# MEMETAKAN KENDALA DAN SOLUSI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DIGITAL: STUDI PUSTAKA PADA ASPEK LINGUISTIK DAN NON-LINGUISTIK

**Irfan**[1)]

[1)]Pendidikan Bahasa Arab, Fakultas Bahasa Dan Sastra, Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia
Email: irfan90@unm.ac.id

**Abstract**
The rapid digitalization of education in Indonesia has fundamentally transformed how Arabic—a language with highly distinct phonological, morphological, and orthographic features—is taught and acquired. Despite the proliferation of digital platforms and tools, empirical evidence on the specific barriers learners encounter in digital Arabic learning environments remains dispersed and insufficiently integrated. This article aims to systematically map linguistic and non-linguistic barriers in digital Arabic language learning and to synthesize actionable solutions proposed in the scholarly literature. Employing a qualitative library research methodology and guided by content analysis (Krippendorff, 2018), this study draws on peer-reviewed journal articles and conference papers published between 2020 and 2025. Data were processed through reduction, categorization, interpretation, and synthesis stages. Findings reveal that linguistic barriers include phonological difficulties (aswāt), challenges with the Arabic script and orthographic conventions, limited vocabulary acquisition (mufradāt), and the complexity of morphosyntax (nahwu and sharaf). Non-linguistic barriers encompass technological access constraints, motivational and affective factors, the absence of an immersive language environment, limited instructional time, curriculum and material misalignment, learner unfamiliarity with online learning systems, and deficiencies in teachers' digital pedagogical competence. Crucially, these two domains intersect: restricted access and a linguistically impoverished environment compound phonological and lexical difficulties, while low motivation reduces engagement with digital vocabulary and grammar tools. Solutions proposed in the literature include phonemic modeling with vowel diacritics, structured self-access modules, low-data learning applications, blended learning frameworks, artificial intelligence-assisted pronunciation feedback, and systematic teacher professional development. The article concludes by presenting a comprehensive barrier-solution matrix and advocates for the design of integrated digital Arabic instruction. It also identifies critical research gaps, particularly the need for quasi-experimental designs and contextualized studies in pesantren, madrasah, and resource-limited settings.
**Keywords:** Arabic language learning, digital learning, linguistic barriers, non-linguistic barriers, library research, blended learning

**Abstrak**
Percepatan digitalisasi pendidikan di Indonesia secara fundamental mengubah cara bahasa Arab—bahasa dengan fitur fonologis, morfologis, dan ortografis yang sangat khas—diajarkan dan diperoleh. Meski platform dan alat digital semakin marak, bukti empiris tentang kendala spesifik yang dihadapi pelajar dalam lingkungan pembelajaran bahasa Arab digital masih tersebar dan belum cukup terintegrasi. Artikel ini bertujuan memetakan secara sistematis kendala linguistik dan non-linguistik dalam pembelajaran bahasa Arab digital serta mensintesis solusi yang dapat ditindaklanjuti sebagaimana diusulkan dalam literatur ilmiah. Dengan menggunakan metode studi pustaka kualitatif yang dipandu analisis isi (Krippendorff, 2018), penelitian ini bersumber pada artikel jurnal bertinjau sejawat dan makalah ilmiah yang terbit antara 2020 dan 2025. Data diolah melalui tahap reduksi, kategorisasi, interpretasi, dan sintesis. Temuan menunjukkan bahwa kendala linguistik mencakup kesulitan fonologis (aswāt), tantangan pada aksara dan konvensi ortografis Arab, keterbatasan akuisisi kosakata (mufradāt), serta kompleksitas morfosintaksis (nahwu dan sharaf). Kendala non-linguistik meliputi keterbatasan akses teknologi, faktor motivasional dan afektif, ketiadaan lingkungan berbahasa yang imersif, keterbatasan waktu pembelajaran, ketidaksesuaian kurikulum dan materi, kurang terbiasanya pelajar dengan sistem belajar daring, serta defisiensi kompetensi pedagogis digital guru. Kedua domain ini saling berpotongan: keterbatasan akses dan lingkungan berbahasa yang miskin memperburuk kesulitan fonologis dan leksikal, sementara motivasi yang rendah mengurangi keterlibatan dengan alat kosakata dan tata bahasa digital. Solusi yang diusulkan literatur mencakup pemodelan fonemis dengan harakat, modul belajar mandiri terstruktur, aplikasi hemat kuota, kerangka blended learning, umpan balik pelafalan berbantuan kecerdasan buatan, dan pengembangan profesional guru secara sistematis. Artikel ini ditutup dengan penyajian matriks kendala-solusi yang komprehensif dan mengadvokasi perancangan pembelajaran bahasa Arab digital yang terpadu, sekaligus mengidentifikasi celah riset kritis, khususnya kebutuhan akan desain kuasi-eksperimen dan kajian terkontekstualisasi di pesantren, madrasah, dan daerah dengan sumber daya terbatas.
**Kata Kunci:** pembelajaran bahasa Arab, pembelajaran digital, kendala linguistik, kendala non-linguistik, studi pustaka, blended learning

## PENDAHULUAN

Bahasa Arab merupakan salah satu bahasa dunia dengan kompleksitas linguistik yang tinggi dan kedudukan yang strategis—sebagai bahasa Al-Qur'an, bahasa ilmu pengetahuan klasik Islam, dan bahasa resmi Liga Arab. Di Indonesia, bahasa Arab diajarkan mulai dari madrasah ibtidaiyah hingga perguruan tinggi, dengan jutaan pelajar yang mempelajarinya sebagai bahasa asing (ajnabiyyah). Proses pembelajaran bahasa asing senantiasa melibatkan upaya mengatasi jarak antara sistem bahasa pertama (L1) dan bahasa target (L2); dalam kasus bahasa Arab bagi penutur bahasa Indonesia, jarak tersebut sangat besar karena mencakup perbedaan sistem fonologi, morfologi, sintaksis, dan ortografi secara bersamaan (Ryding, 2014).

Transformasi digital yang dipercepat oleh pandemi Covid-19 sejak awal 2020 menempatkan platform daring—seperti Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, dan berbagai aplikasi pembelajaran bahasa—sebagai ruang belajar utama (Kosim et al., t.t.; Wahyudin & Thahir, 2022). Peralihan ini bersifat masif dan berlangsung cepat, sehingga baik pengajar maupun pelajar tidak selalu memiliki kesiapan yang memadai. Perkembangan teknologi juga membuka peluang baru: media pembelajaran interaktif berbasis multimedia (Haq, 2023) dan kecerdasan buatan (AI) yang mulai diintegrasikan ke dalam pembelajaran bahasa, termasuk bahasa Arab (Hady et al., 2025). Namun, peluang ini tidak bisa dilepaskan dari tantangan struktural yang melingkupinya.

Dalam literatur, kendala pembelajaran bahasa Arab lazim dibedakan menjadi dua kelompok besar: kendala linguistik, yang bersumber dari karakteristik internal bahasa Arab itu sendiri, dan kendala non-linguistik, yang bersumber dari variabel eksternal seperti lingkungan belajar, motivasi, fasilitas, dan kompetensi guru (Lorenza et al., 2024; Alhamami, 2018). Pembagian ini sudah mapan dalam konteks pembelajaran tatap muka, namun manifestasinya dalam lingkungan digital memunculkan dimensi-dimensi baru yang belum sepenuhnya dipetakan. Misalnya, sulitnya mengetik huruf Arab pada papan ketik standar, ketergantungan pada alat terjemah otomatis, atau terbatasnya umpan balik pelafalan dalam kelas asinkron adalah persoalan yang khas digital dan belum banyak dikaji secara mendalam.

Kajian-kajian terdahulu umumnya bersifat parsial: Kosim et al. (t.t.) menyurvei problematika daring di satu institusi; Wahyudin dan Thahir (2022) berfokus pada mahasiswa PBA di Makassar selama pandemi; Lorenza et al. (2024) memusatkan perhatian pada keterampilan menulis. Meskipun masing-masing kajian menyumbangkan temuan yang bermakna, tidak ada dari kajian tersebut yang secara eksplisit memasangkan setiap kendala dengan solusi yang diusulkan literatur dalam satu kerangka yang terpadu. Kesenjangan ini berimplikasi praktis: guru dan perancang kurikulum tidak memiliki acuan yang cukup untuk mengidentifikasi intervensi mana yang relevan dengan kendala tertentu.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini mengajukan tiga pertanyaan penelitian: (1) kendala linguistik apa saja yang dihadapi pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab digital, dan bagaimana kendala tersebut bermanifestasi dalam lingkungan daring? (2) kendala non-linguistik apa saja yang menghambat efektivitas pembelajaran bahasa Arab digital? (3) solusi apa yang telah diusulkan atau diuji dalam literatur untuk mengatasi masing-masing kendala tersebut? Ketiga pertanyaan ini dirumuskan ke dalam tujuan: (a) memetakan kendala linguistik, (b) memetakan kendala non-linguistik, dan (c) merumuskan matriks kendala-solusi yang operasional.

Kontribusi artikel ini bersifat ganda. Secara teoretis, artikel ini menawarkan kerangka pemetaan yang lebih terstruktur dibandingkan kajian-kajian sebelumnya dengan membedah keterkaitan antar-kendala, bukan sekadar mendaftarkannya. Secara praktis, matriks kendala-solusi yang dihasilkan dapat menjadi rujukan bagi guru, pengembang kurikulum, dan pengambil kebijakan dalam merancang pembelajaran bahasa Arab digital yang lebih responsif terhadap kebutuhan pelajar Indonesia.

## METODE PENELITIAN

### 3.1. Pendekatan dan Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi pustaka (library research). Studi pustaka dipilih karena tujuan penelitian berupa pemetaan dan sintesis temuan penelitian yang telah dipublikasikan, bukan pengumpulan data primer dari lapangan (Sugiyono, 2022). Dalam perspektif metodologis, tinjauan pustaka bukan sekadar ringkasan literatur, melainkan suatu metodologi penelitian yang sistematis: menentukan fokus kajian, menelusuri dan menyeleksi sumber secara eksplisit, dan mensintesis temuan secara kritis dengan kerangka analitis yang jelas (Snyder, 2019). Pendekatan ini relevan dengan konteks artikel ini yang bertujuan mengintegrasikan temuan-temuan yang tersebar ke dalam satu peta yang koheren.

### 3.2. Sumber Data dan Kriteria Seleksi

Sumber data terdiri dari dua lapis. Lapis pertama adalah literatur inti (core literature) yang secara langsung membahas problematika pembelajaran bahasa Arab dalam lingkungan digital atau daring, terutama artikel jurnal bertinjau sejawat dan makalah ilmiah yang terbit antara 2020 dan 2025. Literatur inti yang dianalisis berjumlah delapan sumber, yaitu Alhamami (2018), Hady et al. (2025), Haq (2023), Kosim et al. (t.t.), Lorenza et al. (2024), Sutinalvi et al. (2025), Taufiq et al. (2024), serta Wahyudin dan Thahir (2022). Lapis kedua adalah literatur pendukung (supporting literature) yang menyediakan kerangka teoretis atau metodologis, seperti teori pembelajaran bahasa asing, metodologi tinjauan pustaka, dan konsep kompetensi pedagogis digital guru.

Penelusuran dilakukan secara daring melalui Google Scholar, portal jurnal Sinta (terakreditasi), dan repositori akademik institusional dengan kata kunci dalam bahasa Indonesia dan bahasa Inggris, antara lain: "problematika pembelajaran bahasa Arab daring", "kendala linguistik non-linguistik bahasa Arab", "Arabic language digital learning barriers", "Arabic blended learning Indonesia", dan "AI

Arabic language teaching". Dari hasil penelusuran, sumber dipilih berdasarkan tiga kriteria inklusi: (1) relevansi langsung atau tidak langsung dengan pembelajaran bahasa Arab dalam lingkungan digital, (2) pembahasan kendala dan/atau solusi secara eksplisit, dan (3) kejelasan metode, konteks, dan partisipan penelitian. Sumber yang tidak memiliki kejelasan metodologis atau berasal dari sumber tidak terverifikasi dieksklusi.

### 3.3. Teknik Analisis Data

Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi (content analysis) sebagaimana dikembangkan oleh Krippendorff (2018). Tahapan analisis meliputi: (1) reduksi data, yaitu memilih dan menandai bagian-bagian teks yang relevan dari setiap sumber; (2) kategorisasi, yaitu mengelompokkan temuan ke dalam kategori kendala linguistik, kendala non-linguistik, dan solusi; (3) interpretasi, yaitu menganalisis makna dan keterkaitan antar-kategori, termasuk mengidentifikasi apakah suatu kendala bersifat mandiri atau saling memengaruhi; dan (4) sintesis dan penarikan kesimpulan, yaitu merumuskan peta kendala-solusi yang integratif.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi jenis sumber: membandingkan temuan dari studi survei mahasiswa, kajian per keterampilan berbahasa, kajian konseptual, dan kajian sistematis. Dengan cara ini, interpretasi yang dihasilkan tidak bergantung pada satu tipe sumber saja, melainkan dikuatkan oleh konvergensi temuan dari berbagai sudut pandang metodologis.

### 3.4. Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui secara eksplisit. Pertama, korpus yang dikaji terbatas dan dipilih secara purposif, sehingga tidak mewakili seluruh literatur yang ada. Kedua, sebagian besar bukti empiris berasal dari studi deskriptif dan survei swalaporan di perguruan tinggi, terutama pada masa pandemi, sehingga penerapannya pada konteks pesantren, madrasah tsanawiyah/aliyah, dan daerah dengan akses teknologi terbatas belum dapat ditegaskan. Ketiga, karena penelusuran tidak mengikuti protokol PRISMA, ada kemungkinan beberapa studi relevan terlewatkan. Karena itu, hasil kajian ini diarahkan sebagai peta awal dan kerangka konseptual yang perlu diuji lebih lanjut, bukan sebagai generalisasi universal.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### 4.1. Kerangka Teoritis: Linguistik dan Non-Linguistik dalam Pembelajaran Digital

Sebelum memetakan kendala secara rinci, penting untuk menegaskan kerangka teoretis yang digunakan. Pembagian kendala menjadi linguistik dan non-linguistik tidak hanya merupakan kategorisasi deskriptif, melainkan mencerminkan perbedaan sumber yang menentukan jenis intervensi yang diperlukan. Kendala linguistik bersumber dari sifat bahasa Arab sebagai sistem linguistik yang berbeda secara tipologis dari bahasa Indonesia: bahasa Arab adalah bahasa Semitik dengan sistem akar triliteral (tri-consonantal root), sistem kasus (i'rab), jenis kelamin gramatikal (mudhakkar-mu'annath), dan sistem penulisan abjad dari kanan ke kiri yang umumnya tanpa tanda vokal (harakat) pada teks autentik (Ryding, 2014). Kompleksitas ini membentuk tantangan akuisisi yang inheren dan tidak dapat diatasi semata-mata dengan memperbaiki infrastruktur teknologi.

Kendala non-linguistik, sebaliknya, bersumber dari variabel kontekstual dan individual yang mengelilingi proses pembelajaran: ketersediaan perangkat, stabilitas jaringan, motivasi dan sikap pelajar, kualitas pengajaran, dan dukungan lingkungan (Alhamami, 2018; Lorenza et al., 2024). Dalam konteks digital, kedua kategori kendala ini tidak hanya berdampingan tetapi juga saling memperparah: keterbatasan akses internet (non-linguistik) mengurangi kesempatan latihan mendengarkan (menyimak) yang sangat dibutuhkan untuk mengatasi kendala fonologis (linguistik). Interaksi negatif yang saling menguatkan ini perlu dipahami sebagai titik berangkat perancangan solusi.

### 4.2. Pemetaan Kendala Linguistik

#### a. Kendala Fonologis (Aswāt)

Fonologi bahasa Arab memiliki sejumlah fonem yang tidak terdapat dalam bahasa Indonesia, seperti fonem uvular /q/ (ق), fonem faringal /ʕ/ (ع) dan /ħ/ (ح), fonem velar /x/ (خ) dan /ɣ/ (غ), serta fonem emfatik /sˤ/ (ص), /dˤ/ (ض), /tˤ/ (ط), dan /ðˤ/ (ظ). Artikulasi fonem-fonem ini memerlukan penggunaan organ wicara yang jarang atau tidak pernah digunakan oleh penutur bahasa Indonesia, sehingga membutuhkan latihan intensif dan umpan balik korektif yang berkelanjutan (Ryding, 2014).

Dalam survei terhadap 228 mahasiswa, Kosim et al. (t.t.) melaporkan bahwa 14% responden secara eksplisit mengidentifikasi kesulitan melafalkan kata dan kalimat sebagai hambatan utama dalam belajar bahasa Arab secara daring. Angka ini tampak kecil, tetapi kesulitan fonologis sering tidak disadari oleh pelajar sendiri karena kurangnya umpan balik, sehingga angka aktualnya mungkin lebih tinggi. Dalam kelas tatap muka, guru dapat segera mendengar dan mengoreksi pelafalan yang keliru. Dalam kelas daring, terutama yang bersifat asinkron, koreksi semacam itu praktis tidak terjadi. Koneksi internet yang buruk juga memperparah masalah ini: audio yang terputus-putus atau berkualitas rendah membuat diskriminasi fonem menjadi lebih sulit (Wahyudin & Thahir, 2022).

Perkembangan terkini menunjukkan bahwa kecerdasan buatan mulai digunakan untuk mengatasi kendala ini. Hady et al. (2025) dalam kajian sistematis mereka mendokumentasikan inovasi berbasis AI dalam pembelajaran bahasa Arab, termasuk sistem umpan balik pelafalan berbantuan komputer (computer-assisted pronunciation training/CAPT). Meskipun efektivitasnya secara spesifik pada pelajar berbahasa pertama Melayu/Indonesia belum terdokumentasi dengan baik dalam literatur yang tersedia, arah pengembangan ini relevan untuk diteruskan.

 ISSN 3063-864X (E)

**b. Kendala Ortografis dan Sistem Tulisan**

Sistem tulisan Arab menimbulkan tantangan berlapis. Pertama, arah penulisan dari kanan ke kiri (right-to-left/RTL) berlawanan dengan kebiasaan pelajar Indonesia. Kedua, sebagian besar teks Arab autentik ditulis tanpa harakat (tanda vokal), sehingga pembaca harus memiliki pengetahuan morfologis dan sintaktis yang cukup untuk dapat membaca dan melafalkan kata secara benar berdasarkan konteks. Ketiga, banyak huruf Arab memiliki bentuk yang berbeda tergantung pada posisinya dalam kata (awal, tengah, akhir, atau berdiri sendiri), yang menambah beban kognitif pada pelajar pemula.

Lorenza et al. (2024) mengidentifikasi perbedaan sistem tulisan sebagai salah satu kendala linguistik utama dalam kemahiran menulis bahasa Arab mahasiswa. Dalam konteks digital, kendala ini diperburuk oleh kesulitan teknis mengetik huruf Arab pada perangkat yang dikonfigurasi untuk bahasa Latin: pelajar harus mengganti tata letak papan ketik, menggunakan aplikasi khusus, atau bergantung pada salin-tempel dari sumber lain. Ketergantungan pada alat terjemah otomatis (seperti Google Translate) sebagai jalan pintas, yang belum dikaji secara mendalam dalam literatur yang ditelaah, berpotensi menghambat internalisasi sistem tulisan secara organik.

**c. Kendala Leksikal (Mufradāt)**

Akuisisi kosakata bahasa Arab menghadirkan tantangan ganda. Di satu sisi, bahasa Arab memiliki sistem derivasi kata yang produktif berbasis akar triliteral: dari satu akar kata seperti ك-ت-ب (k-t-b), dapat diturunkan banyak kata (كَتَبَ ‘menulis’, كِتَاب ‘buku’, كَاتِب ‘penulis’, مَكْتَبَة ‘perpustakaan’, dan seterusnya). Memahami sistem akar ini secara konseptual dapat mempercepat akuisisi kosakata, tetapi menguasainya membutuhkan latihan yang ekstensif dan terpola. Di sisi lain, perbedaan tipologis antara bahasa Arab dan bahasa Indonesia berarti hanya sedikit kognat (kata serupa) yang dapat dimanfaatkan sebagai jembatan.

Lorenza et al. (2024) mengidentifikasi luasnya kosakata bahasa Arab sebagai kendala linguistik yang signifikan. Kosim et al. (t.t.) juga menemukan bahwa sekitar 22% responden menilai materi terlalu banyak dan sulit dipahami, suatu temuan yang dapat mencerminkan beban kosakata yang berat. Dalam lingkungan digital, aplikasi kosakata (seperti Anki, Quizlet, atau aplikasi bahasa Arab khusus) secara teori dapat membantu melalui pengulangan berjarak (spaced repetition), tetapi akses dan konsistensi penggunaannya bergantung pada faktor non-linguistik seperti ketersediaan kuota data dan motivasi.

**d. Kendala Morfosintaktis (Nahwu dan Sharaf)**

Tata bahasa Arab (nahwu untuk sintaksis dan sharaf untuk morfologi) dikenal sebagai salah satu yang paling kompleks bagi pelajar berlatar bahasa Indo-Eropa maupun Austronesia. Sistem kasus (rafa’, nashb, jarr, jazm) yang diekspresikan melalui perubahan harakat akhir kata, sistem konjugasi verba yang membedakan jenis kelamin dan jumlah (tunggal, dual, jamak) untuk orang pertama, kedua, dan ketiga, serta sistem nomina yang mencakup mudhakkar-mu’annath dan jamak taksir (broken plural) merupakan kategori gramatikal yang tidak memiliki padanan dalam bahasa Indonesia.

Lorenza et al. (2024) secara eksplisit menyebut perbedaan kaidah nahwu dan sharaf dengan kaidah bahasa Indonesia sebagai kendala linguistik utama. Dalam konteks digital, penguasaan morfosintaksis sangat bergantung pada tersedianya penjelasan yang terstruktur, contoh yang melimpah, dan umpan balik yang segera, yang semuanya sulit diberikan dalam kelas asinkron atau melalui media satu arah. Kurangnya interaksi dialogis dalam kelas daring berarti pelajar tidak memiliki kesempatan untuk mengajukan pertanyaan klarifikasi tentang kaidah gramatikal secara spontan.

### 4.3. Pemetaan Kendala Non-Linguistik

**a. Kesenjangan Akses Teknologi**

Akses terhadap teknologi merupakan prasyarat fundamental pembelajaran digital yang sering dianggap sudah pasti tersedia, padahal kenyataannya masih jauh dari merata di Indonesia. Wahyudin dan Thahir (2022) melaporkan tiga kendala teknis utama yang dihadapi mahasiswa PBA di Makassar: (a) aplikasi yang dianggap terlalu kompleks dan tidak ramah pengguna, (b) kualitas jaringan internet yang tidak stabil, dan (c) keterbatasan kuota data yang berkaitan erat dengan kondisi ekonomi keluarga mahasiswa. Kosim et al. (t.t.) mengonfirmasi temuan serupa dari konteks yang berbeda, yang menunjukkan bahwa keterbatasan ini bersifat sistemis, bukan individual.

Kesenjangan akses ini memiliki implikasi yang melampaui ketidaknyamanan teknis: ia secara langsung menentukan seberapa sering dan seberapa intensif pelajar dapat berlatih. Dalam teori akuisisi bahasa, kuantitas dan kualitas input sangat menentukan kecepatan pemerolehan (Krashen, 1985). Pelajar yang tidak dapat secara rutin mengakses materi audio-visual, berpartisipasi dalam sesi video langsung, atau menggunakan aplikasi bahasa secara konsisten akan tertinggal dibandingkan mereka yang tidak memiliki kendala tersebut.

**b. Motivasi, Sikap, dan Faktor Afektif**

Motivasi merupakan salah satu prediktor terkuat keberhasilan pembelajaran bahasa asing (Dörnyei, 2001). Kosim et al. (t.t.) menemukan bahwa 14% responden menyebut minat dan motivasi yang rendah sebagai hambatan, suatu proporsi yang signifikan mengingat pengakuan tersebut bersifat

 ISSN 3063-864X (E)

swalaporan yang cenderung underreporting. Rendahnya motivasi dalam belajar bahasa Arab secara digital dapat bersumber dari beberapa faktor yang saling terkait: persepsi bahwa bahasa Arab sangat sulit, kurangnya relevansi instrumental yang dirasakan, ketidakpuasan dengan format daring yang terasa impersonal, atau kurangnya afiliasi dengan komunitas penutur bahasa Arab.

Faktor afektif lain yang relevan adalah kecemasan berbahasa (language anxiety), yang menurut Horwitz et al. (1986) merupakan salah satu faktor yang paling menghambat dalam pembelajaran bahasa asing. Dalam konteks digital, kecemasan ini dapat meningkat: pelajar yang kurang percaya diri dengan kemampuan berbicaranya mungkin lebih enggan mengaktifkan mikrofon dalam sesi video, sehingga mengurangi kesempatan latihan berbicara. Dimensi afektif ini jarang dikaji secara eksplisit dalam literatur yang ditelaah, yang menunjukkan adanya celah penelitian yang penting.

**c. Lingkungan Berbahasa yang Tidak Imersif**

Pelajar bahasa Arab di Indonesia tidak memiliki akses otomatis ke lingkungan berbahasa Arab (al-bī'ah al-lughawiyyah) di luar kelas. Berbeda dengan konteks imersi, misalnya belajar bahasa Inggris di Inggris atau Australia, pelajar bahasa Arab di Indonesia harus menciptakan sendiri lingkungan berbahasa melalui usaha aktif. Lorenza et al. (2024) mencatat kurangnya dukungan sosial dan lingkungan sebagai faktor non-linguistik yang signifikan. Dalam konteks digital, pembelajaran daring dapat semakin mengisolasi pelajar dari interaksi berbahasa Arab yang spontan, karena pertemuan berlangsung melalui layar dan interaksi informal di koridor atau kantin, yang dapat menjadi momen latihan bahasa, tidak ada.

Latar belakang pelajar yang beragam memperparah masalah ini. Kosim et al. (t.t.) menemukan bahwa mahasiswa yang tidak berasal dari madrasah aliyah atau pesantren, institusi yang biasanya menyediakan imersi parsial melalui pengajian, doa harian, dan kurikulum keagamaan, mengalami kesulitan yang lebih besar dalam memahami materi. Perbedaan modal awal ini tidak dapat diabaikan dalam desain kurikulum digital.

**d. Keterbatasan Waktu dan Beban Belajar**

Alokasi waktu yang tidak memadai untuk pembelajaran bahasa Arab merupakan kendala struktural yang berdampak langsung. Kosim et al. (t.t.) melaporkan bahwa 24% responden menilai waktu belajar terlalu sedikit dan 22% menilai materi terlalu banyak dan sulit dipahami. Kondisi ini menciptakan tekanan beban kognitif (cognitive load) yang tinggi: ketika terlalu banyak informasi harus diproses dalam waktu yang terlalu sedikit, pembelajaran dangkal (surface learning) cenderung menggantikan pemahaman mendalam. Dalam konteks daring, masalah ini dapat diperparah oleh fragmentasi perhatian yang khas dari lingkungan digital, seperti notifikasi, aplikasi lain, dan gangguan domestik, yang mengurangi waktu belajar efektif.

**e. Ketidaksesuaian Kurikulum dan Materi**

Ketidaksesuaian materi juga merupakan persoalan serius. Sekitar 30% responden dalam kajian Kosim et al. (t.t.) mengharapkan materi yang disesuaikan dengan program studi masing-masing, suatu temuan yang menunjukkan bahwa pendekatan seragam dalam desain konten bahasa Arab digital tidak memadai. Mahasiswa jurusan keuangan syariah, misalnya, membutuhkan kosakata dan teks yang berbeda dari mahasiswa jurusan sastra Arab atau pendidikan agama Islam. Materi yang tidak relevan dengan bidang studi pelajar dapat menurunkan motivasi sekaligus memperberat beban kosakata yang telah dibahas pada bagian sebelumnya.

**f. Keterbiasaan terhadap Sistem Belajar Daring**

Peralihan ke pembelajaran daring menuntut keterampilan yang berbeda dari kelas tatap muka, antara lain mengelola waktu secara mandiri, menggunakan platform pembelajaran, dan menjaga keterlibatan tanpa kehadiran fisik pengajar. Wahyudin dan Thahir (2022) mencatat bahwa sebagian mahasiswa menilai aplikasi yang digunakan terlalu kompleks dan tidak ramah pengguna, yang menunjukkan bahwa kesiapan menggunakan sistem daring tidak dapat diasumsikan. Alhamami (2018) menegaskan dari perspektif teoretis bahwa pembelajaran bahasa Arab daring memerlukan penyesuaian pada sisi pelajar maupun pengajar. Pelajar yang belum terbiasa dengan format ini cenderung menghabiskan sebagian besar energi belajarnya untuk beradaptasi dengan platform, bukan untuk berlatih bahasa Arab itu sendiri.

**g. Kompetensi Pedagogis Digital Guru**

Di antara semua kendala non-linguistik, kompetensi pedagogis digital guru mungkin yang paling menentukan kualitas pembelajaran secara keseluruhan, sekaligus yang paling dapat diintervensi melalui kebijakan. Haq (2023) menekankan bahwa guru tidak hanya perlu menguasai teknologi secara teknis, tetapi juga mampu merancang pembelajaran yang memanfaatkan teknologi secara bermakna secara pedagogis: memilih media yang sesuai dengan tujuan belajar, merancang aktivitas yang mendorong interaksi dan praktik bahasa yang autentik, dan mengevaluasi capaian belajar secara formatif dalam lingkungan digital.

Lorenza et al. (2024) mencatat keterbatasan pemahaman pengajar sebagai salah satu faktor non-linguistik. Taufiq et al. (2024), dalam kajian relevansi kurikulum pendidikan bahasa Arab dengan peluang kerja lulusan, juga menyoroti pentingnya keterampilan mengajar berbasis teknologi; meskipun

 ISSN 3063-864X (E)

konteksnya berbeda, temuan ini menyiratkan bahwa kompetensi digital semakin dituntut dari pendidik bahasa Arab. Kerangka TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler (2006) memberikan landasan teoretis yang berguna: guru bahasa Arab digital yang efektif perlu memadukan pengetahuan tentang konten bahasa Arab, pengetahuan pedagogis pembelajaran bahasa, dan pengetahuan teknologis secara bersamaan.

### 4.4. Sintesis Solusi yang Ditawarkan Literatur

#### a. Solusi untuk Kendala Linguistik

Untuk kendala fonologis, Kosim et al. (t.t.) mengusulkan penyediaan contoh pelafalan yang dilengkapi harakat pada semua bahan ajar digital, sehingga pelajar memiliki model yang jelas dan dapat diakses kapan saja. Hady et al. (2025) menambahkan perspektif yang lebih baru: sistem berbasis AI untuk umpan balik pelafalan yang dapat beroperasi secara asinkron, sehingga pelajar dapat merekam pelafalan mereka dan mendapatkan koreksi otomatis yang dipersonalisasi. Meskipun solusi AI ini masih dalam tahap pengembangan dan pengujian, potensinya signifikan untuk konteks Indonesia, di mana rasio guru-murid yang tinggi membatasi umpan balik individual.

Untuk kendala kosakata dan morfosintaksis, Kosim et al. (t.t.) merekomendasikan penyediaan modul pembelajaran yang dilengkapi petunjuk penggunaan yang jelas dan latihan bertahap. Lorenza et al. (2024) menekankan pentingnya pembiasaan menulis secara teratur dan pemanfaatan teknologi digital secara selektif, misalnya platform latihan kosakata berbasis pengulangan berjarak. Perlu dicatat bahwa sebagian besar solusi ini berupa rekomendasi normatif dari peneliti atau harapan responden survei, bukan intervensi yang telah diuji secara eksperimental. Tingkat bukti (level of evidence) untuk solusi-solusi ini karenanya masih terbatas.

#### b. Solusi untuk Kendala Non-Linguistik

Untuk kendala akses teknologi, Kosim et al. (t.t.) mengusulkan pengembangan aplikasi e-learning yang rendah kuota data dan mudah diakses pada perangkat dengan spesifikasi rendah. Ini adalah solusi yang kontekstual dan tepat sasaran untuk kondisi Indonesia, di mana kesenjangan digital antarwilayah masih substansial. Sutinalvi et al. (2025), dalam kajian tentang tantangan dan peluang pembelajaran bahasa Arab di era digital, menekankan pentingnya pendekatan yang adaptif terhadap keterbatasan infrastruktur, termasuk pengembangan konten yang dapat diakses secara luring.

Untuk kendala motivasi dan lingkungan berbahasa, Kosim et al. (t.t.) dan Lorenza et al. (2024) sepakat pada pentingnya penguatan lingkungan berbahasa Arab virtual (al-bī'ah al-lughawiyyah al-raqmiyyah), misalnya melalui komunitas belajar daring, media sosial berbahasa Arab, dan program pertukaran bahasa (language exchange) dengan penutur asli melalui platform digital. Strategi ini berpotensi mengatasi isolasi linguistik yang khas dari pembelajaran daring.

Untuk kendala waktu dan keterbiasaan belajar daring, Kosim et al. (t.t.) mengusulkan pola blended learning yang memadukan komponen daring dengan pertemuan tatap muka terjadwal. Blended learning, yang didefinisikan sebagai kombinasi sistematis antara instruksi tatap muka dan instruksi berbantuan teknologi (Graham, 2006), menawarkan fleksibilitas tanpa sepenuhnya melepaskan interaksi langsung yang krusial bagi pembelajaran bahasa. Model ini juga dapat menjadi transisi yang lebih terkelola bagi pelajar yang belum terbiasa dengan format digital sepenuhnya.

Untuk ketidaksesuaian kurikulum dan materi, temuan harapan responden pada Kosim et al. (t.t.) mengarah pada penyesuaian konten dengan program studi, yang dalam artikel ini dirumuskan sebagai pendekatan Arabic for Specific Purposes (ArSP). Pendekatan ini memuat kosakata tematik dan teks yang sesuai dengan bidang studi pelajar, serta pemecahan materi menjadi bagian-bagian kecil (chunking) untuk menekan beban kognitif.

Untuk meningkatkan kompetensi pedagogis digital guru, Haq (2023) menekankan perlunya pelatihan yang berfokus pada perancangan aktivitas pembelajaran daring yang bermakna, bukan sekadar pemindahan materi tatap muka ke format digital. Taufiq et al. (2024) merekomendasikan integrasi media digital pada setiap mata kuliah sebagai praktik standar. Program pengembangan profesional guru yang mengintegrasikan kerangka TPACK ke dalam kurikulum pelatihan dapat menjadi solusi kelembagaan yang sistematis.

### 4.5. Matriks Komprehensif Kendala dan Solusi

Tabel 1 menyajikan sintesis atas temuan di atas, yang memasangkan setiap kendala dengan solusi yang diusulkan literatur beserta sumber dan catatan tentang tingkat buktinya.

**Tabel 1.** Matriks Komprehensif Kendala dan Solusi Pembelajaran Bahasa Arab Digital

| Kendala | Solusi yang Ditawarkan | Sumber dan Catatan |
|---|---|---|
| A. Kendala Linguistik | | |
| Fonologis: pelafalan fonem khas Arab (mis. /ʕ/, /ħ/, /dˤ/) | Contoh pelafalan disertai harakat; sistem CAPT berbasis AI untuk umpan balik asinkron | Kosim et al. (t.t.); Hady et al. (2025). Solusi AI masih dalam tahap pengujian |
| Ortografis: sistem tulisan RTL, bentuk | Bahan ajar disertai harakat; pelatihan | Lorenza et al. (2024); Kosim et al. (t.t.). |

 ISSN 3063-864X (E)

| | | |
|---|---|---|
| huruf menurut posisi, ketiadaan harakat pada teks autentik | mengetik huruf Arab; latihan bertahap dari teks berharakat ke teks tanpa harakat | Belum ada uji intervensi spesifik |
| Leksikal: beban kosakata tinggi, minim kognat dengan bahasa Indonesia | Aplikasi spaced repetition; pendekatan berbasis akar kata; kosakata tematik sesuai bidang studi | Lorenza et al. (2024); Kosim et al. (t.t.) |
| Morfosintaksis: kompleksitas nahwu (kasus, gender, jumlah) dan sharaf (derivasi) | Modul terstruktur dengan penjelasan, contoh, dan latihan bertahap; sesi tanya jawab sinkron untuk klarifikasi kaidah | Lorenza et al. (2024); Kosim et al. (t.t.) |
| B. Kendala Non-Linguistik | | |
| Keterbatasan akses: jaringan tidak stabil, kuota terbatas, perangkat tidak memadai | Aplikasi e-learning rendah kuota; konten yang dapat diakses luring; subsidi kuota dari institusi | Wahyudin & Thahir (2022); Kosim et al. (t.t.); Sutinalvi et al. (2025) |
| Motivasi rendah dan kecemasan berbahasa dalam kelas daring | Gamifikasi; komunitas belajar daring; language exchange virtual; asesmen formatif yang suportif | Kosim et al. (t.t.); Lorenza et al. (2024); Dörnyei (2001). Perlu uji empiris lebih lanjut |
| Ketiadaan lingkungan berbahasa imersif; latar belakang pelajar yang beragam | Bī'ah lughawiyyah digital (media sosial berbahasa Arab, kanal video, podcast); mentoring oleh alumni pesantren atau madrasah | Kosim et al. (t.t.); Lorenza et al. (2024) |
| Keterbatasan waktu dan beban kognitif tinggi | Penambahan alokasi waktu; chunking materi; pola blended learning | Kosim et al. (t.t.); Graham (2006) |
| Ketidaksesuaian kurikulum dan materi dengan program studi | Pendekatan Arabic for Specific Purposes (ArSP); kosakata dan teks tematik sesuai bidang studi | Kosim et al. (t.t.). Rumusan ArSP merupakan sintesis penulis |
| Kurang terbiasa dengan sistem belajar daring | Orientasi platform; antarmuka sederhana; pertemuan tatap muka terjadwal (blended learning) | Wahyudin & Thahir (2022); Kosim et al. (t.t.); Alhamami (2018) |
| Kompetensi pedagogis digital guru belum memadai | Pengembangan profesional guru berbasis TPACK; integrasi media digital pada setiap mata kuliah; komunitas praktisi guru bahasa Arab digital | Haq (2023); Lorenza et al. (2024); Taufiq et al. (2024) |
| Kendala | Solusi yang Ditawarkan | Sumber dan Catatan |

*Sumber: sintesis penulis dari literatur yang dikaji.*

### 4.6. Keterkaitan Sistemis Kendala dan Implikasi untuk Desain Instruksional

Analisis terpadu atas temuan di atas menunjukkan bahwa kendala linguistik dan non-linguistik tidak bekerja secara paralel dan terpisah, melainkan membentuk jaring-jaring sebab-akibat yang saling memperparah. Paling tidak tiga pola keterkaitan dapat diidentifikasi:

**Pertama,** keterbatasan akses teknologi (non-linguistik) → berkurangnya kesempatan latihan mendengarkan dan berbicara → memperparah kendala fonologis (linguistik). Pelajar yang tidak dapat secara rutin mengakses materi audio-visual atau berpartisipasi dalam sesi video karena keterbatasan kuota atau jaringan akan memiliki input fonologis yang jauh lebih sedikit dibandingkan rekan-rekan mereka yang tidak terkendala.

**Kedua,** ketiadaan lingkungan berbahasa imersif (non-linguistik) → minimnya kesempatan menggunakan kosakata dalam konteks autentik → penguasaan mufradāt yang dangkal dan tidak bertahan lama (linguistik). Kosakata yang hanya dipelajari dari daftar kata tanpa pernah digunakan dalam komunikasi nyata cenderung tidak bertahan dalam memori jangka panjang.

**Ketiga,** rendahnya kompetensi pedagogis digital guru (non-linguistik) → tidak optimalnya desain aktivitas pembelajaran → tidak ada umpan balik korektif yang memadai → kendala tata bahasa (nahwu dan sharaf) tidak terdeteksi dan tidak terkoreksi (linguistik). Guru yang belum mampu merancang aktivitas interaktif pada platform digital tidak akan dapat memfasilitasi latihan tata bahasa yang efektif.

Pola-pola keterkaitan ini memiliki implikasi desain instruksional yang jelas. Solusi yang hanya menargetkan satu domain, misalnya hanya memperbaiki infrastruktur teknologi tanpa menangani kompetensi guru, atau hanya meningkatkan kualitas materi linguistik tanpa mengatasi

motivasi pelajar, tidak akan menghasilkan perbaikan yang substansial dan berkelanjutan. Desain pembelajaran bahasa Arab digital yang efektif harus bersifat ekosistemis: menangani akses, motivasi, kualitas materi, kompetensi guru, dan lingkungan berbahasa secara bersamaan dan terkoordinasi.

Implikasi praktis bagi para pemangku kepentingan dapat dirumuskan sebagai berikut. Bagi guru, prioritas utama adalah mengalihkan fokus dari "teknologi apa yang digunakan" ke "aktivitas bahasa apa yang dapat difasilitasi teknologi ini", dengan memastikan bahwa latihan pelafalan, interaksi dialogis, dan umpan balik tata bahasa tetap terjadi meski dalam format digital. Bagi institusi, prioritas adalah memastikan keadilan akses (subsidi kuota, pinjaman perangkat) dan menyediakan pelatihan guru berbasis TPACK yang berkelanjutan. Bagi pengembang kurikulum, pendekatan ArSP yang menyesuaikan konten dengan kebutuhan program studi masing-masing perlu dipertimbangkan untuk meningkatkan relevansi dan motivasi.

## KESIMPULAN

Kajian pustaka ini telah memetakan kendala dan solusi pembelajaran bahasa Arab digital secara lebih sistematis dan terpadu dibandingkan kajian-kajian sebelumnya. Tiga temuan pokok dapat dirumuskan.

Pertama, kendala linguistik dalam pembelajaran bahasa Arab digital berpusat pada empat domain yang saling terkait: fonologi (kesulitan melafalkan fonem khas Arab tanpa umpan balik korektif yang memadai dalam kelas daring), ortografi (kompleksitas sistem tulisan RTL dan ketiadaan harakat), leksikon (beban kosakata yang tinggi tanpa konteks penggunaan autentik), dan morfosintaksis (kompleksitas nahwu dan sharaf yang sulit dipelajari tanpa interaksi dialogis yang intensif). Kendala-kendala ini bersifat inheren pada bahasa Arab sebagai bahasa asing bagi penutur Indonesia, tetapi diperparah oleh karakteristik lingkungan digital.

Kedua, kendala non-linguistik mencakup tujuh domain: (a) kesenjangan akses teknologi yang memperparah kendala linguistik melalui pengurangan kesempatan berlatih; (b) faktor motivasional dan afektif yang menentukan intensitas keterlibatan dengan materi; (c) ketiadaan lingkungan berbahasa imersif yang membatasi penggunaan bahasa dalam konteks autentik; (d) keterbatasan waktu yang menciptakan beban kognitif berlebihan; (e) ketidaksesuaian kurikulum dan materi dengan kebutuhan program studi; (f) kurangnya keterbiasaan pelajar dengan sistem belajar daring; dan (g) defisiensi kompetensi pedagogis digital guru yang berdampak pada kualitas desain aktivitas dan umpan balik korektif. Ketujuh domain ini tidak berdiri sendiri, melainkan membentuk jaring-jaring sebab-akibat yang perlu ditangani secara ekosistemis.

Ketiga, solusi yang ditawarkan literatur mencakup pemodelan fonologis dengan harakat, sistem CAPT berbasis AI, modul belajar mandiri terstruktur, aplikasi hemat kuota, blended learning, penguatan lingkungan berbahasa digital, pendekatan Arabic for Specific Purposes, dan pengembangan profesional guru berbasis TPACK. Namun, tingkat bukti untuk sebagian besar solusi ini masih terbatas karena bersumber dari studi deskriptif dan survei, bukan dari desain eksperimental atau kuasi-eksperimental.

Berdasarkan kesimpulan ini, penelitian lanjutan disarankan untuk: (1) melakukan tinjauan sistematis berbasis protokol PRISMA guna memperluas dan memperkuat korpus literatur; (2) merancang studi kuasi-eksperimen yang menguji efektivitas intervensi tertentu, terutama blended learning, CAPT berbasis AI, dan pendekatan ArSP, terhadap kendala yang spesifik; (3) mengkaji aspek yang khas digital seperti pengetikan huruf Arab, penggunaan alat terjemah otomatis, dan kecemasan berbahasa dalam kelas video; serta (4) memperluas kajian ke konteks pesantren, madrasah, dan daerah dengan akses teknologi terbatas, yang sangat kurang terwakili dalam literatur yang ada.

## DAFTAR PUSTAKA

Alhamami, M. (2018). Teaching & learning Arabic language online: A theoretical perspective. Cogent Education, 5(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1521620

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dalam C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (hlm. 3–21). Pfeiffer.

Hady, Y., Azkiyah, S. N., Muhbib, M., & Maswani, M. (2025). Artificial Intelligence-based Arabic language learning: A systematic study of the development and challenges of pedagogical innovation. Online Learning in Educational Research, 6(1), 1–15. https://doi.org/10.58524/oler.v6i1.976

Haq, S. (2023). Pembelajaran bahasa Arab di era digital: Problematika dan solusi dalam pengembangan media. MUKADIMAH: Jurnal Pendidikan, Sejarah, dan Ilmu-ilmu Sosial, 7(1), 10–18.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Kosim, N., Turmudi, I., Maryani, N., & Hadi, A. (t.t.). Pembelajaran bahasa Arab melalui daring: Problematika, solusi dan harapan. UIN Sunan Gunung Djati Bandung. https://digilib.uinsgd.ac.id/30665/

Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE Publications.

Lorenza, L. I., Hidayat, M. Y., Amalia, A., Garzita, R. V., & Nasution, S. (2024). Problematika mahasiswa bahasa Arab dalam meningkatkan kemahiran menulis bahasa Arab. Jurnal Pendidikan Tambusai, 8(2), 26806–26813. https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/16578

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological

pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Ryding, K. C. (2014). Arabic: A linguistic introduction. Cambridge University Press.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sugiyono. (2022). Metode penelitian kualitatif (Edisi ke-3). Alfabeta.

Sutinalvi, V., dkk. (2025). Tantangan dan peluang pembelajaran bahasa Arab di era digital. Jurnal Penelitian dan Karya Ilmiah, 3(1), 77–86.

Taufiq, M. A., Hasanah, D., Yumanto, M. I., & Elbaghdadi, Z. A. (2024). Curriculum relevance of Arabic language education with job opportunities for graduates in Indonesia. Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 7(1). https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i1.20432

Wahyudin, & Thahir, I. (2022). Problematika pembelajaran mata kuliah berbahasa Arab via daring di masa pandemi Covid-19 pada mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab (PBA-FAI) UMI Makassar. Education and Learning Journal, 3(2), 68–75.