

REORIENTASI PENDIDIKAN BAHASA ARAB DALAM PARADIGMA DEEP LEARNING (ANALISIS DESKRIPTIF- KONSEPTUAL TERHADAP MEANINGFUL, MINDFUL, DAN JOYFUL LEARNING)

Edy Sulaiman^{1*}

⁽¹⁾Institut Agama Islam Miftahul Ulum Pamekasan, Indonesia
Alamat: Jl. Raya Palengaan Km. 11, Pamekasan
Korespondensi penulis: edysulaiman270@gmail.com

Abstract. Arabic language education faces challenges stemming from a learning paradigm that remains largely mechanistic characterized by a dominance of rote vocabulary memorization, mastery of grammar and morphology (*nahwu-sharf*), translation, and reproductive exercises which fail to fully guide learners toward deep understanding, communicative competence, reflection, and contextual language application. This situation highlights the need for a pedagogical reorientation aligned with the evolving "Deep Learning" paradigm in education. While prior research has addressed Deep Learning through concepts such as meaningful, mindful, and joyful learning, studies that conceptually map the shift in Arabic language education from a mechanistic model to deep learning remain limited. This study aims to analyze this paradigm shift and formulate the characteristics of Deep Learning-oriented Arabic language education. Employing a qualitative method specifically library research with a descriptive-conceptual approach data were gathered through a literature review of books, scholarly articles, education policy documents, and relevant studies on Arabic language learning and Deep Learning. These data were then analyzed thematically and conceptually through processes of categorization, interpretation, comparison, and synthesis. The findings indicate that this paradigm shift does not entail eliminating vocabulary instruction, grammar and morphology, or language exercises; rather, it transforms their position and orientation, shifting them from being ends in themselves to serving as foundations for understanding, communication, reflection, and contextual language use. Meaningful learning provides relevance and significance; mindful learning fosters awareness and reflection; and joyful learning enhances engagement and positive learning experiences. Consequently, Arabic language education needs to reconstruct its objectives, content, strategies, the roles of educators and learners, and assessment methods to foster learning that is more contextual, reflective, communicative, humanistic, and sustainable.

Keywords: Arabic Language Education, Deep Learning, Meaningful, Mindful, Joyful.

Abstrak. Pendidikan Bahasa Arab menghadapi tantangan paradigma pembelajaran yang masih cenderung mekanistik, ditandai oleh dominasi hafalan mufradāt, penguasaan kaidah *nahwu-sharf*, penerjemahan, serta latihan reproduktif yang belum sepenuhnya mengarahkan peserta didik pada pemahaman mendalam, kemampuan komunikatif, refleksi, dan penerapan bahasa secara kontekstual. Kondisi tersebut menunjukkan perlunya reorientasi pedagogis sejalan dengan perkembangan paradigma *Deep Learning* dalam pendidikan. Penelitian terdahulu telah membahas *Deep Learning* melalui konsep *meaningful*, *mindful*, dan *joyful learning*, tetapi kajian yang secara konseptual memetakan pergeseran pendidikan Bahasa Arab dari pola mekanistik menuju pembelajaran mendalam masih terbatas. Penelitian ini bertujuan menganalisis pergeseran paradigma tersebut serta merumuskan karakteristik pendidikan Bahasa Arab yang berorientasi pada *Deep Learning*. Penelitian menggunakan metode kualitatif dengan jenis library research dan pendekatan deskriptif-konseptual. Data diperoleh melalui telaah literatur terhadap buku, artikel ilmiah, dokumen kebijakan pendidikan, dan kajian relevan mengenai pembelajaran Bahasa Arab dan *Deep Learning*, kemudian dianalisis secara tematik dan konseptual melalui proses kategorisasi, interpretasi, komparasi, dan sintesis. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pergeseran paradigma tidak berarti menghapus pembelajaran kosakata, *nahwu-sharf*, atau latihan bahasa, melainkan mengubah posisi dan

Received: 09 Januari, 2026; Revised: 09 Februari, 2025; Accepted: 09 April, 2026; Published: 09 April 2026

*Corresponding author, edysulaiman270@gmail.com

orientasinya dari tujuan akhir menjadi fondasi bagi pemahaman, komunikasi, refleksi, dan penggunaan bahasa secara kontekstual. *Meaningful learning* memberikan relevansi dan makna, *mindful learning* membangun kesadaran serta refleksi, sedangkan *joyful learning* memperkuat keterlibatan dan pengalaman belajar positif. Implikasinya, pendidikan Bahasa Arab perlu merekonstruksi tujuan, materi, strategi, peran pendidik-peserta didik, dan asesmen menuju pembelajaran yang lebih kontekstual, reflektif, komunikatif, humanis, dan berkelanjutan.

Kata kunci: Pendidikan Bahasa Arab, Deep Learning, Meaningful, Mindful, Joyful.

1. LATAR BELAKANG

Perubahan paradigma pendidikan pada era digital menuntut proses pembelajaran tidak lagi berhenti pada kemampuan peserta didik dalam menerima, menghafal, dan mereproduksi informasi, tetapi bergerak menuju kemampuan memahami, merefleksikan, menghubungkan, dan menerapkan pengetahuan dalam konteks kehidupan. Dalam konteks pendidikan Indonesia, orientasi tersebut semakin memperoleh perhatian melalui gagasan Pembelajaran Mendalam (*Deep learning*) yang diposisikan sebagai pendekatan pedagogis untuk menghadirkan proses belajar yang berkesadaran (*mindful*), bermakna (*Meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*). Kemendikdasmen menegaskan bahwa pembelajaran mendalam bukan merupakan kurikulum baru, melainkan pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai subjek pembelajaran dan mengintegrasikan olah pikir, olah hati, olah rasa, serta olahraga secara holistik (Kemendikdasmen, 2025). Pendekatan tersebut menjadi relevan bagi pendidikan Bahasa Arab karena pembelajaran bahasa tidak semestinya hanya menghasilkan penguasaan kosakata, kaidah gramatikal, dan kemampuan menerjemahkan, tetapi juga kemampuan menggunakan bahasa untuk memahami makna, berkomunikasi, berpikir, dan membangun pengalaman belajar yang relevan.

Persoalan mendasar dalam pembelajaran Bahasa Arab terletak pada kecenderungan pedagogis yang masih menempatkan bahasa sebagai objek pengetahuan teknis. Orientasi terhadap hafalan mufradāt, penguasaan nahwu-sharaf, penerjemahan, dan latihan struktural dapat menghasilkan pengetahuan deklaratif, tetapi belum selalu menjamin terbentuknya pemahaman yang mendalam dan kemampuan menggunakan Bahasa Arab secara kontekstual. Kajian Bariyyah dan Sopian menunjukkan bahwa pembelajaran Bahasa Arab masih menghadapi persoalan surface-level learning ketika praktik pembelajaran lebih menekankan hafalan dan penguasaan struktur sehingga kurang mengembangkan kesadaran, pemaknaan, dan pengalaman belajar peserta didik (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Kondisi tersebut menunjukkan perlunya reorientasi pedagogis yang tidak sekadar mengganti metode, tetapi mengubah cara memahami tujuan, pengalaman, dan kebermaknaan pembelajaran Bahasa Arab.

Perkembangan penelitian mutakhir memperlihatkan meningkatnya perhatian terhadap integrasi *Meaningful*, *mindful*, dan *Joyful Learning*. Kajian sistematis Jumanto dan Wicaksono, misalnya, menganalisis 35 studi empiris mengenai model pembelajaran yang selaras dengan prinsip *Deep learning* dan menunjukkan bahwa ketiga dimensi tersebut berkembang sebagai kerangka pedagogis yang mengintegrasikan pemahaman,

kesadaran, dan keterlibatan peserta didik (Jumanto & Wicaksono, 2026). Penelitian Rosyad dan Kabir secara khusus mengkaji desain materi Bahasa Arab yang *mindful*, *Meaningful*, dan *joyful* serta menunjukkan bahwa perhatian, keterhubungan personal, dan pengalaman positif dapat memperkuat keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran Bahasa (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025). Sementara itu, penelitian Bariyyah dan Sopian menawarkan perspektif Qur'ani dengan menghubungkan ketiga dimensi tersebut dalam pendidikan Bahasa Arab sebagai proses belajar yang integratif dan transformative (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Penelitian lain mengenai implementasi *Deep learning* pada pembelajaran Bahasa Arab, juga mulai mengarahkan perhatian pada perencanaan, pelaksanaan, asesmen, dan tantangan implementasi pendekatan tersebut (HM, 2025).

Meskipun penelitian terdahulu telah memberikan fondasi penting, masih terdapat ruang kajian yang perlu dikembangkan. Sebagian penelitian membahas *Deep learning* secara umum dalam perspektif pedagogis, sebagian lainnya mengkaji implementasinya pada mata pelajaran atau konteks kelembagaan tertentu, sedangkan kajian Bahasa Arab cenderung menitikberatkan pada penerapan praktis atau pengayaan perspektif keislaman (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025) (HM, 2025). Dengan demikian, masih diperlukan analisis yang secara khusus mereorientasikan pendidikan Bahasa Arab melalui hubungan konseptual antara *Meaningful*, *mindful*, dan *Joyful learning* sebagai satu kesatuan paradigma, bukan sebagai tiga teknik pembelajaran yang berdiri sendiri. Research gap inilah yang menjadi titik tolak penelitian ini, terutama untuk menjelaskan bagaimana ketiga dimensi tersebut dapat menggeser orientasi pembelajaran Bahasa Arab dari penguasaan materi menuju pengalaman belajar yang mendalam, reflektif, kontekstual, dan komunikatif.

Atas dasar persoalan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis secara deskriptif-konseptual relevansi paradigma *Deep learning* bagi reorientasi pendidikan Bahasa Arab dengan memfokuskan kajian pada tiga prinsip utama, yaitu *Meaningful learning*, *Mindful Learning*, dan *Joyful Learning*. Penelitian ini diarahkan untuk menjawab bagaimana ketiga prinsip tersebut dapat direkonstruksi dalam pembelajaran Bahasa Arab, bagaimana hubungan antarteganya membentuk pengalaman belajar yang mendalam, serta bagaimana implikasinya terhadap orientasi pedagogis guru, aktivitas peserta didik, materi pembelajaran, dan asesmen. Dengan demikian, urgensi penelitian tidak hanya terletak pada mengikuti perkembangan kebijakan pendidikan nasional, tetapi juga pada kebutuhan epistemologis untuk menempatkan pendidikan Bahasa Arab sebagai proses pembentukan kemampuan linguistik sekaligus pengalaman belajar yang sadar, bermakna, dan menyenangkan. Kebijakan nasional sendiri menekankan bahwa pembelajaran mendalam diarahkan agar peserta didik tidak hanya mengingat informasi, tetapi memahami makna pembelajaran dan mampu menerapkannya dalam kehidupan (Musa'ad et al., 2024).

Secara konseptual, penelitian ini menghasilkan proposisi bahwa reorientasi pendidikan Bahasa Arab berbasis *Deep learning* dapat dibangun melalui integrasi tiga dimensi yang saling melengkapi. *Meaningful learning* memberikan basis pemaknaan

dengan menghubungkan materi Bahasa Arab dengan pengalaman, kebutuhan, dan kehidupan nyata peserta didik; *Mindful learning* memberikan basis kesadaran melalui perhatian, refleksi, regulasi diri, dan kesadaran terhadap proses belajar; sedangkan *Joyful learning* memberikan basis keterlibatan melalui pengalaman belajar yang positif, aman, interaktif, dan memotivasi. Integrasi ketiganya memungkinkan pembelajaran Bahasa Arab bergerak dari orientasi “menguasai materi” menuju “mengalami, memahami, merefleksikan, dan menggunakan bahasa”. Temuan konseptual tersebut sekaligus menjadi novelty penelitian, yakni konstruksi *Deep learning* Bahasa Arab sebagai paradigma integratif yang memandang kebermaknaan, kesadaran, dan kegembiraan bukan sebagai unsur tambahan dalam pembelajaran, melainkan sebagai tiga dimensi yang secara bersama-sama membentuk pembelajaran Bahasa Arab yang mendalam dan transformatif. Gagasan tersebut sejalan dengan perkembangan kajian terbaru yang menempatkan *Deep learning* sebagai kerangka pedagogis integratif, tetapi penelitian ini secara khusus memusatkan sintesis tersebut pada reorientasi pendidikan Bahasa Arab (Kurnianingsih et al., 2026).

2. KAJIAN TEORITIS

a. Teori *Deep learning* dalam Transformasi Paradigma Pendidikan

Deep learning dalam konteks pendidikan merujuk pada orientasi belajar yang menempatkan pemahaman sebagai inti proses pembentukan pengetahuan, bukan sekadar kemampuan mengingat dan mereproduksi informasi. Gagasan ini berakar pada kajian Marton dan Säljö mengenai perbedaan pendekatan peserta didik terhadap tugas akademik. Mereka membedakan *deep approach*, yaitu kecenderungan memahami makna dan hubungan antargagasan, dengan *surface approach* yang lebih berorientasi pada penghafalan dan reproduksi informasi (Harmon, 2025). Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh banyaknya materi yang diterima, tetapi juga oleh cara peserta didik memproses, menghubungkan, dan menggunakan pengetahuan.

Secara teoritis, *deep learning* kemudian berkembang sebagai paradigma yang menggeser orientasi pendidikan dari transmisi pengetahuan menuju konstruksi pemahaman. Biggs dan Tang menjelaskan bahwa pembelajaran yang mendalam berkaitan dengan keterlibatan peserta didik dalam memahami gagasan, menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan sebelumnya, serta menerapkan pemahaman dalam konteks yang berbeda (Parviz, 2025). Dengan demikian, pembelajaran tidak berhenti pada penguasaan fakta, tetapi bergerak menuju kemampuan menginterpretasi, menganalisis, mengevaluasi, dan mentransfer pengetahuan. Perubahan tersebut sekaligus menghendaki keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas peserta didik, dan asesmen yang digunakan.

Dalam perkembangan pendidikan kontemporer, *deep learning* juga berkaitan dengan pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif. Pengetahuan tidak semata-mata dipindahkan dari guru kepada peserta didik, tetapi dibangun melalui

pengalaman, interaksi, penyelidikan, pemecahan masalah, dan refleksi. Pendekatan ini memiliki kedekatan dengan konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses aktif dalam membangun dan mereorganisasi pengetahuan berdasarkan pengalaman serta struktur kognitif yang telah dimiliki (Jonassen, 1994). Konsekuensinya, guru tidak lagi hanya berfungsi sebagai penyampai informasi, melainkan sebagai perancang lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik mengembangkan pemahaman secara mandiri dan kolaboratif.

Dalam konteks kebijakan pendidikan Indonesia, istilah Pembelajaran Mendalam memperoleh formulasi yang lebih spesifik melalui pendekatan pembelajaran yang berkesadaran (*mindful*), bermakna (*Meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*). Kerangka tersebut menempatkan pengalaman belajar peserta didik sebagai pusat proses pendidikan, dengan tujuan agar pembelajaran tidak hanya menghasilkan penguasaan materi, tetapi juga pemahaman yang lebih utuh dan kemampuan menerapkan pengetahuan dalam kehidupan nyata (Kemendikdasmen, 2025). Formulasi ini memperluas pemaknaan *deep learning* dari pendekatan kognitif menuju kerangka pedagogis yang mencakup dimensi kognitif, afektif, sosial, dan reflektif.

Transformasi paradigma tersebut dapat dilihat dari perubahan orientasi pembelajaran. Pembelajaran konvensional yang berorientasi pada penyampaian materi cenderung menempatkan keberhasilan pada kemampuan peserta didik mengingat informasi. Sebaliknya, *deep learning* mengarahkan keberhasilan pada kemampuan memahami hubungan antarkonsep, menggunakan pengetahuan, melakukan refleksi, dan menghasilkan pemahaman yang dapat ditransfer. Dalam perspektif ini, asesmen tidak cukup mengukur kemampuan reproduksi pengetahuan, tetapi perlu memberikan ruang bagi penerapan, analisis, pemecahan masalah, komunikasi, dan refleksi. Prinsip *constructive alignment* yang dikembangkan Biggs dan Tang menegaskan pentingnya keselarasan antara capaian pembelajaran, aktivitas belajar, dan asesmen agar proses pendidikan benar-benar mendukung pembelajaran mendalam (Dames, 2012).

Teori tersebut memiliki relevansi langsung bagi pendidikan Bahasa Arab. Bahasa tidak dapat dikuasai secara mendalam apabila pembelajaran hanya berpusat pada hafalan kosakata, kaidah *naḥwu-ṣarf*, atau penerjemahan tanpa penggunaan dalam konteks. Penguasaan unsur kebahasaan tetap penting, tetapi harus ditempatkan sebagai fondasi bagi kemampuan memahami teks, berkomunikasi, mengekspresikan gagasan, dan memecahkan persoalan melalui bahasa. Kajian Rosyad dan Kabir menunjukkan bahwa penerapan kerangka *mindful*, *Meaningful*, dan *joyful* dalam pembelajaran Bahasa Arab dapat menghubungkan penguasaan bahasa dengan keterlibatan kognitif, reflektif, personal, dan emosional peserta didik (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Dengan demikian, *deep learning* secara teoritis dapat dipahami sebagai perubahan paradigma dari belajar untuk mengetahui menuju belajar untuk memahami, menggunakan, merefleksikan, dan mentransformasikan pengetahuan. Dalam pendidikan Bahasa Arab, perubahan tersebut memberikan dasar bagi reorientasi pembelajaran yang tidak meninggalkan ketepatan linguistik, tetapi memperluas tujuan pembelajaran menuju

pemahaman kontekstual, kesadaran belajar, keterlibatan positif, kemampuan komunikatif, dan kemandirian peserta didik. Kerangka inilah yang kemudian menjadi landasan teoritis untuk menempatkan *Meaningful*, *mindful*, dan *joyful learning* sebagai tiga dimensi penting dalam konstruksi pembelajaran Bahasa Arab berbasis *deep learning*.

b. *Meaningful*, *Mindful*, dan *Joyful learning* sebagai Kerangka Pedagogis Pembelajaran Bahasa Arab

Meaningful, *mindful*, dan *joyful learning* dapat ditempatkan sebagai tiga dimensi pedagogis yang saling melengkapi dalam membangun pembelajaran Bahasa Arab yang mendalam. Ketiganya tidak semestinya dipahami sebagai tiga metode yang berdiri sendiri, tetapi sebagai kerangka yang mengatur hubungan peserta didik dengan materi, proses belajar, dan lingkungan pembelajaran. Dalam kerangka *deep learning*, *Meaningful learning* berorientasi pada pembentukan makna dan keterhubungan pengetahuan, *mindful learning* menekankan kesadaran serta refleksi terhadap proses belajar, sedangkan *joyful learning* berkaitan dengan keterlibatan emosional dan pengalaman belajar yang positif. Integrasi ketiga dimensi tersebut memberikan dasar teoritis bagi transformasi pembelajaran Bahasa Arab dari penguasaan materi menuju pengalaman belajar yang lebih utuh.

Secara teoritis, *Meaningful learning* berakar pada teori belajar bermakna David P. Ausubel. Pengetahuan baru akan lebih mudah dipahami apabila dapat dihubungkan secara substantif dengan struktur pengetahuan yang telah dimiliki peserta didik (Cook & Ausubel, 1970). Dalam pembelajaran Bahasa Arab, prinsip tersebut berarti bahwa kosakata, struktur *naḥwu-ṣarf*, maupun teks tidak seharusnya dipelajari secara terisolasi, tetapi dikaitkan dengan pengalaman, pengetahuan awal, dan konteks kehidupan peserta didik. Pembelajaran kosakata tentang keluarga, misalnya, akan lebih bermakna ketika peserta didik menggunakannya untuk mendeskripsikan keluarga sendiri, menyusun dialog, atau memahami teks yang relevan dengan kehidupan sosialnya. Dengan demikian, makna menjadi penghubung antara pengetahuan linguistik dan pengalaman nyata.

Sementara itu, *mindful learning* memberikan dimensi kesadaran terhadap proses tersebut. Konsep ini memiliki hubungan erat dengan teori metakognisi yang menjelaskan kemampuan peserta didik untuk mengetahui, memantau, dan mengatur proses kognitifnya sendiri. Flavell menempatkan metacognitive monitoring sebagai kemampuan penting dalam mengontrol proses berpikir dan belajar (Flavell, 1979). Dalam pendidikan Bahasa Arab, kesadaran tersebut dapat diwujudkan melalui kemampuan peserta didik mengidentifikasi kesulitan memahami teks, menyadari kesalahan penggunaan struktur, memilih strategi belajar kosakata, dan mengevaluasi perkembangan kemampuan berbicara atau menulis. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya belajar bahasa, tetapi juga belajar bagaimana dirinya belajar bahasa.

Adapun *joyful learning* memberikan dimensi afektif dan sosial dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang menyenangkan bukan sekadar menghadirkan permainan atau hiburan, melainkan menciptakan kondisi yang memungkinkan peserta didik merasa aman, dihargai, termotivasi, dan berani terlibat. Ryan dan Deci melalui *Self-*

Determination Theory menjelaskan bahwa motivasi intrinsik berkaitan dengan terpenuhinya kebutuhan psikologis akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial (Ryan & Deci, 2000). Ketiga aspek tersebut memiliki relevansi dengan pembelajaran Bahasa Arab karena peserta didik membutuhkan ruang untuk mengambil keputusan, merasakan perkembangan kompetensi, dan berinteraksi secara positif ketika menggunakan bahasa.

Ketiga dimensi tersebut memiliki fungsi yang berbeda tetapi saling menguatkan. *Meaningful* menjawab pertanyaan “mengapa materi ini penting dan relevan?”; *mindful* menjawab “bagaimana saya memahami dan mengembangkan kemampuan saya?”; sedangkan *joyful* menjawab “bagaimana saya dapat terlibat secara positif dalam proses belajar?”. Apabila hanya mengandalkan *Meaningful learning*, pembelajaran berpotensi relevan tetapi belum tentu menghasilkan kesadaran reflektif. *Mindful learning* tanpa pengalaman positif dapat berkembang menjadi proses yang terlalu individual dan kognitif. Sementara *joyful learning* tanpa makna dan kesadaran berisiko berubah menjadi aktivitas yang menyenangkan tetapi tidak menghasilkan pembelajaran yang mendalam. Karena itu, ketiganya perlu ditempatkan dalam hubungan yang integratif.

Relevansi kerangka tersebut semakin kuat dalam pembelajaran Bahasa Arab karena karakter bahasa membutuhkan keterlibatan kognitif sekaligus praktik berkelanjutan. Penguasaan *qirā’ah*, *kitābah*, *kalām*, dan *istimā’* tidak cukup dicapai melalui transmisi informasi. Peserta didik harus mengalami bahasa, menghubungkannya dengan konteks, menggunakan strategi belajar, menerima umpan balik, dan memperoleh kesempatan berkomunikasi. Rosyad dan Kabir menunjukkan bahwa desain pembelajaran Bahasa Arab berbasis *mindful*, *Meaningful*, dan *joyful* dapat menghubungkan dimensi kognitif, reflektif, personal, spiritual, dan emosional dalam pengalaman belajar Bahasa (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Kerangka tersebut juga memperoleh penguatan dalam kajian Bariyyah dan Sopian yang menempatkan *mindful*, *Meaningful*, dan *joyful learning* sebagai dimensi yang dapat diintegrasikan dalam pembelajaran Bahasa Arab (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Artinya, pembelajaran mendalam tidak dibangun oleh satu teknik tertentu, tetapi oleh ekosistem pedagogis yang membuat peserta didik mampu menghubungkan pengetahuan dengan pengalaman, menyadari proses belajarnya, dan terlibat secara positif dalam pembelajaran. Dalam perspektif ini, guru berperan sebagai perancang pengalaman belajar, sedangkan peserta didik menjadi subjek aktif yang membangun dan merefleksikan pengetahuannya.

Dengan demikian, *Meaningful*, *mindful*, dan *joyful learning* dapat dirumuskan sebagai satu kerangka pedagogis yang memiliki tiga orientasi utama: makna, kesadaran, dan keterlibatan. *Meaningful learning* memastikan Bahasa Arab dipelajari dalam konteks yang relevan; *mindful learning* memastikan proses belajar berlangsung secara sadar dan reflektif; sedangkan *joyful learning* memastikan pengalaman belajar berlangsung dalam suasana positif dan humanis. Integrasi ketiganya menjadi landasan teoritis bagi reorientasi pendidikan Bahasa Arab menuju pembelajaran yang tidak hanya

menghasilkan penguasaan linguistik, tetapi juga pemahaman, kemandirian, motivasi, dan kemampuan menggunakan bahasa secara kontekstual.

3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan jenis penelitian kualitatif dengan metode studi kepustakaan (library research) yang bertujuan menganalisis secara deskriptif-konseptual reorientasi pendidikan Bahasa Arab dalam paradigma *Deep learning*. Pemilihan metode ini didasarkan pada karakter penelitian yang tidak berorientasi pada pengumpulan data lapangan, eksperimen, atau pengukuran kuantitatif, tetapi pada penelusuran, interpretasi, dan sintesis berbagai gagasan akademik mengenai *Meaningful learning*, *Mindful Learning*, dan *Joyful Learning*. Studi kepustakaan memungkinkan peneliti mengonstruksi pemahaman konseptual berdasarkan berbagai sumber yang relevan dan kredibel (Creswell, 2018).

Pendekatan penelitian yang digunakan adalah deskriptif-konseptual dengan perspektif pedagogis dan pendidikan Bahasa Arab. Pendekatan deskriptif digunakan untuk memetakan karakteristik *Deep learning* beserta tiga dimensinya, sedangkan pendekatan konseptual digunakan untuk menganalisis hubungan antarkonsep dan merumuskan implikasinya terhadap pembelajaran Bahasa Arab. Dalam kebijakan pendidikan Indonesia, *Deep learning* dipahami sebagai pendekatan yang menekankan pembelajaran berkesadaran (*mindful*), bermakna (*Meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*) (Kemendikdasmen, 2025). Ketiga konsep tersebut kemudian dijadikan kategori utama dalam menganalisis reorientasi pendidikan Bahasa Arab.

Sumber data terdiri atas sumber primer dan sekunder. Sumber primer berupa dokumen kebijakan pendidikan dan artikel ilmiah yang secara langsung membahas *Deep learning* serta penerapannya dalam pendidikan Bahasa Arab, termasuk kajian Bariyyah dan Sopian mengenai integrasi *mindful*, *Meaningful*, dan *Joyful learning* (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Sumber sekunder meliputi buku pedagogi, artikel jurnal nasional dan internasional, hasil penelitian terdahulu, serta literatur yang berkaitan dengan pembelajaran bahasa, pembelajaran bermakna, kesadaran belajar, dan pengalaman belajar positif. Pengumpulan data dilakukan melalui teknik dokumentasi dengan menelusuri, menyeleksi, membaca, dan mencatat literatur berdasarkan relevansi, kredibilitas, dan keterkinian sumber.

Data dianalisis menggunakan analisis isi (content analysis) secara tematik-konseptual melalui tahapan reduksi data, kategorisasi, interpretasi, komparasi, dan sintesis. Data terlebih dahulu dikelompokkan ke dalam tiga kategori utama, yaitu *Meaningful*, *mindful*, dan *Joyful Learning*, kemudian dianalisis berdasarkan karakteristik, fungsi pedagogis, keterkaitan, dan implikasinya terhadap pendidikan Bahasa Arab. Tahap sintesis digunakan untuk membangun konstruksi konseptual yang menghubungkan ketiga dimensi tersebut sebagai satu kesatuan paradigma pembelajaran. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dengan membandingkan dokumen kebijakan, artikel ilmiah,

dan literatur akademik sehingga menghasilkan argumentasi yang konsisten (Milles et al., 2014).

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

a. Pergeseran Paradigma Pendidikan Bahasa Arab: dari Pembelajaran Mekanistik menuju *Deep learning*

Pendidikan Bahasa Arab dalam perkembangannya tidak dapat dilepaskan dari paradigma pedagogis yang menentukan bagaimana bahasa dipahami, diajarkan, dan dipelajari. Dalam paradigma tradisional, bahasa sering diposisikan terutama sebagai seperangkat sistem yang harus dikuasai melalui penghafalan kosakata, kaidah nahwu-sharf, penerjemahan, serta latihan berulang. Pola tersebut memiliki kontribusi terhadap pembentukan fondasi linguistik, terutama bagi peserta didik yang membutuhkan penguasaan struktur dasar Bahasa Arab. Namun, persoalan muncul ketika penguasaan unsur-unsur bahasa tersebut dijadikan tujuan akhir pembelajaran. Peserta didik dapat mengetahui kaidah, menghafal sejumlah kosakata, bahkan mampu menerjemahkan teks, tetapi belum tentu mampu menggunakan Bahasa Arab untuk memahami persoalan, menyampaikan gagasan, berkomunikasi, dan mengonstruksi makna secara kontekstual. Kondisi ini memperlihatkan adanya kesenjangan antara mengetahui bahasa (*knowing about language*) dan mampu menggunakan bahasa (*using language*) (MARTON & SÄLJÖ, 1976).

Secara konseptual, pembelajaran mekanistik dapat dipahami sebagai pola pedagogis yang menempatkan proses belajar pada stimulus, latihan, pengulangan, dan reproduksi pengetahuan. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab, mekanisme tersebut terlihat ketika keberhasilan peserta didik lebih banyak ditentukan oleh kemampuan menghafal mufradāt, mengidentifikasi i'rāb, mengingat pola şarf, atau menjawab soal berdasarkan struktur yang telah diberikan. Penguasaan aspek-aspek tersebut memang tidak dapat dihilangkan karena merupakan bagian penting dari kompetensi kebahasaan. Akan tetapi, apabila pembelajaran berhenti pada penguasaan bentuk tanpa mengembangkan fungsi dan makna, maka bahasa berpotensi dipelajari sebagai objek yang terpisah dari pengalaman peserta didik. Kritik terhadap pola demikian sejalan dengan perbedaan antara *surface learning* dan *Deep learning*. Pembelajaran mendalam menuntut peserta didik menghubungkan informasi, memahami hubungan antarkonsep, menerapkan pengetahuan dalam situasi baru, dan merefleksikan proses belajarnya.

Dalam perspektif pendidikan bahasa, pergeseran tersebut menjadi penting karena bahasa pada hakikatnya bukan hanya sistem simbol, melainkan juga alat komunikasi, representasi pengalaman, dan konstruksi sosial. Bahasa Arab karena itu tidak cukup diajarkan sebagai kumpulan kaidah gramatikal, tetapi perlu ditempatkan sebagai sarana peserta didik untuk membangun pemahaman dan berinteraksi dengan lingkungan. Pendekatan komunikatif dalam pengajaran bahasa telah lama menekankan pentingnya kompetensi komunikatif sebagai kemampuan menggunakan bahasa secara tepat dalam konteks tertentu (MARTON & SÄLJÖ, 1976). Dengan demikian, problem utama bukan terletak pada keberadaan nahwu, şarf, atau hafalan mufradāt, melainkan pada orientasi

penggunaannya. Reorientasi pembelajaran tidak berarti mengganti materi kebahasaan, tetapi mengubah posisi materi tersebut dari tujuan final menjadi instrumen untuk mencapai pemahaman dan kemampuan berbahasa.

Perubahan paradigma tersebut semakin relevan dengan munculnya gagasan *Deep learning* dalam pendidikan Indonesia. Dalam kebijakan pendidikan nasional, Pembelajaran Mendalam dipahami sebagai pendekatan yang menekankan pengalaman belajar yang berkesadaran (*mindful*), bermakna (*Meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*) (Kemendikdasmen, 2025). Pendekatan tersebut bukanlah kurikulum baru, melainkan kerangka pedagogis yang berupaya mengubah pengalaman belajar agar peserta didik tidak hanya memperoleh informasi, tetapi memahami, mengaplikasikan, dan merefleksikan pengetahuan. Jika diterapkan pada pendidikan Bahasa Arab, paradigma ini membawa konsekuensi bahwa keberhasilan pembelajaran tidak semata-mata diukur dari seberapa banyak materi dapat diselesaikan, tetapi dari sejauh mana peserta didik mampu membangun pemahaman, menggunakannya dalam konteks, serta menyadari proses belajar yang dijalaninya.

Dalam konteks tersebut, *Deep learning* dapat menjadi titik transformasi dari pembelajaran Bahasa Arab yang mekanistik menuju pembelajaran yang lebih konstruktif. Peserta didik tidak lagi sekadar menerima kaidah dari guru, tetapi membangun pemahaman melalui pengalaman linguistik. Misalnya, pembelajaran jumlah ismiyyah tidak harus dimulai dan berakhir pada definisi *mubtada'* dan *khobar*. Guru dapat menghadirkan teks autentik sederhana, meminta peserta didik menemukan pola kalimat, membandingkan struktur, menjelaskan fungsi unsur kalimat, kemudian menggunakannya dalam membuat kalimat yang berkaitan dengan kehidupan mereka. Dengan demikian, kaidah tetap diajarkan, tetapi proses pemerolehannya bergerak dari hafalan menuju penemuan, dari reproduksi menuju konstruksi, dan dari bentuk menuju makna.

Pergeseran ini juga berkaitan dengan konsep pembelajaran bermakna (*Meaningful learning*). Ausubel menjelaskan bahwa pembelajaran bermakna terjadi ketika informasi baru dapat dikaitkan secara substantif dengan struktur pengetahuan yang telah dimiliki peserta didik (Cook & Ausubel, 1970). Prinsip ini memiliki implikasi penting bagi pendidikan Bahasa Arab. Materi baru seharusnya tidak dipresentasikan sebagai informasi yang berdiri sendiri, tetapi dihubungkan dengan pengetahuan awal, pengalaman, kebutuhan, dan konteks kehidupan peserta didik. Kosakata tentang aktivitas sehari-hari, misalnya, akan lebih bermakna apabila digunakan untuk menceritakan rutinitas peserta didik sendiri. Begitu pula teks tentang lingkungan akan memperoleh makna yang lebih mendalam apabila peserta didik tidak hanya menerjemahkannya, tetapi mendiskusikan kondisi lingkungan di sekitar mereka menggunakan Bahasa Arab.

Pada sisi lain, pergeseran menuju *Deep learning* membutuhkan dimensi kesadaran belajar (*Mindful Learning*). Peserta didik perlu memahami bukan hanya apa yang dipelajari, tetapi bagaimana mereka belajar dan mengapa mengalami kesulitan tertentu. Dalam pembelajaran *qirā'ah*, misalnya, peserta didik dapat diarahkan untuk mengidentifikasi strategi yang digunakan ketika menghadapi kosakata yang tidak dikenal,

menentukan gagasan utama, membuat inferensi, dan mengevaluasi tingkat pemahamannya sendiri. Pada kitābah, peserta didik dapat melakukan refleksi terhadap proses menyusun gagasan sebelum memperbaiki aspek gramatikal. Kesadaran semacam ini berkaitan erat dengan kemampuan metakognitif, yaitu kemampuan memahami dan mengatur proses kognitif sendiri (Flavell, 1979).

Dimensi berikutnya adalah *Joyful Learning*, yang memberikan landasan afektif bagi pergeseran paradigma tersebut. Pembelajaran mendalam tidak dapat dibangun melalui pengalaman belajar yang terus-menerus menghadirkan tekanan, ketakutan terhadap kesalahan, atau monotonitas aktivitas. Dalam pendidikan Bahasa Arab, *Joyful learning* dapat diwujudkan melalui dialog, permainan bahasa, simulasi, role play, proyek, cerita, media audiovisual, dan aktivitas kolaboratif. Namun, kegembiraan tidak boleh direduksi menjadi aktivitas bermain tanpa tujuan. Esensinya terletak pada penciptaan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik merasa aman untuk mencoba, melakukan kesalahan, menerima umpan balik, dan memperbaiki kemampuan. Rosyad dan Kabir menunjukkan bahwa desain materi Bahasa Arab yang mengintegrasikan dimensi *mindful*, *Meaningful*, dan *joyful* dapat diarahkan untuk membangun pengalaman belajar bahasa yang lebih mendalam (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Dengan demikian, transformasi paradigma tidak cukup dilakukan pada level metode, tetapi harus menyentuh epistemologi pembelajaran Bahasa Arab. Dalam paradigma mekanistik, pengetahuan cenderung dipandang sebagai sesuatu yang telah selesai dan harus ditransfer dari guru kepada peserta didik. Dalam paradigma *Deep learning*, pengetahuan dipandang sebagai sesuatu yang perlu dipahami, dihubungkan, dikonstruksi, diterapkan, dan direfleksikan. Perubahan epistemologis ini sekaligus mengubah posisi guru. Guru tidak kehilangan otoritas akademiknya, tetapi perannya bergeser dari dominan sebagai penyampai informasi menjadi perancang pengalaman belajar, fasilitator interaksi, pemberi umpan balik, dan pengarah refleksi. Peserta didik pun bergeser dari penerima pengetahuan menjadi subjek aktif dalam proses pembelajaran.

Perubahan paradigma tersebut juga menuntut rekonstruksi asesmen. Sistem asesmen yang hanya mengukur hafalan kosakata, kemampuan menerjemahkan, atau ketepatan menjawab soal gramatikal belum sepenuhnya mampu menangkap kedalaman kompetensi berbahasa. *Deep learning* membutuhkan asesmen yang dapat mengukur kemampuan menerapkan pengetahuan dalam konteks baru, memecahkan persoalan, berkomunikasi, menjelaskan alasan, menghasilkan produk, dan melakukan refleksi. (Biggs & Tang, 2011) Dalam pembelajaran Bahasa Arab, asesmen dapat dikembangkan melalui proyek komunikasi, presentasi, portofolio, analisis teks, dialog kontekstual, maupun tugas menulis yang memungkinkan peserta didik menggunakan berbagai kompetensi secara terpadu.

Pergeseran dari pembelajaran mekanistik menuju *Deep learning* pada akhirnya bukan berarti mempertentangkan metode tradisional dengan metode modern secara biner. Hafalan tetap memiliki fungsi dalam pemerolehan bahasa, terutama untuk membangun otomatisasi kosakata dan pola linguistik. Latihan gramatikal juga tetap diperlukan untuk

membangun ketepatan berbahasa. Persoalannya adalah bagaimana kedua aktivitas tersebut ditempatkan dalam struktur pembelajaran yang lebih luas. Hafalan harus menjadi fondasi, bukan keseluruhan bangunan; gramatika menjadi alat memahami dan menggunakan bahasa, bukan tujuan akhir; sedangkan latihan menjadi sarana menuju kompetensi, bukan sekadar pengulangan mekanis.

Dalam konteks inilah *Deep learning* menawarkan reorientasi yang bersifat paradigmatis. Pendidikan Bahasa Arab diarahkan dari hafalan menuju pemahaman, dari reproduksi menuju konstruksi, dari abstraksi menuju kontekstualisasi, dari ketergantungan menuju kesadaran belajar, serta dari pengalaman belajar yang monoton menuju pengalaman yang bermakna dan menggembirakan. Kajian Bariyyah dan Sopian secara khusus menunjukkan bahwa integrasi *mindful*, *Meaningful*, dan *Joyful learning* dapat menjadi kerangka untuk merespons persoalan pembelajaran Bahasa Arab yang terlalu menekankan hafalan dan struktur (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Sementara itu, kajian sistematis Jumanto dan Wicaksono memperlihatkan bahwa ketiga dimensi tersebut dapat dipahami sebagai komponen yang saling melengkapi dalam pendekatan *Deep learning* (Jumanto & Wicaksono, 2026).

Oleh karena itu, reorientasi pendidikan Bahasa Arab dalam paradigma *Deep learning* dapat dirumuskan sebagai perubahan dari *language as content* menuju *language as Meaningful experience*. Bahasa Arab tidak lagi sekadar dipelajari sebagai materi yang harus dikuasai, tetapi sebagai pengalaman yang harus dipahami, digunakan, direfleksikan, dan dikembangkan. *Meaningful learning* menyediakan dimensi makna, *Mindful learning* membangun kesadaran, sedangkan *Joyful learning* menciptakan keterlibatan. Ketiganya membentuk kerangka konseptual yang memungkinkan pendidikan Bahasa Arab bergerak menuju pembelajaran yang lebih mendalam tanpa kehilangan fondasi linguistiknya. Dengan demikian, transformasi yang dibutuhkan bukanlah penghapusan terhadap pembelajaran gramatikal dan hafalan, melainkan reposisi keduanya dalam ekosistem pedagogis yang lebih kontekstual, reflektif, komunikatif, dan berpusat pada pengalaman belajar peserta didik.

b. *Meaningful learning*: Rekonstruksi Pembelajaran Bahasa Arab yang Kontekstual dan Bermakna

Meaningful learning dalam pendidikan Bahasa Arab dapat dipahami sebagai orientasi pembelajaran yang menempatkan makna sebagai pusat proses pemerolehan bahasa. Konsep ini menggeser pembelajaran dari sekadar penguasaan unsur kebahasaan menuju kemampuan peserta didik dalam menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan, pengalaman, kebutuhan, dan realitas kehidupan yang telah dimilikinya. Secara epistemologis, gagasan tersebut berakar pada pemikiran David P. Ausubel yang menegaskan bahwa belajar menjadi bermakna ketika informasi baru dapat dikaitkan secara substantif dengan struktur pengetahuan yang telah ada dalam kognisi peserta didik (Cook & Ausubel, 1970). Dengan demikian, pembelajaran Bahasa Arab tidak cukup hanya membuat peserta didik mengetahui arti mufradāt, memahami kaidah nahwu dan šarf, atau mampu menerjemahkan teks, tetapi harus memungkinkan mereka memahami

mengapa pengetahuan tersebut penting dan bagaimana menggunakannya dalam konteks komunikasi yang nyata.

Persoalan utama pembelajaran Bahasa Arab selama ini bukan terletak pada penggunaan hafalan, tata bahasa, atau latihan kebahasaan itu sendiri, melainkan pada kecenderungan menjadikan ketiganya sebagai tujuan akhir pembelajaran. Ketika peserta didik menghafalkan ratusan kosakata tetapi tidak mampu menggunakannya dalam percakapan, atau mampu mengidentifikasi struktur jumlah ismiyyah dan jumlah fi'liyyah tetapi kesulitan membangun komunikasi sederhana, terdapat kesenjangan antara pengetahuan deklaratif dan penggunaan bahasa secara fungsional. Karena itu, *Meaningful learning* menuntut reposisi materi kebahasaan dari “objek yang harus dikuasai” menjadi “instrumen untuk membangun pemahaman dan komunikasi”. Kajian Rosyad dan Kabir menunjukkan bahwa integrasi *Meaningful*, *mindful*, dan *Joyful learning* dalam pembelajaran Bahasa Arab dapat menghubungkan materi bahasa dengan relevansi personal, keterlibatan reflektif, serta pengalaman belajar yang lebih mendalam (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Rekonstruksi tersebut dapat dimulai melalui kontekstualisasi materi pembelajaran. Kosakata, struktur kalimat, teks bacaan, maupun latihan berbicara perlu ditempatkan dalam situasi yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Misalnya, pembelajaran tentang al-usrah (keluarga) tidak berhenti pada hafalan kosakata abun, ummun, akhun, dan ukhtun, tetapi dikembangkan melalui deskripsi keluarga, dialog antarpeserta didik, penulisan profil keluarga, atau pembahasan relasi sosial dalam kehidupan sehari-hari. Demikian pula tema al-bī'ah (lingkungan) dapat dikembangkan melalui teks tentang kebersihan sekolah, observasi lingkungan sekitar, kemudian dilanjutkan dengan aktivitas berbicara atau menulis dalam Bahasa Arab. Pola demikian menjadikan bahasa hadir sebagai alat untuk memahami realitas, bukan sekadar seperangkat simbol yang dipelajari secara terpisah dari kehidupan.

Dalam perspektif ini, konteks tidak hanya berarti lingkungan fisik peserta didik, tetapi juga konteks sosial, budaya, keagamaan, dan pengalaman personal. Bahasa Arab memiliki karakter khusus karena bagi sebagian besar lembaga pendidikan Islam, bahasa tersebut sekaligus berkaitan dengan al-Qur'an, hadis, khazanah keislaman, dan tradisi intelektual Islam. Oleh sebab itu, *Meaningful learning* dapat menghubungkan pembelajaran kebahasaan dengan pengalaman keberagamaan peserta didik tanpa mengurangi fungsi komunikatif bahasa. Pembelajaran qirā'ah, misalnya, dapat menggunakan teks yang berkaitan dengan kehidupan sosial dan nilai keislaman, kemudian peserta didik diarahkan untuk memahami gagasan utama, menghubungkannya dengan pengalaman, dan mengartikulasikan kembali pemahamannya. Pendekatan semacam ini menjadikan bahasa sebagai medium pembentukan pemahaman, bukan semata-mata materi linguistik.

Konsekuensi berikutnya adalah perubahan orientasi guru dalam merancang bahan ajar. Guru tidak lagi hanya memilih materi berdasarkan urutan gramatikal, tetapi mempertimbangkan relevansi materi dengan kebutuhan dan dunia peserta didik. Penelitian Rosyad dan Kabir secara khusus menunjukkan pentingnya desain materi

Bahasa Arab yang mengintegrasikan dimensi *Meaningful* dengan perhatian terhadap keterlibatan kognitif, refleksi, dan pengalaman belajar.² Dengan demikian, bahan ajar yang bermakna setidaknya memiliki tiga karakter: relevan dengan kehidupan peserta didik, memungkinkan penggunaan bahasa secara autentik, dan mendorong terbentuknya pemahaman yang dapat ditransfer ke situasi lain.

Meaningful learning juga menuntut perubahan pada aktivitas kelas. Pembelajaran Bahasa Arab dapat diarahkan pada dialog, pemecahan masalah, proyek kebahasaan, simulasi, analisis teks, presentasi, dan produksi bahasa. Aktivitas tersebut bukan berarti menghilangkan pembelajaran eksplisit mengenai kosakata dan tata bahasa. Sebaliknya, pengetahuan kebahasaan tetap diperlukan, tetapi ditempatkan sebagai scaffolding untuk menyelesaikan tugas komunikatif. Peserta didik, misalnya, mempelajari pola kalimat tertentu sebelum menggunakannya untuk mendeskripsikan pengalaman, melakukan wawancara, menyusun teks, atau mempresentasikan suatu persoalan. Dengan demikian, proses pembelajaran bergerak dari “mengetahui bahasa” menuju “menggunakan bahasa untuk mengetahui dan menyampaikan sesuatu”.

Pada tingkat evaluasi, rekonstruksi *Meaningful learning* menghendaki perubahan dari evaluasi yang dominan mengukur kemampuan mengingat menuju penilaian yang mengukur pemahaman, penerapan, dan transfer pengetahuan. Peserta didik tidak cukup ditanya mengenai arti sebuah kosakata atau bentuk gramatikal, tetapi perlu diberi kesempatan menunjukkan kemampuan menggunakan kosakata dan struktur tersebut dalam konteks. Penilaian dapat berupa dialog, proyek, portofolio, tulisan, presentasi, maupun pemecahan persoalan berbasis teks. Pergeseran tersebut sejalan dengan orientasi pembelajaran mendalam yang menempatkan pengalaman belajar bermakna sebagai salah satu fondasi pengembangan pemahaman yang lebih mendalam (Kemendikdasmen, 2025).

Dalam konteks pendidikan Bahasa Arab di Indonesia, *Meaningful learning* dengan demikian bukanlah penghapusan terhadap tradisi pembelajaran gramatikal dan hafalan, melainkan rekonstruksi terhadap posisi keduanya. Hafalan kosakata tetap penting sebagai fondasi leksikal; naḥwu dan ṣarf tetap diperlukan sebagai perangkat memahami struktur bahasa; sedangkan latihan tetap dibutuhkan untuk membangun kelancaran. Yang direorientasi adalah fungsi dan relasinya dengan pengalaman belajar. Pengetahuan kebahasaan harus diarahkan untuk menghasilkan pemahaman, komunikasi, refleksi, dan kemampuan menggunakan Bahasa Arab dalam berbagai konteks. Sejalan dengan kajian terbaru tentang reorientasi kurikulum Bahasa Arab, paradigma tersebut memungkinkan tradisi pengajaran bahasa tetap dipertahankan sekaligus dikembangkan agar lebih relevan dengan kebutuhan komunikasi, berpikir kritis, dan pembelajaran mendalam (Mahyudin & Alfian, 2025).

Dengan demikian, *Meaningful learning* dapat menjadi fondasi penting dalam reorientasi pendidikan Bahasa Arab karena mengubah paradigma dari language as content menjadi language as *Meaningful* experience. Bahasa tidak lagi dipelajari sebagai kumpulan kosakata, kaidah, dan teks yang berdiri sendiri, tetapi sebagai sistem makna

yang digunakan peserta didik untuk memahami diri, lingkungan, teks, budaya, dan realitas sosial. Pada titik inilah pembelajaran Bahasa Arab memperoleh kedalaman pedagogis: pengetahuan kebahasaan tetap menjadi fondasi, tetapi makna, konteks, relevansi, dan kemampuan mentransfer pengetahuan menjadi orientasi utamanya. *Meaningful learning* pada akhirnya bukan sekadar teknik mengajar, melainkan perubahan cara memandang apa yang sesungguhnya berarti “belajar Bahasa Arab”.

c. *Mindful Learning*: Membangun Kesadaran, Refleksi, dan Kemandirian dalam Belajar Bahasa Arab

Mindful learning merupakan salah satu dimensi penting dalam paradigma *Deep learning* yang menempatkan kesadaran peserta didik sebagai fondasi proses pembelajaran. Dalam konteks pendidikan Bahasa Arab, kesadaran tersebut tidak hanya berkaitan dengan kemampuan memperhatikan materi, tetapi juga kemampuan peserta didik menyadari apa yang sedang dipelajari, mengapa hal tersebut perlu dipelajari, bagaimana proses belajarnya berlangsung, serta kesulitan apa yang dihadapi. Dengan demikian, *Mindful learning* menggeser orientasi pembelajaran dari sekadar menerima informasi menuju keterlibatan sadar dalam membangun pengetahuan. Kajian mengenai pembelajaran Bahasa Arab berbasis *Deep learning* menunjukkan bahwa dimensi *mindful* berkaitan dengan kesiapan perhatian dan keterlibatan reflektif peserta didik dalam proses belajar (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Secara konseptual, *Mindful learning* memiliki kedekatan dengan gagasan metakognisi, yaitu kemampuan seseorang untuk menyadari dan mengendalikan proses berpikirnya sendiri. Flavell menjelaskan bahwa metakognisi mencakup pengetahuan mengenai proses kognitif sekaligus kemampuan melakukan monitoring terhadap proses tersebut (Flavell, 1979). Dalam pembelajaran Bahasa Arab, kemampuan ini menjadi penting karena peserta didik tidak hanya berhadapan dengan materi yang harus dipahami, tetapi juga dengan kompleksitas sistem bahasa seperti mufradāt, naḥwu, ṣarf, qirā’ah, kitābah, dan kalām. Peserta didik yang belajar secara *mindful* tidak sekadar mengetahui bahwa dirinya mengalami kesulitan, tetapi mampu mengidentifikasi sumber kesulitan, memilih strategi yang sesuai, dan mengevaluasi efektivitas strategi tersebut.

Pada pembelajaran qirā’ah, misalnya, peserta didik dapat diarahkan untuk menyadari strategi yang digunakan ketika menghadapi teks yang sulit. Mereka dapat mempertanyakan apakah kesulitan berasal dari keterbatasan kosakata, struktur kalimat, kemampuan menemukan gagasan utama, atau ketidakmampuan menghubungkan informasi antarkalimat. Proses tersebut menghasilkan pembelajaran yang reflektif karena peserta didik tidak hanya berorientasi pada jawaban benar, tetapi memahami proses yang membawanya menuju jawaban tersebut. Dengan cara ini, kesalahan tidak diposisikan semata-mata sebagai kegagalan, melainkan sebagai informasi diagnostik yang membantu peserta didik memahami perkembangan kemampuan bahasanya.

Kesadaran serupa dapat diterapkan dalam kitābah dan kalām. Ketika menulis dalam Bahasa Arab, peserta didik dapat melakukan refleksi terhadap pilihan kosakata, struktur kalimat, kesesuaian ḍamīr, maupun penggunaan ṣīghah. Sementara dalam keterampilan berbicara, peserta didik dapat mengevaluasi kelancaran, ketepatan pengucapan,

keberanian berkomunikasi, serta kemampuan merespons lawan bicara. Aktivitas reflektif semacam ini membuat pembelajaran bahasa menjadi proses self-monitoring, bukan hanya proses reproduksi materi yang diberikan guru.

Implikasi penting dari *Mindful learning* adalah perubahan posisi peserta didik. Dalam pembelajaran mekanistik, peserta didik cenderung ditempatkan sebagai penerima materi, sedangkan guru menjadi pusat informasi. Sebaliknya, pembelajaran *mindful* menempatkan peserta didik sebagai subjek yang memiliki kesadaran dan tanggung jawab terhadap proses belajarnya. Guru berfungsi sebagai fasilitator yang menciptakan kondisi agar peserta didik mampu memperhatikan, mempertanyakan, merefleksikan, dan mengevaluasi pengalaman belajarnya. Penelitian tentang implementasi *Deep learning* juga menunjukkan bahwa praktik refleksi dan aktivitas yang berpusat pada peserta didik dapat mendukung motivasi, berpikir kritis, dan kemandirian belajar (Chotimah et al., 2025).

Kemandirian tersebut merupakan konsekuensi pedagogis yang sangat penting. Pembelajaran Bahasa Arab tidak mungkin sepenuhnya bergantung pada interaksi guru di dalam kelas karena penguasaan bahasa membutuhkan latihan, paparan, dan penggunaan yang berkelanjutan. *Mindful learning* memberikan dasar agar peserta didik mampu mengembangkan strategi belajar secara mandiri, seperti menentukan kosakata yang perlu dipelajari, membuat catatan kesalahan, menggunakan konteks untuk memahami makna, berlatih berbicara, atau mengevaluasi perkembangan kemampuan dirinya. Kemandirian dalam perspektif ini bukan berarti peserta didik belajar tanpa guru, melainkan berkembang dari ketergantungan menuju kemampuan mengatur proses belajarnya sendiri.

Dimensi kesadaran juga mengubah cara guru merancang pembelajaran. Guru perlu menyediakan ruang reflection sebelum, selama, dan setelah aktivitas pembelajaran. Pada awal pembelajaran, peserta didik dapat diajak mengidentifikasi pengetahuan awal dan tujuan belajar. Selama proses berlangsung, peserta didik diarahkan untuk memonitor pemahaman dan strategi yang digunakan. Setelah pembelajaran, mereka melakukan refleksi terhadap apa yang telah dipahami, bagian yang masih sulit, serta strategi yang akan digunakan untuk memperbaiki kemampuan. Pola tersebut membuat pembelajaran berlangsung secara siklikal: menyadari mengalami memantau merefleksikan memperbaiki.

Dalam konteks pendidikan Bahasa Arab, *Mindful learning* juga dapat dikembangkan melalui kesadaran terhadap dimensi spiritual bahasa. Bahasa Arab bagi peserta didik di lingkungan pendidikan Islam tidak hanya berfungsi sebagai objek linguistik, tetapi juga menjadi bahasa yang digunakan dalam sumber-sumber keislaman. Kajian Bariyyah dan Sopian memandang *Mindful learning* sebagai tahap kesadaran yang menjadi bagian dari proses pembelajaran mendalam sebelum bergerak menuju pembentukan makna dan pengalaman belajar yang lebih utuh (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Perspektif ini membuka kemungkinan bahwa pembelajaran Bahasa Arab dapat mengintegrasikan kesadaran intelektual dengan refleksi terhadap nilai

dan makna yang terkandung dalam teks, tanpa mengabaikan prinsip-prinsip pedagogis dan tujuan komunikatif pembelajaran bahasa.

Dengan demikian, *Mindful learning* bukan sekadar membuat peserta didik “lebih fokus” selama pembelajaran. Konsep ini merupakan rekonstruksi terhadap cara peserta didik berhubungan dengan pengetahuan, bahasa, kesalahan, dan proses belajarnya sendiri. Fokus pembelajaran bergeser dari “apa yang harus dihafal” menuju “apa yang saya pahami, bagaimana saya memahaminya, apa yang belum saya kuasai, dan bagaimana saya memperbaikinya.” Dalam kerangka *Deep learning*, kesadaran tersebut menjadi jembatan antara pengalaman belajar dan terbentuknya pemahaman yang mendalam. Karena itu, *Mindful learning* dapat dirumuskan sebagai dimensi kesadaran dan refleksi, yang pada akhirnya membangun kemandirian peserta didik dalam belajar Bahasa Arab secara berkelanjutan.

d. Joyful Learning: Menciptakan Ekosistem Pembelajaran Bahasa Arab yang Humanis dan Menyenangkan

Joyful learning merupakan dimensi penting dalam paradigma *Deep learning* yang menempatkan pengalaman emosional positif sebagai bagian integral dari proses belajar. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, konsep ini tidak semestinya dipahami secara sederhana sebagai kegiatan belajar yang penuh permainan atau hiburan, melainkan sebagai upaya menciptakan suasana pembelajaran yang membuat peserta didik merasa aman, dihargai, terlibat, dan memiliki ruang untuk berekspresi. Dengan demikian, kegembiraan dalam belajar bukan tujuan yang berdiri sendiri, tetapi kondisi pedagogis yang memungkinkan peserta didik membangun keterlibatan kognitif, sosial, dan emosional secara lebih optimal. Penelitian Rosyad dan Kabir menunjukkan bahwa pengalaman belajar yang menyenangkan dapat membangun koneksi emosional sekaligus mempertahankan motivasi peserta didik dalam pembelajaran Bahasa Arab (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Reorientasi menuju *Joyful learning* menjadi penting karena pembelajaran Bahasa Arab sering dipersepsikan sebagai pembelajaran yang sulit akibat karakteristik sistem bahasanya, seperti banyaknya kosakata, kompleksitas nahwu dan şarf, perbedaan sistem fonologi, serta tuntutan penguasaan empat keterampilan berbahasa. Apabila proses pembelajaran didominasi oleh koreksi, hafalan, latihan mekanistik, dan orientasi pada kesalahan, peserta didik dapat mengalami tekanan yang mengurangi keberanian untuk menggunakan bahasa. Karena itu, persoalan pedagogisnya bukan sekadar bagaimana menyampaikan materi Bahasa Arab, tetapi bagaimana membangun lingkungan yang memungkinkan peserta didik berani mencoba, melakukan kesalahan, menerima umpan balik, dan mencoba kembali. Dalam perspektif ini, *Joyful learning* memiliki dimensi humanistik karena peserta didik dipandang sebagai manusia yang memiliki emosi, kebutuhan sosial, pengalaman, dan karakter yang berbeda.

Ekosistem pembelajaran yang menyenangkan harus dibangun melalui relasi pedagogis yang positif antara guru dan peserta didik. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi sebagai fasilitator yang menciptakan rasa aman psikologis dalam penggunaan bahasa. Kesalahan pengucapan, struktur kalimat, atau pilihan kosakata

tidak semestinya langsung diposisikan sebagai kegagalan, melainkan sebagai bagian dari proses pemerolehan bahasa. Peserta didik perlu memperoleh pengalaman bahwa menggunakan Bahasa Arab merupakan proses mencoba dan memperbaiki diri. Dengan demikian, koreksi bahasa dapat dilakukan secara konstruktif tanpa menciptakan rasa takut untuk berkomunikasi. Orientasi ini menjadikan kelas Bahasa Arab sebagai ruang dialogis, bukan ruang evaluasi yang terus-menerus menghakimi.

Pada tataran metodologis, *Joyful learning* dapat diwujudkan melalui aktivitas yang memberikan pengalaman langsung dan relevan, seperti permainan bahasa, role play, simulasi percakapan, cerita, lagu, kuis interaktif, proyek kolaboratif, penggunaan media audiovisual, maupun tugas berbasis situasi autentik. Namun, setiap aktivitas menyenangkan harus tetap memiliki tujuan pembelajaran yang jelas. Permainan kosakata, misalnya, harus diarahkan untuk memperkuat penguasaan leksikal; role play harus dikaitkan dengan kemampuan kalām; sedangkan penggunaan video atau cerita Arab harus diarahkan pada kemampuan memahami pesan, menangkap kosakata, dan merespons informasi. Dengan demikian, kesenangan bukan pengganti substansi akademik, tetapi medium untuk memperkuat keterlibatan peserta didik terhadap substansi tersebut. Kajian mengenai implementasi *Deep learning* menempatkan *Joyful learning* sebagai salah satu unsur yang mendorong keterlibatan aktif dalam pengalaman belajar (Chotimah et al., 2025).

Aspek humanistik *Joyful learning* juga terlihat pada perubahan posisi peserta didik dari objek menjadi subjek pembelajaran. Peserta didik diberikan ruang untuk memilih, berkreasi, berkolaborasi, dan mengekspresikan pemahaman melalui berbagai bentuk produksi bahasa. Dalam pembelajaran kalām, misalnya, peserta didik dapat diberi kesempatan menentukan tema dialog sesuai pengalaman mereka, kemudian mengembangkan percakapan secara berpasangan atau berkelompok. Pada kitābah, peserta didik dapat menulis pengalaman pribadi, deskripsi lingkungan, atau cerita sederhana. Aktivitas tersebut memberikan ruang bagi peserta didik untuk membawa identitas dan pengalaman mereka ke dalam proses pembelajaran. Bahasa Arab akhirnya tidak terasa sebagai bahasa yang berada “di luar diri”, tetapi menjadi alat untuk mengekspresikan kehidupan mereka sendiri.

Joyful learning juga memiliki hubungan erat dengan motivasi intrinsik. Ketika peserta didik memperoleh kesempatan untuk merasa kompeten, memiliki pilihan, dan berinteraksi secara positif dengan orang lain, proses belajar dapat menjadi lebih otonom dan tidak semata-mata didorong oleh nilai atau kewajiban akademik. Prinsip tersebut sejalan dengan Self-Determination Theory yang menjelaskan pentingnya kebutuhan psikologis akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial dalam mendukung motivasi intrinsik dan kesejahteraan individu (Ryan & Deci, 2000). Dalam pembelajaran Bahasa Arab, ketiga aspek tersebut dapat diwujudkan melalui pemberian pilihan aktivitas, apresiasi terhadap perkembangan kemampuan, serta pembentukan interaksi kolaboratif yang positif.

Namun demikian, terdapat risiko ketika *Joyful learning* direduksi menjadi aktivitas yang sekadar ramai dan menghibur. Pembelajaran yang menyenangkan belum tentu mendalam apabila aktivitas tersebut tidak menghasilkan pemahaman, refleksi, atau kemampuan menggunakan bahasa. Karena itu, *Joyful learning* harus diintegrasikan dengan *Meaningful* dan *Mindful Learning*. Aktivitas permainan harus memiliki makna; kegiatan komunikasi harus mendorong kesadaran; dan pengalaman menyenangkan harus berujung pada refleksi terhadap apa yang telah dipelajari. Penelitian mengenai kerangka pedagogis *Deep learning* menegaskan bahwa *Meaningful learning* berfungsi membangun pemahaman, *Joyful learning* mendorong keterlibatan, sedangkan *Mindful learning* memperkuat refleksi dan perkembangan metakognitif (Kurnianingsih et al., 2026). Ketiganya tidak seharusnya diperlakukan sebagai strategi yang terpisah.

Dalam pembelajaran Bahasa Arab, integrasi tersebut dapat dirumuskan melalui sebuah siklus pedagogis: peserta didik mengalami pembelajaran secara menyenangkan (*joyful*), menghubungkan pengalaman tersebut dengan konteks dan pengetahuan sebelumnya (*Meaningful*), kemudian merefleksikan proses dan hasil belajarnya (*mindful*). Sebagai contoh, guru dapat menggunakan simulasi “berbelanja di pasar” untuk menciptakan pengalaman komunikatif yang menyenangkan. Peserta didik kemudian menghubungkan kosakata dan ungkapan yang digunakan dengan pengalaman sehari-hari, sebelum akhirnya melakukan refleksi mengenai kosakata yang telah dikuasai dan kesulitan komunikasi yang masih dihadapi. Dengan pola tersebut, kegembiraan tidak berhenti pada suasana kelas, tetapi menjadi pintu masuk menuju pembelajaran yang lebih mendalam.

Dengan demikian, *Joyful learning* dalam pendidikan Bahasa Arab pada hakikatnya merupakan rekonstruksi ekosistem pembelajaran. Fokusnya bukan sekadar membuat kelas “ceria”, melainkan menciptakan lingkungan yang memungkinkan peserta didik merasa aman, dihargai, aktif, kreatif, dan termotivasi untuk menggunakan bahasa. Kajian terbaru mengenai reorientasi kurikulum Bahasa Arab juga menekankan perlunya harmonisasi antara tradisi pembelajaran bahasa yang menekankan penguasaan kaidah dengan inovasi pedagogis yang lebih mendalam, bermakna, dan menyenangkan (Mahyudin & Alfian, 2025). Oleh karena itu, *Joyful learning* dapat ditempatkan sebagai dimensi keterlibatan emosional dan humanisasi pembelajaran, yang melengkapi *Meaningful learning* sebagai dimensi makna dan *Mindful learning* sebagai dimensi kesadaran. Ketiganya membentuk fondasi pembelajaran Bahasa Arab yang tidak hanya membuat peserta didik mampu mengetahui bahasa, tetapi juga memahami, menggunakan, menikmati, dan terus mengembangkan kemampuan berbahasanya secara mandiri.

e. Rekonstruksi Model Pendidikan Bahasa Arab Berbasis *Meaningful*, *Mindful*, dan *Joyful Learning*

Rekonstruksi model pendidikan Bahasa Arab berbasis *Meaningful*, *Mindful*, dan *Joyful learning* merupakan konsekuensi logis dari kebutuhan untuk menggeser pembelajaran bahasa dari orientasi penguasaan materi menuju pengalaman belajar yang mendalam. Pembelajaran Bahasa Arab selama ini sering menghadapi persoalan ketika penguasaan kosakata, kaidah *naḥwu-ṣarf*, penerjemahan, dan latihan kebahasaan

ditempatkan sebagai pusat sekaligus tujuan akhir pembelajaran. Akibatnya, peserta didik dapat memiliki pengetahuan tentang bahasa, tetapi belum tentu memiliki kesadaran dalam belajar, kemampuan menghubungkan bahasa dengan realitas, dan keberanian menggunakannya secara komunikatif. Kajian terbaru tentang *Deep learning* dalam pendidikan Bahasa Arab juga menunjukkan bahwa praktik pembelajaran yang terlalu berorientasi pada hafalan dan penguasaan struktur berpotensi menghasilkan pembelajaran pada tingkat permukaan (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026).

Dalam konteks tersebut, rekonstruksi model tidak berarti menghapus tradisi pembelajaran Bahasa Arab yang telah berkembang, melainkan mengubah struktur hubungan antara tujuan, materi, proses, peran guru, peran peserta didik, dan evaluasi. Bahasa Arab tetap dipelajari sebagai sistem linguistik, tetapi sistem tersebut ditempatkan sebagai sarana untuk membangun pemahaman, komunikasi, refleksi, dan pengalaman belajar. Dengan demikian, model baru harus mampu mempertahankan ketepatan linguistik sekaligus memperluas orientasi pembelajaran menuju dimensi kognitif, afektif, sosial, dan reflektif. Pendekatan tersebut sejalan dengan kerangka Pembelajaran Mendalam yang dikembangkan Kemendikdasmen, yang menempatkan pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan sebagai karakter utama pengalaman belajar (Kemendikdasmen, 2025).

Secara konstruktif, model ini dapat dibangun melalui tiga dimensi yang saling berkelindan. *Meaningful learning* menjadi dimensi makna, *Mindful learning* menjadi dimensi kesadaran, sedangkan *Joyful learning* menjadi dimensi keterlibatan emosional. Ketiganya bukan tahapan yang harus selalu berlangsung secara linear, tetapi komponen yang bekerja secara simultan dalam satu ekosistem pembelajaran. *Meaningful* memastikan bahwa materi Bahasa Arab memiliki relevansi dengan pengalaman dan kebutuhan peserta didik; *mindful* memastikan peserta didik sadar terhadap proses berpikir dan perkembangan belajarnya; sementara *joyful* menciptakan suasana yang memungkinkan peserta didik terlibat secara positif dan berani menggunakan bahasa. Penelitian Rosyad dan Kabir menunjukkan bahwa integrasi ketiga dimensi tersebut dapat menghubungkan pembelajaran Bahasa Arab dengan aspek kognitif, metakognitif, afektif, dan spiritual (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Rekonstruksi pertama harus dimulai dari tujuan pembelajaran. Tujuan pendidikan Bahasa Arab tidak cukup dirumuskan dalam bentuk kemampuan menghafal kosakata, menjelaskan kaidah, atau menerjemahkan teks. Tujuan perlu diarahkan pada kemampuan memahami dan menggunakan bahasa dalam konteks yang autentik, merefleksikan proses belajar, memecahkan persoalan kebahasaan, serta mengembangkan kemandirian belajar. Dengan demikian, kompetensi linguistik tetap menjadi fondasi, tetapi dipadukan dengan kompetensi komunikatif dan reflektif. Peserta didik tidak hanya dituntut menjawab “apa arti kata ini?”, tetapi juga “dalam konteks apa kata tersebut digunakan?”, “bagaimana saya memahaminya?”, dan “bagaimana saya dapat menggunakannya untuk menyampaikan gagasan?”

Rekonstruksi kedua berkaitan dengan materi pembelajaran. Materi Bahasa Arab perlu dikembangkan berdasarkan prinsip relevansi, kontekstualitas, dan autentisitas. Kosakata dan struktur bahasa sebaiknya dihubungkan dengan tema yang dekat dengan kehidupan peserta didik, seperti keluarga, pendidikan, lingkungan, teknologi, kehidupan sosial, budaya, dan persoalan kemasyarakatan. Teks tidak hanya diposisikan sebagai objek terjemahan, tetapi sebagai sumber untuk memahami gagasan, berdiskusi, memecahkan persoalan, dan menghasilkan bahasa. Pendekatan ini membuat materi bahasa memiliki fungsi ganda: membangun kompetensi linguistik sekaligus memperluas wawasan peserta didik. Penelitian tentang desain bahan ajar Bahasa Arab berbasis *mindful-Meaningful joyful* menunjukkan bahwa materi yang relevan secara personal dan spiritual dapat memperkuat keterlibatan serta motivasi belajar (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025).

Rekonstruksi ketiga menyangkut proses pembelajaran. Model yang ditawarkan dapat dikembangkan melalui siklus mengalami memaknai menyadari menggunakan merefleksikan. Pada tahap mengalami, peserta didik memperoleh stimulus melalui teks, dialog, video, gambar, peristiwa, atau persoalan autentik. Pada tahap memaknai, mereka menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan dan pengalaman sebelumnya. Pada tahap menyadari, peserta didik mengidentifikasi strategi, kesulitan, dan perkembangan belajarnya. Selanjutnya, bahasa digunakan melalui aktivitas berbicara, menulis, membaca, atau menyimak. Tahap terakhir berupa refleksi untuk mengetahui apa yang telah dipahami, kesulitan yang masih ada, dan strategi perbaikan yang diperlukan.

Model tersebut menuntut perubahan peran guru. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan perancang pengalaman belajar dan fasilitator proses konstruksi pengetahuan. Guru bertugas menciptakan konteks, menyediakan stimulus, memberikan scaffolding, mengarahkan refleksi, serta memberikan umpan balik yang konstruktif. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, guru dapat menggabungkan penjelasan eksplisit tentang naḥwu dan ṣarf dengan dialog, proyek, simulasi, pemecahan masalah, dan refleksi. Dengan demikian, metode tradisional tidak harus ditolak; yang direkonstruksi adalah posisi metode tersebut dalam keseluruhan desain pembelajaran.

Pada saat yang sama, peserta didik direposisi sebagai subjek aktif. Mereka tidak sekadar menerima materi, tetapi melakukan eksplorasi, mengajukan pertanyaan, mencoba menggunakan bahasa, menemukan kesalahan, memperbaiki strategi, dan mengevaluasi perkembangan diri. Kemandirian menjadi salah satu hasil penting dari model tersebut. Peserta didik secara bertahap diharapkan mampu menentukan kebutuhan belajarnya, memilih sumber belajar, mengidentifikasi kesulitan, dan mengembangkan strategi untuk mengatasinya. Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran tidak hanya diukur dari kemampuan peserta didik ketika berada di kelas, tetapi juga dari kemampuannya melanjutkan proses belajar secara mandiri.

Rekonstruksi juga perlu menyentuh asesmen pembelajaran. Penilaian yang hanya mengukur hafalan kosakata dan penguasaan kaidah tidak cukup menggambarkan kedalaman kemampuan berbahasa. Asesmen perlu mencakup kemampuan memahami teks, menggunakan bahasa dalam situasi autentik, menghasilkan karya, memecahkan

persoalan kebahasaan, dan merefleksikan proses belajar. Portofolio, proyek, presentasi, dialog, jurnal reflektif, performance assessment, dan tugas berbasis masalah dapat digunakan bersama dengan tes tertulis. Dengan demikian, evaluasi bergerak dari pertanyaan “berapa banyak materi yang diingat?” menuju “seberapa jauh pengetahuan tersebut dipahami, digunakan, dan direfleksikan?”

Secara konseptual, model ini dapat dirumuskan dalam sebuah konstruksi integratif: *Meaningful* membangun relevansi dan makna; *Mindful* membangun kesadaran dan refleksi; *Joyful* membangun keterlibatan dan motivasi; ketiganya menghasilkan Deep Arabic Language Learning. Kerangka tersebut diperkuat oleh penelitian Bariyyah dan Sopian yang menemukan bahwa *mindful*, *Meaningful*, dan *Joyful learning* dapat dipahami sebagai tiga dimensi integratif dalam proses pembelajaran Bahasa Arab yang holistik dan transformative (Isnaeni Khoerul Bariyyah & Asep Sopian, 2026). Artinya, ketiga dimensi tersebut tidak seharusnya dipisahkan menjadi tiga strategi pembelajaran yang berdiri sendiri.

Namun, penerapan model ini juga memiliki tantangan. Rekonstruksi pendidikan tidak cukup dilakukan melalui perubahan istilah dalam perangkat pembelajaran. Guru membutuhkan kompetensi dalam mendesain bahan ajar, mengelola aktivitas kolaboratif, mengembangkan asesmen autentik, dan memanfaatkan teknologi secara pedagogis. Penelitian Rosyad dan Kabir menunjukkan adanya hambatan berupa keterbatasan pelatihan desain materi, resistensi terhadap teknik baru, serta keterbatasan teknologi dan infrastruktur (Muh. Sabilar Rosyad & Saleh Muhammad Kabir, 2025). Karena itu, rekonstruksi model harus disertai pengembangan profesional guru, penyediaan sumber belajar, dukungan kelembagaan, dan evaluasi implementasi secara berkelanjutan.

Dengan demikian, rekonstruksi pendidikan Bahasa Arab berbasis *Meaningful*, *Mindful*, dan *Joyful learning* dapat dipahami sebagai perubahan menyeluruh dari pembelajaran bahasa sebagai transmisi materi menuju pembelajaran bahasa sebagai pengalaman yang bermakna, sadar, dan manusiawi. Model ini tidak menempatkan hafalan, nahwu, şarf, maupun latihan sebagai sesuatu yang harus ditinggalkan, tetapi mengembalikannya pada fungsi pedagogis yang proporsional. Bahasa tetap dipelajari secara sistematis, tetapi penggunaannya diarahkan pada pemahaman dan komunikasi; proses belajar tetap terstruktur, tetapi memberikan ruang bagi kesadaran dan refleksi; dan kelas tetap akademis, tetapi dibangun sebagai ruang yang aman, interaktif, serta menggembirakan. Dengan konstruksi tersebut, *Deep learning* dalam pendidikan Bahasa Arab bukan sekadar perubahan metode, melainkan perubahan paradigma yang menyatukan makna, kesadaran, dan keterlibatan untuk menghasilkan pembelajaran bahasa yang lebih mendalam dan berkelanjutan.

5. KESIMPULAN

Berdasarkan hasil analisis, reorientasi pendidikan Bahasa Arab dalam paradigma *Deep learning* menunjukkan perlunya pergeseran dari pembelajaran yang dominan mekanistik menuju proses pembelajaran yang lebih kontekstual, reflektif, dan humanis.

Pembelajaran Bahasa Arab tidak cukup diarahkan pada penguasaan kosakata, kaidah *naḥwu-ṣarf*, penerjemahan, dan reproduksi materi, tetapi perlu memastikan bahwa seluruh pengetahuan tersebut dapat dipahami, digunakan, dan dihubungkan dengan pengalaman serta kebutuhan peserta didik. Integrasi *Meaningful*, *mindful*, dan *Joyful learning* memperlihatkan bahwa kedalaman pembelajaran terbentuk ketika peserta didik memperoleh relevansi terhadap materi, memiliki kesadaran atas proses belajarnya, serta terlibat secara positif dalam pengalaman pembelajaran. Dengan demikian, orientasi pendidikan Bahasa Arab mengalami perubahan dari sekadar penguasaan materi menuju kemampuan menggunakan bahasa secara lebih bermakna, sadar, komunikatif, dan berkelanjutan.

Analisis ini juga menunjukkan bahwa penerapan paradigma *Deep learning* menuntut perubahan pada keseluruhan ekosistem pendidikan Bahasa Arab, terutama dalam desain materi, aktivitas pembelajaran, peran guru, posisi peserta didik, dan pola asesmen. Guru perlu mengembangkan pembelajaran yang memberi ruang bagi pengalaman autentik, refleksi, interaksi, kreativitas, dan kemandirian, sementara peserta didik diarahkan menjadi subjek aktif yang mampu memahami, menggunakan, mengevaluasi, dan mengembangkan kemampuannya. Oleh karena itu, *Meaningful*, *mindful*, dan *Joyful learning* tidak dapat diperlakukan sebagai strategi yang terpisah, tetapi sebagai satu kesatuan yang saling memperkuat dalam membangun pembelajaran Bahasa Arab yang mendalam. Reorientasi tersebut pada akhirnya menempatkan ketepatan linguistik tetap sebagai fondasi, tetapi mengarahkannya pada pencapaian yang lebih luas berupa pemahaman, keterampilan komunikatif, kesadaran belajar, keterlibatan, dan kemandirian peserta didik.

DAFTAR REFERENSI

- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). Teaching for quality learning at university : what the student does. In *Creative Education*.
- Chotimah, S. C., Suhartono, S., & Fantofik, D. (2025). Implementasi Pembelajaran Mendalam: Berkesadaran (*Mindful*), Bermakna (*Meaningful*), dan Menggembirakan (*Joyful*). *An-Nuha*, 5(4).<https://doi.org/10.24036/annuha.v5i4.758>
- Cook, H., & Ausubel, D. P. (1970). Educational Psychology: A Cognitive View. *The American Journal of Psychology*, 83(2). <https://doi.org/10.2307/1421346>
- Creswell. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. In *Public Administration* (Vol. 77, Issue 4).
- Dames, G. E. (2012). Enhancing of teaching and learning through constructive alignment. *Acta Theologica*, 32(2). <https://doi.org/10.4314/actat.v32i2.3>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Harmon, B. (2025). A Qualitative Study of the Learning Processes and Outcomes Associated With Students Who Serve as Peer Mentors. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 18(2). <https://doi.org/10.65005/154230706813695037>
- HM, A. S. (2025). Implementation and Challenges Faced by Madrasah Teachers Through the Deep learning Approach in Arabic Language Learning. *Fitrah: Jurnal Studi Pendidikan*, 16(1). <https://doi.org/10.47625/fitrah.v16i1.1061>
- Isnaeni Khoerul Bariyyah, & Asep Sopian. (2026). Deep learning from a Qur'anic Perspective: An Analysis of Mindful, Meaningful, and Joyful learning in Arabic Language Education. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 11(1). <https://doi.org/10.25217/ji.v11i1.7224>
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4).
- Jumanto, J., & Wicaksono, A. G. (2026). Deep learning Approach in Education: A Systematic Literature Review on Mindful, Meaningful, and Joyful learning Models. *Attractive : Innovative Education Journal*, 8.
- Kemendikdasmen. (2025). Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu Untuk Semua. *NASKAH AKADEMIK PEMBELAJARAN MENDALAM Menuju Pendidikan Bermutu Untuk Semua*.
- Kurnianingsih, E., Prayitno, H. J., Mu'ti, A., Baidhaw, Z., & Jufriansah, A. (2026). Deep learning as an Integrated Pedagogical Framework: Synthesizing Mindful, Meaningful, and Joyful learning for Transformative Educational Experiences. *Journal of Deep learning*, 2(2), 125–143. <https://doi.org/10.23917/jdl.v2i2.16008>
- Mahyudin, E., & Alfian, M. (2025). Reorientasi Kurikulum Bahasa Arab di Madrasah Diniyah Takmiliah Menuju Pembelajaran yang Mendalam, Bermakna dan Menyenangkan/Reorienting the Arabic *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab Dan ...*, 6(2).
- MARTON, F., & SÄLJÖ, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN

- LEARNING: I—OUTCOME AND PROCESS*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1). <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Milles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis : A Methods Sourcebook* (3rd ed). SAGE Publications. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1).
- Muh. Sabilar Rosyad, & Saleh Muhammad Kabir. (2025). Towards Deep Arabic Language Learning: Designing Materials that are *Mindful, Meaningful*, and *Joyful*. *LUGHATI: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 3(01). <https://doi.org/10.33754/lughati.v3i01.1613>
- Musa'ad, F., Ahmad, R. E., Sundari, S., & Hidayani, H. (2024). Pembelajaran Berbasis Proyek untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa. *Jurnal Cendekia : Jurnal Pendidikan Matematika*, 8(2). <https://doi.org/10.31004/cendekia.v8i2.3361>
- Parviz, M. (2025). Review of “Principles of Language Learning and Teaching.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 22(2). <https://doi.org/10.56040/prvz2226>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>