



## TRANSFORMASI KOMPETENSI PEDAGOGIS GURU BAHASA ARAB MELALUI PENDAMPINGAN PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI DI KOTA PARIAMAN SUMATERA BARAT

Fauzana Annova<sup>1</sup>, Hanomi<sup>2</sup>, Sri Indah Lestari<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Universitas Islam Negeri Imam Bonjol, Padang, Indonesia

Email: [fauzanaannova@uinib.ac.id](mailto:fauzanaannova@uinib.ac.id)

Corresponding author: Fauzana Annova

DOI: <http://dx.doi.org/10.30829/pema.v5i1.4910>

### ABSTRAK

Kesenjangan antara pemahaman teoretis dan implementasi praktis pembelajaran berdiferensiasi masih menjadi tantangan signifikan bagi guru bahasa Arab di madrasah tsanawiyah. Program pendampingan berbasis *Community-Based Research* (CBR) ini dirancang untuk menjembatani gap tersebut melalui transformasi kompetensi pedagogis yang sistematis dan berkelanjutan. Kegiatan melibatkan 20 guru bahasa Arab MTs di Kota dan Kabupaten Padang Pariaman dengan menerapkan metode integratif: workshop intensif full day, praktik terbimbing, dan pendampingan berkelanjutan. Hasil pendampingan menunjukkan peningkatan kompetensi guru dalam empat aspek krusial: (1) kesadaran reflektif terhadap pengaruh gaya belajar personal terhadap praktik mengajar; (2) kemampuan merancang pembelajaran berdiferensiasi yang berpusat pada kebutuhan siswa; (3) keterampilan mengadaptasi materi sesuai tingkat kesiapan belajar siswa; dan (4) kompetensi mengembangkan produk pembelajaran variatif. Program ini berkontribusi signifikan dalam memfasilitasi transformasi pedagogis guru bahasa Arab yang responsif terhadap keberagaman karakteristik siswa di madrasah tsanawiyah, sekaligus menawarkan model pendampingan guru yang dapat direplikasi pada konteks serupa.

Kata Kunci: Pembelajaran Berdiferensiasi, *Community-Based Research* (CBR), Kompetensi Pedagogis, Guru Bahasa Arab

### ABSTRACT

The gap between theoretical understanding and practical implementation of differentiated instruction remains a significant challenge for Arabic language teachers in madrasah tsanawiyah (Islamic junior high schools). This mentoring program, grounded in *Community-Based Research* (CBR), was designed to bridge this gap through systematic and sustained transformation of pedagogical competence. The program involved 20 Arabic language teachers from madrasah tsanawiyah in Pariaman City and Padang Pariaman Regency, employing an integrative approach consisting of intensive full-day workshops, guided practice, and continuous mentoring. The findings revealed improvements in teachers' competence across four critical aspects: (1) reflective awareness of the influence of personal learning styles on teaching practices; (2) ability to design student-centered differentiated instruction; (3) skills in adapting materials according to students' readiness levels; and (4) competence in developing varied learning products. This program contributes significantly to facilitating pedagogical transformation that is responsive to the diverse characteristics of students in madrasah tsanawiyah, while offering a teacher mentoring model that can be replicated in similar contexts.

## PENDAHULUAN

Kompetensi pedagogis merupakan salah satu dari empat kompetensi utama yang harus dimiliki guru, selain kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional (Indonesia, 2019). Kompetensi ini bukan sekadar kemampuan teknis mengajar, melainkan kapasitas mendalam untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran yang berpihak pada kebutuhan siswa (*student-centered learning*) (Abidin & Fadli, 2025; Na'im, 2021). Guru yang memiliki kompetensi pedagogis yang baik akan mampu memfasilitasi perkembangan optimal peserta didik secara holistik-kognitif, afektif, dan psikomotorik. Dalam konteks pembelajaran berdiferensiasi, kompetensi pedagogis mencakup kemampuan mengidentifikasi karakteristik siswa, merancang strategi pembelajaran adaptif, mengembangkan assessment yang variatif, dan melakukan refleksi kritis terhadap praktik mengajar (Hu, 2024; Ramaila, 2025).

Pembelajaran berdiferensiasi telah menjadi imperatif pedagogis dalam mewujudkan keadilan dan ekuitas pembelajaran (*learning equity*) yang responsif terhadap keragaman karakteristik siswa (Iryani et al., 2023; Marlina, 2019). Namun demikian, implementasi pembelajaran berdiferensiasi di madrasah menghadapi tantangan sistemik yang kompleks dan multidimensional. Studi menunjukkan bahwa hambatan utama bersumber dari keterbatasan pemahaman konseptual guru, defisit keterampilan teknologi pedagogis, minimnya kreativitas dalam merancang diferensiasi, serta konstrain temporal dan administratif yang membebani guru (Faiz et al., 2022; Sutrisno et al., 2023). Problematika kesenjangan antara pengetahuan teoretis dan kemampuan praktis (*theory-practice gap*) yang mengakibatkan pembelajaran berdiferensiasi masih berada pada tataran wacana tanpa implementasi yang bermakna (Maulidya & Hafidz, 2024) (Suprayogi, 2024; Whitley et al., 2019).

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di madrasah, urgensi diferensiasi menjadi semakin krusial mengingat kompleksitas linguistik bahasa Arab yang mencakup empat keterampilan berbahasa (*maharah lughawiyah*); menyimak (*istima'*), berbicara (*kalam*), membaca (*qira'ah*), dan menulis (*kitabah*) -- yang meniscayakan pendekatan pedagogis adaptif dan kontekstual (Ma'wa et al., 2023; Weri et al., 2025). Guru bahasa Arab khususnya menghadapi dilema tersendiri, dimana kompetensi pemanfaatan media dan teknologi pembelajaran masih berada pada level yang memprihatinkan, bahkan di madrasah yang telah memiliki fasilitas memadai (Maulidya & Hafidz, 2024). Fenomena ini mengindikasikan kebutuhan mendesak akan program pendampingan sistematis yang mampu mentransformasi kompetensi pedagogis guru melalui pendekatan *Community-Based Research* (CBR) yang menekankan pada kolaborasi, praktik reflektif, dan keberlanjutan (Wallerstein & Duran, 2017)

Fenomena implementation gap ini terartikulasi dengan jelas di wilayah Kota Pariaman dan Kabupaten Padang Pariaman, Sumatera Barat, dimana para guru bahasa Arab menghadapi hambatan sistemik yang saling berkelindan: kurangnya dukungan institusional dalam penyediaan infrastruktur digital untuk media pembelajaran kontemporer, kesenjangan teoretis-praktis dalam memahami dan mengoperasionalkan prinsip-prinsip diferensiasi; absennya program pengembangan profesional berkelanjutan (*continuous professional development*) yang spesifik untuk pembelajaran bahasa Arab (Marlina, 2019); beban kerja administratif yang berlebihan; keterbatasan sumber daya pembelajaran berbasis *maharah lughawiyah*; serta

kurangnya kompetensi teknologi pedagogis (*technological pedagogical knowledge*) (Amaliyah, 2024; Rahmawati, 2024), Paradoks yang terjadi adalah sebagian guru telah memiliki kesadaran metodologis (*methodological awareness*) yang memadai, namun terkendala oleh hambatan struktural yang menciptakan jarak antara kesadaran dan praktik.

Pendampingan kolaboratif merupakan pendekatan alternatif yang menawarkan solusi atas keterbatasan model pelatihan konvensional. Model ini menekankan proses pembelajaran profesional yang partisipatif, dialogis, dan kontekstual, dimana guru tidak diperlakukan sebagai objek pasif transfer pengetahuan, melainkan sebagai *co-creator* dalam membangun pengetahuan (Tuti Mutia dkk, 2025). Pendampingan kolaboratif memfasilitasi proses refleksi kritis (*critical reflection*), praktik terbimbing (*guided practice*), dan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) yang memungkinkan guru untuk mengkonstruksi pemahaman mendalam tentang prinsip dan praktik pembelajaran berdiferensiasi dalam konteks pembelajaran bahasa Arab yang spesifik. Pendekatan ini sejalan dengan teori *communities of practice* yang menekankan bahwa pembelajaran profesional terjadi paling efektif dalam konteks kolaboratif dimana praktisi berbagi pengalaman, memecahkan masalah bersama, dan mengkonstruksi pengetahuan secara kolektif (Dulfer et al., 2024; Mohamed et al., 2024).

Program pendampingan ini dirancang sebagai respons terhadap urgensi tersebut, dengan melibatkan 20 orang guru bahasa Arab dari MTsN 3 Pariaman, Kota Pariaman (12 guru), dan Kabupaten Padang Pariaman (8 guru). Program ini mengadopsi model *workshop plus practice* yang dilanjutkan dengan pendampingan berkelanjutan melalui *platform WhatsApp* yang memungkinkan guru untuk berkonsultasi, berbagi praktik baik (*best practices*), dan saling mendukung secara kontinu. Integrasi teknologi digital dalam pendampingan memungkinkan aksesibilitas yang lebih tinggi, mengatasi hambatan geografis dan temporal, serta memfasilitasi dokumentasi proses pembelajaran profesional yang dapat direfleksikan secara berkelanjutan (Lantz-Andersson et al., 2018).

Program pengabdian ini bertujuan untuk: (1) Memfasilitasi kesadaran reflektif terhadap pengaruh gaya belajar personal terhadap praktik mengajar; (2) Mengakselerasi kemampuan merancang pembelajaran berdiferensiasi yang berpusat pada kebutuhan siswa; (3) Membangun keterampilan mengadaptasi materi sesuai tingkat kesiapan belajar siswa; dan (4) Menumbuhkan kompetensi mengembangkan produk pembelajaran variatif. Tujuan-tujuan ini dirumuskan berdasarkan analisis kebutuhan (*needs analysis*) yang komprehensif dan diselaraskan dengan kebijakan Kurikulum Merdeka yang mengusung prinsip pembelajaran berdiferensiasi sebagai salah satu pilar utama (Fauzi, 2022).

Kebaruan (*novelty*) program ini terletak pada integrasi antara pendampingan intensif, praktik terbimbing, dan dukungan berkelanjutan berbasis digital yang dirancang secara spesifik untuk konteks pembelajaran bahasa Arab berdiferensiasi. Pendekatan ini melampaui model pelatihan konvensional yang cenderung episodik dan diskontinu dengan menawarkan pendampingan berkelanjutan yang memungkinkan guru untuk mengimplementasikan pembelajaran berdiferensiasi secara gradual, reflektif, dan adaptif. Secara teoretis, program ini berkontribusi pada pengembangan model pendampingan guru yang responsif terhadap kompleksitas implementasi inovasi pedagogis dalam konteks madrasah. Secara praktis, program ini menawarkan *blueprint* yang dapat diadaptasi oleh madrasah, Kementerian Agama, dan institusi pengembangan

profesional guru dalam merancang program pengembangan yang lebih efektif, kontekstual, dan berkelanjutan.

## METODOLOGI PENELITIAN

*Community-Based Research* Metode yang akan digunakan dalam kegiatan pengabdian berbasis penelitian ini adalah *Community-Based Research* (CBR), yaitu metode penelitian yang dilakukan secara kolaboratif antara peneliti dan komunitas untuk mengidentifikasi, merumuskan, dan menyelesaikan masalah yang dihadapi komunitas tersebut secara partisipatif. Dalam konteks pengabdian masyarakat, CBR menekankan keterlibatan aktif seluruh pemangku kepentingan, seperti guru, siswa dan kepala madrasah, sehingga solusi yang dihasilkan sesuai dengan kebutuhan dan kondisi local (Muhid & Fahmi, 2018).

Adapun Tahapan Pelaksanaan CBR, Menurut Joanna Ochocka (Jason & Glenwick, 2016; Muhid & Fahmi, 2018), proses CBR terdiri dari empat tahap utama:

a) *Laying Foundation* (Peletakan Dasar):

Menentukan lokasi dan fokus pengabdian berdasarkan kebutuhan nyata komunitas. Pada tahap ini, tim pengabdian masyarakat memilih Madrasah Tsanawiyah di Sumatera Barat yang memiliki tantangan dalam menerapkan *differentiated learning* pada proses pembelajaran Bahasa Arab. Madrasah Tsanawiyah yang dianggap paling membutuhkan akan dijadikan lokasi kegiatan pendampingan.

b) *Research Planning* (Perencanaan Penelitian):

Menyusun rancangan kegiatan pengabdian, termasuk pelatihan guru tentang pembelajaran berdiferensiasi dan pengembangan media pembelajaran yang sesuai. Pada tahap ini disusun rancangan instrument penelitian yang akan digunakan untuk menghimpun data/ informasi berkaitan dengan kondisi pembelajaran bahasa Arab dan pemahaman guru tentang pembelajaran berdiferensi serta penerapannya dalam pembelajaran bahasa Arab yang menuntut kemahiran berbahasa (*maharah lughawiyah*).

c) *Information Gathering and Analysis* (Pengumpulan dan Analisis Data):

Melakukan observasi, wawancara, dan diskusi bersama guru dan siswa untuk mengidentifikasi kendala dan kebutuhan pembelajaran Bahasa Arab. Setelah dilakukan survey awal diperoleh informasi bahwa Madrasah Tsanawiyah yang dinilai paling membutuhkan pendampingan dalam menerapkan pembelajaran bahasa Arab berbasis *differentiated learning* adalah Madrasah Tsanawiyah di Pariaman dan Kabupaten Padang Pariaman Sumatera Barat.

d) *Action and Finding* (Aksi dan Hasil):

Melaksanakan pelatihan, pendampingan, dan evaluasi hasil pembelajaran secara berkelanjutan dengan melibatkan seluruh pihak terkait (Jason & Glenwick, 2016; Muhid & Fahmi, 2018),. Pada tahap ini disusun rancangan kegiatan dan muatan materi yang akan disampaikan dalam rangkaian kegiatan pendampingan, agar tujuan pendampingan dapat dicapai secara maksimal. Kegiatan pendampingan akan melibatkan 20 orang guru bahasa Arab Madrasah Tsanawiyah di wilayah Kota dan Kabupaten Padang Pariaman

CBR memfasilitasi knowledge co-creation antara akademisi dan praktisi, memastikan bahwa intervensi yang dikembangkan benar-benar responsif terhadap kebutuhan riil dan konteks spesifik komunitas guru bahasa Arab

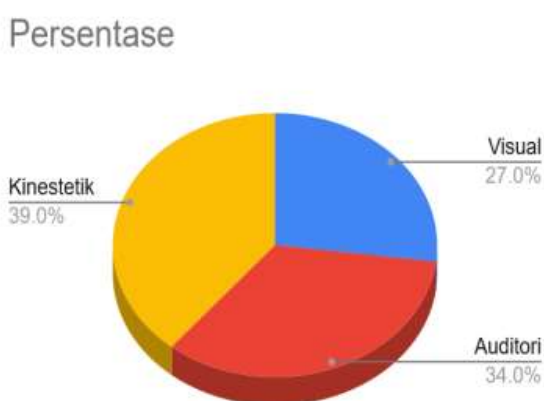
## HASIL DAN PEMBAHASAN

Adapun kegiatan workshop ini diagendakan full day, dengan tema utama: Dari Cara Belajar Ke Gaya Mengajar: Diferensiasi Konten, Proses dan Produk yang Efektif.



Gambar 1 : PPT Pembuka Materi yang disampaikan dalam Kegiatan Pendampingan/*Workshop*

Pada materi pertama ini, terdapat empat sub bahasan yang disampaikan., yaitu: Konsep pembelajaran berdiferensiasi, Pengaruh gaya belajar guru terhadap gaya mengajar, Diferensia konten, proses, dan produk dan Implementasi praktis dalam pembelajaran. Konsep pembelajaran berdiferensiasi yang dijelaskan disini adalah bahwasanya pendekatan pembelajaran yang digunakan mesti menyesuaikan proses belajar-mengajar dengan kebutuhan, minat, kesiapan, dan gaya belajar setiap siswa. Bahwa siswa yang ada dalam satu kelas belajar itu beragam, mulai dari perbedaan minat, kesiapan samapi gaya belajar yang berbeda. Penekanan yang dibahas disini adalah perbedaan gaya belajar siswa. Berdasarkan hasil penelitian, diungkapkan bahwa 39% siswa kinestetik, 34% siswa Auditori dan 27% siswa Visual.



Gambar 2: Persentase gaya belajar siswa diungkapkan Adi W. Gunawan dalam buku *Genius Learning Strategy*

Perbedaan gaya belajar tersebut, akan mempengaruhi gaya bahasa dalam berkomunikasi dan dalam menerima instruksi. Pada siswa visual misalnya, mereka akan

lebih cenderung menggunakan pilihan kata dalam berkomunikasi, “Saya bisa melihat maksud bapak”, “Ini Kelihatannya bagus”, “Bisakah anda bayangkan” dan “Hal ini tampak Cukup rumit”. Dalam pembelajaran gunakan: Body language, buku/majalah, tulisan dengan warna yang menarik, grafik, kata-kata kunci yang dipajang dan poster.




Selanjutnya pada siswa auditori “Ini terdengar bagus”, “Penjelasannya masih terdengar kurang jelas” ataupun “Kedengarannya hal itu menarik”. Adapun dalam pembelajaran gunakan: Suara yang jelas dengan intonasi yang menarik, musik, diskusi, membaca dengan keras dan kerja kelompok. Pada siswa kinestetik, cenderung menggunakan bahasa “Ini rasanya kurang pas”, “saya ingin anda merasakan hal ini” dan “Ini rasanaya masih kurang jelas”. Kemudian dalam pembelajaran gunakan: Keterlibatan fisik, bermain peran, peta konsep dan menggunakan gerakan tubuh.

Pada sub bagian kedua dibahas mengenai Pengaruh gaya belajar guru terhadap gaya mengajar. Penjelasan bagaian ini diawali dengan tes gaya belajar guru. Terdapat tiga puluh enam butir pernyataan yang mesti dipilih guru, yaitu pernyataan yang dianggap paling mendekati dengan komdisi diri masing-masing. Adapun daftar pernyataan yang mesti dipilih guru dalam tes tersebut adalah sebagai berikut:



Gambar 3 : Peserta workshop sedang mengisi lembar kerja tes gaya belajar guru

Selanjutnya, peserta diminta untuk mengidentifikasi pernyataan nomor berapa saja yang dipilih. Setiap pernyataan akan memberikan informasi tentang gaya belajar yang ada pada diri masing-masing peserta. Setelah peserta mengidentifikasi pernyataan yang mereka pilih, selanjutnya disampaikan tentang makna dari setiap pernyataan pada masing-masing nomor.

<b>Gaya Belajar Visual</b>	<b>Total</b>	
2 3 6 7 12 17	_____	
19 23 25 30 31 33	_____	
<b>Gaya Belajar Auditori</b>	<b>Total</b>	
1 4 8 11 14 15	_____	
16 20 22 27 32 34	_____	
<b>Gaya Belajar Kinestetik</b>	<b>Total</b>	
5 9 10 13 18 21	_____	
24 26 28 29 35 36	_____	

Gambar 4 : Gaya Belajar yang diungkapkan dalam nomor pernyataan yang dipilih oleh peserta

Setelah dilaksanakan tes gaya belajar yang dimiliki oleh masing-masing guru peserta workshop, ditemukan fakta bahwa para guru tersebut memiliki gaya belajar yang berbeda-beda pula. Ada yang dominan kinestetik, ada yang dominan visual, ada yang dominan audio. Walaupun demikian ditemukan satu orang guru dari MTsN I Kota Pariaman yang seimbang gaya belajarnya. Perolehan hasil setiap bagiannya sama.

Setelah semua guru mengetahui gaya belajar dominan yang mereka miliki, penjelasan dilanjutkan dengan penjelasan bahwa sesungguhnya gaya belajar yang dimiliki oleh masing-masing guru telah mempengaruhi gaya mengajar mereka selama ini. Sebagaimana pada saat belajar, seseorang akan menggunakan gaya belajar dominan yang dimilikinya, demikian juga saat mengajar, maka sudah pasti akan mengikuti gaya belajar. Cara belajar yang dianggap mudah oleh seorang guru, akan digunakannya sebagai parameter dalam menentukan langkah mengajar yang efektif, padahal tidak semua siswa mempunyai gaya belajar yang sama dengan guru tersebut. Akibatnya banyak siswa yang tidak cocok dengan gaya mengajar guru, Sehingga tak jarang terjadi kesalahan dalam komunikasi yang digunakan di kelas-kelas saat proses pembelajaran dilaksanakan. Guru akan menganggap siswanya bermasalah, atau sebaliknya siswa menganggap gurunya tidak menyenangkan.

Pada tahap ini, respon guru peserta workshop sangat antusias. Peserta seperti terketuk mengenai penyebab masalah-masalah yang dihadapi dalam kegiatan pembelajaran selama ini. Peserta kemudian secara aktif bertanya, sehingga tercipta suasana diskusi yang hangat. Adanya peserta yang bertanya, berbagi pengalaman dan saling memberikan masukan. Secara khusus ada seorang peserta yang mengungkapkan, bahwa beliau sudah sering mengikuti pelatihan serupa, tapi kali ini beliau benar-benar paham bagaimana mengkondisikan kelas dengan mempertimbangkan perbedaan gaya belajar siswa dan gaya mengajar sendiri yang dipengaruhi oleh gaya belajar dominan yang dimiliki.

Respons antusias peserta ketika menyadari fenomena ini mencerminkan terjadinya *critical reflection* yang mendalam. Peserta yang secara eksplisit menyatakan bahwa meskipun telah sering mengikuti pelatihan serupa, baru kali ini benar-benar memahami akar masalah komunikasi pembelajaran di kelasnya selama ini. Kesadaran ini sejalan dengan penelitian Marlina (2019) yang menekankan bahwa pemahaman guru terhadap keberagaman gaya belajar merupakan fondasi implementasi pembelajaran berdiferensiasi yang efektif. Dengan kesadaran baru ini, guru tidak lagi memandang siswa yang tidak responsif sebagai "siswa bermasalah", melainkan memahami bahwa ketidakcocokan gaya belajar-mengajar menjadi faktor utama dalam hambatan pembelajaran.

Fenomena ini sejalan dengan konsep *pedagogical awareness* yang menekankan bahwa guru cenderung mengajar dengan cara mereka sendiri belajar paling efektif, yang dapat menciptakan misalignment dengan kebutuhan siswa yang memiliki gaya belajar berbeda. Kesadaran transformatif ini merupakan manifestasi dari *reflective practice* yang menjadi fondasi pengembangan kompetensi pedagogis berkelanjutan (Hu, 2024; Ramaila, 2025). Transformasi kesadaran ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat baik, dimana guru mulai mengembangkan *empathetic understanding* terhadap pengalaman belajar siswa yang berbeda dari mereka, yang merupakan prasyarat esensial untuk implementasi pembelajaran berdiferensiasi yang autentik dan responsif (Iryani et al., 2023). Kesadaran ini juga membuka ruang bagi guru untuk mengembangkan

*pedagogical flexibility* – kemampuan untuk mengadaptasi strategi mengajar sesuai dengan keragaman karakteristik siswa, bukan memaksakan satu pendekatan yang uniform.

Pada tahap selanjutnya diuraikan mengenai penjelasan diferensiasi konten, proses, dan produk. Pada diferensiasi konten, materi yang diajarkan disesuaikan dengan tingkat kesiapan atau pengetahuan awal siswa. Membaca/ maharatul qira'ah teks berjenjang. Siswa dengan kemampuan rendah membaca teks pendek atau dialog sehari-hari. Siswa dengan kemampuan tinggi membaca teks yang lebih panjang dan padat. Pendekatan ini mengatasi hambatan yang diidentifikasi dalam studi sebelumnya tentang keterbatasan guru dalam mengadaptasi materi pembelajaran bahasa Arab yang responsif terhadap keberagaman tingkat kemampuan siswa (Maulidya & Hafidz, 2024). Kemudian materi ajar tersebut, juga perlu ditampilkan dengan font yang sesuai dan warna yang menarik, bahkan juga perlu ditambahkan dengan gambar hidup. Dimana gambar tersebut seperti bergerak dan berekspresi. Tampilan materi ajar yang seperti ini, sangat cocok untuk memfasilitasi gaya belajar visual dan kinestetik siswa. Selanjutnya siswa audio terpenuhi kebutuhan gaya belajarnya dengan adanya instruksi “dengarkanlah!”.

Berikut ini contoh materi yang dipandang sesuai dengan diferensiasi konten:

**الحوار**

**أنظروا أعدا!**

**الحوار بين بارزة وعزة**

بارزة : السلام عليكم .  
 عزة : وعليكم السلام .  
 بارزة : يا عزة ! أنظري إلى هذه الصورة ؟  
 عزة : ماذا يا بارزة ؟  
 بارزة : هذا فصلي .  
 عزة : هل هذا فصلك يا بارزة ؟ سبحان الله ... فصلك واسع وجميل .  
 بارزة : نعم يا عزة . هذا فصلي . فصلي واسع وجميل ومثالي للتدريس .  
 عزة : ما شاء الله . فصلك مثالي للتدريس ؟  
 بارزة : متبعًا يا عزة !  
 عزة : كيف صار فصلك مقالًا ؟  
 بارزة : له باب واسع ، وهو مفروش بيساطة ، وبطاقه ، ومكيف ، وتقويم  
 وحرس ، وفي حائطه خريطة للعالم ، وصورة تعليمية ، وزف ، وجدول  
 الدروس ، وساعة حائطية ، وفيه سبورة كبيرة ، وطباشير ملونة ،  
 ومساحة للسبورة ، وخزانة للكتب ، ومعجم ، وموسوعة ، وكراسي

BAHASA ARAB – KELAS VII



النُّصُوصُ

أَنْظُرْ وَأَقْرَأِ النَّصَّ!

النَّصْنُ الْأَوَّلُ

إِسْمِي فَارُوقُ، أَنَا تَلْمِيذٌ فِي الْفَصْلِ السَّابِعِ بِالْمَدْرَسَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ  
 الْحُكُومِيَّةِ ١ بِمَدِينَةِ مَالَانَج. لِي أَصْدِقَاءٌ فِي الْفَصْلِ، مِنْهُمْ: مُحَمَّدٌ، وَمَحْبُوبٌ،  
 وَمَحْفُوظٌ، وَمَسْعُودَةٌ، وَمَرْفُوعَةٌ. حَقِيبَتِي لَوْنُهَا أَخْضَرُ، وَحَقِيبَةُ مُحَمَّدٍ لَوْنُهَا  
 أَسْوَدٌ، فِيهَا مَقْلَمَةٌ وَفِرْجَانٌ وَمِبْرَأَةٌ وَمِمْسَحَةٌ، وَحَقِيبَةُ مَحْبُوبٍ لَوْنُهَا أَزْرَقُ،  
 فِيهَا قَلَمٌ وَمِرْسَمٌ وَحَبْرٌ وَقَلَمٌ رِصَاصٍ وَمِسْطَرَّةٌ، وَحَقِيبَةُ مَحْفُوظٍ لَوْنُهَا أَحْمَرٌ،  
 فِيهَا دَفْطَرٌ وَقِرْطَاسٌ وَمِقْصٌ وَعِلاَفٌ وَكِتَابٌ، وَحَقِيبَةُ مَسْعُودَةَ لَوْنُهَا بِنَفْسَجِيٍّ،  
 وَحَقِيبَةُ مَرْفُوعَةَ لَوْنُهَا كَرْنِيٍّ.

Selanjutnya penjelasan dilanjutkan dengan diferensiasi proses, proses pembelajaran yang dilakukan mesti disesuaikan dengan gaya belajar (visual, auditori, kinestetik) dan minat siswa. Adapun contoh strategi diferensiasi proses dengan topik, taaruf/perkenalan dengan mempertimbangkan perbedaan gaya belajar siswa adalah seperti yang tertuang pada table berikut:

Tabel 1 : proses pembelajaran disesuaikan dengan gaya belajar

Gaya Belajar	Strategi Diferensiasi Proses (Contoh Topik: Ta'aruf / Perkenalan)
<b>Visual</b>	Siswa diminta membuat peta pikiran (mind map) atau diagram alir percakapan perkenalan; Menganalisis teks dialog yang diproyeksikan dengan highlight warna - warna berbeda untuk isim (kata benda) dan fi'il (kata kerja).
<b>Auditori</b>	Siswa mendengarkan rekaman dialog otentik dari penutur asli; Berpartisipasi dalam diskusi kelompok tentang budaya perkenalan Arab; Latihan pengucapan (takbir) secara berulang.
<b>Kinestetik</b>	Siswa melakukan role play (muhawwarah) atau drama pendek tentang perkenalan di situasi berbeda (di pasar, di kampus); Menggunakan gerakan tubuh untuk menghafal kata kerja (fi'il) baru.

Dalam penerapan diferensiasi proses, guru diharapkan mampu untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang mengakomodasi variasi gaya belajar siswa. Sebagai contoh, untuk topik ta'aruf (perkenalan), guru merancang aktivitas yang bervariasi: siswa visual menganalisis teks dengan peta pikiran dan diagram alir; siswa auditori terlibat dalam mendengarkan dialog otentik dan diskusi kelompok; siswa kinestetik melakukan role play dan menggunakan gerakan tubuh untuk penguatan memori (*kinesthetic learning*). Variasi strategi ini mengatasi problematika *one-size-fits-all approach* yang selama ini menjadi hambatan pembelajaran bahasa Arab di madrasah (Ma'wa et al., 2023; Weri et al., 2025).

Kemudian penjelasan tentang diferensiasi produk. Diferensiasi produk merujuk pada variasi hasil pembelajaran yang diharapkan dari siswa, di mana

guru dapat menawarkan pilihan tugas atau proyek yang berbeda kepada siswa berdasarkan minat dan kekuatan mereka dalam Bahasa Arab.



Gambar 5 : Penyampaian tentang diferensiasi konten, proses dan produk

Bentuk konkret dalam penerapan diferensiasi produk, guru diharapkan mampu mengembangkan kompetensi dalam merancang variasi output pembelajaran yang memungkinkan siswa mendemonstrasikan pemahaman mereka melalui modalitas yang sesuai dengan kekuatan individual mereka. Variasi output yang disiapkan guru memberikan kemerdekaan yang memungkinkan siswa mengekspresikan kompetensi bahasa Arab mereka melalui cara yang paling efektif bagi mereka. Kemampuan guru dalam merancang diferensiasi produk ini sejalan dengan temuan Faiz et al. (2022) yang menekankan pentingnya kreativitas guru dalam merancang diferensiasi sebagai kunci keberhasilan implementasi pembelajaran berdiferensiasi.

Program pendampingan telah berhasil memfasilitasi pengembangan kemampuan guru dalam merancang pembelajaran berdiferensiasi yang berpusat pada kebutuhan siswa (*student-centered learning*). Kemampuan ini terartikulasi dalam tiga dimensi diferensiasi yang dikembangkan guru: konten, proses, dan produk (Faiz et al., 2022; Sutrisno et al., 2023). Salah satu kontribusi signifikan program ini adalah pengembangan keterampilan guru dalam mengadaptasi empat keterampilan berbahasa (*maharah lughawiyah*)—*istima'* (menyimak), *kalam* (berbicara), *qira'ah* (membaca), dan *kitabah* (menulis)—sesuai dengan tingkat kesiapan belajar siswa. Keterampilan adaptasi ini sangat krusial dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di madrasah yang menghadapi tantangan keberagaman tingkat kemampuan siswa yang sangat lebar mulai dari siswa yang baru pertama kali belajar bahasa Arab hingga siswa yang telah memiliki background pembelajaran bahasa Arab dari keluarga atau lembaga informal. Kemampuan guru dalam mengadaptasi *maharah lughawiyah* mengatasi hambatan yang diidentifikasi dalam penelitian sebelumnya tentang keterbatasan kompetensi guru dalam merancang materi pembelajaran bahasa Arab yang variatif dan kontekstual (Amaliyah, 2024; Rahmawati, 2024).

Program pendampingan ini berhasil menjembatani *theory-practice gap* melalui model *workshop* intensif yang dilanjutkan dengan praktik terbimbing dan pendampingan berkelanjutan via *community of practice* berbasis WhatsApp Group (Suprayogi, 2024; Whitley et al., 2019). Model ini memfasilitasi proses pembelajaran kolaboratif (*collaborative learning*) dan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) yang sejalan

dengan prinsip pengembangan profesional guru kontemporer (Prastiwi et al., 2023; Notanubun, 2019). Model pendampingan ini juga mengatasi hambatan struktural yang diidentifikasi dalam studi sebelumnya, seperti keterbatasan waktu tatap muka, hambatan geografis, dan beban kerja administratif guru yang tinggi (Marlina, 2019). Pemanfaatan teknologi digital memungkinkan aksesibilitas yang lebih tinggi dan fleksibilitas waktu, sehingga guru dapat mengakses dukungan profesional kapan pun mereka membutuhkannya.

Program ini berkontribusi pada pengembangan model pendampingan guru yang responsif terhadap kompleksitas implementasi inovasi pedagogis dalam konteks madrasah melalui pendekatan *Community-Based Research* (CBR). Model CBR memfasilitasi knowledge co-creation antara akademisi dan praktisi, memastikan bahwa intervensi yang dikembangkan benar-benar responsif terhadap kebutuhan riil dan konteks spesifik komunitas guru bahasa Arab (Wallerstein & Duran, 2017).

Empat tahapan CBR yang dilakukan—*laying foundation, research planning, information gathering and analysis, dan action and finding*—memastikan bahwa program pendampingan ini bukan hanya transfer pengetahuan sepihak dari akademisi ke praktisi, melainkan proses kolaboratif yang melibatkan guru sebagai co-creator dalam mengidentifikasi masalah, merancang solusi, dan mengevaluasi hasil. Pendekatan partisipatif ini meningkatkan *sense of ownership* guru terhadap program dan memastikan keberlanjutan implementasi setelah program pendampingan formal berakhir. Konteks madrasah tsanawiyah memiliki karakteristik unik—mulai dari infrastruktur, komposisi siswa, beban kurikulum, hingga kultur organisasi—yang memerlukan pendekatan pengembangan profesional yang spesifik dan kontekstual, bukan adopsi langsung model yang dikembangkan dalam konteks berbeda.

## KESIMPULAN

Program pendampingan pembelajaran berdiferensiasi berbasis *Community-Based Research* (CBR) untuk guru bahasa Arab di Madrasah Tsanawiyah Kota Pariaman dan Kabupaten Padang Pariaman telah berhasil memfasilitasi transformasi kompetensi pedagogis yang sistematis dan berkelanjutan. Transformasi ini terartikulasi dalam empat dimensi utama: (1) kesadaran reflektif terhadap pengaruh gaya belajar personal pada praktik mengajar, yang membuka ruang bagi *empathetic understanding* terhadap keberagaman karakteristik siswa; (2) kemampuan merancang pembelajaran berdiferensiasi yang berpusat pada kebutuhan siswa melalui diferensiasi konten, proses, dan produk; (3) keterampilan mengadaptasi empat keterampilan berbahasa (*maharah lughawiyah*) sesuai tingkat kesiapan belajar siswa; dan (4) kompetensi mengembangkan variasi output pembelajaran yang memberikan *learner autonomy* kepada siswa.

Program ini berkontribusi signifikan pada pengembangan model pendampingan guru yang responsif terhadap kompleksitas implementasi inovasi pedagogis dalam konteks madrasah. Model CBR yang diterapkan memastikan bahwa intervensi yang dikembangkan benar-benar responsif terhadap kebutuhan riil dan konteks spesifik komunitas guru bahasa Arab, bukan adopsi langsung model yang dikembangkan dalam konteks berbeda. Pendekatan partisipatif ini meningkatkan *sense of ownership* guru dan memastikan keberlanjutan implementasi.

Untuk pengembangan program di masa mendatang, disarankan: (1) memperluas cakupan program pendampingan ke madrasah lain dengan karakteristik serupa; (2)

mengembangkan modul pendampingan yang lebih terstruktur dan dapat direplikasi; (3) melakukan *longitudinal study* untuk mengevaluasi keberlanjutan implementasi pembelajaran berdiferensiasi setelah program pendampingan berakhir; dan (4) mengintegrasikan pengembangan kompetensi teknologi pedagogis (*technological pedagogical knowledge*) dalam program pendampingan untuk merespons tuntutan digitalisasi pembelajaran di era kontemporer.

Program pendampingan ini membuktikan bahwa transformasi kompetensi pedagogis guru memerlukan pendekatan yang holistik, kontekstual, dan berkelanjutan bukan intervensi yang fragmentaris dan temporal. Dengan model pendampingan yang tepat, pembelajaran berdiferensiasi dapat ditransformasi dari wacana teoretis menjadi praktik pedagogis yang autentik dan responsif terhadap keberagaman karakteristik siswa di madrasah tsanawiyah.

#### DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, A., & Fadli, A. (2025). Strategi Penguatan Keterampilan Teknik Mengajar Bahasa Arab dalam Meningkatkan Kompetensi Bahasa Arab Siswa. *Ta'limi | Journal of Arabic Education and Arabic Studies*, 4(2), 179–190.
- Amaliyah, N. (2024). Pengembangan Diri dan Profesionalitas Guru Bahasa Arab sebagai Strategi Menghadapi Tantangan Pembelajaran Abad 21. *Prosiding Konferensi Nasional Mahasiswa Bahasa Dan Sastra Arab*, 1(1), 217–227.
- Dulfer, N., Kriewaldt, J., & McKernan, A. (2024). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1402–1416. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678>
- Faiz, A., Pratama, A., & Kurniawaty, I. (2022). Pembelajaran berdiferensiasi dalam program guru penggerak pada modul 2.1. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2846–2853.
- Fauzi, A. (2022). Implementasi kurikulum merdeka di sekolah penggerak. *Jurnal Pahlawan | Vol*, 18(2), 20–30.
- Hu, L. (2024). Utilization of differentiated instruction in K-12 classrooms: A systematic literature review (2000–2022). *Asia Pacific Education Review*, 25(2), 507–525. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09931-y>
- Indonesia, P. M. P. N. R. (2019). Nomor 16 tahun 2007 tentang. *Standar Kualifikasi Akademik Dan Kompetensi Guru*.
- Iryani, E., Hufad, A., & Rusdiyani, I. (2023). Efektivitas Model Pembelajaran Inklusif Terintegrasi Model Pembelajaran Differensiasi Pada Sekolah Dasar Inklusi. *Research and Development Journal of Education*, 9(2), 968–976.
- Jason, L. A., & Glenwick, D. S. (2016). *HANDBOOK OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO COMMUNITY-BASED RESEARCH*. Oxford University Press. <https://repository.unar.ac.id/jspui/bitstream/123456789/5294/1/Handbook%20of%20methodological%20approaches%20to%20community-based%20research%20%20qualitative%2C%20quantitative%2C%20and%20mixed%20methods%20by%20Leonard%20A.%20Jason%2C%20David%20S.%20Glenwick%20%28z-lib.org%29.pdf>
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302–315.

- Marlina, M. (2019). *Panduan pelaksanaan model pembelajaran berdiferensiasi di sekolah inklusif*. <https://scholar.google.com/scholar?cluster=16408202786542780703&hl=en&oi=scholar>
- Maulidya, N., & Hafidz, M. (2024). Kompetensi Guru Bahasa Arab Dalam Pemanfaatan Teknologi Pembelajaran Dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Studi Kasus MAN 1 Mojokerto. *BARA AJI: Jurnal Keilmuan Bahasa Arab Dan Pengajarannya*, 2(01), 23–41.
- Ma'wa, A., Abdurrahman, A., Najwa, D. Q. N., & Karim, S. M. (2023). Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi Berbasis Proyek Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka pada Pembelajaran Bahasa Arab. *Al-Kalim: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, 2(2), 172–188.
- Mohamed, A., Shraim, Z., Saleh, H., Alshehhi, S., & Khalifa, M. (2024). Arabic language teachers' beliefs and practices of using evidence-based practices for students with learning disabilities in the UAE: a mixed-methods study. *Cogent Education*, 11(1). Scopus. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2418807>
- Muhid, A., & Fahmi, L. (2018). Perubahan Perilaku Open Defecation Free (ODF) melalui Program Sanitasi Total Berbasis Masyarakat (STBM) di Desa Babad Kecamatan Kedungadem Kabupaten Bojonegoro. *Engagement: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 2(1), 99–119.
- Na'im, A. R. (2021). Peningkatan Profesionalisme Guru Bahasa Arab sebagai Upaya Peningkatan Kualitas Pembelajaran Bahasa Arab. *Al-Lisān Al-'arabi*, 1(1), 41–53.
- Rahmawati, F. N. (2024). Pendampingan Pelatihan Media Digital untuk Meningkatkan Kompetensi Guru Bahasa Arab. *TAAWUN*, 4(01), 110–126.
- Ramaila, S. (2025). Unveiling the Potential: A Systematic Review on Harnessing the Affordances of Differentiated Instruction. *Journal of Teaching and Learning*, 19(2), 41–56.
- Suprayogi, M. N. (2024). *Systematic Review of Differentiated Instruction Implementation in Higher Education*. 1483–1487. Scopus. <https://doi.org/10.1109/ICBIR61386.2024.10875734>
- Sutrisno, L. T., Muhtar, T., & Herlambang, Y. T. (2023). Efektivitas pembelajaran berdiferensiasi sebagai sebuah pendekatan untuk kemerdekaan. *DWIJA CENDEKIA: Jurnal Riset Pedagogik*, 7(2). <https://jurnal.uns.ac.id/jdc/article/view/76475>
- Tuti Mutia dkk. (2025). *Implementasi Model Pembelajaran Kolaboratif untuk Meningkatkan Kompetensi Guru Calon dalam Program PPG*. Vol. 20, No 1 April 2025, hal. 214-226.
- Wallerstein, N., & Duran, B. (2017). The theoretical, historical and practice roots of CBPR. *Community-Based Participatory Research for Health: Advancing Social and Health Equity*, 2, 25–46.
- Weri, W. Y., Yuniar, Y., Qaaf, M. A. F., Ramadhan, M. K., & Jannah, M. (2025). Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Pendekatan Berdiferensiasi pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Naskhi Jurnal Kajian Pendidikan Dan Bahasa Arab*, 7(2), 138–151.
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043–1061. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>