AL-QIBLAH:
Jurnal Studi Islam dan Bahasa Arab
https://journal.stiba.ac.id/index.php/qiblah/index

Vol. 5, No. 6 (2026)
p.982-1004
doi:
10.36701/qiblah.v5i6.3817

Emosi Akademik dan Respons Psikologis Mahasiswa terhadap Umpan Balik Reflektif Dosen dalam Pembelajaran *Mahārah al-Kalām*

Students' Academic Emotions and Psychological Responses to Lecturers' Reflective Feedback in Maharah Kalam Learning

Muhammad Naufal Ridha[a], **Nor Annisa Fajriyanti**[b], **Muhammad Alfajar**[c], **Septian Rifki Irfansyah**[d], **Hilma Dina Mazida**[e], **Surawan**[f]

[a] *Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia; Email: m.naufal.ridho@gmail.com*
[b] *Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia; Email: syaansasyaaa@gmail.com*
[c] *Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia; Email: muhammadalfajar082@gmail.com*
[d] *Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia; Email: irfansyah2614@gmail.com*
[e] *Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia; Email: hilmamazida4@gmail.com*
[f] *Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia; Email: surawan@uin-palangkaraya.ac.id*

Article Info
Received: 23 Oktober 2026
Revised: 22 November 2026
Accepted: 23 November 2026
Published: 25 November 2026

Keywords:
academic emotions, psychological responses, reflective feedback, maharah kalam, Arabic language learning

Kata kunci:
emosi akademik, respons psikologis, umpan balik reflektif, maharah kalam, pembelajaran bahasa arab

Abstract
This study aims to explore students' academic emotions when receiving lecturers' reflective feedback, identify the psychological responses that emerge, and understand how lecturers adapt their feedback to students' conditions. This study employed a qualitative approach with a phenomenological orientation. Informants were selected using purposive sampling, involving five students and one lecturer. The findings reveal three main results. First, students experienced diverse academic emotions, including happiness and motivation, as well as nervousness, embarrassment, tension, and fear of making mistakes. These differences were associated with students' previous Arabic language learning backgrounds and levels of self-confidence. Second, students' psychological responses were reflected in how they interpreted and followed up on feedback, such as taking notes, asking questions, seeking references, and practicing independently. Third, these two aspects were interconnected because students' emotions could influence how they responded to feedback, although they did not always determine their subsequent actions. Feedback accompanied by appreciation, clear explanations, and opportunities to correct mistakes could help students evaluate their performance and plan further improvements. This study contributes to educational psychology and Arabic language education by highlighting the importance of considering emotional aspects and individual responses when providing reflective feedback. The findings are limited to the specific research context and participants and are therefore not intended to represent all students.

Abstrak
Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi emosi akademik mahasiswa ketika menerima umpan balik reflektif, mengidentifikasi respons psikologis yang muncul, serta memahami cara dosen menyesuaikan umpan balik dengan kondisi mahasiswa. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan orientasi fenomenologis. Informan dipilih menggunakan teknik *purposive sampling*, yang melibatkan lima mahasiswa dan satu dosen. Hasil penelitian menunjukkan tiga temuan utama. Pertama, emosi akademik mahasiswa beragam: ada yang senang dan termotivasi, tetapi ada juga yang gugup, malu, tegang, dan khawatir melakukan kesalahan. Perbedaan ini berkaitan dengan latar belakang pembelajaran bahasa Arab dan tingkat kepercayaan diri

AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam dan Bahasa Arab
Vol. 5, No. 6 (2026): 982-1004
doi: 10.36701/qiblah.v5i6.3817

mahasiswa. Kedua, respons psikologis mahasiswa terlihat dari cara mereka memaknai koreksi dan menindaklanjutinya, seperti mencatat masukan, bertanya, mencari referensi, dan berlatih kembali. Ketiga, kedua aspek tersebut saling berkaitan karena emosi dapat memengaruhi cara mahasiswa merespons umpan balik, meskipun tidak selalu menentukan tindakan selanjutnya. Umpan balik yang disertai apresiasi, penjelasan yang mudah dipahami, dan kesempatan memperbaiki kesalahan dapat membantu mahasiswa mengevaluasi penampilan serta merencanakan perbaikan. Penelitian ini berkontribusi pada kajian psikologi pendidikan bahasa Arab dengan menegaskan pentingnya mempertimbangkan aspek emosional dan respons individual dalam pemberian umpan balik reflektif. Temuan dibatasi pada konteks dan informan penelitian sehingga tidak dimaksudkan untuk mewakili seluruh mahasiswa.

***How to cite*:**
Muhammad Naufal Ridha, Nor Annisa Fajriyanti, Muhammad Alfajar, Septian Rifki Irfansyah, Hilma Dina Mazida, Surawan. "Emosi Akademik dan Respons Psikologis Mahasiswa terhadap Umpan Balik Reflektif Dosen dalam Pembelajaran *Mahārah al-Kalām*." *AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam dan Bahasa Arab*, Vol. 5, No. 6 (2026): 982-1004. https://doi.org/10.36701/qiblah.v5i6.3817

This work is licensed under a Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

PENDAHULUAN

Pembelajaran bahasa Arab tidak hanya berkaitan dengan penguasaan kosakata, tata bahasa, dan keterampilan berbahasa, tetapi juga melibatkan pengalaman emosional mahasiswa selama proses belajar berlangsung. Hal ini cukup terlihat dalam pembelajaran *maharah kalam*, ketika mahasiswa harus menyampaikan gagasan secara lisan, memilih kosakata yang sesuai, memperhatikan struktur kalimat, dan mengucapkan bahasa Arab dengan tepat. Dalam situasi tersebut, umpan balik dosen menjadi bagian penting karena membantu mahasiswa mengenali kekurangan sekaligus memahami cara memperbaiki kemampuan berbicaranya. Dalam pengajaran bahasa kedua maupun bahasa asing, umpan balik korektif lisan (oral corrective feedback) berfungsi sebagai mekanisme pedagogis utama yang menjembatani kesenjangan antara produksi ujaran pembelajar dan kaidah bahasa target.[1] Namun, umpan balik tidak selalu diterima dengan perasaan yang sama oleh setiap mahasiswa. Ada mahasiswa yang merasa terbantu dan semakin percaya diri setelah mendapatkan koreksi, sedangkan mahasiswa lain mungkin merasa gugup, malu, kecewa, atau khawatir melakukan kesalahan kembali. Penelitian Hill et al. menunjukkan bahwa umpan balik dapat memunculkan beragam respons emosional, sebagian mahasiswa mengalami penurunan motivasi dan kepercayaan diri ketika menerima kritik negatif, sementara mahasiswa lain mampu menunjukkan ketahanan dan keterlibatan

[1] Shaofeng Li and Alyssa Vuono, "Twenty- Five Years of Research on Oral and Written Corrective Feedback in System," *System* 84 (2019): doi:10.1016/j.system.2019.05.006, h. 95.

untuk memperbaiki pembelajarannya.[2] Temuan tersebut memperlihatkan bahwa umpan balik perlu dipahami bukan sekadar sebagai penyampaian informasi mengenai kesalahan, melainkan juga sebagai pengalaman yang dapat memengaruhi kondisi psikologis dan keterlibatan mahasiswa dalam belajar. Hal ini menjadi menarik untuk dikaji dalam pembelajaran *maharah kalam*, terutama ketika mahasiswa harus menghadapi koreksi secara langsung di hadapan dosen maupun teman sekelas.

Permasalahan yang perlu diperhatikan bukan hanya apakah dosen telah memberikan koreksi, tetapi juga bagaimana mahasiswa mengalami, menafsirkan, dan merespons koreksi tersebut. Dalam penelitian ini, umpan balik yang dimaksud dibatasi pada umpan balik reflektif, yaitu pemberian tanggapan yang tidak berhenti pada penunjukan kesalahan, tetapi juga mendorong mahasiswa memahami penyebab kesalahan, mengevaluasi proses belajarnya, dan menentukan langkah perbaikan berikutnya.

Konsep tersebut sejalan dengan prinsip praktik reflektif yang dikemukakan oleh Farrell. Menurutnya, dialog yang melibatkan diskusi, pertanyaan, dan dukungan dapat mendorong individu untuk menelaah kembali praktik yang telah dilakukan, memperdalam pemahamannya, serta mengidentifikasi aspek-aspek yang perlu diperbaiki.[3] Dalam praktiknya, tanggapan dosen yang dimaksudkan untuk membantu belum tentu langsung dipahami sebagai dukungan oleh mahasiswa. Hal ini karena respons mahasiswa terhadap umpan balik tidak hanya berkaitan dengan isi koreksi, tetapi juga dipengaruhi oleh cara umpan balik disampaikan, bagaimana mahasiswa memahami maksud koreksi, serta bagaimana mereka menilai kemampuan dirinya sendiri. Hill et al. menunjukkan bahwa umpan balik dapat memunculkan respons emosional yang beragam dan memengaruhi motivasi serta kepercayaan diri mahasiswa.[4] Li & Curdt-Christiansen menemukan bahwa persepsi afektif dan kognitif mahasiswa terhadap umpan balik saling berkaitan dan berkembang secara berulang. Pemahaman yang terbatas terhadap umpan balik dapat berjalan bersama dengan memburuknya emosi, sedangkan pemahaman yang semakin baik dapat mendukung keterlibatan positif.[5] Meskipun penelitian tersebut dilakukan pada mahasiswa pascasarjana internasional pendidikan tinggi di Inggris, hasilnya memberikan landasan untuk memahami bahwa respons terhadap umpan balik tidak dapat dilepaskan dari cara mahasiswa memaknai informasi yang diterimanya. Pada mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab di Universitas Islam Negeri Palangka Raya, persoalan ini perlu ditelusuri lebih lanjut melalui pengalaman nyata mahasiswa, bukan dengan menganggap bahwa semua mahasiswa pasti merasa cemas atau bahwa setiap umpan balik reflektif selalu memberikan dampak positif.

---

2 Jennifer Hill et al., "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors," Teaching & Learning Inquiry 9, no. 1 (2021): doi:10.20343/teachlearninqu.9.1.20, h. 298.

3 Thomas S C Farrell, *Reflective Practice in Language Teaching*, Elements in Language Teaching (Cambridge: Cambridge University Press, 2024), doi:10.1017/9781009028783, h. 281.

4 Hill et al., "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors." h. 296.

5 Fangfei Li and Xiao Lan Curdt-Christiansen, "Teacher Feedback in UK Higher Education: Affective and Cognitive Perceptions of Chinese Postgraduate Students," *International Journal of Educational Research* 104 (2020): doi:10.1016/j.ijer.2020.101674, h. 6.

Untuk memahami persoalan tersebut, penelitian ini menggunakan konsep academic emotion dan psychological response sebagai dua fokus yang saling berkaitan, tetapi tidak sepenuhnya sama. Academic emotion dalam penelitian ini merujuk pada emosi yang dialami mahasiswa dalam kegiatan akademik, seperti rasa senang ketika berhasil berbicara, kecemasan ketika melakukan kesalahan, rasa malu saat dikoreksi, atau kebanggaan ketika mengalami kemajuan.

Dalam kajian psikologi pembelajaran bahasa, emosi positif seperti kesenangan berbahasa (foreign language enjoyment) dan emosi negatif seperti kecemasan kelas (foreign language classroom anxiety) dapat muncul secara bersamaan dan memengaruhi kesiapan pembelajar untuk berkomunikasi. Hal ini menunjukkan bahwa pengalaman emosional mahasiswa dalam pembelajaran bahasa tidak hanya mencakup emosi negatif, tetapi juga emosi positif yang turut mewarnai proses belajar mereka.[6] Sementara itu, psychological response dalam penelitian ini digunakan untuk melihat respons psikologis mahasiswa yang muncul ketika menerima umpan balik, misalnya cara mereka menilai kemampuan diri, menerima atau mempertanyakan koreksi, mempertahankan kepercayaan diri, serta memutuskan untuk memperbaiki diri atau justru menghindari kesempatan berbicara.

Studi yang dilakukan oleh Camacho-Morles et al. menunjukkan bahwa emosi pencapaian memiliki keterkaitan dengan proses motivasi, regulasi diri, dan proses kognitif yang berperan penting dalam keberhasilan akademik mahasiswa.[7] Temuan tersebut mendukung pentingnya memperhatikan kondisi emosional mahasiswa ketika menelaah pengalaman belajar mereka. Selain itu, penelitian Raccanello et al. yang melibatkan 17.019 mahasiswa dari 13 negara memperlihatkan bahwa emosi akademik dalam pembelajaran daring berkaitan dengan faktor seperti efikasi diri dan kualitas tugas yang dirasakan mahasiswa.[8] Walaupun kedua penelitian tersebut tidak secara khusus membahas umpan balik reflektif dalam pembelajaran berbicara bahasa Arab, temuan keduanya memberikan gambaran bahwa pengalaman emosional mahasiswa tidak terlepas dari interaksi antara kondisi diri dan situasi pembelajaran. Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini memandang bahwa pengalaman emosional mahasiswa ketika menerima umpan balik perlu dipahami dengan mempertimbangkan bagaimana mereka menilai kemampuan diri serta situasi pembelajaran yang sedang dihadapi.

Untuk memperdalam pemahaman tersebut, penelitian ini menggunakan Control-Value Theory of Achievement Emotions yang dikembangkan oleh Pekrun sebagai lensa interpretatif pada tahap analisis. Teori ini menjelaskan bahwa emosi akademik berkaitan dengan penilaian individu terhadap kendali yang dirasakan atas suatu aktivitas atau hasil (control appraisal) serta nilai yang diberikan terhadap aktivitas atau hasil tersebut (value

[6] Jean-Marc Dewaele and Chengchen Li, "Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda," *Foreign Language World* 196, no. 1 (2020): https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797/, h. 38.

[7] Jesús Camacho-Morles et al., "Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-Analysis," *Educational Psychology Review* 33, no. 3 (2021): doi:10.1007/s10648-020-09585-3, h. 5.

[8] Daniela Raccanello et al., "Higher Education Students' Achievement Emotions and Their Antecedents in e-Learning amid COVID-19 Pandemic: A Multi-Country Survey," *Learning and Instruction* 80 (2022): doi:10.1016/j.learninstruc.2022.101629, h. 8.

appraisal).[9] Dalam *maharah kalam*, emosi juga dapat berubah selama satu kegiatan berlangsung. Mahasiswa mungkin merasa cukup tenang ketika mulai berbicara, lalu menjadi gugup ketika dosen meminta penjelasan atas pilihan kata yang digunakan. Setelah mendapat contoh atau kesempatan mencoba lagi, perasaan itu bisa berkurang. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa emosi tidak selalu menjadi sifat tetap yang melekat pada mahasiswa. Pekrun melalui *Control-Value Theory of Achievement Emotions* menjelaskan bahwa emosi akademik berkaitan dengan penilaian individu terhadap kendali yang dirasakan dan nilai suatu aktivitas, sehingga pengalaman emosional dapat dipengaruhi oleh kondisi dan situasi yang dihadapi.[10] Sejalan dengan itu, Hill et al. menemukan bahwa mahasiswa dapat menunjukkan respons emosional yang beragam ketika menerima umpan balik, termasuk perubahan motivasi dan kepercayaan diri.[11]

Situasi kelas, bentuk pertanyaan, pengalaman sebelumnya, dan pemahaman terhadap koreksi ikut membentuk pengalaman emosional yang dirasakan mahasiswa. Cara pandang ini penting agar kecemasan tidak langsung dianggap sebagai tanda bahwa mahasiswa tidak mampu berbicara. Sebaliknya, rasa percaya diri juga tidak selalu berarti mahasiswa sudah memahami seluruh masukan. Dengan melihat pengalaman secara lebih rinci, penelitian dapat menangkap perubahan kecil yang mungkin terlewat apabila respons mahasiswa hanya dinilai dari penampilan akhirnya.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini diarahkan untuk memahami pengalaman mahasiswa ketika menerima umpan balik reflektif dosen dalam pembelajaran *maharah kalam*. Pokok masalah penelitian dirumuskan ke dalam tiga pertanyaan: (1) Bagaimana bentuk academic emotion yang dialami mahasiswa ketika menerima umpan balik reflektif dosen pada pembelajaran *maharah kalam*? (2) Bagaimana mahasiswa memaknai dan menunjukkan psychological response terhadap umpan balik reflektif tersebut? (3) Bagaimana mahasiswa menjelaskan keterkaitan antara emosi akademik yang dialami dan respons psikologis yang muncul dalam proses menerima serta menindaklanjuti umpan balik dosen? Sejalan dengan pertanyaan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi dan memahami emosi akademik mahasiswa, mengeksplorasi respons psikologis mereka terhadap umpan balik reflektif, serta menjelaskan bagaimana kedua pengalaman tersebut berkaitan dalam proses pembelajaran berbicara bahasa Arab. Penelitian ini tidak diarahkan untuk menetapkan bahwa umpan balik reflektif selalu berhasil atau gagal, melainkan untuk memahami kondisi yang membuat mahasiswa menerima koreksi sebagai dukungan belajar atau justru mengalaminya sebagai tekanan. Dengan demikian, hasil penelitian diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih dekat dengan pengalaman mahasiswa dan menjadi bahan pertimbangan bagi dosen dalam menyampaikan umpan balik yang tetap jelas, membangun, dan memperhatikan kondisi psikologis mahasiswa.

[9] Reinhard Pekrun, "Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions," *Educational Psychology Review* 36 (2024): doi:10.1007/s10648-024-09909-7, h. 4.

[10] Reinhard Pekrun, "Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions." h. 11.

[11] Hill et al., "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors." h. 305

AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam dan Bahasa Arab
Vol. 5, No. 6 (2026): 982-1004
doi: 10.36701/qiblah.v5i6.3817

Penelitian ini adalah penelitian kualitatif dengan desain fenomenologi interpretatif karena tujuannya adalah memahami cara mahasiswa mengalami dan memaknai umpan balik reflektif dosen, bukan mengukur seberapa sering emosi tertentu muncul. Penelitian dilaksanakan pada pembelajaran maharah kalam di Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Universitas Islam Negeri Palangka Raya, tepatnya pada mahasiswa kelas A semester 3, pada 13 Oktober 2026. Kegiatan yang diamati adalah praktik muhadharah dengan tema التَّعَلُّمُ عَنْ بُعْدٍ (pembelajaran jarak jauh). Praktik tersebut menjadi konteks pengamatan untuk mengidentifikasi pengalaman emosional dan respons psikologis mahasiswa ketika menerima umpan balik reflektif dari dosen. Informan dipilih dengan cara purposif (purposive sampling), yaitu berdasarkan kriteria yang sudah ditentukan sebelum pengumpulan data. Cara ini dipakai karena penelitian ini bersifat fenomenologis dan bertujuan memahami pengalaman mahasiswa secara mendalam saat menerima umpan balik reflektif dari dosen. Jadi, informan dipilih karena mereka terlibat langsung dan mengalami sendiri fenomena yang diteliti. Pemilihan secara acak (random sampling) tidak digunakan karena penelitian ini tidak bertujuan mewakili populasi secara statistik, melainkan ingin mendapatkan informasi yang mendalam dari informan yang punya pengalaman relevan. Untuk mahasiswa, kriterianya adalah (1) terdaftar aktif sebagai mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab angkatan 2025 dan mengikuti mata kuliah maharah kalam, (2) tampil pada praktik muhadharah yang diamati dan menerima umpan balik langsung dari dosen, dan (3) bersedia diwawancarai. Pemilihan informan juga mempertimbangkan variasi latar belakang pendidikan sebelumnya, yaitu mahasiswa yang berasal dari pondok pesantren dan sekolah umum, guna memperoleh keragaman pengalaman dalam merespons umpan balik reflektif dosen. Untuk dosen, kriterianya adalah menjadi pengampu yang memberikan umpan balik pada praktik yang diamati. Berdasarkan kriteria tersebut, diperoleh lima mahasiswa (MMA, MN, RSA, RNA, dan MF) sebagai informan utama dan satu dosen (YR) sebagai informan pendukung. Jumlah ini dimaksudkan untuk memungkinkan pembacaan mendalam atas pengalaman masing-masing informan, bukan untuk generalisasi. Jumlah informan ditetapkan berdasarkan kecukupan informasi yang diperoleh untuk memahami pengalaman mahasiswa dalam merespons umpan balik reflektif dosen. Pengumpulan data dihentikan setelah wawancara dengan lima mahasiswa dan satu dosen menghasilkan informasi yang memadai untuk menjawab fokus penelitian. Informan disebut dengan inisial untuk menjaga kerahasiaan.

Data dikumpulkan melalui dua teknik. Pertama, observasi nonpartisipan terhadap satu sesi praktik muhadharah dengan fokus pada lima aspek, yaitu koreksi atau komentar dosen setelah praktik, pertanyaan yang mengajak mahasiswa mengevaluasi penampilannya, kesempatan bagi mahasiswa untuk merespons, upaya mahasiswa memperbaiki kesalahan, serta penyesuaian cara dosen memberikan masukan. Kedua, wawancara semi-terstruktur dengan lima mahasiswa dan satu dosen. Wawancara dengan mahasiswa diarahkan untuk menggali emosi yang dirasakan ketika menerima umpan balik, cara mereka menafsirkan koreksi, serta tindakan yang dilakukan setelah pembelajaran. Sementara itu, wawancara dengan dosen berfokus pada praktik, pertimbangan, dan kendala dalam memberikan umpan balik reflektif. Setiap wawancara

berlangsung sekitar 8–10 menit, direkam atas persetujuan informan, kemudian ditranskripsikan secara verbatim.

Analisis dilakukan secara idiografis terlebih dahulu, kemudian lintas informan, dalam lima langkah. (1) Transkrip wawancara dibaca berulang bersama catatan observasi untuk memperoleh pemahaman utuh atas pengalaman tiap informan. (2) Pernyataan yang bermakna diberi kode awal secara induktif per informan, mencakup isi pengalaman (apa yang dirasakan dan dilakukan) dan cara informan memaknainya. (3) Kode dikelompokkan menjadi tema pengalaman per informan. (4) Tema antarinforman dibandingkan untuk menemukan pola, perbedaan, dan kasus yang tidak sejalan, lalu disusun menurut tiga pertanyaan penelitian: bentuk academic emotion, bentuk psychological response, dan keterkaitan keduanya. (5) *Control-Value Theory of Achievement Emotions* digunakan sebagai lensa interpretatif setelah tema terbentuk, bukan sebagai kerangka pengodean awal, sehingga pembacaan teoretis tidak dianggap sebagai pengukuran kendali dan nilai tugas yang dirasakan informan. Data observasi dan wawancara dosen berfungsi sebagai konteks dan pembanding atas cerita mahasiswa.

Kredibilitas temuan dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari lima mahasiswa dan satu dosen untuk melihat kesesuaian maupun perbedaan perspektif mengenai pemberian dan penerimaan umpan balik reflektif. Keterangan mahasiswa mengenai pengalaman emosional dan respons mereka dibandingkan dengan penjelasan dosen mengenai praktik serta pertimbangan dalam memberikan umpan balik. Sementara itu, triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil observasi nonpartisipan dan wawancara semi-terstruktur. Hasil observasi mengenai perilaku mahasiswa dan cara dosen memberikan koreksi digunakan sebagai pembanding terhadap pengalaman yang diungkapkan informan melalui wawancara. Apabila ditemukan perbedaan antara hasil observasi dan keterangan informan, perbedaan tersebut diperhatikan dalam proses interpretasi dan tidak langsung dianggap sebagai ketidaksesuaian data. Analisis juga memperhatikan kasus yang tidak sejalan dengan pola umum, misalnya informan yang percaya diri tetapi tetap pernah mengalami kesulitan memahami alasan koreksi. Seluruh informan memberikan persetujuan lisan setelah memperoleh penjelasan mengenai tujuan penelitian, dan identitas mereka disamarkan.

Penelitian terdahulu memberikan landasan sekaligus memperlihatkan celah yang masih dapat dikembangkan. Pertama, kajian umpan balik di pendidikan tinggi banyak berfokus pada umpan balik penilaian atau pembelajaran menulis. Hill et al. mengkaji respons emosional mahasiswa sarjana terhadap umpan balik penilaian, sedangkan Yu & Liu mengembangkan kerangka literasi umpan balik dalam penulisan akademik.[12] Kedua penelitian tidak membahas situasi ketika koreksi disampaikan secara lisan di hadapan teman sekelas, padahal dalam keterampilan berbicara kesalahan terdengar seketika dan mahasiswa perlu menanggapinya saat itu juga. Kedua, Yang et al. menelaah respons emosional terhadap umpan balik eksternal, orientasi umpan balik internal, dan regulasi

[12] Hill et al., "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors" h. 301; Shulin Yu and Chunhong Liu, "Improving Student Feedback Literacy in Academic Writing: An Evidence-Based Framework," *Assessing Writing* 48 (2021): doi:10.1016/j.asw.2021.100525, h. 5.

emosi di pendidikan tinggi secara umum, tanpa memusatkan perhatian pada pembelajaran bahasa tertentu.[13] Sementara itu, penelitian Winstone et al. menyoroti hambatan psikologis penerima umpan balik yang membuat mahasiswa sering kali enggan menindaklanjuti masukan apabila penyampaiannya bersifat satu arah.[14] Ketiga, dalam kajian bahasa Arab, Azwir et al. meneliti persepsi mahasiswa terhadap koreksi lisan di kelas berbicara, dan Kholis et al. meninjau keterlibatan serta kecemasan berbicara dalam pembelajaran maharah kalam melalui kajian literatur.[15] Yang pertama berfokus pada persepsi terhadap koreksi, yang kedua bersifat tinjauan pustaka, sehingga pengalaman emosional dan tindak lanjut mahasiswa terhadap umpan balik reflektif dosen belum menjadi pusat analisis. Berdasarkan telaah tersebut, penelitian ini menawarkan tiga pembeda: (1) objek kajiannya adalah umpan balik reflektif, yaitu tanggapan yang mengajak mahasiswa memahami penyebab kesalahan dan merencanakan perbaikan, bukan sekadar koreksi, (2) academic emotion dan psychological response dianalisis dalam satu rangkaian pengalaman, bukan sebagai dua topik terpisah, dan (3) data diperoleh dari praktik muhadharah nyata dengan memadukan perspektif mahasiswa dan dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Universitas Islam Negeri Palangka Raya. Penelitian ini tidak menganggap topik emosi dan umpan balik belum pernah diteliti. Klaim kebaruannya dibatasi pada kombinasi fokus dan konteks tersebut. Dengan pendekatan fenomenologi, penelitian diharapkan dapat memberikan gambaran kontekstual mengenai pengalaman tersebut sekaligus memperkaya pembahasan tentang aspek afektif dalam pembelajaran bahasa Arab.

Penempatan konteks lokal juga membuat penelitian ini perlu memperhatikan keragaman pengalaman belajar mahasiswa. Mahasiswa yang sebelumnya belajar di pesantren, madrasah, maupun sekolah umum bisa datang ke kelas dengan bekal kosakata, kebiasaan latihan, dan pengalaman berbicara yang berbeda. Perbedaan itu tidak otomatis menentukan siapa yang lebih mampu menerima koreksi, tetapi dapat memengaruhi bagian mana yang terasa sulit bagi mereka. Karena itu, pengalaman tiap informan dibaca berdasarkan cerita dan perilakunya sendiri, bukan semata-mata berdasarkan latar belakang pendidikan. Cara ini membantu menjaga agar pembahasan tidak berubah menjadi pengelompokan mahasiswa ke dalam kategori mampu dan kurang mampu.

PEMBAHASAN

[13] Lan Yang et al., "Unpacking the Complexities of Emotional Responses to External Feedback, Internal Feedback Orientation and Emotion Regulation in Higher Education: A Qualitative Exploration," *Systems* 11, no. 6 (2023): doi:10.3390/systems11060315, h. 2.

[14] Naomi E Winstone et al., "Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes," *Educational Psychologist* 52, no. 1 (2017): doi:10.1080/00461520.2016.1207538, h. 19.

[15] Azwir, Ahmad Arifin, and Muhammad Yasir, "Arabic Speaking Class Student ' s Perception Towards Oral Corrective Feedback," *JALLT: Journal of Arabic Language Learning and Teaching* 4, no. 2 (2026): https://ejournal.iain-palangkaraya.ac.id/jallt/article/view/520, h. 104; Nur Kholis, Syaiful Kiram, and Erik Junaedi, "Microlearning Berbasis Video Pendek Dalam Kajian Literatur Tentang Keterlibatan Dan Kecemasan," *AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam Dan Bahasa Arab* 5, no. 5 (2026): doi:10.36701/qiblah.v5i5.3611, h. 765.

A. Gambaran Umum Temuan Penelitian

Pembahasan ini disusun berdasarkan data observasi dan wawancara sebagaimana diuraikan pada bagian Metode Penelitian. Temuan bersifat kualitatif dan kontekstual. Karena jumlah informan terbatas dan berasal dari satu situasi pembelajaran, hasilnya tidak dimaksudkan untuk mewakili seluruh mahasiswa PBA, melainkan untuk memahami variasi pengalaman yang muncul dalam kasus ini.

Secara umum, data yang diperoleh melalui wawancara dengan dosen (YR) dan lima mahasiswa (MMA, MN, RSA, RNA, dan MF), serta didukung oleh hasil observasi pembelajaran *muhāḍarah*, menunjukkan tiga pola yang saling berhubungan. Pertama, berdasarkan wawancara dengan dosen dan hasil observasi, pemberian umpan balik tidak hanya dilakukan dengan menunjukkan kesalahan, tetapi juga melalui apresiasi, pertanyaan reflektif, serta penyesuaian penyampaian masukan dengan situasi pembelajaran. Kedua, hasil wawancara dengan kelima mahasiswa menunjukkan adanya variasi respons emosional terhadap umpan balik tersebut. Sebagian mahasiswa merasa tertantang dan termotivasi, sementara sebagian lainnya mengalami kegugupan, rasa malu, atau keraguan terhadap kemampuan diri. Ketiga, berdasarkan keterangan kelima mahasiswa, umpan balik mendorong munculnya tindakan lanjutan dalam proses belajar, seperti mencatat koreksi, mengulang materi, bertanya kepada teman, mencari referensi, dan berlatih kembali. Pola ini sejalan dengan gagasan bahwa umpan balik bukanlah satu tindakan yang otomatis menghasilkan efek seragam. Wisniewski et al., melalui meta-analisis terhadap 435 studi, menemukan bahwa efek umpan balik terhadap pembelajaran berada pada tingkat sedang, tetapi hasil yang beragam menunjukkan bahwa umpan balik tidak dapat diperlakukan sebagai satu bentuk intervensi yang selalu bekerja dengan cara yang sama.[16] Temuan senada dikemukakan oleh Hattie dan Clarke yang menegaskan bahwa umpan balik baru bermakna secara psikologis dan kognitif apabila mampu menggerakkan siswa dari posisi saat ini menuju target perbaikan yang dipahaminya.[17] Pada penelitian ini, pandangan tersebut memperlihatkan bahwa efektivitas umpan balik dosen tidak hanya terletak pada kemampuan menunjukkan kesalahan mahasiswa, tetapi juga pada sejauh mana mahasiswa memahami letak kekurangannya dan mengetahui langkah yang perlu dilakukan untuk memperbaikinya. Dengan demikian, umpan balik reflektif memiliki peran penting dalam menjembatani pemahaman mahasiswa terhadap kesalahan dengan tindakan perbaikan yang mereka lakukan secara mandiri.

B. Praktik Umpan Balik Reflektif Dosen dalam Pembelajaran *Maharah Kalam*

Penelitian Azwir et al. mengenai persepsi mahasiswa terhadap koreksi lisan dalam kelas berbicara bahasa Arab relevan sebagai pembanding langsung. Studi kualitatif tersebut mewawancarai 12 mahasiswa yang dipilih dari 70 mahasiswa dalam kelas

[16] Benedikt Wisniewski, Klaus Zierer, and John Hattie, "The Power of Feedback Revisited : A Meta-Analysis of Educational Feedback Research," *Frontiers In Psychology* 10, no. January (2020): doi:10.3389/fpsyg.2019.03087, h. 8.

[17] John Hattie and Shirley Clarke, *Visible Learning: Feedback*, 1st Editio (London: Routledge, 2019), doi:10.4324/9780429485480, h. 15.

berbicara di UIN Ar-Raniry.[18] Artikel itu melaporkan bahwa mahasiswa memandang koreksi lisan sebagai hal penting bagi perkembangan keterampilan berbicara bahasa Arab. Temuan tersebut searah dengan pernyataan lima informan dalam penelitian ini yang menerima manfaat koreksi, meskipun berbeda dalam kenyamanan dan keberanian menanggapinya.

Lima tindakan yang teramati tidak selalu berlangsung dalam urutan yang kaku. Dalam satu situasi, koreksi dapat diikuti oleh pertanyaan reflektif dan jawaban mahasiswa. Pada situasi lain, dosen mungkin perlu menjelaskan terlebih dahulu sebelum mahasiswa mampu merespons. Yang penting bukan sekadar apakah seluruh langkah muncul, melainkan apakah interaksi tersebut membantu mahasiswa memahami hubungan antara penampilan yang baru dilakukan dan perbaikan yang perlu dikerjakan.

Hasil observasi memperlihatkan lima tindakan yang relevan: dosen memberikan koreksi atau komentar setelah praktik berbicara, mengajukan pertanyaan yang mengajak mahasiswa mengevaluasi penampilannya sendiri, memberi ruang bagi mahasiswa untuk merespons secara verbal, mahasiswa mencoba memperbaiki kesalahan, dan dosen menyesuaikan cara pemberian masukan berdasarkan situasi atau respons mahasiswa. Rangkaian ini menunjukkan bahwa umpan balik dalam kegiatan muhadharah tidak hanya hadir sebagai penilaian akhir. Ada interaksi setelah penampilan, ketika mahasiswa dapat memikirkan kembali apa yang sudah dilakukan dan apa yang masih perlu diperbaiki.[19]

Keterangan YR mendukung hasil observasi tersebut. YR menjelaskan bahwa mahasiswa biasanya diberi kesempatan untuk menyelesaikan praktik terlebih dahulu. Setelah itu, dosen menyampaikan bagian yang sudah baik dan bagian yang perlu ditingkatkan, termasuk pelafalan, kosakata, susunan kalimat, kelancaran, dan keberanian menyampaikan pendapat. YR juga membedakan kesalahan yang perlu segera dikoreksi karena mengganggu pemahaman dengan kesalahan yang dapat dibahas setelah mahasiswa selesai berbicara. Pilihan ini penting karena koreksi yang terlalu sering di tengah penampilan berpotensi memutus alur berbicara, sedangkan menunda semua koreksi tanpa tindak lanjut juga dapat membuat mahasiswa tidak mengetahui bagian yang perlu diperbaiki.[20]

Ciri reflektif terlihat ketika dosen mengajak mahasiswa menjawab pertanyaan seperti bagian mana yang sudah baik, bagian mana yang terasa sulit, atau mengapa suatu kata dipilih. Dengan cara ini, mahasiswa tidak hanya menerima keputusan dosen, tetapi dilibatkan dalam proses menilai penampilannya sendiri. Carless & Boud menjelaskan literasi umpan balik mahasiswa melalui empat unsur yang saling berkaitan, yaitu menghargai umpan balik, membuat penilaian, mengelola respons afektif, dan mengambil tindakan.[21] Kerangka tersebut membantu menjelaskan mengapa pemberian komentar saja

[18] Azwir, Arifin, and Yasir, "Arabic Speaking Class Student ' s Perception Towards Oral Corrective Feedback." h. 112.

[19] Observasi pembelajaran *Mahārah al-Kalām* melalui kegiatan *muhāḍarah*, 13 Oktober 2026, di ruang kelas Program Studi Pendidikan Bahasa Arab.

[20] Wawancara dengan YR (dosen pengampu mata kuliah *Mahārah al-Kalām*), 15 Oktober 2026, di Kantor Ketua Program Studi Pendidikan Bahasa Arab.

[21] David Carless and David Boud, "Assessment & Evaluation in Higher Education The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback," *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2938 (2018): doi:10.1080/02602938.2018.1463354, h. 1318.

belum cukup, mahasiswa juga perlu memahami maknanya dan mengetahui langkah apa yang dapat dilakukan sesudahnya.

Pertanyaan reflektif juga perlu disesuaikan dengan apa yang baru saja dilakukan mahasiswa. Pertanyaan yang terlalu luas, misalnya meminta mahasiswa menjelaskan seluruh kelemahan penampilannya, dapat terasa sulit dijawab, terutama bagi mahasiswa yang masih menyusun kalimat sederhana. Pertanyaan yang lebih terarah seperti "Kata mana yang tadi sulit diucapkan?" atau "Bagian mana yang ingin kamu coba ulang?" memberi titik awal yang lebih jelas. Setelah mahasiswa mampu mengidentifikasi satu bagian, dosen dapat melanjutkan dengan pertanyaan tentang alasan dan cara memperbaikinya. Langkah bertahap seperti ini tetap memberi ruang bagi mahasiswa untuk berpikir, tetapi tidak membuat refleksi terasa seperti ujian tambahan setelah mereka selesai tampil.

Umpan balik yang disertai kesempatan memperbaiki membantu dosen melihat apakah mahasiswa hanya mengulang bentuk yang benar atau mulai memahami alasan di baliknya. Untuk kesalahan kosakata, dosen dapat memberi contoh penggunaan dalam konteks kalimat lalu meminta mahasiswa menyusun kalimat baru. Untuk kesalahan pelafalan, mahasiswa dapat mendengarkan model pengucapan dan mengulang kata sebelum menggunakannya dalam ungkapan yang lebih panjang. Ini merupakan usulan tindak lanjut, bukan klaim bahwa semua bentuk tersebut telah diamati.

Dalam keterampilan berbicara, waktu pemberian koreksi juga memiliki arti tersendiri. Ketika mahasiswa sedang menyampaikan gagasan, koreksi langsung mungkin diperlukan jika kesalahan membuat pesan sulit dipahami. Namun, koreksi untuk kesalahan yang tidak mengganggu pemahaman dapat ditunda agar mahasiswa tetap menyelesaikan gagasannya. Pilihan ini sebaiknya mempertimbangkan tujuan aktivitas, jenis kesalahan, dan kesiapan mahasiswa.

Dosen YR menyebut apresiasi sebagai bagian dari penyampaian koreksi. Apresiasi di sini tidak berarti menutupi kesalahan, melainkan memberi gambaran yang lebih seimbang tentang penampilan mahasiswa. Mahasiswa dapat mengetahui bahwa masih ada aspek yang perlu diperbaiki tanpa menyimpulkan bahwa seluruh penampilannya buruk. YR juga mengatakan bahwa ia berusaha menghindari cara penyampaian yang mempermalukan mahasiswa di depan teman-temannya. Pertimbangan ini relevan dalam pembelajaran berbicara karena kesalahan terdengar langsung oleh orang lain dan mahasiswa tidak selalu punya waktu untuk menyusun jawaban sebelum diminta menjelaskan.[22]

Pada saat yang sama, YR tidak menganggap diamnya mahasiswa sebagai bukti pasti bahwa mahasiswa malu atau tidak paham. Ia mempertimbangkan beberapa kemungkinan, lalu dapat mengajukan pertanyaan sederhana atau memberi kesempatan mencoba lagi. Sikap ini menghindari penafsiran yang terlalu cepat terhadap perilaku mahasiswa. Hill et al. menemukan bahwa pengalaman menerima umpan balik dapat memunculkan emosi positif maupun negatif, respons negatif pada sebagian mahasiswa berkaitan dengan penurunan motivasi dan kepercayaan diri, sedangkan sebagian lainnya

[22] Wawancara dengan YR (dosen pengampu mata kuliah *Mahārah al-Kalām*), 15 Oktober 2026, di Kantor Ketua Program Studi Pendidikan Bahasa Arab.

tetap menunjukkan ketahanan dan keterlibatan.[23] Dengan demikian, upaya YR menyesuaikan cara penyampaian berdasarkan respons mahasiswa merupakan bagian penting dari praktik umpan balik, meskipun data yang tersedia belum cukup untuk menyimpulkan bahwa penyesuaian itu selalu menghasilkan perubahan emosional tertentu.

Temuan wawancara dalam penelitian ini juga mengingatkan bahwa perilaku yang tampak di kelas belum tentu menjelaskan keseluruhan pengalaman mahasiswa. Mahasiswa yang tertawa kecil, diam, atau hanya menjawab singkat mungkin sedang berusaha mengurangi ketegangan, mencari kata yang tepat, atau belum memahami pertanyaan dosen. Penafsiran seperti itu tetap perlu diperiksa melalui wawancara, bukan langsung dipastikan dari observasi. Hal yang sama berlaku untuk mahasiswa yang segera mengangguk setelah menerima koreksi, anggukan belum tentu menunjukkan bahwa ia memahami alasan kesalahan dan tahu cara memperbaikinya. Dengan membandingkan pengamatan dan cerita informan, peneliti dapat menghindari kesimpulan yang terlalu cepat tentang emosi maupun pemahaman mereka.

C. Academic Emotion Mahasiswa Ketika Menerima Umpan Balik

Wawancara lima mahasiswa menunjukkan bahwa emosi yang muncul tidak seragam. MN cenderung menyambut koreksi sebagai tantangan untuk meningkatkan kemampuan. Ia merasa senang ketika mendapat apresiasi dan menganggap koreksi sebagai bagian biasa dari proses belajar. Berbeda dengan itu, MMA mengaku gugup dan malu ketika kesalahannya diketahui teman-teman, terutama saat ia belum mampu menjelaskan alasan penggunaan suatu kata atau struktur kalimat. RNA menggambarkan campuran rasa senang, gugup, dan malu. Ia merasa memiliki pemahaman bahasa Arab, tetapi ketika berbicara di depan kelas, perhatian terhadap penilaian teman membuatnya meragukan kemampuannya sendiri.[24] RSA menyebut rasa tegang dan kekhawatiran akan melakukan banyak kesalahan, sedangkan MF merasa gugup karena dasar bahasa Arabnya belum kuat dan ia membandingkan kemampuannya dengan teman yang pernah belajar di pesantren.[25]

Artikel Kholis et al. dalam jurnal *AL-QIBLAH* membahas keterlibatan belajar dan kecemasan berbicara dalam pembelajaran *Mahārah al-Kalām* melalui kajian literatur integratif atas 50 artikel jurnal.[26] Kajian tersebut menyatakan bahwa latihan yang dapat diulang, memiliki tujuan kecil yang jelas, diikuti oleh produksi lisan serta umpan balik dapat membantu keterlibatan dan mengelola kecemasan. Situasi yang terasa terbuka untuk penilaian negatif dapat memperbesar rasa takut. Karena artikel itu merupakan kajian literatur, temuan tersebut digunakan sebagai pembanding, bukan bukti langsung tentang pengalaman informan.

[23] Hill et al., "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors." h. 305.

[24] Wawancara dengan MN, MMA, dan RNA (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 16 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

[25] Wawancara dengan RSA dan MF (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 17 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

[26] Kholis, Kiram, and Junaedi, "Microlearning Berbasis Video Pendek Dalam Kajian Literatur Tentang Keterlibatan Dan Kecemasan." h. 778.

Perbedaan respons ini sebaiknya tidak disederhanakan menjadi kelompok mahasiswa yang mampu dan tidak mampu menerima kritik. MN sendiri mengaku pernah kesulitan memahami alasan koreksi, sedangkan mahasiswa lain yang merasa gugup tetap menyatakan ingin belajar. Respons mahasiswa dapat berubah bergantung pada jenis kesalahan, cara koreksi disampaikan, tingkat kesiapan saat itu, dan apakah mereka memperoleh penjelasan lanjutan.

Perbedaan ini menunjukkan bahwa emosi mahasiswa tidak bisa dijelaskan hanya dengan melihat benar atau salahnya penampilan. Latar belakang belajar, rasa siap, kepercayaan diri, dan situasi ketika koreksi disampaikan ikut membentuk pengalaman. MN yang memiliki latar belakang pondok modern menggambarkan koreksi sebagai tantangan yang bisa ditindaklanjuti. Sementara itu, MF yang berasal dari sekolah umum lebih sering menghadapi kendala dasar seperti membaca teks, pelafalan, kosakata, dan penyusunan kalimat. MMA, RNA, dan RSA memperlihatkan bahwa pengalaman belajar sebelumnya tidak otomatis menghilangkan rasa gugup: pemahaman bahasa dan keberanian tampil di depan kelas bisa berkembang dengan kecepatan berbeda.

Apresiasi tampak memiliki makna emosional yang cukup konsisten. Kelima mahasiswa menyatakan, dengan kadar yang berbeda, bahwa pujian atau pengakuan terhadap usaha membuat mereka merasa senang atau lebih percaya diri. Namun, koreksi dapat menghasilkan dua respons yang berbeda. Bagi MN, koreksi menjadi tantangan. Bagi MMA, RNA, RSA, dan MF, koreksi terkadang memunculkan rasa minder atau takut salah lagi. Ini tidak berarti mahasiswa yang merasa gugup menolak umpan balik. Mereka justru sering menyatakan bahwa koreksi diperlukan, tetapi membutuhkan waktu, penjelasan yang mudah dipahami, atau suasana yang tidak membuat mereka merasa dipermalukan.

Temuan ini dapat dibaca melalui *Control-Value Theory of Achievement Emotions*. Putwain et al. menunjukkan bahwa penilaian tentang kendali yang dirasakan dan nilai suatu tugas berkaitan dengan emosi pencapaian serta hasil belajar.[27] Dalam penelitian ini, mahasiswa yang merasa cukup mampu memperbaiki kesalahan cenderung melihat koreksi sebagai sesuatu yang bisa dikerjakan, sedangkan mahasiswa yang merasa belum memiliki dasar atau takut dinilai orang lain dapat mengalami kecemasan dan malu. Ini merupakan interpretasi atas wawancara, bukan pengukuran langsung terhadap tingkat kendali atau nilai tugas yang dirasakan oleh masing-masing informan.

Kecemasan juga tidak selalu membuat mahasiswa berhenti berusaha. MMA masih ingin mencoba meskipun takut melakukan kesalahan lagi. RSA menyebut dirinya perlu belajar perlahan dan lebih mudah menerima masukan ketika dosen menjelaskan dengan tenang. MF juga ingin membuktikan bahwa dirinya bisa belajar meskipun memulai dari dasar. Jadi, dalam data ini, emosi negatif lebih tepat dipahami sebagai pengalaman yang dapat menghambat atau memperlambat partisipasi pada situasi tertentu, bukan sebagai tanda bahwa mahasiswa tidak berminat belajar bahasa Arab. Camacho-Morles et al., dalam meta-analisis tentang emosi pencapaian dan performa akademik, menemukan

[27] David W Putwain et al., "The Role of Achievement Emotions in Primary School Mathematics: Control – Value Antecedents and Achievement Outcomes," *British Journal of Educational Psychology* 91, no. 1 (2021): doi:10.1111/bjep.12367, h. 351.

adanya hubungan yang bermakna antara emosi akademik dan capaian akademik.[28] Temuan itu mendukung pentingnya membaca emosi sebagai bagian dari proses belajar, meskipun hubungan dalam penelitian ini tidak diuji secara kuantitatif.

Sebaliknya, mahasiswa yang lebih siap seperti MN dapat diberi ruang untuk menjelaskan alasan pemilihan kata, mencari alternatif ungkapan, atau mengembangkan kalimat yang lebih sesuai konteks. Jika pertanyaan terlalu mudah, mahasiswa mungkin tidak terdorong untuk mengevaluasi penampilannya. Jika terlalu sulit, mahasiswa dapat kehilangan arah. Tingkat kesulitan pertanyaan reflektif perlu disesuaikan dengan pengetahuan mahasiswa dan dukungan yang masih mereka perlukan.

Pengalaman MMA, RSA, dan MF memperlihatkan bahwa pertanyaan reflektif dapat terasa sulit ketika mahasiswa belum mempunyai pengetahuan bahasa yang cukup untuk menjelaskan kesalahan. Dosen dapat memecah pertanyaan menjadi langkah-langkah yang lebih kecil. Alih-alih langsung meminta penjelasan kaidah, dosen bisa meminta mahasiswa menunjukkan bagian kalimat yang terasa sulit, membandingkan dua contoh, lalu memilih bentuk yang lebih tepat. Setelah itu, alasan kebahasaan dibahas secara bertahap.

Dari pengalaman tersebut, respons mahasiswa terhadap pertanyaan reflektif menunjukkan kecenderungan yang beragam, tetapi lebih tepat dipahami sebagai kombinasi respons negatif dan positif. Respons negatif terlihat dari munculnya rasa gugup, malu, tegang, serta kesulitan menjelaskan alasan kebahasaan ketika mahasiswa belum menguasai materi secara memadai. Namun, pertanyaan reflektif juga memiliki potensi menghasilkan respons positif karena dapat mendorong mahasiswa mengenali kesalahan, mengevaluasi pemahamannya, dan menemukan bagian yang perlu diperbaiki. Dengan demikian, respons negatif yang muncul tidak selalu menunjukkan penolakan terhadap umpan balik, melainkan dapat menjadi bagian dari proses belajar yang membutuhkan pendampingan dan penyampaian pertanyaan secara bertahap.

D. Psychological Response: Cara Mahasiswa Memaknai dan Menindaklanjuti Feedback

Respons psikologis dalam data ini tampak pada cara mahasiswa menafsirkan komentar dosen, menilai kemampuan diri, memutuskan apakah akan bertanya, dan menentukan tindakan setelah kelas. MN cenderung memproses masukan sebagai informasi yang dapat dicari penjelasannya. Ia mencatat koreksi, mencari jawaban yang benar, berlatih kembali, dan bertanya jika belum paham. MMA berusaha mengingat koreksi dan belajar di rumah, kadang meminta bantuan teman. RNA mencatat masukan dan mempersiapkan diri sebelum pertemuan berikutnya, tetapi mengakui bahwa ia terkadang terlalu berfokus pada kekurangan.[29] RSA mengulang materi secara perlahan dan berlatih sendiri sebelum berbicara di depan orang lain. MF mencatat bagian yang

[28] Camacho-Morles et al., "Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-Analysis." h. 1072.

[29] Wawancara dengan MN, MMA, dan RNA (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 16 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

salah, mengulang pelafalan, mempelajari kosakata sedikit demi sedikit, dan mencari bantuan melalui internet atau teman.[30]

Tindakan tersebut memperlihatkan bahwa penerimaan umpan balik tidak berhenti pada respons sesaat di kelas. Mahasiswa dapat mengolahnya menjadi strategi belajar mandiri. Namun, proses itu tidak selalu berjalan mulus. MMA, RNA, RSA, dan MF menceritakan situasi ketika dosen meminta mereka menjelaskan kesalahan secara langsung, tetapi mereka kesulitan menjawab. Penyebabnya beragam: belum memahami kaidah, membutuhkan waktu berpikir, takut jawaban salah, atau gugup ketika menjadi pusat perhatian. Diam dalam situasi ini tidak bisa langsung dimaknai sebagai tidak peduli. Data wawancara justru menunjukkan bahwa beberapa mahasiswa tetap memikirkan koreksi setelah kelas selesai.

Perbedaan antara respons verbal di kelas dan pemahaman setelah kelas merupakan temuan yang perlu diperhatikan. Mahasiswa mungkin belum mampu menjelaskan alasan gramatikal secara spontan, tetapi kemudian dapat memahami setelah mendapat contoh atau waktu berpikir. Karena itu, dosen dapat mengecek pemahaman dengan beberapa cara, misalnya meminta mahasiswa mengulang bagian yang sudah diperbaiki, menawarkan pilihan untuk menjawab setelah teman lain, atau mengajak mahasiswa menuliskan refleksi singkat. Cara-cara ini bukan untuk menghilangkan tuntutan belajar, melainkan memberi lebih dari satu jalur bagi mahasiswa untuk menunjukkan pemahaman.

Yu & Liu mengusulkan kerangka literasi umpan balik dalam penulisan akademik yang menekankan pemahaman dan evaluasi informasi umpan balik, serta dukungan bertahap dari dosen dan teman.[31] Walaupun konteks studi mereka adalah menulis akademik, gagasan tersebut dapat membantu menafsirkan temuan di sini: mahasiswa memerlukan bantuan agar komentar dosen berubah menjadi tindakan yang dapat dilakukan. Bagi mahasiswa yang belum memiliki dasar bahasa Arab kuat, pernyataan umum seperti "susunan kalimatnya salah" mungkin belum cukup. Contoh kalimat, penjelasan sederhana, dan kesempatan mencoba kembali dapat menjadikan koreksi lebih operasional.

Strategi mahasiswa setelah menerima koreksi memperlihatkan variasi sumber belajar. Ada yang bertanya kepada dosen, berdiskusi dengan teman, mencari referensi di internet, atau berlatih sendiri. Variasi ini dapat menjadi modal belajar mandiri, tetapi sumber yang digunakan tetap perlu diperiksa kebenarannya. Dosen dapat memberikan rujukan dasar atau contoh yang bisa dijadikan pembanding agar tindak lanjut lebih terarah.

Penting pula membedakan pemahaman isi koreksi dari kemampuan menjawab dengan cepat. Dalam kelas lisan, kecepatan menjawab dapat dipengaruhi oleh tekanan situasi, perhatian teman, dan kebutuhan menyusun bahasa Arab secara bersamaan. Mahasiswa yang belum mampu menjawab pada saat itu mungkin masih dapat memproses

[30] Wawancara dengan RSA dan MF (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 17 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

[31] Yu and Liu, "Improving Student Feedback Literacy in Academic Writing: An Evidence-Based Framework." h. 6.

masukan setelah mendapat waktu. Dosen dapat menggunakan pertanyaan tindak lanjut setelah penampilan selesai, catatan refleksi singkat, atau praktik ulang berpasangan.

Kecenderungan mahasiswa untuk memperbaiki penampilan juga tampak dari harapan mereka terhadap praktik berikutnya. Semua informan menyatakan masih ingin meningkatkan kemampuan, tetapi tingkat keyakinannya berbeda. MN merasa semakin siap mencoba, sementara MMA, RNA, RSA, dan MF menyebut dukungan dosen sebagai salah satu kondisi yang membantu mereka kembali berani berbicara. Li & Curdt-Christiansen menemukan bahwa persepsi afektif dan kognitif mahasiswa terhadap umpan balik saling berkaitan, cara mahasiswa memahami komentar dapat memengaruhi bagaimana mereka mengalaminya.[32] Dalam penelitian ini, komentar yang jelas dan mudah dipahami tampak lebih mudah diterima daripada pertanyaan yang menuntut penjelasan kaidah yang belum dikuasai mahasiswa.

Berdasarkan temuan tersebut, respons psikologis mahasiswa terhadap umpan balik reflektif tidak hanya terlihat dari kemampuan mereka menjawab atau menanggapi koreksi secara langsung, tetapi juga dari cara mereka memaknai, menyimpan, dan menindaklanjuti masukan setelah pembelajaran. Kelima mahasiswa menunjukkan keinginan untuk memperbaiki kemampuan, meskipun memiliki tingkat keyakinan dan strategi belajar yang berbeda. Kesulitan dalam menjawab pertanyaan reflektif secara spontan tidak selalu menunjukkan ketidakmampuan menerima umpan balik, karena sebagian mahasiswa tetap memproses koreksi melalui kegiatan belajar mandiri setelah kelas. Dengan demikian, respons psikologis mahasiswa perlu dipahami sebagai proses yang berlangsung secara bertahap, mulai dari menerima dan memahami koreksi hingga mengubahnya menjadi tindakan perbaikan. Proses tersebut lebih terbantu ketika dosen memberikan penjelasan yang jelas, dukungan yang sesuai, serta kesempatan bagi mahasiswa untuk mencoba kembali.

E. Keterkaitan Academic Emotion dan Psychological Response

Jika emosi dan respons psikologis dibaca bersama, terlihat bahwa keduanya saling terkait tetapi tidak identik. Rasa malu, gugup, atau takut salah merupakan pengalaman emosional. Sedangkan keraguan terhadap kemampuan diri, memilih diam, mencatat koreksi, bertanya, atau berlatih kembali merupakan bentuk pemaknaan dan tindakan yang menyertai pengalaman tersebut. Seorang mahasiswa dapat merasa gugup sekaligus tetap berusaha memperbaiki kesalahan. Sebaliknya, mahasiswa yang merasa senang setelah menerima apresiasi belum tentu langsung mengubah cara belajarnya jika tidak memahami apa yang perlu dilakukan berikutnya.

MN memberi contoh ketika koreksi menimbulkan respons yang relatif adaptif: ia merasa tertantang, mencatat masukan, lalu mencari penjelasan dan berlatih kembali. RSA dan MMA menunjukkan pola yang lebih berlapis. Keduanya dapat menerima bahwa koreksi bermanfaat, tetapi ketika harus menjawab langsung di depan kelas, kecemasan membuat mereka kesulitan menyusun jawaban. Setelah suasana lebih tenang, mereka dapat memikirkan kembali koreksi tersebut. RNA juga memperlihatkan bahwa pengetahuan bahasa Arab tidak selalu sejalan dengan keberanian tampil. MF

[32] Li and Curdt-Christiansen, "Teacher Feedback in UK Higher Education: Affective and Cognitive Perceptions of Chinese Postgraduate Students." h. 8.

menunjukkan bahwa keterbatasan pengetahuan awal dapat membuat pertanyaan reflektif terasa sulit jika tidak disertai contoh yang mudah dipahami.[33]

Pola ini sejalan dengan penelitian tentang emosi mahasiswa saat menerima umpan balik. Yang et al. menelaah respons emosional terhadap umpan balik eksternal, orientasi terhadap umpan balik internal, dan regulasi emosi di pendidikan tinggi, serta menekankan kompleksitas hubungan antara pengalaman menerima komentar dan cara mahasiswa mengelola responsnya.[34] Dalam kasus ini, mahasiswa tidak sekadar menerima atau menolak komentar. Mereka menafsirkan komentar berdasarkan pengalaman sebelumnya, membandingkan diri dengan teman, mempertimbangkan apakah kesalahan dapat diperbaiki, lalu memilih tindakan. Maka, kualitas umpan balik sebaiknya tidak dinilai hanya dari ketepatan koreksi, tetapi juga dari apakah mahasiswa memahami pesan dan memiliki peluang untuk menggunakannya.

Hubungan tersebut tidak harus dipahami sebagai alur yang selalu lurus, dari emosi tertentu menuju satu tindakan tertentu. Rasa gugup, misalnya, dapat membuat mahasiswa memilih diam pada saat koreksi diberikan, tetapi kemudian mendorongnya berlatih lebih serius setelah kelas. Pada mahasiswa lain, rasa malu justru dapat membuat koreksi dihindari apabila ia merasa tidak memiliki cara yang jelas untuk memperbaiki kesalahan. Karena itu, yang perlu diperhatikan bukan hanya emosi awal, melainkan juga bagaimana mahasiswa menafsirkan situasi dan dukungan apa yang tersedia sesudahnya. Dalam data penelitian ini, tindakan seperti mencatat, bertanya, dan mengulang latihan menunjukkan bahwa proses menerima umpan balik dapat berlanjut setelah interaksi di kelas berakhir.

Umpan balik reflektif dapat menjadi jembatan antara emosi dan tindakan ketika dosen membantu mahasiswa melihat kesalahan sebagai informasi tentang bagian yang perlu dipelajari, bukan sebagai penilaian menyeluruh atas kemampuan atau harga diri. Namun, proses refleksi perlu disesuaikan. Mahasiswa yang cukup percaya diri mungkin siap menjelaskan alasan penggunaan kosakata saat itu juga. Mahasiswa yang masih gugup atau belum menguasai kaidah mungkin lebih terbantu dengan pertanyaan bertahap, waktu berpikir, contoh, atau latihan ulang. Penyesuaian tersebut tidak berarti menurunkan standar pembelajaran, yang disesuaikan adalah jalan agar mahasiswa dapat mencapai standar itu.

Perbedaan ini juga memperjelas mengapa dosen perlu memperhatikan cara mahasiswa memaknai koreksi. Jika komentar tentang satu kesalahan ditafsirkan sebagai penilaian terhadap seluruh kemampuan diri, kepercayaan diri dapat menurun. Sebaliknya, ketika dosen membatasi komentar pada aspek yang dapat diperbaiki dan menunjukkan langkah konkret, mahasiswa memiliki alasan yang lebih jelas untuk mencoba kembali.

Contoh yang terlihat dalam data adalah perbedaan antara mahasiswa yang langsung bertanya dan mahasiswa yang baru memahami masukan setelah kelas. Keduanya dapat menunjukkan keterlibatan belajar melalui cara berbeda. Respons verbal

[33] Wawancara dengan MN, MMA, dan RNA (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 16 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus; Wawancara dengan RSA dan MF (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 17 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

[34] Yang et al., "Unpacking the Complexities of Emotional Responses to External Feedback, Internal Feedback Orientation and Emotion Regulation in Higher Education: A Qualitative Exploration." h. 9.

segera bukan satu-satunya tanda bahwa umpan balik berhasil, sebagaimana diam bukan bukti pasti bahwa umpan balik gagal. Pemeriksaan tindak lanjut dapat memberi informasi yang lebih kuat tentang pemahaman mahasiswa.

Raccanello et al., melalui survei multinegara terhadap 17.019 mahasiswa pendidikan tinggi, mengkaji emosi pencapaian dan faktor-faktor yang mendahuluinya dalam pembelajaran daring, termasuk keyakinan diri dan persepsi terhadap tugas.[35] Konteksnya berbeda dari muhadharah tatap muka, sehingga hasilnya tidak dapat diterapkan secara langsung. Namun, penelitian tersebut menguatkan alasan untuk mempertimbangkan persepsi mahasiswa terhadap kemampuan dan tuntutan tugas ketika menafsirkan emosi akademik. Pada penelitian ini, perbedaan pengalaman MN dan MF menunjukkan bahwa tugas berbicara yang sama dapat dipersepsikan berbeda bergantung pada bekal bahasa dan keyakinan mahasiswa.

Berdasarkan keseluruhan temuan tersebut, academic emotion dan psychological response mahasiswa merupakan dua aspek yang saling berkaitan dalam proses menerima umpan balik reflektif. Emosi seperti gugup, malu, dan takut melakukan kesalahan dapat memengaruhi keberanian mahasiswa dalam merespons koreksi secara langsung, tetapi tidak selalu menghentikan keinginan mereka untuk memperbaiki kemampuan. Hal ini terlihat dari pengalaman MMA, RNA, RSA, dan MF yang meskipun mengalami keraguan atau kesulitan saat menerima pertanyaan dosen, tetap menunjukkan usaha untuk belajar dan berlatih kembali. Sebaliknya, MN memperlihatkan bahwa perasaan tertantang dapat mendorong keterlibatan aktif dalam menindaklanjuti koreksi. Dengan demikian, hubungan antara emosi dan respons psikologis tidak berlangsung secara sederhana atau selalu searah, melainkan dipengaruhi oleh keyakinan diri, penguasaan bahasa, pemaknaan terhadap koreksi, dan dukungan yang diberikan dosen. Umpan balik reflektif dapat membantu menghubungkan pengalaman emosional mahasiswa dengan tindakan perbaikan apabila disampaikan secara jelas, bertahap, dan sesuai dengan kesiapan mahasiswa.

F. Implikasi bagi Pemberian Umpan Balik dalam *Maharah Kalam*

Berdasarkan temuan, umpan balik yang membantu mahasiswa setidaknya memiliki empat ciri. Pertama, spesifik: dosen menyebut bagian yang perlu diperbaiki, seperti pelafalan kata tertentu, pilihan kosakata, atau susunan kalimat, bukan hanya memberi penilaian umum bahwa penampilan sudah baik atau kurang. Kedua, dapat ditindaklanjuti: koreksi disertai contoh atau cara memperbaiki, sehingga mahasiswa tahu langkah berikutnya. Ketiga, tetap menghargai usaha mahasiswa: apresiasi diberikan secara wajar agar koreksi tidak dipahami sebagai penolakan terhadap seluruh penampilannya. Keempat, memberi kesempatan tindak lanjut: mahasiswa dapat mencoba kembali, bertanya, atau menunjukkan pemahamannya melalui refleksi singkat.

Kebutuhan akan umpan balik yang spesifik muncul langsung dalam jawaban YR dan kelima mahasiswa. YR menekankan penjelasan mengenai bagian yang harus diperbaiki dan alasannya. MMA, RSA, dan MF lebih mudah memahami masukan ketika dosen menggunakan bahasa sederhana serta contoh yang jelas. MN menginginkan

[35] Raccanello et al., "Higher Education Students' Achievement Emotions and Their Antecedents in e-Learning amid COVID-19 Pandemic: A Multi-Country Survey." h. 10.

penjelasan yang disertai langkah perbaikan, sedangkan RNA menilai kesempatan mencoba kembali penting agar mahasiswa tidak langsung dituntut menjawab ketika belum siap. Temuan ini memberi petunjuk bahwa umpan balik reflektif bukan sekadar pertanyaan "mengapa kamu salah?", tetapi proses yang membantu mahasiswa menemukan jawaban atas pertanyaan tersebut.

Kendala waktu yang disampaikan YR juga perlu dipertimbangkan. Ketika banyak mahasiswa tampil dalam satu pertemuan, dosen mungkin tidak dapat membahas setiap kesalahan secara mendalam. Salah satu pilihan adalah memprioritaskan beberapa aspek yang paling berpengaruh terhadap keterpahaman, kemudian memberi catatan singkat untuk aspek lain. Dosen juga dapat meminta mahasiswa membuat refleksi setelah praktik: satu hal yang sudah berhasil, satu hal yang perlu diperbaiki, dan satu langkah latihan sebelum pertemuan berikutnya. Dengan demikian, proses refleksi tidak seluruhnya bergantung pada waktu berbicara dosen.

Aliyah et al. mendeskripsikan penerapan pendekatan komunikatif dalam pembelajaran bahasa Arab bagi calon jemaah haji dan umrah.[36] Walaupun konteks peserta dan tujuan pembelajarannya berbeda dari mahasiswa PBA, artikel ini memberi konteks tentang pentingnya penggunaan bahasa untuk komunikasi nyata. Umpan balik akan lebih bermakna apabila mahasiswa tidak hanya menghafal bentuk yang benar, tetapi juga menggunakannya kembali untuk menyampaikan gagasan dalam konteks yang sesuai.

Implikasi praktis lain adalah mengatur suasana saat umpan balik diberikan. Tidak semua koreksi harus disampaikan panjang lebar di depan kelas. Untuk kesalahan yang sensitif atau ketika mahasiswa tampak sangat tidak nyaman, dosen dapat memberikan catatan individual setelah kegiatan, sementara kesalahan umum dapat dibahas tanpa menyebut nama mahasiswa. Menjaga kenyamanan tidak berarti menghindari koreksi, tetapi memilih cara yang memungkinkan koreksi dipahami tanpa menambah tekanan yang tidak perlu.

Hill et al. merekomendasikan komunikasi umpan balik yang cermat serta pengembangan literasi umpan balik pada dosen dan mahasiswa karena respons terhadap umpan balik dapat memengaruhi sikap dan perilaku belajar.[37] Sejalan dengan itu, YR menilai keberhasilan umpan balik perlu dilihat dari apakah mahasiswa memahami dan menerapkannya pada praktik berikutnya, bukan hanya dari apakah mereka mendengarkan saat komentar disampaikan. Untuk pembelajaran *maharah kalam*, dosen dapat mengecek tindak lanjut dengan meminta mahasiswa mempraktikkan kembali bagian yang keliru atau memperhatikan apakah kesalahan serupa berkurang pada kesempatan berikutnya.

Implikasi terakhir adalah pentingnya membedakan kebutuhan mahasiswa tanpa memberi label tetap kepada mereka. Latar belakang pendidikan dapat memberi petunjuk tentang pengalaman belajar sebelumnya, tetapi tidak cukup untuk menyimpulkan kemampuan atau emosi seseorang secara keseluruhan. MN yang percaya diri tetap pernah tidak memahami alasan koreksi. RNA yang cukup memahami bahasa Arab tetap

[36] Siti Alfi Aliyah et al., "Implementasi Pendekatan Komunikatif Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Calon Jemaah Haji Dan Umrah Di Komunitas Tour and Travel The Park Mall," *AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam Dan Bahasa Arab* 4, no. 2 (2025): doi:10.36701/qiblah.v4i2.2049, h. 224.

[37] Hill et al., "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors." h. 311.

mengalami keraguan saat tampil. Sedangkan MMA, RSA, dan MF masih menunjukkan keinginan untuk berkembang meskipun menghadapi kesulitan. Karena itu, dosen sebaiknya menggunakan respons aktual mahasiswa sebagai dasar penyesuaian, bukan hanya asumsi berdasarkan latar belakangnya.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman mahasiswa ketika menerima umpan balik reflektif dosen dalam pembelajaran *maharah kalam* tidak selalu sama. Perbedaan tersebut terlihat dari emosi yang muncul, cara mahasiswa menafsirkan koreksi, dan tindakan yang mereka lakukan setelah menerima masukan.

Pertama, *academic emotion* yang dialami mahasiswa meliputi perasaan senang dan termotivasi, tetapi juga gugup, malu, tegang, serta khawatir melakukan kesalahan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa sebagian mahasiswa memandang koreksi sebagai tantangan untuk meningkatkan kemampuan berbicara, sedangkan sebagian lainnya mengalami keraguan dan kurang percaya diri, terutama ketika harus menjawab pertanyaan dosen secara langsung atau merasa kemampuannya dibandingkan dengan teman. Meskipun demikian, perbedaan pengalaman emosional tersebut tidak serta-merta menunjukkan adanya penolakan terhadap umpan balik, karena mahasiswa tetap memiliki keinginan untuk memperbaiki kemampuan bahasa Arab mereka. Meskipun demikian, perasaan tersebut tidak berarti mereka menolak koreksi atau kehilangan keinginan untuk belajar. Kelima mahasiswa tetap menunjukkan keinginan untuk memperbaiki kemampuan bahasa Arab, meskipun tingkat keyakinan dan kesiapan mereka berbeda.

Kedua, psychological response mahasiswa terlihat dari cara mereka memahami komentar dosen, menilai kemampuan diri, dan menentukan tindakan setelah menerima umpan balik. Respons tersebut tidak hanya muncul dalam bentuk jawaban langsung di kelas, tetapi juga melalui perilaku setelah pembelajaran. MN cenderung mencatat koreksi, mencari penjelasan, bertanya ketika belum paham, dan berlatih kembali. MMA berusaha mengingat koreksi dan belajar di rumah, sedangkan RNA mencatat masukan serta mempersiapkan diri untuk pertemuan berikutnya. RSA memilih mengulang materi secara perlahan dan berlatih sendiri, sementara MF mempelajari pelafalan dan kosakata secara bertahap serta mencari bantuan dari teman atau internet. Temuan ini menunjukkan bahwa mahasiswa yang belum mampu menjawab pertanyaan dosen saat itu juga belum tentu tidak memahami atau mengabaikan koreksi. Sebagian dari mereka membutuhkan waktu, penjelasan sederhana, contoh yang jelas, dan kesempatan untuk mencoba kembali.

Ketiga, academic emotion dan psychological response saling berkaitan dalam proses mahasiswa menerima dan menindaklanjuti umpan balik reflektif. Perasaan gugup, malu, atau takut salah dapat membuat mahasiswa ragu menjawab dan kesulitan menjelaskan kesalahannya secara langsung. Namun, emosi tersebut tidak selalu menghentikan usaha mereka untuk belajar. Ketika koreksi disertai apresiasi, penjelasan yang mudah dipahami, dan kesempatan memperbaiki penampilan, mahasiswa memiliki ruang untuk mengolah masukan menjadi tindakan belajar. Sebaliknya, ketika mahasiswa belum memahami koreksi atau merasa tertekan saat harus menjawab, proses menerima dan menindaklanjuti umpan balik dapat menjadi lebih sulit. Karena itu, respons

mahasiswa perlu dipahami dengan mempertimbangkan pengalaman belajar, penguasaan bahasa Arab, kepercayaan diri, serta situasi ketika umpan balik diberikan.

Secara keseluruhan, penelitian ini memperlihatkan bahwa umpan balik reflektif dalam pembelajaran *maharah kalam* tidak cukup hanya berisi penunjukan kesalahan. Umpan balik perlu membantu mahasiswa memahami bagian yang harus diperbaiki, mengetahui cara memperbaikinya, dan memperoleh kesempatan untuk mencoba kembali. Dosen juga perlu memperhatikan respons nyata mahasiswa tanpa langsung menyimpulkan bahwa mahasiswa yang diam pasti tidak memahami atau tidak tertarik belajar. Dengan demikian, manfaat umpan balik reflektif tidak hanya terletak pada koreksi terhadap kemampuan berbicara, tetapi juga pada proses yang membantu mahasiswa memaknai koreksi dan melanjutkan usaha belajarnya. Temuan ini terbatas pada pengalaman lima mahasiswa dan satu dosen dalam konteks pembelajaran yang diteliti, sehingga tidak dimaksudkan untuk menggambarkan seluruh mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab.

Ada beberapa batasan yang perlu diperhatikan ketika membaca hasil ini. Data berasal dari lima mahasiswa dan seorang dosen dalam satu konteks praktik muhadharah, sehingga pengalaman yang muncul belum mencakup seluruh variasi pembelajaran *maharah kalam*. Observasi hanya mencakup satu sesi dan wawancara berlangsung singkat, sehingga kedalaman cerita informan terbatas pada pengalaman yang dapat diungkapkan dalam durasi tersebut. Selain itu, wawancara menggambarkan pengalaman sebagaimana diceritakan informan, sedangkan observasi hanya menangkap situasi yang berlangsung pada waktu penelitian. Penelitian berikutnya dapat melibatkan lebih banyak mahasiswa dari latar belajar yang beragam atau mengikuti proses umpan balik dalam beberapa pertemuan untuk melihat apakah respons mereka berubah seiring waktu. Meskipun terbatas, temuan ini tetap memberi gambaran bahwa pengalaman menerima koreksi tidak berhenti pada saat dosen berbicara. Pemahaman, perasaan, dan tindakan lanjutan mahasiswa perlu dilihat sebagai bagian dari satu proses belajar.

DAFTAR PUSTAKA

Aliyah, Siti Alfi, Susanti, Rif'atul Fadhilah, Muh Fuad Achsan, and Miftah Toriqul Ikhwani. "Implementasi Pendekatan Komunikatif Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Calon Jemaah Haji Dan Umrah Di Komunitas Tour and Travel The Park Mall." *AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam Dan Bahasa Arab* 4, no. 2 (2025): 217–30. https://doi.org/10.36701/qiblah.v4i2.2049.

Azwir, Ahmad Arifin, and Muhammad Yasir. "Arabic Speaking Class Student ' s Perception Towards Oral Corrective Feedback." *JALLT: Journal of Arabic Language Learning and Teaching* 4, no. 2 (2026): 101–22. https://ejournal.iain-palangkaraya.ac.id/jallt/article/view/520.

Camacho-Morles, Jesús, Gavin R Slemp, Reinhard Pekrun, Kristina Loderer, Hanchao Hou, and Lindsay G. Oades. "Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-Analysis." *Educational Psychology Review* 33, no. 3 (2021): 1051–1095. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3.

Carless, David, and David Boud. "Assessment & Evaluation in Higher Education The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback."

Assessment & Evaluation in Higher Education 2938 (2018): 1–11. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354.

Dewaele, Jean-marc, and Chengchen Li. "Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda." *Foreign Language World* 196, no. 1 (2020): 34–49. https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797/.

Farrell, Thomas S C. *Reflective Practice in Language Teaching*. Elements in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. https://doi.org/10.1017/9781009028783.

Hattie, John, and Shirley Clarke. *Visible Learning: Feedback*. 1st Editio. London: Routledge, 2019. https://doi.org/10.4324/9780429485480.

Hill, Jennifer, Kathy Berlin, Julia Choate, Lisa Cravens-brown, Lisa Mckendrick-calder, and Susan Smith. "Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors." *Teaching & Learning Inquiry* 9, no. 1 (2021): 294–316. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.20.

Kholis, Nur, Syaiful Kiram, and Erik Junaedi. "Microlearning Berbasis Video Pendek Dalam Kajian Literatur Tentang Keterlibatan Dan Kecemasan." *AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam Dan Bahasa Arab* 5, no. 5 (2026): 761–92. https://doi.org/10.36701/qiblah.v5i5.3611.

Li, Fangfei, and Xiao Lan Curdt-Christiansen. "Teacher Feedback in UK Higher Education: Affective and Cognitive Perceptions of Chinese Postgraduate Students." *International Journal of Educational Research* 104 (2020): 6. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101674.

Li, Shaofeng, and Alyssa Vuono. "Twenty- Five Years of Research on Oral and Written Corrective Feedback in System." *System* 84 (2019): 93–109. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006.

Observasi pembelajaran Mahārah al-Kalām melalui kegiatan muhāḍarah, 13 Oktober 2026, di ruang kelas Program Studi Pendidikan Bahasa Arab.

Pekrun, Reinhard. "Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions." *Educational Psychology Review* 36 (2024): 4. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7.

Putwain, David W, Eva A Schmitz, Peter Wood, and Reinhard Pekrun. "The Role of Achievement Emotions in Primary School Mathematics: Control – Value Antecedents and Achievement Outcomes." *British Journal of Educational Psychology* 91, no. 1 (2021): 347–67. https://doi.org/10.1111/bjep.12367.

Raccanello, Daniela, Roxana Balbontín-Alvarado, Denilson da Silva Bezerra, Roberto Burro, Maria Cheraghi, Beata Dobrowolska, Adeniyi Francis Fagbamigbe, et al. "Higher Education Students' Achievement Emotions and Their Antecedents in e-Learning amid COVID-19 Pandemic: A Multi-Country Survey." *Learning and Instruction* 80 (2022): 101629. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101629.

Wawancara dengan MN, MMA, dan RNA (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 16 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

Wawancara dengan RSA dan MF (mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab), 17 Oktober 2026, di area tempat duduk kampus.

Wawancara dengan YR (dosen pengampu mata kuliah Mahārah al-Kalām), 15 Oktober

2026, di Kantor Ketua Program Studi Pendidikan Bahasa Arab.

Winstone, Naomi E, Robert A Nash, Michael Parker, and James Rowntree. "Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes." *Educational Psychologist* 52, no. 1 (2017): 17–37. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538.

Wisniewski, Benedikt, Klaus Zierer, and John Hattie. "The Power of Feedback Revisited : A Meta-Analysis of Educational Feedback Research." *Frontiers In Psychology* 10, no. January (2020): 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087.

Yang, Lan, Yiqi Wu, Yuan Liang, and Min Yang. "Unpacking the Complexities of Emotional Responses to External Feedback, Internal Feedback Orientation and Emotion Regulation in Higher Education: A Qualitative Exploration." *Systems* 11, no. 6 (2023): 315. https://doi.org/10.3390/systems11060315.

Yu, Shulin, and Chunhong Liu. "Improving Student Feedback Literacy in Academic Writing: An Evidence-Based Framework." *Assessing Writing* 48 (2021): 100525. https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100525.