



Optimizing the Implementation of the Minister of Religious Affairs' Decree (KMA) through Tiered Instructional Planning: Addressing Heterogeneous Entry Levels and Aligning Arabic Proficiency

Optimalisasi Implementasi KMA Melalui Perencanaan Berjenjang: Antisipasi *Input* Heterogen dan Penyetaraan Kompetensi Bahasa Arab

Ammar Zainuddin^{1*}

KH. Abdul Chalim University,
Mojokerto

Ubay Harun²

Datokarama State Islamic University,
Palu

Endang Munawar³

STAIDA
Muhammadiyah
Garut

*Author Correspondence Email: ammar@uac.ac.id

| Article History | Received September 1 st , 2025 | Revised September 30 th , 2025 | Accepted October 31 st , 2025 |
|-----------------|--|--|---|
|-----------------|--|--|---|

News Article

Keyword:

Ministry of Religious Affairs
Textbook;
Arabic Language;
Scope;
Continuity;
Sequence.

Abstract

This paper analyzes official documents from the Ministry of Religious Affairs (KMA No. 183/2019, No. 184/2019, and No. 347/2022) and Arabic language textbooks across levels (MI grade 6, MTs grades 7 & 9, and MA grade 10) to examine the application of the Scope–Sequence–Continuity (SSC) principle in Arabic language learning and to design an Arabic language learning plan that is adaptive to input heterogeneity in Madrasahs. This research uses a qualitative method with a content analysis approach to KMA documents and official textbooks from the Ministry of Religious Affairs. The combination of regulatory sources and teaching materials allows mapping of SSC outcomes, material sequences, and repetition patterns across levels while testing the consistency between policies and classroom practices. Therefore, the analysis of each chapter is mapped in the SSC matrix and validated through source triangulation and theory triangulation to reveal the gap between the ideals of the policy and the reality of implementation. Research findings indicate that the curriculum has been designed with a relatively consistent SSC foundation, but has not fully anticipated the heterogeneity of student input. This article highlights the curriculum gap, interprets the data through content analysis, and proposes the concept of input differentiation as a novel contribution to Arabic language learning planning.

Kata Kunci:

Buku Ajar
Kemenag;
Bahasa Arab;
Cakupan;
Kesesinambungan;
Urutan.

Abstrak

Tulisan ini menganalisis dokumen resmi Kementerian Agama (KMA Nomor 183/2019, Nomor 184/2019, dan Nomor 347/2022) serta buku ajar Bahasa Arab lintas jenjang (MI kelas 6, MTs kelas 7 & 9, dan MA kelas 10) untuk menelaah penerapan prinsip Cakupan–Urutan–Kesesinambungan (SSC) dalam pembelajaran bahasa Arab serta merancang perencanaan pembelajaran Bahasa Arab yang adaptif terhadap heterogenitas *input* di Madrasah. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan pada konten analisis atas dokumen KMA dan buku ajar resmi Kementerian Agama. Kombinasi sumber regulatif dan bahan ajar memungkinkan pemetaan capaian,

urutan materi, dan pola pengulangan SSC lintas jenjang sekaligus menguji konsistensi antara kebijakan dan praktik kelas. Oleh karena itu, analisis tiap bab dipetakan dalam matriks SSC dan divalidasi melalui triangulasi sumber serta triangulasi teori untuk menyingkap *gap* antara idealitas kebijakan dan realitas implementasi. Temuan riset menunjukkan bahwa kurikulum telah dirancang dengan landasan SSC yang relatif konsisten, tetapi belum sepenuhnya mengantisipasi heterogenitas *input* siswa. Artikel ini menyoroti *gap* kurikulum, menafsirkan data melalui analisis konten, serta menawarkan konsep diferensiasi *input* sebagai kontribusi baru dalam perencanaan pembelajaran Bahasa Arab.

To cite this article: Ammar Zainuddin, Ubay Harun, Endang Munawar. (2025). Optimizing the Implementation of the Minister of Religious Affairs' Decree (KMA) through Tiered Instructional Planning: Addressing Heterogeneous Entry Levels and Aligning Arabic Proficiency. *Jurnal Ilmiah Gema Perencana*, Volume 4(2), 1263-1284.



This article is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#) ©2025 by author/s

PENDAHULUAN

Latar Belakang Masalah

Madrasah memiliki ciri khas yang membedakannya dari sekolah umum, karena tidak hanya mengajarkan mata pelajaran umum, tetapi juga memberi ruang formal bagi pendalaman agama Islam dan Bahasa Arab. Pengaturan normatif pembelajaran Bahasa Arab di madrasah ditetapkan melalui Kurikulum pembelajaran Bahasa Arab di madrasah diatur melalui Keputusan Menteri Agama (KMA) No.183/2019 tentang Kurikulum PAI dan Bahasa Arab pada Madrasah (Kementerian Agama RI, 2019a). Diktum Kesatu menetapkan kurikulum PAI & Bahasa Arab sebagai acuan nasional; Diktum Ketiga menyatakan mulai berlaku Tahun Pelajaran 2020/2021; dan Diktum Keempat mencabut KMA No. 165/2014, sehingga seluruh satuan pendidikan madrasah berpedoman pada regulasi baru ini.

Implementasi teknisnya diatur dalam KMA No. 184/2019 tentang *Pedoman Implementasi Kurikulum pada Madrasah* yang mencakup sekurang-kurangnya: (1) struktur kurikulum, (2) pengembangan implementasi kurikulum, (3) muatan lokal, (4) kegiatan ekstrakurikuler, (5) pembelajaran pada madrasah berasrama, dan (6) penilaian hasil belajar. Ketentuan ini menjadi payung operasional bagi penyusunan dokumen kurikulum tingkat satuan pendidikan (KOSP), perangkat ajar, dan asesmen di madrasah (Kementerian Agama RI, 2019b).

Selanjutnya, KMA No. 347/2022 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum Merdeka pada Madrasah menyesuaikan kerangka tersebut dengan Kurikulum Merdeka (Kementerian Agama RI, 2022). Pada Bab VI (Implementasi Kurikulum) ditegaskan bahwa: untuk madrasah yang masih menerapkan K-13, KI/KD PAI & Bahasa Arab tetap berpedoman pada KMA 183/2019 dan struktur serta pedoman implementasinya mengikuti KMA 184/2019; sementara untuk madrasah pelaksana Kurikulum Merdeka, capaian pembelajaran ditetapkan pemerintah dengan tetap memberi ruang kreasi madrasah dalam mengembangkan KOSP. Dengan demikian, madrasah menjadi institusi pendidikan yang menyertakan intensif Bahasa Arab sebagai bagian integral dari identitas keagamaannya.

Arah kurikulum yang berkelanjutan dari jenjang MI hingga MA seharusnya memastikan siswa memperoleh kompetensi kebahasaan secara bertahap—dari mendengar, berbicara, membaca, hingga menulis. Namun, dalam praktik terjadi ketidaksinambungan *input* siswa, di mana banyak peserta didik masuk madrasah di

jenjang MTs atau MA setelah sebelumnya belajar di sekolah umum tanpa bekal Bahasa Arab dasar. Situasi ini menciptakan disparitas kemampuan yang memengaruhi efektivitas pembelajaran lanjutan.

Berbeda dengan pendalaman agama yang masih bisa didukung melalui bacaan mandiri atau di luar jam sekolah, Bahasa Arab membutuhkan eksposur formal dan latihan terstruktur supaya kompetensi komunikatif dan literasi keempat keterampilan berkembang. Teori akuisisi bahasa menyatakan bahwa kemampuan bahasa memerlukan *massive input* dan pengulangan (Krashen, 1982), tidak bisa dikebut secara intensif dalam waktu pendek atau secara mandiri ketika instruksi formal lemah.

Kesenjangan ini berdampak nyata—sejumlah studi melaporkan bahwa keterampilan berbicara (*Kalām*) dan menulis (*Kitābah*) siswa madrasah relatif tertinggal dibanding membaca (*Qirā'ah*) dan menyimak (*Istimā'*) (Mahfud & others, 2019; Nurdianto dkk., 2020). Pengurangan jam pelajaran Bahasa Arab di beberapa sekolah juga menurunkan pencapaian keterampilan menulis. Di sisi lain, masih minim instrumen evaluasi berbasis kompetensi yang memetakan kemampuan awal siswa, sehingga sulit merancang perencanaan pembelajaran yang responsif.

Proses transformasi kurikulum Bahasa Arab di Indonesia juga dipengaruhi oleh dinamika internal (kebutuhan lokal, orientasi agama) dan eksternal (globalisasi, digitalisasi). Penelitian (Septianti dkk., 2024) menunjukkan bahwa sejak era 1980-an hingga saat ini, kurikulum bergeser dari fokus *nahwu–sharaf* menuju integrasi keempat keterampilan dan penggunaan teknologi dalam pengajaran.

Meskipun transformasi kurikulum mengarah ke model yang lebih komunikatif dan adaptif, realitanya di lapangan masih terdapat celah implementasi yang signifikan, terutama dalam memastikan kontinuitas kompetensi bagi siswa penyintas heterogen latar belakang. Oleh karena itu, sangat diperlukan evaluasi sistematis terhadap program pembelajaran Bahasa Arab di madrasah yang menitikberatkan pada perencanaan berbasis kompetensi kebahasaan—agar setiap siswa, apapun latar awalnya, mendapat akses yang adil untuk berkembang dalam keempat keterampilan bahasa.

Dalam konteks kurikulum Bahasa Arab, penelitian ini menggunakan kerangka *scope–sequence–continuity* (SSC) sebagai lensa analitis. *Scope* merujuk pada keluasan dan kedalaman materi; *sequence* pada urutan penyajian dan prasyarat antartopik; sedangkan *continuity* pada kesinambungan lintas pertemuan, kelas, dan jenjang. Kerangka SSC penting karena KMA 183/2019 dan 184/2019 menata progresi kompetensi MI–MTs–MA, dan KMA 347/2022 menegaskan capaian per fase; namun implementasinya kerap berhadapan dengan heterogenitas input siswa. Dengan demikian, SSC menjadi perangkat untuk menilai apakah ruang lingkup materi (*scope*) telah proporsional, urutan topik (*sequence*) realistis bagi pemula/lintas jalur, dan keberlanjutan (*continuity*) antar kelas terjaga meski profil kemampuan siswa beragam khususnya pada keterampilan bahasa (*istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, *kitābah*).

Identifikasi Masalah

Berdasarkan uraian sebelumnya, dapat diidentifikasi bahwa persoalan utama dalam implementasi kurikulum Bahasa Arab di madrasah terletak pada ketidaksinambungan antara desain kurikulum dan kondisi riil siswa. Kurikulum sebagaimana tertuang dalam KMA Nomor 183/2019, Nomor 184/2019 dan Nomor 347/2022 memang dirancang secara berjenjang dan berkelanjutan. Akan tetapi, realitas di lapangan menunjukkan bahwa rancangan tersebut kerap berbenturan dengan kenyataan *input* siswa yang tidak seragam. Banyak peserta didik yang memasuki jenjang MTs atau MA tanpa pengalaman

belajar Bahasa Arab sebelumnya, sehingga kesenjangan kompetensi dasar pun tidak terelakkan.

Ketidaksinambungan ini berimplikasi serius. Siswa yang berlatar belakang sekolah umum seringkali mengalami kesulitan mengikuti materi lanjutan yang telah diasumsikan dapat dikuasai sejak jenjang sebelumnya. Akibatnya, proses pembelajaran menjadi timpang: sebagian siswa mampu mengikuti, sementara sebagian lainnya tertinggal jauh. Hal ini tentu menghambat efektivitas kurikulum yang idealnya menyiapkan kompetensi kebahasaan secara bertahap dan progresif.

Lebih jauh, karakteristik pembelajaran Bahasa Arab yang berbeda dari mata pelajaran agama juga menjadi tantangan tersendiri. Jika materi keagamaan masih memungkinkan untuk dikejar melalui belajar mandiri, maka penguasaan bahasa tidak dapat ditempuh dengan strategi instan. Keterampilan berbahasa memerlukan waktu, latihan berulang, dan sistematika pembelajaran yang terencana. Dengan demikian, kesenjangan kompetensi di awal jenjang pendidikan akan sulit ditutupi tanpa adanya strategi khusus yang lebih adaptif.

Permasalahan ini semakin diperparah oleh lemahnya sistem asesmen yang digunakan. Evaluasi kurikulum yang berjalan menunjukkan bahwa instrumen penilaian berbasis kompetensi kebahasaan—*istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, dan *kitābah*—belum dikembangkan secara memadai. Akibatnya, kebutuhan belajar siswa pada setiap level tidak dapat dipetakan secara akurat, sehingga guru kesulitan merancang pembelajaran yang sesuai dengan profil kemampuan peserta didik. Tanpa instrumen asesmen yang memadai, proses pembelajaran cenderung hanya mengikuti struktur kurikulum secara *top-down*, tanpa benar-benar memperhatikan keragaman latar belakang siswa. Oleh karena itu, muncul kebutuhan mendesak untuk mengembangkan model perencanaan pembelajaran berbasis kompetensi kebahasaan yang lebih responsif. Model ini tidak cukup hanya berlandaskan pada struktur kurikulum KMA, tetapi juga harus mampu menyesuaikan diri dengan realitas keragaman *input* siswa. Dengan demikian, kurikulum Bahasa Arab di madrasah tidak hanya bersifat normatif dalam tataran dokumen, tetapi juga aplikatif dalam mengakomodasi kebutuhan nyata siswa di ruang kelas.

Bertolak dari uraian di atas, masalah kunci dapat dirumuskan sebagai ketidakselarasan SSC pada implementasi kurikulum Bahasa Arab di madrasah: (a) *Scope* — persebaran dan kedalaman materi lintas jenjang belum sepenuhnya memperhitungkan siswa pemula/pindahan, sehingga terjadi loncatan konsep atau redundansi yang tidak perlu; (b) *Sequence* — urutan prasyarat (mis. fonologi–kosakata dasar–struktur) belum selalu diiringi tes penempatan/diagnostik, menyebabkan topik lanjutan diberikan sebelum landasan terpenuhi; (c) *Continuity* — jembatan antarjenjang (MI→MTs→MA) kurang kuat bagi siswa dengan latar pengalaman beragam, sehingga kesinambungan capaian belajar terganggu. Konsekuensinya, pembelajaran menjadi timpang: sebagian siswa melaju, sebagian tertinggal, dan tujuan kurikulum berjenjang sulit tercapai secara merata khususnya pada keterampilan bahasa (*istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, *kitābah*).

Rumusan Masalah

1. Bagaimana SSC dirumuskan dalam dokumen resmi KMA maupun buku ajar Bahasa Arab lintas jenjang di Madrasah?
2. Bagaimana bentuk desain perencanaan pembelajaran Bahasa Arab yang adaptif terhadap heterogenitas *input* di Madrasah?

Tujuan dan Manfaat Penelitian

Tujuan Penelitian

1. Untuk menganalisis dokumen resmi KMA dan buku ajar Bahasa Arab lintas jenjang di Madrasah dengan prinsip *Scope–Sequence–Continuity* (SSC).
2. Untuk mengembangkan desain perencanaan pembelajaran Bahasa Arab yang adaptif terhadap heterogenitas *input* di Madrasah.

Manfaat Penelitian

Penelitian ini memperkaya khazanah teoretis mengenai *Scope–Sequence–Continuity* (SSC) dalam pembelajaran Bahasa Arab di madrasah dengan memetakan bagaimana SSC dirumuskan dalam KMA dan dioperasionalkan pada buku ajar lintas jenjang. Hasil pemetaan tersebut menghasilkan model analitis yang dapat digunakan untuk menilai derajat keselarasan antara regulasi (tujuan, capaian, urutan materi) dan praktik (bab, aktivitas, latihan) secara replikasi pada mata pelajaran atau konteks institusi lain. Lebih jauh, studi ini mengajukan kerangka konseptual perencanaan adaptif yang mengintegrasikan asesmen diagnostik awal, modul jembatan (*bridging*) untuk menutup celah prasyarat, serta trajektori kemahiran lintas keterampilan (reseptif–produktif). Dengan demikian, penelitian ini memberikan landasan teoretis bagi penempatan awal (*diagnostic placement*) dan diferensiasi pembelajaran berbasis profil siswa, sekaligus menawarkan tipologi “kesenjangan kontinuitas” dan “pola redudansi” yang dapat menjadi rujukan bagi pengembangan teori kurikulum bahasa kedua di konteks Indonesia.

Secara praktis, temuan penelitian menyediakan bukti empirik untuk penyempurnaan butir-butir kurikulum di Kementerian Agama sekaligus panduan transisi antarsatuan pendidikan bagi siswa dengan latar *input* beragam. Bagi kepala madrasah dan pengawas, studi ini menghadirkan instrumen audit keselarasan SSC antara dokumen sekolah, KMA, dan buku ajar, serta rancangan SOP remediasi bagi peserta didik pindahan atau pemula. Bagi guru Bahasa Arab, penelitian ini menurunkan temuan ke bentuk-bentuk operasional berupa template RPP/ATP adaptif berdasarkan hasil tes penempatan, paket asesmen diagnostik awal untuk pemetaan kebutuhan, pilihan diferensiasi tujuan–materi–proses–asesmen, serta modul jembatan tematik yang siap diujicobakan. Di sisi ekosistem bahan ajar dan pelatihan guru (penulis buku, MGMP, dan LPTK), manfaat hadir sebagai matriks SSC lintas jenjang untuk memandu struktur bab dan urutan pengulangan konsep, daftar area yang perlu perbaikan pada edisi berikutnya, serta bahan ajar studi kasus lokal dalam program pelatihan. Pada akhirnya, implementasi manfaat tersebut di kelas diharapkan menurunkan frustrasi belajar akibat heterogenitas *input*, meningkatkan keterlaksanaan diferensiasi, dan memperkuat kesinambungan capaian belajar siswa dari MI, MTs, hingga MA.

KERANGKA TEORI DAN KONSEPTUAL

Kerangka Teoritis

Konsep *scope–sequence–continuity* (SSC) telah lama menjadi fondasi desain kurikulum. SSC mengatur keluasan materi (*scope*), urutan pembelajaran (*sequence*), dan kesinambungan antarkelas atau jenjang (*continuity*). Dalam KMA Nomor 183/2019 dan Nomor 184/2019, SSC Bahasa Arab disusun progresif dari MI–MTs–MA, sedangkan KMA Nomor 347/2022 memperkuat dengan capaian pembelajaran tiap fase. Namun, ketiga regulasi ini masih mengandaikan lintasan linier yang homogen sehingga tidak

memuat strategi *placement* awal bagi siswa yang memiliki latar belakang beragam (Kementerian Agama RI, 2019a, 2019b, 2022).

Kebijakan pendidikan pada hakikatnya adalah *policy text* yang terbuka terhadap interpretasi implementatif. Panduan implementasi KMA Nomor 347/2022 (Kementerian Agama RI, 2022) menekankan asesmen capaian pembelajaran, tetapi tidak menyertakan mekanisme deteksi awal bagi siswa dengan *input* berbeda. Hal ini menciptakan *implementation gap*, yakni perbedaan antara regulasi tertulis dengan realitas kelas yang menghadapi siswa dengan kemampuan dasar yang heterogen.

Model *backward design* menekankan pentingnya perencanaan dimulai dari tujuan akhir, lalu menentukan bukti asesmen, baru merancang aktivitas belajar. Jika dokumen kurikulum tidak memuat bukti asesmen awal untuk siswa dengan latar belakang beragam, maka kegiatan pembelajaran cenderung hanya sesuai untuk siswa dengan prasyarat homogen. Oleh karena itu, keberadaan *backward design* menjadi penting agar perencanaan kurikulum lebih inklusif (UIC Center for the Advancement of Teaching Excellence, 2023).

Prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) menegaskan bahwa variabilitas siswa adalah norma, bukan pengecualian. UDL memberikan kerangka untuk menyediakan berbagai cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi belajar. Jika dokumen resmi hanya menawarkan satu jalur belajar tanpa opsi bertingkat, maka secara pedagogis belum mengakomodasi keberagaman *input* siswa (CAST, 2018).

Kerangka *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS) menegaskan pentingnya *screening*, *progress monitoring*, sistem dukungan bertingkat (Tier 1–3), dan pengambilan keputusan berbasis data. Dalam konteks kurikulum Bahasa Arab, ketiadaan mekanisme penempatan awal atau jalur remedial dalam dokumen resmi menunjukkan bahwa heterogenitas *input* belum diantisipasi. Dengan MTSS, seharusnya kurikulum dapat merancang dukungan tambahan bagi siswa yang tertinggal tanpa meninggalkan target utama (MTSS Center, t.t.).

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) menyediakan deskriptor kemampuan bahasa dari level A1 hingga C2. CEFR dapat menjadi rujukan universal untuk memetakan kemampuan awal siswa sebelum memasuki pembelajaran di MI, MTs, atau MA. Tanpa pemetaan ini, dokumen KMA seolah mengasumsikan bahwa semua siswa berada pada titik awal yang sama (Europe, 2020).

Asesmen formatif terbukti efektif meningkatkan capaian belajar bahasa di level K-12. Mekanisme ini memungkinkan guru melakukan intervensi dini dan menyesuaikan strategi pengajaran sesuai kebutuhan siswa. Namun, dalam dokumen KMA, asesmen formatif lebih banyak diposisikan sebagai evaluasi hasil, bukan sebagai instrumen adaptif untuk mengatasi heterogenitas *input* (Zhang, 2024).

Bahasa Arab memiliki kompleksitas unik, seperti diglosia, ortografi berbasis *abjad*, dan morfologi berbasis wazan. Kompleksitas ini memperbesar kebutuhan akan strategi bridging bagi siswa pemula yang tidak memiliki prasyarat. Tanpa perhatian terhadap aspek ini, pembelajaran cenderung tidak ramah terhadap siswa dengan latar belakang berbeda (Ibrahim A Asadi & Ronen Kasperski, 2024; Saiegh-Haddad, 2025).

Penelitian tentang strategi pembelajaran Bahasa Arab untuk non-native menunjukkan bahwa kesulitan utama ada pada penguasaan skrip, sintaks, dan kosakata. Kondisi ini memperkuat perlunya kurikulum yang fleksibel terhadap variabilitas *input*. Jika KMA tidak memberi ruang untuk diferensiasi, maka pembelajaran berisiko meninggalkan kelompok siswa tertentu (Almelhes, 2024).

Dari berbagai teori di atas, dapat disimpulkan bahwa dokumen KMA telah menyediakan SSC yang kuat sebagai kerangka dasar. Namun, tanpa integrasi UDL, MTSS, dan CEFR,

kebijakan cenderung berasumsi homogenitas *input*. Hal ini menjelaskan mengapa dalam praktiknya ditemukan kesenjangan ketika siswa dengan latar belakang berbeda harus mengikuti lintasan kurikulum yang sama (North, 2022).

Selanjutnya, CEFR *Companion Volume* (Europe, 2020) menawarkan deskriptor kemampuan yang dapat digunakan untuk mengukur posisi awal siswa. Dengan demikian, sekolah dapat melakukan *placement test* untuk menempatkan siswa sesuai kemampuan awalnya. Langkah ini memungkinkan pembelajaran Bahasa Arab tetap mengacu pada capaian KMA tetapi dengan jalur belajar berbeda sesuai level siswa (North, 2022).

Melalui MTSS, dukungan pembelajaran disusun bertingkat mulai dari pembelajaran inti, intervensi kelompok kecil, hingga dukungan intensif. Dengan sistem ini, siswa yang kesulitan membaca teks Arab atau memahami kosakata dapat segera mendapat intervensi khusus. MTSS menutup celah antara asumsi homogenitas dalam kurikulum dengan realitas heterogen di kelas (MTSS Center, t.t.).

Selain MTSS, *Differentiated Instruction* (DI) memungkinkan guru menyesuaikan konten, proses, dan produk belajar sesuai kebutuhan siswa. Digabung dengan UDL, model ini mendorong penyediaan berbagai media, strategi, dan penilaian. Implementasi pada Bahasa Arab bisa berupa teks bacaan berjenjang, tugas berbicara dengan tingkat scaffolding berbeda, atau latihan menulis bertahap (CAST, 2018).

Teori pemerolehan bahasa kedua (*Second Language Acquisition*/SLA) modern menegaskan peran *input*, interaksi, dan *noticing* dalam pembelajaran. Strategi seperti *input enhancement* atau *pushed output* dapat digunakan untuk remedial siswa yang kesulitan menyerap materi. Dengan pendekatan ini, pembelajaran adaptif tidak hanya mengulang materi, tetapi juga mendorong perkembangan kompetensi aktif (Pladevall-Ballester, 2024).

Task-Based Language Teaching (TBLT) memberi ruang bagi siswa untuk belajar melalui tugas bermakna. Studi terbaru menunjukkan TBLT meningkatkan kefasihan berbicara dan kelengkapan tulisan. Model ini kompatibel dengan CEFR karena berfokus pada *can-do statements* dan dapat diadaptasi untuk siswa dengan level berbeda (Ran Wei & Xiaoyan Zhao, 2024).

Pendekatan leksikal (*lexical approach*) menekankan pentingnya penguasaan kosakata frekuen dan ungkapan formulaik. Pendekatan ini mempermudah siswa yang masih kesulitan pada struktur gramatikal kompleks. Dalam konteks remedial, *lexical priming* membantu siswa mengembangkan kompetensi membaca dan menulis lebih cepat (Nation, 2022).

Cognitive Load Theory menegaskan perlunya pengelolaan beban kognitif siswa dalam memproses informasi baru. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, guru harus mengurangi beban kognitif eksternal, misalnya dengan menyajikan teks yang terlalu panjang tanpa glosarium. Jika tidak, siswa dengan *input* rendah akan semakin tertinggal (Sweller, 2023).

Kesadaran morfologis (*morphological awareness*) terbukti berkontribusi signifikan pada pemahaman bacaan dalam bahasa Arab. Oleh karena itu, intervensi remedial bagi siswa perlu menekankan morfologi *fi'il*, *wazan*, dan ortografi sejak awal. Penelitian mutakhir mendukung bahwa perhatian terhadap morfologi saat membaca meningkatkan pemahaman L2 Arab (Nassif dkk., 2022).

Asesmen formatif yang dilakukan secara reguler memungkinkan guru melacak perkembangan siswa dari minggu ke minggu. Jika dipadukan dengan sistem monitoring ala MTSS, guru dapat menentukan apakah siswa tetap di jalur Tier-1 atau perlu

intervensi tambahan. Dengan demikian, pembelajaran adaptif terjamin sesuai kebutuhan aktual siswa (Zhang, 2024).

Kurikulum adaptif tetap dapat sinkron dengan capaian KMA melalui pendekatan *backward design*. Guru menentukan target capaian fase KMA, lalu merancang rubrik asesmen sesuai level siswa, dan baru menyusun aktivitas pembelajaran. Dengan cara ini, jalur belajar bisa berbeda, tetapi tujuan akhir tetap sama (UIC Center for the Advancement of Teaching Excellence, 2023).

Kerangka Konseptual

Kerangka konseptual penelitian ini memposisikan Scope–Sequence–Continuity (SSC) dalam KMA 183/2019, 184/2019, dan 347/2022 sebagai baseline regulatif pembelajaran Bahasa Arab lintas jenjang, namun menandai adanya kesenjangan implementasi karena dokumen kebijakan yang terimplementasi pada buku ajar bersifat masih mengandaikan lintasan belajar yang homogen di tengah realitas kelas yang heterogen.

Untuk menutup celah tersebut, penelitian ini menawarkan model perencanaan adaptif yang mengintegrasikan asesmen diagnostik awal (*placement*) beracuan CEFR, modul jembatan (*bridging*) untuk menutup prasyarat, dan trajektori kemahiran reseptif–produktif sebagai landasan diferensiasi lintas jenjang.

Perancangan pembelajaran disejajarkan melalui *backward design*—tujuan → bukti asesmen → aktivitas—agar tetap sinkron dengan capaian KMA, sementara *UDL/DI* memastikan ketersediaan pilihan konten–media–produk serta akses multimodal bagi variasi profil siswa.

Pada tahap implementasi, *MTSS* menyediakan screening awal, progress monitoring, dan dukungan bertingkat yang memungkinkan intervensi cepat tanpa meninggalkan target utama kelas; mekanisme ini ditopang asesmen formatif berkala untuk pengambilan keputusan instruksional.

Dengan kombinasi tersebut, kurikulum—tanpa mengubah arah SSC—ditransformasikan menjadi sistem adaptif yang realistis terhadap heterogenitas, memulihkan kesinambungan capaian MI–MTs–MA dan menurunkan disparitas antarsiswa; pada saat yang sama, kerangka ini menghasilkan artefak operasional untuk mendukung konsistensi praktik di tingkat satuan pendidikan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan konten analisis kualitatif sebagai pendekatan utama. Pendekatan ini dipilih karena fokus riset bukan pada data lapangan atau angket, melainkan pada pemahaman mendalam terhadap dokumen resmi khususnya kurikulum yang dikeluarkan Kementerian Agama serta buku ajar siswa terbitan Kementerian Agama. Analisis dokumen memungkinkan peneliti menelaah isi, struktur, dan pesan kurikulum secara sistematis untuk menemukan bagaimana *scope–sequence–continuity* (SSC) dirancang dan diimplementasikan. Pilihan metode ini juga didasari faktor efisiensi, sebab data dokumen lebih mudah diakses dan dianalisis tanpa hambatan logistik lapangan.

Sumber utama penelitian ini adalah dokumen resmi Kementerian Agama, yaitu KMA Nomor 183/2019 tentang kurikulum PAI dan Bahasa Arab untuk jenjang MI–MA, KMA Nomor 184/2019 tentang implementasi kurikulum, serta KMA Nomor 347/2022 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum Merdeka pada Madrasah sebagai penyempurnaan kurikulum. Selain ketiga regulasi tersebut, penelitian juga menganalisis

buku ajar Bahasa Arab yang ditetapkan Kemenag sebagai acuan resmi, yaitu: Buku Siswa MI kelas VI, Buku Siswa MTs kelas VII dan IX, serta Buku Siswa MA kelas X. Pemilihan buku-buku tersebut bersifat strategis karena mewakili jenjang akhir di MI, awal dan tengah di MTs, serta awal di MA, sehingga memungkinkan penelusuran keterhubungan *scope–sequence–continuity* (SSC) secara lebih utuh lintas jenjang. Dengan kombinasi sumber regulatif dan bahan ajar operasional ini, penelitian dapat memetakan kesinambungan target capaian, urutan materi, dan pola pengulangan terencana, sekaligus menguji konsistensi antara landasan kebijakan (KMA) dan implementasi pada materi ajar di kelas.

Analisis dilakukan dengan menelaah setiap bab buku ajar berdasarkan empat keterampilan bahasa (*istimāʿ*, *kalām*, *qirāʾah*, *kitābah*), fokus gramatikal (*qawāʿid*), serta kosakata baru. Data dipetakan dalam bentuk matriks SSC untuk memperlihatkan keterhubungan *scope* (cakupan tema), *sequence* (urutan kemajuan), dan *continuity* (pengulangan/penguatan). Teknik ini membantu mengidentifikasi kesenjangan antar jenjang, misalnya ada keterampilan yang kurang ditekankan atau materi gramatikal yang tidak berkesinambungan.

Untuk menjamin keabsahan temuan, penelitian ini menerapkan triangulasi sumber dan triangulasi teori. Triangulasi sumber dilakukan dengan memperbandingkan isi KMA (sebagai dokumen kebijakan), buku siswa (sebagai representasi materi ajar resmi), dan silabus/administrasi guru (sebagai rancangan implementasi di kelas). Langkah ini penting untuk memeriksa keselarasan antara arahan normatif KMA dan penerjemahannya dalam buku ajar serta perencanaan pembelajaran, sehingga perbedaan atau inkonsistensi dapat diidentifikasi secara jelas.

Di sisi lain, triangulasi teori dilakukan dengan menafsirkan temuan dalam kerangka literatur kurikulum yang mapan—antara lain gagasan Tyler, Taba, dan Bruner—serta rujukan mutakhir kurikulum bahasa asing dalam sepuluh tahun terakhir. Dengan demikian, hasil analisis dokumen tidak berhenti pada deskripsi, melainkan memperoleh landasan konseptual yang kuat untuk penjelasan dan penilaian kritis. Pilihan strategi triangulasi ini memungkinkan riset mengungkap kesenjangan antara idealitas kebijakan dan realitas implementasi, sekaligus memperkuat validitas interpretasi sehingga dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Berangkat dari prinsip *Scope–Sequence–Continuity* (SSC), dokumen KMA menempatkan empat keterampilan berbahasa—*Istimāʿ*, *Kalām*, *Qirāʾah*, dan *Kitābah*—sebagai pilar utama yang diperkaya oleh unsur *qawāʿid* dan *mufradāt*. Dari sisi cakupan (*scope*), KMA menegaskan ruang belajar yang mencakup keterampilan reseptif dan produktif secara terpadu. Dari sisi urutan (*sequence*), materi bergerak bertahap: dimulai dari kosakata sederhana dan percakapan keseharian pada jenjang MI, meningkat menjadi teks deskriptif dan naratif sederhana di MTs, lalu berlanjut ke teks akademik, argumentatif, hingga pemahaman *turāt* maupun teks kontemporer pada jenjang MA. Dari sisi kesinambungan (*continuity*), KMA merancang agar setiap jenjang memperkuat capaian jenjang sebelumnya sehingga alur MI–MTs–MA, dalam kondisi *input* berkelanjutan, mengarah pada kompetensi komunikatif yang matang.

Tabel 1. Matriks SSC MI, MTs dan MA

| Jenjang | Scope | Sequence | Continuity |
|------------------|---|---|---|
| MI (Kelas 6) | Kosakata praktis sehari-hari (sekolah, rumah, keluarga). <i>Istimā'</i> teks pendek; <i>Kalām</i> dialog sederhana; <i>Qirā'ah</i> 2–3 paragraf ringan; <i>Kitābah</i> kalimat sederhana. | Pengenalan <i>qawā'id</i> dasar (<i>isim</i> , <i>fi'l</i> , <i>ḍamīr</i>). Fokus pada pemahaman global. | Menjadi fondasi awal, namun efektif bila siswa belajar Arab sejak MI kelas 1. |
| MTs (Kelas 7) | Tema sosial lebih luas (pasar, profesi, sekolah). <i>Qirā'ah</i> 3–4 paragraf; <i>Kitābah</i> mulai paragraf pendek. | Penekanan pada perluasan kosakata + <i>nahwu</i> dasar (jumlah <i>ismiyyah</i> , <i>fi'liyyah</i> , <i>mubtada'-khabar</i>). | Melanjutkan MI, mulai mengasah keterampilan produktif. <i>Gap</i> muncul bila siswa tidak belajar Arab di MI. |
| MTs (Kelas 9) | Tema moral, keilmuan dasar. <i>Qirā'ah</i> 5–6 paragraf; <i>Kitābah</i> teks semi formal. <i>Istimā'</i> – <i>Kalām</i> berbasis teks naratif. | Masuk ke gramatika menengah (<i>mudhāri'</i> , jumlah <i>syarṭiyyah</i> , <i>tarkib</i> sederhana). | Menjadi jembatan menuju materi akademik di MA. |
| MA (Kelas 10) | Topik akademik & sosial-keagamaan (teks klasik & kontemporer). <i>Qirā'ah</i> 6–8 paragraf; <i>Kitābah</i> teks formal, ringkasan akademik. | Fokus <i>nahwu</i> lebih kompleks (<i>isim maushūl</i> , <i>fi'l majhūl</i> , <i>i'rāb</i>). <i>Kalām</i> diarahkan ke diskusi formal, <i>Istimā'</i> ke ceramah/khutbah. | Melanjutkan MTs, menuntut kesinambungan belajar. Jika <i>input</i> heterogen, siswa perlu <i>bridging program</i> . |

Sumber: Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama

Temuan analisis buku pada MI kelas 6 menunjukkan fokus pada kosakata praktis (sekolah, rumah, keluarga) dengan *hiwār* berupa dialog sederhana, *Istimā'* yang pendek, *Qirā'ah* dua hingga tiga paragraf ringan, dan *Kitābah* pada level kalimat sederhana. Urutan materi memperkenalkan *qawā'id* dasar—*ism*, *fi'l*, dan *ḍamīr*—yang sangat layak sebagai fondasi, namun efektivitasnya akan optimal bila peserta didik memang menempuh pembelajaran Bahasa Arab sejak awal MI. Pada MTs kelas 7, cakupan materi meluas ke tema sosial, seperti: pasar, sekolah, dan profesi; *qirā'ah* menjadi lebih panjang (tiga–empat paragraf) dan *kitābah* mulai diarahkan ke paragraf. Urutannya menekankan perluasan kosakata dan *nahwu* (jumlah *ismiyyah* dan *fi'liyyah*), memperlihatkan kesinambungan dari MI, tetapi menimbulkan masalah bagi siswa yang datang dari sekolah umum tanpa bekal Arab. MTs kelas 9 mengangkat materi yang lebih kompleks (termasuk tema keilmuan dan moral) dengan *qirā'ah* dapat mencapai lima–enam paragraf dan *kitābah* memasuki teks semi formal; secara urutan mulai tampak *gramatika* menengah seperti *mudhāri'* dan jumlah *syarṭiyyah*, yang kembali menuntut fondasi MI. Pada MA kelas 10, cakupan meluas ke tema akademik, sosial-keagamaan, dan teks klasik; *qirā'ah* berbentuk narasi/eksposisi enam–delapan paragraf dan *kitābah* diarahkan ke teks formal serta ringkasan akademik. Urutan gramatika berfokus pada materi yang lebih kompleks—*isim maushūl*, *fi'l majhūl*, *i'rāb*—yang sangat kuat bagi siswa yang menempuh jalur MI–MTs–MA secara berkesinambungan, tetapi terasa “berat” bagi siswa berinput non-madrasah.

Tabel 2. Matriks SSC Keterampilan *Istimā'*

| Jenjang | Scope | Sequence | Continuity |
|---------------|--|--|--|
| MI (Kelas 6) | Teks lisan sederhana: perkenalan, keluarga, sekolah. | Siswa mengenali kosakata dasar & memahami instruksi sederhana. | Fondasi kosakata untuk percakapan awal. |
| MTs (Kelas 7) | Percakapan sehari-hari, teks pendek naratif. | Mendengarkan dialog 2–3 tokoh dengan kosakata lebih variatif. | Mengembangkan dari MI → mulai melatih respon lisan. |
| MTs (Kelas 9) | Cerita, nasihat, wacana sosial. | Mendengarkan teks deskriptif & naratif lebih panjang. | Menjadi dasar untuk diskusi di MA. |
| MA (Kelas 10) | Ceramah, diskusi, teks formal. | Fokus pada mendengar informasi detail & makna implisit. | Kesinambungan: disiapkan ke pemahaman teks akademik/khutbah. |

Sumber: Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama

Berangkat dari Matriks SSC Keterampilan *Istimā'* (*Listening*), pola pengorganisasian materi menunjukkan peningkatan bertahap dari teks lisan sangat sederhana menuju wacana formal yang padat informasi. Pada MI kelas 6, cakupan (*scope*) berkisar pada perkenalan, keluarga, dan sekolah—tema dekat dengan kehidupan siswa. Urutan (*sequence*) keterampilan ditata untuk memastikan siswa mampu mengenali kosakata inti dan memahami instruksi sederhana. Keberlanjutan (*continuity*) pada tahap ini berfungsi sebagai landasan leksikal sekaligus kebiasaan menyimak yang kelak menopang percakapan awal.

Memasuki MTs kelas 7, cakupan meluas ke percakapan sehari-hari dan teks naratif pendek. Urutan kegiatan menyimak menuntut pemahaman dialog dua–tiga penutur dengan kosakata yang lebih variatif, sehingga siswa mulai berlatih merespons secara lisan. Keberlanjutan dari MI tampak pada transfer kosakata inti ke konteks yang lebih dinamis (*multi-turn dialog*), sembari memperkenalkan pola intonasi, giliran bicara, dan isyarat pragmatik sederhana.

Pada MTs kelas 9, cakupan berkembang ke cerita, nasihat, dan wacana sosial. Urutan latihan menempatkan teks deskriptif-naratif yang lebih panjang untuk melatih pemahaman gagasan utama, detail penunjang, dan relasi sebab-akibat. Di titik ini, keberlanjutan membentuk jembatan menuju diskusi: siswa mulai menyimak untuk tujuan tertentu (misalnya mencatat poin, menyimpulkan sikap penutur), sehingga siap menghadapi beban kognitif yang lebih tinggi di jenjang berikutnya.

Di MA kelas 10, cakupan beranjak ke ceramah, diskusi, dan teks formal. Urutannya menekankan penangkapan informasi rinci sekaligus makna implisit (inferensi, sikap penutur, tujuan retorik). Keberlanjutan mencapai puncaknya: kemampuan menyimak diarahkan untuk memahami wacana akademik/khutbah, menilai argumen, serta menghubungkan informasi antarbagian teks lisan secara kritis.

Scope bergerak dari tema kontekstual-dekat (MI) ke wacana akademik-formal (MA), memastikan eksposur bertahap terhadap ragam teks lisan. *Sequence* disusun dari pengenalan kosakata dan instruksi sederhana menuju pemrosesan dialog multi-penutur, lalu teks panjang dengan tuntutan inferensi—mencerminkan peningkatan kompleksitas linguistik dan kognitif. *Continuity* mengandaikan fondasi yang terbentuk sejak MI; ketika fondasi ini utuh, capaian di MTs dan MA dapat berkembang ke arah diskusi dan pemahaman ceramah/khutbah.

Tabel 3. Matriks SSC Keterampilan *Kalām*

| Jenjang | Scope | Sequence | Continuity |
|---------------|--|---|---|
| MI (Kelas 6) | Dialog pengenalan, benda di kelas, keluarga. | Ucapan sederhana dengan pola muḥtada'-khabar. | Awal keberanian berbicara. |
| MTs (Kelas 7) | Percakapan di sekolah, pasar, rumah. | Menyusun kalimat sederhana dengan struktur <i>fi'liyyah</i> . | Menjadi jembatan ke keterampilan komunikatif. |
| MTs (Kelas 9) | Diskusi ringan, cerita pengalaman. | Ucapan naratif 5–7 kalimat; penggunaan <i>mudhārī'</i> . | Menjadi dasar diskusi lebih kompleks. |
| MA (Kelas 10) | Diskusi ilmiah, presentasi, dialog formal. | Argumentasi, negosiasi, presentasi lisan. | Menuju keterampilan akademik & keagamaan. |

Sumber: Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama

Berangkat dari Matriks SSC Keterampilan *Kalām* (*Speaking*), terlihat kurva penguatan kemampuan berbicara yang bergerak dari ujaran level-kalimat menuju wacana lisan yang terstruktur dan argumentatif. Pada MI kelas 6, cakupan (*scope*) berfokus pada dialog pengenalan, benda di kelas, dan keluarga—tema yang dekat dengan pengalaman siswa. Urutan (*sequence*) latihan menekankan ujaran sederhana dengan pola *muḥtada'-khabar* (jumlah *ismiyyah*), sehingga siswa terbiasa membentuk kalimat yang jelas dan singkat. Pada tahap ini, kesinambungan (*continuity*) berfungsi menumbuhkan keberanian berbicara, ketepatan pelafalan, dan kebiasaan merespons secara terkendali.

Memasuki MTs kelas 7, cakupan meluas ke percakapan di sekolah, pasar, dan rumah—konteks sosial yang menuntut fungsi bahasa yang lebih variatif. Urutan latihan beralih pada struktur *fi'liyyah*, sehingga siswa mulai menyusun kalimat sederhana yang berorientasi tindakan (*verbal*), dengan latihan tanya-jawab dan role-play yang lebih dinamis. Di sini, kesinambungan berperan sebagai jembatan menuju kompetensi komunikatif, memperkuat kelancaran, giliran bicara, serta ekspresi fungsional (meminta, menawarkan, menyetujui/menolak).

Pada MTs kelas 9, cakupan berkembang menjadi diskusi ringan dan cerita pengalaman. Urutan latihan menargetkan ucapan naratif 5–7 kalimat yang koheren dengan penggunaan *fi'il mudhārī'* dan penanda hubungan (sebab–akibat, kronologi) agar gagasan tersampaikan runtut. Kesinambungan di fase ini membentuk landasan menuju diskusi yang lebih kompleks, termasuk kemampuan merangkum, menanggapi, dan menyampaikan pendapat sederhana dengan alasan yang memadai.

Di MA kelas 10, cakupan berfokus pada diskusi ilmiah, presentasi, dan dialog formal. Urutannya meningkat ke argumentasi, negosiasi, dan presentasi lisan—memadukan ketepatan struktur, pilihan register, serta strategi retorik (membuka–mengembangkan–menutup argumen). Pada puncak kesinambungan, kemampuan *Kalām* diarahkan menuju keterampilan akademik dan keagamaan, termasuk menyampaikan paparan ringkas, memoderasi diskusi, dan menanggapi sanggahan secara elegan.

SSC untuk *Kalām* bergerak dari tema sehari-hari ke wacana formal; dari kalimat nominal sederhana menjadi kalimat *verbal*, lalu paragraf lisan yang naratif, hingga argumentasi dan presentasi. Keberlanjutan antarjenjang memastikan setiap capaian berfungsi sebagai pijakan capaian berikutnya. Agar lintasan ini berjalan mulus di kelas yang beragam, tahap awal perlu memastikan fondasi kalimat dasar dan kelancaran ujaran, sementara tahap menengah–atas menekankan perluasan fungsi komunikatif, koherensi wacana, dan strategi retorik sesuai tuntutan akademik.

Tabel 4. Matriks SSC Keterampilan *Qirā'ah*

| Jenjang | Scope | Sequence | Continuity |
|----------------|--|---|--------------------------------------|
| MI (Kelas 6) | Teks pendek 2–3 paragraf tentang sekolah & keluarga. | Membaca teks dengan pemahaman global. | Fondasi literasi bahasa Arab. |
| MTs (Kelas 7) | Teks deskriptif & naratif ringan. | Membaca teks 3–4 paragraf dengan soal pemahaman. | Memperkuat kosakata & struktur. |
| MTs (Kelas 9) | Teks moral, sosial, keilmuan. | Membaca teks 5–6 paragraf; pemahaman detail. | Disiapkan ke teks panjang & formal. |
| MA (Kelas 10) | Teks klasik & kontemporer 6–8 paragraf. | Membaca teks akademik, identifikasi ide pokok & detail. | Menuju literasi ilmiah & teks agama. |

Sumber: Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama

Berangkat dari Matriks SSC Keterampilan *Qirā'ah* (*Reading*), lintasan kemampuan membaca ditata dari teks pendek bernuansa keseharian menuju teks panjang yang akademik dan keagamaan. Pada MI kelas 6, cakupan (*scope*) berupa teks 2–3 paragraf bertema sekolah dan keluarga. Urut (*sequence*) latihannya menekankan pemahaman global—menangkap gagasan utama, tokoh/tempat, dan alur sederhana—sebagai fondasi literasi bahasa Arab: pengenalan huruf–kata–frasa yang bermakna dalam konteks dekat dengan dunia siswa.

Memasuki MTs kelas 7, cakupan berkembang ke teks deskriptif dan naratif ringan. Urutan kegiatan membaca diarahkan pada 3–4 paragraf disertai soal pemahaman yang lebih terstruktur (ide pokok, rincian penting, urutan peristiwa). Pada fase ini, kesinambungan (*continuity*) bekerja memperkuat kosakata dan pola kalimat yang telah dikenali di MI, sekaligus mengenalkan penanda wacana sederhana agar siswa mulai membaca bukan hanya untuk mengetahui “apa yang terjadi”, tetapi juga “bagaimana informasi disusun”.

Pada MTs kelas 9, cakupan melebar ke teks moral, sosial, dan keilmuan. Urutan bacaan naik ke 5–6 paragraf dengan fokus pemahaman detail: siswa dilatih mengidentifikasi fakta–pendukung, rujukan pronomina, dan hubungan sebab–akibat. Keberlanjutan di tahap ini menyiapkan siswa untuk menghadapi teks lebih panjang dan formal, termasuk tugas ringkas–sintesis (misalnya membuat peta konsep atau tabel informasi) yang menuntut ketelitian dan konsistensi pemahaman.

Di MA kelas 10, cakupan mencapai teks klasik dan kontemporer sepanjang 6–8 paragraf, termasuk wacana akademik yang menuntut identifikasi ide pokok dan detail sekaligus pengenalan struktur retorik (definisi, argumen, contoh, simpulan). Urutan kegiatan membaca beralih dari sekadar menjawab soal literal ke menganalisis dan mengevaluasi: membedakan fakta–opini, menelusuri koherensi antarkalimat, dan mengaitkan informasi lintas paragraf. Pada titik ini, kesinambungan mengarah pada literasi ilmiah dan teks agama—kemampuan membaca untuk memahami, menimbang, dan memanfaatkan teks sebagai dasar diskusi atau penulisan akademik.

Pertama, *scope* bergerak konsisten dari tema sehari-hari menuju wacana ilmiah–keagamaan, memberi eksposur bertahap terhadap ragam teks dan register. Kedua, *sequence* meningkatkan kompleksitas dari pemahaman global ke detail dan analisis, sejalan dengan panjang teks dan kepadatan informasi. Ketiga, *continuity* mensyaratkan fondasi literasi kuat sejak MI; ketika fondasi ini tidak merata (kelas heterogen), perlu scaffolding yang disengaja: pra-membaca (aktivasi skemata & pre-teaching kosakata), strategi selama membaca (menandai ide pokok, rujukan, penanda wacana), dan pasca-

membaca (ringkas–sintesis). Dengan dukungan ini, implementasi SSC pada *Qirā’ah* lebih terjaga lintas jenjang dan mendorong capaian literasi akademik di MA.

Tabel 5. Matriks SSC Keterampilan *Kitābah*

| Jenjang | Scope | Sequence | Continuity |
|---------------|--|--|---|
| MI (Kelas 6) | Menulis kosakata & kalimat sederhana. | Latihan menulis muftada’-khabar. | Dasar menulis Arab dengan ejaan benar. |
| MTs (Kelas 7) | Paragraf pendek (3–5 kalimat). | Menulis deskripsi benda & aktivitas sederhana. | Melanjutkan MI, menambah panjang tulisan. |
| MTs (Kelas 9) | Paragraf naratif & deskriptif. | Menulis teks semi-formal (10–12 kalimat). | Persiapan menulis formal. |
| MA (Kelas 10) | Menulis teks formal, ringkasan akademik. | Menulis artikel singkat, ringkasan bacaan. | Disiapkan ke laporan akademik & karya ilmiah. |

Sumber: *Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama*

Berangkat dari Matriks SSC Keterampilan *Kitābah* (*Writing*), lintasan menulis dirancang naik-turun terukur dari tingkat kata–kalimat menuju teks formal akademik. Pada MI kelas 6, cakupan (*scope*) terfokus pada penulisan kosakata dan kalimat sederhana. Urutan (*sequence*) latihannya menekankan pola *muftada’-khabar* sebagai kerangka kalimat dasar, seraya menegaskan ejaan Arab yang benar (bentuk huruf, arah tulisan, spasi, tanda baca dasar). Pada tahap ini, kesinambungan (*continuity*) membentuk fondasi literasi tulis: siswa familiar dengan struktur kalimat inti dan berani menuangkan ide singkat secara tertib.

Memasuki MTs kelas 7, cakupan melebar ke paragraf pendek (3–5 kalimat) bertema deskripsi benda dan aktivitas sederhana. Urutan latihan bergerak dari kalimat tunggal ke pengembangan paragraf: menentukan kalimat topik, menambahkan rincian, dan memanfaatkan penanda kohesi sederhana (mis. *wa*, *thumma*). Keberlanjutannya memperpanjang capaian MI—dari kalimat yang benar menjadi paragraf yang koheren—sehingga panjang tulisan meningkat tanpa kehilangan ketepatan bentuk.

Pada MTs kelas 9, cakupan berkembang ke paragraf naratif dan deskriptif dengan target teks semi-formal (10–12 kalimat). Urutan latihan kini menekankan perencanaan isi (alur/kronologi, sebab–akibat), pemilihan diksi yang lebih tepat, serta transisi antarkalimat agar wacana mengalir. Kesinambungan pada fase ini berfungsi menjembatani menuju genre formal: siswa mulai mengatur struktur paragraf (pembuka–pengembang–penutup) dan menulis untuk tujuan komunikatif yang lebih jelas.

Di MA kelas 10, cakupan mencapai teks formal dan ringkasan akademik. Urutan latihan berpindah ke artikel singkat dan ringkasan bacaan yang mensyaratkan kemampuan menyaring ide pokok, memadatkan informasi, menjaga koherensi, dan memilih register yang sesuai. Pada puncak kesinambungan, menulis tidak lagi sekadar menyusun kalimat, tetapi mengonstruksi argumen dan merangkum wacana sebagai persiapan menuju laporan akademik dan karya ilmiah.

Scope bergerak konsisten dari kata–kalimat ke paragraf, lalu ke teks formal—mengantarsiswa dari deskripsi sederhana menuju produksi tulisan akademik. *Sequence* meningkatkan kompleksitas dari pola kalimat dasar (*muftada’-khabar*) ke pengembangan paragraf, perencanaan wacana, dan keterampilan merangkum/berargumentasi. *Continuity* memastikan setiap jenjang menjadi pijakan jenjang berikutnya: fondasi ejaan dan struktur di MI menopang pengembangan paragraf di MTs dan berujung pada tulisan formal di MA. Agar lintasan ini efektif di kelas yang

heterogen, guru dianjurkan menyiapkan scaffolding awal (penguatan ejaan, struktur kalimat inti) dan tugas berjenjang sehingga seluruh siswa dapat menapak menuju standar tulisan akademik secara bertahap.

Tabel 6. Matriks Komponen *Qawā'id* dan Kosakata Baru

| Jenjang | <i>Qawā'id</i> (Grammar) | <i>Mufradāt</i> (Kosakata Baru) |
|---------------|--|---------------------------------|
| MI (Kelas 6) | <i>Ḍamīr</i> (kata ganti), Jumlah mufrad–jamak, Ism Isyārah, Fi'l Mādī, Fi'l Muḍāri'. | 130 |
| MTs (Kelas 7) | <i>Mubtada'–khabar</i> , <i>Idāfah</i> , Fi'l Amr. | 90 |
| MTs (Kelas 9) | <i>Ṣifah–Mauṣūf</i> , Jumlah Fi'liyah, Ism Maf'ūl, Jumlah <i>Ismiyyah</i> . | 125 |
| MA (Kelas 10) | <i>Mubtada'–khabar</i> lanjut, <i>Idāfah</i> majemuk, Jumlah Fi'liyah kompleks, Ism Maf'ūl, Fi'l Majhūl, Jumlah Syart'iyyah. | 190 |

Sumber: Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama

Berangkat dari tabel 6. Matriks Komponen *Qawā'id* dan Kosakata Baru, pola penguatan kompetensi tampak bergerak dari fondasi gramatikal dan leksikal dasar menuju struktur yang lebih kompleks dengan beban kosakata yang meningkat. Pada MI (Kelas 6), fokus *Qawā'id–ḍamīr*, *jumlah mufrad–jamak*, *ism isyārah*, *fi'l māḍī*, dan *fi'l muḍāri'*—membangun kerangka kalimat paling dasar sekaligus menegaskan konvensi bentuk kata dan diksis. Beban 130 kosakata baru pada tahap ini menuntut pengulangan terencana, pengelompokan tema (keluarga, sekolah, benda kelas), dan latihan reseptif–produktif singkat agar menjadi fondasi yang stabil.

Di MTs (Kelas 7), *Qawā'id* beralih ke *mubtada'–khabar*, *idāfah*, dan *fi'il amr*. Ini menandai transisi dari sekadar mengenali bentuk ke membangun relasi antarnominal (kepemilikan/penjelasan) dan fungsi komunikatif (instruksi, ajakan). Tambahan 90 kosakata relatif lebih moderat, sehingga energi belajar dapat dialokasikan untuk memperkuat akurasi struktur dan kelancaran produksi kalimat—misalnya melalui tugas prosedural (instruksi, langkah kerja) dan deskripsi objek.

Pada MTs (Kelas 9), paket *Qawā'id–ṣifah–mauṣūf*, *jumlah fi'liyah*, *ism maf'ūl*, dan *jumlah ismiyyah*—mendorong koherensi pada satuan paragraf: kesepadanan sifat–nama, variasi pola kalimat nominal–*verbal*, serta pengenalan relasi peran (pelaku–terkena tindakan). Penambahan 125 kosakata memperluas domain topik (moral, sosial, keilmuan) dan menuntut strategi membaca/menulis yang lebih sadar struktur (penanda wacana, rujukan pronominal, urutan ide).

Puncaknya di MA (Kelas 10), *Qawā'id* berkembang ke *mubtada'–khabar* lanjut, *idāfah* majemuk, *jumlah fi'liyah* kompleks, *ism maf'ūl*, *fi'il majhūl*, dan *jumlah syart'iyyah*. Di sini, siswa dilatih beroperasi dalam register formal: merangkai klausa majemuk, memahami/penggunaan suara pasif, dan memproduksi kalimat bersyarat—semua diperlukan untuk wacana akademik dan keagamaan. Lompatan 190 kosakata menuntut pengelolaan leksikal yang cermat (pengelompokan tematik, keluarga kata, dan *recycling* terjadwal) agar beban kognitif tetap terkendali.

Matriks menunjukkan spiralisasi *Qawā'id* dari bentuk dasar ke struktur kompleks yang selaras dengan kenaikan beban kosakata (total indikatif ±535 entri baru). Keberhasilan lintasan ini bergantung pada: (1) *recycling* leksikal antar bab dan antar jenjang; (2) penyandian *Qawā'id* ke fungsi komunikatif (bukan hafalan aturan); (3) penilaian

formatif untuk memantau ketercapaian struktur kunci; serta (4) jembatan remedial bagi siswa yang tidak melalui fondasi MI. Dengan empat prasyarat tersebut, peningkatan gramatika dan kosakata bergerak sinkron, dan kesiapan siswa untuk memasuki wacana akademik di MA dapat dicapai secara lebih merata.

Secara sintesis, kurikulum sudah jelas memetakan SSC dari ranah praktis menuju akademik; urutan gramatika dan kosakata meningkat bertahap sesuai jenjang; dan kesinambungan dibangun agar capaian setiap tingkat memperkuat tingkat berikutnya. Namun, heterogenitas *input*—terutama masuknya siswa lulusan sekolah umum ke MTs/MA—menciptakan celah kesiapan yang memutus *continuity* yang diandaikan KMA. Karena itu, tanpa mekanisme penyangga seperti *placement test*, modul *bridging*, dan skema remedial bertingkat, tidak semua siswa berada pada titik awal yang sama untuk mengikuti urutan dan mencapai capaian yang dirancang.

Pembahasan

Scope–Sequence–Continuity KMA dan Buku Ajar Bahasa Arab

KMA Nomor 183/2019 dan KMA Nomor 184/2019 secara normatif telah menyusun capaian berjenjang untuk Bahasa Arab dari MI–MTs–MA. Namun, dokumen ini masih mengandaikan kesinambungan belajar yang mulus tanpa mekanisme penempatan awal atau remedial bagi siswa non-madrasah (Kemenag RI, 2019a, 2019b). Hal ini ditegaskan lagi dalam KMA Nomor 347/2022 yang menyusun *capaian pembelajaran* per fase, tetapi tetap tidak memasukkan mekanisme *placement* atau diferensiasi awal (Kemenag RI, 2022). Dengan demikian, secara formal kurikulum terstruktur dengan baik, tetapi tetap berbasis asumsi *input* homogen.

Analisis buku kelas 6, 7, 9, dan 10 memperlihatkan kesinambungan isi yang konsisten, misalnya teks *qirā'ah* makin panjang, dialog makin kompleks, dan aturan tata bahasa makin abstrak. Akan tetapi, bagi siswa yang baru mengenal Bahasa Arab di MTs atau MA, ada jurang kesenjangan karena buku tidak menyiapkan jalur remedial atau materi jembatan. Situasi ini serupa dengan temuan (Ananda & Retnawati, 2023) bahwa pelaksanaan pembelajaran Arab di MA menghadapi variasi besar dalam kesiapan siswa dan kualitas evaluasi. Selanjutnya (Rifa'i dkk., 2025) juga menegaskan bahwa perubahan KMA Nomor 183/2019 menjadi 347/2022 lebih berfokus pada format capaian, bukan pada pengelolaan heterogenitas *input*.

Literatur internasional menekankan pentingnya sistem dukungan bertingkat. MTSS, misalnya, merekomendasikan skrining awal, pemantauan kemajuan, dan intervensi bertingkat untuk menangani keragaman kesiapan siswa (MTSS Center, t.t.; *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*, 2025). Prinsip serupa juga dikembangkan dalam *Universal Design for Learning* (CAST, 2018), yang menekankan akses multimodal dan fleksibilitas pembelajaran. Namun, baik KMA maupun buku guru tidak secara eksplisit mengadopsi kerangka ini.

Selain itu, Carol (Tomlinson, 2017) dan kajian diferensiasi pembelajaran di sekolah Indonesia (Hidayat dkk., 2024; Tundreng dkk., 2025) menekankan perlunya diferensiasi konten, proses, dan produk untuk mengakomodasi variasi *input*. Sayangnya, diferensiasi tersebut tidak diakomodasi dalam buku resmi Kemenag.

Pada aspek linguistik Arab sendiri, faktor *diglossia* (perbedaan *fushā* dan *‘āmmiyyah*), ortografi, serta kesadaran morfologi sangat memengaruhi keberhasilan literasi Arab. Haddad (Saiegh-Haddad, 2025) menunjukkan bahwa kesulitan membaca Arab sangat terkait dengan karakter diglosik dan ortografis. Demikian pula, Shahbari (Shahbari-Kassem & others, 2024) menemukan bahwa kesadaran morfologis sangat berpengaruh

pada pemahaman bacaan Arab. Artinya, tanpa pengajaran eksplisit pada aspek tersebut, siswa pemula akan semakin tertinggal.

Dari triangulasi ini, terlihat jelas bahwa dokumen resmi sudah mengatur arah SSC secara progresif, tetapi implementasi masih mengandaikan *input* homogen. Literatur mutakhir justru menekankan pentingnya mekanisme *placement* dan remedial, yang tidak terlihat dalam kebijakan Kemenag.

Tabel 7. Gap Matriks SSC Lintas Jenjang

| Keterampilan | MI → MTs | MTs → MA | Gap Utama |
|-------------------------------|--|--|---|
| <i>Istimāʿ</i> (Listening) | Dari dialog sederhana → dialog 3-4 giliran. | Dari teks lisan sederhana → monolog panjang/argumentasi. | Kesenjangan signifikan: tidak ada latihan <i>listening comprehension</i> berbasis audio/rekaman di buku; transisi ke teks lisan panjang terasa tiba-tiba. |
| <i>Kalām</i> (Speaking) | Dari salam & pengenalan → menyusun percakapan dan diskusi sederhana. | Dari diskusi sederhana → presentasi dan argumentasi. | Gap: siswa dengan <i>input</i> heterogen kesulitan mengikuti; tidak ada penekanan pada <i>scaffolding</i> untuk perbedaan kemampuan berbicara. |
| <i>Qirāʾah</i> (Reading) | Dari teks deskriptif 2-3 paragraf → bacaan naratif 3-4 paragraf. | Dari bacaan naratif → eksposisi 5-6 paragraf. | <i>Continuity</i> cukup baik, tapi tema berulang (keluarga, sekolah, lingkungan) tanpa diferensiasi level kesulitan bacaan sesuai <i>input</i> siswa. |
| <i>Kitābah</i> (Writing) | Dari menyalin & menulis kalimat → menulis paragraf naratif sederhana. | Dari paragraf naratif → surat dan paragraf argumentatif. | Gap: tidak ada mekanisme remedial untuk siswa dengan keterbatasan kosakata; progresi langsung ke bentuk kompleks bisa jadi hambatan. |
| <i>Qawāʿid</i> (Grammar) | <i>Isim-fiʿil-harf</i> dasar → <i>mubtada-khabar, fiʿil māḍi-muḍāriʿ</i> . | Dari <i>jumlah fiʿliyyah</i> → <i>iʿrāb, tarkīb, fiʿil amr</i> . | Gap: spiral learning ada, tapi akselerasi terlalu cepat; kurang <i>bridging</i> bagi siswa dengan kelemahan grammar dasar. |
| Kosakata | ±120 → +150 kosakata baru. | +200 kosakata → +250 kosakata. | Gap: kosakata berkembang kuantitatif, tapi tidak ada instrumen untuk memetakan kosakata awal siswa (<i>placement test</i>) sehingga tidak semua siswa siap. |

Sumber: Buku Siswa Kelas 6, 7, 9, dan 10 Direktorat KSKK Madrasah, Dirjen Pendis, Kementerian Agama

Desain Perencanaan Pembelajaran bagi Heterogenitas Kompetensi

Untuk menjawab celah di atas, beberapa strategi direkomendasikan. *Pertama* adalah *placement* awal. CEFR Companion Volume (Europe, 2020) menyarankan penggunaan

deskriptor *can-do* untuk memetakan kemampuan bahasa secara adil. Praktik ini juga dilakukan di universitas, termasuk OSU CLLC (*Language Placement testing and the Seal of Biliteracy | Center for Languages, Literatures and Cultures*, t.t.) untuk tes penempatan bahasa. Adaptasi serupa bisa diterapkan di madrasah dengan tes singkat empat keterampilan plus tata bahasa inti.

Kedua, penerapan *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS). Tier-1 berupa pengajaran inti di kelas, Tier-2 penguatan terarah (kosakata frekuen, pola kalimat), dan Tier-3 dukungan intensif individual. MTSS terbukti efektif untuk menangani keragaman siswa (MTSS Center, t.t.; *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*, 2025).

Ketiga, penerapan *Differentiated Instruction* (DI) dan *Universal Design for Learning* (UDL). Tomlinson menjelaskan bahwa DI menyediakan tangga tugas bertingkat (Tomlinson, 2017), sedangkan UDL memastikan akses multimodal. Penelitian terbaru di Indonesia (Hidayat dkk., 2024; Tundreng dkk., 2025) menegaskan bahwa guru yang mempraktikkan diferensiasi mampu menekan kesenjangan antarsiswa.

Keempat, fokus linguistik Arab yang berbasis bukti. Studi oleh Nassif menunjukkan perhatian terhadap morfologi sangat penting bagi pemahaman bacaan Arab (Nassif dkk., 2022). Demikian juga Almelhes menyoroti kesulitan khusus yang dihadapi pembelajar non-native Arab (Almelhes, 2024). Dengan demikian, program remedial sebaiknya menekankan pada morfologi, ortografi, dan menjembatani bahasa *fushā*–*‘ammiyyah*.

Kelima, pemetaan ulang SSC mikro. Misalnya, pada level MTs, teks *qirā’ah* yang panjang sebaiknya didahului dengan pengenalan kosakata frekuen. Strategi *lexical priming* semacam ini terbukti mengurangi beban kognitif saat membaca (Ibrahim A Asadi & Ronen Kasperski, 2024).

Selain itu, perlu *blueprint* 8–12 minggu sebagai program matrikulasi. Minggu awal bisa difokuskan pada fonologi dan ortografi, lalu berlanjut ke morfologi, *qirā’ah* pendek, hingga integrasi keterampilan.

Tabel 8. *Blueprint* operasional 8–12 minggu untuk siswa kompetensi dasar di MTs dan MA

| | |
|-------------|--|
| Minggu 1–2 | <i>Placement</i> + Klinik Fonologi/Ortografi |
| Minggu 3–4 | Morfologi <i>fi ‘il</i> (<i>māḍī–muḍāri’</i>) dan <i>ḍamīr</i> ; <i>controlled Speaking</i> . |
| Minggu 5–6 | <i>Qirā’ah</i> 3–4 paragraf dengan pre-teaching kosakata; <i>dictogloss</i> untuk <i>istimā’-Kitābah</i> . |
| Minggu 7–8 | <i>Kalām</i> dialog bertingkat → <i>monolog</i> 6–8 kalimat; <i>Kitābah</i> paragraf terpandu. |
| Minggu 9–12 | Integrasi teks tematik (ilmu/sosial), <i>summary Writing</i> , dan <i>listening for detail</i> .* |

*(Selaras CP KMA 347/2022 tanpa mengubah target akhir fase).

Selanjutnya, keberhasilan strategi ini membutuhkan dukungan guru. Studi manajemen madrasah mengharuskan kepemimpinan kepala sekolah berperan penting dalam penguatan mutu bahasa (Ananda & Retnawati, 2023). Kapasitas guru dalam mendesain aktivitas diferensiatif juga perlu ditingkatkan (Hidayat dkk., 2024).

Dengan demikian, penerapan *placement* + *MTSS* + *DI/UDL* + fokus linguistik Arab akan menjadikan kurikulum KMA lebih realistis dan inklusif. Strategi ini tidak mengubah arah SSC yang sudah ditetapkan, tetapi melengkapinya dengan mekanisme penyangga agar dapat menampung keragaman *input* siswa (heterogenitas).

Limitasi Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu dicatat. *Pertama*, lingkup data hanya mencakup dokumen resmi Kementerian Agama (KMA Nomor 183/2019, Nomor 184/2019, Nomor 347/2022) serta buku ajar Bahasa Arab MI kelas 6, MTs kelas 7 & 9, dan MA kelas 10. Dengan demikian, hasil analisis belum mencakup keseluruhan jenjang (kelas 1–12) maupun variasi buku pendamping yang mungkin digunakan guru di lapangan.

Kedua, penelitian ini tidak melibatkan data lapangan berupa observasi kelas, wawancara guru, maupun tes siswa secara langsung. Padahal, data empiris dari praktik pembelajaran dapat memperkuat temuan terkait *gap* antara dokumen kurikulum dan implementasi nyata. Keterbatasan ini membuat analisis lebih bersifat normatif dan tekstual.

Ketiga, analisis kosakata dan *qawā'id* dilakukan dengan pendekatan semi-manual pada buku ajar. Meskipun matriks sudah memberikan gambaran distribusi SSC, kemungkinan ada detail kosakata atau struktur gramatikal yang tidak teridentifikasi sepenuhnya.

Keempat, penelitian ini berfokus pada analisis konten dokumen, sehingga belum menyinggung faktor lain yang turut memengaruhi efektivitas implementasi kurikulum, seperti kompetensi guru, sarana-prasarana (misalnya ketersediaan media audio untuk *istimā'*), serta konteks sosial-budaya madrasah.

Dengan menyadari keterbatasan ini, penelitian lanjutan dapat memperluas cakupan ke observasi kelas, asesmen kompetensi siswa, serta analisis komparatif dengan kurikulum bahasa asing lain (misalnya bahasa Inggris) untuk memperkaya pemahaman tentang bagaimana SSC berjalan dalam konteks *input* yang heterogen.

Kebaruan/Kontribusi

Penelitian ini menghadirkan peta SSC (*Scope–Sequence–Continuity*) yang konkret dan operasional untuk empat keterampilan berbahasa—*istimā'*, *Kalām*, *qirā'ah*, dan *Kitābah*—secara berjenjang pada MI–MTs–MA dengan merujuk pada dokumen KMA dan buku resmi. Peta tersebut memperlihatkan “alur capaian” lintas jenjang sekaligus memberi rambu bagi guru untuk menyesuaikan pembelajaran ketika peserta didik tidak memiliki prasyarat penuh. Dari temuan bahwa dokumen KMA cenderung mengandaikan *input* yang homogen, studi ini merekomendasikan penerapan *placement test* pada awal tahun ajaran untuk memetakan kemampuan awal siswa, yang kemudian diikuti program remedial berbasis level bagi siswa “nol Arab” agar tidak tertinggal ritme kelas.

Di tingkat praktik kelas, hasil penelitian memperkuat landasan pembelajaran terdiferensiasi pada tiga aspek—konten, proses, dan produk—guna menampung keragaman latar dan kebutuhan belajar. Pendekatan ini serasi dengan prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) yang dapat diadaptasi ke konteks madrasah. Selain itu, studi ini menekankan urgensi fokus linguistik kritis—fonologi, ortografi, morfologi, dan kosakata frekuen—sebagai jembatan krusial bagi pemula. Kontribusi praktis yang diusulkan ialah tersedianya modul bridging/matrikulasi untuk siswa MTs/MA yang baru mengenal bahasa Arab, sehingga transisi ke materi inti berlangsung lebih halus tanpa mengorbankan capaian minimal.

Pada aras konseptual, penelitian ini menegaskan adanya kesenjangan antara homogenitas yang diasumsikan dokumen KMA (Nomor 183/2019, Nomor 184/2019, Nomor 347/2022) dan heterogenitas nyata di kelas. Karenanya, kurikulum diposisikan

bukan sekadar alur SSC linear, tetapi sebagai sistem adaptif yang responsif terhadap keragaman prasyarat belajar. Tawaran teoretis utama adalah integrasi SSC + *placement* sebagai model baru: kontinuitas dan sekuens tetap dipertahankan, namun dengan titik masuk berbeda sesuai kemampuan awal peserta didik. Gagasan ini sejalan dengan literatur pendidikan inklusif sekaligus memperkaya diskursus desain kurikulum bahasa.

Lebih jauh, penelitian ini memperkenalkan kerangka *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS) untuk pembelajaran bahasa Arab: Tier 1 pengajaran inti bagi semua, Tier 2 intervensi kelompok kecil bagi siswa dengan celah capaian, dan Tier 3 dukungan individual intensif. Bersamanya, dikemukakan konsep “*continuity with remedial bridges*”—keberlanjutan yang tidak kaku, melainkan disertai jembatan remedial di setiap transisi jenjang (MI–MTs–MA). Secara kebijakan, konseptualisasi ini memberikan dasar bagi reformasi Kemenag: penambahan kolom *placement* & remedial dalam silabus, penyusunan panduan diferensiasi, dan pengembangan modul bridging lintas jenjang, agar implementasi KMA lebih selaras dengan realitas kelas yang heterogen.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Penelitian ini menemukan bahwa kurikulum Bahasa Arab di madrasah telah dirancang dengan landasan *Scope–Sequence–Continuity* (SSC) yang cukup konsisten, tetapi belum sepenuhnya mengantisipasi heterogenitas *input* siswa. Analisis konten terhadap dokumen KMA (Nomor 183/2019, Nomor 184/2019, Nomor 347/2022) dan buku ajar resmi menunjukkan adanya asumsi homogenitas peserta didik, padahal di kelas nyata sering ditemui siswa dengan prasyarat yang berbeda, termasuk yang sama sekali belum mengenal bahasa Arab. Dari temuan tersebut, studi ini menawarkan konsep diferensiasi *input* dan rekomendasi praktis berupa penerapan *placement test* serta program remedial untuk siswa “*nol Arab*” agar dapat mengikuti alur capaian lintas jenjang dengan lebih proporsional.

Kontribusi penelitian ini terletak pada penyusunan peta SSC yang konkret untuk empat keterampilan berbahasa (*istimāʿ, kalām, qirāʾah, kitābah*) di jenjang MI–MTs–MA, sekaligus menghadirkan model baru berupa integrasi SSC + *placement*. Model ini memosisikan kurikulum sebagai sistem adaptif yang responsif terhadap keragaman kemampuan awal siswa, dengan penekanan pada pembelajaran terdiferensiasi dan konsep “*continuity with remedial bridges*.” Selain memperkuat teori pendidikan inklusif dan *Universal Design for Learning* (UDL), studi ini juga memperkenalkan kerangka *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS) untuk pembelajaran bahasa Arab. Secara praktis, hasil penelitian memberi dasar kebijakan bagi Kemenag berupa penambahan kolom *placement* & *remedial* dalam silabus, panduan diferensiasi, serta modul bridging lintas jenjang, sehingga implementasi kurikulum lebih selaras dengan realitas kelas heterogen.

Saran

Bagi pembuat kebijakan (Kemenag), disarankan untuk menambahkan instrumen *placement test* dalam setiap awal tahun ajaran guna memetakan kemampuan awal siswa. Selain itu, Kemenag perlu menyusun panduan resmi tentang pembelajaran terdiferensiasi yang memuat strategi konten, proses, dan produk, serta mengintegrasikan kolom *placement* dan *remedial* dalam silabus kurikulum Bahasa Arab.

Bagi Madrasah khususnya kepala atau yang membidangi kurikulum, dianjurkan menyiapkan program *bridging* atau matrikulasi khusus bagi siswa dengan latar belakang “nol Arab” agar transisi menuju materi inti lebih lancar. Implementasi *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS) juga dapat dijadikan acuan, dengan membagi dukungan pembelajaran ke dalam tiga level: pembelajaran inti, intervensi kelompok kecil, dan dukungan individual intensif.

Bagi guru, diharapkan mengembangkan strategi pembelajaran yang adaptif dan terdiferensiasi sesuai kebutuhan siswa. Fokus pada aspek linguistik dasar seperti fonologi, ortografi, morfologi, dan kosakata frekuensi perlu diperkuat sebagai jembatan awal. Guru juga dapat menggunakan hasil *placement test* untuk menyusun kelompok belajar serta memberikan intervensi yang tepat sasaran.

Bagi peneliti selanjutnya, perlu dilakukan studi lanjutan terkait efektivitas modul *bridging* dan praktik remedial dalam meningkatkan capaian SSC lintas jenjang. Penelitian lebih lanjut juga bisa mengeksplorasi integrasi teknologi digital dan platform adaptif dalam mendukung pembelajaran terdiferensiasi di madrasah.

REFERENSI

- Almelhes, S. (2024). Enhancing Arabic language acquisition: Effective strategies for non-native learners. *Education Sciences*, 14(10), 1116.
- Ananda, A. S., & Retnawati, H. (2023). Analisis Muatan Higher Order Thinking Skills Buku Teks Matematika SMP Kelas VIII. *JNPM (Jurnal Nasional Pendidikan Matematika)*, 7(2), 367–367. <https://doi.org/10.33603/jnpm.v7i2.8084>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Europe, C. of. (2020). *CEFR Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Hidayat, L. E., Basthomi, Y., & Afrilyasanti, R. (2024). Exploring secondary school teachers' creativity in *Differentiated Instruction* (DI) practices across Indonesian EFL classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101620. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101620>
- Ibrahim A Asadi & Ronen Kasperski. (2024). Reading comprehension in the Arabic diglossia: The SVR model. *Frontiers in Psychology*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10933202/>
- Kementerian Agama RI. (2019a). *KMA No. 183/2019: Kurikulum PAI & Bahasa Arab pada Madrasah*. https://infonangroe.com/wp-content/uploads/2020/08/KMA_NOMOR_183_TAHUN_2019_PAI_DAN_BAHASA_ARAB_KAMI_MADRASAH BLOGSPOT.pdf
- Kementerian Agama RI. (2019b). *KMA No. 184/2019: Pedoman Implementasi Kurikulum pada Madrasah*. https://sumsel.kemenag.go.id/files/sumsel/file/file/1pengumuman17/k_KMA_Nomor_184_Tahun_2019_tentang_Pedoman_Implementasi_Kurikulum_pada_Madrasah-dikompresi_pdf-20190911134221.pdf
- Kementerian Agama RI. (2022). *Panduan Pembelajaran & Asesmen (mengacu KMA 347/2022)*. https://sikurma.kemenag.go.id/upload/file_info/4__kirim_PPA_Pada_Madrasah_%2826_10_2022%291.pdf
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Language Placement testing and the Seal of Biliteracy | Center for Languages, Literatures and Cultures*. (t.t.). Diambil 1 September 2025, dari https://cllc.osu.edu/undergraduate/testing?utm_source=chatgpt.com

- Mahfud & others. (2019). Evaluation of Islamic education curriculum policy in Indonesia. *Journal Name*. <https://arxiv.org/MTSS> Center. (t.t.). *Essential Components of MTSS*. <https://mtss4success.org/essential-components>
- Nassif, L., Huntley, E., & Mohamed, A. (2022). Attention to *verbal* morphology in L2 Arabic Reading: An eye-movement study. *Foreign Language Annals*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12644>
- North, B. (2022). *The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach*. <https://rm.coe.int/the-cefr-companion-volume-and-the-action-oriented-approach/1680a97137>
- Nurdianto, T., Hidayat, Y., & Wulandari, V. A. (2020). CEFR-based Arabic language learning competency. *Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 3(3), 229–248.
- Pladevall-Ballester, E. (2024). Focused task-based peer interaction and pre-task planning. *Language Teaching Research*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688241267367>
- Ran Wei & Xiaoyan Zhao. (2024). Effects of TBLT on functional adequacy in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S107529352400031X>
- Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2025). Consistent Implementation of a *Multi-Tiered System of Supports*. *American Institutes for Research*.
- Rifa'i, I., Saefuloh, H., & Nisa, F. F. (2025). Reforming Arabic Education in Indonesian Madrasahs: A Comparative Review of KMA Decrees No. 183/2019 and No. 347/2022. *ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, Dan Budaya Arab*, 8(1), 36–54. <https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v8i1.82533>
- Saiegh-Haddad, E. (2025). Diglossic and orthographic features of *Reading* comprehension in Standard Arabic. *Reading Research Quarterly*. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.598>
- Septianti, A. P., Ridlo, U., & Maswani. (2024). The dynamics of Arabic curriculum transformation in Indonesia: Historical perspectives and globalization's role. *Lisanan Arabiya*, 8(2). <https://doi.org/10.32699/liar.v8i2.7989>
- Shahbari-Kassem, A. & others. (2024). The impact of lexico-phonological and diglossic distance on Arabic story *Reading*. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1394024/full>
- Sweller, J. (2023). The development of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 35, 95.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd Edition). ASCD.
- Tundreng, S., Yawan, H., & Marhamah, M. (2025). Implementing *Differentiated Instruction* in Indonesian Secondary Schools: Opportunities and Challenges from Language Teachers. *English Review: Journal of English Education*, 13(1), 93–106. <https://doi.org/10.25134/erjee.v13i1.10741>
- UIC Center for the Advancement of Teaching Excellence. (2023). *Backward design*. <https://teaching.uic.edu/cate-teaching-guides/syllabus-course-design/backward-design/>
- Zhang, H. (2024). Formative assessment in K-12 EFL: A systematic review. *Heliyon*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024073985>