

KECEMASAN BERBICARA DAN STRATEGI PEMBELAJARAN KOLABORATIF PADA MAHASISWA KEPERAWATAN: SEBUAH KAJIAN KUALITATIF

Heryani^{1*}, Dika Ayu Wulandari¹, Nurasia Natsir¹, Fibri Indira Lisanty¹, Nisma¹

¹Institute Ilmu Kesehatan Pelamonia Kesdam XIV/Hasanuddin, Indonesia

ARTICLE INFORMATION

Received : 17 Mei 2026

Accepted : 30 Mei 2026

Published : 09 Juni 2026

KEYWORD

Kecemasan berbicara, Pembelajaran kolaboratif, komunikasi lisan, Pendidikan Tinggi

Speaking anxiety, Collaborative learning, oral communication, higher education

CORRESPONDING AUTHOR

Nama : Heryani

Address : Mannuruki II No.38

E-mail : heryaniery43@iikpelamonia.co.id

No. Tlp : +62823-9337-9133

ABSTRACT

Kecemasan berbicara tetap menjadi salah satu hambatan psikologis paling persisten yang dihadapi mahasiswa dalam komunikasi lisan, membatasi partisipasi di kelas dan menghambat perkembangan jangka panjang kompetensi berbicara. Penelitian ini mengkaji bentuk-bentuk dan sumber-sumber kecemasan berbicara yang dialami mahasiswa serta menelaah bagaimana strategi pembelajaran kolaboratif berkontribusi meringankan kecemasan tersebut dalam konteks kelas yang autentik. Dengan desain studi kasus kualitatif, data dikumpulkan melalui observasi partisipatif di kelas, wawancara mendalam semi-terstruktur, dan dokumentasi, lalu dianalisis secara induktif melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan, dengan kredibilitas dijaga melalui triangulasi sumber dan metode. Temuan menunjukkan bahwa kecemasan berbicara mahasiswa beroperasi secara bersamaan pada tingkat kognitif, afektif, dan somatik, yang terutama didorong oleh ketakutan akan penilaian negatif, terbatasnya pengalaman berbicara di depan umum, dan kurangnya kemahiran berbahasa lisan. Strategi pembelajaran kolaboratif diskusi kelompok kecil, bermain peran, dan umpan balik teman sebaya terbukti mampu meredakan kecemasan dengan mempersempit audiens evaluatif, mengalihkan fokus perhatian diri ke peran yang diperankan, dan mengubah kerangka umpan balik dari hierarkis menjadi kooperatif. Mekanisme-mekanisme ini secara bersama-sama menumbuhkan iklim afektif yang lebih suportif dan secara bertahap memperkuat kepercayaan diri mahasiswa dalam performa lisan, meskipun mahasiswa dengan tingkat kecemasan sangat tinggi tetap membutuhkan dukungan yang lebih bertahap dan individual. Temuan ini menegaskan pentingnya mengintegrasikan strategi kolaboratif secara struktural dalam pembelajaran berbicara, sekaligus memperhatikan variasi individual dalam tingkat keparahan kecemasan, serta menawarkan arah praktis bagi perancangan pedagogi yang peka terhadap kecemasan di pendidikan tinggi. Implikasi praktisnya, dosen perlu merancang urutan kegiatan kolaboratif yang bertahap agar mahasiswa dengan kecemasan berat turut memperoleh manfaat secara optimal.

Speaking anxiety remains one of the most persistent psychological barriers faced by university students in oral communication, limiting classroom participation and hindering the long-term development of speaking competence. This study investigates the forms and sources of speaking anxiety experienced by students and examines how collaborative learning strategies contribute to alleviating such anxiety in authentic classroom contexts. Employing a qualitative case study design, data were collected through classroom participant observation, semi-structured in-depth interviews, and documentation. The data were then analyzed inductively through data reduction, data display, and conclusion drawing, with credibility ensured through source and method triangulation. The findings indicate that students' speaking anxiety operates simultaneously at cognitive, affective, and somatic levels, primarily driven by fear of negative evaluation, limited experience in public speaking, and insufficient oral language proficiency. Collaborative learning strategies, including small-group discussions, role-playing, and peer feedback, were found to alleviate anxiety by narrowing the evaluative audience, shifting students' attention from self-consciousness toward the roles they performed, and transforming feedback from a hierarchical process

into a cooperative one. These mechanisms collectively foster a more supportive affective climate and gradually strengthen students' confidence in oral performance, although students with very high levels of anxiety continue to require more gradual and individualized support. These findings underscore the importance of structurally integrating collaborative strategies into speaking instruction while taking individual variations in anxiety severity into account. They also offer practical directions for designing anxiety-sensitive pedagogy in higher education. Practically, lecturers should design a gradual sequence of collaborative activities to ensure that students experiencing severe anxiety can benefit optimally from the learning process.

PENDAHULUAN

Berbicara secara luas dipandang sebagai keterampilan berbahasa yang paling menuntut, karena mengharuskan pembelajar merumuskan dan menyampaikan makna secara spontan, di bawah pengamatan sosial langsung, dan tanpa kesempatan untuk melakukan revisi sebagaimana tersedia dalam komunikasi tertulis. Sifat langsung ini menjadikan performa lisan sangat rentan terhadap gangguan psikologis, sebuah persoalan yang telah menarik perhatian ilmiah yang berkelanjutan sepanjang dekade penelitian pembelajaran bahasa. Horwitz, Horwitz, dan Cope (1986) pertama kali mengonseptualisasikan gangguan ini sebagai kecemasan bahasa asing, mengidentifikasi kecemasan komunikasi, ketakutan akan penilaian negatif, dan kecemasan ujian sebagai komponen utamanya—sebuah kerangka yang hingga kini terus membentuk pemahaman kontemporer mengenai respons emosional pembelajar terhadap tugas-tugas lisan. Penelitian selanjutnya memperluas kajian dasar ini dengan menunjukkan bahwa kecemasan bahasa bukan sekadar produk sampingan afektif dari tugas berbicara, melainkan pengganggu aktif proses kognitif. MacIntyre dan Gardner (1994) menunjukkan bahwa kecemasan mengganggu proses pengodean dan pemanggilan kembali informasi linguistik tepat pada saat proses tersebut paling dibutuhkan, sehingga menghubungkan secara langsung pengalaman emosional dengan hasil performa. Melengkapi perspektif kognitif ini, Tsui (1996) berargumen bahwa keengganan pembelajar (reticence) di kelas sangat dipengaruhi oleh variabel situasional seperti ukuran audiens, yang menunjukkan bahwa kecemasan bukan semata-mata sifat internal, melainkan turut dibentuk oleh arsitektur sosial lingkungan belajar. Secara bersama-sama, kajian pustaka ini menunjukkan bahwa kecemasan berbicara merupakan fenomena multidimensional yang membutuhkan penjelasan baik secara psikologis maupun pedagogis.

Meskipun pemahaman ini telah terakumulasi, kecemasan berbicara tetap menjadi hambatan substansial dalam pembelajaran bahasa di pendidikan tinggi, yang sering kali termanifestasi sebagai berkurangnya partisipasi di kelas, penghindaran tugas lisan, dan menurunnya kepercayaan diri terhadap kompetensi komunikatif. Persistennya persoalan ini meskipun telah ada klarifikasi teoretis selama beberapa dekade menunjukkan bahwa mengidentifikasi struktur psikologis kecemasan saja tidaklah cukup; yang sama pentingnya adalah pengembangan kondisi pedagogis yang mampu meredakannya dalam praktik. Oleh karena itu, mengatasi kecemasan berbicara membutuhkan tidak hanya pemahaman diagnostik, tetapi juga rancangan instruksional yang dapat ditindaklanjuti dan diterapkan dalam batasan kelas yang lazim. Sebagai respons terhadap kebutuhan pedagogis ini, para ahli semakin mengarahkan perhatian pada intervensi berbasis kelas yang mampu menata ulang kondisi sosial tempat berlangsungnya kegiatan berbicara. Young (1991) berargumen bahwa kondisi kelas yang memicu kecemasan bukanlah sesuatu yang tetap, melainkan dapat direkayasa ulang secara sengaja melalui rancangan instruksional, termasuk pengurangan eksposur diri langsung yang melekat pada format presentasi konvensional. Perspektif ini membingkai ulang kecemasan berbicara sebagai kondisi yang dapat dimodifikasi melalui lingkungan, bukan sebagai sifat individual yang tidak dapat diubah, sehingga membuka ruang bagi strategi pedagogis yang melakukan intervensi pada tingkat struktur kelas, bukan hanya pada tingkat psikologi individu.

Di antara strategi semacam itu, pembelajaran kolaboratif muncul sebagai salah satu jalan yang sangat menjanjikan. Johnson dan Johnson (2009) menunjukkan, melalui teori interdependensi sosial, bahwa penataan pembelajaran di sekitar interdependensi positif—di mana keberhasilan individu terkait dengan keberhasilan kelompok—menumbuhkan relasi yang saling mendukung, bukan kompetitif, di antara pembelajar. Diterapkan pada pembelajaran berbicara, hal ini menunjukkan bahwa pengaturan kolaboratif dapat mengurangi tekanan evaluatif yang secara historis melekat pada

performa lisan individual. Melengkapi hal ini, Nunan (2015) mengadvokasi pendekatan interaktif dan berfokus makna dalam pembelajaran berbicara, dengan berargumen bahwa keterlibatan komunikatif yang autentik dalam struktur kelompok yang suportif lebih kondusif bagi perkembangan bahasa dibandingkan performa individual yang terisolasi dan bertaruhan tinggi. Secara keseluruhan, kajian pustaka ini mengarah pada proposisi bahwa lingkungan belajar kolaboratif yang tertata ulang secara sosial memiliki potensi besar untuk meredakan kecemasan berbicara, namun mekanisme pasti yang mendasari cara kerja lingkungan tersebut masih belum cukup dijabarkan secara spesifik. Studi-studi yang ada sejauh ini sebagian besar memperlakukan kolaborasi sebagai intervensi yang secara umum bermanfaat tanpa secara sistematis membedakan fitur struktural mana—pengurangan ukuran audiens, pengalihan fokus diri melalui peran, atau dinamika umpan balik kooperatif—yang bertanggung jawab atas penurunan kecemasan tersebut. Selain itu, sebagian besar fondasi empiris di bidang ini berasal dari pengukuran kecemasan berbasis skala secara kuantitatif, sehingga pengalaman subjektif dan berorientasi proses dari kecemasan sebagaimana ia berlangsung di dalam pembelajaran kolaboratif itu sendiri masih relatif kurang tereksplorasi. Kesenjangan antara pengakuan teoretis yang luas dan pemahaman empiris yang rinci inilah yang menjadi persoalan utama yang berupaya dijawab oleh penelitian ini.

Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan bentuk-bentuk dan sumber-sumber kecemasan berbicara yang dialami mahasiswa serta menelaah, melalui kajian kualitatif, mekanisme spesifik yang melaluinya strategi pembelajaran kolaboratif berkontribusi meringankan kecemasan tersebut. Kebaruan penelitian ini terletak pada langkahnya melampaui klaim umum bahwa kolaborasi menurunkan kecemasan, menuju penjabaran yang lebih terperinci mengenai proses interaksional—ukuran kelompok, pengambilan peran, dan struktur umpan balik teman sebaya—yang melaluinya penurunan tersebut dicapai, sebagaimana dialami dan diungkapkan sendiri oleh mahasiswa. Ruang lingkup penelitian ini dibatasi pada satu mata kuliah keterampilan berbicara yang menerapkan pembelajaran kolaboratif, dan desain studi kasus kualitatifnya dimaksudkan bukan untuk menghasilkan klaim kausal yang dapat digeneralisasi, melainkan untuk menghasilkan pemahaman yang mendalam dan kontekstual yang dapat menjadi dasar bagi praktik pedagogis yang lebih peka terhadap kecemasan di lingkungan instruksional serupa.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, yang dipilih karena kemampuannya menangkap makna, persepsi, dan pengalaman hidup yang mendasari kecemasan berbicara mahasiswa dalam konteks instruksional yang alamiah, mengingat fenomena yang diteliti—interaksi antara kecemasan psikologis dan intervensi sosial-pedagogis—sulit direduksi sepenuhnya menjadi pengukuran numerik (Moleong, 2019; Sugiyono, 2021). Penelitian dilaksanakan pada mata kuliah keterampilan berbicara yang menerapkan strategi pembelajaran kolaboratif secara sistematis melalui kegiatan berbasis kelompok kecil, dengan partisipan dipilih melalui teknik purposive sampling yang menyasar mahasiswa dengan indikasi kecemasan berbicara pada tahap awal perkuliahan. Jumlah partisipan ditentukan berdasarkan prinsip kejenuhan data (data saturation), sejalan dengan logika pengambilan sampel pada penelitian kualitatif terdahulu mengenai kecemasan bahasa, seperti studi wawancara Price (1991).

Data dikumpulkan melalui tiga teknik yang saling melengkapi, yaitu observasi partisipatif di kelas untuk mendokumentasikan perilaku mahasiswa (keraguan verbal, tanda fisik kegugupan, pola interaksi antarteman), wawancara mendalam semi-terstruktur untuk menggali pengalaman subjektif partisipan, dan dokumentasi berupa catatan lapangan, rekam kerja kelompok, serta rekaman performa berbicara. Data kemudian dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan secara iteratif sesuai logika induktif penelitian kualitatif (Moleong, 2019), dengan keterpercayaan temuan dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi metode (Sugiyono, 2021) sehingga gambaran yang dihasilkan benar-benar berpijak pada data empiris, bukan pada asumsi peneliti.

HASIL & PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan temuan penelitian mengenai bentuk, sumber, dan mekanisme peredaan kecemasan berbicara mahasiswa. Tabel 2 merangkum temuan utama secara ringkas, yang selanjutnya diuraikan secara analitis berikut argumen dan buktinya pada subbagian berikut.

No	Temuan	Uraian Singkat
3.1	Tiga dimensi kecemasan	Kecemasan berbicara termanifestasi pada tingkat kognitif, afektif, dan somatik secara bersamaan; sejalan dengan kerangka tripartit Horwitz, Horwitz, & Cope (1986).
3.2	Kecemasan bersifat embodied	Respons fisik (malu, gugup, keringat, suara bergetar) menyertai tekanan kognitif dan mengganggu pemrosesan bahasa; sejalan dengan MacIntyre & Gardner (1994).
3.3	Sumber kecemasan bersifat kumulatif	Ketakutan akan penilaian negatif, minimnya pengalaman berbicara publik, dan pengalaman memalukan masa lalu membentuk kecemasan secara biografis; sejalan dengan Price (1991).
3.4	Diskusi kelompok kecil	Menurunkan taruhan psikologis dengan mempersempit ukuran audiens evaluatif; sejalan dengan Tsui (1996) tentang reticence dan ukuran audiens.
3.5	Bermain peran/simulasi	Mengalihkan fokus dari identitas pribadi ke peran yang dimainkan, meredakan sorotan diri; sejalan dengan Young (1991) tentang rekayasa kondisi kelas.
3.6	Umpan balik teman sebaya	Terasa kurang mengintimidasi dibanding evaluasi dosen dan membentuk relasi kooperatif; sejalan dengan teori interdependensi sosial Johnson & Johnson (2009).
3.7	Mekanisme kumulatif	Penurunan kecemasan terjadi melalui gabungan tiga mekanisme di atas, bukan mekanisme tunggal; memperluas advokasi Nunan (2015).
3.8	Batas efektivitas kolaborasi	Mahasiswa dengan kecemasan sangat tinggi tetap membutuhkan scaffolding bertahap dan individual, mengindikasikan adanya efek ambang batas kesiapan psikologis.

3.1 Dimensi dan Sumber Kecemasan Berbicara

Temuan penelitian ini mengungkapkan bahwa kecemasan berbicara mahasiswa bukan merupakan fenomena tunggal, melainkan termanifestasi melalui tiga dimensi yang saling berkaitan kognitif, afektif, dan somatik. Secara kognitif, mahasiswa secara konsisten melaporkan kekhawatiran akan lupa isi materi di tengah presentasi serta penilaian negatif terhadap kompetensi kebahasaan diri sendiri, sebuah pola pikir yang mengganggu dan merendahkan diri sehingga menghambat pemantauan performa. Bukti ini diperkuat oleh catatan observasi partisipatif yang mendokumentasikan keraguan verbal berulang dan jeda panjang pada mahasiswa yang menunjukkan tanda kecemasan tinggi.

Secara afektif dan somatik, respons yang terdokumentasi di antara partisipan rasa malu, gugup, telapak tangan berkeringat, dan suara yang bergetar menunjukkan bahwa kecemasan berbicara beroperasi sebagai fenomena yang terwujud secara fisik (embodied), bukan sekadar fenomena mental semata. Konvergensi antara ketegangan psikologis dan gejala fisiologis ini memberikan dukungan empiris terhadap pandangan bahwa kecemasan bukan sekadar latar belakang emosional bagi performa berbicara, melainkan pengganggu aktif terhadap sumber daya kognitif yang dibutuhkan untuk produksi lisan yang lancar, sejalan dengan argumen MacIntyre dan Gardner (1994) bahwa kecemasan bahasa mengganggu pengodean dan pemanggilan kembali informasi linguistik justru pada saat pemrosesan tersebut paling dibutuhkan. Pola tripartit ini sangat sesuai dengan konseptualisasi kecemasan bahasa asing yang dikemukakan oleh Horwitz, Horwitz, dan Cope (1986), yang mengidentifikasi kecemasan komunikasi, ketakutan akan penilaian negatif, dan kecemasan ujian sebagai konstruk kognitif-afektif inti. Kesesuaian antara temuan ini dengan kerangka terdahulu menunjukkan bahwa arsitektur kognitif kecemasan berbicara relatif stabil lintas konteks institusional dan budaya.

Berkaitan dengan asal-usulnya, partisipan berulang kali mengaitkan kecemasan mereka dengan antisipasi penilaian negatif dari dosen dan teman sekelas, keterbatasan paparan sebelumnya terhadap kegiatan berbicara di depan umum, dan, dalam beberapa kasus, tekanan yang masih membekas dari pengalaman memalukan di kelas pada masa lalu. Bukti dari wawancara mendalam menunjukkan bahwa ketakutan akan ditertawakan atau dinilai tidak kompeten muncul sebagai tema yang berulang pada hampir seluruh partisipan, menggemakan temuan wawancara kualitatif Price (1991) terhadap pembelajar bahasa yang sangat cemas. Bertahannya ketakutan semacam itu sepanjang waktu dari pengalaman pendidikan dini hingga perkuliahan saat ini menunjukkan bahwa kecemasan berbicara bersifat kumulatif, dibentuk oleh perjalanan biografis penilaian sosial, bukan semata-mata produk dari kondisi kelas yang sedang berlangsung. Dimensi temporal ini jarang tertangkap oleh instrumen kecemasan yang bersifat kuantitatif murni, dan justru menjadi salah satu kontribusi khas dari pendekatan kualitatif yang digunakan dalam penelitian ini.

3.2 Mekanisme Pembelajaran Kolaboratif dalam Meredakan Kecemasan

Data menunjukkan bahwa diskusi kelompok kecil menurunkan taruhan psikologis dari kegiatan berbicara dengan mengurangi ukuran audiens evaluatif, sehingga mahasiswa dapat berlatih ekspresi lisan dalam lingkungan berisiko lebih rendah sebelum menghadapi kelas secara keseluruhan. Catatan observasi lapangan menunjukkan berkurangnya tanda kegugupan seperti jeda dan keraguan verbal yang lebih sedikit ketika mahasiswa berbicara dalam kelompok kecil dibandingkan saat presentasi di depan kelas. Mekanisme ini sejalan dengan pengamatan Tsui (1996) bahwa keengganan pembelajar (reticence) merupakan fungsi dari ukuran audiens dan persepsi terhadap eksposur diri, dengan kecemasan yang meningkat seiring bertambahnya jumlah pengamat. Dengan menata ulang tugas berbicara menjadi unit interaksional yang lebih kecil, format kolaboratif secara langsung menysar salah satu kondisi struktural yang mempertahankan keengganan tersebut, bukan hanya menanganinya.

Kegiatan bermain peran dan simulasi menghasilkan efek yang terkait namun berbeda secara analitis: dengan mengalihkan perhatian dari identitas pribadi pembicara ke peran yang diperankan, kegiatan ini meredakan sorotan yang berpusat pada diri sendiri yang biasanya memperkuat kecemasan berbicara. Beberapa partisipan secara eksplisit melaporkan dalam wawancara bahwa mereka merasa perhatian pengamat tertuju pada peran yang dimainkan, bukan pada diri mereka secara pribadi sebuah pengalihan psikologis yang meringankan tekanan presentasi diri secara langsung. Argumen ini sejalan dengan Young (1991) bahwa kondisi kelas yang memicu kecemasan dapat direayasa ulang secara sistematis melalui rancangan pedagogis, termasuk pengurangan eksposur diri langsung yang melekat pada format presentasi konvensional.

Umpan balik teman sebaya merupakan mekanisme kontribusi ketiga yang memiliki signifikansi teoretis tersendiri. Partisipan secara konsisten menggambarkan masukan dari teman sebaya sebagai kurang mengintimidasi dibandingkan evaluasi dari dosen, yang membuat mereka lebih terbuka terhadap kritik yang membangun sebuah pola yang tercermin dari meningkatnya frekuensi mahasiswa meminta umpan balik secara sukarela pada pertemuan-pertemuan lanjutan. Temuan ini dapat diinterpretasikan melalui teori interdependensi sosial Johnson dan Johnson (2009), yang mengemukakan bahwa interdependensi positif di antara anggota kelompok di mana keberhasilan individu terkait dengan keberhasilan kelompok menumbuhkan dukungan timbal balik, bukan evaluasi yang bersifat kompetitif. Ketika umpan balik disematkan dalam relasi kooperatif alih-alih hierarkis, senganatan evaluatifnya melunak, dan mahasiswa tampak lebih bersedia terlibat dengan kritik sebagai sumber daya perkembangan, bukan sebagai ancaman. Pembungkahan ulang umpan balik dari penghakiman menjadi dukungan ini merepresentasikan salah satu kontribusi yang secara teoretis penting dari pembelajaran kolaboratif terhadap pengelolaan kecemasan, karena menangani komponen ketakutan akan evaluasi yang diidentifikasi oleh Horwitz dkk. (1986) pada akar interpersonalnya, bukan hanya pada pemicu situasionalnya.

3.3 Sintesis dan Batasan Efektivitas Kolaborasi

Secara keseluruhan, temuan-temuan ini menunjukkan bahwa strategi pembelajaran kolaboratif menurunkan kecemasan berbicara bukan melalui satu mekanisme tunggal, melainkan melalui penataan ulang kumulatif terhadap kondisi sosial yang melingkupi performa lisan berkurangnya ukuran audiens, pengalihan fokus diri berbasis peran, dan relasi antarteman yang kooperatif alih-alih evaluatif.

Penjelasan multi-mekanisme ini memperluas advokasi Nunan (2015) terhadap pembelajaran berbicara yang interaktif dan berfokus makna, dengan merinci secara lebih spesifik fitur struktural mana dari pedagogi kolaboratif yang bertanggung jawab atas penurunan kecemasan, alih-alih memperlakukan kolaborasi sebagai intervensi yang bermanfaat secara seragam namun tidak terdiferensiasi. Meskipun demikian, data penelitian ini juga memberikan peringatan terhadap interpretasi yang terlalu seragam atas efektivitas pembelajaran kolaboratif. Beberapa partisipan dengan tingkat kecemasan yang sangat tinggi tetap mengalami kesulitan bahkan dalam pengaturan kelompok kecil ditunjukkan oleh keengganan mereka berbicara bahkan di hadapan dua atau tiga teman sehingga membutuhkan penopang (scaffolding) yang lebih bertahap dan individual sebelum dapat sepenuhnya memperoleh manfaat dari interaksi berbasis teman sebaya. Temuan ini mengindikasikan bahwa penurunan kecemasan melalui kolaborasi mungkin mengikuti efek ambang batas, di mana pembelajar harus memiliki tingkat kesiapan psikologis dasar tertentu sebelum strategi berbasis kelompok dapat memberikan manfaat yang dimaksudkan sebuah nuansa yang memiliki implikasi langsung terhadap bagaimana dosen menyusun urutan dan mendiferensiasikan kegiatan kolaboratif sesuai dengan profil kecemasan individual mahasiswa, alih-alih menerapkan satu pendekatan yang tidak terdiferensiasi bagi seluruh kelas.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa kecemasan berbicara mahasiswa termanifestasi dalam bentuk kecemasan kognitif, afektif, dan somatik yang bersumber dari ketakutan akan penilaian negatif, minimnya pengalaman berbicara, dan kurangnya penguasaan bahasa lisan. Penerapan strategi pembelajaran kolaboratif, seperti diskusi kelompok kecil, bermain peran, dan umpan balik teman sebaya, terbukti berperan penting dalam menurunkan kecemasan berbicara mahasiswa melalui penciptaan iklim belajar yang suportif, peningkatan kepercayaan diri secara bertahap, dan pembagian beban psikologis dalam kelompok.

Penelitian ini merekomendasikan agar dosen mengintegrasikan strategi pembelajaran kolaboratif secara terstruktur dan berkelanjutan dalam pembelajaran keterampilan berbicara, dengan tetap memperhatikan karakteristik individual mahasiswa yang memiliki tingkat kecemasan berbeda-beda. Penelitian lanjutan disarankan untuk mengeksplorasi efektivitas strategi pembelajaran kolaboratif pada konteks pembelajaran daring maupun bagi mahasiswa dengan tingkat kecemasan berbicara yang sangat tinggi.

UCAPAN TERIMA KASIH

Kami ucapkan terima kasih kepada pihak yang mendukung dalam penulisan artikel review ini

DAFTAR PUSTAKA

- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moleong, L. J. (2019). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). Remaja Rosdakarya.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101–108). Prentice Hall.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sugiyono. (2021). *Metode penelitian kualitatif untuk penelitian yang bersifat eksploratif, enterpretif, interaktif, dan konstruktif*. Alfabeta.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145–167). Cambridge University Press.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Zhang, X., & Zhong, J. (2012). The relationship between anxiety and foreign language learning. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 1–8. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n3p27>
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>