

Coaching Dialogis: Model Percakapan Qur'ani untuk Penguatan Maharah Al-Kalam di Sekolah Tahfidz

M. Alfri Wibowo*, Wakib Kurniawan, Siti Rohmaniah

Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Bustanul Ulum, Indonesia

Email: wibowoadvisor@gmail.com*

Keywords:

dialogic coaching; maharah al-kalam; Kurikulum Merdeka; monolingual approach; Qur'anic conversation model.



This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

Copyright © 2026 by Author. Published by Riviera Publishing

Kata Kunci:

pelatihan dialogis; maharah al-kalam; kurikulum merdeka; pendekatan monolingual; model percakapan Al-Qur'an.

Abstract

This article aims to critique the monolingual pattern and develop a model of Quranic conversation based on dialogic training, then compare how the model is implemented in two institutions with different orientations. A qualitative multi-site design was used, following a three-stage concept development procedure of define, design, and develop in SDTQ Cita Mulia (Jagakarsa) and SDIT Insan Kamil (Bandarjaya), with data collected through participant observation, semi-structured interviews, and document review. The novelty of this study lies in the synthesis of Freire's, Alexander's, and Vygotsky's dialogic learning principles with Whitmore's GROW training framework into a single interaction pattern of dialogic training that is then translated into a four-stage Quranic conversation model built on vocabulary memorized by learners, a synthesis that has not been examined in previous research on tahfidz-based Arabic language teaching. The results show that teachers adopting this pattern ask in-depth questions and provide reflective feedback while learners construct their own Quranic conversations, and the two schools implement this model differently: SDTQ focuses on reactivating abundant Quranic vocabulary in short segments of the memorization schedule, while SDIT implements all four stages more fully through structured Phase B teaching modules. Despite these differences, both implementations converge on the Merdeka Curriculum's emphasis on learner-centered, differentiated, and contextualized instruction. The study concludes that dialogic training offers a conceptual bridge between strengthening speaking competence and curriculum flexibility, although as a preliminary conceptual design it still requires further empirical testing before its effectiveness can be fully established.

Abstrak

Artikel ini bertujuan mengkritik pola monolingual tersebut dan membangun model percakapan Al-Qur'an yang didasarkan pada pelatihan dialogis, lalu membandingkan bagaimana model tersebut diterapkan di dua institusi dengan orientasi yang berbeda. Desain multi-situs kualitatif digunakan, mengikuti prosedur pengembangan konsep tiga tahap mendefinisikan, merancang, dan mengembangkan di SDTQ Cita Mulia (Jagakarsa) dan SDIT Insan Kamil (Bandarjaya), dengan data dikumpulkan melalui observasi peserta, wawancara semi-terstruktur, dan tinjauan dokumen. Kebaruan dari studi ini terletak pada sintesis prinsip pembelajaran dialogis Freire, Alexander, dan Vygotsky dengan kerangka pelatihan GROW Whitmore ke dalam satu pola interaksi tunggal pelatihan dialogis yang kemudian diterjemahkan ke dalam model percakapan Qur'an empat tahap yang dibangun berdasarkan kosakata

yang dihafal oleh peserta didik, sebuah sintesis yang belum diteliti dalam penelitian sebelumnya tentang pengajaran bahasa Arab berbasis tahfidz. Hasilnya menunjukkan bahwa guru yang mengadopsi pola ini mengajukan pertanyaan mendalam dan memberikan umpan balik reflektif sementara peserta didik membangun percakapan Qur'an mereka sendiri, dan kedua sekolah mewujudkan model ini secara berbeda: SDTQ fokus pada mengaktifkan kembali kosakata Qur'an yang melimpah dalam segmen singkat jadwal hafalan, sedangkan SDIT menjalankan keempat tahap tersebut lebih lengkap melalui modul pengajaran Fase B yang terstruktur. Meskipun ada perbedaan ini, kedua implementasi tersebut menyatu dengan penekanan Kurikulum Merdeka pada pengajaran yang berpusat pada pembelajar, terdiferensiasi, dan kontekstual. Studi ini menyimpulkan bahwa pelatihan dialogis menawarkan jembatan konseptual antara memperkuat kompetensi berbicara dan fleksibilitas kurikulum, meskipun sebagai desain konseptual awal masih memerlukan pengujian empiris lebih lanjut sebelum efektivitasnya dapat sepenuhnya ditetapkan.

PENDAHULUAN

Kebijakan kurikulum nasional selama sepuluh tahun terakhir memperlihatkan arah yang relatif konsisten: bergeser dari orientasi menuntaskan materi ajar menuju penguatan kompetensi yang bermakna bagi kehidupan peserta didik. Kurikulum Merdeka adalah wujud paling mutakhir dari pergeseran tersebut. Kebijakan ini memberi keleluasaan bagi satuan pendidikan dan pendidik untuk merancang pembelajaran yang kontekstual, terdiferensiasi, dan berpihak pada penguatan kompetensi komunikasi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2022). Semangat ini semestinya turut menjiwai pembelajaran bahasa Arab, mengingat mata pelajaran tersebut menempati posisi strategis di banyak lembaga pendidikan Islam, baik sebagai alat memahami sumber ajaran maupun sebagai sarana komunikasi lintas budaya.

Dari empat keterampilan berbahasa Arab yang lazim diajarkan mahārah al-istimā' (menyimak), mahārah al-kalām (berbicara), mahārah al-qirā'ah (membaca), dan mahārah al-kitābah (menulis) keterampilan berbicara menempati posisi khas karena sifatnya yang produktif dan mudah diamati. Keterampilan inilah yang paling representatif untuk mengukur sejauh mana peserta didik benar-benar mampu menggunakan bahasa Arab sebagai alat komunikasi, bukan semata objek hafalan kaidah dan kosakata. Idealnya, tuntutan pembelajaran bermakna dalam Kurikulum Merdeka bermuara langsung pada penguatan mahārah al-kalām. Sayangnya, praktik di lapangan kerap berjalan berlawanan dengan cita-cita tersebut.

Di banyak lembaga pendidikan berbasis tahfidz Qur'an, termasuk pada jenjang sekolah dasar, pengajaran bahasa Arab masih bertumpu pada pola yang dalam artikel ini disebut pendekatan monolingual, yakni pembiasaan berbahasa yang bergerak satu arah dari guru kepada peserta didik tanpa membuka ruang yang memadai bagi peserta didik untuk membangun percakapan secara aktif dan reflektif. Guru menyajikan kosakata atau contoh kalimat, peserta didik menirukan dan menghafalkannya, tanpa melalui proses negosiasi makna maupun tanya jawab yang setara. Kajian atas kebijakan kebahasaan di lembaga berbasis pesantren menemukan bahwa dominasi pendekatan satu arah yang bersifat instruktif kerap menghambat tumbuhnya kemandirian berbahasa, meskipun kebijakan dwibahasa telah diakomodasi secara tertulis (Nasir, Juhri, & Karim, 2024, p. 210). Temuan ini mengindikasikan bahwa jurang antara kebijakan dan praktik bukan sekadar persoalan lokal, melainkan pola yang berulang pada berbagai konteks pendidikan berbasis nilai keislaman.

Kesenjangan itu menjadi paradoks yang lebih tajam ketika dihadapkan pada karakter khas sekolah dasar berbasis tahfidz. Lembaga semacam ini semestinya memiliki modal kultural yang tidak dimiliki sekolah pada umumnya, yaitu keakraban peserta didik dengan lafal, ungkapan, dan struktur kalimat bahasa Arab melalui kegiatan menghafal Al-Qur'an setiap hari. Bila dikelola secara tepat, modal tersebut idealnya dapat ditransformasikan menjadi keterampilan berbicara aktif, bukan sekadar kemampuan melafalkan ayat secara mekanis tanpa kesadaran komunikatif. Kajian tentang asesmen otentik pada pembelajaran mahārah al-kalām di sekolah dasar berbasis nilai keislaman menegaskan bahwa penilaian kontekstual perlu diiringi strategi pembelajaran yang benar-benar membuka ruang berbicara nyata, bukan sekadar mengejar capaian hasil (Nalole, 2018b). Dengan kata lain, persoalan yang dihadapi bukan kelangkaan bekal kosakata, melainkan minimnya ruang pembelajaran yang memungkinkan kosakata pasif tersebut berubah menjadi kompetensi berbicara aktif.

Dugaan itu penulis uji melalui dua pijakan lapangan yang berbeda konteks. Pertama, pengamatan awal atas praktik pembelajaran bahasa Arab di SDTQ Cita Mulia, Jagakarsa, Jakarta Selatan, sebuah sekolah dasar tahfidz Qur'an yang menjalankan program hafalan secara intensif berdampingan dengan pembelajaran bahasa Arab. Pada lokasi ini, praktik mahārah al-kalām masih didominasi pembiasaan monolingual, sekalipun peserta didiknya memiliki simpanan lafal Qur'ani yang berlimpah (observasi awal, SDTQ Cita Mulia, Juli 2026). Kedua, pengalaman praktik mengajar penulis di SDIT Insan Kamil Bandarjaya, Lampung Tengah, sebuah sekolah dasar Islam terpadu berprogram tahfidz, tempat penulis menerapkan pola pendampingan dialogis secara langsung di kelas (observasi partisipatif, SDIT Insan Kamil Bandarjaya, Juli–Agustus 2026). Perpaduan pengamatan pada dua lembaga yang berbeda orientasi ini menjadi dasar empiris awal bagi gagasan yang dikembangkan dalam artikel ini.

Dalam kerangka pedagogi kritis, Freire (2005, p. 88) menegaskan bahwa pendidikan yang membebaskan hanya lahir dari dialog setara antara pendidik dan peserta didik, bukan dari komunikasi satu arah yang memposisikan peserta didik sekadar sebagai penerima pasif. Gagasan ini bertaut erat dengan konsep dialogic teaching yang dikembangkan Alexander (2020, p. 15), yang menjadikan percakapan kelas sebagai sarana utama membangun pemahaman bersama secara kolektif, resiprokal, suportif, kumulatif, dan bertujuan, bukan sekadar saluran transmisi informasi. Kedua gagasan ini memberi landasan kritis untuk menilai bahwa pendekatan monolingual, betapapun praktis, sesungguhnya mempersempit ruang tumbuh kembang kompetensi berbicara peserta didik.

Di sisi lain, dunia pendidikan mengenal pendekatan coaching, yaitu kerangka komunikasi yang berorientasi pada penggalian potensi seseorang melalui pertanyaan reflektif dan umpan balik yang membangun, bukan melalui instruksi searah atau pemberian jawaban jadi (Whitmore, 2017, p. 12). Ketika prinsip coaching ini dipertemukan dengan semangat dialogis dalam pembelajaran bahasa, terbuka peluang lahirnya pola komunikasi kelas yang lebih partisipatif. Studi tentang pengalaman komunikasi dialogis guru dalam layanan pendidikan menunjukkan bahwa pembiasaan dialog terbuka mampu memperbaiki kualitas hubungan pedagogis serta menumbuhkan keberanian peserta didik mengutarakan gagasan (Ismanto, Antony, & Mulyatno, 2024, p. 45). Artikel ini bertolak dari keyakinan bahwa perpaduan keduanya dapat dirumuskan menjadi kerangka baru yang khusus dirancang bagi pembelajaran mahārah al-kalām di sekolah dasar berbasis tahfidz Qur'an.

Pengamatan awal pada kedua lokasi memperkuat dugaan tersebut. Kegiatan pembiasaan bahasa Arab umumnya masih berupa hafalan mufradāt dan latihan hiwār yang teksnya telah dibakukan, sehingga peserta didik cenderung mengulang pola kalimat yang sama

tanpa pernah dilatih menyusun percakapan baru. Pola tersebut sejalan dengan temuan bahwa inovasi instrumen penilaian mahārah al-kalām berbasis Kurikulum Merdeka masih berhenti pada aspek pengujian dan belum menyentuh pembiasaan dialog yang autentik (Riswar & Baroroh, 2025, p. 1533). Kajian lain mengenai evaluasi keterampilan berbahasa Arab pada era Kurikulum Merdeka turut menunjukkan bahwa asesmen berkelanjutan, seperti observasi dan penugasan lisan, belum banyak diiringi desain pembelajaran yang secara sengaja melatih pola pikir dialogis peserta didik (Zunaidah et al., 2023). Dengan demikian, akar persoalan bukan sekadar alat ukur, melainkan desain interaksi pembelajaran itu sendiri.

Fenomena tersebut menyisakan celah penting untuk dikaji, yaitu bagaimana menjembatani tuntutan penguasaan mahārah al-kalām dan fleksibilitas Kurikulum Merdeka melalui model komunikasi pembelajaran yang tidak lagi bertumpu pada pendekatan monolingual, melainkan pada dialog yang membuka ruang bagi peserta didik untuk berbicara secara bermakna dengan memanfaatkan kekayaan kosakata Qur'ani mereka. Studi tentang strategi guru dalam meningkatkan kemampuan berbicara bahasa Arab menegaskan bahwa keberhasilan penguatan mahārah al-kalām sangat ditentukan oleh kreativitas guru merancang interaksi kelas yang komunikatif, bukan sekadar penguatan hafalan (Asmara & Mustofa, 2024, p. 1535). Bertolak dari temuan itu, artikel ini menawarkan gagasan coaching dialogis sebagai kerangka komunikasi pembelajaran yang menjembatani penguasaan mahārah al-kalām dan prinsip Kurikulum Merdeka, sekaligus mengkritisi keterbatasan pendekatan monolingual. Gagasan tersebut kemudian diproyeksikan pada konstruksi model percakapan Qur'ani, yaitu rancangan pola dialog yang menjadikan ungkapan dan nuansa Qur'ani sebagai bahan percakapan, namun disusun melalui teknik coaching yang menggali dan reflektif, bukan hafalan teks hiwār yang statis (Riswar & Baroroh, 2025).

Urgensi kajian ini turut ditopang oleh temuan bahwa penilaian mahārah al-kalām dan mahārah al-kitābah semestinya dirancang terpadu dengan proses pembelajaran, bukan sekadar sebagai alat ukur di penghujung program, sehingga desain pembelajaran dan desain penilaian perlu dikembangkan berdampingan (Holis et al., 2024). Sejalan dengan itu, kajian tentang penguatan lingkungan berbahasa pada lembaga berbasis asrama menunjukkan bahwa pembiasaan berbicara melalui interaksi rutin terbukti lebih efektif dibanding pembiasaan hafalan semata (Aflah, 2022). Kedua temuan tersebut memperkuat argumen bahwa desain interaksi pembelajaran merupakan variabel kunci keberhasilan mahārah al-kalām, sehingga upaya membangun model komunikasi pembelajaran baru menjadi relevan dan mendesak.

Kajian tentang mahārah al-kalām dan Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran bahasa Arab bukanlah wilayah yang sama sekali baru. Sejumlah peneliti telah menggarap isu ini dari beragam sudut pandang, meski dengan fokus dan konteks yang berbeda dari yang diusulkan artikel ini. (Nalole, 2018b) menelaah penerapan authentic assessment pada pembelajaran mahārah al-kalām di sekolah dasar berbasis nilai keislaman dan menyimpulkan bahwa penilaian otentik memberi gambaran yang lebih utuh mengenai kemampuan berbicara peserta didik dibanding tes tertulis konvensional. Kontribusi kajian ini terletak pada penegasan pentingnya instrumen asesmen kontekstual, tetapi belum menjangkau bagaimana seharusnya desain interaksi kelas dirancang agar peserta didik terlatih berbicara mandiri sebelum penilaian dilakukan. Pada kajian lain, (Nalole, 2018a) membahas penguatan keterampilan berbicara melalui metode muhādatsah, sebuah pendekatan yang menitikberatkan praktik percakapan terbimbing. Sekalipun relevan sebagai rujukan metodologis, kajian tersebut belum secara eksplisit mempertautkan praktik percakapan dengan kerangka coaching maupun dengan konteks khas sekolah dasar berbasis tahfidz.

Riswar dan Baroroh (2025) mengembangkan inovasi instrumen tes mahārah kalām berbasis penilaian Kurikulum Merdeka pada buku ajar *Durus al-Lughah al-'Arabiyah*, dengan temuan bahwa inovasi teknologi penilaian mampu mengangkat motivasi dan kepercayaan diri peserta didik. Penelitian ini menegaskan urgensi inovasi pada aspek penilaian, tetapi masih berfokus pada instrumen tes, bukan pada rancangan pola komunikasi pembelajaran yang berlangsung sebelum penilaian. Sementara itu, Zunaidah, Mawaddah, dan Ni'mah (2023) mengevaluasi keterampilan menulis bahasa Arab pada Kurikulum Merdeka melalui studi kepustakaan dan menyimpulkan bahwa asesmennya lebih diarahkan pada penilaian berkelanjutan yang beragam. Meski fokusnya berbeda, temuan itu tetap relevan untuk menguatkan argumen bahwa fleksibilitas asesmen mesti diiringi desain proses pembelajaran yang adaptif.

Pada jenjang yang berbeda, Asmara dan Mustofa (2024) mengkaji strategi guru dalam meningkatkan maharotul kalām di tingkat menengah pertama dan menemukan bahwa ragam strategi pembelajaran komunikatif lebih efektif dibanding metode hafalan. Temuan ini menguatkan asumsi dasar artikel ini bahwa keberhasilan mahārah al-kalām sangat bergantung pada desain interaksi guru–peserta didik. Holis, Firmaningrum, Ichwani, dan Qomari (2024) mengembangkan model tes keterampilan produktif yang mencakup mahārah al-kalām dan mahārah al-kitābah secara terintegrasi, dan menegaskan pentingnya keselarasan antara desain pembelajaran dan desain penilaian. Kajian ini memberi landasan metodologis yang berguna, namun kembali berhenti pada level instrumen penilaian.

Aflah (2022) menelaah penguatan peran ma'had al-jāmi'ah dalam meningkatkan keterampilan berbahasa Arab mahasiswa dan menemukan bahwa lingkungan berbahasa yang dibangun konsisten melalui interaksi harian lebih berpengaruh dibanding pembelajaran kelas formal semata. Temuan ini relevan untuk menegaskan bahwa pembiasaan interaksi menjadi faktor penentu keberhasilan berbicara. (Ismanto et al., 2024) mengeksplorasi pengalaman komunikasi dialogis guru dalam layanan pendidikan secara umum dan menyimpulkan bahwa dialog terbuka berkontribusi pada kualitas hubungan pedagogis, sekalipun tidak khusus membahas pembelajaran bahasa Arab. Adapun (Nasir et al., 2024) mengkaji perencanaan dan implementasi kebijakan pendidikan multibahasa di pesantren dan menemukan bahwa kecenderungan mempertahankan pendekatan monolingual pada tataran praktik masih terjadi meski kebijakan institusional telah mengarah pada dwibahasa.

Berdasarkan pemetaan atas kajian-kajian terdahulu tersebut, tampak bahwa penelitian sebelumnya telah banyak menyentuh aspek penilaian, strategi pengajaran, maupun kebijakan kebahasaan. Namun, sejauh penelusuran penulis, belum ditemukan kajian yang secara khusus mempertautkan kritik terhadap pendekatan monolingual dengan konstruksi model percakapan berbasis coaching dialogis di lingkup sekolah dasar Islam berbasis tahfidz Qur'an, apalagi dengan membandingkannya pada dua tipe lembaga yang berbeda orientasi, yakni sekolah dasar tahfidz murni dan sekolah dasar Islam terpadu. Kekosongan inilah yang menjadi celah kebaruan artikel ini, yang dapat diringkas ke dalam tiga aspek. Pertama, dari segi objek kajian, artikel ini tidak berhenti pada evaluasi atau instrumen penilaian, melainkan merancang model interaksi pembelajaran itu sendiri. Kedua, dari segi kerangka teoretik, artikel ini memadukan tradisi pedagogi kritis dan pembelajaran dialogis dengan tradisi coaching yang selama ini lebih banyak berkembang di ranah kepemimpinan. Ketiga, dari segi konteks empiris, artikel ini menyorot dua lembaga sekaligus SDTQ Cita Mulia dan SDIT Insan Kamil sehingga membuka ruang analisis komparatif yang belum banyak dijamah kajian sejenis.

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini disusun untuk menjawab tiga pertanyaan pokok: pertama, bagaimana problematika penerapan pendekatan monolingual dalam pembelajaran mahārah al-kalām pada Kurikulum Merdeka di sekolah dasar Islam berbasis tahfidz Qur'an; kedua, bagaimana konstruksi model percakapan Qur'ani berbasis coaching dialogis yang dapat menjembatani penguasaan mahārah al-kalām dengan prinsip Kurikulum Merdeka; dan ketiga, bagaimana perbedaan penerapan model tersebut di SDTQ Cita Mulia Jagakarsa dan SDIT Insan Kamil Bandarjaya, serta bagaimana keselarasannya dengan tujuan Kurikulum Merdeka.

Secara umum, artikel ini bertujuan mengkritisi pendekatan monolingual dan merumuskan konstruksi model percakapan Qur'ani berbasis coaching dialogis, kemudian membandingkan penerapannya pada dua lembaga yang berbeda orientasi. Secara akademis, kajian ini diharapkan memperkaya khazanah pembelajaran bahasa Arab, khususnya pengembangan mahārah al-kalām yang dipadukan dengan pendekatan coaching dialogis. Secara praktis, kajian ini diharapkan memberi alternatif model komunikasi pembelajaran bagi guru bahasa Arab dalam merancang kegiatan berbicara yang lebih dialogis dan bermakna, sekaligus membantu peserta didik mengoptimalkan modal kosakata Qur'ani menjadi keterampilan berbicara yang aktif dan mandiri. Bagi lembaga, hasil kajian ini dapat menjadi bahan evaluasi kebijakan pembelajaran bahasa Arab yang lebih selaras dengan Kurikulum Merdeka tanpa meninggalkan kekhasan nilai-nilai Qur'ani sebagai identitas kelembagaan.

METODE PENELITIAN

Artikel ini disusun melalui pendekatan kualitatif dengan rancangan multisitus (multi-site study), yaitu menelaah fenomena yang sama pada dua latar berbeda karakter untuk memperoleh pemahaman yang lebih kaya sekaligus memungkinkan perbandingan. Pendekatan kualitatif dipilih karena kajian ini berupaya memahami secara mendalam pola komunikasi pembelajaran mahārah al-kalām yang berlangsung alami di lapangan, sekaligus merumuskan konstruksi model baru berdasarkan temuan tersebut, sehingga persoalannya tidak dapat direduksi menjadi angka semata (Sugiyono, 2019). Rancangan multisitus dipadukan dengan model pengembangan konsep (conceptual development) yang diadaptasi dari desain penelitian dan pengembangan, namun disederhanakan menjadi tiga tahap, yaitu define (pendefinisian masalah), design (perancangan model), dan develop (pengembangan dan validasi model secara konseptual).

Kajian dilaksanakan di dua lokasi yang sengaja dipilih karena mewakili dua tipe kelembagaan berbeda. Lokasi pertama adalah SDTQ Cita Mulia, Jagakarsa, Jakarta Selatan, sebuah sekolah dasar tahfidz Qur'an yang menjalankan program hafalan secara intensif. Lembaga ini dipilih sebagai lokus pengamatan awal karena telah menerapkan tahfidz berdampingan dengan pembelajaran bahasa Arab, namun praktik mahārah al-kalām-nya masih didominasi pola pembiasaan monolingual, sehingga dipandang representatif untuk menjawab fokus kajian (observasi awal, SDTQ Cita Mulia, 2026). Lokasi kedua adalah SDIT Insan Kamil Bandarjaya, Kecamatan Terbanggi Besar, Kabupaten Lampung Tengah, sebuah sekolah dasar Islam terpadu berprogram tahfidz, tempat penulis menjalani praktik mengajar bahasa Arab dan menerapkan pola pendampingan dialogis secara langsung. Keterlibatan penulis di lokasi kedua memberi kedalaman empiris yang tidak diperoleh sekadar melalui observasi, karena penulis mengalami sendiri proses perancangan modul, pelaksanaan, hingga refleksi pembelajaran (observasi partisipatif, SDIT Insan Kamil Bandarjaya, 2026).

Data penelitian terdiri atas data primer dan data sekunder. Data primer dihimpun melalui observasi partisipatif terhadap proses pembelajaran mahārah al-kalām serta wawancara

semiterstruktur dengan guru dan peserta didik. Subjek pengamatan berupa guru bahasa Arab — termasuk guru pamong di lokasi praktik — dan peserta didik, sedangkan objek pengamatan berupa pola komunikasi pembelajaran yang berlangsung di kelas (wawancara guru pamong, SDIT Insan Kamil Bandarjaya, 2026). Data sekunder diperoleh melalui telaah dokumen kurikulum, modul ajar, dan kepustakaan yang relevan dengan mahārah al-kalām dan coaching dialogis. Modul ajar bahasa Arab Fase B bertema al-usrah yang disusun penulis selama praktik mengajar menjadi salah satu dokumen kunci, sebab di dalamnya kerangka coaching dialogis telah diterjemahkan ke dalam langkah pembelajaran yang konkret. Instrumen yang digunakan berupa pedoman observasi, pedoman wawancara, dan lembar telaah dokumen.

Pada tahap define, penulis memetakan problematika penerapan pendekatan monolingual melalui telaah pustaka dan hasil pengamatan pada kedua lokasi. Pada tahap design, temuan tersebut dijadikan basis untuk menyusun kerangka awal model percakapan Qur'ani berbasis coaching dialogis, dengan merujuk pada kerangka teoretik pembelajaran dialogis dan kerangka GROW (Goal, Reality, Options, dan Will) untuk membantu seseorang mengidentifikasi tujuan dan merancang solusi. Pada tahap develop, rancangan awal disempurnakan melalui uji keterterapan terbatas di kelas praktik serta telaah pustaka lanjutan, sehingga model yang dihasilkan bersifat konseptual namun tetap berpijak pada data empiris awal. Perlu ditegaskan bahwa tahap develop pada kajian ini merupakan validasi konseptual dan keterterapan awal, bukan uji efektivitas berskala penuh, sehingga model yang dihasilkan berkedudukan sebagai rancangan awal (preliminary design) yang terbuka untuk diuji lebih lanjut.

Validitas data diperiksa melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik, yakni membandingkan data dari guru, peserta didik, dan dokumen, serta membandingkan hasil observasi dengan hasil wawancara untuk memastikan konsistensi temuan (Sugiyono, 2019, p. 412). Data dianalisis secara deskriptif-kualitatif melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan atau verifikasi, sebagaimana model analisis interaktif yang lazim dalam penelitian kualitatif (Miles et al., 2018). Ketiga tahap analisis berlangsung siklikal, bukan linear, sehingga temuan awal senantiasa ditinjau ulang seiring bertambahnya data dan mendalamnya telaah, hingga diperoleh konstruksi model yang koheren serta gambaran perbandingan yang jernih antara kedua lokasi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Karakteristik dan Profil Kedua Lokasi Penelitian

Sebelum problematika dipetakan dan model dirumuskan, karakter kedua lokasi penelitian perlu diuraikan lebih dahulu. Alasannya sederhana: orientasi kelembagaan yang berbeda turut menentukan seberapa kuat pola monolingual bertahan sekaligus membentuk cara coaching dialogis kelak diterjemahkan ke dalam praktik. Gambaran konteks ini menjadi bekal untuk membaca perbedaan penerapan yang dibahas pada bagian akhir.

SDTQ Cita Mulia Jagakarsa

SDTQ Cita Mulia merupakan sekolah dasar berbasis tahfidz Al-Qur'an di kawasan Jagakarsa, Jakarta Selatan. Sebagaimana lazimnya lembaga tahfidz, denyut utama kegiatannya berkisar pada pencapaian target hafalan, sehingga alokasi waktu dan perhatian kelembagaan lebih banyak tertuju pada aktivitas menghafal. Pembelajaran bahasa Arab di sini menempati posisi pendukung program tahfidz, bukan poros yang berdiri sendiri. Konsekuensinya, peserta

didik menyimpan perbendaharaan lafal, ungkapan, dan penggalan ayat yang berlimpah, tetapi kekayaan itu cenderung membeku dalam bingkai bacaan dan belum menjelma menjadi kecakapan berbicara yang aktif (dokumentasi profil SDTQ Cita Mulia, 2026). Pengamatan awal memperlihatkan praktik mahārah al-kalām yang masih berpusat pada guru: guru mencontohkan pelafalan, peserta didik menirukan, lalu menghafalkan naskah percakapan yang telah dibakukan. Justru pola semacam inilah yang menjadi titik tolak kritik terhadap pendekatan monolingual pada bagian berikutnya.

SDIT Insan Kamil Bandarjaya

SDIT Insan Kamil Bandarjaya adalah sekolah dasar Islam terpadu berstatus swasta di Kecamatan Terbanggi Besar, Kabupaten Lampung Tengah, Provinsi Lampung, tepatnya di Jalan Jenderal Sudirman, Gang Insan Kamil Nomor 1, Bandarjaya. Lembaga ini berdiri sejak 2 September 1997 dan kini menyandang akreditasi A. Berbeda dari sekolah tahfidz murni, SDIT merajut tiga poros sekaligus—kurikulum umum, muatan keislaman, dan program tahfidz—ke dalam satu tenunan pembelajaran yang terpadu (dokumentasi profil SDIT Insan Kamil Bandarjaya, 2026). Visinya, yakni melahirkan generasi Qur'ani yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, cerdas, serta unggul dalam ilmu pengetahuan dan teknologi, menyiratkan bahwa nilai keislaman dan penguasaan keilmuan diletakkan setara. Karena berstatus sekolah terpadu, bahasa Arab diampu sebagai mata pelajaran mandiri dengan modul ajar yang lebih tertata, sehingga secara struktural lembaga ini lebih siap menampung tuntutan Kurikulum Merdeka akan capaian yang tegas namun tetap lentur. Kondisi itulah yang membuka ruang bagi penulis untuk menuangkan gagasan coaching dialogis ke dalam modul ajar Fase B secara konkret selama menjalani praktik mengajar.

Secara ringkas, perbedaan mendasar keduanya dapat dirumuskan sebagai berikut: SDTQ Cita Mulia unggul pada kekentalan modal budaya Qur'ani, namun terbatas ruang dan tata pembelajaran bahasa yang komunikatif; sebaliknya, SDIT Insan Kamil memiliki tata pembelajaran bahasa yang lebih rapi meski modal Qur'aninya lebih moderat karena tahfidz bukan satu-satunya fokus. Perbedaan penekanan inilah yang di kemudian hari melahirkan ragam cara penerapan model, sebagaimana diuraikan pada bagian kelima.

Problematika Pendekatan Monolingual dalam Pembelajaran Mahārah al-Kalām

Temuan pada tahap define memperlihatkan bahwa persoalan pendekatan monolingual di kedua lokasi bermuara pada empat pola yang saling berkaitan. Pemetaan ini sengaja dikemukakan lebih dahulu, sebab sebuah model yang kokoh semestinya tumbuh dari diagnosis yang cermat, bukan sekadar gagasan teoretik yang melayang tanpa pijakan empiris.

Pola pertama adalah kecenderungan menghafal yang bersifat statis. Pembiasaan berbahasa Arab pada umumnya berbentuk hafalan mufradāt dan latihan hiwār yang naskahnya telah dibakukan sejak awal, sehingga proses belajar berbicara menyusut menjadi sekadar mengingat urutan kata yang sudah ditetapkan. Pola kedua lahir sebagai akibat langsung dari pola pertama, yaitu pengulangan struktur kalimat yang seragam. Peserta didik terbiasa mendaur ulang pola yang sama dalam berbagai kesempatan tanpa pernah dilatih menyusun percakapan baru yang lekat dengan konteks kesehariannya. Kedua pola tersebut menandakan bahwa yang tumbuh bukanlah kompetensi berbicara yang lentur, melainkan keterampilan mengingat teks yang kaku.

Pola ketiga berkaitan dengan arah inovasi yang selama ini ditempuh. Sejauh dapat ditelusuri dari kajian terdahulu, pembaruan pembelajaran mahārah al-kalām di bawah payung Kurikulum Merdeka lebih banyak berkerumun di ranah pengujian dan instrumen penilaian, sementara pembiasaan dialog yang otentik dan kontekstual masih jarang disentuh (Riswar & Baroroh, 2025, p. 1534). Ketimpangan pun muncul: perangkat penilaian kian mutakhir, tetapi proses pembelajaran yang menjadi objek penilaian belum banyak bergeser dari pola instruksi satu arah. Pola keempat menyentuh rancangan pembelajaran itu sendiri. Asesmen berkelanjutan seperti observasi dan penugasan lisan—yang sebenarnya sanggup menangkap proses berbicara secara lebih otentik—ternyata belum banyak diimbangi rancangan pembelajaran yang secara sengaja melatih pola pikir dialogis peserta didik (Zunaidah, Mawaddah, & Ni'mah, 2023, p. 41). Dengan kata lain, alat ukur telah melangkah maju, sedangkan desain interaksi yang menjadi sasarannya masih tertinggal.

Keempat pola itu, bila dibaca melalui bingkai *das Sollen* dan *das Sein*, menyingkapkan jurang yang cukup kentara. *Das Sollen*—kondisi ideal yang dicita-citakan Kurikulum Merdeka—menuntut capaian yang lentur, proses belajar yang menempatkan peserta didik sebagai pusat, serta komunikasi yang kontekstual dan bermakna (Kementerian Pendidikan Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2022). Sebaliknya, *das Sein*—kenyataan yang berlangsung di lapangan—memperlihatkan pembiasaan bahasa satu arah, hafalan *mufradāt* dan *hiwār* yang baku, serta pengulangan pola tanpa denyut dialog yang hidup. Jurang inilah yang menjadi pijakan kritik dalam kajian ini—bukan untuk menampik manfaat hafalan sebagai fondasi awal, melainkan untuk mempersoalkan mengapa fondasi tersebut tak kunjung ditransformasikan menjadi keterampilan berbicara yang hidup. Tradisi kajian wacana kelas menegaskan bahwa pola tutur yang monologis, ketika dipertahankan, cenderung mempersempit peluang anak untuk berpikir bersama melalui bahasa (Mercer & Littleton, 2007). Temuan itu memberi bobot teoretis pada kritik yang diajukan di sini.

Kritik tersebut kian relevan bila dikaitkan dengan kekhasan sekolah dasar berbasis tahfidz. Tidak seperti sekolah pada umumnya yang peserta didiknya harus merakit kosakata dari nol, peserta didik tahfidz sesungguhnya telah membawa modal kosakata dan ungkapan Qur'ani yang relatif kaya. Modal semacam ini sepatutnya menjadi keunggulan yang memuluskan penguasaan mahārah al-kalām. Sayangnya, dalam praktik, modal budaya itu justru mengendap sebagai hafalan pasif yang terkurung dalam konteks bacaan ayat semata (observasi awal, SDTQ Cita Mulia, 2026). Kondisi inilah yang penulis sebut paradoks tahfidz: kian melimpah modal kosakata Qur'ani yang dimiliki peserta didik, kian ironis pula ketika modal tersebut tak termanfaatkan secara optimal akibat rancangan pembelajaran yang masih bersandar pada pendekatan monolingual. Menariknya, paradoks ini hadir dengan kadar berbeda di kedua lokasi: di SDTQ Cita Mulia ia terasa lebih pekat karena modal Qur'ani yang teramat berlimpah, sedangkan di SDIT Insan Kamil, ia muncul dalam wujud yang lebih ringan, meski disertai tantangan lain berupa beragamnya kemampuan awal peserta didik.

Paradoks tahfidz membawa konsekuensi metodologis yang penting. Pertanyaan pokoknya bukanlah "bagaimana menambah kosakata peserta didik", melainkan "bagaimana mengubah kosakata pasif yang telah dikuasai menjadi keterampilan berbicara yang aktif". Pergeseran fokus ini menuntut pula pergeseran pendekatan: dari yang semula sibuk menambah input kebahasaan, menuju penyediaan ruang bagi peserta didik untuk memproduksi bahasa secara mandiri. Di titik inilah prinsip coaching menemukan relevansinya, sebab ia secara

alamiah berorientasi pada penggalian potensi yang sudah dimiliki, bukan pada penambahan pengetahuan baru dari luar (Whitmore, 2017, p. 14). Dengan demikian, kritik terhadap pendekatan monolingual dalam artikel ini bukanlah kritik metodologis yang berdiri sendiri, melainkan kritik yang bertumpu pada pembacaan saksama atas kekhasan konteks sekolah dasar berbasis tahfidz—sekaligus pintu masuk menuju gagasan coaching dialogis.

Landasan Teoretik Menuju Coaching Dialogis

Mahārah al-Kalām dalam Konteks Sekolah Dasar Berbasis Tahfidz

Mahārah al-kalām tergolong keterampilan berbahasa Arab yang bersifat produktif: penguasaannya menuntut kesanggupan menuturkan gagasan, perasaan, dan informasi secara lisan dengan pelafalan, tata kalimat, serta diksi yang tepat. Sifat produktif inilah yang membedakannya dari keterampilan reseptif seperti menyimak dan membaca, sebab keberhasilannya baru dapat ditakar ketika peserta didik benar-benar menghasilkan tuturan, bukan sekadar memahami tuturan orang lain. Karena itu, kompetensi berbicara tidak cukup dipupuk melalui pemahaman pasif atas kosakata dan kaidah, melainkan menuntut latihan berbicara yang berulang dalam konteks komunikasi yang bermakna.

Pada jenjang sekolah dasar berbasis tahfidz, mahārah al-kalām memiliki wajah yang khas. Peserta didik di jenjang ini justru telah menyimpan bekal kosakata dan ungkapan Qur'ani yang relatif melimpah, sehingga tantangan utamanya bukan pada kelangkaan kosakata, melainkan pada sempitnya ruang untuk mengalihrupakan kosakata pasif itu menjadi kecakapan berbicara yang aktif. Peralihan dari kosakata pasif menuju tuturan aktif ini dapat dibaca sebagai perjalanan dari “hafalan mekanis ayat” menuju “percakapan yang bermakna”, dengan modal budaya Qur'ani berperan sebagai jembatan di antara keduanya. Kerangka berpikir inilah yang menjadi salah satu pilar dalam merumuskan model percakapan Qur'ani pada artikel ini.

Kurikulum Merdeka dan Kritik atas Pendekatan Monolingual

Kurikulum Merdeka dirancang untuk memberi keleluasaan bagi satuan pendidikan dan pendidik dalam menyusun pembelajaran yang kontekstual, berpusat pada peserta didik, serta berorientasi pada penguatan kompetensi—bukan semata penuntasan materi ajar (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2022). Keleluasaan itu semestinya membuka lebih banyak ruang bagi guru untuk merancang kegiatan berbicara yang beragam, alih-alih terpaku pada teks hiwār yang sudah dibakukan dalam buku ajar. Dalam artikel ini, pendekatan monolingual dimaknai sebagai pola pembiasaan berbahasa yang bergerak searah—guru menyampaikan, peserta didik menirukan—tanpa disertai negosiasi makna atau tanya jawab yang setara kedudukannya. Istilah monolingual yang dipakai di sini tidak menunjuk pada jumlah bahasa yang digunakan, melainkan pada arah komunikasi yang tunggal: dari guru kepada peserta didik, tanpa arus balik yang seimbang.

Kritik terhadap pendekatan monolingual ini bukan berarti menampik seluruh manfaatnya. Pembiasaan menghafal kosakata dan pola kalimat tetap memegang peran penting sebagai fondasi awal, terutama bagi peserta didik pemula. Persoalan baru muncul ketika fondasi tersebut diperlakukan sebagai tujuan akhir, bukan sebagai batu loncatan menuju kemampuan berbicara yang lebih mandiri. Pada titik inilah, sebagaimana ditunjukkan kajian tentang kebijakan multibahasa di pesantren, pendekatan monolingual berpotensi mengganjal

kemandirian berbahasa apabila dipertahankan tanpa kejelasan kapan peserta didik semestinya beralih ke pola interaksi yang lebih dialogis (Nasir, Juhri, & Karim, 2024, p. 214).

Teori Pembelajaran Dialogis: Freire, Alexander, dan Vygotsky

Kerangka teoretik pertama yang menjadi sandaran artikel ini berakar pada tradisi pedagogi kritis dan pembelajaran dialogis. Freire (2005, p. 90) menyatakan bahwa dialog adalah jantung pendidikan yang membebaskan, sebab justru melalui dialog itulah pendidik dan peserta didik saling menumbuhkan kesadaran dan membangun pengetahuan bersama, alih-alih sekadar memindahkan informasi secara searah yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif. Meski gagasan Freire semula lahir dalam konteks pendidikan orang dewasa dan pemberantasan buta aksara, prinsip dasarnya—penolakan terhadap "pendidikan gaya bank" yang memperlakukan peserta didik bak wadah kosong—tetap relevan diterapkan pada pembelajaran bahasa di jenjang sekolah dasar, termasuk pada mahārah al-kalām.

Sejalan dengan Freire, Alexander, (2020) merumuskan gagasan dialogic teaching yang menegaskan bahwa percakapan kelas semestinya bersifat kolektif, timbal balik, saling menguatkan, akumulatif, dan terarah pada tujuan, sehingga peserta didik terlatih berpikir bersama melalui bahasa, bukan sekadar menjawab pertanyaan yang jawabannya sudah tertutup. Kelima ciri ini menyediakan tolok ukur operasional untuk menakar sejauh mana sebuah interaksi kelas sungguh-sungguh bersifat dialogis. Prinsip-prinsip tersebut layak diadaptasi ke dalam mahārah al-kalām, mengingat keterampilan berbicara pada hakikatnya tumbuh melalui pengalaman berdialog yang dilakukan berulang kali. Bukti empiris dari riset wacana kelas memperkuat pandangan ini: mutu percakapan yang berlangsung di ruang belajar berbanding lurus dengan mutu berpikir anak, sehingga dialog yang dikelola dengan baik menjelma wahana perkembangan kognitif, bukan sekadar sarana bertukar informasi (Mercer & Littleton, 2007, p. 4).

Pandangan ini pun berpadu dengan teori interaksi sosial Vygotsky, (1978), yang menegaskan bahwa perkembangan kemampuan berbahasa anak sangat ditentukan oleh interaksi sosial yang bermakna bersama orang yang lebih kompeten. Dalam kerangka Vygotsky, kemampuan yang belum dapat diraih peserta didik secara mandiri dapat ditumbuhkan lewat bimbingan pihak yang lebih cakap pada zona perkembangan proksimal, dan bimbingan itu paling subur berlangsung melalui interaksi dialogis, bukan lewat instruksi searah. (Wells, 1999) memperluas cakrawala ini melalui konsep dialogic inquiry, yakni pandangan bahwa pengetahuan dibangun bersama melalui percakapan yang bertumpu pada mediasi semiotik, sehingga bahasa berfungsi sebagai alat untuk berpikir dan mengetahui, bukan semata untuk mengingat. Seluruh kerangka teoretik ini bermuara pada satu benang merah yang sama: bahasa dan pemahaman bertumbuh melalui dialog, bukan melalui transmisi informasi yang pasif—sebuah pijakan yang secara langsung meneguhkan gagasan coaching dialogis.

Konsep Coaching dan Kerangka GROW

Kerangka teoretik kedua yang menopang artikel ini berasal dari tradisi coaching. Dalam ranah pendidikan, coaching dimaknai sebagai proses pendampingan yang berfokus pada penggalian potensi dan kesadaran peserta didik melalui pertanyaan reflektif, bukan melalui pemberian instruksi atau jawaban jadi (Whitmore, 2017). Berbeda dari pengajaran konvensional yang menempatkan guru sebagai sumber utama jawaban, pendekatan coaching

memosisikan peserta didik sebagai pemegang potensi jawaban, sementara guru berperan sebagai fasilitator yang membantu memunculkannya lewat rangkaian pertanyaan yang tepat sasaran. Dalam konteks persekolahan, (Knight, 2007) menegaskan bahwa coaching yang efektif berpijak pada semangat kemitraan (*partnership*), tempat guru dan pendamping berdiri sejajar, saling berdialog, dan bersama-sama memilih langkah perbaikan—bukan pada relasi atasan-bawahan yang bersifat menggurui. Penegasan ini penting karena memperlihatkan bahwa coaching sejak awal telah mengandung watak dialogis, sehingga pertautannya dengan pembelajaran dialogis bukanlah paksaan, melainkan kelanjutan yang wajar.

Model coaching yang menjadi rujukan utama dalam artikel ini adalah kerangka GROW milik Whitmore (2017, p. 18), yang tersusun atas empat tahap: Goal (menetapkan tujuan), Reality (menyadari kondisi dan bekal yang dimiliki saat ini), Options (menggali beragam pilihan yang tersedia), serta Will (merumuskan komitmen dan langkah tindak lanjut). Kerangka ini mengedepankan proses bertanya yang mengantarkan seseorang menemukan jawabannya sendiri, sehingga tercipta pembelajaran yang lebih bermakna dan berkelanjutan. Oleh karena GROW mula-mula dikembangkan untuk konteks kepemimpinan dan pengembangan profesional orang dewasa, penerapannya pada pembelajaran bahasa di sekolah dasar menuntut penyesuaian yang cermat—baik pada tingkat kerumitan pertanyaan maupun pada bahasa yang dipakai—agar selaras dengan tahap perkembangan kognitif anak. Kendati demikian, kerangka dasarnya tetap layak diadaptasi sebagai pola penyusunan percakapan.

Sintesis: Coaching Dialogis sebagai Kerangka Baru

Manakala prinsip coaching dipertemukan dengan pembelajaran dialogis dalam konteks mahārah al-kalām, lahirlah pola interaksi yang dalam artikel ini disebut coaching dialogis. Istilah ini merujuk pada proses komunikasi pembelajaran yang menempatkan guru sebagai pendamping—pengaju pertanyaan pemantik dan pemberi umpan balik reflektif—sementara peserta didik didorong menyusun sendiri percakapan Qur'ani berbekal kosakata yang telah mereka kuasai melalui tahfidz. Dengan rumusan itu, coaching dialogis dapat dipahami sebagai kerangka yang, di satu sisi, mewarisi keyakinan filosofis pembelajaran dialogis bahwa pengetahuan dibangun bersama melalui percakapan, dan di sisi lain memungut struktur operasional coaching yang menuntun percakapan tahap demi tahap. Kajian tentang pengalaman komunikasi dialogis guru menegaskan bahwa kebiasaan berdialog secara terbuka mampu memperbaiki mutu relasi pedagogis sekaligus menumbuhkan rasa percaya diri peserta didik—temuan yang turut mengukuhkan kelayakan coaching dialogis sebagai kerangka intervensi pembelajaran (Ismanto, Antony, & Mulyatno, 2024, p. 47).

Sebagai konsep, coaching dialogis dapat dibedakan dari sekadar coaching maupun sekadar dialogic teaching melalui tiga penanda. Pertama, arah percakapannya bersifat generatif: guru tidak menuntun peserta didik menuju satu jawaban yang telah disiapkan, melainkan memicu mereka merangkai tuturannya sendiri. Kedua, bahan percakapannya bukan teks baru dari luar, melainkan modal Qur'ani yang telah mengendap dalam ingatan peserta didik, sehingga proses belajar berupa pengaktifan, bukan penambahan. Ketiga, umpan baliknya bersifat reflektif alih-alih korektif—guru menggali alasan di balik pilihan kata peserta didik, bukan sekadar memvonis benar atau salah. Ketiga penanda inilah yang menjadikan coaching dialogis sebagai tandingan langsung bagi pendekatan monolingual yang dikritik di muka.

Sintesis semacam ini bukanlah penggabungan mekanis dua tradisi. Pembelajaran dialogis menyumbang landasan filosofis tentang pentingnya dialog dalam pembentukan pengetahuan, tetapi belum menyediakan tata cara merancang dialog langkah demi langkah. Sebaliknya, kerangka coaching—khususnya GROW—menawarkan struktur operasional yang gamblang dan telah teruji, meski semula tidak dirancang untuk pembelajaran bahasa maupun untuk peserta didik usia sekolah dasar. Perpaduan keduanya di dalam coaching dialogis diharapkan melahirkan kerangka yang sekaligus berdiri di atas landasan filosofis yang kokoh dan dapat diwujudkan secara nyata di ruang kelas. Justru pada perpaduan itulah letak kebaruan yang ditawarkan artikel ini, sebagaimana ditegaskan pada bagian pendahuluan.

Konstruksi Model Percakapan Qur'ani Berbasis Coaching Dialogis

Prinsip Dasar Model

Bertolak dari sintesis teoretik yang telah dipaparkan, artikel ini merumuskan bahwa kelemahan pendekatan monolingual dapat diatasi melalui penerapan coaching dialogis, yang selanjutnya diwujudkan dalam bentuk model percakapan Qur'ani. Model ini memungut kosakata, ungkapan, dan nuansa Qur'ani yang telah akrab bagi peserta didik sebagai bahan percakapan, tetapi merangkainya lewat pola tanya-jawab reflektif khas coaching, bukan sekadar teks hiwār yang dihafalkan begitu saja. Dengan begitu, model ini diharapkan menjadi titik temu antara penguatan mahārah al-kalām, fleksibilitas Kurikulum Merdeka, dan kekhasan nilai-nilai Qur'ani yang dijunjung lembaga.

Empat prinsip dasar menopang model ini. Pertama, prinsip pendayagunaan modal budaya: bahan percakapan sedapat mungkin diambil dari kosakata dan ungkapan yang telah dikenal peserta didik melalui tahfidz, sehingga mereka tidak dibebani materi baru yang berat, melainkan diajak mengaktifkan kembali apa yang selama ini hanya dikuasai secara pasif. Kedua, prinsip pertanyaan sebagai pemantik: peran utama guru bukan menyodorkan jawaban jadi, melainkan mengajukan pertanyaan yang memancing peserta didik merakit kalimatnya sendiri, selaras dengan inti kerangka coaching yang menempatkan pertanyaan reflektif sebagai instrumen utamanya (Whitmore, 2017, p. 14). Ketiga, prinsip keterbukaan struktur percakapan: percakapan tidak dikunci pada satu jawaban benar tunggal sebagaimana teks hiwār konvensional, melainkan memberi ruang bagi variasi jawaban selama masih berada dalam koridor makna dan konteks Qur'ani—prinsip yang sejalan dengan watak resiprokal dan akumulatif dialogic teaching (Alexander, 2020, p. 17). Keempat, prinsip umpan balik reflektif: sesuai peserta didik menuturkan rangkaian kalimatnya, guru memberikan umpan balik yang menggali lebih dalam dan mendorong refleksi, bukan sekadar penilaian benar atau salah.

Tahapan Model: Adaptasi Kerangka GROW ke dalam Percakapan Qur'ani

Struktur operasional model ini diadaptasi dari kerangka GROW milik Whitmore (2017, p. 18), dengan menyesuaikan istilah dan muatannya agar cocok bagi peserta didik sekolah dasar berbasis tahfidz. Hasil adaptasi ini melahirkan empat tahap. Tahap pertama, Goal, diubah menjadi tahap penentuan tema percakapan Qur'ani: guru melontarkan pertanyaan pemantik yang menuntun peserta didik memilih sendiri topik atau ayat yang hendak dibahas—misalnya seputar adab, akhlak, atau kisah dalam surah yang sedang dihafalkan—sehingga tumbuh rasa memiliki terhadap percakapan yang akan disusun. Tahap kedua, Reality, diubah menjadi tahap penggalan bekal kosakata Qur'ani: guru mengajak peserta didik memanggil kembali kosakata,

ungkapan, atau penggalan ayat yang mereka ingat terkait tema, sekaligus menyadarkan mereka sejauh mana bekal itu dapat dipakai untuk berbicara. Tahap ini menjadi jembatan antara hafalan yang selama ini pasif dengan kesadaran aktif atas apa yang sesungguhnya telah dikuasai.

Tahap ketiga, Options, diubah menjadi tahap eksplorasi ungkapan alternatif: guru mendorong peserta didik memikirkan beragam cara mengutarakan gagasan yang sama dengan kosakata dan susunan yang berlainan, sehingga mereka terlatih untuk tidak terpaku pada satu pola tunggal. Tahap inilah ruang paling penting untuk menempa keluwesan berbahasa, sekaligus pembeda paling tegas dari pendekatan monolingual. Tahap keempat, Will, diubah menjadi tahap penyusunan percakapan Qur'ani secara mandiri: berbekal bimbingan pertanyaan reflektif, peserta didik merangkai kosakata yang telah digali menjadi percakapan pendek yang runtut, lalu mempraktikkannya bersama teman atau gurunya. Pada tahap ini guru menyampaikan umpan balik reflektif—misalnya dengan menanyakan alasan peserta didik memilih ungkapan tertentu—alih-alih langsung mengoreksi secara instruktif. Keempat tahap ini bergulir secara siklikal: begitu satu putaran rampung, guru dapat memulai kembali dari tahap Goal dengan tema yang baru, sehingga keterampilan berbicara terlatih secara bertahap dan berkesinambungan.

Perbedaan Penerapan di SDTQ dan SDIT serta Keselarasannya dengan Kurikulum Merdeka

Bagian ini dimaksudkan menjawab pertanyaan penelitian ketiga, yakni bagaimana model percakapan Qur'ani berbasis coaching dialogis diterapkan pada dua lembaga yang berbeda orientasi, serta bagaimana keduanya bertaut dengan tujuan Kurikulum Merdeka. Perbandingan yang disajikan bukan untuk menakar lembaga mana yang lebih unggul, melainkan untuk memperlihatkan bahwa satu model yang sama dapat menjelma dalam wujud penerapan yang berbeda-beda ketika berhadapan dengan karakter kelembagaan yang tidak serupa. Pada kedua lokasi, penanda coaching dialogis tampak konsisten: guru melontarkan pertanyaan pemantik dan umpan balik reflektif, sedangkan peserta didik menyusun sendiri percakapan Qur'ani mereka—meski bobot dan urutan tahapnya menyesuaikan diri dengan konteks masing-masing.

Di SDTQ Cita Mulia, kekentalan modal budaya Qur'ani sekaligus menjadi kekuatan dan tantangan. Sebagai kekuatan, tahap Reality (penggalan bekal kosakata) berlangsung amat subur karena peserta didik menyimpan begitu banyak lafal dan ungkapan Qur'ani. Namun sebagai tantangan, padatnya jadwal tahfidz mempersempit ruang bagi tahap Options dan Will yang sesungguhnya menuntut waktu lebih leluasa untuk bereksplorasi dan berlatih menyusun percakapan. Karena itu, penerapan model di SDTQ lebih menitikberatkan pengaktifan modal yang telah dimiliki peserta didik dan disisipkan dalam segmen-segmen terbatas di sela program hafalan (observasi awal dan dokumentasi profil, SDTQ Cita Mulia, 2026). Sebaliknya, di SDIT Insan Kamil, struktur modul ajar Fase B yang telah memuat capaian dan tujuan pembelajaran secara eksplisit memungkinkan keempat tahap bergulir lebih utuh dalam satu rangkaian pertemuan. Selama menjalani praktik mengajar, penulis memetakan tahap-tahap GROW ke dalam struktur pembelajaran, sehingga tahap Goal/Reality hadir dalam kegiatan menggali kosakata al-usrah, tahap Options dalam penyusunan kalimat berpasangan yang bervariasi, dan tahap Will dalam penampilan percakapan mandiri yang disertai komitmen tindak lanjut (dokumentasi modul ajar, SDIT Insan Kamil Bandarjaya, 2026).

Perbedaan berikutnya menyangkut cara menangani keragaman kemampuan peserta didik. Di SDIT, jurang kemampuan awal antarpeserta didik cukup kentara: sebagian cepat menangkap pelajaran, sebagian lain masih memerlukan pendampingan lebih intensif. Kondisi ini justru menjadi peluang bagi pembelajaran terdiferensiasi—peserta didik yang telah mahir ditantang menyusun kalimat tambahan atau berperan sebagai tutor sebaya, sedangkan yang masih tertatih memperoleh pendampingan individual disertai pengulangan (observasi partisipatif, SDIT Insan Kamil Bandarjaya, 2026). Di SDTQ, keragaman lebih tampak pada kedalaman modal ayat yang dikuasai masing-masing peserta didik, sehingga diferensiasi terwujud lewat perbedaan kekayaan sumber percakapan, bukan semata perbedaan kecepatan menyerap materi. Perbedaan ini menegaskan bahwa coaching dialogis bukanlah resep tunggal yang kaku, melainkan kerangka lentur yang sanggup menyelaraskan diri dengan modal dan kendala tiap lembaga.

Perbedaan ketiga terletak pada tantangan yang paling menonjol di masing-masing lembaga. Di SDIT, kendala utamanya adalah godaan sebagian peserta didik untuk surut kembali ke pola monolingual—sekadar meniru ucapan guru tanpa berani merangkai kalimatnya sendiri—sehingga penerapan pola dialogis menuntut pembiasaan yang konsisten dan bertahap. Guru pamong bersama penulis menyiasatinya melalui pembelajaran berbasis permainan agar keterlibatan peserta didik tetap terjaga, disertai pengulangan terbimbing bagi mereka yang masih ragu. Di SDTQ, tantangan justru bersumber dari kebiasaan kelas yang selama ini berporos pada hafalan, sehingga peralihan menuju dialog reflektif menuntut penyesuaian budaya belajar yang lebih mendasar. Dengan demikian, sekalipun model yang diterapkan sama, bobot dan urutan penekanannya bergeser mengikuti karakter tiap lembaga.

Guna memudahkan pembacaan, perbedaan penerapan model di kedua lokasi tersebut dirangkum pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Perbandingan Penerapan Model Percakapan Qur'ani di SDTQ dan SDIT

Aspek Perbandingan	SDTQ Cita Mulia Jagakarsa	SDIT Insan Kamil Bandarjaya
Tipe lembaga	Sekolah dasar tahfidz Qur'an (tahfidz sebagai poros utama).	Sekolah dasar Islam terpadu (kurikulum umum, keislaman, dan tahfidz dipadukan).
Posisi bahasa Arab	Penunjang program tahfidz; ruang komunikatif terbatas.	Mata pelajaran tersendiri dengan modul ajar Fase B yang terstruktur.
Modal kultural Qur'ani	Sangat pekat; kaya lafal dan ungkapan Qur'ani.	Moderat; tahfidz berjalan berdampingan dengan muatan lain.
Titik berat tahap GROW	Menonjol pada tahap <i>Reality</i> (penggalan bekal ayat).	Keempat tahap (<i>Reality–Options–Will</i>) berjalan utuh dalam satu alur.
Bentuk diferensiasi	Melalui kedalaman modal ayat yang dikuasai.	Melalui pengayaan, tutor sebaya, dan remedial bagi keragaman kemampuan.
Tantangan utama	Peralihan dari budaya belajar berbasis hafalan menuju dialog.	Kecenderungan sebagian peserta didik kembali ke pola monolingual.
Bentuk penerapan	Disisipkan dalam segmen terbatas di sela program hafalan.	Terintegrasi penuh dalam RPP/modul ajar tema al-usrah.

Keselarasan dengan Tujuan Kurikulum Merdeka

Kendati berbeda wujud penerapannya, kedua lokasi penelitian bertemu pada titik yang sama dengan tujuan Kurikulum Merdeka. Pertama, pada aspek pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Model percakapan Qur'ani menggeser pusat kegiatan kelas—dari guru selaku pemberi jawaban menjadi peserta didik selaku penyusun percakapan—sejalan dengan orientasi Kurikulum Merdeka yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam belajar (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2022). Di SDIT, pergeseran ini tampak nyata ketika peserta didik memilih sendiri anggota keluarga dan ungkapan yang hendak mereka gunakan; di SDTQ, pergeseran serupa terjadi ketika peserta didik menentukan sendiri ayat atau tema yang menjadi bahan percakapannya.

Kedua, pada aspek pembelajaran yang terdiferensiasi. Kurikulum Merdeka menegaskan bahwa pembelajaran dan asesmen semestinya sanggup menampung keragaman kesiapan, minat, serta gaya belajar peserta didik (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2022, p. 8). Prinsip coaching dialogis yang membuka ruang bagi variasi jawaban secara inheren menyokong diferensiasi ini: tiap peserta didik dapat berkembang dari titik awal yang berbeda tanpa dipaksa menuju satu jawaban yang seragam. Di SDIT, diferensiasi terwujud lewat pengayaan dan remedial; di SDTQ, lewat pemanfaatan kedalaman modal ayat yang berbeda pada setiap peserta didik.

Ketiga, pada aspek pembelajaran yang kontekstual dan bermakna. Model ini menautkan materi bahasa dengan pengalaman nyata dan nilai yang dihayati peserta didik sehari-hari. Di SDIT, konteks keseharian seperti keluarga (al-usrah) menjadi jembatan menuju percakapan yang bermakna; di SDTQ, kekentalan konteks Qur'ani menjadikan percakapan sekaligus sarana penghayatan makna ayat. Kedua kondisi ini sama-sama menegaskan bahwa keberhasilan mahārah al-kalām lebih banyak ditentukan oleh kreativitas guru dalam merancang interaksi yang komunikatif, bukan semata oleh penguatan hafalan (Asmara & Mustofa, 2024).

Keempat, pada aspek fleksibilitas capaian pembelajaran sekaligus penguatan Profil Pelajar Pancasila. Kelonggaran capaian yang ditawarkan Kurikulum Merdeka memberi ruang bagi guru untuk menyelaraskan target dengan kondisi kelas masing-masing, dan kedua lembaga memanfaatkannya dengan cara yang berlainan—SDIT melalui capaian Fase B yang tersusun eksplisit, SDTQ melalui penyesuaian di sela program hafalan (Badan Standar dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Lebih jauh, dialog reflektif yang menjadi denyut model ini turut memupuk dimensi kemandirian dan nalar kritis, sedangkan pendayagunaan modal Qur'ani meneguhkan dimensi keimanan dan ketakwaan—ketiganya merupakan bagian dari profil yang hendak ditumbuhkan kurikulum. Temuan bahwa dialog terbuka mampu menyuburkan kepercayaan diri peserta didik semakin mengukuhkan dugaan bahwa model ini menyumbang bukan hanya pada keterampilan berbahasa, melainkan juga pada pembentukan karakter (Ismanto, Antony, & Mulyatno, 2024, p. 48).

Dengan demikian, perbandingan lintas-lokasi ini menyingkap bahwa coaching dialogis bukanlah cetak biru tunggal yang harus diterapkan secara seragam, melainkan kerangka adaptif yang menemukan wujudnya masing-masing sesuai karakter lembaga. Justru pada keragaman bentuk penerapan itulah keselarasan dengan Kurikulum Merdeka tampil paling autentik, sebab semangat kurikulum ini memang menampik keseragaman dan menjunjung kontekstualitas (observasi partisipatif dan observasi awal, SDIT Insan Kamil Bandarjaya dan SDTQ Cita

Mulia, 2026). Pada akhirnya, temuan ini memperlihatkan bahwa coaching dialogis berfungsi sebagai jembatan konseptual yang mempertautkan penguatan mahārah al-kalām, fleksibilitas Kurikulum Merdeka, dan pelestarian nilai-nilai Qur'ani. Kendati begitu, sebagai rancangan awal yang keterterapannya masih terbatas, model ini belum dapat diklaim efektif sebelum diuji secara empiris pada skala yang lebih luas—sebuah catatan yang membuka jalan bagi kajian lanjutan.

KESIMPULAN

Artikel ini bertolak dari kesenjangan antara semangat Kurikulum Merdeka yang menghendaki pembelajaran bahasa Arab yang kontekstual dan bermakna, dengan praktik mahārah al-kalām di sekolah dasar Islam berbasis tahfidz Qur'an yang masih banyak bertumpu pada pendekatan monolingual. Kritik yang diajukan menunjukkan bahwa persoalan utama bukan pada keterbatasan kosakata, melainkan pada paradoks tahfidz, yaitu kayanya modal kosakata Qur'ani yang belum ditransformasikan menjadi keterampilan berbicara aktif akibat desain pembelajaran yang masih berpola instruktif satu arah.

Bertolak dari kritik itu, artikel ini mengonstruksi model percakapan Qur'ani berbasis coaching dialogis, yang memadukan prinsip pembelajaran dialogis (Freire, 2005) dengan kerangka GROW Whitmore. Model ini mengadaptasi empat tahap GROW — Goal, Reality, Options, dan Will — menjadi empat tahap percakapan Qur'ani, yaitu penentuan tema, penggalian bekal kosakata, eksplorasi ungkapan alternatif, dan penyusunan percakapan mandiri, yang bertumpu pada empat prinsip dasar: pemanfaatan modal kultural, pertanyaan sebagai pemantik, keterbukaan struktur percakapan, dan umpan balik reflektif.

Perbandingan penerapan pada dua lokasi memperlihatkan bahwa model yang sama mengambil bentuk berbeda sesuai karakter lembaga. Di SDTQ Cita Mulia, penerapan menekankan pengaktifan modal Qur'ani yang berlimpah dan disisipkan di sela program hafalan; di SDIT Insan Kamil, model berjalan lebih utuh melalui modul ajar Fase B yang terstruktur dan pembelajaran terdiferensiasi. Kendati berbeda bentuk, keduanya bertemu dengan tujuan Kurikulum Merdeka pada aspek pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, terdiferensiasi, kontekstual dan bermakna, serta fleksibel dalam capaian sekaligus menumbuhkan Profil Pelajar Pancasila. Dengan demikian, coaching dialogis dapat diposisikan sebagai jembatan konseptual antara penguatan mahārah al-kalām, fleksibilitas Kurikulum Merdeka, dan pelestarian nilai-nilai Qur'ani sebagai identitas kelembagaan.

Mengingat sifatnya yang masih berupa rancangan awal dengan keterterapan terbatas, artikel ini merekomendasikan agar model diuji lebih lanjut melalui penelitian tindakan kelas atau penelitian pengembangan yang lebih lengkap, mencakup uji coba lebih luas, pengukuran dampak terhadap capaian mahārah al-kalām secara terukur, serta penyempurnaan instrumen pendukung seperti panduan pertanyaan pemantik dan rubrik penilaian percakapan yang selaras dengan prinsip coaching dialogis. Kajian lanjutan semacam ini akan melengkapi kontribusi konseptual artikel ini dengan bukti empiris yang lebih kuat, sekaligus membuka peluang generalisasi model pada konteks sekolah dasar Islam berbasis tahfidz yang lebih luas.

REFERENSI

Aflah, K. N. (2022). Penguatan peran Ma'had al-Jāmi'ah dalam meningkatkan keterampilan berbahasa Arab mahasiswa Bidikmisi IAIN Kudus. *Arabia*, 14(2), 155–166.

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Asmara, L., & Mustofa, T. A. (2024). Strategi guru bahasa Arab dalam meningkatkan maharotul kalām di MTs Husnul Khotimah Kuningan. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, Dan Sastra*, 10(2), 1531–1541. <https://doi.org/10.30605/onoma.v10i2.3557>
- Badan Standar dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, K. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini, dasar, dan menengah*. Kemendikbudristek.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Holis, F., Firmaningrum, F., Ichwani, I., & Qomari, N. (2024). Model tes keterampilan produktif: Mahārah kalām dan kitābah. *Risālah: Jurnal Pendidikan Dan Studi Islam*, 10(3), 1146–1162. https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v10i3.1077
- Ismanto, H., Antony, R., & Mulyatno, C. B. (2024). Pengalaman komunikasi dialogis para guru dalam meningkatkan kualitas layanan pendidikan. *Wacana: Jurnal Bahasa, Seni, Dan Pengajaran*, 8(1), 18–26. <https://doi.org/10.29407/jbsp.v8i1.22323>
- Kementerian Pendidikan Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, K. (2022). *Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 262/M/2022 tentang perubahan atas Keputusan Menteri Nomor 56/M/2022 tentang pedoman penerapan kurikulum dalam rangka pemulihan pembelajaran*. Kemendikbudristek.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Nalole, D. (2018a). Meningkatkan keterampilan berbicara (mahārah al-kalām) melalui metode muhādatsah dalam pembelajaran bahasa Arab. *Al-Minhaj: Jurnal Pendidikan Islam*, 1(1), 129–145.
- Nalole, D. (2018b). Optimalisasi kemampuan mahārah al-kalām melalui penerapan authentic assessment pada pembelajaran bahasa Arab di SD Al-Qodiri Jember. *Lisan An-Nathiq: Jurnal Bahasa Dan Pendidikan Bahasa Arab*, 4(1), 15–28.
- Nasir, A., Juhri, J., & Karim, A. (2024). Multilingual education in Islamic boarding schools: Planning, implementation and institutional policy. *Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning*, 7(2), 205–218.
- Riswar, H., & Baroroh, U. (2025). Inovasi tes maharah kalam pada buku Durus al-Lughah al-'Arabiyah Jilid 3 berbasis penilaian Kurikulum Merdeka. *JlIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(2), 1531–1539. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i2.6850>
- Sugiyono. (2019). *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.
- Zunaidah, A., Mawaddah, S. N., & Ni'mah, I. K. (2023). Evaluasi keterampilan menulis bahasa Arab (mahārah kitābah) berdasarkan Kurikulum Merdeka Belajar. *Nahdlatul Lughah: Journal of Applied Arabic Linguistics*, 1(1), 36–51.