فاعلية استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري

إعداد

دكتور

سامح جمعه عبدالمجيد محمد

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بنين– جامعة الأزهر بالقاهرة

دكتور

هليل زايد هليل زايد

مدرس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي– كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة

فاعلية استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري

إعداد

دكتور
سامح جمعه عبدالمجيد محمد

دكتور
هليل زايد هليل زايد

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية، وذلك على (٣٠) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمحافظة البحيرة، واشتملت أدوات البحث على مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية، وبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية، والجلسات التدريبية المعدّة باستخدام استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية، واستخدم الباحثان تحليل التباين للقياسات المتكررة، واختبار شيفيه، واختبار "ت" T test ، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسات المتكررة فى بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لصالح القياسات الأخيرة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعى فى أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية والدرجة الكلية للمقياس.

الكلمات المفتاحية: قلق تحدث اللغة الفرنسية، استراتيجية الكرسي الساخن، استراتيجية الأغاني التعليمية.

Abstract:

The aim of the research was to identify the effectiveness of training using the hot chair and educational songs strategies in French speaking anxiety on (30) students of the second grade of Al-Azhar secondary school in Beheira Governorate. The research tools included a French speaking anxiety scale, and a French speaking anxiety check list. And training sessions prepared using the hot chair and educational songs strategies. The two researchers used analysis of variance for repeated measurements, Scheffe's test, and T test. The results of the research indicated that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of repeated measurements in a note card. French speaking anxiety in favor of the last measurements, and there are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the pre and post measurements in the dimensions of French speaking anxiety and the total score of the scale in favor of the post measurement, and there are no statistically significant differences between the mean scores of the post and follow-up measurements in dimensions of French Speaking Anxiety and the overall score of the scale.

Keywords: French Speaking Anxiety, Hot Chair strategy, Educational Songs strategy.

مقدمة:

اللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته والتعبير عن رغباته، ووسيلة الأفراد في الاتصال بمجتمعاتهم، وسبيلهم لتوحيد كلمتهم، فباللغة وحدها يندمج الفرد بمجتمعه ويتلقى كل تراث أمته الفكري، وتحتاج الأجيال بلوغ التمكن من المهارات اللغوية الأربعة القراءة والكتابة والاستماع والتحدث كي تحافظ على تراثها الفكري، وأصبح تعلم اللغات الأجنبية أمرا ضروريا في حياة الأفراد، فهي جزءاً طبيعياً من الحياة اليومية؛ حيث نلمسها في وسائل الإعلام، والإعلانات، والتسوق، وأصبحت أمراً ضروريا للتواصل مع الآخرين من الخارج، وللحصول على فرص عمل.

ويهدف تعليم اللغة إلى إكساب الفرد المهارات والأداءات اللغوية واستعمالها بطريقة صحيحة وملائمة؛ بما يمكنه من أن يصبح متواصلا جيدا، وعضوا فاعلا يمتلك أدوات اللغة؛ ومن ثم ينبغي على الطلاب تعلم اللغة الأجنبية لأنهم يستطيعون رؤية أهميتها في حياتهم المستقبلية، وليس فقط لأنها جزء من المناهج الدراسية (Temerova, 2007, 4)، (Krivkova, 2011, 7).

وتحتل مهارة التحدث أهمية كبرى في تحقيق الاندماج والتواصل اللغوي والتعبير عن الرأي والإقناع، وتوجد مسوغات كثيرة تفرض على التعليم العناية بإكساب وتنمية مهارة التحدث في المراحل التعليمية، حيث إن تعليم هذه المهارة يستهدف تعويد ألسنة الطلاب على استخدام اللغة بطريقة صحيحة والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم بأسلوب لغوي واضح ووصف الأحداث والظواهر وسرد الحجج والبراهين والتغلب على العزلة والانطواء والخجل، وهي عملية ديناميكية تتطلب من الفرد توازنا وتكاملا بين عوامل معرفية ووجدانية وجسدية تؤدي دورا مهما في نجاحها أو فشلها خصوصا في أي لغة ثانية غير اللغة الأم. وكثيراً من متعلمي اللغة الأجنبية يعتبرون التحدث من أهم المهارات التي يستطيعون اكتسابها، وأنهم يقيمون تقدمهم بمدى إنجازاتهم في التواصل الشفهي(Sawir, 2005, 567) (Dogar, 2011, 38 & . Basheer, Azeem)

وغالبا ما تكون العوامل الوجدانية أكثر تأثيرا في القدرة على التحدث من غيرها، فالجانب الوجداني للتحدث لقي اهتماما أقل من الجانب المعرفي؛ لذلك فإنه يحتاج إلى البحث والدراسة لفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء تعلمهم اللغة الثانية.

ويأتي قلق تحدث اللغة Language Speaking Anxiety في صدر هذه العوامل الوجدانية التي تؤثر في عملية التحدث باللغة الأجنبية، ويعد أحد المشكلات السلوكية التي تعيق عملية التواصل مع الآخرين، حيث أشارت نتائج البحوث النفسية إلى الدور المهم الذي يشكله مستوى القلق في التعلم حيث تبين أن القلق المرتفع والقلق المنخفض كليهما من معيقات الطلاب عن التحصيل وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يضعف التفكير ويؤثر في التحصيل ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة مما يؤثر سلبا في مستوى تحصيل الطالب (Du, 2009, 162)، (Yaseen, 2018, 73).

وأشارت دراسة (Amina, 2016, 20) إلى أن القلق اللغوي بصفة عامة وقلق التحدث بصفة خاصة يمثل أحد أهم العوامل المؤثرة في أداء الطالب في تحدث اللغة الفرنسية، كما يعتبر أحد معيقات التعبير الشفهي، وأن هذه الحالة قد تكون ناتجة عن الارتباك الذي يؤدي الى السكوت بسبب القلق الناتج عن ضعف المصطلحات والمفردات والتراكيب الصوتية والنحوية الخاصة باللغة الفرنسية، وخشية الارتباك والوقوع في أخطاء لغوية والخجل من الأخرين أن يتهكموا عليه وغير ذلك من العوامل التي تشعره في مجمل الأمر بعدم الأمن اللغوي، ولذا كانت الدعوة إلى إعداد البرامج التعليمية والتدريبية التي تقلل قلق تحدث اللغة لدى الطلاب والذي قد يسيطر عليهم ويعيق أدائهم الأكاديمي.

لذا من الضروري عدم ادخار جُهدٍ في إيجاد الظروف التي تساعد الطلاب على خفض القلق الذي يعد عائقا للتحدث، وكذلك إعداد برامج تدريبية توازن بين التعليم اللغوي الشفوي من جهة وخفض مستوى قلق تحدث اللغة لدى الطلاب من جهة أخرى، وذلك باستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لهم والتي تراعي خصائصهم ومبادىء تعلمهم (Ni, 2012, 1509).

ويعد التعلم النشط من أهم المداخل التي وجد أنها تعمل على إيجاد جو مريح ومرن، وتتيح الفرص لاستخدام اللغة الأجنبية بارتياح، وتعمل على توفير بيئات تكون داعمة لتحسين تقدير الذات والثقة بالنفس، حيث يشير (Botwina, 2014, 27) إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تثير جو الحجرة الدراسية، وتُقلل من الخجل والتوتر، وتُزيد من المرح والبهجة لكل من الطلاب والمعلمين.

وتمثل استراتيجية الكرسي الساخن Hot Seat Strategy إحدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة التي تعد ملاذا جيدا للمعلمين والمتعلمين على حد سواء لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية لدى المتعلمين كتنمية مهارات التحدث فهي تعتمد على جهد كل من المعلم والمتعلم (السندي ، ٢٠١٥، ٣٧٠).

وتهدف استراتيجية الكرسي الساخن إلى إتاحة الفرصة للطلاب لصياغة الأسئلة وتوجيهها، وتنمية مهاراتهم في إعادة القراءة واستعراض النص، وكذلك مهارة السرد والتحليل، وتنمية روح التعاون لديهم، وتشجيعهم على لعب الأدوار بطريقة تفاعلية، وتشجيع العمل الجماعي والعمل معا داخل المجموعات، وتبادل وجهات النظر والاستماع الإيجابي.

وتعد استراتيجية الأغاني التعليمية Educational Songs strategy أيضا إحدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة، فهي من أكثر الأنشطة التعليمية متعة للطلاب، فقدرتها في الحفاظ على عنصري التعلم والمتعة في آن واحد جعلت منها طرقا أساسية في تعزيز المهارات الأساسية للغة من كتابة وقراءة واستماع وتحدث، فلها القدرة على تحفيز ما يسمى بالتمييز السمعي بالإضافة إلى تطوير خيال الطالب وقدراته في التعبير عن أفكاره الخاصة بواسطة الكلمات والموسيقى، وللموسيقي قيمة سيكولوجية عظيمة، فالأغاني التعليمية مادة تسهم في تنمية الطالب بما تزوده به من معلومات وحقائق ومهارات موسيقية وميول واتجاهات فنية، بالإضافة إلى أنها من الممكن أن تهيىء الوسائل التي يتحقق بها تعلم الأطفال المفاهيم العلمية والعقلية والاجتماعية، حينما تهيئ لهذا كله جو المتعة والسرور إذا اقترنت به.

ولا يقتصر دور الأغاني التعليمية على نمو جانب من جوانب النمو دون آخر بل تمتد أثارها لتشمل جوانب النمو المختلفة (وجدانية- جسمية- عقلية- اجتماعية) بل وتشمل مراحل العمر المختلفة سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة، وتسهم في تنمية النواحي الجسمية والحسية حيث تساعد على تنمية حاسة السمع من خلال تدريب الأذن على التمييز والحكم على المشبهات الصوتية المختلفة من حيث الحدة والغلظ أو التشابه والاختلاف، كذلك تسهم في تنمية النواحي الانفعالية للطالب حيث تسهم بدور فعال وإيجابي في النمو الانفعالي له وتساعده على التحكم في الانفعالات المختلفة وخصوصا غير السارة منها عن طريق الاستماع والإحساس بالبهجة والمشاركة الوجدانية كما تخفف حدة التوتر والقلق.

وتحتوي الأغاني التعليمية على كلمات لها قوافي متشابهة وترتبط ارتباطا وثيقا بالمهارات الصوتية كذلك غالبا ما تكون ممتعة ومثيرة يتمتع بها الطلاب وتعزز وظيفتها كأداة للتعلم، فهي عامل محفز في غاية الأهمية لأنها تعليمية مجزية بطبيعتها ومثيرة وأكثر فاعلية وتزيد دافعية الطالب نحو التعلم مما يجعلها أداة مثالية لإكساب الطلاب مهارات التحدث اللازمة وتنمية المفردات اللغوية والطلاقة اللفظية (Maria, 2016, 13).

مشكلة البحث:

برزت مشكلة البحث من خلال ملاحظات الباحثين الحاليين أثناء عملهما في مجال تدريس اللغة الفرنسية سواء بالجامعة أو بالمعاهد الأزهرية من تدني مستوى الطلاب في المحادثات الشفهية باللغة الفرنسية، وارتفاع مستوى قلق التحدث لديهم.

ويؤيد ذلك ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى أن الطلاب يتسمون بمستوى مرتفع من قلق تحدث اللغة الفرنسية مثل دراسة (Lihua, 1990) ، (Sawir, 2005)، (2007, Songsiri)،(Ardriyati, 2009)، (Moghaddas & Ghafariniae, 2012)، (Somdee & Suppasetseree, 2012)

وتشير دراسة (Juhana, 2012) ، (Al-Hebaish, 2012) إلى أن من بين تلك العوامل التي تؤثر بقوة في فاعلية التحدث، الخوف من ارتكاب أخطاء، والخجل، والقلق، وانخفاض الدافعية، وضعف الثقة، والخوف من سخرية الزملاء، وللتغلب على تلك العوامل النفسية ينبغي إثارة دافعيتهم لكى يكونوا أكثر ثقة للتحدث باللغة الأجنبية، كما ينبغي على المعلمين أن يكونوا أكثر وعياً بالعوامل التي تعيق طلابهم من التحدث في حصص اللغة الفرنسية.

وأشارت دراسة كل من (Schtuz, 2007)،(Mustapha, Ismail & Singh, 2010)، (Helen, 2013) (Jamila, 2014) إلى أن قلق تحدث اللغة الأجنبية مشكلة خطيرة في التعليم والتعلم والتحصيل الأكاديمي واكتساب اللغة بشكل عام، وفى الأداء الشفهي ومهارات التحدث ومهارات التواصل الشفهي والإنتاج الشفهي بشكل خاص.

ويشعر الطلاب بارتفاع مستوى قلق تحدث اللغة كنتيجة لعدم معرفة ما يقولونه أو نقص المفردات اللغوية التي يستخدمونها في المحادثة أو عدم إثارة موضوع المحادثة Ardriyati, (2009, 1).

ويشير (Ni, 2012, 1509) إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق للتحدث باللغة الأجنبية يشعرون بالخوف الشديد، والخجل، والتردد في التعبير عن آرائهم، حتى أنهم غير قادرين على نطق جملة كاملة ذات معنى في الفصل، ويشعرون بعدم الارتياح عندما يطلب منهم المشاركة في أنشطة التحدث، وغير قادرين على تناول المهام الشفهية كتحديات، وهذا يعد تهديداً لهم، وأكثر قلقاً بخصوص انتقاد أو نبذ الآخرين لهم. وغالباً ما تنخفض ثقة الطلاب بأنفسهم للتحدث باللغة الأجنبية عند إدراكهم لعدم فهم المستمعين لمشاركتهم في المحادثة، أو عند عدم قدرتهم على فهم المتحدثين الآخرين (Juhana, 2012, 102).

وتشير (Jamila, 2014, 156) إلى أن هناك بعض العوامل النفسية والاجتماعية المميزة التي تضع عوائق أمام قدرات التحدث باللغة الأجنبية لدى المتعلمين داخل الحجرات الدراسية وخارجها وقد ركزت هذه الدراسة على عامل نفسي خاص، وهو " ارتفاع قلق التحدث" الذي أصبح أحد أكثر العوائق المؤثرة في الأداء الشفهي.

ويشير (Schtuz, 2007, 2) إلى أنه عندما يشعر المتعلم بانخفاض الثقة أو الدافعية أو زيادة القلق، فإنه ربما يؤثر ذلك بشكل سلبي في اكتسابه للغة، كما تشير دراسة (Lihua, 1990, 26) إلى أنه لتحسين مهارات التحدث لدى الطلاب ينبغي على المعلمين مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم النفسية، ومساعدتهم على تنمية ثقتهم بأنفسهم، ويتطلب ذلك تخطيطاً جيداً، وأساليب تدريس متنوعة، وتدريس صبور، وجو مريح، ومثيرات بصرية وفكاهة جيدة.

بالإضافة إلى ذلك وجود ندرة- في حدود اطلاع الباحثين الحاليين- في الدراسات والبحوث التي تناولت قلق تحدث اللغة الفرنسية؛ حيث أشارت دراسة (Helen, 2013, 4) إلى أنه على مر التاريخ الطويل للبحوث في الدافعية لتعلم اللغة، إلا أن قلق تحدث اللغة الفرنسية لا يزال حتى الآن عاملاً لم يلق اهتماماً كافياً، كما أشارت دراسة (Shumin, 2002) إلى أن العوامل التي تعيق أو تسهل إنتاج اللغة الشفهية لم تلق اهتماماً كافيا، وأنه لتوفير تعليماً فعالا من الضروري لمعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بحث العوامل والظروف والمكونات التي تؤثر بقوة في فاعلية التحدث.

وتشير دراسة (Ashton-Hay, 2005, 647) إلى أنه ينبغي تشجيع المعلمين على محاولة التدريب على استراتيجيات التعلم النشط، وتزويد الطلاب بخبرة تعليمية داخل حجرة الدراسة، حيث إنه يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجيات بطرق كثيرة داخل حجرة الدراسة

المعاصرة، وذلك لتوفير التعلم النشط والبنائي، كما ترى أيضاً أنه ينبغي على المعلمين استخدام التعلم التفاعلي والنشط للعمل على إشراك المتعلمين وتحسين النواتج التعليمية.

وقد أظهرت دراسة (Vicky, 2011, 3) وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم النشط واللغة الأجنبية كلغة ثانية، وأشارت أيضاً إلى أن التعلم النشط يقوم بدور مهم في تعلم اللغة، وإلى أن بعض الباحثين قد صرحوا بفائدته في عملية تعليم وتعلم اللغة.

ويمكن لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط أن توفر قوة دافعة لمتعلمي اللغة الأجنبية كلغة ثانية لكى يكونوا أكثر ثقة بالنفس للتحدث باللغة الأجنبية، وبذلك تزداد عندهم مفردات اللغة الشفهية (Gill, 2013b, 34).

وأشارت (Shand, 2008, 14) إلى أنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمربين استخدام طرقاً لزيادة دافعية الطلاب وخفض قلقهم وزيادة ثقتهم في حجرة الدراسة لتعلم اللغة الأجنبية بنجاح، كما أشارت هذه الدراسة إلى أنه من بين الطرق الممكنة لخفض القلق وزيادة الدافعية والثقة بالنفس هو الاستفادة من استراتيجيات التعلم الحديثة في فصول تعلم اللغة الأجنبية.

وأشار (Zerey, 2008, 36-37) إلى أن التعلم النشط يعمل كوسيلة للحد من قلق التحدث لأنه يعطي الطلاب شعوراً بالثقة بالنفس وفرصة للحصول على تقدير الذات في نشاط عمل جماعي تعاوني دون إشعار الطلاب بالتهديد، وكما أشارت البحوث السابقة أن الجزء الأكبر من القلق في غرف دراسة اللغة الأجنبية ينتمي إلى التحدث.

ويمكن القول أن تلك الاستراتيجيات تؤثر نفسياً وجسدياً في قدرات الطلاب اللغوية، حيث يتحسن لديهم فهم النصوص، والمعرفة اللفظية ومهارات التواصل، كما تحافظ على نشاط الطلاب في بيئات التعلم وترتفع لديهم الدافعية والثقة بالنفس وينخفض لديهم مستوى القلق والذى يلعب دوراً مهماً في حصص اللغة الأجنبية (Atas, 2015, 963).

لذا يمكن الاعتماد على استراتيجيات التعلم الحديثة داخل حجرة الدراسة كنشاط أساسي في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، وأهمية تطبيق هذه الاستراتيجيات في خفض مستوى قلق التحدث باللغة الأجنبية (Ashton-Hay, 2005)، (Gill , 2013b).

ومن ثم تبدو أهمية التدخل المبكر للحد من قلق تحدث اللغة الفرنسية، ومن الضروري تطوير برامج تدريبية وتضمينها استراتيجيات وفنيات من شأنها زيادة فاعليتها في خفض قلق التحدث باللغة الفرنسية.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية التدريب وفق استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

أهداف البحث:

هدف البحث التحقق التجريبي من فاعلية التدريب وفق استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

من الناحية النظرية:

- تنبع أهمية هذا البحث في أنه تناول موضوعا لم ينل اهتماما كافيا من الدراسة في مجتمعنا العربي بصفة عامة والمصري بصفة خاصة وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحثان.
- التأصيل النظري لقلق تحدث اللغة الفرنسية ولاسترتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية.
- مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تتبنى استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة في شتى جوانب العملية التعليمية لتحسين وتطوير الأداء المدرسي.
- تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات وفق استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية تتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية.
- دعم إيجابية الطالب في الموقف التعليمي، وضرورة استخدامه لأفكاره وحواسه وحاجاته وميوله واهتماماته.

من الناحية التطبيقية:

– سعى البحث إلى توفير أداتين لقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، خاصة مع ندرة الأدوات لقياس هذا المتغير لهذه الفئة.

– سعى البحث إلى توفير مجموعة من الأنشطة، والتدريبات المعدّة فى ضوء استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية يستفيد منها المعلمون لدى فئة من المتعلمين وهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

– قد تمكن نتائج هذا البحث القائمين على تخطيط وتطوير مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية ومعلمي اللغة الفرنسية في الاستفادة من البرنامج المعد والاستراتيجيات المستخدمة في مساعدة الطلاب لخفض قلق تحدث اللغة الفرنسية لديهم.

مصطلحات البحث:

الاستراتيجية: Strategy

عبارة عن مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانات المتاحة.

قلق تحدث اللغة الفرنسية: French Speaking Anxiety

ويقصد به شعور طالب الصف الثاني الثانوي الأزهري بالخوف والتوتر والتردد وعدم الارتياح عند التحدث باللغة الفرنسية أثناء الحصة مع زملاءه ومعلم اللغة الفرنسية، ويمثل استجابة معرفية وسلوكية ونفسية وفسيولوجية مما يؤدي به إلى تجنب تحدث اللغة الفرنسية داخل الصف، وتتحدد أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية فيما يأتي:

١- المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة الفرنسية: ويقصد به تلك المشاعر التي تعكس شعور الطالب بالاضطراب والتوتر والارتباك خلال معايشة دروس اللغة الفرنسية، بما تتضمنه من خبرات أو تتطلبه من حضور وفهم وحديث ومشاركة، بحيث يترتب على تلك المشاعر السلبية نوع من العرقلة والتعويق لإمكانية التفاعل الإيجابي من جانب الطالب مع متطلبات النمو والتقدم الملموس في دراسة اللغة الفرنسية.

٢- ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس: ويقصد به تلك المشاعر التي تعكس شعور الطالب بانعدام الثقة في إمكانية الوفاء بمتطلبات الإندماج والإنخراط في برامج ودروس تعلم اللغة الفرنسية سواء في حضور دروس هذه المادة أو التحدث بها أو الإختبار فيها

أو معالجة ما قد يعانيه من قصور في أي جانب من جوانب ومهارات تعلم اللغة الفرنسية.

٣- ضعف إجادة مهارات اللغة: ويقصد به تلك المشاعر التي تعكس شعور الطالب بعدم قدرته على ممارسة اللغة الفرنسية استماعاً وتحدثاً سواء بين زملائه في حجرة الدراسة أو بين المتحدثين أصلاً بهذه اللغة، وبحيث تتم هذه الممارسة الفعلية للغة في إطار من التلقائية والتمكن.

٤- الخوف من التواصل: ويقصد بهذا البُعد تلك المشاعر التي تعكس شعور الطالب بالخوف من الإقدام والمبادأة تجاه دراسة وتعلم اللغة الفرنسية بدءًا من الحرص على حضور حصص اللغة الفرنسية وفهم ما يجري خلالها، وانتهاءً بالإلمام بقواعدها اللغوية والمشاركة في تدريباتها وأنشطتها الفصلية.

حدود البحث: تتحدد نتائج البحث بالحدود الآتية:

أ- حدود زمانية: ترتبط بفترة تطبيق البحث خلال الفصل الدراسى الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

ب- حدود مكانية: تتمثل بمعهد أبوحمص الثانوي بنين بإدارة أبوحمص التعليمية بمحافظة البحيرة.

ج- حدود موضوعية: تتمثل في المنهج شبه التجريبي، وطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، والأدوات (مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية، وبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية، والجلسات التدريبية المعدة في ضوء استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية).

المفاهيم النظرية للبحث:

يعرض الباحثان فى هذا الجزء المفاهيم النظرية الخاصة بمتغيرات البحث من خلال ثلاثة محاور وهى: الأول: قلق تحدث اللغة الفرنسية، والثاني: استراتيجية الكرسي الساخن، والثالث: استراتيجية الأغاني التعليمية.

المحور الأول: قلق تحدث اللغة الفرنسية:

مفهوم قلق تحدث اللغة الفرنسية:

يعرف (Daly, Cauhlin & Stafford, 1997, 21) قلق التحدث بأنه رغبة الأفراد في التعامل مع التفاعل الاجتماعي أو تجنبه.

ويعرفه (Zerey, 2008, 19) بأنه يمثل الخوف الذي يعاني منه الأفراد في التواصل الشفهي، وحجرة دراسة اللغة.

ويعرفه (Mohamad & Wahid, 2009, 69) بأنه عبارة عن الشعور بالخوف المرتبط بالإحساسات الجسدية المعروفة بشكل مؤلم لأولئك المتضررين منها، مثل ارتفاع معدلات التنفس وضربات القلب، وزيادة الأدرينالين، والإفراط في ردود الفعل السريعة والتوتر في منطقة الكتف والرقبة.

ويعرفه (McCroskey, 1977) في (Mohamad & Wahid, 2009, 69) بأنه مستوى الفرد من الخوف أو القلق المرتبط إما بالتواصل الحقيقي أو المتوقع مع شخص آخر أو أشخاص آخرين.

ويعرفه (Fushino, 2010, 703) بأنه الخوف المنخفض من التواصل باللغة الثانية والكفاءة التواصلية المدركة المرتفعة للغة الثانية.

ويعرفه (Horwitz, Horwitz & Cope 1986) في (Molberg, 2010, 11) بأنه الخوف من الخبرات الفردية السلبية في التواصل الشفهي.

وتعرفه (الدلابيح، ٢٠١١، ١٦) بأنه مجموعة من الأعراض والسلوكيات التي تظهر على الفرد في موقف التحدث ويتمثل في إظهار أشكال من الارتباك والاضطراب التي تنعكس سلبا على الأداء اللغوي الشفوي المنتج.

وعرفه (Apple, 2011, 388) بأنه عبارة عن شعور الطالب بالخوف والتوتر والاضطراب عند استخدام اللغة الأجنبية مع زملاء الفصل في حجرة الدراسة.

كما يعرفه (مقداد؛ واليامي، ٢٠١٢، ٤٧) بأنه اضطراب يحد قدرة التلميذ على طرح وجهة نظره بين زملائه ويمنعه من المشاركة الصفية والمشاركة في الأنشطة المختلفة مما قد يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي.

ويعرفه (Glassman, 2014, 1) بأنه ميل الفرد نحو تجنب التحدث أمام الآخرين، كما يشير إلى معاناة الفرد النفسية والاجتماعية عند الإجبار على التحدث مع الآخرين.

ويميز (Charles, 2015, 3) بين نمطين من القلق: القلق كحالة؛ ويُعرَّف بأنه الخوف والعصبية وعدم الراحة والإثارة الجهاز العصبي اللاإرادي الناجم مؤقتًا عن المواقف التي يشعر

فيه الفرد بالخطورة (ما يشعر به الشخص في وقت الإدراك بالتهديد). والقلق كسمة؛ ويُعرَّف بأنه نزعة طويلة الأمد نسبيًا للشعور بالتوتر والقلق وعدم الراحة.

مما سبق، يتضح اتفاق التعريفات السابقة على أن قلق التحدث باللغة الأجنبية بشكل عام عبارة عن الخوف من التواصل الشفهي الحقيقي أو المتوقع مع فرد آخر أو أفراد آخرين، داخل حجرة دراسة اللغة الأجنبية أو خارجها وأنه قد يصاحب ذلك إحساس بارتفاع معدلات التنفس وضربات القلب، وزيادة الأدرينالين، والإفراط في ردود الفعل السريعة والتوتر في منطقة الكتف والرقبة.

ويعرف الباحثان الحاليان قلق تحدث اللغة الفرنسية بأنه عبارة عن شعور الطالب بالخوف والتوتر وعدم الارتياح أثناء حصة اللغة الفرنسية عند التحدث بها مع زملاء الفصل وأستاذ اللغة الفرنسية.

أهمية خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية:

لخفض قلق التحدث باللغة الأجنبية أهمية وفوائد كبيرة، فله تأثير مهم في تحصيل الطلاب في اللغة الأجنبية، ومساعدتهم على أن يكونوا أكثر رغبة في التحدث أو التواصل باللغة الأجنبية، والمساعدة في تحقيق كفاءة أعلى في اللغة كما أنه أهم منبئ بالكفاءة اللغوية، ويؤثر في الكفاءة في اللغة الثانية بشكل مباشر وغير مباشر، ويعد أهم محدد للاتجاه والجهد المبذول نحو تعلم اللغة، وأحد العوامل التي تحسن التعلم، وبه يكون الطلاب أكثر شعوراً بالرضا والنجاح، وأحد أهم العوامل التي تحرك أو تحفز الطلاب للوصول إلى أهدافهم، وتزويدهم بالدافعية والطاقة لكى يصبحوا إيجابيين في تعلمهم، وتوجد الدافع فيهم لاكتساب اللغة المستهدفة، والاستمتاع بعملية التعلم والنجاح فيها والشعور بالرضا، فضلاً عن إقامة علاقات طيبة، وذات أهمية ليس فقط في السياقات متعددة الثقافات، ولكن أيضاً في البيئة أحادية الثقافة (Clement, 1986, 286)، (Clement, et al. , 1994)، (Csizer & Dornyei, 2005, 22)، (Gander, 2006, 13-14)، (Xiaolu, 2006, 11)، (Songsiri, 2007, 28)، (Cutrone, 2009, 57)، (Leis, Ariji, Hashiba, Laskar & Borjigin, 2012, 38)، (Riyani, 1998, 8 & Noriko, 2014, 2)، (Jamila, 2014, 161).

هذا، وقد لاحظ المدرب أنه بمرور الوقت تدريجياً في جلسات البرنامج التدريبي الحالي، كان الطلاب المشاركين أكثر رغبة في التحدث أو التواصل باللغة الفرنسية، كما ازدادت

كفاءتهم في اللغة الفرنسية، حيث ازداد تحصيلهم للمفردات اللغوية وازدادت دقتهم النحوية في التحدث باللغة الفرنسية وازدادت كمية المفردات اللغوية المنطوقة في الدقيقة الواحدة وبالتالي قَلّ صَمْتُهُم وأصبح ردّ فعلهم أسرع في الإجابة عن الأسئلة التي وجهت لهم.

أسباب قلق تحدث اللغة الفرنسية:

من خلال اطلاع الباحثان الحاليان على بعض البحوث التي تناولت قلق تحدث اللغة الأجنبية، أمكن استخلاص العديد من أسباب قلق التحدث باللغة الفرنسية مثل: الخوف من التحدث أمام الآخرين أو الخوف من التواصل شفهياً، ومن التقييم السلبى وسخرية الآخرين، ومن ارتكاب أخطاء في النطق، ومن نقد الآخرين، ومن عدم إثارة اهتمام الجمهور، وقلق الطالب من أن يكون مفهوماً من قبل الآخرين أم لا، والخجل، وانخفاض ثقة الطلاب بأنفسهم في كفاءتهم اللغوية، وشعور الطلاب بأن لديهم موضوعات كثيرة جداً يجب التحدث عنها في فترة زمنية محددة، وإدراك المتحدث أن توقعات الجمهور أكبر من قدرته على التحدث، وقضاء الطلاب الكثير من الوقت في التحضير بدلاً من تطوير الثقة في قدرتهم الطبيعية على النجاح، وكُرْه الطلاب كونهم بؤرة اهتمام الجمهور، وانخفاض مستويات إجادة اللغة الفرنسية، وانخفاض الاستعداد للتحدث، وإجراء الاختبارات الشفهية، والتغيب عن حضور حصة اللغة الفرنسية، وتأثير اللغة الأم، وعدم كفاية المفردات لدى الفرد، والمعرفة النحوية المحدودة، وأسلوب المعلم في تصحيح الخطأ (Daly, 1991, 6)، (Mohamad & Wahid, 2009, 69)، (Atas, 2015, 962-963)، (عبد العظيم، ٢٠١٨).

ويعد قلق تحدث اللغة الفرنسية ظاهرة توجد بشكل عام لدى متعلمي اللغة الأجنبية في الفصل؛ وقد يشعر المتعلمون بهذا الشعور في حالات التواصل والتعبير الشفوي، ويرتبط قلق التحدث بعدم القدرة على التعبير عن الذات باللغة الفرنسية، وينشأ هذا الشعور عندما يدرك المتعلم أنه ليس لديه المستوى الكافي للتعبير عن نفسه بشكل أصيل أو عندما يسعى الى التحدث ويجد عقبات بسبب أن الموارد اللغوية لديه غير كافية، وكذلك إذا بذل قدراً هائلاً من الجهد للتحضير مسبقًا، فإن قلقه سيمنعه للحصول على النتيجة المرجوة، فإن المشكلة مرتبطة بالخوف من انتقاده من الرفاق، وخاصة من قِبل المعلم، كما يرتبط قلق التحدث بثلاثة أسباب: أولها الخوف من الأداء الشفوي أو التحدث ومجابهة الأخرين، والثاني الخوف أو القلق من الاختبارات الشفوية وأخيراً قلق التقييم (الخوف من التقييم السيء) (Amina, 2016, 20).

هذا، وقد حاول الباحثان الحاليان تجنب بعض أسباب قلق التحدث التي لوحظت على الطلاب المشاركين في التدريب، قبل البدء في جلسات البرنامج التدريبي لتحديد الفنيات والوسائط المناسبة لاستخدامها في البرنامج التدريبي الحالي، مثل عدم كفاية المفردات لديهم بالإضافة إلى معرفتهم النحوية المحدودة، وانخفاض مستوياتهم في إجادة اللغة الفرنسية وخوفهم من التحدث باللغة الفرنسية أمام الآخرين، لذلك حَرِصَ الباحثان على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على عدم إشعارهم بالخوف من التحدث والمناسبة أيضاً لمستوياتهم في إجادة اللغة الفرنسية، كما حاول الباحثان أيضاً تجنب بعض أسباب قلق التحدث عن طريق عدم التصحيح المستمر للأخطاء النحوية أو أخطاء المفردات اللغوية أو أخطاء النطق لديهم.

معوقات خفض قلق التحدث باللغة الفرنسية:

من خلال اطلاع الباحثان الحاليان إلى الكتابات النظرية والدراسات التي أشارت إلى معوقات خفض قلق التحدث باللغة الفرنسية أمكن تصنيف تلك المعوقات في محورين على النحو الآتي:

- **معوقات خاصة بالمعلمين:** ومنها قلة تشجيع المعلمين للطلاب على التحدث باللغة الفرنسية، وعدم اعتقاد كثير من المعلمين بأهمية اقتناع الطلاب بقدرتهم على التحدث باللغة الفرنسية، وإعطاء المعلمين أوامر باستمرار للطلاب بالجلوس في هدوء والإنصات إليهم، بالإضافة إلى طلبهم منهم عدم الوقوف والتحدث إلا إذا طلب منهم ذلك، ونقص توفير الفرص التي يحصل عليها الطلاب لممارسة التحدث.
- **معوقات خاصة بالطلاب:** ومنها إدراك الطلاب أن زملاءهم المشتركين معهم في المحادثة لا يفهمونهم، وعدم فهمهم للطلاب الآخرين الذين يتحدثون إليهم، وقدرة الطلاب المنخفضة على التحدث باللغة الفرنسية، واعتقاد كثير منهم أن لغتهم الفرنسية سيئة، وشعورهم بعدم القدرة على التحدث باللغة الفرنسية بشكل جيد، وسلبية الطلاب في تفاعلهم مع المعلمين، وتفاعلهم معهم فقط بالرد (بنعم ولا) أو الرد بكلمة واحدة فقط، وشعور الطلاب بالخجل وعدم القدرة على المواجهة، حيث يعد الخجل الأكثر من اللازم أحد العوامل التي تمنع

الطلاب من التحدث (Farmer & Sweeny, 1997, 294)، (Songsiri, -170 2007, 168)، (Juhana, 2012, 102).

هذا، وقد حاول الباحثان الحاليان الحدّ من معوقات خفض قلق التحدث باللغة الفرنسية الخاصة بالمعلمين أو المدربين، فحرصا على تشجيع الطلاب المشاركين على التحدث باللغة الفرنسية واستخدام التعزيز الإيجابي المناسب لهم، وعدم إعطائهم أوامر باستمرار الجلوس في هدوء والإنصات إلى المدرب، وترك لهم حرية التحرك في مكان التدريب دون الإخلال بالنظام، بالإضافة إلى توفير فرص للجميع لممارسة التحدث، فكان كل طالب منهم ممثلاً ومشاهداً في نفس الوقت.

مظاهر قلق تحدث اللغة الفرنسية:

من خلال اطلاع الباحثان الحاليان إلى الكتابات النظرية والدراسات التي أشارت إلى مظاهر قلق التحدث باللغة الفرنسية أمكن استخلاص العديد من المظاهر مثل: وضعف المبادأة في المشاركة في المناقشة الشفهية، والمشاركة غير الفعالة في المهام، وعدم الدقة في التحدث ، والتوقف لفترات طويلة قبل استئناف كلامهم مرة أخرى، وضعف الاعتقاد في إمكانية التعبير عن أنفسهم، والإقلاع عن الكلام والشك في قدراتهم عند ارتكابهم لبعض الأخطاء في بداية تحدثهم، بالإضافة إلى امتلاكهم معدل دقة ضئيل جداً بشكل عام في إنتاجاتهم الشفهية، وعدم إظهار مهارات مرتفعة في المناقشة والقيادة والتواصل، وعدم تسهيل النقاش، وتفاعل الطلاب جسدياً مع الشعور بخفقان في القلب، والتعرق والارتعاش، كما أنهم يتفاعلون نفسياً مع الأفكار السلبية المتعلقة بتعلم اللغة والتحدث، ووجود مستوى منخفض من الثقة بالنفس في حصص اللغة، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على النظر إلى أعين المعلم، وانخفاض كفاءتهم اللغوية، لأنهم ربما يشعرون بالتردد في المشاركة في المحادثة أو الأنشطة، وقد يكون لديهم إعاقات عقلية في أنشطة التحدث، وصعوبة في التصحيح الذاتي عند ارتكاب أخطاء، واستخدام استراتيجيات التهرب أو التجنب بدلاً من الاشتراك في المناقشات أو تحمل المخاطرة في إجراء المناقشات، ونسيان ما يتعلمونه بسهولة جداً، وصعوبة في تنمية مهارات التواصل الشفهي، والشعور بعدم الارتياح والخوف والإحباط داخل حجرة الدراسة، والميل إلى الأداء برضا وفاعلية أقل واللتان تؤثران في تحصيلهم الأكاديمي بشكل عام، وربما يبقون صامتين أثناء الحصة، والخوف من التواصل، وضعف القدرة على التعبير عن أنفسهم أو فهم شخص آخر وهذا يؤدي إلى الإحباط

والخوف، وترددهم في التواصل في أي سياق أو التحدث بلغة أجنبية (Foss & Reitzel, 1991)، (MacIntyre, Gardner, 1991, 42)، (Zerey, 2008, 19)، (Al-Yates & Chisari, 2013,) ، (Helen, 2013, 35-37) ، (Hebaish, 2012, 63 8) ، (Atas, 2015, 963).

ولذلك، على معلمي اللغة الفرنسية تجريب طرق جديدة لمنع انسحاب الطلاب من المشاركة في المحادثات والتفاعلات الاجتماعية مع الطلاب الآخرين، وإلا فإن هذا التجنب يؤدي لاحقا إلى الأداء بشكل ضعيف مقارنةً بزملائهم، والذى بدوره يولد قلقاً أكبر تجاه التواصل، وإيجاد جو خال من القلق أو ذو قلق منخفض.

أدوار المعلمين والطلاب في خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية:

يمكن خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية من خلال بعض الأدوار التي يجب على المعلمين والطلاب القيام بها، وهذه الأدوار كالآتي:

أدوار المعلمين: تتمثل في توفير جو مرن ومريح لاستخدام اللغة الفرنسية بارتياح، وتوفير جو إيجابي في غرفة الدراسة، واستخدام المواد الحقيقية والضوء الخافت والموسيقى لتحفيز الطلاب على التحدث، حيث إن للطلاب اتجاهات إيجابية نحو تلك المجالات التي تساعدهم على الاستمتاع بالتعلم، وعندما يستمتعون بالتعلم، تزداد كفاءتهم التواصلية، وعندما تزداد كفاءتهم التواصلية، تزداد أيضاً ثقتهم في تعلم اللغة، وخاصة التحدث، وتوفير فرص للطلاب لممارسة أنشطة مثل لعب الأدوار، المناظرة وتكوين أزواج وجماعات في غرف الدراسة الشفهية، مع مراعاة الجوانب الضرورية مثل عمر المتعلمين، وخصائصهم، أساليب التعلم والسياقات الثقافية والاجتماعية وما إلى ذلك، لأن هذه الأنواع من الأنشطة تشجع المتعلمين ذوى الدافعية الإيجابية وتوفر أيضاً فرصاً مناسبةَ للتحدث، واستخدام الألعاب، لأنها طريقة ممكنة لخفض القلق وزيادة الثقة والدافعية بين المتعلمين، وإيجاد بيئات تشجع على التفاوض داخل غرف الدراسة، والتي من الممكن أن تساعد على التعلم التعاوني؛ لأن وجود الطلاب في البيئة التعاونية يُكَوّن لديهم اتجاهات إيجابية أكثر نحو التعلم، ويعمل ذلك على تنمية تقدير الذات والثقة بالنفس بدرجة أكبر مما يحدث في غرف الدراسة الأخرى، وتشجيع الطلاب، وخاصة الخجولين وأصحاب الثقة المنخفضة لكى يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم عن طريق استخدام التغذية الراجعة الإيجابية، والتي تشجع نمو اللغة لديهم، وتعزيز اتجاهات الطلاب

الإيجابية نحو الآخرين حيث عادة ما يعتقد الطلاب أن زملاءهم المشتركين معهم في التحدث أفضلُ منهم، لذا فإنهم يقررون تجنب التحدث باللغة الفرنسية، وتزويد الطلاب الخجولين ببعض الجمل القصيرة لمساعدتهم على التحدث بثقة (Songsiri, 2007, 166-168)، (Shand, 2008, 14) (Ni, 2012, 1509)، (Jamila, 2014, 163).

أدوار الطلاب: تتمثل في الاحتفاظ بكافة الاتجاهات السلبية بعيداً، حيث يجب على الطلاب المُضي قدماً مع الدوافع الداخلية مُتبعين وجهة النظر القائلة " لا بأس بوجود أخطاء، لأنه بدون أخطاء لا يوجد تعلم"، وتطوير مجموعة من المهارات المتعلقة ليس فقط باللغة، ولكن أيضاً بالتعلم وتعلم كيفية التعلم، والتركيز عن طريق ملاحظة ما يفعله الآخرون، والمشاركة فردياً وفي أزواج وفي مجموعات صغيرة وفي المجموعة بأكملها في كل الأنشطة التفاعلية المهمة في مقرر اللغة التواصلية، والتحدث بنشاط دون إصدار ضوضاء، والاحترام المتبادل بين بعضهم البعض (Dornyei, 1994, 9).

المحور الثاني: استراتيجية الكرسي الساخن:

تمثل استراتيجية الكرسي الساخن إحدى استراتيجيات التعلم النشط، حيث تجعل المتعلم نشطا أثناء التعلم، وتنمي مهارات القراءة الجيدة وبناء الأسئلة والنقاش البناء وتبادل الأفكار، وتقوم فكرة هذه الاستراتيجية على طرح الأسئلة من قبل التلاميذ على تلميذ أو على المعلم بحيث يكون محور الأسئلة موضوع محدد للتلاميذ، ويلعب المعلم دور الموجه والميسر والمرشد للتلاميذ من خلال اختيارهم لتيسير ونجاح النقاش وتعد من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات الحوار والتفاعل الذهني بين التلاميذ.

مفهوم استراتيجية الكرسي الساخن:

يعرفها (El Nada, 2015, 6) بأنها استراتيجية تشجع التلاميذ على ممارسة التحدث عن طريق التفاعل والأنشطة التبادلية التي تعطي لهم فرص للتواصل وزيادة حصيلة مفرداتهم وتشجيعهم على مناقشة الاتجاهات العامة ومشاركة المعلومات.

ويعرفها (عبد الكريم، ٢٠١٦، ١٠) بأنها تلك الاستراتيجية التي ترتبط ارتباطا وثيقا في استخدامها في النقاش والحوار بين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، بحيث تسهم في تنمية مهارات الحوار لديهم.

ويشير (Fowler, 2016, 8) إلى أن استراتيجية الكرسي الساخن تهدف إلى إتاحة الفرصة للطلاب لصياغة الأسئلة وتوجيهها، وتنمية روح التعاون بينهم، وليكونوا أكثر دراية بالموضوع وارتباطاته، وتشجيعهم على لعب الأدوار بطريقة تفاعلية،

وعرفها (الحربي، ٢٠١٩، ٧) بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تتكون من خطوات للعب الأدوار وهي تحديد الطالب المجيب عن الأسئلة وأدوار الطلبة الآخرين في إلقاء الأسئلة بعد تحديد موضوع معين وفق الخطط التي أعدها المعلم لهذا الإجراء.

ويعرفها (جاد الحق، ٢٠١٩، ١٦٧) بأنها مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تجعل التلميذ نشطا أثناء التعلم وتعتمد على المناقشة وطرح التساؤلات من قبل التلاميذ إلى من يجلس على الكرسي الساخن الذي يتوسط مقاعد جلوس التلاميذ في حلقة أو عدة حلقات على حسب عدد التلاميذ في الفصل ويقوم بالإجابة عن تساؤلاتهم ومناقشة أفكارهم ويتعاقب على الكرسي الساخن التلاميذ الآخرين تبعا للموضوعات لتحقيق المشاركة الفاعلة في الإجابة والنقاش.

وعرفها (السهيمي؛ والغامدي، ٢٠١٩) بأنها طريقة تدريس تفاعلية تعتمد على جهد الطلاب ومشاركتهم الفاعلة خلال الموقف التعليمي إذ يمارس خلالها الطلاب أنشطة لعب الدور والمناقشة وطرح الأسئلة وتبادل الأفكار.

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها إستراتيجية تدريسية تقوم على فكرة طرح الأسئلة من قِبل الطلاب على زميل أو على المعلم، بحيث يكون محور الأسئلة موضوع محدد للطلاب، وهى طريقة فعالة عندما يريد المعلم ترسيخ قيم ومعتقدات معينة لدى الطلاب، كما إنها تنمي عدة مهارات بناء الأسئلة وتبادل الأفكار والاستماع والتحدث، وتهدف هذه الاستراتيجية في هذا البحث خفض مستوى قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية.

خطوات استخدام استراتيجية الكرسي الساخن:

- يحدد المعلم مسبقا موضوع الدرس والمهام المطلوبة.
- ترتب المقاعد في حلقة أو حلقتين في نصف دائرة حسب عدد الطلاب في الفصل ويتوسط كل حلقة كرسي.

– يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة تتكون من ٥ إلى ٦ طلاب، أو يقسم الدرس إلى أجزاء بحيث يهتم كل طالب بفقرة معينة.

– يجلس الطلاب على المقاعد ويجلس أحدهم على الكرسي الساخن.

– يوجه التلاميذ الأسئلة الواحد تلو الآخر على من يجلس على الكرسي الساخن.

– يجيب التلميذ الجالس على الكرسي الساخن عن أسئلة زملائه والسماح لهم بمناقشته حول تلك الإجابات بهدف التعديل أو الإضافة أو الاستيضاح وعليه احترام جميع الآراء.

– يتبادل الطلاب الجلوس على الكرسي الساخن حتى يجلس عليه جميع الطلاب المشاركين.

– يجري المعلم تقويم لما تم التوصل إليه فيبدي ملاحظاته على ما قام به الطالب وزملائه في الحلقة (El Nada, 2015).

وعند استخدام هذه الاستراتيجية يجب مراعاة الآتي:

أن يبدأ المعلم الذي يتولى دور الميسر والموجه مسار الجلسة ويذكر الجميع بأن الإجابات عن الأسئلة يجب أن تكون صادقة ويتم تنفيذها بلطف، وأن يكون الكرسي الساخن في مواجهة جميع الطلاب حتى يشعر جميعهم بالمسئولية، ويحث الجالس على الكرسي زملائه على طرح تساؤلاتهم في أي جانب من جوانب الفكرة أو محتوى المضمون المكلف بالتصدي له، وأن ينتظم الطلاب المشاركين على شكل نصف دائرة وتتاح لهم دقيقتين لإعداد إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة من قِبل الزميل الجالس على الكرسي الساخن، وأن يسمح للمشارك في الكرسي الساخن بأخذ بعض الوقت ليعبر عن مشاعره حول ما يقوله جميع المشاركين، وأن يطرح زملاء الطالب أسئلة إما على الفقرة بأكملها أو على نقطة معينة لمن يجلس على الكرسي الساخن، وأن يمر جميع الطلاب المشاركين واحدًا تلو الآخر على الكرسي الساخن، وأن يسمح المعلم بتغيير مقعد الكرسي الساخن واستبداله بزميل آخر مما يسمح بتبادل الأدوار بين الطلاب، وأن يقتصر دور المعلم على الرقابة والإشراف، وأن يقدم المدرب التغذية الراجعة اللازمة أثناء الجلسة، وأن تنتهي الجلسة عندما ينتقل جميع المشاركين إلى الكرسي الساخن(Judicaël, 2018, 2).

ويشير (Chrétien, 2019, 3) إلى أن استراتيجة الكرسي الساخن تعتبر فعالة في إدارة الصف وتعزيز التماسك بين الزملاء داخل فصل تعلم اللغة الفرنسية، حيث تتكون استراتيجية الكرسي الساخن من الجلوس في مجموعة على الكراسي وتعيين كل طالب بدوره من الاستماع للأسئلة التي يطرحها زملائه. لذا فإن أي طالب يجلس على "الكرسي الساخن" يستمع لما يقوله

الآخرون، سواء كان إجاباته صحيحة أو خاطئة. والقاعدة الذهبية للإدارة الجيدة لاستراتيجة الكرسي الساخن داخل حجرة الدراسة هي تدعيم ثقة الطلاب في أنفسهم وتشجيعهم على التحدث والمبادأة والتغلب على الخجل والقلق من أخذ زمام الحديث باللغة الفرنسية، وذلك من خلال توفير بعض المتطلبات الأساسية لتطبيق استراتيجية الكرسي الساخن مثل المشاركة والاستماع واللطف والصدق، فإذا كانت الثقة بين الزملاء داخل الفصل سليمة، فسوف تتطور أكثر بعد ممارسة وتطبيق استراتيجية الكرسي الساخن، ولكن لضمان الإدارة الجيدة لهذا العمل الجماعي، فمن الضروري وجود معلم يقظ وموجه حتى ينظم ويدير المداخلات بين طلابه في جو من الود والموضوعية.

ويرى (Moulun, 2019, 3) أن المبدأ والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها استراتيجية الكرسي الساخن هي الاستماع للآخرين، وتبادل الاحترام لبعضهم البعض، فأثناء جلسة الكرسي الساخن، يتناوب كل طالب في الاستماع إلى ما يقوله الآخرون في جو يتسم باحترام الآخر وتقديره. فاستراتيجية الكرسي الساخن تهدف إلى تعزيز تماسك الطلاب ودعم ثقتهم بأنفسهم والتغلب على العوامل النفسية لديهم مثل القلق والخجل والضغوط وما إلى ذلك.

بينما تعتبر (Franchi, 2020,1) أن استراتيجية الكرسي الساخن بمثابة منتج رائع للمتعلم لاكتساب مهارات التحدث والتعبير الشفوي باللغة الفرنسية، حيث يعتلي أحد التلاميذ الكرسي الساخن ويجيب عن الأسئلة التي يطرحها عليه زملائه بالفصل. حيث يقوم المعلم من خلال استراتيجية الكرسي الساخن بتوجيه طلابه بأن يقوموا بإعداد وتجهيز أسئلة كل تلميذ بدوره بحيث تغطي أسئلتهم جميع نقاط الدرس وعناصره، ثم تعطى الفرصة للتلميذ الجالس على الكرسي الساخن للتفكير في إجابات للأسئلة المطروحة دون تعقيب من الزملاء على إجاباته سواء كانت صحيحة أو خاطئة، ثم يأتي بعد ذلك دور المعلم في التعقيب والتعليق على إجابات صاحب الكرسي الساخن، وهكذا يأخذ كل تلميذ بالفصل دوره في اعتلاء الكرسي الساخن والإجابة عن أسئلة بقية الزملاء، وفي النهاية يقوم المعلم بعملية التقويم النهائي للتأكد من تحقق الأهداف واستيعاب التلاميذ جميعاً لمحتوى الدرس.

طرق استخدام استراتيجية الكرسي الساخن:

هناك ثلاث طرق أو أشكال لاستخدام الكرسي الساخن تعتمد على من يجلس عليه كالتالي:

١- الكرسي الساخن للتلميذ: وفيها يطلب المعلم من تلميذ متطوع تميز بإتقانه لموضوع أو محتوى علمي أو مهارة معينة الجلوس على الكرسي الساخن ويجيب عن أسئلة زملائه بحيث ألا تكون إجابات الأسئلة بكلمة واحدة.

٢- الكرسي الساخن للمعلم: وفيها يجلس المعلم على الكرسي الساخن بهدف تشجيع التلاميذ على تكوين وطرح الأسئلة ويكون الكرسي في المنتصف والتلاميذ يحيطون به ويشجعهم المعلم على إثارة الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة.

٣- الكرسي الساخن في نظام المجموعات: وفيها يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (٦:٥ تلاميذ في المجموعة الواحدة)، وفي كل مجموعة يجلس أولا تلميذ متطوع في الكرسي الساخن وحوله التلاميذ يوجهون إليه أسئلة مفتوحة ودور المعلم مراقبة وتوجيه التلاميذ (Baum & Owen, 2014)، (Jamila, 2014)، (Solis & Turner, 2016)

المحور الثالث: استراتيجية الأغاني التعليمية:

تحتل الأغاني مكانة رفيعة في وجدان الشعوب بما تنميه لديهم من مشاعر متنوعة، وتشجعهم على القيام بأعمال مفيدة إذا ما وجهت الوجهة الصحيحة، فمن الضروري لمعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية الحفاظ على دافعية المتعلمين وديناميتهم أثناء عملية التعلم وتجنب عملية التدريس بشكل روتيني أو حتى بشكل نمطي يدعو على الملل والرتابة (Al Sayed, 2013).

مفهوم الأغنية التعليمية:

عرف (Abdel Aziz, 2007, 12) الأغنية التعليمية بأنها نصوص تغنى منفردة وبشكل جماعي ويمكن أن تكون مصحوبة بالموسيقى أو دونها وهي وسيط حيوي يساعد الطلاب على نطق الأصوات الصعبة للغة الأجنبية، كما تعتبر الأغنية نشاط يقلل من الرتابة والملل داخل فصل تعليم وتعلم اللغة الفرنسية.

وعرفت (Mahasneh, 2017, 332) الأغنية بأنها تركيبة صوتية أو مصورة، بمثابة تأليف موسيقي مصمم بشكل غنائي، من خلال تقسيمها لمقاطع، وهي أيضاً عبارة عن قطعة شعرية ذات نغمة شعبية بشكل عام تنقسم إلى مقاطع وتؤدي على هيئة أنغام.

وتعد إستراتيجية الأغاني التعليمية إستراتيجية تدريسية يتم تصميمها بحيث تتناسب كلماتها وألحانها مع قدرات المتعلمين اللغوية، وتتميز ببساطة ووضوح المعنى، ولها أهداف تعليمية، وتم

استخدام هذه الاستراتيجية في هذا البحث بهدف خفض مستوى قلق التحدث لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. وتسير الإستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

- يختار المعلم إحدى الأغاني التي يحبها الطلاب حتى يستمتعوا بها.
- يستمع الطلاب إلى الأغنية مرات عديدة حتى يعتادوا عليها. عندما يعتادون على كلمات الأغنية ويعلق بعضهم في ذاكرتهم، يبدأون في البحث عن معنى الكلمات.
- يحاول كل طالب تكرار الأغنية سطراً بسطر، ويستمع إلى السطر ثم يتوقف ويرددها بأصواته، حتى يتدرب على التحدث والتحدث باللغة.
- بعد ذلك يمكنه محاولة حفظ أربعة أسطر وتكرارها ونحو ذلك أثناء الدرس حتى يتمكن من تكرار الأغنية بأكملها بصوته.
- يقدم المدرب التغذية الراجعة اللازمة لكل مجموعة.

أهمية الأغاني التعليمية:

قد يسمح اللجوء الى استراتيجيات جديدة مثل الأغاني التعليمية للمعلمين بتحديث محتوى حصص اللغة وبالتالي تحفيز المزيد من المتعلمين من خلال استهداف مجالات اهتمامهم وذلك لتلبية احتياجاتهم، ونظرا لأن المتعلمين في حاجة لتعلم لغة منطوقة، قريبة من الحياة اليومية فهي طريقة لإنتاج لغة فرنسية ليست قياسية في الفصل، لأن الأغاني تعكس الفرنسية كما يتم التحدث بها اليوم وبما تحتويه من مستويات لغوية، ظواهر صوتية، ولهجات، ويمكن القول أن الأغنية وسيلة ممتعة لاكتشاف وفهم وممارسة اللغة من خلال الاستماع والتحدث، والكتابة.

وأن استخدام الأغاني في فصول تعلم اللغة الفرنسية يعمل على تحفيز المتعلمين وتقديرهم، لأن الأغنية تثير متعة معينة غائبة عمومًا في التعليم التقليدي، خاصة عندما تكون حصة اللغة الفرنسية إلزامية وليست اختيارية، وتسمح بتشغيل عدة أجزاء من الدماغ وبالتالي أنواع مختلفة من الذكاء، وتنقل الأغنية القيم والمثل والأيديولوجيات المختلفة، وتثير الأغاني المشاعر لأن الأغنية بها الكثير من العناصر التي من المحتمل أن تؤثر على المستمع وتجعله يشعر بالعديد من المشاعر، وتكسب الأغنية المفردات من خلال اكتساب الطالب الكلمات وتسمح الأغنية التعليمية بالتعلم من خلال السياق وبطريقة أصلية، وتحصيل المفاهيم النحوية، وتساعد الطالب على تعلم القواعد النحوية للغة جديدة (Paradis & Vercollier, 2010, 5-10) .

وتتبع أهمية الأغاني التعليمية من كونها قطعًا أدبية جميلة يحبها الطلاب، ويتحمسون لألحانها، وينشدونها في أوقات فراغهم، ولهوهم، ونشاطهم، ويحقق المعلم من تدريس الأغاني والأناشيد أهدافًا كثيرة تربوية، وخلقية، ولغوية منها: معالجة الطالب الخجول، إذ تتيح له فرصة النطق بصوت مرتفع مع زملائه، أو منفردًا، وتحسين النطق، وإخراج الحروف من مخارجها بوضوح، وتعتبر من بواعث السرور، وأثرها واضح في تجديد نشاطهم، وتزيد من إثارتهم، وتبعث فيهم الحمية والحماسة، وتقوي شخصياتهم، وإكسابهم الصفات النبيلة والمثل العليا، وإكسابهم للمعارف والمفاهيم بصورة محببة وشيقة.

وتبدو الأغنية مناسبة بشكل خاص لتدريس اللغة، أولاً وقبل كل شيء لتنويع وسائط التعليم والتعلم من أجل التغلب على الرتابة والملل في دروس اللغة، فمن خلال الأغاني تتاح الفرصة للطالب توظيف ما تعلمه في الفصل وخارجه (الاستماع إلى الإذاعة الفرنسية، مشاهدة الأفلام الفرنسية أو مشاهدة البرامج التلفزيونية) لوضع افتراضات حول ما يستمع إليه ويفهمه مثلما يحدث في لغته الأم.

مميزات الأغاني التعليمية:

استخدام الأغاني كأداة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية له مزايا عديدة منها ما يأتي:

- يمكن للأغاني تغيير الوضع من فصول لغة رتيبة بفضل تأثيرات الموسيقى إلى توفير بيئة مدرسية مريحة حيث الطلاب يمكنهم تطوير مهاراتهم متعددة اللغات.
- إن استخدام الأغاني يضفي جو من الراحة للطلاب بل ويساعدهم على الشعور بالاسترخاء والتخلي عن مواقفهم السلبية تجاه تعلم اللغة أجنبية.
- أن الأغاني تنشر جو المرح الذي ينعكس بدوره على المتعلمين، بما لها من آثار ايجابية على بعض الطلاب الذين يعانون من بعض الحالات العاطفية والنفسية مثل: الإثارة، والقلق، وعدم الثقة بالنفس والشعور بالتهديد.
- أن الأغاني تساعد الطلاب على تنمية ثقتهم في أنفسهم في تعلم اللغات الأجنبية، وفي خلق جو لطيف يحفز المتعلمين ويشجعهم على المشاركة النشطة في عملية التعلم.
- الأنشطة الموسيقية لها تأثير كبير على تنمية الذاكرة، وزيادة التركيز، وتعميق الاهتمام، وتنمية الإدراك السمعي البصري وتحسين لغة الكلام وكذلك تحفيز الطفل لتعلم مواضيع أخرى بسهولة.

- الاستماع إلى الأغاني في الفصل يعزز تبادل الحوار بين الطلاب مع الاستماع للمرة الأولى يجتهد الطالب ليقدم شرحاً لمعنى الأغنية.
- يمكن للأغاني أن تساعد الطلاب على النطق بشكل جيد؛ فهي تعطي الفرصة للطالب لتكرار الأصوات وأنماط الصوت التي تتضمنها كلمات الأغنية وتنقلها، كما يساعد الغناء أيضًا على إصلاح الكلمات والتراكيب في العقل من التلميذ (Zedda, 2005, 18-22).

وعند اختيار الأغاني التعليمية المقدمة للطلاب يجب الأخذ في الاعتبار:

أن تكون ذات هدف واحد ومحدد فلا تقدم بصورة عشوائية، وأن تكون الكلمات التي تتضمنها يتسع لها القاموس اللغوي للطالب، وأن تبعث في نفسه البهجة والسرور وذلك لأن عواطفه وانفعالاته الطفل لا تتسع للانفعالات الحادة كالحزن والقلق واليأس وما إلى ذلك، وأن تراعى القدرات الصوتية له والطاقات التعبيرية، وينبغي أن يتميز إيقاعها بالسهولة واليسر، فإذا كانت الكلمات سهلة وسلسة كان الإيقاع كذلك، ويفضل أن تستوحى كلماتها من عالم الطالب المحيط به مثل والديه وأخوته والحيوانات والطيور، وأن تحمل أفكارًا وفيما تمد الطالب بالتجارب والخبرات، وتجعله أكثر إحساسًا بالحياة وأن تكون واضحة يستطيع إدراكها، وأن يصاحبها آلات موسيقية يشترط أن تكون مناسبة، وأن تسهم في إشباع حاجاته وتتجاوب مع خصوصياته حتى يرددها بينه وبين نفسه أو في أماكنه الخاصة أو أن ينشرها في رحلاته، وأن تعمل على إثارة العواطف القومية والوطنية والدينية والإنسانية حتى تستطيع مخاطبة وجدانه، وألا تتناول أكثر من فكرة واحدة أو تدور حول أكثر من موضوع، وتصاغ في قالب قصصي أو درامي مشوق حتى تلقى المزيد من الإقبال من جانب الطلاب، وأن تكون في خدمة التجمعات المحببة إليهم مثل تجمع الفلاحين وهم يجنون ثمار ومحصول حقولهم، وتجمع الصيادين، وأن تكون متجاوبة مع الأحداث والمناسبات التي تحقق للطالب الالتحام الاجتماعي وتلك المناسبات والأحداث التي تحقق له ارتباطًا وثيقًا بالدين والوطن، ومراعاة تجانس الألفاظ مع المعاني فينبغي أن يكون اللفظ رقيقًا في المواقف الرقيقة وأن يكون قويًا في المواقف القوية وأن يتناسب اللفظ مع المعنى بعيدًا عن الحشو المخل، والقصور الذي لا يفي بالمعنى، وأن تتضمن بعض الكلمات الصوتية المحببة لهم ويقلدونها مثل أصوات الحيوانات والآلات والطيور بما يضفي المرح مع الأغنية والنشيد.

واختار الباحثان الحاليان هاتين الاستراتيجيتين لاستخدامهما في البحث الحالي نظراً للآتي:

- مناسبتهما لخصائص وعمر الطلاب المشاركين ومستوى قدراتهم في اللغة الفرنسية.
- سهولة إجراءات هاتين الاستراتيجيتين بالنسبة للطلاب المشاركين وإمكانية تدريبهم عليها.
- مناسبتها للموارد والإمكانات المتاحة أثناء التدريب.
- إن هاتين الاستراتيجيتان تكملان وتدعمان بعضها البعض.
- فاعليتهما في تنمية الثقة بالنفس بوجه عام والثقة بالنفس للتحدث باللغة الفرنسية بوجه خاص.

بحوث ودراسات سابقة:

يعرض الباحثان فى هذا الجزء ما أتيح لهما من مسح للبحوث السابقة التى اهتمت بكل من قلق تحدث اللغة الأجنبية، واستراتيجية الكرسي الساخن، واستراتيجية الأغاني التعليمية، وذلك من خلال ثلاثة محاور:

المحور الأول: بحوث تناولت قلق تحدث اللغة الأجنبية.

المحور الثاني: بحوث تناولت استراتيجية الكرسي الساخن.

المحور الثالث: بحوث تناولت استراتيجية الأغاني التعليمية. ويتبع هذه البحوث فروض البحث، وفيما يلي عرض لمحاور تلك البحوث:

المحور الأول: بحوث تناولت قلق تحدث اللغة الأجنبية:

هدفت دراسة (Park & Lee, 2004) الكشف عن علاقة كل من القلق والثقة بالنفس بالأداء الشفهي، ومعرفة مكونات الثقة بالنفس والقلق لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بكوريا، وذلك على (١٣٢) طالباً جامعيا، واستخدمت الدراسة مقياس الثقة بالنفس للتحدث باللغة الإنجليزية، ومقياس القلق، وأظهرت النتائج وجود أربعة مكونات للثقة بالنفس المتعلقة بالأداء الشفهي في اللغة الانجليزية وهي الثقة الموقفية، وثقة الاتصال، والثقة الكامنة في اللغة والثقة في القدرة اللغوية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود ثلاثة مكونات للقلق المتعلق بالأداء الشفهي في اللغة الإنجليزية وهي قلق الاتصال، وقلق النقد وقلق الاختبار، كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس والأداء الشفهي، بينما وجدت علاقة سالبة بين القلق والأداء الشفهي.

كما هدفت دراسة (Songsiri, 2007) معرفة اتجاهات الطلاب نحو تعلم اللغة وخاصةً التحدث، وأيضاً تنمية دافعيتهم نحو التحدث باللغة الأجنبية من خلال مجموعة من المواد والأنشطة لخفض قلق التحدث باللغة الأجنبية، وذلك على عينة من (٥٣) طالبا، وتكونت أدوات الدراسة من دفتر يوميات المدرس، وكراسات الملاحظين، وكراسات أعمال الطلاب، ويوميات الطلاب ومقاييس التقدير الذاتي، وأظهرت النتائج خفض قلق التحدث باللغة الأجنبية، وإلى أنها قد تأثرت باستراتيجيات التعليم والتعلم، واستخدام المواد الحقيقية، وتقديم الأنشطة في الفصول الدراسية.

وهدفت دراسة (Varasarin, 2007) التعرف على أثر التدريب على النطق واستراتيجيات تعلم اللغة في سلوك التعلم لدى الطلاب التايلانديين الذين يدرسون اللغة الأجنبية وفى تنمية ثقتهم بأنفسهم للتحدث باللغة الأجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (٥) معلمين لغة إنجليزية و(٢٠) طالباً تم اختيارهم من فصول المعلمين، وكانت هذه الدراسة عبارة عن مشروع مكون من مرحلتين، في المرحلة الأولى تم تدريب خمسة معلمين باستخدام التدريب على النطق واستراتيجيات تعلم اللغة، وتم تقييم تحسنهم في التحدث الصحيح وفى نمو الثقة للتحدث باللغة الأجنبية، وفى المرحلة الثانية قام كل فرد من الخمسة معلمين بالتدريس لمجموعة مكونة من أربعة طلاب، واستخدمت الدراسة استمارات ملاحظة، ومذكرات ميدانية، وتقارير تأملية يكتبها المعلمون والطلاب، ومقابلات جماعية، وأصدقاء ناقدين وتسجيلات صوتية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى معلمي اللغة الإنجليزية والطلاب في النطق وفى الثقة للتحدث باللغة الأجنبية.

كما هدفت دراسة (Shand, 2008) معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الدراما (الألعاب، والأغاني، والتمثيل الصامت) فى خفض قلق تحدث اللغة الأجنبية وزيادة الثقة والدافعية، والكشف عن استجابات المشاركين من التلاميذ نحو المنهج القائم على الدراما، وذلك على عينة من (١٨) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة البرنامج التعليمي والملاحظات الميدانية والمقابلات، واستغرق البرنامج (٦) أسابيع بمعدل (٣) جلسات فى الأسبوع، واستخدمت الدراسة تصميم المجموعتين التجريبيتين مع القياس القبلي والبعدى، وأظهرت نتائج الدراسة نجاح البرنامج التعليمي فى خفض قلق التلاميذ المشاركين وفى زيادة ثقتهم ودافعيتهم للتحدث باللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة (Molberg, 2010) معرفة أهمية الدافعية والثقة اللغوية بالنفس وعلاقتهما بالتفاعل الشفهي لدى الطلاب في حجرة دراسة اللغة الأجنبية، وذلك على عينة من (٦) طلاب بالصف العاشر، واستخدمت الدراسة مقياسي الدافعية والثقة اللغوية بالنفس، بالإضافة إلى إجراء المقابلات مع الطلاب والمعلم الذي يدرس لهم، وأظهرت النتائج وجود تأثير للدافعية والثقة اللغوية بالنفس في رغبة الطلاب في التفاعل شفهياً في حجرة الدراسة.

كما هدفت دراسة (Helen, 2013) بحث العلاقة بين الثقة اللغوية بالنفس بالتحصيل والأداء الشفهي، وذلك على عينة من (٦) طلاب بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الثقة بالنفس للتحدث باللغة الإنجليزية والتقرير الذاتي ومهمة شفهية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس للتحدث باللغة الإنجليزية والتحصيل والأداء الشفهي.

كما هدفت دراسة (Veda & Sibel, 2013) التعرف على مستوى القلق اللغوي لدى المتعلمين، وتحديد المصدر الرئيس لهذا القلق اللغوي لديهم، وذلك على عينة من (٤٨) طالبا تلقوا دورة اللغة الفرنسية الاختيارية، واستخدمت الدراسة مقياس القلق اللغوي، وأظهرت النتائج أن مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المشاركين مرتفعا، وقد يكون سببه الخوف من الدخول في تواصل مع الآخرين أو القلق بشأن الاختبارات أو الخوف من التقييم السلبي، وأشارت الدراسة إلى أن القلق اللغوي ظاهرة يعاني منها الأفراد الذين يتعلمون لغة أجنبية بصفة عامة واللغة الفرنسية بصفة خاصة ولكن تتنوع أسبابه وفقاً للفروق الفردية بين الأفراد، وهذا القلق كان عاملاً مؤثراً على أداء المتعلمين في الفصل الدراسي، وموقفهم تجاه اللغة الفرنسية، ونجاحهم اللغوي، مما جعل من الصعب تعلم اللغة الفرنسية.

وهدفت دراسة (Jamila , 2014) الكشف عن أكثر العوامل تأثيراً في التحدث باللغة الأجنبية، وذلك على عينة من (٨٣) طالباً بجامعات خاصة ببنجلادش من تخصصات مختلفة مثل: اللغة الإنجليزية، الحقوق وإدارة أعمال، ومن مناطق ريفية وحضرية، واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة، وأظهرت النتائج أن ارتفاع قلق تحدث اللغة كان أكثر العوامل تأثيراً في التحدث باللغة الانجليزية.

وهدفت دراسة (Ibrahim, 2015) إلى تقصي مصادر قلق تحدث اللغة الأجنبية وتلقي الضوء على الأسباب التي يعزي الطلاب أنها تؤدي إلى زيادة قلق التحدث باللغة الأجنبية، وذلك على عينة من (٦٠) طالبة بجامعة الأحفاد في برنامج السنة التحضيرية للجامعة،

واستخدمت الدراسة مقياس قلق تحدث اللغة الأجنبية والمقابلة الشخصية، وتم تحليل البيانات وعزا الطالبات قلق التحدث باللغة الأجنبية إلى أسباب شخصية وطريقة التدريس.

وهدفت دراسة (Chung & Leung, 2016) تحديد العلاقة بين قلق تحدث اللغة الانجليزية وقوة دوافع تعلم اللغة الانجليزية، والرغبة في التواصل، والإندماج في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بهونج كونج. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) طالب، واستخدمت الدراسة ستة مقاييس لفحص العلاقة بين دوافع تعلم اللغة الإنجليزية، وقلق تحدث اللغة الأجنبية، والكفاءة المتصورة للغة الانجليزية، والاستعداد للتواصل، والاندماج في تعلم اللغةالانجليزية، وقوة الدافع لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بين متغيرات دوافع والاستعداد للتواصل من خلال مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وكذلك بين متغيرات الكفاءة اللغوية المتصورة ودافع التعلم والاستعداد للتواصل.

كما هدفت دراسة (Al Tamimi, 2016) إلى تحديد مستوى وأسباب قلق تحدث اللغة الأجنبية، وذلك على عينة من (٣١) طالبة بقسم اللغة الإنجليزية في جامعة حضرموت باليمن، واستخدمت الدراسة مقياس القلق الصفي للغة الأجنبية لهارويتز (١٩٨٦)، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى قلق تحدث اللغة الأجنبية متوسط عند معظم الطالبات مع وجود عدد من العوامل تسبب هذا القلق أساسها الخوف من التقويم السلبي.

وهدفت دراسة (Abir, 2017) إلى تحديد الصعوبات النفسية واللغوية التي قد تمنع المتعلمين من التعبير شفهيا، وذلك على عينة قوامها (٦٠) من طلاب قسم الفرنسية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، واستخدمت الباحثة الطريقة التحليلية لمعرفة أسباب وجود صعوبة لدى معلمي المستقبل في التواصل شفهيًا باللغة الفرنسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هذه الأسباب تتمثل في عدة عوامل منها فقدان القدرة على الكلام، والاضطرابات، والتأتأة، واضطرابات القلق، والخجل، والقلق اللغوي، والرهاب أو الخوف الشديد والرهبة من الموقف.

وهدفت دراسة (Sadighi & Dastapak, 2017) التحقق من مصادر القلق الناجم عن التحدث باللغة الأجنبية للطلاب الذين يدرسون اللغة الانجليزية بإيران. تكونت عينة الدرسة من (١٥٤) طالباً ممن يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، استخدمت الدراسة استبيان قلق اللغة الأجنبية كأداة لجمع البيانات. وقد أشارت نتائج الدراسة أن الخوف من ارتكاب الأخطاء

والخوف من التقييم السلبي ونقص الإلمام بمفردات اللغة كانت من العوامل الرئيسة التي تؤدي الى قلق التحدث لدى عينة الدراسة. وقد أوصت الدراسة باستخدام بعض الإستراتيجيات التي من شأنها التعامل مع تلك العوامل المسببة لقلق تحدث اللغة الأجنبية.

كما هدفت دراسة (عبد العظيم، ٢٠١٨) إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والحد من قلق التحدث، وذلك على عينة من (١٠) تلاميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليا القابلين للتعلم، واستخدمت الباحثة مقياس اختبار التعبير الشفوي، وبطاقة الملاحظة المرتبطة به، ومقياس قلق التحدث، واعتمدت على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى التلاميذ المشاركين.

كما هدفت دراسة (Henrik, 2018) إلى تقصي قلق اللغة الأجنبية على المستوى الجامعي، وذلك من خلال ثلاث فئات من القلق اللغوي: الخوف من التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من سلبية التقييم، وذلك على عينة قوامها (٤٠) من طلاب اللغة الفرنسية بالجامعة، واستخدمت الدراسة استبيان لقياس مستويات الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من طلاب اللغة الفرنسية على المستوى الجامعي يشعرون بمستوى معتدل من القلق اللغوي، وأن أعلى مستويات القلق تمثلت في الخوف من التواصل، ووجود علاقة بين قلق التحدث ونقص إتقان اللغة، وقلة ممارسة التحدث، وعدم الاستعداد الجيد للتعبير الشفهي، والتدريس المثير للقلق والممارسات السيئة من قِبل المعلمين.

وهدفت دراسة (Asysyfa, Handyani & Rizkiani, 2019) استقصاء القلق الناجم عن التحدث في فصل تعلم اللغة الانجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي المهني، واستخدم الباحثون الاستبيان والمقابلات الشخصية كأداتين لجمع البيانات. وقد أشارت نتائج الدراسة أن من أبرز العوامل التي تجعل الطلاب يشعرون بالقلق عند تحدث اللغة الانجليزية هي عدم التهيئة والتحضير للتحدث، الخوف من التهكم والاستهزاء والاستغراق في الضحك من قِبل الزملاء، وقد أوصت الدراسة بضرورة تحلي الطلاب بمزيد من الثقة في أنفسهم عند تحدث اللغة الانجليزية وكذلك بضرورة أن استخدامهم لبعض الاستراتيجيات التي من شأنها تقليل مستوى القلق لديهم.

وهدفت دراسة (Lara, 2019) إلى تقصى العلاقة بين التحدث وقلق تحدث اللغة الفرنسية لدى عينة من طلاب قسم الفرنسية بكلية الآداب بجامعة ليبج ببلجيكا، وقد صنفت الدراسة العلاقة بين التحدث وقلق التحدث باللغة الفرنسية إلى عدة أشكال كما يلي: علاقة التحدث ببعض العوامل النفسية المعيقة مثل الضغط، والضيق، والقلق كحالة وكسمة، والقلق المعرفي والقلق الجسدي، والقلق الدراسي بشأن المهام الشفوية والتحضير والتهيئة للتحدث باللغة الفرنسية، وعلاقة التحدث بعلم النفس المراهقة مثل الصورة الذاتية للمتعلم، وتقدير الذات، ومستوى الشعور بالكفاءة الذاتية، وقلق الأداء، وأيضا علاقة التحدث بالإلمام بمكونات اللغة الفرنسية نفسها مثل الأمن اللغوي، والخبرة اللغوية مثل كفاية الحصيلة اللغوية من مفردات ومصطلحات وتراكيب لغوية ونحوية والقدرة على النطق الصحيح والإلمام بالصوتيات. تكونت عينة من (١٢) طالب من طلاب قسم الفرنسية بقسم الآداب الذين يدرسون دبلومة الماجستير بكلية الآداب بجامعة ليبج. واستخدمت الدراسة مقاييس القلق والمتغيرات النفسية المرتبطة بالأداء الشفوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الأداء الشفوي وبين جميع المتغيرات النفسية على مختلف أشكالها لدى جميع الطلاب المشاركين، وأن هذه المتغيرات كان لها تأثير كبير في الأداء الشفوي لديهم.

ويرى الباحثان أن هذه الدراسات أجمعت على أهمية خفض قلق تحدث اللغة الأجنبية لدى الطلاب، وأشارت بعض الدراسات إلى أسباب وعوامل قلق تحدث اللغة الفرنسية والتي كانت أكثرها شيوعاً هي ضعف الثقة بالنفس والخوف من الدخول في تواصل مع الأخرين، وقلة التدريب على الأنشطة اللغوية لمهارات التحدث وسيطرة المشاعر السلبية المعيقة لعملية التحدث مثل الارتباك والعصبية والتوتر كما في دراسة (Jamila, 2014) ودراسة (Ibrahim, 2015)، ودراسة (Abir, 2017) ودراسة (Shang, 2008) ودراسة (Molberg, 2010) ودراسة (Helen, 2013) ودراسة (Lara, 2019).

كما تنوعت عينات الدراسات التي تناولت قلق تحدث اللغة الأجنبية ما بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية، وقد اختار الباحثان طلاب الصف الثاني الثانوي لأنهم يدرسون مقرر اللغة الفرنسية للعام الثاني، ومع ذلك يتعثرون في تحدث تلك اللغة ويجدون صعوبة في التواصل بها مع الأخرين عندما يتطلب الأمر ذلك، وهذا ما دعا الباحثين الحاليين الى البحث عن استراتيجيات تساعد في خفض مستوى قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى

هؤلاء الطلاب، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة فى صياغة مشكلة البحث الحالي، وفي التعرف على بعض العوامل المسهمة في قلق التحدث باللغة الفرنسية، كذلك تحديد المشاركين في البحث (طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري)، وبناء الأدوات المستخدمة فيه من خلال الإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بقلق التحدث باللغة الأجنبية ومعرفة مكوناتها مما أفاد في النهاية في وضع تصور لبطاقة الملاحظة ومقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، وكذلك صياغة فروض البحث، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج التى تم التوصل إليها.

المحور الثاني: بحوث تناولت استراتيجية الكرسي الساخن.

هدفت دراسة (Adomat, 2012) إلى التحقق من أثر الدراما في تعميق فهم القصص لدى الأطفال الصغار، وذلك على عينة من (١٠) تلاميذ، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (الكرسي الساخن، ولعب الأدوار، التابلو "اللوحة الحية")، وتكونت أدوات الدراسة من الأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو والملاحظات الميدانية والمقابلات مع المعلمين، وملاحظة التلاميذ في الفصول الأخرى، وأظهرت النتائج تحسن الأطفال في فهم القصص.

وهدفت دراسة (عفانه، ٢٠١٢) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات: (الكرسي الساخن، ولعب الأدوار، والمحاكاة) في تحسين مهارات التحدث في مادة اللغة الإنجليزية، وذلك على عينة من (٦٠) تلميذة من مدرسة بنات رفح الإعدادية بفلسطين، وقد وزعت العينة على مجموعتين إحداها تجريبية تكونت من (٣٠) تلميذة، والأخرى ضابطة من (٣٠) تلميذة، واستخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة، وقائمة الرصد، واستخدمت أيضاً التقييم والتأمل الداخلي والخارجي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في تحسين مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

كماهدفت دراسة (السندي، ٢٠١٥) إلى التعرف على أثر تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الإنسان، وذلك على عينة من (٦٦) طالبا بكلية التربية ومقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل منها (٣٣) طالب، واستخدمت مقياس التفكير الإيجابي واختبار تحصيلي، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الإنسان وتنمية تفكيرهم الإيجابي.

وهدفت دراسة (حمود، ٢٠١٥) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل مادة الأدب والنصوص، وذلك على عينة من (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الخامس الأدبي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٥) طالبا وطالبة، وضابطة (٣٥) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي، وتوصلت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن على طلاب المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية.

كما هدفت دراسة (El Nada, 2015) دراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تعزيز مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، وذلك على عينة من (٢٤) طالبة معلمة في جامعة الأزهر في غزة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، وتوصلت النتائج إلى فعالية استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة (Bakry & Nour, 2015) إلى التعرف على أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية التفكير في العلوم، وذلك على عينة من (٥٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٢٥) طالبا، وضابطة (٢٥) طالبا، واستخدم الباحثان اختبارا تحصيليا، وتوصلت النتائج إلى فعالية استراتيجية الكرسي الساخن.

كما هدفت دراسة (عبد الكريم، ٢٠١٦) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي، وذلك على عينة من (٧٤) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة أسيوط، مقسمين إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات الحوار ومقياس الاهتمام العلمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي.

وهدفت دراسة (Solis & Turner, 2016) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية التحصيل وبناء شخصية إيجابية ومتكاملة لدى التلميذ في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية، وذلك على عينة من (٦٨) تلميذا من تلاميذ الصفوف كبيرة العدد بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا ومقياسا للشخصية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تدريس العلوم

بالمرحلة الابتدائية على التحصيل، وبناء شخصية إيجابية ومتكاملة لدى التلميذ من خلال تفاعله مع زملائه في الصفوف كبيرة العدد.

كما هدفت دراسة (هادي؛ ومجول؛ وموسى، ٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها، وذلك على عينة من (٦٨) طالبا من طلاب الصف الرابع العلمي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٤) طالبا وأخرى ضابطة (٣٤) طالبا، واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا في مادة اللغة العربية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل اللغة العربية والاحتفاظ بها.

وهدفت دراسة (العفون، ومايخان، ٢٠١٨) إلى التعرف على أثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل مادة علم الأحياء، وذلك على عينة من (٩٤) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط مقسمين إلى (٣١) طالبا مجموعة تجريبية أولى تدرس باستخدام استراتيجية المساجلة الحلقية، و (٣١) طالبا مجموعة تجريبية ثانية تدرس باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، و (٣٢) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة تدرس وفقا للطرية الاعتيادية، واستخدم الباحثان اختبارا تحصيليا، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل مادة علم الأحياء.

كماهدفت دراسة (الحربي، ٢٠١٩) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، وذلك على عينة من (٥٤) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بدولة الكويت، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة من (٢٧) تلميذا، واستخدمت الدراسة اختبار مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن، وأوصت باستخدام هذه الاستراتيجية في تدريس اللغة.

وهدفت دراسة (السهيمي؛ والغامدي، ٢٠١٩) إلى معرفة أثر طريقة الكرسي الساخن في تنمية مهارات التجويد، وذلك على عينة من (٢٥) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط بمجمع تحفيظ أبي بن كعب بمحافظة المخواة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١٣) طالبا، وأخرى ضابطة (١٢) طالبا، واستخدم الباحثان بطاقة الأداء المهاري، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات التجويد.

وهدفت دراسة (ناصر، ٢٠١٩) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل وتنمية التعاطف التاريخي، وذلك على عينة من (٦٦) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٣) طالبة، وأخرى ضابطة (٣٣) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس التعاطف التاريخي واختبار تحصيلي في مادة الاجتماعيات، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن.

اتضح للباحثين من استعراض الدراسات السابقة في هذا المحور أن هذه الدراسات أجمعت على أهمية استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات اللغة الأربعة: فبعض هذه الدراسات أشارت الى أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التحدث باللغة الانجليزية (عفانة، ٢٠١٢)، ودراسة (El Nada, 2015) وبعض هذه الدراسات أشارت الى أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة والكتابة (الحربي، ٢٠١٩) وأشارت بعضها الى أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التجويد (السهيمي والغامدي، ٢٠١٩).

كما تنوعت عينات الدراسات التي تناولت استراتيجية الكرسي الساخن ما بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية، وقد اختار الباحثان طلاب الصف الثاني الثانوي لأنهم يدرسون مقرر اللغة الفرنسية للعام الثاني، ومع ذلك يتعثرون في تحدث تلك اللغة ويجدون صعوبة في التواصل بها مع الأخرين عندما يتطلب الأمر ذلك، وهذا ما دعا الباحثين الحاليين تبني استراتيجية الكرسي الساخن والتي يمكن أن تساعد في خفض مستوى قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى هؤلاء الطلاب، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على خطوات واجراءات التدريب على استراتجية الكرسي الساخن، والإطلاع على الدراسات التي قامت بالتدريب على استراتيجية الكرسي الساخن، مما أفاد في النهاية في صياغة الجلسات التدريبية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، كما اتضح للباحثين الحاليين أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية الكرسي الساخن في قلق تحدث اللغة الفرنسية، ففي حدود اطلاع الباحثين لا توجد دراسة واحدة في البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة دراسة واحدة تناولت أثر استراتيجية الكرسي الساخن في قلق تحدث اللغة الفرنسية، مما يعد مبرراً مهماً من مبررات إجراء البحث الحالي.

المحور الثالث: بحوث تناولت استراتيجية الأغاني التعليمية.

هدفت دراسة (Rachel, 2011) إلى التعرف على فاعلية استخدام الأغاني المصاحبة لأنشطة أخرى مثل حركات الجسم والرقص والدراما المصغرة لتحفيز الطلاب وتنمية ثقتهم في التحدث، وذلك على عينة من(٣٢) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائى بمدرسة YLPMSAA Ying Yip، واستخدمت الدراسة تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي بعدى، واستخدمت استبانات ومقابلات ويوميات التلاميذ والملاحظات، وأظهرت النتائج أن التلاميذ قد اكتسبوا مفردات لغوية جديدة وارتفعت دافعيتهم واكتسبوا مزيداً من الثقة في التحدث سواء داخل دروس اللغة الإنجليزية أو خارجها من خلال المشاركة فى أنشطة مثل الغناء والرقص والتمثيل.

وهدفت دراسة (أحمد، ٢٠١٤) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأغاني والموسيقى في تحسين مهارتى الاستماع والتحدث، وذلك على عينة من (٩٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٥٠) تلميذ وتلميذة ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٠) تلميذ وتلميذة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة لتحديد أهم مهارات الاستماع، واستبانة لتحديد أهم مهارات التحدث، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث للتلاميذ المشاركين.

كما هدفت دراسة (الحوامدة، والسعدي، ٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وذلك على عينة من (٤٨) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الأساسي، واستخدمت الدراسة قائمة تقدير مهارات التعبير الشفوي وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم.

وهدفت دراسة (Siregar, 2017) إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب نحو استخدام الأغاني التعليمية في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وذلك على عينة من (١٩٧) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي من مختلف المدارس الثانوية في ماليزيا، واستخدمت الدراسة استبيان، وأظهرت النتائج أن الطلاب أعطوا إجابات إيجابية تجاه استخدام الأغاني التعليمية في تعلم اللغة العربية، واعتبرت الأغاني استراتيجية فعالة في التدريس وتعلم اللغة العربية.

وهدفت دراسة (AbdelGhany, 2017) إلى محاولة الوقوف على الأخطاء الصوتية التي يقع فيها طالبات شعبة اللغة الفرنسية بكلية البنات جامعة عين شمس، واعتمدت الباحثة في علاج تلك الأخطاء مدخلاً يسمى بالطريقة المعتمدة على النظام اللفظي أو ال MVT، وقامت

بتقديم برنامج قائم على تلك الطريقة لعلاج الأخطاء الصوتية، حيث اعتمدت على جلسات لتصحيح النطق بمعمل الكلية وذلك بالاستماع لبعض الأغاني والتي تخصصت كل أغنية منها في علاج خطأ من الأخطاء، حيث تقوم الطالبات المشاركات بشكل فردي أو جماعي بترديد الأغنية وتصحيح أخطائهن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح.

كما هدفت دراسة (عشماوي، ٢٠١٨) إلى التحقق من فاعلية الأنشطة الموسيقية باستخدام برنامج محوسب في تحسين الوعي الفونيمي والصوتي، وذلك على عينة من (١٢) طفلا ملحقين بالمدرسة الفكرية بالعريش، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي الفونيمي والصوتي والبرنامج القائم على الأنشطة الموسيقية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة، واستمرار فعالية البرنامج بعد توقفه.

وهدفت دراسة (علي، وعشماوي، ٢٠١٩) إلى التحقق التجريبي من فاعلية أغاني الأطفال التعليمية المصورة في تنمية بعض مهارات التعرف القرائي لدى الأطفال بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك على عينة من (١٢) تلميذا بمدرسة مصطفى حقي الابتدائية بالعريش، واستخدمت الدراسة اختبار التعرف القرائي وأغاني الأطفال التعليمية المصورة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية بعض مهارات التعرف القرائي واستمرار فعاليته بعد توقفه.

اتضح للباحثين الحاليين من استعراض الدراسات السابقة في هذا المحور أن هذه الدراسات أجمعت على أهمية استراتيجية الأغاني التعليمية في تنمية المهارات والمكونات اللغوية والأبعاد النفسية المختلفة: فبعض هذه الدراسات تناولت أثر هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات المهارات الشفهية (الاستماع والتحدث) (أحمد، ٢٠١٤)، وبعض هذه الدراسات تناولت أثر هذه الاستراتيجية في تنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم (Rachel, 2011)، وبعض هذه الدراسات تناولت فاعلية هذه الاستراتيجية في علاج الأخطاء الصوتية (AbdelGhany, 2017) وبعض هذه الدراسات تناولت فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التعريف القرائي (علي وعشماوي، ٢٠١٩).

كما تنوعت عينات الدراسات التي تناولت استراتيجية الأغاني التعليمية ما بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية، وقد اختار الباحثان طلاب الصف الثاني الثانوي لأنهم يدرسون مقرر اللغة الفرنسية للعام الثاني، ومع ذلك يواجهون صعوبات في تحدث

تلك اللغة ويجدون عقبات في التواصل بها مع الأخرين عندما يتطلب الأمر ذلك، وهذا ما دعا الباحثين الى تبني استراتيجية الأغاني التعليمية لتدريبهم على مهارات التحدث والذي يمكن أن يسهم بدوره في خفض مستوى قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى هؤلاء الطلاب، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على خطوات واجراءات التدريب على استراتجية الأغاني التعليمية، والإطلاع على الدراسات التي قامت بالتدريب على تنفيذ هذه الاستراتيجية، مما أفاد في النهاية في صياغة الجلسات التدريبية في ضوء هذه الاستراتيجية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، كما اتضح للباحثين أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية الأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية، ففي حدود اطلاع الباحثين لا توجد دراسة واحدة في البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة دراسة واحدة تناولت أثر استراتيجية الأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية، مما يعد مبرراً هاماً من مبررات إجراء البحث الحالي.

فروض البحث:

سعى البحث إلى اختبار الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في بعد المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في بعد ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في بعد ضعف إجادة مهارات اللغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في بعد الخوف من التواصل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

إجراءات البحث:

وتشمل تحديد منهج البحث، ومجتمعه، والمشاركين فيه، وأدواته والتحقق من خصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل البيانات، وذلك كما يأتي:

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبى للتحقق من أثر المتغير المستقل (الإجراءات التدريبية المعدة فى ضوء استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية) فى المتغير التابع (قلق تحدث اللغة الفرنسية).

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحثان التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، والذى يعتمد على القياس القبلى والبعدي والتتبعي، ثم حساب الفروق بينها.

ثانيا: مجتمع البحث والمشاركين فيه:

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمحافظة البحيرة، وذلك للعام الدراسى ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م.

المشاركون في البحث:

(أ) المشاركون فى إعداد أدوات البحث:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثان أدوات البحث فى صورتها الأولية لحساب خصائصها السيكومترية، حيث طبق الباحثان مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية، وبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية على (١٢٣) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمحافظة البحيرة.

(ب)المشاركون فى البحث الأساسي:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثان أدوات البحث للتحقق من الفروض، حيث طبق الباحثان أدوات البحث على (٣٠) طالب تتراوح أعمارهم من (١٧:١٦) سنة بمتوسط عمري قدره (١٦,٣٦)، والجدول الآتي يوضح أعداد المشاركين في البحث وتصنيفهم:

جدول (١) أعداد المشاركين في البحث وتصنيفهم

م	المعهد	المشاركين	عدد الطلاب	الإجمالي
١	– معهد دمنهور الثانوي بنين. – معهد الشهيد العقيد رامي حسنين الثانوي بنين بمدينة إيتاي البارود. – معهد المحمودية الثانوي.	إعداد أدوات البحث	١٢٣	١٥٣
٢	– معهد أبوحمص الثانوي بنين	البحث الأساسي	٣٠	

ثالثا: أدوات البحث:

أولا: مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية: إعداد: الباحثين

يهدف المقياس إلى قياس قلق تحدث اللغة الفرنسية وأبعاده لدى طلاب التعليم الثانوي الأزهري، واعتمد الباحثان فى بناء المقياس على الخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت قلق تحدث اللغة بصفة عامة واهتمت بإعداد مقاييس لها مثل: (Griffee, 1997)، (Clement, et al. 1980 ,)، (Clement & Kruidenier, 1985) ، (Clement, et al. , 1994)، Clement, et al.) ،(MacIntyre, et al., 2000) ،(MacIntyre, et al., 1998) ،(Fushino, 2010) ،(Yang, et al., 2005) ،(Han, 2004) ،(, 2003 Yates & Chisari,) ،(Helen, 2013) ،(Lee, 2012) ،(Apple, 2011) 2013)، (Yousef, et al., 2013)، (Al Tamimi, 2016)، (Ammar, 2017)

ب- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات التي تناولت قلق تحدث اللغة الفرنسية واهتمت بإعداد أدوات لها مثل: (Veda & Sibel, 2013)، (Amina, 2016)، Veda & (Sibel, 2016)، (Laura, 2017)، (Thomas, 2017)، (Therese, 2017)، (Henrik, 2018)، .(Lara, 2019)، (Marzena, 2020).

جـ – تحديد مفهوم قلق تحدث اللغة الفرنسية، وتحديد الأبعاد التى تضمنتها التعريفات والبحوث السابقة، والأدوات الخاصة بقياس قلق التحدث، حيث أمكن للباحثان تحديد أربعة أبعاد أساسية (البعد الانفعالي، البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الاجتماعي)، وصاغ الباحثان تعريف إجرائى لكل بعد من الأبعاد الأربعة، ثم صاغ الباحثان عبارات كل بعد (٥٣) عبارة للمقياس ككل، وراعى الباحثان أن تكون العبارات واضحة وبسيطة وخالية من التعقيد، واشتمال كل عبارة على فكرة واحدة وألا يحتمل تفسيرها أكثر من وجه، كما صاغ الباحثان للمقياس تعليمات تتناسب مع طبيعته.

د– حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك من خلال الآتي:

أولا: صدق المقياس: اعتمد الباحثان فى التحقق من صدق المقياس على الطرق الآتية:

صـــدق المحكمـــين: تـم عـرض المقيـاس فـى صـورته الأوليـة علـى (٥) مـن المحكمـين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، والمناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية، وطلب الباحثان منهم إبداء الرأى حول العناصر الموجودة فى الجدول الآتي والذى يوضح نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ملاءمة عبارات المقياس لتعريف قلق تحدث اللغة الفرنسية.	%٨٠
٢	تمثيل كل عبارة للبعد الذي تقيسه.	%٨٠
٣	دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	%١٠٠
٤	ملاءمة صياغة عبارات المقياس لطلاب الصف الثاني الثانوي.	%٨٠
٥	ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن نسب اتفاق المحكمين تتراوح ما بين (٨٠% – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وتم حذف سبع عبارات اتفق المحكمون على عدم ملائمتها لطبيعة المقياس، وتكون المقياس من (٤٦) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة.

الصدق العاملي: يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملى؛ حيث حسبَ الباحثان الصدق العاملى لمقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية فى صورته الأولية من خلال المصفوفة الارتباطية لدرجات المشاركين في إعداد أدوات البحث.

وتم إجراء التحليل العاملى لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بـ (٤) عوامل، باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وأخذ الباحثان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التى تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax ، وفى ضوء نتائج التحليل العاملى أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، وتم حذف العبارات التي كان معامل ارتباطها غير دال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح تشبعات المكونات المستخرجة بعد التدوير المتعامد للمقياس.

جدول (٣) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية.

رقم العبارة	العامل				رقم العبارة	العامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١			,٥٢٥		٢٤		,٤٦٩		
٢	,٣٢٨				٢٥	,٣٣١		,٥١٨	
٣	,٣١٢				٢٦			,٣٥١	
٤		,٤٢٣		,٣٧١	٢٧				,٤٣٧
٥			,٣٧٧		٢٨	,٣٦٥			
٦	,٤٢٤				٢٩		,٥١٤		
٧		,١٢٢			٣٠	,٥٤٢		,٣٨٩	
٨		,٤٧٦			٣١				,٤٦٥
٩	,٥٦٨				٣٢				,٣٢٥
١٠				,٤١١	٣٣			,٣٦٥	
١١			,٣١٢	,٥٤٢	٣٤	,٢١٤			
١٢	,٤٧٨				٣٥				,٥١٩

رقم	العامل				رقم	العامل			
١٣			,٢٠٥		٣٦			,٣٦٨	
١٤			,٤٧٨		٣٧				,٣٩٥
١٥				,٣٦٩	٣٨				,١٥٤
١٦	,٥٣٦		,٣٢٩		٣٩				,٤٣٩
١٧				,٣٥٨	٤٠			,٤٥٦	
١٨				,٤٣٢	٤١				,٤٨٧
١٩	,٣٨٦				٤٢				,٣٢١
٢٠			,٤٥٨		٤٣				,٤٠٩
٢١				,١٥٨	٤٤			,٣٧٧	
٢٢	,٣١١				٤٥				,٣٨١
٢٣				,٠٩٧	٤٦			,٥١٢	
الجذر الكامن						٢,٣٩٣	٢,٢٣٦	١,٩٣٣	١,٩٢٧
نسبة التباين						٤,٦	٤,٣	٣,٧	٣,٧

يتضح من الجدول (٣) ما يأتى:

١- اشتمل العامل الأول على (١٢) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وجد أنها تكشف عن المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة.

٢- اشتمل العامل الثانى على (١٠)عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً، وبفحص محتوى عبارات العامل الثانى وجد أنها تكشف عن ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس.

٣- اشتمل العامل الثالث على (٩)عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وجد أنها تكشف عن ضعف إجادة مهارات اللغة.

٤- اشتمل العامل الرابع على (٩)عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً، وبفحص محتوى عبارات العامل الرابع وجد أنها تكشف عن الخوف من التواصل.

٥- يتضح أن هناك عبارات قد تشبعت على أكثر من عامل، وتم الأخذ بالتشبع الأكثر قيمة كما فى العبارات (٤، ١١، ١٦، ٢٥، ٣٠ ، ٣٩).

٦-كما يتضح أن (٦) عبارات من المقياس لم يكن لها أية تشبعات دالة إحصائياً، حيث كانت تشبعات كل منها أقل من (٠.٣٠) وبالتالى تم حذفها من المقياس لتصبح عبارات المقياس (٤٠) عبارة ، والعبارات التى تم حذفها من المقياس هى العبارات ذات الأرقام: (٧، ١٣، ٢١، ٢٣، ٣٤، ٣٨).

ثانيا: الاتساق الداخلي: حسب الباحثان الاتساق الداخلى للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين:

- درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٨**	١٥	٠,٣٧٢**	٢٩	٠,٣٦٥**
٢	٠,٣٢٨**	١٦	٠,٥١٢**	٣٠	٠,٣١٩**
٣	٠,٤١٨**	١٧	٠,٣٤٩**	٣١	٠,٣٧٢**
٤	٠,٥١٢**	١٨	٠,٣٧٣**	٣٢	٠,٥٨٣**
٥	٠,٣٩٠**	١٩	٠,٤١١**	٣٣	٠,٤٦٦**
٦	٠,٤٦١**	٢٠	٠,٣٩٧**	٣٤	٠,٣٦٥**
٧	٠,٥١٠**	٢١	٠,٣٧٢**	٣٥	٠,٤١٢**
٨	٠,٤٠٥**	٢٢	٠,٣٦٤**	٣٦	٠,٣٨٥**
٩	٠,٣٢٨**	٢٣	٠,٣٨٥**	٣٧	٠,٣٦٤**
١٠	٠,٥٣١**	٢٤	٠,٤٧٦**	٣٨	٠,٤١٨**
١١	٠,٣٠٢**	٢٥	٠,٣٧٩**	٣٩	٠,٤٠١**
١٢	٠,٣٧٩**	٢٦	٠,٥٤٨**	٤٠	٠,٣٧٤**
١٣	٠,٤٥١**	٢٧	٠,٤٦٢**	–	–
١٤	٠,٣٦٢**	٢٨	٠,٣٦١**	–	–

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه لمقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية.

المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة		**ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس**		**ضعف إجادة مهارات اللغة**		**الخوف من التواصل**	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٨٧**	١	٠,٦٢١**	١	٠,٥٩٨**	١	٠,٤٤٦**
٢	٠,٤٧٣**	٢	٠,٥٢٣**	٢	٠,٣١٩**	٢	٠,٥١٧**
٣	٠,٥٣٩**	٣	٠,٣٧٩**	٣	٠,٣٨٧**	٣	٠,٥٦٢**
٤	٠,٦١٥**	٤	٠,٤٨٦**	٤	٠,٥٣٩**	٤	٠,٣٨٥**
٥	٠,٤٢٨**	٥	٠,٥٦٥**	٥	٠,٦٥٨**	٥	٠,٥٣٧**
٦	٠,٥٠٥**	٦	٠,٥٣٤**	٦	٠,٤٢٩**	٦	٠,٥٠٧**
٧	٠,٥٢٧**	٧	٠,٦١٢**	٧	٠,٦٥٧**	٧	٠,٣٠٩٣**
٨	٠,٥٤٣**	٨	٠,٥٠٩**	٨	٠,٤٩٠**	٨	٠,٣٩٦**
٩	٠,٣٩٨**	٩	٠,٣٩٨**	٩	٠,٣٦٥**	٩	٠,٤٦٧**
١٠	٠,٥٦٧**	١٠	٠,٥٢١**	–	–	–	–
١١	٠,٦١٢**	–	–	–	–	–	–
١٢	٠,٣٤٧**	–	–	–	–	–	–

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية.

م	البعد	معامل الارتباط
١	المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة الفرنسية	٠,٧٤١**
٢	ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	٠,٦٢٢**
٣	ضعف إجادة مهارات اللغة	٠,٧٦١**
٤	الخوف من التواصل	٠,٦٥٧**

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

- درجة كل بعد بدرجة البعد الآخر، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة البعد الآخر لمقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية.

البُعد	المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة	ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	ضعف إجادة مهارات اللغة	الخوف من التواصل
المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة	–			
ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	٠,٤٧٦**	–		
ضعف إجادة مهارات اللغة	٠,٥٨٦**	٠,٥٠٩**	–	
الخوف من التواصل	٠,٤٩٨**	٠,٥٢٠**	٠,٤٩٧**	–

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة البعد الآخر للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

ثالثا: ثبات المقياس: اعتمد الباحثان فى التحقق من ثبات المقياس على حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٧٢) وهو ثبات مرتفع مما يدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس؛ هذا وتشير النتائج السابقة فى الوثوق فى صدق مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية والاتساق الداخلى له وثباته.

هـ- قام الباحثان بوضع مفتاح التصحيح، حيث يحصل المفحوص على الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) إذا اختار الاستجابة (دائما- غالبا- أحيانا- نادرا- أبدا) على التوالي – عدا العبارات السلبية التي تأخذ عكس الدرجات-؛ ومن ثم فإن أقصى درجة يحصل عليها المفحوص (٢٠٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها (٤٠) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع قلق تحدث اللغة الفرنسية لديه فى حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضه لديه، ويوضح الجدول الآتى الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية على كل بعد من أبعاده.

جدول (٨) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية على كل بعد من أبعاده

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس ككل	المجموع
١	المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٣٩، ٤٠	١٢
٢	ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨	١٠
٣	ضعف إجادة مهارات اللغة	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥	٩
٤	الخوف من التواصل	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦	٩
	إجمالي العبارات		٤٠

ثانيا: بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية: إعداد: الباحثان

اعتمد الباحثان فى بناء البطاقة على نفس خطوات إعداد مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية، وتم حساب الخصائص السيكومترية من خلال الآتي:

أولا: صدق البطاقة: اعتمد الباحثان فى التحقق من صدق البطاقة على:

صدق المحكمين: تم عرض البطاقة فى صورتها الأولية على (٥) من المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، وطرق تدريس اللغة الفرنسية، وطلب الباحثان منهم إبداء الرأى حول العناصر الموجودة فى الجدول الآتي والذى يوضح نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (٩) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ملاءمة عبارات البطاقة لتعريف قلق تحدث اللغة الفرنسية.	%٨٠
٢	تمثيل كل عبارة للبعد الذي تقيسه.	%١٠٠
٣	دقة صياغة عبارات البطاقة ووضوحها.	%١٠٠
٤	ملاءمة صياغة عبارات البطاقة لطلاب الصف الثاني الثانوي.	%١٠٠
٥	ملاءمة تعليمات البطاقة مع طبيعة البطاقة.	%١٠٠

يتضح من الجدول (٩) أن نسب اتفاق المحكمين تتراوح ما بين (٨٠% – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وتكونت البطاقة من (١٠) عبارات موزعة على الأبعاد الأربعة.

ثانيا: ثبات البطاقة: اعتمد الباحثان فى التحقق من ثبات البطاقة على استخدام طريقة اتفاق الملاحظين، فقام أحد الباحثين الحاليين وبمعاونة معلم اللغة الفرنسية بملاحظة عينة عشوائية مكونة من (١١طالب) من الطلاب المشاركين في إعداد أدوات البحث أثناء حصة اللغة الفرنسية، وتم حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف ثم معالجة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام معادلة (Cooper) وتبين أن هناك نسبة اتفاق بلغت (٠,٨٠٣) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها عند تطبيق البطاقة؛ هذا وتشير النتائج السابقة فى الوثوق فى صدق بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية وثباتها.

وقام الباحثان بوضع مفتاح التصحيح، حيث يحصل المفحوص على الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) إذا حصل على الاستجابة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) على التوالي –عدا العبارات السلبية التي تأخذ عكس الدرجات–؛ ومن ثم فإن أقصى درجة يحصل عليها المفحوص (٥٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها (١٠) درجات، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع قلق تحدث اللغة الفرنسية لديه فى حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضه لديه، ويوضح الجدول الآتى الصورة النهائية لتوزيع عبارات بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية على كل بعد من أبعادها.

جدول (١٠) الصورة النهائية لتوزيع عبارات بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية على كل بعد من أبعادها.

م	أبعاد البطاقة	أرقام العبارات في البطاقة ككل	المجموع
١	المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة	١، ٥	٢
٢	ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	٢، ٦، ٩	٣
٣	ضعف إجادة مهارات اللغة	٣، ٧	٢
٤	الخوف من التواصل	٤، ٨، ١٠	٣
إجمالي العبارات			١٠

ثالثا: الجلسات التدريبية:

اعتمد الباحثان فى بناء الجلسات التدريبية على الآتى:

١- التعريف الإجرائي لاستراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية، وخصائصهما ودور كل من المعلم والمتعلم بناء على الدراسات والكتابات النظرية في هذا المجال.

٢- خصائص النمو (العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية) لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

٣- عناصر بناء الجلسات التدريبية والمتمثلة فى:

- الجانب المعرفي: ويتمثل هذا الجانب فى المعلومات والمعارف والأنشطة التى تقدم للطلاب عن المتغيرات التى يتناولها الباحثان فى البحث، وذلك بهدف أن يصبح الطلاب الخاضعين للتدريب قادرين على الفهم الدقيق لإجراءات التدريب عندما تقدم لهم المهام والتكليفات فى الجلسات، وحرص الباحثان من خلال هذا الجانب على أن تكون العناصر المعرفية المقدمة لهم مناسبة لمستوى نموهم العمري والتعليمي.
- الجانب الوجداني: ويتضمن توفير بيئة آمنه وإيجابية بالنسبة للطالب المشارك يشعر فيها بالاطمئنان والثقة والمساندة وعدم الخوف من النقد وأخذ أفكاره مأخذ الجد وإتاحة الفرصة فى المناقشة والحوار وفى توجيه أسئلة حول المثيرات المقدمة له ويتم ذلك من خلال إكسابهم الطمأنينة والثقة بالنفس، وتدعيم اتجاهاتهم وبشكل إيجابى نحو إتباع التعليمات ومراعاة النظام فى جو يشعرهم السعادة والمرح والود والاطمئنان.
- الجانب المهاري: ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات المختلفة والمتنوعة المتعلقة بالاستراتيجيات التى يتم التدريب عليها.

٤- الاسترشاد ببعض البرامج التدريبية القائمة على استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية والتى وردت فى بعض البحوث السابقة مثل: (Moulun, 2019) (Franchi, 2020) , (Mahasneh, 2017)، (Chrétien, 2019) Al (Zedda, 2005) (Abdel Aziz, 2007) (Paradis, 2010) (Sayed, 2013 . (Abdel Ghany, 2017)

في ضوء ما سبق صمم الباحثان الجلسات التدريبية فى صورتها الأولية وتضمنت الآتى:

-أهداف الجلسات التدريبية:

يتمثل الهدف العام للجلسات التدريبية فى خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى الطلاب من خلال ممارستهم عدة أنشطة وتدريبات باستخدام استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية، ويتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف السلوكية الإجرائية تتمثل فيما يأتي:

يتوقع من المتدرب بعد الانتهاء من الجلسات أن:

١- يقدم نفسة شفهياً باللغة الفرنسية.

٢- يشارك زملاءه في وضع قواعد العمل التي ينبغي مراعاتها أثناء البرنامج.

٣- يشعر بالألفة والثقة بالنفس والرغبة فى المشاركة والتعاون.

٤- يتغلب على بعض المشاعر المعيقة لتحدث اللغة الفرنسية (الإرتباك والتوتر والعصبية).
٥- يقلل من حدة القلق عند العجز عن فهم ما يقصده معلم اللغة الفرنسية.
٦- يبدي الرغبة في ممارسة الأنشطة والتدريبات باللغة الفرنسية.
٧- يقلل من حدة القلق من ارتكاب أخطاء أثناء التحدث باللغة الفرنسية في قاعة الدرس.
٨- - يزيد الطالب من درجة ثقته بنفسه.
٩- يزيد من شجاعته للتطوع بالإجابة الشفهية باللغة الفرنسية عن الأسئلة المطلوبة.
١٠- يزيد من درجة المبادأة التفاعلية.
١١- يزيد درجة التنافس مع الأخرين على التحدث باللغة الفرنسية.
١٢- يخفض مستوى القلق من ارتكاب أخطاء أثناء التحدث باللغة الفرنسية.
١٣- يصل الى درجة التلقائية وتمكن الاستماع والمحادثة.
١٤- أن يخفض من حدة القلق لديه عندما يطب منه الإجابة على إحدى الأسئلة باللغة الفرنسية.
١٥- يصل الطالب الى درجة من التعبير التلقائي من خلال مواقف تواصلية.
١٦- يخفض من حدة التوتر لديه عند دعوة معلم اللغة الفرنسية للاجابة عن سؤال شفهياً.
١٧- يقلل من حدة الارتباك عند عدم القدرة على تذكر أشياء كان يعرفها باللغة الفرنسية.
١٨- يشعر بالأهمية لزيادة قدرته على التحدث باللغة الفرنسية.
١٩- يتحدث بثقة وبدون ارتباك أو قلق.
٢٠- يزيد من رغبته في التواصل باللغة الفرنسية مع المعلم.
٢١- يزيد من رغبته في التواصل باللغة الفرنسية مع الأخرين من الناطقين الأصليين.

-محتوى الجلسات التدريبية:

اعتمد الباحثان فى اختيار محتوى التدريب على عدة محكات تم استخلاصها من الكتابات النظرية والبحوث السابقة التي اهتمت بالتدريب على استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية، وراعى الباحثان توافر أحد المحكات أو بعضها فى محتوى التدريب ومن بينها ما يلي: اختيار موضوعات مثيرة لاهتمام الطلاب، واختيار موضوعات تناسب مستوى الطلاب، وفي هذا الصدد استعان الباحثان ببعض المراجع التي استخدمت هاتين الاستراتيجيتين في التدريب على مهارات التحدث باللغة الفرنسية مثل التدريب على تعريف الطالب بالمعنى العام

للوثيقة باللغة الفرنسية، وتدريبه على استخدام معاني المفردات والتعبيرات الجديدة، وأن يتحدث عن أجزاء الجسم البشري ووظائفها، وأن يعبر عن الصفات الوصفية، وأن يستخدم أسلوب النفي في التراكيب اللغوية أثناء التحدث باللغة الفرنسية، وأن يتدرب الطالب على نطق بعض الأصوات الفرنسية المتقاربة من مخارجها الصحيحة، وأن يتعرف على المعنى العام للحوار باللغة الفرنسية، وأن يدرك معاني المفردات والتعبيرات من خلال الموقف والسياق، وأن يحدد عدد الفاعل (مؤنث أو مذكر)، وأن يميز بين الأصوات المتحركة الأنفية ثم ينطقها، وأن يحدد العلاقة بين الشكل الكتابي والصوتي للكلمات مثل تذكير وتأنيث الصفات الوصفية، والربط والوصل بين الكلمات وأخيراً التعبير التلقائي وفقاً للمقاصد التواصلية التي يمليها الموقف التواصلي.

-الوسائط التعليمية المستخدمة:

تم الاستعانة بمجموعة من الوسائط لاستخدامها في الجلسات التدريبية والتي تمثلت في جهاز عرض البيانات (Data show)، السبورة البيضاء – أقلام سبورة. أوراق عمل بيضاء – شفافيات معدة بأهداف الجلسة وأخرى بالمحتوى.

الفنيات المستخدمة:

(النمذجة- العصف الذهني- التعلم الجماعى - المناقشة والحوار).

-توزيع الجلسات:

وزعت الجلسات التدريبية على تسعة أسابيع يعقد خلالها (١٨) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعيا، زمن كل جلسة (٩٠) دقيقة، بالإضافة إلى (٣) جلسات خاصة بالقياس القبلى والبعدى والتتبعى، وأيضا توزيع الزمن على إجراءات كل جلسة، ويوضح الجدول الآتى قائمة بموضوعات الجلسات التدريبية:

جدول (١١) قائمة بموضوعات الجلسات التدريبية

الجلسة	نوعها	عنوان الجلسة	عناصر محتوى الجلسة	أهداف الجلسة
الأولى	تمهيدية	التعارف وقواعد العمل	أنموذج تعارف يقدمه المدرب عن نفسه، تكليفات (فردية وجماعية) لاستنباط قواعد العمل، مفهوم الجلسات التدريبية، أهداف الجلسات التدريبية العامة والفرعية.	- أن يتعرف الطالب على المشاركين الآخرين في الجلسة. - أن يشارك الطالب في وضع قواعد العمل التي يجب احترامها خلال الجلسة. - أن يشعر الطالب بالألفة والثقة

الجلسة	نوعها	عنوان الجلسة	عناصر محتوى الجلسة	أهداف الجلسة
				بالنفس والرغبة في المشاركة والتعاون مع الزملاء المشاركين بالجلسة.
الثانية	تدريبية	استكشاف الوثيقة	التعرف على المعنى العام للوثيقة، رسالة اليكترونية يعقبها أسئلة موضوعية عبارد عن (صواب وخطأ) و (اختيار من متعدد).	- أن يتعرف الطالب المعنى العام للوثيقة.
الثالثة	تدريبية	الإثراء المفرداتي	استخدام السياق لتخمين معاني المفردات الجديدة، تعبيرات مكتوبة بداخل أظرف مغلقة توزع على الطلاب في مجموعات.	- أن يستنتج الطالب معاني الكلمات.
الرابعة	تدريبية	أجزاء الجسم الانساني باللغة الفرنسية	التعرف على أجزاء الجسم البشري ووظائفها، صورة موضح عليها بيانات أعضاء الجسم الإنساني وأجزائه.	- أن يصنف الطالب أجزاء الجسم الإنساني. - أن يحدد الطالب وظيفة كل جزء من أجزاء الجسد.
الخامسة	تطبيقية	استخدام الكلمات المناسبة	ألغاز بسيطة تستدعي التخمين بأجزاء الجسم المناسبة.	- أن يستكمل الطالب الجمل بكلمات مناسبة. - أن يميز الطالب بين وظيفة كل جزء من أجزاء الجسد.
السادسة	تدريبية	الصفات الوصفية	استخدام الصفات الوصفية في تراكيب مختلفة	- أن يستخدم الطالب الصفات الوصفية شفهيًا.
السابعة	تطبيقية	الصفات الوصفية	استخدام الصفات الوصفية في تراكيب مختلفة، جمل يستمع اليها الطالب ويحدد في الأعمدة المقابلة مدى صحتها من خطأها مع تصحيح الخطأ.	- أن يحدد الطالب نوع وعدد الصفات الوصفية من خلال الاستماع.
الثامنة	تدريبية	استخدام النفي	استخدام اسلوب النفي في التحدث باللغة الفرنسية.	- أن يستخدم الطالب أسلوب النفي تحدثاً.
التاسعة	تطبيقية	استخدام النفي	تدريبات شفهية للتدريب على استخدام النفي، استخدام اسلوب النفي في التحدث باللغة الفرنسية.	- أن يستخدم الطالب أسلوب النفي تحدثاً.
العاشرة	تدريبية	التفريق بين الأصوات الفرنسية	التعرف على الأصوات المتقاربة ذات المخرج الواحد، قائمة بالمفردات التي تحتوي على	- أن يميز الطالب بين بعض الأصوات الفرنسية (S,Z)

الجلسة	نوعها	عنوان الجلسة	عناصر محتوى الجلسة	أهداف الجلسة
			الأصوات المطلوبة.	
الحادية عشرة	تطبيقية	التواصل الشفهي	التعبير التلقائي من خلال مواقف تواصلية، التعبير الشفهي من خلال مواقف تواصلية.	- أن يعبر الطالب تلقائيا من خلال مواقف تواصلية.
الثانية عشرة	تدريبية	التحاور مع الأخرين	التعرف على المعنى العام للحوار من خلال الاستماع الى أكثر من حوار، ثم الاجابة عن اسئلة تدور حول محتوى الحوارات	- أن يتعرف الطالب على المعنى العام للحوار.
الثالثة عشرة	تدريبية	استخدام السياق الموقفي لتحديد معاني الكلمات	التعرف على معاني المفردات والتعبيرات من خلال الموقف والسياق، التعبير الشفهي من خلال مواقف تواصلية.	- أن يتعرف الطالب على معاني الكلمات من خلال السياق والموقف الذي تقال فيه.
الرابعة عشرة	تطبيقية	نوع الفاعل	تحديد عدد الفاعل (مؤنث أو مذكر)	- أن يحدد الطالب نوع الفاعل (مذكر أو مؤنث) من خلال الاستماع لبعض الجمل.
الخامسة عشرة	تطبيقية	الحروف المتحركة الأنفية	التمييز من خلال الاستماع ونطق الأصوات المتحركة الأنفية بشكل صحيح	- أن يميز الطالب الأصوات المتحركة الأنفية من خلال الاستماع. - أن ينطق الطالب الأصوات المتحركة الأنفية بشكل صحيح.
السادسة عشرة	تطبيقية	العلاقات الكتابية / الصوتية (بين الكتابة والنطق)	تحديد عدد الصفة (مؤنث أو مذكر) من خلال الاستماع،	- أن يتعرف الطالب من خلال الاستماع على علاقات الكتابة / النطق واحترامها (الكتابة / النطق ، المذكر ، المؤنث من الصفات).
السابعة عشرة	تدريبية	التحدث بثقة وطلاقة	التعبير الحر من خلال مواقف تواصلية، موضوع تواصلي عن أعياد الميلاد يستخدم فيه زمن المستقبل القريب.	- أن يتحدث الطالب بثقة وبدون ارتباك من خلال موقف تواصلي مطروح.
الثامنة عشرة	تطبيقية	التعبير الشفوي التلقائي	التعبير الحر من خلال مواقف تواصلية، موضوع تواصلي مطروح ويطلب منه التعبير التلقائي الحر	- أن يعبر الطالب تلقائيا من خلال موقف تواصلي مطروح.

أساليب تقويم الجلسات:

والذى تمثل فى التقويم (المبدئى، التكوينى، الختامى)، وما تضمنته كل جلسة من طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد الانتهاء من الجلسة.

صدق الجلسات التدريبية:

اعتمد الباحثان فى التحقق من صدق الجلسات التدريبية عن طريق:

صدق المحكمين:

تم عرض الجلسات التدريبية فى صورتها الأولية على (٧) محكمين من المتخصصين فى مجال طرق تدريس اللغة الفرنسية، حيث طلب الباحثان منهم إبداء الرأى حول العناصر الموجودة فى الجدول الآتى الذى يوضح نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (١٢) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على الجلسات التدريبية.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مناسبة المحتوى التدريبى للأهداف داخل كل جلسة.	٨١,٨١ %
٢	مناسبة إجراءات كل جلسة لأهدافها.	٧٢,٧٢ %
٣	مناسبة التقويم لأهداف الجلسات.	٧٢,٧٢ %
٤	ملائمة الأنشطة والمهام لمستوى الطلاب.	٩٠,٩٠ %
٥	صلاحية فنيات التدريب المستخدمة لمستوى الطلاب.	٨١,٨١ %
٦	صلاحية تطبيق الجلسات التدريبية على المشاركين فى البحث.	١٠٠%

يتضح من الجدول (١٢) أن نسب اتفاق المحكمين تتراوح ما بين (٧٢,٧٢% – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة ، وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات، وأَخذت ملاحظات ومقترحات المحكمين موضع الاهتمام وتم إجراء التعديلات التى اقترحوها ومنها على سبيل المثال الآتى: توزيع وقت الجلسة على أنشطة محددة، وتعديل صياغة وتنوع الأفعال المستخدمة فى صياغة الأهداف، والتأكد من اتساق الأهداف والاستراتيجيات والأنشطة والتقويم لكل جلسة، وإبراز المكون المعرفى فى صورة (أنشطة ومهام) يقوم بها الطلاب، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية داخل الجلسات.

ويوضح الجدول الآتى الفترة الزمنية التى استغرقها تنفيذ الجلسات التدريبية.

جدول (١٣) الفترة الزمنية التى تم خلالها تنفيذ الجلسات التدريبية

م	الجلسة	اليوم	التاريخ
١	القياس القبلى	الأحد	٢٠٢٠/٢/٢٣
٢	الأولى	الأحد	٢٠٢٠/٣/١
٣	الثانية	الأربعاء	٢٠٢٠/٣/٤
٤	الثالثة	الأحد	٢٠٢٠/٣/٨
٥	الرابعة	الأربعاء	٢٠٢٠/٣/١١
٦	الخامسة	الأحد	٢٠٢٠/٣/١٥
٧	السادسة	الأربعاء	٢٠٢٠/٣/١٨
٨	السابعة	الأحد	٢٠٢٠/٣/٢٢
٩	الثامنة	الأربعاء	٢٠٢٠/٣/٢٥
١٠	التاسعة	الأحد	٢٠٢٠/٤/٢٩
١١	العاشرة	الأربعاء	٢٠٢٠/٤/١
١٢	الحادية عشرة	الأحد	٢٠٢٠/٤/٥
١٣	الثانية عشرة	الأربعاء	٢٠٢٠/٤/٨
١٤	الثالثة عشرة	الأحد	٢٠٢٠/٤/١٢
١٥	الرابعة عشرة	الأربعاء	٢٠٢٠/٤/١٥
١٦	الخامسة عشرة	الأحد	٢٠٢٠/٤/١٩
١٧	السادسة عشرة	الأربعاء	٢٠٢٠/٤/٢٢
١٨	السابعة عشرة	الأحد	٢٠٢٠/٤/٢٦
١٩	الثامنة عشرة	الأربعاء	٢٠٢٠/٤/٢٩
٢٠	القياس البعدى	الأحد	٢٠٢٠/٥/٣
٢١	القياس التتبعى	الأحد	٢٠٢٠/٥/١٧

خطوات تنفيذ التجربة:

لتنفيذ البحث اتبع الباحثان الخطوات والإجراءات الآتية:

١- الإطلاع على العديد من البحوث واستعراض التراث السيكولوجى الخاص بقلق تحدث اللغة الفرنسية، واستراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية.

٢- كتابة المفاهيم النظرية الخاصة بمتغيرات البحث (قلق تحدث اللغة الفرنسية، واسترتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية).

٣- إعداد أدوات البحث والمتمثلة فى (مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية، وبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية، والجلسات التدريبية).

٤- تحديد المشاركين فى البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٥- تطبيق مقياس قلق تحدث اللغة الفرنسية وبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية على المشاركين فى إعداد أدوات البحث لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس والبطاقة.

٦- قياس قلق تحدث اللغة الفرنسية قياسا قبليا لدى الطلاب المشاركين في البحث.

٨- تطبيق الجلسات التدريبية على الطلاب المشاركين في البحث.

٩- قياس قلق تحدث اللغة الفرنسية قياسا بعديا لدى الطلاب المشاركين.

١٠- قياس قلق تحدث اللغة الفرنسية قياسا تتبعيا لدى الطلاب المشاركين.

١١- إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة فى ضوء فروض البحث، وعرض النتائج وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى ونتائج البحوث السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث: لمعالجة البيانات التى تم التوصل إليها استخدم الباحثان تحليل التباين للقياسات المتكررة، واختبار شيفيه، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول الباحثان فى هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائى، وذلك لاختبار صحة فروض البحث، ومناقشة النتائج وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة، وتقديم بعض التوصيات المقترحة، وبعض الموضوعات التى تحتاج إلى مزيد من البحث.

نتائج الفرض الأول، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين للقياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
بين القياسات	٧٠٩٦,٠٦٧	٤	١٧٧٤,٠١٦	٥٨,٣٦٣	٠,٠١	٠,٦٦٨
داخل القياسات	٤٤٦٣,٤٣٣	١٤٥	٣٠,٧٨٢			
بين الأفراد	١١١٤,٢٩٧	٢٩	٣٨,٤٢٤			
الخطأ	٣٥٢٥,٩٣٣	١١٦	٣٠,٣٩٦			

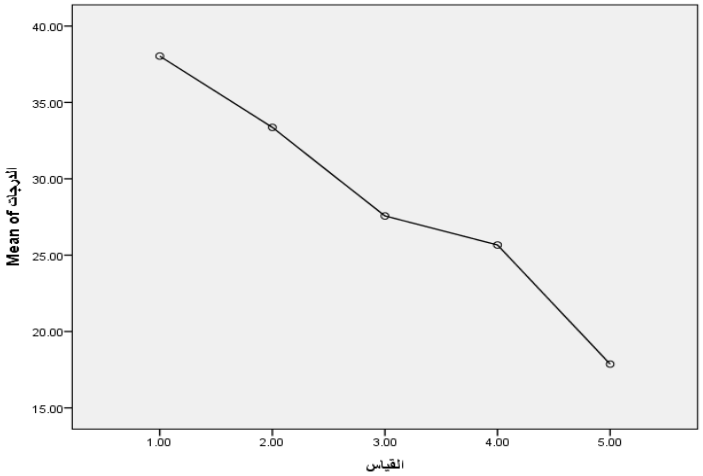
يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" بلغت (٥٨,٣٦٣) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى الطلاب المشاركين، ولتحديد اتجاه الفروق بين القياسات الخمسة استخدم الباحثان اختبار شيفيه والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى الطلاب المشاركين.

القياس	المتوسطات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الأول	٣٨,٠٣٣	–				
الثاني	٣٣,٣٦٦	٤,٦٦*	–			
الثالث	٢٧,٥٦٦	١٠,٤٦*	٥,٨٠*	–		
الرابع	٢٥,٦٦٦	١٢,٣٦*	٧,٧٠*	١,٩٠*	–	
الخامس	١٧,٨٦٦	٢٠,١٦*	١٥,٥٠*	٩,٧٠*	٧,٨٠*	–

* : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات الأول والثاني، والأول والثالث، والأول والرابع، والأول والخامس، والثاني والثالث، والثاني والرابع، والثاني والخامس، والثالث والرابع، والثالث والخامس، والرابع والخامس فى بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لصالح القياسات الأخيرة، ويتضح ذلك من خلال متوسط درجات الطلاب فى القياسات، حيث بلغ متوسط القياس الأول (٣٨,٠٣٣)، والقياس الثاني (٣٣,٣٦٦)، والقياس الثالث (٢٧,٥٦٦)، والقياس الرابع (٢٥,٦٦٦)، والقياس الخامس (١٧,٨٦٦)، ويوضح الشكل الآتى اتجاه متوسطات القياسات المتكررة على بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية.



شكل (١) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الطلاب للدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية.

وفى ضوء ما سبق يتضح عدم تحقق الفرض الصفرى؛ ومن ثم قبول الفرض البديل أى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لبطاقة ملاحظة قلق تحدث اللغة الفرنسية لصالح الجلسات الأخيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mohamad, 2017) والتي أشارت إلى فعالية استخدام استراتيجيات التعلم في تحسن مهارة تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه (Shand, 2008 , 14) من أن استخدام استراتيجيات التعلم في الفصول الدراسية تعد من إحدى الطرق الممكنة للحد من القلق وزيادة الثقة والدافعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Mustapha, Ismail & Singh, 2010)، (Atas, 2015) من انخفاض قلق التحدث أثناء حصة اللغة الأجنبية لدى الطلاب بعد تدريبهم على استراتيجيات التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Piazoli, 2011) من أن استخدام استراتيجيات التعلم في البرامج كانت مفيدة في الحد من درجة القلق اللغوي مع بعض المتدربين.

ويدعم هذه النتيجة أيضاً ما أشارت إليه دراسة (عفانه، ٢٠١٢) من أن استخدام لعب الأدوار والمحاكاة والكرسى الساخن، والتي تندرج تحت استراتيجيات الدراما التعليمية، تعمل على حفض القلق لدى للطلاب.

وتتفق أيضا مع دراسة (Al Sayed, 2013) التي استخدمت الأغاني التعليمية، وظهرت فعالية البرنامج المقترح في صورة تحسن في مستوى التلاميذ اللغوي فيما يتعلق بالاستماع والتحدث حيث ساعدهم سماع الأغاني وتكرارها والأنشطة القائمة عليها على زيادة الحصيلة اللغوية "النطق السليم للكلمات والجمل وكذلك القدرة على التعبير في مواقف حياتية بسيطة "فضلاً عن تنمية اتجاههم نحو اللغة الفرنسية والتحمس لتعلمها.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة فى ضوء الإجراءات التدريبية التى اتبعت داخل الجلسة الواحدة، حيث قسم الجلسة إلى ثلاث ورش عمل يتخللها فترات راحة، حيث بدأت كل جلسة بالتهيئة والتى كان لها أثر فى جذب انتباه الطلاب، ثم عرض أهداف الجلسة باستخدام جهاز العرض (Data (Show، يليها التكليفات والأنشطة، وصولا إلى تقويم الجلسة، أدى ذلك إلى استمتاع ومثابرة الطلاب لتحقيق أهداف الجلسة مهما كانت درجة سهولتها أو صعوبتها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء إعطاء الطلاب حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم، حيث لم يجبر المدرب أى طالب على ممارسة أى تكليف بل أعطيت لهم الحرية الكافية فى (الاشتراك فى الجلسات أو العزوف عنها – اختيار اسم أو شعار لفريقهم – الالتحاق بالمجموعة التى يرغب فيها – اختيار شكل جلستهم – التحدث – اختيار نوع الجائزة – اختيار الدور داخل المجموعة) وذلك بما يتفق وميولهم ورغباتهم، مما نمى لديهم القدرة على المبادأة وتحمل المسئولية وزادت دافعيتهم لممارسة أنشطة وأدوار يحبونها ويرغبون فيها ويشعرون من خلالها بالاستمتاع.

واستخدم المدرب كذلك وسائل التقويم المختلفة (المبدئى، والتكوينى، والختامى)، ومشاركة كل طالب فى هذا التقويم بجدية ومحاولة الوصول إلى الاستجابات الملائمة، ومناقشة المدرب الأخطاء وتصحيحها، وأيضا مراعاة التنوع والتعدد فى التكليفات مما كان له الأثر الإيجابى على مستوى التدريب.

نتائج الفرض الثاني، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة . ن= ٣٠

المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٣٧,٢٦٦	١٠,١٨٠	٦,١٢٤	٠,٠١
	البعدي	٢٢,٣٦٦	٩,٢١٢		

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة بلغت (٦,١٢٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل، أى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة لصالح القياس البعدي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن التدريب بمحتواه وآلياته ساعد على تنمية مهارات التعبير الشفهي بشكل عام، حيث ساعد ذلك على زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب وشجعهم على المثابرة وبذل الجهد وهذا من شأنه أن يقلل من المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة الفرنسية لديهم.

وقد ساعد العمل الجماعي على تحسين العلاقات الشخصية والاستمتاع بما يقومون به من أعمال والعمل قدر المستطاع فى سبيل إنجاز هدف المجموعة مما أدى إلى مضاعفة جهودهم وأتاح لهم فرص العمل الجاد والمستمر لفترات طويلة لا يشوبها الملل أو السأم، حيث جعلهم فى

نشاط دائم وحماس شديد لإتمام عملهم مما حقق مستويات أعلى من الدافعية والتركيز والمزيد من المشاركة والإنجاز وتقدير الذات، كما أدى توزيع الطلاب فى مجموعات وتحديد دور كل منهم داخل كل مجموعة ومتابعة أدائهم وتقويمها إلى تميز كل تلميذ بالحيوية والتجديد والتنوع فتولدت لديه مشاعر إيجابية واختفت العديد من العوامل السلبية.

بالإضافة إلى التدرج فى الجلسات، وتعزيز المدرب للسلوك الإيجابى، ونمذجة المهارات والسلوكيات الإيجابية أمامهم خلال التدريب قد ساهم فى إكسابهم إياها، وكذلك قيامهم بها من خلال لعب الدور قد ساهم فى أدائها على النحو المطلوب داخل حجرة التدريب، كما أن اشتراك المعلمين من خلال متابعة سلوكيات التلاميذ قد ساهم فى زيادة فعالية التدريب، كما أن الآثار النفسية الإيجابية لما يحققه نجاح الطالب فى تنفيذ إجراءات الجلسة قد زاد من فعالية التدريب فى خفض المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة الفرنسية.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة الإجراءات المتبعة فى جلسات التدريب والمتمثلة فى: إجراء الجلسات التدريبية داخل حجرة مناهل المعرفة، حيث اتسمت بمناخ عام يساعد على زيادة الثقة بالنفس وإزالة الخوف والابتعاد عن القلق والتوتر، بما تحويه من أجهزة كمبيوتر، وجهاز عرض Data Show، وتهوية وإضاءة جيدة ومقاعد، وحرص المدرب على توفير جو يسوده الحب والألفة، وسيادة علاقات الود والتعاون والحرية والاحترام والمناقشة والحوار وتبادل الآراء، واستخدم التعزيز المعنوى، وعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والعمل فى مجموعات، والاهتمام بعملية التقويم، وتقديم أنشطة ومهام ومثيرات متعددة مثل عروض (البوربوينت) والعروض البصرية، والصور مما أضفى عليهم جو من الحماس والنشاط وعدم الملل، والذى ساهم فى تشجيعهم على التحدث أمام زملائهم دون خجل، وإتاحة بعض الوقت أمامهم للتأمل، وذلك من خلال عرض بعض الصور أو الأسئلة التى تتطلب تأمل وتفكير، ومحاولة المدرب الربط بين ما تعلموه أثناء الجلسات بأنشطة حياتهم اليومية؛ حتى يصبح لهذا التعلم معنى وفائدة، وحرص المدرب على خلق لحظات انفعالية لدى التلاميذ من ضحك أو شعور بالغضب أو التعبير عن وجهات النظر بقوة أو الاستمتاع بمحتوى الجلسة وذلك من خلال استخدام فنيات النمذجة والقصة، ومن خلال جعل تعبير الطلاب عن مشاعرهم فى حجرة التدريب من الأمور المألوفة، وبتقليل النقد وبالاعتراف بالمشاعر وتقديرها، واستخدام الوسائط التعليمية المتنوعة والمختلفة فى الجلسات التدريبية مثل (جهاز كمبيوتر، جهاز عرض

Data Show، أوراق مطبوعة، صور، مكعبات) كل ذلك جعلهم يستمتعون بالمحتوى المقدم إليهم، وتعليمهم كيفية التعامل بفاعلية مع أى مهمة توكل إليهم، كذلك كيف يكون الطالب أكثر فاعلية فى المرات التالية لأدائه المهمة حيث يتم التركيز على الأداء الناجح خلال فترة زمنية محددة، ويتم تعليم الطالب كيف يقدر أداءه بالنسبة للمجموعة التى ينتمى إليها، وكيف يقارن نفسه مع من حوله، وتعليمه كيف يدرك أداءه ويستخدم التغذية الراجعة، وهذا يفسر كيف أن التدريب على استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية قد قلل من المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة الفرنسية.

ويرجع الباحثان ذلك إلى ما وفراه من أنشطة كثيرة ومتنوعة أسهمت فى العناية بالجانب النفسى حيث لبت تلك الأنشطة بعض الحاجات النفسية مثل: الشعور بالذات وتقديرها وتحقيق الطموح وبالتالى ساعدت الطلاب على التخلص من عدد من المشكلات النفسية كالشعور بضعف الثقة بالنفس والخجل والانطواء وتصريف الطاقات فى الاتجاه المناسب مما ساعد على زيادة التركيز، كما أنها لبت الحاجات الاجتماعية من خلال العمل فى جماعة وشجعت التعلم التعاونى، بالإضافة إلى أنها وفرت لها فرصاً جيدة لاستغلال وتوظيف الدوافع والميول حيث اختاروا من هذه الأنشطة ما يشبع رغباتهم واستعداداتهم، وكسرت حاجز الملل وأعطت نوعاً من المرونة فى ممارسة المهام بعيدا عن الضغوط الخارجية.

نتائج الفرض الثالث، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس. ن= ٣٠

ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٣٤,١٦٦	٨,٨٥١	٥,٣٩٧	٠,٠١
	البعدي	٢١,٠٣٣	٨,٢٨١		

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس بلغت (٥,٣٩٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل، أى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس لصالح القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Rachel , 2011) من فاعلية استخدام الأغاني المصاحبة لبعض الأنشطة الأخرى مثل (حركات الجسم ، الرقص والدراما) في تنمية الدافعية والثقة للتحدث باللغة الأجنبية في بيئة تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أسفرت عنه دراسة (Fan, 2007) أنه من بين الطرق الفعالة التي يمكن استخدامها لزيادة الثقة بالنفس للتحدث باللغة الأجنبية الألعاب، حكاية القصة، الأغنيات وقراءة القصائد بصوت مرتفع.

ويرى الباحثان أن التدريب باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن نمى الثقة بالنفس لدى التلاميذ وزاد من قدراتهم على التعلم بأنفسهم وقضى على الملل والرتابة وزاد من انتباه الطلاب، ووفر جو من الطمأنينة مما نمى لديهم القدرة على توليد الأفكار وزاد من قدرتهم على التحدث والتعبير عن أفكارهم وجعل التعلم ذات معنى مما نمى لديهم مهارات العمل كفريق مما ساهم في خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية لديهم.

ويضاف إلى ذلك عرْض المدرب لأهداف الجلسة كلية فى بداية كل جلسة وإعطاء الطلاب الوقت الكافى لقراءتها وفهمها والتفكير فيها، ومناقشتهم فيها والاستماع إلى استفساراتهم بعناية والرد عليها إذا اتضح هناك غموض لدى أحد الطلاب مما أدى إلى سهولة التعرف على أهداف كل جلسة فى بدايتها وبالتالى سهولة تحقيقها.

هذا بالإضافة إلى ما وفره المدرب من عوامل استثارة عملت على إيجاد حالة من التشويق والمتعة مما ساعد على جذب انتباه التلاميذ وارتباطهم المستمر بالجلسات التدريبية، ومشاركتهم الإيجابية وذلك من خلال استخدام الصور الملونة والقصص الشيقة المرتبطة بواقعهم والإجابة عن الألغاز ولعب الأدوار، كل هذا كان من شأنه تحقيق الإنجاز فى تلك الأنشطة فزادت ثقتهم بذواتهم وصبوا اهتمامهم وتركيزهم للانتهاء من التكليفات فى الوقت المحدد.

واستخدم المدرب أيضا أساليب التعزيز المختلفة التى كان لها أثراً واضحاً ومهما، حيث جمع الباحث بين التعزيز اللفظى والمعنوى [مدح (أحسنت – أصبت – أجدت – أبدعت – جيد – ممتاز) – تصفيق – الكتابة فى لوحة الشرف]، بالإضافة إلى استخدام أساليب الترغيب باستخدام العبارات (انت تلميذ ناجح ممتاز –أسلوبك رائع ومختلف – أنت تلميذ ذكى – لديك إمكانات متقدمة – لديك القدرة على مواجهة كل التكليفات)، كما دأب على إظهار القبول والاهتمام بكل منهم والإجابة على أسئلتهم المختلفة والتشجيع المستمر لإظهار الاستجابات حتى وإن كانت خطأ، والمرور على التلاميذ فى المجموعات والبقاء لفترة وجيزة ومناداة كل باسمه، كل هذا كان من شأنه إشعارهم بالراحة والطمأنينة وزيادة دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم وحثهم على المزيد من الانتباه والتركيز وبذل المزيد من الجهد لانجاز المهمة.

نتائج الفرض الرابع، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في ضعف إجادة مهارات اللغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف إجادة مهارات اللغة. ن= ٣٠

ضعف إجادة مهارات اللغة	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٣٠,٧٦٦	٨,٨١٤	٥,٦٧٥	٠,٠١
	البعدي	١٨,٢٠٠	٦,٩٥٠		

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف إجادة مهارات اللغة بلغت (٥,٦٧٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد ضعف إجادة مهارات اللغة لصالح القياس البعدي.

يعزي الباحثان السبب في هذه الفروق إلى استخدام استراتيجية الكرسي الساخن التي ساعدت على خلق بيئة محفزة لتعلم الطلاب لأن محتوى الجلسات كان ملائما لميولهم ولامس

حياتهم الواقعية وتطلعاتهم المستقبلية مما وضعهم أمام تحد لشحذ قدراتهم وإثبات ذواتهم من خلال التفاعل الإيجابي الملموس، والحرص على تطوير الأداء من خلال التعاون مع الزملاء، والاستفادة من توجيهات المدرب، كذلك استراتيجية الكرسي الساخن تعد إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة فهي طريقة جديدة بالنسبة لما عهده الطلاب وما ألفوه من الطرق المعتادة مما أدى إلى الانجذاب نحوها وإثارة الدافعية والحماس كما أنها وفرت للطلاب خبرات لغوية متكاملة في الموقف اللغوي الذي يكون بين الطالب وزميله وهذا ساعد على خفض قلق التحدث لديهم.

كما أن استراتيجية الكرسي الساخن تتكون من خطوات منطقية متسلسلة من البداية حتى النهاية مما يؤدي إلى ميل الطلاب للسير بهذا التسلسل شوقا للوصول نحو النهاية من خلال توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة حيث المناقشة بينهم والتي تشجع على المشاركة الفكرية في النشاط بحيث يسهم في بناء معرفتهم حول الكلمات المتشابهة كما يتحمل كل عضو في المجموعة المسئولية واعتباره المحور الرئيس التي تدور حوله عملية التعلم وإثارة نشاطه ودافعيته والتغلب على الخجل والتردد فهي توفر مناخا من التعاون والعمل الجماعي.

نتائج الفرض الخامس، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في الخوف من التواصل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (١٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد الخوف من التواصل. ن= ٣٠

الخوف من التواصل	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٢٩,٥٦٦	٧,٦٧٢	٨,٣٩٧	٠,٠١
	البعدي	١٦,٨٦٦	٤,٤٩٣		

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد الخوف من التواصل بلغت (٨,٣٩٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في بعد الخوف من التواصل لصالح القياس البعدي.

وتتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Solis & Turner, 2016) إلى أن استراتيجية الكرسي الساخن توفر للتلاميذ فرص المحادثة التفاعلية والبناء الإيجابي وتقدم لهم فرص كثيرة للتواصل فيما بينهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما تم مراعاته من توفير بيئة خصبة عملت على إزالة الخوف والقلق واللامبالاه التى يعانى منها الطالب، حيث عمل الباحث من خلال الجلسات التمهيدية على توفير جو مفعم بالحب والألفة وسيادة علاقات الود والتعاون من خلال تشجيعهم على التحدث أمام زملائهم واللجوء إلى الباحث عند مواجهة أياً منهم لمشكلة ما، وحثهم على الابتعاد عن الخجل والانطواء وضرورة المشاركة الإيجابية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أنها قد ترجع إلى تقديم مجموعة من الجلسات الإعلامية التى تضمنت قدر واف من المعلومات عن مفهوم قلق تحدث اللغة الفرنسية، وأهمية الحد منه، وخصائص الطلاب ذوي القلق المرتفع لتحدث اللغة، وكذلك دور استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية، أدى إلى توفر درجة من الوعي لدي الطلاب لما يقومون به أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية الأمر الذي عمل على فهمهم لإجراءات التدريب، وقبولهم المشاركة فى التكليفات والمهام بدافعية عالية لتحقيق أهداف جلسات التدريب على الاستراتيجيات.

ويضاف إلى ذلك مشاركة المدرب التلاميذ وإظهار السعادة تارة والحزن تارة مع نجاح أو إخفاق أى منهم، مما أشعرهم بأهمية تلك التكليفات وزاد من اندماجهم فيها، وتحقيق مبدأ التعلم بالإتقان من خلال التقويم التكوينى عقب كل تكليف، كما كان لاستخدام التعلم الجماعى تأثيرا ملحوظا؛ حيث جعل كل طالب يشعر بأن له دورا محددا ومهمة معينة تجاه نفسه والآخرين وينبغى أن يؤدى هذا الدور ويتحمل مسئوليته حتى يتكامل التكليف الخاص بالمجموعة كلها، بالإضافة إلى متابعة المدرب لكل مجموعة عاملا مساعدا لتوجيههم وإرشادهم إلى الصواب.

وتناول خصائص الأفراد مرتفعي ثقة تحدث اللغة الفرنسية مما أدى إلى توفر درجة من الوعى لدى الطلاب لما يقومون به أثناء التدريب، الأمر الذى عمل بدوره إلى فهمهم لإجراءات التدريب على الاستراتيجيات بشكل جيد، وقبولهم الاشتراك فى الأنشطة والتكليفات والمهام بدافعية عالية لتحقيق أهداف الجلسات.

بالإضافة إلى ذلك مراعاة المدرب لخصائص الطلاب المشاركين حيث تم تحديد المهام والتكليفات واختيار الاستراتيجيات ووسائل التقويم فى الجلسات بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم؛ مما جعلهم يقبلون عليها باهتمام عال ودافعية ذاتية مرتفعة.

نتائج الفرض السادس، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٢٠) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية. ن= ٣٠

	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية	القبلي	١٣١,٧٦٦	٢٩,٧٠٢	٧,٢٠١	٠,٠١
	البعدي	٧٨,٤٦٦	٢٥,٢٢٦		

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي فى الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية بلغت (٧,٢٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل، أى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي فى الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية لصالح القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Shand, 2008) من وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس للتحدث باللغة الأجنبية.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (Zerey, 2008) من وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لمقياس قلق التحدث باللغة الأجنبية، حيث كانت درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكثر انخفاضاً من القياس القبلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Siregar, 2017) أن استراتيجية الأغاني التعليمية فعالة في تعلم اللغة الأجنبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Galante, 2012) من وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لمقياس قلق التحدث باللغة الأجنبية، حيث كانت درجات الطلاب في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة أكثر انخفاضاً من القياس القبلي.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Saglamel & Kayaoglu , 2013) التي أظهرت نتائجها انخفاض ذو دلالة إحصائية في مستويات القلق اللغوي وخاصة (قلق التحدث) لدى الطلاب الذين شاركوا في البرنامج التدريبي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية الكرسي الساخن تركز على الطالب النشط الإيجابي أثناء التعلم مما يجعل لديه هدف لبناء المعرفة ذات معنى وزيادة دافعيته للتعلم القائم على الفهم ونمت قدرتهم على الشرح واستخراج الأفكار الرئيسة والتركيز على توضيح المعنى، وأيضا قيام الاستراتيجية على المناقشة وطرح التساؤلات من الطلاب إلى أحد منهم والذي يجلس على الكرسي الساخن حول الموضوع محل الاهتمام مما مكنهم من استيعاب الموضوع وإعطاء تفسير صحيح لبعض المواقف المرتبطة بالموضوع، وكذلك قيام المدرب بإجراء عملية تقويم لما تم التوصل إليه مما يعطيهم الحافز على التعلم.

أيضا استخدام استراتيجية الكرسي الساخن تتضمن العديد من الأساليب والأنشطة التمثيلية والمواقف التفاعلية كلعب الأدوار مما ساهم في زيادة الدافعية والانتباه والتركيز لدى الطلاب وساعد على توفير فرص المشاركة الإيجابية لديهم في عملية التعلم وشجع الطلاب وحفزهم على استدعاء خبراتهم السابقة نظرا لأن هذه الاستراتيجية أتاحت الفرصة للنقاش والحوار وتبادل الأفكار بين الطلاب بعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين المدرب من ناحية أخرى الأمر الذي أسهم في تفاعل الطالب مع أقرانه ومع المدرب وساعد على خفض قلق التحدث لديهم.

أيضا يمكن تفسير هذه النتيجة قد يرجع إلى إعمال أسلوب الحوار بين الطالب الجالس على الكرسي الساخن وبين بقية الطلاب وكذلك المدرب، الأمر الذي جعل جميع الطلاب في حالة عالية من التفاعل اللفظي والبصري والجسدي في الموقف التعليمي فتم التعلم في نظام يظهر مهارات وقدرات الطلاب في التحاور والتشاور واحترام الرأي والرأي الآخر.

ويضاف إلى ذلك تنوع محتوى التدريب في الجلسات التدريبية باستخدام الاستراتيجيتين المستخدمتين، فاشتمل محتوى البرنامج على الأغاني التعليمية وقدمت المادة التعليمية في صورة شيقة، مما أدى ذلك إلى استمتاع المتدربين بتنوع هذا المحتوى وإقبالهم على محتوى التدريب.

وشعور الطلاب المشاركين بزيادة كفاءتهم أثناء التدريب على جلسات البرنامج التدريبي وقدراتهم على أداء التكليفات والأنشطة المطلوبة منهم، جعلهم أكثر مثابرة واستقلالا واستمتاعا بمحتوى التدريب، وخلق لديهم دافعا قويا للاندماج والاستمرار في أنشطة البرنامج دون تعب أو ملل، واستخدام التعزيز اللفظي أثناء إجراء جلسات البرنامج التدريبي الأمر الذي أدى إلى تقوية الصلة بينهم وبين المدرب وجعل العلاقة بينهم قائمة على الود والاحترام المتبادل؛ ومن ثم أقبلوا على تكليفات وأنشطة الجلسات مستمتعين بتنوعها وتعددها، مدركين أهميتها من خلال ما تعلموه من موضوعات مفيدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن زيادة مهارات التعبير الشفهي الذى اتضح فى زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب شجعهم على المثابرة وبذل الجهد وهذا من شأنه أن يخفض مستوى قلق تحدث اللغة الفرنسية لديهم.

وقد يرجع الباحثان النتيجة السابقة إلى المناقشات الجماعية عقب كل تكليف ومن خلال ممارسة الحديث والحوار وتبادل الآراء والتفكير من خلال مناقشة هادئة هادفة مثلت مجالاً لإثبات ذواتهم والحصول على التعزيز الفورى والتغذية الراجعة، حيث حفزت الطلاب على الانتباه والمشاركة الإيجابية والتفاعل الاجتماعى الفعال، ونمت لديهم مهارات الاتصال ووفرت حالة من الجاذبية وإثارة الاهتمام وكسرت حدة الخوف والارتباك، مما أدى إلى زيادة دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

وساعدت القصص أيضا على التفكير القائم على الانتباه وتقوية الملاحظة وزودت التلاميذ بالعديد من القيم والمبادئ التى يجب التحلى بها وخلقت جواً من التنافس الشريف للإجابة عن أسئلتها فزادت دافعيتهم للاشتراك الإيجابى وحققت نوعاً من الإمتاع والتسلية وإيقاظ الذهن ومعايشة الواقع بما تتضمنه من خبرات ومفاهيم ومعارف جديدة، فزاد انتباههم وتركيزهم ودفعتهم إلى الاستفهام عما تتضمنه فى محاولة لفهم الأحداث وربطها بواقعهم.

نتائج الفرض السابع، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٢١) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية. ن= ٣٠

البعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المشاعر السلبية المعيقة لتحدث اللغة	بعدي	٢٢,٣٦٦	٩,٢١٢	٠,٠٢٧	غير دالة
	تتبعي	٢٢,٣٠٠	٨,٧٨١		
ضعف تقدير الذات وانعدام الثقة بالنفس	بعدي	٢١,٠٣٣	٨,٢٨١	٠,٥٨٠	غير دالة
	تتبعي	٢٢,٣٣٣	٨,٠٣١		
ضعف إجادة مهارات اللغة	بعدي	١٨,٢٠٠	٦,٩٥٠	٠,٣٤٠	غير دالة
	تتبعي	١٨,٩٣٣	٨,٥٦٩		
الخوف من التواصل	بعدي	١٦,٨٦٦	٤,٤٩٣	١,٤١٠	غير دالة
	تتبعي	١٩,٢٦٦	٧,٠٦٥		

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية بلغت على الترتيب (٠,٠٢٧، ٠,٥٨٠، ٠,٣٤٠، ١,٤١٠)، وهي قيم غير دالة إحصائيا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري، أي أنه **لا** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد قلق تحدث اللغة الفرنسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، وعشماوي، ٢٠١٩) والتي أشارت إلى استمرار فعالية البرنامج القائم على الأغاني التعليمية بعد توقفه.

وتدل هذه النتائج على استمرار فعالية البرنامج في خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية وأبعاده لدى الطلاب.

ويفسر الباحثان أيضا هذه النتيجة فى ضوء خصائص الأفراد مرتفعي ثقة تحدث اللغة الفرنسية أنهم قادرون على تنمية مهاراتهم في التحدث، وقادرون على القيام بالمهام الشفهية ذات التحدي، ولديهم مستويات أكبر في الانتاج الشفهي، وأكثر احتمالاً للمشاركة بشكل ذو معنى في الأنشطة الصفية، ويبحثون عن فرص للتواصل باللغة الثانية خارج حجرة الدراسة، ويشعرون بالارتياح عندما يُطلب منهم المشاركة في أنشطة التحدث، وأقل قلقاً بخصوص انتقاد ونبذ

الآخرين لهم ، ويثقون في قدراتهم، ولا يشعرون بالخوف أو الخجل من استكشاف قدراتهم أو طرح الأسئلة أو التعبير عن آرائهم، ويعبرون عن آرائهم بسهولة بجمل كاملة ذات معنى، ولا يوجد لديهم مشكلة في التحدث أمام زملائهم في حجرة الدراسة، ولديهم الشجاعة للتحدث والوقوف ومقاطعة المعلم لطرح سؤال ما، ويميلون إلى القيام بمبادرات أقوى للمشاركة في المناقشات الشفهية، ويحققون دقة أكبر في كلامهم، ولا يشعرون بالخوف من ارتكاب أخطاء أثناء التحدث، وعلى الرغم من ارتكابهم أخطاء في بداية تحدثهم، إلا أنهم لا يقلعون عن التحدث ولا يشكون في قدراتهم، وبدلاً من التوقف لفترات طويلة أو التوقف نهائياً عن التحدث، فإنهم يصححون أنفسهم، ويستمرون في التحدث، وغير قلقين إزاء أدائهم أمام زملائهم في حجرة الدراسة ولا يخافون من سخرية أصدقائهم من أدائهم، ويقفون ويطلبون من المعلم القيام بشرح شيء ما مرة أخرى، وأكثر احتمالاً للتطوع بالإجابة على الأسئلة داخل حجرة الدراسة، وغيرها من الخصائص التى من شأنها أن تقلل من قلق تحدث اللغة.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يرجع إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية وليس إلى عوامل الصدفة، مما أدى إلى وجود أثر ممتد له بعد مضى حوالى شهر من الانتهاء من آخر جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

وقد يرجع ذلك إلى استخدام المدرب التعزيز المستمر أثناء جلسات البرنامج التدريبي الحالي، سواء كان التعزيز معنوياً (كالمدح والتشجيع واستحسان الأداء المتميز)، أو كان التعزيز مادياً (كالأقلام والعملة النقدية وبعض الفواكه التي تبقى بعد الانتهاء من استخدامها في مشاهد لعب الأدوار).

نتائج الفرض الثامن، وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الآتى يوضح ذلك.

جدول (٢٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية. ن= ٣٠

الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	البعدي	٧٨,٤٦٦	٢٥,٢٢٦	٠,٦٥٣	غير دالة
	التتبعي	٨٢,٨٣٣	٢٢,٤٥٧		

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعي فى الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية بلغت (٠,٦٥٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري، أي أنه **لا** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي فى الدرجة الكلية لقلق تحدث اللغة الفرنسية.

ويفسر الباحثان ذلك أنه قد يرجع إلى أثر الجلسات التدريبية المستخدمة في البحث الحالي والذي أدى إلى خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى أفراد المجموعة التجريبية وليس إلى عوامل الصدفة، فاحتواء الجلسات التدريبية على مجموعة من الأغاني التعليمية المتنوعة الأمر الذي جعل التلاميذ يستمتعون بالمحتوى المقدم إليهم، كما جعلهم أكثر طرحاً للأسئلة وأكثر استفساراً ومناقشة للمدرب، كما جعلهم يقبلون على تعلمها بشغف، واعتماد التدريب في الجلسات على مجموعة من الفنيات دفعتهم في كثير من الأحيان إلى الإصرار والتساؤل والتفكير عن طريق طرح العديد من الأسئلة، وفحص المثيرات (الصور) بهدف استكشاف خصائصها، الأمر الذى ساعدهم على تنمية الإمكانات الكامنة لديهم ومكنهم من معرفة نواحى القوة والضعف لديهم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم.

ويضاف إلى ذلك وفر التعلم الذاتى مستوى عالياً من الفاعلية والإيجابية فى تعامل الطلاب مع التكليفات والأنشطة، ومعرفتهم بنتائج تعلمهم ومدى تقدمهم من خلال التغذية المرتدة مما زاد من ثقتهم بذواتهم وشعورهم بالرضا عن أنفسهم، كما عمل على إشعارهم بالحرية فى عمل ما يريدون وأتاح لهم قدراً كبيراً من الاستقلالية والمثابرة والمبادأة، وعمل على زيادة دافعيتهم الذاتية عن طريق التعزيز الموجب الذى زاد من تكرار الاستجابة الصحيحة وتثبيتها، مما زاد بدوره من دافعيتهم ورغبتهم فى التعلم والمعرفة وارتباطهم المستمر بأنشطة الجلسات التدريبية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يأتي:

١- توجيه نظر واضعي المناهج الدراسية في اللغة الفرنسية إلى الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط داخل مقررات اللغة الفرنسية.

٢- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة الفرنسية لتبصيرهم بأهمية استراتيجيات التعلم النشط، وكيفية تنفيذ البرامج التدريبية القائمة عليها.

٣- عقد ورش ودورات تدريبية للطلاب تساعدهم على توظيف قدراتهم على التمثيل في المقررات الدراسية المختلفة ومن بينها مقرر اللغة الفرنسية.

٤- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة الفرنسية لتدريبهم على كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في اللغة الفرنسية حتى يستطيعوا توظيفها داخل الفصل بسهولة ويسر.

٥- تطوير المناهج الدراسية للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية بحيث تشتمل على أغاني تعليمية ونصوص درامية في مواد دراسية مختلفة مما يساعد على نشر التعلم باستخدام تلك الاستراتيجيات.

٦- عقد دورات تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور لتبصيرهم بأهمية خفض قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

بحوث مقترحة:

يمكن أن تثير نتائج البحث الحالي بعض المشكلات البحثية الآتية:

١- أثر التدريب باستخدام استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى فئات مختلفة.

٢- أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم التفاعلي في الاتجاه نحو التحدث باللغة الفرنسية لدى طلاب الجامعة.

٣- أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في الذكاء اللغوي لدى طلاب الجامعة.

٤- أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في الكفاءة اللغوية لدى طلاب الجامعة شعبة اللغة الفرنسية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

الدلابيح، عبير محمد (٢٠١١). بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحربي، عمر دبي (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية بدولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

الحوامدة، محمد فؤاد؛ والسعدي، عماد توفيق (٢٠١٥). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٢(١)، ٣٠- ٥٨.

السندي، ناز بدرخان (٢٠١٥). أثر تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الإنسان لدى طلبة كلية التربية ببغداد وتنمية تفكيرهم الإيجابي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ١٤(٢٠)، ٧٣٠-٧٤٩.

السهيمي، سعد بن خماش؛ والغامدي، عادل بن مشعل (٢٠١٩). أثر طريقة الكرسي الساخن على تنمية مهارات التجويد لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ٢٥، ٩٦٧-٩٨٩.

العفون، نادية؛ ومايخان، هيفاء (٢٠١٨). أثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٤(١٠)، ٢٣٧- ٢٦٤.

جاد الحق، نهلة عبد المعطي (٢٠١٩). استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تدريس العلوم لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العملية*، ٢٢(٨)، ١٦١-١٩٦.

حمود، درغام جبار (٢٠١٥). أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. *مجلة كلية العلوم الإسلامية*، جامعة بغداد، (٤١) الجزء الأول، ٤٨٧- ٥٢٩.

عفانة، سناء (٢٠١٢). أثر تدخل الدراما التربوية في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الفلسطينيات في مبحث اللغة الإنجليزية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٨). برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٣١، ١٦-٦٥.

عبد الكريم، سعد خليفة (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢(٣)، ١-٥٧.

عشماوي، أنس صلاح (٢٠١٨). فعالية الأنشطة الموسيقية باستخدام برنامج محوسب في تنمية الوعي الفونيمي والصوتي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، مجلة كلية التربية بالعريش، جامعة العريش، ١٤، ٨٦- ١٠٤.

علي، عبد الحميد محمد؛ وعشماوي، أنس صلاح (٢٠١٩). تنمية بعض مهارات التعرف القرائي باستخدام أغاني الأطفال التعليمية المصورة لدى الأطفال بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ١١٥، ٢٠٣-٢٣٢.

مقداد، محمد؛ واليامي، صالح (٢٠١٢). أثر برنامج إرشادي جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. *دراسات نفسية*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات العليمية، الجزائر، ٧، ٦٤- ٩٣.

ناصر، بيان فارس (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل وتنمية التعاطف التاريخي لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، ١٥(٤)، ٧٩٣- ٨٣٠.

هادي، عارف حاتم؛ ومجول، مشرف محمد؛ وموسى، ابتسام صاحب (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة بابل. *مجلة جامعة بابل*، ٢٥(٥)، ٢٤٠٤- ٢٤٣٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abdel Aziz, Mohammed Ibrahim (2007). " Programme proposé basé sur les chansons éducatives en vue de corriger quelques fautes phonétiques et de développer l'attitude envers l'étude de la langue française chez les élèves de la première secondaire". Thèse de magistère non publiée, faculté de pédagogie, université de Minia.

Abdel Ghany, N. (2017). Programme proposé basé sur la méthode verbo-tonale pour remédier aux erreurs phonologiques chez les étudiantes de la faculté de Jeunes filles. *Revue des études des curricula et des méthodologies*, (222), 1-55.

Abir, B. (2017). Les difficultés psychologiques de la prise de parole chez les étudiants de 1ère année Master du département des lettres et langue française Université de M'sila. Mémoire du diplôme de Master Académique, faculté des lettres et des langues étrangères, université de M'sila, Algérie.

Adomat, D. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 343-350.

Al-Hebaish, S. (2012). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. *Theory and Practice in Language Studies*, *2* (1), 60-65.

Al Sayed, Sabri Eid Gad (2013). L'utilisation de la chanson française comme un support didactique pour développer quelques compétences orales chez les élèves de la première année secondaire général qui étudient le français comme 2ème Langue étrangère et leur attitude envers la langue, *Journal of Arabie Studies in Education & Psychology (ASEP)*, Egypte, 3 (35), 268 – 328.

Al Tamimi, A (2016). Investigating Anxiety in Speaking English as a Foreign Language for Female Students in Yamen. *Journal of Alandalus for Science & Technology*, 12(9), 5-29.

Amina, B. (2016). L'anxiété de l'apprenant face à la prise de parole en classe de FLE: Cas des étudiants de 1ère année français.

Mémoire du diplôme de Master Académique, faculté des lettres et des langues étrangères, université de Biskra, Algérie.

Ammar, M., (2017). The Effect of Meaning Negotiation Strategy Instruction On the Speaking Proficiency and Anxiety Reduction of Egyption First Year Secondary School Students. *Journal of the College of Education*. Tanta University, 67(3), 32-57.

Apple, M. (2011). The big five personality traits and foreign language speaking confidence among Japanese EFL students, *An Unpublished Ph.D.,*Temple University Graduate Board.

Ardriyati. W. (2009). Motivating students' speaking skill through simulation in business English classroom- An action research. Faculty of UNISBANK. *Retrieved from www.unisbank.ac.id/ojs/index.php/fbib1/article/.../pdf*

Ashton-Hay, S. (2005). Drama: Engaging all learning styles. *In proceedings 9th international INGED (Turkish English Education Association) Conference*, Economics and Technical University, Ankara Turkey. Retrieved from *http://eprints.qut.edu.au*

Asysyfa, A., Handyani, A. M., & Rizkiani, S. (2019). Students' Speaking Anxiety in EFL Classroom. PROJECT Professional. *Journal of English Education,* 2(4), 581-587.

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

Bakry, M. & Nour, B. (2015). The Prosess of thinking among Jonior High School Students in Solving HOTS Question Throught using Hot Seat Strategy. *International Journal of Evaluation and Research in Science Education*, 4(3), 138-145.

Basheer, M., Azeem, M., & Dogar, A. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences, 2* (1), 34 - 50.

Baum, S. & Owen, S., (2014). To be gifted and learning disabled: Hot Seat Strategy for helping bright students with LD. ADHD., and more. *Mansfield Center*, CT: Creative Learning Press.

Botwina, R. (2014). Education meets arts: Dramatic experiences in the foreign language classroom. Warszawski University, Retrieved from *repozytorium.uwb.edu.pl*

Charles, S. (2015). State-Trait Anxiety Inventory. Disponible sur: Http//en.Wikipedia.org/wiki/State-Tait Anxiety Inventory, Consulté le 11/12/2019.

Chrétien, F. (2019). Technique de management: testez la chaise chaude. https://www.cadremploi.fr/editorial/conseils/conseilscarriere/detail/article/technique-de-management-testez-la-chaise-chaude.html

Chung, W. S., & Leung, M. T. (2016). The structural relationships between foreign language speaking anxiety, perceived English competence, English learning motivation, willingness to communicate, English learning engagement andmotivational intensity in Hong Kong secondary students. *In Singapore Conference of Applied Psychology*, 147-169.

Clement, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, *5*, 271-290.

Clement, R., & Kruidenier, B. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clemet's model. *Journal of Language and Social Psychology, 4*, 21-37.

Clement, R., Baker, S., & MacIntyre, P. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality, *Journal of Language and Social Psychology*, *22* (2) ,190-209.

Clement, R., Dornei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44* (3), 417-448.

Clement, R., Gardner, R., & Smythe, P., (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science, 12* (4), 293-302.

Csizer, K., & Dornyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal, 89* (1),36- 119.

Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. University of Reading, *Language Studies Working Papers, 1*, 55-63.

Daly, J. (1991), Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In Horwitz, E., & Young, D. (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom applications* (3-13). London: Prentice-Hall International.

Daly, J., Cauhlin, J., & Stafford, L. (1997). Correlates and consequences of social-communicative anxiety. In Daly, J., McCroskey, J., Ayres, T., & Ayres, D. (Eds.) *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2nd ed.) (21- 71). Cresskill,: Hampton Press.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 78*, 273-284.

Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science, 5* (8), 162-165.

El Nada, Z., (2015). The effectiveness of using Hot Seat Strategy on enhancing student- teacher s speaking skills at Al Azhar University- Gaza. *Unpublished Master*, Al Azhar University-Gaza.

Fan, M. (2007). Finding effective ways to increase students' confidence to speak English in class, Retrieved from *http://www.ldcwkmss.edu.hk/lingnanwebsite/docs/TeachingAndLearning/TeacherProfessionalDevelopment/ActionResearch0607/t10.pdf*

Farmer, R., & Sweeney, E. (1997). Are you speaking comfortably? In D. Kember, B. H. Lam, L. Yan, J. C. K.Yum & S. B. Liu (Eds.). *Case studies of improving teaching and learning from the action learning project (347-356).* Hong Kong: Action Learning Project.

Foss, K., & Reitzel, A. (1991). A Relational model for managing second language anxiety. In Horwitz, E., & Young, D. (Eds.). *Language anxiety: from theory and research to classroom applications* (129- 140). London: Prentice-Hall International.

Franchi, J. (2020). Chaise Chaude - Daily Thematic French Questions - Gr. 5-8, Teachers pay Teachers, https://www.teacherspayteachers.com/Product/Chaise-Chaude-Daily-Thematic-French-Questions-Gr-5-8-1282544

Fushino, K. (2010). Causal relationships between communication confidence, beliefs about group work and willingness to communicate in foreign language group work. *TESOL QUARTERLY, 44* (4), 700-724.

Galante, A. (2012). The effects of drama on oral fluency and foreign language anxiety: An exploratory study. *An Unpublished MA.E.*,Faculty of Humanities, Brock University.

Gander, S. (2006). Throw out learning objectives! In support of a new taxonomy. *Performance Improvement, 45*(3), 9-15.

Gill, C. (2013). Oral communication in ESL through improvisations, playwriting and rehearsals. *Advances in Language and Literary Studies, 4* (1), 34-41.

Glassman, L., (2014). The Effectes of a Brief Acceptence –Based Behavior Theraby Vs. Traditional Cognitive Behavior Theraby for Public Speaking Anxiety: Diffferential Effects on Performance and Verbal Working Memory. *An Unpublished Ph.D.*, Drexel University.

Griffee, D. (1997). Validating a questionnaire on confidence in speaking English as a foreign language. *JALT Journal, 19*(2), 177-197.

Han, K. (2004). L2 learners' self-efficacy beliefs: Interactive affects and effects of three different contexts. *Multimedia-Assisted Language Learning, 8* (1), 53-75.

Helen, T. (2013). Linguistics self confidence and oral task performance of English as second language learners in Hong Kong. *An Unpublished MA.E.,* University of Hong Kong.

Henrik, S. (2018). L'anxiété langagière et la production orale. Mémoire du diplôme de Master Académique, faculté des lettres et des langues étrangères, université de Stockholm.

Ibrahim, O. (2015). An Investigation into the Sources of English Language Speaking Anxiety from the University Students Perspective. *Journal of Humanities*, University of Sudan, 16(1), 193-210.

Jamila, M. (2014). Lack of confidence – A psychological factor affecting spoken English of university level adult learners in Bangladesh. *Language in India, 14*, 156-168.

Judicaël P. (2018). Gérer les conflits avec la chaise chaude! Management agile, http:// https://blog.myagilepartner.fr/index.php/2018/02/10/gerer-les-conflits-avec-la-chaise-chaude/

Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class (A case study in a senior high school in south Tangerang, Banten, Indonesia). *Journal of Education and Practice, 3* (12), 100-110.

Krivkova, L. (2011). *Design of the workshop: How to use drama in an English language class? An Unpublished MA.E.,* Faculty of Education, Masaryk University.

Lara, I. (2019). La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur: État de la question et perspectives. Thèse de maîtrise, non publiée, Faculté de Philosophie et Lettres, Université de Liège, Belgique.

Laura, F. (2017). Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu. *Education, Dumas*. 1 -40.

Lee, S. (2012). Japanese learners' underlying beliefs affecting foreign language learners' motivation new perspectives of affective factors mechanism, Working Paper Series, Studies on Multicultural Societies No.4, Afrasian Research Centre, Ryukoku University.

Leis, A., Ariji, K., Hashiba, M., Laskar, A., & Borjigin, S. (2012). The effect of social factors on Japanese university students' motivation to speak English, Miyagi University of Education, Sendai, JAPAN, Retrieved from *http://rceiu.miyakyo-u.ac.jp/img-nenpou2013_9gou/2 4%20ronbun%20leis.pdf*

Lihua, X. (1990). Developing student confidence in speaking English. *TESL Journal, 23* (2), 26-31.

MacIntyre, P., Baker, S., Clement, R., & Donovan, L. (2000). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning, 52* (3), 564- 587.

MacIntyre, P., Dornyei, Z., Clement, R., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*, 545–562.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991) Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. In Horwitz, E., & Young, D. (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom applications* (41- 53). London: Prentice-Hall International.

Mahasneh, A. Mephleh (2017). La chanson Française en Classe de FLE: Approche Didactique et Exploitation Pédagogique, *Revue des études humaines et sociales*,4 (44), 331-342.

Maria, K., (2016). Phonological Awarnes and Music. Dyslexia Scotland annual Conference. 29 Oct.

Marzena B-S. (2020). L'anxiété nuisible chez les apprenants du FLE. Le cas des étudiants de la philologie romane en cycle de licence. ARTICLES, Glottodidactica XLVII/1, Adam Mickiewicz University Press Poznan, Doi: 10.14746/gl.2020.47.1.01

Moghaddas, B., & Ghafariniae, R. (2012). Applying drama techniques in teaching English in Iran. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 1* (9), 24-32.

Mohamad, A., (2017). Efficacite d Exploitation des Techniques de Drame Pour Developper Qulques Abilites de la Parople Spontanee en FLE et Quelquqs Dimenisions de Concept du Soi Academique Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire. *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology (ASEP),* 84, 435- 537.

Mohamad, A., & Wahid, N. (2009). Anxiety and speaking English as a second language among male and female business students in Universiti Industri Selangor. *Segi Review, 2* (2), 65-84.

Molberg, H. (2010).The consequence of motivation and linguistic self-confidence in relation to pupils' oral interaction**.** *An Unpublished MA.E.,* Faculty of Humanities, Social Sciences and Education, University of Tromso.

Moulun, R. (2019). Manager, pratiquer la "chaise chaude" pour fédérer votre équipe vers la réussite, Magazine de Cadre & Dirigeant, No. Novembre. https://www.cadre-dirigeant-magazine.com/manager/manager-pratiquez-la-chaise-chaude-pour-souder-votre-equipe/

Mustapha, W., Ismail, N., & Singh, D. (2010). ESL students communication apprehension and their choice of communicative activities. *AJTLHE, 2* (1), 22-29.

Ni, H. (2012). The Effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, *2* (7) ,1508-1513.

Noriko, I. (2014). Influences of L2 affective variables on willingness to communicate in English, the Institute of Human Sciences at Toyo University.

Paradis, S. Vercollier, G. (2010). La chanson contemporaine en classe de FLS/FLE : un document authentique optimal? Synergies, Canada, No. (2)

Park, H., & Lee, A. (2004). L2 learner's anxiety, self-confidence and oral performance. Kunsan National University, Concordia University. Retrieved from *www.paaljapan.org/resources/proceedings/.../hyesook.p...*

Piazzoli. E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. The *Journal of Applied Theatre and Performance, 16* (4), 557-573.

Rachel, M. (2011). The effectiveness of using songs incorporated with other activities to increase students' motivation and confidence to speak English in an EFL environment. *Compilation of educational research reports, 11* (12), 124-141.

Riyani, F. (1998). The influence of students' level of self-confidence and learning approach to student speaking skill. *An Unpublished MA.E.,* Slamet Riyadi University.

Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education and Literacy Studies,* 5(4), 111-115.

Saglamel, H., & Kayaoglu, M. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal, 44* (3) 377 –394 .

Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal, 6* (5), 567-580.

Schtuz, R. (2007). Stephens Krashen's theory of second language acquisition. Retrieved from *http://www.sk.com.br/sk-krash.html*

Shand, J. (2008). The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners. *An Unpublished MA.E.*, Faculty of Theatre Arts, University of Arizona.

Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In Richards, J. & Renandya, W. (Eds), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (204-211). Cambridge: University Press.

Siregar, N., (2017). Students Perspectives Towards Using Songs in Learning Arabic as a Foreign Language. *AIJLLS*., 1(3), 495-505.

Solis, O., & Turner, W., (2016). Hot Seat Strategy for Building Positive Student- Instructor Interactions in Large Classes. *Journal of Effective Teaching,* 61(4), 94-113.

Somdee, M., & Suppasetseree, S. (2012). Developing English speaking skills of Thai undergraduate students by digital storytelling through websites. Suranaree University of Technology, Thailand. Retrieved from *http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/166.pdf*

Songsiri, M. (2007). An action research study of promoting students' confidence in speaking English. *An Unpublished Ph.D.,* Faculty of Arts, Education and Human Development, Victoria University.

Sylwia, L. (2016). Correlats de l'anxiété langagière. *Journal de Romanica Cracoviensia*, Université de Szczecin, 2, 75-96.

Temerova, L. (2007). *How to improve students' communicative skills* (Bachelor of Thesis). Faculty of Education, Masaryk University. Retrieved from *http//www.muni.cz/.../HOW_TO_IMPROVE_STUDENTS COM...*

Therese H. (2017). Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède. Une étude sur les attitudes des apprenants de FLE au lycée envers l'expression orale, Université de Suède.

Thomas C. (2017). L'anxiété des langues étrangères : Étude sur les attitudes et l'usage de l'anglais chez sept Francophones. Université Göteborg.

Varasarin, P. (2007). An action research study of pronunciation training, language learning strategies and speaking confidence**.** *An Unpublished Ph.D.,* School of Education, Victoria University. Retrieved from *http://vuir.vu.edu.au/1437/1/Varasarin.pdf*

Veda, A-Y., & Sibel, ç. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant le français. *Journal des Recherches Sociales et Internationale,* 6(24), 14-26.

Veda, A. & Sibel, ç. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en FLE. Humanitas, *International Journal of Social Sciences*, 4 (7), 73-102.

Vicky, Y. (2011). Using drama for ESL teaching. *An Unpublished MA.E.,* The Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville.

Xiaolu, L. (2006). Confidence index and oral proficiency. C*hina English Language Education Association Journal, 29* (4), 11-14.

Yang, R., Noels, K., & Saumure, K. (2005). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 30*, 487–506.

Yaseen, N., (2018). Factors negatively affecting EFL students speaking skills at Jordanian private schools. *An Unpublished MA.E.,* Faculty of Arts and sciences, Middle East University.

Yates, L., & Chisari, M. (2013). Fact sheet 1: Building confidence in the language classroom. Macquarie University, Commonwealth of Australia.

Yousef, R., Jamil, H. & Razak, N. (2013). Willingness to communicate in English: A study of Malaysian pre-service English teachers. *English Language Teaching, 6* (9), 205-216.

Zedda, P. (2005). La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. Université de Lyon 2, les cahiers de Acedle, No (2), recherche en didactique des langues, colloque Acedle, juin.

Zerey, O. (2008). Impact of theater production on ELT students' foreign language speaking anxiety. *An Unpublished MA.E.*, Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey.