

# The Role of Scaffolding Strategy in Reducing Students' Writing Anxiety [Peran Strategi Scaffolding dalam Mengurangi Kecemasan Menulis Pada Siswa]

Rafli Satya Firdaus<sup>1)</sup>, Dian Novita<sup>\*.2)</sup>

<sup>1, 2)</sup> Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

\*Alamat Email Penulis Korespondensi: diannovita1@umsida.ac.id

**Abstract.** *The objective of this study is to examine the extent to which the scaffolding strategy is effective in reducing the writing apprehension of students in English subject. The study used a qualitative research design and included four eleventh-grade students with symptoms of Foreign Language Writing Anxiety (FLWA) and one English teacher. Data were collected via classroom observation and semi-structured interviews. Simply put, students' writing anxiety frequently prevented them from thinking, and failure to think resulted in their inability to write because of cognitive fillers that obstructed fluent ideas that included fear of grammatical/spelling mistakes, limited vocabulary, low self-efficacy. Teachers systematically and gradually scaffolded through four phases of the Genre-Based Approach. Building Knowledge of the Field (BKOF), Modeled Text (MOT), Jointly Constructed Text (JCOT), Independently Constructed Text (ICOT). Structured cognitive guidance and emotional support were provided at each stage, which progressively bolstered students' confidence and alleviated their apprehension. Explicit modelling clarified linguistic expectations, guided inquiry assisted students in organizing their thoughts prior to writing, collaborative writing distributed cognitive responsibility, and the gradual withdrawal of assistance facilitated learner autonomy. The study concludes that the scaffolding strategy serves as a psychological support system that addresses both cognitive and affective dimensions of writing anxiety in vocational EFL classrooms, in addition to serving as an instructional framework to enhance writing performance.*

**Keywords -** *Scaffolding strategy; Writing anxiety; Genre-Based Approach; Learner autonomy; Vocational EFL*

**Abstrak.** *Tujuan penelitian ini adalah untuk mengkaji sejauh mana strategi scaffolding efektif dalam mengurangi kecemasan menulis siswa pada mata pelajaran Bahasa Inggris. Studi ini menggunakan desain penelitian kualitatif dan melibatkan empat siswa dari kelas XI yang mengalami gejala Kecemasan Menulis Bahasa Asing (FLWA) dan satu guru bahasa Inggris. Data dikumpulkan melalui observasi kelas dan wawancara semi-terstruktur. Singkatnya, kecemasan menulis siswa seringkali menghalangi mereka untuk berpikir, dan kegagalan berpikir mengakibatkan ketidakmampuan mereka untuk menulis karena pengisi kognitif yang menghalangi ide-ide yang lancar, termasuk rasa takut akan kesalahan tata bahasa/ejaan, kosakata yang terbatas, dan rendahnya kepercayaan diri. Guru secara sistematis dan bertahap menerapkan pendekatan berjenjang melalui empat fase Pendekatan Berbasis Genre: Membangun Pengetahuan tentang Bidang (BKOF), Teks Model (MOT), Teks yang Dibangun Bersama (JCOT), dan Teks yang Dibangun Secara Mandiri (ICOT). Panduan kognitif terstruktur dan dukungan emosional diberikan pada setiap tahap, yang secara bertahap memperkuat kepercayaan diri siswa dan meredakan kekhawatiran mereka. Model eksplisit memperjelas ekspektasi linguistik, bimbingan penelusuran membantu siswa mengorganisir pikiran mereka sebelum menulis, penulisan kolaboratif mendistribusikan tanggung jawab kognitif, dan penarikan bantuan secara bertahap memfasilitasi kemandirian belajar. Studi ini menyimpulkan bahwa strategi scaffolding berfungsi sebagai sistem dukungan psikologis yang mengatasi dimensi kognitif dan afektif dari kecemasan menulis di kelas bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) vokasi, selain berfungsi sebagai kerangka kerja instruksional untuk meningkatkan kinerja menulis.*

**Kata Kunci -** *Strategi scaffolding; Kecemasan menulis; Pendekatan Berbasis Genre; Kemandirian belajar; Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL)*

## I. PENDAHULUAN

Di tengah era globalisasi yang terus berkembang, kemampuan berbahasa Inggris bukan lagi sekadar nilai tambah, tapi sudah jadi kebutuhan pokok—terutama bagi siswa SMK yang dipersiapkan untuk terjun ke dunia kerja yang makin kompetitif. Keterampilan komunikasi yang mumpuni, termasuk kemampuan menulis dalam bahasa Inggris, kini menjadi syarat utama di banyak bidang pekerjaan. Hal ini sejalan dengan temuan Chairinkam & Yawiloeng [1] yang menegaskan bahwa di era digital ini, kemampuan menulis dalam bahasa Inggris adalah pintu gerbang utama bagi siswa vokasi untuk mengakses peluang karier global dan berpartisipasi dalam komunitas profesional internasional.

Copyright © Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. This preprint is protected by copyright held by Universitas Muhammadiyah Sidoarjo and is distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY). Users may share, distribute, or reproduce the work as long as the original author(s) and copyright holder are credited, and the preprint server is cited per academic standards.

Authors retain the right to publish their work in academic journals where copyright remains with them. Any use, distribution, or reproduction that does not comply with these terms is not permitted.

Hal ini didukung oleh penelitian terbaru dari Aritona, Mahayanti, & Adnyayanti [2], yang menekankan bahwa lulusan SMK saat ini dituntut memiliki kecakapan bahasa asing yang spesifik sesuai bidang keahliannya agar mampu bersaing di pasar kerja global. Oleh karena itu, proses pembelajaran bahasa Inggris di konteks vokasi harus bisa menjembatani antara teori di kelas dengan aplikasinya di dunia nyata. Namun, realitanya sering kali tidak sejalan. Penelitian Putri & Agustina [3] menunjukkan bahwa meskipun kurikulum SMK menuntut siswa siap kerja, banyak dari mereka yang masih kesulitan membuat teks bahasa Inggris yang benar secara tata bahasa (grammar) dan tepat secara konteks.

Kondisi nyata di kelas ternyata cukup menantang. Berdasarkan wawancara awal dengan seorang guru bahasa Inggris, ditemukan bahwa siswa mempunyai latar belakang yang beragam dari sisi motivasi belajar, minat, dan faktor pembelajaran lainnya. Salah satu masalah yang sering muncul adalah rendahnya motivasi belajar pada banyak siswa. Hal ini biasanya dipicu oleh dua alasan utama: siswa merasa bahasa Inggris itu subjek yang sulit, dan mereka takut berbicara karena takut salah—yang jika ditambah dengan kritik verbal atau ejekan dari teman sekelas, membuat mereka menarik diri sepenuhnya. Gangguan psikologis ini, yang umumnya ditandai dengan rasa takut dan tegang yang intens, dikenal sebagai *Foreign Language Writing Anxiety* (FLWA) atau kecemasan menulis bahasa asing [4]. Kecemasan dalam menulis ini bukan sekadar rasa gugup biasa, melainkan ditandai dengan indikator spesifik seperti ketegangan yang kuat, *cognitive blockage* (pikiran buntu), dan kurangnya rasa percaya diri yang mengganggu proses berpikir serta kemampuan siswa dalam menyampaikan ide [5].

Kurangnya rasa percaya diri ini menjadi hambatan besar, terutama dalam mengembangkan keterampilan produktif seperti menulis. Menurut sang guru, ini adalah tantangan terbesar yang dihadapi siswa. Kecemasan tersebut umumnya dipicu oleh keterbatasan bahasa, seperti kosakata yang minim, gugup saat menyusun kalimat, dan takut salah tata bahasa. Temuan ini sejalan dengan penelitian Nurkamto, Prihandoko, Putro, & Purwati [6] yang menemukan bahwa hambatan linguistik seperti kurangnya penguasaan tata bahasa dan kosakata langsung berhubungan dengan tingginya tingkat kecemasan pada siswa SMK.

Menulis memang sering dianggap sebagai keterampilan produktif yang paling sulit dikuasai oleh pembelajar EFL (English as a Foreign Language), karena membutuhkan proses kognitif yang rumit, bukan sekadar menyalin kata. Menurut Waruwu [7], menulis menuntut seseorang untuk mampu mengubah pikiran abstrak menjadi bentuk visual yang jelas lewat kata-kata. Proses mental ini tentu berat bagi pemula, apapun jenis teksnya. Siswa dituntut menguasai pengorganisasian ide sekaligus pola bahasa yang tepat. Seperti yang disoroti oleh Kristiana, Yunita, & Syahrial [8], siswa sering kesulitan karena tugas menulis menuntut penguasaan fitur bahasa tertentu dan akurasi gramatikal yang ketat. Masalah tata bahasa pun kerap jadi penyebab utama menghambat ide saat menulis, seperti yang ditemukan Murti et. al [9] dalam penelitiannya pada siswa SMK di Indonesia.

Kerumitan struktur tata bahasa, pemilihan kosakata, dan organisasi teks sering kali membuat siswa SMK cemas duluan saat diminta memproduksi teks tertulis. Rasa takut ini tidak muncul begitu saja; Menurut penelitian Putra et. al [10], Dalam situasi tersebut, siswa merasa tertekan karena dituntut menghasilkan teks yang sempurna tanpa cela. Hal ini justru menghambat terbentuknya kebiasaan menulis yang baik. Lebih lanjut, Hamdani & Abid [11] menambahkan bahwa sebagian besar siswa di Indonesia mengalami tingkat "kecemasan kognitif" yang tinggi, di mana pikiran mereka langsung "blank" saat harus menuangkan ide ke dalam struktur bahasa asing. Temuan ini diperkuat oleh Puspitasari et. al [12] yang mendapati bahwa fenomena "blank" tersebut merupakan gejala kecemasan paling dominan yang menghambat produktivitas menulis. Meskipun ini masalah klasik dalam menulis, tantangan tersebut jelas berdampak buruk pada performa siswa dalam belajar bahasa Inggris. Oleh karena itu, guru menerapkan strategi *scaffolding* untuk mendorong siswa meningkatkan keterampilan menulis produktif mereka.

Dalam penelitian ini, merujuk pada metode pembelajaran yang didasarkan pada konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dari Vygotsky. Dalam konteks saat ini, Saputri et. al [13], menyoroti pentingnya scaffolding yang dapat menumbuhkan kemandirian belajar, di mana siswa tidak hanya disuapi bantuan tetapi juga dilatih untuk menentukan metode dan tujuan dalam tulisan mereka. Menurut Widiana & Sabiq [14], scaffolding bukan berarti langsung memberikan jawaban, melainkan memberikan dukungan yang disesuaikan, seperti pemodelan atau petunjuk visual. Hal ini didukung oleh Hasan & Bidin [15], yang menyatakan bahwa strategi ini terbukti sangat efektif untuk siswa yang kurang berprestasi karena bantuan yang diberikan disesuaikan dengan kebutuhan individual mereka. Prinsip utamanya adalah guru memberikan bantuan sementara agar siswa bisa menyelesaikan tugas yang belum bisa mereka kerjakan sendiri, kemudian bantuan tersebut secara bertahap dikurangi (fading) seiring meningkatnya kemandirian siswa.

Penerapan scaffolding dalam proses pembelajaran dilakukan secara terencana dan tidak asal-asalan. Mengacu pada Pendekatan Berbasis Genre (Genre-Based Approach), para peneliti seperti Nguyen & Vien [16] serta Widiana & Sabiq [14] mengajukan empat tahapan standar scaffolding. Relevansi tahapan ini juga didukung oleh penelitian terbaru dari Tabitha & Wahyudin [17], yang menunjukkan bahwa struktur siklus ini tetap efektif bahkan dalam pembelajaran berbasis teknologi. Tahapan tersebut meliputi: (1) Building Knowledge of the Field (BKOF), di mana guru membantu siswa memahami latar belakang pengetahuan terkait topik. menurut temuan Dzukhriyah & Rini [18], memperhatikan fitur genre pada tahap ini sangat efektif dalam meningkatkan koherensi dan kejelasan tulisan siswa karena mereka memahami tujuan komunikatif teks sejak awal; (2) Modeling of the Text (MOT), Guru menunjukkan contoh teks dan menjelaskan struktur serta karakteristiknya. Langkah analisis dalam model ini, seperti yang ditemukan oleh Agustini, et al. [19], sangat penting untuk membantu siswa mengembangkan alur berpikir yang logis dan meningkatkan akurasi gramatikal melalui pengamatan contoh nyata; (3) Joint Construction of the Text (JCOT), Guru dan siswa bekerja sama menyusun teks untuk mempermudah pemahaman dan mengurangi beban kognitif siswa. Pada tahap kolaboratif ini, Pramudiharjo et al. [20] menekankan bahwa interaksi antar teman dan guru dapat membantu menurunkan tingkat stres siswa dibandingkan jika mereka harus bekerja sendiri; dan (4) Independent Construction of the Text (ICOT), di mana siswa secara mandiri menulis teks tanpa bantuan guru.

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa strategi scaffolding efektif dalam meningkatkan keterampilan teknis siswa. Misalnya, penelitian Afendi et al. [21] mengkonfirmasi bahwa penerapan strategi scaffolding bisa meningkatkan partisipasi siswa dalam proses pembelajaran. Dalam konteks pengajaran menulis, Hashem [22] menemukan bahwa teknik scaffolding seperti menyediakan kalimat pembuka dan graphic organizer sangat membantu siswa dalam menyelesaikan esai. Penelitian lain oleh Rinda [23] juga menunjukkan bahwa metode prompting atau mengajukan pertanyaan saat siswa sedang menulis bisa meningkatkan kualitas tulisan mereka. Penelitian Piamsai [24] pada siswa EFL dengan kemampuan rendah semakin memperkuat efektivitas pendekatan scaffolding ini. Ia menemukan bahwa penggunaan scaffolding terstruktur tidak hanya meningkatkan skor menulis secara signifikan, tapi juga menurunkan tingkat kecemasan siswa karena bantuan bertahap membuat tugas terasa lebih mudah. Secara umum, berbagai penelitian ini menyatakan bahwa strategi scaffolding efektif dalam meningkatkan keterampilan teknis menulis siswa.

Namun, ada celah potensial yang menarik untuk dikaji lebih dalam, khususnya pada konteks siswa SMK. Berdasarkan observasi awal, meskipun tahapan pendekatan scaffolding (dari BKOF hingga ICOT) tampaknya sudah diterapkan, siswa masih saja menghadapi tantangan akibat kurangnya rasa percaya diri dan "takut salah." Kesimpulan ini konsisten dengan Widiana & Sabiq [14] yang menyatakan bahwa bantuan meskipun sudah diberikan, masalah dalam memotivasi dan melibatkan siswa biasanya tetap ada dan mungkin tidak sepenuhnya bisa diatasi hanya dengan teknik teknis semata. Hal ini menyoroti adanya ketidakseimbangan, di mana implementasi scaffolding secara teknis mungkin tidak sepenuhnya mengatasi masalah afektif seperti kecemasan menulis. Seperti yang digarisbawahi oleh Sun et al. [25], kecemasan menulis bisa menjadi hambatan psikologis yang besar bagi perkembangan menulis siswa, terlepas dari seberapa baik mereka mempelajari materi teknisnya.

Oleh karena itu, penelitian ini menjadi sangat mendesak. Sementara penelitian sebelumnya, seperti Hasan & Rezaul [26], telah menunjukkan bahwa scaffolding punya dampak signifikan terhadap perolehan kemampuan menulis, penelitian ini berfokus pada bagaimana strategi ini digunakan untuk menjembatani kesenjangan antara instruksi teknis dan hambatan psikologis siswa. Tujuan utama penelitian ini adalah untuk mengkaji penerapan taktik scaffolding secara tepat dan perannya dalam menurunkan kecemasan serta rendahnya kepercayaan diri siswa saat menulis teks deskriptif. Berdasarkan latar belakang di atas, pertanyaan penelitian dalam studi ini adalah:

1. Bagaimana strategi scaffolding membantu mengurangi kecemasan siswa dalam proses menulis?
2. Apa saja bentuk kecemasan menulis yang dialami siswa selama proses menulis tersebut?

## II. METODE

Penelitian ini menggunakan desain penelitian kualitatif. Pendekatan kualitatif dipilih karena bertujuan untuk mengeksplorasi suatu fenomena dalam konteks alaminya tanpa memanipulasi variabel apa pun. Penelitian kualitatif diklasifikasikan sebagai penelitian naturalistik yang berkuat dengan data non-numerik untuk mengungkap bagaimana individu memandang pengalaman mereka [27]. Desain ini cocok untuk penelitian ini karena bertujuan mengidentifikasi bentuk-bentuk kecemasan menulis siswa sekaligus menyelidiki bagaimana guru menerapkan strategi scaffolding untuk membantu mengurangi kecemasan menulis dalam pelajaran bahasa Inggris.

Penelitian ini melibatkan seorang guru bahasa Inggris dan sejumlah siswa dari kelas TPTU (Teknik Pemanasan, Pendinginan, dan Tata Udara) di sebuah SMK. Siswa dipilih berdasarkan observasi awal yang mengidentifikasi hambatan menulis adanya hambatan menulis yang jelas. Secara spesifik, informan yang dipilih adalah siswa yang

menunjukkan gejala Foreign Language Writing Anxiety (FLWA). Mereka dikenali dari gejala seperti pikiran langsung 'blank' saat mau menulis dan rasa khawatir yang berlebihan terhadap masalah tata bahasa, yang telah terbukti menjadi indikator utama kecemasan menulis yang menghambat hasil teks. Peneliti berfokus pada siswa yang menunjukkan tanda-tanda kecemasan menulis tersebut dan guru yang menggunakan taktik scaffolding selama pembelajaran menulis.

Untuk mendapatkan data yang mendalam, studi ini menggunakan dua teknik pengumpulan data: Peneliti mengamati proses belajar mengajar di kelas untuk melihat bagaimana guru menerapkan tahapan scaffolding (BKOF, MOT, JCOT, and ICOT) [28]. Selain itu, wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan guru serta siswa yang mengalami kecemasan menulis tersebut. Langkah ini dimaksudkan untuk menggali lebih dalam mengenai perasaan cemas siswa (apprehension) dan bagaimana scaffolding membantu mereka meminimalkannya. Hal ini sejalan dengan Puspitasari et. al [12], yang menyatakan bahwa menganalisis perasaan dan pengalaman siswa dalam menulis membutuhkan pendekatan naratif atau wawancara untuk memahami kesulitan psikologis yang mereka hadapi.

Model interaktif digunakan untuk menganalisis data [29]. Model ini melibatkan tiga alur aktivitas yang berjalan bersamaan: (1) Kondensasi Data, di mana peneliti menyeleksi dan menyederhanakan data dari catatan lapangan dan transkrip wawancara; (2) Penyajian Data, data disusun ke dalam deskripsi naratif untuk memudahkan pemahaman; dan (3) Penarikan Kesimpulan/Verifikasi, di mana peneliti menyimpulkan makna dari data untuk menjawab pertanyaan penelitian mengenai penerapan scaffolding dan pengurangan kecemasan menulis.

### III. HASIL DAN PEMBAHASAN

#### A. Hasil

Hasil penelitian ini memberikan gambaran umum tentang implementasi strategi scaffolding dalam pembelajaran menulis bahasa Inggris untuk kelas XI TPTU 1, serta bagaimana manifestasi kecemasan menulis siswa selama proses tersebut. Tahapan scaffolding dalam Genre-Based Approach yang diterapkan sebagai berikut: Building Knowledge of the Field (BKOF), Modeling of the Text (MOT), Joint Construction of the Text (JCOT), dan Independent Construction of the Text (ICOT). Hal ini didukung oleh data dari observasi kelas serta wawancara semi-terstruktur dengan guru dan empat orang siswa: S1, S2, S3, and S4. Hasil penelitian diorganisasikan ke dalam dua bagian utama: (A) implementasi scaffolding dalam pembelajaran menulis dan (B) indikator kecemasan menulis siswa.

#### Implementasi Strategi Scaffolding dalam Pembelajaran Menulis

##### 1. Mengaktifkan Pengetahuan Awal Siswa: Building Knowledge of the Field (BKOF)

Pada tahap BKOF, guru memperkenalkan topik penulisan kepada siswa sebelum proses menulis dimulai dan mengaktifkan pengetahuan awal mereka melalui pertanyaan-pertanyaan pemandu. Dari jawaban pertanyaan-pertanyaan itu, siswa mulai menyusun kerangka awal yang membantu mereka mengidentifikasi poin-poin utama tulisan. Guru menggunakan tempo yang sedang dengan pengucapan dan intonasi yang jelas, memberikan penjelasan materi secara komprehensif dalam campuran bahasa Inggris dan Indonesia.

Bagaimana Anda mengaktifkan pengetahuan awal siswa sebelum kegiatan menulis dalam pembelajaran Bahasa Inggris?

Guru awalnya mempresentasikan topik dan merangsang pengetahuan awal siswa dengan serangkaian pertanyaan panduan sebelum memulai latihan menulis. Siswa dapat mulai menyusun kerangka awal dengan menjawab pertanyaan-pertanyaan ini dan memikirkan konsep kunci yang ingin mereka bahas. Guru juga mengajukan pertanyaan lanjutan untuk setiap topik agar siswa bisa mengembangkan pemikiran mereka lebih mendalam. Teknik pertanyaan terpandu ini memungkinkan siswa menata ide mereka secara lebih logis sebelum mulai menulis.

Dapatkah Anda menceritakan pengalaman Anda ketika guru menjelaskan topik sebelum Anda mulai menulis dalam Bahasa Inggris?

Sebagian besar siswa mengaku bahwa penjelasan guru sebelum kegiatan menulis membuat mereka lebih mudah memahami materi. Mereka menyebutkan bahwa guru menggunakan bahasa Inggris yang jelas dan sederhana, dengan pengucapan dan intonasi yang baik. Selain itu, cara guru menjelaskan sambil bercerita membantu mereka memahami materi dengan lebih baik. Hasilnya, siswa merasa lebih siap dan percaya diri sebelum memulai tugas menulis.

## 2. Peran Teks Model: Modeling of the Text (MOT)

Pada tahap MOT, guru menggunakan pendekatan deduktif dengan menjelaskan konsep teks terlebih dahulu, yang mencakup fungsi sosial, struktur generik, dan fitur kebahasaan. Siswa kemudian membuat peta pikiran untuk menunjukkan pemahaman mereka, dilanjutkan dengan analisis teks model secara berpasangan atau kelompok kecil yang mengaitkan konsep dengan contoh nyata. Kegiatan ini membantu siswa mengamati organisasi paragraf, penggunaan bahasa, dan kehadiran fitur-fitur seperti konjungsi dan tenses.

Bagaimana teks contoh membantu siswa memahami penggunaan bahasa dan organisasi teks?

“Sebelum memulai kegiatan menulis, saya selalu memperkenalkan konsep teksnya dulu. Saya pakai pendekatan deduktif, artinya saya menjelaskan konsep di awal. Saya perkenalkan fungsi sosial, struktur generik, dan fitur kebahasaannya. Setelah itu, saya minta siswa membuat peta pikiran untuk mengecek pemahaman mereka. Dari peta pikiran mereka, saya bisa melihat sejauh mana mereka memahami konsepnya. Di pertemuan berikutnya, saya berikan teks model. Siswa bekerja berpasangan atau kelompok kecil untuk menganalisis teks dengan menghubungkan konsep dari peta pikiran mereka dengan contoh yang diberikan. Melalui kegiatan ini, mereka bisa melihat bagaimana fitur kebahasaan digunakan, bagaimana teks diorganisasikan, dan apa isi setiap paragraf. Teks model sangat membantu siswa memahami penggunaan bahasa dan organisasi teks dengan lebih jelas.” (Guru)

Apa yang Anda pelajari dari teks contoh yang diberikan guru sebelum kegiatan menulis?

Para siswa menceritakan bahwa contoh tulisan yang diberikan guru membantu mereka memahami berbagai aspek menulis, seperti jenis-jenis teks, cara penggunaan kata penghubung, dan aturan tata bahasa, khususnya tenses. Mereka merasa penjelasan guru yang lugas membuat contoh-contoh tersebut lebih mudah diikuti. Dengan melihat contoh tulisan itu, pemahaman siswa terhadap materi meningkat dan mereka bisa melihat bagaimana struktur tulisan bahasa Inggris yang sebenarnya.

Bagaimana Anda menjelaskan tata bahasa selama pembelajaran menulis agar tidak meningkatkan kecemasan siswa?

“Saya biasanya memecah fitur kebahasaan satu per satu dan memberikan contoh yang diambil langsung dari teksnya. Dengan cara ini, siswa bisa melihat bagaimana tata bahasa digunakan dalam konteks.” (Guru)

Bagaimana perasaan Anda terhadap penjelasan tata bahasa yang diberikan guru selama pembelajaran menulis?

Siswa menilai penjelasan tata bahasa dari guru sudah bagus. Mereka menyebutkan bahwa guru menjelaskan tata bahasa dengan cara yang mudah diikuti dan terkadang mencampur bahasa Inggris dengan Indonesia agar lebih mudah dipahami. Selain itu, suasana kelas yang ramah dan menyenangkan membuat siswa merasa lebih rileks dan tidak terlalu gugup saat mengikuti pelajaran menulis.

## 3. Mengkoordinasikan Penulisan Kolaboratif: Joint Construction of the Text (JCOT)

Pada tahap JCOT, siswa berkolaborasi secara berpasangan untuk menulis, dengan satu orang menulis argumen pro dan yang lainnya menulis argumen kontra dalam teks diskusi. Mereka kemudian menggabungkan ide masing-masing untuk membentuk kesimpulan. Guru dengan cermat memasang siswa untuk menjaga keseimbangan interaksi dan memberikan dukungan ekstra bagi siswa yang cemas, yang mungkin butuh waktu lebih atau perlu konfirmasi berulang kali.

Bagaimana Anda mengorganisasi kegiatan menulis kolaboratif di kelas?

“Dalam menulis kolaboratif, saya biasanya meminta siswa bekerja berpasangan. Misalnya, dalam menulis teks diskusi, satu siswa menulis argumen dari sisi pro, sementara yang lainnya menulis dari sisi kontra. Setelah itu, mereka menggabungkan ide dan mendiskusikannya bersama untuk membuat kesimpulan dan rekomendasi. Penulisan kolaboratif membantu siswa saling berbagi informasi dan melengkapi ide satu sama lain.” (Guru)

Bagaimana respons siswa yang mengalami kecemasan saat mengikuti kegiatan menulis kelompok?

“Siswa yang cemas biasanya butuh waktu lebih lama dari yang lain. Ketika teman-teman sekelasnya sudah maju, mereka mungkin masih merasa terjebak dan terus-terusan meminta konfirmasi. Dalam situasi ini, peran guru sebagai fasilitator sangat penting. Saya membimbing mereka langkah demi langkah. Saya juga dengan hati-hati memilihkan pasangan untuk memastikan ada interaksi yang seimbang, sehingga mereka bisa saling mendukung satu sama lain secara efektif.” (Guru)

Dapatkah Anda menceritakan pengalaman Anda ketika menulis dalam Bahasa Inggris bersama teman sekelas?

Selama tugas menulis kelompok, siswa menemukan ada tantangan sekaligus keuntungannya saat bekerja sama dengan teman. Beberapa siswa menyebutkan bahwa teman sekelompok mereka kadang membuat kesalahan dalam ejaan, pilihan kata, dan tulisan tangan. Meski begitu, mereka mencatat bahwa bekerja dalam kelompok memberi kesempatan untuk saling membantu dan memperbaiki kesalahan saat menulis. Berkat kerja sama ini, siswa bisa bertukar pikiran dan saling mendukung untuk menyelesaikan tugas bersama.

Perbedaan apa yang Anda rasakan antara menulis secara individu dan menulis secara berkelompok?

Sebagian besar siswa mengaku menulis sendiri lebih mudah karena mereka bisa mengungkapkan pikiran tanpa batasan dan memilih kata-kata sendiri. Beberapa siswa merasa bekerja sendiri lebih mengembangkan kreativitas mereka. Di sisi lain, ada juga siswa yang menikmati kerja kelompok karena bisa berdiskusi dan mendapat wawasan dari teman. Ini menunjukkan bahwa preferensi siswa antara menulis sendiri atau berkelompok cukup beragam, tergantung pada apa yang sedang mereka pelajari dan tugas yang diberikan.

#### 4. Pengurangan Bantuan secara Bertahap: Independent Construction of the Text (ICOT)

Pada tahap ICOT, guru secara tidak langsung mengurangi bantuan dengan menggunakan pertanyaan pemandu alih-alih instruksi langsung, yang berfungsi sebagai scaffolding mental untuk mendorong siswa menghasilkan ide secara mandiri. Tanpa bantuan langsung dari guru, siswa menulis dan mengeksplorasi kosakata sesuai kecepatan mereka sendiri.

Bagaimana Anda secara bertahap mengurangi bantuan saat siswa mengerjakan tugas menulis mandiri?

“Saya mengurangi bantuan secara tidak langsung dengan memberikan pertanyaan pemandu, bukan langsung memberi tahu mereka harus menulis apa. Pertanyaan-pertanyaan itu berfungsi sebagai scaffolding dalam pikiran mereka. Saya tidak secara eksplisit menginstruksikan mereka untuk menulis kalimat tertentu. Sebaliknya, saya membimbing mereka melalui pertanyaan agar mereka bisa menghasilkan ide secara mandiri.”

Dapatkah Anda menceritakan pengalaman Anda saat menulis secara mandiri tanpa bimbingan guru?

Siswa memberikan respons yang beragam terhadap pengalaman menulis mandiri. Beberapa siswa suka menulis mandiri karena bisa bebas bergerak sesuai ritme mereka sendiri dan menggunakan kata-kata mereka sendiri dengan lebih kreatif. Mereka yakin bahwa menulis mandiri membantu meningkatkan kemampuan bahasa Inggris mereka. Sebaliknya, ada siswa yang kesulitan dan kurang percaya diri tanpa bantuan guru. Satu siswa menyebutkan bahwa dirinya takut membuat kesalahan, sementara yang lain mengaku kadang beralih ke alat bantu seperti AI atau Google untuk membantu pemahaman saat menulis.

#### Bentuk dan Indikator Kecemasan Menulis Siswa

Siswa menunjukkan berbagai gejala kecemasan menulis, seperti kesulitan menghasilkan ide, keterbatasan kosakata, ketakutan akan kesalahan tata bahasa dan ejaan, reaksi emosional, dan kekhawatiran tentang umpan

balik. Siswa yang cemas membutuhkan waktu lebih lama, menghadapi berbagai kesulitan, dan sering meminta konfirmasi.

### 1. Kesulitan Siswa di Awal Proses Menulis

Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa menghadapi tantangan yang bervariasi saat memulai menulis. Banyak siswa menyebutkan masalah dengan ejaan, tata bahasa, dan kurangnya kosakata untuk mengekspresikan diri. Beberapa siswa menyatakan bahwa ejaan dalam bahasa Inggris itu susah karena penulisan kata tidak selalu sesuai dengan cara pengucapannya, sehingga sering terjadi kesalahan saat menulis. Selain itu, beberapa siswa merasa tidak yakin dengan kemampuan menulis bahasa Inggris mereka, yang kadang membuat mereka lupa kata-kata atau terhenti saat mencoba menulis. Di sisi lain, ada satu siswa yang justru merasa menulis itu lebih mudah karena dia sangat suka belajar bahasa Inggris dan menguasai lebih banyak kosakata.

Tanda-tanda apa yang menunjukkan bahwa siswa mengalami kesulitan dalam mengembangkan ide?

“Siswa biasanya jadi blank. Mereka sering bilang, 'Bu, ini susah. Saya tidak bisa. Saya tidak bisa berbahasa Inggris.' Tapi ketika saya tanya apa sebenarnya yang ingin mereka sampaikan, mereka bisa menjelaskannya dalam bahasa Indonesia. Kesulitannya ada di mengungkapkannya dalam bahasa Inggris.” (Guru)

### 2. Pikiran dan Reaksi Emosional Saat Menulis

Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa menghadapi berbagai tingkat tantangan saat memulai menulis. Banyak siswa yang mengeluhkan masalah ejaan, tata bahasa, dan kurangnya kosakata untuk mengekspresikan diri mereka. Beberapa siswa merasa tidak yakin dengan kemampuan menulis mereka, yang kadang membuat mereka lupa kata atau terhenti saat menulis. Meski begitu, ada juga siswa yang merasa menulis lebih mudah karena minatnya terhadap bahasa Inggris dan kosakata yang lebih kaya.

Bagaimana perasaan fisik dan emosional Anda selama pembelajaran menulis Bahasa Inggris?

Hampir semua siswa berbicara positif tentang suasana kelas selama pelajaran menulis Bahasa Inggris. Mereka menyebutkan bahwa tugas-tugas menulis terasa mudah dikelola dan masuk akal, sehingga mereka tidak merasa terlalu tertekan. Secara emosional, siswa merasa nyaman dan senang belajar karena guru menciptakan suasana kelas yang ramah dan tidak membebani mereka dengan terlalu banyak tugas. Hal ini memungkinkan siswa untuk berpartisipasi dalam kegiatan menulis dengan lebih percaya diri.

Bagaimana reaksi emosional siswa selama kegiatan menulis?

Guru mencatat bahwa siswa merespons secara emosional dengan cara yang beragam selama kegiatan menulis, tergantung pada kemampuan, antusiasme, dan kondisi kelas mereka. Beberapa siswa terlihat sangat percaya diri selama kelas, sementara yang lain merasa gugup dan ragu-ragu saat harus menulis. Guru menyebutkan bahwa perasaan siswa juga bisa dipengaruhi oleh suasana kelas dan faktor luar seperti peraturan sekolah dan lingkungan belajar yang berbeda-beda.

### 3. Umpan Balik, Pemodelan, dan Rasa Takut Salah

Umpan balik meyakinkan siswa bahwa membuat kesalahan adalah bagian dari proses belajar. Mereka merasa didukung karena guru dan teman sekelas mendampingi mereka. Memberikan contoh membantu mereka menghindari rasa blank dan memberi gambaran yang lebih jelas tentang apa yang harus ditulis. Oleh karena itu, umpan balik dan pemodelan secara signifikan mengurangi ketakutan mereka akan kesalahan. (Guru)

Bagaimana respons Anda terhadap umpan balik atau komentar tentang tulisan Bahasa Inggris Anda dari guru atau teman?

Siswa umumnya memandang umpan balik secara positif karena membantu mereka memperbaiki tulisan. Mereka menganggap saran dari guru maupun teman berguna untuk menemukan kesalahan dan meningkatkan kualitas tulisan. Banyak siswa yang menyoroti bahwa umpan balik dari guru sangat berharga karena guru

lebih memahami materi dan menawarkan bantuan yang lebih tepat sasaran. Secara keseluruhan, umpan balik berhasil meningkatkan kepercayaan diri siswa dan memotivasi mereka untuk terus mengerjakan tulisan mereka.

#### 4. Penggunaan AI dalam Kegiatan Menulis

“AI sekarang sudah jadi tren di kalangan siswa. Saya tidak sepenuhnya menentang AI, tapi saya selalu mengingatkan siswa bahwa mereka harus jadi penggunanya, bukan yang dikendalikan oleh AI. AI harus berfungsi sebagai alat, bukan sesuatu yang mereka percaya secara buta. Siswa harus menyaring dan menyeleksi informasi yang diberikan AI. Di era sekarang, sulit melarang total penggunaan perangkat, apalagi siswa juga butuh kamus online. Oleh karena itu, tantangannya adalah mengajarkan siswa cara menggunakan AI secara bertanggung jawab dan kritis.” (Guru)

Implementasi strategi scaffolding ini dijalankan secara sistematis melalui empat tahapan Pendekatan Berbasis Genre: BKOF, MOT, JCOT, and ICOT, sebagaimana ditunjukkan oleh temuan di atas. Sepanjang proses menulis, siswa menerima berbagai dukungan kognitif dan emosional dari setiap tahapan. Temuan juga menunjukkan bahwa siswa mengalami berbagai tanda kecemasan menulis, seperti kurang percaya diri, khawatir akan kesalahan tata bahasa dan ejaan, kesulitan menghasilkan ide, dan kosakata yang terbatas. Masalah-masalah ini membuat siswa sering merasa terjebak, gugup, dan takut salah saat menulis. Namun, penggunaan strategi scaffolding berhasil meringankan masalah-masalah tersebut dengan memberikan berbagai jenis dukungan. Pada tahap BKOF, pertanyaan-pertanyaan pemandu membantu siswa mengorganisasikan pikiran sebelum mulai menulis, sehingga mereka bisa memulai tulisan tanpa kebingungan. Selama tahap MOT, contoh teks dan penjelasan tata bahasa serta struktur yang jelas mengajarkan siswa cara memformat tulisan dengan benar, yang membuat mereka semakin tidak takut akan kesalahan. Pada tahap JCOT, mengerjakan tugas menulis secara bersama-sama memungkinkan siswa berbagi ide dan saling mendukung, membantu mereka merasa lebih rileks dalam menyelesaikan tugas. Sementara pada tahap ICOT, pengurangan bantuan guru secara bertahap mendorong siswa untuk menulis lebih mandiri dan dengan lebih percaya diri. Di samping itu, umpan balik positif dari guru membantu siswa melihat bahwa kesalahan adalah bagian normal dari proses belajar dan tidak perlu ditakuti. Jadi, metode scaffolding tidak hanya berfungsi sebagai cara mengajar, tapi juga membantu siswa merasa lebih baik secara emosional dan berpikir lebih jernih, serta secara perlahan membangun kepercayaan diri mereka dan mengurangi kekhawatiran mereka dalam menulis.

## B. Pembahasan

Pembahasan ini mengintegrasikan temuan empiris dengan kerangka teoretis Foreign Language Writing Anxiety (FLWA) yang dikonseptualisasikan oleh Song et al. [4] dan Rizki [5] serta teori scaffolding berdasarkan Zone of Proximal Development (ZPD) dari Vygotsky, yang menekankan bantuan sementara dan sistematis untuk mendukung perkembangan pelajar [13].

Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa SMK mengalami kecemasan penulis yang terdiri dari komponen kognitif, linguistik, dan emosional. Ketika diminta menulis bebas, siswa mengaku mengalami pikiran "blank", takut salah tata bahasa dan ejaan, kosakata yang terbatas, dan kurangnya rasa percaya diri. Ciri-ciri ini selaras dengan paradigma FLWA yang dikemukakan oleh Rizki [5] dan Song et al. [4], yang menyatakan bahwa kecemasan menulis menghambat regulasi emosional dan performa kognitif. Fenomena "blank" yang ditemukan dalam penelitian ini mengkonfirmasi pola yang dilaporkan oleh Hamdani dan Abid [11] serta Puspitasari et al. [12], di mana kekhawatiran mengganggu produksi ide dan menghalangi siswa untuk menuangkan pikiran ke dalam bahasa tulisan. Dengan demikian, kecemasan menulis dalam konteks ini tidak bisa dilihat semata-mata sebagai kurangnya kemampuan teknis, melainkan sebagai hambatan psikologis yang menghalangi siswa untuk berpartisipasi aktif dalam proses menulis.

Dari sudut pandang sosiokultural, scaffolding berfungsi sebagai bantuan yang sistematis dan sementara di dalam pelajar ZPD [13]. Implementasi scaffolding mengikuti empat tahap Pendekatan Berbasis Genre: Building Knowledge of the Field (BKOF), Modeling of the Text (MOT), Joint Construction of the Text (JCOT), and Independent Construction of the Text (ICOT). Struktur metodis ini mengikuti prinsip-prinsip pedagogi berbasis genre yang dikemukakan Chen [28] serta Forsia & Muhidin [30], yang menekankan instruksi eksplisit, pelepasan tanggung jawab secara bertahap, dan perolehan bahasa yang berkonteks. Sifat terencana dari tahap-tahap ini sangat penting di SMK, di mana siswa sering kali membutuhkan bantuan prosedural yang jelas untuk menyelesaikan tugas menulis yang kompleks.

Pada tahap BKOF, pertanyaan terarah mengaktifkan pengetahuan awal siswa dan membantu mereka membuat kerangka sebelum menulis teks secara keseluruhan. Dukungan pra-menulis ini mengurangi ketidakpastian dan beban kognitif yang berlebihan. Menurut Piamsai [24] dan Khanza et al. [31], scaffolding yang sistematis pada tahap awal menulis membantu siswa menata proses kognitif mereka, mencegah terjadinya pikiran buntu. Data menunjukkan bahwa BKOF berfungsi sebagai intervensi preventif terhadap kecemasan, karena siswa memulai tahap menulis dengan pemahaman konseptual yang lebih baik. Hal ini menunjukkan bahwa pengurangan kecemasan dimulai sebelum koreksi kesalahan bukan saat kesalahan sudah terjadi.

Tahap Modeling of the Text (MOT) mengatasi kekhawatiran siswa tentang ketidakakuratan linguistik. Karena batasan tata bahasa dan kosakata menjadi sumber kecemasan utama menurut Rizki [5] dan Joko [6], penjelasan eksplisit guru tentang struktur generik dan penggunaan tata bahasa dalam konteks meningkatkan kejelasan dan mengurangi kebingungan. Menurut Nguyen & Vien [16] serta Dzukhriyah & Rini [18], paparan terhadap teks model membantu siswa memahami urutan tekstual dan pola linguistik. Dalam penelitian ini, pemodelan berfungsi sekaligus sebagai demonstrasi teknis dan strategi membangun kepercayaan diri. Ketika siswa melihat bagaimana konsep-konsep disusun dalam contoh nyata, tata bahasa tidak lagi dianggap sebagai ancaman, melainkan sebagai sistem yang bisa diikuti dan diterapkan. Temuan ini mendukung klaim Putra [32] bahwa pemodelan terstruktur memberikan siswa rasa kendali atas kegiatan menulis.

Tahap JCOT menyoroti aspek sosial dari kecemasan menulis. Ketakutan akan umpan balik negatif sering dikaitkan dengan kecemasan menulis [4] dan [10]. Sebelum menulis draf akhir, siswa membagi tanggung jawab dan mendiskusikan ide melalui penulisan kolaboratif. Beban kognitif yang ditanggung Bersama ini meringankan tekanan performa individu. Menurut Silalahi [33] dan Supiatman et al. [34], interaksi antar teman dapat berfungsi sebagai pengaturan emosional dengan memberikan dukungan dan umpan balik cepat kepada siswa. Namun, temuan menunjukkan bahwa tidak semua siswa menyukai kerja kelompok, yang mengisyaratkan bahwa scaffolding kolaboratif perlu disesuaikan dengan dinamika kelas dan karakteristik individu, sebagaimana yang disarankan oleh Widiana dan Sabiq [14]. Nuansa ini menunjukkan bahwa efektivitas scaffolding bergantung pada pelaksanaan prosedural sekaligus responsivitas terhadap keberagaman pelajar.

Tahap ICOT berarti bantuan secara perlahan dikurangi. Guru beralih dari instruksi langsung ke pertanyaan pemandu, yang membantu siswa menghasilkan ide sendiri. Hal ini sejalan dengan teori scaffolding oleh Saputri et al. [13] dan Maryantini [35], proses memudar ini melimpahkan tanggung jawab kepada siswa, yang pada gilirannya mendorong kemandirian. Hasan and Rezaul [26] berpendapat bahwa scaffolding meningkatkan keterampilan menulis mandiri ketika dukungan ditarik secara bertahap. Temuan ini mendukung gagasan tersebut, karena sebagian besar siswa mengungkapkan kepercayaan diri yang lebih besar selama menulis mandiri dibandingkan tahap-tahap awal. Namun demikian, siswa dengan kosakata rendah tetap menunjukkan kekhawatiran, membuktikan bahwa kemampuan linguistik masih merupakan faktor penting dalam kecemasan menulis [6] & [36]. Dengan demikian, scaffolding secara bertahap mengurangi kecemasan, bukan menghilangkannya sepenuhnya.

Aspek penting lainnya yang ditemukan dalam penelitian ini adalah pengaruh iklim emosional. Kritik guru yang membangun serta normalisasi kesalahan berhasil menciptakan lingkungan kelas yang mendukung. Sun et al. [25] berpendapat bahwa kecemasan menulis berkurang ketika struktur kognitif dan dukungan afektif diintegrasikan ke dalam teknik pembelajaran. Dalam situasi ini, umpan balik berfungsi sebagai koreksi akademis sekaligus validasi emosional. Siswa memandang kesalahan sebagai bagian integral dari proses belajar, bukan sebagai tanda kegagalan. Perubahan cara pandang ini mengurangi kecemasan akan penilaian negatif dan meningkatkan keinginan untuk menulis.

Penelitian ini menemukan bahwa scaffolding mengurangi kecemasan menulis melalui empat cara yang saling terhubung: (1) organisasi kognitif, yang mencegah pikiran buntu; (2) pemodelan linguistik eksplisit, yang mengurangi ketidakpastian; (3) interaksi kolaboratif, yang mendistribusikan tekanan emosional dan kognitif; dan (4) umpan balik yang mendukung, yang meningkatkan kepercayaan diri. Mekanisme-mekanisme ini bekerja secara bersamaan, bukan terpisah-pisah. Akibatnya, scaffolding harus dipandang sebagai kerangka pedagogis holistik yang menggabungkan karakteristik kognitif, linguistik, dan afektif dari pembelajaran menulis bukan sekadar metode instruksional teknis.

Dalam kelas EFL vokasi, di mana siswa sering menganggap menulis dalam bahasa Inggris itu sulit dan menakutkan, pendekatan terpadu ini sangat penting. Penelitian ini memperluas penelitian sebelumnya yang menekankan dampak scaffolding pada performa menulis yang dilakukan oleh Hasan [15], Rezaul [26], dan Maryantini [35] dengan menyoroti fungsi kritisnya dalam mengelola hambatan psikologis. Hasilnya, scaffolding membantu meningkatkan baik kemampuan teknis maupun ketahanan emosional selama proses menulis.

#### IV. KESIMPULAN

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengkaji kecemasan menulis di kalangan siswa SMK, yang merupakan masalah multidimensi yang melibatkan gangguan kognitif, keterbatasan linguistik, dan ketidakamanan emosional, sebagaimana dibuktikan melalui pengamatan di kelas dan wawancara semi-terstruktur. Gejala yang ditunjukkan oleh siswa meliputi kecemasan atas kemungkinan kesalahan tata bahasa dan tanda baca, kesulitan dalam memunculkan ide, pikiran mendadak blank, osakata yang terbatas, kebiasaan mencari konfirmasi secara kronis, dan rasa minder. Semua ini sangat memengaruhi kemampuan mereka dalam mengekspresikan dan menyusun ide dalam bahasa Inggris. Pengurangan gejala kecemasan secara sistematis dan bertahap ini sebagian besar berkat teknik scaffolding yang diterapkan melalui empat tahap Pendekatan Berbasis Genre: Building Knowledge of the Field (BKOF), Modeling of the Text (MOT), Joint Construction of the Text (JCOT), and Independent Construction of the Text (ICOT).

Pada tahap BKOF, pengetahuan awal siswa diaktifkan melalui proses penyelidikan terpandu dan eksplorasi topik, yang juga berkontribusi pada pengembangan kerangka awal sebelum penyelesaian teks yang sebenarnya. Dukungan pra-menulis yang terstruktur ini membantu meringankan beban kognitif dan mengurangi ketidakpastian. Dengan mengorganisasikan ide sebelum menulis kalimat, siswa mampu mencegah mental blockage di tahap awal dengan menetapkan arah yang lebih jelas dan kepercayaan diri dalam proses menulis.

Siswa diberikan kerangka kerja spesifik untuk menulis pada tahap MOT yang mencakup penjelasan eksplisit tentang struktur teks, fungsi sosial, dan fitur kebahasaan. Penggunaan teks model memungkinkan mereka melihat penstrukturan ide yang logis dan cara kerja tata bahasa dalam konteks yang bermakna. Ketakutan siswa akan kesalahan secara bertahap berkurang seiring dengan semakin jelasnya ekspektasi yang dipahami. Tata bahasa tidak lagi dipandang sebagai hambatan yang menakutkan, melainkan sebagai sistem terstruktur yang bisa diikuti dan diterapkan.

Tanggung jawab kognitif didistribusikan di antara teman sejawat selama tahap JCOT melalui penulisan kolaboratif. Dengan bekerja berpasangan, siswa bisa mengomunikasikan ide, saling mendukung keterbatasan kosakata masing-masing, dan mendapatkan umpan balik langsung dalam lingkungan yang tidak terlalu mengintimidasi. Kolaborasi ini meningkatkan dukungan emosional dan meringankan tekanan performa individu. Meski beberapa siswa mengungkapkan preferensi untuk menulis sendiri, konstruksi bersama berfungsi sebagai fase transisi yang kritis dalam memfasilitasi perkembangan kepercayaan diri sebelum beralih ke kerja mandiri.

Pada akhirnya, penghentian bantuan secara bertahap selama tahap ICOT mendorong kemandirian pelajar. Guru menggunakan pertanyaan pemandu untuk mendorong pengembangan ide yang mandiri, bukan memberikan instruksi langsung. Sebagian besar siswa menunjukkan kepercayaan diri yang lebih besar saat menulis sesuai kecepatan mereka sendiri, menandakan bahwa pengurangan dukungan yang sistematis berkontribusi pada pengembangan efikasi diri yang lebih kuat. Meski demikian, siswa dengan kosakata yang lebih terbatas masih mengalami keraguan sesekali, yang mengindikasikan bahwa pengurangan kecemasan adalah proses bertahap yang berkembang seiring waktu.

Secara umum, hasil penelitian menunjukkan bahwa scaffolding meredakan kecemasan menulis melalui serangkaian mekanisme yang saling terhubung: mengorganisasikan proses kognitif siswa, mengklarifikasi ekspektasi linguistik, mendistribusikan tekanan emosional melalui interaksi kolaboratif, dan memberikan umpan balik yang mendukung yang menormalisasi kesalahan sebagai bagian alami dari proses belajar. Yang terpenting, tanggung jawab guru melampaui sekadar memberikan instruksi teknis. Selain itu, guru juga menciptakan lingkungan kelas yang aman dan mendukung, memungkinkan siswa mengungkapkan pikiran tanpa rasa takut akan kritik negatif. Kombinasi antara dukungan emosional dan bimbingan kognitif inilah yang menjadi kunci dalam meringankan kecemasan menulis.

Singkatnya, strategi scaffolding berfungsi baik sebagai kerangka instruksional yang meningkatkan performa menulis dan sebagai sistem dukungan psikologis yang mengatasi aspek kognitif dan afektif dari kecemasan menulis. Melalui bimbingan terstruktur, bantuan bertahap, interaksi kolaboratif, dan penguatan emosional, scaffolding memberikan kesempatan bagi siswa SMK untuk mengembangkan kemandirian yang lebih besar dalam proses menulis, mengurangi kekhawatiran, dan membangun kepercayaan diri. Oleh karena itu, scaffolding dapat dianggap sebagai pendekatan pedagogis yang kontekstual dan efektif untuk meringankan kecemasan menulis di kelas EFL vokasi.

## UCAPAN TERIMA KASIH

Peneliti menyampaikan rasa syukur kepada Universitas Muhammadiyah Sidoarjo (UMSIDA), khususnya kepada Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, karena dukungan dan fasilitas yang telah diberikan selama proses penelitian ini. Ucapan terima kasih yang mendalam juga ditujukan kepada dosen pembimbing atas bimbingan dan saran yang sangat berguna selama pelaksanaan penelitian. Peneliti juga ingin menyampaikan penghargaan kepada guru Bahasa Inggris serta semua siswa yang telah bersedia menjadi partisipan dalam penelitian ini. Keterlibatan, waktu, dan kolaborasi yang mereka sediakan sangat berarti, sehingga penelitian ini dapat dilaksanakan dengan baik.

## REFERENCES

- [1] J. Chairinkam and R. Yawiloeng, "The Use of Scaffolding Strategies to Enhance the Writing Development of EFL Students," *Theory Pract. Lang. Stud.*, vol. 14, no. 9, pp. 2996–3007, 2024, doi: 10.17507/tpls.1409.35.
- [2] G. Aritona, N. W. S. Mahayanti, and N. L. P. E. Adnyayanti, "Exploring the Difficulties in Writing Skills among Students at Vocational High School No. 1 Sukasada," *Pema*, vol. 5, no. 3, pp. 67–73, 2025, doi: 10.56832/pema.v5i3.1560.
- [3] A. C. Putri and D. Agustina, "Students' Grammatical Errors in Writing Descriptive Texts At SMK Muhammadiyah Karanganyar Pekalongan," *Proc. UNNES-TEFLIN Natl. Conf.*, vol. 6, no. 7, pp. 1022–1031, 2024, doi: 10.17977/um064v3i72023p1022-1031.
- [4] Y. Song, K. Sznajder, Q. Bai, Y. Xu, Y. Dong, and X. Yang, "English as a foreign language writing anxiety and its relationship with self-esteem and mobile phone addiction among Chinese medical students—A structural equation model analysis," *PLoS One*, vol. 18, no. 4 April, pp. 1–15, 2023, doi: 10.1371/journal.pone.0284335.
- [5] R. N. Pambayun, "Writing Anxiety: An Investigation Toward EFL Secondary Students' in Indonesia," *Santhet (Jurnal Sej. Pendidik. Dan Humaniora)*, vol. 8, no. 2, pp. 2074–2081, 2024, doi: 10.36526/santhet.v8i2.4623.
- [6] J. Nurkamto, L. A. Prihandoko, N. H. P. S. Putro, and O. Purwati, "Academic Writing Apprehension in Higher Education: A Systematic Review," *Stud. English Lang. Educ.*, vol. 11, no. 1, pp. 247–266, 2024, doi: 10.24815/siele.v11i1.28928.
- [7] S. Waruwu, "Students' Difficulties in Writing Descriptive Text At the Eleventh Grade of Sma Negeri 1 Onohazumba," *FAGURU J. Ilm. Mhs. Kegur.*, vol. 2, no. 2, 2023, [Online]. Available: <https://jurnal.uniraya.ac.id/index.php/faguru/article/view/1056%0Ahttps://jurnal.uniraya.ac.id/index.php/faguru/article/download/1056/947>
- [8] N. Kristiana, W. Yunita, and Syahrial, "Students' Difficulties in Writing Descriptive Text at the Seventh Grade of SMP Sint Carolus Bengkulu," *Linguist. J. Linguist. Lang. Teach.*, vol. 7, no. 1, p. 67, 2021, doi: 10.29300/ling.v7i1.4249.
- [9] R. A. Murti, Susiati, B. A. Destaty, and S. A. Jarin, "An Error Analysis on Students' Writing of Descriptive Text at SMK Negeri 1 Pedan, Klaten," *Proc. Int. Conf. Learn. Adv. Educ. (ICOLAE 2021)*, vol. 662, no. Icolae 2021, pp. 1166–1173, 2022, doi: 10.2991/assehr.k.220503.130.
- [10] I. K. J. P. Putra, N. N. Padmadewi, and N. M. Ratminingsih, "Students' Writing Anxiety in Learning English as a Foreign Language," *Art Teach. English as a Foreign Lang.*, vol. 5, no. 1, pp. 11–20, 2024, doi: 10.36663/tatefl.v5i1.648.
- [11] M. H. Hamdani and N. Abid, "Indonesian Efl Students' Writing Challenges: a Qualitative Meta-Analysis," *Getsempena English Educ. J.*, vol. 12, no. 1, pp. 14–36, 2025, doi: 10.46244/geej.v12i1.3091.
- [12] Y. Puspitasari, A. Y. A. Quthny, and B. Hamdani, "I Get Blank When I Start Writing': Analysis of EFL Student's Anxiety In Writing Descriptive Text," *Journey J. English Lang. Pedagog.*, vol. 7, no. 1, pp. 76–85, 2024, doi: 10.33503/journey.v7i1.868.
- [13] V. A. M. Saputri, I. Yudhawati, I. Avitasari, S. A. Gautama, and W. Seneru, "Promoting Students' Autonomy in Written Communication Through Scaffolding Strategy," *J. Commun. Relig. Soc. Sci.*, vol. 1, no. 2, pp. 96–106, 2023, doi: 10.60046/jocrss.v1i2.73.
- [14] Widiana and A. H. A. Sabiq, "Scaffolding Strategy in Teaching Writing and Its Challenges," *J. Educ. Dev.*, vol. 9, no. 1, pp. 30–38, 2021.
- [15] M. Hasan and S. J. Bidin, "Scaffolding Students' Descriptive Writing Skills in EFL Context: A Pedagogical Approach," *Eurasian J. Appl. Linguist.*, vol. 9, no. 3, pp. 196–206, 2023, doi: 10.32601/ejal.903017.
- [16] T. T. A. Nguyen and V. Truong, "The Effects of Scaffolding in Genre-Based Writing Instructions on EFL Learners' Writing Performance," *EJ-EDU*, vol. 5, no. 1, pp. 23–30, 2024, [Online]. Available: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.1.751>

- [17] F. D. Tabitha and A. Y. Wahyudin, "Integrating Padlet into Genre-Based Writing Instruction to Improve Students' Writing Skills," *Inov. J. Sos. Hum. dan Pendidik.*, vol. 5, no. 1, pp. 733–746, 2025, [Online]. Available: <https://doi.org/10.55606/inovasi.v5i1.5546>
- [18] S. Dzukhriyah and S. Rini, "Genre-Based Approach Effectiveness in Writing Descriptive Text," *Lite*, vol. 19, no. 2, pp. 120–126, 2023, doi: 10.33633/lite.v19i2.8520.
- [19] M. A. D. Agustini, D. P. Ramendra, and N. L. P. S. Adnyani, "Analysis of Coherence and Cohesion in Paragraphs Writing of EFL Students," *J. Educ. Study*, vol. 5, no. 1, pp. 23–30, 2025, doi: 10.36663/joes.v5i1.966.
- [20] F. S. Pramudiharjo, E. D. Laksmi, and N. El Khoiri, "Quillbot-Assisted Collaborative Writing : Impact on EFL Students' Descriptive Writing And Self Efficacy," *PJEE*, vol. 14, no. 3, p. 27, 2025, doi: 10.24127/pj.v14i2.12447.
- [21] Afendi, A. Munir, and S. Setiawan, "Facilitating student behavioral engagement in ESP classroom through teachers' scaffolding talk," *EnJourMe (English J. Merdeka) Cult. Lang. Teach. English*, vol. 5, pp. 41–53, 2020, [Online]. Available: 10.26905/enjourme.v4i2.4264
- [22] D. L. I. Hashem, "A Strategy Based on Scaffolding to Develop EFL Essay Writing and Reduce Writing Anxiety Level among Secondary Stage Students," *edusohag*, vol. 86, no. 86, pp. 39–72, 2021, [Online]. Available: 10.12816/EDUSOHAG. 2021.
- [23] Rinda, "Teacher' s Scaffolding Strategies in Teaching Essay Writing : A Descriptive Qualitative Study," *ELTJ*, vol. 2, no. 1, pp. 121–129, 2025, [Online]. Available: <https://ejournal.alqolam.ac.id/index.php/eltj/article/view/2077>
- [24] C. Piamsai, "The effect of scaffolding on non-proficient EFL learners' performance in an academic writing class," *Learn J. Lang. Educ. Acquis. Res. Netw.*, vol. 13, no. 2, pp. 288–305, 2020.
- [25] J. Sun, S. Motevalli, and N. N. Chan, "Exploring Writing Anxiety during Writing Process: An Analysis of Perceptions in Chinese English as a Foreign Language (EFL) Learners," *Qual. Res. Educ.*, vol. 13, no. 2, pp. 149–164, 2024, doi: 10.17583/qre.12938.
- [26] M. Hasan and M. R. Karim, "Scaffolding Effects on Writing Acquisition Skills in EFL Context," *Arab World English J.*, vol. 10, no. 4, pp. 288–298, 2019, doi: 10.24093/awej/vol10no4.21.
- [27] H. Nassaji, "Good qualitative research," *Lang. Teach. Res.*, vol. 24, no. 4, pp. 427–431, 2020, doi: 10.1177/1362168820941288.
- [28] F. Chen, "Exploring Students' Perceptions and Attitudes towards Genre-based Pedagogy Developed in Persuasive Writing Teaching: The Systemic Functional Linguistics Perspective," *Arab World English J.*, vol. 12, no. 4, pp. 243–258, 2021.
- [29] M. B. Miles, A. M. Huberman, and J. Saldana, *Qualitative Data Analysis*. 2014. [Online]. Available: <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- [30] L. Forsia and A. Muhidin, "Genre based approach for teaching esl and efl writing: systematic literature review 1," *JIPIS*, vol. 34, no. 2, pp. 61–77, 2025.
- [31] M. Khanza, Zulfritria, and Ansharullah, "Pengaruh Scaffolding Terhadap Kemampuan Siswa Menulis Teks Bahasa Inggris," *J. Instr.*, vol. 3, no. 1, pp. 23–29, 2021.
- [32] A. Putra, "Writing Through Scaffolding Technique Using Online Platform in Senior High School," *J. Pendidik. Bhs. Ingg. Undiksha*, vol. 11, no. 2, pp. 137–142, 2023.
- [33] R. Silalahi, "Improving EFL Students' Writing Through Peer Tutoring [Meningkatkan Keterampilan Menulis Mahasiswa Pembelajar Bahasa Inggris Sebagai Bahasa Asing Melalui Tutoring Oleh Teman Sebaya]," *POLYGLOT J. Ilm.*, vol. 21, no. 02, pp. 72–105, 2025.
- [34] L. Supiatman, E. Sonita, I. Sirait, and K. Sari, "Exploring Effective Approaches in Teaching Writing in EFL Classes: A Qualitative Descriptive Study," *Sindoro CENDIKIA Pendidik.*, vol. 16, no. 12, 2025.
- [35] E. Maryantini, A. Marhaeni, and S. Dewi, "The Effect of Scaffolding Strategy on Learner Autonomy And Writing Competency of Senior High School Students," *J. Pendidik. Bhs. Ingg. Undiksha*, vol. 8, no. 2, pp. 31–40, 2020.
- [36] A. Irma, "Meningkatkan Kemampuan Menulis Siswa dalam Konteks Bahasa Inggris sebagai Bahasa Penutur Asing," *J. Metaedukasi J. Ilm. Pendidik.*, vol. 7, no. 1, pp. 93–102, 2025.

**Conflict of Interest Statement:**

The author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.