εκπαίδευση, θέατρο και αλλαγή: Έρευνα και αξιολόγηση. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σς 353–372). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (Τεύχος 1, σς 331–341). National Documentation Centre (EKT). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3243>
- Λιάκος, Α., & Γιαννίτση, Σ. (1984). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της τροποποιημένης ελληνικής κλίμακας άγχους του Spielberg. *Εγκέφαλος*, 21, 71–76.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005a). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 40, 134–150.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005b). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην Εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ., & Φελούκα, Β. (2009). Απόλαυση, χρησιμότητα, προσωπική ανάπτυξη. Διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων των μαθητών Δημοτικού σχολείου. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμνηας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σς 335–343). Εκδόσεις Ατραπός.

- Μαλαφάντης, Κ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών-μαθητριών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 145–166.
- Μαρκοπούλου, Α. (2019). Τραγωδία και κωμωδία: Προέλευση και φιλοσοφική ερμηνεία. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 41–60.
- Μαρούδας, Η. (2015). Πορεία ανάπτυξης και ταξινομική διάκριση των μορφών, τάσεων και προσεγγίσεων της διά του θεάτρου αγωγής των νέων. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *2ο Forum νέων επιστημόνων. Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση* (σς 78–86). Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαρούδας, Η. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών*. Κοντύλι.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2009). Οι αναγνωστικές στρατηγικές των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική έρευνα και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σς 165–180). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2010). Η συνεισφορά των μαθησιακών στρατηγικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης. *Εκπαιδευτική Επικοινωνία*, 9, 29–31.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2018). Κατασκευή, ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση κλίμακας για την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 64–80. <https://doi.org/10.12681/hjre.17417>
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019a). Διδακτική εφαρμογή θεατρικού αναλογίου σε εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς) για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του δίγλωσσου μαθητή στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Επιμ.), *Οι Τέχνες στη Γλωσσική εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019b). Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 7(2), 116–138. <https://doi.org/10.12681/ppej.20212>
- Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2011). Στρατηγικές ανάγνωσης από μαθητές του δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 'Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή'* (σς 422–436). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2015). Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική*

- εκπαίδευση - Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (σσ 165–172). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Γραμματάς, Θ. (2023). Μνημονικά αποτυπώματα αξιών της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας από την ψηφιακή της παρακολούθηση: μελέτη περίπτωσης. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 170–189). Gutenberg.
- Μαστροθανάσης, Κ., Δάρρα, Μ., Ζερβουδάκης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Τσαφάρáκης, Σ. (2023). Αξιολόγηση ικανοποίησης επιμορφούμενων με τη χρήση της πολυκριτήριας ανάλυσης: Η περίπτωση εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος στη θεατροπαιδαγωγική επιστήμη. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 225–250). Gutenberg.
- Μαστροθανάσης, Κ., Ζερβουδάκης, Κ., & Κουλιανού, Μ. (2020). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.). Περιγραφή και αξιοποίηση μιας ψυχομετρικής κλίμακας για την διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, 1*, 16–19.
- Μαστροθανάσης, Κ., Ζερβουδάκης, Κ., Ξαφάκος, Ε., & Ζουγανέλη, Α. (2021). Προσαρμογή και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας για την εκτίμηση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Στο Ε. Κανταρτζή, Γ. Παπαδημητρίου, & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας»* (σσ 241–252). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Ζουγανέλη, Α. (2015). *Παρεμβατικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης στο γραπτό λόγο. Οδηγός εκπαιδευτικού και διδακτικό υλικό*. Σύγχρονη Έκφραση.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2021). Ερευνητικός σχεδιασμός μεικτής μεθοδολογίας για την αξιολόγηση εφαρμογών Θεάτρου Αναγνωστών στη σχολική επάρκεια, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις μαθησιακές δυσκολίες δίγλωσσων αναγνωστών. Στο Α. Σοφός, Γ. Λιαράκου, Μ. Σκουμιός, & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο, Πρακτικά 5ης Ημερίδας Υποψήφιων Διδακτόρων* (σσ 143–165). Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://doi.org/10.26215/heal.d2f8-xz75>
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022a). Η διδασκαλία της ανάγνωσης με τη μέθοδο του Θεάτρου Αναγνωστών: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση της

- τριαντακονταετίας 1990-2020. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39(73), 142–162.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022b). Η θεατρική παράσταση στο σχολείο: Διερεύνηση του παραστασιακού άγχους παιδιών ηλικίας 10-12 ετών. Στο Α. (Λοΐζος) Σοφός, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. Σκουμιός, Ε. Φωκίδης, & Μ. Οικονομάκου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο, Πρακτικά 6ης Ημερίδας Υποψήφιων Διδασκτόρων* (σσ 20–39). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://doi.org/10.26215/heal.kpkq-dq67>
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022c). Παραστασιακό άγχος και πάγωμα επί σκηνής: Ψυχομετρική αξιολόγηση και διαγνωστική επικύρωση κλείδας παρατήρησης παιδιών στην προεφηβεία για τον εκπαιδευτικό. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 40–69. <https://doi.org/10.12681/dial.27921>
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023a). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Διάδραση.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023b). Μεθοδολογία ανάπτυξης και προτάσεις δραστηριοτήτων θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. *Πελλαίος Παιδαγωγός*, 5, 5–18.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023c). Το θεατρικό αναλόγιο σε πλατφόρμες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης: Εμπειρίες από εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής. Στο Μ. Κατσαρίδου, Μ.-Α. Κουμανάκου, & Π. Μποέμη (Επιμ.), *Η Θεατρική Αγωγή σε καιρό πανδημίας (SARS-CoV2): προκλήσεις, προβληματισμοί και εναλλακτικές* (σ 38-39). Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Παπακώστα, Α. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με πρακτικές αφηγηματικής δραστηριότητας στο σπίτι: Μια δημογραφική έρευνα για την αφήγηση παραμυθιών στο νομό Φλώρινας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 198–213. <https://doi.org/10.12681/hjre.14099>
- Μαστροθανάσης, Κ., Ρούσσο, Π., & Κουλιανού, Μ. (2018). Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος της Κλίμακας Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 23(1), 122–137. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23022
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αυτοέκδοση.
- Μενδρινού, Ι. (2010). Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ 269–330). Εκδόσεις Πατάκη.

- Μέργου, Μ. (2017). Η αόρατη ιστορία της γυναικείας δραματουργίας στην Ελλάδα. Πορτρέτα Δραματουργών του 19ου και 20ού αιώνα. Στο Α. Αλτουβά & Μ. Σεχοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης αφιερωμένης στα 300 χρόνια από τη γέννηση του Denis Diderot 'Παγκόσμιο Θέατρο: Πράξη-Δραματουργία-Ιστορία'* (σς 527–560). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σς 209–213). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας Πανεπιστημίου Αιγαίου. (2018). *Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής Πανεπιστημίου Αιγαίου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μοσχοπούλου, Α., & Φύκαρης, Ι. (2014). Μοντέλο συστημικού διδακτικού σχεδιασμού: μια διαφοροποιημένη διδακτική δυνατότητα με αξιοποίηση δεδομένων social marketing. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26(118–135).
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες-παλιννοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Παλλινόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σς 167–193). Ελληνικά Γράμματα.
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκις, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Εκδόσεις Εξάντας.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α' δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71–88.
- Μουζάκης, Χ., Κουτρομάνος, Γ., & Τσώλη, Κ. (2021). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μπράτισης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 12ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σς 108–115). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μπακάλη, Ι. (2020). *Γλωσσική εκπαίδευση και επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράμετροι και προβλήματα [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.
- Μπακιρτζή, Ι. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; - Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον*

- 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες (Τεύχος 1, σσ 324–330). National Documentation Centre (EKT). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3241>
- Μπέλλα, Σ. (2018). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται [Διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Μπράλας, Α. Β. (2015). *Εισαγωγή στη Θεμελιωμένη Θεωρία: Οδηγός εφαρμογής με το atlas.ti*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, Εργαστήριο Δυνητικής Πραγματικότητας, Διαδικτυακής Έρευνας και Εκπαίδευσης.
- Μπράτιτσης, Θ. (2021). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (Τεύχος 1, σσ 51–61). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (EKT). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3210>
- Νικάση, Μ. (2008). *Θεατρικό Αναλόγιο*. <http://www.theaterinfo.gr/theatreplays/theatrecriticism/2008/theatrikoanalogio/index.htm>
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Νικολοπούλου, Α. (2010). Παιδί και αφηγήσεις: προς μία ερμηνευτική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ 251–294). Εκδόσεις Τόπος.
- Νταβαρίνου, Ι. (2013). Το θέατρο στο Ραδιόφωνο. 1968-1974. *ΠΑΡΑΒΑΣΙΣ Επιστημονικό Περιοδικό Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών*, 11, 267–286.
- Ντίνας, Κ., & Γιώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ξαφάκος, Ε., & Παπαϊωάννου, Θ. (2023). Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρησιμότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, τα κίνητρά τους και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις*,

- εξελίξεις και προοπτικές (σς 334–355). Εκδόσεις Πατάκη.
- Πανούσης, Κ., Τερζή, Β., & Μπιμπούδη, Μ. (2021). Το ψηφιακό θέατρο μέσω αξιοποίησης της κινητής μάθησης. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Ο χρόνος στο θέατρο. Θεατρική Μνήμη ενός Άχρονου Παρόντος* (σς 179–188). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & γιατί*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ., Σιδερίδης, Γ., & Αντωνίου, Φ. (2008). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ): ψυχομετρική αξιολόγηση με τη μέθοδο Rasch. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15(3), 239–266.
- Παπαγεωργή, Ι. (2022). Ανάπτυξη και επικύρωση ψυχομετρικών κλιμάκων/τεστ. Στο Μ. Κωνσταντίνου, Ι. Παπαγεωργή, & Α.-Χ. Μαλεγιαννάκη (Επιμ.), *Ψυχομετρία στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική ψυχολογία* (σς 73–91). Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην επείγουσα εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* (Τεύχος 1, σς 191–202). National Documentation Centre (EKT). <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3226>
- Παπαδιά, Α. (2020). *Η επίδραση της διγλωσσίας και των διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα [Διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπαδόπουλος, Γ., Παπαδόπουλος, Σ., & Μαρούδας, Η. (2021). Θετική και αρνητική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στις διαμαθητικές σχέσεις. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σς 231–252). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της*

- Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο [Διδακτορική διατριβή]. Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Εκδόσεις Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010a). Θέατρο για παιδιά και νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ 77–106). Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010b). Ο Μανδύας του Ειδικού: Η Θεατρική Μέθοδος Project. *Κίνητρο*, 11, 29–40.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010c). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015a). Για μια διερευνητική ‘εν θεάτρω’ γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ 475–488). Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015b). Ένταξη Θεατρικών Τεχνικών σε Μαθησιακό Πλαίσιο: Αυθεντική Αξιολόγηση Μαθησιακών Στόχων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 6–21.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021a). Η έρευνα-δράση ως ερευνητική μέθοδος μεταπτυχιακών εργασιών ειδίκευσης για το θέατρο στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: ‘Έτερότητα και Παιδαγωγική του Θεάτρου’ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτε. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ 151–174). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021b). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις τοῦ καλλίστου βίου*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας, Φ., & Σιούτας, Α. (2014). Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής-διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152, 111–126.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη θεωρία του L. S. Vygotsky*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Μ., Βίτσου, Μ., & Γκανά, Ε. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 4–19. <https://doi.org/10.12681/dial.28249>
- Παπαθανασίου, Σ. (2006). Θεατρικό αναλόγιο: Οι λέξεις πριν από το σώμα. *Διαβάζω*, 461,

120–121.

- Παπαϊωάννου, Θ., Μάγος, Κ., & Κοντογιάννη, Ά. (2023). Η Κάρη η Καρακάξα ταξιδεύει στη Λογοτεχνία με ένα κίτρινο λεωφορείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές* (σσ 250–273). Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπακώστα, Α. (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ 361–410). Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπακώστα, Α. (2016). Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων. Σύγχρονες προτεραιότητες, νέες προοπτικές. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21ου αιώνα. Πρακτικά επιστημονικής Διημερίδας* (σσ 125–142). Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπακώστα, Α. (2017). Δραματοποίηση και διακειμενικότητα: δρόμοι, τρόποι και τόποι του γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο. Στο *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές»* (σσ 346–362). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Παπανδρέου, Ν. (2007). *Περί θεάτρου*. Εκδόσεις University Studio Press.
- Παπανδρέου, Ν. (2017). Ελληνογαλλικές θεατρικές σχέσεις στα χρόνια της δικτατορίας. Στο Π. Μαυρομουστάκος & Σ. Φελοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: Σχέσεις Ελλάδα-Γαλλίας: Το θέατρο από το 1960 μέχρι σήμερα* (σσ 51–54). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας και διαδίκτυο*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Παπουτσάκη, Κ. (2018). Η διδασκαλία της ανάγνωσης στο ελληνικό σχολείο. Κριτική προσέγγιση, προοπτικές και βελτιώσεις. Στο Σ. Τζιβνίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (2η εκδ., σσ 29–46). Εκδόσεις Readnet.
- Παρούση, Α., Λενακάκης, Α., & Τσεφλής, Β. (2021). Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Ανιχνεύοντας τα άτυπα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό Κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;* (σσ 426–441). Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/ecdnkua.75>
- Πατσαλίδης, Σ. (1997). *(Εν)τάσεις και (Δια)στάσεις. Η ελληνική τραγωδία και η θεωρία του*

εικοστού αιώνα. Τυπωθήτω.

- Πενέκελης, Κ., & Γρίβα, Ε. (2014). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 186–213.
- Πετράκου, Κ. (2005). *Η απήχηση του νεοελληνικού θεάτρου στο εξωτερικό. Μεταφράσεις - Παραστάσεις*. Εκδόσεις ERGO, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σς 176–197). Εκδόσεις Σαΐτα.
- Πισσαδάκη, Α., Μορφίδη, Ε., & Δημητροπούλου, Π. (2018). Τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11, 21–35.
- Πλατσίδου, Μ. (2001). Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στην ψυχολογική έρευνα: Βασικές αρχές, περιορισμοί και παραδείγματα εφαρμογής. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*, 4, 367–394.
- Πολύμερου, Π. (2003). Θεατρικό αναλόγιο: μια παλιά “θεατρική” συνταγή για την παρουσίαση των ‘πάντων’. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες* (σς 165–168). Μεταίχμιο.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Οι μαθησιακές δυσκολίες. Στο Κ. Πόρποδας (Επιμ.), *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)* (σς 15–25). ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Πούλιος, Ι. (2020). Αξιοποιώντας τις παραστατικές τέχνες στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση: διδακτικές προτάσεις για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Σερρών. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 21, 112–117.
- Πουρκός, Μ. (2021). Η αυτοβιογραφική επιτέλεση ως μεθοδολογία έρευνας για τις διαδικασίες αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης: Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η βιωματική, ευρετική και αφηγηματική-διαλογική ψυχοπαιδαγωγική. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σς 77–104). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πούχγερ, Β. (1995). *Ανιχνεύοντας τη θεατρική παράδοση: Δέκα μελετήματα*. Οδυσσέας.

- Πούχγερ, Β. (1997). *Κείμενα και Αντικείμενα: δέκα θεατρολογικά μελετήματα*. Καστανιώτης.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15(3), 267–289.
- Ράλλη, Α., Ανταράκη, Η., & Καραγιαννοπούλου, Δ. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(1), 84–96.
- Ρεβυθιάδου, Α., & Τζακώστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Ρούσσοι, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Εκδόσεις Τόπος.
- Ρούσσοι, Π., & Τσαούσης, Γ. (2020). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με τη Χρήση του SPSS και του R*. Gutenberg.
- Σανδραβέλης, Α. (2015). *Η ανίχνευση της δυσλεξίας στην ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης [Διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Σαραφίδου, Γ. Ό. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσική πλευρά της διγλωσσίας*. Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σς 20–69). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Μεταίχμιο.
- Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χρίστου, Χ. (2003). Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σς 303–312). Παρατηρητής.
- Σιδηροπούλου, Α. (2014). Ο σκηνοθέτης-δάσκαλος και η έμπνευση ως βάση της παιδαγωγικής διάστασης της παράστασης. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σς 35–42). Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2002, 11–20.

- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και προτάσεις βελτίωσης*. Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ).
- Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015). Εισαγωγή. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ 14–19). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Πίτσια, Β., & Καρακολίδης, Α. (2017). *Έκθεση αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).
- Σοφός, Α. (Λοΐζος). (2021). Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα* (σσ 38–50). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3209>
- Σοφός, Α. (Λοΐζος), & Γιασιράνης, Σ. (2023). Εκπαιδευτικοί και μαθητές ως παραγωγί ψηφιακών αφηγήσεων: ζητήματα εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 67–89). Gutenberg.
- Σπυριδοπούλου, Μ. (2015). Το λαϊκό θέατρο στην Ιταλία: Κομέντια ντελ Άρτε. Στο Α. Ταμπάκη, Μ. Σπυριδοπούλου, & Α. Αλτούβα (Επιμ.), *Ιστορία και δραματολογία ευρωπαϊκού θεάτρου* (σ χχ-χχ). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην Κλινική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Τόπος.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Σταμάτης, Π., & Νταβλαμάνου, Μ. (2018). Προοπτική ακαδημαϊκής εξέλιξης παιδιού με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11, 10–20.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σταυρόπουλος, Β. (2017). Η συμβολή των μικτών ερευνητικών μεθόδων στην εκπαιδευτική

- έρευνα: Πλαίσιο εφαρμογής και εμπειρικά δεδομένα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ 858–867). Νέος Παιδαγωγός.
- Σταφυλάκης, Σ. (2017). *Το θέατρο. Οι ρίζες και η ιστορία του*. Αυτοέκδοση.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 173–194.
- Σφακιωτάκη, Κ. (2021). Η εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας: Διεθνείς πρακτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα* (σσ 451–461). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://doi.org/10.12681/ONLINE-EDU.3256>
- Σφυρόερα, Μ., & Μίτιτς, Λ. (2017). *Παράγοντες που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Τεντολούρης, Φ. (2014). *Ο Γραμματισμός ως Κοινωνική Πρακτική: Τέσσερις μελέτες στις σπουδές γραμματισμού*. Readnet Publications.
- Τζακώστα, Μ. (2016). Μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων ανά θεματική ενότητα: Επίπεδο Α1 για παιδιά 8-12 ετών. Στο Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (σσ 171–194). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τζαμαργιάς, Τ., & Καραντζούλη, Α. (2023). Ο δάσκαλος εννορηστροπής, ενψυρωτής και συντονιστής στην εφαρμογή του δράματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 102–115). Gutenberg.
- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β., & Παπαγεωργόπουλος, Γ. (2004). *Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της Ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τζιβνίκου, Σ. (2018α). Από την ανάγνωση στις αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Σ. Τζιβνίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (2η εκδ., σσ 47–80). Εκδόσεις Readnet.
- Τζιβνίκου, Σ. (2018β). *Μαθησιακές Δυσκολίες & Γλώσσα - Αναγνωστική Κατανόηση και*

Ευχέρεια. Readnet Publications.

- Τζιβνίκου, Σ. (2018c). Το δικαίωμα όλων των παιδιών στην ανάγνωση και τη μάθηση. Στο Σ. Τζιβνίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (2η εκδ., σσ 1–8). Εκδόσεις Readnet.
- Τζιμόκας, Δ., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Δείκτες αναγνωσιμότητας: Ζητήματα εφαρμογής και αξιοπιστίας. Στο Ν. Lavidas, Τ. Alexiou, & Α. Μ. Sougari (Επιμ.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium from Theoretical and Applied Linguistic* (σσ 367–383). De Gruyter Versitas.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Προμηθεύς Εκδόσεις.
- Τραγουλιά, Ε. (2018). Ειδικές ανάγκες και δυσκολίες μάθησης. Ορισμοί και τάσεις. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11, 5–9.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Τσαγγάλης, Χ. (2018). *Τέχνη ραψωδική: Η απαγγελία της επικής ποίησης*. University Studio Press.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ 328–334). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2017). *Η ψυχοπαιδαγωγική της διδακτικής του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σημειώσεις για το μάθημα*. Αυτοέκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2020). *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιγγίλης, Ν. (2010). Βασικές έννοιες και εφαρμογή της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων στις κοινωνικές επιστήμες. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 8, 1–35.
- Τσιμπιδάκη, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2009). Γνωρίζω τη γειτονιά μου: Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσα από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ 1054–1062). Ατραπός.

- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί ‘ριζικής ασυμβατότητας’ στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σς 271–292). Εκδόσεις Ίων.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σς 473–498). Εκδόσεις Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σς 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Τσιώλης, Γ. (2020). Η ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α. Ανδρούτσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σς 610–630). Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα*. Gutenberg.
- Τσολακίδης, Ε. (2013). *Ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*. Εκδόσεις Εξάντας.
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση [Διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Φανουράκη, Κ. (2015). Το Θέατρο / Δράμα και η Ψηφιακή Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση* (σς 384–392). Θαλής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*. Εκδόσεις Παπαζήση.

- Φανουράκη, Κ. (2021). Βασισμένες στην τέχνη του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση ψηφιακές μεθοδολογίες: Η περίπτωση της Web 2.0 εφαρμογής Padlet. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ 333–352). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φανουράκη, Κ., & Λυμπέρης, Γ. (2023). Μια ψηφιακή θεατροπαιδαγωγική δράση, για εκπαιδευτικούς και μαθητές, με αφορμή τη Λυσιστράτη. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδύομενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ 205–224). Gutenberg.
- Φανουράκη, Κ., & Παρούση, Α. (2021). Κουκλοθέατρο και θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό Κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;* (σσ 159–178). Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/ecdnkua.75>
- Φανουράκη, Κ., & Πεφάνης, Γ. (Επιμ.). (2021). *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φαρμάκης, Ν. (2015). *Δειγματοληψία και εφαρμογές*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- ΦΕΚ 6205/23.12.2021/τ.Β'. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 78663–78673.
- Φελούκα, Β. (2015). *Στάσεις, κίνητρα και προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας για την ανάγνωση [Διδακτορική διατριβή]*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φουτσιτζή, Ε., Παπαντωνίου, Γ., Μωραΐτου, Δ., & Δερμιτζάκη, Ε. (1015). Τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς των Grogorenko, Sternberg και Strauss: Ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής εκδοχής. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 205–236.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Εκδόσεις Κριτική.
- Χαιρετάκης, Μ. (2015). *Η ραδιοφωνία στην Ελλάδα, 1930-1950*. Αυτοέκδοση.
- Χαραλαμπάκη, Α., & Μαλαφάντης, Κ. (2023). Από το λαϊκό παραμύθι στη θεατρική παράσταση του σχολείου. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές* (σσ 177–208). Εκδόσεις Πατάκης.
- Χαραλαμπόπουλος, Ν. (2014). *Το πλατωνικό δράμα και η διαδρομή του στην αρχαιότητα*. Orportuna.
- Χασάπης, Α. (2008). *Τεχνικές του δράματος και διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Η

- συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Στο Α. Ν. Συμεωνίδου-Χριστίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου '2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς'* (σσ 839–851). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής.
- Χατζάκης, Μ. (2022). *Πορεία και σταθμοί του ελληνικού θεάτρου σκιών*. Σταμούλης, Αντ.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/ *eveil aux langues*). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σσ 90–110). Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.
- Χατζηδάκη, Α., & Κοτσώνης, Κ. (2015). Η πολυγλωσσία στις μειονοτικές οικογένειες της Δυτικής Θράκης: Γλωσσικές ιδεολογίες και εκπαιδευτικές επιλογές. *Επιστήμες Αγωγής, 2015*, 242–266.
- Χατζηδάκης, Γ. (2017). *'Ω, Άγιε αιθέρα...'*. *Ιστορία της ελληνικής ραδιοφωνίας*. Εκδόσεις Polaris.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. *Φιλολογος, 113*, 405–414.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Χλαπάνα, Ε., & Οικονομίδης, Β. (2013). Η διδασκαλία του λεξιλογίου της Δεύτερης Γλώσσας σε Δίγλωσσα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)Σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ 47–89). Gutenberg.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Εκδόσεις Τόπος.
- Χριστοδούλου, Μ. (2022). Μια τυπολογία των ερευνητικών σχεδίων στην ποιοτική έρευνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 159*, 91–121.

....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Α. Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ μαθητή/τριας

Μοναδικός τετραψήφιος κωδικός μαθητή/τριας:

B.1. Γενικά στοιχεία:

Όνοματεπώνυμο μαθητή/τριας (αρχικά):

Σχολείο: Τμήμα μαθητή:

Ημερομηνία γέννησης:/...../ Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα: έτη

Ημερομηνία συμπλήρωσης εντύπου:/...../

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη: Δ Ε Στ

Εθνικότητα μαθητή: Χώρα γέννησης μαθητή:

Χώρα καταγωγής μητέρας: Χώρα καταγωγής πατέρα:

B.2. Αξιολόγηση γλωσσικής χρήσης, κυριαρχίας και διαγλωσσικότητας μαθητή/τριας:

B.2.1. Γλώσσα στο σπίτι

- Αποκλειστική χρήση της γλώσσας καταγωγής
- Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της γλώσσας καταγωγής
- Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής σε παρόμοιο βαθμό
- Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της ελληνικής
- Αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας
- Δεν γνωρίζω σίγουρα

B.2.2. Γλώσσα στο σχολείο και στον κοινωνικό περίγυρο

- Αποκλειστική χρήση της γλώσσας καταγωγής

- Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της γλώσσας καταγωγής
- Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής σε παρόμοιο βαθμό
- Μεικτή χρήση ελληνικής και γλώσσας χώρας καταγωγής με υπεροχή της ελληνικής
- Αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας
- Δεν γνωρίζω σίγουρα

B.2.3. Δεξιότητα ομιλίας

- Μιλάει καλά μόνο τη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά την ελληνική
- Μιλάει καλύτερη τη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική
- Μιλάει εξίσου καλά τόσο την ελληνική όσο και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Μιλάει καλύτερη την ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής
- Μιλάει καλά μόνο την ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Δεν γνωρίζω σίγουρα

B.2.4. Δεξιότητα κατανόησης

- Κατανοεί καλά μόνο τη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά την ελληνική
- Κατανοεί καλύτερα τη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική
- Κατανοεί εξίσου και την ελληνική και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Κατανοεί καλύτερα την ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής
- Κατανοεί καλά μόνο την ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Δεν γνωρίζω σίγουρα

B.2.5. Δεξιότητα ανάγνωσης

- Διαβάζει καλά μόνο τη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά στην ελληνική
- Διαβάζει καλύτερα στη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική
- Διαβάζει εξίσου καλά και στα ελληνικά και στη γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Διαβάζει καλύτερα στην ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής
- Διαβάζει καλά μόνο στην ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Δεν γνωρίζω σίγουρα

B.2.6. Δεξιότητα γραφής

- Γράφει καλά μόνο στη γλώσσα καταγωγής και ελάχιστα ή καθόλου καλά στην ελληνική
- Γράφει καλύτερα στη γλώσσα καταγωγής σε σύγκριση με την ελληνική
- Γράφει εξίσου καλά και στα ελληνικά και στη γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Γράφει καλύτερα στην ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τη γλώσσα καταγωγής
- Γράφει καλά μόνο στην ελληνική και ελάχιστα ή καθόλου καλά την γλώσσα της χώρας καταγωγής
- Δεν γνωρίζω σίγουρα

B.3. Επίπεδο ελληνομάθειας μαθητή/τριας

<i>Δεξιότητα</i>	<i>Σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της ελληνομάθειας (Επίπεδο Α1, ΚΙΙΓ)</i>
Κατανόηση γραπτού λόγου
Κατανόηση προφορικού λόγου
Παραγωγή γραπτού λόγου
Παραγωγή προφορικού λόγου

A' Μέρος: Κατανόηση γραπτού λόγου (διάρκεια εξέτασης 30', 25 μονάδες)

Ερώτημα 1 (7 μονάδες):

Αγαπάς πολύ τα σκυλιά και θέλεις να μαθαίνεις καινούρια πράγματα γι' αυτά. Διάβασε το κείμενο που σου έδωσε ένας φίλος σου για να απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις.



Ο σκύλος είναι φίλος του ανθρώπου. Είναι έξυπνο ζώο και μαθαίνει πολλά πράγματα.

Ένας σκύλος πρέπει να τρώει μια ή δύο φορές την ημέρα και όχι πολύ, γιατί το πολύ φαγητό δεν του κάνει καλό. Του αρέσει η σοκολάτα, αλλά δεν κάνει να τρώει γλυκά!

Πίνει νερό πολλές φορές την ημέρα.

Αν ζει μέσα στο σπίτι, θα πρέπει να βγαίνει βόλτα 2 ή 3 φορές τη μέρα. Μπάνιο πρέπει να κάνει μόνο μία φορά το μήνα. Όμως πρέπει να τον χτενίζουμε κάθε μέρα.

Στο σκύλο αρέσει το παιχνίδι. Επίσης, μαθαίνει λέξεις. Μπορεί να μάθει 60-100 λέξεις.

Θέλεις να δεις αν καταλαβαίνεις αυτά που διαβάζεις, γι' αυτό σημειώνεις ένα \checkmark στον πίνακα κάτω από το ΣΩΣΤΟ για τις προτάσεις που συμφωνούν με το κείμενο ή κάτω από το ΛΑΘΟΣ για τις προτάσεις που δε συμφωνούν, όπως στο παράδειγμα.

	Σωστό	Λάθος
Ο σκύλος είναι έξυπνο ζώο.	\checkmark	
Ο σκύλος πρέπει να τρώει πολύ.		
Τα γλυκά κάνουν κακό στα σκυλιά.		
Τα σκυλιά διψούν και θέλουν συχνά νερό.		
Τα σκυλιά πρέπει να βγαίνουν βόλτα.		
Ένας σκύλος πρέπει να κάνει μπάνιο κάθε μέρα.		
Ο σκύλος θέλει χτένισμα κάθε μέρα.		
Τα σκυλιά δεν μπορούν να καταλάβουν λέξεις.		

Ερώτημα 2 (6 μονάδες):

Κάνεις μια άσκηση στα ελληνικά. Πρέπει να κάνεις σωστές προτάσεις. Διάβασε προσεκτικά το παρακάτω κείμενο για να δεις τι λέει.

ΤΟ ΞΕΡΕΙΣ;	
Φαγητά	Τα πρώτα μπισκότα ήταν από ρύζι και φρούτα. Έγιναν πριν από 10.000 χρόνια στην Κίνα! ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Πόλεις	Ξέρεις την Αθήνα στην Ελλάδα; Δεν είναι η μόνη! Υπάρχουν 23 πόλεις με το όνομα Αθήνα σε όλο τον κόσμο!
Επιστήμη	Ξέρεις πόσα δευτερόλεπτα έχει ένας χρόνος; 31.622.400!
Ζώα	Ο ελέφαντας είναι το μόνο ζώο με 4 γόνατα!
	Η μέλισσα είναι παλιός κάτοικος της Γης: εμφανίστηκε πριν από 15 εκατομμύρια χρόνια!
Υγεία	Ένα μικρό παιδί έχει 20 δόντια- ένας ενήλικος έχει 32.
Τεχνολογία	Η γέφυρα Ρίου-Αντιρρίου είναι μία από τις πιο μεγάλες γέφυρες στον κόσμο: έχει μήκος 2.252 μέτρα!

Τώρα διάβασε τις φράσεις του πρώτου πίνακα, βρες τη συνέχειά τους στο δεύτερο πίνακα και αντιστοίχισε τες, όπως στο παράδειγμα. Δύο φράσεις από τον δεύτερο πίνακα δεν θα χρησιμοποιηθούν.

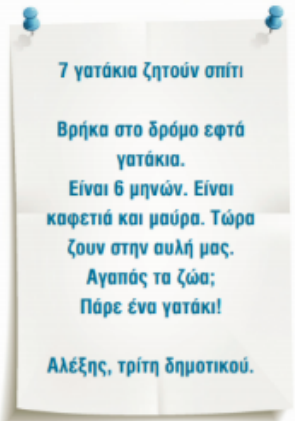
Τα πρώτα μπισκότα έγινα πριν από...	●	● 31.622.400 δευτερόλεπτα.
Το όνομα Αθήνα το έχουν...	●	● 24 μέρες.
Ένας χρόνος έχει...	●	● 10.000 χρόνια
Ο ελέφαντας έχει...	●	● 32 δόντια.

- | | | |
|----------------------------------|---|--------------------------|
| Η μέλισσα ζει στη Γη εδώ και... | • | • 20 χρονών. |
| Ο άνθρωπος έχει... | • | • 23 πόλεις. |
| Η γέφυρα Ρίου-Αντιρρίου είναι... | • | • 2.252 μέτρα. |
| | | • 15 εκατομμύρια χρόνια. |
| | | • 4 γόνατα. |

Ερώτημα 3 (6 μονάδες):

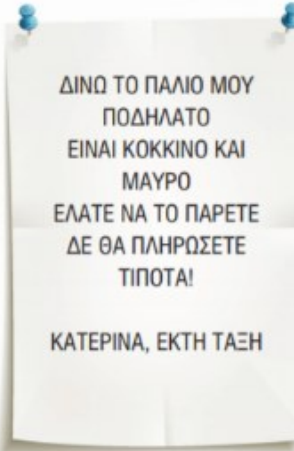
Διάβασε τις μικρές αγγελίες από τον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Τι λέει κάθε αγγελία; Σημειώνεις με ένα \surd το σωστό (α, β ή γ), όπως στο παράδειγμα. Μόνο μία απάντηση είναι σωστή για κάθε αγγελία:

Παράδειγμα:



0	Τα γατάκια
α. έχουν χρώμα καφέ.	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ <input checked="" type="checkbox"/>
β. είναι έξι όλα μαζί.	<input type="checkbox"/>
γ. είναι έξι χρονών.	<input type="checkbox"/>

1	Η Κατερίνα
α. θέλει ένα ποδήλατο.	<input type="checkbox"/>
β. πουλάει ένα ποδήλατο.	<input type="checkbox"/>
γ. χαρίζει ένα ποδήλατο.	<input type="checkbox"/>



Πρόσκληση

Ήρθαν οι αποκριές!
Η β' τάξη θα γιορτάσει
με μουσική και χορό
την Τρίτη
στις 2 Μαρτίου.
Ελάτε όλοι!

2 Η δευτέρα δημοτικού

α. κάνει διακοπές.	<input type="checkbox"/>
β. κάνει γιορτή.	<input type="checkbox"/>
γ. κάνει εκδρομή.	<input type="checkbox"/>

3 Η έκτη τάξη καλεί

α. σε έκθεση ζωγραφικής.	<input type="checkbox"/>
β. σε θεατρική παράσταση.	<input type="checkbox"/>
γ. σε εκδρομή στο βουνό.	<input type="checkbox"/>

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης
καλούμε όλο το σχολείο
στην έκθεσή μας.
Κάναμε πολλές
ζωγραφιές με ζώα, δάση,
βουνά, λουλούδια...
Ελάτε να τις δείτε.
Πού;
Στο θέατρο του σχολείου.

Ο υπολογιστής μου
χάλασε και δε γράφει
ελληνικά.
Δεν ξέρω τι να κάνω.
Μπορεί να με βοηθήσει
κάποιος;

Χριστίνα, Δ' τάξη

4 Η Χριστίνα

α. θέλει βοήθεια από κάποιον.	<input type="checkbox"/>
β. έχει πρόβλημα με κάποιον.	<input type="checkbox"/>
γ. δεν ξέρει ελληνικά.	<input type="checkbox"/>

Ερώτημα 4 (6 μονάδες):

Η Μαρία διαλέγει φωτογραφίες για να τις βάλει στο ημερολόγιό της. Διάβασε το κείμενο και σημείωσε στα κενά τον αριθμό της σωστής φωτογραφίας, όπως στο παράδειγμα.

Σάββατο, 10 Ιουλίου 2010

Αγαπημένο μου ημερολόγιο!

Σήμερα ξύπνησα στις 8.00 το πρωί 0 **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ** και πήγα στη φίλη μου τη Βίκυ. Φάγαμε μαζί πρωινό: κουλούρια, βούτυρο και μαρμελάδα . Μετά πήγαμε για μπάνιο στη θάλασσα . Ήταν πολύ ζεστή! Όταν γυρίσαμε σπίτι, μαγειρέψαμε μακαρόνια . Το αγαπημένο μου φαγητό!

Το βράδυ πήγαμε σινεμά . Είδαμε την ταινία «Το λιοντάρι». Όλα ήταν τέλεια!



Β' Μέρος: Κατανόηση προφορικού λόγου (διάρκεια εξέτασης 30', 25 μονάδες)

Ερώτημα 1 (7 μονάδες):

Θα ακούσεις δύο (2) φορές την εκπομπή «Ουράνιο τόξο»³². Ένας δημοσιογράφος παίρνει συνέντευξη από παιδιά. Σήμερα ρωτάει τη Μαρίνα τι τρώει για πρωινό. Τι αρέσει στη Μαρίνα να τρώει για πρωινό; Σημείωσε με ✓ στο κουτάκι τις σωστές απαντήσεις, όπως στο παράδειγμα.

³² Το κείμενο που ακούει ο/η μαθητής/τρια είναι το εξής (σημειώνεται ότι το κείμενο δεν δίνεται στον μαθητή):

Δημοσιογράφος: Μαρίνα, καλημέρα. Θέλεις να μας πεις τι τρως για πρωινό;

Μαρίνα: Ναι, βέβαια. Το πρωί, πριν πάω στο σχολείο πίνω ένα ποτήρι γάλα και τρώω μία φρυγανιά με βούτυρο και μέλι ή μαρμελάδα. Πολλές φορές τρώω και τυρόπιτα. Το ψωμί δεν μου αρέσει καθόλου. Η μαμά μου βράζει για τον αδερφό μου αυγά για πρωινό, εμένα όμως δεν μου αρέσουν. Α, μερικές φορές πίνω γάλα με κακάο, όχι όμως κάθε μέρα. Από φρούτα μου αρέσει το πορτοκάλι και πίνω συχνά πορτοκαλάδα.

Δημοσιογράφος: Νομίζω πως το πρωινό σου είναι αρκετά καλό. Σ' ευχαριστώ, Μαρίνα. Γεια σου.



Ερώτημα 2 (6 μονάδες):

Θα ακούσεις δύο (2) φορές τι δώρο περιμένουν μερικά παιδιά για την Πρωτοχρονιά³³. Βοήθησε να συμπληρώσουμε τον πίνακα με τα δώρα. Σε κάθε παιδί βάλε ένα ✓ δίπλα σε ό,τι ζητάει, όπως στο παράδειγμα.

³³ Το κείμενο που ακούει ο/η μαθητής/τρια είναι το εξής (σημειώνεται ότι το κείμενο δεν δίνεται στον μαθητή):

Δασκάλα: Γεια σας, παιδιά. Σήμερα θα μιλήσουμε για κάτι που θα σας αρέσει.

Παιδιά: Τι, τι, τι ;

Δασκάλα: Για τα δώρα που θέλετε να σας κάνουν για την Πρωτοχρονιά. Σας αρέσει;

Παιδιά: Ναiiiiiiiiiiiiiiiiiiii!

Δασκάλα: Και αρχίζω με σένα, Αθηνά. Τι δώρο θέλεις να σου κάνουν;

Αθηνά: Να... Θέλωωωω...

Δασκάλα: Τι πράγμα;

Αθηνά: ... ένα ζευγάρι γάντια και ένα σκουφί για το χειμώνα.

Δασκάλα: Εσύ, Βούλα;

Βούλα: Θέλω έναν υπολογιστή. Για να γράφω και να παίζω παιχνίδια.

Δασκάλα: Μμμμ, ακριβό δώρο! Εσύ, Θανάση;

Θανάσης: Ένα ζευγάρι πατίνια.

Δασκάλα: Ωραία! Εσύ, Χαρά;

Χαρά: Θέλω πολύ ένα ξύλινο σκάκι.

Δασκάλα: Δεν ήξερα ότι σου αρέσει το σκάκι. Μπράβο! Καλλιόπη;

Καλλιόπη: Ένα κουτί χάντρες. Φτιάχνω βραχιόλια και κολιέ.

	ΑΘΗΝΑ	ΒΟΥΛΑ	ΘΑΝΑΣΗΣ	ΧΑΡΑ	ΚΑΛΛΙΟΠΗ	ΑΡΓΥΡΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ
	✓						
							

Ερώτημα 3 (6 μονάδες):

Θα ακούσεις δύο (2) φορές τη δασκάλα να λέει στα παιδιά τι θα χρειαστούν για τη ζωγραφική³⁴. Ο Γιάννης δεν τα καταλαβαίνει όλα. Βοήθησέ τον να διαλέξει σωστά. Δες τις εικόνες και σημείωσε ένα ✓ στη σωστή. Σε κάθε σειρά υπάρχει μόνο μια σωστή εικόνα:

Δασκάλα: Τι ωραία! Αργύρη;

Αργύρης: Μου αρέσει η βιολογία. Θέλω ένα μικροσκόπιο για να μελετάω.

Δασκάλα: Μπράβο. Κι εσύ, Δημήτρη;

Δήμητρα: Θέλω ένα καινούριο ποδήλατο, γιατί το παλιό μου χάλασε.

³⁴ Το κείμενο που ακούει ο/η μαθητής/τρια είναι το εξής (σημειώνεται ότι το κείμενο δεν δίνεται στον μαθητή):

Δασκάλα: Σήμερα, παιδιά, θα σας πω τι πρέπει να έχετε μαζί σας για το μάθημα της ζωγραφικής. Πρέπει να έχετε ξυλομπογιές. Προσέξτε, όμως, όχι μαρκαδόρους. Θα πάρετε και νερομπογιές σε διάφορα χρώματα. Μην ξεχάσετε να φέρετε και πολλά πινέλα, μικρά και μεγάλα. Επίσης να φέρετε άσπρα χαρτιά. Παρακαλώ όχι μπλοκ, μόνο χαρτιά. Θα χρειαστούμε επίσης ψαλίδι. Μη φέρετε μεγάλο ψαλίδι, μόνο μικρό, παιδικό, παρακαλώ. Θα κάνουμε μαζί ωραίες εικόνες για το δωμάτιό σας, κάρτες για τους φίλους σας και άλλες ζωγραφιές. Εντάξει, παιδιά;

Παιδιά: Ναιiiiiiii! (όλα μαζί, γέλια, παλαμάκια)

Δασκάλα: Πάρτε τώρα ένα χαρτί και ζωγραφίστε ό,τι θέλετε.



Ερώτημα 4 (6 μονάδες):

Θα ακούσεις δύο (2) φορές τον δάσκαλο να μιλάει για την αποκριάτικη γιορτή του σχολείου³⁵. Καθώς τον ακούς κρατάς σύντομες σημειώσεις, όπως στο παράδειγμα, για να γράψεις την πρόσκληση για τη γιορτή.

³⁵ Το κείμενο που ακούει ο/η μαθητής/τρια είναι το εξής (σημειώνεται ότι το κείμενο δεν δίνεται στον μαθητή):
 Δάσκαλος: Λοιπόν, παιδιά, θα κάνουμε μία αποκριάτικη γιορτή. Η γιορτή θα γίνει το Σάββατο στις 6 το απόγευμα. Αυτό το Σάββατο. Η γιορτή θα γίνει στο θέατρο. Μπορείτε να φέρετε και φίλους σας. Η πρόσκληση κοστίζει 2 ευρώ. Μπορείτε να πάρετε προσκλήσεις από την κυρία Ντίνα. Θα περάσουμε πολύ ωραία. Θα έχουμε μουσική για χορό και πίτσα για φαγητό. Μην ξεχάσετε να φορέσετε αποκριάτικα καπέλα. Θα έχει πλάκα.

3 Χώρος: _____

4 Τιμή πρόσκλησης: _____ ευρώ.

5 Για φαγητό θα υπάρχει _____

6 Να φορέσετε απακριάτικα _____

Σας περιμένουμε!

Γ' Μέρος: Παραγωγή γραπτού λόγου (διάρκεια εξέτασης 40', 25 μονάδες)

Ερώτημα 1 (12 μονάδες):

Έχεις φωτογραφίες από τις διακοπές σου και τις βάζεις στο άλμπουμ. Δίπλα στις φωτογραφίες από τις διακοπές γράφεις τι βλέπουμε σε κάθε φωτογραφία. Γράψε συνολικά 50-60 λέξεις.

Αυτό είναι το σπίτι του παπού μου.

Έξω έχει λουλούδια και δέντρα.

Είναι πολύ όμορφο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ







Ερώτημα 2 (13 μονάδες):

Είσαι διακοπές και γράφεις ένα γράμμα σε μία φίλη σου, για να πεις πώς περνάς. Δες τις φωτογραφίες.



Ιούλιος 2019

Μαίρη γεια σου,

.....

Δ' Μέρος: Παραγωγή προφορικού λόγου (διάρκεια εξέτασης 12', 25 μονάδες)

1^η ενότητα ερωτημάτων:

Πώς σε λένε;

Πόσο χρονών είσαι;

Από πού είσαι;

Πού μένεις;

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Έχεις αδέρφια; Πόσα;

2^η ενότητα ερωτημάτων:

Τι τρως για πρωινό;

Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;

Τι κάνεις το Σαββατοκύριακο;

Πηγαίνεις σινεμά;

Ποια ταινία είναι η αγαπημένη σου;

Σου αρέσει να πηγαίνεις στο βουνό ή στη θάλασσα; Γιατί;

Σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία; Ποιο είναι το αγαπημένο σου βιβλίο;

Έχεις ηλεκτρονικό υπολογιστή; Τι σου αρέσει να κάνεις στον υπολογιστή;

3^η ενότητα: περιγραφή εικόνας:

Δες για ένα λεπτό την παρακάτω εικόνα. Μετά θέλω να μου την περιγράψεις και να μου απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα σου κάνω:



Ερωτήματα:

Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τι κάνει το παιδί;

Σου αρέσει η μουσική;/ Τι μουσική ακούς;

Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο;/ Ποια μουσικά όργανα σου αρέσουν;

4^η ενότητα: παιχνίδι ρόλων με τον/την εκπαιδευτικό:

Κάλεσε το φίλο/τη φίλη σου να πάτε μαζί στο θέατρο. Πρότεινε να δείτε ένα έργο που σου αρέσει και κανονίστε ποια μέρα θα πάτε.

B.4. Εκτίμηση ιδιαιτεροτήτων που δεν σχετίζονται με την ανίχνευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών:

	<i>Ναι</i>	<i>Δεν είμαι σίγουρος/η</i>	<i>Όχι</i>
Ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση ή περιβαλλοντική δυσμένεια;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Μετά από παρατήρηση της συμπεριφοράς του/της μαθητή/μαθήτριας κύκλωσε μόνο έναν αριθμό που αντιστοιχεί στη συχνότητά εμφάνισής της.

Όταν η συμπεριφορά εκδηλώνεται *πάντα* (ή *σχεδόν πάντα*), κυκλώστε το 1.

Όταν η συμπεριφορά εκδηλώνεται *συχνά*, κυκλώστε το 2 ή το 3.

Όταν η συμπεριφορά εκδηλώνεται *μερικές φορές*, κυκλώστε το 4 ή το 5 ή το 6.

Όταν η συμπεριφορά εκδηλώνεται *σπάνια*, κυκλώστε το 7 ή το 8

Όταν η συμπεριφορά δεν εκδηλώνεται *ποτέ* (ή *σχεδόν ποτέ*), κυκλώστε το 9.

Ο/Η μαθητής/τρια:

1. Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

2. Διαβάζει πολύ αργά.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

3. Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει γράμματα.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

4. Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει συλλαβές.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

5. Δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει λέξεις με συμπλέγματα δίψηφα ή συνδυασμούς.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

6. Αντικαθιστά παρόμοιες φωνητικά λέξεις ("δένω" αντί "μένω").

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

7. Κάνει λάθη όταν διαβάζει άγνωστες λέξεις.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

8. Δυσκολεύεται στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

9. Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει, ενώ το κατανοεί όταν το ακούει.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

10. Αδυνατεί να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός κειμένου.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

11. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις που απαιτούν την εξαγωγή συμπεράσματος (π.χ. "Για ποιο λόγο..." "Με ποιο σκοπό...").

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

12. Δυσκολεύεται να κάνει προβλέψεις σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

13. Δυσκολεύεται να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

14. Δυσκολεύεται να οργανώσει πληροφορίες που παρέχονται σε ένα κείμενο (π.χ. σημείωση των βασικών σημείων του κειμένου).

- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
15. Δυσκολεύεται να απομνημονεύσει επιμέρους πληροφορίες του εγγράφου.
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
16. Παραιτείται εύκολα από την προσπάθεια κατανόησης του κειμένου.
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
17. Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει στρατηγικές όταν δεν κατανοεί ένα κείμενο (π.χ. υπογράμμιση και επεξήγηση σημείων του κειμένου).
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
18. Χρησιμοποιεί στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που δεν ταιριάζουν στην ηλικία και στη μαθησιακή του εμπειρία (π.χ. όταν βρίσκει άγνωστη λέξη το μόνο που κάνει είναι να τη συλλαβίζει για να την κατανοήσει).
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
19. Χρησιμοποιεί στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης με αναποτελεσματικό τρόπο (π.χ. θυμάται μόνο την αρχή και λίγο από το τέλος της πληροφορίας, συμπληρώνοντας με άσχετες πληροφορίες τα ενδιάμεσα γεγονότα).
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
20. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει ένα σχέδιο δράσης που έχει μάθει στην τάξη για την κατανόηση ενός κειμένου (π.χ. προσέχω τον τίτλο και την πρώτη παράγραφο για να βρω τις βασικές πληροφορίες του κειμένου).
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|

(ΑΜΑΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007, σ. 10–12)

B. Έντυπο κωδικοποίησης και στοιχειοθέτησης προφίλ εκπαιδευτικούΜοναδικός τριψήφιος κωδικός εκπαιδευτικού: ***Γ.1. Γενικά στοιχεία:***

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:

Σχολείο: Τμήμα:

Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας: έτη

Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία: έτη

Φύλο: Άντρας Γυναίκα Τάξη: Δ Ε Στ Επιπρόσθετες σπουδές: Δεύτερος τίτλος σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Σεμινάριο/ειδίκευση Ειδικής Αγωγής Σεμινάριο/ειδίκευση Διαπολιτισμικής αγωγής

Δεν διαθέτω κάποιον επιπρόσθετο τίτλο

σπουδών πέραν του βασικού μου Σχέση εργασίας: Αναπληρωτής Μόνιμος

Περιφέρεια εργασίας:

Αττικής Δυτικής Ελλάδας Θεσσαλίας Νοτίου Αιγαίου Θράκης Πελοποννήσου Ηπείρου Κεντρικής Μακεδονίας Ιονίων Νήσων Στερεάς Ελλάδας Δυτικής Μακεδονίας Βορείου Αιγαίου Κρήτης Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης

Αριθμός μαθητών τάξης που θα λάβουν μέρος στην έρευνα: μαθητές

Γ. Κλίμακα εξέτασης και καταγραφής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης

Σημείωσε τι από τα παρακάτω κάνεις και πόσο συχνά, όταν διαβάζεις ένα κείμενο.



Δεν το
κάνω ποτέ



Το κάνω
σπάνια

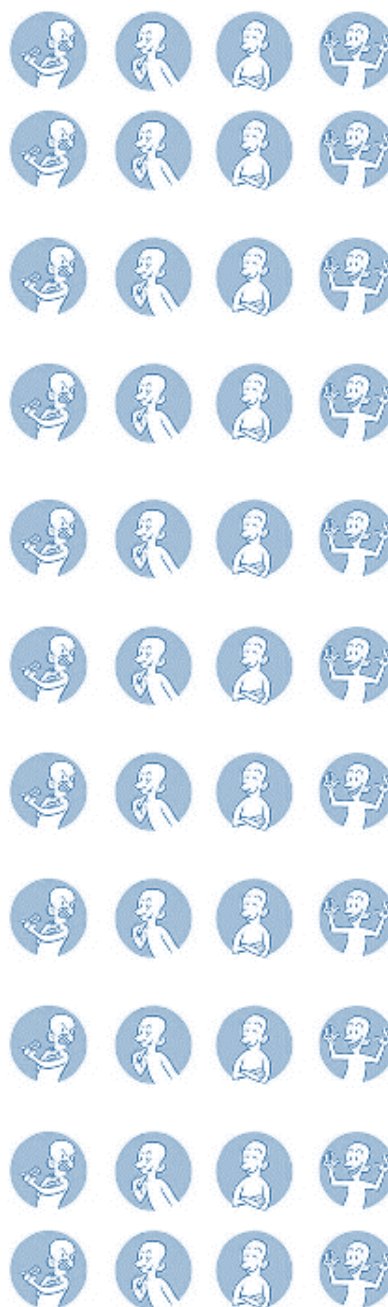


Το κάνω
αρκετές φορές



Το κάνω
πάντα

1. Ξαναδιαβάζω ότι δεν καταλαβαίνω.
2. Σκέφτομαι αυτά που ξέρω για να καταλάβω καλύτερα αυτά που διαβάζω.
3. Σπάζω τις μεγάλες προτάσεις σε μικρότερες για να καταλάβω καλύτερα τι λένε.
4. Αν δεν κατανοώ κάποια λέξη, χρησιμοποιώ τα συμφραζόμενα για να καταλάβω το νόημά της.
5. Μεταφράζω τις προτάσεις του κειμένου στη γλώσσα μου για να καταλαβαίνω καλύτερα.
6. Όταν τελειώνω την ανάγνωση, σκέφτομαι τι κατάλαβα καλά και τι δεν κατάλαβα από αυτό που διάβασα.
7. Μόλις καταλάβω λάθη που κάνω όταν διαβάζω δυνατά, τα διορθώνω αμέσως.
8. Δίνω περισσότερη σημασία στα σημαντικά σημεία του κειμένου.
9. Όταν διαβάζω δυνατά, ελέγχω αν προφέρω καλά τις λέξεις.
10. Παρακολουθώ το ρυθμό μου όταν διαβάζω.
11. Ζητάω να με διορθώνουν αν κάτι δεν το διαβάσω με τη σωστή προφορά και το σωστό τρόπο.



12. Μόλις τελειώσω την ανάγνωση ρωτάω το δάσκαλο ή κάποιον συμμαθητή μου για κάτι που δεν κατάλαβα καλά.
13. Συζητάω για αυτά που κατάλαβα από το κείμενο με το δάσκαλο ή κάποιον συμμαθητή μου.
14. Όταν θέλω να σιγουρευτώ για κάτι που διαβάζω, ρωτάω εκείνη τη στιγμή το δάσκαλο ή κάποιον συμμαθητή μου.
15. Μιλώ με κάποιον για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που μου προκάλεσε το κείμενο που διάβασα.
16. Αν νιώθω άγχος πριν την ανάγνωση, κάνω κάτι για να το ελαττώσω.
17. Λέω μπράβο στον εαυτό μου για την προσπάθεια που έκανα, όταν τελειώνω αυτό που διαβάζω.
18. Όταν συναντάω δυσκολίες, λέω θετικά λόγια στον εαυτό μου και τον ενθαρρύνω, μέχρι να τελειώσω αυτό που διαβάζω.
19. Αν αγχωθώ, παίρνω ανάσες για να χαλαρώσω μέχρι να τελειώσω το διάβασμα.



(Μαστροθανάσης, 2019α, σσ. 136–137)

Δ. Κλίμακα εξέτασης του Τεστ Ανάγνωσης-Α

1^η άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη, σε όλες τις κάρτες που θα σου δείξω. Πρόσεξε τους τόνους. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς, θα σου δείξω την επόμενη λέξη από την οποία θα μπορείς να συνεχίσεις».

1	τεπό	13	πλωθρασματικών
2	τραίπα	14	γελιζανερής
3	ατζέλο	15	πορρεινάθωκης
4	λαστρέμη	16	λάπρενο
5	χρεσσιδούλα	17	ειγασελάορα
6	κλωστραμπούκι	18	αγκρηνός
7	αμπρογέλι	19	ζεράκολυ
8	βηφελίδα	20	γδέκλωνοι
9	δαταβά	21	στρουφάλομπρι
10	ηκοισελακώτων	22	σκαυσημπρά
11	φομπλέμο	23	μπακτευδίκρουνα
12	ψοριζακό	24	τευλαιντευώς

2^η άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη, σε όλες τις κάρτες που θα σου δείξω. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς, θα σου δείξω την επόμενη λέξη από την οποία θα μπορείς να συνεχίσεις».

1	άλλος	19	κόσμημα	37	συγκαλύπτεις
2	ρύζι	20	καταγγέλλω	38	ενσωμάτωση

3	θάλασσα	21	παγκοσμιότητα	39	φαλινοθηρικό
4	σπαθί	22	βαθυμετρικός	40	διαστρωμάτωση
5	γυμνός	23	γαλακτοποίηση	41	χηνοβοσκός
6	χαϊδεύω	24	τσιγγάνος	42	σαγματοπωλείο
7	λεωφορείο	25	αβάπτιστος	43	δακτυλοδεικτούμενος
8	κουρδίζω	26	συνδέονται	44	παγοπώλισσα
9	οικογένεια	27	υπερπαραγωγή	45	εγχειρίδιο
10	τζάμια	28	πανεπιστημιακών	46	τερεβινθέλαιο
11	ωραίος	29	ρακοσυλλέκτης	47	βδελυγμός
12	ύμνος	30	καλλιτεχνήματα	48	εκσφενδονίζω
13	βραδιάζει	31	ξιφομαχώ	49	αρθρίτιδα
14	οινόπνευμα	32	ξεκαρδιστήκαμε	50	ταπεινοφροσύνη
15	παρακείμενος	33	εφαρμοστός	51	εγγειοβελτιωτικός
16	πλαστικοποιημένος	34	εκπαιδευμένος	52	ρευστοποίησιμος
17	γελοιογραφία	35	μαγνητοσκόπηση	53	υαλογραφώ
18	συμμορφώθηκα	36	ίλιγκος		

3^η άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις από μέσα σου τις λέξεις σε κάθε σειρά και να μου πεις ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις».

ράμε	πίρτα	βιβλία	
λαμένα	φόρεμα	βικάρες	
φίλος	ώξυλας	δόντια	
κύκλος	μπατζακώ	μπάλα	ώρα

κνιδούλης	παγώνω	ελάφι	πεδρύλι	
μουσική	πρινικών	ζαμπλούσκα	γράμμα	
τρώβι	μαλακός	κεδρόλα	πνεύμα	έκπληξη
σουβλάκια	βεστώνω	γεγονός	γκράνα	χάντρες
θροΐζω	γουστάργος	άβυσσος	ζεστασιά	λακρισκός

4^η άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορείς. Θα διαβάσεις μόνο για 1 λεπτό. Πρόσεχε τους τόνους. Εγώ θα παρακολουθώ από τη δική μου σελίδα και θα σε χρονομετρήσω. Αν δυσκολεύεσαι σε κάποια λέξη, τότε θα σου την διαβάσω εγώ και εσύ θα συνεχίζεις στην επόμενη. Ξεκίνα μόλις πω πάμε».

	Σ	Λ
Η τεχνολογία έκανε τη ζωή του ανθρώπου εύκολη, αλλά	9	
έβλαψε τον πλανήτη. Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που	18	
δημιουργήθηκαν είναι η ρύπανση και η μόλυνση του εδάφους,	27	
του αέρα και των νερών. Η διαφορά της ρύπανσης και της	38	
μόλυνσης είναι ότι η πρώτη προκαλείται από υλικά που	47	
αλλοιώνουν το περιβάλλον, ενώ η δεύτερη από μικροοργανισμούς	55	
όπως τα μικρόβια και οι ιοί.	61	
Παλαιότερα, η ρύπανση και η μόλυνση διακρίνονταν σε	69	
τοπική, εθνική και παγκόσμια. Οι επιστήμονες, όμως, με βάση τα	79	
σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μας διαβεβαιώνουν πως η	86	
ρύπανση και η μόλυνση δεν έχουν σύνορα. Κατά συνέπεια η	96	
παραπάνω διάκριση είναι τυπική και στερείται ουσιαστικού	103	
νοήματος. Ίσως κάποιοι τη χρησιμοποιούν για να καθυσυχάσουν	111	
τις συνειδήσεις μας και να μας πείσουν ότι ορισμένα προβλήματα	121	
είναι «μακριά από εμάς». Δεν πρέπει όμως να είμαστε αδρανείς,	131	
γιατί ένα οικολογικό πρόβλημα μιας χώρας γρήγορα μεταφέρεται	139	
όχι μόνο στη διπλανή της, αλλά και σε περιοχές που απέχουν	150	
χιλιάδες χιλιόμετρα από αυτή. Χαρακτηριστικές είναι οι	157	
περιπτώσεις ορισμένων εντομοκτόνων και ζιζανιοκτόνων που	163	
εντοπίστηκαν σε φυτά άλλων ηπείρων από εκείνα που	171	
ραντίστηκαν. Τα φυτοφάρμακα αυτά προκάλεσαν πρώτα αέρια	178	

ρύπανση από τον ψεκασμό, ύστερα ρύπανση του εδάφους και τέλος,	188
με τις βροχές και γενικά με τον κύκλο του νερού, ρύπανση των	200
νερών του πλανήτη. Με αυτόν τον τρόπο οι χημικές ουσίες τους	211
έχουν μεταφερθεί σε όλα τα πουλιά, τα ερπετά και τα θηλαστικά,	222
ακόμα και τα άγρια. Σήμερα είναι σχεδόν αδύνατο να βρούμε	232
κάποιο είδος που να μην έχει προσβληθεί από αυτές τις ουσίες, οι	244
οποίες εντοπίστηκαν μέχρι και στο ανθρώπινο μητρικό γάλα.	252
Κατά συνέπεια, οι θέσεις των βιομηχανιών που παράγουν	260
φυτοφάρμακα, οι οποίες υποστηρίζουν πως αυτά επηρεάζουν	267
μόνο ορισμένα «βλαβερά» έντομα χωρίς να βλάπτουν τους	275
υπόλοιπους οργανισμούς, είναι παραπλανητικές.	279

5^η άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση».

Όταν επιστρέψεις (τελειώνω) τη μελέτη μου και θα παίζω.

Χθες (βλεπω) δύο καταπληκτικές ταινίες.

«Παιδιά, (σταματάω) τη φασαρία για να (ξεκινάω) η παράσταση», είπε ο δάσκαλος.

Από τον άλλο μήνα, η βιβλιοθήκη (λειτουργώ) καθημερινά.

Σε λίγο (λέω) στον Τίμο τη λύση του προβλήματος.

Όταν μπήκαμε στην τάξη, ήδη το μάθημα (αρχίζω).

Τη στιγμή που μπήκες στο σπίτι, ο Γιάννης (μιλάω) στο τηλέφωνο.

6^η άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη».

..... (ανοίγω + κλείνω) τα μάτια του, γιατί δεν πίστευε αυτό που έβλεπε.

Τα παιδιά προσφέρανε λουλούδια σε ένα (σκληρός + καρδιά) γίγαντα.

Στο χωριό έμειναν μόνο (γυναίκες + παιδιά).

Τα παπούτσια είναι φτιαγμένα από (καράβι + πανί).

Ο πατέρας μου είναι (έλαια + χρωματίζω).

Στους μαγνήτες έλκονται οι (έτερος + όνομα) πόλοι.

Η (συν + γράφω) ενός βιβλίου είναι απαιτητική δουλειά.

Τα πλήθη (συν + ρέω) για να θαυμάσουν τους ηθοποιούς.

7^η άσκηση: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις που να ταιριάζει με την εικόνα. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές».

- | | | |
|---|---|--|
| 1 |  | βροχή / πολύ / είναι / Η / δυνατή
..... |
| 2 |  | νεανικό / παίζει / συγκρότημα / Το / μουσική / υπέροχη
..... |
| 3 |  | εφημερίδα / την / πίνοντας / Μαρία / Η / διαβάζει / τσάι
..... |
| 4 |  | Νίκος / Ο / εκπαιδεύει / σκύλο / το / της / του / αδερφής
..... |
| 5 |  | του / του / Σοφία / έδωσε / κλειδιά / τα / γραφείου / Η
..... |
| 6 |  | κλαίει / Άννα / χτύπησε / γιατί / Η / το / της / γόνατο
..... |
| 7 |  | έφτιαξε / Ο / γρανίτα / μπαμπάς / φράουλα / από / παιδιά / τα / για
..... |
| 8 |  | βραβεύτηκε / συνθέτης / έγραψε / γιατί / Ο / την / μουσική / καλύτερη
..... |

8^η άσκηση: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές».

τη / Βρήκαμε / φωλιά / πουλιών / των
.....

ορειβάτες / Οι / ανέβηκαν / στην / του / ψηλή / βουνού / πιο / κορυφή

.....

Οι / πόλης / κάτοικοι / της / διαδήλωσαν / πόλεμο / τον / για

.....

την / απεργία / βελτιώθηκαν / Οι / μετά / εργασίας / συνθήκες

.....

9^η άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις και να βρεις αυτές που έχουν ίδια σημασία».

1. Τα σκυλιά είναι πανέξυπνα.
2. Ο σκύλος τους γάβγισε.
3. Ο σκύλος τους έσωσε.
4. Ο σκύλος είναι ο καλύτερος φίλος του ανθρώπου.
5. Ο σκύλος είναι ο σωτήρας τους.

1. Το δημοτικό συμβούλιο συνεδρίασε για την κατασκευή πάρκων.
2. Το δημοτικό συμβούλιο αποφάσισε την κατασκευή ενός νέου πάρκου.
3. Δε θα κατασκευαστεί νέο πάρκο στη γειτονιάς μας.
4. Η κατασκευή ενός νέου πάρκου απαιτεί υψηλή χρηματοδότηση.
5. Η κατασκευή ενός νέου πάρκου αποφασίστηκε από το δημοτικό συμβούλιο.

1. Τα αγόρια και τα κορίτσια χορεύουν φορώντας παραδοσιακές στολές.
2. Τα αγόρια της τάξης μας χορεύουν παραδοσιακούς χορούς.
3. Τα αγόρια της τάξης μας χόρευαν για δύο ώρες.
4. Τα αγόρια της τάξης μας είναι χορευτές παραδοσιακών χορών.
5. Τα αγόρια και τα κορίτσια πήγαν στον ετήσιο παραδοσιακό χορό του σχολείου.

1. Οι οικολόγοι δήλωσαν την ικανοποίησή τους για την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων.
2. Οι οικολόγοι δεν ικανοποιήθηκαν από την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων.
3. Οι οικολόγοι πρότειναν να διαχειρίζονται οι ίδιοι τα απορρίμματα με ικανοποιητικό τρόπο.
4. Οι οικολόγοι ενδιαφέρονται για την ορθολογική διαχείριση των απορριμμάτων.

5. Οι οικολόγοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων.

10^η άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κείμενο και μετά να απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς τις ερωτήσεις και στο κείμενο αν δεν θυμάσαι μια απάντηση».

Κείμενο Α: Η εξερεύνηση

Η Άννα, ο Αλέξης και ο αδελφός του, ο Βασίλης, αποφασίζουν να πάνε για εξερεύνηση στο διπλανό χωριό. Έχουν ακούσει από τους γονείς τους πως εκεί κρύβεται από τα παιδικά τους χρόνια ένας θησαυρός. Παίρνουν μαζί τους το σκύλο της Άννας, τον Νταρκ, για να τους βοηθήσει. Είναι ένα λαγωνικό με γυαλιστερό μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα. Λίγο πριν από το χωριό ο Νταρκ σκάβει και ανακαλύπτει ένα σεντούκι. Οι τρεις φίλοι χοροπηδούν από τη χαρά τους εδώ και εκεί. Το ανοίγουν και αντί για νομίσματα βρίσκουν αμέτρητα γράμματα. Διαβάζουν ένα από αυτά και διαπιστώνουν πως ήταν αλληλογραφία των μητέρων τους από τότε που ήταν μικρές και δεν ζούσαν στο ίδιο μέρος. Αποφασίζουν να τα ξανακρύψουν. Άλλωστε ένας μεγάλος θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος!

A. Ποιοι φίλοι αποφάσισαν να βρουν το θησαυρό;

1. Η Άννα και ο Βασίλης
2. Η Άννα και ο Αλέξης
3. Ο Αλέξης και ο αδελφός του
4. Η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης

B. Τι σημαίνει λαγωνικό;

1. Μαύρος σκύλος
2. Κυνηγετικός σκύλος
3. Κοντός σκύλος
4. Παχύς σκύλος

Γ. Πώς μοιάζει ο Νταρκ;

1. Έχει μαύρο τρίχωμα και γυαλιστερά μάτια
2. Έχει γυαλιστερό τρίχωμα και λευκή ουρά

3. Έχει λευκό τρίχωμα και μαύρη μουσούδα
4. Έχει μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα

Δ. Από πού συμπεραίνεις τη χαρά των φίλων;

1. Χοροπηδούν εδώ και εκεί
2. Περπατούν εδώ και εκεί
3. Χαμογελούν
4. Αγκαλιάζουν τον Νταρκ

Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Ο κρυμμένος θησαυρός
2. Οι πέντε φίλοι
3. Τα χαρτονομίσματα
4. Η ατυχία των φίλων

ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους τρεις φίλους;

1. Θυμωμένους
2. Τίμιους
3. Δειλούς
4. Επιθετικούς

Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο σκύλος ήταν μαζί τους για να τους βοηθήσει
2. Τα παιδιά είχαν ακούσει για έναν κρυμμένο θησαυρό
3. Στο σεντούκι βρήκαν τα γράμματα του κάπτεν Χουκ
4. Ένας θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος

Κείμενο Β: Η εκπαίδευση του Μεγάλου Αλεξάνδρου

Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο φιλόσοφος Αριστοτέλης. Του δίδαξε ρητορική και λογοτεχνία, ενώ παράλληλα εισήγαγε το Μέγα Αλέξανδρο στη φιλοσοφία, την ιατρική και τις επιστήμες. Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν θαυμαστής του Ομήρου και θιασώτης των συγγραμμάτων του. Έχει, μάλιστα, ειπωθεί ότι όταν κοιμόταν έβαζε την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του! Ο Αριστοτέλης του δίδαξε πάνω από όλα να σέβεται του συνανθρώπους του. Ο

Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τόσο το δάσκαλό του, που έλεγε ότι στον πατέρα του όφειλε τη ζωή του, ενώ στο δάσκαλό του την ποιότητα της ζωής του.

A. Ποιον ποιητή θαύμαζε ο Μέγας Αλέξανδρος;

1. Τον Αριστοτέλη
2. Τον πατέρα του
3. Το δάσκαλό του
4. Τον Όμηρο

B. Τι σημαίνει «θιασώτης»;

1. Αντίπαλος
2. Θαυμαστής
3. Φίλος
4. Ηθοποιός

Γ. Τι διδάχτηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;

1. Ρητορική και λογοτεχνία
2. Μαθηματικά και γεωμετρία
3. Λογοτεχνία και μαθηματικά
4. Ρητορική και μαθηματικά

Δ. Από που συμπεραίνεις ότι ο Μέγας Αλέξανδρος αγαπούσε τα κείμενα του Ομήρου;

1. Από το ότι κοιμόταν με την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του
2. Από το ότι διδάχτηκε λογοτεχνία
3. Από το ότι είχε δάσκαλο τον Αριστοτέλη
4. Από το ότι σεβόταν τους συνανθρώπους του

E. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Η Ιλιάδα του Ομήρου
2. Οι επιστήμες
3. Ο Αριστοτέλης και ο Μέγας Αλέξανδρος
4. Η ποιότητα ζωής

ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις το Μέγα Αλέξανδρο;

1. Αχάριστο
2. Φιλομαθή
3. Αδιάφορο
4. Καλομαθημένο

Z. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο Αριστοτέλης
2. Αγαπημένο σύγγραμμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν η Ιλιάδα
3. Ο Μέγας Αλέξανδρος διδάχτηκε αστρονομία
4. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τους συνανθρώπους του

Κείμενο Γ: Ο πολιτισμός των Μάγια

Ο πολιτισμός των Μάγια αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες εστίες πολιτισμού της Κεντρικής Αμερικής και άκμασε ανάμεσα στο 300 και το 900 μ.Χ. Οι Μάγια, ενώ θεωρούνταν ότι είχαν αγροτική οικονομία, καθώς δεν επεξεργάστηκαν το σίδηρο ούτε κάποιο άλλο μέταλλο, θεμελίωσαν τον πολιτισμό τους πάνω σε μαθηματικές και αστρονομικές θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έγιναν πραγματικότητα με τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα. Κάθε ναός τους αντιπροσωπεύει ένα ημερολόγιο. Οι ειδικοί επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τον πολιτισμό των Μάγια, όπως αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι, διαπίστωσαν πως η συνεχής επανάληψη κατασκευών ή γλυπτών σε ένα τμήμα δήλωνε έναν αριθμό ή ένα ιδιαίτερο μέρος του ημερολογίου. Το ημερολογιακό σύστημα των Μάγια θεωρείται το ακριβέστερο στον κόσμο.

A. Ποιοι ειδικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια;

1. Φυσικοί, αρχιτέκτονες και αρχαιολόγοι
2. Θεολόγοι, αστρολόγοι και αρχαιολόγοι
3. Μαθηματικοί, φιλόλογοι και ιστορικοί
4. Αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι

B. Τι σημαίνει «άκμασε»;

1. Παράκμασε
2. Ευδοκίμησε
3. Κατηφόρισε

4. Φτιάχτηκε

Γ. Από τι αποτελείται ένα μέρος του ημερολογίου των Μάγια;

1. Από χάρτινες κατασκευές
2. Από σίδηρο και άλλα μέταλλα
3. Από σελίδες του ημερολογίου
4. Από γλυπτά και ειδικές κατασκευές

Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι οι Μάγια γνώριζαν καλά μαθηματικά και αστρονομία;

1. Από τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα
2. Από το ρολόι που έφτιαξαν
3. Από τις αγροτικές εγκαταστάσεις τους
4. Από το ότι ήταν αγροτικός πληθυσμός

Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια
2. Τα σπίτια των Μάγια
3. Το ημερολόγιο των Μάγια
4. Οι αριθμοί των Μάγια

ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους Μάγια;

1. Εφευρετικούς
2. Απολίτιστους
3. Υπανάπτυκτους
4. Πολεμοχαρείς

Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο ναός αποτελούσε το ημερολόγιο των Μάγια
2. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια
3. Οι Μάγια ασχολούνταν μόνο με τη γεωργία
4. Ο πολιτισμός των Μάγια άκμασε στην Κεντρική Αμερική

(Τεστ-Α, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008)

Ε. Πρωτόκολλο ανάλυσης αναγνωστικών λαθών αποκωδικοποίησης και κατανόησης

Στο παρόν πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης αναγνωστικών λαθών καταγράφονται τα σφάλματα αποκωδικοποίησης του/της μαθητή/τριας κατά την ανάγνωση του κειμένου της άσκησης 4, όπως επίσης και τα λάθη κατανόησης της άσκησης 10 του Τεστ Ανάγνωσης-Α, βάσει της κατηγοριοποίησης που δίνεται.

Α. Λάθη σε επίπεδο αποκωδικοποίησης

Λέξη	Τύπος Α	Τύπος Β	Τύπος Γ	Τύπος Δ	Τύπος Ε
.....
.....
.....
Σύνολο λαθών αποκωδικοποίησης

*Όπου παραπάνω: *Τύπος Α*: Λάθη αφαίρεσης/παράλειψης/προσθήκης/αντικατάστασης/μετάθεσης φωνήματος, *Τύπος Β*: Λάθη αφαίρεσης/παράλειψης/προσθήκης/αντικατάστασης/μετάθεσης συλλαβής, *Τύπος Γ*: Λάθη τονισμού, *Τύπος Δ*: Λάθη αντικατάστασης λέξης με κάποια άλλη, *Τύπος Ε*: Παράλειψη λέξης

Β. Λάθη σε επίπεδο κατανόησης

	Κείμενο Α	Κείμενο Β	Κείμενο Γ
α. Στην εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση)			
β. Στο λεξιλόγιο (εύρεση της σημασίας μιας άγνωστης ή μη οικίας λέξης)			
γ. Στην παράφραση αυθεντικής πρότασης κειμένου για εξαγωγή συμπεράσματος			
δ. Στην επιλογή τίτλου			
ε. Στην εκτίμηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων			
στ. Στην εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο			
Σύνολο λαθών κατανόησης			

ΣΤ. Κλίμακα Αίσθησης Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην Ανάγνωση

Παρακάτω ακολουθούν δηλώσεις για το πόσο θεωρείς ότι τα καταφέρνεις ως εκπαιδευτικός σε συγκεκριμένα ζητήματα, όταν διδάσκεις ανάγνωση στους μαθητές σου. Αφού διαβάσεις προσεκτικά κάθε ερώτημα, σημείωσε το βαθμό που συμφωνείς ή διαφωνείς με τη δήλωση.

	Καθόλου		Σε μικρό βαθμό		Σε μέτριο βαθμό		Σε αρκετό βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία της ανάγνωσης, στο επίπεδο του κάθε μαθητή της τάξης σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Σε ποιο βαθμό μπορείς να αξιολογήσεις αποτελεσματικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Πόσο εύκολα μπορείς να υλοποιείς εναλλακτικούς τρόπους ανάγνωσης στην τάξη, για την εξάσκηση των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις κατάλληλες οδηγίες στους μαθητές σου προκειμένου να διαβάζουν σύμφωνα με τον τρόπο που οργανώνεις κάθε φορά τη διδασκαλία της ανάγνωσης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να αξιοποιείς αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό που έχεις στη διάθεσή σου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς μαθητές της τάξης σου, με μειωμένο ενδιαφέρον για την ανάγνωση;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις αναγνωστικές απαιτήσεις ενός κειμένου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθήσεις τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της ανάγνωσης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να διαβάζουν αποτελεσματικά;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

(ΑΕΚΑΑ, Μαστροθανάσης, 2018, σ. 79)

Z. Κλίμακα παρατήρησης του παραστασιακού άγχους μαθητών για τον εκπαιδευτικό

Παρακάτω ακολουθεί ένας αριθμός θετικών και αρνητικών συναισθημάτων τα οποία ένας μαθητής/τρια μπορεί να εκδηλώσει, όταν λαμβάνει μέρος σε μία θεατρική παράσταση. Αφού διαβάσετε προσεκτικά κάθε έκφραση, σημειώστε την ένταση εμφάνισης κάθε ενός από αυτά, όπως εσείς τα αντιλαμβάνεστε, όταν ο/η μαθητής/τρια σας εμπλέκεται στο θεατρικό δρώμενο.

Ο/η μαθητής/τρια αισθάνεται/δείχνει:

1	Πολύ ευχαρίστηση (1)	Ευχαρίστηση (2)	Καθόλου ευχαρίστηση (3)
2	Πολύ κεφάλτος/η (1)	Κεφάλτος/η (2)	Καθόλου κεφάλτος/η (3)
3	Πολύ ευτυχισμένος/η (1)	Ευτυχισμένος/η (2)	Καθόλου Ευτυχισμένος/η (3)
4	Πολύ ωραία (1)	Ωραία (2)	Καθόλου ωραία (3)
5	Πολύ ικανοποιημένος/η (1)	Ικανοποιημένος/η (2)	Καθόλου ικανοποιημένος/η (3)
6	Πολύ αναστατωμένος/η (3)	Αναστατωμένος/η (2)	Καθόλου αναστατωμένος/η (1)
7	Πολύ ταραγμένος/η (3)	Ταραγμένος/η (2)	Καθόλου ταραγμένος/η (1)
8	Πολύ νευρικότητα (3)	Νευρικότητα (2)	Καθόλου νευρικότητα (1)
9	Πολύ ανήσυχος/η (3)	Ανήσυχος/η (2)	Καθόλου ανήσυχος/η (1)
10	Πολύ πανικοβλημένος (3)	Πανικοβλημένος (2)	Καθόλου πανικοβλημένος (1)
11	Πολύ τρομαγμένος (3)	Τρομαγμένος (2)	Καθόλου τρομαγμένος (1)
12	Πολύ φοβισμένος (3)	Φοβισμένος (2)	Καθόλου φοβισμένος(1)
Μέση βαθμολόγηση		

Η. Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης μαθητών

1. Είσαι ευχαριστημένος από τον τρόπο που διαβάζεις; Θεωρείς ότι τα πας καλά με την ανάγνωση; Πώς το διαπίστωσες αυτό; Ίσχυε κάτι τέτοιο πριν ασχοληθείτε στην τάξη με το θέατρο των αναγνωστών;
2. Πώς σου φαίνεται η ανάγνωση; Σου αρέσει να διαβάζεις κείμενα στα ελληνικά; Παλιότερα σου άρεσε το ίδιο; Η ενασχόλησή σου με το θέατρο των αναγνωστών έχει παίξει κάποιο ρόλο σε αυτό;
3. Για ποιο λόγο διαβάζεις κείμενα στα ελληνικά; Παλιότερα διάβαζες στον ελεύθερό σου χρόνο κείμενα στην ελληνική γλώσσα; Τώρα τι ισχύει; Επηρέασε το θέατρο των αναγνωστών, με κάποιον τρόπο, τον ελεύθερό σου χρόνο; Αν ναι πώς νομίζεις ότι σε επηρέασε;
4. Τι είδους κείμενα σου αρέσει να διαβάζεις και πότε; Το θέατρο των αναγνωστών σε έχει επηρεάσει σε αυτό;
5. Έχεις παρατηρήσει αλλαγές στον εαυτό σου όσον αφορά στην ταχύτητα που διαβάζεις; Σχετίζεται αυτό με την ενασχόλησή σου με το θέατρο των αναγνωστών; Αν ναι, πώς;
6. Πιστεύεις ότι διαβάζεις με έκφραση; Σχετίζεται αυτό με την ενασχόλησή σου με το θέατρο των αναγνωστών; Αν ναι, πώς;
7. Πώς αξιολογείς την προφορά σου όταν διαβάζεις στην ελληνική γλώσσα; Σχετίζεται αυτό με την ενασχόλησή σου με το θέατρο των αναγνωστών; Αν ναι, πώς;
8. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στην ανάγνωση; Το θέατρο των αναγνωστών βοηθάει κάπου στο να αντιμετωπίσεις αυτές τις δυσκολίες;
9. Λάθη που έκανες παλιότερα, καθώς διάβαζες, εξακολουθούν να γίνονται; Τι άλλαξε; Με ποιον τρόπο οι δραστηριότητες του θεάτρου αναγνωστών σε επηρέασαν;
10. Έμαθες καινούργιες λέξεις στην ελληνική μέσα από τις δραστηριότητες που κάνατε στην τάξη όλο αυτό τον καιρό με το θέατρο των αναγνωστών; Θυμάσαι κάποια;
11. Έμαθες νέα πράγματα μέσα από την ανάγνωση των σεναρίων; Θυμάσαι κάτι που σου έχει μείνει στο μυαλό να μου πεις;
12. Σου είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τις προτάσεις ενός κειμένου που διαβάζεις; Σχετίζεται αυτό με την ενασχόλησή σου με το θέατρο των αναγνωστών; Αν ναι, γιατί;
13. Σου είναι εύκολο να κατανοήσεις ένα ολόκληρο κείμενο που διαβάζεις; Σχετίζεται αυτό με την ενασχόλησή σου με το θέατρο των αναγνωστών; Αν ναι, γιατί;

14. Πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες που κάνατε όλη την εβδομάδα για μια παράσταση θεάτρου αναγνωστών μπορεί να βοηθήσει στο να καταλάβει κάποιος ένα κείμενο; Αν ναι, γιατί;
15. Έχει αλλάξει κάτι ανάμεσα σε σένα και τους συμμαθητές σου, έπειτα από τη συνεργασία που είχατε για το θέατρο των αναγνωστών; Επηρέασε τη σχέση σου με τους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;
16. Πλέον, πώς νομίζεις ότι σε βλέπουν οι άλλοι όταν διαβάζεις; Παλιότερα πώς σε έβλεπαν;
17. Πώς επηρέασαν οι πρόβες την ψυχολογία σου;
18. Πώς σου φαίνεται να παίζεις σε μια παράσταση Θεάτρου των Αναγνωστών; Παλιότερα, πώς σου φαινόταν η ιδέα να διαβάζεις μπροστά σε κοινό;
19. Θεωρείς θετικό ή αρνητικό το γεγονός ότι οι πρωταγωνιστές της παράστασης διαβάζουν τα λόγια μέσα από το σενάριο στο θέατρο των αναγνωστών; Γιατί;
20. Πώς αισθανόσουν την ώρα της παράστασης;
21. Τι συναισθήματα θυμάσαι να έχεις νιώσει όσο δουλεύατε για το θέατρο των αναγνωστών;
22. Πώς ήταν το κλίμα της τάξης;
23. Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα; Το θέατρο των αναγνωστών σε έχει κάνει να δεις διαφορετικά το μάθημα της γλώσσας;
24. Τι ήταν αυτό που σου άρεσε περισσότερο στις δραστηριότητες που κάνατε στην τάξη με το θέατρο των αναγνωστών; Για ποιους λόγους;
25. Τι ήταν αυτό που δεν σου άρεσε στις δραστηριότητες που κάνατε στην τάξη με το θέατρο των αναγνωστών; Τι θα άλλαζες; Για ποιους λόγους;
26. Τι έχεις να προτείνεις για να γίνει το θέατρο των αναγνωστών ακόμα καλύτερο;
27. Ποια είναι η γνώμη σου για την αξιοποίηση της τέχνης του θεάτρου από τον/την δασκαλό/α σου στα μαθήματα του σχολείου; Τι προτείνεις;
28. Πώς ήταν να κάνετε τις δραστηριότητες εξ αποστάσεως, όταν ήταν τα σχολεία κλειστά;

Θ. Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

1. Έχετε διαπιστώσει αλλαγές στον τρόπο που οι δίγλωσσοι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζουν ένα κείμενο ως απόρροια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με θέατρο των αναγνωστών;
2. Μπορείτε να μας περιγράψετε τι έχετε παρατηρήσει (σε επίπεδο ευχέρειας, ταχύτητας, εκφραστικής εκφοράς, προφοράς, αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου); Πού νομίζετε ότι οφείλετε αυτό;
3. Τι ισχύει για την περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών που δεν παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες; Μπορείτε να μας περιγράψετε τι έχετε παρατηρήσει αναφορικά με την αναγνωστική τους ικανότητα; Πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
4. Έχετε διαπιστώσει κάποια διαφοροποίηση στα αναγνωστικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας; Θεωρείτε ότι η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών έχει συμβάλλει με κάποιο τρόπο σε αυτό;
5. Πώς θεωρείτε ότι η παρέμβαση επίδρασε στη μείωση των δυσκολιών τόσο στους δίγλωσσους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες όσο και στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες;
6. Ποια χαρακτηριστικά του Θεάτρου των Αναγνωστών θεωρείτε ότι συνέβαλλαν στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας των δίγλωσσων μαθητών, όπως τα βιώσατε από την εμπειρία εφαρμογής στην τάξη; Σε ποια επίπεδα;
7. Το θέατρο των αναγνωστών μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για το γλωσσικό μάθημα;
8. Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές σε γνωστικό επίπεδο που να οφείλονται στην παρέμβαση; Μπορούν να μάθουν οι μαθητές σας μέσα από θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με θέατρο των αναγνωστών;
9. Παρατηρήσατε αλλαγές στις στάσεις ή στα κίνητρα των δίγλωσσων μαθητών σας οι οποίες πιθανόν να οφείλονται στην ενασχόλησή τους με το θέατρο των αναγνωστών; Αν ναι, σε ποια επίπεδα; Που το στηρίζετε αυτό;
10. Πώς κρίνετε ότι επέδρασαν οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με το θέατρο των αναγνωστών στις κοινωνικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών σας; Πού το στηρίζετε αυτό;
11. Ποιες αλλαγές εντοπίσατε σε επίπεδο διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη; Τι είδους αλλαγές είναι αυτές; Θεωρείτε ότι η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών έχει συμβάλλει με κάποιο τρόπο σε αυτό;

12. Ποιες αλλαγές έχετε παρατηρήσει σε επίπεδο συνεργασίας των δίγλωσσων μαθητών με τους συμμαθητές τους; Θεωρείτε ότι το θέατρο των αναγνωστών έχει συμβάλει με κάποιο τρόπο σε αυτό;
13. Πώς κρίνετε ότι επέδρασε το θέατρο των αναγνωστών στη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών; Πού το στηρίζετε αυτό;
14. Μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών στην τάξη;
15. Ποια συναισθήματα αναδείχτηκαν από τους δίγλωσσους μαθητές σας την ώρα των παραστάσεων;
16. Ποιο ήταν το κλίμα της τάξης την ώρα διεξαγωγής των προβών; Πώς αισθάνονταν οι μαθητές με αυτή τους την ενασχόληση στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος;
17. Τι άλλαξε στους μαθητές σας σε σχέση με την επαφή τους με το γραπτό λόγο; Τον βλέπουν με άλλο μάτι;
18. Πόσο αποτελεσματικά θεωρείτε ότι μπορείτε να διδάξετε ανάγνωση με αξιοποίηση του Θεάτρου των Αναγνωστών ;
19. Πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για κάποιον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει το θέατρο των αναγνωστών στην τάξη του;
20. Θεωρείτε θετικό ή αρνητικό το γεγονός ότι οι πρωταγωνιστές της παράστασης διαβάζουν τα λόγια μέσα από το σενάριο στο θέατρο των αναγνωστών; Γιατί;
21. Τι ήταν αυτό που σας άρεσε περισσότερο στις δραστηριότητες που κάνατε στην τάξη με το θέατρο των αναγνωστών; Για ποιους λόγους;
22. Τι ήταν αυτό που δεν σας άρεσε στις δραστηριότητες που κάνατε στην τάξη με το θέατρο των αναγνωστών; Τι θα άλλαζες; Για ποιους λόγους;
23. Τι έχετε να προτείνετε για να γίνει το θέατρο των αναγνωστών ακόμα καλύτερο;
24. Ποια διάρκεια παρεμβάσεων με θέατρο των αναγνωστών θεωρείτε αποτελεσματική για την αναγνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου μαθητή;
25. Θεωρείτε τελικά χρήσιμες τέτοιες παρεμβάσεις για τη διαπολιτισμική τάξη; Θα συνεχίζατε μια τέτοια προσπάθεια;
26. Τι κινδύνους μπορεί να εγκυμονεί για την τάξη ή για τον εκπαιδευτικό το θέατρο των αναγνωστών; Αντιμετωπίσατε κάποιον από αυτούς;
27. Τι προτείνετε για την αντιμετώπιση των πιθανών κινδύνων;
28. Ποια είναι η γνώμη σας για την παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης του θεάτρου στα μαθήματα του σχολείου; Τι προτείνετε;
29. Το θέατρο αναγνωστών βοηθάει στο να διατηρήσουν οι μαθητές χαμηλά επίπεδα άγχους έκθεσης; Γιατί;

30. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πόσο επηρέασε και πώς την αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών;

I. Άξονες ημερολογίων αναστοχασμού εκπαιδευτικών

1. Για ποιο θέμα ή για ποια δραστηριότητα έδειξαν οι μαθητές περισσότερο ενδιαφέρον;
2. Για ποιο θέμα ή για ποια δραστηριότητα έδειξαν οι μαθητές σχετική αδιαφορία;
3. Σε τι συνάντησαν τις περισσότερες δυσκολίες;
4. Πώς κρίνεις τη δική σου συμμετοχή στο μάθημα;
5. Ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν αρκετός;
6. Πώς ήταν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους;
7. Τι θα επαναλάμβανες και τι θα άλλαζες αν έκανες πάλι αυτό το αντικείμενο;
8. Ποια χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων κρίνω μέχρι τώρα ότι βοηθούν τους μαθητές μου στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας;
9. Ήταν ικανοποιητική η συμμετοχή της τάξης μου; Οι μαθητές μου ευχαριστήθηκαν το μάθημα και τις δραστηριότητες;
10. Μετά την παράσταση δίνω χρόνο για ανατροφοδότηση επί των διαδικασιών και του τελικού αποτελέσματος στους μαθητές μου; Συζητάω μαζί τους σχετικά θέματα; Πού θεωρώ ότι τους βοηθάει μια τέτοια διαδικασία;
11. Οι μαθητές μου μπορούν να διαχειριστούν το άγχος τους κατά την παρουσίαση; Πώς αισθάνονται γενικά;
12. Ποιες δυσκολίες και ποια εμπόδια συνάντησες στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μέσω τηλεδιάσκεψης; Ποιες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν με δυσκολίες και ποιες δεν πραγματοποιήθηκαν καθόλου;
13. Ποια θετικά στοιχεία ή ποιες ευκαιρίες προέκυψαν από την ψηφιακή υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων;
14. Ποιες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν ομαλά; Ποιες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές θεωρείς ότι μπορούν να υλοποιηθούν ικανοποιητικά σε ψηφιακό περιβάλλον;
15. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλλε στην πραγματοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων;
16. Πώς έχει επηρεάσει η τηλεεκπαίδευση και η ψηφιακή εφαρμογή των δράσεων τους μαθητές της τάξης σου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Α. Διασύνδεση κωδικών και ετικετών με λεκτικά δεδομένα (ανοιχτή κωδικοποίηση)

A/A	Κώδικες	Ετικέτα	Λεκτικά δεδομένα	I.D.
1	Σιγουριά για τον εαυτό τους/ αυτοπεποίθηση	ΑΥΠ	<i>Επίσης, άρχισαν να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να κατανοούν ότι και αυτοί μπορούν να τα καταφέρουν.</i>	12.7
2	Βελτίωση αυτοέκφρασης	ΕΚΡ	<i>Η παρέμβαση με τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες εμπεριέχει ένα στοιχείο ελευθερίας της έκφρασης</i>	11.12
3	Ενδοπροσωπική βελτίωση	ΒΕΛ	<i>Νομίζω ότι ένιωσαν πιο.... αυτοπεποίθηση...</i>	9.16
4	Διαχείριση / μείωση άγχους ανάγνωσης λόγω έλλειψης απομνημόνευσης	ΑΓΧ	<i>παρατήρησα ότι τα παιδιά έχουν πολύ λιγότερο άγχος αφού δεν απομνημονεύουν κάτι,</i>	2.21
5	Ενσυναίσθηση	ΕΝΣ	<i>Η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση βελτίωσε ... την ενσυναίσθηση, την ανεκτικότητα.</i>	5.24
6	Γενικές αναφορές σε θετικά συναισθήματα	ΘΕΤ	<i>Είχα χαρά και ενθουσιασμό.</i>	5.68
7	Θετικά συναισθήματα την ώρα της παράστασης	ΘΠΑ	<i>Την ώρα των παραστάσεων τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να τα πάνε καλά, ήταν αρκετά χαρούμενα και γενικότερα το όλο εγχείρημα αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά.</i>	33.14
8	Θετικά συναισθήματα την ώρα της προετοιμασίας	ΘΠΡ	<i>Μου άρεσε αυτό που κάναμε. Γιατί γελούσαμε και ήταν ωραία. Καλύτερα από το μάθημα</i>	33.38
9	Δημιουργία δημιουργικού / παραγωγικού άγχους για επιδιωκόμενο αποτέλεσμα	ΙΚΑ	<i>Είχα λίγο άγχος να τα πω καλά, αλλά και χαρά !Ένιωθα ωραία με την προσπάθειά μου.</i>	9.50

10	Ικανοποίηση	ΣΠΨ	<i>Στο επίπεδο της ανταπόκρισης και της συμμετοχής θεωρώ ότι άρεσε στους μαθητές καθώς θεώρησαν σημαντική τη συμμετοχή τους και αισθάνθηκαν ικανοποίηση κατά την πρακτική εφαρμογή του θεατρικού αναλογίου.</i>	3.2
11	Συμβολή προβών στην ψυχολογία του παιδιού	ΣΥΘ	<i>Οι πρόβες με βοήθησαν να διώξω το άγχος που είχα κάθε φορά που ερχόταν η σειρά μου να διαβάσω.</i>	8.62
12	Αυτοδιαχείριση συναισθημάτων	ΣΥΑ	<i>με βοήθησαν να διαχειριστώ το άγχος μου</i>	15. 2.44
13	Μείωση διενεκτικότητας	ΔΙΕ	<i>Οι συγκρούσεις μειώθηκαν</i>	15. 1.5
14	Μείωση ανταγωνιστικότητας	ΑΝΤ	<i>Μειώθηκαν οι παρορμητικές και έντονες αντιδράσεις και η διάθεση ανταγωνιστικότητας.</i>	15.19
15	Συνεκτικότητα τμήματος	ΣΥΝ	<i>Τα παιδιά είχαν ήδη ανεπτυγμένες καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Παρά ταύτα δέθηκαν ακόμη περισσότερο γιατί ήταν αρκετές οι διδακτικές ώρες που ασχολούμασταν με το θεατρικό αναλόγιο.</i>	13.12
16	Μαθητική εμπλοκή τμήματος	ΕΜΤ	<i>Αυξήθηκε η εμπλοκή της τάξης και η διατήρηση της προσοχής στο έργο.</i>	15.22
17	Αποδιοργάνωση τμήματος (φασαρία ή αναστάτωση)	ΑΔΡ	<i>Έπειτα, όταν οι μαθητές προσπαθούσαν να απαγγείλουν τα λόγια έχαναν τη σειρά τους και έκαναν φασαρία.</i>	24.14

18	Δημιουργικό / παιδαγωγικό κλίμα τάξης	ΠΑΙ	<i>Το κλίμα της τάξης κατά τη διάρκεια των προβών ήταν άψογο. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την ενασχόλησή τους με το θέατρο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, μιας και διαφοροποιήθηκε η μάθηση από το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και ο ρόλος του δασκάλου και κατά συνέπεια η σχέση του με τους μαθητές.</i>	8.30
19	Ευχάριστο/ ωραίο κλίμα τάξης	ΕΥΧ	<i>Όταν κάναμε πρόβες τα παιδιά που μας παρακολουθούσαν γελούσαν. Αλλά και εγώ το έκανα αυτό. Διασκεδάσαμε πολύ. Όμως συνεργαζόμασταν, βοηθούσαμε όποιον είχε πρόβλημα και γενικά ήταν φιλικό το κλίμα.</i>	14.65
20	Ανάπτυξη πειθαρχίας	ΠΕΘ	<i>Όμως με την πάροδο των προβών άρχισαν να πειθαρχούν περισσότερο</i>	2.17
21	Κινητοποίηση τμήματος	ΚΙΝ	<i>όλοι οι μαθητές έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες</i>	7.17
22	Μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών	ΑΝΕ	<i>Τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.</i>	8.28
23	Βελτίωση αναγνώρισης γραμμάτων	ΒΑΓ	<i>Καταλαβαίνει καλύτερα τα γράμματα</i>	0:00
24	Βελτίωση ευχέρειας φωνολογικής επεξεργασίας	ΕΥΧ	<i>Τα παιδιά διαβάζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια.</i>	35.2

25	Μείωση λαθών αποκωδικοποίησης	ΛΑΘ	<i>Λιγότερα λάθη στον τονισμό των λέξεων και στους αναγραμματισμούς. Αρκετοί ξεπέρασαν το στάδιο του συλλαβίσματος και αναγνωρίζουν αυτόματα κάποιες λέξεις.</i>	9.4
26	Προφορά στην ελληνική	ΠΡΟ	<i>Όμως με μεγάλη χαρά διαπιστώνω πως και η προφορά έχει βελτιωθεί, λόγω της συχνής χρήσης της ελληνικής γλώσσας και λόγω των μαθημάτων αλλά και λόγων των συζητήσεων για την κατανόηση των δραστηριοτήτων.</i>	22.3
27	Βελτίωση επιτονισμού / αναγνωστικής εκφοράς	ΕΠΙ	<i>έβαλα χρώμα στη φωνή μου πλέον</i>	2.34
28	Ένταση/ηχηρότητα	ΗΧΗ	<i>Ακόμα αρκετοί μαθητές πριν το πρόγραμμα ενώ διάβαζαν σωστά μείωναν την ένταση της φωνής τους και στο τέλος σχεδόν ψιθύριζαν. Το φαινόμενο αυτό μειώθηκε σε αρκετά παιδιά.</i>	14.6
29	Προσαρμογή ρυθμού ανάγνωσης	ΡΥΘ	<i>κάποιοι μαθητές στην προσπάθειά τους να ελαχιστοποιήσουν τα λάθη τους διαβάζουν πιο αργά από ότι πριν.</i>	14.9
30	Μέθοδος για φυσικά αυξημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις	ΑΕΑ	<i>Έμαθα ότι όσες περισσότερες φορές διαβάσω κάτι τόσο καλύτερα θα μπορώ να το διαβάσω οπότε δεν θα πρέπει να τα παρατάω αλλά να προσπαθώ.</i>	7.38

31	Θετικές κρίσεις για το θέατρο αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγικό εργαλείο	ΘΚΘ	<i>Ασφαλώς και μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο για το γλωσσικό μάθημα, αφού μπορεί να εφαρμοστεί στα περισσότερα από τα κείμενα της Γλώσσας ως εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού.</i>	8.12
32	Εκμάθηση λεξιλογίου	ΕΚΛ	<i>Μάθαμε πολλές καινούριες λέξεις και τις γράψαμε στο ευρετήριο με την κυρία Κατερίνα. Θυμάμαι τις λέξεις: «αναλόγιο», «αυλητής», «παραμάνα», «εξολοθρεύω»</i>	18.54
33	Εκμάθηση πληροφοριών / στοιχείων	ΕΛΠ	<i>Έμαθα συνήθειες παλιότερων εποχών</i>	27.12
34	Διδασκαλία αξιών	ΔΙΑ	<i>Από την ιστορία με τον αυλητή και την ιστορία με το βάτραχο κατάλαβα ότι, όταν δίνω μία υπόσχεση, θα πρέπει να την κρατάω.</i>	18.55
35	Θετικές αναγνωστικές στάσεις, φιλιαναγνωσία	ΘΦΙ	<i>Πάντα μου άρεσε να διαβάζω αλλά τώρα λίγο περισσότερο. Ναι τα θεατρικά που κάναμε φέτος με έκαναν να θέλω περισσότερο να διαβάσω και άλλα κείμενα που μπορείς να τα παίζεις.</i>	28.29
36	Διατήρηση γνωστικών πόρων	ΔΓΠ	<i>Πάντα είναι πιο εύκολο να διαβάζεις κάτι, από το να το θυμάσαι απ' έξω.</i>	32.43
37	Πρόβες ως μια αυθεντική μορφή επανααναγνώσεων που οδηγεί στη βελτίωση	ΠΑΜ	<i>Με τις επαναλήψεις και την προσπάθεια να ανταποκριθώ στην πρόβα κάθε φορά βελτιώθηκα αρκετά στην ταχύτητα ανάγνωσης.</i>	3.35

38	Θετικές κρίσεις για το γλωσσικό μάθημα	ΘΚΓ	<i>Το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Γυμναστική αλλά τώρα μου αρέσει και η Γλώσσα.</i>	4.50
39	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	ΑΚΣ	<i>Ευνοεί επίσης την ανάπτυξη κριτικής σκέψης</i>	4.56
40	Θετικά αναγνωστικά κίνητρα στο σχολείο	ΘΑΣ	<i>Ναι παρατήρησα αλλαγές τόσο στις στάσεις όσο και στα κίνητρα των μαθητών γιατί τους άρεσε πολύ το κείμενο που έκαναν ανάγνωση.</i>	24.7
41	Θετικά αναγνωστικά κίνητρα στον ελεύθερο χρόνο	ΘΑΕ	<i>Τώρα διαβάζω περισσότερα από ότι παλιά. Οι θεατρικές δραστηριότητες με επηρέασαν στο να θέλω να διαβάζω περισσότερα κείμενα τον ελεύθερό μου χρόνο.</i>	8.49
42	Αυξημένα κίνητρα επιτέλεσης σχολικών εργασιών	ΑΚΕ	<i>Η ανταπόκριση και η θετική στάση των μαθητών απέναντι στις δραστηριότητες ήταν που με ικανοποίησε περισσότερο από όλα. Οι μαθητές φάνηκε να μαθαίνουν διασκεδάζοντας</i>	25.25
43	Βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου	ΒΠΓ	<i>Στον γραπτό λόγο παρατήρησα κάποια αλλαγή στα αφηγηματικά και τα περιγραφικά κείμενα. Είχαν καλύτερη δομή και υπήρχε μια συνέπεια στην ιστορία που μοιράζονταν. Επίσης έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν έπρεπε να φτιάξουν διάλογο με βάση μια εικόνα, ή να φτιάξουν κόμικς.</i>	14.30

44	Βελτίωση παραγωγής προφορικού λόγου	ΒΠΠ	<i>Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν ήταν θετικές και σε μεγάλο βαθμό ... και γενικά της αξιοποίησης του προφορικού λόγου.</i>	30.11
45	Προσπάθεια μαθησιακής βελτίωσης	ΠΜΒ	<i>...κάνω ακόμα, όμως προσπαθώ περισσότερο πλέον...</i>	2.37
46	Μαθητική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες	ΜΕΔ	<i>Αυξήθηκε η εμπλοκή και η διατήρηση της προσοχής στο έργο.</i>	15.22
47	Θετική αυτοαντίληψη ακαδημαϊκής ικανότητας	ΑΑΙ	<i>Νομίζω διαβάζω μια χαρά. Μερικές φορές κολλάω λίγο όταν έχω άγχος. Το θέατρο με βοήθησε.</i>	16.27
48	Θετική αντιλαμβανόμενη εικόνα σημαντικών άλλων για την αναγνωστική ικανότητα	ΘΣΙ	<i>Οι συμμαθητές μου στην ομάδα κατάλαβαν ότι τώρα διαβάζω καλύτερα και μου λένε να διαβάσω κι εγώ.</i>	5.64
49	Δημιουργικότητα	ΔΗΜ	<i>Η εικόνα της δημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών μου</i>	6.31
50	Ανάληψη πρωτοβουλιών / αυτενέργειας	ΠΡΩ	<i>Μέσα από τις παρεμβάσεις οι μαθητές έμαθαν πώς να συμμετέχουν σε ένα ομαδικό έργο, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με τον άλλον, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να παίρνουν πρωτοβουλίες.</i>	8.20
51	Χρήσιμη μέθοδος / τεχνική βελτίωσης αναγνωστικής ικανότητας	ΜΕΘ	<i>ολύ χρήσιμες και αποτελεσματικές καθώς είναι ελκυστικές και ευχάριστες στους μαθητές και συγχρόνως αποτελεσματικές</i>	11.39

52	Μείωση αναγνωστικών δυσκολιών	ΔΥΣ	<i>Δυσκολεύομαι να διαβάζω γρήγορα και ειδικά μεγάλες λέξεις. Οι θεατρικές δραστηριότητες με βοήθησαν αρκετά να αντιμετωπίσω αυτές τις δυσκολίες.</i>	8.54
53	Παράσταση θεατρικού αναλογίου ως κίνητρο για ανάγνωση	ΠΑΚ	<i>Η παρουσίαση ήταν ένα ισχυρό κίνητρο για ανάγνωση.</i>	14.4
54	Βιωματικά χαρακτηριστικά μεθόδου	ΒΧΜ	<i>Οι μαθητές βιωματικά προσεγγίζουν τα θέματα, καθώς εκφράζονται, μέσα από τις ιστορίες που διαβάζουν ή αφηγούνται.</i>	19.16
55	Εστίαση προσοχής μαθητή/Συγκέντρωση	ΕΠΣ	<i>Οι μαθητές παρατηρούσαν με περισσότερο προσοχή</i>	12.5
56	Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης	ΑΚΡ	<i>Ναι νομίζω ότι τα καταφέρνω. Έχει και περισσότερη πλάκα έτσι. Δοκιμάζω διάφορες φωνές καμιά φορά. Με βοήθησε να ακούω τη δασκάλα και τους συμμαθητές πως διαβάζουν.</i>	15.43
57	Προθυμία εμπλοκής με δραστηριότητες / ενδιαφέρον	ΕΜΠ	<i>Ζήλο και προθυμία για συμμετοχή</i>	29.16
58	Αισθητή βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας	ΒΕΛ	<i>παρατηρήθηκε βελτίωση σημαντική και πρόοδο στην αναγνωστική τους ικανότητα.</i>	20.2
59	Απόκτηση εμπειριών	ΕΜΡ	<i>φάνηκε ότι απέκτησαν εμπειρίες</i>	21.
60	Παιγνιώδης χαρακτηριστικά μεθόδου	ΠΧΜ	<i>η προσέγγιση της ανάγνωσης με παιγνιώδη τρόπο συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού κατά συνέπεια και σε βελτιωμένη σε γνωστικό επίπεδο απόδοση του</i>	6.15

61	Μαθησιακή ετοιμότητα	ΜΑΕ	<i>Θυμάμαι να ανυπομονώ να ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες. Ήταν η καλύτερη στιγμή της μέρας.</i>	7.48
62	Έλλειψη απομνημόνευσης και εστίαση στην ανάγνωση	ΕΑΠ	<i>Θεωρώ ότι είναι θετικό (να μην μαθαίνουν τα λόγια απ' έξω) καθώς οι μαθητές δεν έχουν τον φόβο μήπως ξεχάσουν τα λόγια τους και μπορούν να είναι πιο εκφραστικοί στην ανάγνωσή τους</i>	7.21
63	Οι καλοί βοηθούν τους αδύναμους	ΚΒΑ	<i>...να συνεργαστούν και να βοηθήσουν οι καλύτεροι αναγνωστικά μαθητές τους πιο αδύναμους και στη συνέχεια έτυχε να δουλέψουν στις ίδιες ομάδες χωρίς προβλήματα</i>	27.19
64	Φορέας συλλογικής δημιουργίας / συνδημιουργικότητα	ΦΣΔ	<i>Η εικόνα της συνδημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών μου, η αφοσίωση και συνεργατικότητά τους για τον κοινό στόχο. Τέλος, η ικανοποίησή τους από το τελικό αποτέλεσμα και η ανάγκη τους να δημιουργήσουν και να εκφραστούν εκ νέου.</i>	6.31
65	Φιλοκοινωνική συμπεριφορά / κοινωνική εξωστρέφεια	ΦΚΣ	<i>Με δύο από τους συμμαθητές μου στην ομάδα γίναμε καλοί φίλοι.</i>	5.63
66	Συνεργασία με συμμαθητές για επίτευξη κοινού στόχου	ΣΣΚ	<i>Μου άρεσε που δουλεύαμε κατά ομάδες και μετά συνεργαζόμασταν όλοι μαζί για την παρουσίαση της παράστασης.</i>	3.53

67	Εργασία σε ομάδες / δυναμική της ομάδας	ΕΟΔ	γιατί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας των θεατρικών τεχνικών αναπτύχθηκαν δεξιότητες επικοινωνίας λόγω της ομαδικότητας, λειτούργησαν ως ένα ενιαίο σώμα που ο ένας βοήθησε τον άλλον.	21.20
68	Αποδοχή των άλλων	ΑΠΑ	την αποδοχή των συμμαθητών,	11.
69	Βελτίωση σχέσεων/επικοινωνίας/συνεργασίας μαθητή-εκπαιδευτικού	ΒΕΕ	Ακόμα και με εμένα κάποια παιδιά που ήταν πιο κλειστά επικοινωνήσαν περισσότερο και ήρθαμε πιο κοντά.	14.24
70	Ετοιμότητα κοινωνικής έκθεσης (Ομιλία/παρουσίαση σε κοινό)	ΕΚΕ	Αισθανόμουν πολύ χαρούμενη που μπορούσα να συμμετέχω και δεν είχα καθόλου άγχος.	12.55
71	Ενίσχυση διαπροσωπικής επικοινωνίας / σχέσεων	ΕΔΕ	Οι μαθητές λόγω της μεταξύ τους συνεργασίας βελτίωσαν τις σχέσεις τους.	4.9
72	Συνεργατική συμπεριφορά	ΣΣΥ	έμαθαν να συνεργάζονται	2.1
73	Ο/Η μαθητής/τρια αισθάνεται μέλος μιας κοινωνικής ομάδας	ΜΚΟ	Η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση έφερε τα παιδιά με τις δυσκολίες λίγο πιο πολύ μέσα στην ομάδα.	35.11
74	Βελτίωση στην κατανόηση προτάσεων	ΒΚΠ	Δεν καταλαβαίνω εύκολα τι θέλει να πει η πρόταση. Όμως σε αυτό που κάναμε από τις πολλές φορές που το διάβαζα και μου το εξήγησε η κυρία, όταν το διάβαζα καταλάβαινα τι έλεγε.	13.42
75	Αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης για επίτευξη στόχου	ΑΣΚ	είχαν τη δυνατότητα μέσα στις ομάδες τους να ακολουθήσουν γνωστικές αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες	5.16
76	Λεξική επίγνωση	ΛΕΕ	Μπορούσε να ξεχωρίσει τις λέξεις στις προτάσεις	5.42

77	Συναισθηματική εμπλοκή με το γραπτό λόγο	ΣΓΛ	<i>Βοηθάνε να καταλάβει κανείς το κείμενο και τα συναισθήματα των ανθρώπων σε αυτό.</i>	25.43
78	Κατανόηση αναγνωστικού υλικού	ΚΑΥ	<i>Οι μαθητές κατανοούν καλύτερα ένα κείμενο</i>	7.8
79	Μείωση λαθών κατανόησης	ΜΛΚ	<i>Κάποιες φορές καταλάβαινα όταν διάβαζα λάθος. Τώρα το έχω βελτιώσει γιατί είναι πιο προσεκτικός</i>	17.53
80	Αυτοματισμός αναγνώρισης λέξεων	ΑΑΛ	<i>Δυσκολεύομαι να διαβάσω σύνθετες λέξεις και λέξεις με πολλά σύμφωνα. Οι θεατρικές δραστηριότητες με βοήθησαν στο εξασκηθώ να να διαβάσω κάποιες λέξεις με το που τις βλέπω.</i>	35.37
81	Βελτίωση ακρίβειας αποκωδικοποίησης	ΒΑΑ	<i>Διαβάζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια</i>	6.6
82	Βελτίωση ταχύτητας ανάγνωσης	ΒΤΑ	<i>διαβάζω κάπως πιο γρηγορα, σίγουρα με βοήθησε όλο αυτό</i>	2.33
83	Ψηφιακή παράσταση ως κίνητρο	ΨΠΚ	<i>δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους σε άλλες τάξεις, οπότε δε χάνεται το κίνητρο</i>	110.3
84	Αναφορές υπεροχής δια ζώσης υλοποίησης έναντι εξ αποστάσεως	ΑΥΔ	<i>Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε ικανοποιητικά αλλά όχι στον ίδιο βαθμό με τη δια ζώσης.</i>	114.3

85	Αποτελεσματική μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό στο εξ αποστάσεως μέσο	ΑΜΕ	<p><i>Πραγματοποιήθηκε ικανοποιητικά η παραστατική ανάγνωση του κειμένου μεγάλφωνα από εμένα ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν το κείμενο, να παρατηρήσουν τα χαρακτηριστικά της απαγγελίας και στη συνέχεια να λυθούν οι όποιες απορίες.</i></p>	50.5
86	Δυσκολίες υλοποίησης χορωδιακών αναγνώσεων	ΔΥΧ	<p><i>Η χορωδιακή ανάγνωση έγινε σε ομάδες, αλλά μόνο μία φορά στο πρώτο κείμενο, γιατί δεν μου άρεσε καθόλου το αποτέλεσμα. Είναι που είναι δύσκολη από τη φύση της, με τις καθυστερήσεις στην επιστροφή του ήχου, με τα μικρόφωνα να κολλάνε, με κάποια παιδιά να τα «πετάει» έξω το σύστημα έγινε τελείως δυσλειτουργική.</i></p>	50.2
87	Υλοποίηση ποιοτικών ομαδικών / χορωδιακών αναγνώσεων σε ολιγομελείς ομάδες μέσω breakout sessions	ΥΠΧ	<p><i>έκαναν καλά ομαδικές χορωδιακές αναγνώσεις μέσω των breakout sessions</i></p>	59.3
88	Το θεατρικό αναλόγιο ως παραστασιακή εκδήλωση μπορεί να υλοποιηθεί ικανοποιητικά στο ηλεκτρονικό μέσο	ΠΕΕ	<p><i>το θεατρικό αναλόγιο που στηρίζεται αποκλειστικά στην ανάγνωση και δεν απαιτεί κινήσεις, μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω του webex</i></p>	40.7

89	Θετικά συναισθήματα / ενθουσιασμός μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διεξαγωγή	ΘΣΕ	<i>το νέο τεχνολογικό περιβάλλον μπορεί να δυσκόλεψε αρκετές φορές το έργο μας, όμως από την άλλη αποτέλεσε κάτι καινούριο για τα παιδιά τα οποία συγκρότησαν τις ομάδες τους και δούλεψαν με περισσότερο ζήλο. Πόλλά από αυτά χάρηκαν που οι γονείς τους ήταν παρόντες στη διαδικασία.</i>	60.4
90	Η εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων ως ευκαιρία για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εν καιρώ εκτάκτου ανάγκης	ΟΔΕ	<i>Θα έλεγα δόξα τον Θεό. Η ανάγκη για κάτι διαφορετικό, ψυχαγωγικό κι ομαδικό, η οποία προέκυψε με ιδιαίτερη ένταση από τον εγκλεισμό των μαθητών, οδήγησε στην πολύ ικανοποιητική πραγματοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων.</i>	47.7
91	Βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από την υλοποίηση των δράσεων στο ψηφιακό μέσο	ΨΒΙ	<i>Παραδόξως, οι μαθητές με ΜΔ στην ανάγνωση επιδεικνύουν μεγαλύτερο ζήλο στην τηλεκπαίδευση και κάποιοι από αυτούς έχουν σημειώσει και πρόοδο.</i>	60.5
92	Ευκολία υλοποίησης της "καρέκλας των αποκαλύψεων" (ανακριτικής καρέκλας) στο ψηφιακό μέσο	ΚΑΨ	<i>...η «ανακριτική καρέκλα» λειτουργήσε άμογα και στην εξ αποστάσεως</i>	123.3

93	Προθυμία εμπλοκής / συμμετοχής / ανταπόκριση με δραστηριότητες στο ψηφιακό μέσο	ΠΨΔ	<i>Τα παιδιά δούλεψαν και έμαθαν το Breakout sessions. Η παιγνιώδη του μορφή τα ενθουσίασε ήταν μια ευκαιρία να δουλέψουν σε ομάδες. Η ανάγνωση των κειμένων έγινε με μεγάλη ευχαρίστηση. Οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες τους έκαναν να περιμένουν με ανυπομονησία το μάθημα.</i>	123.2
94	Η υλοποίηση της μεθόδου στο ψηφιακό μέσο αποδίδει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας	ΨΨΑ	<i>Το περιεχόμενο και η εφαρμογή των δράσεων ψηφιακά σίγουρα ως ένα βαθμό βοηθούν όλα τα παιδιά να βελτιωθούν.</i>	64.9
95	Δυσκολίες προσαρμογής στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας	ΔΠΨ	<i>ενώ κάποιοι άλλοι προσαρμόζονται δύσκολα</i>	43.11
96	Αξιοποίηση τεχνολογίας για την ενίσχυση του ψηφιακού δράματος στο εξ αποστάσεως μέσο	ΑΤΔ	<i>Με την ψηφιακή υλοποίηση του προγράμματος είχαμε την ευκαιρία πολύ πιο άμεσα να προβάλλουμε παράλληλο υλικό όπως λεξιλογικές ασκήσεις σχετικές με τα δύο κείμενα, μπορούσαμε να συγκεντρώνουμε το ηχητικό υλικό από τις πρόβες, να προβάλλουμε τα δύο παραμύθια αλλά και να προσθέτουμε διάφορα εφέ στις πρόβες και στην τελική παράσταση</i>	58.2
97	Ενδοπροσωπική ανάπτυξη διαμέσου εξ αποστάσεως υλοποίησης προγράμματος	ΕΑΕ	<i>Νομίζω ότι τους έχει επηρεάσει θετικά γιατί πολλά παιδιά σταμάτησαν να έχουν ενδοιασμούς και να ντρέπονται να συμμετάσχουν στην όλη διαδικασία</i>	102.5

98	Μεγαλύτερη απόλαυση / ευχαρίστηση διαδικασίας στη δια- ζώσης έναντι της εξ αποστάσεως υλοποίησης	ΕΔΕ	<i>Θεωρώ, όμως, πως αν οι δραστηριότητες είχαν γίνει δια- ζώσης, δε θα ήταν τόσο περιορισμένος ο χρόνος για τις πρόβες, θα το είχαμε απολαύσει περισσότερο και τέλος, θα είχαν αποφευχθεί τα τεχνικά προβλήματα που μας δημιούργησαν άγχος και πίεση.</i>	41.2
99	Εστίαση προσοχής μαθητών, προσήλωση στο ψηφιακό μέσο	ΕΠΜ	<i>Επίσης η προσοχή των μαθητών ήταν επικεντρωμένη στη δραστηριότητα μιας και δεν μπορούσαν να μιλήσουν μεταξύ τους και να αποσπαστούν.</i>	54.3
100	Η εξ αποστάσεως υλοποίηση επηρέασε θετικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	ΨΘΜ	<i>...στη δική μου περίπτωση (αναφέρεται σε μαθητές με ΜΔ) οι μαθητές φάνηκαν να ωφελούνται..</i>	109.7
101	Ποιοτική υλοποίηση ατομικής πρόβας στο ψηφιακό μέσο	ΑΠΨ	<i>οι σιωπηρές αναγνώσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν ικανοποιητικά σε ψηφιακό περιβάλλον</i>	46.6

102	Το ηλεκτρονικό μέσο ως ένας χώρος εξάσκησης στην ανάγνωση εν καιρώ πανδημίας	ΨΕΠ	<i>Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί την καθημερινή σχολική πραγματικότητα μας αυτή τη στιγμή και θα πρέπει να μάθουμε εκπαιδευτικοί και μαθητές να την χρησιμοποιούμε προς όφελός μας. Το γεγονός ότι καταφέραμε να κάνουμε δράσεις θεατροπαιδαγωγικές για την ανάγνωση αποτελεί πολύ θετικό αποτέλεσμα. Μπορεί η τηλεκπαίδευση να μην έκανε τη δουλειά μας πιο εύκολη αλλά τουλάχιστον δεν την εμπόδισε από το να πραγματοποιηθεί.</i>	71.4
103	Μειωμένη όρεξη / ενδιαφέρον μαθητών στην ψηφιακή τάξη	ΜΟΨ	<i>Οι υπόλοιπες πραγματοποιήθηκαν με δυσκολία και όχι σίγουρα με όρεξη από μέρους των μαθητών</i>	40.35
104	Καινοτόμες πρακτικές στις εξ αποστάσεως υλοποίηση	ΚΠΕ	<i>Κάποιοι μαθητές που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία προσπάθησαν να εμπλουτίσουν την παρουσίαση της σκηνης τους με μουσική και ειδικά backgrounds (σε θέση σκηνικού πλαισίου) καθώς ο κινησιολογικός περιορισμός, προκειμένου να φαίνονται στην οθόνη, τους οδήγησε σε άλλες επιλογές εκφραστικότητας.</i>	106.6
105	Μειωμένος βαθμός επιτήρησης / επίβλεψης / εποπτείας μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό μέσο	ΜΒΕ	<i>θεωρώ ότι οι δραστηριότητες ... θα ήταν πιο ελεγχόμενες σε φυσικό περιβάλλον</i>	41.7

106	Δημιουργικό μαθησιακό κλίμα εργασίας στο ψηφιακό μέσο δίχως φασαρία	ΜΔΚ	<i>Ακόμα και οι ψίθυροι που θα ακούγονταν στη σχολική αίθουσα απουσίαζαν, με αποτέλεσμα την απρόσκοπτη έκφραση των παιδιών.</i>	56.4
107	Ευκολία διαμοιρασμού / διανομής αναγνωστικού υλικού / σεναρίων	ΕΔΣ	<i>Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ομαλά ήταν η διανομή του θεατρικού υλικού</i>	120.3
108	Αδυναμία απρόσκοπτης συμμετοχής λόγω έλλειψης εξοπλισμού	ΑΠΣ	<i>Η μη συμμετοχή όλων των μαθητών στα μαθήματα λόγω έλλειψης εξοπλισμού.</i>	43.4
109	Ανάπτυξη ατομικών τεχνολογικών / ψηφιακών δεξιοτήτων	ΑΨΔ	<i>Ως θετικό στοιχείο μπορώ να αναφέρω την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων</i>	66.3
110	Θετικές κρίσεις από την εξ αποστάσεως υλοποίηση	ΘΚΨ	<i>Ήταν ωραία γιατί τα μαθήματα από υπολογιστή είναι δύσκολα. Αλλά στις δραστηριότητες δεν καταλάβαινες πότε περνάει η ώρα. Ήταν διαφορετικό και μου άρεσε.</i>	15.67
111	Η εξ αποστάσεως υλοποίηση μειώνει τη δυναμική της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης	ΨΕΣ	<i>Επίσης, χάνονταν από την εξ αποστάσεως υλοποίηση η ουσιαστική επαφή, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας μεταξύ τους.</i>	8.46
112	Έλλειψη διδακτικού χρόνου στην τηλεεκπαίδευση	ΕΔΨ	<i>Το ότι εξαιτίας της πανδημίας και των διαδικτυακών μαθημάτων μειώθηκε κατά πολύ ο χρόνος που είχαμε για πρόβες.</i>	2.23
113	Παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως ανατροφοδότησης στους μαθητές	ΠΠΑ	<i>Ομαλά πραγματοποιήθηκε η ... ανατροφοδότηση</i>	51.3

114	Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος μαθητών από την ψηφιακή υλοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου	ΕΕΨ	<i>Το διαδικτυακό δωμάτιο, τους μετακινεί από τη σοβαρότητα της τάξης, σε ένα περιβάλλον πιο ανάλαφρο. Από την προσωπική τους γωνιά, δοκιμάζουν τον εαυτό τους ως χαρακτήρα τηλεοπτικό. Τολμούσαν περισσότερο να διαβάζουν και να συμμετέχουν. Αυτό αποτέλεσε για εμένα τροφή για σκέψη ως προς την εφαρμογή του μαθητικού ραδιοφώνου.</i>	74.6
115	Τεχνικά προβλήματα εξ αποστάσεως υλοποίησης	ΤΠΥ	<i>Ήταν δυσκολότερο γιατί μια άκουγα μία δεν άκουγα.</i>	23.55
116	Κρίσεις δυσαρέσκειας εξ αποστάσεως υλοποίησης	ΚΔΨ	<i>Δεν μου άρεσε όταν τις κάναμε στο webex. Προτιμώ στην τάξη.</i>	7.52
117	Δημιουργία ενδιαφερόντων δραματουργικών κειμένων (σεναρίων) για διδακτική αξιοποίηση	ΕΣΔ	<i>Να έχει κείμενα πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και μεγαλύτερη πληθώρα χαρακτήρων</i>	27.36
118	Εμπλουτισμός σχολικών εγχειριδίων	ΕΣΕ	<i>Τα βιβλία να εμπλουτιστούν και έχουν κείμενα σε διαλογική μορφή για να μπορούν να αξιοποιηθούν εύκολα για θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες</i>	5.16
119	Ενίσχυση σχολικών βιβλιοθηκών	ΕΣΒ	<i>Προτείνω να αγοραστούν βιβλία για τη σχολική βιβλιοθήκη με διαλόγους μιας και αρέσουν στα παιδιά.</i>	12.42
120	Γενικότερη αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του στην εκπαίδευση	ΓΑΘ	<i>Θα μου άρεσε να κάνουμε τα περισσότερα μαθήματα με θεατρικές δραστηριότητες</i>	4.54

121	Προτάσεις για ψηφιακή υλοποίηση και άλλων θεατρικών τεχνικών	ΠΥΤ	<i>Σε ψηφιακό περιβάλλον μπορούν να εφαρμοστούν σε ικανοποιητικό βαθμό πιστεύω η παντομίμα</i>	77.7
122	Αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα	ΑΑΑ	<i>Θα ήταν ωραίο να τη χρησιμοποιούμε και σε άλλα μαθήματα.</i>	7.53
123	Συχνότερη αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη γλωσσική διδασκαλία	ΣΤΓ	<i>Περάσαμε όμορφα με τον δάσκαλό μας όταν κάναμε το θέατρο στη γλώσσα. Θα ήθελα να γίνεται πιο συχνά αυτό.</i>	25.56
124	Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού	ΣΕΠ	<i>συνεργασία ειδικοτήτων</i>	9.26
125	Αξιοποίηση του θεάτρου αναγνωστών στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου	ΑΠΕ	<i>Να κάνουμε περισσότερες και πιο συχνά! Να έχουμε περισσότερους θεατές!</i>	35.43
126	Εισαγωγή ευέλικτων ωρών διδασκαλίας στις μεγάλες τάξεις	ΕΕΔ	<i>Δε μου άρεσε που προσπαθούσαμε να βρούμε χρόνο για το πότε θα κάνουμε πρόβες. Θα έπρεπε να έχει και στην Ε' τάξη Ευέλικτη Ζώνη, όπως στις πιο μικρές τάξεις.</i>	37.51
127	Θέατρο αναγνωστών με αξιοποίηση ΤΠΕ	ΤΠΕ	<i>Την δημιουργία και προβολή βίντεο ή παρουσίασης κατά τη διάρκεια της παράστασης και τη μουσική επένδυσή της. Ακόμα και η χρήση προτζέκτορα και η επιλογή φόντου ή εναλλασσόμενων εικόνων θα ήταν ενδιαφέρουσες προσθήκες.</i>	8.39
128	Προτροπή μακρόχρονης εφαρμογής για βέλτιστα αποτελέσματα	ΜΕΑ	<i>Εξαρτάται από το επίπεδό του στα ελληνικά. Θεωρώ ότι χρειάζεται τουλάχιστον μια σχολική χρονιά</i>	9.27

129	Αξιοποίηση δευτερογενών κωδικών του θεάτρου	ΔΚΘ	<i>Θα ήθελα να έχουμε περισσότερα κοστούμια και σκηνικά</i>	8.70
130	Τα παιδιά να δημιουργούν/επιλέγουν σενάρια	ΔΕΣ	<i>Να διαλέγουμε εμείς τους ρόλους μας</i>	9.56
131	Πρόταση διάθεσης περισσότερων ωρών για παρόμοιες δραστηριότητες	ΔΠΔ	<i>δυνατότητα ενασχόλησης για περισσότερες ώρες</i>	12.60
132	Μεικτή αξιοποίηση θεάτρου αναγνωστών (δια ζώσης και εξ αποστάσεως εναλλάξ)	ΠΜΑ	<i>Επειδή είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί οι τεχνικές αυτές μέσα στην τάξη ήταν εύκολο να συντονιστούμε και μέσω της τηλεδιάσκεψης αν εξαιρέσει κανείς τις δυσκολίες λόγω τεχνικών προβλημάτων</i>	7.28
133	Θεατρικές τεχνικές	ΘΤΕ	<i>Μου άρεσε η ανακριτική καρέκλα γιατί γελούσαμε πάρα πολύ και χαλαρώναμε.</i>	14.67
134	Αίσθηση επάρκειας διδασκαλίας μέσω θεάτρου αναγνωστών	ΕΑΔ	<i>Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στη διδασκαλία της ανάγνωσης σε ικανοποιητικό βαθμό. με συνεχή και προσεκτική εφαρμογή, θα υπάρχει και μεγαλύτερη βελτίωση.</i>	37.18
135	Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων	ΔΑΑ	<i>Θεωρώ πως οι γνώσεις που απέκτησα όλο αυτό το χρονικό διάστημα σχετικά με την θεατροπαιδαγωγική τεχνική που ακολούθησα με ωφέλησαν και θα με ωφελήσουν αρκετά και στο μέλλον. Πιστεύω πως μπορώ να διδάξω πιο αποτελεσματικά την ανάγνωση βοηθώντας όλους τους μαθητές, ακόμα και εκείνους που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.</i>	8.33

136	Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα για παροχή κινήτρων στους μαθητές	ΔΑΚ	<i>Η διδασκαλία της ανάγνωσης με την αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής τεχνικής είναι πραγματικά αξιόλογη και υπέρ του δέοντος βοηθητική. Η συγκεκριμένη τεχνική κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον τους και τα κίνητρά τους.</i>	30.19
137	Ως μέθοδος απαιτεί προετοιμασία, προγραμματισμό και συστηματικότητα εφαρμογής	ΜΠΣ	<i>Το σίγουρο είναι ότι χρειάζεται συστηματική υλοποίηση αυτής της τεχνικής και όχι μια ή δύο φορές το χρόνο.</i>	26.22
138	Αυξημένος χρόνος υλοποίησης, έλλειψη χρόνου	ΑΧΥ	<i>Αυτό που δε μου άρεσε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν η πίεση του χρόνου (που ένιωθα) σε σχέση με την ύλη. Οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε ακόμα έτοιμοι να ξεφύγουμε από αυτό που λέγεται ύλη.</i>	19.27
139	Έλλειψη/ανεπάρκεια χώρων για την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων	ΕΧΔ	<i>Η τάξη ως χώρος είναι μικρή, οπότε επεκταθήκαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων και αυτό άρεσε πολύ στους μαθητές</i>	6.34
140	Ευκολία υλοποίησης θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου	ΕΥΔ	<i>Με τις κατάλληλες γνώσεις και στήριξη, θεωρώ ότι είναι αρκετά εύκολο και εξαιρετικά ευχάριστο.</i>	15.26

B. Διασύνδεση κωδικών με χαμηλής τάξεως κατηγορίες/έννοιες (αξονική κωδικοποίηση)

Κωδικοί	Χαμηλής τάξεως κατηγορίες
Βελτίωση αναγνώρισης γραμμάτων	Φωνολογική επίγνωση
Βελτίωση ευχέρειας φωνολογικής επεξεργασίας	
Μείωση λαθών αποκωδικοποίησης	
Αυτοματισμός αναγνώρισης λέξεων	Ευχέρεια
Βελτίωση ακρίβειας αποκωδικοποίησης	
Βελτίωση ταχύτητας ανάγνωσης	
Βελτίωση στην κατανόηση προτάσεων	Κατανόηση
Αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης για επίτευξη στόχου	
Λεξική επίγνωση	
Συναισθηματική εμπλοκή με το γραπτό λόγο	
Κατανόηση αναγνωστικού υλικού	
Μείωση λαθών κατανόησης	
Προφορά στην ελληνική	Φωνολογία
Βελτίωση επιτονισμού / αναγνωστικής εκφοράς	
Ένταση/ηχηρότητα	
Προσαρμογή ρυθμού ανάγνωσης	
Μέθοδος για φυσικά αυξημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις	Σχολική αποτελεσματικότητα
Θετικές κρίσεις για το θέατρο αναγνωστών ως θεατροπαιδαγωγικό εργαλείο	
Εκμάθηση λεξιλογίου	
Εκμάθηση πληροφοριών / στοιχείων	
Διδασκαλία αξιών	
Θετικές αναγνωστικές στάσεις, φιλιαναγνωσία	
Διατήρηση γνωστικών πόρων	
Πρόβες ως μια αυθεντική μορφή επανααναγνώσεων που οδηγεί στη βελτίωση	
Θετικές κρίσεις για το γλωσσικό μάθημα	
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	

Θετικά αναγνωστικά κίνητρα στο σχολείο
 Θετικά αναγνωστικά κίνητρα στον ελεύθερο χρόνο
 Αυξημένα κίνητρα επιτέλεσης σχολικών εργασιών
 Βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου
 Βελτίωση παραγωγής προφορικού λόγου
 Προσπάθεια μαθησιακής βελτίωσης
 Μαθητική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες
 Θετική αυτοαντίληψη ακαδημαϊκής ικανότητας
 Θετική αντιλαμβανόμενη εικόνα σημαντικών άλλων για την
 αναγνωστική ικανότητα
 Δημιουργικότητα
 Ανάληψη πρωτοβουλιών / αυτενέργειας
 Χρήσιμη μέθοδος / τεχνική βελτίωσης αναγνωστικής
 ικανότητας
 Μείωση αναγνωστικών δυσκολιών
 Παράσταση θεατρικού αναλογίου ως κίνητρο για ανάγνωση
 Βιωματικά χαρακτηριστικά μεθόδου
 Εστίαση προσοχής μαθητή/Συγκέντρωση
 Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης
 Προθυμία εμπλοκής με δραστηριότητες / ενδιαφέρον
 Αισθητή βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας
 Απόκτηση εμπειριών
 Παιγνιώδης χαρακτηριστικά μεθόδου
 Μαθησιακή ετοιμότητα
 Έλλειψη απομνημόνευσης και εστίαση στην ανάγνωση
 Σιγουριά για τον εαυτό τους / αυτοπεποίθηση
 Βελτίωση αυτοέκφρασης
 Ενδοπροσωπική βελτίωση
 Διαχείριση / μείωση άγχους ανάγνωσης λόγω έλλειψης
 απομνημόνευσης
 Ενσυναίσθηση
 Γενικές αναφορές σε θετικά συναισθήματα
 Θετικά συναισθήματα την ώρα της παράστασης

Ψυχοσυναισθηματική
 αποτελεσματικότητα

<p>Θετικά συναισθήματα την ώρα της προετοιμασίας</p> <p>Δημιουργία δημιουργικού / παραγωγικού άγχους για επιδιωκόμενο αποτέλεσμα</p> <p>Ικανοποίηση</p> <p>Συμβολή προβών στην ψυχολογία του παιδιού</p> <p>Αυτοδιαχείριση συναισθημάτων</p> <p>Οι καλοί βοηθούν τους αδύναμους</p> <p>Φορέας συλλογικής δημιουργίας / συνδημιουργικότητα</p> <p>Φιλοκοινωνική συμπεριφορά / κοινωνική εξωστρέφεια</p> <p>Συνεργασία με συμμαθητές για επίτευξη κοινού στόχου</p> <p>Εργασία σε ομάδες / δυναμική της ομάδας</p> <p>Αποδοχή των άλλων</p> <p>Βελτίωση σχέσεων/επικοινωνίας/συνεργασίας μαθητή-εκπαιδευτικού</p> <p>Ετοιμότητα κοινωνικής έκθεσης (Ομιλία/παρουσίαση σε κοινό)</p> <p>Ενίσχυση διαπροσωπικής επικοινωνίας / σχέσεων</p> <p>Συνεργατική συμπεριφορά</p> <p>Ο/Η μαθητής/τρια αισθάνεται μέλος μιας κοινωνικής ομάδας</p> <p>Μείωση διενεκτικότητας</p> <p>Μείωση ανταγωνιστικότητας</p> <p>Συνεκτικότητα τμήματος</p> <p>Μαθητική εμπλοκή τμήματος</p> <p>Αποδιοργάνωση τμήματος (φασαρία ή αναστάτωση)</p> <p>Δημιουργικό / παιδαγωγικό κλίμα τάξης</p> <p>Ευχάριστο/ωραίο κλίμα τάξης</p> <p>Ανάπτυξη πειθαρχίας</p> <p>Κινητοποίηση τμήματος</p> <p>Μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών</p> <p>Αίσθηση επάρκειας διδασκαλίας μεσω θεάτρου αναγνωστών</p> <p>Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στην επιρροή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων</p>	<p>Κοινωνική αποτελεσματικότητα</p> <p>Ψυχολογικό κλίμα τάξης</p> <p>Διδακτική προσαρμογή</p>
--	---

Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα για παροχή κινήτρων στους μαθητές

Ως μέθοδος απαιτεί προετοιμασία, προγραμματισμό και συστηματικότητα εφαρμογής

Αυξημένος χρόνος υλοποίησης, έλλειψη χρόνου

Θεατρικές τεχνικές

Έλλειψη/ανεπάρκεια χώρων για την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων

Ευκολία υλοποίησης θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου

Ψηφιακή παράσταση ως κίνητρο

Αναφορές υπεροχής δια ζώσης υλοποίησης έναντι εξ αποστάσεως

Αποτελεσματική μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό στο εξ αποστάσεως μέσο

Δυσκολίες υλοποίησης χορωδιακών αναγνώσεων

Υλοποίηση ποιοτικών ομαδικών / χορωδιακών αναγνώσεων σε ολιγομελείς ομάδες μέσω breakout sessions

Το θεατρικό αναλόγιο ως παραστασιακή εκδήλωση μπορεί να υλοποιηθεί ικανοποιητικά στο ηλεκτρονικό μέσο

Θετικά συναισθήματα / ενθουσιασμός μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διεξαγωγή

Η εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων ως ευκαιρία για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εν καιρώ εκτάκτου ανάγκης

Βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από την υλοποίηση των δράσεων στο ψηφιακό μέσο

Ευκολία υλοποίησης της "καρέκλας των αποκαλύψεων" (ανακριτικής καρέκλας) στο ψηφιακό μέσο

Προθυμία εμπλοκής / συμμετοχής / ανταπόκριση με δραστηριότητες στο ψηφιακό μέσο

Η υλοποίηση της μεθόδου στο ψηφιακό μέσο αποδίδει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας

Δυσκολίες προσαρμογής στον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας

Δια ζώσης υλοποίηση

Επείγουσα εξ αποστάσεως υλοποίηση

Αξιοποίηση τεχνολογίας για την ενίσχυση του ψηφιακού δράματος στο εξ αποστάσεως μέσο

Ενδοπροσωπική ανάπτυξη διαμέσου εξ αποστάσεως υλοποίησης προγράμματος

Μεγαλύτερη απόλαυση / ευχαρίστηση διαδικασίας στη διαζώσης έναντι της εξ αποστάσεως υλοποίησης

Εστίαση προσοχής μαθητών, προσήλωση στο ψηφιακό μέσο

Η εξ αποστάσεως υλοποίηση επηρέασε θετικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Ποιοτική υλοποίηση ατομικής πρόβας στο ψηφιακό μέσο

Το ηλεκτρονικό μέσο ως ένας χώρος εξάσκησης στην ανάγνωση εν καιρώ πανδημίας

Μειωμένη όρεξη / ενδιαφέρον μαθητών στην ψηφιακή τάξη

Καινοτόμες πρακτικές στις εξ αποστάσεως υλοποίηση

Μειωμένος βαθμός επιτήρησης / επίβλεψης / εποπτείας μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό μέσο

Δημιουργικό μαθησιακό κλίμα εργασίας στο ψηφιακό μέσο δίχως φασαρία

Ευκολία διαμοιρασμού / διανομής αναγνωστικού υλικού / σεναρίων

Αδυναμία απρόσκοπτης συμμετοχής λόγω έλλειψης εξοπλισμού

Ανάπτυξη ατομικών τεχνολογικών / ψηφιακών δεξιοτήτων

Θετικές κρίσεις από την εξ αποστάσεως υλοποίηση

Η εξ αποστάσεως υλοποίηση μειώνει τη δυναμική της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης

Έλλειψη διδακτικού χρόνου στην τηλεκπαίδευση

Παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως ανατροφοδότησης στους μαθητές

Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος μαθητών από την ψηφιακή υλοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου

Τεχνικά προβλήματα εξ αποστάσεως υλοποίησης

Κρίσεις δυσαρέσκειας εξ αποστάσεως υλοποίησης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Γ. Φωτογραφικό υλικό παραστάσεων Θεάτρου των Αναγνωστών στην Ελλάδα



Εικόνα ΙΙΙ.1. Σκηνή από το “Η μεγαλοψυχία” του Αλφρέντο Σανθόλ στο Θέατρο Μικρό Γκλόρια (2019)



Εικόνα ΙΙΙ.2. Σκηνή από το “Ο καλός στρατιώτης της Σβέικ” του Γιάροσλαβ Χάσεκ στο Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος (2018)



Εικόνα III.3. Σκηνή από το “Η Καίτε Κόλλβιτς παρουσιάζει μια σύντομη ιστορία της μοντέρνας τέχνης” της Έλενας Πέγκα στο Μουσείο Τεχνών Λουκίας και Μιχαλάκη Ζαμπέλα (2017)



Εικόνα III.4. Σκηνή από το “Η κρυφή πληγή” του Παναγιώτη Μέντη στο Θέατρο Άλεκτον (2007)



Εικόνα III.5. Σκηνή από το “Όταν ο λύκος δεν είν'εδώ” της Μαρίας Λαϊνά στο Θέατρο Αλεκτον (2005)



Εικόνα III.6. Σκηνή από το “Ο ναυαγοσώστης και οι πρωταγωνιστές” της Άννας Καραμπά στο Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν (2014)



Εικόνα III.7. Σκηνή από το “Πραγματικότητα” της Κλαίρη Λιονάκη στο Εθνικό Θέατρο (2010)



Εικόνα III.8. Σκηνή από το “Φιλοθέου πάρεργα” του Νικόλαου Μαυροκορδάτου στο Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν (2016)



Εικόνα III.9. Σκηνή από το “*Η Νίκη*” της Λούλα Αναγνωστάκη στο Θέατρο Άλεκτον (2005)



Εικόνα III.10. Σκηνή από το “*Σ αγαπώ συνέχεια*” του Δημήτρη Κεχαΐδη στο Θέατρο Άλεκτον (2007)



Εικόνα III.11. Σκηνή από το “Δον Κιχώτης” του Νίκου Καζαντζάκη στο Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν (2017)



Εικόνα III.12. Σκηνή από το “Μια φιλική επίσκεψη” της Νίκης Ράπτη στο Θέατρο ΜΠΠΠ (2019)

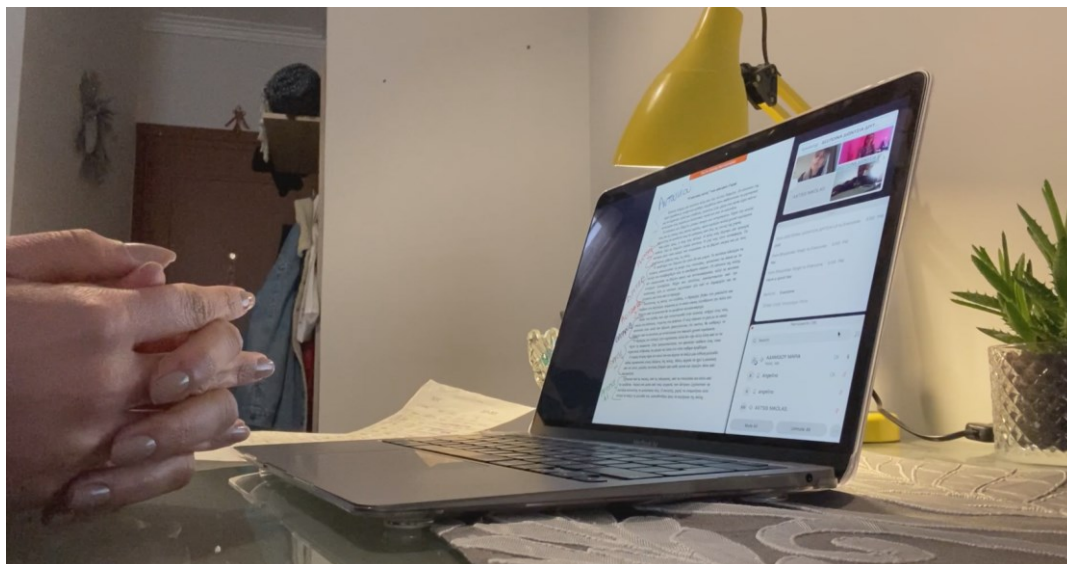


Εικόνα III.13. Σκηνή από το “Ο ηθοποιός” της Νίκης Ράπτη στο Θέατρο ΜΠΠΠ (2019)

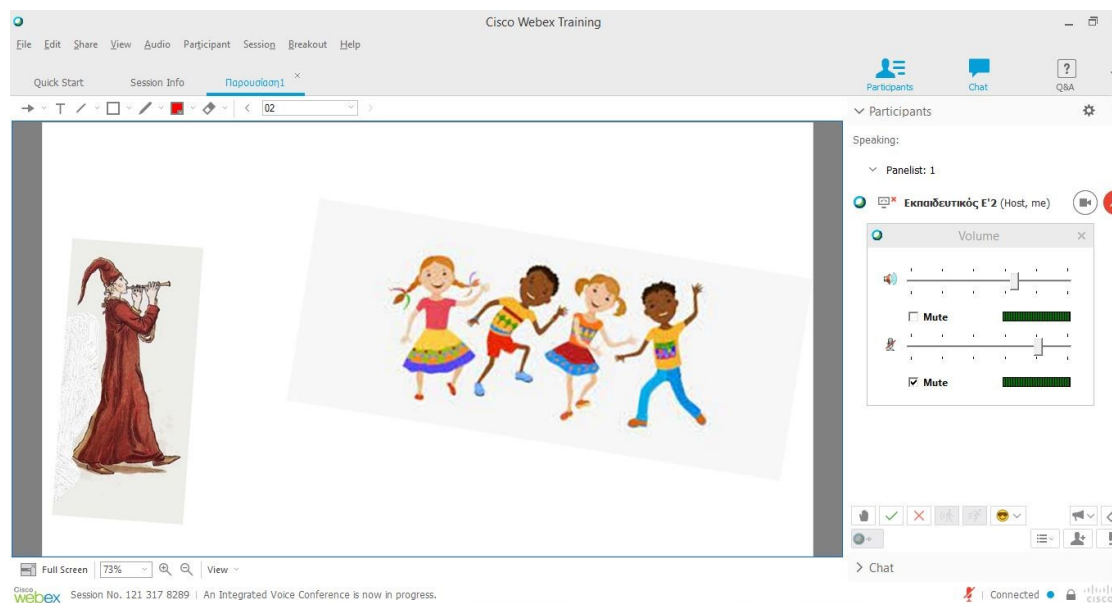


Εικόνα III.14. Σκηνή από το “Πενθεσίλεια” της Νίκης Ράπτη στο Θέατρο ΜΠΠΠ (2019)

Δ. Φωτογραφικό υλικό από την δια ζώσης και την εξ αποστάσεως υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε μαθητικές ομάδες



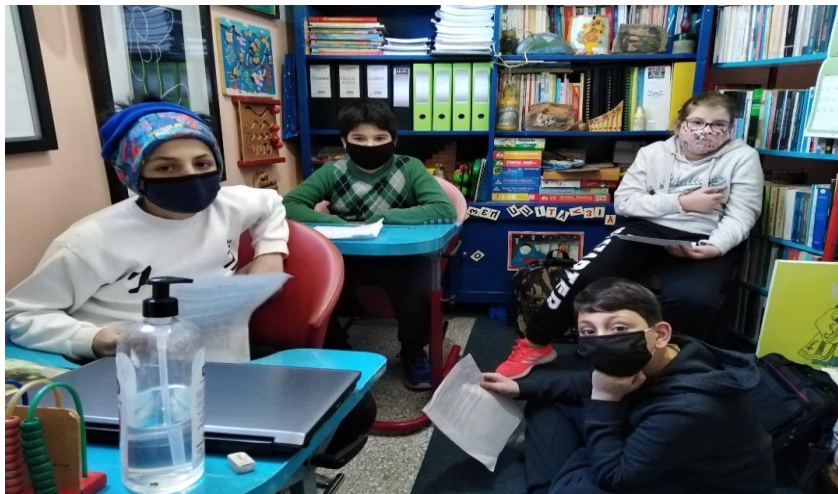
Εικόνα III.15. Σκηνή από σχολικό ψηφιακό θεατρικό αναλόγιο



Εικόνα III.16. Αξιοποίηση δευτερογενών κωδικών κατά την προετοιμασία ψηφιακού θεατρικού αναλογίου



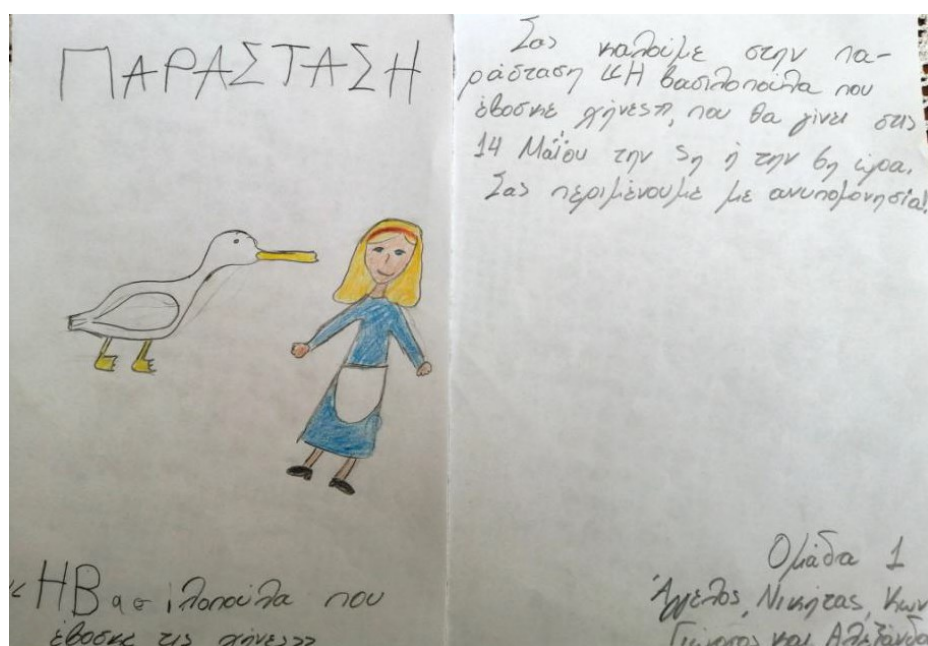
Εικόνα III.17. Προετοιμασία θεατρικού αναλογίου: πρόβες και συνεργασία ομάδων



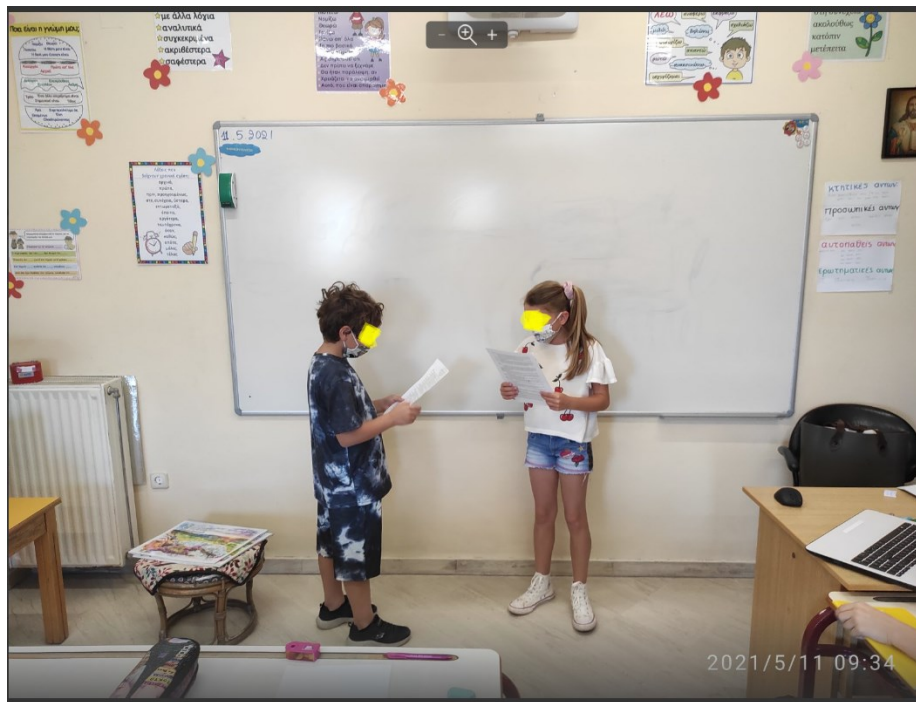
Εικόνα III.18. Στιγμιότυπο από την ατομική μελέτη των σεναρίων



Εικόνα III.19. Στιγμιότυπο από παράσταση θεατρικού αναλογίου



Εικόνα III.20. Πρόσκληση για την παράσταση αναλογίου φτιαγμένη από τα παιδιά



Εικόνα III.21. Στιγμιότυπο από παράσταση θεατρικού αναλογίου



Εικόνα III.22. Στιγμιότυπο από παράσταση θεατρικού αναλογίου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

A. “Ο μαγικός αυλός”, Παραμύθι

Μία φορά και έναν καιρό υπήρχε μία πλούσια πόλη που την έλεγαν Χάμελιν. Οι κάτοικοί της είχαν χωράφια με σιτάρι και κριθάρι, περιβόλια όπου αφθονούσαν τα χορταρικά και τα λαχανικά, αλλά και στάβλους γεμάτους ζώα, χάρη στα οποία είχαν πάντα τα κελάρια τους γεμάτα με αλλαντικά, τυριά και όλα τα καλούδια.

Οι κάτοικοι του Χάμελιν ζούσαν ήσυχοι και ευτυχισμένοι. Είχαν την κοιλιά τους και τις τσέπες τους πάντα γεμάτες, αφού κέρδιζαν πολλά χρυσά νομίσματα πουλώντας τα προϊόντα τους σε εμπόρους από όλες τις γωνιές της χώρας.

Μια μέρα, όμως, η τύχη τους άλλαξε. Η πόλη τους δέχτηκε μία τρομερή επίθεση. Όλο το Χάμελιν γέμισε ποντίκια. Η ζωή τους έγινε ανυπόφορη. Τα ποντίκια ήταν τόσα πολλά, που τολμούσαν να τα βάζουν ακόμη και με τους χειρότερους εχθρούς τους, τις γάτες.

Το πρόβλημα του Χάμελιν δεν ήταν δα και μικρό. Τα ποντίκια άδειαζαν τα κελάρια, μασουλούσαν τα ρούχα στις ντουλάπες, τρυπούσαν τα σακιά με το αλεύρι και καταβρόχθιζαν όλα τα αποθέματα σπόρων. Οι κάτοικοι της πόλης δεν σταματούσαν να βάζουν φακές και ποντικοφάρμακα, αλλά τα ποντίκια συνέχιζαν ανενόχλητα. Μέχρι που επιτέλους, αγανακτισμένοι από την κατάσταση, όλοι οι κάτοικοι μαζεύτηκαν έξω από το Δημαρχείο για να ζητήσουν μία λύση από το δήμαρχο.

Ακούγοντας τις φωνές του πλήθους, ο δήμαρχος βγήκε στο μπαλκόνι και διάβασε ένα διάγγελμα, σύμφωνα με το οποίο όποιος ελευθέρωνε την πόλη του Χάμελιν από τα τρωκτικά θα τα αμειβόταν πλουσιοπάροχα.

Μέσα στο πλήθος που είχε συγκεντρωθεί στην πλατεία, υπήρχε ένας νέος, ψηλός και αδύνατος, ντυμένος στα πράσινα. Ο νέος σήκωσε το χέρι με το οποίο κρατούσε έναν αυλό και δήλωσε χαμογελώντας ότι εκείνος θα καθάριζε το Χάμελιν από τα ποντίκια, με αντάλλαγμα ένα σακούλι χρυσά νομίσματα.

Ο δήμαρχος τον κοίταξε λίγο καχύποπτα, αλλά δεν είχε άλλη λύση από το να δεχτεί τη συμφωνία. Στην πραγματικότητα, του φαινόταν απίθανο ένας τόσο καχεκτικός άνθρωπος να μπορεί να λύσει ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα.

Ο νεαρός άντρας πήρε τον αυλό του και άρχισε να παίζει μία εύθυμη μελωδία καθώς περπατούσε στους δρόμους της πόλης. Μόλις άρχισε να ηχεί η μουσική από τον αυλό, χιλιάδες ποντίκια βγήκαν από κάθε γωνιά και έτρεξαν πίσω από τον αυλητή.

Έβγαιναν από τις σκεπές, από τις υδρορροές, από τα ντουλάπια και κάτω από τα κρεβάτια. Ακόμη και μέσα από τους κορμούς των δέντρων ξεχύνονταν τα ποντίκια κουνώντας τα μουστάκια τους. Ο αυλητής, χωρίς να σταματήσει ούτε στιγμή να παίζει τη μελωδία του, κατευθύνθηκε προς τα περίχωρα της πόλης.

Αμέσως μόλις τα ποντίκια εγκατέλειψαν την πόλη οι κάτοικοι του Χάμελιν έκλεισαν γρήγορα-γρήγορα τις πύλες των τειχών, μην τυχόν και τα ποντίκια άλλαζαν γνώμη και αποφάσιζαν να επιστρέψουν. Ήταν τόσο απασχολημένοι μετρώντας τις ζημιές που είχαν προκαλέσει τα τρωκτικά, που ούτε καν τους παραξένεψαν οι μαγικές δυνάμεις του αυλητή.

Στο μεταξύ, τα ποντίκια είχαν ακολουθήσει τον αυλητή μέχρι τα φουσκωμένα νερά ενός ποταμού και, σαν υπνωτισμένα από τη μουσική, πνίγηκαν όλα. Ο αυλητής συνέχισε να παίζει την παράξενη μελωδία του μέχρι που και το τελευταίο ποντίκι εξαφανίστηκε στην κοίτη του ποταμού.

Ο αυλητής είχε τηρήσει τη συμφωνία από την πλευρά του, και έτσι ξαναγύρισε στο Χάμελιν για να πάρει την αμοιβή του. Ο δήμαρχος, όμως, που ήταν πολύ τσιγκούνης, βλέποντας ότι έχει απαλλαγεί τόσο γρήγορα από τα ποντίκια, μείωσε πολύ το ποσό της αμοιβής που είχε υποσχεθεί.

Ο αυλητής διαμαρτυρήθηκε, αλλά ο δήμαρχος του απάντησε ότι ήταν υπερβολικό να του ζητάει ένα ολόκληρο σακούλι χρυσά νομίσματα επειδή έπαιξε λίγη ώρα αυλό.

Ο νεαρός άντρας ένιωθε εξαπατημένος και, για πρώτη φορά, έπαψε να χαμογελάει. Πήρε τον αυλό του και έφυγε, αφού πρώτα προειδοποίησε το δήμαρχο ότι θα πλήρωνε πολύ ακριβά την πονηριά και την τσιγκουνιά του.

Ο αυλητής πήγε στην πλατεία και ξανάρχισε να παίζει, αυτή τη φορά μία μελωδία γλυκιά σαν παιδικό νανούρισμα. Τότε, από όλα τα σπίτια του Χάμελιν άρχισαν να βγαίνουν αγόρια και κορίτσια και, χορεύοντας και χοροπηδώντας, ακολουθούσαν το μουσικό στους δρόμους της πόλης.

Ο μυστηριώδης άντρας με τα πράσινα ρούχα είχε μαγέψει τα παιδιά του Χάμελιν, όπως ακριβώς είχε κάνει ωρότερα με τα ποντίκια, και έτσι τώρα, μπροστά στα έντρομα βλέμματα των γονιών τους, τα παιδιά τον ακολουθούσαν προς την έξοδο της πόλης.

Όπως είχε κάνει και πριν, ο αυλητής έφτασε στην πύλη των τειχών και, χωρίς κανείς να μπορεί να τον σταματήσει, εξαφανίστηκε με όλα τα παιδιά του Χάμελιν ξοπίσω του. Η πόλη έμεινε θλιμμένη και έρημη. Όταν οι κάτοικοι του Χάμελιν έμαθαν ότι ο δήμαρχος δεν είχε τηρήσει την υπόσχεσή του, έτρεξαν γρήγορα να βρουν τον αυλητή για να τακτοποιήσουν το ζήτημα. Ο ίδιος ο δήμαρχος, ο οποίος είχε χάσει και τα δικά του παιδιά μαζί με όλα τα παιδιά

της πόλης, έτρεξε σε δρόμους και βουνά παρακαλώντας τον αυλητή να του δώσει την ευκαιρία να επανορθώσει και να τηρήσει την υπόσχεση που του είχε δώσει.

Ο αυλητής βλέποντας ότι οι κάτοικοι και ο δήμαρχος είχαν μετανιώσει για την τσιγγουνιά τους ξαναγύρισε στο Χάμελιν μαζί με όλα τα παιδιά. Έτσι έδωσε ένα καλό μάθημα στους πλούσιους κατοίκους του Χάμελιν, το οποίο παραλίγο να μετατραπεί στην πιο δυστυχισμένη πόλη του κόσμου.

B. “Ο μαγικός αυλός”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Δήμαρχος: Αχ, τι είναι αυτό που πάθαμε! Τι συμφορά έπεσε στο Χάμελιν! Ούτε να κοιμηθούμε δεν μπορούμε από τα ποντίκια!

Κάτοικος: Ναι, ναι, χιλιάδες ποντίκια εισέβαλαν στην πόλη και καταστρέφουν τα πάντα!

Δήμαρχος: Τι καταστροφή! Μια τόσο πλούσια πόλη να δέχεται επίθεση από τα τρωκτικά.

Κάτοικος: Χώνονται παντού! Τρώνε ότι βρουν μπροστά τους! Δεν υπάρχει πόρτα που να μπορεί να τα κρατήσει απέξω. Ακόμα και στις γάτες ορμάνε!

Δήμαρχος: Είναι μεγάλη απειλή για τους κατοίκους. Θα συσκεφτώ με τους συμβούλους μου και θα προσπαθήσουμε να βρούμε μία λύση.

Κάτοικος: Ελπίζω να τα καταφέρετε, γιατί ούτε οι φάκες ούτε τα ποντικοφάρμακα μπορούν να τα εξολοθρεύσουν. Σε λίγο θα φάνε ακόμα και τις πέτρες...

Σκηνή 2

Δήμαρχος: Ως δήμαρχος της πόλης του Χάμελιν, προσφέρω μία γενναιόδωρη αμοιβή σε όποιον μπορέσει να μας γλιτώσει από τη φοβερή πληγή των τρωκτικών που ερημώνει την όμορφη πόλη μας.

Αυλητής: Εγώ μπορώ να εξολοθρεύσω τα ποντίκια!

Δήμαρχος: Και ποιος είσαι εσύ;

Αυλητής: Μουσικός είμαι. Παίζω αυλό.

Δήμαρχος: Και από πότε ένας μουσικός μπορεί να τα βάλει με τέτοια συμφορά; Το πρόβλημά μας είναι πολύ σοβαρό. Τα ποντίκια θα μας καταστρέψουν. Όλοι οι κάτοικοι του Χάμελιν συγκεντρώσαμε ένα σακούλι χρυσά νομίσματα. Αυτό θα είναι η αμοιβή σου, αν στα αλήθεια καταφέρεις να τα εξολοθρεύσεις.

Αυλητής: Δέχομαι τη συμφωνία. Εγώ θα καθαρίσω την πόλη από τα απαίσια τρωκτικά, και, σε αντάλλαγμα, θα μου δώσετε ένα σακούλι χρυσά νομίσματα.

Δήμαρχος: Αν είναι αλήθεια αυτά που λες, μη χάνεις άλλο χρόνο. Αν και έχω τις αμφιβολίες μου... Τέλος πάντων, έχεις το λόγο μου!

Αυλητής: Σύμφωνοι, δήμαρχε!

Σκηνή 3

Αυλητής: Θα παίξω τώρα μία μελωδία με το μαγικό αυλό... Τιραριρά....

Δήμαρχος: Τι παράξενη μουσική παίζει αυτός ο νεαρός!

Αυλητής: Πολύ ωραία! Ήδη άρχισαν να βγάζουν τις μουσούδες τους από κάθε γωνιά. Ακούστε τον αυλό μου τρωκτικά! Τιραριρά....

Δήμαρχος: Τι παράξενη εμφάνιση που έχει αυτός ο νέος. Είναι τόσο ψηλόλιγνος. Δεν έχω ξαναδεί τέτοιο μουσικό.

Κάτοικος: Δήμαρχε! Δήμαρχε! Κοιτάξτε! Τα ποντίκια φεύγουν! Βγαίνουν από κάθε γωνιά και ακολουθούν αυτόν τον παράξενο άντρα με τα πράσινα ρούχα.

Δήμαρχος: Είναι ένας μουσικός που υποσχέθηκε να μας απαλλάξει από το κακό που μας βρήκε. Και μου λες ότι τα ποντίκια τον ακολουθούν;

Κάτοικος: Ναι! Εκείνος παίζει τον αυλό και τα ποντίκια τρέχουν ξοπίσω του!

Δήμαρχος: Τελικά έλεγε αλήθεια!

Κάτοικος: Ναι, ναι. Κοιτάξτε, δήμαρχε! Οδηγεί τα ποντίκια έξω από την πόλη.

Σκηνή 4

Αυλητής: Ακολουθήστε με ποντίκια του Χάμελιν! Τιραριρά... Πέρασα από τους δρόμους, τις πλατείες, τα σοκάκια... Δεν έχει μείνει ούτε ένα ποντίκι στην πόλη. Τώρα θα συνεχίσω να παίζω μέχρι να φτάσω στην ακροποταμιά και τα ποντίκια θα με ακολουθήσουν. Τιραριρά... Τιραριρά...

Κάτοικος: Δεν πιστεύω στα μάτια μου! Τα ποντίκια μοιάζουν μαγεμένα. Τον ακολουθούν όπου πάει. Και τώρα φτάνουν στο ποτάμι. Τι θα κάνει, άραγε, ο αυλητής;

Αυλητής: Τώρα θα συνεχίσω να παίζω μέχρι να μπουν στο ποτάμι όλα τα ποντίκια. Τιραριρά...

Κάτοικος: Απίστευτο! Πνίγονται! Τα ποντίκια προσπαθούν να διασχίσουν το ποτάμι, αλλά πνίγονται! Δεν θα μείνει ούτε ένα!

Σκηνή 5

Δήμαρχος: Επιτέλους, απαλλάχτηκε από τα ποντίκια και το Χάμελιν θα ξαναβρεί την ηρεμία του. Θα μαζέψω τους κατοίκους για να τους ενημερώσω. Πρέπει να φτιάξουμε έναν κατάλογο με τις ζημιές για να ξαναστήσουμε τις δουλειές μας.

Κάτοικος: Δήμαρχε, έκλεισαν όλες τις πύλες της πόλης.

Δήμαρχος: Ωραία! Τώρα είμαστε ασφαλείς. Δεν πρόκειται να μας χτυπήσει άλλη συμφορά.

Κάτοικος: Φαίνεται απίστευτο ένας απλός αυλητής να κατάφερε να διώξει όλα τα ποντίκια από το Χάμελιν.

Δήμαρχος: Ναι, ναι, τώρα πρέπει να αποκαταστήσουμε όλες τις ζημιές που άφησαν πίσω τους.

Κάτοικος: Ευτυχώς το Χάμελιν είναι πλούσια πόλη.

Δήμαρχος: Πρέπει να ξαναγεμίσουμε τις αποθήκες με σιτάρι και τα κελάρια με λουκάνικα.

Σκηνή 6

Αυλητής: Εγώ τήρησα τη συμφωνία μου. Το Χάμελιν ξανάγινε η ήσυχη πόλη που ήταν παλιά, χωρίς ούτε ένα ποντίκι στους δρόμους.

Δήμαρχος: Έτσι είναι. Δεν φαντάζεσαι, όμως, πόση δουλειά χρειάζεται για να αποκαταστήσουμε όλες τις ζημιές. Τα καταραμένα τα ποντίκια έφαγαν τη μισή σοδειά!

Αυλητής: Ευτυχώς σας έμεινε η άλλη μισή. Και τώρα δώστε μου την αμοιβή.

Δήμαρχος: Μα φυσικά! Ωστόσο, αυλητή, πρέπει να παραδεχτείς ότι δεν σε παίδεψε και πολύ για να διώξεις τα ποντίκια από την πόλη.

Αυλητής: Μου έδωσες το λόγο της τιμής σου! Ένα σακούλι χρυσά νομίσματα, αν κατάφερα να σας απαλλάξω από τα ποντίκια. Και το έκανα!

Δήμαρχος: Δεν θα πληρώσουμε τόσο ακριβά για μία μελωδία στον αυλό. Πάρε αυτά τα νομίσματα και είμαστε πάτσι. Και αν δεν σου αρέσει μην τα πάρεις! Ή αυτά ή τίποτα!

Αυλητής: Θα το μετανιώσετε!

Σκηνή 7

Παιδί: Μπα! Τι στο καλό μου συμβαίνει; Ακούω τη μουσική που παίζει ο αυλητής και τα πόδια μου κινούνται από μόνα τους. Νιώθω ότι πρέπει να τον ακολουθήσω... Και τα άλλα παιδιά του Χάμελιν το ίδιο... Όλα τον ακολουθούν χορεύοντας και τραγουδώντας.

Αυλητής: Πρέπει να δώσω ένα μάθημα στους φιλοχρήματους κατοίκους του Χάμελιν και στον δήμαρχο τους, που αθέτησαν την υπόσχεσή τους. Με το μαγικό μου αυλό θα μαγέψω τα παιδιά τους, όπως έκανα με τα ποντίκια. Θα με ακολουθήσουν όπου πάω.

Δήμαρχος: Αυλητή! Αυλητή! Περίμενε! Τι μας έκανες; Όλα τα παιδιά του Χάμιλιν εξαφανίστηκαν. Πού τα πήγες; Για όνομα του Θεού, αυλητή! Δώσε μας πίσω τα

παιδιά μας. Θα κάνω ό,τι σου είχα υποσχεθεί, αλλά, σε παρακαλώ φέρε πίσω τα παιδιά μας.

Αυλητής: Με κοροΐδεψες μία φορά. Γιατί να σε πιστέψω τώρα;

Δήμαρχος: Λυπήσου μας, αυλητή. Δώσε μας πίσω τα παιδιά μας. Το πήρα το μάθημά μου.

Σκηνή 8

Αυλητής: Ορίστε! Εδώ είναι τα παιδιά σας. Ελπίζω αυτή τη φορά να κρατήσετε την υπόσχεσή σας.

Δήμαρχος: Μα και βέβαια! Τι χαρά να ξανακούω τα γέλια τους!

Παιδί: Ο αυλητής μας οδήγησε σε μία σπηλιά σε εκείνο τον λόφο. Δεν μπορούσαμε να σταματήσουμε ούτε λεπτό να χορεύουμε με τη μουσική του.

Αυλητής: Μία πόλη χωρίς παιδιά είναι πολύ χειρότερη από μία πόλη γεμάτη ποντίκια.

Δήμαρχος: Έχεις δίκιο! Πάρε αυτό το σακούλι με τα χρυσά νομίσματα, όπως είχαμε συμφωνήσει.

Παιδί: Ευχαριστούμε αυλητή! Απάλλαξες την πόλη μας από τα ποντίκια αλλά και από την τσιγκουνιά...

Δήμαρχος: Ζήτω ο αυλητής; Ζήτω το Χάμελιν!

Γ. “Τα κόκκινα παπούτσια”, Παραμύθι

Ήταν μια φορά και έναν καιρό ένα πολύ φτωχό κοριτσάκι που ζούσε με την άρρωστη μητέρα του. Ο πατέρας του είχε πεθάνει, και οι δύο τους τα έβγαζαν πέρα με πολλές δυσκολίες.

Το κοριτσάκι ονειρευόταν παιχνίδια, γλυκά και όμορφα φορέματα. Αυτό που λαχταρούσε, όμως, περισσότερο ήταν ένα ζευγάρι όμορφα παπουτσάκια, κάτι που, εξαιτίας της φτώχειας της, δεν είχε αποκτήσει ποτέ.

Λίγο καιρό αργότερα, η μητέρα πέθανε, και μια ηλικιωμένη παραμάνα που ζούσε στο χωριό λυπήθηκε το κοριτσάκι και το πήρε στο σπίτι της, το φρόντιζε και του έκανε όλα τα χατίρια.

Όταν το κοριτσάκι έγινε δεκαπέντε χρονών, ζήτησε από την ηλικιωμένη γυναίκα ένα ζευγάρι παπούτσια. Η γυναίκα της είπε να πάει στον τσαγκάρη για να της πάρει μέτρα και να διαλέξει ένα δέρμα καλό και ανθεκτικό, ώστε τα παπούτσια να κρατήσουν πολύ καιρό.

Όταν έφτασε στο τσαγκάρικο, το κοριτσάκι ενθουσιάστηκε με ένα φίνο μαλακό δέρμα που ήταν βαμμένο κόκκινο. Ο τσαγκάρης της συμβούλεψε να διαλέξει κάτι άλλο, αφού εκείνο το δέρμα το φύλαγε για τα λεπτεπίλεπτα παπούτσια του μπαλέτου. Το κορίτσι, όμως, επέμενε τόσο πολύ, που ο τσαγκάρης δέχτηκε να της φτιάξει ένα όμορφο ζευγάρι παπουτσάκια μπαλέτου.

Καθώς περνούσε μπροστά από την εκκλησία, ένας ηλικιωμένος στρατιώτης που ζητιάνευε στην πόρτα φώναξε: «Τι όμορφα παπούτσια! Πας στο χορό;» Το κορίτσι κοίταξε με περιφρόνηση το γέρο στρατιώτη και του απάντησε ότι δεν ήταν δική του δουλειά.

Έτσι, το κορίτσι έφυγε για το σπίτι περπατώντας με τα κόκκινα παπουτσάκια. Η παραμάνα, βέβαια, παραξενεύτηκε, επειδή τα παπούτσια δεν ήταν κατάλληλα για τους δρόμους του χωριού, που ήταν γεμάτοι πέτρες. Όμως, αγαπούσε τόσο πολύ το κορίτσι, που του συγχώρεσε το καπρίτσιο του.

Λίγο καιρό αργότερα, η συμφορά ξαναχτύπησε το καημένο το κορίτσι. Η γυναίκα που την φρόντιζε σαν δικό της παιδί από τότε που πέθανε η μητέρα της πέθανε.

Την ημέρα της κηδείας, ενώ ντυνόταν για να πάει στην εκκλησία, το κορίτσι κοίταξε τα κόκκινα παπούτσια του. Ήξερε πολύ καλά ότι δεν ήταν σωστό να τα φορέσει μια τόσο θλιβερή μέρα, αλλά δεν μπόρεσε να αντισταθεί στον πειρασμό.

Όταν έφτασε στην εκκλησία, όλο το χωριό είχε ήδη μαζευτεί για την κηδεία, αφού η γυναίκα ήταν πολύ αγαπητή σε όλους. Στην πόρτα της εκκλησίας, το κορίτσι ξαναβρήκε τον ηλικιωμένο στρατιώτη, ο οποίος, μόλις την είδε με τα κόκκινα παπούτσια, της είπε: «Κοριτσάκι, θέλεις να σου καθαρίσω τα ωραία σου παπούτσια από τη σκόνη του δρόμου;»

Το κορίτσι, που ήταν ξετρελαμένο με τα κόκκινα παπουτσάκια και δεν μπορούσε να το κρύψει, δέχτηκε αμέσως.

Μόλις ο γέρος στρατιώτης καθάρισε τα παπούτσια, τα πόδια του κοριτσιού άρχισαν να κινούνται μόνα τους, χωρίς εκείνη να μπορεί να τα σταματήσει. Άρχισε να χορεύει σε έναν φρενήρη ρυθμό μπροστά στα έκπληκτα μάτια όλων των παρευρισκόμενων στην κηδεία. Αυτό που συνέβαινε έμοιαζε να είναι μαγικό. Το κορίτσι ήθελε να βγάλει τα παπούτσια, αλλά ήταν αδύνατο.

Ήταν απελπισμένη πρωί, βράδυ, όταν έτρωγε όταν έπινε, τα πόδια της συνέχιζαν να χορεύουν. Το κορίτσι ήξερε ότι αυτό συνέβαινε επειδή ήταν φαντασμένη και δεν άκουγε τις συμβουλές αυτών που την αγαπούσαν. Είχε εξαντληθεί, και τα πόδια της είχαν γίνει σαν κλαράκια από τον πολύ χορό.

Έφτασε μια μέρα που το κορίτσι δεν άντεχε άλλο. Έκλαιγε και είχε μετανιώσει πικρά για την άσχημη συμπεριφορά της, αλλά δεν άντεχε ούτε λεπτό ακόμα αυτή την καταδίκη που την ανάγκαζε να χορεύει και να χορεύει ασταμάτητα για όλη της τη ζωή.

Αποφάσισε να πάει στο σπίτι του σιδερά για να της κόψει με τα εργαλεία του τα πόδια, και ίσως έτσι να σπάσει για πάντα την κατάρα. Δεν την ένοιαζε που θα έμενε χωρίς πόδια, αρκεί να μην ήταν αναγκασμένη να χορεύει για πάντα.

Όταν άνοιξε την πόρτα του σιδεράδικου, το κορίτσι κοίταξε έκπληκτο τον άντρα που δούλευε το σφυρί και το αμόνι φορώντας τη δερμάτινή του ποδιά. Δεν ήταν άλλος από τον γέρο στρατιώτη της εκκλησίας.

Το κορίτσι, χωρίς να σταματήσει να χορεύει, πλησίασε τον άντρα και τον παρακάλεσε να της κόψει τα πόδια. Ο γέρος στρατιώτης την ρώτησε γιατί ήθελε να μείνει χωρίς πόδια. Τότε, το κορίτσι του εξήγησε ότι από τότε που της είχε καθαρίσει τα κόκκινα παπούτσια, την ημέρα της κηδείας, δεν είχε σταματήσει να χορεύει.

Χάρη σε αυτό το βασανιστήριο, το κορίτσι είχε συνειδητοποιήσει ότι η πραγματική τύχη της ζωής της ήταν που είχε συναντήσει την ηλικιωμένη γυναίκα. Ωστόσο, δεν είχε πάει στην κηδεία της, εξαιτίας των κόκκινων παπουτσιών της.

Ο γέρος στρατιώτης είδε ότι το κορίτσι είχε πάρει το μάθημά του. Η αγάπη και ο σεβασμός προς αυτούς που μας αγαπούν είναι το πιο σημαντικό πράγμα στον κόσμο. Δεν υπάρχει μεγαλύτερος θησαυρός από μια καρδιά γεμάτη εκτίμηση.

Τότε, πλησίασε το κορίτσι και άγγιξε απαλά τα κόκκινα παπούτσια. Αμέσως, τα παπούτσια έπεσαν, αφήνοντας γυμνά τα αδύναμα ποδαράκια του κοριτσιού. Επιτέλους, είχε ελευθερωθεί από την κατάρα των κόκκινων παπουτσιών, και υποσχέθηκε στον εαυτό της ότι ποτέ πια δεν θα ξαναγινόταν καπριτσιόζα και φαντασμένη.

Δ. “Τα κόκκινα παπούτσια”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Παραμάνα: Πόσο ευτυχισμένη με έκανε αυτό το κορίτσι! Τόσα χρόνια παραμάνα φρόντισα τόσα παιδιά, αλλά ποτέ δεν είχα ένα δικό μου παιδάκι. Και τώρα, ξαφνικά, η μοίρα μου έδωσε αυτό το κοριτσάκι να το προσέχω.

Κορίτσι: Και εγώ στάθηκα πολύ τυχερή. Ήμουν ορφανή και τόσο φτωχή... Τι θα γινόταν αν δεν υπήρχες εσύ, με τη γενναιοδωρία και την καλή καρδιά σου, να με πάρεις σπίτι σου;

Παραμάνα: Φτάνει τώρα. Ας μη μιλάμε άλλο για στενάχωρα πράγματα... Θέλω να είσαι ευτυχισμένη και να μη σου λείπει τίποτα. Γι αυτό, μιας και πλησιάζουν τα γενέθλιά σου, θέλω να σε ρωτήσω τι δώρο θα επιθυμούσες πιο πολύ.

Κορίτσι: Αχ! Το μόνο που θα ήθελα είναι ένα ζευγάρι όμορφα παπούτσια... Οι γονείς μου ήταν πολύ φτωχοί και δεν μπορούσαν να μου το αγοράσουν. Ήθελα πάντα τόσο πολύ να έχω ένα ζευγάρι όμορφα παπούτσια...

Παραμάνα: Εντάξει, δεν χρειάζονται άλλα λόγια... Πήγαινε στον τσαγκάρη του χωριού και ζήτα του να σου πάρει μέτρα και να σου φτιάξει ένα καλό ζευγάρι παπούτσια, για να μπορείς να τα φορέσεις και το χειμώνα στο σχολείο.

Κορίτσι: Ευχαριστώ πολύ! Πάω! Τι καλά!

Σκηνή 2

Στρατιώτης: Από που γυρνάς τόσο χαρούμενη, μικρή μου;

Κορίτσι: Είχα πάει στον τσαγκάρη να παραγγείλω ένα ζευγάρι παπούτσια.

Στρατιώτης: Για την παραμάνα σου;

Κορίτσι: Όχι! Για μένα. Είναι τα γενέθλιά μου, και η παραμάνα θα μου πάρει δώρο ένα ζευγάρι καλά παπούτσια. Είναι το δώρο που πάντα λαχταρούσα!

Στρατιώτης: Πολύ ωραία! Είναι καλό να ζητάς για δώρο κάτι χρήσιμο, όπως ένα καλό ζευγάρι παπούτσια που θα σου χρησιμεύσουν και το χειμώνα για το σχολείο.

Κορίτσι: Μα τι σας έπιασε όλους με το σχολείο; Τα παπούτσια δεν είναι μόνο για να πηγαίνεις σχολείο. Τις προάλλες είδα τον τσαγκάρη που άπλωνε ένα όμορφο φίνο δέρμα βαμμένο κόκκινο, και δεν μπορώ να το βγάλω από το μυαλό μου. Ήταν τόσο ντελικάτο!

Στρατιώτης: Μα με το φίνο δέρμα δεν μπορείς να φτιάξεις ανθεκτικά παπούτσια. Με αυτό το δέρμα μόνο γάντια και παπουτσάκια του μπαλέτου μπορείς να φτιάξεις...

Κορίτσι: Ε, λοιπόν, αυτό ακριβώς θέλω! Ένα ζευγάρι όμορφα παπουτσάκια του μπαλέτου!

Στρατιώτης: Σίγουρα η παραμάνα σου θα προτιμούσε να παραγγείλεις παπούτσια που να κάνουν και για το σχολείο....

Κορίτσι: Κι εσένα τι σε νοιάζει; Εσύ θα τα βάλεις; Εγώ θέλω ένα ζευγάρι όμορφα παπουτσάκια του χορού και τέρμα τα λόγια!

Σκηνή 3

Παραμάνα: Μα, κοριτσάκι μου... πώς διάλεξες παπούτσια του χορού;

Κορίτσι: Μα είναι πολύ όμορφα! Δε σου αρέσουν;

Παραπάνα: Ναι...είναι πολύ όμορφα, αλλά εγώ σου είπα να παραγγείλεις ένα ζευγάρι παπούτσια για το σχολείο...

Κορίτσι: Το ξέρω! Όταν είδα όμως το ωραίο κόκκινο δέρμα, δεν μπόρεσα να αντισταθώ... Μου θύμωσες τώρα;

Παραμάνα: Δεν θύμωσα, αλλά τα παπούτσια κοστίζουν λεφτά, και τα συγκεκριμένα κάνουν μόνο για χορό...

Κορίτσι: (κλαψουρίζοντας) Αν θέλεις, θα τα πάω πίσω... Είναι τόσο όμορφα, που γρήγορα θα εμφανιστεί ένα τυχερό κοριτσάκι που οι γονείς του θα του το αγοράσουν...

Παραμιάνα: Όχι... όχι... δεν θέλω να μου στεναχωριέσαι... Είναι τα γενέθλιά σου. Μπορείς να τα κρατήσεις, αφού τα θέλεις τόσο.

Κορίτσι: Ευχαριστώ! Τι καλή που είσαι!

Σκηνή 4

Στρατιώτης: Να, έρχεται το καημένο το κορίτσι... Πάλι μόνη της έμεινε στον κόσμο! Η παραμιάνα πέθανε τα ξημερώματα... Ήταν και μεγάλη... Τουλάχιστον το κορίτσι θα έχει ένα σπίτι να μείνει, και είναι αρκετά μεγάλη για να φροντίσει τον εαυτό της... Τι καλή που ήταν η παραμιάνα μαζί της. Της έκανε όλα τα χατίρια. Καλή γυναίκα! Όλο το χωριό την αγαπούσε... Εδώ στην εκκλησία που γίνεται η κηδεία της, δεν πέφτει καρφίτσα από τον κόσμο. Και το κορίτσι ήρθε... Μα... μα... πώς σου ήρθε, κορίτσι μου, να φορέσεις τα κόκκινα παπούτσια στην κηδεία;

Κορίτσι: Είναι τόσο όμορφα...

Στρατιώτης: Σήμερα, όμως, ήρθες εδώ για να πεις το τελευταίο αντίο στην παραμιάνα σου... Δεν νομίζω ότι είναι τα καταλληλότερα παπούτσια για την περίπτωση.

Κορίτσι: Μου πάνε, όμως, πολύ ωραία... Δείχνουν τόσο ωραία στα πόδια μου...

Στρατιώτης: Νομίζω ότι λεκιάστηκαν λίγο από τη σκόνη του δρόμου... Θέλεις να σου τα καθαρίσω;

Κορίτσι: Αχ, ναι! Είναι τόσο όμορφα, που δεν θέλω να φαίνονται σκονισμένα...

Σκηνή 5

Κορίτσι: (Κινείται ασταμάτητα σε όλη τη σκηνή) Αχ, Θεούλη μου! Έχω απελπιστεί... Από τότε που ο γέρος στρατιώτης καθάρισε τα κόκκινα παπούτσια μου στην κηδεία της παραμιάνας μου, χορεύω συνέχεια... Έχουν περάσει μέρες, και είναι αδύνατο να σταματήσω! Είναι φοβερή τιμωρία, αλλά μου άξιζε αφού ήμουν τόσο εγωίστρια και φαντασμένη... Το μόνο που σκεφτόμουν ήταν η εμφάνισή μου, πώς να είμαι όμορφη... τα παπούτσια του χορού... Ούτε καν όταν πέθανε η παραμιάνα μου, που έκανε τόσα για μένα, δεν μπόρεσα να αντισταθώ στον πειρασμό να φορέσω τα κόκκινα παπούτσια... Ήθελα μόνο να είμαι όμορφη, ούτε που σκέφτηκα ότι δεν ήταν κατάλληλα για την κηδεία... Παρόλο που την άξιζα την τιμωρία, δεν αντέχω άλλο... ούτε καν τη νύχτα δεν μπορώ να σταματήσω το χορό... Αποφάσισα να βάλω τέρμα

σε αυτό το μαρτύριο, και ήρθα στο εργαστήριο του σιδερά για να μου κόψει τα πόδια.

Ίσως έτσι σταματήσω το χορό... Σιδερά! Σε παρακαλώ, σιδερά, ένα που σε φωνάζω!

Στρατιώτης: Τι φωνές είναι αυτές;

Κορίτσι: Εσύ; Εδώ;

Στρατιώτης: Γιατί ψάχνεις τόσο επίμονα το σιδερά;

Κορίτσι: Ξέρεις πολύ καλά! Από τότε που καθάρισες τα παπούτσια μου στην κηδεία της παραμάνας μου, δεν έχω καταφέρει να σταματήσω να χορεύω... ούτε μέρα, ούτε νύχτα... δεν αντέχω άλλο, είμαι εξαντλημένη... Ξέρω ότι φέρθηκα άσχημα και ήμουν πολύ φαντασμένη, χωρίς να συνειδητοποιώ ότι η παραμάνα δεν μου αρνιόταν τίποτα επειδή με αγαπούσε, ενώ εγώ σκεφτόμουν μόνο τον εαυτό μου... Δεν αντέχω όμως άλλο! Ήρθα να ζητήσω από το σιδερά να μου κόψει τα πόδια για να σταματήσω να χορεύω.

Στρατιώτης: Πρέπει να μετάνιωσες στα αλήθεια για να πάρεις μια τόσο βαριά απόφαση. Για να δούμε, πλησίασε!

Κορίτσι: Αχ! Τι ανακούφιση! Μόλις άγγιξες τα πόδια μου, τα παπούτσια έπεσαν... Κοίτα πώς έγιναν τα ποδαράκια μου από τόσο χορό!

Στρατιώτης: Τώρα πήρες το μάθημά σου, είσαι έτοιμη να γίνεις μια καλή και γενναιόδωρη γυναίκα, όπως ήταν η παραμάνα σου... Μην το ξεχάσεις ποτέ αυτό το μάθημα, κορίτσι με τα κόκκινα παπούτσια...

Κορίτσι: Δεν θα το ξεχάσω ποτέ... Σε ευχαριστώ...

Ε. “Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι”, Παραμύθι

Μια φορά και έναν καιρό, μια πολύ όμορφη βασίλισσα ξεκίνησε ένα ταξίδι με την άμαξα, ώστε ο πατέρας της, ο βασιλιάς της γειτονικής χώρας, να γνωρίζει τη νεογέννητη κόρη της.

Δυστυχώς, η κακιά μοίρα τα έφερε έτσι που η βασίλισσα και ο αμαξάς σκοτώθηκαν στο ταξίδι, κατά τη διάρκεια μιας φοβερής καταιγίδας. Η μικρή πριγκίπισσα, όμως, σώθηκε, χάρη στο καλάθι της, που επέπλευσε στο νερό και παρασύρθηκε από το ρεύμα.

Μια γυναίκα που έβασκε χήνες και η οποία περνούσε από εκεί κοντά άκουσε τα κλάματα της μικρής πριγκίπισσας, την έβγαλε από το νερό και την πήρε στο σπίτι της. Ο σύζυγός της, μόλις είδε το μωρό, έχασε τα λόγια του. Ήξερε πόσο λαχταρούσε η γυναίκα του να αποκτήσει ένα παιδάκι, και έτσι αποφάσισαν να υιοθετήσουν το μικρό ορφανό.

Η γυναίκα και ο ξυλοκόπος σύζυγός της ήταν φτωχοί και ταπεινοί άνθρωποι, αλλά φρόντισαν τη μικρή σαν να ήταν πραγματικό τους παιδί. Με το πέρασμα του χρόνου, το μικρό κοριτσάκι μεταμορφώθηκε σε μια πανέμορφη κοπέλα. Η χάρη της την ξεχώριζε από τις

υπόλοιπες χωριατοπούλες. Είχε μεγαλώσει πολύ όμορφα και ευτυχισμένα και τώρα έβασκε χήνες, όπως η μητέρα της.

Το ζευγάρι, όμως, ένιωθε πολλές τύψεις, και μια μέρα αποφάσισε να αποκαλύψει στην κόρη του την αλήθεια σχετικά με την καταγωγή της. Τότε η κοπέλα αποφάσισε να αναζητήσει τους πραγματικούς της γονείς. Αποχαιρέτησε, λοιπόν, τους θετούς γονείς της, με την υπόσχεση να ξαναγυρίσει.

Περπάτησε ασταμάτητα για μια ολόκληρη μέρα, όμως άρχιζε να νυχτώνει, και τα φώτα της πόλης ούτε που είχαν φανεί. Κάποια στιγμή διέκρινε από μακριά αναμμένους πυρσούς που φώτιζαν ένα πελώριο κάστρο, και κατευθύνθηκε προς τα εκεί. Μόλις έφτασε, χτύπησε την πόρτα και ζήτησε καταφύγιο για να περάσει τη νύχτα.

Στο κάστρο ζούσε ένα πρίγκιπας, ο οποίος, μόλις είδε την κοπέλα, την ερωτεύτηκε παράφορα. Έτρεξε αμέσως να μιλήσει στους γονείς του και επέμεινε ότι έπρεπε να την καλέσουν να μείνει στο κάστρο, αφού ο ίδιος σκόπευε να την ζητήσει σε γάμο. Η βασίλισσα ένιωσε μεγάλη περιέργεια για την άγνωστη νεαρή. Τι να κρυβόταν, άραγε, πίσω από την ταπεινή εμφάνισή της κοπέλας που είχε κλέψει μέσα σε μια στιγμή την καρδιά του πρίγκιπα;

Η κοπέλα φορούσε ένα φτωχικό φόρεμα, και τα παπούτσια της είχαν λιώσει από το περπάτημα. Ακόμα και έτσι, όμως, τόσο ο βασιλιάς όσο και η βασίλισσα είχαν θαμπωθεί από την ντελικάτη ομορφιά της. Η βασίλισσα την πήρε από το χέρι και την οδήγησε στο δωμάτιο που είχε διατάξει να ετοιμαστεί ειδικά για εκείνη.

Μόλις μπήκε στο δωμάτιο, η φτωχή κοπέλα δεν μπόρεσε να κρύψει την έκπληξή της. Το κρεβάτι της είχε είκοσι στρώματα και ήταν τόσο ψηλό, που για να ξαπλώσει έπρεπε να ανέβει με σκάλα.

Παρόλο που αυτό της φάνηκε πολύ παράξενο, δεν είπε τίποτα. Ξάπλωσε και δεν άργησε να αποκοιμηθεί. Αυτό που δεν ήξερε ήταν ότι η βασίλισσα, η οποία ήταν πολύ πονηρή, την είχε υποβάλει σε ένα είδος δοκιμασίας.

Κάτω από τα είκοσι στρώματα, η βασίλισσα είχε τοποθετήσει ένα μπιζέλι. Σκέφτηκε ότι, αν η κοπέλα ήταν στα αλήθεια μια απλή χωρική, δεν θα καταλάβαινε τίποτα. Αν, όμως ήταν πριγκίπισσα, όπως η ίδια υποψιαζόταν...

Το επόμενο πρωί, η βασίλισσα έστειλε να φωνάξουν τη νεαρή χωρική για να πάρει το πρωινό της μαζί της και με το γιο της, τον πρίγκιπα. Όταν κάθισαν γύρω από το τραπέζι, η βασίλισσα ρώτησε την κοπέλα αν είχε κοιμηθεί καλά, επειδή δεν έδειχνε και πολύ ξεκούραστη.

Η κοπέλα δεν ήθελε να φανεί αγενής, αλλά οι γονείς της της είχαν μάθει ότι δεν έπρεπε να λέει ψέματα. Έτσι, όταν τη ρώτησε η βασίλισσα, αναγκάστηκε να πει την αλήθεια, ακόμη και με κίνδυνο να την στεναχωρήσει.

Και η αλήθεια ήταν ότι, αφού κοιμήθηκε για λίγο, την ξύπνησε ένας έντονος πόνος στη μέση, σαν να την τρυπούσε βότσαλο ή κάτι παρόμοιο. Όσο και αν στριφογύρισε στο κρεβάτι, εκείνο το εξόγκωμα την ενοχλούσε τόσο, που δεν κατάφερε να ξανακοιμηθεί.

Μόλις άκουσε τη διήγηση της κοπέλας, η βασίλισσα πήδηξε από τη χαρά της. Η νεαρή χωρική και ο πρίγκιπας την κοίταζαν έκπληκτοι. Τότε η βασίλισσα τους εξήγησε ποιο ήταν το σχέδιό της για να ανακαλύψει αν επρόκειτο για αληθινή πριγκίπισσα. Ποια κοπέλα, εκτός αν ήταν πριγκίπισσα, θα είχε τόσο λεπτεπίλεπτο δέρμα, ώστε να ενοχληθεί από την παρουσία ενός μπιζελιού κάτω από είκοσι στρώματα;

Η κοπέλα διηγήθηκε τότε ότι την είχε μεγαλώσει ένα ζευγάρι φτωχών χωρικών που, μέχρι την προηγούμενη μέρα, θεωρούσε πραγματικούς της γονείς. Στην πραγματικότητα, όμως, εκείνοι οι καλοί άνθρωποι την είχαν σώσει από το ποτάμι, όταν η βασιλική άμαξα, μέσα στην οποία ταξίδευε με τη μητέρα της, αναποδογύρισε.

Ο πρίγκιπας, παρόλο που είχε ήδη αποφασίσει ότι δεν μπορούσε να ζήσει χωρίς την κοπέλα, χάρηκε πολύ μόλις έμαθε ότι στην πραγματικότητα αυτή ήταν πριγκίπισσα, καθώς πλέον δεν θα μπορούσε κανείς και τίποτα να εμποδίσει το γάμο τους.

Ο γάμος του ζευγαριού ήταν υπέροχος, και για πολλά πολλά χρόνια οι κάτοικοι του βασιλείου θυμούνταν με πόση καλοσύνη και γενναιοδωρία οι πρίγκιπες μοιράστηκαν τη χαρά μαζί τους.

ΣΤ. “Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Κοπέλα: Τι ωραία μέρα! Λατρεύω την άνοιξη και μου αρέσει πολύ να κάνω βόλτες στα καταπράσινα λιβάδια με τις χήνες μου... Θα μου λείψουν αυτά τα τοπία, τα ζώα μου και, βέβαια, οι αγαπημένοι μου γονείς. Εχθές μου είπαν την αλήθεια για την καταγωγή μου. Μου διηγήθηκαν ότι η πραγματική μητέρα μου σκοτώθηκε σε ένα δυστύχημα και ότι με βρήκαν να επιπλέω στο ποτάμι, μέσα σε ένα καλάθκι... Δεν είμαι πραγματική τους κόρη, αλλά με μεγάλωσαν με μεγάλη αγάπη. Κι εγώ τους αγαπάω πολύ, αλλά δεν μπορώ να σταματήσω να σκέφτομαι τους πραγματικούς μου γονείς. Νομίζω πρέπει να ταξιδέψω για να ανακαλύψω ποια είναι η πραγματική μου οικογένεια... Οι γονείς μου, οι καλοί χωρικοί, το καταλαβαίνουν. Θα μου λείψουν τόσο πολύ!

Σκηνή 2

Πρίγκιπας: (Πω! Πω! Τι όμορφη κοπέλα!) Δεν έχω ξαναδεί ποτέ μου τόσο όμορφη χωριατοπούλα.) Τι κάνεις στα μέρη μας;

Κοπέλα: (Τι ωραίο παλικάρι! Και όπως είναι ντυμένος μοιάζει με πρίγκιπα.) Ταξιδεύω αναζητώντας τους πραγματικούς μου γονείς. Μέχρι τώρα ζούσα στην άλλη πλευρά του βουνού, στο φτωχικό σπίτι κάποιων χωρικών.

Πρίγκιπας: Και γιατί ζούσες μαζί τους αφού δεν ήταν γονείς σου;

Κοπέλα: Εχθές μου αποκάλυψαν ότι με είχαν βρει όταν ήμουν μωρό. Το καλάθι μου επέπλεε στο ποτάμι έπειτα από μια φοβερή καταιγίδα.

Πρίγκιπας: Τι θλιβερή ιστορία! Αν έχεις περπατήσει όσο λες, θα είσαι πολύ κουρασμένη.

Κοπέλα: Ναι, είμαι. Έψαχνα ένα καταφύγιο για να περάσω τη νύχτα. Δεν μπορώ να περπατήσω άλλο, είμαι εξαντλημένη.

Πρίγκιπας: Αν θέλεις μπορείς να έρθεις μαζί μου. Μένω σε ένα κάστρο εδώ κοντά. Οι γονείς μου κι εγώ θα χαρούμε πολύ να σε φιλοξενήσουμε απόψε.

Κοπέλα: Ευχαριστώ ευγενικό νεαρέ. Δέχομαι με μεγάλη μου χαρά.

Σκηνή 3

Βασίλισσα: Γεια σου γιε μου. Ποια είναι η όμορφη κοπέλα που σε συνοδεύει;

Πρίγκιπας: Είναι μια χωριατοπούλα που συνάντησα στο δρόμο. Ψάχνει να βρει τους πραγματικούς της γονείς.

Βασίλισσα: Γιατί;

Κοπέλα: Μέχρι τώρα ζούσα με ένα ζευγάρι χωρικών. Με μεγάλωσαν σαν κόρη τους, αλλά θα ήθελα να βρω τους πραγματικούς μου γονείς.

Βασίλισσα: Φοβερό! Και δεν έχεις ιδέα ποιοι μπορεί να είναι;

Κοπέλα: Όχι, κυρία. Το μόνο που ξέρω είναι ότι ταξίδευα μέσα σε μια άμαξα που έπεσε στο ποτάμι μια νύχτα με καταιγίδα. Κανείς δεν σώθηκε, εκτός από εμένα...

Βασίλισσα: (Άμαξα; Νομίζω ότι αυτή η κοπέλα δεν είναι χωριάτισσα... Αρκεί να δει κανείς τη λεπτότητα και τη χάρη της.)

Τέλος πάντων, φαίνεσαι πολύ κουρασμένη. Καλύτερα να ξαπλώσεις, να ξεκουραστείς.

Κοπέλα: Σας ευχαριστώ με όλη μου την καρδιά, Μεγαλειότατη. Είμαι τόσο κουρασμένη.

Πρίγκιπας: Έκανες πολύ δρόμο σήμερα. Ας φάμε κάτι μέχρι να σου φτιάξουν το δωμάτιο.

Βασίλισσα: Βέβαια! Περάστε, θα τα φροντίσω εγώ όλα.

Σκηνή 4

Πρίγκιπας: Η καημένη η κοπέλα είναι τόσο κουρασμένη, που αποκοιμήθηκε πριν καλά καλά προλάβει να τελειώσει τη σούπα της. Είναι έτοιμο το δωμάτιό της, μητέρα;

Βασίλισσα: Ναι, αν και δεν είναι ένα απλό δωμάτιο... Θα δεις.

Πρίγκιπας: Τι ετοιμάζεις μητέρα; Μια παράξενη λάμψη φωτίζει στα μάτια σου.

Βασίλισσα: Έχε μου εμπιστοσύνη, γιε μου. Έχω ένα προαίσθημα ότι η κοπέλα δεν είναι χωρική. Πριν από χρόνια, ο βασιλιάς της γειτονικής χώρας έχασε τη γυναίκα και την κόρη του ενώ ταξίδευαν με τη βασιλική άμαξα. Κανείς ποτέ δεν έμαθε τι απέγινε η μικρή.

Πρίγκιπας: Πιστεύεις, δηλαδή, ότι η κοπέλα είναι πριγκίπισσα;

Βασίλισσα: Μόνο ένας τρόπος υπάρχει για να το διαπιστώσουμε.

Πρίγκιπας: Τι σκέφτηκες πάλι;

Βασίλισσα: Διέταξα να της ετοιμάσουν ένα δωμάτιο, με ένα κρεβάτι που έχει είκοσι στρώματα.

Πρίγκιπας: Είκοσι στρώματα; Και γιατί τόσα πολλά;

Βασίλισσα: Επειδή κάτω από τα στρώματα έχω τοποθετήσει ένα μπιζέλι. Αν η κοπέλα το καταλάβει, θα είναι αδιάψευστη απόδειξη ότι πρόκειται για πραγματική πριγκίπισσα, αφού μόνο κάποιος με ευγενή καταγωγή θα αντιλαμβανόταν ένα μπιζέλι κάτω από τόσα στρώματα.

Πρίγκιπας: Και αν δεν καταλάβει τίποτα;

Βασίλισσα: Αχ, γιε μου! Είσαι τόσο ερωτευμένος... Αν δεν καταλάβει το μπιζέλι, τότε πρόκειται για χωριατοπούλα. Αυτό, ωστόσο, δεν θα σας εμποδίσει να γίνετε καλοί φίλοι.

Πρίγκιπας: Ίσως, όμως προτιμήσει να συνεχίσει να ψάχνει τους πραγματικούς της γονείς.

Βασίλισσα: Σύντομα θα ξεκαθαρίσουν όλα, γιε μου. Πήγαινε τώρα να κοιμηθείς, γιατί αύριο μας περιμένουν μεγάλες εκπλήξεις.

Σκηνή 5

Βασίλισσα: Καλημέρα. Πώς κοιμήθηκες γλυκιά μου;

Κοπέλα: Σας ευχαριστώ πολύ για την φιλοξενία. Δεν θα την ξεχάσω ποτέ.

Βασίλισσα: Ναι, ναι. Αλλά πώς κοιμήθηκες;

Κοπέλα: Ε... καλά... Βέβαια, μου έλειψε το φτωχικό μου κρεβατάκι στην καλύβα που μεγάλωσα...

Πρίγκιπας: Δεν ήταν άνετο το κρεβάτι σου;

Κοπέλα: Το κρεβάτι ήταν πολύ μεγάλο και το δωμάτιο υπέροχο, αλλά...

Βασίλισσα: Αλλά... Τι;

Κοπέλα: Σας παρακαλώ, μη με παρεξηγήσετε. Ήσασταν πολύ καλοί μαζί μου... Όμως, δεν έκλεισα μάτι όλη νύχτα.

Πρίγκιπας: Μα, πώς είναι δυνατόν;

Κοπέλα: Ήμουν πολύ κουρασμένη, κι έτσι ξάπλωσα στο κρεβάτι και αποκοιμήθηκα. Όμως, πολύ σύντομα, κάτι τρομερά ενοχλητικό σαν βότσαλο, με ξύπνησε. Γύριζα από εδώ, γύριζα από εκεί, αλλά κάτι με ενοχλούσε συνέχεια στην πλάτη μου.

Βασίλισσα: (χτυπώντας παλαμάκια και χοροπηδώντας.) Το ήξερα, το ήξερα. Ήμουν σίγουρη...

Κοπέλα: Τι εννοείτε;

Πρίγκιπας: Ησύχασε. Η μητέρα μου σε δοκίμασε, και τώρα ξέρουμε ποια είναι η πραγματική σου καταγωγή. Ακόμη και αν σου φαίνεται απίστευτο, είσαι η πριγκίπισσα του γειτονικού βασιλείου.

Κοπέλα: Εγώ; Μια απλή χωρική; Πώς είναι δυνατό να είμαι πριγκίπισσα;

Πρίγκιπας: Θα σου τα πούμε όλα. Το σημαντικό τώρα είναι ότι μπορείς να μείνεις μαζί μας για όσο καιρό θέλεις.

Κοπέλα: Δεν ξέρω τι να πω...

Πρίγκιπας: Κι ακόμα θέλω να σου πω ότι είμαι ερωτευμένος μαζί σου. Θέλεις να με παντρευτείς, πριγκίπισσα;

Κοπέλα: Τιμή μου πρίγκιπά μου! Πρώτα, όμως, θα ήθελα να βοηθήσω τους γονείς μου που ζουν σε μια φτωχική καλύβα.

Βασίλισσα: Έτσι αποδεικνύεις πόσο ευγενική είναι η γενιά σου. Για μου, σταμάτα να την κοιτάξεις σαν μαγεμένος. Έχουμε πολλά να κάνουμε!

Z. “Ρουμπελστίλτσικιν”, Παραμύθι

Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένα πολύ περήφανος μυλωνάς, ο οποίος συνέχεια καυχόταν. Ο μυλωνάς είχε μια κόρη πολύ όμορφη και εργατική, η οποία, όμως, δεν του έμοιαζε καθόλου, καθώς ήταν πολύ ταπεινή.

Μια μέρα, πέρασε μπροστά από το μύλο ο βασιλιάς με την άμαξά του και, βλέποντας την όμορφη κοπέλα να γνέθει, σταμάτησε για να συγχαρεί το μυλωνά επειδή είχε μια τόσο όμορφη και προκομμένη κόρη.

Ο μυλωνάς, όπως συνήθως, υπέρβαλε και άρχισε να καυχιέται, λέγοντας στο βασιλιά ότι η κόρη του ήταν τόσο εξαιρετική, που μπορούσε να μετατρέψει το άχυρο σε χρυσάφι. Μόλις το άκουσε αυτό, ο βασιλιάς διέταξε το μυλωνά να πάει την κόρη του στο παλάτι, ώστε να διαπιστώσει μόνος του αν τον κορόιδευε ή του έλεγε αλήθεια.

Την επόμενη μέρα, λοιπόν, το καημένο το κορίτσι βρέθηκε κλεισμένο σε ένα δωμάτιο του πύργου του παλατιού περιτριγυρισμένη από βουνά με άχυρο. Πριν κλείσει την πόρτα, ο βασιλιάς την είχε προειδοποιήσει ότι θα επέστρεφε τα ξημερώματα και ότι, αν δεν είχε μετατρέψει το άχυρο σε χρυσάφι, θα της έκοβε το κεφάλι, καθώς δεν ανεχόταν να τον κοροϊδεύουν.

Η κόρη του μυλωνά άρχισε να κλαίει απαρηγόρητα. Ο βασιλιάς, βέβαια, είχε μαγευτεί από την ομορφιά και την εργατικότητα της από την πρώτη στιγμή που την αντίκρισε στο μύλο, και τώρα το μόνο που ήθελε ήταν να δώσει ένα μάθημα στον καυχησιάρη πατέρα της.

Οι ώρες περνούσαν, και η κοπέλα συνέχισε να κάθεται μπροστά στη ρόκα, χωρίς να ξέρει τι να κάνει. Ξαφνικά ένας νάνος εμφανίστηκε στο παράθυρο και, χωρίς καν να χαιρετήσει, την ρώτησε γιατί έκλαιγε. Η κοπέλα του εξήγησε τι της είχε συμβεί, και τότε ο νάνος με έναν πήδο βρέθηκε μπροστά της και της είπε: «Τι θα μου δώσεις αν μετατρέψω όλο αυτό το άχυρο σε χρυσάφι;».

Η κοπέλα κατέβασε το βλέμμα και απάντησε ότι δεν είχε κανένα αντικείμενο αξίας. Ο νάνος πήδηξε στον αέρα και, με βλέμμα γεμάτο πονηριά, της είπε ότι θα την βοηθούσε να βγει από τη δύσκολη θέση αν του έταζε το πρώτο παιδί.

Η κόρη του μυλωνά τον κοίταζε έκπληκτη, αφού δεν σκόπευε να παντρευτεί, και έτσι ούτε λόγος για παιδί. Ο νάνος, όμως, τη διαβεβαίωσε ότι δεν τον πείραζε να περιμένει, αρκεί να του το υποσχόταν. Έτσι, λοιπόν, η κοπέλα δέχτηκε.

Ο πηδηχτούλης νάνος κάθισε μπροστά στη ρόκα και άρχισε να γνέθει τραγουδώντας ένα παράξενο τραγουδάκι: «Γνέθω, γνέθω, κι όσο γνέθω κάνω το άχυρο χρυσό».

Ο νάνος συνέχισε να γνέθει ακατάπαυστα, και σε λίγες ώρες όλο το άχυρο είχε μετατραπεί σε καρούλια χρυσής κλωστής. Η κόρη του μυλωνά πετούσε από τη χαρά της, αφού μόλις είχε σώσει τη ζωή της.

Όταν το επόμενο πρωί ο βασιλιάς μπήκε στην κάμαρα του πύργου, έμεινε άφωνος από την έκπληξη και τυφλώθηκε από τη λάμψη του χρυσαφιού. Ο μυλωνάς του είχε πει την αλήθεια: εκείνη η κοπέλα όχι μόνο ήταν καλή και όμορφη, αλλά και θα τον έκανε απίστευτα πλούσιο.

Ο βασιλιάς, χωρίς να διστάσει ούτε για μια στιγμή, ζήτησε από την κοπέλα να τον παντρευτεί. Εκείνη δέχτηκε με έναν όρο: να μην της ζητούσε ποτέ ξανά να μετατρέψει άχυρο σε χρυσάφι. Ο βασιλιάς, ο οποίος είχε ερωτευτεί αληθινά την κοπέλα, δέχτηκε αμέσως και, σε λίγες μέρες, γιορτάστηκαν οι βασιλικοί γάμοι.

Σε ένα χρόνο, η νεαρή βασίλισσα έφερε στον κόσμο ένα μωρό. Ήταν τόσο ευτυχισμένη δίπλα στο βασιλιά, που ούτε καν θυμόταν τη φοβερή υπόσχεση που είχε δώσει στον

πηδηχτούλη νάνο. Ωστόσο, εκείνος, που δεν την είχε ξεχάσει, δεν άργησε να εμφανιστεί ξανά στο παλάτι για να απαιτήσει αυτό που του είχαν υποσχεθεί.

Η βασίλισσα του πρότεινε να του δώσει οτιδήποτε άλλο ήθελε εκτός από το γιο της. Του πρόσφερε χρυσάφι, πετράδια... Ο νάνος, όμως, δεν άκουγε τα παρακάλια της νεαρής μητέρας. Αντίθετα μάλλον απολάμβανε το θέαμα της κοπέλας να υποφέρει, επειδή δεν σταματούσε να χοροπηδάει και να κάνει τούμπες στον αέρα.

Τελικά της πρότεινε μια καινούργια συμφωνία. «Έχεις τρεις μέρες για να μαντέψεις πώς με λένε. Αν βρεις το όνομά μου, θα κρατήσεις το μωρό σου. Αν όχι, θα το πάρω μαζί μου για πάντα...»

Την πρώτη νύχτα η νεαρή βασίλισσα έφτιαξε έναν κατάλογο με όλα τα ονόματα που μπορούσε να θυμηθεί. Το επόμενο πρωί, ενώ διάβαζε ένα ένα τα ονόματα, ο νάνος χοροπηδούσε σαν τρελός, χωρίς να σταματά να γελάει: «Χα, χα, χα! Δεν με λένε Ραμόν, ούτε Πέτρο, ούτε Αντόν. Χα, χα, χα!»

Τη δεύτερη νύχτα, η βασίλισσα συμβουλευτήκε όλα τα βιβλία του παλατιού, προκειμένου να φτιάξει μια δεύτερη λίστα, μεγαλύτερη από την προηγούμενη. Το αποτέλεσμα, όμως, δεν ήταν καλύτερο: «Χα, χα, χα! Δεν με λένε Τριστάν, ούτε Μάρκο, ούτε Γιαν. Χα, χα, χα!»

Την Τρίτη μέρα, η βασίλισσα φώναξε τον πιο πιστό υπηρέτη της και του ζήτησε να ακολουθήσει το νάνο και να προσπαθήσει να ανακαλύψει το όνομά του. Ο υπηρέτης ακολούθησε τον πηδηχτούλη νάνο μέχρι την καρδιά του δάσους. Εκεί, ο νάνος άναψε μια φωτιά και άρχισε να χοροπηδά γύρω γύρω, τραγουδώντας ένα παράξενο τραγούδι: «Μόνο γνέθω, και όλους τους μισώ, ο Ρουμπελστίλτσικιν είμαι εγώ!»

Το τρίτο βράδυ, την ώρα που έληγε η προθεσμία, ο πηδηχτούλης νάνος παρουσιάστηκε μπροστά στη βασίλισσα. Με ύφος σίγουρο και κοροϊδευτικό, τη ρώτησε αν είχε βρει το όνομά του, και η βασίλισσα, ακολουθώντας το παιχνίδι του, απάντησε: «Σε λένε Ορλάντο ή ίσως Τιτσιάνο...».

Ο νάνος ξέσπασε σε γέλια, σίγουρος ότι η βασίλισσα δεν θα κατάφερνε ποτέ να ανακαλύψει το όνομά του και ότι θα την έπαιρνε το μωρό, το οποίο θα έκανε υπηρέτη του. Τότε, όμως, η βασίλισσα είπε: «Το βρήκα, ίσως σε λένε Ρουμπελστίλτσικιν».

Ο πηδηχτούλης νάνος λύσσαξε από το θυμό του και άρχισε να ξεστομίζει κατάρες και βρομόλογα. Ανήμπορος να δεχτεί την ήττα του, πήδηξε από το παράθυρο και έγινε καπνός, ενώ η βασίλισσα δεν ξανάκουσε ποτέ πια γι' αυτόν.

Η. “Ρουμπελστίλτσικιν”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Κοπέλα: Αχ, η καημένη, τι έπαθα! Καθόμουν και έγνεθα στην πόρτα του μύλου όταν πέρασε ο βασιλιάς, και, μόλις με είδε σταμάτησε την άμαξά του... Κατέβηκε και έδωσε συγχαρητήρια στον πατέρα μου επειδή έχει μία κόρη τόσο όμορφη και εργατική. Ο πατέρας μου του είπε ότι μπορούσα να μετατρέψω το άχυρο σε χρυσάφι... Αυτό όμως δεν είναι αλήθεια. Και να 'μαι τώρα εδώ, πεθαμένη από το φόβο μου.

Βασιλιάς: Ωραία, ωραία, κόρη του μυλωνά... Βλέπω ότι ο πατέρας σου κράτησε το λόγο του και σε έφερε στο παλάτι.

Κοπέλα: Μάλιστα μεγαλειότητα.

Βασιλιάς: Θέλω να διαπιστώσω αν ο μυλωνάς είπε ψέματα στον βασιλιά του. Θα σε κλείσω σε αυτόν τον πύργο με το άχυρο και αύριο θα περάσω να δω αν το έχεις μετατρέψει σε χρυσάφι. Αν δεν τα καταφέρεις, λυπάμαι πολύ, αλλά θα πρέπει να σου κόψω το κεφάλι...

Κοπέλα: Θα κάνω ότι μπορώ μεγαλειότητα. (Αχου, τι έπαθα!)

Βασιλιάς: Δεν θα δεχτώ τίποτα λιγότερο. (Βέβαια, δεν πρόκειται να της κόψω το κεφάλι. Θέλω μόνο να την τρομάξω, για να δώσω ένα μάθημα στον καυχησιάρη πατέρα της.)

Σκηνή 2

Κοπέλα: Αχ πάει το κεφαλάκι μου! Μα τι σκεφτόταν ο πατέρας μου όταν έλεγε όλα αυτά τα ψέματα! Ποιος μπορεί να μετατρέψει το άχυρο σε χρυσάφι;

Νάνος: Καλημέρα υφάντρα! Φαίνεσαι πολύ ανήσυχη.

Κοπέλα: Ωχ! Ένας νάνος! Ποιος είσαι;

Νάνος: Δεν βλέπεις; (αρχίζει να χοροπηδά πάνω κάτω.) Είμαι ο πηδηχτούλης νάνος, ο πηδηχτούλης νάνος! Χα, χα, χα!

Κοπέλα: Λυπάμαι, αλλά δεν έχω διάθεση για παιχνίδια.

Νάνος: Το ξέρω. Πρέπει να κάνεις όλο αυτό το άχυρο χρυσάφι, αλλά δεν ξέρεις ούτε πώς να ξεκινήσεις

Κοπέλα: Αν δεν το κάνω θα μου κόψουν το κεφάλι.

Νάνος: Εγώ όμως μπορώ να σε βοηθήσω.

Κοπέλα: Εσύ; Μα πώς;

Νάνος: Εγώ μπορώ να μετατρέψω όλο αυτό το άχυρο σε χρυσάφι, αλλά σε αντάλλαγμα πρέπει να μου δώσεις το πρώτο σου παιδί για υπηρέτη.

Κοπέλα: Μα δεν είμαι παντρεμένη, ούτε καν λογοδοσμένη!

Νάνος: Μην ανησυχείς για αυτό. Υποσχέσου μου απλώς ότι θα μου δώσεις το πρώτο σου παιδί.

Κοπέλα: Σύμφωνοι. Θα το κάνω.

Νάνος: (Ο πηδηχτούλης νάνος, με την πλάτη γυρισμένη στο κοινό, αρχίζει να τραγουδά χοροπηδώντας.) Γνέθω, γνέθω, κι όσο γνέθω κάνω το άχυρο χρυσό.

Σκηνή 4

Βασιλιάς: Θεέ μου! Τι βλέπουν τα μάτια μου! Ένα σωρό κουβάρια χρυσή κλωστή! Όμορφη μωλωνού δεν κάνω τίποτα άλλο από το να σε σκέφτομαι. Σε ερωτεύτηκα από την πρώτη στιγμή που σε είδα. Θέλεις να με παντρευτείς;

Κοπέλα: Εγώ; μία ταπεινή υφάντρα; (Πωπώ! Αυτό δεν το περίμενα. Η αλήθεια είναι ότι και εμένα μου φαίνεται πολύ ελκυστικός.)

Βασιλιάς: Δεν με ενδιαφέρει η καταγωγή σου. Η καρδιά και ομορφιά σου σε κάνουν αντάξια ενός βασιλιά.

Κοπέλα: Δέχομαι, αλλά με έναν όρο.

Βασιλιάς: Ό,τι πεις.

Κοπέλα: Δεν θα μου ζητήσεις ποτέ ξανά να μετατρέψω άχυρο σε χρυσάφι.

Βασιλιάς: Βέβαια. Αν έχω εσένα γυναίκα μου, τι να το κάνω το χρυσάφι;

Κοπέλα: Ας ετοιμάσουμε, λοιπόν, μία ωραία γιορτή για τους αρραβώνες μας.

Σκηνή 5

Νάνος: Γεια σου, νεαρή βασίλισσα. Ήρθα για να σου ζητήσω να τηρήσεις την υπόσχεσή σου.

Κοπέλα: Ωχ! Ο πηδηχτούλης νάνος! Μα... δεν μπορώ να σου δώσω το παιδάκι μου...

Νάνος: Μου το υποσχέθηκες!

Κοπέλα: Όταν το υποσχέθηκα δεν μπορούσα να φανταστώ ότι θα παντρευόμουν με τον βασιλιά και ότι θα αποκτούσαμε παιδί. Θα σου δώσω χρυσάφι, πετράδια, ό,τι ζητάει η καρδιά σου! Δεν θα πάρεις, όμως, το παιδί μου.

Νάνος: Δεν χρειάζομαι ούτε χρυσάφι ούτε πετράδια. Θέλω να μου δώσεις τον γιο σου για υπηρέτη μου. Αφού σε βλέπω, όμως, τόσο τρομαγμένη θα σου δώσω μία τελευταία ευκαιρία. Αν μπορέσεις να μαντέψεις το όνομά μου πριν περάσουν τρεις μέρες, θα φύγω από δω και δεν θα σε ξαναενοχλήσω ποτέ.

Κοπέλα: Δέχομαι! Έτσι κι αλλιώς δεν έχω άλλη λύση.

Σκηνή 6

Κοπέλα: Ο νάνος μου έδωσε διορία τριών ημερών για να μαντέψω το όνομά του. Τις δύο πρώτες μέρες δεν τα κατάφερα, παρόλο που έφτιαξα τεράστιους καταλόγους με ένα σωρό ονόματα. Έτσι, ζήτησα από τον πιστό μου υπηρέτη να τον ακολουθήσει μέχρι

το σπίτι του και να ανακαλύψει το πραγματικό του όνομα. Και δεν μπορείτε να φανταστείτε τι είδε. Κοιτάζτε και ακούστε...

Σκηνή 7

Νάνος: Χα, χα, χα! Η νεαρή βασίλισσα δεν θα μαντέψει ποτέ το πραγματικό μου όνομα. Είναι αδύνατον! Της έδωσα μία τελευταία ευκαιρία μόνο για να σπάσω πλάκα! Το όνομά μου είναι τόσο σπάνιο και μοναδικό στον κόσμο που κανείς δεν θα μπορούσε να το μαντέψει. Πόσο έξυπνος είμαι! (Ο πηδηχτούλης νάνος αρχίζει να χοροπηδά και να τραγουδάει) «Μόνο γνέθω και όλους τους μισώ, ο Ρουμπελστίλτσκιν είμαι εγώ!»

Σκηνή 8

Νάνος: Σήμερα τελειώνει η προθεσμία νεαρή βασίλισσα. Ξέρεις, λοιπόν, πώς με λένε;

Κοπέλα: Σε λένε μήπως Πέτρο, Φίλιππο ή Λούκα;

Νάνος: Όχι, όχι, όχι...

Κοπέλα: Μήπως Μάρκο Νίκο ή Θωμά;

Νάνος: Όχι, όχι, ούτε. Δεν είναι αυτό το όνομά μου...

Κοπέλα: Μήπως τότε σε λένε Λουδοβίκο;

Νάνος: Όχι, όχι, όχι!

Κοπέλα: Τότε, ίσως σε λένε... Ρουμπελστίλτσκιν!

Νάνος: Ωχ! Ναι! Γκρρρρρ! (Ο νάνος φεύγει έξω φρενών, φωνάζοντας.)

Θ. “Ο μολυβένιος στρατιώτης”, Παραμύθι

Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα όμορφο σπίτι που βρίσκεται στο κέντρο μιας πλούσιας πόλης ζούσαν με την οικογένειά τους δυο αδέρφια, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Τα δυο αδέρφια είχαν ένα δωμάτιο ειδικά φτιαγμένο για τα παιχνίδια τους.

Το δωμάτιο ήταν γεμάτο ράφια στα οποία υπήρχαν κάθε λογής παιχνίδια. Κούκλες, αυτοκινητάκια, σβούρες, μπάλες, ακόμα και ένα ηλεκτρικό τρενάκι. Και όταν το ρολόι του σαλονιού έδειχνε δώδεκα κι ακούγονταν οι καμπάνες της εκκλησίας, ο πραγματικός κόσμος βυθιζόταν σε βαθύ ύπνο και τα παιχνίδια ξυπνούσαν.

Τα παιχνίδια κατέβαιναν από τα ράφια για να ζήσουν τη δική τους φανταστική και μαγική ιστορία. Ανάμεσα στα παιχνίδια, υπήρχε κι ένα γενναίο μολυβένιο στρατιωτάκι, τρελά ερωτευμένο με τη χαριτωμένη μπαλαρίνα που χόρευε όταν άνοιγε το μουσικό της κουτί.

Μια μέρα, καθώς το αγοράκι παίζει με το μολυβένιο στρατιώτη, αυτός έπεσε από το τραπέζι και έσπασε το ένα του πόδι.

Το αγόρι κοίταξε στενοχωρημένο τον καημένο κουτσό στρατιώτη. Παρόλο που πάντα ήταν ο πιο γενναίος, έπρεπε να του δώσει άδεια λόγω των συνθηκών, ώστε να μπει στο νοσοκομείο. Σκέφτηκε, λοιπόν, ότι η καλύτερη θέση για τους τραυματίες πολέμου ήταν το περβάζι του παραθύρου.

Ακούμπησε, λοιπόν, εκεί το στρατιώτη και του υποσχέθηκε ότι θα του έδινε εξιτήριο για να επιστρέψει στη μάχη αμέσως μόλις γινόταν καλά. Παρόλα αυτά, το αγόρι ξέχασε τελείως τον στρατιώτη, ο οποίος πέρασε τη νύχτα έξω από το παράθυρο.

Όταν έφτασαν τα μεσάνυχτα, η μπαλαρίνα, με τη μύτη κολλημένη στο τζάμι, κοίταξε λυπημένη τον αγαπημένο της στρατιώτη. Κανένα από τα παιχνίδια δεν μπορούσε να τη βοηθήσει να ανοίξει το παράθυρο, κι έτσι δεν μπορούσε να παρηγορήσει τον στρατιώτη για την απώλεια του ποδιού του.

Ο στρατιώτης της έδινε θάρρος από την άλλη πλευρά του παραθύρου και τη διαβεβαίωνε ότι δεν έπρεπε να ανησυχεί, αφού την επόμενη μέρα το αγόρι θα τον θυμόταν και θα τον ξαναέβαζε δίπλα στο μουσικό κουτί, στο πρώτο ράφι, όπως έκανε πάντα.

Η επόμενη μέρα ξεκίνησε με ένα δυνατό άνεμο που παρέσυρε το καημένο το στρατιωτάκι και το έριξε στο δρόμο. Έπειτα, ξέσπασε θύελλα. Η βροχή σχημάτιζε χείμαρρους στους δρόμους, οι οποίοι παρέσυραν τα πάντα στο πέρασμά τους.

Το στρατιωτάκι βρέθηκε δίπλα σε μια στοίβα ξερά φύλλα και προσπάθησε με κάθε τρόπο να μην παρασυρθεί από το χείμαρρο. Χωρίς το πόδι του, όμως, δύσκολα μπορούσε να σταθεί. Το νερό τον ανάγκασε να πέσει και τον παρέσυρε, μέχρι που τελικά τον έριξε σε ένα φρεάτιο.

Το μόνο που απέμενε στον στρατιώτη ήταν να προσευχηθεί. Ήταν φθινόπωρο, και οι καταρρακτώδεις βροχές παρέσυραν ό,τι συναντούσαν μπροστά τους, πόσο μάλλον ένα μικρό στρατιωτάκι με ένα μόνο πόδι.

Ευτυχώς, το νερό του φρεατίου τον οδήγησε μέχρι το ποτάμι, και το ρεύμα του ποταμού, αφού πέρασε από κοιλάδες και φαράγγια, τον έβγαλε στη θάλασσα. Μόλις συνειδητοποίησε ότι βρισκόταν στο βυθό της θάλασσας, ο μικρός στρατιώτης σκέφτηκε ότι τα πράγματα θα κυλήσουν πλέον πιο ήρεμα. Αλλά δεν ήταν καθόλου έτσι!

Προσπαθούσε να σκεφτεί έναν τρόπο για να βγει στην επιφάνεια, όταν είδε ένα τεράστιο ψάρι, να κολυμπά μεγαλόπρεπα προς τα φύκια όπου βρισκόταν κρυμμένος.

Λίγα δευτερόλεπτα αργότερα, βρισκόταν στην κοιλιά του ψαριού, περιτριγυρισμένος από μικρά ψαράκια που είχαν την ίδια τύχη με εκείνον. Το ψάρι είχε ανοίξει το τεράστιο στόμα του καθώς κολυπούσε και είχε καταπιεί ό,τι υπήρχε μπροστά του.

Στο σπίτι των παιδιών, τώρα, η μαγείρισσα ετοιμαζόταν να μαγειρέψει ένα νόστιμο χριστουγεννιάτικο δείπνο. Είχε πάρει από την αγορά ένα ωραιότατο μεγάλο ψάρι και είχε αποφασίσει να το μαγειρέψει στο φούρνο με πατάτες και κρεμμυδάκια.

Με ένα καλά ακονισμένο μαχαίρι άνοιξε την κοιλιά του ψαριού για να το καθαρίσει. Τι έκπληξη ήταν αυτή! Μέσα στην κοιλιά του ψαριού βρισκόταν ο μολυβένιος στρατιώτης!

Η μαγείρισσα, συγκινημένη, έτρεξε να βρει τα παιδιά για να τους δείξει την απίστευτη ανακάλυψή της. Το αγόρι τρελάθηκε από τη χαρά του, γιατί του είχε λείψει πολύ το στρατιωτάκι του και ένιωθε ενοχές που το είχε ξεχάσει στο περβάζι.

Το αγόρι πήγε το ατρόμητο στρατιωτάκι στο δωμάτιο των παιχνιδιών. Είχε χαρεί πολύ που το είχε και πάλι στο στρατό του και δεν νοιαζόταν που είχε μόνο ένα πόδι, γιατί ήταν το αγαπημένο του στρατιωτάκι.

Η περιπέτεια του μολυβένιου στρατιώτη και ο μαγικός τρόπος που είχε επιστρέψει στο σπίτι έκαναν το αγόρι να σκεφτεί σοβαρά, και υποσχέθηκε στον εαυτό του ότι από εδώ και πέρα θα φύλαγε πολύ προσεκτικά το αγαπημένο του μολυβένιο στρατιωτάκι και θα το έβαζε πάντα δίπλα στο μουσικό κουτί, στο πρώτο ράφι.

Εκείνη τη νύχτα, όλα τα παιχνίδια γιόρτασαν ευτυχισμένα τα Χριστούγεννα. Ο έρωτας του μολυβένιου στρατιώτη και της μπαλαρίνας σφράγισε με μοναδικό τρόπο μια ευτυχία που μόνο η μαγεία των Χριστουγέννων μπορεί να φέρει σε κάθε σπιτικό.

I. “Ο μολυβένιος στρατιώτης”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Στρατιωτάκι: Τι τύχη να ζω σε ένα τόσο ωραίο σπίτι! Και το καλύτερο, να με έχουν παιδιά που αγαπούν και σέβονται τα παιχνίδια τους. (μιλώντας στο κοινό) Παρατηρήστε τι ωραίο δωμάτιο. Είναι γεμάτο παιχνίδια. Σε αυτό το σπίτι ζουν δυο αδέρφια, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, που τους αρέσει πολύ να παίζουν μαζί μας. Το αγόρι έχει ένα κουτί γεμάτο στρατιωτάκια, αλλά εγώ είναι το αγαπημένο του. Μαζί ζούμε μεγάλες περιπέτειες.

Μπαλαρίνα: Και δεν ξέρετε το καλύτερο. Το βράδυ, όταν το ρολόι της εκκλησίας χτυπάει μεσάνυχτα, ζωντανεύουμε! Να, όπως τώρα! Πηδάμε από τα ράφια και οργανώνουμε πάρτι και παιχνίδια... Είναι πολύ διασκεδαστικό! Παίζουμε κρυφτό και φτιάχνουμε ένα σωρό ιστορίες, στις οποίες συμμετέχουν όλα τα παιχνίδια. Εμένα, πιο πολύ απ' όλα μου αρέσει να περπατάω χέρι χέρι με το μολυβένιο στρατιωτάκι και να λέμε τα δικά μας μέχρι να μας βρει η αυγή...

Στρατιωτάκι: Να... ξέρετε... η μπαλαρίνα και εγώ είμαστε ερωτευμένοι.

Μπαλαρίνα: Και οι υπόλοιποι μας κάνουν συνέχεια πλάκες...

Στρατιωτάκι: Χωρίς κακή πρόθεση, βέβαια. Απλώς, είμαστε τόσο ερωτευμένοι, που μερικές φορές δεν παίρνουμε χαμπάρι τι συμβαίνει γύρω μας.

Μπαλαρίνα: Αυτό, όμως, συμβαίνει σε όλους τους ερωτευμένους.

Σκηνή 2

Αγόρι: Εδώ είναι το μολυβένιο στρατιωτάκι μου... Είναι ο πιο γενναίος από όλους, γι' αυτό είναι ο αγαπημένος μου στρατιώτης. Παρόλο που εδώ και λίγο καιρό έχασε το ένα του πόδι, εξακολουθεί να στέκεται όρθιος. Έχουμε πολλές μάχες ακόμα να δώσουμε, έτσι δεν είναι, στρατιώτη;

Στρατιωτάκι: (Μιλώντας στο κοινό.) Πέρασε τόσος καιρός που δεν το θυμάμαι καν. Μου έσπασε το ένα πόδι όταν έπεσα από το τραπέζι. Νομίζω ότι κάποιος, χωρίς να το καταλάβει, μου έδωσε μια αγκωνιά και με πέταξε στο πάτωμα. Από τύχη σώθηκε το ένα μου πόδι...

Αγόρι: Και τώρα, συνεχίζουμε το παιχνίδι. Εμπρός, στρατιώτες μου! Ζούμε μια κρίσιμη στιγμή στη μάχη μας. Είχαμε πολλές απώλειες και πρέπει μεταφέρω τους τραυματίες στο νοσοκομείο του στρατοπέδου. Λοιπόν, νοσοκομείο θα είναι το περβάζι του παραθύρου... Μην ανησυχείς, στρατιώτη! Εδώ θα έχεις τη φροντίδα που σου αξίζει. Θα γίνεις καλά και σύντομα θα γυρίσεις στη μάχη. Το στράτευμα χρειάζεται τους γενναίους του! (το αγόρι μεταφέρει το στρατιωτάκι έξω από τη σκηνή.) Εντάξει. Θα τον αφήσω στο παράθυρο μέχρι να γίνει καλά... Τώρα θα παρατάξω τις δυνάμεις μου... Νομίζω ότι με φωνάζουν για το δείπνο. Θα συνεχίσουμε αύριο...

Σκηνή 3

Μπαλαρίνα: Είμαι τόσο λυπημένη! Δεν μπορώ να ζήσω έτσι! Καημένη μου στρατιώτη... (μιλώντας στο κοινό.) Μάθατε τα φοβερά νέα; Όταν το αγόρι άφησε τον αγαπημένο μου στρατιώτη στο περβάζι, το φώναζαν για φαγητό. Μετά ξεχάστηκε, και ο αγαπημένος μου πέρασε όλη τη νύχτα έξω! Καημενούλη μου! Και δεν ήταν μόνο αυτό. Το επόμενο πρωί έπεσε στην πόλη μια δυνατή καταιγίδα, και ο άνεμος έριξε τον καλό μου στο πεζοδρόμιο, ενώ λίγο αργότερα η δυνατή βροχή τον παρέσυρε στους δρόμους μέχρι που εμφανίστηκε σε ένα φρεάτιο. Από εκείνη τη στιγμή δεν είχαμε νέα του. Όλα τα παιχνίδια είμαστε πολύ λυπημένα. Δεν έχουμε διάθεση ούτε για κρυφτό ούτε για ιστορίες. Σταματήσαμε και να χαμογελάμε, κι ας έρχονται τα

Χριστούγεννα. Πώς να είσαι ευτυχισμένος όταν χάνεις κάποιον που αγαπάς;
Καημένε μου στρατιώτη!

Σκηνή 4

Αγόρι: Σήμερα το πρωί η μαγείρισσα πήγε στην αγορά για να αγοράσει υλικά για το δείπνο των Χριστουγέννων, και από όλα τα ψάρια που υπήρχαν διάλεξε αυτόν τον τεράστιο κέφαλο. Κι όταν γύρισε και άνοιξε το ψάρι για να το καθαρίσει... Δεν μπορείτε να φανταστείτε τι βρήκε στην κοιλιά του! Το αγαπημένο μου μολυβένιο στρατιωτάκι, αυτό που είχα ξεχάσει στο παράθυρο... Απίστευτο!

Στρατιωτάκι: (μιλώντας στο κοινό.) Όταν το αγόρι ξέχασε ότι με είχε αφήσει στο πρεβάζι του παραθύρου, δεν μπορούσα να φανταστώ πως πώς θα εξελίσσονταν τα πράγματα. Το επόμενο πρωί μια καταιγίδα με έριξε στο δρόμο και το νερό της βροχής με παρέσυρε σε ένα φρεάτιο. Δεν μπορούσα να κάνω και πολλά πράγματα. Είμαι πολύ μικρός και με ένα πόδι μόνο... Ευτυχώς το νερό του υπονόμου με έβγαλε τελικά στο ποτάμι. Το δυνατό ρεύμα με παρέσυρε για χιλιόμετρα ολόκληρα, αλλά στ' αλήθεια δεν φοβήθηκα καθόλου. Πιάστηκα γερά από ένα ξερό κλαρί, και έτσι έμεινα στην επιφάνεια μέχρι που έφτασα στη θάλασσα. Εκεί κολύμπησα με όλες μου τις δυνάμεις, αλλά πριν καλά καλά προλάβω να το καταλάβω ένα τεράστιο ψάρι με έφαγε για πρωινό. Και η τύχη με οδήγησε ξανά στο σπίτι μου!

Αγόρι: Θα τρελαθώ από τη χαρά μου! Μου έλειπε τόσο πολύ το στρατιωτάκι μου και ένιωθα ένοχος του το ξέχασα στο παράθυρο. Τώρα τον έχω ξανά στο στρατό μου, καθώς, παρόλο που έχει μόνο ένα πόδι, είναι ο αγαπημένος μου στρατιώτης. Από εδώ και στο εξής θα προσέχω πάρα πολύ το μολυβένιο μου στρατιώτη και, μόλις τελειώνω το παιχνίδι, θα τον φυλάω στο πρώτο ράφι, δίπλα στο μουσικό κουτί.

Σκηνή 5

Μπαλαρίνα: Δεν ξέρω πώς μπορεί να υπάρχουν άνθρωποι που αμφιβάλλουν για τη μαγεία των Χριστουγέννων! Ο αγαπημένος μου στρατιώτης γύρισε κοντά μου όταν πια είχα χάσει σχεδόν κάθε ελπίδα. Έκλαψα από χαρά. Όλα τα παιχνίδια οργανώσαμε μια γιορτή για την επιστροφή του. Η ιστορία του είναι απίστευτη. Μοιάζει μαγική!

Στρατιωτάκι: Αγαπημένη μου μπαλαρίνα! Δεν θα μας χωρίσει πια κανείς! Θα ζήσουμε ευτυχισμένοι στο δωμάτιο των παιχνιδιών. Νομίζω ότι το αγόρι κατάλαβε πια πως πρέπει να είναι προσεκτικό με τα παιχνίδια του και ότι δεν θα ξαναξεχάσει ποτέ κανένα παιχνίδι.

Μπαλαρίνα: Κι εμείς κάθε βράδυ θα περιμένουμε να χτυπήσουν μεσάνυχτα οι καμπάνες και θα γιορτάζουμε που είμαστε μαζί για πάντα.

Στρατιωτάκι: Και θα ζήσουμε για πάντα ευτυχισμένοι μαζί με τα άλλα παιχνίδια, περιμένοντας τα Χριστούγεννα να απλώσουν τη μαγεία τους παντού στη Γη . Ζήτω τα Χριστούγεννα!

ΙΑ. “Η βασιλοπούλα που έβασκε χήνες”, Παραμύθι

Ήταν μία φορά και έναν καιρό μία όμορφη βασιλοπούλα που την έλεγαν Ροζαμπέλ. Ο πατέρας της, της είχε υποσχεθεί ότι θα παντρευόταν το διάδοχο του γειτονικού βασιλείου, έναν πρίγκιπα πολύ όμορφο και έξυπνο.

Ο πατέρας της πριγκίπισσας Ροζαμπέλ ήταν πολύ μεγάλος σε ηλικία και δεν είχε δυνάμεις για να κάνει το μεγάλο ταξίδι μέχρι το βασίλειο όπου θα γινόταν οι γάμοι. Έτσι, αποφάσισε η Ροζαμπέλ να ταξιδέψει χωρίς εκείνον, μαζί με την υπηρέτριά της , τη Σερανάζ. Η πριγκίπισσα Ροζαμπέλ καβάλησε ένα όμορφο λευκό άλογο, ενώ η υπηρέτρια της ένα μαύρο, και οι δυο τους κίνησαν για το γειτονικό βασίλειο.

Στα μισά του δρόμου, η πριγκίπισσα Ροζαμπέλ ζήτησε από τη Σερανάζ να σταματήσουν για νερό. Εκείνη, όμως, της είπε ότι θα ήταν καλύτερα να περιμένουν λίγο, αφού σύντομα θα συναντούσαν ένα ποτάμι όπου θα μπορούσαν να ξεδιψάσουν.

Πράγματι, σε λίγη ώρα έφτασαν στην όχθη ενός ποταμού με κρυστάλλινα νερά και η Ροζαμπέλ, διψασμένη, ξεπέζεψε για να πιει. Τότε, όμως, η Σερανάζ, που ήταν κακιά και φθονερή, πλησίασε αθόρυβα την πριγκίπισσα και την χτύπησε από πίσω.

Όταν η Ροζαμπέλ συνήλθε από το χτύπημα, είδε την υπηρέτρια να την κοιτάζει με αδίστακτο βλέμμα. «Γρήγορα, σήκω και δώσε μου τα ρούχα σου. Από τώρα και στο εξής εγώ θα είμαι η βασιλοπούλα και εσύ θα είσαι η υπηρέτριά μου», της είπε.

Και δεν ήταν μόνο αυτό, αφού η Σερανάζ απείλησε την αληθινή βασιλοπούλα ότι, αν τυχόν αποκαλύπτεται την αλήθεια στον πρίγκιπα, θα σκότωνε τον πατέρα της. Η Ροζαμπέλ υπάκουσε ταπεινά και υποσχέθηκε ότι δεν θα αποκάλυπτε ποτέ την ψεύτικη ταυτότητα της κακιάς υπηρέτριας.

Όταν έφτασαν στο κάστρο, ο βασιλιάς και ο γιος του, ο πρίγκιπας διάδοχος, τις υποδέχθηκαν με μεγάλη χαρά. Από την πρώτη στιγμή, όμως, ο πρίγκιπας ένιωσε μία δυνατή έλξη για την ομορφιά της Ροζαμπέλ, την οποία θεωρούσε υπηρέτρια.

Η Σερανάζ, αμέσως μόλις κατέβηκε από το άλογο, άρχισε να παραπονιέται για την υπηρέτρια της και ζήτησε από το βασιλιά να της δώσει το πιο απομακρυσμένο δωμάτιο του παλατιού, αφού δεν μπορούσε να ανεχτεί άλλο ένα τόσο αγενές και τεμπέλικο πλάσμα.

Ο βασιλιάς διέταξε να οδηγήσουν τη Ροζαμπέλ στο αγρόκτημα όπου έβοσκαν χήνες. Έτσι, η Ροζαμπέλ θα αναγκαζόταν να βόσκει χήνες. Το μόνο που παρακάλεσε ήταν να την αφήσουν να κρατήσει το άλογο της, κάτι που ο βασιλιάς, έπειτα από παρέμβαση του πρίγκιπα, δέχτηκε.

Η πριγκίπισσα Ροζαμπέλ, περνούσε τις μέρες της βόσκοντας χήνες. Η μοναδική της παρηγοριά ήταν να χαϊδεύει το πανέμορφο λευκό της άλογο και να ψιθυρίζει στο αυτί του, τις πικρές της: «Αχ, αλογάκι μου. Αν ήξερε ο πατέρας μου τα βάσανα που περνάω!».

Και το άλογο, που ήξερε να μιλάει, της απαντούσε: «Αχ, καλή μου πριγκίπισσα. Αν ο βασιλιάς τα ήξερε, θα πέθαινα από τη στεναχώρια!».

Στο μεταξύ, ο πρίγκιπας, που δεν μπορούσε να βγάλει από το μυαλό του την όμορφη Ροζαμπέλ, πήγαινε πότε πότε μέχρι το αγρόκτημα για να την βλέπει στα κρυφά. Και σύντομα πρόσεξε ότι η κοπέλα δεν ήταν ούτε αγενής ούτε τεμπέλα, όπως είχε πει η Σερανάζ, αλλά ακριβώς το αντίθετο.

Μια μέρα, ο σταβλίτης που έφερνε το σανό για το άλογο της Ροζαμπέλ άκουσε τη συζήτηση ανάμεσα στην κοπέλα και το άλογό της. Αμέσως κατάλαβε ότι η κοπέλα που έβοσκε τις χήνες ήταν στην πραγματικότητα η πριγκίπισσα και έτρεξε να το πει στον αφέντη του.

Ο πρίγκιπας θύμωσε πολύ μόλις έμαθε την αλήθεια, αλλά δεν φάνηκε και πολύ έκπληκτος. Είχε ήδη πάρει μία γεύση από τον απαίσιο χαρακτήρα της Σερανάζ, ο οποίος αντανακλούσε την έλλειψη ευγένειας της καρδιάς της.

Τότε έστειλε να του φωνάξουν την ψεύτικη πριγκίπισσα, αλλά δεν χρειάστηκε να της κάνει ούτε μία ερώτηση, γιατί η τρομαγμένη της έκφραση την πρόδωσε. Χωρίς να χάσει λεπτό, ο πρίγκιπας έτρεξε να βρει τη Ροζαμπέλ για να της ζητήσει να επιστρέψει μαζί του στο κάστρο.

Όταν ο πρίγκιπας έφτασε στο αγρόκτημα και διηγήθηκε στη Ροζαμπέλ όσα του είχε αποκαλύψει ο σταβλίτης, εκείνη αναγκάστηκε να του εξομολογηθεί όλη την αλήθεια. Ωστόσο, παρακάλεσε τον πρίγκιπα να μην τιμωρήσει τη Σερανάζ.

Ο πρίγκιπας ζήτησε από τη Ροζαμπέλ να τον παντρευτεί και εκείνη δέχτηκε. Ο βασιλιάς, μόλις έμαθε το νέο, χάρηκε πάρα πολύ, επειδή είχε παρατηρήσει ότι η Σερανάζ ήταν κακιά και παράξενη.

Ο πρίγκιπας πέταγε από τη χαρά του. Ευτυχώς, η πριγκίπισσα με την οποία έπρεπε να παντρευτεί ήταν γλυκιά και καλή, όπως τον είχαν διαβεβαιώσει.

Οι πριγκιπικοί γάμοι γιορτάστηκαν με κάθε μεγαλοπρέπεια. Ήταν μία μέρα που έμεινε αξέχαστη σε όλους, ιδιαίτερα στην πριγκίπισσα, η οποία είχε στείλει μία άμαξα για να φέρει τον ηλικιωμένο πατέρα της, ώστε να είναι στο πλευρό της μία τόσο σημαντική μέρα.

Ο πρίγκιπας, από την πλευρά του, δέχτηκε να μην τιμωρήσει τη Σερανάζ για την κακή συμπεριφορά της, αλλά αποφάσισε ότι η κακιά υπηρέτρια έπρεπε να έχει την ίδια τύχη που,

λόγω της προδοσίας της, είχε υποστεί η Ροζαμπέλ. Έτσι η Σερανάζ πέρασε την υπόλοιπη ζωή της στο αγρόκτημα του παλατιού βόσκοντας χήνες.

ΙΒ. “ Η βασιλοπούλα που έβασκε χήνες”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Πριγκίπισσα Ροζαμπέλ: Επιτέλους, ξεκινήσαμε! Θα ήθελα τόσο να είναι μπορούσε να με συνοδεύσει ο πατέρας μου...

Υπηρέτρια Σερανάζ: Ο πατέρας σας, ο βασιλιάς, είναι πολύ μεγάλος για να ξεκινήσει τόσο μεγάλο και εξαντλητικό ταξίδι με το άλογο.

Πριγκίπισσα Ροζαμπέλ: Έχεις απόλυτο δίκιο, αλλά, παρά τη χαρά μου για τον επικείμενο γάμο μου με τον πρίγκιπα της γειτονικής χώρας, δεν μπορώ να μην λυπάμαι όταν σκέφτομαι ότι ο αγαπημένος μου πατέρας δεν θα μπορέσει να παρευρεθεί στο γάμο.

Υπηρέτρια Σερανάζ: Ο ίδιος ο πατέρας σας κανόνισε το γάμο, άρα δεν βλέπω το λόγο να είστε λυπημένη, αφού η επιθυμία του γίνεται σεβαστή.

Πριγκίπισσα Ροζαμπέλ: Τι σκληρή καρδιά που έχεις μερικές φορές, Σερανάζ. Οποιαδήποτε κοπέλα θα στεναχωριόταν αν δεν είχε τον πατέρα της, δίπλα της, την ημέρα του γάμου της.

Υπηρέτρια Σερανάζ: Το σημαντικό είναι ότι παντρεύεστε με έναν πρίγκιπα διάδοχο και μία μέρα θα γίνετε βασίλισσα.

Πριγκίπισσα Ροζαμπέλ: Ελπίζω ο αγαπημένος μου πατέρας να έκανε καλή επιλογή και να πρόκειται για ευγενή και τίμιο νέο, όπως με διαβεβαίωσε.

Υπηρέτρια Σερανάζ: Και πλούσιο.

Πριγκίπισσα Ροζαμπέλ: Είσαι πολύ φιλοχρήματη Σερανάζ.

Υπηρέτρια Σερανάζ: Ρεαλίστρια, πριγκίπισσα Ροζαμπέλ. Και μιλώντας για ρεαλιστικά πράγματα, δεν διψάσετε; Βλέπω εκεί ένα ποτάμι, όπου θα μπορούσαμε να πιούμε.

Πριγκίπισσα Ροζαμπέλ: Σύμφωνοι, ας ξεπεζέψουμε και ας πιούμε λίγο νεράκι.

Σκηνή 2

Ροζαμπέλ: Μπορείς να μου εξηγήσεις τι κάνεις Σερανάζ; με έσπρωξε στην ώρα που έπινα, έπεσα στο νερό, ανταλλάξαμε φορέματα επειδή επέμενες να μείνω βρεγμένη και τώρα με ξανά σπρώχνεις ενώ προσπαθώ να ανέβω στο άλογο μου.

Σερανάζ: Τελικά δεν είσαι και πολύ έξυπνη Ροζαμπέλ. Κοίτα, τώρα που φοράω το φόρεμά σου. Κανείς δεν αμφιβάλλει ότι η πριγκίπισσα είμαι εγώ και εσύ η υπηρέτρια.

Ροζαμπέλ: Μα τι είναι αυτά που λες;

Σερανάζ: Ότι θα παντρευτώ με τον πρίγκιπα και θα γίνω βασίλισσα. Και αν τυχόν τολμήσεις να πεις τι έγινε, θα ισχυριστώ ότι είσαι τρελή και θα κάνω μαύρη τη ζωή του πρίγκιπα.

Ροζαμπέλ: Δεν θα φανταζόμουν ποτέ ότι θα έκρυβε τόση κακία στην καρδιά! Πάντα ήμουν πολύ καλή μαζί σου.

Σερανάζ: Δεν κάνεις για βασίλισσα, Είσαι πολύ μαλακή. Άντε, ας φύγουμε! Έχω μεγάλη διάθεση να παντρευτώ τον πρίγκιπα.

Ροζαμπέλ: Αυτό δεν πρόκειται να έχει καλό τέλος.

Σερανάζ: Αν με μαρτυρήσεις, θα στείλω έναν υπηρέτη να σκοτώσει τον πατέρα σου.

Ροζαμπέλ: Όχι, σε παρακαλώ! Ο πατέρας μου θα Ένωθε τόσο ένοχος που με άφησε να ταξιδέψω μόνη με μία προδότρια.

Σερανάζ: Αν θέλεις, λοιπόν, να ζήσει και άλλα χρόνια, θυμήσου. Η σιωπή είναι χρυσός.

Σκηνή 3

Πρίγκιπας: Επιτέλους! Φτάσατε! Φοβήθηκα ότι σας είχε συμβεί κάτι σοβαρό στο δρόμο.

Σερανάζ: (παριστάνοντας τη Ροζαμπέλ) Και βέβαια αργήσαμε! Αυτή η υπηρέτριά μου είναι τόσο τεμπέλα, που σταματούσε κάθε λίγο και λιγάκι. Μου έσπασε τα νεύρα. Θα σας παρακαλούσα να την πάτε σε κάποιο μέρος μακριά από το παλάτι, ώστε να μη χρειάζεται να την βλέπω.

Πρίγκιπας: Ίσως στο αγρόκτημα να χρειάζονται κάποιον για να βόσκει τις χήνες. Βέβαια, αυτό, δεν μου φαίνεται κατάλληλη απασχόληση για μία όμορφη κοπέλα με τόσο καλούς τρόπους.

Σερανάζ: Καλούς τρόπους; Είναι υποκρίτρια! Τώρα φέρεται έτσι για να σας κάνει καλή εντύπωση. Και, όσο για τα ρούχα, και βέβαια είναι υπερβολικά καλά για εκείνη. Ας πάει στο αγρόκτημα και ας τις δώσουν κατάλληλα ρούχα για να βόσκει τις χήνες. Είναι καλή δουλειά για κάποιον που δεν κουνάει ούτε το δαχτυλάκι του όλη μέρα.

Πρίγκιπας: Ο πατέρας σας με είχε διαβεβαιώσει ότι ήσασταν μία κοπέλα γλυκιά και ευγενική, αλλά δεν μου φαίνεστε έτσι.

Σερανάζ: Αχ! Συγχωρέστε με. Είμαι τόσο κουρασμένη και η υπηρέτρια ήταν τόσο ανυπάκουη σε όλη τη διαδρομή. Δεν μου αρέσει καθόλου να φωνάζω, δεν είμαι έτσι, μέλλοντα σύζυγέ μου.

Πρίγκιπας: (μιλώντας στο κοινό) Ελπίζω η πρώτη εντύπωση να μην είναι σωστή. Η αλήθεια είναι ότι η υπηρέτρια μου φαίνεται πολύ πιο όμορφη και καλή από την πριγκίπισσα.

Σκηνή 4

Ροζαμπέλ: Αχ, η καημένη! Αν ο πατέρας μου ήξερε σε τι κατάσταση βρίσκομαι! Ποιος θα φανταζόταν ότι η Σερανάζ θα ήταν τόσο σκληρόκαρδη και φιλόδοξη. Αυτό που με στεναχωρεί περισσότερο είναι ότι θα κάνει δυστυχισμένο τον καημένο τον πρίγκιπα. Και φαίνεται τόσο καλό παλικάρι, όπως ακριβώς τον είχε περιγράψει ο πατέρας μου.

Πρίγκιπας: Κλαίτε; Τι σας συμβαίνει;

Ροζαμπέλ: Τίποτα, κύριε.

Πρίγκιπας: Αν δεν συνέβαινε τίποτα, δεν θα κλαίγατε. Γι' αυτό καλύτερα να μου πείτε την αλήθεια.

Ροζαμπέλ: Λυπάμαι, μα δεν μπορώ. Είναι για το καλό σας.

Πρίγκιπας: Αν υπάρχει κάτι που σας εμποδίζει να πείτε την αλήθεια, δεν μπορεί να είναι κάτι καλό. Και, εκτός αυτού, το καλό μου είναι δική μου υπόθεση. η ζωή πάντα επιστρέφει αυτό που παίρνει από τον καθένα.

Ροζαμπέλ: Τι σοφά λόγια! Ο πατέρας μου είχε δίκιο, τελικά.

Πρίγκιπας: Ο πατέρας σας; Μα, με γνωρίζει; Νομίζω ότι δεν καταλαβαίνω. Πρέπει να μου αποκαλύψετε τι σας έχει στεναχωρήσει τόσο.

Ροζαμπέλ: Ο πατέρας μου είναι πολύ μεγάλος σε ηλικία και κάθε λύπη επηρεάζει την υγεία του.

Πρίγκιπας: Παρόλα αυτά που είπε η κυρία σας, εμένα μου φαίνεται γλυκιά και καλή κοπέλα.

Ροζαμπέλ: Ευχαριστώ πολύ για το ενδιαφέρον σας αλλά σας παρακαλώ να μην με ρωτήσετε τίποτα άλλο.

Πρίγκιπας: Σας βλέπω νευρική, αλλά θέλω να ξέρετε ότι πριν άκουσα το κλάμα σας κρυμμένος πίσω από εκείνο το δέντρο.

Ροζαμπέλ: Με ακούσατε;

Πρίγκιπας: Βέβαια! Αλλιώς δεν θα σας βασάνιζα τώρα. Από όσα άκουσα καταλαβαίνω ότι εσείς είστε στ' αλήθεια η πριγκίπισσα και ότι η Σερανάζ παριστάνει εσάς.

Ροζαμπέλ: Αχ, θεέ μου! Τι θα γίνει τώρα;

Πρίγκιπας: Αφού έτσι κι αλλιώς η αλήθεια πάντα λάμπει στο τέλος, ας πάμε να πούμε δυο λογάκια στη Σερανάζ.

Σκηνή 5

Πρίγκιπας: Παρόλο που είμαι πολύ θυμωμένος με τη συμπεριφορά σου, πρέπει να ευγνωμονείς την καλή καρδιά της πριγκίπισσας, που δεν σε διώχνει για πάντα από το βασίλειο μας Σερανάζ.

Σερανάζ: Ήθελα μόνο να είμαι ευγενής.

Πρίγκιπας: Η ευγένεια είναι θέμα χαρακτήρα. Κάποια που λέει ψέματα και φέρεται τόσο άσχημα σε κάποιον που μόνο καλό του έχει κάνει δεν πρόκειται ποτέ να γίνει ευγενής, ακόμα κι αν παντρευτεί με πρίγκιπα. Από δω και πέρα θα φροντίζεις τις χήνες, όπως έκανε τόσο καιρό η Ροζαμπέλ.

Σερανάζ: Τις χήνες; Μα αυτή είναι πολύ χωριάτικη και ταπεινή δουλειά.

Πρίγκιπας: Θα σε βοηθήσει να μάθεις ότι η δουλειά εξευγενίζει την ψυχή, αρκεί να γίνεται με μεράκι και καλοσύνη.

Ροζαμπέλ: Όταν αλλάξεις γνώμη, Σερανάζ, ο πρίγκιπας θα σε ακούσει.

Πρίγκιπας: Προς το παρόν, ας ετοιμάσουμε το γάμο μας, Ροζαμπέλ, γιατί αυτό είναι που λαχταρώ πιο πολύ στον κόσμο.

ΙΓ. “Ο πρίγκιπας βάτραχος ή ο καρδιοσιδεροσφιγμένος Χάινριχ”, Παραμύθι

Μία φορά και έναν καιρό ζούσε μία πριγκίπισσα που ήταν πολύ όμορφη, αλλά και πολύ κακομαθημένη. Της άρεσε πολύ να παίζει στον κήπο με ένα χρυσό τόπι που της είχε χαρίσει ο πατέρας της. Είχε ένα σωρό παιχνίδια στο παλάτι, όμως τίποτα δεν τη διασκέδαζε τόσο όσο το να πετάει το τόπι ψηλά και να χαζεύει τις χρυσαφένιες ακτίνες που σκορπούσε το φως του ήλιου.

Ένα πρωί, καθώς έπαιζε ανέμελη στον κήπο, το τόπι γλίστρησε από τα χέρια της και έπεσε μέσα στο πηγάδι. Πλατσ! Η πριγκίπισσα έσκυψε προσεκτικά, αλλά το πηγάδι ήταν πολύ βαθύ και δεν υπήρχε τρόπος να πιάσει το αγαπημένο της χρυσό τόπι.

Μόλις κατάλαβε ότι είχε χάσει το αγαπημένο της παιχνίδι, η πριγκίπισσα άρχισε να κλαίει απαρηγόρητα. Ξαφνικά, μέσα στους λυγμούς της, άκουσε μία φωνή. Ένας στρουμπουλός βάτραχος είχε σκαρφαλώσει στο στόμιο του πηγαδιού και παρατηρούσε με τα γουρλωτά του μάτια την πριγκίπισσα. «Μην κλαις πριγκίπισσα», είπε. «Εγώ μπορώ να βρω το χρυσό σου τόπι».

Γρήγορα η πριγκίπισσα σκούπισε τα δάκρυστά της και κοίταξε με περιέργεια το βάτραχο. «Αλήθεια;», τον ρώτησε. «Θα βουτήξω στο νερό και θα βρω την μπαλίτσα σου αλλά για αντάλλαγμα πρέπει να μου υποσχεθείς ότι θα γίνεις φίλη μου», της απάντησε ο βάτραχος.

Η πριγκίπισσα συμφώνησε. Τι άλλη λύση είχε, άλλωστε; Ο βάτραχος πήδηξε μέσα στο πηγάδι και σε λίγα λεπτά ξαναεμφανίστηκε με τη χρυσή μπάλα. Η πριγκίπισσα πήρε την μπάλα της και έφυγε τρέχοντας χωρίς ούτε καν να ευχαριστήσει το βάτραχο.

Την ίδια μέρα, την ώρα που η πριγκίπισσα έτρωγε με την οικογένειά της, κάποιος χτύπησε την πόρτα της τραπεζαρίας. Η πριγκίπισσα πήγε να δει ποιος ήταν και αντίκρισε τον βάτραχο, ο οποίος την είχε επισκεφτεί για να δει αν η πριγκίπισσα θα τηρήσει την υπόσχεσή της.

Η πριγκίπισσα έκλεισε την πόρτα και ξαναγύρισε στο τραπέζι. Ο βάτραχος όμως ξαναχτύπησε. Αυτή τη φορά ο βασιλιάς ρώτησε την κόρη του τι συνέβαινε και η πριγκίπισσα του διηγήθηκε τη συνάντησή της με τον βάτραχο.

Ο βασιλιάς θυμωμένος μάλωσε την κόρη του επειδή μία πριγκίπισσα πρέπει πάντα να κρατάει το λόγο της. Έτσι η πριγκίπισσα αναγκάστηκε να ανοίξει την πόρτα και να είναι ευγενική με τον βάτραχο.

Ο βάτραχος μπήκε στην τραπεζαρία και κάθισε στα γόνατά της πριγκίπισσας, για να φάει κοντά στην καινούργια του φίλη. Καθώς δεν μπορούσε να φτάσει στο τραπέζι ζήτησε από την πριγκίπισσα να φέρει πιο κοντά το πιάτο της για να μοιραστούν το φαγητό της.

Η πριγκίπισσα ένιωθε αηδία αλλά το αυστηρό βλέμμα του πατέρα της δεν της άφηνε περιθώρια να αρνηθεί. Ενώ ο βάτραχος έτρωγε, η πριγκίπισσα τον παρατηρούσε με τεράστια αποστροφή. Ποιος να το πίστευε ότι θα έδινε τέτοια παράλογη υπόσχεση σε έναν τόσο άσχημο βάτραχο σκέφτηκε.

Την ώρα του ύπνου ο βάτραχος ζήτησε από την πριγκίπισσα να τον πάρει μαζί της στο δωμάτιό της για να κοιμηθεί στο μαξιλάρι της. Έτσι και έκανε η πριγκίπισσα, με μεγάλη βέβαια δυσαρέσκεια. Η πριγκίπισσα τακτοποίησε τον βάτραχο στο μαξιλάρι και του γύρισε την πλάτη. Τι αηδία να πρέπει να τα μοιραστώ όλα με αυτό το απαίσιο ζώο!

Δεν είχε προλάβει καλά καλά να κλείσει τα μάτια της, όταν άκουσε το βάτραχο να κλαίει. «Τι σου συμβαίνει;» τον ρώτησε η πριγκίπισσα. Ο βάτραχος της απάντησε ότι ήταν πολύ λυπημένος επειδή επιθυμούσε να έχει μία πραγματική φίλη, όμως η πριγκίπισσα τον είχε κοντά της μόνο από υποχρέωση. Έτσι την αποδέσμευε από την υποχρέωση της.

Η πριγκίπισσα συνειδητοποίησε ότι είχε φερθεί πολύ άσχημα. Μετανιωμένη πήρε το βάτραχο στα χέρια της και του έδωσε ένα φιλί για καληνύχτα. Και εκείνη τη στιγμή ο βάτραχος μεταμορφώθηκε σε ένα όμορφο πρίγκιπα.

«Ένας όμορφος πρίγκιπας!» φώναξε έκπληκτη η πριγκίπισσα. Ο πρίγκιπας της εξήγησε ότι μία κακιά μάγισσα τον είχε μεταμορφώσει σε βάτραχο και μόνο ένα φιλί αληθινής αγάπης μπορούσε να σπάσει τα μάγια. Ο μαγεμένος βάτραχος είχε γυρίσει σχεδόν τον μισό κόσμο και

δεν είχε βρει κανέναν να του δώσει αυτό το φιλί. Κανείς δεν είχε θελήσει να γίνει φίλος με ένα βάτραχο, Μέχρι που συνάντησε εκείνη.

Η πριγκίπισσα του ζήτησε συγνώμη που ήταν τόσο αγενής και του εξήγησε ότι μόνο όταν τον άκουσε να κλαίει κατάλαβε πόσο σημαντικό ήταν για εκείνη να έχει μία πραγματική φίλη.

Η πριγκίπισσα και ο πρίγκιπας έκαναν παρέα για μέρες, γνώριζαν καλύτερα ο ένας τον άλλο και η φιλία τους γινόταν όλο και πιο δυνατή. Ο βασιλιάς τους κοίταζε ευχαριστημένος. Επιτέλους, έβλεπε ότι η κόρη του είχε πάψει να συμπεριφέρεται σαν κακομαθημένο κορίτσι και έδειχνε την καλοσύνη που έκρυβε η ψυχή της.

Σε λίγο καιρό ο πρίγκιπας ζήτησε από τον βασιλιά το χέρι της πριγκίπισσας και εκείνος δέχτηκε μετά χαράς, γιατί το παλικάρι ήταν τίμιο, θαρραλέο και αγαπούσε την κόρη του.

Οι βασιλικοί γάμοι γιορτάστηκαν με μεγαλοπρέπεια και λάμψη σε όλο το βασίλειο. Δεν υπήρχε πιο ευτυχισμένο ζευγάρι. Η πριγκίπισσα εκτός του ότι είχε βρει την αληθινή αγάπη είχε πάρει και ένα πολύτιμο μάθημα. Ο πρίγκιπας όχι μόνο είχε σπάσει τα ζόρκια της μάγισσας αλλά είχε βρει και ένα θησαυρό στην καρδιά της κακομαθημένης πριγκίπισσας.

ΙΔ. “Ο πρίγκιπας βάτραχος ή ο καρδιοσιδεροσφιγμένος Χάινριχ ”, θεατρικό σενάριο

Σκηνή 1

Πριγκίπισσα: Τι ωραίο που είναι το χρυσό μου τόπι! Παρόλο που έχω πολλά παιχνίδια, αυτό το τόπι είναι το αγαπημένο μου. Το πετάω ψηλά! Έτσι... έτσι... και το ξαναπιάνω. Χοπ! Ψηλά! Μου αρέσει πολύ να βλέπω τις ακτίδες του ήλιου να καθρεφτίζονται στον τόπο μου. Θα το ξανά πετάξω. Τώρα πιο μακριά... Ωχ! Τι έπαθα η καημένη! Συμφορά μου! Γιατί Να μου συμβαίνει αυτό; Η χρυσή μου μπαλίτσα έπεσε στο πηγάδι. Για να δω αν μπορώ να τη βρω. (Η πριγκίπισσα σκύβει στο πηγάδι.) Απίστευτο! Τι κρίμα! Το πηγάδι είναι πολύ βαθύ και σκοτεινό. Πάει η Μπαλίτσα μου! Την έχασα για πάντα. Αγαπημένη μου μπαλίτσα.

Βάτραχος: Γιατί κλαις έτσι, μικρή μου πριγκίπισσα;

Πριγκίπισσα: Το χρυσό μου τόπι έπεσε στο πηγάδι.

Βάτραχος: Το χρυσό σου τόπι;

Πριγκίπισσα: Ναι, καλά άκουσες. Το χρυσό μου τόπι. Δεν βλέπεις ότι είμαι πριγκίπισσα; Ε, λοιπόν, στις πριγκίπισσες αρέσει να παίζουν με ιδιαίτερα παιχνίδια και εγώ είχα ένα χρυσό τόπι. Κλαψ! Κλαψ! Κλαψ! Ήταν τόσο ξεχωριστό!

Βάτραχος: Και γιατί ήταν τόσο ξεχωριστό;

Πριγκίπισσα: Επειδή μου το είχε χαρίσει ο πατέρας μου, ο βασιλιάς, που με αγαπάει πολύ.

Κλαψ! Κλαψ! Και επειδή μου άρεσε να βλέπω το φως να αντανακλάται στην επιφάνειά του. Αλλά τώρα δεν θα το ξαναδώ. Κλαψ! Πόσο λυπημένη και μόνη νιώθω χωρίς τη χρυσή μπαλίτσα. Κλαψ! Κλαψ!

Βάτραχος: Μην κλαις άλλο πριγκίπισσα. Αν θες μπορώ να στο βρω εγώ.

Πριγκίπισσα: Εσύ; Και πώς θα γίνει αυτό, αν επιτρέπεται;

Βάτραχος: Μπορώ να πηδήξω στο πηγάδι για να κολυμπήσω μέχρι να βρω τον τόπο σου.

Πριγκίπισσα: Είναι πολύ βαθιά. Κλαψ! Κλαψ! Και πολύ σκοτεινά.

Βάτραχος: Με τα γουρλωτά μου μάτια μπορώ να δω μέσα στα σκοτεινά νερά. Μην ανησυχείς. Μόνο που υπάρχει ένας όρος.

Πριγκίπισσα: Κατάλαβα! Το λες αυτό τώρα, επειδή δεν τολμάς να βουτήξεις το πηγάδι.

Βάτραχος: Έχε μου εμπιστοσύνη! Αν δεχτείς τον όρο μου, θα σου φέρω το χρυσό σου τόπι.

Πριγκίπισσα: (μιλώντας στο κοινό.) Δεν ξέρω αν πρέπει να δώσω σημασία σε αυτόν τον κακάσχημο βάτραχο. Όπως και να έχει, βέβαια, το τόπι μου χάθηκε. Για να δούμε βάτραχε! Ποιος είναι ο όρος σου;

Βάτραχος: Αν σου βρω το τόπι σου θα πρέπει να γίνεις φίλη μου!

Πριγκίπισσα: Αυτό είναι όλο; Εντάξει!

Βάτραχος: Μου το υπόσχεσαι πριγκίπισσα;

Πριγκίπισσα: (μιλώντας στο κοινό.) Τι κουραστικός που είναι αυτός ο βάτραχος! Αν μου βρεις το χρυσό μου τόπι, θα γίνω φίλη σου.

Σκηνή 2

Βάτραχος: Έπρεπε να το φανταστώ! Η πριγκίπισσα δεν κρατάει το λόγο της. Πέφτω στο πηγάδι, καταφέρνω να βρω το χρυσό της τόπι, το αφήνω στα πόδια της ελπίζοντας να βρω επιτέλους μία αληθινή φίλη. Εκείνη φεύγει τρέχοντας χωρίς ούτε καν ένα ευχαριστώ! Δεν μου είχε υποσχεθεί κάτι τέτοιο! Πρέπει να θυμίσω στο κακομαθημένο κορίτσι ότι από εδώ και στο εξής πρέπει να είναι φίλη μου. Θα χτυπήσω την πόρτα της τραπεζαρίας του παλατιού. Είναι η ώρα του μεσημεριανού. (ο βάτραχος χτυπά την πόρτα της τραπεζαρίας.)

Πριγκίπισσα: Τι θέλεις;

Βάτραχος: Να τηρήσεις την υπόσχεσή σου πριγκίπισσα.

Πριγκίπισσα: Αχ, τι κουραστικός που είσαι! Άσε με ήσυχη! Δεν βλέπεις ότι τρώμε;

Βάτραχος: (μιλώντας στο κοινό.) Τι κακομαθημένη πριγκίπισσα. Μόλις πήρε πίσω το χρυσό της τόπι ξέχασε τελείως την υπόσχεσή της. Νόμιζα ότι ήταν πιο καλή. Θα ξαναχτυπήσω. Ίσως να το έχει ξανασκεφτεί.

Πριγκίπισσα: Ωραία, ωραία! Κοίτα τώρα τι έκανες! Ο πατέρας μου, ο βασιλιάς, Με ρώτησε ποιος χτυπούσε την πόρτα τόσο επίμονα και εγώ αναγκάστηκα να του πω για την συνάντησή μας στον κήπο και για την ανοησία που με έβαλες να σου υποσχεθώ. Αφού σου έδωσα το λόγο μου, όμως, τώρα ο πατέρας μου θέλει να τον κρατήσω. Πέρασε, λοιπόν. Τρώμε.

Βάτραχος: Αχ, τι ωραία! Θα γίνεις φίλη μου! Και έχω και μία πείνα...

Πριγκίπισσα: (μιλώντας στο κοινό.) Φρίκη! Θα πρέπει να φάω μαζί με ένα βάτραχο! Και θα κάτσει δίπλα στο πιάτο μου, γιατί δεν φτάνεις στο τραπέζι. Θεέ μου, τι αηδία!

Βάτραχος: Και τώρα που φάγαμε, πότε θα πάμε για ύπνο;

Πριγκίπισσα: Αυτό μας έλειπε! Θα πρέπει να κοιμηθώ δίπλα σε αυτό το σιχαμένο ζώο. Μα, πώς μου ήρθε να του υποσχεθώ ότι θα γίνω φίλη του;

Σκηνή 3

Βάτραχος: Κλαψ! Κλαψ!

Πριγκίπισσα: Ποιος κλαίει; Εσύ είσαι βάτραχε;

Βάτραχος: Κλαψ! Κλαψ! Ναι... Κλαψ! Κλαψ!

Πριγκίπισσα: Τι έπαθες τώρα;

Βάτραχος: Σου ζήτησα να μου υποσχεθείς ότι θα γίνεις φίλη μου, αν σου έβρισκα το χρυσό σου τόπι. Είμαι, ξέρεις, πάντα μόνος και λαχταρούσα να έχω μία αληθινή φίλη. Βλέπω, όμως, ότι αυτό είναι αδύνατο. Είσαι μαζί μου επειδή ο πατέρας σου σε ανάγκασε να τηρήσεις την υπόσχεσή σου. Φεύγω. Ίσως κάπου σε αυτόν τον κόσμο να υπάρχει κάποιος που να θέλει να γίνει φίλος μου.

Πριγκίπισσα: Έλα, βατραχάκο, σε παρακαλώ, μην το λες αυτό. Έχεις δίκιο. Μου βρήκες το χρυσό μου τόπι και εγώ σου φέρομαι φριχτά. Λυπάμαι τόσο πολύ! Σε παρακαλώ, συγχώρεσέ με. Συγγνώμη που ήμουν τόσο απαίσια. Έλα να σου δώσω ένα φιλί για καληνύχτα και αύριο θα παίζουμε. Ματς!

Σκηνή 4

Πριγκίπισσα: Θεέ μου! Μα, τι συμβαίνει! Δεν πιστεύω στα μάτια μου!

Βάτραχος: Προσπαθήσω να σου εξηγήσω πριγκίπισσα.

Πριγκίπισσα: Και ο βάτραχος; Πού είναι ο βάτραχος;

Βάτραχος: Ορίστε, εδώ είμαι.

Πριγκίπισσα: Εσύ; Μα εσύ είσαι πρίγκιπας, δεν είσαι βάτραχος.

Βάτραχος: Το φιλί της αληθινής αγάπης έλυσε τα μάγια που μου είχε κάνει μία κακιά μάγισσα.

Πριγκίπισσα: Τα μάγια;

Βάτραχος: Ναι! Η μάγισσα με μεταμόρφωσε σε βάτραχο και είπε ότι τα μάγια θα έσπαγαν μόνο αν κάποιος με φίλους εμέ από πραγματική αγάπη.

Πριγκίπισσα: Τι ωραία!

Βάτραχος: Εσύ τα κατάφερες, πριγκίπισσα, με το φιλί της καληνύχτας που μου έδωσες. Παρόλο που στην αρχή Είχα χάσει κάθε ελπίδα.

Πριγκίπισσα: Το ξέρω και λυπάμαι πολύ. Εσύ μου βρήκες το τόπι μου και εγώ σου φέρθηκα τόσο άσχημα!

Βάτραχος: Σε έσωσε, όμως, η καλή καρδιά σου, παρότι είσαι λίγο κακομαθημένη. Τα δάκρυά μου σε συγκίνησαν ειλικρινά και... ξέρεις τι λέω, πριγκίπισσα;

Πριγκίπισσα: Τι;

Βάτραχος: Ότι είμαι πολύ ερωτευμένος μαζί σου και θα ήθελα να γίνεις γυναίκα μου. Αν το θες και εσύ βέβαια.

Πριγκίπισσα: Μου φαίνεται καταπληκτική ιδέα. Θα παντρευτούμε μόλις με ζητήσεις από τον πατέρα μου, τον βασιλιά. Αχ! Πόσο θα χαρεί όταν δει ότι τώρα πια δίνω σημασία μόνο στα πράγματα που έχουν πραγματική αξία, στα πράγματα που αγγίζουν την καρδιά!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

A. Διδακτική εφαρμογή θεατρικού αναλογίου σε εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς)

Ομάδα στόχος: Στ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

Επίπεδο ελληνομάθειας: A

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

Διδακτικό εγχειρίδιο: Γλώσσα Στ΄ τάξης, τεύχος γ, σελ. 18-19.

Διδακτική ενότητα:

Τέχνες που εμπλέκονται: θέατρο, ζωγραφική

Διαθεματικότητα: Γλώσσα, λογοτεχνία, φυσική

Διδακτικοί στόχοι:

Η παρούσα εφαρμογή αναφέρεται σε μια εβδομαδιαία διδακτική προετοιμασία και εφαρμογή του θεατρικού αναλογίου για την τάξη. Μέσα σε αυτό το διάστημα της μίας εβδομάδας αναμένεται να επιτευχθούν στόχοι οι οποίοι σχετίζονται με την καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης, της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της έκφρασης όπως επίσης με την ανάπτυξη θετικών αναγνωστικών στάσεων στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα από τους αλλοδαπούς μαθητές. Σε επίπεδο γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην ανάγνωση με τη συστηματική εφαρμογή του θεατρικού αναλογίου, οι μαθητές αναμένεται να παρουσιάζουν βελτιωμένη ταχύτητα ανάγνωσης και αναγνώρισης λέξεων, ευχέρεια λόγου, καλύτερη κατανόηση, αξιοποίηση περισσότερων αναγνωστικών στρατηγικών, λιγότερα αναγνωστικά λάθη και εκμάθηση σύνθετων λέξεων με πρώτο συνθετικό τη λέξη αέρας. Επίσης αναμένεται η κατανόηση και η σωστή αξιοποίηση του ευθύ και του πλάγιου λόγου στη γραπτή και προφορική επικοινωνία.

Μέθοδοι διδασκαλίας:

Η προτεινόμενη μεθοδολογία που αναπτύσσεται ακολούθως, διαρθρώνεται μέσα από μια διδακτική μεθοδολογία εβδομαδιαίας ανάπτυξης του θεατρικού αναλογίου στην τάξη με την υποστήριξη τεχνολογιών ηχογράφησης προς όφελος της ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων του/της μαθητή/τριας. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την υλοποίηση του θεατρικού αναλογίου λειτουργεί ως σκηνοθέτης μιας θεατρικής παράστασης. Στην αρχή της εβδομάδας μοιράζει και επεξεργάζεται με τους μαθητές του το κείμενο του θεατρικού σεναρίου και αναθέτει ρόλους στους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας καθοδηγεί και

ανατροφοδοτεί τους μαθητές του, οι οποίοι εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, για να διασφαλίσει τότε η απόδοση των τελευταίων είναι ικανοποιητική. Οι μαθητές/τριες, μέσα από πρόβες και συμμετοχικές πρακτικές της ομάδας, εξασκούνται στο να αποδώσουν ικανοποιητικά το περιεχόμενο των διαλόγων. Η πρόβα, ως μια αυθεντική μορφή επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, οδηγεί τους μαθητές με φυσικό τρόπο σε βελτιωμένες ικανότητες κατανόησης, ευχέρειας, ακρίβειας και προσωδίας, προκειμένου να ικανοποιήσουν ανάγκες αυτοέκφρασης, απόδοσης και επικοινωνίας με το κοινό. Ο εκπαιδευτικός βαθμιαία παραχωρεί όλο και μεγαλύτερη ευθύνη στους μαθητές του (αρχή της βαθμιαίας υποχώρησης των Pearson και Gallagher). Στο τέλος της εβδομάδας οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν το κείμενο σε κοινό υπό μορφή θεατρικού αναλογίου.

Διδακτική ανάπτυξη:

Την πρώτη μέρα εφαρμογής ο/η εκπαιδευτικός, αφού ενημέρωσε τους μαθητές του για την πρόθεσή του να ασχοληθεί η τάξη με θεατρικό αναλόγιο, κάλεσε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το κόμικς από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας για την Στ τάξη (τεύχος γ, σελ. 18-19), ως θεατρικό σενάριο το οποίο πρόκειται να δραματοποιήσουν για κοινό μία από τις επόμενες μέρες. Αυτός ο σκοπός της παρουσίασης του θεατρικού αναλογίου σε κοινό, ήταν αναμφισβήτητα μία από τις σημαντικότερες κινητήριες δυνάμεις για την προσπάθεια και κινητοποίηση των μαθητών. Το κείμενο που επιλέχθηκε ήταν το «Η ιπτάμενη σκάφη» του Ευγένιου Τριβιζά και περιλάμβανε διαλόγους κατάλληλους για δραματοποίηση από τους μαθητές, με πρωταγωνιστές τον Πίκο Απίκο, το διευθυντή του και την υπάλληλο του γραφείου του. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός διάβασε το περιεχόμενο του κειμένου μεγαλόφωνα στην ολομέλεια της τάξης αρκετές φορές, λειτουργώντας ως αναγνωστικό πρότυπο και κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων του κειμένου οι μαθητές καλέστηκαν να παρακολουθήσουν τα φωνητικά χαρακτηριστικά της απαγγελίας (στοιχεία ευχέρειας, ακρίβειας, προσωδίας ανάγνωσης) και να εστιάσουν την προσοχή τους στο νοηματικό περιεχόμενο του σεναρίου. Κατά τη διάρκεια των απαγγελιών ζητήθηκε, επίσης, από τους μαθητές να σκεφτούν προσεκτικά αυτά που άκουγαν και να δημιουργήσουν ερωτήματα τα οποία θα έθεταν στην ολομέλεια της τάξης σε προκαθορισμένα σημεία αναφορικά με α) το λεξιλόγιο, β) το νοηματικό περιεχόμενο και γ) τα φωνητικά στοιχεία της απαγγελίας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές του σχετικά με αυτά, εστιάζοντας σε ζητήματα αναγνωστικής εκφοράς και νοηματικής επεξεργασίας του δραματικού λόγου με στόχο την οικοδόμηση των σημασιολογικών δομών του κόμικς. Στη συνέχεια οι μαθητές απάντησαν στις ερωτήσεις κατανόησης του σχολικού εγχειριδίου (άσκηση 1), διέκριναν τις σκηνές που περιείχε

το κείμενο και έκαναν προβλέψεις για το τέλος της ιστορίας. Στο πλαίσιο της άσκησης 5 του εγχειριδίου συζήτησαν με το αν μπορεί πράγματι να πετάξει η «αεροσκάφη» του Πίκου Απίκου και προσεγγίστηκε το θέμα της αεροδυναμικής στην κατασκευή των αεροσκαφών. Ακολούθως σχεδιάσανε τη δική τους αεροσκάφη και την παρουσίασαν στους συμμαθητές τους. Τέλος, συζητήθηκε η χρήση του ευθύ και του πλάγιου λόγου στο πλαίσιο του σεναρίου αλλά και ευρύτερα στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας. Η διάρκεια για την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν δύο διδακτικές ώρες.

Σε μια δεύτερη φάση, η τάξη χωρίστηκε σε τριμελείς ομάδες εργασίας. Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε σε χορωδιακές αναγνώσεις όλου του κειμένου οι οποίες υποστηρίζονταν από τον εκπαιδευτικό. Μετά τις χορωδιακές αναγνώσεις, οι ομάδες συζήτησαν και παρουσίασαν συνοπτικά το νοηματικό περιεχόμενο και επέλεξαν ενδιαφέρουσες λέξεις από το δραματουργικό, πλέον, κείμενο προκειμένου να συζητηθεί η χρήση των λέξεων αυτών στην καθημερινή επικοινωνία. Επίσης οι μαθητές βρήκαν όσο περισσότερες σύνθετες λέξεις μπορούσαν, στο πλαίσιο της άσκησης 5 του σχολικού εγχειριδίου, με αφορμή τη λέξη «αεροσκάφη» που να είχαν ως πρώτο συνθετικό τη λέξη αέρα, και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, οι μαθητές συνεργάστηκαν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους για να επιλέξουν τους ρόλους που τους ταιριάζουν (Πίκος Απίκος, διευθυντής, υπάλληλος) και άρχισαν μεμονωμένα πλέον την πρόβα. Την ημέρα αυτή, οι μαθητές επικεντρώθηκαν, αρχικά, στην ακριβή ανάγνωση των λέξεων του ρόλου τους και επανέλαβαν τα λόγια τους αρκετές φορές καθώς δούλευαν την αυτόματη αναγνώριση των λέξεων. Οι μαθητές/τριες, μέσα από πρόβες εξασκήθηκαν στο να αποδώσουν ικανοποιητικά και εκφραστικά το γλωσσικό περιεχόμενο των διαλόγων, εστιάζοντας στην αναγνωστική ταχύτητα και την αυτόματη αναγνώριση των γλωσσικών στοιχείων. Σε αυτό το στάδιο αξιοποιήθηκαν τεχνολογικά εργαλεία ηχητικής καταγραφής (μαγνητόφωνα) για αυτοαξιολόγηση του τρόπου ανάγνωσης και βελτίωση των στοιχείων που κρινόταν ότι χρειάζονταν διόρθωση. Ακολούθως, οι μαθητές συνεργάστηκαν με την ομάδα τους και ζήτησαν από τα άλλα δύο μέλη της να γίνουν ακροατές της απαγγελίας τους, προκειμένου να συζητήσουν εν συνεχεία για το αποτέλεσμα της επίδοσής τους. Μέσω των συμμετοχικών πρακτικών της ομάδας καλλιεργήθηκαν οι κοινοί στόχοι για το τελικό αποτέλεσμα και αξιοποιήθηκαν κοινωνικές στρατηγικές για την αναγνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη. Στη συνέχεια, οι μαθητές ανά ομάδες έκαναν μία δοκιμαστική πρόβα πριν την τελική παράσταση, εστιάζοντας στον τρόπο και στη σειρά με την οποία θα παρουσιάζονταν σαν ομάδα, αλλά και τη θέση την οποία θα είχαν στη σκηνή. Οροθετήθηκαν τα χωρικά περιθώρια της σκηνής στην τάξη και τη θέση που θα έχουν οι καρέκλες τους μέσα σε αυτή, ενώ επιμελήθηκαν σκηνικά αντικείμενα και ενδύματα τα οποία θα πλαισιώναν την

παρουσίασή τους. Καθορίστηκε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού η σειρά παρουσίασης των ομάδων και η πρόβα εστίασε στην παραστατικότητα της ανάγνωσης με σκοπό τη μετάδοση του νοήματος του κειμένου. Με την ολοκλήρωση της πρόβας οι μαθητές ατομικά επέλεξαν για συνεργάτη ένα άτομο από μια άλλη ομάδα και αφηγούνταν σε αυτόν, με δικά τους λόγια, το σενάριό τους, φροντίζοντας να συμπεριλάβουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που περιλάμβανε το νοητικό περιεχόμενο του δραματουργικού κειμένου. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν η αποτελεσματική και με χρονολογική σειρά αφήγηση των βασικών ιδεών του σεναρίου και στοιχείων της πλοκής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν υποστηρικτικός των δράσεων του/της μαθητή/τριας. Αρχικά διευκόλυνε την επιλογή των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας και εν συνεχεία συμβούλευε τα άτομα και τις ομάδες για ζητήματα προσωδίας, νοήματος και αναγνωστικής ποιότητας. Η διάρκεια για την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν δύο διδακτικές ώρες.

Σε ένα τρίτο στάδιο οι μαθητές διηγήθηκαν γραπτώς το περιεχόμενο της περιπέτεια του Πίκου Απίκου προκειμένου να εξασκηθούν στην μετατροπή του ευθύ σε πλάγιο λόγο αναφέροντας το περιεχόμενο όσων μας αφηγείται η ιστορία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις πληροφορίες και τις λεπτομέρειες των εικόνων: σκηνές, χώρος, χρόνος, συναισθήματα, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, ένταση φωνής κτλ. και υλοποιήθηκε ατομικά. Με την ολοκλήρωση της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές αντάλλαξαν τα γραπτά τους προκειμένου να διαβάσουν σιωπηρά το περιεχόμενό τους οι συμμαθητές τους και να συζητήσουν μαζί τους για το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου τους. Η διάρκεια για την υλοποίηση της παραπάνω δραστηριότητας ήταν μία διδακτική ώρα.

Η τελευταία μέρα της εβδομάδας αφιερώθηκε στην παρουσίαση του θεατρικού αναλογίου σε κοινό υπό μια μινιμαλιστικής μορφής θεατρική ερμηνεία μικρής διάρκειας. Θεατές των μαθητών ήταν οι συμμαθητές τους από το άλλο τμήμα. Οι μαθητές με τα σενάρια στα χέρια τους και μέσω απαγγελίας καλέστηκαν να αποδώσουν αποτελεσματικά το περιεχόμενο του «Η ιπτάμενη σκάφη» του Ευγένιου Τριβιζά σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους υπό τη μορφή θεατρικής παράστασης. Ο χώρος στολίστηκε με τις ζωγραφίες των παιδιών που είχαν δημιουργηθεί κατά την πρώτη φάση ανάπτυξης. Με τη λήξη της παράστασης, ο εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές του για το τι τους άρεσε και τι όχι σχετικά με το θεατρικό σενάριο και εξέτασε μαζί τους τρόπους με τους οποίους το κόμικς ως δραματουργικό κείμενο μπορούσε να βελτιώσει την ψυχαγωγική του αξία. Η διάρκεια για την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν δύο διδακτικές ώρες.

B. Ενδεικτικός κατάλογος εικονογραφημένων ιστοριών για αξιοποίηση με θεατρικό αναλόγιο

1. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Ορνιθες*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
2. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Λυσιστράτη*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
3. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Νεφέλες*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
4. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Βάτραχοι*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
5. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Θεσμοφοριάζουσες*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
6. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Εκκλησιάζουσες*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
7. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Σφήκες*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
8. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Πλούτος*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
9. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Ιππείς*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
10. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Ειρήνη*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
11. Αποστολίδης, Τ., & Ακοκαλίδης, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Αχαρνείς*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

Α. Άδεια διεξαγωγής έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πληρ.: Ζουμπά Χρυσούλα
Τηλ.: 22410 99211
Φαξ: 22410 99209
Email: ptde_gramm@aegean.gr

Ρόδος, 01.04.2021
Α.Π.: 619

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι ο κ. Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης του Παναγιώτη με Α.Μ. 412201801 είναι υποψήφιος διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Με την υπ' αριθμ. 11η/28.01.2021 απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος θέμα 5.1.1, ύστερα από εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του Τμήματος, δίδεται η άδεια διεξαγωγής έρευνας με τη πανελλήνια συμμετοχή τμημάτων με εκπαιδευτικούς τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορική διατριβής με τίτλο «Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του θεατρικού αναλογίου στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών με και χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση» και με επιβλέπουσα την κα Μαρία Κλαδάκη, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια.

Η βεβαίωση εκδίδεται σε δύο γνήσια αντίγραφα από τα οποία το ένα παραμένει στο αρχείο της Γραμματείας του Τμήματος.

Ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης



Αλιβίζος Σ. Σοφός

Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκρατίας 1, κτήριο «7ης Μαρτίου», Τ.Κ. 851 00 Ρόδος.
Τηλ.: 22410 99210, 99211 και 99212, Fax: 22410 99209

B. Υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Ο/Η κάτωθι υπογραφόμενος/η
 γονέας/κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας
 της
 τάξης του Δημοτικού Σχολείου

δηλώνω υπεύθυνα

ότι έχω ενημερωθεί αναλυτικά και συμφωνώ / διαφωνώ (σημειώστε αντίστοιχα) για τη συμμετοχή του τέκνου μου στις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στην τάξη από τον/την δάσκαλο/α της τάξης στο πλαίσιο της επιμόρφωσή του/της εκπαιδευτικού από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, επιστημονικά υπεύθυνη καθηγήτρια κα. Μαρία Κλαδάκη) για την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στη διδακτική της ανάγνωσης.

Επίσης έχω ενημερωθεί ότι:

- α) δεν θα δοθούν δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα του παιδιού μου (ονοματεπώνυμο, διευθύνσεις, τηλέφωνα κτλ.),
- β) το ίδιο δεν θα εκτεθεί σε ταλαιπωρία ή κίνδυνο (μπορεί να συμμετέχει σε εθελοντική βάση, διακόπτοντας τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες σε οποιοδήποτε στάδιο) και
- γ) θα λαμβάνω αναλυτική ενημέρωση για οποιαδήποτε απορία μου που αφορά στις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν.

Ημερομηνία: / /

Ο/Η δηλών/ούσα

Γ. Λίστα σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στη μελέτη

A/A	Σχολική μονάδα	31	1ο Δ.Σ. Πειραιά
1	10ο Δ.Σ. Αιγάλεω	32	1ο Δ.Σ. Πρέβεζας
2	10ο Δ.Σ. Αμαρουσίου	33	1ο Δ.Σ. Σητείας
3	10ο Δ.Σ. Ρεθύμνου	34	1ο Δ.Σ. Φιλύρου
4	11ο Δ.Σ. Βόλου	35	1ο Μειονοτικό Δ.Σ. Κομοτηνής
5	12ο Δ.Σ. Αχαρνών	36	21ο Δ.Σ. Αθηνών
6	144ο Δ.Σ. Αθηνών	37	21ο Δ.Σ. Ιωαννίνων
7	14ο Δ.Σ. Κέρκυρας	38	24ο Δ.Σ. Χαλκίδας
8	14ο Δ.Σ. Πειραιά	39	28ο Δ.Σ. Τρικάλων
9	15ο Δ.Σ. Νίκαιας	40	2ο Δ.Σ. Αίγινας
10	16ο Δ.Σ. Αμαρουσίου	41	2ο Δ.Σ. Αμαλιάδας
11	174ο Δ.Σ. Αθηνών	42	2ο Δ.Σ. Αργοστολίου
12	17ο Δ.Σ. Περιστερίου	43	2ο Δ.Σ. Αρχαγγέλου Ρόδου
13	19ο Δ.Σ. Λαμίας	44	2ο Δ.Σ. Αταλάντης
14	1ο Δ.Σ. Αγίου Ιωάννη Ρέντη	45	2ο Δ.Σ. Βροντάδου Ερειθιανής
15	1ο Δ.Σ. Αιγάλεω	46	2ο Δ.Σ. Θέρμης
16	1ο Δ.Σ. Ακράτας	47	2ο Δ.Σ. Θήβας
17	1ο Δ.Σ. Αλιβερίου	48	2ο Δ.Σ. Καματερού
18	1ο Δ.Σ. Ασπροπύργου	49	2ο Δ.Σ. Κόνιτσας
19	1ο Δ.Σ. Αφάντου	50	2ο Δ.Σ. Νέας Αλικαρνασσού
20	1ο Δ.Σ. Βάρδας	51	2ο Δ.Σ. Νέας Μηχανιώνας
21	1ο Δ.Σ. Γιαννιτσών	52	2ο Δ.Σ. Νέας Σμύρνης
22	1ο Δ.Σ. Εχιναίων	53	2ο Δ.Σ. Παλαιού Φαλήρου
23	1ο Δ.Σ. Θήβας	54	2ο Δ.Σ. Περάματος
24	1ο Δ.Σ. Καματερού	55	2ο Δ.Σ. Σιάτιστας
25	1ο Δ.Σ. Καρπενησίου	56	30ο Δ.Σ. Περιστερίου
26	1ο Δ.Σ. Μανιάκων Καστοριάς	57	33ο Δ.Σ. Βόλου
27	1ο Δ.Σ. Μελισσίων	58	33ο Δ.Σ. Ηρακλείου
28	1ο Δ.Σ. Νέας Μηχανιώνας	59	33ο Δ.Σ. Θεσσαλονίκης
29	1ο Δ.Σ. Παιανίας	60	3ο Δ.Σ. Αγίων Αναργύρων
30	1ο Δ.Σ. Πάργας	61	3ο Δ.Σ. Άνω Λιοσίων

62	3ο Δ.Σ. Ασπροπύργου	95	7ο Δ.Σ. Αμαρουσίου
63	3ο Δ.Σ. Αφάντου	96	7ο Δ.Σ. Θήβας
64	3ο Δ.Σ. Επανομής	97	88ο Δ.Σ. Θεσσαλονίκης
65	3ο Δ.Σ. Θήβας	98	8ο Δ.Σ. Αγ. Δημητρίου Αττικής
66	3ο Δ.Σ. Πόρτο Ράφτη	99	8ο Δ.Σ. Αγίου Δημητρίου Αττικής
67	3ο Δ.Σ. Σαλαμίνας	100	8ο Δ.Σ. Αχαρνών
68	3ο Δ.Σ. Σητείας	101	8ο Δ.Σ. Θήβας
69	40ο Δ.Σ. Αθηνών	102	8ο Δ.Σ. Λιβαδειάς
70	41ο Δ.Σ. Πειραιά	103	8ο Δ.Σ. Νεάπολης
71	4ο Δ.Σ. Ανατολής Ιωαννίνων	104	8ο Δ.Σ. Πετρούπολης
72	4ο Δ.Σ. Ζωγράφου	105	92ο Δ.Σ. Θεσσαλονίκης
73	4ο Δ.Σ. Ιωαννίνων	106	9ο Δ.Σ. Καλλιθέας
74	4ο Δ.Σ. Κερατέας	107	9ο Δ.Σ. Πετρούπολης
75	4ο Δ.Σ. Κορυδαλλού	108	Δ.Σ. Αγιάσου
76	4ο Δ.Σ. Μαρκοπούλου	109	Δ.Σ. Αλοννήσου
77	4ο Δ.Σ. Ναυπλίου	110	Δ.Σ. Αμπελοκήπων Ζακύνθου
78	4ο Δ.Σ. Νέας Σμύρνης	111	Δ.Σ. Άρβης Ηρακλείου
79	52ο Δ.Σ. Αθηνών	112	Δ.Σ. Άρματος
80	54ο Δ.Σ. Πειραιά		Δ.Σ. Αρμενοπαίδων Κυανού
81	57ο Δ.Σ. Αθηνών	113	Σταυρού
82	5ο Δ.Σ. Βύρωνα	114	Δ.Σ. Ασωπίας
83	5ο Δ.Σ. Θήβας	115	Δ.Σ. Βασιλικού
84	5ο Δ.Σ. Κέρκυρας	116	Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας
85	5ο Δ.Σ. Πυλαίας	117	Δ.Σ. Βλαχογιαννίου
86	65ο Δ.Σ. Αθηνών	118	Δ.Σ. Βρυσών
87	6ο Δ.Σ. Πρέβεζας	119	Δ.Σ. Δομβραίνας
88	6ο Δ.Σ. Αιγάλεω	120	Δ.Σ. Δραπετσώνας
89	6ο Δ.Σ. Θήβας	121	Δ.Σ. Επισκοπής Ημαθίας
90	6ο Δ.Σ. Ιωαννίνων	122	Δ.Σ. Θεσπρωτικού
91	6ο Δ.Σ. Κερατσινίου	123	Δ.Σ. Ισθμίας Κορινθίας
92	6ο Δ.Σ. Κορίνθου	124	Δ.Σ. Καλλιθέας
93	6ο Δ.Σ. Χαλκίδας	125	Δ.Σ. Καλλιθέας Ολυμπίας
94	7ο Δ.Σ. Αγίων Αναργύρων	126	Δ.Σ. Καλλονής

- 127 Δ.Σ. Καλπακίου
128 Δ.Σ. Καρδαμύλων
129 Δ.Σ. Καρδαμύλων Χίου
130 Δ.Σ. Καρτεράδου
131 Δ.Σ. Καστορείου Σπάρτης
132 Δ.Σ. Κάτω Τρίτους
133 Δ.Σ. Λιαπάδων
134 Δ.Σ. Λίνδου
135 Δ.Σ. Μακρυκάπας
136 Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου
137 Δ.Σ. Μεσοποταμίας
138 Δ.Σ. Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων
139 Δ.Σ. Μπαμπίνης
140 Δ.Σ. Νέας Σελεύκειας
141 Δ.Σ. Οφρυνίου
142 Δ.Σ. Παλαιού Μυλοτόπου
143 Δ.Σ. Παλαιόχωρας
144 Δ.Σ. Πανόρμου Καλύμνου
145 Δ.Σ. Παραλίου Άστρους
146 Δ.Σ. Παστίδας Ρόδου
147 Δ.Σ. Πενταλόφου
148 Δ.Σ. Περιγαλίου Κορινθίας
149 Δ.Σ. Προμάχων
150 Δ.Σ. Σταυρού Ιθάκης
151 Δ.Σ. Συκιάς Χαλκιδικής
152 Δ.Σ. Τυχερού
153 Δ.Σ. Φρε
154 Δ.Σ.Κεραμειών Κεφαλονιάς
155 Ειδικό Δ.Σ. Αυτιστικών Πειραιά
156 Ειδικό Δ.Σ. Λευκάδας
157 Ιδιωτικό Δ.Σ. Ισραηλιτικής Κοινότητας Αθήνας
158 Ιταλικό ιδιωτικό Δ.Σ.
159 Κ.Ε.Σ.Υ. Πέλλας
160 Πειραματικό Δ.Σ. Πανεπιστημίου Αθηνών
161 Πειραματικό Δ.Σ. Πανεπιστημίου Πατρών

