ALMUSTOFA: Journal of Islamic Studies and Research
Vol. 03 , No. O1, Desember 2026 II Halaman: 112 – 122
e-ISSN: 3090-0247 II D.O.I. Jurnal: https://doi.org/10.23960/almustofa
https://ejournal.bamala.org/index.php/almustofa/index

Implementasi Diskusi Argumentatif dalam Mereduksi Pasivitas Akademik Siswa Tarbiyah MA As-Salamah

10. Sahhil_diskusi_112-122

Ahmad Sahhil Fuady[1], Khairunnisa Rahmadani[2], Feby Yolanda[3], Ayu Sekar Sari[4], Dina Kamilasari[5], Siti Fatimah Safitri[6], Yudiestiera Arie Septian[7], Rofiqoh Syifa Aulia[8], Achmad Fajar Gemilang[9], Suci Ramdhani[10]

[1] Universitas Islam Depok Al-Karimiyah, Depok, Indonesia
ahmadsahhilfuady0505@gmail.com[1], khairunnisarahmadani01@gmail.com[2], febyyolanda0404@gmail.com[3], ayuuuskr24@gmail.com[4], dinakamilasari123@gmail.com[5], sitifatimahsafitri14@gmail.com[6], yudiestiraseptian293@gmail.com[7], rofiqoooh345@gmail.com[8], achmadfajar560@gmail.com[9], ramdhanisalam57@gmail.com[10]

Article History:
Received: 18/10/2026
Revised: 19/10/2026
Accepted: 20/10/2026

Keywords:
Diskusi argumentatif
Pasivitas akademik
Self-efficacy
Konstruktivisme sosial
Rasa aman psikologis

Abstract: *Academic passivity, reflected in low initiative to ask questions, a tendency to postpone assignments, and apathy, remains a challenge in madrasah. This study analyzes the implementation of the argumentative discussion method in reducing academic passivity among Grade XI Tarbiyah students at MA As-Salamah. A qualitative instrumental case study design was used, and the method was applied for one month during the Field Experience Program (21 July–21 August 2026). Data came from semi-structured interviews on 18 September 2026 with one spokesperson representing ten students and one teacher as the key informant, and were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña. The results show that passive students began to participate when they first discussed with peers, felt safe, and received appreciative teacher responses, whereas opinions not listened to by classmates acted as a barrier. The perceived change remained limited and dependent on teacher guidance. Viewed through Vygotsky's social constructivism and Bandura's self-efficacy, a norm of listening to one another and a sense of safety need to be built before participation is demanded in learning.*

PENDAHULUAN

Pendidikan modern menuntut peserta didik menjadi subjek aktif yang mengonstruksi pengetahuannya sendiri, bukan sekadar penerima informasi pasif, sebagaimana dikritik Freire (2000) melalui konsep *banking concept of education*. Namun, realitas pembelajaran di banyak lembaga pendidikan, termasuk madrasah, masih memperlihatkan gejala pasivitas akademik yang kuat, yakni rendahnya inisiatif bertanya, kecenderungan menunda tugas (prokrastinasi), dan sikap apatis selama proses belajar. Kondisi ini dipicu oleh faktor internal seperti ketidakpercayaan diri, rasa malu, dan lemahnya kontrol diri, serta faktor eksternal, terutama metode pembelajaran yang monoton dan berpusat pada guru (*teacher-centered*). Dampaknya, proses belajar menjadi kurang optimal dan pencapaian tujuan pembelajaran terhambat.

Dalam konteks pendidikan abad ke-21, kemampuan berpikir kritis dan berargumentasi merupakan kompetensi fundamental yang harus dikuasai peserta didik, termasuk di lembaga pendidikan berbasis keislaman seperti madrasah aliyah (Amin dkk., 2024). Keterampilan

berargumentasi menempatkan siswa dalam praktik kompleks untuk menggagas dan menjustifikasi klaim pengetahuan, sementara keterlibatan aktif mendorong komunikasi dua arah dan memicu rasa ingin tahu yang menjadi dasar motivasi belajar. Karena itu, diperlukan pergeseran paradigma dari *transfer of knowledge* menuju *construction of knowledge* guna menciptakan lingkungan belajar yang dinamis dan partisipatif, sekaligus selaras dengan tujuan pendidikan Tarbiyah yang menekankan pembentukan kepribadian aktif dan bertanggung jawab.

Metode diskusi argumentatif memiliki beberapa variasi format yang dapat disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, di antaranya debat formal yang mempertemukan tim afirmasi dan oposisi, *Socratic Seminar* yang mengedepankan eksplorasi makna secara kolaboratif, *Fishbowl Discussion* yang dimaksudkan mengaktifkan kelas pasif melalui pergantian peran pengamat dan peserta, diskusi panel yang menghadirkan beberapa sudut pandang di depan audiens, serta *Problem Based Discussion* yang memfokuskan argumen pada pemecahan kasus nyata. Melalui variasi ini, diskusi argumentatif berfungsi sebagai laboratorium mental bagi siswa untuk menguji validitas klaim dan memperkuat penalaran secara sistematis, sehingga berpotensi menjadi intervensi pedagogis yang relevan untuk mengatasi pasivitas akademik siswa jurusan Tarbiyah.

Dalam penelitian ini, diskusi argumentatif dipahami guru sebagai latihan bagi siswa untuk bertukar pendapat, yakni menyampaikan pendapat, menanggapinya, dan menentukan apakah suatu pendapat diterima, ditolak, atau diberi saran. Pasivitas akademik dimaknai melalui tiga penanda, yaitu rendahnya inisiatif bertanya, prokrastinasi, dan apatis dalam pembelajaran. Pemahaman ini menjadi dasar untuk menelaah perubahan keterlibatan siswa setelah metode diterapkan. Dengan demikian, keberhasilan metode tidak dilihat dari kemampuan berargumentasi semata, tetapi dari perubahan inisiatif dan keterlibatan siswa yang dapat dilaporkan oleh guru dan siswa.

Kajian terdahulu menunjukkan bahwa debat terstruktur dipandang sebagai strategi pembelajaran aktif yang menumbuhkan keterampilan berpikir kritis dan holistik (Amin dkk., 2024). Telaah pustaka terbaru menunjukkan bahwa diskusi kelompok meningkatkan kolaborasi, partisipasi, dan komunikasi, sedangkan debat melatih penyampaian argumen yang logis dan responsif, dengan syarat adanya peran aktif pengajar dan peserta didik (Maisarah & Zulaiqah, 2025).

Pada jenjang menengah, intervensi debat di kelas dilaporkan membuat siswa sekolah menengah di Belanda menghasilkan tuturan bahasa Inggris yang lebih lancar, akurat, dan koheren dibandingkan kelompok kontrol (El Majidi dkk., 2024). Di sisi lain, penelitian tentang rasa aman psikologis di kelas melaporkan bahwa rasa aman tim mendorong keterlibatan siswa dalam aktivitas bersama dan bahwa guru berpengaruh menentukan dalam membangun kepercayaan siswa pada kelompok kelas (Gonda dkk., 2024). Penelitian tentang prokrastinasi

menunjukkan bahwa perilaku menunda tugas berkaitan dengan regulasi emosi dan kebiasaan belajar serta dipengaruhi motivasi pengajar (Sarwar dkk., 2025), sementara *self-efficacy* akademik dipandang penting bagi keterlibatan belajar (Zhang, 2025).

Meski demikian, bukti yang ada menunjukkan bahwa diskusi dan debat bermanfaat bagi keterampilan serta keterlibatan, tetapi belum menjelaskan bagaimana siswa yang telanjur pasif mulai berpartisipasi. Sepengetahuan penulis, kajian-kajian tersebut berfokus pada kompetensi berbicara, kemampuan berpikir kritis, atau variabel psikologis secara terpisah, dan sebagian berlatar pendidikan tinggi atau berupa telaah pustaka dan studi kuantitatif. Pemahaman kualitatif tentang bagaimana diskusi argumentatif berkaitan dengan pasivitas akademik siswa madrasah, yang memiliki karakteristik sosio-kultural tersendiri, masih terbatas. Penelitian ini mengisi kesenjangan tersebut dengan menelusuri peran rasa aman, lingkungan sebaya, dan respons guru dalam mendorong siswa yang semula pasif untuk berpartisipasi.

Secara teoretis, penelitian ini memakai dua lensa interpretatif. Pertama, konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) yang memandang perkembangan kognitif tingkat tinggi berawal dari interaksi sosial dan menekankan diskusi serta pertukaran pengetahuan dalam pembelajaran (Saleem dkk., 2021). Kedua, teori *self-efficacy* Bandura (1997) yang menjelaskan bagaimana pengalaman keberhasilan, pengalaman vikarius, persuasi sosial, dan keadaan afektif membentuk keyakinan diri siswa. Keduanya dipakai untuk memaknai reduksi pasivitas sebagai hasil proses sosial dan afektif dalam komunitas belajar, bukan semata perubahan perilaku individual. Model Argumentasi Toulmin (2003) dirancang untuk menilai kualitas argumen siswa, tetapi karena data argumen siswa belum tersedia, model ini tidak digunakan dalam analisis dan diposisikan sebagai agenda penelitian lanjutan.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian dilakukan pada siswa kelas XI jurusan Tarbiyah MA As-Salamah, lembaga pendidikan menengah berbasis keislaman yang turut menghadapi tantangan keterlibatan aktif siswa. Tujuannya adalah (1) mendeskripsikan implementasi metode diskusi argumentatif dalam upaya mereduksi pasivitas akademik menurut pengalaman guru dan siswa; (2) mengidentifikasi faktor sosial dan psikologis, khususnya rasa aman, kualitas lingkungan sebaya, dan respons guru, yang tampak mendorong inisiatif dan rasa percaya diri siswa pasif; serta (3) mendeskripsikan perubahan keterlibatan belajar yang dirasakan guru dan siswa setelah metode diterapkan. Argumen yang diajukan adalah bahwa diskusi argumentatif tampaknya baru dapat mereduksi pasivitas ketika kualitas lingkungan sebaya dan rasa aman terpenuhi, selain keterampilan berargumentasi itu sendiri.

ALMUSTOFA: Journal of Islamic Studies and Research
Vol. 03 , No. 02, Desember 2026

METODOLOGI PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus instrumental (Stake, 1995; Creswell & Poth, 2023). Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian adalah memahami mekanisme spesifik penerapan metode diskusi argumentatif dalam mereduksi pasivitas akademik, bukan mengukur perbedaan secara statistik. Satu kasus, yaitu kelas jurusan Tarbiyah MA As-Salamah, dimanfaatkan sebagai instrumen untuk memahami isu yang lebih luas tentang reduksi pasivitas akademik dan peningkatan kompetensi berpikir kritis, dengan konstruktivisme sosial Vygotsky dan *self-efficacy* Bandura sebagai lensa interpretatif utama.

Populasi penelitian mencakup seluruh siswa jurusan Tarbiyah MA As-Salamah, yakni 16 siswa kelas X, 15 siswa kelas XI, dan 27 siswa kelas XII, sehingga berjumlah 58 siswa. Informan ditentukan secara purposif (Sugiyono, 2021) dan terdiri atas dua kelompok. Kelompok pertama adalah sepuluh siswa kelas XI yang diwakili satu juru bicara kelas dalam wawancara, sehingga data siswa merepresentasikan satu suara kolektif dan bukan sepuluh suara individual. Kelompok kedua adalah seorang guru pendamping pembelajaran dengan metode diskusi argumentatif sebagai informan kunci (*key informant*), yang memberikan data tentang perubahan perilaku dan dinamika interaksi di kelas (Mahbubi, 2025).

Metode diterapkan selama satu bulan pada masa Praktik Pengalaman Lapangan (PPL), yaitu 21 Juli sampai 21 Agustus 2026. Menurut keterangan guru, pelaksanaannya bertahap: kelas dibuka dengan suasana santai; siswa lebih dahulu berdiskusi dalam kelompok sebaya dengan siswa pasif digabungkan bersama siswa aktif; presentasi kelompok mewajibkan siswa mengajukan pertanyaan; guru menanggapi pendapat siswa secara apresiatif; dan materi diberikan bertahap disertai pertemuan pembelajaran tambahan. Guru juga mengusulkan variasi berbasis masalah, yaitu siswa diberi masalah, menjelaskannya, lalu mendiskusikannya. Jumlah pertemuan tidak terekam jelas pada transkrip; guru hanya menyebut bahwa perubahan baru tampak setelah beberapa kali pertemuan. Deskripsi ini bersumber dari keterangan guru dan belum diverifikasi melalui observasi langsung.

Instrumen utama adalah pedoman wawancara semi-terstruktur, yaitu delapan pertanyaan inti untuk siswa (perasaan saat diminta berpendapat, hambatan, pengalaman pertama mempertahankan argumen, momen peningkatan percaya diri, respons terhadap sanggahan, perubahan cara belajar, keraguan yang tersisa, dan harapan) dan enam pertanyaan inti untuk guru (kondisi keterlibatan sebelum penerapan, perubahan pada siswa pasif, siswa dengan perubahan paling signifikan, dinamika kelas, tantangan, dan faktor pendorong partisipasi), dilengkapi pertanyaan *probing*. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama (*human instrument*; Moleong, 2021; Sugiyono, 2021). Wawancara dilakukan pada 18 September 2026, masing-masing satu sesi untuk informan siswa dan guru, lalu direkam dan ditranskripsikan.

Transkrip dianalisis dengan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2020), yakni kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Jawaban dikelompokkan secara tematik, lalu dibandingkan antarsumber untuk melihat kesesuaian dan perbedaan keterangan.

Kredibilitas data diupayakan melalui triangulasi sumber (Sugiyono, 2021), yaitu membandingkan keterangan siswa dan guru. Triangulasi teknik belum dapat dilakukan penuh karena lembar observasi terstruktur, panduan analisis dokumen berbasis Model Argumentasi Toulmin (2003), dan panduan diskusi kelompok terfokus telah dirancang tetapi datanya belum tersedia. Penelitian terbatas pada satu lembaga dengan informan kelas XI, sehingga temuan bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik. Keterbatasan lain meliputi: (1) data siswa berasal dari satu juru bicara sehingga variasi pengalaman individual tidak terungkap; (2) kualitas transkrip terbatas dan sebagian jawaban tidak terbaca jelas, sehingga beberapa pertanyaan pedoman siswa tidak dapat dianalisis; (3) perubahan yang dilaporkan merupakan persepsi informan, bukan pengukuran langsung perilaku kelas; dan (4) potensi bias peneliti serta faktor situasional kelas di luar kendali peneliti.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Data berasal dari dua sesi wawancara semi-terstruktur pada 18 September 2026, yaitu satu sesi dengan juru bicara yang mewakili sepuluh siswa kelas XI dan satu sesi dengan seorang guru sebagai informan kunci. Kondensasi data menghasilkan lima tema: kondisi keterlibatan sebelum penerapan metode, hambatan partisipasi, perubahan yang dirasakan, faktor pendorong partisipasi siswa pasif, dan tantangan guru, sebagaimana diringkas pada Tabel 1. Data siswa jauh lebih terbatas daripada data guru karena hanya sebagian pertanyaan pedoman siswa yang terjawab jelas pada transkrip, sehingga tema pertama, keempat, dan kelima bersumber terutama dari guru.

Sebelum metode diterapkan, menurut guru, sikap siswa dalam satu kelas berbeda-beda. Siswa aktif sudah terbiasa berbicara, bertanya, bahkan menyapa guru, sedangkan siswa pasif "cuma diam aja", dan kegiatan kelas berpusat pada guru yang lebih banyak berbicara daripada siswa. Dari sisi hambatan, informan siswa menyebut lingkungan teman sebaya: ketika seorang siswa diminta menyampaikan pendapat, pendapat itu "enggak didengerin" karena teman-temannya sibuk dengan urusan masing-masing. Guru menyebut hambatan yang sepadan sebagai kebutuhan akan rasa aman, sebab siswa pasif dapat makin pasif bila langsung disuruh berkomentar. Kedua sumber mengarah pada faktor yang sama, yaitu kualitas lingkungan sosial kelas.

ALMUSTOFA: Journal of Islamic Studies and Research
Vol. 03 , No. 02, Desember 2026

Tabel 1. Ringkasan Tema Temuan Wawancara menurut Sumber Data

Tema	Informan Siswa (Juru Bicara)	Informan Guru
Kondisi sebelum metode	Tidak terungkap jelas pada transkrip.	Partisipasi timpang: siswa aktif terbiasa berbicara, bertanya, dan menyapa guru; siswa pasif cenderung diam; guru lebih banyak berbicara daripada siswa.
Hambatan partisipasi	Teman kurang mendukung; pendapat "enggak didengerin" oleh teman yang sibuk dengan urusannya sendiri.	Siswa perlu merasa aman; tidak boleh didesak atau dipaksa berbicara karena siswa pasif dapat makin pasif.
Perubahan yang dirasakan	Tidak ada perubahan pada cara belajar atau mengerjakan tugas, tetapi merasa "lebih nangkap" dan lebih serius belajar.	Perubahan terlihat tetapi belum signifikan dan masih bergantung pada arahan guru; siswa pasif mulai berbicara, diawali dengan teman sebaya.
Pendorong partisipasi siswa pasif	Tidak terungkap jelas pada transkrip.	Rasa aman tanpa paksaan; partisipasi bertahap; kelompok sebaya yang menggabungkan siswa pasif dan aktif; kewajiban bertanya saat presentasi; respons guru yang apresiatif.
Tantangan guru	Tidak terungkap jelas pada transkrip.	Perlu terus "memancing"; materi dan partisipasi bertahap; perlu pertemuan tambahan; guru tetap hadir dalam situasi kelas.

Temuan ini paling konsisten antarsumber dan dapat dibaca melalui konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), yang menempatkan interaksi sosial sebagai dasar perkembangan kognitif tingkat tinggi serta diskusi dan pertukaran pengetahuan sebagai inti pembelajaran (Saleem dkk., 2021). Pembacaan yang mungkin adalah bahwa interaksi tersebut hanya bekerja bila lawan bicara responsif. Diskusi argumentatif menuntut pendengar; ketika pendengar abai, mekanisme sosial yang seharusnya memicu partisipasi justru dapat menjadi penghambat. Pembacaan ini sejalan dengan laporan bahwa rasa aman tim mendorong keterlibatan siswa dalam aktivitas bersama dan bahwa guru berpengaruh menentukan dalam membangun kepercayaan siswa pada kelompok kelas (Gonda dkk., 2024). Pola guru menggabungkan siswa pasif dengan siswa aktif juga sejalan dengan gagasan bahwa teman sebaya yang lebih mampu dapat mendukung partisipasi (Vygotsky, 1978).

Guru mengidentifikasi beberapa faktor yang mendorong siswa pasif berpartisipasi. Pertama, rasa aman: kepercayaan diri muncul "ketika dia ngerasa aman", ketika "enggak ada yang maksa", dan ketika suasana nyaman sehingga siswa tidak merasa takut, hingga mulai berdiskusi

"walaupun sedikit". Kedua, partisipasi bertahap: karena siswa pemalu tidak dapat langsung banyak berbicara, guru mengawali dengan suasana santai dan kelompok sebaya. Ketiga, penggabungan siswa pasif dengan siswa aktif sehingga siswa pasif "terpancing" berbicara. Keempat, presentasi kelompok yang mewajibkan siswa bertanya. Kelima, respons guru yang tidak menyalahkan dan apresiatif, misalnya "oh iya bagus, coba nanti ditambahkan", yang menurut guru memunculkan rasa percaya diri. Guru juga mengusulkan variasi berbasis masalah: siswa diberi masalah, menjelaskannya, lalu berdiskusi, yang dinilai melatih siswa mengeluarkan pendapat.

Strategi tersebut dapat dibaca melalui empat sumber *self-efficacy* menurut Bandura (1997). Suasana nyaman tanpa paksaan berkaitan dengan berkurangnya keadaan afektif negatif seperti rasa takut; respons "oh iya bagus, coba nanti ditambahkan" berfungsi sebagai persuasi verbal; penggabungan dengan siswa aktif membuka peluang belajar dengan mengamati teman (pengalaman vikarius); dan partisipasi bertahap "walaupun sedikit" memberi pengalaman keberhasilan kecil. Respons apresiatif guru juga sejalan dengan telaah sistematis pada jenjang dasar dan menengah pertama (usia 10–16 tahun) yang melaporkan bahwa umpan balik berkualitas, disesuaikan, dan berorientasi tindakan berpengaruh positif pada motivasi dan keterlibatan, sedangkan umpan balik negatif atau samar dapat memicu demotivasi, dengan kepercayaan pada hubungan guru dan siswa sebagai kunci (Brandmo & Gamlem, 2025). Secara lebih umum, *self-efficacy* akademik dipandang penting bagi keterlibatan belajar (Zhang, 2025), meskipun kajian tersebut dilakukan pada mahasiswa pascasarjana dengan desain kuantitatif. Pembacaan ini bersifat tentatif karena bersumber dari keterangan guru; data siswa tentang perubahan keyakinan dirinya, misalnya momen yang meningkatkan percaya diri, tidak terekam jelas pada transkrip, sehingga mekanisme psikologis belum dapat dikonfirmasi dari sisi siswa.

Persepsi informan tentang perubahan tidak seragam. Ketika ditanya apakah ada perubahan pada cara belajar atau mengerjakan tugas, informan siswa menjawab "nggak ada perubahan", tetapi pada pertanyaan lain tentang cara mengikuti pelajaran ia menyatakan menjadi "lebih nangkap" dan lebih serius belajar saat ditanya. Guru melihat perubahan yang nyata namun "tidak terlalu signifikan" karena siswa masih bergantung pada arahan guru; perubahan tidak dapat langsung signifikan dan baru tampak setelah beberapa kali pertemuan dengan materi yang diberikan bertahap. Perubahan terbesar menurut guru terjadi pada siswa yang semula pasif dan kini dapat berbicara, diawali dalam konteks teman sebaya, lalu mulai bertanya.

Satu pembacaan yang mungkin, dan masih perlu diuji, adalah bahwa diskusi memengaruhi keterlibatan di dalam kelas, yaitu inisiatif dan perhatian, lebih cepat daripada kebiasaan belajar mandiri seperti penyelesaian tugas. Bila benar, dari tiga penanda pasivitas

akademik dalam penelitian ini, metode baru memberi sinyal pada inisiatif dan keterlibatan, sedangkan prokrastinasi belum tampak berubah. Pembacaan ini sejalan secara konseptual dengan temuan bahwa prokrastinasi berkaitan dengan regulasi emosi dan kebiasaan belajar (Sarwar dkk., 2025), aspek yang tidak langsung disasar oleh diskusi kelas. Karena data siswa berasal dari satu juru bicara dan berupa laporan diri, pembacaan ini belum dapat digeneralisasi.

Tantangan utama guru terletak pada siswa pasif. Guru tidak dapat mengandalkan pendekatan pribadi atau melalui teman saja, sehingga perlu terus "memancing", memberikan materi bertahap, dan menyediakan pertemuan tambahan agar siswa dapat berdiskusi dengan teman lain. Guru menegaskan bahwa meskipun siswa belajar mandiri, "guru tidak lepas dari situasi di kelas". Terkait pergeseran dari kelas yang berpusat pada guru menuju berpusat pada siswa (Freire, 2000), keterangan guru menunjukkan pergeseran yang parsial dan bertahap: sebelum penerapan guru lebih banyak berbicara, dan setelah penerapan siswa masih bergantung pada arahan guru. Peran guru tidak hilang, melainkan berubah menjadi pihak yang terus memancing partisipasi, sejalan dengan kajian yang menekankan peran aktif pengajar dalam diskusi kelompok dan debat (Maisarah & Zulaiqah, 2025). Hal ini juga selaras dengan semangat pendidikan Tarbiyah yang menekankan pembentukan karakter aktif dan bertanggung jawab, meskipun besaran pergeseran tersebut perlu diverifikasi melalui data observasi di kelas. Berbeda dengan studi debat di sekolah menengah yang mengukur kompetensi berbicara melalui desain pretes–postes dengan kelompok kontrol (El Majidi dkk., 2024), penelitian ini hanya menangkap persepsi informan, sehingga besaran efeknya tidak dapat dibandingkan secara langsung.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan tiga temuan penting. Pertama, diskusi argumentatif di kelas XI jurusan Tarbiyah MA As-Salamah dijalankan sebagai latihan bertukar pendapat yang bertahap, dengan suasana nyaman, kelompok sebaya, penggabungan siswa pasif dengan siswa aktif, dan respons guru yang apresiatif, sementara guru tetap terus memancing partisipasi. Kedua, faktor yang tampak menentukan adalah rasa aman dan kualitas lingkungan sebaya: pendapat yang tidak didengarkan teman menjadi penghambat, sedangkan rasa aman dan respons apresiatif dikaitkan guru dengan munculnya rasa percaya diri, yang dapat dibaca secara tentatif melalui teori *self-efficacy* Bandura. Ketiga, perubahan yang dirasakan masih terbatas: guru melihat perubahan nyata namun belum signifikan, sementara siswa tidak merasakan perubahan pada cara belajar atau mengerjakan tugas tetapi merasa lebih menangkap pelajaran dan lebih serius.

Secara teoretis, temuan ini memberi dukungan awal bahwa kualitas lingkungan sebaya dan rasa aman merupakan prasyarat bagi berjalannya diskusi argumentatif, selain keterampilan berargumentasi itu sendiri. Dengan demikian, reduksi pasivitas akademik lebih tepat dipahami

sebagai hasil proses sosial dan afektif dalam komunitas belajar daripada semata perubahan perilaku individual. Secara praktis, guru jurusan Tarbiyah dapat mempertimbangkan lima langkah: (1) membangun norma saling mendengarkan sebelum menuntut partisipasi; (2) memulai dari kelompok sebaya dan memadukan siswa pasif dengan siswa aktif; (3) merespons pendapat siswa secara apresiatif dan mengundang tambahan, bukan menyalahkan; (4) memberi waktu beberapa pertemuan karena perubahan bersifat bertahap; dan (5) mencoba variasi berbasis masalah. Bagi pengembangan keilmuan pendidikan Islam, temuan ini mengarahkan perhatian dari sekadar pemilihan metode diskusi menuju penciptaan kondisi sosial yang memungkinkan metode itu berfungsi.

Kontribusi penelitian ini adalah gambaran kualitatif kontekstual dari dua sudut pandang, yaitu siswa dan guru, pada satu madrasah. Keterbatasannya meliputi cakupan studi kasus tunggal, informan yang sedikit karena siswa diwakili satu juru bicara, kualitas transkrip yang terbatas, serta belum adanya data observasi dan analisis dokumen. Kemampuan berpikir kritis dan berargumentasi berada di luar cakupan data penelitian ini sehingga belum dapat dinilai. Dengan demikian, klaim penelitian ini dibatasi pada keterlibatan dan persepsi yang dilaporkan informan. Karena itu, temuan bersifat awal dan kontekstual serta perlu digeneralisasi dengan hati-hati.

Penelitian selanjutnya disarankan melengkapi data dengan wawancara individual terhadap siswa, observasi langsung di kelas, dan analisis argumen siswa menggunakan Model Toulmin agar klaim tentang berpikir kritis dan mekanisme psikologis dapat diuji lebih kuat. Guru juga disarankan mencatat jumlah pertemuan dan perubahan perilaku siswa secara sistematis agar efek metode dapat ditelusuri. Penerapan metode di lembaga pendidikan Tarbiyah lain juga perlu dilakukan, dan temuan kualitatif ini dapat dilengkapi dengan data kuantitatif untuk memperkuat generalisasi tanpa mengurangi kedalaman pemahaman kontekstual yang menjadi kekuatan pendekatan studi kasus instrumental.

ACKNOWLEDGMENT

Para penulis menyampaikan ucapan terima kasih kepada pihak MA As-Salamah atas kesediaan menjadi lokasi penelitian, serta kepada Dosen Pengampu mata kuliah Metodologi Penelitian, Fakultas Tarbiyah, Program Studi Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Depok Al-Karimiyah, atas bimbingan yang diberikan selama proses penyusunan naskah ini.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

Seluruh penulis (ASF, KR, FY, ASS, DK, SFS, YAS, RSA, AFG, dan SR) berkontribusi dan bertanggung jawab bersama atas keseluruhan proses penelitian, mulai dari perumusan masalah, penyusunan kerangka teori dan metodologi, hingga penulisan naskah.

PERNYATAAN PENGUNGKAPAN PENGGUNAAN AI

Para penulis menggunakan Claude (Anthropic) selama proses penyusunan naskah ini untuk membantu menyusun kerangka format jurnal, menerjemahkan abstrak ke dalam bahasa Inggris, mengorganisasi transkrip wawancara ke dalam tema, menyusun draf bagian Hasil dan Pembahasan, menelusuri rujukan pustaka tambahan, serta menyesuaikan naskah dengan templat *ALMUSTOFA: Journal of Islamic Studies and Research*. Data wawancara bersumber dari penelitian lapangan para penulis di MA As-Salamah pada 18 September 2026; AI tidak menghasilkan data. Para penulis telah meninjau seluruh konten yang dihasilkan, memverifikasinya terhadap rekaman dan transkrip asli, dan bertanggung jawab penuh atas isi akhir publikasi ini.

DAFTAR PUSTAKA

Amin, R. I., Abdul Aziz, A. S., Paul, M. E., Arham, A. F., Hassan, N. H., Anuar, N. A., Md. Jamil, M. S., Othman, N. K., Khaidzir, M. F. S., Abdul Rahim, A., & Salleh, A. R. (2024). Debating as an academic tool: Fostering holistic and critical thinking in higher education. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13(4), 1722–1730. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/23617

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman.

Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. Frontiers in Education, 10, 1572950. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (ed. ke-5). Thousand Oaks: SAGE Publications.

El Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2024). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. Language Teaching Research, 28(6). https://doi.org/10.1177/13621688211050619

Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. (Terjemahan Myra Bergman Ramos). New York: Continuum.

Gonda, D., Tirpáková, A., Pavlovičová, G., & Ďuriš, V. (2024). The role of a team psychological safety feeling in teamwork in the classroom. Heliyon, 10(18), e37618. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37618

Mahbubi, M. (2025). *METOPEN FOR DUMMIES: Panduan Riset Buat Kaum Rebahan, Tugas Akhir Lancar, Rebahan Tetap Jalan!,* (1st edn). Global Aksara Pers.

Maisarah, A., & Zulaiqah, N. (2025). Pengaruh metode diskusi kelompok dan debat terhadap kemampuan berfikir kritis mahasiswa. Edu Society: Jurnal Pendidikan, Ilmu Sosial dan

Pengabdian kepada Masyarakat, 5(2), 334–346. https://doi.org/10.56832/edu.v5i2.1163

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (ed. ke-4). California: SAGE Publications.

Moleong, L. J. (2021). Metodologi Penelitian Kualitatif. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. Perennial Journal of History, 2(2), 403–421.

Sarwar, S., Tara, A. N., Abid, M. N., & Dukhaykh, S. (2025). Teachers' academic motivation and student procrastination behaviour: Mediating effects of emotion regulation and study habits. BMC Psychology, 13, Article 52. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02352-5

Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. California: SAGE Publications.

Sugiyono. (2021). Metode Penelitian Kualitatif. Bandung: Alfabeta.

Toulmin, S. E. (2003). The Uses of Argument (updated ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zhang, Y. (2025). Exploring the impacts of academic self-efficacy on learning engagement and academic success among Chinese master's students. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(4), 1–27. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.1