Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 4, Nopember 2026

Tipologi Pembelajaran Maharah Kalam Berdasarkan Keragaman Pengalaman Pendidikan Mahasiswa: Perspektif Lawrence Stenhouse

Zainul Muttaqin[1], Bakri Mohammed Bakheit Ahmed[2], Iffat Maimunah[3]
[1,2,3]Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia

[1]zainulmuttaqinm22@gmail.com
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5429

Abstrak

Keragaman latar belakang pendidikan mahasiswa Pascasarjana berkaitan dengan perbedaan pengalaman dan praktik pembelajaran bahasa Arab, khususnya pada keterampilan berbicara (*Maharah Kalam*). Penelitian ini bertujuan mengonstruksi tipologi pembelajaran Maharah Kalam berdasarkan keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa, menganalisisnya melalui perspektif Lawrence Stenhouse, serta merumuskan kontribusi teoretisnya bagi pengembangan kurikulum. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan melibatkan sembilan mahasiswa Program Magister Pendidikan Bahasa Arab (PBA), Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, angkatan 2025, yang masing-masing berasal dari perguruan tinggi berbeda. Data utama diperoleh melalui wawancara mendalam, sedangkan observasi kelas dan dokumentasi digunakan sebagai data pendukung untuk menggambarkan konteks pembelajaran. Data dianalisis melalui reduksi, pengodean, kategorisasi, perbandingan antarkasus, dan konstruksi tipologi. Hasil penelitian mengidentifikasi empat tipologi pembelajaran, yaitu pola berbasis tahapan dan latihan terstruktur, pola berbasis interaksi komunikatif, pola berbasis tugas dan performa lisan, serta pola dengan integrasi praktik berbicara yang terbatas. Analisis berdasarkan perspektif Stenhouse menunjukkan bahwa keempat tipologi merepresentasikan konfigurasi pengalaman pembelajaran yang terbentuk melalui hubungan antara materi, aktivitas pembelajaran, peserta didik, pendidik, dan konteks pendidikan. Penelitian ini merumuskan kontribusi teoretis berupa pentingnya memperhatikan pengalaman awal mahasiswa, mengorganisasikan pengalaman belajar secara terpadu, mendorong refleksi pendidik, serta menyesuaikan komponen kurikulum dengan konteks pembelajaran. Temuan ini menawarkan proposisi konseptual bagi pengembangan kurikulum Maharah Kalam yang responsif terhadap keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa.
Kata kunci: Tipologi Pembelajaran; Maharah Kalam; pengalaman belajar; kurikulum sebagai proses; Lawrence Stenhouse

Pendahuluan

Pembelajaran bahasa Arab pada jenjang Pascasarjana tidak hanya berorientasi pada penguasaan pengetahuan kebahasaan, tetapi juga pada penggunaannya sebagai sarana komunikasi akademik. Penggunaan bahasa Arab tersebut dapat diwujudkan melalui presentasi, diskusi, tanggapan, tanya jawab, dan argumentasi ilmiah. Dalam konteks ini, Maharah Kalam berperan penting dalam menunjang keterlibatan mahasiswa, sehingga materi dan aktivitas pembelajarannya perlu disesuaikan dengan kebutuhan komunikasi akademik (Zulharby et al., 2019). Secara ideal, lingkungan bahasa (*bi'ah lughawiyyah*) menyediakan kesempatan bagi mahasiswa untuk menggunakan bahasa Arab secara intensif dan kontekstual (Takdir et al., 2024). Namun, praktik penggunaan bahasa Arab belum selalu berlangsung optimal karena

mahasiswa masih menghadapi kendala linguistik dan nonlinguistik (2024 ,لطفي & عزيز). Kondisi tersebut menunjukkan pentingnya memperhatikan pengalaman dan praktik penggunaan bahasa Arab dalam pembelajaran Maharah Kalam di lingkungan Pascasarjana.

Salah satu aspek yang perlu diperhatikan dalam pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi ialah keragaman latar belakang pendidikan dan pengalaman belajar mahasiswa. Kajian terdahulu telah menyoroti konteks pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi sebagai bagian dari dinamika pendidikan bahasa Arab (Setiyawan, 2018). Perbedaan latar pendidikan dapat menghadirkan pengalaman belajar yang beragam (Rizky, 2025). Karakteristik mahasiswa juga menjadi aspek yang perlu diperhatikan dalam memahami proses pembelajaran (Anisatussehra, 2021). Pengalaman pendidikan yang berbeda turut membentuk konteks belajar mahasiswa (Syukran, 2019). Pengalaman pendidikan pesantren dan pendidikan umum dapat memberikan bekal pembelajaran yang berbeda (Azizah et al., 2023). Lingkungan pesantren juga memiliki karakteristik pengalaman belajar tersendiri (Khasanah & Tantowi, 2023). Keragaman konteks pendidikan tersebut turut menjadi perhatian dalam pembelajaran bahasa Arab (Lukmana et al., 2024). Dalam Maharah Kalam, mahasiswa dapat menghadapi berbagai kesulitan berbicara (Lubis et al., 2022), termasuk kendala dalam praktik penggunaan bahasa secara lisan (Rantisi et al., 2022).

Berbagai penelitian telah mengkaji keragaman praktik pembelajaran Maharah Kalam melalui pendekatan dan aktivitas yang berbeda. Pendekatan komunikatif dan kontekstual digunakan untuk menghubungkan aktivitas pembelajaran dengan kebutuhan komunikasi mahasiswa (Khotimah et al., 2024). Aktivitas komunikatif juga memberikan ruang bagi peserta didik untuk berinteraksi secara lisan (Wahdah et al., 2024). Pendekatan berbasis masalah menjadi salah satu alternatif dalam pembelajaran bahasa Arab (ليلى et al., 2025). Sedangkan debat digunakan untuk melatih penyampaian pendapat dan argumentasi lisan (Kautsar et al., 2025). Pembelajaran berbasis proyek juga diterapkan dalam kegiatan Muhadatsah (Sugirma et al., 2026). Keragaman praktik tersebut turut terlihat dalam penggunaan bahan ajar Al-'Arabiyyah Baina Yadaik (Hasbi & Yani, 2024), media Arabic Podcast melalui YouTube (Idrisa et al., 2025), peribahasa Arab (Agil & Mahmudah, 2025), serta pemodelan dalam pengajaran keterampilan berbicara (Maimunah, 2019).

Kajian sebelumnya juga telah mengonstruksi tipologi pembelajaran bahasa Arab di tiga pesantren daerah dan mengaitkannya dengan pengembangan kurikulum kontekstual (Muttaqin et al., 2026). Meskipun sama-sama berorientasi pada konstruksi tipologi, penelitian tersebut menempatkan lembaga pesantren sebagai konteks kajian, sedangkan penelitian ini berfokus pada pengalaman pembelajaran Maharah Kalam yang dilaporkan oleh mahasiswa dari latar perguruan tinggi yang berbeda. Dengan demikian, unit analisis penelitian ini bukan karakteristik lembaga pendidikan, melainkan pengalaman individual mahasiswa dalam mengikuti pembelajaran bahasa Arab sebelum menempuh pendidikan magister. Perbedaan fokus tersebut memungkinkan penelitian ini menelusuri variasi pengalaman belajar lintas latar pendidikan melalui perbandingan antarkasus.

Hasil konstruksi tipologi selanjutnya dapat dibaca tidak hanya sebagai pengelompokan pola pembelajaran, tetapi juga sebagai gambaran mengenai bagaimana pengalaman belajar diwujudkan melalui aktivitas, interaksi, dan peran pendidik. Dalam hal ini, pemikiran Lawrence Stenhouse melalui konsep curriculum as a process relevan untuk memahami hubungan antara rancangan kurikulum dan praktik pendidikan. Perspektif ini juga berkaitan dengan refleksi pendidik sebagai peneliti dalam praktik pembelajaran (Philippou & Tsafos, 2024), penelitian pendidikan terapan (Elliott, 2024), serta perhatian terhadap konteks sosial dan budaya dalam pengembangan kurikulum (Humes, 2024).

Copyright © 2026 The Author(s)

Meskipun penelitian terdahulu telah membahas pendekatan, bahan ajar, media, dan praktik pembelajaran Maharah Kalam, kajian yang mengonstruksi tipologi berdasarkan keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa melalui data empiris masih perlu dikembangkan. Selain itu, hubungan antara pola pembelajaran yang ditemukan dari pengalaman mahasiswa dan perspektif kurikulum sebagai proses Lawrence Stenhouse belum banyak dikaji. Untuk mengisi kesenjangan tersebut, artikel ini mengkaji pengalaman pembelajaran Maharah Kalam sembilan mahasiswa Program Magister Pendidikan Bahasa Arab UIN Maulana Malik Ibrahim Malang angkatan 2025 yang berasal dari sembilan perguruan tinggi berbeda. Penelitian ini diarahkan untuk menjawab tiga pertanyaan: (1) bagaimana tipologi pembelajaran Maharah Kalam dikonstruksi berdasarkan keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa; (2) bagaimana tipologi tersebut dianalisis melalui perspektif kurikulum sebagai proses Lawrence Stenhouse; dan (3) apa kontribusi teoretis yang dihasilkan dari analisis tersebut?

Penelitian ini berargumen bahwa keragaman latar belakang pendidikan tidak secara langsung menentukan kemampuan berbicara mahasiswa, tetapi dapat tercermin dalam perbedaan pengalaman, kebiasaan, dan praktik pembelajaran yang mereka bawa ke lingkungan Pascasarjana. Pengalaman tersebut ditelusuri dan dibandingkan secara empiris sebagai dasar untuk mengonstruksi tipologi. Dengan demikian, tipologi yang dihasilkan bukan merupakan pengelompokan berdasarkan kategori yang ditetapkan sebelumnya ataupun reputasi lembaga asal, melainkan representasi pola yang ditemukan melalui data penelitian. Tipologi tersebut selanjutnya dianalisis melalui perspektif Stenhouse untuk memahami hubungan antara pengalaman peserta didik, aktivitas pembelajaran, peran pendidik, dan konteks kurikuler. Perpaduan konstruksi tipologi empiris dan perspektif kurikulum sebagai proses diharapkan menghasilkan pemahaman konseptual mengenai pengembangan kurikulum Maharah Kalam yang responsif terhadap keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa.

Metode

Jenis dan Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan orientasi konstruksi tipologi. Pendekatan kualitatif digunakan untuk memahami pengalaman dan praktik pembelajaran Maharah Kalam berdasarkan perspektif informan dalam konteks pendidikan yang pernah mereka jalani (Sugiyono, 2020). Orientasi konstruksi tipologi dipilih karena penelitian ini tidak hanya bertujuan mendeskripsikan pengalaman setiap informan, tetapi juga mengidentifikasi persamaan dan perbedaan karakteristik pengalaman tersebut untuk membentuk kelompok pola pembelajaran. Proses konstruksi dilakukan melalui perbandingan antarkasus berdasarkan karakteristik pengalaman yang ditemukan dalam data penelitian (Stapley et al., 2022). Pengalaman pembelajaran di perguruan tinggi asal menjadi sumber utama dalam pembentukan tipologi, sedangkan perspektif Lawrence Stenhouse digunakan setelah tipologi empiris terbentuk untuk menganalisis pola-pola tersebut secara teoretis.

Lokasi dan Waktu Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan pada mahasiswa Kelas B Program Magister Pendidikan Bahasa Arab, Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang. Pengumpulan data berlangsung pada 30 Oktober hingga 3 November 2026. Lokasi tersebut dipilih karena mahasiswa dalam kelas ini memiliki keragaman latar belakang perguruan tinggi asal dan pengalaman pembelajaran bahasa Arab yang relevan dengan fokus penelitian.

Populasi dan Sampel/Partisipan/Informan

Informan penelitian berjumlah sembilan mahasiswa dari total 20 mahasiswa Kelas B Program Magister Pendidikan Bahasa Arab angkatan 2025. Pemilihan informan dilakukan secara

purposif dengan mempertimbangkan keragaman asal perguruan tinggi, yaitu setiap informan berasal dari perguruan tinggi yang berbeda. Kesembilan informan tersebut berasal dari STIBA Ar-Raayah, UIN Semarang, UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, Universitas Muhammadiyah Yogyakarta, Institut Agama Islam Al-Qur'an Al-Ittifaqiah Indralaya, Institut Agama Islam Hamzanwadi, UIN Raden Fatah Palembang, UIN Sultan Syarif Kasim Riau, dan Universitas Islam Darullughah Wadda'wah. Pemilihan tersebut dimaksudkan untuk memperoleh variasi pengalaman pembelajaran bahasa Arab yang dapat dibandingkan dalam proses konstruksi tipologi. Dengan demikian, informan diposisikan sebagai sumber data empiris untuk memahami keragaman pengalaman pembelajaran, bukan sebagai representasi statistik seluruh mahasiswa atau perguruan tinggi asal.

Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi. Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada sembilan informan pada 30 Oktober hingga 3 November 2026 dengan moda tatap muka, panggilan telepon, pesan suara, dan percakapan tertulis melalui WhatsApp. Wawancara tatap muka dan panggilan telepon berlangsung selama 11–23 menit, sedangkan wawancara melalui pesan suara dan percakapan tertulis dilakukan secara bertahap sesuai ketersediaan informan. Pedoman wawancara disusun berdasarkan lima aspek, yaitu lembaga pendidikan jenjang sarjana, kurikulum dan pengalaman pembelajaran, praktik dan strategi pembelajaran, lingkungan dan pengalaman pendukung, serta ikhtiar dan refleksi mahasiswa. Wawancara yang direkam ditranskripsikan menggunakan fitur Galaxy AI pada perangkat Samsung Galaxy. Hasil transkripsi kemudian diperiksa dan dicocokkan kembali dengan rekaman oleh peneliti untuk memastikan kesesuaiannya dengan jawaban informan, sedangkan jawaban tertulis dihimpun sebagai data wawancara.

Observasi dilakukan secara langsung dalam kegiatan perkuliahan Kelas B pada semester 2. Pengamatan berlangsung dalam konteks perkuliahan sehari-hari dengan memperhatikan proses pembelajaran serta penggunaan bahasa Arab dalam interaksi akademik antara dosen dan mahasiswa. Pengamatan terhadap fenomena tersebut menjadi salah satu dasar munculnya fokus penelitian. Dalam penelitian ini, observasi berfungsi sebagai informasi kontekstual pendukung dan tidak digunakan untuk memverifikasi pengalaman pembelajaran informan di perguruan tinggi asal. Dokumentasi berupa foto, video, dan dokumen relevan yang berasal dari kegiatan perkuliahan Kelas B juga digunakan untuk melengkapi gambaran konteks penelitian. Dengan demikian, wawancara menjadi sumber utama pembentukan tipologi, sedangkan observasi dan dokumentasi memberikan informasi pendukung mengenai konteks penggunaan bahasa Arab di kelas.

Peneliti berperan sebagai instrumen utama, dengan pedoman wawancara semi-terstruktur sebagai instrumen pendukung. Seluruh informan merupakan teman sekelas peneliti. Sebelum wawancara, peneliti meminta kesediaan mereka untuk berpartisipasi dalam penelitian dan menyamarkan identitas menggunakan kode. Untuk menjaga keterbukaan jawaban, wawancara dilakukan secara santai tanpa mengarahkan informan pada pola pembelajaran tertentu, tetapi tetap berpedoman pada instrumen yang telah disusun. Interpretasi data dilakukan melalui perbandingan pengalaman antarinforman dengan mendasarkan pengelompokan pada kesamaan dan perbedaan data wawancara (Sugiyono, 2020).

Prosedur Penelitian

Penelitian dilaksanakan melalui beberapa tahapan. Pertama, peneliti menentukan fokus penelitian dan memilih sembilan informan secara purposif berdasarkan keragaman perguruan tinggi asal. Kedua, peneliti mengumpulkan data melalui wawancara mendalam, observasi perkuliahan Kelas B, dan dokumentasi. Ketiga, data wawancara ditranskripsikan dan diperiksa kembali, kemudian dihimpun bersama informasi hasil observasi dan dokumentasi. Keempat,

Copyright © 2026 The Author(s)

data dianalisis melalui proses pengodean, kategorisasi, dan perbandingan antarkasus hingga terbentuk empat tipologi pola pembelajaran Maharah Kalam. Kelima, tipologi yang telah terbentuk dianalisis lebih lanjut menggunakan perspektif Lawrence Stenhouse.

Teknik Analisis Data

Analisis data dilakukan secara bertahap dan berulang. Pertama, peneliti melakukan familiarisasi data dengan membaca transkrip wawancara dan menelaah informasi hasil pengumpulan data. Kedua, dilakukan reduksi dan rekonstruksi pengalaman setiap informan dengan memusatkan perhatian pada informasi yang relevan dengan praktik pembelajaran Maharah Kalam. Ketiga, data dikodekan dan dikelompokkan berdasarkan karakteristik aktivitas pembelajaran, bentuk latihan berbicara, interaksi, penggunaan bahan ajar, dan lingkungan belajar. Pengelompokan dilakukan dengan memperhatikan keterkaitan antarkarakteristik tersebut, bukan berdasarkan kemunculan satu aktivitas secara terpisah. Keempat, dilakukan perbandingan antarinforman untuk mengidentifikasi persamaan dan perbedaan karakteristik pengalaman pembelajaran. Kelima, kasus-kasus dengan kecenderungan karakteristik yang serupa dikelompokkan menjadi pola pembelajaran, kemudian dirumuskan menjadi tipologi berdasarkan ciri dominan masing-masing kelompok. Proses ini mengacu pada prinsip analisis konstruksi tipologi dalam penelitian kualitatif, khususnya rekonstruksi kasus, perbandingan antarkasus, pembentukan tipe, dan penyusunan deskripsi tipologi (Stapley et al., 2022).

Setelah tipologi empiris terbentuk, setiap pola dianalisis menggunakan perspektif Lawrence Stenhouse, terutama konsep *curriculum as a process*. Analisis diarahkan pada hubungan antara rancangan pembelajaran, praktik pembelajaran, pengalaman peserta didik, dan konteks pelaksanaannya. Dengan demikian, perspektif Stenhouse digunakan untuk menafsirkan karakteristik setiap tipologi secara teoretis, bukan sebagai dasar penentuan kategori sejak awal. Adapun gagasan *teacher as researcher* ditempatkan sebagai implikasi teoretis dalam pembahasan, bukan sebagai perangkat analisis empiris, karena penelitian ini berfokus pada pengalaman yang dilaporkan mahasiswa.

Hasil

Konstruksi Tipologi Pola Pembelajaran Maharah Kalam

Konstruksi tipologi pola pembelajaran Maharah Kalam dalam penelitian ini didasarkan pada pengalaman belajar sembilan mahasiswa Magister Pendidikan Bahasa Arab yang berasal dari sembilan perguruan tinggi berbeda. Penelusuran pengalaman difokuskan pada bentuk kegiatan pembelajaran, latihan berbicara, pola interaksi, penggunaan bahan ajar, dan lingkungan yang mendukung praktik berbahasa Arab. Data tersebut merepresentasikan pengalaman individual setiap informan selama menempuh pendidikan sarjana, bukan gambaran menyeluruh mengenai sistem atau karakteristik pembelajaran di masing-masing perguruan tinggi asal. Dengan demikian, keragaman latar belakang pendidikan ditelaah melalui pengalaman pembelajaran yang benar-benar dilaporkan oleh informan.

Pengalaman kesembilan informan selanjutnya dibandingkan untuk mengidentifikasi persamaan dan perbedaan karakteristik pembelajaran. Pengelompokan dilakukan dengan mempertimbangkan keterkaitan antara kegiatan pembelajaran, bentuk latihan berbicara, pola interaksi, dan pengalaman pendukung yang dialami informan. Berdasarkan karakteristik dominan yang ditemukan, konstruksi data menghasilkan empat tipologi pola pembelajaran Maharah Kalam, yaitu pola pembelajaran berbasis tahapan dan latihan terstruktur, pola pembelajaran berbasis interaksi komunikatif, pola pembelajaran berbasis tugas dan performa lisan, serta pola pembelajaran dengan integrasi praktik berbicara yang terbatas. Ringkasan keempat tipologi tersebut disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Tipologi Pola Pembelajaran Maharah Kalam Berdasarkan Pengalaman Belajar Mahasiswa

Tipologi	Informan	Karakteristik utama
Berbasis tahapan dan latihan terstruktur	Z, A, S	Pengenalan materi, latihan terbimbing, pengulangan, dan praktik berbicara secara bertahap.
Berbasis interaksi komunikatif	J, At	Dialog, diskusi, debat, serta penyampaian dan pertukaran gagasan secara lisan.
Berbasis tugas dan performa lisan	Ad, F	Presentasi, drama, video, wawancara, podcast, dan tugas performatif lainnya.
Dengan integrasi praktik berbicara yang terbatas	W, Fs	Praktik berbicara belum terintegrasi secara dominan dalam pembelajaran formal, tetapi tetap muncul melalui aktivitas tertentu.

Pola Pembelajaran Berbasis Tahapan dan Latihan Terstruktur

Pola pembelajaran berbasis tahapan dan latihan terstruktur ditandai oleh penyajian materi secara bertingkat yang disertai latihan dan pengulangan sebagai persiapan menuju praktik berbicara. Pengalaman Z menunjukkan bahwa pembelajaran hiwar dilakukan melalui beberapa tahap, mulai dari membaca dialog dengan bantuan buku, mengulanginya bersama teman, hingga mempraktikkannya tanpa melihat teks. Z menjelaskan, "Pada awalnya, kami masih diperbolehkan membaca hiwar dengan memegang buku. Seiring berjalannya latihan, kami diarahkan untuk menghafalkan hiwar tersebut" (Z). Pengalaman ini memperlihatkan bahwa latihan berbicara tidak dilakukan secara langsung, tetapi didahului oleh kegiatan membaca dan pengulangan hingga mahasiswa mampu mempraktikkan dialog secara lebih mandiri.

Karakteristik serupa juga ditemukan dalam pengalaman A, terutama melalui penggunaan kosakata sebagai dasar untuk mengembangkan keterampilan berbicara. A menjelaskan bahwa dosen terlebih dahulu memberikan kosakata, kemudian mahasiswa diminta menggunakannya untuk bercerita berdasarkan tema tertentu. Ia menyampaikan, "Dosen memberikan mufradat, kemudian dari mufradat tersebut kami diminta untuk bercerita tentang suatu tema" (A). Selain itu, pengulangan kosakata menjadi bagian dari proses pembelajaran. Menurut A, mahasiswa diminta mengulang kosakata yang telah diberikan hingga semakin mengingat dan menguasainya. Pengalaman tersebut menunjukkan adanya tahapan pembelajaran dari pengenalan unsur kebahasaan menuju penggunaannya dalam kegiatan berbicara.

Sementara itu, pengalaman S memperlihatkan pembelajaran yang disusun berdasarkan tingkatan materi. Ia menjelaskan bahwa pembelajaran Maharah Kalam di perguruan tinggi asalnya "dimulai dengan teori dasar dan pengulangan" (S), kemudian berlangsung hingga tingkatan *mubtadi*, *mutawassith*, dan *mutaqaddim*. Pengalaman S menunjukkan bahwa tahapan pembelajaran tercermin dalam pengembangan materi berdasarkan tingkat pembelajaran, meskipun bentuk latihan yang dilaporkannya tidak sepenuhnya sama dengan pengalaman Z dan A.

Berdasarkan perbandingan ketiga pengalaman tersebut, pola ini memiliki karakteristik dominan berupa penyusunan pembelajaran secara bertahap dan pemberian latihan atau pengulangan untuk mendukung praktik berbicara. Perbedaannya terletak pada bentuk penerapan tahapan tersebut: Z mengalaminya melalui latihan hiwar secara berulang, A melalui penguasaan kosakata yang dilanjutkan dengan kegiatan bercerita, sedangkan S melalui pembelajaran yang disusun berdasarkan tingkatan materi. Dengan demikian, ketiganya dikelompokkan dalam satu tipologi bukan karena menggunakan aktivitas pembelajaran yang identik, melainkan karena

Copyright © 2026 The Author(s)

memperlihatkan kecenderungan yang sama dalam menempatkan tahapan pembelajaran dan latihan terarah sebagai bagian penting dari pengalaman belajar Maharah Kalam.

Pola Pembelajaran Berbasis Interaksi Komunikatif

Pola pembelajaran berbasis interaksi komunikatif ditandai dengan keterlibatan mahasiswa dalam kegiatan berbicara yang menekankan pertukaran gagasan dan interaksi timbal balik. Kegiatan pembelajaran tidak hanya diarahkan pada penguasaan materi, tetapi juga memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk menggunakan bahasa Arab secara aktif melalui dialog, diskusi, dan debat. Pengalaman J menunjukkan karakteristik tersebut melalui mata kuliah *munazarah* yang berfokus pada praktik debat menggunakan bahasa Arab. Ia menjelaskan bahwa dalam pembelajaran tersebut kegiatan yang dilakukan lebih banyak berupa praktik daripada ceramah. Menurut J, kegiatan itu melibatkan "interaksi antar pihak" yang memungkinkan mahasiswa saling memberikan tanggapan. Kesempatan berbicara juga lebih banyak diberikan kepada mahasiswa, sedangkan dosen berperan membimbing dan mengarahkan jalannya kegiatan. J menggambarkan peran dosen tersebut sebagai pihak yang "menuntun" mahasiswa dengan memberikan poin-poin dan arahan dalam pelaksanaan debat.

Pengalaman At juga memperlihatkan adanya pembelajaran yang memberikan ruang bagi mahasiswa untuk terlibat dalam praktik berbicara. Dalam mata kuliah *Muhadatsah*, pembelajaran diawali dengan pemaparan materi, kemudian dilanjutkan dengan kegiatan berbicara dan praktik di depan kelas. At menjelaskan bahwa kesempatan berbicara diberikan secara berimbang antara dosen dan mahasiswa. Meskipun keterlibatannya dalam diskusi berlangsung seperlunya, ia tetap mengikuti praktik ketika diminta oleh dosen. Pengalaman yang paling berpengaruh baginya adalah latihan debat. Ia menyatakan bahwa latihan tersebut membuatnya mempelajari "beberapa pola kalimat yang sering digunakan ketika debat" (At). Pernyataan ini menunjukkan bahwa debat tidak hanya menjadi aktivitas berbicara, tetapi juga memberikan pengalaman menggunakan pola-pola ungkapan bahasa Arab dalam konteks penyampaian gagasan.

Berdasarkan perbandingan kedua pengalaman tersebut, karakteristik utama pola ini terletak pada penggunaan interaksi sebagai bagian penting dari praktik Maharah Kalam. Pengalaman J lebih menonjolkan debat sebagai kegiatan pembelajaran yang melibatkan pertukaran tanggapan antarpeserta dengan arahan dosen, sedangkan pengalaman At menunjukkan pembelajaran interaktif melalui praktik berbicara dan latihan debat yang membantu penguasaan ungkapan untuk menyampaikan gagasan. Dengan demikian, kedua informan dikelompokkan dalam tipologi berbasis interaksi komunikatif karena pengalaman belajar mereka memperlihatkan penggunaan bahasa Arab dalam kegiatan yang melibatkan interaksi dan pertukaran gagasan secara lisan.

Pola Pembelajaran Berbasis Tugas dan Performa Lisan

Pola pembelajaran berbasis tugas dan performa lisan ditandai dengan penggunaan tugas atau proyek sebagai sarana untuk menghasilkan praktik berbicara dalam bentuk penampilan tertentu. Pengalaman Ad menunjukkan karakteristik tersebut melalui tugas pembuatan video *masrahiyah* atau drama berbahasa Arab. Tugas ini mengharuskan mahasiswa menyiapkan dan menampilkan dialog dalam bentuk rekaman video. Ad menjelaskan bahwa salah satu pengalaman yang paling diingat dalam pembelajaran Maharah Kalam adalah ketika mahasiswa diminta membuat "video masrahiyah atau drama singkat". Pelaksanaan tugas tersebut berlangsung pada masa pandemi COVID-19 sehingga setiap mahasiswa melakukan perekaman secara mandiri dari rumah. Selain itu, pengalaman Ad juga mencakup kegiatan presentasi kelompok dan wawancara lisan dengan dosen. Ia mengingat bahwa dalam beberapa pertemuan dosen mengajak mahasiswa berbicara melalui kegiatan menyerupai wawancara. Pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa praktik berbicara diwujudkan melalui tugas dan penampilan lisan yang telah dipersiapkan.

Karakteristik serupa ditemukan dalam pengalaman F melalui kegiatan presentasi yang dilakukan secara berulang dalam perkuliahan. F menjelaskan bahwa terdapat dosen yang secara konsisten memberikan tugas presentasi kepada mahasiswa pada setiap pertemuan. Kegiatan tersebut tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi dilanjutkan dengan pemberian umpan balik dan kesempatan untuk melakukan presentasi kembali. F menggambarkan proses tersebut sebagai kegiatan "presentasi, terus dosen memberikan umpan balik, kemudian kami melakukan presentasi ulang". Selain presentasi, F juga memiliki pengalaman mengerjakan proyek bersama teman-temannya untuk mendukung praktik bahasa Arab. Salah satu proyek tersebut berupa pembuatan podcast yang dipersiapkan dan ditampilkan dalam kegiatan internal kampus. Menurut F, proyek tersebut menjadi salah satu pengalaman yang paling berkesan dan berpengaruh terhadap praktik berbicaranya karena melibatkan kerja sama dan latihan bersama.

Berdasarkan perbandingan kedua pengalaman tersebut, pola pembelajaran berbasis tugas dan performa lisan memiliki karakteristik utama berupa pengorganisasian praktik berbicara melalui penyelesaian tugas yang menuntut mahasiswa menghasilkan penampilan lisan. Pengalaman Ad lebih menonjol pada tugas performatif berupa drama video, presentasi, dan wawancara, sedangkan pengalaman F memperlihatkan presentasi berulang yang disertai umpan balik serta proyek kolaboratif berupa podcast. Meskipun bentuk tugas dan pelaksanaannya berbeda, keduanya menunjukkan bahwa praktik berbicara dikembangkan melalui kegiatan yang memerlukan persiapan, pelaksanaan, dan penyajian hasil kerja secara lisan. Atas dasar kesamaan karakteristik tersebut, pengalaman Ad dan F dikelompokkan dalam tipologi pola pembelajaran berbasis tugas dan performa lisan.

Pola Pembelajaran dengan Integrasi Praktik Berbicara yang Terbatas

Pola pembelajaran dengan integrasi praktik berbicara yang terbatas ditandai dengan praktik berbicara yang belum menjadi orientasi dominan dalam keseluruhan pengalaman pembelajaran bahasa Arab. Pengalaman W menunjukkan bahwa tidak terdapat mata kuliah Maharah Kalam secara khusus di perguruan tinggi asalnya. Praktik berbicara lebih banyak muncul melalui aktivitas dalam mata kuliah bahasa Arab secara umum, terutama presentasi. W menyebutkan bahwa pengalaman pembelajaran yang paling diingat adalah "presentasi menggunakan bahasa Arab" (W). Penggunaan bahasa Arab dalam perkuliahan juga bergantung pada jenis mata kuliah dan dosen yang mengajar. Di luar kelas, W memperoleh dukungan dari lingkungan pesantren karena tinggal di asrama sekaligus mengajar di pondok. Meskipun demikian, penggunaan bahasa Arab di lingkungan tersebut belum berlangsung secara konsisten. W menjelaskan bahwa mereka "terkadang menggunakan bahasa Indonesia atau kadang Arab" (W). Ia juga menyebutkan bahwa aturan wajib berbahasa merupakan pengalaman yang paling berpengaruh terhadap praktik berbicaranya.

Pengalaman Fs memperlihatkan karakteristik yang berbeda. Meskipun terdapat mata kuliah Maharah Kalam dengan kegiatan dialog, diskusi, dan presentasi, pengalaman pembelajaran bahasa Arabnya secara keseluruhan lebih menonjol pada penguasaan kaidah dan pembacaan kitab. Fs menjelaskan bahwa pembelajaran di perguruan tinggi asalnya "lebih ke pembelajaran kitab-kitab, pemahaman nahwu-sharaf" (Fs). Ia juga menyebutkan bahwa fokus belajarnya selama S1 bukan secara khusus pada keterampilan berbicara, melainkan "lebih ke qira'ah membaca kitab-kitab klasik" (Fs). Dengan demikian, keberadaan kegiatan praktik berbicara dalam perkuliahan tidak serta-merta menjadikannya orientasi utama dalam keseluruhan pengalaman pembelajaran Fs. Selain itu, ia menilai bahwa praktik bahasa Arab di luar kelas belum didukung oleh lingkungan bahasa yang memadai.

Berdasarkan perbandingan kedua pengalaman tersebut, keterbatasan integrasi praktik berbicara tampak melalui karakteristik yang berbeda. Pada pengalaman W, praktik berbicara tidak difasilitasi melalui mata kuliah khusus dan lebih banyak muncul dalam aktivitas tertentu,

Copyright © 2026 The Author(s)

sedangkan lingkungan pesantren menjadi ruang pendukung di luar perkuliahan. Sementara itu, pada pengalaman Fs, praktik berbicara telah hadir dalam kegiatan perkuliahan, tetapi keseluruhan pengalaman belajarnya lebih berorientasi pada penguasaan kaidah bahasa dan pembacaan kitab. Oleh karena itu, kedua informan dikelompokkan dalam tipologi ini bukan karena tidak memperoleh pengalaman praktik berbicara, melainkan karena praktik tersebut belum menjadi orientasi dominan yang terintegrasi dalam keseluruhan pengalaman pembelajaran bahasa Arab mereka.

Secara keseluruhan, keempat tipologi tersebut memperlihatkan variasi pengalaman pembelajaran Maharah Kalam berdasarkan karakteristik dominan proses pembelajarannya. Pola pertama menekankan tahapan dan latihan terstruktur, pola kedua menonjolkan interaksi serta pertukaran gagasan, pola ketiga mengorganisasikan praktik berbicara melalui tugas dan performa lisan, sedangkan pola keempat memperlihatkan praktik berbicara yang belum menjadi orientasi dominan dalam keseluruhan pengalaman pembelajaran bahasa Arab. Keempat pola tersebut bukan kategori yang sepenuhnya tertutup karena beberapa aktivitas, seperti presentasi, dapat ditemukan pada lebih dari satu pengalaman informan. Penempatan informan dalam setiap tipologi didasarkan pada karakteristik dominan dan keterkaitan antarkegiatan pembelajaran, bukan semata-mata pada keberadaan satu aktivitas tertentu. Tipologi yang dihasilkan merupakan konstruksi analitis untuk menjelaskan keragaman pengalaman pembelajaran yang dibawa mahasiswa dari lingkungan pendidikan sebelumnya, bukan untuk menilai kualitas perguruan tinggi asal ataupun mengukur kemampuan berbicara setiap informan.

Pembahasan

Perspektif Lawrence Stenhouse digunakan untuk memahami keempat tipologi sebagai konfigurasi pengalaman pembelajaran yang terbentuk melalui hubungan antara materi, aktivitas, mahasiswa, pendidik, dan konteks pembelajaran. Dalam konsep curriculum as a process, kurikulum tidak hanya dipahami sebagai rancangan tujuan dan materi yang telah ditetapkan sebelumnya, tetapi juga sebagai proses interaksi antara gagasan pendidikan dan praktik pembelajaran. Oleh karena itu, kurikulum perlu dibaca melalui bagaimana materi diorganisasikan, bagaimana aktivitas pembelajaran dilaksanakan, bagaimana mahasiswa terlibat dalam proses tersebut, serta bagaimana konteks pendidikan turut membentuk pengalaman belajar. Berdasarkan perspektif ini, keempat tipologi dianalisis untuk memahami variasi pengorganisasian dan pelaksanaan pengalaman pembelajaran Maharah Kalam, bukan untuk menilai keberhasilan atau keunggulan masing-masing pola (Humes, 2024).

Pola berbasis tahapan dan latihan terstruktur memperlihatkan bagaimana materi pembelajaran diterjemahkan ke dalam aktivitas yang disusun secara bertingkat. Pengalaman Z melalui latihan hiwar yang diawali dengan membaca, dilanjutkan pengulangan, kemudian praktik tanpa teks, serta pengalaman A melalui pengenalan kosakata yang dilanjutkan dengan kegiatan bercerita menunjukkan hubungan antara materi dan tahapan pengalaman belajar. Sementara itu, pengalaman S memperlihatkan pengorganisasian materi berdasarkan tingkatan pembelajaran. Penekanan pada tahapan dan latihan tersebut memiliki keterkaitan dengan kajian strategi pembelajaran Maharah Kalam yang menggunakan landasan teori belajar behavioristik (Umar et al., 2023), meskipun penelitian ini tidak mengategorikan pengalaman informan berdasarkan teori tersebut. Dalam perspektif *curriculum as a process*, ketiga pengalaman tersebut menunjukkan bahwa kurikulum tidak hanya terletak pada materi yang disediakan, tetapi juga pada bagaimana materi tersebut diolah menjadi pengalaman belajar melalui aktivitas pembelajaran.

Berbeda dengan pola tersebut, pola berbasis interaksi komunikatif lebih menonjolkan keterlibatan mahasiswa dalam pelaksanaan pembelajaran. Pengalaman J melalui debat dalam

mata kuliah munazarah dan At melalui praktik muhadatsah serta latihan debat memperlihatkan bahwa penggunaan bahasa Arab berlangsung melalui interaksi dan pertukaran gagasan. Debat juga menjadi salah satu aktivitas pembelajaran bahasa Arab yang digunakan untuk mengembangkan kompetensi berbicara melalui interaksi dan penyampaian pendapat (Maghfiroh et al., 2025). Hal ini menunjukkan bahwa pengalaman belajar tidak sepenuhnya ditentukan oleh materi atau arahan pendidik, tetapi turut terbentuk melalui keterlibatan mahasiswa dalam aktivitas komunikasi. Dengan demikian, kedua tipologi memperlihatkan variasi proses kurikulum dalam menghubungkan materi, aktivitas pembelajaran, dan pengalaman peserta didik (Humes, 2024).

Pola berbasis tugas dan performa lisan memperlihatkan bagaimana materi pembelajaran diwujudkan melalui kegiatan yang menuntut mahasiswa menghasilkan praktik berbicara secara konkret. Pengalaman Ad melalui pembuatan video *masrahiyah* dan presentasi, serta pengalaman F melalui presentasi berulang yang disertai umpan balik dan proyek podcast, menunjukkan variasi penggunaan tugas sebagai sarana praktik bahasa Arab. Pembelajaran keterampilan berbicara juga dapat dikembangkan melalui pengalaman belajar yang melibatkan aktivitas peserta didik secara langsung, sebagaimana ditunjukkan dalam penerapan siklus *experiential learning* David A. Kolb (Hamidiyyah et al., 2024). Dalam perspektif *curriculum as a process*, pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa pelaksanaan kurikulum tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi juga mencakup proses penerapan dan pengembangan pengalaman belajar melalui aktivitas pembelajaran (Elliott, 2024).

Adapun pola dengan integrasi praktik berbicara yang terbatas menunjukkan bahwa pengalaman pembelajaran perlu dipahami dengan mempertimbangkan konteks pendidikan dan orientasi pembelajaran yang dialami mahasiswa. Pengalaman W memperlihatkan bahwa praktik berbicara lebih banyak muncul melalui aktivitas tertentu, seperti presentasi, sedangkan pengalaman Fs menunjukkan bahwa praktik berbicara telah hadir dalam perkuliahan, tetapi keseluruhan pengalaman belajarnya lebih menonjol pada penguasaan kaidah dan pembacaan kitab. Kedua pengalaman tersebut menunjukkan bahwa keberadaan aktivitas berbicara tidak selalu menjadikannya orientasi dominan dalam keseluruhan proses pembelajaran. Dengan demikian, perspektif Stenhouse membantu memahami bahwa pengalaman kurikulum terbentuk melalui hubungan antara aktivitas pembelajaran, keterlibatan mahasiswa, dan konteks pendidikan yang melingkupinya (Humes, 2024),

Secara keseluruhan, keempat tipologi menunjukkan bahwa pengalaman pembelajaran Maharah Kalam terbentuk melalui konfigurasi hubungan yang berbeda antara materi, aktivitas pembelajaran, keterlibatan mahasiswa, dan konteks pendidikan. Perbedaan tersebut tidak menunjukkan tingkatan kualitas antarpola, melainkan memperlihatkan keragaman proses pengorganisasian dan pelaksanaan pembelajaran. Selain itu, batas antartipologi tidak sepenuhnya bersifat mutlak karena aktivitas yang sama dapat ditemukan dalam pola yang berbeda, meskipun memiliki kedudukan dan fungsi yang tidak selalu sama. Dengan demikian, perspektif *curriculum as a process* dari Stenhouse membantu memahami pembelajaran Maharah Kalam sebagai proses yang dinamis, yang karakteristiknya tidak hanya ditentukan oleh rancangan materi, tetapi juga oleh pelaksanaan aktivitas dan pengalaman mahasiswa dalam konteks pendidikan tertentu (Humes, 2024).

Pemahaman terhadap keempat tipologi tersebut memberikan dasar untuk meninjau kembali pengembangan kurikulum Maharah Kalam dengan mempertimbangkan keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa. Temuan penelitian menunjukkan bahwa pengalaman pembelajaran tidak terbentuk melalui satu konfigurasi yang seragam, sehingga pengembangan kurikulum perlu memperhatikan keterkaitan antara pengalaman awal mahasiswa, pengorganisasian materi, aktivitas pembelajaran, dan konteks penggunaannya. Berdasarkan

Copyright © 2026 The Author(s)

pemahaman tersebut, analisis perspektif Stenhouse selanjutnya diarahkan untuk merumuskan kontribusi teoretis penelitian bagi pengembangan kurikulum Maharah Kalam yang lebih responsif terhadap keragaman pengalaman belajar mahasiswa.

Bertolak dari analisis perspektif Lawrence Stenhouse, kontribusi teoretis penelitian ini terletak pada pemahaman bahwa keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa dapat menjadi pertimbangan dalam memahami dan mengembangkan kurikulum Maharah Kalam pada jenjang Pascasarjana. Empat tipologi yang dikonstruksi dari perbandingan pengalaman sembilan mahasiswa dengan latar perguruan tinggi berbeda memperlihatkan variasi pengalaman dalam memperoleh materi, melakukan latihan berbicara, membangun interaksi, dan menggunakan bahasa Arab. Perbandingan tersebut menghasilkan pemahaman bahwa pengalaman pembelajaran Maharah Kalam tidak terbentuk melalui satu pola yang seragam, melainkan melalui konfigurasi pengalaman yang beragam. Dalam perspektif curriculum as a process, temuan ini memberikan dasar konseptual untuk memahami kurikulum sebagai proses yang mempertimbangkan pengalaman dan kebutuhan peserta didik, bukan semata-mata sebagai rancangan materi dan tujuan yang berlaku seragam (Kilag et al., 2023).

Kontribusi pertama berkaitan dengan penempatan pengalaman pendidikan sebelumnya sebagai salah satu pertimbangan dalam pengembangan kurikulum Maharah Kalam. Temuan penelitian memperlihatkan bahwa mahasiswa memiliki pengalaman yang berbeda dalam memperoleh materi bahasa Arab, mengikuti latihan berbicara, dan menggunakan bahasa dalam lingkungan pendidikan sebelumnya. Perbedaan tersebut memberikan gambaran mengenai pengalaman awal yang dibawa mahasiswa ketika memasuki lingkungan akademik Pascasarjana. Oleh karena itu, pengembangan kurikulum perlu mempertimbangkan pengalaman tersebut untuk memahami kebutuhan belajar mahasiswa, tanpa menjadikan latar belakang pendidikan sebagai ukuran langsung kemampuan berbahasa mereka. Dalam perspektif Stenhouse, pemahaman terhadap karakteristik peserta didik dan konteks pendidikan merupakan bagian penting dalam mengembangkan kurikulum yang berangkat dari pengalaman nyata pembelajaran (Humes, 2024).

Kontribusi kedua berkaitan dengan pemahaman bahwa pengembangan kurikulum Maharah Kalam perlu mengorganisasikan pengalaman belajar melalui keterkaitan antara penguatan dasar kebahasaan, latihan berbicara, interaksi komunikatif, dan penerapan bahasa dalam kegiatan lisan. Keempat tipologi memperlihatkan bahwa unsur-unsur tersebut dapat hadir dengan penekanan dan keterhubungan yang berbeda dalam pengalaman pembelajaran mahasiswa. Temuan ini memberikan dasar untuk memahami bahwa pengembangan kurikulum tidak cukup hanya dengan menyediakan beragam aktivitas, tetapi juga perlu memperhatikan bagaimana setiap aktivitas saling mendukung dalam mencapai tujuan pembelajaran. Dengan demikian, keterpaduan antara tujuan, materi, kegiatan pembelajaran, dan evaluasi menjadi pertimbangan penting dalam pengorganisasian kurikulum Maharah Kalam (Taufiqqurrahman & Karyodiputro, 2019).

Kontribusi ketiga berkaitan dengan pentingnya refleksi pendidik dalam pengembangan kurikulum Maharah Kalam. Keragaman pengalaman pembelajaran yang ditemukan dalam penelitian ini memberikan pertimbangan teoretis bagi pendidik untuk meninjau kesesuaian rancangan dan pelaksanaan pembelajaran dengan pengalaman serta kebutuhan mahasiswa. Dalam perspektif Stenhouse, pertimbangan tersebut dapat dikaitkan dengan gagasan teacher as researcher, yang menempatkan pendidik sebagai pihak yang secara kritis mengkaji praktik pembelajarannya sebagai dasar pengembangan kurikulum. Dengan demikian, gagasan ini menjadi implikasi teoretis bahwa pengembangan pembelajaran Maharah Kalam perlu membuka ruang bagi pengamatan, refleksi, dan penyesuaian praktik pembelajaran secara berkelanjutan (Philippou & Tsafos, 2024).

Kontribusi keempat berkaitan dengan penegasan pentingnya keterhubungan antarkomponen kurikulum dalam pengembangan pembelajaran Maharah Kalam. Temuan penelitian memperlihatkan bahwa praktik berbicara menempati posisi yang berbeda dalam pengalaman pembelajaran mahasiswa, mulai dari kegiatan yang terstruktur hingga praktik yang belum terintegrasi secara dominan dalam keseluruhan pengalaman belajar. Keragaman tersebut memberikan pertimbangan bahwa tujuan, materi, kegiatan pembelajaran, dan evaluasi perlu diorganisasikan secara saling berkaitan dengan memperhatikan pengalaman serta kondisi peserta didik. Dalam konteks ini, pembelajaran Maharah Kalam perlu memperoleh posisi yang jelas dalam pengorganisasian kurikulum, sekaligus tetap terhubung dengan penguasaan unsur kebahasaan dan lingkungan penggunaan bahasa Arab. Dengan demikian, pengembangan komponen kurikulum tidak hanya memperhatikan kelengkapan setiap unsur, tetapi juga kesesuaian dan keterhubungan antarkomponen dengan konteks pembelajaran (Syaifudin, 2017).

Berdasarkan keempat kontribusi tersebut, penelitian ini merumuskan proposisi konseptual awal bahwa pengembangan kurikulum Maharah Kalam yang responsif terhadap keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa perlu mempertimbangkan empat prinsip yang saling berkaitan, yaitu pengenalan pengalaman awal mahasiswa, pengorganisasian pengalaman belajar secara terpadu, refleksi pendidik terhadap praktik pembelajaran, dan penyesuaian komponen kurikulum dengan konteks pendidikan. Keempat prinsip tersebut merupakan hasil sintesis antara temuan empiris penelitian dan perspektif kurikulum Lawrence Stenhouse, bukan model kurikulum yang telah diuji atau diterapkan. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini terletak pada tawaran pemahaman konseptual awal mengenai pengembangan kurikulum Maharah Kalam di lingkungan Pascasarjana dengan mempertimbangkan keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa.

Kesimpulan

Penelitian ini menemukan empat tipologi pola pembelajaran Maharah Kalam berdasarkan keragaman pengalaman pendidikan mahasiswa, yaitu pola pembelajaran berbasis tahapan dan latihan terstruktur, pola pembelajaran berbasis interaksi komunikatif, pola pembelajaran berbasis tugas dan performa lisan, serta pola pembelajaran dengan integrasi praktik berbicara yang terbatas. Temuan utama penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi asal mahasiswa memiliki karakteristik yang beragam dalam pengorganisasian materi, latihan berbicara, interaksi, penggunaan bahasa, dan lingkungan belajar. Keempat tipologi tersebut merupakan konfigurasi pengalaman pembelajaran yang dibentuk berdasarkan persamaan dan perbedaan karakteristik antarinforman, bukan tingkatan kemampuan mahasiswa ataupun penilaian terhadap kualitas perguruan tinggi asal.

Pendekatan kualitatif dengan orientasi konstruksi tipologi mampu menjawab permasalahan penelitian melalui penggalian pengalaman informan, pengelompokan karakteristik, dan perbandingan antarkasus. Selanjutnya, perspektif Lawrence Stenhouse melalui konsep curriculum as a process memberikan landasan untuk menganalisis hubungan antara praktik pembelajaran, peserta didik, materi, dan konteks pendidikan. Sementara itu, gagasan teacher as researcher memberikan implikasi teoretis mengenai pentingnya refleksi pendidik dalam mengembangkan dan menyesuaikan praktik pembelajaran. Perpaduan metode dan perspektif teoretis tersebut menghasilkan pemahaman bahwa pengembangan pembelajaran Maharah Kalam perlu mempertimbangkan pengalaman awal mahasiswa, pengorganisasian pengalaman belajar secara terpadu, refleksi pendidik terhadap praktik pembelajaran, serta penyesuaian komponen kurikulum dengan kebutuhan dan konteks pendidikan. Keempat prinsip

Copyright © 2026 The Author(s)

tersebut merupakan proposisi konseptual yang dihasilkan dari sintesis temuan empiris dan perspektif Stenhouse, bukan model kurikulum yang telah diuji penerapannya.

Penelitian ini memiliki keterbatasan pada jumlah informan yang melibatkan sembilan dari dua puluh mahasiswa dalam satu kelas dan satu program studi. Selain itu, konstruksi tipologi terutama didasarkan pada pengalaman pembelajaran mahasiswa di perguruan tinggi asal yang diperoleh melalui wawancara, sehingga temuan belum mencakup seluruh variasi praktik pembelajaran Maharah Kalam di lingkungan pendidikan tinggi. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan informan dari program studi dan perguruan tinggi yang lebih beragam serta mengombinasikan penelusuran pengalaman belajar dengan observasi praktik pembelajaran di institusi asal. Penelitian lanjutan juga dapat mengkaji lebih jauh penerapan proposisi konseptual yang dihasilkan dalam pengembangan kurikulum dan praktik pembelajaran Maharah Kalam di lingkungan Pascasarjana.

References

Agil, A. A., & Mahmudah, M. (2025). Arabic Proverbs as a Pedagogical Tool to Enhance Arabic Speaking Skills among University Students. *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab*, *13*(2), 495–510. https://doi.org/10.23971/altarib.v13i2.10603

Anisatussehra. (2021). Problematika Latar Belakang Pendidikan Mahasiswa dan Implikasinya dalam Pembelajaran Bahasa Arab Intensif Studi Kasus di FEBI UINSA. *El-Tsaqafah: Jurnal Jurusan PBA*, *20*(2), 209–224. https://doi.org/10.20414/tsaqafah.v20i2.3827

Azizah, A. K., Mukarromah, F., & Ainiy, N. (2023). The Influence of Pesantren Educational Background on Arabic Language Competence of Students in Islamic Higher Education. *Journal of Arabic Language Learning and Teaching (JALLT)*, *1*(2), 75–84. https://garuda.kemdiktisaintek.go.id/documents/detail/3885334

Elliott, J. (2024). The Stenhouse legacy and the development of an applied research in education tradition. *BERA: The Curriculum Journal*, *35*(4), 706–721. https://doi.org/10.1002/curj.291

Hamidiyyah, H., Sutaman, S., Mustofa, S., Maimunah, I., & Nasution, R. F. (2024). Learning Arabic Speaking Skills and Implications Guided by the David A Kolb Experiential Learning Cycle in Higher Education. *ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, Dan Budaya Arab*, *7*(1), 114–134. https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v7i1.67575

Hasbi, M., & Yani, P. R. (2024). Application of the Arabic Book in Your Hands in Learning Speaking Skills for Students in Higher Education. *IJ-ATL: International Journal of Arabic Teaching and Learning*, *08*(01), 1–11. https://doi.org/10.33650/ijatl.v8i1.6938

Humes, W. (2024). Stenhouse in Scotland and England: Context and Culture in Curriculum Development. *BERA: The Curriculum Journal*, *35*(3), 349–366. https://doi.org/10.1002/curj.260

Idrisa, Z., Machmudah, U., & Yurisa, P. R. (2025). Improving Speaking Skills Through the Use of YouTube " Arabic Podcast " Among Graduate Students of Higher Education. *IJ-ATL: International Journal of Arabic Teaching and Learning*, *09*(02), 176–189. https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/ij-atl/article/view/12060

Kautsar, N. Al, Mustofa, M. T., & Baroroh, U. (2025). The Impact Of Asian Parliamentary Debate Techniques On The Arabic Speaking Skills Of University Students. *Nady Al-Adab: Jurnal Bahasa Arab*, *22*(2), 106–119. https://journal.unhas.ac.id/index.php/naa/article/view/45351

Khasanah, L. N., & Tantowi, Y. A. (2023). Problematika Pembelajaran Bahasa Arab pada Mahasiswa Lulusan Umum di Prodi Pendidikan Bahasa Arab Universitas Pendidikan

Indonesia. *Tadris Al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *2*(1), 113–123. https://doi.org/10.15575/ta.v2i1.23072

Khotimah, M. H., Indriati, S., & Nasution, S. (2024). Pendekatan Komunikatif dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Maharah Istima' dan Kalam. *INNOVATIVE: Journal Of Social Science Research*, *4*(6), 5051–5068. https://doi.org/10.31004/innovative.v4i6.17084

Kilag, O. K. T., Catacutan, A. B., Carreon, P. I., Arcillo, M. T., Figer-Canes, R. M. T., & Mansueto, D. P. (2023). Lawrence Stenhouse in Curriculum Development: Integrative Review. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, *1*(1), 77–87. https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/7

Lubis, I., Lessy, Z., & Hasan, M. N. (2022). The Students' Difficulties in Practicing Arabic's Maharah Kalam at the Arabic Language Education Department IAIN Langsa. *El-Tsaqafah: Jurnal Jurusan PBA*, *21*(1), 1–14. https://doi.org/10.20414/tsaqafah.v21i1.4690

Lukmana, R. D., Nadlir, N., & Wafa, A. (2024). Problematika Heterogenitas Latar Belakang Pendidikan dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Ma'had Al Ihsan Surabaya. *Jurnal Al-Fawa'id: Jurnal Agama Dan Bahasa*, *14*(1), 30–45. https://doi.org/10.54214/alfawaid.Vol14.Iss1.497

Maghfiroh, R., Bakheet, B. M., & Anwar, M. S. (2025). Arabic Language Debates to Enhance Speaking Competence at Islamic Boarding Schools. *Asalibuna*, *09*(01), 225–243. https://doi.org/10.30762/asalibuna.v9i01.5902

Maimunah, I. (2019). Teaching Speech Skills Using Role Modeling. *IJAZ ARABI: Journal of Arabic Learning*, *2*(1), 50–63. https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v2i1.5792

Muttaqin, Z., Akbar, M. A., Fitri, A. A., & Daroini, S. (2026). Typology of Arabic Language Learning in Three Regional Pesantren: A Phenomenological Study and Its Implementation in Contextual Curriculum Development. *Al-Muhawarah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *02*(01), 31–42. https://ejournal.uiidalwa.ac.id/index.php/almuhawaroh/article/view/4083/1305

Philippou, S., & Tsafos, V. (2024). Recontextualising Stenhouse: Instantiations of the 'teacher as researcher' metaphor in Greece and Cyprus. *BERA: The Curriculum Journal*, *35*(4), 567–585. https://doi.org/10.1002/curj.286

Rantisi, M. Z., Rosdiana, S., Saputra, A., Fauzan, A., Lukman, & Fadliansyah, A. (2022). Analysis of Students' Difficulties in Speaking Arabic in the Kalam Course. *BENJOLE, Borneo Journal of Language and Education*, *2*(2), 213–231. https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.8591

Rizky, M. (2025). Problematika Latar Belakang Pendidikan Mahasiswa Bahasa Arab di Universitas Jambi. *Al-Kalimat: Journal of Linguistic and Arabic Teaching*, *1*(2), 102–107. https://doi.org/10.61166/alkalimat.v1i2.21

Setiyawan, A. (2018). Problematika Keragaman Latar Belakang Pendidikan Mahasiswa dan Kebijakan Program Pembelajaran Bahasa Arab. *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *5*(2), 195–213. https://doi.org/10.15408/a.v5i2.6803

Stapley, E., Keeffe, S. O., & Midgley, N. (2022). Developing Typologies in Qualitative Research: The Use of Ideal-type Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *21*, 1–9. https://doi.org/10.1177/16094069221100633

Sugirma, Hamid, M. A., & Arifa, Z. (2026). Project-Based Learning in Arabic Speaking Instruction: Students' Perceptions from a Muhadatsah Course in Higher Education. *Syamil Journal of Islamic Education*, *14*(1), 62–77. https://journal.uinsi.ac.id/index.php/syamil/article/view/12782

Sugiyono. (2020). Metodologi Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R & D. In *Alfabeta*. https://digi-

Copyright © 2026 The Author(s)

lib.stekom.ac.id/assets/dokumen/ebook/feb_35efe6a47227d6031a75569c2f3f39d44fe2db43_1652079047.pdf

Syaifudin, M. (2017). Strategi Pengembangan Komponen Kurikulum Bahasa Arab. *Jurnal Alfazuna: Jurnal Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *2*(1), 72–90. https://doi.org/10.15642/alfazuna.v2i1.248

Syukran. (2019). Student Heterogeneity and Achievement: A Study on Policies at Arabic Education Department of IAIN Lhokseumawe. *Alsinatuna: Journal of Arabic Linguistics and Education*, *4*(2), 201–213. https://doi.org/10.28918/alsinatuna.v4i2.2044

Takdir, Agung, N., & AR, A. (2024). Optimizing Students' Speaking Skills: Arabic Language Learning Model Based on Bi'ah Lugawiyyah in Islamic Higher Education Institutions. *Al-Ta'rib*, *12*(2), 455–468. https://doi.org/10.23971/altarib.v12i2.9151

Taufiqqurrahman, M., & Karyodiputro, M. I. (2019). Model dan Prinsip Pengembangan Kurikulum Bahasa Arab. *Jurnal Pendidikan & Keislaman*, *6*(1), 88–107. https://media.neliti.com/media/publications/290470-model-dan-prinsip-pengembangan-kurikulum-ec500688.pdf

Umar, M., Bahruddin, U., & Kholil, A. (2023). Istirâtijiyyât Ta'lîm Mahârah al-Kalâm ʿalâ Asâs an-Nazariyyah as-Sulûkiyyah. *International Journal of Arabic Language Teaching*, *5*(2), 259–273. https://repository.uin-malang.ac.id/15779/

Wahdah, N., Mubarak, M. R., Ilmiani, A. M., & Almuddin, A. (2024). Investigation on the Students' Perceptions of the Arabic Speaking Skills toward the Contextual Teaching Learning Implementation. *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *11*(1), 46–59. https://journal.uinjkt.ac.id/index.php/arabiyat/article/view/39075

Zulharby, P., Rasyid, Y., & Nuruddin. (2019). The Characteristics of Teaching Material Arabic Speaking Skills in Higer Education. *Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, *11*(2), 194–213. https://doi.org/10.24042/albayan.v11i2.5175

عزيز, م. س., & لطفي, م. م. (2024). تعليم اللغة العربية: المشكلات وحلولها. *Al-Tadris: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *12*(1). https://doi.org/10.21274/tadris.2024.12.1.480-394

ليلى, ن., إبراهيم, ف. م. آ., & محمودة, أ. (2025). نموذج التعليم على المشكلات لتحسين مهارة الكلام باللغة العربية في التعليم العالي. *Al-Ta'rib*, *13*(1), 199–210. https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.9189

---Halaman ini sengaja dikosongkan---