ความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษของผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ปัญหาที่มิอาจมองข้าม

ENGLISH SPEAKING ANXIETY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS: PROBLEMS THAT SHOULD NOT BE OVERLOOKED

เอษณ ยามาลี*
Eason Yamalee*

สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรัตนบัณฑิต
Department of English, Faculty of Education, Rattana Bundit University

Received: 4 March 2021 Accepted: 16 September 2021

บทคัดย่อ

ทักษะการพูดเป็นทักษะหนึ่งที่มีความสำคัญอย่างมากในการพัฒนาภาษาอังกฤษ แต่หนึ่งในหลายสาเหตุที่ทำให้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศไม่เกิดการพัฒนาเท่าที่ควร นั่นก็คือความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ แม้ว่าผู้สอนจำนวนมากได้พยายามให้การฝึกฝนหรือโน้มน้าวให้ผู้เรียนพูดภาษาอังกฤษมากขึ้น แต่ก็ยังไม่สามารถลดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษเท่าที่ควร ปัจจัยหลักที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษประกอบด้วย ความหวดหวั่นในการสื่อสาร ความกลัวที่ได้รับการประเมินในด้านลบ และความวิตกกังวลในการสอบ สิ่งที่ครูผู้สอนสามารถช่วยให้ผู้เรียนลดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษประกอบด้วย การสร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจ การตระหนักในบทบาทหน้าที่ของครูผู้สอน และการใช้บทบาทสมมติ

คำสำคัญ: การพัฒนาภาษาอังกฤษ, การพูดภาษาอังกฤษ, ความวิตกกังวล

* ผู้ประสานงาน: เอษณ ยามาลี
อีเมล์: easonyml@gmail.com

Abstract

Speaking skill is very important to improve English. One reason that leads to inappropriate development of English as a foreign language learners is English speaking anxiety. Though a lot of instructors have put so much effort for the students to practice or try to persuade them to speak more English, it is still difficult to reduce the speaking anxiety sufficiently. The major factors that lead to English speaking anxiety consist of communication apprehension, fear of negative evaluation, and test anxiety. The instructors can alleviate English speaking anxiety of learners by implementing cooperative learning, realizing teachers' role, and organizing role-play activity.

Keywords: English Development, English Speaking, Anxiety

บทนำ

เป็นที่แน่ชัดว่าภาษาอังกฤษมีความสำคัญอย่างยิ่งโดยเฉพาะในโลกยุคโลกาภิวัฒน์หรือในศตวรรษที่ 21 นี้ เพราะเป็นภาษาสากลที่มีผู้ใช้อย่างกว้างขวางในทั่วทุกมุมโลกในการแลกเปลี่ยนข่าวสาร และสื่อสาร อีกทั้งยังเป็นแหล่งความรู้ในสาขาวิชาต่างๆ อีกมากมาย (อารีย์รักษ์ มีแจ้ง, ดุษฎี รุ่งรัตนกุล, นันทวัน ชุมตันติ และ อภิชัย รุ่งเรือง, 2554) ประเทศไทยเป็นประเทศหนึ่งที่ได้ตระหนักถึงความสำคัญของภาษาอังกฤษดังจะเห็นได้จากภาษาอังกฤษนั้นเป็นภาษาต่างประเทศภาษาหนึ่งที่ต้องทำการเรียนการสอนในสถาบันการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งก็คือ การที่ระบุไว้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานให้ ผู้เรียนต้องได้รับการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เป็นต้นมา (อรพรรณ วีระวงศ์, 2564) อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้เรียนเรียนภาษาอังกฤษตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาจนถึงระดับอุดมศึกษา ผลการเรียนภาษาอังกฤษควรอยู่ในเกณฑ์ที่ดี แต่ผลที่ปรากฏออกมานั้น ผู้เรียนโดยส่วนมากโดยเฉพาะระดับอุดมศึกษากลับมีผลการเรียนภาษาอังกฤษในระดับที่ยังไม่ได้มาตรฐาน โดยเฉพาะทักษะการพูดภาษาอังกฤษเป็นทักษะที่ผู้เรียนประสบปัญหามากที่สุด (Tribolet, 2012; Sarkis, 2012) ทั้งนี้ เป็นที่รับรู้อย่างเปิดเผยว่า ผู้เรียนที่เป็นคนไทยในระดับอุดมศึกษามักใช้ภาษาแม่ซึ่งก็คือภาษาไทยเป็นหลักในการสื่อสาร อีกทั้งไม่มีความกล้า หรือเขินอายซึ่ง

เกิดมาจากความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ (Tribolet, 2012; Sarkis, 2012) การเรียนภาษาอังกฤษให้ประสบความสำเร็จนั้น จึงหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่ผู้เรียนต้องได้รับการฝึกฝนในด้านการพูด เพราะว่า ทักษะนี้เป็นทักษะเบื้องต้นที่ต้องใช้ในการสื่อสาร (McCroskey, Richmond, & L. L. McCroskey, 2006) ดังนั้น การเริ่มเรียนเพื่อให้เกิดการรับมาซึ่งภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สองนั้นต้องมีการสอนให้ผู้เรียนเข้าใจและฝึกฝนให้เกิดการมีส่วนร่วมทางภาษาให้มากที่สุด จากสิ่งที่กล่าวมานี้สามารถอธิบายได้ว่า ผู้เรียนต้องเริ่มเรียนจากการฟังแล้วค่อยๆ เริ่มพูดกับคนใกล้ชิด เพื่อขยายไปสู่สังคมภายนอกมากยิ่งขึ้น การพูดนั้นเป็นสิ่งสำคัญที่ผู้เรียนต้องได้รับและฝึกฝนในกระบวนการของการผลิตภาษา (Language production) การที่จะเกิดสิ่งนี้ได้นั้น ผู้เรียนจะต้องไม่มีความหวาดหวั่นในการสื่อสาร และ ต้องมีความเต็มใจที่จะสื่อสารออกมา หมายความว่า ในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศนั้น ผู้เรียนควรที่จะตัดสินใจว่าเขาต้องการที่สื่อสารอะไรออกมา ซึ่งอาจเป็นภาษาพูดที่ไม่ได้ถูกหลักภาษาก็ตามในขั้นของการเรียนรู้นี้ (Krashen, 2009) สิ่งที่ต้องพิจารณาต่อไปนั่นก็คือ กระบวนการในการพูดมีความสลับซับซ้อน ดังที่ Mirhassani and Ghaemi (2007) อธิบายว่า การรู้กฎไวยากรณ์และความหมายไม่เพียงพอสำหรับผู้เรียนภาษาต่างประเทศที่ต้องการสื่อสาร แต่ผู้เรียนต้องตระหนักถึงรูปแบบการใช้ภาษาต่างประเทศ และองค์ประกอบของสัญญาณเสียงที่บางครั้งอาจไม่เกี่ยวกับเสียงพูดแต่เป็นองค์ประกอบของการสื่อสาร (paralinguistic) นอกจากนี้ Dornyei (2003) ยังเสริมว่า การมีระดับความสามารถทางภาษา และสมรรถนะทางการสื่อสารในภาษาต่างประเทศที่สูงนั้น ไม่เพียงพอในการทำให้เกิดประสิทธิภาพในการพูด แต่ผู้เรียนควรต้องมีความเต็มใจที่จะสื่อสารในภาษานั้นด้วย ปัญหาการพูดภาษาอังกฤษยังเป็นสิ่งที่ท้าทายอย่างมากโดยเฉพาะผู้เรียนในฐานะภาษาต่างประเทศ ไม่ว่าผู้เรียนจะเรียนภาษาอังกฤษมามากเพียงใดก็ตาม เพราะว่า การฝึกฝนการพูดได้ถูกละเลยในห้องเรียน และส่วนมากการพูดภาษาอังกฤษในห้องเรียนนั้นผู้สอนกลับมีบทบาทมากกว่าผู้เรียน (Al Hasni, 2014) เป็นที่ยอมรับกันว่า การรับข้อมูลทางภาษา (language input) มีความสำคัญอย่างมากในการรับมาซึ่งภาษา (language acquisition) อย่างไรก็ตาม การรับมาซึ่งภาษาอังกฤษนั้น ไม่เพียงพอต่อการเรียนรู้ หากว่าผู้เรียนไม่ได้ถูกฝึกฝนให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ และได้นำความรู้เหล่านั้นผลิตภาษา หรือสื่อสารออกมา (language output) การพูดเป็นทักษะที่ผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศเกิดความหวาดหวั่น หรือวิตกกังวลมากที่สุดในบรรดา 4 ทักษะ (Young, 1992) ดังเช่น Horwitz, M.B. Horwitz, and Cope (1986)

อธิบายว่า การเรียนภาษาต่างประเทศในห้องเรียนนั้น เป็นสถานการณ์ทีเคร่งเครียด เนื่องจากว่า ผู้เรียนขาดความสามารถในการแสดงความคิดที่เป็นตัวตนของเขาอย่างอิสระเสรีในภาษาเป้าหมาย ในที่นี้คือภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของบริบทการเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ดังที่ Azhar (2017) ชี้ให้เห็นว่ามีความสัมพันธ์เชิงลบเกิดขึ้นระหว่างความวิตกกังวลของผู้เรียนในการพูด และทักษะการพูด จากที่กล่าวมานี้สามารถตีความได้ว่า ยิ่งความวิตกกังวลมากขึ้นเท่าใด ความสามารถในการพูดก็จะยิ่งลดลงตามมาด้วย ในบทความนี้ผู้เขียนมุ่งเน้นในเนื้อหาอันมีรายละเอียดประกอบไปด้วย 1) ความหมายของความวิตกกังวล 2) ปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ และ 3) แนวทางการแก้ไขความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ

ความหมายของความวิตกกังวล

มีผู้ให้คำจำกัดความของคำว่าความวิตกกังวลขึ้นมาดังต่อไปนี้ Kratochwill and Morris (1985) ได้กล่าวว่า ความวิตกกังวลคือ ความหวาดหวั่น ความตึงเครียด ความไม่สบายใจ ซึ่งมีความเกี่ยวเนื่องกับ ความคาดหมายที่จะเผชิญกับภยันตราย ที่อาจเกิดขึ้นมาจากปัจจัยภายในหรือภายนอก ความวิตกกังวลนั้น ผู้คนส่วนมากอาจพิจารณาจาก วัตถุ สถานการณ์ หรือกิจกรรมที่ต้องหลีกเลี่ยง ในที่นี้อาจพบเห็นได้จากคนที่มีโรคกลัวสิ่งต่าง (phobia) อีกทั้ง Spilberger (1980) อธิบายว่า ความวิตกกังวลหมายถึง การมีปฏิกิริยาอารมณ์ที่ไม่เป็นที่ประทับใจ ที่มีผลมากจาก การรับรู้ หรือการได้ประสบกับสถานการณ์ หรือสภาวการณ์ที่เกิดภัยคุกคามขึ้น จากที่กล่าวมาทั้งหมดสามารถสรุปได้ว่า ความวิตกกังวลหมายถึง การที่บุคคลรู้สึกไม่สุขสบาย หวั่นเกรง หรือตรึงเครียดซึ่งเกิดขึ้นได้จากการรับรู้หรือคาดการณ์ได้ถึงอันตรายที่จะเกิดขึ้น ทั้งนี้ อาจเกิดจากความไม่แน่นอนของสิ่งที่มาคุกคาม หรือในบางครั้งอาจเกิดได้จากสาเหตุที่ไม่แน่ชัด อย่างไรก็ตามในบทความนี้ ผู้เขียนขออธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับ ความวิตกกังวลในภาษาต่างประเทศ ซึ่งหมายถึง การรับรู้ต่อตนเอง ความเชื่อ ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เกี่ยวเนื่องกับ การเรียนภาษาในชั้นเรียน ซึ่งเป็นภาวะที่มีความมีลักษณะเฉพาะจากกระบวนการเรียนภาษา ในลำดับถัดไป

ปัจจัยที่ส่งผลทำให้เกิดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ

เมื่อความวิตกกังวลที่ได้มีการอธิบายในบทความชิ้นนี้เกี่ยวเนื่องกับสถานการณ์การเรียนรู้ภาษา ความวิตกกังวลแบบนี้ถูกจัดอยู่ในรูปแบบของปฏิกิริยาความวิตกกังวลที่เฉพาะ (specific anxiety reactions) นักจิตวิทยาใช้คำว่าปฏิกิริยาความวิตกกังวลที่เฉพาะเพื่อแบ่งแยกความแตกต่าง ระหว่างผู้ที่มีความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นจากในสถานการณ์ต่างๆ กับผู้ที่วิตกกังวลใสถานการณ์เฉพาะ การวิจัยก่อนหน้านี้ที่เกิดขึ้นในยุคกลางทศวรรษ 1970 จนถึงต้นทศวรรษ 1980 นั้น นักวิจัยทางด้านการศึกษา รวมทั้งผู้ที่ศึกษาการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้ตระหนักว่า ความวิตกกังวลที่เฉพาะ (specific anxiety) มีผลเกี่ยวเนื่องมาจาก ภาระงานของผู้เรียน หรือการสอบในรายวิชาต่างๆ เช่น คณิตศาสตร์ หรือ วิทยาศาสตร์ (Tobias, 1978; Mallow, 1981) เมื่อมาถึงยุคกลางทศวรรษ 1980 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาษาที่สองในยุคนั้นก็ยังคงไม่ได้ให้ข้อมูลชี้ชัดเชิงสาเหตุที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความวิตกกังวลต่อภาษาต่างประเทศอย่างชัดเจน กระนั้นก็ตาม งานวิจัยของ Horwitz et al. (1986) ได้พัฒนาและจัดทำแบบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาต่างประเทศ (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS) ซึ่งให้ผลทางสถิติที่เด่นชัดอย่างมากในด้านความเชื่อมั่นภายใน (internal reliability) โดยที่มีค่าความเชื่อมั่นภายในของแบบสอบถามที่สูง แสดงออกมาในรูปค่าสัมประสิทธิ์แอลฟ่า (Alpha coefficient) ที่ .93 นอกจากนี้ การวัดความเที่ยงตรงด้วยวิธีทดสอบซ้ำ (Test-retest reliability) ในช่วงระยะเวลา 8 สัปดาห์นั้น แสดงค่าความเชื่อมั่น (ค่า r) ที่ .83 ($p<.001$) FLCAS มีข้อคำถามทั้งหมด 33 ข้อ ซึ่งจากผลการวิจัยของ Horwitz et al. (1986) ได้ปรากฏว่า ความหวาดหวั่นในการสื่อสาร, ความวิตกกังวลในการถูกประเมินด้านลบ และ ความกังวลว่าถูกตัดสินผ่านหรือไม่ผ่าน เป็นพื้นฐานอันเป็นที่ประจักษ์ที่แสดงให้เห็นถึงสาเหตุที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลในการใช้ภาษาต่างประเทศ นอกจากนี้ผู้เรียนที่มีความวิตกกังวลสูงมีความกลัวในการพูดภาษาต่างประเทศ จากข้อมูลที่กล่าวมานี้จึงส่งผลให้นักการศึกษา และนักวิจัยทางภาษาหลายท่านตั้งแต่อดีตจนกระทั่งถึงปัจจุบันเมื่อต้องการศึกษาเกี่ยวกับความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ ได้ประยุกต์ใช้แบบวัดความวิตกกังวลในการเรียนภาษาต่างประเทศ FLCAS ที่เสนอและจัดทำโดย Horwitz et al. (1986) มาเป็นส่วนหนึ่งของงานศึกษาวิจัย ดังจะเห็นได้จากการศึกษาของ Young (1990), MacIntyre and Gardner (1991), Montley (1995), Robinson (1997), Suleimenova (2013), Mariam (2018), และ Siddique, Roja, and Hussain (2020) ตามลำดับ จากที่

ได้ให้ข้อมูลมาข้างต้นนี้ ผู้เขียนขอทำการอธิบายขยายความถึงปัจจัยที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลโดยเฉพาะการพูดภาษาอังกฤษ ตามแนวคิด Horwitz et, al, (1986) ดังรายละเอียดตามลำดับดังต่อไปนี้

1. ความหวาดหวั่นในการสื่อสาร (communication apprehension) คือ กลัวที่จะสื่อสารกับบุคคลอื่น หากมองที่บริบทของการเรียนการสอนภาษาในห้องเรียน นั่นหมายความว่าผู้เรียนรู้สึกอาย หรืออาจหมายรวมถึงการที่ผู้เรียนต้องพูดภาษาต่างประเทศต่อหน้าบุคคลในที่สาธารณะ หรือพูดต่อหน้าบุคคลเป็นหมู่คณะ จากที่กล่าวมานี้ หมายความว่า หากว่าผู้เรียนไม่มีความคล่องแคล่วในการใช้ภาษาอังกฤษ ผู้เรียนจะรู้สึกเหมือนถูกแบ่งแยกออกมาจากคนอื่นๆที่มีความคล่องแคล่วเชี่ยวชาญในการใช้ภาษาอังกฤษ และเป็นการยากในการแสดงตัวตนด้วยการใช้ภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นภาษาที่เขาไม่คุ้นเคย (Chen & Chang, 2004)

2. ความวิตกกังวลในการถูกประเมินด้านลบ (fear of negative evaluation) เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนรู้สึกมีแรงกดดัน และรู้สึกไม่สบายในสถานการณ์การประเมิน หรืออาจกล่าวได้ว่าความวิตกกังวลในรูปแบบนี้อุบัติขึ้นมาจากการที่บุคคลอื่นประเมินมาที่ตัวเราในทางที่เป็นลบ ดังนั้นเมื่อบุคคลเผชิญสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลมักแสดงพฤติกรรมในลักษณะกังวล หรือการหลีกเลี่ยงทางสังคม อย่างไรก็ตาม Horwitz et.al (1986) กล่าวเสริมในประเด็นนี้ว่า ผู้คนมักสับสนความวิตกกังวลในรูปแบบที่มีสาเหตุมาจากการถูกประเมินในด้านลบกับ ความกลัวที่ถูกตัดสินว่าผ่านหรือไม่ผ่าน (test anxiety) อันที่จริงแล้ว ความวิตกกังวลที่ถูกประเมินในด้านลบมักจะมีคำจำกัดความที่กว้างกว่า test anxiety เพราะสามารถเกิดขึ้นได้นอกห้องเรียน นอสภาวะการเรียนรู้ภาษาที่ผู้เรียนไม่ได้มีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน หรือเพื่อนร่วมชั้นเรียน เช่น การสัมภาษณ์เข้าทำงานเป็นต้น

3) ความกลัวที่ถูกตัดสินว่าผ่านหรือไม่ผ่าน (test anxiety) หมายถึงความกลัวหรือความวิตกที่มีต่อการเกิดความล้มเหลวในการสอบ เป็นที่รับรู้กันว่าการสอบในชั้นเรียนหรือแม้กระทั่งการสอบย่อยมีบทบาทสำคัญอย่างมากในการวัดและประเมินผลในแทบทุกรายวิชา ไม่ใช่เฉพาะวิชาภาษาอังกฤษเท่านั้น Indrianty (2016) กล่าวว่า สถานการณ์ความวิตกกังวลประเภทนี้อาจมีมากขึ้นสำหรับผู้เรียนที่เรียนภาษาต่างประเทศโดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั่วโมงของการเรียนการพูดภาษาต่างประเทศ เพราะว่าในการเรียนรู้ หรือในบทเรียนต้องพูดฝึกฝนในห้องเรียน และยังต้องพูดเพื่อการทดสอบประเภทต่าง ๆ เช่นการสอบเก็บคะแนนรวมไปถึงการทดสอบย่อย การสอบกลางภาค และการสอบปลายภาคตามลำดับ

แนวทางการแก้ไขความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า ความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษอาจเกิดขึ้นมาจากบางปัจจัย หรืออาจเกิดโดยปัจจัยมากกว่าหนึ่งปัจจัยที่ผสมกัน ทำให้ผู้เรียนเกิดความหวาดหวั่นในการพูดภาษาอังกฤษ ดังนั้นเป็นหน้าที่ของผู้สอนสามารถช่วยผู้เรียนในการบรรเทา หรือขจัดความวิตกกังวลของผู้เรียนภาษาอังกฤษ เพื่อให้ไม่หวาดหวั่นในการพูดหรือสื่อสารโดยใช้ภาษาอังกฤษ สำหรับกลวิธีหรือแนวทางในการแก้ไขความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษสามารถทำได้ดังต่อไปนี้

1. สร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจ

การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ ก่อให้เกิดแรงจูงใจขั้นสูงสุดในการเรียนภาษา หรือการสร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างมากในการเรียนภาษาต่างประเทศ นั่นก็เป็นเพราะเมื่อเกิดกระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือร่มใจผู้เรียนจะลดความกลัวในการเกิดความผิดพลาดทางภาษา (Gregerson, 2003) การเรียนแบบร่วมมือร่วมใจนั้น สามารถทำให้ผู้เรียนเพิ่มพูนทักษะทางการพูดภาษาอังกฤษ ดังที่ Fung (2010) อธิบายว่า หนึ่งในประโยชน์ของการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจคือ ผู้เรียนสามารถรับรู้ว่า ผู้เรียนคนอื่นคิดและ แสดงบทบาทอย่างไร ภายหลังจากที่คนอื่นๆในกลุ่มหรือหมู่คณะแสดงความคิดออกมา แท้ที่จริงแล้ว ผู้เรียนไม่เพียงแต่พัฒนาทักษะทางการพูดเท่านั้น แต่ยังสามารถที่จะลดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ สิ่งที่กล่าวมา สอดคล้องกับ Pattanapichet and Changpueng (2014) ที่ได้สนับสนุนว่า การเรียนแบบร่วมมือร่วมใจนั้น เป็นการช่วยผู้เรียนในการสร้างสิ่งแวดล้อมในการสนับสนุนการเรียนรู้เพื่อไม่ให้ผู้เรียนเกิดความเครียดในการพูดภาษาอังกฤษ ยกตัวอย่างกิจกรรที่ผู้เรียนเป็นกลุ่มสามารถทำร่วมกันได้ เช่น การสอนเรื่อง Tense โดยเล่าเรื่องราวในอดีต ครูผู้สอนแบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็นกลุ่มละสามคน คละกันตามความสามารถของผู้เรียน ดังนั้นในห้องเรียนจะมีผู้เรียนอยู่จำนวนหลายกลุ่มถ้าจำนวนนักเรียนทั้งหมดในห้องมีมาก จากนั้นผู้สอนแจกรูปภาพให้แต่ละกลุ่มจำนวน 3 รูปภาพ แล้วให้ผู้เรียนแต่ละคนพยายามแต่งประโยคที่มีความสอดคล้องกับภาพ หลังจากนั้นเมื่อแต่ละคนทำการแต่งประโยคเรียบร้อยแล้วให้เพื่อนคนอื่นๆภายในกลุ่มตรวจสอบความถูกต้องของประโยคว่ามีเนื้อหาสอดคล้องกันหรือไม่กับรูปภาพ โครงสร้างไวยากรณ์ถูกต้องหรือไม่ และท้ายที่สุดให้ผู้เรียนนำประโยคทุกประโยคมาเรียงร้อยให้สอดคล้องกัน และตัวแทนกลุ่มทำการพูดประโยคที่สื่อแล้วสอดคล้องกับรูปภาพให้เพื่อนร่วมชั้นเรียนกลุ่มอื่นๆรับฟัง นอกจากนี้ ตัวแทนกลุ่มอีกหนึ่งคน

ออกมาทำการเขียนประโยคบนกระดานไวท์บอร์ดหน้าชั้นเรียน ยกตัวอย่างเช่น ในกลุ่มนี้มีรูปภาพสามรูปภาพ ประกอบด้วย ภาพร้านหนังสือศูนย์หนังสือแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ภาพศูนย์การค้าสยามดิสคัฟเวอรี่ และภาพศูนย์อาหารห้างสรรพสินค้ามาบุญครอง หลังจากผู้เรียนคิดประโยคแล้ว สามารถนำทุกประโยคมาผนวกกัน เช่น Last Saturday, I went to Chulalongkorn University Book Center, and then I went to shopping at Siam Discovery. After that, I went to MBK shopping mall food court at the sixth floor to have lunch. จากประโยคข้างต้นจะเห็นได้ว่า อาจมีส่วนบกพร่องของไวยากรณ์อยู่บ้างในภาษาเขียน ดังนั้น ผู้สอนทำการปรับให้ถูกต้องเป็น Last Saturday, I went to Chulalongkorn University Book Center, and then I went shopping at Siam Discovery. After that, I went to MBK Shopping Mall Food Court at the sixth floor to have lunch.

2. ตระหนักในบทบาทหน้าที่ของครูผู้สอน (The teacher's role)

หน้าที่ครูผู้สอนภาษาเป็นอีกบทบาทหนึ่งที่ต้องตระหนักในการสร้างกระบวนการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน และผู้สอนเองก็เป็นผู้ที่มีบทบาทที่สำคัญในการลดความวิตกกังวลของผู้เรียนโดยเฉพาะเวลาที่ผู้เรียนต้องสื่อสารโดยใช้ภาษาอังกฤษ ดังเช่น Ansari (2015) อธิบายว่า ครูผู้สอนควรหลีกเลี่ยงการเปรียบเทียบศักยภาพของผู้เรียนคนหนึ่ง กับผู้เรียนคนอื่นๆ หรือไม่ควรที่จะพยายามผลักดันให้ผู้เรียนพูดภาษาอังกฤษทั้งที่เขาไม่เต็มใจที่จะสื่อสาร รวมทั้งห้ามดูหมิ่น หยามเกียรติผู้เรียน อย่างไรก็ตาม Philips (1991) เห็นว่า ถึงแม้ว่าผู้สอนพยายามสนับสนุนผู้เรียนโดยการให้ทำกิจกรรมหลากหลาย หรือฝึกฝนกระตุ้นผู้เรียนให้พูดภาษาอังกฤษ ผู้เรียนโดยเฉพาะผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศมักไม่ค่อยตระหนักว่าสิ่งนี้เป็นสิ่งที่ทำให้เขาได้สัมผัสหรือมีความคุ้นเคยกับภาษา แต่เป็นการทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกหวาดวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ หรือไม่ได้เป็นการลดความรู้สึกวิตกกังวลในการพูดเลย เช่น การให้ผู้เรียนออกมาพูดนำเสนองานหน้าชั้นเรียนเป็นภาษาอังกฤษ เพราะว่าผู้เรียนมักหวั่นเกรง หรือเขินอายที่ถ้าหากพูดผิดหลักไวยากรณ์ หรือใช้คำศัพท์ผิดก็อาจถูกประเมินในแง่ลบ แท้ที่จริงแล้ว ผู้เขียนเห็นว่าครูผู้สอนควรเข้ามามีบทบาทในการสร้างบรรยากาศสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน สมมติว่า ผู้สอนได้ถามผู้เรียนว่า "What did you do last Sunday?" ถ้าหากว่า ผู้เรียนตอบว่า "I go to the market with my mum." แทนที่ผู้สอนจะตำหนิผู้เรียนด้วยเสียงดุว่า ไม่ใช่ สอนแล้วทำไมไม่จำ ทำไมไม่เปลี่ยนรูปกริยา

เป็นช่องที่สอง และช่องที่สองของคำว่า “go” คือ “went” ผู้สอนอาจย้อนคำถามกลับไปว่า “Oh really?, you went to the market with your mum. “และให้ผู้เรียนคนนั้นพูดตอบใหม่ โดยที่ผู้เรียนต้องเปลี่ยนรูปสรรพนามให้ถูกต้องเป็น “I went to the market with my mum.” วิธีการให้ผลสะท้อนกลับในรูปแบบที่กล่าวมานี้เรียกว่า “recast” ซึ่งหมายถึง การที่ผู้สอนปรับแก้ หรือแก้ไขใหม่ทั้งหมด หรือแก้เป็นบางส่วนโดยใช้โครงสร้างประโยคของผู้สอน เพราะผู้เรียนไม่สามารถแก้ไขได้ด้วยตนเอง วิธีการให้ผลสะท้อนกลับแบบนี้ จะแตกต่างจากการให้ผลสะท้อนกลับแบบชัดแจ้ง (Explicit feedback) เพราะวิธีการให้ผลสะท้อนกลับแบบชัดแจ้งนั้น ผู้สอนจะบอกข้อผิดพลาดกับผู้เรียน และแก้ไขอย่างชัดแจ้ง จากตัวอย่างที่กล่าวมานี้ ผู้สอนก็จะพูดว่า “Not go to the market with your mum, We say “I went to the market with my mum.” (Lee, 2013) อย่างไรก็ตาม Yoshida (2008) ได้ให้ข้อแนะนำว่า ผู้เรียนจำนวนมากมักพึงพอใจ หากมีเวลาที่เพียงพอในการคิดเพื่อหาคำตอบที่ถูกต้องมากกว่าที่จะได้รับการแก้ไขหรือ บอกรูปประโยคที่ถูกต้องจากผู้สอนในทันที กระนั้นก็ตามหากมองในบริบทห้องเรียนที่แท้จริง หรือในมุมมองทางด้านสังคม การปฏิบัติแบบนี้อาจเป็นการใช้เวลาพอควร และ อาจนำไปสู่ความอับอายได้ในกรณีที่ผู้เรียนเหล่านี้ ไม่สามารถแก้ไขให้ถูกต้องได้ นอกจากนี้ ผู้สอนอาจใช้เทคโนโลยีมาช่วย หรือมาบูรณาการให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้มากขึ้น หรือลดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ เช่นครูผู้สอน อาจเปิดคลิปของคำที่ผู้เรียนซึ่งเป็นคนไทยมักออกเสียงผิดพลาดในภาษาอังกฤษบ่อย แล้วเมื่อพิธีกร หรือวิทยากรในคลิปวีดีโอนั้นนำเสนอว่าการออกเสียงที่ถูกต้องเป็นแบบนี้ ก็สามารถให้ผู้เรียนพูดตามได้เป็นต้น

3. การใช้บทบาทสมมติ (Role-play)

เป็นที่ทราบกันอยู่โดยแน่ชัดแล้วว่า การเรียนรู้การพูดภาษาต่างประเทศนั้นมีจุดประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกฝนและใช้ภาษา แต่การบรรลุวัตถุประสงค์นี้ไม่ใช่กระทำได้ง่าย โดยเฉพาะบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ดังนั้นการใช้บทบาทสมมติก็เป็นอีกหนึ่งในวิธีที่สามารถนำมาประยุกต์ได้ บทบาทสมมติคือการจัดการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนมีบทบาทแสดง ในสถานการณ์ที่สมมติขึ้น เป็นกระบวนการที่ผู้สอนให้ผู้เรียนสวมบทบาทที่มีสภาพใกล้เคียงกับความเป็นจริง และผู้เรียนสามารถแสดงออกมาตามความรู้สึกนึกคิดที่ตนมี (ทิศนา แขมมณี, 2550) Nopiani (2014) ให้การอธิบายเพิ่มเติมว่า การใช้บทบาทสมมติจะทำให้ผู้เรียนเกิดความคล่องแคล่วในการ

เรียนภาษาเพิ่มมากขึ้น ซึ่งช่วยในการส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน และเป็นการเพิ่มแรงจูงใจ เมื่อแรงจูงใจของผู้เรียนเพิ่มขึ้น ก็จะทำให้ผู้เรียนไม่มีความวิตกกังวลในการเรียนรู้ ประการต่อมา Kusnierek (2015) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่า ครูผู้สอนเองมีบทบาทในการประยุกต์ใช้บทบาทสมมติในห้องเรียน โดยที่ผู้สอนเองต้องคอยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เพราะจุดมุ่งหมายหลักคือเพื่อให้การส่งเสริมการแสดงความคิดเห็นของผู้เรียนในชั้นเรียน วิธีการนี้จะให้โอกาสผู้เรียนในการฝึกฝนการพูด ในบริบททางสังคมที่แตกต่างกัน ดังนั้นจึงช่วยให้ผู้เรียนมีความคิดสร้างสรรค์ ยกตัวอย่างเช่น สำหรับตัวผู้เขียนบทความนี้ ซึ่งเคยมีโอกาสเมื่อสองปีที่แล้วได้รับมอบหมายให้ทำการสอนวิชาการฟังพูดภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 2 ผู้เขียนได้ให้ผู้เรียนอ่านเรื่องสั้นภาษาอังกฤษ (Short story) ซึ่งมีความยาวประมาณครึ่งหน้ากระดาษ A4 สมมติว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับมีบ้านหลายหลังตั้งอยู่ในชุมชนแห่งหนึ่ง A กับ B เป็นสามีภรรยากัน และเป็นเจ้าของบ้านหลังหนึ่ง ในคืนหนึ่ง A ได้ยินเสียง เหมือนคนทุบกระจกแตก และทันใดนั้นก็ได้ยินเสียงเพื่อนบ้านซึ่งก็คือ C กับ D เอะอะโวยวายเมื่อเห็นคนร้ายที่เข้ามาในบ้าน เกิดการต่อสู้กัน แล้ว A ก็บอก B ให้โทรแจ้งเจ้าหน้าที่ตำรวจเพื่อมาที่บ้านหลังดังกล่าว พอผู้เรียนทุกคนอ่านเรื่องเสร็จแล้ว ผู้สอนทำการแบ่งกลุ่มผู้เรียนคละกัน โดยให้กลุ่มหนึ่งมีจำนวนสมาชิกไม่มากเกินไป (ประมาณ 5-6 คน) แล้วให้ทุกคนมีบทบาทตามตัวละครที่ปรากฏตามเรื่องที่อ่าน หลังจากนั้นคิดบทสนทนาเป็นภาษาอังกฤษ ฝึกซ้อมบทพูด และออกมาแสดงบทบาทสมมติ โดยให้เกิดความสอดคล้องกับเรื่องสั้นที่ได้อ่านทำความเข้าใจ จากสิ่งที่กล่าวมาข้างต้น สิ่งที่ผู้เขียนบทความได้ประยุกต์การใช้กิจกรรม บทบาทสมมตินั้น มีความสอดคล้องกับที่ Hadi (2015) ได้แสดงทรรศนะว่า เมื่อผู้เรียนตั้งแต่สองคนขึ้นไปในห้องเรียน ได้มาพบปะกัน โดยที่ ผู้เรียนจะมีความอบอุ่นในการแลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ก่อให้เกิดแรงบันดาลใจในการพูด ผู้เรียนจะสร้างบทพูดจากสถานการณ์ที่กำหนดขึ้น อย่างไรก็ตาม การประยุกต์ใช้กิจกรรมบทบาทสมมตินั้น ยังมีข้อที่ต้องไตร่ตรองเพิ่มเติมเช่นกัน ดังเช่น Ladousse (1987) อธิบายว่า การประยุกต์ใช้กิจกรรม การแสดงบทบาทสมมตินั้นค่อนข้างใช้เวลามากพอสมควร อีกทั้งยังขึ้นอยู่กับความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนแต่ละคนว่าเพียงพอหรือไม่ ดังนั้นผู้สอนต้องเป็นผู้ที่คอยให้คำชี้แนะ เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนย่อมมีภูมิหลังของความรู้ด้านการพูดที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นข้อจำกัดของผู้เรียน

บทสรุป

ภาษาอังกฤษได้ถูกนำมาใช้ในการเรียนการสอน และกระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้เป็นวิชาภาษาต่างประเทศที่ผู้เรียนในประเทศไทยต้องเรียนตั้งแต่ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานมาเป็นเวลานานพอสมควรแล้ว อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้เรียนเหล่านี้ทำการศึกษาอยู่ในระดับชั้นอุดมศึกษากลับพบว่า ความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษส่งผลอย่างมากต่อความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษ อีกทั้งยังส่งผลต่อผลการเรียนในรายวิชาภาษาอังกฤษในภาพรวม ในการเรียนรู้ที่จะพูดภาษาอังกฤษนั้น การฝึกฝนเป็นสิ่งสำคัญมาก และผู้เรียนต้องไม่ลังเลหรือหวาดหวั่นในการพูดภาษาอังกฤษ ในห้องเรียนภาษาอังกฤษของประเทศไทยนั้น บทบาทในการพูดภาษาอังกฤษส่วนใหญ่มักเป็นของครูผู้สอนเป็นหลัก (Panthito, 2018) ดังนั้น เมื่อผู้เรียนไม่ได้รับการฝึกฝนทักษะการพูดที่เพียงพอจึงทำให้เกิดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ และสิ่งนี้ย่อมส่งผลอย่างชัดเจนต่อความสามารถในการพูด เมื่อกล่าวถึงปัจจัยที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษนั้นมักมีเหตุมาจาก ความหวาดหวั่นในการสื่อสาร (communication apprehension), ความวิตกกังวลในการถูกประเมินด้านลบ (fear of negative evaluation), และความกลัวที่จะถูกตัดสินว่าผ่านหรือไม่ผ่าน (test anxiety)

ข้อเสนอแนะ

สำหรับแนวทางในการแก้ไขความวิตกกังวลในการพูดนั้น สามารถทำได้โดย 1. การสร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจ โดยเฉพาะสำหรับผู้เรียนที่ยังมีข้อจำกัดในด้านความรู้ภาษาอังกฤษ ซึ่งกิจกรรมนี้จะก่อให้เกิดผลคือ สมาชิกภายในกลุ่ม มีการแบ่งปันความรู้ซึ่งกันและกัน 2. ครูผู้สอนต้องตระหนักในบทบาทหน้าที่ของตัวเอง นั่นหมายความว่าครูผู้สอนที่ดีนั้นต้องรู้พื้นฐานของผู้เรียน และต้องสามารถสร้างหรือ กระตุ้นการเรียนรู้ที่เหมาะสมแก่ผู้เรียนเพื่อไม่ให้ผู้เรียนเกิดความหวาดหวั่นในการเรียนรู้ที่จะพูดภาษาอังกฤษ และ 3. การใช้บทบาทสมมติ ซึ่งในที่นี้ก็คือผู้สอนกำหนดสถานการณ์ขึ้นมา และให้ผู้เรียนสามารถแสดงออกโดยใช้การพูดภาษาอังกฤษเป็นสื่อ จากที่กล่าวมาทั้งสามวิธีการนี้จะเห็นได้ว่า บทบาทของครูผู้สอนนั้นแท้ที่จริงแล้วทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก หรือผู้สนับสนุนการเรียนรู้ (facilitator) ไม่ใช่ทำหน้าที่เพียงแต่ผู้บรรยายให้ความรู้เท่านั้น อนึ่ง จากที่กล่าวมาทั้งหมดในบทความนี้ ผู้เขียนไม่อาจชี้ให้เห็นอย่างเด่นชัดว่า วิธีการในการลดคามวิตกกังวล

ในการพูดภาษาอังกฤษที่กล่าวมาทั้งหมดนั้น ไม่ว่าจะเป็นการสร้างการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจ การตระหนักในหน้าที่ครูผู้สอน หรือการแสดงบทบาทสมมติของผู้เรียน วิธีใดจะได้ผลมากที่สุดในการลดความวิตกกังวลของผู้เรียน แต่เป็นสิ่งที่ผู้สอนแต่ละคนควรนำไปประยุกต์ให้เกิดความสอดคล้องกับบริบทหรือสถานการณ์ในแต่ละชั้นเรียนให้เหมาะสม

เอกสารอ้างอิง

ทิศนา แขมมณี. (2550). **รูปแบบการเรียนการสอนทางเลือกที่หลากหลาย.** กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อรพรรณ วีระวงศ์. (2564). **มศว. ระบุเด็กไทยเรียนอังกฤษเพื่อสอบ พูดอ่อนแอมาก.** สืบค้นเมื่อ 12 กุมภาพันธ์ 2564, จาก https://education.kapook.com/view35353.html

อารีย์รักษ์ มีแจ้ง, ดุษฎี รุ่งรัตนกุล, นันทวัน ชุมตันติ และ อภิชัย รุ่งเรือง. (2554). การวิจัยเพื่อการประเมินการดำเนินงานของศูนย์พัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย. **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, 13**(2), 55-72.

Al Hasni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL Learners. **International Journal on Studies in English Language Literature, 2**(6), 22-30.

Ansari, M. S. (2015). Speaking Anxiety in ESL/EFL Classrooms: A holistic pproach and practical study. **International Journal of Educational Investigations, 2**(4), 38-46.

Azhar, R. (2017). **The correlation between students speaking anxiety and their speaking ability.** Doctoral dissertation, University of Muhammadiyah Malang.

Chen, T. Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. **Foreign Language Annals, 37**(2), 278-289.

Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, an motivations in language learning: advances in theory, research, applications. **Language Learning, 53**(S1), 3-32.

Fung, Y. M. (2010). Collaborative writing features. **RELC Journal, 4**(1), 18-30.

Gregerson, T. S. (2003). To Err is Human: A Reminder to teachers of Language-Anxious Students. **Foreign Language Annals, 36**(1), 25-32.

Hadi, K. L. (2015). **Using The Role-Play Technique to Improve the Speaking Skills of Grade XI Students of SMAN 1 PANGANG in the Academic Year 2014/2015.** Master Thesis, English Education Department, Faculty of Language and Arts, Yogyakarta State University.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal, 70**(2), 112-126.

Indrianty, S. (2016). Students' anxiety in speaking English (a case study in one hotel and tourism college in Bandung). **ELTIN Journal, 4**(1), 28-40.

Krashen, D. S. (2009). **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** University of Southern California.

Kratochwill, T. R., & Morris, R. J. (1985). Conceptual and Methodological issues in the behavioral assessment and treatment of children's fears and phobias. **School Psychology Review, 14**(1), 94-107.

Kusnierek, A. (2015). Developing Students' Speaking Skills through Role-Playing. **World Scientific News, 7**, 73-111.

Ladousse, G. P. (1987). **Resources Books for Teachers: ROLE PLAY.** New York: Oxford University Press.

Lee, E. J. (2013). Corrective Feedback preferences and learner repair among advanced ESL Students. **System, 4**(1), 217-230.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). **Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. Language Learning, 41**(1), 85-117.

Mallow, J. (1981). **Science anxiety: Fear of science and how to overcome it.** New York: Van Nostrand Reinhold.

Mariam, D. (2018). **AN ANALYSIS OF SPEAKING ANXIETY IN ENGLISH CLASSROOM (A Descriptive Quantitative Study of the Eleven Grade Students of SMA Islam Sudirman Bringin in the Academic Year of 2018/2019).** Doctoral dissertation, IAIN SALATIGA.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). **An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training.** Allyn & Bacon.

Mirhassani, A., & Ghaemi, F. (2007). **Language teaching theories, methods, and skills.** Tehran: Kasa Kavosh.

Montley, M. (1995). **Overcoming your fear of public speaking.** New York: McGraw-Hil, Inc.

Nopiani, K. A. (2014). **Teaching Speaking Skill through Role Play to the seventh grade students of smp Negeri 1 Payangan in academic year 2013/ 2014.** Doctoral dissertation, Mahasaraswati Denpasar University.

Panthito, B. (2018). A study of the problems of English speaking skills of the first year students at Mahachulalongkornrajavidyalaya University. **Journal of MCU Humanities Review, 4**(2), 185-195.

Pattanapichet, F., & Changpueng, P. (2014). Cooperative learning: an approach to reduce students' anxiety in learning English. ***Exclusive Journal*,** 61-66.

Philips, E. M. (1991). Anxiety an oral competence: Classroom dilemma. **The French Review, 65**(1), 1-14.

Robinson, T. E. (1997). Communication apprehension and the basic public speaking course: A national survey of in-class treatment techniques. **Communication Education, 46**(3), 188-197.

Sarkis, R. (2012). Using Cognitive Strategies to Improve English Skill and Self-confidence. **American Journal of Education Sciences, 2**(4), 19-23.

Siddique, H., Raja, F. U., & Hussain, S. Q. (2020). Speaking Anxiety among Public Sector University Students. **Journal of Social Sciences and Humanities, 59**(1), 87-96.

Spilberger, C. D. (1980). **Preliminary professional manual for the Test Anxiety Inventory.** Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Suleimenova Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakstan. **Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93**, 1860-1868.

Tobias, S. (1978). **Overcoming math anxiety.** Boston, Massachusetts: Houghton Miffin Company.

Tribolet, S. (2012). Using Cognitive Strategies to Improve English Speaking Skill a Self-Confidence. **American Journal of Education Sciences, 2**(3), 36-40.

Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types, **Language Awareness, 17**(1), 78-93.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives an anxiety and speaking. **Foreign Language Annals, 23**(6), 539-553.

Young, D. J. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspectives with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. **Foreign Language Annals, 25**(2), 157-171.