



Potensi Teknik Pembelajaran Kooperatif Berbantu Whatsapp untuk Mengurangi Kecemasan Siswa dalam Berbicara Bahasa Inggris

Alberth^{1,*}

Universitas Halu Oleo¹

*Corresponding author. Email: alberth@uho.ac.id

Submitted: 3 June 2023

Revised: 26 July 2023

Accepted: 27 July 2023

Abstract. *Anxiety is one of the main inhibiting factors in using a foreign language, especially English. However, there is a relatively minimal amount of literature discussing the sources of this anxiety and techniques to reduce it. Although several previous studies have attempted to offer various solutions to overcome language anxiety issues in English, those solutions have proven to be less effective and unnatural. Therefore, more effective and natural solutions are needed to address this anxiety problem. This article aims to offer a solution to this problem through the utilization of cooperative learning techniques aided by WhatsApp. Examples of using cooperative learning techniques aided by WhatsApp will be discussed in this paper.*

Keywords. *Anxiety; WhatsApp; Cooperative Learning; Speaking; Foreign Language*

Abstrak. Kecemasan merupakan salah satu faktor penghambat utama dalam menggunakan bahasa asing, khususnya Bahasa Inggris. Namun, relatif sangat minim literatur yang membahas sumber-sumber kecemasan tersebut serta teknik menurunkannya. Meskipun sejumlah penelitian terdahulu telah mencoba menawarkan berbagai macam solusi untuk mengatasi masalah kecemasan dalam berbahasa Inggris, solusi-solusi tersebut terbukti kurang efektif dan tidak alamiah. Oleh karena itu, solusi yang lebih efektif dan alamiah diperlukan untuk mengatasi masalah kecemasan tersebut. Artikel ini bertujuan menawarkan solusi terhadap masalah tersebut melalui pemanfaatan teknik pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp. Contoh-contoh penggunaan teknik pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp akan dibahas dalam makalah ini.

Kata kunci. *Kecemasan; WhatsApp; Pembelajaran Kooperatif; Berbicara; Bahasa Asing*

Pendahuluan

Salah satu tantangan klasik yang dihadapi oleh pembelajar Bahasa Inggris sebagai bahasa asing adalah tingginya tingkat kecemasan ketika menggunakan bahasa Inggris secara lisan (Tien, 2018; Woodrow, 2006). Teori Pemerolehan Bahasa mengisyaratkan bahwa tingkat kecemasan yang tinggi akan menghambat proses pemerolehan bahasa karena akan menghalangi input (Krashen, 1985; Patrick, 2019; Moran, 2022; Khan, Mavers, Benjamin, & Baker, 2021; Jackson, 2022) yang merupakan syarat penting terjadinya pemerolehan dan pembelajaran bahasa yang efektif. Oleh sebab itu, tingkat kecemasan yang tinggi memiliki dampak negatif terhadap pemerolehan dan pembelajaran bahasa (Azher, Anwar, & Naz, 2010; Liu & Huang, 2011), sehingga dibutuhkan solusi yang efektif terkait masalah tersebut.

Untuk mengoptimalkan proses pemerolehan dan pembelajaran bahasa Bahasa Inggris sebagai bahasa asing, tingkat kecemasan siswa perlu diminimalisasi. Namun, menurunkan tingkat kecemasan siswa bukanlah hal yang mudah, baik bagi guru maupun

bagi siswa. Meskipun sejumlah teknik untuk mengurangi tingkat kecemasan siswa dalam berbicara telah diperkenalkan dalam literatur, teknik-teknik tersebut nampaknya masih kurang efektif dan tidak alamiah. Artikel ini menawarkan solusi terhadap masalah tersebut melalui penggunaan teknik pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp. WhatsApp memiliki potensi besar dalam mengurangi tingkat kecemasan siswa ketika berbahasa Inggris secara lisan, mengingat WhatsApp kini telah menjadi bagian dari kehidupan siswa, sehingga bersifat lebih alamiah jika digunakan sebagai sarana untuk menurunkan tingkat kecemasan mereka.

Selanjutnya, kecemasan dalam pembelajaran bahasa akan dibahas terlebih dahulu dan diikuti dengan penjelasan terkait sumber-sumber kecemasan tersebut berdasarkan kajian pustaka yang ada. Artikel ini diakhiri dengan pemaparan terkait gagasan penggunaan teknik pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp yang bertujuan mengurangi tingkat kecemasan siswa saat berbicara menggunakan Bahasa Inggris. Beberapa contoh aktivitas pembelajaran kooperatif learning berbantu WhatsApp akan dibahas dalam artikel ini.

Salah satu tujuan utama dari pembelajaran bahasa asing, khususnya Bahasa Inggris, adalah untuk memudahkan pembelajar menggunakan bahasa target untuk tujuan komunikasi (Cohen, 2012). Oleh karena itu, aktivitas pembelajaran hendaknya dirancang sedemikian rupa sehingga memungkinkan pembelajar Bahasa tersebut menggunakan bahasa target dalam berkomunikasi (Harmer, 2007). Namun, pembelajar seringkali mengalami tingkat kecemasan yang tinggi ketika menggunakan Bahasa Inggris secara lisan (Ansari, 2015; Çağatay, 2015; Chiu et al., 2016). Kecemasan tersebut tidak hanya menghambat proses pemerolehan dan pembelajaran bahasa, tetapi juga menurunkan rasa percaya diri siswa. Hal ini selanjutnya berdampak buruk terhadap hasil belajar secara keseluruhan.

Teori Pemerolehan Bahasa mengisyaratkan bahwa siswa yang mengalami tingkat kecemasan yang tinggi cenderung menyerap input Bahasa lebih sedikit daripada siswa yang memiliki tingkat kecemasan rendah (Liu, 2015). Hal ini disebabkan karena kecemasan, yang juga dikenal dengan istilah affective filter dalam Teori Pemerolehan Bahasa, akan menghalangi input bahasa yang diterima (Krashen, 1985). Menurut teori Pemerolehan Bahasa, ketika kecemasan tinggi, relatif sedikit input bahasa yang dapat diserap, demikian pula sebaliknya. Dengan demikian, pembelajar bahasa yang kurang cemas diharapkan mampu memperoleh lebih banyak input daripada pembelajar yang sangat cemas. Oleh sebab itu, mengurangi tingkat kecemasan siswa hendaknya menjadi salah satu tujuan utama pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing, baik pada pendidikan formal maupun non-formal.

Horwitz, Horwitz, dan Cope (1986) mendefinisikan kecemasan sebagai "the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness and worry associated with an arousal of autonomic nervous system". Kecemasan juga didefinisikan sebagai "participants' feelings of fear and apprehension of using the language orally..." (El-Sakka, 2016). Definisi-definisi di atas sejalan dengan definisi yang diajukan oleh Wilson (2006) yang mendefinisikan kecemasan sebagai "perasaan" ketakutan yang muncul saat menggunakan bahasa target secara lisan. Dengan kata lain, kecemasan dalam konteks

pembelajaran Bahasa Inggris sebagai bahasa asing erat kaitannya dengan perasaan, khawatir, takut, dan gugup saat menggunakan Bahasa Inggris secara lisan. Oleh sebab itu, penting untuk mengetahui faktor-faktor yang menjadi pemicu kecemasan.

Sumber Kecemasan

Sejumlah penelitian telah dilakukan dalam berbagai konteks sosial-budaya untuk mengkaji faktor-faktor yang berkontribusi terhadap kecemasan, terutama kecemasan saat berbicara. Horwitz, Horwitz, dan Cope (1986) mengidentifikasi tiga sumber utama kecemasan yang disebut “social evaluation”, “test anxiety”, dan “communication apprehension”. Demikian pula, Miskam dan Saidalvi (2019) mengkaji sumber kecemasan yang paling dominan pada mahasiswa Universiti Teknologi Malaysia dengan menggunakan kerangka kerja Horwitz dan Cope, dan menyimpulkan bahwa perasaan takut yang muncul saat berkomunikasi merupakan faktor dominan yang berkontribusi terhadap kecemasan berbicara. Namun, menggunakan instrument FLCAS, Yahya (2013) mengkaji sumber-sumber kecemasan dari 104 mahasiswa yang belajar di sebuah universitas di Palestina dan menemukan bahwa ketakutan akan penilaian negatif merupakan sumber kecemasan yang paling dominan, diikuti oleh kecemasan berkomunikasi dan kecemasan saat ujian.

Menariknya, hasil penelitian lain menyimpulkan bahwa kecemasan disebabkan oleh faktor-faktor linguistik dan non-linguistik. Faktor-faktor linguistik meliputi kekhawatiran tentang akurasi tata bahasa yang digunakan (Akkakoson, 2016; Azher et al., 2010; Chiu et al., 2016; Tien, 2018), kurangnya kosakata (Akkakoson, 2016; Liu, 2006; Meihua, 2007; Rafada & Madini, 2017; Sadighi & Dastpak, 2017; Tien, 2018; Wilson, 2006), kekhawatiran tentang pengucapan yang salah (Azher et al., 2010; Chen, 2009; Tien, 2018), kekhawatiran tentang kemungkinan tidak dipahami oleh lawan bicara (Tien, 2018), dan kekhawatiran tentang tingkat kemahiran bahasa Inggris yang rendah secara umum (Liu, 2006). Ketakutan-ketakutan ini pada gilirannya akan memunculkan kecemasan saat menggunakan bahasa target secara lisan.

Dengan demikian, kecemasan disebabkan oleh perasaan tidak mampu atau perasaan memiliki kemampuan berbahasa yang tidak memadai. Namun, perlu dicatat bahwa persepsi ini tidak selalu sejalan dengan kenyataan. Oleh karena itu, mahasiswa yang lebih kompeten juga dapat mengalami kecemasan jika mereka menganggap kemampuan bahasa mereka tidak memadai. Demikian pula, pembelajar yang kurang kompeten justru dapat menunjukkan tingkat kecemasan yang rendah jika mereka percaya bahwa mereka cukup kompeten dalam bahasa target. Dengan kata lain, justru persepsi kompetensi yang dirasakan, bukan kompetensi Bahasa yang sesungguhnya, yang akan memicu kecemasan. Dalam hal ini, membangun persepsi positif terhadap kompetensi bahasa siswa merupakan hal penting untuk mengurangi tingkat kecemasan mereka ketika berbahasa Inggris. Namun, persepsi positif ini hanya akan muncul jika para pembelajar dapat merasakan sendiri bahwa mereka sesungguhnya mampu berkomunikasi menggunakan Bahasa Inggris. Selama rasa percaya diri ini tidak dibangun, mereka akan terus merasakan kecemasan ketika berbahasa Inggris. Kecemasan dalam berbahasa dapat dianalogikan dengan kecemasan dalam berenang. Tidak ada cara yang lebih baik untuk meyakinkan mahasiswa tentang kemampuan berenang mereka selain membawa mereka ke kolam renang dan membiarkan mereka berlatih berenang.

Selain variabel linguistik, faktor non-linguistik juga dapat memicu kecemasan saat berbicara dalam bahasa asing seperti Bahasa Inggris. Penelitian menunjukkan bahwa suasana kelas (Hashemi, 2011; Rafada & Madini, 2017; Wilson, 2006) dan kecemasan teman sekelas (Rafada & Madini, 2017; Wilson, 2006) juga dapat berkontribusi terhadap kecemasan para siswa secara keseluruhan. Guru yang tegas atau menggunakan metode koreksi yang ‘tidak ramah’ dapat dengan mudah membuat siswa cemas, bahkan sebelum mereka diminta menggunakan bahasa target untuk tujuan komunikasi. Selain itu, faktor-faktor lain seperti tuntutan ujian (Rafada & Madini, 2017; Wilson, 2006), rasa khawatir membuat kesalahan di depan teman sebaya (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013; Sadighi & Dastpak, 2017), persaingan antar siswa (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013), kurangnya persiapan sebelum masuk kelas (Alrabai, 2015; Chen, 2009), kurangnya partisipasi aktif di dalam kelas (Alrabai, 2015), dan kurangnya latihan (Liu, 2006) juga dapat memicu kecemasan.

Sumber kecemasan lainnya yang paling sering dikutip meliputi kekhawatiran akan penilaian atau evaluasi negatif dari teman sekelas dan guru (Ansari, 2015; Sadighi & Dastpak, 2017) dan kekhawatiran membuat kesalahan (Chiu et al., 2016; Kayaoğlu & Sağlamel, 2013; Sadighi & Dastpak, 2017), terutama saat berbicara Bahasa Inggris secara lisan (Rafada & Madini, 2017). Selain itu, kecemasan berbicara juga dapat disebabkan oleh penilai yang banyak menuntut dan bersifat provokatif (Radzuan & Kaur, 2011), keterbatasan penguasaan Bahasa Inggris (Radzuan & Kaur, 2011), pengetahuan teknis yang tidak memadai (Radzuan & Kaur, 2011), kedekatan dengan audiens dan respons dari teman sebaya (Chen, 2009), persepsi diri tentang kemahiran bahasa (Chen, 2009), dan persepsi tentang kepribadian seseorang (Chen, 2009).

Penelitian terkait sumber-sumber kecemasan telah dilakukan menggunakan pendekatan kualitatif dan kuantitatif, yang keduanya menghasilkan kesimpulan yang sejalan. Misalnya, menggunakan analisis faktor, Mak (2011) mengidentifikasi setidaknya ada lima faktor yang kontribusi terhadap kecemasan berbicara di dalam kelas, yakni rasa takut akan penilaian yang kurang positif, rasa tidak nyaman saat berbicara dengan penutur asli, sikap yang kurang positif terhadap kelas Bahasa Inggris, penilaian yang kurang positif terhadap diri sendiri, dan rasa takut gagal. Demikian pula, Akkakoson (2016) melakukan penelitian dengan pembelajar Bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Thailand dan, berdasarkan hasil wawancara, enam sumber kecemasan yang muncul dilaporkan: keterbatasan kosakata, kurangnya rasa percaya diri, kurangnya kesempatan untuk berbahasa Inggris, penggunaan tata bahasa yang tidak akurat, sikap negatif terhadap Bahasa Inggris, dan latar belakang Bahasa Inggris yang kurang baik. Selain itu, Young (1991) menyimpulkan bahwa, secara umum, kecemasan dikaitkan dengan enam faktor utama, yaitu “1) personal and interpersonal anxieties; 2) learner beliefs about language learning; 3) instructor beliefs about language teaching; 4) instructor-learner interactions; 5) classroom procedures; and 6) language testing” (hal. 427).

Sumber kecemasan lain yang penting dan juga sering dibahas dalam literatur adalah kompetisi antarsesama siswa (Young, 1991); kompetisi mendorong pembelajar untuk mengevaluasi kompetensi mereka sendiri relatif terhadap kompetensi siswa lain dan citra diri yang ideal. Proses ini dapat memicu kecemasan (Young, 1991). Oleh karena itu, guru dan dosen hendaknya mendorong praktik pembelajaran yang mendorong kerjasama,

bukan kompetisi, di antara para siswa. Salah satu cara untuk melakukannya adalah melalui penggunaan kegiatan pembelajaran kooperatif, di mana para siswa bekerjasama untuk mencapai tujuan bersama. Karena kompetisi bukanlah prioritas, kecemasan diharapkan relatif rendah.

Selanjutnya, hasil penelitian menunjukkan bahwa berbicara secara lisan merupakan faktor utama penyebab kecemasan (Azher et al., 2010). Namun, hasil penelitian lain juga menunjukkan bahwa berbicara menggunakan media komunikasi menimbulkan kecemasan yang lebih rendah dibandingkan dengan berbicara secara langsung (Garsten, 2018). Karena kecemasan mengganggu proses pemerolehan dan pembelajaran bahasa, sejumlah penelitian terdahulu telah berupaya untuk menemukan cara paling efektif untuk mengurangi tingkat kecemasan pada siswa saat menggunakan bahasa target secara lisan.

Penelitian Sebelumnya terkait Upaya Mengurangi Kecemasan

Sejumlah penelitian telah dilakukan terkait upaya menurunkan tingkat kecemasan siswa saat berbahasa Inggris secara lisan. Salah satu penelitian tersebut mengadopsi strategi pemantauan diri dan portofolio di mana siswa diminta untuk merekam presentasi mereka sendiri secara mandiri dan kemudian diminta untuk meninjau kembali video yang direkam (Wang & Chang, 2010). Setelah pidato pertama, para siswa diwajibkan untuk mengirimkan makalah refleksi diri sebanyak dua halaman. Strategi-strategi tersebut berhasil mengurangi tingkat kecemasan siswa. Penelitian selanjutnya menunjukkan bahwa penggunaan pembelajaran berbasis Web (Fauzi, Hartono, Widhiyanto, & Pratama, 2022), film kartun (Maharani, Supriadi, & Widyastuti, 2018) dan Penerapan Teknik Stress Inoculation Training (Sit) (Triutami, 2022) juga dapat menurunkan tingkat kecemasan siswa.

Penelitian selanjutnya menguji efektivitas penggunaan video berbicara yang direkam untuk pembelajaran keterampilan Berbicara di Turki. Dalam penelitian ini, pembelajaran tatap muka menggunakan pendekatan berbasis tugas digabungkan dengan penggunaan video. Tiga jam pertama digunakan untuk kegiatan berbasis tugas di dalam kelas dan satu jam lainnya digunakan untuk menonton dan mengevaluasi video rekaman berbicara siswa yang merupakan pekerjaan rumah. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa merekam video siswa yang berbicara Bahasa Inggris secara lisan memiliki dampak positif pada kemahiran berbicara siswa karena siswa dapat melihat kembali penampilan mereka secara kritis dan mengevaluasi aspek-aspek yang masih perlu diperbaiki (Kirkgoz, 2011). Selain itu, pada akhir penelitian, ditemukan terjadi penurunan tingkat kecemasan siswa. Namun, masih belum jelas aktivitas apa (pembelajaran tatap muka menggunakan pendekatan berbasis tugas atau menonton video) yang menyebabkan penurunan tingkat kecemasan tersebut.

Colbeck (2011) menguji dampak pemberian latihan berpidato kepada siswa terhadap rasa takut mereka dalam berkomunikasi dengan menggunakan "desensitisasi sistematis, restrukturisasi kognitif, dan pelatihan keterampilan" (hal. 158) dan menemukan bahwa latihan berpidato tersebut secara signifikan menurunkan rasa takut mereka dalam berkomunikasi. Demikian pula, Lucas (1984) menyarankan penggunaan serangkaian latihan karena diasumsikan bahwa latihan akan menghasilkan peningkatan keterampilan yang pada gilirannya akan mengurangi tingkat kecemasan. Namun perlu

dicatat, metode tersebut menuai kritik karena beberapa alasan. Pertama, metode tersebut tidak dirancang khusus untuk kelas bahasa asing dengan karakteristik-karakteristik tertentu. Kedua, beberapa metode penurunan tingkat kecemasan membutuhkan pelatihan dan keahlian tertentu yang mungkin memerlukan dana dan peralatan khusus yang tidak dapat diakses oleh kebanyakan guru bahasa (Foss & Reitzel, 1988).

Foss dan Reitzel (1988) lebih lanjut berargumentasi bahwa setiap metode yang bertujuan untuk mengurangi tingkat kecemasan siswa harus melibatkan persepsi diri yang positif terkait kompetensi yang dimiliki dan merekomendasikan sebuah model, yang diambil dari karya Spitzberg dan Hurt (1987), yang disebut 'kompetensi relasional'. Dalam hal ini, kompetensi tidak dipandang sebagai entitas objektif; sebaliknya, kompetensi adalah sejauh mana seseorang menganggap dirinya kompeten dalam konteks tugas yang sedang dihadapi. Persepsi diri negatif (persepsi tidak kompeten, tidak berharga, rendah prestasi) akan membuat kecemasan berlanjut meskipun evaluasi oleh guru dan teman sebaya menunjukkan hal yang positif (Foss & Reitzel, 1988). Persepsi diri yang positif tentang kompetensi diri akan mengurangi kecemasan. Model ini terdiri dari lima komponen penting yang disebut motivasi, pengetahuan, keterampilan, kriteria hasil, dan konteks.

Salah satu teknik yang disarankan oleh Foss dan Reitzel (1988) untuk mengurangi kecemasan adalah dengan meminta siswa yang cemas untuk mengartikulasikan ketakutan apa pun yang mereka miliki dan menuliskannya di papan tulis. Dengan cara ini, siswa tersebut dapat melihat sendiri bahwa dia bukan satu-satunya yang mengalami perasaan cemas. Teknik serupa diperkenalkan oleh penulis tersebut yang disebut 'grafik kecemasan'. Dalam hal ini, siswa diminta untuk membuat grafik tingkat kecemasan mereka dalam berbagai interaksi sosial. Dalam hal ini, tingkat kecemasan akan rendah dalam beberapa situasi interaksi dan tinggi dalam situasi lain. Dengan memahami hal tersebut, diharapkan siswa menjadi lebih realistis dalam mempersepsikan kompetensi mereka sendiri. Peneliti tersebut juga menyarankan penggunaan "journal writing" dengan harapan bahwa siswa dapat lebih memahami kecemasan mereka dan menjadi lebih realistis dalam berekspektasi. Dengan cara ini, kecemasan dapat dikurangi.

Gagasan utama yang dibangun dalam artikel ini adalah bahwasanya setiap metode yang dikembangkan untuk membantu siswa mengurangi tingkat kecemasan berbicara harus melibatkan siswa berkomunikasi secara langsung menggunakan bahasa target melalui bantuan yang diberikan oleh teman sekelas dan guru. Ketika mereka berhasil berkomunikasi menggunakan bahasa target (misalnya Bahasa Inggris), mereka akan mengembangkan persepsi positif terhadap kompetensi mereka, sehingga kecemasan mereka dapat berkurang. Seperti yang telah dikemukakan sebelumnya, tidak ada cara yang lebih baik untuk meyakinkan siswa tentang kemampuan berenang mereka selain membawa mereka ke kolam renang dan membiarkan mereka berlatih renang. Kecemasan terkait kemampuan renang mereka secara berangsur-angsur akan menurun seiring dengan berkembangnya keterampilan mereka.

Selanjutnya, Crookall dan Oxford (1991) memperkenalkan penggunaan teknik bermain peran. Dalam hal ini partisipasi dalam kegiatan tersebut diharapkan dapat membantu siswa merenungkan kecemasan mereka sendiri dan diharapkan dapat

membantu mereka menghadapi kecemasan tersebut. Kegiatan-kegiatan ini termasuk 'agony column', 'ghost avengers', dan 'anxious photos.' Dalam kegiatan pertama, siswa memainkan tiga peran berbeda sebagai 'students', 'agony aunt', dan 'a counselor'. Permainan peran dimulai dengan siswa menulis surat ke 'agony column' yang berkaitan dengan kecemasan mereka. Para siswa ini kemudian memainkan peran 'agony aunt' dalam kelompok kecil di mana setiap anggota kelompok membaca surat-surat sebelumnya dan memberikan umpan balik tentang bagaimana mengatasi kecemasan siswa. Dalam fase berikutnya dari kegiatan ini, masih dalam kelompok kecil, siswa memainkan peran 'a counselor' di mana mereka perlu menjawab surat-surat sebelumnya dan membahas, dalam kelompok kecil, kelebihan dan kekurangan saran yang diberikan sebelumnya. Kegiatan ini diakhiri dengan umpan balik dari kelompok-kelompok yang berbeda, di mana setiap kelompok diwakili oleh satu anggota. Namun, seperti yang telah dikemukakan sebelumnya, terlepas dari upaya apa pun untuk mengurangi kecemasan siswa, emosi negatif ini akan tetap ada jika persepsi siswa tentang kompetensi mereka sendiri tetap tidak berubah.

Teknik lain yang disarankan dalam literatur adalah melalui penggunaan strategi "berbicara pada diri sendiri" atau "self-talk", terutama ketika menghadapi kecemasan terhadap situasi evaluasi tertentu seperti lomba pidato atau tes (Young, 1991). Namun, berbicara pada diri sendiri justru dapat memicu kecemasan. Berbicara pada diri sendiri yang bersifat negatif (Misalnya, "saya tidak bisa melakukannya") cenderung memicu kecemasan, sedangkan bicara pada diri sendiri yang bersifat positif (Misalnya, "saya bisa melakukannya") cenderung mengurangi kecemasan, menurut penulis tersebut. Akan tetapi, hasil penelitian lain juga menunjukkan bahwa berbicara pada diri sendiri yang positif juga dapat memicu kecemasan, di mana siswa merasakan kecemasan setelah melakukan kegiatan berbicara pada diri sendiri (Liu, 2006). Oleh karena itu, efektivitas berbicara pada diri sendiri untuk mengurangi kecemasan masih tetap kontroversial.

Selain itu, mengubah keyakinan siswa yang salah terkait pembelajaran bahasa dengan memberikan informasi baru dan terpercaya kepada mereka juga dapat mengubah keyakinan negatif mereka terhadap pembelajaran bahasa (Horwitz, 1988). Keyakinan negatif tentang pembelajaran bahasa (misalnya agar dapat berbahasa Inggris harus menguasai grammar) merupakan salah satu sumber kecemasan utama dalam pembelajaran bahasa. Namun, keyakinan pembelajar boleh jadi merupakan pengaruh dari keyakinan guru yang mengajar (guru sering memberikan dogma yang keliru terkait pembelajaran Bahasa Inggris). Dalam hal ini, meluruskan keyakinan guru yang keliru juga penting karena keyakinan ini tercermin secara nyata dalam praktek pengajaran mereka (Young, 1991). Namun demikian, tingkat kecemasan siswa hanya akan dapat berkurang apabila mereka merasa yakin dan percaya bahwa mereka sesungguhnya dapat berkomunikasi menggunakan bahasa target.

Penelitian juga menunjukkan bahwa teknik koreksi guru juga dapat membuat siswa merasa cemas, termasuk saat memperbaiki kesalahan siswa dalam berbicara. Koreksi yang kasar dan 'tidak ramah' umumnya memicu kecemasan, sedangkan teknik koreksi yang ramah, yang memberikan penguatan positif, dapat mengurangi kecemasan siswa (Price, 1991). Oleh karena itu, meskipun pemberian umpan balik itu penting dalam pembelajaran bahasa, perlu disadari bahwa pemberian umpan balik yang tidak sesuai

hanya akan lebih merugikan siswa. Bahkan, saat ini ada trend yang semakin berkembang dalam Teori Pemerolehan Bahasa bahwa tidak semua kesalahan harus dikoreksi (Engwall & Bälter, 2007). Dalam hal ini, keputusan apakah akan mengoreksi kesalahan siswa atau tidak juga harus mempertimbangkan apakah koreksi kesalahan tersebut efektif dan akan membantu siswa mengembangkan kompetensi komunikatif mereka.

Selain teknik koreksi kesalahan, karakteristik guru juga memainkan peran yang cukup penting, di mana guru yang ramah, memiliki humor yang baik, sabar, dan santai pada umumnya membuat siswa lebih sedikit cemas dibandingkan dengan guru yang tidak memiliki karakteristik-karakteristik tersebut (Young, 1990).

Hal yang menarik, penelitian juga menunjukkan bahwa kecemasan berkurang ketika siswa bekerja dalam kelompok kecil atau melakukan kerja berpasangan (Koch & Terrell, 1991; Liu, 2006; Omaggio, 1992; Price, 1991; Young, 1990). Dengan kata lain, penggunaan teknik pembelajaran kooperatif memiliki potensi besar dalam mengurangi kecemasan siswa, termasuk kecemasan berbicara.

Pembelajaran Kooperatif

Pembelajaran kooperatif dapat didefinisikan sebagai situasi pembelajaran di mana dua atau lebih siswa belajar bersama untuk mencapai tujuan bersama atau menyelesaikan tugas yang ada, biasanya melalui interaksi yang dipandu oleh teman sebaya. Dalam melakukan hal ini, para pembelajar aktif berpartisipasi dalam kegiatan kelompok, sementara guru biasanya berperan sebagai fasilitator (Cockerill, Thurston, & Taylor, 2020). Terdapat setidaknya lima elemen dasar dalam pembelajaran kooperatif, yaitu (a) saling ketergantungan positif, (b) pertanggungjawaban individu, (c) keterampilan sosial, (d) interaksi tatap muka, dan (e) pemrosesan kelompok (Johnson & Johnson, 1989).

Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing, pembelajaran kooperatif merupakan salah satu model pembelajaran yang paling umum digunakan untuk meningkatkan keterampilan berbicara siswa (Moghaddam & Heidari, 2018). Selain itu, sejumlah penelitian telah menguji dampak pembelajaran kooperatif terhadap keterampilan menyimak (Kirbas, 2017; Yavuz & Arslan, 2018), berbicara (Ehsan, Vida, & Mehdi, 2019; Meena, 2020; Namaziandost, Homayouni, & Rahmani, 2020), kosakata (Bilen & Tavit, 2015; Sheridan & Markslag, 2017; Yavuz & Arslan, 2018), tata bahasa (Khan & Akhtar, 2017; Pagcaliwagan, 2016; Yavuz & Arslan, 2018; Zarifi & Taghavi, 2016), pemahaman bacaan (Berzener, 2021; Yavuz & Arslan, 2018), motivasi dalam pembelajaran bahasa (Marashi & Khatami, 2017), dan kepercayaan diri serta kecemasan siswa (Crandall, 1999; Siahpoosh, Asl, & Khodadoust, 2020). Secara umum, hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif dapat meningkatkan hasil belajar siswa, kepercayaan diri siswa dan, pada saat yang sama, mengurangi tingkat kecemasan siswa.

Di sisi lain, persaingan antara siswa juga telah diidentifikasi sebagai faktor utama penyebab kecemasan (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013). Oleh karena itu, untuk mengurangi persaingan dan dengan demikian kecemasan, guru dapat mendorong penggunaan pembelajaran kooperatif di mana pembelajar bahasa bekerja sama untuk mencapai tujuan

bersama. Dengan cara ini, tingkat kecemasan mereka juga dapat berkurang. Pada saat yang sama, mereka memiliki lebih banyak waktu untuk menggunakan bahasa target, sehingga meningkatkan comprehensible output (Swain, 2005). Dengan kata lain, penggunaan pembelajaran kooperatif tidak hanya menurunkan tingkat kecemasan siswa, tetapi juga memfasilitasi proses pembelajaran bahasa dengan memberikan output yang memadai kepada pembelajar bahasa.

Selain penggunaan pembelajaran kooperatif, penelitian juga menunjukkan bahwa penggunaan media sosial seperti WhatsApp dapat mengurangi tingkat kecemasan siswa. Mengingat sebaran aplikasi ini dan familiaritas siswa dengan aplikasi ini, penelitian lebih lanjut perlu mengeksplorasi potensi aplikasi ini dalam mengurangi tingkat kecemasan siswa ketika menggunakan bahasa asing dengan menggunakan desain penelitian eksperimental.

Pembelajaran Berbantu WhatsApp

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbantu perangkat seluler memungkinkan siswa untuk belajar kapan saja, di mana saja (Crescente & Lee, 2011; Sandberg, Maris, & de Geus, 2011) dan sangat berguna untuk pembelajaran bahasa secara umum (Başoğlu & Akdemir, 2010; Miangah & Nezarat, 2012). Pembelajaran melalui telepon seluler menggunakan WhatsApp, misalnya, telah diteliti untuk pembelajaran Bahasa Inggris (Alberth, Wiramihardja, & Uden, 2020), Idiom (Özgür Şahan, Çoban, & Razi, 2016), Menulis (Yavuz, 2016), Kosakata (Başoğlu & Akdemir, 2010; Hashemifardnia, Namaziandost, & Esfahani, 2018; Lu, 2008), Pengucapan (Saran, Seferoglu, & Cagiltay, 2009), Penceritaan (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006), Berbicara dan Menyimak (Tsou et al., 2006), Membaca (Hsu, 2013), Tata Bahasa (Baleghizadeh & Oladrostam, 2010), dan Profesi Kependidikan (Suardika et al., 2020). Aplikasi WhatsApp yang digunakan sebagai media untuk berlatih bahasa Inggris memiliki dampak positif pada perkembangan bahasa lisan (Weissheimer, Caldas, & Marques, 2018) dan motivasi belajar siswa (Ilter, 2009).

Menariknya, bukti empiris menunjukkan bahwa penggunaan aplikasi WhatsApp dapat mengurangi tingkat kecemasan siswa (Albogami & Algethami, 2022; Kaid & Rashad, 2019; Shamsi, Altaha, & Gilanlioglu, 2019). Selain memberikan "lingkungan bebas stres" dalam pembelajaran bahasa berbantu perangkat seluler menggunakan WhatsApp, hal ini juga dapat meningkatkan keterampilan berbicara siswa (Rajendran & Yunus, 2021). John dan Yunus (2021) melakukan tinjauan sistematis terhadap penelitian tentang integrasi media sosial untuk pembelajaran keterampilan berbicara. Hasil tinjauan tersebut menunjukkan bahwa integrasi media sosial, termasuk WhatsApp, untuk pembelajaran keterampilan Berbicara dianggap sangat bermanfaat dan telah meningkatkan keterampilan berbicara siswa, kepercayaan diri, dan pada saat yang sama mengurangi kecemasan siswa. Demikian pula, Han dan Keskin (2016) melakukan eksperimen untuk menguji efek integrasi WhatsApp pada kecemasan pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing dan melaporkan bahwa pengalaman siswa dengan kegiatan-kegiatan tersebut tidak hanya membantu mengurangi tingkat kecemasan, tetapi juga membantu meningkatkan kemampuan berbicara mereka.

Demikian pula, Saritepeci, Duran, dan Ermiş (2019) menguji persepsi siswa terhadap penggunaan WhatsApp untuk pembelajaran bahasa asing yang melibatkan peserta dengan latar belakang dan karakteristik demografis yang beragam. Peserta melaporkan bahwa penggunaan WhatsApp mendorong pembelajaran aktif dan interaksi yang dinamis, meningkatkan motivasi belajar mereka, dan dengan demikian mereka menyatakan kepuasan mereka terhadap mata kuliah yang telah diikuti. Hasil penelitian serupa dilakukan oleh Aktas dan Can (2019) di mana WhatsApp digunakan sebagai kegiatan ekstrakurikuler. Dilaporkan bahwa praktik tersebut menghasilkan peningkatan keyakinan terhadap efikasi diri peserta dan penggunaan WhatsApp menjadi pengalaman belajar yang menyenangkan. Peningkatan keyakinan efikasi diri pada gilirannya akan mengurangi tingkat kecemasan (Alberth, 2019). Siswa yang memiliki tingkat keyakinan efikasi diri yang tinggi tidak akan secemas mereka yang memiliki efikasi diri yang rendah (Bandura, 2015).

Pengalaman belajar positif yang dihasilkan dari penggunaan WhatsApp untuk pembelajaran bahasa ini dapat dikaitkan dengan beberapa faktor. Pertama-tama, integrasi kegiatan WhatsApp dalam kelas berbicara memberikan "kesempatan belajar yang unik dan serbaguna" karena pembelajar bahasa dapat "mengindividualisasi pembelajaran mereka" (Han & Keskin, 2016). Selain itu, penggunaan WhatsApp juga menghasilkan peningkatan motivasi siswa dalam belajar (Alamer & Al Khateeb, 2021; Albogami & Algethami, 2022). Karena pembelajaran dapat diindividualisasi dan pembelajaran melalui WhatsApp mendorong motivasi siswa untuk belajar, tidak mengherankan jika tingkat kecemasan siswa pun menurun. Dengan kata lain, integrasi WhatsApp ke dalam kegiatan pembelajaran bahasa asing, terutama yang terkait dengan keterampilan Berbicara, dapat menjadi solusi efektif untuk kecemasan yang telah lama menjadi permasalahan bagi banyak guru dan siswa.

Pembelajaran Kooperatif Berbantu WhatsApp

Seperti telah dikemukakan sebelumnya, pembelajaran kooperatif dapat mengurangi tingkat kecemasan siswa dan pada saat yang sama membuat mereka lebih percaya diri dan termotivasi untuk belajar (JoAnn Crandall, 1999; Pan & Dezhi, 2020; Wang, 2016). Penelitian juga menunjukkan bahwa integrasi WhatsApp dalam kelas bahasa dapat membantu mengurangi tingkat kecemasan siswa (Albogami & Algethami, 2022; Kaid & Rashad, 2019; Shamsi et al., 2019). Selain itu, penggunaan aplikasi WhatsApp memiliki dampak positif pada perkembangan kemampuan berbicara (Weissheimer et al., 2018) dan motivasi belajar siswa (Ilter, 2009). Meskipun penggunaan pembelajaran kooperatif dan WhatsApp dalam pembelajaran bahasa dapat mengurangi tingkat kecemasan siswa, masih relatif sedikit penelitian yang menggabungkan kegiatan pembelajaran kooperatif menggunakan WhatsApp untuk mengurangi tingkat kecemasan siswa dalam berbicara secara lisan. Argumen utama dalam artikel ini adalah, meskipun penelitian yang menguji penggabungan pembelajaran kooperatif dan penggunaan WhatsApp masih relatif sedikit, pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp tidak hanya mampu mengurangi tingkat kecemasan siswa dalam berbicara secara lisan, tetapi juga akan meningkatkan keterampilan berbahasa dan menghasilkan pembelajaran berkualitas.

Dalam konteks pembelajaran bahasa, pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp memungkinkan pembelajar bahasa untuk bereksperimen dengan "input" (Krashen, 1985)

dan "output" (Swain, 2005) – dua syarat mutlak terjadinya pemerolehan dan pembelajaran bahasa. Melalui kegiatan kelompok kecil melalui panggilan grup WhatsApp, pembelajar bahasa tidak hanya dapat bereksperimen dengan input dan output, tetapi mereka juga dapat menerima bantuan dari guru dan teman sekelas yang lebih mampu (Eteläpelto & Lahti, 2008), sehingga memungkinkan terjadinya scaffolding. Selanjutnya, kegiatan pembelajaran kooperatif melalui WhatsApp tidak dibatasi oleh ruang dan waktu (Crescente & Lee, 2011; Sandberg et al., 2011), memungkinkan pembelajar bahasa untuk berinteraksi secara bebas menggunakan bahasa target (Bahasa Inggris). Terbatasnya jam pelajaran di kelas merupakan salah satu kelemahan utama dari pembelajaran konvensional. Pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp dapat membantu mengatasi kelemahan klasik tersebut yang telah lama dihadapi oleh guru dan siswa. Selain itu, menggunakan bahasa target melalui panggilan grup WhatsApp dianggap kurang menakutkan dibandingkan dengan berbicara secara tatap muka langsung (Albogami & Algethami, 2022; Kaid & Rashad, 2019; Shamsi et al., 2019).

Penggunaan pembelajaran kooperatif dan WhatsApp sangat berguna untuk meningkatkan kemampuan berbahasa lisan. Melalui kegiatan kelompok yang dirancang dengan baik, misalnya, pembelajar bahasa dapat bekerja dalam kelompok kecil yang melibatkan penggunaan bahasa target dalam 'suasana' yang kurang menakutkan (Rajendran & Yunus, 2021). Karena lingkungan pembelajaran kurang menakutkan dan karena kegiatan pembelajaran tidak dirancang untuk kompetisi yang memicu kecemasan (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013), pembelajar bahasa akan berinteraksi secara lebih sukarela dan dengan kemauan sendiri, sehingga mendorong partisipasi aktif dan keterlibatan dalam kegiatan pembelajaran. Hal ini pada gilirannya akan memaksimalkan input (Krashen, 1985) dan output (Swain, 2005) serta meminimalkan kecemasan, sehingga memfasilitasi proses pemerolehan dan pembelajaran bahasa. Dengan kata lain, berbicara melalui kegiatan pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp memberikan pengalaman pembelajaran dengan stres yang lebih rendah dibandingkan dengan interaksi tatap muka. Akibatnya, pembelajar bahasa akan cenderung lebih berani berbicara karena mereka mengalami tingkat kecemasan yang rendah. Berikut ini adalah beberapa contoh kegiatan pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp di mana pembelajar bahasa didorong untuk berbicara menggunakan bahasa target.

Salah satu teknik pembelajaran kooperatif yang cocok dengan WhatsApp adalah teknik Think Pair Share. Melalui Teknik ini, guru dapat memposting satu topik lengkap dengan sejumlah pertanyaan ke grup WhatsApp. Siswa kemudian perlu melakukan brainstorming secara individu. Setelah itu, siswa kemudian bekerja berpasangan melalui grup WhatsApp dan setiap pasangan dapat membahas topik tersebut secara lisan melalui panggilan grup WhatsApp sampai mereka mencapai kesepakatan terkait topik yang dibahas. Perlu dicatat bahwa diskusi melalui panggilan grup WhatsApp harus dilakukan dalam bahasa target (misalnya, Bahasa Inggris). Tujuan utama dari latihan ini adalah agar siswa terbiasa menggunakan bahasa target untuk komunikasi lisan dan, diharapkan, ketika mereka sudah terbiasa menggunakan bahasa tersebut, mereka juga akan memiliki persepsi yang lebih positif terhadap kemampuan berbahasa mereka. Persepsi positif ini akan, pada gilirannya, mengurangi tingkat kecemasan mereka saat menggunakan bahasa target secara lisan (Chen, 2009). Tentu saja, bimbingan dan dukungan perlu terus diberikan oleh guru dan teman sebaya selama proses pembelajaran. Latihan ini diakhiri

dengan kegiatan di mana setiap kelompok mempresentasikan hasil kerja kelompok mereka kepada seluruh kelas melalui panggilan grup WhatsApp dan setiap kelompok diwakili oleh satu orang.

Teknik pembelajaran kooperatif lain yang dapat dilakukan melalui WhatsApp adalah Three-Step Interview. Seperti namanya, kegiatan ini melibatkan tiga langkah. Pada langkah pertama, siswa A diminta mewawancarai siswa B dalam bahasa target (Bahasa Inggris) menggunakan panggilan grup WhatsApp. Pada langkah kedua, siswa B mewawancarai siswa A. Pewawancara wajib membuat catatan selama melakukan wawancara. Pada langkah terakhir, setiap siswa diminta untuk melaporkan hasil wawancara mereka kepada kelas melalui panggilan grup WhatsApp dan presentasi tersebut dapat diikuti dengan sesi tanya jawab. Para siswa juga dapat mengunggah wawancara mereka di media sosial dengan persetujuan pasangan wawancara. Tujuan utama dari latihan ini adalah untuk membentuk persepsi positif pada siswa mengenai kemampuan berbahasa mereka. Ketika para siswa telah mengembangkan persepsi yang lebih positif tentang kompetensi bahasa mereka, diharapkan tingkat kecemasan mereka juga akan berkurang seiring waktu (Foss & Reitzel, 1988). Akhirnya, penting untuk mengulangi kembali bahwa tidak ada cara yang lebih baik untuk meyakinkan siswa tentang keterampilan renang mereka selain membawa mereka ke kolam renang dan membiarkan mereka berlatih renang serta secara bertahap mengembangkan kepercayaan diri mereka terhadap kemampuan berenang mereka.

Simpulan

Kecemasan yang disebabkan oleh faktor-faktor yang beragam berdampak negatif terhadap keterampilan berbicara siswa. Solusi yang saat ini ditawarkan dalam literatur masih kurang efektif dan alamiah. Artikel ini mengemukakan bahwa pembelajaran kooperatif berbantu WhatsApp berpotensi mengurangi tingkat kecemasan siswa dalam berbicara. Pembelajaran kooperatif tidak hanya dapat mengurangi tingkat kecemasan siswa, tetapi juga dapat membuat mereka lebih termotivasi dan percaya diri dalam belajar. Dengan tidak adanya persaingan yang ketat yang menjadi sumber utama kecemasan, siswa dapat belajar sesuai dengan potensi masing-masing tanpa perlu merasa khawatir akan performa mereka dibandingkan performa siswa lain di kelas.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan aplikasi WhatsApp dalam pembelajaran bahasa dapat mengurangi tingkat kecemasan siswa dan membuat mereka lebih percaya diri dalam mempelajari bahasa target. Penggunaan WhatsApp juga dilaporkan meningkatkan kemampuan berbicara dan rasa percaya diri siswa. Kontribusi utama dari artikel ini terletak pada ide integrasi kegiatan pembelajaran kooperatif ke dalam WhatsApp dengan menggunakan panggilan grup WhatsApp dengan tujuan utama untuk mengurangi tingkat kecemasan siswa dalam berbicara. Artikel ini juga memberikan contoh-contoh kegiatan pembelajaran kooperatif yang dapat dilakukan melalui WhatsApp. Karena aplikasi ini telah menjadi bagian dari kehidupan pembelajar bahasa saat ini, penggunaannya baik di dalam maupun di luar kelas akan dianggap alamiah oleh para pembelajar. Guru-guru dapat terus bereksperimen dengan berbagai teknik pembelajaran kooperatif yang sesuai dengan fitur-fitur media social yang digunakan. Pembelajaran bahasa hanya akan berjalan dengan baik jika para siswa menikmati seluruh proses pembelajaran dan tidak merasakan kecemasan yang berlebihan.

Referensi

- Akkakoson, S. (2016). Speaking anxiety in english conversation classrooms among Thai students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(1), 63-82.
- Aktas, B. Ç., & Can, Y. (2019). The Effect of " WhatsApp" Usage on the Attitudes of Students toward English Self-Efficacy and English Courses in Foreign Language Education outside the School. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(3), 247-256.
- Alamer, A., & Al Khateeb, A. (2021). Effects of using the WhatsApp application on language learners motivation: a controlled investigation using structural equation modelling. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27.
- Alberth. (2019). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36.
- Alberth, Wiramihardja, E., & Uden, L. (2020). WhatsApp with English language teaching? Some practical ideas and strategies. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(3), 262-274.
- Albogami, A., & Algethami, G. (2022). Exploring the use of WhatsApp for teaching speaking to English language learners: a case study. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid*, 19.
- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190.
- Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical study. *International Journal of Education Investigation*, 2(4), 38-46.
- Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33.
- Baleghizadeh, S., & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *Mextesol Journal*, 34(2), 1-10.
- Bandura, A. (2015). Self-efficacy conception of anxiety. In *Anxiety and self-focused attention* (pp. 89-110): Routledge.
- Başoğlu, E. B., & Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *TOJET: The Turkish online journal of educational technology*, 9(3).
- Berzener, A. (2021). The Effect of Cooperative Learning on EFL Learners' Success of Reading Comprehension: An Experimental Study Implementing Slavin's STAD Method. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(4), 90-100.
- Bilen, D., & Tavil, Z. M. g. (2015). The Effects of Cooperative Learning Strategies on Vocabulary Skills of 4th Grade Students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 151-165.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.

- Chen, L.-y. (2009). A study of EFL graduate students' oral presentation anxiety. *Tesis*, national Chung Cheng University, College of Education, Graduate Institute of the Department of Foreign Languages and Literature.
- Chiu, C.Y., Lai, Y.C., Liao, P.C., Lee, T.F., Zhang, W.-F., & Chien, Y.S. (2016). An investigation of English speaking anxiety in Foreign language classroom. *Journal of National Formosa University*, 33(2), 113-123.
- Cockerill, M., Thurston, A., & Taylor, A. (2020). Protocol: An efficacy randomized controlled trial of a vocabulary program in primary schools. *International Journal of Educational Research*, 99, 101511.
- Cohen, A. D. (2012). Comprehensible pragmatics: Where input and output come together. In *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 249-261): Springer.
- Colbeck, J. J. (2011). The impact of a fundamentals of speech course on public speaking anxiety. *The Journal of Undergraduate Research*, 9(1), 18.
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crescente, M. L., & Lee, D. (2011). Critical issues of m-learning: design models, adoption processes, and future trends. *Journal of the Chinese institute of industrial engineers*, 28(2), 111-123.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 141-150.
- Ehsan, N., Vida, S., & Mehdi, N. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language and Education*, 5(3 (19)).
- El-Sakka, S. M. F. (2016). Self-Regulated Strategy Instruction for Developing Speaking Proficiency and Reducing Speaking Anxiety of Egyptian University Students. *English Language Teaching*, 9(12), 22-33.
- Engwall, O., & Bälter, O. (2007). Pronunciation feedback from real and virtual language teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 235-262.
- Eteläpelto, A., & Lahti, J. (2008). The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking skills and creativity*, 3(3), 226-240.
- Fauzi, I., Hartono, R., Widhiyanto, W., & Pratama, H. (2022). Mengatasi anxiety dalam berbicara bahasa inggris melalui pembelajaran berbasis web. Paper presented at the *Prosiding Seminar Nasional Pascasarjana (PROSNAMPAS)*.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22(3), 437-454.
- Garsten, N. (2018). It's good to talk in the digital age. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(1).
- Han, T., & Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist: Education and Learning Research Journal* 12, 29-50.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816.

- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Esfahani, F. R. (2018). The Effect of Using WhatsApp on Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(3), 256-267.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 197-213.
- Ilter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(4), 136-158.
- Jackson Jr, R. D. (2022). An arts-integrated approach for ESL learners using song lyrics: vocabulary acquisition and low-anxiety environments of high school level students. *Tesis*. Boston University
- John, E., & Yunus, M. M. (2021). A Systematic Review of Social Media Integration to Teach Speaking. *Sustainability*, 13(16), 9047.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kaid Mohammed Ali, J., & Rashad Ali Bin-Hady, W. (2019). A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*(5).
- Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Khan, A., & Akhtar, M. (2017). Investigating the effectiveness of cooperative learning method on teaching of English grammar. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 1-16.
- Khan, A. A., Mavers, S., Benjamin, D. J., & Baker, R. (2021). The Relationship Between Self-Determination and English Language Acquisition: A Case Study of Human Determination, Self-Efficacy, & Success. In *Expanding Global Horizons Through Technology Enhanced Language Learning* (pp. 131-141): Springer.
- Kirbas, A. (2017). Effects of Cooperative Learning Method on the Development of Listening Comprehension and Listening Skills. *Online Submission*, 5(1), 1-17.
- Kirkgoz, Y. (2011). A Blended Learning Study on Implementing Video Recorded Speaking Tasks in Task-Based Classroom Instruction. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 1-13.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 3, 109-126.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Liu, D. (2015). A critical review of Krashen's input hypothesis: Three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139-146.
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL reporter*, 39, 20-20.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011.

- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 515-525.
- Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, 17(6), 593-598.
- Maharani, M., Supriadi, N., & Widiyastuti, R. (2018). Media pembelajaran matematika berbasis kartun untuk menurunkan kecemasan siswa. *Desimal: Jurnal Matematika*, 1(1), 101-106.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214.
- Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43-58.
- Meena, R. S. (2020). The effect of cooperative learning strategies in the enhancement of EFL learners' speaking skills. *Asian EFL Journal Research Articles*, 27.
- Meihua, L. (2007). Anxiety In Oral English Classrooms: A Case Study In China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-121.
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309.
- Miskam, N. N., & Saidalvi, A. (2019). Investigating English language speaking anxiety among Malaysian undergraduate learners. *Asian Social Science*, 15(1), 1-7.
- Moghaddam, A. S., & Heidari, F. (2018). The Impact of Cooperative Learning on EFL Learners. Paper presented at the *International Conference on Research and Innovation in Science, Engineering & Technology*.
- Moran, J. (2022). Comprehending Comprehensible Input (CI): Some Observations. *Journal of Classics Teaching*, 23(46), 124-125.
- Namaziandost, E., Homayouni, M., & Rahmani, P. (2020). The impact of cooperative learning approach on the development of EFL learners' speaking fluency. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1780811.
- Omaggio, A. (1992). Thoughts on language anxiety by Alice Omaggio, Stephen Krashen, Tracy Terrell, and Jennybelle Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- Özgür Şahan, Çoban, M., & Razi, S. (2016). Students learn English idioms through WhatsApp: Extensive use of smartphones. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı*, 18(2), 1230-1251.
- Pagcaliwagan, S. B. (2016). Cooperative learning strategy: Effects on students' performance in grammar. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 3(1), 40-49.
- Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen's theory. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 37-44.
- Pan, D., & Dezhi, W. (2020). The Application of Autonomous-Cooperative Learning in Senior High School English Writing Teaching. *Studies in Literature and Language*, 21(1), 73-76.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 4(1), 101-108.
- Radzuan, N. R. M., & Kaur, S. (2011). Technical oral presentations in English: Qualitative analysis of Malaysian engineering undergraduates' sources of anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1436-1445.

- Rafada, S. H., & Madini, A. (2017). Major causes of Saudi learners' speaking anxiety in EFL classrooms. *International Journal of English Language Education*, 5(1), 54-71.
- Rajendran, T., & Yunus, M. M. (2021). A systematic literature review on the use of mobile-assisted language Learning (MALL) for enhancing speaking skills among ESL and EFL learners. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 586-609.
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115.
- Sandberg, J., Maris, M., & de Geus, K. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education*, 57(1), 1334-1347.
- Saran, M., Seferoglu, G., & Cagiltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34(1), 97-114.
- Saritepeci, M., Duran, A., & Ermiş, U. F. (2019). A new trend in preparing for foreign language exam (YDS) in Turkey: Case of WhatsApp in mobile learning. *Education and Information Technologies*, 24(5), 2677-2699.
- Shamsi, A. F., Altaha, S., & Gilanlioglu, I. (2019). The Role of M-Learning in Decreasing Speaking Anxiety for EFL Learners. *Online Submission*, 2(1), 276-282.
- Sheridan, R., & Markslag, L. (2017). Effective strategies for teaching vocabulary: an introduction to engaging cooperative vocabulary card activities. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 214-229.
- Siahpoosh, H., Asl, Z. G., & Khodadoust, J. (2020). The Effect of Cooperative Learning on Reducing Anxiety and Improving Reading Comprehension of EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 134-143.
- Spitzberg, B. H., & Hurt, H. T. (1987). The measurement of interpersonal skills in instructional contexts. *Communication Education*, 36(1), 28-45.
- Suardika, I. K., Alberth, Mursalim, Siam, Suhartini, L., & Pasassung, N. (2020). Using whatsapp for teaching a course on the education profession: Presence, community and learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 12(1), 17-32.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495-508): Routledge.
- Tien, C.-Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4(2), 21-34.
- Triutami, K. (2022). Penerapan Teknik Stress Inoculation Training (Sit) Untuk Mengurangi Kecemasan Berbicara Siswa di Depan umum di SMA Negeri 6 Luwu Utara. (Sarjana). *Tesis*. Universitas Negeri Makassar, Makassar.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Wang, J.-n. (2016). Motivations in Developing inter-language Talk: A Study of Vocational College Business English Major. Paper presented at the 2016 *International Conference on Politics, Economics and Law (ICPEL 2016)*.
- Wang, L.J., & Chang, H.F. (2010). Applying innovation method to assess English speaking performance on communication apprehension. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 1(2).

- Weissheimer, J., Caldas, V., & Marques, F. (2018). Using Whatsapp to develop L2 oral production. *Leitura, 1*(60), 21-38.
- Wilson, J. T. S. (2006). Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test: *Thesis*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37*(3), 308-328.
- Yahya, M. (2013). Measuring speaking anxiety among speech communication course students at the Arab American University of Jenin (AAUJ). *European Social Sciences Research Journal, 1*(3), 229-248.
- Yavuz, F. (2016). Do Smartphones Spur or Deter Learning: A WhatsApp Case Study. *Internationa Journal of Science, 15*(3), 408-415.
- Yavuz, O., & Arslan, A. (2018). Cooperative learning in acquisition of the English language skills. *European Journal of Educational Research, 7*(3), 591-600.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals, 23*(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426-439.
- Zarifi, A., & Taghavi, A. (2016). The impact of cooperative learning on grammar learning among Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(7). 1429-1436.