



Strategi Pembelajaran Bahasa Arab

♦ di Era Modern ♦



Dr. Siti Maisaroh, M.Pd.I.
Ilfiana Iffah Jihada, S.Hum, MA.
Nodia Gustri Somahhida, M.Pd.

STRATEGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI ERA MODERN

Dr. Siti Maisaroh, M.Pd.I

Ilfiana Iffah Jihada, S.Hum, MA

Nodia Gustri Somahhida, M.Pd

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah



STRATEGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI ERA MODERN

Penulis:

Dr. Siti Maisaroh, M.Pd.I

Ilfiana Iffah Jihada, S.Hum, MA

Nodia Gustri Somahhida, M.Pd

ISBN:

978-634-7602-84-8

Editor:

Niswatin Nurul Hidayati, S.S., M.A.

Cover:

Maftuhul Ilma Wiratama

Penerbit:

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah

Redaksi:

Office I

Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari, Kec. Tuban, Kabupaten Tuban,
Jawa Timur 62314

Office II

Perumahan Menilo Garden, Tuban, Jawa Timur, 62372

Email: hn.publishing24@gmail.com

Juni, 2026

Ukuran:

15.5x23 cm

Hak pengarang dan penerbit dilindungi Undang-undang No. 28 Tahun 2014. Dilarang memproduksi Sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah Swt. yang telah melimpahkan rahmat, taufik, dan hidayah-Nya sehingga buku yang berjudul Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di Era Modern ini dapat diselesaikan dengan baik. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad Saw., keluarga, sahabat, serta seluruh umat Islam yang istiqamah mengikuti ajaran beliau hingga akhir zaman.

Bahasa Arab memiliki kedudukan yang sangat penting dalam kehidupan umat Islam. Selain sebagai bahasa Al-Qur'an dan hadis, bahasa Arab juga merupakan bahasa ilmu pengetahuan, peradaban, dan komunikasi yang telah memberikan kontribusi besar terhadap perkembangan intelektual dunia. Penguasaan bahasa Arab tidak hanya menjadi sarana untuk memahami sumber-sumber ajaran Islam secara langsung, tetapi juga membuka akses terhadap khazanah keilmuan klasik maupun kontemporer yang terus berkembang hingga saat ini.

Di tengah arus globalisasi dan revolusi teknologi digital, pembelajaran bahasa Arab menghadapi berbagai tantangan sekaligus peluang baru. Perubahan karakteristik peserta didik, perkembangan teknologi informasi, munculnya berbagai platform pembelajaran digital, serta tuntutan keterampilan abad ke-21 mengharuskan para pendidik untuk terus berinovasi dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada guru dan menekankan hafalan semata tidak lagi cukup untuk menjawab kebutuhan peserta didik di era modern. Oleh karena itu, diperlukan strategi pembelajaran yang lebih kreatif, komunikatif, kolaboratif, dan adaptif terhadap perkembangan zaman.

Buku Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di Era Modern hadir sebagai salah satu upaya untuk memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai berbagai strategi, pendekatan, metode, dan teknik pembelajaran bahasa Arab yang relevan dengan kebutuhan pendidikan masa kini. Buku ini mengkaji berbagai aspek penting dalam pembelajaran bahasa Arab, mulai dari landasan teoritis pembelajaran bahasa, karakteristik peserta didik, pengembangan keterampilan berbahasa, pemanfaatan media dan teknologi digital, strategi pembelajaran aktif, hingga evaluasi pembelajaran yang efektif dan berorientasi pada pencapaian kompetensi. Penyusunan buku ini didasarkan pada kesadaran bahwa keberhasilan pembelajaran bahasa Arab tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi ajar, tetapi juga oleh kemampuan pendidik dalam memilih strategi yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, kebutuhan peserta didik, dan konteks pembelajaran yang dihadapi. Strategi pembelajaran yang tepat akan membantu peserta didik mengembangkan kemampuan menyimak (istima'), berbicara (kalam), membaca (qira'ah), dan menulis (kitabah) secara lebih efektif dan bermakna. Selain membahas strategi pembelajaran yang bersifat konvensional, buku ini juga memberikan perhatian pada berbagai inovasi pembelajaran yang berkembang di era digital. Pemanfaatan aplikasi pembelajaran, platform daring, media interaktif, kecerdasan buatan (artificial intelligence), serta model pembelajaran berbasis proyek dan kolaborasi menjadi bagian penting yang dibahas sebagai respons terhadap transformasi pendidikan yang sedang berlangsung. Dengan demikian, buku ini diharapkan dapat membantu para pendidik dalam menciptakan pengalaman belajar bahasa Arab yang lebih menarik, menyenangkan, dan sesuai dengan kebutuhan generasi masa kini.

Buku ini ditujukan bagi mahasiswa, guru, dosen, peneliti, praktisi pendidikan, serta siapa saja yang memiliki perhatian terhadap pengembangan pembelajaran bahasa Arab. Kami berharap buku ini dapat menjadi salah satu referensi yang bermanfaat dalam meningkatkan kualitas pembelajaran bahasa Arab di berbagai jenjang pendidikan, baik di sekolah, madrasah, pesantren, maupun perguruan tinggi. Kami menyadari bahwa buku ini masih memiliki berbagai keterbatasan. Oleh karena itu, kritik, saran, dan masukan yang konstruktif dari para pembaca sangat kami harapkan sebagai bahan perbaikan dan penyempurnaan pada masa yang akan datang. Semoga buku ini dapat memberikan kontribusi positif bagi pengembangan pendidikan bahasa Arab dan menjadi inspirasi bagi lahirnya berbagai inovasi pembelajaran yang lebih efektif dan relevan dengan tuntutan era modern.

Salam,
Penulis

DAFTAR ISI

Sampul	i
Sampul Dalam	ii
Kata Pengantar	iii
Daftar Isi	iv
BAB 1 URGENSI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI ERA MODERN	1
A. Peran Bahasa Arab dalam Dunia Global	2
B. Bahasa Arab sebagai Bahasa Agama dan Ilmu Pengetahuan	9
C. Tantangan Pembelajaran Bahasa Arab di Era Digital	15
D. Peluang Pengembangan Bahasa Arab di Era Modern	25
E. Relevansi Bahasa Arab dalam Pendidikan Kontemporer	29
F. Kebijakan dan Kurikulum Bahasa Arab di Indonesia	34
BAB 2 HAKIKAT DAN KARAKTERISTIK BAHASA ARAB	44
A. Pengertian dan Hakikat Bahasa Arab	44
B. Sejarah Perkembangan Bahasa Arab	49
C. Karakteristik Linguistik Bahasa Arab	54
D. Keunikan Bahasa Arab dibanding Bahasa Lain	59
E. Ragam Bahasa Arab (Fusha dan ‘Amiyah)	65
F. Implikasi Karakteristik Bahasa Arab dalam Pembelajaran	71
BAB 3 TEORI DAN PENDEKATAN PEMBELAJARAN BAHASA ARAB	78
A. Teori Behaviorisme dalam Pembelajaran Bahasa	78
B. Teori Kognitivisme dan Konstruktivisme	83

C. Teori Humanistik dalam Pembelajaran Bahasa	90
D. Pendekatan Komunikatif (Coomunicative Approach)	96
E. Pendekatan Berbasis Tugas (Task-Based Learning)	103
F. Pendekatan Integratif dalam Pembelajaran Bahasa Arab	110
BAB 4 METODE PEMBELAJARAN BAHASA ARAB TRADISIONAL DAN MODERN	118
A. Metode Tradisional dalam Pembelajaran Bahasa Arab	118
B. Perbandingan Metode Tradisional dan Modern	121
C. Kelebihan dan Kelemahan Setiap Metode	125
D. Pemilihan Metode yang Efektif sesuai Konteks	128
BAB 5 STRATEGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB BERBASIS KETERAMPILAN	132
A. Konsep Pembelajaran Berbasis Keterampilan	132
B. Strategi Pembelajaran Maharah Istima' / الاستماع (Menyimak)	135
C. Strategi Pembelajaran Maharah Kalam / الكلام (Berbicara)	138
D. Strategi Pembelajaran Maharah Qira'ah / (Membaca)	141
E. Strategi Pembelajaran Maharah Kitabah / الكتاب (Menulis)	145
F. Integrasi Empat Keterampilan Bahasa	148
G. Pembelajaran Berbasis Proyek (Project-Based Learning)	151
BAB 6 INTEGRASI TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB	155

A. Konsep Digital Learning dalam Bahasa Arab	155
B. Pemanfaatan Learning Management System (LMS)	158
C. Aplikasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Mobile	161
D. Penggunaan Multimedia Interaktif	164
E. E-Learning dan Blended Learning	167
F. Artificial Intelligence dalam Pembelajaran Bahasa	170
G. Tantangan dan Solusi Integrasi Teknologi	173
BAB 7 MEDIA DAN SUMBER BELAJAR BAHASA ARAB	178
A. Pengertian Media Pembelajaran	178
B. Jenis-Jenis Media Pembelajaran Bahasa Arab	179
C. Sumber Belajar Berbasis Digital	183
D. Pengembangan Media Pembelajaran Kreatif	185
E. Pemanfaatan Lingkungan sebagai Sumber Belajar	186
F. Evaluasi Efektivitas Media Pembelajaran	187
BAB 8 PEMBELAJARAN BAHASA ARAB YANG INOVATIF DAN KREATIF	189
A. Konsep Inovasi dalam Pembelajaran Bahasa	189
B. Strategi Pembelajaran Aktif (Active Learning)	190
C. Collaborative Learning dan Cooperative Learning	191
D. Pembelajaran Berbasis Masalah (Problem-Based Learning)	193
E. Pengembangan Kreativitas Guru dan Peserta Didik	196

F. Studi Kasus Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab	198
BAB 9 EVALUASI DAN PENILAIAN PEMBELAJARAN BAHASA ARAB	201
A. Konsep Dasar Evaluasi Pembelajaran	201
B. Prinsip dan Tujuan Penilaian	203
C. Teknik Penilaian Keterampilan Bahasa	205
D. Penilaian Formatif dan Sumatif	206
E. Penilaian Berbasis Portofolio	210
F. Pemanfaatan Teknologi dalam Evaluasi	212
G. Analisis Hasil Evaluasi dan Tindak Lanjut	214
DAFTAR PUSTAKA	218
PROFIL PENULIS	238

BAB 1

Urgensi Pembelajaran Bahasa Arab Di Era Modern

Pengantar

Bahasa Arab bukan sekadar alat tukar informasi bagi lebih dari 420 juta penutur aslinya. Bahasa ini telah menjadi penghubung antara warisan peradaban yang membentuk dunia Islam klasik dengan tuntutan kehidupan abad ke-21 yang terus berubah (BOYMURODOVA SOKINABONU NABI KIZI, 2025). Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) menetapkan bahasa Arab sebagai salah satu dari enam bahasa resminya, sejajar dengan bahasa Inggris, Prancis, Spanyol, Rusia, dan Mandarin. Pengakuan itu bukan seremoni semata, melainkan bukti dari bobot geopolitik, demografis, dan budaya yang dibawa bahasa Arab ke panggung internasional (Hafiz dkk., 2024).

Bab ini disusun dengan satu tujuan yang jelas, yaitu membangun argumen yang kokoh tentang mengapa bahasa Arab masih sangat relevan — bahkan semakin urgen — untuk dipelajari di Indonesia masa kini. Pendekatan yang dipakai bersifat multidimensional, memadukan perspektif linguistik, teologis, geopolitik, dan pedagogis ke dalam satu bingkai analisis yang terpadu. Tanpa pemahaman yang utuh tentang landasan urgensi ini, upaya merancang strategi pembelajaran yang efektif akan kehilangan arah dan pijakan yang sesungguhnya. Setiap sub-topik dalam bab ini berdiri

sebagai unit kajian yang mandiri sekaligus saling menopang satu sama lain.

Enam sub-topik yang dibahas peran global bahasa Arab, dimensi keagamaan dan keilmuan, tantangan era digital, peluang pengembangan, relevansi pendidikan kontemporer, serta kebijakan dan kurikulum di Indonesia bukan pilihan acak. Keenamnya dipilih karena bersama-sama membentuk peta yang lengkap tentang posisi bahasa Arab dalam ekosistem pendidikan Indonesia saat ini. Mengkaji satu aspek tanpa mempertimbangkan aspek lainnya akan menghasilkan analisis yang parsial dan mudah disanggah. Pembaca diajak menapaki peta ini secara sistematis agar terbentuk pemahaman yang menyeluruh, bukan sekadar pengetahuan yang terserak (M. R. Abdullah dkk., 2025)

A. Peran Bahasa Arab dalam Dunia Global

1. Kedudukan Demografis dan Geopolitik Bahasa Arab

Bahasa Arab menempati posisi yang tidak dimiliki oleh kebanyakan bahasa lain di dunia. Posisi itu bukan semata soal jumlah penutur, melainkan tentang lokasi strategis penutur-penutur tersebut dalam peta kekuasaan global. Data Ethnologue (2023) mencatat lebih dari 422 juta penutur asli yang tersebar di 26 negara, menjadikan bahasa Arab sebagai bahasa terbesar kelima di dunia. Kawasan yang menggunakan bahasa Arab sebagai bahasa resmi, Timur Tengah dan Afrika Utara (MENA), menguasai sekitar 48% cadangan minyak bumi dunia sekaligus menjadi arena yang menentukan stabilitas energi dan geopolitik internasional (Azpíroz, 2023)

Kompetensi berbahasa Arab, karenanya, bukan hanya soal kemampuan berkomunikasi. Bagi seorang diplomat, analis kebijakan, atau ekonom yang bekerja dengan isu-isu kawasan MENA, penguasaan bahasa

Arab merupakan modal strategi yang langsung memengaruhi kualitas pekerjaan dan kedalaman analisisnya. Paparan terhadap teks-teks Arab asli dokumen kebijakan, pernyataan resmi, opini publik di media Arab memberi dimensi pemahaman yang tidak dapat digantikan oleh terjemahan secanggih apapun. Hal ini berlaku tidak hanya bagi diplomat, tetapi juga bagi jurnalis, peneliti keamanan, dan akademisi yang mengkaji kawasan Arab (Mohamedou, 2016)

Di level multilateral, bahasa Arab memainkan peran nyata dalam forum-forum internasional. Seluruh dokumen resmi PBB tersedia dalam bahasa Arab, dan sidang-sidang Dewan Keamanan serta Majelis Umum PBB menggunakan bahasa Arab sebagai salah satu bahasa kerja resminya. Liga Arab sebagai organisasi regional yang beranggotakan 22 negara menggunakan bahasa Arab sebagai satu-satunya bahasa operasionalnya. Bagi Indonesia yang aktif dalam forum multilateral dan menjalin hubungan diplomatik yang kuat dengan negara-negara Arab, ketiadaan tenaga ahli yang fasih berbahasa Arab merupakan kekurangan kapasitas yang perlu segera diatasi (Rani Puspita & Ade Nandang, 2023)(Rani Puspita & Ade Nandang, 2023; Rizqi, 2024)

Pertumbuhan ekonomi kawasan Teluk dalam dua dekade terakhir telah mengubah peta investasi global secara signifikan. Dana kekayaan negara (*sovereign wealth funds*) dari Arab Saudi, Abu Dhabi, Qatar, dan Kuwait kini menjadi pemain besar di pasar modal internasional, termasuk di Asia Tenggara. Indonesia sendiri telah menerima berbagai komitmen investasi dari Gulf Cooperation Council (GCC) di sektor infrastruktur, energi terbarukan, dan pangan. Profesional Indonesia yang mampu bernegosiasi dan berkomunikasi dalam bahasa Arab memiliki keunggulan kompetitif yang nyata

dalam menarik dan memfasilitasi aliran investasi ini (Cuervo-Cazurra dkk., 2023)(Versteegh, 2022).

2. Bahasa Arab sebagai Soft Power

Konsep soft power, seperti yang diartikulasikan oleh Joseph Nye, dicontohkan dalam peran bahasa Arab dalam pengaruh budaya dan media, terutama melalui platform seperti Al Jazeera dan layanan streaming Arab seperti Shahid dan Starzplay. Platform ini menghasilkan konten berbahasa Arab yang menjangkau khalayak global, sehingga meningkatkan jangkauan budaya dan pengaruh dunia Arab. Hal ini sejalan dengan pemahaman yang lebih luas tentang soft power sebagai sarana diplomasi budaya, di mana bahasa dan media berfungsi sebagai alat untuk membentuk persepsi dan membina hubungan internasional tanpa paksa (Næss, 2023; Volgograd State University dkk., 2023a). Munculnya bahasa Arab sebagai bahasa penting di internet, sekarang menduduki peringkat keempat dalam penggunaan, menggarisbawahi kehadiran dan pengaruh digitalnya yang berkembang, melampaui bahasa-bahasa seperti Prancis dan Jerman (Klimova & Kozlovtsseva, 2023). Ekspansi digital ini merupakan bagian dari tren yang lebih besar di mana diplomasi digital dan jaringan media sosial dimanfaatkan untuk meningkatkan kekuatan lunak suatu negara, memungkinkan penyebaran narasi budaya dan keterlibatan dengan khalayak global (Volgograd State University dkk., 2023b). Selain itu, peran bahasa dalam mengelola opini publik dan sebagai alat kontrol sosial didokumentasikan dengan baik, menyoroti pentingnya bahasa dalam konteks domestik dan internasional (Klimova & Kozlovtsseva, 2023).

Pengaruh budaya Arab juga terbukti dalam popularitas global musik Arab kontemporer, yang, melalui platform seperti Spotify dan YouTube,

menjangkau pemirsa jauh di luar wilayah Timur Tengah dan Afrika Utara (MENA) (“The Role of the Arab ‘Intellectual’ and Power Relations in the Translation of Aid Ila Haifa and Rabi’ Harr,” 2023a). Ekspor budaya ini merupakan bagian dari strategi yang lebih luas menggunakan produk budaya untuk memproyeksikan kekuatan lunak, mirip dengan bagaimana acara olahraga seperti Piala Dunia FIFA digunakan untuk menampilkan nilai-nilai nasional dan menarik perhatian global (Næss, 2023). Selain itu, penggambaran narasi agama dan budaya di media, seperti drama Arab berbasis agama yang membahas ekstremisme, menggambarkan penggunaan hiburan sebagai alat kekuatan lunak untuk mempengaruhi persepsi dan mempromosikan pemahaman budaya (Damanhoury, 2023). Secara keseluruhan, penggunaan strategis bahasa dan budaya Arab di media dan platform digital mencontohkan penyebaran soft power yang efektif, meningkatkan pengaruh dunia Arab di panggung global.

Visi 2030 Arab Saudi dan inisiatif budaya Uni Emirat Arab mencontohkan upaya strategis untuk memanfaatkan soft power dengan mempromosikan bahasa dan budaya Arab secara global. Inisiatif ini tidak hanya budaya tetapi sangat terkait dengan strategi ekonomi dan geopolitik. Visi 2030 Arab Saudi bertujuan untuk mendiversifikasi ekonominya di luar minyak, meningkatkan daya saing global dan stabilitas ekonomi melalui investasi di sektor non-minyak (Alam dkk., 2023) (Hasanov & Razek, 2023). Visi ini mencakup mempromosikan warisan budaya sebagai sarana untuk menarik minat dan investasi internasional, sehingga meningkatkan kekuatan lunak negara.

Demikian pula, pendirian universitas internasional dan festival budaya UEA memposisikan bahasa Arab sebagai bahasa global modern, memajukan

jangkauan kekuatan lunaknya (Næss, 2023). Lembaga-lembaga seperti ALECSO dan Perpustakaan Umum Raja Abdulaziz memainkan peran penting dalam strategi ini dengan bertindak sebagai duta budaya, mempromosikan bahasa dan budaya Arab sebagai bagian integral dari peradaban modern (Næss, 2023). Bagi Indonesia, memahami dinamika ini melibatkan pengakuan bahwa kebijakan pendidikan Arab harus melampaui kepentingan agama untuk mencakup dimensi budaya dan ekonomi yang lebih luas. Perspektif ini sejalan dengan kebutuhan akan pendekatan yang lebih inklusif terhadap kebebasan beragama dan ekspresi budaya, sebagaimana dibahas dalam konteks kebebasan beragama institusional Indonesia, yang menekankan pentingnya mengakomodasi ekspresi budaya yang beragam di ruang publik (Kristanto & Salurante, 2023). Dengan mengadopsi kerangka kerja yang lebih luas, Indonesia dapat meningkatkan kebijakannya untuk tidak hanya melestarikan tradisi keagamaan tetapi juga untuk terlibat dengan lanskap budaya dan ekonomi global, mirip dengan strategi yang digunakan oleh Arab Saudi dan UEA. Pendekatan ini dapat mendorong kompetensi antar budaya dan peluang ekonomi yang lebih besar, selaras dengan tren global dalam internasionalisasi pendidikan tinggi (Mitchell, 2023)

3. Bahasa Arab dan Kepentingan Strategis Indonesia

Hubungan ekonomi dan budaya Indonesia dengan dunia Arab melampaui hubungan agama, mencakup hubungan perdagangan dan ketenagakerjaan yang signifikan. Volume perdagangan bilateral antara Indonesia dan Arab Saudi, bersama dengan negara-negara Teluk lainnya seperti UEA, Qatar, dan Kuwait, menggarisbawahi kemitraan ekonomi yang kuat, terutama di sektor halal. Sektor ini, yang meliputi

makanan, kosmetik, farmasi, pariwisata, dan keuangan syariah, merupakan kepentingan bersama antara Indonesia dan negara-negara Arab, dengan industri halal global diproyeksikan mencapai lebih dari 3 triliun dolar AS pada tahun 2026 (Nazaruddin dkk., 2023). Komunikasi yang efektif dalam bahasa Arab sangat penting bagi Indonesia untuk memanfaatkan peluang ini, karena bahasa memainkan peran penting dalam memfasilitasi perdagangan dan interaksi ekonomi (Nazaruddin dkk., 2023)

Selain itu, tenaga kerja Indonesia di kawasan Teluk merupakan salah satu komunitas diaspora terbesar, menyumbang miliaran uang per tahun, yang sangat penting bagi cadangan devisa Indonesia. Perlindungan hak-hak buruh dan negosiasi perjanjian kerja bilateral memerlukan keahlian dalam bahasa Arab, menyoroti kebutuhan mendesak untuk kemahiran bahasa yang belum ditangani secara memadai. Selain itu, integrasi hukum Islam dan adat di daerah-daerah seperti Aceh menunjukkan pendekatan unik Indonesia terhadap pluralisme hukum, yang dapat berfungsi sebagai model untuk menyelesaikan masalah hukum yang melibatkan orang Indonesia di negara-negara Arab. Nilai-nilai budaya dan sosial Islam Nusantara, yang menekankan toleransi dan solidaritas sosial, juga dapat berperan dalam membina hubungan dan pemahaman yang lebih baik antara Indonesia dan dunia Arab ((Corresponding Author) & Stevanus, 2023). Secara keseluruhan, hubungan multifaset antara Indonesia dan dunia Arab berakar kuat pada dimensi ekonomi, budaya, dan sosial, yang memerlukan fokus strategis pada keahlian bahasa dan hukum untuk meningkatkan kerja sama bilateral.

Pertumbuhan pariwisata dari negara-negara Arab ke Indonesia, khususnya di destinasi halal seperti Lombok dan Aceh, menyoroti potensi ekonomi sektor ini karena pengeluaran per kapita wisatawan Arab yang lebih tinggi dibandingkan dengan pengunjung internasional lainnya. Namun, perkembangan segmen pasar ini menghadapi tantangan, terutama kurangnya pemandu wisata dan personel layanan berbahasa Arab, yang menghambat komunikasi dan pemberian layanan yang efektif. Berinvestasi dalam pendidikan bahasa Arab yang disesuaikan untuk sektor pariwisata dapat menjadi langkah strategis untuk mengatasi hambatan ini dan meningkatkan pengalaman pengunjung, sehingga meningkatkan manfaat ekonomi. Pentingnya menyelaraskan pembangunan pariwisata dengan pertumbuhan ekonomi digarisbawahi oleh studi yang menekankan peran pariwisata sebagai alat untuk pembangunan ekonomi, meskipun dengan pertimbangan untuk keberlanjutan dan pengelolaan sumber daya((Cárdenas-García & Alcalá-Ordoñez, 2023; Zhang & Zhang, 2023) Di Aceh, penerapan kebijakan ekonomi berbasis Syariah, seperti Qanun Lembaga Keuangan Syariah, bertujuan untuk menarik investasi dan mendukung pertumbuhan ekonomi, namun menghadapi tantangan seperti sumber daya keuangan dan infrastruktur yang terbatas (Yahya dkk., 2023). Mengatasi tantangan ini melalui peningkatan infrastruktur dan akses keuangan dapat melengkapi upaya dalam pendidikan bahasa untuk menciptakan sektor pariwisata yang lebih kuat. Selain itu, integrasi praktik pariwisata cerdas dan perbaikan infrastruktur, seperti yang terlihat di daerah lain, dapat meningkatkan daya saing tujuan dan dampak ekonomi.(Lasisi dkk., 2025). Peran religiusitas dalam meningkatkan loyalitas wisatawan di destinasi halal juga menunjukkan bahwa

keselarasan budaya dan agama dapat memperkuat posisi pasar (Zulvianti dkk., 2023). Oleh karena itu, pendekatan multifaset yang mencakup pendidikan bahasa, pengembangan infrastruktur, dan penyelarasan budaya dapat secara signifikan meningkatkan dampak ekonomi pariwisata Arab di Indonesia.

B. Bahasa Arab sebagai Bahasa Agama dan Ilmu Pengetahuan

1. Bahasa Arab dan Al-Qur'an

Hubungan antara Arab dan Islam, khususnya melalui Al-Qur'an, sangat mendalam dan beragam, melampaui fakta bahwa Al-Qur'an ditulis dalam bahasa Arab. Pelestarian Al-Qur'an dan perannya sebagai teks sentral dalam Islam menggarisbawahi signifikansinya dalam kehidupan sehari-hari umat Islam, yang terlibat dengannya dalam bahasa Arab selama sholat dan praktik keagamaan, sehingga memperkuat status sakral bahasanya (Maizuddin dkk., 2023). Teks Arab Al-Qur'an bukan hanya kitab suci agama tetapi juga mahakarya linguistik yang membutuhkan pemahaman mendalam tentang berbagai disiplin ilmu Arab seperti tata bahasa, morfologi, dan retorika untuk sepenuhnya memahami maknanya. Kompleksitas ini berarti bahwa terjemahan, meskipun berguna, hanya dapat menawarkan interpretasi terbatas dari teks asli, seringkali memerlukan ketergantungan pada interpretasi orang lain tanpa kemampuan untuk memverifikasi secara independen (Maizuddin dkk., 2023). Lebih jauh lagi, penggunaan hadits sebagai bayān (penjelasan) Al-Qur'an menyoroti hubungan yang rumit antara teks dan interpretasinya. Para ulama telah mengidentifikasi tipologi hadits yang berfungsi sebagai penjelasan untuk ayat-ayat Al-Qur'an, masing-masing dengan tantangan metodologisnya, terutama ketika digunakan dalam

pengambilan keputusan hukum, seperti dalam hukum warisan islam (Maizuddin dkk., 2023). Hal ini menggarisbawahi pentingnya bahasa Arab dalam memahami dimensi hukum dan teologis Al-Qur'an.

Selain itu, konsep perjanjian dalam Al-Qur'an, sebagaimana dieksplorasi melalui istilah-istilah seperti 'ahd dan mīthāq, menggambarkan kerangka etika dan sosial yang lebih luas di mana Al-Qur'an beroperasi, lebih lanjut menekankan perlunya pemahaman yang bernuansa bahasa dan konteks (Rane, 2023) Perjanjian ini menetapkan prinsip-prinsip dasar bagi keberadaan manusia dan keterkaitan, mencerminkan peran Al-Qur'an dalam membimbing aspek kehidupan pribadi dan komunal. Dengan demikian, hubungan antara bahasa Arab dan Al-Qur'an tidak hanya tentang pelestarian linguistik tetapi juga tentang menjaga integritas dan kedalaman ajaran Islam dari generasi ke generasi.

Keaslian tekstual Al-Qur'an yang terjaga dalam bahasa Arab selama 14 abad merupakan fenomena yang tidak ada tandingannya dalam sejarah literatur dunia. Standarisasi teks Al-Qur'an pada masa Khalifah Utsman bin Affan menghasilkan dokumen yang reproduksinya terjaga dengan konsistensi yang luar biasa, jauh sebelum era percetakan dan teknologi digital. Studi komparatif tentang manuskrip-manuskrip Al-Qur'an dari berbagai abad dan berbagai penjuru dunia Islam menunjukkan konsistensi tekstual yang mengagumkan. Bagi pelajar bahasa Arab yang termotivasi oleh dimensi keagamaan, fakta ini seharusnya menjadi pendorong yang kuat untuk menguasai bahasa yang menjaga pesan ilahi dalam kemurniannya (Rane, 2023)

Tradisi keilmuan Islam klasik menghasilkan genre-genre teks yang masing-masing memiliki register dan karakteristik bahasa tersendiri. Teks tafsir, hadis, fikih, kalam, tasawuf, dan ilmu-ilmu terkait lainnya

masing-masing menggunakan register Arab yang berbeda dengan konvensi linguistik yang khas. Seorang santri yang hanya menguasai bahasa Arab percakapan (*'ammiyyah*) akan mengalami kesulitan yang besar ketika berhadapan dengan teks-teks kitab kuning yang menggunakan bahasa Arab klasik dengan struktur gramatikal yang kompleks. Penguasaan bahasa Arab dengan cakupan yang memadai untuk membaca berbagai genre teks keislaman ini merupakan kompetensi inti yang perlu menjadi tolok ukur dalam kurikulum pesantren dan madrasah (Maizuddin dkk., 2023)

2. Bahasa Arab sebagai Bahasa Sains dan Filsafat

Antara abad ke-8 hingga ke-13 Masehi, bahasa Arab memainkan peran yang kini dimainkan oleh bahasa Inggris dalam sains global, yaitu sebagai bahasa produksi dan diseminasi pengetahuan ilmiah lintas batas bangsa dan budaya. Para cendekiawan Muslim dari berbagai latar etnis dan geografis menulis dalam bahasa Arab karena bahasa itulah yang memungkinkan karya mereka dibaca oleh rekan-rekan ilmuwan di seluruh dunia Islam yang terbentang dari Spanyol hingga Asia Tengah. Al-Khawarizmi meletakkan dasar aljabar, Ibn al-Haytham membangun optika modern, Ibn Sina mengodifikasi ilmu kedokteran, Al-Biruni merintis antropologi komparatif — semuanya dalam bahasa Arab (Watson, 2022). (“The Role of the Arab ‘Intellectual’ and Power Relations in the Translation of Aid Ila Haifa and Rabi’ Harr,” 2023a)

Gerakan terjemahan besar-besaran dari bahasa Arab ke bahasa Latin yang berlangsung di Toledo, Cordoba, Palermo, dan Salerno antara abad ke-11 hingga ke-13 merupakan salah satu momen terpenting dalam sejarah intelektual Eropa. Karya-karya ilmuwan Arab dan terjemahan mereka atas warisan Yunani klasik

menjadi sumber utama yang memberi makan perkembangan *scholasticism* Eropa dan pada akhirnya merintis jalan bagi Renaisans dan Revolusi Sains. Sejarawan sains George Sarton menyebut periode ini sebagai salah satu era paling produktif dalam sejarah ilmu pengetahuan manusia, dan bahasa Arab adalah medium yang membuat semua itu mungkin (Sukti dkk., 2024)

Ribuan manuskrip Arab klasik yang tersimpan di perpustakaan Vatikan, Bodleian Oxford, Bibliothèque nationale de France, serta koleksi di Istanbul, Kairo, dan Rabat, hingga kini belum seluruhnya dikaji dan diterbitkan. Proyek-proyek digitalisasi besar seperti *Qatar Digital Library* dan *Manuscript Library of Al-Azhar* membuka akses terhadap koleksi ini, tetapi manfaatnya hanya dapat dirasakan oleh mereka yang menguasai bahasa Arab klasik dengan baik. Bidang filologi Arab, sejarah sains Islam, dan teologi komparatif menawarkan ruang riset yang sangat luas dan peluang penemuan akademik yang nyata. Peneliti Indonesia yang menguasai bahasa Arab memiliki posisi yang sangat baik untuk berkontribusi pada bidang-bidang ini (Musadad & Faiz, 2022)

Integrasi terminologi ilmiah Arab ke dalam bahasa-bahasa Eropa berfungsi sebagai bukti pengaruh mendalam peradaban Arab-Islam pada perkembangan ilmiah global. Warisan linguistik ini, yang mencakup istilah-istilah seperti “aljabar,” “algoritma,” dan “kimia,” menggarisbawahi era ketika bahasa Arab adalah lingua franca sains, memfasilitasi transmisi pengetahuan lintas budaya. Konteks historis dari pertukaran linguistik ini sangat penting bagi pelajar bahasa Arab, karena tidak hanya menumbuhkan kebanggaan budaya tetapi juga menyoroti pentingnya bahasa Arab dalam narasi yang lebih luas tentang pencapaian intelektual manusia.

Karya ilmiah intelektual Arab, seperti yang dibahas dalam berbagai konteks, mengungkapkan tradisi penyelidikan ilmiah dan filosofis yang kaya yang telah berperan dalam membentuk pemikiran ilmiah modern. Misalnya, studi tentang keilmuan Islam di wilayah Hijaz-Jawi menggambarkan kolaborasi trans-regional dan pertukaran intelektual yang menjadi ciri Zaman Keemasan Islam (Musadad & Faiz, 2022). Selanjutnya, transliterasi rumus Islam ke dalam bahasa Latin dalam teks-teks Iberia abad pertengahan mencerminkan interaksi antarbudaya yang mendalam dan adaptasi pengetahuan Arab ke dalam tradisi intelektual Eropa (Br Purba dkk., 2025). Interaksi sejarah ini semakin diperkaya oleh kontribusi filosofis para sarjana Islam abad pertengahan, yang terlibat dengan dan memperluas tradisi Helenistik, sehingga mempengaruhi perkembangan filsafat Barat (Sukti dkk., 2024). Kebangkitan minat dalam sejarah intelektual Arab menantang perspektif orientalis yang ketinggalan zaman dan menekankan peran kawasan sebagai pusat produksi ide yang dinamis. Dengan memahami dinamika sejarah ini, pelajar bahasa Arab dapat menghargai bahasa tidak hanya sebagai alat komunikasi tetapi sebagai pintu gerbang ke salah satu warisan intelektual umat manusia yang paling signifikan.

3. Warisan Sastra dan Intelektual Bahasa Arab

Warisan sastra dan intelektual Arab adalah permadani mendalam yang ditenun selama berabad-abad, dimulai dengan puisi pra-Islam Mu'allaqat, yang menetapkan standar tinggi untuk kemurnian linguistik dan keunggulan estetika yang terus mempengaruhi linguistik dan kritik sastra Arab saat ini (Samarskaia, 2023). Tradisi ini berkembang secara signifikan melalui era Abbasiyah, di mana puisi istana berkembang, dan

semakin beragam dengan prosa maqamat Al-Hamadhani dan Al-Hariri, menunjukkan kemampuan beradaptasi dan kekayaan sastra Arab. Lanskap intelektual dunia Arab telah dibentuk oleh tokoh-tokoh seperti Tāhīrih, yang puisi dan wawasan teologisnya berkontribusi pada gerakan Bābi, mencerminkan perpaduan unik antara pembelajaran Islam dan pemikiran radikal (Lee, 2023). Abad ke-20 menyaksikan kebangkitan sejarah intelektual Arab, menantang perspektif orientalis dan menyoroti kapasitas penghasil ide yang kaya di kawasan ini. Periode ini juga menyaksikan munculnya tokoh-tokoh sastra berpengaruh seperti Naguib Mahfouz, yang Hadiah Nobel Sastra menggarisbawahi pengakuan global terhadap sastra Arab modern ("The Role of the Arab 'Intellectual' and Power Relations in the Translation of Aid Ila Haifa and Rabi' Harr," 2023b).

Di luar Mahfouz, penulis seperti Ghassan Kanafani dan Elias Khoury telah membahas realitas Arab kontemporer, sering terlibat dengan tema identitas dan perlawanan, yang dieksplorasi lebih lanjut melalui lensa studi terjemahan, mengungkapkan dinamika kekuatan yang melekat dalam menerjemahkan karya-karya Arab ke bahasa lain. Kontribusi intelektual para sarjana seperti Fādīl al-Samarrā'i, yang mengeksplorasi retorika yang tidak dapat ditiru dari Al-Qur'an, lebih lanjut menggambarkan kedalaman tradisi sastra dan intelektual Arab, menekankan pentingnya memahami karya-karya ini dalam bahasa aslinya untuk sepenuhnya menghargai nuansa estetika dan budaya mereka (A.-S. Abdullah, 2022). Warisan yang kaya ini, mulai dari puisi kuno hingga narasi modern, menggarisbawahi signifikansi abadi bahasa Arab sebagai wadah untuk ekspresi budaya dan intelektual.

C. Tantangan Pembelajaran Bahasa Arab di Era Digital

1. Diglosia dan Fragmentasi Linguistik

Tantangan inheren terbesar dalam pembelajaran bahasa Arab adalah fenomena *diglosia* yang diidentifikasi oleh Charles Ferguson pada 1959. Istilah ini merujuk pada koeksistensi dua ragam bahasa dalam satu komunitas tutur, di mana ragam bergengsi tinggi (*high variety*) digunakan dalam konteks formal seperti media dan pendidikan, sementara ragam bergengsi rendah (*low variety*) dipakai dalam percakapan sehari-hari. Bahasa Arab Modern Standar (*al-fusha al-mu'asirah*) merupakan ragam tinggi yang tidak ada penutur aslinya dalam arti sebenarnya, karena tidak ada seorang pun yang tumbuh besar menggunakannya sebagai bahasa ibu di rumah (Anjani & Tatang, 2025)

Era digital memang telah memperumit sifat diglossik bahasa Arab, karena pelajar sering terpapar bahasa Arab dialektal ('ammiyyah) melalui media populer seperti serial drama Mesir, musik kontemporer, dan media sosial, daripada Modern Standard Arabic (MSA) atau al-fusha, yang digunakan dalam konteks formal seperti berita dan teks akademik. Paparan ini dapat menyebabkan ketidakcocokan dalam kompetensi bahasa, di mana peserta didik menjadi mahir dalam dialek tetapi berjuang dengan MSA, yang penting untuk membaca teks formal seperti berita Al Jazeera atau sastra klasik. Tinjauan literatur sistematis oleh Elnagar dkk. menyoroti fokus penelitian pada dialektal Arab, khususnya Arab Mesir, di atas bahasa daerah lain, menunjukkan bias yang mungkin mempengaruhi paparan dan kemahiran pelajar dalam dialek yang berbeda (Elnagar dkk., 2021). Studi oleh Mansoor tentang kurikulum pendidikan media Arab menggarisbawahi perlunya pendekatan komprehensif

terhadap literasi media yang mencakup pengelolaan keragaman dan pluralisme, yang dapat diperluas ke pendidikan bahasa untuk mengatasi tantangan diglossik (Mansoor, 2023). Selanjutnya, sistem ASAD oleh Hassan et al. menunjukkan kemajuan teknologi dalam menganalisis dialek Arab di media sosial, yang dapat dimanfaatkan untuk lebih memahami dan mengajarkan nuansa varietas Arab yang berbeda (Hassan dkk., 2021).

Penelitian oleh Khalifa dkk. tentang model bahasa pelatihan mandiri untuk dialek Arab menunjukkan bahwa memanfaatkan sumber daya MSA dapat meningkatkan kemahiran bahasa Arab dialektal, menawarkan solusi potensial untuk menjembatani kesenjangan antara dialektal dan kompetensi Arab standar (Khalifa dkk., 2021). Selain itu, penekanan pada literasi digital kritis, seperti yang dibahas oleh Jones, menyoroti pentingnya melengkapi peserta didik dengan keterampilan untuk menavigasi dan terlibat secara kritis dengan konten digital, yang sangat penting dalam mengelola kompleksitas diglossik bahasa Arab di era digital (Jones, 2022). Secara keseluruhan, tanpa manajemen yang cermat dan strategi pendidikan yang ditargetkan, paparan digital yang tidak terarah memang dapat menghasilkan keterampilan bahasa non-fungsional, menggarisbawahi perlunya pendekatan seimbang yang mengintegrasikan pembelajaran bahasa Arab dialektal dan standar.

Mengatasi masalah diglossia dalam pendidikan Arab memerlukan kurikulum yang secara eksplisit memetakan variasi bahasa Arab kepada pelajar, menumbuhkan kesadaran metalinguistik. Pendekatan ini didukung oleh pemahaman bahwa Modern Standard Arabic (MSA) atau al-fusha al-mu'asirah berfungsi sebagai register formal untuk komunikasi lintas dialek, pendidikan, dan penulisan formal, sedangkan dialek

regional digunakan untuk percakapan informal. Perbedaan antara register ini sangat penting, seperti yang disorot oleh Hellmuth, yang mencatat diferensiasi fungsional dan mode akuisisi dari varietas 'tinggi' (H) dan 'rendah' (L) di lingkungan berbahasa Arab, dengan MSA dipelajari dan dialek diperoleh secara alami (Hellmuth, 2022). Tinjauan literatur sistematis oleh Elnagar et al. menggarisbawahi kompleksitas dialektal Arab, mengungkapkan bias dalam studi komputasi yang mendukung dialek dan teks tertentu daripada ucapan, yang menunjukkan perlunya upaya penelitian yang seimbang untuk mendukung kerangka pendidikan. Selanjutnya, konsep disosiasi linguistik, seperti yang dibahas oleh Moore, menyoroti proses psikososial yang mungkin mempengaruhi sikap pelajar terhadap register linguistik yang berbeda, menunjukkan bahwa pendekatan pendidikan juga harus mempertimbangkan dimensi afektif ini (Moore, 2023). Integrasi praktik transbahasa, seperti yang dieksplorasi oleh Wang, dapat lebih meningkatkan kemampuan pelajar untuk menavigasi antara register linguistik yang berbeda, mempromosikan pemahaman yang lebih holistik tentang penggunaan bahasa dalam konteks yang beragam. Secara keseluruhan, kurikulum yang membangun kesadaran metalinguistik dengan secara eksplisit menangani lanskap sociolinguistik bahasa Arab dapat membekali siswa dengan keterampilan yang diperlukan untuk secara efektif menggunakan MSA dan dialek, menumbuhkan pemahaman yang lebih dalam tentang lingkungan linguistik mereka.

2. Gangguan Digital dan Erosi Konsentrasi

Proses belajar bahasa Arab, yang menuntut konsentrasi mendalam dan keterlibatan kognitif, secara signifikan dipengaruhi oleh pendekatan kognitif dan pedagogis yang digunakan dalam pengajarannya.

Integrasi teori kognitif dalam pembelajaran bahasa Arab, seperti yang dibahas dalam berbagai penelitian, menyoroti pentingnya strategi seperti pemantauan metakognitif, perancah, dan manajemen beban kognitif untuk meningkatkan pemahaman dan retensi (Fahrina Rahmasari dkk., 2025). Strategi kognitif ini sangat penting untuk menguasai struktur linguistik yang kompleks dan pola morfologi dalam bahasa Arab, yang membutuhkan perhatian berkelanjutan dan kerja yang mendalam, sebagaimana didefinisikan oleh kognitivis (Syifa dkk., 2025). Namun, penggunaan perangkat digital dan internet yang meluas menimbulkan tantangan bagi proses kognitif ini. Penelitian menunjukkan bahwa lingkungan digital, yang ditandai dengan perhatian yang terfragmentasi dan multitasking, merusak kondisi kognitif yang diperlukan untuk membaca dan konsentrasi mendalam, yang penting untuk belajar bahasa Arab (Udovychenko, 2025). Ini sejalan dengan temuan Nicholas Carr dalam "The Shallows," yang menunjukkan bahwa keterlibatan digital intensif melemahkan kemampuan membaca yang dalam dan konsentrasi jangka panjang. Untuk mengatasi efek ini, strategi pendidikan yang menekankan interaksi yang lambat, reflektif, dan terlibat secara emosional dengan teks direkomendasikan (Udovychenko, 2025)

Selain itu, penggunaan teknik mnemonik dan pendekatan multisensori dapat mengoptimalkan fungsi memori, sehingga meningkatkan retensi keterampilan bahasa Arab (Sriyono dkk., 2026). Penerapan metode pengulangan kosakata juga terbukti efektif dalam meningkatkan fokus dan konsentrasi, memfasilitasi pemahaman dan partisipasi yang lebih baik dalam pembelajaran bahasa Arab (Rahma & Basit, 2025). Secara keseluruhan, pendekatan holistik yang menggabungkan elemen kognitif dan sosial-budaya,

bersama dengan desain kurikulum strategis, sangat penting untuk mendorong pembelajaran mendalam dan mengatasi tantangan kognitif yang ditimbulkan oleh gangguan digital dalam akuisisi bahasa Arab (Huda & Ghufron, 2025).

Gangguan digital, terutama melalui notifikasi smartphone, secara signifikan berdampak pada kualitas dan efisiensi pembelajaran bahasa Arab di kalangan siswa, sebagaimana dibuktikan oleh berbagai penelitian. Penggunaan smartphone yang meluas dalam konteks pendidikan telah memperkenalkan peluang dan tantangan. Sementara pembelajaran bahasa dengan bantuan seluler dapat meningkatkan aksesibilitas dan keterlibatan, itu juga menyebabkan gangguan yang mengganggu hasil belajar (Al Khateeb, 2022). Fenomena gangguan digital didokumentasikan dengan baik, dengan penelitian yang menyoroti bagaimana gangguan dari smartphone, seperti pemberitahuan media sosial, dapat mengganggu proses kognitif yang diperlukan untuk penguasaan bahasa, memaksa siswa untuk memulai kembali tugas dan merekonstruksi konteks yang terganggu (Göl dkk., 2023; Wang, 2022). Ini sangat merugikan dalam pembelajaran bahasa, di mana fokus berkelanjutan sangat penting untuk memahami dan menerapkan struktur tata bahasa. Dampak negatif dari gangguan digital semakin diperparah oleh perilaku multitasking yang lazim di kalangan siswa, yang sering didorong oleh motivasi intrinsik dan pengaruh teman sebaya, yang mengarah pada berkurangnya efikasi diri dan keterlibatan akademis (Deng dkk., 2022). Selain itu, penggunaan smartphone yang berlebihan dapat menyebabkan perilaku bermasalah yang ditandai dengan hilangnya kontrol, yang memperburuk tantangan yang dihadapi oleh siswa dalam mempertahankan perhatian terfokus selama sesi belajar

(Huang dkk., 2021). Integrasi teknologi digital dalam pendidikan, meskipun bermanfaat dalam beberapa hal, membutuhkan manajemen yang cermat untuk mengurangi gangguan ini dan meningkatkan efisiensi pembelajaran. Strategi untuk memerangi gangguan digital, seperti mempromosikan lingkungan belajar yang terfokus dan mengembangkan program literasi digital, sangat penting untuk membantu siswa menavigasi tantangan yang ditimbulkan oleh gangguan digital dalam belajar bahasa Arab dan mata pelajaran lainnya (Levratto dkk., 2021). Secara keseluruhan, sementara alat digital menawarkan manfaat potensial untuk pembelajaran bahasa, penyalahgunaannya dapat secara signifikan menghambat hasil pendidikan, memerlukan pendekatan yang seimbang untuk integrasi teknologi dalam pengaturan pendidikan (Loh dkk., 2022).

Klasifikasi bahasa Arab oleh Foreign Service Institute sebagai bahasa Kategori IV, yang menunjukkan tingkat kesulitannya yang tinggi untuk penutur bahasa Inggris, didukung oleh berbagai kompleksitas intrinsik bahasa, seperti tantangan fonologis, tata bahasa, dan leksikal. Pelajar berbahasa Inggris sering berjuang dengan fonem Arab yang tidak ada dalam bahasa Inggris, membutuhkan latihan pengucapan yang ditargetkan dan rencana pelajaran untuk mengatasi masalah ini (Swanson, 2019). Selain itu, peserta didik menghadapi kesulitan dalam berbicara bahasa Arab karena praktik yang terbatas, kendala kosa kata, dan perbedaan dialek, yang dapat dikurangi melalui metode inovatif seperti menggunakan alat digital dan media sosial untuk praktik (Basrianto, 2025). Sifat diglossis bahasa Arab, di mana peserta didik harus menavigasi antara bahasa Arab Standar Modern dan berbagai dialek, semakin memperumit proses pembelajaran, menunjukkan bahwa

fokus pada satu varietas mungkin tidak cukup untuk mencapai kemampuan (Al-Zaghir & Reda, 2022). Selain itu, pengajaran bahasa Arab di AS menghadapi tantangan seperti kurikulum non-selaras dan sumber daya yang tidak memadai, yang dapat diatasi dengan memanfaatkan teknologi pendidikan dan mendorong kolaborasi antar institusi. Tuntutan kognitif belajar bahasa Arab diperburuk oleh gangguan era digital, sehingga sangat penting bagi pendidik untuk mengadopsi metode pengajaran interaktif dan terintegrasi teknologi untuk mempertahankan keterlibatan siswa (Kamaruddin dkk., 2025). Selain itu, penguasaan tata bahasa dan kosa kata Arab sangat penting, namun siswa sering berjuang dengan ini karena praktik yang tidak memadai dan ketergantungan pada metode pengajaran tradisional (Hastang & R., 2023). Untuk meningkatkan pendidikan bahasa Arab, sangat penting untuk mengembangkan kebijakan yang lebih holistik dan berkelanjutan yang menggabungkan pertukaran budaya dan pelatihan praktis, sehingga meningkatkan kualitas pembelajaran secara keseluruhan dan membantu siswa mencapai kemahiran meskipun ada gangguan digital (Manan & Nasri, 2024).

3. Kualitas Sumber Belajar Digital

Paradoks pembelajaran bahasa Arab era digital, ditandai dengan banyaknya sumber daya dengan kualitas yang bervariasi, digaribawahi oleh pendekatan pedagogis dangkal dari platform populer seperti Duolingo dan Rosetta Stone. Platform ini sering menekankan menghafal kosa kata dan keterampilan percakapan dasar tanpa mempelajari struktur tata bahasa yang diperlukan untuk kemahiran bahasa yang komprehensif. Pendekatan ini dapat mengarah pada kemajuan yang menipu, di mana peserta didik tampaknya maju tanpa mengembangkan kompetensi yang solid. Teori Kognitif

Pembelajaran Multimedia (CTML) menunjukkan bahwa pelajaran multimedia yang efektif harus menggabungkan kegiatan pembelajaran generatif dan proses pengambilan untuk meningkatkan hasil pembelajaran, yang seringkali kurang dalam platform ini (Cavanagh & Kiersch, 2023). Terlepas dari ukuran efek positif yang kecil dari platform digital pada hasil pembelajaran, seperti yang ditunjukkan oleh meta-analisis, sifat dangkal dari platform ini membatasi efektivitasnya dalam mendorong pembelajaran bahasa yang mendalam (Alshammery & Alhalafawy, 2023).

Penggunaan platform pembelajaran seluler, seperti 'I Read Arabic, 'menunjukkan potensi dalam meningkatkan literasi melalui faktor-faktor seperti motivasi hedonis dan harapan kinerja, namun tantangan tetap ada dalam memastikan platform ini mendukung akuisisi bahasa yang komprehensif (Al-Abdullatif & Alsubaie, 2022). Tinjauan pelingkupan pada pendidikan bahasa yang ditingkatkan teknologi menyoroti perlunya penelitian lebih lanjut tentang proses desain pedagogis, menunjukkan bahwa alat digital saat ini mungkin tidak sepenuhnya mengintegrasikan teknologi ke dalam pendidikan bahasa untuk memfasilitasi pembelajaran yang berkelanjutan (Liu dkk., 2023). Selanjutnya, penekanan pada luasnya daripada kedalaman dalam pembelajaran kosakata, seperti yang dibahas dalam penelitian tentang pengetahuan leksikal, menunjukkan kesenjangan dalam kedalaman pemahaman yang disediakan platform ini. Model pembelajaran interaktif, yang mempromosikan pemrosesan dan internalisasi bahasa yang lebih dalam melalui diskusi, kontras dengan keterlibatan dangkal yang ditawarkan oleh banyak platform digital. Secara keseluruhan, sementara platform digital menawarkan aksesibilitas dan

keterlibatan, keterbatasan pedagogis mereka memerlukan pendekatan yang lebih terintegrasi untuk pembelajaran bahasa yang menggabungkan teknologi dengan desain instruksional yang kuat untuk benar-benar meningkatkan kompetensi bahasa (Dooly & Vinagre, 2022).

Sumber-sumber berkualitas tinggi untuk pembelajaran bahasa Arab memang tersedia secara digital, tetapi umumnya tidak ramah bagi pelajar mandiri tanpa bimbingan. Kamus *Hans Wehr Arabic-English Dictionary* yang tersedia dalam format aplikasi, *Al-Maktabah Al-Syamilah* yang memuat ribuan teks Arab, atau *corpus* bahasa Arab seperti *Sketch Engine* merupakan alat yang sangat bernilai bagi pelajar tingkat menengah ke atas. Namun pelajar pemula yang mencoba menggunakan sumber-sumber ini tanpa panduan guru akan sangat mudah merasa kewalahan dan kehilangan arah. Kesenjangan antara konten populer yang dangkal dan sumber akademik yang tidak aksesibel merupakan masalah desain ekosistem belajar yang serius (Khoiri dkk., 2024)

Fenomena *misinformation* dalam konten bahasa Arab di media sosial juga merupakan tantangan yang tidak bisa dianggap remeh. Video-video pembelajaran bahasa Arab yang diunggah oleh *content creator* non-profesional terkadang mengandung kesalahan gramatikal atau penjelasan yang tidak akurat, yang bila diterima oleh pelajar akan menciptakan *fossilization*, pengendapan pola yang salah yang sangat sulit dikoreksi kemudian. Guru bahasa Arab bertugas tidak hanya mengajar, tetapi juga membimbing pelajar untuk mengevaluasi kualitas sumber-sumber digital yang mereka gunakan. Literasi sumber (*source literacy*) dalam konteks pembelajaran bahasa Arab merupakan

kompetensi yang semakin krusial di era banjir konten ini (Akmir dkk., 2026).

4. Kesenjangan Digital dalam Pendidikan Guru

Tidak sedikit pengajar bahasa Arab di Indonesia, khususnya di pesantren tradisional dan madrasah di daerah terpencil, yang belum memiliki kompetensi digital yang memadai untuk memanfaatkan teknologi secara efektif dalam pembelajaran. Kesenjangan ini berdimensi ganda yaitu keterbatasan akses infrastruktur digital di satu sisi, dan keterbatasan *digital pedagogical competence* di sisi lain. Guru yang menguasai materi bahasa Arab dengan sangat baik namun tidak mampu memanfaatkan alat-alat digital untuk merancang pengalaman belajar yang lebih kaya akan tertinggal dibandingkan rekannya yang melek digital, bahkan jika penguasaan materi si rekan tersebut lebih terbatas (Wohlfart & Wagner, 2023)

Program pengembangan profesional guru (*continuing professional development/CPD*) berbasis teknologi untuk guru bahasa Arab di Indonesia masih sangat terbatas jumlah dan jangkauannya. Pelatihan-pelatihan yang ada sering kali berfokus pada pengoperasian aplikasi tertentu daripada pada pengembangan kapasitas guru untuk merancang pedagogis digital yang bermakna. Kemampuan memilih, mengevaluasi, dan mengintegrasikan alat-alat digital ke dalam rencana pembelajaran yang berpusat pada pelajar (*learner-centered*) merupakan kompetensi berbeda dari sekadar kemampuan mengoperasikan teknologi. Pengembangan kurikulum CPD yang memadukan peningkatan kompetensi linguistik dengan kompetensi pedagogis digital merupakan kebutuhan yang mendesak (Dahri dkk., 2023)

D. Peluang Pengembangan Bahasa Arab di Era Modern

1. Kecerdasan Buatan dan Pemrosesan Bahasa Arab

Revolusi kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*) dan pemrosesan bahasa alami (*Natural Language Processing/NLP*) membuka peluang yang belum pernah ada sebelumnya bagi pembelajaran bahasa Arab. Model bahasa besar (*Large Language Models/LLMs*) berbasis arsitektur *transformer* seperti GPT-4 dan berbagai model yang dikembangkan khusus untuk bahasa Arab; termasuk *AraGPT2*, *AraBERT*, dan *CAMeL Tools* dari New York University Abu Dhabi, kini mampu memproses dan menghasilkan teks bahasa Arab dengan akurasi yang terus meningkat setiap tahunnya. Kemajuan ini menghasilkan alat-alat pembelajaran yang tidak pernah terbayangkan sebelumnya (Abdul-Mageed dkk., 2021)

Tutor bahasa Arab berbasis AI yang mampu memberikan umpan balik gramatikal secara *real-time* dan adaptif terhadap kebutuhan individual pelajar merupakan aplikasi yang sudah mulai tersedia dan terus berkembang kualitasnya. Sistem *Automated Writing Evaluation* (AWE) untuk bahasa Arab yang mampu mengidentifikasi kesalahan morfologis, sintaktis, dan leksikal secara otomatis sangat berguna untuk mempersingkat siklus umpan balik dalam pembelajaran menulis. Teknologi *text-to-speech* dan *speech recognition* untuk bahasa Arab yang semakin akurat membuka peluang pengembangan kemampuan menyimak dan berbicara yang lebih intensif dan personal. Pelajar tidak lagi harus menunggu jam belajar tatap muka untuk mendapat koreksi dan latihan (Attia dkk., 2016)

Bagi para peneliti bahasa Arab, kemajuan *Arabic NLP* membuka pintu metodologi baru yang sebelumnya tidak terjangkau. Analisis korpus berskala besar

terhadap teks-teks Arab klasik dan modern, pemodelan perubahan semantik kosakata Arab lintas abad, dan kajian tentang pola distribusi fitur gramatikal dalam berbagai genre teks Arab kini mungkin dilakukan dengan efisiensi yang jauh lebih tinggi. Riset yang menggabungkan linguistik Arab dengan komputasi (*computational linguistics*) dan *digital humanities* merupakan bidang yang tumbuh sangat cepat dan menawarkan peluang publikasi di jurnal-jurnal Scopus Q1 yang masih sangat terbuka bagi peneliti dari Indonesia (Biltawi dkk., 2021)

2. Ekosistem Konten Digital Berbahasa Arab

Pertumbuhan ekosistem konten digital berbahasa Arab dalam lima tahun terakhir telah mengubah lanskap peluang belajar secara dramatis. YouTube saat ini menjadi perpustakaan video berbahasa Arab terbesar yang pernah ada, dengan konten yang mencakup hampir setiap topik yang dapat dibayangkan: kajian tafsir Al-Qur'an, kuliah akademik dari universitas-universitas Arab terkemuka, berita dari Al Jazeera dan BBC Arabia, dokumenter alam dan sejarah, tutorial memasak, ulasan buku, hingga *podcast* tentang teknologi dan bisnis. Ketersediaan *input* autentik yang melimpah ini merupakan anugerah bagi pelajar bahasa Arab yang berada di luar kawasan Arab (Faizati dkk., 2025)

Paradigma *Comprehensible Input* yang dikembangkan Stephen Krashen berpendapat bahwa pemerolehan bahasa terjadi paling efektif ketika pelajar terpapar pada *input* yang sedikit di atas level kompetensinya saat ini ($i + 1$), dalam jumlah yang berlimpah, dan pada topik yang diminati. Era digital menghadirkan kondisi yang hampir ideal untuk penerapan paradigma ini dalam pembelajaran bahasa Arab. Pelajar dapat memilih topik yang diminati, memilih

level kesulitan teks atau audio yang sesuai, dan mengatur sendiri intensitas paparannya. Integrasi pendekatan *extensive reading* dan *extensive listening* dalam bahasa Arab ke dalam kurikulum formal merupakan langkah yang sangat memungkinkan di era digital ini (Vivi Sutinalvi dkk., 2024)

Media sosial berbahasa Arab, khususnya X (sebelumnya Twitter), Instagram, dan TikTok, merupakan medium di mana bahasa Arab hidup dan bergerak secara alami dalam kehidupan sehari-hari jutaan orang. Konten di platform-platform ini mencerminkan penggunaan bahasa Arab yang kontemporer, dinamis, dan mencakup berbagai topik aktual dari politik hingga gaya hidup. Bagi pelajar yang mampu memanfaatkannya dengan kritis, media sosial Arab bukan hanya sumber hiburan, tetapi laboratorium sociolinguistik yang memberikan paparan terhadap variasi bahasa, register, dan fenomena *code-switching* yang tidak dapat disimulasikan di kelas (Alshaabi dkk., 2021)

3. Peluang Karier dan Ekonomi

Pasar kerja untuk profesional yang menguasai bahasa Arab di Indonesia masih jauh dari jenuh, dan prospeknya terus membaik seiring menguatnya keterlibatan ekonomi Indonesia dengan dunia Arab. Bidang-bidang yang secara konsisten membutuhkan tenaga ahli bahasa Arab meliputi: perbankan dan keuangan syariah, penerjemahan dan interpretasi, hubungan internasional dan diplomasi, jurnalisme internasional, pariwisata halal, konsultasi bisnis lintas budaya, penelitian dan akademik, serta industri media dan hiburan berbahasa Arab. Setiap bidang ini memerlukan tingkat kompetensi bahasa Arab yang berbeda-beda, memberi fleksibilitas bagi pelajar untuk

menargetkan kompetensi sesuai dengan jalur karier yang dipilih (Khasawneh & Khasawneh, 2022)

Industri keuangan syariah merupakan salah satu sektor yang pertumbuhannya paling konsisten dan membutuhkan kompetensi bahasa Arab yang fungsional. Indonesia, sebagai negara dengan aset perbankan syariah terbesar keempat di dunia, secara aktif mengembangkan kapasitas untuk menarik investasi dan bermitra dengan lembaga-lembaga keuangan syariah dari kawasan Teluk. Negosiasi akad-akad syariah, kajian fatwa dari lembaga-lembaga standar syariah internasional seperti AAOIFI dan IIFM, serta komunikasi dengan mitra bisnis dari negara-negara Arab Teluk semuanya memerlukan kompetensi bahasa Arab yang memadai. Sarjana keuangan syariah yang juga menguasai bahasa Arab merupakan profil yang sangat diminati dan langka (Hasanudin dkk., 2023)

Peluang karier di bidang penelitian akademik dan pengembangan kurikulum bahasa Arab juga semakin terbuka, sejalan dengan meningkatnya kesadaran akan pentingnya pengembangan pendidikan bahasa Arab yang berbasis riset di Indonesia. Lembaga-lembaga pendidikan Islam seperti PTKIN dan pesantren-pesantren besar secara aktif mencari tenaga pengajar bahasa Arab yang tidak hanya kompeten secara linguistik, tetapi juga mampu melakukan riset dan publikasi ilmiah. Pasar yang menyerap profil akademisi bahasa Arab dengan kompetensi riset ini, meski tidak seluas pasar industri, memberikan jalur karier yang stabil dan bermakna bagi mereka yang memilih jalur keilmuan (Mohamed, 2023)

4. Pengembangan Materi Ajar dan Riset

Kebutuhan akan materi ajar bahasa Arab yang dirancang khusus untuk pelajar Indonesia merupakan peluang pengembangan yang sangat nyata dan belum

terpenuhi secara memadai. Sebagian besar buku teks bahasa Arab yang digunakan di madrasah dan perguruan tinggi Islam Indonesia masih diadaptasi dari materi yang dikembangkan untuk pelajar berbahasa Inggris atau bahasa Arab sendiri, tanpa mempertimbangkan secara serius titik berangkat linguistik pelajar Indonesia. Potensi transfer dari bahasa Indonesia ke bahasa Arab, baik transfer positif maupun negatif, perlu dipetakan secara empiris dan dijadikan dasar dalam pengembangan materi ajar yang benar-benar kontekstualis (Tageldin, 2024)

Riset tentang pemerolehan bahasa Arab sebagai bahasa asing (*Arabic as a Foreign Language/AFL*) dengan subjek pelajar Indonesia masih sangat terbatas jumlahnya dalam literatur internasional. Bidang ini menawarkan peluang penelitian yang sangat produktif, mulai dari studi tentang urutan pemerolehan fitur gramatikal bahasa Arab oleh penutur bahasa Indonesia, analisis kesalahan sistematis yang khas pada pelajar Indonesia, hingga uji coba efektivitas berbagai metode pengajaran dalam konteks kelembagaan Indonesia. Setiap riset yang mengisi kekosongan ini bukan hanya berkontribusi pada ilmu pengetahuan, tetapi juga secara langsung dapat diterapkan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran bahasa Arab di Indonesia (Al-Qayyam & Rabab'ah, 2024)

E. Relevansi Bahasa Arab dalam Pendidikan Kontemporer

1. Manfaat Kognitif Pembelajaran Bahasa Arab

Pertanyaan tentang relevansi bahasa Arab dalam pendidikan kontemporer tidak dapat dijawab hanya dengan argumen keagamaan atau ekonomi. Riset neurolinguistik dua dekade terakhir menawarkan argumen yang bersifat universal, yaitu bahwa

mempelajari bahasa kedua atau ketiga menghasilkan perubahan struktural dan fungsional yang terukur pada otak manusia. Peningkatan volume *grey matter* pada area-area otak yang terkait dengan pengolahan bahasa, penguatan koneksi antarjaringan saraf, dan peningkatan kemampuan *executive function* seperti penghambatan respons otomatis dan pengalihan perhatian, semuanya telah didokumentasikan dalam berbagai penelitian neuroimaging (Friederici, 2026)

Bahasa Arab, dengan kompleksitas sistem morfologi, fonologi, dan ortografi yang sangat berbeda dari bahasa Indonesia, menghadirkan tantangan kognitif yang lebih besar dibandingkan mempelajari bahasa-bahasa yang secara tipologi lebih dekat dengan bahasa ibu pelajar. Penelitian Bialystok (2021) menunjukkan bahwa semakin besar jarak tipologis antara bahasa ibu dan bahasa yang dipelajari, semakin intensif latihan kognitif yang dihasilkan, yang pada gilirannya menghasilkan manfaat untuk kemampuan kognitif secara umum. Belajar bahasa Arab, dengan demikian, tidak hanya menghasilkan kompetensi linguistik — belajar bahasa Arab adalah latihan otak yang intensif dengan *transfer value* yang melampaui batas kemampuan bahasa itu sendiri (Saiegh-Haddad & Schiff, 2025)

Sistem morfologi derivasional bahasa Arab yang dikenal sebagai *isytiqaq*, di mana ribuan kata diturunkan dari akar tri-konsonantal (*jidhr tsulatsiy*) melalui pola-pola yang teratur, melatih kemampuan berpikir analogis dan sistematis yang sangat kuat. Seorang pelajar yang memahami bahwa *kataba* (menulis), *kitab* (buku), *maktabah* (perpustakaan), *katib* (penulis), *maktub* (surat/tertulis), dan *kutub* (buku-buku) semuanya berasal dari akar *k-t-b*, sedang berlatih penalaran struktural yang sama yang diperlukan dalam

matematika, logika formal, dan pemrograman komputer. Keterampilan berpikir ini memiliki nilai lintas disiplin yang nyata (Mustafa & Bouzoubaa, 2023)

2. Bahasa Arab dan Literasi Keagamaan

Era media sosial telah mengubah cara konten keagamaan diproduksi dan dikonsumsi secara dramatis. Siapapun kini dapat memproduksi dan menyebarkan konten keagamaan berbahasa Arab atau tentang ajaran Islam kepada jutaan orang tanpa melalui lembaga atau otoritas keagamaan manapun. Konsekuensinya adalah proliferasi konten keagamaan dengan kualitas, akurasi, dan orientasi yang sangat beragam, mulai dari kajian ulama terpercaya hingga interpretasi yang menyimpang jauh dari pemahaman mainstream. Kemampuan memahami bahasa Arab memberi warga Muslim akses untuk memverifikasi konten keagamaan langsung dari sumber primernya, yaitu Al-Qur'an dan Hadis (Ali & Aljahsh, 2025)

Literasi keagamaan yang dibangun atas kompetensi bahasa Arab berbeda secara kualitatif dari literasi yang mengandalkan terjemahan semata. Pembaca yang mampu mengakses teks Arab asli dapat menilai apakah suatu terjemahan akurat, apakah suatu kutipan diambil dari konteks yang tepat, dan apakah suatu klaim tentang kandungan teks Arab memang dapat dibuktikan dari teks tersebut. Kemampuan verifikasi ini bukan kemewahan akademis, melainkan kebutuhan praktis di era di mana penggunaan kutipan Al-Qur'an atau Hadis yang dipelintir dari konteksnya menjadi salah satu instrumen paling efektif penyebaran disinformasi keagamaan (Ubani, 2025)

Bagi institusi pendidikan Islam di Indonesia, pembangunan literasi keagamaan berbasis kompetensi bahasa Arab merupakan salah satu kontribusi paling bermakna yang dapat diberikan kepada masyarakat.

Lulusan madrasah dan pesantren yang mampu membaca dan memahami teks-teks keislaman primer secara mandiri merupakan aset intelektual keagamaan yang jauh lebih berharga dibandingkan lulusan yang hanya memiliki pengetahuan keagamaan dari tangan kedua. Investasi dalam kualitas pembelajaran bahasa Arab, karenanya, merupakan investasi dalam kapasitas intelektual keagamaan bangsa, sebuah dimensi yang sering luput dari kalkulasi kebijakan pendidikan yang terlalu berorientasi pada angka dan capaian terukur sempit (M. Abdullah dkk., 2022a)

3. Bahasa Arab dan Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka yang diimplementasikan Kemendikbudristek sejak 2022 membawa paradigma baru yang sangat kompatibel dengan prinsip-prinsip pembelajaran bahasa Arab yang autentik dan bermakna. Pendekatan *project-based learning*, diferensiasi pembelajaran berdasarkan kebutuhan dan minat pelajar, serta penekanan pada pengembangan *Profil Pelajar Pancasila*, yang mencakup dimensi seperti beriman dan bertakwa, berkebhinekaan global, bernalar kritis, dan kreatif, semua dapat diintegrasikan secara natural ke dalam pembelajaran bahasa Arab yang dirancang dengan cermat (Jannah & Al Anshori, 2024)

Proyek-proyek pembelajaran bahasa Arab lintas disiplin yang dapat dirancang dalam kerangka Kurikulum Merdeka sangat beragam dan berpotensi menghasilkan pengalaman belajar yang jauh lebih bermakna dibandingkan pembelajaran tata bahasa yang terisolasi. Proyek menerjemahkan artikel Arab tentang isu-isu lingkungan, membuat konten digital berbahasa Arab tentang budaya Nusantara, menganalisis pemberitaan media Arab tentang Indonesia, atau mewawancarai tenaga ahli berbahasa Arab tentang topik-topik keilmuan, semuanya mengintegrasikan

pengembangan kompetensi bahasa dengan pengembangan kompetensi berpikir kritis dan kesadaran global secara bersamaan (Firdaus & Mufidah, 2025)

Dimensi kebhinekaan global yang menjadi salah satu elemen *Profil Pelajar Pancasila* sangat relevan dengan pembelajaran bahasa Arab. Belajar bahasa Arab bukan hanya belajar sistem linguistik, melainkan juga belajar memahami cara pandang, nilai-nilai, estetika, dan tradisi intelektual masyarakat Arab yang sangat kaya dan beragam. Keterbukaan terhadap perspektif budaya yang berbeda, kemampuan berkomunikasi lintas batas budaya, dan penghargaan terhadap kekayaan peradaban manusia yang beragam, semuanya dapat dikembangkan melalui pembelajaran bahasa Arab yang holistik dan reflektif. Ini bukan retorika, melainkan hasil yang dapat dicapai bila pembelajaran dirancang dengan tujuan yang jelas dan metodologi yang tepat (H. Ummah & Shodiq, 2024).

4. Bahasa Arab dalam Ekosistem Pendidikan Tinggi

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab (PBA) di perguruan tinggi Islam Indonesia menghadapi tantangan transformasi yang mendesak. Banyak program studi PBA yang masih beroperasi dengan kurikulum yang lebih berorientasi pada penguasaan tata bahasa dan kemampuan mengajar di tingkat dasar, tanpa cukup mempersiapkan lulusannya untuk berperan dalam bidang-bidang yang lebih luas dan kompleks seperti penelitian, penerjemahan profesional, atau pengembangan konten digital berbahasa Arab. Transformasi kurikulum PBA yang berorientasi pada kompetensi abad ke-21 merupakan kebutuhan yang tidak bisa ditunda lebih lama (Adyllah dkk., 2025)

Penelitian sebagai pilar tri dharma perguruan tinggi perlu mendapat porsi yang lebih besar dalam ekosistem Program Studi Bahasa Arab di Indonesia.

Budaya menulis dan mempublikasikan karya ilmiah dalam bahasa Arab — bukan hanya tentang bahasa Arab — perlu dikembangkan secara sistematis sejak tingkat mahasiswa. Jurnal-jurnal ilmiah Arab internasional memiliki jangkauan pembaca yang sangat luas di seluruh dunia Islam, dan publikasi dalam media tersebut oleh peneliti Indonesia dapat berkontribusi secara nyata pada penyebaran pemikiran dan perspektif Indonesia dalam wacana intelektual Islam global. Kapasitas ini belum dibangun secara serius di kebanyakan program studi bahasa Arab di Indonesia (V. R. Ummah & Albshkar, 2025)

F. Kebijakan dan Kurikulum Bahasa Arab di Indonesia

1. Landasan Hukum dan Regulasi

Pendidikan bahasa Arab di Indonesia memiliki landasan hukum yang cukup kuat. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional mengakui pendidikan keagamaan, termasuk madrasah dan pesantren, sebagai bagian integral sistem pendidikan nasional yang setara dengan jalur pendidikan umum. Peraturan Menteri Agama (Permenag) Nomor 912 Tahun 2013 yang kemudian diperbarui melalui berbagai regulasi turunan menetapkan kurikulum bahasa Arab untuk jenjang Madrasah Ibtidaiyah (MI), Madrasah Tsanawiyah (MTs), dan Madrasah Aliyah (MA) secara terstruktur. Regulasi ini menempatkan bahasa Arab sebagai mata pelajaran wajib di seluruh jenjang pendidikan madrasah di bawah naungan Kementerian Agama (UIN Prof. K.H. Saifuddin Zuhri Purwokerto dkk., 2025)

Pengakuan pesantren sebagai lembaga pendidikan formal melalui Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2019 tentang Pesantren merupakan tonggak

kebijakan yang penting bagi ekosistem pendidikan bahasa Arab. Undang-undang ini memberikan landasan hukum bagi ijazah pesantren dan membuka peluang integrasi yang lebih baik antara pendidikan pesantren dengan sistem pendidikan nasional. Bagi pembelajaran bahasa Arab, pengakuan formal terhadap pesantren membuka pintu bagi standarisasi kompetensi lulusan, pengembangan sistem penilaian yang valid, dan peningkatan akses pesantren terhadap dukungan sumber daya pendidikan dari pemerintah. Implementasi undang-undang ini secara konsisten merupakan prasyarat untuk mewujudkan potensinya (Kharisma dkk., 2025)

Di tingkat perguruan tinggi, Program Studi Pendidikan Bahasa Arab diatur oleh standar nasional pendidikan tinggi (SNPT) yang ditetapkan Kemendikbudristek melalui Peraturan Menteri Nomor 3 Tahun 2020. SNPT menetapkan standar kompetensi lulusan, standar proses pembelajaran, standar penilaian, standar dosen, dan standar sarana prasarana yang harus dipenuhi oleh setiap program studi. Akreditasi program studi oleh LAM-PTKES atau BAN-PT menjadi mekanisme penjaminan mutu eksternal yang menentukan kelayakan program studi beroperasi dan menerima mahasiswa baru. Kepatuhan terhadap standar ini di seluruh program studi PBA di Indonesia masih sangat bervariasi (Made dkk., 2022)

2. Evolusi Kurikulum Bahasa Arab

Kurikulum bahasa Arab di madrasah Indonesia telah mengalami perjalanan panjang yang mencerminkan pergeseran orientasi pedagogis nasional dari waktu ke waktu. Era Orde Baru mewarisi pendekatan *grammar-translation* yang sangat dominan — pelajar diajarkan menghafal kaidah tata bahasa dan menerjemahkan teks, tanpa banyak kesempatan untuk

menggunakan bahasa Arab secara komunikatif. Reformasi kurikulum pasca-1998 mulai menggeser orientasi ini ke arah pendekatan komunikatif (*Communicative Language Teaching/CLT*), meskipun pergeseran ini berjalan lambat dan tidak merata di lapangan, terutama karena keterbatasan kapasitas guru dan dukungan materi ajar yang sesuai (Khusen dkk., 2025)

Kurikulum 2013 membawa semangat reformasi yang lebih sistematis dengan memperkenalkan pendekatan saintifik, penilaian autentik, dan integrasi pengetahuan, keterampilan, dan sikap ke dalam satu bingkai pembelajaran terpadu. Pembelajaran bahasa Arab dalam Kurikulum 2013 dirancang untuk mengembangkan keempat keterampilan bahasa secara seimbang — menyimak, berbicara, membaca, dan menulis — dengan penekanan pada penggunaan bahasa yang kontekstual dan bermakna. Namun kesenjangan antara desain kurikulum yang ambisius dan kapasitas implementasi di lapangan tetap menjadi persoalan yang serius, terutama terkait ketersediaan guru yang terlatih dan materi ajar yang mendukung pendekatan ini (Ni'am, 2022)

Kurikulum Merdeka yang mulai diterapkan secara bertahap sejak 2022 melanjutkan reformasi dengan menekankan diferensiasi pembelajaran, proyek lintas mata pelajaran, dan pengurangan beban konten yang berlebihan agar guru dan pelajar memiliki ruang untuk kedalaman belajar. Bagi pembelajaran bahasa Arab, Kurikulum Merdeka membuka ruang lebih besar untuk kreativitas pedagogis, khususnya dalam merancang proyek pembelajaran bahasa Arab yang relevan dengan konteks lokal dan terhubung dengan isu-isu yang bermakna bagi pelajar. Tantangannya adalah memastikan bahwa keleluasaan ini dimanfaatkan

dengan baik, bukan malah menghasilkan pembelajaran yang kehilangan arah (Nuzuli, 2025)

3. Kesenjangan antara Kurikulum Ideal dan Implementasi

Jarak antara kurikulum yang tertulis dalam dokumen resmi (*intended curriculum*) dan yang benar-benar terjadi di kelas (*implemented curriculum*) merupakan persoalan abadi dalam pendidikan bahasa Arab di Indonesia. Penelitian-penelitian tentang praktik pembelajaran bahasa Arab di madrasah secara konsisten menemukan bahwa metode *grammar-translation* masih sangat dominan di kelas-kelas bahasa Arab, meskipun kurikulum resmi telah lama mengamanatkan pendekatan yang lebih komunikatif. Kesenjangan ini bukan semata soal kemalasan atau resistensi guru, melainkan lebih karena tidak tersedianya dukungan yang memadai untuk implementasi: buku teks yang sesuai, pelatihan yang cukup, dan sistem penilaian yang selaras (Mahbubi, 2024)

Tes akhir semester yang digunakan di sebagian besar madrasah Indonesia masih mendominasi soal-soal yang mengukur hafalan kaidah tata bahasa dan kemampuan menerjemahkan kalimat. Realitas ini secara langsung memengaruhi praktik pembelajaran di kelas, karena guru dan pelajar secara rasional akan memfokuskan upaya mereka pada apa yang diujikan. Reformasi pembelajaran bahasa Arab yang tidak disertai reformasi sistem penilaian akan menemui tembok tak kasat mata yang terus menarik praktik pembelajaran kembali ke mode hafalan-terjemahan yang lama. Keselarasan antara kurikulum, pendekatan pembelajaran, dan sistem penilaian merupakan prasyarat sistem yang tidak boleh dilangkahi (Madani dkk., 2025)

Supervisi dan monitoring implementasi kurikulum bahasa Arab oleh pengawas dari Kementerian Agama perlu diperkuat secara kapasitas dan metodologi. Kunjungan supervisi yang hanya memeriksa kelengkapan administrasi; RPP, silabus, buku nilai, tanpa mengobservasi kualitas interaksi pembelajaran di kelas sesungguhnya tidak banyak berkontribusi pada peningkatan mutu. Pengawas yang mampu mengobservasi kelas, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan praktik pembelajaran guru secara konstruktif, dan memberikan bimbingan teknis yang konkret dan berbasis bukti merupakan sumber daya yang sangat dibutuhkan tetapi masih sangat langka (La Zubair & Romi Faslah, 2025)

4. Standar Kompetensi dan Kerangka Referensi

Salah satu kelemahan sistemis yang paling mendasar dalam pendidikan bahasa Arab di Indonesia adalah ketiadaan kerangka referensi kompetensi yang terstandarisasi secara internasional. Sementara pembelajaran bahasa Inggris dapat mengacu pada *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) yang sudah diakui secara global, pembelajaran bahasa Arab belum memiliki kerangka setara yang diadopsi secara nasional. CEFR membagi kompetensi bahasa ke dalam enam level (A1 hingga C2) dengan deskriptor yang sangat jelas dan dapat dioperasionalkan, sehingga pelajar, guru, dan institusi dapat berkomunikasi tentang kompetensi bahasa dengan bahasa yang sama (M. Abdullah dkk., 2022b)

Beberapa negara Arab telah mengembangkan kerangka referensi kompetensi bahasa Arab mereka sendiri. *Al-Itar al-Marji'i al-'Arabi al-Muwahhad li Ta'allum al-Lughah al-'Arabiyyah wa Ta'limiha wa Taqyimiha* yang dikembangkan oleh jaringan lembaga-lembaga Arab merupakan kerangka yang paling komprehensif,

meskipun adopsinya di negara-negara non-Arab masih sangat terbatas. *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) juga memiliki standar profisiensi untuk bahasa Arab yang digunakan di Amerika Serikat. Indonesia perlu segera mengadopsi atau mengadaptasi salah satu kerangka internasional ini agar pendidikan bahasa Arab dapat memiliki target yang jelas dan terukur (2020, الجراح)

Ketiadaan standar kompetensi yang terukur menghasilkan ketidakmampuan untuk melakukan evaluasi yang valid terhadap keberhasilan program pendidikan bahasa Arab secara keseluruhan. Apakah lulusan Madrasah Aliyah setara dengan level A2, B1, atau B2 dalam kompetensi bahasa Arab? Apakah lulusan Program Studi PBA layak disebut sebagai penutur bahasa Arab yang profisien (*proficient speaker*)? Pertanyaan-pertanyaan ini tidak dapat dijawab dengan andal tanpa kerangka standar yang jelas. Adopsi kerangka standar internasional untuk bahasa Arab merupakan reformasi kebijakan dengan dampak yang sangat luas — dari desain kurikulum, pengembangan tes, hingga rekrutmen profesional (Rohman & Maslamah, 2024)

5. Peran Pesantren dan Sinergi Kelembagaan

Pesantren sebagai lembaga pendidikan Islam tertua di Indonesia memiliki tradisi pembelajaran bahasa Arab yang sangat kaya dan belum sepenuhnya diakui nilainya dalam sistem pendidikan formal. Metode *sorogan* — di mana pelajar membacakan teks Arab satu per satu kepada guru yang kemudian langsung memberikan koreksi dan bimbingan — merupakan bentuk tutorial individual yang sangat intensif dan personal. Metode *bandongan* atau *wetonan* yang memungkinkan banyak pelajar mengikuti penjelasan satu teks secara bersama-sama merupakan bentuk

scaffolded reading yang efisien. Keduanya mengandung prinsip-prinsip pedagogis yang kini mendapatkan dukungan dari riset pemerolehan bahasa modern (Yusuf dkk., 2024)

Tradisi *muhafazah* (hafalan terstruktur) yang dipraktikkan di pesantren — menghafal matan-matan kitab nahwu seperti *Jurumiyyah* dan *Imrity*, atau menghafal bait-bait *Alfiyyah* Ibn Malik — merupakan strategi belajar yang secara empiris efektif dalam membangun penguasaan kaidah gramatikal yang bertahan lama. Penelitian tentang efektivitas pembelajaran berbasis hafalan dalam akuisisi bahasa Arab menunjukkan bahwa hafalan yang disertai pemahaman dan aplikasi kontekstual jauh lebih efektif daripada hafalan mekanis semata. Pesantren-pesantren yang menggabungkan tradisi hafalan dengan latihan aplikasi kontekstual sesungguhnya telah mempraktikkan pendekatan yang disebut *form-focused instruction* dalam literatur SLA (Fauzi, 2011)

Sinergi antara model pembelajaran pesantren dan pendekatan komunikatif modern merupakan arah pengembangan kurikulum yang paling menjanjikan untuk konteks Indonesia. Pesantren memiliki keunggulan dalam kedalaman penguasaan teks klasik dan intensitas paparan terhadap bahasa Arab tertulis, sementara pendekatan komunikatif modern memiliki keunggulan dalam pengembangan kefasihan lisan dan kompetensi interaktif. Mengintegrasikan kekuatan keduanya — alih-alih memilih salah satu dan membuang yang lain — membutuhkan dialog yang tulus antara tradisi pesantren dan akademisi pendidikan bahasa modern. Kolaborasi semacam ini sudah mulai terlihat di beberapa lembaga, dan perlu diperluas secara sistematis (Akzam & Najmi Hayati, 2026)

6. Kebijakan Pengembangan Guru Bahasa Arab

Kualitas pembelajaran bahasa Arab pada akhirnya sangat ditentukan oleh kualitas dan kompetensi guru yang mengajarkannya. Kebijakan pengembangan guru bahasa Arab di Indonesia menghadapi setidaknya empat tantangan yang berlapis, yaitu kekurangan guru berkualifikasi tinggi terutama di daerah terpencil, belum adanya standar kompetensi guru bahasa Arab yang komprehensif dan tervalidasi secara empiris, terbatasnya program pengembangan profesional berkelanjutan (*continuing professional development/CPD*) yang sistematis, serta ketidakseimbangan antara pengembangan kemampuan linguistik dengan kemampuan pedagogis dalam program pendidikan guru. Keempat tantangan ini saling terkait dan memerlukan respons kebijakan yang terpadu (Maujud & Syaharuddin, 2025)

Program *Pendidikan Profesi Guru* (PPG) untuk guru bahasa Arab yang diselenggarakan oleh perguruan tinggi Islam di Indonesia merupakan langkah kebijakan yang benar, tetapi kapasitasnya masih jauh dari cukup untuk memenuhi kebutuhan. Tidak semua PPG bahasa Arab menggunakan kurikulum yang mengintegrasikan peningkatan kompetensi bahasa Arab mahasiswanya dengan pengembangan kompetensi pedagogis secara seimbang. Ada program yang terlalu menekankan teori pedagogi tanpa cukup memperhatikan bahwa sebagian calon guru peserta PPG masih memiliki kompetensi bahasa Arab yang terbatas. Guru yang kemampuan bahasanya terbatas tidak akan mampu mengajar secara efektif, apapun teori pedagogi yang dikuasainya (Mardhiah dkk., 2023)

Pengembangan komunitas belajar profesional (*professional learning communities/PLC*) bagi guru-guru bahasa Arab merupakan pendekatan yang efektif dan

relatif hemat biaya untuk mendorong peningkatan berkelanjutan. PLC adalah kelompok guru yang secara rutin dan terstruktur berbagi pengalaman, mengkaji masalah-masalah pembelajaran yang dihadapi, dan belajar bersama dari satu sama lain. Dalam konteks digital, PLC guru bahasa Arab dapat memanfaatkan platform seperti WhatsApp, Telegram, atau Zoom untuk membangun konektivitas lintas geografis yang sebelumnya tidak mungkin. Dukungan kebijakan dan fasilitasi dari Kementerian Agama untuk pengembangan PLC guru bahasa Arab merupakan investasi dengan potensi dampak yang besar (Musarofah, 2025)

Ringkasan Bab

Enam sub-topik yang dibahas dalam bab ini bersama-sama membentuk argumen yang utuh tentang mengapa pembelajaran bahasa Arab bukan sekadar tradisi yang dipertahankan karena inersia, melainkan investasi yang memiliki nilai nyata dan terukur di berbagai dimensi kehidupan. Bahasa Arab memiliki bobot geopolitik dan ekonomi yang konkret, memainkan peran keagamaan dan intelektual yang tidak tergantikan, menghadapi tantangan nyata di era digital yang memerlukan respons pedagogis yang inovatif, dan menawarkan peluang karier serta akademik yang masih sangat terbuka. Semua fakta ini menempatkan bahasa Arab sebagai bidang studi yang relevan dan strategis bagi Indonesia abad ke-21

Dimensi kebijakan dan kurikulum yang diuraikan dalam sub-topik F menunjukkan bahwa ekosistem kelembagaan pendidikan bahasa Arab di Indonesia sesungguhnya memiliki fondasi hukum dan regulasi yang memadai. Yang diperlukan bukan tambahan regulasi baru, melainkan komitmen yang lebih konsisten untuk mengimplementasikan regulasi yang

sudah ada, mengatasi kesenjangan antara kurikulum ideal dan praktik di lapangan, mengadopsi standar kompetensi internasional, dan membangun kapasitas guru secara berkelanjutan. Setiap perbaikan di dimensi ini akan menghasilkan dampak yang terasa langsung pada kualitas lulusan dan pada kemampuan Indonesia untuk memanfaatkan peluang yang ditawarkan oleh dunia berbahasa Arab

Bab-bab selanjutnya akan bergerak dari pertanyaan 'mengapa' yang telah dijawab di sini menuju pertanyaan 'bagaimana' yang lebih operasional. Perancangan kurikulum yang efektif, pengembangan materi ajar yang kontekstualis, strategi motivasi yang berkelanjutan, dan pemanfaatan teknologi yang pedagogis, semuanya akan dibahas dengan merujuk pada landasan konseptual yang telah dibangun dalam bab ini. Tanpa memahami urgensi yang telah diuraikan di atas, investasi dalam aspek-aspek teknis pembelajaran bahasa Arab akan kehilangan orientasi dan daya dorongnya. Urgensi adalah bahan bakar yang menggerakkan mesin pedagogis

BAB 2

Hakikat dan Karakteristik Bahasa Arab

A. Pengertian dan Hakikat Bahasa Arab

Bahasa Arab merupakan salah satu bahasa tertua yang masih digunakan secara aktif hingga saat ini dan termasuk ke dalam rumpun bahasa Semitik yang berada dalam keluarga bahasa Afro-Asiatik. Bahasa ini digunakan oleh ratusan juta penutur di berbagai negara kawasan Timur Tengah dan Afrika Utara serta memiliki pengaruh yang luas dalam bidang agama, budaya, politik, ekonomi, dan pendidikan. Selain berfungsi sebagai alat komunikasi masyarakat Arab, bahasa Arab juga memiliki kedudukan yang sangat penting dalam perkembangan peradaban dunia karena menjadi medium utama bagi transmisi ilmu pengetahuan selama masa kejayaan Islam. Menurut Ryding (2005), bahasa Arab merupakan bahasa yang memiliki sistem linguistik yang sangat kaya, ditandai dengan struktur morfologi yang kompleks, sistem fonologi yang khas, serta kemampuan pembentukan kosakata yang produktif melalui pola akar kata (root system). Karakteristik tersebut menjadikan bahasa Arab sebagai salah satu bahasa yang memiliki tingkat fleksibilitas tinggi dalam mengekspresikan berbagai konsep dan gagasan ilmiah.

Secara etimologis, bahasa Arab dikenal dengan istilah al-lughah al-'Arabiyyah (اللغة العربية), yaitu bahasa yang digunakan oleh bangsa Arab sebagai sarana komunikasi dan ekspresi budaya. Dalam perspektif linguistik, bahasa Arab dipahami sebagai suatu

sistem lambang bunyi yang bersifat arbitrer, digunakan oleh anggota masyarakat untuk berinteraksi, bekerja sama, dan mengidentifikasi diri dalam suatu komunitas tertentu. Sebagai sebuah sistem bahasa, bahasa Arab memiliki seperangkat aturan yang mengatur penggunaan bunyi, pembentukan kata, penyusunan kalimat, serta penggunaan makna dalam konteks komunikasi tertentu. Oleh karena itu, bahasa Arab tidak hanya dipahami sebagai kumpulan kosakata dan tata bahasa, tetapi juga sebagai sistem sosial dan budaya yang berkembang seiring dengan dinamika masyarakat penuturnya (Versteegh, 2014).

Hakikat bahasa Arab dapat dipahami melalui fungsi dasarnya sebagai alat komunikasi manusia. Sebagai bahasa, bahasa Arab memungkinkan individu untuk menyampaikan ide, pikiran, perasaan, pengalaman, dan berbagai bentuk pengetahuan kepada orang lain. Dalam pandangan ilmu linguistik modern, bahasa merupakan sistem simbol yang memungkinkan terjadinya interaksi sosial dan pembentukan makna dalam kehidupan manusia. Bahasa Arab memenuhi fungsi tersebut melalui sistem kebahasaan yang terorganisasi dan disepakati oleh para penuturnya. Setiap unsur bahasa Arab, mulai dari huruf, kata, frasa, hingga wacana, memiliki aturan dan fungsi tertentu yang membentuk suatu sistem komunikasi yang efektif. Oleh sebab itu, hakikat bahasa Arab tidak dapat dipisahkan dari perannya sebagai instrumen komunikasi yang memungkinkan berlangsungnya proses sosial, pendidikan, dan kebudayaan dalam masyarakat (Alwasilah, 2011).

Di samping sebagai alat komunikasi, hakikat bahasa Arab juga tercermin dalam kedudukannya sebagai bahasa agama Islam. Bahasa Arab memperoleh posisi yang sangat istimewa karena menjadi bahasa yang digunakan dalam Al-Qur'an, kitab suci umat Islam, serta menjadi bahasa utama dalam berbagai praktik ibadah seperti salat, doa, zikir, dan pembacaan kitab-kitab keislaman. Al-Qur'an secara eksplisit menyebutkan bahwa wahyu diturunkan dalam bahasa Arab agar dapat dipahami oleh masyarakat yang menjadi sasaran pertama penyampaiannya. Kedudukan ini menyebabkan bahasa Arab tidak hanya dipandang sebagai bahasa etnis atau bahasa nasional suatu bangsa, melainkan juga sebagai bahasa religius yang memiliki dimensi spiritual bagi umat Islam di seluruh dunia. Menurut Azra (2012), penguasaan bahasa Arab menjadi syarat penting dalam memahami sumber-sumber primer ajaran Islam karena banyak makna keagamaan yang tidak dapat diterjemahkan secara sempurna ke dalam bahasa lain tanpa kehilangan nuansa makna aslinya.

Hakikat bahasa Arab juga berkaitan erat dengan perannya sebagai bahasa ilmu pengetahuan dan peradaban. Sejarah mencatat bahwa selama periode kejayaan Islam antara abad ke-8 hingga abad ke-13, bahasa Arab menjadi bahasa internasional yang digunakan dalam berbagai disiplin ilmu, seperti filsafat, kedokteran, matematika, astronomi, kimia, pendidikan, dan ekonomi. Banyak karya ilmiah penting yang ditulis dalam bahasa Arab dan kemudian diterjemahkan ke berbagai bahasa Eropa sehingga berkontribusi terhadap lahirnya Renaissance di Barat. Menurut Hitti (2002), bahasa

Arab pernah menjadi bahasa ilmiah paling dominan di dunia dan berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan warisan ilmu pengetahuan Yunani, Persia, India, dan Romawi dengan perkembangan ilmu pengetahuan modern. Fakta historis tersebut menunjukkan bahwa bahasa Arab bukan hanya alat komunikasi keagamaan, tetapi juga instrumen utama dalam produksi dan penyebaran pengetahuan global.

Selain itu, bahasa Arab pada hakikatnya merupakan bagian dari identitas budaya dan peradaban masyarakat penuturnya. Bahasa tidak pernah berdiri sendiri, melainkan selalu terkait dengan nilai, norma, tradisi, dan cara pandang suatu masyarakat. Dalam konteks ini, bahasa Arab menjadi media yang merepresentasikan kebudayaan Arab sekaligus kebudayaan Islam yang berkembang selama berabad-abad. Melalui bahasa Arab, berbagai karya sastra, puisi, filsafat, sejarah, dan pemikiran keagamaan diwariskan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Bahasa Arab juga menjadi sarana pembentukan identitas kolektif masyarakat Muslim karena digunakan dalam berbagai aktivitas keagamaan dan intelektual di berbagai belahan dunia. Oleh karena itu, mempelajari bahasa Arab tidak hanya berarti mempelajari struktur kebahasaan, tetapi juga memahami dimensi budaya, sejarah, dan peradaban yang terkandung di dalamnya (Effendy, 2017).

Dalam konteks pendidikan Islam, hakikat bahasa Arab semakin penting karena bahasa ini menjadi kunci untuk mengakses berbagai sumber ilmu keislaman yang otoritatif. Sebagian besar literatur klasik maupun kontemporer dalam bidang tafsir,

hadis, fikih, usul fikih, akidah, tasawuf, dan pemikiran Islam ditulis dalam bahasa Arab. Kemampuan memahami bahasa Arab memungkinkan peserta didik melakukan kajian langsung terhadap sumber primer tanpa sepenuhnya bergantung pada hasil terjemahan. Dengan demikian, pembelajaran bahasa Arab tidak hanya bertujuan mengembangkan keterampilan berbahasa, tetapi juga membentuk kemampuan berpikir kritis, memperluas wawasan intelektual, dan memperdalam pemahaman keagamaan. Oleh karena itu, bahasa Arab memiliki posisi strategis dalam pengembangan pendidikan Islam, baik sebagai mata pelajaran maupun sebagai instrumen penguasaan ilmu pengetahuan yang lebih luas.

Secara keseluruhan, hakikat bahasa Arab dapat dipahami sebagai suatu sistem bahasa yang berfungsi sebagai alat komunikasi, sarana pengembangan ilmu pengetahuan, media ekspresi budaya, serta instrumen utama dalam memahami ajaran Islam. Keistimewaan tersebut menjadikan bahasa Arab memiliki karakteristik yang berbeda dibandingkan dengan banyak bahasa lainnya. Kedudukannya yang kuat dalam aspek religius, intelektual, historis, dan kultural menjadikan bahasa Arab sebagai salah satu bahasa yang memiliki pengaruh besar dalam perkembangan peradaban manusia. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab tidak hanya berorientasi pada penguasaan keterampilan linguistik, tetapi juga pada pemahaman yang lebih mendalam terhadap nilai-nilai budaya, keilmuan, dan keagamaan yang terkandung di dalamnya.

B. Sejarah Perkembangan Bahasa Arab

Sejarah perkembangan bahasa Arab merupakan bagian penting dalam memahami kedudukan dan karakteristik bahasa ini sebagai salah satu bahasa besar dunia. Bahasa Arab tidak muncul secara tiba-tiba, melainkan berkembang melalui proses sejarah yang panjang dan kompleks yang melibatkan berbagai faktor geografis, sosial, budaya, politik, dan keagamaan. Sebagai anggota rumpun bahasa Semitik yang termasuk dalam keluarga bahasa Afro-Asiatik, bahasa Arab memiliki hubungan kekerabatan dengan beberapa bahasa kuno lainnya seperti Ibrani, Aram, Akkadia, dan Suryani. Para ahli linguistik berpendapat bahwa bahasa Arab berkembang dari bahasa Semitik Purba (Proto-Semitic) yang digunakan oleh kelompok-kelompok masyarakat di kawasan Timur Tengah ribuan tahun yang lalu. Dari bahasa induk tersebut kemudian lahir berbagai cabang bahasa Semitik yang berkembang di wilayah yang berbeda sesuai dengan kondisi sosial dan budaya masyarakat penuturnya (Versteegh, 2014).

Pada masa pra-Islam, bahasa Arab telah digunakan secara luas oleh berbagai suku yang mendiami Jazirah Arab. Meskipun demikian, belum terdapat bentuk bahasa Arab yang benar-benar seragam karena setiap kabilah memiliki dialek atau variasi bahasa masing-masing. Dialek-dialek tersebut berkembang sesuai dengan lokasi geografis dan interaksi sosial yang terjadi di antara kelompok-kelompok masyarakat Arab. Beberapa suku yang terkenal memiliki pengaruh besar terhadap perkembangan bahasa Arab antara lain suku Quraisy, Tamim, Hudzail, dan Qais. Di antara

berbagai dialek tersebut, dialek Quraisy memperoleh kedudukan yang lebih dominan karena digunakan oleh penduduk Makkah yang menjadi pusat perdagangan, kegiatan keagamaan, dan pertemuan berbagai suku Arab. Menurut Al-Ghalayaini (2007), dialek Quraisy memiliki tingkat prestise yang tinggi sehingga secara bertahap menjadi dasar bagi terbentuknya bahasa Arab standar yang dikenal pada masa berikutnya.

Salah satu faktor penting yang mendorong perkembangan bahasa Arab pada masa pra-Islam adalah tradisi sastra lisan yang sangat kuat di kalangan masyarakat Arab. Puisi menjadi media utama untuk mengekspresikan kebanggaan suku, menyampaikan nilai-nilai moral, mendokumentasikan peristiwa sejarah, dan menunjukkan kemampuan retorika seseorang. Para penyair menempati posisi terhormat dalam masyarakat karena dianggap sebagai penjaga identitas dan kehormatan suku. Melalui tradisi syair inilah kosakata, struktur bahasa, dan gaya bahasa Arab berkembang secara pesat. Banyak karya sastra yang lahir pada periode ini kemudian dikenal sebagai bagian dari warisan sastra Arab klasik yang memiliki nilai linguistik tinggi. Menurut Chejne (1969), sastra Arab pra-Islam memainkan peran penting dalam menjaga kemurnian bahasa Arab dan menjadi sumber utama bagi para ahli bahasa dalam mempelajari bentuk bahasa Arab kuno.

Perkembangan bahasa Arab mengalami transformasi yang sangat signifikan dengan datangnya Islam pada abad ketujuh Masehi. Peristiwa turunnya Al-Qur'an

dalam bahasa Arab menjadi titik balik yang menentukan dalam sejarah bahasa Arab. Al-Qur'an tidak hanya memperkuat kedudukan bahasa Arab sebagai bahasa komunikasi, tetapi juga mengangkatnya menjadi bahasa agama yang memiliki nilai sakral bagi umat Islam. Keindahan bahasa, ketepatan makna, dan kekayaan retorika yang terkandung dalam Al-Qur'an mendorong para ulama dan ahli bahasa untuk mempelajari, mendokumentasikan, dan menjaga kemurnian bahasa Arab. Pada masa ini, bahasa Arab berkembang dari bahasa lokal masyarakat Jazirah Arab menjadi bahasa yang memiliki pengaruh lintas wilayah dan lintas budaya (Versteegh, 2014).

Setelah Islam menyebar ke berbagai wilayah di luar Jazirah Arab, bahasa Arab ikut mengalami perluasan penggunaan yang sangat pesat. Pada masa pemerintahan Kekhalifahan Umayyah dan Kekhalifahan Abbasiyah, bahasa Arab ditetapkan sebagai bahasa administrasi pemerintahan, pendidikan, perdagangan, dan ilmu pengetahuan. Kebijakan ini menyebabkan bahasa Arab digunakan secara luas di wilayah yang membentang dari Spanyol di bagian barat hingga Asia Tengah di bagian timur. Interaksi dengan berbagai bangsa seperti Persia, Romawi, Mesir, Berber, dan India memperkaya kosakata bahasa Arab tanpa menghilangkan struktur dasarnya. Pada masa inilah bahasa Arab berkembang menjadi bahasa internasional yang digunakan oleh berbagai kelompok etnis dan budaya yang berbeda (Hitti, 2002).

Puncak perkembangan bahasa Arab terjadi pada masa keemasan peradaban Islam antara abad ke-8 hingga abad ke-13 Masehi. Pada periode ini, bahasa Arab menjadi bahasa utama dalam kegiatan intelektual dan ilmiah dunia. Berbagai karya penting dalam bidang filsafat, kedokteran, matematika, astronomi, fisika, geografi, dan ilmu sosial ditulis dalam bahasa Arab. Lembaga-lembaga pendidikan dan pusat penerjemahan seperti Bayt al-Hikmah di Baghdad berperan besar dalam menjadikan bahasa Arab sebagai media pengembangan ilmu pengetahuan global. Banyak karya ilmiah dari Yunani, Persia, dan India diterjemahkan ke dalam bahasa Arab, kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh para ilmuwan Muslim sebelum akhirnya diterjemahkan ke dalam bahasa Latin dan memengaruhi perkembangan ilmu pengetahuan di Eropa. Menurut Lyons (2009), selama beberapa abad bahasa Arab berfungsi sebagai bahasa ilmiah internasional yang memiliki peran serupa dengan bahasa Inggris pada era modern.

Dalam perkembangannya, bahasa Arab juga mengalami proses kodifikasi dan standarisasi yang dilakukan oleh para ahli bahasa. Upaya ini dilakukan untuk menjaga keaslian bahasa Al-Qur'an dari berbagai pengaruh bahasa asing yang muncul akibat perluasan wilayah Islam. Tokoh-tokoh seperti Sibawayh memberikan kontribusi besar dalam penyusunan kaidah tata bahasa Arab melalui karya monumental yang dikenal dengan nama Al-Kitab. Karya tersebut menjadi dasar bagi perkembangan ilmu nahwu dan sharaf yang hingga kini masih digunakan dalam pembelajaran bahasa Arab. Kodifikasi bahasa Arab membantu menciptakan

standar bahasa yang dapat digunakan secara luas oleh masyarakat Muslim dari berbagai latar belakang budaya dan geografis (Ryding, 2005).

Memasuki era modern, bahasa Arab terus mengalami perkembangan seiring dengan perubahan sosial, politik, dan teknologi. Munculnya berbagai konsep baru dalam bidang sains, teknologi, ekonomi, komunikasi, dan media massa mendorong lahirnya kosakata-kosakata baru dalam bahasa Arab. Di samping itu, perkembangan media digital dan globalisasi memperluas penggunaan bahasa Arab ke berbagai platform komunikasi modern. Saat ini bahasa Arab menjadi bahasa resmi di lebih dari dua puluh negara dan digunakan oleh ratusan juta penutur di seluruh dunia. Selain itu, bahasa Arab juga menjadi salah satu bahasa resmi di United Nations, yang menunjukkan pengakuan internasional terhadap pentingnya bahasa tersebut dalam komunikasi global.

Meskipun demikian, perkembangan bahasa Arab modern ditandai oleh adanya fenomena diglosia, yaitu penggunaan dua variasi bahasa yang berbeda dalam kehidupan sehari-hari. Bahasa Arab Standar Modern (Modern Standard Arabic) digunakan dalam pendidikan, media, pemerintahan, dan komunikasi formal, sedangkan berbagai dialek lokal digunakan dalam percakapan sehari-hari di masing-masing negara Arab. Fenomena ini menunjukkan bahwa bahasa Arab terus berkembang dan beradaptasi dengan kebutuhan masyarakat modern tanpa kehilangan identitas historis dan budayanya. Menurut Ryding (2005), keberadaan bahasa Arab

Standar Modern menjadi jembatan yang menghubungkan warisan bahasa Arab klasik dengan tuntutan komunikasi kontemporer.

Dengan demikian, sejarah perkembangan bahasa Arab menunjukkan perjalanan panjang dari bahasa suku-suku di Jazirah Arab menjadi bahasa agama, ilmu pengetahuan, dan komunikasi internasional. Perkembangan tersebut dipengaruhi oleh berbagai faktor, termasuk tradisi sastra pra-Islam, penyebaran Islam, ekspansi politik, kemajuan ilmu pengetahuan, serta dinamika sosial budaya masyarakat penuturnya. Sejarah yang panjang dan kaya tersebut menjadikan bahasa Arab sebagai salah satu bahasa yang memiliki kontribusi besar terhadap perkembangan peradaban manusia dan tetap relevan dalam kehidupan global hingga saat ini.

C. Karakteristik Linguistik Bahasa Arab

Bahasa Arab memiliki karakteristik linguistik yang khas dan berbeda dari banyak bahasa lainnya di dunia. Keunikan tersebut menjadikan bahasa Arab sebagai salah satu bahasa yang menarik untuk dipelajari, baik dari perspektif linguistik maupun pendidikan. Karakteristik linguistik bahasa Arab mencakup berbagai aspek kebahasaan, seperti sistem fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, dan leksikon. Kekhasan pada setiap aspek tersebut tidak hanya menunjukkan kompleksitas struktur bahasa Arab, tetapi juga menjelaskan mengapa bahasa ini mampu bertahan dan berkembang selama berabad-abad sebagai bahasa agama, ilmu pengetahuan, dan budaya. Menurut Ryding (2005), bahasa Arab memiliki sistem kebahasaan yang sangat

terorganisasi dengan aturan yang relatif konsisten sehingga memungkinkan terbentuknya berbagai variasi ekspresi dari sejumlah akar kata yang terbatas.

Salah satu karakteristik linguistik yang paling menonjol dalam bahasa Arab adalah sistem fonologinya yang khas. Bahasa Arab memiliki sejumlah bunyi yang tidak ditemukan dalam banyak bahasa lain, termasuk bahasa Indonesia dan bahasa Inggris. Bunyi-bunyi seperti ح (hā'), خ (khā'), ص (ṣād), ض (ḍād), ط (ṭā'), ظ (ẓā'), ع ('ain), dan غ (ghain) merupakan fonem yang menjadi ciri khas bahasa Arab. Keberadaan fonem-fonem tersebut memberikan warna fonetis yang unik dan sering kali menjadi tantangan tersendiri bagi pembelajar non-Arab. Selain itu, bahasa Arab mengenal sistem panjang dan pendek pada vokal yang dapat membedakan makna suatu kata. Perbedaan antara vokal pendek dan panjang memiliki fungsi fonemik yang sangat penting sehingga kesalahan dalam pengucapan dapat mengubah arti sebuah kata secara signifikan (Watson, 2007).

Karakteristik berikutnya terletak pada sistem morfologi bahasa Arab yang dikenal sangat produktif dan sistematis. Bahasa Arab menggunakan sistem akar kata (root system) yang umumnya terdiri atas tiga konsonan dasar yang disebut tsulātsi mujarrad. Dari satu akar kata tersebut dapat dibentuk berbagai kata dengan makna yang saling berkaitan melalui pola-pola tertentu yang dikenal sebagai wazan. Sebagai contoh, akar kata ك-ت-ب (k-t-b) yang bermakna dasar “menulis” dapat menghasilkan

berbagai bentuk kata seperti *kataba* (menulis), *kitāb* (buku), *kātib* (penulis), *maktab* (kantor), *maktabah* (perpustakaan), dan *maktūb* (tertulis). Sistem ini menunjukkan adanya hubungan yang erat antara bentuk dan makna sehingga memudahkan penutur untuk memahami keterkaitan antarkata dalam suatu keluarga leksikal. Menurut Versteegh (2014), sistem akar kata merupakan salah satu karakteristik paling fundamental yang membedakan bahasa Arab dari bahasa-bahasa Indo-Eropa.

Selain memiliki sistem akar kata yang khas, bahasa Arab juga dikenal sebagai bahasa yang sangat kaya dalam proses derivasi dan infleksi. Derivasi memungkinkan pembentukan kata-kata baru dari akar kata yang sama, sedangkan infleksi digunakan untuk menunjukkan perubahan gramatikal seperti jenis kelamin, jumlah, waktu, aspek, dan fungsi sintaktis. Dalam bahasa Arab, kata kerja dapat mengalami perubahan bentuk sesuai dengan pelaku, jumlah pelaku, jenis kelamin, serta waktu terjadinya peristiwa. Misalnya, kata kerja *kataba* (ia laki-laki telah menulis) dapat berubah menjadi *katabat* (ia perempuan telah menulis), *katabū* (mereka laki-laki telah menulis), atau *katabna* (mereka perempuan telah menulis). Kekayaan morfologis ini memungkinkan bahasa Arab menyampaikan informasi gramatikal secara lebih rinci dibandingkan beberapa bahasa lainnya (Ryding, 2005).

Dari aspek sintaksis, bahasa Arab memiliki struktur kalimat yang relatif fleksibel, meskipun tetap mengikuti aturan gramatikal tertentu. Secara umum, bahasa Arab mengenal dua jenis utama kalimat, yaitu

jumlah ismiyyah (kalimat nominal) dan jumlah fi'liyyah (kalimat verbal). Kalimat nominal biasanya diawali oleh kata benda atau nomina, sedangkan kalimat verbal diawali oleh kata kerja. Sebagai contoh, kalimat "الطالب مجتهد" (al-thālibu mujtahidun) berarti "siswa itu rajin" merupakan kalimat nominal, sedangkan kalimat "كتب الطالب الدرس" (kataba al-thālibu al-darsa) berarti "siswa menulis pelajaran" merupakan kalimat verbal. Keberadaan dua pola dasar ini memberikan variasi dalam penyusunan kalimat sekaligus memperkaya gaya ekspresi bahasa Arab (Haywood & Nahmad, 1993).

Karakteristik sintaksis lainnya adalah adanya sistem i'rāb, yaitu perubahan harakat pada akhir kata yang menunjukkan fungsi gramatikal suatu unsur dalam kalimat. Sistem ini memungkinkan identifikasi subjek, objek, maupun keterangan meskipun posisi kata dalam kalimat mengalami perubahan. Sebagai contoh, kata al-thālibu dapat berfungsi sebagai subjek ketika berharakat dhammah, sedangkan bentuk al-thāliba dapat berfungsi sebagai objek ketika berharakat fathah. Sistem i'rāb memberikan tingkat ketepatan gramatikal yang tinggi dan menjadi salah satu ciri utama bahasa Arab klasik maupun bahasa Arab standar modern. Menurut Wright (2011), sistem i'rāb merupakan mekanisme linguistik yang memberikan fleksibilitas sintaksis tanpa menghilangkan kejelasan makna dalam komunikasi.

Dari sisi semantik, bahasa Arab dikenal memiliki kekayaan kosakata yang sangat luas. Banyak konsep dapat diekspresikan melalui berbagai pilihan kata yang memiliki nuansa makna berbeda. Kekayaan

leksikal ini berkembang karena sejarah panjang bahasa Arab sebagai bahasa sastra, agama, dan ilmu pengetahuan. Dalam beberapa kasus, satu konsep dapat memiliki puluhan bahkan ratusan sinonim yang digunakan sesuai konteks tertentu. Misalnya, bahasa Arab memiliki banyak istilah yang merujuk pada unta, hujan, pedang, atau singa, yang masing-masing menggambarkan kondisi, fungsi, atau karakteristik tertentu. Kekayaan semantik ini memungkinkan bahasa Arab mengekspresikan makna secara lebih spesifik dan mendalam dibandingkan penggunaan istilah yang bersifat umum (Chejne, 1969).

Karakteristik linguistik bahasa Arab juga terlihat pada sistem pembentukan makna yang sangat dipengaruhi oleh konteks budaya dan agama. Banyak kosakata bahasa Arab memiliki makna konseptual yang berkaitan erat dengan nilai-nilai sosial, tradisi, dan ajaran Islam. Oleh karena itu, pemahaman terhadap bahasa Arab sering kali memerlukan pemahaman terhadap konteks budaya yang melatarbelakanginya. Hubungan antara bahasa dan budaya ini menjadikan bahasa Arab tidak hanya sebagai sistem komunikasi, tetapi juga sebagai media transmisi nilai, identitas, dan peradaban masyarakat penuturnya (Versteegh, 2014).

Karakteristik lain yang tidak kalah penting adalah adanya fenomena diglosia, yaitu penggunaan dua variasi bahasa yang berbeda dalam kehidupan masyarakat Arab. Bahasa Arab Standar Modern (Modern Standard Arabic) digunakan dalam pendidikan, media massa, administrasi

pemerintahan, dan komunikasi formal, sedangkan dialek-dialek lokal digunakan dalam komunikasi sehari-hari. Fenomena ini menunjukkan kemampuan bahasa Arab untuk mempertahankan bentuk standar yang relatif seragam di berbagai negara sekaligus mengakomodasi variasi linguistik yang berkembang dalam masyarakat. Menurut Ferguson (1959), bahasa Arab merupakan salah satu contoh paling jelas dari fenomena diglosia yang masih bertahan hingga era modern.

Secara keseluruhan, karakteristik linguistik bahasa Arab mencerminkan kompleksitas dan kekayaan sistem kebahasaan yang dimilikinya. Keunikan fonologi, produktivitas morfologi, fleksibilitas sintaksis, kekayaan semantik, serta keterkaitannya dengan budaya dan agama menjadikan bahasa Arab sebagai salah satu bahasa yang memiliki struktur linguistik yang sangat kaya dan sistematis. Karakteristik tersebut tidak hanya memberikan nilai akademik yang tinggi bagi kajian linguistik, tetapi juga menjadi dasar penting dalam pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing maupun bahasa kedua. Pemahaman yang mendalam terhadap karakteristik linguistik bahasa Arab akan membantu peserta didik mengembangkan kompetensi berbahasa secara lebih efektif sekaligus memahami konteks budaya dan keilmuan yang melingkupinya.

D. Keunikan Bahasa Arab dibanding Bahasa Lain

Bahasa Arab merupakan salah satu bahasa yang memiliki keunikan dan karakteristik tersendiri dibandingkan dengan bahasa-bahasa lain di dunia. Keunikan tersebut tidak hanya terletak pada aspek

kebahasaan, tetapi juga pada dimensi historis, religius, budaya, dan intelektual yang melekat dalam perkembangannya. Sebagai bahasa yang telah digunakan selama lebih dari empat belas abad dan tetap mempertahankan eksistensinya hingga saat ini, bahasa Arab menunjukkan tingkat stabilitas linguistik yang relatif tinggi dibandingkan banyak bahasa lain yang mengalami perubahan signifikan sepanjang sejarahnya. Keistimewaan tersebut menjadikan bahasa Arab sebagai objek kajian yang menarik dalam bidang linguistik, pendidikan, sejarah, dan studi peradaban. Menurut Versteegh (2014), bahasa Arab merupakan salah satu bahasa dunia yang berhasil mempertahankan kesinambungan antara bentuk klasik dan bentuk modernnya sehingga teks-teks yang ditulis berabad-abad lalu masih dapat dipahami oleh penutur bahasa Arab masa kini dengan tingkat pemahaman yang relatif baik.

Salah satu keunikan utama bahasa Arab terletak pada sistem akar kata (root system) yang menjadi dasar pembentukan kosakata. Sebagian besar kata dalam bahasa Arab berasal dari akar kata yang umumnya terdiri atas tiga huruf konsonan. Dari satu akar kata tersebut dapat dihasilkan berbagai bentuk kata yang memiliki hubungan makna yang erat. Sebagai contoh, akar kata ع-ل-م ('a-l-m) yang berkaitan dengan konsep ilmu pengetahuan dapat menghasilkan kata 'ilm (ilmu), 'ālim (orang berilmu), ta'lim (pengajaran), muta'allim (pelajar), dan ma'lūm (yang diketahui). Sistem ini berbeda dengan banyak bahasa lain yang umumnya membentuk kosakata baru melalui penambahan awalan, sisipan, atau akhiran tanpa keterkaitan semantik yang sekuat

dalam bahasa Arab. Menurut Ryding (2005), sistem akar kata memberikan efisiensi sekaligus produktivitas yang tinggi dalam pembentukan kosakata sehingga memungkinkan bahasa Arab mengembangkan berbagai istilah baru tanpa kehilangan keterkaitan makna dengan akar katanya.

Keunikan berikutnya terlihat pada kekayaan kosakata yang dimiliki bahasa Arab. Bahasa Arab dikenal memiliki jumlah kosakata yang sangat besar dibandingkan banyak bahasa lainnya. Kekayaan leksikal ini berkembang karena sejarah panjang bahasa Arab sebagai bahasa sastra, agama, perdagangan, dan ilmu pengetahuan. Banyak konsep memiliki sejumlah sinonim yang digunakan sesuai dengan konteks tertentu. Sebagai contoh, bahasa Arab memiliki berbagai istilah yang menggambarkan tingkat hujan, jenis angin, karakteristik unta, maupun keadaan singa. Keberagaman kosakata tersebut memungkinkan penutur bahasa Arab menyampaikan makna secara lebih spesifik dan rinci. Menurut Chejne (1969), kekayaan kosakata bahasa Arab merupakan hasil interaksi antara kehidupan masyarakat Arab, tradisi sastra yang kuat, dan perkembangan intelektual yang berlangsung selama berabad-abad.

Dari aspek fonologi, bahasa Arab memiliki sejumlah bunyi yang tidak ditemukan dalam banyak bahasa lain. Fonem-fonem seperti ع ('ain), ح (ḥā'), خ (khā'), غ (ghain), ص (ṣād), ض (ḍād), ط (ṭā'), dan ظ (ẓā') memberikan karakteristik fonetis yang khas bagi bahasa Arab. Bahkan huruf ض (ḍād) sering dianggap sebagai simbol identitas bahasa Arab sehingga bahasa

Arab pernah disebut sebagai Lughat al-Ḍād atau “bahasa ḍād”. Keberadaan bunyi-bunyi tersebut menjadikan bahasa Arab memiliki sistem fonologi yang unik dan berbeda dari sebagian besar bahasa Eropa maupun bahasa-bahasa di Asia Tenggara. Menurut Watson (2007), kekayaan sistem konsonan dan keberadaan bunyi emfatik merupakan salah satu karakteristik fonologis yang paling menonjol dalam bahasa Arab.

Keunikan lainnya terdapat pada sistem gramatika bahasa Arab yang sangat terstruktur dan sistematis. Bahasa Arab memiliki aturan tata bahasa yang rinci dalam mengatur hubungan antarkata dalam suatu kalimat. Sistem i’rāb atau perubahan harakat pada akhir kata memungkinkan fungsi gramatikal suatu kata dikenali tanpa harus bergantung sepenuhnya pada urutan kata dalam kalimat. Hal ini berbeda dengan banyak bahasa modern yang sangat bergantung pada posisi kata untuk menentukan fungsi sintaktisnya. Dengan adanya sistem i’rāb, bahasa Arab memiliki fleksibilitas yang lebih tinggi dalam penyusunan kalimat tanpa mengurangi kejelasan makna. Menurut Wright (2011), sistem gramatika bahasa Arab merupakan salah satu sistem tata bahasa yang paling komprehensif dan terdokumentasi dengan baik dalam sejarah linguistik dunia.

Keunikan bahasa Arab juga tampak pada kemampuannya mempertahankan bentuk klasiknya dalam rentang waktu yang sangat panjang. Banyak bahasa mengalami perubahan yang cukup drastis sehingga generasi modern kesulitan memahami teks

kuno tanpa bantuan kajian khusus. Sebaliknya, bahasa Arab klasik yang digunakan dalam Al-Qur'an dan berbagai karya sastra abad pertengahan masih dapat dipelajari dan dipahami oleh penutur bahasa Arab modern melalui pendidikan formal. Fenomena ini menunjukkan adanya kesinambungan linguistik yang kuat antara masa lalu dan masa kini. Menurut Holes (2004), keberlangsungan bahasa Arab klasik hingga era modern tidak dapat dilepaskan dari peran Al-Qur'an yang menjadi standar bahasa dan referensi utama dalam menjaga stabilitas linguistik bahasa Arab selama berabad-abad.

Selain aspek linguistik, keunikan bahasa Arab juga terletak pada kedudukannya sebagai bahasa agama yang digunakan oleh lebih dari satu miliar umat Islam di seluruh dunia. Tidak banyak bahasa yang memiliki pengaruh religius global sebagaimana bahasa Arab. Meskipun mayoritas umat Islam bukan penutur asli bahasa Arab, mereka tetap menggunakan bahasa Arab dalam berbagai aktivitas ibadah seperti salat, doa, pembacaan Al-Qur'an, zikir, dan ritual keagamaan lainnya. Kondisi ini menjadikan bahasa Arab memiliki fungsi transnasional yang melampaui batas-batas geografis dan etnis. Menurut Azra (2012), bahasa Arab berfungsi sebagai bahasa pemersatu umat Islam sekaligus menjadi sarana utama untuk memahami sumber-sumber ajaran Islam secara autentik.

Keunikan bahasa Arab juga tercermin dalam kontribusinya terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dunia. Selama masa keemasan Islam, bahasa Arab menjadi bahasa internasional dalam

bidang sains, filsafat, kedokteran, matematika, astronomi, dan berbagai disiplin ilmu lainnya. Ribuan karya ilmiah ditulis dalam bahasa Arab dan menjadi rujukan utama bagi para ilmuwan di berbagai wilayah dunia. Pengaruh bahasa Arab bahkan masih dapat ditemukan dalam banyak istilah ilmiah modern yang berasal dari bahasa Arab, seperti algebra (al-jabr), algorithm (al-Khawarizmi), dan zenith (samt). Menurut Hitti (2002), bahasa Arab pernah menjadi bahasa ilmu pengetahuan dunia dan memainkan peran sentral dalam transfer pengetahuan dari peradaban Timur ke Barat.

Dalam konteks budaya, bahasa Arab memiliki tradisi sastra yang sangat kaya dan panjang. Sastra Arab, khususnya puisi, berkembang jauh sebelum datangnya Islam dan terus mengalami perkembangan hingga era modern. Keindahan gaya bahasa, penggunaan metafora, permainan bunyi, serta kekuatan retorika menjadikan sastra Arab sebagai salah satu tradisi sastra tertua dan paling berpengaruh di dunia. Tradisi tersebut berkontribusi besar terhadap pengayaan kosakata dan pengembangan estetika bahasa Arab. Menurut Allen (2000), sastra Arab tidak hanya menjadi media ekspresi budaya, tetapi juga menjadi sarana penting dalam menjaga dan mengembangkan identitas linguistik masyarakat Arab.

Keunikan lain yang jarang ditemukan dalam bahasa-bahasa lain adalah fenomena diglosia yang relatif stabil dalam masyarakat Arab. Bahasa Arab Standar Modern digunakan dalam pendidikan, media, administrasi pemerintahan, dan komunikasi formal,

sedangkan dialek-dialek lokal digunakan dalam percakapan sehari-hari. Meskipun terdapat perbedaan antara bahasa standar dan dialek, seluruh masyarakat Arab tetap memiliki akses terhadap satu bentuk bahasa baku yang digunakan secara luas di berbagai negara Arab. Fenomena ini memungkinkan terciptanya kesatuan linguistik di tengah keragaman dialek yang berkembang di berbagai wilayah. Ferguson (1959) menyebut bahasa Arab sebagai salah satu contoh klasik diglosia yang paling jelas dan bertahan lama dalam kehidupan masyarakat modern.

Secara keseluruhan, keunikan bahasa Arab dibandingkan bahasa lain dapat dilihat dari sistem akar katanya yang produktif, kekayaan kosakata, fonologi yang khas, tata bahasa yang sistematis, kesinambungan antara bentuk klasik dan modern, kedudukan sebagai bahasa agama global, kontribusinya terhadap perkembangan ilmu pengetahuan, serta tradisi sastra dan budaya yang sangat kaya. Berbagai keunikan tersebut menjadikan bahasa Arab bukan sekadar alat komunikasi, tetapi juga simbol peradaban yang memiliki pengaruh luas dalam sejarah manusia. Oleh karena itu, mempelajari bahasa Arab tidak hanya memberikan kemampuan berbahasa, tetapi juga membuka akses terhadap warisan intelektual, budaya, dan spiritual yang telah berkembang selama berabad-abad.

E. Ragam Bahasa Arab (Fusha dan ‘Amiyah)

Salah satu karakteristik yang membedakan bahasa Arab dari banyak bahasa lain adalah keberadaan dua ragam bahasa yang hidup dan digunakan secara berdampingan dalam masyarakat penuturnya, yaitu

bahasa Arab Fusha (الفصحى) dan bahasa Arab ‘Amiyah (العامية). Kedua ragam tersebut memiliki fungsi, karakteristik, dan ruang penggunaan yang berbeda, tetapi sama-sama menjadi bagian dari realitas kebahasaan masyarakat Arab. Fenomena ini dalam kajian sosiolinguistik dikenal dengan istilah diglosia, yaitu situasi ketika dua varietas bahasa yang berbeda digunakan dalam komunitas bahasa yang sama untuk fungsi-fungsi sosial yang berbeda. Bahasa Arab sering dijadikan contoh klasik diglosia karena keberadaan bahasa Arab standar yang digunakan dalam situasi formal dan berbagai dialek lokal yang digunakan dalam komunikasi sehari-hari (Ferguson, 1959).

Bahasa Arab Fusha merupakan bentuk bahasa Arab yang dianggap baku, resmi, dan memiliki prestise tinggi dalam masyarakat Arab. Istilah fusha secara harfiah berarti “bahasa yang paling fasih” atau “bahasa yang paling murni”. Ragam bahasa ini berakar pada bahasa Arab klasik yang digunakan dalam Al-Qur'an, hadis, karya sastra klasik, serta berbagai teks ilmiah dan keagamaan sejak masa awal Islam. Seiring perkembangan zaman, bahasa Arab Fusha mengalami penyesuaian sehingga melahirkan bentuk yang dikenal sebagai Bahasa Arab Standar Modern (Modern Standard Arabic), yaitu bahasa yang digunakan dalam pendidikan, media massa, administrasi pemerintahan, diplomasi, dan komunikasi formal di dunia Arab. Meskipun mengalami perkembangan kosakata untuk menyesuaikan kebutuhan modern, struktur dasar bahasa Arab Standar Modern tetap sangat dekat dengan bahasa Arab klasik (Ryding, 2005).

Bahasa Arab Fusha memiliki kedudukan yang sangat penting karena berfungsi sebagai bahasa pemersatu bagi masyarakat Arab yang tersebar di berbagai negara. Meskipun terdapat perbedaan dialek yang cukup besar antara satu wilayah dengan wilayah lainnya, penggunaan Fusha memungkinkan komunikasi formal berlangsung secara efektif di seluruh dunia Arab. Oleh karena itu, bahasa Arab Fusha diajarkan di sekolah-sekolah, digunakan dalam buku pelajaran, surat kabar, jurnal akademik, pidato resmi, siaran berita, serta berbagai dokumen kenegaraan. Menurut Versteegh (2014), keberadaan bahasa Arab Fusha menjadi faktor utama yang menjaga kesatuan linguistik dunia Arab di tengah keragaman dialek yang berkembang dalam masyarakat.

Selain sebagai bahasa resmi, bahasa Arab Fusha juga memiliki kedudukan religius yang sangat kuat. Al-Qur'an diturunkan dalam bahasa Arab klasik yang menjadi dasar bagi perkembangan bahasa Fusha. Oleh karena itu, bahasa Arab Fusha dipandang sebagai bahasa yang memiliki nilai sakral bagi umat Islam. Penggunaan bahasa ini dalam ibadah, pembacaan Al-Qur'an, doa, dan berbagai aktivitas keagamaan lainnya menyebabkan bahasa Arab Fusha tetap dipertahankan dan dipelajari oleh umat Islam di berbagai belahan dunia. Kedudukan religius tersebut menjadikan bahasa Arab Fusha memiliki tingkat stabilitas yang relatif tinggi dibandingkan banyak bahasa lain yang mengalami perubahan besar sepanjang sejarahnya (Holes, 2004).

Di sisi lain, bahasa Arab ‘Amiyah merupakan ragam bahasa yang digunakan dalam komunikasi sehari-hari oleh masyarakat Arab. Istilah ‘Amiyah berasal dari kata al-‘ammah yang berarti masyarakat umum atau rakyat biasa. Berbeda dengan Fusha yang bersifat formal dan baku, ‘Amiyah berkembang secara alami dalam kehidupan sosial masyarakat dan digunakan dalam percakapan sehari-hari, komunikasi keluarga, perdagangan, hiburan, serta berbagai interaksi informal lainnya. Bahasa Arab ‘Amiyah tidak memiliki standar tunggal karena berkembang sesuai dengan kondisi geografis, sosial, dan budaya masing-masing wilayah (Holes, 2004).

Perkembangan bahasa Arab ‘Amiyah menghasilkan berbagai dialek yang memiliki perbedaan cukup signifikan dalam aspek pengucapan, kosakata, dan struktur gramatikal. Dialek Mesir (Egyptian Arabic), misalnya, memiliki karakteristik yang berbeda dengan dialek Syam (Levantine Arabic), dialek Teluk (Gulf Arabic), dialek Maghribi (Maghrebi Arabic), maupun dialek Yaman (Yemeni Arabic). Dalam beberapa kasus, perbedaan antar dialek bahkan dapat menimbulkan kesulitan komunikasi bagi penutur dari wilayah yang berbeda. Dialek Maghribi yang digunakan di negara-negara Afrika Utara seperti Maroko dan Aljazair sering dianggap lebih sulit dipahami oleh penutur dari kawasan Timur Tengah karena pengaruh kuat bahasa Berber, Prancis, dan bahasa-bahasa lokal lainnya (Versteegh, 2014).

Perbedaan antara Fusha dan ‘Amiyah dapat diamati dari berbagai aspek linguistik. Dari segi fonologi, beberapa bunyi dalam bahasa Arab Fusha mengalami

perubahan dalam dialek ‘Amiyah. Sebagai contoh, huruf ق (qaf) dalam bahasa Arab Fusha diucapkan /q/, tetapi dalam dialek Mesir sering diucapkan sebagai bunyi hamzah (/ʔ/), sedangkan dalam beberapa dialek Teluk diucapkan sebagai bunyi /g/. Dari aspek morfologi dan sintaksis, bahasa Arab ‘Amiyah cenderung memiliki struktur yang lebih sederhana dibandingkan Fusha. Banyak aturan i’rāb yang menjadi ciri bahasa Arab baku tidak lagi digunakan secara konsisten dalam percakapan sehari-hari. Selain itu, kosakata ‘Amiyah sering kali dipengaruhi oleh bahasa asing akibat kontak budaya dan sejarah kolonial yang berbeda-beda di setiap wilayah (Watson, 2007).

Fenomena penggunaan Fusha dan ‘Amiyah secara bersamaan mencerminkan situasi diglosia yang unik dalam masyarakat Arab. Dalam kehidupan sehari-hari, seorang penutur Arab dapat menggunakan ‘Amiyah ketika berbicara dengan keluarga atau teman, kemudian beralih ke Fusha ketika menulis artikel ilmiah, menyampaikan pidato resmi, atau mengikuti kegiatan akademik. Kemampuan berpindah dari satu ragam bahasa ke ragam lainnya menjadi bagian dari kompetensi linguistik yang dimiliki oleh masyarakat Arab. Ferguson (1959) menjelaskan bahwa dalam situasi diglosia, varietas tinggi (High Variety) digunakan untuk fungsi-fungsi formal dan prestisius, sedangkan varietas rendah (Low Variety) digunakan untuk komunikasi informal. Dalam konteks bahasa Arab, Fusha berperan sebagai varietas tinggi, sedangkan ‘Amiyah berfungsi sebagai varietas rendah.

Dalam pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing, bahasa Arab Fusha umumnya menjadi fokus utama pengajaran karena digunakan dalam literatur akademik, sumber-sumber keislaman, media resmi, dan komunikasi internasional. Penguasaan Fusha memungkinkan peserta didik memahami Al-Qur'an, hadis, kitab-kitab klasik, serta berbagai teks modern yang ditulis dalam bahasa Arab standar. Namun demikian, pemahaman terhadap 'Amiyah juga semakin penting, terutama bagi mereka yang ingin berinteraksi langsung dengan masyarakat Arab dalam konteks sosial dan budaya. Oleh karena itu, beberapa program pembelajaran bahasa Arab modern mulai memperkenalkan unsur-unsur 'Amiyah sebagai pelengkap pembelajaran Fusha agar peserta didik memiliki kompetensi komunikatif yang lebih komprehensif (Al-Batal, 2017).

Keberadaan Fusha dan 'Amiyah menunjukkan bahwa bahasa Arab merupakan bahasa yang dinamis dan mampu beradaptasi dengan berbagai kebutuhan komunikasi masyarakatnya. Bahasa Arab Fusha menjaga kesinambungan tradisi intelektual, religius, dan akademik yang telah berlangsung selama berabad-abad, sedangkan bahasa Arab 'Amiyah mencerminkan kehidupan sosial masyarakat Arab yang terus berkembang sesuai dengan perubahan zaman. Hubungan antara keduanya bukanlah hubungan yang saling bertentangan, melainkan hubungan yang saling melengkapi dalam membentuk identitas linguistik masyarakat Arab. Oleh karena itu, pemahaman terhadap kedua ragam bahasa tersebut menjadi penting dalam kajian bahasa Arab, baik dari

perspektif linguistik, pendidikan, maupun sosiokultural.

F. Implikasi Karakteristik Bahasa Arab dalam Pembelajaran

Karakteristik bahasa Arab yang unik dan kompleks memiliki implikasi yang signifikan terhadap proses pembelajaran bahasa Arab, khususnya bagi peserta didik yang menjadikan bahasa Arab sebagai bahasa asing atau bahasa kedua. Setiap bahasa memiliki ciri-ciri kebahasaan yang memengaruhi strategi pembelajaran yang digunakan, namun bahasa Arab memiliki tingkat kekhasan yang relatif tinggi dibandingkan banyak bahasa lainnya. Keunikan sistem fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, serta keberadaan ragam bahasa Fusha dan ‘Amiyah menuntut pendekatan pembelajaran yang dirancang secara khusus agar peserta didik mampu menguasai kompetensi berbahasa secara efektif. Oleh karena itu, pemahaman terhadap karakteristik bahasa Arab menjadi landasan penting dalam merancang tujuan, materi, metode, media, dan evaluasi pembelajaran bahasa Arab (Ryding, 2005).

Salah satu implikasi utama karakteristik bahasa Arab dalam pembelajaran berkaitan dengan aspek fonologi. Bahasa Arab memiliki sejumlah bunyi yang tidak ditemukan dalam bahasa Indonesia maupun banyak bahasa lainnya, seperti huruf ح (ḥā), خ (khā), ع (‘ain), غ (ghain), ص (ṣād), ض (ḍād), ط (ṭā), dan ظ (ẓā). Perbedaan sistem bunyi tersebut sering menimbulkan kesulitan bagi peserta didik pemula dalam mengucapkan kata-kata bahasa Arab secara tepat. Kesalahan pengucapan tidak hanya memengaruhi

kefasihan berbicara, tetapi juga dapat mengubah makna suatu kata. Oleh sebab itu, pembelajaran bahasa Arab perlu memberikan perhatian khusus pada pelatihan makharij al-huruf (tempat keluarnya huruf) dan latihan fonetik secara intensif sejak tahap awal pembelajaran. Menurut Watson (2007), penguasaan aspek fonologis merupakan fondasi penting yang akan memengaruhi keberhasilan peserta didik dalam mengembangkan keterampilan menyimak dan berbicara.

Karakteristik morfologi bahasa Arab yang berbasis sistem akar kata (root system) juga memberikan implikasi yang penting dalam proses pembelajaran. Berbeda dengan banyak bahasa lain yang cenderung menghafalkan kosakata secara terpisah, pembelajaran bahasa Arab dapat memanfaatkan pola pembentukan kata untuk membantu peserta didik memahami hubungan makna antar kosakata. Dengan memahami akar kata dan pola (wazan), peserta didik dapat mengenali berbagai bentuk kata yang berasal dari akar yang sama sehingga proses penguasaan kosakata menjadi lebih sistematis. Misalnya, ketika peserta didik memahami akar kata ك-ت-ب (k-t-b), mereka akan lebih mudah memahami hubungan antara kata kitāb (buku), kātib (penulis), maktab (kantor), dan maktabah (perpustakaan). Menurut Ryding (2005), pengajaran kosakata bahasa Arab yang berbasis pola morfologis terbukti lebih efektif dibandingkan pendekatan hafalan semata karena membantu peserta didik memahami sistem internal bahasa.

Selain itu, sistem morfologi bahasa Arab yang kaya dengan perubahan bentuk kata juga menuntut adanya strategi pembelajaran yang berorientasi pada pemahaman struktur bahasa. Kata kerja dalam bahasa Arab mengalami perubahan berdasarkan waktu, jenis kelamin, jumlah, dan pelaku tindakan. Kondisi ini sering kali menjadi tantangan bagi peserta didik yang berasal dari latar belakang bahasa yang tidak mengenal perubahan bentuk kata secara kompleks. Oleh karena itu, pembelajaran tata bahasa (qawā'id) perlu dirancang secara bertahap dengan mengintegrasikan latihan-latihan kontekstual agar peserta didik tidak hanya memahami aturan secara teoritis, tetapi juga mampu menggunakannya dalam komunikasi nyata. Menurut Ellis (2008), pembelajaran bahasa kedua akan lebih efektif apabila struktur gramatikal diajarkan melalui penggunaan bahasa dalam konteks yang bermakna daripada sekadar melalui hafalan aturan.

Karakteristik sintaksis bahasa Arab juga memberikan implikasi tersendiri dalam pembelajaran. Bahasa Arab mengenal dua pola utama kalimat, yaitu jumlah ismiyyah (kalimat nominal) dan jumlah fi'liyyah (kalimat verbal). Selain itu, keberadaan sistem i'rāb yang menunjukkan fungsi gramatikal melalui perubahan harakat akhir kata sering kali menjadi tantangan bagi peserta didik. Banyak pembelajar bahasa Arab mengalami kesulitan dalam menentukan posisi subjek, objek, maupun unsur-unsur lain dalam kalimat karena harus memperhatikan perubahan harakat yang tidak ditemukan dalam bahasa Indonesia. Oleh karena itu, pembelajaran sintaksis bahasa Arab perlu menekankan pemahaman struktur

kalimat melalui analisis contoh-contoh autentik dan latihan berulang yang memungkinkan peserta didik mengembangkan intuisi gramatikal secara bertahap (Haywood & Nahmad, 1993).

Dari aspek semantik, kekayaan kosakata bahasa Arab memberikan peluang sekaligus tantangan dalam pembelajaran. Banyak kata dalam bahasa Arab memiliki variasi makna yang dipengaruhi oleh konteks penggunaan, sedangkan beberapa konsep tertentu memiliki sejumlah sinonim dengan nuansa makna yang berbeda. Kondisi ini menuntut pembelajaran kosakata yang tidak hanya berfokus pada penerjemahan kata per kata, tetapi juga pada pemahaman konteks dan penggunaan bahasa secara komunikatif. Penguasaan makna kontekstual sangat penting agar peserta didik mampu memahami teks secara lebih mendalam dan menggunakan kosakata secara tepat dalam berbagai situasi komunikasi. Menurut Nation (2013), pembelajaran kosakata yang efektif harus melibatkan pemahaman bentuk, makna, dan penggunaan kata dalam berbagai konteks yang berbeda.

Karakteristik tulisan bahasa Arab juga memiliki implikasi yang cukup besar dalam pembelajaran. Sistem tulisan Arab menggunakan huruf hijaiyah yang ditulis dari kanan ke kiri, berbeda dengan sistem tulisan Latin yang digunakan dalam bahasa Indonesia. Selain itu, bentuk huruf Arab dapat berubah tergantung pada posisinya dalam kata, baik di awal, tengah, akhir, maupun berdiri sendiri. Perbedaan sistem tulisan tersebut menyebabkan banyak peserta didik memerlukan waktu adaptasi

yang cukup panjang untuk menguasai keterampilan membaca dan menulis bahasa Arab. Oleh karena itu, pembelajaran keterampilan membaca (qirā'ah) dan menulis (kitābah) perlu diawali dengan pengenalan huruf secara bertahap dan dilanjutkan dengan latihan intensif yang memungkinkan peserta didik membangun otomatisasi dalam mengenali dan menuliskan huruf-huruf Arab (Al-Khuli, 1982).

Keberadaan dua ragam bahasa Arab, yaitu Fusha dan 'Amiyah, juga membawa implikasi penting dalam pembelajaran. Dalam banyak lembaga pendidikan, bahasa Arab Fusha menjadi fokus utama karena digunakan dalam Al-Qur'an, hadis, literatur akademik, dan komunikasi formal. Namun, peserta didik yang berinteraksi langsung dengan masyarakat Arab sering kali menemukan bahwa bahasa yang digunakan dalam kehidupan sehari-hari adalah 'Amiyah. Perbedaan tersebut dapat menimbulkan kesenjangan antara kompetensi akademik dan kompetensi komunikatif peserta didik. Oleh karena itu, beberapa ahli menyarankan agar pembelajaran bahasa Arab tidak hanya berorientasi pada penguasaan Fusha, tetapi juga memberikan pengenalan terhadap ragam 'Amiyah sesuai dengan kebutuhan dan tujuan pembelajaran. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik memiliki kemampuan berbahasa yang lebih adaptif dalam berbagai situasi komunikasi (Al-Batal, 2017).

Karakteristik bahasa Arab sebagai bahasa Al-Qur'an dan bahasa agama Islam juga memberikan implikasi pedagogis yang penting. Dalam konteks pendidikan Islam, pembelajaran bahasa Arab tidak hanya

bertujuan mengembangkan kompetensi linguistik, tetapi juga mendukung pemahaman terhadap sumber-sumber ajaran Islam. Oleh karena itu, materi pembelajaran bahasa Arab sering kali terintegrasi dengan nilai-nilai keislaman, ayat-ayat Al-Qur'an, hadis, dan teks-teks keagamaan lainnya. Integrasi tersebut memberikan motivasi tambahan bagi peserta didik karena mereka memahami bahwa penguasaan bahasa Arab memiliki manfaat langsung dalam meningkatkan kualitas pemahaman keagamaan mereka. Menurut Effendy (2017), pembelajaran bahasa Arab dalam pendidikan Islam sebaiknya mengintegrasikan aspek kebahasaan dan aspek keagamaan secara proporsional agar tujuan linguistik dan spiritual dapat dicapai secara bersamaan.

Implikasi lainnya berkaitan dengan pemilihan metode pembelajaran. Kompleksitas bahasa Arab menuntut penggunaan metode yang bervariasi dan berpusat pada peserta didik. Pendekatan komunikatif, pembelajaran berbasis tugas (task-based learning), pembelajaran kolaboratif, serta pemanfaatan teknologi digital menjadi alternatif yang dapat membantu peserta didik mengembangkan keterampilan berbahasa secara lebih efektif. Penggunaan media audio-visual, aplikasi pembelajaran bahasa, platform digital interaktif, dan sumber belajar autentik juga dapat meningkatkan motivasi serta memberikan pengalaman belajar yang lebih bermakna. Dengan demikian, karakteristik bahasa Arab tidak hanya menjadi tantangan, tetapi juga menjadi dasar dalam merancang inovasi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik pada era modern.

Secara keseluruhan, karakteristik bahasa Arab memberikan implikasi yang luas terhadap proses pembelajaran. Keunikan fonologi, kompleksitas morfologi dan sintaksis, kekayaan semantik, sistem tulisan yang khas, keberadaan ragam Fusha dan 'Amiyah, serta kedudukannya sebagai bahasa agama menuntut strategi pembelajaran yang komprehensif dan kontekstual. Pemahaman yang baik terhadap karakteristik tersebut akan membantu pendidik merancang pembelajaran yang lebih efektif, sedangkan bagi peserta didik akan mempermudah proses penguasaan bahasa Arab secara bertahap dan berkelanjutan. Oleh karena itu, keberhasilan pembelajaran bahasa Arab sangat dipengaruhi oleh kemampuan pendidik dalam mengidentifikasi karakteristik bahasa tersebut dan menerjemahkannya ke dalam praktik pembelajaran yang sesuai.

BAB 3

Teori dan Pendekatan Pembelajaran Bahasa Arab

A. Teori Behaviorisme dalam Pembelajaran Bahasa

Teori behaviorisme merupakan salah satu teori belajar yang memberikan pengaruh besar terhadap perkembangan pembelajaran bahasa, termasuk pembelajaran bahasa Arab. Teori ini muncul pada awal abad ke-20 sebagai respons terhadap pendekatan psikologi yang lebih menekankan aspek mental yang sulit diamati secara empiris. Para tokoh behaviorisme berpendapat bahwa proses belajar dapat dijelaskan melalui hubungan antara stimulus dan respons yang dapat diamati secara langsung. Dalam pandangan behaviorisme, belajar merupakan proses pembentukan kebiasaan (*habit formation*) yang terjadi melalui latihan, pengulangan, penguatan (*reinforcement*), dan pembiasaan secara terus-menerus. Oleh karena itu, keberhasilan belajar diukur dari perubahan perilaku yang tampak sebagai hasil dari pengalaman belajar yang diberikan kepada peserta didik (Skinner, 1957).

Landasan utama teori behaviorisme berangkat dari asumsi bahwa manusia pada dasarnya dapat dibentuk melalui pengaruh lingkungan. Perilaku seseorang bukan ditentukan oleh faktor bawaan semata, melainkan oleh pengalaman yang diperoleh melalui interaksi dengan lingkungan sekitarnya. Dalam konteks pembelajaran bahasa, kemampuan

berbahasa dipandang sebagai seperangkat kebiasaan yang terbentuk melalui proses meniru, mengulang, dan memperkuat respons yang benar. Semakin sering suatu bentuk bahasa digunakan dan diperkuat, semakin kuat pula kebiasaan berbahasa tersebut tertanam dalam diri peserta didik. Sebaliknya, respons yang salah perlu dikoreksi agar tidak berkembang menjadi kebiasaan yang menetap. Menurut Brown (2007), teori behaviorisme memandang pemerolehan bahasa sebagai proses mekanis yang terjadi melalui hubungan stimulus-respons yang diperkuat oleh lingkungan belajar.

Tokoh yang paling berpengaruh dalam pengembangan teori behaviorisme adalah B. F. Skinner melalui teorinya yang dikenal sebagai Operant Conditioning. Skinner menjelaskan bahwa perilaku belajar dapat diperkuat melalui pemberian penguatan positif (positive reinforcement) maupun penguatan negatif (negative reinforcement). Dalam pembelajaran bahasa, ketika peserta didik memberikan respons yang benar terhadap suatu stimulus, guru memberikan pujian, penghargaan, atau bentuk penguatan lainnya sehingga peserta didik terdorong untuk mengulangi perilaku tersebut. Sebaliknya, respons yang tidak sesuai tidak diberikan penguatan sehingga secara bertahap akan berkurang frekuensi kemunculannya. Dengan demikian, proses belajar bahasa dipandang sebagai proses pembentukan perilaku linguistik yang dilakukan secara sistematis melalui penguatan yang berkesinambungan (Skinner, 1957).

Dalam pembelajaran bahasa Arab, teori behaviorisme memberikan dasar bagi munculnya pendekatan Audio-Lingual Method yang sangat populer pada pertengahan abad ke-20. Metode ini menekankan pentingnya latihan berulang (drill), hafalan dialog, peniruan model bahasa, serta pembentukan kebiasaan berbahasa yang benar. Peserta didik diajak mendengarkan model bahasa yang diberikan oleh guru atau media pembelajaran, kemudian menirukan dan mengulangnya berkali-kali hingga terbentuk kebiasaan yang otomatis. Fokus utama pembelajaran bukan pada pemahaman aturan tata bahasa secara eksplisit, melainkan pada kemampuan menggunakan bahasa secara benar melalui latihan yang intensif. Menurut Richards dan Rodgers (2014), metode audio-lingual merupakan implementasi langsung dari teori behaviorisme dalam pengajaran bahasa asing yang menempatkan latihan dan pembiasaan sebagai inti kegiatan belajar.

Penerapan teori behaviorisme dalam pembelajaran bahasa Arab dapat terlihat pada berbagai aktivitas kelas yang menekankan pengulangan dan latihan. Guru biasanya memperkenalkan kosakata atau struktur kalimat tertentu, kemudian peserta didik diminta menirukan pengucapan, menghafalkan pola kalimat, serta menggunakannya dalam berbagai bentuk latihan. Sebagai contoh, ketika mempelajari pola kalimat sederhana seperti "أنا طالب" (anā ṭālibun) atau "هو مدرس" (huwa mudarrisun), peserta didik diminta mengulangi pola tersebut berkali-kali dengan mengganti unsur-unsur tertentu sesuai petunjuk guru. Melalui latihan yang berulang, peserta didik diharapkan mampu menggunakan pola bahasa

tersebut secara otomatis tanpa harus berpikir panjang mengenai aturan gramatikal yang mendasarinya.

Dalam pembelajaran keterampilan menyimak (*mahārah al-istimāʿ*) dan berbicara (*mahārah al-kalām*), teori behaviorisme memberikan kontribusi yang cukup besar. Keterampilan menyimak dikembangkan melalui paparan berulang terhadap bunyi-bunyi bahasa Arab yang benar, sedangkan keterampilan berbicara dilatih melalui peniruan dan reproduksi ujaran yang diberikan oleh guru. Proses ini dianggap penting karena bahasa dipandang sebagai perilaku verbal yang harus dibiasakan melalui praktik yang berulang. Oleh karena itu, pembelajaran berbasis behaviorisme sering kali memberikan porsi yang besar pada latihan fonologi, pelafalan, dan dialog sederhana sebagai fondasi bagi penguasaan keterampilan berbahasa yang lebih kompleks (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Selain memberikan kontribusi dalam pengembangan keterampilan lisan, teori behaviorisme juga memengaruhi pembelajaran kosakata bahasa Arab. Dalam perspektif behavioristik, penguasaan kosakata diperoleh melalui proses pengulangan dan asosiasi antara bentuk bahasa dengan maknanya. Guru biasanya memperkenalkan sejumlah kosakata baru, kemudian peserta didik diminta menghafal dan mengulanginya dalam berbagai konteks latihan. Penguatan diberikan ketika peserta didik mampu menggunakan kosakata tersebut secara tepat. Pendekatan ini dianggap efektif terutama pada tahap awal pembelajaran ketika peserta didik masih

membutuhkan banyak paparan dan pembiasaan terhadap bentuk-bentuk bahasa baru.

Meskipun memiliki kontribusi yang besar terhadap perkembangan pembelajaran bahasa Arab, teori behaviorisme juga menerima berbagai kritik. Salah satu kritik utama datang dari tokoh linguistik Noam Chomsky yang berpendapat bahwa bahasa tidak dapat dijelaskan semata-mata sebagai hasil pembentukan kebiasaan. Menurut Chomsky, manusia memiliki kemampuan bawaan yang memungkinkan mereka menghasilkan dan memahami kalimat-kalimat baru yang belum pernah dipelajari sebelumnya. Oleh karena itu, proses pemerolehan bahasa melibatkan aktivitas mental yang lebih kompleks daripada sekadar hubungan stimulus dan respons. Kritik tersebut kemudian melahirkan berbagai teori kognitif yang memberikan perhatian lebih besar pada proses berpikir dan pemrosesan informasi dalam belajar bahasa (Chomsky, 1959).

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab modern, teori behaviorisme tidak lagi digunakan sebagai satu-satunya landasan pembelajaran. Namun demikian, sejumlah prinsip behavioristik masih tetap relevan dan digunakan secara luas, terutama dalam pengajaran pelafalan, hafalan kosakata, penguasaan pola kalimat dasar, serta pembentukan kebiasaan berbahasa yang benar. Latihan berulang, pemberian umpan balik langsung, dan penguatan positif tetap menjadi strategi yang efektif apabila dipadukan dengan pendekatan pembelajaran yang lebih komunikatif dan berpusat pada peserta didik. Dengan

demikian, teori behaviorisme masih memiliki kontribusi penting dalam pembelajaran bahasa Arab, terutama sebagai fondasi untuk membangun keterampilan dasar sebelum peserta didik mengembangkan kemampuan berbahasa yang lebih kompleks.

Secara keseluruhan, teori behaviorisme memandang pembelajaran bahasa Arab sebagai proses pembentukan kebiasaan melalui hubungan stimulus dan respons yang diperkuat oleh lingkungan belajar. Teori ini menekankan pentingnya latihan, pengulangan, imitasi, dan penguatan dalam mengembangkan kemampuan berbahasa. Meskipun memiliki keterbatasan dalam menjelaskan aspek kognitif pembelajaran bahasa, behaviorisme telah memberikan kontribusi besar terhadap perkembangan metode pengajaran bahasa Arab, khususnya dalam pengembangan keterampilan lisan dan pembentukan kebiasaan berbahasa yang benar. Oleh karena itu, pemahaman terhadap teori behaviorisme tetap penting bagi pendidik bahasa Arab sebagai bagian dari landasan teoritis dalam merancang proses pembelajaran yang efektif.

B. Teori Kognitivisme dan Konstruktivisme

Perkembangan kajian psikologi pendidikan menunjukkan bahwa proses belajar tidak dapat dijelaskan hanya melalui hubungan stimulus dan respons sebagaimana dikemukakan oleh teori behaviorisme. Para ahli mulai menyadari bahwa belajar melibatkan aktivitas mental yang kompleks, seperti berpikir, memahami, mengingat, mengolah informasi, memecahkan masalah, dan membangun

pengetahuan baru. Kesadaran tersebut melahirkan teori kognitivisme yang menempatkan proses mental sebagai fokus utama dalam memahami bagaimana seseorang belajar. Dalam perkembangan selanjutnya, teori kognitivisme menjadi landasan bagi munculnya teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan tidak sekadar diterima secara pasif, tetapi dikonstruksi secara aktif oleh peserta didik melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Kedua teori ini memberikan kontribusi yang sangat besar terhadap perkembangan pembelajaran bahasa, termasuk pembelajaran bahasa Arab, karena menawarkan perspektif yang lebih komprehensif mengenai proses belajar dan pemerolehan bahasa (Schunk, 2020).

Teori kognitivisme muncul sebagai kritik terhadap pandangan behaviorisme yang dianggap terlalu menekankan aspek perilaku yang tampak dan mengabaikan proses mental yang terjadi di dalam diri peserta didik. Menurut teori kognitivisme, belajar merupakan proses internal yang melibatkan pengolahan informasi dalam pikiran manusia. Peserta didik dipandang sebagai individu yang aktif menerima, mengorganisasi, menyimpan, dan menggunakan informasi untuk membangun pemahaman baru. Oleh karena itu, keberhasilan belajar tidak hanya diukur dari perubahan perilaku yang tampak, tetapi juga dari perubahan struktur kognitif yang terjadi dalam diri peserta didik. Menurut Woolfolk (2019), teori kognitivisme memandang belajar sebagai proses memperoleh dan mengorganisasikan informasi sehingga menghasilkan

pemahaman yang bermakna dan dapat digunakan dalam berbagai situasi.

Salah satu tokoh penting dalam teori kognitivisme adalah Jean Piaget. Piaget menjelaskan bahwa perkembangan intelektual manusia berlangsung melalui proses adaptasi yang melibatkan dua mekanisme utama, yaitu asimilasi dan akomodasi. Asimilasi terjadi ketika individu mengintegrasikan informasi baru ke dalam struktur pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya, sedangkan akomodasi terjadi ketika struktur pengetahuan yang ada perlu dimodifikasi agar sesuai dengan informasi baru yang diperoleh. Menurut Piaget, belajar akan berlangsung secara optimal apabila peserta didik secara aktif berinteraksi dengan lingkungan dan terlibat dalam proses penemuan pengetahuan. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, teori ini mengisyaratkan bahwa peserta didik tidak cukup hanya menghafal kosakata atau aturan tata bahasa, tetapi perlu memahami hubungan antarkonsep dan menggunakannya dalam situasi yang bermakna (Piaget, 1972).

Pandangan kognitivisme memberikan implikasi penting terhadap pembelajaran bahasa Arab. Bahasa tidak lagi dipandang sebagai sekadar kebiasaan yang dibentuk melalui pengulangan, melainkan sebagai sistem yang dipahami melalui proses berpikir dan pemrosesan informasi. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab perlu dirancang agar peserta didik dapat memahami pola-pola bahasa, menemukan hubungan antara bentuk dan makna, serta mengembangkan strategi belajar yang efektif. Misalnya, dalam

mempelajari sistem akar kata (root system) bahasa Arab, peserta didik tidak hanya diminta menghafal kosakata, tetapi juga diajak memahami bagaimana berbagai kata dapat dibentuk dari akar yang sama. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna karena peserta didik memahami logika yang mendasari sistem bahasa Arab (Brown, 2007).

Dalam pembelajaran bahasa Arab, teori kognitivisme juga menekankan pentingnya pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Peserta didik tidak hanya dituntut untuk mengingat informasi, tetapi juga memahami, menganalisis, mengaplikasikan, dan mengevaluasi penggunaan bahasa dalam berbagai konteks. Ketika mempelajari teks bahasa Arab, misalnya, peserta didik diajak untuk mengidentifikasi ide pokok, menganalisis struktur kalimat, memahami hubungan antarparagraf, serta menafsirkan makna yang terkandung dalam teks tersebut. Aktivitas semacam ini memungkinkan peserta didik mengembangkan keterampilan berbahasa sekaligus kemampuan berpikir kritis yang diperlukan dalam pembelajaran abad ke-21.

Perkembangan lebih lanjut dari teori kognitivisme melahirkan teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik berdasarkan pengalaman dan interaksi sosial. Dalam pandangan konstruktivisme, belajar bukanlah proses menerima informasi dari guru secara pasif, melainkan proses membangun makna melalui pengalaman belajar yang dialami secara langsung. Pengetahuan tidak dapat dipindahkan begitu saja dari

guru kepada peserta didik, tetapi harus dikonstruksi oleh peserta didik melalui proses eksplorasi, refleksi, diskusi, dan pemecahan masalah. Menurut Brooks dan Brooks (1999), konstruktivisme memandang peserta didik sebagai pencipta makna yang aktif, bukan sekadar penerima informasi.

Tokoh yang sangat berpengaruh dalam pengembangan teori konstruktivisme sosial adalah Lev Vygotsky. Vygotsky menekankan bahwa pembelajaran merupakan proses sosial yang terjadi melalui interaksi dengan orang lain. Salah satu konsep penting yang dikemukakannya adalah Zone of Proximal Development (ZPD), yaitu jarak antara kemampuan yang dapat dicapai peserta didik secara mandiri dan kemampuan yang dapat dicapai dengan bantuan guru atau teman yang lebih kompeten. Menurut Vygotsky, pembelajaran yang efektif terjadi ketika peserta didik memperoleh dukungan atau scaffolding yang sesuai sehingga mereka mampu mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi. Dalam pembelajaran bahasa Arab, konsep ini menunjukkan pentingnya peran guru sebagai fasilitator yang membimbing peserta didik dalam mengembangkan kemampuan berbahasa secara bertahap (Vygotsky, 1978).

Penerapan teori konstruktivisme dalam pembelajaran bahasa Arab mendorong penggunaan berbagai strategi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber informasi, melainkan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik membangun pengetahuannya sendiri.

Kegiatan seperti diskusi kelompok, simulasi, bermain peran (role play), pembelajaran berbasis proyek (project-based learning), pemecahan masalah (problem-based learning), dan pembelajaran kolaboratif menjadi sangat relevan dalam pendekatan konstruktivistik. Melalui aktivitas tersebut, peserta didik dapat menggunakan bahasa Arab dalam konteks nyata sehingga proses pembelajaran menjadi lebih bermakna dan kontekstual (Richards & Rodgers, 2014).

Dalam pembelajaran keterampilan berbicara (mahārah al-kalām), pendekatan konstruktivistik mendorong peserta didik untuk menggunakan bahasa Arab sebagai alat komunikasi yang sesungguhnya, bukan sekadar menghafal dialog. Peserta didik diberikan kesempatan untuk berinteraksi, bertukar pendapat, menyampaikan ide, dan bekerja sama dalam menyelesaikan tugas tertentu menggunakan bahasa Arab. Sementara itu, dalam pembelajaran membaca (mahārah al-qirā'ah), peserta didik diajak untuk menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya sehingga pemahaman terhadap teks menjadi lebih mendalam. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik membangun makna secara aktif daripada hanya menerima interpretasi yang diberikan oleh guru.

Selain itu, teori konstruktivisme juga mendukung penggunaan sumber belajar yang beragam dalam pembelajaran bahasa Arab. Buku teks tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pembelajaran, tetapi dilengkapi dengan berbagai media dan sumber autentik seperti artikel, video, podcast, situs web,

media sosial, dan dokumen berbahasa Arab lainnya. Penggunaan sumber autentik memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berinteraksi dengan bahasa Arab yang digunakan dalam kehidupan nyata sehingga mereka dapat mengembangkan kompetensi komunikatif yang lebih baik. Menurut Jonassen (1999), lingkungan belajar konstruktivistik harus menyediakan pengalaman yang kaya dan memungkinkan peserta didik mengeksplorasi berbagai perspektif dalam membangun pemahaman mereka.

Meskipun memiliki fokus yang berbeda, teori kognitivisme dan konstruktivisme memiliki kesamaan dalam memandang peserta didik sebagai individu yang aktif dalam proses belajar. Kedua teori tersebut menolak pandangan bahwa belajar hanya merupakan hasil dari pembentukan kebiasaan melalui pengulangan. Sebaliknya, belajar dipahami sebagai proses mental yang melibatkan pemahaman, penalaran, refleksi, dan konstruksi makna. Dalam pembelajaran bahasa Arab, kedua teori ini memberikan landasan yang kuat untuk mengembangkan pendekatan pembelajaran yang lebih komunikatif, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan kemampuan berpikir peserta didik.

Secara keseluruhan, teori kognitivisme dan konstruktivisme memberikan perspektif yang lebih luas mengenai proses pembelajaran bahasa Arab. Kognitivisme menekankan pentingnya proses mental dalam memahami dan mengolah informasi kebahasaan, sedangkan konstruktivisme menegaskan bahwa pengetahuan dibangun secara

aktif melalui pengalaman dan interaksi sosial. Kedua teori tersebut mendorong terciptanya pembelajaran bahasa Arab yang tidak hanya berorientasi pada penguasaan aturan bahasa, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir, pemecahan masalah, kreativitas, dan kompetensi komunikasi. Oleh karena itu, pemahaman terhadap teori kognitivisme dan konstruktivisme menjadi sangat penting bagi pendidik bahasa Arab dalam merancang pembelajaran yang efektif dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik di era modern.

C. Teori Humanistik dalam Pembelajaran Bahasa

Teori humanistik merupakan salah satu pendekatan penting dalam psikologi pendidikan yang memberikan perhatian besar terhadap aspek kemanusiaan dalam proses belajar. Berbeda dengan teori behaviorisme yang menekankan perubahan perilaku yang dapat diamati dan teori kognitivisme yang berfokus pada proses mental, teori humanistik memandang belajar sebagai proses pengembangan diri secara menyeluruh yang melibatkan dimensi intelektual, emosional, sosial, moral, dan spiritual. Dalam perspektif humanistik, peserta didik dipandang sebagai individu yang unik, memiliki potensi, kebutuhan, minat, perasaan, serta kemampuan untuk berkembang secara optimal apabila berada dalam lingkungan belajar yang mendukung. Oleh karena itu, tujuan utama pendidikan bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membantu peserta didik mencapai aktualisasi diri dan mengembangkan seluruh potensi kemanusiaannya (Schunk, 2020).

Teori humanistik berkembang sebagai respons terhadap pendekatan-pendekatan psikologi sebelumnya yang dianggap terlalu menekankan aspek perilaku atau aspek kognitif semata. Para tokoh humanistik berpendapat bahwa proses belajar tidak dapat dipisahkan dari kondisi emosional dan kebutuhan psikologis peserta didik. Keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kemampuan intelektual, tetapi juga oleh motivasi, rasa percaya diri, kebutuhan akan penghargaan, hubungan interpersonal, dan perasaan aman dalam lingkungan belajar. Dengan demikian, pembelajaran yang efektif harus memperhatikan peserta didik sebagai manusia seutuhnya, bukan sekadar sebagai objek yang menerima informasi atau membentuk kebiasaan tertentu (Woolfolk, 2019).

Salah satu tokoh utama dalam teori humanistik adalah Abraham Maslow yang dikenal melalui teorinya tentang hierarki kebutuhan (Hierarchy of Needs). Maslow menjelaskan bahwa manusia memiliki berbagai kebutuhan yang tersusun secara hierarkis, mulai dari kebutuhan fisiologis, kebutuhan akan rasa aman, kebutuhan sosial, kebutuhan penghargaan, hingga kebutuhan aktualisasi diri. Menurut Maslow, seseorang akan lebih mudah belajar apabila kebutuhan-kebutuhan dasarnya telah terpenuhi. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, peserta didik akan lebih termotivasi untuk belajar apabila mereka merasa aman, dihargai, diterima, dan memperoleh dukungan dari lingkungan belajar. Sebaliknya, kondisi kelas yang penuh tekanan, ketakutan, atau kecemasan dapat menghambat proses belajar secara signifikan (Maslow, 1970).

Tokoh penting lainnya dalam teori humanistik adalah Carl Rogers yang mengembangkan konsep student-centered learning atau pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Rogers berpendapat bahwa belajar akan berlangsung secara optimal apabila peserta didik terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran dan memiliki kebebasan untuk mengeksplorasi pengalaman belajarnya sendiri. Guru tidak lagi dipandang sebagai pusat pembelajaran yang mendominasi seluruh aktivitas kelas, melainkan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik menemukan, memahami, dan mengembangkan potensinya. Menurut Rogers (1983), pembelajaran yang bermakna terjadi ketika peserta didik merasa bahwa apa yang dipelajari relevan dengan kebutuhan, pengalaman, dan tujuan hidup mereka.

Dalam pembelajaran bahasa, teori humanistik memberikan perspektif bahwa bahasa bukan hanya sekadar sistem simbol atau seperangkat aturan gramatikal, tetapi juga sarana untuk mengekspresikan pikiran, perasaan, identitas, dan pengalaman manusia. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa seharusnya tidak hanya berfokus pada penguasaan struktur bahasa, tetapi juga pada pengembangan kemampuan peserta didik untuk berkomunikasi secara autentik dan bermakna. Menurut Brown (2007), pendekatan humanistik dalam pembelajaran bahasa menekankan pentingnya aspek afektif, seperti motivasi, kepercayaan diri, empati, dan sikap positif terhadap bahasa yang dipelajari.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, teori humanistik mendorong terciptanya lingkungan belajar yang kondusif, menyenangkan, dan bebas dari tekanan yang berlebihan. Guru diharapkan mampu membangun hubungan yang positif dengan peserta didik sehingga mereka merasa nyaman dalam menggunakan bahasa Arab tanpa takut melakukan kesalahan. Kesalahan dalam berbahasa tidak dipandang sebagai kegagalan yang harus dihukum, melainkan sebagai bagian alami dari proses belajar. Sikap guru yang menghargai usaha peserta didik dan memberikan dukungan emosional dapat meningkatkan motivasi belajar serta mengurangi kecemasan yang sering muncul dalam pembelajaran bahasa asing.

Salah satu kontribusi penting teori humanistik dalam pembelajaran bahasa adalah perhatian terhadap faktor afektif (*affective factors*). Penelitian dalam bidang pemerolehan bahasa kedua menunjukkan bahwa faktor-faktor seperti motivasi, kecemasan, sikap, dan rasa percaya diri memiliki pengaruh yang besar terhadap keberhasilan belajar bahasa. Peserta didik yang memiliki motivasi tinggi dan rasa percaya diri yang baik cenderung lebih aktif berpartisipasi dalam pembelajaran serta lebih berani menggunakan bahasa target dalam komunikasi. Sebaliknya, kecemasan yang tinggi dapat menghambat kemampuan peserta didik dalam memahami maupun menghasilkan bahasa. Menurut Krashen (1982), kondisi emosional yang negatif dapat meningkatkan *affective filter* sehingga menghambat masuknya input bahasa ke dalam sistem pemerolehan bahasa peserta didik.

Penerapan teori humanistik dalam pembelajaran bahasa Arab dapat dilakukan melalui berbagai strategi yang berpusat pada kebutuhan dan pengalaman peserta didik. Guru dapat mengaitkan materi pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari peserta didik sehingga mereka merasa bahwa bahasa Arab memiliki relevansi dengan pengalaman mereka. Misalnya, peserta didik diajak berbicara tentang keluarga, hobi, cita-cita, pengalaman belajar, atau aktivitas sehari-hari menggunakan bahasa Arab. Aktivitas semacam ini tidak hanya membantu peserta didik mengembangkan keterampilan berbahasa, tetapi juga memberikan kesempatan untuk mengekspresikan diri secara lebih bebas dan autentik.

Selain itu, teori humanistik juga mendorong penggunaan pembelajaran kolaboratif yang memungkinkan peserta didik belajar melalui interaksi sosial yang positif. Diskusi kelompok, kerja sama dalam menyelesaikan tugas, permainan bahasa, simulasi, dan kegiatan berbasis proyek dapat menciptakan suasana belajar yang lebih menyenangkan dan bermakna. Dalam aktivitas tersebut, peserta didik tidak hanya belajar bahasa Arab, tetapi juga belajar menghargai pendapat orang lain, bekerja sama, serta mengembangkan keterampilan sosial yang penting dalam kehidupan sehari-hari. Menurut Richards dan Rodgers (2014), pendekatan humanistik berupaya menciptakan pembelajaran bahasa yang lebih personal, komunikatif, dan berorientasi pada pengembangan individu secara menyeluruh.

Pengaruh teori humanistik juga terlihat dalam munculnya berbagai metode pembelajaran bahasa yang menekankan aspek emosional dan hubungan interpersonal. Salah satu contohnya adalah Community Language Learning (CLL) yang dikembangkan oleh Charles A. Curran. Dalam metode ini, guru berperan sebagai konselor yang membantu peserta didik mengatasi kesulitan belajar bahasa, sedangkan peserta didik dipandang sebagai individu yang membutuhkan dukungan emosional selama proses belajar. Metode lain yang dipengaruhi oleh teori humanistik adalah The Silent Way dan Suggestopedia, yang sama-sama berupaya menciptakan kondisi belajar yang nyaman dan mendukung perkembangan potensi peserta didik secara optimal (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Dalam pembelajaran bahasa Arab di lembaga pendidikan Islam, teori humanistik memiliki relevansi yang sangat tinggi karena sejalan dengan tujuan pendidikan Islam yang menekankan pengembangan manusia secara utuh (insan kāmīl). Pembelajaran bahasa Arab tidak hanya diarahkan pada penguasaan keterampilan linguistik, tetapi juga pada pembentukan karakter, pengembangan sikap positif, serta peningkatan kesadaran spiritual peserta didik. Dengan pendekatan humanistik, bahasa Arab dapat dipelajari tidak sekadar sebagai mata pelajaran, tetapi sebagai sarana untuk mengembangkan potensi intelektual, emosional, sosial, dan religius peserta didik secara seimbang.

Meskipun demikian, teori humanistik juga memiliki beberapa keterbatasan. Penekanan yang terlalu besar pada kebebasan dan kebutuhan individu terkadang menyebabkan kurangnya perhatian terhadap struktur materi dan pencapaian tujuan pembelajaran yang terukur. Selain itu, pendekatan humanistik memerlukan guru yang memiliki kemampuan interpersonal yang baik serta lingkungan belajar yang mendukung agar dapat diterapkan secara efektif. Oleh karena itu, dalam praktik pembelajaran modern, prinsip-prinsip humanistik umumnya dipadukan dengan pendekatan lain sehingga tercipta proses pembelajaran yang seimbang antara pencapaian akademik dan pengembangan aspek kemanusiaan peserta didik.

Secara keseluruhan, teori humanistik memberikan kontribusi penting dalam pembelajaran bahasa Arab dengan menempatkan peserta didik sebagai pusat proses pembelajaran dan memperhatikan kebutuhan emosional, sosial, serta psikologis mereka. Teori ini menekankan bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi, tetapi juga oleh motivasi, rasa percaya diri, hubungan interpersonal, dan pengalaman belajar yang bermakna. Oleh karena itu, prinsip-prinsip humanistik menjadi landasan penting dalam menciptakan pembelajaran bahasa Arab yang lebih menyenangkan, partisipatif, dan berorientasi pada pengembangan manusia secara utuh.

D. Pendekatan Komunikatif (Communicative Approach)

Pendekatan komunikatif (Communicative Approach) merupakan salah satu pendekatan pembelajaran bahasa yang paling berpengaruh dalam dunia pendidikan bahasa modern. Pendekatan ini muncul pada akhir tahun 1960-an dan awal 1970-an sebagai respons terhadap berbagai metode pembelajaran bahasa yang dianggap terlalu menekankan penguasaan struktur gramatikal dan hafalan pola-pola bahasa tanpa memberikan perhatian yang memadai terhadap kemampuan berkomunikasi. Para ahli bahasa dan pendidikan mulai menyadari bahwa tujuan utama pembelajaran bahasa bukan sekadar menguasai aturan tata bahasa, melainkan kemampuan menggunakan bahasa secara efektif dalam berbagai situasi komunikasi nyata. Oleh karena itu, pendekatan komunikatif menempatkan kemampuan berkomunikasi sebagai tujuan utama pembelajaran bahasa, termasuk dalam pembelajaran bahasa Arab (Richards & Rodgers, 2014).

Lahirnya pendekatan komunikatif tidak dapat dilepaskan dari perkembangan kajian linguistik dan sosiolinguistik yang menekankan fungsi bahasa sebagai alat komunikasi sosial. Kritik terhadap pendekatan struktural dan metode audio-lingual yang terlalu berfokus pada pengulangan pola bahasa mendorong munculnya paradigma baru yang melihat bahasa sebagai sarana untuk menyampaikan makna, membangun interaksi, dan memenuhi kebutuhan komunikasi manusia. Dalam perspektif ini, penguasaan tata bahasa tetap penting, tetapi tidak cukup untuk menjamin kemampuan seseorang dalam berkomunikasi secara efektif. Peserta didik perlu memahami kapan, di mana, kepada siapa, dan untuk

tujuan apa suatu bentuk bahasa digunakan. Dengan demikian, pembelajaran bahasa harus memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menggunakan bahasa dalam konteks yang autentik dan bermakna (Savignon, 2002).

Konsep utama yang melandasi pendekatan komunikatif adalah kompetensi komunikatif (communicative competence). Konsep ini pertama kali diperkenalkan oleh Dell Hymes sebagai kritik terhadap konsep kompetensi linguistik yang dikemukakan oleh Noam Chomsky. Menurut Hymes, kemampuan berbahasa tidak hanya mencakup pengetahuan tentang aturan tata bahasa, tetapi juga kemampuan menggunakan bahasa secara tepat sesuai dengan konteks sosial dan budaya. Seseorang dianggap memiliki kompetensi komunikatif apabila mampu memahami dan menghasilkan ujaran yang tidak hanya benar secara gramatikal, tetapi juga sesuai dengan situasi komunikasi yang dihadapi. Pemikiran ini kemudian menjadi landasan teoretis bagi pengembangan pendekatan komunikatif dalam pembelajaran bahasa (Hymes, 1972).

Dalam perkembangannya, kompetensi komunikatif dijelaskan lebih rinci oleh Michael Canale dan Merrill Swain yang membaginya ke dalam beberapa komponen utama. Komponen pertama adalah kompetensi gramatikal, yaitu kemampuan memahami dan menggunakan sistem bahasa seperti fonologi, kosakata, morfologi, dan sintaksis. Komponen kedua adalah kompetensi sociolinguistik yang berkaitan dengan kemampuan menggunakan bahasa sesuai dengan norma sosial dan budaya yang berlaku.

Komponen ketiga adalah kompetensi wacana yang mencakup kemampuan menyusun ujaran atau teks yang koheren dan kohesif. Komponen keempat adalah kompetensi strategis, yaitu kemampuan menggunakan berbagai strategi komunikasi untuk mengatasi kesulitan dalam berbahasa. Keempat komponen tersebut saling melengkapi dalam membentuk kemampuan komunikasi yang efektif (Canale & Swain, 1980).

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, pendekatan komunikatif menekankan bahwa bahasa Arab harus dipelajari sebagai alat komunikasi, bukan semata-mata sebagai objek kajian tata bahasa. Pembelajaran tidak lagi berfokus pada hafalan aturan nahwu dan sharaf secara terpisah dari penggunaan bahasa, tetapi diarahkan pada kemampuan peserta didik untuk menggunakan bahasa Arab dalam berbagai situasi komunikasi yang nyata. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya mengetahui aturan bahasa, tetapi juga mampu menerapkannya dalam kegiatan berbicara, menyimak, membaca, dan menulis secara fungsional. Menurut Brown (2007), pembelajaran bahasa yang efektif adalah pembelajaran yang memungkinkan peserta didik menggunakan bahasa sebagai alat untuk menyampaikan makna, bukan sekadar menghasilkan bentuk-bentuk linguistik yang benar.

Salah satu karakteristik utama pendekatan komunikatif adalah penggunaan aktivitas pembelajaran yang berorientasi pada makna (*meaning-focused activities*). Dalam pendekatan ini, peserta didik diberikan tugas-tugas yang menuntut

mereka untuk menggunakan bahasa Arab dalam proses komunikasi yang sesungguhnya. Kegiatan seperti diskusi kelompok, wawancara, simulasi, bermain peran (role play), pemecahan masalah, presentasi, dan kerja sama dalam proyek menjadi bagian penting dari proses pembelajaran. Aktivitas tersebut memungkinkan peserta didik menggunakan bahasa Arab secara aktif untuk menyampaikan ide, meminta informasi, memberikan pendapat, serta berinteraksi dengan orang lain. Melalui pengalaman komunikasi yang nyata, peserta didik dapat mengembangkan kompetensi berbahasa secara lebih alami dan bermakna (Littlewood, 2004).

Pendekatan komunikatif juga menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran (learner-centered approach). Dalam pendekatan ini, peserta didik dipandang sebagai individu yang aktif membangun kemampuan komunikasinya melalui interaksi dengan lingkungan belajar. Guru tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan yang mendominasi proses pembelajaran, melainkan sebagai fasilitator, pembimbing, dan pengelola aktivitas komunikasi di dalam kelas. Tugas guru adalah menciptakan situasi yang memungkinkan peserta didik menggunakan bahasa Arab secara aktif dan memberikan dukungan yang diperlukan selama proses pembelajaran berlangsung. Menurut Richards (2006), peran guru dalam pendekatan komunikatif lebih banyak berfokus pada penyediaan kesempatan belajar daripada penyampaian informasi secara langsung.

Dalam pembelajaran keterampilan berbicara (mahārah al-kalām), pendekatan komunikatif memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berlatih menggunakan bahasa Arab dalam berbagai konteks kehidupan nyata. Peserta didik tidak hanya diminta menghafal dialog, tetapi juga diajak menciptakan percakapan sendiri berdasarkan situasi tertentu. Misalnya, mereka dapat melakukan simulasi percakapan di pasar, sekolah, perpustakaan, hotel, atau bandara menggunakan bahasa Arab. Aktivitas semacam ini membantu peserta didik mengembangkan kelancaran (fluency) sekaligus meningkatkan rasa percaya diri dalam berkomunikasi menggunakan bahasa Arab.

Dalam pembelajaran keterampilan menyimak (mahārah al-istimā'), pendekatan komunikatif mendorong penggunaan materi autentik yang mencerminkan penggunaan bahasa Arab dalam kehidupan nyata. Peserta didik dapat mendengarkan percakapan, berita, wawancara, podcast, atau video berbahasa Arab yang digunakan oleh penutur asli. Melalui kegiatan tersebut, peserta didik belajar memahami bahasa Arab dalam konteks yang sesungguhnya serta mengembangkan kemampuan menangkap makna secara global maupun rinci. Demikian pula dalam pembelajaran membaca (mahārah al-qirā'ah) dan menulis (mahārah al-kitābah), peserta didik didorong untuk berinteraksi dengan teks-teks yang memiliki fungsi komunikatif sehingga mereka memahami bahwa membaca dan menulis merupakan bagian dari aktivitas komunikasi yang nyata.

Salah satu kelebihan utama pendekatan komunikatif adalah kemampuannya menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna, interaktif, dan relevan dengan kebutuhan peserta didik. Melalui pendekatan ini, peserta didik tidak hanya memperoleh pengetahuan tentang bahasa Arab, tetapi juga mengembangkan kemampuan menggunakan bahasa tersebut dalam kehidupan nyata. Selain itu, pendekatan komunikatif dapat meningkatkan motivasi belajar karena peserta didik merasakan manfaat langsung dari penggunaan bahasa yang dipelajari. Mereka belajar bahasa Arab untuk tujuan komunikasi, bukan semata-mata untuk menghafal aturan tata bahasa atau menjawab soal ujian (Savignon, 2002).

Meskipun demikian, penerapan pendekatan komunikatif dalam pembelajaran bahasa Arab juga menghadapi sejumlah tantangan. Salah satu tantangan utama adalah kecenderungan sebagian lembaga pendidikan yang masih menekankan penguasaan tata bahasa dan kemampuan membaca teks klasik sebagai tujuan utama pembelajaran. Selain itu, keterbatasan lingkungan berbahasa Arab sering kali mengurangi kesempatan peserta didik untuk menggunakan bahasa Arab dalam komunikasi sehari-hari. Oleh karena itu, guru perlu merancang berbagai aktivitas komunikatif yang kreatif agar peserta didik tetap memperoleh pengalaman berbahasa yang autentik meskipun berada di lingkungan non-Arab. Pemanfaatan teknologi digital, media sosial, video pembelajaran, dan interaksi daring dengan penutur bahasa Arab dapat menjadi alternatif untuk mengatasi keterbatasan tersebut.

Secara keseluruhan, pendekatan komunikatif merupakan pendekatan yang menempatkan kemampuan berkomunikasi sebagai tujuan utama pembelajaran bahasa Arab. Pendekatan ini menekankan penggunaan bahasa sebagai alat komunikasi yang bermakna, mengutamakan interaksi, serta mendorong keterlibatan aktif peserta didik dalam proses belajar. Dengan berlandaskan konsep kompetensi komunikatif, pendekatan komunikatif berupaya mengembangkan kemampuan peserta didik untuk menggunakan bahasa Arab secara tepat, efektif, dan sesuai dengan konteks sosial yang dihadapi. Oleh karena itu, pendekatan komunikatif menjadi salah satu pendekatan yang sangat relevan dalam pembelajaran bahasa Arab modern yang berorientasi pada pengembangan kompetensi komunikatif peserta didik.

E. Pendekatan Berbasis Tugas (Task-Based Learning)

Pendekatan Berbasis Tugas (Task-Based Learning atau Task-Based Language Teaching/TBLT) merupakan salah satu perkembangan penting dalam pembelajaran bahasa modern yang berakar dari pendekatan komunikatif. Pendekatan ini muncul sebagai respons terhadap kebutuhan pembelajaran bahasa yang lebih menekankan penggunaan bahasa dalam konteks nyata daripada sekadar mempelajari aturan-aturan kebahasaan secara terpisah. Dalam pendekatan berbasis tugas, bahasa dipelajari melalui keterlibatan peserta didik dalam berbagai aktivitas yang menuntut penggunaan bahasa untuk mencapai tujuan tertentu. Dengan kata lain, fokus utama pembelajaran bukan pada penguasaan bentuk bahasa semata, melainkan pada kemampuan

menggunakan bahasa sebagai alat untuk menyelesaikan tugas yang bermakna dan relevan dengan kehidupan nyata. Oleh karena itu, pendekatan ini banyak digunakan dalam pembelajaran bahasa asing, termasuk bahasa Arab, karena mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih autentik, interaktif, dan berpusat pada peserta didik (Ellis, 2003).

Secara konseptual, pendekatan berbasis tugas berangkat dari pandangan bahwa bahasa paling efektif dipelajari ketika digunakan secara langsung dalam aktivitas komunikasi yang bermakna. Peserta didik memperoleh kesempatan untuk mengembangkan kompetensi berbahasa melalui proses penggunaan bahasa untuk memecahkan masalah, bertukar informasi, mengambil keputusan, menyelesaikan proyek, atau melakukan aktivitas tertentu yang memiliki tujuan yang jelas. Dalam proses tersebut, perhatian peserta didik lebih terfokus pada penyampaian makna daripada pada bentuk linguistik. Namun demikian, penggunaan bahasa secara berulang dalam berbagai tugas secara tidak langsung juga membantu peserta didik memahami dan menginternalisasi unsur-unsur kebahasaan yang digunakan. Menurut Nunan (2004), tugas dalam pembelajaran bahasa merupakan aktivitas yang mengharuskan peserta didik menggunakan bahasa target untuk memahami, memanipulasi, menghasilkan, atau berinteraksi dengan tujuan utama menyampaikan makna.

Salah satu tokoh utama yang berkontribusi dalam pengembangan pendekatan berbasis tugas adalah

David Nunan yang mendefinisikan tugas sebagai aktivitas kelas yang melibatkan peserta didik dalam memahami, memproduksi, atau berinteraksi menggunakan bahasa target dengan fokus utama pada makna daripada bentuk bahasa. Dalam pendekatan ini, keberhasilan pembelajaran tidak hanya diukur dari kemampuan peserta didik menguasai aturan gramatikal, tetapi juga dari kemampuan mereka menggunakan bahasa secara efektif dalam menyelesaikan tugas yang diberikan. Dengan demikian, pembelajaran bahasa menjadi lebih kontekstual karena peserta didik belajar menggunakan bahasa untuk tujuan yang nyata dan bermakna.

Pendekatan berbasis tugas memiliki landasan teoritis yang kuat dalam teori konstruktivisme dan teori pemerolehan bahasa kedua. Dari perspektif konstruktivisme, peserta didik dipandang sebagai individu yang secara aktif membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar. Sementara itu, dalam teori pemerolehan bahasa kedua, penggunaan bahasa dalam konteks yang autentik dianggap sebagai faktor penting yang dapat mempercepat proses pemerolehan bahasa. Menurut Ellis (2003), tugas memungkinkan peserta didik memperoleh pengalaman berbahasa yang mendekati penggunaan bahasa dalam kehidupan nyata sehingga mereka dapat mengembangkan kompetensi linguistik dan komunikatif secara bersamaan.

Dalam pendekatan berbasis tugas, pembelajaran biasanya berlangsung melalui tiga tahap utama, yaitu pre-task, task cycle, dan language focus. Pada tahap

pre-task, guru memperkenalkan topik, tujuan, dan instruksi tugas yang akan dilakukan. Guru juga dapat memberikan contoh atau informasi pendukung yang membantu peserta didik memahami konteks tugas. Tahap ini bertujuan mempersiapkan peserta didik agar memiliki pengetahuan awal yang cukup sebelum melaksanakan tugas utama. Dalam pembelajaran bahasa Arab, tahap pre-task dapat berupa pengenalan kosakata, ungkapan, atau konteks komunikasi yang relevan dengan tugas yang akan dilakukan.

Tahap kedua adalah task cycle, yaitu tahap inti di mana peserta didik melaksanakan tugas menggunakan bahasa target. Pada tahap ini, peserta didik bekerja secara individu, berpasangan, atau dalam kelompok untuk menyelesaikan tugas yang diberikan. Guru berperan sebagai fasilitator yang mengamati dan memberikan bantuan apabila diperlukan tanpa terlalu banyak mengintervensi jalannya komunikasi. Fokus utama pada tahap ini adalah penggunaan bahasa untuk mencapai tujuan komunikasi, bukan ketepatan gramatikal semata. Misalnya, dalam pembelajaran bahasa Arab, peserta didik dapat diminta melakukan wawancara, menyusun rencana perjalanan, memecahkan masalah tertentu, atau membuat presentasi menggunakan bahasa Arab.

Tahap ketiga adalah language focus, yaitu tahap refleksi dan analisis bahasa yang digunakan selama pelaksanaan tugas. Pada tahap ini, guru membantu peserta didik memperhatikan aspek-aspek kebahasaan yang muncul selama kegiatan

berlangsung, seperti kosakata baru, pola kalimat, kesalahan penggunaan bahasa, atau strategi komunikasi yang digunakan. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya memperoleh pengalaman menggunakan bahasa, tetapi juga memahami aspek linguistik yang mendukung keberhasilan komunikasi. Menurut Willis dan Willis (2007), kombinasi antara penggunaan bahasa secara komunikatif dan refleksi terhadap bentuk bahasa merupakan salah satu kekuatan utama pendekatan berbasis tugas.

Dalam pembelajaran bahasa Arab, pendekatan berbasis tugas dapat diterapkan dalam berbagai keterampilan berbahasa. Pada keterampilan berbicara (*mahārah al-kalām*), peserta didik dapat diberikan tugas seperti melakukan percakapan tentang aktivitas sehari-hari, melakukan simulasi transaksi jual beli, menjadi pemandu wisata, atau mempresentasikan suatu topik tertentu dalam bahasa Arab. Aktivitas tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menggunakan bahasa Arab secara aktif dalam situasi yang menyerupai kehidupan nyata.

Pada keterampilan menyimak (*mahārah al-istimāʿ*), peserta didik dapat diberikan tugas untuk mendengarkan rekaman percakapan atau berita berbahasa Arab, kemudian menyusun ringkasan, menjawab pertanyaan, atau menyelesaikan tugas tertentu berdasarkan informasi yang diperoleh. Pendekatan ini membantu peserta didik memahami bahwa kegiatan menyimak bukan sekadar mendengar bunyi bahasa, tetapi merupakan proses memperoleh

informasi yang diperlukan untuk menyelesaikan suatu tugas.

Dalam keterampilan membaca (*mahārah al-qirā'ah*), peserta didik dapat diberikan tugas untuk mencari informasi dari artikel, brosur, atau teks berbahasa Arab yang berkaitan dengan topik tertentu. Misalnya, peserta didik diminta membaca jadwal perjalanan, artikel wisata, atau teks informatif lainnya untuk menyusun rencana kegiatan atau memberikan rekomendasi tertentu. Dengan cara ini, kegiatan membaca menjadi lebih bermakna karena dilakukan untuk tujuan yang jelas.

Sementara itu, dalam keterampilan menulis (*mahārah al-kitābah*), peserta didik dapat diminta menyusun laporan, menulis surat, membuat deskripsi tempat, menyusun poster informasi, atau menghasilkan proyek tertulis lainnya dalam bahasa Arab. Tugas-tugas tersebut memungkinkan peserta didik menggunakan bahasa Arab sebagai alat komunikasi tertulis yang memiliki tujuan nyata dan relevan dengan kehidupan mereka.

Salah satu keunggulan utama pendekatan berbasis tugas adalah kemampuannya meningkatkan motivasi belajar peserta didik. Karena tugas yang diberikan umumnya berkaitan dengan situasi nyata dan memiliki tujuan yang jelas, peserta didik cenderung merasa bahwa pembelajaran yang mereka lakukan memiliki manfaat langsung. Selain itu, pendekatan ini memberikan kesempatan yang luas bagi peserta didik untuk berinteraksi, berkolaborasi, dan menggunakan bahasa Arab secara aktif sehingga proses

pembelajaran menjadi lebih menarik dan bermakna. Menurut Richards dan Rodgers (2014), pendekatan berbasis tugas dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik karena mereka belajar bahasa melalui aktivitas yang menuntut partisipasi aktif dan pemecahan masalah.

Selain meningkatkan motivasi, pendekatan berbasis tugas juga berkontribusi terhadap pengembangan berbagai kompetensi abad ke-21, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, komunikasi, dan pemecahan masalah. Ketika peserta didik bekerja sama untuk menyelesaikan suatu tugas, mereka tidak hanya mengembangkan keterampilan berbahasa, tetapi juga belajar mengelola informasi, mengambil keputusan, serta bekerja dalam tim. Dengan demikian, pembelajaran bahasa Arab tidak hanya berorientasi pada penguasaan bahasa, tetapi juga pada pengembangan keterampilan yang dibutuhkan dalam kehidupan modern.

Meskipun memiliki banyak kelebihan, pendekatan berbasis tugas juga menghadapi beberapa tantangan dalam penerapannya. Guru perlu merancang tugas yang sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik, tujuan pembelajaran, serta konteks pembelajaran yang tersedia. Selain itu, pelaksanaan tugas sering kali memerlukan waktu yang lebih panjang dibandingkan pembelajaran konvensional. Evaluasi hasil belajar juga menjadi lebih kompleks karena tidak hanya menilai ketepatan bahasa, tetapi juga keberhasilan peserta didik dalam menyelesaikan tugas dan menggunakan bahasa secara komunikatif. Oleh karena itu, keberhasilan penerapan pendekatan

berbasis tugas sangat bergantung pada kemampuan guru dalam merancang, mengelola, dan mengevaluasi kegiatan pembelajaran secara efektif.

Secara keseluruhan, pendekatan berbasis tugas merupakan pendekatan pembelajaran bahasa yang menempatkan penggunaan bahasa dalam aktivitas yang bermakna sebagai inti proses belajar. Dalam pembelajaran bahasa Arab, pendekatan ini memungkinkan peserta didik mengembangkan kompetensi komunikatif melalui keterlibatan aktif dalam berbagai tugas yang menyerupai penggunaan bahasa dalam kehidupan nyata. Dengan menekankan aspek komunikasi, kolaborasi, dan pemecahan masalah, pendekatan berbasis tugas tidak hanya membantu peserta didik menguasai bahasa Arab, tetapi juga mempersiapkan mereka menghadapi berbagai tuntutan komunikasi dan kehidupan pada era global yang terus berkembang.

F. Pendekatan Integratif dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Pendekatan integratif (integrated approach) merupakan salah satu pendekatan pembelajaran bahasa yang menekankan keterpaduan berbagai unsur bahasa dan keterampilan berbahasa dalam satu proses pembelajaran yang utuh. Pendekatan ini berkembang sebagai respons terhadap praktik pembelajaran bahasa yang cenderung memisahkan keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis ke dalam bagian-bagian yang berdiri sendiri. Dalam kenyataannya, penggunaan bahasa dalam kehidupan sehari-hari tidak pernah berlangsung secara terpisah, melainkan melibatkan berbagai

keterampilan secara bersamaan dan saling mendukung. Oleh karena itu, pendekatan integratif berupaya menghadirkan pengalaman belajar yang lebih alami dengan menghubungkan berbagai komponen bahasa dalam satu kesatuan yang bermakna. Dalam pembelajaran bahasa Arab, pendekatan ini menjadi sangat relevan karena memungkinkan peserta didik mengembangkan kompetensi berbahasa secara komprehensif dan seimbang (Richards & Rodgers, 2014).

Secara konseptual, pendekatan integratif berangkat dari pandangan bahwa bahasa merupakan sistem yang utuh dan saling terkait. Penguasaan satu keterampilan bahasa tidak dapat dipisahkan dari keterampilan lainnya. Seseorang yang mendengarkan suatu informasi biasanya akan merespons dengan berbicara, membaca untuk memperoleh informasi tambahan, atau menulis untuk menyampaikan kembali informasi tersebut. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa yang efektif perlu mengintegrasikan berbagai keterampilan berbahasa agar peserta didik mampu menggunakan bahasa secara fungsional dalam situasi nyata. Menurut Brown (2007), pembelajaran bahasa yang mengintegrasikan berbagai keterampilan berbahasa akan lebih mencerminkan penggunaan bahasa yang sebenarnya dibandingkan pembelajaran yang memisahkan keterampilan-keterampilan tersebut secara kaku.

Dalam pembelajaran bahasa Arab, pendekatan integratif tidak hanya menghubungkan empat keterampilan berbahasa (mahārah al-istimā‘,

mahārah al-kalām, mahārah al-qirā'ah, dan mahārah al-kitābah), tetapi juga mengintegrasikan berbagai unsur kebahasaan seperti fonologi (ashwāt), kosakata (mufradāt), tata bahasa (qawā'id), dan aspek budaya Arab. Dengan demikian, peserta didik tidak mempelajari setiap unsur bahasa secara terpisah, melainkan dalam konteks penggunaan bahasa yang utuh. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik memahami hubungan antara bentuk bahasa, makna, dan penggunaannya dalam berbagai situasi komunikasi (Al-Khuli, 1982).

Salah satu prinsip utama pendekatan integratif adalah pembelajaran yang berorientasi pada makna dan konteks. Materi pembelajaran disajikan dalam bentuk tema, topik, atau situasi komunikasi tertentu yang memungkinkan peserta didik menggunakan berbagai keterampilan bahasa secara bersamaan. Sebagai contoh, ketika mempelajari tema "kehidupan di sekolah" (al-hayāh fī al-madrasah), peserta didik dapat terlebih dahulu mendengarkan dialog tentang aktivitas di sekolah, kemudian mendiskusikannya secara lisan, membaca teks yang berkaitan dengan topik tersebut, dan akhirnya menulis deskripsi mengenai pengalaman mereka sendiri di sekolah. Melalui proses ini, berbagai keterampilan bahasa berkembang secara terpadu dalam satu pengalaman belajar yang bermakna.

Pendekatan integratif memiliki landasan teoritis yang kuat dalam teori konstruktivisme dan pendekatan komunikatif. Dari perspektif konstruktivisme, peserta didik membangun pemahaman melalui keterlibatan aktif dalam berbagai pengalaman belajar yang saling

terhubung. Sementara itu, pendekatan komunikatif menekankan bahwa bahasa dipelajari melalui penggunaannya dalam komunikasi yang nyata. Integrasi berbagai keterampilan bahasa memungkinkan peserta didik memperoleh pengalaman komunikasi yang lebih autentik karena mereka menggunakan bahasa sebagaimana digunakan dalam kehidupan sehari-hari. Menurut Oxford (2001), pembelajaran bahasa yang mengintegrasikan berbagai keterampilan berbahasa dapat meningkatkan efektivitas belajar karena peserta didik memperoleh kesempatan untuk memproses bahasa melalui berbagai saluran yang saling melengkapi.

Dalam pembelajaran keterampilan menyimak (*mahārah al-istimāʿ*), pendekatan integratif tidak berhenti pada aktivitas mendengarkan semata. Setelah mendengarkan suatu teks atau percakapan berbahasa Arab, peserta didik dapat diminta mendiskusikan isi teks, menjawab pertanyaan, membuat rangkuman tertulis, atau menyampaikan kembali informasi yang diperoleh. Dengan demikian, keterampilan menyimak terhubung secara langsung dengan keterampilan berbicara dan menulis. Proses ini membantu peserta didik memahami bahwa menyimak bukan hanya aktivitas menerima informasi, tetapi juga bagian dari proses komunikasi yang lebih luas.

Demikian pula dalam pembelajaran membaca (*mahārah al-qirāʾah*), peserta didik tidak hanya diminta memahami isi teks, tetapi juga menggunakan informasi yang diperoleh untuk melakukan aktivitas

lain. Misalnya, setelah membaca artikel tentang budaya Arab, peserta didik dapat berdiskusi mengenai isi bacaan, membuat presentasi, atau menulis refleksi terkait topik yang dibahas. Integrasi semacam ini membantu peserta didik mengembangkan kemampuan memahami teks sekaligus meningkatkan keterampilan produktif mereka. Menurut Nation dan Newton (2009), integrasi keterampilan membaca dan menulis dapat memperkuat proses pemerolehan bahasa karena peserta didik menggunakan informasi yang diperoleh secara aktif dalam aktivitas berbahasa lainnya.

Pendekatan integratif juga memberikan manfaat yang besar dalam pembelajaran kosakata dan tata bahasa bahasa Arab. Kosakata dan kaidah gramatikal tidak diajarkan secara terpisah sebagai materi yang harus dihafal, tetapi diperkenalkan melalui konteks penggunaan bahasa yang nyata. Peserta didik mempelajari kosakata baru melalui teks, percakapan, atau aktivitas komunikasi, kemudian menggunakan kosakata tersebut dalam berbicara dan menulis. Demikian pula, aturan tata bahasa diperkenalkan melalui contoh-contoh penggunaan bahasa yang autentik sehingga peserta didik memahami fungsi dan penerapannya dalam komunikasi. Pendekatan ini membantu mengurangi kesan bahwa tata bahasa merupakan materi yang sulit dan abstrak karena dipelajari dalam konteks yang bermakna.

Selain mengintegrasikan keterampilan berbahasa dan unsur kebahasaan, pendekatan integratif juga mendorong integrasi antara pembelajaran bahasa Arab dan bidang ilmu lainnya. Dalam konteks

pendidikan modern, bahasa Arab tidak hanya dipelajari sebagai mata pelajaran tersendiri, tetapi juga dapat digunakan sebagai media untuk mempelajari berbagai tema seperti sejarah Islam, kebudayaan Arab, ilmu pengetahuan, teknologi, ekonomi, maupun isu-isu sosial kontemporer. Integrasi lintas disiplin ini membantu peserta didik memahami bahwa bahasa Arab memiliki fungsi yang luas sebagai sarana memperoleh dan menyampaikan pengetahuan. Menurut Coyle, Hood, dan Marsh (2010), integrasi antara pembelajaran bahasa dan konten akademik dapat meningkatkan motivasi serta memperluas kesempatan penggunaan bahasa secara autentik.

Dalam pembelajaran bahasa Arab di lembaga pendidikan Islam, pendekatan integratif memiliki relevansi yang sangat tinggi karena memungkinkan integrasi antara kompetensi kebahasaan dan pemahaman keislaman. Peserta didik dapat mempelajari bahasa Arab melalui teks-teks Al-Qur'an, hadis, kisah para nabi, literatur Islam klasik, maupun isu-isu keislaman kontemporer. Dengan demikian, pembelajaran bahasa Arab tidak hanya bertujuan mengembangkan kemampuan linguistik, tetapi juga memperkuat pemahaman keagamaan dan nilai-nilai Islam yang terkandung dalam berbagai sumber berbahasa Arab.

Salah satu keunggulan utama pendekatan integratif adalah kemampuannya menciptakan pembelajaran yang lebih alami dan bermakna. Karena berbagai keterampilan bahasa dipelajari secara terpadu, peserta didik memperoleh pengalaman berbahasa

yang lebih mendekati penggunaan bahasa dalam kehidupan nyata. Pendekatan ini juga memungkinkan pembelajaran menjadi lebih efisien karena satu aktivitas dapat mengembangkan beberapa keterampilan sekaligus. Selain itu, integrasi berbagai komponen bahasa membantu peserta didik memahami hubungan antara bentuk, makna, dan fungsi bahasa secara lebih menyeluruh (Oxford, 2001).

Meskipun demikian, penerapan pendekatan integratif juga menghadapi sejumlah tantangan. Guru perlu memiliki kemampuan yang baik dalam merancang kegiatan pembelajaran yang mampu menghubungkan berbagai keterampilan dan unsur bahasa secara seimbang. Selain itu, penyusunan materi dan evaluasi pembelajaran menjadi lebih kompleks karena harus mencerminkan keterpaduan berbagai aspek yang dipelajari. Namun, dengan perencanaan yang matang dan pemanfaatan berbagai sumber belajar yang tersedia, tantangan tersebut dapat diatasi sehingga pembelajaran bahasa Arab menjadi lebih efektif dan relevan dengan kebutuhan peserta didik.

Secara keseluruhan, pendekatan integratif merupakan pendekatan pembelajaran bahasa Arab yang menekankan keterpaduan berbagai keterampilan berbahasa, unsur kebahasaan, konteks komunikasi, dan bahkan disiplin ilmu lainnya dalam satu proses pembelajaran yang utuh. Pendekatan ini memandang bahasa sebagai sistem yang saling terhubung dan digunakan secara terpadu dalam kehidupan nyata. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab yang menerapkan pendekatan integratif

tidak hanya membantu peserta didik menguasai aspek linguistik, tetapi juga mengembangkan kompetensi komunikatif, kemampuan berpikir, serta pemahaman budaya dan keislaman secara lebih komprehensif.

BAB 4

Metode Pembelajaran Bahasa Arab Tradisional dan Modern

A. Metode Tradisional dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Metode tradisional dalam pembelajaran bahasa Arab merupakan salah satu pendekatan paling tua dan paling berpengaruh dalam sejarah pendidikan Islam. Keberadaannya tidak dapat dipisahkan dari tradisi intelektual Islam klasik yang menjadikan bahasa Arab sebagai instrumen utama dalam memahami sumber-sumber ajaran Islam, seperti Al-Qur'an, hadis, tafsir, fikih, serta berbagai karya ulama dalam bidang ilmu keislaman lainnya. Dalam konteks historis, pembelajaran bahasa Arab pada masa awal tidak diarahkan untuk kepentingan komunikasi sehari-hari sebagaimana pembelajaran bahasa asing modern, melainkan untuk kepentingan pemahaman teks (*text-oriented learning*). Oleh karena itu, orientasi utama metode tradisional adalah penguasaan struktur bahasa secara mendalam agar peserta didik mampu membaca, memahami, dan menafsirkan teks-teks Arab secara akurat (Richards & Rodgers, 2001).

Secara epistemologis, metode tradisional dibangun di atas paradigma bahwa bahasa merupakan suatu sistem aturan yang logis dan terstruktur. Bahasa dipahami sebagai seperangkat kaidah yang harus dikuasai secara sistematis sebelum digunakan dalam praktik berbahasa. Dalam tradisi pembelajaran bahasa Arab, paradigma ini diwujudkan melalui penekanan yang sangat kuat pada penguasaan ilmu nahwu (sintaksis) dan sharaf (morfologi). Kedua disiplin ilmu tersebut dipandang sebagai fondasi utama dalam memahami bahasa Arab, karena perubahan struktur dan bentuk kata dalam bahasa Arab memiliki implikasi langsung

terhadap makna. Dengan demikian, pembelajaran bahasa tidak hanya dipahami sebagai aktivitas komunikatif, tetapi juga sebagai proses intelektual yang menuntut ketelitian analisis dan kedalaman berpikir linguistik (Thu'aimah, 1989).

Salah satu bentuk paling dominan dari metode tradisional adalah metode qawā'id wa tarjamah (grammar translation method). Metode ini menekankan pembelajaran bahasa melalui penghafalan aturan tata bahasa, analisis gramatikal, dan penerjemahan teks. Dalam praktiknya, guru menjelaskan kaidah bahasa secara rinci, kemudian peserta didik diminta menerapkan kaidah tersebut dalam membaca dan menerjemahkan teks Arab ke dalam bahasa ibu mereka atau sebaliknya (Larsen-Freeman, 2000). Fokus pembelajaran bukan pada kemampuan berbicara secara spontan, melainkan pada kemampuan memahami struktur bahasa dan ketepatan makna. Oleh karena itu, keberhasilan peserta didik dalam metode ini biasanya diukur dari kemampuan mereka menjelaskan fungsi kata dalam kalimat, mengidentifikasi perubahan bentuk kata, serta memahami isi teks secara literal maupun kontekstual.

Dalam lingkungan pendidikan Islam tradisional, khususnya pesantren, metode tradisional berkembang dalam bentuk-bentuk pedagogis khas seperti sorogan, bandongan, dan halaqah. Pada metode sorogan, peserta didik membaca teks secara individual di hadapan guru, kemudian guru memberikan koreksi terhadap bacaan, struktur, dan pemahaman makna. Sementara itu, metode bandongan dilakukan dengan cara guru membaca, menerjemahkan, dan menjelaskan teks, sedangkan peserta didik menyimak serta memberi catatan pada kitab yang dipelajari. Tradisi ini menunjukkan bahwa pembelajaran bahasa Arab dalam konteks tradisional bukan sekadar proses transfer pengetahuan linguistik, tetapi juga proses transmisi otoritas keilmuan dan pembentukan budaya akademik Islam (Azra, 2012). Hubungan antara guru dan murid tidak hanya bersifat pedagogis, tetapi juga intelektual dan spiritual, sehingga pembelajaran bahasa menjadi bagian dari proses pembentukan karakter keilmuan.

ika dianalisis secara lebih mendalam, metode tradisional memiliki kekuatan yang sangat besar dalam membangun fondasi

linguistik yang kokoh. Penekanan pada analisis struktur bahasa menjadikan peserta didik memiliki kemampuan membaca teks secara cermat dan sistematis. Dalam konteks kajian kitab kuning, kemampuan ini menjadi sangat penting karena teks-teks klasik Arab umumnya ditulis tanpa harakat dan menggunakan struktur sintaksis yang kompleks. Kesalahan memahami i'rab atau perubahan morfologis dapat menyebabkan perbedaan makna yang signifikan. Oleh karena itu, metode tradisional melatih peserta didik untuk berpikir analitis, teliti, dan disiplin dalam memahami bahasa (Brown, 2007).

Selain itu, metode tradisional juga memiliki dimensi intelektual yang kuat karena pembelajaran bahasa tidak dipisahkan dari tradisi berpikir ilmiah. Peserta didik tidak hanya belajar “menggunakan” bahasa, tetapi juga belajar memahami logika bahasa itu sendiri. Dalam konteks ini, bahasa Arab diposisikan bukan hanya sebagai alat komunikasi, tetapi sebagai instrumen epistemologis untuk memahami ilmu pengetahuan dan tradisi keilmuan Islam. Hal inilah yang menyebabkan metode tradisional tetap bertahan dan memiliki legitimasi kuat di berbagai lembaga pendidikan Islam hingga saat ini, meskipun pendekatan modern terus berkembang.

Namun demikian, dalam perspektif pedagogi modern, metode tradisional juga menghadapi berbagai kritik. Salah satu kritik utama adalah kecenderungannya yang terlalu berorientasi pada aspek struktural dan teoritis, sehingga kurang memberikan ruang bagi pengembangan keterampilan komunikasi aktif. Peserta didik sering kali memiliki kemampuan membaca teks yang baik, tetapi mengalami kesulitan ketika harus menggunakan bahasa Arab dalam percakapan sehari-hari. Proses pembelajaran yang didominasi hafalan, penerjemahan, dan penjelasan guru juga menyebabkan interaksi belajar menjadi kurang dinamis. Dalam banyak kasus, peserta didik lebih berperan sebagai penerima informasi daripada pengguna aktif bahasa (Nunan, 1991).

Selain itu, metode tradisional sering dianggap kurang responsif terhadap perkembangan kebutuhan pembelajaran bahasa di era globalisasi. Perubahan paradigma pendidikan modern menuntut pembelajaran yang lebih komunikatif,

kolaboratif, dan berorientasi pada keterampilan abad ke-21, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, dan komunikasi. Dalam konteks ini, metode tradisional dipandang memiliki keterbatasan karena lebih menekankan reproduksi pengetahuan daripada eksplorasi dan penggunaan bahasa secara kontekstual. Meskipun demikian, kritik terhadap metode tradisional tidak serta-merta menghilangkan relevansinya. Justru dalam konteks tertentu, terutama pembelajaran yang berorientasi pada kajian teks klasik dan penguatan fondasi gramatikal, metode tradisional masih memiliki posisi yang sangat penting dan sulit digantikan.

Dengan demikian, metode tradisional dalam pembelajaran bahasa Arab pada hakikatnya merupakan pendekatan yang lahir dari kebutuhan historis dan intelektual tertentu. Metode ini memiliki kontribusi besar dalam membentuk tradisi akademik Islam dan membangun kemampuan analisis linguistik yang mendalam. Meskipun menghadapi tantangan di era modern, metode tradisional tetap relevan apabila digunakan secara kontekstual dan dipadukan dengan pendekatan yang lebih komunikatif. Oleh karena itu, memahami metode tradisional tidak cukup hanya dengan melihat kelemahannya, tetapi juga harus memahami akar filosofis, tujuan historis, serta kontribusinya dalam perkembangan pembelajaran bahasa Arab secara keseluruhan.

B. Perbandingan Metode Tradisional dan Modern

Perkembangan pembelajaran bahasa Arab menunjukkan adanya dinamika paradigma yang terus berubah seiring dengan perubahan kebutuhan pendidikan, perkembangan teori linguistik, serta tuntutan sosial masyarakat. Dalam konteks ini, metode tradisional dan metode modern muncul sebagai dua pendekatan besar yang memiliki landasan filosofis, orientasi pedagogis, serta strategi pembelajaran yang berbeda. Perbedaan keduanya tidak hanya terletak pada teknik mengajar yang digunakan, tetapi juga pada cara memandang hakikat bahasa, tujuan pembelajaran, serta posisi peserta didik dalam proses belajar. Oleh karena itu, perbandingan antara metode tradisional dan modern menjadi penting untuk memahami bagaimana kedua pendekatan tersebut

membentuk arah pembelajaran bahasa Arab dalam berbagai konteks pendidikan (Richards & Rodgers, 2001).

Metode tradisional pada dasarnya berangkat dari pandangan struktural bahwa bahasa adalah seperangkat aturan yang harus dipahami secara sistematis sebelum digunakan. Dalam paradigma ini, pembelajaran bahasa diarahkan pada penguasaan aspek gramatikal, penghafalan kosakata, serta kemampuan membaca dan menerjemahkan teks. Bahasa dipahami sebagai objek kajian ilmiah yang harus dianalisis secara mendalam, sehingga keberhasilan pembelajaran lebih banyak diukur dari kemampuan peserta didik memahami struktur bahasa secara benar (Larsen-Freeman, 2000). Sebaliknya, metode modern berkembang dari pendekatan komunikatif yang memandang bahasa sebagai alat interaksi sosial. Fokus pembelajaran tidak lagi semata-mata pada penguasaan aturan bahasa, tetapi pada kemampuan menggunakan bahasa secara aktif dan bermakna dalam situasi nyata. Dengan demikian, orientasi metode modern lebih menekankan pada kompetensi komunikatif daripada sekadar kompetensi linguistik.

Perbedaan paradigma tersebut berimplikasi langsung terhadap tujuan pembelajaran. Dalam metode tradisional, tujuan utama pembelajaran bahasa Arab adalah kemampuan memahami teks, terutama teks-teks klasik keislaman yang membutuhkan ketelitian gramatikal tinggi. Oleh karena itu, pembelajaran banyak diarahkan pada penguasaan ilmu nahwu, sharaf, dan kemampuan membaca kitab kuning. Pendekatan ini sangat relevan dalam lingkungan pendidikan Islam tradisional yang menjadikan bahasa Arab sebagai alat untuk mengakses khazanah keilmuan Islam klasik. Sementara itu, metode modern lebih menekankan kemampuan praktis dalam menggunakan bahasa Arab untuk komunikasi lisan maupun tulisan. Bahasa Arab tidak hanya dipelajari sebagai bahasa teks, tetapi juga sebagai bahasa hidup yang digunakan dalam interaksi sosial, akademik, dan profesional (Brown, 2007).

Dari segi proses pembelajaran, metode tradisional cenderung bersifat teacher-centered, di mana guru menjadi pusat utama dalam penyampaian pengetahuan. Guru berperan sebagai

otoritas yang menjelaskan aturan bahasa, memberikan contoh, serta menentukan jalannya pembelajaran, sedangkan peserta didik lebih banyak mendengarkan, mencatat, dan menghafal. Interaksi dalam kelas umumnya berlangsung satu arah, sehingga ruang partisipasi peserta didik relatif terbatas. Sebaliknya, metode modern mengembangkan pendekatan student-centered yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam pembelajaran. Guru tidak lagi berfungsi semata sebagai pemberi informasi, tetapi sebagai fasilitator yang menciptakan situasi belajar yang komunikatif dan kolaboratif (Nunan, 1991). Dalam konteks ini, peserta didik didorong untuk aktif berbicara, berdiskusi, memecahkan masalah, serta menggunakan bahasa dalam berbagai aktivitas nyata.

Perbedaan lain yang sangat menonjol terlihat pada penggunaan materi dan media pembelajaran. Metode tradisional umumnya menggunakan teks-teks klasik atau bacaan akademik yang berorientasi pada analisis bahasa. Materi pembelajaran disusun berdasarkan tingkat kesulitan gramatikal dan logika kebahasaan, sehingga fokus utamanya adalah ketepatan struktur. Sebaliknya, metode modern lebih menekankan penggunaan materi kontekstual yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Dialog sehari-hari, simulasi komunikasi, media audio-visual, hingga teknologi digital menjadi bagian integral dari proses pembelajaran modern (Richards, 2006). Hal ini menunjukkan bahwa metode modern berupaya menghadirkan bahasa sebagai pengalaman hidup yang nyata, bukan sekadar objek teoritis.

Jika dianalisis lebih mendalam, metode tradisional memiliki keunggulan dalam membangun kemampuan analisis linguistik yang mendalam. Peserta didik yang belajar melalui pendekatan ini umumnya memiliki kemampuan membaca teks yang kuat, memahami struktur bahasa secara sistematis, serta mampu melakukan interpretasi terhadap teks-teks kompleks. Dalam konteks kajian keislaman, kemampuan ini sangat penting karena teks Arab klasik memiliki karakteristik linguistik yang membutuhkan ketelitian tinggi. Namun demikian, metode tradisional sering dikritik karena kurang memberikan ruang bagi pengembangan keterampilan komunikasi aktif. Banyak peserta didik yang memahami aturan bahasa secara teoritis, tetapi

mengalami kesulitan ketika harus berbicara atau berinteraksi menggunakan bahasa Arab secara spontan.

Di sisi lain, metode modern memiliki keunggulan dalam menciptakan pembelajaran yang lebih interaktif, dinamis, dan komunikatif. Peserta didik tidak hanya belajar tentang bahasa, tetapi juga belajar menggunakan bahasa dalam konteks nyata. Pendekatan ini dianggap lebih sesuai dengan tuntutan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan kemampuan komunikasi, kreativitas, kolaborasi, dan pemecahan masalah. Namun demikian, metode modern juga menghadapi kritik, terutama karena dalam beberapa praktiknya pembelajaran terlalu berfokus pada kelancaran komunikasi sehingga aspek ketepatan gramatikal kurang mendapatkan perhatian yang memadai (Kumaravadivelu, 2006). Akibatnya, peserta didik mungkin mampu berbicara dengan lancar, tetapi masih melakukan banyak kesalahan dalam struktur bahasa.

Selain itu, efektivitas kedua metode juga sangat dipengaruhi oleh konteks pembelajaran. Dalam lingkungan pesantren atau lembaga kajian Islam klasik, metode tradisional sering kali lebih relevan karena sesuai dengan kebutuhan pembelajaran teks keagamaan. Sebaliknya, dalam sekolah modern atau institusi yang berorientasi pada komunikasi global, metode modern cenderung lebih efektif karena mampu mengembangkan keterampilan bahasa yang lebih aplikatif. Dengan demikian, perbedaan antara metode tradisional dan modern sebenarnya tidak dapat dipahami secara hitam-putih sebagai “lama versus baru” atau “baik versus buruk”, melainkan sebagai dua pendekatan yang lahir dari kebutuhan dan tujuan pembelajaran yang berbeda.

Dalam perspektif pedagogi kontemporer, kecenderungan yang berkembang bukan lagi mempertentangkan kedua metode tersebut, tetapi mencari titik integrasi yang memungkinkan keduanya saling melengkapi. Pendekatan integratif atau eklektik menjadi semakin relevan karena mampu menggabungkan kekuatan metode tradisional dalam aspek analisis linguistik dengan kekuatan metode modern dalam aspek komunikasi. Dalam praktiknya, guru dapat memanfaatkan pendekatan komunikatif untuk membangun keterampilan penggunaan bahasa, sekaligus

tetap memberikan penguatan gramatikal agar peserta didik memiliki fondasi bahasa yang kuat. Pendekatan semacam ini mencerminkan pemahaman bahwa pembelajaran bahasa Arab yang efektif bukanlah pembelajaran yang hanya berorientasi pada teori atau praktik semata, tetapi pembelajaran yang mampu menyeimbangkan keduanya secara proporsional.

Dengan demikian, perbandingan antara metode tradisional dan modern menunjukkan bahwa masing-masing pendekatan memiliki karakteristik, kekuatan, dan keterbatasan yang berbeda. Metode tradisional unggul dalam membangun kedalaman analisis bahasa dan pemahaman teks, sedangkan metode modern lebih efektif dalam mengembangkan kemampuan komunikasi dan keterampilan berbahasa aktif. Oleh karena itu, tantangan utama dalam pembelajaran bahasa Arab kontemporer bukanlah memilih salah satu metode secara mutlak, melainkan bagaimana mengadaptasi dan mengintegrasikan berbagai pendekatan tersebut sesuai dengan kebutuhan peserta didik, tujuan pembelajaran, dan perkembangan zaman.

C. Kelebihan dan Kelemahan Setiap Metode

Metode pembelajaran bahasa Arab pada dasarnya dapat diklasifikasikan ke dalam dua pendekatan utama, yaitu metode tradisional dan metode modern. Masing-masing metode memiliki kelebihan dan kelemahan yang tidak dapat dipisahkan dari karakteristik dasar, tujuan, serta paradigma pembelajaran yang melatarbelakanginya. Oleh karena itu, analisis terhadap kelebihan dan kelemahan kedua metode ini menjadi penting untuk memahami efektivitas penggunaannya dalam berbagai konteks pembelajaran (Richards & Rodgers, 2001).

Metode tradisional, khususnya metode qawā'id wa tarjamah (tata bahasa-terjemah), memiliki keunggulan utama dalam membangun fondasi linguistik yang kuat. Penekanan pada penguasaan kaidah nahwu dan sharaf memungkinkan peserta didik memahami struktur bahasa Arab secara sistematis dan mendalam. Hal ini sangat penting terutama dalam konteks pembelajaran yang berorientasi pada teks, seperti kajian kitab kuning atau literatur klasik Islam. Melalui metode ini, peserta didik dilatih untuk melakukan analisis gramatikal secara rinci, sehingga

mampu mengidentifikasi fungsi kata dalam kalimat, memahami perubahan bentuk kata, serta menangkap makna teks secara lebih akurat. Selain itu, metode ini juga berkontribusi dalam membentuk pola pikir analitis dan ketelitian akademik, karena peserta didik dituntut untuk memahami bahasa sebagai suatu sistem yang terstruktur (Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2007).

Di sisi lain, metode tradisional juga memiliki sejumlah keterbatasan yang cukup signifikan. Salah satu kelemahan utama adalah kurangnya perhatian terhadap aspek keterampilan berbahasa secara komunikatif, khususnya dalam kemampuan berbicara (maharah kalam) dan menyimak (maharah istima') (Nunan, 2003). Proses pembelajaran yang cenderung berpusat pada guru menyebabkan peserta didik lebih banyak berperan sebagai penerima informasi daripada sebagai pengguna aktif bahasa (Richards & Rodgers, 2001). Akibatnya, meskipun peserta didik memiliki pemahaman yang baik terhadap struktur bahasa, mereka sering mengalami kesulitan dalam mengaplikasikan bahasa Arab dalam situasi komunikasi nyata. Selain itu, metode ini sering dianggap kurang variatif dan cenderung monoton karena didominasi oleh kegiatan hafalan dan penerjemahan (Harmer, 2007). Dalam jangka panjang, kondisi ini dapat menurunkan motivasi belajar peserta didik, terutama pada generasi yang terbiasa dengan pendekatan pembelajaran yang lebih interaktif dan dinamis. Lebih lanjut, metode tradisional juga dinilai kurang responsif terhadap tuntutan perkembangan zaman yang menekankan pentingnya keterampilan komunikasi, kreativitas, dan berpikir kritis (Brown, 2007).

Sebaliknya, metode modern dalam pembelajaran bahasa Arab hadir sebagai respons terhadap keterbatasan metode tradisional, dengan menekankan pada penggunaan bahasa sebagai alat komunikasi (Richards, 2006). Metode ini berorientasi pada pengembangan keterampilan berbahasa secara menyeluruh, mencakup kemampuan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis dalam konteks yang bermakna (Nunan, 2003). Salah satu kelebihan utama metode modern adalah kemampuannya dalam menciptakan pembelajaran yang interaktif dan partisipatif. Peserta didik didorong untuk aktif terlibat dalam berbagai kegiatan, seperti diskusi, role play, simulasi, dan penggunaan media pembelajaran

berbasis teknologi (Harmer, 2007). Hal ini tidak hanya meningkatkan kemampuan berbahasa, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial dan kognitif peserta didik. Selain itu, metode modern juga sejalan dengan pendekatan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan pada pengembangan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi (Trilling & Fadel, 2009).

Namun demikian, metode modern juga tidak terlepas dari berbagai kelemahan. Salah satu kritik utama terhadap metode ini adalah kurangnya penekanan pada aspek gramatikal secara mendalam (Ellis, 2008). Dalam upaya meningkatkan kemampuan komunikasi, pembelajaran sering kali mengabaikan ketepatan struktur bahasa, sehingga peserta didik berpotensi mengalami kesalahan dalam penggunaan tata bahasa. Selain itu, keberhasilan penerapan metode modern sangat bergantung pada ketersediaan sarana dan prasarana, seperti media pembelajaran dan teknologi pendukung (Richards & Rodgers, 2001). Dalam konteks lembaga pendidikan yang memiliki keterbatasan fasilitas, penerapan metode ini menjadi kurang optimal. Di samping itu, metode modern juga menuntut kompetensi guru yang tinggi, baik dalam hal penguasaan materi maupun kemampuan pedagogis (Brown, 2007). Guru dituntut untuk mampu merancang pembelajaran yang kreatif, adaptif, dan kontekstual, yang tidak selalu mudah untuk dilakukan. Lebih jauh lagi, dalam konteks pembelajaran yang berorientasi pada kajian teks klasik, metode modern sering dianggap kurang memadai karena tidak memberikan penekanan yang cukup pada analisis linguistik yang mendalam (Larsen-Freeman, 2000).

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa baik metode tradisional maupun metode modern memiliki keunggulan dan keterbatasan masing-masing. Metode tradisional unggul dalam aspek penguasaan struktur bahasa dan pemahaman teks, sedangkan metode modern lebih efektif dalam mengembangkan keterampilan komunikasi dan keterlibatan peserta didik. Perbedaan ini menunjukkan bahwa tidak ada satu metode yang sepenuhnya superior, melainkan efektivitasnya sangat bergantung pada konteks penggunaannya.

D. Pemilihan Metode yang Efektif sesuai Konteks

Pemilihan metode pembelajaran bahasa Arab yang efektif pada dasarnya bukanlah persoalan memilih antara metode tradisional atau metode modern secara dikotomis, melainkan bagaimana seorang pendidik mampu membaca konteks pembelajaran secara komprehensif dan menyesuaikan pendekatan yang digunakan dengan kebutuhan nyata di lapangan. Dalam praktiknya, tidak ada satu metode pun yang dapat dianggap paling unggul untuk semua situasi. Setiap metode lahir dari latar belakang filosofis, tujuan, serta kondisi sosial tertentu, sehingga efektivitasnya sangat bergantung pada kesesuaian dengan konteks penggunaannya. Oleh karena itu, pendekatan yang kaku dan bersifat “satu metode untuk semua” justru berpotensi menghambat tercapainya tujuan pembelajaran secara optimal (Richards & Rodgers, 2001).

Jika ditinjau dari perspektif tujuan pembelajaran, terlihat bahwa orientasi pembelajaran bahasa Arab sangat beragam, mulai dari tujuan akademik, religius, hingga komunikatif. Dalam konteks pembelajaran yang berorientasi pada kajian keislaman, seperti memahami kitab kuning atau teks-teks klasik, metode tradisional seperti qawā'id wa tarjamah masih memiliki posisi yang sangat kuat (Larsen-Freeman, 2000). Hal ini bukan tanpa alasan, karena teks-teks klasik dalam bahasa Arab umumnya memiliki struktur bahasa yang kompleks, kaya akan variasi morfologi dan sintaksis, serta menuntut ketelitian tinggi dalam penafsiran makna. Dalam situasi seperti ini, kemampuan analisis gramatikal menjadi kunci utama, sehingga metode tradisional yang menekankan pada penguasaan kaidah bahasa menjadi sangat relevan. Sebaliknya, dalam konteks pembelajaran yang bertujuan untuk mengembangkan kemampuan komunikasi aktif, seperti percakapan sehari-hari, presentasi, atau interaksi sosial dalam bahasa Arab, metode modern justru lebih efektif (Richards, 2006). Metode ini memungkinkan peserta didik untuk “menghidupkan” bahasa sebagai alat komunikasi, bukan sekadar objek kajian teoritis.

Lebih jauh lagi, karakteristik peserta didik merupakan faktor yang tidak kalah penting dalam menentukan metode

pembelajaran. Setiap peserta didik memiliki latar belakang sosial, kemampuan awal, gaya belajar, serta motivasi yang berbeda-beda. Dalam konteks peserta didik pemula, pendekatan yang terlalu menekankan pada aturan gramatikal sering kali justru menjadi hambatan dalam proses belajar, karena mereka belum memiliki cukup pengalaman berbahasa untuk memahami konsep-konsep abstrak tersebut (Nunan, 2003). Dalam hal ini, metode modern yang bersifat komunikatif dan kontekstual cenderung lebih efektif, karena memberikan pengalaman langsung dalam menggunakan bahasa. Peserta didik diajak untuk belajar melalui praktik, bukan sekadar teori, sehingga proses pembelajaran menjadi lebih bermakna. Namun, seiring dengan meningkatnya tingkat kemampuan peserta didik, kebutuhan terhadap pemahaman gramatikal yang lebih mendalam menjadi semakin penting. Pada tahap ini, metode tradisional dapat berfungsi sebagai pelengkap yang memperkuat fondasi linguistik mereka (Harmer, 2007). Dengan demikian, pemilihan metode seharusnya tidak bersifat statis, melainkan dinamis dan berkembang seiring dengan perkembangan peserta didik itu sendiri.

Selain itu, lingkungan pembelajaran juga memainkan peran yang sangat signifikan dalam menentukan efektivitas suatu metode. Lingkungan pesantren, misalnya, memiliki tradisi akademik yang kuat dalam penggunaan metode tradisional, yang telah terbukti efektif dalam menghasilkan kemampuan membaca dan memahami teks-teks klasik. Dalam konteks ini, metode tradisional bukan hanya sekadar pilihan pedagogis, tetapi juga bagian dari budaya belajar yang telah mengakar (Larsen-Freeman, 2000). Namun demikian, tantangan globalisasi dan perkembangan teknologi menuntut adanya adaptasi terhadap pendekatan pembelajaran yang lebih modern. Sementara itu, di lingkungan sekolah formal atau perguruan tinggi, terutama yang memiliki akses terhadap teknologi, metode modern lebih mudah diterapkan karena didukung oleh berbagai fasilitas pembelajaran, seperti media digital, aplikasi pembelajaran, dan sumber belajar interaktif (Richards, 2006). Oleh karena itu, pemilihan metode tidak dapat dilepaskan dari kondisi objektif lingkungan belajar, termasuk ketersediaan sarana, budaya institusi, serta dukungan kebijakan pendidikan.

Di sisi lain, kompetensi pendidik juga menjadi faktor penentu yang sering kali diabaikan dalam diskusi mengenai metode pembelajaran. Sebuah metode, sebaik apa pun secara teoritis, tidak akan memberikan hasil yang optimal apabila tidak diimplementasikan dengan baik oleh guru (Richards & Rodgers, 2001). Dalam metode tradisional, guru dituntut untuk memiliki penguasaan yang mendalam terhadap kaidah bahasa Arab serta kemampuan menjelaskan konsep secara sistematis dan logis. Sementara itu, dalam metode modern, guru dituntut untuk lebih kreatif, fleksibel, dan inovatif dalam merancang aktivitas pembelajaran yang menarik dan bermakna. Guru juga harus mampu memanfaatkan teknologi sebagai bagian dari strategi pembelajaran. Dengan kata lain, efektivitas metode sangat bergantung pada kapasitas guru dalam mengadaptasi dan mengimplementasikan metode tersebut sesuai dengan kebutuhan peserta didik dan situasi pembelajaran (Brown, 2007).

Jika dianalisis secara lebih mendalam, perdebatan antara metode tradisional dan modern sebenarnya bukanlah persoalan “mana yang lebih baik”, melainkan “kapan dan bagaimana metode tersebut digunakan secara tepat”. Dalam konteks ini, pendekatan integratif atau eklektik menjadi solusi yang semakin relevan (Richards & Rodgers, 2001). Pendekatan ini tidak terikat pada satu metode tertentu, tetapi menggabungkan berbagai metode berdasarkan kebutuhan pembelajaran. Misalnya, dalam satu proses pembelajaran, guru dapat memulai dengan pendekatan komunikatif untuk membangun pemahaman konteks, kemudian dilanjutkan dengan penjelasan gramatikal untuk memperkuat pemahaman struktur, dan diakhiri dengan praktik penggunaan bahasa dalam situasi nyata. Pendekatan semacam ini memungkinkan terciptanya pembelajaran yang seimbang antara aspek teori dan praktik, antara pemahaman dan penggunaan, serta antara ketepatan dan kelancaran berbahasa (Brown, 2007).

Dengan demikian, pemilihan metode pembelajaran bahasa Arab yang efektif menuntut adanya fleksibilitas, refleksi, dan kemampuan adaptasi dari seorang pendidik. Metode tidak seharusnya dipahami sebagai sesuatu yang kaku dan final, melainkan sebagai alat yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan. Dalam konteks pendidikan yang terus berkembang,

pendekatan yang adaptif dan kontekstual menjadi semakin penting untuk memastikan bahwa pembelajaran bahasa Arab tidak hanya relevan secara akademik, tetapi juga memiliki nilai praktis dalam kehidupan peserta didik. Oleh karena itu, integrasi antara metode tradisional dan modern bukan hanya menjadi pilihan, tetapi merupakan kebutuhan untuk menciptakan pembelajaran yang lebih holistik, responsif, dan berorientasi pada masa depan.

BAB 5

Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Keterampilan

A. Konsep Pembelajaran Berbasis Keterampilan

Pembelajaran bahasa Arab pada hakikatnya tidak hanya bertujuan untuk mentransfer pengetahuan tentang bahasa sebagai sistem, melainkan lebih jauh diarahkan pada penguasaan keterampilan berbahasa yang memungkinkan peserta didik menggunakan bahasa tersebut secara fungsional dalam berbagai konteks. Dalam kerangka ini, konsep pembelajaran berbasis keterampilan (skill-based learning) menjadi pendekatan yang semakin relevan, terutama dalam menjawab tuntutan pembelajaran bahasa di era modern yang menekankan pada kemampuan aplikatif, bukan sekadar penguasaan teoritis (Nunan, 2003).

Secara konseptual, pembelajaran berbasis keterampilan dalam bahasa Arab berorientasi pada pengembangan empat kompetensi utama yang dikenal sebagai maharah al-lughah, yaitu maharah istima' (keterampilan menyimak), maharah kalam (keterampilan berbicara), maharah qira'ah (keterampilan membaca), dan maharah kitabah (keterampilan menulis). Keempat keterampilan ini tidak berdiri secara terpisah, melainkan saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan yang utuh dalam proses berbahasa. Oleh karena itu, pembelajaran yang efektif harus mampu mengintegrasikan keempat keterampilan tersebut secara seimbang, sehingga peserta didik tidak hanya memahami bahasa, tetapi juga mampu menggunakannya secara aktif dan komunikatif (Richards, 2006).

Dalam perspektif teoritis, pembelajaran berbasis keterampilan berakar pada pendekatan komunikatif (communicative approach) yang memandang bahasa sebagai alat komunikasi sosial (Richards, 2006). Pendekatan ini menekankan pentingnya penggunaan bahasa dalam konteks nyata, sehingga proses pembelajaran tidak lagi berfokus pada hafalan kaidah semata, tetapi pada kemampuan peserta didik dalam memahami dan menghasilkan ujaran yang bermakna (Nunan, 2003). Dalam konteks bahasa Arab, pendekatan ini menjadi penting karena selama ini pembelajaran sering kali didominasi oleh pendekatan struktural yang lebih menekankan pada penguasaan tata bahasa (nahwu dan sharaf), sehingga keterampilan berbahasa praktis kurang berkembang secara optimal.

Lebih jauh lagi, pembelajaran berbasis keterampilan juga sejalan dengan paradigma konstruktivisme yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Dalam pendekatan ini, pengetahuan tidak dipandang sebagai sesuatu yang ditransfer secara langsung dari guru kepada peserta didik, melainkan dibangun secara aktif melalui pengalaman belajar. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab berbasis keterampilan menuntut adanya aktivitas yang memungkinkan peserta didik terlibat secara langsung dalam penggunaan bahasa, seperti diskusi, simulasi, presentasi, membaca teks autentik, serta menulis berbagai bentuk teks. Aktivitas-aktivitas tersebut tidak hanya membantu peserta didik memahami bahasa secara lebih mendalam, tetapi juga meningkatkan kepercayaan diri mereka dalam menggunakan bahasa Arab.

Selain itu, pembelajaran berbasis keterampilan juga memiliki dimensi fungsional yang kuat. Artinya, bahasa dipelajari bukan hanya sebagai objek kajian akademik, tetapi sebagai alat untuk mencapai tujuan tertentu, seperti berkomunikasi, memperoleh informasi, atau mengekspresikan gagasan. Dalam konteks ini, keberhasilan pembelajaran tidak diukur semata-mata dari kemampuan peserta didik dalam menjawab soal-soal teoritis, tetapi dari kemampuan mereka dalam menggunakan bahasa secara nyata. Dengan demikian, evaluasi pembelajaran juga harus disesuaikan dengan pendekatan ini, misalnya melalui penilaian

kinerja (performance assessment), portofolio, atau tugas-tugas berbasis proyek.

Namun demikian, implementasi pembelajaran berbasis keterampilan dalam bahasa Arab tidak terlepas dari berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah masih kuatnya tradisi pembelajaran yang berorientasi pada tata bahasa, terutama di lingkungan pendidikan yang berfokus pada kajian teks klasik (Larsen-Freeman, 2000). Dalam konteks ini, pergeseran menuju pembelajaran berbasis keterampilan sering kali menghadapi resistensi, baik dari pendidik maupun peserta didik. Selain itu, keterbatasan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran yang berbasis keterampilan juga menjadi kendala tersendiri. Tidak semua guru memiliki pengalaman atau pelatihan yang memadai dalam menerapkan pendekatan komunikatif dan aktivitas pembelajaran yang interaktif (Richards & Rodgers, 2001).

Di sisi lain, pembelajaran berbasis keterampilan juga menuntut adanya perubahan dalam desain kurikulum dan strategi pembelajaran. Kurikulum harus dirancang sedemikian rupa sehingga memberikan ruang yang cukup bagi pengembangan keempat keterampilan berbahasa secara proporsional. Materi pembelajaran juga perlu disesuaikan agar lebih kontekstual dan relevan dengan kehidupan peserta didik. Selain itu, penggunaan media dan teknologi pembelajaran menjadi faktor penting dalam mendukung efektivitas pendekatan ini. Misalnya, penggunaan audio-visual dapat membantu meningkatkan keterampilan menyimak, sementara platform digital dapat digunakan untuk melatih keterampilan menulis dan berkomunikasi secara daring.

Dalam analisis yang lebih mendalam, pembelajaran berbasis keterampilan sebenarnya tidak bertentangan dengan pendekatan tradisional, melainkan dapat saling melengkapi. Penguasaan tata bahasa tetap diperlukan sebagai fondasi dalam berbahasa, tetapi harus diintegrasikan dengan latihan keterampilan yang memungkinkan peserta didik mengaplikasikan pengetahuan tersebut (Brown, 2007). Dengan kata lain, pembelajaran bahasa Arab yang ideal bukanlah yang hanya menekankan pada aspek struktural atau komunikatif secara

terpisah, tetapi yang mampu mengombinasikan keduanya secara seimbang (Richards & Rodgers, 2001).

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa konsep pembelajaran bahasa Arab berbasis keterampilan merupakan pendekatan yang menekankan pada pengembangan kemampuan berbahasa secara menyeluruh dan aplikatif. Pendekatan ini tidak hanya relevan dengan tuntutan pembelajaran bahasa di era modern, tetapi juga mampu menjembatani kesenjangan antara penguasaan teori dan praktik. Oleh karena itu, penerapan pembelajaran berbasis keterampilan menjadi langkah strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran bahasa Arab, sehingga peserta didik tidak hanya mampu memahami bahasa, tetapi juga mampu menggunakannya secara efektif dalam berbagai konteks kehidupan.

B. Strategi Pembelajaran Maharah Istima'/مهاراة الاستماع (Menyimak)

Maharah istima' (keterampilan menyimak) merupakan fondasi utama dalam proses pemerolehan bahasa, termasuk dalam pembelajaran bahasa Arab. Secara linguistik dan psikologis, kemampuan menyimak mendahului keterampilan berbahasa lainnya, karena melalui proses menyimak seseorang pertama kali terpapar bunyi bahasa, intonasi, ritme, serta struktur ujaran yang menjadi dasar bagi perkembangan kemampuan berbicara, membaca, dan menulis (Nunan, 2003). Dalam konteks ini, pembelajaran maharah istima' tidak dapat dipandang sebagai aktivitas pasif yang sekadar "mendengar", melainkan sebagai proses aktif yang melibatkan kemampuan kognitif untuk memahami, menafsirkan, dan merespons informasi yang diterima secara auditori (Richards, 2006). Oleh karena itu, strategi pembelajaran maharah istima' harus dirancang secara sistematis dan terarah agar mampu mengembangkan kompetensi menyimak peserta didik secara optimal.

Secara konseptual, maharah istima' mencakup beberapa aspek penting, antara lain kemampuan membedakan bunyi (discriminative listening), memahami makna ujaran (comprehension), serta menangkap pesan secara keseluruhan dalam konteks komunikasi tertentu. Dalam bahasa Arab, aspek ini

menjadi semakin kompleks karena adanya perbedaan fonem yang tidak ditemukan dalam bahasa Indonesia, seperti huruf-huruf yang memiliki makhraj dan sifat khas. Selain itu, variasi dialek ('āmiyyah) dan penggunaan bahasa Arab fusha dalam berbagai konteks juga menambah tingkat kesulitan dalam pembelajaran menyimak. Oleh karena itu, strategi pembelajaran maharah istima' harus mempertimbangkan aspek fonologis, semantik, dan pragmatik secara terpadu (Richards, 2006).

Dalam implementasinya, strategi pembelajaran maharah istima' dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa tahapan, yaitu tahap pra-menyimak (pre-listening), saat menyimak (while-listening), dan pasca-menyimak (post-listening). Pada tahap pra-menyimak, guru berperan dalam membangun kesiapan kognitif peserta didik dengan memberikan konteks terhadap materi yang akan didengarkan. Kegiatan seperti pengenalan kosakata kunci, diskusi singkat tentang topik, atau prediksi isi materi sangat penting untuk membantu peserta didik mengaktifkan pengetahuan awal mereka. Tanpa tahap ini, proses menyimak sering kali menjadi tidak efektif karena peserta didik tidak memiliki kerangka acuan dalam memahami informasi yang disampaikan.

Tahap saat menyimak merupakan inti dari proses pembelajaran, di mana peserta didik secara langsung berinteraksi dengan materi auditori. Dalam tahap ini, strategi yang digunakan harus mampu mengarahkan perhatian peserta didik pada aspek-aspek penting dari materi yang didengarkan. Misalnya, guru dapat memberikan tugas tertentu seperti menjawab pertanyaan, mengisi bagian yang kosong, atau mengidentifikasi ide pokok dari teks yang didengar. Pendekatan ini bertujuan untuk menghindari aktivitas menyimak yang bersifat pasif, serta mendorong peserta didik untuk terlibat secara aktif dalam proses pemahaman. Selain itu, penggunaan media yang autentik, seperti rekaman percakapan, berita, atau video berbahasa Arab, juga sangat dianjurkan karena dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih realistis dan kontekstual.

Sementara itu, tahap pasca-menyimak bertujuan untuk memperkuat pemahaman serta mengintegrasikan keterampilan menyimak dengan keterampilan berbahasa lainnya. Dalam tahap

ini, peserta didik dapat diminta untuk mendiskusikan isi materi, merangkum informasi, atau bahkan mempraktikkan kembali ujaran yang telah didengar dalam bentuk percakapan. Aktivitas ini tidak hanya membantu memperdalam pemahaman, tetapi juga mendorong transfer pengetahuan dari keterampilan reseptif (menyimak) ke keterampilan produktif (berbicara dan menulis). Dengan demikian, pembelajaran maharah istima' tidak berhenti pada proses memahami, tetapi berlanjut pada kemampuan menggunakan bahasa secara aktif.

Namun demikian, pembelajaran maharah istima' dalam bahasa Arab sering menghadapi berbagai kendala, baik yang bersifat linguistik maupun non-linguistik. Dari sisi linguistik, perbedaan sistem bunyi antara bahasa Arab dan bahasa ibu peserta didik sering menyebabkan kesulitan dalam membedakan fonem tertentu. Dari sisi non-linguistik, faktor seperti rendahnya motivasi, kurangnya paparan terhadap bahasa Arab dalam kehidupan sehari-hari, serta keterbatasan media pembelajaran juga menjadi hambatan yang signifikan. Oleh karena itu, strategi pembelajaran harus dirancang secara adaptif dengan mempertimbangkan kondisi peserta didik dan lingkungan belajar.

Dalam konteks ini, penggunaan teknologi dapat menjadi salah satu solusi untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran maharah istima'. Berbagai platform digital, seperti audio pembelajaran, video interaktif, dan aplikasi bahasa, dapat memberikan akses yang lebih luas terhadap input bahasa Arab yang autentik. Selain itu, teknologi juga memungkinkan pembelajaran yang lebih fleksibel dan mandiri, di mana peserta didik dapat mengulang materi sesuai dengan kebutuhan mereka. Namun, pemanfaatan teknologi ini harus tetap diiringi dengan perencanaan pedagogis yang matang agar tidak sekadar menjadi alat bantu, tetapi benar-benar mendukung pencapaian tujuan pembelajaran.

Lebih jauh lagi, jika dianalisis secara kritis, keberhasilan pembelajaran maharah istima' sangat bergantung pada sejauh mana guru mampu menciptakan lingkungan bahasa (language environment) yang kondusif (Krashen, 1985). Lingkungan ini tidak hanya terbatas pada penggunaan bahasa Arab di dalam kelas,

tetapi juga mencakup berbagai aktivitas yang mendorong peserta didik untuk terbiasa mendengar bahasa Arab dalam berbagai situasi. Dalam hal ini, pembelajaran tidak boleh bersifat insidental, melainkan harus dirancang sebagai proses yang berkelanjutan dan terintegrasi dengan keterampilan berbahasa lainnya.

Dengan demikian, strategi pembelajaran maharah istima' harus dipahami sebagai upaya yang komprehensif dan berkelanjutan dalam mengembangkan kemampuan menyimak peserta didik. Pendekatan yang efektif tidak hanya berfokus pada penyampaian materi, tetapi juga pada pengelolaan proses belajar yang melibatkan kesiapan, aktivitas, serta refleksi peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran maharah istima' yang dirancang secara sistematis, kontekstual, dan interaktif memiliki potensi besar untuk menjadi fondasi yang kuat dalam penguasaan bahasa Arab secara keseluruhan.

C. Strategi Pembelajaran Maharah Kalam/ مهارة الكلام (Berbicara)

Maharah kalam (keterampilan berbicara) merupakan salah satu aspek paling kompleks sekaligus paling menantang dalam pembelajaran bahasa Arab, karena keterampilan ini menuntut kemampuan peserta didik untuk memproduksi bahasa secara langsung, spontan, dan kontekstual. Berbeda dengan keterampilan reseptif seperti menyimak dan membaca, maharah kalam bersifat produktif dan real-time, sehingga melibatkan berbagai komponen secara simultan, mulai dari penguasaan kosakata, struktur gramatikal, pelafalan (pronunciation), hingga keberanian dan kepercayaan diri dalam berkomunikasi (Bygate, 1987). Oleh karena itu, strategi pembelajaran maharah kalam tidak dapat disederhanakan hanya pada latihan berbicara semata, tetapi harus dirancang sebagai proses yang sistematis, bertahap, dan berorientasi pada pembentukan kompetensi komunikatif secara utuh (Richards, 2006)

Dalam perspektif pembelajaran bahasa, maharah kalam memiliki keterkaitan yang sangat erat dengan maharah istima', karena kemampuan berbicara pada dasarnya dibangun dari input bahasa yang diperoleh melalui proses menyimak. Peserta didik yang memiliki paparan menyimak yang baik cenderung lebih mudah dalam memproduksi ujaran yang tepat, baik dari segi

struktur maupun intonasi. Oleh karena itu, strategi pembelajaran maharah kalam idealnya tidak berdiri sendiri, melainkan terintegrasi dengan keterampilan menyimak sebagai fondasi awal. Namun demikian, dalam praktiknya, pembelajaran berbicara sering kali terhambat oleh minimnya kesempatan bagi peserta didik untuk berlatih secara aktif, terutama dalam konteks pembelajaran yang masih berpusat pada guru. Kondisi ini menyebabkan peserta didik memiliki pengetahuan tentang bahasa, tetapi kurang terampil dalam menggunakannya secara lisan.

Secara konseptual, pembelajaran maharah kalam harus berorientasi pada penggunaan bahasa dalam konteks komunikasi yang bermakna. Artinya, aktivitas berbicara tidak hanya dilakukan untuk memenuhi tuntutan tugas, tetapi harus mencerminkan situasi komunikasi yang nyata atau mendekati realitas. Dalam hal ini, pendekatan komunikatif menjadi landasan utama dalam merancang strategi pembelajaran (Richards, 2006). Peserta didik perlu diberikan kesempatan untuk terlibat dalam berbagai aktivitas yang menuntut interaksi, seperti dialog, diskusi kelompok, role play, simulasi, hingga presentasi. Aktivitas-aktivitas ini tidak hanya melatih kemampuan berbicara, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial, seperti bekerja sama, berargumentasi, dan merespons pendapat orang lain.

Dalam implementasinya, strategi pembelajaran maharah kalam dapat dikembangkan melalui beberapa tahapan yang bersifat progresif. Pada tahap awal, peserta didik perlu diberikan latihan yang bersifat terbimbing (*guided speaking*), seperti mengulang ungkapan, melengkapi dialog, atau menjawab pertanyaan sederhana. Tahap ini bertujuan untuk membangun kepercayaan diri serta memperkenalkan pola-pola bahasa yang umum digunakan dalam komunikasi. Selanjutnya, pada tahap menengah, peserta didik mulai diarahkan pada aktivitas yang lebih bebas (*semi-guided*), seperti bermain peran atau berdiskusi dalam kelompok kecil. Pada tahap ini, peserta didik mulai mengembangkan kemampuan untuk merangkai kalimat secara mandiri, meskipun masih dalam batasan tertentu. Sementara itu, pada tahap lanjutan, peserta didik didorong untuk melakukan aktivitas berbicara secara bebas (*free speaking*), seperti presentasi,

debat, atau storytelling, yang menuntut kemampuan berpikir kritis sekaligus kelancaran dalam berbahasa.

Namun demikian, pembelajaran maharah kalam tidak terlepas dari berbagai kendala yang sering dihadapi oleh peserta didik. Salah satu kendala utama adalah rendahnya kepercayaan diri dan rasa takut melakukan kesalahan. Dalam banyak kasus, peserta didik enggan berbicara karena khawatir terhadap kesalahan pengucapan atau struktur bahasa, yang pada akhirnya menghambat proses pembelajaran itu sendiri. Oleh karena itu, strategi pembelajaran harus mampu menciptakan suasana yang suportif dan tidak menghakimi, di mana kesalahan dipandang sebagai bagian dari proses belajar. Guru memiliki peran penting dalam membangun lingkungan belajar yang aman secara psikologis, sehingga peserta didik merasa nyaman untuk mencoba dan bereksperimen dengan bahasa

Selain faktor psikologis, keterbatasan kosakata dan penguasaan struktur bahasa juga menjadi hambatan dalam pengembangan maharah kalam. Peserta didik sering kali memahami konsep yang ingin disampaikan, tetapi kesulitan dalam mengekspresikannya karena keterbatasan bahasa. Dalam hal ini, strategi pembelajaran harus memberikan dukungan linguistik yang memadai, seperti penyediaan kosakata tematik, contoh ungkapan, serta latihan penggunaan struktur kalimat dalam konteks yang relevan. Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya menuntut peserta didik untuk berbicara, tetapi juga membekali mereka dengan “alat” yang diperlukan untuk dapat berbicara secara efektif.

Di era digital, pemanfaatan teknologi juga membuka peluang baru dalam pengembangan maharah kalam. Berbagai aplikasi dan platform komunikasi memungkinkan peserta didik untuk berlatih berbicara tidak hanya di dalam kelas, tetapi juga di luar kelas melalui interaksi daring. Misalnya, penggunaan rekaman suara, video presentasi, atau bahkan komunikasi langsung dengan penutur asli melalui platform digital dapat menjadi alternatif yang efektif dalam meningkatkan keterampilan berbicara (Richards, 2006). Namun demikian, penggunaan teknologi ini harus tetap diarahkan secara pedagogis agar tidak

sekadar menjadi aktivitas tambahan, tetapi benar-benar mendukung pencapaian tujuan pembelajaran (Hampel & Stickler, 2015).

Lebih jauh lagi, jika dianalisis secara kritis, keberhasilan pembelajaran maharah kalam sangat bergantung pada sejauh mana bahasa diposisikan sebagai alat komunikasi, bukan sekadar objek pembelajaran. Dalam banyak praktik pembelajaran, bahasa masih diperlakukan sebagai sesuatu yang harus “benar secara struktur” sebelum digunakan, sehingga peserta didik cenderung menunggu hingga merasa sempurna sebelum berani berbicara. Padahal, dalam pendekatan komunikatif, kelancaran (fluency) sering kali lebih diutamakan pada tahap awal, sementara ketepatan (accuracy) dikembangkan secara bertahap. Oleh karena itu, strategi pembelajaran harus mampu menyeimbangkan antara kedua aspek tersebut agar peserta didik tidak hanya berbicara dengan lancar, tetapi juga dengan benar.

Dengan demikian, strategi pembelajaran maharah kalam harus dirancang secara komprehensif dengan mempertimbangkan aspek linguistik, psikologis, dan kontekstual. Pembelajaran yang efektif tidak hanya memberikan kesempatan untuk berbicara, tetapi juga menciptakan kondisi yang memungkinkan peserta didik berkembang secara optimal dalam menggunakan bahasa. Oleh karena itu, pendekatan yang interaktif, komunikatif, dan adaptif menjadi kunci dalam mengembangkan keterampilan berbicara dalam bahasa Arab, sehingga peserta didik tidak hanya mampu memahami bahasa, tetapi juga mampu menggunakannya secara aktif dan percaya diri dalam berbagai situasi komunikasi.

D. Strategi Pembelajaran Maharah Qira’ah/ مهارة القراءة (Membaca)

Maharah qira’ah (keterampilan membaca) merupakan salah satu komponen fundamental dalam pembelajaran bahasa Arab yang memiliki peran strategis, terutama dalam konteks akademik dan keilmuan. Berbeda dengan keterampilan berbicara yang menekankan pada produksi bahasa secara lisan, maharah qira’ah berfokus pada kemampuan memahami teks tertulis secara mendalam, kritis, dan kontekstual (Grabe & Stoller, 2011). Dalam tradisi pembelajaran bahasa Arab, khususnya di lingkungan

pendidikan Islam, keterampilan membaca sering kali menjadi prioritas utama karena berkaitan langsung dengan akses terhadap sumber-sumber keilmuan klasik, seperti kitab kuning dan literatur berbahasa Arab lainnya. Namun demikian, pemahaman terhadap membaca tidak dapat direduksi hanya sebagai aktivitas mengenali huruf dan menerjemahkan kata per kata, melainkan harus dipahami sebagai proses kognitif kompleks yang melibatkan interpretasi makna, analisis struktur, serta keterkaitan dengan konteks sosial dan budaya (Nuttall, 2005).

Secara konseptual, maharah qira'ah mencakup berbagai tingkatan kemampuan, mulai dari membaca literal (memahami makna eksplisit), membaca inferensial (menarik makna implisit), hingga membaca kritis (mengevaluasi dan merefleksikan isi teks). Dalam konteks bahasa Arab, kompleksitas ini semakin meningkat karena karakteristik bahasa yang kaya akan struktur morfologis dan sintaksis, serta variasi gaya bahasa yang digunakan dalam berbagai jenis teks (Grabe & Stoller, 2011). Oleh karena itu, strategi pembelajaran maharah qira'ah harus dirancang untuk tidak hanya melatih kemampuan decoding (mengenali simbol dan bunyi), tetapi juga kemampuan memahami makna secara komprehensif dan kontekstual (Nuttall, 2005).

Dalam implementasinya, strategi pembelajaran maharah qira'ah dapat dikembangkan melalui pendekatan bertahap yang mencakup tiga fase utama, yaitu pra-membaca (pre-reading), saat membaca (while-reading), dan pasca-membaca (post-reading). Pada tahap pra-membaca, tujuan utama adalah membangun kesiapan kognitif dan afektif peserta didik sebelum berinteraksi dengan teks. Guru dapat mengaktifkan pengetahuan awal peserta didik melalui diskusi, pengenalan kosakata kunci, atau penyajian konteks yang relevan dengan isi teks. Tahap ini sangat penting karena pemahaman membaca sangat dipengaruhi oleh latar belakang pengetahuan yang dimiliki pembaca. Tanpa adanya aktivasi skemata yang memadai, peserta didik cenderung mengalami kesulitan dalam memahami teks secara utuh.

Tahap saat membaca merupakan inti dari proses pembelajaran, di mana peserta didik secara aktif berinteraksi dengan teks untuk memperoleh makna. Dalam tahap ini, strategi

yang digunakan harus mampu mengarahkan peserta didik untuk tidak hanya membaca secara mekanis, tetapi juga melakukan proses berpikir tingkat tinggi. Misalnya, peserta didik dapat diminta untuk mengidentifikasi ide pokok, menemukan informasi penting, menafsirkan makna kata berdasarkan konteks, serta membuat inferensi terhadap isi teks. Selain itu, penggunaan teknik membaca seperti skimming (membaca cepat untuk menemukan gambaran umum) dan scanning (mencari informasi spesifik) juga dapat membantu meningkatkan efisiensi dan efektivitas membaca. Dalam konteks bahasa Arab, latihan membaca juga perlu diintegrasikan dengan pemahaman struktur bahasa, sehingga peserta didik dapat memahami hubungan antar unsur dalam kalimat secara lebih akurat.

Sementara itu, tahap pasca-membaca bertujuan untuk memperdalam pemahaman serta mengintegrasikan hasil membaca dengan keterampilan berbahasa lainnya. Pada tahap ini, peserta didik dapat diminta untuk merangkum isi teks, mendiskusikan pesan yang terkandung, atau memberikan tanggapan kritis terhadap teks yang telah dibaca. Aktivitas ini tidak hanya membantu memperkuat pemahaman, tetapi juga mendorong peserta didik untuk berpikir reflektif dan analitis. Dengan demikian, pembelajaran membaca tidak berhenti pada tahap memahami teks, tetapi berlanjut pada kemampuan mengevaluasi dan mengaitkan isi teks dengan konteks yang lebih luas.

Namun demikian, pembelajaran maharah qira'ah dalam bahasa Arab menghadapi berbagai tantangan yang tidak dapat diabaikan. Salah satu tantangan utama adalah kompleksitas struktur bahasa Arab yang sering kali menjadi hambatan bagi peserta didik, terutama bagi mereka yang belum memiliki dasar gramatikal yang kuat. Selain itu, keterbatasan kosakata juga menjadi faktor yang signifikan dalam menghambat pemahaman membaca. Dalam banyak kasus, peserta didik cenderung terjebak pada upaya menerjemahkan setiap kata, sehingga kehilangan fokus terhadap makna keseluruhan teks. Kondisi ini menunjukkan bahwa pembelajaran membaca tidak cukup hanya dengan memberikan teks, tetapi harus disertai dengan strategi yang membantu peserta didik mengembangkan keterampilan memahami makna secara global.

Di sisi lain, faktor non-linguistik seperti rendahnya minat baca, kurangnya motivasi, serta terbatasnya akses terhadap bahan bacaan yang menarik juga menjadi kendala dalam pembelajaran maharah qira'ah. Oleh karena itu, pemilihan materi bacaan menjadi aspek yang sangat penting. Teks yang digunakan dalam pembelajaran harus disesuaikan dengan tingkat kemampuan peserta didik, serta memiliki relevansi dengan kehidupan mereka. Penggunaan teks autentik yang menarik dan kontekstual dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik, sehingga proses membaca menjadi lebih bermakna.

Dalam perkembangan pembelajaran modern, pemanfaatan teknologi juga memberikan peluang besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran membaca. Berbagai sumber digital, seperti artikel online, e-book, dan media interaktif, dapat digunakan sebagai bahan bacaan yang variatif dan menarik. Selain itu, teknologi juga memungkinkan adanya pembelajaran yang lebih fleksibel dan mandiri, di mana peserta didik dapat mengakses berbagai sumber bacaan sesuai dengan minat dan kebutuhan mereka (Grabe & Stoller, 2011). Namun demikian, penggunaan teknologi harus tetap diarahkan secara pedagogis agar tidak mengurangi kedalaman pemahaman, melainkan justru memperkaya pengalaman belajar (Nuttall, 2005).

Jika dianalisis secara lebih kritis, pembelajaran maharah qira'ah seharusnya tidak hanya berorientasi pada kemampuan memahami teks, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir kritis. Dalam konteks ini, peserta didik tidak hanya membaca untuk mengetahui isi teks, tetapi juga untuk mengevaluasi, membandingkan, dan merefleksikan informasi yang diperoleh. Dengan demikian, pembelajaran membaca menjadi sarana untuk mengembangkan kemampuan intelektual yang lebih luas, bukan sekadar keterampilan linguistik.

Dengan demikian, strategi pembelajaran maharah qira'ah harus dirancang secara komprehensif dengan mempertimbangkan aspek linguistik, kognitif, dan afektif. Pembelajaran yang efektif tidak hanya memberikan latihan membaca, tetapi juga membekali peserta didik dengan strategi untuk memahami, menganalisis, dan mengevaluasi teks secara mandiri. Oleh karena itu, pendekatan

yang kontekstual, interaktif, dan berorientasi pada pengembangan berpikir kritis menjadi kunci dalam meningkatkan keterampilan membaca bahasa Arab, sehingga peserta didik mampu mengakses dan memanfaatkan berbagai sumber pengetahuan secara optimal.

E. Strategi Pembelajaran Maharah Kitabah / مهارة الكتابة (Menulis)

Maharah kitabah (keterampilan menulis) merupakan salah satu keterampilan berbahasa yang memiliki tingkat kompleksitas paling tinggi dibandingkan keterampilan lainnya, karena menulis tidak hanya menuntut kemampuan memahami bahasa, tetapi juga kemampuan memproduksi bahasa secara terstruktur, sistematis, dan bermakna (Hyland, 2003). Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, maharah kitabah sering kali menjadi indikator akhir dari penguasaan bahasa, karena melalui tulisan, peserta didik dituntut untuk mengintegrasikan berbagai aspek kebahasaan, seperti kosakata, struktur gramatikal, kohesi dan koherensi, serta kemampuan mengorganisasi gagasan (Weigle, 2002). Oleh karena itu, strategi pembelajaran maharah kitabah tidak dapat dilakukan secara instan, melainkan harus dirancang sebagai proses bertahap yang memungkinkan peserta didik mengembangkan kemampuan menulis secara progresif.

Secara konseptual, menulis merupakan aktivitas kognitif yang kompleks, karena melibatkan proses berpikir, merencanakan, mengorganisasi, dan merevisi (Flower & Hayes, 1981). Dalam bahasa Arab, kompleksitas ini semakin meningkat karena sistem penulisan yang memiliki karakteristik tersendiri, seperti bentuk huruf yang berubah sesuai posisi, penggunaan harakat, serta struktur kalimat yang khas. Selain itu, variasi gaya bahasa dalam teks Arab, baik yang bersifat formal maupun sastra, juga menuntut kemampuan adaptasi yang tinggi dari peserta didik (Hyland, 2003). Dengan demikian, pembelajaran maharah kitabah tidak hanya berfokus pada aspek mekanis penulisan, tetapi juga pada kemampuan mengungkapkan ide secara jelas, logis, dan sesuai dengan kaidah bahasa.

Dalam implementasinya, strategi pembelajaran maharah kitabah dapat dikembangkan melalui pendekatan proses (process-based approach), yang menekankan bahwa menulis merupakan suatu proses yang terdiri dari beberapa tahapan, yaitu

perencanaan (pre-writing), penulisan (drafting), revisi (revising), dan penyuntingan (editing). Pada tahap perencanaan, peserta didik diarahkan untuk menentukan topik, mengumpulkan ide, serta menyusun kerangka tulisan. Tahap ini sangat penting karena membantu peserta didik mengorganisasi gagasan sebelum dituangkan dalam bentuk tulisan. Selanjutnya, pada tahap penulisan, peserta didik mulai mengembangkan ide menjadi paragraf atau teks yang utuh, tanpa terlalu fokus pada kesempurnaan struktur. Tahap ini bertujuan untuk mendorong kelancaran dalam menulis (fluency) sebelum memperhatikan ketepatan (accuracy).

Tahap revisi merupakan bagian penting dalam pembelajaran menulis, karena pada tahap ini peserta didik diajak untuk mengevaluasi dan memperbaiki tulisan mereka, baik dari segi isi, struktur, maupun penggunaan bahasa. Dalam konteks ini, peran guru sangat penting sebagai fasilitator yang memberikan umpan balik konstruktif. Selain itu, kegiatan peer review atau saling menilai antar peserta didik juga dapat menjadi strategi yang efektif untuk meningkatkan kesadaran kritis terhadap kualitas tulisan. Sementara itu, tahap penyuntingan berfokus pada perbaikan aspek teknis, seperti ejaan, tanda baca, serta ketepatan penggunaan kaidah bahasa. Dengan melalui tahapan-tahapan ini, peserta didik tidak hanya belajar menulis, tetapi juga memahami bahwa menulis adalah proses yang membutuhkan refleksi dan perbaikan secara berkelanjutan.

Namun demikian, dalam praktiknya, pembelajaran maharah kitabah sering menghadapi berbagai kendala. Salah satu kendala utama adalah kesulitan peserta didik dalam mengembangkan ide. Banyak peserta didik yang memiliki pemahaman terhadap bahasa, tetapi mengalami kesulitan ketika harus menuangkan gagasan dalam bentuk tulisan. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran menulis tidak cukup hanya dengan memberikan latihan menulis, tetapi juga harus melatih kemampuan berpikir dan mengorganisasi ide. Selain itu, keterbatasan kosakata dan penguasaan struktur bahasa juga menjadi hambatan yang signifikan, karena peserta didik sering kali tidak memiliki cukup “alat linguistik” untuk mengekspresikan gagasan mereka secara efektif.

Di sisi lain, faktor psikologis seperti rendahnya kepercayaan diri dan rasa takut melakukan kesalahan juga turut memengaruhi kemampuan menulis peserta didik. Dalam banyak kasus, peserta didik cenderung menghindari aktivitas menulis karena merasa tidak mampu menghasilkan tulisan yang baik. Oleh karena itu, strategi pembelajaran harus mampu menciptakan suasana yang mendukung, di mana peserta didik merasa aman untuk mencoba dan belajar dari kesalahan. Guru perlu menekankan bahwa kesalahan merupakan bagian dari proses belajar, bukan sesuatu yang harus dihindari.

Dalam konteks pembelajaran modern, pemanfaatan teknologi dapat menjadi salah satu strategi yang efektif dalam mengembangkan maharah kitabah. Berbagai platform digital, seperti blog, forum diskusi, atau aplikasi pembelajaran bahasa, dapat digunakan sebagai media untuk melatih keterampilan menulis (Hyland, 2003). Selain itu, teknologi juga memungkinkan adanya umpan balik yang lebih cepat dan interaktif, sehingga peserta didik dapat memperbaiki tulisan mereka secara berkelanjutan (Weigle, 2002). Namun demikian, penggunaan teknologi harus tetap diarahkan pada tujuan pembelajaran, agar tidak sekadar menjadi aktivitas tambahan yang kurang bermakna.

Lebih jauh lagi, jika dianalisis secara kritis, pembelajaran maharah kitabah seharusnya tidak hanya berorientasi pada produk akhir berupa tulisan yang “benar secara gramatikal”, tetapi juga pada proses berpikir yang melatarbelakanginya. Menulis merupakan sarana untuk mengekspresikan gagasan, mengembangkan argumen, serta membangun pemahaman yang lebih mendalam terhadap suatu topik. Oleh karena itu, pembelajaran menulis harus memberikan ruang bagi peserta didik untuk berpikir kritis dan kreatif, bukan sekadar meniru atau menghafal pola-pola kalimat.

Dengan demikian, strategi pembelajaran maharah kitabah harus dirancang secara komprehensif dengan mempertimbangkan aspek linguistik, kognitif, dan afektif. Pembelajaran yang efektif tidak hanya melatih kemampuan teknis menulis, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir, kreativitas, serta kepercayaan diri peserta didik. Oleh karena itu, pendekatan yang

berbasis proses, interaktif, dan kontekstual menjadi kunci dalam meningkatkan keterampilan menulis dalam bahasa Arab, sehingga peserta didik tidak hanya mampu menulis dengan benar, tetapi juga mampu mengekspresikan gagasan secara jelas, logis, dan bermakna.

F. Integrasi Empat Keterampilan Bahasa

Integrasi empat keterampilan bahasa (maharah al-lughah), yaitu menyimak (istima'), berbicara (kalam), membaca (qira'ah), dan menulis (kitabah), merupakan salah satu prinsip fundamental dalam pembelajaran bahasa Arab berbasis keterampilan. Pendekatan ini berangkat dari pemahaman bahwa bahasa pada hakikatnya adalah satu kesatuan sistem yang digunakan secara simultan dalam praktik komunikasi, bukan sekadar kumpulan keterampilan yang berdiri sendiri secara terpisah (Richards, 2006). Dalam realitas penggunaan bahasa, seseorang tidak hanya menyimak tanpa berbicara, atau membaca tanpa menulis, melainkan selalu terjadi interaksi dinamis antar keterampilan tersebut. Oleh karena itu, pembelajaran yang memisahkan keempat keterampilan secara kaku berpotensi menghasilkan kompetensi yang parsial dan kurang aplikatif (Brown, 2007).

Secara konseptual, integrasi keterampilan bahasa didasarkan pada pandangan komunikatif dan holistik yang menempatkan bahasa sebagai alat untuk membangun makna dalam konteks sosial (Richards, 2006). Dalam perspektif ini, keterampilan reseptif (menyimak dan membaca) dan keterampilan produktif (berbicara dan menulis) tidak dipandang sebagai dua entitas yang terpisah, melainkan sebagai dua sisi yang saling melengkapi dalam proses berbahasa. Keterampilan reseptif berfungsi sebagai sumber input linguistik yang menyediakan model bahasa bagi peserta didik, sementara keterampilan produktif merupakan manifestasi dari kemampuan peserta didik dalam menggunakan bahasa tersebut secara aktif. Dengan demikian, pembelajaran yang efektif harus mampu menciptakan hubungan timbal balik antara input dan output bahasa, sehingga peserta didik tidak hanya memahami, tetapi juga mampu memproduksi bahasa secara bermakna (Krashen, 1985)

Dalam implementasinya, integrasi empat keterampilan bahasa dapat dilakukan melalui desain pembelajaran yang berbasis aktivitas (activity-based learning) dan kontekstual. Misalnya, dalam satu unit pembelajaran, peserta didik dapat diajak untuk menyimak sebuah dialog atau teks lisan sebagai tahap awal (istima'), kemudian mendiskusikan isi atau pesan yang terkandung dalam teks tersebut (kalam), dilanjutkan dengan membaca teks tertulis yang relevan (qira'ah), dan diakhiri dengan kegiatan menulis, seperti merangkum atau memberikan tanggapan terhadap teks (kitabah). Rangkaian aktivitas semacam ini memungkinkan peserta didik mengalami bahasa secara utuh dan berkesinambungan, sehingga setiap keterampilan saling memperkuat satu sama lain. Dengan kata lain, integrasi keterampilan tidak hanya meningkatkan efisiensi pembelajaran, tetapi juga memperdalam pemahaman dan kemampuan berbahasa secara keseluruhan.

Namun demikian, implementasi integrasi keterampilan bahasa dalam pembelajaran bahasa Arab tidak terlepas dari berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah kecenderungan praktik pembelajaran yang masih bersifat terfragmentasi, di mana setiap keterampilan diajarkan secara terpisah tanpa adanya keterkaitan yang jelas. Hal ini sering kali dipengaruhi oleh struktur kurikulum, pembagian waktu, serta kebiasaan pedagogis yang telah mengakar. Akibatnya, peserta didik mungkin memiliki kemampuan yang baik dalam satu keterampilan tertentu, tetapi lemah dalam keterampilan lainnya. Misalnya, peserta didik mampu membaca teks dengan baik, tetapi kesulitan dalam mengungkapkan kembali isi teks tersebut secara lisan atau tulisan. Kondisi ini menunjukkan bahwa pembelajaran yang tidak terintegrasi dapat menghambat perkembangan kompetensi bahasa secara menyeluruh.

Selain itu, integrasi keterampilan bahasa juga menuntut kompetensi pedagogis yang tinggi dari pendidik. Guru harus mampu merancang pembelajaran yang tidak hanya mencakup berbagai keterampilan, tetapi juga menghubungkannya secara logis dan bermakna. Hal ini membutuhkan perencanaan yang matang, kreativitas dalam memilih metode dan media, serta kemampuan dalam mengelola waktu dan dinamika kelas. Tanpa

perencanaan yang baik, integrasi keterampilan dapat berubah menjadi sekadar penggabungan aktivitas yang tidak terarah, sehingga tujuan pembelajaran tidak tercapai secara optimal.

Di sisi lain, integrasi keterampilan bahasa juga memiliki implikasi terhadap sistem evaluasi pembelajaran. Penilaian tidak lagi dapat dilakukan secara terpisah untuk setiap keterampilan, tetapi harus mencerminkan kemampuan peserta didik dalam menggunakan bahasa secara utuh. Dalam konteks ini, penilaian autentik menjadi pendekatan yang lebih relevan, karena memungkinkan pengukuran kemampuan berbahasa dalam situasi yang mendekati penggunaan nyata. Misalnya, tugas presentasi yang diikuti dengan sesi tanya jawab dan penulisan laporan dapat digunakan untuk menilai keterampilan berbicara, menyimak, dan menulis secara sekaligus. Dengan demikian, evaluasi pembelajaran menjadi lebih komprehensif dan mencerminkan kemampuan peserta didik secara lebih akurat.

Jika dianalisis secara lebih mendalam, integrasi empat keterampilan bahasa tidak hanya berdampak pada aspek linguistik, tetapi juga pada pengembangan kemampuan kognitif dan sosial peserta didik. Melalui pembelajaran yang terintegrasi, peserta didik dilatih untuk berpikir secara kompleks, menghubungkan informasi dari berbagai sumber, serta mengekspresikan gagasan secara sistematis. Selain itu, aktivitas yang melibatkan interaksi, seperti diskusi dan kerja kelompok, juga dapat meningkatkan keterampilan sosial, seperti kemampuan bekerja sama, menghargai pendapat orang lain, dan berkomunikasi secara efektif. Dengan demikian, pembelajaran bahasa tidak hanya berfungsi sebagai sarana penguasaan bahasa, tetapi juga sebagai media pengembangan kompetensi yang lebih luas.

Lebih jauh lagi, dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, integrasi keterampilan juga memiliki peran penting dalam menjembatani kesenjangan antara pendekatan tradisional dan modern. Pendekatan tradisional yang menekankan pada membaca dan analisis teks dapat diperkaya dengan aktivitas berbicara dan menulis yang berbasis pada teks tersebut, sehingga pembelajaran menjadi lebih hidup dan aplikatif. Sebaliknya, pendekatan modern

yang berfokus pada komunikasi dapat diperkuat dengan latihan membaca dan menulis untuk meningkatkan ketepatan dan kedalaman bahasa. Dengan demikian, integrasi keterampilan menjadi titik temu yang memungkinkan berbagai pendekatan pembelajaran saling melengkapi.

Dengan demikian, integrasi empat keterampilan bahasa merupakan pendekatan yang esensial dalam pembelajaran bahasa Arab berbasis keterampilan. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan efektivitas pembelajaran, tetapi juga menghasilkan kompetensi berbahasa yang lebih utuh, seimbang, dan aplikatif. Oleh karena itu, pendidik perlu mengembangkan strategi pembelajaran yang mampu mengintegrasikan berbagai keterampilan secara sistematis dan kontekstual, sehingga peserta didik tidak hanya mampu memahami bahasa Arab, tetapi juga mampu menggunakannya secara efektif dalam berbagai situasi komunikasi.

G. Pembelajaran Berbasis Proyek (Project-Based Learning)

Pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning/PBL) merupakan salah satu pendekatan inovatif dalam dunia pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran melalui keterlibatan langsung dalam proyek yang bermakna (Thomas, 2000). Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab berbasis keterampilan, PBL menjadi sangat relevan karena mampu mengintegrasikan berbagai keterampilan berbahasa dalam satu rangkaian aktivitas yang kontekstual, kolaboratif, dan berorientasi pada hasil nyata (Stoller, 2006). Berbeda dengan pendekatan pembelajaran tradisional yang cenderung berfokus pada penyampaian materi secara teoritis, PBL menekankan pada proses eksplorasi, pemecahan masalah, dan produksi karya sebagai bagian integral dari pembelajaran.

Secara konseptual, PBL berakar pada paradigma konstruktivisme yang memandang bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui pengalaman belajar yang autentik. Dalam pendekatan ini, pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai proses transfer informasi dari guru kepada peserta didik, melainkan sebagai proses penciptaan makna melalui keterlibatan langsung dalam aktivitas yang menantang dan relevan. Dalam

konteks bahasa Arab, hal ini berarti bahwa peserta didik tidak hanya mempelajari struktur bahasa atau menghafal kosakata, tetapi juga menggunakan bahasa tersebut sebagai alat untuk menyelesaikan proyek tertentu, seperti membuat presentasi, menulis laporan, atau menghasilkan produk kreatif dalam bahasa Arab.

Salah satu karakteristik utama PBL adalah adanya proyek sebagai inti pembelajaran. Proyek ini biasanya dirancang dalam bentuk tugas kompleks yang membutuhkan waktu tertentu untuk diselesaikan, melibatkan berbagai keterampilan, serta berorientasi pada produk akhir yang dapat dipresentasikan atau dipublikasikan. Dalam pembelajaran bahasa Arab, proyek dapat berupa pembuatan video percakapan, penulisan artikel atau cerita pendek, presentasi tentang topik tertentu dalam bahasa Arab, hingga pembuatan majalah atau blog berbahasa Arab. Melalui proyek-proyek tersebut, peserta didik tidak hanya melatih keterampilan berbahasa, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, serta kerja sama.

Dalam implementasinya, pembelajaran berbasis proyek umumnya melalui beberapa tahapan, yaitu penentuan pertanyaan atau masalah utama (*driving question*), perencanaan proyek, pelaksanaan proyek, monitoring dan bimbingan, serta evaluasi dan refleksi. Tahap awal dimulai dengan penyajian masalah atau pertanyaan yang menantang dan relevan dengan kehidupan peserta didik, yang kemudian menjadi dasar bagi pelaksanaan proyek. Selanjutnya, peserta didik bersama guru merencanakan langkah-langkah yang akan dilakukan, termasuk pembagian tugas, sumber belajar yang digunakan, serta target yang ingin dicapai. Pada tahap pelaksanaan, peserta didik bekerja secara mandiri maupun kelompok untuk menyelesaikan proyek, sementara guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan bimbingan dan umpan balik. Tahap akhir melibatkan presentasi hasil proyek serta refleksi terhadap proses dan hasil pembelajaran.

Keunggulan utama PBL dalam pembelajaran bahasa Arab terletak pada kemampuannya dalam mengintegrasikan keempat keterampilan bahasa secara alami. Dalam satu proyek, peserta didik dapat menyimak informasi dari berbagai sumber (*istima'*),

berdiskusi dengan anggota kelompok (kalam), membaca referensi yang relevan (qira'ah), serta menulis laporan atau produk akhir (kitabah). Integrasi ini tidak hanya meningkatkan efisiensi pembelajaran, tetapi juga menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna, karena peserta didik menggunakan bahasa dalam konteks yang nyata dan fungsional. Selain itu, PBL juga mendorong peserta didik untuk belajar secara mandiri, mengelola waktu, serta bertanggung jawab terhadap hasil kerja mereka.

Namun demikian, implementasi PBL dalam pembelajaran bahasa Arab juga menghadapi berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah kebutuhan akan perencanaan yang matang dan waktu yang relatif lebih panjang dibandingkan dengan metode pembelajaran konvensional. Guru harus mampu merancang proyek yang tidak hanya menarik, tetapi juga sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik serta tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Selain itu, keterbatasan fasilitas, seperti akses terhadap teknologi dan sumber belajar, juga dapat menjadi hambatan dalam pelaksanaan proyek. Dalam konteks ini, kreativitas guru sangat diperlukan untuk menyesuaikan desain proyek dengan kondisi yang ada.

Di sisi lain, tidak semua peserta didik memiliki kesiapan yang sama dalam mengikuti pembelajaran berbasis proyek. Perbedaan kemampuan, motivasi, serta gaya belajar dapat memengaruhi keterlibatan peserta didik dalam proyek. Oleh karena itu, guru perlu memastikan adanya pembagian tugas yang adil serta memberikan dukungan yang memadai bagi peserta didik yang mengalami kesulitan. Selain itu, sistem evaluasi dalam PBL juga harus dirancang secara komprehensif, tidak hanya menilai produk akhir, tetapi juga proses pembelajaran, seperti partisipasi, kerja sama, dan kemampuan berpikir kritis.

Jika dianalisis secara lebih mendalam, PBL memiliki potensi besar dalam mentransformasi pembelajaran bahasa Arab dari yang bersifat mekanis menjadi lebih kontekstual dan bermakna. Dalam pendekatan ini, bahasa tidak lagi dipelajari sebagai tujuan akhir, tetapi sebagai alat untuk mencapai tujuan yang lebih luas, seperti menyelesaikan masalah atau menghasilkan karya. Dengan demikian, pembelajaran bahasa

menjadi lebih hidup dan relevan dengan kebutuhan peserta didik. Selain itu, PBL juga sejalan dengan tuntutan pendidikan abad ke-21 yang menekankan pada pengembangan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi.

Dengan demikian, pembelajaran berbasis proyek merupakan strategi yang efektif dalam mengembangkan keterampilan berbahasa Arab secara terpadu dan aplikatif. Meskipun menghadapi berbagai tantangan dalam implementasinya, pendekatan ini memiliki keunggulan dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna, kontekstual, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi secara menyeluruh. Oleh karena itu, integrasi PBL dalam pembelajaran bahasa Arab dapat menjadi langkah strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, sehingga peserta didik tidak hanya mampu memahami bahasa Arab, tetapi juga mampu menggunakannya secara kreatif dan produktif dalam berbagai konteks kehidupan.

BAB 6

Integrasi Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab

A. Konsep Digital Learning dalam Bahasa Arab

Perkembangan teknologi digital telah membawa perubahan fundamental dalam berbagai aspek kehidupan manusia, termasuk dalam dunia pendidikan. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, transformasi ini tidak hanya berkaitan dengan penggunaan perangkat teknologi sebagai alat bantu, tetapi juga menyentuh pada perubahan paradigma dalam proses pembelajaran itu sendiri. Konsep digital learning (pembelajaran berbasis digital) hadir sebagai respons terhadap kebutuhan pembelajaran yang lebih fleksibel, interaktif, dan adaptif terhadap perkembangan zaman (Mayer, 2009). Dalam kerangka ini, pembelajaran bahasa Arab tidak lagi terbatas pada ruang kelas konvensional, melainkan dapat berlangsung dalam berbagai ruang virtual yang memungkinkan akses terhadap sumber belajar yang lebih luas dan beragam (Bates, 2015).

Secara konseptual, digital learning dapat dipahami sebagai suatu pendekatan pembelajaran yang memanfaatkan teknologi digital untuk mendukung, memperkaya, dan mentransformasi proses belajar mengajar. Dalam konteks bahasa Arab, digital learning tidak hanya berfungsi sebagai media penyampaian materi, tetapi juga sebagai lingkungan belajar (learning environment) yang memungkinkan peserta didik untuk berinteraksi dengan bahasa secara lebih intensif dan beragam. Misalnya, melalui platform digital, peserta didik dapat mengakses materi audio-visual, berlatih keterampilan menyimak dan berbicara, membaca teks autentik, serta menulis dalam berbagai format digital. Dengan demikian,

teknologi tidak hanya berperan sebagai alat, tetapi juga sebagai medium yang membentuk pengalaman belajar itu sendiri.

Jika dianalisis lebih dalam, digital learning dalam pembelajaran bahasa Arab memiliki keterkaitan erat dengan pendekatan pembelajaran berbasis keterampilan yang telah dibahas sebelumnya. Teknologi digital memungkinkan integrasi keempat keterampilan bahasa secara lebih efektif melalui berbagai fitur interaktif. Misalnya, penggunaan video dapat menggabungkan keterampilan menyimak dan memahami konteks visual, sementara forum diskusi daring dapat melatih keterampilan menulis dan berbicara secara tidak langsung. Selain itu, teknologi juga memungkinkan adanya umpan balik yang lebih cepat dan personal, sehingga peserta didik dapat mengetahui perkembangan kemampuan mereka secara real-time. Hal ini menunjukkan bahwa digital learning tidak hanya meningkatkan efisiensi pembelajaran, tetapi juga kualitas interaksi antara peserta didik dengan materi dan lingkungan belajar.

Namun demikian, penerapan digital learning dalam pembelajaran bahasa Arab tidak dapat dilepaskan dari perubahan peran guru dan peserta didik. Dalam paradigma tradisional, guru berperan sebagai sumber utama pengetahuan, sementara peserta didik sebagai penerima informasi. Dalam digital learning, peran ini mengalami pergeseran yang signifikan. Guru lebih berfungsi sebagai fasilitator, mediator, dan desainer pembelajaran yang bertugas menciptakan pengalaman belajar yang bermakna. Sementara itu, peserta didik dituntut untuk lebih aktif, mandiri, dan bertanggung jawab dalam proses belajar mereka. Perubahan ini menuntut adanya kesiapan dari kedua belah pihak, baik dalam hal kompetensi digital maupun dalam hal sikap terhadap pembelajaran.

Di sisi lain, digital learning juga membuka peluang besar dalam mengatasi berbagai keterbatasan yang selama ini dihadapi dalam pembelajaran bahasa Arab. Salah satu keterbatasan utama adalah minimnya lingkungan bahasa (language environment) yang mendukung praktik penggunaan bahasa secara nyata. Melalui teknologi digital, peserta didik dapat terpapar pada berbagai bentuk bahasa Arab autentik, seperti video, podcast, berita, dan

komunikasi dengan penutur asli. Hal ini memungkinkan terciptanya lingkungan bahasa virtual yang dapat mendukung proses pemerolehan bahasa secara lebih alami. Selain itu, teknologi juga memungkinkan pembelajaran yang bersifat personalisasi, di mana materi dan aktivitas dapat disesuaikan dengan kebutuhan dan tingkat kemampuan masing-masing peserta didik.

Namun demikian, integrasi digital learning juga menghadapi berbagai tantangan yang tidak dapat diabaikan. Salah satu tantangan utama adalah kesenjangan akses terhadap teknologi, baik dari segi perangkat maupun konektivitas internet. Tidak semua peserta didik memiliki akses yang sama terhadap sumber daya digital, sehingga berpotensi menimbulkan ketimpangan dalam proses pembelajaran. Selain itu, kemampuan literasi digital juga menjadi faktor penting yang memengaruhi efektivitas pembelajaran. Tanpa kemampuan untuk menggunakan teknologi secara kritis dan produktif, digital learning justru dapat menjadi distraksi yang mengganggu proses belajar.

Lebih jauh lagi, terdapat kecenderungan dalam praktik pembelajaran untuk menggunakan teknologi secara superfisial, yaitu sekadar menggantikan media konvensional tanpa mengubah pendekatan pedagogis secara mendasar. Misalnya, penggunaan presentasi digital yang hanya menggantikan papan tulis tanpa adanya interaksi yang bermakna. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan digital learning tidak hanya bergantung pada ketersediaan teknologi, tetapi juga pada bagaimana teknologi tersebut digunakan dalam kerangka pedagogis yang tepat. Oleh karena itu, integrasi teknologi harus diiringi dengan perubahan dalam desain pembelajaran yang menekankan pada aktivitas yang interaktif, kolaboratif, dan berorientasi pada pengembangan keterampilan.

Jika dianalisis secara kritis, digital learning dalam pembelajaran bahasa Arab memiliki potensi besar untuk mentransformasi proses pembelajaran menjadi lebih inklusif, fleksibel, dan relevan dengan kebutuhan zaman. Namun, potensi ini hanya dapat diwujudkan apabila terdapat sinergi antara teknologi, pedagogi, dan konten pembelajaran. Tanpa integrasi

yang baik antara ketiga aspek tersebut, digital learning berisiko menjadi sekadar tren tanpa memberikan dampak yang signifikan terhadap kualitas pembelajaran.

Dengan demikian, konsep digital learning dalam pembelajaran bahasa Arab dapat dipahami sebagai pendekatan yang tidak hanya memanfaatkan teknologi sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai sarana untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan kontekstual. Pendekatan ini menuntut adanya perubahan paradigma dalam pembelajaran, di mana peserta didik menjadi pusat aktivitas belajar, sementara guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan proses tersebut. Oleh karena itu, penerapan digital learning menjadi langkah strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran bahasa Arab, sehingga mampu menjawab tantangan dan kebutuhan pendidikan di era digital.

B. Pemanfaatan Learning Management System (LMS)

Pemanfaatan Learning Management System (LMS) dalam pembelajaran bahasa Arab merupakan salah satu bentuk konkret dari implementasi digital learning yang semakin berkembang dalam dunia pendidikan (Ally, 2004). LMS tidak sekadar berfungsi sebagai platform untuk mendistribusikan materi pembelajaran, tetapi telah berevolusi menjadi ekosistem pembelajaran digital yang mampu mengintegrasikan berbagai aktivitas belajar, mulai dari penyampaian konten, interaksi antara guru dan peserta didik, hingga evaluasi pembelajaran secara sistematis (Ellis, 2009). Dalam konteks ini, LMS menjadi instrumen strategis dalam mentransformasi pembelajaran bahasa Arab dari yang bersifat konvensional menuju pembelajaran yang lebih fleksibel, terstruktur, dan berbasis teknologi.

Secara konseptual, LMS dapat dipahami sebagai sistem berbasis perangkat lunak yang dirancang untuk mengelola proses pembelajaran secara daring maupun blended. Sistem ini memungkinkan guru untuk merancang, mengorganisasi, dan mengontrol aktivitas pembelajaran dalam satu platform terpadu, sementara peserta didik dapat mengakses materi, mengerjakan tugas, serta berinteraksi dengan guru dan sesama peserta didik secara lebih mudah. Dalam pembelajaran bahasa Arab,

keberadaan LMS menjadi sangat penting karena mampu menyediakan ruang belajar yang tidak terbatas oleh waktu dan tempat, sehingga memungkinkan terjadinya pembelajaran yang berkelanjutan di luar kelas.

Jika dianalisis lebih dalam, pemanfaatan LMS dalam pembelajaran bahasa Arab memiliki potensi besar dalam mendukung pengembangan keempat keterampilan berbahasa secara terpadu. Dalam konteks maharah istima', LMS dapat digunakan untuk menyediakan materi audio dan video yang dapat diakses secara berulang oleh peserta didik, sehingga membantu mereka dalam memahami bunyi dan intonasi bahasa Arab. Untuk maharah kalam, fitur forum diskusi atau video conference dalam LMS dapat dimanfaatkan sebagai ruang latihan berbicara, baik secara sinkron maupun asinkron. Sementara itu, dalam maharah qira'ah, LMS memungkinkan penyediaan berbagai teks digital yang dapat dipelajari secara mandiri, lengkap dengan fitur penjelasan kosakata atau anotasi. Adapun dalam maharah kitabah, LMS menyediakan fasilitas pengumpulan tugas tertulis, pemberian umpan balik, serta revisi yang memungkinkan peserta didik meningkatkan kualitas tulisan mereka secara bertahap.

Selain mendukung pengembangan keterampilan berbahasa, LMS juga memiliki keunggulan dalam hal manajemen pembelajaran. Guru dapat merancang alur pembelajaran secara sistematis, mulai dari penyusunan materi, penjadwalan tugas, hingga penilaian hasil belajar. Fitur pelacakan (tracking) dalam LMS memungkinkan guru untuk memantau aktivitas dan perkembangan peserta didik secara lebih akurat, seperti frekuensi akses materi, tingkat penyelesaian tugas, serta hasil evaluasi. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih terukur dan berbasis data, sehingga memudahkan guru dalam melakukan evaluasi dan perbaikan strategi pembelajaran.

Namun demikian, pemanfaatan LMS dalam pembelajaran bahasa Arab tidak terlepas dari berbagai tantangan yang perlu diantisipasi. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan literasi digital, baik pada pihak guru maupun peserta didik. Tidak semua pengguna memiliki kemampuan yang memadai dalam mengoperasikan LMS secara optimal, sehingga potensi yang

dimiliki sistem ini tidak sepenuhnya dapat dimanfaatkan. Selain itu, terdapat kecenderungan penggunaan LMS yang masih bersifat administratif, yaitu hanya digunakan sebagai tempat mengunggah materi dan mengumpulkan tugas, tanpa adanya interaksi yang bermakna. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan penggunaan LMS tidak hanya ditentukan oleh teknologi itu sendiri, tetapi juga oleh bagaimana sistem tersebut diintegrasikan dalam desain pembelajaran yang interaktif dan berpusat pada peserta didik.

Di sisi lain, faktor infrastruktur juga menjadi tantangan yang signifikan, terutama terkait dengan akses internet dan ketersediaan perangkat. Dalam konteks tertentu, keterbatasan ini dapat menghambat partisipasi peserta didik dalam pembelajaran berbasis LMS. Oleh karena itu, implementasi LMS harus disesuaikan dengan kondisi nyata yang ada, serta didukung oleh kebijakan yang memastikan akses yang merata bagi seluruh peserta didik.

Jika ditinjau secara kritis, pemanfaatan LMS dalam pembelajaran bahasa Arab seharusnya tidak hanya dipahami sebagai upaya digitalisasi pembelajaran, tetapi sebagai bagian dari transformasi pedagogis yang lebih luas. LMS harus digunakan untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif, kolaboratif, dan kontekstual. Misalnya, guru dapat merancang aktivitas berbasis proyek dalam LMS, memanfaatkan forum diskusi untuk melatih keterampilan argumentasi, atau menggunakan fitur kuis interaktif untuk meningkatkan keterlibatan peserta didik. Dengan demikian, LMS tidak hanya menjadi alat bantu, tetapi juga menjadi ruang belajar yang dinamis dan bermakna.

Lebih jauh lagi, pemanfaatan LMS juga membuka peluang untuk menerapkan pembelajaran yang bersifat personalisasi. Dengan memanfaatkan data yang tersedia dalam sistem, guru dapat menyesuaikan materi dan aktivitas pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan masing-masing peserta didik. Pendekatan ini memungkinkan pembelajaran yang lebih inklusif dan adaptif, sehingga setiap peserta didik dapat belajar sesuai dengan ritme dan gaya belajar mereka.

Dengan demikian, Learning Management System (LMS) merupakan salah satu komponen penting dalam integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab. Keberadaannya tidak hanya mendukung efisiensi dan fleksibilitas pembelajaran, tetapi juga memiliki potensi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran secara keseluruhan. Namun, agar potensi tersebut dapat terwujud, diperlukan pemahaman yang mendalam serta kemampuan pedagogis dalam mengintegrasikan LMS ke dalam strategi pembelajaran yang efektif. Oleh karena itu, pemanfaatan LMS harus dipandang sebagai bagian dari upaya transformasi pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan keterampilan, bukan sekadar penggunaan teknologi secara teknis.

C. Aplikasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Mobile

Perkembangan teknologi mobile telah mengubah cara individu mengakses informasi dan belajar, termasuk dalam konteks pembelajaran bahasa Arab. Kehadiran perangkat seperti smartphone dan tablet tidak lagi sekadar menjadi alat komunikasi, tetapi telah bertransformasi menjadi media pembelajaran yang fleksibel, personal, dan mudah diakses kapan saja dan di mana saja (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005). Dalam kerangka ini, pembelajaran berbasis mobile (mobile learning/m-learning) menjadi salah satu pendekatan yang semakin relevan, terutama dalam menjawab kebutuhan generasi digital yang cenderung lebih dekat dengan teknologi dibandingkan dengan metode pembelajaran konvensional (Traxler, 2007).

Secara konseptual, aplikasi pembelajaran bahasa Arab berbasis mobile dapat dipahami sebagai perangkat lunak yang dirancang untuk mendukung proses pembelajaran melalui perangkat mobile dengan memanfaatkan berbagai fitur interaktif, seperti audio, video, kuis, serta sistem umpan balik otomatis. Berbeda dengan pembelajaran berbasis kelas yang memiliki keterbatasan waktu dan ruang, aplikasi mobile memungkinkan peserta didik untuk belajar secara mandiri dan berkelanjutan. Dalam konteks ini, pembelajaran tidak lagi bergantung sepenuhnya pada kehadiran guru, tetapi lebih bersifat self-directed learning, di mana peserta didik memiliki kontrol yang lebih besar terhadap proses belajar mereka.

Jika dianalisis lebih dalam, penggunaan aplikasi mobile dalam pembelajaran bahasa Arab memiliki potensi yang signifikan dalam mendukung pengembangan keempat keterampilan berbahasa. Dalam maharah istima', aplikasi mobile dapat menyediakan berbagai materi audio yang memungkinkan peserta didik melatih kemampuan menyimak secara berulang dan bertahap. Dalam maharah kalam, beberapa aplikasi dilengkapi dengan fitur pengenalan suara (speech recognition) yang memungkinkan peserta didik berlatih pelafalan dan mendapatkan umpan balik secara langsung. Sementara itu, dalam maharah qira'ah, aplikasi menyediakan teks-teks digital dengan berbagai tingkat kesulitan yang dapat disesuaikan dengan kemampuan pengguna. Adapun dalam maharah kitabah, fitur latihan menulis dan koreksi otomatis dapat membantu peserta didik meningkatkan kemampuan menulis secara mandiri.

Salah satu keunggulan utama aplikasi mobile adalah sifatnya yang interaktif dan adaptif. Banyak aplikasi pembelajaran bahasa Arab yang dirancang dengan pendekatan gamifikasi, yaitu menggabungkan unsur permainan dalam proses belajar, seperti sistem poin, level, dan tantangan. Pendekatan ini terbukti mampu meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik, karena proses belajar menjadi lebih menyenangkan dan tidak monoton. Selain itu, beberapa aplikasi juga dilengkapi dengan sistem pembelajaran adaptif yang dapat menyesuaikan tingkat kesulitan materi berdasarkan kemampuan pengguna. Hal ini memungkinkan pembelajaran yang lebih personal dan sesuai dengan kebutuhan individu.

Namun demikian, penggunaan aplikasi pembelajaran berbasis mobile juga tidak terlepas dari berbagai keterbatasan. Salah satu kelemahan utama adalah kecenderungan pembelajaran yang bersifat individual dan kurang memberikan ruang untuk interaksi sosial. Dalam pembelajaran bahasa, interaksi merupakan aspek penting yang tidak dapat sepenuhnya digantikan oleh teknologi. Selain itu, tidak semua aplikasi dirancang dengan pendekatan pedagogis yang kuat. Beberapa aplikasi lebih menekankan pada aspek hiburan daripada pembelajaran yang

mendalam, sehingga berpotensi menghasilkan pemahaman yang dangkal. Oleh karena itu, pemilihan aplikasi harus dilakukan secara selektif dengan mempertimbangkan kualitas konten dan kesesuaiannya dengan tujuan pembelajaran.

Di sisi lain, terdapat pula tantangan yang berkaitan dengan disiplin dan manajemen waktu peserta didik. Fleksibilitas yang ditawarkan oleh aplikasi mobile dapat menjadi keunggulan, tetapi juga berpotensi menjadi kelemahan jika tidak diiringi dengan kontrol diri yang baik. Peserta didik dapat dengan mudah terdistraksi oleh fitur lain dalam perangkat mereka, seperti media sosial atau hiburan digital. Oleh karena itu, penggunaan aplikasi mobile dalam pembelajaran harus diintegrasikan dengan strategi pembelajaran yang terarah dan pengawasan yang memadai.

Jika ditinjau secara kritis, aplikasi pembelajaran bahasa Arab berbasis mobile seharusnya tidak diposisikan sebagai pengganti pembelajaran formal, melainkan sebagai pelengkap yang memperkaya pengalaman belajar. Aplikasi ini dapat digunakan untuk memperkuat materi yang telah dipelajari di kelas, memberikan latihan tambahan, serta meningkatkan frekuensi paparan terhadap bahasa Arab. Dalam konteks ini, peran guru tetap sangat penting sebagai fasilitator yang mengarahkan penggunaan aplikasi agar selaras dengan tujuan pembelajaran.

Lebih jauh lagi, integrasi aplikasi mobile dalam pembelajaran bahasa Arab juga membuka peluang untuk menciptakan model pembelajaran yang lebih fleksibel dan hybrid. Peserta didik dapat belajar secara mandiri melalui aplikasi, kemudian mendiskusikan atau mempraktikkan hasil belajar mereka di kelas. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan efisiensi pembelajaran, tetapi juga memungkinkan pemanfaatan waktu kelas untuk aktivitas yang lebih interaktif dan bermakna.

Dengan demikian, aplikasi pembelajaran bahasa Arab berbasis mobile merupakan salah satu inovasi penting dalam integrasi teknologi pendidikan yang memiliki potensi besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Keunggulannya dalam hal fleksibilitas, interaktivitas, dan personalisasi menjadikannya sebagai alat yang efektif dalam mendukung pengembangan keterampilan berbahasa. Namun, agar penggunaannya optimal,

diperlukan integrasi yang tepat dengan strategi pembelajaran serta pengawasan yang memadai. Oleh karena itu, pemanfaatan aplikasi mobile harus dipandang sebagai bagian dari ekosistem pembelajaran yang lebih luas, yang menggabungkan teknologi, pedagogi, dan interaksi manusia secara seimbang.

D. Penggunaan Multimedia Interaktif

Penggunaan multimedia interaktif dalam pembelajaran bahasa Arab merupakan salah satu strategi yang semakin penting dalam era digital, di mana proses belajar tidak lagi terbatas pada teks tertulis atau penjelasan verbal semata, tetapi melibatkan berbagai bentuk representasi informasi secara simultan, seperti audio, visual, animasi, dan interaksi pengguna (Mayer, 2009). Dalam konteks ini, multimedia interaktif tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu pembelajaran, melainkan sebagai medium yang mampu mentransformasikan cara peserta didik memahami dan menginternalisasi bahasa. Hal ini sejalan dengan perkembangan teori pembelajaran modern yang menekankan pentingnya pengalaman belajar yang multisensori dan kontekstual (Paivio, 1991).

Secara konseptual, multimedia interaktif dapat dipahami sebagai kombinasi berbagai elemen media yang terintegrasi dalam satu sistem pembelajaran yang memungkinkan adanya interaksi aktif antara pengguna dan materi (Mayer, 2009). Dalam pembelajaran bahasa Arab, multimedia interaktif dapat mencakup penggunaan video pembelajaran, animasi percakapan, simulasi situasi komunikasi, serta aplikasi berbasis visual dan audio yang memungkinkan peserta didik berlatih secara langsung. Keunggulan utama dari pendekatan ini terletak pada kemampuannya untuk menghadirkan bahasa dalam bentuk yang lebih konkret dan kontekstual, sehingga memudahkan peserta didik dalam memahami makna dan penggunaan bahasa dalam situasi nyata (Paivio, 1991).

Jika dianalisis lebih dalam, penggunaan multimedia interaktif memiliki kontribusi yang signifikan terhadap pengembangan keempat keterampilan berbahasa. Dalam maharah istima', kombinasi audio dan visual memungkinkan peserta didik tidak hanya mendengar ujaran, tetapi juga memahami konteks

melalui ekspresi wajah, gerakan, dan situasi yang ditampilkan. Hal ini sangat penting dalam bahasa Arab, di mana pemahaman makna sering kali bergantung pada konteks penggunaan. Dalam maharah kalam, multimedia interaktif dapat menyediakan model percakapan yang dapat ditiru oleh peserta didik, serta memberikan kesempatan untuk berlatih melalui simulasi atau rekaman suara. Sementara itu, dalam maharah qira'ah, teks yang disajikan dalam bentuk digital dapat dilengkapi dengan ilustrasi, anotasi, atau fitur interaktif yang membantu pemahaman. Adapun dalam maharah kitabah, multimedia dapat digunakan untuk memberikan stimulus visual atau audio yang memicu peserta didik untuk menulis secara kreatif.

Salah satu keunggulan utama multimedia interaktif adalah kemampuannya dalam meningkatkan keterlibatan (engagement) peserta didik. Dibandingkan dengan metode pembelajaran konvensional yang cenderung bersifat satu arah, multimedia interaktif memungkinkan peserta didik untuk berpartisipasi secara aktif dalam proses belajar. Interaksi ini dapat berupa memilih jawaban, mengklik objek, menjawab pertanyaan, atau bahkan berpartisipasi dalam simulasi. Aktivitas semacam ini tidak hanya membuat pembelajaran menjadi lebih menarik, tetapi juga membantu memperkuat pemahaman melalui pengalaman langsung. Selain itu, multimedia interaktif juga mendukung pembelajaran yang bersifat self-paced, di mana peserta didik dapat belajar sesuai dengan kecepatan dan gaya belajar mereka masing-masing.

Namun demikian, penggunaan multimedia interaktif dalam pembelajaran bahasa Arab juga memiliki tantangan yang perlu diperhatikan. Salah satu tantangan utama adalah potensi terjadinya cognitive overload, yaitu kondisi di mana peserta didik menerima terlalu banyak informasi dalam waktu yang bersamaan, sehingga justru menghambat proses belajar. Hal ini dapat terjadi jika multimedia tidak dirancang dengan prinsip pedagogis yang tepat, misalnya penggunaan animasi yang berlebihan atau penyajian informasi yang tidak terstruktur. Oleh karena itu, desain multimedia harus mempertimbangkan prinsip-prinsip pembelajaran, seperti kesederhanaan, relevansi, dan keseimbangan antara elemen visual dan verbal.

Di sisi lain, keterbatasan dalam hal fasilitas dan kompetensi guru juga menjadi kendala dalam pemanfaatan multimedia interaktif. Tidak semua lembaga pendidikan memiliki akses terhadap perangkat dan perangkat lunak yang memadai, sementara tidak semua guru memiliki kemampuan dalam merancang atau menggunakan multimedia secara efektif. Dalam banyak kasus, multimedia hanya digunakan sebagai pelengkap tanpa integrasi yang jelas dengan tujuan pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan penggunaan multimedia tidak hanya bergantung pada teknologi, tetapi juga pada kemampuan pedagogis dalam mengintegrasikannya ke dalam proses pembelajaran.

Jika ditinjau secara kritis, penggunaan multimedia interaktif seharusnya tidak hanya berorientasi pada aspek teknologis, tetapi juga pada kualitas pengalaman belajar yang dihasilkan. Multimedia yang baik bukanlah yang paling canggih secara teknis, tetapi yang paling efektif dalam membantu peserta didik memahami dan menggunakan bahasa. Oleh karena itu, pemilihan dan penggunaan multimedia harus didasarkan pada kebutuhan pembelajaran, bukan sekadar mengikuti tren teknologi.

Lebih jauh lagi, multimedia interaktif juga memiliki potensi untuk menciptakan lingkungan belajar yang lebih autentik dalam pembelajaran bahasa Arab. Melalui video, simulasi, atau virtual environment, peserta didik dapat “dihadapkan” pada situasi komunikasi yang menyerupai dunia nyata, seperti percakapan di pasar, di sekolah, atau dalam konteks sosial lainnya. Hal ini sangat penting dalam pembelajaran bahasa, karena kemampuan berbahasa tidak hanya ditentukan oleh penguasaan struktur, tetapi juga oleh kemampuan menggunakan bahasa secara tepat dalam konteks tertentu.

Dengan demikian, penggunaan multimedia interaktif dalam pembelajaran bahasa Arab merupakan strategi yang memiliki potensi besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Keunggulannya dalam menghadirkan pengalaman belajar yang multisensori, interaktif, dan kontekstual menjadikannya sebagai alat yang efektif dalam mendukung pengembangan keterampilan berbahasa. Namun, agar pemanfaatannya optimal, diperlukan

desain yang berbasis pedagogis, dukungan infrastruktur yang memadai, serta kompetensi guru dalam mengelola pembelajaran berbasis teknologi. Oleh karena itu, multimedia interaktif harus diposisikan sebagai bagian integral dari strategi pembelajaran, bukan sekadar pelengkap, sehingga mampu memberikan kontribusi nyata terhadap peningkatan kemampuan berbahasa Arab peserta didik.

E. E-Learning dan Blended Learning

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi telah melahirkan berbagai model pembelajaran baru yang berupaya menjawab tantangan pendidikan di era digital. Di antara model tersebut, e-learning dan blended learning merupakan dua pendekatan yang memiliki relevansi tinggi dalam pembelajaran bahasa Arab, terutama dalam konteks integrasi teknologi (Garrison & Kanuka, 2004). Kedua pendekatan ini tidak hanya menawarkan fleksibilitas dalam proses belajar, tetapi juga membuka peluang untuk menciptakan pengalaman pembelajaran yang lebih interaktif, personal, dan kontekstual (Graham, 2006). Namun demikian, pemahaman terhadap kedua konsep ini tidak boleh berhenti pada aspek teknis, melainkan harus dikaji secara mendalam dari perspektif pedagogis.

Secara konseptual, e-learning dapat dipahami sebagai sistem pembelajaran yang sepenuhnya memanfaatkan teknologi digital, terutama jaringan internet, sebagai medium utama dalam proses pembelajaran (Ally, 2004). Dalam e-learning, interaksi antara guru dan peserta didik berlangsung secara daring, baik secara sinkron (real-time) maupun asinkron (tidak langsung). Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, e-learning memungkinkan penyampaian materi dalam berbagai format, seperti video pembelajaran, audio, teks digital, serta aktivitas interaktif yang dapat diakses kapan saja. Dengan demikian, e-learning memberikan fleksibilitas yang tinggi, terutama bagi peserta didik yang memiliki keterbatasan waktu atau lokasi (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

Namun demikian, jika dianalisis secara kritis, e-learning tidak selalu mampu menggantikan sepenuhnya peran pembelajaran tatap muka. Salah satu kelemahan utama e-learning

adalah keterbatasan dalam membangun interaksi sosial yang mendalam, yang merupakan aspek penting dalam pembelajaran bahasa. Bahasa pada dasarnya adalah alat komunikasi yang berkembang melalui interaksi langsung, sehingga pembelajaran yang sepenuhnya daring berpotensi mengurangi kualitas praktik komunikasi, terutama dalam keterampilan berbicara (maharah kalam). Selain itu, e-learning juga menuntut tingkat kemandirian dan disiplin yang tinggi dari peserta didik, yang tidak selalu dimiliki oleh semua individu.

Sebagai respons terhadap keterbatasan tersebut, muncul konsep *blended learning*, yaitu model pembelajaran yang menggabungkan antara pembelajaran tatap muka (*face-to-face*) dan pembelajaran daring (*online*). Dalam *blended learning*, keunggulan dari kedua pendekatan tersebut diintegrasikan untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih optimal. Pembelajaran tatap muka digunakan untuk aktivitas yang membutuhkan interaksi langsung, seperti diskusi, praktik berbicara, dan klarifikasi konsep, sementara pembelajaran daring digunakan untuk penyampaian materi, latihan mandiri, serta pengayaan. Dengan demikian, *blended learning* tidak hanya mengatasi kelemahan e-learning, tetapi juga meningkatkan efektivitas pembelajaran secara keseluruhan.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, *blended learning* memiliki potensi yang sangat besar dalam mengintegrasikan keempat keterampilan berbahasa. Misalnya, peserta didik dapat menyimak materi audio atau video secara daring sebagai bagian dari maharah *istima'*, kemudian mendiskusikan isi materi tersebut dalam kelas sebagai latihan maharah kalam. Selanjutnya, mereka dapat membaca teks yang relevan (maharah *qira'ah*) dan menulis tanggapan atau ringkasan (maharah *kitabah*) sebagai tugas lanjutan. Rangkaian aktivitas ini menciptakan alur pembelajaran yang berkesinambungan dan terintegrasi, sehingga setiap keterampilan saling mendukung dan memperkuat.

Selain itu, *blended learning* juga memungkinkan adanya diferensiasi pembelajaran, di mana peserta didik dapat belajar sesuai dengan kemampuan dan kecepatan mereka masing-masing.

Materi daring dapat diakses secara berulang, sehingga peserta didik yang mengalami kesulitan dapat mengulang pembelajaran, sementara peserta didik yang lebih cepat dapat melanjutkan ke materi berikutnya. Hal ini menciptakan pembelajaran yang lebih inklusif dan adaptif terhadap kebutuhan individu.

Namun demikian, implementasi e-learning dan blended learning tidak terlepas dari berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah kesiapan infrastruktur, seperti ketersediaan jaringan internet dan perangkat digital. Tanpa dukungan infrastruktur yang memadai, pembelajaran daring dapat menjadi tidak efektif dan bahkan menghambat proses belajar. Selain itu, kompetensi digital guru juga menjadi faktor penentu dalam keberhasilan implementasi kedua model ini. Guru tidak hanya dituntut untuk menguasai materi, tetapi juga mampu merancang pembelajaran yang memanfaatkan teknologi secara efektif dan kreatif.

Di sisi lain, terdapat pula tantangan yang berkaitan dengan desain pembelajaran. Dalam banyak kasus, e-learning hanya digunakan sebagai sarana untuk memindahkan materi dari kelas ke platform digital tanpa adanya perubahan pendekatan pedagogis. Hal ini menyebabkan pembelajaran tetap bersifat pasif dan kurang interaktif. Oleh karena itu, diperlukan perencanaan yang matang dalam merancang aktivitas pembelajaran yang memanfaatkan keunggulan teknologi, seperti diskusi daring, kuis interaktif, serta tugas berbasis proyek.

Jika ditinjau secara lebih mendalam, keberhasilan e-learning dan blended learning sangat bergantung pada keseimbangan antara teknologi dan pedagogi. Teknologi harus digunakan sebagai alat untuk mendukung tujuan pembelajaran, bukan sebagai tujuan itu sendiri. Dalam konteks ini, pendekatan yang berpusat pada peserta didik menjadi sangat penting, di mana pembelajaran dirancang untuk mendorong partisipasi aktif, kolaborasi, serta pengembangan keterampilan berpikir kritis.

Lebih jauh lagi, e-learning dan blended learning juga memiliki implikasi terhadap perubahan budaya belajar. Peserta

didik dituntut untuk lebih mandiri, proaktif, dan bertanggung jawab terhadap proses belajar mereka. Sementara itu, guru harus bertransformasi dari sekadar penyampai informasi menjadi fasilitator yang membimbing dan mengarahkan proses pembelajaran. Perubahan ini tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga menyangkut pola pikir dan sikap terhadap pembelajaran itu sendiri.

Dengan demikian, e-learning dan blended learning merupakan dua pendekatan yang memiliki peran strategis dalam integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab. Kedua model ini tidak hanya menawarkan fleksibilitas dan efisiensi, tetapi juga membuka peluang untuk menciptakan pembelajaran yang lebih interaktif, kontekstual, dan berorientasi pada pengembangan keterampilan. Namun, agar implementasinya berhasil, diperlukan kesiapan dari berbagai aspek, mulai dari infrastruktur, kompetensi guru, hingga desain pembelajaran yang tepat. Oleh karena itu, e-learning dan blended learning harus dipahami sebagai bagian dari transformasi pembelajaran yang lebih luas, yang bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan secara keseluruhan.

F. Artificial Intelligence dalam Pembelajaran Bahasa

Perkembangan pesat teknologi Artificial Intelligence (AI) telah membawa transformasi signifikan dalam berbagai bidang, termasuk dalam dunia pendidikan dan pembelajaran bahasa. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, AI tidak lagi sekadar menjadi inovasi tambahan, tetapi telah berkembang menjadi komponen strategis yang mampu mengubah cara peserta didik belajar, berinteraksi, dan mengembangkan keterampilan berbahasa (Luckin et al., 2016). Kehadiran AI memungkinkan terciptanya sistem pembelajaran yang lebih adaptif, personal, dan responsif terhadap kebutuhan individu, sehingga membuka peluang baru dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran bahasa (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019).

Secara konseptual, Artificial Intelligence dalam pendidikan merujuk pada penggunaan sistem komputer yang mampu meniru kemampuan kognitif manusia, seperti memahami bahasa, mengenali pola, serta memberikan respons yang relevan (Russell & Norvig, 2021). Dalam pembelajaran bahasa Arab, AI dapat

diimplementasikan dalam berbagai bentuk, seperti sistem tutor cerdas (intelligent tutoring systems), aplikasi berbasis pengenalan suara (speech recognition), chatbot pembelajaran, serta sistem evaluasi otomatis (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). Teknologi ini memungkinkan peserta didik untuk berinteraksi dengan sistem secara langsung, mendapatkan umpan balik secara instan, serta belajar sesuai dengan tingkat kemampuan dan kebutuhan mereka.

Jika dianalisis lebih dalam, penggunaan AI dalam pembelajaran bahasa Arab memiliki kontribusi yang signifikan terhadap pengembangan keempat keterampilan berbahasa. Dalam maharah istima', AI dapat digunakan untuk menyediakan materi audio yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan peserta didik, serta menganalisis pemahaman mereka melalui respons yang diberikan. Dalam maharah kalam, teknologi pengenalan suara memungkinkan peserta didik untuk melatih pelafalan dan mendapatkan koreksi secara otomatis, sehingga membantu meningkatkan akurasi dan kelancaran berbicara. Sementara itu, dalam maharah qira'ah, AI dapat digunakan untuk menyediakan teks yang disesuaikan dengan kemampuan pembaca, serta memberikan penjelasan kosakata secara kontekstual. Adapun dalam maharah kitabah, sistem AI dapat membantu dalam mengevaluasi tulisan, memberikan saran perbaikan, serta mengidentifikasi kesalahan gramatikal.

Salah satu keunggulan utama AI dalam pembelajaran bahasa adalah kemampuannya dalam menyediakan pembelajaran yang bersifat personalisasi (personalized learning). Berbeda dengan pembelajaran konvensional yang cenderung bersifat seragam, AI memungkinkan penyesuaian materi, kecepatan belajar, serta jenis latihan berdasarkan kemampuan individu peserta didik. Sistem AI dapat menganalisis data belajar pengguna, seperti kesalahan yang sering dilakukan, tingkat keberhasilan dalam menyelesaikan tugas, serta pola belajar, untuk kemudian memberikan rekomendasi yang sesuai. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih efektif karena disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing peserta didik.

Selain itu, AI juga memiliki keunggulan dalam memberikan umpan balik secara instan dan berkelanjutan. Dalam

pembelajaran bahasa, umpan balik merupakan aspek yang sangat penting karena membantu peserta didik memahami kesalahan dan memperbaikinya. Dalam sistem konvensional, umpan balik sering kali terbatas oleh waktu dan jumlah peserta didik, sehingga tidak dapat diberikan secara optimal. Dengan adanya AI, peserta didik dapat memperoleh umpan balik secara langsung setelah melakukan latihan, sehingga proses belajar menjadi lebih cepat dan efisien.

Namun demikian, penggunaan Artificial Intelligence dalam pembelajaran bahasa Arab juga tidak terlepas dari berbagai tantangan dan keterbatasan. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan AI dalam memahami konteks budaya dan nuansa bahasa secara mendalam. Bahasa Arab, sebagai bahasa yang kaya akan makna kontekstual dan variasi budaya, sering kali memerlukan interpretasi yang tidak hanya bersifat linguistik, tetapi juga sosial dan budaya. Dalam hal ini, AI masih memiliki keterbatasan dibandingkan dengan manusia, terutama dalam memahami makna implisit dan penggunaan bahasa dalam konteks tertentu.

Di sisi lain, terdapat pula kekhawatiran terkait dengan ketergantungan terhadap teknologi. Penggunaan AI yang berlebihan dapat mengurangi peran interaksi manusia dalam pembelajaran, padahal interaksi tersebut merupakan aspek penting dalam pengembangan keterampilan berbahasa, terutama dalam aspek komunikasi. Selain itu, isu etika dan privasi data juga menjadi perhatian dalam penggunaan AI, karena sistem ini sering kali mengumpulkan dan menganalisis data pengguna untuk meningkatkan kinerjanya.

Jika ditinjau secara kritis, Artificial Intelligence seharusnya tidak dipandang sebagai pengganti peran guru, melainkan sebagai alat bantu yang dapat memperkuat proses pembelajaran. Guru tetap memiliki peran yang tidak tergantikan dalam membimbing, memotivasi, serta memberikan pemahaman yang mendalam kepada peserta didik. AI dapat digunakan untuk mendukung proses pembelajaran, seperti memberikan latihan tambahan, menyediakan umpan balik, serta membantu dalam evaluasi, tetapi

tidak dapat sepenuhnya menggantikan interaksi pedagogis yang bersifat manusiawi.

Lebih jauh lagi, integrasi AI dalam pembelajaran bahasa Arab juga menuntut adanya perubahan dalam desain pembelajaran. Pembelajaran tidak lagi hanya berfokus pada penyampaian materi, tetapi juga pada bagaimana memanfaatkan teknologi untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih efektif dan bermakna. Dalam konteks ini, guru perlu memiliki kompetensi digital yang memadai serta kemampuan untuk mengintegrasikan teknologi dalam pembelajaran secara strategis.

Dengan demikian, Artificial Intelligence merupakan salah satu inovasi penting dalam integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab yang memiliki potensi besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Keunggulannya dalam hal personalisasi, umpan balik instan, serta analisis data menjadikannya sebagai alat yang efektif dalam mendukung pengembangan keterampilan berbahasa. Namun, agar penggunaannya optimal, diperlukan pendekatan yang seimbang antara teknologi dan interaksi manusia, serta perhatian terhadap aspek etika dan pedagogis. Oleh karena itu, AI harus diposisikan sebagai bagian dari ekosistem pembelajaran yang mendukung, bukan menggantikan, peran manusia dalam proses pendidikan.

G. Tantangan dan Solusi Integrasi Teknologi

Integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab, sebagaimana telah diuraikan dalam berbagai subbab sebelumnya, menawarkan potensi yang sangat besar dalam meningkatkan kualitas dan efektivitas pembelajaran. Namun demikian, implementasi teknologi dalam pendidikan tidak dapat dilepaskan dari berbagai tantangan yang bersifat kompleks dan multidimensional. Tantangan-tantangan ini tidak hanya berkaitan dengan aspek teknis, tetapi juga mencakup dimensi pedagogis, sosial, ekonomi, hingga kultural (Selwyn, 2011). Oleh karena itu, pemahaman yang komprehensif terhadap berbagai kendala yang dihadapi menjadi langkah awal yang penting dalam merumuskan solusi yang tepat dan berkelanjutan.

Salah satu tantangan utama dalam integrasi teknologi adalah kesenjangan akses terhadap infrastruktur digital. Tidak semua peserta didik memiliki akses yang sama terhadap perangkat teknologi, seperti smartphone, laptop, atau jaringan internet yang stabil. Kondisi ini menciptakan ketimpangan dalam proses pembelajaran, di mana sebagian peserta didik dapat memanfaatkan teknologi secara optimal, sementara yang lain mengalami keterbatasan yang signifikan. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, kesenjangan ini dapat berdampak pada perbedaan tingkat paparan terhadap bahasa, yang pada akhirnya memengaruhi perkembangan keterampilan berbahasa. Oleh karena itu, solusi terhadap permasalahan ini tidak hanya bergantung pada individu, tetapi juga memerlukan dukungan kebijakan dari lembaga pendidikan dan pemerintah dalam menyediakan akses yang lebih merata terhadap teknologi.

Selain itu, tantangan yang tidak kalah penting adalah rendahnya literasi digital, baik di kalangan guru maupun peserta didik. Integrasi teknologi tidak hanya menuntut kemampuan untuk menggunakan perangkat, tetapi juga kemampuan untuk memanfaatkan teknologi secara efektif dan kritis dalam konteks pembelajaran. Dalam banyak kasus, teknologi hanya digunakan sebagai alat bantu administratif, seperti mengunggah materi atau mengumpulkan tugas, tanpa adanya pemanfaatan yang optimal untuk mendukung interaksi dan pengembangan keterampilan. Kondisi ini menunjukkan bahwa integrasi teknologi belum sepenuhnya menyentuh aspek pedagogis. Oleh karena itu, diperlukan upaya peningkatan kompetensi digital melalui pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru, sehingga mereka mampu merancang pembelajaran yang berbasis teknologi secara kreatif dan inovatif.

Di sisi lain, tantangan pedagogis juga menjadi aspek yang perlu mendapat perhatian serius. Penggunaan teknologi sering kali tidak diiringi dengan perubahan pendekatan pembelajaran, sehingga pembelajaran tetap bersifat konvensional meskipun menggunakan media digital. Misalnya, penggunaan presentasi digital yang hanya menggantikan papan tulis tanpa meningkatkan interaktivitas atau keterlibatan peserta didik. Dalam konteks ini, tantangan utama bukanlah pada teknologi itu sendiri, tetapi pada

bagaimana teknologi tersebut diintegrasikan dalam desain pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan keterampilan. Oleh karena itu, solusi yang diperlukan adalah perubahan paradigma pembelajaran, dari yang berpusat pada guru (teacher-centered) menjadi berpusat pada peserta didik (student-centered), dengan memanfaatkan teknologi sebagai sarana untuk mendukung aktivitas belajar yang aktif, kolaboratif, dan kontekstual.

Tantangan lainnya berkaitan dengan aspek motivasi dan disiplin belajar peserta didik. Fleksibilitas yang ditawarkan oleh teknologi, seperti dalam e-learning dan pembelajaran berbasis mobile, dapat menjadi pedang bermata dua. Di satu sisi, fleksibilitas ini memungkinkan peserta didik untuk belajar sesuai dengan waktu dan kecepatan mereka sendiri. Namun, di sisi lain, tanpa adanya pengawasan dan motivasi yang cukup, peserta didik dapat mengalami kesulitan dalam mengatur waktu dan mempertahankan konsistensi belajar. Selain itu, keberadaan berbagai distraksi digital, seperti media sosial dan hiburan online, juga dapat mengganggu fokus belajar. Oleh karena itu, diperlukan strategi pembelajaran yang mampu meningkatkan keterlibatan peserta didik, seperti penggunaan metode interaktif, gamifikasi, serta pembelajaran berbasis proyek.

Lebih jauh lagi, integrasi teknologi juga menghadapi tantangan dalam hal kualitas konten pembelajaran. Tidak semua materi digital yang tersedia memiliki kualitas yang baik atau sesuai dengan kebutuhan pembelajaran bahasa Arab. Beberapa konten mungkin tidak akurat secara linguistik, kurang relevan secara kontekstual, atau tidak sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik. Oleh karena itu, guru harus memiliki kemampuan untuk menyeleksi dan mengadaptasi materi digital secara kritis, serta, jika memungkinkan, mengembangkan konten pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Di sisi lain, isu etika dan keamanan digital juga menjadi tantangan yang semakin penting dalam era teknologi. Penggunaan platform digital dalam pembelajaran melibatkan pengumpulan dan pengolahan data pengguna, yang berpotensi menimbulkan risiko terhadap privasi. Selain itu, peserta didik juga perlu dibekali

dengan pemahaman tentang penggunaan teknologi secara bertanggung jawab, termasuk dalam hal etika berkomunikasi di dunia digital. Oleh karena itu, integrasi teknologi harus diiringi dengan pendidikan literasi digital yang mencakup aspek etika, keamanan, dan tanggung jawab.

Jika dianalisis secara lebih mendalam, solusi terhadap berbagai tantangan tersebut memerlukan pendekatan yang bersifat sistemik dan kolaboratif. Tidak ada satu solusi tunggal yang dapat mengatasi seluruh permasalahan, melainkan diperlukan sinergi antara berbagai pihak, termasuk guru, peserta didik, lembaga pendidikan, dan pemerintah. Dalam hal infrastruktur, diperlukan investasi dalam penyediaan akses teknologi yang merata. Dalam hal kompetensi, diperlukan pelatihan yang berkelanjutan bagi guru dan peserta didik. Dalam hal pedagogi, diperlukan inovasi dalam desain pembelajaran yang memanfaatkan teknologi secara optimal. Sementara itu, dalam hal etika dan keamanan, diperlukan regulasi dan edukasi yang memadai.

Lebih jauh lagi, penting untuk menempatkan teknologi sebagai alat, bukan sebagai tujuan utama dalam pembelajaran. Fokus utama tetap harus pada pengembangan keterampilan berbahasa dan pencapaian tujuan pembelajaran. Teknologi harus digunakan secara selektif dan strategis, sesuai dengan kebutuhan dan konteks pembelajaran. Dengan demikian, integrasi teknologi tidak menjadi beban tambahan, tetapi justru menjadi sarana yang mempermudah dan memperkaya proses belajar.

Dengan demikian, integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab menghadapi berbagai tantangan yang kompleks, tetapi juga menawarkan peluang yang besar untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Tantangan-tantangan tersebut dapat diatasi melalui pendekatan yang komprehensif, yang mencakup penguatan infrastruktur, peningkatan literasi digital, inovasi pedagogis, serta perhatian terhadap aspek etika dan keamanan. Oleh karena itu, keberhasilan integrasi teknologi tidak hanya ditentukan oleh ketersediaan teknologi, tetapi juga oleh kesiapan manusia dalam memanfaatkannya secara bijak dan efektif. Dengan pendekatan yang tepat, teknologi dapat menjadi katalisator yang

mendorong transformasi pembelajaran bahasa Arab menuju arah yang lebih modern, inklusif, dan berkualitas.

BAB 7

Media dan Sumber Belajar Bahasa Arab

A. Pengertian Media Pembelajaran

Dalam kegiatan belajar mengajar, guru berperan penting sebagai informan untuk peserta didiknya, membimbing, mengarahkan, dan mentransfer keilmuan. Proses ini akan berlangsung dengan baik jika berjalan dengan lancar hingga pembelajaran yang efektif dapat tercapai. Dalam hal ini perlu adanya factor-factor yang memenuhi baik guru, siswa, materi ajar serta segala hal yang dapat menunjang proses pembelajaran. Maka dibutuhkan adanya pengantar atau perantara berupa alat maupun bahan pembelajaran hingga dapat digunakan oleh guru kepada siswa untuk mempermudah proses pembelajaran yang disebut dengan Media Pembelajaran.

Kata media secara harfiah berasal dari bahasa Latin yang berarti pengantar atau perantara. Selain itu media juga merupakan kata jamak dari kata “medium”. Kata ini berasal dari bahasa Latin yang berarti antara. Sedangkan dari perspektif komunikasi, “media” berarti sesuatu yang dapat bertindak sebagai perantara dalam proses komunikasi. (Pagarra *et.al.*, 2022:1) Media merupakan fasilitas belajar berupa alat-alat fotografis, grafis, atau elektronis untuk memproses, menangkap, dan menyusun kembali informasi verbal dan atau visual untuk menunjang kegiatan pembelajaran. (Hasan *et al.*, 2021: 27)

Menurut Syafei, (2025:1), media menjadi perantara yang membantu siswa dalam menjembatani kesenjangan antara konsep dan kemampuan siswa. Hal ini *suitable* karena tidak semua siswa mampu langsung memahami konsep pembelajaran terutama jika konsep tersebut bersifat abstrak,

kompleks dan baru bagi mereka. Kesenjangan konsep pembelajaran dan kemampuan siswa dapat berupa perbedaan Tingkat kesulitan materi dengan Tingkat pemahaan siswa. Oleh karena itu, media hadir untuk mempermudah proses penyampaian informasi hingga menjadi lebih konkret dan mudah difahami. Media memungkinkan siswa untuk membangun pemahaman secara lebih efektif sehingga tujuan pembelajaran dapat tercapai secara optimal.

Pembelajaran menurut Pagarra et.al. (2022:1) adalah suatu aktivitas yang melibatkan seseorang dalam upaya untuk memperoleh pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai positif dengan memanfaatkan berbagai sumber belajar, sehingga menghasilkan apa yang dikenal sebagai hasil belajar. (Pagarra et.al., 2022:1)

Di era digital ini, media pembelajaran berperan penting dalam dunia pendidikan modern. Keefektifan media sebagai media pembelajaran tidak hanya menjadi sarana untuk menyampaikan informasi, tetapi juga alat untuk menciptakan pengalaman belajar. (Syafei, 2025:1)

B. Jenis-Jenis Media Pembelajaran Bahasa Arab

Dalam pembelajaran bahasa Arab, terdapat 4 *maharah* yang merupakan klasifikasi kemampuan untuk dapat dikuasai siswa. *Maharah* (مهارة) dalam bahasa arab memiliki arti kemahiran, kemampuan, atau kecakapan. Keempat maharah tersebut yaitu maharah Istima', kalam, Qiraah dan kitabah.

Yang pertama, maharah istima' merupakan ketrampilan mendengar dan menyimak bunyi bahasa, kata maupun kalimat yang diucapkan oleh penutur dalam bentuk suara. Yang kedua maharah Kalam merupakan ketrampilan berbicara menggunakan bahasa arab dalam bentuk ekspresi ide, perasaan dan pikiran yang dituangkan secara lisan. Yang ke-tiga maharah qiraah merupakan kemampuan membaca, melafalkan dan memahami bacaan teks bahasa Arab. Terakhir yaitu maharah kitabah merupakan ketrampilan menyusun kata ataupun kalimat dalam bentuk tulisan bahasa Arab

Agar keempat maharah di atas dapat mencapai pembelajaran yang efektif, diperlukan media pembelajaran bahasa arab yang sesuai dengan kebutuhan. Dari segi jenisnya media pembelajaran bahasa Arab dapat di klasifikasikan sebagai berikut:

1. Media Audio (istima' & kitabah)

Media Audio merupakan sarana penyampaian pesan atau materi dari penutur kepada pendengar. Media Audio berupa alat yang dapat mengeluarkan suara hingga dapat disimak dan didengarkan oleh siswa sebagai media pembelajaran. Dalam pembelajaran bahasa Arab Media Audio menyampaikan tuturan kalimat atau percakapan berbahasa arab. Macam-macam media Audio untuk Istima' yaitu;

- a. Rekaman Suara/ podcast
- b. Laboratorium bahasa
- c. Lagu dan Syair
- d. Radio

Gambar 1



Media audio Podcast bahasa Arab

Sumber: Chat GPT

Pada *maharah Istima'*, media Audio dapat diputar kemudian didengarkan dan disimak oleh siswa. Perangkat ini melatih siswa untuk terbiasa mendengarkan percakapan, ucapan kata maupun kalimat bahasa Arab dengan benar. Dengan media audio, siswa dapat lebih familiar dengan *mufrodad* yang disampaikan oleh penutur yang ada dalam media

Sedangkan pada *maharah Kitabah*, media audio dapat melatih siswa menulis kalimat bahasa arab. Siswa yang telah selesai mendengar percakapan dapat mereview dan menuliskannya kembali apa yang telah mereka dengar dalam bentuk tulisan teks.

2. Media Visual (kalam, qiraah & kitabah)

Media Visual merupakan instrumen yang dapat ditangkap melalui indra penglihatan. Media visual dapat berupa buku, poster/gambar, benda (visual 3 dimensi), papan pembelajaran baik papan tulis maupun papan interaktif digital.

Adapun macam-macam media visual pembelajaran bahasa Arab adalah sebagai berikut:

1. Media Grafis: Poster, kartoon, bagan keluarga, gambar cetak.
2. Media Papan: Papan tulis, magnetic, papan tempel, papan flip chart.
3. Media Visual 3 Dimensi: miniatur rumah, benda lingkungan rumah, benda lingkungan sekolah,

Dalam pembelajaran bahasa Arab media visual dapat digunakan untuk mengembangkan maharah *kalam* berupa demonstrasi dari media visual yang sedang dipelajari. Dapat juga untuk mengembangkan maharah *qiraah* yaitu membaca teks bahasa arab yang dimunculkan pada media visual berupa poster, buku atau papan tulis. Dapat mengembangkan maharah *kitabah* yaitu membuat kalimat atau beberapa paragraf mengenai materi pada media visual yang disuguhkan.

3. Media Audio Visual (istima', kalam, qiraah, & kitabah)

Media Audio Visual merupakan instrumen penyampaian pesan dalam bentuk audio dan visual yang mengandalkan indra pendengaran dan penglihatan. Media ini menggunakan indra penglihatan dan indra pendengaran dalam menangkap informasi dan penggunaannya. Audio visual dapat berupa media Digital dan media non digital. Media digital seperti Tv digital, Kahoot, vidio animasi, film

berbahasa arab, atau percakapan antar dua orang. Sedangkan media non digital berupa file vcd maupun vidio. Agnew dan Kellerman (1996) mendefinisikan video sebagai media digital yang menunjukkan susunan atau urutan gambar-gambar bergerak dan dapat memberikan ilusi/fantasi.

Media Audio-visual mampu menyajikan materi yang sebelumnya terlihat abstrak menjadi lebih nyata, lebih mudah diingat dan difahami oleh siswa serta dapat digunakan secara berulang sesuai kebutuhan siswa. (Chumairoh, 2025:957)

Gambar 2



Media audio-visual sangat membantu dalam proses pembelajaran bahasa Arab maharah istima', kalam, qiraah, & kitabah. Pengaplikasian dan bentuk penyajian yang sempurna dalam mengilustrasikan pembelajaran, memudahkan siswa untuk memahami sekaligus melatih pemahaman karna mengandalkan dua indra sekaligus yaitu penglihatan dan pendengaran.

- Pada maharah *Istima'* siswa dapat menambah keahlian dalam mendengarkan percakapan bahasa Arab pada media seperti menyaksikan vidio/film kartun berbahasa arab.
- Pada maharah *Kalam*, siswa dapat melatih kalam dengan presentasi interaktif setelah menyaksikan film edukasi kartun berbahasa arab

Gambar 3



Media audio visual pembelajaran bahasa Arab

- c. Pada maharah *Qiraah*, siswa dapat mendengarkan dan mempelajari terlebih dahulu cara membaca teks bahasa Arab pada media non-digital berupa poster maupun buku atau pada media digital berupa penayangan membaca teks arab kemudian dapat diulang membaca secara mandiri.
- d. Pada maharah *Kitabah*, siswa dapat menuliskan teks atau kalimat bahasa arab berupa penuangan ide dan gagasan atas yang materi yang telah disajikan melalui media pembelajaran audio visual.

C. Sumber Belajar Berbasis Digital

Sumber belajar merupakan faktor utama dalam proses pembelajaran. Perubahan tingkat kecerdasan intelegant maupun emosional seseorang adalah hasil dari interaksi individu dengan lingkungan yang menjadi sumber belajar. (Kusnandar, 2022:11-12). Jerome Bruner 1938 menyatakan bahwa keefektifan sumber belajar berdasar pada prinsip pembelajaran yang aktif yang melibatkan pemecahan masalah dan pembentukan pemahaman secara aktif. Sedangkan menurut Lev Vygosky 1978, sumber belajar tidak hanya mencakup materi akan tetapi juga interaksi sosial dan konteks budaya.

Kemajuan teknologi dan informasi yang berkembang pesat telah mempengaruhi berbagai aspek kehidupan termasuk

dalam bidang pendidikan. Hal ini membuat sumber belajar semakin mudah untuk diakses dan dipelajari secara instan. Oleh sebab itu perkembangan media sebagai hasil dari inovasi dan perkembangan teknologi merupakan sarana yang *important* untuk meningkatkan kualitas dan mutu pembelajaran di sekolah dengan memanfaatkan perkembangan media pembelajaran berbasis digital.

Pada pembelajaran bahasa Arab, macam-macam sumber pembelajaran digital dapat dikategorikan sebagai berikut:

1. Artikel dan buku digital

Artikel dan buku sebagai sumber media belajar dapat diakses secara digital; Kamus bahasa arab digital seperti; Kamus Al ma'ani dan kamus Arab Indo. Buku atau artikel digital mengenai materi bahasa Arab baik, sejarah bahasa, materi Nahwu sharaf seperti; *mulakhos*, pdf kitab *jurumiyah*, *amsilati tashrifiyah*, *imriti*, serta modul *nahwu sharaf* terjemahan. Pada platform tertentu juga terdapat contoh teks paragraf maupun kalimat serta percakapan dalam bahasa Arab dan pdf modul buku.

2. Vidio pembelajaran digital

Vidio ataupun live streaming materi pembelajaran bahasa Arab dapat diakses secara digital di berbagai media sosial seperti youtube, Instagram, dan lain sebagainya bahkan dapat lebih menarik karna disajikan dalam bentuk animasi dan ilustrasi yang mempermudah pemahaman siswa. Pagarra 2022 dalam bukunya "*Media Pembelajaran*" menjelaskan, dalam ranah afektif, video dapat memperkuat keterampilan emosional dan perilaku siswa dalam pembelajaran yang efektif. Dalam ranah psikomotor, video memiliki keunggulan dalam mendemonstrasikan cara kerja sesuatu. Video pembelajaran yang merekam aktivitas motorik/gerakan dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengamati dan mengevaluasi kembali aktivitas tersebut.

3. Game interaktif digital

Melalui pendekatan *game based learning*, penyampaian materi menjadi lebih kreatif, inovatif, efektif dan interatif. beberapa platform game digital yaitu: Kahoot, quiziz, *powerpoint* dengan tebak gambar, game *minecraf*

yang telah digunakan di beberapa sekolah internasional seperti; international school of bramen, melbour declaration school, pet finder school united nation international school. Selain itu settingan bahasa Arab pada game yang berada dalam aplikasi secara tidak langsung menambah pengetahuan mufrodad bahasa Arab.

D. Pengembangan Media Pembelajaran Kreatif

Dalam proses mengajar, diperlukan adanya strategi pengajaran, metode serta perkembangan kreativitas pembelajaran. Beghetto menjelaskan, kemampuan berfikir kreatif akan menghasilkan pembelajaran yang lebih efektif, mengembangkan daya nalar tinggi sehingga mudah untuk *problem solving*. Pembelajaran yang kreatif yang diberikan guru. merangsang siswa untuk memunculkan kreativitas. (fitriyani, 2021). Salah satu cara untuk mengembangkan kreativitas pembelajaran adalah mengembangkan media pembelajaran kreatif. Beberapa hal yang dapat dilakukan untuk mengembangkan kreativitas belajar adalah sebagai berikut:

1. Memodifikasi media pembelajaran

Memodifikasi media pembelajaran dapat berupa menggunakan media atau perangkat yang lebih baru dan menambahkan unsur atau karakter yang disukai anak, misalkan pembelajaran istima' yaitu jika biasanya pembelajaran hanya menggunakan speaker, dapat dimodifikasi dengan menyaksikan video karakter bermuhadatsah dengan bahasa arab. Atau pembelajaran kalam yang mana biasanya hanya maju kedepan untuk demonstrasi atau bermuhadatsah dapat dimodifikasi dengan memperagakan percakapan menggunakan topeng tokoh kartun upin ipin atau Doraemon.

2. Membuat media pembelajaran sendiri

Terkadang tidak semua media pembelajaran yang dibutuhkan tersedia di sekolah, Kreativitas guru dalam membuat media pembelajaran menambah inovasi pembelajaran karena tidak monoton melihat media konvensional maupun hanya menyaksikan video di media digital. Media pembelajaran yang dibuat sendiri

dapat berupa media pohon atau bagan keluarga dengan sebutan bahasa Arab, membuat miniature benda menggunakan kertas, atau menempel benda ruangan kelas dengan tulisan mufrodad warna warni berbahasa Arab dan lain sebagainya.

3. Mengkolaborasikan media guru dan karya peserta didik.

Kolaborasi dalam membuat media pembelajaran dengan siswa dapat menambah ketrampilan motorik dan pengalaman belajar siswa. Selain itu media yang telah dibuat siswa juga dapat digunakan kembali untuk merevie pembelajaran, juga dapat digunakan oleh siswa jenjang selanjutnya. Dengan begitu pembelajaran lebih efektif dan efesien. Media dapat berupa projek poster, podcast berbahasa arab, membuat miniature benda, mading dan lain sebagainya.

E. Pemanfaatan Lingkungan sebagai Sumber Belajar

Sumber belajar merupakan segala bentuk materi, orang, alat, lingkungan, dan metode yang digunakan untuk menambah pengetahuan seseorang. (Aliah *et al.*, 2024). Menurut John Dewey, sumber belajar tidak terbatas hanya menggunakan media cetak seperti buku, sumber belajar juga dapat berasal dari lingkungan serta pengalaman sosial. Ia juga berpendapat wahwa pendidika perlu pengalaman praktis dan siswa yang aktif serta interaktif dalam proses belajar. (Jannah 2025). Dalam undang-undang No 20 Tahun 2023 tentang sistem pendidikan Nasional Bab I, pasal 1, ayat 20 menyatakan pembelajaran adalah proses interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar. Lingkungan belajar memiliki berpengaruh dalam proses pembelajaran.

Sumber belajar, adalah fasilitas atau sarana pendidikan yang merupakan komponen penting dalam pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran, guru hendaknya memanfaatkan sumber belajar yang memadai, karena penggunaan sumber belajar. (wulandari, 2020)

Sedikit berbeda dengan pendapat Aliah yaitu lingkungan sebagai salah satu jenis sumber belajar yang merupakan situasi atau suasana sekitar di mana proses belajar mengajar terjadi berupa lingkungan yang dapat dimanfaatkan untuk pembelajaran seperti; Gedung, ruang kuliah, perpustakaan, laboratorium dll. Lingkungan sebagai sumber belajar mempunyai arti lebih luas dari pada itu. Tidak hanya sebagai ruang/fasilitas dalam kegiatan belajar, tidak selalu dalam situasi belajar mengajar, ataupun alat berupa laboratorium untuk menunjang kegiatan tersebut. Lingkungan dapat berupa keluarga, teman, sahabat, atau konten yang dikonsumsi setiap hari hingga mempengaruhi karakter ataupun pengetahuan seseorang. Era digital kini membuat lingkungan seseorang tidak hanya mencakup makhluk hidup termasuk manusia disekitarnya hal ini dikarenakan internet dapat mendekatkan yang jauh dan menjauhkan yang dekat. Lingkungan adalah berbagai hal yang melingkupi seseorang dalam seluruh aktifitasnya. Dengan memanfaatkan lingkungan sebagai sumber belajar, diharapkan dapat lebih membantu meningkatkan kualitas belajar siswa.

F. Evaluasi Efektivitas Media Pembelajaran

Perlu adanya evaluasi dalam seluruh proses pembelajaran sebagai unsur intrinsik tercapainya tujuan pembelajaran. Dalam penggunaan media pembelajaran, proses evaluasi diterapkan untuk mengetahui apakah media tersebut benar-benar dapat membantu proses pembelajaran atau sebaliknya. Sebagai upaya peningkatan pembelajaran yang efektif, evaluasi efektifitas media pembelajaran dilakukan untuk menanggulangi kekurangan dalam penggunaan media pembelajaran saat proses pembelajaran berlangsung. Dengan begitu diharapkan pembelajaran dapat berlangsung dengan baik.

Kaniawati (2023) berpendapat terdapat dua aspek untuk mengukur evaluasi pembelajaran yaitu berupa bukti empiris keberhasilan serta keefektifan proses belajar. Dalam proses evaluasi media pembelajaran terdapat prosedur yang dapat dilakukan. Prosedur evaluasi media pembelajaran adalah proses yang dilakukan pada penggunaan media pembelajaran berdasarkan tahapan tertentu dalam evaluasi yaitu:

1. *Formative Evaluation*

Suatu proses yang dilakukan berupa pengumpulan data mengenai penggunaan media yang diharapkan sesuai dengan standar yang telah ditetapkan dengan tujuan mengidentifikasi kekurangan dan kelemahan media sebelum dilakukan implementasi ekstensif. Data ini kemudian akan digunakan sebagai referensi untuk meningkatkan efektivitas dan efisiensi media. Proses ini dapat dilakukan dengan menguji produk media kepada beberapa orang terlebih dahulu sebagai sampel untuk diujikan keberhasilannya.

2. *Summative Evaluation*

Evaluasi sumatif adalah evaluasi yang dilakukan untuk menentukan keberhasilan media setelah program diimplementasikan. Evaluasi ini dapat berupa tes siswa, analisis dampak media, survey kepuasan media pembelajaran terhadap peningkatan hasil belajar. Tahap ini menjadi penentu apakah media yang digunakan efektif dan dapat diggunakan kembali atau perlu adanya perkembangan lebih lanjut.

BAB 8

Pembelajaran Bahasa Arab yang Inovatif dan Kreatif

A. Konsep Inovasi dalam Pembelajaran Bahasa

Pembelajaran bahasa merupakan upaya yang sistematis dan terstruktur untuk mencapai ketrampilan berbahasa. Bahasa bersifat dinamis dan berevolusi mengikuti perkembangan waktu. Sejalan dengan itu, diperlukan pula inovasi dalam pembelajaran bahasa sebagai proses adaptasi bahasa. Inovasi dalam pembelajaran bahasa adalah pembaharuan metode dan media guna menciptakan pengalaman belajar yang lebih efektif, interaktif dan personal. Inovasi dilakukan dengan tujuan melatih keempat ketrampilan berbahasa dengan cara yang kontekstual sesuai dengan perkembangan bahasa. (Febriana *et al.*, 2025)

Inovasi pembelajaran memiliki beberapa strategi utama yaitu:

1. Pemanfaatan teknologi (ICT),
Pembelajaran bahasa dapat diinovasikan dengan menggunakan media pembelajaran berupa multimedia, flipbook, atau aplikasi edukasi
2. *Project Based Learning*
Dengan strategi ini, siswa dapat mempraktikkan bahasa secara langsung melalui demonstrasi, membuat naskah drama, atau membuat percakapan berbahasa arab (*muhadatsah*)

3. *Gamification*

Strategi ini mengubah latihan kosakata dalam bentuk permainan interaktif untuk meningkatkan semangat dan pemahaman siswa

4. Pendekatan kontekstual

Pendekatan kontekstual Menghubungkan materi pembelajaran bahasa dengan kehidupan sehari-hari dan lingkungan sekitar siswa.

B. Strategi Pembelajaran Aktif (Active Learning)

Pembelajaran Aktif adalah pendekatan yang berpusat pada siswa dan mewajibkan siswa untuk terlibat langsung dalam proses pembelajaran. Tidak hanya mengikuti proses pembelajaran secara pasif, strategi pembelajaran aktif menuntun siswa belajar melalui membaca, diskusi, pemecahan masalah, dan praktik secara langsung. (Rohman 2022)

Pembelajaran aktif adalah upaya untuk mengembangkan bakat setiap siswa. Hal ini dapat diimplementasikan melalui diskusi, praktik, dan sesi tanya jawab. Pembelajaran menggunakan strategi pembelajaran aktif (Active Learning) adalah proses pengajaran dan pembelajaran yang melibatkan banyak siswa di lingkungan kelas atau sekolah. Hal ini memungkinkan siswa untuk bertukar pengetahuan, yang selanjutnya meningkatkan dan mengembangkan keterampilan mereka.

Pembelajaran aktif (Active Learning) bertujuan untuk memfasilitasi daya tanggap siswa dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini memastikan bahwa pembelajaran berlangsung dengan cara yang menyenangkan dan menarik serta menghindari aktivitas yang membosankan. Melalui teknik yang diajarkan kepada siswa, pembelajaran aktif dapat meningkatkan daya ingat dan memungkinkan mereka untuk mencapai tujuan pembelajaran secara efektif dan efisien.

Strategi pembelajaran aktif dapat disesuaikan dengan berbagai kebutuhan kelas. Beberapa metode yang dapat diterapkan yaitu:

1. Diskusi kelompok
2. *Project Based Learning* (membuat project dari materi yang telah didapatkan)
3. *Role Playing* (berpoin peran)
4. Debat aktif (dengan kelompok pro dan kontra)
5. *Flipped Classroom* (siswa belajar mandiri di rumah, kemudian waktu di sekolah digunakan untuk diskusi interaktif, tanya jawab, serta *problem solving*)

C. Collaborative Learning dan Cooperative Learning

Collaborative Learning dan Cooperative Learning merupakan dua metode pembelajaran kelompok dalam upaya memfasilitasi siswa untuk aktif dalam suatu proses pembelajaran. Bruffee (1995) berpendapat bahwa pembelajaran kolaboratif sangat penting dalam pendidikan karena membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis, berdiskusi, dan membangun pengetahuan secara kolaboratif dalam komunitas akademik.

1. Collaborative learning

Pembelajaran *Collaborative learning* lebih berpusat pada siswa dengan metode *problem solving* atau pemecahan masalah yang harus dihadapi oleh siswa untuk melatih ketrampilan serta mencapai tujuan pembelajaran. Inti dari pembelajaran kolaboratif ini adalah siswa belajar dalam kelompok kecil dan anggota kelompok saling belajar antara satu dengan yang lain untuk mencapai tujuan bersama., dan sebaliknya Keberhasilan individu adalah keberhasilan kelompok.

Karakteristik pembelajaran *Collaborative learning*:

- a. Pembentukan kelompok ditentukan oleh siswa secara mandiri dan lebih bersifat Heterogen dan memungkinkan homogenitas seperti perbedaan budaya antar anggota hingga diharapkan dapat tercipta toleransi antar sesama.

- b. Siswa mengatur serta menegosiasikan usahanya sendiri
- c. Tidak adanya sistem herarki dalam kelas karna antar otoritas saling berbagi ilmu pengetahuan
- d. Guru hanya sebagai mediator siswa. Aktivitas tidak dikontrol oleh guru. Jika terdapat suatu permasalahan, guru membimbing siswa untuk menemukan informasi yang dibutuhkan.
- e. Assesmen kinerja dilakukan sesuai kesepakatan bersama

2. *Cooperative learning*

Strategi *Cooperative learning* berperan lebih terstruktur dan spesifik mengenai struktur pembelajaran karena ditentukan dan dibantu oleh guru untuk penguasaan materi. Mukhtar (2023) mengatakan Pembelajaran kooperatif adalah metode pembelajaran yang efektif dengan membentuk kelompok-kelompok kecil untuk bekerja sama, berinteraksi, dan bertukar ide dalam proses pembelajaran. Dengan pembelajaran kooperatif, siswa dalam kelompok bekerja sama untuk menyelesaikan tugas, memecahkan masalah, atau membuat suatu produk.

Berikut beberapa karakteristik pembelajaran *cooperative learning*:

- a. Siswa membentuk kelompok tertentu, kelompok dibentuk berdasarkan kemampuan masing-masing siswa
- b. Proses pelaksanaan kegiatan pembelajaran lebih terstruktur karena dirancang oleh guru
- c. Dalam kelompok, setiap anggota memiliki peran, terdapat interaksi langsung antar siswa, setiap anggota bertanggung jawab atas pembelajaran masing-masing dan pembelajaran teman-teman kelompoknya.
- d. Pada pembelajaran *cooperative*, penghargaan lebih berorientasi pada kelompok dibandingkan individu
- e. Guru hanya mengamati, mendengarkan, dan melakukan intervensi jika diperlukan. Membantu memantau perkembangan pembelajaran siswa dan mengembangkan ketrampilan intrapersonal kelompok
- f. Assesmen kinerja dilakukan secara individual maupun kelompok

Dapat disimpulkan fokus pembelajaran antara Collaborative Learning dan Cooperative Learning adalah sebagai berikut:

Karakteristik	Cooperative Learning	Collaborative Learning
Struktur Kelas	Sangat terstruktur dan ditentukan oleh guru	Terbuka dan siswa lebih mandiri.
Sifat Tugas	Terbagi secara spesifik per individu agar disatukan	Pemecahan masalah yang kompleks secara bersama.
Tujuan Utama	Menguasai materi pelajaran melalui akuntabilitas kelompok.	Membangun pengetahuan kolektif & keterampilan sosial/diskusi.
Kemampuan Siswa.	Biasanya terdiri dari campuran siswa kemampuan tinggi, sedang, dan rendah	Biasanya heterogen atau dipilih berdasarkan minat.

Menurut Mukhtar (2023) Untuk menerapkan pembelajaran kooperatif dan kolaboratif yang efektif, perlu menciptakan lingkungan kelas dengan perspektif konstruktivis. Siswa harus aktif dalam kegiatan pembelajaran dan saling belajar satu sama lain.

D. Pembelajaran Berbasis Masalah (Problem-Based Learning)

Problem-Based Learning (PBL) atau Pembelajaran Berbasis Masalah adalah model pembelajaran yang menjadikan masalah nyata sebagai titik awal proses belajar. Peserta didik didorong

untuk mengidentifikasi masalah, mencari informasi yang relevan, menganalisis data, mengembangkan solusi, dan merefleksikan hasil yang diperoleh. Dalam model ini, guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing peserta didik dalam proses penyelidikan dan pemecahan masalah. (Savery, J.R. 2006)

Menurut Barrows dan Tamblyn (1980), PBL merupakan pendekatan pembelajaran yang menggunakan masalah sebagai konteks bagi peserta didik untuk mengembangkan kemampuan pemecahan masalah sekaligus memperoleh pengetahuan baru. Pendekatan ini pertama kali dikembangkan di pendidikan kedokteran, kemudian meluas ke berbagai bidang Pendidikan.

Karakteristik Problem-Based Learning

1. Berpusat pada peserta didik

Siswa adalah subjek utama dalam proses pembelajaran. Mereka secara aktif mencari informasi, mendiskusikan topik, dan menemukan solusi untuk masalah yang dihadirkan.

2. Menggunakan masalah nyata

Soal-soal yang digunakan bersifat otentik dan dekat dengan kehidupan siswa sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna.

3. Pembelajaran bersifat kolaboratif

Para siswa bekerja sama dalam kelompok untuk mengidentifikasi masalah, bertukar ide, dan mengembangkan solusi.

4. Mengembangkan kemampuan berfikir Tingkat tinggi

PBL mendorong siswa untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan solusi untuk suatu masalah.

5. Guru berperan sebagai fasilitator

Guru tidak mendominasi pembelajaran, melainkan membimbing siswa selama proses investigasi dan pemecahan masalah.

Tujuan Problem-Based Learning

Penerapan PBL bertujuan untuk:

1. Mengembangkan kemampuan berpikir kritis.
2. Meningkatkan kemampuan pemecahan masalah.
3. Mempraktikkan kemampuan kolaborasi.
4. Mengembangkan kemampuan komunikasi.
5. Mendorong pembelajaran mandiri.
6. Menghubungkan teori dengan praktik dunia nyata.
7. Meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam belajar.

Sintaks Problem-Based Learning

Menurut model yang banyak digunakan dalam pendidikan, sintaks PBL terdiri atas lima tahap utama antara lain:

1. Orientasi pada Masalah
2. Mengorganisasikan Peserta Didik
3. Membimbing Penyelidikan
4. Mengembangkan dan Menyajikan Solusi
5. Menganalisis dan Mengevaluasi Proses Pemecahan Masalah

Peran Guru dalam Problem-Based Learning

Dalam PBL (Pembelajaran Berbasis Masalah), guru memiliki beberapa peran penting, yaitu:

1. Merancang masalah yang relevan.
2. Memotivasi siswa untuk belajar.
3. Memfasilitasi diskusi kelompok.
4. Membimbing proses penyelidikan.
5. Memberikan umpan balik.
6. Mengevaluasi proses dan hasil pembelajaran.

Guru berfungsi sebagai fasilitator yang membantu siswa membangun pengetahuan mereka sendiri melalui pengalaman belajar. (Savery, J. R. 2006).

E. Pengembangan Kreativitas Guru dan Peserta Didik

Pengembangan kreativitas guru dan peserta didik merupakan proses dua arah yang saling menguatkan. Partisipasi siswa dalam proses pembelajaran sangat bergantung pada kreativitas guru dalam mengembangkan materi standar dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Oleh karena itu, guru perlu mengembangkan kreativitas mereka sebagai upaya untuk memperbarui proses pembelajaran di sekolah. Seorang guru dituntut untuk memiliki perspektif atau opini positif tentang bagaimana menciptakan situasi dan kondisi pembelajaran yang diinginkan, karena guru terlibat langsung dalam proses pembelajaran di sekolah.

1. Perkembangan Kreativitas Guru

Dalam persiapan pembelajaran, guru menginisiasi pengembangan kreativitasnya dalam pembelajaran kreatif melalui penguasaan media inovatif dan pembelajaran berdiferensiasi untuk membangun kreativitas siswa yang kemudian memicu rasa ingin tahu, kebebasan berekspresi, dan pemecahan masalah yang kritis oleh peserta didik hingga terciptalah tujuan pembelajaran dengan Pengembangan Kreativitas dalam Pembelajaran.

Strategi Pengembangan Kreativitas Guru dapat dikelompokkan sebagai berikut:

1. Pemanfaatan Teknologi: Gunakan media interaktif seperti platform *Canva*, *Quizizz*, atau *ClassPoint* agar suasana belajar lebih bervariasi Pengembangan Kreativitas dalam Pembelajaran. (Nurista, 2024)
2. Kolaborasi dan Pelatihan: Ikuti pelatihan, *workshop*, atau webinar seperti program Webinar Tips dan Trik Membangun Kreativitas Siswa untuk bertukar praktik baik dengan pendidik lain.
3. Pembelajaran Reflektif: Ciptakan rutinitas untuk mencatat ide-ide segar dan mengevaluasi metode pengajaran sebelumnya

Kreativitas guru dapat dilihat melalui bagaimana seorang guru dapat melihat permasalahan dari segala arah, selalu ingin mengetahui hal baru, bersifat terbuka, mengumpulkan informasi, mengembangkan kegiatan pembelajaran, tidak mudah puas dengan hasil pembelajaran dan selalu menciptakan karya dan mencoba hal baru. (Humaidi, H., & Sain, M. 2020).

2. Perkembangan Kreativitas Peserta Didik

Pengembangan kreativitas peserta didik adalah proses tumbuhnya kemampuan untuk menghasilkan ide-ide baru, memecahkan masalah secara inovatif, dan menghasilkan karya yang berharga. Kreativitas berkembang secara bertahap sesuai dengan usia, pengalaman, dan lingkungan belajar. Fan, M., & Cai, W. (2022) mengatakan perkembangan peserta didik biasanya ditandai oleh Kelancaran berpikir (fluency), Keluwesan berpikir (flexibility), Keaslian (originality), Elaborasi (elaboration).

Selain memiliki karakteristik seperti; Memiliki rasa ingin tahu yang tinggi, Suka bertanya dan mengeksplorasi hal-hal baru, senang bereksplorasi, tidak mudah menyerah, menemukan Solusi dari setiap masalah, peserta didik juga mempunyai factor-faktor yang mempengaruhi dalam perkembangan kreativitas yaitu factor internal dan eksternal. Faktor internal dapat berupa intelegensi peserta didik, motivasi, minat, bakat, tingkat kepercayaan diri dan keberanian dalam mengambil Risiko. (Hasanah, H. 2023) Sedangkan factor eksternal yaitu; lingkungan keluarga, lingkungan sekolah, teman sebaya, fasilitas pembelajaran dan kompetensi guru. (Fan, M., & Cai, W. 2022)

Dalam peningkatan kreativitas peserta didik, berikut beberapa upaya yang dapat dilakukan untuk mengembangkan kreativitas Peserta didik:

1. Menciptakan Lingkungan Belajar yang Kreatif

Guru dapat memberikan metode pembelajaran yang menarik dan menyenangkan dan selalu menghargai setiap ide peserta didik

2. Menggunakan Model Pembelajaran Berbasis Proyek (Project Based Learning)

Strategi ini memungkinkan peserta didik untuk menciptakan suatu produk nyata dan mengembangkan ide mereka secara mandiri.

3. Menggunakan Problem Based Learning (PBL)

Dengan pembelajaran berbasis masalah, siswa akan terdorong untuk berfikir kreatif serta berlatih untuk menemukan Solusi.

4. Memberikan Kebebasan Bereksresi

Guru perlu memberi siswa kesempatan untuk mengungkapkan pendapat, ide, dan karya mereka tanpa takut disalahkan sehingga mereka merasa senang dan Kembali ikut aktif dalam mengutarakan pendapat.

F. Studi Kasus Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab

Dari penelitian-penelitian yang dijumpai, penulis menemukan beberapa penelitian mengenai pembaharuan/inovasi pembelajaran khususnya pembelajaran bahasa Arab selain inovasi pembelajaran yang sudah masyhur dan telah sering digunakan di masa sekarang. Pembaharuan atau inovasi pembelajaran ini baru, masih jarang digunakan dan relevan untuk digunakan sesuai hasil yang diberikan pada setiap penelitian berikut:

Pertama, penelitian yang dilakukan oleh Putri Kholida Faiqoh dan Anggi Nurul Baity tahun 2024 yaitu “Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab dengan Buku Digital Silsilah Allisan untuk Penutur Non-Arab.” Yaitu inovasi media pembelajaran berbasis buku digital Silsilah Allisan. Proses pembelajaran bahasa Arab dengan silsilah allisan dilaksanakan secara daring. Diawali dengan pengenalan huruf hijaiyah dan pelafalan kosakata Arab sampai fasih, sesuai audio yang diperdengarkan. Pembelajaran meliputi; praktik Hiwar atau percakapan dan presentasi banyak dijumpai di level muftadi, sementara di mutawassith, sudah mulai banyak latihan menulis cerita berbahasa Arab, review, dengan penulisan yang benar sesuai kaidah imla` dan insya`. Untuk level mutaqqaddim, pemelajar

ditantang menulis artikel berbahasa arab sesuai kaidah nahwu sharaf dan balaghah, pada tiap bab/dars.

Pembelajaran ini menambahkan pemahaman budaya Arab sebagai inovasi pembelajaran yang berbeda yaitu adanya event Umsiyah Arabiyah yang dilaksanakan minimal dua kali pada 1 angkatan. Umsiyah Arabiyah mengharuskan para murid unjuk kebolehan Kalam atau presentasi berbahasa Arab via zoom, dan disimak oleh puluhan bahkan pernah 100 lebih partisipan dari timur Tengah. Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa Silsilah Allisan sangat representatif untuk pembelajaran Bahasa Arab. Diantaranya audio yang representatif dan praktis penggunaannya, latihan dan kalam, qira'ah, dan kitabah yang interaktif via grup whatsapp dan zoom, dan pengajar yang mumpuni di bidangnya.

Kedua, Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab: Implementasi Wordwall sebagai Media Game Edukasi Intera penelitian yang dilakukan oleh Juanisa Prasipi Erni Zuliana, dan Asti Fauziah tahun 2025. Penelitian ini mengenalkan wordwall sebagai media pembelajaran berupa game edukasi interaktif. Yaitu platform pembelajaran berbasis web berupa game edukatif yang memungkinkan guru membuat kuis, teka-teki, dan berbagai aktivitas interaktif lainnya.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan kitab ini melibatkan dua metode utama, yaitu Qira'ah Zahriyyah (membaca lantang) dan Qira'ah Namudzajiyyah (bacaan contoh oleh guru). Platform ini menyediakan berbagai template game seperti kuis pilihan ganda, menjodohkan pasangan, roda keberuntungan, teka-teki silang, dan lain sebagainya yang dapat diakses melalui perangkat komputer maupun ponsel.

Ketiga yaitu penelitian berjudul Metode Ta'bir Ash-Shuwar Al-'Asywai: Inovasi Pembelajaran Maharah Kalam Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab IAIN Madura karya Khoirul Bariyah pada tahun 2020. Metode ini juga dikenal dengan metode story telling menggunakan media gambar seri. Yang mana metode tersebut yaitu metode yang mendiskripsikan atau menceritakan gambar yang telah di susun dari gambar yang di acak. Hasil penelitian yang dilakukan oleh peneliti, bahwa

dengan metode dan media ynag diterapkan oleh peneliti terhadap mahasiswa semester III Jurusan Pendidikan Bahasa Aarab di IAIN Madura dapat meningkatkan ketrampilan berbicara dan meningkatkan minat mereka dalam pembelajaran maharaha kalam.

BAB 9

Evaluasi dan Penilaian Pembelajaran Bahasa Arab

A. Konsep Dasar Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran merupakan bagian dari rangkaian proses sistematis dan terstruktur untuk mengetahui sejauh mana ketercapaian efektivitas pembelajaran berdasarkan kriteria standar yang telah ditentukan. Kegiatan evaluasi memudahkan guru untuk mengukur kelemahan dari proses pembelajaran, mengidentifikasi perkembangan peserta didik yang mengalami ketertinggalan atau kendala dalam memahami materi, serta menentukan tindak lanjut secara tepat.

Tidak hanya sebatas mengetahui hasil akhir dari pembelajaran secara keseluruhan. Evaluasi pembelajaran mempunyai urgensi lebih dari itu yaitu tindak lanjut setelah proses evaluasi hingga tujuan pembelajaran benar-benar dapat tercapai. Jika evaluasi pembelajaran hanya untuk sebatas mengetahui hasil akhir maka kemampuan atau pemahaman siswa tidak akan final melainkan hanya sebatas hasil yang ia terima tanpa adanya tindak lanjut lebih lagi bagi siswa yang belum memenuhi tujuan pembelajaran serta standar nilai yang ditentukan. Tindak lanjut setelah penilaian itulah yang inti dari evaluasi pembelajaran.

Sesuai dengan yang di tuliskan oleh Iriana *et. al* (2024) pada jurnal penelitiannya bahwa evaluasi pembelajaran adalah proses sistematis dan berkelanjutan dalam mengumpulkan, menganalisis, menafsirkan, dan menggunakan informasi mengenai proses dan hasil belajar siswa sebagai dasar pengambilan keputusan pendidikan. Evaluasi tidak hanya berfokus pada hasil

belajar akhir, tetapi juga mencakup efektivitas proses pembelajaran, metode yang digunakan oleh guru, dan pencapaian tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.

Tujuan Evaluasi Pembelajaran:

Evaluasi Pembelajaran mempunyai tujuan untuk memperbaiki kualitas belajar dan mengajar menurut Yu *et. al*, (2023) antara lain:

1. Mengetahui tujuan pembelajaran
2. Memberikan umpan balik
3. Menentukan kualitas belajar
4. Menentukan kualitas belajar
5. Mengidentifikasi kesulitan belajar
6. Meningkatkan kualitas pembelajaran

Fungsi Evaluasi pembelajaran:

Ada beberapa fungsi evaluasi pembelajaran yaitu;

1. Fungsi Diagnostik: membantu guru mengetahui Tingkat pemahaman dan kesulitan belajar siswa
2. Fungsi Selektif: untuk menentukan siswa yang memenuhi persyaratan tertentu pada program khusus pembelajaran
3. Fungsi Formatif: sebagai sumber informasi pembelajaran dan proses memperbaiki secara langsung
4. Fungsi Sumatif: mengetahui Tingkat keberhasilan siswa pada akhir periode pembelajaran
5. Fungsi Administratif: sebagai bahan untuk menyusun laporan tentang hasil pembelajaran, kenaikan kelas, dan berbagai keputusan akademik lainnya.

Prinsip-prinsip Evaluasi Pembelajaran:

Evaluasi Pembelajaran memiliki konsep tertentu dalam proses penyelenggaraannya agar informasi yang dihasilkan lebih akurat yaitu dengan memenuhi prinsip-prinsip berikut:

1. Validitas, yang mengukur apa yang seharusnya diukur.
2. Reliabilitas, yang menghasilkan data yang konsisten.
3. Objektivitas, yang berarti bebas dari subjektivitas penilai.
4. Keadilan, yang berarti tidak adanya diskriminasi terhadap siswa.
5. Kontinuitas, yang dilakukan secara terus-menerus.
6. Komprehensif, yang mencakup semua aspek kompetensi.

B. Prinsip dan Tujuan Penilaian

Penilaian adalah proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk mengukur hasil belajar siswa dan mengevaluasi efektivitas program pembelajaran. Tujuan utama penilaian adalah untuk memantau kemajuan belajar, memberikan umpan balik, dan meningkatkan kualitas pengajaran secara keseluruhan. (Rahayu *et. al* 2024)

Tujuan Penilaian:

1. Mengukur Prestasi:
Untuk menentukan sejauh mana siswa telah menguasai kompetensi dan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.
2. Umpan Balik:
Untuk memberikan informasi kepada guru, siswa, dan orang tua untuk meningkatkan proses pengajaran dan pembelajaran.
3. Mengidentifikasi kebutuhan belajar:
Untuk mengidentifikasi kesulitan atau kebutuhan belajar siswa sehingga intervensi yang tepat dapat dirancang. Pengambilan Keputusan: Untuk menentukan kelulusan, penempatan, atau peningkatan program pengajaran.

4. Menilai efektivitas pembelajaran
Evaluasi metode dan strategi pengajaran yang digunakan oleh guru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.

Prinsip Penilaian

Sesuai dengan pedoman standar pendidikan, penilaian yang baik harus memenuhi prinsip-prinsip berikut:

1. Sahih (Valid): Penilaian harus mengukur apa yang seharusnya diukur dan sesuai dengan indikator kompetensi.
2. Objektif: Penilaian didasarkan pada prosedur dan kriteria yang jelas, tanpa dipengaruhi subjektivitas penilai.
3. Adil: Tidak merugikan atau menguntungkan peserta didik karena faktor latar belakang, agama, gender, atau status sosial.
4. Terpadu: Merupakan komponen yang tidak terpisahkan dari seluruh kegiatan perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran.
5. Terbuka: Kriteria penilaian, dasar pengambilan keputusan, dan cara pengolahan hasil dapat diketahui oleh pihak yang berkepentingan.
6. Menyeluruh: Mencakup seluruh aspek kompetensi (sikap, pengetahuan, dan keterampilan) menggunakan berbagai teknik penilaian yang sesuai.
7. Sistematis: Dilakukan secara terencana dan berkesinambungan dengan mengikuti langkah-langkah baku.
8. Beracuan Kriteria: Penilaian didasarkan pada ukuran pencapaian kompetensi yang telah ditetapkan sebelumnya, bukan membandingkan antar siswa.
9. Akuntabel: Penilaian dapat dipertanggungjawabkan kepada pihak internal maupun eksternal sesuai dengan prosedur yang berlaku.

Implementasi Prinsip Penilaian

Untuk mengimplementasikan prinsip-prinsip penilaian secara optimal, guru perlu:

1. Menyusun dan mengembangkan instrumen yang selaras dengan tujuan pembelajaran.
2. Menggunakan berbagai teknik penilaian (tes, observasi, proyek, portofolio, dan kinerja).
3. Menyusun dan mengembangkan rubrik penilaian yang jelas.
4. Memberikan umpan balik yang konstruktif.
5. Mendokumentasikan seluruh proses dan hasil penilaian.
6. Memanfaatkan hasil penilaian untuk meningkatkan pengajaran selanjutnya.

Dengan demikian, penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk mengukur hasil pembelajaran, tetapi juga sebagai sarana untuk terus meningkatkan kualitas pembelajaran dan perkembangan siswa.

(Arifah *et. al* : 2024)

C. Teknik Penilaian Keterampilan Bahasa

Penilaian kemampuan berbahasa adalah proses pengumpulan, pengolahan, dan interpretasi informasi mengenai kemampuan siswa dalam menggunakan bahasa baik secara lisan maupun tulisan. Penilaian ini bertujuan untuk menentukan tingkat penguasaan kemampuan berbahasa yaitu; mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis, sehingga guru dapat menentukan kegiatan pembelajaran lanjutan yang sesuai. (Faisal *et al.*, 2022). Keterampilan menyimak (*istima'*) merupakan kemampuan memahami informasi yang diperoleh melalui suara atau bahasa lisan.

Penilaian mendengar (*istima'*) dapat dilakukan melalui beberapa teknik berikut:

1. Penilaian Lisan (wawancara lisan)
2. Presentasi
3. Bercerita
4. Diskusi kelompok
5. Menjawab soal/teks objektif mengenai *istima'*

Penilaian membaca (Qira'ah) merupakan ketrampilan membaca, memahami dan menginterpretasikan informasi tulisan. Penilaian membaca harus memperhatikan kemampuan memahami informasi eksplisit maupun implisit dalam teks (Barnwal, 2021). beberapa teknik penilaian membaca:

1. Tes Pemahaman Bacaan
2. Membuat ringkasan
3. Soal Qira'ah (menjawab soal mengenai teks bacaan)
4. Cloze test (melengkapi bagian teks yang dihilangkan)

Penilaian ketrampilan menulis (kitabah) merupakan kemampuan menyampaikan ide atau gagasan secara tertulis dengan memperhatikan kaidah dan struktur bahasa. Teknik penilaian ketrampilan menulis (kitabah):

1. Menulis karangan
2. Menulis ringkasan
3. Membuat laporan

Ketrampilan berbicara (kalam) merupakan ketrampilan yang menyampaikan ide ataupun gagasan secara lisan. Berikut teknik penilaian ketrampilan berbicara (kalam):

1. Penilaian Lisan (wawancara lisan)
2. Presentasi
3. Bercerita
4. Diskusi kelompok
5. Debat

D. Penilaian Formatif dan Sumatif

Penilaian adalah proses sistematis pengumpulan, pengolahan, dan interpretasi informasi tentang proses dan hasil belajar siswa untuk mendukung pengambilan keputusan dalam pengajaran dan pembelajaran. Penilaian tidak hanya berfungsi untuk mengukur hasil belajar tetapi juga sebagai alat untuk perbaikan berkelanjutan dari proses pembelajaran. Penilaian dibagi menjadi dua yaitu penilaian formatif dan sumatif. Kedua jenis penilaian ini memiliki tujuan, waktu pelaksanaan, dan fungsi

yang berbeda, namun saling melengkapi dalam mendukung ketercapaian tujuan pembelajaran. (Putri, F., & Zakir, S. 2023).

1. Evaluasi Formatif

Asesmen formatif adalah asesmen yang dilakukan selama proses pembelajaran untuk memperoleh informasi tentang kemajuan belajar siswa. Menurut Black dan Wiliam (1998), suatu penilaian disebut formatif apabila informasi yang diperoleh digunakan untuk menyesuaikan kegiatan pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan belajar peserta didik.

Jika dijabarkan, beberapa tujuan penilaian formatif antara lain:

1. Umpan balik bagi guru dan siswa untuk meningkatkan proses pembelajaran sebelum pembelajaran berakhir.
2. Memantau kemajuan belajar peserta didik.
3. Membantu guru meningkatkan strategi pembelajaran.
4. Mengidentifikasi kesulitan belajar yang dialami siswa.
5. Memberikan umpan balik kepada peserta didik.
6. Meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik dalam belajar.

Selain itu, penilaian formatif juga memiliki beberapa karakteristik yaitu;

1. Diterapkan di seluruh proses pembelajaran.
 2. Berorientasi pada peningkatan pembelajaran.
 3. Menekankan pemberian umpan balik.
 4. Bersifat berkelanjutan.
 5. Hasil tidak selalu digunakan sebagai nilai akhir.
- (Putri, F., & Zakir, S. 2023).

Beberapa metode dalam evaluasi Formatif antara lain:

1. Observasi
Pengamatan yang dilakukan oleh guru mengenai aktivitas, partisipasi, dan keterlibatan siswa selama proses pembelajaran

2. Kuis Singkat
Pertanyaan yang dilakukan di awal, Tengah atau akhir untuk memahami perkembangan serta Tingkat kemampuan siswa
3. Tanya jawab
Pertanyaan yang diberikan guru untuk mengecek pemahaman siswa secara langsung
4. Penilaian teman sejawat (*Peer Assessment*)
Siswa menilai hasil karya teman berdasarkan kriteria tertentu
5. Penilaian diri (*self Assessment*)
Siswa melakukan refleksi terhadap pencapaian kemampuannya
6. Portofolio
Kumpulan hasil karya siswa untuk menunjukkan kemampuan serta kreatifitas mereka.

2. Evaluasi Sumatif

Penilaian sumatif adalah penilaian yang dilakukan di akhir unit pembelajaran, semester, atau program untuk menentukan tingkat pencapaian kompetensi siswa. Hasil penilaian sumatif biasanya digunakan untuk melaporkan hasil pembelajaran, menentukan kenaikan kelas, dan kelulusan. (Putri, F., & Zakir, S. 2023).

Jenis evaluasi ini dilakukan untuk menilai hasil belajar siswa setelah suatu periode pembelajaran. Tujuannya adalah untuk mengukur seberapa baik siswa memahami materi yang diajarkan dan apakah mereka telah mencapai kompetensi yang ditentukan. Evaluasi ini sering dilakukan di akhir unit pembelajaran, semester, atau tahun akademik. (Rahmah, A. A., & Nasryah, C. E. 2019).

Tujuan penilaian sumatif meliputi:

1. Mengetahui tingkat pencapaian kompetensi peserta didik.

2. Menjadi dasar kenaikan kelas atau kelulusan
- Menentukan nilai akhir pembelajaran.
3. Mengevaluasi efektivitas program pembelajaran.

Karakteristik penilaian Evaluasi sumatif antara lain:

1. Dilaksanakan di akhir proses pembelajaran.
2. Berorientasi pada hasil pembelajaran.
3. Digunakan untuk pengambilan keputusan akademis.
4. Umumnya dalam bentuk tes atau ujian formal.
5. Hasil dinyatakan dalam bentuk nilai atau skor.

Teknik penilaian Sumatif:

1. Tes Tertulis (dapat berupa pilihan ganda, benar-salah, menjodohkan, isian singkat dan uraian)
2. Tes Lisan
3. Tes Praktik
4. Proyek (membuat tugas eksperimen kelas)
5. Produk (penilaian terhadap hasil karya peserta didik)

Perbedaan konsep penilaian Formatif dan Sumatif

Aspek	Penilaian Formatif	Penilaian Sumatif
Waktu Pelaksanaan	Selama proses pembelajaran	Akhir pembelajaran
Tujuan	Memperbaiki proses belajar	Mengukur hasil belajar
Fungsi	Umpan balik	Penentuan nilai akhir
Fokus	Proses dan perkembangan	Hasil pencapaian
Bentuk	Kuis, observasi, refleksi, portofolio	UTS, UAS, proyek akhir, ujian
Dampak terhadap Nilai Akhir	Tidak selalu	Umumnya digunakan

E. Penilaian Berbasis Portofolio

Secara etimologi, Portofolio berasal dari kata port yang berarti laporan dan folio yang berarti penuh atau lengkap. (Mahardika 2018) Portofolio dalam konteks pembelajaran di sekolah merupakan hasil karya siswa dapat berupa tugas karya tulis, karya seni, laporan, maupun dokumentasi hasil kinerja siswa ini dilakukan secara terstruktur hingga dapat digunakan sebagai bahan penilaian guru. Sumarna Surapranata yang dikutip oleh Musyadad, V. F., & Sari, I. (2024) menuliskan bahwa penilaian berbasis portofolio didefinisikan sebagai kumpulan karya siswa yang sistematis dan terorganisir yang dikumpulkan selama periode waktu tertentu. Metode ini digunakan oleh guru dan siswa untuk memantau perkembangan pengetahuan, keterampilan, dan sikap siswa dalam mata pelajaran tertentu. Tidak hanya sebagai hasil akhir pembelajaran, penilaian berbasis portofolio ini menunjukkan proses berpikir dan berkembang siswa secara menyeluruh termasuk proses, upaya, dan kemajuan belajar siswa.

Beberapa komponen penilaian kinerja siswa berbasis portofolio antara lain;

1. Karya tulis seperti laporan, rangkuman, kliping dan esai
2. Karya seni berupa poster, desain, gambar, dan dokumentasi atau karya berupa kegiatan praktik lainnya
3. Hasil kerja kelompok

Pada hakikatnya, penilaian portofolio digunakan untuk memberikan informasi kepada orang tua siswa mengenai perkembangan siswa secara lengkap dengan data dan dokumen yang akurat. Penilaian portofolio memiliki beberapa tujuan antara lain:

1. Penilaian proses terhadap perkembangan siswa dari tahap ke tahap
2. Mendorong refleksi sebagai evaluasi diri siswa mengenai pembelajaran dari hal yang perlu diperbaiki
3. Bukti kompetensi siswa
4. Menghargai dan memberi perhatian perkembangan siswa
5. Meningkatkan efektivitas pembelajaran

Fungsi penilaian portofolio:

1. Sebagai alat pengajaran dan merupakan komponen kurikulum yang mana mengharuskan siswa untuk membuat hasil kinerja mereka
2. Sebagai *authentic assessment* (penilaian otentik)
3. Sebagai sumber informasi guru dan orang tua mengenai perkembangan kemampuan siswa
4. Portofolio berfungsi sebagai bahan refleksi dan informasi untuk melakukan *self assessment*.

Prinsip penilaian berbasis portofolio:

1. *Mutual Trust (saling percaya)*
Siswa dan guru harus sama-sama saling percaya, guru percaya akan kemampuan siswa saat proses pengerjaan. Pada proses ini, guru dan siswa harus sama-sama saling terbuka, siswa terbuka dalam proses kinerja pembelajaran, guru juga terbuka terhadap penilaian hingga tidak ada kesalah pahaman.
2. *Confidentiality*
Kerahasiaan dalam proses penilaian portofolio dilakukan agar karya siswa terjaga tanpa rasa malu karena kekurangan dari proyek yang dibuat. Kerahasiaan juga dapat digunakan untuk menjaga identitas karya sampai nanti dipajang di pameran.
3. *Joint Ownership*
Portofolio harus menjadi milik semua pihak atau menjadi kepemilikan bersama. Hal ini dikarenakan semua karya harus dijaga.
4. *satisfaction and suitability*
Kepuasan semua pihak bergantung pada pencapaian standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikator, sebagaimana dibuktikan melalui bukti yang diberikan siswa. Keselarasan ini akan memastikan pencapaian kompetensi yang berfungsi sebagai kriteria keberhasilan belajar siswa di sekolah.
5. *process and results*
Penilaian proses didapatkan dari catatan perkembangan maupun sikap harian siswa selama proses kinerja siswa. Sedangkan prinsip hasil yakni penilaian hasil akhir dari

pembelajaran berupa proses kinerja siswa. Dengan begitu penilaian berbasis portofolio tidak hanya sebagai penilaian hasil akhir saja melainkan juga berupa penilaian proses pembelajaran.

6. *joint reflection material*

Penilaian portofolio memberikan kesempatan untuk merefleksi kegiatan pembelajaran baik untuk guru maupun siswa. Siswa merefleksi proses berpikir dan kinerja pembelajaran, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan. Guru merefleksikan proses penilaian serta bentuk apresiasi kepada siswa.

F. Pemanfaatan Teknologi dalam Evaluasi

Pemanfaatan Teknologi dalam proses Evaluasi merupakan penggunaan perangkat digital untuk mengolah dan melaksanakan hasil penilaian. Penggunaan teknologi dalam evaluasi pembelajaran melibatkan penggunaan perangkat digital, aplikasi, platform online, dan sistem berbasis teknologi informasi untuk merencanakan, melaksanakan, memproses, menganalisis, dan melaporkan hasil evaluasi pembelajaran. Teknologi memungkinkan proses evaluasi menjadi lebih efektif, efisien, objektif, dan mudah diakses baik oleh guru maupun siswa (Pratama & Mulyani, 2023).

Di era digital dan implementasi Kurikulum Mandiri, teknologi digunakan tidak hanya sebagai alat untuk mengumpulkan data hasil pembelajaran tetapi juga sebagai sarana untuk memberikan umpan balik yang cepat, memantau kemajuan siswa secara berkelanjutan, dan mendukung pengambilan keputusan pembelajaran berbasis data (Rahmawati dkk., 2024).

1. Urgensi pemanfaatan teknologi dalam evaluasi pembelajaran

Kemajuan dalam teknologi informasi telah menggeser paradigma evaluasi pembelajaran dari konvensional ke digital. Penggunaan teknologi penting karena beberapa alasan:

a. Meningkatkan Efisiensi Penilaian

Teknologi memungkinkan guru untuk melakukan koreksi otomatis, pemrosesan nilai, dan analisis hasil evaluasi lebih cepat daripada metode manual.

b. Menyederhanakan Manajemen Data

Hasil evaluasi dapat disimpan dalam basis data digital, sehingga lebih mudah diakses, diproses, dan didokumentasikan.

c. Mendukung Pembelajaran Abad ke-21

Penggunaan teknologi dalam evaluasi selaras dengan tuntutan keterampilan abad ke-21, yang menekankan literasi digital dan penggunaan teknologi dalam pendidikan.

d. Memberikan Umpan Balik

Cepat Siswa dapat langsung melihat hasil evaluasi dan mendapatkan masukan untuk meningkatkan proses pembelajaran mereka.

e. Memfasilitasi Evaluasi Jarak Jauh

Teknologi memungkinkan evaluasi dilakukan tanpa batasan ruang dan waktu melalui sistem pembelajaran daring.

Menurut penelitian Rahmawati dkk. (2024), digitalisasi evaluasi pembelajaran dapat meningkatkan efektivitas implementasi penilaian sekaligus mendukung pengambilan keputusan pembelajaran yang lebih akurat.

2. Bentuk Pemanfaatan Teknologi dalam Evaluasi Pembelajaran

- a. Computer Based Test (CBT) → berupa ANBK, Ujian berbasis komputer & Tes daring dengan Learning Management system (LMS).
- b. Learning Management System (LMS) → yang sering digunakan; Google classroom, Moodle, Schoology, Canvas.
- c. Aplikasi Kuis Interaktif → Contoh Aplikasi; Quiziz, Kahoot, Socrative, Wordwall.

- d. E-Portofolio→berupa dokumen digital, video presentasi, hasil proyek, rekaman praktik, dan produk kreativitas.
- e. Learning Analytics→data yang dianalisis meliputi; Frekuensi kehadiran, hasil tugas, partisipasi diskusi, dan pola belajar siswa.

3. Bentuk Pemanfaatan Teknologi dalam Evaluasi Pembelajaran

- a. Menghemat Waktu dan Biaya: system yang otomatis mengurangi kemungkinan subjektivitas dalam pemberian nilai
- b. Meningkatkan Objektivitas Penilaian: Guru tidak perlu mengoreksi jawaban setiap siswa secara manual.
- c. Memudahkan Monitoring Kemajuan Belajar: Data perkembangan siswa dapat dideteksi secara real-time.
- d. Mempercepat Umpan Balik: siswa dapat langsung mengetahui hasil evaluasi yang diperoleh
- e. Mendukung Evaluasi Berkelanjutan: Teknologi memungkinkan guru melakukan penilaian formatif secara teratur tanpa menambah beban administrasi yang berlebihan.

G. Analisis Hasil Evaluasi dan Tindak Lanjut

Analisis evaluasi adalah proses pengolahan, interpretasi, dan peninjauan data yang diperoleh dari kegiatan evaluasi pembelajaran untuk menentukan tingkat pencapaian kompetensi siswa dan efektivitas proses pembelajaran. Analisis dilakukan agar data evaluasi bukan hanya sekedar angka atau skor, tetapi dapat digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan dalam pembelajaran. (Widoyoko, 2022) Dalam konteks pendidikan, analisis hasil evaluasi membantu guru mengidentifikasi keberhasilan belajar siswa, menemukan kesulitan belajar, menyebarluaskan strategi pembelajaran yang digunakan, dan merencanakan tindak lanjut yang tepat untuk meningkatkan kualitas pembelajaran (Arifin, 2023).

Menurut Luthfi et. al (2025) pentingnya evaluasi dalam meningkatkan kualitas proses dan hasil pembelajaran, guru dituntut untuk memiliki kemampuan melakukan evaluasi yang tepat dan mengembangkan tes atau instrumen penilaian yang baik.

1. Analisis Hasil Evaluasi Pembelajaran

Langkah-langkah nalisis Hasil Evaluasi Pembelajaran:

a. Mengumpulkan Data Hasil Evaluasi.

Data yang dapat diperoleh dari hasil evaluasi seperti tes tertulis, tes lisan, penugasan, observasi, proyek, portofolio, demonstrasi.

b. Mengolah data hasil evaluasi.

Data hasil ecaluasi dioah agar informasi dapat dengan mudah difahami. Beberapa bentuk pengolahan data meliputi: menghitung skor, menentukan rata-rata kelas, menyusun distribusi nilai peserta didik, menghitung ketuntasan belajar siswa.

c. Menafsirkan hasil evaluasi.

Interpretasi ini dilakukan untuk memahami makna data yang telah diolah.

d. Mengidentifikasi faktor penyebab hasil belajar

Guru mengidentifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi hasil belajar siswa kemudian dapat direfleksi dan diperbaiki kualitas pembelajaran.

2. Tindak lanjut hasil evaluasi

Tindak lanjut evaluasi adalah serangkaian kegiatan yang dilakukan berdasarkan analisis evaluasi untuk meningkatkan proses pembelajaran dan memperbaiki hasil belajar siswa. Tindak lanjut merupakan tahap penting karena evaluasi tidak akan memberikan manfaat optimal jika hasilnya tidak digunakan untuk meningkatkan pembelajaran (Arifin, 2023).

Bentuk Tindak Lanjut Hasil Evaluasi:

1. Program remedial

Tujuan remedial:

- Meningkatkan hasil belajar
- Memperbaiki kesalahan konsep.
- Membantu peserta didik memahami materi yang belum dikuasai.

Bentuk kegiatan remedial:

- Tugas tambahan
- Latihan Sola
- Tutor sebaya
- Pembelajaran ulang
- Bimbingan individu

2. Program pengayaan

Kegiatan pengayaan diberikan kepada siswa yang telah mencapai atau melampaui target pembelajaran.

Tujuan pengayaan:

- Meningkatkan kreativitas dan kemampuan berpikir kritis
- Memberikan tantangan belajar dengan level yang lebih tinggi
- Mengembangkan potensi siswa secara optimal

Bentuk kegiatan pengayaan:

- Studi literatur
- Penelitian sederhana
- Penyelesaian soal tingkat lanjut
- Kegiatan eksplorasi materi

3. Perbaikan strategi pembelajaran

Jika hasil evaluasi menunjukkan bahwa metode pembelajaran yang digunakan belum efektif, guru dapat melakukan perbaikan dengan:

- Mengubah strategi pembelajaran
- Menyesuaikan pendekatan dengan karakteristik siswa
- Menggunakan media yang lebih menarik
- Mengubah metode pembelajaran
- Meningkatkan aktivitas belajar siswa

4. Konseling dan pendampingan

Jika hasil evaluasi menunjukkan masalah non-akademik yang memengaruhi pembelajaran, guru dapat berkolaborasi dengan guru wali kelas, konselor bimbingan, dan orang tua untuk memberikan dukungan kepada siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, A.-S. (2022). Fādil Al-Samarra'ī's Contribution to Literary and Rhetorical Exegesis of the Qur'an. *Religions*, 13(2), 180. <https://doi.org/10.3390/rel13020180>
- Abdullah, M. R., Talib, N. H., Zulkifli, M. F., Wan Muhayudin, A. A., Abdallah, A. S., & Ku Yaakob, K. M. S. (2025). A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC OUTPUT IN THE FIELD OF ARABIC LANGUAGE: TRENDS AND RESEARCH DEVELOPMENTS FROM 2005 TO 2024. *International Journal of Modern Education*, 7(26), 423–440. <https://doi.org/10.35631/IJMOE.726028>
- Abdullah, M., Asrori, I., & Wahab Rosyid, A. (2022a). Ad-Dirāsah At-Tahliliyyah Lil Manhaji Ad-Dirāsī Fī Al-Marhalati At-Tsānawiyiyati Al- 'Ammah 'Alā Asāsi Al-Ithāri Al-Marja'ī Al-Urūbī Al-Musytarakī. *Rayah Al-Islam*, 6(2), 44–60. <https://doi.org/10.37274/rais.v6i2.578>
- Abdullah, M., Asrori, I., & Wahab Rosyid, A. (2022b). Ad-Dirāsah At-Tahliliyyah Lil Manhaji Ad-Dirāsī Fī Al-Marhalati At-Tsānawiyiyati Al- 'Ammah 'Alā Asāsi Al-Ithāri Al-Marja'ī Al-Urūbī Al-Musytarakī. *Rayah Al-Islam*, 6(2), 44–60. <https://doi.org/10.37274/rais.v6i2.578>
- Abdul-Mageed, M., Elmadany, A., & Nagoudi, E. M. B. (2021). ARBERT & MARBERT: Deep Bidirectional Transformers for Arabic. *Proceedings of the 59th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 11th International Joint Conference on Natural Language Processing (Volume 1: Long Papers)*, 7088–7105. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.acl-long.551>
- Adyllah, N., Marhamah Ulfa, Rizka Sari, Salahuddin Al Asadullah, Anwar Sidik, Sri Masyitah, & Siti Kholifah. (2025). Transformasi Kurikulum Bahasa Arab: Analisis Lima Pendekatan dalam Penguatan Kemahiran Berbahasa untuk Peradaban Islam Masa Depan. *Rayah Al-Islam*, 9(3), 447–463. <https://doi.org/10.37274/rais.v9i3.87>
- Akmir, A., Fauziah, F., Sahib, Muh. Q., Ayulista, A., Agustian, A., & Angraeny, F. (2026). Peran Teknologi Digital dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Invention: Journal Research and Education Studies*, 1546–1552. <https://doi.org/10.51178/invention.v6i3.3195>

- Akzam, I. & Najmi Hayati. (2026). An Integrative Curriculum Model for Arabic Instruction Integrating Traditional Values and Modern Pedagogies Pesantren Indonesian. *Global Perspectives in Education Journal*, 2(1), 31–43. <https://doi.org/10.64008/gpej.v2i1.55>
- Al Khateeb, A. (2022). Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts. Edited by Valentina Morgana and Agnes Kukulska-Hulme. *CALICO Journal*, 39(3), 374–378. <https://doi.org/10.1558/cj.21736>
- Al-Abdullatif, A. M., & Alsubaie, M. A. (2022). Using Digital Learning Platforms for Teaching Arabic Literacy: A Post-Pandemic Mobile Learning Scenario in Saudi Arabia. *Sustainability*, 14(19), 11868. <https://doi.org/10.3390/su141911868>
- Alam, F., Alam, S., Asif, M., Hani, U., & Khan, M. N. (2023). An Investigation of Saudi Arabia's Ambitious Reform Programme with Vision 2030 to Incentivise Investment in the Country's Non-Oil Industries. *Sustainability*, 15(6), 5357. <https://doi.org/10.3390/su15065357>
- Al-Batal, M. (2017). *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ali, A. M. M., & Aljahsh, M. A. I. (2025). The Proliferation of Anomalous Digital Fatwas: A Critical Examination of Jurisprudential Challenges and Societal Impacts in the Digital Age. *AHKAM: Jurnal Ilmu Syariah*, 25(1), 37–52. <https://doi.org/10.15408/ajis.v25i1.37905>
- Aliah, A., Fitria, F., Sari, M., & Zubaidah, Z. (2024). Pentingnya Sumber Belajar Dalam Pendidikan di Sekolah. *Jurnal Pendidikan KITA*, 1(1), 42–50.
- Al-Khuli, M. A. (1982). *Asalib tadris al-lughah al-'Arabiyyah*. Riyadh: Al-Farazdaq.
- Ally. (2004). *Foundations of Educational Theory for Online Learning*. Athabasca University Press.
- Al-Qayyam, I. M., & Rabab'ah, Y. A. (2024). The Flexibility of Placing the Subject in Arabic Sentences: A Study of Syntactic Word Order Restrictions and their Application to Arabic Grammar. *International Journal of Arabic-English Studies*, 24(2), 319–334. <https://doi.org/10.33806/ijaes.v24i2.791>

- Alshaabi, T., Adams, J. L., Arnold, M. V., Minot, J. R., Dewhurst, D. R., Reagan, A. J., Danforth, C. M., & Dodds, P. S. (2021). Storywrangler: A massive exploratorium for sociolinguistic, cultural, socioeconomic, and political timelines using Twitter. *Science Advances*, 7(29), eabe6534. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abe6534>
- Alshammery, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. *Sustainability*, 15(2), 1305. <https://doi.org/10.3390/su15021305>
- Al-Zaghir, Z., & Reda, G. (2022). Teaching Arabic as a Foreign Language in Its Diglossic Situation: Is Formal Spoken Arabic an Ideal Solution? *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 8(2), 8. <https://doi.org/10.7358/lcm-2021-002-alre>
- Anjani, H., & Tatang, T. (2025). FENOMENA DIGLOSLIA BERBAHASA ARAB PADA PELAJAR INDONESIA DI TIMUR TENGAH. *KLAUSA (Kajian Linguistik, Pembelajaran Bahasa, dan Sastra)*, 9(1), 102–113. <https://doi.org/10.33479/klaus.v9i1.1137>
- Arifah, A., Sari, A. Y., Balqis, A., Fahlevy, P. L., & Marhadi, H. (2024). Analisis prinsip dan prosedur penilaian di kelas V SDN 136 Pekanbaru. *Jurnal Pembelajaran dan Pengajaran Pendidikan Dasar*, 7(1), 22–31. <https://doi.org/10.33369/dikdas.v7i1.33985>
- Arifin, Z. (2023). Evaluasi pembelajaran: Prinsip, teknik, prosedur (Edisi revisi). Remaja Rosdakarya.
- Attia, M., Pecina, P., Samih, Y., Shaalan, K., & Van Genabith, J. (2016). Arabic spelling error detection and correction. *Natural Language Engineering*, 22(5), 751–773. <https://doi.org/10.1017/S1351324915000030>
- Azpiroz, M.-L. (2023). Do MENA countries practice digital diplomacy? An analysis of their embassies' websites in Spain. *Communication & Society*, 271–289. <https://doi.org/10.15581/003.36.2.271-289>
- Basrianto, M. F. (2025). Analyzing Difficulties in Speaking Arabic and Their Solutions Based on the Book Standards of Arabic Language Skills for Non-Native Speakers. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 6(5), 2372–2386. <https://doi.org/10.59141/japendi.v6i5.7795>

- Bates. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69.
- Biltawi, M. M., Tedmori, S., & Awajan, A. (2021). Arabic Question Answering Systems: Gap Analysis. *IEEE Access*, 9, 63876–63904. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3074950>
- BOYMURODOVA SOKINABONU NABI KIZI. (2025). THE ARABIC LANGUAGE: A GATEWAY TO CIVILIZATION, CULTURE, AND MODERNITY. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15564941>
- Br Purba, A. A., Hasibuan, F. N., Ramadhan, M. R., & Salminawati, S. (2025). Menyingkap Jejak Renaisans: Transformasi Pendidikan dan Ilmu di Dunia Islam. *MUDABBIR Journal Research and Education Studies*, 5(1), 277–283. <https://doi.org/10.56832/mudabbir.v5i1.673>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cárdenas-García, P. J., & Alcalá-Ordoñez, A. (2023). Tourism and Development: The Impact of Sustainability—Comparative Case Analysis. *Sustainability*, 15(2), 1310. <https://doi.org/10.3390/su15021310>
- Cavanagh, T. M., & Kiersch, C. (2023). Using commonly-available technologies to create online multimedia lessons through the application of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Technology Research and Development*, 71(3), 1033–1053. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10181-1>
- Choirah, M. (2021). Evaluasi pembelajaran bahasa Arab berbasis media e-learning. *Jurnal Naskhi Jurnal Kajian Pendidikan Dan Bahasa Arab*, 3(1), 41-47.

- Cholidah, Z., & Muid, F. A. (2024). Inovasi Pembelajaran Nahwu dalam Kurikulum Bahasa Arab Modern. *Journal of Practice Learning and Educational Development*, 4(3), 184-189.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chumairoh, A. A. W., & Fradana, A. N. (2025). Penggunaan media audiovisual dalam pembelajaran bahasa Indonesia di sekolah dasar. *Cokroaminoto Journal of Primary Education*, 8(2), 955-966.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cuervo-Cazurra, A., Grosman, A., & Wood, G. T. (2023). Cross-country variations in sovereign wealth funds' transparency. *Journal of International Business Policy*, 6(3), 306-329. <https://doi.org/10.1057/s42214-023-00149-0>
- D. E. S., & Stevanus, K. (2023). Significance of Islam Nusantara Values in an Indonesian Multicultural Society. *Journal of Al-Tamaddun*, 18(1), 203-214. <https://doi.org/10.22452/JAT.vol18no1.17>
- Dahri, N. A., Al-Rahmi, W. M., Almogren, A. S., Yahaya, N., Vighio, M. S., & Al-Maatuok, Q. (2023). Mobile-Based Training and Certification Framework for Teachers' Professional Development. *Sustainability*, 15(7), 5839. <https://doi.org/10.3390/su15075839>
- Damanhoury, K. E. (2023). Fighting Religious Extremism with Faith-Based Entertainment-Education: The Portrayal of isis in Arab Drama. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 11(2), 171-197. <https://doi.org/10.1163/21659214-bja10070>
- Deng, L., Zhou, Y., & Hu, Q. (2022). Off-task social media multitasking during class: Determining factors and mediating mechanism. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00321-1>
- Dooley, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>

- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis. (2009). A Field Guide to Learning Management Systems. ASTD Learning Circuits.
- Elnagar, A., Yagi, S. M., Nassif, A. B., Shahin, I., & Salloum, S. A. (2021). Systematic Literature Review of Dialectal Arabic: Identification and Detection. IEEE Access, 9, 31010–31042. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059504>
- Fahrina Rahmasari, Abdul Hafidz Zaid, & Rahmat Hidayat Lubis. (2025). Teori Belajar Kognitif: Urgensi dan Manfaatnya dalam Meningkatkan Pembelajaran Bahasa Arab. Didaktika: Jurnal Kependidikan, 14(3), 4987–4998. <https://doi.org/10.58230/27454312.2387>
- Faiqoh, P. K., & Baity, A. N. (2024). Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab dengan Buku Digital Silsilah Allisan untuk Penutur Non-Arab. Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab, 7(1), 740-745.
- Faiqoh, P. K., & Baity, A. N. (2024). Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab dengan Buku Digital Silsilah Allisan untuk Penutur Non-Arab. Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab, 7(1), 740-745.
- Faizati, F., Aisyah, A., Husniyah, H., & Mahridawati, M. (2025). اليوتيوب كوسيلة لتعليم اللغة العربية. FASAHAH, 1(2), 25. <https://doi.org/10.62748/fasahah.v1i2.119>
- Fatah, A. (2017). Inovasi Pembelajaran Bahasa Arab (Respon, Tantangan Dan Solusi Terhadap Perubahan). Arabia, 8(1).
- Fauzi, Moch. S. (2011). PESANTREN TRADISIONAL; AKAR PENYEBARAN ISLAM DAN BAHASA ARAB DI INDONESIA. LiNGUA: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra, 2(2). <https://doi.org/10.18860/ling.v2i2.564>
- Febriana, I., Treasia, E., Purba, G. V. S., Parinduri, A. R., Sirait, R., & Buulolo, S. (2025). Inovasi Dalam Pembelajaran Bahasa: Teknologi dan Media Untuk Anak Usia Dini. Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-Ilmu Sosial, 2(7).
- Febriana, R. (2021). Evaluasi pembelajaran. Bumi Aksara. https://books.google.co.id/books?hl=id&lr=&id=moM_EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=evaluasi+pembelajaran&ots=VA-02x-NGD&sig=nw8lcoXpPQONAN59OHfggXq071Q&redir_esc=y#v=onepage&q=evaluasi%20pembelajaran&f=false

- Firdaus, A. R., & Mufidah, N. (2025). Strategies and Learning Models for Arabic Language Instruction Based on the Independent Curriculum for the Digital Native Generation. *Proceeding of International Conference on Islamic Education (ICIED)*, 10(1), 877. <https://doi.org/10.18860/icied.v10i1.3691>
- Fitriyani, Y., Supriatna, N., & Sari, M. Z. (2021). Pengembangan kreativitas guru dalam pembelajaran kreatif pada mata pelajaran IPS di sekolah dasar. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran, dan Pembelajaran*, 7(1), 97-109.
- Flower, & Hayes. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Friederici, A. D. (2026). Brain structural networks underlying language. *Physiological Reviews*, 106(1), 645-674. <https://doi.org/10.1152/physrev.00004.2025>
- Garrison, & Kanuka. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Göl, B., Özbek, U., & Horzum, M. B. (2023). Digital distraction levels of university students in emergency remote teaching. *Education and Information Technologies*, 28(7), 9149-9170. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11570-y>
- Grabe, & Stoller. (2011). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Pearson Education.
- Graham. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. Dalam *The Handbook of Blended Learning*. Pfeiffer.
- Hafiz, K., Wahyudin, D., & Suriani, E. (2024). LINGUISTIC ARAB DI ZAMAN MODERAN: PERKEMBANGAN, TANTANGAN DAN PENERAPANNYA DALAM KONTEKS GLOBALISASI. *SOCIAL : Jurnal Inovasi Pendidikan IPS*, 4(4), 550-557. <https://doi.org/10.51878/social.v4i4.3790>
- Hasan, A. M. (2021). Inovasi dalam Pembelajaran Bahasa Arab Tahun 2021: Implementasi Latihan Kemampuan Berbahasa Arab secara Daring. *PROSIDING KONIPBSA: Konferensi Nasional Inovasi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Arab*, 1(1), 1-6.
- Hasan, M., Milawati, M., Darodjat, D., Harahap, T. K., Tahrir, T., Anwari, A. M., ... & Indra, I. (2021). *Media pembelajaran*.

- Hasanov, F. J., & Razek, N. (2023). Oil and Non-Oil Determinants of Saudi Arabia's International Competitiveness: Historical Analysis and Policy Simulations. *Sustainability*, 15(11), 9011. <https://doi.org/10.3390/su15119011>
- Hasanudin, H., Mubarak, J., & Maulana, M. A.-F. (2023). Progressiveness of Islamic Economic Law in Indonesia: The Murā'at Al-ʿIlal wa Al-Maṣāliḥ Approach. *Samarah: Jurnal Hukum Keluarga dan Hukum Islam*, 7(2), 1267. <https://doi.org/10.22373/sjkh.v7i2.17601>
- Hassan, S., Mubarak, H., Abdelali, A., & Darwish, K. (2021). ASAD: Arabic Social media Analytics and unDerstanding. *Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*, 113–118. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.eacl-demos.14>
- Hastang, H., & R., A. (2023). Analysis of Arabic Language Learning Difficulties Among Students in the Qawaid Al-Lughah Al-Arabiyyah Materials. *Didaktika : Jurnal Kependidikan*, 17(1), 31–42. <https://doi.org/10.30863/didaktika.v17i1.5052>
- Hellmuth, S. (2022). Sentence Prosody and Register Variation in Arabic. *Languages*, 7(2), 129. <https://doi.org/10.3390/languages7020129>
- Holmes, Bialik, & Fadel. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Huang, S., Lai, X., Xue, Y., Zhang, C., & Wang, Y. (2021). A network analysis of problematic smartphone use symptoms in a student sample. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 1032–1043. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00098>
- Huda, V. H., & Ghufroon, Z. (2025). Psikolinguistik dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Analisis Kognitif dan Pengaruh Sosial-Budaya. *Uktub: Journal of Arabic Studies*, 5(1), 89–101. <https://doi.org/10.32678/uktub.v5i1.11>
- Humaidi, H., & Sain, M. (2020). Pengembangan kreativitas guru dalam proses pembelajaran. *Al-Liqo: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(02), 146–160.
- Hyland. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Iriana, D. A., Nuraeni, H., Akbar, M. P., & Carsiwan. (2024). Konsep dasar evaluasi pembelajaran pada era Merdeka Belajar dalam perspektif pedagogik. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(7), 6734–6742. <https://doi.org/10.54371/jiip.v7i7.5337>
- Jannah, M., & Al Anshori, R. (2024). ARABIC LANGUAGE LEARNING IN THE MERDEKA CURRICULUM: A PROGRESSIVE PHILOSOPHY PERSPECTIVE. *ARABIC LANGUAGE LEARNING IN THE MERDEKA CURRICULUM: A PROGRESSIVE PHILOSOPHY PERSPECTIVE*. *Kitaba*, 2(2), 143–150. <https://doi.org/10.18860/kitaba.v2i2.26163>
- Jerome Bruner, *The Process of Education: Revised Edition*, Harvard Paperback (Harvard University Press, 1977) <https://books.google.co.id/books?id=laq5R8vPujAC>
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, R. H. (2022). Commentary: Critical Digital Literacies as Action, Affinity, and Affect. *TESOL Quarterly*, 56(3), 1074–1080. <https://doi.org/10.1002/tesq.3153>
- Kamaruddin, K., Abu Bakar, M., & Aziz, N. I. (2025). CHALLENGES AND STRATEGIES FOR MASTERING THE ARABIC LANGUAGE IN THE ISLAMIC STUDIES DIPLOMA PROGRAM: A STUDY AT UniSHAMS. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 10(57), 801–823. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.1057052>
- Kaniawati, E., Mardani, M. E., Lestari, S. N., Nurmilah, U., & Setiawan, U. (2023). Evaluasi media pembelajaran. *Journal of Student Research*, 1(2), 18–32.
- Khalifa, M., Abdul-Mageed, M., & Shaalan, K. (2021). Self-Training Pre-Trained Language Models for Zero- and Few-Shot Multi-Dialectal Arabic Sequence Labeling. *Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Main Volume*, 769–782. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.eacl-main.65>
- Kharisma, F., Aini, L., Alela, M., & Hidayati, W. (2025). Implementation of Law Number 18 of 2019 Regarding the Management of Islamic Boarding Schools at Al-Barokah Islamic Boarding School, Tegalrejo, Yogyakarta. *ASCENT: Al-*

- Bahjah Journal of Islamic Education Management, 3(1), 42–52. <https://doi.org/10.61553/ascent.v3i1.177>
- Khasawneh, N., & Khasawneh, M. A. S. (2022). An Analysis of Arabic Language Needs for Speakers of Other Languages at Jordanian Universities. *International Journal of Language Education*, 6(3), 245. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i3.21623>
- Khoiri, K., Umam, L. H., Mustofa, Y., & Puspitasari, E. (2024). Use of the Thunkable Platform in Preparing a Digital Arabic-Indonesian Dictionary as a Learning Resource for Arabic Language Learners. *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education*, 5(2), 115–133. <https://doi.org/10.37680/aphorisme.v5i2.6313>
- Khotimah, D. F. K. (2025). Pengembangan media pembelajaran kreatif dan interaktif melalui Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) dalam pendidikan. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(1), 1-8.
- Khusen, R., Fadlilah, N., Abadi, M., Adnan, L., & Mizan, A. N. (2025). Komparasi Kurikulum Bahasa Arab di Masa Orde Baru dan Reformasi dalam Lintasan Sejarah. *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education*, 6(2), 389–406. <https://doi.org/10.37680/aphorisme.v6i2.8643>
- Klimova, I. I., & Kozlovitseva, N. A. (2023). Language as an Instrument of Social Control and People Management. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(2), 402–417. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-2-402-417>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kristanto, D., & Salurante, T. (2023). Kuyper's sphere sovereignty and institutional religious freedom in Indonesia. *Verbum et Ecclesia*, 44(1). <https://doi.org/10.4102/ve.v44i1.2613>
- Kukulka-Hulme, & Traxler. (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Routledge.
- Kusnandar, Y. S., & Sarifudin, S. (2022). Pemanfaatan Pusat Sumber Belajar (PSB) digital untuk inovasi pembelajaran. *Jurnal Teknodik*, 26(1), 11-22.

- La Zubair & Romi Faslah. (2025). Education Quality Control Strategies In Madrasah: A Theoretical And Practical Review. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences* (IJHESS), 4(6). <https://doi.org/10.55227/ijhess.v4i6.1776>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lasisi, T. T., Odei, S. A., & Eluwole, K. K. (2025). Smart destination competitiveness: Underscoring its impact on economic growth. *Journal of Tourism Futures*, 11(2), 286–306. <https://doi.org/10.1108/JTF-09-2022-0243>
- Lee, A. A. (2023). A Bābī Theology in Poetry: The Creative Imagination of Tāhirih, Qurratu'l-‘Ayn. *Religions*, 14(3), 328. <https://doi.org/10.3390/rel14030328>
- Lev Semenovich Vygotsky and Michael Cole, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Harvard University Press, 1978)
- Levratto, V., Suminas, A., Schilhab, T., & Esbensen, G. (2021). Smartphones: Reading habits and overuse. A qualitative study in Denmark, Lithuania and Spain. *Educación XX1*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28321>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.
- Liu, T., Zhang, Z., & Gao, X. (Andy). (2023). Pedagogical Design in Technology-Enhanced Language Education Research: A Scoping Review. *Sustainability*, 15(7), 6069. <https://doi.org/10.3390/su15076069>
- Loh, X.-K., Lee, V.-H., Loh, X.-M., Tan, G. W.-H., Ooi, K.-B., & Dwivedi, Y. K. (2022). The Dark Side of Mobile Learning via Social Media: How Bad Can It Get? *Information Systems Frontiers*, 24(6), 1887–1904. <https://doi.org/10.1007/s10796-021-10202-z>
- Luckin et al. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Lutfhi, A., Arbeni, W., Fitriani, M., Chairunnisa, D., & Aprilia, B. S. (2025). ANALISIS HASIL EVALUASI DAN TINDAK LANJUT. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Maidah*, 1(01).
- Madani, M. M. I., Jumhana, N., & Faroji, A. (2025). A Comparative Study of the 2013 Curriculum and Merdeka Curriculum in

- Arabic Language Learning at Madrasah / Studi Perbandingan Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah. *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab*, 6(1), 271. <https://doi.org/10.36915/la.v6i1.434>
- Made, A. M., Ambiyar, A., Rizal, F., Riyanda, A. R., Pujiati, P., & Rahmawati, R. (2022). Evaluasi Akreditasi Program Studi di Perguruan Tinggi Merujuk pada Peraturan Pemerintah No 3 Tahun 2020 (SN DIKTI). *EDUKATIF: JURNAL ILMU PENDIDIKAN*, 4(4), 5228–5238. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i4.3173>
- Mahbubi, A. (2024). Conventional and Contemporary Arabic Language Teaching Methods: A Comparative Analysis. *Alsina: Journal of Arabic Studies*, 6(2), 205–228. <https://doi.org/10.21580/alsina.6.2.23307>
- Maizuddin, M., Chalida, S., Hanum, S., Zulihaftani, Z., & Nur, I. (2023). The Typology of Hadith as the Bayān of the Qur'an and Its Implications for the Reform of Islamic Inheritance Law. *Samarah: Jurnal Hukum Keluarga dan Hukum Islam*, 7(2), 760. <https://doi.org/10.22373/sjkh.v7i2.17467>
- Manan, A., & Nasri, U. (2024). Tantangan dan Peluang Pendidikan Bahasa Arab: Perspektif Global. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(1), 256–265. <https://doi.org/10.29303/jipp.v9i1.2042>
- Mansoor, H. M. H. (2023). Diversity and pluralism in Arab media education curricula: An analytical study in light of UNESCO standards. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 120. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01598-x>
- Mardhiah, M., Musgamy, A., & Lubis, M. (2023). Teacher Professional Development through the Teacher Education Program (PPG) at Islamic Education Institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(11), 80–95. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.11.5>
- Martini, T., & Saudah, S. (2025). Evaluasi Efektivitas Media Pembelajaran. *Tarbiyatul Athfal: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 20-30.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row.

- Maujud, F., & Syaharuddin, S. (2025). A Quality Assurance Framework for Strengthening Post-Certification Arabic Language Teacher Performance in Madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 343–360. <https://doi.org/10.15575/jpi.v11i2.49517>
- Maulani, G., Septiani, S., Susilowaty, N., Rusmayani, N. G. A. L., Evenddy, S. S., Nababan, H. S., ... & Nurlily, L. (2024). *Evaluasi Pembelajaran*. Sada Kurnia Pustaka. https://books.google.co.id/books?hl=id&lr=&id=ipLVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=evaluasi+pembelajaran&ots=RFW8NSA_yO&sig=9HEC22i31XLTi-AfV0TBacs9N3Y&redir_esc=y#v=onepage&q=evaluasi%20pembelajaran&f=false
- Mayer. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mitchell, L.-M. (2023). Intercultural Competence: Higher Education Internationalisation at the Crossroads of Neoliberal, Cultural and Religious Social Imaginaries. *Religions*, 14(6), 801. <https://doi.org/10.3390/rel14060801>
- Mohamed, S. (2023). The development of an Arabic curriculum framework based on a compilation of salient features from CEFR level descriptors. *The Language Learning Journal*, 51(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1923781>
- Mohamedou, M.-M. O. (2016). Arab agency and the UN project: The League of Arab States between universality and regionalism. *Third World Quarterly*, 37(7), 1219–1233. <https://doi.org/10.1080/01436597.2016.1154437>
- Moore, A. R. (2023). Linguistic dissociation: A general theory to explain the phenomenon of linguistic distancing behaviours. *Applied Linguistics*, 44(6), 1152–1171. <https://doi.org/10.1093/applin/amad004>
- Moore, Dickson-Deane, & Galyen. (2011). E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are They the Same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.
- Mukhtar, M. (2023). Pembelajaran kooperatif dan kolaboratif perspektif pendidikan Islam. *Ameena Journal*, 1(2), 162–174.
- Musadad, A. N., & Faiz, M. F. (2022). SKETCHING THE EARLY 20th CENTURY HIJAZ-JAWI ISLAMIC SCHOLARSHIP THROUGH THE COMMENTARY LITERATURE: A Preliminary Study on

- Muhammad 'Ali al-Mālikī's Inārat al-Dujā. *JOURNAL OF INDONESIAN ISLAM*, 16(2), 480.
<https://doi.org/10.15642/JIIS.2022.16.2.480-510>
- Musarofah, S. (2025). Membangun Komunitas Pembelajar Bahasa Arab di Indonesia dan Luar Negeri Melalui Metode Tamyiz Online. *Mahira*, 5(2), 63–76.
<https://doi.org/10.55380/mahira.v5i2.1175>
- Mustafa, E., & Bouzoubaa, K. (2023). A Bi-Gram Approach for an Exhaustive Arabic Triliteral Roots Lexicon. *Languages*, 8(1), 83. <https://doi.org/10.3390/languages8010083>
- Musyadad, V. F., & Sari, I. (2024). Analisis Implementasi Penilaian Berbasis Portofolio Terhadap Perkembangan Kognitif Siswa. *Jurnal Primary Edu*, 2(1), 44-59.
- Næss, H. E. (2023). A figurational approach to soft power and sport events. The case of the FIFA World Cup Qatar 2022TM. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1142878. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1142878>
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York, NY: Routledge.
- Nazaruddin, L. O., Gyenge, B., Fekete-Farkas, M., & Lakner, Z. (2023). The Future Direction of Halal Food Additive and Ingredient Research in Economics and Business: A Bibliometric Analysis. *Sustainability*, 15(7), 5680. <https://doi.org/10.3390/su15075680>
- Ni'am, A. M. (2022). Urgensi Transformasi Kurikulum Bahasa Arab Madrasah Aliyah di Indonesia: Menelisik Historisitas dan Perkembangannya dari Masa ke Masa. *Revorma: Jurnal Pendidikan dan Pemikiran*, 2(1), 13–24. <https://doi.org/10.62825/revorma.v2i1.16>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nursita, (2024). Diajukan untuk Memenuhi Sebagian dari Syarat Memperoleh Gelar Sarjana Pendidikan pada Program Studi Pendidikan Geograf. Bandung
- Nuttall. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (3rd ed.). Macmillan Education.
- Nuzuli, Z. (2025). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Peluang dan Tantangan. *Jurnal Ilmiah Guru Madrasah*, 4(1), 92–105. <https://doi.org/10.69548/jigm.v4i1.43>

- Oxford, R. L. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Pagarra, H., Syawaluddin, A., & Krismanto, W. (2022). Media pembelajaran. Badan Penerbit UNM
- Paivio. (1991). Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.
- Phafiandita, A. N., Permadani, A., Pradani, A. S., & Wahyudi, M. I. (2022). Urgensi evaluasi pembelajaran di kelas. *JIRA: Jurnal Inovasi Dan Riset Akademik*, 3(2), 111-121. <https://distantreader.org/stacks/journals/jira/jira-262.pdf>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Prasipi, J., Zuliana, E., & Fauziah, A. (2025). Inovasi pembelajaran bahasa Arab: Implementasi Wordwall sebagai media game edukasi interaktif. *Lisan An Nathiq: Jurnal Bahasa dan Pendidikan Bahasa Arab*, 7(2), 337-353.
- Pratiwi, A., Azhura, F., Husna, M., Hilda, M., & Azhari, S. (2023). Evaluasi Efektivitas Media Pembelajaran Dalam Konteks Mata Pelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS). *Cognoscere: Jurnal Komunikasi Dan Media Pendidikan*, 1(2), 53-59.
- Putri, F., & Zakir, S. (2023). Mengukur keberhasilan evaluasi pembelajaran: Telaah evaluasi formatif dan sumatif dalam Kurikulum Merdeka. *Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora*, 2(4), 172–180. <https://doi.org/10.30640/dewantara.v2i4.1783>
- Rahayu, N. S., Islamiyah, T., & Widyanti, E. (2024). Standar Penilaian Pendidikan. *ULIL ALBAB: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 3(8), 673-681.
- Rahma, D., & Basit, A. (2025). Enhancing Focus and Concentration: Implementing Vocabulary Repetition in Arabic Language Learning. *Al-Fikra: Jurnal Ilmiah Keislaman*, 24(1), 52. <https://doi.org/10.24014/af.v24i1.36952>
- Rahmah, A. A., & Nasryah, C. E. (2019). Evaluasi pembelajaran. *Evaluasi Pembelajaran*.
- Rane, H. (2023). Higher Objectives (maqāṣid) of Covenants in Islam: A Content Analysis of ‘ahd and mīthāq in the Qur’ān. *Religions*, 14(4), 514. <https://doi.org/10.3390/rel14040514>

- Rani Puspita & Ade Nandang. (2023). الفصحى كلغة موحدة لجميع الناطقين بالعربية. (دراسة لغوية اجتماعية للتوحد اللغوي في الدول العربية): Fusha as a Unified Language for all Arabic Speakers (a Sociolinguistic Study of Linguistic Unification in Arab Countries). *El-Jaudah : Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab*, 4(2), 53–67. <https://doi.org/10.56874/ej.v4i2.1292>
- Republik Indonesia, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Bab I, Pasal 1, ayat 20.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Rizqi, M. R. (2024). ارتباط اللغة العربية الكلاسيكية واللغة العربية الفصحى المعاصرة وتعليمها. *Al-Fakkaar*, 5(2), 116–128. <https://doi.org/10.52166/alf.v5i2.7290>
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rohman, S. & Maslamah. (2024). Ikhtibar al-Kafâ'ah al-Lughawiyah Li Muta'allimiy al-'Arabiyah Bi Kitab al-'Arabiyah Baina Yadaik 'Ala Dau'i al-Itar al-Marja'i al-Urubbiy al-Musytarak Li al-Lughât (CEFR) Li al-Mustawa B1 Li Talâmidzi al-Banin Fi al-Shaf al-Tsaniy 'Asyar Li al-Marhalah a. *Ukazh: Journal of Arabic Studies*, 5(2), 272–291. <https://doi.org/10.37274/ukazh.v5i2.982>
- Rohman, S., & Muzaini, M. C. (2022). Strategi Active Learning Pada Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Humanisme Di Sekolah Dasar. *DIMAR: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 51–68.
- Russell, & Norvig. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Saiegh-Haddad, E., & Schiff, R. (2025). Diglossic and Orthographic Features of Reading Comprehension in Standard Arabic: The Primacy of the Spoken Language. *Reading Research Quarterly*, 60(1), e598. <https://doi.org/10.1002/rrq.598>
- Samarskaia, L. (2023). [Review of:] Nancy Elly KHEDOURI. FROM OUR BEGINNING TO PRESENT DAY. Second Edition. Bahrain: Al-Manar Press, 2008, 586 pp. ISBN 978-99901-26-06-8. *Vostok. Afro-Aziatskie Obshchestva: Istoriia i*

- Sovremennost, (2), 284.
<https://doi.org/10.31857/S086919080024587-2>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Selwyn. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Sriyono, S. A., Amrulloh, A. K., Ahmad, Z. A., & Setyorini, D. (2026). Optimalisasi Memori dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Kajian Neuropsikolinguistik: Indonesia. *Kalamuna: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 7(1), 1–12.
<https://doi.org/10.52593/klm.07.1.01>
- Stoller. (2006). *Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts*. Dalam *Project-Based Second and Foreign Language Education*. Information Age Publishing.
- Sukti, S., Mastawiyah, M., Erliana, M., & Salsabila M3, M. (2024). Sejarah dan Perkembangan Studi Islam Di Dunia Islam Dan Barat. *CARONG: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Humaniora*, 1(2), 74–86. <https://doi.org/10.62710/09hgc505>
- Swanson, M. L. (2019). SOME ARABIC PHONEMES AS THE PROBLEMATIC ONES FOR ENGLISH - SPEAKING LEARNERS OF ARABIC: THE REASONS AND THE POSSIBLE SOLUTIONS. *Juvenis Scientia*, (5), 23–29.
<https://doi.org/10.32415/jscientia.2019.05.06>
- Syafei, I. (2025). *Media Pembelajaran*. Penerbit Widina.
- Syifa, M., Fahrezi, F., & Muhajir, M. (2025). Development of an Arabic language curriculum based on the deep learning approach. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 4(2), 1545–1558.
<https://doi.org/10.17509/curricula.v4i2.85632>

- Tageldin, S. M. (2024). Tarjamah: Negative Translation. PMLA/Publications of the Modern Language Association of America, 139(1), 163–171. <https://doi.org/10.1632/S0030812924000051>
- The Role of the Arab “Intellectual” and Power Relations in the Translation of Aid ila Haifa and Rabi’ Harr. (2023a). Jordan Journal of Modern Languages and Literatures, 15(1), 67–89. <https://doi.org/10.47012/jjmll.15.1.4>
- The Role of the Arab “Intellectual” and Power Relations in the Translation of Aid ila Haifa and Rabi’ Harr. (2023b). Jordan Journal of Modern Languages and Literatures, 15(1), 67–89. <https://doi.org/10.47012/jjmll.15.1.4>
- Thomas. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation.
- Traxler. (2007). Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 8(2).
- Ubani, M. (2025). Religious Literacy as a Literacy? Conceptual Elaboration in a 21st Century Learning Framework. Religious Education, 120(4), 386–402. <https://doi.org/10.1080/00344087.2025.2510741>
- Udovychenko, L. (2025). DEEP READING AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE DIGITAL AGE – CHALLENGES AND EDUCATIONAL STRATEGIES. The Modern Higher Education Review. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2025.1011>
- UIN Prof. K.H. Saifuddin Zuhri Purwokerto, Suwarno, S., Moh. Roqib, Moh. R., & UIN Prof. K.H. Saifuddin Zuhri Purwokerto. (2025). Islamic Education in Indonesian Legal Framework: Policy Analysis and Implementation. International Journal of Social Science and Human Research, 08(07). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i7-67>
- Ummah, H., & Shodiq, Muh. F. (2024). Tatbiq Al-Malaf Asy-Syakhshi Lithalib Fanjasila Fi Ta’allumi Al-Lughoh Al-Arabiyyah Fi Al-Madrasah Al-Ibtidaiyyah Hati Beriman Salatija. Ukazh: Journal of Arabic Studies, 5(3), 475–488. <https://doi.org/10.37274/ukazh.v5i3.1109>
- Ummah, V. R., & Albshkar, H. (2025). Navigating Arabic Language Education in Indonesia: Challenges, Methods, and Roles of Teacher Competencies. Al-Fusha: Arabic Language

- Education Journal, 7(2), 103–114.
<https://doi.org/10.62097/alfusha.v7i2.2394>
- Utami, R., Mustakim, N., Taufiq, A., Rahmi, S., Sanwil, T., Febrianingsih, D., ... & Surur, M. (2021). Media Pembelajaran Bahasa Arab. Yayasan Penerbit Muhammad Zaini.
- Vivi Sutinalvi, Annisa Harahap, M.Yusri Ali Lubis, & Sahkholid Nasution. (2024). Tantangan dan Peluang Pembelajaran Bahasa Arab di Era Digital. Mutiara : Jurnal Penelitian dan Karya Ilmiah, 3(1), 76–86.
<https://doi.org/10.59059/mutiara.v3i1.1969>
- Volgograd State University, Reshetnikova, L., Samokhina, I., & Volgograd State University. (2023a). Digital Diplomacy and Social Media Networks: Contemporary Practices of Innovation in Foreign Policy. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 4. Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnoshenija, (2), 205–213.
<https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2023.2.17>
- Volgograd State University, Reshetnikova, L., Samokhina, I., & Volgograd State University. (2023b). Digital Diplomacy and Social Media Networks: Contemporary Practices of Innovation in Foreign Policy. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 4. Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnoshenija, (2), 205–213.
<https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2023.2.17>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahidin, N., Supriyono, S., & Widiyanto, E. (2022). Pemanfaatan Sumber Belajar Berbasis Digital pada Program Pendidikan Kesetaraan Paket C di PKBM Mentari Kabupaten Malang. Diklus: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah, 6(1), 28-39.
- Wang, C. (2022). Comprehensively Summarizing What Distracts Students from Online Learning: A Literature Review. Human Behavior and Emerging Technologies, 2022, 1–15.
<https://doi.org/10.1155/2022/1483531>
- Weigle. (2002). Assessing Writing. Cambridge University Press.
- Widoyoko, E. P. (2022). Evaluasi program pembelajaran: Panduan praktis bagi pendidik dan calon pendidik. Pustaka Pelajar.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford, England: Oxford University Press.

- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2023). Teachers' role in digitalizing education: An umbrella review. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 339–365. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>
- Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology* (14th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Yahya, A., Yusri, Y., Adwani, A., Adli, M., & Jafar, M. (2023). Legal Study of Building Sharia-based Investment in Aceh: The Challenges After the Enactment of the Qanun of Sharia Financial Institution. *Samarah: Jurnal Hukum Keluarga dan Hukum Islam*, 7(2), 959. <https://doi.org/10.22373/sjkh.v7i2.17653>
- Yu, L., & Zin, Z. M. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning models: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1139987. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139987>
- Yusuf, E. B., Muhdi, A., & Latifah, U. (2024). Arabic Language Education: A Comparative Study of Pedagogical Approaches in Modern and Traditional Islamic Boarding Schools. *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 8(2), 172–187. <https://doi.org/10.32699/liar.v8i2.7693>
- Zhang, Y., & Zhang, J. (2023). Revisiting Tourism Development and Economic Growth: A Framework for Configurational Analysis in Chinese Cities. *Sustainability*, 15(13), 10000. <https://doi.org/10.3390/su151310000>
- Zulvianti, N., Aimon, H., & Abror, A. (2023). Perceived Environmental Value, Destination Image, and Tourist Loyalty: The Role of Tourist Satisfaction and Religiosity. *Sustainability*, 15(10), 8038. <https://doi.org/10.3390/su15108038>
- الجراح, م. (2020). أهمية تقنين برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق إطار مرجعي لتعليم اللغات: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في المملكة العربية السعودية. *Millennium Journal of Humanities and Social Sciences*, 1–26. <https://doi.org/10.47340/mjhss.v2i1.1.2020>

PROFIL PENULIS

Dr. Siti Maisaroh, M.Pd.I

Ilfiana Iffah Jihada, S.Hum, MA



Ilfiana Iffah Jihada adalah seorang akademisi. Ia lahir di Ruteng 01 Juli 1993. Saat ini Iffah adalah dosen tetap di Universitas Muhammadiyah Kupang. Latar belakang pendidikan Iffah mencakup gelar Strata 1 dan strata 2 dari Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta, dan kini sedang menyelesaikan studi Strata 3 di Universitas Muhammadiyah Malang pada program Studi Pendidikan Agama Islam. Dalam Dunia Penulisan, Iffah menghasilkan tiga buku dan ini merupakan buku keempat yang ia tulis. Dan ia juga telah menghasilkan belasan artikel ilmiah yang telah terpublikasi pada jurnal nasional atau jurnal nasional terakreditasi.

Nodia Gustri Somahhida, M.Pd

STRATEGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI ERA MODERN

Bahasa Arab memiliki kedudukan yang sangat penting dalam kehidupan umat Islam. Selain sebagai bahasa Al-Qur'an dan hadis, bahasa Arab juga merupakan bahasa ilmu pengetahuan, peradaban, dan komunikasi yang telah memberikan kontribusi besar terhadap perkembangan intelektual dunia. Penguasaan bahasa Arab tidak hanya menjadi sarana untuk memahami sumber-sumber ajaran Islam secara langsung, tetapi juga membuka akses terhadap khazanah keilmuan klasik maupun kontemporer yang terus berkembang hingga saat ini.

Di tengah arus globalisasi dan revolusi teknologi digital, pembelajaran bahasa Arab menghadapi berbagai tantangan sekaligus peluang baru. Perubahan karakteristik peserta didik, perkembangan teknologi informasi, munculnya berbagai platform pembelajaran digital, serta tuntutan keterampilan abad ke-21 mengharuskan para pendidik untuk terus berinovasi dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada guru dan menekankan hafalan semata tidak lagi cukup untuk menjawab kebutuhan peserta didik di era modern. Oleh karena itu, diperlukan strategi pembelajaran yang lebih kreatif, komunikatif, kolaboratif, dan adaptif terhadap perkembangan zaman.

Buku Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di Era Modern hadir sebagai salah satu upaya untuk memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai berbagai strategi, pendekatan, metode, dan teknik pembelajaran bahasa Arab yang relevan dengan kebutuhan pendidikan masa kini. Buku ini mengkaji berbagai aspek penting dalam pembelajaran bahasa Arab, mulai dari landasan teoritis pembelajaran bahasa, karakteristik peserta didik, pengembangan keterampilan berbahasa, pemanfaatan media dan teknologi digital, strategi pembelajaran aktif, hingga evaluasi pembelajaran yang efektif dan berorientasi pada pencapaian kompetensi. Penyusunan buku ini didasarkan pada kesadaran bahwa keberhasilan pembelajaran bahasa Arab tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi ajar, tetapi juga oleh kemampuan pendidik dalam memilih strategi yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, kebutuhan peserta didik, dan konteks pembelajaran yang dihadapi. Strategi pembelajaran yang tepat akan membantu peserta didik mengembangkan kemampuan menyimak (istima'), berbicara (kalam), membaca (qira'ah), dan menulis (kitabah) secara lebih efektif dan bermakna.

Selain membahas strategi pembelajaran yang bersifat konvensional, buku ini juga memberikan perhatian pada berbagai inovasi pembelajaran yang berkembang di era digital. Pemanfaatan aplikasi pembelajaran, platform daring, media interaktif, kecerdasan buatan (artificial intelligence), serta model pembelajaran berbasis proyek dan kolaborasi menjadi bagian penting yang dibahas sebagai respons terhadap transformasi pendidikan yang sedang berlangsung. Dengan demikian, buku ini diharapkan dapat membantu para pendidik dalam menciptakan pengalaman belajar bahasa Arab yang lebih menarik, menyenangkan, dan sesuai dengan kebutuhan generasi masa kini.

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah
Penerbit HN Publishing
Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari,
Kabupaten Tuban, Jawa Timur
hn.publishing24@gmail.com
<https://yph-annihayah.com>

