

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΤΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ:
ΜΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

**DEVELOPING BILINGUAL READERS' READING
STRATEGIES USING EDUCATIONAL DRAMA
METHODOLOGIES: AN EXPERIMENTAL STUDY**

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Μεταδιδακτορικός ερευνητής
Ιατρική σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
kmastroth@med.uoa.gr

Μαρία Κλαδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@aegean.gr

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasiou@uoc.gr

Περίληψη

Στόχος της πειραματικής μελέτης είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο της διδασκαλίας με βάση το δράμα στην ανάπτυξη των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν δίγλωσσοι μαθητικοί πληθυσμοί. Ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε περιελάμβανε προμέτρηση των αναγνωστικών στρατηγικών δύο ομάδων ελέγχου και μίας πειραματικής ομάδας 388, συνολικά, αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητών με σταθμισμένη κλίμακα, θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις διάρκειας επτά εβδομάδων, και μεταμέτρηση των αναγνωστικών στρατηγικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το θέατρο του αναγνώστη και η δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών αποτέλεσαν επιτυχημένες μεθόδους ανάπτυξης της στρατηγικής σκέψης των δίγλωσσων μαθητών στην ανάγνωση και παρουσίασαν μεγάλο μέγεθος επίδρασης και στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η διδασκαλία με βάση το δράμα μπορεί να επηρεάσει τις στρατηγικές ανάγνωσης των δίγλωσσων αναγνωστών και να βελτιώσει τη χρήση τους, ιδίως όσον αφορά την ανάπτυξη της μεταγνώσης..

Λέξεις κλειδιά

Δίγλωσσος αναγνώστης, στρατηγικές ανάγνωσης, θεατροπαιδαγωγική, θέατρο στην εκπαίδευση, ανάγνωση.

Abstract

The aim of this experimental study is to investigate the impact of drama-based instruction on the development of reading strategies used by bilingual student populations. The research design included pre-measurement of the reading strategies of two control groups and one experimental group of 388 total emergent bilingual students using a standardized scale, drama-based interventions lasting seven weeks, and post-measurement of reading strategies. The results of the study showed that reader's theatre and storytelling theatre were successful methods for developing bilingual students' strategic thinking on reading and showed large effect sizes and statistically significant differences in the use of cognitive, metacognitive, social, and affective strategies. The findings support the hypothesis that drama-based instruction can influence bilingual readers' reading strategies and improve their use, especially in terms of metacognitive development.

Key words

Bilingual reader, reading strategies, drama pedagogy, theatre in education, reading.

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται στο θέατρο και τις τέχνες έχει επιστήσει την προσοχή των εκπαιδευτικών και των μελετητών της παιδαγωγικής λόγω των πολυάριθμων πλεονεκτημάτων της (Φανουράκη & Πεφάνης, 2021). Αυτή η προσέγγιση στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τον σκόπιο, παιδαγωγικό και δημιουργικό χαρακτήρα της, ο οποίος εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μια ενεργή και δραματική διαδικασία μάθησης. Μέσω της χρήσης μιας διαδραστικής νοηματοδότησης, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν τις αισθητικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών (Parakosta κ.ά., 2019, 2020).

Η σημασία της Παιδαγωγικής του Θεάτρου έγκειται στην ικανότητά της να προάγει την κοινωνικοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση (Walker κ.ά., 2011· Γραμματάς, 2014· Παπαδόπουλος, 2021· Τσιάρας, 2020). Έρευνες έχουν δείξει πως όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν πληροφορίες και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021, 2024). Επιπλέον, η αξιοποίηση του θεάτρου και της δημιουργικής έκφρασης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια αίσθηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων τους, οδηγώντας σε βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, σε αυξημένα κίνητρα, δέσμευση στην τάξη (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012· Μαρούδας, 2017), μειωμένο άγχος (Mastrothanas et al., 2023· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022), καθώς και ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Mastrothanas, Kladaki & Andreou, 2023). Ειδικότερα για το τελευταίο υποστηρίζεται ότι η χρήση της δραματικής έκφρασης βοηθά στην

ανάπτυξη των αναπαραστατικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, οδηγώντας σε βαθύτερη και πιο ουσιαστική μάθηση (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023α) είτε στην πρώτη γλώσσα, είτε στη δεύτερη/ξένη (Carger, 2004· Chang & Winston, 2012· Mastrothanasias κ.ά., 2018· Stinson & Winston, 2011· Winston & Stinson, 2014· Κατσαρίδου, 2021· Κοντογιάννη, 2008· Μαστροθανάσης κ.ά., 2022· Λενακάκης, 2015, 2018· Λενακάκης κ.ά., 2016· Papadopoulos & Papakosta, 2023· Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Ένα παράδειγμα μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας βασισμένης στις τέχνες που έχει αναπτυχθεί είναι η διδακτική μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών (Young κ.ά., 2022· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022· Mastrothanasias, Kladaki & Andreou, 2023). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη για να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος μέσω της θεατρικής έκφρασης. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν το υλικό με έναν νέο και συναρπαστικό τρόπο, οδηγώντας σε αυξημένη εμπλοκή και κίνητρα στην ανάγνωση. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας που αξιοποιεί τη δραματική τέχνη είναι η 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 (Wilson, 2005· Winston, 2022). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιεί τη διαδικασία της δραματοποίησης για να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές είναι σε θέση να ερμηνεύουν ιστορίες τις οποίες έχουν διαβάσει με νέο και δημιουργικό τρόπο, οδηγώντας σε καλύτερη κατανόηση και συγκράτηση της ύλης (Μαστροθανάσης & Παπακώστα, 2017).

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση της επίδρασης που μπορεί να έχει η μακροπρόθεσμη αξιοποίηση καινοτόμων και βασισμένων στις τέχνες μεθόδων αναγνωστικής διδασκαλίας, όπως αυτή του θεάτρου αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης, στις αναγνωστικές στρατηγικές δίγλωσσων μαθητικών πληθυσμών, με τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

1. Στρατηγικές του αναγνώστη στη δεύτερη γλώσσα και θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες

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, 2019: 118). Σύμφωνα με τους Manoli, Papadopoulou και Metallidou (2016), επιλέγονται για να διευκολύνουν την ανάγνωση σε οποιοδήποτε επίπεδο κειμενικής επεξεργασίας. Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι διδασκόμενοι, 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 στη διευκόλυνση της αφομοίωσης του κειμενικού υλικού και των μηνυμάτων που φέρει (Cohen, 2011· Drew, 2018· Graesser, 2007· Manoli, 2016).

Σύμφωνα με τον Μαστροθανάση (2019: 218–19) 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. 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· Μαστροθανάσης κ.ά., 2015). Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές ο/η μαθητής/τρια παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος την ικανότητα 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· Koulianiou et al., 2019· Mavrogianni κ.ά., 2020, 2021· Μαστροθανάσης, 2019). 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. Τέλος οι συναισθηματικές στρατηγικές αναφέρονται σε συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης.

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 (Cohen & Macaro, 2007· Geladari κ.ά., 2010· Geladari & Mastrothanasis, 2010· Oxford, 2011). 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).

Αν και η έρευνα αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών ανάγνωσης σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθοδολογίας τους δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, εντούτοις παρουσιάζονται ορισμένα αξιόλογα στοιχεία στη συναφή

βιβλιογραφία, σχετικά με το αν θα μπορούσε η αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονται στη δραματική εμπειρία να επηρεάσει τις στρατηγικές του μαθητευομένου. Στην έρευνα των Mastrothanasis, Geladari και Kladaki (2018) η παιγνιώδης και με θεατρικά στοιχεία διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου, συνέβαλε ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές στη συγγραφή κειμένων και να μειώσουν τα λάθη τους. Στη μελέτη της Dupont (1992), της Rose κ.ά. (2000) και της Kilinc και των συνεργατών της (2023) οι μαθητές μέσα από τη θεατρική τέχνη ανέπτυξαν αναγνωστικές στρατηγικές που τους οδήγησαν σε καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση. Η ημπειραματική σχεδιασμού μελέτη της Güngör (2008) ανέδειξε ότι η δραματική μεθοδολογία ήταν αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή μέθοδο στη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. 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..

Παρόλη την εύρεση αναδυόμενων ερευνητικών στοιχείων, που υποστηρίζουν τα οφέλη της παιδαγωγικής αξιοποίησης του θεάτρου στις στρατηγικές του μαθητή/τριας, οι γνώσεις μας, σχετικά με αυτές παραμένουν περιορισμένες, πόσο μάλλον όταν αφορά για μαθητικούς πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως λ.χ. οι αναδυόμενα δίγλωσσοι μαθητές. Είναι επομένως απαραίτητο να διερευνηθεί η επίδραση και η αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στις στρατηγικές του αναγνώστη, προκειμένου να προσφέρει νέες κατευθύνσεις στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ διδακτικών στρατηγικών και στρατηγικών του ατόμου για την επίτευξη ενός αναγνωστικού έργου.

2. Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί η υπόθεση σχετικά με το αν μπορεί η αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονται στην Παιδαγωγική του Θεάτρου, να επηρεάσει τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης δίγλωσσων αναγνωστών και να βελτιώσει τη χρήση τους. Ως προς τον σκοπό αυτό, διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Μπορεί διδακτικές μεθοδολογίες που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο (θέατρο αναγνωστών, δραματοποιημένη αφήγηση) να επηρεάσουν τις αναγνωστικές στρατηγικές του δίγλωσσου αναγνώστη στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;
- 2) Πώς επηρεάζονται οι στρατηγικές του αναγνώστη σε γνωστικό, μεταγνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά την αναγνωστική διαδικασία, όταν παρεμβαίνουν θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες στη διδακτική της ανάγνωσης;

3. Μέθοδος

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε πειραματικός σχεδιασμός ακολουθούμενος από μια επέκταση σχεδιασμού δύο μη ισοδύναμων ομάδων ελέγχου με προμέτρηση και μεταμέτρηση (Σαρρής, 2021) με διάστημα παρέμβασης τις επτά εβδομάδες. Η διαγραμματική απεικόνιση του σχεδιασμού παρουσιάζεται ακολούθως:

Διάγραμμα 1: Διαγραμματική απεικόνιση πειραματικού σχεδιασμού

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

Όπου:

Πειραματική ομάδα (ΠΟ): Μαθητές που δέχονται παρέμβαση με τη μέθοδο του θεάτρου αναγνωστών

Ομάδα ελέγχου I (ΟΕ₁): Μαθητές που δέχονται παρέμβαση με τη μέθοδο της δραματοποιημένης αφήγησης

Ομάδα ελέγχου II (ΟΕ₂): Μαθητές στους οποίους εφαρμόζεται τυπική διδασκαλία

O_{1,2,3}: Χορήγηση κλίμακας προμέτρησης, O_{4,5,6}: Χορήγηση κλίμακας μεταμέτρησης

X₁: Παρέμβαση με θέατρο των αναγνωστών,

X₂: Παρέμβαση με αφήγηση δραματοποιημένων ιστοριών,

X₃: Εφαρμογή τυπικής διδασκαλίας

3.2. Συμμετέχοντες

Η εκτίμηση του ελάχιστου μεγέθους του δείγματος (a priori power analysis) για τη σύγκριση των τριών ομάδων στο πλαίσιο του πειράματος και τη διεξαγωγή των αναλύσεων συνδιακύμανσης έγινε a priori με τη χρήση του G*Power version 3.1.9.6. (Faul κ.ά. 2007), αφού 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. Έτσι, ένα μέγεθος λαμβανόμενου δείγματος $N = 386$ θεωρήθηκε επαρκές για τη δοκιμή της υπόθεσης της μελέτης.

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 (Αλβανία: 57,96%, Αφγανιστάν: 8,28%, Ρουμανία: 4,46%, Βουλγαρία: 4,46%, Λοιπές χώρες: 24,84%) και είχαν κατά μέσο όρο 5,62 έτη (τ.α.= 2,48) διαμονής στην Ελλάδα. Από αυτά τα 62 (39,49%) φοίτησαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και τα 95 (60,51%) όχι. Σημειώνεται ότι τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη είχε ως πρώτη του γλώσσα, μία γλώσσα πέραν της νέας ελληνικής.

Βάσει της τυχαίας κατανομής των τμημάτων τους στις ομάδες της μελέτης, όπως προέκυψε από τη διαδικασία που περιγράφηκε ανωτέρω, οι 149 (38,40%) από τους μαθητές συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, οι 155 (39,95%) στην πρώτη ομάδα ελέγχου και οι 84 (21,65%) στη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Από προαναλύσεις που διενεργήθηκαν προέκυψε ότι οι μαθητές που συγκρότησαν τις ομάδες μετά τον διαχωρισμό τους δεν διέφεραν μεταξύ τους ως προς το φύλο ($p = 0,37$), την τάξη ($p = 0,37$), τη χώρα γέννησης ($p = 0,74$), την ηλικία ($p = 0,17$), τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα ($p = 0,62$) και το επίπεδο ελληνομάθειας ($p = 0,05$).

3.3. Κλίμακα μέτρησης

Για την εκτίμηση και τη μέτρηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αξιοποιήθηκε η σταθμισμένη “Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης” του Μαστροθανάση (2019) σκοπός της οποίας είναι η εκτίμηση της χρήσης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από δίγλωσσους μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών. Πρόκειται για μία αξιολογήσιμη και περιεκτική δομή τεσσάρων παραγόντων, η οποία περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των γνωστικών στρατηγικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, στη βάση του μοντέλου των O’Malley και Chamot (1990). Η κλίμακα χορηγήθηκε στους μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους τόσο κατά το στάδιο της προμέτρησης, όσο και κατά της μεταμέτρησης στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας ως δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, με την οδηγία να σημειώσουν σε κάθε μία από τις δεκαεννιά δηλώσεις της το βαθμό που πραγματοποιούν κάποιες ενέργειες καθώς διαβάζουν ένα κείμενο, σε μία τετράβαθμη απεικονιστική κλίμακα διαβάθμισης σημείων μέτρησης συχνότητας με τη χρήση μορφών προσώπου διαβαθμισμένης εκφραστικότητας, οι οποίες συνοδεύονταν από λεκτική διαβάθμιση των απαντήσεων (Μαστροθανάσης 2019: 122).

3.4. Διαδικασία και περιγραφή παρεμβάσεων

Αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες για τη διεξαγωγή της μελέτης, οι συμμετέχοντες μαθητές έλαβαν έναν μοναδικό κωδικό για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την καλύτερη διαχείρισή τους στις διάφορες φάσεις της έρευνας. Ακολούθως χωρίστηκαν στις τρεις ομάδες μελέτης μέσω τυχαίας κατανομής τους σε αυτές. Στη συνέχεια, αφού απάντησαν στο εργαλείο συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση συνολικής

διάρκειας 700 λεπτών κατανεμημένη σε χρονικό διάστημα 7 εβδομάδων, βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού.

Οι δραστηριότητες των δύο θεατροπαιδαγωγικών ερευνητικών ομάδων (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου I) για αυτό το χρονικό διάστημα 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· Παπαδόπουλος, 2015: 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 έλαβε μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων γλωσσικής εμπύθισης μέσα από ένα εβδομαδιαίο πλάνο ανάπτυξης Θεάτρου των Αναγνωστών για είκοσι λεπτά καθημερινά (Mastrothanasis, Kladaki & Andreou, 2023). Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου I, έλαβε μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων γλωσσικής εμπύθισης που βασίζονταν στη δραματοποιημένη αφήγηση (story theatre) για είκοσι λεπτά καθημερινά (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη 2023β). Η ομάδα ελέγχου II δεν έλαβε κάποιο ιδιαίτερο πλαίσιο διδακτικής παρέμβασης με τους εκπαιδευτικούς τους να αξιοποιούν πρακτικές γραμματισμού που ήδη εφάρμοζαν και θεωρούσαν αποτελεσματικές.

Στο τέλος και στο πλαίσιο της μεταμέτρησης οι συμμετέχοντες των τριών ομάδων απάντησαν ξανά στο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

3.4. Αναλύσεις

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των κλιμάκων κατά την προμέτρηση και τη μεταμέτρηση μεταφέρθηκαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 21 και του Jamovi και δημιουργήθηκαν οι λανθάνουσες μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν: Α) η ομάδα των μαθητών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) ομάδα εφαρμογής θεάτρου των αναγνωστών (Πειραματική ομάδα, Π.Ο.), β) ομάδα εφαρμογής δραματοποιημένης αφήγησης (Ομάδα ελέγχου I, ΟΕ I) και γ) ομάδα τυπικής διδασκαλίας (Ομάδα ελέγχου II, ΟΕ II) και Β) ο χρόνος χορήγησης των εργαλείων αξιολόγησης της παρέμβασης, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β) μετά την παρέμβαση. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι μέσες τιμές στους παράγοντες (γνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές στρατηγικές, κοινωνικές στρατηγικές, συναισθηματικές στρατηγικές) και στην κλίμακα μέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης.

Την παραπάνω διαδικασία ακολούθησε η αξιολόγηση της κατανομής των δεδομένων με την κύρια επεξεργασία να περιλαμβάνει περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές στη βάση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων και της διερεύνησης της ερευνητικής υπόθεσης. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν για το σύνολο των μεταβλητών μέτρα θέσης των κατανομών και μέτρα διασποράς τους. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) στα δεδομένα προμέτρησης, το t-test για ζευγαρωτές μετρήσεις (προμέτρηση-μεταμέτρηση) και η ανάλυση της συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τη διερεύνηση της ερευνητικής

υπόθεσης. Η ανάλυση της συνδιακύμανσης χρησιμοποιήθηκε για την προσαρμογή των μέσων τιμών στις μεταμετρήσεις ώστε να ελεγχθούν τυχόν προϋπάρχουσες διαφορές στις μέσες τιμές των ομάδων. 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 (Wan, 2020). Όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, διενεργήθηκαν post-hoc έλεγχοι Games-Howell (Ruxton & Beauchamp 2008).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων ερμηνεύθηκαν με βάση την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών και του μεγέθους των επιδράσεων. Για τον Grabe (2009: 296) 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, οπότε με αυτό ως γενικό κριτήριο αποδοτικότητας, τα μεγέθη των επιδράσεων υπολογίστηκαν μέσω του δείκτη Cohen's d (d_c) με τιμές κοντά στο 0,2 να χαρακτηρίζονται ως μικρά, κοντά στο 0,50 ως μεσαία και κοντά στο 0,80 ως μεγάλα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

4. Αποτελέσματα

Στην αρχή διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα βάσει της μέσης τιμής 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 1).

Πίνακας 1: Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες μελέτης όσον αφορά στην προπειραματική μέτρηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές)

Τύπος στρατηγικής	Ομάδες μελέτης	ΜΟ	τ.α.	F	df1	df2	p
Γνωστικές	Πειραματική	1,71	0,55	0,32	2	211	0,72
	Ελέγχου I	1,66	0,55				
	Ελέγχου II	1,68	0,60				
Μεταγνωστικές	Πειραματική	1,75	0,63	1,97	2	215	0,14
	Ελέγχου I	1,84	0,61				
	Ελέγχου II	1,91	0,64				
Κοινωνικές	Πειραματική	1,61	0,63	0,05	2	213	0,95
	Ελέγχου I	1,63	0,65				
	Ελέγχου II	1,60	0,68				

Συναισθηματικές	Πειραματική	1,44	0,71	0,13	2	214	0,88
	Ελέγχου Ι	1,40	0,67				
	Ελέγχου ΙΙ	1,43	0,72				
Συνολικά	Πειραματική	1,64	0,46	0,13	2	213	0,88
	Ελέγχου Ι	1,64	0,45				
	Ελέγχου ΙΙ	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 ($F(2,211)=0,32, p=0,72$), τις μεταγνωστικές στρατηγικές ($F(2,215)=1,97, p=0,14$), τις κοινωνικές στρατηγικές ($F(2,213)=0,05, p=0,95$), τις συναισθηματικές στρατηγικές ($F(2,214)=0,13, p=0,88$), όπως και τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης συνολικά ($F(2,213)=0,13, p=0,88$).

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 παρέμβασης. 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 2).

Πίνακας 2: Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπειραματικών μετρήσεων των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης

Τύπος στρατηγικών	Ομάδες μελέτης	Τελικός Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσαρμ. τελικός Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% CI	
						L	U
Γνωστικές	ΠΟ	2,15	0,47	2,13	0,03	2,08	2,19
	ΟΕ1	1,94	0,51	1,96	0,03	1,90	2,02
	ΟΕ2	2,00	0,54	2,01	0,04	1,93	2,08
Μεταγνωστικές	ΠΟ	2,14	0,53	2,19	0,03	2,13	2,25
	ΟΕ1	2,18	0,51	2,16	0,03	2,11	2,22
	ΟΕ2	2,10	0,56	2,04	0,04	1,96	2,12

Κοινωνικές	ΠΟ	2,31	0,51	2,31	0,04	2,24	2,38
	ΟΕ1	1,94	0,61	1,93	0,04	1,87	2,00
	ΟΕ2	1,95	0,65	1,96	0,05	1,86	2,05
Συναισθηματικές	ΠΟ	2,08	0,59	2,07	0,04	2,00	2,14
	ΟΕ1	1,81	0,63	1,82	0,03	1,75	1,89
	ΟΕ2	1,77	0,67	1,77	0,05	1,67	1,86
Αναγνωστικής κατανόησης	ΠΟ	2,17	0,41	2,18	0,02	2,14	2,22
	ΟΕ1	1,98	0,42	1,98	0,02	1,94	2,02
	ΟΕ2	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. 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, $F(2, 384) = 9,536$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,05$, observed power = 0,98. 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 ισχύος, ενώ μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II δεν διέφεραν ως προς τις γνωστικές στρατηγικές ($p = 1,00$) (βλ. Πίνακας 3). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα γνωστικών στρατηγικών σε σχέση με εκείνους της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 3: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των γνωστικών στρατηγικών

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	Cd	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	-0,17	0,04	382	-4,31	<0,001	-0,50	-0,72	-0,27
	-	ΟΕ II	-0,05	0,05	382	-0,95	1,000	-0,13	-0,40	0,14
ΠΟ	-	ΟΕ 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, Cd: Cohen's d.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συνδιακύμανσης στις μεταγνωστικές 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 μεταγνωστικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 4,546, p = 0,011, \eta^2_p = 0,02, \text{observed power} = 0,77$. 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 $t(382) = -0,52, p = 1,000, \text{Cohen's } d = -0,06$ παρά μόνο με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 3,01, p = 0,008, \text{Cohen's } d = 0,42$ με μεσαίο μέγεθος ισχύος. Επίσης διαφορά μικρού μεγέθους παρουσίασαν μεταξύ τους οι ελέγχου I και ελέγχου II $t(382) = 2,60, p = 0,03, \text{Cohen's } d = 0,36$ (βλ. Πίνακας 4). 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.

Πίνακας 4: 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
ΟΕ I	-	ΠΟ	0,02	0,04	382	-0,52	1,000	-0,06	-0,29	0,17
	-	ΟΕ II	0,13	0,05	382	2,60	0,03	0,36	0,09	0,63
ΠΟ	-	ΟΕ 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.

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, $F(2, 384) = 32,592, p < 0,001, \eta^2_p = 0,15, \text{observed power} = 1,00$. Από τη 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 $t(382) = 7,53, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,86$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 5,92, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,37$ 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 5). Οι μαθητές της ομάδας πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 5: 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.

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, $F(2, 384) = 32,592, p < 0,001, \eta^2_p = 0,15, \text{observed power} = 1,00$. 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 $t(382) = 5,02, p < 0,001$ Cohen's $d = 0,58$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 5,21, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,71$ 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). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου I και τις ομάδες ελέγχου II.

Πίνακας 6: 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.

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, $F(2, 384) = 31,041, p < 0,001, \eta^2_p = 0,14, \text{observed power} = 1,00$. 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 $t(382) = 6,80, p_{Bonf} < 0,001$ Cohen's $d = 0,78$ με μεγάλο μέγεθος επίδρασης και με την ομάδα ελέγχου II $t(382) = 6,61, p < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,90$ 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 7). 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.

Πίνακας 7: Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης συνολικά

Ομάδα		Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	Cd	95% CI	
									L	U
ΟΕ I	-	ΠΟ	-0,20	0,03	382	-6,80	<0,001	0,78	-1,01	-0,55
	-	ΟΕ II	0,03	0,04	382	0,91	1,000	0,12	0,14	0,39
ΠΟ	-	ΟΕ 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, Cd: Cohen's d.

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 $[t(148) = -25,88, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 2,16]$ την ομάδα ελέγχου I $[t(154) = -17,25, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,42]$ και την ομάδα ελέγχου II $t(83) = -14,33, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,46]$. Αντίστοιχα, 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 $[t(148) = -19,26, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,58]$ την ομάδα ελέγχου I $[t(154) = -16,60, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 1,36]$ και την ομάδα ελέγχου II $t(83) = -6,76, p_{Bonf} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,72]$. 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 [$t(148)=-32,42$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 2,74$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-14,90$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,19$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-12,14$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,27$]. 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 [$t(148)=-32,46$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 2,61$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-21,05$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,76$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-12,96$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 1,37$].

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 [$t(148)=-52,34$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 4,31$] την ομάδα ελέγχου I [$t(154)=-32,87$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 2,69$] και την ομάδα ελέγχου II [$t(83)=-21,62$, $p_{\text{bonf}} < 0,001$, Cohen's $d = 2,26$].

5. Συμπεράσματα

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στην αξιολόγηση αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο/η μαθητεύομενος/η για να επιτύχει τον αναγνωστικό του στόχο διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση αποτελούν επιτυχημένες διδακτικές μεθόδους για δίγλωσσους πληθυσμούς μαθητών.

Ως μέθοδοι απέδωσαν 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 του κριτηρίου αποτελεσματικότητας (Grabe 2009), ότι πρόκειται για αξιόλογες μεθοδολογίες 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· Güngör, 2008· Mastrothanas, Geladari & Kladaki, 2018· Mastrothanas, Kladaki & Andreou, 2023· Farran & Mindrila, 2017· Elias & Berk 2002· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης 2022: 38· Kilinc κ.ά., 2023· Rose κ.ά., 2000), όπου υποστηρίζεται ότι οι μαθητές, μέσα από το εφαρμοσμένο θέατρο και τις τεχνικές που αξιοποιεί, εξασκούνται και κατακτούν με έναν

φυσικό τρόπο αποτελεσματικές στρατηγικές. Όσοι συμμετέχουν σε μία θεατρική δραστηριότητα έχουν πραγματικές εμπειρίες, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές όπως η λήψη αποφάσεων, η επεξεργασία κοινωνικών προβλημάτων και η δημιουργία διαλόγου (Tate, 2005· Booth, 1985· Farran & Mindrila, 2017· Elias & Berk, 2002) ή άλλες γνωστικές στρατηγικές (Andersen, 2004).

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η πρακτική σημαντικότητα που απέδωσε τόσο το θέατρο αναγνωστών όσο και η δραματοποιημένη αφήγηση, ως θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι, 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. Το εύρημα αυτό βρίσκεται κοινές βάσεις με τις θέσεις της Güngör (2008), των Μαστροθανάση κ.ά. (2022) και των Kelner και Flynn (2006: 14), που υποστηρίζουν ότι το εφαρμοσμένο θέατρο στην εκπαίδευση και οι δραματικές/θεατρικές τεχνικές στην αναγνωστική διδασκαλία 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 (Κουλιακού κ.ά., 2019· Geladari & Mastrothanas 2010· Mastrothanas κ.ά., 2018· Geladari, Griva, & Mastrothanas, 2010). 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). Τέλος, να σημειωθεί ότι υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι άτομα που ασχολούνται επαγγελματικά με το θέατρο παρουσιάζουν μεγαλύτερη μεταγνωστική ενημερότητα σε σχέση με άτομα που δεν ασχολούνται με το θέατρο (Sokol-Hessner κ.ά., 2022), ή και υπεροχή σε άλλες γνωστικές λειτουργίες (Noice & Noice, 2016· Goldstein & Bloom, 2011).

Βιβλιογραφία

- Andersen, C. (2004) Learning in 'As-If' Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice*, 43 (4): 281–86. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6.
- Booth, D. (1985) "Imaginary gardens with real toads": Reading and drama in education. *Theory Into Practice*, 24 (3): 193–98. <https://doi.org/10.1080/00405848509543172>.
- Γκόβας, Ν. (2003) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γραμματάς, Θ. (2014) *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γρίβα, Ε., Κ. Μαστροθανάσης & Α. Γελαδάρη (2010) Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22: 25–48.
- Carger, C.L. (2004) Art and Literacy with Bilingual Children. *Language arts*, 81 (4): 283-92.
- Chang, L.Y.S. & J. Winston (2012) Using stories and drama to teach English as a foreign language at primary level. Στο Joe Winston (επιμ.), *Second Language Learning Through Drama. Practical Techniques and Applications*, New York: Routledge, 15-30.
- Chevalier, T.M., R. Parrila, K.C. Ritchie & S.H. Deacon (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>.
- Cohen, A. (2011) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, A. & E. Macaro (2007) *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- 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>.
- 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>.
- Elias, C.L. & L.E. Berk (2002) Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2): 216–38. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1).
- Φανουράκη, Κ. & Γ. Πεφάνης, επιμ. (2021) *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Farran, L. & D. Mindrila (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>.
- Faul, F., E. Erdfelder, A.G. Lang & A. Buchner (2007) G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39 (2): 175–91. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>.
- Geladari, A., E. Griva & K. Mastrothanasis (2010) A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 3764–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.585>.

- Geladari, A. & K. Mastrothanas (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): 151–64. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i07/47153>.
- Goldstein, T.R. & P. Bloom (2011) The mind on stage: Why cognitive scientists should study acting. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (4): 141-42. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.02.003>.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, New York: Cambridge University Press.
- Graesser, A. (2007) An introduction to strategic reading comprehension. Στο D.S. McNamara (επιμ.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-26.
- 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>.
- Κατσαρίδου, Μ. (2021) 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*. Αθήνα: Παπαζήση, 289-308.
- Κλαδάκη, Μ. & Κ. Μαστροθανάσης (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*, Αθήνα: Παπαζήση, 391-408.
- Κλαδάκη, Μ. & Κ. Μαστροθανάσης (2022) Δραματουργικές μορφές των θεατρικών αναγνώσεων: σύντομη ιστορική αναδρομή. *Θεατρογραφίες*, 27: 31-39.
- Κλαδάκη, Μ. & Κ. Μαστροθανάσης, επιμ. (2024) *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κοντογιάννη, Ά. (2008) *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουλιανού, Μ., Κ. Μαστροθανάσης, Π. Ρούσσοσ & Σ. Σαμαρτζή (2020) Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρική επικύρωση της κλίμακας Jr. MAI για την εκτίμηση των μεταγνώστικων στρατηγικών μάθησης σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, SI-1: 20-29.
- Κουρετζής, Λ. & Α. Παρζακώνη (2012) Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 240-47.
- Kelner, L.B. & R.M. Flynn (2006) *A dramatic approach to reading comprehension: strategies and activities for classroom teachers*. London: Heinemann.

- Kilinc, S., S. Marley, M. Kelley & J. Millinger (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>.
- Koulianou, M., P. Roussos & S. Samartzi (2019) Metacognitive reading strategies: Greek adaptation of the MARSİ-(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.
- 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>.
- 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*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 347-64.
- 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*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 157-73.
- Λενακάκης, Α., Δ. Βαρσαμίδου & Ι. Σπαντιδάκης (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*. Αθήνα: Gutenberg, 529-51.
- Μαρούδας, Η. (2017) *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών*. Βόλος: Κοντύλι.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019) Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 7 (2): 116–138. <https://doi.org/10.12681/rpej.20212>.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Μ. Κλαδάκη (2023α) Η επίδραση της αναγνωστικής διδασκαλίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1 (2023): 123-145
- Μαστροθανάσης, Κ., & Μ. Κλαδάκη (2023β) 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. & Μ. Κλαδάκη (2022) 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., Μ. Κλαδάκη & Ν. Ανδρεαδάκης (2022) Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39 (74): 82-99.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Α. Παπακάστα (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., Π. Ρούσσοσ & Μ. Κουλιανού (2018) Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος της Κλίμακας Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 23 (1): 122-37. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23022.
- 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., M. Papadopoulou & P. Metallidou (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>.
- Mastrothanas, K., A. Geladari & M. Kladaki (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): 279-90.
- Mastrothanas, K., M. Koulianiou, S. Katsifi & A. Zouganeli (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.
- Mastrothanas, K., M. Kladaki & A. Andreou (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>
- Mastrothanas, K., K. Zervoudakis, M. Kladaki & S. Tsafarakis, S. (2023) A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, 28 (9): 11027-11050. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- Mavrogianni, A., E. Vassilaki, A. Sarris & E. Yachnakis (2021) Do Computer and Foreign language literacy affect native language (L1) reading strategies?. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8 (6): 543–59. <https://doi.org/10.14738/assrj.86.10469>.
- Mavrogianni, A., E. Vassilaki, G. Spantidakis, A. Sarris, E. Papadaki-Michailidi & E. Yachnakis (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>.

- 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>.
- Mekala, S. & G. Radhakrishnan (2019) Promoting Self-Regulated Learning Through Metacognitive Strategies. *The IUP Journal of Soft Skills*, 13 (2): 21-27.
- Noice, H. & T. Noice (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>.
- O'Malley, J. Michael & A.U. Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Essex: Pearson Longman.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015) 'Για μια διερευνητική 'εν θεάτρω' γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 475-88.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021) *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις τοῦ καλλίστου βίου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Papadopoulos, S. & A. Papakosta (2023) Exploring the myth of "Orpheus and Eurydice" in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, 10: 48-59. <https://doi.org/10.12681/eml.36262>
- Papakosta, A., I. Blouti & A. Andreou (2019) When Pupils Go to Theatre. The Activation of Memory and the Mnemonic Depiction. *Journal of Literature and Art Studies*, 9 (7): 745-55. <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2019.07.011>.
- Papakosta, A., K. Mastrothanas, A. Andreou & I. Blouti (2020) Psychometric evaluation of recall and recognition tasks for the measurement of young spectators' theatrical memory. *Journal of Literary Education*, 3: 177-99. <https://doi.org/10.7203/JLE.3.14835>.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019) *Εκπαιδευτικό Δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Rasinski, T., F. Stokes & C. Young (2017) The Role of the Teacher in Reader's Theater Instruction. *Texas Journal of Literacy Education*, 5 (2): 168-74.
- 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.
- Rose, D.S., M. Parks, K. Androes & S.D. McMahon (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>.

- Ruxton, G.D. & G. Beauchamp (2008) Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral Ecology*, 19 (3): 690-93. <https://doi.org/10.1093/BEHECO/ARN020>.
- Σαρρής, Μ. (2021) Στατιστική ανάλυση και ερευνητικοί σχεδιασμοί στις κοινωνικές επιστήμες. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Sokol-Hessner, P., M. Wing-Davey, S. Illingworth, S.M. Fleming & E.A. Phelps (2022) The actor's insight: Actors have comparable interoception but better metacognition than nonactors. *Emotion*, 22 (7): 1544-53. <https://doi.org/10.1037/EMO0001080>.
- Stinson, M. & J. Winston (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): 479-88. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>.
- Τσιάρας, Α. (2020) Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Tate, K.J. (2005) A Conceptual Lens for Observing, Analyzing, and Interpreting Data when Exploring Preservice Creative Drama. *Youth Theatre Journal*, 19 (1): 151-70. <https://doi.org/10.1080/08929092.2005.10012582>.
- Walker, E.M., L.B. McFadden, C. Tabone & M. Finkelstein (2011) Contribution of Drama-Based Strategies. *Youth Theatre Journal*, 25 (1): 3-15. <https://doi.org/10.1080/08929092.2011.569471>.
- 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>.
- Wilson, M. (2005) *Storytelling and theatre: Contemporary storytellers and their art*. London: Palgrave Macmillan.
- Winston, J. (2022) Storytelling theatre and education. Στο Μ. McAvoy, Ρ. Ο' Connor (επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education*, London: Routledge, 175-84.
- Winston, J. & M. Stinson, επιμ. (2014), *Drama education and second language learning*. New York: Routledge.
- Young, C., D.D. Paige & T.V. Rasinski (2022) *Artfully Teaching the Science of Reading*. New York: Routledge.
- Young, C. & T. Rasinski (2018) Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41 (3): 475-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12120>.