DOI: http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol18iss1pp68-81

أثر استراتيجية مسرحة المناهج في تنمية مهارات استيعاب المقروء والقدرة اللغوية الشفوية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي

ماجدة فوزي أبو الرب
جامعة اليرموك، الأردن

اسُتلم بتاريخ: 2023/03/19 عُدل بتاريخ: 2023/10/19 قُبل بتاريخ: 2023/10/21

ملخص: هدفت الدراسة الى تقصي أثر استراتيجية مسرحة المناهج في تنمية مهارات استيعاب المقروء والقدرة اللغوية الشفوية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، واتبعت الدراسة منهج البحث شبه التجريبي، حيث يعدّ منهجا مناسبا لتحقيق أهدافها. بلغ عدد المشاركين في الدراسة (65) طالبا، بواقع (33) طالبا في المجموعة التجريبية، و(32) طالبا في المجموعة الضابطة. تم اعداد أداتين للدراسة الحالية، وهما: اختبار في مهارات استيعاب المقروء، واقتصر اختبار استيعاب المقروء على المستويين الحرفي، وبعض جوانب المستوى الاستنتاجي، التي تقع ضمن مستوى طلبة الصف الثالث الابتدائي، واختبار في القدرة اللغوية الشفوية، وتضمن اختبار القدرة اللغوية الشفوية مجالي الشكل والمضمون، اللذين جرى تصحيحهما وفقا لمعايير الشكل والمضمون. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية مسرحة المناهج في تنمية مهارات استيعاب المقروء، والقدرة اللغوية الشفوية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى والمشرفين على كيفية تدريس اللغة العربية باستراتيجية مسرحة المناهج.
الكلمات المفتاحية: استراتيجية مسرحة المناهج، مهارات الاستيعاب القرائي، القدرة اللغوية الشفوية.

The Impact of Strategy of Dramatizing the Curricula in Developing Reading Comprehension Skills and Oral Language Ability among Third Grade students

Majedah F. Abu Alrub
Yarmouk University, Jordan

Received: 19/03/2023 Modified: 19/10/2023 Accepted: 21/10/2023

Abstract: : The study aimed to investigate the impact of strategy of dramatizing the curricula in developing reading comprehension skills and oral language ability among third graders. The study followed a quasi-experimental approach, as an appropriate approach to achieve its objectives. The study sample was included (65) students, with (33) students in the experimental group and (32) students in the control group. Two instruments were used: a test in reading comprehension skills, and a test in oral linguistic ability, which have been corrected according to observation card with the standards of form and content. The results showed that there was a statistically significant effect of the strategy of dramatizing the curricula in developing reading comprehension skills and oral language ability. The study recommended the need to inform the teachers of third graders and the supervisors of Arabic language on how to teach this language with the dramatized method.
Keywords: strategy of dramatizing the curricula; reading comprehension skills; oral language ability

Email: majedah@yu.edu.jo

مقدمة

يهدف تعليم اللغة العربية إلى تنمية مهارات التواصل التي هي مهارات: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة. واللغة العربية ليست كبقية اللغات، فهي لغة البيان والإعجاز، تتصف بغنى مفرداتها وتراكيبها وأوزانها، فضلا عن دقة نظامها، وسعة الاشتقاق فيها. وذلك جعلها من أكثر اللغات التي حظيت بالدراسة والبحث، وبخاصة دراسة القراءة واستيعاب المقروء، والتحدث وضرورة امتلاك الثروة اللغوية التي تؤهل لذلك. ويعد استيعاب المقروء عملية تفكير متعددة الأبعاد؛ ففيه يتفاعل القارئ مع النص، ويستخلص المعاني والأفكار، ويدرك هذه المعاني ويقومها، ويربط بين التفاصيل والتنبؤ بمرامي النص. وتُبنى عملية الاستيعاب بتوافر ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص، والسياق، فضلاً عن عوامل داخلية تتعلق بالقارئ نفسه (لافي، 2013).

ومنذ ثمانينيات القرن الماضي بيّن كل من هاريس وسمث أنّ استيعاب المقروء يتم بأربع عمليات هي: التحديد، والتحليل، والتقويم، والتطبيق، ففي التحديد يحصر القارئ المعلومات ممهدًا لفهم أفكار النص، وفي التحليل تجري عملية تجزئة لمضامين النص، وفي التقويم يبيّن القارئ رأيه حول المعارف والمعلومات الواردة بناء على ما تكوّن لديه من مؤشرات، وفي التطبيق يوظف القارئ المعلومات والمعارف المكتسبة في مجالات أخرى. ومن هنا أصبح الاستيعاب أساساً يعتمده القارئ للسيطرة على فروع اللغة الأخرى جميعها، وأصبح أيضًا عملية تتصف بالتعقيد لاستنادها إلى الربط بين المعلومات والمعارف الواردة في النص، والخبرة السابقة للقارئ (Harris & Smith, 1980).

يستند الاستيعاب إلى بناء تمثيل ذهني كامل، وينطلق هذا التمثيل، بوصفه معلومة بطبيعة تنتظم في عبارات وجمل، وتخضع لقواعد النحو، وتأتي على شكل تركيب لغوي يحقق بنية النص (عبد الباري، 2010). وفي استيعاب المقروء تتكون لدى القارئ عمليات عقلية يوظفها لفك الرموز وتفسيرها وربطها بدلالاتها، وذلك في ضوء ما لديه من خبرة وثقافة (عبد الحميد، 2011). وتتم عمليات استيعاب المقروء بخمس مراحل، ذكرها عطية (2009)، وهي: الإدراك الحسي، والتنشيط، والاستدلال، والتنبؤ، والحفظ، والاسترجاع؛ ويتضمن الإدراك الحسي تعرف الكلمات، وفك رموزها، وذلك باستخراج السمات الإملائية والنحوية. وفي التنشيط يتم السماح بأن يتصرف القارئ بالمعلومات، وذلك بالبحث في الذاكرة عن هذه المعلومات، من حيث معاني الكلمات والمعنى العام للنص. أما الاستدلال، فهو عملية إدراكية هدفها إثراء أو تحويل أو استكمال المعلومات المتضمنة في النص، لجعلها أكثر وضوحًا، لتيسير فهمها. وفي التنبؤ يجري توقع المعلومات التي ما تزال غير متوافرة، وذلك للوصول إلى تحديد المعاني الحقيقية في النص. ويتم في الحفظ التصور الدلالي، أي أن التذكر يكون لمدة أطول؛ ذلك لأن المعلومات المخزنة في الذاكرة تكون عرضة للنسيان. وفي الاسترجاع يتم استذكار واستعادة المعلومات المخزنة وقت الحاجة إليها، بعد معالجة هذه المعلومات، فالاسترجاع يخضع إلى نمط المعالجة والعوامل التي أثرت في الحفظ إلى حد كبير.

وجرى تقسيم مستويات الاستيعاب القرائي إلى حرفي، واستنتاجي، وناقد، أو إلى حرفي، واستنتاجي، وناقد، وإبداعي، أو إلى حرفي، واستنتاجي، وتقويمي، وناقد. أو إلى قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. أو إلى، حرفي، واستنتاجي، وناقد، وتذوقي، وإبداعي. أو إلى الفهم المباشر، والفهم النقدي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الإبداعي (العبدالله ، 2007؛ الدليمي والوائلي، 2018).

ولكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي مؤشرات معينة؛ فمؤشرات الاستيعاب الحرفي هي:التعرف إلى معاني الكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسة وتسلسل الأحداث. ومؤشرات الاستيعاب الاستنتاجي هي: استخلاص المعنى غير المصرح به، والتنبؤ بالنتائج، وتفسير اللغة رمزيًا ومجازيًا، وإيجاد علاقات بين الأفكار. ومؤشرات الاستيعاب الناقد: الحكم على الأفكار والمعلومات، وتمييز الحقيقة من الخيال، وتعرف وجهة نظر الكاتب، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج. ومؤشرات الاستيعاب الإبداعي هي: التعرف إلى تكامل المعرفة، وإعادة هيكلة الموضوع، وابتكار أكثر من حل للمشكلة، بحيث يتسم هذا الحل بالأصالة. أما مؤشرات الاستيعاب التذوقي، فهي: تحديد الصور الجمالية، وتوضيح العاطفة السائدة في النص، وذكر الإيحاء الصوتي للكلمات والتعبيرات (العبد الله 2007؛ العلوان والتل 2010؛ الناقة وحافظ 2002).

أما المتغير الآخر الذي تناولته الدراسة، فهو القدرة اللغوية الشفوية، الذي ذكر الدليمي والوائلي (2018) بأنها مهارة لغوية يعتمدها الفرد في التعبير عن أفكاره، ويوظفها لتحقيق أغراضه، وإنجاز حاجاته، وتنفيذ مطالبه، فضلًا عن نقل الأفكار والأحداث والمشاعر للآخرين، مستخدمًا في ذلك صورًا مؤثرة في المشاعر والنفوس. وبين السيد (2015) أن القدرة اللغوية الشفوية تظهر في مجموعة الرموز التي تمثل المعاني المختلفة، وتشمل هذه الرموز: الكلمات، ونغمة

الصوت، والإشارة، وتعبيرات الوجه والجسم، وأي رموز أخرى تستعمل للتعبير عن قضية معينة أو موقف معين.

وتظهر أهمية القدرة اللغوية الشفوية من كونها أهم أنماط النشاط اللغوي؛ فالتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي هو غاية تعليم اللغة، والمهارات والمواد الأخرى كلها وسائل معينة عليه. وهذه المهارة لها جانب نفسي يتعلق بوجود مثير يدفع بالمتعلم إلى التعبير، وجانب عقلي يعتمد فيه المتعلم على ما لديه من مخزون معرفي، وجانب لغوي يتعلق بوجود موروث لغوي يوظفه المتعلم في التعبير (الخوالدة، 2011).

وتساعد المهارة اللغوية الشفوية على: إثراء الحصيلة اللغوية، ورفد المتعلم بالأفكار والمعاني، وإكسابه مهارة في التفكير، وقدرته على مواجهة المواقف الصعبة، وتشجيعه أيضا على التحدث، وتنمية طلاقة اللسان، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى (الخليفة، 2011).

وللقدرة اللغوية الشفوية عمليات معينة تبدأ بالاستثارة وتنتهي بالنطق، وبينهما عمليتا التفكير والصياغة؛ والاستثارة داخلية وخارجية، وتحدث الداخلية بفكرة في العقل يرغب المتعلم بالتعبير عنها. أما الخارجية، ففيها يُطرح على المتعلم سؤال معين، ويطلب إليه الإجابة عنه. وثم تبدأ عملية التفكير لترتيب الأفكار وتنظيمها، ثم تأتي عملية النطق بها، وهذا النطق يجسد مظهر الكلام الخارجي الذي يلاحظه المستمع (عطية، 2009).

ويتوقف نجاح المتعلمين في قدرتهم اللغوية الشفوية على قدرة معلميهم في تدريس اللغة عامة والتعبير خاصة، بطريقة تدريس مثيرة وجاذبة، والعمل على تنمية الثروة اللغوية، ذلك لأن التعبير يتطلب مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها بصورة صحيحة. ويتوجب على المعلم توفير فرص مواتية لإثراء المعجم اللغوي لدى الطالب، وتنميته بالقراءة والأنشطة الأخرى المصاحبة للمنهاج (Learner, 2000). ومن مجالات تنمية قدرات الطلبة اللغوية الشفوية: تشجيعهم على التحدث مع الأصدقاء، والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم، والتحدث مع الأهل، وإلقاء الكلمات، وسرد القصص، والمناقشة والمحاورة، والمقابلات، وإدارة الجلسات (Harmer, 2009).

وتستند القدرة اللغوية الشفوية على أسس فكرية ولغوية وصوتية وملمحية، فضلا عن الأسس التفاعلية الإلقائية. يشير الجانب الفكري، للقدرة على إبراز الأفكار وتوضيح المشاعر في موقف معين. ويظهر الجانب اللغوي باختيار مفردات ذات دلالة معينة بحسب السياق، فضلاً عن اختيار أنماط متعددة للغة، واستعمال صور بلاغية توضح المعاني بحسب مقتضى الحال. أما الجانب الصوتي فيتعلق بالقدرة على التحدث بوضوح، بمراعاة مواقع الوصل والفصل، ونطق الحروف نطقًا صحيحًا، واستخدام نبرة صوتية مناسبة. وفي الجانب الملمحي تظهر التعبيرات والإيماءات والإيحاءات لإبراز المعنى المطلوب، وفي هذا الجانب تستخدم لغة الجسد بكل أبعادها. وهناك الجانب التفاعلي الإلقائي الذي يجري فيه التشويق والإثارة وجذب الانتباه، لإحداث التفاعل. وفي كل ذلك يُشترط إلمام المتحدث بموضوع الحديث ودرايته به (السعدي، 2015).

وتتبع استراتيجيات متعددة لتنمية استيعاب المقروء والقدرة اللغوية الشفوية؛ ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية مسرحة المناهج؛ وأشار كناب (Knapp, 2012) إلى أن المسرح يُعد جسرًا رابطًا بين التعلم الأكاديمي والأنشطة. وبالمسرح أيضًا يمكن توجيه صغار المتعلمين إلى أهم طرق الوصول إلى عقولهم ووجدانهم، وهو أيضًا يمنح المتعلمين خبرة تعليمية جيدة، فضلًا عن دوره في تسليتهم وترفيههم. وبيّن كل من ألبير وفايل (Alber & Fail, 2002) أنه يمكن أن تكون غرفة الصف خشبة مسرح، يمثل عليها منهج معين بطريقة تتصف بالجاذبية والتشويق، مما يسهم في استيعاب الأفكار أو المعلومات بسهولة.

وعدّت الأنشطة الممسرحة استراتيجية مهمة من استراتيجيات التدريس، التي يجري فيها تنفيذ المنهج، وذلك بتحويل المحتوى الدراسي الى نص مسرحي قائم على الحوار، يؤديه مجموعة مختارة من الطلبة. ومسرحة المنهج أيضًا تتفق والطريقة التي يفكر بها الطالب، لأنها تجسد الأحداث والشخصيات بشكل حي وملموس، مما يجذب الطلبة. وتعتمد مسرحة المنهج على المعلمين، والمتعلمين، والمادة التعليمية، والبيئة الصفية (عفانة واللوح، 2008؛ الفيومي، 2012).

وتوضع المادة الممسرحة في إطار مسرحي هدفه إخراج المادة من الجمود إلى الحياة، أي بعث الحياة في المحتوى التعليمي، بحيث تصبح المادة على شكل شخصيات مسرحية تمثل أدوارًا واضحة ومحددة لمادة دراسية معينة. وفي مسرحة المنهج يجري تحويل المقرر الدراسي إلى مسرحية تعبر عن معلومات وأفكار وقيم تربوية وجمالية، وذلك بطريقة حوارية ممتعة، وبشكل متناسق، من حيث الشكل والمضمون (النواصرة، 2010).

وأشار حسين (2009) إلى ستة عناصر للنص المسرحي وهي: الفكرة، والموضوع، والشخصيات، والحوار، والحبكة، والصراع. وتعني الفكرة المفهوم الأساسي الذي يجري تبسيطه بفن العرض المسرحي، وتتجمع حول الفكرة الأحداث والمواقف والتفاصيل، التي يجب أن تكون واضحة

في ذهن المشاهد. أما الموضوع، فهو الحدث العام الذي به تعرض الفكرة دراميًا، ويجب أن يكون الموضوع في هذه الحالة شارحًا للفكرة بشكل غير مباشر، وأن يكون ذلك في حدود فهم الطالب المتلقي. وتعني الحبكة ترتيب العناصر زمنيًا شاملةً: الشخصيات، والحوار، والأحداث، والأفكار، ومزج هذه العناصر لتكون كلاً متكاملاً، وتقدم بطريقة تثير العواطف وتؤدي إلى الإقناع. وهناك الشخصيات التي هي وسيلة تحويل النص إلى حركة، وتكون الشخصيات في العمل المسرحي رئيسة وثانوية. أما الصراع، فهو القوى المحركة للفعل، الذي يجب أن يكون مقبولاً لدى المتعلم، وأن ينتهي بانتصار القيم الإيجابية والأخلاقية. ويأتي الحوار مصورًا للفكرة والوجدان والشخصيات، وهو الذي يجذب الانتباه، ويجب أن يكون طبيعيًا ومقنعًا، وملائمًا للزمان والمكان والشخصيات والصراع.

وتناول كل من القرشي (2011)، وزين الدين (2018) أهمية مسرحة المناهج في التعليم، وتتجلى هذه الأهمية في: إتاحة الفرصة للطلبة لإظهار مواهبهم، ووضوح المعلومات والحقائق مما يؤدي إلى سهولة استيعابها، وظهور الرغبة لدى المتعلمين لإثبات ذواتهم، ومعالجة بعض العيوب كالانطواء والخوف والتردد والخجل، وإكساب المتعلمين القدرة على التحدث بطلاقة، وتنمية القدرة على التخيل، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتوسيع أفق المتعلم ومداركه، وتعزيز قيم ايجابية كالتعاون والتفاعل والمشاركة، وتيسير عملية إيصال المعلومات والقيم التربوية إلى المتعلمين، وترسيخ المعلومات في الذهن، وتلقي الخبرة المباشرة في التعلم، وبث روح التعاون، وتعميق الوجدان وتهذيب المشاعر.

ووضع كل من عفانة واللوح (2008)، وبرقي (2010) مجموعة أهداف لمسرحة المناهج أهمها: غرس القيم بأبعادها الدينية والثقافية، وتنمية الفكر الحر، ونقل المعلومات بطريقة جذابة، وتهذيب سلوك المتعلمين، وتنمية الثروة اللغوية، وتكامل خبرات المتعلم، واكتساب المهارات، وابتكار طرائق جديدة في التدريس وتنويعها، وتنمية التذوق الفني، وصقل مواهب المتعلمين، وتنمية التفكير الابتكاري، وزيادة القدرة على تقويم المعارف والاتجاهات والمهارات، وتزويد المتعلمين بتجارب حية جديدة، وتيسير عملية الفهم والاستيعاب، وزيادة الانتباه البصري لدى المتعلم، وفهم مواقف الآخرين بما يؤدونه من أدوار في التمثيل، وإيجاد جو من الصداقة الحميمة بين المعلمين والطلبة.

وخلاصة القول إن هذه الأهداف لمسرحة المناهج تشجع بالنتيجة على تحفيز المتعلمين نحو التعلم، وبقاء أثره مدة أطول؛ لأن المسرحية تعمل على تقريب الزمان والمكان، وتذلل الصعوبات الاجتماعية والنفسية، وذلك بايجاد فرص مواتية للاندماج بالجماعة، وكل ذلك يؤثر إيجابيًا في تطور العملية التدريسية ورقيها.

وفي مسرحة المنهج يتم تحويل أفكار الدرس إلى شخصيات، واختيار ألفاظ وعبارات بعيدًا عن الرمزية في التعبير، وفهم مستوى الطلبة وما يتطلبونه من لغة وحوار، وتخلل الحوار عناصر الجاذبية والتشويق، وتضمين نص الحوار أفكارًا تربوية وتعليمية، واحتواء النص على الخيال، وخدمة الأهداف السلوكية والتربوية، واحتواء الدرس الممسرح على نماذج من البطولات لزيادة الجاذبية (حلس،2008؛ اللواتية والدرمكي، 2012)

وهناك طريقتان لمسرحة المناهج؛ أولاهما: طريقة النماذج، وثانيتهما: طريقة الدراما الإبداعية. أما الأولى، فتعتمد على محتوى المنهج، باختيار نصوص معينة يمكن مسرحتها، ويمكن تمثيلها على المسرح المدرسي، وفيها يجري الربط بوعي بيّن محتوى المنهج والدراما. أما طريقة الدراما الابداعية، فتشتمل على أفكار مستوحاة من الطلبة أنفسهم، أو طرح فكرة معينة قابلة للمناقشة والحوار. ومن ثم يطلب الى الطلبة إيجاد مواقف وشخصيات بطريقة إبداعية تدور حول الفكرة المختارة، ويكون إبداع الأفكار لتمثيلها تحت إشراف المعلم. وللدراما الإبداعية دور مهم في حث المتعلمين على التعبير عن أفكارهم من غير قيود (القرشي، 2011). وقد أخذت الدراسة الحالية بطريقة النماذج، إذ جرى تحويل بعض النصوص القرائية إلى مسرحية، يجري تمثيلها من الطلبة أنفسهم.

وبيّن سعيد (2009) أن خطوات مسرحة المنهج هي الاختيار، والمسرحة، وتحفيظ الطلبة، وتوزيع الأدوار. أما الاختيار، ففيه تتم مسرحة منهج مختار تتوافر فيه شروط تحويله إلى مسرحية، ويمكن ذلك في موضوعات المطالعة، والعلوم، والتاريخ، والجغرافيا، بحيث يتوافر عنصرا الحركة والحوار في النص. ويجري في المسرحة اختيار مادة المسرحية، ومن يقوم بتمثيلها، ويكون ذلك باشراف المعلم، الذي يقسّم المسرحية الى البدء بالمسرحية، وأداء حركة الأحداث، والنهاية اللازمة. وفي تحفيظ الطلبة يتم حفظ النص الخاص بكل ممثل، حيث تكون عبارات النص قصيرة ومستمدة من الواقع. ويجري في توزيع الأدوار تعريف كل طالب (ممثل) بالشخصية التي يلعب دورها، بحيث يتم تدريب الطلبة قبل عرض المسرحية.

ويؤدي المعلم في مسرحة المناهج أدوارًا مهمة، تتطلب امتلاكه مجموعة مهارات، سواء أكان ذلك في إعداد الدرس

الممسرح، أم في تطبيقه، أم في تقويمه. وأهم مهاراته في الإعداد هي: تحديد موضوع المسرحية، وقراءة الموضوع بدقة لتحديد أهدافه وكيفية تحقيقها، ووضع تصور لأحداث المسرحية من حيث مراعاة التسلسل الزمني والمنطقي لها، وتحديد الدور الذي يؤديه كل طالب (ممثل). أما مهارات التطبيق، فتشمل: إثارة دافعية الطلبة للمشاركة في الدرس، وعرض الدرس بأسلوب جذاب، وإعداد مكان المسرح، والإدارة الجيدة للصف في أثناء التمثيل، وتوجيه الممثلين بلين ورفق، وبطريقة تؤدي إلى تنمية خيال الطلبة وإبداعهم وتقويم الأداء المسرحي. وهناك مهارات التقويم وفيها: يتحقق المعلم من أداء الأدوار، وتحديد مدى التعاون بيّن الممثلين، وتذليل المشكلات التي تواجههم، وتحديد أسباب إخفاق بعض الممثلين، والسماح للمشاهدين بإعطاء ملاحظاتهم حول المسرحية، وتحديد سلبيات الموضوع الممسرح وإيجابياته، والتحقق من أن الأهداف الموضوعة جرى تحققها (لافي، 2010).

وأجرى الباحثون الدراسات السابقة في السنوات الماضية التي تناولت استيعاب المقروء، والثروة اللغوية الشفوية أو التعبير الشفوي أو التحدث، وتعرض الباحثة فيما يلي بعضًا منها.

فقد أجرى الحدّاد وحسن (2013) دراسة رمت الى استقصاء فاعلية استراتيجية التخيّل في فهم المقروء بجانبيه التفسيري والإبداعي لدى عينة من طلاب دولة الكويت تكونت من 44 طالبًا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وجرى إعداد اختبار في استيعاب المقروء. وأظهرت النتائج أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين مهارات فهم المقروء بجانبه الإبداعي يعزى للاستراتيجية المبنية على التخيّل، ولم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًا في جانب الفهم التفسيري.

وفي دراسة الناصر وحمدي (2014) كان الهدف معرفة فاعلية الدراما في المنهج الممسرح في تحصيل القواعد النحوية، وفي تنمية مهارتي التحدث والاستماع لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في السعودية، وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (62) طالبًا. وتم استخدام الاختبار التحصيلي في القواعد، واختبار الاستماع، واختبار للتحدث. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في التحصيل ومهارتي التحدث والاستماع يعزى إلى الدراما.

أما أتاس (Atas, 2014) فقد قام بدراسة في تركيا رمت الى خفض قلق الكلام لدى طلاب أتراك يتعلمون اللغة الانكليزية كلغة ثانية باتباع تقنيات الدراما، وكان عدد أفراد العينة (24) طالبًا في الصف الثاني عشر، وكانت أداة الدراسة مقياسًا في قلق الكلام. وتوصلت الدراسة الى أن الدراما عملت على خفض قلق الكلام، وأيضا تحويل المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية نحو تعلم اللغة الانكليزية.

وهدفت دراسة لورنت (Lorent, 2010) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تعزيز الفهم القرائي، وكان المنهج المتبع شبه تجريبي، واختيرت عينة الدراسة تكونت من (73) طالبا وطالبة من الصف الثاني الأساسي في أمريكا، وكانت أداة الدراسة اختبارا في الفهم القرائي. وبيّنت نتائج الدراسة أثرا دالا للقراءة الموجهة في ذلك الفهم.

وفي دراسة محمد (2015) كان الهدف التعرف على أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام الخرائط المفاهيمية بالمنطقين الاستقرائي والقياس في تحصيل القواعد وقدرة الطلبة الشفوية في اللغة لدى طلبة العاشر الأساسي، واتبعت المنهجية شبه التجريبية. وكان حجم العينة التي قسّمت على مجموعات ضابطة وتجريبية (215) طالبا وطالبة. وكانت أداتا الدراسة اختبارا في تحصيل القواعد، واختبارا في قدرة الطالب للتعبير اللغوي الشفوي. وبيّنت الدراسة وجود أثر دال إحصائيا للخرائط في التحصيل النحوي وتنمية ثروة الطلبة اللغوية الشفوية.

وأجرت الشطي (2016) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مستند الى أدب الطفل في التعبير الشفوي لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإبتدائي في غزة، واعتمدت الدراسة المنهجية شبه تجريبية، وتكونت العينة من (92) طالبًا، وكانت أداة الدراسة اختبارًا في التعبير الشفوي. وبيّنت نتائج الدراسة أن البرنامج كان له أثر ذو دلالة في التعبير ببعده الشفوي.

وقامت الحديد (2019) بإجراء دراسة استهدفت قياس أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي في تنمية مهارات فهم المقروء والتفكير التشعيبي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية، واستخدم منهج البحث شبه التجريبي، وبلغت العينة (60) طالبة. وأعد اختباران، الأول في الفهم القرائي والآخر في التفكير بنوعه المتشعب. وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استراتيجيات الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم والتفكير مدار الدراسة.

وهدفت دراسة الخليف (2020) إلى تعّرف أثر استراتيجيتي المثابرة العقلية والأسئلة السابرة في تنمية الإدراك البصري والثروة اللغوية الشفوية في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس في البحرين، وبلغت العينة (96) طالبًا. وتم إعداد مقياس الإدراك البصري، واختبار الثروة اللغوية

اللفظية. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيتين موضوع الدراسة كان لهما أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية الإدراك البصري، والثروة اللغوية اللفظية.

وأجرت شامية (2022) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية مسرحة الدروس التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس/ فلسطين. واعتمدت الدراسة المنهجية شبه التجريبية، وتكونت العينة من (78) طالبة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر كبير جدا لمسرحة الدروس في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات المجموعة التجريبية.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يلاحظ أن متغيراتها المستقلة، هي: الاستراتيجية المبنية على التخيل، والدراما، والقراءة الموجهة، والخرائط المفاهيمية، والبرنامج المستند إلى أدب الأطفال، واستراتيجيات الجدول الذاتي، واستراتيجيتي المثابرة العقلية والأسئلة السابرة الترابطية، كلها كان لها أثر ذي دلالة إحصائية في مهارات فهم المقروء الإبداعي، وخفض القلق في مهارات الكلام، وفهم المقروء، وتحسين الثروة اللغوية الشفوية، والتعبير الشفوي. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اتباع المنهجية المناسبة، واختبار العينة، وإعداد الأدوات، والتحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن الإفادة من إجراءاتها، وعرض متغيراتها، وتصاميمها التجريبية، والمعالجة الإحصائية اللازمة، ومع ذلك تميزت الدراسة الحالية في تناولها اختبار أثر مسرحة المناهج في استيعاب المقروء، وقدرة الطلبة اللغوية الشفوية للصف الثالث الإبتدائي.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى أداء طلاب الصف الثالث الإبتدائي في مهارات استيعاب المقروء، والقدرة اللغوية الشفوية والحاجة الملحة لاستخدام استراتيجية مسرحة المناهج؛ فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في الإشراف التربوي وجود هذا التدني في بعض مهارات اللغة العربية، وتبلورت مشكلة الدراسة أيضا من خلال ما ظهر من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت بعض مهارات اللغة العربية كاستيعاب المقروء والتعبير الشفوي، فقد ظهر قصور في هذا النوع من المهارات في مراحل دراسية مختلفة على الرغم من أهمية اللغة العربية ومهاراتها في إعداد شباب قرّاء في المستقبل. إذ أشارت دراسة الحجاج (2000) إلى أن تحصيل المتعلمين في الصف السادس الأساسي، كان متدنيًا في فهم المقروء، حتى في معرفة الفكرة العامة، أو الأفكار الفرعية. وبيّنت دراسة الشرع (2021) أن مستوى استيعاب المقروء جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة الصف السادس الأساسي أيضًا. والقدرة اللغوية الشفوية هي الأخرى ليست بالمستوى المطلوب لدى الطلبة، فهناك تدن واضح في قدرتهم على التعبير الشفوي خاصة؛ وأشارت دراسة الهاشمي (2015) الى أن هناك تدنيًا شائعًا لدى المتعلمين في ثروتهم اللغوية الشفوية. وبيّن طعيمة ومنّاع (2010) أن هناك تدنيًا في مستوى المتعلمين عمومًا في مهارات التحدث. ومن أجل ذلك كله جاءت الدراسة الحالية في محاولة التعرّف على أثر استراتيجية مسرحة المناهج في تنمية مهارات استيعاب المقروء والقدرة اللغوية الشفوية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية مهارات استيعاب المقروء تعزى إلى (استراتيجية مسرحة المناهج، الطريقة الاعتيادية)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية االقدرة اللغوية الشفوية تعزى إلى (مسرحة المناهج، الطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به من تناولها مسرحة مناهج اللغة العربية وبيان فاعليتها في استيعاب المقروء، وبيان فاعليتها أيضا في تنمية القدرة اللغوبة الشفوية لدى الطلبة. وللدراسة أيضًا أهمية تطبيقية، وذلك في إفادة مؤلفي مناهج اللغة العربية من النتائج التي توصلت إليها. وتفيد الدراسة أيضًا معلمي اللغة العربية في الاطلاع على أهمية مسرحة المناهج في التدريس، وتفيد كذلك باحثين آخرين، لإجراء دراسات أخرى في ميدان المناهج الدراسية المختلفة.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على ما يأتي:

المحددات الموضوعية: تتحدد الدراسة في حدود موضوعها في تعرف أثر مسرحة المناهج في استيعاب المقروء، وزيادة قدرة طلبة الصف الثالث الإبتدائي في اللغة الشفوية.

المحددات البشرية: عينة من طلاب الصف الثالث الإبتدائي.

المحددات المكانية: مدرسة اليرموك النموذجية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى.

المحددات الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2022-2023.

كما تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق أداتي الدراسة وثباتهما.

مصطلحات الدراسة

عرّفت الدراسة المصطلحات الآتية نظريًا وإجرائيًا:

مسرحة المناهج: عرّف نلسن (Nelson, 2009) مسرحة المناهج بأنها معالجة أجزاء من المنهج الدراسي بأسلوب درامي في ضوء خطوات محددة، ليجسد الطالب الأدوار المتضمنة في المحتوى الذي تم مسرحته داخل الصف، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه. وتعرّف إجرائيًا بأنها: معالجة موضوعات مختارة من النصوص القرائية المقررة على الصف الثالث الإبتدائي معالجة درامية على شكل مسرحية يؤدي الأدوار فيها مجموعة من طلاب الصف بطريقة مشوّقة ومسلّية، بحيث يقوم الطلبة بتأدية الأدوار بشكل دوري.

استيعاب المقروء: عرّفه الصاوي (2009) بأنه عمليات عقلية يراقب فيها القارئ نفسه، وفيها يتمكن القارئ من فك الرموز والتمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وفهم المعاني الضمنية. ويعرّف إجرائيًا بقدرة طلاب الصف الثالث الإبتدائي على فك الرموز والفهم الحرفي للنص، وبعض جوانب الفهم الاستنتاجي. ويقاس باختبار استيعاب المقروء المعد للدراسة الحالية.

القدرة اللغوية الشفوية: عرّف مدكور (2017) القدرة اللغوية الشفوية هي القدرة على التعبير شفويًا عن المواقف التي تواجه الفرد، وإفصاحه عن أفكاره المختلفة لفظيًا. وتعرّف إجرائيًا بأنها امتلاك طلاب الصف الثالث الإبتدائي قدرة لغوية تمكنهم من التعبير لفظياً، عن موضوع يطلب إليهم التحدث فيه، وتقاس باختبار موقفي عُدّ لأغراض الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية منهج البحث شبه التجريبي، بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهدافها. تم جمع المعلومات من معلمي الصف الثالث الإبتدائي من خلال ما يلي:

1- مخاطبة الادارة المدرسية العامة للمدرسة النموذجية في جامعة اليرموك للحصول على الموافقة والسماح بتطبيق أداة الدراسة.

2- بعد الحصول على الموافقة الرسمية، تم مخاطبة مديرة المرحلة الأساسية للتنسيق مع المعلمات االمختصات والتأكد إن كان هناك رغبة في مساعدة الباحثة، وتم إبلاغهم أن المشاركة طوعية وأي معلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. ومن ثم تم تطبيق مقياس الدراسة وتحليل النتائج من خلال تطبيق برنامج (SPSS).

مجتمع الدراسة وعينتها

جرى اختيار مدرسة جامعة اليرموك النموذجية، التابعة لمديرية تربية إربد الأولى قصديًا، لإبداء مدير المدرسة والمعلم المختص رغبة في مساعدة الباحثة على إنجاز دراستها، ولكون المدرسة فيها أكثر من شعبتين للصف الثالث الإبتدائي. وجرى اختيار الشعبتين، لتكون إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، بالطريقة العشوائية البسيطة؛ فكانت شعبة (ب) تجريبية، وفيها (33) طالبًا وطالبةً، وشعبة (ج) ضابطة وفيها (32) طالبًا وطالبةً، وهكذا بلغ عدد أفراد الدراسة (65) طالبًا وطالبةً.

أدوات الدراسة

تطلبت الدراسة الحالية إعداد أداتين هما: اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار القدرة اللغوية الشفوية.

اختبار استيعاب المقروء: جرى إعداد اختبار استيعاب المقروء باختيار جزء من نص نثري من منهاج اللغة العربية للصف الثالث الإبتدائي، الجزء الأول وهو موضوع الطفلة والقمر، ووضع سؤالان على كل مهارة من مهارات الاستيعاب الحرفي ومهارات الاستيعاب الاستنتاجي، وبلغت مهارات الاستيعاب الحرفي ثلاث مهارات، بحسب المستوى التعليمي لطلبة الصف الثالث الإبتدائي. وجرى إعداد الاختبار بمراجعة بعض الدراسات السابقة، كدراسة الحداد وحسن (2013)، ودراسة الحديد (2019). وهي:

1. فهم معنى الكلمة والجملة.

2. معرفة الفكرة الرئيسة.

3. معرفة تسلسل الأحداث وتتابعها.

أما مهارات الاستيعاب الاستنتاجي، فهي ثلاث مهارات أيضًا، جرى إعدادها بمراجعة الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، وهذه المهارات هي:

1- معرفة معنى غير ظاهر.

2- إيجاد علاقات بسيطة بين الأفكار.

3- عمل تنبؤات بسيطة.

وقد خصصت درجتان لكل سؤال، وبما أن عدد الأسئلة (12) سؤالا فإن الدرجة الكلية للاختبار (24) درجة.

اختبار القدرة اللغوية الشفوية: أُعد اختبار القدرة اللغوية الشفوية، وذلك باختيار موضوع بعنوان (مخاطر اللعب في الشوارع العامة)، لقياس مهارات الشكل، إذ تحدث كل طالب مدة دقيقة ونصف، ويجري التصحيح باعتماد بطاقة ملاحظة متضمنة أربعة معايير، وهي:

1- إخراج الحروف بشكل صحيح وسليم.
2- ضبط المفردات صوتيًا.
3- ضبط المفردات نحويًا.
4- استخدام لغة الجسد.

وجرى اختيار موضوع (جمال القمر) لقياس مهارات المضمون، إذ يتحدث حوله الطالب مدة (دقيقة ونصف)، ويجري التصحيح باعتماد بطاقة ملاحظة تتضمن المعايير الآتية:

1- اختيار أفكار تعبر عن الموضوع.
2- الربط بين فكرتين أو أكثر.
3- التعبير عن المشاعر بأسلوب مقبول.

وخصصت درجة واحدة لكل مهارة من مهارات الشكل، ودرجتان لكل مهارة من مهارات المضمون، وبلغت الدرجة الكلية (10) درجات.

صدق أداة الدراسة وثباتها

اختبار مهارات استيعاب المقروء

الصدق : للتحقق من صدق الاختبار، عرض مع المهارات التي يقيسها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج والتدريس، وقد أجرى المحكمون تعديلات طفيفة على الاختبار، إذ أبقوا على جميع أسئلته البالغة (12) سؤالا من أسئلة الاختيار من متعدد، وقد جرى الأخذ بتعديلات المحكمين الطفيفة جميعها.

الثبات: للتحقق من ثبات الاختبار اختيرت عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، إذ اختيرت شعبة للصف الثالث الإبتدائي من مدرسة أخرى تسمى روفان، وفيها (25) طالبًا. وقد طبق الاختبار على الشعبة المذكورة مرتين، بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، وبلغ متوسط معامل الثبات (0,965).

اختبار القدرة اللغوية الشفوية

الصدق: للتحقق من صدق الاختبار عُرض الموضوعان، الأول للشكل والثاني للمضمون، مع بطاقة الملاحظة المتضمنة معايير التصحيح، على المحكمين أنفسهم الذين حكّموا اختبار الاستيعاب القرائي، وأبدى المحكمون الموافقة على الموضوعين، وعلى معايير التصحيح.

الثبات: للتحقق من ثبات تصحيح اختبار القدرة اللغوية الشفوية جرى الاتفاق مع باحث آخر، بالاضافة الى الباحث نفسه بملاحظة تحدّث (خمسة) طلاب من طلاب الصف الثالث الإبتدائي، جرى اختيارهم من عينة الدراسة عشوائيًا، وذلك باعتماد معايير الشكل والمضمون من الباحثين، بعد أن جرى تدريب الباحث الثاني على هذين المعيارين (الشكل والمضمون). وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، استخرج ثبات الملاحظين، وقد بلغ (0,943)، وهو معامل ارتباط مناسب لأغراض هذه الدراسة.

التكافؤ في اختبار استيعاب المقروء: لغرض التكافؤ بين المجموعات؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي لاستيعاب المقروء وفق متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على درجات عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب المقروء

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
اختبار استيعاب المقروء	التجريبية	33	15,52	2,980	,607	63	,546
قبلي	الضابطة	32	15,03	3,441			

يتبيّن من جدول 1 أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار استيعاب المقروء قبل الشروع بالتجربة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

التكافؤ في اختبار القدرة اللغوية الشفوية: لغرض التكافؤ بين المجموعات، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي للقدرة اللغوية الشفوية وفق متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على درجات عينة الدراسة في اختبار القدرة اللغوية الشفوية

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
اختبار القدرة اللغوية	تجريبية	33	6,97	1,510	1,257	63	,213
الشفوية قبلي	ضابطة	32	6,50	1,503			

يتبيّن من جدول 2 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى المجموعة في اختبار القدرة اللغوية الشفوية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة أجري ما يأتي:

1- اختيار أفراد الدراسة من مدرسة جامعة اليرموك النموذجية بطريقة قصدية.

2- اطلاع معلمة اللغة العربية على كيفية التدريس باستراتيجية مسرحة المناهج.

3- إجراء اختباري استيعاب المقروءوالقدرة اللغوية الشفوية قبليًاعلى أفراد الدراسة.

4- تطبيق الاختبارين بعديًا

5- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

متغيرات الدراسة

1- المتغير المستقل: مسرحة المناهج.

2- المتغيران التابعان: مهارات استيعاب المقروء، القدرة اللغوية الشفوية.

تصميم الدراسة

أخذت الدراسة التصميم الآتي:

G_1 O_1 O_2 X O_1 O_2

G_2 O_1 O_2 O_1 O_2

إذ إنّ:

G_1: المجموعة التجريبية.

G_2: المجموعة الضابطة.

O_1: اختبار مهارات استيعاب المقروء القبلي / البعدي.

O_2: اختبار القدرة اللغوية الشفوية القبلي / البعدي.

X: المتغير التجريبي (مسرحة المناهج).

المعالجة الإحصائية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار استيعاب المقروء، واختبار القدرة اللغوية الشفوية. واستخدم أيضًا تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لتحديد الفروق، ولإزالة أثر الفروق في الاختبار القبلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يجري في هذا الجانب عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها. وتعرض النتائج وتناقش بحسب سؤالي الدراسة.

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية مهارات استيعاب المقروء تعزى إلى استر اتيجية (مسرحة المناهج، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الاستيعاب المقروء، وجدول 3يوضح ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات عينة الدراسة في اختبار استيعاب المقروء ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لاستراتيجية (مسرحة المنهاج، الاعتيادية)

استراتيجية التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مسرحة المنهاج	33	15,52	2,980	22,48	1,873	22,391	,340
الاعتيادية	32	15,03	3,441	19,53	2,688	19,628	,345

يتبيّن من جدول 3 أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لاستيعاب المقروء وفقا لاستراتيجية التدريس (مسرحة المنهاج، الاعتيادية)، وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار استيعاب المقروء عامة على وفق استراتيجية التدريس (مسرحة المنهاج، الاعتيادية) بعد تحديد أثر القياس القبلي، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج، كما بيّنها جدول 4.

يتبيّن من جدول 4 أن هناك فروقا دالة إحصائيا في اختبار استيعاب المقروء وفق استراتيجية (مسرحة المنهاج، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (32,482) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وكان الفرق لصالح استراتيجية مسرحة المنهاج. ويتضح من جدول (4) أيضًا أن حجم الأثر كان كبيرًا؛ فقد بلغ حجم الأثر (34.4%) من التباين المُفسر، والنسبة المتبقية تعود الى عوامل أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

ويعزى تفوق استراتيجية مسرحة المناهج إلى المزايا الكثيرة التي تتمتع بها هذه الاستراتيجية؛ فقد أسهمت عملية

المسرحة في بعث المرح والتسلية والنشاط لدى الطلاب في هذه المرحلة، مما أدى إلى التفاعل مع النص الذي جرت مسرحته، وهذا التفاعل يؤدي بالضرورة إلى فهم الأحداث التي تضمنها النص واستيعابها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تمثيل مضامين النص أمام الطلاب يجعل هذه المضامين قابلة للفهم، وهذا بدوره يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المقرر الدراسي. فقد ذكر عفانة واللوح (2008) أن مسرحة المناهج لها أهمية تعليمية واجتماعية ولغوية ونفسية وعلاجية وتثقيفية واكتشافية، وكل ذلك يؤدي إلى استيعاب النصوص التي جرى تمثيلها.

وقد يعود السبب في هذا التفوق إلى أنّ المسرحة تجعل المعلومات والحقائق أكثر وضوحًا، وتدفع بالطالب إلى إثبات ذاته، سواء أكان بما يؤديه من أدوار في المسرحية، أم في منافشة أحداثها. زيادة على دورها في تنمية الخيال، وتحويل تعلم المحتوى من واجب مفروض إلى عملية ممتعة، وتوسيع مدارك الطالب وآفاق تفكيره. وهذه الأسباب كافية لجعل الطالب أكثر قدرة على الاستيعاب. وقد يعود ذلك أيضا إلى أنّ الطالب يفضل كل ما هو جديد في طريقة تعليمه، إذ أنه وجد في مسرحة المناهج طريقة تدريس جديدة غيّرت من روتين الطرائق التدريسية التقليدية، فتفاعل ايجابياً مع النصوص القرائية التي جرت مسرحتها.

كما أن الطلاب في هذه المرحلة يعيشون فترة الطفولة التي تتصف بالخيال، والبحث عن اللعب والتسلية، وقد وجدوا ضالتهم في التمثيل القائم على الخيال، مثل استنطاق القمر، وتحويله إلى كائن حي يتكلم ويتحرك ويعبر عن مشاعره وانفعالاته، وهذا في الواقع مما يثبّت المعلومة في ذهن الطالب، وسهولة خزنها واسترجاعها.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة يظهر أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة الحداد وحسن (2013)، التي أظهرت وجود فرق دال احصائيا لصالح استراتيجية التخيل في استيعاب المقروء، وكان هذا الأثر دالاً إحصائياً وايجابياً. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الناصر وحمدي (2014)، التي أسفرت عن تفوق الدراما بالمنهج الممسرح في التحدث. واتفقت النتائج الحالية أيضاً مع نتائج دراسات أخرى تناولت تغيرات مستقلة غير مسرحة المناهج، واختبار أثرها في فهم المقروء؛ فقد وجدت دراسة لورنت وجانين (Lorent & Chanin, 2015) أن القراءة الموجهة عززت الفهم القرائي. وبيّنت دراسة الحديد (2019) أن استراتيجية الجدول الذاتي كان لها أثر في مهارات الفهم القرائي.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية القدرة اللغوية الشفوية تُعزى إلى استراتيجية التدريس (مسرحة المنهاج، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي للثروة اللغوية الشفوية وفقاً لاستراتيجية (مسرحة المنهاج، الطريقة الاعتيادية)، وجدول 5 يوضح ذلك.

جدول 4: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في اختبار استيعاب المقروء ككل وفقا لاستراتيجية (مسرحة المنهاج، الاعتيادية) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	100,815	1	100,815	26,553	,000	,300
استراتيجية التدريس	123,324	1	123,324	32,482	,000	,344
الخطأ	235,396	62	3,797			
الكلي	477,938	64				

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات عينة الدراسة في اختبار القدرة اللغوية الشفوية ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعًا لاستراتيجية (مسرحة المنهاج، الاعتيادية)

استراتيجية التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مسرحة المنهاج	33	6,97	1,510	8,55	,833	8,454	,160
الاعتيادية	32	6,50	1,503	7,50	1,295	7,594	,163

يتبيّن من جدول (5) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في الاختبار القبلي والبعدي للثروة اللغوية الشفوية وفق طريقة التدريس (مسرحة المنهاج، الاعتيادية) ولكشف ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم

استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار القدرة اللغوية الشفوية، بعد تحديد أثر القياس القبلي، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج، التي يبيّنها جدول (6).

جدول 6: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في اختبار القدرة اللغوية الشفوية ككل وفقا لاستراتيجية التدريس (مسرحة المنهاج، الاعتيادية) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مربع إيتا η2
القياس القبلي	22,364	1	22,364	26,759	,000	,301
استراتيجية التدريس	11,713	1	11,713	14,015	,000	,184
الخطأ	51,818	62	,836			
الكلي	91,938	64				

يتبيّن من جدول 6 أن هناك فروقا دالة إحصائيًا في اختبار القدرة اللغوية الشفوية على وفق استراتيجية التدريس (مسرحة المنهاج، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (14,015) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وكانت الفروق لصالح استراتيجية مسرحة المنهاج. ويبيّن جدول (6) أن حجم الأثر كان كبيرًا؛ فقد بلغ حجم الأثر (18.4%) من التباين المُفسر، والنسبة المتبقية تعود إلى عوامل أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

وقد يُعزى تفوق استراتيجية مسرحة المناهج في تنمية القدرة اللغوية الشفوية إلى أن هذه الاستراتيجية هي عمل فني يصلح لتحويل الأدب والشعر والموسيقى والغناء إلى مسرحيات تجذب المشاهد إليها، وتجعل الممثل لها يعيش الدور، الذي يجعل المشاهد أيضًا يتابع كل لفظ يطلقه الممثل. وهذا بالتأكيد مما ينمي القدرة على الارتجال لدى الممثلين، والقدرة على التعبير لفظيًا عن الأحداث لدى المشاهدين. وبعبارة أخرى تنمو القدرة اللغوية الشفوية لدى هؤلاء في كل الأحوال؛ فقد ذكر القرشي (2011) أن تمثيل المنهج على شكل مسرحية يعالج الكثير من العيوب لدى الطلاب، ومنها الخجل والانطواء والتردد والإحجام عن المشاركة في التحدث؛ أي أن ذلك يسهم بالضرورة بتنمية القدرات اللغوية الشفوية لدى الطلاب. وأشار زين الدين (2018) إلى أن مسرحة المناهج تعمل على إكساب الطلبة مهارات التحدث بطلاقة.

وعملت مسرحة المناهج على نقل المعلومات والمعارف إلى الأطفال خاصة بأسلوب مشوّق، وهذا الأسلوب يجعل المتعلم يمتلك معلومات ومعارف جيدة حول أشياء يمكنه التعبير عنها بسهولة. هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد ثبت، كما أشار برقي (2010)، إلى أنّ المسرحيات، وبخاصة المسرحيات التي تتناول المناهج الدراسية، تنمي لغة الطفل، وتقوّم لسانه، وتعوّده على الإلقاء الجيد. وقد يعود ذلك إلى أنّ التمثيل يجعل المتعلم أكثر إحساسًا بجمال الأشياء؛ لأن العمل المسرحي يتضمن فنون الأداء اللغوي والحركي، فضلًا عن التشكيل الموسيقي الذي يصاحب هذا العمل. وكل ذلك يُثري لغة الطفل، ويجعله قادرًا على التعبير شفويًا عن مشاعره وأحاسيسه على بساطتها.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكلام، أو مهارات التحدث، أو القدرة اللغوية الشفوية، أو القدرة اللغوية اللفظية؛ يظهر أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة أتاس (Atas, 2014)، التي وجدت أثرًا لتقنيات الدراما في تخفيض القلق في مهارة الكلام. ووجدت دراسة محمد (2015) أن البرنامج المستند إلى الاستقراء والقياس كانت له فاعلية دالة إحصائيًا في تنمية مهارات القدرة اللغوية الشفوية. واتفقت النتائج الحالية أيضًا مع نتائج دراسة الخليف (2020)، التي بيّنت أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية لاستراتيجيّتي المثابرة العقلية والأسئلة السابرة الترابطية في تنمية الثروة اللغوية اللفظية.

جوانب القصور

1- لم تتبع الدراسة الحالية المنهج النوعي وإنما اكتفت بالمنهج الكمي وذلك لتحقيق أغراض الدراسة.

2- تعميم النتائج الحالية على طلبة الصف الثالث الإبتدائي فقط مما يحول من تعميمها على جميع طلبة الصفوف الأساسية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

يوصي الباحث بحسب ما أفرزته نتائج الدراسة بما يأتي:

1- إطلاع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومشرفي اللغة العربية فيها على استراتيجية مسرحة المناهج، وذلك ضمن الدورات التي تعقدها الجهات المختصة لتطوير مهارات المعلمين في التدريس.

2- تضمين دليل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى استراتيجيات تدريس حديثة، مثل استراتيجيات قائمة على مسرحة المناهج، وخطوات هذه الاستراتيجية كما تناولتها مذكرات الدروس الحالية.

3- إجراء دراسات في مسرحة فروع أخرى للغة العربية، أو مسرحة مواد غير اللغة العربية لجميع صفوف المرحلة الأساسية.

المراجع References

برقي، ناصر (2010). *دراسات في المناهج وطرائق التدريس*. عالم الكتب.

الحجاج، بهجت (2000). *مستوى الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الحداد، عبد الكريم؛ وحسن، محمد (2013). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحيسن مهارات الاستيعاب المقروء لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. *المجلة التربوية، 27*(106)، 177-201.

الحديد، رهام (2019). *أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات فهم المقروء والتفكير التشعيبي لطالبات الصف السابع الأساسي في مبحث اللغة العربية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

حسين، كمال الدين (2009). *المسرح التعليمي: المصطلح والتطبيق*. الدار المصرية اللبنانية.

حلس، داود (2008). *رؤية معاصرة في مبادئ التدريس العامة*. مكتبة آفاق.

الخليف، مرزوق (2020). *أثر استخدام استراتيجيتي المثابرة العقلية والأسئلة السابرة التراطبية في تنمية الإدراك البصري والثروة اللغوية اللفظية في مادة اللغة العربية لدى طلاب الصف السادس في البحرين* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الخليفة، حسن (2011). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*. مكتبة الرشد.

الخوالدة، أكرم (2011). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد (2018). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عالم الكتب الحديث.

رشيد، عبد المحسن؛ وحسين، حسين (2014). أثر مسرحة المناهج في تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية. *مجلة الفتح*، (59)، 344-366.

زين الدين، هشام (2018). *التربية المسرحية والدراما وسيلة لبناء الإنسان*. دار الفارابي.

السعدي، عماد (2015). فاعلية أناشيد الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 42*(1)، 47-71.

سعيد، محمود (2009). *النزعة التعليمية في فن المسرح*. دار مصر للنشر والتوزيع.

السيد، خالد (2015). فاعلية المواقف الحياتية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 21*(1)، 477-536.

شامية، وفاء (2022). *أثر مسرحة الدروس في تنمية مهارات التحدث وخفض مستوى الخجل لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بمحافظة خان يونس* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الأقصى.

الشرع، هديل (2021). *مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الشطي، دعاء (2016). *فاعلية برنامج قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بغزة* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الأزهر.

الصاوي، اسماعيل (2009). *صعوبات الفهم القرائي المعرفية*. دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي؛ ومناع، محمد (2010). *تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*. دار الفكر.

عبد الباري، ماهر (2010). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، أيمن (2011). فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2*(8)، 202-239. HTTPS://DOI.ORG/10.21608/SERO.2015.92142.

العبد الله، محمد (2007). *أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً*. عالم الكتب الحديث.

عطية، محسن (2009). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو؛ واللوح، أحمد (2008). *التدريس المسرح: رؤية حديثة في التعليم الصفي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلوان، أحمد؛ والتل، شادية (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق، 3*(26)، 376-404.

الفيومي، خليل (2012). أثر استخدام استراتيجية التمثيل الدرامي للنصوص الشعرية في الاستيعاب المقروءلطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20*(1)، 131-159.

القرشي، أمير (2011). *المناهج والمدخل الدرامي*. عالم الكتب.

لافي، سعيد (2010). *النشاط المدرسي: النظرية والتطبيق*. عالم الكتب.

لافي، سعيد (2013). *القراءة وتنمية التفكير*. عالم الكتب.

اللواتية، طاهرة؛ والدرمكي، أحمد (2012). مسرحة المناهج التعليمية. *مجلة التطوير التربوي، 10* (69)، 32-39.

محمد، أحمد (2015). *أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام الخرائط المفاهيمية بالمنطقتين الاستقرائي والقياسي في التحصيل وتحسين القدرة اللغوية الشفوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

مدكور، علي (2017). *طرائق تدريس اللغة العربية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الناصر، محمد؛ وحمدي، نرجس (2014). أثر التدريس باستخدام الدراما على وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالسعودية. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 38*(1)، 107-123.

الناقة، محمود؛ وحافظ، وحيد (2002). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام*. مطبوعات جامعة عين شمس.

النواصرة، جمال (2010). *أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الله (2015، ابريل 15-17). *تنمية الثروة اللفظية: خصائصها وإجراءاتها التعليمية* [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي التاسع: اللغة العربية أساس لجامعة الشرقية، أندونيسيا.

Abdul Bari, M. (2010). *Reading comprehension strategies: its theoretical and practical foundations*. Dar Al-Masirah for publications and distribution (In Arabic).

Abdul Hamid, A. (2011). The effectiveness of direct education strategy in developing reading comprehension skills among students with learning difficulties. *Journal of special education and rehabilitation, 2*(8), 202-239 (In Arabic).

Abdullah, M. (2007). *Fundamentals of teaching critical reading for mentally gifted students*. The world of modern book (In Arabic).

students. *Journal of educational and social studies*, *21*(1), 477-536 (In Arabic).

Al-Shara, H. (2021). The level of reading *comprehension and its relation to the ability of written expression among female sixth grade students* [Unpublished doctoral thesis]. The world Islamic science and education university (In Arabic).

Al- Sawy, I. (2009). *Cognitive reading comprehension difficulties*. Dar Al Fakir Al- Arabi (In Arabic).

Al- Shanty, D. (2016). *The effectiveness of a program based on children's literature in developing oral expression skills among third graders in Gaza* [Unpublished doctoral thesis]. Al- Azhar university (In Arabic).

Shamia, W. (2022). *The effect of dramatizing lessons in developing speaking skills and reducing the level of shyness among fourth grade girls in khan yunis governorate* [Master's thesis]. Al Aqsa University (In Arabic).

Atas, S, M. (2014). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama Techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 176* (2015), 961-969.

Attia, M. (2009). *Metacognitive strategies in reading comprehension*. Dar Al- Manahj for publication and distribution (In Arabic).

Burgi, N. (2010). *Studies in curricula and teaching methods*. Book World (In Arabic).

Hajaj, B. (2000). *The level of literal, inferential, and evaluative comprehension among sixth grade students* [Unpublished doctoral thesis]. University of Jordan (In Arabic).

Halas, D. (2008). *Contemporary vision in general teaching principles*. Afaq library (In Arabic).

Harris, L., & Smith, C. (1980). *Reading Instruction Diagnostic, Teaching the classroom*. Holt, Rinehart, and Winston HOLT.

Harmer, J. (2009). *The Traits of Good Speaker*. Longman Press.

Hussein, K. (2009). *Educational theatre: terminology and application*. The Egyptian Lebanese house (In Arabic).

Knapp, C. (2012). The value of values clarification is action to the cities. *The Journal of environmental education. 13*(2),1-4. Doi.org/10.1080/00958964.1982.10801913

Lafi, S. (2010). *School activity: theory and practice*. The world of books (In Arabic).

Lafi, S. (2013). *Reading and thinking development*. The world of book (In Arabic).

Learner, Janet W. (2000). *Children with learning disabilities*. Houghton Mifflin Company, Atlantes.

Lorent D. (2010). A Case study of the impact of guided reading groups in second grade on comprehension improvement. *ProQuest LLC*.

Madkour, A. (2017). *Methods of teaching the Arabic language*. Dar Al-Masirah for publication and distribution (In Arabic).

Mohammad, A. (2015). *The effect of teaching grammar rules using conceptual maps in the inductive and analogical areas on achievement and improving the oral language ability of tenth grade students* [Unpublished doctoral thesis]. The world Islamic science and education university (In Arabic).

Alber, S., & Fail, R. (2002). Drama activities that promote and extend your students vocabulary proficiency. *International in school & clinic, 39*(1), 22-29. Doi.org/10.1177/10534512030390010301

Al-Dulaimi T., & Al-Waeli, S. (2018). *Teaching modern attitudes in teaching Arabic language*. The modern world of books (In Arabic).

Afana, E. & Al- Louh, A. (2008). *Theatrical teaching: A modern vision in classroom education*. Dar Al-Masirah for publication and distribution (In Arabic).

Al- Fayoumi, Kh. (2012). The effect of using the strategy of dramatic presentation of poetic texts on the reading comprehension pf students of the upper basic stage in UNRWA schools in Jordan. *Journal of the Islamic university for the educational and psychological studies, 20*(1), 131-159. (In Arabic)

Al Hadad, A., & Hasan, M. (2013). The effect of an imagination- based strategy on improving reading comprehension skills among tenth grade students in Kuwait. *Educational journal*, *27*(106), 177-201(In Arabic).

Al Hadeed, R. (2019). *The effect of (auto schedule) strategy in reading comprehension by students of seventh grade in Arabic language subject* [Unpublished doctoral thesis]. The world Islamic science and education university (In Arabic).

Al- Hashemi, A. (2015, April 15-17). *Developing verbal ability: Its educational characteristics procedures* [article presentation]. The ninth international conference: Arabic language is a foundation for Al- Sharqiyah university, Indonesia (In Arabic).

Al Khalifeh, H. (2011). *Introduction to curricula and teaching methods*. AL-Rushd library (In Arabic).

Al Klaif, M. (2020*). The effect of using the strategies of mental perseverance and interrelated. probing questions in the development of visual perception and verbal linguistic wealth in the Arabic language for sixth grade students in Bahrain* [Unpublished doctoral thesis]. The world Islamic science and education university (In Arabic).

Al-Khawaldeh, A. (2011). *Linguistic assessment in writing and reflective thinking*. Dar Al-Hamid for publication and distribution. (In Arabic).

Al- Lawatih, T., & Al Darmaki, A. (2012). Dramatization of Educational Curricula. *Educational development Journal*, *10*(69), 32-39 (In Arabic).

Alwan, A., & Al-Tal, Sh. (2010). The effect of the purpose of reading-on-reading comprehension. *Journal of Damascus university, 3*(26) 276-404 (In Arabic).

Al- Naqah, M., & Hafed, W. (2002). *Teaching the Arabic language in general education*. Ain Shams university press (In Arabic).

Al- Nawasreh, J. (2010). *School stage lights and children's Drama*. Dar Al- Hamed for publication and distribution (In Arabic).

Al- Qaisi, Kh., & Al- Shammari, M. (2016). Speaking skill among kindergarten children. *Journal of educational and psychological research, 56*, 273-593 (In Arabic).

Al- Saedi, I. (2015). The effectiveness of children's songs in developing oral expression skills among first grade students. *Jordanian journal in educational sciences*, *43*(1), 47-71 (In Arabic).

Al-Saied, K. (2015). The effectiveness of life situations in developing some functional oral expression skills among first year secondary

Nasser, M., & Hamdi, N. (2014). The impact of teaching using drama according to the curriculum dramatization of Arabic grammar on academic achievement and the development of listening and speaking skills among sixth grade students in Saudi Arabia. *Dirasat Journal, educational sciences*, *38*(1), 107-123 (In Arabic).

Nelson, R. (2009). *Children and Social studies: Creative teaching in the elementary classroom*, Harcourt Brace college publishers Fort Worth, TX.

Qurashi, A. (2011). *Curricula and academic entrance*. World of Books (In Arabic).

Rasheed, A., & Hussein, H. (2014). The effect of dramatization of curricula on the achievement of fifth grade students in Arabic language grammar. *AL-Fath journal, 59*, 344-366 (In Arabic).

Saeed, M. (2009). *Educational tendency in the art of theatre*. Dar- Misr for publication and distribution (In Arabic).

Toaima, R., & Manna, M. (2010). *Teaching Arabic in public education: Theories and publications*. Dar Al-Fikir (In Arabic).

Zein-Aldeen, H. (2018). *Theatrical education and drama are a way to build the human*. Dar Al-Farabi (In Arabic).