Copyright © the author(s)

Asimetri Tuntutan Kognitif pada Empat Keterampilan Bahasa Arab dalam Tujuan Pembelajaran Kurikulum Merdeka

Farid Al-Athar[1], Asep Sopian[2]
[1,2]Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, Indonesia

Penulis Korespondensi:
Farid Al-Athar
farid.alathar@upi.edu

Abstrak

Perumusan tujuan pembelajaran menjadi titik krusial penerjemahan Kurikulum Merdeka ke dalam rencana pelaksanaan pembelajaran bahasa Arab. Penelitian ini merupakan studi kasus mendalam pada tingkat perencanaan di satu lembaga. Penelitian ini tidak bertujuan menggeneralisasi rencana pelaksanaan pembelajaran Kurikulum Merdeka secara nasional, melainkan menelaah bagaimana Capaian Pembelajaran dalam Keputusan Menteri Agama Nomor 347 Tahun 2022 diterjemahkan guru ke dalam rencana tersebut. Kajian terdahulu banyak menelaah HOTS pada buku teks dan instrumen penilaian, tetapi belum membandingkan tuntutan kognitif pada empat keterampilan berbahasa. Analisis isi kualitatif terhadap 24 tujuan pembelajaran bahasa Arab Kelas 10 pada satu Madrasah Aliyah Negeri di Jakarta, dengan pengodean multilabel, menghasilkan 29 asosiasi pada *mahārah al-istimā*', *al-kalām*, *al-qirā'ah*, dan *al-kitābah*. Mengaplikasikan (C3) paling dominan (8 tujuan; 33,33%), diikuti mengingat (C1; 25,00%), mencipta (C6; 20,83%), mengevaluasi (C5; 12,50%), dan menganalisis (C4; 8,33%). Memahami (C2) tidak dirumuskan secara eksplisit. LOTS mencakup 14 tujuan (58,33%) dan HOTS 10 tujuan (41,67%). *Istimā'* berada pada C1, *kalām* didominasi C3, *qirā'ah* tersebar pada C1, C4, dan C5, sedangkan *kitābah* didominasi C6. Asimetri tersebut tercatat pada teks perencanaan kasus ini. Implikasinya terbatas pada audit rumusan tujuan di lembaga yang diteliti.

Kata Kunci: *Taksonomi Bloom Revisi; Tuntutan Kognitif; RPP Bahasa Arab; Mahārah al Lughawiyyah; Kurikulum Merdeka*

Pendahuluan

Pembelajaran bahasa Arab di madrasah tidak lagi diarahkan semata-mata pada hafalan kosakata atau pemahaman kaidah secara terpisah. Capaian Pembelajaran mata pelajaran Bahasa Arab menempatkan bahasa sebagai alat komunikasi global sekaligus sebagai sarana mendalami sumber keilmuan Islam, dengan orientasi pada kecakapan menyimak, berbicara, membaca-memirsa, dan menulis-mempresentasikan (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022). Orientasi tersebut menuntut perencanaan yang sistematis agar rumusan tujuan pembelajaran (TP) mengembangkan beragam proses kognitif, bukan hanya pengenalan informasi dasar (Febriani, 2020; Zubaidah, dkk, 2022). Dalam Kurikulum Merdeka, TP berfungsi sebagai jembatan antara capaian kurikulum nasional dan kegiatan pembelajaran di kelas (Badan Standar Kurikulum, 2022). Karena itu, rumusan TP pada rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) menjadi titik yang tepat untuk menelaah bagaimana tuntutan kognitif dirancang sebelum pembelajaran berlangsung. Penelitian ini sejak awal diposisikan sebagai studi kasus mendalam pada tingkat perencanaan di satu lembaga.

Tuntutan kognitif dalam TP merujuk pada proses berpikir yang diharapkan dilakukan peserta didik untuk mencapai tujuan yang ditetapkan. Taksonomi Bloom Revisi menyediakan kerangka yang terarah untuk mengidentifikasi proses tersebut melalui enam tingkat, yaitu mengingat (C1), memahami (C2), mengaplikasikan (C3), menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), dan mencipta (C6)(Anderson, L. W., & Krathwohl, 2001). Kerangka ini telah digunakan untuk menelaah rumusan tujuan pada dokumen RPP dan terbukti membantu memetakan tingkat proses kognitif secara lebih sistematis (Firdaus, W., & Khozin, 2024). Penggunaannya dalam perumusan hasil belajar juga perlu bersifat reflektif, yaitu menyejajarkan tingkat proses kognitif dengan asesmen dan strategi pembelajaran, bukan sekadar memilih kata kerja operasional (Gamboa Solano, dkk, 2023). Dalam pembelajaran bahasa Arab, tuntutan tersebut tidak berdiri sebagai kategori abstrak, melainkan muncul melalui empat *mahārah al-lughawiyyah*, yaitu menyimak (*mahārah al-istimā'*), berbicara (*mahārah al-kalām*), membaca (*mahārah al-qirā'ah*), dan menulis (*mahārah al-kitābah*) (Febriani dkk., 2023; Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022). Keempat keterampilan itu memiliki karakteristik aktivitas yang berbeda sehingga tingkat proses kognitif yang dituntut pada masing-masing mahārah juga dapat berbeda dan perlu dibandingkan, bukan hanya dijumlahkan secara keseluruhan.

Sejumlah penelitian telah menelaah tuntutan kognitif dalam pembelajaran dan penilaian bahasa Arab, tetapi pada titik yang berbeda dari rumusan TP guru. Sihabuddin (2023) membahas prosedur penyusunan tes berbasis proses kognitif pada empat keterampilan berbahasa, sedangkan Subakir, F dkk. (2025) mengembangkan model evaluasi yang mencakup *istimā'*, *kalām*, *qirā'ah*, dan *kitābah*. Kajian lain menelusuri instruksi tugas pada buku bahasa Arab Madrasah Aliyah kelas X berdasarkan Taksonomi Bloom Revisi (Verawati dkk., 2022) serta teknik penilaian *mahārah al-kitābah* dan instrumen *mahārah al-qirā'ah* (Fitria, N., & Baroroh, 2023; Siregar dkk., 2025). Sementara itu, penelitian mengenai RPP bahasa Arab dalam Kurikulum Merdeka masih lebih banyak menyoroti tantangan implementasi, perubahan administratif, atau asesmen secara umum, tanpa memetakan tingkat tuntutan kognitif pada tiap keterampilan berbahasa (Febriani et al., 2023; Jurdil dkk., 2025).

Temuan empiris yang tersedia juga mengindikasikan bahwa tuntutan kognitif pada keempat *mahārah* belum tersebar merata. Kegiatan *istimā'* dan *kalām* masih sering berada pada pengulangan bunyi, pengenalan kosakata, atau pengingatan informasi secara langsung (Muzaffar, 2025; Zubaidah dkk., 2022). Sebaliknya, proses analitis dan evaluatif lebih sering muncul pada aktivitas tertulis, seperti pemahaman bacaan, latihan kaidah, atau produksi teks (Fitria, N., & Baroroh, 2023; Maghfiroh et al., 2024; Masrifah, K., dkk., 2025; Meliala, 2020). Kegiatan *mahārah al-qirā'ah*, misalnya, dapat diarahkan hingga tingkat menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta apabila tugas membacanya dirancang berbasis HOTS (Ilmiani, A. M., 2021; Siregar dkk., 2025). Tuntutan pada tingkat mencipta (C6) pun masih dilaporkan terbatas, terutama pada keterampilan produktif (Subakir, F., dkk., 2025). Pola tersebut memperlihatkan bahwa *qirā'ah* dan *kitābah* memiliki ruang yang lebih besar bagi proses kognitif kompleks apabila tujuan, tugas, dan penilaiannya dirancang secara sadar. Namun, bukti tersebut berasal terutama dari buku teks, tes, dan instrumen penilaian, bukan dari rumusan TP pada RPP guru.

Meskipun kajian mengenai tuntutan kognitif dalam pembelajaran bahasa Arab telah berkembang pada aspek penilaian, bahan ajar, dan implementasi kurikulum, masih terdapat celah pada analisis rumusan TP yang ditulis secara langsung dalam RPP. Penelitian terdahulu belum secara khusus membandingkan distribusi tingkat proses kognitif C1–C6 pada TP berdasarkan empat *mahārah al-lughawiyyah*. Celah ini penting

karena TP merupakan pernyataan kemampuan yang diharapkan dicapai peserta didik dan menjadi acuan merancang aktivitas serta asesmen. Pemetaan komparatif pada *mahārah al-istimā'*, *mahārah al-kalām*, *mahārah al-qirā'ah*, dan *mahārah al-kitābah* dapat menunjukkan apakah terdapat asimetri perhatian terhadap proses kognitif antarketerampilan, sekaligus menggambarkan bagaimana Capaian Pembelajaran diterjemahkan ke dalam tujuan operasional di tingkat perencanaan (Firdaus, W., & Khozin, 2024).

Untuk mengisi celah tersebut, penelitian ini menganalisis tuntutan kognitif pada 24 TP dalam RPP bahasa Arab Kelas 10 satu Madrasah Aliyah Negeri di Jakarta yang disusun berdasarkan Kurikulum Merdeka. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis penyebaran tingkat proses kognitif C1–C6 dalam TP berdasarkan Taksonomi Bloom Revisi, dan (2) membandingkan tuntutan kognitif pada *mahārah al-istimā'*, *mahārah al-kalām*, *mahārah al-qirā'ah*, dan *mahārah al-kitābah* untuk mengidentifikasi kemungkinan asimetri antarketerampilan. Kebaruan penelitian terletak pada analisis komparatif tuntutan kognitif TP RPP bahasa Arab Kurikulum Merdeka melalui matriks empat mahārah × enam proses kognitif, termasuk pengodean multilabel apabila satu TP mencakup lebih dari satu keterampilan. Berbeda dari kajian buku teks atau instrumen tes, penelitian ini menempatkan rumusan tujuan guru sebagai unit analisis. Penelitian ini tidak bertujuan menggeneralisasi RPP Kurikulum Merdeka secara nasional, melainkan menyajikan analisis kasus mendalam tentang bagaimana rumusan Capaian Pembelajaran dalam Keputusan Menteri Agama Nomor 347 Tahun 2022 diterjemahkan ke dalam RPP oleh guru di lapangan. Hasilnya menyediakan bukti dokumenter pada kasus tersebut.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dengan analisis isi yang sistematis (Creswell, J. W., & Poth, 2018; Krippendorff, 2018). Analisis isi dipilih karena menyediakan prosedur yang teratur untuk memilah, mengelompokkan, dan menafsirkan pernyataan dalam dokumen pendidikan (Krippendorff, 2018). Desainnya berupa studi kasus mendalam (*in-depth case study*) pada tingkat perencanaan di satu lembaga. Perbandingan di dalam kasus bersifat *intra-document comparison*, yaitu membandingkan tuntutan kognitif pada empat *mahārah* dalam korpus RPP yang sama (Febriani, S. R., & Ramadhani, 2025). Penelitian ini tidak bertujuan menggeneralisasi RPP Kurikulum Merdeka secara nasional.

Sumber data utama berupa 24 rumusan tujuan pembelajaran (TP) dalam RPP bahasa Arab Kelas 10 pada satu Madrasah Aliyah Negeri di Jakarta yang disusun berdasarkan Kurikulum Merdeka untuk satu tahun pelajaran. Dokumen diperoleh melalui teknik dokumentasi secara sistematis (Sugiyono, 2021) setelah izin institusi diberikan. Nama madrasah dan guru disamarkan. RPP dipilih secara purposif karena memuat perencanaan lengkap satu tahun dan menuliskan TP secara eksplisit pada keempat keterampilan berbahasa. Untuk TP yang tidak mengeksplisitkan modalitas input, ketidakjelasan itu dicatat sebagai temuan administratif pada teks perencanaan. Penentuan *mahārah* pada TP tersebut ditriangulasi terutama dengan Modul Ajar dan Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP) pada tema yang sama, serta dengan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) dan Capaian Pembelajaran (CP), agar kode tidak dipaksakan pada modalitas yang tidak tertulis (Badan Standar, Kurikulum, 2022; Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022).

Unit analisis adalah setiap TP yang dituliskan secara jelas dalam RPP. Enam tema dalam ATP/RPP Kelas 10, masing-masing memuat empat TP, menghasilkan 24 TP sebagai berikut:

1. *Al-Taḥiyyāt wa al-Ta'āruf* (salam dan perkenalan) — TP 1–4
2. *Al-Usrah wa al-Bait* (keluarga dan rumah) — TP 5–8
3. *Al-Madrasah* (sekolah) — TP 9–12
4. *Al-Ḥayāh al-Yawmiyyah* (kehidupan sehari-hari) — TP 13–16
5. *Al-Hiwāyah* (hobi) — TP 17–20
6. *Al-Ṭa'ām wa al-Syarāb* (makanan dan minuman) — TP 21–24

Pengodean dilakukan pada dua aspek. Pertama, aspek keterampilan bahasa: setiap TP dikelompokkan ke dalam *mahārah al-istimā'*, *mahārah al-kalām*, *mahārah al-qirā'ah*, atau *mahārah al-kitābah* sesuai kemampuan yang menjadi sasaran. Kedua, aspek proses kognitif: setiap TP diklasifikasikan ke dalam enam tingkat Taksonomi Bloom Revisi, yaitu mengingat (C1), memahami (C2), mengaplikasikan (C3), menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), dan mencipta (C6) (Anderson, L. W., & Krathwohl, 2001). Setiap TP hanya diberi satu tingkat kognitif. Apabila satu rumusan memuat lebih dari satu kata kerja operasional, tingkat ditentukan berdasarkan tuntutan keseluruhan dan fokus utama kegiatan pembelajaran.

Instrumen utama berupa pedoman pengodean yang menghubungkan tingkat kognitif dengan kata kerja operasional dan aktivitas bahasa (Ainin, 2023; Anderson, L. W., & Krathwohl, 2001). Deskriptor pada Tabel 1 diadaptasi dari Anderson, L. W., & Krathwohl (2001), Aman dkk (2024), serta panduan penilaian bahasa Arab (Ainin, 2023; Febriani, S. R., & Ramadhani, 2025), kemudian dibahas dalam *peer debriefing* untuk menyesuaikan rumusan dengan konteks RPP Kurikulum Merdeka. Pengodean tidak hanya mengikuti kata kerja yang muncul, tetapi juga kemampuan yang sebenarnya diharapkan dari peserta didik berdasarkan konteks TP, ATP, dan CP.

Tabel 1. Indikator pengodean proses kognitif pada empat mahārah bahasa Arab

Tingkat Kognitif	Indikator Menyimak (*Istimā'*)	Indikator Berbicara (*Kalām*)	Indikator Membaca (*Qirā'ah*)	Indikator Menulis (*Kitābah*)
C1 (Mengingat)	Mengidentifikasi dan mengenali bunyi ucapan, huruf, atau fonem dari klip audio.	Mengulangi atau melafalkan kata dasar, kosakata, atau model yang disajikan oleh guru.	Mengenali huruf, kosakata, atau frasa dasar dalam teks tertulis.	Menyalin huruf, mentranskripsikan kosakata, atau menuliskan kata yang didengar.
C2 (Memahami)	Merangkum ide pokok atau menafsirkan makna teks yang didengar.	Menjelaskan ide sederhana atau menerjemahkan kalimat lisan.	Menerjemahkan, merangkum, atau menafsirkan isi teks bacaan.	Mengklasifikasikan kosakata ke dalam kategori (misalnya, *isim*, *fi'il*, *harf*).
C3 (Mengaplikasikan)	Mencocokkan ekspresi lisan dengan gambar atau konteks fisik.	Mendemonstrasikan atau melakukan dialog terstruktur (*hiwar*) secara berpasangan.	Membaca teks dengan keras dengan intonasi yang benar atau mencocokkan kalimat dengan situasi.	Menyusun kalimat sederhana (*jumlah mufidah*) dengan menerapkan aturan tata bahasa.
C4 (Menganalisis)	Menganalisis audio untuk membedakan dialek, nada, atau gaya formal/informal.	Mengorganisasi dan menyusun argumen lisan untuk presentasi atau debat.	Membedakan fakta dari opini; membedah organisasi tekstual.	Membedah struktur kalimat; menganalisis posisi kata dan kesalahan tata bahasa.
C5 (Mengevaluasi)	Mendeteksi ketidakkonsistena	Mengkritik, menilai, atau menyanggah	Menilai koherensi teks, mengevaluasi	Mengevaluasi akurasi tata

	n, kesalahan tata bahasa, atau ketidakakuratan pengucapan dalam audio.	pernyataan dan opini lisan.	argumen, dan menilai maksud penulis.	bahasa, menilai pilihan kosakata, dan mengoreksi kesalahan.
C6 (Mencipta)	Mensintesis berbagai teks lisan atau klip audio menjadi laporan lisan baru.	Merancang dan memproduksi dialog, monolog, atau pidato lisan yang orisinal.	Merekonstruksi teks bacaan naratif menjadi naskah pertunjukan drama.	Menyusun teks deskriptif orisinal, esai, cerita pendek, atau dialog tertulis.

Sumber: Diadaptasi dari Anderson dan Krathwohl (2001), Aman dkk. (2024), Ainin (2023), serta Febriani dan Ramadhani (2025).

Catatan. C1–C6 = tingkat proses kognitif Taksonomi Bloom Revisi; *istimā'* = menyimak; *kalām* = berbicara; *qirā'ah* = membaca; *kitābah* = menulis. Deskriptor diadaptasi dari Anderson, L. W., & Krathwohl (2001), Aman dkk. (2024), Ainin (2023), serta Febriani, S. R., & Ramadhani (2025).

Pengumpulan data dilakukan secara kronologis. Pertama, dokumen RPP, ATP, CP, KKTP, dan Modul Ajar diperoleh dari pihak madrasah. Kedua, 24 rumusan TP diidentifikasi dan dicatat sebagai unit terpisah. Ketiga, setiap TP dikode pada aspek *mahārah* dan tingkat kognitif. Keempat, hasil pengodean dimasukkan ke dalam matriks silang 4 × 6. Pengodean dilakukan secara manual tanpa perangkat lunak analisis khusus.

Prosedur analisis mengikuti empat tahap analisis isi (Krippendorff, 2018).

1. Pembentukan unit. Setiap rumusan dari 24 TP dipisahkan sebagai unit yang dianalisis secara mandiri.
2. Pemilahan linguistik. Setiap TP dikelompokkan ke dalam *mahārah al-istimā'*, *mahārah al-kalām*, *mahārah al-qirā'ah*, atau *mahārah al-kitābah* berdasarkan kemampuan yang menjadi sasaran, bukan berdasarkan urutan TP dalam bab semata.
3. Pengodean kognitif. Kata kerja operasional dan konteks kegiatan ditelaah untuk menentukan tingkat C1–C6.
4. Tabulasi silang. Hasil pengodean dimasukkan ke dalam matriks keterampilan bahasa × tingkat kognitif untuk menghitung frekuensi dan persentase.

Distribusi C1–C6 dihitung atas 24 TP; setiap TP hanya memiliki satu tingkat kognitif. Pemetaan *mahārah* bersifat multilabel. Lima TP, yaitu TP 9, 13, 16, 17, dan 21, dikaitkan dengan dua keterampilan karena rumusannya tidak membatasi satu modalitas. TP 9, 13, 17, dan 21 hanya memuat identifikasi kosakata tanpa penanda input lisan atau teks tertulis. Ketidakjelasan modalitas keempat TP itu dicatat sebagai temuan administratif, lalu dianalisis melalui pengodean multilabel sebagai *istimā'* dan *qirā'ah* setelah triangulasi pada Modul Ajar dan KKTP tema yang sama. TP 16 menuntut penyajian cerita secara lisan dan tulisan, sehingga dikode *kalām* dan *kitābah*. Karena itu, analisis komparatif antarmahārah menggunakan 29 asosiasi linguistik-kognitif, bukan 24 TP. Perbedaan denominator ini tidak menambah jumlah tujuan, melainkan mencegah pemaksaan data ke satu kategori yang tidak dinyatakan dokumen. Seluruh prosedur ini berada pada teks perencanaan. Penelitian ini tidak mengklaim dinamika interaksi aktual di dalam kelas.

Keabsahan pengodean dijaga melalui pengecekan ulang sistematis dan *peer debriefing* (Creswell, J. W., & Poth, 2018; Moleong, 2021). Peneliti menelaah kembali hubungan antara kata kerja operasional, makna TP dalam konteks ATP dan CP, serta tingkat kognitif yang ditetapkan. Hasil klasifikasi kemudian didiskusikan dengan rekan sejawat yang

memahami Taksonomi Bloom Revisi dan pembelajaran bahasa Arab. Perbedaan penafsiran terutama muncul pada TP 9, 13, 17, dan 21 yang tidak menyebut modalitas input, serta pada TP 16 yang mencakup dua keterampilan produktif. Keputusan akhir menggunakan pengodean multilabel hingga tercapai kesepakatan.

Pertimbangan etik dipenuhi melalui izin penggunaan dokumen pembelajaran dari pihak madrasah. Identitas institusi dan guru tidak ditampilkan. Dokumen yang dianalisis berupa perangkat perencanaan, sehingga tidak memuat data pribadi peserta didik.

Hasil

Analisis terhadap 24 tujuan pembelajaran (TP) menghasilkan dua jenis perhitungan. Distribusi tingkat proses kognitif C1–C6 dihitung atas 24 TP; setiap TP hanya memiliki satu tingkat kognitif. Pemetaan *mahārah* bersifat multilabel sehingga diperoleh 29 asosiasi linguistik-kognitif. Lima TP, yaitu TP 9, 13, 16, 17, dan 21, dikaitkan dengan dua keterampilan. Ringkasan klasifikasi seluruh TP disajikan pada Tabel 5.

Distribusi Tingkat Proses Kognitif

Tabel 2 menunjukkan bahwa tuntutan kognitif tersebar pada lima dari enam tingkat Taksonomi Bloom Revisi. Mengaplikasikan (C3) merupakan tingkat yang paling dominan, yaitu 8 TP (33,33%), diikuti mengingat (C1) sebanyak 6 TP (25,00%), mencipta (C6) sebanyak 5 TP (20,83%), mengevaluasi (C5) sebanyak 3 TP (12,50%), dan menganalisis (C4) sebanyak 2 TP (8,33%). Memahami (C2) tidak muncul sebagai tuntutan yang berdiri sendiri (0,00%). Apabila C1–C3 dikelompokkan sebagai LOTS dan C4–C6 sebagai HOTS, LOTS mencakup 14 TP (58,33%) dan HOTS mencakup 10 TP (41,67%).

Tabel 2. Distribusi tingkat proses kognitif pada 24 tujuan pembelajaran

Level	Frekuensi	Persentase
C1 (Mengingat)	6	25,00%
C2 (Memahami)	0	0,00%
C3 (Mengaplikasikan)	8	33,33%
C4 (Menganalisis)	2	8,33%
C5 (Mengevaluasi)	3	12,50%
C6 (Mencipta)	5	20,83%
Total	24	100%
LOTS (C1–C3)	14	58,33%
HOTS (C4–C6)	10	41,67%

Unit perhitungan adalah 24 TP. LOTS dan HOTS merupakan pengelompokan dari 24 TP yang sama, bukan unit tambahan.

Pola tersebut dapat dilihat pada rumusan TP. TP 1 menuntut peserta didik mengidentifikasi bunyi, makna, dan fungsi sosial kosakata sehingga diklasifikasikan pada C1. TP 2 menuntut pendemonstrasian tindak tutur dalam dialog sehingga diklasifikasikan pada C3. TP 4 menuntut penyusunan teks tertulis tentang data diri sehingga diklasifikasikan pada C6. Tidak ditemukan TP yang secara eksplisit menuntut menafsirkan, merangkum, atau menjelaskan makna sebagai hasil belajar mandiri pada C2.

Distribusi Asosiasi *Mahārah*

Tabel 3 merangkum 29 asosiasi *mahārah*. *Mahārah al-kalām* dan *mahārah al-qirā'ah* masing-masing muncul 8 kali (27,59%), *mahārah al-kitābah* 7 kali (24,14%), dan *mahārah al-istimā'* 6 kali (20,69%). Daftar TP *qirā'ah* meliputi TP 3, 9, 11, 13, 15, 17, 21, dan 23. TP 17 termasuk *qirā'ah* karena, bersama TP 9, 13, dan 21, rumusannya hanya menuntut identifikasi kosakata tanpa penanda modalitas lisan atau tulis.

Tabel 3. Distribusi asosiasi keterampilan bahasa (n = 29)

Mahārah	Tujuan Pembelajaran	Frekuensi	Persentase
Istimā'	1, 5, 9, 13, 17, 21	6	20,69%
Kalām	2, 6, 10, 14, 16, 18, 19, 22	8	27,59%
Qirā'ah	3, 9, 11, 13, 15, 17, 21, 23	8	27,59%
Kitābah	4, 7, 8, 12, 16, 20, 24	7	24,14%
TOTAL		29	100%

Persentase dihitung terhadap 29 asosiasi, bukan 24 TP. TP 9, 13, 17, dan 21 dikode *istimā'* + *qirā'ah*, sementara TP 16 dikode *kalām* + *kitābah*.

Distribusi Tuntutan Kognitif pada Empat *Mahārah*

Tabel 4 memperlihatkan bahwa keempat *mahārah* tidak menempati tingkat kognitif yang sama. Seluruh 6 asosiasi *istimā'* berada pada C1. Tujuh dari 8 asosiasi *kalām* berada pada C3, dan satu asosiasi (TP 16) berada pada C5. *Qirā'ah* tersebar pada C1 (4 asosiasi), C4 (2 asosiasi), dan C5 (2 asosiasi). *Kitābah* didominasi C6 (5 asosiasi), dengan satu asosiasi pada C3 (TP 7) dan satu pada C5 (TP 16).

Pada 29 asosiasi, HOTS tidak merata. *Istimā'* seluruhnya LOTS (6/6). Kalām memuat 1 asosiasi HOTS dari 8. *Qirā'ah* memuat 4 asosiasi HOTS dari 8 (C4 dan C5). *Kitābah* memuat 6 asosiasi HOTS dari 7 (C5 dan C6).

Tabel 4. Tabulasi silang tuntutan kognitif menurut keterampilan bahasa

Mahārah	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Total
Istimā'	6	0	0	0	0	0	6
Kalām	0	0	7	0	1	0	8
Qirā'ah	4	0	0	2	2	0	8
Kitābah	0	0	1	0	1	5	7
Total Asosiasi	10	0	8	2	4	5	29

Jumlah kolom C1–C6 pada Tabel 4 tidak sama dengan Tabel 2 karena Tabel 4 memakai 29 asosiasi. C1 pada Tabel 4 berjumlah 10 karena 4 TP pada C1 (TP 9, 13, 17, 21) dikaitkan ke *istimā'* dan *qirā'ah*. C5 berjumlah 4 karena TP 16 dikaitkan ke *kalām* dan *kitābah*.

Tabel 5. Klasifikasi 24 tujuan pembelajaran menurut tingkat kognitif dan *mahārah*

TP	KKO	Tingkat	Mahārah	Ringkasan rumusan
1	Identify	C1	*Istimā'*	Mengidentifikasi bunyi dan makna kosakata/ungkapan
2	Demonstrate	C3	*Kalām*	Mendemonstrasikan tindak tutur dan dialog
3	Analyze	C4	*Qirā'ah*	Menganalisis gagasan dari teks sederhana
4	Present	C6	*Kitābah*	Menyusun teks tulis tentang data diri
5	Identify	C1	*Istimā'*	Mengidentifikasi bunyi dan makna kosakata
6	Demonstrate	C3	*Kalām*	Mendemonstrasikan tindak tutur bertanya dan menyatakan keinginan
7	Apply	C3	*Kitābah*	Menerapkan *ḍamīr* dalam kalimat sederhana
8	Compose	C6	*Kitābah*	Menyusun teks deskriptif
9	Identify	C1	*Istimā'+ qirā'ah*	Mengidentifikasi kosakata tanpa penanda modalitas
10	Demonstrate	C3	*Kalām*	Memberi perintah, larangan, dan meminta izin
11	Evaluate	C5	*Qirā'ah*	Mengevaluasi teks
12	Present	C6	*Kitābah*	Menyusun teks deskriptif tentang sekolah

13	Identify	C1	*Istimā'+ qirā'ah*	Mengidentifikasi kosakata aktivitas harian dan waktu
14	Demonstrate	C3	*Kalām*	Mengucapkan dan merespons ucapan selamat
15	Analyze	C4	*Qirā'ah*	Menganalisis gagasan dari teks
16	Assess	C5	*Kalām+ kitābah*	Menyajikan cerita singkat secara lisan dan tulisan
17	Identify	C1	*Istimā'+ qirā'ah*	Mengidentifikasi kosakata hobi tanpa penanda modalitas
18	Demonstrate	C3	*Kalām*	Mengemukakan pendapat sederhana
19	Apply	C3	*Kalām*	Menggunakan *adawāt al-istifhām* untuk menggali informasi
20	Compose	C6	*Kitābah*	Menyusun teks deskriptif tentang hobi
21	Identify	C1	*Istimā'+ qirā'ah*	Mengidentifikasi kosakata makanan/minuman tanpa penanda modalitas
22	Demonstrate	C3	*Kalām*	Meminta perhatian dan memberi pengumuman
23	Evaluate	C5	*Qirā'ah*	Mengevaluasi teks melalui *ẓarf zamān* dan *ẓarf makān*
24	Present	C6	*Kitābah*	Menyusun teks deskriptif tentang makanan sehat

Tingkat kognitif bersifat tunggal untuk setiap TP. Kolom *mahārah* bersifat multilabel pada TP 9, 13, 16, 17, dan 21.

Secara keseluruhan, temuan menjawab dua tujuan penelitian. Pertama, distribusi C1–C6 pada 24 TP tidak merata: C3 paling banyak, C2 tidak muncul secara eksplisit, dan HOTS lebih rendah daripada LOTS (10:14). Kedua, komparasi pada empat *mahārah* menunjukkan konsentrasi yang berbeda: *istimā'* pada C1, *kalām* pada C3, *qirā'ah* pada C1/C4/C5, dan *kitābah* pada C6.

Pembahasan

Distribusi Umum dan Sebaran LOTS–HOTS

Hitungan keseluruhan pada Tabel 2 mudah dibaca sebagai variasi tuntutan kognitif yang cukup: mengaplikasikan (C3) paling sering dirumuskan, memahami (C2) tidak berdiri sendiri, dan HOTS (10 TP) berada di bawah LOTS (14 TP). Variasi agregat itu belum menggambarkan cara tuntutan tersebut dibagi. Pada 29 asosiasi di Tabel 4, seluruh *istimā'* berada pada LOTS, *kalām* hanya memuat satu asosiasi HOTS, sedangkan *qirā'ah* dan *kitābah* menampung sebagian besar C4–C6. Dominasi C3 pada 24 TP dengan demikian menutupi profil kognitif yang berbeda pada tiap *mahārah*.

Dominasi C3 mengindikasikan bahwa banyak tujuan mengarahkan peserta didik untuk memakai pengetahuan atau kaidah dalam situasi yang sudah ditentukan. Pola ini terutama tampak pada mahārah al-kalām melalui pendemonstrasian tindak tutur, serta pada TP 7 yang menuntut penerapan ḍamīr dalam kalimat sederhana. Mencipta (C6) memang muncul, tetapi kelima tujuan tersebut seluruhnya berada pada *kitābah* (TP 4, 8, 12, 20, dan 24). Menganalisis dan mengevaluasi hanya menempati sejumlah kecil tujuan, terutama pada *qirā'ah* dan pada TP 16. Kegiatan yang secara eksplisit menuntut penguraian informasi atau pemberian pertimbangan belum menjadi pola utama perumusan TP.

Perbandingan antar*mahārah* berikut memakai 29 asosiasi. Lima TP (9, 13, 16, 17, dan 21) menerima dua kode keterampilan karena rumusannya tidak membatasi satu

modalitas. Jumlah 24 tetap menjadi dasar distribusi C1–C6 secara keseluruhan. Penjelasan ini mencegah pembacaan seolah jumlah tujuan bertambah.

Ketiadaan C2 yang eksplisit dalam rumusan TP

Memahami (C2) menghubungkan pengetahuan yang telah diingat dengan penggunaannya pada situasi baru. Proses ini meliputi menafsirkan, memberi contoh, mengelompokkan, merangkum, menyimpulkan, membandingkan, dan menjelaskan (Anderson & Krathwohl, 2001). Dalam pembelajaran bahasa, proses tersebut membantu peserta didik mengolah makna dan kaidah sebelum pengetahuan itu dipakai untuk berkomunikasi.

Pada korpus ini, sejumlah tujuan berpindah dari mengidentifikasi informasi langsung ke mendemonstrasikan tindak tutur atau menyusun teks. TP 1 menuntut identifikasi bunyi, makna, dan fungsi sosial kosakata, sedangkan TP 2 langsung menuntut pendemonstrasian dialog. TP 4 menuntut penyusunan teks tentang data diri. Tidak ada TP yang secara mandiri menargetkan menafsirkan, merangkum, atau menjelaskan makna. Febriani, S. R., & Ramadhani (2025) menekankan bahwa perkembangan kognitif dalam pembelajaran bahasa asing perlu bertahap, dengan pemahaman sebagai tumpuan sebelum pengetahuan digunakan. Ketiadaan C2 yang eksplisit dalam rumusan TP perlu menjadi perhatian, terutama ketika tujuan langsung mengarah pada penerapan atau produksi bahasa.

Dokumen yang dianalisis menunjukkan bahwa memahami tidak dirumuskan sebagai tuntutan kognitif yang berdiri sendiri. Ketiadaan itu, bersama pemusatan *istimā'* pada C1, menunjukkan *planning gap* pada teks RPP. *Planning gap* di sini berarti jarak antara ruang kognitif Capaian Pembelajaran dan rumusan tujuan yang ditulis guru. Ketiadaan itu tercatat pada level rumusan TP. Proses memahami yang mungkin terjadi di kelas berada di luar jangkauan data dokumen ini.

Tuntutan Kognitif pada *Mahārah al-Istimā'*

Keenam asosiasi *istimā'* berada pada C1. TP 1 dan TP 5 secara eksplisit menuntut identifikasi bunyi dan makna kosakata. TP 9, 13, 17, dan 21 ikut dikode *istimā'* karena hanya menuntut identifikasi kosakata tanpa penanda input lisan atau tulis. Tidak ada tujuan menyimak yang menuntut penafsiran, analisis, evaluasi, atau produksi berdasarkan materi yang didengar. Pola ini sejalan dengan gambaran (Muzaffar, 2025) bahwa pembelajaran menyimak di madrasah masih banyak berlangsung sebagai kegiatan mendengar dan mengulang atau mendengar dan melihat, sehingga informasi lisan lebih sering menjadi bahan pengenalan.

Kecenderungan merumuskan *istimā'* pada C1 dapat dipahami dari fungsi keterampilan itu pada taraf awal. Pada taraf tersebut, *istimā'* berfungsi membangun *phonological intake* dan *vocabulary recognition*, sehingga identifikasi bunyi dan kosakata menjadi tujuan yang ditulis guru. Fungsi awal itu tidak menutup tuntutan kurikulum. Capaian Pembelajaran Bahasa Arab menempatkan menyimak sebagai pemrosesan informasi yang diperdengarkan, meliputi memahami, mengidentifikasi, menafsirkan, hingga menyimpulkan (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022). Dalam Kurikulum Merdeka, *istimā'* seharusnya ditingkatkan hingga penafsiran makna (C2–C3). Alur Tujuan Pembelajaran dan rumusan TP pada kasus ini berhenti pada identifikasi kosakata. Kesenjangan itu merupakan *planning gap* pada teks RPP: ruang kognitif yang disediakan kurikulum belum masuk ke rumusan tujuan guru. Pola ini bukan bukti bahwa keterampilan reseptif secara inheren berada pada tuntutan rendah.

Tuntutan Kognitif pada *Mahārah al-Kalām*

Dari delapan asosiasi kalām, tujuh berada pada mengaplikasikan (C3) dan satu pada mengevaluasi (C5). TP 2, 6, 10, 14, 18, 19, dan 22 menuntut peserta didik menyapa, menyatakan keinginan, memberi perintah, meminta izin, mengemukakan pendapat sederhana, menggunakan kata tanya, serta memberi pengumuman. Kesamaan rumusan itu ialah penggunaan pengetahuan bahasa dalam situasi komunikatif. Pola ini selaras dengan Capaian Pembelajaran yang menempatkan berbicara sebagai kegiatan menyampaikan pesan, mengajukan pertanyaan, mengomunikasikan informasi, dan menyajikan pendapat (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022).

Tuntutan evaluatif pada kalām hanya muncul pada TP 16, yaitu penyajian cerita singkat secara lisan dan tulisan, yang sekaligus dikode *kitābah*. Rumusan berbicara pada korpus ini kuat pada penerapan pola komunikasi. Tujuan yang menuntut penilaian ujaran atau produksi lisan yang mandiri masih terbatas pada satu rumusan.

Tuntutan Kognitif pada *Mahārah al-Qirā'ah*

Delapan asosiasi *qirā'ah* tersebar pada C1 (empat), C4 (dua), dan C5 (dua). Empat asosiasi C1 berasal dari TP 9, 13, 17, dan 21, yaitu tujuan identifikasi kosakata yang juga dikode *istimā'*. Tujuan yang secara eksplisit menargetkan bacaan berada pada HOTS: TP 3 dan TP 15 menuntut analisis gagasan teks, sedangkan TP 11 dan TP 23 menuntut evaluasi teks berdasarkan bentuk, makna, dan fungsi unsur kebahasaan. Rentang *qirā'ah* lebih lebar daripada *istimā'* karena tujuan membaca yang eksplisit memang dirumuskan pada C4 dan C5.

Pola tersebut mendekati ruang yang dibuka Capaian Pembelajaran. Membaca diposisikan sebagai kemampuan memahami dan menafsirkan isi teks, sedangkan memirsa mencakup merefleksi, mengevaluasi, dan menganalisis teks visual atau multimodal (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022). Siregar dkk, (2025) menunjukkan bahwa instrumen *qirā'ah* dapat diarahkan pada proses berpikir yang lebih kompleks. Pada korpus ini, arah itu sudah tampak pada empat tujuan membaca yang eksplisit. Empat asosiasi C1 masih berupa pengenalan kosakata tanpa modalitas yang tegas, sehingga separuh asosiasi *qirā'ah* belum memasuki rentang analitis-evaluatif CP.

Tuntutan Kognitif pada *Mahārah al-Kitābah*

Tujuh asosiasi *kitābah* terdiri atas satu C3 (TP 7), satu C5 (TP 16), dan lima C6 (TP 4, 8, 12, 20, dan 24). Kelima tujuan C6 menuntut penyusunan teks tentang data diri, keluarga dan rumah, sekolah, hobi, serta makanan sehat. Dalam rumusan ini, *kitābah* paling sering menargetkan produksi teks baru. Fitria, N., & Baroroh (2023) menunjukkan bahwa teknik penilaian *mahārah al-kitābah* pada buku bahasa Arab kelas X dapat diarahkan pada proses kognitif yang kompleks. Temuan korpus ini menambahkan bahwa kompleksitas tersebut sudah masuk ke rumusan TP, dan bentuknya adalah konsentrasi pada mencipta.

Dominasi C6 sejalan dengan orientasi tugas menulis pada Kurikulum Merdeka yang mengarah pada hasil karya berupa produk teks. Orientasi itu menjelaskan mengapa lima dari tujuh asosiasi *kitābah* menargetkan menyusun teks. Konsentrasi tersebut perlu dibaca bersama ketiadaan tujuan *kitābah* pada C1 dan C2. Peserta didik tetap memerlukan kosakata, pemahaman gagasan, dan penerapan kaidah sebelum menghasilkan teks, tetapi tahapan itu tidak berdiri sebagai tujuan kognitif tersendiri pada keterampilan yang sama, kecuali penerapan *ḍamīr* pada TP 7. Rumusan yang langsung menuntut C6 tanpa *scaffolding* kognitif C2–C3 pada *mahārah* yang sama berisiko menimbulkan *cognitive overload* bagi peserta didik. Profil ini menandai kesinambungan

tujuan menulis yang belum lengkap pada level perencanaan. Perbandingan dengan *kalām* menggambarkan perbedaan profil rumusan: berbicara lebih sering berhenti pada C3, menulis lebih sering langsung ke C6. Perbedaan itu bukan urutan mutu antarketerampilan.

Sintesis: profil kognitif pada rumusan tujuan

Perbandingan keempat *mahārah* menghasilkan empat profil. *Istimā'* terkonsentrasi pada C1, *kalām* pada C3, *qirā'ah* pada C1 bersama C4 dan C5, serta *kitābah* pada C6. Pola tersebut adalah profil kognitif pada rumusan tujuan, bukan hierarki inheren antarketerampilan. Taksonomi Bloom Revisi mengklasifikasikan proses kognitif, bukan jenis mahārah. *Istimā'* dapat dirancang pada C5 apabila peserta didik menilai ketepatan informasi lisan. *Kalām* dapat berada pada C6 apabila peserta didik menghasilkan monolog argumentatif. Yang ditemukan di sini adalah cara ATP dan TP pada satu madrasah menerjemahkan tiap keterampilan.

Profil ini juga memperjelas letak HOTS. Hampir seluruh TP pada C4–C6 tertumpu pada *qirā'ah* dan *kitābah*. *Istimā'* tidak memuat asosiasi HOTS. Satu-satunya asosiasi HOTS pada *kalām* adalah TP 16, yang juga dikode *kitābah*. Sihabuddin (2023) menyusun prosedur tes HOTS pada empat keterampilan berbahasa. Penelitian ini menemukan bahwa pada level tujuan, HOTS belum merata: *qirā'ah* dan *kitābah* menanggung hampir seluruh C4–C6. Subakir, F., dkk (2025) mengembangkan model evaluasi yang mencakup keempat keterampilan dan masih mencatat keterbatasan tuntutan mencipta, terutama pada keterampilan produktif. Pada rumusan TP yang dianalisis, mencipta justru dominan di kitābah. Perbedaan objek kajian menunjukkan bahwa perhatian terhadap proses kognitif pada penyusunan tes atau model evaluasi belum tentu sejajar dengan sebaran tuntutan pada tujuan yang ditulis guru.

Implikasi bagi perumusan TP

Penerjemahan Capaian Pembelajaran ke dalam TP pada korpus ini masih timpang di level perencanaan. Penggunaan Taksonomi Bloom Revisi dalam perumusan tujuan perlu dipahami sebagai penyelarasan proses kognitif dengan kemampuan yang diharapkan, bukan sebagai pemilihan kata kerja operasional semata (Anderson, L. W., & Krathwohl, 2001; Gamboa Solano, dkk (2023).

Implikasi tersebut dapat diturunkan menjadi tiga langkah pada lembaga yang diteliti. Pertama, rumusan TP *istimā'* perlu dinaikkan dari identifikasi kosakata ke penafsiran makna (C2–C3), misalnya menafsirkan atau menyimpulkan informasi yang diperdengarkan, selaras dengan rentang CP. Kedua, tujuan *kitābah* pada C6 perlu ditopang *scaffolding* kognitif memahami (C2) atau mengaplikasikan (C3) pada keterampilan yang sama, misalnya menafsirkan gagasan dan menyusun kalimat, sebelum peserta didik menghasilkan teks secara mandiri, agar risiko *cognitive overload* berkurang. Ketiga, pada lembaga ini, matriks empat *mahārah* × enam proses kognitif dapat dipakai sebagai alat audit RPP dan ATP. Audit itu memeriksa apakah tiap keterampilan memiliki kesinambungan kognitif yang sesuai fungsinya. Distribusinya disesuaikan dengan karakteristik masing-masing *mahārah*, tanpa diseragamkan menjadi pola C1–C6 yang identik.

Keterbatasan

Penelitian terbatas pada satu set RPP satu madrasah, sehingga temuan berlaku untuk korpus tersebut dan tidak digeneralisasikan ke seluruh Madrasah Aliyah Negeri. Analisis

menelaah rumusan TP beserta ATP, CP, KKTP, dan modul ajar pada tema yang sama, bukan implementasi kelas atau hasil belajar. Pengodean multilabel pada TP 9, 13, 17, dan 21, serta pada TP 16, merupakan keputusan metodologis karena modalitas tidak dibatasi dalam rumusan. Keputusan ini menambah asosiasi, bukan menambah jumlah TP. Klasifikasi bertumpu pada kata kerja operasional dan konteks dokumen, sehingga tetap mengandung interpretasi peneliti.

Saran penelitian selanjutnya

Penelitian selanjutnya sebaiknya memperluas korpus antarsekolah, menguji kesepakatan pengodean secara kuantitatif, dan membandingkan TP dengan aktivitas serta asesmen pada modul ajar. Kajian observasional diperlukan untuk memeriksa apakah ketiadaan C2 yang eksplisit pada dokumen juga terjadi dalam praktik menyimak dan berbicara.

Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa distribusi tingkat proses kognitif C1–C6 pada tujuan pembelajaran RPP bahasa Arab Kelas 10 satu Madrasah Aliyah Negeri di Jakarta tidak merata. Penelitian ini merupakan studi kasus mendalam pada tingkat perencanaan di satu lembaga. Penelitian ini tidak bertujuan menggeneralisasi RPP Kurikulum Merdeka secara nasional, melainkan menggambarkan bagaimana rumusan Capaian Pembelajaran dalam Keputusan Menteri Agama Nomor 347 Tahun 2022 diterjemahkan guru ke dalam RPP di lembaga tersebut. Mengaplikasikan (C3) merupakan tingkat yang paling dominan, sedangkan memahami (C2) tidak dirumuskan secara eksplisit. Ketiadaan C2 itu, bersama pemusatan *mahārah al-istimā'* pada C1, tercatat sebagai *planning gap* pada rumusan tujuan. Perbandingan antarmahārah memperlihatkan asimetri tuntutan kognitif: *mahārah al-istimā'* terkonsentrasi pada C1, *mahārah al-kalām* pada C3, *mahārah al-qirā'ah* tersebar pada C1, C4, dan C5, sedangkan *mahārah al-kitābah* didominasi C6. Profil tersebut menggambarkan cara tiap keterampilan dirumuskan dalam tujuan, bukan hierarki inheren antarketerampilan.

Kebaruan penelitian terletak pada matriks silang empat *mahārah* dan enam proses kognitif, yang menempatkan rumusan tujuan guru sebagai alat baca perencanaan bahasa Arab dalam Kurikulum Merdeka pada kasus ini. Matriks itu menunjukkan bahwa sebaran proses kognitif perlu dibaca per keterampilan, karena tuntutan yang lebih kompleks pada kasus ini tertumpu pada *qirā'ah* dan *kitābah*. Pada lembaga yang diteliti, rumusan tujuan perlu diaudit agar kesinambungan kognitif sesuai karakteristik tiap *mahārah*, termasuk penaikan *istimā'* ke penafsiran makna dan *scaffolding* C2–C3 sebelum tuntutan C6 pada *kitābah*, tanpa memaksa distribusi C1–C6 yang identik pada keempat keterampilan.

Referensi

Ainin, M. (2023). *Penilaian berpikir tingkat tinggi (HOTS) dalam pembelajaran bahasa Arab (2nd ed.)*. CV. Bintang Sejahtera.

Aman, M. R. H., Sugirma, S., & Zulaeha, Z. (2024). Inovasi Penilaian Maharah Kitabah Dengan Pendekatan Taksonomi Bloom Pada Buku Pembelajaran Bahasa Arab Kelas X Terbitan Kementerian Agama tahun 2020. *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan Bahasa Arab*, *5*(2). https://doi.org/10.20414/tsaqafah.v19i1.2344.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds. . (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and*

assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Badan Standar Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan menengah*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.).* SAGE Publications.

Febriani, S. R., & Ramadhani, S. A. (2025). Tracking the cognitive spectrum of Arabic learning textbook based on curriculum integration: HOTS, MOTS or LOTS? *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan Bahasa Arab*, *6*(2), 459–480.

Febriani, S. R. (2020). *Analisis Implementasi pembelajaran bahasa Arab di Sekolah dasar: Hots,Mots,Lots, 20*, 432–444.

Febriani, S. R., Bedra, K. G., Padang, I. B., & Curriculum, M. (2023). *Design of Arabic Learning Based on the Merdeka Curriculum through PJBL for Islamic Senior High School Desain Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Kurikulum Merdeka melalui PJBL untuk Madrasah Aliyah*. https://doi.org/10.30762/asalibuna.v7i01.865

Firdaus, W., & K. (2024). Analisis Taksonomi Bloom Revisi Kognitif dalam Dokumen RPP PAI di Sekolah Menengah Atas (SMA). *BEGINNER Journal of Teaching and Education Management*, *2*(1), 51–60.

Fitria, N., & Baroroh, R. U. (2023). Innovation of assessment techniques on mahārah al-kitābah in Arabic textbooks based on higher-order thinking skills (HOTS). *Ta'lim Al'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaan*, *7*(1), 14–28.

Gamboa Solano, L., Guevara Mora, M. G., Mena, Á., & Umaña Mata, A. C. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo Bloom ' s revised taxonomy as a support for the writing of learning outcomes and constructive alignment Revisão da Taxonomia da Bloom para. *Revista Innovaciones Educativas*, *25*, 140–155.

Ilmiani, A. M., & D. (2021). Innovation in Learning Arabic Reading Skills Using Higher Order Thinking Skills. *Al-Ta'rib Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, *9*(1), 99–110.

Jurdil, R. R., Hidayat, O. S., & Jaya, I. (2025). *Perencanaan Pembelajaran dan Asesmen dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar*. *8*, 76–84.

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Keputusan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 347 Tahun 2022 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum Merdeka pada Madrasah.*

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

Maghfiroh, R., Malik, A., Amrullah, K., & Anwar, M. S. (2024). *Analisis Latihan Soal Bahasa Arab pada Buku Ajar Mahir fi Lughoh Arabiyah Perspektif Taksonomi Bloom*. *7*(1).

Masrifah, K., Ahsanuddin, M., Mahliatussikah, H., & Ismail, Z. (2025). Evaluating Higher-Order Thinking Skills Representation in the 2022 Quadra Arabic Language Textbooks for Indonesian Madrasah Aliyah. *AL-LISAN : JURNAL BAHASA*, *10*(August), 255–269.

Meliala, A. S. P. (2020). Muatan Hots pada Latihan Soal Buku Teks Bahasa Arab Kelas VI Madrasah Ibtidaiyah Kemenag . *Ihya Al-Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab*, *1*(2015), 65–78.

Moleong, L. J. (2021). *Metodologi penelitian kualitatif (Rev. ed.)*. PT Remaja Rosdakarya.

Muzaffar, A. (2025). Integrasi Higher Order Thinking Skills Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Lisanuna: Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya*, *15*(1), 49–66.

Sihabuddin. (2023). Prosedur penyusunan tes berbasis HOTS pada empat keterampilan

berbahasa Arab. *Learning: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan Dan Pembelajaran*, *3*(1), 40–47.

Siregar, A. F., Bayzura, S., Salsabila, K., & Safaraz, A. (2025). *Assessment Instrument Development for Maharah Qira ' ah : A Case Study on Qira ' ah Rasyidah Book Volume 5*. *5*(1), 238–254. https://doi.org/10.24042/3ntsqb89

Subakir, F., Nurfadlilah, S., Fikriyah, F., Aqila, A. N., & Fatimah, S. (2025). Development of Evaluation Model for Arabic Language Skills Based on HOTS (Higher Order Thinking Skills). *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, *17*(2), 384–404. https://doi.org/10.24042/e8q74e11

Sugiyono. (2021). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Verawati, H., Febriani, E., Muflihah, I., Hasanah, U., Susanti, A., & F. (2022). HOTS analysis of task instructions in Bahasa Arab Madrasah Aliyah textbook published by the Ministry of Religious Affairs. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *4*(1), 944–951.

Zubaidah, Ainin, M., Muassomah, Albantani, A. M., & Maimunah, I. (2022). Higher Order Thinking Skills (HOTS) Level Instructional Book of Arabic Language at Senior High School Arabiyât. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *9*(2), 151–164.