الفصل الثاني
الدراما وتعلم اللغة

Drama and language learning

إعداد: ويندي ماجي

مقدمة:

يسعى المعلمون والإداريون وصانعي السياسات إلى إيجاد طرق أفضل لإعداد الأطفال الصغار للنجاح في المدرسة. وتعتبر طرق التدريس الفعالة حاسمة بشكل خاص للأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض أو المتوسطة يبدأون في المدرسة مع إتقان أقل من أقرانهم الأكثر ثراء (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Hart & Risley, 1995; Lee & Burkman, 2002; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

وقد ثبت أن مشاركة الدراما في مرحلة الطفولة المبكرة تعزز تنمية مهارات الأطفال اللغوية (Conard, 1992; Kardash & Wright, 1987; Lee, Patall, Cawthon, & Steingut, 2015; Podlozny, 2000). وقد ثبت أن استخدام الدراما في مرحلة الطفولة المبكرة تعزز نمو مهارات الأطفال اللغوية (Hume & Wells, 1999; Wolf, 1995)، والميول الخلاقة imaginative propensities (McCaslin, 1996).

وتشير الأدلة إلى وجود انخفاض في تعليم الفنون في السياقات المدرسية (Bassok, Latham, & Rorem, 2016; Goff & Ludwig, 2013; President's Committee on the Arts and Humanities, 2011; Rabkin & Heberg, 2011)، ويخدم الطلاب الأكثر احتياجًا في كثير من الأحيان لأقل عدد من الفرص الفنية.

وتشتمل تقديم الدراما التعليمية في مناهج الطفولة المبكرة على تجربة هادفة وجذابة وتثقيفية للمتعلمين الصغار، بينما يعمل على مواجهة التراجع في برامج تعليم الفنون، والذي يؤثر بشكل غير متناسب على الأطفال في الأحياء ذات الدخل المنخفض (Bassok et al., 2016; Goff & Ludwig, 2013; Rabkin & Heberg, 2011).

ويقضي الأطفال الصغار العديد من ساعات يقظتهم في نشاطات جماعية تتطلب الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، فعلى سبيل المثال في برنامج Head start الذي صمم لتعزيز النتائج الأكاديمية للأطفال للأسر ذات الدخل المنخفض، فقد انتقدت هذه الإعدادات لإثراء اللغة في بيئة أدبية (Zigler & Styfco, 2004). وهذا يعد أمر مثير للجدل بشكل خاص إذ أن المهارات اللغوية للأطفال من عائلات ذوات الدخول الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة تكون أقل تطوراً من تلك التي لدى عائلات أقرانهم (Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013; Fernald & Weisleder, 2015). وقد تبين أن مهارات اللغة للأطفال الصغار تتنبأ بقدرتهم على النجاح في المدرسة (Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007). فالأطفال ذوي عائلات الطبقة الوسطى لديهم فرص للمشاركة في مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل قراءة الكتب (Snow et al., 1998). واللعب التمثيلي pretend play الذي يعزز نمو

اللغة وكذلك أخذ منظور الخيال. وتشير الأبحاث إلى أن الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض غالباً ما يكونون أقل تعرضاً لهذه الأنشطة (Smilansky, 1968; Snow et al., 1998). ولذلك من المهم بالنسبة لبرامج رعاية الأطفال التي تعمل مع الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض تحديد وتنفيذ المناهج الدراسية التي يمكن أن تعزز لغة الأطفال، وتطوير منظور الخيال. ومن المفيد أن تتضمن برامج رعاية الأطفال برامج تعليم الفنون للأطفال الذين قد لا تتاح لهم الفرصة للمشاركة في الفنون.

وتعتمد هذه الدراسة على أبحاث من ثلاثة تخصصات هي: تطوير اللغة، والتطور المعرفي، والدراما والمسرح التربوي، والبيانات المأخوذة من دراسة متعمقة لبرنامج مسرحي في مجال التعليم لدراسة الدور الذي يمكن أن تلعبه المشاركة في برنامج مسرحة التعليم.

في برنامج Head Start يعمل فريق التعليم الإبداعي للفنون الإبداعية التابع لفريق الفنون الإبداعية على وضع برنامج لمسرحة المناهج بصورة عالية الجودة للفصول الدراسية بمدينة نيويورك. وقد صممت هذه المناهج الدراسية لتعزيز المهارات اللغوية، ومدخل الجدلية في تعلم اللغة، والمهارات الخلاقة للمشاركين الشباب.

كما إن التعرف على ممارسات الطفولة المبكرة ذات الجودة التعليمية العالية والجودة والتي يمكن توسيع نطاقها للوصول إلى مجموعة أكبر من الأطفال أمر ضروري لتحسين التعليم قبل المدرسي بشكل عام، وقد يكون مهمًا بشكل خاص لتحسين التعليم قبل المدرسي ضمن سياق برنامج البداية الأولى. وبحثت هذه الدراسة في المناهج الدراسية لفريق الفنون الإبداعية التعليم المبكر من خلال الفنون وتأثير مناهج على اللغة، واستخدام المدخل الجدلي للعلوم، وتطوير الخيال للأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض.

تعلم اللغة Language development:

تشير الأبحاث إلى أن كمية ونوعية الخطاب الموجه للأطفال في المتوسط في الأسر ذات الوضع الاقتصادي والاجتماعي المنخفض أقل بكثير من الأسر الأكثر ثراء (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Rowe, 2008, 2012). وتؤثر مدخلات اللغة محدودة العدد والتنوع بشكل سلبي على فرص الأطفال في تطوير اللغة (Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). فعلى سبيل المثال يميل الأطفال من عائلات ذوي الدخول الاقتصادية المنخفضة إلى الحصول على مفردات أصغر من أقرانهم من الطبقة الوسطى (Beck et al., 2002; Fernald et al., 2013; Fernald & Weisleder, 2015; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Rowe, 2008, 2012).

وعلاوة على ذلك فمن المرجح بشكل خاص أن يواجه الأطفال الذين يبدؤون المدرسة بقدرات لغوية أقل في اللغة صعوبات في القراءة (Snow et al., 1998). وترتبط صعوبات القراءة مباشرة بالنجاح الأكاديمي للأطفال، وبالتالي من المهم للغاية للمعلمين العثور على طرق فعالة لتنمية المهارات اللغوية للأطفال من عائلات ذوي الدخول الاقتصادية المنخفضة.

وبالإضافة إلى تنمية مفردات الأطفال، فإن اكتساب الأطفال للمهارات السردية للغة، مثل سرد القصص والفهم المتعلق بالقصة (DeTemple & Tabors, 1996)، ولاحظ Peterson &

McCabe (1994) أن القدرة على إنتاج لغة غير متناسقة هي مهارة حاسمة وراء اكتساب معرفة القراءة والكتابة. ولإخبار قصة يمكن أن يفهمها المستمعون الذين لم يكونوا موجودين عند وقوع الأحداث. ومع ذلك تشير الأبحاث إلى أن العديد من الأطفال يبدؤون في المدرسة غير قادرين على إنشاء سرد معلوماتي جيد التنظيم (Paris & Paris, 2003).

ويكتسب الأطفال من مختلف الثقافات أو المجموعات العرقية أساليب سرد مختلفة (Blum-Kulka & Snow, 1992; Westby, 1985)، وبالتالي تؤثر ثقافة الأطفال في المنزل على المواثيق السردية التي تكون مألوفة لديهم (Michaels, 1981). وعندما تتطابق الاتفاقيات السردية للطفل مع سياق المدرسي يمكن اعتبار ممارسات الفصول الدراسية مثل "العرض والإخبار" إعدادًا شفهيًا لمحو الأمية. ومع ذلك فعندما يختلف أسلوب سرد الطفل إلى المدرسة يختلف عن اتفاقيات الخطاب في الفصل الدراسي فإن قدرة الطفل على النجاح في المدرسة قد تتعرض للخطر (Westby, 1985).

وتشير الأبحاث إلى أن المشاركة في الدراما والمسرح التربوي يمكن أن تعزز نمو المهارات السردية narrative development. كما إن المشاركة في أنشطة الدراما والمسرح التي تعتمد على اللغة لديها القدرة على مساعدة المتعلمين الصغار من عائلات ذوي الدخول الاقتصادية المنخفضة على اكتساب مهارات اللغة والسرد بما يتناسب مع مهارات أقرانهم من الطبقة المتوسطة، وقد توفر للمتعلمين الصغار الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية سياقًا مقنعًا لتطوير وإجادة اللغة.

النمو المعرفي Cognitive development:

يعد منظور قدرات الاكتساب وما يصاحبه من قدرة على فهم عادات العقل هو السمة المميزة لتطور الطفل (Astington, 1993; Bradmetz & Schneider, 1999; de Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004; Goldstein & Winner, 2012; Hofmann et al., 2016; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004; Wellman & Liu, 2004). وغالبا ما يشار إلى هذه القدرات باسم نظرية العقل للأطفال. وقد تم توثيق مسار النمو الذي يكتسب فيه الأطفال عادة جوانب مختلفة من نظرية العقل في الأدب (Wellman & Liu, 2004). فعلى سبيل المثال عادةً ما يتطور فهم الأطفال عن تلك المعتقدات الخاطئة قبل أن يفهم الطفل أن الأفعال والعواطف يمكن أن تستند إلى معتقدات خاطئة.

وترتبط نظرية العقل ارتباطًا إيجابيًا بالنتائج الأكاديمية مثل مهارات القراءة والكتابة الناشئة وقدرات الرياضيات والفهم القرائي (Atkinson, Slade, Powell, & Levy, 2017; Kloo & Perner, 2008).

وأشار إلى Sodian & Frith (2008) أن القدرة الضمنية على تمثيل الحالات العقلية لها أهمية حيوية بالنسبة للتدريس والتعلم لتكون ناجحة. ومصطلح البناء construct يشير إلى فهم معتقدات الآخرين ونواياهم كمؤشرات للتنبؤ، كما إن فهم الاعتقاد الخاطئ يمثل جانباً من الوظائف الشخصية التي من المحتمل أن تسهل ليس فقط اكتساب المعرفة بل إظهار المعرفة المكتسبة في مواقف التقييم.

ومن السمات الأخرى لتطور قدرة الطفل على استخدام خياله في اللعب التمثيلي (Harris, 2000)، ومن السمات الأخرى لهذا التطور هو لعبة التظاهر (اللعب هو مصدر التنمية في حالة وهمية لخلق وتشكيل خطط الحياة الواقعية والدوافع الإرادية) الذي يظهر في اللعب لرفع مستوى تطوير رياض الأطفال (Vygotsky, 1967).

وأكد Harris (2000) أن لعبة التظاهر تقدم للأطفال طريقة لتخيل، واستكشاف، والتحدث عن الاحتمالات المتأصلة في الواقع، وتؤكد أن قدرة الأطفال على الترفيه عن بدائل مضادة للنتيجة الفعلية أمر بالغ الأهمية لإصدار أحكام سببية وأخلاقية حول تلك النتيجة. وهكذا تعزز النزعات الخيالية للأطفال القدرات الفكرية اللازمة لعمليات التخطيط والتفكير في السياقات الأكاديمية مما يعزز كلا من منظور الأطفال والقدرات الخيالية (McCaslin, 1996; Wolf, 1995)، وهكذا فهناك ندرة في الأدلة التجريبية لدعم أو دحض الادعاءات بأن مشاركة الدراما تعزز هذه القدرات. وهذه الأدلة ضرورية لتوجيه اختيار الأنشطة الأكثر إنتاجية وإفادة في الفصول الدراسية في برامج Head Start.

الدراما الابداعية ومراحل تعلم اللغة بالصف الدراسي:

من الضروري ضمان المشاركة النشطة للطلاب في دروس اللغة الأجنبية. ففي فصول اللغة الأجنبية التي تستخدم فيها طرق الدراما الإبداعية، يشارك الطلاب بنشاط في عملية التعلم؛ علاوة على ذلك أنها عملية تنفذ في مجموعة، ويتم ضمان مشاركة المزيد من الطلاب ويتم تحفيز الطلاب الخجولين.

وقد أوضحت الأبحاث التي أجريت في السنوات الأخيرة أن الدراما الإبداعية هي طريقة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية. وتؤثر تطبيقات الدراما الإبداعية بشكل إيجابي على تطوير المفردات والكلام النشط للطلاب. كما أن للدراما تأثيرًا هامًا في تنمية مهارات تقدير الذات لدى الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية ومهارات التحدث. وحلل Aydeniz & Ozcelik (2012) أسلوب الدراما في تعليم اللغات الأجنبية وصرح بأنها تقنية أكثر نجاحًا في الوصول إلى الأهداف المعرفية مقارنة بالطرق التقليدية. وقد قرر Uzer (2008) أن مستوى تحصيل طلاب مجموعة الاختبار الذين يتلقون التعليم من خلال الدراما الإبداعية قد ازداد.

وبغض النظر عن الطريقة التي تم استخدامها في تعليم اللغات الأجنبية، فإن الطريقة المستخدمة تحتاج إلى مناشدة أجهزة الإحساس وتضمن للطلاب استخدام اللغة (Tarcan, 1997). ومن هذا المنطلق بما أنها توفر فرصة لاستخدام جميع أجهزة الإحساس، فإن الدراما الإبداعية تحتل مكانًا مهمًا في تعليم اللغة. فنواتج التحصيل للطلاب خلال عملية الدراما الإبداعية هي البيانات التي تم إنتاجها في تلك اللحظة ولا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خاطئة (Aydeniz & Ozcelik, 2012).

وطبقاً لنظرية التقديم المثالي theory of the ideal delivery فقد عبر Chakoian & O'Connell (1981) "عن وجود خطأ في الكلام، وعن وجود معيار لتصحيح جملة لغوية، فعندما يدرك الناس ما قوله فإنهم يتحدثون بطلاقة، وتكون الجملة بصورة مثالية ويختفي ارتكاب أخطاء متعمدة من خلال ممارسة القراءة والخطابة.

دور الدراما في تعلم مهارات اللغة:

يمكن للدراما أن تقدم مساهمة متميزة في رفع المعايير باللغة الإنجليزية من خلال:

- خلق سياقات للتحدث والاستماع.
- توفير الغرض والتركيز على القراءة النقدية ، والتفسير، والتحليل.
- باستخدام الكتابة لاستكشاف وتقييم الأنشطة المثيرة.

وتركز هذه العملية على تحديد قواعد إنشاء بيئات خيالية ذات حدود واضحة تتراوح بين الواقعية والخيال والتي تعزز مسار التقدم من خلال: (١) داخل الدراما لخلق إطار من التفاهم الدرامي، و (٢) التفاعل بين العوالم الخيالية للدراما والعالم الحقيقي للتلميذ؛ و (٣) انعكاس ما وراء الدراما على مجالات أخرى من المناهج الدراسية.

وتضع الدراما متطلبات مميزة للتفكير الناقد والمشاركة الانفعالية للمشاركين. ويمكن لمناهج الدراما المخططة أن تطور التحليلات والإبداع لدى الطلاب، وتحولهم من الاستجابات السطحية إلى التفكير الناقد الأكثر تعقيدًا.

وعندما يتفاعل التلاميذ انفعالياً مع المحتوى فيقوم بتحليل دوره، كما إنهم يقومون بتطوير المهارات والفهم بشكل فعال والتي تعتبر أساسية للتقدم في اللغة الإنجليزية. كما أنهم يختبرون لأنفسهم بناء وتفسير النصوص والشخصيات والأدوار والتوترات والمعضلات. كما أنهم قادرون على الخروج من النص أو الموقف للحصول على منظور تحليلي إضافي.

ومن خلال هذه العملية يستكشفون المعاني الموجودة في النصوص وأساليب ومقاصد الكتّاب. كما أنها تعمق فهمهم والبناء المعرفي لديهم. وتنمي القدرة على المشاركة والملاحظة بمعنى أن التلاميذ قادرين بشكل متزايد على نقل مهاراتهم التحليلية إلى وضع أو نص أو مشكلة جديدة.

الاستماع والتحدث Speaking and listening:

الدراما هي وسيلة قوية وسياق مناسب لتطوير التحدث والاستماع. ومن خلال وضعهم في مواقف رسمية وغير رسمية خارج نطاق خبرتهم اليومية، ومن خلال اتخاذ مجموعة متنوعة من الأدوار وطرح الأسئلة والرد عليها، ويمكن للتلاميذ توظيف وتقييم الخطابات وسجلات اللغة التي لا يستخدمونها عادة. كما إن المشاركة العاطفية والخيالية تدعم الطرق التي يسعى بها التلاميذ إلى خلق المعاني.

أ. **القراءة Reading:** تنطوي الدراما في تعلم اللغة الإنجليزية على استكشاف النصوص والمعاني من خلال القراءة والرد على النصوص في العمق، من خلال مناقشة وتطوير وتحليل التفسيرات البديلة، ويبحث التلاميذ في كيفية نقل الأفكار والقيم والعلاقات. ويتم تشجيع التلاميذ على القراءة للحصول على معانٍ أعمق ولتطوير الفهم الناقد من خلال إنشاء الأدوار وتطويرها واستدامتها، والاستكشاف العملي لكيفية تأثير الإيماءات والصوت واللغة والتوجيه والبنية على استجابات الجمهور.

تصبح النصوص عبارة عن خطط للعروض بحيث يمكن لمساهمة مخرج أو ممثل أن يكون لها تأثير عميق على المعنى. كما إن تدريس الدراما الذي لا يتضمن نصوصًا فقط، بل أيضًا مجموعة متنوعة من النصوص الأدبية وغير الأدبية والإعلامية، ويمكن أن يساعد التلاميذ على فهم التراكيب السردية وأساليب الكتاب والمحتوى والقضايا والأفكار.

ب. **الكتابة Writing:** لا تقتصر الدراما على كتابة المسرحيات، لأن الدراما توفر مجموعة واسعة من السياقات التخيلية، ويوفر خيال التلاميذ محفزًا ممتازًا لمثيرات الكتابة. وتعد قدرة الدراما الفريدة على توفير سياقات للكتابة تعني أن أفكار الجمهور تفي بالتعبير عنها بوضوح للتلاميذ من خلال أنشطة مثل انعكاس أسلوب الكاتب في النص. ويحتل التلاميذ مراكزهم في الدراما ويقرر التلاميذ الآخرون المكان الذي قد يضعون فيه المؤلف جسديًا. ويمكن للمراجعات والمذكرات والتقارير والنصوص والإشعارات والكتابة المقنعة والصحافة والقصائد والروايات أن تظهر في أو تتطور من الدراما. وتنطوي الدراما المتزايدة أيضًا على كتابة نقدية وتحليلية عن العملية والأداء

المراجع

Astington, J. W. (1993). The child's discovery of the mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. Journal of Experimental Child Psychology, 225–238. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? AERA Open, 1(4), 1–31. http://dx.doi.org/10.1177/2332858415616358

Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (1992). Developing autonomy for tellers, tales, and telling in family narrative events. Journal of Narrative & Life History, 2(3), 187–217. http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.2.3.02dev

Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. British Journal of Developmental Psychology, 17(4), 501–514. http://dx.doi.org/10.1348/026151099165438

Conard, F. (1992). The arts in education and a meta-analysis. Purdue University. Unpublished Doctoral Dissertation.

de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. British Journal of Developmental Psychology, 22(2), 197–218. http://dx.doi.org/10.1348/026151004323044573

DeTemple, J. M., & Tabors, P. O. (1996). Children's story retelling as a predictor of early reading achievement. Quebec City, Quebec: Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Retrieved from. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED403543

Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. Research in Social Stratification and Mobility, 25, 294–305. http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2007.03.001

Fernald, A., & Weisleder, A. (2015). Twenty years after Meaningful Differences, it's time to reframe the 'deficit' debate about the importance of children's early language experience. Human Development, 58(1), 1–4. http://dx.doi.org/10.1159/000375515

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. Developmental Science, 16(2), 234–248. http://dx.doi.org/10.1111/desc.12019

Goff, R., & Ludwig, M. (2013). Teacher practice and student outcomes in arts-integrated learning settings: A review of literature. Washington, DC: American Institutes of Research

Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. Journal of Cognition and Development, 13(1), 19–37. http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Harris, P. L. (2000). The work of the imagination. Oxford: Blackwell Publishers.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Paul H Brooks Publishing Company.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. Child Development, 74(5), 1368–1378. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00612

Hofmann, S., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L., et al. (2016). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. Cognition, 150(200–212) http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2016. 01.006

Hume, K., & Wells, G. (1999). Making lives meaningful: Extending perspectives through role-play. In B. J. Wagner (Ed.), Building moral communities through educational drama (pp. 63–87). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation

Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. Youth Theatre Journal, 1(3), 11–18.

Kloo, D., & Perner, J. (2008). Training theory of mind and executive control: A tool for improving school achievement. Mind, Brain, and Education, 2(3), 122–127. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00042.x

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK-16 outcomes: A meta-analysis of resaerch from 1985–2012. Review of Educational Research, 85(1), 3–49. http://dx.doi.org/10.3102/0034654314540477

Lee, V. E., & Burkman, D. T. (2002). Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school (Exectutive Summary). Washington, DC: Economic Policy Institute. Available from. http://epsl.asu.edu/epru/articles/EPRU-0603-138-OWI.pdf

McCaslin, N. (1996). Creative drama in the classroom and beyond (6th ed.). White Plains, NY: Longman Publishers.

Michaels, S. (1981). Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy. Language in Society, 10(3), 423–442. http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500008861

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. Child Development, 76(4), 763–782. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. Reading Research Quarterly, 38(1), 36–76. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3

Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. Developmental Psychology, 30(6), 937–948. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. Journal of Aesthetic Education, 34(3–4), 239–275. http://dx.doi.org/10.2307/3333644

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. European Journal of Developmental Psychology, 1(2), 127–152. http://dx.doi.org/10.1080/17405620344000022

President's Committee on the Arts and Humanities. (2011). Reinvesting in arts education: Winning America's future through creative schools. Washington, DC: Author

Rabkin, N., & Heberg, E. C. (2011). Arts education in America: What the declines meanfor arts participation. Washington, DC: National Endowment for the Arts.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status,knowledge of child development and child vocabulary skill. Journal of ChildLanguage, 35(1), 185–205. http://dx.doi.org/10.1017/S0305000907008343

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and qualityof child-directed speech in vocabulary development. Child Development, 83(5),1762–1774. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschoolchildren. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties inyoung children. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties inyoung children. Washington, DC: National Academy Press.

Sodian, B., & Frith, U. (2008). Metacognition, theory of mind, and self-control: Therelevance of high-level cognitive processes in development, neuroscience, andeducation. Mind, Brain, and Education, 2(3), 111–113. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00040.x

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child.Soviet Psychology, 5(3), 6–18.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. ChildDevelopment, 75(2), 523–541. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x

Westby, C. E. (1985). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate languagedifferences. In C. S. Simon (Ed.), Communication skills and classroom success:Therapy methodologies for language-learning disabled students (pp. 181–213).San Diego, CA: College-Hill.

Wolf, S. A. (1995). Language in and around the dramatic curriculum. Journal ofCurriculum Studies, 27(2), 117–137. http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270201

Zigler, E., & Styfco, S. J. (Eds.). (2004). Head Start debates. Baltimore: BrookesPublishing Company.

Aydeniz, H., & Ozcelik, N. (2012). Impact of creative drama method on the French achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 962-967.

Tokmakçıoğlu, Z. (1990). Improving active vocabulary and developing speaking through drama in ELT classes.

Uzer, F. (2008). *Using drama in teaching English effectively*(Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Chakoian, L., & O'Connell, D. C. (1981). Evaluations of poetry readings of English and drama professors. *Bulletin of the Psychonomic Society, 18*(4), 173-175.