PENGUATAN KOMPETENSI PEDAGOGIS DAN LITERASI MEDIA GURU BAHASA ARAB MELALUI PELATIHAN *DIGITAL CONTENT CREATION*

Moch. Wahib Dariyadi[1]*, Ibnu Samsul Huda[1], Ali Ma'sum[1], Abd Rauf Hassan[2]
[1]Departemen Sastra Arab, Fakultas Sastra, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia
[2]Department of Foreign Languages, Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra Malaysia, Serdang, Malaysia
**Penulis korespondensi: wahib.fs@um.ac.id*

ABSTRAK

Guru bahasa Arab makin sering memakai media digital, tetapi banyak yang belum terbiasa merancang dan memproduksi konten pembelajaran sendiri secara terarah. Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan menguatkan kompetensi pedagogis dan literasi media guru bahasa Arab melalui pelatihan *digital content creation* yang memadukan perancangan konsep video edukatif, penulisan skrip berbahasa Arab, pemanfaatan *smart teleprompter*, dan praktik produksi. Pelatihan berlangsung pada 13 September 2026 di Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang dan diikuti 57 pendidik bahasa Arab dari jenjang madrasah ibtidaiyah sampai perguruan tinggi. Evaluasi dilakukan dengan angket 10 butir berskala 1–5 serta pertanyaan tentang jenis konten, kendala, dan saran, yang diisi oleh 50 peserta (87,7%). Data dianalisis secara deskriptif, dengan uji reliabilitas dan uji Kruskal–Wallis. Skor rata-rata angket adalah 4,04 (SD = 0,65) atau 80,8% dari skor maksimum, dengan reliabilitas sangat baik (α = 0,93); 82% responden berada pada kategori baik atau sangat baik. Sebanyak 70% responden masih berada pada tingkat belum pernah atau pemula dalam produksi konten. Lama mengajar tidak berkaitan dengan pengalaman membuat konten, dan responden pemula cenderung memilih format nonvideo. Kendala utama adalah koneksi internet dan penyusunan naskah berbahasa Arab (masing-masing 18%), sedangkan saran terbanyak meminta sesi umpan balik, waktu produksi yang lebih panjang, dan klinik penyuntingan video. Temuan ini menunjukkan bahwa pelatihan diterima dengan baik dan relevan, sekaligus menegaskan perlunya pendampingan lanjutan berbasis praktik dan umpan balik.

Kata kunci: guru bahasa Arab; konten digital; kompetensi pedagogis; literasi media; pelatihan

1. PENDAHULUAN

Siswa masa kini belajar bahasa Arab tidak hanya di ruang kelas. Mereka menonton potongan video kosakata, mendengar lagu berbahasa Arab, dan meniru gaya bicara kreator yang mereka ikuti di media sosial. Dalam situasi ini, guru bahasa Arab tidak lagi cukup berperan sebagai pengguna media. Guru juga dituntut menjadi kurator yang memilah konten yang beredar dan kreator yang merancang konten sesuai kebutuhan belajar siswanya (Dariyadi, 2026). Tuntutan ini sejalan dengan standar kompetensi pedagogis guru yang memuat pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi untuk pembelajaran (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007; Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005) serta kerangka kompetensi digital pendidik yang menempatkan pembuatan sumber belajar digital sebagai salah satu bidang utama (Redecker, 2017).

Kemampuan membuat konten tidak otomatis menghasilkan konten yang membelajarkan. Video yang dipenuhi musik latar, animasi, dan teks berlebihan menambah beban kognitif yang tidak relevan

dengan materi (Sweller, 1988; Mayer, 2021), sedangkan video yang pendek, terfokus, dan disertai kegiatan siswa lebih efektif menjaga keterlibatan belajar (Guo et al., 2014; Brame, 2016). Dalam pembelajaran bahasa Arab, persoalan ini diperberat oleh kekhasan bahasa sasaran: teks tanpa harakat, tipografi Arab yang rusak di aplikasi, atau narasi yang terlalu cepat dapat menimbulkan kesalahan pelafalan. Guru juga memerlukan literasi media, yaitu kemampuan mengakses, menganalisis, mengevaluasi, mencipta, dan bertindak secara bertanggung jawab terhadap pesan media (Hobbs, 2010; Wilson et al., 2011), agar tidak menyebarkan konten yang keliru atau membuka data pribadi siswa (Wardle & Derakhshan, 2017; Undang-Undang Nomor 27 Tahun 2022).

Sejumlah program pengabdian telah melatih guru bahasa Arab memanfaatkan media digital, misalnya pemanfaatan kecerdasan artifisial untuk menyusun materi dan instrumen (Murdani Z et al., 2026), serta pemanfaatan kanal video pendek untuk *microlearning* bahasa Arab (Dariyadi et al., 2023). Sebagian besar program masih berfokus pada pengoperasian aplikasi. Padahal, konten yang baik bermula dari konsep dan naskah yang selaras dengan tujuan pembelajaran (Wiggins & McTighe, 2005), dan penggunaan teknologi yang efektif menuntut perpaduan pengetahuan isi, pedagogi, dan teknologi (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006). Tahap perancangan konsep dan penulisan skrip berbahasa Arab jarang dilatihkan secara khusus, padahal bagian inilah yang menentukan ketepatan bahasa dan arah pedagogis sebuah konten.

Urutan perancangan juga menentukan beban belajar guru. Bila guru langsung diminta mengoperasikan aplikasi penyuntingan, perhatian mereka terbagi antara mempelajari perangkat, memikirkan isi, dan memastikan ketepatan bahasa Arab. Prinsip prapelatihan dalam teori pembelajaran multimedia menyarankan agar konsep kunci dikuasai lebih dahulu sebelum peserta menghadapi tugas yang kompleks (Mayer, 2021). Dalam konteks produksi konten, hal ini berarti guru perlu terlebih dahulu memiliki konsep yang jelas dan naskah yang telah diperiksa, sehingga tahap perekaman dan penyuntingan tidak lagi dibebani keputusan tentang isi. Di sisi lain, banyak guru merasa kurang percaya diri berbicara di depan kamera dalam bahasa Arab, padahal penyampaian yang lancar dan hidup berpengaruh terhadap keterlibatan penonton (Guo et al., 2014). Alat bantu seperti teleprompter berpotensi menjembatani kedua persoalan tersebut.

Kegiatan ini menjawab kesenjangan tersebut melalui pelatihan yang mengikuti alur produksi konten secara utuh: dari ide dan konsep video edukatif, skrip kreatif berbahasa Arab, perekaman dengan bantuan *smart teleprompter*, sampai praktik produksi. Pelatihan ini menjadi tahap eksplorasi dan tempa awal dalam model pendampingan PETIK-B (Pemetaan, Eksplorasi, Tempa, Implementasi, Kaji, Berbagi) yang dikembangkan penulis (Dariyadi, 2026). Model tersebut berlandaskan ciri pengembangan profesional yang efektif, yaitu fokus pada isi, belajar aktif, dan durasi yang memadai (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017). Tujuan kegiatan ini adalah (1) meningkatkan pemahaman dan keterampilan awal peserta dalam merancang serta memproduksi konten pembelajaran bahasa Arab; (2) mengetahui tanggapan peserta terhadap pelatihan; dan (3) memetakan kendala dan kebutuhan peserta sebagai dasar pendampingan lanjutan.

2. METODE

2.1 Desain Kegiatan

Kegiatan dilaksanakan sebagai pelatihan berbasis praktik dengan evaluasi deskriptif pascakegiatan. Evaluasi diarahkan pada tingkat reaksi dalam model empat tingkat Kirkpatrick dan Kirkpatrick (2006), yaitu tanggapan peserta terhadap relevansi dan manfaat pelatihan, serta dilengkapi pemetaan kendala dan kebutuhan peserta untuk merancang tahap pendampingan berikutnya.

2.2 Waktu, Tempat, dan Peserta

Pelatihan diselenggarakan oleh Departemen Sastra Arab, Fakultas Sastra, Universitas Negeri Malang pada Ahad, 13 September 2026, pukul 08.00–11.00 WIB di Aula Fakultas Sastra. Peserta direkrut melalui pengumuman terbuka kepada guru bahasa Arab dan mendaftar secara sukarela. Daftar presensi mencatat 57 peserta, yaitu pendidik bahasa Arab dari berbagai jenjang dan lembaga (Tabel 1). Sebagian besar peserta berasal dari Malang Raya, dan sebagian lainnya dari Nganjuk, Kediri, Blitar, Tulungagung, Pasuruan, Probolinggo, Jember, Banyuwangi, Sampang, dan DKI Jakarta. Peserta diminta membawa telepon genggam Android atau laptop untuk praktik.

Jenjang atau jenis lembaga	Jumlah	Persentase
Madrasah ibtidaiyah	9	15,8%
Madrasah tsanawiyah/SMP	16	28,1%
Madrasah aliyah/SMA/SMK	14	24,6%
Perguruan tinggi	7	12,3%
Pesantren dan sekolah berasrama	4	7,0%
Lembaga nonformal (bimbingan belajar, PAUD)	4	7,0%
Tidak mencantumkan lembaga	3	5,3%
Jumlah	**57**	**100%**

Tabel 1. Sebaran Peserta Pelatihan berdasarkan Jenjang atau Jenis Lembaga

2.3 Prosedur Pelatihan

Pelatihan disusun dalam tiga sesi materi, satu sesi praktik, dan evaluasi (Gambar 1). Materi pertama, *Desain Konsep Video Edukatif Bahasa Arab: Dari Ide Menjadi Konten yang Menarik*, disampaikan oleh Dr. Ibnu Samsul Huda, M.A. Materi kedua, *Merancang Skrip Kreatif Pembelajaran Bahasa Arab untuk Konten Digital*, disampaikan oleh Dr. Ali Ma'sum, S.Pd., M.A. Materi ketiga, *Smart Teleprompter: Teknologi Pendukung Produksi Video Pembelajaran Profesional*, disampaikan oleh Dr. Moch Wahib Dariyadi, M.Pd. Setiap materi berlangsung 30 menit. Sesi praktik selama 40 menit dipandu oleh tim pemateri dan meliputi penyusunan konsep, penulisan skrip, penggunaan teleprompter, dan simulasi rekaman video. Kegiatan ditutup dengan pengisian angket evaluasi.



Gambar 1. Alur Pelatihan *Digital Content Creation* untuk Pembelajaran Bahasa Arab

2.4 Instrumen

Instrumen evaluasi berupa angket daring yang memuat tiga bagian. Bagian pertama berisi profil responden, yaitu lama mengajar dan tingkat pengalaman membuat konten digital (belum pernah, pemula, cukup terbiasa, mahir). Bagian kedua berisi 10 pernyataan tanggapan peserta terhadap pelatihan dengan skala 1 (terendah) sampai 5 (tertinggi). Bagian ketiga berisi pertanyaan tentang jenis

konten digital pilihan peserta, kendala utama dalam pembuatan konten, dan saran pengembangan program.

2.5 Analisis Data

Data angket dianalisis secara deskriptif dengan rata-rata, simpangan baku, persentase skor terhadap skor maksimum, dan persentase jawaban 4 atau 5. Rata-rata skor tiap responden dikategorikan menjadi sangat baik (4,21–5,00), baik (3,41–4,20), cukup (2,61–3,40), kurang (1,81–2,60), dan sangat kurang (1,00–1,80). Reliabilitas angket diuji dengan Cronbach's alpha, dan daya beda butir dengan korelasi butir–total terkoreksi. Perbedaan skor menurut tingkat pengalaman produksi konten dan lama mengajar diuji dengan uji Kruskal–Wallis pada $\alpha = 0{,}05$. Jawaban tentang jenis konten, kendala, dan saran dianalisis dengan frekuensi lalu dikelompokkan secara tematik.

2.6 Pertimbangan Etis

Pengisian angket bersifat sukarela, dan identitas responden dianonimkan dengan kode. Nama peserta dan lembaga tidak dikaitkan dengan jawaban dalam laporan.

3. HASIL

3.1 Pelaksanaan Pelatihan dan Profil Responden

Pelatihan berjalan sesuai jadwal. Dari 57 peserta yang hadir, 50 orang (87,7%) mengisi angket evaluasi. Dokumentasi pelaksanaan pelatihan disajikan pada Gambar 2.



(a) (b)

Gambar 2. Dokumentasi Pelatihan: (a) Pemaparan Materi oleh Narasumber; (b) Foto Bersama Peserta dan Narasumber

Profil responden dan rata-rata skor angket pada setiap kelompok disajikan pada Tabel 2. Dari sisi lama mengajar, responden tersebar cukup merata, dengan kelompok terbesar 6–10 tahun (30%). Sebaliknya, pengalaman membuat konten digital didominasi kelompok pemula (46%) dan belum pernah (24%), sehingga 35 responden (70%) berada pada tingkat awal. Hanya 2 responden (4%) yang menyatakan mahir.

Karakteristik	n	Persentase	M (SD) skor	Kategori
Lama mengajar				
1–5 tahun	12	24%	3,88 (0,69)	Baik
6–10 tahun	15	30%	3,95 (0,51)	Baik
11–15 tahun	13	26%	4,10 (0,75)	Baik

Karakteristik	n	Persentase	M (SD) skor	Kategori
Lebih dari 15 tahun	10	20%	4,29 (0,67)	Sangat baik
Pengalaman membuat konten digital				
Belum pernah	12	24%	4,18 (0,73)	Baik
Pemula	23	46%	4,03 (0,64)	Baik
Cukup terbiasa	13	26%	3,91 (0,67)	Baik
Mahir	2	4%	4,20 (0,14)	Baik
Keseluruhan	**50**	**100%**	**4,04 (0,65)**	**Baik**

Tabel 2. Profil Responden dan Rata-rata Skor Angket menurut Kelompok

Lama mengajar ternyata tidak berkaitan dengan pengalaman membuat konten ($r_S = -0{,}05$; $p = 0{,}73$). Setiap kelompok lama mengajar memuat tiga responden yang belum pernah membuat konten, termasuk kelompok yang telah mengajar lebih dari 15 tahun. Artinya, senioritas mengajar tidak dapat dijadikan petunjuk kesiapan guru dalam produksi konten digital.

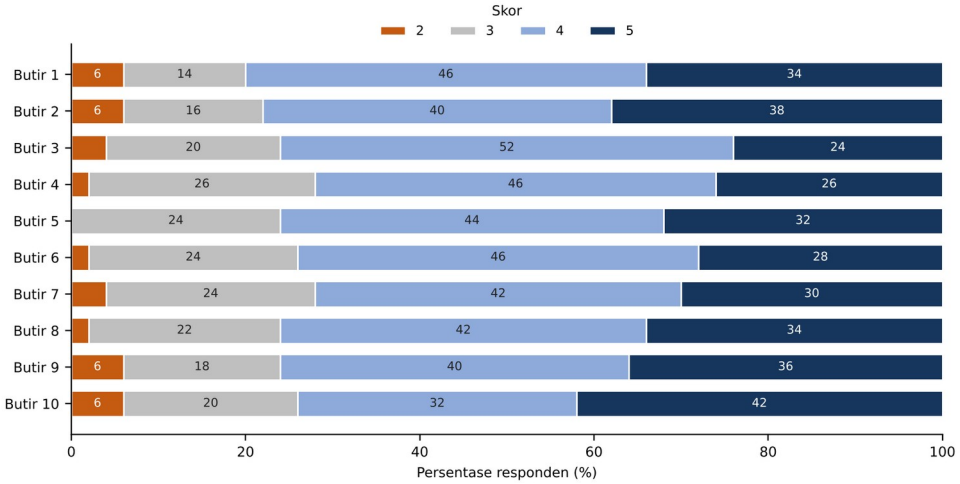
3.2 Tanggapan Peserta terhadap Pelatihan

Skor rata-rata keseluruhan angket adalah 4,04 (SD = 0,65; median 4,05), atau 80,8% dari skor maksimum. Dari 500 jawaban, 162 (32,4%) bernilai 5, 215 (43,0%) bernilai 4, 104 (20,8%) bernilai 3, 19 (3,8%) bernilai 2, dan tidak ada jawaban bernilai 1. Dengan demikian, 75,4% jawaban berada pada skor 4 atau 5. Rata-rata per butir berkisar 3,96 sampai 4,10 (Tabel 3), dan sebaran jawaban per butir disajikan pada Gambar 3.

Butir	M	SD	Skor 4–5	r butir–total	M tahap awal (n = 35)	M tahap lanjut (n = 15)
Butir 1	4,08	0,85	80%	0,63	4,11	4,00
Butir 2	4,10	0,89	78%	0,74	4,11	4,07
Butir 3	3,96	0,78	76%	0,69	3,94	4,00
Butir 4	3,96	0,78	72%	0,70	3,97	3,93
Butir 5	4,08	0,75	76%	0,83	4,14	3,93
Butir 6	4,00	0,78	74%	0,72	4,11	3,73
Butir 7	3,98	0,84	72%	0,73	4,00	3,93
Butir 8	4,08	0,80	76%	0,75	4,11	4,00
Butir 9	4,06	0,89	76%	0,69	4,17	3,80

Butir	M	SD	Skor 4–5	r butir–total	M tahap awal (n = 35)	M tahap lanjut (n = 15)
Butir 10	4,10	0,93	74%	0,81	4,11	4,07
Keseluruhan	**4,04**	**0,65**	**75,4%**	α = 0,93	**4,08**	**3,95**

Tabel 3. Skor Angket Tanggapan Peserta per Butir dan menurut Tahap Pengalaman (skala 1–5; n = 50)



Gambar 3. Sebaran Jawaban Responden pada Setiap Butir Angket (%)

Butir 10 memperoleh proporsi skor 5 tertinggi (42%) sekaligus rata-rata tertinggi (4,10), bersama butir 2 (4,10; skor 5 sebesar 38%). Butir 1 memiliki proporsi skor 4–5 tertinggi (80%). Sebaliknya, butir 3 dan butir 4 memperoleh rata-rata terendah (3,96), dan butir 4 memiliki proporsi skor 3 terbesar (26%). Butir 5 menjadi satu-satunya butir tanpa jawaban di bawah 3. Angket memiliki reliabilitas sangat baik (α = 0,93), dan seluruh butir memiliki korelasi butir–total terkoreksi 0,63–0,83; korelasi tertinggi terdapat pada butir 5 (0,83) dan butir 10 (0,81).

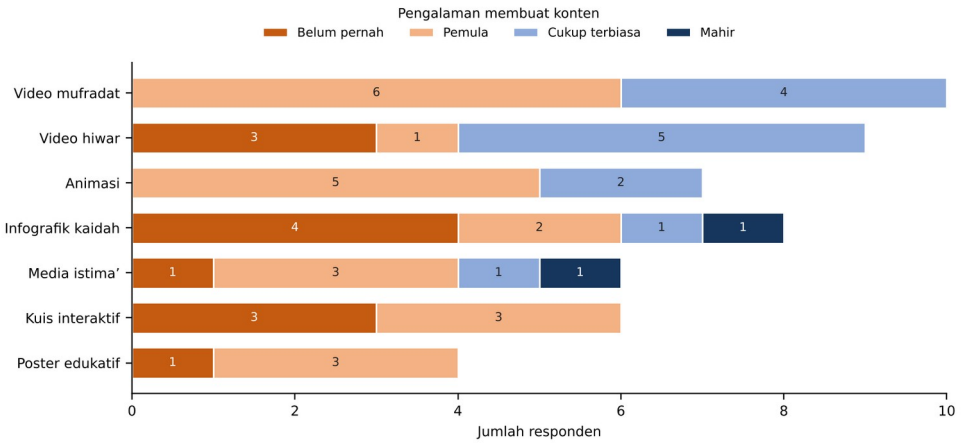
Berdasarkan rata-rata skor tiap responden, 17 responden (34%) berada pada kategori sangat baik, 24 (48%) baik, 8 (16%) cukup, dan 1 (2%) kurang, dengan rentang 2,60 sampai 4,90. Responden yang belum pernah atau baru mulai membuat konten memberi skor rata-rata 4,08, sedikit lebih tinggi daripada responden yang cukup terbiasa atau mahir (3,95), tetapi perbedaannya tidak bermakna (U = 292,5; p = 0,53). Uji Kruskal–Wallis juga tidak menunjukkan perbedaan menurut tingkat pengalaman (H = 1,59; p = 0,66) maupun lama mengajar (H = 3,96; p = 0,27). Meskipun demikian, terdapat kecenderungan skor yang naik seiring lama mengajar, dari 3,88 pada kelompok 1–5 tahun sampai 4,29 pada kelompok lebih dari 15 tahun (rs = 0,25; p = 0,08).

Perbandingan per butir antara responden tahap awal (belum pernah dan pemula; n = 35) dan tahap lanjut (cukup terbiasa dan mahir; n = 15) disajikan pada dua kolom terakhir Tabel 3. Responden tahap awal memberi skor lebih tinggi pada sembilan dari sepuluh butir. Selisih terbesar terdapat pada butir 6 (4,11 berbanding 3,73) dan butir 9 (4,17 berbanding 3,80), sedangkan butir 3 menjadi satu-satunya butir dengan skor kelompok lanjut sedikit lebih tinggi (4,00 berbanding 3,94). Tidak satu pun selisih per butir bermakna secara statistik (uji Mann–Whitney, p = 0,15–0,87), sehingga pola ini dibaca sebagai kecenderungan, bukan perbedaan yang pasti.

3.3 Jenis Konten Pilihan Peserta

Video mufradat menjadi pilihan terbanyak (10 responden; 20%), disusul video hiwar (9; 18%), infografik kaidah bahasa Arab (8; 16%), animasi pembelajaran (7; 14%), kuis interaktif (6; 12%), media istima’ (6; 12%), dan poster edukatif (4; 8%). Ketiga pilihan teratas, yang mencakup 54%

responden, berkaitan dengan kosakata, percakapan, dan kaidah bahasa. Pilihan konten menurut pengalaman responden disajikan pada Gambar 4.



Gambar 4. Jenis Konten Pilihan Responden menurut Pengalaman Membuat Konten Digital

Pola pilihan berbeda menurut pengalaman. Sebanyak 9 dari 12 responden yang belum pernah membuat konten (75%) memilih format nonvideo, yaitu infografik, kuis interaktif, media istima', atau poster. Sebaliknya, 11 dari 13 responden yang cukup terbiasa (85%) memilih video mufradat, video hiwar, atau animasi. Responden pemula berada di antara keduanya, dengan 12 dari 23 orang (52%) memilih video atau animasi. Seluruh pemilih kuis interaktif dan poster edukatif berasal dari kelompok belum pernah dan pemula.

Secara keseluruhan, 26 responden (52%) memilih format video atau animasi dan 24 responden (48%) memilih format nonvideo. Pilihan ini juga berbeda menurut lama mengajar. Kelompok 6–10 tahun paling banyak memilih video atau animasi (11 dari 15; 73%), sedangkan kelompok 1–5 tahun justru paling sedikit (4 dari 12; 33%). Kelompok lebih dari 15 tahun memilih secara seimbang, dengan kuis interaktif dan poster edukatif sebagai pilihan yang cukup menonjol (5 dari 10). Skor angket responden yang memilih video atau animasi (M = 3,99) tidak berbeda bermakna dengan responden yang memilih format nonvideo (M = 4,09; U = 292,5; p = 0,71).

3.4 Kendala dalam Pembuatan Konten

Kendala yang paling banyak disebut adalah koneksi internet yang tidak stabil dan kesulitan menyusun naskah berbahasa Arab, masing-masing 9 responden (18%). Kendala dikelompokkan menjadi tiga kategori, dan sebarannya menurut pengalaman responden disajikan pada Tabel 4.

Kategori dan jenis kendala	Belum pernah	Pemula	Cukup terbiasa	Mahir	Jumlah (%)
Perancangan isi	**5**	**6**	**4**	**1**	**16 (32%)**
Menyusun naskah berbahasa Arab	4	3	2	0	9 (18%)
Menentukan ide konten	1	3	2	1	7 (14%)
Infrastruktur	**3**	**7**	**5**	**0**	**15 (30%)**
Koneksi internet tidak stabil	1	4	4	0	9 (18%)
Perangkat kurang memadai	2	3	1	0	6 (12%)
Keterampilan produksi	**3**	**7**	**4**	**0**	**14 (28%)**
Waktu praktik terbatas	1	3	3	0	7 (14%)
Belum terbiasa menyunting video	2	4	1	0	7 (14%)

Kategori dan jenis kendala	Belum pernah	Pemula	Cukup terbiasa	Mahir	Jumlah (%)
Tidak ada kendala berarti	**1**	**3**	**0**	**1**	**5 (10%)**
Jumlah	**12**	**23**	**13**	**2**	**50 (100%)**

Tabel 4. Kendala Pembuatan Konten menurut Pengalaman Responden (n = 50)

Kesulitan menyusun naskah berbahasa Arab paling menonjol pada responden yang belum pernah membuat konten (4 dari 12; 33%), sedangkan kendala koneksi internet paling banyak disebut oleh responden pemula dan cukup terbiasa (masing-masing 4 orang). Dengan kata lain, makin berpengalaman responden, makin bergeser kendalanya dari perancangan isi ke infrastruktur. Responden yang menyebut kendala keterampilan produksi memberi skor angket tertinggi (M = 4,37), disusul kelompok infrastruktur (M = 3,99) dan perancangan isi (M = 3,91). Lima responden yang menyatakan tidak ada kendala berarti memberi skor terendah (M = 3,66).

Perbedaan skor antarkelompok kendala tersebut tidak bermakna secara statistik (H = 4,37; p = 0,22). Jika dilihat menurut lama mengajar, kendala keterampilan produksi terpusat pada kelompok 6–10 tahun (8 dari 14 responden; 57%), yang juga merupakan kelompok paling banyak memilih video. Kendala perancangan isi paling banyak disebut kelompok 11–15 tahun (6 orang) dan 1–5 tahun (5 orang), sedangkan kendala infrastruktur paling banyak disebut kelompok 1–5 tahun dan lebih dari 15 tahun (masing-masing 5 orang).

Kendala juga berkaitan dengan format konten yang dipilih. Di antara responden yang menyebut kendala keterampilan produksi, 9 dari 14 orang (64%) memilih video atau animasi; pola serupa terlihat pada kendala infrastruktur (9 dari 15; 60%). Sebaliknya, responden yang menyebut kendala perancangan isi lebih banyak memilih format nonvideo (9 dari 16; 56%). Dengan kata lain, peserta yang memilih video lebih banyak berhadapan dengan persoalan teknis produksi dan jaringan, sedangkan peserta yang memilih format nonvideo lebih banyak berhadapan dengan persoalan isi dan naskah.

3.5 Saran Pengembangan Program

Saran responden dikelompokkan menjadi empat tema (Tabel 5). Tema terbesar adalah dukungan teknis dan bahan belajar (34%), disusul waktu dan intensitas praktik (28%) serta umpan balik dan pendampingan (28%).

Tema	Rincian saran (n)	Jumlah (%)
Dukungan teknis dan bahan belajar	Klinik penyuntingan video bagi pemula (8); rekaman materi dan panduan langkah demi langkah (5); templat konten yang dapat dimodifikasi (4)	17 (34%)
Waktu dan intensitas praktik	Waktu lebih lama untuk produksi dan revisi (8); praktik langsung dengan contoh konten bahasa Arab (3); pertahankan praktik berbasis proyek (3)	14 (28%)
Umpan balik dan pendampingan	Sesi berbagi hasil dan umpan balik antarpeserta (8); sesi pendampingan setelah pelatihan (3); contoh rubrik mutu konten (3)	14 (28%)
Desain visual	Penguatan desain visual dan keterbacaan teks Arab (5)	5 (10%)
Jumlah		**50 (100%)**

Tabel 5. Tema Saran Pengembangan Program dari Responden

Saran yang diajukan responden selaras dengan kendala yang mereka hadapi. Permintaan klinik penyuntingan menjawab kendala keterampilan produksi, permintaan waktu produksi yang lebih panjang menjawab keterbatasan waktu praktik, dan permintaan sesi umpan balik serta pendampingan

menunjukkan kebutuhan akan dukungan setelah pelatihan. Hanya 3 responden (6%) yang menilai pola pelatihan sudah memadai dan cukup dipertahankan.

Tema saran juga bergeser menurut pengalaman responden. Responden yang belum pernah membuat konten paling banyak meminta dukungan teknis dan bahan belajar (7 dari 12; 58%), seperti klinik penyuntingan, rekaman materi, dan templat. Responden pemula paling banyak meminta umpan balik dan pendampingan (9 dari 23; 39%), disusul dukungan teknis (8 orang). Adapun responden yang cukup terbiasa paling banyak meminta tambahan waktu dan intensitas praktik (5 dari 13; 38%). Pola ini menunjukkan urutan kebutuhan yang jelas: dari bekal teknis, ke umpan balik atas karya, lalu ke kesempatan berlatih lebih lama.

4. PEMBAHASAN

Pembahasan disusun mengikuti lima temuan pokok: penerimaan peserta terhadap pelatihan, kesenjangan pengalaman digital di antara peserta, posisi naskah berbahasa Arab sebagai inti kompetensi, kendala infrastruktur, dan implikasinya bagi pendampingan lanjutan.

4.1 Penerimaan Pelatihan dan Makna Evaluasi Tingkat Reaksi

Pelatihan diterima dengan baik oleh peserta yang sebagian besar masih berada pada tahap awal produksi konten. Skor rata-rata 4,04, dengan 82% responden pada kategori baik atau sangat baik dan tidak satu pun jawaban bernilai 1, menunjukkan bahwa materi dan praktik dinilai relevan oleh hampir semua peserta. Reliabilitas angket yang sangat baik ($\alpha = 0{,}93$) dan korelasi butir–total yang seluruhnya di atas 0,60 menunjukkan bahwa kesepuluh butir mengukur satu tanggapan umum yang konsisten, sehingga skor rata-rata dapat dibaca sebagai gambaran tanggapan peserta secara utuh.

Meskipun demikian, temuan ini perlu ditempatkan pada tingkatnya. Dalam model Kirkpatrick dan Kirkpatrick (2006), tanggapan positif pada tingkat reaksi merupakan prasyarat, bukan bukti, bagi perubahan pada tingkat belajar, perilaku, dan hasil. Peserta yang menilai pelatihan relevan lebih mungkin melanjutkan praktik, tetapi perubahan kompetensi baru dapat dipastikan melalui pengukuran lanjutan. Karena itu, nilai utama data reaksi dalam kegiatan ini terletak pada dua hal: memastikan bahwa rancangan pelatihan dapat diterima oleh peserta yang sangat beragam, dan memetakan kebutuhan yang harus dijawab pada tahap pendampingan berikutnya.

Skor yang sedikit lebih tinggi pada kelompok belum pernah dan pemula (4,08) dibandingkan kelompok cukup terbiasa dan mahir (3,95), walaupun tidak bermakna secara statistik, menunjukkan bahwa alur yang dimulai dari konsep dan skrip, bukan dari aplikasi, dapat diikuti peserta pemula tanpa kehilangan arah. Kecenderungan skor yang lebih tinggi pada guru senior (4,29 pada kelompok lebih dari 15 tahun) juga patut dicatat. Guru dengan pengalaman mengajar panjang kemungkinan lebih cepat melihat kaitan antara materi pelatihan dan persoalan nyata di kelasnya, sehingga lebih menghargai pendekatan yang menempatkan teknologi sebagai alat pedagogis.

4.2 Kesenjangan Pengalaman Digital dan Kebutuhan Diferensiasi

Temuan bahwa lama mengajar tidak berkaitan dengan pengalaman membuat konten ($r_s = -0{,}05$) menunjukkan bahwa kesiapan digital guru tidak tumbuh dengan sendirinya seiring masa kerja. Dalam kerangka DigCompEdu, kompetensi digital pendidik berkembang melalui tahapan dari pendatang baru dan penjelajah sampai pemadu dan ahli (Redecker, 2017). Dengan 70% responden berada pada tingkat belum pernah atau pemula, sebagian besar peserta dapat dipandang masih berada pada tahap awal tersebut, terlepas dari senioritas mereka. Implikasinya, pengelompokan peserta dalam pelatihan atau pendampingan sebaiknya didasarkan pada pengalaman produksi konten, bukan lama mengajar atau jabatan.

Keragaman lembaga asal peserta, dari madrasah ibtidaiyah, madrasah tsanawiyah, dan madrasah aliyah sampai perguruan tinggi dan lembaga nonformal, menambah alasan perlunya diferensiasi. Kebutuhan konten guru madrasah ibtidaiyah yang mengajarkan kosakata dasar berbeda dengan kebutuhan dosen yang mengajarkan kaidah lanjutan. Tanggapan yang merata pada semua kelompok menunjukkan bahwa materi inti pelatihan, yaitu konsep, skrip, dan perekaman, bersifat lintas jenjang. Namun, contoh konten dan tugas praktik pada tahap lanjutan perlu disesuaikan dengan jenjang dan materi yang diajarkan masing-masing peserta.

Pola pilihan konten memperkuat kebutuhan diferensiasi tersebut. Responden yang belum pernah membuat konten cenderung memilih format yang lebih ringan, seperti infografik dan kuis, sedangkan responden yang lebih berpengalaman memilih video. Pilihan ini tampaknya mencerminkan perkiraan peserta sendiri tentang apa yang sanggup mereka kerjakan. Pola tersebut dapat dijadikan dasar jalur bertahap: peserta pemula memulai dari konten statis atau interaktif sederhana untuk melatih perumusan tujuan, pemilihan isi, dan ketepatan bahasa, lalu beralih ke video setelah konsep dan naskahnya matang. Pentahapan seperti ini mengurangi beban kognitif saat mempelajari banyak keterampilan baru sekaligus (Sweller, 1988).

4.3 Naskah Berbahasa Arab sebagai Inti Kompetensi Pedagogis dan Literasi Media

Kelompok kendala terbesar adalah perancangan isi (32%), terutama penyusunan naskah berbahasa Arab, dan kendala ini paling menonjol pada responden yang belum pernah membuat konten (33%). Temuan ini menunjukkan bahwa hambatan guru bukan semata teknis. Menulis naskah konten pembelajaran menuntut guru mengubah pengetahuan bahasa Arab menjadi penjelasan, contoh, dan latihan yang dapat dipahami siswa pada tingkat tertentu. Kemampuan inilah yang oleh Shulman (1986) disebut pengetahuan pedagogis-isi, dan yang dalam kerangka TPACK dipadukan dengan pengetahuan teknologi (Mishra & Koehler, 2006). Dengan demikian, sesi perancangan konsep dan penulisan skrip dalam pelatihan ini menyasar langsung inti kompetensi pedagogis guru, bukan sekadar keterampilan pendukung.

Naskah juga merupakan titik temu antara kompetensi pedagogis dan literasi media. Literasi media tidak hanya mencakup kemampuan menganalisis pesan, tetapi juga kemampuan mencipta pesan secara bertanggung jawab (Hobbs, 2010; Wilson et al., 2011). Dalam konten bahasa Arab, tanggung jawab itu berwujud ketepatan kosakata, struktur kalimat, harakat, dan terjemahan. Kesalahan kecil dalam naskah dapat tersebar luas begitu konten dibagikan, dan siswa cenderung meniru apa yang mereka lihat dan dengar di layar. Karena itu, pendampingan lanjutan perlu menyertakan pemeriksaan ketepatan bahasa sebagai bagian tetap dari alur produksi, termasuk telaah sejawat atas naskah sebelum direkam.

Pilihan konten peserta yang berpusat pada mufradat, hiwar, dan kaidah juga menunjukkan bahwa guru ingin memakai konten untuk kebutuhan inti pembelajaran bahasa, bukan sekadar hiburan. Konten semacam itu paling efektif bila ringkas, terfokus pada satu tujuan, dan disertai kegiatan siswa (Brame, 2016; Mayer, 2021). Prinsip ini sejalan dengan pendekatan *microlearning* yang terbukti cocok untuk penyajian materi bahasa Arab dalam format video pendek (Dariyadi et al., 2023). Video yang terlalu panjang atau dipenuhi efek justru berisiko mengalihkan perhatian siswa dari isi bahasa yang hendak dipelajari.

Pemanfaatan *smart teleprompter* dalam pelatihan ini relevan dengan persoalan tersebut. Banyak guru merasa kurang percaya diri berbicara di depan kamera, terlebih dalam bahasa Arab. Teleprompter memungkinkan guru membaca naskah yang telah diperiksa sambil tetap menatap kamera, sehingga narasi lebih lancar dan pelafalan lebih terjaga. Video dengan penutur yang berbicara langsung kepada penonton dengan tempo yang hidup cenderung lebih menarik perhatian daripada rekaman yang kaku (Guo et al., 2014). Dengan kata lain, teleprompter menjembatani naskah yang tepat dengan penyampaian yang alami.

4.4 Kendala Infrastruktur dan Strategi Konten Ringan

Kendala infrastruktur, yaitu koneksi internet dan perangkat, disebut oleh 30% responden. Menurut Ertmer (1999), hambatan seperti ini termasuk hambatan tingkat pertama, yaitu hambatan eksternal yang relatif mudah dikenali tetapi dapat menghentikan upaya guru bila tidak diantisipasi. Pergeseran kendala dari perancangan isi pada kelompok pemula ke infrastruktur pada kelompok yang lebih berpengalaman menunjukkan bahwa guru yang mulai aktif memproduksi konten justru lebih merasakan keterbatasan jaringan dan perangkat, karena kebutuhan unggah, sunting, dan bagi mereka meningkat.

Strategi yang dapat ditempuh adalah merancang alur kerja yang bertumpu pada ponsel dan dapat dikerjakan secara luring, misalnya menyusun naskah dan merekam tanpa koneksi, menyunting dengan aplikasi ponsel, lalu mengunggah ketika jaringan tersedia. Ukuran berkas juga perlu diperhatikan agar konten dapat diakses siswa yang memiliki kuota terbatas. Format nonvideo yang dipilih peserta pemula, seperti infografik dan kuis, sekaligus menjadi solusi bagi kendala ini karena ringan dan mudah dibagikan.

Di samping hambatan tingkat pertama, Ertmer (1999) juga menekankan hambatan tingkat kedua, yaitu keyakinan guru tentang peran teknologi dalam pembelajaran. Data angket belum mengukur keyakinan ini secara langsung. Namun, skor terendah pada lima responden yang menyatakan tidak ada kendala berarti (M = 3,66) dapat menandakan bahwa sebagian peserta yang merasa sudah siap memperoleh manfaat tambahan yang lebih kecil dari pelatihan tingkat awal, atau belum melihat urgensi perubahan cara mengajar. Sebaliknya, responden yang menyebut kendala keterampilan produksi memberi skor tertinggi (M = 4,37), yang mengisyaratkan bahwa sesi praktik paling dihargai oleh peserta yang memang membutuhkannya. Mengingat jumlah tiap kelompok kecil, tafsiran ini perlu diuji pada kegiatan berikutnya.

4.5 Implikasi bagi Pendampingan Lanjutan

Saran peserta tentang klinik penyuntingan, perpanjangan waktu produksi, dan sesi umpan balik sejalan dengan bukti bahwa pengembangan profesional lebih efektif bila berdurasi memadai, aktif, dan disertai pembimbingan serta umpan balik (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017; Hattie & Timperley, 2007). Keterampilan baru juga lebih mungkin dipakai di kelas bila pelatihan dilanjutkan dengan pembimbingan saat praktik (Joyce & Showers, 2002). Hanya 6% responden yang menilai pola pelatihan sudah cukup, sehingga pelatihan tiga jam ini paling tepat dipandang sebagai tahap pembuka. Tabel 6 merangkum bagaimana temuan kegiatan ini diterjemahkan menjadi rancangan tindak lanjut dalam tahapan model PETIK-B (Dariyadi, 2026).

Temuan	Tindak lanjut	Tahap PETIK-B
70% peserta belum pernah atau pemula; lama mengajar tidak menentukan pengalaman	Pengelompokan menurut pengalaman produksi konten; pendamping sejawat dari peserta yang lebih mahir	Pemetaan
Kendala naskah berbahasa Arab dan ide konten (32%)	Klinik naskah dan telaah sejawat atas ketepatan bahasa sebelum perekaman	Eksplorasi dan Tempa
Pemula memilih format nonvideo; peserta berpengalaman memilih video	Jalur bertahap dari infografik dan kuis menuju video pendek	Tempa
Kendala penyuntingan dan waktu praktik (28%); saran klinik penyuntingan	Klinik penyuntingan berbasis ponsel dan perpanjangan waktu produksi	Tempa
Kendala internet dan perangkat (30%)	Alur kerja luring, konten berukuran kecil, dan peminjaman perangkat	Tempa dan Implementasi

Temuan	Tindak lanjut	Tahap PETIK-B
Saran umpan balik dan pendampingan pascapelatihan (28%)	Sesi umpan balik karya dengan rubrik mutu konten dan observasi pemakaian di kelas	Implementasi dan Kaji
Keberlanjutan setelah pelatihan	Bank konten bersama dan komunitas praktik guru bahasa Arab	Berbagi

Tabel 6. Penerjemahan Temuan menjadi Rancangan Pendampingan Lanjutan

Tahap berbagi memiliki peran khusus bagi keberlanjutan. Komunitas praktik memungkinkan guru saling belajar, saling menilai karya, dan menjaga praktik baru tetap hidup setelah program berakhir (Wenger, 1998). Keragaman lembaga asal peserta justru menjadi modal bagi komunitas semacam ini, karena guru dari berbagai jenjang dapat saling melengkapi contoh dan gagasan konten.

Dibandingkan dengan pelatihan media bagi guru bahasa Arab sebelumnya yang berfokus pada pemanfaatan aplikasi tertentu, seperti kecerdasan artifisial (Murdani Z et al., 2026), kegiatan ini menonjolkan tahap perancangan konsep dan penulisan skrip sebelum produksi, serta memperkenalkan teleprompter sebagai alat bantu penyampaian narasi berbahasa Arab. Pendekatan ini tidak menggantikan pelatihan berbasis aplikasi, tetapi melengkapinya dengan fondasi pedagogis dan kebahasaan yang menentukan mutu konten apa pun aplikasinya.

4.6 Kebutuhan Dukungan yang Berubah menurut Tahap Pengalaman

Salah satu temuan paling berguna bagi perancangan program adalah pergeseran kebutuhan menurut tahap pengalaman. Responden yang belum pernah membuat konten paling banyak meminta dukungan teknis dan bahan belajar, responden pemula paling banyak meminta umpan balik, dan responden yang cukup terbiasa paling banyak meminta waktu praktik yang lebih panjang. Kendala juga bergeser dari perancangan isi pada kelompok awal ke persoalan produksi dan jaringan pada kelompok yang lebih berpengalaman. Kedua pola ini saling menguatkan dan menggambarkan lintasan belajar yang wajar: guru pertama-tama membutuhkan pegangan untuk memulai, kemudian membutuhkan penilaian atas karya pertamanya, dan akhirnya membutuhkan ruang untuk berlatih sampai terampil.

Lintasan tersebut sejalan dengan gagasan bahwa kompetensi digital pendidik berkembang bertahap dan setiap tahap membutuhkan bentuk dukungan yang berbeda (Redecker, 2017). Temuan ini juga sejalan dengan pandangan bahwa umpan balik paling bermanfaat ketika menjawab posisi pembelajar saat itu dan langkah berikutnya yang perlu diambil (Hattie & Timperley, 2007). Umpan balik yang sama, misalnya tentang teknik penyuntingan lanjutan, mungkin sangat berguna bagi guru yang sudah terbiasa, tetapi membingungkan bagi guru yang baru menulis naskah pertamanya. Karena itu, pendampingan lanjutan sebaiknya tidak memberikan paket dukungan yang seragam, melainkan menyediakan beberapa jalur yang dapat dipilih sesuai tahap peserta.

Kecenderungan skor yang lebih tinggi pada responden tahap awal di hampir semua butir, terutama butir 6 dan butir 9, dapat dibaca dalam kerangka yang sama. Bagi peserta yang belum pernah membuat konten, pelatihan ini memberi bekal yang benar-benar baru, sehingga manfaat yang dirasakan lebih besar. Bagi peserta yang sudah terbiasa, sebagian materi mungkin telah dikenal, sehingga mereka lebih membutuhkan pendalaman dan tantangan yang lebih tinggi. Temuan ini mendukung gagasan menyediakan sesi lanjutan khusus bagi peserta yang lebih berpengalaman, misalnya produksi seri video atau konten interaktif bercabang, agar mereka tetap tertantang.

4.7 Peran Perguruan Tinggi dan Keberlanjutan Kemitraan

Kegiatan ini juga memperlihatkan peran departemen di perguruan tinggi sebagai simpul pengembangan profesional guru bahasa Arab. Peserta berasal dari puluhan lembaga di Jawa Timur dan DKI Jakarta, dari madrasah ibtidaiyah sampai perguruan tinggi, dan mendaftar secara sukarela melalui pengumuman terbuka. Tingginya minat tersebut menunjukkan adanya kebutuhan nyata akan pelatihan

produksi konten yang dirancang khusus untuk bahasa Arab, bukan pelatihan teknologi umum. Departemen yang memiliki keahlian dalam kebahasaan Arab dan teknologi pembelajaran berada pada posisi yang tepat untuk mengisi kebutuhan tersebut sebagai bagian dari pengabdian kepada masyarakat.

Keberlanjutan kemitraan dapat dibangun melalui tiga jalur. Pertama, alumni pelatihan yang lebih mahir dapat dilibatkan sebagai pendamping sejawat pada angkatan berikutnya, sehingga kapasitas pendampingan tidak bergantung sepenuhnya pada dosen. Kedua, mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab dapat dilibatkan sebagai pendamping teknis, yang sekaligus memberi mereka pengalaman lapangan. Ketiga, karya peserta dapat dihimpun dalam bank konten berlisensi terbuka yang dikelola bersama, sehingga hasil pelatihan dapat dimanfaatkan oleh guru lain. Ketiga jalur ini sejalan dengan gagasan komunitas praktik, yaitu kelompok praktisi yang saling belajar melalui keterlibatan bersama dalam persoalan yang sama (Wenger, 1998).

Pengakuan formal juga dapat memperkuat keberlanjutan. Pelatihan yang dirancang bertahap, dengan luaran berupa karya yang dinilai, dapat diintegrasikan dengan kegiatan pengembangan keprofesian berkelanjutan guru. Dengan cara ini, partisipasi guru tidak hanya didorong oleh minat pribadi, tetapi juga oleh pengakuan atas pengembangan kompetensinya sebagaimana diamanatkan dalam peraturan tentang guru (Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005).

4.8 Kontribusi Kegiatan

- Kontribusi konseptual: kegiatan ini menunjukkan bahwa penulisan naskah berbahasa Arab merupakan titik temu kompetensi pedagogis dan literasi media, sehingga layak dijadikan inti pelatihan produksi konten bagi guru bahasa Arab.
- Kontribusi praktis: kegiatan ini menyediakan alur pelatihan singkat yang dimulai dari konsep dan skrip berbahasa Arab, lalu ditutup dengan praktik rekaman, sehingga dapat direplikasi oleh perguruan tinggi, MGMP, atau lembaga pendidikan.
- Kontribusi bagi perancangan program: data kendala dan saran memberi dasar empiris untuk merancang pendampingan lanjutan, khususnya klinik naskah berbahasa Arab, klinik penyuntingan, dan sesi umpan balik karya.
- Kontribusi metodologis: pemetaan silang antara pengalaman, pilihan konten, kendala, dan saran menunjukkan bahwa data evaluasi sederhana pun dapat menghasilkan rancangan diferensiasi program bila dianalisis menurut kelompok peserta.

4.9 Keterbatasan dan Kegiatan Selanjutnya

Kegiatan ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, evaluasi hanya mengukur tanggapan peserta pada akhir kegiatan, sehingga belum menunjukkan peningkatan kompetensi. Kedua, tidak ada pengukuran awal maupun kelompok pembanding. Ketiga, data bersumber dari penilaian diri dan diisi segera setelah pelatihan, sehingga dapat dipengaruhi antusiasme sesaat. Peserta juga mendaftar secara sukarela, sehingga kemungkinan sudah lebih termotivasi daripada guru pada umumnya. Keempat, durasi pelatihan tiga jam dengan praktik 40 menit belum memungkinkan penilaian mutu karya peserta. Kelima, 12,3% peserta tidak mengisi angket, dan seluruh kegiatan berlangsung di satu lokasi, sehingga temuan perlu diuji pada kelompok guru dan konteks lain. Kegiatan selanjutnya perlu mengukur kompetensi sebelum dan sesudah pendampingan, menilai mutu konten peserta dengan rubrik, dan mengamati pemakaian konten di kelas.

5. SIMPULAN

Pelatihan *digital content creation* untuk guru bahasa Arab telah dilaksanakan dan mendapat tanggapan baik dari peserta, dengan skor rata-rata 4,04 dari 5 (80,8%) dan reliabilitas angket yang

sangat baik (α = 0,93). Tanggapan positif ini merata pada semua tingkat pengalaman, meskipun 70% responden masih belum pernah atau baru mulai memproduksi konten. Kendala terbesar terletak pada perancangan isi, terutama naskah berbahasa Arab dan ide konten, disusul kendala infrastruktur dan keterampilan penyuntingan.

Analisis menurut kelompok menunjukkan bahwa lama mengajar tidak menentukan pengalaman membuat konten, peserta pemula cenderung memilih format nonvideo, dan kebutuhan dukungan bergeser dari bantuan teknis pada peserta yang belum pernah membuat konten, ke umpan balik pada peserta pemula, lalu ke tambahan waktu praktik pada peserta yang lebih berpengalaman. Temuan ini menegaskan bahwa penulisan naskah berbahasa Arab merupakan titik temu kompetensi pedagogis dan literasi media yang perlu menjadi inti pelatihan.

Pelatihan ini perlu dilanjutkan dengan pendampingan berbasis praktik yang memberi waktu produksi lebih panjang, umpan balik atas karya, dan dukungan teknis, sesuai tahap lanjutan model PETIK-B, disertai evaluasi yang mengukur perubahan kompetensi dan mutu konten.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Departemen Sastra Arab dan Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang atas dukungan penyelenggaraan dan fasilitas kegiatan, kepada para narasumber, dan kepada seluruh peserta yang telah berpartisipasi dan mengisi angket evaluasi.

PENDANAAN

Kegiatan ini didukung oleh Departemen Sastra Arab, Fakultas Sastra, Universitas Negeri Malang.

KONTRIBUSI PENULIS

Konseptualisasi, metodologi, analisis data, dan penulisan draf awal: MWD; penyampaian materi dan pelaksanaan pelatihan: MWD, ISH, AM; penelaahan dan penyuntingan naskah: ISH, AM, ARH. Seluruh penulis telah menyetujui naskah akhir.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan tidak terdapat konflik kepentingan.

KETERSEDIAAN DATA

Data angket yang telah dianonimkan dapat diminta kepada penulis korespondensi secara wajar, dengan tetap memperhatikan privasi peserta.

DAFTAR PUSTAKA

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education, 15*(4), es6. https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

Dariyadi, M. W. (2026). *Guru bahasa Arab kreator konten: Penguatan kompetensi pedagogis dan literasi media melalui pendampingan digital content creation*. PT Optima Intermedia.

Dariyadi, M. W., Fauzan, M., & Huda, M. (2023). Enhancing Arabic language learning with microlearning: A case study of the Arabiyatuna YouTube channel. *Arabia: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 15*(2), 211–230. https://doi.org/10.21043/arabia.v15i2.27976

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47–61. https://doi.org/10.1007/BF02299597

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 41–50). https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.

Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Murdani Z, E., Rahman, N. F., & Sari, D. R. (2026). Pelatihan literasi digital guru bahasa Arab melalui pendampingan penggunaan artificial intelligence di Samarinda. *Abdimas Galuh, 8*(1), 798–804. https://doi.org/10.25157/ag.v8i1.23047

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 27 Tahun 2022 tentang Pelindungan Data Pribadi.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO.