

Karakteristik Belajar dan *Language Anxiety* dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Analisis Konseptual dan Implikasi Paedagogis

Octavia Putri Purnama Syari^{1*}, Johan Rafaro², Ikfina Himmatu Sa'adah³, M Yunus Abu Bakar⁴

¹⁻⁴Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya, Indonesia

*Penulis Korespondensi: octaviapps103@gmail.com

Abstract. Arabic language learning is influenced not only by cognitive ability but also by students' learning characteristics, including affective, social, and physiological dimensions, particularly the phenomenon of language anxiety that often hinders language performance. This study aims to analyze the relationship between students' learning characteristics and the emergence of language anxiety in Arabic language learning, as well as to formulate its implications for instructional strategies. This research employs a qualitative approach through a conceptual study based on relevant literature concerning learning characteristics and language anxiety. The findings indicate that variations in students' characteristics contribute to different levels of anxiety across the four language skills: listening, speaking, reading, and writing. Language anxiety is multidimensional and affects students' participation, motivation, and academic performance. Therefore, Arabic language instruction should be designed using differentiated, communicative, and student-centered approaches while fostering a supportive learning environment. The study highlights the importance of the teacher's role as a facilitator who understands students' cognitive and affective dynamics in order to create more effective, humanistic, and responsive Arabic language learning.

Keywords: Arabic Language Learning; Differentiated Instruction; Language Anxiety; Learning Characteristics; Student-Centered Learning.

Abstrak. Pembelajaran Bahasa Arab tidak hanya dipengaruhi oleh aspek kognitif, tetapi juga oleh karakteristik belajar peserta didik yang mencakup dimensi afektif, sosial, dan fisiologis, termasuk fenomena *language anxiety* yang kerap menghambat proses berbahasa. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis keterkaitan antara karakteristik belajar peserta didik dan munculnya *language anxiety* dalam pembelajaran Bahasa Arab, serta merumuskan implikasinya terhadap strategi pembelajaran. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis kajian konseptual melalui analisis literatur yang relevan dengan karakteristik belajar dan kecemasan berbahasa. Hasil pembahasan menunjukkan bahwa perbedaan karakteristik peserta didik berkontribusi terhadap variasi tingkat kecemasan pada empat maharah, yaitu istima', kalam, qira'ah, dan kitabah. Kecemasan berbahasa bersifat multidimensional dan berdampak pada partisipasi, motivasi, serta performa belajar siswa. Oleh karena itu, strategi pembelajaran Bahasa Arab perlu dirancang secara diferensiatif, komunikatif, dan berorientasi pada peserta didik dengan menciptakan lingkungan belajar yang suportif. Implikasi penelitian ini menegaskan pentingnya peran guru sebagai fasilitator yang memahami dinamika kognitif dan afektif siswa guna mewujudkan pembelajaran Bahasa Arab yang lebih efektif, humanis, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

Kata kunci: Karakteristik Belajar; Kecemasan Berbahasa; Pembelajaran Bahasa Arab; Pembelajaran Berdiferensiasi; Pembelajaran Berpusat Siswa.

1. LATAR BELAKANG

Pembelajaran Bahasa Arab masih menghadapi berbagai tantangan, baik pada aspek linguistik maupun psikologis peserta didik. Perbedaan sistem bunyi, struktur, dan tata bahasa menuntut kesiapan kognitif yang memadai, sementara faktor afektif seperti motivasi dan kecemasan berbahasa turut memengaruhi keberhasilan belajar. Dalam praktiknya, pembelajaran sering kali masih berfokus pada penguasaan kaidah secara struktural, sehingga aspek komunikatif dan kondisi emosional siswa belum sepenuhnya mendapat perhatian.

Sejumlah kajian menunjukkan bahwa karakteristik belajar dan *language anxiety* memiliki pengaruh terhadap hasil belajar bahasa asing. Pendekatan pembelajaran yang

berpusat pada siswa, komunikatif, serta lingkungan kelas yang suportif dinilai mampu meningkatkan partisipasi dan kepercayaan diri siswa. Namun, kajian yang secara integratif menghubungkan karakteristik kognitif dan afektif peserta didik dengan perumusan strategi pembelajaran Bahasa Arab masih terbatas.

Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis keterkaitan antara karakteristik belajar dan kecemasan berbahasa dengan strategi pembelajaran Bahasa Arab, serta merumuskan implikasi pedagogis yang relevan bagi praktik pembelajaran di kelas.

2. KAJIAN TEORITIS

Kajian teoritis dalam penelitian ini bertumpu pada teori pemerolehan bahasa kedua yang menempatkan faktor kognitif dan afektif sebagai penentu keberhasilan pembelajaran bahasa asing. Faktor kognitif berkaitan dengan kemampuan memproses informasi, memori, strategi belajar, serta pemahaman struktur bahasa, sedangkan faktor afektif mencakup motivasi, sikap, dan kecemasan berbahasa. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab, kedua aspek tersebut menjadi penting karena kompleksitas sistem fonologis dan gramatikalnya menuntut kesiapan berpikir sekaligus kesiapan emosional peserta didik.

Pendekatan konstruktivisme dan pembelajaran berpusat pada siswa memberikan landasan bahwa pengetahuan dibangun melalui keterlibatan aktif dan pengalaman belajar yang bermakna. Oleh karena itu, pendekatan komunikatif dalam pembelajaran bahasa menekankan penggunaan bahasa sebagai alat interaksi nyata, bukan sekadar penguasaan kaidah. Strategi ini diyakini mampu meningkatkan kompetensi komunikatif sekaligus memperkuat partisipasi siswa dalam proses belajar.

Selain itu, konsep language anxiety menjelaskan bahwa kecemasan dapat menghambat proses penerimaan dan produksi bahasa. Lingkungan belajar yang suportif dan tidak menghakimi berperan dalam menurunkan hambatan afektif sehingga siswa lebih percaya diri menggunakan bahasa yang dipelajari. Di sisi lain, diferensiasi pembelajaran menegaskan bahwa perbedaan kemampuan dan gaya belajar siswa perlu diakomodasi melalui variasi metode, media, dan bentuk evaluasi.

Sejumlah penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pendekatan komunikatif dan pembelajaran yang adaptif terhadap karakteristik siswa berkontribusi terhadap peningkatan hasil belajar bahasa asing. Penelitian lain juga mengindikasikan adanya hubungan antara tingkat kecemasan berbahasa dengan performa akademik siswa. Meskipun demikian, kajian yang secara komprehensif mengintegrasikan aspek kognitif dan afektif sebagai dasar perumusan strategi pembelajaran Bahasa Arab masih terbatas. Oleh karena itu, penelitian ini

menghadirkan analisis konseptual yang menempatkan karakteristik belajar dan kecemasan berbahasa sebagai landasan dalam merumuskan strategi pembelajaran yang lebih efektif dan kontekstual.

3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi pustaka (library research) yang bersifat konseptual. Data diperoleh dari literatur primer dan sekunder yang relevan mengenai karakteristik belajar, language anxiety, dan strategi pembelajaran Bahasa Arab, meliputi buku, artikel jurnal, dan karya ilmiah terkait. Pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi dan penelusuran literatur, sedangkan analisis data menggunakan teknik analisis isi dengan tahapan reduksi, kategorisasi, dan interpretasi. Validitas dijaga melalui triangulasi sumber dan pemilihan referensi yang kredibel, sementara model penelitian bersifat konseptual integratif, mengaitkan karakteristik kognitif dan afektif peserta didik dengan strategi pembelajaran sebagai implikasi pedagogis.

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

Pengertian Karakteristik Belajar Peserta Didik

Karakteristik peserta didik merupakan gambaran menyeluruh mengenai kondisi, potensi, dan ciri individual yang memengaruhi proses pembelajaran. Karakteristik ini mencakup latar belakang sosial, kemampuan intelektual, minat, motivasi, serta kebiasaan belajar. Dengan demikian, pemahaman terhadap karakteristik peserta didik menjadi landasan dalam merancang pembelajaran yang relevan dan adaptif. (Hanyfah, H. 2025.)

Secara konseptual, karakteristik belajar peserta didik tidak hanya merujuk pada identitas umum seperti usia atau jenjang pendidikan, tetapi mencerminkan keseluruhan profil belajar individu. Profil tersebut terbentuk melalui interaksi antara faktor personal, pengalaman belajar sebelumnya, lingkungan keluarga, serta konteks sosial budaya yang melingkupi kehidupan peserta didik. Setiap peserta didik membawa latar pengalaman yang berbeda ke dalam kelas, sehingga respons mereka terhadap metode dan strategi pembelajaran pun tidak selalu seragam.

Dalam perspektif pedagogis, pemahaman terhadap karakteristik peserta didik merupakan tahap awal dalam perencanaan pembelajaran. Guru tidak hanya bertugas menyampaikan materi sesuai kurikulum, tetapi juga menyesuaikan pendekatan dengan kebutuhan nyata peserta didik. Tanpa pemahaman tersebut, pembelajaran berpotensi bersifat satu arah dan kurang efektif karena tidak mempertimbangkan kesiapan dan kondisi belajar siswa. (Janawi, 2019)

Selain itu, karakteristik belajar juga berkaitan erat dengan prinsip diferensiasi dalam pendidikan. Diferensiasi mengakui bahwa peserta didik memiliki perbedaan dalam cara memahami informasi, memproses pengetahuan, serta mengekspresikan hasil belajar. Oleh karena itu, pembelajaran yang efektif menuntut fleksibilitas strategi dan variasi metode agar seluruh peserta didik dapat terfasilitasi secara optimal.

Dalam konteks pendidikan berbasis muatan lokal, materi dan strategi pembelajaran perlu disesuaikan dengan kondisi sosial, budaya, dan lingkungan tempat peserta didik berada. Penyesuaian tersebut memungkinkan pembelajaran lebih kontekstual dan bermakna. (Alfi, Dewi et al., 2021) Ketika materi pembelajaran dikaitkan dengan realitas kehidupan peserta didik, maka proses internalisasi pengetahuan menjadi lebih mendalam dan berkelanjutan.

Perkembangan era digital juga memengaruhi karakteristik belajar peserta didik masa kini. Peserta didik generasi digital cenderung memiliki preferensi terhadap pembelajaran yang interaktif, visual, dan berbasis teknologi. Hal ini menunjukkan bahwa karakteristik belajar bersifat dinamis dan dapat berubah sesuai perkembangan zaman. Oleh sebab itu, guru dituntut untuk terus melakukan refleksi dan penyesuaian strategi agar pembelajaran tetap relevan dan efektif.

Dengan demikian, karakteristik belajar peserta didik merupakan fondasi penting dalam keseluruhan proses pendidikan. Ia menjadi titik awal dalam menentukan tujuan, metode, media, serta evaluasi pembelajaran. Pemahaman yang komprehensif terhadap karakteristik ini memungkinkan terciptanya pembelajaran yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga selaras dengan kebutuhan dan konteks kehidupan peserta didik.

Membedakan Karakteristik Belajar Peserta Didik

Membedakan karakteristik belajar peserta didik merupakan langkah esensial dalam merancang pembelajaran Bahasa Arab yang adaptif dan berorientasi pada kebutuhan individu. Setiap peserta didik membawa latar pengalaman, kondisi psikologis, serta tahap perkembangan yang berbeda ke dalam ruang kelas. Perbedaan ini memengaruhi kesiapan, respons, dan keberhasilan mereka dalam memahami bahasa sebagai sistem sekaligus sebagai keterampilan komunikasi.

Dalam konteks ini, karakteristik belajar peserta didik dapat dianalisis melalui tiga aspek utama, yaitu aspek lingkungan, aspek afektif (psikologis), dan aspek fisiologis (jenjang perkembangan).

Aspek Lingkungan

Aspek lingkungan merupakan faktor eksternal yang memengaruhi karakteristik belajar peserta didik. Lingkungan tidak hanya berfungsi sebagai latar tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang sosial dan budaya yang membentuk pengalaman, pola pikir, serta kesiapan akademik individu. Lingkungan yang berbeda akan menghasilkan pengalaman belajar yang berbeda pula, sehingga memengaruhi cara peserta didik menerima dan memproses pembelajaran Bahasa Arab.

Dalam konteks pendidikan, aspek lingkungan dapat dipahami melalui dua dimensi utama, yaitu lingkungan sosial dan lingkungan geografis. (Zamhari et al., 2023.)

a) Lingkungan Sosial

Lingkungan sosial merujuk pada latar belakang pendidikan, budaya, serta komunitas tempat peserta didik tumbuh dan berkembang. Interaksi dalam keluarga, lembaga pendidikan sebelumnya, serta komunitas keagamaan turut membentuk sikap dan kesiapan belajar.

Sebagai contoh, perbedaan antara peserta didik berlatar belakang santri dan non-santri menunjukkan variasi karakteristik belajar yang cukup signifikan dalam pembelajaran Bahasa Arab. Peserta didik yang memiliki pengalaman di pesantren umumnya telah terbiasa dengan kosakata Arab, pembacaan kitab, serta struktur dasar bahasa. Paparan tersebut membentuk kesiapan awal yang lebih baik dalam memahami materi lanjutan, sekaligus meningkatkan rasa percaya diri ketika mengikuti pembelajaran.

Sebaliknya, peserta didik non-santri mungkin belum memiliki pengalaman langsung dengan penggunaan Bahasa Arab secara intensif. Hal ini dapat memengaruhi kecepatan memahami materi, keberanian berbicara, serta tingkat kecemasan ketika praktik. Namun demikian, kondisi tersebut bukanlah hambatan permanen, melainkan bagian dari variasi karakteristik yang perlu direspons melalui strategi pembelajaran yang inklusif dan diferensiatif.

Dengan demikian, lingkungan sosial berperan dalam membentuk modal awal (prior knowledge) yang memengaruhi proses belajar Bahasa Arab di kelas.

b) Lingkungan Geografis

Lingkungan geografis berkaitan dengan lokasi tempat tinggal peserta didik, seperti perbedaan antara wilayah perkotaan dan pedesaan. Faktor geografis sering kali berkaitan dengan akses terhadap fasilitas pendidikan, sumber belajar, dan teknologi.

Peserta didik yang berasal dari wilayah perkotaan umumnya memiliki akses lebih luas terhadap media pembelajaran digital, kursus tambahan, serta sumber referensi yang beragam. Paparan ini dapat meningkatkan literasi teknologi dan memperkaya pengalaman belajar Bahasa Arab.

Sebaliknya, peserta didik dari wilayah pedesaan mungkin memiliki keterbatasan akses terhadap fasilitas tersebut. Namun, lingkungan pedesaan sering kali menawarkan kedekatan sosial dan suasana belajar yang lebih kondusif secara emosional. Solidaritas dan hubungan interpersonal yang kuat dapat mendukung motivasi serta kerja sama dalam pembelajaran kelompok.

Perbedaan geografis ini menunjukkan bahwa karakteristik belajar tidak dapat dilepaskan dari konteks tempat peserta didik dibesarkan. Oleh karena itu, guru perlu memahami latar geografis peserta didik agar dapat menyesuaikan metode, media, serta pendekatan pembelajaran secara proporsional.

Aspek Afektif (Psikologis)

Aspek afektif merujuk pada kondisi psikologis peserta didik yang mencakup motivasi, minat, kepercayaan diri, regulasi emosi, serta kecemasan berbahasa. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, dimensi psikologis sering kali menjadi penentu keberanian untuk berpartisipasi aktif, khususnya dalam keterampilan berbicara dan mendengar. (Salsabila, Alin., 2025.)

Peserta didik dengan motivasi intrinsik yang kuat cenderung lebih tekun dan tidak mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan memahami nahwu-sharaf atau menghafal mufradat. Sebaliknya, peserta didik yang memiliki persepsi negatif terhadap Bahasa Arab akan menunjukkan resistensi dan partisipasi yang rendah.

Kepercayaan diri dan self-efficacy juga berperan penting. Peserta didik yang yakin terhadap kemampuannya akan lebih berani mencoba, meskipun berpotensi melakukan kesalahan. Sementara itu, peserta didik dengan tingkat kecemasan tinggi cenderung menghindari praktik berbicara karena takut dievaluasi negatif.

Regulasi emosi dalam situasi evaluasi turut memengaruhi performa akademik. Peserta didik yang mampu mengelola rasa gugup akan menunjukkan hasil yang lebih stabil dibandingkan mereka yang mudah tertekan. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Arab perlu dirancang dalam suasana yang suportif dan tidak menghakimi agar kondisi psikologis peserta didik tetap terjaga.

Aspek Fisiologis

Aspek fisiologis dalam konteks ini merujuk pada tahap perkembangan dan jenjang pendidikan peserta didik. Perbedaan usia dan tingkat kematangan kognitif memengaruhi cara peserta didik memahami konsep bahasa.

Pada jenjang awal, peserta didik lebih mudah memahami bahasa melalui pendekatan konkret, visual, dan berbasis aktivitas. Mereka membutuhkan contoh nyata, permainan bahasa, serta latihan yang bersifat praktis. Sementara itu, pada jenjang yang lebih tinggi, peserta didik

telah mampu memahami abstraksi kaidah nahwu-sharaf dan melakukan analisis teks secara sistematis.

Perbedaan tingkat perkembangan ini menuntut penyesuaian metode, kompleksitas materi, serta bentuk evaluasi agar sesuai dengan kapasitas belajar peserta didik. Tanpa mempertimbangkan tahap perkembangan, pembelajaran berpotensi terlalu sederhana atau justru terlalu abstrak. (Inayah., 2025.)

Gaya Belajar dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Gaya belajar merupakan salah satu dimensi penting dalam memahami karakteristik peserta didik. Gaya belajar merujuk pada kecenderungan atau preferensi individu dalam menerima, mengolah, dan mengingat informasi. Setiap peserta didik memiliki cara yang berbeda dalam menyerap materi, sehingga pendekatan pembelajaran yang seragam berpotensi kurang efektif bagi sebagian siswa. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab yang menuntut integrasi empat maharah, pemahaman terhadap variasi gaya belajar menjadi semakin relevan.

Secara umum, gaya belajar sering diklasifikasikan ke dalam tiga kategori utama, yaitu visual, auditori, dan kinestetik. Meskipun klasifikasi ini bersifat konseptual dan tidak sepenuhnya mutlak, pembagian tersebut membantu guru memahami kecenderungan dominan peserta didik dalam proses belajar.

Peserta didik dengan gaya belajar visual cenderung lebih mudah memahami informasi melalui tampilan grafis, teks tertulis, warna, dan simbol. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, penggunaan tabel perubahan fi'il, skema i'rab, peta konsep nahwu, serta teks berwarna untuk membedakan fungsi kata dapat membantu memperjelas struktur bahasa. Media visual seperti infografis dan slide interaktif juga efektif dalam membantu siswa mengorganisasi informasi secara sistematis. Bagi kelompok ini, kejelasan tata letak dan representasi visual sangat memengaruhi pemahaman konsep gramatikal yang bersifat abstrak.

Sebaliknya, peserta didik dengan gaya belajar auditori lebih responsif terhadap penjelasan lisan, diskusi, dan paparan suara. Dalam konteks Bahasa Arab, latihan istima', dialog interaktif, pembacaan teks secara nyaring, serta diskusi kelompok menjadi sarana efektif untuk memperkuat pemahaman. Irama dan intonasi bahasa Arab yang khas juga lebih mudah ditangkap melalui pendekatan auditori. Bagi peserta didik tipe ini, variasi suara, pengulangan verbal, serta kesempatan bertanya secara langsung sangat membantu dalam membangun pemahaman yang lebih mendalam.

Sementara itu, peserta didik dengan gaya belajar kinestetik cenderung memahami materi melalui aktivitas fisik dan praktik langsung. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, strategi

seperti role play, simulasi percakapan, permainan bahasa, serta pembelajaran berbasis proyek dapat meningkatkan keterlibatan mereka. Aktivitas yang memungkinkan siswa bergerak, berinteraksi, dan mempraktikkan bahasa secara kontekstual membantu mengurangi kejenuhan sekaligus memperkuat retensi memori. Pendekatan kinestetik juga efektif dalam menurunkan ketegangan psikologis karena siswa tidak hanya duduk pasif mendengarkan penjelasan.

Namun demikian, penting untuk dipahami bahwa sebagian besar peserta didik tidak sepenuhnya berada dalam satu kategori gaya belajar tertentu. Mereka sering menunjukkan kombinasi dari beberapa preferensi sekaligus. Oleh karena itu, pendekatan multimodal menjadi strategi yang lebih relevan dibandingkan mengotakkan siswa secara kaku. Integrasi media visual, aktivitas lisan, serta praktik langsung dalam satu rangkaian pembelajaran memungkinkan seluruh peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang seimbang. (Amelia, Rindu, 2025.)

Gaya belajar juga memiliki kaitan dengan munculnya language anxiety. Peserta didik yang memiliki kecenderungan kinestetik dapat mengalami kejenuhan atau kecemasan apabila pembelajaran terlalu didominasi ceramah dan hafalan. Sebaliknya, peserta didik visual mungkin merasa tertekan jika pembelajaran terlalu spontan dan kurang memiliki struktur yang jelas. Ketidaksesuaian antara metode pembelajaran dan preferensi belajar dapat meningkatkan rasa tidak nyaman, yang pada akhirnya memengaruhi partisipasi dan performa akademik.

Dalam kerangka diferensiasi pembelajaran, pemahaman terhadap gaya belajar membantu guru merancang variasi aktivitas yang lebih inklusif. Diferensiasi tidak berarti membuat kurikulum yang berbeda untuk setiap siswa, melainkan memberikan alternatif cara belajar dan cara menunjukkan pemahaman. Misalnya, dalam evaluasi maharah kitabah, siswa dapat diberi pilihan antara menulis esai, membuat peta konsep, atau menyusun dialog. Fleksibilitas ini tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga memperkuat rasa percaya diri.

Dengan demikian, gaya belajar merupakan komponen penting dalam memahami dinamika kelas Bahasa Arab. Pendekatan yang mengintegrasikan berbagai modalitas belajar akan membantu menciptakan pembelajaran yang lebih adaptif, komunikatif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Integrasi tersebut tidak hanya meningkatkan efektivitas akademik, tetapi juga berkontribusi dalam mengurangi tekanan psikologis yang berpotensi memicu language anxiety.

Relasi Karakteristik Belajar dengan Munculnya Language Anxiety

Perbedaan karakteristik belajar peserta didik tidak berdiri secara terpisah dari fenomena language anxiety, melainkan memiliki keterkaitan yang erat dan saling memengaruhi. Karakteristik lingkungan, kondisi psikologis, serta tahap perkembangan menjadi faktor yang

membentuk persepsi peserta didik terhadap kesulitan Bahasa Arab. Persepsi tersebut kemudian berkontribusi terhadap munculnya kecemasan dalam proses pembelajaran.

Dari aspek lingkungan sosial, peserta didik yang berlatar belakang santri umumnya memiliki pengalaman awal dengan kosakata dan struktur Bahasa Arab. Pengalaman tersebut dapat menumbuhkan rasa familiaritas yang mengurangi tekanan saat mengikuti pembelajaran formal. Sebaliknya, peserta didik non-santri yang belum memiliki paparan sebelumnya berpotensi mengalami kecemasan lebih tinggi, terutama ketika berada dalam kelas yang heterogen. Perasaan tertinggal atau kurang kompeten dapat memicu fear of negative evaluation, khususnya saat praktik berbicara atau membaca teks.

Pada dimensi geografis, perbedaan antara peserta didik dari wilayah perkotaan dan pedesaan juga dapat memengaruhi tingkat kepercayaan diri. Akses terhadap teknologi, kursus tambahan, atau media pembelajaran digital di wilayah perkotaan dapat memperkaya pengalaman belajar dan meningkatkan kesiapan linguistik. Sementara itu, keterbatasan fasilitas di wilayah tertentu dapat memengaruhi eksposur terhadap bahasa asing. Namun demikian, faktor ini tidak bersifat deterministik, karena dukungan sosial yang kuat di lingkungan komunitas justru dapat memperkuat motivasi dan ketahanan psikologis.

Aspek afektif memiliki hubungan paling langsung dengan language anxiety. Peserta didik dengan tingkat motivasi tinggi dan self-efficacy yang baik cenderung memandang kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Sebaliknya, peserta didik dengan regulasi emosi yang rendah lebih rentan mengalami tekanan dalam situasi evaluasi atau praktik komunikasi. Kecemasan yang tidak terkelola dapat mengganggu konsentrasi, menurunkan partisipasi, serta menghambat pemrosesan informasi secara optimal.

Sementara itu, aspek fisiologis yang berkaitan dengan jenjang perkembangan turut memengaruhi respons terhadap tekanan akademik. Peserta didik pada jenjang awal mungkin mengalami kecemasan karena belum terbiasa dengan sistem tulisan atau bunyi Bahasa Arab. Di sisi lain, peserta didik pada jenjang yang lebih tinggi dapat mengalami tekanan akibat tuntutan analisis gramatikal yang lebih kompleks. Hal ini menunjukkan bahwa tingkat kematangan kognitif dan pengalaman belajar memengaruhi cara peserta didik memaknai tantangan bahasa.

Dengan demikian, language anxiety bukanlah fenomena yang muncul secara tiba-tiba, melainkan hasil interaksi antara faktor lingkungan, psikologis, dan perkembangan individu. Pemahaman terhadap relasi ini penting agar guru tidak semata-mata memandang kecemasan sebagai kelemahan pribadi peserta didik, tetapi sebagai konsekuensi dari dinamika

karakteristik belajar yang beragam. Pendekatan pembelajaran yang empatik dan adaptif menjadi kunci dalam mereduksi dampak negatif kecemasan berbahasa.

Konsep Language Anxiety dalam Pembelajaran Bahasa

Konsep foreign language anxiety pertama kali dirumuskan secara sistematis oleh Elaine K. Horwitz bersama Michael B. Horwitz dan Joann Cope (1986). Language anxiety dipahami sebagai kecemasan spesifik yang muncul dalam konteks pembelajaran bahasa asing dan dapat menghambat performa berbahasa. Berbeda dari kecemasan umum (general anxiety), kecemasan berbahasa bersifat situasional dan terkait langsung dengan aktivitas komunikasi menggunakan bahasa kedua atau bahasa asing.

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab, language anxiety menjadi isu yang signifikan karena Bahasa Arab memiliki karakteristik linguistik yang berbeda secara fonologis, morfologis, dan sintaktis dibandingkan dengan bahasa ibu sebagian besar peserta didik di Indonesia. Perbedaan sistem bunyi (seperti huruf ح, ع, ق), kompleksitas struktur nahwu-sharaf, serta perbedaan sistem tulisan dapat menjadi sumber tekanan tersendiri bagi peserta didik.

Kecemasan ini terdiri atas tiga komponen utama: communication apprehension, test anxiety, dan fear of negative evaluation. Fenomena tersebut bersifat multidimensional karena melibatkan aspek kognitif, afektif, dan sosial secara bersamaan. (Beatrix & Hastuti, 2022)

Communication apprehension merujuk pada rasa takut atau ketidaknyamanan ketika harus berkomunikasi menggunakan bahasa asing. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, bentuknya dapat terlihat ketika peserta didik enggan berbicara saat praktik kalam, ragu menjawab pertanyaan guru, atau memilih diam saat diskusi. Ketidakpercayaan diri terhadap pelafalan dan kekhawatiran melakukan kesalahan tata bahasa sering kali memperkuat hambatan ini. (Syarifah Aulia et al., 2023)

Test anxiety berkaitan dengan kecemasan yang muncul dalam situasi evaluasi. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, ujian lisan, hafalan mufradat, atau tes pemahaman teks dapat memicu tekanan berlebihan. Peserta didik yang sebenarnya memiliki kemampuan memadai bisa mengalami penurunan performa karena gugup dan kehilangan fokus saat evaluasi berlangsung.

Sementara itu, fear of negative evaluation merujuk pada ketakutan akan penilaian negatif dari guru maupun teman sebaya. Dalam kelas Bahasa Arab, ketakutan ini sering muncul ketika peserta didik khawatir diejek karena salah pengucapan atau kesalahan struktur kalimat. Akibatnya, mereka memilih untuk tidak berpartisipasi demi menghindari kemungkinan kritik atau rasa malu. (Mar'atussolihah et al., n.d.)

Secara kognitif, kecemasan dapat mengganggu proses pemrosesan informasi karena sebagian kapasitas perhatian tersita oleh rasa takut dan kekhawatiran. Secara afektif, kecemasan menurunkan motivasi intrinsik dan rasa percaya diri. Secara sosial, kecemasan dapat menghambat interaksi dan kolaborasi dalam kelas. Ketiga dimensi ini saling berkaitan dan memperkuat satu sama lain.

Dengan demikian, *language anxiety* merupakan fenomena kompleks yang memiliki implikasi langsung terhadap keberhasilan pembelajaran Bahasa Arab. Pemahaman terhadap konsep dan komponennya menjadi dasar dalam merancang strategi pembelajaran yang lebih empatik, suportif, dan adaptif terhadap kondisi psikologis peserta didik.

Konsep Manifestasi Language Anxiety dalam Empat Maharah dan Strategi Pembelajaran

Kecemasan berbahasa tidak muncul secara seragam dalam setiap keterampilan. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab, manifestasi *language anxiety* dapat diamati secara spesifik pada empat maharah: *istima'*, kalam, qira'ah, dan kitabah. Setiap keterampilan menghadirkan tantangan kognitif dan afektif yang berbeda, sehingga strategi pedagogis yang diterapkan pun perlu disesuaikan dengan karakteristik masing-masing maharah. (Sholeha & Al Baqi, 2022)

Maharah Istima'

Kecemasan muncul pada maharah *istima'* ketika siswa tidak mampu mengikuti kecepatan audio atau merasa tertinggal informasi. Strategi seperti pre-listening, audio bertahap, repetisi terkontrol, dan diskusi kelompok kecil efektif membantu kesiapan kognitif sekaligus menurunkan tekanan. (Chalik, 2021)

Strategi pre-listening menjadi penting untuk mengaktifkan skemata peserta didik sebelum mendengar teks. Pemberian kosakata kunci, gambaran topik, atau pertanyaan pemantik membantu mengurangi ketidakpastian. Selain itu, penggunaan audio secara bertahap dimulai dari kecepatan lambat hingga normal memberi ruang adaptasi terhadap ritme bahasa. Diskusi kelompok kecil setelah mendengar juga membantu mengurangi tekanan individu karena peserta didik dapat saling melengkapi pemahaman.

Dengan pendekatan tersebut, kecemasan pada maharah *istima'* dapat dialihkan menjadi tantangan yang produktif, bukan hambatan yang melemahkan.

Maharah Kalam

Maharah kalam merupakan keterampilan yang paling rentan terhadap communication apprehension dan fear of negative evaluation. Dalam konteks Bahasa Arab, tekanan sering muncul karena kekhawatiran terhadap ketepatan nahwu-sharaf, pemilihan mufradat, serta

pelafalan huruf. Peserta didik cenderung berpikir terlalu lama sebelum berbicara, sehingga kelancaran komunikasi terganggu.

Strategi pair work membantu menurunkan tekanan karena interaksi terjadi dalam skala kecil, bukan di hadapan seluruh kelas. Role play juga efektif karena memberikan konteks komunikatif yang jelas, sehingga peserta didik tidak perlu memikirkan isi percakapan dari nol. Sementara itu, lingkungan kelas yang error-friendly yakni suasana yang memandang kesalahan sebagai bagian dari proses belajar sangat penting untuk mengurangi rasa takut dievaluasi negatif. (Naili et al., 2024)

Dengan demikian, pengelolaan kecemasan dalam maharah kalam berfokus pada penciptaan rasa aman psikologis dan peningkatan frekuensi praktik dalam situasi yang terkontrol.

Maharah Qira'ah

Karakteristik unik Bahasa Arab, khususnya teks tanpa harakat (gundul), menuntut ketelitian tinggi dalam memahami struktur kalimat. Ketidakpastian dalam menentukan harakat akhir dapat memunculkan kecemasan karena kesalahan kecil dapat mengubah makna. Hal ini memperkuat rasa takut melakukan kesalahan di hadapan guru dan teman.

Strategi scaffolding dapat dilakukan dengan memberikan teks berharakat terlebih dahulu sebelum beralih ke teks gundul. Model pembacaan oleh guru memberi contoh intonasi dan pelafalan yang benar. Teknik reading in chorus membantu mengurangi tekanan individu karena membaca dilakukan secara bersama-sama. Selain itu, penyajian teks secara bertahap dari yang sederhana ke kompleks membantu peserta didik membangun kepercayaan diri secara progresif. (Sarif et al., 2025)

Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan kemampuan membaca, tetapi juga mengurangi kecemasan yang bersumber dari ketidakpastian linguistik.

Maharah Kitabah

Maharah kitabah menuntut integrasi berbagai kompetensi sekaligus: penguasaan kosakata, ketepatan struktur, serta kemampuan mengorganisasi ide. Tekanan muncul ketika peserta didik terlalu fokus pada ketepatan gramatikal sejak awal, sehingga proses menuangkan gagasan menjadi terhambat. (Hasanah & Triastuti, 2024)

Strategi guided writing membantu dengan menyediakan kerangka atau contoh struktur yang dapat diikuti. Collaborative writing memungkinkan peserta didik berbagi beban kognitif dan saling mengoreksi secara konstruktif. Pemisahan tahap penulisan antara eksplorasi ide dan revisi kaidah juga efektif karena memberi ruang bagi kreativitas sebelum fokus pada ketepatan teknis. (Fadhliyah Naiborhu et al., 2023)

Dengan strategi tersebut, maharah kitabah tidak lagi dipandang sebagai aktivitas yang menegangkan, melainkan sebagai proses bertahap yang dapat dikuasai secara sistematis.

Implikasi terhadap Strategi Pembelajaran Bahasa Arab

Temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran Bahasa Arab harus dirancang secara diferensiatif dan berorientasi pada peserta didik. Variasi kemampuan kognitif, kondisi afektif, serta preferensi belajar menuntut pendekatan yang fleksibel dan adaptif.

Implikasi pertama adalah pentingnya analisis karakteristik peserta didik sebelum menentukan strategi pembelajaran. Guru tidak dapat menggunakan satu metode secara seragam untuk seluruh peserta didik, terutama dalam konteks Bahasa Arab yang memiliki kompleksitas linguistik tersendiri. Perbedaan dalam kesiapan kognitif, tingkat kepercayaan diri, serta pengalaman belajar sebelumnya harus menjadi pertimbangan dalam menyusun tujuan, materi, dan teknik evaluasi.

Pendekatan komunikatif dan student-centered perlu diutamakan agar bahasa dipelajari sebagai alat komunikasi, bukan sekadar sistem aturan. Keempat maharah hendaknya dilatih secara terpadu melalui aktivitas kontekstual. (Yunus Abu Bakar et al., 2025.)

Pendekatan komunikatif dalam Bahasa Arab dapat diwujudkan melalui dialog kontekstual, simulasi situasi nyata, diskusi kelompok, serta proyek berbasis tugas (task-based learning). Integrasi empat maharah dalam satu rangkaian aktivitas juga membantu peserta didik memahami bahasa sebagai sistem yang utuh. Misalnya, kegiatan mendengarkan (istima') dapat dilanjutkan dengan diskusi lisan (kalam), membaca teks terkait (qira'ah), dan menulis tanggapan (kitabah). Model terpadu seperti ini tidak hanya meningkatkan kompetensi linguistik, tetapi juga memperkuat rasa percaya diri secara bertahap.

Lingkungan kelas yang suportif, tidak menghakimi kesalahan, serta memberi umpan balik konstruktif menjadi kunci dalam mereduksi language anxiety. Guru berperan sebagai fasilitator yang memahami dinamika kognitif dan afektif peserta didik sehingga pembelajaran berlangsung lebih humanis, inklusif, dan efektif. (Isro'atul, 2025.)

Implikasi penting lainnya adalah perlunya membangun budaya kelas yang error-friendly, yakni memandang kesalahan sebagai bagian alami dari proses belajar bahasa. Dalam konteks Bahasa Arab, kesalahan pelafalan atau struktur tidak seharusnya langsung dikoreksi secara represif, melainkan diarahkan melalui umpan balik yang membangun. Strategi koreksi tidak langsung (indirect correction) atau recasting dapat digunakan untuk menjaga rasa percaya diri peserta didik.

Selain itu, guru perlu memperhatikan manajemen evaluasi agar tidak memperkuat test anxiety. Bentuk evaluasi alternatif seperti penilaian formatif, portofolio, dan penilaian berbasis proyek dapat membantu mengurangi tekanan berlebihan. Evaluasi tidak semata-mata berfungsi sebagai alat pengukuran hasil, tetapi juga sebagai sarana refleksi dan pengembangan kemampuan.

Dengan demikian, strategi pembelajaran Bahasa Arab yang responsif terhadap karakteristik peserta didik dan fenomena language anxiety akan menghasilkan proses pembelajaran yang lebih bermakna. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi sebagai fasilitator pembelajaran yang mampu mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan sosial secara seimbang. Pendekatan yang humanis, komunikatif, dan adaptif menjadi fondasi dalam menciptakan pembelajaran Bahasa Arab yang inklusif dan berkelanjutan.

5. KESIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa karakteristik belajar peserta didik memiliki keterkaitan yang signifikan dengan munculnya language anxiety dalam pembelajaran Bahasa Arab. Karakteristik tersebut mencakup dimensi lingkungan, afektif (psikologis), fisiologis (jenjang perkembangan), serta gaya belajar yang membentuk kesiapan dan respons siswa terhadap proses pembelajaran. Perbedaan latar sosial seperti santri dan non-santri, serta konteks geografis seperti kota dan desa, turut memengaruhi pengalaman awal, rasa percaya diri, dan persepsi terhadap tingkat kesulitan Bahasa Arab.

Aspek afektif terbukti memiliki hubungan paling langsung dengan kecemasan berbahasa, terutama dalam situasi komunikasi dan evaluasi. Sementara itu, aspek perkembangan dan gaya belajar memengaruhi cara siswa mengolah tekanan akademik serta menyesuaikan diri dengan metode pembelajaran yang diterapkan. Dengan demikian, language anxiety tidak dapat dipahami sebagai hambatan individual semata, melainkan sebagai hasil interaksi kompleks antara karakteristik pribadi dan dinamika pedagogis di kelas.

Implikasi dari temuan konseptual ini menegaskan pentingnya pendekatan pembelajaran yang diferensiatif, komunikatif, dan berorientasi pada peserta didik. Guru perlu melakukan analisis karakteristik belajar sebelum merancang strategi, metode, dan bentuk evaluasi agar pembelajaran Bahasa Arab lebih adaptif dan inklusif. Penciptaan lingkungan belajar yang suportif, error-friendly, dan tidak menghakimi menjadi kunci dalam menurunkan tingkat kecemasan serta meningkatkan partisipasi aktif siswa dalam empat maharah.

Penelitian ini masih bersifat konseptual sehingga membuka peluang bagi penelitian empiris lanjutan, baik melalui pendekatan kuantitatif maupun campuran, untuk menguji secara lebih mendalam hubungan antara karakteristik belajar, language anxiety, dan hasil belajar Bahasa Arab dalam berbagai konteks pendidikan. Kajian lanjutan juga dapat mengeksplorasi intervensi pedagogis yang paling efektif dalam mereduksi kecemasan berbahasa secara berkelanjutan.

Dengan memahami dan mengintegrasikan dimensi karakteristik belajar serta fenomena kecemasan berbahasa, pembelajaran Bahasa Arab diharapkan dapat berkembang menuju model yang lebih humanis, responsif, dan kontekstual, sehingga tidak hanya menghasilkan kompetensi linguistik, tetapi juga membangun kepercayaan diri dan ketahanan psikologis peserta didik.

DAFTAR REFERENSI

- Beatrix, R., & Hastuti, R. (2022). Kecemasan dalam mempelajari bahasa asing pada siswa SMA di Toraja. *Jurnal Psikologi Malahayati*, 4(2). <https://doi.org/10.33024/jpm.v4i2.6768>
- Chalik, S. A. (2021). Shaut Al-‘Arabiyah: Metode dan strategi pembelajaran istima’. *Shaut Al-‘Arabiyah*, 9(2). <https://doi.org/10.24252/saa.v9i2.31777>
- Fadhliyah Naiborhu, D., Lestari, D., Waluyo, R. R., Rahmadani, S., & Nasution, S. (2023). Kesulitan maharah kitabah pada pembelajaran bahasa Arab. *GJMI*, 2(1), 178–182. <https://doi.org/10.59435/gjmi.v1i1.222>
- Fashohah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa Arab. (n.d.). Strategi pembelajaran diferensiasi (differentiated instruction) dalam kelas bahasa Arab untuk berbagai tingkat kemampuan. Retrieved from <http://riset.unisma.ac.id/index.php/fashoha>
- Hasanah, H., & Triastuti, L. (2024). Urgensi maharah kitabah (keterampilan menulis) dalam pembelajaran kaligrafi Al-Qur’an. *Jurnal Sathar*, 2(1), 47–58. <https://doi.org/10.59548/js.v2i1.143>
- Janawi. (2019). Memahami karakteristik peserta didik dalam proses pembelajaran. *Tarbawy*, 6(2), 68–79. <https://doi.org/10.32923/tarbawy.v6i2.1236>
- Kebijakan Tentang Kurikulum Pengembangan Muatan Lokal, S., Zainul Alfi, D., & Yunus Abu Bakar, M. (2021). Kebijakan kurikulum pengembangan muatan lokal. *Rabbani: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1). <https://doi.org/10.19105/rjpai.v1i2.4140>
- Lebih, Y., Inayah, E., Nala, S., Izza, R., Dzakiyyah, N. Z., Yunus, M., & Bakar, A. (2025). Pembelajaran bahasa Arab dalam konteks pendidikan. *Cendikia Pendidikan*, 14. <https://doi.org/10.9644/sindoro.v3i9.267>
- Mar’atussolihah, U., Fitriani, A., Izzati, C., et al. (n.d.). Fear of negative evaluation (FNE), parent attachment, dan kecemasan sosial pada mahasiswa. *Jurnal Psikologi Sosial dan Pendidikan*, 8(2), 96–102. <https://doi.org/10.24198/jpsp.v8i2.54954>

- Naili, M., Annisa, M. N., & Ansar, A. (2024). Kecemasan berbicara bahasa Arab pada mahasiswa program studi pendidikan bahasa Arab. *Education and Learning Journal*, 5(2), 76. <https://doi.org/10.33096/eljour.v5i2.979>
- Sarif, S., Rahman, P. S., Mamonto, M. Z., & Talibo, W. (2025). Strategi efektif mengasah maharah al-qiro'ah dalam pembelajaran bahasa Arab. <https://doi.org/10.60040/Khidmati.2.1.11-20.2025>
- Sholeha, F. Z., & Al Baqi, S. (2022). Kecemasan peserta didik dalam pembelajaran bahasa Arab. *Mahira*, 2(1), 1–12. <https://doi.org/10.55380/mahira.v2i1.234>
- Syarifah Aulia, S., Fadhilah, S. N., Siregar, S. A., Chandra, R. R., & Nasution, S. (2023). Menerapkan pembelajaran bahasa Arab pada maharah kitabah dengan strategi guided composition. *Perspektif: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Bahasa*, 2(1), 12–20. <https://doi.org/10.59059/perspektif.v2i1.886>
- Yunus Abu Bakar, M., Salsabila, A., Furqon, M. R., & Kabir, A. S. Z. (n.d.). Pendekatan pembelajaran bahasa Arab yang efektif: Tinjauan teoritis dan implikasinya bagi siswa. *Cendikia Pendidikan*, 14(7). <https://doi.org/10.9644/sindoro.v3i9.267>
- Zamhari, A., Al Ubaidah, N., Janah, M., & Puspita Sari, P. (2023). Lingkungan pendidikan dalam pendidikan karakter. *Jurnal Multidisipliner Indonesia*, 2(6). <https://doi.org/10.58344/jmi.v2i6.261>