MUHIBBUL ARABIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab
Vol. 6 No. 1 (2026) : 86-95
Available online at https://muhibbul-arabiyah.uinkhas.ac.id/index.php/pba/

Implementasi *Communicative Language Teaching* dalam Pembelajaran *Maharah Kalam* di Era Media Sosial: Analisis Budaya Komunikasi Digital Generasi Z

Ramdani Nopandri[1], Rohmatun Lukluk Isnaini[2], Fatimah Zahrah[3], Diva Prima Aisyahrani[4], Mely Rahmadani[5]
[1,2,3,4,5] Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta
ramdani.nopandri@gmail.com

Article Information:

Received April 18, 2026
Revised June 9, 2026
Accepted June 10, 2026
Published June 17, 2026

Keywords:*Communicative Language Teaching, Maharah Kalam, Social Media, Generation Z, Arabic Language Learning*

Abstract:
This study analyzes the implementation of Communicative Language Teaching (CLT) in māhārah kalām (Arabic speaking skills) instruction at SMK Ulil Albab NW Gegek, involving 28 Grade XI students and one Arabic language teacher. The study employed a qualitative descriptive-analytical design with data collected over eight classroom observations through participatory observation, semi-structured interviews, and documentation. Data were analyzed using the Miles and Huberman interactive model with triangulation of sources and techniques to ensure credibility. Findings indicate that CLT significantly transformed classroom interaction patterns from form-oriented to meaning-oriented instruction, increasing both the frequency and distribution of oral participation. Communicative activities such as contextual dialogue, group discussion, role play, and social simulation increased student speaking confidence and fluency. However, grammatical accuracy has not yet developed uniformly across learners, reflecting the typical fluency-accuracy trade-off in early CLT implementation. The results reinforce the relevance of communicative competence in Arabic language instruction at the vocational level, demonstrating that contextual communicative practice aligned with Generation Z communication culture can optimize māhārah kalām development. This study contributes a novel analysis of CLT implementation in the SMK context by explicitly linking communicative pedagogy with the digital communication culture of Generation Z students.

How to cite: Nopandri, R., Isnaini, R. L., Zahra, F., Aisyahrani, D. P., & Rahmadani, M. (2026). *Implementasi Communicative Language Teaching dalam Pembelajaran Maharah Kalam di Era Media Sosial: Analisis Budaya Komunikasi Digital Generasi Z.* MUHIBBUL ARABIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 6(1), 86-95. 10.35719/pba.v6i1.244
Publisher: Study Program Student Association (HMPS) Arabic Language Education

Introduction

Pembelajaran bahasa Arab pada jenjang pendidikan menengah masih menghadapi berbagai tantangan, terutama pada aspek keterampilan berbicara (maharah kalam) (Erta Mahyudin et al., 2025). Dalam praktiknya, proses pembelajaran sering kali lebih menekankan penguasaan tata bahasa, hafalan kosakata, dan penerjemahan teks (Triani, 2025). Model pembelajaran seperti ini membantu peserta didik memahami struktur bahasa, tetapi belum sepenuhnya mendorong mereka untuk menggunakan bahasa Arab sebagai alat komunikasi secara

10.35719/pba.v6i1.244

aktif (Shofiyani, 2025). Akibatnya, banyak peserta didik yang memahami kaidah secara teoritis, namun kurang percaya diri dan kurang lancar ketika diminta berbicara dalam situasi nyata.

Keterampilan berbicara tidak hanya menuntut ketepatan struktur bahasa, tetapi juga kemampuan menyampaikan ide, merespons lawan bicara, serta menyesuaikan penggunaan bahasa dengan konteks sosial (Zahrah et al., 2020). Dalam kerangka *Communicative Language Teaching* (CLT), bahasa dipahami bukan sebagai kumpulan aturan semata, melainkan sebagai sarana untuk membangun dan menegosiasikan makna (Nuriah & Sya, 2024). CLT bertumpu pada empat prinsip utama: (1) *communicative competence* sebagai tujuan akhir pembelajaran; (2) keseimbangan antara *fluency* dan *accuracy* dalam penggunaan bahasa; (3) *meaning-focused interaction* sebagai inti aktivitas kelas; dan (4) peran peserta didik sebagai agen komunikasi aktif, bukan penerima pasif (Hardiyanti et al., 2025). Keberhasilan pembelajaran dalam kerangka CLT diukur dari kemampuan peserta didik menggunakan bahasa secara efektif dalam berbagai situasi, baik melalui dialog, diskusi, permainan peran, maupun simulasi percakapan (Syafei et al., 2025).

Perubahan pola komunikasi di era digital juga turut memengaruhi cara peserta didik berinteraksi. Generasi Z yang tumbuh bersama media sosial cenderung terbiasa dengan komunikasi yang cepat, ekspresif, dan interaktif (Salsabila et al., 2024). Secara konkret, karakteristik ini terlihat dari preferensi mereka terhadap format komunikasi berbasis video pendek, komentar interaktif, dan diskusi daring yang bersifat kolaboratif (Rustiyana et al., 2025). Mereka lebih responsif terhadap pembelajaran yang melibatkan partisipasi aktif dan relevan dengan pengalaman digital mereka (Siarang, 2024). Kondisi ini menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran bahasa Arab perlu menyesuaikan diri dengan karakteristik komunikasi digital peserta didik agar proses belajar tidak terasa kaku.

Berdasarkan observasi awal yang dilakukan di SMK Ulil Albab NW Gegek, pembelajaran *maharah kalam* masih didominasi oleh hafalan kosakata dan penjelasan tata bahasa. Dari pengamatan terhadap tiga sesi pembelajaran awal, sekitar 70% waktu kelas digunakan untuk penjelasan struktur gramatikal oleh guru, sedangkan porsi berbicara aktif peserta didik sangat terbatas, umumnya hanya membaca dialog yang sudah tersedia atau menjawab pertanyaan singkat. Hasil wawancara awal dengan guru juga mengindikasikan kesulitan dalam mendorong peserta didik untuk berbicara secara spontan. Akibatnya, banyak peserta didik merasa ragu dan kurang percaya diri ketika diminta berbicara bahasa Arab dalam situasi nyata. Kondisi ini menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran keterampilan berbicara belum sepenuhnya tercapai.

Berbagai penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pembelajaran yang bersifat komunikatif dapat meningkatkan kemampuan berbicara bahasa Arab. Nurlaila (2021) menemukan bahwa kemampuan *maharah kalam* mahasiswa masih lemah akibat minimnya praktik berbicara aktif. Ulfah & Insaniyah (2023) menunjukkan bahwa pembiasaan *muhadatsah yaumiyyah* berkontribusi terhadap kelancaran dan spontanitas berbicara. Sementara itu, Azhari & Muassomah (2024) menyimpulkan bahwa metode *storytelling* dapat meningkatkan motivasi belajar dan kualitas pengucapan peserta didik.

Meskipun demikian, penelitian-penelitian tersebut lebih menekankan pada pembiasaan lingkungan bahasa atau metode tertentu, dan belum secara khusus mengkaji implementasi

pendekatan CLT secara menyeluruh di tingkat sekolah menengah kejuruan (SMK). Kebaruan *(novelty)* penelitian ini terletak pada tiga aspek: pertama, kajian implementasi CLT yang berfokus pada konteks SMK yang memiliki karakteristik kurikulum dan kebutuhan komunikasi berbeda dibandingkan sekolah umum; kedua, analisis eksplisit tentang keterkaitan antara pendekatan CLT dan budaya komunikasi digital Generasi Z; dan ketiga, pemetaan peran guru sebagai fasilitator interaksi komunikatif dalam konteks sekolah kejuruan. Urgensi penelitian ini juga relevan dalam kerangka yang lebih luas, yakni sebagai kontribusi terhadap pengembangan pembelajaran bahasa Arab yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik di era digital.

Berdasarkan latar belakang tersebut, rumusan masalah penelitian ini adalah: (1) Bagaimana implementasi CLT dalam pembelajaran *maharah kalam* di SMK Ulil Albab NW Gegek? (2) Apa saja bentuk aktivitas komunikatif yang diterapkan? (3) Bagaimana peran guru dalam mengelola interaksi komunikatif? dan (4) Bagaimana respons dan tingkat partisipasi peserta didik terhadap penerapan CLT?

Method

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif-analitis untuk mengkaji implementasi *Communicative Language Teaching* (CLT) dalam pembelajaran *maharah kalam* (Creswell, 2018). Desain ini memungkinkan peneliti menganalisis praktik pembelajaran secara kontekstual dengan menekankan proses, pola interaksi, serta konstruksi makna yang terbentuk selama kegiatan pembelajaran berlangsung (Rosyad et al., 2026).

Penelitian dilaksanakan di SMK Ulil Albab NW Gegek selama delapan kali pertemuan pembelajaran dalam periode dua bulan (Februari–Maret 2026). Partisipan penelitian terdiri atas satu guru bahasa Arab dan 28 peserta didik kelas XI yang mengikuti pembelajaran berbasis CLT. Pemilihan kelas XI dilakukan secara purposif dengan pertimbangan bahwa kelas ini berada pada tahap pembelajaran bahasa Arab yang telah melewati tahap dasar pengenalan kosakata dan mulai diarahkan pada penguasaan komunikatif. Selain itu, kelas XI menunjukkan kondisi awal yang representatif terhadap permasalahan yang diteliti, yaitu dominasi pendekatan struktural dan minimnya praktik berbicara aktif. Peserta didik pada kelas ini memiliki tingkat kemampuan bahasa Arab yang bervariasi: sekitar 30% tergolong pemula aktif, 55% menengah pasif, dan 15% mampu berkomunikasi cukup lancar berdasarkan asesmen awal.

Prosedur penelitian dilakukan melalui beberapa tahapan sistematis. Tahap pertama adalah observasi pendahuluan untuk memperoleh gambaran umum pola pembelajaran *maharah kalam.* Tahap kedua adalah pengumpulan data utama melalui observasi partisipatif selama delapan pertemuan. Untuk menjaga objektivitas selama observasi partisipatif, peneliti menggunakan pedoman observasi terstruktur dan mencatat data lapangan secara deskriptif tanpa memberikan penilaian evaluatif selama proses berlangsung. Peneliti juga membedakan antara peran sebagai pengamat dan keterlibatan dalam interaksi kelas untuk meminimalkan pengaruh subjektivitas. Tahap ketiga adalah wawancara semi-terstruktur dengan guru dan peserta didik. Tahap terakhir adalah pengumpulan dokumen pendukung berupa RPP, LKS, dan catatan evaluasi guru.

Instrumen penelitian terdiri atas pedoman observasi dan pedoman wawancara semi-terstruktur (Gamar, 2021). Pedoman observasi mencakup indikator: (1) frekuensi partisipasi lisan peserta didik per sesi; (2) jenis aktivitas komunikatif yang digunakan; (3) pola interaksi

10.35719/pba.v6i1.244

guru-peserta didik dan antarpeserta didik; (4) strategi pemberian umpan balik guru; dan (5) penggunaan strategi kompensatoris peserta didik. Pedoman wawancara dengan guru mencakup pertanyaan tentang perencanaan pembelajaran, pemilihan aktivitas komunikatif, teknik pemberian umpan balik, dan evaluasi keterampilan berbicara. Wawancara dengan peserta didik mencakup pengalaman belajar, tingkat kenyamanan berinteraksi, hambatan yang dihadapi, dan dampak CLT terhadap keberanian berbicara.

Analisis data menggunakan model analisis interaktif Miles dan Huberman yang mencakup tiga tahap: reduksi data, penyajian data, dan penarikan serta verifikasi kesimpulan (Miles et al., 1996). Pada tahap reduksi data, peneliti melakukan seleksi, pemfokusan, dan pengkodean data berdasarkan tema utama seperti bentuk aktivitas komunikatif, peran guru, serta respons peserta didik (Qoiyimah, 2025). Pengkodean dilakukan dengan memberi label tematik pada setiap unit data, kemudian mengategorikannya ke dalam pola yang konsisten lintas sumber data. Pada tahap penyajian data, hasil analisis disajikan dalam bentuk deskripsi naratif dan matriks tematik. Pada tahap penarikan kesimpulan, konsistensi temuan diuji melalui triangulasi.

Validasi data dilakukan melalui triangulasi sumber (guru, peserta didik, dan dokumen pembelajaran) dan triangulasi teknik (observasi, wawancara, dan dokumentasi). Selain itu, dilakukan *member checking* dengan mengonfirmasikan interpretasi data kepada guru dan beberapa peserta didik untuk memastikan akurasi temuan. Penelitian ini juga memperhatikan aspek etis, termasuk perolehan *informed consent* dari seluruh partisipan serta penjaminan kerahasiaan identitas peserta didik dalam pelaporan hasil. Keterbatasan metode kualitatif dalam mengukur peningkatan kemampuan berbicara secara kuantitatif diakui sebagai salah satu batas kajian ini, sehingga kajian lanjutan dengan desain *mixed methods* sangat direkomendasikan.

Results and Discussion

Result

1. Implementasi Pendekatan CLT dalam Pembelajaran *Mahārah Kalām*

Implementasi CLT dalam pembelajaran *maharah kalam* di kelas XI SMK Ulil Albab NW Gegek menunjukkan transformasi signifikan pada pola penyajian materi dan struktur interaksi kelas. Proses pembelajaran tidak lagi diawali dengan penjelasan kaidah gramatikal secara deduktif, melainkan dengan penyajian situasi komunikatif autentik yang menuntut respons lisan peserta didik. Guru merancang skenario percakapan kontekstual, kemudian peserta didik mengembangkan dialog berdasarkan situasi tersebut sebelum dilakukan refleksi terhadap struktur bahasa.

Guru bahasa Arab menjelaskan dalam wawancara:

> *"Saya biasanya mulai dengan memberikan situasi, misalnya percakapan antara dua teman yang sedang membahas kegiatan sekolah. Siswa langsung praktik dialog. Setelah itu baru kami bahas ungkapan atau struktur yang mereka gunakan."*

Strategi tersebut menunjukkan bahwa struktur bahasa tidak dihilangkan, tetapi diposisikan sebagai hasil refleksi dari praktik komunikasi. Pendekatan ini mengubah urutan pembelajaran dari pola *form-meaning-use* menjadi *use-meaning-form*, sehingga pengalaman komunikatif menjadi titik awal pembentukan pemahaman linguistik. Perubahan ini teramati

secara konsisten dalam delapan sesi observasi, di mana rata-rata 65% waktu kelas digunakan untuk aktivitas komunikatif aktif dan 35% untuk refleksi struktur bahasa.

Seorang peserta didik mengonfirmasi perubahan tersebut:

> *"Biasanya kami langsung praktik dulu, jadi harus berpikir bagaimana menyampaikan maksud. Setelah itu baru guru menjelaskan bagian yang perlu diperbaiki."*

Observasi menunjukkan bahwa pembelajaran berlangsung dalam suasana dialogis. Interaksi tidak hanya terjadi antara guru dan peserta didik, tetapi juga antarpeserta didik dalam format kerja kelompok. Dalam beberapa pertemuan, guru memanfaatkan topik yang berkaitan dengan budaya komunikasi digital, seperti simulasi percakapan mengenai aktivitas di media sosial atau rencana membuat konten sederhana berbahasa Arab. Secara konkret, salah satu aktivitas melibatkan peserta didik berpasangan dalam memerankan percakapan antara dua pengguna Instagram yang mendiskusikan konten bertema pendidikan dalam bahasa Arab.

Seorang peserta didik menyampaikan:

> *"Kalau temanya tentang kehidupan kami, seperti media sosial atau kegiatan sekolah, jadi lebih mudah berbicara karena memang kami alami sendiri."*

Selain itu, guru memberikan ruang toleransi terhadap kesalahan selama komunikasi berlangsung, dengan menerapkan strategi koreksi tertunda.

> *"Yang saya utamakan adalah siswa berani berbicara dulu. Kalau terlalu fokus pada kesalahan, mereka jadi takut mencoba."*

Secara keseluruhan, implementasi CLT memperlihatkan karakteristik utama: (1) pembelajaran berbasis situasi komunikatif autentik termasuk konteks digital; (2) integrasi refleksi struktur bahasa setelah praktik komunikasi; (3) pemberian umpan balik selektif yang tidak menghambat alur percakapan; dan (4) relevansi tema dengan pengalaman sosial peserta didik. Tabel 1 menyajikan distribusi waktu dan jenis aktivitas komunikatif yang teramati selama delapan sesi.

Tabel 1. Distribusi Aktivitas Komunikatif dalam Delapan Sesi Observasi

Jenis Aktivitas	Frekuensi (sesi)	Rata-rata Durasi (menit)
Dialog berpasangan *(pair dialogue)*	8	12
Diskusi kelompok kecil	7	15
Permainan peran *(role play)*	5	18
Simulasi situasi sosial	4	15
Presentasi singkat	3	10
Refleksi struktur bahasa	8	8

2. Bentuk Aktivitas Komunikatif yang Diterapkan

Aktivitas komunikatif dalam pembelajaran *maharah kalam* dirancang secara variatif dan berorientasi pada interaksi bermakna (Rahmawati et al., 2026). Aktivitas yang dominan meliputi dialog berpasangan, diskusi kelompok kecil, permainan peran, simulasi situasi

10.35719/pba.v6i1.244

sosial, dan presentasi singkat berbasis topik kontekstual. Pada kegiatan dialog berpasangan, peserta didik diberikan skenario singkat lalu mengembangkan percakapan secara mandiri (Salam, 2025). Dalam satu sesi dialog, sebagian besar pasangan mampu mempertahankan percakapan selama 2–4 menit tanpa membaca teks.

Guru menjelaskan:

> *"Saya hanya memberi kerangka situasi, misalnya percakapan tentang meminta izin atau berdiskusi tentang kegiatan sekolah. Detail kalimatnya mereka yang kembangkan sendiri."*

Diskusi kelompok kecil (4–5 orang) memperluas intensitas partisipasi. Observasi menunjukkan adanya negosiasi makna saat terjadi perbedaan pendapat atau keterbatasan kosakata. Peserta didik sering menggunakan parafrase sederhana atau isyarat nonverbal untuk mempertahankan komunikasi:

> *"Kalau diskusi kelompok, kami saling membantu. Kalau ada yang tidak tahu kosakata, teman lain membantu atau menjelaskan dengan cara lain."*

Role play menjadi aktivitas yang paling antusias diikuti peserta didik. Skenario yang digunakan berkaitan dengan situasi sosial seperti percakapan di perpustakaan, wawancara sederhana, atau simulasi membuat konten edukatif berbahasa Arab sebuah adaptasi terhadap budaya komunikasi digital Generasi Z (Nur et al., 2024). Pengamatan menunjukkan penggunaan ekspresi nonverbal, intonasi, dan improvisasi dialog yang lebih menonjol pada aktivitas ini. Guru menyatakan:

> *"Role play membuat siswa lebih ekspresif. Mereka tidak hanya berbicara, tetapi juga menggunakan intonasi dan gestur."*

3. Peran *Guru dalam Mengelola Interaksi*

Peran guru dalam implementasi CLT beralih dari penyampai informasi menjadi fasilitator interaksi komunikatif. Guru bertindak sebagai perancang skenario, pengelola distribusi partisipasi, pemberi umpan balik selektif, dan mediator negosiasi makna. Dalam tahap perencanaan, guru menyusun skenario komunikasi yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan dan konteks sosial peserta didik:

> *"Sebelum masuk kelas, saya sudah menyiapkan situasi percakapan dan kemungkinan respons siswa. Jadi saya bisa mengarahkan diskusi kalau mulai keluar dari topik."*

Selama pembelajaran, guru berperan sebagai pengarah giliran berbicara *(turn-taking manager)*. Peserta didik yang cenderung pasif didorong melalui pemberian peran khusus dalam diskusi:

> *"Kalau ada siswa yang diam saja, saya biasanya beri peran, misalnya sebagai penanya atau penyimpul. Dengan begitu mereka terdorong untuk berbicara."*

Dalam aspek umpan balik, guru menerapkan pendekatan koreksi tertunda *(delayed correction)*: kesalahan kecil dicatat dan dibahas setelah aktivitas selesai, bukan dihentikan di tengah percakapan. Peserta didik merespons positif:

"Kami merasa lebih tenang karena tidak langsung ditegur. Jadi bisa fokus menyampaikan pesan dulu."

Guru juga menjaga keseimbangan antara *fluency* dan *accuracy* dengan mengalokasikan waktu proporsional antara aktivitas komunikasi dan refleksi struktur bahasa. Empat fungsi utama guru yang teramati adalah: (1) perancang skenario komunikatif, (2) pengelola distribusi partisipasi, (3) pemberi umpan balik selektif, dan (4) mediator negosiasi makna.

4. Respons dan Partisipasi Peserta Didik

Penerapan CLT berdampak positif terhadap perubahan sikap dan pola partisipasi peserta didik. Perubahan paling signifikan terlihat pada tiga aspek: keberanian berbicara, frekuensi partisipasi, dan kemampuan mempertahankan alur komunikasi. Pada sesi observasi pertama, hanya sekitar 40% peserta didik yang berpartisipasi aktif secara lisan. Pada sesi kedelapan, angka tersebut meningkat menjadi sekitar 85%, dengan hampir seluruh anggota kelompok memberikan kontribusi lisan dalam setiap sesi diskusi.

Perubahan afektif terlihat dari penurunan kecemasan berbahasa:

"Awalnya saya takut salah dan malu berbicara. Tapi setelah sering latihan dialog, saya jadi terbiasa dan lebih percaya diri."

Dari aspek kelancaran, observasi menunjukkan penurunan frekuensi jeda panjang dalam percakapan. Peserta didik mulai menggunakan strategi kompensatoris secara mandiri:

"Kalau tidak tahu satu kata, biasanya saya pakai kata lain yang mirip atau menjelaskan dengan cara berbeda supaya teman tetap paham."

Namun demikian, temuan penelitian juga menunjukkan bahwa ketepatan gramatikal (*accuracy*) belum berkembang secara merata. Kesalahan pada penggunaan bentuk fi'l, kesesuaian ḍamīr, dan struktur jumlah masih ditemukan secara konsisten dalam percakapan sebagian besar peserta didik. Pola kesalahan yang paling sering muncul adalah ketidaksesuaian antara fi'l dengan subjek kalimat (44% dari total kesalahan gramatikal yang tercatat), diikuti oleh kesalahan penggunaan ḍamīr (32%) dan ketidaktepatan struktur jumlah iḍāfah (24%). Meskipun kesalahan tersebut tidak secara signifikan menghambat pemahaman pesan, ini menunjukkan bahwa peningkatan *fluency* lebih dominan dibandingkan *accuracy* pada tahap implementasi awal CLT.

Discussion

Hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa penerapan CLT dalam pembelajaran *maharah kalam* berdampak positif terhadap dinamika interaksi kelas, partisipasi lisan, dan perkembangan kelancaran berbicara peserta didik. Temuan tersebut menguatkan asumsi dasar CLT yang memandang bahasa sebagai alat komunikasi sosial untuk membangun dan menegosiasikan makna (Kencana et al., 2026). Pergeseran dari pendekatan struktural menuju pendekatan komunikatif terbukti relevan dengan karakteristik peserta didik Generasi Z.

Secara pedagogis, pola pembelajaran yang diawali dengan situasi komunikatif autentik selaras dengan prinsip *use-meaning-form* dalam CLT (Nuzuli, 2023). Dalam kerangka kompetensi komunikatif, implementasi CLT ini menunjukkan pengembangan beberapa komponen secara simultan (Hardiyanti et al., 2025). Kompetensi sosiolinguistik tercermin dari kemampuan peserta didik menyesuaikan ungkapan dengan situasi sosial dalam dialog.

10.35719/pba.v6i1.244

Kompetensi wacana berkembang melalui kemampuan mempertahankan alur percakapan (Arsiwan, 2025). Kompetensi strategis tampak dari penggunaan parafrase, kosakata alternatif, dan gestur sebagai strategi kompensatoris (Rababah, 2002).

Jika dibandingkan dengan penelitian Nurlaila (2021) yang menemukan minimnya kemampuan kalam mahasiswa, temuan penelitian ini menunjukkan hasil yang lebih positif, kemungkinan karena pendekatan CLT lebih sistematis dalam membangun keberanian berbicara melalui struktur aktivitas yang berjenjang. Sejalan dengan Ulfah & Insaniyah (2023), penelitian ini mengonfirmasi bahwa pembiasaan berbicara dalam konteks bermakna meningkatkan kelancaran. Namun, berbeda dari kajian Azhari & Muassomah (2024) yang berfokus pada metode tunggal, penelitian ini menunjukkan kontribusi variasi aktivitas komunikatif terhadap peningkatan distribusi partisipasi.

Konteks SMK memberikan dimensi khas pada penelitian ini. Peserta didik SMK memiliki kebutuhan komunikasi yang lebih pragmatis dan berorientasi pada aplikasi bahasa dalam konteks vokasional. Hal ini membuat relevansi tema pembelajaran termasuk simulasi yang berkaitan dengan dunia kerja dan komunikasi digital semakin kuat dalam meningkatkan motivasi berbicara. Konteks SMK juga berarti bahwa integrasi media sosial sebagai ruang praktik komunikasi bahasa Arab bukan sekadar konseptual, melainkan merespons budaya digital yang benar-benar menjadi bagian kehidupan sehari-hari peserta didik.

Dominasi peningkatan kelancaran (*fluency*) dibandingkan ketepatan (*accuracy*) mencerminkan fenomena *fluency-accuracy trade-off* yang lazim dalam implementasi awal CLT (Zuliasih et al., 2025; Rohanda et al., 2026). Kondisi ini tidak menunjukkan kegagalan CLT, melainkan karakteristik perkembangan kompetensi komunikatif yang bersifat bertahap. Penguatan refleksi gramatikal secara sistematis pascaaktivitas komunikasi diperlukan agar *accuracy* berkembang secara proporsional (Sudirman et al., 2025).

Peran guru sebagai fasilitator terbukti menjadi faktor kunci keberhasilan implementasi. Strategi koreksi tertunda menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis (Hermawansyah et al., 2025), berkontribusi pada penurunan kecemasan berbahasa. Implikasi praktis penelitian ini bagi guru bahasa Arab adalah pentingnya mengintegrasikan konteks komunikasi digital dalam desain aktivitas CLT, mengembangkan teknik pemberian peran untuk mendorong partisipasi peserta didik yang pasif, dan menyusun jadwal refleksi gramatikal yang sistematis pasca-aktivitas komunikatif (Mardhotillah & Syarifah, 2025). Bagi pengembangan kurikulum bahasa Arab di SMK, temuan ini menyarankan agar alokasi waktu pembelajaran lebih besar diarahkan pada aktivitas komunikatif produktif dibandingkan penjelasan gramatikal deduktif.

Conclusion

Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi CLT dalam pembelajaran *maharah kalam* di SMK Ulil Albab NW Gegek mampu mendorong perubahan signifikan dalam pola interaksi kelas dan partisipasi lisan peserta didik. Tiga temuan utama penelitian ini adalah: (1) CLT berhasil menggeser pola pembelajaran dari orientasi struktural ke komunikatif melalui urutan *use-meaning-form*, yang terbukti meningkatkan keberanian berbicara dan distribusi partisipasi; (2) variasi aktivitas komunikatif dialog berpasangan, diskusi kelompok, *role play*, dan simulasi sosial berbasis konteks digital efektif meningkatkan frekuensi dan kualitas

produksi lisan peserta didik; dan (3) peran guru sebagai fasilitator interaksi dengan strategi koreksi tertunda berkontribusi pada terciptanya lingkungan belajar yang kondusif.

Penelitian ini juga mengidentifikasi keterbatasan: ketepatan gramatikal (*accuracy*) belum berkembang merata, mencerminkan *fluency-accuracy trade-off* yang khas pada tahap awal CLT. Selain itu, kajian ini dibatasi pada konteks satu sekolah dan delapan sesi observasi, sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan dengan hati-hati. Kontribusi praktis penelitian ini bagi guru bahasa Arab adalah: mengintegrasikan konteks komunikasi digital Generasi Z dalam desain aktivitas CLT, mengembangkan strategi pemberian peran untuk mendorong peserta didik pasif, dan menyusun siklus refleksi gramatikal pasca-aktivitas yang sistematis. Bagi pengembangan kurikulum bahasa Arab di SMK, penelitian ini menyarankan realokasi porsi waktu yang lebih besar untuk aktivitas komunikatif produktif. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan desain *mixed methods* dengan instrumen performatif terstandar untuk mengukur peningkatan *accuracy* secara kuantitatif, serta desain longitudinal untuk melihat perkembangan keseimbangan *fluency* dan *accuracy* dalam jangka panjang. Eksplorasi integrasi media sosial sebagai ruang praktik komunikasi bahasa Arab dalam kerangka CLT juga penting untuk dikembangkan lebih lanjut.

References

Arsiwan, J. (2025). Penerapan Pendekatan Sosiolinguistik dalam Pembelajaran Bahasa di Sekolah Menengah. *Journal of Language Studies*, *1*(6). https://www.iasj.net/iasj/download/63148c11b68a3730

Azhari, I., & Muassomah. (2024). Storytelling Sebagai Metode Pembelajaran Maharah Kalam. *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *7*(2).

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Erta Mahyudin, L., SS, M. P. I., Ida Safitriani, L., Isro'atul Choliliyah, S. P., Nailul Hidayah, S. P., Siti Zulfa Hidayatul Maula, S., Yuliasari, S. P. I., Ainiyatul Fatihah, S. P., Andini Aulia Rohmah, S. P., & Muhammad Iqbal, S. P. (2025). *Strategi Mengembangkan Keterampilan Berbahasa Arab Aktif Produktif dan Reseptif*. Publica Indonesia Utama.

Gamar, G. A. H. (2021). Pendampingan Pembuatan Instrumen Kualitatif. *Jurnal Pengabdian Kreativitas Pendidikan Mahakam (JPKPM)*, *1*(2).

Hardiyanti, P., Enramika, T., & Al Mubarokah, Z. (2025). Pendekatan Komunikatif Dalam Pengajaran Bahasa Arab. *Al-TARQIYAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *7*(1). https://doi.org/10.30631/altarqiyah.v7i1.69

Hermawansyah, M. P. I., Herlina, L., Hum, S., Muslih, I., Mas' ud, M. P. I. D., Muhammadiah, M. S., Saswati, R., & Nihayah, Y. P. H. (2025). *Teori, Strategi, dan Implementasi*.

Kencana, F. S., Lestari, V. A., & Noermanzah. (2026). *Analisis Wacana sebagai Kajian Bahasa dalam Konteks Penggunaannya*. Wawasan Ilmu.

Mardhotillah, A. D., & Syarifah, A. (2025). Implementasi Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Digital pada Kurikulum Berbasis Kompetensi di Madrasah Tsanawiyah. *Tarbiyatuna: Jurnal Pendidikan Ilmiah*, *10*(2).

Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J., & Rohidi, T. R. (1996). *Analisis Data Kualitatif*. UI Press.

Nur, H. W., Mustofa, S., & Rusuly, U. (2024). Implementasi metode role-playdalam meningkatkan kemampuan berbicara bahasa Arab di sekolah Islam. *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, *6*(4).

Nuriah, S. S., & Sya, M. F. (2024). Bahasa dan Komunitas: Membina Hubungan Melalui Pembelajaran Yang Berbasis Komunikatif. *Karimah Tauhid*, *3*(7).

10.35719/pba.v6i1.244

Nurlaila, N. (2021). Pembentukan Bi'Ah Lughawiyah Dalam Meningkatkan Maharah Kalam Dan Kitabah. *AL-AF'IDAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Pengajarannya*, *5*(1).

Nuzuli, Z. (2023). Penerapan Pendekatan Communicative Language Teaching (CLT) Pada Pembelajaran Bahasa Arab Di Dayah Raudhatul Qur'an Aceh Besar. *Cakrawala: Jurnal Pendidikan Islam Dan Humaniora*, *32*(3).

Qoiyimah, S. (2025). Studi Kualitatif Tentang Pelaksanaan Kegiatan Awal Pembelajaran Di Kelas. *Jurnal Akuntansi, Manajemen Dan Ilmu Pendidikan*.

Rababah, G. A. (2002). Strategic Competence and Language Teaching.

Rahmawati, A., Nurhikmah, K., & Ramadhan, M. A. (2026). Implementation of the Communicative Approach in Arabic Language Learning at Madrasah Aliyah: A Descriptive Qualitative Study. *Gunung Djati Conference Series*, *62*.

Rohanda, R., Putra, B. H., & Latifah, S. (2026). Teachers' Strategies in Developing Kalām (Speaking) Skills of Madrasah Aliyah Students. *Gunung Djati Conference Series*, *62*.

Rosyad, S., Avalentina, K. Z., Sofiana, I. A., Puspitasari, E., & Putri, W. A. (2026). *Pembelajaran Kontekstual: Konsep Dan Teori*. Naba Edukasi Indonesia.

Rustiyana, R., Anggraini, F. D., Judijanto, L., Pakpahan, A. K., Haryono, P., Sulaiman, S., & Kusumastuti, S. Y. (2025). *Literasi Digital: Membangun Wawasan Cerdas dalam Era Digital Terkini*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Salam, R. (2025). *Pembelajaran Cooperative Script: Strategi Efektif Meningkatkan Keterampilan Berbicara*. Penerbit P4I.

Salsabila, F. L., Widiyanarti, T., Ashari, S. D., Zahra, T., & Fadhilah, S. A. (2024). Pengaruh Globalisasi terhadap Perubahan Pola Komunikasi antar Budaya pada Generasi Z. *Indonesian Culture and Religion Issues*, *1*(4), 13. https://doi.org/10.47134/diksima.v1i4.110

Shofiyani, A. (2025). Model Pembelajaran Think Pair Share dalam Meningkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab di Perguruan Tinggi. *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education*, *5*(2). https://doi.org/10.37680/aphorisme.v5i2.6568

Siarang, A. (2024). Upaya Meningkatkan Partisipasi Peserta Didik melalui Implementasi Pembelajaran Peta Konsep. *Pendidikan Kolaboratif 1*, *4*(04).

Sudirman, A., Khotimah, K., Haryono, P., & Asriati, S. A. S. (2025). *Techniques and Principles in Language Teaching*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Syafei, I., Ardiansyah, A. A., & Nugraha, D. (2025). Pedagogical Competence of Arabic Language Teachers Based on the National Education Standards. *Gunung Djati Conference Series*, *55*(1). http://conferences.uinsgd.ac.id/index.php/gdcs/article/view/2910

Triani, T. (2025). Analisis metode pembelajaran bahasa Arab di sekolah: Kajian teoretis dan implikasinya dalam konteks pendidikan modern. *Sanaamul Quran: Jurnal Wawasan Keislaman*, *6*(2).

Ulfah, Y., & Insaniyah, A. L. (2023). Implementasi Muhadatsah Yaumiyyah Dalam Meningkatkan Maharah Kalam. *Jurnal Tarbiyatuna*, *4*(1).

Zahrah, H., Salsabila, F., Farlyan, M., Gumay, R., & D., T. P. (2020). Keterampilan Bahasa Arab sebagai Kompetensi Komunikatif dalam Pendidikan. *Jurnal Pendidikan Islam*, *1*(3).

Zuliasih, D. A., Septiani, R. M., Naela, F., Rizqina, A., & Rahma, F. M. (2025). Analisis Ketepatan Dan Kelancaran Berbicara Siswa Dengan Metode Tanya Jawab. *ALINEA : Jurnal Bahasa, Sastra Dan Pengajarannya*, *5*(3).