

Kendala dan Strategi Penerapan Deep Learning dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Nelly Husni Laely¹, Masri'ah², Wahyono³

UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon^{1,2,3}

nellyhusni@syekhnurjati.ac.id¹, masriah@syekhnurjati.ac.id², wahyono@uinssc.ac.id³

Abstrak

Kebijakan pembelajaran mendalam yang digaungkan pemerintah mendorong guru Bahasa Arab di berbagai madrasah untuk mengadopsi kerangka deep learning Fullan, namun adopsi kebijakan pada tataran praktik kelas jarang berjalan mulus. Studi terdahulu memetakan kendala tersebut melalui wawancara retrospektif dengan guru, sehingga kendala yang terpotret adalah kendala yang diingat dan dilaporkan guru, bukan kendala yang teramati langsung ketika guru sedang berupaya menerapkan deep learning dari satu siklus ke siklus berikutnya. Penelitian ini menyajikan data dari sumber yang berbeda, yaitu penelitian tindakan kelas dua siklus yang dilaksanakan bersama guru Bahasa Arab di sebuah Madrasah Aliyah Negeri di Cirebon pada kelas berjumlah 25 siswa. Data kendala dikumpulkan melalui catatan refleksi guru dan peneliti, lembar observasi, serta wawancara reflektif, kemudian dianalisis dengan model interaktif Miles dan Huberman. Ditemukan empat kategori kendala: perencanaan yang belum memberi otonomi belajar siswa, pelaksanaan yang menghadapi ketimpangan partisipasi dan keterbatasan waktu, penilaian yang belum otentik, serta kesiapan siswa dan lingkungan belajar yang beragam. Sebagian kendala terbukti responsif terhadap strategi perbaikan sederhana dalam satu siklus, namun kendala terkait otonomi belajar dan pergeseran budaya asesmen guru tampak lebih membutuhkan pendampingan berkelanjutan.

Kata kunci: deep learning; kendala guru; pembelajaran Bahasa Arab; Madrasah Aliyah.

Abstract

The government's deep learning policy encourages Arabic language teachers in various Islamic schools (madrasah) to adopt Fullan's deep learning framework, but adoption of the policy in classroom practice has rarely been smooth. Previous studies have mapped these obstacles through retrospective interviews with teachers, so the obstacles captured are those recalled and reported by teachers, not those directly observed as teachers attempted to implement deep learning from one cycle to the next. This article presents data from a different source: two-cycle classroom action research conducted with Arabic language teachers at a State Islamic Senior High School (Madrasah Aliyah) in Cirebon in a class of 25 students. Data on obstacles were collected through teacher and researcher reflection notes, observation sheets, and reflective interviews, and then analyzed using the Miles and Huberman interactive model. Four categories of obstacles were identified: planning that failed to provide student learning autonomy; implementation that faced unequal participation and time constraints; assessments that were not yet authentic; and student preparedness and diverse learning environments. Some obstacles proved responsive to simple remedial strategies within a single cycle, but obstacles related to learning autonomy and shifts in teacher assessment culture appeared to require more ongoing support. Keywords: deep learning; teacher obstacles; Arabic language learning; Islamic Senior High School.

Pendahuluan

Kebijakan pembelajaran mendalam yang digaungkan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah mendorong guru Bahasa Arab di berbagai madrasah untuk mengadopsi kerangka *deep learning* Fullan, yang menekankan tiga prinsip inti pembelajaran, yaitu *mindful*, *meaningful*, dan *joyful learning* (Fullan et al., 2017), sebagai kelanjutan dari gagasan awal Marton & Säljö (1976) tentang perbedaan antara belajar permukaan dan belajar mendalam. Namun demikian, adopsi kebijakan pada tataran praktik kelas jarang berjalan mulus. Riset terdahulu memetakan kendala tersebut, mulai dari pemahaman konseptual guru yang masih dangkal (Aulia & Mahliatussikah, 2025) hingga keterbatasan lingkungan belajar yang belum mendukung praktik berbahasa aktif (HM, 2025). Aulia & Mahliatussikah (2025) menemukan bahwa lima guru Madrasah Aliyah yang diwawancarai umumnya memahami *deep learning* sekadar sebagai "pembelajaran aktif" tanpa menginternalisasi ketiga prinsip *mindful*, *meaningful*, dan *joyful learning* secara utuh, sementara HM (2025) menyoroti keterbatasan pelatihan, keberagaman latar belakang siswa, serta keterbatasan waktu sebagai kendala utama yang dilaporkan guru.

Kedua riset itu menggali kendala melalui wawancara retrospektif dengan guru, sehingga kendala yang terpotret adalah kendala yang diingat dan dilaporkan guru pada satu titik waktu, bukan kendala yang teramati langsung ketika guru sedang berupaya menerapkan *deep learning* dari satu siklus pembelajaran ke siklus berikutnya. Desain wawancara retrospektif memiliki kekuatan tersendiri, yaitu mampu menangkap pengalaman guru secara luas lintas sekolah, namun memiliki keterbatasan dalam menangkap dinamika kendala yang muncul dan berubah seiring proses refleksi dan perbaikan berlangsung. Saavedra & Opfer (2012) menegaskan bahwa mengajarkan keterampilan abad ke-21 menuntut perubahan cara mengajar itu sendiri, bukan sekadar menambahkan materi baru ke kurikulum lama, sebuah argumen yang relevan untuk memahami mengapa kendala penerapan *deep learning* tidak selalu selesai hanya dengan pelatihan konsep.

Penelitian ini menyajikan data dari sumber yang berbeda: penelitian tindakan kelas dua siklus yang dilaksanakan peneliti bersama guru Bahasa Arab di MAN 2 Kota Cirebon pada kelas X.3 (25 siswa), sebagaimana proses dan hasil belajarnya telah dilaporkan pada penelitian terpisah yang membahas implementasi *deep learning* dan dampaknya terhadap kompetensi abad ke-21 (data berasal dari studi yang sama, dilaporkan di sini dengan fokus dan sudut analisis yang berbeda, yaitu kendala dan strategi perbaikannya). Selama proses refleksi antar-siklus tersebut, tercatat serangkaian kendala nyata yang dihadapi guru saat mencoba menerjemahkan prinsip *mindful*, *meaningful*, dan *joyful learning* ke dalam praktik mengajar sehari-hari, lengkap dengan strategi perbaikan yang benar-benar diujicobakan pada siklus berikutnya.

Kajian tentang *deep learning* dalam pembelajaran Bahasa Arab juga mulai berkembang ke arah kerangka konseptual, seperti kerangka holistik integrasi

deep learning dengan pedagogi Islam yang dirumuskan Hania et al. (2025) untuk revitalisasi pembelajaran Bahasa Arab di madrasah. Kerangka tersebut memberikan peta ideal tentang bagaimana deep learning seharusnya berpadu dengan nilai-nilai keislaman, namun belum disertai data tentang kendala nyata yang muncul ketika kerangka semacam itu dicoba diterapkan langkah demi langkah di kelas yang sesungguhnya.

Pola serupa juga terlihat pada kajian *deep learning* di luar konteks Bahasa Arab. Widyastuti et al. (2025) mendeskripsikan penerapan prinsip *meaningful*, *mindful*, dan *joyful learning* di sebuah sekolah dasar Islam terpadu melalui studi kasus kualitatif, namun pada jenjang dan mata pelajaran yang berbeda serta tanpa desain tindakan berulang yang memungkinkan penelusuran perubahan kendala dari waktu ke waktu. Albantani et al. (2025) merumuskan kerangka *deep learning* untuk mata kuliah Bahasa Arab di perguruan tinggi, sementara Andyanie et al. (2025) dan Ramadhan (2025) sama-sama mengeksplorasi integrasi prinsip *mindful*, *meaningful*, dan *joyful learning* secara konseptual melalui kajian literatur, tanpa data lapangan dari kelas yang sesungguhnya. Ketiga kajian ini memperkaya pemahaman konseptual tentang deep learning, tetapi tidak satu pun yang menyajikan data kendala dari intervensi kelas berulang pada jenjang Madrasah Aliyah, sehingga celah yang diisi penelitian ini tetap relevan. Kesenjangan pemanfaatan teknologi pembelajaran yang ditemukan dalam penelitian ini juga sejalan dengan pengamatan lama Pelgrum & Law (2003) bahwa penguasaan teknologi pendidikan oleh guru sering tertinggal dari ketersediaan perangkatnya, sebuah kesenjangan yang, dua dekade kemudian, masih tampak dalam kendala media pembelajaran yang ditemukan pada siklus pertama penelitian ini.

Penelitian ini bertujuan mendokumentasikan kendala penerapan deep learning dalam pembelajaran Bahasa Arab secara terklasifikasi, mencakup tahap perencanaan, pelaksanaan, penilaian, dan kesiapan siswa, beserta strategi perbaikan yang telah diujicobakan dalam praktik dan diketahui tingkat keberhasilannya, sebagai rujukan praktis bagi guru Bahasa Arab dan pengelola madrasah lain.

Metode Penelitian

Penelitian ini mendokumentasikan data kendala dan strategi perbaikan yang muncul selama pelaksanaan penelitian tindakan kelas dua siklus di kelas X.3 MAN 2 Kota Cirebon (25 siswa: 9 laki-laki, 16 perempuan), sebagaimana proses dan hasil belajarnya telah dilaporkan pada penelitian terpisah yang membahas implementasi *deep learning* dan dampaknya terhadap kompetensi abad ke-21. Penelitian dilaksanakan pada semester ganjil tahun ajaran 2025/2026 dengan materi tema keluarga (al-Usroh), mengikuti model penelitian tindakan kelas Kemmis & McTaggart (2000) yang terdiri atas tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Pendekatan kualitatif dipilih karena tujuan penelitian adalah memahami secara mendalam bagaimana kendala muncul dan berubah

dalam konteks tertentu, bukan mengukur frekuensinya pada populasi yang luas (Creswell, 2014).

Data kendala dikumpulkan melalui tiga jalur. Pertama, catatan refleksi guru dan peneliti pada akhir setiap siklus. Kedua, lembar observasi aktivitas guru dan siswa yang mencatat indikator ketercapaian prinsip *deep learning* beserta catatan deskriptif atas peristiwa yang menghambat ketercapaian indikator tertentu. Ketiga, wawancara reflektif dengan guru Bahasa Arab tentang hambatan yang dirasakan saat menerapkan tiga komponen *deep learning* Fullan.

Analisis data dilakukan dengan model interaktif Miles & Huberman (1994), mencakup reduksi data untuk mengelompokkan kendala ke dalam kategori tematik, penyajian data dalam bentuk matriks kendala-strategi, dan penarikan kesimpulan yang diverifikasi silang antara catatan observasi dan hasil wawancara reflektif. Pengelompokan kendala mengacu pada tahapan siklus penelitian tindakan kelas, bukan pada kategori apriori dari kerangka teori, sehingga kategori yang muncul benar-benar berasal dari pengalaman lapangan penelitian ini.

Kredibilitas data dijaga melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan kendala yang tercatat pada lembar observasi dengan kendala yang disampaikan guru secara verbal saat sesi refleksi, serta melalui diskusi bersama teman sejawat guru yang turut mengamati proses pembelajaran. Triangulasi semacam ini merupakan salah satu kriteria kepercayaan (*trustworthiness*) yang lazim digunakan dalam penelitian kualitatif untuk menggantikan kriteria validitas pada penelitian kuantitatif (Lincoln & Guba, 1985).

Hasil dan Pembahasan

Kendala yang teridentifikasi selama dua siklus penelitian dapat dikelompokkan ke dalam empat kategori, masing-masing disertai strategi yang benar-benar diujicobakan pada siklus berikutnya dan diketahui tingkat efektivitasnya. Tabel 1 merangkum keempat kategori tersebut beserta tingkat responsivitasnya terhadap perbaikan dalam satu siklus.

Tabel 1. Matriks Kendala, Strategi, dan Tingkat Responsivitas terhadap Perbaikan Satu Siklus

Kategori Kendala	Kendala Utama Siklus I	Strategi Siklus II	Responsivitas
Perencanaan	Rencana pembelajaran seragam, tanpa pilihan belajar siswa	Menyediakan pilihan tema dialog dan bentuk produk	Rendah, berubah sebagian
Pelaksanaan (partisipasi)	Diskusi kelompok didominasi siswa tertentu	Think-Pair-Share, pembagian peran eksplisit	Tinggi, keaktifan naik dari $\pm 55\%$ ke $\pm 82\%$
Pelaksanaan (waktu & media)	Pengelolaan waktu belum proporsional, media kurang variatif	Alokasi waktu lebih ketat, media video dan presentasi interaktif	Sedang, waktu tetap jadi tantangan berulang

Penilaian	Evaluasi individual dominan, belum otentik	Mengarahkan sebagian penilaian ke presentasi kelompok	Rendah, format tes tetap dominan
Kesiapan siswa	Keengganan bertanya, kesenjangan kemampuan dasar	Apresiasi verbal, lembar kerja bertingkat	Sedang, kesenjangan belum tertutup

Pola pada Tabel 1 menjadi salah satu temuan penting penelitian ini: kendala yang bersumber dari kebiasaan teknis mengajar menunjukkan responsivitas tinggi terhadap perbaikan satu siklus, sedangkan kendala yang menyentuh keyakinan pedagogis guru tentang kendali proses dan penilaian belajar menunjukkan responsivitas rendah meskipun sudah diintervensi secara eksplisit.

Kendala pada Tahap Perencanaan

Pada siklus pertama, guru cenderung menyusun rencana pembelajaran yang seragam untuk seluruh siswa, tanpa ruang bagi siswa memilih tema, media, atau bentuk produk belajar sendiri. Kendala ini konsisten dengan temuan kesenjangan konseptual guru terhadap *deep learning* yang dilaporkan Aulia & Mahliatussikah (2025), yang menemukan bahwa guru sering memahami *deep learning* sekadar sebagai metode mengajar yang lebih aktif, tanpa menyadari bahwa pemberian otonomi belajar kepada siswa adalah bagian inti dari kerangka tersebut.

Berbeda dari studi wawancara tersebut, penelitian tindakan kelas ini dapat menelusuri bagaimana kendala tersebut berkembang setelah guru menerima umpan balik reflektif secara eksplisit. Pada siklus kedua, guru mencoba strategi perbaikan berupa penyediaan pilihan tema dialog dan bentuk produk belajar. Strategi ini menunjukkan hasil sebagian: siswa mulai memiliki sedikit ruang memilih, namun kendala inti berupa keseragaman rencana pembelajaran belum sepenuhnya tertutup bahkan setelah satu siklus perbaikan.

Catatan refleksi guru mengungkapkan salah satu alasan di balik kendala ini: menyusun satu rencana pembelajaran yang seragam terasa lebih mudah dikelola dalam waktu persiapan yang terbatas, dibanding menyusun beberapa jalur pembelajaran paralel yang memberi pilihan nyata kepada siswa. Guru menyampaikan bahwa merancang pilihan tema dan media membutuhkan waktu persiapan tambahan yang tidak selalu tersedia di sela jadwal mengajar yang padat. Kendala waktu persiapan ini berbeda dari kendala konseptual yang menjadi fokus studi-studi wawancara sebelumnya, dan menunjukkan bahwa hambatan struktural (waktu, beban kerja) dapat bercampur dengan hambatan konseptual (pemahaman tentang *deep learning*) dalam menghasilkan satu kendala yang tampak dari luar sebagai "rencana pembelajaran yang seragam".

Kendala pada Tahap Pelaksanaan

Tiga hambatan muncul pada tahap pelaksanaan pembelajaran siklus pertama: keaktifan siswa yang tidak merata dalam diskusi kelompok, pengelolaan waktu yang belum proporsional antara penjelasan dan praktik, serta media pembelajaran yang kurang variatif sehingga sebagian siswa tampak kurang termotivasi.

Untuk mengatasi ketimpangan partisipasi, guru menerapkan strategi Think-Pair-Share dan pemberian peran spesifik dalam kelompok pada siklus kedua. Strategi ini terbukti meningkatkan pemerataan partisipasi secara nyata, ditandai naiknya keaktifan siswa dari sekitar 55 persen menjadi 82 persen antara siklus pertama dan kedua.

Penambahan media video dan presentasi interaktif pada siklus kedua turut memperbaiki perhatian siswa, sejalan dengan prinsip *joyful learning* dalam kerangka (Fullan et al., 2017). Namun demikian, keterbatasan pengelolaan waktu masih tercatat sebagai kendala berulang pada kedua siklus.

Catatan refleksi guru pada akhir siklus kedua secara khusus menyebutkan bahwa penggunaan pengatur waktu (*timer*) selama kerja kelompok membantu menjaga kedisiplinan, namun tetap menyisakan tantangan ketika diskusi kelompok berkembang lebih panjang dari perkiraan karena antusiasme siswa terhadap topik yang dibahas. Situasi ini menunjukkan sebuah ironi praktis dalam penerapan deep learning: keberhasilan memantik keterlibatan siswa yang lebih dalam justru dapat menciptakan tekanan baru pada pengelolaan waktu kelas.

Kendala pada Tahap Penilaian

Guru pada siklus pertama masih berpusat pada evaluasi individual berbasis lembar kerja, belum menyentuh penilaian otentik berbasis proyek atau performa. Kendala ini berbeda dari yang dilaporkan HM (2025), yang menyoroti keterbatasan lingkungan belajar secara umum sebagai kendala utama guru madrasah; temuan penelitian ini lebih spesifik menunjuk pada kebiasaan asesmen guru yang sulit bergeser dari format tes konvensional meskipun instruksi pembelajaran di kelas sudah berubah.

Pada siklus kedua, guru mulai mengarahkan sebagian penilaian ke arah presentasi kelompok, namun evaluasi individual berbasis lembar kerja tetap menjadi komponen dominan pada kedua siklus. Pola ini menunjukkan bahwa pergeseran budaya asesmen guru tampak sebagai salah satu kendala yang paling bertahan, sebanding dengan kendala pemberian otonomi belajar pada tahap perencanaan.

Kendala ini juga dapat dibaca melalui lensa taksonomi kognitif Bloom (1956) yang telah direvisi (Anderson & Krathwohl, 2001): lembar kerja individual yang dominan pada kedua siklus lebih banyak mengukur level mengingat dan memahami, sementara tujuan pembelajaran yang dirumuskan guru sejak siklus pertama sebenarnya sudah mengarah pada level menganalisis dan mengevaluasi. Kesenjangan antara tujuan pembelajaran yang dirumuskan dan instrumen

penilaian yang benar-benar dipakai ini menjadi salah satu temuan penting tentang mengapa kendala penilaian sulit berubah hanya dalam dua siklus: mengubah rumusan tujuan pembelajaran lebih mudah dilakukan di atas kertas dibanding mengubah instrumen penilaian yang benar-benar dipakai sehari-hari.

Kendala Kesiapan Siswa dan Lingkungan Belajar

Sebagian siswa menunjukkan keengganan bertanya karena kurang percaya diri berbahasa Arab, diperparah oleh kesenjangan kemampuan dasar antarsiswa dalam menghubungkan mufradat, kaidah, dan keterampilan berbahasa secara terpadu. Kendala psikologis semacam ini tercatat berulang pada catatan observasi kedua siklus, menunjukkan bahwa kendala ini bukan sekadar soal kesempatan yang tersedia bagi siswa untuk bertanya, melainkan soal iklim kelas yang belum sepenuhnya membuat siswa merasa aman untuk mencoba dan salah.

Pemberian apresiasi verbal atas keberanian bertanya dan diferensiasi lembar kerja bertingkat menjadi strategi yang membantu pada siklus kedua. Diferensiasi lembar kerja bertingkat yang diterapkan sejalan dengan prinsip differentiation Tomlinson (2001), yang menekankan pentingnya guru memahami kesiapan, minat, dan profil belajar siswa yang beragam sebelum merancang aktivitas pembelajaran.

Meski demikian, penting dicatat bahwa diferensiasi lembar kerja pada siklus kedua baru menyentuh aspek kesiapan akademik (readiness), belum menjangkau aspek minat dan profil belajar yang juga menjadi bagian dari prinsip differentiation. Guru mengakui dalam sesi refleksi bahwa merancang diferensiasi berdasarkan minat siswa, misalnya menyesuaikan konteks dialog dengan hobi atau ketertarikan personal siswa, membutuhkan pemetaan minat siswa yang belum sempat dilakukan secara sistematis dalam rentang dua siklus penelitian ini. Catatan ini penting bagi guru lain: diferensiasi pembelajaran bukan konsep tunggal yang bisa diterapkan sekali jadi, melainkan mencakup beberapa dimensi yang mungkin perlu ditangani secara bertahap.

Pembahasan Lintas Kategori

Secara keseluruhan, pola kendala dalam penelitian ini memperkuat temuan HM (2025) dan Aulia & Mahliatussikah (2025) bahwa kendala konseptual dan lingkungan belajar adalah nyata dan relevan bagi guru Bahasa Arab madrasah, tetapi menambahkan dimensi yang belum terlihat dalam studi wawancara: sebagian kendala, khususnya soal otonomi belajar siswa dan pergeseran budaya asesmen, terbukti bertahan bahkan setelah satu siklus perbaikan yang secara eksplisit menasar kendala tersebut, sementara kendala lain, seperti ketimpangan partisipasi kelompok, terbukti cukup responsif terhadap strategi teknis sederhana dalam satu siklus.

Pola kendala yang ditemukan dalam penelitian ini juga relevan dikaitkan dengan gagasan Darling-Hammond et al. (2020) bahwa pembelajaran yang efektif memerlukan perhatian pada sisi kognitif sekaligus sosial-emosional siswa.

Kendala kesiapan siswa yang ditemukan dalam penelitian ini, terutama rasa kurang percaya diri berbahasa Arab, menegaskan bahwa penerapan deep learning tidak dapat berhasil hanya dengan memperbaiki desain instruksional guru, tetapi juga memerlukan perhatian eksplisit pada iklim sosial-emosional kelas.

Temuan tentang perbedaan responsivitas antar-kategori kendala juga memberi implikasi penting bagi perancangan pelatihan guru. Pelatihan deep learning yang selama ini banyak berbentuk lokakarya satu atau dua hari (sebagaimana direkomendasikan HM (2025)) tampak memadai untuk mengubah kendala teknis seperti pengelolaan kelompok, tetapi kurang memadai untuk mengubah kendala yang menyentuh keyakinan pedagogis guru tentang kendali proses belajar dan bentuk penilaian.

Pola ini konsisten dengan temuan klasik Joyce & Showers (1980) dalam tinjauan literatur tentang pelatihan guru, yang menyimpulkan bahwa penyampaian teori saja menghasilkan tingkat penerapan yang sangat rendah di kelas nyata, dan bahwa transfer keterampilan baru ke praktik mengajar sehari-hari membutuhkan pendampingan langsung di kelas (on-site coaching), bukan hanya pelatihan di ruang seminar. Temuan yang lebih baru dari meta-analisis Kraft et al. (2018) terhadap 60 studi kausal tentang coaching guru mengonfirmasi pola ini secara kuantitatif, dengan ukuran efek gabungan sebesar 0,49 simpangan baku pada praktik instruksional guru dan 0,18 simpangan baku pada capaian belajar siswa, meskipun efek tersebut cenderung mengecil ketika program coaching diperluas ke skala yang lebih besar. Temuan penelitian ini memperkuat argumen tersebut empat dekade setelah studi awal Joyce dan Showers dalam konteks deep learning Bahasa Arab: kendala yang paling bertahan justru yang paling membutuhkan pendampingan berkelanjutan di kelas, bukan sekadar penambahan sesi pelatihan konsep.

Implikasi bagi Desain Pelatihan Guru dan Kebijakan Madrasah

Temuan tentang perbedaan responsivitas antar-kategori kendala membawa implikasi konkret bagi pihak yang merancang pelatihan deep learning bagi guru Bahasa Arab. Pertama, program pelatihan sebaiknya tidak diperlakukan sebagai satu paket seragam untuk semua kendala. Kendala teknis, seperti pengelolaan kelompok dan variasi media, dapat ditangani melalui lokakarya singkat yang memberi contoh konkret dan kesempatan berlatih. Kendala yang menyentuh keyakinan pedagogis, seperti pemberian otonomi belajar dan pergeseran budaya asesmen, memerlukan format pendampingan yang berbeda: pertemuan reflektif berkala sepanjang semester, di mana guru dapat mendiskusikan hambatan konkret yang dihadapi setelah mencoba menerapkan suatu prinsip, bukan sekadar mendengarkan penjelasan prinsip tersebut di awal semester.

Kedua, kendala keterbatasan waktu persiapan yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa keberhasilan pelatihan deep learning tidak semata bergantung pada kualitas materi pelatihan, tetapi juga pada dukungan struktural dari madrasah, misalnya alokasi waktu khusus bagi guru untuk

merancang rencana pembelajaran yang lebih variatif, atau kerja sama antarguru dalam menyusun bank materi dan media yang dapat dipakai bergantian. Tanpa dukungan struktural semacam ini, guru yang sudah memahami konsep deep learning secara benar sekalipun akan tetap kesulitan menerapkannya secara konsisten di tengah beban kerja yang padat.

Ketiga, kendala psikologis siswa terkait rasa percaya diri berbahasa Arab mengingatkan bahwa keberhasilan deep learning tidak dapat diukur hanya dari perubahan metode mengajar guru, tetapi juga memerlukan perhatian pada iklim kelas secara menyeluruh. Madrasah yang ingin menerapkan deep learning secara serius perlu mempertimbangkan pelatihan yang tidak hanya berfokus pada teknik pembelajaran, tetapi juga pada bagaimana guru membangun rasa aman psikologis di dalam kelas Bahasa Arab, mengingat aspek ini yang berulang kali muncul sebagai prasyarat sebelum aspek-aspek lain dari *deep learning* dapat berjalan optimal.

Penjelasan alternatif juga perlu dipertimbangkan secara jujur dalam membaca pola responsivitas kendala ini. Ada kemungkinan bahwa kendala berkategori "responsivitas tinggi", seperti ketimpangan partisipasi, sebenarnya lebih mudah berubah bukan karena sifatnya yang "teknis", melainkan karena strategi perbaikannya (*Think-Pair-Share*, pembagian peran) kebetulan merupakan teknik yang sudah dikenal luas dan mudah diadopsi guru Indonesia pada umumnya, terlepas dari kaitannya dengan deep learning secara spesifik. Sebaliknya, kendala berkategori "responsivitas rendah", seperti otonomi belajar dan penilaian otentik, mungkin membutuhkan waktu lebih lama bukan karena secara inheren lebih sulit, melainkan karena strategi perbaikan yang dicoba pada siklus kedua belum tentu merupakan strategi yang paling tepat untuk kendala tersebut. Kedua kemungkinan ini tidak dapat sepenuhnya dipisahkan dengan data dua siklus yang tersedia, dan menjadi salah satu alasan mengapa penelitian lanjutan dengan siklus tambahan atau variasi strategi diperlukan untuk memperjelas apakah pola responsivitas ini benar-benar mencerminkan perbedaan kedalaman kendala, atau sekadar perbedaan ketepatan strategi yang dipilih pada siklus kedua.

Kesimpulan

Penelitian ini mendokumentasikan empat kategori kendala nyata yang dihadapi guru Bahasa Arab ketika menerjemahkan kerangka deep learning Fullan ke praktik kelas: perencanaan yang belum memberi otonomi belajar, pelaksanaan yang menghadapi ketimpangan partisipasi dan keterbatasan waktu, penilaian yang belum otentik, serta kesiapan siswa yang beragam. Sebagian kendala, terutama yang bersifat teknis, terbukti responsif terhadap strategi perbaikan sederhana dalam satu siklus. Namun, kendala yang menyentuh keyakinan pedagogis guru tampak lebih membutuhkan pendampingan berkelanjutan yang melampaui rentang dua siklus.

Bagi guru dan pengelola madrasah lain, temuan ini menawarkan peta kendala yang lebih konkret dibanding studi persepsi guru sebelumnya. Implikasi praktisnya, program pelatihan deep learning bagi guru Bahasa Arab sebaiknya membedakan jenis pendampingan yang diberikan: pelatihan teknis singkat untuk kendala struktural, dan pendampingan reflektif berkelanjutan lintas semester untuk kendala yang menyentuh keyakinan pedagogis. Penelitian lanjutan pada madrasah lain dengan karakteristik guru dan siswa yang berbeda diperlukan untuk menguji apakah pola pembedaan kendala ini berlaku secara lebih luas.

Referensi

- Albantani, A. M., Ardiansyah, A. A., & Sahrir, M. S. (2025). Deep learning framework for Arabic course in higher education. *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.10022>
- Andayanie, L. M., Adhantoro, M. S., Purnomo, E., & Kurniaji, G. T. (2025). Implementation of deep learning in education: Towards mindful, meaningful, and joyful learning experiences. *Journal of Deep Learning*, 1(1), 47-56. <https://doi.org/10.23917/jdl.v1i1.11157>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Aulia, H., & Mahliatussikah, H. (2025). Implementing deep learning in Arabic language education at Madrasah Aliyah: Enhancing critical thinking and contextual learning. *Abjadia: International Journal of Education*, 10(3), 584-594. <https://doi.org/10.18860/abj.v10i3.33342>
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). Deep learning: Engage the world change the world. Corwin Press.
- Hania, I., Ubaidillah, U., Mufrodi, M., Faiqotussana, F., & Rifaldi, M. (2025). Revitalizing Arabic learning in Madrasah: A deep learning-based holistic framework integrating Islamic pedagogy. *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education*, 5(2), 135-149. <https://doi.org/10.14421/hjie.2025.52-01>
- HM, A. S. (2025). Implementation and challenges faced by Madrasah teachers through the deep learning approach in Arabic language learning. *Fitrah: Jurnal Studi Pendidikan*, 16(1), 88-101. <https://doi.org/10.47625/fitrah.v16i1.1061>
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp. 567-605). Sage.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Pelgrum, W., & Law, N. (2003). ICT in education around the world: Trends, problems, and prospects. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 235-252.

- Ramadhan, A. (2025). Pengaruh meaningful, joyful, dan mindful learning sebagai pilar deep learning terhadap hasil belajar: Literature review. *JPT: Jurnal Pendidikan Tematik*, 6(2), 151-158. <https://doi.org/10.62159/jpt.v6i2.1736>
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. Asia Society.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Widyastuti, W., Sutopo, A., Widyasari, C., Rahmawati, F. P., & Minsih, M. (2025). Implementasi prinsip pengelolaan meaningful, mindful, dan joyful learning dalam proses pembelajaran mendalam: Studi kasus di Sekolah Dasar Islam Terpadu. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(5), 2172-2181. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i5.7339>