JPM
Jurnal Pengabdian Mandiri
Vol.5 No.11 Nopember 2026

Guru Cerdas, Kelas Berdaya: Penguatan Kompetensi Pedagogik Digital Guru SD/MI melalui Pelatihan Integrasi AI dalam Pembelajaran Bahasa Inggris

Dwita Laksmita Rachmawati[1*], Dian Fadhilawati[2]
[1]Universitas Muhammadiyah Gresik
[2]Universitas Islam Balitar
E-mail: [1]dwitalaksmita@umg.ac.id

Article History:
Received: 02-10-2026
Revised: 23-10-2026
Accepted: 05-11-2026

Keywords: *Artificial Intelligence, Digital Pedagogical Competence, English Language Teaching, Elementary School Teachers, Participatory Action Research*

Abstract: *Elementary school teachers' limited readiness to integrate artificial intelligence (AI) responsibly into English language teaching is a challenge for strengthening their digital pedagogical competence. This community service program aimed to improve the competence of Muhammadiyah elementary school (SD/MI) teachers in using AI to plan and deliver English lessons. Twenty teachers took part in a Participatory Action Research (PAR) process consisting of five stages: needs assessment and participatory planning, socialization, hands-on training, classroom implementation mentoring, and evaluation and reflection. The results show that the teachers' mean knowledge and skill score increased from 52.5 to 81.0, with an N-gain of 0.60 (moderate category). Eighty-five percent of the teachers were able to use AI in a planned manner and produce good-quality learning materials, and 8 of the 10 observed teachers successfully implemented AI-assisted lessons. The program also fostered a culture of collaboration and awareness of the ethical use of AI.*

PENDAHULUAN

Perkembangan kecerdasan artifisial (artificial intelligence/AI), khususnya AI generatif, mengubah cara guru merancang dan melaksanakan pembelajaran. Platform seperti ChatGPT, Gemini, Canva AI, dan berbagai aplikasi pendukung bahasa kini dapat membantu guru menyusun tujuan pembelajaran, modul ajar, materi, media, hingga instrumen asesmen dalam waktu singkat. Moybeka et al. (2023) menegaskan bahwa AI generatif membuka peluang besar bagi pendidikan, tetapi penggunaannya menuntut kompetensi guru yang memadai agar tetap berpusat pada manusia, etis, dan sesuai tujuan pedagogis. Liu et al. (2024) juga telah menyusun kerangka kompetensi AI bagi guru yang mencakup pola pikir berpusat pada manusia, etika AI, dasar-dasar dan aplikasi AI, pedagogi AI, serta pengembangan profesional. Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan memanfaatkan AI kini menjadi bagian dari kompetensi profesional guru abad ke-21.

Di Indonesia, kompetensi pedagogik merupakan salah satu kompetensi inti guru sebagaimana diatur dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen serta Permendiknas Nomor 16 Tahun 2007. Kompetensi ini mencakup pemahaman karakteristik peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, pemanfaatan teknologi pembelajaran, serta evaluasi hasil belajar. Dalam kerangka TPACK, guru yang efektif perlu memadukan pengetahuan teknologi, pedagogi, dan konten secara bersamaan, bukan menguasai teknologi secara terpisah (Mishra & Koehler, 2006). Karena itu, penguatan kompetensi pedagogik digital tidak cukup berhenti pada pengenalan alat, tetapi harus

sampai pada kemampuan mengintegrasikan teknologi ke dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran di kelas.

Tantangan ini terasa nyata dalam pembelajaran bahasa Inggris di sekolah dasar. Sejak Kurikulum Merdeka, bahasa Inggris di jenjang SD/MI berstatus mata pelajaran pilihan sehingga sekolah memiliki fleksibilitas sekaligus tanggung jawab untuk merancang pembelajarannya sendiri. Di sisi lain, penelitian menunjukkan bahwa pengajaran bahasa Inggris di SD di Indonesia masih menghadapi persoalan klasik, seperti keterbatasan guru yang berlatar belakang pendidikan bahasa Inggris, minimnya bahan ajar yang kontekstual, dan kebutuhan pengembangan profesional yang berkelanjutan (Peng et al., 2025). Padahal, pembelajar muda memerlukan pembelajaran yang konkret, menyenangkan, kaya input bahasa, dan banyak melibatkan aktivitas bermakna seperti permainan, lagu, cerita, dan interaksi lisan. Untuk memenuhi kebutuhan tersebut secara manual, guru memerlukan waktu persiapan yang besar. AI berpotensi membantu, misalnya dalam menghasilkan teks bacaan bertingkat, kosakata tematik, skenario permainan, dan lembar kerja, serta mendiferensiasi materi sesuai kemampuan siswa (Chan & Tang, 2024).

Potensi tersebut belum tentu diikuti kesiapan guru. Kajian sistematis tentang AI dalam pendidikan menunjukkan bahwa sebagian besar studi dikerjakan tanpa pelibatan pendidik secara memadai dan minim pembahasan tentang implikasi pedagogis serta etis (Erito, 2023). Guru yang tidak dibekali pemahaman memadai berisiko menggunakan AI secara instan dan tidak kritis, misalnya menyalin keluaran AI tanpa menyesuaikannya dengan usia, kurikulum, dan konteks siswa, atau mengabaikan isu akurasi, bias, serta privasi data. Pada konteks Indonesia, kesenjangan literasi digital juga masih menjadi persoalan. Meskipun penetrasi internet nasional telah mencapai sekitar 79,5% pada 2024, akses terhadap internet tidak otomatis berarti kemampuan memanfaatkannya untuk tujuan pedagogis (Rachmawati, 2024). Hasil PISA 2022 yang menempatkan capaian literasi membaca, matematika, dan sains siswa Indonesia di bawah rata-rata, OECD juga menegaskan perlunya peningkatan kualitas pembelajaran, yang berpangkal pada kualitas guru (Rachmawati, 2022).

Berdasarkan observasi awal dan wawancara dengan kepala sekolah serta guru mitra, kondisi objektif di sekolah mitra menunjukkan hal berikut. Sekolah memiliki 20 guru dan 549 siswa, dengan 4 guru yang mengampu pembelajaran bahasa Inggris. Hanya 2 dari keempat guru tersebut yang berlatar belakang pendidikan bahasa Inggris, sedangkan lainnya berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar atau bidang non-kebahasaan. Hasil angket awal terhadap 20 guru menunjukkan bahwa 80% (16 guru) sudah pernah mencoba AI, tetapi hanya 25% (5 guru) yang menggunakannya secara terencana dalam penyusunan modul ajar atau media pembelajaran. Sebanyak 65% (13 guru) menyatakan belum memahami cara merumuskan perintah (prompt) yang efektif, dan 60% (12 guru) merasa ragu terhadap aspek etika serta keakuratan keluaran AI. Dalam wawancara semi-terstruktur, guru mengungkapkan bahwa waktu untuk menyusun perangkat ajar terbatas karena beban administrasi dan jam mengajar yang padat, mereka kesulitan menemukan materi bahasa Inggris yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa sekolah dasar, serta belum pernah mengikuti pelatihan khusus tentang pemanfaatan AI dalam pembelajaran. Kondisi ini menggambarkan kesenjangan antara kebutuhan pembelajaran bahasa Inggris yang kontekstual dan variatif dengan kesiapan kompetensi pedagogik digital guru.

Berangkat dari kondisi tersebut, isu utama kegiatan pengabdian ini adalah rendahnya

JPM
Jurnal Pengabdian Mandiri
Vol.5 No.11 Nopember 2026

kesiapan guru dalam mengintegrasikan AI secara bertanggung jawab ke dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran bahasa Inggris di SD/MI. Fokus kegiatan diarahkan pada tiga hal, yaitu (1) peningkatan pemahaman konseptual guru tentang AI, termasuk peluang, keterbatasan, dan etikanya, (2) peningkatan keterampilan praktis guru dalam memanfaatkan AI untuk menyusun modul ajar, media, dan asesmen pembelajaran bahasa Inggris, dan (3) evaluasi penerapan hasil pelatihan dalam praktik pembelajaran di kelas.

Pemilihan guru SD/MI Muhammadiyah sebagai subjek pengabdian didasarkan pada beberapa pertimbangan. Pertama, sekolah Muhammadiyah memiliki komitmen kuat terhadap pembaruan (tajdid) dan peningkatan mutu pendidikan, sehingga terdapat ruang yang terbuka bagi inovasi pembelajaran berbasis teknologi. Kedua, jenjang sekolah dasar merupakan fase pembentukan fondasi kebahasaan, sehingga kualitas pembelajaran bahasa Inggris sejak dini sangat menentukan. Ketiga, hasil asesmen kebutuhan menunjukkan adanya permintaan nyata dari guru dan pimpinan sekolah akan pendampingan penggunaan AI. Keempat, kegiatan ini sejalan dengan bidang keahlian tim pengabdi dalam pendidikan bahasa Inggris, sehingga pendampingan dapat diarahkan secara spesifik pada kebutuhan pedagogis bahasa, tidak sekadar pengenalan teknologi secara umum.

Melalui kegiatan yang dikemas dalam tahapan sosialisasi, pelatihan, dan evaluasi, perubahan yang diharapkan adalah meningkatnya kompetensi pedagogik digital guru, yang tampak dari pemahaman, keterampilan, dan kemandirian mereka dalam menyusun serta melaksanakan pembelajaran bahasa Inggris berbantuan AI secara kritis dan etis. Dalam jangka panjang, kegiatan ini diharapkan menumbuhkan budaya kolaboratif di sekolah mitra, di mana guru saling berbagi praktik baik sehingga pembelajaran bahasa Inggris menjadi lebih kontekstual, variatif, dan bermakna bagi siswa. Dengan demikian, tujuan kegiatan pengabdian ini adalah meningkatkan kompetensi pedagogik digital guru SD/MI Muhammadiyah dalam mengintegrasikan AI pada perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran bahasa Inggris melalui sosialisasi, pelatihan, dan evaluasi.

METODE PELAKSANAAN

Pendekatan dan Strategi Pengabdian

Kegiatan ini menggunakan pendekatan *Participatory Action Research* (PAR) yang berjalan dalam siklus perencanaan, tindakan, pengamatan, dan refleksi (Widodo, 2015). Pendekatan ini dipilih karena guru diposisikan sebagai mitra yang ikut menentukan kebutuhan, merancang kegiatan, dan menilai hasilnya, bukan sekadar penerima materi. Desain pelatihannya mengacu pada ciri pengembangan profesional guru yang efektif, yaitu berfokus pada konten, melibatkan praktik langsung, memberi ruang kolaborasi, menyediakan pendampingan, serta disertai umpan balik dan refleksi (Rachmawati et al., 2024). Kerangka isi pelatihan mengacu pada TPACK dan kerangka kompetensi AI bagi guru dari UNESCO, sehingga penguatan tidak berhenti pada pengenalan aplikasi, tetapi sampai pada keterpaduan teknologi, pedagogi, dan konten pembelajaran bahasa Inggris (Koehler et al., 2014).

Subjek dan Lokasi Pengabdian

Subjek pengabdian adalah 20 guru SD/MI Muhammadiyah mitra, yang terdiri atas guru kelas dan 4 guru pengampu bahasa Inggris. Sekolah mitra melayani 549 siswa. Pemilihan peserta dilakukan secara total (seluruh guru dilibatkan) agar perubahan praktik

terjadi di tingkat sekolah, tidak hanya pada guru bahasa Inggris. Kegiatan dilaksanakan di lingkungan sekolah mitra, yaitu di ruang pertemuan dan ruang kelas, selama 2 bulan, yakni bulan Mei – Juli 2026.

Keterlibatan Mitra dalam Perencanaan dan Pengorganisasian

Mitra dilibatkan sejak tahap perencanaan melalui beberapa mekanisme berikut.

1. Asesmen kebutuhan bersama. Tim pengabdi melakukan observasi, wawancara dengan kepala sekolah dan guru, serta penyebaran angket awal untuk memetakan kesiapan dan kebutuhan guru.
2. Diskusi kelompok terarah (FGD) perencanaan. Hasil asesmen dipaparkan kepada kepala sekolah dan perwakilan guru untuk menyepakati prioritas materi, jadwal, dan bentuk pendampingan. Hasil kesepakatan menjadi dasar rancangan kegiatan.
3. Pembentukan tim fasilitator sekolah. Kepala sekolah menunjuk 2 guru sebagai *champion* atau rekan sejawat yang membantu koordinasi, menjadi penghubung antara tim pengabdi dan guru lain, serta melanjutkan pendampingan setelah program berakhir.
4. Pembagian peran. Tim pengabdi bertugas sebagai fasilitator materi dan pendamping. Sekolah menyediakan tempat, jadwal, dan akses perangkat. Guru berperan sebagai peserta aktif yang menghasilkan produk pembelajaran dan membagikan praktik baiknya.

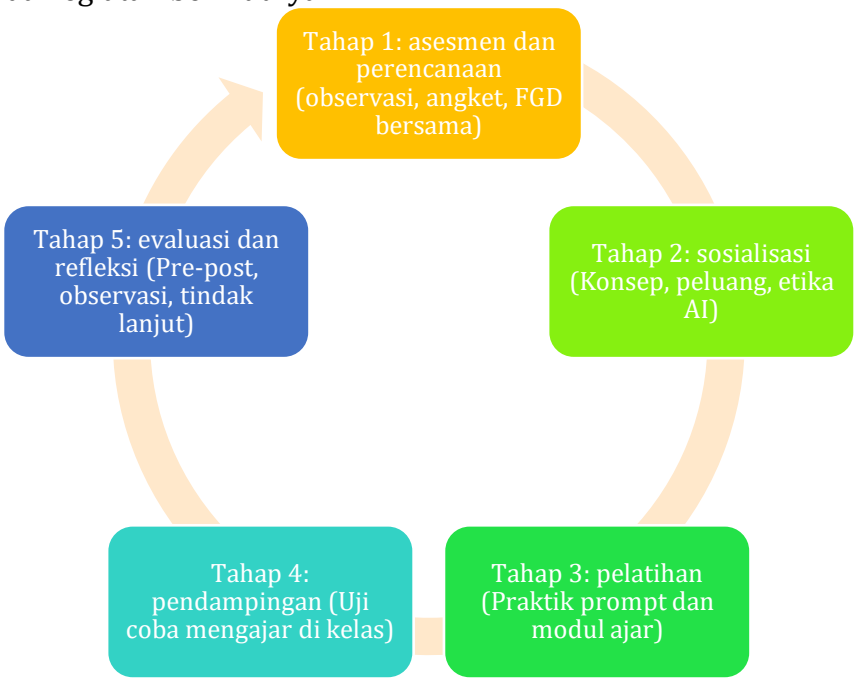
Tahapan Kegiatan

Kegiatan dilaksanakan dalam lima tahap sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1.

1. Tahap 1: Asesmen dan perencanaan partisipatif. Tim mengumpulkan data awal melalui observasi, wawancara, dan angket kebutuhan, lalu menyusun rencana aksi bersama mitra melalui FGD. Keluaran tahap ini adalah peta kebutuhan, jadwal kegiatan, dan rancangan materi pelatihan.
2. Tahap 2: Sosialisasi. Peserta memperoleh pemahaman konseptual tentang AI generatif, peluang dan keterbatasannya dalam pembelajaran bahasa Inggris di SD/MI, serta isu etika, akurasi, bias, dan perlindungan data siswa. Metode yang digunakan adalah ceramah interaktif, demonstrasi, dan diskusi. Pada tahap ini dilakukan *pre-test* pemahaman dan angket kesiapan awal.
3. Tahap 3: Pelatihan. Pelatihan berbasis praktik (*hands-on*) selama 6 pertemuan, dengan fokus pada: (a) teknik menyusun *prompt* yang efektif, (b) pemanfaatan AI untuk merumuskan tujuan pembelajaran dan modul ajar, (c) pembuatan materi dan media untuk pembelajar muda, seperti teks bacaan bertingkat, kosakata tematik, permainan, lagu, dan lembar kerja, (d) penyusunan asesmen sederhana, serta (e) prosedur memeriksa dan menyesuaikan keluaran AI dengan usia, kurikulum, dan konteks siswa. Setiap peserta menghasilkan minimal satu modul ajar atau media pembelajaran bahasa Inggris berbantuan AI.
4. Tahap 4: Pendampingan implementasi. Guru menerapkan produk hasil pelatihan di kelas. Tim pengabdi dan rekan sejawat melakukan pendampingan, observasi kelas, dan diskusi umpan balik. Pendampingan ini penting karena pengembangan profesional yang hanya berupa pelatihan satu kali jarang mengubah praktik mengajar (Bahari et al., 2022) .
5. Tahap 5: Evaluasi dan refleksi. Evaluasi dilakukan pada empat level mengacu pada model Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006): reaksi (kepuasan peserta), pembelajaran (peningkatan pengetahuan dan keterampilan), perilaku (penerapan di kelas), dan hasil

JPM
Jurnal Pengabdian Mandiri
Vol.5 No.11 Nopember 2026

(dampak pada kualitas perangkat ajar dan keterlibatan siswa). Hasil evaluasi dibahas bersama dalam sesi refleksi untuk menyusun rencana tindak lanjut, sehingga siklus PAR berlanjut pada kegiatan berikutnya.



Gambar 1. Tahapan Pelaksanaan Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat

Teknik Pengumpulan dan Analisis Data

Tabel 1. Aspek Pengumpulan Data

Aspek	Instrumen	Waktu
Kesiapan dan kebutuhan awal	Angket skala Likert, wawancara	Tahap 1
Pengetahuan dan keterampilan	*Pre-test* dan *post-test*, penilaian produk	Tahap 2–3
Penerapan di kelas	Lembar observasi, rubrik kualitas modul ajar	Tahap 4
Kepuasan dan persepsi	Angket kepuasan, refleksi tertulis, FGD akhir	Tahap 5

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dengan persentase, rerata, dan *N-gain* untuk melihat peningkatan skor. Jika jumlah peserta memungkinkan, perbedaan *pre-test* dan *post-test* diuji dengan uji statistik nonparametrik, misalnya Wilcoxon, mengingat sampel kecil. Data kualitatif dari wawancara, observasi, dan refleksi dianalisis secara tematik melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan. Triangulasi dilakukan antara angket, observasi, dan wawancara.

Indikator Keberhasilan

Kegiatan dinilai berhasil apabila: (1) minimal 80% guru mencapai skor *post-test* di atas kriteria ketuntasan yang ditetapkan, (2) rerata *N-gain* berada pada kategori sedang atau tinggi, (3) minimal 80% guru menghasilkan modul ajar atau media bahasa Inggris berbantuan AI dengan kualitas sesuai rubrik, dan (4) guru menerapkan produk tersebut di kelas serta menyusun rencana tindak lanjut.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Dinamika Proses Pendampingan

Kegiatan berlangsung selama 2 bulan dengan 6 pertemuan tatap muka dan pendampingan kelas secara berkala. Seluruh guru (20 guru) mengikuti kegiatan, dengan kehadiran rata-rata 92% pada setiap sesi.

Tahap 1: Asesmen dan perencanaan partisipatif. Pada FGD perencanaan, kepala sekolah dan perwakilan guru menyepakati tiga prioritas: (a) penyusunan modul ajar dan media bahasa Inggris yang lebih cepat, (b) panduan menilai kelayakan keluaran AI, dan (c) pendampingan langsung di kelas. Guru juga mengusulkan agar pelatihan dilakukan setelah jam pelajaran dan memakai perangkat yang sudah mereka miliki, karena tidak semua guru nyaman dengan laptop. Usulan ini diterima dan menjadi dasar teknis pelatihan. Kepala sekolah menunjuk 3 guru sebagai fasilitator sekolah (G3, G7, dan G12).

Tahap 2: Sosialisasi. Sosialisasi diikuti dengan antusias, tetapi sesi diskusi memunculkan kekhawatiran yang beragam. Sebagian guru khawatir AI akan "menggantikan" peran guru, sebagian lain khawatir siswa menjadi bergantung pada teknologi. Fasilitator menanggapinya dengan demonstrasi langsung: satu *prompt* yang sama menghasilkan teks bacaan yang layak pada satu percobaan, tetapi memuat kosakata terlalu sulit untuk kelas rendah pada percobaan lain. Demonstrasi ini mengubah arah diskusi dari "AI bisa atau tidak" menjadi "bagaimana guru mengarahkan dan memeriksa AI." Hasil *pre-test* menunjukkan rerata skor 52,5, yang mengonfirmasi data angket awal.

Tahap 3: Pelatihan. Pelatihan dilakukan dalam format *hands-on* dengan pola "contoh, praktik, umpan balik". Pada pertemuan pertama, sebagian besar peserta menulis *prompt* satu kalimat, misalnya "buatkan materi bahasa Inggris kelas 3." Keluaran yang dihasilkan terlalu umum. Setelah diperkenalkan struktur *prompt* (peran, konteks siswa, tujuan, format, batasan), kualitas hasil meningkat. Kegiatan teknis yang dilakukan meliputi:

- merumuskan tujuan pembelajaran dan alur kegiatan bahasa Inggris berbantuan AI,
- menghasilkan teks bacaan bertingkat dan kosakata tematik sesuai fase siswa,
- merancang permainan, lagu sederhana, dan lembar kerja,
- menyusun soal asesmen sederhana dan rubrik penilaian,
- latihan "memeriksa dan menyunting" keluaran AI memakai daftar periksa yang meliputi kesesuaian usia, ketepatan bahasa, kesesuaian budaya, dan keamanan data siswa.

Guru non-pendidikan bahasa Inggris awalnya ragu karena merasa kemampuan bahasa Inggrisnya terbatas. Mereka justru menemukan bahwa AI membantu menyusun kalimat contoh dan ujaran kelas (*classroom English*), sementara mereka tetap menilai kesesuaiannya dengan siswa. Pada akhir tahap ini, 19 dari 20 guru (95%) menghasilkan satu modul ajar atau media pembelajaran, sedangkan satu guru belum menyelesaikannya karena kendala waktu.

Tahap 4: Pendampingan implementasi. Observasi kelas dilakukan pada 10 guru (4 pengampu bahasa Inggris dan 6 guru kelas). Hasilnya, 8 dari 10 guru menerapkan produk pelatihan sesuai rancangan. Dua guru perlu penyesuaian: satu karena materi AI terlalu panjang untuk durasi pelajaran, satu lagi karena aktivitas permainan yang dirancang tidak sesuai dengan ukuran kelas. Pada sesi umpan balik, guru dan pendamping memperbaiki rancangan bersama. Bentuk pendampingan yang paling dihargai guru adalah observasi sejawat, yaitu guru fasilitator mengamati kelas rekannya dan memberi masukan.

Tahap 5: Evaluasi dan refleksi. Evaluasi mengikuti empat level Kirkpatrick. Hasilnya

dirangkum dalam subbagian berikut.

2. Capaian Peningkatan Kompetensi

Tabel 2. Hasil pre-test dan post-test (n = 20)

Indikator	*Pre-test*	*Post-test*	*N-gain*
Rerata skor pengetahuan dan keterampilan	52,5	81,0	0,60 (sedang)
Guru dengan skor ≥ kriteria ketuntasan	5 guru (25%)	17 guru (85%)	—

Berdasarkan table di atas, peningkatan skor rerata sebesar 28,5 poin dengan *N-gain* 0,60 termasuk kategori sedang.

Tabel 3. Perubahan Kesiapan Guru berdasarkan Angket (n = 20)

Indikator	Sebelum	Sesudah
Menggunakan AI secara terencana dalam perangkat ajar	5 guru (25%)	17 guru (85%)
Belum memahami cara menyusun *prompt* efektif	13 guru (65%)	3 guru (15%)
Ragu terhadap etika dan akurasi keluaran AI	12 guru (60%)	4 guru (20%)

Berdasarkan table 2 di atas, angka "ragu" tidak turun menjadi nol. Pada wawancara akhir, guru menjelaskan bahwa sikap hati-hati itu tetap dipertahankan. Satu guru menyatakan bahwa ia kini "tidak percaya begitu saja, tetapi tahu cara mengeceknya" (G9). Hal ini menunjukkan pergeseran dari keraguan yang menghambat menjadi kehati-hatian yang kritis.

Pada aspek produk, 17 dari 20 guru (85%) menghasilkan modul ajar atau media dengan kategori baik atau sangat baik berdasarkan rubrik, sehingga melampaui target keberhasilan 80%. Pada aspek kepuasan, rerata skor angket adalah 4,5 dari 5, dengan kegiatan praktik langsung dan pendampingan kelas dinilai paling bermanfaat. Pada level perilaku, hasil observasi menunjukkan 8 dari 10 guru menerapkan pembelajaran berbantuan AI. Pada level hasil, guru melaporkan penghematan waktu penyusunan perangkat ajar dari sekitar 3 jam menjadi 1 jam per modul, dan siswa tampak lebih antusias pada aktivitas permainan dan cerita yang dirancang.

3. Perubahan Sosial yang Muncul

Selain peningkatan kompetensi individual, kegiatan ini memunculkan perubahan pada tingkat komunitas sekolah.

a. Munculnya pranata baru. Pertama, guru dan kepala sekolah membentuk Komunitas Belajar Guru yang bertemu dua mingguan, dengan agenda berbagi *prompt* dan praktik baik, serta mencoba satu tema pembelajaran bersama. Kedua, sekolah menyepakati repositori bersama (folder daring) berisi bank *prompt*, contoh modul ajar, dan materi bahasa Inggris untuk tiap fase. Ketiga, sekolah menyusun draf pedoman etika penggunaan AI yang memuat prinsip verifikasi keluaran, larangan memasukkan data pribadi siswa, dan keterbukaan penggunaan AI dalam penyusunan perangkat ajar. Kepala sekolah juga memasukkan sesi berbagi 15 sampai 30 menit dalam rapat guru rutin. Keempat bentuk ini menandakan bahwa praktik yang dipelajari mulai dilembagakan, tidak berhenti sebagai kegiatan sesaat.
b. Perubahan perilaku. Guru beralih dari penggunaan AI yang spontan dan coba-coba

menuju penggunaan yang terencana: menetapkan tujuan, merumuskan *prompt*, menyunting keluaran, lalu menguji di kelas. Pola ini terlihat dari meningkatnya guru yang menggunakan AI secara terencana (25% menjadi 85%) dan dari kebiasaan baru guru memeriksa kesesuaian materi dengan usia siswa sebelum dipakai. Guru juga lebih terbuka membuka kelas untuk diamati rekan.

c. Munculnya pemimpin lokal. Tiga guru fasilitator berkembang melampaui peran koordinator. G7, guru kelas yang tidak berlatar belakang pendidikan bahasa Inggris, pada awalnya paling ragu, tetapi pada akhir program memandu rekan sejawat menyusun *prompt* dan mengisi repositori. G3 memimpin sesi Komunitas Belajar tanpa kehadiran tim pengabdi. Munculnya pemimpin dari kalangan guru sendiri penting karena menjamin kegiatan berlanjut setelah tim pengabdi selesai.
d. Kesadaran baru. Wawancara akhir menunjukkan perubahan cara pandang. AI tidak lagi dipandang sebagai ancaman atau jalan pintas, tetapi sebagai asisten yang tetap membutuhkan penilaian guru. Seorang guru menyampaikan, "Yang menentukan tetap kita, AI hanya membantu menyiapkan" (G5). Beberapa guru mengaitkannya dengan nilai sekolah Muhammadiyah, yaitu semangat pembaruan (*tajdid*) dan tanggung jawab (amanah) dalam menggunakan teknologi. Kesadaran lain yang muncul adalah bahwa kemampuan bahasa Inggris yang terbatas bukan penghalang untuk mengajar bahasa Inggris secara kreatif selama guru mampu memilih dan memeriksa materi dengan baik.

4. Kendala dan Cara Mengatasinya

Selama pendampingan ditemui beberapa kendala. Pertama, keterbatasan waktu guru akibat beban administrasi. Solusinya adalah pelatihan singkat dan modular serta penugasan yang langsung menjadi bagian dari perangkat ajar guru. Kedua, perbedaan kemampuan literasi digital antarguru. Solusinya adalah pendampingan berpasangan antara guru yang lebih mahir dan yang belum. Ketiga, kualitas sinyal internet yang tidak stabil di sebagian ruangan, sehingga sebagian praktik dilakukan di ruang dengan koneksi terbaik dan hasil disimpan untuk digunakan luring. Keempat, keluaran AI yang kadang tidak akurat atau tidak kontekstual, yang justru dimanfaatkan sebagai bahan latihan menyunting.

PEMBAHASAN

Kegiatan pengabdian ini menunjukkan tiga lapis perubahan: peningkatan kompetensi individual guru (skor pre-post, kualitas produk, dan penerapan di kelas), pergeseran keyakinan dan sikap terhadap AI, serta munculnya struktur sosial baru di sekolah, yaitu komunitas belajar, repositori bersama, pedoman etika, dan pemimpin lokal. Pembahasan berikut menelaah ketiganya dengan perspektif teoretik dan temuan penelitian terdahulu, lalu merumuskan temuan teoretis dari keseluruhan proses.

1. Peningkatan Kompetensi Pedagogik Digital: Dari Pengenalan Alat ke Integrasi Teknologi, Pedagogi, dan Konten

Peningkatan rerata skor dari 52,5 menjadi 81,0 dengan N-gain 0,60 dan meningkatnya guru yang memakai AI secara terencana dari 25% menjadi 85% menunjukkan bahwa guru tidak hanya mengetahui AI, tetapi mampu menggunakannya untuk tujuan pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan kerangka TPACK, yang menegaskan bahwa kompetensi digital guru berkembang ketika pengetahuan teknologi, pedagogi, dan konten dipadukan, bukan ketika teknologi dikuasai secara terpisah (Koehler et al., 2014). Bukti keterpaduan itu

JPM
Jurnal Pengabdian Mandiri
Vol.5 No.11 Nopember 2026

tampak pada perubahan pola penyusunan prompt. Pada awal pelatihan, guru menulis perintah satu kalimat yang hanya memuat topik. Setelah dilatih memasukkan peran, profil siswa, tujuan, format, dan batasan, guru secara otomatis mempertimbangkan aspek pedagogis (usia dan fase siswa) dan aspek konten (kosakata, struktur kalimat, tema) di dalam perintahnya. Dengan kata lain, struktur prompt berfungsi sebagai "wadah" yang memaksa guru memikirkan ketiga domain TPACK secara bersamaan.

Hasil ini juga selaras dengan kerangka kompetensi AI bagi guru (Ning et al., 2024), yang menempatkan pola pikir berpusat pada manusia, etika AI, dasar-dasar AI, pedagogi AI, dan pengembangan profesional sebagai satu kesatuan. Rancangan pelatihan yang memadukan sosialisasi konsep, etika, praktik penyusunan perangkat ajar, serta latihan memeriksa keluaran AI mencerminkan keseimbangan tersebut. Penekanan pada latihan "memeriksa dan menyunting" penting karena AI generatif dapat menghasilkan keluaran yang meyakinkan tetapi keliru, bias, atau tidak sesuai konteks (Godwin-Jones, 2024). Pada tahap pelatihan, keluaran AI yang tidak sesuai kelas rendah justru menjadi bahan belajar bagi guru untuk melatih penilaian profesional. Hal ini menegaskan prinsip bahwa kompetensi digital guru bukan sekadar kemahiran operasional, melainkan kemampuan menimbang dan mengendalikan teknologi.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris untuk pembelajar muda, temuan ini bermakna praktis. Pembelajar usia sekolah dasar memerlukan input bahasa yang kaya, konkret, dan bermakna melalui permainan, lagu, cerita, serta interaksi lisan (Rachmawati & Fadhilawati, 2023), yang bila disiapkan manual menuntut waktu persiapan besar. Kohnke et al. (2025) menunjukkan bahwa AI generatif dapat membantu guru bahasa menghasilkan bahan ajar, contoh kalimat, dan latihan secara cepat, tetapi manfaat tersebut bergantung pada kemampuan guru memilih dan menyesuaikan keluarannya. Penghematan waktu penyusunan modul dari sekitar tiga jam menjadi satu jam yang dilaporkan guru menguatkan potensi itu, sekaligus menjawab kendala klasik pengajaran bahasa Inggris di SD, yakni minimnya bahan ajar kontekstual dan terbatasnya guru berlatar belakang pendidikan bahasa Inggris (Rachmawati & Purwati, 2022). Pengalaman guru kelas non-bahasa Inggris dalam kegiatan ini memperlihatkan bahwa AI dapat berperan sebagai penopang bahasa (language scaffold) bagi guru, dengan syarat guru tetap memegang kendali atas keputusan pedagogis. Meski demikian, ketergantungan guru non-bahasa Inggris pada keluaran AI untuk ujaran kelas perlu diwaspadai. Pengembangan profesional lanjutan tentang kebahasaan tetap diperlukan agar guru mampu menilai ketepatan bahasa yang dihasilkan AI.

2. Mengapa Pendekatan Partisipatif dan Pendampingan Berkelanjutan Efektif

Peningkatan kompetensi tidak dapat dilepaskan dari rancangan kegiatan. Pelatihan ini berfokus pada konten yang relevan dengan kebutuhan guru, melibatkan praktik langsung, menyediakan pendampingan, serta memberi ruang umpan balik dan refleksi. Kelima ciri ini identik dengan karakteristik pengembangan profesional guru yang efektif menurut tinjauan (Zhang, 2022)). Lambert et al. (2023) menambahkan bahwa program pengembangan profesional lebih berdampak ketika mengajak guru mempraktikkan strategi spesifik dan memperoleh umpan balik, dibandingkan program yang hanya menyampaikan prinsip umum. Observasi dan umpan balik kelas pada tahap 4 mencerminkan prinsip tersebut. Delapan dari sepuluh guru yang diamati menerapkan produk pelatihan, dan dua guru yang perlu penyesuaian dapat memperbaiki rancangannya bersama pendamping.

Temuan ini mendukung gagasan Cheng et al. (2025) bahwa perubahan keyakinan dan

sikap guru umumnya terjadi setelah guru melihat bukti hasil dari praktik baru, bukan sebelumnya. Dalam kegiatan ini, guru yang awalnya ragu mulai terbuka setelah mencoba sendiri dan melihat respons siswa yang lebih antusias. Urutan "praktik, bukti hasil, perubahan keyakinan" inilah yang menjelaskan mengapa pendampingan kelas penting, dan mengapa pelatihan sekali tampil jarang mengubah praktik. Dari sudut pandang pembelajaran, pendampingan berperan sebagai scaffolding, yakni dukungan terarah yang disesuaikan dengan kemampuan peserta dan dikurangi secara bertahap seiring meningkatnya kemandirian (Vygotsky, 1978). Peran pendamping bergeser dari fasilitator utama pada awal kegiatan menjadi pemberi umpan balik, lalu guru fasilitator sekolah mengambil sebagian peran itu pada akhir kegiatan.

Pendekatan Participatory Action Research yang digunakan juga berkontribusi. Dalam PAR, perencanaan bukan keputusan sepihak peneliti, melainkan hasil dialog dengan komunitas. Usulan guru agar pelatihan dilaksanakan setelah jam pelajaran dan memakai perangkat yang mereka miliki mengubah cara kegiatan dijalankan. Menurut Sabani et al. (2025) pembelajaran guru dipengaruhi tidak hanya oleh aktivitas pelatihan, tetapi oleh interaksi antara guru, sekolah, dan aktivitas belajar itu sendiri. Pelibatan sekolah sejak perencanaan membuat kegiatan sesuai dengan kondisi organisasi sekolah, sehingga hambatan praktis lebih mudah diatasi.

3. Perubahan Keyakinan, Kepercayaan Diri, dan Sikap terhadap AI

Penurunan guru yang belum memahami prompt efektif dari 65% menjadi 15%, dan guru yang ragu dari 60% menjadi 20%, memperlihatkan perubahan pada ranah keyakinan, bukan hanya keterampilan. Technology Acceptance Model menjelaskan bahwa penerimaan teknologi dipengaruhi oleh persepsi kebermanfaatan dan persepsi kemudahan penggunaan (Tate et al., 2025) . Dalam kegiatan ini, kedua persepsi diperkuat sekaligus: kebermanfaatan tampak dari penghematan waktu dan antusiasme siswa, sedangkan kemudahan meningkat melalui struktur prompt dan contoh langsung. Dari sisi psikologis, pengalaman berhasil menyusun modul dan menerapkannya di kelas merupakan *mastery experience* (Bandura, 1997). Hal ini sangat terlihat pada guru kelas non-pendidikan bahasa Inggris yang semula merasa tidak kompeten mengajar bahasa Inggris, lalu menemukan bahwa dengan AI dan kemampuan menyunting, mereka dapat menyiapkan pembelajaran yang layak.

Thanh Thao et al. (2023) dan Zhou & Goh (2025) membedakan hambatan integrasi teknologi menjadi hambatan tingkat pertama (akses, waktu, dukungan) dan tingkat kedua (keyakinan, pengetahuan, dan praktik mengajar). Kegiatan ini menyasar keduanya. Hambatan tingkat pertama ditangani melalui jadwal yang disesuaikan, penggunaan perangkat pribadi, dan pembagian peran dengan sekolah, sedangkan hambatan tingkat kedua ditangani melalui praktik, refleksi, dan pengalaman keberhasilan. Oleh karena itu, pengetahuan, kepercayaan diri, keyakinan pedagogis, dan budaya sekolah saling berpengaruh dalam perubahan praktik teknologi guru. Temuan bahwa perubahan baru bertahan ketika budaya sekolah ikut bergerak (komunitas belajar, sesi berbagi dalam rapat) mendukung kesimpulan itu.

Temuan yang menarik adalah bahwa keraguan guru tidak hilang sepenuhnya (tersisa 20%) dan, menurut wawancara, bergeser menjadi kehati-hatian kritis. Pergeseran ini sebaiknya dibaca sebagai capaian, bukan kegagalan. Hal ini menegaskan bahwa penggunaan AI dalam pendidikan harus berpusat pada manusia, dengan guru memegang otoritas pedagogis. Guru yang mempercayai AI tanpa syarat justru berisiko menggunakan keluaran

yang bias atau tidak akurat (Guo et al., 2025). Karena itu, indikator keberhasilan pelatihan literasi AI tidak semestinya hanya meningkatnya kepercayaan, tetapi tumbuhnya kepercayaan yang terkalibrasi, yaitu mau memakai sekaligus tahu cara memeriksa.

4. Pranata Baru dan Komunitas Belajar sebagai Wadah Keberlanjutan

Terbentuknya Komunitas Belajar Guru, repositori bersama, pedoman etika, dan sesi berbagi dalam rapat rutin dapat dipahami melalui teori komunitas praktik. Wenger (1998) menjelaskan bahwa pembelajaran terjadi dalam komunitas yang memiliki bidang bersama (domain), anggota yang saling berinteraksi (community), dan repertoar praktik bersama (practice). Ketiga unsur tampak pada kegiatan ini: bidangnya adalah pemanfaatan AI untuk pembelajaran bahasa Inggris, komunitasnya adalah guru yang bertemu berkala, dan praktiknya berupa bank prompt, contoh modul, dan pedoman. Repositori bekerja sebagai artefak yang menyimpan pengetahuan kolektif sehingga tidak bergantung pada ingatan individu atau kehadiran tim pengabdi.

Dari perspektif difusi inovasi, adopsi inovasi dalam suatu sistem sosial berlangsung melalui saluran komunikasi dan dipercepat ketika adopter awal membagikan pengalamannya kepada rekan sejawat. Sesi berbagi dan observasi sejawat memperlancar aliran itu. Guru yang melihat rekan sebayanya berhasil lebih mudah terdorong mencoba dibandingkan guru yang hanya mendengar anjuran dari pihak luar. Pedoman etika yang disusun sekolah juga penting karena memberi kerangka bersama yang melindungi guru dan siswa, terutama terkait data pribadi dan keterbukaan penggunaan AI. Keberadaannya menunjukkan bahwa aspek etika yang disosialisasikan pada tahap awal berkembang menjadi norma sekolah.

5. Munculnya Pemimpin Lokal dan Kepemimpinan Terdistribusi

Munculnya guru fasilitator yang memandu rekan dan memimpin sesi komunitas tanpa tim pengabdi sesuai dengan konsep kepemimpinan terdistribusi, yakni kepemimpinan dipahami sebagai praktik yang tersebar di antara banyak orang dan situasi, bukan hanya melekat pada jabatan formal. Dalam kegiatan ini, kepemimpinan perubahan tidak sepenuhnya bertumpu pada kepala sekolah atau tim pengabdi, tetapi tumbuh pada guru. Tokoh semacam itu sebagai pemuka pendapat (opinion leader), yaitu anggota komunitas yang pandangannya dipercaya rekan-rekannya. Yang patut dicatat, salah satu pemimpin lokal justru berasal dari guru yang paling ragu pada awalnya, yaitu guru kelas non-pendidikan bahasa Inggris. Perjalanan dari ragu menjadi pemandu menunjukkan bahwa kepemimpinan dalam inovasi teknologi tidak ditentukan oleh latar belakang keilmuan, melainkan oleh pengalaman keberhasilan dan kepercayaan rekan sejawat. Bagi keberlanjutan, ini penting: ketika tim pengabdi menarik diri, kapasitas kepemimpinan di dalam sekolah menjadi penjamin kelanjutan program.

6. Kesadaran Baru dan Arah Transformasi Sosial

Pergeseran pandangan guru dari melihat AI sebagai ancaman atau jalan pintas menjadi asisten yang tetap membutuhkan penilaian guru dapat ditafsirkan sebagai bentuk pembelajaran transformatif. Rachmawati et al. (2025) menyatakan bahwa pembelajaran transformatif terjadi ketika orang menguji kembali asumsi yang selama ini diterima begitu saja melalui pengalaman, refleksi kritis, dan dialog, lalu membentuk kerangka acuan baru. Tahapan sosialisasi (membongkar kekhawatiran lewat demonstrasi), pelatihan (mengalami langsung), dan refleksi (mengkaji ulang pengalaman bersama) menyediakan urutan yang dibutuhkan. Dalam tradisi pendidikan kritis, kesadaran yang tumbuh dari dialog dan

tindakan bersama sebagai conscientization, yakni kesadaran bahwa manusia adalah subjek yang dapat mengubah keadaannya, bukan objek yang hanya menerima perubahan. Guru dalam kegiatan ini memosisikan diri sebagai pengambil keputusan atas teknologi, bukan sekadar pengguna yang mengikuti.

Kaitan guru dengan nilai sekolah Muhammadiyah, yaitu semangat pembaruan (tajdid) dan amanah, memperlihatkan bahwa perubahan lebih mudah berakar ketika dihubungkan dengan nilai yang telah hidup di komunitas. Inovasi tidak dipandang sebagai sesuatu dari luar, tetapi sebagai perwujudan nilai yang sudah dianut. Ini menjadi pelajaran penting bagi pengabdian di lembaga berbasis nilai: pembingkaian inovasi dengan nilai internal komunitas dapat memperkuat penerimaan dan rasa memiliki. Meski demikian, kesadaran baru ini masih berada pada tahap awal. Transformasi sosial yang lebih luas, seperti perubahan budaya belajar sekolah dan dampak jangka panjang pada hasil belajar bahasa Inggris siswa, memerlukan pengamatan lebih lama dan data yang lebih kuat.

7. Temuan Teoretis dari Keseluruhan Proses

Dari seluruh proses, mulai asesmen hingga munculnya perubahan sosial, dapat dirumuskan beberapa proposisi yang bersifat sementara. Perencanaan partisipatif mengubah rancangan teknis, tidak hanya meningkatkan penerimaan. Usulan mitra (waktu, perangkat, bentuk pendampingan) secara nyata menentukan keputusan teknis kegiatan, sehingga hambatan tingkat pertama dapat diantisipasi sejak awal. Struktur sederhana menjembatani kompetensi teknologi dan pedagogi. Kerangka prompt yang terstruktur dan daftar periksa evaluasi keluaran AI bekerja sebagai alat bantu kognitif yang mengarahkan guru memadukan teknologi, pedagogi, dan konten, khususnya bagi guru non-bahasa Inggris.

Keyakinan berubah setelah bukti praktik, dan pendampingan mempercepatnya. Urutan praktik, bukti hasil, lalu perubahan keyakinan terlihat pada guru yang awalnya ragu. Hasil yang diharapkan dari literasi AI adalah kepercayaan terkalibrasi, bukan kepercayaan maksimal. Keraguan yang bergeser menjadi kehati-hatian kritis merupakan indikator kompetensi, sejalan dengan prinsip berpusat pada manusia. Keberlanjutan bergantung pada pelembagaan dan kepemimpinan lokal. Komunitas belajar, repositori, pedoman etika, dan guru fasilitator menjadi mekanisme yang mengubah kegiatan sesaat menjadi praktik sekolah. Rangkaian proposisi ini menggambarkan lintasan perubahan dari kebutuhan terpetakan, pengetahuan, praktik, perubahan keyakinan, pranata baru, dan kepemimpinan lokal, hingga kesadaran baru. Lintasan tersebut tidak sepenuhnya linier. Dalam praktik, tahapan saling berkelindan dan diperkuat oleh siklus refleksi pada PAR.

8. Keterbatasan dan Arah Pengembangan

Beberapa keterbatasan perlu diperhatikan. Pertama, kegiatan dilakukan pada satu sekolah dengan jumlah peserta kecil (20 guru) tanpa kelompok pembanding, sehingga peningkatan skor tidak dapat dipastikan semata-mata akibat pelatihan, dan generalisasi ke sekolah lain harus hati-hati. Kedua, pengukuran dampak pada siswa masih berupa laporan guru dan pengamatan, belum berupa hasil belajar terukur. Ketiga, durasi kegiatan yang relatif singkat belum memungkinkan penilaian atas keberlanjutan pranata baru. Keempat, perbedaan literasi digital dan kualitas internet antarguru masih menjadi tantangan. Untuk pengembangan berikutnya, disarankan (a) memperluas ke beberapa sekolah mitra, (b) mengukur dampak pada kemampuan bahasa Inggris dan keterlibatan siswa, (c) melakukan pemantauan lanjutan beberapa bulan setelah kegiatan untuk menguji keberlanjutan komunitas belajar, dan (d) menambahkan modul literasi kebahasaan bagi guru non-bahasa

JPM
Jurnal Pengabdian Mandiri
Vol.5 No.11 Nopember 2026

Inggris agar penggunaan AI untuk ujaran kelas tetap akurat.

KESIMPULAN

Kegiatan pengabdian "Guru Cerdas, Kelas Berdaya" menunjukkan bahwa penguatan kompetensi pedagogik digital guru SD/MI Muhammadiyah dalam mengintegrasikan AI ke pembelajaran bahasa Inggris dapat dicapai melalui rangkaian sosialisasi, pelatihan, pendampingan, dan evaluasi yang dirancang secara partisipatif. Kompetensi guru meningkat, yang tampak dari kenaikan rerata skor dari 52,5 menjadi 81,0 dengan N-gain 0,60 (kategori sedang), meningkatnya guru yang memakai AI secara terencana dari 25% menjadi 85%, serta 85% guru yang menghasilkan modul ajar atau media berkualitas baik. Peningkatan ini tidak berhenti pada penguasaan alat, tetapi tampak pada kemampuan guru memadukan teknologi, pedagogi, dan konten, sebagaimana digambarkan kerangka TPACK.

Secara teoretis, kegiatan ini menghasilkan empat refleksi utama. Pertama, kompetensi pedagogik digital bersifat relasional dan kontekstual. Guru tidak menjadi kompeten karena mengenal banyak aplikasi, tetapi karena mampu mengarahkan AI sesuai usia siswa, tujuan belajar, dan konteks kelas, lalu menilai keluarannya secara kritis. Struktur prompt dan daftar periksa evaluasi keluaran AI berfungsi sebagai scaffolding yang menjembatani teknologi dengan pertimbangan pedagogis, terutama bagi guru non-pendidikan bahasa Inggris. Kedua, perubahan keyakinan mengikuti pengalaman praktik, bukan mendahuluinya. Keraguan guru berkurang setelah mereka menerapkan produk pelatihan dan melihat respons siswa. Karena itu, pendampingan di kelas menjadi komponen penentu, bukan pelengkap. Ketiga, tujuan literasi AI sebaiknya berupa kepercayaan yang terkalibrasi. Keraguan yang tidak hilang sepenuhnya, tetapi bergeser menjadi kehati-hatian kritis, menunjukkan guru bersikap sebagai pengambil keputusan atas teknologi. Keempat, keberlanjutan perubahan bergantung pada pelembagaan dan kepemimpinan lokal. Terbentuknya komunitas belajar guru, repositori bersama, pedoman etika sekolah, dan guru fasilitator menunjukkan bahwa praktik yang dipelajari mulai menjadi norma sekolah. Pembingkaian inovasi dengan nilai internal Muhammadiyah, yaitu tajdid dan amanah, memperkuat rasa memiliki dan mempercepat penerimaan. Secara keseluruhan, lintasan perubahan bergerak dari kebutuhan yang terpetakan, pengetahuan, praktik, perubahan keyakinan, pranata baru, dan kepemimpinan lokal, hingga munculnya kesadaran baru tentang peran guru dalam era AI.

Ada beberapa rekomendasi yang diusulkan. Bagi sekolah mitra, yaitu (1) Menjaga keberlanjutan Komunitas Belajar Guru melalui jadwal tetap dan agenda yang jelas, misalnya satu tema pembelajaran per periode; (2) Memperbarui repositori bersama secara berkala dan menetapkan penanggung jawabnya; (3) Menetapkan pedoman etika penggunaan AI sebagai kebijakan resmi sekolah, termasuk larangan memasukkan data pribadi siswa, kewajiban memverifikasi keluaran AI, dan keterbukaan penggunaan AI dalam perangkat ajar; (4) Memberi ruang waktu dan pengakuan bagi guru fasilitator agar peran kepemimpinan mereka berlanjut.

Bagi guru: (1) Memakai AI sebagai asisten penyusun, bukan pengganti penilaian profesional, dengan selalu memeriksa kesesuaian usia, ketepatan bahasa, dan konteks budaya. (2) Meningkatkan kemampuan kebahasaan secara mandiri, terutama bagi guru non-pendidikan bahasa Inggris, agar tidak bergantung penuh pada keluaran AI untuk ujaran kelas. (3) Membagikan praktik baik dan hasil refleksi secara rutin kepada rekan sejawat.

Bagi perguruan tinggi dan tim pengabdi: (1) Merancang pengabdian dengan pendekatan partisipatif dan pendampingan berkelanjutan, bukan pelatihan satu kali. (2) Mengintegrasikan pengukuran pada beberapa level (reaksi, pembelajaran, perilaku, hasil) sejak awal perencanaan. (3) Mengembangkan modul literasi kebahasaan dan literasi AI yang berpasangan bagi guru SD. (4) Mendokumentasikan bukti perubahan, misalnya notulen, produk guru, dan pedoman sekolah, untuk mendukung publikasi dan replikasi.

Bagi pengelola pendidikan Muhammadiyah dan pemangku kebijakan: (1) Menjadikan model ini bahan rujukan pengembangan profesional guru di sekolah Muhammadiyah lain, dengan penyesuaian pada kesiapan infrastruktur masing-masing. (2) Menyusun panduan penggunaan AI bagi sekolah dasar yang memuat prinsip etika, perlindungan data anak, dan batasan usia. (3) Mendukung akses internet dan perangkat yang memadai agar kesenjangan tingkat pertama tidak menghambat guru.

Bagi pengabdian dan penelitian selanjutnya: (1) Memperluas kegiatan ke beberapa sekolah dengan desain pembanding atau pemantauan lanjutan beberapa bulan setelah program. (2) Mengukur dampak pada hasil belajar bahasa Inggris dan keterlibatan siswa secara langsung. (3) Menelaah keberlanjutan komunitas belajar dan pedoman etika dalam jangka panjang. (4) Mengkaji secara lebih mendalam peran AI sebagai penopang bahasa bagi guru non-bahasa Inggris, termasuk risiko ketergantungan dan akurasi kebahasaan.

PENGAKUAN/ACKNOWLEDGEMENTS

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Direktorat Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat (DPPM) Universitas Muhammadiyah Gresik yang mendukung kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat ini, serta kepada kepala sekolah, guru, dan staf sekolah mitra atas partisipasi dan kerja sama yang baik selama kegiatan.

DAFTAR REFERENSI

Bahari, A., Barrot, J. S., & Sarkhosh, M. (2022). Current state of research on the use of technology in language teacher education and professional development. *TESOL Journal*, *13*(4). https://doi.org/10.1002/tesj.672

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.

Chan, K. K.-W., & Tang, W. K.-W. (2024). Evaluating English Teachers' Artificial Intelligence Readiness and Training Needs with a TPACK-Based Model. *World Journal of English Language*, *15*(1), 129. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p129

Cheng, Y. C., Lin, H. C., Chen, K. J., Cheng, Y. T., & Lin, C. T. (2025). Bridging knowledge and intention: The impact of teachers' TPACK on online teaching self-efficacy, attitudes, and behavioral intentions - An empirical research of Taiwanese high school teachers. *Acta Psychologica*, *260*. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105408

Erito, S. N. P. (2023). Exploring ESP Students' Perception toward the Potential of Artificial Intelligence to Promote Students' Self-Efficacy in English Writing Skill. *Journal of English Language Learning (JELL)*, *7*(1), 457–464.

Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, *28*(2). https://hdl.handle.net/10125/73570

Guo, K., Zhong, Y., Qin, J., & Chu, S. K. W. (2025). Investigating EFL teachers' lesson planning for chatbot-assisted learning of argumentative writing: a TPACK perspective. *Interactive Learning Environments*, *33*(2), 1520–1541. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2372646

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

Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (pp. 101–111). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9

Kohnke, L., Zou, D., & Xie, H. (2025). Microlearning and Generative AI for Pre-service Teacher Education: A Qualitative Case Study. *Education and Information Technologies*, *30*(15), 21221–21248. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13606-5

Lambert, S. I., Madi, M., Sopka, S., Lenes, A., Stange, H., Buszello, C.-P., & Stephan, A. (2023). An Integrative Review on the Acceptance of Artificial Intelligence among Healthcare Professionals in Hospitals. *Npj Digital Medicine*, *6*(1), 111. https://doi.org/10.1038/s41746-023-00852-5

Liu, Y., Zhang, H., Jiang, M., Chen, J., & Wang, M. (2024). A systematic review of research on emotional artificial intelligence in English language education. *System*, *126*. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103478

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

Moybeka, A. M. S., Syariatin, N., Tatipang, D. P., Mushthoza, D. A., Putu, N., Dewi, J. L., & Tineh, S. (2023). Artificial Intelligence and English Classroom: The Implications of AI Toward EFL Students' Motivation. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, *7*(2), 1–12.

Ning, Y., Zhang, C., Xu, B., Zhou, Y., & Wijaya, T. T. (2024). Teachers' AI-TPACK: Exploring the Relationship between Knowledge Elements. *Sustainability*, *16*(3), 978. https://doi.org/10.3390/su16030978

Peng, L., Akhter, S., & Hashemifardnia, A. (2025). Podcast-Integrated Speaking Instruction: Enhancing Informal Digital Learning of English, Academic Engagement, and Speaking Skills. *Acta Psychologica*, *258*, 1–9.

Rachmawati, D. L. (2022). *Higher Order Thinking Skills-Oriented Formative Assessment* Developed by English as Foreign Language Teachers [Doctoral dissertation, Universitas Negeri Surabaya].

Rachmawati, D. L. (2024). Meningkatkan Keterampilan Membaca Siswa SD dengan Metode Extensive Reading dan Media Pop-Up Book. *IJECS: Indonesian Journal of Empowerment and Community Services*, *5*(2), 150–165. https://doi.org/10.32585/ijecs.v5i2.5612

Rachmawati, D. L., Budiarti, D., & Oktafiah, Y. (2024). Pelatihan Pemanfaatan ICT dalam Kegiatan Pengajaran Bahasa Inggris Siswa Sekolah Menengah Pertama (SMP). *IJECS:*

Indonesian Journal of Empowerment and Community Services, *5*(1).

Rachmawati, D. L., & Fadhilawati, D. (2023). Penggunaan Lagu Anak dan Short Story untuk Memperkuat Keterampilan Bahasa Inggris Anak Usia Dini. *IJECS: Indonesian Journal of Empowerment and Community Services*, *4*(2).

Rachmawati, D. L., & Purwati, O. (2022). ESP Teachers' Sociocultural Challenges in Online Formative Assessment: Voices of Teachers, Learners, and Coordinators. In *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)* (Vol. 23, Number 1).

Rachmawati, D. L., Wardani, P. S., & Oktafiah, Y. (2025). Transformasi Digital dalam Pendidikan: Pemberdayaan Guru melalui Pelatihan Media Pembelajaran online dan Media Sosial. *Jurnal Pengabdian Mandiri*, *4*(6).

Sabani, E., Sabilah, F., & Setyaningrum, R. W. (2025). Integrating Mobile-Assisted Language Learning (MALL) in Teaching EFL: A Study on Senior High School Teachers in Indonesia. *Englie: English Learning Innovation*, *6*(2). https://doi.org/10.22219/englie

Tate, T. P., Harnick-Shapiro, B., Ritchie, D. R., Tseng, W., Dennin, M., & Warschauer, M. (2025). Incorporating generative AI into a writing-intensive undergraduate course without off-loading learning. *Discover Computing*, *28*(1), 72. https://doi.org/10.1007/s10791-025-09563-9

Thao, L. T., Hieu, H. H., & Thuy, P. T. (2023). Exploring The Impacts of ChatGPT in EFL Writing: Student Perceptions of Opportunities and Challenges in Vietnamese Higher Education. *Kognisi: Jurnal Ilmu Keguruan*, *1*, 107–124. https://afeksi.id/journal3/index.php/kognisi/index

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

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. The Systems Thinker, 9(5).

Widodo, H. P. (2015). *The Development of Vocational English Materials* from a social semiotic perspective: Participatory action research [Doctoral dissertation, The University of Adelaide].

Zhang, W. (2022). The Role of Technology-Based Education and Teacher Professional Development in English as a Foreign Language Classes. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13). Frontiers Media S.A. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910315

Zhou, X., & Goh, Y. S. (2025). What Shapes Tertiary Learners' Experiences and Challenges in Mobile-Assisted Seamless Vocabulary Learning? A case of Chinese as a Foreign Language. *Acta Psychologica*, *257*. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105123