Prof. Dr. Akla, M.Pd.
Ahmad Arifin, M.Pd.I.
Dr. Nur Hanifansyah, M.Pd.

litnus

PENELITIAN KUALITATIF FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

يَتَنَاوَلُ هٰذَا الْكِتَابُ الْمَنْهَجَ الظَّوَاهِرِيَّ بِوَصْفِهِ أَحَدَ مَنَاهِجِ الْبَحْثِ النَّوْعِيِّ لِفَهْمِ تَجَارِبِ الْأَفْرَادِ وَوِجْهَاتِ نَظَرِهِمْ وَمَعَانِيهِمْ فِي عَمَلِيَّةِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. وَيُسَاعِدُ هٰذَا الْمَنْهَجُ الْبَاحِثِينَ عَلَى اسْتِكْشَافِ التَّجَارِبِ الْوَاقِعِيَّةِ لِلْمُتَعَلِّمِينَ وَالْمُعَلِّمِينَ، وَفَهْمِ مُخْتَلَفِ ظَوَاهِرِ التَّعَلُّمِ انْطِلَاقًا مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ أَفْرَادِ الْبَحْثِ أَنْفُسِهِمْ.

وَيَشْرَحُ الْكِتَابُ الْمَفَاهِيمَ الْأَسَاسِيَّةَ لِلْبَحْثِ النَّوْعِيِّ الظَّوَاهِرِيِّ، وَأُسُسَهُ الْفَلْسَفِيَّةَ، وَخَصَائِصَهُ، وَمَبَادِئَهُ، وَمَرَاحِلَ تَنْفِيذِهِ فِي سِيَاقِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. كَمَا يَتَنَاوَلُ تَحْدِيدَ مَحْوَرِ الْبَحْثِ، وَاخْتِيَارَ الْمُشَارِكِينَ، وَتِقْنِيَّاتِ جَمْعِ الْبَيَانَاتِ، وَتَحْلِيلَ الْبَيَانَاتِ الظَّوَاهِرِيَّةِ، وَإِعْدَادَ تَقَارِيرِ الْبَحْثِ بِصُورَةٍ مُنَظَّمَةٍ وَمَنْهَجِيَّةٍ.

Editor: Ani Susilawati, M.Hum.

PENELITIAN KUALITATIF
FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN
BAHASA ARAB

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014
Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Prof. Dr. Akla, M.Pd.
Ahmad Arifin, M.Pd.I.
Dr. Nur Hanifansyah, M.Pd.

PENELITIAN KUALITATIF FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

litnus

PENELITIAN KUALITATIF FENOMENOLOGI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

Ditulis oleh:
Prof. Dr. Akla, M.Pd.
Ahmad Arifin, M.Pd.I.
Dr. Nur Hanifansyah, M.Pd.

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh
PT Literasi Nusantara Abadi Grup
Perumahan Puncak Joyo Agung Residence Blok B11 Merjosari
Kecamatan Lowokwaru Kota Malang 65144
Telp : +6285887254603, +6285841411519
Email: literasinusantaraofficial@gmail.com
Web: www.penerbitlitnus.co.id
Anggota IKAPI No. 340/JTI/2022

Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, November 2026

Editor: Ani Susilawati, M.Hum.
Penyelaras Aksara: Ira Atika Putri
Perancang sampul: Syafri Imanda
Penata letak: Syafri Imanda

ISBN : 978-634-286-316-9
E-ISBN : 978-634-286-317-6

©November 2026

Katalog dalam Terbitan (KDT)

Akla, dkk.
Penelitian Kualitatif Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab / Penulis, Akla, dkk.; Editor, Ani Susilawati. -- Malang: PT Literasi Nusantara Abadi Grup, 2026.

x + 234 hlm. ; 15,5x23 cm.

ISBN : 978-634-286-316-9

1. Penelitian. I. Judul. II. Akla, dkk.



PRAKATA

Buku *Penelitian Kualitatif Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab* disusun sebagai referensi bagi mahasiswa, dosen, peneliti, dan praktisi pendidikan yang ingin memahami serta menerapkan pendekatan fenomenologi dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab. Pendekatan ini memberikan ruang bagi peneliti untuk menggali pengalaman, pemaknaan, dan perspektif peserta didik maupun pendidik terhadap proses pembelajaran bahasa Arab secara mendalam.

Pembahasan dalam buku ini mencakup konsep dasar penelitian kualitatif fenomenologi, landasan filosofis, karakteristik dan prinsip penelitian, perumusan fokus penelitian, teknik pengumpulan data, analisis data fenomenologis, hingga penyusunan laporan hasil penelitian. Setiap pembahasan diarahkan untuk membantu pembaca memahami tahapan penelitian secara sistematis serta mengembangkan kepekaan dalam mengungkap makna pengalaman belajar yang dialami oleh subjek penelitian.

Pembelajaran bahasa Arab memiliki beragam dinamika yang berkaitan dengan aspek linguistik, pedagogis, psikologis, dan sosial budaya. Melalui pendekatan fenomenologi, dinamika tersebut dapat dikaji berdasarkan pengalaman nyata para pelaku pembelajaran. Hasil kajian diharapkan mampu memperkaya pemahaman tentang proses pembelajaran bahasa Arab sekaligus menjadi bahan pertimbangan dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih bermakna dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Buku ini diharapkan dapat menjadi sumber rujukan dalam pelaksanaan penelitian kualitatif, khususnya penelitian fenomenologi di bidang pendidikan bahasa Arab. Kritik dan saran yang membangun sangat diharapkan untuk penyempurnaan buku ini pada masa mendatang. Semoga buku ini memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan dan peningkatan kualitas pembelajaran bahasa Arab.

litnus



DAFTAR ISI

v **Prakata**

vii **Daftar Isi**

BAB I

1 **Pendahuluan**

1 Urgensi Pendekatan Fenomenologi dalam Kajian Pembelajaran Bahasa Arab

7 Hakikat Pengalaman Belajar Bahasa Arab

11 Problematika Pembelajaran Bahasa Arab di Berbagai Jenjang Pendidikan

15 Relevansi Penelitian Fenomenologi terhadap Pengalaman Guru dan Peserta Didik

BAB II

19 **Konsep Dasar Penelitian Kualitatif**

19 Pengertian Penelitian Kualitatif

24 Karakteristik Penelitian Kualitatif

28 Paradigma dalam Penelitian Kualitatif
31 Perbedaan Penelitian Kualitatif dan Kuantitatif
34 Peran Peneliti dalam Penelitian Kualitatif

BAB III
37 **Pendekatan Fenomenologi**

37 Pengertian Fenomenologi
40 Sejarah dan Perkembangan Fenomenologi
47 Prinsip-Prinsip Dasar Fenomenologi
49 Fenomenologi Deskriptif dan Interpretatif
52 Fenomenologi sebagai Metode Penelitian

BAB IV
55 **Pembelajaran Bahasa Arab sebagai Objek Kajian Fenomenologi**

55 Hakikat Pembelajaran Bahasa Arab
59 Pengalaman Belajar Bahasa Arab
61 Pengalaman Guru dalam Mengajar Bahasa Arab
63 Interaksi Bahasa Arab di Kelas
64 Makna Pengalaman dalam Pembelajaran Bahasa Arab

BAB V
67 **Desain Penelitian Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab**

68 Perumusan Fokus Penelitian
74 Penentuan Partisipan
78 Pengumpulan Data

91 Pengolahan dan Analisis Data
117 Penyajian Hasil dan Interpretasi

BAB VI

141 **Keabsahan Data dalam Penelitian Fenomenologi**

141 Prinsip dan Prosedur Keabsahan Data
142 Kredibilitas
147 Transferabilitas
150 Dependabilitas
153 Konfirmabilitas

BAB VII

157 **Menyusun Rancangan Penelitian**

157 Hakikat Rancangan Penelitian Fenomenologi
170 Mengidentifikasi Masalah Penelitian Fenomenologi
175 Menyusun Latar Belakang Penelitian
181 Merumuskan Pertanyaan Penelitian Fenomenologi
184 Menentukan *Setting* dan Konteks Penelitian
186 Menentukan Partisipan Penelitian
187 Menentukan Posisi Peneliti
189 Merancang Teknik Pengumpulan Data
192 Merancang Analisis Data Fenomenologi

BAB VIII

197 **Tantangan dan Peluang Penelitian Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa**

197 Tantangan Metodologis

199 Peluang Pengembangan Kajian Pembelajaran Bahasa
201 Integrasi Fenomenologi dengan Pendekatan Lain
204 Arah Penelitian Masa Depan

207 **Glosarium**
209 **Daftar Pustaka**
223 **Profil Penulis**

litnus

BAB I

PENDAHULUAN

Urgensi Pendekatan Fenomenologi dalam Kajian Pembelajaran Bahasa Arab

Pembelajaran bahasa Arab merupakan proses yang dikelola oleh guru dalam waktu tertentu untuk mengantarkan peseta didik kepada keterampilan berbahasa. Dalam proses pembelajaran guru tidak hanya memperhatikan aktivitas peserta didik sebagai peserta belajar semata, tetapi lebih dari itu, guru memperhatikan bagaimana peserta didik merasakan dan mengalami proses belajar. Oleh karena itu, pendekatan fenomenologi menjadi penting digunakan dalam kajian pembelajaran bahasa Arab karena pendekatan ini relevan dengan pengalaman sadar peserta didik, guru, dan komunitas belajar. Pembelajaran bahasa Arab tidak hanya ditujukan pada penguasaan keterampilan berbahasa (istima, kalam, qiraah, *kitabah*), dan unsur-unsur bahasa (mufradat, *qawaid, ashwa*t), atau capaian nilai, tetapi juga proses memperoleh pengetahuan dan keterampilan yang memberi pengalaman bermakna.

Pendekatan fenomenologi membantu peneliti memasuki ruang pengalaman baik yang dialami guru maupun peserta didik secara lebih utuh melalui perhatian terhadap persepsi, kesadaran, intensionalitas, dan *lived*

experience. Lubis dan Widiawati (2021) menegaskan bahwa persoalan pembelajaran bahasa Arab terletak pada ruang-ruang pengalaman guru serta peserta didik yang menjadi dasar tindakan berbahasa. Oleh karena itu, pendekatan fenomenologi menjadi penting sebagai dasar metodologis untuk menangkap makna pengalaman belajar dan mengajar yang tidak selalu tampak dalam angka statistik.

Penelitian fenomenologi memiliki posisi yang sangat urgen dalam pembelajaran bahasa Arab karena pembelajaran bahasa Arab berlangsung dalam konteks sosial dan kultural yang kompleks. Pengalaman belajar bahasa Arab di berbagai lembaga pendidikan semisal pesantren, madrasah, perguruan tinggi keagamaan, dan kelas multikultural tidak dapat direduksi sebagai prosedur instruksional yang seragam. Sopian dkk. (2025) menjelaskan bahwa pembelajaran bahasa Arab di pesantren multikultural mempertemukan dimensi budaya, sosial, intelektual, dan spiritual yang membentuk keterlibatan serta pengalaman peserta didik. Nasution dkk. (2025) juga memperlihatkan bahwa pembelajaran bahasa Arab dapat bersinggungan dengan identitas religius, bahkan pada peserta didik non-muslim di Indonesia. Hasil penelitian ini menegaskan bahwa penelitian bahasa Arab memerlukan pendekatan yang mampu membaca makna pengalaman personal dan sosial secara bersamaan. Penelitian fenomenologi menjadi relevan karena memberi ruang bagi penelitian untuk mengungkapkan pengalaman pembelajaran bahasa Arab peserta didik dan guru secara komprehensif.

Kajian pembelajaran bahasa Arab membutuhkan penelitian fenomenologi karena banyak persoalan belajar muncul dari persepsi awal, pengalaman emosional, dan penilaian subjektif peserta didik terhadap bahasa. Gür dan Öz (2023) menemukan bahwa peserta didik kelas persiapan memiliki persepsi metaforis yang beragam terhadap bahasa Arab sebagai bahasa asing. Temuan semacam ini memperlihatkan bahwa keberhasilan belajar tidak cukup dijelaskan melalui kurikulum atau strategi mengajar, karena peserta didik membawa makna pengalaman yang berbeda. Penelitian fenomenologi penting karena dapat mengungkap bagaimana peserta didik menafsirkan pengalaman belajar bahasa Arab sebagai objek belajar, kebutuhan akademik, atau tantangan psikologis yang memengaruhi keterlibatan mereka.

Pendekatan penelitian fenomenologi juga dipandang penting karena pembelajaran bahasa Arab sering berada di persimpangan antara tujuan instrumental dan tujuan transformatif. Ritonga dkk. (2021) menempatkan rekonstruksi pembelajaran bahasa Arab sebagai respons untuk memperkuat studi Islam di pendidikan tinggi. Retnawati dkk. (2020) menilai keberhasilan implementasi pembelajaran bahasa Arab melalui perhatian terhadap proses, pelaksanaan, dan hasil belajar. Kedua kajian tersebut memperlihatkan kebutuhan untuk memahami bagaimana pembelajaran dialami dan dimaknai oleh subjek belajar, bukan hanya terbatas pada selesainya pembelajaran.

Penelitian fenomenologi memberikan kontribusi penting dalam memperkaya evaluasi pembelajaran karena menempatkan pengalaman nyata para pelaku pembelajaran sebagai pusat perhatian. Evaluasi tidak hanya dipahami melalui indikator, capaian, atau ukuran administratif, tetapi juga melalui bagaimana peserta didik, pendidik, dan pihak terkait mengalami, memaknai, serta merespons proses pembelajaran secara langsung. Dengan cara pandang ini, peneliti dapat memahami dinamika pembelajaran secara lebih mendalam dan manusiawi.

Pendekatan fenomenologi juga membantu peneliti menilai urgensi perubahan pedagogis dari sudut pandang peserta didik. Perubahan dalam pembelajaran tidak semata-mata didasarkan pada dokumen kurikulum, laporan capaian, atau standar formal, melainkan pada pengalaman konkret yang menunjukkan kebutuhan, hambatan, dan harapan dalam praktik pendidikan. Oleh karena itu, fenomenologi memungkinkan evaluasi pembelajaran menjadi lebih reflektif, kontekstual, dan relevan dengan realitas yang dihadapi di ruang belajar.

Penelitian fenomenologi memberi kontribusi metodologis penting karena mampu menjembatani kesenjangan antara kebijakan pembelajaran dan realitas kelas. Pengalaman guru dan peserta didik sering menunjukkan bahwa kebijakan pembelajaran tidak selalu dapat diterima dengan penuh sukacita. Emekli dan Sağdiç (2024) mengkaji persepsi calon guru bahasa Arab terhadap pendidikan jarak jauh pascagempa dan memperlihatkan pentingnya membaca efektivitas pembelajaran dari pengalaman peserta didik. Bilasa dan Taspinar (2020) juga menunjukkan bahwa pendapat peserta didik program pengajaran bahasa terhadap kurikulum sarjana memberikan masukan penting bagi mutu pendidikan bahasa. Penelitian



fenomenologi membantu menyatukan jarak antara rancangan akademik dan pengalaman aktual dalam kelas. Kajian semacam ini penting bagi pembelajaran bahasa Arab karena kualitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh persepsi pengguna kurikulum, kesiapan psikologis, dan makna yang mereka berikan terhadap proses belajar.

Pentingnya pendekatan fenomenologi terlihat jelas pada isu motivasi, kecemasan, dan keterlibatan belajar. Soriano dan Co (20222) menunjukkan bahwa kecemasan belajar bahasa Inggris dipahami lebih tajam ketika pengalaman hidup peserta didik dijadikan pusat analisis. Siwa dan Basthomi (2023) menemukan bahwa keterlibatan optimal dalam kelas besar pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing dapat dijelaskan melalui pengalaman fenomenologi peserta didik. Walaupun konteksnya bukan pembelajaran bahasa Arab, pola temuannya relevan bagi kelas bahasa Arab yang juga sering menghadapi kecemasan, jarak psikologis, dan persepsi kesulitan. Penelitian fenomenologi menjadi penting karena bahasa tidak dipelajari hanya melalui pengulangan dan latihan semata, tetapi juga melalui keberanian, rasa memiliki, relasi dengan guru, serta pengalaman belajar yang dialami oleh masing-masing subjek belajar. Pemahaman terhadap pengalaman belajar ini membantu peneliti merumuskan intervensi pedagogis yang lebih manusiawi.

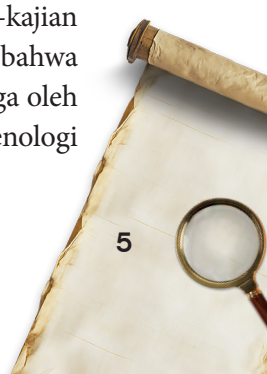
Penelitian fenomenologi semakin relevan ketika pembelajaran bahasa Arab memasuki ruang digital, daring, dan berbasis teknologi. Pengalaman belajar digital tidak dapat diukur hanya dari akses platform atau frekuensi penggunaan aplikasi, karena teknologi membentuk cara peserta didik merasakan, memahami, dan menilai proses belajar. Erbas dkk. (2025) mengungkap *meaning-making* peserta didik calon guru bahasa dalam penggunaan teknologi instruksional. Luo dan Watts (2024) menunjukkan bahwa pengalaman peserta didik menggunakan *smartphone* untuk belajar bahasa Inggris memiliki dimensi personal, sosial, serta pedagogis. Temuan tersebut relevan bagi pembelajaran bahasa Arab digital karena keberhasilan teknologi sangat bergantung pada pengalaman makna, bukan hanya desain perangkat.

Pendekatan penelitian fenomenologi penting bagi kajian bahasa Arab karena bahasa ini sering membawa beban simbolik yang berbeda dari bahasa asing lain. Bahasa Arab dapat dimaknai sebagai bahasa wahyu,

bahasa ibadah, bahasa turas, bahasa komunikasi global, atau bahasa akademik keislaman. Mustofa dan Romadhon (2025) memperlihatkan bahwa perspektif guru dan peserta didik pesantren terhadap pengajaran bahasa dapat dipengaruhi oleh orientasi nilai akhirat serta konteks religius. Nasution dkk. (2025) menunjukkan bahwa pembelajaran bahasa Arab pada peserta didik non-muslim berkaitan dengan pembentukan identitas religius dan pengalaman sosial. Kondisi ini menuntut pendekatan yang peka terhadap makna batin, bukan hanya struktur linguistik. Penelitian fenomenologi menjadi penting digunakan karena memberi jalan untuk memahami bahasa Arab sebagai pengalaman eksistensial, kultural, dan spiritual dalam kehidupan pembelajar.

Pembelajaran bahasa Arab dalam masyarakat multibahasa juga membutuhkan fenomenologi karena praktik belajar sering bercampur dengan bahasa lokal, bahasa Indonesia, atau bahasa Inggris. Noprival dkk. (2021) menunjukkan bahwa pengalaman peserta didik Indonesia dalam belajar bahasa secara daring dan di luar kelas mengandung dinamika kemandirian, motivasi, dan lintas lingkungan. Ulum (2024) menegaskan bahwa persepsi *translanguaging* dapat memengaruhi penggunaan bahasa komunikasi pelajar dalam konteks sekolah dan universitas. Tai & Zuo (2024) mengungkap ruang *translanguaging virtua*l dalam tutorial bahasa daring sebagai hasil interaksi guru serta peserta didik. Penelitian fenomenologi membantu peneliti bahasa Arab menangkap praktik bahasa yang hidup, campur kode yang bermakna, dan gaya belajar bahasa peserta didik.

Urgensi penelitian fenomenologi juga tampak pada kebutuhan untuk mengembangkan desain pembelajaran bahasa Arab yang lebih empatik. Willis dkk. (2025) menjelaskan bahwa pengalaman belajar bahasa masa lalu guru English for Speakers of Other Languages (ESOL) dapat membentuk pengetahuan dan praktik empatik mereka. Willis dkk. (2025) mengidentifikasi atribut guru bahasa Inggris yang berkualitas dalam lingkungan bahasa kedua, termasuk kualitas relasional dan pedagogis. Mohammadi dan Yousofi (2025) mengkaji faktor pendukung dan penghambat *foreign language teaching enjoyment* melalui penyelidikan fenomenologi. Kajian-kajian ini memberi pemahaman bagi rujukan pembelajaran bahasa Arab bahwa mutu pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh metode, tetapi juga oleh pengalaman manusiawi guru dan peserta didik. Penelitian fenomenologi



penting karena memperlihatkan bagaimana empati, kegembiraan mengajar, dan relasi pedagogis menjadi fondasi keberhasilan belajar.

Penelitian fenomenologi diperlukan dalam studi bahasa Arab untuk merumuskan masalah penelitian yang lebih tajam dan tidak terjebak pada generalisasi dangkal. Banyak studi pembelajaran bahasa menjelaskan efektivitas teknik, media, atau model, tetapi kurang menggali alasan mengapa peserta didik menerima, menolak, atau memaknai praktik tersebut. Karim dkk. (2025) memperlihatkan bahwa pendidikan bahasa Inggris masa pandemi dapat dipahami melalui eksplorasi fenomenologi atas pengalaman universitas. Rahman dkk. (2025) mengkaji tantangan pengajaran bahasa Inggris tingkat menengah melalui eksplorasi fenomenologi terhadap pengalaman guru. Romadhon dkk. (2024) meneliti pengalaman guru nonjurusan dalam mengajar bahasa Inggris untuk anak melalui studi fenomenologi. Bidang pembelajaran bahasa Arab membutuhkan kedalaman serupa agar masalah pembelajaran dibangun dari pengalaman nyata, bukan asumsi normatif.

Pendekatan fenomenologi juga dirasa penting ketika pembelajaran bahasa Arab berkaitan dengan perkembangan kecerdasan buatan dan media digital. Teknologi baru tidak otomatis meningkatkan kualitas belajar apabila pengalaman pengguna diabaikan. Güneyli dkk. (2026) meneliti pandangan metaforis calon guru terhadap AI dalam pembelajaran bahasa melalui investigasi fenomenologi. Rezai dkk. (2024) menunjukkan bahwa ChatGPT membuka peluang pengembangan L2 ketika pengalaman peserta didik EFL dipahami secara fenomenologi. Kanaan dkk. (2025) membahas *digital kinetic storytelling* sebagai strategi inovatif untuk pembelajaran bahasa anak usia dini. Bidang bahasa Arab membutuhkan orientasi serupa agar penggunaan AI, *storytelling* digital, kamus cerdas, dan platform daring tidak berhenti pada inovasi teknis.

Fenomenologi membantu memastikan teknologi benar-benar bermakna bagi pemelajar dan guru. Pendekatan penelitian fenomenologi pada akhirnya penting karena memberi landasan etis bagi kajian pembelajaran bahasa Arab. Peneliti tidak menempatkan guru dan peserta didik sebagai objek yang hanya diukur, tetapi sebagai subjek yang memiliki suara, pengalaman, dan dunia yang bermakna. Aporbo (2023) memperlihatkan pengalaman guru pemula pada masa pandemi melalui penyelidikan

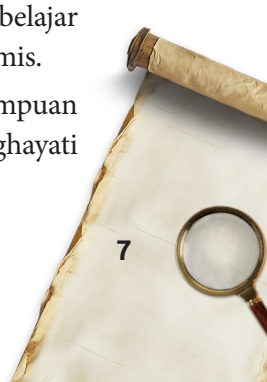
fenomenologi. Pembelajaran bahasa Arab di Indonesia memerlukan pendekatan penelitian semacam ini agar perubahan kurikulum, metode, dan teknologi tidak mengabaikan pengalaman manusiawi. Fenomenologi menjadi pendekatan yang mendesak karena menghubungkan validitas ilmiah dengan pengalaman bermakna hidup peserta belajar.

Hakikat Pengalaman Belajar Bahasa Arab

Pengalaman belajar bahasa Arab pada hakikatnya merupakan perjumpaan utuh antara peserta didik, bahasa, makna, budaya, dan konteks pembelajaran. Pengalaman itu tidak cukup dipahami sebagai penerimaan materi kebahasaan semata, melainkan sebuah proses belajar yang melibatkan persepsi, emosi, motivasi, identitas, dan relasi sosial. Kajian tentang pembelajaran bahasa Arab di pesantren multikultural menunjukkan bahwa pengalaman belajar terbentuk melalui interaksi antara tradisi keagamaan, lingkungan kebahasaan, dan keragaman budaya peserta didik (Sopian dkk., 2025). Temuan fenomenologi tentang pengajaran bahasa Arab juga menegaskan bahwa perilaku belajar perlu dibaca melalui makna yang dialami subjek, bukan hanya melalui hasil tes (Lubis & Widiawati, 2021). Hakikat pengalaman belajar bahasa Arab terletak pada pengalaman sadar peserta didik dalam membangun makna bahasa.

Pengalaman belajar bahasa Arab bersifat subjektif, tetapi subjektivitas itu tidak berarti lepas dari struktur akademik dan sosial. Peserta didik datang ke ruang belajar dengan latar agama, budaya, harapan, kecemasan, dan bayangan tertentu tentang bahasa Arab. Kajian tentang persepsi peserta didik terhadap bahasa Arab memperlihatkan bahwa bahasa ini dapat dimaknai sebagai bahasa ilmu, bahasa ibadah, bahasa budaya, sekaligus bahasa yang menantang secara kognitif (Gür & Öz, 2023). Penelitian mengenai pembelajaran bahasa Arab dan identitas religius peserta didik non-muslim di Indonesia juga menunjukkan bahwa pengalaman belajar dapat bergerak melampaui batas identitas awal karena peserta didik menegosiasikan makna agama, budaya, serta akademik (Nasution dkk., 2025). Pengalaman belajar bahasa Arab harus dipahami sebagai proses pemaknaan yang dinamis.

Pembelajaran bahasa Arab tidak hanya menghasilkan kemampuan kebahasaan semata, tetapi juga membentuk cara peserta didik menghayati



dirinya sebagai pemelajar. Keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis berkembang melalui pengalaman berulang yang melibatkan keberanian, kesalahan, koreksi, serta penguatan. Studi evaluatif tentang implementasi pembelajaran bahasa Arab di madrasah menunjukkan bahwa keberhasilan belajar tidak dapat dilepaskan dari kesiapan guru, kualitas materi, strategi pembelajaran, dan respons peserta didik terhadap proses kelas (Retnawati dkk., 2020). Kajian rekonstruksi pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi juga menempatkan pembelajaran sebagai sarana penguatan studi keislaman sehingga bahasa menjadi jalan memahami nilai, teks, dan praktik keagamaan (Ritonga dkk., 2021). Pengalaman belajar yang bermakna muncul ketika kompetensi bahasa bertemu dengan tujuan intelektual dan spiritual.

Pengalaman belajar Bahasa Arab memiliki dimensi afektif yang sangat menentukan keberlangsungan belajar. Peserta didik sering mengalami rasa senang, bangga, cemas, malu, tertantang, atau terasing ketika berhadapan dengan bunyi, struktur, dan tulisan Arab. Kajian tentang pengalaman kecemasan bahasa menunjukkan bahwa suara batin peserta didik penting diperhatikan karena kecemasan dapat membatasi partisipasi, keberanian berbicara, dan keterlibatan kelas (Soriano & Co, 2022). Studi tentang strategi guru menghadapi kecemasan pemelajar bahasa juga menegaskan perlunya dukungan pedagogis yang responsif terhadap kondisi psikologis peserta didik (Zarei dkk., 2024). Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab yang efektif perlu memandang emosi sebagai bagian sah dari pengalaman belajar, bukan gangguan yang berada di luar proses akademik.

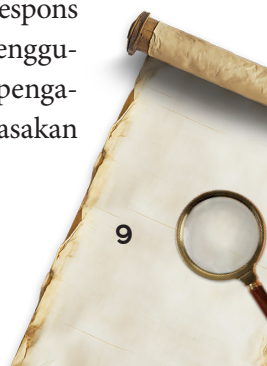
Pengalaman belajar bahasa Arab juga lahir dari hubungan antara peserta didik dan guru sebagai mediator makna. Guru tidak hanya menyampaikan kaidah dan materi kebahasaan semata, tetapi juga mengarahkan perhatian, memberi umpan balik, menciptakan rasa aman, serta menata lingkungan belajar. Penelitian tentang atribut guru bahasa yang berkualitas menekankan bahwa kompetensi pedagogis, empati, dan kemampuan membangun interaksi menjadi bagian penting dari pengalaman belajar bahasa kedua. Dalam pembelajaran bahasa Arab, kualitas relasi guru dan peserta didik menjadi syarat agar pengalaman belajar berubah menjadi pengalaman bermakna untuk mencapai tujuan belajar.



Lingkungan belajar menentukan cara peserta didik mengalami bahasa Arab sebagai bahasa hidup atau sekadar objek pelajaran. Pesantren, madrasah, perguruan tinggi, kelas daring, komunitas belajar, dan ruang digital menghadirkan pengalaman yang berbeda. Studi pembelajaran bahasa Arab dalam konteks pesantren multikultural memperlihatkan bahwa suasana sosial, praktik keagamaan, dan interaksi lintas budaya membentuk peluang penggunaan bahasa secara lebih autentik (Sopian dkk., 2025). Penelitian tentang lingkungan *multilingual* dan t*ranslanguaging* menunjukkan bahwa peserta didik sering memakai repertoar bahasa yang beragam untuk memahami konsep dan membangun partisipasi (Antony dkk., 2024). Hakikat pengalaman belajar bahasa Arab perlu dibaca melalui ekologi pembelajaran yang menghubungkan ruang, aktor, tujuan, dan praktik bahasa sehari-hari.

Pengalaman belajar bahasa Arab tidak selalu berjalan linear karena peserta didik berhadapan dengan hambatan fonologis, morfologis, sintaksis, semantik, dan pragmatik. Tantangan itu semakin kompleks ketika bahasa Arab dipelajari sebagai bahasa asing yang jarang digunakan dalam komunikasi harian. Penelitian tentang persepsi calon guru bahasa Arab terhadap pendidikan jarak jauh pascabencana menunjukkan bahwa pengalaman belajar dipengaruhi oleh keterbatasan akses, kesiapan teknologi, serta persepsi terhadap efektivitas kelas (Emekli & Sağdiç, 2024). Kajian tentang kesulitan imigran dalam belajar bahasa juga memperlihatkan bahwa hambatan bahasa berkaitan dengan adaptasi sosial, rasa percaya diri, dan kemampuan memasuki komunitas baru (Yalçın & Yavuz, 2025). Kesulitan belajar bahasa Arab perlu dipandang sebagai pengalaman pedagogis yang dapat diolah menjadi titik masuk perbaikan pembelajaran. Respons peserta didik terhadap hambatan juga dapat berbeda sesuai latar pengalaman, motivasi, dan dukungan sosial yang diterimanya. Oleh karena itu, guru perlu memahami kesulitan belajar secara empatik agar dapat merancang pendampingan yang lebih kontekstual, bertahap, dan manusiawi.

Pengalaman belajar bahasa Arab perlu dipahami melalui praktik interaksi kelas karena makna bahasa muncul dalam percakapan, koreksi, negosiasi, dan kerja kolaboratif. Peserta didik belajar dari penjelasan guru, respons teman, tugas kelompok, dan situasi komunikasi yang menuntut penggunaan bahasa. Kajian tentang penilaian diri menunjukkan bahwa pengalaman berbicara yang berulang dapat membantu peserta didik merasakan



perkembangan kefasihan dan kepercayaan diri (Santos & Ramírez-Avila, 2023).

Penelitian tentang umpan balik korektif dalam penulisan naratif kolaboratif juga memperlihatkan bahwa koreksi dapat menjadi pengalaman belajar apabila dipahami sebagai dukungan, bukan sekadar penilaian kesalahan (Inostroza dkk., 2025). Pembelajaran bahasa Arab akan lebih bermakna ketika interaksi kelas memberi ruang keberanian untuk mencoba, merefleksi, dan memperbaiki diri. Interaksi semacam ini membantu peserta didik memandang kesalahan sebagai bagian alami dari proses belajar bahasa. Sikap terbuka terhadap koreksi dapat memperkuat kesadaran belajar dan kemandirian peserta didik. Dengan demikian, ruang kelas perlu dibangun sebagai lingkungan yang aman, partisipatif, dan mendukung perkembangan kemampuan berbahasa secara bertahap.

Pengalaman belajar bahasa Arab juga ditentukan oleh bahan ajar dan desain pembelajaran yang menghubungkan struktur bahasa dengan konteks penggunaan. Materi yang terlalu abstrak dapat membuat peserta didik memahami kaidah tanpa mengalami fungsi komunikatifnya. Kajian tentang desain materi dan kreativitas pembelajaran bahasa menegaskan bahwa pengalaman belajar perlu dirancang sebagai proses yang memungkinkan peserta didik berkreasi, menafsirkan, serta menghasilkan makna (Huver & Lorilleux, 2018). Penelitian tentang *storytelling* digital memperlihatkan bahwa strategi naratif dan multimodal dapat memperkuat keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran bahasa karena bahasa hadir melalui gerak, cerita, serta representasi visual (Kanaan dkk., 2025). Dalam konteks bahasa Arab, bahan ajar yang baik perlu mengonstruksi empat keterampilan berbahasa dan unsur-unsur bahasa menjadi pengalaman komunikatif, reflektif, serta kontekstual.

Dari penjelasan di atas dapat disimpulkan bahwa hakikat pengalaman belajar bahasa Arab merupakan proses sadar, kontekstual, afektif, sosial, dan reflektif yang menghubungkan bahasa dengan dunia hidup peserta didik. Pengalaman itu mencakup cara peserta didik mendengar bunyi Arab, berbicara, membaca, menulis dan menerjemahkan teks, menggunakan ungkapan, merespons koreksi, membangun motivasi, serta menempatkan diri dalam tradisi keilmuan. Pemahaman yang utuh terhadap pengalaman

belajar bahasa Arab memberi dasar ilmiah bagi pengembangan pedagogi yang lebih manusiawi, relevan, dan transformatif.

Problematika Pembelajaran Bahasa Arab di Berbagai Jenjang Pendidikan

Problematika pembelajaran bahasa Arab di berbagai jenjang pendidikan berakar pada kesenjangan antara tujuan ideal dan pengalaman nyata peserta didik. Bahasa Arab sering diposisikan sebagai bahasa agama, bahasa ilmu, dan bahasa komunikasi, tetapi pembelajaran di kelas kerap berhenti pada hafalan kosakata, kaidah, serta latihan terjemah. Kajian implementasi pembelajaran bahasa Arab menunjukkan bahwa keberhasilan program sangat dipengaruhi oleh kesiapan guru, rancangan pembelajaran, evaluasi, dan keterlibatan peserta didik (Retnawati dkk., 2020). Penelitian tentang pembelajaran bahasa Arab dengan pendekatan fenomenologi juga menegaskan perlunya membaca proses belajar melalui pengalaman peserta didik, bukan hanya melalui capaian formal (Lubis & Widiawati, 2021). Problematika utama pembelajaran bahasa Arab karena itu terletak pada belum seimbangnya orientasi kognitif, komunikatif, afektif, dan kontekstual. Ketidakseimbangan tersebut membuat peserta didik mampu memahami kaidah, tetapi belum tentu mampu menggunakan bahasa Arab secara nyata. Pengalaman belajar juga menjadi kurang bermakna ketika materi tidak berkaitan dengan kebutuhan dan lingkungan peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab perlu diarahkan pada pengembangan kemampuan bahasa yang utuh, bertahap, dan sesuai dengan konteks setiap jenjang pendidikan.

Pada jenjang dasar dan menengah, problematika pembelajaran bahasa Arab banyak muncul dari kesiapan awal peserta didik yang sangat beragam. Sebagian peserta didik telah mengenal huruf Arab melalui pendidikan keagamaan. Sementara sebagian lain baru berhadapan dengan sistem bunyi, tulisan, dan struktur yang berbeda dari bahasa sehari-hari. Kondisi ini membuat guru perlu menata pembelajaran secara bertahap agar penguasaan bunyi, huruf, mufradat, dan pola kalimat berkembang secara proporsional. Kajian tentang pengajaran bahasa di sekolah dasar menekankan bahwa pengembangan aktivitas berbicara perlu berbasis metode yang

sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik (Ashirbekovna dkk., 2022). Studi tentang peserta didik asing di sekolah dasar juga menunjukkan bahwa perbedaan latar bahasa memengaruhi adaptasi akademik dan sosial (Yilmaz & Özsevgeç, 2023). Pembelajaran bahasa Arab tingkat awal perlu lebih sensitif terhadap keragaman kesiapan linguistik.

Pada jenjang madrasah, problematika pembelajaran bahasa Arab berkaitan dengan beban kurikulum, keterbatasan waktu, dan kuatnya orientasi nilai akhir. Guru sering dituntut menyelesaikan materi gramatikal, tetapi peserta didik belum memperoleh cukup pengalaman memakai bahasa untuk memahami teks dan berkomunikasi. Situasi ini menyebabkan bahasa Arab tampak sebagai kumpulan aturan, bukan alat untuk membangun makna. Penelitian tentang pembelajaran bahasa Arab di madrasah memperlihatkan bahwa implementasi program harus memperhatikan tujuan, materi, strategi, dan evaluasi agar pembelajaran tidak berhenti pada rutinitas administratif (Retnawati dkk., 2020). Pembelajaran bahasa Arab di madrasah memerlukan keseimbangan antara ketuntasan materi dan pengalaman komunikatif.

Pada lingkungan pesantren, pembelajaran bahasa Arab memiliki kekuatan karena dekat dengan tradisi kitab, praktik keagamaan, dan budaya berbahasa. Problematika tetap muncul ketika penggunaan bahasa Arab tidak merata antara ruang formal dan interaksi sehari-hari. Peserta didik dapat menguasai istilah keagamaan, tetapi belum tentu mampu menggunakan bahasa secara luwes dalam konteks akademik dan sosial yang lebih luas. Kajian tentang pembelajaran bahasa Arab di pesantren multikultural menunjukkan bahwa lingkungan, interaksi sosial, dan keragaman budaya dapat menjadi sumber kekuatan sekaligus tantangan pedagogis (Sopian dkk., 2025). Studi tentang pembelajaran bahasa dan identitas religius juga memperlihatkan bahwa pengalaman belajar terkait erat dengan cara peserta didik memaknai agama, budaya, serta komunitas (Nasution dkk., 2025). Pesantren perlu mengembangkan ekologi berbahasa yang konsisten dan inklusif.

Pada perguruan tinggi, problematika pembelajaran bahasa Arab bergeser ke persoalan akademik, metodologis, dan profesional. Peserta didik tidak hanya dituntut memahami struktur bahasa, tetapi juga membaca literatur keislaman, menulis akademik, menerjemahkan, meneliti, dan

berkomunikasi dalam konteks ilmiah. Rekonstruksi pembelajaran bahasa Arab di pendidikan tinggi dipandang penting karena bahasa berfungsi sebagai pintu penguatan studi keislaman dan kajian keilmuan (Ritonga dkk., 2021). Persepsi peserta didik terhadap bahasa Arab menunjukkan bahwa bahasa dapat dipahami sebagai pengalaman kognitif, kultural, dan spiritual yang kompleks (Gür & Öz, 2023).

Pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi perlu mengintegrasikan kompetensi kebahasaan, literasi akademik, riset, teknologi, dan kebutuhan profesi agar pembelajaran tidak terputus dari tuntutan keilmuan kontemporer. Integrasi tersebut memungkinkan peserta didik menggunakan bahasa Arab tidak hanya untuk memahami teks, tetapi juga untuk menghasilkan pengetahuan. Kemampuan membaca, menulis, menerjemahkan, dan berkomunikasi perlu dikembangkan dalam konteks akademik yang nyata. Dengan demikian, pembelajaran bahasa Arab di perguruan tinggi dapat menjadi sarana penguatan kompetensi ilmiah, profesional, dan intelektual peserta didik.

Problematika psikologis menjadi salah satu hambatan yang sering tidak tampak dalam pembelajaran bahasa Arab. Peserta didik dapat merasa cemas ketika diminta membaca teks gundul, berbicara dengan pelafalan yang benar, memahami gramatika, atau menulis kalimat Arab. Kecemasan membuat peserta didik menghindari partisipasi, menunda latihan, dan memandang kesalahan sebagai kegagalan personal. Studi tentang kecemasan belajar bahasa menunjukkan bahwa pengalaman batin peserta didik dapat memengaruhi keberanian, perhatian, dan keterlibatan kelas (Soriano & Co, 2022). Kajian tentang ruang *translanguaging* juga menegaskan bahwa dukungan linguistik yang lentur dapat membantu mengurangi kecemasan bahasa asing di kelas (Tai, 2025). Pembelajaran bahasa Arab perlu memperlakukan aspek afektif sebagai bagian inti dari desain pedagogis.

Problematika guru juga menentukan kualitas pembelajaran bahasa Arab pada semua jenjang. Guru sering menghadapi tuntutan ganda sebagai pengajar keterampilan berbahasa, pembimbing belajar, pengelola kelas, penyusun bahan ajar, evaluator, dan motivator. Kualitas guru bahasa tidak cukup diukur dari penguasaan materi karena pengalaman peserta didik sangat dipengaruhi oleh empati, kreativitas, komunikasi, dan kemampuan membangun hubungan pedagogis. Kajian tentang atribut guru bahasa yang

berkualitas menegaskan bahwa kompetensi profesional harus disertai keterampilan interpersonal dan kepekaan terhadap kebutuhan peserta belajar (Ahmad dkk., 2024). Penelitian mengenai pengalaman guru bahasa juga memperlihatkan bahwa pengalaman masa lalu sebagai pemelajar dapat membentuk pengetahuan praktis guru (Willis dkk., 2025). Penguatan guru bahasa Arab perlu mencakup pedagogi, refleksi, dan pengembangan profesional berkelanjutan.

Problematika bahan ajar dan media pembelajaran tampak ketika materi bahasa Arab tidak berhubungan dengan dunia pengalaman peserta didik. Buku teks sering menampilkan kosakata, dialog, atau teks yang kurang kontekstual, sedangkan latihan kurang memberi ruang produksi bahasa. Kondisi ini membuat peserta didik memahami bentuk bahasa, tetapi lemah dalam menggunakan bahasa untuk tujuan bermakna. Kajian tentang penerimaan aplikasi pembelajaran kosakata menunjukkan bahwa media belajar perlu dirancang berdasarkan kemudahan, kebutuhan, dan keterlibatan peserta didik (Deris & Shukor, 2019). Penelitian tentang *storytelling* digital menunjukkan bahwa cerita, gerak, dan media multimodal dapat meningkatkan keterlibatan dalam pembelajaran bahasa pada anak (Kanaan dkk., 2025). Pembelajaran bahasa Arab memerlukan bahan ajar yang menghubungkan kaidah, kosakata, teks, budaya, dan praktik komunikasi secara terpadu.

Transformasi digital menghadirkan problematika baru dalam pembelajaran bahasa Arab karena teknologi memperluas akses sekaligus menimbulkan kesenjangan. Kelas daring, aplikasi *mobile*, platform konferensi, dan kecerdasan buatan dapat membantu latihan bahasa, tetapi efektivitasnya bergantung pada kesiapan infrastruktur, literasi digital, disiplin belajar, serta desain tugas. Kajian tentang penggunaan *smartphone* dalam pembelajaran bahasa memperlihatkan bahwa teknologi memberi peluang belajar mandiri, tetapi tetap membutuhkan kontrol diri dan dukungan pedagogis (Luo & Watts, 2024).

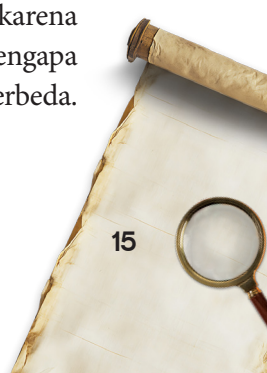
Digitalisasi bahasa Arab perlu diarahkan untuk memperdalam pengalaman belajar, bukan sekadar memindahkan materi ke layar. Teknologi perlu dirancang sebagai sarana interaksi, latihan, refleksi, dan produksi bahasa. Penggunaannya juga harus mempertimbangkan kemampuan digital peserta didik yang tidak selalu sama. Oleh karena itu, guru tetap memiliki

peran penting dalam mengarahkan, mendampingi, dan mengevaluasi penggunaan teknologi agar sesuai dengan tujuan pembelajaran. Dengan demikian, transformasi digital dapat memperkuat kemandirian belajar tanpa menghilangkan hubungan pedagogis antara guru dan peserta didik.

Problematika pembelajaran bahasa Arab perlu diselesaikan melalui pendekatan yang memahami pengalaman peserta didik sebagai subjek belajar. Evaluasi keberhasilan tidak cukup bertumpu pada nilai, ketuntasan materi, atau kelancaran administrasi karena masalah utama sering berada pada makna, persepsi, motivasi, identitas, dan pengalaman konkret peserta didik. Pendekatan fenomenologi membantu peneliti dan pendidik menggali bagaimana peserta didik mengalami kesulitan, keberhasilan, kecemasan, relasi guru, lingkungan, serta penggunaan teknologi. Kajian tentang penilaian pengalaman belajar bahasa secara fenomenologi menunjukkan bahwa pengalaman peserta didik memberi pengaruh kualitas pembelajaran (Kaviani, 2020). Kajian *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) tentang arus motivasi belajar mandiri juga menegaskan pentingnya memahami dinamika batin dan arah pengalaman peserta didik (Xodabande & Babaii, 2021). Perbaikan pembelajaran bahasa Arab di berbagai jenjang perlu bertolak dari pengalaman nyata peserta didik dan konteks kelembagaannya.

Relevansi Penelitian Fenomenologi terhadap Pengalaman Guru dan Peserta Didik

Penelitian fenomenologi relevan untuk memahami pengalaman guru dan peserta didik karena pembelajaran bahasa tidak hanya dipandang sebagai proses transfer pengetahuan dan keterampilan berbahasa. Pembelajaran bahasa Arab juga memuat pengalaman afektif, religius, sosial, kultural, dan identitas yang sering tidak tampak melalui pengukuran kuantitatif semata. Pengalaman peserta didik menjadi pusat perhatian karena keberhasilan pembelajaran bahasa sangat dipengaruhi oleh cara mereka menilai kegiatan belajar. Oleh karena itu, penelitian fenomenologi menjadi penting karena mampu menghadirkan pendapat peserta didik yang menjelaskan mengapa suatu strategi pembelajaran diterima, ditolak, atau dimaknai secara berbeda.



Pengalaman guru memiliki relevansi yang sama kuat karena guru tidak sekadar pelaksana kurikulum, tetapi penafsir situasi kelas. Perspektif guru bahasa Arab terhadap pendidikan jarak jauh pascapandemi memperlihatkan bahwa pengalaman mengajar dipengaruhi oleh kesiapan teknologi, interaksi kelas, dan persepsi terhadap efektivitas pembelajaran (Emekli & Sağdiç, 2024). Studi tentang guru bahasa yang menggunakan teknologi instruksional juga menunjukkan bahwa guru membangun makna profesional melalui adaptasi, evaluasi, dan refleksi atas praktik digital (Erbas dkk., 2025). Fenomenologi memberi ruang untuk membaca proses tersebut sebagai pengalaman profesional yang kompleks. Pemahaman ini membantu peneliti menemukan faktor yang membuat guru merasa terbantu, terbebani, kreatif, atau kehilangan kedekatan pedagogis dalam pembelajaran bahasa Arab.

Pengalaman belajar bahasa Arab juga berkaitan dengan dimensi emosi yang menentukan keberanian, kecemasan, dan ketekunan peserta didik. Studi tentang kecemasan berbahasa Inggris menunjukkan bahwa pengalaman internal peserta didik dapat memengaruhi partisipasi, performa, dan pandangan mereka terhadap pembelajaran bahasa. Penelitian tentang strategi guru menghadapi kecemasan peserta didik juga menegaskan bahwa intervensi pedagogis perlu disesuaikan dengan kondisi emosional kelas (Zarei dkk., 2024). Temuan tersebut relevan bagi bahasa Arab karena banyak peserta didik menghadapi hambatan fonologis, morfologis, dan sintaksis yang dapat menimbulkan rasa takut salah. Fenomenologi memberi perangkat untuk memahami kecemasan bukan sebagai kelemahan pribadi, melainkan sebagai pengalaman belajar yang terbentuk oleh interaksi, harapan, evaluasi, dan iklim kelas.

Penelitian fenomenologi memiliki nilai metodologis dalam mengungkap kesenjangan antara desain pembelajaran dan pengalaman nyata di kelas. Evaluasi implementasi pembelajaran bahasa Arab menunjukkan bahwa keberhasilan program tidak cukup dinilai dari keberadaan kurikulum, bahan ajar, dan perangkat pembelajaran, tetapi perlu melihat respons peserta didik serta konteks pelaksanaan (Retnawati dkk., 2020). Kajian tentang program sarjana pada departemen pengajaran bahasa asing juga memperlihatkan pentingnya mendengar opini peserta didik terhadap struktur program dan proses pendidikan (Bilasa & Taspinar, 2020). Fenomenologi

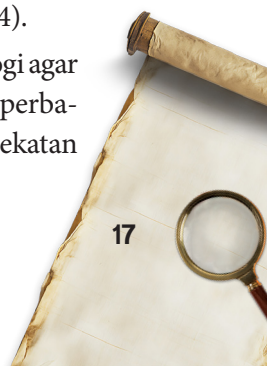
berperan menautkan rancangan institusional dengan pengalaman konkret. Hasilnya dapat membantu pengembang kurikulum bahasa Arab menilai apakah pembelajaran benar-benar bermakna, menantang, inklusif, dan selaras dengan kebutuhan guru serta peserta didik.

Konteks multikultural dan multilingual membuat pengalaman guru serta peserta didik semakin berlapis. Peserta didik sebagai subjek dalam sistem pembelajaran memperlihatkan bahwa bahasa, penerimaan sosial, dan pengalaman sekolah saling memengaruhi keterlibatan belajar. Pengalaman remaja imigran juga menunjukkan bahwa kejelasan penjelasan guru dan dukungan kelas menjadi syarat agar peserta didik memahami materi dalam lingkungan bilingual (Harju-Autti dkk., 2022). Relevansi temuan ini bagi bahasa Arab terletak pada kebutuhan memahami kelas sebagai ruang perjumpaan latar sosial, budaya, dan bahasa. Fenomenologi membantu peneliti menangkap pengalaman keberbedaan, penerimaan, dan negosiasi makna di dalam kelas bahasa Arab.

Penelitian fenomenologi juga relevan untuk memperkuat profesionalitas guru melalui refleksi pengalaman. Kajian tentang proses menjadi guru bahasa di Korea Selatan memperlihatkan bahwa identitas profesional terbentuk melalui pengalaman belajar, mengajar, dan menafsirkan peran akademik. Pembelajaran bahasa Arab membutuhkan guru yang mampu membaca pengalaman peserta didik secara empatik. Fenomenologi menyediakan dasar reflektif untuk memahami guru sebagai subjek yang terus membentuk makna profesinya.

Relevansi penelitian fenomenologi terhadap pengalaman guru dan peserta didik akhirnya terletak pada kemampuannya menghasilkan pengetahuan pedagogis yang dekat dengan kehidupan kelas. Kajian metodologis tentang fenomenologi dalam pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing menjelaskan bahwa pendekatan ini berguna untuk mengungkap makna pengalaman, bukan sekadar mendeskripsikan peristiwa. Penelitian tentang strategi belajar bahasa melalui lensa fenomenologi juga menunjukkan bahwa pilihan strategi peserta didik berkaitan dengan pengalaman personal, konteks praktik, dan tujuan akademik (Khamis dkk., 2024).

Oleh karena itu, penelitian bahasa Arab memerlukan fenomenologi agar pengalaman dan pendapat guru serta peserta didik menjadi dasar perbaikan kurikulum, metode, media, dan evaluasi pembelajaran. Pendekatan



ini membantu peneliti memahami kebutuhan pembelajaran dari sudut pandang pelaku yang mengalaminya secara langsung. Temuan penelitian dapat memperlihatkan aspek-aspek kelas yang sering tidak terjangkau oleh pengukuran formal. Dengan demikian, perbaikan pembelajaran bahasa Arab dapat disusun secara lebih reflektif, kontekstual, dan sesuai dengan pengalaman nyata guru serta peserta didik.

litnus

BAB II

KONSEP DASAR PENELITIAN KUALITATIF

Pengertian Penelitian Kualitatif

Penelitian kualitatif merupakan pendekatan ilmiah yang berorientasi pada pemahaman mendalam terhadap makna, pengalaman, proses, tindakan, dan konteks sosial tempat suatu fenomena berlangsung. Fokus utamanya bukan menghitung frekuensi atau menguji hubungan antarvariabel yang telah ditentukan sebelumnya, melainkan memahami bagaimana realitas dialami, ditafsirkan, dinegosiasikan, dan diberi makna oleh manusia. Oleh karena itu, penelitian kualitatif relevan untuk mengkaji gejala pendidikan, kebahasaan, budaya, identitas, interaksi kelas, praktik literasi, pengalaman guru dan peserta didik, serta beragam fenomena yang tidak dapat direduksi secara memadai menjadi angka.

Definisi penelitian kualitatif berkembang dalam berbagai disiplin. Namun, terdapat sejumlah unsur yang berulang, yaitu konteks alamiah, pengalaman manusia, makna, proses, perspektif partisipan, fleksibilitas desain, kedekatan peneliti dengan fenomena, dan refleksivitas. Beberapa ahli mendefinisikan penelitian kualitatif sebagai berikut.

1. Denzin (2010) menjelaskan bahwa penelitian kualitatif bersifat naturalistik dan interpretatif. Fenomena sosial atau manusia dipelajari dalam lingkungan alaminya, lalu dipahami berdasarkan makna yang dibawa atau dibangun oleh orang-orang yang terlibat di dalamnya.
2. Aspers & Corte (2019) menyatakan bahwa penelitian kualitatif dipahami sebagai proses iteratif yang meningkatkan pemahaman ilmiah melalui pembentukan pembedaan-pembedaan baru yang bermakna, yang muncul ketika peneliti semakin dekat dengan fenomena yang dipelajari.
3. Moser & Korstjens (2017) menjelaskan bahwa penelitian kualitatif menyelidiki fenomena secara mendalam dan holistik melalui bahan naratif yang kaya serta desain yang lentur. Penelitian dilakukan dalam konteks alamiah untuk memahami pengalaman, persepsi, perilaku, proses, dan makna.
4. Busetto, Wick, & Gumbinger (2020) menegaskan bahwa penelitian kualitatif merupakan kajian tentang sifat atau hakikat suatu fenomena. Pendekatan ini sangat sesuai untuk menjelaskan mengapa sesuatu terjadi atau tidak terjadi, serta untuk memahami mekanisme dan persoalan yang kompleks.

Para ahli dalam mendefinisikan penelitian kualitatif memiliki penekanan-penekanan yang berbeda satu dengan yang lainnya. Denzin dalam pelaksanaan penelitian kualitatif menekankan pada konteks alamiah, interpretasi, dan makna partisipan. Aspers & Corte lebih berorientasi pada proses, kedekatan dengan fenomena, dan pemahaman baru. Moser & Korstjens lebih menitikberatkan penelitian kualitatif pada kedalaman, konteks alamiah, serta desain yang lentur dan makna. Sementara Busetto, Wick, & Gumbinger lebih menekankan pada hakikat fenomena, pertanyaan mengapa, dan kompleksitas.

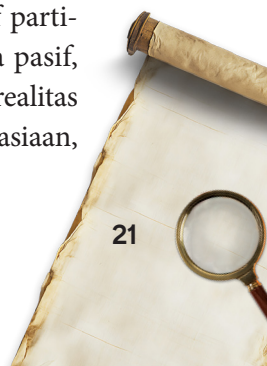
Para ahli sepakat bahwa penelitian kualitatif merupakan pendekatan ilmiah yang berorientasi pada pemaknaan mendalam terhadap gejala sosial, pendidikan, kebahasaan, dan pengalaman manusia dalam konteks alamiahnya. Fokus utamanya bukan menghitung frekuensi kejadian, melainkan menjelaskan bagaimana suatu fenomena dipahami, dialami, ditafsirkan, dan dinegosiasikan oleh subjek penelitian. Pemahaman ini tampak kuat dalam kajian pendidikan bahasa yang menempatkan kelas, peserta didik,

guru, teks, dan praktik literasi sebagai ruang sosial yang sarat makna. Oleh sebab itu, penelitian kualitatif tidak sekadar memilih teknik wawancara atau observasi, tetapi membangun cara berpikir interpretatif untuk memahami realitas pendidikan secara kontekstual. Pengertian dasarnya menegaskan bahwa kualitas data ditentukan oleh kedalaman makna, ketepatan konteks, dan koherensi penafsiran.

Ciri penting penelitian kualitatif terletak pada perhatian terhadap konteks alamiah tempat fenomena berlangsung. Realitas pembelajaran bahasa, misalnya, tidak dapat dilepaskan dari budaya kelas, relasi guru-peserta didik, identitas bahasa, serta nilai sosial yang membentuk praktik belajar. Kajian autoetnografi, *translanguaging*, dan pendidikan kritis menunjukkan bahwa pengalaman bahasa selalu terhubung dengan sejarah, komunitas, serta posisi sosial peserta didik (Quintero & Clavijo, 2023). Oleh karena itu, data kualitatif dibaca sebagai jejak pengalaman yang melekat pada situasi tertentu, bukan sebagai informasi yang berdiri sendiri. Pemaknaan penelitian kualitatif menuntut peneliti memahami peristiwa dari dalam konteksnya agar simpulan tidak tercerabut dari realitas sosial yang diteliti.

Penelitian kualitatif juga menekankan proses, bukan hanya hasil akhir. Dalam kajian pembelajaran bahasa, perhatian terhadap proses terlihat ketika peneliti menelaah bagaimana strategi pengajaran dibangun, bagaimana peserta didik merespons, serta bagaimana interaksi kelas menghasilkan makna belajar. Studi tentang pengajaran bahasa dan memperlihatkan bahwa data kualitatif membantu menjelaskan mekanisme yang bekerja di balik praktik pendidikan, termasuk alasan, persepsi, hambatan, dan pengalaman guru serta peserta didik (Sokolova & Bystrova, 2021). Perspektif ini menjadikan penelitian kualitatif sesuai untuk menjawab pertanyaan "bagaimana" dan "mengapa". Pengertiannya mencakup upaya sistematis untuk menafsirkan proses sosial secara rinci, terbuka, dan berbasis bukti lapangan.

Kedudukan subjek penelitian dalam pendekatan kualitatif bersifat sentral karena makna fenomena banyak diperoleh dari perspektif partisipan. Peneliti tidak memandang partisipan sebagai sumber data pasif, tetapi sebagai pemilik pengalaman yang membantu menjelaskan realitas penelitian. Perhatian terhadap praktik penamaan partisipan, kerahasiaan,



dan anonimitas dalam penelitian pembelajaran bahasa menunjukkan bahwa penelitian kualitatif memiliki tanggung jawab etis yang kuat (Wang dkk., 2026). Narasi guru tentang integrasi kecerdasan buatan dan pengalaman kelas *trauma-informed* juga menegaskan perlunya menghormati suara, kerentanan, dan posisi sosial partisipan (Suello & Alda, 2024). Dari perspektif ini, dapat dipahami bahwa penelitian kualitatif juga mencakup relasi etis antara peneliti dan partisipan. Kebenaran ilmiahnya dibangun melalui penghargaan terhadap pengalaman manusia yang diteliti.

Peran peneliti dalam penelitian kualitatif bersifat aktif, reflektif, dan interpretatif. Peneliti menjadi instrumen utama yang merancang fokus, memasuki lapangan, membangun kedekatan, memilih data bermakna, serta menyusun interpretasi yang dapat dipertanggungjawabkan. Posisi ini menuntut kesadaran terhadap bias, latar belakang, bahasa, dan asumsi peneliti selama proses penelitian. Kajian tentang bilingualisme anak dan eksplorasi sosio-emosional calon guru bahasa Inggris memperlihatkan bahwa makna pengalaman sering muncul melalui interaksi peneliti dengan partisipan, bukan hanya melalui instrumen terstandar (Hughes dkk., 2021). Refleksivitas menjadi bagian dari validitas karena peneliti perlu menjelaskan cara interpretasi dibentuk. Penelitian kualitatif berarti proses ilmiah yang menggabungkan kedekatan empiris, kepekaan analitis, dan tanggung jawab reflektif.

Desain penelitian kualitatif umumnya bersifat lentur karena fokus penelitian dapat dipertajam seiring pendalaman data. Kelenturan ini tidak berarti penelitian dilakukan tanpa arah, tetapi memungkinkan peneliti mengikuti dinamika lapangan secara sistematis. Dalam pendidikan bahasa, rancangan kualitatif dapat berupa studi kasus, naratif, etnografi, autoetnografi, fenomenologi, analisis dokumen, atau inkuiri reflektif sesuai sifat masalah yang dikaji. Tren penelitian kualitatif dalam pendidikan bahasa menunjukkan keberagaman desain tersebut untuk membaca praktik pembelajaran, pengalaman guru, dan identitas peserta didik. Studi tentang praktik dekolonial dan pendidikan multikultural juga menegaskan pentingnya rancangan yang peka terhadap konteks sosial-budaya (Pereira, 2020).

Pengertian penelitian kualitatif karena itu melekat pada desain yang adaptif, tetapi tetap disiplin secara metodologis. Adaptivitas tersebut memungkinkan peneliti merespons temuan baru yang muncul selama

proses penelitian. Perubahan fokus dapat dilakukan sepanjang tetap memiliki alasan metodologis yang jelas dan berkaitan dengan tujuan penelitian. Peneliti juga perlu mendokumentasikan setiap perkembangan desain agar proses penelitian dapat ditelusuri secara akademik. Dengan demikian, fleksibilitas dalam penelitian kualitatif bukan bentuk ketidakteraturan, melainkan strategi untuk memperoleh pemahaman yang lebih sesuai dengan realitas lapangan.

Dalam kajian pembelajaran bahasa Arab, penelitian kualitatif berguna untuk memahami keterhubungan antara bahasa, budaya, agama, materi ajar, dan kebutuhan komunikatif peserta didik. Evaluasi model *Al-Arabiyah Baina Yadaik* memperlihatkan bahwa bahan ajar bahasa Arab dapat dianalisis melalui kompetensi linguistik, komunikatif, dan kultural secara terpadu (Kesuma dkk., 2025). Persepsi peserta didik terhadap bahasa Arab dan desain pembelajaran bergerak bagi migran berbahasa Arab menambah bukti bahwa pengalaman belajar bahasa perlu dibaca secara kontekstual (Bradley dkk., 2023). Penelitian kualitatif pada bidang ini berarti memahami makna pembelajaran bahasa Arab dari perspektif pedagogis dan sosiokultural.

Penelitian kualitatif berbeda dari penelitian kuantitatif pada orientasi pengetahuan yang dihasilkan. Pendekatan kuantitatif cenderung mengukur hubungan antarvariabel, sedangkan pendekatan kualitatif menelaah makna, proses, pengalaman, dan konteks. Perbedaan tersebut tidak membuat keduanya bertentangan, karena beberapa kajian pembelajaran bahasa menggabungkan data kuantitatif dan kualitatif untuk menjelaskan fenomena secara lebih lengkap (Sokolova & Bystrova, 2021). Penelitian kualitatif tetap memiliki kekhasan karena menempatkan interpretasi sebagai inti produksi pengetahuan. Pengertian penelitian kualitatif harus diletakkan sebagai pendekatan untuk memahami kedalaman realitas, bukan sekadar pelengkap statistik.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian kualitatif dapat dirumuskan sebagai pendekatan ilmiah yang sistematis untuk memahami makna fenomena melalui data kontekstual, interaksi manusia, dan penafsiran reflektif. Pendekatan ini relevan bagi kajian pembelajaran bahasa karena proses belajar selalu dipengaruhi pengalaman, identitas, budaya, media, materi ajar, dan relasi sosial. Kajian literasi digital, pengajaran sastra, hambatan

linguistik, dan program literatur anak memperlihatkan bahwa penelitian kualitatif mampu menangkap kompleksitas praktik pendidikan yang tidak selalu tampak dalam ukuran numerik. Pengertian penelitian kualitatif akhirnya mencakup tiga unsur utama, yaitu kedalaman pemahaman, keterikatan konteks, dan kejujuran interpretasi. Ketiganya menjadi dasar bagi penelitian pendidikan bahasa yang bermakna dan bertanggung jawab.

Karakteristik Penelitian Kualitatif

Sebagai pendekatan yang berorientasi pada pemahaman makna mendalam, pengalaman, proses, tindakan, dan konteks sosial, penelitian kualitatif memiliki beberapa karakteristik yang unik. Beberapa karakteristik penelitian kualitatif dijelaskan sebagai berikut.

1. Karakteristik penelitian kualitatif berorientasi untuk memahami makna pengalaman manusia secara kontekstual. Penelitian jenis ini tidak berhenti pada pengukuran gejala, tetapi menafsirkan cara subjek memberi arti terhadap peristiwa, relasi, bahasa, dan praktik sosial yang dialaminya. Orientasi tersebut tampak dalam kajian pembelajaran bahasa daring yang menegaskan kemampuan penelitian kualitatif untuk menangkap pengalaman, interaksi, dan makna belajar secara mendalam (Stickler & Hampel, 2019). Penekanan pada pengalaman hidup menunjukkan bahwa data kualitatif bertumpu pada kedalaman narasi, bukan pada keluasan angka. Karakteristik ini menempatkan peneliti sebagai penafsir yang berupaya memahami realitas dari sudut pandang partisipan. Penelitian kualitatif memiliki ciri utama berupa eksplorasi makna yang melekat pada pengalaman konkret manusia.
2. Penelitian kualitatif terikat pada konteks alamiah tempat fenomena berlangsung. Fenomena sosial, pendidikan, dan kebahasaan dipahami dalam lingkungan nyata karena makna tindakan sering berubah ketika dipisahkan dari situasi sosialnya. Kajian pengajaran bahasa Inggris di sekolah menengah juga memperlihatkan bahwa implementasi kurikulum hanya dapat dipahami melalui praktik kelas dan kondisi institusional yang melingkupinya (Sofiana dkk., 2019). Ciri kontekstual tersebut menegaskan bahwa penelitian kualitatif memandang realitas

sebagai sesuatu yang berlapis, situasional, dan tidak dapat dilepaskan dari tempat berlangsungnya tindakan.

3. Penelitian kualitatif bersifat eksploratif dan terbuka terhadap kompleksitas. Penelitian kualitatif digunakan ketika peneliti hendak memahami proses, pandangan, strategi, atau pengalaman yang belum dapat dijelaskan secara memadai melalui pendekatan lain. Tinjauan tentang penelitian kualitatif dalam pembelajaran bahasa daring menegaskan bahwa pendekatan ini berguna untuk menangkap dinamika interaksi, pengalaman belajar, identitas, serta praktik komunikasi yang muncul dalam ruang digital (Stickler & Hampel, 2019). Karakteristik eksploratif ini membuat penelitian kualitatif relevan untuk mengurai masalah yang kompleks, dinamis, dan belum sepenuhnya terpetakan.
4. Penelitian kualitatif lebih menekankan pada penggunaan data deskriptif yang kaya dan relevan. Data kualitatif berupa tuturan, teks, catatan observasi, dokumen, artefak, refleksi, atau narasi pengalaman sehingga analisisnya menekankan makna di balik pernyataan dan tindakan. Kajian pembacaan nyaring melalui praktik reflektif holistik juga memperlihatkan bahwa pengalaman pendidik dapat dianalisis melalui cerita, dialog, dan refleksi kolaboratif (Wang dkk., 2025a). Kekayaan data tersebut memungkinkan peneliti melihat gejala pendidikan tidak hanya sebagai hasil, tetapi juga sebagai proses yang memiliki latar, dinamika, dan konsekuensi maknawi bagi para pelaku pendidikan.
5. Penelitian kualitatif berkaitan erat dengan posisi partisipan sebagai sumber data utama. Partisipan tidak diperlakukan sekadar sebagai objek yang menghasilkan angka, tetapi sebagai subjek yang memiliki pengalaman, suara, dan pengetahuan tentang dunia sosialnya. Penamaan partisipan dalam penelitian kualitatif pembelajaran bahasa dapat menggunakan pilihan angka, nama samaran, atau nama asli berkaitan erat dengan representasi, etika, dan relasi kuasa dalam publikasi akademik (Wang dkk., 2026). Penelitian mengenai persepsi anak terhadap bilingualisme juga menunjukkan pentingnya mendengar pandangan anak sebagai aktor yang memahami identitas bahasanya sendiri (Hughes dkk., 2021). Karakteristik ini menegaskan bahwa penelitian kualitatif memberi ruang pada suara partisipan sebagai landasan penafsiran ilmiah.



6. Penelitian kualitatif lebih menakankan peran aktif peneliti sebagai instrumen utama. Peneliti merancang fokus, membangun hubungan dengan partisipan, mengumpulkan data, menafsirkan makna, dan menjaga kepekaan etis selama proses penelitian. Kajian *narrative inquiry* tentang pertimbangan etis guru bahasa Inggris dalam integrasi kecerdasan buatan memperlihatkan bahwa peneliti perlu memahami pengalaman profesional guru melalui narasi yang dibangun secara reflektif. Studi tentang penamaan partisipan dalam penelitian pembelajaran bahasa juga menunjukkan bahwa interpretasi peneliti diperlukan untuk membaca hubungan antara representasi, etika, dan praktik akademik (Wang dkk., 2025). Peran instrumen manusia membuat penelitian kualitatif menuntut refleksivitas, kepekaan, dan tanggung jawab metodologis agar penafsiran tetap terarah serta dapat dipertanggungjawabkan.
7. Penelitian kualitatif memiliki fleksibilitas yang tinggi dalam desainnya. Desain penelitian kualitatif dapat berkembang seiring temuan lapangan karena peneliti perlu menyesuaikan pertanyaan, strategi pengumpulan data, atau fokus analisis dengan kompleksitas fenomena. Kajian tentang pengajaran bahasa Arab komunikatif melalui model *Al-Arabiyah Baina Yadaik* memperlihatkan evaluasi pedagogis yang memerlukan pembacaan terhadap bahan ajar, praktik komunikasi, dan kebutuhan pemelajar secara terpadu (Kesuma dkk., 2025).
8. Penelitian kualitatif lebih menekankan terhadap proses. Penelitian kualitatif tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga menelusuri bagaimana suatu praktik terbentuk, dinegosiasikan, dijalankan, dan dimaknai oleh para pelaku. Kajian tentang pendekatan dan manfaat pengajaran bahasa Inggris melalui kurikulum sastra di universitas Myanmar menunjukkan bahwa pemahaman terhadap pembelajaran memerlukan pembacaan atas pengalaman pemangku kepentingan, pendekatan pedagogis, serta manfaat yang dirasakan (Nuemaihom & Intanoo, 2025). Penelitian tentang strategi dan kendala pengajaran bahasa Inggris bagi pemelajar muslim usia dini juga memperlihatkan pentingnya memahami proses interaksi guru, peserta didik, dan lingkungan belajar (Akmal dkk., 2021). Fokus pada proses menjadikan

penelitian kualitatif mampu menjelaskan mekanisme sosial-pedagogis yang tidak selalu tampak dalam data hasil belajar semata.

9. Penelitian kualitatif menekankan pada penggunaan analisis induktif dan interpretatif. Data lapangan tidak dipaksa masuk ke dalam kategori tertutup sejak awal, melainkan dibaca untuk menemukan tema, pola, hubungan makna, dan penjelasan yang muncul dari konteks. Penelitian tentang integrasi sastra multikultural melalui perspektif pedagogi kritis juga menunjukkan bahwa interpretasi terhadap perspektif guru diperlukan untuk mengungkap nilai, keberpihakan, dan orientasi pembelajaran (Reyes, 2024). Ciri induktif-interpretatif ini membuat penelitian kualitatif lebih menekankan pembentukan pemahaman daripada pengujian hubungan variabel secara statistik.
10. Penelitian kualitatif menekankan penggunaan uji kredibilitas data untuk menjaga keabsahan temuan. Kredibilitas dapat diperkuat melalui triangulasi sumber, pengecekan partisipan, deskripsi tebal, audit proses, dan konsistensi antara data dengan interpretasi. Karakteristik ini menunjukkan bahwa penelitian kualitatif tetap memiliki standar ketelitian ilmiah, meskipun ukuran validitasnya berbeda dari prosedur kuantitatif yang berbasis angka.
11. Penelitian kualitatif memperlihatkan kemampuannya dalam menampilkan keberagaman perspektif. Fenomena pendidikan bahasa tidak selalu tunggal karena guru, peserta didik, pengelola program, keluarga, dan komunitas dapat memiliki pemahaman berbeda terhadap praktik yang sama. Kemampuan menampung banyak perspektif menjadikan penelitian kualitatif sesuai untuk mengkaji fenomena yang melibatkan nilai, kepentingan, pengalaman, dan relasi sosial yang beragam.
12. Penelitian kualitatif berorientasi pada pemahaman holistik. Fenomena tidak dipilah menjadi variabel yang berdiri sendiri, tetapi dilihat sebagai keseluruhan yang saling berkaitan antara individu, bahasa, budaya, institusi, media, dan praktik pembelajaran. Kajian tentang hambatan linguistik dalam pendidikan bahasa Inggris menunjukkan bahwa persoalan kemahiran bahasa berkaitan dengan pemerataan, kebijakan, dan pengalaman belajar peserta didik (Makena, 2025). Penelitian tentang kelas ESL orang dewasa yang berorientasi trauma juga menegaskan bahwa pengajaran bahasa perlu dipahami bersama

kondisi psikososial, respons guru, dan kebutuhan emosional pemelajar (Wilson dkk., 2024). Pandangan holistik ini menjadi ciri khas penelitian kualitatif karena peneliti berusaha memahami hubungan antar-elemen yang membentuk sebuah fenomena secara utuh. Setiap unsur dipahami sebagai bagian yang saling memengaruhi dan tidak dapat dilepaskan dari konteksnya. Perubahan pada satu aspek dapat memunculkan dampak pada aspek lain dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, peneliti perlu membaca fenomena secara menyeluruh agar interpretasi yang dihasilkan tidak bersifat parsial. Pemahaman holistik memungkinkan penelitian kualitatif menghasilkan gambaran yang lebih mendalam, kontekstual, dan sesuai dengan kompleksitas realitas pendidikan.

Paradigma dalam Penelitian Kualitatif

Paradigma dalam penelitian kualitatif merupakan dasar berpikir yang menentukan cara peneliti memahami realitas, manusia, pengetahuan, dan proses pembentukan makna. Penelitian kualitatif tidak berangkat dari anggapan bahwa realitas sosial selalu tunggal, tetap, dan dapat dipisahkan dari subjek yang mengalaminya. Realitas dipahami sebagai sesuatu yang terbentuk melalui pengalaman, bahasa, relasi sosial, budaya, dan konteks kehidupan. Pemahaman ini menegaskan bahwa paradigma kualitatif menempatkan makna sebagai inti pengetahuan ilmiah, bukan sekadar angka atau frekuensi kejadian. Beberapa paradigma dalam penelitian kualitatif yaitu paradigma interpretatif, paradigma kritis, paradigma naturalistik, paradigma partisipatoris, dan paradigma naratif.

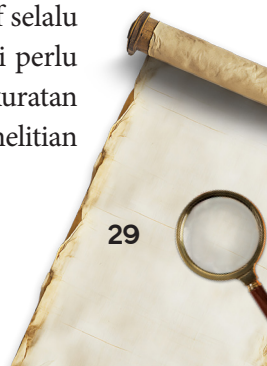
Paradigma interpretatif menjadi salah satu landasan utama dalam penelitian kualitatif karena memandang tindakan manusia sebagai tindakan bermakna. Peneliti tidak cukup hanya mencatat perilaku yang tampak, melainkan perlu menafsirkan alasan, motif, pengalaman, dan konteks yang membuat perilaku tersebut bermakna bagi pelaku. Paradigma interpretif mendorong peneliti menyelami perspektif partisipan secara empatik. Kualitas temuan ditentukan oleh kemampuan peneliti menjelaskan makna dari dalam konteks kehidupan partisipan. Paradigma fenomenologi dalam penelitian kualitatif berfokus pada pengalaman hidup sebagaimana dialami

dan dimaknai oleh subjek. Fokus ini penting karena banyak gejala pendidikan, bahasa, dan sosial tidak dapat dipahami hanya melalui hasil akhir, tetapi juga perlu dibaca dari kesadaran, perasaan, serta respons peserta terhadap peristiwa tertentu. Paradigma fenomenologi memperkuat karakter kualitatif sebagai penelitian yang menghargai kedalaman pengalaman manusia.

Paradigma kritis memberi arah pada penelitian kualitatif untuk tidak hanya memahami realitas, tetapi juga membongkar relasi kuasa, ketimpangan, marginalisasi, dan kepentingan ideologis yang bekerja dalam praktik sosial. Pendidikan bahasa sering memuat persoalan kuasa karena bahasa berkaitan dengan identitas, akses pengetahuan, kebijakan kurikulum, dan pengakuan budaya. Analisis pedagogi kritis terhadap perspektif guru sastra menunjukkan bahwa pembelajaran bahasa dapat dibaca sebagai ruang negosiasi nilai, ideologi, dan kesadaran sosial. Paradigma kritis membuat penelitian kualitatif memiliki kepekaan etis dan transformatif.

Paradigma naturalistik merupakan ciri penting penelitian kualitatif karena menempatkan fenomena pada konteks alamiahnya. Peneliti berupaya memahami praktik, interaksi, dan pengalaman sebagaimana berlangsung dalam lingkungan nyata, bukan dalam situasi yang sepenuhnya dikendalikan. Kajian tentang implementasi pengajaran bahasa di sekolah menengah memperlihatkan bahwa pemahaman terhadap praktik pembelajaran membutuhkan pembacaan atas kelas, guru, kurikulum, dan hambatan institusional secara terpadu (Sofiana dkk., 2019). Paradigma naturalistik mengarahkan peneliti untuk menjaga keutuhan konteks sebagai sumber makna.

Paradigma partisipatoris menempatkan partisipan bukan sekadar objek yang diamati, melainkan juga subjek yang memiliki pengalaman, suara, dan hak representasi. Posisi ini tampak dalam isu etika penamaan partisipan dalam penelitian kualitatif pembelajaran bahasa. Penggunaan nama asli, nama samaran, angka, atau kode mencerminkan cara peneliti menerapkan prinsip anonimitas, kerahasiaan, dan penghormatan terhadap identitas partisipan. Persoalan ini membuktikan bahwa paradigma kualitatif selalu berkaitan dengan relasi etis antara peneliti dan partisipan. Peneliti perlu menyeimbangkan perlindungan data, pengakuan identitas, dan keakuratan representasi. Paradigma partisipatoris memperkuat tuntutan agar penelitian



kualitatif dilakukan dengan kesadaran etis yang matang dan bertanggung jawab.

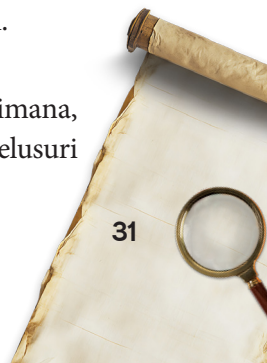
Paradigma naratif memandang manusia sebagai makhluk yang memahami kehidupan melalui cerita. Penelitian kualitatif dengan orientasi naratif tidak hanya mencari tema umum, tetapi juga memperhatikan alur pengalaman, suara personal, posisi sosial, dan cara partisipan merangkai peristiwa menjadi makna. Kajian naratif tentang pertimbangan etis guru bahasa Inggris dalam integrasi kecerdasan buatan menunjukkan bahwa pengalaman profesional guru dapat dipahami melalui cerita tentang keputusan, kekhawatiran, dan tanggung jawab pedagogis (Suello & Alda, 2024). Paradigma naratif memperluas cara peneliti memahami hubungan antara pengalaman pribadi dan konteks sosial. Cerita partisipan dipandang sebagai bentuk pengetahuan yang merekam perubahan, konflik, dan proses pembentukan identitas. Setiap narasi juga memperlihatkan bagaimana seseorang menafsirkan pengalaman berdasarkan latar budaya, profesi, dan lingkungan sosialnya. Oleh karena itu, analisis naratif perlu memperhatikan isi cerita, urutan peristiwa, pilihan bahasa, serta konteks ketika cerita disampaikan. Pendekatan ini memungkinkan peneliti memahami pengalaman manusia secara lebih personal, kontekstual, dan mendalam.

Dari jabaran di atas dapat dipahami bahwa paradigma dalam penelitian kualitatif disimpulkan sebagai kerangka ontologis, epistemologis, metodologis, dan etis yang saling terkait. Pilihan paradigma menentukan cara peneliti merumuskan masalah, memilih partisipan, mengumpulkan data, menafsirkan temuan, dan menulis representasi ilmiah. Tren penelitian kualitatif dalam pendidikan bahasa menunjukkan bahwa bidang ini berkembang melalui keberagaman pendekatan, mulai dari fenomenologi, naratif, studi kasus, etnografi, hingga analisis kritis (Hapsari & Dewi, 2025). Keragaman itu tidak menunjukkan kelemahan, melainkan kekayaan penelitian kualitatif dalam memahami realitas pembelajaran yang kompleks. Penelitian kualitatif yang baik tidak hanya menggunakan teknik wawancara atau observasi, tetapi juga memiliki kesadaran paradigmatik yang jelas, konsisten, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

Perbedaan Penelitian Kualitatif dan Kuantitatif

Pendekatan penelitian kualitatif berbeda dengan pendekatan kuantitatif. Beberapa perbedaan kedua pendekatan ini dijelaskan sebagai berikut.

1. Perbedaan pada cara keduanya memandang realitas sosial
   Penelitian kualitatif memandang realitas sebagai gejala yang berlapis, kontekstual, dan dibentuk oleh pengalaman manusia. Sementara penelitian kuantitatif cenderung memandang realitas sebagai variabel yang dapat diukur, dihitung, dan dibandingkan secara statistik. Perbedaan ini menentukan orientasi seluruh proses penelitian, mulai dari perumusan masalah sampai penarikan kesimpulan. Kajian tentang pengalaman belajar daring peserta didik pada pembelajaran bahasa asing melalui perspektif fenomenologi menunjukkan bahwa makna pengalaman tidak cukup dipahami melalui angka, karena pengalaman belajar memuat respons, perasaan, dan pemaknaan yang berkembang dalam situasi tertentu (Afifah dkk., 2025). Perbedaan ontologis tersebut menegaskan bahwa penelitian kualitatif lebih tepat digunakan ketika peneliti ingin memahami makna, sedangkan penelitian kuantitatif lebih tepat untuk mengukur kecenderungan.
2. Perbedaan pada tujuan penelitian
   Penelitian kualitatif bertujuan memahami proses, makna, praktik, dan pengalaman subjek secara mendalam. Sementara penelitian kuantitatif bertujuan menguji hubungan, pengaruh, perbedaan, atau tingkat kecenderungan antarvariabel. Tujuan tersebut membuat penelitian kualitatif lebih eksploratif dan interpretatif, sedangkan penelitian kuantitatif lebih konfirmatoris dan verifikatif. Artikel tentang penelitian kualitatif dalam pembelajaran bahasa daring menegaskan bahwa pendekatan kualitatif bermanfaat untuk menjelaskan apa yang terjadi dalam interaksi belajar, bagaimana peserta memaknai pengalaman, dan mengapa suatu praktik pembelajaran memiliki arti tertentu bagi pelakunya (Stickler & Hampel, 2019). Perbedaan tujuan ini penting karena pemilihan metode harus mengikuti jenis pertanyaan penelitian, bukan sekadar mengikuti kecenderungan metodologis peneliti.
3. Perbedaan pada bentuk pertanyaan penelitian
   Pertanyaan kualitatif biasanya menggunakan kata tanya bagaimana, mengapa, dan dalam kondisi apa, karena peneliti berusaha menelusuri



proses serta konstruksi makna. Pertanyaan kuantitatif lebih sering menanyakan seberapa besar, apakah terdapat pengaruh, apakah terdapat hubungan, atau apakah terdapat perbedaan yang signifikan. Perbedaan bentuk pertanyaan tersebut menunjukkan bahwa penelitian kualitatif berorientasi pada pemahaman mendalam, sedangkan kuantitatif berorientasi pada pengujian terukur. Bentuk pertanyaan pada akhirnya menentukan jenis data yang dibutuhkan dan strategi analisis yang digunakan. Pertanyaan yang bersifat eksploratif menuntut peneliti menggali pengalaman secara lebih terbuka dan mendalam. Sebaliknya, pertanyaan yang terukur memerlukan indikator dan prosedur analisis yang lebih terstruktur. Oleh karena itu, rumusan pertanyaan penelitian perlu disusun sejak awal agar selaras dengan tujuan, pendekatan, dan jenis temuan yang ingin dihasilkan.

4. Perbedaan cara memosisikan teori
   Penelitian kuantitatif umumnya menempatkan teori sebagai dasar untuk merumuskan hipotesis, menentukan variabel, dan menyusun instrumen pengukuran. Penelitian kualitatif menempatkan teori secara lebih lentur sebagai lensa, kerangka *sensitizing*, atau hasil yang dapat berkembang melalui temuan lapangan. Perbedaan posisi teori tersebut menjadikan penelitian kualitatif lebih terbuka terhadap temuan baru, sedangkan penelitian kuantitatif lebih kuat ketika peneliti hendak menguji model teoretis yang telah dirumuskan sebelumnya.
5. Perbedaan pada jenis data yang dikumpulkan
   Penelitian kualitatif mengandalkan data berupa kata, narasi, dokumen, catatan observasi, artefak, gambar, rekaman, dan pengalaman partisipan.Penelitian kuantitatif mengutamakan data angka yang diperoleh melalui tes, angket, skala, eksperimen, atau pengukuran variabel. Perbedaan jenis data ini memperjelas bahwa kualitatif mencari kedalaman informasi, sedangkan kuantitatif mencari ketepatan pengukuran dan kemungkinan generalisasi statistik yang dapat dibandingkan lintas kelompok.
6. Perbedaan dalam teknik pengumpulan data
   Penelitian kualitatif lazim menggunakan wawancara mendalam, observasi, diskusi kelompok, telaah dokumen, studi kasus, narasi, etnografi, dan analisis artefak. Penelitian kuantitatif lazim menggunakan survei

berskala besar, instrumen baku, tes terstandar, dan eksperimen yang prosedurnya dibuat seragam. Perbedaan teknik tersebut menunjukkan bahwa kualitatif mengejar kedekatan konteks, sedangkan kuantitatif mengejar konsistensi pengukuran.

7. Perbedaan berhubungan dengan peran peneliti
   Dalam penelitian kualitatif, peneliti merupakan instrumen utama yang menafsirkan data, membangun hubungan dengan partisipan, dan menjaga kepekaan terhadap konteks sosial. Dalam penelitian kuantitatif, peneliti berupaya menjaga jarak melalui instrumen terstruktur, prosedur baku, dan analisis statistik. Perbedaan ini tidak berarti kualitatif kurang objektif, tetapi objektivitasnya dibangun melalui refleksivitas, transparansi prosedur, dan pertanggungjawaban interpretasi. Penelitian kuantitatif membangun keabsahan melalui reliabilitas instrumen, validitas pengukuran, dan ketepatan analisis statistik.
8. Perbedaan dari aspek strategi analisis data
   Analisis kualitatif bekerja melalui kategorisasi, pengodean, penafsiran tema, pembacaan pola, dan penyusunan makna dari data yang kaya konteks. Analisis kuantitatif bekerja melalui statistik deskriptif, inferensial, pemodelan, uji hubungan, atau uji beda. Perbedaan analisis tersebut menunjukkan bahwa setiap pendekatan memiliki logika pembuktian yang berbeda. Analisis kualitatif menekankan kedalaman interpretasi dan keterkaitan makna dengan konteks penelitian. Sementara itu, analisis kuantitatif menekankan ketepatan pengukuran dan kekuatan pembuktian melalui data numerik. Oleh karena itu, pemilihan strategi analisis harus disesuaikan dengan bentuk data dan pertanyaan penelitian. Ketepatan dalam memilih analisis akan membantu peneliti menghasilkan kesimpulan yang konsisten dengan pendekatan yang digunakan.
9. Perbedaan berkaitan dengan ukuran mutu penelitian
   Penelitian kuantitatif menekankan validitas, reliabilitas, objektivitas, replikasi, dan generalisasi. Penelitian kualitatif menekankan kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, konfirmabilitas, kedalaman data, serta kesesuaian interpretasi dengan konteks. Perbedaan ukuran mutu tersebut menegaskan bahwa kualitas penelitian harus dinilai berdasarkan paradigma dan tujuan pendekatan yang digunakan.



Dari penjelasan di atas yang ingin ditegaskan adalah bahwa perbedaan penelitian kualitatif dan kuantitatif bukanlah pertentangan hierarkis, melainkan perbedaan fungsi ilmiah. Penelitian kualitatif unggul untuk memahami makna, proses, pengalaman, nilai, dan praktik sosial yang tidak mudah direduksi menjadi angka. Penelitian kuantitatif unggul untuk menguji pola hubungan, mengukur tingkat pengaruh, dan menghasilkan generalisasi berbasis data numerik. Pemilihan pendekatan yang tepat harus mempertimbangkan masalah, tujuan, pertanyaan, data, dan kontribusi ilmiah yang ingin dihasilkan. Kesadaran metodologis tersebut membuat peneliti dapat memilih desain secara rasional, bukan secara kebiasaan.

Peran Peneliti dalam Penelitian Kualitatif

Peran peneliti dalam penelitian kualitatif tidak dapat dipahami sekadar sebagai pengumpul data, melainkan sebagai instrumen utama yang menentukan arah pemaknaan data. Posisi ini muncul karena penelitian kualitatif bekerja melalui interaksi langsung dengan pengalaman, bahasa, nilai, dan konteks sosial partisipan. Kajian tentang penelitian kualitatif dalam pembelajaran bahasa menegaskan bahwa peneliti perlu menghubungkan pertanyaan penelitian, konteks belajar, dan strategi penggalian data secara terpadu agar temuan tidak terlepas dari realitas yang dikaji (Stickler & Hampel, 2019). Peneliti berperan sebagai perancang, pelaksana, penafsir, sekaligus penjaga mutu proses penelitian. Beberapa peran peneliti kualitatif dijelaskan sebagai berikut.

1. Peran peneliti pada tahap perumusan fokus penelitian. Peneliti kualitatif tidak memulai kajian dengan mengunci seluruh variabel secara kaku, melainkan menyusun fokus yang cukup jelas untuk membimbing pengumpulan data dan cukup terbuka untuk menangkap dinamika lapangan. Rumusan fokus yang baik membantu peneliti menjaga arah kajian tanpa menutup kemungkinan munculnya makna baru dari data lapangan. Peneliti kualitatif memiliki tanggung jawab etis yang kuat karena bekerja dengan manusia, cerita, identitas, dan pengalaman personal. Tanggung jawab ini tidak berhenti pada persetujuan partisipasi, tetapi mencakup perlindungan martabat, kerahasiaan, dan representasi yang adil terhadap suara partisipan. Peran etis peneliti menjadi syarat dasar bagi keabsahan penelitian kualitatif.

2. Peran peneliti sebagai pembangun hubungan lapangan menentukan kedalaman data yang diperoleh. Data kualitatif yang kaya biasanya lahir dari relasi yang memungkinkan partisipan merasa aman, dihargai, dan bebas menjelaskan pengalaman dengan bahasanya sendiri. Penelitian tentang anak-anak bilingual memperlihatkan bahwa penggalian sikap dan persepsi anak menuntut pendekatan yang sensitif terhadap usia, bahasa, serta konteks sosial mereka (Hughes dkk., 2021). Hubungan lapangan yang etis dan empatik membuat data tidak hanya informatif, tetapi juga manusiawi serta kontekstual.
3. Peran peneliti sebagai penggali data melalui wawancara, observasi, dokumen, dan artefak pembelajaran. Peran ini memerlukan keterampilan memilih teknik yang sesuai dengan tujuan kajian serta kemampuan menyesuaikan pertanyaan ketika data menunjukkan arah baru. Teknik pengumpulan data yang tepat membuat peneliti mampu menangkap proses, alasan, dan konsekuensi tindakan pendidikan. Peran peneliti tidak selesai setelah data terkumpul karena makna data harus dibangun melalui analisis yang sistematis. Peneliti perlu mengorganisasi data, mengenali pola, menguji keterkaitan antartema, dan menafsirkan temuan sesuai konteks teoretis serta empiris. Analisis yang baik menjadikan peneliti bukan pengumpul kutipan, melainkan penafsir yang menyusun bukti menjadi pemahaman ilmiah.
4. Peran peneliti dalam menjaga kredibilitas temuan melalui ketekunan, transparansi proses, dan kecukupan bukti. Kredibilitas tidak dibangun dengan angka statistik, tetapi dengan kesesuaian antara pertanyaan, data, proses analisis, dan penafsiran. Peran penjaga kredibilitas menuntut peneliti menyajikan temuan secara jujur, tidak berlebihan, dan sejalan dengan data yang tersedia.

Dari jabaran di atas, dapat disimpulkan bahwa peran peneliti adalah menyajikan temuan secara argumentatif, proporsional, dan dapat dipertanggungjawabkan. Laporan penelitian kualitatif harus memperlihatkan alur yang jelas dari konteks, data, interpretasi, hingga kontribusi ilmiah. Peneliti kualitatif pada akhirnya berperan sebagai penyusun narasi ilmiah yang menjelaskan realitas secara mendalam tanpa menghilangkan kompleksitas pengalaman manusia yang diteliti.





PENELITIAN KUALITATIF FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

BAB III

PENDEKATAN FENOMENOLOGI

Pengertian Fenomenologi

Fenomenologi merupakan pendekatan kualitatif yang menempatkan pengalaman sadar manusia sebagai pusat pemahaman ilmiah. Orientasi ini penting karena realitas sosial tidak hanya tersusun dari peristiwa objektif, tetapi juga dari cara individu memaknai peristiwa tersebut dalam kesadaran dan kehidupan sehari-hari. Kajian fenomenologi berusaha memahami pengalaman sebagaimana dihayati oleh partisipan, bukan sekadar mengukur frekuensi, hubungan variabel, atau kecenderungan statistik. Pengertian fenomenologi mengacu pada usaha sistematis untuk menemukan makna pengalaman hidup melalui penafsiran yang dekat dengan perspektif subjek. Beberapa ahli mengemukakan definisi fenomenologi yang dijabarkan sebagai berikut.

1. Edmund Husserl menjelaskan bahwa fenomenologi berusaha kembali kepada fenomena sebagaimana fenomena itu hadir dalam kesadaran manusia. Peneliti berusaha menangguhkan asumsi awal (*epoché*/*bracketing*) agar dapat memahami pengalaman sebagaimana dialami, kemudian mencari struktur atau esensi pengalaman tersebut (Groenewald, 2004).

2. Martin Heidegger menyatakan bahwa fenomenologi tidak hanya mendeskripsikan pengalaman, tetapi juga menafsirkan makna keberadaan manusia dalam dunianya (*being-in-the-world*). Pengalaman tidak dapat dilepaskan dari sejarah, budaya, konteks, dan *lifeworld* individu. Inilah dasar fenomenologi hermeneutik/interpretati (Neubauer dkk., 2019).
3. Clark Moustakas menjelaskan bahwa penelitian fenomenologi, khususnya fenomenologi transendental, diarahkan pada pengungkapan makna dan esensi pengalaman manusia. Prosesnya menekankan *epoché*, reduksi fenomenologi, *imaginative variation*, serta sintesis deskripsi tekstural dan struktural untuk memperoleh esensi pengalaman (Urdahl & Creswell, 2004).
4. John W. Creswell & Cheryl N. Poth menyatakan bahwa studi fenomenologi mendeskripsikan makna bersama (*common meaning*) dari pengalaman hidup beberapa individu terhadap suatu konsep atau fenomena. Tujuannya adalah mereduksi pengalaman individual menjadi gambaran mengenai esensi universal dari pengalaman tersebut (Urdahl & Creswell, 2004).
5. Amedeo Giorgi (2012) menjelaskan bahwa fenomenologi merupakan metode deskriptif untuk memahami makna psikologis dari pengalaman hidup. Giorgi mengadaptasi fenomenologi Husserl menjadi metode penelitian ilmiah manusia dengan tetap setia pada apa yang muncul dalam data, bukan memaksakan teori sebelumnya. Analisisnya bergerak dari keseluruhan→ bagian/unit makna→ keseluruhan baru.
6. Neubauer, Witkop, & Varpio (2019) menyatakan bahwa fenomenologi adalah bentuk penelitian kualitatif yang berfokus pada pengalaman hidup individu di dalam dunia. Tujuan penelitian fenomenologi adalah mendeskripsikan esensi fenomena dengan mengeksplorasinya dari perspektif orang yang benar-benar mengalami fenomena tersebut.

Dari definisi ahli di atas, dapat dipahami bahwa penelitian fenomenologi memandang pengalaman hidup sebagai sumber data utama karena pengalaman tersebut memuat relasi antara peristiwa, kesadaran, konteks, dan makna. Penelitian fenomenologi tidak berhenti pada apa yang terjadi, tetapi menelusuri bagaimana peristiwa dialami dan diberi arti oleh individu. Fokus penelitian pada pengalaman hidup membuat fenomenologi relevan

untuk mengungkap dimensi batiniah yang sering tidak tertangkap oleh survei kuantitatif. Fenomenologi berarti pendekatan yang menempatkan pengalaman sebagai jalan utama untuk memahami realitas manusia secara kontekstual.

Ciri konseptual fenomenologi terletak pada usaha memahami esensi pengalaman, yakni struktur makna yang membuat suatu pengalaman dapat dikenali sebagai pengalaman tertentu. Esensi tidak dipahami sebagai rumusan abstrak yang terlepas dari konteks, melainkan sebagai pola makna yang muncul dari penjelasan partisipan. Fenomenologi membantu peneliti merumuskan pemahaman mendalam tentang apa yang dirasakan dan dipahami pelaku pendidikan. Pengertian fenomenologi tidak hanya berkaitan dengan pengalaman individual, tetapi juga dengan pencarian struktur makna yang menyatukan pengalaman tersebut. Fenomenologi juga memiliki dimensi interpretatif karena pengalaman manusia tidak pernah hadir sebagai data mentah yang sepenuhnya transparan. Narasi partisipan perlu dipahami melalui penafsiran yang hati-hati, reflektif, dan terikat konteks. Pengertian fenomenologi mencakup proses memahami makna yang dihayati sekaligus menafsirkan narasi pengalaman secara akademik.

Pendekatan fenomenologi menuntut kedekatan peneliti dengan dunia pengalaman partisipan tanpa menghilangkan jarak analitis yang diperlukan dalam penelitian ilmiah. Peneliti perlu mendengar, mencatat, dan menafsirkan pengalaman partisipan secara terbuka agar makna yang muncul tidak dipaksakan oleh kerangka teoretis sejak awal.

Dalam perspektif pembelajaran bahasa, fenomenologi berguna untuk memahami pengalaman belajar yang dipengaruhi oleh interaksi kelas, mediasi pedagogis, dan relasi antara guru serta peserta didik. Kats dkk. (2024) menggunakan desain fenomenologi dan metode kualitatif untuk menganalisis mediasi pedagogis dalam kelas bahasa asing sehingga perhatian diarahkan pada bagaimana komunikasi instruksional serta peran guru membentuk pengalaman belajar. Penggunaan fenomenologi dalam konteks ini menunjukkan bahwa proses pembelajaran tidak cukup dipahami sebagai transfer materi, karena pembelajaran juga merupakan pengalaman relasional, emosional, dan komunikatif. Fenomenologi dapat dimaknai sebagai pendekatan yang mengungkap struktur pengalaman belajar dari sudut pandang pelaku pendidikan dalam konteks nyata.

Fenomenologi juga dapat digunakan untuk memahami kondisi psikologis yang menyertai pengalaman belajar dan mengajar. Aksu (2024) menelaah motivasi dan psikologi belajar guru dalam pembelajaran terjemahan bahasa melalui pola fenomenologi sehingga aspek kecemasan, motivasi, refleksi, serta dinamika pembelajaran menjadi bagian dari pemaknaan pengalaman pendidikan. Kajian tersebut memperlihatkan bahwa pengalaman belajar tidak hanya dipengaruhi oleh strategi kognitif, tetapi juga oleh kondisi emosional dan refleksi diri pelaku pembelajaran. Fenomenologi memberi perangkat konseptual untuk menjelaskan bagaimana individu merasakan, menilai, dan menegosiasikan proses belajar dalam situasi tertentu. Dengan demikian, pengertian fenomenologi mencakup telaah terhadap dimensi psikologis, sosial, dan pedagogis dari pengalaman manusia.

Fenomenologi memiliki relevansi khusus dalam konteks pembelajaran bahasa Arab karena dapat menggali pengalaman calon guru atau pemelajar ketika menghadapi perubahan situasi pendidikan. Fenomenologi membantu membaca pengalaman pendidikan bahasa dalam kondisi sosial yang kompleks.

Sejarah dan Perkembangan Fenomenologi

Lahirnya penelitian kualitatif fenomenologi diawali adanya pergeseran cara memandang realitas dari sesuatu yang hanya diukur secara objektif menuju sesuatu yang dialami, dimaknai, dan ditafsirkan oleh subjek. Pergeseran ini terjadi karena penelitian manusia tidak selalu dapat dijelaskan melalui angka, variabel tetap, atau hubungan sebab-akibat yang kaku. Dalam perkembangan metodologi kualitatif, fenomenologi kemudian menjadi jalan untuk memahami pengalaman hidup, kesadaran, dan makna subjektif yang melekat pada tindakan manusia. Willis dan Harvey (2025) menegaskan bahwa *interpretative phenomenological analysis* berakar pada fenomenologi, hermeneutika, serta idiografi sehingga pendekatan ini menempatkan pengalaman personal sebagai pusat penyelidikan ilmiah. Dengan demikian, sejarah fenomenologi menunjukkan lahirnya tradisi penelitian yang menghargai pengalaman manusia sebagai sumber pengetahuan.

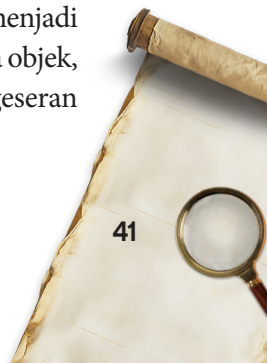
Akar Pra-fenomenologi

Sejarah akar fenomenologi modern dapat ditelusuri ke akhir abad ke-19 M, ketika ilmu pengetahuan Eropa semakin dipengaruhi oleh positivisme, naturalisme, dan keyakinan bahwa pengetahuan yang sah terutama diperoleh melalui pengamatan objektif, pengukuran, serta penjelasan sebab-akibat. Dalam konteks itu, Franz Brentano menawarkan arah berbeda melalui *Psychologie vom empirischen Standpunkt* (1874). Ia menegaskan bahwa ciri khas gejala mental adalah intensionalitas, yakni bahwa gejala mental merupakan bagian dari kesadaran tentang sesuatu. Gagasan ini menggeser perhatian dari benda sebagai objek yang berdiri sendiri menuju hubungan antara pengalaman sadar dan apa yang dialami.

Brentano menyebut proyeknya sebagai psikologi deskriptif, tetapi penekanannya pada pengalaman sebagaimana hadir bagi kesadaran menjadi landasan penting bagi Edmund Husserl. Pergeseran dari konsep hubungan ke konsep pengalaman merupakan awal bagi sejarah penelitian. Pergeseran ini membuka peluang bahwa pengalaman subjektif tidak harus diperlakukan sebagai gangguan terhadap objektivitas, tetapi dapat menjadi wilayah penyelidikan ilmiah juga. Dengan demikian, fenomenologi lahir bukan sebagai penolakan terhadap ilmu, melainkan sebagai kritik terhadap penyempitan ilmu hanya pada fakta eksternal yang terukur (Pradelle, 2015).

Kritik Psikologisme Edmund Husserl dan Kelahiran Fenomenologi

Kritik psikologisme yang dikemukakan oleh Edmund Husserl dalam karyanya berjudul *Logische Untersuchungen* tahun 1900—1901 merupakan cikal bakal lahirnya fenomenologi. Dalam karyanya ini Husserl mengkritik psikologisme sebagai kecenderungan mereduksi hukum logika dan kebenaran menjadi fakta tentang bagaimana manusia secara psikologis berpikir. Bagi Husserl, pengalaman sadar memang harus diteliti, tetapi makna dan kebenaran tidak boleh disamakan dengan proses mental empiris semata. Dari sinilah fenomenologi berkembang sebagai penyelidikan deskriptif terhadap cara sesuatu menampakkan diri dalam pengalaman. Intensionalitas menjadi prinsip sentral. Prinsip sentral berupa kesadaran yang terarah kepada objek, peristiwa, nilai, ingatan, harapan, atau kemungkinan tertentu. Pergeseran ini kemudian berdampak terhadap cara pandang dalam penelitian.



Ketika prinsip intensionalitas menjadi perhatian, maka peneliti tidak cukup hanya menanyakan apa yang terjadi secara eksternal, tetapi juga bagaimana fenomena itu diberikan, dimaknai, dan dialami oleh subjek. Dalam kerangka ini, data tidak semata berupa variabel terpisah, tetapi juga hubungan maknawi antara subjek dan dunia sekitar. Karya Husserl *Logische Untersuchungen* dengan demikian menandai pergeseran dari penelitian yang mengutamakan penjelasan mekanistik menuju deskripsi sistematis mengenai struktur pengalaman dan makna, walaupun Husserl pada tahap ini belum sepenuhnya merumuskan reduksi fenomenologi transendental (Mazijk, 2019).

Konsep Transendental Edmund Husserl

Konsep fenomenologi Husserl mengalami pergeseran yang dijelaskan dalam karyanya berjudul *Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*, yang diterbitkan tahun 1013. Dalam buku ini Husserl merumuskan *epoché* dan reduksi fenomenologi sebagai langkah awal bagi seorang peneliti fenomenologi. *Epoché* bukan berarti menyangkal keberadaan data yang ditemukan, melainkan menangguhkan sementara penerimaan spontan terhadap asumsi tentang data tersebut agar peneliti dapat memeriksa bagaimana data itu hadir dalam kesadaran.

Reduksi kemudian mengarahkan perhatian kepada korelasi antara tindakan kesadaran dan objek sebagaimana dimaknai. Husserl juga mengembangkan penyelidikan eidetik untuk mencari struktur esensial atau pola makna yang relatif tetap di balik variasi pengalaman. Pergeseran ini mengubah posisi peneliti, dari pengamat yang merasa sepenuhnya berada di luar objek menjadi pengamat reflektif yang menyadari cara prasangka, kategori, dan sikap alamiah membentuk proses mengetahui.

Dalam penelitian fenomenologi modern, semangat *epoché* kemudian diterjemahkan secara praktis sebagai *bracketing* atau usaha mengelola prasangka peneliti. Oleh karena itu, penelitian fenomenologi tidak identik dengan subjektivisme bebas, tetapi justru menuntut disiplin reflektif agar pengalaman peserta dipahami sejauh mungkin menurut cara pengalaman tersebut menampakkan dirinya (Pradelle, 2015).

Dunia-Kehidupan dan Kritik terhadap Objektivisme Ilmu

Pada fase akhir pemikirannya, Husserl semakin menyoroti keterbatasan objektivisme ilmiah melalui karyanya berjudul *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* yang dipublikasikan pada 1936. Ia memperkenalkan kembali pentingnya dunia-kehidupan, yaitu dunia yang terlebih dahulu dihayati sebelum dirumuskan menjadi abstraksi ilmiah. Ilmu modern, menurut kritik Husserl, berhasil membangun model matematis dan objektif, tetapi dapat melupakan tanah pengalaman tempat semua konsep ilmiah memperoleh makna. Dari sini terjadi pergeseran epistemologis yang sangat berpengaruh bagi penelitian sosial, pendidikan, kesehatan, dan psikologi.

Pertanyaan penelitian tidak lagi hanya berbunyi "Faktor apa yang menyebabkan suatu kejadian?", tetapi juga "Bagaimana kejadian itu dialami?", "Makna apa yang dibentuk subjek?", dan "Bagaimana dunia keseharian menjadi horizon pengalaman tersebut?". Konsep dunia-kehidupan menempatkan pengalaman sehari-hari sebagai sumber pengetahuan yang sah tanpa menghapus tuntutan ketelitian. Penelitian fenomenologi kemudian mengambil posisi bahwa pemahaman manusia harus berangkat dari dunia yang dijalani, bahasa yang digunakan, relasi yang dialami, serta konteks historis dan sosial tempat pengalaman memperoleh arti (Mazijk, 2019).

Fenomenologi Hermeneutik dan Keberadaan di dalam Dunia Perspektif Heidegger

Martin Heidegger memperluas fenomenologi dengan menerbitkan karyanya berjudul *Sein und Zeit* tahun 1927. Jika Husserl menelaah struktur kesadaran dan cara objek diberikan, Heidegger memindahkan pusat perhatian kepada keberadaan manusia sebagai *dasein*. Pengalaman manusia, dalam pandangan ini, tidak terjadi di dalam kesadaran yang terisolasi, tetapi sejak awal terjalin dengan dunia, orang lain, bahasa, waktu, kepedulian, dan kemungkinan hidup.

Fenomenologi kemudian memperoleh corak hermeneutik karena memahami pengalaman berarti sekaligus menafsirkan cara keberadaan manusia menyingkapkan dirinya. Dampaknya terhadap penelitian sangat



besar. Anggapan bahwa peneliti dapat memasuki lapangan sebagai pikiran kosong menjadi terbantahkan. Peneliti selalu membawa prapemahaman, sejarah, dan horizon interpretasi. Tugas metodologis bukan menghapus seluruh prapemahaman, melainkan menyadarinya, mengujinya, dan membiarkan makna pengalaman peserta menantang pemahaman awal tersebut. Dari sinilah berkembang penelitian fenomenologi hermeneutik, yang tidak berhenti pada deskripsi apa yang dialami, tetapi berusaha memahami makna eksistensial pengalaman dalam konteks kehidupan konkret. Pergeseran ini memperkuat gagasan bahwa pemahaman bukan sekadar penjelasan kausal, melainkan juga merupakan tujuan ilmiah yang sah (Aditya, 2021; Hooke, 2024).

Fenomenologi Memasuki Ilmu Sosial Perspektif Schütz

Alfred Schütz membawa arah penelitian fenomenologi ke dalam wilayah ilmu sosial melalui karyanya *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* tahun 1932. Ia menghubungkan fenomenologi Husserl dengan sosiologi interpretatif Max Weber dan menaruh perhatian pada bagaimana manusia membentuk serta memahami dunia sosial melalui tindakan, pengetahuan sehari-hari, dan intersubjektivitas. Bagi Schütz, dunia sosial bukan kumpulan fakta objektif yang berdiri terlepas dari pelaku, melainkan bentuk dunia yang sudah dipenuhi makna karena orang bertindak berdasarkan tujuan, pengalaman sebelumnya, harapan, dan pemahaman bersama.

Kontribusi Schütz tersebut memperkuat pergeseran cara pandang penelitian dari posisi yang memandang manusia sebagai objek pengukuran menuju posisi yang mengakui manusia sebagai pembentuk makna. Dalam penelitian fenomenologi sosial, pengalaman individual tetap penting, tetapi selalu dilihat dalam hubungan dengan orang lain dan dunia bersama. Oleh karena itu, wawancara mendalam, narasi pengalaman, dan analisis konteks menjadi logis digunakan ketika peneliti ingin memahami bagaimana suatu realitas sosial dijalani. Schütz juga membantu menjembatani fenomenologi filosofis dengan penelitian empiris, sebab konsep dunia-kehidupan, relevansi, dan intersubjektivitas dapat diterapkan untuk menelaah pengalaman pendidikan, pekerjaan, keluarga, migrasi, organisasi, maupun praktik professional (Nindito, 2013).

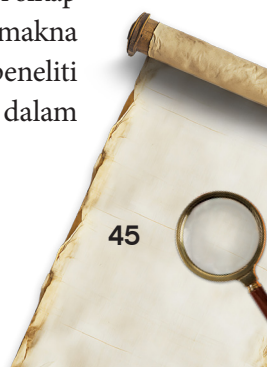
Pengalaman yang Eksistensial dan Bertubuh Perspektif Jean-Paul Sartre dan Maurice Merleau Ponty

Jean-Paul Sartre dan Maurice Merleau Ponty selanjutnya memperkaya fenomenologi dengan menekankan kebebasan, situasi, tubuh, persepsi, serta keterlibatan manusia di dunia. Sartre melalui karyanya berjudul *L'Être et le Néant* tahun 1943 memperlihatkan kesadaran sebagai keterbukaan yang selalu berada dalam situasi dan berhubungan dengan orang lain. Merleau Ponty melalui karyanya *Phénoménologie de la perception* tahun 1945 menolak pemisahan tajam antara pikiran dan tubuh. Menurutnya, tubuh bukan sekadar objek biologis, melainkan juga cara utama manusia menghuni dunia, merasakan ruang, berhubungan, dan bertindak.

Perkembangan di atas, memperluas fokus penelitian fenomenologi dari kesadaran abstrak menuju pengalaman yang bertubuh, emosional, relasional, temporal, dan kontekstual. Dalam penelitian pendidikan bahasa Arab, misalnya, pengalaman belajar tidak cukup dipahami dari skor, perilaku terukur, atau laporan kemampuan berbahasa, tetapi juga dari rasa gugup, kebiasaan tubuh, suasana ruang kelas, hubungan dengan guru, serta pengalaman waktu ketika belajar. Dengan demikian, fenomenologi eksistensial dan fenomenologi persepsi menguatkan pandangan bahwa pengalaman manusia bersifat menyeluruh. Peneliti perlu mendengarkan deskripsi konkret peserta dan mempertahankan kedekatan dengan pengalaman sebelum memaksanya masuk ke kategori teoretis yang telah disiapkan sebelumnya (Englander & Morley, 2023; Sadala & Adorno, 2002).

Dari Filsafat ke Metode Penelitian Perspektif Amedeo Giorgi dan Paul F. Colaizzi

Pada paruh kedua abad kedua puluh, fenomenologi bergerak dari tradisi filosofis menuju prosedur penelitian empiris dalam perkembangan ilmu manusia. Amedeo Giorgi berperan penting dalam membangun metode psikologi fenomenologi deskriptif. Ia menekankan bahwa penelitian dapat disebut fenomenologi apabila menggunakan deskripsi, mengadopsi sikap reduksi fenomenologi yang sesuai untuk ilmu manusia, dan mencari makna yang relatif invarian dalam konteks pengalaman. Secara praktis, peneliti membaca keseluruhan deskripsi objek yang diteliti, membaginya ke dalam



unit-unit makna, mentransformasikan ungkapan sehari-hari ke dalam bahasa psikologis yang tetap setia pada pengalaman, lalu mensintesiskan struktur umum fenomena.

Paul F. Colaizzi juga merumuskan prosedur analisis yang sistematis melalui ekstraksi pernyataan signifikan, perumusan makna, pengelompokan tema, penyusunan deskripsi menyeluruh, dan pemeriksaan kembali data pada partisipan. Perkembangan ini memperlihatkan bahwa fenomenologi bukan hanya filsafat kontemplatif, melainkan juga dapat menjadi metodologi penelitian yang eksplisit. Cara pandang penelitian pun bergeser, validitas tidak hanya ditentukan oleh reliabilitas pengukuran, tetapi juga oleh kedalaman deskripsi, keterlacakan analisis, refleksivitas, dan kesesuaian struktur makna dengan pengalaman partisipan (Morrow, t.t.).

Fenomenologi dalam Penelitian Kualitatif Terapan Perspektif Max Van Manen dan Clark Moustakas

Dalam bidang pendidikan dan ilmu terapan, Max van Manen dan Clark Moustakas turut memopulerkan fenomenologi sebagai rancangan penelitian kualitatif. Van Manen melalui karyanya *Researching Lived Experience* tahun 1990 mengembangkan fenomenologi hermeneutik yang berorientasi pada pengalaman hidup, refleksi tematik, penulisan fenomenologi, dan kepekaan terhadap dunia keseharian. Bagi van Manen, penelitian tidak hanya mengumpulkan data, tetapi juga berusaha memperoleh bahan pengalaman yang kemudian dianalisis secara mendalam dan ditulis sedemikian rupa sehingga makna fenomena menjadi terasa serta dapat dipahami.

Moustakas melalui karyanya *Phenomenological Research Methods* tahun 1994 mengembangkan pendekatan transendental yang menekankan *epoché, horizonalization*, pengelompokan tema, deskripsi tekstural tentang apa yang dialami, dan deskripsi struktural tentang bagaimana pengalaman berlangsung. Kedua pendekatan tersebut menunjukkan bahwa fenomenologi memiliki lebih dari satu tradisi metodologis. Pergeseran cara pandang penelitian karenanya bukan perubahan dari kuantitatif menjadi kualitatif secara sederhana, melainkan perubahan mengenai apa yang dianggap sebagai pengetahuan. Fenomena pengalaman diperlakukan sebagai realitas bermakna yang memerlukan kedekatan, refleksi, dialog, dan penulisan

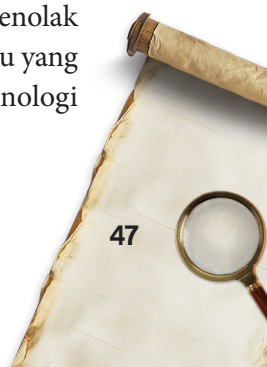
interpretatif, bukan hanya reduksi menjadi angka atau kategori yang telah ditentukan sebelum penelitian dilakukan (John dkk., 2025).

Dari penjelasan terdahulu, sejarah fenomenologi memperlihatkan pergeseran paradigma penelitian dari dominasi objektivisme menuju pengakuan bahwa realitas manusia selalu dialami melalui kesadaran, tubuh, bahasa, relasi, sejarah, dan lingkungan kehidupan. Penelitian fenomenologi tidak menolak fakta empiris, tetapi menolak anggapan bahwa fakta dapat dipahami secara memadai tanpa meneliti bagaimana fakta itu muncul dan bermakna bagi orang yang mengalaminya. Oleh karena itu, desain fenomenologi biasanya memilih partisipan yang benar-benar mengalami fenomena, menggunakan wawancara mendalam atau deskripsi pengalaman, menjaga refleksivitas peneliti, serta menganalisis unit makna, tema, struktur, atau esensi pengalaman sesuai tradisi yang dipilih.

Pada pendekatan deskriptif, peneliti berusaha mendekati pengalaman melalui reduksi dan deskripsi, pada pendekatan hermeneutik, interpretasi dan keberadaan peneliti di dalam horizon makna diakui secara eksplisit. Pergeseran tersebut mengubah pertanyaan utama penelitian dari "Berapa banyak, seberapa kuat, dan apa penyebabnya?" menjadi "Bagaimana pengalaman itu dijalani dan apa maknanya?". Dengan demikian, fenomenologi menjadi dasar metodologis penting ketika tujuan penelitian adalah memahami pengalaman manusia secara mendalam, kontekstual, reflektif, dan setia pada dunia kehidupan partisipan.

Prinsip-Prinsip Dasar Fenomenologi

Prinsip dasar fenomenologi berangkat dari keyakinan bahwa pengetahuan ilmiah tentang manusia harus dimulai dari pengalaman yang dihayati subjek. Pengalaman tersebut tidak diperlakukan sebagai data mentah yang terpisah dari kesadaran, tetapi sebagai medan makna yang muncul ketika seseorang berhubungan dengan dunia sosial, pendidikan, bahasa, dan peristiwa tertentu. Prinsip ini penting karena fenomenologi menolak reduksi pengalaman manusia menjadi angka atau indikator perilaku yang berdiri sendiri. Beberapa prinsip dasar dalam penelitian fenomenologi dijabarkan sebagai berikut.



1. Prinsip intensionalitas
   Prinsip ini menjadi dasar penting dalam fenomenologi karena kesadaran selalu terarah kepada sesuatu (Moran, 2019). Pengalaman belajar, mengajar, berbahasa, atau menghadapi peristiwa krisis tidak hadir sebagai peristiwa netral, tetapi selalu dipahami melalui relasi antara subjek dan objek yang dialami. Pengalaman fenomenologi selalu memiliki arah makna, bukan sekadar catatan kejadian yang tampak di permukaan.
2. Prinsip reduksi
   Penelitian fenomenologi menekankan usaha kembali kepada esensi pengalaman melalui penguraian makna yang berulang, sistematis, dan mendalam. Reduksi tidak bermakna menyederhanakan realitas secara dangkal, melainkan menyeleksi unsur pengalaman yang paling penting untuk menjelaskan struktur makna(Englander & Morley, 2023). Oleh karena itu, reduksi membantu peneliti melihat pola pengalaman yang melampaui cerita individual tanpa menghilangkan kekhasan narasi partisipan. Prinsip ini menjadikan fenomenologi sebagai pendekatan yang berusaha menemukan hakikat pengalaman melalui proses analisis yang hati-hati.
3. Prinsip dunia kehidupan atau *lifeworld*
   Prinsip ini menegaskan bahwa pengalaman manusia selalu tertanam dalam konteks keseharian (Vargas, 2020). Fenomenologi tidak memisahkan individu dari ruang sosial, bahasa, kebiasaan, teknologi, dan relasi pedagogis yang membentuk pemahamannya. Prinsip ini relevan dalam kajian pendidikan bahasa Arab karena proses belajar sering berlangsung melalui interaksi kelas, mediasi guru, dan penggunaan bahasa Arab sebagai alat hubungan sosial. Hal ini menegaskan bahwa pengalaman belajar bahasa Arab tidak dapat dilepaskan dari dunia kehidupan tempat pengalaman itu berlangsung dan dimaknai oleh subjek.
4. Prinsip idiografi
   Prinsip ini menuntut fenomenologi memberi perhatian kuat pada kekhasan pengalaman individu sebelum menarik pemahaman yang lebih umum (Moran, 2019). Oleh karena itu, kajian fenomenologi tidak terburu-buru menggeneralisasi hasil, karena kedalaman pengalaman

personal justru menjadi jalan untuk memahami kompleksitas fenomena. Prinsip ideografis tampak penting dalam kajian pendidikan bahasa karena pengalaman belajar tidak selalu seragam meskipun peserta didik berada dalam kelas atau kurikulum yang sama. Peneliti perlu menghargai keunikan suara partisipan agar makna yang dihasilkan tidak kehilangan kedalaman subjektifnya.

5. Prinsip intersubjektivitas
   Prinsip ini menegaskan bahwa makna pengalaman terbentuk melalui relasi antara subjek, orang lain, dan lingkungan sosial (Vargas, 2020). Pengalaman belajar bahasa Arab, misalnya, tidak hanya berasal dari kemampuan personal, tetapi juga dari koreksi guru, interaksi teman, praktik kolaboratif, dan ekspektasi institusi. Fenomenologi memandang relasi tersebut sebagai bagian dari struktur makna, bukan faktor luar yang sekadar memengaruhi hasil belajar secara mekanis.
6. Prinsip kontekstualitas
   Prinsip ini mengharuskan peneliti membaca pengalaman partisipan dalam situasi konkret yang melingkupinya (Manen, t.t.). Pengalaman fenomenologi menjadi bermakna karena berhubungan dengan waktu, tempat, krisis, budaya, dan kondisi pendidikan tertentu. Konteks menjadi bagian integral dari pengalaman sehingga penelitian fenomenologi tidak dapat dilepaskan dari situasi historis serta sosial yang membentuk makna.

Fenomenologi Deskriptif dan Interpretatif

Fenomenologi deskriptif dan fenomenologi interpretatif merupakan dua orientasi utama dalam penelitian fenomenologi yang sama-sama berangkat dari pengalaman hidup manusia, tetapi berbeda dalam cara memahami serta menyajikan makna pengalaman tersebut. Fenomenologi deskriptif menekankan upaya menggambarkan esensi pengalaman sebagaimana dialami oleh partisipan. Sementara fenomenologi interpretatif menekankan penafsiran atas cara partisipan memberi makna pada pengalaman itu. Perbedaan ini penting karena peneliti tidak hanya memilih teknik pengumpulan data, tetapi juga menentukan posisi epistemologis terhadap pengalaman manusia.

Fenomenologi deskriptif bertujuan menangkap struktur dasar pengalaman tanpa segera membebani data dengan teori atau prasangka peneliti (Reiners, 2012). Orientasi ini memiliki alasan kuat karena pengalaman partisipan perlu ditempatkan sebagai sumber utama pengetahuan, terutama ketika penelitian berusaha menjelaskan apa yang benar-benar dialami, dirasakan, dan dipahami oleh subjek. Dalam kajian pembelajaran bahasa Arab, deskripsi pengalaman memungkinkan peneliti mengungkap persepsi guru, peserta didik, atau calon guru secara lebih dekat dengan konteks kehidupan mereka. Fenomenologi deskriptif karena itu berfungsi sebagai jalan untuk menghadirkan suara partisipan secara sistematis, jernih, dan berorientasi pada esensi pengalaman.

Fenomenologi interpretatif berbeda dari orientasi deskriptif karena menempatkan penafsiran sebagai bagian inheren dari proses memahami pengalaman (Xodabande & Babaii, 2021). Perbedaan ini beralasan karena pengalaman manusia tidak pernah hadir sebagai fakta mentah yang sepenuhnya netral. Pengalaman selalu diceritakan, dipahami, dan dinegosiasikan melalui bahasa, konteks, serta sejarah hidup partisipan. Fenomenologi interpretatif karena itu tidak berhenti pada deskripsi peristiwa, tetapi berusaha memahami kedalaman makna yang membentuk pengalaman belajar dan kehidupan akademik partisipan.

Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) menjadi salah satu bentuk penting dari fenomenologi interpretatif karena menggabungkan perhatian pada pengalaman personal, penafsiran, dan kekhasan kasus (Finlay, 2009). Pendekatan ini relevan ketika peneliti ingin memahami bagaimana individu memaknai peristiwa tertentu secara mendalam, bukan sekadar memetakan frekuensi atau kecenderungan umum. Dalam *applied linguistics*, Willis dan Harvey (2025) menjelaskan IPA sebagai pendekatan yang sesuai untuk meneliti pengalaman pengguna bahasa, pemelajar, serta pendidik karena bahasa berperan dalam membentuk sekaligus mengungkap makna pengalaman. Demiryürek dan Bada (2025) juga memakai desain *interpretive phenomenological* untuk memahami pengalaman pemelajar ELT setelah gempa di Turkiye. Dengan demikian, IPA memperkuat kedalaman analisis pengalaman individual dalam konteks sosial-pedagogis.

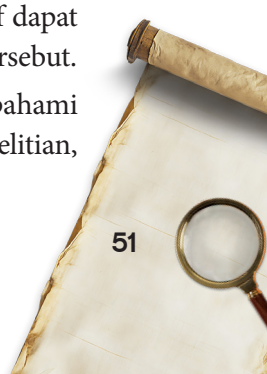
Perbedaan deskriptif dan interpretatif terlihat pula pada posisi peneliti dalam proses analisis data. Fenomenologi deskriptif menuntut peneliti

menahan diri agar deskripsi pengalaman partisipan tidak segera digeser oleh tafsir konseptual. Sementara fenomenologi interpretatif mengakui bahwa pemahaman peneliti selalu terlibat dalam proses pemberian makna. Perbedaan ini tidak menunjukkan pertentangan mutlak, tetapi variasi penekanan metodologis. Inostroza, Lillo, dan Careaga (2025) menggunakan metode fenomenologi untuk mengeksplorasi persepsi calon guru bahasa Inggris terhadap *corrective feedback* dalam penulisan naratif kolaboratif sehingga pengalaman partisipan dibaca melalui tuturan, konteks tugas, serta pemaknaan pedagogis. Peneliti dalam fenomenologi perlu menyadari bahwa deskripsi yang cermat dan interpretasi yang bertanggung jawab sama-sama menentukan kualitas temuan.

Fenomenologi deskriptif dan interpretatif sama-sama menempatkan *lived experience* sebagai pusat penyelidikan, tetapi keduanya memberi penekanan analitis yang berbeda. *Lived experience* penting karena penelitian fenomenologi berupaya memahami pengalaman sebagaimana dijalani, bukan hanya sebagaimana dijelaskan dari luar oleh teori. Dalam pembelajaran bahasa Arab, pengalaman peserta didik sering melibatkan emosi, motivasi, interaksi, kecemasan, dan perubahan identitas belajar. Aksu (2024) memakai pola fenomenologi untuk memahami motivasi serta psikologi belajar calon guru dalam aktivitas pembelajaran terjemahan bahasa. Kats, Rubtsova, dan Bylieva (2024) juga menelaah mediasi pedagogis dalam kelas bahasa asing melalui desain kualitatif-fenomenologi. Bukti ini memperlihatkan bahwa fenomenologi membantu menjelaskan pengalaman belajar sebagai proses subjektif sekaligus sosial.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, fenomenologi deskriptif dan interpretatif dapat digunakan untuk memahami pengalaman guru, peserta didik, atau pemelajar ketika menghadapi perubahan situasi belajar. Alasan utamanya adalah pembelajaran bahasa Arab tidak hanya menyangkut penguasaan struktur bahasa, tetapi juga persepsi terhadap kesulitan, interaksi kelas, identitas keagamaan atau akademik, serta pengalaman menggunakan media pembelajaran. Pendekatan deskriptif dapat memetakan pengalaman utama partisipan, sedangkan pendekatan interpretatif dapat menyingkap makna yang lebih dalam dari perubahan pedagogis tersebut.

Batas antara fenomenologi deskriptif dan interpretatif perlu dipahami secara hati-hati agar peneliti tidak mencampuradukkan tujuan penelitian,



teknik analisis, dan klaim temuan. Fenomenologi deskriptif lebih sesuai ketika tujuan penelitian adalah merumuskan esensi pengalaman yang relatif umum pada partisipan. Sementara fenomenologi interpretatif lebih tepat ketika peneliti ingin memahami proses pemaknaan yang kompleks, kontekstual, dan ideografis. Azap (2025) menunjukkan bahwa kajian kualitatif tentang persepsi calon guru bahasa terhadap teknologi dapat mengungkap konstruksi makna melalui metafora, meskipun pendekatannya bukan fenomenologi utama. Contoh ini menegaskan pentingnya ketepatan desain. Penelitian fenomenologi harus menyatakan sejak awal apakah temuan diarahkan pada deskripsi esensi pengalaman atau interpretasi makna pengalaman.

Pemilihan antara fenomenologi deskriptif dan interpretatif sebaiknya disesuaikan dengan pertanyaan penelitian, karakter data, serta posisi teoretis peneliti. Pertanyaan tentang apa yang dialami partisipan cenderung mendukung orientasi deskriptif, sedangkan pertanyaan tentang bagaimana partisipan memaknai pengalaman lebih dekat dengan orientasi interpretatif. Dalam kajian pembelajaran bahasa, kedua orientasi dapat saling melengkapi karena pengalaman belajar memiliki dimensi faktual, emosional, sosial, dan hermeneutik. Dengan demikian, keduanya merupakan pilihan metodologis yang sah selama digunakan secara konsisten dan reflektif.

Fenomenologi sebagai Metode Penelitian

Fenomenologi sebagai metode penelitian menempatkan pengalaman manusia sebagai pusat produksi pengetahuan ilmiah. Metode ini tidak sekadar mengumpulkan pendapat responden, tetapi juga berusaha memahami makna pengalaman sebagaimana dialami, disadari, dan ditafsirkan oleh partisipan dalam konteks hidupnya. Kekuatan pendekatan ini tampak pada kemampuannya menjelaskan realitas yang tidak selalu dapat diukur melalui angka. Terutama ketika peneliti ingin mengetahui bagaimana seseorang mengalami peristiwa, pembelajaran, krisis, atau perubahan sosial. Fenomenologi menjadi metode yang relevan ketika tujuan penelitian adalah memahami kedalaman makna, bukan sekadar menghitung frekuensi gejala.

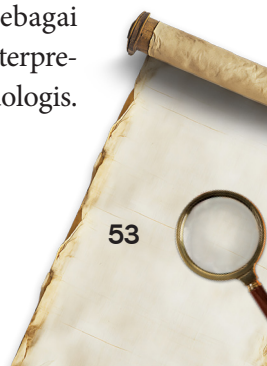
Karakter utama fenomenologi terletak pada orientasinya terhadap *lived experience* atau pengalaman hidup yang dialami secara langsung

oleh subjek penelitian. Orientasi ini penting karena pengalaman manusia selalu mengandung dimensi personal, sosial, emosional, dan historis yang tidak cukup dijelaskan melalui variabel terpisah. Fenomenologi bekerja dengan menggali makna pengalaman dari sudut pandang pelaku. Metode ini memberi ruang bagi suara partisipan untuk menjadi sumber utama pemahaman ilmiah yang kontekstual.

Penggunaan fenomenologi dalam penelitian pendidikan bahasa Arab memperlihatkan bahwa metode ini mampu menjelaskan proses belajar sebagai pengalaman guru dan peserta didik yang kompleks. Pembelajaran bahasa Arab tidak hanya berkaitan dengan penguasaan struktur linguistik, tetapi juga motivasi, identitas, kecemasan, interaksi, dan makna sosial bahasa. Pengalaman belajar bahasa Arab bersifat multidimensional dan perlu dibaca dari perspektif peserta didik atau guru dalam situasi pembelajaran nyata. Fenomenologi menjadi metode yang bermanfaat untuk mengungkap lapisan pengalaman yang sering tidak terlihat dalam pengukuran kuantitatif standar.

Sebagai metode kualitatif, fenomenologi mengandalkan partisipan yang benar-benar mengalami fenomena yang diteliti. Pemilihan partisipan tidak diarahkan untuk mewakili populasi secara statistik, tetapi untuk memperoleh informasi mendalam dari subjek yang memiliki pengalaman relevan. Kedalaman data lebih diutamakan daripada jumlah responden yang besar. Validitas fenomenologi bergantung pada kecocokan partisipan dengan fenomena, keterbukaan narasi, dan ketelitian peneliti dalam menafsirkan pengalaman yang disampaikan secara runtut serta dapat dipertanggungjawabkan.

Fenomenologi sebagai metode penelitian juga menuntut refleksivitas karena peneliti tidak sepenuhnya bebas dari asumsi, pengalaman, dan posisi sosialnya. Refleksivitas berfungsi untuk mengendalikan kecenderungan peneliti memaksakan kerangka makna pribadi terhadap pengalaman partisipan. Pada tradisi deskriptif, peneliti berupaya melakukan *bracketing* agar fenomena tampil sedekat mungkin dengan pengalaman partisipan. Pada tradisi interpretatif, peneliti mengakui keterlibatan penafsiran sebagai bagian dari proses memahami pengalaman. Refleksivitas membuat interpretasi lebih hati-hati, transparan, dan bertanggung jawab secara metodologis.



Fenomenologi dapat dipahami sebagai metode penelitian yang menjembatani pengalaman personal dan pemahaman ilmiah tentang realitas sosial. Metode ini memberi kontribusi penting pada kajian pendidikan bahasa karena mampu menyingkap pengalaman belajar, mengajar, krisis, motivasi, persepsi, dan adaptasi peserta didik atau pendidik. Fenomenologi layak digunakan ketika penelitian membutuhkan pemahaman mendalam, kontekstual, dan reflektif mengenai pengalaman manusia sebagai sumber utama pengetahuan.

litnus

BAB IV

PEMBELAJARAN BAHASA ARAB SEBAGAI OBJEK KAJIAN FENOMENOLOGI

Hakikat Pembelajaran Bahasa Arab

Hakikat pembelajaran bahasa Arab pada dasarnya merupakan proses pembelajaran yang menempatkan bahasa sebagai alat membangun makna, berinteraksi, berpikir, dan mengakses pengetahuan, bukan sekadar sebagai kumpulan kaidah yang harus dihafalkan. Dalam proses tersebut, peserta didik diarahkan untuk mengembangkan pengetahuan kebahasaan sekaligus kemampuan menggunakan bahasa sesuai tujuan komunikasi. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa Arab mencakup penguasaan bunyi, kosakata, struktur, wacana, keterampilan berbahasa, strategi belajar, serta kepekaan terhadap konteks sosial pemakaian bahasa. Perspektif ini membedakan pembelajaran bahasa dari pengajaran tata bahasa yang hanya menekankan ketepatan bentuk.

Bahasa memang mempunyai sistem, tetapi sistem itu memperoleh fungsi ketika digunakan untuk memahami pesan, menyampaikan gagasan, membangun hubungan, dan melakukan tindakan komunikatif. Kajian

tentang pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing juga menunjukkan bahwa keberhasilan belajar dipengaruhi oleh hubungan antara karakteristik peserta didik, strategi belajar, keyakinan terhadap kemampuan diri, serta pengalaman penggunaan bahasa secara nyata (Calafato, 2023). Dengan demikian, hakikat pembelajaran bahasa Arab bersifat integratif artinya bahwa pengetahuan tentang bahasa Arab harus bergerak menuju kemampuan berbahasa yang fungsional, reflektif, dan terus berkembang.

Dari sisi linguistik, pembelajaran bahasa Arab berhadapan dengan karakter bahasa yang memiliki sistem fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, dan ortografi yang saling berkaitan. Peserta didik tidak cukup mengetahui arti sebuah kata, sebab mereka juga perlu memahami pola pembentukan kata, perubahan bentuk berdasarkan akar dan pola, relasi gramatikal dalam kalimat, serta cara bentuk tersebut menghasilkan makna dalam konteks. Sistem tulisan Arab menuntut perhatian khusus karena bentuk huruf berubah sesuai posisinya, banyak huruf dibedakan oleh titik, dan penggunaan harakat memengaruhi transparansi pembacaan.

Asadi dan Asli-Badarneh (2026) menegaskan bahwa kompleksitas ortografis berinteraksi dengan karakter morfologis dan kondisi diglosia sehingga dapat meningkatkan beban pemrosesan, terutama pada pembaca pemula. Temuan tersebut mengandung implikasi pedagogis penting yaitu unsur bunyi, tulisan, kosakata, dan struktur sebaiknya tidak diajarkan sebagai bagian yang terpisah tanpa hubungan. Pembelajaran bahasa Arab perlu memperhatikan pengalaman secara bertahap dari pengenalan bentuk menuju pemrosesan makna, dari dukungan visual menuju kemandirian membaca, serta dari latihan terkontrol menuju penggunaan struktur dalam wacana. Dengan cara ini, sistem bahasa Arab yang dipelajari dapat menghasilkan kompetensi yang akurat.

Salah satu ciri paling menentukan dalam memahami hakikat pembelajaran bahasa Arab adalah realitas diglosia dan keragaman dialek. Bahasa Arab Standar atau yang dikenal dengan istilah bahasa Arab fusha digunakan secara luas dalam tulisan, pendidikan, media formal, dan komunikasi resmi, sedangkan beragam varietas lisan digunakan dalam kehidupan sehari-hari di komunitas Arab. Perbedaan fungsi tersebut membuat pembelajaran bahasa Arab tidak sepenuhnya sama dengan pembelajaran bahasa asing yang hanya memiliki satu varietas dominan di ruang kelas dan masyarakat.

Kawafha dan Al Masaeed (2023) menunjukkan bahwa praktik kelas bahasa Arab sebagai bahasa kedua sering melibatkan lebih dari satu bahasa serta lebih dari satu varietas Arab, meskipun keyakinan pengajar belum selalu sejalan dengan praktik aktual. Penelitian tentang pemahaman membaca dalam konteks diglosia juga memperlihatkan bahwa jarak antara bahasa lisan dan bahasa standar dapat memengaruhi proses literasi. Oleh sebab itu, pembelajaran bahasa Arab yang profesional perlu memberikan orientasi yang jelas tentang kapan, untuk tujuan apa, dan dalam konteks apa bahasa digunakan. Integrasi Bahasa Arab Standar Modern dengan kesadaran terhadap varietas lisan dapat membantu peserta didik membangun kompetensi yang lebih realistis, adaptif, dan sesuai kebutuhan komunikasi.

Hakikat pembelajaran bahasa Arab juga tecermin pada keterpaduan empat keterampilan utama, yaitu menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Keempatnya bukan sasaran yang berdiri sendiri, melainkan sistem kemampuan yang saling menguatkan. Menyimak menyediakan model bunyi dan wacana, berbicara melatih produksi serta negosiasi makna, membaca memperluas paparan terhadap kosakata dan struktur, sedangkan menulis mendorong pengorganisasian gagasan secara lebih sadar. Kosakata, tata bahasa, pelafalan, dan ejaan berfungsi sebagai komponen penopang bagi keterampilan tersebut, bukan tujuan akhir yang terlepas dari penggunaan bahasa. Oleh karena itu, desain pembelajaran yang kuat perlu menghadirkan siklus input, pemahaman, interaksi, produksi, umpan balik, dan refleksi. Orientasinya bukan hanya untuk tujuan mengetahui bahasa Arab semata, melainkan juga mampu menggunakan kemampuan bahasa Arab secara terpadu dalam beragam situasi komunikatif.

Pada dimensi kognitif dan psikologis, pembelajaran bahasa Arab merupakan proses perubahan kemampuan yang berlangsung melalui perhatian, pemrosesan input, pembentukan pola, latihan pengambilan kembali informasi, penggunaan strategi, serta penguatan keyakinan diri. Peserta didik dapat memahami penjelasan kaidah, tetapi tetap kesulitan berbicara apabila pengetahuan deklaratif belum berkembang menjadi keterampilan yang dapat diakses secara cepat dalam komunikasi. Oleh karena itu, latihan perlu dirancang dengan frekuensi yang memadai, variasi konteks, peningkatan kompleksitas, dan kesempatan untuk menggunakan kembali unsur bahasa.

Pembelajaran bahasa Arab tidak dapat dilepaskan dari dimensi sosial dan budaya karena makna bahasa selalu lahir dalam praktik komunikasi tertentu. Pilihan sapaan, ungkapan kesantunan, register formal, gaya argumentasi, penggunaan istilah keagamaan, serta variasi ungkapan dalam situasi akademik atau keseharian memperlihatkan bahwa kompetensi bahasa melampaui ketepatan tata bahasa. Peserta didik perlu memahami siapa yang berbicara, kepada siapa pesan diarahkan, tujuan interaksi, medium yang digunakan, dan norma yang berlaku pada komunitas tutur.

Dalam perspektif pedagogi modern, hakikat pembelajaran bahasa Arab menempatkan peserta didik sebagai pelaku aktif yang secara bertahap mengambil tanggung jawab atas proses belajarnya. Peran pengajar tetap penting, tetapi bergeser dari satu-satunya sumber informasi menjadi perancang pengalaman belajar, model penggunaan bahasa, pemberi umpan balik, fasilitator interaksi, dan pembimbing refleksi. Almelhes (2025) menekankan pentingnya otonomi pemelajar dalam pendidikan bahasa Arab bagi penutur non-Arab, termasuk kemampuan menetapkan tujuan, memilih sumber, memantau kemajuan, dan mengevaluasi hasil belajar. Otonomi tersebut tidak berarti peserta didik dibiarkan belajar tanpa arah, sebaliknya, kemandirian perlu dibangun melalui struktur yang jelas, dukungan bertahap, pilihan tugas yang bermakna, serta kriteria keberhasilan yang dapat dipahami.

Secara keseluruhan, hakikat pembelajaran bahasa Arab dapat dirumuskan sebagai proses terencana, kontekstual, bertahap, dan berkelanjutan untuk mengembangkan kemampuan memahami serta menggunakan bahasa Arab secara tepat dalam beragam tujuan. Proses ini menyatukan sistem linguistik, empat keterampilan, kompetensi komunikatif, kesadaran diglosia, strategi kognitif, faktor afektif, pengetahuan sosial-budaya, otonomi pemelajar, serta pemanfaatan teknologi. Pandangan holistik tersebut penting karena kelemahan pada satu unsur dapat memengaruhi unsur lain.

Keterbatasan kosakata menghambat pemahaman, kecemasan mengurangi keberanian berbicara, jarak antara varietas lisan dan standar mempersulit literasi, sedangkan metode yang terlalu berpusat pada guru membatasi kesempatan praktik. Oleh karena itu, keberhasilan pembelajaran sebaiknya diukur dari pertumbuhan kemampuan peserta didik untuk memahami,

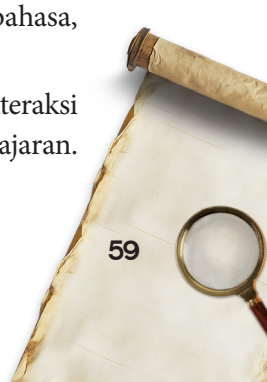
berinteraksi, membaca secara kritis, menulis secara terstruktur, menyesuaikan bahasa dengan konteks, serta meneruskan belajar secara mandiri. Itulah orientasi yang menjadikan pembelajaran bahasa Arab relevan bagi kebutuhan akademik, profesional, keagamaan, dan komunikasi lintas budaya.

Pengalaman Belajar Bahasa Arab

Pengalaman belajar bahasa Arab merupakan inti yang menjelaskan bagaimana peserta didik membangun kemampuan berbahasa melalui perjumpaan antara diri, bahasa, lingkungan, dan praktik sosial. Pengalaman tersebut tidak hanya tampak sebagai hasil penguasaan kosakata, tata bahasa, atau keterampilan komunikasi, tetapi juga sebagai proses pemaknaan terhadap kesulitan, keberhasilan, interaksi, dan identitas pemelajar. Studi tentang pengalaman peserta didik dalam pembelajaran bahasa Inggris menunjukkan bahwa pengalaman belajar terbentuk melalui respons terhadap tantangan akademik, keterbatasan media, dukungan pengajar, serta persepsi terhadap manfaat pembelajaran (Boquia, 2023). Pandangan ini menegaskan bahwa pengalaman belajar bahasa perlu dipahami sebagai proses subjektif yang terarah pada makna, bukan sekadar aktivitas instruksional yang menghasilkan capaian kognitif.

Pengalaman belajar bahasa Arab memiliki sifat multidimensional karena melibatkan aspek kognitif, afektif, sosial, dan kontekstual secara bersamaan. Pemelajar tidak hanya mengolah informasi linguistik, tetapi juga menegosiasikan rasa percaya diri, kecemasan, motivasi, serta relasi sosial yang memengaruhi keberanian menggunakan bahasa target. Pengalaman belajar bahasa Arab dengan demikian merupakan proses perkembangan yang bergerak melalui keberhasilan, hambatan, dan penyesuaian diri. Pengalaman belajar bahasa juga selalu berkaitan dengan konteks sosial tempat bahasa dipelajari dan digunakan. Bahasa tidak hadir sebagai sistem abstrak semata, tetapi juga sebagai sarana berpartisipasi dalam komunitas, membangun hubungan, dan memahami budaya. Oleh karena itu, pengalaman belajar bahasa tidak dapat dilepaskan dari hubungan antara bahasa, budaya, identitas, dan praktik komunikasi yang dialami pemelajar.

Pengalaman belajar bahasa Arab juga ditentukan oleh kualitas interaksi pedagogis antara pengajar, peserta didik, materi, dan tujuan pembelajaran.



Pengajar berperan menyusun pengalaman belajar yang memungkinkan pemelajar mengalami bahasa sebagai alat berpikir dan berkomunikasi, bukan hanya sebagai kumpulan aturan. Penelitian tentang perspektif peserta didik dewasa terhadap *task-based language teaching* menunjukkan bahwa tugas komunikatif dapat memberi ruang bagi pemelajar untuk menghubungkan bahasa dengan kebutuhan nyata (Mensah, 2024). Pengalaman belajar bahasa yang efektif memerlukan rancangan pedagogis yang responsif terhadap karakteristik pemelajar.

Pengalaman belajar bahasa Arab pada era digital menunjukkan bahwa teknologi telah menjadi bagian penting dari cara peserta didik mengakses, mempraktikkan, dan memaknai bahasa. Teknologi dapat memperluas kesempatan belajar, tetapi juga menghadirkan tuntutan adaptasi, literasi digital, dan pengelolaan kemandirian belajar. Penelitian tentang pengalaman guru bahasa dalam pembelajaran daring selama pandemi memperlihatkan bahwa perubahan media mengubah pola interaksi, beban kerja, dan strategi mengajar (Kwee, 2021). Pengalaman belajar bahasa Arab digital perlu dipahami sebagai pertemuan antara peluang teknologi dan kesiapan pedagogis manusia. Pengalaman setiap peserta didik terhadap teknologi dapat berbeda sesuai kemampuan, kebutuhan, dan lingkungan belajarnya. Teknologi yang sama dapat menghasilkan pengalaman belajar yang berbeda ketika digunakan dalam konteks yang berbeda. Oleh karena itu, pemaknaan terhadap teknologi perlu dilihat dari pengalaman nyata pengguna, bukan hanya dari kecanggihan perangkat yang digunakan.

Pengalaman belajar bahasa Arab memiliki dimensi identitas karena peserta didik dan guru membentuk pemahaman tentang diri mereka melalui praktik berbahasa. Bahasa yang dipelajari dapat menjadi simbol peluang, keterlibatan global, mobilitas sosial, atau tekanan normatif tertentu. Pengalaman belajar bahasa tidak hanya menghasilkan kompetensi, tetapi juga membentuk cara individu memahami posisi dirinya dalam ruang akademik dan sosial. Pengalaman belajar bahasa semakin kaya ketika pemelajar diberi ruang untuk menyuarakan persepsi, strategi, dan makna personal. Suara pemelajar penting karena pengalaman belajar tidak selalu sejalan dengan rancangan kurikulum atau asumsi guru. Pemahaman terhadap pengalaman belajar bahasa perlu menempatkan pemelajar sebagai subjek aktif yang menafsirkan proses belajarnya sendiri.

Pengalaman belajar bahasa Arab juga dipengaruhi oleh praktik *translanguaging* dan perjumpaan antar-ragam bahasa. Pemelajar sering menggunakan seluruh repertoar kebahasaannya untuk memahami konsep, membangun keberanian berbicara, dan menjembatani makna. Pengalaman belajar bahasa menjadi lebih inklusif ketika keragaman repertoar, identitas, dan kemampuan peserta didik diakui sebagai sumber pembelajaran.

Pengalaman belajar bahasa pada akhirnya perlu dipahami sebagai proses fenomenologi yang menempatkan makna hidup pemelajar sebagai pusat kajian. Pendekatan ini relevan karena pembelajaran bahasa Arab berisi pengalaman konkret tentang memahami, gagal, mencoba, berinteraksi, dan menemukan posisi diri dalam bahasa Arab sebagai bahasa kedua. Fokus pada pengalaman memungkinkan peneliti menangkap makna yang tidak selalu terlihat dalam skor tes atau indikator kuantitatif. Pengalaman belajar bahasa dengan demikian merupakan objek kajian yang menuntut pemahaman mendalam, kontekstual, dan reflektif.

Pengalaman Guru dalam Mengajar Bahasa Arab

Pengalaman guru dalam mengajar bahasa merupakan sumber pengetahuan pedagogis yang memperlihatkan bagaimana keputusan kelas dibentuk oleh konteks, tujuan, identitas, dan kebutuhan peserta didik. Pengalaman tersebut tidak hanya berkaitan dengan penyampaian materi, tetapi juga dengan cara guru menafsirkan keberhasilan, kesulitan, relasi kelas, dan makna profesinya. Pengalaman guru karenanya menjadi pintu masuk untuk memahami hakikat praktik pengajaran bahasa Arab secara mendalam. Pengalaman guru bahasa Arab bersifat reflektif karena setiap praktik mengajar menuntut penilaian terus-menerus terhadap peserta didik, materi, strategi, dan capaian pembelajaran. Guru tidak cukup menguasai struktur bahasa, sebab ia harus membaca situasi kelas dan memilih tindakan pedagogis yang sesuai.

Pengalaman guru dalam mengajar bahasa Arab selalu terkait dengan identitas profesional yang berkembang melalui relasi dengan peserta didik, institusi, dan wacana sosial. Identitas guru tidak bersifat tetap, karena ia dibentuk ulang melalui pengalaman keberhasilan, kegagalan, tuntutan kurikulum, serta perubahan lingkungan belajar. Pengalaman mengajar

bahasa dengan demikian mencerminkan pembentukan diri profesional yang kompleks dan kontekstual.

Pengalaman guru bahasa Arab memperlihatkan bahwa pengajaran efektif bergantung pada kemampuan memahami keragaman peserta didik. Kelas bahasa sering memuat perbedaan latar budaya, kemampuan awal, motivasi, dan orientasi belajar yang menuntut respons pedagogis berbeda. Pengalaman guru bahasa pada era digital menunjukkan perubahan penting dalam cara guru memahami interaksi, materi, dan otoritas pedagogis. Teknologi tidak hanya menjadi alat bantu, tetapi juga membentuk ulang relasi antara guru, peserta didik, dan sumber belajar. Studi tentang praktik serta perspektif guru EFL dalam *contextual teaching and learning* berbasis teknologi memperlihatkan bahwa teknologi dapat memperkaya pembelajaran jika dipadukan dengan konteks, tujuan, dan kebutuhan peserta didik (Perales & Ulla, 2025). Pengalaman digital guru bahasa Arab memperlihatkan perlunya keseimbangan antara inovasi teknologi dan ketepatan pedagogis. Guru tetap perlu menilai apakah teknologi benar-benar mendukung keterlibatan dan perkembangan kemampuan berbahasa peserta didik. Penggunaan teknologi yang berlebihan tanpa tujuan yang jelas dapat mengurangi kualitas interaksi pembelajaran. Oleh karena itu, keputusan pedagogis tetap perlu ditempatkan di atas pilihan perangkat atau platform yang digunakan. Keseimbangan tersebut membantu guru mempertahankan fungsi teknologi sebagai pendukung pengalaman belajar, bukan sebagai pengganti hubungan pedagogis.

Pengalaman guru dalam mengajar bahasa Arab memperlihatkan dinamika khusus karena bahasa Arab sering dipelajari dalam hubungan antara tujuan komunikatif, keagamaan, akademik, dan budaya. Guru bahasa Arab perlu mengelola persepsi peserta didik, kompleksitas struktur bahasa, serta makna sosial yang melekat pada bahasa tersebut. Kajian dengan pendekatan fenomenologi terhadap pengajaran bahasa menunjukkan bahwa praktik mengajar perlu dipahami melalui pengalaman konkret guru dan peserta didik dalam memaknai tujuan pembelajaran, interaksi kelas, serta hambatan penguasaan bahasa (Lubis & Widiawati, 2021). Pengalaman guru bahasa Arab perlu dibaca dalam konteks linguistik, spiritual, dan sosial sekaligus.

Dari penjelasan terdahulu, dapat dipahami bahwa pengalaman guru dalam mengajar bahasa Arab merupakan objek kajian fenomenologi yang

penting karena memuat makna subjektif, tindakan pedagogis, dan struktur pengalaman profesional. Pendekatan fenomenologi memungkinkan peneliti menangkap cara guru mengalami pembelajaran, bukan hanya mengukur hasilnya melalui indikator formal. Pendekatan fenomenologi dapat digunakan sebagai metodologi dalam pengajaran bahasa Arab karena mampu mengungkap pengalaman hidup yang tersembunyi di balik praktik kelas. Pengalaman guru bahasa karenanya menjadi dasar untuk merancang kajian yang manusiawi, kontekstual, dan reflektif.

Interaksi Bahasa Arab di Kelas

Interaksi bahasa di kelas merupakan inti pembelajaran bahasa karena bahasa dipelajari melalui penggunaan, negosiasi makna, dan respons terhadap lawan tutur dalam situasi sosial. Kelas bahasa tidak hanya menjadi ruang penyampaian materi, tetapi juga ekosistem komunikasi yang mempertemukan guru, peserta didik, teks, tugas, teknologi, dan budaya. Dengan demikian, interaksi bahasa perlu dipahami sebagai proses pedagogis, sosial, dan afektif yang membentuk pengalaman belajar secara utuh.

Interaksi guru dan peserta didik menentukan arah pengalaman belajar karena guru mengelola kesempatan berbicara, kualitas pertanyaan, pola umpan balik, serta dukungan terhadap kesulitan linguistik. Pengalaman guru bahasa memperlihatkan bahwa pengajaran yang efektif menuntut kepekaan terhadap kebutuhan peserta didik, konteks kelas, dan hambatan psikologis yang muncul ketika peserta didik takut melakukan kesalahan (Aporbo, 2023). Praktik kelas yang komunikatif juga dipengaruhi oleh keyakinan guru terhadap kurikulum dan strategi pengajaran (Rahman dkk., 2019). Interaksi guru dengan peserta didik menjadi bermakna ketika koreksi, instruksi, dan dorongan diarahkan untuk membangun keberanian berbahasa.

Bahasa pertama dan praktik *translanguaging* berperan penting dalam interaksi kelas karena peserta didik sering menggunakan seluruh repertoar linguistiknya untuk memahami konsep, menegosiasikan makna, serta menjaga partisipasi. Interaksi bahasa yang adil memberi ruang bagi keragaman linguistik sebagai sumber belajar. Umpan balik merupakan mekanisme penting dalam interaksi kelas karena menghubungkan performa

bahasa peserta didik dengan kesadaran terhadap bentuk, makna, dan tujuan komunikasi. Keyakinan guru tentang *corrective feedback* menunjukkan bahwa koreksi bukan sekadar perbaikan kesalahan, melainkan juga keputusan pedagogis yang dipengaruhi konteks, kemampuan peserta didik, dan tujuan pembelajaran (Meihami, 2023). Umpan balik yang efektif sebaiknya menjaga martabat peserta didik, memperbaiki akurasi, dan tetap membuka ruang komunikasi.

Dimensi afektif menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari interaksi bahasa di kelas karena keberanian berbicara, kecemasan, motivasi, dan penilaian diri memengaruhi intensitas partisipasi. Pengalaman peserta didik tentang kecemasan berbahasa menunjukkan bahwa rasa takut, tekanan performa, dan kekhawatiran terhadap penilaian teman dapat menghambat keterlibatan dalam aktivitas kelas (Soriano & Co, 2022). Penilaian peserta didik terhadap pengalaman belajar bahasa juga menunjukkan bahwa emosi positif, kebaruan tugas, kesesuaian tujuan, dan rasa mampu menentukan kualitas pengalaman belajar (Kaviani, 2020). Studi tentang peserta didik internasional menegaskan bahwa pengalaman belajar bergerak dalam puncak dan lembah yang dipengaruhi dukungan akademik serta relasi sosial (Stegall, 2021). Interaksi kelas perlu menciptakan keamanan psikologis agar peserta didik berani mencoba, gagal, dan memperbaiki diri.

Dari penjelasan terdahulu dapat dipahami bahwa interaksi bahasa di kelas perlu dipandang sebagai fenomena pedagogis yang kompleks karena melibatkan desain tugas, kepemimpinan guru, respons peserta didik, media, budaya, dan makna pengalaman belajar. Fenomenologi dalam pengajaran bahasa asing menegaskan pentingnya memahami pengalaman peserta pembelajaran dari sudut pandang orang yang mengalaminya sehingga interaksi tidak direduksi menjadi frekuensi bicara atau skor performa semata (Bonyadi, 2023). Dengan demikian, interaksi bahasa di kelas merupakan ruang pembentukan kompetensi, relasi, identitas, dan makna belajar secara simultan.

Makna Pengalaman dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Makna pengalaman dalam pembelajaran bahasa Arab merujuk pada cara peserta didik dan guru menafsirkan peristiwa belajar sebagai bagian dari

pembentukan pemahaman, sikap, serta identitas berbahasa. Pengalaman tidak hanya mencakup aktivitas menerima materi, tetapi juga mencakup rasa mampu, kegagalan, dukungan, kecemasan, serta kesadaran terhadap fungsi bahasa dalam kehidupan sosial. Makna pengalaman belajar bahasa karena itu bersifat subjektif, reflektif, dan terbentuk melalui hubungan antara individu, konteks, serta tujuan komunikatif.

Pengalaman belajar bahasa Arab menjadi bermakna ketika peserta didik mampu menghubungkan aktivitas kelas dengan kebutuhan komunikasi yang nyata. Pembelajaran bahasa tidak berlangsung sebagai hafalan struktur semata, karena peserta didik menilai manfaat bahasa melalui interaksi, tugas, teknologi, dan kesempatan menggunakan bahasa dalam situasi autentik. Penelitian tentang *task-based language teaching* pada peserta didik dewasa menunjukkan bahwa pengalaman belajar menjadi lebih bernilai ketika tugas memberi ruang partisipasi, negosiasi makna, dan penggunaan bahasa secara fungsional (Mensah, 2024). Makna belajar bahasa Arab terbentuk saat aktivitas pembelajaran dirasakan relevan dengan kemampuan berkomunikasi yang ingin dicapai peserta didik.

Makna pengalaman dalam pembelajaran bahasa Arab juga terbentuk melalui mediasi teknologi. Media digital, aplikasi seluler, *chatbot*, dan platform daring tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga menjadi ruang pengalaman baru yang mengubah cara peserta didik memahami otonomi, interaksi, serta akses belajar. Kajian tentang aplikasi kosakata memperlihatkan bahwa penerimaan peserta didik dipengaruhi oleh fitur, kenyamanan, serta kesesuaian aplikasi dengan kebutuhan belajar (Deris & Shukor, 2019). Pengalaman digital dalam pembelajaran bahasa bermakna ketika teknologi memperluas kesempatan praktik dan membantu peserta didik membangun kendali atas proses belajarnya. Makna tersebut tidak lahir dari teknologi semata, tetapi dari cara peserta didik menggunakannya dalam situasi belajar yang konkret. Interaksi digital juga dapat membentuk pola baru dalam kemandirian, motivasi, dan pengambilan keputusan belajar. Oleh karena itu, pengalaman teknologi perlu dipahami melalui hubungan antara fitur digital, kebutuhan peserta didik, dan tujuan pedagogis.

Makna pengalaman belajar bahasa Arab berkaitan erat dengan identitas. Peserta didik tidak hanya mempelajari kosakata dan tata bahasa, karena mereka juga membangun posisi diri sebagai pengguna bahasa,

anggota komunitas, serta subjek sosial yang bernegosiasi dengan budaya. Pembelajaran bahasa Arab menjadi bermakna ketika peserta didik dapat menafsirkan bahasa sebagai bagian dari identitas, bukan sekadar mata pelajaran yang dinilai secara formal.

Pengalaman guru memberi kontribusi penting terhadap makna pengalaman peserta didik. Guru menafsirkan pembelajaran melalui keyakinan, praktik, kualitas relasi, dan tanggung jawab profesional yang membentuk iklim kelas. Pengalaman guru menjadi bagian dari makna pembelajaran bahasa karena kualitas pengajaran ditentukan oleh cara guru memahami peserta didik, konteks, dan peran profesionalnya.

Makna pengalaman dalam pembelajaran bahasa Arab muncul melalui interaksi di kelas. Interaksi memberi kesempatan kepada peserta didik untuk menguji pemahaman, memperoleh umpan balik, menegosiasikan makna, dan membangun keberanian komunikatif. Interaksi kelas membentuk makna pengalaman karena bahasa dipelajari melalui tindakan sosial, bukan melalui penerimaan informasi secara pasif. Makna pengalaman belajar bahasa Arab semakin luas ketika pembelajaran melampaui ruang kelas formal. Peserta didik memanfaatkan media sosial, *smartphone*, komunitas daring, dan lingkungan sosial untuk membangun pengalaman belajar yang lebih personal. Makna belajar bahasa terbentuk melalui kombinasi pengalaman formal, informal, individual, dan sosial.

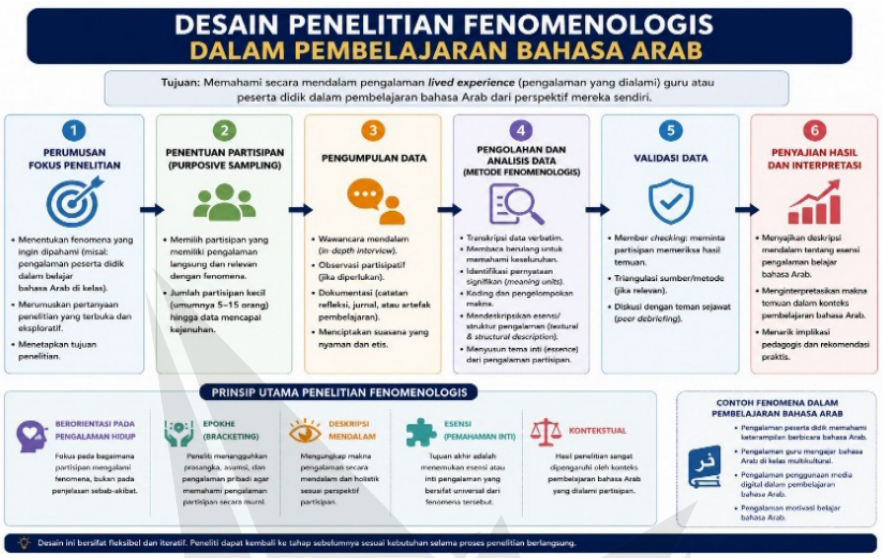
Kajian fenomenologi menempatkan makna pengalaman sebagai pusat pemahaman terhadap pembelajaran bahasa. Pendekatan ini menuntut peneliti mendengar pengalaman sebagaimana dialami, menafsirkan struktur makna yang muncul, dan menghindari reduksi pembelajaran bahasa menjadi capaian angka semata. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa sebagai objek fenomenologi dipahami sebagai pengalaman hidup yang memadukan kognisi, emosi, identitas, interaksi, teknologi, dan konteks budaya.

BAB V

DESAIN PENELITIAN FENOMENOLOGI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

Desain penelitian fenomenologi dalam pembelajaran bahasa Arab mengikuti langkah-langkah berikut.

1. Perumusan fokus penelitian.
2. Penentuan partisipan.
3. Pengumpulan data.
4. Pengolahan dan analisis data.
5. Validasi data.
6. Penyajian hasil dan interpretasi.



Gambar 1 Desain Penelitian Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Perumusan Fokus Penelitian

Merumuskan fokus penelitian merupakan tahap awal yang menentukan arah seluruh desain fenomenologi dalam pembelajaran bahasa Arab. Fokus tidak cukup dirumuskan sebagai topik umum, tetapi harus dibatasi menjadi fenomena yang dialami secara langsung oleh partisipan dalam konteks tertentu. Penelitian fenomenologi dalam pembelajaran bahasa Arab menuntut hubungan yang jelas antara pengalaman hidup, konteks bahasa, dan prosedur interpretasi agar data yang dikumpulkan tidak melebar menjadi survei sikap atau deskripsi kebijakan semata. Panduan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) dalam pembelajaran bahasa menegaskan pentingnya merumuskan fenomena yang benar-benar bermakna bagi partisipan. Sementara refleksi metodologis tentang pengalaman multilingual menunjukkan perlunya kehati-hatian dalam membatasi identitas, bahasa, dan posisi peneliti (Willis dkk., 2025). Oleh karena itu, fokus penelitian menjadi fondasi konseptual, metodologis, dan etis bagi keseluruhan rancangan.

Fokus penelitian fenomenologi berangkat dari pengalaman yang dialami, dirasakan, ditafsirkan, dan diberi makna oleh subjek. Alasan utamanya adalah fenomenologi tidak menempatkan variabel sebagai pusat kajian, tetapi pengalaman sadar sebagai sumber pemahaman ilmiah. Penelitian tentang keterlibatan optimal peserta didik di kelas besar juga menunjukkan bahwa fokus yang tajam memungkinkan peneliti menangkap pengalaman afektif, sosial, dan pedagogis secara lebih dalam (Siwa & Basthomi, 2023). Rumusan fokus yang baik karenanya tidak hanya menyebut bidang pembelajaran bahasa, tetapi juga menjelaskan pengalaman inti yang hendak dipahami.

Fokus penelitian perlu dibangun dari kesenjangan ilmiah yang tampak dalam literatur, bukan semata-mata dari ketertarikan pribadi peneliti. Kesenjangan tersebut dapat berupa kurangnya kajian tentang pengalaman guru, pengalaman peserta didik, praktik kelas, atau desain pembelajaran tertentu dalam konteks bahasa bahasa Arab. Kajian fenomenologi tentang pengalaman guru nonjurusan bahasa memperlihatkan bahwa fokus yang tepat dapat mengangkat pengalaman profesional yang sering terpinggirkan dalam diskursus pendidikan bahasa (Imran dkk., 2024). Fokus yang diturunkan dari kesenjangan literatur menjadikan penelitian lebih argumentatif dan relevan.

Penentuan fokus dalam desain fenomenologi harus mempertemukan tiga unsur utama, yaitu fenomena, partisipan, dan konteks. Fenomena merujuk pada pengalaman hidup tertentu yang menjadi pusat perhatian penelitian, yakni sesuatu yang dialami, dirasakan, dimaknai, atau disadari oleh individu dan hendak dipahami esensinya secara mendalam. Oleh karena itu, fenomena menjawab pertanyaan tentang pengalaman apa yang sedang diteliti. Partisipan adalah individu-individu yang dipilih karena mereka benar-benar memiliki pengalaman langsung terhadap fenomena tersebut serta mampu mengungkapkan pengalaman dan pemaknaannya secara reflektif. Oleh karena itu, partisipan menjawab pertanyaan tentang siapa yang mengalami fenomena yang diteliti. Adapun konteks merupakan latar atau situasi tempat pengalaman tersebut berlangsung, yang dapat mencakup lingkungan sosial, budaya, pendidikan, kelembagaan, geografis, maupun kondisi tertentu yang melingkupi terjadinya pengalaman. Konteks menjawab pertanyaan tentang di mana, dalam situasi apa, atau pada lingkungan

seperti apa fenomena itu dialami. Ketiga unsur tersebut memiliki fungsi yang berbeda dan tidak boleh tumpang tindih. Fenomena menetapkan objek pengalaman yang dikaji, partisipan menentukan sumber pengalaman yang akan digali, sedangkan konteks memberikan batas situasional tempat pengalaman tersebut terbentuk dan dimaknai. Dengan mempertemukan ketiganya secara jelas, fokus penelitian fenomenologi menjadi lebih spesifik, terarah, dan mampu menggambarkan pengalaman hidup partisipan secara mendalam tanpa mencampurkan antara pengalaman yang diteliti, orang yang mengalaminya, serta lingkungan tempat pengalaman itu terjadi.

Fokus penelitian harus diterjemahkan menjadi pertanyaan penelitian yang terbuka, eksploratif, dan tidak kausal. Pertanyaan fenomenologi umumnya menanyakan bagaimana pengalaman dialami, makna apa yang terbentuk, dan kondisi apa yang membentuk pemaknaan tersebut. Penelitian tentang makna dalam pendidikan bahasa menunjukkan bahwa pertanyaan yang baik dapat mengarahkan kajian pada nilai, persepsi, dan pengalaman pembaca dalam konteks pembelajaran. Studi fenomenologi transendental tentang keyakinan guru dalam umpan balik korektif memperlihatkan bahwa pertanyaan fokus mampu mengungkap struktur pengalaman mengajar menulis secara mendalam (Luukka, 2023). Pertanyaan yang terbuka menjaga penelitian tetap selaras dengan prinsip fenomenologi, karena jawaban tidak ditentukan sebelum pengalaman partisipan dipahami.

Fokus penelitian dalam pembelajaran bahasa Arab sering kali berkaitan dengan pengalaman afektif yang memengaruhi keterlibatan, motivasi, kecemasan, dan kenikmatan belajar atau mengajar. Dimensi afektif penting karena pengalaman bahasa tidak hanya berlangsung secara kognitif, tetapi juga menyentuh identitas, rasa percaya diri, dan relasi sosial partisipan. Kajian tentang *Foreign Language Teaching Enjoyment* menunjukkan bahwa pengalaman guru dapat dibatasi pada faktor pendukung dan penghambat rasa menikmati pengajaran bahasa. Penelitian tentang kecemasan dan *stuttering* dalam EFL juga memperlihatkan bahwa fokus dapat diarahkan pada pengalaman hambatan bahasa yang bersifat personal serta sosial (Mohammadi & Yousofi, 2025). Fokus afektif membantu peneliti memahami bahasa sebagai pengalaman manusiawi, bukan sekadar kompetensi teknis.

Kesesuaian fokus dengan pendekatan analisis perlu dipastikan sejak tahap perancangan. Fenomenologi hermeneutik, fenomenologi deskriptif,

dan fenomenologi transendental memiliki tekanan analitis yang berbeda sehingga fokus penelitian tidak boleh dirumuskan secara sembarangan. Konsistensi antara fokus dan pendekatan analisis mencegah penelitian menjadi campuran metodologis yang tidak jelas, sekaligus memperkuat kredibilitas temuan serta keterlacakan proses interpretasi. Aspek etis perlu melekat dalam penentuan fokus, terutama ketika penelitian melibatkan kelompok rentan, pengalaman diskriminatif, atau identitas kebahasaan yang sensitif. Fokus yang etis tidak mengeksploitasi pengalaman partisipan, tetapi memberi ruang aman bagi suara mereka untuk dipahami secara proporsional. Fokus yang etis memperkuat tanggung jawab peneliti terhadap representasi pengalaman partisipan.

Dari penjelasan terdahulu dapat dipahami bahwa fokus penelitian yang baik harus spesifik, bermakna, dapat diteliti, dan koheren dengan tujuan fenomenologi. Fokus tersebut tidak berhenti pada tema seperti pembelajaran bahasa Arab, teknologi, atau guru, tetapi merumuskan pengalaman inti yang akan ditafsirkan melalui suara partisipan. Dengan demikian, penentuan fokus menjadi proses konseptual yang menyaring keluasan realitas pembelajaran bahasa menjadi fenomena yang terarah, bernilai ilmiah, dan layak diteliti secara mendalam.

Menentukan Subfokus dan Pertanyaan Penelitian

Menentukan subfokus penelitian merupakan tahap strategis dalam desain fenomenologi karena peneliti tidak cukup hanya menetapkan tema besar, tetapi juga perlu membatasi sisi pengalaman yang akan dikaji secara mendalam. Fokus utama memberi arah umum, sedangkan subfokus menguraikan wilayah pengalaman yang memungkinkan ditelusuri melalui narasi partisipan, konteks pembelajaran, dan makna yang mereka bangun. Subfokus perlu dirumuskan dari masalah nyata yang muncul dalam konteks pembelajaran bahasa, bukan semata-mata dari minat konseptual peneliti. Alasan utamanya adalah fenomenologi menempatkan pengalaman hidup sebagai pusat analisis sehingga bagian-bagian fokus penelitian harus mencerminkan pengalaman konkret yang dialami guru atau peserta didik. Rumusan subfokus menjadi kuat ketika lahir dari ketegangan empiris yang nyata dan dapat dijelaskan melalui suara partisipan.



Pertanyaan penelitian dalam studi fenomenologi harus disusun untuk mengungkap makna pengalaman, bukan menguji hubungan antarvariabel secara statistik. Rumusan pertanyaan yang terlalu kausal atau prediktif akan menggeser penelitian ke logika kuantitatif. Sementara fenomenologi menuntut pertanyaan terbuka tentang bagaimana pengalaman dirasakan, dipahami, dan diberi arti. Refleksi metodologis tentang penggunaan IPA dalam linguistik terapan menegaskan pentingnya pertanyaan yang memberi ruang bagi interpretasi mendalam atas pengalaman multilingual dan identitas bahasa (Willis dkk., 2025). Pertanyaan seperti "Bagaimana peserta didik memaknai pengalaman belajar?" lebih sesuai daripada "Apakah metode tertentu meningkatkan hasil belajar?". Kejelasan orientasi pertanyaan menjaga konsistensi antara paradigma, metode, data, dan analisis.

Subfokus penelitian dapat dibangun melalui identifikasi dimensi fenomena yang paling menonjol dalam literatur dan konteks lapangan. Dimensi tersebut dapat berupa pengalaman kognitif, afektif, sosial, identitas, pedagogis, atau teknologi yang membentuk proses pembelajaran bahasa. Penelitian tentang pembelajaran kosakata melalui aplikasi seluler menunjukkan bahwa penerimaan peserta didik dipengaruhi oleh kemudahan penggunaan, kegunaan, kemandirian, dan pengalaman interaksi dengan teknologi (Deris & Shukor, 2019). Bukti ini memperlihatkan bahwa satu fenomena pembelajaran dapat dipecah menjadi beberapa subfokus yang saling melengkapi. Pembagian subfokus tidak dimaksudkan untuk memecah fenomena secara mekanis, tetapi untuk membantu peneliti menangkap keragaman pengalaman tanpa kehilangan kesatuan makna fenomenologi. Kejelasan dimensi juga memudahkan peneliti menjaga arah analisis sejak penyusunan instrumen.

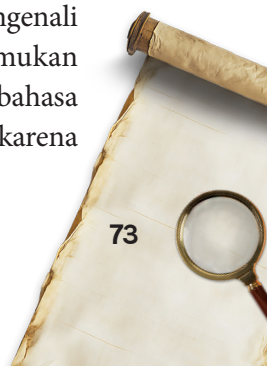
Subfokus yang baik juga harus mempertimbangkan posisi partisipan sebagai pemilik pengalaman. Guru, peserta didik, guru, atau penutur multilingual dapat memiliki pengalaman yang berbeda meskipun berada dalam fenomena pembelajaran bahasa yang sama. Peneliti juga perlu menentukan apakah subfokus diarahkan pada pengalaman guru, pengalaman peserta didik, atau hubungan keduanya. Ketepatan penentuan partisipan akan menentukan ketepatan pertanyaan penelitian, jenis data yang dikumpulkan, dan kedalaman interpretasi yang mungkin dicapai. Kesalahan menetapkan

pemilik pengalaman dapat membuat data tidak menjawab fenomena inti yang hendak dipahami.

Pertanyaan penelitian perlu dirumuskan secara berjenjang dari pertanyaan utama menuju pertanyaan turunan yang merepresentasikan subfokus. Pertanyaan utama menjaga kesatuan penelitian, sedangkan pertanyaan turunan membantu peneliti menelusuri aspek pengalaman secara lebih terarah. Dalam penelitian tentang keyakinan dan praktik guru pada reformasi kurikulum bahasa, perbedaan antara keyakinan, praktik kelas, serta kendala implementasi menjadi jalur analisis yang jelas (Rahman dkk., 2019). Pola tersebut dapat diterapkan dalam fenomenologi dengan merumuskan pertanyaan utama mengenai makna pengalaman, lalu pertanyaan turunan mengenai kondisi, tindakan, hambatan, dan refleksi partisipan. Struktur berjenjang membuat penelitian tetap terbuka, tetapi tidak kehilangan fokus analitis. Susunan ini juga membantu pembaca melihat hubungan logis antara masalah, fokus, data, dan temuan.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, subfokus sering kali perlu memasukkan dimensi interaksi kelas karena makna pengalaman belajar muncul melalui relasi sosial. Interaksi guru dengan peserta didik, interaksi antarpeserta didik, umpan balik, dan penggunaan bahasa dapat membentuk pengalaman belajar yang bermakna. Subfokus dapat pula diarahkan pada pengalaman afektif karena pembelajaran bahasa Arab selalu melibatkan emosi, kecemasan, motivasi, dan rasa percaya diri. Dimensi afektif penting diperhatikan sebab pengalaman emosional sering menentukan bagaimana peserta didik menafsirkan keberhasilan, kegagalan, atau keterlibatan mereka dalam kelas. Pertanyaan penelitian dapat diarahkan pada bagaimana peserta didik mengalami kecemasan, bagaimana mereka mengatasinya, dan bagaimana lingkungan kelas memberi dukungan. Subfokus afektif membuat studi fenomenologi lebih peka terhadap sisi manusiawi dalam pembelajaran bahasa. Kepekaan ini penting karena pengalaman belajar sering diputuskan oleh rasa aman, pengakuan, dan keberanian berbahasa.

Fokus juga membutuhkan keseimbangan antara literatur terdahulu dan kebaruan konteks penelitian. Literatur membantu peneliti mengenali tema mapan, sedangkan konteks lokal memberi peluang menemukan makna baru yang belum banyak dijelaskan. Kajian pembelajaran bahasa Arab di pesantren multikultural menampilkan konteks yang khas, karena



pengalaman belajar dibentuk oleh keragaman budaya, tradisi institusional, dan praktik kebahasaan sehari-hari (Sopian dkk., 2025). Bukti tersebut menunjukkan bahwa subfokus tidak boleh hanya meniru kategori dari penelitian internasional, tetapi perlu diterjemahkan sesuai medan penelitian. Pertanyaan penelitian akan lebih kuat apabila menunjukkan hubungan antara teori, kesenjangan literatur, dan keunikan konteks. Hubungan itu menegaskan kontribusi studi terhadap pengembangan pengetahuan dan perbaikan praktik pembelajaran bahasa.

Pertanyaan penelitian harus menggunakan kata tanya yang sesuai dengan tujuan eksplorasi fenomenologi. Kata "bagaimana", "apa makna", dan "seperti apa pengalaman" lebih tepat daripada pertanyaan yang meminta perbandingan numerik atau pengukuran efektivitas. Struktur pertanyaan semacam itu memberi keleluasaan bagi partisipan untuk menjelaskan pengalaman secara naratif. Rumusan pertanyaan yang tepat akan memandu wawancara mendalam, memudahkan analisis tema, dan menjaga karakter fenomenologi penelitian. Pertanyaan yang dirumuskan secara terbuka juga mengurangi risiko peneliti memaksakan jawaban yang sudah diperkirakan sebelumnya.

Dari penjelasan terdahulu dapat disimpulkan bahwa penentuan subfokus dan pertanyaan penelitian merupakan proses menjaga koherensi keseluruhan desain fenomenologi. Fokus utama, subfokus, pertanyaan penelitian, partisipan, teknik pengumpulan data, dan strategi analisis harus bergerak dalam satu garis logika yang sama. Koherensi desain membuat penelitian tidak sekadar menggambarkan pengalaman, tetapi juga menafsirkan makna pengalaman secara mendalam. Rumusan subfokus dan pertanyaan yang baik akan menjadi fondasi bagi temuan yang tajam, relevan, serta bermakna.

Penentuan Partisipan

Menentukan partisipan penelitian dalam desain fenomenologi harus dimulai dari kesesuaian antara fenomena, pengalaman, dan posisi partisipan sebagai pemilik pengalaman. Penelitian fenomenologi tidak memerlukan partisipan dalam jumlah besar, tetapi partisipan yang benar-benar mengalami peristiwa, proses, atau situasi yang sedang dikaji. Pemilihan partisipan menjadi penting karena kedalaman data lahir dari kemampuan mereka

mengartikulasikan pengalaman hidup secara reflektif. Kriteria partisipan dalam penelitian fenomenologi perlu dirumuskan secara eksplisit agar data yang diperoleh benar-benar sesuai dengan fokus penelitian. Kriteria tersebut dapat mencakup pengalaman langsung, durasi keterlibatan, konteks pembelajaran, peran sosial, dan kemampuan merefleksikan pengalaman. Prinsip ini menegaskan bahwa partisipan fenomenologi berfungsi sebagai sumber makna, bukan objek pengukuran. Peneliti perlu menyusun kriteria inklusi dan eksklusi sejak awal agar batas pengalaman yang dikaji tetap jelas, terarah, serta konsisten dengan pertanyaan penelitian.

Partisipan yang dipilih dalam kajian pembelajaran bahasa Arab harus memiliki pengalaman yang relevan dengan praktik belajar, mengajar, berinteraksi, atau membangun identitas kebahasaan. Pengalaman tersebut dapat muncul pada peserta didik, guru, penutur multilingual, atau komunitas belajar tertentu. Kajian Stegall (2021) tentang peserta didik internasional dalam program English Immersion menunjukkan bahwa partisipan yang tepat adalah mereka yang menjalani proses adaptasi bahasa secara intensif dan mengalami perubahan akademik serta sosial selama program berlangsung. Bukti tersebut menunjukkan bahwa partisipan bukan sekadar informan, melainkan juga pelaku pengalaman yang mampu menjelaskan ketegangan, strategi, dan makna belajar bahasa. Penentuan partisipan harus membantu peneliti menangkap pengalaman yang kaya, kontekstual, dan bermakna.

Jumlah partisipan dalam penelitian fenomenologi perlu disesuaikan dengan tujuan memperoleh kedalaman makna, bukan keluasan generalisasi. Jumlah yang terlalu besar dapat mengurangi peluang peneliti melakukan pendalaman narasi, sedangkan jumlah yang terlalu kecil dapat membatasi variasi pengalaman yang diperlukan untuk memahami fenomena. Pertimbangan tersebut memperlihatkan bahwa kecukupan partisipan ditentukan oleh kekayaan data, pengulangan tema bermakna, dan relevansi narasi dengan fokus penelitian. Peneliti perlu menjaga keseimbangan antara kedalaman analisis dan keragaman pengalaman sehingga setiap partisipan benar-benar memberi kontribusi konseptual terhadap pemahaman fenomena.

Teknik sampling yang paling sesuai untuk penelitian fenomenologi umumnya bersifat *purposive* karena peneliti membutuhkan partisipan yang

memiliki pengalaman langsung atas fenomena tertentu. Sampling *purposive* memungkinkan peneliti menetapkan karakteristik partisipan secara sadar berdasarkan tujuan penelitian. Pemilihan semacam ini memperlihatkan bahwa validitas awal penelitian fenomenologi banyak ditentukan oleh ketepatan memilih orang yang mengalami fenomena. Partisipan perlu dipandang sebagai pembawa narasi pengalaman yang relevan, bukan sekadar sumber data tambahan. Penelitian fenomenologi dalam pembelajaran bahasa dapat melibatkan guru sebagai partisipan utama ketika fokus penelitian diarahkan pada pengalaman pedagogis, keyakinan mengajar, dan pengambilan keputusan kelas. Guru mengalami fenomena pembelajaran bahasa melalui perencanaan, interaksi, umpan balik, evaluasi, dan negosiasi kurikulum. Dengan dasar itu, penentuan partisipan guru harus mempertimbangkan lama pengalaman, konteks institusi, jenis pembelajar, dan keterlibatan langsung dalam fenomena. Pilihan partisipan guru akan menentukan kedalaman pemahaman mengenai praktik pengajaran bahasa.

Peserta didik dapat menjadi partisipan utama apabila fokus penelitian diarahkan pada pengalaman belajar, kesulitan, motivasi, kecemasan, strategi, atau makna personal dalam mempelajari bahasa. Partisipan peserta didik memberikan akses langsung terhadap cara fenomena pembelajaran dialami dari sisi penerima proses pedagogis. Studi Deris dan Shukor (2019) tentang penerimaan peserta didik terhadap aplikasi kosakata berbasis *mobile* menunjukkan bahwa pengalaman belajar dapat dipahami melalui narasi penerimaan, kebutuhan fitur, serta respons terhadap media belajar. Temuan semacam itu menguatkan pentingnya memilih peserta didik yang benar-benar menggunakan, mengalami, dan menilai proses belajar tertentu. Peneliti perlu memastikan bahwa partisipan peserta didik mampu menyampaikan pengalaman secara reflektif, bukan hanya memberikan jawaban singkat atau normatif.

Subjek penelitian fenomenologi juga dapat ditentukan berdasarkan posisi rentan, marginal, atau khas dalam pembelajaran bahasa. Posisi ini penting karena fenomenologi berusaha memahami pengalaman yang sering tidak tertangkap oleh survei umum atau pengukuran kuantitatif. Penentuan partisipan yang sensitif terhadap posisi sosial memungkinkan peneliti memahami makna pengalaman belajar bahasa secara lebih etis, inklusif, dan kritis, terutama ketika pengalaman tersebut berkaitan dengan

akses, hambatan, serta penerimaan di ruang belajar. Konteks belajar perlu dipertimbangkan secara serius ketika menentukan partisipan, karena pengalaman fenomenologi selalu melekat pada ruang, waktu, institusi, dan relasi sosial. Partisipan yang mengalami pembelajaran daring, kelas imersi, kelas multikultural, pesantren, atau kelas bahasa tambahan akan menghasilkan narasi yang berbeda. Konteks tersebut menjadi dasar untuk memilih partisipan yang relevan dengan fenomena yang dikaji. Peneliti perlu menulis deskripsi konteks secara jelas agar pembaca memahami mengapa kelompok tertentu dipilih sebagai subjek penelitian dan bagaimana konteks tersebut membentuk pengalaman yang diceritakan partisipan.

Partisipan dalam penelitian fenomenologi sebaiknya memiliki kemampuan komunikasi yang memadai untuk menggambarkan pengalaman secara mendalam. Kemampuan ini tidak berarti partisipan harus menggunakan bahasa akademik, tetapi mereka perlu mampu menjelaskan peristiwa, perasaan, pemaknaan, hambatan, dan strategi yang dialami. Peneliti perlu mempertimbangkan kesiapan partisipan untuk diwawancarai, menceritakan pengalaman, dan merefleksikan proses belajar. Kualitas partisipan ditentukan oleh kedalaman narasi yang dapat diberikan, bukan oleh status formal semata, karena fenomenologi membutuhkan uraian pengalaman yang hidup, rinci, dan bermakna. Pemilihan partisipan harus mempertimbangkan keterkaitan antara pengalaman personal dan fenomena kolektif dalam pembelajaran bahasa. Fenomenologi tidak berhenti pada cerita individual, tetapi berupaya menemukan struktur makna yang dapat dipahami dari pengalaman beberapa partisipan. Keserupaan pengalaman memudahkan peneliti membandingkan narasi tanpa mengabaikan keunikan setiap partisipan dalam konteks pengajaran bahasa sehingga analisis tetap memiliki arah yang koheren dan terukur.

Penentuan partisipan juga berkaitan dengan etika penelitian karena fenomenologi sering menggali pengalaman yang personal, emosional, atau sensitif. Peneliti perlu memastikan bahwa partisipan memahami tujuan penelitian, hak untuk menolak, kerahasiaan identitas, dan konsekuensi keterlibatan. Penelitian tentang pengalaman peserta didik internasional dalam keterampilan berbicara dan menulis menunjukkan bahwa pengalaman belajar di pendidikan tinggi dapat menyangkut rasa percaya diri, keterbatasan linguistik, dan relasi sosial akademik. Keterbukaan partisipan

hanya dapat dibangun jika proses rekrutmen dilakukan secara etis dan transparan. Peneliti perlu mengutamakan keselamatan psikologis partisipan agar narasi yang dihasilkan tidak diperoleh melalui tekanan atau relasi kuasa yang timpang, terutama ketika partisipan adalah peserta didik, peserta didik, atau guru pemula.

Penentuan subjek atau partisipan akhirnya harus dipahami sebagai keputusan metodologis yang menentukan kualitas keseluruhan penelitian fenomenologi. Partisipan yang tepat memungkinkan peneliti memperoleh narasi mendalam tentang pengalaman belajar, mengajar, berinteraksi, dan membangun identitas bahasa. Peneliti perlu memastikan bahwa partisipan dipilih karena relevansi pengalaman, keterhubungan konteks, kemampuan refleksi, dan kelayakan etis. Keputusan ini menjadi dasar bagi kedalaman data, ketajaman analisis, dan kredibilitas temuan penelitian, terutama ketika hasil kajian diarahkan untuk memahami pengalaman belajar bahasa secara utuh.

Pengumpulan Data

Pengumpulan data merupakan salah satu tahapan paling penting dalam penelitian fenomenologi karena kualitas temuan sangat bergantung pada kemampuan peneliti memperoleh gambaran yang mendalam mengenai pengalaman hidup (*lived experience*) partisipan. Penelitian fenomenologi tidak semata-mata berusaha mengetahui apa yang terjadi, tetapi berupaya memahami bagaimana suatu pengalaman dialami, dirasakan, dimaknai, dan ditafsirkan oleh individu yang mengalaminya secara langsung. Oleh karena itu, proses pengumpulan data harus dirancang sedemikian rupa agar partisipan memiliki ruang yang cukup untuk mengungkapkan pengalaman mereka secara terbuka, reflektif, dan mendalam. Beberapa teknik pengumpulan data dalam penelitian kualitatif fenomenologi dijelaskan sebagai berikut.

Wawancara Mendalam

Wawancara mendalam dalam penelitian fenomenologi berfungsi sebagai jalan utama untuk memasuki dunia pengalaman partisipan secara reflektif, bukan sekadar alat untuk memperoleh jawaban faktual. Teknik ini relevan

ketika peneliti ingin memahami bagaimana seseorang memaknai peristiwa, kesulitan, motivasi, identitas, atau pengalaman belajar yang dialaminya secara langsung. Dalam kajian pembelajaran bahasa Arab, wawancara memberi ruang bagi peserta didik, guru, atau pengelola program untuk menjelaskan pengalaman belajar yang sering tidak tampak melalui skor tes dan angket. Kekuatan wawancara mendalam terletak pada kemampuannya menggali struktur kesadaran dan narasi pengalaman partisipan melalui pertanyaan terbuka, penelusuran lanjutan, serta dialog yang lentur.

Penelitian fenomenologi tidak berhenti pada apa yang terjadi, tetapi menelusuri bagaimana peristiwa itu dialami, ditafsirkan, dan diberi arti oleh subjek. Dalam konteks pembelajaran bahasa, pengalaman peserta didik ketika menghadapi kosakata, tata bahasa, keterampilan berbicara, atau interaksi kelas dapat memiliki makna berbeda menurut latar belakang, motivasi, dan lingkungan belajarnya. Dalam penelitian fenomenologi, pewawancara tidak diposisikan sebagai penguji yang mencari benar atau salah, tetapi sebagai pendengar akademik yang menuntun partisipan merekonstruksi pengalaman secara sadar. Posisi ini penting karena data fenomenologi sangat bergantung pada kualitas relasi, kepercayaan, dan kemampuan peneliti melakukan *probing* tanpa mengarahkan jawaban. Peneliti perlu menahan prasangka awal, menghindari pertanyaan yang menghakimi, dan memberi kesempatan kepada partisipan untuk mengembangkan cerita dengan bahasanya sendiri.

Perancangan pedoman wawancara mendalam harus dimulai dari fokus fenomena yang hendak dipahami, bukan dari daftar pertanyaan yang terlalu kaku. Pedoman sebaiknya berisi tema inti, pertanyaan pembuka, pertanyaan pendalaman, dan kemungkinan *probe* yang membantu partisipan menjelaskan pengalaman secara konkret. Pertanyaan seperti pengalaman paling bermakna, kesulitan yang dirasakan, strategi mengatasi hambatan, dan perubahan pemahaman setelah mengikuti pembelajaran dapat membantu peneliti memperoleh deskripsi yang kaya. Oleh sebab itu, pedoman wawancara perlu terbuka, terarah, dan selaras dengan fenomena.

Pelaksanaan wawancara mendalam perlu memperhatikan etika, kenyamanan, dan kejelasan prosedur agar data yang dihasilkan valid secara akademik serta bertanggung jawab secara moral. Peneliti perlu menjelaskan tujuan penelitian, meminta persetujuan partisipan, menjaga kerahasiaan identitas,

serta memberi hak kepada partisipan untuk menghentikan wawancara. Perekaman suara, catatan lapangan, dan memo reflektif dapat digunakan untuk menjaga akurasi data sekaligus menangkap konteks nonverbal yang relevan. Dengan prosedur yang etis dan sistematis, wawancara mendalam menghasilkan data yang dapat dipertanggungjawabkan.

Hubungan antara wawancara mendalam dan analisis fenomenologi bersifat organik karena data wawancara menjadi bahan utama untuk menemukan tema pengalaman. Transkrip wawancara perlu dibaca berulang, diberi kode, dikelompokkan ke dalam unit makna, lalu disintesis menjadi tema yang merepresentasikan esensi pengalaman partisipan. Proses ini tidak boleh memutus kutipan dari konteks naratifnya karena makna pengalaman sering muncul melalui rangkaian cerita, jeda, penekanan, dan contoh konkret. Oleh karena itu, analisis wawancara fenomenologi harus bergerak dari deskripsi menuju pemahaman esensial. Peneliti perlu menjaga keterhubungan antara pernyataan partisipan dan konteks pengalaman yang melatarinya. Setiap tema sebaiknya dibangun dari pola makna yang berulang dan relevan dengan fokus penelitian. Dengan cara ini, hasil analisis tidak hanya merangkum jawaban, tetapi juga menjelaskan struktur pengalaman yang dialami partisipan.

Tantangan utama wawancara mendalam terletak pada kemungkinan bias peneliti, jawaban sosial yang diharapkan, keterbatasan bahasa, dan ketimpangan relasi antara pewawancara serta partisipan. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, partisipan mungkin menyesuaikan jawaban dengan norma lembaga, otoritas guru, atau harapan religius dan akademik tertentu. Peneliti perlu menggunakan bahasa yang mudah dipahami, menciptakan suasana aman, dan menghindari istilah metodologis yang membingungkan. Oleh karena itu, wawancara fenomenologi menuntut kepekaan metodologis sekaligus kepekaan kultural.

Secara keseluruhan, wawancara mendalam merupakan teknik pengumpulan data yang sangat strategis dalam penelitian fenomenologi karena mampu mengungkap pengalaman sebagaimana dimaknai oleh subjek yang mengalaminya. Teknik ini menjadi semakin penting dalam kajian pembelajaran bahasa Arab karena proses belajar bahasa melibatkan dimensi kognitif, afektif, sosial, budaya, dan identitas yang tidak selalu terukur melalui instrumen tertutup. Wawancara mendalam dirancang dengan

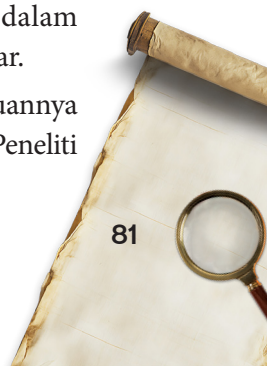
pedoman terbuka, partisipan purposif, prosedur etis, perekaman yang akurat, dan analisis tematik-fenomenologi yang ketat. Bukti dari berbagai studi pembelajaran bahasa Arab menunjukkan bahwa wawancara berperan penting dalam menjelaskan pengalaman peserta didik, guru, dan lembaga terhadap metode, media, kurikulum, serta tantangan pembelajaran (Hanani dkk., 2024; Kawafha & Al Masaeed, 2023; Mohammadi dkk., 2024).

Dari penjelasan terdahulu dapat disimpulkan bahwa wawancara mendalam layak ditempatkan sebagai teknik utama dalam studi fenomenologi pembelajaran bahasa Arab. Kedalaman data yang dihasilkan memungkinkan peneliti memahami alasan, persepsi, dan makna yang berada di balik pengalaman partisipan. Kekuatan teknik ini juga terletak pada kemampuannya memberi ruang bagi munculnya informasi yang tidak selalu dapat diprediksi sejak awal penelitian. Oleh karena itu, kualitas wawancara sangat bergantung pada kemampuan peneliti membangun hubungan, mengajukan pertanyaan yang reflektif, dan menjaga kepekaan terhadap konteks pengalaman. Penggunaan wawancara mendalam yang tepat dapat menghasilkan pemahaman fenomenologi yang lebih kaya, autentik, dan bermakna.

Observasi Partisipatif

Observasi partisipatif dalam penelitian fenomenologi merupakan teknik pengumpulan data yang menempatkan peneliti di dalam konteks pengalaman hidup partisipan, bukan sekadar pengamat dari luar. Kehadiran peneliti memungkinkan pengalaman belajar, interaksi sosial, ekspresi tubuh, respons emosional, dan praktik simbolik terlihat sebagai peristiwa yang bermakna. Pendekatan ini penting karena fenomenologi berupaya memahami bagaimana suatu pengalaman dihayati oleh subjek dalam dunia kesehariannya. Kajian pembelajaran bahasa Arab menunjukkan bahwa data tentang kesulitan belajar, motivasi, praktik kelas, dan negosiasi identitas sering muncul melalui interaksi nyata antara guru, peserta didik, media, serta lingkungan belajar (Roushdy, 2023). Observasi partisipatif menjadi relevan karena pengalaman berbahasa tidak hanya dinyatakan dalam jawaban wawancara, tetapi juga dipraktikkan dalam tindakan belajar.

Kekuatan utama observasi partisipatif terletak pada kemampuannya menangkap pengalaman sebagaimana berlangsung secara alamiah. Peneliti



dapat melihat bagaimana peserta didik merespons instruksi, membangun keberanian berbicara, menggunakan strategi belajar, serta menafsirkan tugas bahasa dalam situasi konkret. Alasan ini penting karena pengalaman fenomenologi kerap bersifat prareflektif sehingga tidak seluruh makna dapat diungkapkan melalui kuesioner atau wawancara setelah kegiatan selesai. Observasi partisipatif memungkinkan peneliti menghubungkan tuturan partisipan dengan perilaku aktual yang tampak selama proses pembelajaran.

Dalam penelitian fenomenologi, partisipasi peneliti perlu diarahkan untuk memahami makna pengalaman, bukan untuk mengendalikan situasi. Peneliti hadir dengan sikap terbuka, menunda prasangka, dan mencatat peristiwa yang memperlihatkan bagaimana partisipan mengalami fenomena. Sikap ini sejalan dengan kebutuhan penelitian pembelajaran bahasa yang sering melibatkan emosi, kecemasan, kepercayaan diri, dan relasi kuasa di ruang kelas. Observasi partisipatif berfungsi sebagai jalan untuk memasuki dunia pengalaman partisipan tanpa mereduksi pengalaman itu menjadi angka semata.

Observasi partisipatif memerlukan fokus pengamatan yang jelas agar data tidak melebar tanpa arah. Fokus dapat diarahkan pada tindakan belajar, pola interaksi, penggunaan bahasa, respons terhadap media, strategi guru, atau situasi yang memunculkan pengalaman tertentu. Peneliti fenomenologi tidak cukup menulis bahwa kelas berjalan aktif atau pasif, tetapi perlu menjelaskan momen ketika partisipan mengalami kebermaknaan, kebingungan, keterlibatan, atau jarak terhadap materi. Fokus yang terencana membuat observasi tetap terbuka terhadap pengalaman, tetapi tidak kehilangan kedalaman analitis.

Keterlibatan peneliti dalam observasi partisipatif memiliki derajat yang perlu disesuaikan dengan tujuan penelitian. Peneliti dapat menjadi partisipan pasif yang mengikuti kegiatan kelas tanpa banyak intervensi, partisipan moderat yang sesekali berinteraksi, atau partisipan aktif yang turut dalam aktivitas tertentu. Pilihan posisi tersebut perlu dipertimbangkan karena kehadiran peneliti dapat memengaruhi perilaku partisipan dan suasana pembelajaran. Posisi partisipatif yang tepat membantu peneliti memperoleh kedekatan pengalaman tanpa mengaburkan fenomena yang sedang ditelaah.

Pencatatan lapangan menjadi instrumen utama dalam observasi partisipatif karena pengalaman fenomenologi perlu direkam secara rinci dan

reflektif. Catatan lapangan idealnya memuat deskripsi peristiwa, kutipan tutur, situasi ruang, gestur, suasana emosional, serta refleksi awal peneliti. Pemisahan antara deskripsi dan interpretasi penting agar makna tidak dipaksakan terlalu cepat. Catatan lapangan yang disiplin membuat pengalaman yang cepat berlalu dapat diolah menjadi data fenomenologi yang dapat dipertanggungjawabkan.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, observasi partisipatif sangat berguna untuk memahami praktik kebahasaan yang dipengaruhi kultur, agama, identitas, dan komunitas belajar. Pengalaman peserta didik terhadap bahasa Arab sering berkaitan dengan status bahasa sebagai bahasa agama, bahasa akademik, bahasa komunitas, sekaligus bahasa asing. Kajian tentang bahasa Arab sebagai bahasa komunitas, identitas religius, dan pengalaman pemelajar non-Arab menunjukkan bahwa konteks sosial memengaruhi cara peserta didik memaknai kelas, guru, dialek, serta standar kebahasaan (Soliman & Khalil, 2024). Observasi partisipatif membantu peneliti melihat bagaimana makna tersebut hadir dalam pilihan kata, diam, tawa, ragu, keberanian bertanya, serta pola interaksi antarpartisipan.

Validitas observasi partisipatif bergantung pada ketekunan pengamatan dan kedalaman keterlibatan peneliti. Pengamatan yang terlalu singkat berisiko hanya menangkap perilaku permukaan, sedangkan keterlibatan yang terlalu dominan dapat mengubah ritme alami kelas. Peneliti perlu menentukan waktu, lokasi, situasi, dan aktivitas yang paling memungkinkan fenomena tampak secara kaya. Ketekunan observasi membuat peneliti mampu membedakan kejadian kebetulan dari pola pengalaman yang benar-benar bermakna bagi partisipan.

Refleksivitas menjadi syarat penting karena observasi partisipatif selalu melibatkan sudut pandang peneliti. Peneliti membawa latar akademik, pengalaman bahasa, nilai keagamaan, dan harapan metodologis yang dapat memengaruhi cara melihat kelas. Kesadaran ini diperlukan agar interpretasi tidak berubah menjadi penilaian normatif terhadap guru atau peserta didik. Refleksivitas membantu peneliti menjaga jarak kritis, sekaligus mempertahankan kedekatan empatik terhadap pengalaman partisipan. Proses ini memperkuat kredibilitas karena pembaca dapat memahami posisi peneliti saat menafsirkan data observasional.



Etika penelitian harus menjadi perhatian utama dalam observasi partisipatif karena peneliti masuk ke ruang hidup dan ruang belajar partisipan. Persetujuan partisipan, perlindungan identitas, kejelasan tujuan, serta pembatasan penggunaan data perlu disampaikan sejak awal. Situasi kelas bahasa Arab sering melibatkan peserta didik muda, santri, komunitas keagamaan, atau kelompok yang memiliki norma internal tertentu. Etika observasi tidak hanya berkaitan dengan prosedur administratif, tetapi juga dengan cara peneliti menghormati martabat partisipan saat mencatat dan menafsirkan pengalaman mereka.

Observasi partisipatif juga membantu menjelaskan hubungan antara desain pembelajaran dan pengalaman peserta didik. Perubahan media, pendekatan diferensiasi, proyek kolaboratif, atau pembelajaran digital dapat menghasilkan pengalaman yang berbeda pada peserta didik. Peneliti fenomenologi perlu memperhatikan bagaimana peserta didik menafsirkan instruksi, membagi peran, meminta bantuan, menggunakan bahasa target, dan menanggapi umpan balik. Observasi partisipatif memberi dasar empiris untuk menilai apakah desain pembelajaran sungguh bermakna bagi partisipan. Dalam penulisan hasil, data observasi partisipatif perlu disajikan secara naratif, padat, dan terhubung dengan tema fenomenologi. Peneliti dapat menggunakan deskripsi adegan, kutipan percakapan, serta interpretasi tematik untuk menunjukkan bagaimana pengalaman muncul dalam peristiwa nyata. Paparan tidak boleh berhenti pada kronologi kegiatan, melainkan perlu menampilkan struktur makna yang menghubungkan tindakan, emosi, dan konteks. Narasi hasil yang kuat menjadikan observasi partisipatif sebagai bukti empiris yang hidup dan argumentatif.

Dari penjelasan terdahulu dapat disimpulkan bahwa observasi partisipatif digunakan untuk memperkaya data fenomenologi karena memberikan akses terhadap pengalaman yang diwujudkan dalam tindakan. Teknik ini menegaskan bahwa belajar bahasa Arab merupakan pengalaman tubuh, pikiran, relasi, budaya, dan institusi secara bersamaan. Bukti dari berbagai studi pembelajaran bahasa Arab memperlihatkan bahwa observasi, wawancara, dokumentasi, tes, dan angket dapat saling melengkapi dalam memahami fenomena pembelajaran secara komprehensif (Hijriyah dkk., 2024; Retnawati dkk., 2020). Observasi partisipatif menjadi penting karena membantu peneliti melihat bagaimana makna dibentuk dalam praktik,

bukan hanya dinyatakan dalam refleksi verbal. Penggunaan teknik ini secara etis, reflektif, dan sistematis dapat menghasilkan deskripsi fenomenologi yang lebih mendalam, kontekstual, serta dapat dipertanggungjawabkan.

Catatan Lapangan

Catatan lapangan merupakan perangkat dokumentasi yang berfungsi mengubah pengalaman empiris peneliti menjadi data tertulis yang dapat ditelaah secara sistematis. Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, instrumen ini penting karena proses belajar tidak hanya hadir dalam jawaban wawancara atau skor tes, tetapi juga dalam interaksi kelas, ekspresi afektif, penggunaan bahasa, dan respons spontan peserta didik. Studi tentang pengembangan keterampilan membaca Arab, strategi belajar, serta pembelajaran kosakata menunjukkan bahwa data penelitian sering dikumpulkan melalui kombinasi wawancara, tes, observasi, dan dokumen sehingga catatan lapangan berperan sebagai pengikat konteks antarsumber data (Brosh, 2019). Catatan tersebut membantu peneliti mencatat kejadian yang tampak sederhana, tetapi menentukan makna pedagogis yang lebih luas.

Kedudukan catatan lapangan semakin kuat ketika penelitian menelaah praktik pembelajaran secara kualitatif, studi kasus, atau *mixed methods*. Observasi kelas, wawancara, FGD, dokumentasi, dan survei menghasilkan data yang memiliki bentuk berbeda sehingga peneliti memerlukan catatan yang mampu menautkan peristiwa, suasana, aktor, serta konteks. Catatan lapangan membuat proses triangulasi lebih transparan karena peneliti dapat menunjukkan kapan data diperoleh, siapa yang terlibat, situasi apa yang menyertai, serta bagaimana suatu temuan mulai terbentuk.

Isi catatan lapangan perlu dibedakan antara deskripsi faktual dan refleksi analitis agar data tidak tercampur dengan penilaian prematur. Deskripsi faktual berisi waktu, tempat, aktivitas, kutipan pendek, gestur, pola interaksi, dan kondisi ruang belajar. Sementara refleksi analitis memuat dugaan sementara, pertanyaan lanjutan, serta hubungan awal antarfenomena. Perbedaan ini penting dalam penelitian bahasa Arab karena isu kecemasan linguistik, identitas, dan posisi penutur dapat muncul melalui tindakan kecil yang tidak selalu terungkap dalam wawancara formal (Love, 2016). Catatan yang tertata membantu peneliti menjaga jarak kritis,



sekaligus mempertahankan kepekaan terhadap pengalaman peserta didik sebagai subjek yang hidup dalam konteks sosial dan pendidikan tertentu.

Catatan lapangan juga berfungsi sebagai rekaman proses metodologis yang menjelaskan bagaimana data dikumpulkan, diseleksi, dan ditafsirkan. Fungsi ini terlihat penting pada penelitian yang menelaah pembelajaran daring, kecerdasan buatan, dan literasi digital, karena perilaku belajar berlangsung dalam ruang fisik sekaligus digital. Catatan lapangan dapat merekam gangguan teknis, pola partisipasi, respons terhadap platform, serta dinamika komunikasi yang tidak selalu tecermin dalam instrumen terstruktur. Rekaman tersebut memperkuat *audit trail* penelitian. Kualitas catatan lapangan ditentukan oleh ketepatan, kelengkapan, dan kedisiplinan peneliti dalam menulis segera setelah peristiwa diamati. Keterlambatan pencatatan berisiko menghilangkan detail penting, terutama dalam kelas bahasa yang berlangsung cepat, interaktif, dan kaya isyarat nonverbal. Catatan yang baik tidak sekadar menuliskan kejadian, tetapi juga memetakan alur pembelajaran, respons peserta didik, keputusan guru, serta ketidaksesuaian antara rencana dan praktik. Ketelitian ini memperkuat kredibilitas temuan.

Dalam penelitian fenomena pengalaman belajar, catatan lapangan membantu peneliti menangkap makna yang muncul dari tindakan, bahasa tubuh, dan situasi pembelajaran. Data semacam ini tidak selalu dapat diperoleh melalui kuesioner karena pengalaman belajar sering bersifat personal, relasional, dan kontekstual. Catatan lapangan memberi ruang bagi peneliti untuk menandai nuansa pengalaman tersebut tanpa segera mereduksinya menjadi kategori statistik. Sikap ini membuat interpretasi lebih berakar pada realitas peserta didik.

Catatan lapangan memiliki kontribusi penting dalam proses pengodean dan analisis data. Peneliti dapat menggunakan catatan untuk menemukan tema awal, membandingkan informasi antarinforman, dan menafsirkan ketegangan antara pernyataan verbal dengan perilaku aktual. Catatan lapangan membantu peneliti menelusuri asal-usul tema, menguji konsistensi interpretasi, dan memperjelas dasar pengambilan keputusan analitis. Keterlacakan tersebut menjadikan analisis lebih dapat dipertanggungjawabkan dan memudahkan pembaca memahami jalur inferensi penelitian. Catatan lapangan dapat dikombinasikan dengan instrumen lain untuk memperkaya bukti penelitian dan mengurangi ketergantungan pada satu

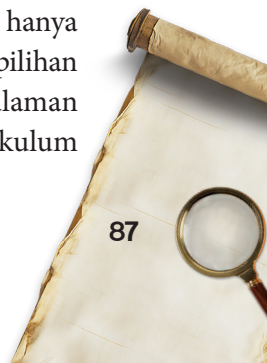
sumber data. Survei, kuesioner, skala, tes, dan eksperimen memberikan ukuran terstruktur, sedangkan catatan lapangan memberi penjelasan tentang mengapa serta bagaimana suatu hasil muncul. Catatan lapangan dapat menjelaskan suasana kelas, kesiapan perangkat, respons guru, dan hambatan peserta. Keterpaduan ini membuat kesimpulan penelitian lebih seimbang.

Dari penjelasan di atas dapat disimpulkan bahwa penyusunan catatan lapangan yang baik mengharuskan adanya format yang konsisten, bahasa yang ringkas, dan orientasi analitis yang jelas. Format minimal dapat memuat tanggal, lokasi, kegiatan, partisipan, deskripsi peristiwa, kutipan penting, refleksi peneliti, dan tindak lanjut. Catatan yang konsisten memungkinkan pembaca menilai keterhubungan antara data lapangan dan temuan. Fungsi tersebut menjadikan catatan lapangan sebagai instrumen epistemik dalam penelitian pendidikan bahasa.

Dokumentasi

Dokumentasi dalam penelitian fenomenologi berfungsi sebagai sumber data pelengkap yang menjaga kedekatan peneliti dengan pengalaman hidup partisipan tanpa mereduksi makna pengalaman menjadi sekadar arsip. Dokumen yang relevan dapat berupa rencana pembelajaran, bahan ajar, catatan kelembagaan, teks kurikulum, foto kegiatan, rekaman administratif, dan produk belajar peserta didik. Penggunaan dokumen menjadi penting karena pengalaman fenomenologi sering meninggalkan jejak material yang tidak selalu terucapkan secara lengkap dalam wawancara. Studi pembelajaran bahasa Arab menunjukkan bahwa dokumen sering dipadukan dengan wawancara, observasi, dan tes untuk memahami konteks pembelajaran secara lebih utuh (Jumhana & Fahmi, 2025). Oleh karena itu, dokumentasi perlu ditempatkan sebagai jalan masuk untuk menafsirkan makna pengalaman, bukan sebagai bukti administratif yang berdiri sendiri.

Dokumentasi memiliki nilai epistemologis dalam fenomenologi karena membantu peneliti menelusuri bagaimana pengalaman subjek terbentuk dalam ruang sosial, institusional, dan pedagogis. Dokumen tidak hanya menyimpan informasi faktual, tetapi juga memuat orientasi nilai, pilihan bahasa, kebijakan, simbol, dan praktik yang membingkai pengalaman partisipan. Penelitian tentang pendidikan bahasa Arab dan kurikulum



memperlihatkan bahwa analisis dokumen dapat menjelaskan hubungan antara desain pembelajaran, kebijakan institusi, serta pengalaman aktor pendidikan (Muhammad & Ariani, 2020). Posisi ini menuntut peneliti membaca dokumen secara reflektif, bukan mekanis. Makna dokumen perlu dikaitkan dengan tuturan partisipan dan situasi lapangan agar interpretasi fenomenologi tetap berpusat pada kesadaran, pengalaman, serta pemaknaan subjek penelitian.

Pemilihan dokumen dalam penelitian fenomenologi harus didasarkan pada relevansi fenomena yang sedang dikaji, bukan pada ketersediaan dokumen semata. Dokumen yang dipilih perlu memiliki hubungan langsung dengan pengalaman partisipan, proses pembelajaran, interaksi kelas, atau kebijakan yang memengaruhi kehidupan belajar. Pemilihan yang longgar dapat menghasilkan tumpukan data yang banyak, tetapi tidak bermakna. Sementara pemilihan yang terlalu sempit dapat menghilangkan konteks penting. Seleksi dokumen harus diarahkan oleh pertanyaan fenomenologi mengenai apa yang dialami, bagaimana pengalaman berlangsung, dan makna apa yang dibangun partisipan.

Analisis dokumentasi harus dilakukan dengan sensitivitas fenomenologi karena dokumen selalu hadir sebagai teks yang diproduksi dalam konteks tertentu. Peneliti perlu mencermati siapa yang membuat dokumen, untuk apa dokumen dibuat, kepada siapa dokumen ditujukan, dan bagaimana dokumen digunakan dalam praktik pembelajaran. Pertanyaan tersebut penting karena dokumen resmi sering menampilkan bahasa normatif. Sementara pengalaman partisipan dapat memperlihatkan penerimaan, negosiasi, atau resistensi terhadap isi dokumen. Analisis dokumen yang peka konteks membantu peneliti menangkap ketegangan antara teks, praktik, dan pengalaman. Makna dokumen perlu dikaitkan dengan pengalaman guru, peserta didik, dan konteks institusional tempat dokumen tersebut digunakan. Perbandingan antara isi dokumen dan pengalaman partisipan juga dapat memperlihatkan kesenjangan antara kebijakan serta pelaksanaan. Dengan demikian, dokumentasi dapat berfungsi sebagai sumber penting untuk memperdalam interpretasi fenomenologi terhadap praktik pembelajaran.

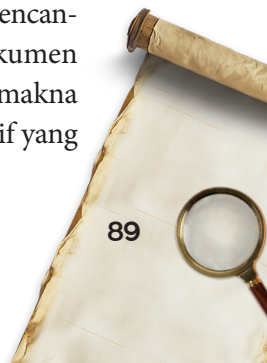
Keabsahan dokumentasi dalam penelitian fenomenologi tidak cukup dinilai dari keberadaan dokumen, tetapi dari keterhubungan dokumen

dengan pengalaman yang diungkap partisipan. Dokumen perlu diuji melalui kredibilitas sumber, keutuhan isi, relevansi waktu, dan kesesuaian dengan konteks lapangan. Validitas interpretatif juga menuntut peneliti menjelaskan bagaimana dokumen memengaruhi pembacaan terhadap pengalaman partisipan. Dokumen yang sahih bukan hanya dokumen yang asli, melainkan juga dokumen yang mampu menjelaskan lapisan makna pengalaman secara lebih terang dan dapat dipertanggungjawabkan.

Dalam penelitian fenomenologi kontemporer, dokumentasi tidak hanya berbentuk arsip cetak, tetapi juga mencakup jejak digital pembelajaran. Media pembelajaran, platform daring, silabus digital, rekaman forum, tautan PDF, dan produk teknologi pendidikan dapat menjadi dokumen yang menggambarkan cara partisipan mengalami pembelajaran. Dokumen digital perlu dibaca sebagai bagian dari lingkungan hidup peserta didik, bukan sekadar perangkat teknis. Studi tentang pembelajaran bahasa Arab berbasis teknologi, literasi digital, preferensi guru, dan media audio-visual menunjukkan bahwa platform digital berperan dalam membentuk pengalaman belajar, motivasi, serta cara peserta didik berinteraksi dengan materi (Almelhes, 2024; Rahmadi dkk., 2026). Dokumentasi digital memperluas cakupan fenomenologi karena pengalaman belajar kini berlangsung dalam ruang fisik dan virtual secara bersamaan.

Jejak digital dapat memperlihatkan pola keterlibatan, respons, komunikasi, dan aktivitas belajar yang tidak selalu muncul dalam wawancara. Data tersebut juga membantu peneliti memahami bagaimana peserta didik berpindah antara pengalaman belajar tatap muka dan pengalaman belajar berbasis teknologi. Namun, dokumen digital tetap perlu ditafsirkan dengan memperhatikan konteks penggunaan, tujuan aktivitas, dan pengalaman penggunanya. Dengan demikian, dokumentasi digital dapat memperkaya pemahaman fenomenologi terhadap pengalaman pembelajaran yang semakin kompleks dan multimodal.

Paparan dokumentasi dalam laporan fenomenologi perlu ditulis secara naratif, selektif, dan interpretatif agar pembaca melihat hubungan antara dokumen serta makna pengalaman. Peneliti sebaiknya tidak hanya mencantumkan daftar dokumen, tetapi juga menjelaskan kontribusi dokumen terhadap pemahaman fenomena, pola pengalaman, serta struktur makna yang ditemukan. Dokumentasi akhirnya menjadi perangkat reflektif yang



menolong peneliti menjaga kedalaman fenomenologi, ketertelusuran analisis, dan koherensi antara data, interpretasi, serta simpulan penelitian.

Rekaman Pengalaman Belajar dan Mengajar Bahasa Arab

Rekaman pengalaman belajar dan mengajar bahasa dalam penelitian fenomenologi berfungsi sebagai jejak empiris atas pengalaman yang dihayati subjek, bukan sekadar arsip teknis kegiatan kelas. Rekaman tersebut dapat berupa narasi lisan, refleksi tertulis, potongan interaksi pembelajaran, catatan penggunaan media, dokumentasi tugas, atau testimoni peserta didik dan pengajar tentang makna belajar bahasa. Pendekatan ini penting karena fenomenologi menempatkan pengalaman sadar sebagai pusat analisis, terutama ketika peserta didik menafsirkan kesulitan, strategi, motivasi, identitas, dan perubahan sikap selama belajar bahasa. Rekaman pengalaman menjadi dasar untuk memahami makna pembelajaran secara utuh.

Rekaman pengalaman perlu ditempatkan sebagai data yang merepresentasikan kedalaman makna, konteks, dan dinamika hubungan pedagogis antara pengajar, peserta didik, materi, serta lingkungan belajar. Pengalaman belajar bahasa tidak selalu hadir dalam bentuk pernyataan eksplisit, sebab banyak makna muncul melalui jeda bicara, pilihan ungkapan, ekspresi ragu, strategi mengatasi kesulitan, dan perubahan partisipasi dalam kelas. Rekaman yang baik memungkinkan peneliti menelusuri bagaimana pengalaman tersebut disadari, dimaknai, dan dinegosiasikan oleh partisipan.

Bentuk rekaman pengalaman dalam penelitian fenomenologi dapat disusun secara multimodal agar mampu menangkap peristiwa belajar dari berbagai sudut. Rekaman audio dan video membantu menelusuri percakapan kelas, intonasi, respons spontan, serta pola keterlibatan peserta didik. Jurnal belajar, catatan reflektif, dokumen tugas, dan arsip platform pembelajaran membantu memperlihatkan lintasan pengalaman dari waktu ke waktu. Rekaman pengalaman yang beragam memberi peluang bagi peneliti untuk membaca pengalaman belajar secara lebih kaya dan kontekstual.

Proses perekaman pengalaman harus memperhatikan etika penelitian, persetujuan partisipan, kerahasiaan identitas, dan sensitivitas pengalaman personal. Penelitian fenomenologi sering memasuki wilayah subjektif yang berkaitan dengan identitas, keyakinan, kecemasan, relasi sosial, dan

rasa aman peserta didik ketika menggunakan bahasa. Data yang direkam dapat mengandung ungkapan personal tentang kegagalan, kepercayaan diri, pengalaman diskriminatif, atau negosiasi identitas. Rekaman yang etis melindungi martabat partisipan sekaligus menjaga kredibilitas penelitian.

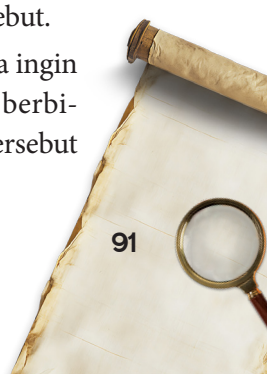
Rekaman pengalaman belajar dan mengajar bahasa menjadi kekuatan metodologis ketika dikaitkan dengan triangulasi sumber serta teknik. Wawancara mendalam dapat menjelaskan makna pengalaman dari sudut partisipan, observasi dapat menunjukkan bagaimana pengalaman itu tampil dalam praktik. Sementara dokumentasi dapat memberi bukti kontekstual tentang materi, tugas, perangkat ajar, dan perubahan proses pembelajaran. Keterpaduan tersebut membuat rekaman pengalaman tidak berdiri sebagai cerita lepas, tetapi sebagai data yang dapat ditafsirkan secara sistematis.

Kualitas rekaman pengalaman ditentukan oleh kejelasan tujuan, ketepatan teknik, konsistensi prosedur, dan kemampuan peneliti menjaga keterhubungan antara data, interpretasi, serta simpulan. Rekaman yang baik tidak hanya menyimpan peristiwa belajar, tetapi juga menghadirkan konteks yang memungkinkan pengalaman ditafsirkan secara akademik. Rekaman pengalaman menjadi perangkat penting untuk menyusun pemahaman fenomenologi yang mendalam dan relevan bagi pengembangan pembelajaran bahasa.

Pengolahan dan Analisis Data

Pengolahan dan analisis data merupakan tahap yang sangat penting dalam penelitian fenomenologi karena pada tahap inilah pengalaman subjektif partisipan diubah menjadi pemahaman ilmiah mengenai makna serta esensi suatu fenomena. Dalam penelitian fenomenologi, data umumnya diperoleh melalui wawancara mendalam, catatan reflektif, observasi, maupun dokumen yang berkaitan dengan pengalaman partisipan. Data tersebut tidak sekadar dikumpulkan untuk mengetahui apa yang terjadi, tetapi juga dianalisis secara mendalam untuk memahami bagaimana partisipan mengalami, memaknai, dan memberikan arti terhadap pengalaman tersebut.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, peneliti tidak hanya ingin mengetahui apakah peserta didik mengalami kesulitan dalam berbicara. Mereka juga berusaha memahami bagaimana pengalaman tersebut



dirasakan, situasi yang dialami, pandangan terhadap kemampuan diri, serta makna yang muncul dari proses belajar tersebut. Oleh karena itu, proses analisis fenomenologi berorientasi pada pengungkapan *lived experience* atau pengalaman hidup sebagaimana dialami oleh partisipan dari perspektif mereka sendiri.

Pengolahan Data

Pengolahan data merupakan tahap penyiapan bahan empiris agar data tersusun, dapat ditelusuri, aman, dan siap dibaca secara fenomenologi. Enam tahap berikut dinarasikan sebagai prosedur operasional yang dilakukan sebelum peneliti memasuki teknik analisis fenomenologi yang dipilih. Beberapa tahapan pengolahan data yang dirujuk dari para ahli fenomenologi dijelaskan sebagai berikut.

1. Pengorganisasian berkas data
   Pada tahap ini peneliti mengorganisasi seluruh berkas data penelitian secara sistematis agar setiap sumber informasi mudah ditemukan, ditelusuri, dan dibandingkan selama proses analisis. Peneliti perlu memisahkan rekaman wawancara, transkrip, catatan lapangan, memo reflektif, dokumen pendukung, serta bahan visual atau arsip lain ke dalam folder yang jelas dan konsisten. Setiap partisipan diberi kode, misalnya P1, P2, dan seterusnya. Tujuan pengodean ini untuk identitas partisipan dan bukan sebagai nama berkas. Struktur penamaan *file* juga perlu dibuat seragam, misalnya P1_Wawancara1, P1_Transkrip1, dan P1_Catatan Lapangan, gunanya agar hubungan antarberkas dapat dikenali dengan cepat. Pengorganisasian yang baik bukan sekadar pekerjaan administratif, melainkan juga bagian dari keterlacakan proses penelitian karena peneliti dapat menunjukkan dari mana suatu kutipan, makna, atau tema berasal. Dengan demikian, sebelum interpretasi dilakukan, data sudah berada dalam sistem penyimpanan yang rapi, konsisten, dan mendukung proses audit penelitian.
2. Mentranskripsi data wawancara
   Pada tahap ini peneliti melakukan transkripsi rekaman wawancara ke dalam bentuk teks yang sedekat mungkin dengan tuturan partisipan. Dalam penelitian fenomenologi, transkripsi tidak cukup hanya memindahkan isi percakapan secara ringkas, karena ungkapan khas,

pilihan kata, penekanan, dan bentuk ekspresi tertentu dapat membawa makna penting tentang pengalaman hidup partisipan. Oleh karena itu, peneliti perlu mendengarkan rekaman secara cermat sambil mencocokkan hasil transkripsi dengan audio asli. Apabila jeda panjang, tawa, tangisan, perubahan intonasi, atau ekspresi emosional lain relevan dengan makna pengalaman yang sedang diceritakan, unsur tersebut dapat diberi anotasi seperlunya tanpa membuat transkrip terlalu penuh dengan simbol. Setelah transkripsi selesai, peneliti melakukan pemeriksaan ulang untuk mengurangi kesalahan dengar, kata yang hilang, atau perubahan makna. Hasil akhirnya adalah transkrip yang akurat, terbaca, dan cukup kaya untuk menjadi dasar pembacaan fenomenologi secara mendalam.

3. Melakukan anonimisasi
   Pada tahap ini peneliti melakukan anonimisasi untuk melindungi kerahasiaan dan keamanan partisipan. Peneliti mengganti nama asli partisipan dengan kode atau inisial dan menghapus atau menyamarkan informasi yang dapat mengarah pada identitas seseorang. Seperti nama sekolah, nama lembaga, alamat, lokasi khusus, jabatan tertentu, atau ciri personal lain yang terlalu mudah dikenali. Anonimisasi sebaiknya dilakukan sedini mungkin pada transkrip kerja sehingga dokumen yang digunakan dalam proses analisis tidak terus-menerus memuat identitas asli. Apabila peneliti masih memerlukan daftar penghubung antara kode dan identitas asli, daftar tersebut harus disimpan secara terpisah dari data analisis serta diberi pengamanan yang memadai. Langkah ini penting secara etis karena pengalaman yang diceritakan dalam wawancara fenomenologi sering bersifat personal dan kontekstual. Dengan anonimisasi yang konsisten, peneliti dapat mempertahankan kekayaan makna pengalaman partisipan tanpa mengorbankan perlindungan terhadap identitas mereka.
4. Membaca data secara menyeluruh
   Pada tahap ini peneliti membaca setiap transkrip secara menyeluruh dan berulang untuk memperoleh pemahaman umum tentang pengalaman partisipan sebelum data dipecah menjadi bagian-bagian yang lebih kecil. Pada tahap ini peneliti belum tergesa-gesa memberi kode atau menentukan tema, melainkan berusaha menangkap alur cerita,

konteks pengalaman, situasi yang dianggap penting, perubahan emosi, serta cara partisipan memberi makna terhadap peristiwa yang dialaminya. Pembacaan berulang membantu peneliti memasuki dunia pengalaman partisipan dan mencegah analisis menjadi sekadar pemilahan kalimat secara mekanis. Peneliti dapat menandai bagian yang terasa penting atau menulis catatan awal, tetapi penandaan tersebut sebaiknya belum diperlakukan sebagai tema final. Dalam tradisi fenomenologi deskriptif, orientasi pada keseluruhan pengalaman merupakan landasan penting sebelum peneliti bergerak menuju unit-unit makna atau pernyataan signifikan. Oleh karena itu, hasil tahap ini adalah pemahaman menyeluruh yang menjadi konteks bagi setiap keputusan analitis berikutnya.

5. Menulis memo reflektif dan melakukan *bracketing*
   Pada tahap ini, peneliti menulis memo reflektif untuk mengenali dan mengawasi asumsi, pengetahuan awal, pengalaman pribadi, harapan, serta reaksi peneliti terhadap fenomena yang diteliti. Dalam fenomenologi, peneliti tidak diposisikan sebagai alat yang sepenuhnya bebas dari latar belakang, tetapi dituntut memiliki kesadaran metodologis terhadap cara latar belakang tersebut dapat memengaruhi perhatian dan interpretasi. Oleh karena itu, sebelum dan selama analisis, peneliti dapat mencatat apa yang telah diyakininya tentang fenomena, pengalaman serupa yang pernah dialami, dugaan mengenai jawaban partisipan, serta reaksi emosional ketika membaca data. Catatan tersebut berfungsi sebagai sarana refleksi agar peneliti tidak dengan mudah memaksakan konsep pribadinya ke dalam pengalaman partisipan. Dalam pendekatan fenomenologi transendental Moustakas, praktik ini berkaitan dengan *epoché* dan *phenomenological reduction*. Sementara dalam pendekatan Giorgi peneliti mengadopsi sikap reduksi fenomenologi agar fenomena dideskripsikan sebagaimana muncul dalam pengalaman. Dengan demikian, *bracketing* dipahami sebagai disiplin reflektif yang terus dijaga, bukan sebagai klaim bahwa peneliti dapat menghapus seluruh pengetahuan sebelumnya.
6. Menyiapkan matriks analisis
   Matriks analisis yang disiapkan oleh peneliti sebagai perangkat kerja untuk menjaga hubungan antara data mentah dan hasil interpretasi.

Matriks dapat disusun dalam bentuk tabel yang memuat kode partisipan, kutipan atau bagian transkrip, pernyataan signifikan, makna yang dirumuskan, kode atau tema sementara, serta catatan analitik peneliti. Format tersebut dapat disesuaikan dengan pendekatan fenomenologi yang dipilih. Misalnya, pada analisis yang menekankan pernyataan signifikan dan *formulated meanings*, kolom dapat dibuat lebih rinci. Sementara pada pendekatan yang berorientasi pada *meaning units*, matriks dapat mengikuti unit makna dan transformasi fenomenologinya. Perangkat lunak analisis kualitatif dapat membantu menyimpan, menandai, mencari, dan mengelompokkan data. Namun, perangkat lunak tidak menggantikan keputusan konseptual peneliti tentang apa yang bermakna dan bagaimana makna itu dipahami. Matriks yang baik berfungsi sebagai jejak audit karena peneliti dapat menelusuri tema kembali ke kutipan partisipan. Dengan demikian, tahap ini menyiapkan jembatan yang transparan dari data yang telah diolah menuju prosedur analisis fenomenologi yang akan digunakan (Hooke, 2024; Giorgi, 2012; Reiners, 2012; Morrow, t.t.; Manen, t.t.; Mazijk, 2019).

Analisis Data

Penelitian fenomenologi berfokus pada pengalaman hidup (*lived experience*) dan berusaha memahami makna atau struktur esensial suatu pengalaman sebagaimana dialami partisipan. Oleh karena itu, analisis fenomenologi tidak cukup berhenti pada kode tema, tetapi analisis harus bergerak dari uraian pengalaman menuju struktur makna dan esensi fenomena. Beberapa ahli menawarkan model-model analisis data fenomenologi.

Model Analisis Data Colaizzi (1978)

Colaizzi mengembangkan analisis fenomenologi deskriptif dalam tujuh tahap yang bergerak dari pemahaman keseluruhan data, pemilihan bukti verbatim, perumusan makna, pembentukan tema, penyusunan deskripsi menyeluruh, pemadatan esensi, hingga verifikasi kepada partisipan. Colaizzi menawarkan tujuh langkah analisis data, setiap langkah di bawah dibedakan berdasarkan tugas analitis dan keluaran yang dihasilkan sebagai berikut.

1. Familiarisasi terhadap keseluruhan data
   Fokus analisis tahap ini adalah memahami pengalaman partisipan secara utuh sebelum memilih atau menafsirkan bagian tertentu. Pada tahap familiarisasi, peneliti membangun pemahaman menyeluruh terhadap pengalaman yang diceritakan partisipan sebelum melakukan pemilahan data. Seluruh transkrip wawancara dibaca berulang kali, dan bila tersedia rekaman suara dapat didengarkan kembali untuk menangkap konteks, penekanan, jeda, atau nuansa yang mungkin tidak sepenuhnya terlihat dalam teks.

   Tujuan tahap ini bukan menghasilkan kode, pernyataan signifikan, atau tema, melainkan memperoleh gambaran utuh mengenai apa yang dialami partisipan dan bagaimana pengalaman itu diceritakan. Peneliti dapat membuat catatan reflektif singkat tentang kesan awal, tetapi catatan tersebut belum diperlakukan sebagai hasil analisis. Sikap *bracketing* tetap dijaga agar pengetahuan teoretis dan dugaan pribadi tidak segera mengarahkan pembacaan data (Morrow, Rodriguez, & King, 2015). Dalam penelitian tentang pengalaman peserta didik mengikuti pembelajaran *maharah al-kalam*, misalnya, peneliti membaca seluruh transkrip peserta didik S-1 sampai S-10. Dari pembacaan menyeluruh terlihat bahwa pengalaman mereka berkisar pada rasa gugup ketika berbicara, kesulitan mengingat mufradat, bantuan teman, cara guru memberi koreksi, dan perubahan keberanian dari waktu ke waktu. Pada tahap ini peneliti hanya memahami alur pengalaman tersebut, belum menandai bagian mana yang akan dijadikan temuan.

2. Mengidentifikasi pernyataan signifikan
   Fokus analisis pada tahap ini adalah memilih ucapan partisipan yang secara langsung berkaitan dengan fenomena penelitian, tanpa mengubahnya menjadi makna atau tema. Setelah memahami keseluruhan data, peneliti mengidentifikasi pernyataan signifikan, yaitu kalimat atau bagian tuturan yang berhubungan langsung dengan fenomena yang diteliti. Pada tahap ini, perhatian diarahkan pada bukti tekstual yang benar-benar berasal dari partisipan. Pernyataan yang dipilih sebaiknya dipertahankan dalam bentuk verbatim, diberi kode sumber, dan tetap disimpan bersama konteks transkripnya sehingga tidak kehilangan arti. Peneliti belum merumuskan interpretasi, belum mengelompokkan

tema, dan belum menyimpulkan pola antarpeserta. Tugasnya hanya menyeleksi bagian data yang paling relevan (Morrow dkk., 2015).

Dalam penelitian pembelajaran *maharah al-kalam*, misalnya, dari transkrip S-3 peneliti menandai pernyataan, "Saya sebenarnya tahu jawabannya, tetapi takut salah harakat kalau bicara di depan kelas." Dari S-6 ditemukan pernyataan, "Kalau latihan berdua dulu, saya lebih berani ketika kemudian diminta maju." Pernyataan lain yang hanya membicarakan jadwal sekolah atau kegiatan di luar pembelajaran bahasa Arab tidak dipilih apabila tidak menjelaskan pengalaman fenomena yang sedang diteliti. Hasil tahap kedua adalah daftar pernyataan signifikan yang terorganisasi menurut partisipan dan lokasi transkrip. Daftar inilah yang menjadi bahan utama untuk proses perumusan makna pada tahap berikutnya.

3. Merumuskan makna dari pernyataan signifikan
   Fokus analis data tahap ini adalah mengubah pernyataan verbatim menjadi rumusan makna yang ringkas dan tetap setia pada pengalaman partisipan. Pada tahap ini peneliti merumuskan makna dari setiap pernyataan signifikan. Peneliti membaca kembali kutipan terpilih lalu menyatakan makna yang dikandungnya dalam bahasa analitis yang singkat, jelas, dan tidak melampaui apa yang didukung oleh data. Rumusan makna bukan salinan ucapan partisipan dan belum merupakan tema. Di sinilah peneliti melakukan transformasi dari bahasa pengalaman sehari-hari ke ungkapan konseptual yang dapat dibandingkan dengan rumusan makna dari partisipan lain. *Bracketing* penting agar peneliti tidak memaksakan teori motivasi, kecemasan bahasa, atau metode pengajaran tertentu sebelum makna muncul dari pengalaman peserta (Morrow dkk., 2015).

   Contohnya, pernyataan S-3, "Saya sebenarnya tahu jawabannya, tetapi takut salah harakat kalau bicara di depan kelas," dapat dirumuskan menjadi makna ketakutan melakukan kesalahan linguistik di hadapan kelas menghambat keberanian peserta didik untuk berbicara. Pernyataan S-6, "Kalau latihan berdua dulu, saya lebih berani ketika kemudian diminta maju," dapat dirumuskan menjadi makna latihan berpasangan menciptakan rasa aman yang meningkatkan kesiapan berbicara di depan kelas. Setiap rumusan makna kemudian diperiksa

kembali terhadap kutipan asal. Dengan demikian, hasil tahap ini berupa kumpulan makna terformulasi yang masih spesifik pada data dan belum digabungkan menjadi kategori atau tema.

4. Mengelompokkan makna ke dalam klaster tema
   Fokus Analisa data tahap ini adalah mencari keterhubungan antar-rumusan makna dan membentuk kategori, subtema, serta tema lintas partisipan. Pada tahap pengelompokan tema, peneliti membandingkan seluruh makna terformulasi untuk menemukan kesamaan, kedekatan, perbedaan, dan hubungan antarmakna. Makna yang sejenis dihimpun menjadi kategori atau subtema, kemudian beberapa subtema yang memiliki inti pengalaman serupa digabungkan menjadi tema yang lebih luas. Proses ini bersifat iteratif, setiap klaster harus dikembalikan kepada pernyataan signifikan dan transkrip asal untuk memastikan bahwa tema tidak lahir semata-mata dari asumsi peneliti. Data yang berbeda atau tidak sesuai dengan pola dominan juga perlu diperhatikan, bukan dihapus, karena dapat memperjelas batas suatu tema (Morrow dkk., 2015).

   Dalam penelitian pembelajaran *maharah al-kalam*, rumusan makna seperti "takut salah harakat," "malu ditertawakan," dan "khawatir ditegur ketika pelafalan keliru" dapat dikelompokkan menjadi subtema kerentanan saat berbicara di ruang publik, yang kemudian menjadi bagian dari tema lebih besar, misalnya "Tekanan emosional dalam penggunaan bahasa Arab secara lisan." Sementara itu, makna "Latihan berpasangan memberi rasa aman," "Guru memberi waktu menyiapkan mufradat," dan "Koreksi dilakukan dengan lembut" dapat membentuk tema "Dukungan pedagogis yang menumbuhkan keberanian." Hasil tahap ini adalah struktur tema yang terorganisasi, bukan uraian lengkap fenomena.

5. Menyusun deskripsi menyeluruh
   Fokus analisis data pada tahap ini adalah mengintegrasikan seluruh tema menjadi gambaran fenomena yang kaya, utuh, dan kontekstual. Sesudah tema dan subtema terbentuk, peneliti menyusun deskripsi menyeluruh. Pada tahap ini semua tema diintegrasikan menjadi uraian yang menjelaskan fenomena secara kaya, saling berhubungan, dan mencakup variasi pengalaman partisipan. Deskripsi tidak cukup

berupa daftar tema, tetapi peneliti perlu menunjukkan bagaimana satu aspek pengalaman berkaitan dengan aspek lainnya, dalam situasi apa pengalaman muncul, dan bagaimana partisipan merasakan perubahan atau konsekuensinya.

Kutipan verbatim dapat digunakan sebagai bukti ilustratif, tetapi fungsi utamanya adalah memperkuat uraian, bukan menggantikan analisis (Morrow dkk., 2015). Dalam penelitian pembelajaran *maharah al-kalam*, deskripsi menyeluruh dapat menggambarkan bahwa berbicara bahasa Arab di kelas dialami peserta didik sebagai situasi yang menegangkan ketika mereka merasa kosakata terbatas dan kesalahan pelafalan akan terlihat oleh teman. Namun, pengalaman itu berubah ketika guru memberi waktu persiapan, memulai latihan dalam pasangan atau kelompok kecil, serta memberikan koreksi tanpa mempermalukan peserta didik. Dukungan teman membuat peserta didik berani mencoba, sedangkan keberhasilan mengucapkan beberapa kalimat meningkatkan rasa mampu untuk berbicara pada kesempatan berikutnya. Deskripsi ini menghubungkan dimensi linguistik, emosional, sosial, dan pedagogis menjadi satu gambaran utuh tentang pengalaman belajar berbicara bahasa Arab.

6. Merumuskan struktur fundamental fenomena

   Fokus analisis data pada tahap ini adalah memadatkan deskripsi menyeluruh menjadi pernyataan esensial tentang hakikat pengalaman, tanpa mengulang semua tema. Tahap ini bertujuan merumuskan struktur fundamental, yaitu pernyataan yang lebih singkat dan padat mengenai unsur-unsur yang paling esensial dari fenomena. Peneliti kembali membaca deskripsi menyeluruh lalu menyeleksi aspek yang benar-benar diperlukan agar pengalaman tersebut tetap dikenali sebagai fenomena yang sama. Struktur fundamental berbeda dari ringkasan biasa. Ia tidak mengulang setiap tema satu per satu, tidak berdasarkan frekuensi kemunculan data, dan tidak menambahkan penjelasan teoretis baru. Sebaliknya, struktur ini menyatakan inti hubungan antarelemen pengalaman yang telah ditemukan pada tahap sebelumnya. Morrow dkk. (2015) menggambarkan langkah ini sebagai pemadatan data menyeluruh menjadi pernyataan singkat yang menangkap aspek esensial fenomena.

Dalam penelitian *maharah al-kalam*, struktur fundamental dapat dirumuskan sebagai berikut. "Pengalaman peserta didik belajar berbicara bahasa Arab merupakan proses bergerak dari rasa rentan karena keterbatasan bahasa dan takut melakukan kesalahan menuju keberanian berkomunikasi ketika lingkungan kelas memberi rasa aman, kesempatan mencoba secara bertahap, dukungan teman, serta koreksi guru yang tidak mengancam harga diri." Pernyataan tersebut tidak lagi memaparkan rincian semua kutipan atau subtema, tetapi mempertahankan hubungan inti antara kerentanan, dukungan pembelajaran, dan tumbuhnya keberanian. Hasil tahap ini menjadi formulasi esensi yang akan dikonfirmasikan kepada partisipan.

7. Melakukan validasi kepada partisipan
   Fokus analisis data pada tahap ini adalah memeriksa apakah struktur fundamental dapat dikenali oleh partisipan sebagai representasi yang masuk akal atas pengalaman mereka, kemudian merevisi bila diperlukan. Pada tahap akhir ini peneliti mengembalikan struktur fundamental, dan bila perlu ringkasan deskripsi menyeluruh kepada partisipan untuk memperoleh tanggapan. Tujuannya bukan meminta partisipan memberi stempel "benar" atau "salah" terhadap seluruh analisis, melainkan memeriksa apakah gambaran yang dirumuskan peneliti dapat mereka kenali sebagai representasi yang masuk akal atas pengalaman yang telah mereka ceritakan. Peneliti dapat menanyakan bagian mana yang terasa sesuai, kurang tepat, perlu diperjelas, atau belum terwakili. Semua tanggapan dicatat sebagai data evaluatif.

   Apabila terdapat klarifikasi yang substantif, peneliti dapat kembali ke pernyataan signifikan, rumusan makna, klaster tema, atau deskripsi menyeluruh untuk melakukan revisi (Morrow dkk., 2015). Dalam penelitian pembelajaran *maharah al-kalam*, misalnya, peneliti menunjukkan struktur fundamental kepada P3. P3 kemudian menjelaskan bahwa ketakutannya bukan karena bahasa Arab sulit, melainkan karena pernah ditertawakan ketika salah mengucapkan kata. Klarifikasi tersebut membuat peneliti mempertegas dimensi keamanan sosial dalam tema tekanan emosional. Sementara P6 menyatakan bahwa latihan berpasangan memang membuatnya lebih siap untuk berbicara di depan kelas. Setelah tanggapan peserta dipertimbangkan, struktur

fundamental disempurnakan sehingga lebih setia pada pengalaman mereka dan transparan secara analitis.

Model Analisis Data Moustakas (1994)

Fenomenologi transendental Moustakas menempatkan pengalaman sadar partisipan sebagai pusat analisis. Alurnya bergerak dari upaya peneliti menangguhkan prasangka (*epoché*), menyeleksi pernyataan signifikan melalui horizontalisasi, membentuk *invariant constituents* dan tema, menyusun deskripsi tekstural tentang apa yang dialami, menyusun deskripsi struktural tentang bagaimana pengalaman itu terjadi, lalu mengintegrasikan keduanya menjadi sintesis esensi pengalaman. Urutan ini konsisten dengan penjelasan metodologis Moustakas (1994) dan ilustrasi prosedural Moerer-Urdahl dan Creswell (2004).

Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, pendekatan fenomenologi berguna ketika tujuan penelitian bukan mengukur frekuensi perilaku, melainkan memahami struktur makna pengalaman belajar dari sudut pandang peserta didik atau guru. Moustakas menawarkan enam langkah analisis data sebagaimana dijelaskan sebagai berikut.

1. *Epoché* atau *bracketing*

   Pada tahap *epoché* atau *bracketing*, peneliti secara sadar mengidentifikasi pengalaman pribadi, pengetahuan teoretis, keyakinan, dan penilaian awal yang berpotensi memengaruhi cara memahami pengalaman partisipan. Tujuan identifikasi ini bukan menghapus seluruh pengetahuan peneliti, melainkan menahan kecenderungan untuk segera menilai data berdasarkan asumsi yang telah dimiliki. Peneliti dapat menuliskan membuat catatan refleksif sebelum dan selama wawancara, mencatat prasangka, harapan, serta posisi dirinya terhadap fenomena, kemudian kembali memusatkan perhatian pada deskripsi partisipan.

   Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, misalnya, peneliti mungkin berasumsi bahwa peserta didik yang jarang berbicara bahasa Arab di kelas pasti kurang menguasai mufradat atau merasa takut salah. Asumsi tersebut perlu diletakkan dalam kurung agar makna pengalaman peserta didik muncul dari penuturannya sendiri. Seorang peserta didik mungkin justru menjelaskan bahwa ia memahami materi

dan mampu berbicara, tetapi memilih diam karena suasana kelas terlalu kompetitif atau karena koreksi guru dilakukan langsung di depan teman-temannya. Catatan *epoché* membantu peneliti membedakan antara tafsir awalnya dengan pengalaman yang benar-benar disampaikan peserta didik sehingga proses analisis berikutnya tetap berorientasi pada kesadaran dan dunia pengalaman partisipan.

2. Horizontalisasi

   Langkah horizontalisasi ini dalam literatur Moustakas juga lazim ditulis dengan istilah *horizonalization*. Pada tahap ini, peneliti melakukan pembacaan transkrip wawancara secara berulang dan menandai seluruh pernyataan yang memiliki hubungan langsung dengan fenomena yang diteliti. Pada tahap awal, setiap pernyataan relevan diperlakukan memiliki bobot yang sama; peneliti belum menentukan mana yang dianggap paling penting. Setelah daftar awal terbentuk, pernyataan yang tidak berkaitan dengan fenomena, terlalu kabur, berulang, atau tumpang tindih dieliminasi. Hasilnya adalah kumpulan pernyataan penting atau *horizons* yang mewakili rentang pengalaman partisipan.

   Dalam penelitian tentang pengalaman peserta didik belajar berbicara bahasa Arab, misalnya, peneliti dapat menandai pernyataan seperti "Saya takut ditertawakan ketika salah harakat," "Saya lebih berani berbicara ketika berpasangan," "Video dialog membantu saya meniru intonasi," dan "Guru sering memberi waktu terlalu singkat untuk menyiapkan jawaban." Pernyataan tersebut belum langsung dimasukkan ke tema tertentu, tetapi dipertahankan sebagai unit pengalaman yang setara. Jika beberapa peserta didik mengulang gagasan yang sama dengan kata-kata yang hampir identik, peneliti menyederhanakannya tanpa menghilangkan makna khasnya. Horizontalisasi menjaga agar analisis tidak terlalu cepat didominasi oleh teori atau oleh satu suara partisipan yang lebih menonjol.

3. Unit-unit makna inti yang tetap dipertahankan (*invariant constituents*) dan tema

   Pada tahap ini peneliti melakukan reduksi dan eliminasi untuk memperoleh *invariant constituents*, yaitu unit makna yang tetap relevan dan tidak dapat dipadatkan lagi tanpa kehilangan arti pengalaman. Setiap pernyataan diuji dengan dua pertanyaan, "Apakah pernyataan

itu mengandung unsur pengalaman yang diperlukan untuk memahami fenomena?" dan "Apakah maknanya dapat diberi label secara jelas?". Unit makna yang lolos kemudian dikelompokkan berdasarkan kedekatan makna menjadi tema-tema pengalaman.

Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, contoh pernyataan "takut salah harakat," "malu jika teman menertawakan," dan "khawatir dikoreksi di depan kelas" dapat dikelompokkan ke tema "kerentanan emosional dalam produksi lisan." Sementara itu, pernyataan "Lebih nyaman latihan berpasangan," "Berani berbicara dalam kelompok kecil," dan "Teman membantu mengingat kosakata" dapat membentuk tema "dukungan interaksi sebaya." Peneliti selanjutnya memeriksa kembali setiap tema terhadap transkrip asli untuk memastikan bahwa tema tersebut benar-benar memiliki dasar data dan tidak hanya merupakan konstruksi peneliti. Pada tahap ini, tema sudah spesifik untuk menangkap pengalaman, tetapi tidak terlalu sempit sehingga kehilangan pola bersama. Hasil akhirnya menjadi fondasi penyusunan deskripsi tekstural dan struktural.

4. Deskripsi tekstural (*what*)
   Deskripsi tekstural menjawab pertanyaan "Apa yang dialami partisipan?" Peneliti menyusun narasi mengenai isi pengalaman dengan menggunakan *invariant constituents* dan tema yang telah terbentuk, disertai bukti berupa kutipan atau parafrasa yang representatif. Fokusnya adalah pengalaman sebagaimana disadari dan diceritakan partisipan, bukan penjelasan sebab-akibat dari peneliti.

   Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab tentang pengalaman peserta didik mengikuti pembelajaran *muhadatsah* berbasis media digital, misalnya. Deskripsi tekstural dapat menunjukkan bahwa peserta didik mengalami kombinasi antara antusiasme, kecemasan, peningkatan keberanian, dan kesulitan linguistik. Mereka merasa video dialog membantu memahami pelafalan dan ekspresi, latihan rekaman memberi kesempatan mengulang ujaran, tetapi tugas berbicara spontan tetap memunculkan takut salah nahwu atau lupa mufradat. Beberapa peserta didik mungkin mengalami kemajuan ketika diberi model kalimat dan waktu persiapan. Sementara yang lain merasa tertekan ketika performa mereka dibandingkan dengan teman. Deskripsi

tekstural tidak sekadar merangkum tema dalam bentuk daftar, tetapi juga peneliti merangkainya menjadi gambaran pengalaman yang hidup, runtut, dan dekat dengan bahasa partisipan. Setelah deskripsi individual dibuat, pola-pola yang konsisten antarpeserta dapat dirangkai menjadi deskripsi tekstural tentang apa yang secara bersama-sama dialami peserta didik.

5. Deskripsi struktural (*how*)
   Deskripsi struktural menjawab pertanyaan "Bagaimana pengalaman itu terjadi?" Peneliti bergerak dari isi pengalaman menuju kondisi dan struktur yang memungkinkan pengalaman tersebut terbentuk. Proses ini sering dibantu melalui *imaginative variation*, yaitu mempertimbangkan berbagai sudut pandang, kondisi, relasi, ruang, waktu, aturan, dan situasi untuk melihat struktur yang mendasari pengalaman.

   Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, misalnya, pengalaman kecemasan berbicara tidak hanya dideskripsikan sebagai "peserta didik takut salah," tetapi juga dianalisis melalui konteks yang menyertainya. Seperti pola koreksi guru, budaya kelas, hubungan antarteman, tingkat kesulitan tugas, waktu persiapan, penggunaan bahasa pengantar, serta bentuk penilaian. Peserta didik mungkin lebih berani berbicara ketika latihan dilakukan berpasangan karena risiko sosial terasa lebih rendah, tetapi menjadi diam ketika harus tampil spontan di depan kelas karena perhatian teman dan penilaian guru meningkat. Penggunaan aplikasi rekaman juga dapat mengubah struktur pengalaman karena peserta didik memiliki kontrol atas waktu, kesempatan mengulang, dan pilihan menghapus rekaman yang dianggap kurang baik. Dengan demikian, deskripsi struktural memperlihatkan kondisi yang membentuk pengalaman, bukan sekadar mengulang apa yang dirasakan peserta didik. Struktur inilah yang menjelaskan mengapa pengalaman serupa dapat muncul secara berbeda pada situasi pembelajaran yang berbeda.

6. Sintesis tekstural-struktural
   Sintesis tekstural-struktural merupakan tahap integrasi untuk merumuskan esensi pengalaman, yaitu makna inti yang menghubungkan "apa yang dialami" dengan "bagaimana pengalaman itu terbentuk." Peneliti menyatukan deskripsi tekstural dan struktural individual,

kemudian mencari pola lintas partisipan untuk menghasilkan deskripsi gabungan. Esensi bukan ringkasan semua temuan dan bukan pula generalisasi statistik. Esensi merupakan formulasi konseptual yang tetap setia pada pengalaman bersama partisipan.

Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, misalnya, sintesis dapat menunjukkan bahwa pengalaman belajar *muhadatsah* bagi peserta didik pada dasarnya merupakan proses membangun keberanian komunikatif melalui negosiasi antara tuntutan linguistik dan rasa aman sosial. Apa yang dialami peserta didik mencakup takut salah, terbantu oleh model ujaran, meningkatnya keberanian, serta kepuasan ketika mampu menyampaikan makna. Bagaimana pengalaman itu terjadi dipengaruhi oleh cara guru memberi koreksi, dukungan teman sebaya, kesempatan latihan bertahap, penggunaan media digital, dan situasi penilaian.

Dari integrasi tersebut, peneliti dapat merumuskan esensi bahwa kemampuan berbicara bahasa Arab tidak dialami peserta didik semata-mata sebagai penguasaan kosakata dan tata bahasa. Kemampuan berbicara bahasa Arab juga menjadi pengalaman relasional yang berkembang ketika lingkungan belajar memberi ruang aman untuk mencoba, salah, memperbaiki diri, dan berpartisipasi.

Model Analisis Data Giorgi (2009)

Dalam pendekatan Giorgi, peneliti tidak memperlakukan cerita partisipan sebagai laporan fakta yang harus diverifikasi, tetapi sebagai cara pengalaman menampakkan diri bagi orang yang mengalaminya. *Epoché* atau *bracketing* berarti menahan sementara prasangka, pengetahuan teoretis, penilaian, dan klaim tentang apa yang sebenarnya terjadi. Reduksi fenomenologi-psikologis kemudian mengarahkan perhatian pada makna pengalaman sebagaimana dihayati, dari perspektif disipliner yang relevan. Sikap ini dipertahankan sepanjang empat langkah analisis di bawah ini (Giorgi, 2009; Broomé, 2011; Englander & Morley, 2023)

1. Membaca keseluruhan deskripsi
   Langkah analisis pertama peneliti membaca keseluruhan deskripsi dengan tujuan untuk memperoleh *sense of the whole*, yaitu pemahaman

awal mengenai arah, suasana, dan alur pengalaman partisipan sebagai satu kesatuan. Peneliti membaca transkrip secara utuh beberapa kali dalam sikap fenomenologi. Sikap fenomenologi yang dimaksud adalah menggunakan pengetahuan teoretis, memperhatikan penilaian benar-salah, memperhatikan dugaan tentang penyebab pengalaman ditahan sementara agar perhatian tetap tertuju pada bagaimana pengalaman itu hadir bagi partisipan. Pada tahap ini peneliti belum membuat kode, tema, kategori, atau kesimpulan. Hasil pembacaan bersifat tentatif dan berfungsi sebagai latar bagi analisis bagian-bagian berikutnya.

Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, misalnya, fokus penelitian adalah pengalaman peserta didik kelas V madrasah ibtidaiyah saat mengikuti latihan percakapan. Seorang peserta didik mengatakan bahwa pada awal pelajaran ia takut ditunjuk karena khawatir salah mengucapkan kata, tetapi ketika berlatih berpasangan ia merasa lebih berani dan kemudian mulai ingin tampil di depan kelas. Peneliti membaca keseluruhan kisah tersebut bersama konteks sebelum dan sesudahnya. *Sense of the whole* yang diperoleh bukan berupa kategorisasi statis bahwa peserta didik mengalami kecemasan bahasa. Sebaliknya, konsep ini menggambarkan dinamika pengalaman belajar siswa yang bergerak dari rasa terancam menuju keberanian, berkat situasi latihan yang aman dan mendukung.

2. Membagi deskripsi menjadi unit-unit makna
   Analisis pada tahap ini, peneliti membaca kembali deskripsi dan menandai unit-unit makna ketika terjadi pergeseran makna yang relevan dengan fenomena. Unit-unit makna bukanlah bagian yang sudah tersedia secara objektif di dalam narasi wawancara. Peneliti perlu menetapkan batas secara metodis dengan tetap mempertahankan hubungan setiap bagian dengan keseluruhan pengalaman. Pergeseran bisa saja terjadi melalui perubahan fokus, perasaan, tindakan, relasi dengan orang lain, atau cara partisipan memaknai situasi. Tujuan utamanya membuat data yang panjang menjadi bagian-bagian yang dapat ditelaah secara rinci, bukan menghasilkan kode tematik.

   Contoh dalam pembelajaran bahasa Arab, kutipan "Saya takut ditunjuk karena takut salah/waktu latihan berpasangan saya lebih berani karena teman membantu mengingat kosakata/setelah beberapa

kali saya mulai ingin maju" dapat dibagi menjadi tiga unit makna. Unit pertama memusatkan pengalaman pada ancaman melakukan kesalahan di hadapan kelas, unit kedua menunjukkan perubahan pengalaman ketika ada dukungan teman, unit ketiga menunjukkan munculnya kesiapan untuk tampil. Garis pemisah tidak boleh dibuat hanya karena pergantian kalimat. Peneliti perlu bertanya apakah benar terjadi perubahan makna yang penting bagi pengalaman belajar berbicara bahasa Arab. Oleh karena itu, pembagian dapat direvisi ketika pembacaan ulang menunjukkan unit terlalu luas, terlalu sempit, atau kehilangan konteks.

3. Transformasi unit-unit makna ke dalam bentuk fenomenologi
   Pada tahap ini merupakan inti analisis karena ungkapan sehari-hari partisipan ditransformasi menjadi ekspresi fenomenologi-psikologis yang lebih eksplisit tanpa meninggalkan makna pengalaman. Transformasi bukan sekadar meringkas, mengganti kata dengan istilah ilmiah, atau memaksakan teori seperti kecemasan, motivasi, dan *self-efficacy*. Peneliti menginterogasi setiap unit-unit makna dari perspektif fenomena yang diteliti dan menggunakan variasi imajinatif untuk melihat aspek mana yang esensial bagi pengalaman tersebut.

   Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, unit makna seperti "Saya takut ditunjuk karena takut salah" dapat ditransformasi menjadi, "Kemungkinan berbicara di hadapan kelas dialami peserta didik sebagai situasi evaluatif yang membuat kesalahan pelafalan terasa mengancam keberanian untuk berpartisipasi." Unit makna "Saat berpasangan saya lebih berani karena teman membantu mengingat kosakata" dapat ditransformasi menjadi, "Kehadiran teman sebaya mengubah situasi berbicara menjadi ruang latihan yang lebih aman sehingga akses terhadap kosakata dan keberanian mencoba menjadi lebih tersedia." Transformasi tetap harus dapat ditelusuri kembali ke deskripsi asli. Jika istilah disipliner tidak tersirat dalam pengalaman, istilah tersebut tidak boleh dimasukkan. Dengan demikian, peneliti memperjelas struktur makna, bukan menjelaskan partisipan melalui teori eksternal. Untuk lebih memperjelas dari contoh yang sudah dijelaskan, berikut ini ditampilkan dalam bentuk tabel.

Tabel 1 Contoh Transformasi Data dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Data Wawancara	Fokus Makna	Transformasi Fenomenologi
"Saya takut ditunjuk karena takut salah."	Situasi tampil dan kemungkinan salah	Kemungkinan berbicara di hadapan kelas dialami sebagai situasi evaluatif yang membuat kesalahan pelafalan terasa mengancam keberanian berpartisipasi.
"Waktu berpasangan saya lebih berani."	Perubahan rasa aman melalui teman	Kehadiran teman sebaya mengubah situasi berbicara menjadi ruang latihan yang lebih aman dan memungkinkan peserta didik mencoba.
"Setelah beberapa kali saya mulai ingin maju."	Perubahan orientasi terhadap tampil	Pengulangan pengalaman yang lebih aman mengubah tampil dari sesuatu yang dihindari menjadi kemungkinan yang mulai dipilih oleh peserta didik.

4. Mensintesis transformasi menjadi struktur umum fenomena
   Pada tahap ini peneliti menelaah seluruh unit-unit makna yang telah ditransformasi lalu disintesiskan kembali menjadi struktur umum fenomena. Proses ini mengembalikan analisis dari bagian menuju keseluruhan. Proses sintesis dilakukan dengan membandingkan hasil transformasi antarpartisipan, mencari konstituen yang saling berhubungan, dan menilai melalui variasi imajinatif apakah suatu konstituen dapat dihilangkan tanpa mengubah identitas pengalaman. Struktur umum bukan daftar tema dan bukan rata-rata pengalaman. Ia merupakan uraian terpadu mengenai bagaimana unsur-unsur esensial saling mengondisikan sehingga fenomena dapat tampil sebagaimana dialami.

   Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, sintesis dari beberapa peserta didik dapat menghasilkan struktur seperti berikut. "Pengalaman belajar berbicara bahasa Arab bermula ketika tuntutan tampil membuat kemungkinan salah terasa sebagai ancaman terhadap rasa aman." Terdapat beberapa sintesis dari unit makna ini. *Pertama,*

keberanian berkembang ketika latihan berpasangan menyediakan dukungan interpersonal dan kesempatan mencoba tanpa paparan publik. *Kedua,* pengulangan yang disertai penerimaan guru terhadap kesalahan mengubah kesalahan dari tanda kegagalan menjadi bagian wajar dari belajar. *Ketiga,* perubahan ini memungkinkan peserta didik mengambil inisiatif untuk berbicara di depan kelas. Struktur tersebut kemudian diuji kembali terhadap semua deskripsi dan transformasi. Jika ada kasus yang tidak terwadahi, struktur harus direvisi atau bila data memang menunjukkan variasi fenomenal yang kuat, peneliti dapat merumuskan lebih dari satu struktur yang tetap berakar pada pengalaman.

Model Analisis Data van Manen (1990)

Dalam penelitian fenomenologi, van Manen merumuskan langkah-langkah analisis data dalam empat aktivitas sebagai berikut.

1. Merefleksikan tema-tema esensial
   Tahap pertama ini merupakan pusat analisis tematik fenomenologi. Tema pada van Manen bukan kategori frekuensi, melainkan struktur makna yang membuat suatu pengalaman menjadi pengalaman sebagaimana adanya. Peneliti membaca transkrip berulang-ulang melalui tiga cara yang saling melengkapi, yaitu pendekatan holistik, selektif atau *highlighting*, dan rinci atau *line-by-line*. Pada pembacaan holistik, peneliti merumuskan satu kalimat yang menangkap makna keseluruhan sebuah narasi. Pada pembacaan selektif, peneliti menandai frasa yang terasa sangat mengungkap fenomena. Pada pembacaan rinci, setiap kalimat atau kelompok kalimat ditanya, "Apa yang diungkap bagian ini tentang pengalaman yang sedang diteliti?"

   Contoh dalam penelitian bahasa Arab; dari narasi peserta didik tentang hiwar, makna holistik dapat dirumuskan sebagai "berbicara bahasa Arab adalah pengalaman menyeberangi rasa takut menuju keberanian yang ditopang rasa aman." Frasa "dada saya berdebar", "takut teman tertawa", dan "teman membantu menyebut kata" menjadi pernyataan tematik. Peneliti kemudian menguji esensialitas melalui variasi imajinatif. Jika dukungan teman dihilangkan, apakah struktur pengalaman keberanian masih tetap sama? Oleh karena itu, hasilnya

dapat berupa tema seperti kerentanan tubuh, tatapan sosial, rasa aman relasional, dan keberanian yang tumbuh dalam interaksi.

2. Mendeskripsikan fenomena melalui menulis dan menulis ulang
   Dalam fenomenologi hermeneutik van Manen, menulis bukan tahap pelaporan setelah analisis selesai, melainkan cara melakukan analisis. Peneliti mengubah refleksi atas kutipan, pernyataan tematik, dan hubungan antartema menjadi teks fenomenologi yang mampu menunjukkan pengalaman partisipan. Dalam analisis pada tahap ini dilakukan proses iteratif yang meliputi menulis, membaca kembali, membandingkan dengan transkrip, menghapus abstraksi yang terlalu jauh, menambahkan contoh pengalaman, lalu menulis ulang sampai teks cukup dekat dengan fenomena. Bahasa analitis harus tetap berpijak pada pengalaman partisipan.

   Contoh pada penelitian pembelajaran bahasa Arab, data wawancara misalnya:

   > *Alih-alih menulis, "peserta didik mengalami anxiety karena rendahnya self-efficacy," peneliti dapat menulis, "ketika mendapat giliran hiwar mendekat, tubuh peserta didik lebih dahulu mengetahui ancaman kesalahan, dada berdebar, suara mengecil, dan tatapan teman terasa seperti penilaian." Keberanian muncul ketika pasangan belajar memberi bisikan kata dan guru mengoreksi tanpa mempermalukan.*

   Setelah itu, peneliti mengecek kembali apakah narasi tersebut didukung oleh beberapa deskripsi pengalaman dan apakah ada kasus yang menantangnya. Penulisan ulang membantu membedakan tema yang benar-benar membuka makna pengalaman dari tema yang hanya terdengar menarik secara konseptual.

3. Menjaga relasi dan arah fenomena
   Pada tahap ketiga ini menuntut peneliti untuk menuliskan interpretasi. Interpretasi ini berguna agar peneliti tidak kehilangan fenomena karena tertarik pada isu sampingan, teori populer, atau banyaknya kode. Selama analisis, peneliti terus kembali kepada pertanyaan fenomenologi utama dan bertanya apakah setiap tema, kutipan, dan interpretasi benar-benar membantu memahami pengalaman yang sedang diteliti.

Hasil fenomenologi semestinya memperdalam kepekaan terhadap pengalaman peserta didik, bukan sekadar menghasilkan daftar tema.

Contoh penelitian dalam pembelajaran bahasa Arab, yaitu ketika menganalisis pengalaman peserta didik berbicara di depan kelas, data mungkin memunculkan isu tentang fasilitas sekolah, nilai rapor, penggunaan aplikasi, atau latar belakang keluarga. Semua isu itu tidak otomatis menjadi tema utama. Peneliti mempertahankannya hanya jika memperjelas bagaimana peserta didik mengalami keberanian, malu, koreksi, keterpaparan, atau dukungan dalam praktik berbicara bahasa Arab. Misalnya, "mikrofon kelas rusak." Ini bukan tema fenomenologi, melainkan jika peserta didik menjelaskan bahwa suara yang tidak terdengar membuatnya harus mengulang berkali-kali sehingga rasa malu meningkat, kondisi itu relevan sebagai bagian dari pengalaman keterpaparan. Dengan demikian, orientasi yang kuat mencegah analisis berubah menjadi inventaris faktor dan menjaga setiap interpretasi tetap menjawab pertanyaan tentang makna pengalaman hidup partisipan penelitian.

4. Melakukan penyeimbangan

   Tahap analisis keempat bekerja melalui gerak hermeneutik bolak-balik antara bagian frasa dan keseluruhan. Peneliti tidak menerima sebuah frasa sebagai makna final tanpa memeriksa posisinya dalam keseluruhan wawancara, dan tidak menerima gambaran umum tanpa memastikan bahwa ia ditopang oleh bagian-bagian teks. Perbandingan juga dilakukan antarpartisipan, antartema, antara tema dan pertanyaan penelitian, serta antara interpretasi sementara dan deskripsi pengalaman asli. Proses ini bersifat sirkular dan dapat mengubah rumusan tema berkali-kali.

   Contoh penelitian dalam pembelajaran bahasa Arab, yaitu kutipan wawancara pada peserta didik, "Saya senang dikoreksi langsung," pada awalnya dapat dibaca sebagai tema "Koreksi langsung menumbuhkan kenyamanan." Namun, ketika keseluruhan wawancara dibaca, ternyata peserta didik merasa nyaman hanya saat koreksi dilakukan pelan dan tanpa komentar teman. Pada wawancara lain, koreksi di depan kelas justru dialami sebagai ancaman. Peneliti kemudian merevisi tema menjadi lebih tepat, misalnya "Koreksi diterima sebagai bantuan

ketika martabat peserta didik tetap terlindungi." Tema ini selanjutnya diperiksa kembali terhadap seluruh data. Apakah ia menjelaskan pengalaman beberapa peserta didik, apakah ada variasi penting, dan apakah tema berhubungan dengan keseluruhan fenomena keberanian berbicara. Keseimbangan bagian frasa dengan keseluruhan frasa menghasilkan interpretasi lebih bermakna dan mencegah kesimpulan yang menyimpang.

Model Analisis Data Creswell & Poth (2018)

Creswell & Poth (2018) menempatkan analisis data kualitatif dalam kerangka analisis spiral, tetapi untuk penelitian fenomenologi mereka juga menyajikan prosedur yang lebih spesifik dan terstruktur. Dalam prosedur ini, analisis bergerak dari refleksivitas peneliti menuju pernyataan signifikan, unit makna dan tema, deskripsi tekstural, deskripsi struktural, lalu sintesis esensi pengalaman. Urutan tersebut bukan sekadar teknik coding, melainkan juga keseluruhan proses diarahkan untuk menjawab apa yang dialami partisipan dan bagaimana pengalaman itu berlangsung dalam konteks kehidupan mereka. Creswell & Poth (2018) menawarkan enam langkah analisis fenomenologi yang dijelaskan sebagai berikut.

1. Deskripsi pengalaman peneliti
   Pada tahap pertama ini peneliti mendeskripsikan pengalaman pribadi terhadap fenomena dan melakukan *epoche* atau *bracketing*. Dalam fenomenologi transendental, peneliti berusaha menyadari, menuliskan, lalu menahan sementara pengetahuan awal, pengalaman, preferensi metodologis, serta dugaan tentang fenomena agar suara partisipan menjadi pusat analisis. *Bracketing* bukan berarti peneliti dapat menjadi sepenuhnya bebas nilai, melainkan membangun disiplin refleksif agar asumsi pribadi tidak secara tidak sadar menentukan kode, tema, dan interpretasi. Praktiknya dapat dilakukan melalui jurnal refleksif sebelum dan selama analisis, catatan tentang posisi peneliti, serta keputusan penulisan analitik. Dokumen refleksi ini dipisahkan dari data partisipan, tetapi digunakan sebagai *audit trail* untuk menguji kapan penafsiran mulai dipengaruhi pengalaman peneliti.

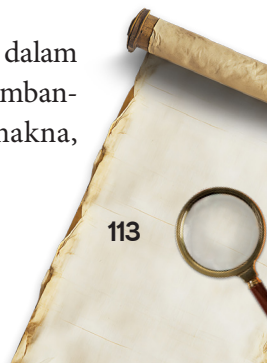
   Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, misalnya, peneliti yang pernah mengajar *maharah al-kalam* dengan metode

mubasyaroh meyakini bahwa peserta didik pemalu selalu mengalami kecemasan berbicara. Sebelum menganalisis wawancara peserta didik kelas V madrasah ibtidaiyah tentang pengalaman mengikuti *role-play* bahasa Arab, peneliti menuliskan keyakinan tersebut, sumbernya, dan kemungkinan pengaruhnya. Selanjutnya, peneliti membaca data dengan pertanyaan terbuka, bagaimana peserta didik sendiri mengalami kegiatan berbicara tanpa memaksakan kategori cemas sejak awal.

2. Pernyataan signifikan dan horizontalisasi
   Pada tahap ini analis dilakukan dengan mengembangkan daftar pernyataan signifikan melalui proses horizontalisasi. Peneliti membaca transkrip secara berulang dan menandai pernyataan yang secara langsung menjelaskan pengalaman partisipan terhadap fenomena. Pada tahap awal, setiap pernyataan yang relevan diperlakukan memiliki nilai analitik yang setara. Artinya peneliti belum menentukan mana yang lebih penting, hanya karena sesuai dengan teori atau harapan awal. Setelah seluruh transkrip ditelaah, pernyataan yang berulang, tumpang tindih, terlalu umum, atau tidak berkaitan langsung dengan fenomena dieliminasi secara hati-hati. Hasilnya adalah daftar pernyataan non-repetitif yang tetap dekat dengan bahasa partisipan. Kutipan asli perlu dipertahankan bersama identitas kode partisipan dan lokasi data agar jejak analisis dapat ditelusuri.

   Contoh dalam penelitian pengalaman peserta didik kelas V madrasah ibtidaiyah mengikuti *role-play maharah al-kalam*. Contoh pernyataan signifikan dapat berupa, "Saya takut salah harakat ketika teman-teman melihat," "Saya lebih berani kalau dialognya berpasangan," dan "Setelah beberapa kali latihan saya tidak terlalu memikirkan nilai." Ketiga pernyataan tersebut tidak langsung diberi label teori seperti *anxiety* atau *self-efficacy*. Peneliti terlebih dahulu menyimpannya sebagai bukti pengalaman yang berdiri sendiri, lalu membandingkannya dengan pernyataan peserta didik lain sebelum masuk ke tahap pembentukan makna.

3. Unit makna dan pengelompokan makna dan tema
   Pada tahap ini peneliti mengelompokkan pernyataan penting ke dalam unit-unit makna, kemudian mengembangkan tema. Peneliti membandingkan pernyataan antarpartisipan, mencari kesamaan makna,



perbedaan konteks, dan pola pengalaman yang berulang. Pernyataan yang memiliki kedekatan makna ditempatkan dalam satu kelompok, tetapi peneliti tetap menjaga agar variasi pengalaman yang penting tidak hilang karena terlalu cepat digeneralisasi. Unit makna kemudian diberi nama yang deskriptif dan dekat dengan fenomena, bukan sekadar istilah teori. Tema muncul ketika beberapa unit makna membentuk pola yang lebih luas dan dapat menjelaskan pengalaman bersama para partisipan. Proses ini bersifat iteratif, artinya peneliti dapat kembali ke transkrip untuk memastikan bahwa setiap tema mempunyai bukti yang memadai dan tidak dibentuk hanya dari satu kutipan yang menarik.

Dalam penelitian *role-play maharah al-kalam*, pernyataan tentang takut salah harakat, khawatir ditertawakan, dan gugup saat tampil di depan kelas dapat membentuk unit makna "Kerentanan saat performa publik." Pernyataan tentang latihan berpasangan, dukungan teman, dan kesempatan mengulang dapat membentuk unit, dapat membentuk unit makna "Rasa aman melalui dukungan sosial." Kedua unit tersebut dapat dikembangkan menjadi tema yang lebih luas, misalnya "Negosiasi rasa aman dan keberanian berbicara bahasa Arab."

4. Deskripsi tekstural

Pada tahap ini peneliti menyusun deskripsi tekstural, yaitu uraian mendalam mengenai apa yang dialami partisipan dalam fenomena. Fokus analisis berada pada isi pengalaman yang terdiri dari peristiwa, pikiran, perasaan, tindakan, kesulitan, perubahan, dan makna yang secara eksplisit muncul dalam narasi partisipan. Peneliti mengintegrasikan pernyataan penting, unit makna, tema, dan kutipan representatif menjadi deskripsi yang koheren, tetapi tidak mengubahnya menjadi penjelasan kausal. Deskripsi tekstural harus tetap kaya, konkret, dan dekat dengan data sehingga pembaca dapat memahami pengalaman sebagaimana diceritakan partisipan. Kutipan digunakan secara selektif untuk memperkuat deskripsi, bukan menggantikan analisis.

Contoh dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, yaitu deskripsi tekstural tentang pengalaman *role-play* dapat menunjukkan bahwa peserta didik pada pertemuan awal merasa tegang saat harus mengucapkan dialog di depan kelas, memperhatikan kesalahan harakat dan kosakata, serta takut menerima respons negatif dari teman. Setelah

latihan berpasangan dan pengulangan dialog, sebagian peserta didik mulai merasa lebih nyaman, berani melakukan improvisasi sederhana, dan menilai kegiatan berbicara sebagai pengalaman yang menyenangkan. Deskripsi ini menjawab pertanyaan "Apa yang dialami peserta didik?" tanpa terlebih dahulu menjelaskan mengapa pengalaman itu terjadi. Dengan demikian, hasil tahap ini menjadi fondasi bagi analisis struktur dan konteks pada tahap berikutnya.

5. Deskripsi struktural
   Pada tahap ini peneliti menyusun deskripsi struktural, yaitu uraian tentang bagaimana pengalaman tersebut terjadi dan dalam kondisi apa pengalaman itu memperoleh makna tertentu. Peneliti bergerak dari isi pengalaman menuju struktur yang membentuk pengalaman. Misalnya situasi kelas, relasi dengan guru dan teman, urutan kegiatan, aturan evaluasi, ruang, waktu, budaya belajar, serta kondisi sosial-emosional. Dalam tradisi fenomenologi transendental, peneliti dapat menggunakan variasi imajinasi. Variasi tersebut mempertimbangkan berbagai sudut pandang dan kemungkinan kondisi untuk menemukan struktur yang relatif esensial bagi pengalaman, sambil tetap memeriksa kesesuaiannya dengan data. Deskripsi struktural tidak boleh berubah menjadi spekulasi, tetapi setiap penjelasan kontekstual harus dapat ditelusuri ke narasi partisipan atau sumber data pendukung.

   Dalam penelitian *role-play maharah al-kalam*, peneliti mungkin menemukan bahwa keberanian berbicara tidak muncul hanya karena peserta didik lebih percaya diri. Keberanian bicara juga berkembang ketika guru memberi waktu latihan sebelum tampil, pasangan dialog tidak berubah secara mendadak, kesalahan tidak langsung dikoreksi di depan kelas, dan teman memberikan respons suportif. Sebaliknya, pengalaman tegang meningkat ketika penampilan dinilai secara terbuka atau peserta didik harus berbicara tanpa persiapan. Uraian ini menjawab pertanyaan "Bagaimana dan dalam konteks apa pengalaman berlangsung?" serta menjelaskan kondisi yang membentuk makna pengalaman tersebut.

6. Deskripsi gabungan dan esensi pengalaman
   Pada tahap ini, peneliti melakukan sintesis deskripsi tekstural dan deskripsi struktural menjadi deskripsi gabungan menjadi esensi

pengalaman. Hasil dari proses ini adalah pernyataan terpadu tentang esensi pengalaman partisipan. Esensi bukan ringkasan seluruh tema dan bukan pula generalisasi statistik. Esensi adalah formulasi singkat, tetapi kaya yang menangkap struktur pengalaman yang paling mendasar. Esesensi pengalaman berupa apa yang dialami bersama, bagaimana pengalaman itu terbentuk, dan makna apa yang tetap tampak ketika variasi individual dipertimbangkan. Peneliti menelaah kembali tema, unit makna, kutipan, serta deskripsi tekstural dan struktural untuk memastikan bahwa sintesis akhir benar-benar didukung data. Variasi yang penting tetap dapat disebutkan agar esensi tidak menghasilkan gambaran yang terlalu homogen.

Contoh dalam penelitian, yaitu esensi pembelajaran *maharah al-kalam* dirumuskan sebagai pengalaman belajar berbicara bahasa Arab yang merupakan proses bergerak dari kerentanan performatif menuju keberanian komunikatif. Transformasi ini terjadi ketika peserta didik memperoleh ruang latihan yang aman, dukungan sosial, kesempatan mengulang, dan koreksi yang tidak mempermalukan.

Kesalahan bahasa tetap dirasakan sebagai risiko, tetapi maknanya berubah dari ancaman terhadap harga diri menjadi bagian dari proses belajar. Sintesis ini dapat menjadi inti bagian temuan, lalu dihubungkan dengan literatur secara terpisah pada bagian pembahasan agar esensi pengalaman tidak tertutup oleh teori. Untuk lebih memperjelas contoh analisis dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab ditampilkan dalam tabel berikut.

Tabel 2 Contoh Matriks Jejak Analisis pada Penelitian Pembelajaran Bahasa Arab

Kutipan Ilutrasi	***Statement* Penting**	**Unit Makna**	**Tema**	**Konstribusi Deskripsi**
"Saya takut salah harakat ketika teman-teman melihat."	Takut melakukan kesalahan bahasa saat tampil di depan teman.	Kerentanan saat performa publik.	Negosiasi rasa aman dan keberanian.	Tekstural: Rasa takut. Struktural: Situasi tampil di depan kelas.

Kutipan Ilutrasi	*Statement* Penting	Unit Makna	Tema	Konstribusi Deskripsi
"Saya lebih berani kalau dialognya berpasangan."	Keberanian meningkat ketika latihan dilakukan bersama pasangan.	Rasa aman melalui dukungan sosial.	Negosiasi rasa aman dan keberanian.	Tekstural: Lebih berani. Struktural: Pasangan sebagai kondisi pendukung.
"Kalau ustazah tidak langsung menyalahkan, saya mau coba lagi."	Koreksi yang tidak mempermalukan mendorong usaha ulang.	Koreksi aman dan kesempatan mengulang.	Kesalahan sebagai bagian proses belajar.	Struktural: Cara guru memberi koreksi mengubah makna kesalahan.

Matriks di atas menunjukkan bagaimana data ilustratif dapat bergerak dari kutipan mentah menuju unit makna dan kontribusinya terhadap deskripsi fenomenologi. Dalam penelitian nyata, setiap baris perlu disertai kode partisipan, nomor baris transkrip, serta memo analitik agar *audit trail* tetap terjaga.

Penyajian Hasil dan Interpretasi

Bagian penyajian hasil dan interpretasi dalam penelitian fenomenologi berfungsi mengubah data pengalaman menjadi deskripsi serta pemahaman yang terstruktur tanpa menghilangkan kedalaman dunia kehidupan partisipan. Uraian berikut dirancang sebagai panduan penulisan bab hasil untuk penelitian pembelajaran bahasa Arab, dengan memberi perhatian pada konteks, suara partisipan, tema, interpretasi, keterhubungan antartema, dialog dengan teori, dan sintesis konseptual. Kerangka ini dapat disesuaikan dengan tradisi fenomenologi yang digunakan peneliti, karena prosedur Moustakas, fenomenologi deskriptif, fenomenologi hermeneutik, dan IPA memiliki penekanan analitik yang berbeda.



Gambaran Umum Konteks Penelitian

Gambaran umum konteks penelitian merupakan pintu masuk untuk memahami dunia kehidupan partisipan sebelum pembaca berhadapan dengan tema-tema pengalaman. Dalam penelitian fenomenologi, konteks tidak diperlakukan sebagai latar dekoratif, tetapi sebagai ruang tempat pengalaman memperoleh makna. Peneliti perlu menjelaskan karakter institusi, budaya belajar, pola interaksi kelas, kebijakan pembelajaran, bahasa pengantar, karakter kurikulum, serta situasi sosial yang membentuk pengalaman peserta didik. Pada penelitian pembelajaran bahasa Arab, uraian konteks dapat mencakup jenis lembaga pendidikan, jenjang kelas, intensitas pertemuan, posisi bahasa Arab dalam kurikulum, pendekatan guru, penggunaan buku ajar, bentuk evaluasi, serta kebiasaan penggunaan bahasa Arab di dalam dan di luar kelas. Penjelasan semacam ini membantu pembaca memahami bagaimana pengalaman muncul dalam lingkungan tertentu, sejalan dengan pandangan fenomenologi bahwa kesadaran selalu terarah kepada sesuatu dalam dunia yang dialami. Osroosh (2021) menempatkan pengalaman sadar sebagai dasar pengungkapan makna. Sementara Manen (t.t.) menekankan keterlekatan pengalaman pada dunia kehidupan yang konkret. Konteks yang disusun dengan ketelitian semacam ini juga memberi dasar bagi pembaca untuk menilai keteralihan temuan ke situasi pendidikan lain yang memiliki karakter serupa, tanpa menganggap hasil bersifat universal.

Penyajian konteks harus dibangun dari data lapangan yang relevan, bukan dari asumsi peneliti mengenai sekolah atau madrasah yang diteliti. Informasi dapat bersumber dari observasi, dokumen institusi, catatan lapangan, percakapan awal, serta wawancara dengan partisipan dan pihak yang mendukung pemahaman *setting*. Peneliti sebaiknya memilih unsur konteks yang benar-benar membantu menjelaskan pengalaman fenomenologi. Misalnya suasana kelas ketika latihan berbicara, posisi tempat duduk, bentuk koreksi guru, pola pemberian tugas, relasi antarpeserta didik, atau penggunaan penghargaan dan hukuman.

Konteks yang terlalu luas berisiko membuat bab hasil berubah menjadi profil lembaga. Sementara konteks yang terlalu sempit membuat pembaca kehilangan dasar untuk menafsirkan pengalaman partisipan. Urdahl & Creswell (2004) menekankan bahwa pelaporan fenomenologi perlu

menjelaskan *setting* serta pengalaman bersama yang menjadi fokus kajian. Prinsip *rich rigor* dan *meaningful coherence* dari Tracy (2010) juga menuntut kecukupan informasi kontekstual yang proporsional dengan tujuan penelitian. Pemilihan informasi kontekstual idealnya mengikuti prinsip relevansi fenomenologi. Setiap detail perlu menjawab pertanyaan mengenai bagaimana lingkungan memungkinkan, membatasi, atau memberi warna terhadap pengalaman yang sedang diteliti.

Dalam pembelajaran bahasa Arab, konteks memiliki kekhasan karena pengalaman peserta didik sering dipengaruhi oleh jarak antara bahasa yang digunakan dalam kehidupan sehari-hari dan bahasa target yang dipelajari. Peserta didik dapat mengalami kelas sebagai ruang yang menyenangkan, menantang, menegangkan, atau membingungkan bergantung pada cara kosakata diperkenalkan; bagaimana kesalahan ditanggapi; serta sejauh mana penggunaan bahasa Arab dirasakan bermakna. Konteks juga perlu menjelaskan apakah pembelajaran berorientasi pada hafalan, pemahaman teks, komunikasi, tata bahasa, keterampilan menulis, atau kombinasi beberapa orientasi. Penjelasan ini penting sebab fenomena seperti rasa aman, keberanian berbicara, kebingungan, keterasingan, atau kegembiraan belajar tidak dapat dipisahkan dari praktik pedagogis yang melingkupinya. Finlay (2009) menegaskan bahwa fenomenologi meneliti pengalaman sebagaimana dijalani dalam dunia nyata sehingga deskripsi hasil perlu mempertahankan hubungan antara pengalaman subjektif dan situasi yang menghidupkannya. Dengan demikian, konteks bertindak sebagai horizon interpretatif bagi pembacaan pengalaman peserta didik. Dengan demikian, konteks menjelaskan medan pengalaman tempat makna bahasa, identitas sebagai pelajar, relasi pedagogis, dan tuntutan akademik saling bertemu dalam kehidupan kelas sehari-hari.

Secara teknis, gambaran konteks dapat disusun melalui pola dari umum ke khusus. Paragraf awal menjelaskan karakter lembaga dan lingkungan belajar, dilanjutkan dengan organisasi pembelajaran bahasa Arab, dinamika kelas, serta situasi khusus yang terkait dengan fokus fenomena. Identitas lembaga dan lokasi perlu disamarkan apabila pengungkapan berpotensi menimbulkan risiko terhadap partisipan, terutama ketika subjek penelitian adalah anak. Deskripsi sebaiknya memakai bahasa analitis, tidak promosi, dan tidak memberikan penilaian institusional yang tidak didukung data.



Peneliti juga perlu menunjukkan batas konteks agar pembaca tidak menggeneralisasi hasil secara berlebihan.

Dalam fenomenologi, tujuan utama bukan menghasilkan representasi statistik suatu populasi, melainkan memberi deskripsi mendalam tentang struktur pengalaman yang berada dalam situasi tertentu. Praktik ini mendukung kredibilitas dan etika representasi dalam penelitian kualitatif (Tracy, 2010). Konteks yang disajikan secara tepat memungkinkan pembaca memahami mengapa pengalaman tertentu muncul dan bagaimana pengalaman tersebut memperoleh makna bagi peserta didik yang menjalaninya. Deskripsi yang seimbang juga membantu menjaga fokus penelitian pada pengalaman partisipan sambil tetap menyediakan informasi yang cukup bagi pembaca untuk memahami kondisi sosial-pedagogis yang melatarinya.

Karakteristik Partisipan Penelitian

Karakteristik partisipan perlu disajikan untuk menunjukkan siapa yang mengalami fenomena dan mengapa pengalaman mereka relevan terhadap pertanyaan penelitian. Dalam fenomenologi, partisipan dipilih bukan karena mewakili populasi secara statistik, melainkan karena memiliki pengalaman langsung, sadar, dan mampu mengartikulasikan fenomena yang diteliti. Oleh karena itu, peneliti perlu menjelaskan dasar pemilihan partisipan, kriteria inklusi, rentang pengalaman, serta keterkaitan setiap karakteristik dengan fenomena. Pada penelitian pembelajaran bahasa Arab, karakteristik dapat meliputi jenjang kelas, lama belajar bahasa Arab, pengalaman belajar sebelumnya, intensitas mengikuti pembelajaran, jenis program pendidikan, serta pengalaman khusus yang berhubungan dengan fokus penelitian.

Moustakas menggarisbawahi pentingnya memilih individu yang benar-benar mengalami fenomena. Sementara Fragkiadaki dkk. (2013) menekankan pemilihan sampel yang relatif homogen dalam IPA agar analisis ideografis dapat dilakukan secara mendalam. Penjelasan karakteristik harus tetap proporsional dan tidak berubah menjadi profil biografis yang tidak relevan dengan pengalaman yang dikaji. Dalam laporan buku atau disertasi, alasan pemilihan karakteristik tersebut perlu dihubungkan langsung dengan fenomena sehingga pembaca memahami logika sampling dan batas pengalaman yang hendak dijelaskan.

Jika partisipan penelitian adalah anak, penyajian karakteristik memerlukan kehati-hatian etis lebih tinggi. Informasi seperti nama, kelas yang sangat spesifik, kondisi keluarga, prestasi unik, atau ciri personal tertentu dapat membuat identitas anak mudah dikenali meskipun nama telah diganti. Oleh karena itu, peneliti dapat menggunakan pseudonim, rentang usia, kategori pengalaman, dan deskripsi umum yang cukup untuk memahami konteks, tetapi tidak membuka identitas.

Karakteristik sebaiknya ditampilkan dalam tabel ringkas yang memuat kode partisipan, usia atau rentang usia, lama belajar bahasa Arab, dan informasi relevan lainnya. Setelah tabel, uraian naratif digunakan untuk menjelaskan keragaman pengalaman tanpa mengulang seluruh isi tabel. Prinsip etika relasional dalam penelitian kualitatif menuntut peneliti mempertimbangkan dampak representasi terhadap partisipan. Sementara Tracy (2010) menempatkan etika dan ketulusan sebagai bagian dari kualitas penelitian. Peneliti juga perlu memastikan persetujuan orang tua atau wali serta persetujuan anak sesuai prosedur etika yang berlaku. Ketika memungkinkan, peneliti juga perlu menjelaskan bagaimana proses perekrutan dilakukan agar tidak menimbulkan kesan bahwa anak berpartisipasi karena tekanan guru, orang tua, atau otoritas sekolah.

Karakteristik partisipan tidak hanya berfungsi sebagai informasi demografis, tetapi juga membantu membaca variasi cara peserta didik memaknai pembelajaran bahasa Arab. Misalnya, peserta didik yang telah mengenal bahasa Arab melalui pendidikan nonformal dapat memaknai tugas membaca secara berbeda dibandingkan peserta didik yang pertama kali berjumpa dengan aksara dan kosakata Arab di sekolah. Demikian pula, pengalaman mengikuti hafalan, lomba bahasa, pembelajaran berbasis permainan, atau metode gramatika dapat membentuk ekspektasi yang berbeda ketika memasuki kelas.

Dalam fenomenologi interpretatif, perbedaan latar pengalaman ini tidak langsung dijadikan variabel kausal, tetapi digunakan sebagai konteks untuk memahami cara partisipan memberi arti pada pengalaman. Smith & Osborn (2015) menyebut analisis IPA sebagai proses ideografis yang memberi perhatian pada kekhasan kasus sebelum mencari pola bersama. Oleh sebab itu, penyajian karakteristik perlu membantu pembaca melihat keunikan partisipan sekaligus menjelaskan dasar munculnya pola

pengalaman yang kemudian dirumuskan sebagai tema. Informasi ini dapat membantu peneliti membaca perbedaan secara lebih hati-hati tanpa mengubah fenomenologi menjadi analisis komparatif berbasis variabel yang tidak sesuai dengan orientasi desain.

Peneliti perlu menghindari dua kesalahan umum dalam menyajikan partisipan. *Pertama*, menampilkan terlalu banyak data personal yang tidak berkaitan dengan fenomena sehingga bagian hasil menjadi deskriptif, tetapi tidak analitis. *Kedua*, menghilangkan hampir seluruh ciri partisipan sehingga kutipan wawancara terasa terlepas dari siapa yang berbicara dan dalam kondisi apa pengalaman itu terbentuk. Jalan tengahnya adalah menyajikan karakteristik yang langsung relevan dengan fokus kajian dan mempertahankan jejak analitik antara partisipan, pengalaman, serta tema. Creswell dan Poth merekomendasikan penyajian informasi partisipan yang memadai untuk memberi pembaca pemahaman mengenai sumber pengalaman. Sementara Finlay (2011) mengingatkan bahwa fenomenologi selalu berkaitan dengan manusia yang bertubuh, berada dalam hubungan, ruang, dan waktu tertentu. Dengan penyajian yang selektif, karakteristik partisipan memperkuat transparansi proses penelitian tanpa mengurangi perlindungan identitas dan martabat peserta didik. Keseimbangan tersebut membuat pembaca mampu menilai kedalaman, keragaman, dan batas pengalaman yang dihimpun, sekaligus melihat bahwa perlindungan terhadap anak tetap menjadi pertimbangan metodologis utama dalam keseluruhan proses penelitian.

Penyajian Data Berdasarkan Pertanyaan Penelitian

Penyajian data berdasarkan pertanyaan penelitian memberi struktur yang jelas sehingga pembaca dapat menelusuri hubungan antara tujuan penelitian, data yang dikumpulkan, dan hasil yang dihasilkan. Dalam penelitian fenomenologi, struktur ini tidak berarti bahwa jawaban harus disusun secara kaku seperti daftar respons terhadap pertanyaan wawancara. Pertanyaan penelitian berfungsi sebagai poros yang mengarahkan pemilihan tema, deskripsi pengalaman, dan interpretasi makna. Setiap pertanyaan sebaiknya dijawab melalui sintesis data dari berbagai partisipan, diperkuat kutipan yang representatif, catatan observasi, serta konteks relevan.

Creswell dkk. (2004) menekankan pentingnya menjaga koherensi antara pertanyaan penelitian, strategi analisis, dan pelaporan hasil. Moustakas (1994) juga menunjukkan bahwa hasil fenomenologi bergerak dari pernyataan bermakna menuju tema, deskripsi tekstural, deskripsi struktural, dan sintesis esensial. Dengan demikian, penyajian berdasarkan pertanyaan penelitian seharusnya memperlihatkan proses konseptual tersebut, bukan sekadar mengelompokkan kutipan berdasarkan nomor pertanyaan. Keteraturan struktur juga memudahkan proses audit analitik karena setiap klaim dapat ditelusuri menuju pertanyaan, tema, sumber data, dan penjelasan interpretatif yang relevan.

Setiap subbagian dapat diawali dengan pernyataan analitis yang menjawab fokus pertanyaan, kemudian diikuti uraian tentang variasi pengalaman partisipan. Kutipan langsung digunakan secara selektif untuk memperlihatkan suara partisipan, bukan untuk menggantikan penjelasan peneliti. Kutipan yang dipilih harus cukup pendek, kontekstual, dan memiliki fungsi analitik—memperjelas makna, menunjukkan ketegangan, menampilkan perbedaan pengalaman, atau menguatkan struktur tema. Setelah kutipan, peneliti perlu menjelaskan apa yang ditunjukkan oleh pernyataan tersebut serta bagaimana maknanya berkaitan dengan fenomena.

Dalam IPA, proses ini sejalan dengan hermeneutik ganda dengan partisipan yang berusaha memahami pengalamannya. Sementara peneliti berusaha memahami cara partisipan tersebut memberi makna pada pengalaman. Finlay (2011) mengingatkan bahwa interpretasi harus tetap berakar pada data dan tidak bergerak terlalu jauh dari pengalaman yang disampaikan. Struktur demikian membuat hasil lebih argumentatif dan tidak jatuh menjadi katalog pernyataan. Kutipan yang terlalu panjang sebaiknya dihindari kecuali benar-benar diperlukan untuk mempertahankan alur pengalaman. Hal tersebut dikarenakan tugas utama peneliti tetap menyusun makna, bukan menyerahkan seluruh proses interpretasi kepada pembaca.

Pada penelitian pembelajaran bahasa Arab, pertanyaan penelitian sering mencakup pengalaman belajar, situasi yang memunculkan rasa tertentu, cara peserta didik merespons tuntutan pembelajaran, dan makna yang mereka bangun dari interaksi kelas. Penyajian data harus menunjukkan peristiwa konkret yang melandasi pengalaman tersebut. Misalnya, apabila pertanyaan menelaah rasa aman, peneliti dapat menggambarkan

pengalaman saat peserta didik diminta membaca nyaring, dikoreksi di depan kelas, bekerja berpasangan, atau memperoleh dukungan guru.

Apabila pertanyaan menelaah tuntutan kompetensi, data dapat memuat pengalaman menghadapi target hafalan, latihan gramatika, tes lisan, atau penyelesaian tugas menulis. Uraian tersebut tidak diperlakukan sebagai kejadian terpisah, tetapi dianalisis sebagai bagian dari struktur pengalaman. Manen (t.t.) menekankan pentingnya kembali pada pengalaman sebagaimana dijalani dan menulis secara reflektif tentang maknanya. Oleh karena itu, setiap jawaban harus mempertahankan kedekatan dengan dunia kelas yang dialami peserta didik. Data observasi dapat memperkaya uraian dengan menunjukkan ekspresi, jeda, perubahan posisi tubuh, atau dinamika interaksi yang mungkin tidak sepenuhnya muncul melalui wawancara anak.

Pada akhir setiap subbagian pertanyaan penelitian, peneliti disarankan menyusun ringkasan interpretatif yang menjelaskan inti jawaban, variasi pengalaman, serta tema yang paling dominan. Ringkasan ini membantu mencegah tumpang tindih ketika tema yang sama muncul pada beberapa pertanyaan penelitian. Jika satu tema menjawab lebih dari satu pertanyaan, peneliti dapat menjelaskan keterkaitan tersebut dan menghindari pengulangan kutipan yang sama. Struktur yang transparan juga memudahkan pembaca menilai apakah seluruh pertanyaan penelitian benar-benar terjawab. Prinsip koherensi yang bermakna dituntut keselarasan antara tujuan, pertanyaan, metode, temuan, dan kesimpulan.

Dalam fenomenologi, koherensi itu perlu diimbangi dengan keterbukaan terhadap temuan yang tidak diperkirakan. Oleh sebab itu, penyajian berdasarkan pertanyaan penelitian berfungsi sebagai kerangka navigasi, sedangkan tema dan struktur pengalaman tetap menjadi pusat interpretasi. Format ini memberi ketegasan metodologis tanpa membatasi munculnya makna baru dari pengalaman partisipan. Dengan cara ini, organisasi berdasarkan pertanyaan penelitian tetap fleksibel. Ia membantu pembaca mengikuti logika hasil, tetapi tidak menghalangi peneliti menampilkan temuan lintas pertanyaan yang secara fenomenologi penting.

Tema-Tema Utama Hasil Penelitian

Tema utama adalah pola makna yang dirumuskan melalui proses analisis terhadap pernyataan signifikan dan pengalaman yang berulang atau secara fenomenologi penting. Tema bukan sekadar topik yang sering disebut, melainkan juga struktur makna yang membantu menjelaskan bagaimana fenomena dialami. Dalam pendekatan Moustakas, peneliti melakukan horizontalisasi, menyeleksi *invariant constituents*, mengelompokkan unit makna, dan membentuk tema sebelum menyusun deskripsi tekstural dan struktural.

Dalam IPA, tema berkembang melalui pembacaan mendalam terhadap setiap kasus, pencatatan eksploratif, pengembangan tema pengalaman, dan pencarian hubungan antartema sebelum analisis lintas kasus. Perbedaan prosedur tersebut penting diperjelas agar pelaporan tidak mencampurkan tradisi fenomenologi secara tidak konsisten. Apa pun pendekatan yang digunakan, tema perlu dibangun dari data yang cukup, dijelaskan secara konseptual, dan didukung bukti pengalaman. Tema yang baik memiliki nama yang ringkas, bermakna, dan menangkap kualitas pengalaman, bukan sekadar label umum seperti motivasi, kesulitan, atau metode guru. Penamaan tema sebaiknya diuji kembali terhadap data mentah agar istilah yang dipilih tidak terlalu abstrak dan tetap memancarkan nuansa pengalaman yang sebenarnya disampaikan partisipan.

Penyajian tema sebaiknya mengikuti pola yang konsisten. Setiap tema diawali dengan definisi analitik yang menjelaskan inti makna, dilanjutkan deskripsi pengalaman yang membentuk tema, variasi antarpeserta didik, kondisi yang memunculkannya, dan kutipan yang paling representatif. Peneliti kemudian menjelaskan hubungan antara kutipan dengan makna tema secara eksplisit. Jika terdapat subtema, struktur hierarkis dapat digunakan asalkan subtema benar-benar menambah ketajaman analisis, bukan sekadar memecah data. Peneliti juga perlu menyertakan contoh yang tidak sepenuhnya sesuai dengan pola dominan apabila contoh tersebut membantu menunjukkan kompleksitas fenomena.

Tracy menyebut kekayaan data, kredibilitas, dan resonansi sebagai penanda kualitas penelitian kualitatif. Dalam fenomenologi, resonansi dapat dibangun melalui deskripsi yang memungkinkan pembaca memahami kualitas pengalaman tanpa mengklaim bahwa semua partisipan mengalami

hal yang identik. Penyajian demikian menghasilkan tema yang bersifat hidup, kontekstual, dan tetap terbuka terhadap variasi pengalaman. Apabila satu tema memiliki bukti yang lemah atau hanya merupakan pengulangan dari tema lain, peneliti sebaiknya menggabungkan, mempersempit, atau mengeluarkannya demi menjaga ketajaman struktur hasil.

Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, tema dapat muncul dalam bentuk seperti "Takut salah ketika suara menjadi pusat perhatian," "Rasa aman melalui dukungan teman," "Hafalan sebagai beban sekaligus sumber kebanggaan," atau "Pemahaman tumbuh ketika bahasa dikaitkan dengan kehidupan sehari-hari." Nama-nama tersebut lebih fenomenologi karena menangkap hubungan antara situasi dan pengalaman, bukan hanya kategori perilaku. Peneliti perlu membedakan antara tema yang berasal dari dunia pengalaman partisipan dan konsep teoretis yang digunakan kemudian untuk menafsirkan hasil. Misalnya, istilah *foreign language anxiety* dapat digunakan pada tahap interpretasi teori, tetapi tema hasil sebaiknya terlebih dahulu dibangun dari cara peserta didik mengalami ketegangan, rasa malu, diam, atau keberanian dalam kelas. Van Manen mengingatkan bahwa penelitian fenomenologi berusaha menyingkap makna pengalaman sebelum mereduksinya menjadi kategori abstrak. Pendekatan ini menjaga suara partisipan dan mencegah teori terlalu cepat mendominasi temuan lapangan. Bahasa tema yang dekat dengan pengalaman juga membantu pembaca melihat perbedaan antara kategori deskriptif dan makna fenomenologi yang lebih dalam, yang sering kali muncul dari hubungan antarperistiwa.

Jumlah tema utama tidak ditentukan oleh aturan baku, tetapi oleh kecukupan analisis dan kemampuan tema menjelaskan fenomena secara utuh. Terlalu banyak tema membuat hasil terfragmentasi, sedangkan terlalu sedikit tema dapat menyederhanakan pengalaman secara berlebihan. Peneliti perlu memeriksa apakah setiap tema memiliki batas yang jelas, bukti data yang memadai, hubungan dengan pertanyaan penelitian, serta kontribusi terhadap sintesis fenomenologi. Peta tema atau matriks analisis dapat membantu menilai tumpang tindih dan keterhubungan antarstruktur makna.

Dalam IPA, tema lintas kasus sebaiknya tetap mempertahankan jejak menuju pengalaman individual agar kekhasan kasus tidak hilang. Dalam fenomenologi transendental, tema perlu terhubung dengan deskripsi

tekstural dan struktural yang akan menghasilkan sintesis esensi pengalaman. Dengan demikian, tema bukan tujuan akhir analisis, melainkan jembatan menuju pemahaman yang lebih menyeluruh tentang bagaimana pembelajaran bahasa Arab dialami dan dimaknai peserta didik. Keputusan akhir mengenai tema perlu terdokumentasi melalui catatan analitik atau matriks agar proses pembentukannya transparan, dapat ditinjau ulang, dan konsisten dengan tradisi fenomenologi yang dipilih.

Pengalaman Anak dalam Mengikuti Pembelajaran Bahasa Arab

Pengalaman anak perlu ditempatkan sebagai pusat analisis ketika fenomenologi diterapkan pada pembelajaran bahasa Arab di tingkat dasar atau menengah. Anak tidak semata-mata diposisikan sebagai objek penerima metode pembelajaran, tetapi sebagai subjek yang memiliki dunia pengalaman, penilaian, harapan, ketakutan, kesenangan, dan strategi pemaknaan sendiri. Peneliti perlu mendengarkan bagaimana anak mendeskripsikan momen-momen pembelajaran, bukan hanya menanyakan apakah mereka suka atau tidak suka bahasa Arab. Pertanyaan fenomenologi diarahkan pada pengalaman konkret. "Bagaimana rasanya ketika diminta membaca di depan kelas?", "Apa yang terjadi ketika lupa kosakata?", "Bagaimana tubuh merespons saat guru menunjuk secara tiba-tiba?", atau "Kapan anak merasa percaya diri?"

Manen (2016) menekankan orientasi fenomenologi pada pengalaman hidup yang konkret dan makna yang muncul dari hubungan manusia dengan dunia. Finlay (2011) juga mengingatkan pentingnya dimensi tubuh, relasi, ruang, dan waktu dalam pengalaman. Kerangka tersebut sangat relevan untuk membaca pengalaman anak yang sering diekspresikan melalui bahasa, gestur, diam, tawa, atau perubahan perilaku. Pendekatan yang berpusat pada pengalaman anak juga menuntut peneliti menggunakan bahasa wawancara yang sesuai usia, memberi waktu berpikir, dan tidak menilai jawaban berdasarkan standar komunikasi orang dewasa.

Penyajian pengalaman anak sebaiknya memperhatikan empat dimensi dunia kehidupan yang sering digunakan dalam fenomenologi pedagogis, yaitu tubuh yang dialami, ruang yang dialami, waktu yang dialami, dan relasi yang dialami. Dalam kelas bahasa Arab, tubuh dapat hadir melalui ketegangan, suara pelan, tangan gemetar, atau ekspresi antusias. Ruang dapat

dirasakan aman ketika belajar berkelompok, tetapi mengancam ketika harus tampil sendiri. Waktu dapat terasa cepat pada permainan bahasa dan terasa panjang saat menunggu giliran. Relasi dapat menjadi sumber dukungan atau rasa malu. Dimensi tersebut tidak harus dijadikan kategori formal, tetapi dapat membantu peneliti menangkap kedalaman pengalaman.

Manen (2016) menjelaskan eksistensial dunia kehidupan sebagai jalan untuk merefleksikan makna pengalaman manusia. Analisis dengan cara ini membuat pengalaman anak tidak direduksi menjadi skor motivasi atau tingkat kecemasan, tetapi dipahami sebagai pengalaman yang berlapis dan terkait erat dengan situasi pedagogis yang mereka jalani. Pengamatan terhadap dimensi ini dapat memperkaya wawancara karena anak kadang lebih mudah menunjukkan pengalaman melalui tindakan dan situasi daripada menjelaskannya dengan konsep abstrak.

Dalam pembelajaran bahasa Arab, pengalaman anak juga dipengaruhi karakteristik materi dan simbol bahasa. Huruf Arab, perubahan bentuk kata, pola gramatika, pengucapan fonem tertentu, dan kebutuhan mengingat kosakata dapat menimbulkan pengalaman yang berbeda dari mata pelajaran lain. Sebagian anak mungkin merasakan kedekatan karena bahasa Arab dikaitkan dengan praktik keagamaan. Sementara yang lain merasakan jarak karena bahasa tersebut jarang digunakan dalam komunikasi sehari-hari. Peneliti perlu menghindari asumsi bahwa kedekatan religius otomatis menghasilkan kemudahan atau motivasi belajar.

Pengalaman harus ditelusuri dari pernyataan dan tindakan anak sendiri. Pada titik ini, fenomenologi membantu mengungkap bagaimana makna akademik, sosial, emosional, dan simbolik bertemu dalam satu pengalaman belajar. Smith dkk. (2022) menekankan perhatian pada proses *sense-making*, yakni bagaimana seseorang memahami peristiwa penting dalam kehidupannya. Dalam kelas bahasa Arab, proses itu dapat terlihat ketika anak mengubah pengalaman salah menjawab menjadi rasa malu, tantangan, humor, atau dorongan untuk mencoba kembali. Perhatian terhadap makna personal membuat peneliti dapat memahami mengapa materi yang sama melahirkan rasa dekat pada seorang anak, tetapi memunculkan kesulitan atau jarak pada anak lain.

Peneliti perlu memberi ruang bagi pengalaman yang ambivalen dan berubah. Anak dapat sekaligus takut terhadap koreksi guru, tetapi merasa

bangga ketika mampu menjawab; dapat menganggap hafalan melelahkan, tetapi menikmati keberhasilan menguasai kosakata; atau merasa nyaman dengan teman, tetapi takut berbicara di depan seluruh kelas. Fenomenologi tidak bertujuan memaksa pengalaman tersebut masuk ke dalam kategori positif atau negatif secara sederhana. Tugas peneliti adalah menampilkan ketegangan, perubahan, dan hubungan antarmakna secara jujur.

Finlay (2011) menyebut perlunya refleksivitas dalam menjaga keseimbangan antara kedekatan terhadap pengalaman partisipan dan jarak analitis peneliti. Dalam penelitian dengan anak, prinsip ini semakin penting karena kemampuan verbal partisipan berbeda-beda. Penggunaan observasi, gambar, cerita, atau aktivitas pemantik dapat membantu anak mengekspresikan pengalaman tanpa mengarahkan jawaban. Hasil akhirnya harus mempertahankan suara anak sebagai sumber makna sekaligus menyajikannya dalam struktur interpretatif yang dapat dipertanggungjawabkan secara metodologis. Kepekaan tersebut penting agar hasil tidak hanya berbicara tentang anak, tetapi juga sungguh-sungguh menunjukkan bagaimana anak mengalami pembelajaran dan bagaimana peneliti bertanggung jawab dalam merepresentasikan pengalaman mereka.

Interpretasi Data

Interpretasi data dalam fenomenologi adalah proses menyingkap makna pengalaman, bukan sekadar menjelaskan isi pernyataan partisipan. Peneliti bergerak dari apa yang dikatakan dan dialami menuju pemahaman tentang bagaimana pengalaman tersebut terbentuk, dirasakan, serta dimaknai. Pada fenomenologi transendental, interpretasi dibangun melalui deskripsi tekstural mengenai apa yang dialami dan deskripsi struktural mengenai bagaimana pengalaman itu terjadi, kemudian keduanya disintesiskan menjadi esensi pengalaman. Pada fenomenologi hermeneutik dan IPA, interpretasi lebih eksplisit karena peneliti mengakui bahwa pemahaman selalu melibatkan proses penafsiran.

Smith dkk. menjelaskan *double hermeneutic* sebagai situasi ketika partisipan berusaha memahami pengalamannya dan peneliti berusaha memahami proses pemaknaan partisipan tersebut. Oleh karena itu, interpretasi harus transparan tentang tingkat inferensi yang digunakan. Pernyataan yang dekat dengan kata-kata partisipan perlu dibedakan dari penafsiran yang

lebih konseptual agar pembaca dapat mengikuti jalur argumentasi secara jelas. Pembedaan tingkat interpretasi ini sangat penting dalam penulisan buku metodologi karena pembaca perlu mengetahui kapan peneliti sedang mendeskripsikan pengalaman dan kapan peneliti mulai membangun makna yang lebih konseptual.

Interpretasi yang kuat selalu memiliki jejak bukti. Setiap kesimpulan interpretatif perlu dapat ditelusuri kembali ke kutipan, catatan observasi, atau situasi yang direkam selama penelitian. Peneliti sebaiknya tidak menggunakan satu kutipan dramatis untuk membangun klaim besar tanpa dukungan kasus lain atau konteks memadai. Sebaliknya, pola yang sering muncul juga tidak otomatis paling penting secara fenomenologi. Pengalaman yang hanya terjadi pada satu partisipan dapat memiliki nilai interpretatif apabila mengungkap dimensi fenomena yang sebelumnya tidak terlihat. Finlay (2011) menekankan perlunya menjaga keseimbangan antara keterbukaan terhadap fenomena dan keterlibatan interpretatif peneliti.

Tracy (2010) menyebut transparansi, kredibilitas, dan ketulusan sebagai unsur penting kualitas penelitian. Dalam praktik penulisan, peneliti dapat menggunakan format yaitu klaim interpretatif, bukti pengalaman, penjelasan makna, dan hubungan dengan tema lain. Pola ini membuat argumentasi lebih terarah serta mengurangi kecenderungan untuk mengulang kutipan tanpa analisis. Jejak bukti yang konsisten juga memungkinkan pembaca menilai kewajaran interpretasi dan mengurangi risiko munculnya klaim yang terdengar menarik, tetapi tidak memiliki dasar empiris yang memadai.

Pada pembelajaran bahasa Arab, interpretasi harus peka terhadap perbedaan antara perilaku yang tampak dan makna yang dialami. Diam di kelas, misalnya, tidak selalu berarti pasif atau tidak memahami materi. Bagi seorang anak, diam dapat menjadi strategi menghindari kesalahan, menjaga harga diri, menunggu dukungan teman, atau memproses struktur bahasa sebelum berbicara. Demikian pula, tertawa dapat berarti kegembiraan, rasa malu, atau cara meredakan ketegangan.

Peneliti perlu menghubungkan data wawancara dengan konteks situasional sebelum menetapkan makna. Interpretasi fenomenologi berusaha memahami intensionalitas pengalaman—kepada apa perhatian partisipan terarah, apa yang dianggap penting, dan bagaimana suatu peristiwa muncul

dalam kesadaran. Moustakas (1994) menempatkan konsep tekstural dan struktural sebagai bagian penting dalam memahami objek pengalaman serta cara pengalaman tersebut dialami.

Dengan pendekatan ini, peneliti dapat menjelaskan mengapa satu praktik pembelajaran yang sama menghasilkan makna berbeda bagi peserta didik yang berbeda. Oleh sebab itu, interpretasi perlu selalu memeriksa kemungkinan makna alternatif sebelum menetapkan pembacaan utama, terutama ketika perilaku anak dapat dimengerti melalui lebih dari satu cara.

Refleksivitas menjadi pengaman penting agar interpretasi tidak berubah menjadi proyeksi keyakinan peneliti. Peneliti perlu mencatat asumsi awal tentang pembelajaran bahasa Arab, pengalaman profesional, kedekatan dengan lembaga, dan kecenderungan teoretis yang mungkin memengaruhi pembacaan data. Pada pendekatan transendental, upaya ini berkaitan dengan *epoché* atau *bracketing* yaitu pada pendekatan interpretatif. Peneliti tidak mengklaim dapat sepenuhnya menghapus pra-pemahaman, tetapi berusaha membuatnya lebih terlihat dan dikendalikan secara reflektif.

Finlay (2011) menekankan refleksivitas sebagai proses kritis yang terus berlangsung, bukan langkah administratif sekali selesai. Interpretasi juga dapat diperkuat melalui diskusi sejawat, audit jejak analisis, dan pemeriksaan kembali konsistensi antara data, tema, serta klaim. Praktik tersebut tidak menghilangkan subjektivitas, tetapi menjadikannya lebih transparan dan bertanggung jawab. Pada akhirnya, interpretasi yang baik mampu memperdalam pemahaman pengalaman peserta didik tanpa mengambil alih suara mereka atau memaksakan teori yang tidak didukung data. Catatan refleksif yang ditulis sejak pengumpulan data dapat menjadi sumber penting untuk mengenali perubahan pemahaman peneliti dan memastikan bahwa penafsiran akhir tidak muncul secara tiba-tiba tanpa proses analitik.

Temuan Utama dan Temuan Unik

Temuan utama adalah struktur makna yang paling kuat dalam menjelaskan fenomena. Sementara temuan unik adalah pengalaman yang tidak dominan, tetapi membuka pemahaman baru atau memperlihatkan variasi penting. Pembedaan ini berguna agar penelitian tidak hanya menonjolkan pola yang sering muncul, tetapi juga tidak kehilangan pengalaman yang menyimpang

atau jarang. Dalam fenomenologi, frekuensi bukan satu-satunya dasar pentingnya temuan. Sebuah pengalaman yang hanya disampaikan oleh satu partisipan dapat bernilai tinggi apabila mengungkap dimensi yang sebelumnya tersembunyi. Smith dkk. (2022) menekankan keseimbangan antara komitmen ideografis dan pengembangan pola lintas kasus dalam IPA.

Moustakas (1994) juga menempatkan setiap horizon pengalaman sebagai bermakna pada tahap awal sebelum dilakukan reduksi terhadap unsur yang tidak relevan atau berulang. Oleh karena itu, peneliti perlu menyatakan kriteria yang digunakan untuk menetapkan temuan utama, misalnya kedalaman makna, konsistensi lintas sumber, relevansi terhadap pertanyaan penelitian, dan kontribusinya terhadap struktur pengalaman secara keseluruhan. Keputusan mengenai pentingnya sebuah temuan sebaiknya tercatat dalam memo analitik agar pembaca dapat memahami mengapa suatu pengalaman diposisikan sebagai inti, variasi, atau pengecualian bermakna.

Temuan utama sebaiknya ditulis dalam bentuk pernyataan substantif, bukan hanya daftar nama tema. Contohnya, bukan sekadar rasa aman, melainkan juga rasa aman muncul ketika peserta didik dapat melakukan kesalahan tanpa kehilangan harga diri di hadapan guru dan teman. Pernyataan tersebut menunjukkan makna fenomenologi yang lebih lengkap. Peneliti kemudian menjelaskan bukti yang mendukung, kondisi munculnya, variasi antarkasus, dan konsekuensi pengalaman bagi pembelajaran. Temuan unik dapat disajikan setelah pola utama dengan penjelasan mengapa pengalaman tersebut berbeda dan apa kontribusinya bagi pemahaman fenomena.

Tracy (2010) menyebut kontribusi signifikan dan resonansi sebagai kriteria kualitas, yang dapat dicapai ketika temuan tidak hanya menggambarkan apa yang terjadi, tetapi juga mengungkap wawasan yang memperluas pemahaman. Penyajian seperti ini membantu pembaca membedakan antara kategori data, tema analitik, dan temuan substantif yang menjadi kontribusi penelitian. Rumusan substantif juga memudahkan peneliti menilai apakah sebuah temuan memiliki daya jelas terhadap fenomena atau hanya merupakan pengulangan dari deskripsi data pada bagian sebelumnya secara deskriptif.

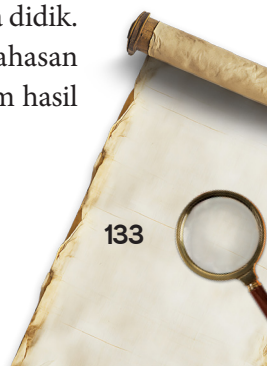
Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, temuan unik dapat muncul ketika seorang anak justru merasa lebih aman belajar melalui koreksi langsung karena menganggap kejelasan koreksi sebagai bentuk perhatian guru.

Sementara itu, mayoritas teman merasa koreksi terbuka menegangkan. Pengalaman ini tidak membatalkan pola umum, tetapi menunjukkan bahwa makna sebuah tindakan pedagogis dibentuk oleh relasi, sejarah pengalaman, dan cara anak memahami maksud guru. Temuan lain dapat berupa penggunaan praktik religius sebagai jembatan makna bahasa, pengalaman bangga mampu membaca teks Arab, atau strategi humor untuk meredakan ketegangan saat salah mengucapkan kata.

Peneliti perlu menghindari romantisasi temuan unik atau menjadikannya sensasi. Finlay (2011) menekankan pentingnya menjaga keterbukaan fenomenologi sekaligus disiplin interpretatif. Temuan unik harus tetap ditopang data dan ditempatkan dalam keseluruhan struktur pengalaman sehingga keberadaannya memperkaya pemahaman tanpa mengganggu koherensi hasil. Apabila temuan unik memiliki implikasi yang sensitif, khususnya menyangkut pengalaman anak dengan guru atau teman, penyajiannya perlu mempertimbangkan risiko identifikasi dan dampak relasional setelah penelitian selesai.

Bagian temuan utama dan temuan unik dapat ditutup dengan sintesis ringkas yang menjelaskan apa yang paling penting diketahui pembaca tentang fenomena. Sintesis tersebut bukan kesimpulan akhir penelitian, melainkan pernyataan terfokus mengenai pola pengalaman dan variasi yang ditemukan. Peneliti dapat menunjukkan keterkaitan antara pengalaman dominan, kondisi yang membentuknya, respons peserta didik, dan pengecualian yang bermakna. Penggunaan tabel ringkasan dapat membantu, misalnya kolom temuan, bukti utama, variasi kasus, dan implikasi interpretatif. Namun, narasi tetap diperlukan untuk menjaga kedalaman pengalaman.

Creswell dan Poth (2023) menekankan bahwa pelaporan fenomenologi perlu menghasilkan deskripsi komposit tentang esensi pengalaman. Sementara Moustakas (1994) memandang sintesis tekstural-struktural sebagai puncak proses analisis. Dengan demikian, temuan utama dan unik menjadi bahan penting menuju perumusan esensi fenomena serta model konseptual yang tetap berakar pada kehidupan nyata peserta didik. Sintesis ringkas tersebut dapat menjadi jembatan menuju pembahasan teoretis karena ia telah menegaskan inti kontribusi empiris sebelum hasil dibandingkan dengan konsep dan penelitian terdahulu.



Interpretasi Temuan dalam Perspektif Teori

Interpretasi temuan dalam perspektif teori dilakukan setelah struktur pengalaman dibangun dari data, bukan sebelum tema terbentuk. Prinsip ini penting agar teori tidak menjadi cetakan yang memaksa pengalaman peserta didik masuk ke dalam kategori yang sudah tersedia. Dalam fenomenologi, prioritas diberikan pada fenomena sebagaimana muncul dalam kesadaran dan dunia kehidupan partisipan. Setelah tema dan sintesis pengalaman cukup jelas, teori dapat digunakan sebagai lensa untuk memperdalam makna, memperjelas hubungan, atau menunjukkan kontribusi konseptual penelitian. Moustakas (1994) menekankan reduksi fenomenologi dan keterbukaan terhadap pengalaman. Sementara Manen (2016) mengingatkan bahwa refleksi teoretis seharusnya membantu memperdalam pemahaman terhadap pengalaman hidup, bukan menggantikannya.

Oleh karena itu, bagian interpretasi teori perlu membedakan secara jelas antara temuan penelitian dan pembacaan teoretis terhadap temuan. Struktur penulisan dapat dimulai dari temuan, dilanjutkan konsep teori yang relevan, kemudian penjelasan mengenai titik pertemuan, perluasan, atau ketegangan antara keduanya. Urutan ini mempertahankan prinsip bahwa teori mengikuti temuan. Oleh karena itu, pembahasan teoretis berfungsi menajamkan hasil yang telah ditemukan dan bukan menentukan sejak awal apa yang boleh atau tidak boleh terlihat dalam data.

Pemilihan teori perlu didasarkan pada kesesuaian dengan fenomena, bukan semata-mata popularitas. Contoh penelitian pengalaman anak dalam pembelajaran bahasa Arab dapat menggunakan teori terkait kecemasan bahasa asing, rasa aman psikologis, motivasi bahasa, pedagogi dialogis, atau teori perkembangan. Apabila teori tersebut benar-benar membantu menerangkan struktur pengalaman yang ditemukan. Namun, penggunaan banyak teori sekaligus dapat mengaburkan fokus fenomenologi. Peneliti sebaiknya memilih konsep inti yang mampu menjelaskan temuan tanpa mengurangi kompleksitasnya.

Creswell dan Poth (2023) mengingatkan bahwa teori dalam penelitian kualitatif dapat berfungsi sebagai lensa, tetapi posisi serta penggunaannya harus konsisten dengan desain. Dalam interpretasi, peneliti perlu menghindari klaim bahwa teori membuktikan temuan atau bahwa data membuktikan teori. Bahasa yang lebih tepat adalah "selaras dengan", "memperluas",

"menantang", "memberi nuansa", atau "menunjukkan batas" suatu konsep teoretis. Pemilihan teori juga perlu mempertimbangkan tingkat analisis. Teori psikologis mungkin menjelaskan pengalaman individual. Sementara teori pedagogis atau sosiokultural dapat membantu membaca relasi dan praktik kelas secara lebih menyeluruh dan kontekstual.

Misalnya, temuan bahwa peserta didik takut berbicara ketika kesalahan dikoreksi secara terbuka dapat dibaca melalui konsep kecemasan bahasa asing. Namun, interpretasi fenomenologi harus tetap mempertahankan detail pengalaman—rasa diperhatikan teman, perubahan suara, keinginan menghindar, dan cara anak menafsirkan koreksi sebagai ancaman terhadap harga diri. Teori membantu memberi bahasa konseptual, sedangkan data menjaga teori tetap dekat dengan dunia kehidupan. Jika ditemukan bahwa dukungan teman mengubah pengalaman takut menjadi keberanian mencoba, peneliti dapat membahas relasi sosial sebagai kondisi pengalaman belajar, bukan sekadar memasukkan hasil ke dalam kategori *peer support*.

Smith dkk. (2022) menekankan bahwa IPA dapat bergerak ke tingkat interpretasi yang lebih konseptual selama analisis tetap terikat pada pengalaman partisipan. Pendekatan ini memungkinkan teori dan data berdialog secara produktif sehingga hasil penelitian tidak hanya mengulang teori yang sudah ada, tetapi juga memberi nuansa baru dari konteks pembelajaran bahasa Arab. Dialog antara teori dan pengalaman akan lebih produktif ketika peneliti menunjukkan bagian yang dapat dijelaskan teori sekaligus bagian yang masih menyisakan makna yang khas bagi konteks pendidikan bahasa Arab. Interpretasi teori yang baik menghasilkan dua keuntungan.

Pertama, pembaca dapat melihat kedudukan temuan dalam percakapan ilmiah yang lebih luas. *Kedua*, penelitian dapat menunjukkan kontribusi konseptual yang lahir dari pengalaman partisipan. Peneliti dapat menyatakan bahwa suatu teori cukup menjelaskan sebagian pengalaman, tetapi tidak menangkap dimensi tertentu, misalnya hubungan antara makna religius dan rasa percaya diri belajar bahasa Arab. Ketidaksesuaian seperti itu bukan kelemahan, justru dapat menjadi kontribusi teoretis apabila dijelaskan dengan bukti yang kuat.

Tracy (2010) menempatkan kontribusi signifikan dan koherensi sebagai unsur kualitas penelitian kualitatif. Finlay (2011) juga mengingatkan bahwa fenomenologi menuntut kesetiaan pada pengalaman sekaligus keterbukaan

terhadap interpretasi. Oleh karena itu, teori seharusnya memperluas horizon pemahaman, bukan menutup kemungkinan makna lain. Bagian ini idealnya berakhir dengan pernyataan tentang aspek teori yang dikonfirmasi, diperluas, dibatasi, atau ditantang oleh struktur pengalaman yang ditemukan. Kontribusi teoretis tidak harus berupa teori baru. Ia dapat berupa pengayaan konsep, penambahan kondisi kontekstual, penjelasan mekanisme pengalaman, atau penunjukan batas penerapan teori pada kelompok partisipan tertentu.

Konfirmasi dan Kontradiksi dengan Penelitian Terdahulu

Perbandingan dengan penelitian terdahulu bertujuan menempatkan temuan dalam lanskap pengetahuan yang telah ada, bukan sekadar menunjukkan bahwa hasil penelitian sama atau berbeda. Peneliti perlu membandingkan fenomena, konteks, partisipan, metode, dan makna temuan sebelum menyatakan adanya konfirmasi atau kontradiksi. Dua penelitian dapat tampak serupa pada tingkat tema, tetapi berbeda pada struktur pengalaman. Misalnya, penelitian sebelumnya mungkin melaporkan kecemasan berbicara. Sementara penelitian fenomenologi yang sedang dilakukan menunjukkan bahwa kecemasan terutama muncul ketika peserta didik merasa harga dirinya terancam di depan teman. Perbedaan tingkat analisis ini perlu dijelaskan.

Creswell dan Poth (2023) menempatkan diskusi penelitian terdahulu sebagai sarana untuk memahami posisi hasil dalam literatur serta menunjukkan kontribusi studi. Dalam tradisi fenomenologi, perbandingan harus dilakukan setelah pengalaman dianalisis secara mendalam agar literatur tidak mendikte pembentukan tema. Dengan demikian, bagian ini merupakan dialog kritis antara hasil penelitian dan pengetahuan sebelumnya. Pemilihan studi pembanding idealnya dilakukan secara selektif dengan memprioritaskan penelitian yang paling dekat dari segi fenomena, usia partisipan, konteks pembelajaran, dan pendekatan metodologis yang digunakan dalam studi pembanding.

Konfirmasi terjadi ketika temuan memperkuat pola atau konsep yang telah dilaporkan dalam studi terdahulu, tetapi peneliti tetap perlu menunjukkan bentuk konfirmasi secara spesifik. Misalnya, dukungan guru mungkin konsisten dengan penelitian sebelumnya mengenai pentingnya

lingkungan belajar yang suportif. Namun, penelitian fenomenologi dapat menambahkan detail bahwa rasa aman terbentuk melalui cara guru merespons kesalahan tanpa mempermalukan. Kontradiksi juga tidak selalu berarti salah satu penelitian keliru. Perbedaan dapat berasal dari usia partisipan, budaya sekolah, tujuan pembelajaran, intensitas penggunaan bahasa, atau pendekatan analisis.

Tracy (2010) menekankan pentingnya konteks, ketelitian, dan keterbukaan dalam membangun kredibilitas. Oleh karena itu, peneliti perlu menjelaskan kondisi yang mungkin menerangkan perbedaan tanpa berspekulasi melampaui data. Bahasa seperti "berbeda dari", "tidak sepenuhnya mendukung", atau "menunjukkan pola alternatif" lebih tepat daripada pernyataan absolut yang menyatakan penelitian terdahulu salah. Peneliti juga perlu membedakan perbedaan substantif dari perbedaan prosedural, sebab hasil yang tidak sama dapat muncul karena instrumen, *setting*, atau cara analisis yang berlainan, bukan karena fenomenanya benar-benar bertentangan.

Dalam pembelajaran bahasa Arab, perbandingan literatur harus mempertimbangkan perbedaan antara konteks bahasa Arab sebagai bahasa asing, bahasa kedua, atau bahasa yang memiliki fungsi keagamaan. Hasil dari peserta didik dewasa di universitas tidak dapat langsung dianggap sebanding dengan pengalaman anak sekolah dasar. Demikian pula, studi kuantitatif tentang kecemasan memberi informasi pola populasi, tetapi tidak selalu menjelaskan makna pengalaman individual. Peneliti perlu membaca perbedaan metodologis sebelum menghubungkan hasil.

Smith dkk. (2022) menekankan kekuatan analisis ideografis dalam memahami bagaimana individu memaknai pengalaman. Sementara fenomenologi secara umum tidak bertujuan melakukan generalisasi statistik. Oleh karena itu, dialog dengan penelitian terdahulu harus memperlihatkan apa yang dapat dibandingkan dan apa yang tidak. Ketelitian semacam ini membantu mencegah klaim kontribusi yang berlebihan dan menempatkan hasil secara proporsional dalam literatur pendidikan bahasa Arab. Kepekaan terhadap perbedaan konteks ini sangat penting agar kajian pustaka tidak menghasilkan generalisasi lintas-populasi yang terlalu jauh dan mengaburkan kekhasan pengalaman anak dalam pendidikan bahasa Arab.

Bagian ini sebaiknya ditutup dengan peta posisi penelitian, yaitu aspek apa yang mengkonfirmasi pengetahuan sebelumnya, aspek apa yang

memperluasnya, aspek apa yang berbeda, dan pertanyaan baru apa yang muncul. Tabel perbandingan dapat digunakan untuk merangkum nama penelitian, konteks, metode, temuan relevan, dan hubungan dengan hasil studi saat ini. Namun, penjelasan naratif tetap diperlukan agar perbandingan tidak menjadi daftar bibliografis. Perhatian khusus perlu diberikan pada penelitian yang paling dekat secara metodologis dan kontekstual.

Finlay (2011) mengingatkan bahwa fenomenologi harus menjaga ketajaman terhadap pengalaman yang konkret sehingga literatur digunakan untuk memperluas refleksi, bukan menghapus kekhasan konteks. Dengan cara ini, konfirmasi dan kontradiksi menjadi sarana untuk menunjukkan posisi ilmiah penelitian secara jernih. Pembaca dapat memahami bagian mana dari temuan yang memperkuat pengetahuan yang ada dan bagian mana yang menawarkan pemahaman baru mengenai pengalaman peserta didik dalam pembelajaran bahasa Arab. Peta posisi penelitian pada akhirnya harus menunjukkan kontribusi secara spesifik dan terukur. Misalnya aspek pengalaman apa yang diperdalam, kondisi apa yang baru terlihat, atau asumsi literatur mana yang memperoleh nuansa baru.

Sintensis Interpretatif dan Model konseptual Hasil Penelitian

Sintesis interpretatif merupakan tahap ketika tema, hubungan antartema, konteks, variasi pengalaman, dan interpretasi teori dipadukan menjadi pemahaman menyeluruh tentang fenomena. Dalam fenomenologi, sintesis bukan ringkasan mekanis seluruh hasil, melainkan perumusan struktur makna yang menjawab pertanyaan, "Apa esensi pengalaman ini dan bagaimana pengalaman tersebut terbentuk?" Moustakas (1994) menyebut tahap akhir sebagai sintesis deskripsi tekstural dan struktural yang menghasilkan pernyataan mengenai esensi pengalaman. Pada IPA, sintesis berkembang dari pola pengalaman individual menuju tema lintas kasus dengan tetap mempertahankan komitmen ideografis (Smith dkk., 2022).

Peneliti perlu menunjukkan proses intelektual yang menghubungkan hasil, bukan langsung menampilkan diagram model. Sintesis dapat diawali dengan pernyataan inti fenomena, dilanjutkan penjelasan tentang kondisi yang membentuk pengalaman, cara peserta didik merespons, perubahan makna, dan konsekuensi yang mereka rasakan. Hasilnya harus cukup abstrak untuk memiliki nilai konseptual, tetapi tetap dapat ditelusuri

kembali pada data lapangan. Tahap ini menuntut peneliti kembali membaca keseluruhan hasil sebagai satu kesatuan, bukan lagi sebagai subbagian terpisah sehingga esensi yang dirumuskan benar-benar mencerminkan pola pengalaman yang menyeluruh.

Model konseptual hasil penelitian berfungsi sebagai representasi visual dan naratif dari sintesis interpretatif. Model dapat menampilkan tema inti, kondisi kontekstual, proses pengalaman, respons partisipan, dan kemungkinan hasil pengalaman. Namun, model fenomenologi tidak seharusnya menyerupai model kausal deterministik kecuali desain dan data memang mendukungnya. Garis atau panah perlu dijelaskan maknanya, misalnya menunjukkan hubungan, alur pengalaman, ketegangan, atau pengaruh yang dirasakan. Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, model dapat menggambarkan bagaimana tuntutan kompetensi berinteraksi dengan rasa aman, relasi guru-teman, dan pengalaman sebelumnya untuk membentuk keberanian, diam, strategi menghindar, atau keterlibatan.

Manen (2016) menekankan bahwa pemahaman fenomenologi tetap berakar pada dunia kehidupan sehingga model harus diperlakukan sebagai alat pemahaman, bukan pengganti kerumitan pengalaman. Narasi pendamping harus menjelaskan batas penggunaan model serta konteks tempat model tersebut dibangun. Jika model memuat tahapan, peneliti harus memastikan bahwa urutan tersebut benar-benar ditunjukkan oleh pengalaman partisipan.

Model konseptual yang baik memiliki tiga ciri. *Pertama*, *grounded*, yakni seluruh komponen memiliki dasar pada tema dan bukti pengalaman. *Kedua*, koheren, yakni hubungan antarkomponen dapat dijelaskan tanpa kontradiksi internal. *Ketiga*, memiliki daya penjelas, yakni model membantu pembaca memahami fenomena lebih baik daripada sekadar membaca daftar tema. Tracy (2010) menyebut *meaningful coherence* dan kontribusi signifikan sebagai unsur penting kualitas penelitian.

Peneliti dapat menguji koherensi model dengan kembali ke kasus individual. Apakah model cukup menjelaskan pengalaman setiap partisipan, termasuk variasi dan kasus yang tidak sepenuhnya sesuai pola? Jika ada bagian yang tidak terwadahi, model perlu direvisi atau batasnya dinyatakan secara terbuka. Praktik ini mencegah penyederhanaan yang berlebihan. Model konseptual juga sebaiknya tidak memasukkan konsep teoretis

yang tidak pernah muncul dalam analisis hanya demi terlihat kompleks. Kejelasan dan keterlacakan analitik lebih penting daripada banyaknya komponen visual. Uji balik terhadap kasus individual juga membantu menjaga dimensi ideografis, sebab model yang terlalu rapi dapat menutupi ketegangan, ambivalensi, atau pengalaman minoritas yang justru penting secara fenomenologi.

Sintesis interpretatif sebaiknya berakhir dengan pernyataan konseptual yang menangkap kontribusi penelitian terhadap pemahaman pembelajaran bahasa Arab. Misalnya, penelitian dapat menunjukkan bahwa pengalaman belajar bukan hanya dipengaruhi tingkat kesulitan bahasa, melainkan juga dibentuk oleh cara peserta didik menegosiasikan tuntutan kompetensi dengan kebutuhan mempertahankan rasa aman dan harga diri dalam relasi kelas. Pernyataan seperti ini menjadi dasar model konseptual sekaligus menjembatani bagian hasil menuju pembahasan implikasi.

Finlay (2011) menekankan bahwa penelitian fenomenologi yang baik mampu mengungkap pengalaman dengan cara yang memperdalam pemahaman dan membuka refleksi. Model konseptual harus dipresentasikan sebagai hasil kontekstual dari penelitian, bukan teori universal yang berlaku pada semua pemelajar bahasa Arab. Peneliti dapat menyebutnya sebagai model konseptual hasil penelitian atau kerangka interpretatif pengalaman untuk menegaskan statusnya. Dengan demikian, sintesis akhir mengintegrasikan suara partisipan, struktur pengalaman, refleksi teoretis, dan kontribusi ilmiah dalam satu representasi yang logis, transparan, serta dapat dipertanggungjawabkan. Pernyataan akhir yang kuat biasanya singkat, tetapi padat makna, mampu mempertemukan konteks, pengalaman, relasi, dan proses pemaknaan tanpa mengklaim lebih jauh daripada yang benar-benar ditunjukkan oleh data.

BAB VI

KEABSAHAN DATA DALAM PENELITIAN FENOMENOLOGI

Prinsip dan Prosedur Keabsahan Data

Penelitian fenomenologi berupaya memahami pengalaman hidup sebagaimana dialami dan dimaknai oleh partisipan. Keabsahan data dalam penelitian ini tidak ditentukan oleh pengulangan hasil secara statistik, tetapi oleh sejauh mana proses penelitian menghasilkan deskripsi dan interpretasi yang dapat dipercaya, berakar pada pengalaman partisipan, transparan dalam proses analisis, serta cukup kaya untuk dinilai oleh pembaca. Lincoln dan Guba (1985) mengembangkan konsep *trustworthiness* melalui empat kriteria, yaitu *credibility*, *transferability*, *dependability*, serta *confirmability*. Kerangka tersebut tetap banyak digunakan dalam penelitian kualitatif dan dipandang relevan untuk menilai apakah temuan dapat dipercaya (Korstjens & Moser, 2018; Shenton, 2004).

Dalam fenomenologi, uji keabsahan perlu selaras dengan orientasi metodologis terhadap *lived experience*. Moustakas (1994) menekankan pentingnya *epoché*, reduksi fenomenologi, *imaginative variation*, dan sintesis makna sebagai rangkaian yang menuntut keterbukaan peneliti terhadap

pengalaman partisipan. Konsekuensinya, prosedur keabsahan tidak boleh sekadar menjadi daftar administratif setelah analisis selesai. Uji keabsahan perlu ditanamkan sejak perumusan fokus, pemilihan partisipan, wawancara mendalam, pengelolaan refleksivitas peneliti, penelusuran unit makna, penyusunan deskripsi tekstural dan struktural, sampai sintesis esensi pengalaman. Creswell dan Poth (2018) juga menempatkan validasi sebagai bagian integral dari desain serta pelaporan penelitian kualitatif, bukan tahap tambahan yang terpisah dari keseluruhan proses penelitian.

Kredibilitas

Kredibilitas adalah derajat keyakinan bahwa temuan penelitian merepresentasikan pengalaman dan makna yang benar-benar muncul dari partisipan serta proses penelitian yang dilakukan secara memadai. Lincoln dan Guba (1985) mengajukan kredibilitas sebagai padanan fungsional terhadap *internal validity* dalam logika *naturalistic inquiry*. Namun, orientasinya bukan menguji hubungan sebab-akibat secara eksperimental. Fokusnya adalah menunjukkan bahwa gambaran mengenai fenomena dapat dipercaya. Shenton (2004) menjelaskan bahwa kredibilitas diarahkan pada kemampuan penelitian menghadirkan gambaran yang dapat diterima tentang fenomena yang sedang dipelajari. Korstjens dan Moser (2018) menegaskan bahwa kredibilitas berhubungan dengan keyakinan terhadap kebenaran data serta interpretasinya dalam konteks penelitian kualitatif.

Dalam penelitian fenomenologi, kredibilitas memiliki dimensi yang lebih khusus karena yang diuji bukan hanya ketepatan informasi faktual, melainkan juga kesetiaan deskripsi terhadap pengalaman hidup. Peneliti perlu menunjukkan bahwa tema, makna, deskripsi tekstural, deskripsi struktural, dan sintesis esensi tidak muncul dari generalisasi prematur. Setiap konstruksi analitis harus dapat ditelusuri kembali pada narasi partisipan, konteks pengalaman, dan refleksi yang memadai. Moustakas (1994) menempatkan perhatian terhadap pengalaman sebagaimana hadir dalam kesadaran sebagai landasan fenomenologi. Oleh karena itu, kredibilitas menuntut keterlibatan mendalam dengan data, keterbukaan terhadap variasi pengalaman, dan disiplin untuk menunda prasangka melalui *epoché* atau bentuk *bracketing* yang konsisten.



Kredibilitas sangat penting dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab karena fenomena pedagogis sering mempunyai makna yang berbeda bagi setiap peserta didik. Seorang peserta didik yang diam ketika diminta berbicara bahasa Arab dapat mengalami rasa takut diejek, kebingungan linguistik, ketidaknyamanan terhadap koreksi guru, atau sekadar membutuhkan waktu untuk merumuskan jawaban. Peneliti yang terlalu cepat menyimpulkan diam sebagai "rendah motivasi" berisiko mengganti pengalaman partisipan dengan kategori teoretis peneliti. Kredibilitas mencegah reduksi semacam itu dengan mewajibkan peneliti menguji kembali interpretasi melalui kedekatan dengan data, konfirmasi yang tepat, perhatian terhadap kasus yang tidak sesuai dengan pola dominan, serta dialog kritis dengan kolega. Tracy (2010) menghubungkan kredibilitas dengan deskripsi yang kaya, triangulasi atau kristalisasi, *multivocality*, dan proses reflektif yang membuat pembaca memahami dasar sebuah interpretasi.

Berikut langkah-langkah uji kredibilitas (Nowell dkk., 2017).

1. Peneliti dapat membangun keterlibatan yang memadai dengan fenomena. Pastikan peneliti memahami konteks kelas, pola interaksi, istilah yang digunakan partisipan, dan situasi yang melatarbelakangi pengalaman. Keterlibatan tidak harus selalu berarti tinggal lama di lapangan, tetapi harus cukup untuk mencegah penafsiran yang dangkal dan terlepas dari konteks (Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004).
2. Peneliti dapat melakukan wawancara fenomenologi secara mendalam, dan bila perlu berulang. Gunakan pertanyaan terbuka yang bergerak dari deskripsi peristiwa menuju perasaan, makna, tubuh, relasi, dan situasi. Wawancara lanjutan dapat digunakan ketika makna penting belum jelas atau ketika peneliti menemukan ketegangan antarbagian narasi.
3. Peneliti dapat mengelola *epoché*, *bracketing*, dan refleksivitas. Peneliti dapat menuliskan asumsi awal tentang pembelajaran bahasa Arab, pengalaman profesional peneliti, preferensi metode mengajar, dan dugaan mengenai partisipan. Catatan reflektif diperbarui selama pengumpulan dan analisis agar pengaruh posisi peneliti dapat dikenali, bukan disembunyikan (Finlay, 2002; Moustakas, 1994).
4. Peneliti dapat menggunakan *member reflection* secara proporsional. Transkrip, ringkasan pengalaman, atau deskripsi sementara dapat

dikembalikan kepada partisipan untuk memeriksa ketepatan, resonansi, atau salah tafsir. *Member checking* tidak perlu diperlakukan sebagai pemungutan suara untuk menyetujui seluruh interpretasi. Fungsinya lebih tepat sebagai dialog yang memperkaya dan menguji pemahaman (Birt dkk., 2016).

5. Peneliti dapat melakukan *peer debriefing* atau dialog analitik. Minta peneliti sejawat menantang asumsi, mempertanyakan alasan pembentukan tema, dan memeriksa hubungan antara unit makna dengan interpretasi. Proses ini membantu mengidentifikasi *blind spot* tanpa memindahkan tanggung jawab interpretasi dari peneliti utama.
6. Peneliti dapat mencari kasus negatif dan variasi pengalaman. Periksa narasi yang tidak cocok dengan tema dominan. Pengalaman yang berbeda tidak harus dihapus sebagai anomali, tetapi dianalisis sebagai variasi struktural yang dapat memperdalam esensi fenomena.
7. Peneliti dapat mempertahankan jejak bukti yang jelas. Setiap tema dan simpulan perlu dapat ditelusuri ke kutipan, unit makna, memo analitik, serta konteks pengalaman. Praktik pencatatan yang sistematis meningkatkan transparansi dan memungkinkan pembaca memahami bagaimana interpretasi dibangun.

Beberapa cara yang dapat dilakukan dalam uji kredibilitas data kualitatif yaitu dengan cara triangulasi. Triangulasi adalah penggunaan lebih dari satu sumber data, metode, peneliti, atau perspektif teoretis untuk membangun pemahaman yang lebih komprehensif terhadap suatu fenomena. Carter dkk. (2014) menjelaskan triangulasi sebagai strategi menggunakan berbagai metode atau sumber data untuk mengembangkan pemahaman yang menyeluruh, dan merangkum empat bentuk yang banyak digunakan, yaitu triangulasi metode, investigator, teori, dan sumber data. Patton (2015) menempatkan triangulasi sebagai salah satu proses untuk meningkatkan kredibilitas penelitian kualitatif. Dalam kerangka *trustworthiness*, triangulasi lebih tepat dipahami sebagai strategi yang terutama memperkuat kredibilitas dan dapat mendukung konfirmabilitas, bukan sebagai kriteria kelima yang secara konseptual sejajar dengan empat kriteria Lincoln serta Guba.

Triangulasi penting karena pengalaman belajar bahasa Arab terbentuk dalam situasi yang kompleks. Wawancara dapat mengungkap perasaan takut, sedangkan catatan reflektif harian dapat menunjukkan kapan rasa

takut meningkat. Observasi kontekstual dapat membantu peneliti melihat situasi kelas yang dirujuk partisipan. Sementara dokumen tugas atau rekaman aktivitas dapat membantu menempatkan pengalaman dalam konteks. Kombinasi tersebut tidak menggantikan narasi pengalaman sebagai data utama fenomenologi, tetapi dapat memperkaya pemahaman terhadap struktur situasional. Carter dkk. (2014) menunjukkan bahwa triangulasi dapat melibatkan metode, sumber, investigator, dan teori. Penggunaan yang tepat membantu peneliti melihat fenomena dari berbagai sudut tanpa mengabaikan orientasi terhadap *lived experience*.

Penggunaan triangulasi juga perlu dibatasi secara metodologis. Penelitian fenomenologi tentang pengalaman peserta didik tidak seharusnya menganggap keterangan guru sebagai bukti yang membatalkan pengalaman peserta didik. Guru dapat memberikan konteks tentang praktik pembelajaran, tetapi pengalaman takut, malu, aman, atau tertekan tetap milik peserta didik sebagai subjek pengalaman. Prinsip ini menjaga unit fenomenologi penelitian. Triangulasi teori juga sebaiknya tidak digunakan terlalu dini sebagai kerangka kode yang memaksa data masuk ke kategori tertentu. Teori dapat dipakai pada tahap interpretatif untuk memperluas dialog setelah makna pengalaman dikembangkan secara induktif dan fenomenologi.

Tabel 3 Jenis Triangulasi dan Penerapannya

Jenis	Pengertian Ringkas	Penerapan dalam Fenomenologi	Contoh Penelitian Bahasa Arab
Sumber data	Menggunakan data dari waktu, situasi, atau partisipan yang berbeda.	Bandingkan variasi pengalaman tanpa menghapus kekhasan tiap partisipan.	Wawancara peserta didik yang sama pada dua waktu; narasi beberapa peserta didik yang mengalami fenomena serupa.
Metode	Menggunakan lebih dari satu cara memperoleh data.	Wawancara tetap menjadi data utama; metode lain memperkaya konteks pengalaman.	Wawancara mendalam + jurnal reflektif peserta didik + observasi situasi berbicara.

Jenis	Pengertian Ringkas	Penerapan dalam Fenomenologi	Contoh Penelitian Bahasa Arab
Investigator	Melibatkan lebih dari satu peneliti dalam pemeriksaan data atau interpretasi.	Digunakan sebagai *peer challenge*, bukan untuk mengejar persentase kesepakatan mekanis.	Sejawat meninjau sebagian unit makna dan menantang interpretasi tema.
Teori	Membaca fenomena melalui lebih dari satu perspektif konseptual.	Dilakukan setelah deskripsi fenomenologi cukup matang agar teori tidak menutup kemunculan makna.	Tema kecemasan didialogkan dengan teori *foreign language anxiety* dan konsep rasa aman psikologis.

Beberapa langkah uji dengan triangulasi dijelaskan sebagai berikut.

1. Peneliti menentukan tujuan triangulasi dengan menyatakan apakah triangulasi digunakan untuk memperkaya konteks, menguji konsistensi pengalaman, mengeksplorasi perbedaan, atau menantang interpretasi awal. Tujuan yang kabur akan menghasilkan pengumpulan data tambahan tanpa fungsi analitik.
2. Peneliti memilih jenis triangulasi yang sesuai dengan pertanyaan penelitian. Tidak semua penelitian memerlukan semua jenis triangulasi. Fenomenologi dengan wawancara berulang mungkin cukup menggunakan triangulasi waktu, sumber, dan *peer challenge*.
3. Peneliti mempertahankan sumber utama pengalaman. Jika fenomena adalah pengalaman peserta didik, data peserta didik tetap menjadi pusat. Data guru, dokumen, atau observasi digunakan untuk memahami konteks, bukan menggantikan kesadaran partisipan.
4. Peneliti membuat matriks konvergensi dan divergensi dengan cara mencatat bagian yang saling mendukung, berbeda, atau menimbulkan pertanyaan baru. Divergensi tidak otomatis dianggap kesalahan data.
5. Peneliti dapat kembali ke partisipan atau data bila perbedaan bersifat material dengan cara menggunakan wawancara lanjutan untuk memahami kontradiksi yang penting, terutama bila memengaruhi tema atau esensi pengalaman.

6. Peneliti dapat mengintegrasikan hasil triangulasi pada interpretasi dengan menjelaskan bagaimana sumber atau metode tambahan menguatkan, memperluas, atau mengubah pemahaman peneliti agar menghindari laporan yang hanya menyebut "triangulasi dilakukan" tanpa menunjukkan prosesnya.
7. Peneliti dapat mendokumentasikan keputusan dengan menyimpan matriks, memo, catatan *peer review*, dan alasan memilih atau menolak interpretasi tertentu sebagai bagian *audit trail*.

Contoh uji triangulasi dalam penelitian bahasa Arab, yaitu pengalaman rasa takut melakukan kesalahan ketika berbicara bahasa Arab. Wawancara mendalam menunjukkan bahwa peserta didik merasa takut salah ketika diminta berbicara. Peneliti kemudian meminta peserta didik membuat jurnal reflektif singkat setelah dua sesi pembelajaran lisan. Jurnal menunjukkan bahwa rasa takut lebih kuat ketika koreksi dilakukan segera di depan teman. Sementara kecemasan menurun ketika peserta didik berlatih berpasangan sebelum tampil.

Observasi kontekstual digunakan untuk mencatat urutan aktivitas pembelajaran, pola koreksi, dan respons kelas. Observasi tidak dipakai untuk menilai apakah peserta didik benar-benar takut, sebab rasa takut adalah pengalaman subjektif. Observasi membantu memahami situasi yang disebut peserta didik dalam wawancara. Seorang sejawat kemudian meninjau sebagian data dan menantang dugaan peneliti bahwa koreksi langsung selalu negatif.

Matriks triangulasi menunjukkan konvergensi pada situasi evaluatif, tetapi juga divergensi. Dua peserta didik justru merasa koreksi langsung membantu selama guru tidak menggunakan nada mempermalukan. Temuan akhir tidak berbunyi, "Koreksi langsung menyebabkan kecemasan," tetapi menjelaskan bahwa makna koreksi dibentuk oleh cara koreksi, kesiapan peserta didik, perhatian teman, dan pengalaman sebelumnya. Triangulasi memperkaya struktur pengalaman tanpa menghapus variasi individual.

Transferabilitas

Transferabilitas adalah sejauh mana temuan penelitian menyediakan informasi yang cukup bagi pembaca untuk menilai kemungkinan keterterapannya

pada konteks lain yang memiliki karakteristik serupa. Lincoln dan Guba (1985) menempatkan transferabilitas sebagai alternatif terhadap generalisasi statistik. Peneliti kualitatif tidak mengklaim bahwa temuan secara otomatis berlaku untuk seluruh populasi. Tanggung jawab peneliti adalah menyajikan deskripsi konteks, partisipan, situasi, dan batas fenomena secara kaya sehingga pembaca dapat membuat penilaian transfer. Shenton (2004) menekankan pentingnya detail lapangan agar pembaca mampu menilai kesamaan lingkungan penelitian dengan situasi lain. Korstjens dan Moser (2018) menghubungkan transferabilitas dengan *thick description* yang memungkinkan pembaca memahami karakteristik konteks secara memadai.

Dalam fenomenologi, transferabilitas tidak berarti memindahkan esensi secara mekanis dari satu sekolah ke sekolah lain. Esensi fenomenologi merupakan hasil sintesis atas pengalaman sekelompok partisipan dalam konteks tertentu. Sementara struktur pengalaman dapat muncul dalam bentuk yang berbeda pada konteks lain. Deskripsi yang tebal membantu pembaca mengenali mana unsur yang bersifat situasional dan mana pola pengalaman yang mungkin relevan lebih luas. Informasi tentang jenjang pendidikan, karakteristik peserta didik, pengalaman belajar bahasa Arab sebelumnya, pola pembelajaran, relasi guru-peserta didik, budaya kelas, penggunaan bahasa Arab, dan situasi evaluasi menjadi bagian penting dari penilaian transferabilitas.

Urgensi transferabilitas dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab berkaitan dengan keragaman konteks lembaga dan peserta didik. Pengalaman belajar bahasa Arab di madrasah ibtidaiyah dapat berbeda dari pesantren, sekolah Islam terpadu, madrasah aliyah, atau program studi Pendidikan Bahasa Arab. Perbedaan intensitas paparan bahasa, tujuan pembelajaran, kompetensi guru, kultur religius, penggunaan kitab, media digital, serta kebiasaan komunikasi dapat mengubah cara peserta didik mengalami fenomena yang sama. Pelaporan yang minim konteks membuat pembaca sulit mengetahui apakah temuan tentang kecemasan, motivasi, rasa aman, atau kesulitan belajar dapat digunakan sebagai wawasan bagi konteks lain. Transferabilitas yang baik tidak menjanjikan generalisasi universal, tetapi memberikan dasar rasional bagi pembaca untuk membandingkan konteks secara bertanggung jawab.

Beberapa langkah uji trasferabilitas dijelaskan sebagai berikut.

1. Peneliti menjelaskan batas fenomena secara eksplisit dengan menyatakan pengalaman apa yang diteliti, siapa yang mengalaminya, dalam situasi apa, dan pada rentang waktu bagaimana. Batas fenomena mencegah klaim yang terlalu luas.
2. Peneliti dapat memaparkan karakteristik partisipan yang relevan dengan menyajikan informasi yang berhubungan dengan pengalaman, misalnya jenjang kelas, lama belajar bahasa Arab, jenis pengalaman pembelajaran, atau keterlibatan dalam lingkungan berbahasa Arab. Hindari detail yang tidak perlu atau dapat mengungkap identitas.
3. Peneliti dapat memberikan *thick description* tentang konteks dengan menjelaskan kultur kelas, pola interaksi, praktik koreksi, bentuk tugas, frekuensi penggunaan bahasa Arab, lingkungan sekolah, serta situasi sosial yang ikut membentuk pengalaman. *Thick description* berfungsi sebagai jembatan bagi pembaca untuk menilai kesepadanan konteks (Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004).
4. Peneliti dapat menjelaskan logika *sampling* dengan menjelaskan alasan penggunaan *purposive* atau *homogeneous sampling* dan kriteria inklusi. Dalam fenomenologi, partisipan dipilih karena memiliki pengalaman langsung terhadap fenomena, bukan karena mewakili populasi secara statistik (Creswell & Poth, 2018).
5. Peneliti dapat menjelaskan variasi yang ada dalam kelompok dengan memaparkan perbedaan pengalaman yang relevan, misalnya peserta didik dengan paparan bahasa Arab tinggi dan rendah, tanpa mengubah studi menjadi perbandingan kuantitatif. Variasi membantu pembaca memahami batas pola yang ditemukan.
6. Peneliti dapat membatasi klaim dengan menggunakan bahasa seperti "Temuan menunjukkan dalam konteks penelitian ini" atau "Pola pengalaman ini dapat menjadi wawasan bagi konteks sejenis," bukan "Semua peserta didik bahasa Arab mengalami."

Contoh uji transferabilitas dalam penelitian bahasa Arab, yaitu pengalaman rasa aman dan tidak aman dalam pembelajaran bahasa Arab di madrasah ibtidaiyah. Peneliti tidak hanya melaporkan bahwa peserta didik merasa lebih aman ketika guru memberi kesempatan mencoba. Peneliti menjelaskan bahwa kelas terdiri atas peserta didik kelas berapa,

pembelajaran berlangsung berapa kali seminggu, guru menggunakan kombinasi bahasa Indonesia dan bahasa Arab, latihan lisan dilakukan di depan kelas, serta koreksi pengucapan biasanya diberikan segera setelah peserta didik berbicara. Informasi ini memberi pembaca gambaran tentang struktur situasi yang membentuk pengalaman.

Karakteristik partisipan dijelaskan secara proporsional, misalnya lama belajar bahasa Arab, pengalaman mengikuti TPQ atau pesantren sore, serta frekuensi berinteraksi dengan bahasa Arab di luar kelas. Identitas sekolah dan peserta didik tetap dilindungi. Peneliti juga menjelaskan bahwa partisipan dipilih karena pernah mengalami situasi berbicara di depan kelas dan mampu merefleksikan pengalaman tersebut.

Pembaca dari madrasah lain dapat menilai apakah konteksnya cukup serupa. Sekolah yang menggunakan pembelajaran imersi bahasa Arab sepanjang hari mungkin tidak memiliki kesepadanan tinggi. Sementara madrasah dengan pola pembelajaran, usia peserta didik, dan situasi evaluasi yang serupa mungkin menemukan relevansi yang lebih kuat. Transferabilitas muncul dari kecukupan informasi, bukan dari klaim generalisasi peneliti.

Dependabilitas

Dependabilitas mengacu pada konsistensi, keterlacakan, dan kewajaran proses penelitian dari awal hingga akhir. Kriteria ini tidak mensyaratkan bahwa peneliti lain harus memperoleh temuan identik apabila studi diulang, karena realitas sosial dan pengalaman manusia dapat berubah. Fokus dependabilitas adalah apakah proses penelitian didokumentasikan dengan cukup jelas sehingga pembaca atau auditor dapat mengikuti keputusan metodologis, memahami perubahan yang terjadi, dan menilai apakah interpretasi dibangun melalui prosedur yang logis. Lincoln dan Guba (1985) mengaitkan dependabilitas dengan *inquiry audit*. Sementara Shenton (2004) menekankan perlunya uraian proses yang memungkinkan penelitian dipahami dan secara prinsip ditelusuri kembali. Nowell dkk. (2017) menunjukkan bahwa dokumentasi keputusan analitik yang sistematis meningkatkan auditabilitas penelitian kualitatif.

Dalam fenomenologi Moustakas (1994), dependabilitas dapat diperkuat dengan membuat jalur analisis yang jelas dari transkrip menuju

horizontalization, pengujian relevansi pernyataan, pembentukan *invariant constituents*, pengelompokan tema, penyusunan *textural description*, *structural description*, dan *synthesis of meanings and essences*. Jalur ini penting karena interpretasi fenomenologi sering bersifat kompleks. Pembaca perlu mengetahui bukan hanya tema akhir, melainkan juga bagaimana tema itu dibentuk, kapan tema direvisi, apa alasan suatu unit makna dikeluarkan, serta bagaimana peneliti menangani perbedaan antarpartisipan. Dependabilitas dengan demikian merupakan disiplin metodologis untuk membuat proses penelitian dapat diaudit tanpa mengubah fenomenologi menjadi prosedur mekanis.

Dependabilitas penting dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab karena proses pengumpulan data dapat berubah mengikuti perkembangan pemahaman peneliti. Pertanyaan wawancara lanjutan mungkin ditambahkan setelah muncul istilah yang sering disebut peserta didik, partisipan tertentu mungkin perlu diwawancarai kembali, atau struktur tema dapat berubah setelah ditemukan pengalaman yang berbeda. Perubahan semacam itu tidak otomatis menunjukkan kelemahan karena penelitian kualitatif memang bersifat responsif dan iteratif. Kelemahan muncul apabila perubahan tidak didokumentasikan, alasan tidak dijelaskan, atau prosedur analisis tidak dapat ditelusuri. *Audit trail* membantu menunjukkan bahwa fleksibilitas terjadi secara metodologis, bukan secara arbitrer. Transparansi ini meningkatkan keyakinan bahwa simpulan merupakan hasil dari proses analisis yang konsisten dan dapat dipertanggungjawabkan (Korstjens & Moser, 2018; Nowell dkk., 2017).

Beberapa langkah uji dependibilitas dijelaskan sebagai berikut.

1. Peneliti menetapkan protokol awal dan ruang fleksibilitas dengan cara mendokunetasikan tujuan, kriteria partisipan, strategi wawancara, prosedur transkripsi, bentuk pencatatan lapangan, serta kerangka analisis fenomenologi yang digunakan.
2. Peneliti dapat membangun *audit trail* sejak awal dengan cara menyimpan versi pedoman wawancara, transkrip, catatan lapangan, memo reflektif, matriks unit makna, pengelompokan tema, dan versi revisi deskripsi fenomenologi. Gunakan penamaan *file* dan tanggal yang konsisten.



3. Peneliti dapat membuat *decision log* dengan mencatat setiap keputusan penting. Misalnya pertanyaan yang ditambahkan, perubahan kriteria, penggabungan tema, pengeluaran unit makna, dan alasan metodologisnya. *Decision log* membedakan perubahan reflektif dari perubahan yang tidak terkendali.
4. Peneliti dapat menunjukkan rantai analisis fenomenologi dengan menyediakan contoh bagaimana kutipan berubah menjadi unit makna, bagaimana unit makna menjadi *invariant constituents*, dan bagaimana tema berkontribusi pada deskripsi tekstural-struktural. Rantai ini sangat penting untuk audit proses.
5. Peneliti dapat melakukan *code-recode* atau *re-reading* secara hati-hati. Setelah jeda waktu yang memadai, peneliti dapat membaca kembali sebagian data untuk memeriksa kestabilan interpretasi. Dalam fenomenologi, tujuannya bukan mencapai angka kesepakatan kode, melainkan juga menilai apakah keputusan analitik masih koheren dengan data dan orientasi fenomenologi.
6. Peneliti menggunakan audit atau *peer review* proses dengan meminta sejawat meninjau sebagian jejak keputusan, hubungan data-tema, serta konsistensi antara prosedur yang dinyatakan dan praktik yang dilakukan.
7. Peneliti dapat melaporkan perubahan metodologis secara terbuka. Perubahan yang relevan perlu dituliskan dalam laporan penelitian agar pembaca mengetahui bagaimana desain berkembang selama studi.

Contoh penelitian bahasa Arab, yaitu pengalaman peserta didik menghadapi tuntutan hafalan mufradat. Pada tahap awal, pedoman wawancara memuat pertanyaan tentang kesulitan menghafal, strategi belajar, dan respons terhadap tes kosakata. Setelah tiga wawancara pertama, peserta didik berulang kali menyebut pengalaman "Takut lupa ketika ditunjuk mendadak." Peneliti menambahkan pertanyaan tindak lanjut tentang situasi ditunjuk guru. Perubahan tersebut dicatat dalam *decision log* beserta alasan bahwa situasi evaluatif muncul sebagai bagian penting dari pengalaman.

Dalam analisis, peneliti membuat matriks yang menunjukkan jalur dari kutipan "Kalau ditunjuk tiba-tiba saya *blank*" menuju unit makna "Hilangnya akses ingatan dalam situasi evaluatif," lalu ke tema "Tekanan performatif." Tema tersebut awalnya digabung dengan beban hafalan, tetapi

kemudian dipisahkan setelah *re-reading* menunjukkan bahwa beberapa peserta didik menguasai kosakata, tetapi tetap mengalami *blank* ketika diperhatikan teman. Alasan pemisahan tema dicatat dan dibahas dengan sejawat.

Kolega atau sejawat dapat melihat versi pedoman wawancara, catatan revisi, transkrip, matriks unit makna, dan memo analitik. Dependabilitas tidak dibuktikan melalui hasil yang selalu sama, tetapi melalui jejak proses yang menunjukkan bahwa perkembangan interpretasi berlangsung secara logis, transparan, dan konsisten dengan data.

Konfirmabilitas

Konfirmabilitas adalah derajat keterikatan temuan pada data dan proses penelitian. Oleh karena itu, interpretasi dapat ditunjukkan berasal dari pengalaman partisipan, bukan terutama dari preferensi, kepentingan, atau prasangka peneliti. Lincoln dan Guba (1985) menempatkan *confirmability* sebagai salah satu kriteria utama *trustworthiness*. Shenton (2004) menjelaskan bahwa peneliti perlu menunjukkan bahwa temuan muncul dari data dan bukan dari predisposisi peneliti. Kriteria ini tidak mengandaikan peneliti dapat menjadi sepenuhnya netral. Penelitian kualitatif mengakui posisi peneliti sebagai instrumen interpretatif. Tuntutannya adalah membuat posisi tersebut transparan, mengelola pengaruhnya, dan menyediakan bukti yang cukup agar hubungan antara data dengan simpulan dapat diperiksa.

Konfirmabilitas memiliki hubungan sangat kuat dengan fenomenologi karena proses memahami *lived experience* selalu melibatkan kesadaran dan posisi peneliti. Moustakas (1994) menempatkan *epoché* sebagai upaya disipliner untuk menahan penilaian dan prasangka yang sudah ada agar fenomena dapat diperhatikan secara lebih terbuka. Finlay (2002) mengingatkan bahwa refleksivitas bukan aktivitas sederhana karena interaksi antara peneliti dan partisipan dapat ikut membentuk penelitian. Oleh karena itu, konfirmabilitas tidak cukup dilakukan dengan menyatakan "peneliti objektif". Peneliti perlu menyediakan *reflexive journal*, *bracketing memo*, *audit trail*, kutipan pendukung, catatan keputusan, dan pembacaan alternatif yang menunjukkan bagaimana interpretasi diuji terhadap data.



Dalam penelitian bahasa Arab, bias peneliti dapat muncul dari pengalaman sebagai guru, guru, alumni pesantren, pemelajar bahasa Arab, atau pendukung metode pembelajaran tertentu. Peneliti yang meyakini bahwa pembiasaan berbicara adalah metode terbaik mungkin cenderung menilai peserta didik yang enggan berbicara sebagai kurang percaya diri. Peneliti yang berpengalaman di pesantren dapat menganggap hafalan sebagai pengalaman biasa sehingga kurang peka terhadap tekanan yang dirasakan peserta didik dari latar nonpesantren. Konfirmabilitas membantu peneliti mengubah pengetahuan latar menjadi sumber refleksi, bukan lensa yang tidak disadari. Kriteria ini melindungi integritas deskripsi fenomenologi dengan menuntut pembuktian bahwa tema dan esensi mempunyai dasar empiris yang terlihat serta telah diperiksa terhadap kemungkinan interpretasi lain.

Beberapa langkah dalam uji konfirmabilitas dalam penelitian dijelaskan sebagai berikut.

1. Peneliti dapat mengidentifikasi *positionality* dan asumsi awal dengan cara menuliskan hubungan peneliti dengan bahasa Arab, pengalaman mengajar, preferensi pedagogis, harapan terhadap temuan, dan dugaan awal tentang fenomena. *Positionality statement* dapat ditempatkan dalam metode atau lampiran.
2. Peneliti dapat melakukan *bracketing* sebelum dan selama penelitian dengan cara mencatat asumsi yang perlu ditahan, lalu perbarui catatan ketika wawancara memunculkan reaksi kuat, kejutan, persetujuan, atau penolakan internal. *Bracketing* bersifat berulang, bukan satu kali sebelum turun lapangan (Moustakas, 1994).
3. Peneliti dapat menggunakan *reflexive journal* dengan cara memisahkan catatan deskriptif mengenai apa yang terjadi dari catatan reflektif mengenai respons, dugaan, dan keputusan peneliti. Praktik ini membantu mengenali bagaimana intersubjektivitas memengaruhi proses (Finlay, 2002).
4. Peneliti dapat membangun *evidentiary chain* dengan cara menghubungkan tema dengan kutipan dan unit makna lebih dari satu bagian data ketika relevan. Langkah ini dilakukan agar peneliti menghindari tema yang hanya merupakan istilah teoretis tanpa dukungan narasi partisipan.

5. Peneliti dapat memeriksa penjelasan alternatif dan kasus yang menantang dengan cara menanyakan, "Apakah narasi ini dapat dimaknai berbeda?", "Apakah ada partisipan yang tidak mengalami pola tersebut?", "Bagaimana variasi itu memengaruhi struktur pengalaman?"
6. Peneliti dapat menggunakan audit eksternal atau *peer challeng*e dengan memberikan sebagian data dan jejak analisis kepada kolega untuk menilai apakah simpulan mempunyai dasar yang dapat dilihat. Tujuan audit bukan mengganti interpretasi peneliti dengan interpretasi auditor.
7. Peneliti dapat membedakan deskripsi partisipan dan interpretasi peneliti dalam pelaporan dengan cara menggunakan kutipan dan penjelasan analitik secara seimbang. Pembaca perlu dapat melihat kapan teks melaporkan pengalaman dan kapan peneliti melakukan sintesis fenomenologi.

Contoh penelitian bahasa Arab, yaitu pengalaman peserta didik yang tampak pasif dalam pembelajaran bahasa Arab. Peneliti adalah guru bahasa Arab yang terbiasa menganggap partisipasi lisan sebagai indikator keterlibatan. Sebelum wawancara, peneliti menulis *bracketing memo*: "Saya perlu menahan asumsi bahwa peserta didik yang jarang menjawab berarti kurang termotivasi." Catatan ini digunakan sebagai pengingat ketika membaca transkrip.

Data menunjukkan beberapa peserta didik sengaja menunggu teman menjawab karena takut pengucapan mereka dikomentari. Seorang peserta didik lain memilih diam karena membutuhkan waktu lebih panjang untuk menerjemahkan kalimat di dalam pikiran. Peneliti membangun tema "Diam sebagai strategi perlindungan dan pemrosesan," bukan "pasivitas". Setiap bagian tema dilengkapi jejak kutipan dan memo interpretatif.

Pada *peer review*, kolega mempertanyakan apakah semua diam dapat dipahami sebagai perlindungan. Peneliti menemukan satu partisipan memang menyatakan tidak tertarik pada pelajaran. Kasus tersebut dipertahankan sebagai variasi. Konfirmabilitas terlihat dari kemampuan proses analitik menerima data yang tidak sesuai dengan dugaan awal maupun tema dominan.





PENELITIAN KUALITATIF FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

BAB VII

MENYUSUN RANCANGAN PENELITIAN

Hakikat Rancangan Penelitian Fenomenologi

Rancangan penelitian fenomenologi merupakan kerangka metodologis yang digunakan untuk memahami pengalaman hidup manusia terhadap suatu fenomena sebagaimana dialami, dirasakan, dimaknai, dan disadari oleh individu. Rancangan ini menempatkan pengalaman subjektif sebagai sumber utama untuk menemukan makna terdalam dari suatu fenomena. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, fenomenologi dapat digunakan untuk memahami pengalaman peserta didik ketika belajar berbicara bahasa Arab, mengalami kecemasan di kelas, menghadapi kesulitan memahami kosakata, berinteraksi dengan guru, menggunakan media digital, atau mengalami proses pembelajaran tertentu. Rancangan fenomenologi tidak diarahkan terutama untuk mengukur hubungan antarvariabel, tetapi untuk memperoleh pemahaman mendalam tentang bagaimana suatu pengalaman hadir dalam kesadaran partisipan. Bagian ini menjadi landasan untuk memahami bahwa penelitian fenomenologi harus dirancang berdasarkan kesesuaian antara fenomena, pengalaman partisipan, pertanyaan penelitian, proses pengumpulan data, dan pendekatan analisis yang digunakan (Moustakas, 1994; Creswell & Poth, 2018).

Pengertian Rancangan Penelitian Fenomenologi

Rancangan fenomenologi dapat dipahami sebagai perencanaan penelitian kualitatif yang diarahkan untuk mengungkap makna pengalaman individu atau kelompok terhadap fenomena tertentu. Peneliti tidak hanya mengumpulkan cerita tentang suatu peristiwa, tetapi berusaha memahami bagaimana peristiwa tersebut dialami dalam kesadaran partisipan dan bagaimana pengalaman itu memperoleh makna. Pembahasan perlu memperkenalkan hubungan antara fenomenologi sebagai tradisi filsafat dan fenomenologi sebagai pendekatan penelitian. Perhatian juga diberikan pada beberapa orientasi utama, seperti fenomenologi deskriptif, fenomenologi interpretatif atau hermeneutik, dan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA). Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, rancangan fenomenologi dapat diarahkan. Misalnya untuk memahami pengalaman peserta didik ketika pertama kali berkomunikasi menggunakan bahasa Arab, pengalaman guru menghadapi keragaman kemampuan peserta didik, atau pengalaman anak ketika merasa aman maupun tertekan selama pembelajaran. Pemahaman tersebut menjadi dasar dalam menentukan bentuk penelitian fenomenologi yang sesuai dengan masalah penelitian (Moustakas, 1994; Manen, 2016).

Tujuan Penyusunan Rancangan Fenomenologi

Penyusunan rancangan fenomenologi bertujuan memastikan seluruh komponen penelitian bergerak secara konsisten menuju pemahaman terhadap pengalaman hidup partisipan. Rancangan diperlukan agar peneliti mampu menetapkan fenomena yang akan dikaji, menentukan siapa yang benar-benar mengalami fenomena tersebut, merumuskan pertanyaan fenomenologi, memilih teknik pengumpulan data, menentukan strategi analisis, serta menjaga refleksivitas selama proses penelitian. Tujuan rancangan bukan sekadar membuat prosedur teknis, melainkan juga membangun keselarasan antara asumsi filosofis dan tindakan metodologis.

Penelitian tentang kecemasan belajar bahasa Arab, misalnya, tidak cukup hanya menanyakan apakah peserta didik merasa cemas. Peneliti perlu merancang penelitian untuk memahami bagaimana kecemasan tersebut dialami, situasi yang membuatnya muncul, bagaimana peserta didik

memaknainya, bagaimana kecemasan memengaruhi interaksi belajar, serta bagaimana peserta didik menghadapi pengalaman tersebut. Rancangan fenomenologi dengan demikian berfungsi sebagai peta metodologis yang menjaga penelitian tetap berpusat pada pengalaman dan makna, bukan bergeser menjadi sekadar pengumpulan pendapat peserta didik.

Karakteristik Rancangan Penelitian Fenomenologi

Terdapat beberapa karakteristik rancangan penelitian fenomenologi. *Pertama*, terletak pada fokus terhadap satu fenomena yang benar-benar dialami oleh partisipan. *Kedua*, penempatan pengalaman subjektif sebagai sumber utama pengetahuan tentang fenomena. *Ketiga*, terlihat pada penggunaan partisipan yang memiliki pengalaman langsung, pengumpulan data yang mendalam, perhatian terhadap makna, serta upaya menemukan struktur atau esensi pengalaman. *Keempat, r*ancangan fenomenologi juga menuntut keterlibatan reflektif peneliti terhadap asumsi, pengalaman, dan prasangka yang dapat memengaruhi interpretasi.

Fenomenologi deskriptif memberi perhatian kuat pada *epoché* atau *bracketing*. Sementara fenomenologi interpretatif mengakui bahwa proses memahami pengalaman selalu melibatkan interpretasi. Dalam pembelajaran bahasa Arab, karakteristik tersebut mengharuskan peneliti memusatkan perhatian pada bagaimana pengalaman belajar hadir bagi peserta didik, bukan semata-mata bagaimana guru, kurikulum, atau teori menjelaskan pengalaman tersebut. Kedalaman pengalaman lebih diutamakan daripada keluasan jumlah partisipan (Giorgi, 2009; Moustakas, 1994).

Perbedaan Rancangan Fenomenologi dengan Penelitian Kualitatif Lainnya

Fenomenologi memiliki fokus utama pada makna pengalaman hidup terhadap suatu fenomena. Sementara studi kasus berorientasi pada pemahaman mendalam terhadap suatu kasus yang memiliki batas tertentu. Etnografi berfokus pada pola budaya suatu kelompok, *grounded theory* bertujuan membangun teori berdasarkan data, sedangkan penelitian naratif menempatkan cerita kehidupan individu dan kronologi pengalaman sebagai pusat kajian.



Perbedaan tersebut tidak hanya terletak pada teknik pengumpulan data, tetapi juga pada tujuan penelitian, unit analisis, orientasi epistemologis, dan hasil akhir yang diharapkan. Penelitian mengenai pengalaman peserta didik dalam pembelajaran bahasa Arab, misalnya, menjadi fenomenologi ketika perhatian utamanya adalah memahami makna pengalaman belajar tersebut. Penelitian yang berfokus pada sistem pembelajaran bahasa Arab di satu madrasah secara menyeluruh lebih dekat dengan studi kasus. Pemahaman perbedaan ini membantu peneliti menentukan rancangan berdasarkan masalah penelitian, bukan berdasarkan teknik wawancara yang digunakan (Creswell & Poth, 2018). Untuk memperjelas perbedaan pendekatan tersebut dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 4 Perbedaan Rancangan Fenomenologi dengan Penelitian Kualitatif Lainnya

Pendekatan	Fokus Utama	Orientasi Hasil
Fenomenologi	Pengalaman hidup terhadap suatu fenomena.	Makna, struktur, atau esensi pengalaman.
Studi Kasus	Kasus yang dibatasi oleh tempat, waktu, program, atau sistem.	Pemahaman komprehensif terhadap kasus.
Etnografi	Budaya dan pola kehidupan kelompok.	Deskripsi dan interpretasi budaya.
Grounded Theory	Proses atau tindakan sosial.	Pengembangan teori dari data.
Naratif	Cerita dan perjalanan pengalaman individu.	Rekonstruksi dan pemaknaan cerita kehidupan.

Kedudukan Pengalaman Hidup (*Lived Experience*) dalam Rancangan Penelitian

Pengalaman hidup bukan sekadar kejadian yang pernah dialami seseorang, melainkan juga pengalaman sebagaimana hadir dalam kesadaran, dirasakan secara emosional, dipersepsi melalui tubuh dan indra, dipahami dalam relasi dengan orang lain, serta diberi makna dalam konteks kehidupan tertentu. Penelitian fenomenologi berusaha mendekati pengalaman sebelum pengalaman tersebut direduksi menjadi angka, kategori administratif, atau

penilaian eksternal. Peserta didik yang mengatakan "Saya takut berbicara bahasa Arab di depan kelas," misalnya, menyampaikan lebih dari sekadar informasi tentang adanya rasa takut.

Fenomenologi menelusuri bagaimana rasa takut itu dialami, kapan muncul, bagaimana tubuh merespons, bagaimana kehadiran guru dan teman memengaruhinya, bagaimana peserta didik menafsirkan kesalahan berbahasa, serta bagaimana pengalaman tersebut membentuk hubungan dirinya dengan pembelajaran bahasa Arab. *Lived experience* dengan demikian menentukan pemilihan fenomena, partisipan, pertanyaan penelitian, teknik wawancara, observasi, hingga cara peneliti melakukan analisis (Manen, 2016).

Kedudukan *lived experience* juga membedakan pertanyaan fenomenologi dari pertanyaan evaluatif biasa. Pertanyaan "Apakah pembelajaran bahasa Arab menyenangkan?" cenderung menghasilkan jawaban berupa penilaian. Sementara pertanyaan "Bagaimana Anda mengalami pembelajaran bahasa Arab ketika diminta berbicara di depan kelas?" membuka ruang bagi deskripsi pengalaman yang lebih mendalam. Peneliti kemudian dapat menggali situasi, perasaan, pikiran, relasi, respons tubuh, tindakan, dan makna yang menyertai pengalaman tersebut.

Oleh karena itu, data fenomenologi tidak hanya berupa apa yang terjadi, tetapi juga bagaimana pengalaman tersebut dialami dan apa arti pengalaman itu bagi partisipan. Rancangan penelitian yang benar-benar fenomenologi harus menjaga orientasi ini sejak perumusan masalah hingga penyusunan temuan. Pengalaman hidup bukan sekadar salah satu jenis data dalam fenomenologi, melainkan juga pusat yang menghubungkan fenomena, partisipan, proses pengumpulan data, analisis, interpretasi, dan penyusunan deskripsi fenomenologi.

Dari penjelasan di atas, dapat disimpulkan bahwa fenomenologi perlu membawa pembaca pada pemahaman bahwa fenomenologi bukan hanya penelitian kualitatif yang menggunakan wawancara mendalam. Fenomenologi merupakan rancangan penelitian yang memiliki dasar filosofis, orientasi epistemologis, dan prosedur metodologis yang berpusat pada pengalaman hidup manusia. Dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab, rancangan ini memberikan ruang untuk memahami dunia pengalaman peserta didik dan pendidik dari perspektif mereka sendiri.



Fokus tersebut memungkinkan penelitian menjangkau berbagai fenomena yang sering tidak dapat dipahami melalui pengukuran semata. Seperti kecemasan, rasa aman, keberanian berbicara, pengalaman kesulitan belajar, identitas sebagai pemelajar bahasa Arab, relasi guru–peserta didik, pengalaman penggunaan teknologi, maupun makna keberhasilan dan kegagalan dalam belajar bahasa. Pemahaman tentang hakikat rancangan ini menjadi fondasi sebelum pembaca mempelajari penentuan fenomena, pemilihan partisipan, pengumpulan data, analisis fenomenologi, dan penulisan temuan pada bagian-bagian berikutnya.

Menentukan Fenomena yang akan Diteliti

Penentuan fenomena merupakan tahap mendasar dalam penelitian fenomenologi. Hal tersebut dikarenakan keseluruhan proses penelitian diarahkan untuk memahami bagaimana suatu pengalaman dialami, dirasakan, dimaknai, dan diinterpretasikan oleh individu yang mengalaminya secara langsung. Penelitian fenomenologi tidak dimulai dari keinginan untuk mengukur hubungan antarvariabel, menguji efektivitas suatu metode, atau membandingkan hasil belajar antarkelompok. Fokusnya terletak pada pengalaman manusia terhadap suatu peristiwa atau situasi tertentu.

Pengertian Fenomena dalam Penelitian Fenomenologi

Fenomena dalam penelitian fenomenologi dapat dipahami sebagai suatu pengalaman, keadaan, peristiwa, atau situasi yang hadir dalam kesadaran seseorang dan memiliki makna bagi orang yang mengalaminya. Fenomena bukan sekadar tema umum yang menarik untuk diteliti, melainkan juga sesuatu yang benar-benar dialami oleh partisipan. Pemahaman tersebut membedakan fenomenologi dari penelitian yang hanya mendeskripsikan program, perilaku, strategi, atau kondisi kelembagaan. Fenomenologi berusaha memahami bagaimana suatu realitas tampil dalam pengalaman manusia serta bagaimana manusia memberikan makna terhadap pengalaman tersebut. Moustakas (1994) menjelaskan bahwa penelitian fenomenologi diarahkan pada pemahaman terhadap pengalaman manusia melalui deskripsi yang mendalam sehingga struktur dan esensi pengalaman dapat ditemukan.

Istilah fenomena juga perlu dibedakan dari topik penelitian. Topik masih bersifat umum, sedangkan fenomena menunjukkan pengalaman khusus yang menjadi pusat perhatian penelitian. "Pembelajaran berbicara bahasa Arab" merupakan topik, tetapi "Pengalaman kecemasan peserta didik ketika diminta berbicara bahasa Arab di depan kelas" merupakan fenomena. "Pembelajaran bahasa Arab berbasis digital" juga masih merupakan topik, sedangkan "Pengalaman peserta didik mengikuti pembelajaran percakapan bahasa Arab melalui kelas daring" sudah menunjukkan pengalaman yang dapat dieksplorasi secara fenomenologi. Perbedaan ini penting karena penelitian fenomenologi berusaha memahami bagaimana seseorang mengalami sesuatu, bukan sekadar menjelaskan apa yang terjadi dalam suatu kegiatan pendidikan.

Fenomena penelitian juga harus dipahami dari perspektif orang yang mengalami fenomena tersebut. Peneliti tidak menentukan makna pengalaman sepenuhnya berdasarkan teori sebelum penelitian dilakukan. Pengalaman partisipan menjadi sumber utama untuk menemukan struktur makna yang muncul dari fenomena. Smith, Flowers, dan Larkin (2022), terutama dalam *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), menekankan perhatian terhadap cara individu memahami dan memberi makna terhadap pengalaman penting dalam kehidupannya. Perspektif tersebut relevan dalam penelitian pembelajaran bahasa Arab karena pengalaman belajar bahasa dapat melibatkan dimensi kognitif, emosional, sosial, identitas, rasa percaya diri, kecemasan, keberanian, rasa aman, bahkan pengalaman keberhasilan dan kegagalan.

Kriteria Fenomena yang Layak Diteliti

Tidak semua persoalan dalam pembelajaran bahasa Arab secara otomatis dapat dijadikan fenomena penelitian fenomenologi. Fenomena yang dipilih setidaknya harus memenuhi beberapa kriteria.

1. Fenomena harus dialami secara langsung oleh partisipan. Penelitian tentang pengalaman peserta didik menghadapi kecemasan berbicara bahasa Arab, misalnya, harus melibatkan peserta didik yang benar-benar pernah mengalami situasi tersebut. Pengalaman yang hanya diketahui melalui cerita orang lain tidak memberikan kedalaman yang sama dengan pengalaman langsung.

2. Fenomena perlu memiliki makna subjektif yang cukup kuat bagi partisipan. Pengalaman yang dianggap biasa oleh peneliti dapat memiliki makna yang sangat mendalam bagi peserta didik. Kesalahan pengucapan satu kata bahasa Arab di depan kelas, misalnya, mungkin tampak sederhana, tetapi dapat menjadi pengalaman memalukan yang membentuk kecemasan, keengganan berbicara, atau persepsi negatif terhadap kemampuan diri. Fenomenologi justru memberikan ruang untuk memahami lapisan makna tersebut.
3. Fenomena harus memungkinkan diperolehnya deskripsi pengalaman yang kaya. Partisipan perlu mampu menceritakan apa yang terjadi, apa yang dirasakan, apa yang dipikirkan, bagaimana mereka merespons situasi, serta bagaimana pengalaman tersebut dimaknai.
4. Fenomena idealnya mempunyai unsur pengalaman yang relatif sama di antara beberapa partisipan meskipun makna personalnya dapat berbeda. Creswell dan Poth (2024) menempatkan fenomenologi sebagai pendekatan yang berusaha memahami pengalaman beberapa individu mengenai fenomena tertentu.
5. Fenomena harus memiliki batas yang dapat dikelola secara metodologis. Fenomena seperti "Pengalaman belajar bahasa Arab peserta didik Indonesia" terlalu luas karena mencakup banyak jenjang pendidikan, keterampilan bahasa, kondisi pembelajaran, latar belakang peserta didik, dan lingkungan belajar. Fenomena akan lebih layak diteliti apabila diarahkan, misalnya, menjadi "Pengalaman peserta didik kelas V madrasah ibtidaiyah ketika diminta melakukan percakapan bahasa Arab di depan kelas."

Mengidentifikasi Pengalaman Hidup sebagai Fokus Penelitian

Identifikasi fenomena dapat dimulai dengan mengamati pengalaman yang berulang dalam pembelajaran bahasa Arab. Peneliti perlu memperhatikan pengalaman yang menimbulkan pertanyaan mengenai bagaimana peserta didik, guru, peserta didik, atau pemelajar memberikan makna terhadap suatu situasi. Peristiwa seperti peserta didik diam ketika ditanya dalam bahasa Arab, enggan tampil melakukan *muhadatsah*, takut salah mengucapkan kosakata, merasa terbebani oleh hafalan, merasa nyaman ketika guru

memberikan dukungan, atau merasa lebih berani berbicara ketika belajar bersama teman dapat menjadi pintu masuk untuk menemukan fenomena.

Pengalaman hidup berbeda dengan perilaku yang hanya tampak dari luar. Peserta didik yang tidak berbicara dalam kelas, misalnya, secara perilaku dapat disebut pasif. Perspektif fenomenologi tidak berhenti pada label pasif, tetapi mempertanyakan pengalaman di balik sikap diam tersebut. Peneliti dapat menanyakan, "Apa yang dialami peserta didik ketika guru memintanya berbicara bahasa Arab?", "Apa yang ia rasakan ketika teman-temannya memperhatikannya?", "Bagaimana ia memaknai kesalahan pengucapan?", "Apa arti rasa aman atau tidak aman dalam situasi tersebut" Pertanyaan seperti ini mengubah perhatian penelitian dari perilaku yang terlihat, menuju pengalaman hidup yang membentuk perilaku tersebut.

Manen (2016) menekankan bahwa penelitian fenomenologi berangkat dari pengalaman kehidupan sehari-hari dan berupaya memperoleh pemahaman tentang makna pengalaman tersebut. Prinsip ini berarti bahwa fenomena penelitian bahasa Arab tidak selalu harus berupa peristiwa yang luar biasa. Pengalaman sederhana, seperti pertama kali berbicara bahasa Arab, dikoreksi guru, mengikuti program Arabic Day, menggunakan kamus digital, berbicara dengan penutur asli, atau mengalami kesulitan memahami teks Arab tanpa harakat, dapat menjadi fenomena yang penting apabila pengalaman tersebut memiliki makna mendalam bagi individu yang mengalaminya.

Membatasi Fenomena Penelitian

Pembatasan fenomena diperlukan agar penelitian dapat menghasilkan pemahaman yang mendalam. Fokus yang terlalu luas menyebabkan pengalaman partisipan tersebar ke berbagai persoalan sehingga esensi fenomena menjadi sulit ditemukan. Pembatasan dapat dilakukan berdasarkan jenis pengalaman, kelompok partisipan, aktivitas pembelajaran, keterampilan bahasa, jenjang pendidikan, dan situasi tempat fenomena terjadi. Peneliti tidak harus memasukkan seluruh unsur tersebut ke dalam judul, tetapi harus mengetahui dengan jelas batas pengalaman yang akan dieksplorasi.

Fenomena kecemasan dalam pembelajaran bahasa Arab, misalnya, masih mempunyai cakupan luas. Kecemasan dapat muncul ketika membaca, menulis, menyimak, berbicara, menghafal kosakata, mengikuti ujian, atau

berinteraksi dengan guru. Fokus dapat dipersempit menjadi pengalaman kecemasan peserta didik ketika berbicara bahasa Arab di depan kelas. Pembatasan tersebut membuat peneliti dapat menggali secara lebih mendalam pengalaman tubuh, perasaan, pikiran, relasi sosial, persepsi terhadap guru dan teman, serta strategi peserta didik menghadapi kecemasan.

Pembatasan fenomena bukan berarti menghilangkan kompleksitas pengalaman. Pembatasan justru memberikan ruang agar kompleksitas suatu pengalaman dapat diperiksa secara lebih mendalam. Fenomenologi mengutamakan kedalaman pemahaman daripada keluasan cakupan. Prinsip tersebut sejalan dengan IPA yang memberikan perhatian kuat terhadap pemeriksaan pengalaman secara rinci dan ideografis sebelum peneliti mencari pola pengalaman bersama antarpeserta (Smith dkk., 2022).

Menentukan Konteks Terjadinya Fenomena

Pengalaman manusia selalu terjadi dalam konteks tertentu. Pengalaman peserta didik berbicara bahasa Arab di kelas formal dapat berbeda dari pengalaman berbicara bahasa Arab di asrama pesantren, laboratorium bahasa, program Arabic Day, kelompok percakapan, atau pembelajaran daring. Konteks tidak sekadar berfungsi sebagai lokasi penelitian, tetapi juga ikut membentuk pengalaman dan makna fenomena. Hubungan dengan guru, teman sebaya, budaya sekolah, aturan penggunaan bahasa, tuntutan akademik, tingkat kemampuan, dan lingkungan sosial dapat memengaruhi cara seseorang mengalami suatu fenomena.

Oleh karena itu, peneliti perlu menetapkan konteks secara eksplisit. Penentuan konteks dapat mencakup jenjang pendidikan, lingkungan lembaga, bentuk kegiatan belajar, situasi sosial, dan kondisi yang melatarbelakangi munculnya pengalaman. Contoh konteks yang lebih jelas adalah pengalaman santri baru ketika mengikuti kewajiban berbicara bahasa Arab di lingkungan pesantren, pengalaman peserta didik madrasah ibtidaiyah ketika tampil *muhadatsah* di depan kelas, atau pengalaman peserta didik Pendidikan Bahasa Arab ketika berinteraksi dalam bahasa Arab selama praktik mengajar.

Konteks juga membantu peneliti menghindari kesimpulan yang terlalu umum. Temuan fenomenologi tidak dimaksudkan untuk menyatakan bahwa seluruh pemelajar bahasa Arab akan mempunyai pengalaman yang

sama. Tujuan utamanya adalah menghasilkan pemahaman mendalam tentang struktur dan makna pengalaman pada konteks tertentu. Deskripsi konteks yang jelas membuat pembaca dapat memahami kondisi yang membentuk pengalaman partisipan serta menilai relevansi temuan terhadap konteks lain.

Menghindari Topik yang Terlalu Luas

Kesalahan yang sering terjadi dalam penyusunan penelitian fenomenologi adalah memilih tema yang sebenarnya merupakan bidang kajian, bukan fenomena. Tema seperti pembelajaran bahasa Arab, motivasi belajar bahasa Arab, teknologi dalam pembelajaran bahasa Arab, kesulitan belajar bahasa Arab, atau metode pembelajaran bahasa Arab masih terlalu luas. Tema tersebut baru dapat dikembangkan menjadi penelitian fenomenologi setelah diarahkan pada pengalaman tertentu yang dialami oleh kelompok tertentu dalam situasi tertentu.

Cara sederhana untuk menguji ketepatan fenomena adalah dengan menggunakan pertanyaan, "Pengalaman apa yang sebenarnya ingin saya pahami?" Pertanyaan tersebut dapat dilanjutkan dengan, "Siapa yang mengalami pengalaman tersebut?", "Dalam situasi apa pengalaman itu terjadi?", dan "Mengapa pengalaman tersebut bermakna untuk dipahami?". Jawaban terhadap pertanyaan ini akan membantu peneliti bergerak dari topik umum menuju fenomena yang lebih spesifik. Perubahan fokus dapat digambarkan dalam tabel berikut.

Tabel 5 Contoh Penetapan Fenomena

Topik yang Masih Luas	Fenomena yang Lebih Tepat
Kesulitan belajar bahasa Arab	Pengalaman peserta didik menghadapi kesulitan memahami teks Arab tanpa harakat.
Keterampilan berbicara bahasa Arab	Pengalaman peserta didik ketika pertama kali berbicara bahasa Arab di depan kelas.
Motivasi belajar bahasa Arab	Pengalaman peserta didik mempertahankan motivasi ketika mengalami kegagalan belajar bahasa Arab.
Media digital dalam bahasa Arab	Pengalaman peserta didik menggunakan aplikasi digital dalam belajar kosakata bahasa Arab secara mandiri.

Topik yang Masih Luas	Fenomena yang Lebih Tepat
Pembelajaran di pesantren	Pengalaman santri baru menjalani kewajiban berbahasa Arab dalam kehidupan sehari-hari.
Kesalahan berbahasa	Pengalaman peserta didik menerima koreksi kesalahan ketika berbicara bahasa Arab.
Kecemasan belajar bahasa Arab	Pengalaman kecemasan peserta didik ketika mengikuti kegiatan *muhadatsah* di depan teman sebaya.

Dari tabel di atas dapat dipahami bahwa penelitian fenomenologi menjadi semakin jelas ketika fokus diarahkan dari objek atau tema menuju pengalaman manusia yang konkret. Ketepatan fenomena sejak awal akan berpengaruh terhadap rumusan masalah, pemilihan partisipan, penyusunan pertanyaan wawancara, teknik pengumpulan data, dan proses analisis fenomenologi.

Contoh Penentuan Fenomena dalam Penelitian Pembelajaran Bahasa Arab

Terdapat beberapa cara untuk menentukan fenomena dalam penelitian.

1. Pengamatan terhadap peserta didik yang sering diam ketika pembelajaran berbicara berlangsung. Peneliti awalnya mungkin merumuskan topik kecemasan belajar bahasa Arab. Topik tersebut kemudian dipersempit dengan memperhatikan pengalaman tertentu, yaitu kecemasan yang muncul ketika peserta didik diminta berbicara di depan kelas. Fenomenanya dapat dirumuskan menjadi pengalaman kecemasan peserta didik dalam berbicara bahasa Arab di depan kelas. Penelitian dapat diarahkan untuk memahami bagaimana kecemasan dialami, situasi yang memunculkannya, makna kesalahan berbahasa bagi peserta didik, serta cara peserta didik menghadapi pengalaman tersebut.
2. Berangkat dari kenyataan bahwa sebagian peserta didik berkebutuhan khusus mengikuti pembelajaran bahasa Arab melalui pendekatan berdiferensiasi. Topik awal "Pembelajaran berdiferensiasi bahasa Arab" masih berorientasi pada strategi pembelajaran. Fokus fenomenologi dapat diarahkan menjadi pengalaman belajar bahasa Arab anak berkebutuhan khusus dalam pembelajaran berdiferensiasi. Perubahan

tersebut menempatkan pengalaman anak sebagai pusat penelitian, bukan sekadar pelaksanaan strategi guru.

3. Berkaitan dengan penggunaan bahasa Arab di pesantren. Topik "Program berbahasa Arab di pesantren" dapat diarahkan menjadi fenomena pengalaman adaptasi santri baru terhadap kewajiban menggunakan bahasa Arab dalam komunikasi sehari-hari. Penelitian dapat mengeksplorasi pengalaman keterkejutan, rasa takut melakukan kesalahan, tekanan sosial, dukungan teman sebaya, munculnya keberanian, serta perubahan cara santri memandang kemampuan dirinya.
4. Berkaitan dengan pengalaman rasa aman dalam pembelajaran. Fenomena dapat dirumuskan sebagai pengalaman rasa aman dan tidak aman peserta didik ketika belajar berbicara bahasa Arab. Fokus ini memungkinkan penelitian mengkaji bagaimana interaksi dengan guru, respons teman sebaya, tuntutan kompetensi, pengalaman melakukan kesalahan, serta bentuk koreksi memengaruhi pengalaman subjektif peserta didik. Fenomena tersebut tidak diarahkan untuk mengukur tingkat rasa aman, tetapi untuk memahami makna rasa aman sebagaimana dialami peserta didik.
5. Berkaitan dengan perkembangan teknologi. Tema luas "Pemanfaatan kecerdasan buatan dalam pembelajaran bahasa Arab" dapat diubah menjadi fenomena pengalaman peserta didik menggunakan kecerdasan buatan sebagai mitra latihan menulis bahasa Arab. Fokus fenomenologi kemudian diarahkan pada pengalaman percaya atau tidak percaya terhadap hasil teknologi, ketergantungan, peningkatan kepercayaan diri, kebingungan ketika memperoleh koreksi yang berbeda, serta cara peserta didik memaknai posisi teknologi dalam proses belajar.

Penentuan fenomena pada akhirnya harus mampu menjawab empat pertanyaan pokok, yaitu apa pengalaman yang diteliti, siapa yang mengalaminya, dalam konteks apa pengalaman itu terjadi, dan makna apa yang ingin dipahami dari pengalaman tersebut. Kejelasan empat unsur tersebut membantu memastikan bahwa penelitian benar-benar menggunakan logika fenomenologi. Fenomena yang terdefinisi secara spesifik akan menghasilkan pertanyaan penelitian yang lebih tajam, pemilihan partisipan yang lebih tepat, wawancara yang lebih mendalam, serta analisis yang lebih mampu mengungkap struktur dan esensi pengalaman.



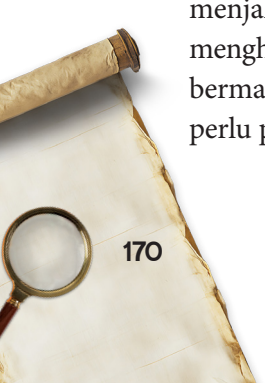
Mengidentifikasi Masalah Penelitian Fenomenologi

Identifikasi masalah merupakan tahap awal yang menentukan ketepatan arah penelitian fenomenologi. Peneliti tidak cukup menemukan peristiwa yang menarik, gejala yang sering muncul, atau kesenjangan antara kondisi ideal dan kenyataan. Penelitian fenomenologi menuntut peneliti mengenali pengalaman hidup (*lived experience*) yang dialami seseorang atau sekelompok orang dan belum dipahami maknanya secara mendalam. Fokusnya diarahkan pada bagaimana fenomena hadir dalam kesadaran, dirasakan, dimaknai, serta dijalani oleh partisipan dalam situasi kehidupan tertentu. Moustakas (1994) menjelaskan pentingnya perhatian terhadap pengalaman dan deskripsi kesadaran dalam penyelidikan fenomenologi. Pemilihan masalah dengan demikian perlu berpijak pada pengalaman manusia sebagai pusat kajian, bukan semata-mata pada besarnya persoalan atau frekuensi suatu kejadian.

Sumber Masalah Penelitian Fenomenologi

Masalah fenomenologi dapat bersumber dari pengalaman keseharian yang menyimpan ketegangan, perubahan, keunikan, atau makna yang belum terungkap. Pengalaman tersebut dapat muncul pada lingkungan pendidikan, keluarga, pekerjaan, pelayanan publik, kehidupan beragama, maupun hubungan sosial. Peneliti dapat memperolehnya melalui pengamatan awal, percakapan informal, refleksi praktik profesional, laporan partisipan, atau pembacaan hasil penelitian terdahulu. Sebagai contoh, guru menemukan bahwa sejumlah peserta didik memilih diam ketika diminta berbicara bahasa Arab. Keadaan tersebut merupakan petunjuk awal, tetapi belum menjadi masalah fenomenologi sampai peneliti mempertanyakan bagaimana peserta didik mengalami situasi berbicara di kelas dan apa makna diam, takut, atau rasa aman bagi mereka.

Sumber masalah juga dapat berasal dari pengalaman yang dianggap biasa sehingga tidak dipertanyakan. Transisi menjadi peserta didik baru, menjalani pembelajaran inklusif, mengalami kegagalan akademik, atau menghadapi perubahan kebijakan sekolah dapat mengandung pengalaman bermakna yang luput dari perhatian penelitian berbasis indikator. Peneliti perlu peka terhadap kisah yang berbeda dari penjelasan institusional dan



terhadap pengalaman yang tidak sepenuhnya tercakup dalam kategori yang telah tersedia. Dalam fenomenologi interpretatif, perhatian pada bagaimana individu memahami pengalaman penting dalam hidupnya merupakan pijakan utama penyusunan fokus riset (Smith dkk., 2022). Oleh karena itu, sumber masalah tidak harus berupa krisis besar. Pengalaman sehari-hari dapat menjadi fokus yang kuat apabila mengandung persoalan makna yang substantif.

Masalah Empiris dan Masalah Fenomenologi

Masalah empiris merujuk pada kondisi atau kejadian yang dapat diamati, didokumentasikan, dan dijelaskan sebagai fakta lapangan. Misalnya rendahnya partisipasi diskusi, meningkatnya ketidakhadiran, atau terbatasnya akses pembelajaran. Masalah fenomenologi berbeda karena menanyakan bagaimana situasi tersebut dialami dari sudut pandang orang yang mengalaminya. Perbedaan keduanya bukan berarti fenomenologi mengabaikan fakta empiris. Fakta empiris justru menjadi pintu masuk untuk menemukan pengalaman yang layak dipahami lebih jauh. Persoalannya bergeser dari "Berapa banyak peserta didik yang enggan berbicara?" menuju "Bagaimana peserta didik mengalami tuntutan berbicara dan memaknai respons guru serta teman sebaya?" Pergeseran fokus ini membedakan penelitian terhadap gejala dari penelitian terhadap pengalaman hidup atas gejala tersebut (Creswell & Poth, 2024).

Contoh lain dapat ditemukan pada pembelajaran berdiferensiasi bagi anak berkebutuhan khusus. Secara empiris, sekolah mungkin menghadapi keterbatasan bahan ajar, kompetensi pendidik, atau dukungan fasilitas. Secara fenomenologi, perhatian penelitian diarahkan pada bagaimana anak mengalami perlakuan yang berbeda, memahami bantuan guru, merasakan penerimaan teman, dan membangun makna tentang keberhasilannya dalam belajar. Rumusan fenomenologi tidak ditujukan untuk mengukur efektivitas program, membuktikan pengaruh variabel, atau menguji hubungan sebab-akibat. Tujuannya adalah menggambarkan atau menafsirkan struktur dan makna pengalaman sebagaimana hadir dalam kehidupan partisipan. Kecocokan masalah dengan tujuan tersebut perlu diperiksa sejak tahap perencanaan agar pilihan metodologi tidak sekadar menjadi label.



Mengidentifikasi Kesenjangan Penelitian

Kesenjangan penelitian fenomenologi terletak pada keterbatasan pemahaman ilmiah tentang pengalaman subjektif dan maknanya, bukan hanya pada belum ditelitinya suatu lokasi. Peneliti perlu menelaah literatur untuk mengetahui siapa yang telah diteliti, pengalaman apa yang dikaji, cara pengalaman itu dipahami, serta aspek apa yang masih tidak terjelaskan. Penelitian terdahulu mungkin telah membahas tingkat kecemasan belajar melalui survei, tetapi belum mengungkap bagaimana kecemasan dialami oleh anak ketika harus berbicara di depan teman sekelas. Penelitian lain mungkin telah menjelaskan kebijakan pendidikan inklusif, tetapi belum mendalami pengalaman anak ketika menerima penyesuaian tugas yang berbeda dari teman-temannya. Ketidakjelasan makna pengalaman inilah yang dapat menjadi kesenjangan fenomenologi. Pemetaan kesenjangan sebaiknya membedakan kesenjangan konteks, kelompok partisipan, dan pemahaman pengalaman.

Perbedaan tempat atau jenjang pendidikan dapat memperkuat alasan riset, tetapi tidak otomatis membuktikan adanya kesenjangan ilmiah yang bermakna. Klaim bahwa "belum ada penelitian" perlu didasarkan pada penelusuran literatur yang transparan, bukan sekadar asumsi. Peneliti dapat menyusun matriks ringkas tentang fokus studi terdahulu, pendekatan, partisipan, temuan pokok, serta pengalaman yang belum dijelaskan. Hasil telaah kemudian dirumuskan menjadi pernyataan yang spesifik. Misalnya penelitian mengenai kecemasan bahasa asing telah mengidentifikasi pemicu dan tingkat kecemasan, sedangkan pemahaman mengenai pengalaman rasa aman anak saat menghadapi tuntutan komunikasi lisan masih terbatas dalam konteks lembaga yang ditelaah.

Menentukan Pengalaman yang Belum Dipahami secara Mendalam

Pemilihan pengalaman menuntut pembatasan fenomena secara tajam. Istilah umum seperti "kesulitan belajar", "karakter peserta didik", atau "manajemen sekolah" terlalu luas bila tidak dijelaskan pengalaman konkret yang menjadi pusat penyelidikan. Peneliti perlu mengidentifikasi kejadian, situasi, atau transisi yang benar-benar dialami partisipan serta memiliki kemungkinan untuk diceritakan dan direfleksikan. Fenomena yang lebih

terarah dapat berupa pengalaman pertama berbicara bahasa Arab di depan kelas, pengalaman peserta didik penyandang disabilitas menerima bantuan belajar, atau pengalaman guru menghadapi dilema antara target kurikulum dan kebutuhan emosional peserta didik. Fokus yang jelas membantu peneliti membangun pertanyaan terbuka tanpa menghilangkan ruang bagi temuan yang tidak diperkirakan.

Kedalaman pemahaman dinilai dari sejauh mana penelitian mampu menjelaskan arti pengalaman dalam dunia kehidupan partisipan. Peneliti dapat menelusuri dimensi perasaan, tubuh, relasi sosial, ruang, waktu, serta perubahan cara partisipan memandang dirinya. Pertanyaan seperti "Apa yang paling diingat dari pengalaman itu?", "Bagaimana situasi tersebut terasa?", dan "Apa arti peristiwa itu bagi kehidupan belajar Anda?" membuka akses pada deskripsi pengalaman yang rinci. Dalam orientasi fenomenologi transendental, peneliti berupaya menangguhkan prasangka melalui *epoché* dan menelaah deskripsi pengalaman secara saksama (Moustakas, 1994). Dalam pendekatan IPA, peneliti mengakui bahwa pemahaman pengalaman berlangsung melalui proses penafsiran partisipan dan peneliti (Smith dkk., 2022). Perbedaan orientasi ini memengaruhi bentuk pertanyaan dan analisis, tetapi keduanya tetap mengutamakan pengalaman hidup.

Memformulasikan Masalah Berdasarkan Perspektif Partisipan

Perumusan masalah fenomenologi harus mempertahankan posisi partisipan sebagai pihak yang mengalami fenomena, bukan menjadikannya sekadar sumber konfirmasi atas dugaan peneliti. Bahasa masalah hendaknya netral, terbuka, dan tidak langsung menetapkan bahwa suatu pengalaman pasti negatif atau positif. Rumusan "Mengapa peserta didik malas berbicara bahasa Arab?" mengandung penilaian sebelum pengalaman peserta didik dipahami. Rumusan yang lebih sesuai adalah "Bagaimana peserta didik mengalami situasi ketika diminta berbicara bahasa Arab di kelas?" atau "Bagaimana peserta didik memaknai rasa aman dan tidak aman selama mengikuti pembelajaran bahasa Arab?" Pertanyaan demikian memungkinkan peserta menjelaskan pengalaman menurut istilah, situasi, dan penekanan yang penting bagi dirinya.

Secara operasional, masalah dapat disusun melalui urutan fenomena, kelompok yang mengalami, konteks pengalaman, dan aspek makna yang

hendak didalami. Contohnya, pengalaman anak berkebutuhan khusus dalam mengikuti pembelajaran bahasa Arab yang berdiferensiasi belum dipahami secara mendalam. Terutama mengenai bagaimana mereka memaknai bantuan guru, perbedaan tugas, dan hubungan dengan teman sebaya. Pernyataan itu dapat diturunkan menjadi pertanyaan utama, "Bagaimana anak berkebutuhan khusus mengalami dan memaknai pembelajaran bahasa Arab berdiferensiasi di madrasah ibtidaiyah?" Pertanyaan pendukung dapat diarahkan pada peristiwa yang berkesan, perasaan yang muncul, relasi yang memengaruhi pengalaman, dan perubahan makna yang dialami. Pertanyaan tetap bersifat eksploratif agar temuan tidak dibatasi oleh kategori awal peneliti.

Kriteria Masalah yang Sesuai untuk Penelitian Fenomenologi

Masalah yang layak diteliti secara fenomenologi sekurang-kurangnya memenuhi enam pertimbangan.

1. Pusat masalah merupakan pengalaman hidup yang jelas, bukan pengukuran variabel.
2. Fenomena dialami langsung oleh calon partisipan sehingga tersedia kemungkinan memperoleh uraian pengalaman yang kaya.
3. Aspek makna atau struktur pengalaman belum cukup dipahami oleh literatur yang relevan.
4. Rumusan masalah membuka ruang bagi perspektif partisipan tanpa memaksakan kategori dan kesimpulan awal.
5. Ruang lingkup pengalaman dapat dikelola melalui pemilihan konteks serta partisipan yang sesuai.
6. Penelitian dapat dijalankan secara etis, terutama ketika melibatkan anak, kelompok rentan, atau pengalaman yang menyakitkan. Kriteria tersebut membantu peneliti membedakan masalah fenomenologi yang substantif dari topik yang hanya tampak menarik di permukaan.

Selain keenam pertimbangan tersebut, kesesuaian masalah harus dinilai terhadap tradisi fenomenologi yang dipilih. Penelitian fenomenologi transendental berupaya mendeskripsikan esensi pengalaman bersama dengan memberi perhatian pada proses reduksi fenomenologi. Penelitian fenomenologi interpretatif, khususnya IPA, lebih menekankan penafsiran

pengalaman personal secara ideografis sehingga kebutuhan akan kelompok partisipan yang relatif homogen dan analisis kasus yang mendalam menjadi penting (Moustakas, 1994; Smith dkk., 2022). Peneliti juga perlu memastikan bahwa pengumpulan data memungkinkan partisipan menarasikan peristiwa konkret, bukan hanya menjawab opini umum. Ketepatan masalah akhirnya ditentukan oleh keselarasan antara fenomena, pertanyaan penelitian, pendekatan filosofis, partisipan, dan strategi analisis.

Secara keseluruhan, identifikasi masalah fenomenologi merupakan proses bergerak dari pengamatan terhadap peristiwa menuju pemahaman atas pengalaman manusia. Masalah empiris memberikan konteks, tinjauan pustaka memperlihatkan batas pengetahuan, dan suara partisipan memberi arah pada pertanyaan yang layak diajukan. Masalah yang dirumuskan dengan baik tidak langsung mencari penyebab ataupun solusi, tetapi terlebih dahulu membuka kemungkinan untuk memahami bagaimana suatu pengalaman dialami dan dimaknai. Kejelasan ini menjadi fondasi bagi penetapan tujuan, pemilihan partisipan, penyusunan pedoman wawancara, dan analisis fenomenologi yang koheren.

Menyusun Latar Belakang Penelitian

Fenomena Empiris sebaga Dasar Penelitian

Latar belakang penelitian fenomenologi bertolak dari fenomena yang benar-benar dialami manusia dalam kehidupan sehari-hari, bukan semata-mata dari adanya variabel yang belum diuji. Dalam pembelajaran bahasa Arab, fenomena empiris dapat berupa pengalaman peserta didik ketika pertama kali berbicara dalam bahasa Arab, kegelisahan peserta didik saat mengikuti praktik *muḥādatsah*, atau pengalaman guru menghadapi kelas dengan kemampuan kebahasaan yang beragam. Situasi tersebut perlu ditempatkan sebagai pintu masuk untuk memahami bagaimana suatu pengalaman hadir, dirasakan, ditafsirkan, dan diberi makna oleh orang yang mengalaminya. Orientasi terhadap pengalaman hidup ini membedakan fenomenologi dari penelitian yang mengutamakan mencari hubungan sebab-akibat antarfaktor (Manen, 1990; Creswell & Poth, 2024).

Peneliti perlu menunjukkan indikasi awal bahwa fenomena tersebut memang relevan dengan konteks yang hendak dikaji. Indikasi dapat

diperoleh melalui pengamatan pendahuluan, percakapan eksploratif, catatan refleksi pembelajaran, atau dokumen kegiatan akademik yang sah. Contohnya, pengalaman takut salah ketika berbicara bahasa Arab dapat dikenali dari keraguan mengambil giliran berbicara, perasaan malu ketika diluruskan guru, atau upaya peserta didik menghindari percakapan. Contoh itu bersifat ilustratif dan tidak boleh disajikan sebagai temuan lapangan sebelum peneliti memperoleh bukti. Penulisan latar belakang yang kuat mempertemukan gejala yang dapat diamati dengan pertanyaan tentang makna pengalaman di balik gejala tersebut.

Fakta Sosial dan Fakta Akademik

Fakta sosial menggambarkan kondisi nyata yang melingkupi pengalaman partisipan. Sementara fakta akademik memperlihatkan bagaimana fenomena yang serupa telah dijelaskan dalam literatur ilmiah. Pada pembelajaran bahasa Arab, fakta sosial dapat berkenaan dengan budaya penggunaan bahasa di sekolah atau pesantren, tuntutan komunikasi lisan di kelas, kebijakan penggunaan bahasa Arab, serta relasi guru dan peserta didik. Fakta akademik mencakup gagasan teoretis, temuan penelitian, dan kecenderungan pendekatan yang digunakan untuk menelaah proses belajar bahasa. Kedua jenis fakta perlu dipadukan secara kritis. Fakta sosial menegaskan keberadaan dan konteks fenomena. Sementara fakta akademik memperlihatkan posisi persoalan tersebut dalam perkembangan pengetahuan.

Penggabungan keduanya tidak berarti memasukkan sebanyak mungkin data statistik atau kutipan teori. Peneliti justru perlu memilih informasi yang langsung membantu pembaca memahami pengalaman yang hendak diteliti. Misalnya, penjelasan mengenai kewajiban berkomunikasi dengan bahasa Arab menjadi lebih bermakna apabila dihubungkan dengan kemungkinan munculnya pengalaman keberanian, keterasingan, rasa percaya diri, atau kecemasan pada peserta didik. Fakta akademik selanjutnya digunakan untuk menilai apakah dimensi pengalaman semacam itu sudah dijelaskan secara memadai oleh penelitian terdahulu. Hubungan argumentatif tersebut mencegah latar belakang berubah menjadi kumpulan informasi yang terpisah.

Perdebatan dalam Penelitian Terdahulu

Kajian terdahulu sebaiknya diposisikan sebagai ruang dialog ilmiah, bukan sekadar daftar penelitian yang memiliki topik serupa. Perdebatan dapat muncul karena perbedaan fokus, asumsi teoretis, konteks, metode, maupun cara menafsirkan pengalaman belajar. Sebagai contoh analitis, sebagian rancangan penelitian mengenai keterampilan berbicara mungkin menitikberatkan capaian performa atau strategi pembelajaran. Sementara rancangan lain berusaha memahami pengalaman emosional dan relasional peserta didik selama berbicara. Perbandingan ini merupakan ilustrasi perbedaan sudut pandang, bukan klaim tentang hasil studi tertentu. Peneliti perlu membuktikan setiap perbedaan yang dinyatakan dengan membaca dan mengutip penelitian yang benar-benar relevan.

Dalam tradisi fenomenologi sendiri terdapat perdebatan metodologis mengenai hubungan antara deskripsi dan interpretasi, kedudukan subjektivitas peneliti, serta sejauh mana makna pengalaman dapat dirumuskan secara umum. Finlay (2009) menunjukkan bahwa perbedaan tersebut merupakan persoalan penting dalam praktik penelitian fenomenologi. Perdebatan ini perlu diterjemahkan menjadi keputusan konseptual yang jelas sejak latar belakang. Penelitian yang berorientasi deskriptif perlu menjelaskan kepentingan mengungkap struktur atau esensi pengalaman. Sementara penelitian hermeneutik memberi ruang lebih besar pada penafsiran makna pengalaman dalam konteks kehidupan (Moustakas, 1994; Manen, 1990).

Menemukan *Research Gap*

Kesenjangan penelitian (*research gap*) adalah bagian dari pengetahuan yang belum memadai untuk menjelaskan fenomena tertentu, bukan sekadar pernyataan bahwa sebuah lokasi belum pernah diteliti. Dalam penelitian fenomenologi pembelajaran bahasa Arab, kesenjangan dapat berupa minimnya perhatian terhadap makna pengalaman subjektif, terbatasnya pemahaman atas situasi pembelajaran tertentu, atau belum terungkapnya perbedaan pengalaman antarkelompok partisipan. Kesenjangan juga dapat muncul ketika penelitian sebelumnya lebih banyak mengukur tingkat kecemasan berbahasa, tetapi belum cukup menjelaskan bagaimana peserta



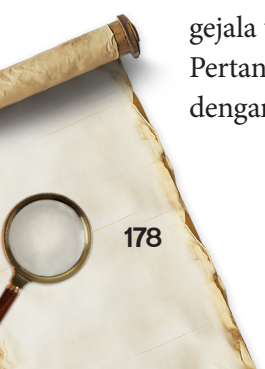
didik mengalami kecemasan itu dalam interaksi belajar. Klaim demikian baru bisa jika didasarkan pada telaah pustaka yang sistematis dan relevan.

Langkah identifikasi kesenjangan meliputi pemetaan pertanyaan, pendekatan, partisipan, konteks, dan temuan penting penelitian terdahulu. Peneliti kemudian menelaah dimensi yang telah dipahami dan sisi pengalaman yang masih membutuhkan penjelasan mendalam. Pernyataan kesenjangan yang baik bersifat spesifik, terbatas, serta berhubungan dengan kemampuan metode fenomenologi untuk memberi kontribusi. Rumusan "Belum banyak penelitian" harus dihindari jika tidak didukung bukti penelusuran. Rumusan yang lebih argumentatif, misalnya "Literatur yang ditelaah lebih menekankan hasil pembelajaran berbicara. Sementara pemaknaan peserta didik atas pengalaman dinilai dan dikoreksi dalam percakapan kelas belum terjelaskan secara mendalam."

Pentingnya Pengalaman Subjektif Partisipan

Pengalaman subjektif bukan kelemahan yang perlu dihilangkan dari penelitian fenomenologi, melainkan sumber utama untuk memahami bagaimana fenomena menampakkan diri kepada kesadaran manusia. Dua peserta didik dapat berada dalam kegiatan *muḥādatsah* yang sama, tetapi memaknai koreksi pengucapan secara berlainan. Satu orang mengalaminya sebagai dukungan belajar, sedangkan yang lain sebagai momen memalukan. Variasi makna itu tidak cukup dipahami dari skor atau frekuensi keikutsertaan semata. Penelitian fenomenologi berupaya memperoleh uraian pengalaman konkret agar dimensi perasaan, persepsi, hubungan sosial, dan makna personal dapat dipahami secara lebih utuh (Moustakas, 1994; Manen, 1990).

Kedudukan partisipan sebagai pemilik pengalaman mengharuskan peneliti menghindari penetapan makna sebelum mendengar narasi mereka. Peneliti perlu membedakan pengalaman yang dikisahkan partisipan dari penafsiran awalnya sendiri serta menjelaskan sikap reflektif terhadap asumsi yang dibawa ke lapangan. Dalam penulisan latar belakang, kebutuhan mendengar suara partisipan dapat ditegaskan melalui pertanyaan mengapa gejala yang terlihat belum cukup menjelaskan pengalaman batin mereka. Pertanyaan demikian menghubungkan realitas pembelajaran bahasa Arab dengan dasar epistemologis penelitian fenomenologi.



Merumuskan Urgensi Penelitian

Urgensi penelitian perlu dirumuskan melalui hubungan yang masuk akal antara pentingnya fenomena, keterbatasan pengetahuan yang tersedia, dan manfaat pemahaman yang akan dihasilkan. Secara teoretis, studi fenomenologi dapat memperkaya pemahaman tentang pengalaman belajar bahasa Arab sebagai proses yang tidak hanya linguistik, tetapi juga afektif, sosial, dan eksistensial. Secara praktis, pemahaman atas pengalaman tersebut berpotensi membantu pendidik merefleksikan komunikasi kelas, pemberian umpan balik, dan penciptaan lingkungan belajar yang lebih peka terhadap peserta didik. Manfaat praktis tersebut merupakan kemungkinan kontribusi, bukan janji bahwa penelitian langsung meningkatkan prestasi belajar.

Urgensi yang meyakinkan tidak bergantung pada ungkapan dramatis seperti "Sangat penting dan mendesak", tetapi pada alasan yang dapat diperiksa. Peneliti perlu menjawab tiga pertanyaan, yaitu "Pengalaman siapa yang belum dipahami?", "Mengapa pemahaman itu bermakna dalam konteks pembelajaran bahasa Arab?", dan "Kontribusi apa yang mungkin diberikan oleh penelitian fenomenologi?" Jawaban yang spesifik menunjukkan bahwa penelitian diperlukan untuk memahami persoalan, bukan hanya untuk memenuhi persyaratan akademik.

Mengarahkan latar Belakang menuju Masalah Fenomenologi

Bagian akhir latar belakang harus mempersempit pembahasan dari konteks umum menuju persoalan tentang pengalaman hidup yang spesifik. Alurnya bergerak dari kondisi pembelajaran bahasa Arab, gejala empiris yang ditemukan, dialog dengan literatur, kesenjangan pemahaman, hingga kebutuhan mengungkap makna pengalaman partisipan. Masalah fenomenologi biasanya ditulis sebagai persoalan tentang bagaimana suatu pengalaman dijalani dan dimaknai, bukan sebagai pertanyaan tentang besaran pengaruh perlakuan atau efektivitas suatu metode. Arah ini konsisten dengan kedudukan fenomenologi sebagai pendekatan yang memusatkan perhatian pada pengalaman hidup bersama atas suatu fenomena (Creswell & Poth, 2024).

Sebagai contoh hipotetis, peneliti dapat menutup latar belakang dengan pernyataan bahwa pengalaman peserta didik pemula ketika harus berbicara bahasa Arab di hadapan teman dan guru belum dipahami secara



memadai dari perspektif mereka sendiri. Masalah penelitian kemudian dapat dirumuskan, "Bagaimana peserta didik pemula mengalami dan memaknai kewajiban berbicara bahasa Arab dalam kegiatan *muhādatsah* di kelas?" Pertanyaan tersebut membuka ruang bagi deskripsi kejadian, emosi, hubungan dengan orang lain, serta perubahan makna yang dialami. Ketepatan masalah tetap harus diuji terhadap temuan awal dan literatur terkait pada penelitian yang sesungguhnya.

Menetapkan Fokus Penelitian

Fokus penelitian merupakan penegasan mengenai pengalaman inti yang akan dipahami secara mendalam. Penelitian fenomenologi tidak berupaya mencakup seluruh aspek pembelajaran bahasa Arab dalam satu kajian. Peneliti memilih satu fenomena yang memiliki kesatuan pengalaman, misalnya pengalaman berbicara bahasa Arab untuk pertama kalinya, pengalaman menjalani lingkungan berbahasa wajib, atau pengalaman menerima koreksi lisan di depan kelas. Fokus tidak identik dengan variabel terukur dan tidak perlu ditulis sebagai hubungan antara dua variabel. Kejelasan fokus menjadi dasar bagi pemilihan partisipan, penyusunan pertanyaan wawancara, dan analisis makna pengalaman.

Penetapan batas fenomena, konteks, dan partisipan dilakukan secara saling terkait. Batas fenomena menjelaskan pengalaman yang termasuk dan tidak termasuk dalam kajian. Batas konteks menentukan ruang sosial dan situasi pembelajaran tempat pengalaman berlangsung. Batas partisipan menunjukkan siapa yang benar-benar mengalami fenomena serta mampu menuturkannya secara reflektif. Sebagai ilustrasi, fokus pengalaman kecemasan berbicara bahasa Arab dapat dibatasi pada peserta didik semester awal yang telah mengikuti latihan *muḥādatsah* tatap muka pada satu program studi. Penelitian tersebut tidak otomatis mencakup kecemasan ketika membaca teks, menulis karangan, atau menghadapi ujian tertulis. Peneliti hendaknya menjelaskan alasan substantif setiap batas, bukan memilihnya hanya karena kemudahan akses.

Keselarasan ketiga batas dapat diuji melalui pertanyaan sederhana, yaitu "Apakah semua calon partisipan mengalami fenomena yang sama secara relevan?", "Apakah konteks memungkinkan pengalaman tersebut dipahami", dan "Apakah rumusan fokus tetap cukup terbuka untuk menghadirkan

variasi makna?" Rumusan akhir yang operasional, misalnya, "Pengalaman peserta didik semester awal dalam menghadapi koreksi lisan guru pada pembelajaran *muḥādatsah*." Rumusan ini menyebut pengalaman inti, situasi, dan kelompok partisipan tanpa terlebih dahulu menyimpulkan bahwa koreksi selalu berdampak negatif. Fokus yang terarah sekaligus terbuka menjaga konsistensi penelitian dari latar belakang sampai pengumpulan serta penafsiran data.

Merumuskan Pertanyaan Penelitian Fenomenologi

Pertanyaan penelitian merupakan titik orientasi yang menentukan apakah suatu kajian benar-benar bersifat fenomenologi. Dalam pembelajaran bahasa Arab, peneliti tidak cukup menanyakan tingkat keberhasilan metode, pengaruh media, atau persentase penguasaan kosakata. Fenomenologi berupaya memahami pengalaman hidup (*lived experience*) seseorang ketika berhadapan dengan fenomena tertentu, termasuk cara pengalaman itu dirasakan, disadari, ditafsirkan, dan memperoleh makna dalam kehidupannya. Pertanyaan penelitian perlu mengarahkan perhatian pada pengalaman peserta didik, guru, atau pihak lain yang mengalami fenomena secara langsung, bukan pada pengukuran variabel semata (Manen, 1990; Moustakas, 1994).

Karakteristik Pertanyaan Penelitian Fenomenologi

Pertanyaan fenomenologi bersifat terbuka, eksploratif, berpusat pada pengalaman orang pertama, dan tidak mengandaikan satu jawaban yang sudah ditetapkan. Rumusannya harus menyebut fenomena yang relatif spesifik, siapa yang mengalaminya, serta batas konteks yang diperlukan tanpa mereduksi pengalaman menjadi daftar faktor sebab-akibat. Pertanyaan yang baik memungkinkan partisipan mengisahkan kejadian konkret, suasana batin, hubungan dengan orang lain, dan perubahan cara memahami dirinya. Dalam pendekatan fenomenologi deskriptif, perhatian utama diarahkan pada struktur dan esensi pengalaman. Dalam fenomenologi hermeneutik atau *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), perhatian juga diarahkan pada penafsiran dan pembentukan makna pengalaman (Moustakas, 1994; Smith dkk., 2022).

Keterbukaan bukan berarti cakupan pertanyaan dibiarkan tanpa batas. Ungkapan "Pengalaman belajar bahasa Arab" masih terlalu luas apabila pembaca tidak mengetahui pengalaman yang dimaksud. Rumusan "Bagaimana pengalaman peserta didik pemula ketika pertama kali berbicara bahasa Arab di depan kelas?" lebih terarah karena mengidentifikasi fenomena, kelompok partisipan, dan situasi pengalaman. Peneliti dapat memakai satu pertanyaan utama yang menyeluruh dan sejumlah pertanyaan pendukung yang memperdalam dimensi pengalaman, dengan tetap mempertahankan ruang bagi temuan yang tidak diduga sebelumnya.

Pertanyaan tentang "Apa yang Dialami?"

Pertanyaan "Apa yang dialami" mengarahkan penelitian pada peristiwa dan keadaan yang benar-benar hadir dalam kehidupan partisipan. Unsur "apa" tidak berhenti pada inventarisasi kegiatan, tetapi mengundang deskripsi tentang momen yang dialami. Misalnya saat peserta didik kehilangan kata dalam percakapan, ketika santri pertama kali memahami teks Arab tanpa terjemahan, atau ketika guru menghadapi keheningan kelas setelah mengajukan pertanyaan berbahasa Arab. Narasi tentang kejadian nyata menyediakan pijakan agar peneliti tidak menggantikan suara partisipan dengan dugaan teoretisnya sendiri (Manen, 1990).

Contoh pertanyaannya adalah, "Apa yang dialami peserta didik ketika harus menyampaikan pendapat secara spontan dalam bahasa Arab?" Pertanyaan pendukung dapat berbunyi, "Peristiwa apa yang paling membekas selama kegiatan tersebut?" dan "Apa yang terjadi ketika peserta didik tidak menemukan ungkapan yang ingin disampaikan?" Jawaban atas pertanyaan semacam ini diharapkan berupa cerita pengalaman yang rinci, bukan pilihan sulit atau mudah tanpa penjelasan.

Pertanyaan tentang "Bagaimana Pengalaman Berlangsung?"

Kata "bagaimana" dalam penelitian fenomenologi menunjuk pada cara pengalaman dijalani, bukan prosedur pembelajaran dalam pengertian teknis semata. Fokusnya dapat mencakup perubahan rasa percaya diri dari awal hingga akhir kegiatan, kesadaran terhadap kesalahan pengucapan, pengalaman berinteraksi dengan teman, serta respons terhadap tatapan atau koreksi guru. Dimensi temporal penting karena pengalaman tidak

selalu berlangsung sebagai keadaan statis. Rasa cemas, misalnya, dapat muncul sebelum berbicara, memuncak ketika mendapat giliran, lalu berubah menjadi lega atau kecewa setelah kegiatan selesai.

Rumusan yang sesuai adalah, "Bagaimana peserta didik menjalani pengalaman berbicara bahasa Arab ketika diminta berinteraksi tanpa naskah?" Pertanyaan pendukungnya dapat menelusuri "Bagaimana pengalaman tersebut dimulai, berkembang, dan diakhiri?" serta "Bagaimana kehadiran guru dan teman sekelas dirasakan selama interaksi?" Keberhasilan pertanyaan bergantung pada kemampuannya mengundang narasi situasional dan berurutan, bukan sekadar penilaian umum atas metode pengajaran.

Pertanyaan tentang Makna Pengalaman

Makna pengalaman merupakan pusat perhatian fenomenologi, terutama ketika peneliti ingin memahami bagaimana seseorang menafsirkan peristiwa yang telah dilaluinya. Dua peserta didik, misalnya, dapat menghadapi koreksi pelafalan yang sama, tetapi memaknainya secara berbeda—sebagai bentuk dukungan untuk berkembang atau sebagai pengalaman yang memalukan. Perbedaan ini tidak perlu segera diperlakukan sebagai kesalahan persepsi. Penelitian justru menelaah bagaimana makna tersebut terbentuk dalam kesadaran dan riwayat pengalaman partisipan. IPA secara khusus menaruh perhatian pada upaya individu memahami pengalaman penting dalam hidupnya (Smith dkk., 2022).

Contoh pertanyaan, "Apa makna pengalaman melakukan kesalahan saat berbicara bahasa Arab bagi peserta didik yang baru belajar bahasa Arab?" Peneliti dapat mengajukan pertanyaan lanjutan seperti, "Bagaimana pengalaman itu memengaruhi cara peserta didik memandang dirinya sebagai pemelajar bahasa Arab?" Kata "makna" tidak boleh dipaksakan sebagai pertanyaan abstrak sejak awal wawancara. Peneliti lebih dahulu dapat meminta peserta menceritakan satu kejadian tertentu, kemudian mengajak mereka merefleksikan artinya.

Pertanyaan tentang konteks Pengalaman

Pengalaman selalu terjadi dalam dunia kehidupan yang berhubungan dengan ruang, waktu, tubuh, orang lain, bahasa, dan kebiasaan sosial. Dalam pembelajaran bahasa Arab, budaya kelas, tuntutan penggunaan bahasa

Arab, relasi guru–peserta didik, lingkungan pesantren atau madrasah, serta pengalaman belajar sebelumnya dapat memberi warna terhadap apa yang dirasakan. Konteks tidak ditanyakan semata-mata sebagai variabel eksternal untuk diuji pengaruhnya, tetapi sebagai bagian dari situasi yang dialami dan dipahami oleh partisipan (Manen, 1990).

Pertanyaan seperti "Bagaimana peserta didik mengalami tuntutan berbahasa Arab di lingkungan asrama?" dapat dikembangkan menjadi "Bagaimana aturan berbahasa hadir dalam keseharian peserta didik?" dan "Bagaimana interaksi dengan teman sekamar memengaruhi cara pengalaman itu dimaknai?" Peneliti perlu membedakan deskripsi konteks yang dapat diamati dari makna konteks bagi partisipan. Aturan penggunaan bahasa dapat dicatat melalui dokumen lembaga, sedangkan pengalaman merasa diawasi, terbantu, atau memiliki identitas kelompok harus ditelusuri melalui cerita pelaku.

Menentukan *Setting* dan Konteks Penelitian

1. Pengertian *setting* penelitian
   Setting penelitian merupakan lingkungan konkret tempat pengalaman yang diteliti berlangsung, mencakup institusi, aktor, aktivitas, aturan, serta hubungan yang membentuk situasi belajar. Dalam fenomenologi, *setting* bukan sekadar alamat sekolah atau perguruan tinggi, melainkan juga medan kehidupan tempat peserta didik dan pendidik menghayati suatu peristiwa. Penelitian mengenai kecemasan berbicara bahasa Arab, misalnya, perlu mengenali situasi kelas *muḥādatsah*, pola interaksi dosen–peserta didik, serta praktik evaluasi lisan yang menyertai pengalaman tersebut (Manen, 1997; Creswell & Poth, 2018).
2. Konteks alamiah dalam penelitian fenomenologi
   Konteks alamiah berarti pengalaman dipelajari sedekat mungkin dengan kondisi keseharian partisipan, tanpa merekayasa pembelajaran hanya untuk kepentingan pengumpulan data. Peneliti berusaha memahami bagaimana peserta didik mengalami koreksi pelafalan, keberanian berbicara, atau rasa malu dalam rutinitas yang mereka kenal. Wawancara tetap dapat dilaksanakan di ruang yang tenang dan aman, sebab sifat alamiah fenomenologi terutama merujuk pada

pengalaman yang dituturkan, bukan kewajiban melakukan semua wawancara di tengah kegiatan kelas (Manen, 1997).

3. Konteks sosial dan budaya
   Makna pengalaman belajar bahasa Arab terbentuk melalui norma sosial, relasi kekuasaan, dan nilai budaya yang melingkupi pembelajaran. Status bahasa Arab sebagai bahasa agama, bahasa akademik, atau bahasa komunikasi dapat membentuk harapan dan tekanan yang berbeda bagi peserta didik. Oleh karena itu, peneliti perlu menelusuri pengaruh budaya pesantren, tradisi kelas, variasi latar pendidikan, praktik penggunaan bahasa ibu, serta makna kesalahan berbahasa bagi peserta didik, tanpa menganggap kelompok budaya memiliki pengalaman yang seragam (Smith dkk., 2022).
4. Konteks ruang dan waktu pengalaman
   Pengalaman selalu mempunyai dimensi tempat dan waktu. Ruang kelas formal, asrama bahasa, ruang ujian, dan kelompok percakapan daring dapat menghasilkan penghayatan yang berbeda terhadap kemampuan berbahasa Arab; pengalaman sebelum presentasi, ketika berbicara, serta setelah menerima umpan balik juga dapat berubah. Rancangan penelitian sebaiknya menetapkan periode pengalaman yang jelas. Misalnya satu semester pembelajaran *muḥādatsah*, sambil membuka ruang bagi partisipan untuk mengingat pengalaman sebelumnya yang dianggap menentukan (Manen, 1997).
5. Penentuan lokasi penelitian
   Lokasi dipilih secara sengaja karena di tempat tersebut fenomena benar-benar dialami dan dapat digali secara mendalam, bukan semata karena lembaga mudah dijangkau atau memiliki reputasi tinggi. Studi tentang transisi peserta didik lulusan sekolah umum ke pembelajaran bahasa Arab dapat dilakukan pada program studi yang mempertemukan peserta didik dari berbagai jalur pendidikan. Justifikasi lokasi harus menjelaskan hubungan antara karakteristik lembaga, aktivitas pembelajaran, dan fenomena yang dikaji, sekaligus membedakan batas lokasi dari batas partisipan (Creswell & Poth, 2018).
6. Pertimbangan akses terhadap lokasi penelitian
   Akses mencakup izin kelembagaan, persetujuan individu, jadwal pembelajaran, ruang wawancara yang menjaga privasi, dan kemung-

kinan tindak lanjut untuk klarifikasi. Izin pimpinan program studi tidak menggantikan persetujuan sukarela setiap peserta didik. Peneliti juga perlu mengantisipasi konflik kepentingan jika ia merupakan dosen atau penguji partisipan. Misalnya, melalui rekrutmen oleh pihak netral dan penegasan bahwa penolakan tidak berpengaruh terhadap nilai. Keputusan akses yang etis memungkinkan cerita pengalaman muncul tanpa tekanan (Tong dkk., 2007).

Menentukan Partisipan Penelitian

Partisipan adalah individu yang mengalami secara langsung fenomena dan mampu memberikan uraian reflektif mengenai pengalamannya. Mereka bukan sekadar responden yang mengisi butir pertanyaan, melainkan juga sumber perspektif orang pertama mengenai makna suatu peristiwa. Peneliti memperlakukan tuturan mereka sebagai pengalaman yang perlu dipahami dalam konteksnya, bukan sebagai ilustrasi untuk membenarkan teori yang telah dipilih (Moustakas, 1994; Smith dkk., 2022).

Kriteria paling penting dalam penentuan partisipan adalah keterlibatan nyata dalam fenomena yang dirumuskan. Jika fokus penelitian adalah pengalaman takut berbicara bahasa Arab saat presentasi, peserta didik yang pernah melakukan presentasi dan merasakan dinamika emosi tersebut lebih relevan daripada pengamat yang hanya menyaksikan. Pengalaman langsung juga harus cukup dekat atau cukup bermakna sehingga partisipan dapat menceritakan peristiwa, respons diri, hubungan dengan orang lain, dan dampaknya secara rinci.

Kriteria inklusi perlu dinyatakan operasional sebelum rekrutmen. Misalnya, peserta didik aktif yang mengikuti mata kuliah *muḥādatsah* dalam satu semester terakhir, pernah mengikuti sedikitnya satu kegiatan presentasi lisan, bersedia menjalani wawancara mendalam, dan mampu memberi persetujuan secara sadar. Persyaratan tersebut harus sesuai pertanyaan penelitian, bukan ditambah secara sewenang-wenang. Variasi pengalaman dapat dipertimbangkan sepanjang tidak mengaburkan fenomena bersama yang hendak dipahami (Creswell & Poth, 2018).

Kriteria eksklusi menegaskan kondisi ketika seseorang tidak sesuai dengan fokus penelitian atau ketika partisipasinya berisiko tidak etis.

Misalnya, belum pernah mengikuti kegiatan yang diteliti atau berada dalam hubungan penilaian langsung yang tidak dapat dikelola secara aman. Keterbatasan kefasihan bahasa Arab bukan alasan otomatis untuk mengecualikan seseorang dari studi pengalaman belajar bahasa Arab. Eksklusi perlu dibenarkan secara metodologis, ditulis transparan, dan tidak mendiskriminasi individu berdasarkan identitas atau prestasi.

Kecukupan partisipan ditentukan oleh kemampuan data menjelaskan ragam, kedalaman, dan nuansa makna pengalaman, bukan sekadar tercapainya angka sampel. Dalam kajian *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), kelompok relatif homogen lazim membantu pendalaman tiap kasus secara ideografis. Sementara kajian fenomenologi deskriptif dapat memakai strategi analisis lintas partisipan yang berbeda. Konsep saturasi kode dari penelitian kualitatif umum tidak boleh dijadikan aturan numerik universal bagi fenomenologi. Kecukupan dinilai melalui kedalaman wawancara, kekayaan ilustrasi, dan keterjawaban pertanyaan penelitian (Smith dkk., 2022; Hennink & Kaiser, 2022).

Rekrutmen lazim menggunakan *purposive sampling* berdasarkan pengalaman relevan, kemudian dapat dibantu rujukan partisipan atau pengumuman terbuka yang netral. Lembar informasi perlu menyatakan tujuan penelitian, kegiatan yang diminta, kerahasiaan, hak menarik diri, dan rencana penggunaan kutipan. Peneliti menyaring kesesuaian melalui pertanyaan singkat tanpa meminta cerita sensitif di ruang publik. Pemberian nama samaran sejak tahap administrasi dan penyimpanan daftar identitas secara terpisah membantu melindungi partisipan (Tong dkk., 2007).

Menentukan Posisi Peneliti

1. Peneliti sebagai instrumen utama
   Dalam fenomenologi, peneliti merancang pertemuan, mendengarkan tuturan, mengajukan pertanyaan lanjutan, menafsirkan pengalaman, dan menyusun deskripsi makna. Kepekaan metodologis serta penguasaan konteks pembelajaran bahasa Arab menjadi penting karena kualitas data sangat dipengaruhi cara peneliti menangkap ungkapan verbal, jeda, dan konteks cerita. Pedoman wawancara membantu

konsistensi fokus, tetapi tidak menggantikan keterampilan hadir secara penuh dalam dialog.

2. Relasi peneliti dengan partisipan
   Relasi yang setara, hormat, dan aman mendukung keterbukaan pengalaman, khususnya ketika partisipan bercerita mengenai kesalahan berbicara atau ketakutan dinilai rendah. Peneliti perlu menjelaskan batas kerahasiaan, menghindari sikap menguji kemampuan bahasa, dan memberi kebebasan untuk tidak menjawab pertanyaan tertentu. Apabila peneliti mengajar partisipan, ketimpangan posisi perlu dikelola secara eksplisit melalui prosedur rekrutmen dan wawancara yang meminimalkan tekanan.
3. Subjektiivitas dalam penelitian fenomenologi
   Subjektivitas tidak diperlakukan sebagai gangguan yang dapat dihapus sepenuhnya, karena pemahaman peneliti selalu terbentuk oleh pengalaman, bahasa, dan horizon pengetahuannya. Peneliti bahasa Arab, misalnya, mungkin menganggap penggunaan kaidah nahwu sebagai pusat keberhasilan belajar, sedangkan peserta didik lebih memaknai keberanian mengambil giliran bicara. Perbedaan ini harus dikenali agar pemaknaan tidak disederhanakan menjadi penilaian pedagogis peneliti sendiri.
4. *Epoché* dalam fenomenologi
   Epoché mengacu pada upaya menangguhkan sikap menerima begitu saja pengetahuan atau penilaian sebelumnya ketika mendekati pengalaman sebagaimana tampak bagi partisipan. Sikap ini menuntut peneliti tidak segera melabeli peserta didik yang diam sebagai kurang motivasi atau kurang kosakata. Dalam tradisi fenomenologi deskriptif, *epoché* menjadi orientasi epistemologis untuk membuka deskripsi pengalaman. Penerapannya bukan klaim bahwa peneliti dapat sepenuhnya mengosongkan kesadaran.
5. *Bracketing* terhadap asumsi peneliti
   Bracketing merupakan praktik reflektif yang membantu peneliti mengidentifikasi dan mengelola dugaan awal melalui memo pra-wawancara, jurnal refleksi, diskusi sejawat, serta pembandingan penafsiran dengan kutipan asli. Peneliti dapat menulis, misalnya, "Saya menduga rasa takut berbicara terutama disebabkan penguasaan mufradat yang rendah," lalu

secara aktif mencari pengalaman yang tidak sesuai dengan dugaan itu. *Bracketing* bukan prosedur mekanis untuk menghilangkan seluruh bias dan penerapannya berbeda menurut aliran fenomenologi.

6. Refleksivitas peneliti
   Refleksivitas adalah pemeriksaan berkelanjutan atas cara identitas, pengalaman mengajar, pilihan bahasa wawancara, dan interaksi peneliti memengaruhi produksi serta analisis data. Catatan reflektif dibuat sebelum, selama, dan sesudah wawancara dengan membedakan deskripsi kejadian dari respons peneliti. Pelaporan posisi peneliti dan perubahan interpretasi sepanjang penelitian memperkuat keterlacakan keputusan serta memberi pembaca dasar untuk menilai kepercayaan temuan.

Merancang Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data diarahkan untuk memperoleh kisah pengalaman orang pertama yang spesifik, kontekstual, dan kaya makna. Peneliti memprioritaskan pertanyaan tentang peristiwa yang benar-benar dialami daripada meminta opini umum mengenai efektivitas metode pengajaran. Setiap teknik dipilih berdasarkan kontribusinya terhadap pemahaman pengalaman, bukan berdasarkan banyaknya jenis data yang dapat dihimpun (Manen, 1997).

1. Wawancara fenomenologi mendalam
   Wawancara mendalam mendorong partisipan menghidupkan kembali satu episode yang signifikan, misalnya saat pertama kali diminta berdialog dalam bahasa Arab di depan kelas. Peneliti mengeksplorasi urutan peristiwa, sensasi tubuh, pikiran, tindakan, tanggapan teman, dan makna yang timbul setelahnya. Durasi wawancara disesuaikan dengan kenyamanan dan kekayaan cerita. Wawancara lanjutan dapat dilakukan untuk memperdalam bagian yang masih samar.
2. Wawancara semi-terstruktur
   Wawancara semi-terstruktur memakai panduan topik yang konsisten tanpa memaksa setiap jawaban mengikuti urutan tetap. Pokok panduan dapat meliputi pengalaman awal, peristiwa paling berkesan, relasi dengan dosen, strategi menghadapi kesulitan, serta perubahan cara memandang diri sebagai pemelajar bahasa Arab. Kelenturan

memungkinkan peneliti mengikuti cerita tak terduga selama tetap terhubung pada fenomena penelitian.

3. Pertanyaan terbuka dan pertanyaan eksploratif
   Pertanyaan terbuka memberi kesempatan partisipan menentukan bagian pengalaman yang paling bermakna. Contohnya, "Ceritakan saat Anda harus berbicara bahasa Arab di hadapan teman-teman." Pertanyaan eksploratif memperdalam dimensi pengalaman, seperti "Apa yang terlintas dalam pikiran Anda ketika giliran berbicara semakin dekat?" Peneliti menghindari pertanyaan mengarahkan, seperti "Apakah metode dosen membuat Anda cemas?" karena pertanyaan tersebut membawa kesimpulan sebelum partisipan menyampaikan kisahnya.
4. Teknik *probing*
   Probing adalah pertanyaan tindak lanjut untuk mendapatkan rincian, klarifikasi, kronologi, atau makna tanpa memasukkan tafsir peneliti ke dalam jawaban. Contoh *probing* yang netral adalah "Bisakah Anda memberi contoh?", "Apa yang terjadi sesudah itu?", "Apa arti situasi itu bagi Anda?", serta "Ketika Anda mengatakan takut, takut terhadap apa?" Keheningan yang wajar juga memberi waktu bagi partisipan mengingat dan merefleksikan pengalaman.
5. Observasi pengalaman dan konteks
   Observasi digunakan untuk memahami pengaturan ruang, ritme interaksi, aturan giliran bicara, serta situasi kelas yang mengitari pengalaman, bukan untuk mengklaim dapat melihat makna batin secara langsung. Catatan tentang peserta didik yang menunduk saat ditunjuk perlu dibedakan dari kesimpulan bahwa peserta didik tersebut takut. Makna tindakan baru dihubungkan dengan kisah partisipan dan konteksnya. Izin observasi dan batas privasi wajib dihormati.
6. Catatan lapangan
   Catatan lapangan mendokumentasikan tempat wawancara, gangguan, ekspresi yang relevan, keputusan penggalian, serta refleksi awal setelah pertemuan. Pemisahan kolom atau penanda antara "deskripsi yang teramati" dan "dugaan/interpretasi peneliti" mencegah asumsi diperlakukan sebagai data mentah. Catatan tersebut juga membantu

meninjau pengaruh situasi dan hubungan peneliti–partisipan pada hasil wawancara.

7. Jurnal pengalaman partisipan
   Jurnal pengalaman memungkinkan peserta didik menulis atau merekam pengalaman segera setelah mengikuti aktivitas bahasa Arab. Oleh karena itu, rincian perasaan dan proses perubahan tidak seluruhnya bergantung pada ingatan retrospektif. Petunjuk dapat meminta partisipan mencatat kejadian, perasaan, respons orang lain, dan maknanya, tanpa mewajibkan penggunaan bahasa Arab yang justru dapat membatasi keterbukaan. Partisipasi jurnal harus sukarela serta menyediakan pilihan menjaga pengalaman pribadi yang sensitif.
8. Dokumen sebagai data pendukung
   Dokumen seperti rencana pembelajaran, rubrik penilaian lisan, catatan refleksi peserta didik, dan instruksi tugas dapat menjelaskan kondisi yang membentuk pengalaman. Dokumen tersebut tidak menggantikan narasi orang pertama, karena nilai utama fenomenologi tetap terletak pada makna pengalaman yang dihayati. Pemilihan dokumen harus disertai alasan relevansi dan perhatian terhadap izin penggunaan serta penghilangan informasi identitas.
9. Rekaman audio dan transkripsi
   Rekaman audio dengan persetujuan eksplisit membantu menjaga ketepatan tuturan, jeda penting, dan penekanan suara. Transkripsi perlu mempertahankan ungkapan asli dalam bahasa Indonesia, bahasa Arab, maupun alih kode yang relevan, disertai terjemahan yang dicek konteksnya bila dibutuhkan. Peneliti memeriksa transkrip sambil mendengarkan rekaman, mengganti identitas, mengamankan berkas, dan mencatat pilihan transliterasi secara konsisten.
10. Menghentikan pengumpulan data berdasarkan kecukupan makna
    Pengumpulan data dapat dihentikan ketika uraian telah menjawab pertanyaan penelitian secara cukup mendalam, pola dan perbedaan pengalaman sudah dipahami, serta peneliti tidak lagi menemukan celah makna penting yang realistis untuk ditelusuri. Pertimbangan ini perlu dicatat melalui memo analitis dan matriks kasus, bukan hanya alasan tidak muncul kode baru. Temuan tinjauan Hennink dan Kaiser



(2022) mengenai saturasi berbagai studi kualitatif memberi konteks, tetapi tidak menetapkan ambang baku bagi penelitian fenomenologi.

Merancang Analisis Data Fenomenologi

Analisis bertujuan mengungkap struktur dan makna pengalaman hidup secara sistematis dengan menjaga kedekatan pada tuturan partisipan. Sebelum menganalisis, peneliti perlu menetapkan tradisi yang digunakan—langkah *horizontalization*, deskripsi tekstural dan struktural lazim dihubungkan dengan fenomenologi transendental Moustakas. IPA mempunyai prosedur ideografis dan interpretatif yang tidak identik. Penggabungan istilah dari kedua pendekatan tanpa penjelasan dapat mengaburkan koherensi metodologis (Moustakas, 1994; Smith dkk., 2022).

1. Membaca dan memahami keseluruhan pengalaman
   Peneliti membaca transkrip berulang sambil menyimak rekaman dan meninjau catatan lapangan untuk memahami alur pengalaman sebagai satu kesatuan. Fokusnya bukan langsung memecah setiap kalimat menjadi kode, melainkan memahami siapa yang mengalami, kejadian apa yang diceritakan, dan mengapa momen tertentu terasa penting. Ringkasan singkat tiap kasus membantu mempertahankan keutuhan cerita sebelum analisis lintas kasus.
2. *Horizontalization*
   Horizontalization merupakan langkah awal dalam tradisi Moustakas yang memberi perhatian setara pada pernyataan-pernyataan relevan sebelum bobot analitisnya diputuskan. Pernyataan yang berulang tanpa makna baru, tidak berhubungan, atau terlalu kabur kemudian diperiksa secara hati-hati, bukan dibuang hanya karena tampak tidak sejalan dengan dugaan peneliti. Proses ini membuka peluang bagi detail kecil, seperti jeda sebelum menyebut satu kata Arab untuk dipertimbangkan sebagai bagian pengalaman.
3. Identifikasi pernyataan signifikan
   Pernyataan signifikan adalah bagian transkrip yang secara langsung menerangkan pengalaman yang diteliti. Contoh hipotetisnya adalah ungkapan peserta didik, "Saya hafal jawabannya, tetapi ketika teman-teman memandang saya, kata-katanya hilang." Kutipan itu

menunjukkan hubungan antara situasi sosial dan kesulitan berbicara; statusnya tetap data contoh, bukan temuan lapangan. Setiap pernyataan sebaiknya diberi kode lokasi transkrip agar dapat ditelusuri kembali.

4. Menentukan unit-unit makna
   Unit makna adalah rumusan singkat yang menangkap inti suatu pernyataan tanpa melepaskannya dari konteks narasi. Dari kutipan hipotetis sebelumnya, unit maknanya dapat dirumuskan sebagai "Kehadiran tatapan teman memicu rasa kehilangan akses terhadap ungkapan yang telah dikuasai." Peneliti membedakan bahasa asli partisipan dari rumusan analitisnya, lalu terus memeriksa apakah rumusan tersebut tetap setia terhadap cerita.
5. Pengelompokan unit makna menjadi tema
   Unit makna yang saling berhubungan dikelompokkan menjadi tema pengalaman. Misalnya, "Kerentanan di hadapan penilaian teman," "Dukungan yang memulihkan keberanian," atau "Negosiasi identitas sebagai penutur pemula." Tema tidak sekadar daftar topik seperti guru, metode, dan media, tetapi juga pola pengalaman yang menjelaskan bagaimana suatu fenomena dialami serta dimaknai. Kasus yang berbeda atau bertentangan perlu dicatat untuk menjaga kompleksitas interpretasi.
6. Deskripsi tekstural tentang apa yang dialami
   Deskripsi tekstural menguraikan apa yang dialami partisipan, yaitu kejadian, perasaan, pikiran, tindakan, dan objek kesadaran yang tampak dalam cerita. Dalam contoh belajar *muḥādatsah*, deskripsi dapat memuat momen dipanggil maju, munculnya gemetar, kesulitan mengucapkan kalimat, dan rasa lega ketika teman membantu. Deskripsi harus kaya detail dan didukung kutipan, tanpa terlalu cepat menjelaskan sebab atau menempelkan label teori.
7. Deskripsi struktural tentang bagaimana pengalaman terjadi
   Deskripsi struktural menelaah kondisi yang memungkinkan pengalaman terbentuk, termasuk hubungan sosial, tuntutan tugas, ruang, waktu, bahasa, dan posisi diri. Rasa takut berbicara dapat dikaji dalam kaitannya dengan penilaian terbuka, koreksi langsung, riwayat pengalaman sekolah, atau keberadaan teman sebaya. Analisis ini tidak serta-merta membuktikan hubungan sebab-akibat. Tujuannya

menggambarkan struktur situasional sebagaimana dipahami melalui pengalaman partisipan.

8. Sintesis tekstural-struktural
   Sintesis mempertemukan unsur "Apa yang dialami?" dengan "Bagaimana pengalaman berlangsung?" sehingga peneliti dapat menjelaskan hubungan antara isi pengalaman dan kondisi pembentuknya. Contoh sintesis hipotetis, yaitu berbicara bahasa Arab dialami sebagai keterbukaan diri yang menegangkan ketika kemampuan kebahasaan dipertunjukkan di hadapan penilaian sosial, tetapi dapat berubah menjadi pengalaman bertumbuh ketika kelas memberi ruang aman untuk mencoba. Sintesis harus mewakili kesamaan penting tanpa meniadakan perbedaan kasus.
9. Menemukan esensi pengalaman
   Esensi merupakan rumusan terintegrasi mengenai ciri hakiki yang membuat fenomena dipahami sebagai pengalaman tertentu, bukan slogan motivasional atau generalisasi statistik. Peneliti menguji rumusannya dengan kembali ke transkrip, mempertimbangkan variasi kasus, dan bertanya apakah deskripsi itu masih menjelaskan pengalaman jika unsur tertentu diubah secara imajinatif. Esensi yang diajukan tetap merupakan hasil interpretasi metodologis yang terbuka terhadap pemeriksaan pembaca.
10. Interpretasi makna pengalaman
    Interpretasi mengaitkan deskripsi dengan makna yang diberikan partisipan, horizon sosial-budaya, serta dialog kritis dengan kajian pendidikan bahasa Arab. Peneliti dapat menafsirkan bahwa keberanian berbicara tidak hanya terkait kompetensi linguistik, tetapi juga pengalaman diterima sebagai pemelajar yang sedang berkembang. Penafsiran perlu membedakan secara jelas mana yang berasal dari tuturan partisipan dan mana yang merupakan pembacaan konseptual peneliti. Pendekatan IPA memberi bobot khusus pada proses penafsiran ganda tersebut (Smith dkk., 2022).
11. Penggunaan kutipan partisipan sebagai bukti
    Kutipan langsung memperlihatkan dasar empiris tema, memberi suara pada partisipan, dan memungkinkan pembaca menilai kewajaran interpretasi. Kutipan dipilih karena ketajaman makna, bukan semata

karena dramatis. Identitas harus disamarkan dengan kode seperti P01, sedangkan terjemahan bahasa Arab diberi keterangan bila diperlukan. Dalam naskah hasil penelitian, kutipan wajib berasal dari transkrip nyata dan dapat ditelusuri ke kasus—seluruh kutipan ilustratif dalam bagian metodologi ini bukan data empiris.

litnus





PENELITIAN KUALITATIF FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

BAB VIII

TANTANGAN DAN PELUANG PENELITIAN FENOMENOLOGI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA

Tantangan Metodologis

Penelitian fenomenologi dalam pembelajaran bahasa menghadapi tantangan utama berupa ketepatan menentukan pengalaman hidup sebagai objek kajian. Pengalaman belajar tidak identik dengan pendapat umum tentang strategi mengajar, sebab fenomenologi menelaah bagaimana suatu peristiwa dialami dan diberi makna oleh individu. Pembedaan tersebut menentukan apakah wawancara menghasilkan deskripsi pengalaman yang mendalam atau sekadar penilaian kepuasan pembelajaran. Bonyadi (2023) menegaskan kegunaan fenomenologi untuk mengungkap hakikat fenomena pendidikan bahasa yang kompleks. Sementara Xodabande dan Babaii (2021) memperlihatkan orientasi interpretatif pada pengalaman motivasional pemelajar. Peneliti perlu merumuskan pertanyaan yang meminta partisipan menceritakan kejadian konkret, situasi pemicu, respons emosional, dan pemaknaannya. Ketegasan batas objek tersebut menjadi landasan agar

analisis tetap fenomenologi, bukan berubah menjadi survei persepsi yang disajikan secara naratif.

Tantangan berikutnya terletak pada pemilihan partisipan yang mampu memberikan narasi pengalaman kaya dan relevan. Fenomenologi tidak menjadikan ukuran sampel besar sebagai ukuran utama kualitas, tetapi menuntut kedalaman pengalaman, kejelasan konteks, dan alasan pemilihan kasus. Pengalaman guru bahasa yang menghadapi keterbatasan kompetensi dapat berbeda dari pengalaman peserta didik yang merasa tertekan oleh evaluasi keterampilan berbicara. Romadhon dkk. (2024) mengkaji pengalaman guru berlatar nonbahasa Inggris dalam mengajar anak. Sementara Siwa dan Basthomi (2023) mengeksplorasi keterlibatan peserta didik dalam kelas bahasa berukuran besar. Perbedaan unit pengalaman itu menuntut kriteria inklusi yang spesifik, variasi pengalaman yang masuk akal, serta dokumentasi konteks partisipan. Pemilihan yang transparan memperkuat keterlacakan temuan tanpa mengandaikan bahwa setiap pengalaman mewakili seluruh pemelajar bahasa.

Kualitas data fenomenologi bergantung pada kemampuan peneliti menjangkau makna pengalaman tanpa menggiring narasi partisipan. Pertanyaan yang mengandung asumsi, seperti menganggap semua anak cemas ketika berbicara bahasa asing, berpotensi menyingkirkan pengalaman yang berbeda. Wawancara mendalam perlu didukung pertanyaan lanjutan tentang kejadian tertentu, refleksi peneliti, dan situasi penggunaan bahasa. Meihami (2023) menggunakan wawancara fenomenologi untuk menelaah keyakinan guru mengenai umpan balik tulisan. Sementara Zhang dan Forteza (2024) memperlihatkan relevansi pengalaman pemelajar dalam lingkungan digital informal. Kedua konteks tersebut menunjukkan bahwa pengalaman tidak dapat dipisahkan dari interaksi, tujuan, dan medium belajar. Prosedur wawancara, catatan reflektif, serta pencatatan keputusan analitis harus disusun sejak awal agar peneliti membedakan ungkapan peserta dari interpretasinya sendiri.

Tantangan analisis muncul ketika peneliti menyamakan fenomenologi dengan pengelompokan tema yang hanya bersifat deskriptif. Kode seperti kesulitan kosakata, rasa malu, atau dukungan guru belum menjelaskan bagaimana berbagai pengalaman itu membentuk pemahaman diri peserta didik. Analisis harus bergerak dari pernyataan partisipan menuju hubungan

antara situasi, kesadaran, tindakan, dan makna yang dihayati. Xodabande dan Babaii (2021) memberikan contoh penerapan analisis fenomenologi interpretatif pada pembelajaran bahasa mandiri. Bonyadi (2023) menempatkan pemaknaan pengalaman sebagai perhatian metodologis. Peneliti perlu menjelaskan langkah pembacaan berulang, penandaan ungkapan bermakna, pengembangan interpretasi, dan penelusuran kembali pada narasi awal. Jejak analisis tersebut memungkinkan pembaca menilai apakah simpulan benar-benar berakar pada pengalaman, bukan sekadar pada kategori konseptual yang telah ditentukan.

Keabsahan dan etika menjadi tantangan yang saling terkait, terutama ketika peserta penelitian merupakan anak atau pemelajar dengan kebutuhan yang beragam. Ketimpangan kuasa antara guru, peneliti, dan peserta didik dapat membuat jawaban tampak patuh meskipun pengalaman sebenarnya berbeda. Langridge dan Howard (2026) mengangkat pengalaman murid autistik dalam pembelajaran bahasa asing melalui pendekatan fenomenologi interpretatif sehingga pentingnya memberi ruang bagi suara partisipan menjadi sangat nyata. Peneliti perlu menggunakan persetujuan yang sesuai usia, menjaga kerahasiaan, menyediakan kesempatan menolak pertanyaan, serta menyesuaikan cara wawancara dengan kebutuhan komunikasi peserta. Refleksivitas dan pemeriksaan kesesuaian interpretasi dengan data perlu dijelaskan tanpa mengklaim satu teknik otomatis menjamin kebenaran. Ketelitian etis merupakan bagian dari kualitas pengetahuan karena pengalaman rentan hanya dapat dipahami ketika partisipan merasa aman untuk mengungkapkannya.

Peluang Pengembangan Kajian Pembelajaran Bahasa

Fenomenologi membuka peluang untuk menggeser kajian pembelajaran bahasa dari pengukuran hasil menuju pemahaman proses belajar yang dialami peserta didik. Nilai tes dapat menunjukkan tingkat capaian, tetapi tidak selalu menjelaskan mengapa seseorang berani berbicara, menghindari tugas, atau tetap bertahan saat mengalami kegagalan. Siwa dan Basthomi (2023) mengeksplorasi keterlibatan optimal peserta didik dalam kelas EFL yang besar. Sementara Karakuş (2025) menyoroti pengalaman peserta didik internasional dalam mengembangkan kemampuan berbicara dan menulis.

Kedua kajian tersebut memperlihatkan ruang analisis pada hubungan antara tuntutan keterampilan dan kondisi belajar konkret. Riset lanjutan dapat menelaah pengalaman kegagalan komunikasi, penerimaan terhadap koreksi, dan perubahan rasa mampu sepanjang pembelajaran. Pengetahuan semacam itu membantu merancang proses belajar yang tidak sekadar efektif secara akademik, tetapi juga bermakna bagi peserta didik.

Pengembangan kajian emosi merupakan peluang penting karena keberhasilan pembelajaran bahasa berlangsung bersama pengalaman cemas, senang, percaya diri, dan terancam dinilai. Perasaan tersebut tidak dapat dipahami sepenuhnya melalui kategori positif dan negatif yang terpisah dari situasi kelas. Mohammadi dan Yousofi (2025) menggunakan penyelidikan fenomenologi untuk menelusuri faktor pendukung serta penghambat kenikmatan mengajar bahasa asing pada guru EFL. Temuan bertema emosi guru itu dapat memperluas pertanyaan penelitian ke hubungan antara kondisi emosional pengajar dan suasana belajar yang dirasakan peserta didik. Pada tingkat peserta didik, peneliti dapat mengkaji bagaimana pengalaman dipanggil ke depan kelas, dikoreksi, atau dibandingkan dengan teman membentuk makna kompetensi. Fokus pengalaman emosional akan mendorong pedagogi yang lebih peka terhadap ketidaknyamanan tanpa menganggap tuntutan kemampuan sebagai sesuatu yang harus dihapuskan.

Kajian pembelajaran bahasa pada anak menyediakan ruang pengembangan yang belum dapat dipenuhi hanya dengan memindahkan teori pembelajaran orang dewasa. Anak mengalami instruksi, evaluasi, permainan, dan hubungan dengan guru melalui kemampuan bahasa serta kematangan reflektif yang berbeda. Imran dkk. (2024) meneliti perspektif guru tentang praktik pengajaran bahasa Inggris pada tingkat sekolah dasar. Sementara Romadhon dkk. (2024) menelaah pengalaman guru nonspesialis dalam mengajar pemelajar muda. Keduanya menegaskan pentingnya konteks sekolah dasar, tetapi pengalaman langsung anak tetap perlu diposisikan sebagai sumber pengetahuan tersendiri. Peneliti dapat menggunakan percakapan berbasis gambar, cerita pengalaman, atau stimulus kegiatan kelas dengan pengamanan etis. Strategi pengumpulan data yang sesuai perkembangan anak berpotensi menyingkap bentuk ketidaknyamanan yang tidak tampak melalui observasi hasil belajar.

Perkembangan teknologi memperluas ruang pengalaman belajar bahasa ke aplikasi, media sosial, dan praktik belajar yang berlangsung di luar kelas. Pergeseran ruang ini menghadirkan pilihan belajar yang lebih personal sekaligus persoalan distraksi, tekanan penampilan, dan ketimpangan akses. Deris dan Shukor (2019) mengkaji penerimaan aplikasi seluler untuk belajar kosakata melalui penyelidikan fenomenologi. Sementara Zhang dan Forteza (2024) meneliti pemanfaatan media sosial untuk belajar bahasa Spanyol secara informal. Keduanya memberi landasan untuk mempertanyakan bagaimana pemelajar memaknai kebebasan memilih sumber, interaksi digital, dan keberhasilan belajar yang tidak selalu dinilai guru. Penelitian masa kini dapat membandingkan pengalaman kelas dan ruang digital tanpa mengasumsikan salah satunya lebih baik. Pemahaman tersebut membantu pengembangan pembelajaran hibrida yang mempertimbangkan pengalaman pengguna.

Peluang lain terdapat pada pembelajaran bahasa lintas budaya dan bahasa yang belum banyak diteliti melalui suara pemelajar secara mendalam. Pengalaman mempelajari bahasa Arab, misalnya, dapat berhubungan dengan identitas keagamaan, kebutuhan komunikasi, bentuk tulisan, serta tuntutan penguasaan empat keterampilan. Kajian fenomenologi perlu menempatkan hubungan tersebut sebagai pertanyaan terbuka, bukan sebagai karakter semua pemelajar bahasa Arab. Khamis dkk. (2024) menunjukkan manfaat lensa fenomenologi dalam menelusuri strategi belajar dan kompetensi bahasa. Sementara Karakuş (2025) memperlihatkan pentingnya konteks peserta didik internasional pada penguasaan bahasa. Kerangka pengalaman dapat diterapkan secara hati-hati pada madrasah, pesantren, atau kelas bahasa Arab setelah mempertimbangkan kekhasan peserta dan kurikulum. Kontribusinya adalah penjelasan tentang makna belajar bahasa yang tidak dapat direduksi menjadi capaian ujian semata.

Integrasi Fenomenologi dengan Pendekatan Lain

Integrasi fenomenologi dengan pendekatan penelitian lain perlu dimulai dari kejelasan tujuan dan batas epistemologis masing-masing pendekatan. Fenomenologi bertanya bagaimana pengalaman dihayati, sedangkan survei umumnya memperkirakan kecenderungan jawaban dan observasi kelas

merekam praktik yang dapat dilihat. Penggabungan berbagai sumber menjadi produktif ketika data tambahan memperjelas konteks pengalaman, bukan menggantikan posisi narasi peserta sebagai pusat analisis. Imran dkk. (2024) melaporkan penggunaan pendekatan fenomenologi dalam rancangan yang juga memanfaatkan beberapa teknik pengumpulan data pada pengajaran bahasa Inggris tingkat dasar. Contoh tersebut menunjukkan kemungkinan integrasi sekaligus kebutuhan menyebut dengan tepat fungsi tiap sumber data. Rancangan yang baik menyatakan sejak awal apakah hasil kuantitatif dipakai untuk memilih kasus, memetakan konteks, atau membandingkan interpretasi. Pemisahan fungsi menjaga kesimpulan fenomenologi tetap sesuai dengan pertanyaan penelitian.

Integrasi fenomenologi dengan studi kasus dapat memperkaya pemahaman tentang pengalaman bahasa pada satu lembaga, kelas, atau kelompok pemelajar tertentu. Studi kasus menekankan batas dan kondisi kasus, sedangkan fenomenologi menggali cara individu memaknai kejadian yang dialami di dalam batas itu. Siwa dan Basthomi (2023) memperlihatkan pentingnya konteks kelas besar bagi pemahaman keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran EFL. Pendekatan gabungan dapat memusatkan kasus pada sebuah kelas dengan tuntutan berbicara tinggi, lalu mewawancarai peserta didik yang memperlihatkan pengalaman berbeda. Hasilnya bukan sekadar daftar faktor lingkungan, melainkan juga uraian tentang bagaimana susunan kelas dan interaksi membentuk perasaan aman atau tertekan. Peneliti harus membedakan simpulan mengenai kekhasan kasus dari pemaknaan fenomenologi agar keduanya saling melengkapi dan tidak bercampur tanpa dasar.

Pendekatan naratif dapat berdialog dengan fenomenologi karena keduanya memberi perhatian pada kisah pengalaman dan pemaknaan individu. Perbedaannya terletak pada tekanan analitis. Penelitian naratif sering memperhatikan rangkaian cerita sepanjang waktu. Sementara fenomenologi menelaah makna pengalaman tertentu secara mendalam. Xodabande dan Babaii (2021) menelusuri arus motivasi dalam pembelajaran bahasa mandiri melalui analisis fenomenologi interpretatif. Tema tersebut memberikan kemungkinan untuk merekam perubahan motivasi melalui catatan refleksi berkala dan wawancara berulang. Peneliti dapat mempertahankan kronologi pengalaman sebagai bahan untuk memahami bagaimana sebuah

titik balik dimaknai oleh partisipan. Penyajian kisah tidak boleh menggantikan proses interpretasi atas pengalaman yang menjadi fokus. Integrasi yang disiplin menghasilkan penjelasan lebih utuh tentang kesinambungan waktu, perubahan identitas, dan makna belajar bahasa.

Fenomenologi juga dapat dipadukan dengan observasi interaksi dan analisis praktik pedagogis untuk menafsirkan perbedaan antara pengalaman yang diceritakan serta kejadian yang berlangsung. Observasi tidak berfungsi membuktikan bahwa perasaan peserta benar atau salah, tetapi menguraikan situasi ketika pengalaman tersebut muncul. Meihami (2023) mengkaji keyakinan guru terkait umpan balik korektif pada tulisan pemelajar dengan memanfaatkan pengalaman guru serta contoh tulisan yang diberi koreksi. Model penggunaan jejak kegiatan belajar semacam itu dapat diterapkan pada tugas berbicara, rekaman pembelajaran, atau respons terhadap revisi tulisan. Peneliti kemudian menanyakan momen tertentu yang dirasa membantu atau mempermalukan peserta didik. Hubungan antara jejak aktivitas dan narasi partisipan memperkuat kekayaan konteks tanpa mereduksi makna subjektif menjadi fakta observasional semata.

Integrasi fenomenologi dengan riset desain pembelajaran dapat menjembatani pemahaman pengalaman dan perbaikan praktik pendidikan bahasa. Tahap fenomenologi mengidentifikasi titik ketidaknyamanan, kebutuhan dukungan, serta makna kompetensi dari sudut pandang peserta. Tahap pengembangan kemudian menerjemahkan temuan tersebut menjadi rancangan tugas, pilihan umpan balik, atau media belajar yang dapat dievaluasi melalui metode lain. Deris dan Shukor (2019) menunjukkan nilai pengalaman pengguna dalam memahami penerimaan serta fitur aplikasi belajar kosakata. Sementara Khamis dkk. (2024) membahas strategi belajar dan pengembangan kompetensi. Kedua kajian menyediakan titik masuk bagi perancangan intervensi yang lebih berpihak pada pengalaman belajar. Peneliti harus memisahkan klaim tentang makna pengalaman dari klaim efektivitas intervensi, sebab masing-masing membutuhkan bukti dan prosedur analitis yang berbeda.



Arah Penelitian Masa Depan

Agenda penelitian masa depan perlu memprioritaskan pengalaman anak saat menghadapi tuntutan kompetensi bahasa yang berpotensi menimbulkan ketidaknyamanan. Ukuran pencapaian berbicara, menyimak, membaca, dan menulis sering dijelaskan melalui hasil penilaian, sedangkan pengalaman siswa ketika dinilai masih membutuhkan penelusuran yang lebih dekat. Langridge dan Howard (2026) meneliti pengalaman murid autistik dalam pembelajaran bahasa asing menggunakan pendekatan fenomenologi interpretatif sehingga perspektif peserta yang kerap terpinggirkan menjadi perhatian penting. Riset lanjutan dapat menelaah rasa takut melakukan kesalahan, pengalaman dibandingkan dengan teman, serta kondisi yang mengubah kecemasan menjadi keberanian mencoba. Partisipan perlu dipilih dari beragam tingkat kompetensi dan latar pengalaman tanpa menyamaratakan kebutuhan mereka. Arah tersebut akan memperluas dasar perancangan penilaian bahasa yang mempertimbangkan perkembangan kompetensi sekaligus kesejahteraan belajar.

Penelitian longitudinal diperlukan untuk memahami perubahan makna belajar bahasa sepanjang transisi jenjang pendidikan dan pergeseran tuntutan kurikulum. Wawancara satu kali dapat menangkap pengalaman pada saat tertentu, tetapi tidak selalu mampu menjelaskan bagaimana peristiwa keberhasilan atau kegagalan mengubah identitas sebagai pemelajar. Xodabande dan Babaii (2021) menempatkan dinamika motivasi dalam pengalaman belajar bahasa mandiri sebagai perhatian analitis. Sementara Siwa dan Basthomi (2023) menunjukkan pentingnya keterlibatan siswa di konteks kelas tertentu. Kedua perhatian tersebut dapat dikembangkan melalui wawancara berulang, jurnal reflektif, dan dokumentasi tugas selama satu semester atau lebih. Peneliti perlu memeriksa dampak perubahan relasi guru, kesulitan tugas, serta dukungan teman terhadap pengalaman peserta. Pendekatan waktu yang lebih panjang memungkinkan pemahaman tentang titik balik dan keberlanjutan keterlibatan belajar.

Penggunaan kecerdasan buatan dan media digital menuntut penelitian fenomenologi yang tidak berhenti pada kepuasan atau kemudahan aplikasi. Pemelajar dapat mengalami dukungan personal, kebingungan terhadap umpan balik otomatis, atau tekanan untuk selalu menunjukkan performa bahasa yang baik. Deris dan Shukor (2019) mengkaji fitur aplikasi kosakata

dari perspektif pengalaman pengguna. Sementara Zhang dan Forteza (2024) mendalami pengalaman belajar bahasa Spanyol melalui media sosial. Perluasan riset dapat menyasar pengalaman berinteraksi dengan tutor berbasis AI, perbedaan koreksi manusia dan mesin, serta perubahan rasa kepemilikan atas tulisan. Penelitian sebaiknya menyertakan literasi digital, kerahasiaan data, dan akses yang tidak setara sebagai konteks penting. Agenda tersebut membantu memastikan penggunaan teknologi mendukung pengalaman belajar yang reflektif dan tidak sekadar mempercepat penyelesaian tugas.

Kajian fenomenologi dalam pembelajaran bahasa Arab merupakan arah yang strategis apabila dirancang berdasarkan kebutuhan konteks, bukan hanya pemindahan istilah dari riset bahasa Inggris. Penguasaan aksara, pelafalan, kosakata, dan keterampilan komunikasi dapat menimbulkan pengalaman yang berbeda bagi siswa sekolah dasar, madrasah, maupun peserta didik pesantren. Imran dkk. (2024) memberi contoh kajian fenomenologi pada praktik pengajaran bahasa Inggris jenjang dasar. Sementara Romadhon dkk. (2024) memperlihatkan kekhasan pengalaman guru yang mengajar pemelajar muda. Riset bahasa Arab dapat menjadikan temuan tersebut sebagai pembanding metodologis, bukan bukti langsung tentang kondisi siswa bahasa Arab. Fokus yang layak diuji mencakup rasa tidak nyaman ketika membaca nyaring, tuntutan hafalan, praktik koreksi pelafalan, serta dukungan guru. Kontribusi utama terletak pada pemahaman pengalaman kontekstual sebelum merekomendasikan perubahan pedagogis.

Pengembangan bidang ini pada akhirnya memerlukan penelitian kolaboratif yang menggabungkan ketelitian metodologis, keterlibatan peserta, dan keterbukaan pelaporan. Hasil fenomenologi akan lebih bermakna apabila pengalaman siswa dipertimbangkan dalam perumusan pertanyaan, penafsiran temuan, dan penyusunan rekomendasi pembelajaran. Bonyadi (2023) memberikan pijakan bagi penggunaan fenomenologi dalam pendidikan bahasa. Sementara Mohammadi dan Yousofi (2025) memperlihatkan nilai penyelidikan pengalaman emosional pengajar. Agenda berikutnya dapat membandingkan konteks sekolah dan komunitas belajar, mengembangkan protokol wawancara ramah anak, serta menjelaskan posisi refleksif peneliti secara terbuka. Pelaporan harus menyertakan rasional pemilihan

partisipan, hubungan data dengan tema, dan batas penerapan temuan pada konteks lain. Arah ini menempatkan fenomenologi sebagai sumber pemahaman yang dapat dipertanggungjawabkan sekaligus berguna untuk pengembangan pembelajaran bahasa yang manusiawi.

litnus



GLOSARIUM

analisis fenomenologi	Proses memahami pola makna pengalaman hidup partisipan secara sistematis.
bracketing	Upaya menangguhkan asumsi awal peneliti agar pengalaman partisipan dapat dipahami secara lebih terbuka.
dependabilitas	Keterlacakan dan konsistensi proses penelitian serta keputusan metodologis.
deskripsi struktural	Penjelasan tentang bagaimana suatu pengalaman berlangsung dan dipengaruhi oleh konteks.
deskripsi tekstural	Penjelasan tentang apa yang dialami partisipan.
epoché	Sikap reflektif untuk menangguhkan penilaian dan prasangka awal terhadap fenomena.
esensi pengalaman	Makna inti atau struktur bersama yang ditemukan dalam pengalaman partisipan.
fenomenologi	Pendekatan untuk memahami pengalaman manusia sebagaimana dialami dan dimaknai.
hermeneutika	Tradisi penafsiran untuk memahami makna teks dan pengalaman dalam konteksnya.

horizonalization	Tahap memperlakukan pernyataan relevan secara setara sebelum pengelompokan makna.
idiografi	Perhatian pada kekhasan kasus atau pengalaman individual.
intensionalitas	Sifat kesadaran yang selalu terarah kepada sesuatu.
intersubjektivitas	Pembentukan dan pemahaman makna melalui hubungan antarsubjek.
konfirmabilitas	Derajat keterdukungan temuan oleh data dan jejak analisis, bukan semata preferensi peneliti.
kredibilitas	Tingkat kepercayaan terhadap temuan dan kesesuaiannya dengan pengalaman partisipan.
lifeworld	Dunia kehidupan sehari-hari sebagaimana dialami subjek.
mufradat	Kosakata dalam bahasa Arab.
partisipan	Individu yang berbagi pengalaman dan informasi dalam penelitian.
qawaid	Kaidah atau tata bahasa Arab.
refleksivitas	Kesadaran kritis peneliti terhadap posisi, pengalaman, nilai, dan pengaruhnya dalam penelitian.
transferabilitas	Kemungkinan penggunaan wawasan temuan pada konteks lain dengan mempertimbangkan kesesuaiannya.
triangulasi	Pemeriksaan temuan dengan membandingkan beragam sumber, teknik, atau perspektif.
unit makna	Bagian data yang memuat satu gagasan atau arti penting terkait pengalaman.



DAFTAR PUSTAKA

Aditya, R. (2021). Diri yang Pra-Deskriptif: (Studi Paralelisme Struktur Fundamental Manusia dalam Filsafat Heidegger dan Mullā Ṣadrā). Kanz Philosophia: A Journal for Islamic Philosophy and Mysticism, 7(1), 1—44. https://doi.org/10.20871/kpjipm.v7i1.97

Adjei-Mensah, S. (2024). Exploring Mature Students' Perspectives on Task-Based Language Teaching in a Ghanaian Private University: A Qualitative Study. Pan-African Journal of Education and Social Sciences, 5(2), 38—53. https://doi.org/10.56893/pajes2024v05i02.04

Afifah, W., Soeharto, S., Winingsih, L. H., Kadaryanto, B., Raharjo, S. B., Arifiyanti, F., & Lavicza, Z. (2025). Exploring Students' Lived Experience in Online Learning During Covid-19 Pandemic Through a Phenomenological Hermeneutic Perspective. International Journal of Educational Research Open, 9, Article 100444. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100444

Ag-Ahmad, N., Mohamed, A. T. F. S., & Bakar, E. W. (2024). The Jewels in English Language Teaching: Attributes of Quality English Language Teachers in Second Language Setting. Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 32(1), 17—36. https://doi.org/10.47836/pjssh.32.1.02

Akmal, S., Masna, Y., & Nasution, L. A. (2021). Engaging to Nurturing: English Language Teaching (ELT) Strategies and Constraints for Very

Young Muslim Learners at Kindergarten. Jurnal Ilmiah Islam Futura, 21(1), 46—62. https://doi.org/10.22373/jiif.v0i0.5397

Aksu, S. (2024). Motivation and Learning Psychology of Teachers in Language Translation Learning. British Educational Research Journal, 50(6), 2623—2639. https://doi.org/10.1002/berj.4044

Almelhes, S. (2025). Reframing Learner Autonomy in Arabic Language Education for Non-Native Speakers: A Theoretical Framework of Power, Control, and Motivation. Frontiers in Education, 10, Article 1622527. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1622527

Antony, S., Ramnath, R., & Ellikkal, A. (2024). Examining Students' Perspectives on Pedagogical Translanguaging in the Multilingual Classroom Context. IAFOR Journal of Education, 12(1), 199—223. https://doi.org/10.22492/ije.12.1.08

Aporbo, R. J. (2023). Filipino Neophyte ESL Teachers Amidst Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Inquiry. World Journal of English Language, 13(2), 340—354. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p340

Asadi, I. & Asli-Badarneh, A. (2026). Diglossia and Orthographic Complexity as Multiplicative but Not Additive Challenges in Arabic: A Critical Review. Journal of Psycholinguistic Research, 55(3), Article 37. https://doi.org/10.1007/s10936-026-10214-3

Asadi, I. A. & Kasperski, R. (2024). Reading Comprehension in the Arabic Diglossia: The SVR Between the Spoken and Literary Varieties. Journal of Psycholinguistic Research, 53(2), Article 27. https://doi.org/10.1007/s10936-024-10054-z

Ashirbekovna, S. Z., Kulakhmet, M., Aizhumashevna, A. A., Bolatbek, T., Muratbekovna, O. L., & Borashkyzy, A. U. (2022). Scientific Methodological Basis of Teaching Primary School Pupils Language by Developing Speaking Activities. Cypriot Journal of Educational Sciences, 17(5), 1825—1837. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7350

Aspers, P. & Corte, U. (2019). What Is Qualitative in Qualitative Research? Qualitative Sociology, 42(2), 139—160. https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Azap, S. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Language Teacher Education: EFL Learners' Views on the Concept of "ChatGPT" Through

Metaphorical Analysis. Social Sciences & Humanities Open, 11, Article 101394. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101394

Bilasa, P. & Taspinar, M. (2020). Opinions of the Students from Foreign Language Teaching Departments About Their Undergraduate Programs. International Journal of Educational Methodology, 6(2), 367—380. https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.367

Bonyadi, A. (2023). Phenomenology as a Research Methodology in Teaching English as a Foreign Language. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8(1). https://doi.org/10.1186/s40862-022-00184-z

Boquia, A. H. (2023). Using Flexible Learning Design in Teaching English: Narratives of First-Year College Students of Southern Philippines Amidst Pandemic. World Journal of English Language, 13(8), 281—287. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n8p281

Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W., & Algers, A. (2023). Designing Mobile Language Learning with Arabic Speaking Migrants. Interactive Learning Environments, 31(1), 514—526. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799022

Brosh, H. Y. (2019). Arabic Language-Learning Strategy Preferences Among Undergraduate Students. Studies in Second Language Learning and Teaching, 9(2), 351—377. https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.2.5

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to Use and Assess Qualitative Research Methods. Neurological Research and Practice, 2(1), Article 14. https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z

Calafato, R. (2023). Charting the Motivation, Self-Efficacy Beliefs, Language Learning Strategies, and Achievement of Multilingual University Students Learning Arabic as a Foreign Language. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8(1), Article 20. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00194-5

De Jesus-Reyes, J. (2024). A Critical Pedagogy Analysis of Literature Teachers' Perspectives on the Integration of Multicultural Literature in Higher Education. Traduction et Langues, 23(1), 62—87. https://doi.org/10.52919/translang.v23i1.970

Demiryürek, A. & Bada, E. (2025). The Repercussion of the 6 February Earthquake in Türkiye on Education with Specific Reference to ELT. Acta Psychologica, 259, Article 105434. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105434

Denzin, N. K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. Qualitative Inquiry, 16(6), 419—427. https://doi.org/10.1177/1077800410364608

Deris, F. D. & Shukor, N. S. A. (2019). Vocabulary Learning Through Mobile Apps: A Phenomenological Inquiry of Student Acceptance and Desired Apps Features. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 13(7), 129—140. https://doi.org/10.3991/ijim.v13i07.10845

Dos Santos, J. C. & Ramírez-Ávila, M. R. (2023). Students' Perspectives on the 4/3/2 Technique and Self-Assessment to Improve English Speaking Fluency. Studies in English Language and Education, 10(1), 41—59. https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.25700

Emekli, I. & Sağdiç, G. (2024). Analysis of the Perceptions of Arabic Teacher Candidates Regarding Mandatory Distance Education After the February 6th Earthquakes and the Efficiency of Conducted Classes: A Case Study of Adıyaman University. Hacettepe Egitim Dergisi, 39(3), 296—305. https://doi.org/10.16986/HUJE.2024.525

Englander, M. & Morley, J. (2023). Phenomenological Psychology and Qualitative Research. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 22(1), 25—53. https://doi.org/10.1007/s11097-021-09781-8

Erbas, C., Ture, E., & Sapanca, H. F. (2025). Exploring Meaning-Making in Instructional Technology: A Phenomenological Study of English Language Teaching Students. Education and Information Technologies, 30(12), 17289—17322. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13450-7

Fahmy-Hooke, J. (2024). Heidegger's Critical Confrontation with the Concept of Truth as Validity. Open Philosophy, 7(1). https://doi.org/10.1515/opphil-2024-0054

Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. Phenomenology & Practice, 3(1). https://doi.org/10.29173/pandpr19818

Fragkiadaki, E., Triliva, S., Balamoutsou, S., & Prokopiou, A. (2013). The Path Towards a Professional Identity: An IPA Study of Greek Family

Therapy Trainees. Counselling and Psychotherapy Research, 13(4), 290—299. https://doi.org/10.1080/14733145.2013.768287

Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. Journal of Phenomenological Psychology, 43(1), 3—12. https://doi.org/10.1163/156916212X632934

Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. International Journal of Qualitative Methods, 3(1), 42—55. https://doi.org/10.1177/160940690400300104

Güneyli, A., Korkmaz, S., Karabacak, H. E., & Aslantürk Altıntuğ, F. (2026). Correction: A Phenomenological Investigation of Teacher Candidates' Metaphorical Views on AI in Language Learning (AI, (2026), 7, 3, (100), 10.3390/ai7030100). AI (Switzerland), 7(4). https://doi.org/10.3390/ai7040116

Gür, A. & Öz, N. (2023). A Metaphorical Journey to Arabic: Foreign Language Perception of Preparatory Class Students at Kilis 7 Aralık University Faculty of Theology. Hitit Theology Journal, 22(2), 745—761. https://doi.org/10.14395/hid.1322073

Hanani, N., Ahid, N., & Sufirmansyah, S. (2024). An Eclectic Approach to Arabic Language Education: Implementing Kitab Al-Amtsilah At-Tashrifiyah in Modern Indonesian Pesantrens. Jurnal Pendidikan Islam, 10(2), 192. https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.38651

Hapsari, Y. & Dewi, A. (2025). Trends in Qualitative Research in English Language Education. In The Routledge International Handbook of English Language Education in Indonesia (pp. 594—608). https://doi.org/10.4324/9781003399308-44

Harju-Autti, R., Mäkinen, M., & Rättyä, K. (2022). "Things Should Be Explained So That the Students Understand Them": Adolescent Immigrant Students' Perspectives on Learning the Language of Schooling in Finland. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25(8), 2949—2961. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696

Hijriyah, U., Edi, R. N., Kesuma, G. C., & Khodr, T. S. I. (2024). Innovative Approaches to Arabic Vocabulary Learning for Islamic Senior High

School Students with Lectora Inspire. Jurnal Pendidikan Islam, 10(2), 218—233. https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.28754

Huver, E. & Lorilleux, J. (2018). Creative Approaches in Language Teaching: Creativity or Poïesis? Lidil, (57). https://doi.org/10.4000/lidil.4885

Imran, M., Almusharraf, N., Sayed Abdellatif, M., & Ghaffar, A. (2024). Teachers' Perspectives on Effective English Language Teaching Practices at the Elementary Level: A Phenomenological Study. Heliyon, 10(8), Article e29175. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29175

Inostroza, G., Lillo, J., & Careaga, M. (2025). Corrective Feedback in Collaborative Narrative Writing for English as a Second Language Learning in University Students. Lengua y Sociedad, 24(2). https://doi.org/10.15381/lengsoc.v24i2.29234

John, I., Forgie, S., Babenko, O., & Rashid, M. (2025). Conducting Phenomenological Research in Medical Education. International Journal of Qualitative Methods, 24, Article 16094069251396861. https://doi.org/10.1177/16094069251396861

Jumhana, N. & Fahmi, T. (2025). Teachers' Understanding and Practice of the Genre-Based Approach in Arabic Instruction at Indonesian Madrasahs. Jurnal Pendidikan Islam, 11(2), 331—342. https://doi.org/10.15575/jpi.v11i2.44666

Kanaan, E. M., Kadhim, A. M., Alakashee, B. A., Alali, R. M., Al-Barakat, A. A., Abdullatif, A. K. A., Aboud, Y. Z., & Helali, M. M. (2025). Digital Kinetic Storytelling as an Innovative Strategy for Enhancing Language Learning in Early Childhood Classrooms. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(8), 497—516. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.8.21

Karim, Md. Z., Awasthi, J. R., Gnawali, L., & Hasan, Md. K. (2025). Phenomenological Exploration of the COVID-Time English Language Education in Universities: A Thematic Review. World Journal of English Language, 15(7), 263—277. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n7p263

Kats, N., Rubtsova, A., & Bylieva, D. (2024). Structural Analysis of Pedagogic Mediation in a Foreign Language Classroom. Education Sciences, 14(4), Article 405. https://doi.org/10.3390/educsci14040405

Kaviani, A. (2020). On the Significance of Students' Appraisals of Their Language Learning Experiences at University: A Phenomenological Approach. Journal of Educational and Social Research, 10(6), 225—236. https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0122

Kawafha, H. & Al Masaeed, K. (2023). Multidialectal and Multilingual Translanguaging in L2 Arabic Classrooms: Teachers' Beliefs vs. Actual Practices. Frontiers in Education, 8, Article 1060196. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1060196

Kesuma, G. C., Musyarrofah, U., & Andriansyah, Y. (2025). Enhancing Communicative Arabic Teaching: Evaluating the Al-Arabiyah Baina Yadaik Model. Journal of Educational and Social Research, 15(3), 318—335. https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0100

Khamis, N., Yunus, M. M., & Mansor, A. Z. (2024). Exploring Language Learning Strategies of TESL Practicum Students Through a Phenomenological Lens for Enhancing Language Competency. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(2), 436—460. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.2.21

Korstjens, I. & Moser, A. (2017). Series: Practical Guidance to Qualitative Research. Part 2: Context, Research Questions and Designs. European Journal of General Practice, 23(1), 274—279. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375090

Kwee, C. T. T. (2021). Will I Continue Online Teaching? Language Teachers' Experience During the COVID-19 Pandemic. In B. Csapo & J. Uhomoibhi (Eds.), International Conference on Computer Supported Education, CSEDU—Proceedings (Vol. 2, pp. 23—34). Science and Technology Publications, Lda. https://doi.org/10.5220/0010396600230034

Leigh-Osroosh, K. T. (2021). The Phenomenological House: A Metaphoric Framework for Descriptive Phenomenological Psychological Design and Analysis. Qualitative Report, 26(6), 1817—1829. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4815

Love, S. V. (2016). Broken Arabic and Ideologies of Completeness: Contextualizing the Category of Native and Heritage Speaker in the University Arabic Classroom. Bellaterra Journal of Teaching and

Learning Language and Literature, 9(2), 78—93. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.679

Lubis, M. & Widiawati, N. (2021). Phenomenology Approach to Arabic Language Teaching. Miqot: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman, 45(2), 248—263. https://doi.org/10.30821/miqot.v45i2.861

Luo, Y. & Watts, M. (2024). Exploration of University Students' Lived Experiences of Using Smartphones for English Language Learning. Computer Assisted Language Learning, 37(4), 608—633. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2052904

Luukka, E. (2023). Meanings Attributed to Literature in Language Education. Language Learning Journal, 51(1), 18—32. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1922491

Makena, B. (2025). Linguistic Barriers in English Education: A Case of Harmonized Language Proficiencies. World Journal of English Language, 15(6), 425—434. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n6p425

Meihami, H. (2023). TPSOL Teachers' Beliefs About Providing Corrective Feedback on Learners' Writing Performance: A Transcendental Phenomenology. Qualitative Report, 28(5), 1250—1267. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5852

Moerer-Urdahl, T. & Creswell, J. W. (2004). Using Transcendental Phenomenology to Explore the "Ripple Effect" in a Leadership Mentoring Program. International Journal of Qualitative Methods, 3(2), 19—35. https://doi.org/10.1177/160940690400300202

Mohammadi, M., Valizadeh, M., Zohdi Jalal, P., & Xodabande, I. (2024). University Students' Academic Vocabulary Development Through Mobile-Assisted Learning: Exploring the Impacts on Receptive and Productive Knowledge. Heliyon, 10(7), Article e28103. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28103

Mohammadi, V. & Yousofi, N. (2025). A Phenomenological Inquiry into Supporting and Hindering Factors of Foreign Language Teaching Enjoyment (FLTE) Among Iranian EFL Teachers. Discover Psychology, 5(1). https://doi.org/10.1007/s44202-025-00526-1

Moran, D. (2019). What Is the Phenomenological Approach? Revisiting Intentional Explication. Phenomenology and Mind, (15), 72—90. https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-24973

Muhammad, I. & Ariani, S. (2020). The Development of KKNI-Based Curriculum at the Arabic Language Education Programs in Indonesian Higher Education. Jurnal Ilmiah Peuradeun, 8(3), 451—474. https://doi.org/10.26811/peuradeun.v8i3.543

Mustofa, M. & Romadhon, M. G. E. (2025). "English Is Not Useful for My Afterlife": Teachers' and Students' Perspectives of English Language Teaching in Pesantren. Studies in English Language and Education, 12(3), 1298—1312. https://doi.org/10.24815/siele.v12i3.38527

Nasution, S., Asari, H., Al-Rasyid, H., Faridah, F., Zulpina, Z., Rangkuti, R. U., & Kawaid, A. I. S. D. (2025). Arabic Learning and Religious Identity Among Non-Muslim Students in Indonesia. Jurnal Ilmiah Peuradeun, 13(2), 1497—1526. https://doi.org/10.26811/peuradeun.v13i2.2053

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How Phenomenology Can Help Us Learn from the Experiences of Others. Perspectives on Medical Education, 8(2), 90—97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Nindito, S. (2013). Fenomenologi Alfred Schutz: Studi tentang Konstruksi Makna dan Realitas dalam Ilmu Sosial. Jurnal Ilmu Komunikasi, 2(1). https://doi.org/10.24002/jik.v2i1.254

Noprival, N., Rafli, Z., Nuruddin, N., & De Felice, D. (2021). Indonesian Polyglots: Lived Experiences of Adults Learning Languages Online and Beyond the Classroom. Qualitative Report, 26(2), 352—366. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4555

Nuemaihom, A. & Intanoo, K. (2025). Approaches and Benefits of Teaching English Through Literature Curriculum at Myanmar Universities: Insights from Stakeholders. World Journal of English Language, 15(2), 85—98. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n2p85

Peace-Hughes, T., De Lima, P., Cohen, B., Jamieson, L., Tisdall, E. K. M., & Sorace, A. (2021). What Do Children Think of Their Own Bilingualism? Exploring Bilingual Children's Attitudes and Perceptions.

International Journal of Bilingualism, 25(5), 1183—1199. https://doi.org/10.1177/13670069211000853

Perales, W. & Bedoya Ulla, M. (2025). Technology in EFL Contextual Teaching and Learning: Teachers' Practices and Perspectives in a Thai University. Heliyon, 11(17), Article e44169. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e44169

Pereira, F. M. (2020). Literature as an Alternative to Decolonial Practices in English Language Teaching: An Autoethnographic Study on Experiences of a Teaching Practicum Professor. New Trends in Qualitative Research, 2, 69—82. https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.69-82

Pradelle, D. (2015). Husserl's Criticism of Kant's Transcendental Idealism: A Clarification of Phenomenological Idealism. Horizon: Studies in Phenomenology, 4(2), 25—53. https://doi.org/10.18199/2226-5260-2015-4-2-25-53

Quintero, L. M. & Olarte Clavijo, A. (2023). Decolonizing ELT Teacher Education by Incorporating Knowledge of Local Communities in the Teaching Practicum. F1000Research, 12, Article 1264. https://doi.org/10.12688/f1000research.133704.1

Rahmadi, L., Effendi, M. J., Pratama, S., & Fransiska, W. (2026). Enhancing Student Engagement in Arabic Language Learning: An Android-Based Interactive Application Developed Using MDLC. Ingénierie des Systèmes d'Information, 31(3), 1001—1010. https://doi.org/10.18280/isi.310329

Rahman, M. M., Alam, M., & Hosen, I. (2025). A Phenomenological Exploration of the Challenges Faced in Teaching English at the Secondary Level in Manikganj, Bangladesh. Discover Global Society, 3(1). https://doi.org/10.1007/s44282-025-00310-5

Rahman, M. M., Johan, M., Selim, S. M. M., Singh, M. K. M., & Shahed, F. H. (2019). Teachers' Beliefs and Practices of Implementing Secondary English Curriculum Reform in Bangladesh: A Phenomenological Study. Journal of Asia TEFL, 16(2), 591—608. https://doi.org/10.18823/asia-tefl.2019.16.2.10.591

Reiners, G. M. (2012). Understanding the Differences Between Husserl's (Descriptive) and Heidegger's (Interpretive) Phenomenological

Research. Journal of Nursing & Care, 1(5), Article 1000119. https://doi.org/10.4172/2167-1168.1000119

Retnawati, H., Rahmatullah, S., Djidu, H., & Apino, E. (2020). Has Arabic Language Learning Been Successfully Implemented? International Journal of Instruction, 13(4), 715—730. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13444a

Rezai, A., Namaziandost, E., & Hwang, G.-J. (2024). How Can ChatGPT Open Promising Avenues for L2 Development? A Phenomenological Study Involving EFL University Students in Iran. Computers in Human Behavior Reports, 16, Article 100510. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100510

Ritonga, M., Widodo, H., & Nurdianto, T. (2021). Arabic Language Learning Reconstruction as a Response to Strengthen Al-Islam Studies at Higher Education. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(1), 355—363. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20747

Romadhon, M. G. E., Dzulfikri, D., & Ubaidillah, M. F. (2024). Non-English Major Teachers' Experiences of Teaching English for Young Learners (TEYL): A Phenomenological Study. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 27(1), 320—335. https://doi.org/10.24071/llt.v27i1.6955

Roushdy, N. (2023). "It's Just Arabic!": Linguistic Anxiety and Identity Negotiations in Egypt's International Schools. Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée, (154), 104—124. https://doi.org/10.4000/remmm.20198

Sadala, M. L. A. & Adorno, R. D. C. F. (2002). Phenomenology as a Method to Investigate the Experience Lived: A Perspective from Husserl and Merleau-Ponty's Thought. Journal of Advanced Nursing, 37(3), 282—293. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02071.x

Siwa, Y. N. & Basthomi, Y. (2023). Students' Optimal Engagement in EFL Large Classes: A Qualitative Phenomenological Study in East Nusa Tenggara. Qualitative Report, 28(12), 3572—3591. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6073

Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretative Phenomenological Analysis as a Useful Methodology for Research on the Lived

Experience of Pain. British Journal of Pain, 9(1), 41—42. https://doi.org/10.1177/2049463714541642

Sofiana, N., Mubarok, H., & Yuliasri, I. (2019). English Language Teaching in Secondary Schools: An Analysis of the Implementation of Indonesian ELT 2013 Curriculum. International Journal of Instruction, 12(1), 1533—1544. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12198a

Sokolova, A. G. & Bystrova, T. A. (2021). Mixed Method in Language Teaching: Concepts and Model's Evaluation. Training, Language and Culture, 5(3), 71—82. https://doi.org/10.22363/2521-442X-2021-5-3-71-82

Soliman, R. & Khalil, S. (2024). The Teaching of Arabic as a Community Language in the UK. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 27(9), 1246—1257. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2063686

Sopian, A., Abdurahman, M., 'Ali, M., Tantowi, Y. A., Aeni, A. N., & Maulani, H. (2025). Arabic Language Learning in a Multicultural Context at Pesantren. Jurnal Pendidikan Islam, 11(1), 77—89. https://doi.org/10.15575/jpi.v11i1.44104

Soriano, R. M. & Co, A. G. (2022). Voices from Within: Students' Lived Experiences on English Language Anxiety. International Journal of Evaluation and Research in Education, 11(1), 449—458. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.21898

Stegall, J. (2021). Peaks and Valleys: The Lived Experiences of International Students Within an English Immersion Program Using the Integrated Skills Approach. Journal of International Students, 11(3), 723—741. https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2395

Stickler, U. & Hampel, R. (2019). Qualitative Research in Online Language Learning: What Can It Do? International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 9(3), 14—28. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070102

Suello, A. O. & Alda, R. C. (2024). English Teachers' Ethical Considerations in AI Integration: A Narrative Inquiry. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 12(3), 769—781. https://doi.org/10.22190/JTESAP241016057S

Tai, K. W. H. & Zuo, M. (2024). The Development of an ESL Teacher's Ability in Constructing a Virtual Translanguaging Space in Synchronous Online Language Tutorials. Linguistics and Education, 83, Article 101311. https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101311

Tai, K. W. H. (2025). Funds of Knowledge for Synchronous Online Language Teaching: A Translanguaging View on an ESL Teacher's Pedagogical Practices. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 63(1), 569—616. https://doi.org/10.1515/iral-2023-0096

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. Qualitative Inquiry, 16(10), 837—851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Ulum, Ö. G. (2024). Empowering Voices: A Deep Dive into Translanguaging Perceptions Among Turkish High School and University Language Learners. Heliyon, 10(20), Article e39557. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39557

Van Mazijk, C. (2019). Husserl's Covert Critique of Kant in the Sixth Book of Logical Investigations. Continental Philosophy Review, 52(1), 15—33. https://doi.org/10.1007/s11007-018-9451-y

Vargas, G. M. (2020). Alfred Schutz's Life-World and Intersubjectivity. Open Journal of Social Sciences, 8(12), 417—425. https://doi.org/10.4236/jss.2020.812033

Wang, F., Xu, R., & Lin, Z. (2025). Understanding Classroom Foreign Language Learning Anxiety: A Case Study of British Literature in a Mainland China University Context. SAGE Open, 15(3). https://doi.org/10.1177/21582440251359009

Wang, S., Ramdani, J. M., Sun, S., Bose, P., & Gao, X. (2026). Naming Research Participants in Qualitative Language Learning Research: Numbers, Pseudonyms, or Real Names? Journal of Language, Identity and Education, 25(1), 86—99. https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2298737

Willis, R. K., Harvey, S., & Wohlfart, I. (2025). Enhanced Empathy for English Language Learners: How ESOL Teachers' Past Language Learning

Informs Their Teacher Knowledge and Practices. TESOL Quarterly, 59(4), 2061—2092. https://doi.org/10.1002/tesq.3403

Wilson, V. E., Le Brocque, R., Drayton, J., & Hammer, S. (2024). Understanding and Responsiveness in the Trauma-Informed Adult ESL Classroom. Australian Educational Researcher, 51(5), 2069—2097. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00680-2

Xodabande, I. & Babaii, E. (2021). Directed Motivational Currents (DMCs) in Self-Directed Language Learning: An Interpretative Phenomenological Analysis. Journal of Language and Education, 7(3), 201—212. https://doi.org/10.17323/JLE.2021.12856

Yalçın, G. & Yavuz, S. (2025). A Phenomenological Study on the Difficulties of Ukrainian Immigrants in Learning Languages. International Journal of Contemporary Educational Research, 12(2), 173—186. https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.2.818

Yılmaz, H. & Özsevgeç, L. C. (2023). A Descriptive Study for Researches on Foreign Students in Primary Schools. Millî Eğitim, 52(239), 2303—2334. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1120423

Zarei, M. A., Alibakhshi, G., & Nezakatgoo, B. (2024). Strategies Employed by EFL Teachers to Cope with Language Learners' Classroom Anxiety. TESOL Journal, 15(4). https://doi.org/10.1002/tesj.843

litnus

PROFIL PENULIS



Prof. Dr. Akla, M.Pd. dilahirkan di Desa Gerning, Kabupaten Pesawaran, sebagai anak pertama dari 12 bersaudara. Ia menempuh pendidikan sarjana pada Jurusan Pendidikan Bahasa Arab (PBA) IAIN Raden Intan Lampung dan diselesaikan pada 1993. Ia kemudian meraih gelar magister dari Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang pada 1997 serta gelar doktor dari Program Studi Pendidikan Bahasa Universitas Negeri Jakarta pada 2016.

Penulis mengawali karier sebagai Aparatur Sipil Negara (ASN) pada 2000 dan menjadi dosen tetap Program Studi Pendidikan Bahasa Arab STAIN Jurai Siwo Metro pada 2002. Dedikasinya dalam bidang pendidikan bahasa Arab mengantarkannya meraih jabatan akademik Guru Besar Pendidikan Bahasa Arab di UIN Jurai Siwo Lampung pada 2023.

Dalam perjalanan kariernya, penulis pernah mengemban sejumlah jabatan struktural, antara lain Ketua Program Studi Pendidikan Bahasa Arab STAIN Jurai Siwo Metro (2004—2006), Ketua Jurusan Tarbiyah STAIN Jurai Siwo (2015—2017), Dekan Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan IAIN Metro (2017—2021), serta Dekan Fakultas Ushuluddin, Adab, dan Dakwah IAIN Metro (2021—2023). Selanjutnya, ia menjabat Wakil Rektor II Bidang Perencanaan, Administrasi Umum, dan Keuangan Universitas

Islam Lampung (2023—2025), Wakil Rektor Bidang Kemahasiswaan dan Kerja Sama (2025), serta Direktur Pascasarjana Universitas Islam Lampung sejak 2026.

Selain aktif dalam pengajaran dan pengelolaan perguruan tinggi, penulis juga produktif dalam penelitian dan publikasi ilmiah. Karya-karyanya telah diterbitkan dalam jurnal internasional terindeks Scopus dan jurnal nasional terakreditasi Sinta. Beberapa publikasi ilmiahnya, antara lain *Arabic Phonological Competence and the Understanding of Islamic Legal Terminology in the Contemporary Era* (MILRev: Metro Islamic Law Review, 2026), *The Mediating Role of Depressive Symptom in Burnout and Career Readiness Relationship: A Study on Arabic Language Learners* (Islamic Guidance and Counseling Journal, 2023), *Overcoming the Difficulties of Learning the Arabic Language Through Behavioral Counseling for University Students* (IJAZ ARABI: Journal of Arabic Learning, 2023), *The Implications of Learning Management System on Education Quality in the New Normal Era: Evidence from Islamic Higher Education* (Journal of Social Studies Education Research, 2022), serta *Storytelling Method to Improve Vocabulary for Non-Native Arabic Speaker Children* (Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab, 2022). Pada 2026, penulis juga menerbitkan buku berjudul *Konstruktivisme dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Dasar* melalui Agree Media Publishing.

Melalui pengabdian sebagai dosen, pimpinan perguruan tinggi, peneliti, dan penulis, ia terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan, khususnya pendidikan bahasa Arab, serta peningkatan mutu pendidikan tinggi.



Ahmad Arifin, M.Pd.I. lahir di Mataram Ilir pada 26 November 1989. Ketertarikannya pada bidang bahasa Arab tumbuh sejak menempuh pendidikan di Pondok Pesantren Sirojuth Tholibin, Grobogan, Jawa Tengah. Ia kemudian menyelesaikan pendidikan S-1 Pendidikan Bahasa Arab di IAIN Raden Intan Lampung (sekarang UIN) pada 2012 dan meraih gelar

magister dari Program Studi Bahasa Arab Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang pada 2016.

Penulis merupakan dosen di UIN Jurai Siwo Lampung sejak 2017. Bidang keahliannya meliputi pendidikan bahasa Arab dan linguistik, khususnya Ilmu Ash-Sharf. Ia juga aktif mengembangkan inovasi pembelajaran melalui pemanfaatan media digital dan kecerdasan buatan. Selain menjalankan tugas akademik, ia berperan sebagai *Managing Editor* dan *peer reviewer* jurnal ilmiah *An Nabighoh* UIN Jurai Siwo Lampung.

Dalam bidang penelitian dan publikasi, penulis telah menghasilkan sejumlah artikel yang diterbitkan pada jurnal internasional terindeks Scopus dan jurnal nasional terakreditasi Sinta. Beberapa publikasi ilmiahnya antara lain *YouTube Content Production for Arabic Language Learning: Cross-National Study* (Online Learning in Educational Research/OLER), *Religious Drama Controversy: The Impact of Bidaah on Islamic Pedagogy and Media Literacy* (MIQOT: Jurnal Ilmu-ilmu Keislaman), *Arabic Phonological Competence and the Understanding of Islamic Legal Terminology in the Contemporary Era* (MILRev: Metro Islamic Law Review), *Implementation of the Outcome-Based Education Curriculum in the Development of Islamic Character of Students in the Islamic Primary Teacher Education Program* (Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme), serta *Integrating Kahoot to Improve Reading Skills through HOTS-Based and Religious Moderation-Oriented Materials* (ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab).

Selain artikel ilmiah, penulis juga menghasilkan sejumlah buku, di antaranya *Khutbah Jum'at Bertema Moderasi Beragama* (Diwan Media Pustaka), *Interpretasi Makna (Prosedur Penerjemahan Arab–Indonesia)* (Idea Press Yogyakarta), dan *Konstruktivisme dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Dasar* (Agree Media Publishing).

Melalui kegiatan pengajaran, penelitian, penulisan, dan pengelolaan jurnal ilmiah, penulis terus berupaya mengembangkan pendidikan bahasa Arab yang inovatif dan relevan dengan perkembangan teknologi. Untuk keperluan diskusi keilmuan, kolaborasi penelitian, maupun pengelolaan publikasi ilmiah, penulis dapat dihubungi melalui surel arifin@metrouniv.ac.id.



Dr. Nur Hanifansyah, M.Pd. lahir di Astambul pada 12 Agustus 1990. Ia menempuh pendidikan S-1 Pendidikan Agama Islam (2012), S-2 Pendidikan Bahasa Arab (2017), dan S-3 Pendidikan Agama Islam (2024). Saat ini, ia kembali menempuh pendidikan doktoral dalam bidang Pendidikan Bahasa Arab dengan fokus pada pengembangan teknologi dan media pembelajaran bahasa Arab.

Penulis merupakan dosen Program Studi Pendidikan Bahasa Arab di Universitas Islam Internasional Darullughah Wadda'wah (UII Dalwa), Bangil, Pasuruan, Jawa Timur. Bidang kepakarannya meliputi pendidikan bahasa Arab, teknologi dan media pembelajaran, psikolinguistik, literasi digital, serta pengembangan strategi pembelajaran inovatif. Pengalaman akademiknya juga mencakup kegiatan pengajaran, penelitian, dan pengabdian masyarakat di Maktab Mahmud Yan, Kedah, Malaysia.

Dalam bidang publikasi ilmiah, ia menjabat sebagai *Editor-in-Chief* jurnal *Farasyah*, pengelola jurnal di lingkungan Hilyah Educational Research (HER), serta *peer reviewer* pada sejumlah jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional. Ia juga merupakan pendiri sekaligus Direktur PT Hilyah Educational Research yang bergerak dalam bidang publikasi ilmiah, penelitian, penerbitan, dan inovasi pendidikan. Karya ilmiahnya telah dipublikasikan dalam jurnal internasional terindeks Scopus dan jurnal nasional terakreditasi Sinta.

Beberapa publikasi ilmiahnya, antara lain *Religious Drama Controversy: The Impact of Bidaah on Islamic Pedagogy and Media Literacy* (MIQOT: Jurnal Ilmu-ilmu Keislaman, Scopus Q1, 2025), *Arabic Phonological Competence and the Understanding of Islamic Legal Terminology in the Contemporary Era* (MILRev: Metro Islamic Law Review, Scopus Q1, 2026), *YouTube Content Production for Arabic Language Learning: Cross-National Study* (Online Learning in Educational Research/OLER), *Exploring AI-Assisted Transcription as Scaffolding in Arabic Listening Comprehension* (Izdihar, Sinta 1, 2026), serta *The Psycholinguistic Effects of Blackboards and Colorful Chalk on Arabic Vocabulary Acquisition in Malaysia* (Izdihar, Sinta 1, 2025).

Dalam bidang penulisan buku, ia telah menghasilkan sejumlah karya, di antaranya *Mnemonic untuk Pembelajaran Bahasa Arab* (2025), *Chibi:*

Cerdas dan Mudah Mempelajari Bahasa Internasional, Arab dan Inggris (2024), *Kumpulan Pidato Bahasa Arab Sang Juara* (2024), dan *Cerpen Abuya Hasan* (2024). Karya-karyanya diterbitkan melalui Yayasan Darullughah Wadda'wah/Hilyah.

Melalui pengajaran, penelitian, penulisan, dan pengelolaan publikasi ilmiah, penulis terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan bahasa Arab yang adaptif terhadap kemajuan teknologi sekaligus berlandaskan nilai-nilai keilmuan pesantren. Untuk keperluan diskusi, kolaborasi penelitian, publikasi ilmiah, dan pengembangan pendidikan, penulis dapat dihubungi melalui surel nurhanifansyah@uiidalwa.ac.id.

litnus

PENELITIAN KUALITATIF
FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN
BAHASA ARAB

litnus

PENELITIAN KUALITATIF

FENOMENOLOGI

DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB

Buku ini membahas pendekatan fenomenologi sebagai salah satu metode penelitian kualitatif untuk memahami pengalaman, perspektif, dan pemaknaan individu dalam proses pembelajaran bahasa Arab. Pendekatan ini membantu peneliti menggali pengalaman nyata peserta didik dan pendidik serta memahami berbagai fenomena pembelajaran berdasarkan sudut pandang subjek penelitian.

Buku ini menguraikan konsep dasar penelitian kualitatif fenomenologi, landasan filosofis, karakteristik, prinsip penelitian, serta tahapan pelaksanaannya dalam konteks pembelajaran bahasa Arab. Pembahasan juga mencakup penentuan fokus penelitian, pemilihan subjek, teknik pengumpulan data, analisis data fenomenologi, dan penyusunan laporan penelitian secara sistematis.

Melalui pembahasan tersebut, buku ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi mahasiswa, dosen, peneliti, dan praktisi pendidikan dalam mengembangkan penelitian yang mendalam serta relevan dengan dinamika pembelajaran bahasa Arab. Secara garis besar, buku ini terdiri atas beberapa bab sebagai berikut.

- Pendahuluan
- Konsep Dasar Penelitian Kualitatif
- Pendekatan Fenomenologi
- Pembelajaran Bahasa Arab sebagai Objek Kajian Fenomenologi
- Desain Penelitian Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa Arab
- Keabsahan Data dalam Penelitian Fenomenologi
- Menyusun Rancangan Penelitian
- Tantangan dan Peluang Penelitian Fenomenologi dalam Pembelajaran Bahasa



litnus
pindai di sini
literasinusantaraofficial@gmail.com
www.penerbitlitnus.co.id
Literasi Nusantara
literasinusantara_
085755971589

Penelitian +17
ISBN 978-634-286-316-9
9 786342 863169