



HUBUNGAN ANTARA KECEMASAN BELAJAR BAHASA MANDARIN DAN DUKUNGAN SCAFFOLDING PADA MAHASISWA MULTIBAHASA

Verick Tanjaya

Sekolah Tinggi Bahasa Harapan Bersama

Email: vericktan1@gmail.com

INFO ARTIKEL

Riwayat Artikel:

Menerima : 20 April 2026

Revisi : 21 April 2026

Diterima : 23 April 2026

Kata Kunci:

Multibahasa, Pembelajaran Mandarin, Kecemasan belajar

Keywords:

Multilingualism, Mandarin learning, Learning anxiety

Korespondensi:

Verick Tanjaya

Sekolah Tinggi Bahasa Harapan Bersama

Email: vericktan1@gmail.com

ABSTRAK

Penelitian ini menganalisis kecemasan belajar bahasa Mandarin serta dukungan scaffolding pada mahasiswa multibahasa di Sekolah Tinggi Bahasa Harapan Bersama Pontianak. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan instrumen kuesioner FLCAS dan analisis statistik SPSS terhadap 42 responden. Hasil penelitian menunjukkan bahwa tingkat kecemasan mahasiswa berada pada kategori sedang hingga tinggi, sedangkan persepsi terhadap scaffolding tergolong cukup positif. Namun, analisis korelasi Pearson menunjukkan tidak adanya hubungan yang signifikan antara scaffolding dan kecemasan belajar ($r = 0.072$, $p > 0.05$). Temuan ini mengindikasikan bahwa kecemasan belajar dipengaruhi oleh berbagai faktor kompleks, sehingga diperlukan pendekatan pembelajaran yang lebih holistik yang mencakup aspek kognitif dan emosional.

ABSTRACT

This study examines Mandarin learning anxiety and scaffolding support among multilingual students at Sekolah Tinggi Bahasa Harapan Bersama, Pontianak. A quantitative approach was employed using an adapted FLCAS questionnaire and SPSS analysis involving 42 respondents. The results indicate that students' anxiety levels range from moderate to high, while perceptions of scaffolding are relatively positive. However, Pearson correlation analysis reveals no significant relationship between scaffolding and learning anxiety ($r = 0.072$, $p > 0.05$). These findings suggest that language learning anxiety is influenced by multiple complex factors, highlighting the need for more holistic instructional strategies that address both cognitive and emotional dimensions of learning.

PENDAHULUAN

Dalam konteks masyarakat global yang multibahasa saat ini, pembelajaran bahasa Mandarin telah menjadi salah satu kemampuan penting dalam komunikasi internasional. Namun, bagi banyak pembelajar bahasa kedua, proses belajar bahasa tidak hanya melibatkan aspek kognitif, tetapi juga sering disertai dengan berbagai respons emosional. Penelitian

terdahulu menunjukkan bahwa kecemasan dalam pembelajaran bahasa asing merupakan salah satu faktor penting yang memengaruhi hasil belajar. Ketika siswa merasa terlalu cemas saat mengekspresikan diri atau menghadapi evaluasi, kondisi tersebut—sebagaimana dijelaskan dalam hipotesis *affective filter* oleh Krashen—dapat menghambat penyerapan input bahasa. Oleh karena itu, bagaimana

mengurangi emosi negatif siswa serta memberikan dukungan belajar yang tepat dalam proses pengajaran menjadi isu penting dalam pengajaran bahasa Mandarin.

Dari perspektif teori sosiokultural, Pengajaran tidak hanya merupakan proses transfer pengetahuan, melainkan juga suatu bentuk pembelajaran interaktif yang berlangsung dalam *The Zone of Proximal Development* (ZPD). Dalam kerangka ini, *scaffolding* atau *dukungan bertahap* dipandang sebagai salah satu strategi penting, di mana guru atau teman sebaya memberikan bantuan melalui petunjuk, arahan, dan bimbingan, sehingga siswa mampu secara bertahap menyelesaikan tugas yang awalnya sulit hingga akhirnya dapat belajar secara mandiri.

Namun demikian, dalam praktik pembelajaran bahasa Mandarin di kelas, masih diperlukan kajian lebih lanjut mengenai sejauh mana dukungan *scaffolding* yang diberikan guru berkaitan dengan tingkat kecemasan belajar siswa, serta apakah dukungan tersebut mampu membantu mengelola kondisi emosional siswa, khususnya pada tingkat pendidikan tinggi.

Berbagai penelitian terdahulu telah menyoroti hubungan antara kecemasan dalam pembelajaran bahasa dengan bentuk-bentuk dukungan yang diberikan selama proses belajar. Sejumlah temuan menunjukkan bahwa peran guru melalui strategi seperti *scaffolding* dapat membantu mengurangi kecemasan siswa, terutama dengan menciptakan suasana belajar yang lebih mendukung dan terarah. Meskipun demikian, hasil penelitian tidak selalu menunjukkan kesimpulan yang seragam. Ada

studi yang menemukan bahwa tingkat kecemasan tetap dipengaruhi oleh faktor lain di luar dukungan pembelajaran, seperti perbedaan individu, pengalaman belajar, serta tekanan dalam evaluasi. Oleh karena itu, hubungan antara dukungan *scaffolding* dan kecemasan belajar masih bersifat beragam dan belum sepenuhnya jelas, sehingga perlu dikaji lebih lanjut, khususnya dalam konteks pembelajaran bahasa Mandarin pada mahasiswa multibahasa.

Penelitian ini mengambil mahasiswa Semester kedua di Sekolah Tinggi Bahasa Harapan Bersama sebagai subjek penelitian, dengan tujuan utama untuk mengkaji kondisi serta hubungan antara kecemasan pembelajaran bahasa Mandarin dan dukungan *scaffolding*. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif, dengan menganalisis tingkat kecemasan siswa kelas dasar dan menengah dalam konteks komunikasi, evaluasi, dan situasi kelas, serta mengeksplorasi persepsi siswa terhadap bimbingan pengajaran yang diberikan oleh guru. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi bagi pengajaran bahasa Mandarin, khususnya dalam membantu guru mengembangkan strategi pengajaran yang tidak hanya meningkatkan efektivitas pembelajaran, tetapi juga lebih memperhatikan aspek emosional dan kebutuhan belajar siswa, sehingga tercipta lingkungan pembelajaran bahasa kedua yang lebih optimal.

KAJIAN TEORI

- I. Teori Pemerolehan Bahasa Kedua
 1. Definisi dan Ruang Lingkup Pemerolehan Bahasa Kedua
 - 1) Konsep Inti dan Definisi Istilah



Dalam lingkungan masyarakat multibahasa, pembelajar bahasa umumnya tidak hanya terpapar pada satu bahasa, melainkan menggunakan beberapa bahasa secara bersamaan. Oleh sebab itu, penting untuk meninjau kembali konsep serta istilah dalam pemerolehan bahasa kedua dengan mempertimbangkan konteks multibahasa. Ellis (1999) menyatakan bahwa banyak pembelajar memiliki kompetensi multibahasa, yaitu selain bahasa pertama, mereka juga menguasai satu atau lebih bahasa lain dengan tingkat kemampuan tertentu.

Menurut Saville-Troike (2016), *Second Language Acquisition (SLA)* mencakup dua aspek, yakni sebagai bidang kajian yang meneliti individu maupun kelompok yang mempelajari bahasa lain setelah memperoleh bahasa pertama pada masa kanak-kanak, serta sebagai proses pembelajaran bahasa itu sendiri. Bahasa tambahan tersebut secara umum disebut sebagai “bahasa kedua” (L2), meskipun dalam praktiknya dapat berupa bahasa ketiga, keempat, atau bahkan lebih. Selain itu, istilah “bahasa sasaran” (*Target Language/TL*) juga digunakan untuk merujuk pada bahasa yang menjadi tujuan pembelajaran.

Kajian pemerolehan bahasa kedua meliputi berbagai konteks pembelajaran, baik yang berlangsung secara informal dalam lingkungan alami, secara formal di dalam kelas, maupun kombinasi dari keduanya dengan berbagai kondisi dan

faktor yang memengaruhi proses pembelajaran bahasa.

Meskipun demikian, penggunaan istilah “bahasa kedua” tidak selalu tepat dalam semua konteks. Dalam beberapa latar sosial budaya, istilah ini dapat menimbulkan konotasi tertentu, sehingga para peneliti terkadang memilih istilah “bahasa tambahan” (*additional language*) untuk menghindari kesalahpahaman. Selain itu, terdapat perbedaan antara pembelajaran bahasa kedua dan bahasa asing, terutama dalam hal lingkungan penggunaan dan kebutuhan komunikasi, yang pada akhirnya turut memengaruhi materi serta strategi pembelajaran (Ellis, 1999).

Secara umum, ruang lingkup penelitian pemerolehan bahasa kedua sangat luas, mencakup berbagai fenomena yang berkaitan dengan proses pembelajaran bahasa. Para ahli sering mengklasifikasikan bahasa berdasarkan fungsi penggunaannya dalam kehidupan pembelajar, karena perbedaan fungsi tersebut dapat berdampak pada kebutuhan kosakata, kompleksitas struktur gramatikal, serta pentingnya keterampilan berbahasa tertentu, seperti berbicara dan membaca (Saville-Troike, 2016).

Keberagaman konteks dan kondisi pembelajaran menjadikan kajian pemerolehan bahasa kedua banyak dipengaruhi oleh dua disiplin utama, yaitu linguistik dan psikologi. Salah satu isu penting dalam kajian ini adalah perbedaan antara “pemerolehan”

(acquisition) dan “pembelajaran” (learning). Pemerolehan mengacu pada proses internalisasi bahasa yang berlangsung secara alami, menyerupai perkembangan bahasa pertama, sedangkan pembelajaran merujuk pada proses yang bersifat sadar melalui pengajaran formal. Kedua proses ini dapat menunjukkan perbedaan baik dari segi mekanisme psikologis maupun hasil yang dicapai (Hsiao, 2022).

Tabel 1. Perbedaan antara pembelajaran bahasa (language learning) dan pemerolehan bahasa (language acquisition)

Pembelajaran Bahasa	Pemerolehan Bahasa
Pembelajaran dilakukan secara sadar; saat berlatih, pembelajar cenderung khawatir melakukan kesalahan.	Berlangsung secara bawah sadar; pembelajar tidak terlalu khawatir melakukan kesalahan.
Menekankan penguasaan pengetahuan tata bahasa serta metode pengajaran.	Tidak selalu mampu menjelaskan aturan tata bahasa secara eksplisit, tetapi dapat menggunakan bahasa secara fleksibel.
Terbatas oleh lingkungan, sehingga tidak selalu dapat menggunakan bahasa setiap saat.	Tidak terikat pada lingkungan tertentu dan mampu menggunakan bahasa secara alami dalam berbagai situasi.
Terjadi dalam situasi yang dirancang secara sengaja.	Terjadi melalui situasi alami.
Merupakan pembelajaran pengetahuan yang bersifat eksplisit dan dapat dijelaskan secara jelas.	Merupakan konstruksi pengetahuan yang bersifat implisit (tidak berwujud).
Pelafalan cenderung dipengaruhi oleh bahasa ibu dan penggunaan bahasa kurang lancar.	Ekspresi bahasa lebih lancar.
Pengajaran formal memberikan bantuan yang nyata.	Tidak bergantung pada metode pengajaran yang formal atau terstruktur.

Diadaptasi dari Chang, Hsiang-Chun (1999), Wu, Hsin-Feng (2000), Chang, Yu-Hui (2000), serta Li, Yi-Chuan dan Chien, Yi-Chun (2003).

- Asal-usul Disiplin dan Fokus Penelitian Bahasa kedua (second language) merujuk pada bahasa yang memiliki status resmi atau fungsi dominan dalam suatu masyarakat, terutama digunakan dalam bidang pendidikan, pekerjaan, dan kehidupan sehari-hari. Bahasa ini umumnya dipelajari oleh kelompok minoritas atau imigran yang bukan penutur asli. Dalam pengertian yang lebih ketat, istilah ini perlu dibedakan dari jenis bahasa lain.

Bahasa asing (foreign language) adalah bahasa yang tidak digunakan dalam lingkungan sosial sehari-hari pembelajar dan biasanya dipelajari untuk tujuan masa depan, seperti perjalanan, komunikasi lintas budaya, atau sebagai mata pelajaran di sekolah. Bahasa pustaka (library language) berfungsi sebagai sarana untuk memperoleh pengetahuan melalui bacaan akademik, terutama ketika sumber tidak tersedia dalam bahasa ibu. Sementara itu, bahasa bantu (auxiliary language) digunakan dalam konteks administratif atau politik tertentu untuk mendukung fungsi resmi dan komunikasi yang lebih luas (Saville-Troike, 2016).

SLA merupakan bidang kajian interdisipliner yang berkembang dari linguistik dan psikologi, serta mencakup linguistik terapan, psikolinguistik, sosiolinguistik, dan psikologi sosial. Fokus kajiannya meliputi proses

pembelajaran bahasa kedua, isi yang dipelajari, serta faktor-faktor yang memengaruhi perbedaan hasil belajar antarindividu (Saville-Troike, 2016).

Dari perspektif keilmuan, ahli linguistik meneliti karakteristik bahasa yang diperoleh pembelajar, psikolog dan psikolinguis mengkaji mekanisme kognitif dan mental, sosiolinguistik menyoroti variasi penggunaan bahasa dan kompetensi komunikatif, sedangkan psikolog sosial menekankan faktor identitas, motivasi, serta konteks sosial dalam pembelajaran bahasa (Saville-Troike, 2016).

2. Teori-Teori Utama dalam Pemerolehan Bahasa Kedua

1) Pendekatan Linguistik: Tata Bahasa Universal

Menurut Noam Chomsky (1975), manusia secara alami telah dibekali pengetahuan dasar tentang tata bahasa yang bersifat universal sebelum mempelajari bahasa tertentu. Konsep ini dikenal sebagai Universal Grammar (UG), yaitu kemampuan bawaan yang bersumber dari faktor biologis dan menjadi dasar bagi proses pemerolehan bahasa. UG mencerminkan kondisi awal sistem bahasa dalam otak, yang diwujudkan melalui Language Acquisition Device (LAD).

Dalam kerangka ini, LAD mencakup dua komponen utama, yakni kompetensi linguistik sebagai pengetahuan bahasa yang tersimpan secara internal, serta performansi bahasa sebagai wujud

penggunaan bahasa dalam praktik komunikasi sehari-hari.

2) Lima Hipotesis Utama dalam Pemerolehan Bahasa Kedua

a. Hipotesis Pemerolehan–Pembelajaran

Hipotesis ini menyatakan bahwa orang dewasa mengembangkan kemampuan bahasa kedua melalui dua jalur, yaitu pemerolehan dan pembelajaran. Pemerolehan berlangsung secara tidak sadar dan menyerupai proses pemerolehan bahasa ibu, di mana pembelajar menggunakan bahasa secara alami dalam komunikasi. Sebaliknya, pembelajaran merupakan proses sadar yang berfokus pada pengetahuan eksplisit tentang aturan bahasa. Pembelajar dapat memahami aturan tersebut, tetapi belum tentu mampu menggunakannya secara spontan.

b. Hipotesis Urutan Alami

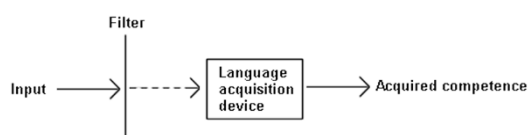
Hipotesis ini menyatakan bahwa pembelajar bahasa kedua memperoleh struktur bahasa dalam urutan tertentu. Meskipun terdapat perbedaan individu, pola urutan tersebut cenderung serupa dan stabil. Penelitian Roger Brown (1973) menunjukkan bahwa pemerolehan morfem gramatikal mengikuti urutan tertentu, sehingga perkembangan bahasa tidak bersifat acak.

c. Hipotesis Monitor

Hipotesis ini menjelaskan bahwa pemerolehan dan pembelajaran memiliki fungsi yang berbeda. Pemerolehan berperan dalam menghasilkan bahasa secara alami, sedangkan pembelajaran berfungsi sebagai “monitor” yang mengoreksi bentuk bahasa. Proses ini dapat terjadi sebelum atau setelah ujaran dihasilkan.

d. Hipotesis Input

Hipotesis ini menekankan bahwa pemerolehan bahasa terjadi ketika pembelajar memahami input



yang sedikit lebih tinggi dari kemampuan saat ini ($i + 1$). Pemahaman yang dimaksud berfokus pada makna, bukan analisis bentuk bahasa. Input yang dapat dipahami menjadi syarat penting bagi perkembangan kemampuan bahasa.

e. Hipotesis Penyaring Afektif

Hipotesis ini menjelaskan bahwa faktor afektif seperti emosi, motivasi, dan kecemasan memengaruhi keberhasilan pemerolehan bahasa. Kondisi afektif yang positif memungkinkan input diproses dengan baik, sedangkan kondisi negatif dapat menghambat proses tersebut (Krashen, 1982; Dulay & Burt, 1977).

3. Faktor Afektif dalam Pemerolehan Bahasa Kedua

1) Hipotesis *affective filter*

Dalam pemerolehan bahasa kedua, faktor afektif seperti motivasi, kepercayaan diri, dan kecemasan berperan penting dalam menentukan keberhasilan belajar. Faktor ini terutama memengaruhi proses pemerolehan, khususnya dalam situasi dengan input yang dapat dipahami dan berorientasi komunikasi.

Hipotesis penyaring afektif menjelaskan bahwa perbedaan sikap pembelajar menentukan tinggi rendahnya hambatan terhadap input bahasa: sikap positif menurunkan hambatan, sedangkan sikap negatif meningkatkannya (Stevick, 1976). Faktor afektif tidak secara langsung menjadi bagian dari mekanisme pemerolehan, tetapi memengaruhi masuknya input. Hal ini juga menjelaskan fenomena fossilization, yaitu stagnasi kemampuan bahasa meskipun telah menerima input yang cukup (Selinker, 1972).

Gambar 1. Mekanisme Penyaring Afektif

Konsep penyaring afektif (Dulay & Burt, 1977) menjelaskan bahwa faktor emosional dapat menghambat masuknya input bahasa dalam pemerolehan. Pembelajar dengan sikap positif memiliki penyaring afektif yang lebih rendah, sehingga lebih mudah menerima input (Stevick, 1976).

Hipotesis ini menekankan bahwa pengajaran bahasa perlu menyediakan input yang dapat dipahami sekaligus

menciptakan lingkungan belajar yang rendah kecemasan. Dalam konteks ini, guru berperan penting dalam menghadirkan suasana yang mendukung serta membantu pembelajar memahami dan menggunakan bahasa secara efektif (Krashen, 1982).

2) Teori Kecemasan Bahasa

Kecemasan (*anxiety*) merupakan respons emosional yang muncul ketika individu merasa tidak mampu mencapai tujuan atau menghadapi kesulitan (Wang & Wan, 2001). Dalam pembelajaran bahasa, kecemasan menjadi faktor penting yang memengaruhi proses dan hasil belajar.

Kecemasan bahasa dapat terlihat melalui gejala fisik maupun perilaku, seperti ketegangan, kesulitan berbicara, dan kecenderungan menghindari partisipasi (Young, 1992). Tingkat kecemasan yang tinggi berkorelasi negatif dengan hasil belajar serta memengaruhi pemahaman dan performa dalam tes.

Menurut Horwitz (1986), kecemasan bahasa terdiri dari tiga jenis, yaitu kecemasan komunikasi, kecemasan kelas, dan kecemasan tes. Sementara itu, faktor pemicunya meliputi aspek individu, persepsi terhadap pembelajaran, interaksi kelas, serta sistem evaluasi (Young, 1992).

II. Teori Sosiokultural dan Praktik Pembelajaran

Berbeda dengan Stephen Krashen yang berfokus pada proses internal individu dalam mengolah bahasa, teori sosiokultural memandang pembelajaran bahasa sebagai hasil dari interaksi sosial dalam lingkungan budaya.

Dengan demikian, teori ini memperkaya pendekatan kognitif dengan menambahkan dimensi sosial yang sebelumnya kurang mendapat perhatian.

1. Konsep Inti Teori Sosiokultural

Menurut Lev Vygotsky (1978), perkembangan kognitif sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial. Fungsi mental manusia pertama kali berkembang melalui interaksi dengan orang lain, kemudian diinternalisasi menjadi kemampuan individu. Proses ini berlaku pada berbagai aspek kognitif, seperti perhatian, ingatan, dan pembentukan konsep.

Dalam proses belajar, peserta didik awalnya bergantung pada bantuan orang lain, kemudian secara bertahap mengembangkan kemampuan untuk belajar secara mandiri. Peralihan dari regulasi eksternal ke regulasi diri berlangsung secara dinamis dan tidak linear.

Vygotsky juga menekankan pentingnya konteks sosial dan penggunaan alat budaya dalam perkembangan kognitif. Berdasarkan hal tersebut, ia mengemukakan konsep ZPD, yaitu jarak antara kemampuan aktual dan kemampuan potensial yang dapat dicapai dengan bantuan. Pembelajaran efektif terjadi dalam wilayah ini.

2. *The Zone of Proximal Development* (ZPD)

Lev Vygotsky (1978) melalui konsep ZPD menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui bantuan sosial, yaitu pada jarak antara kemampuan aktual (mandiri) dan kemampuan potensial (dengan bantuan). Berbeda dengan Stephen Krashen yang menekankan input ($i + 1$), ZPD menyoroti pentingnya interaksi sosial dalam mengembangkan potensi belajar. Konsep ini menjadi dasar dalam memahami

kemampuan siswa serta perancangan strategi pembelajaran.

Berdasarkan Li et al. (2007), penerapan konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) dari Lev Vygotsky dalam pembelajaran memberikan beberapa implikasi penting bagi praktik pengajaran sebagai berikut:

- 1) Memahami tingkat perkembangan siswa sebagai dasar pembelajaran

Penerapan ZPD dalam kelas menuntut guru untuk memahami tahap perkembangan siswa saat ini, kemudian menyesuaikan materi dan metode pembelajaran. Meskipun terdapat perbedaan individu, siswa dalam lingkungan budaya dan belajar yang sama tetap memiliki kesamaan tertentu. Dengan mempertimbangkan perbedaan kecepatan dan cara belajar, pembelajaran dapat dirancang berdasarkan karakteristik bersama tersebut. Dengan demikian, ZPD menjadi penghubung antara desain pembelajaran dan proses belajar siswa.

- 2) Menekankan interaksi antara siswa, guru, dan teman sebaya

Dalam situasi belajar bersama, siswa dapat berinteraksi melalui pemahaman dan aktivitas yang dilakukan secara kolektif. Interaksi ini tidak hanya memperkuat komunikasi, tetapi juga membantu pemahaman materi. Melalui diskusi dan kolaborasi antara siswa, guru, dan teman sebaya, pemahaman bersama terhadap materi dapat dibangun secara bertahap.

- 3) Memperhatikan pengetahuan awal siswa

Pandangan lama cenderung melihat siswa sebagai penerima pasif, sehingga mengabaikan pengetahuan yang diperoleh dari pengalaman sehari-hari atau media. Padahal, pengetahuan awal ini merupakan dasar penting dalam memahami materi baru. Menghubungkan pengalaman belajar di dalam dan di luar kelas akan membantu pembelajaran menjadi lebih bermakna dan terintegrasi.

- 4) Menekankan pembelajaran melalui praktik

Keterbatasan seperti jumlah siswa, fasilitas, dan faktor keamanan sering membuat aktivitas praktik kurang mendapat perhatian. Akibatnya, pembelajaran lebih berfokus pada buku dan tes tertulis. Oleh karena itu, guru perlu lebih banyak melibatkan aktivitas praktik, disertai komunikasi dan diskusi, agar siswa memahami makna kegiatan dan mampu mengaitkannya dengan situasi nyata.

Secara keseluruhan, pemahaman terhadap perkembangan siswa, perhatian pada pengetahuan awal, interaksi yang aktif, serta pembelajaran berbasis praktik dapat meningkatkan kualitas pembelajaran dan mendukung perkembangan siswa secara optimal.

3. Penerapan *Scaffolding* dalam Pembelajaran Bahasa di Kelas

Berdasarkan teori Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) dari Lev Vygotsky, perhatian dalam pembelajaran beralih pada bagaimana guru memberikan bantuan yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Dalam kerangka ini, konsep

scaffolding yang diperkenalkan oleh Jerome Bruner et al., (1976) berkembang sebagai strategi pemberian dukungan sementara agar siswa mampu menyelesaikan tugas yang belum dapat dilakukan secara mandiri.

Scaffolding dapat berupa bantuan interpersonal (guru atau teman sebaya) maupun bantuan melalui alat, seperti media dan teknologi pembelajaran. Bantuan ini bersifat fleksibel dan secara bertahap dikurangi seiring meningkatnya kemampuan siswa, dengan tujuan akhir mencapai kemandirian belajar.

Sejalan dengan itu, Pea (2005) menyatakan bahwa scaffolding dapat dipahami sebagai struktur sekaligus proses yang dinamis, karena perlu terus disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Dalam praktiknya, scaffolding digunakan dalam berbagai konteks pembelajaran, seperti pembelajaran konsep, kerja kelompok, dan pembelajaran berbasis teknologi (Azevedo & Hadwin, 2005).

Namun, penerapannya dalam kelas besar menghadapi tantangan karena perbedaan ZPD tiap siswa (Hogan & Pressley, 1997). Oleh karena itu, pembelajaran kelompok dan penggunaan alat bantu sering digunakan untuk mengoptimalkan scaffolding (McNeill et al., 2006).

Meskipun efektif, scaffolding tidak dapat diterapkan secara seragam. Ellis dan Worthington (1994) menekankan bahwa keberhasilannya bergantung pada kemampuan guru dalam memahami siswa, berkomunikasi dengan baik, serta menyesuaikan strategi secara fleksibel.

METODE PENELITIAN

Metode penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain survei untuk mengkaji tingkat kecemasan mahasiswa dalam pembelajaran bahasa Mandarin. Variabel yang diteliti meliputi kecemasan komunikasi, kecemasan dalam menghadapi tes, kecemasan terhadap penilaian negatif, serta dukungan pembelajaran (scaffolding).

Subjek penelitian adalah mahasiswa semester dua di Sekolah Tinggi Bahasa Harapan Bersama yang berasal dari kelas tingkat dasar dan menengah. Jumlah responden sebanyak 42 orang yang dipilih menggunakan teknik purposive sampling, yaitu berdasarkan kriteria bahwa mereka sedang mengikuti pembelajaran bahasa Mandarin.

Instrumen penelitian berupa kuesioner yang diadaptasi dari *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) yang dikembangkan oleh Horwitz, Horwitz, dan Cope (1986), kemudian disesuaikan dengan konteks pembelajaran bahasa Mandarin. Untuk memastikan validitas konstruk, indikator dalam kuesioner disusun berdasarkan teori kecemasan bahasa dan terlebih dahulu dikonsultasikan kepada ahli (expert judgment) di bidang pengajaran bahasa Mandarin.

Selanjutnya, validitas secara statistik diuji melalui analisis korelasi antara skor setiap butir dengan skor total (item-total correlation). Butir pernyataan dinyatakan valid apabila nilai koefisien korelasinya memenuhi kriteria yang telah ditetapkan, misalnya $r > 0,30$.

Uji reliabilitas dilakukan dengan menggunakan koefisien Cronbach's Alpha untuk melihat konsistensi internal antarbutir

dalam setiap konstruk. Nilai Cronbach's Alpha $\geq 0,70$ menunjukkan reliabilitas yang baik, sementara nilai di atas 0,60 masih dapat diterima, khususnya dalam penelitian yang bersifat eksploratif.

Pengumpulan data dilakukan dengan menyebarkan kuesioner secara langsung di dalam kelas pada saat kegiatan pembelajaran berlangsung. Sebelum pengisian, peneliti menjelaskan tujuan penelitian, dan responden mengisi kuesioner secara sukarela guna menjaga kejujuran serta keakuratan data.

Analisis data dilakukan melalui beberapa tahap, yaitu: (1) analisis deskriptif untuk menggambarkan tingkat kecemasan dan persepsi mahasiswa terhadap dukungan pembelajaran; (2) uji perbedaan, seperti uji t independen, untuk membandingkan tingkat kecemasan antara mahasiswa tingkat dasar dan menengah; serta (3) analisis korelasi Pearson untuk melihat hubungan antara kecemasan dan dukungan pembelajaran.

Melalui rangkaian analisis tersebut, penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai fenomena kecemasan dalam pembelajaran bahasa Mandarin, sekaligus mengidentifikasi faktor-faktor yang berkaitan dengannya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. HASIL

Untuk memastikan bahwa instrumen penelitian memiliki tingkat kestabilan dan konsistensi hasil pengukuran, penelitian ini melakukan uji reliabilitas. Reliabilitas merujuk pada sejauh mana suatu alat ukur mampu menghasilkan hasil yang konsisten apabila

digunakan berulang kali dalam kondisi yang sama. Apabila reliabilitas instrumen rendah, maka dapat menimbulkan kesalahan pengukuran yang berdampak pada keakuratan dan keandalan hasil penelitian. Oleh karena itu, penelitian ini menguji konsistensi internal kuesioner atau skala melalui analisis reliabilitas. Hasil analisis tersebut disajikan pada Tabel 1, guna memastikan bahwa instrumen penelitian layak digunakan dalam tahap analisis data dan pembahasan selanjutnya.

Tabel 1. Hasil Uji Reliabilitas Konstruk Penelitian

Variabel	Jumlah Item	Metode Uji Reliabilitas	Nilai Reliabilitas
Kecemasan Bahasa Asing	15	Cronbach's Alpha	0.911
Dukungan <i>Scaffolding</i>	5	Cronbach's Alpha	0.629

Penelitian ini melakukan uji reliabilitas terhadap setiap aspek dalam kuesioner. Hasil analisis menunjukkan bahwa aspek "kecemasan bahasa asing" terdiri atas 15 butir pernyataan dengan nilai Cronbach's Alpha sebesar 0.911, yang mengindikasikan tingkat konsistensi internal yang sangat baik dan reliabilitas yang tinggi. Sementara itu, aspek "dukungan *scaffolding*" terdiri atas 5 butir pernyataan dengan nilai Cronbach's Alpha sebesar 0.629. Meskipun nilai ini sedikit berada di bawah standar umum sebesar 0.70, hal tersebut kemungkinan dipengaruhi oleh jumlah item yang relatif sedikit. Namun demikian, nilai tersebut masih berada dalam kategori dapat diterima, sehingga instrumen tetap memiliki tingkat reliabilitas dasar dan layak digunakan sebagai acuan dalam analisis data selanjutnya.

Tabel 2. Analisis Data Latar Belakang Sampel



Variabel	Kategori	Frekuensi	Persentase	
Latar Belakang	Jenis	Laki-laki	15	35.7%
	Kelamin	Perempuan	27	64.3%
Usia	17 – 19 Tahun		38	90.5%
			3	7.1%
	23 – 25 Tahun		1	2.4%
			11	26.2%
Lama Belajar Bahasa Mandarin	6 bulan – 1 Tahun		9	21.4%
			5	11.9%
Bahasa Mandarin	2 – 3 Tahun		5	11.9%
			12	28.6%

Berdasarkan data pada Tabel 2, penelitian ini memperoleh total 42 sampel yang valid. Dari segi jenis kelamin, responden perempuan mendominasi dengan jumlah 27 orang (64.3%), sedangkan responden laki-laki berjumlah 15 orang (35.7%). Dari segi usia, mayoritas responden berada pada rentang usia 17–19 tahun, yaitu sebanyak 38 orang (90.5%), diikuti oleh kelompok usia 20–22 tahun sebanyak 3 orang (7.1%), dan usia 23–25 tahun sebanyak 1 orang (2.4%).

Ditinjau dari lama belajar bahasa Mandarin, responden dengan pengalaman belajar lebih dari 3 tahun merupakan kelompok terbesar, yaitu 12 orang (28.6%). Selanjutnya, responden yang belajar kurang dari 6 bulan berjumlah 11 orang (26.2%), diikuti oleh 6 bulan hingga 1 tahun sebanyak 9 orang (21.4%). Adapun responden dengan lama belajar 1–2 tahun dan 2–3 tahun masing-masing berjumlah 5 orang (11,9%). Secara keseluruhan, responden dalam penelitian ini didominasi oleh kelompok usia muda dengan latar belakang pengalaman belajar bahasa Mandarin yang

beragam, sehingga data karakteristik ini dapat menjadi dasar dalam analisis dan pembahasan selanjutnya.

Tabel 3. Hasil Analisis Statistik Deskriptif Konstruk Penelitian

	N	Mean	Std. Deviation
Kecemasan Bahasa Asing	42	3.4571	0.76588
Dukungan Scaffolding	42	3.9619	0.63950

Hasil statistik deskriptif menunjukkan bahwa rata-rata kecemasan belajar adalah sebesar 3.46 ($SD = 0.77$), dengan rentang skor antara 1.33 hingga 4.53, sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 3. Hal ini menunjukkan bahwa tingkat kecemasan responden secara umum berada pada kategori sedang hingga cenderung tinggi, meskipun terdapat variasi tingkat kecemasan antarindividu.

Sementara itu, rata-rata dukungan scaffolding adalah sebesar 3.96 ($SD = 0.64$), dengan rentang skor antara 2.00 hingga 5.00, sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 3. Hasil ini menunjukkan bahwa sebagian besar responden memiliki sikap yang cukup positif terhadap dukungan scaffolding yang diberikan oleh pengajar.

Tabel 4. Hasil Uji t Independen Tingkat Kecemasan Berdasarkan Kelas

Tingkat	N	M	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Dasar	26	3.31	0.69	-1.675	40	0.102
Menengah	16	3.70	0.84			

Berdasarkan Tabel 4 rata-rata tingkat kecemasan pada mahasiswa kelas menengah ($M = 3.70$) lebih tinggi dibandingkan dengan mahasiswa kelas dasar ($M = 3.31$). Namun demikian, hasil uji t independen menunjukkan bahwa perbedaan tersebut tidak signifikan secara statistik ($t = -1.675$, $p = 0.102 > 0.05$).

Tabel 5. Analisis Korelasi antara Tingkat Kecemasan dan Dukungan Scaffolding

		Kecemasan Bahasa Asing	Dukungan <i>Scaffolding</i>
Kecemasan Bahasa Asing	R(Pearson Correlation)	1	0.072
	P (Sig.2-tailed)		0.650
	N	42	42
Dukungan <i>Scaffolding</i>	R(Pearson Correlation)	0.072	1
	P (Sig.2-tailed)	0.650	
	N	42	42

Penelitian ini menggunakan analisis korelasi Pearson untuk mengkaji hubungan antara kecemasan belajar dan dukungan *scaffolding*. Hasil analisis menunjukkan bahwa koefisien korelasi antara kedua variabel tersebut adalah sebesar $r = 0.072$ dan tidak mencapai tingkat signifikansi statistik ($p = 0.650 > 0.05$). Hal ini menunjukkan bahwa hubungan antara kecemasan belajar dan dukungan *scaffolding* bersifat positif namun sangat lemah. Dengan demikian, dalam konteks sampel penelitian ini, dukungan *scaffolding* yang diberikan oleh pengajar tidak menunjukkan hubungan yang signifikan secara statistik dengan tingkat kecemasan belajar mahasiswa dalam penelitian ini. Oleh karena itu, hasil penelitian ini belum dapat digunakan sebagai dasar yang kuat untuk menyimpulkan adanya pengaruh langsung antara dukungan *scaffolding* dan penurunan kecemasan belajar.

Meskipun demikian, penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, jumlah sampel yang relatif kecil ($N = 42$) berpotensi memengaruhi stabilitas hasil serta kekuatan statistik penelitian. Kedua, kecemasan belajar merupakan konstruk yang kompleks dan kecemasan belajar diduga dipengaruhi oleh berbagai faktor lain, seperti

tingkat kemampuan bahasa, pengalaman belajar, lingkungan kelas, maupun faktor emosional individu, yang belum sepenuhnya terakomodasi dalam penelitian ini. Selain itu, data yang diperoleh berasal dari kuesioner yang diisi secara mandiri oleh responden, sehingga memungkinkan adanya bias subjektivitas atau pengaruh harapan sosial. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk melibatkan jumlah sampel yang lebih besar serta mempertimbangkan variabel-variabel lain yang relevan guna memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai hubungan antara dukungan *scaffolding* dan kecemasan belajar.

PEMBAHASAN

Pertama, dari aspek afektif, tingkat kecemasan bahasa asing mahasiswa berada pada kategori sedang hingga cenderung tinggi ($M = 3.46$). Temuan ini sejalan dengan Hipotesis Filter Afektif (Krashen, 1982) yang menyatakan bahwa kecemasan dapat menghambat proses pemerolehan bahasa. Hal ini menunjukkan bahwa meskipun pembelajaran berlangsung secara formal, mahasiswa masih rentan mengalami tekanan psikologis.

Kedua, dari perspektif sosiokultural, dukungan *scaffolding* yang diberikan pengajar dinilai cukup baik ($M = 3.96$), yang menunjukkan kesesuaian dengan konsep Zone of Proximal Development (ZPD). Artinya, pengajar telah memberikan bantuan yang memadai dalam mendukung proses belajar mahasiswa.

Namun, hasil penelitian menunjukkan tidak adanya hubungan signifikan antara scaffolding dan kecemasan ($r = 0.072$). Hal ini mengindikasikan bahwa kecemasan lebih dipengaruhi oleh faktor internal, seperti kepercayaan diri, kecemasan komunikasi, dan pengalaman belajar, dibandingkan faktor eksternal seperti strategi pengajaran. Selain itu, dalam kelas yang heterogen, scaffolding mungkin belum mampu menjangkau kebutuhan individual secara optimal.

Dengan demikian, scaffolding tetap berperan penting, tetapi lebih dominan pada aspek kognitif daripada afektif. Oleh karena itu, temuan ini bersifat kontekstual dan tidak dapat digeneralisasikan secara luas. Penelitian selanjutnya disarankan untuk mempertimbangkan variabel lain, seperti motivasi, self-efficacy, dan lingkungan belajar.

SIMPULAN

Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji hubungan antara kecemasan belajar dan dukungan scaffolding dalam pembelajaran bahasa Mandarin. Hasil penelitian menunjukkan bahwa tingkat kecemasan mahasiswa berada pada kategori sedang hingga cenderung tinggi, sementara dukungan scaffolding dinilai cukup baik. Namun, analisis korelasi memperlihatkan bahwa hubungan antara kedua variabel tersebut sangat lemah dan tidak signifikan, sehingga mengindikasikan bahwa keberadaan scaffolding tidak secara langsung berkaitan dengan tingkat kecemasan belajar mahasiswa.

Temuan ini menguatkan pandangan bahwa kecemasan belajar merupakan fenomena yang kompleks dan dipengaruhi oleh berbagai

faktor, seperti karakteristik individu, kemampuan bahasa, pengalaman belajar, serta kondisi lingkungan pembelajaran. Dengan demikian, penggunaan satu strategi pengajaran saja belum tentu efektif untuk mengatasi kecemasan secara menyeluruh.

Secara teoretis, hasil ini dapat dijelaskan melalui Hipotesis Filter Afektif dari Krashen (1982), yang menekankan bahwa faktor emosional—seperti kecemasan, motivasi, dan kepercayaan diri—berperan sebagai penyaring dalam proses pemerolehan bahasa. Artinya, meskipun scaffolding sebagai bentuk dukungan kognitif telah diberikan, pengaruhnya terhadap kecemasan yang bersumber dari faktor afektif internal cenderung terbatas. Di sisi lain, dalam perspektif teori sosiokultural Vygotsky (1978), scaffolding berfungsi untuk mendukung perkembangan kognitif melalui interaksi sosial dalam Zona Perkembangan Proksimal (ZPD). Hal ini menunjukkan bahwa kontribusi utama scaffolding lebih terletak pada aspek kognitif, sehingga tidak secara langsung berdampak pada penurunan kecemasan belajar.

Ke depan, pengajar disarankan tidak hanya menekankan pemberian scaffolding, tetapi juga perlu memperhatikan aspek emosional serta kebutuhan psikologis mahasiswa. Selain itu, penelitian lanjutan diharapkan melibatkan jumlah sampel yang lebih besar dan mempertimbangkan variabel lain, agar dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai faktor-faktor yang memengaruhi kecemasan dalam pembelajaran bahasa.

DAFTAR RUJUKAN

- Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367–379.
- Chang, Hsiang-Chun (1999). Krashen 之第二語言習得理論及對台灣國小英語教學之啟示. *臺北師院語文集刊*, 4, 85–102.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 95–126). Regents.
- Ellis, E. S., & Worthington, M. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. University of Oregon.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Brookline Books.
- Horwitz, E. K. (1986). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365–372.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hsiao, Chia-Hsien (2022). 從語言天賦論省思學生的語言發展. *臺灣教育評論月刊*, 11(7), 202–208.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Li, Chia-Ling., Chen, Ying-Tsu., Hung, Chao-Ming., Kung, Chun-Chieh & Cheng, Chih-Tsung (2007). Vygotsky 近側發展區(ZPD)的理論意涵及其在教學研究上的啟示. 第 105 期國小主任儲訓班專題研究。國立教育研究院籌備處。
- Li, Yi-Chuan & Chien, Yi-Chun (2003). 談台灣幼兒學習英語之定位. *幼教資訊*, 156, 17–21.
- McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J., & Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153–191.
- Pea, R. D. (2005). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts. *Journal of the Learning Sciences*, 13(6), 423–451.
- Saville-Troike, M. (2016). *Introducing second language acquisition* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning, and method*. Newbury House.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wang, Hsiu-Hui (2001). 肢體障礙國中生之數學認知——個建構教學的行動研究 [Master's thesis, 國立彰化師範大學科學教育研究所].
- Wang, Yin-Chuan & Wan, Yu-Shu (2001). 外語學習焦慮及其對外語學習的影響——國外相關研究概述. *語言教學與研究*, (2), 122–126.
- Wu, Hsin-Feng (2000). 語言學習理論與小學英語教學. *國立臺北大學學報*, 2, 107–161.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157–172.

