

Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες

*Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης,
Μαρία Κλαδάκη, Νικόλαος Ανδρεαδάκης*

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση, μια θεμελιώδης γνωστική διαδικασία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση γνώσεων και στην επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών. Πρόκειται για μια δεξιότητα που συνεπάγεται όχι μόνο την αναγνώριση και κατανόηση γραπτών συμβόλων αλλά και την αφομοίωση και επεξεργασία γλωσσικών δομών. Όταν οι αναγνώστες επιχειρούν να υπερβούν τη μητρική τους γλώσσα για να κατακτήσουν μια άλλη κατά την εκπαίδευσή τους ως αναδυόμενα δίγλωσσα άτομα, η πολυπλοκότητα επιτείνεται, δημιουργώντας σφάλματα που μπορεί να εκτείνονται πέρα από βασικές παρερμηνείες που αφορούν είτε στα φωνολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας είτε σε πιο περίπλοκα συντακτικά και σημασιολογικά γνωρίσματα της γλώσσας στόχου (Grabe & Stoller, 2023).

Σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, οι αναγνωστικές προκλήσεις συχνά εκδηλώνονται με μοναδικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης με επάρκεια στην κύρια γλώσσα του μπορεί να έρχεται αντιμέτωπος με φωνητικές, μορφολογικές ή συντακτικές δυσκολίες σε μια δεύτερη γλώσσα. Αυτές οι αποκλίσεις οδηγούν συχνά σε αναγνωστικά λάθη, τα οποία, ενώ είναι φυσικά στα αρχικά στάδια της γλωσσικής κατάκτησης, μπορούν να εμποδίσουν την ευχέρεια και την κατανόηση, αν δεν αντιμετωπιστούν. Η κατανόηση της προέλευσης και της φύσης αυτών των λαθών είναι επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς που στοχεύουν να σχεδιάσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από το εφαρμοσμένο θέατρο στον αναγνωστικό εγγραμματισμό των δίγλωσσων ατόμων παρουσιάζουν δυνατότητες για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων (Stinson & Winston, 2011· Holman, 2022). Το θέατρο στην Εκπαίδευση, με ρίζες στη βιωματική και δραστηριοκεντρική εκμάθηση προσφέρει ένα δυναμικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στη δέσμευση, την αλληλεπίδραση και την εμπάθунση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγνωση δεν αφορά αποκλειστικά την αποκωδικοποίηση γραπτών συμβόλων, αλλά τη συνολική κατανόηση, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ερμηνεία του πλαισίου (Medina, Perry, Lee, & Deliman, 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα μελέτη στοχεύει να εμβαθύνει σε ζητήματα αναγνωστικής επιτέλεσης σε μια δεύτερη γλώσσα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα νέα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Με την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκεται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διδακτικών μεθόδων της στη μείωση των αναγνωστικών λαθών. Η εφαρμογή μεθοδολογιών που βασίζονται στο θέατρο, από το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο αναγνωστών έως την διερευνητική δραματοποίηση και τη δραματοποιημένη αφήγηση, θα μπορούσε ενδεχομένως να προσφέρει στους αναγνώστες αποτελεσματικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν, να κατανοήσουν και να διορθώσουν τα σφάλματα κατά την ανάγνωση, βελτιώνοντας συνάμα την ευχέρειά και την ακρίβειά τους.

2. Παιδαγωγική του θεάτρου, αναγνωστικά λάθη και ακρίβεια της ανάγνωσης

Στο ταξίδι της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας οι μαθητές συχνά βρίσκονται σε έναν αγώνα γλωσσικών προκλήσεων. Από τον περίπλοκο συντονισμό σε φωνητικό επίπεδο μέχρι τη διαχείριση των λεπτών αποχρώσεων της σημασιολογίας και της σύνταξης, η πράξη της ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε διάφορα λάθη. Σύμφωνα με την ταξινομία των αναγνωστικών λαθών της Παντελιάδου και της Πατσιοδήμου (2007) αυτά μπορούν να διακριθούν σε δύο γενικές κατηγορίες. Αυτά που αφορούν σφάλματα αποκωδικοποίησης του γλωσσικού κώδικα και σφάλματα κατανόησης. Σε επίπεδο αποκωδικοποίησης τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε πέντε τύπους: Α) Ο τύπος Α σφαλμάτων περιλαμβάνει λάθη αφαίρεσης, παράλειψης, προσθήκης, αντικατάστασης και μετάθεσης φωνήματος (λ.χ. *χούρνος* αντί *φούρνος*), Β) 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 σφαιρι-

κής κατανόησης, Ε) Λάθη εκτίμησης και εξαγωγής συμπεράσματος και τέλος Στ) Λάθη στην εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο. Τα λάθη κατά την αναγνωστική επιτέλεση, ενώ αποτελούν φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, αναδεικνύουν την ανάγκη για καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθοδολογίες παρέμβασης προκειμένου να μειώνονται με το πέρασμα του χρόνου και την εκπαίδευση.

Προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στις τέχνες κερδίζουν όλο και περισσότερο χώρο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση θεατρικών μεθόδων και τεχνικών κατά τη διδασκαλία δεν αποτελούν απλά εργαλεία καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά έχουν σημαντικές προεκτάσεις στις μαθησιακές επιδόσεις, ιδίως στον τομέα της ανάγνωσης και των σχετικών δεξιοτήτων (Young, Paige, & Rasinski, 2022). Όταν οι μαθητές εμπλέκονται με θεατρικές τεχνικές και μεθόδους, δεν συμμετέχουν απλώς σε μια δραστηριότητα- βυθίζονται σε ένα διαδραστικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τις γλωσσικές προκλήσεις της πραγματικής ζωής. Το μαθησιακό πλαίσιο που δημιουργείται από την ενσωμάτωση των θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών δύναται να ασκήσει επίδραση στις αναπτυσσόμενες ικανότητες των ατόμων, 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 (Vygotsky, 1978· Melville & Farran, 2021· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023a· 2023c).

Ένα παράδειγμα μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας που στηρίζεται στις τέχνες, βασίζεται στην παραπάνω φιλοσοφία και στοχεύει στη βελτίωση της των αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι η διδακτική προσέγγιση του θεάτρου αναγνωστών. Όταν ένας μαθητής αναλαμβάνει έναν χαρακτήρα, μπαίνει σε καταστάσεις όπου πρέπει να προσαρμόσει τον ρυθμό, τον τόνο και τον ρυθμό της ανάγνωσης ώστε να ταιριάζει με την προσωπικότητα και το πλαίσιο του χαρακτήρα που ερμηνεύει. Αυτό φυσικά προάγει μια πιο ρευστή εμπειρία ανάγνωσης, ωθώντας τον αναγνώστη να βελτιώσει την ευχέρεια της ανάγνωσής του μέσα από πρόβες ανάγνωσης με το κείμενο. Αναθέτοντας σενάρια στους μαθητές για σκηνική ανάγνωση τους δίνεται μια απτή δομή της γλώσσας. Η ουσία της παραστασιακής εκτέλεσης ενός σεναρίου τους αναγκάζει με ευχάριστο τρόπο να είναι ακριβείς. Με την πάροδο του χρόνου, αυτή η πρακτική όχι μόνο μειώνει τα αναγνωστικά λάθη αλλά συμβάλει και στην εμπέδωση της αίσθησης του γλωσσικού ρυθμού και της προσωδίας. Στην μεταανάλυση των Mastrothanas, Kladaki και Andreou (2023) αλλά και σε αρκετές μελέτες άλλων μελετητών (Young, Stokes, & Rasinski, 2017· Young & Rasinski, 2018· Stokes & Young, 2018· Young, Durham, Miller, Rasinski, & Lane, 2019· Young, Mohr, & Landreth, 2020· Keehn, 2003), αναδείχθηκε η συμβολή της μεθόδου

του θεάτρου των αναγνωστών στη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας για μαθητές που είτε αντιμετωπίζουν, είτε όχι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, συμβάλλοντας στη μείωση των αναγνωστικών λαθών. Ένας άλλος τρόπος αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης που αξιοποιεί τη δραματική τέχνη είναι η παρουσίαση δραματοποιημένων ιστοριών (Winston, 2022· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Με αυτή τη μεθοδολογία, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη διερευνητική δραματοποίηση για να αναπτύξουν δεξιότητες αναλυτικής σκέψης και αναγνωστικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση του νοήματος. Διαμέσου αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μετά από πρόβες να ερμηνεύουν σε κοινό ιστορίες που έχουν διαβάσει με μια νέα και πρωτότυπη οπτική, οδηγώντας σε βελτιωμένη κατανόηση.

Πολλοί ερευνητές του πεδίου έχουν αναδείξει ότι οι πρόβες των μαθητών για σκηνικά δρώμενα ή παραστάσεις, στοιχείο των μεθοδολογιών της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, επικουρούν στην μείωση των αναγνωστικών λαθών. Αυτές οι πρόβες στην ουσία αποτελούν φυσικές διαδικασίες επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, οι οποίες βοηθούν στην ελαχιστοποίηση των λαθών (Mraz et al., 2013· Hautala, Ronimus, & Junttila, 2023· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023b). Όπως αναφέρουν οι LaBerge & Samuel (1974) και ο Samuels (1979), αποτελούν φυσικές διαδικασίες επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, οι οποίες βοηθούν στην ελαχιστοποίηση των αναγνωστικών λαθών. Μάλιστα η καλλιτεχνική φύση των μεθόδων αυτών συμβάλλει στη διατήρηση χαμηλών επιπέδων αναγνωστικού άγχους των μαθητών (Mastrothanasis, Zervoudakis, Kladaki, & Tsafarakis, 2023), στοιχείο που διευκολύνει τη συγκέντρωση των μαθητών στο αναγνωστικό του έργο.

3. Σκοπός της μελέτης, ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα παιδαγωγικών μεθοδολογιών που βασίζονται στο θέατρο για τη μείωση των αναγνωστικών λαθών μεταξύ αναδυόμενων δίγλωσσων αναγνωστών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Δεδομένης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας και των μοναδικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, η παρούσα μελέτη στοχεύει να συμβάλει σε παιδαγωγικές πρακτικές που διευκολύνουν την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική ακρίβεια και την αναγνωστική κατανόηση για αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία, μονάχα ενδείξεις παρουσιάζονται για αυτή την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού (McCauley & McCauley, 1992· Carger, 2004· Graham, Silva, & Restrepo, 2023).

Βασική μας ερευνητική υπόθεση είναι ότι η εφαρμογή παιδαγωγικών τεχνικών και μεθόδων βασισμένων στο θέατρο θα οδηγήσει σε στατιστικά σημαντική μείωση των αναγνωστικών λαθών στους δίγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ως προς την ερευνητική, αυτή, υπόθεση διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

(1) Η αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών, όπως αυτή του θεάτρου αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης, θα οδηγήσει σε σημαντική μείωση των σφαλμάτων αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση από αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές;

(2) Η εκπαιδευτική αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονται στο θέατρο θα συμβάλλουν στην σημαντική μείωση των σφαλμάτων κατανόησης;

4. Μέθοδος

4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός και εκπαιδευτική παρέμβαση

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε οιοσδήποτε πειραματικός σχεδιασμός (Hudson & Llosa, 2015· Gopalan, Rosinger, & Ahn, 2020) μεταξύ τριών μαθητικών ομάδων (δύο πειραματικών και μίας ομάδας ελέγχου), με προμέτρηση και μεταμέτρηση, με διάστημα παρέμβασης τις επτά εβδομάδες για τις πειραματικές ομάδες.

Αρχικά, αφού εξασφαλίστηκαν οι άδειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι συμμετέχοντες μαθητές έλαβαν έναν μοναδικό κωδικό για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την καλύτερη διαχείρισή τους στις ποικίλες φάσεις της έρευνας. Ακολούθως χωρίστηκαν στις τρεις ομάδες μελέτης μέσω τυχαίας κατανομής των τάξεών τους σε αυτές. Στη συνέχεια, αφού αξιολογήθηκαν τα αναγνωστικά τους λάθη (προμέτρηση) βάσει του εργαλείου που περιγράφεται σε επόμενη ενότητα, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση συνολικής διάρκειας 700 λεπτών κατανεμημένη σε χρονικό διάστημα 7 εβδομάδων (20 λεπτά καθημερινά), βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού.

Οι δραστηριότητες των δύο πειραματικών ομάδων σχεδιάστηκαν στη φιλοσοφία αντίστοιχων παρεμβάσεων βασισμένων στο εφαρμοσμένο θέατρο προκειμένου να υπάρχουν ελάχιστες διδακτικές διαφορές στις παρεμβάσεις. Η πρώτη πειραματική ομάδα (Π1) αποτελείται από μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε ως εκπαιδευτική παρέμβαση η θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία του θεάτρου αναγνωστών για τη διδακτική της ανάγνωσης (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης, διεξήχθησαν δοκιμασίες προμέτρησης των αναγνωστικών τους λαθών, ενώ μετά την παρέμβαση ακολούθησαν αντίστοιχες δοκιμασίες μεταμέτρησης. Αντίστοιχα

η δεύτερη πειραματική ομάδα (Π2) αποτελείτο από μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος σε παρεμβάσεις που βασίζονταν στη δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023c). Όπως και στην πρώτη πειραματική ομάδα, έγινε μία προμέτρηση των αναγνωστικών τους λαθών πριν από την παρέμβαση και μια μεταμέτρηση έπειτα από αυτή. Τέλος, η Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) ήταν η ομάδα όπου οι μαθητές δεν υποβλήθηκαν σε καμία παρέμβαση, λειτουργώντας ως η ομάδα αναφοράς της έρευνας. Προκειμένου να γίνει συγκρίσιμη η επίδοσή τους με τις άλλες δύο ομάδες, διενεργήθηκαν αντίστοιχες δοκιμασίες προμέτρησης και μεταμέτρησης των αναγνωστικών τους λαθών.

4.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 388 αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά από τις τελευταίες τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου με μέση ηλικία 10,66 έτη (τ.α.= 1,57). Όλοι τους φοιτούσαν σε σχολεία διάφορων περιοχών από όλη την Ελλάδα και αξιοποιούσαν τουλάχιστον και ένα δεύτερο γλωσσικό κώδικα για να εξυπηρετήσουν ζωτικές επικοινωνιακές τους λειτουργίες ή ήταν μέλη μιας γλωσσικής μειονότητας, βάσει του εννοιολογικού προσδιορισμού των αναδυόμενα δίγλωσσων ατόμων του Graham και των συνεργατών του (2023). Το συνολικό δείγμα θεωρήθηκε ικανοποιητικό αν λάβουμε υπόψιν ότι ένα δείγμα $N = 338$ θεωρείται επαρκές για τη δοκιμή της υπόθεσης της μελέτης σε προσδοκώμενο επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\alpha=0,05$), μέγεθος επίδρασης 0,25 και προσδοκώμενης ισχύος στο 90% ($1-\beta=0,90$), όπως είχε υπολογιστεί εκ των προτέρων με το G*Power version 3.1.9.6. (Erdfelder, Faul, & Buchner, 1996).

Από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη τα 229 (59%) ήταν αγόρια, ενώ τα 159 (41%) ήταν κορίτσια. Τα 127 (32,7%) φοιτούσαν στη Δ', τα 123 (31,7%) στην Ε' και 138 (35,6%) στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού. Τα 231 (59,5%) από αυτά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και είχαν παρακολουθήσει ελληνικό νηπιαγωγείο. Αντιθέτως, 157 (40,5%) γεννήθηκαν σε άλλες χώρες, όπως Αλβανία (57,96%), Αφγανιστάν (8,28%), Ρουμανία (4,46%), Βουλγαρία (4,46%) και άλλες (24,84%), και είχαν περάσει κατά μέσο όρο 5,62 έτη (τ.α.= 2,48) από τη ζωή τους στην Ελλάδα. Ελληνικό νηπιαγωγείο είχαν παρακολουθήσει τα 62 (39,49%) ενώ τα 95 (60,51%) δεν είχαν. Επίσης, τουλάχιστον ένας από τους γονείς των μαθητών είχε ως μητρική γλώσσα μια άλλη από τα νέα ελληνικά.

Αναφορικά με την κατανομή των παιδιών στις ομάδες της έρευνας, 149 (38,40%) κατατάχθηκαν στην ομάδα Π1, 155 (39,95%) στην Π2 και 84 (21,65%) στην ΟΕ με τις προαναλύσεις να καταδεικνύουν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά το φύλο ($p = 0,37$), την

τάξη ($p = 0,37$), τη χώρα προέλευσης ($p = 0,74$), την ηλικία ($p = 0,17$), το επίπεδο ελληνομάθειας ($p = 0,05$), ή τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα ($p = 0,62$).

4.3. Εργαλεία έρευνας

Για την ποσοτική αξιολόγηση των αναγνωστικών λαθών αξιοποιήθηκε πρωτόκολλο καταγραφής και ανάλυσης των αναγνωστικών σφαλμάτων των μαθητών. Αυτό περιλάμβανε δύο επίπεδα καταγραφής λαθών. Αυτά που αφορούν στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης και αυτά που αφορούν στο επίπεδο της κατανόησης, σύμφωνα με την ταξινομία αναγνωστικών λαθών των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007).

Ως εργαλείο το πρωτόκολλο που αξιοποιήθηκε αποτελεί μια άτυπη μορφή αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή. Όσον αφορά στη χρήση και την αξιοποίησή του, ο εκπαιδευτικός του τμήματος 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 κατηγορίες. 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 αξιοποιήθηκε η άσκηση 10 του Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) που αφορά στην αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης τριών κειμένων. Τέλος, υπολογίστηκε η αθροιστική συχνότητα των λαθών των δύο παραπάνω κατηγοριών για την εξαγωγή συνολικών ποσοτικών δεδομένων.

4.4. Αναλύσεις

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων αξιολόγησης αναγνωστικών λαθών κατά την προμέτρηση και τη μεταμέτρηση μεταφέρθηκαν στο Jamonί για στατιστική ανάλυση. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν: Α) η ομάδα των μαθητών, με τρία επίπεδα, ήτοι: α) ομάδα εφαρμογής θεάτρου των αναγνωστών (Π1), β) ομάδα εφαρμογής δραματοποιημένης αφήγησης (Π2) και γ) ομάδα τυπικής διδασκαλίας (Ομάδα ελέγχου, ΟΕ) και Β) ο χρόνος συμπλήρωσης των πρωτοκόλλων αξιολόγησης των αναγνωστικών λαθών, με δύο επίπεδα, ήτοι: α) πριν την παρέμβαση, β)

μετά την παρέμβαση. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι αθροιστικές τιμές των αναγνωστικών σφαλμάτων σε: α) επίπεδο αποκωδικοποίησης, β) επίπεδο κατανόησης και γ) του συνολικού αριθμού των αναγνωστικών λαθών.

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 επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε 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 τιμών στις μεταμετρήσεις ώστε να ελεγχθούν τυχόν προϋπάρχουσες διαφορές στις τιμές των ομάδων κατά την προμέτρηση, διατηρώντας πλεονέκτημα στην ανάλυση, έναντι μιας one-way ANOVA (Wan, 2020).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων και η αποτελεσματικότητα των μεθοδολογιών ερμηνεύθηκαν με βάση την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών και του μεγέθους των επιδράσεων. Για 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, 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%. Γενικά, τιμές μεγαλύτερες του 0,25 (Tallmadge, 1977) ή του 0,33 στα μεγέθη των επιδράσεων θεωρούνται πρακτικά σημαντικές για το πεδίο μελέτης (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000· Ives, 2003· Gall, Borg, & Gall, 2007· Smith, 2011· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca, Roberts, Vaughn, & Stuebing, 2015· Kraft, 2020).

5. Αποτελέσματα

5.1. Αναλύσεις συνδιακύμανσης

Αρχικά εφαρμόστηκαν τρεις αναλύσεις της συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές των μεταμετρήσεων, με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια ήταν η επίδραση των παρεμβάσεων στα λάθη αποκωδικοποίησης, στα λάθη κατανόησης αλλά και γενικότερα στα αναγνωστικά λάθη των μαθητών που απαρτίζουν κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους προέκυψε ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις υλοποίησής τους (Leven's test και έλεγχοι κανονικότητας). Σκοπός ήταν να φανεί αν οι δι-

δακτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, έναντι άλλων παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης σε αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές μετά τη διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησής τους.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ο προσαρμοσμένος μέσος όρος (adjusted means) των μεταπειραματικών μετρήσεων στις τιμές των αναγνωστικών λαθών, προσαρμοσμένος από την συμμεταβλητότητα της αρχικής τιμής τους, ανά ομάδα μελέτης (Βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μεταπειραματικών μετρήσεων των αναγνωστικών λαθών με συμμεταβλητότητα της αρχικής αξιολόγησής τους ανά ομάδα μελέτης

Τύπος λαθών	Ομάδα	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Π.Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% CI	
							LL	UL
Αποκωδικοποίησης	Π1	149	1,71	1,82	1,65	0,12	1,42	1,89
	Π2	155	1,97	1,88	1,90	0,12	1,67	2,14
	OE	84	1,50	1,65	1,72	0,16	1,40	2,03
Κατανόησης	Π1	149	8,30	4,95	8,26	0,18	7,91	8,61
	Π2	155	8,11	5,26	8,04	0,18	7,70	8,39
	OE	84	8,07	5,10	8,27	0,24	7,80	8,73
Συνολικά	Π1	149	9,97	5,43	9,80	0,23	9,34	10,25
	Π2	155	10,01	5,76	9,81	0,23	9,37	10,26
	OE	84	9,57	5,53	10,24	0,31	9,63	10,84

Σημείωση: Η συμμεταβλητή της αρχικής αξιολόγησης των λαθών αποκωδικοποίησης αξιολογήθηκε στην τιμή 3,58, των λαθών κατανόησης στην τιμή 10,24 και γενικά των αναγνωστικών λαθών στην τιμή 13,87. Π.Μ.Ο.: Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι (Adjusted means), LL: Κατώτερο όριο, UL: 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, $F(2, 380) = 0,467, p = 0,63, \eta^2p = 0,002, \text{observed power} = 0,17$. Επίσης, 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, $F(2, 380) = 0,47, p = 0,63, \eta^2p = 0,01, \text{observed power} = 0,13$. Τέλος, 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 συνολικά αναγνωστικά τους λάθη, μετά τον έλεγχο της επίδρασης που είχε η αρχική μέτρησή τους, $F(2, 378) = 0,77, p = 0,46, \eta^2p = 0,01, \text{observed power} = 0,18$.

5.2. Μεγέθη επίδρασης παρεμβάσεων

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 Π1 [$t(381)=9,43, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,77$] την Π2 [$t(381)=7,95, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,64$] και μεσαία για την ΟΕ [$t(381)=4,94, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,54$].

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 Π1 [$t(148)=5,36, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,49$] και μικρά για την Π2 [$t(154)=3,36, p_{\text{bonf}} = 0,013, \text{Cohen's } d = 0,28$] και την ΟΕ [$t(83)=2,66, p_{\text{bonf}} = 0,12, \text{Cohen's } d = 0,25$]. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι στην ομάδα ΟΕ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης στα λάθη κατανόησης.

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 Π1 [$t(148)=8,74, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,79$] και μεσαία μεγέθη στην Π2 [$t(154)=6,30, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,50$] και την ΟΕ [$t(83)=4,40, p_{\text{bonf}} < 0,001, \text{Cohen's } d = 0,44$].

6. Συμπεράσματα

Όσον αφορά την υπόθεση το αν διδακτικές στρατηγικές που βασίζονται στην παιδαγωγική του θεάτρου μπορούν να αποτελέσουν μεθόδους με τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει τα αναγνωστικά λάθη των μαθητών του, είτε σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, είτε σε επίπεδο κατανόησης φανερώθηκε η θετική συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη βελτίωση της ευχέρειας της ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών, βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν τεθεί για τις μεθοδολογίες.

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. Εξαίρεση 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 τυπική 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.

7. Συζήτηση

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη μείωση των αναγνωστικών λαθών κατά τη φωνούμενη ανάγνωση αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητευομένων αναδείχθηκε ότι η ενασχόληση τόσο με το θέατρο αναγνωστών όσο και με τη δραματοποιημένη αφήγηση, διευκόλυνε τη μείωσή τους, τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, όσο και σε επίπεδο κατανόησης. Ως μέθοδοι απέδωσαν ικανοποιητικά 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· Ives, 2003· Gall κ.ά., 2007· Hattie, 2008· Grabe, 2009· Smith, 2011· Plonsky & Oswald, 2014· Scammacca κ.ά., 2015· Kraft, 2020), ότι πρόκειται για αξιολογες μεθόδους βελτίωσης της αναγνωστικής ευχέρειας. Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης από τις αναλύσεις συνδιακύ-

μανσης το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση απέδωσαν παρόμοια και συνάμα αξιόλογα αποτελέσματα με τη συμβατική διδασκαλία. 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.

Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία (Mraz et al., 2013· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2022· Hautala et al., 2023· Mastrothanasis, Kladaki, et al., 2023) όπου και υποστηρίζεται ότι η μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων αποτελεί συνέπεια των προβών που κάνουν οι μαθητές κατά την προετοιμασία τους για την παρουσίαση στο κοινό, υπό μορφή θεατρικής παράστασης ή σκηνικού δράμενου. Οι πρόβες, ως γνωστόν, αποτελούν φυσικές και ελκυστικές μορφές επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης (LaBerge & Samuels, 1974· Samuels, 1979· Lee & Yoon, 2017) οι οποίες, με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένα σφάλματα κατά την ανάγνωση. Σύμφωνα με τη Γιαζίτζιδου (2019: 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 και σε επεισοδιακό (Padeliadu & Giazitzidou, 2018).

Το μεγάλο μέγεθος επίδρασης των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων, κατά την άποψή μας, οφείλεται στο ότι το εφαρμοσμένο θέατρο στην τάξη συνέβαλλε 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 επηρέασαν 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. Μέσω των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων, οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο τις αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνταν για την εξάλειψη των αναγνωστικών τους λαθών αλλά βελτιώνουν και συγκεκριμένες στρατηγικές παρακολούθησης των σφαλμάτων τους (Stevens, Hall, & Vaughn, 2022). Μια τέτοια ερμηνεία ενισχύεται και από τα ευρήματα της μελέτης του

Μαστροθανάση (2023), όπου η μείωση των αναγνωστικών 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. Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζουν ενδιαφέρον, τα οποία, ωστόσο, χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω, προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται η αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στη μείωση των αναγνωστικών σφαλμάτων με άλλους (δια)γλωσσικούς ή μη παράγοντες.

8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές στη μείωση των αναγνωστικών λαθών των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών, η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι χρειάζεται να αναφερθούν. Καταρχάς, η διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που καλύπτει συνολικά μόνο επτά εβδομάδες και 400 λεπτά παρεμβάσεων, ενδέχεται να μην αποτυπώνει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις αυτών των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι και η περιορισμένη εμβέλεια των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν. Ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων έρευνας θα παρείχε μια πληρέστερη εικόνα που θα αποτύπωνε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τη πολυδιάστατη φύση της αναγνωστικής επιτέλεσης και των διεργασιών που επιτελούνται καθώς οι μαθητές διαβάζουν φωναχτά. Τέλος, η έρευνα δεν λαμβάνει υπόψη άλλες πιθανές μεταβλητές, όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή η προηγούμενη επαφή με το θέατρο, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των θεατρικών παρεμβάσεων. Ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να παράσχει μια πιο καθαρή εικόνα της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας των θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στη βελτίωση της αναγνωστικής επιτέλεσης μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, θα ήταν πολύτιμο να αναπαραχθεί η έρευνα σε διάφορα γεωγραφικά και κοινωνιο-πολιτισμικά περιβάλλοντα για να επιβεβαιωθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Τέλος, η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και άλλων μεταβλητών όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα για ορθή ανάγνωση των δίγλωσσων μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Carger, C. L. (2004). Art and Literacy with Bilingual Children. *Language Arts*, 81(4), 283–292.
- Γιαζιτζίδου, Σ. (2019). Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής “Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην παιδική ηλικία”* (σσ. 735–750). Αθήνα: Πεδίο.
- 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>
- 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>
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8th ed.). New York: Pearson Education.
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of Quasi-Experimental Research Designs in Education Research: Growth, Promise, and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218–243. https://doi.org/10.3102/0091732X20903302/ASSET/IMAGES/LARGE/10.3102_0091732X20903302-FIG1.JPEG
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2023). Principles for reading instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* (pp. 357–369). New York, London: Routledge.
- 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>
- 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>
- 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>
- Hudson, T., & Llosa, L. (2015). Design Issues and Inference in Experimental L2 Research. *Language Learning*, 65(S1), 76–96. <https://doi.org/10.1111/>

LANG.12113

- 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>
- 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>
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- 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)
- 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>
- Μαστροθανάσης, Κ. (2023). *Δια ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: Εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για τον αναγνωστικό εγγραμματοισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών*. (Διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://doi.org/10.12681/eadd/53805>
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022). 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. (2023a). Η επίδραση της αναγνωστικής διδασκαλίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 123–145.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023b). *Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023c). Μεθοδολογία ανάπτυξης και προτάσεις δραστηριοτήτων θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. *Πελλαίος Παιδαγωγός*, 5, 5–18.
- 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., 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*, 28(9), 11027–11050. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ.
- Padeliadu, S., & Giazitzidou, 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.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- 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>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- 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>
- Smith, D. (2011). *Readers Theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students*. (Doctoral Dissertation). Pennsylvania: Pennsylvania State University, College of Education.
- 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>

- 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>
- Stokes, F., & Young, C. (2018). Research on Readers Theater. *Association of Literacy Educators and Researchers Yearbook*, 40, 133–144.
- Tallmadge, G. K. (1977). *The Joint Dissemination Review Panel Idea Book*. Washington, D.C.: NIE, U.S. Government Printing Office.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- 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>
- Winston, J. (2022). Storytelling theatre and education. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp. 175–184). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-19>
- 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., Paige, D. D., & Rasinski, T. V. (2022). *Artfully Teaching the Science of Reading*. New York, London: Routledge.
- 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>

Abstract

The present study examined the effect of theatre-based instructional strategies to reduce reading errors in order to address the issue of enhancing emerging bilingual learners' reading skills. Two types of theatre-based interventions were implemented in school classrooms over a seven-week period using a semi-experimental methodology to evaluate how well theatre-based teaching

approaches contributed to reducing reading errors in both decoding and comprehension. Results indicated how significantly these techniques improved reading accuracy. The results show the potential of theatre methods in instruction to help students from diverse backgrounds achieve better reading scores.

Key-words: reading interventions, theatre-based instruction, reading errors, decoding errors, comprehension errors, reading accuracy, bilingual students

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Δρ. Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Κτίριο «Κλεόβουλος», Ρόδος 851 32
Τηλ.: 6936178345
E-mail: k.mastrothanasis@aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη

Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Κτίριο «Κλεόβουλος», Ρόδος 851 32
Τηλ.: 6932644200
E-mail: mkladaki@aegean.gr

Νικόλαος Ανδρεαδάκης

Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημοκρατίας 1, Κτίριο «7ης Μαρτίου», Ρόδος 851 32
Τηλ.: 6937192147
E-mail: nandread@aegean.gr