



## Guru sebagai Pengembang Kurikulum: Praktik Grass Roots dalam Perangkat Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Islam

Muhammad Rizki Lazuardi <sup>1\*</sup>, Hafidah <sup>2</sup>

<sup>1-2</sup> Universitas Islam Negeri Raden Mas Said Surakarta, Indonesia

Email: [lazuardirizki63@gmail.com](mailto:lazuardirizki63@gmail.com) <sup>1</sup>, [hafidah.dr@staff.uinsaid.ac.id](mailto:hafidah.dr@staff.uinsaid.ac.id) <sup>2</sup>

\*Penulis Korespondensi: [lazuardirizki63@gmail.com](mailto:lazuardirizki63@gmail.com)

**Abstract.** *This study examines how Arabic language teachers in Islamic private schools develop learning tools, namely Learning Achievement Standards (CP), Learning Objective Sequences (ATP), Teaching Modules, and Student Worksheets (LKPD), under conditions of limited learning resources, using the Grass Roots model as the analytical framework. A qualitative case study approach was applied, drawing on reflective written interviews with 10 Arabic teachers across primary, junior secondary, and senior secondary levels, supplemented by document analysis of independently developed learning tools, processed through three-stage thematic analysis. The findings reveal five major themes: student heterogeneity in Arabic reading ability as the primary determinant of tool design; resource scarcity driving teachers' transformation from users to developers; continuous tool adaptation through both individual revision and informal collegial networks; tools functioning as adaptive guides rather than rigid scripts; and the gap between written plans and classroom reality as a recurring condition. These findings extend the Grass Roots model as a dynamic curriculum formation process driven by responsive teacher agency, while affirming the need for more contextual material development guidelines, training that builds curriculum adaptation capacity, and evaluation mechanisms based on functional appropriateness rather than formal completeness.*

**Keywords:** *Arabic Language; Grass Roots Model; Learning Tools; Teacher Agency; Thematic Analysis.*

**Abstrak.** Penelitian ini mengkaji bagaimana guru bahasa Arab di sekolah Islam swasta mengembangkan perangkat pembelajaran, yaitu Capaian Pembelajaran (CP), Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), Modul Ajar, dan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD), dalam kondisi keterbatasan sumber belajar, dengan model Grass Roots sebagai kerangka analisis. Pendekatan kualitatif studi kasus digunakan, dengan data dari wawancara reflektif tertulis terhadap 10 guru bahasa Arab lintas jenjang SD/MI, SMP/MTs, dan SMA/SMK, serta analisis dokumen perangkat yang dikembangkan secara mandiri, yang diolah melalui analisis tematik tiga tahap. Hasil penelitian menunjukkan lima temuan utama: heterogenitas kemampuan membaca Arab siswa sebagai penentu utama desain perangkat; keterbatasan sumber yang mendorong transformasi guru dari pengguna menjadi pengembang perangkat; adaptasi perangkat yang berlangsung terus-menerus, baik melalui revisi mandiri maupun jaringan informal antarguru; perangkat yang berfungsi sebagai panduan adaptif, bukan skrip kaku; serta jarak antara perangkat tertulis dan praktik kelas sebagai kondisi yang cenderung berulang. Temuan ini memperluas model Grass Roots sebagai proses pembentukan kurikulum yang dinamis melalui teacher agency yang responsif, sekaligus menegaskan kebutuhan akan panduan perangkat yang lebih kontekstual, pelatihan yang membangun kemampuan adaptasi kurikulum, dan mekanisme evaluasi perangkat berbasis fungsi, bukan sekadar kelengkapan format.

**Kata Kunci:** Analisis Tematik; Bahasa Arab; Model Grass Roots; Perangkat Pembelajaran; Teacher Agency.

### 1. LATAR BELAKANG

Guru bahasa Arab di sekolah Islam swasta Indonesia bekerja dalam kondisi yang jarang mendapat perhatian serius dalam diskusi pengembangan kurikulum nasional. Tidak ada buku teks standar yang bisa diandalkan, panduan dari yayasan ada tetapi terlalu umum untuk langsung diterapkan di kelas, dan di hadapan mereka berdiri siswa dengan kemampuan yang sangat beragam. Ada yang sudah hafal beberapa juz Al-Qur'an, ada yang baru mengenal huruf

hijaiyah untuk pertama kali. Dalam situasi seperti ini, guru tidak bisa menunggu perangkat yang sempurna. Ia menyusun sendiri ATP, Modul Ajar, dan LKPD, hampir tanpa dukungan teknis, dan nyaris tanpa pengakuan formal atas kerja itu. Inilah titik berangkat penelitian ini.

Penelitian tentang pembelajaran bahasa Arab umumnya berfokus pada bagaimana guru mengadaptasi materi yang sudah tersedia, bukan pada bagaimana guru membangun perangkat dari titik nol ketika tidak ada yang bisa disesuaikan. Kajian tentang teacher agency dalam pengembangan kurikulum umumnya menitikberatkan pada hambatan struktural, bukan pada proses kreatif yang lahir justru dari keterbatasan tersebut, sementara penelitian tentang model Grass Roots lebih bersifat konseptual dan belum banyak diuji secara empiris di konteks pendidikan bahasa Arab di sekolah Islam Indonesia. Di sinilah kesenjangan penelitian yang paling signifikan muncul: belum ada kajian yang secara sistematis mendokumentasikan proses konstruksi perangkat, bukan sekadar adaptasinya, dalam konteks sekolah Islam yang beroperasi dengan logika Grass Roots, di mana heterogenitas kemampuan membaca Arab siswa menjadi faktor yang menentukan seluruh arsitektur desain perangkat.

Penelitian ini hadir untuk mengisi kekosongan tersebut. Kebaruannya terletak pada tiga hal yang belum pernah dipertemukan dalam satu kajian sebelumnya. Pertama, menempatkan perangkat pembelajaran sebagai objek kajian utama, bukan latar belakang atau variabel pendukung yang lahir dari keputusan-keputusan guru di antara tuntutan kurikulum formal dan kondisi kelas nyata. Kedua, mendokumentasikan bahwa pengembangan perangkat berbasis Grass Roots berlangsung melalui dua jalur sekaligus, yaitu jalur formal (dokumen yang diverifikasi secara kelembagaan) dan jalur informal (pertukaran pengalaman antarguru di luar struktur resmi) yang selama ini tidak pernah terlihat dalam laporan manapun. Ketiga, menunjukkan bahwa heterogenitas kemampuan membaca Arab siswa bukan sekadar tantangan mengajar, melainkan faktor yang secara langsung mendorong guru beralih dari pengguna perangkat menjadi pengembangnya.

Penelitian ini dilakukan oleh guru bahasa Arab yang aktif mengajar di sekolah Islam swasta dengan kondisi yang sangat mirip dengan yang diteliti. Posisi insider ini memberi akses pada pemahaman kontekstual yang sulit dijangkau dari luar. Secara metodologis, asumsi peneliti dikelola melalui prosedur bracketing, triangulasi data, dan member checking. Beranjak dari konteks tersebut, penelitian ini dirumuskan dalam tiga pertanyaan: (1) Bagaimana guru bahasa Arab mengembangkan perangkat pembelajaran dalam kondisi keterbatasan sumber belajar? (2) Sejauh mana praktik tersebut mencerminkan prinsip-prinsip model Grass Roots? (3) Apa implikasi temuan ini bagi pengembangan kurikulum dan perangkat pembelajaran bahasa Arab di sekolah Islam?.

## 2. KAJIAN TEORITIS

Kajian tentang pembelajaran bahasa Arab di Indonesia berkembang cukup pesat dalam beberapa tahun terakhir. Sebagian studi mendokumentasikan strategi guru dalam mengadaptasi materi di sekolah dengan keterbatasan sumber daya (Hasim et al., 2025; Kamal, 2025; Taş, 2022), sebagian lain mengeksplorasi pengembangan bahan ajar berbasis komunikatif (Kholison et al., 2023; Wahab, 2021), pendekatan inklusif dalam pembelajaran bahasa Arab (Aziz et al., 2024; Tang & Calafato, 2021), dan tantangan penggunaan sumber belajar terbuka di konteks dengan keterbatasan akses (Hosman et al., 2024). Di tingkat nasional, implementasi Kurikulum Merdeka dan implikasinya bagi pengembangan bahan ajar bahasa Arab juga menjadi perhatian yang terus bertambah (Aisyah & Hasan, 2024; Fathurrohman, 2023; Mulyasa, 2022). Pola yang sama terlihat pula pada penelitian Kholison et al. (2023) dan Wahab (2021) yang berfokus pada pengembangan keterampilan berbicara dan problematika pembelajaran bahasa Arab secara umum, tanpa secara khusus menyentuh bagaimana guru membangun perangkat dari kondisi tanpa sumber sama sekali. Hanifa dan Yusra (2023) menemukan bahwa guru menghadapi tantangan berupa minimnya sumber dan kurangnya pelatihan profesional dalam mengadaptasi materi pembelajaran bahasa, sementara proses kreasi materi dari titik nol masih belum banyak tersentuh dalam kajian tersebut. Soliman dan Khalil (2022) mengidentifikasi tantangan serupa pada pengajaran bahasa Arab di lingkungan minoritas di Inggris, meski dinamika sekolah Islam Indonesia memiliki karakteristik yang jauh berbeda. Secara umum, studi-studi ini memperlihatkan bahwa perhatian penelitian masih terpusat pada bagaimana guru menyesuaikan materi yang sudah tersedia, bukan pada bagaimana guru membangun perangkat pembelajaran dari awal ketika tidak ada yang bisa disesuaikan.

Model Grass Roots dikembangkan oleh Olivia (1992) serta Saylor dan Alexander (1974) sebagai kerangka yang menempatkan guru, bukan otoritas pusat, sebagai pengembang kurikulum di tingkat paling lokal. Berbeda dengan model administratif yang menurunkan kurikulum dari atas ke bawah, model Grass Roots memandang guru sebagai pihak yang paling memahami kebutuhan siswa di kelasnya sendiri, sehingga keputusan tentang isi dan bentuk pembelajaran selayaknya tumbuh dari pengalaman mengajar sehari-hari. Dalam kerangka ini, perangkat pembelajaran tidak dipahami sebagai produk yang diturunkan dari dokumen kurikulum nasional secara linear, melainkan sebagai hasil negosiasi terus-menerus antara tuntutan kurikulum formal dan kondisi kelas yang nyata. Stenhouse (1975) memperkuat pemahaman ini dengan menyebut kurikulum sebagai hipotesis yang harus diuji melalui praktik mengajar, bukan sebagai resep yang harus diikuti secara kaku. Implikasi penting dari model

ini adalah bahwa kualitas sebuah perangkat pembelajaran tidak dapat dinilai semata dari kelengkapan formatnya, melainkan dari sejauh mana ia mampu merespons kondisi kelas yang terus berubah. Guru dalam kerangka Grass Roots berperan ganda, baik sebagai pelaksana kurikulum maupun sebagai pengembangnya, sebuah peran yang jarang diakui secara eksplisit dalam kebijakan pendidikan formal. Pemahaman ini relevan untuk membaca proses pengembangan perangkat pembelajaran bahasa Arab di sekolah Islam swasta, di mana guru kerap kali harus mengonstruksi sendiri ATP, Modul Ajar, dan LKPD karena minimnya panduan teknis yang kontekstual dari pusat maupun yayasan.

Konsep *teacher agency* menjelaskan bagaimana guru mengambil keputusan dan bertindak dalam batas-batas yang dibentuk oleh konteks tempat mereka bekerja. Priestley, Biesta, dan Robinson (2015) mengembangkan pendekatan ekologis terhadap *agency*, yang memandang kapasitas guru untuk bertindak sebagai hasil interaksi antara kemampuan individu, sumber daya yang tersedia, dan tujuan yang ingin dicapai, bukan semata sifat bawaan seorang guru. Kayi-Aydar (2022) menambahkan bahwa dalam konteks pengajaran bahasa, *agency* guru sering kali muncul bukan dari keinginan berinovasi, melainkan dari keharusan merespons situasi pembelajaran yang tidak ideal. Dao (2025) menunjukkan pola serupa pada guru bahasa Inggris di Vietnam yang mengadaptasi kebijakan buku teks baru melalui kombinasi penerimaan, modifikasi, dan penolakan sebagian terhadap materi yang diberikan. *Agency* dalam pengertian ekologis ini juga tidak bersifat tetap; ia dapat menguat atau melemah bergantung pada dukungan struktural yang tersedia bagi guru pada momen tertentu. Dalam konteks keterbatasan sumber daya seperti yang dihadapi sekolah Islam swasta, *agency* guru sering kali menjadi satu-satunya mekanisme yang menjembatani jarak antara tuntutan kurikulum dan kenyataan di kelas. Pemahaman tentang *teacher agency* ini penting untuk menjelaskan mengapa guru bahasa Arab dalam penelitian ini tidak sekadar menerima keterbatasan sumber belajar, tetapi mengambil inisiatif aktif membangun perangkat pembelajaran sendiri.

*Reflective practice* merupakan konsep yang dikembangkan Schon (1983) untuk menjelaskan bagaimana praktisi, termasuk guru, belajar dari pengalaman melalui dua bentuk refleksi, yaitu *reflection-in-action*, penyesuaian yang dilakukan saat tindakan masih berlangsung, dan *reflection-on-action*, evaluasi yang dilakukan setelah tindakan selesai. Farrell (2022) mengoperasionalkan konsep ini secara khusus dalam konteks pengajaran bahasa, dengan menekankan bahwa refleksi guru tidak hanya berguna untuk perbaikan metode mengajar, tetapi juga untuk pengambilan keputusan kurikuler sehari-hari. Habtamu (2023) menemukan bahwa kedua bentuk refleksi ini cenderung berjalan beriringan dalam praktik

nyata pengajaran bahasa, bukan sebagai dua tahap yang terpisah secara kaku. Melalui refleksi semacam ini, perangkat pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai dokumen administratif yang statis, melainkan sebagai catatan hidup atas keputusan pedagogis guru dari waktu ke waktu. Dalam penelitian ini, konsep *reflective practice* digunakan untuk memahami bagaimana perangkat pembelajaran berfungsi sekaligus sebagai instrumen perencanaan dan instrumen refleksi bagi guru bahasa Arab.

Ketiga kerangka teoretis ini saling melengkapi dalam penelitian ini. Model *Grass Roots* menjelaskan posisi guru sebagai pengembang kurikulum di tingkat paling lokal, *teacher agency* menjelaskan bagaimana kapasitas guru untuk bertindak dibentuk oleh interaksi antara kemampuan individu dan konteks struktural, sementara *reflective practice* menjelaskan mekanisme internal yang memungkinkan guru terus memperbarui perangkat pembelajarannya berdasarkan pengalaman mengajar. Ketiganya bertemu pada satu titik yang sama, yaitu pemahaman bahwa perangkat pembelajaran bukan produk akhir yang statis, melainkan proses yang terus dibentuk oleh keputusan guru dari waktu ke waktu. Kerangka gabungan ini digunakan untuk menganalisis data dalam penelitian, dengan model *Grass Roots* sebagai lensa utama untuk membaca pola pengembangan perangkat secara keseluruhan, *teacher agency* sebagai penjelas mekanisme di balik setiap tindakan guru dalam merespons keterbatasan, dan *reflective practice* sebagai penjelas proses internal yang menyertai setiap keputusan penyesuaian perangkat. Penggunaan tiga kerangka secara bersamaan ini juga dimaksudkan untuk menghindari penyederhanaan yang berlebihan terhadap fenomena yang diteliti. Pengembangan perangkat pembelajaran oleh guru bahasa Arab di sekolah Islam swasta bukan semata persoalan kurikuler, bukan pula semata persoalan psikologis individu guru, melainkan persoalan yang melibatkan ketiganya secara bersamaan, yaitu struktur kurikulum yang longgar, kapasitas guru untuk bertindak dalam struktur tersebut, dan proses refleksi yang menyertai setiap keputusan yang diambil. Pemahaman menyeluruh inilah yang menjadi dasar bagi analisis temuan pada bagian selanjutnya.

### **3. METODE PENELITIAN**

#### **Pendekatan dan Desain Penelitian**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Pilihan ini didasarkan pada karakter pertanyaan penelitian yang memfokuskan diri pada aspek bagaimana, pertanyaan yang menuntut pemahaman mendalam tentang proses, konteks, dan makna yang hanya bisa ditangkap jika peneliti membiarkan kompleksitas kasus berbicara. Desain studi kasus tepat digunakan ketika batas antara fenomena

yang diteliti dan konteksnya tidak bisa dipisahkan secara jelas (Yin, 2018), sebagaimana terjadi dalam praktik pengembangan perangkat yang tidak pernah berlangsung di ruang hampa.

### **Partisipan Penelitian**

Sepuluh guru bahasa Arab dipilih melalui purposive sampling dengan tiga kriteria, yaitu aktif mengajar bahasa Arab minimal satu tahun, pernah mengembangkan atau menyesuaikan perangkat secara mandiri, dan bersedia berpartisipasi secara sukarela. Partisipan berasal dari jenjang SD/MI, SMP/MTs, dan SMA/SMK/MA dengan rentang pengalaman satu hingga 17 tahun (lihat Tabel 1). Keragaman jenjang ini dirancang agar gambaran yang diperoleh tidak hanya mencerminkan satu jenis konteks institusional. Kejenuhan data tercapai pada partisipan ke-9 dan ke-10, ketika tidak ada tema baru yang muncul sesuai kriteria Braun dan Clarke (2022).

**Tabel 1.** Profil Partisipan Penelitian.

| Kode | Jenjang          | Pengalaman Mengajar | Konteks Sekolah | Kondisi Sumber Belajar          |
|------|------------------|---------------------|-----------------|---------------------------------|
| P01  | SD/MI (Kl. 3-6)  | 17 tahun            | Madrasah swasta | Sumber sangat terbatas          |
| P02  | SD/MI (Kl. 3)    | 1 tahun             | SD umum         | Buku paket tersedia             |
| P03  | MI (Kl. 3)       | 1 tahun             | MI swasta       | Hanya LKS                       |
| P04  | SD (Kl. 2)       | 3 tahun             | SD Islam        | Pendekatan visual-audio         |
| P05  | SMA (Kl. 1-2)    | 2 tahun             | SMA swasta      | Bahasa Arab peminatan           |
| P06  | SD/MI (Kl. 2-6)  | 3 tahun             | Madrasah        | Tiga buku acuan                 |
| P07  | MA/SMA           | 10 tahun            | Madrasah aliyah | Sumber relatif memadai          |
| P08  | MI (Kl. 1-6)     | 3,5 tahun           | MI multi-kelas  | Ratusan siswa                   |
| P09  | SMP (Kl. 7)      | 2,5 tahun           | SMP Islam       | Kemampuan siswa sangat beragam  |
| P10  | MI (Kl. 1, 3, 5) | 4 tahun             | MI              | Mengajar tiga jenjang sekaligus |

### **Teknik Pengumpulan Data**

Data dikumpulkan melalui dua cara yang saling melengkapi. Pertama, wawancara reflektif tertulis: format ini dipilih karena memberi guru waktu merefleksikan pengalamannya secara mendalam tanpa tekanan waktu, sehingga respons yang diberikan cenderung lebih rinci. Panduan wawancara mencakup delapan tema, yaitu pengalaman umum mengajar, kondisi kemampuan siswa, ketersediaan sumber belajar, cara guru menyesuaikan pembelajaran, proses penyusunan perangkat (ATP, CP, Modul Ajar, LKPD), kesesuaian perangkat dengan praktik nyata, pengalaman paling berkesan, dan pandangan tentang pembelajaran bahasa Arab yang ideal. Kedua, analisis dokumen: peneliti menganalisis perangkat yang dikembangkan di sekolah tempat bertugas, meliputi ATP dengan skor verifikasi 82,5 berpredikat Baik, CP yang telah diadaptasi ke konteks lokal, Modul Ajar multi-level, dan LKPD yang dikembangkan mandiri. Dokumen-dokumen ini dianalisis secara intertekstual bersama data wawancara sebagai lapisan data yang saling memperkuat. Selain dua sumber utama tersebut, peneliti

melakukan wawancara mendalam tambahan dengan dua rekan guru di sekolah tempat bertugas, diberi kode R1 dan R2, untuk menggali dimensi yang belum terjangkau oleh wawancara tertulis, khususnya soal pertukaran pengalaman informal antarguru dan praktik mengajar di kelas yang tidak memiliki mandat kurikulum formal. Wawancara ini dilakukan secara langsung pada awal 2026, setelah data wawancara tertulis dari 10 partisipan utama selesai dianalisis, sehingga berfungsi sebagai pendalaman atas pola yang sudah mulai terlihat.

### Analisis Data

Analisis data mengikuti model thematic analysis dari Miles, Huberman, dan Saldana (2014) dalam tiga tahap iteratif (lihat Tabel 2). Tahap pertama, open coding, yaitu seluruh jawaban wawancara dibaca berulang kali dan diberi kode berdasarkan unit makna terkecil, menghasilkan 87 kode awal. Tahap kedua, axial coding, yaitu kode-kode dengan keterkaitan makna dikelompokkan menjadi 14 kategori dalam dua dimensi, yaitu dimensi konteks dan dimensi tindakan. Tahap ketiga, selective coding, yaitu dari 14 kategori dirumuskan lima tema utama dengan perangkat sebagai benang merah, dan setiap tema diperiksa konsistensinya terhadap kerangka Grass Roots, teacher agency, dan reflective practice sebelum ditetapkan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, dengan setiap interpretasi diverifikasi dengan data dari minimal tiga partisipan berlatar berbeda, dan member checking, dengan interpretasi awal dikembalikan kepada tiga partisipan untuk diperiksa ketepatannya, sesuai standar Lincoln dan Guba (1985).

**Tabel 2.** Alur Analisis Tematik: dari Kode ke Tema.

| Contoh Kode Awal                                                                            | Kategori                                                            | Tema                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| belum kenal hijaiyah; hafal tapi tak paham; harus dari titik nol                            | Variasi kemampuan yang menentukan titik awal perangkat              | Tema 1: Heterogenitas Kemampuan Siswa sebagai Penentu Desain       |
| tidak ada buku resmi; gandakan sendiri; buat LKPD sendiri; LKS tidak cukup                  | Keterbatasan yang mendorong pembuatan perangkat mandiri             | Tema 2: Keterbatasan Sumber sebagai Pendorong Pengembangan Mandiri |
| ubah ATP di tengah semester; modul diadaptasi; obrolan informal antarguru                   | Modifikasi perangkat berdasarkan kondisi kelas dan jaringan kolejal | Tema 3: Perangkat sebagai Objek Adaptasi Berkelanjutan             |
| RPP dibuat setelah mengajar; perangkat diubah di kelas; modul bukan final                   | Fleksibilitas fungsi perangkat dalam praktik                        | Tema 4: Perangkat sebagai Panduan Adaptif, Bukan Skrip Kaku        |
| rencana ATP tidak terlaksana; LKPD terlalu sulit; mengajar tanpa mandat formal di kelas XII | Jarak antara perangkat formal dan realitas kelas                    | Tema 5: Kesenjangan antara Perangkat Formal dan Praktik Kelas      |

## 4. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian disajikan mengikuti tiga rumusan masalah yang diajukan. Setiap temuan dilengkapi kutipan langsung dari partisipan dan didukung referensi yang relevan.

### Temuan 1: Heterogenitas Kemampuan Siswa Menentukan Arsitektur Perangkat (RQ 1)

Dari seluruh kondisi yang dilaporkan 10 partisipan, tidak ada satu pun guru yang dapat menggunakan perangkat secara langsung tanpa modifikasi. Dalam satu kelas yang sama, bisa ada siswa yang sudah hafal beberapa juz Al-Qur'an dan ada yang belum mengenal satu huruf hijaiyah pun, sehingga perangkat yang dirancang untuk profil siswa rata-rata tidak dapat berfungsi tanpa penyesuaian mendasar.

*"Kondisi kemampuan siswa dalam belajar bahasa Arab biasanya cukup beragam. Ada siswa yang cepat memahami, terutama jika mereka sudah memiliki dasar seperti pernah belajar di madrasah atau terbiasa membaca Al-Qur'an. Perbedaan yang mencolok terlihat pada kemampuan membaca, kepercayaan diri, dan pemahaman kosakata."*

(P09, guru SMP, 2,5 tahun mengajar)

P10 menambahkan bahwa kemampuan membaca dan kemampuan memahami tidak selalu berjalan beriringan:

*"Sangat beda. Kebanyakan dari mereka yang sudah bisa baca Al-Quran mudah untuk menulis dan membaca materi bahasa Arab, tapi untuk memahami tidak banyak yang bisa, karena untuk terjemahan mereka menunggu dari guru setelah itu baru bisa paham. Untuk yang belum bisa baca Al-Quran mereka sulit membaca tapi untuk menulis bisa meskipun lama."*

(P10, guru MI, 4 tahun mengajar)

LKPD yang dibuat P10 karena itu menyertakan panduan transliterasi sekaligus soal pemahaman yang lebih dalam. P04, yang berlatar pendidikan jenjang menengah namun mengajar di SD kelas 2, menggambarkan ketidaksesuaian profil siswa dengan asumsi kurikulum:

*"Pengalaman mengajar sangat berbeda dengan apa yang sebelumnya dipelajari di waktu perkuliahan. Hal ini saya rasakan karena yang saya pelajari basic-nya untuk tingkat menengah, sedangkan yang saya praktikkan adalah mengajar di tingkat dasar yang mana masih banyak anak yang belum mengenal huruf hijaiyah beserta harakatnya."*

(P04, guru SD, 3 tahun mengajar)

Pengalaman P04 memperlihatkan bahwa dokumen kurikulum tidak bisa langsung digunakan jika titik awal kemampuan siswa berbeda dari asumsi dokumen tersebut. Heterogenitas kemampuan siswa, dengan demikian, juga menjadi faktor penentu relevansi sebuah perangkat bagi kelas yang nyata.

## **Temuan 2: Keterbatasan Sumber Mendorong Guru Menjadi Pengembang Perangkat (RQ 1)**

Kondisi sumber belajar yang dilaporkan 10 partisipan sangat bervariasi, mulai dari yang tidak memiliki buku teks (P01, P03) hingga yang cukup tersedia (P07, P08). Namun yang paling bermakna adalah bagaimana keterbatasan itu mendorong guru beralih dari pengguna menjadi pengembang perangkat secara aktif.

*"Menggandakan materi dari berbagai sumber referensi yang mendukung dalam pembelajaran."*

(P01, guru SD, 17 tahun mengajar)

Bagi P01, menyusun dan menggandakan materi sendiri sudah menjadi rutinitas mengajar selama 17 tahun, tanpa mandat, tanpa lokakarya, dan tanpa insentif tambahan. Pola ini juga tampak pada guru yang baru memulai karier:

*"Sejauh ini hanya berpacu pada LKS siswa saja. Akan tetapi saya tetap mencari referensi buku lain dan dari media sosial seperti TikTok."*

(P03, guru MI, 1 tahun mengajar)

Yang dilakukan P03 bukan sekadar mencari materi tambahan, melainkan mengkurasi dan menyesuaikan sumber sebelum digunakan di kelas. P06 menambahkan bahwa lebih banyak buku tidak otomatis menyelesaikan masalah jika isinya kurang relevan:

*"Di madrasah saya menggunakan 3 buku pelajaran yakni Annajah, LKS, dan buku paket. Sumber belajar sudah memadai namun ada beberapa materi yang kurang relevan."*

(P06, guru SD/MI, 3 tahun mengajar)

P06 tidak menggunakan ketiga buku itu secara penuh, melainkan sebagai bahan mentah untuk mengonstruksi perangkat yang lebih terfokus. Data dari sepuluh partisipan menunjukkan empat pola berurutan dalam pengembangan perangkat: mendiagnosis kemampuan siswa, mengkurasi sumber yang tersedia, membangun perangkat dari titik nol, dan merevisinya terus-menerus berdasarkan respons kelas.

## **Temuan 3: Perangkat Terus Disesuaikan sebagai Praktik Mengajar yang Berkelanjutan (RQ 2)**

Tema ketiga menunjukkan bahwa perangkat, baik ATP, Modul Ajar, maupun LKPD, tidak pernah bersifat final di tangan guru, melainkan terus dimodifikasi berdasarkan apa yang terjadi di kelas. Dari data 10 partisipan, setidaknya tujuh pola adaptasi dapat diidentifikasi (lihat Tabel 3).

**Tabel 3.** Pola Adaptasi Perangkat Pembelajaran oleh Guru.

| Bentuk Adaptasi                          | Keterangan                                                                                                        | Partisipan         |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Instruksi berlapis dalam modul           | Materi dibagi per level kemampuan agar satu perangkat melayani profil siswa berbeda secara bersamaan              | P03, P05, P09, P10 |
| Integrasi metode talaqqi                 | Langkah instruksional disesuaikan dengan pola talaqqi (guru membaca, siswa menirukan)                             | P02, P09           |
| Penambahan media visual ke LKPD          | LKPD dilengkapi gambar, ilustrasi, atau video untuk membantu siswa pemula                                         | P04, P06, P10      |
| Seleksi dan pemangkasan isi perangkat    | Bagian tidak relevan dibuang; hanya yang sesuai CP dan profil siswa yang dipertahankan                            | P01, P05, P06, P07 |
| Perlambatan alur ATP                     | Target per pertemuan dikurangi ketika siswa belum siap ke topik berikutnya                                        | P01, P02, P09      |
| Penyusunan LKPD setelah pembelajaran     | Perangkat dibuat atau disempurnakan setelah mengajar sebagai catatan perbaikan                                    | P10                |
| Pertukaran pengalaman informal antarguru | Diskusi tidak terstruktur (kantin, piket) yang membentuk keputusan substantif sebelum dituangkan ke dokumen resmi | R1, R2             |

*"Sementara ini dengan metode agak monoton: saya membacakan teksnya, anak-anak menirukan. Saya bacakan sambil mancing anak-anak artinya apa. Kalau belum ketemu baru saya beri tahu artinya. Lalu diulangi. Kemudian dalam menulis saya beri tutorial menulis di papan tulis, anak-anak menirukan."*

(P02, guru SD, 1 tahun mengajar)

Kejujuran P02 menyebut cara ini agak monoton justru menunjukkan refleksi yang sehat. Prosedur instruksional yang stabil tersebut, bagi siswa yang masih belajar membaca Arab dari dasar, justru menjadi fitur pedagogis yang berfungsi baik.

Selain adaptasi individual, data dari wawancara mendalam dengan R1 dan R2 mengungkap bahwa adaptasi perangkat juga berlangsung melalui jalur kolegal yang tidak tercatat secara kelembagaan. Di balik dokumen yang diverifikasi secara resmi, ada percakapan informal antarguru yang turut membentuk keputusan tentang isi perangkat:

*"Kami sering ngobrol sesama guru, tidak formal, seperti di kantin, atau pas piket bareng. Tentang materi apa yang berhasil, mana yang tidak nyambung sama siswa, mana yang perlu diganti."*

(R2, wawancara mendalam, 2026)

Percakapan semacam ini adalah tempat di mana banyak keputusan substantif tentang isi perangkat pertama kali dibentuk, jauh sebelum dituangkan dalam dokumen resmi. Pola adaptasi pada P02, P06, dan P10 di atas, dengan demikian, tidak berdiri sendiri, melainkan diperkuat oleh jaringan pertukaran pengalaman semacam ini.

#### **Temuan 4: Perangkat Berfungsi sebagai Panduan, Bukan Skrip (RQ 2)**

Tidak ada satu pun dari 10 partisipan yang mengikuti perangkat persis seperti yang tertulis; semua guru menggunakannya sebagai panduan arah, bukan naskah yang dibaca kata per kata.

*"Iya, beberapa mengikuti RPP sebelumnya, tapi banyak yang saya ubah, saya sesuaikan dengan kondisi siswa."*

(P05, guru SMA, 2 tahun mengajar)

*"Terkadang pembelajaran di kelas tidak sesuai dengan rencana pembelajaran. Hal ini disebabkan ada beberapa anak yang kesulitan mengerjakan soal latihan sehingga pertemuan selanjutnya masih membahas materi yang sama, ada keterlambatan penyampaian materi."*

(P06, guru SD/MI, 3 tahun mengajar)

Apa yang dilakukan P06 bukan hanya mengubah metode mengajar, melainkan juga target di ATP, karena siswa kesulitan. Temuan paling menonjol dalam tema ini datang dari P04, yang urutan penyusunan perangkatnya berbeda dari prosedur konvensional:

*"Prosesnya dimulai dari melihat kondisi anak yang saya dapatkan dari guru kelas 1 (karena saya mengajar kelas 2), kemudian saya melihat pula CP yang sudah disediakan pada pedoman kurikulum atau buku ajarnya, selanjutnya saya menyusun RPP sesuai dengan kemampuan anak dan CP yang harus dicapai tiap fasenya."*

(P04, guru SD, 3 tahun mengajar)

Urutan P04 adalah kondisi anak terlebih dahulu, kemudian CP, baru RPP. P10 memberikan contoh paling ekstrem dari fungsi adaptif perangkat:

*"Ya, tapi menyusun setelah pembelajaran berakhir."*

(P10, guru MI, 4 tahun mengajar)

Bagi P10, perangkat adalah dokumentasi dari apa yang sudah terjadi, sekaligus catatan perbaikan ke depan, sehingga fungsinya bergeser dari instrumen perencanaan menjadi instrumen refleksi.

#### **Temuan 5: Jarak antara Perangkat dan Kenyataan Kelas adalah Kondisi yang Terus Berulang (RQ 3)**

Tema kelima menunjukkan bahwa jarak antara apa yang tertulis di perangkat dan apa yang terjadi di kelas bukan tanda kelalaian guru, melainkan cerminan bahwa kelas terlalu dinamis untuk sepenuhnya diprediksi oleh dokumen tertulis manapun.

*"Tidak selalu sesuai dengan apa yang sudah direncanakan. Melihat situasi dan kondisi anak di dalam kelas, ketidaksesuaian bisa terjadi karena beberapa murid masih belum mengenal huruf hijaiyah, dari sini pembelajaran yang seharusnya berlanjut menjadi tersendat karena harus mengulang materi untuk beberapa anak yang belum memahami tersebut."*

(P04, guru SD, 3 tahun mengajar)

*"Tidak. Anak-anak ribut di kelas. Ada yang menulis baru 1 huruf lama sekali. Waktu setoran kosa kata, lupa-lupa terus."*

(P02, guru SD, 1 tahun mengajar)

Kenyataan yang digambarkan P02 tidak ada dalam LKPD manapun, namun ada di setiap kelas, sebagaimana ditegaskan pula oleh P09:

*"Menurut saya, pembelajaran bahasa Arab akan lebih efektif jika benar-benar menyesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan siswa, bukan hanya berfokus pada penyampaian materi."*

(P09, guru SMP, 2,5 tahun mengajar)

Analisis dokumen memperkuat hal ini: ATP yang diteliti mendapat skor verifikasi 82,5 berpredikat Baik, namun verifikator mencatat catatan untuk melengkapi bagian yang belum lengkap. Bentuk paling jelas dari kesenjangan ini terlihat di kelas XII pada SMK Islam tempat peneliti bertugas, tempat bahasa Arab tidak memiliki mandat kurikulum formal sama sekali, namun guru tetap mengajar atas inisiatif sendiri:

*"Kelas XII memang tidak ada jadwal Bahasa Arab. Tapi saya tetap masukkan, mungkin lima belas sampai dua puluh menit di awal jam Al-Qur'an, atau kadang waktu luang setelah ujian praktik. Karena saya lihat, mereka masih butuh. Kalau tidak saya yang inisiatif, tidak ada yang akan lakukan."*

(R1, wawancara mendalam, 2026)

Tidak ada Modul Ajar resmi maupun ATP yang diamanatkan di kelas tersebut, hanya catatan materi yang fleksibel dan lembar latihan sederhana per pertemuan. Kondisi ini menunjukkan bahwa kesenjangan antara dokumen formal dan praktik kelas bukan kondisi yang muncul sesekali, melainkan kondisi yang berulang di berbagai jenjang, termasuk pada jenjang yang sepenuhnya tidak memiliki payung kurikulum formal.

## **Pembahasan**

Penelitian ini bertujuan mengkaji bagaimana guru bahasa Arab mengembangkan perangkat pembelajaran dalam kondisi keterbatasan sumber belajar, sejauh mana praktik tersebut mencerminkan prinsip model Grass Roots, dan apa implikasinya bagi pengembangan

kurikulum di sekolah Islam. Kelima tema yang teridentifikasi mengarah pada satu gambaran yang sama: keterbatasan sumber belajar dan heterogenitas kemampuan siswa mendorong teacher agency, dan agency itu menggerakkan praktik Grass Roots yang menghidupkan kurikulum dari bawah. Guru-guru dalam penelitian ini membangun perangkat dari titik nol ketika tidak ada yang bisa diadaptasi, memperbaiki perangkat berdasarkan respons kelas, dan bahkan mengajar di luar batas kurikulum formal ketika menilai siswanya membutuhkannya. Gambaran ini berbeda dari yang umumnya muncul dalam literatur, yaitu bukan perencana yang bekerja dari dokumen, melainkan praktisi yang mengambil keputusan di antara tuntutan kurikulum dan kondisi kelas yang nyata.

Temuan 1 dan 2 berkaitan langsung dengan model Grass Roots yang telah diuraikan pada bagian Landasan Teori. Model itu dalam penelitian ini bukan sekadar konsep di atas kertas, melainkan terjadi setiap hari dalam wujud yang konkret: P01 menggandakan materi dari berbagai referensi selama 17 tahun tanpa instruksi dari siapa pun, dan P04 menyusun perangkat berdasarkan kondisi siswa sebelum membuka dokumen kurikulum. Pola yang sama terlihat pada P03 dan P06, yang masing-masing mengkurasi sumber dari media sosial dan menyaring isi buku paket yang kurang relevan, sebuah tindakan yang pada dasarnya adalah keputusan kurikuler meskipun tidak pernah dinamai demikian oleh guru yang melakukannya. Sebagaimana diuraikan Stenhouse (1975), perangkat yang dikembangkan guru-guru dalam penelitian ini berfungsi layaknya hipotesis yang terus diuji melalui praktik, dan revisi perangkat berdasarkan kondisi kelas adalah koreksi berdasarkan pengalaman nyata. Heterogenitas kemampuan membaca Arab yang ditemukan pada Temuan 1 memberi penjelasan tambahan mengapa logika Grass Roots tampak begitu kuat dalam konteks ini: ketika rentang kemampuan siswa dalam satu kelas terlampaui lebar, dokumen kurikulum yang dirancang untuk profil siswa rata-rata kehilangan daya gunanya, dan guru tidak punya pilihan selain mengambil alih peran sebagai pengembang. Konsistensi ini menunjukkan bahwa penilaian kualitas perangkat perlu bergeser dari logika kelengkapan format menuju ketercapaian fungsi dalam kondisi kelas yang sesungguhnya.

Temuan 3 memperluas pemahaman teacher agency yang bersifat ekologis, sebagaimana dijelaskan Priestley, Biesta, dan Robinson (2015), yang muncul dari interaksi antara kemampuan individu, konteks struktural, dan tujuan yang dikejar guru. Pola yang ditemukan Kayi-Aydar (2022), bahwa agency guru kerap muncul dari keharusan merespons situasi yang tidak ideal, juga tampak pada P03 yang mengkurasi materi dari TikTok karena LKS yang ada tidak cukup, sejalan pula dengan temuan Dao (2025) pada guru bahasa Inggris di Vietnam yang mengadaptasi buku teks baru melalui kombinasi penerimaan dan modifikasi. Yang

membedakan temuan ini dari kajian sebelumnya adalah keterlibatan jaringan informal antarguru, seperti yang disampaikan R1 dan R2: percakapan di kantin dan saat piket berfungsi sebagai mekanisme berbagi pengetahuan kurikuler yang nyata (Stoll et al., 2006), tempat keputusan substantif tentang perangkat sering kali pertama kali terbentuk sebelum dituangkan ke dokumen resmi. Pola adaptasi pada Temuan 3, dengan kata lain, tidak pernah benar-benar berdiri sendiri pada satu guru, melainkan terus diperkaya oleh percakapan dengan rekan sejawat yang menghadapi persoalan serupa, sebuah dimensi kolektif dari agency yang jarang diangkat secara eksplisit dalam kajian teacher agency sebelumnya. Glatthorn et al. (2018) mencatat peran serupa dari jaringan kolegal dalam pengembangan kurikulum berbasis sekolah, dan Khasawneh et al. (2023) menegaskan bahwa kolaborasi semacam ini, meski tidak terstruktur, tetap menjadi komponen penting bagi pertumbuhan profesional guru.

Temuan 4 dan 5 menunjukkan bahwa perangkat berfungsi sebagai panduan, bukan skrip, dan kesenjangan antara rencana dan praktik adalah kondisi yang melekat, bukan kekecualian. Dimensi reflektif yang muncul sejalan dengan *reflective practice* yang diuraikan Schon (1983) dan Farrell (2022): *reflection-in-action* terjadi ketika P06 mengubah target ATP di tengah pembelajaran, sedangkan *reflection-on-action* terjadi ketika P10 mendokumentasikan pembelajaran setelah kelas berakhir, sebuah pola yang juga ditemukan Habtamu (2023) pada pengajar bahasa Inggris di perguruan tinggi. Urutan kerja P04, yang membaca kondisi siswa terlebih dahulu sebelum membuka dokumen CP, juga memperlihatkan bahwa refleksi dalam penelitian ini tidak selalu terjadi setelah perangkat disusun, tetapi sering kali mendahului penyusunan perangkat itu sendiri. Pada kasus paling ekstrem, yaitu pembelajaran di kelas XII yang tidak memiliki mandat kurikulum formal, guru tetap mengajar atas inisiatif sendiri, sebuah bentuk *reflective practice* yang bekerja tanpa dokumen acuan sama sekali, murni berdasarkan pembacaan guru atas kebutuhan siswanya. Kondisi ini memperlihatkan paradoks yang perlu diakui: di satu sisi menunjukkan kemampuan guru beradaptasi tanpa menunggu arahan dari atas, di sisi lain memperlihatkan bahwa beban pengembangan kurikulum yang seharusnya didukung sistem justru ditanggung sepenuhnya oleh individu guru.

Secara kritis, kreativitas yang ditunjukkan guru-guru dalam penelitian ini bukan bukti bahwa keterbatasan adalah kondisi yang produktif. Distribusi sumber belajar yang tidak merata dan minimnya dukungan teknis bagi pengembangan perangkat di sekolah Islam swasta adalah persoalan kebijakan yang perlu ditangani secara sistemik, bukan sekadar prestasi individual guru yang patut dirayakan tanpa catatan. Selama 17 tahun mengajar, P01 tidak pernah menerima pelatihan formal tentang cara menyusun perangkat, namun tetap dituntut menghasilkan dokumen yang lengkap dan terverifikasi; pola yang sama terulang pada hampir

seluruh partisipan lain, tanpa memandang lama mereka mengajar. Heterogenitas kemampuan membaca Arab siswa perlu diakui sebagai kondisi normal dalam desain perangkat, bukan kondisi pengecualian, dan jalur informal antarguru yang terbukti efektif perlu mendapat pengakuan sistemik, bukan diabaikan karena tidak terlihat dalam dokumen resmi. Praktik mengajar tanpa mandat kurikulum formal seperti yang terjadi di kelas XII adalah sinyal bahwa ada kebutuhan nyata yang tidak tertangkap oleh struktur kurikulum formal, dan mengabaikannya berarti membiarkan kesenjangan itu terus ditanggung sendirian oleh guru yang paling berkomitmen.

Secara teoritis, penelitian ini memberikan dua kontribusi. Pertama, model Grass Roots berlangsung tidak hanya melalui jalur formal yang terdokumentasi, tetapi juga melalui jaringan informal antarguru yang tidak pernah terlihat dalam laporan kelembagaan. Kedua, teacher agency beroperasi dengan gradasi yang berbeda bergantung pada ruang yang tersedia bagi guru: pada kelas dengan mandat kurikulum, agency bekerja melalui adaptasi perangkat yang sudah ada, sedangkan pada kelas tanpa mandat sama sekali, agency menghasilkan praktik mengajar yang lahir sepenuhnya dari penilaian guru tentang kebutuhan siswanya. Secara praktis, tiga hal perlu diperhatikan, yaitu panduan perangkat yang secara eksplisit mengakomodasi heterogenitas kemampuan membaca Arab sebagai kondisi normal, pelatihan yang membangun kemampuan menyusun dan mengadaptasi perangkat secara mandiri, serta mekanisme penilaian yang mengukur ketercapaian fungsi, bukan sekadar kelengkapan format.

## **5. KESIMPULAN DAN SARAN**

Penelitian ini mendokumentasikan bagaimana guru bahasa Arab di sekolah Islam Indonesia mengembangkan ATP, CP, Modul Ajar, dan LKPD dalam kondisi keterbatasan sumber belajar, dengan model Grass Roots sebagai kerangka analisis. Lima temuan yang teridentifikasi menunjukkan guru yang tidak menunggu sistem menjadi sempurna: mereka membangun perangkat sendiri, merevisinya berdasarkan kondisi kelas, baik secara individual maupun melalui jaringan informal antarguru, dan menyesuaikannya terus-menerus seiring perubahan kebutuhan siswa. Penelitian ini memberikan dua kontribusi teoritis, yaitu memperluas model Grass Roots dengan menunjukkan bahwa praktik bottom-up berlangsung melalui jalur formal maupun jaringan informal yang selama ini tidak terlihat, serta menunjukkan bahwa teacher agency beroperasi dengan gradasi berbeda di setiap jenjang, hingga pada kasus paling ekstrem menghasilkan praktik mengajar tanpa landasan dokumen formal apa pun.

Tiga implikasi praktis perlu diperhatikan, yaitu panduan perangkat yang mengakomodasi heterogenitas kemampuan membaca Arab sebagai kondisi normal, pelatihan yang membangun kemampuan guru menyusun dan mengadaptasi perangkat secara mandiri, dan mekanisme penilaian yang mengukur ketercapaian fungsi, bukan sekadar kelengkapan format. Penelitian ini memiliki keterbatasan pada jumlah partisipan yang terbatas pada 10 guru dari satu wilayah geografis serta desain pengambilan data satu waktu yang belum menggambarkan perkembangan perangkat dalam satu siklus penuh. Penelitian selanjutnya disarankan menempuh desain longitudinal yang mengikuti satu siklus penuh pengembangan perangkat, serta kajian komparatif antara sekolah negeri dan swasta.

## DAFTAR REFERENSI

- Aisyah, & Hasan, L. M. U. "Desain Kurikulum dan Bahan Ajar Bahasa Arab yang Menarik dan Efektif." *Journal of Practice Learning and Educational Development* 4, no. 3 (2024): 173-177. <https://doi.org/10.58737/jpled.v4i3.346>
- Aziz, M. T., L. Mas, U. Hasan, dan S. Adhimah. "Jembatan Kurikulum: Inklusi dan Pembelajaran Bahasa Arab dalam Konteks Multikultural." *Journal of Practice Learning and Educational Development* 4, no. 3 (2024): 158-166. <https://doi.org/10.58737/jpled.v4i3.292>
- Braun, Virginia, dan Victoria Clarke. *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications, 2022.
- Creswell, John W., dan Cheryl N. Poth. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.
- Dao, Thi Thu. "Teacher Agency and Curriculum Changes: A Case Study of Two English Teachers in Vietnam and Their Implementation of the New Textbooks Policy at the Classroom Level." *TESOL Journal* (2025). <https://doi.org/10.1002/tesj.70055>
- Farrell, Thomas S. C. *Reflective Practice for Teachers of English: A Professional Development Guide*. London: Routledge, 2022.
- Fathurrohman, Muhammad. *Inovasi Kurikulum dan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2023.
- Glatthorn, Allan A., Floyd Boschee, Bruce M. Whitehead, dan Bonni F. Boschee. *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. 5th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.
- Habtam, Birhanu. "Reflective Teaching in English Language Classrooms: Perception and Practice of English Language Instructors at Wachemo University." *Education Research International* 2023 (2023): 6149833. <https://doi.org/10.1155/2023/6149833>
- Hanifa, Rina, dan Sary Yusra. "Tailoring EFL Lessons through Materials Adaptation: A Look into an Acehnese Teacher's Experiences." *LingTera* 10, no. 1 (2023): 54-63. <https://doi.org/10.21831/lt.v10i1.53021>
- Hasim, Muhammad F., Muhammad A. Taufiq, Ade P. Ramadhani, Diah N. Masitho, dan Ahmad Nashirulloh. "Development of Adaptive Arabic Language Teaching Materials to

- Support Inclusive Learning." *Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning* 8, no. 3 (2025): 1349-1366. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v8i3.35819>
- Hosman, Laura, Renata Nova, Omar A. A. M. Naji, dan Lina Alsaka. "An Overview of Arabic Language Open Educational Resources (OER) for Primary and Secondary Education and Their Use in Offline Environments." *Electronic Journal of e-Learning* 22, no. 1 (2024): 1-16. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.2813>
- Kamal, Heba. "Teaching Arabic Today: Challenges, Strategies, and Opportunities in Islamic Higher Education." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 24, no. 10 (2025): 644-659. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.10.31>
- Kayi-Aydar, Hayriye. "Language Teacher Agency: Conceptualizations and Methodological Considerations for Research." *TESOL Quarterly* 56, no. 3 (2022): 835-849. <https://doi.org/10.1002/tesq.3131>
- Khasawneh, Yazan J. A., Rasha Alsarayreh, Ahmad A. A. Ajlouni, Hala M. Eyadat, Mohammad N. Ayasrah, dan Mahmoud A. S. Khasawneh. "An Examination of Teacher Collaboration in Professional Learning Communities and Collaborative Teaching Practices." *Journal of Education and e-Learning Research* 10, no. 3 (2023): 446-452. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4841>
- Kholison, Muhammad, Ahmad Suja, Catur Setyawan, dan Rifqi R. Hantoro. "Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab dengan Pendekatan Kemahiran Berbicara." *Lahjah Arabiyah: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab* 4, no. 2 (2023): 120-135. <https://doi.org/10.35316/lahjah.v4i2.2027>
- Lincoln, Yvonna S., dan Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications, 1985.
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, dan Johnny Saldana. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.
- Mulyasa, E. *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum Merdeka*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2022.
- Olivia, Peter F. *Developing the Curriculum*. 3rd ed. New York: HarperCollins, 1992.
- Priestley, Mark, Gert Biesta, dan Sarah Robinson. *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic, 2015.
- Saylor, J. Galen, dan William M. Alexander. *Planning Curriculum for Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Schon, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- Soliman, Rasha, dan Sherin Khalil. "The Teaching of Arabic as a Community Language in the UK." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25, no. 4 (2022): 1452-1466. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2041556>
- Stenhouse, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.
- Stoll, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace, dan Sally Thomas. "Professional Learning Communities: A Review of the Literature." *Journal of Educational Change* 7, no. 4 (2006): 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

- Tang, Fang, dan Raees Calafato. "Multilingual, Bilingual, and Monolingual Arabic Teachers' Development of Learner Self-Regulation and Language Awareness in the Emirates." *Foreign Language Annals* 54, no. 3 (2021): 671-691. <https://doi.org/10.1111/flan.12556>
- Taş, Mustafa. "An Investigation of Curriculum Adaptation Efforts of Teachers Working in Disadvantaged Secondary Schools." *Pegem Journal of Education and Instruction* 12, no. 1 (2022): 224-235. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.24>
- Wahab, Muhibb A. "Pembelajaran Bahasa Arab: Problematika dan Solusinya." *Jurnal Al-Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 13, no. 1 (2021): 1-19. <https://doi.org/10.24042/albayan.v13i1.8388>
- Yin, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.