

Paper's title should be the fewest possible words that accurately describe the content of the paper (Justify, Bold, 18pt)

¹Nurfaiza*, ²Azisi

¹STAI Ahmad Sibawayhie Besuki Situbondo, ²Institut Agama Islam Nurul Huda Situbondo

*nurfaizaaz@gmail.com

Received: Mei 4, 2027

Revised: Juni 13, 2026

Accepted: Juli 22, 2026

Online: Juli 25, 2026

Abstract

This article proposes an ecological learning model for maharah al-kalam in Arabic language instruction by integrating the Love-Based Curriculum and the Zettelkasten method to address first-language (B1) interference and the culture of shame. Speaking in Arabic is not merely a linguistic task but a psychosocial and ecological process shaped by classroom relationships, emotional safety, and reflective learning practices. Drawing on Bronfenbrenner's bioecological perspective, the paper argues that speaking competence develops within the microsystem of the classroom, where teacher-student interaction, peer support, learning materials, and classroom culture jointly influence performance. The Love-Based Curriculum provides an ethical foundation through empathy, respect, and emotionally safe learning, while Zettelkasten contributes a structured reflective system that helps learners record, connect, and revisit recurring errors. Conceptually, the model reframes language errors as learning resources rather than sources of shame, thereby reducing anxiety and promoting sustained speaking practice. The article uses a conceptual qualitative approach based on literature synthesis to formulate a pedagogical framework that links affective, social, cognitive, and linguistic dimensions. The proposed model offers a humanizing alternative for Arabic speaking pedagogy in Islamic educational settings, especially where shame and mother-tongue interference hinder oral participation and communicative growth.

Keywords: Arabic speaking pedagogy; ecological learning model; Love-Based Curriculum; Zettelkasten; first-language interference; foreign language anxiety.

Publisher's Note:

Journal ALLE stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright:

©

2026 by the author(s).

Al-Kafa'ah: Journal of Arabic Language and Linguistics Education. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)



Pendahuluan

Pembelajaran maharah al-kalam dalam bahasa Arab masih menjadi tantangan utama di banyak lembaga pendidikan Islam di Indonesia karena keterampilan ini menuntut keberanian psikologis, kelancaran interaksi, dan akurasi linguistik secara bersamaan(Mappiara et al., 2023). Secara sosial, banyak siswa telah lama belajar bahasa Arab namun tetap menunjukkan keraguan untuk berbicara, takut salah, dan khawatir dievaluasi secara negatif oleh guru maupun teman sebaya; situasi ini memperlihatkan bahwa problem speaking tidak semata-mata bersumber pada aspek linguistik, melainkan juga pada kondisi afektif dan ekologi kelas(Achmad et al., 2025). Dalam praktik lapangan, fenomena ini sering tampak dalam bentuk diamnya siswa ketika diminta bercakap, jawaban yang sangat pendek, atau campuran struktur bahasa ibu ke dalam ujaran Arab, sehingga kompetensi komunikatif tidak berkembang secara optimal.

Kajian literatur menunjukkan bahwa hambatan speaking arabic berulang kali berkaitan dengan dua hal yang saling memperkuat: interferensi bahasa ibu (B1) dan kecemasan berbicara. Penelitian tentang interferensi menunjukkan bahwa transfer B1 ke bahasa Arab dapat muncul pada level fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, dan leksikal, dengan penyebab yang antara lain berupa dominasi bahasa ibu dalam kehidupan sehari-hari, keterbatasan kosakata, dan lemahnya kebiasaan produksi bahasa target(Bariyah et al., 2022). Sementara itu, studi tentang kecemasan berbicara bahasa Arab menunjukkan bahwa banyak pembelajar mengalami tingkat kecemasan ringan hingga tinggi, termasuk takut evaluasi negatif dan rendahnya kesiapan berbicara di depan orang lain(Achmad et al., 2025). Temuan-temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran maharah al-kalam memerlukan pendekatan yang bukan hanya mengoreksi bahasa, tetapi juga membangun rasa aman, kebiasaan refleksi, dan lingkungan belajar yang mendukung.

Dari sisi teori dan pendekatan pedagogis, sejumlah penelitian terbaru mulai mengarah pada pentingnya ekologi pembelajaran bahasa. Perspektif ekologi menempatkan kemampuan berbicara sebagai hasil interaksi antara guru, siswa, teman sebaya, materi, dan suasana kelas pada level microsystem, sehingga keberhasilan speaking tidak dapat dilepaskan dari kualitas relasi dan desain interaksi di dalam kelas(Rahimi, 2023b). Pada saat yang sama, Kurikulum Berbasis Cinta yang diluncurkan Kementerian Agama menempatkan kasih sayang, empati, toleransi, dan keamanan emosional sebagai prinsip dasar pembelajaran, serta menekankan pentingnya ruang belajar yang bebas kekerasan dan mendukung perkembangan sosial-emosional peserta didik(RI, 2025). Dengan demikian, Kurikulum Cinta memberikan dasar etis yang kuat untuk merancang pembelajaran maharah al-kalam yang lebih humanis dan anti-ancaman.

Di sisi lain, pendekatan Zettelkasten menawarkan solusi kognitif untuk mengorganisasi pengalaman belajar berbicara secara reflektif. Zettelkasten memandang catatan sebagai jaringan ide yang saling terhubung, bukan sebagai arsip informasi yang terpisah-pisah; prinsip ini membuka peluang bagi siswa untuk menautkan kosakata, struktur kalimat, kesalahan, koreksi, dan konteks penggunaan ke dalam sistem pengetahuan yang terus berkembang(Kadavy, 2021). Dalam pembelajaran bahasa Arab, pendekatan ini potensial untuk membantu siswa mengubah kesalahan interferensi menjadi catatan reflektif yang dapat diulang, dikaitkan, dan dipakai kembali saat berbicara. Karena itu, integrasi Zettelkasten ke dalam pembelajaran maharah al-kalam menawarkan jalan untuk menjembatani aspek bahasa, metakognisi, dan retensi(Library, 2025).

Namun demikian, kajian terdahulu masih cenderung berjalan secara terpisah. Penelitian interferensi bahasa ibu umumnya berfokus pada deskripsi kesalahan linguistik, penelitian anxiety lebih menyoroti dimensi psikologis berbicara, sedangkan studi Kurikulum Cinta masih banyak bergerak pada level filosofis dan implementasi nilai dalam pendidikan Islam secara umum. Di sisi lain, Zettelkasten lebih sering dibahas sebagai metode manajemen pengetahuan akademik, belum banyak dioperasionalkan sebagai strategi pedagogis untuk pembelajaran maharah al-kalam. Gap inilah yang menjadi dasar novelty artikel ini: belum banyak model yang secara eksplisit mengintegrasikan ekologi pembelajaran, Kurikulum Cinta, Zettelkasten, interferensi B1, dan budaya malu dalam satu kerangka konseptual pembelajaran bahasa Arab.

Urgensi penelitian ini juga tinggi karena pembelajaran bahasa Arab di banyak madrasah dan program studi masih menghadapi dua persoalan mendasar sekaligus, yakni rendahnya keberanian berbicara dan kuatnya transfer bahasa ibu yang berulang. Jika kedua persoalan ini dibiarkan, maka pembelajaran akan tetap berpusat pada hafalan, sementara kompetensi komunikatif tidak berkembang secara memadai. Oleh karena itu, diperlukan model pembelajaran yang tidak hanya memperbaiki struktur bahasa, tetapi juga membangun ekologi kelas yang aman, penuh kasih, dan reflektif agar siswa berani berbicara secara berkelanjutan.

Berdasarkan latar tersebut, penelitian ini bertujuan merumuskan model ekologi pembelajaran maharah al-kalam berbasis Kurikulum Cinta melalui pendekatan Zettelkasten untuk mengatasi interferensi bahasa ibu (B1) dan budaya malu. Secara khusus, artikel ini bertujuan: (1) menjelaskan dasar teoretis model ekologi pembelajaran bahasa; (2) menguraikan prinsip Kurikulum Cinta yang relevan bagi pembelajaran kalam; (3) merumuskan fungsi Zettelkasten sebagai alat refleksi dan retensi; dan (4) membangun sintesis konseptual yang dapat menjadi dasar penelitian empiris lanjutan.

Metode

Artikel ini menggunakan pendekatan konseptual-kualitatif berbasis sintesis literatur. Sumber utama sintesis terdiri atas: (1) dokumen resmi Kurikulum Berbasis Cinta; (2) literatur mengenai Zettelkasten; (3) studi-studi tentang ekologi pembelajaran bahasa; dan (4) penelitian tentang interferensi bahasa ibu serta budaya malu dalam pembelajaran bahasa Arab dan bahasa asing lainnya.

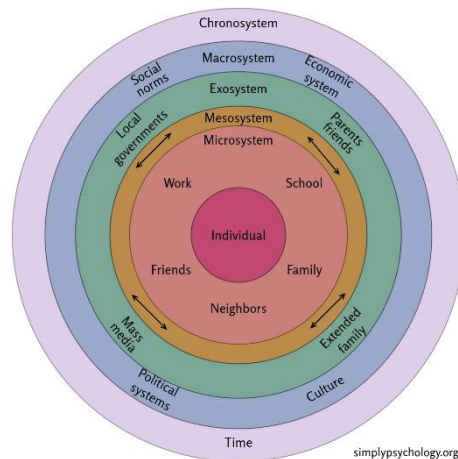
Analisis dilakukan melalui tiga tahap. Pertama, identifikasi prinsip dasar Kurikulum Cinta yang relevan untuk speaking pedagogy. Kedua, ekstraksi prinsip operasional Zettelkasten sebagai alat organisasi pengetahuan. Ketiga, pemetaan bentuk interferensi B1 serta faktor afektif yang menghambat maharah al-kalam. Hasil analisis kemudian dirumuskan menjadi model ekologi pembelajaran yang menautkan aspek afektif, sosial, kognitif, dan linguistik.

Hasil dan Pembahasan

Model Ekologi Pembelajaran

Model ekologi pembelajaran yang diusulkan menempatkan maharah al-kalam sebagai ekosistem yang bekerja melalui interaksi antara siswa, guru, teman sebaya, materi, budaya kelas, dan sistem refleksi. Perspektif ekologi ini didasarkan pada Bronfenbrenner's Bioecological Model yang

menekankan bahwa kompetensi berbicara tidak tumbuh di ruang hampa, melainkan dibentuk oleh mikrosistem kelas yang mendukung atau menghambat tindakan berbicara. Teori ini menjelaskan bahwa perkembangan individu, termasuk kompetensi berbicara dalam bahasa Arab, sangat dipengaruhi oleh sistem lingkungan terdekat yaitu mikrosistem yang mencakup interaksi langsung antara komponen-komponen dalam kelas.



Gambar 1.1 Ekologis Urie Bronfenbrenner

Dalam teori Sistem Ekologis Urie Bronfenbrenner menjelaskan perkembangan manusia sebagai dipengaruhi oleh sistem lingkungan yang saling terkait dan bersarang, dari yang langsung (mikrosistem, seperti keluarga/sekolah) hingga konteks budaya yang luas (makrosistem) dan dimensi waktu (kronosistem), dengan menekankan hubungan timbal balik di mana individu dan lingkungan saling membentuk satu sama lain (Bronfenbrenner, 1979).

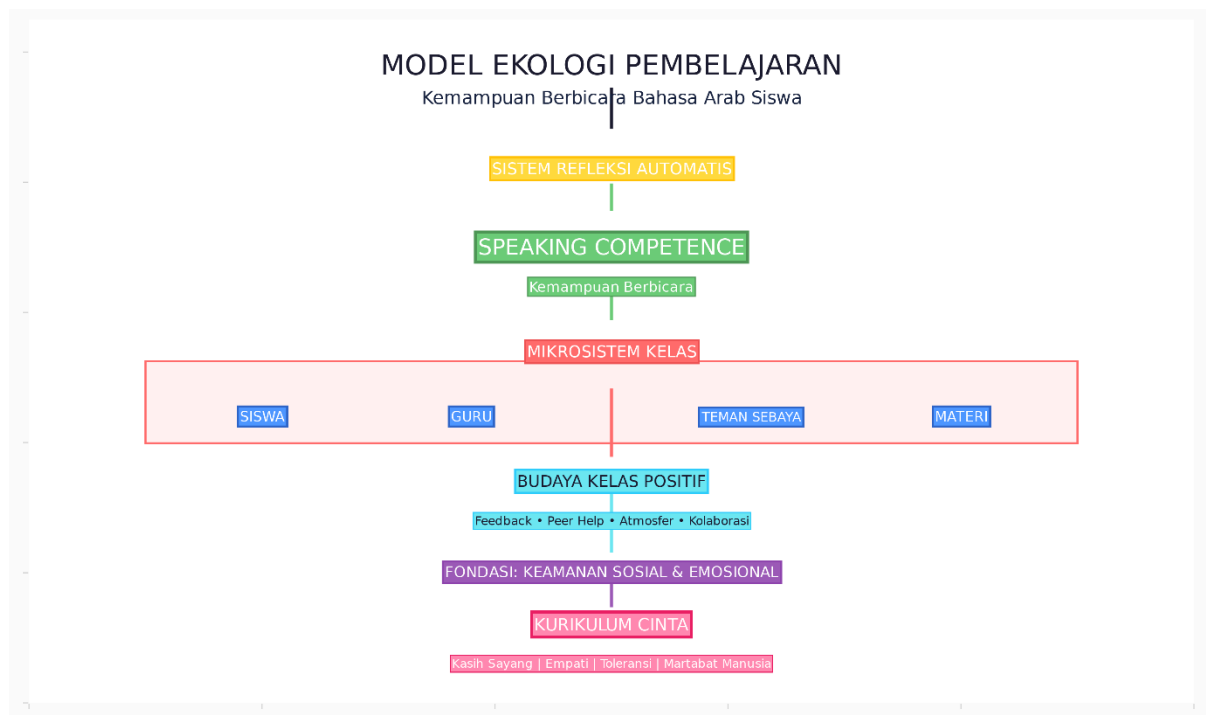
Penulis internalisasikan dalam kemampuan berbicara Bahasa arab siswa pada ranah interaksi mikro system bahwa kemampuan berbicara (speaking competence) terbentuk melalui interaksi langsung antara komponen-komponen dalam mikrosistem kelas, yaitu siswa, guru, teman sebaya, dan materi pembelajaran. Interaksi ini menjadi ruang aktualisasi bahasa yang memungkinkan siswa mempraktikkan dan menegosiasikan makna dalam konteks komunikasi nyata.

Pada ranah fondasi sebagai keamanan sosial siswa bahwa kelas didesain sebagai ruang yang penuh tekanan, siswa akan memilih diam karena kecemasan berbahasa (language anxiety). Sebaliknya, jika kelas dilandasi keamanan emosional, siswa lebih berani memproduksi bahasa target karena merasa didukung dan tidak takut dihakimi atas kesalahan. Penelitian menunjukkan bahwa lingkungan kelas yang aman secara psikologis merupakan faktor kritis dalam meningkatkan keberanian siswa berbicara (Bronfenbrenner, 1979).

Kemudian siswa melakukan refleksi otomatis yaitu sistem refleksi yang terstruktur memungkinkan pembelajaran menjadi lebih adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individu. Melalui mekanisme refleksi yang berkelanjutan, baik oleh guru maupun siswa, proses pembelajaran dapat dievaluasi dan disesuaikan dengan dinamika kebutuhan peserta didik (Rahimi, 2023b). Sehingga tercipta budaya kelas yang mendukung, budaya kelas yang positif meliputi encouraging feedback, peer assistance, dan positive atmosphere berperan signifikan dalam mengurangi kecemasan berbahasa dan

meningkatkan kepercayaan diri siswa. Kolaborasi antarsiswa dan sikap saling menghargai menciptakan atmosfer yang mendorong partisipasi aktif dalam kegiatan berbicara (Rahimi, 2023a).

Kurikulum Cinta menjadi fondasi nilai bagi ekologi tersebut. Nilai kasih sayang, empati, toleransi, dan penghargaan terhadap martabat manusia membuat kelas berfungsi bukan sebagai arena penilaian keras, melainkan ruang pemaknaan dan pertumbuhan. Dengan demikian, aspek afektif bukan pelengkap, tetapi komponen struktural model.



Gambar 1.2 Model Ekologi Pembelajaran *Maharah Kalam* berbasis Kurikulum Cinta

Budaya Malu dan Foreign Language Anxiety

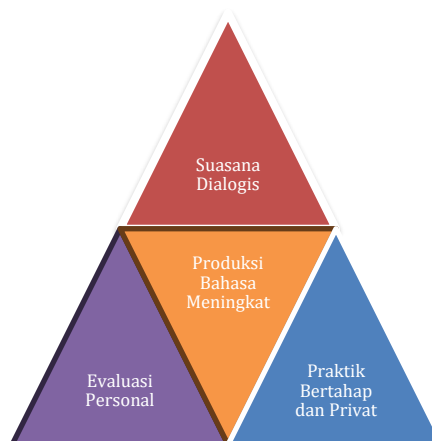
Budaya malu (*culture of shame*) menjadi salah satu penghambat utama partisipasi lisan dalam pembelajaran bahasa asing, khususnya *maharah al-kalam*. Dalam konteks ini, rasa takut salah sering menimbulkan avoidance behavior, yaitu kecenderungan siswa untuk menghindari kesempatan berbicara agar tidak dipermalukan atau kehilangan muka (*losing face*). Penelitian Klein terhadap siswa Korea menunjukkan bahwa nilai-nilai budaya Konfusianisme tentang malu dan kehormatan sangat memengaruhi keengganan siswa untuk berbicara dalam bahasa Inggris, di mana kesalahan dianggap sebagai ancaman terhadap reputasi diri dan keluarga (Klein, 2024).

Kondisi ini dapat menimbulkan lingkaran negatif yang destruktif: siswa jarang berbicara karena takut malu; karena jarang berbicara, mereka tidak berkembang; dan karena tidak berkembang, mereka semakin takut untuk berbicara. Fenomena ini sejalan dengan temuan Horwitz, Horwitz, dan Cope yang mendefinisikan Foreign Language Anxiety (FLA) sebagai "kompleks distinct dari persepsi diri, keyakinan, perasaan, dan perilaku yang terkait dengan pembelajaran kelas yang muncul dari keunikan proses pembelajaran bahasa". Mereka menemukan bahwa siswa yang sangat cemas

mengalami apprehension, kekhawatiran, kesulitan berkonsentrasi, dan perilaku penghindaran yang signifikan(Horwitz et al., 1986).

Secara teoritis, kondisi ini dapat dijelaskan melalui *Affective Filter Hypothesis Krashen*, yang menyatakan bahwa emosi seperti kecemasan, motivasi, sikap, dan kepercayaan diri berfungsi sebagai "filter afektif" yang menghalangi input bahasa yang dapat dipahami untuk masuk ke dalam Language Acquisition Device (LAD). Ketika filter afektif tinggi—karena kecemasan, takut malu, atau lingkungan yang tidak mendukung input bahasa tidak dapat diubah menjadi intake yang diperlukan untuk akuisisi bahasa. Penelitian Attia di kelas EFL Mesir mengonfirmasi bahwa speaking adalah keterampilan yang paling banyak menimbulkan kecemasan (85% pengakuan guru), dengan presentasi sebagai sub-keterampilan yang paling mengkhawatirkan(Attia & Algazo, 2025).

Model berbasis Kurikulum Cinta memutus lingkaran negatif tersebut melalui tiga strategi pedagogis yang saling terintegrasi, yang didasarkan pada transformasi hubungan guru-siswa dari sifat transaksional dan menghukum menjadi relasional, apresiatif, dan dialogis(Adi, 2026).



Gambar 1.3 Strategi Pedagogi Inklusif Dialogis

Strategi Pertama: suasana dialogis yang menghormati kesalahan

Guru membangun suasana dialogis yang menghormati kesalahan sebagai bagian alami dari proses linguistik. Pendekatan ini sejalan dengan temuan Attia yang menunjukkan bahwa instruktur yang menciptakan lingkungan suportif di mana kesalahan dihargai sebagai bagian dari proses pembelajaran secara signifikan dapat mengurangi FLA. Andrew, seorang guru yang diwawancarai, secara konsisten menggunakan istilah "teachable moment" ketika siswa membuat kesalahan untuk menekankan bahwa kesalahan adalah cara belajar dan siswa tidak harus malu atau merasa terhina.

Dalam kerangka Kurikulum Cinta, nilai-nilai seperti mahabbah (cinta), empati, dan penciptaan ruang psikologis yang aman secara teoritis mampu menekan hormon stres dan menurunkan filter afektif siswa. Kesalahan bahasa diposisikan sebagai proses alami pengembangan linguistik, sehingga transformasi pembelajaran bahasa Arab menjadi pengalaman yang memanusiakan, inklusif, dan bebas intimidasi. Penelitian Halimi juga menekankan strategi motivasi yang termasuk memberikan umpan balik positif, menghindari kompetisi antarsiswa, dan fokus pada kerja kelompok dan pasangan untuk mengurangi kecemasan(Adi, 2026).

Strategi Kedua: Evaluasi dari Penilaian Publik ke Umpan Balik Personal dan Konstruktif

Evaluasi dipindahkan dari penilaian publik yang menekan ke umpan balik yang personal dan konstruktif. Randa dan Sally dalam penelitian Attia menyebutkan bahwa umpan balik adalah salah satu faktor yang dapat meningkatkan tingkat kecemasan siswa jika guru menggunakan nada sarkastik atau melakukan over-correction. Mereka menekankan bahwa guru "seharusnya membiarkan beberapa kesalahan lewat dan hanya fokus pada hal-hal utama"(Attia & Algazo, 2025).

Penelitian Klein juga merekomendasikan strategi pengajaran yang mempertimbangkan budaya untuk mengurangi kecemasan, termasuk menghindari konfrontasi publik yang dapat menyebabkan siswa kehilangan muka (saving face). Dalam konteks budaya Asia yang dipengaruhi Konfusianisme, kesalahan publik tidak hanya memalukan individu tetapi juga keluarga dan komunitas mereka, sehingga konsep "invisible audience" menjadi lebih kuat. Oleh karena itu, umpan balik personal memungkinkan siswa menerima koreksi tanpa ancaman sosial yang merusak harga diri.

Strategi Ketiga: Praktik Bertahap dari Privat ke Publik

Praktik berbicara dilakukan secara bertahap dari privat ke publik agar siswa memperoleh pengalaman sukses secara berjenjang. Klein mengakui bahwa meskipun exposure therapy adalah metode umum untuk mengatasi kecemasan, penerapannya harus dilakukan secara strategis dan bertahap, bukan seperti "instrumen tumpul". Siswa membutuhkan rencana pelarian atau metode pemulihan setelah upaya mereka jika usaha tersebut terlalu besar bagi mereka.

Attia menemukan bahwa aktivitas kelompok adalah yang paling sedikit menimbulkan kecemasan, diikuti oleh aktivitas pasangan dan individu. Lebih dari 85% peserta guru dalam kuesioner menyatakan bahwa diskusi kelompok dan role-plays adalah aktivitas yang paling dominan untuk mengurangi kecemasan. Hal ini selaras dengan temuan Halimi dkk. (2019) yang menekankan pentingnya kerja pasangan dan kelompok untuk mengurangi kompetisi dan menciptakan lingkungan yang lebih aman.

Pendekatan bertahap ini juga memungkinkan siswa membangun self-perceived competence yang lebih tinggi, yang Rana tunjukkan memiliki hubungan kuat dengan tingkat FLA yang lebih rendah. Siswa yang menilai kemampuan mereka lebih tinggi cenderung mengalami kecemasan yang lebih rendah, dan pengalaman sukses berjenjang membantu membangun kepercayaan diri ini secara sistematis.

Interferensi Bahasa I (B1) sebagai Persoalan Multi-Level

Temuan penelitian menunjukkan bahwa interferensi Bahasa I (B1) dalam pembelajaran bahasa Arab tidak muncul sebagai fenomena tunggal, melainkan sebagai persoalan multi-level yang kompleks dan tersebar di berbagai dimensi bahasa. Interferensi ini merujuk pada pengaruh bahasa ibu yang intrusif terhadap bahasa sasaran (bahasa Arab), di mana struktur, bunyi, diksi, dan makna dari B1 "masuk" secara tidak sadar ke dalam produksi bahasa Arab siswa. Menurut Lado dalam *Linguistics Across Cultures*, perbedaan antara bahasa ibu dan bahasa sasaran merupakan prediktor utama

kesulitan belajar, dan semakin besar perbedaan struktural, semakin tinggi tingkat interferensi yang muncul(Jazilurrahman, 2024).

Dalam konteks pembelajaran *maharah al-kalam* (keterampilan berbicara), interferensi B1 menjadi penghambat signifikan karena muncul secara spontan dalam produksi lisan, yang sulit untuk dikoreksi secara real-time. Chen mencatat bahwa kesalahan fonetik dan fonologis akibat interferensi B1 adalah salah satu jenis kesalahan paling umum yang ditemukan dalam pembelajaran bahasa Arab, terutama pada siswa yang bahasanya memiliki sistem fonologi yang berbeda secara signifikan dari bahasa Arab. Karena sifatnya yang menyebar dan multi-level, pengajaran bahasa Arab perlu menyediakan diagnosis kesalahan yang jelas, latihan yang berulang, dan umpan balik yang spesifik untuk memutus siklus interferensi yang berkelanjutan(Amrulloh et al., n.d.).

Level 1: Interferensi pada Level Fonetik dan Fonologis

Pada level fonetik dan fonologis, interferensi B1 tampak paling jelas dalam perubahan bunyi-bunyi Arab yang tidak ada dalam bahasa ibu. Siswa cenderung mengganti fonem yang dianggap sulit dengan fonem paling dekat dalam bahasa mereka. Fenomena ini dikenal sebagai phonological substitution atau phonemic replacement, yang merupakan mekanisme adaptasi alami ketika sistem fonologi B1 tidak memiliki equivalen untuk fonem bahasa sasaran.

Tabel 1 Fonem Bahasa Arab

Fonem Arab	Nama Fonem	Masalah Interferensi Umum
خ	kh (khawah)	Sering diganti dengan <i>k</i> atau <i>h</i> dalam bahasa Indonesia/Melayu.
ع	'ayn	Sering dihilangkan atau diganti dengan hentian glotal (<i>glottal stop</i>) yang tidak jelas.
غ	gh (ghain)	Sering diganti dengan <i>ng</i> atau <i>g</i> yang terlalu frontal.
ح	h (ha')	Sering diganti dengan <i>h</i> biasa yang lebih lembut, tanpa emphasize pharyngeal
ص	s (sad)	Sering diganti dengan <i>s</i> biasa tanpa emphasize emphatic

Chen menunjukkan bahwa kesalahan pengucapan ini bukan hanya masalah akurasi bunyi, tetapi juga mempengaruhi kelancaran berbicara dan komprehensibilitas pesan yang disampaikan(Chen et al., 2024). Ketika siswa terlalu fokus pada upaya menghasilkan bunyi yang benar, mereka sering mengalami communication breakdown karena proses kognitif yang terganggu(Samsiah & Samsul,

2023). Penelitian Al-Ghamdi terhadap siswa non-arab juga menemukan bahwa interferensi fonologis menyebabkan kesalahan signifikan dalam panjang vokal (*vowel length*), di mana perbedaan antara vokal pendek (*fathah, dhammah, kasrah*) dan vokal panjang (*fathah maqshurah, dhammah maqshurah*) sering diabaikan, sehingga mengubah makna kata secara drastis (Alghamdi et al., n.d.).

Level 2: Interferensi pada Level Morfologi dan Sintaksis

Pada level morfologi dan sintaksis, struktur kalimat bahasa ibu memengaruhi pembentukan frasa dan urutan kata Arab secara sistematis. Interferensi ini muncul dalam bentuk structural transfer, di mana pola gramatikal B1 "diterapkan" secara tidak sadar pada bahasa Arab (Lado, 1957).

a. Interferensi Morfologis

Interferensi morfologis terlihat dalam:

Pada pembentukan kata kerja, Siswa sering gagal menerapkan sistem wazn (pola kata kerja) bahasa Arab yang kompleks. Dalam bahasa Indonesia, kata kerja tidak memiliki sistem tashrif seperti bahasa Arab, sehingga siswa cenderung membuat kata kerja dengan pola yang tidak sesuai. Dalam penanda jumlah (Isim Muzakkar/Mu'annath), dalam bahasa Indonesia tidak memiliki sistem gender gramatikal, sehingga siswa sering keliru dalam menentukan bentuk muzakkar (maskulin) atau mu'annath (feminin) untuk kata benda dan kata sifat. Sistem Possessive (Milkiyah) menjadi penanda kepemilikan dalam bahasa Indonesia menggunakan kata "ke-" atau "milik", sedangkan bahasa Arab menggunakan idlaafah (anak kata) yang struktur berbeda secara fundamental. Al-Sharfah mencatat bahwa kesalahan morfologis ini sering terjadi karena kurangnya kesadaran metalinguistik terhadap perbedaan sistem grammatical antara B1 dan bahasa Arab (Al-Sharfah, 2021).

b. Interferensi Sintaksis

Interferensi sintaksis paling jelas terlihat dalam urutan kata (word order). Bahasa Indonesia memiliki struktur S-P-O-K (Subjek-Predikat-Objek-Keterangan), sedangkan bahasa Arab dalam kalimat nominal (jumlah ismiyah) memiliki struktur Mu'tada-Khabar (Subjek-Predikat) yang berbeda.

Tabel 2 Interferensi Sintaksis

Bahasa Indonesia (B1)	Bahasa Arab yang Seharusnya	Kesalahan Interferensi
"Saya membaca buku"	أَنَا أَقْرَأُ الْكِتَابَ	Siswa menulis أَنَا الْكِتَابُ أَقْرَأُ (O-S-V) karena mengikuti urutan B1
"Buku itu besar"	الْكِتَابُ كَبِيرٌ	Siswa menulis كَبِيرٌ الْكِتَابُ karena noun-adjective order B1

Bahasa Indonesia (B1)	Bahasa Arab yang Seharusnya	Kesalahan Interferensi
"Dia pergi ke sekolah"	ذَهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	Siswa menambahkan هُوَ karena subjek eksplisit dalam B1

Level 3: Interferensi pada Level Leksikal dan Semantik

Pada level leksikal dan semantik, interferensi tampak dalam pemilihan diksi yang langsung diterjemahkan dari bahasa ibu tanpa memperhatikan konteks penggunaan bahasa Arab. Fenomena ini dikenal sebagai lexical false transfer atau semantic mismatch, di mana siswa menggunakan kata Arab yang secara harfiah setara dengan kata B1, tetapi tidak sesuai dengan konvensi penggunaan bahasa Arab.

a. Interferensi Leksikal

Interferensi leksikal terlihat dalam:

- Kata Serapan yang Tidak Tepat. Siswa sering menggunakan kata Arab yang terdengar mirip dengan kata B1, tetapi memiliki makna berbeda. Contoh: kata عَمَلٌ ('amal = pekerjaan) sering diganti dengan فَعَلَ (fa'al = melakukan) karena kesan semantik yang mirip dengan bahasa Indonesia.
- Kata Ganti yang Tidak Sesuai. Dalam bahasa Indonesia, kata ganti "saya" dan "aku" memiliki perbedaan tingkat formalitas, tetapi dalam bahasa Arab, sistem kata ganti lebih kompleks dengan perbedaan muzakkar/mu'annath dan ghaib/mukhatab.
- Kata Sifat yang Tidak Kontekstual. Siswa sering menggunakan kata sifat yang secara harfiah benar, tetapi tidak sesuai dengan konteks budaya Arab. Contoh: kata كَبِيرٌ (kabir = besar) untuk menggambarkan orang yang dihormati, yang dalam bahasa Arab lebih tepat menggunakan شَيْبٌ (shayb = tua/debu).

b. Interferensi Semantik

Interferensi semantik lebih sulit dideteksi karena melibatkan perubahan makna yang tidak terlihat secara struktural. Contoh:

Tabel 3 Interferensi Semantik

Kata B1	Kata Arab yang Digunakan	Makna Seharusnya dalam Arab	Masalah Semantik
"pintar"	ذَكِيٌّ (zakhiyy)	cerdas, berakal	Dalam Arab, ذَكِيٌّ lebih untuk kecerdasan intelektual, bukan kecerdasan umum
"baik"	جَيِّدٌ (jayyid)	bagus, berkualitas	Dalam Arab, جَيِّدٌ lebih untuk kualitas objek, bukan sifat moral

Kata B1	Kata Arab yang Digunakan	Makna Seharusnya dalam Arab	Masalah Semantik
"suka"	حَبَّ (habba)	menyukai, mencintai	Dalam Arab, حَبَّ lebih untuk cinta mendalam, bukan sekadar "suka"

Al-Sharfat menekankan bahwa interferensi semantik ini sering terjadi karena kurangnya pemahaman terhadap konteks budaya dan konvensi penggunaan bahasa Arab dalam situasi komunikasi nyata (Al-Sharfat, 2021).

Zettelkasten sebagai alat internalisasi

Zettelkasten memberi struktur bagi siswa untuk mengelola pengetahuan lisan secara lebih cermat. Setiap topik berbicara dapat dipecah menjadi catatan mikro, kosakata inti, struktur kalimat, ekspresi alternatif, kesalahan yang sering muncul, dan koreksi yang tepat. Catatan ini lalu dihubungkan dengan topik lain, misalnya tema keluarga, kampus, ibadah, profesi, atau pengalaman pribadi (Martínez Ponciano, 2021).

Gambar 1.4 Manfaat Zettelkasten dalam Pembelajaran *Mahara al-Kalam*



Dalam pembelajaran berbicara, sistem ini memiliki tiga manfaat. Pertama, memperkuat memori karena informasi disusun secara relasional, bukan linear. Kedua, memudahkan pengulangan yang bermakna karena siswa tahu hubungan antar-konsep. Ketiga, mengubah kesalahan menjadi sumber refleksi yang terus hidup. Dengan demikian, Zettelkasten bukan hanya alat belajar individual, tetapi juga alat transformasi pedagogis yang cocok untuk pembelajaran bahasa Arab yang reflektif dan bertahap.

Simpulan

Penelitian ini menegaskan bahwa pembelajaran maharah al-kalam dalam bahasa Arab tidak dapat dipahami hanya sebagai persoalan penguasaan struktur linguistik, melainkan sebagai proses ekologi

pembelajaran yang melibatkan dimensi afektif, sosial, kognitif, dan budaya secara simultan. Dalam praktiknya, hambatan utama yang mengemuka bukan semata-mata lemahnya kemampuan bahasa, tetapi juga interferensi bahasa ibu, budaya malu, dan kecemasan berbahasa yang membuat siswa enggan mengambil risiko untuk berbicara. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran kalam sangat ditentukan oleh kualitas ekosistem kelas yang dibangun oleh guru, teman sebaya, materi, budaya interaksi, dan mekanisme refleksi yang menyertainya.

Melalui sintesis konsep Bronfenbrenner, Kurikulum Berbasis Cinta, dan pendekatan Zettelkasten, artikel ini menawarkan kerangka baru yang lebih humanis dan reflektif dalam pembelajaran bahasa Arab. Perspektif ekologi menjelaskan bahwa kompetensi berbicara tumbuh dalam mikrosistem kelas yang mendukung atau menghambat partisipasi. Sementara itu, Kurikulum Cinta memberikan landasan etik-pedagogis berupa kasih sayang, empati, penghargaan terhadap martabat peserta didik, dan penciptaan ruang belajar yang aman secara emosional. Di sisi lain, Zettelkasten berfungsi sebagai alat refleksi sistematis yang memungkinkan kesalahan dicatat, ditautkan, dan dianalisis sebagai pola belajar, bukan sekadar kegagalan yang harus dihukum. Dengan demikian, model ini tidak hanya memperbaiki aspek teknis pembelajaran, tetapi juga membangun kebiasaan belajar yang sadar, adaptif, dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Achmad, S. A., Gadoum, H., Bahaiddin, M. H., Ma'arij, M., A. T., M., & Elfadhly, Z. Z. (2025). Afraid to Talk? Exploring Arabic Speaking Anxiety among University Students. *An Nabighoh*, 27(2), 285–298. <https://doi.org/10.32332/an-nabighoh.v27i2.285-298>
- Adi, H. M. M. (2026). Deconstructing Arabic Language Instruction: A Love-Based Curriculum Approach to Mitigating Foreign Language Anxiety. *JPT : Jurnal Pendidikan Tematik*, 7(1), 24–29. <https://doi.org/10.62159/jpt.v7i1.2183>
- Al-Sharf, G. (2021). Morphological and Syntactical Errors in Learning Arabic as a Foreign Language. *International Journal of Arabic Language Teaching*, 5(2), 45–62.
- Alghamdi, A., Alghamdi, A., Abumelha, K., Abumelha, K., Allarakia, J., Allarakia, J., Al-Shehri, A., & Alshehri, A. (n.d.). *Conversations and Misconceptions About Chemotherapy in Arabic Tweets: Content Analysis (Preprint)*. <https://doi.org/10.2196/preprints.13979>
- Amrulloh, F. S., Haq, M. A., & Aziz, I. N. (n.d.). *PJBL for Arabic Speaking Skills and Student Confidence : A Quasi-Experimental Study at the University of Kiai Abdullah Faqih Gresik Universitas Kiai Abdullah Faqih , Gresik Abstract Introduction The mastery of Arabic speaking skills , termed Maharah al-Ka*. V(1), 32–46.
- Attia, S., & Algazo, M. (2025). Foreign Language Anxiety in EFL Classrooms: Teachers' Perceptions, Challenges, and Strategies for Mitigation. *Frontiers in Education*, 10, 1614353. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1614353>
- Bariyah, K., Machmudah, U., & Sulalah, S. (2022). Mother Tongue Interference in Speaking Arabic of Darul Lugah Waddirasatil Islamiyah Boarding School Santriwati. In *Proceedings of the International Symposium on Religious Literature and Heritage (ISLAGE 2021)* (pp. 115–120). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220206.015>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

- Chen, L., Wang, J., & Zhang, M. (2024). Phonological Errors in Arabic Language Learning by Non-Arab Students: A Cross-Linguistic Analysis. *Journal of Arabic Linguistics*, 12(1), 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.jal.2024.01.003>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Jazilurrahman. (2024). Meningkatkan Keterampilan Bahasa Arab: Penerapan Pembelajaran Kalam melalui Kegiatan Taqdimul Bayan. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 09(01).
- Kadavy, D. (2021). *Digital Zettelkasten: Principles, Methods, & Examples*. Kadavy, Inc.
- Klein, P. D. (2024). The Effects of Shame and Saving Face on Foreign Language Speaking Anxiety in South Korea. *American Academic Scientific Research Journal for Engineering, Technology and Sciences*, 99(1), 121–151.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Library, K. and S. C. D. (2025). Zettelkasten. In *Research Toolbox*. Graduate Institute of International and Development Studies. <https://libguides.graduateinstitute.ch/toolbox/zettelkasten>
- Mappiara, Z. A., Arif, M., Miolo, M. I., & Kadir, S. D. (2023). Isu dan Problematika dalam Pembelajaran Maharah Kalam. *Al-Kilmah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Humaniora*, 2(1), 48–61. <https://doi.org/10.58194/alkilmah.v2i1.1847>
- Martínez Ponciano, R. (2021). *Research Methods and Tools for a Humanities PhD: Zettelkasten, Obsidian, Zotero, and Pandoc*. Dr Regina Martínez Ponciano. <https://martinezponciano.es/2021/04/05/research-methods-and-tools-for-a-humanities-phd-zettelkasten-obsidian-zotero-and-pandoc/>
- Rahimi, M. (2023a). Learning Ecology Perspective of Instructors to Enhance EFL Students' Speaking Skills: a Microsystem Perspective of Bronfenbrenner's Bioecological Model. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 12(2), 115–128. <https://doi.org/10.21580/vjv13i118058>
- Rahimi, M. (2023b). Learning Ecology Perspective of Instructors to Enhance EFL Students' Speaking Skills: A Microsystem Perspective of Bronfenbrenner's Bioecological Model. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 12(2), 115–130. <https://doi.org/10.21580/vjv13i118058>
- RI, K. A. (2025). *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*. Direktorat KSKK Madrasah, Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.
- Samsiah, R., & Samsul, N. (2023). Pelatihan untuk Meningkatkan Maharah Kalam melalui Model Pembelajaran Snowball Throwing. 6(3), 392–398.