Jurnal Dirosah Islamiyah
Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

Dari Keterbatasan *Mufradat* hingga *Speaking Anxiety*: Strategi Guru Mengatasi Hambatan *Maharah al-Kalam* pada Siswa Madrasah Tsanawiyah

Rohana[1], Iis Susiawati[2], Moch. Hasyim Fanirin[3]
[1,2,3]Institut Agama Islam Al-Zaytun Indonesia (IAI AL-AZIS), Indramayu, Indonesia
rohana.fsr@gmail.com[1], iis.susiawati@iai-alzaytun.ac.id[2], hasyim@iai-al-zaytun.ac.id[3]

ABSTRACT

This study examines how linguistic and affective barriers interact in seventh-grade students' mastery of maharah al-kalam and how Arabic teachers respond to these barriers. A qualitative case-study design was employed at MTs Ma'had Al-Zaytun, Indramayu, from 14-28 April 2026. Participants comprised 17 purposively selected informants: two Arabic teachers and fifteen students drawn from three Grade VII classes. Data were collected through classroom observation, semi-structured interviews, and documentation, then analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing/verification. Credibility was strengthened through source and technique triangulation. The findings reveal a connected pattern of barriers. Heterogeneous prior educational backgrounds are associated with limited mufradat and slow lexical retrieval, which add to the cognitive burden of constructing tarakib spontaneously. At the same time, speaking anxiety, shyness, fear of making mistakes, going blank, fear of negative peer evaluation, and classroom noise heighten affective barriers and encourage passivity. Teachers respond through a dual strategy: pedagogical measures, including staged vocabulary input, hiwar, drilling, modeling, and cooperative practice; and persuasive-affective measures, including a supportive classroom climate, gentle correction, scaffolding, Mahfuzhot-based motivation, and rewards. The qualitative evidence indicates that this combination helps reduce speaking tension and strengthens students' confidence and willingness to produce Arabic orally. The study highlights the need to address linguistic and affective difficulties as interacting rather than separate problems.

Keywords: *maharah al-kalam; mufradat; speaking anxiety; affective filter; teacher strategies*

ABSTRAK

Penelitian ini menganalisis bagaimana hambatan linguistik dan afektif saling berinteraksi dalam penguasaan *maharah al-kalam* siswa kelas VII serta bagaimana guru bahasa Arab merespons hambatan tersebut. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di MTs Ma'had Al-Zaytun, Indramayu, pada 14-28 April 2026. Informan berjumlah 17 orang yang dipilih secara purposif, terdiri atas dua guru bahasa Arab dan 15 siswa dari tiga kelas VII. Data dikumpulkan melalui observasi kelas, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan/verifikasi. Kredibilitas data diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik. Temuan menunjukkan pola hambatan yang saling berkaitan. Heterogenitas latar belakang pendidikan berkaitan dengan keterbatasan *mufradat* dan kelambatan *lexical retrieval*; kondisi ini menambah beban kognitif ketika siswa harus menyusun *tarakib* secara spontan. Pada saat yang sama, *speaking anxiety*, rasa malu, takut salah, nge-*blank*, ketakutan terhadap penilaian negatif teman sebaya, dan kegaduhan kelas memperbesar hambatan afektif dan mendorong sikap pasif. Guru merespons melalui dua strategi: pedagogis berupa

Jurnal Dirosah Islamiyah
Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

pemberian kosakata bertahap, *hiwar*, *drilling*, *modeling*, dan latihan kooperatif; serta persuasif-afektif berupa penciptaan iklim kelas suportif, koreksi yang tidak mengintimidasi, *scaffolding*, motivasi melalui *Mahfuzhot*, dan *reward*. Data kualitatif menunjukkan bahwa kombinasi tersebut membantu mereduksi ketegangan berbicara serta memperkuat keberanian dan rasa percaya diri siswa dalam memproduksi ujaran bahasa Arab. Penelitian menegaskan bahwa hambatan linguistik dan afektif perlu ditangani secara terpadu.
Kata kunci: *maharah al-kalam*; *mufradat*; *speaking anxiety*; *affective filter*; strategi guru

PENDAHULUAN

Pembelajaran bahasa Arab di madrasah tidak berhenti pada pengetahuan tentang kaidah, tetapi diarahkan pada kemampuan menggunakan bahasa untuk memahami dan menyampaikan makna. Orientasi berbasis kompetensi menempatkan keterampilan berbahasa sebagai keluaran penting yang perlu diwujudkan melalui tujuan, materi, metode, dan aktivitas yang saling selaras (Rudisunhaji et al., 2024). Di antara empat keterampilan utama, *maharah al-kalam* memiliki posisi khas karena menuntut siswa memproduksi bahasa secara langsung dan relatif spontan. Pada saat berbicara, siswa harus memilih *mufradat*, menyusun *tarakib*, mengendalikan pelafalan, memahami konteks, dan sekaligus mengelola tekanan psikologis. Karena itu, kesulitan berbicara tidak memadai apabila dibaca hanya sebagai kekurangan pengetahuan kebahasaan.

Penelitian tentang pembelajaran *maharah al-kalam* menunjukkan bahwa hambatan linguistik dan nonlinguistik kerap muncul bersamaan. Jabat dan Taufiq (2025) memetakan persoalan seperti penguasaan kosakata, penyusunan kalimat, pelafalan, serta faktor psikologis. Dalam konteks mahasiswa PBA, Khitam (2025) juga menemukan keterbatasan kosakata, pemahaman gramatika, kepercayaan diri, latar belakang pendidikan, dan lingkungan bahasa sebagai hambatan praktik berbicara. Temuan serupa dijumpai pada tingkat madrasah dan sekolah Islam, ketika keterbatasan kosakata, struktur kalimat, lingkungan, dan pengalaman belajar awal memengaruhi kesiapan siswa untuk menggunakan bahasa Arab secara lisan (Islamiyati & Ammar, 2023; Maidarlis et al., 2023). Dengan demikian, persoalan *mufradat* dan *tarakib* bukan sekadar dua kategori terpisah, melainkan dapat menjadi beban berjenjang ketika siswa harus mengakses kata dan merangkainya secara cepat dalam situasi komunikasi. Kajian lain dalam konteks pembelajaran bahasa Arab juga menemukan bahwa keterbatasan kosakata, kesulitan membentuk kalimat, kurangnya keberanian, dan ketakutan melakukan kesalahan sering muncul secara bersamaan (Basith, 2021; Alfian et al., 2022; Bahruddin & Mubaraq, 2023).

Dimensi afektif memperumit beban tersebut. Pada pembelajaran bahasa Arab, kecemasan berbicara dapat muncul sebagai rasa malu, gugup, takut melakukan kesalahan, atau khawatir terhadap penilaian negatif. Studi pada sekolah menengah agama di Malaysia menunjukkan adanya hubungan negatif antara kecemasan lisan dan hasil belajar bahasa Arab, sekaligus menekankan kebutuhan siswa akan dukungan psikologis dan metode pengajaran yang tepat (Ismail et al., 2023). Shaharuddin et al. (2024) menemukan bahwa kecemasan berbicara bahasa Arab dan *fear of negative evaluation* berada pada tingkat tinggi pada kelompok yang mereka teliti. Temuan ini relevan bagi konteks kelas karena siswa yang sebenarnya memiliki

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

minat belajar dapat tetap memilih diam ketika risiko sosial dari berbicara dipersepsikan terlalu besar. Temuan mengenai kecemasan berbicara bahasa Arab juga konsisten pada berbagai konteks: humor dan iklim kelas berkaitan dengan kecemasan siswa (Baharudin & Anuar, 2023), self-efficacy berkaitan dengan kecemasan berbicara di depan publik (Tafriha & Hasan, 2024), sedangkan faktor guru, teman sebaya, dan situasi evaluatif dapat membentuk kecemasan berbahasa (Teriza & Kurniawan, 2024). Studi terbaru juga menunjukkan bahwa fear of negative evaluation, tekanan performa, dan mental block merupakan bagian penting dari kecemasan berbicara bahasa Arab (Achmad et al., 2025). Secara lintas bahasa, meta-analisis menegaskan bahwa kecemasan bahasa berkaitan negatif dengan performa belajar bahasa (Dikmen, 2021).

Literatur juga menunjukkan pentingnya respons guru. Pembelajaran berbasis percakapan, latihan berulang, pemodelan, kegiatan interaktif-komunikatif, dan kerja kelompok dapat memperluas kesempatan produksi bahasa (Adzimah et al., 2022; Maryani et al., 2024). Peran guru tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai pembimbing dan pengelola suasana kelas yang membantu siswa melewati hambatan belajar (Hikmah et al., 2024). Pendekatan repetitif yang terstruktur dapat berkontribusi pada otomatisasi pola ujaran sekaligus kepercayaan diri (Baharun, 2025), sedangkan lingkungan bahasa yang mendukung menyediakan ruang agar penggunaan bahasa Arab tidak berhenti pada hafalan kelas (Nur & Unsi, 2021; Kumaini & Mustar, 2024). Artinya, strategi yang ditujukan pada bentuk bahasa akan lebih bermakna apabila berjalan bersama upaya membangun rasa aman psikologis.

Walaupun studi terdahulu telah mengidentifikasi faktor kesulitan, kecemasan, metode, dan lingkungan bahasa, masih terdapat ruang untuk menjelaskan hubungan antarfaktor tersebut dalam satu proses pembelajaran nyata. Sebagian penelitian memetakan hambatan linguistik dan nonlinguistik secara kategoris (Islamiyati & Ammar, 2023; Maidarlis et al., 2023; Sugirma et al., 2024), sementara kajian lain menyoroti kecemasan atau strategi pembelajaran secara lebih khusus (Ismail et al., 2023; Shaharuddin et al., 2024; Baharun, 2025). Belum banyak kajian kualitatif pada siswa awal jenjang Madrasah Tsanawiyah yang membaca bagaimana keterbatasan *mufradat* dan kelambatan menyusun *tarakib* berkelindan dengan kecemasan performatif, serta bagaimana guru merespons kedua lapis hambatan itu secara simultan.

Konteks tersebut tampak pada siswa kelas VII MTs Ma'had Al-Zaytun. Observasi awal menunjukkan bahwa kemampuan dasar siswa tidak seragam karena mereka datang dari latar pendidikan SD dan MI yang berbeda. Sebagian siswa dapat mengikuti latihan dialog dengan lebih lancar, sedangkan sebagian lain memerlukan waktu lebih panjang untuk mengingat kosakata dan membangun kalimat. Ketika praktik berubah dari kegiatan bersama atau berbantuan teks menjadi performa lisan individual tanpa teks, muncul gejala seperti suara mengecil, keraguan, rasa malu, takut salah, dan *nge-blank*. Kondisi kelas yang gaduh serta respons teman sebaya pada beberapa situasi menambah tekanan saat siswa harus mengingat kata dan berbicara.

Jurnal Dirosah Islamiyah
Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

Berdasarkan celah tersebut, kebaruan artikel ini terletak pada pembacaan relasional atas hambatan *maharah al-kalam*, bukan sekadar inventarisasi faktor. Penelitian menelusuri pola yang menghubungkan heterogenitas kemampuan awal, keterbatasan *mufradat* dan *lexical retrieval*, beban penyusunan *tarakib*, tekanan afektif, serta kecenderungan pasif; sekaligus menganalisis bagaimana strategi pedagogis dan dukungan afektif guru bekerja sebagai respons yang saling melengkapi. Tujuan penelitian adalah menganalisis bentuk dan keterkaitan hambatan linguistik-afektif dalam penguasaan *maharah al-kalam* siswa kelas VII serta mendeskripsikan strategi guru untuk membantu siswa mengatasinya.

TINJAUAN LITERATUR

Maharah al-Kalam dan Beban Produksi Bahasa

Maharah al-kalam adalah keterampilan produktif yang menuntut kemampuan mengubah pengetahuan bahasa menjadi ujaran bermakna. Pada level dasar, kelancaran berbicara bertumpu pada ketersediaan kosakata yang dapat dipanggil secara cepat, kemampuan membentuk struktur kalimat yang cukup akurat, dan keberanian menggunakan sumber daya bahasa yang dimiliki. Jabat dan Taufiq (2025) menempatkan penguasaan bunyi, kosakata, dan pembentukan kalimat sebagai bagian dari problem linguistik yang lazim muncul pada pembelajar bahasa Arab. Khitam (2025) menunjukkan bahwa keterbatasan kosakata dan pengetahuan gramatika dapat berjalan bersama rendahnya kepercayaan diri, sedangkan Sugirma et al. (2024) kembali menemukan kosakata dan struktur kalimat sebagai hambatan penting dalam praktik berbicara.

Dalam artikel ini, istilah *lexical retrieval* digunakan untuk menunjuk proses pemanggilan kata yang telah dipelajari ketika siswa hendak berbicara. Siswa mungkin mengenali suatu kosakata ketika membaca atau mendengar, tetapi belum tentu dapat memanggilnya dengan cepat saat produksi lisan. Ketika pemanggilan kata melambat, perhatian siswa tersita untuk mencari bentuk leksikal; pada saat yang sama, ia masih harus menentukan pola kalimat, penyesuaian bentuk kata, dan makna yang hendak disampaikan. Oleh karena itu, keterbatasan *mufradat* dan kesulitan *tarakib* dapat membentuk beban produksi yang saling memperkuat, terutama pada tugas berbicara spontan tanpa teks.

Speaking Anxiety dan Affective Filter

Kecemasan bahasa merupakan dimensi penting dalam performa lisan karena berbicara membuat kemampuan siswa terlihat secara langsung oleh guru dan teman. Ismail et al. (2023) memperlihatkan bahwa kecemasan lisan dalam pembelajaran bahasa Arab berkaitan negatif dengan hasil belajar, sedangkan Shaharuddin et al. (2024) menemukan tingginya kecemasan berbicara dan ketakutan terhadap evaluasi negatif pada responden mereka. Dalam situasi kelas, bentuknya dapat berupa gugup, malu, takut lupa, menghindari tampil, atau kehilangan akses sementara terhadap kata yang sebenarnya telah dipelajari. Perspektif willingness to communicate (WTC) membantu menjelaskan mengapa kemampuan linguistik belum tentu langsung berubah menjadi partisipasi lisan. Pada pembelajar bahasa Arab, WTC dipengaruhi

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

oleh konteks kelas, persepsi kompetensi, kecemasan, dan kepercayaan diri (Kholis et al., 2023; Maryani et al., 2024; Fahri et al., 2024).

Affective Filter Hypothesis Krashen (2013) digunakan dalam penelitian ini sebagai lensa interpretatif untuk membaca hubungan antara kecemasan, rasa aman, motivasi, dan keterlibatan siswa. Konsep tersebut tidak diperlakukan sebagai variabel yang diukur secara psikometrik dan penelitian ini tidak menguji hipotesis Krashen. Istilah *high affective filter* digunakan secara analitis untuk menjelaskan pola ketika tekanan emosional tampak menghambat kesiapan siswa menerima, mengolah, atau memproduksi bahasa, sedangkan *lowering the affective filter* merujuk pada kondisi belajar yang lebih suportif dan memungkinkan siswa mengambil risiko berbahasa tanpa takut dipermalukan.

Strategi Pedagogis dan Dukungan Afektif Guru

Strategi pembelajaran berbicara perlu menyediakan kesempatan produksi bahasa yang berulang tetapi tetap bermakna. Adzimah et al. (2022) menunjukkan manfaat kombinasi metode dalam pembelajaran keterampilan berbicara di MTs, sementara Maryani et al. (2024) menekankan praktik interaktif-komunikatif melalui *muhadatsah*. Dalam konteks pesantren, Jannah (2023) menemukan penggunaan *hiwar*, tanya jawab, dan praktik percakapan langsung sebagai bagian dari pengembangan *maharah al-kalam*. Praktik demikian memberi ruang bagi siswa untuk mengulang, mengadaptasi, dan menggunakan pola bahasa, bukan sekadar mengingat definisi kaidah.

Dukungan afektif menyertai strategi teknis tersebut. Guru dapat menurunkan risiko psikologis dengan memberi contoh sebelum siswa tampil, melakukan koreksi secara proporsional, memecah tugas menjadi tahapan kecil, dan menggunakan kerja berpasangan atau kelompok sebagai jembatan menuju performa individual. Baharun (2025) menekankan relasi antara latihan repetitif, kesiapan psikologis, dan kepercayaan diri berbicara. Di sisi lain, lingkungan bahasa yang konsisten memberi kesempatan penggunaan yang lebih luas serta mendukung keberanian berkomunikasi (Nur & Unsi, 2021; Kumaini & Mustar, 2024). Kerangka inilah yang digunakan untuk membaca data lapangan: respons guru dianalisis bukan hanya dari metode yang dipakai, tetapi juga dari cara metode tersebut mengurangi beban linguistik dan tekanan afektif secara bersamaan. Tinjauan sistematis menunjukkan bahwa intervensi kelas yang melibatkan interaksi siswa-siswa, siswa-guru, pengelolaan diri, dan penguatan suasana belajar dapat membantu mereduksi foreign language anxiety (Toyama & Yamazaki, 2021). Pada level praktik, cooperative learning menyediakan ruang berbicara yang lebih aman bagi siswa yang cemas (Meilasari et al., 2023), sedangkan dukungan teknologi dan aktivitas komunikatif juga dapat memperkuat kosakata, performa berbicara, dan menekan speaking anxiety (Hanafiah et al., 2022). Dalam konteks bahasa Arab, kebutuhan terhadap umpan balik yang tepat, latihan kolaboratif, multimedia, dan kesempatan komunikasi nyata juga ditekankan oleh Almelhes (2024), sementara Amalia dan Kholiq (2025) menunjukkan pentingnya lingkungan suportif, active learning, positive feedback, dan media visual sebagai mekanisme koping terhadap kecemasan bahasa.

Jurnal Dirosah Islamiyah
Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memahami secara mendalam hambatan penguasaan *maharah al-kalam* dan respons guru dalam konteks kelas yang alamiah. Penelitian dilaksanakan di MTs Ma'had Al-Zaytun, Kecamatan Gantar, Kabupaten Indramayu, Jawa Barat, pada 14-28 April 2026. Unit analisisnya adalah proses pembelajaran *maharah al-kalam* siswa kelas VII tahun ajaran 2025/2026, dengan perhatian khusus pada pengalaman siswa ketika memproduksi ujaran bahasa Arab dan tindakan guru ketika hambatan muncul.

Informan dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan langsung dan kekayaan informasi yang dapat diberikan (Sugiyono, 2021). Sebanyak 17 informan terlibat, terdiri atas dua guru bahasa Arab dan 15 siswa kelas VII yang dijaring dari 70 siswa pada tiga kelas yang menjadi lokasi pengamatan. Guru dipilih karena aktif mengajar kelas VII, memahami perkembangan dan kendala berbicara siswa, serta mengetahui strategi intervensi yang digunakan. Siswa dipilih untuk merepresentasikan variasi keterlibatan: siswa yang aktif dalam praktik *hiwar*, siswa yang cenderung pasif, dan siswa yang menunjukkan hambatan teknis maupun gejala kecemasan saat berbicara. Identitas informan dianonimkan dengan kode G1-G2 untuk guru dan S1-S15 untuk siswa.

Data dikumpulkan melalui observasi kelas, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi diarahkan pada interaksi guru-siswa, peluang latihan berbicara, jeda atau kebuntuan saat produksi lisan, kesulitan kosakata dan struktur, gejala kecemasan, respons teman sebaya, serta strategi guru. Wawancara semi-terstruktur digunakan untuk menggali pengalaman siswa dan pertimbangan pedagogis guru, dengan pertanyaan yang dapat dikembangkan mengikuti jawaban informan. Dokumentasi meliputi RPP, bahan ajar, hasil tugas siswa, dan catatan pembelajaran yang relevan. Kombinasi ketiga teknik tersebut memungkinkan data perilaku kelas untuk dibandingkan dengan penjelasan siswa dan guru.

Analisis mengikuti model interaktif Miles et al. (2014), yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Catatan observasi, transkrip wawancara, dan dokumen mula-mula dibaca berulang kali untuk menandai unit data yang berkaitan dengan hambatan dan respons pembelajaran. Data kemudian dikondensasikan ke dalam tema linguistik (*mufradat/lexical retrieval* dan *tarakib*), tema afektif-sosial (*speaking anxiety*, takut salah, *fear of negative evaluation*, dan kondisi kelas), serta tema strategi guru (pedagogis dan persuasif-afektif). Penyajian dilakukan secara naratif dan melalui pemetaan tema agar hubungan antarkategori dapat dibandingkan. Kesimpulan diverifikasi kembali terhadap kutipan wawancara, catatan observasi, dan dokumen pendukung.

Kredibilitas data diperkuat melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik (Sugiyono, 2021). Pernyataan dua guru dibandingkan dengan pengalaman 15 siswa, sedangkan temuan wawancara diperiksa terhadap observasi kelas dan dokumen pembelajaran. Langkah ini penting karena penelitian tidak dimaksudkan untuk menggeneralisasi secara statistik, melainkan untuk menghasilkan pemahaman kontekstual yang dapat dipertanggungjawabkan mengenai pola hambatan berbicara dan strategi guru pada kasus yang diteliti.

Jurnal Dirosah Islamiyah
Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

HASIL DAN PEMBAHASAN

Data dari tiga kelas menunjukkan bahwa hambatan berbicara tidak muncul sebagai daftar masalah yang berdiri sendiri. Perbedaan kemampuan awal membuat sebagian siswa lebih cepat menggunakan kosakata dan pola kalimat yang telah dipelajari, sementara siswa lain memerlukan jeda panjang, bertanya kepada teman, atau kembali bergantung pada teks. Ketika tugas lisan dilakukan bersama atau berkelompok, partisipasi cenderung lebih cair. Sebaliknya, ketika siswa harus tampil sendiri tanpa teks, hambatan leksikal dan struktural sering berkelindan dengan rasa gugup dan takut salah. Pemetaan ringkas antara hambatan, indikator lapangan, dan respons guru disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1 Pemetaan Hambatan Maharah al-Kalam dan Respons Guru

Dimensi	Manifestasi utama	Indikator data lapangan	Respons guru
Linguistik - mufradat	Keterbatasan kosakata dan lambat memanggil kata	Jeda panjang, lupa kosakata, bertanya kepada teman, bergantung pada teks	Kosakata bertahap, drilling, media visual, pengulangan kontekstual
Linguistik - tarakib	Lambat menyusun kalimat dan mengintegrasikan kaidah	Kesulitan menggabungkan kosakata, nahwu-sharaf, dan makna secara spontan	Modeling, pola/kerangka kalimat, hiwar bertahap, latihan berpasangan
Afektif	Speaking anxiety, takut salah, malu, nge-blank	Suara mengecil, gugup, ragu, enggan tampil tanpa teks	Koreksi halus, scaffolding, motivasi, peneguhan bahwa kesalahan bagian dari belajar
Sosial-lingkungan	Fear of negative evaluation, kegaduhan, peluang praktik terbatas	Takut respons teman, konsentrasi terganggu, praktik spontan belum merata	Kerja kelompok, iklim kelas suportif, reward, perluasan lingkungan berbahasa

Sumber: Data penelitian diolah, 2026

Keterbatasan Mufradat dan Tarakib sebagai Hambatan Berjenjang

Hambatan linguistik paling konsisten muncul pada penguasaan *mufradat* dan penyusunan *tarakib*. Heterogenitas latar belakang pendidikan siswa - terutama perbedaan pengalaman belajar bahasa Arab sebelum memasuki kelas VII - membuat kecepatan akses kosakata tidak seragam. Sejumlah siswa menyampaikan bahwa hafalan kosakata terasa membebani dan kata yang pernah dipelajari tidak selalu

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

segera muncul ketika dibutuhkan. Pada observasi, gejala ini tampak melalui jeda berpikir yang panjang, pengulangan awal ujaran, atau pertanyaan singkat kepada teman untuk memastikan kata yang hendak digunakan. Dengan kata lain, masalahnya bukan hanya jumlah kosakata yang dimiliki, tetapi juga kesiapan untuk mengambil kembali kosakata itu pada saat produksi lisan.

Temuan tersebut sejalan dengan Khitam (2025), Maidarlis et al. (2023), dan (2024) yang menempatkan keterbatasan kosakata sebagai salah satu hambatan utama dalam berbicara bahasa Arab. Namun, data penelitian ini memperlihatkan lapisan berikutnya: ketika proses pemanggilan kata berjalan lambat, siswa masih harus menggabungkan kata tersebut dengan struktur kalimat. Guru G1 dan G2 menilai bahwa penyusunan kalimat berkembang lebih lambat daripada peniruan pelafalan karena siswa perlu mengintegrasikan kosakata, kaidah *nahwu-sharaf*, dan makna secara hampir bersamaan. Seorang guru menjelaskan, "Penyusunan kalimat lebih lambat berkembang dibandingkan pelafalan karena membutuhkan pemahaman tata bahasa, kosakata, struktur, dan makna sekaligus" (G1, wawancara, 2026).

Pada latihan *drilling*, siswa relatif cepat meniru pola yang telah dicontohkan. Kesulitan menjadi lebih nyata ketika bantuan teks atau pola dikurangi dan siswa diminta membentuk ujaran sendiri. Pada tahap ini sebagian siswa cenderung menerjemahkan terlebih dahulu dari bahasa Indonesia, mencari bentuk kata yang dianggap tepat, lalu menguji susunan kalimat sebelum berani mengucapkannya. Proses tersebut menambah beban perhatian dan menjelaskan mengapa siswa dapat tampak 'mengetahui' materi saat latihan tertulis, tetapi belum lancar menggunakannya secara spontan. Pola ini memperluas temuan penelitian sebelumnya: hambatan *mufradat* dan *tarakib* perlu dilihat secara berurutan dalam proses produksi, bukan sekadar sebagai dua item problem linguistik.

Respons guru terhadap hambatan ini terutama bersifat *scaffolding* linguistik. Guru memberikan kosakata tematik secara bertahap, mengulang pola melalui *drilling*, memberi contoh ujaran (*modeling*), lalu memindahkan latihan menuju *hiwar* berpasangan atau kelompok kecil. Strategi tersebut konsisten dengan pembelajaran interaktif-komunikatif yang memberi banyak kesempatan penggunaan bentuk bahasa dalam konteks yang dapat diprediksi sebelum siswa dituntut untuk lebih spontan (Maryani et al., 2024). Pendekatan repetitif juga relevan karena pengulangan pola dapat membantu internalisasi ujaran sekaligus mengurangi keraguan ketika siswa harus berbicara (Baharun, 2025).

Speaking Anxiety, Fear of Negative Evaluation, dan *Affective Filter*

Hambatan nonlinguistik paling menonjol adalah kecemasan ketika siswa harus tampil secara lisan. Menariknya, kecemasan tidak selalu identik dengan rendahnya minat terhadap bahasa Arab. Beberapa siswa menyatakan menyukai pembelajaran dan memahami manfaat kemampuan berbicara, tetapi tetap merasa sangat gugup ketika diminta berbicara di depan kelas tanpa teks. S11, misalnya, menggambarkan rasa *deg-degan* karena takut lupa atau keliru, sedangkan S14 menyebut kekhawatiran tiba-tiba *nge-blank* saat sudah berada di depan kelas.

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

Observasi juga mencatat suara yang mengecil, keraguan sebelum memulai, dan kecenderungan menghindari kontak mata pada sebagian siswa.

Pola tersebut berdekatan dengan temuan Ismail et al. (2023) tentang pentingnya kecemasan lisan dalam pembelajaran bahasa Arab serta hasil Shaharuddin et al. (2024) yang menyoroti tingginya kecemasan berbicara dan *fear of negative evaluation*. Dalam kasus MTs Ma'had Al-Zaytun, risiko evaluasi sosial tampak ketika siswa bukan hanya takut salah secara linguistik, tetapi juga memikirkan reaksi teman. S8 menyatakan bahwa respons teman yang dianggap 'judes' membuatnya takut dan kurang percaya diri. Sementara itu, kegaduhan kelas juga mengganggu konsentrasi siswa ketika mencoba mengingat kosakata; S7 secara eksplisit menyatakan bahwa kelas yang tenang membantunya lebih cepat menghafal dan mengingat.

Dari sudut *Affective Filter Hypothesis* (Krashen, 2013), pola tersebut dapat dibaca sebagai meningkatnya hambatan afektif ketika tuntutan linguistik bertemu risiko sosial. Akan tetapi, penelitian ini tidak menyimpulkan bahwa *affective filter* telah diukur atau 'terbukti' berubah secara kuantitatif. Konsep itu digunakan untuk menafsirkan gejala empiris: ketika siswa gugup, takut diejek, dan harus mencari kosakata sekaligus menyusun kalimat, mereka lebih mudah menghentikan ujaran atau memilih diam. Karena itu, istilah *speaking anxiety* dalam temuan ini tidak berdiri di luar problem linguistik; pada beberapa kejadian, kecemasan justru muncul pada saat siswa menyadari keterbatasan kosakata atau takut struktur kalimatnya keliru.

Interaksi inilah yang menjadi salah satu kontribusi utama artikel. Rangkaian data mengarah pada pola analitis: heterogenitas kemampuan awal berkaitan dengan perbedaan penguasaan *mufradat*; lambatnya *lexical retrieval* menambah beban penyusunan *tarakib*; beban tersebut menjadi lebih berat pada situasi performa yang berisiko secara sosial; dan akumulasi tekanan mendorong sebagian siswa menjadi pasif. Pola ini bukan hubungan kausal yang diuji secara eksperimental, melainkan keterkaitan yang berulang dalam observasi dan dikonfirmasi melalui wawancara guru-siswa. Dengan pembatasan tersebut, hasil penelitian memberikan penjelasan yang lebih kontekstual daripada sekadar menyebut faktor internal dan eksternal secara terpisah.

Strategi Guru: Integrasi Pedagogis dan Persuasif-Afektif

Guru merespons hambatan siswa melalui dua lapis tindakan yang dalam praktiknya saling berhubungan. Lapis pertama adalah strategi pedagogis untuk mengurangi beban produksi bahasa. G2 menjelaskan bahwa guru menggunakan percakapan sederhana, media gambar atau video, penambahan kosakata secara bertahap, latihan berpasangan atau kelompok kecil, dan pemberian contoh sebelum siswa diminta berbicara. Guru juga menghindari koreksi yang keras. Pernyataan ini memperlihatkan bahwa *modeling* dan kerja kelompok tidak hanya berfungsi sebagai variasi metode, tetapi juga sebagai pengaman transisi dari latihan berbantuan menuju produksi yang lebih mandiri.

Pengorganisasian latihan secara berpasangan atau berkelompok memperoleh respons positif dari siswa. S1 menilai pekerjaan kelompok lebih mudah, S4 merasa

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

lebih nyaman karena anggota dapat saling mengoreksi, dan S11 menyatakan kelompok membantu proses menghafal dan berlatih bicara. Temuan tersebut sejalan dengan Islamiyati dan Ammar (2023) yang menunjukkan penggunaan praktik percakapan berkelompok sebagai salah satu solusi pembelajaran *maharah al-kalam*. Penggunaan kombinasi metode juga sesuai dengan temuan Adzimah et al. (2022), sedangkan peran guru sebagai pembimbing dan pengelola kelas menguatkan temuan Hikmah et al. (2024). Dalam konteks ini, fleksibilitas strategi penting karena kemampuan awal siswa tidak homogen.

Lapis kedua adalah dukungan persuasif-afektif. Guru berupaya membangun suasana kelas yang tidak menegangkan, mendampingi siswa ketika mengalami kebuntuan verbal, memberi apresiasi, dan menanamkan gagasan bahwa kesalahan merupakan bagian dari belajar. G2 menyatakan, "Saya sering memberi motivasi bahwa salah itu bagian dari belajar, sehingga pelajar lebih berani mencoba, disertai Mahfuzhot" (G2, wawancara, 2026). Bagi siswa yang telah mengaitkan tampil di depan kelas dengan rasa malu atau kemungkinan gagal, pesan semacam ini berfungsi mengubah orientasi tugas dari 'harus sempurna' menjadi 'berani mencoba'. Reward digunakan sebagai penguatan positif, tetapi data menunjukkan bahwa dukungan sosial, bantuan langsung, dan rasa aman justru menjadi aspek yang sangat dihargai siswa.

Kombinasi strategi pedagogis dan afektif tersebut lebih tepat disebut membantu mengurangi ketegangan dan meningkatkan keberanian daripada 'terbukti efektif' dalam pengertian eksperimental. Penelitian ini tidak menggunakan pengukuran kecemasan sebelum-sesudah, sehingga tidak dapat menyatakan besarnya perubahan *affective filter*. Yang dapat ditegaskan dari data adalah adanya konsistensi antara tindakan guru yang suportif dan laporan siswa tentang meningkatnya kenyamanan untuk mencoba berbicara. Hal ini koheren dengan temuan Baharun (2025) mengenai hubungan latihan repetitif dengan kepercayaan diri serta rekomendasi Ismail et al. (2023) agar guru peka terhadap kebutuhan psikologis pembelajar bahasa Arab.

Di luar kelas, dukungan lingkungan tetap penting. An Nur dan Unsi (2021) menunjukkan kontribusi lingkungan bahasa terhadap kemampuan berbicara, dan Kumaini dan Mustar (2024) menekankan lingkungan berbahasa sebagai ruang pembiasaan komunikasi Arab. Dalam kasus yang diteliti, waktu formal pembelajaran terbatas dan kesempatan latihan spontan belum merata. Karena itu, strategi kelas akan lebih berkelanjutan apabila ditopang oleh ruang penggunaan bahasa berisiko rendah di luar sesi formal, misalnya percakapan tematik sederhana, hari berbahasa, klub bahasa, atau kegiatan berpasangan yang tidak selalu dinilai. Prinsipnya bukan menambah tekanan penggunaan bahasa, tetapi memperbanyak pengalaman berhasil berbicara dalam konteks yang aman.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi guru bekerja paling logis ketika diarahkan pada dua sumber beban secara sekaligus. *Drilling*, *modeling*, pemberian kosakata bertahap, dan *hiwar* membantu menyediakan sumber daya linguistik; sementara koreksi halus, *scaffolding*, motivasi, reward, dan kerja kelompok membantu menurunkan risiko afektif. Integrasi tersebut

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

membedakan respons yang sekadar memperbanyak latihan dari respons yang juga mempertimbangkan kesiapan psikologis siswa. Dalam konteks kelas VII yang heterogen, keduanya diperlukan agar latihan berbicara tidak berubah menjadi arena yang justru memperkuat rasa takut salah.

KESIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa hambatan penguasaan *maharah al-kalam* pada siswa kelas VII MTs Ma'had Al-Zaytun bersifat multidimensional dan saling berinteraksi. Keterbatasan *mufradat* serta lambatnya *lexical retrieval* menambah beban ketika siswa harus menyusun *tarakib* secara spontan. Ketika tuntutan linguistik tersebut hadir bersamaan dengan rasa malu, takut salah, *speaking anxiety*, kemungkinan *nge-blank*, respons negatif teman sebaya, dan kegaduhan kelas, sebagian siswa memilih pasif atau menghentikan ujaran. Guru merespons melalui strategi ganda: dukungan pedagogis berupa kosakata bertahap, *hiwar*, *drilling*, *modeling*, dan latihan kooperatif; serta dukungan persuasif-afektif berupa iklim kelas suportif, koreksi yang tidak mengintimidasi, bantuan langsung, motivasi melalui Mahfuzhot, dan reward. Bukti kualitatif menunjukkan bahwa kombinasi tersebut membantu siswa lebih nyaman dan berani mencoba berbicara, tetapi tidak dimaknai sebagai bukti efektivitas atau penurunan kecemasan yang terukur secara statistik. Kontribusi penelitian terletak pada penjelasan relasional bahwa hambatan linguistik dan afektif perlu dibaca serta ditangani sebagai proses yang saling terkait.

Berdasarkan temuan tersebut, guru disarankan mengembangkan urutan latihan dari penguatan kosakata tematik, kerangka kalimat sederhana, latihan berpasangan, hingga produksi lisan yang lebih spontan, sambil mempertahankan koreksi yang proporsional dan suasana aman untuk melakukan kesalahan. Madrasah dapat memperluas kesempatan praktik berbahasa Arab di luar jam formal melalui aktivitas ringan yang tidak menambah tekanan performatif. Penelitian lanjutan dapat menguji pola yang ditemukan pada konteks madrasah yang berbeda, menggunakan durasi pengamatan yang lebih panjang, atau mengombinasikan data kualitatif dengan pengukuran kecemasan berbicara dan performa lisan. Hal ini penting karena penelitian ini terbatas pada satu kasus, 17 informan, tiga kelas, dan periode lapangan 14–28 April 2026, sehingga temuan dimaksudkan untuk pemahaman kontekstual, bukan generalisasi statistik.

DAFTAR PUSTAKA

Achmad, S. A. A., Gadoum, H., Bahauddin, M. H., Ma'arij, M., Tusilo M., A., & Elfadhly, Z. Z. (2025). Afraid to Talk? Exploring Arabic Speaking Anxiety among University Students. *An Nabighoh*, *27*(2), 285–298. https://doi.org/10.32332/an-nabighoh.v27i2.285-298

Adzimah, H., Noviyanti, S. F., & Wahananto, J. (2022). Efektifitas Metode Eklektik Dalam Pembelajaran Keterampilan Berbicara Di Madrasah Tsanawiyah Mirqotul Ulum Probolinggo. *Ma'arif Journal of Education, Madrasah Innovation and Aswaja Studies*, *1*(2). https://doi.org/10.69966/mjemias.v1i2.57

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

Alfian, M. I., Niswah, N., & Masykur, M. Z. (2022). Kecemasan Berbahasa untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab pada Tingkatan Perguruan Tinggi. *Arabia*, *14*(1), 53–70. https://doi.org/10.21043/arabia.v14i1.14887

Almelhes, S. (2024). Enhancing Arabic Language Acquisition: Effective Strategies for Addressing Non-Native Learners' Challenges. *Education Sciences*, *14*(10), 1116. https://doi.org/10.3390/educsci14101116

Amalia, N., & Kholiq, I. N. (2025). From Fear to Fluency: Transforming Arabic Language Anxiety through Innovative Coping Mechanisms. *Instructional Development Journal*, *8*(2), 262–271. https://doi.org/10.24014/idj.v8i2.36546

Baharudin, H., & Anuar, W. M. R. W. (2023). Humor Practises Of Arabic Teachers And Speaking Anxiety. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, *6*(3). https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i3.23359

Baharun, S. (2025). Pendekatan Repetitif melalui Hafalan Kitab Muḥāwarah untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Berbicara Bahasa Arab. *JICALLS: Journal of Arabic Education, Linguistics, and Literature Studies*, *3*(1), 15–33. https://doi.org/10.51214/jicalls.v3i1.1344

Bahruddin, U., & Mubaraq, Z. (2023). Obstacles to learning speaking skills among non-Arabic speaking learners in Indonesia. *IJ-ATL (International Journal of Arabic Teaching and Learning)*, *7*(1), 46–53. https://doi.org/10.33650/ijatl.v7i1.4570

Basith, A. (2021). Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Program Intensif Bahasa Arab. *TADRIS AL-ARABIYAT: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab*, *1*(02), 264–280. https://doi.org/10.30739/arabiyat.v1i02.1191

Dikmen, M. (2021). EFL Learners' Foreign Language Learning Anxiety and Language Performance: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *8*(3), 206–222. https://doi.org/10.33200/ijcer.908048

Fahri, M., Arrahman, F. P., Albantani, A. M., Mahfuzo, M. R., & Muslimin, M. I. (2024). Investigating the Validity and Reliability of WTC Construct In L2 Arabic: A Case Study. *Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban*, *8*(1), 1–17. https://doi.org/10.15575/jpba.v8i1.35023

Hanafiah, W., Aswad, M., Sahib, H., Yassi, A. H., & Mousavi, M. S. (2022). The Impact of CALL on Vocabulary Learning, Speaking Skill, and Foreign Language Speaking Anxiety: The Case Study of Indonesian EFL Learners. *Education Research International*, *2022*, 1–13. https://doi.org/10.1155/2022/5500077

Hikmah, Z., Utami, D., & Mardani, D. (2024). Strategi Guru dalam Meningkatkan Maharah Al-Qira'ah Siswa Kelas IX Madrasah Tsanawiyah Nurul Hikmah Haurgeulis. *Didaktik : Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, *10*(2), 270–284. https://doi.org/10.36989/didaktik.v10i2.2835

Islamiyati, D., & Ammar, F. M. (2023). Challenges and Solutions in Maharah Kalam Learning: A Qualitative Study in an Islamic Junior High School in Sidoarjo, Indonesia: Tantangan dan Solusi dalam Pembelajaran Maharah Kalam: Sebuah Studi Kualitatif di sebuah Sekolah Menengah Pertama Islam di

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

Sidoarjo, Indonesia. *Indonesian Journal of Islamic Studies*, *11*(2). https://doi.org/10.21070/ijis.v11i2.1662

Ismail, Z., Rasit, N., & Supriyatno, T. (2023). Relationship Between Oral Language Anxiety and Students' Arabic Language Learning Outcomes in Malaysian Secondary Schools. *International Journal of Language Education*, *1*(1), 143–161. https://doi.org/10.26858/ijole.v1i1.37368

Jabat, Y. J., & Taufiq, M. (2025). Problems of Learning Maharah Kalam in Arabic Language Learning for Students of MTs EX-PGA Univa Medan. *Ihya Al-Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab*, *9*(1). https://doi.org/10.30821/ihya.v10i2.25865

Jannah, K. (2023). Problematika Pembelajaran Maharah Kalam Pada Program Pengembangan Bahasa Asing Pondok Pesantren Ngalah Purwosari. *Impressive: Journal of Education*, *1*(2), 62–70. https://doi.org/10.61502/ijoe.v1i2.12

Khitam, A. K. (2025). Challenges and Solutions in Teaching Arabic Grammar: Pedagogical and Cultural Perspectives. *JURNAL Al-AZHAR INDONESIA SERI HUMANIORA*, *10*(2), 197–202. https://doi.org/10.36722/sh.v10i2.4298

Kholis, M. N., Habibi, B. Y., Zaenuri, M., & Hasanah, L. Q. (2023). Willingness to Communicate (WTC) in Arabic Among Students at a State Islamic University. *Alsinatuna*, *9*(1), 51–66. https://doi.org/10.28918/alsinatuna.v9i1.2206

Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge University Press.

Kumaini, M., & Mustar, M. (2024). Peranan serta Pengembangan Lingkungan Bahasa Arab sebagai Strategi untuk Mengatasi Kelemahan Berbicara Bahasa Arab. *Al-TARQIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *7*(1), 47–59. https://doi.org/10.30631/altarqiyah.v7i1.76

Maidarlis, S., Hulawa, D. E., Wahyudi, H., & Kasmiati. (2023). Analisis Faktor Kesulitan Pembelajaran Maharah Kalam Pada Siswa MAN 2 Tanah Datar (Prespektif B.F Skinner). *Muhadasah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *5*(2), 195–214. https://doi.org/10.51339/muhad.v5i2.1499

Maryani, N., Ardiansyah, A. A., & Hasan, A. M. (2024). Arabic Language Learners as an Example of Their Willingness to Communicate in a Second Language (L2-WTC) Accomplishment. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, *16*(2), 463–479. https://doi.org/10.24042/albayan.v16i2.24312

Meilasari, T. A., Rofi'i, A., Kustini, T., & Herdiawan, R. D. (2023). Integrating Cooperative Learning in EFL Classroom to Alleviate Students' Speaking (Fluency) Anxiety. *IJLECR (International Journal of Language Education and Cultural Review)*, *9*(2), 1–11. https://doi.org/10.21009/ijlecr.v9i2.37859

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition. In *SAGE Publications Ltd (CA)*. SAGE Publications.

Nur, R. R. A., & Unsi, B. T. (2021). Pengaruh Lingkungan Bahasa terhadap kemampuan Berbicara Bahasa Arab. *Tafáqquh: Jurnal Penelitian Dan Kajian Keislaman*, *9*(1), 99–114. https://doi.org/10.52431/tafaqquh.v9i1.389

Volume 8 Nomor 3 (2026) 300–313 P-ISSN 2656-839x E-ISSN 2716-4683
DOI: 10.17467/jdi.v8i3.13549

Rudisunhaji, M. A., Dewi, I. S., Nurcholis, A., & Hidayatullah, S. I. (2024). Competency-Based Arabic Language Learning In Madrasah Aliyah. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, *7*(1). https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i1.20910

Shaharuddin, H. N., Yahaya, H., Abdelhamid, I. Y., Hatta Shafri, M., & Najwa, N. (2024). The Level of Student Anxiety in Arabic Speaking Skills. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *VIII*(VIII), 2563–2571. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8080195

Sugirma, S., Hamid, M. A., & K, A. (2024). Analysis of Speaking Skill Learning Difficulties in Students of the Arabic Language Education Study Program at State Islamic Institute. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, *8*(2), 579–596. https://doi.org/10.29240/jba.v8i2.10903

Sugiyono. (2021). *Metode penelitian kualitatif, kuantitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Tafriha, I. B., & Hasan, M. A. K. (2024). The Influence of Self-Efficacy on Arabic Public Speaking Anxiety/تأثير الكفاءة الذاتية على قلق التحدث باللغة العربية أمام الجمهور. *ATHLA : Journal of Arabic Teaching, Linguistic and Literature*, *5*(1), 16–27. https://doi.org/10.22515/athla.v5i1.9428

Teriza, R., & Kurniawan, E. (2024). Language Anxiety in Speaking Skills among the Students of Arabic Language Teaching Department at the State Islamic Institute of Lhokseumawe: القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى طلبة قسم تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية لهؤسماوى. *Al Mihwar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaan*, *3*(1), 102–120. https://doi.org/10.47766/almihwar.v3i1.3447

Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021). Classroom Interventions and Foreign Language Anxiety: A Systematic Review With Narrative Approach. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184