SALIMA: Journal of Islamic Education
Volume 1, Nomor 4, 2026, pp. 236-252
DOI: 10.66928/salima.v1i4.162 ISSN 3124-3800
https://ejournal.aisliterainstitute.com/index.php/salima

Arabic Schoolscape sebagai Ekologi Pedagogis untuk Penguasaan *Mufradat* dan Komunikasi Siswa di Madrasah Ibtidaiyah

Uki Adi Prasetiya[1*], Muhammad Dzulfikri Al Imany[2]
Universitas Islam Negeri K.H. Abdurrahman Wahid Pekalongan, Indonesia

* Corresponding author: *uki.adi.prasetiya25002@mhs.uingusdur.ac.id*

Abstrak

Arabic schoolscape di lingkungan pendidikan Islam seyogyanya tidak sekedar menjadi hal simbolik, melainkan diharapkan dapat membentuk ekologi belajar yang dirancang secara pedagogis. Studi kualitatif ini bertujuan untuk merumuskan kerangka Arabic Schoolscape Intervention (ASI) untuk Madrasah Ibtidaiyah melalui integrasi literatur tentang lanskap linguistik, lingkungan bahasa Arab, pembelajaran *mufradat*, dan kesediaan berkomunikasi. Sumber literatur ilmiah periode 2022–2026 dianalisis secara tematik dengan mempertahankan rujukan fondasional yang relevan. Temuan mengidentifikasi lima mekanisme pedagogis berupa paparan visual berulang, perhatian leksikal, pemanggilan kembali kontekstual, produksi tanda oleh siswa, dan praktik berbicara berisiko rendah. Mekanisme tersebut dioperasionalkan dalam tujuh tahap ASI, mulai dari audit lingkungan hingga refleksi komunikatif. Kerangka ini dapat mengintegrasikan *mufradat* berupa *isim*, kata sifat, serta pasangan *fi'il māḍī–muḍāri'*. Kontribusi temuan studi ini menawarkan konseptualisasi Arabic schoolscape sebagai ekologi pedagogis yang mengintegrasikan paparan linguistik, retensi *mufradat*, dan komunikasi lisan siswa.

Kata Kunci: Arabic Schoolscape Intervention, Pembelajaran *Mufradat*, Kesediaan Berkomunikasi.

Abstract

The Arabic schoolscape in Islamic educational settings should not merely be a symbolic element; rather, it is expected to foster a pedagogically designed learning ecosystem. This qualitative study aims to formulate a framework for the Arabic Schoolscape Intervention (ASI) for Madrasah Ibtidaiyah through the integration of literature on linguistic landscapes, the Arabic language environment, vocabulary learning, and communicative readiness. Scientific literature from the 2022–2026 period was analyzed thematically while retaining relevant foundational references. The findings identified five pedagogical mechanisms: repeated visual exposure, lexical attention, contextual recall, student-generated signs, and low-risk speaking practices. These mechanisms are operationalized across the seven stages of ASI, ranging from environmental audit to communicative reflection. This framework can integrate vocabulary consisting of nouns, adjectives, and the verb pairs māḍī–muḍāri'. The findings of this study contribute to the conceptualization of the Arabic schoolscape as a pedagogical ecology that integrates linguistic exposure, vocabulary retention, and students' oral communication.

Keywords: *Arabic Schoolscape Intervention, Vocabulary Instruction, Willingness to Communicate.*

This is an open access article under the CC BY 4.0 license
Copyright © 2026 by Author

PENDAHULUAN

Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah Ibtidaiyah (MI) berhadapan dengan persoalan, yakni siswa membutuhkan paparan bahasa yang cukup untuk membangun kosakata. Namun waktu belajar formal terbatas dan kesempatan menggunakan Bahasa Arab di luar jam pelajaran masih sedikit. Kesulitan penguasaan *mufradat* pada siswa MI juga masih dilaporkan dalam penelitian terbaru, antara lain karena pembelajaran cenderung terpisah dari konteks penggunaan, keterbatasan media, serta lemahnya keterhubungan antara kata, objek, tindakan, dan pengalaman keseharian (Faizah et al., 2025; Khudoriyah & Maksum, 2025; Zaki, 2025). Situasi ini menunjukkan bahwa masalah *mufradat* bukan hanya persoalan jumlah kata yang diajarkan, melainkan juga kualitas paparan dan peluang penggunaan kata secara bermakna.

Salah satu sumber paparan yang sering berada tepat di depan siswa tetapi belum selalu dirancang sebagai media belajar, yakni ruang visual sekolah. Lanskap linguistik merujuk pada bahasa yang tampak pada tanda, papan, label, poster, petunjuk, slogan, dan berbagai teks di ruang publik. Dalam konteks pendidikan, konsep ini berkembang menjadi lanskap bahasa sekolah, yaitu lanskap bahasa yang terdapat di lingkungan sekolah dan ikut merepresentasikan kebijakan, identitas, praktik bahasa, serta pengalaman belajar (Landry & Bourhis, 1997; Cenoz & Gorter, 2008; Szabó & Brown, 2025). Kajian terbaru menunjukkan bahwa lanskap sekolah tidak hanya mencerminkan bahasa yang dianggap penting oleh institusi, tetapi dapat dirancang menjadi sumber masukan, perhatian terhadap bentuk bahasa, literasi multimodal, dan aktivitas pembelajaran (Bernardo, 2024; Cabiles, 2025; Schvarcz & Warren, 2025).

Pada konteks Indonesia, lanskap bahasa di sekolah dasar telah menunjukkan keragaman bahasa nasional, lokal, Inggris, dan Arab. Penelitian pada sekolah dasar di Kupang, misalnya, menemukan keberadaan Bahasa Arab terutama pada sekolah swasta berbasis Muslim, meskipun distribusi bahasa tetap terkait kuat dengan kebijakan institusi dan kurikulum (Rafaela et al., 2024). Pada lingkungan pendidikan Islam yang lebih intensif, kajian di Gontor dan pesantren lainnya menunjukkan bahwa Bahasa Arab memiliki visibilitas tinggi dan berfungsi sebagai simbol identitas, kebijakan bahasa, sekaligus sumber paparan yang dapat menopang pemerolehan bahasa (Rohmah et al., 2024; Maf'udah et al., 2025; Murtadho & Taufiq, 2025; Efendi et al., 2026). Temuan tersebut penting, tetapi sebagian besar masih berfokus pada bentuk, fungsi, distribusi, atau makna tanda.

Adapun studi kualitatif ini bertujuan untuk merumuskan kerangka Arabic Schoolscape Intervention (ASI) untuk MI melalui integrasi literatur tentang lanskap linguistik, lingkungan bahasa Arab, pembelajaran *mufradat,* dan kesediaan berkomunikasi. Berbagai arah penelitian mulai bergerak ke fungsi pedagogis. Padmadewi et al. (2023) menunjukkan bahwa lanskap linguistik dapat diintegrasikan dengan pembelajaran berbasis proyek di sekolah dasar untuk praktik bahasa dan pengembangan kompetensi. Widyawati et al. (2024) selanjutnya menemukan peningkatan penguasaan kosakata ketika lanskap linguistik digunakan dalam pembelajaran berbasis proyek. Pada pembelajaran Bahasa Arab, Muslimah et al. (2024) memanfaatkan lanskap linguistik sebagai bagian dari

pembelajaran keterampilan menulis, sedangkan Musalwa et al. (2025) dan Efendi et al. (2026) menegaskan potensinya sebagai media dan ruang pedagogis. Khusus pada sekolah dasar, Aisyah et al. (2026) telah memetakan bentuk dan makna lanskap linguistik Bahasa Arab. Rangkaian studi tersebut menunjukkan kemajuan penting, tetapi masih menyisakan ruang untuk menguji dan merumuskan lanskap sekolah sebagai intervensi yang sengaja didesain untuk capaian belajar tertentu. Orientasi tersebut selaras dengan gagasan pembelajaran Islam yang kontekstual dan transformatif, yang menempatkan pengalaman belajar sebagai ruang pengembangan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor (Anamisari et al., 2026). Pada saat yang sama, gagasan kurikulum Islam holistik menegaskan pentingnya keterhubungan antara potensi peserta didik, kebebasan pedagogis, budaya, nilai, dan ekologi pendidikan (Khaqim, 2026).

Capaian pertama yang penting adalah penguasaan *mufradat*. Kosakata merupakan sumber daya dasar untuk memahami dan menghasilkan ujaran; tanpa ketersediaan kata yang cukup, siswa akan kesulitan memberi nama, mendeskripsikan, bertanya, menjawab, dan menyampaikan makna. Penelitian pada MI/SD dalam beberapa tahun terakhir menunjukkan bahwa inovasi media seperti model Picture and Picture, Kahoot, permainan interaktif, kamus tematik, dan tur virtual dapat meningkatkan keterlibatan atau penguasaan kosakata (Ardiansah & Hikmah, 2025; Khudoriyah & Maksum, 2025; Zaki, 2025). Namun, media tersebut umumnya hadir pada saat pelajaran berlangsung. Lanskap sekolah menawarkan karakter yang berbeda: masukan tetap berada di lingkungan sehari-hari, dapat dilihat berulang, dikaitkan dengan objek nyata, dan digunakan untuk pemanggilan kembali secara spontan.

Capaian kedua adalah keberanian berbahasa Arab, yang dalam artikel ini dipahami sebagai perkembangan kesediaan berkomunikasi (WTC) yang disesuaikan dengan karakteristik anak. Kajian WTC menegaskan bahwa kesediaan menggunakan bahasa kedua dipengaruhi oleh kompetensi yang dirasakan, lingkungan kelas, emosi, dukungan guru, dan pengalaman komunikasi yang aman (Kirkpatrick et al., 2024; Salbaş & Ekmekçi, 2025; Liu, 2025). Pada pembelajar muda, WTC juga dapat tampak melalui respons singkat, gerak tubuh, penggunaan sumber multimodal, keberanian menjawab, memulai ujaran, atau mempertahankan interaksi sederhana (Wong, 2024). Dengan demikian, keberanian berbicara tidak harus menunggu siswa mampu menghasilkan kalimat kompleks; lingkungan dapat lebih dahulu menciptakan peluang berbicara singkat yang berulang dan berisiko rendah.

Adapun celah penelitian muncul pada titik pertemuan ketiga rumpun tersebut. Studi lanskap linguistik Bahasa Arab di Indonesia berkembang cepat, tetapi dominan mendeskripsikan representasi, fungsi, motivasi, pemerolehan bahasa di pesantren, atau identitas institusi (Jauharoh et al., 2025; Rohmah et al., 2025; Aisyah et al., 2026; Efendi et al., 2026). Studi lanskap sekolah di sekolah dasar telah menunjukkan potensi pedagogis dan efek pada kosakata, tetapi mayoritas berfokus pada Bahasa Inggris atau praktik bahasa secara umum (Padmadewi et al., 2023; Widyawati et al., 2024). Sementara itu, penelitian WTC jarang menjadikan lanskap fisik sekolah sebagai bentuk rekayasa lingkungan belajar. Belum tampak kerangka yang secara eksplisit menjelaskan bagaimana lanskap Bahasa

Arab di MI dapat dirancang untuk memperkuat sekaligus penguasaan leksikal dan keberanian komunikatif.

Penlitian ini memperkenalkan ASI sebagai kerangka pedagogis yang tidak berhenti pada pemasangan label Arab di lingkungan sekolah, tetapi mengubah schoolscape menjadi siklus pembelajaran yang mencakup audit ruang, kurasi *mufradat*, desain tanda multimodal, kegiatan pengamatan dan pemanggilan kembali, praktik berbicara singkat, produksi tanda oleh siswa, serta rotasi dan refleksi. Kajian ini bertujuan menjelaskan landasan schoolscape sebagai ekologi pedagogis, menyintesis bukti yang menghubungkan lanskap linguistik dengan penguasaan *mufradat* dan kesediaan berkomunikasi, merumuskan arsitektur ASI yang sesuai untuk siswa MI, serta menyusun contoh *mufradat* dan pola komunikasi yang dapat menjadi dasar pengujian empiris berikutnya.

Urgensi kajian ini terletak pada kebutuhan untuk menjembatani kajian lanskap linguistik yang selama ini banyak bersifat deskriptif dengan desain pembelajaran yang memiliki mekanisme dan capaian yang terukur. Secara teoretis, kajian ini memperluas posisi schoolscape dari representasi bahasa dan identitas menjadi ekologi pedagogis yang menghubungkan paparan visual, pemerolehan *mufradat*, dan keberanian berkomunikasi. Secara praksis, kerangka ASI menawarkan acuan bagi guru MI untuk mengelola ruang sekolah sebagai sumber belajar Bahasa Arab yang kontekstual, berulang, ramah anak, dan dapat diintegrasikan dengan aktivitas komunikatif sederhana. Dengan demikian, penelitian ini penting sebagai dasar konseptual bagi pengembangan intervensi schoolscape yang dapat diuji efektivitas dan keterlaksanaannya pada pembelajaran Bahasa Arab di MI. Perspektif ini juga relevan dengan tuntutan pendidikan Islam untuk adaptif terhadap perubahan global tanpa melepaskan fondasi nilai dan pembentukan karakter (Hanin et al., 2026). Pada konteks MI, kualitas program pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh materi, tetapi juga oleh komitmen madrasah, kompetensi guru, dukungan lingkungan, dan keterpaduan pengelolaan dengan praktik pedagogis (Nazah et al., 2026).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan studi kualitatif dalam format studi pustaka dengan pendekatan kajian literatur integratif untuk membangun kerangka konseptual Arabic Schoolscape Intervention. Pendekatan integratif dipilih karena fokus kajian berada pada persimpangan beberapa rumpun yang belum sepenuhnya bertemu, yaitu lanskap linguistik/schoolscape, pedagogi Bahasa Arab, penguasaan *mufradat*, dan willingness to communicate. Pendekatan ini memungkinkan peneliti membandingkan hasil penelitian dengan desain dan konteks yang beragam tanpa memaksakan penggabungan ukuran efek yang tidak sebanding. Penelusuran literatur dilakukan pada Oktober 2026 melalui GARUDA, DOAJ, Google Scholar, portal jurnal nasional dan internasional, serta laman penerbit. Kata kunci digunakan dalam Bahasa Indonesia dan Inggris, meliputi "linguistic landscape", "schoolscape", "Arabic linguistic landscape", "Arabic schoolscape", "*mufradat*", "Arabic vocabulary", "Madrasah Ibtidaiyah", "primary school", "willingness to communicate", dan "young learners", baik secara tunggal maupun kombinatif.

Adapun literatur 2022–2026 diprioritaskan untuk menangkap perkembangan mutakhir, sedangkan karya fondasional yang lebih lama dipertahankan untuk menjelaskan konsep utama. Sumber dipilih apabila mendukung sekurang-kurangnya satu fokus analitis: schoolscape pada lingkungan pendidikan, Arabic linguistic landscape, penguasaan kosakata pada pembelajar usia sekolah, atau WTC dan faktor komunikasi pada pembelajar bahasa; artikel opini tanpa metode dan temuan yang jelas tidak digunakan sebagai bukti utama. Data literatur dianalisis secara tematik melalui empat tahap. Pertama, sumber dikelompokkan berdasarkan fungsi schoolscape, implikasinya terhadap pembelajaran kosakata, pembelajaran Bahasa Arab, dan WTC. Kedua, diidentifikasi mekanisme pedagogis yang berulang, seperti paparan visual, perhatian leksikal, pemanggilan kembali, multimodalitas, agensi siswa, dukungan guru, dan interaksi berisiko rendah. Ketiga, mekanisme tersebut dibandingkan untuk menemukan hubungan konseptual yang masuk akal tetapi belum diuji secara langsung pada konteks MI. Keempat, hasil sintesis diterjemahkan menjadi kerangka ASI, arsitektur *mufradat*, contoh pola berbicara singkat, dan agenda pengujian empiris. Karena penelitian ini bersifat konseptual, istilah intervensi merujuk pada desain pedagogis yang diusulkan dan belum dimaknai sebagai bukti efektivitas kausal.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Lanskap Linguistik Bahasa Arab: Dari Visibilitas Simbolik menuju Masukan Pembelajaran

Lanskap sekolah dapat dipahami sebagai lebih dari kumpulan tulisan yang menempel pada tembok sekolah. Ia merupakan ekologi semiotik tempat bahasa, gambar, warna, ikon, lokasi, kebijakan, dan kebiasaan sosial saling berinteraksi. Landry dan Bourhis (1997) menempatkan lanskap linguistik pada fungsi informasional dan simbolik, sedangkan Cenoz dan Gorter (2008) menunjukkan potensinya sebagai sumber masukan tambahan bagi pemerolehan bahasa kedua. Perkembangan mutakhir memperluas pemahaman ini: lanskap sekolah dapat dilihat sebagai ruang yang dipraktikkan melalui bahasa, dinegosiasikan, dan diproduksi ulang oleh warga sekolah (Cabiles, 2025; Szabó & Brown, 2025). Konsekuensinya, pertanyaan pedagogis bukan lagi hanya "bahasa apa yang terlihat?", tetapi "aktivitas belajar apa yang dipicu oleh visibilitas bahasa tersebut?".

Dalam pendidikan dasar, karakter fisik lanskap sekolah mempunyai nilai khusus karena anak belajar kuat melalui hubungan antara kata, objek konkret, tindakan, dan pengalaman berulang. Tanda "مَكْتَبَةٌ" yang hanya ditempel di pintu perpustakaan mungkin berfungsi sebagai label; tetapi ketika guru meminta siswa menemukan tanda, membaca, menunjuk lokasi, menggunakan kata tersebut dalam kalimat, lalu membuat versi tanda mereka sendiri, lanskap sekolah berubah menjadi sumber belajar. Dengan kata lain, nilai pedagogis tidak berada pada tanda visual secara otomatis. Nilai itu muncul ketika tanda dihubungkan dengan perhatian terhadap bentuk bahasa, pemanggilan kembali, produksi bahasa, dan interaksi.

Kajian pedagogi lanskap linguistik mendukung arah tersebut. Padmadewi et al. (2023) menunjukkan bahwa proyek lanskap sekolah di sekolah dasar dapat mendukung

praktik bahasa dan kompetensi lintas bidang. Wiśniewska (2024), melalui kajian penelitian pembelajaran bahasa kedua berbasis lanskap linguistik, memperlihatkan bahwa lanskap linguistik telah dimanfaatkan untuk kesadaran bahasa, kosakata, membaca, multimodalitas, dan pembelajaran berbasis tugas, tetapi jumlah studi pedagogis masih relatif terbatas dibanding studi deskriptif. Bernardo (2024) juga menyebut lanskap sekolah sebagai perangkat pembelajaran potensial, sementara Schvarcz dan Warren (2025) memperlihatkan bahwa guru dapat secara aktif mendesain ruang multilingual bahkan di konteks yang cenderung monolingual. Bukti ini mendukung pendekatan lanskap sekolah yang berorientasi intervensi.

Adapun literatur lanskap linguistik Bahasa Arab di Indonesia memperlihatkan dua kecenderungan. Pertama, tanda berbahasa Arab berfungsi sebagai penanda identitas Islam, loyalitas kebahasaan, kebijakan institusi, dan citra lembaga. Kecenderungan ini tampak pada kajian Gontor, pesantren, dan perguruan tinggi Islam (Rohmah et al., 2024; Musalwa et al., 2025). Kedua, penelitian yang lebih baru mulai membaca tanda Arab sebagai ruang pedagogis. Maf'udah et al. (2025) dan Murtadho dan Taufiq (2025) menekankan hubungan antara paparan lingkungan dan praktik atau pemerolehan bahasa, sementara Efendi et al. (2026) secara eksplisit memosisikan lanskap linguistik Bahasa Arab sebagai ruang pedagogis.

Pada sekolah dasar, Aisyah et al. (2026) menunjukkan bahwa tanda Arab memiliki bentuk dan makna yang beragam dan dapat dipahami sebagai kurikulum tersembunyi visual. Rohmah et al. (2025) juga menunjukkan bahwa lanskap linguistik Arab di lingkungan sekolah dapat mendukung literasi dan rasa percaya diri belajar. Namun, dua jenis bukti tersebut belum menjelaskan dosis paparan, jenis kata yang sebaiknya dipilih, frekuensi pemanggilan kembali, bentuk interaksi lisan, dan indikator perubahan pada siswa. Karena itu, ASI menggeser fokus dari "Bahasa Arab terlihat" menjadi "Bahasa Arab dapat diaktifkan secara pedagogis".

Peralihan tersebut penting agar lanskap sekolah tidak berubah menjadi dekorasi yang cepat menjadi bagian dari latar belakang visual. Tanda yang terlalu banyak, terlalu kompleks, atau tidak pernah disentuh dalam kegiatan belajar dapat mengalami habituasi sehingga tidak lagi diperhatikan. ASI karena itu menggunakan prinsip kehematan leksikal: jumlah tanda terbatas, dipilih berdasarkan frekuensi dan kedekatan dengan kehidupan siswa, ditempatkan pada referen yang jelas, memiliki dukungan visual, dan secara berkala dirotasi. Setiap tanda harus mempunyai fungsi belajar yang dapat diamati, misalnya dibaca, ditemukan, dibandingkan, digunakan dalam pertanyaan, atau dipakai sebagai bahan dialog singkat.

Penguasaan *Mufradat* dan Mekanisme Lanskap Sekolah

Penelitian kosakata Arab pada pendidikan dasar menunjukkan bahwa penguasaan *mufradat* meningkat ketika kata dipelajari melalui media yang menarik, multimodal, dan memberi kesempatan latihan aktif. Model Picture and Picture, Kahoot, permainan interaktif, serta media kontekstual memperlihatkan bahwa hubungan bentuk kata dengan gambar, konteks, atau aktivitas dapat membantu siswa (Khudoriyah & Maksum, 2025;

Ardiansah & Hikmah, 2025; Zaki, 2025). Akan tetapi, sebagian media tersebut bersifat episodik: hadir pada sesi pembelajaran lalu menghilang. Lanskap sekolah menyediakan keunggulan berupa paparan terdistribusi, yaitu kata hadir terus-menerus di ruang yang digunakan siswa.

Efek potensial lanskap sekolah terhadap *mufradat* dapat dijelaskan melalui empat mekanisme. Pertama, perhatian visual: siswa lebih mudah memperhatikan bentuk kata ketika tanda ditempatkan pada objek atau lokasi nyata. Kedua, pemetaan bentuk–makna: hubungan antara tulisan مَكْتَبَةٌ dan perpustakaan tidak hanya dijelaskan melalui terjemahan, tetapi diperkuat oleh referen ruang. Ketiga, pemanggilan kembali bersela: guru dapat meminta siswa memanggil kembali kata pada waktu berbeda tanpa selalu menggunakan lembar latihan. Keempat, penggunaan ulang produktif: kata yang sama muncul kembali dalam dialog singkat, petunjuk, presentasi, dan tanda buatan siswa. Widyawati et al. (2024) memberikan bukti eksperimental bahwa lanskap linguistik dalam pembelajaran berbasis proyek dapat meningkatkan penguasaan kosakata; ASI memperluas logika tersebut ke Bahasa Arab dan lingkungan MI.

Keberanian Berbahasa: Berkomunikasi yang sesuai Karakteristik Anak

Keberanian berbahasa pada siswa MI perlu didefinisikan secara operasional agar tidak berubah menjadi penilaian subjektif seperti “anak ini berani” atau “anak ini pemalu”. Literatur WTC memandang komunikasi sebagai keputusan situasional untuk menggunakan bahasa kedua ketika kesempatan muncul. Pada pembelajar muda, indikatornya dapat berupa kesediaan menyebut nama objek, menjawab pertanyaan sederhana, bertanya kepada teman, membaca tanda dengan suara terdengar, memulai satu ujaran, atau mempertahankan pertukaran pendek. Wong (2024) mengingatkan bahwa WTC pada anak dapat dimediasi oleh gerak tubuh dan sumber multimodal; karena itu evaluasi tidak boleh membatasi keberanian hanya pada pidato panjang.

Lingkungan belajar berperan besar terhadap WTC. Salbaş dan Ekmekçi (2025) menunjukkan hubungan kuat antara komponen lingkungan kelas dan kesediaan berkomunikasi. Liu (2025) juga menemukan bahwa kompetensi bahasa kedua, lingkungan kelas, dan emosi memprediksi WTC serta partisipasi pembelajar muda. Kirkpatrick et al. (2024) menegaskan bahwa WTC adalah konstruk kompleks yang membutuhkan kehati-hatian dalam pengukuran, sedangkan penelitian psikologi positif menunjukkan peran kesenangan belajar, kepercayaan diri, motivasi, dan dukungan guru (Zhao et al., 2024; Zhang et al., 2024). Bagi MI, implikasinya jelas: lanskap sekolah tidak boleh hanya diuji sebagai media hafalan, tetapi perlu dipasangkan dengan interaksi singkat yang aman, menyenangkan, dan tidak mempermalukan siswa. Dalam pendidikan Bahasa Arab, orientasi nilai yang menghubungkan pemahaman linguistik-kultural dengan kompetensi komunikatif, partisipasi sosial, agensi peserta didik, dan tanggung jawab juga memperkuat alasan mengapa keberanian berkomunikasi perlu ditempatkan sebagai capaian pedagogis, bukan sekadar efek samping pembelajaran (Albab, 2026).

ASI karena itu menggunakan prinsip berbicara berisiko rendah. Siswa tidak langsung diminta mempresentasikan paragraf Arab. Mereka mulai dari respons satu kata, frasa,

pasangan tanya-jawab, kegiatan menunjuk dan menyebut, pencarian tanda, pemantik antarteman, hingga presentasi singkat. Paparan visual mengurangi beban ingatan karena kata tersedia di lingkungan, sedangkan pengulangan dalam berbagai konteks memperkuat kepercayaan komunikatif. Secara teoritis, peningkatan ketersediaan leksikal dapat menurunkan keraguan kognitif, sementara pengalaman keberhasilan komunikasi kecil dapat memperkuat persepsi kompetensi diri; kedua jalur ini diperkirakan berkontribusi pada keberanian berbahasa.

Studi	Desain	Temuan Utama	Implikasi bagi ASI
Padmadewi et al. (2023)	Sekolah dasar; LL + PjBL	Lanskap sekolah dapat diintegrasikan ke dalam praktik bahasa dan proyek siswa.	Penggunaan berpusat pada anak dan berbasis tugas.
Widyawati et al. (2024)	Sekolah dasar; pra-eksperimental	LL dalam PjBL meningkatkan penguasaan kosakata.	Jalur langsung terhadap kosakata.
Rohmah et al. (2024)	Kompleks pendidikan Islam; studi LL	Visibilitas Bahasa Arab/Inggris mencerminkan kebijakan institusi.	Hubungan visibilitas-kebijakan.
Muslimah et al. (2024)	Keterampilan menulis Arab; PjBL	Proyek LL dapat mendukung keterampilan menulis Arab dan asesmen formatif.	LL Bahasa Arab sebagai ruang produksi bahasa.
Rohmah et al. (2025)	LL Bahasa Arab di sekolah; studi kasus	Tanda berbahasa Arab mendukung literasi, identitas, dan kepercayaan diri siswa.	Jalur motivasi dan kepercayaan diri.
Jauharoh et al. (2025)	Pesantren; korelasional	LL Bahasa Arab berhubungan dengan motivasi belajar Bahasa Arab.	Jalur afektif.
Murtadho & Taufiq (2025)	Pesantren; pemerolehan Bahasa Arab	Lanskap Bahasa Arab berkontribusi pada pemerolehan bahasa.	Jalur masukan lingkungan.
Aisyah et al. (2026)	Sekolah dasar; LL semiotik	Tanda Arab memuat makna pendidikan dan institusional.	Konteks sekolah dasar; efek belum diuji.
Efendi et al. (2026)	Pesantren bilingual; LL pedagogis	LL Bahasa Arab memediasi pembelajaran di luar kelas formal.	Ekologi pedagogis.

Studi	Desain	Temuan Utama	Implikasi bagi ASI
Liu (2025)	Pembelajar muda bahasa Inggris; survei	Kompetensi bahasa kedua, lingkungan, dan emosi memprediksi WTC.	Jalur keberanian berkomunikasi.

Tabel 1. Bukti Terpilih yang Mendasari Arabic Schoolscape Intervention

Tahapan Arabic Schoolscape Intervention

Berdasarkan sintesis, Arabic Schoolscape Intervention dirumuskan sebagai siklus tujuh tahap. Siklus ini sengaja memisahkan pemasangan tanda dari kegiatan belajar, karena efektivitas lanskap sekolah diasumsikan muncul dari hubungan antara masukan visual dan tindakan pedagogis. Tahap-tahap dapat dijalankan selama empat sampai enam minggu dan tidak harus mengambil satu jam pelajaran penuh. Guru dapat memanfaatkan transisi kelas, apersepsi, penutupan, kegiatan kelompok, atau proyek ringan.



Gambar 1. Kerangka Arabic Schoolscape Intervention (ASI)

Tahap	Aktivitas Utama	Mekanisme
Audit lanskap sekolah	Memetakan lokasi, objek, pergerakan siswa, tanda yang sudah ada, dan kepadatan visual.	Peta zona belajar dan kondisi visual awal.
Kurasi *mufradat*	Memilih 20–30 kata inti berdasarkan jenjang, frekuensi, dan kegunaan komunikatif.	Prioritas *isim*, kata sifat, dan *fi'il*.
Desain tanda multimodal	Membuat tanda Arab yang mudah dibaca, didukung ikon/gambar dan glos terbatas.	Perangkat tanda yang sesuai usia.
Jelajah pengamatan	Jelajah terpandu, menunjuk, mencocokkan, memperhatikan bentuk, dan melafalkan.	Pemetaan bentuk–makna–tempat.

Tahap	Aktivitas Utama	Mekanisme
Pemanggilan kembali dan berbicara singkat	Mencari tanda, pemantik berpasangan, mendeskripsikan sambil menunjuk, dan dialog singkat.	Pemanggilan kembali berulang dan berbicara berisiko rendah.
Tanda buatan siswa	Siswa membuat, merevisi, menjelaskan, dan memajang tanda/pesan.	Agensi dan penggunaan bahasa produktif.
Rotasi, refleksi, dan aksi	Merotasi tanda; merefleksikan kata yang diingat dan penggunaan lisan.	Habituasi berkurang; retensi lebih kuat.

Tabel 2. Sintaks Operasional Arabic Schoolscape Intervention

Arsitektur Leksikal: *Mufradat* Harus dikurasi

Bagian leksikal merupakan titik yang menentukan kualitas ASI. Banyak lanskap sekolah gagal menjadi media bahasa karena kata dipilih berdasarkan dekorasi, bukan kebutuhan komunikasi. Untuk siswa MI, *mufradat* perlu memenuhi lima kriteria: dekat dengan pengalaman sekolah; memiliki referen yang dapat dilihat atau dilakukan; dapat digunakan dalam kalimat sederhana; memungkinkan pengulangan lintas lokasi; dan sesuai dengan perkembangan bahasa siswa. Daftar berikut bukan daftar wajib, melainkan bank inti yang dapat disesuaikan dengan kelas dan kurikulum.

Secara pedagogis, pemisahan *isim*, sifat, dan *fi'il* membantu guru merancang perkembangan bertahap dari penamaan menuju pendeskripsian dan tindakan. *Isim* mengikat kata dengan objek atau ruang; sifat memungkinkan siswa membandingkan kondisi; *fi'il* membuka jalan ke tindakan dan interaksi. Untuk *fi'il*, bentuk *māḍī* dan *muḍāri*' disandingkan agar siswa mengenali pasangan bentuk dasar, tetapi aktivitas awal dapat memprioritaskan *muḍāri*' karena lebih mudah digunakan untuk menjelaskan tindakan yang sedang atau biasa dilakukan. Pada kata sifat, bentuk maskulin dan feminin dicantumkan agar guru tidak menanamkan pola kesesuaian gender yang keliru.

Mufradat	Transliterasi	Arti	Penggunaan pada Lanskap Sekolah
فَصْلٌ	*faṣlun*	kelas	فَصْلٌ هٰذَا.
مَكْتَبَةٌ	*maktabatun*	perpustakaan	مَكْتَبَةٌ هٰذِهِ.
مُصَلّٰى	*muṣallā*	musala	Orientasi lokasi ibadah.
مَقْصَفٌ	*maqṣafun*	kantin	Tanya lokasi/kegiatan.
حَدِيقَةٌ	*ḥadīqatun*	taman	Observasi lingkungan.

Mufradat	Transliterasi	Arti	Penggunaan pada Lanskap Sekolah
مَلْعَبٌ	*malʿabun*	lapangan bermain	Orientasi ruang.
بَابٌ	*bābun*	pintu	Pasangan sifat terbuka/tertutup.
نَافِذَةٌ	*nāfidhatun*	jendela	Deskripsi ruang.
سَبُّورَةٌ	*sabbūratun*	papan tulis	Penamaan benda kelas.
كُرْسِيٌّ	*kursiyyun*	kursi	Pencocokan benda–kata.
طَاوِلَةٌ	*ṭāwilatun*	meja	Mendeskripsikan sambil menunjuk.
كِتَابٌ	*kitābun*	buku	كِتَابًا أَقْرَأُ.
قَلَمٌ	*qalamun*	pena	بِالْقَلَمِ أَكْتُبُ.
حَقِيبَةٌ	*ḥaqībatun*	tas	Pencarian tanda/benda.
سَلَّةُ الْمُهْمَلَاتِ	*sallatu al-muhmalāti*	tempat sampah	Pesan kebersihan.
شَجَرَةٌ	*shajaratun*	pohon	Observasi halaman.
زَهْرَةٌ	*zahratun*	bunga	Deskripsi kondisi.
مَاءٌ	*māʾun*	air	Minum/cuci/hemat air.
مِكْنَسَةٌ	*miknasatun*	sapu	Aksi kebersihan.
مِغْسَلَةٌ	*mighsalatun*	wastafel/tempat cuci	Kebersihan dan air.

Tabel 3. *Isim* Inti (Kata Benda) untuk Lanskap Bahasa Arab

Bentuk Arab	Transliterasi	Arti	Konteks yang Disarankan
نَظِيفَةٌ / نَظِيفٌ	*naẓīfun / naẓīfatun*	bersih	kelas/perpustakaan
مُتَّسِخَةٌ / مُتَّسِخٌ	*muttasikhun / muttasikhatun*	kotor	membandingkan kondisi
كَبِيرَةٌ / كَبِيرٌ	*kabīrun / kabīratun*	besar	deskripsi ruang
صَغِيرَةٌ / صَغِيرٌ	*ṣaghīrun / ṣaghīratun*	kecil	antonim besar
جَمِيلَةٌ / جَمِيلٌ	*jamīlun / jamīlatun*	indah/bagus	taman/karya
مُرَتَّبَةٌ / مُرَتَّبٌ	*murattabun /*	rapi/tertata	kondisi kelas

Bentuk Arab	Transliterasi	Arti	Konteks yang Disarankan
	murattabatun		
مَفْتُوحَةٌ / مَفْتُوحٌ	*maftūḥun / maftūḥatun*	terbuka	pintu/jendela
مُغْلَقَةٌ / مُغْلَقٌ	*mughlaqun / mughlaqatun*	tertutup	pintu/jendela
آمِنَةٌ / آمِنٌ	*āminun / āminatun*	aman	tanda keselamatan
هَادِئَةٌ / هَادِئٌ	*hādiʾun / hādiʾatun*	tenang	perpustakaan/ruang belajar

Tabel 4. Kata Sifat Inti untuk Mendeskripsikan Lingkungan Sekolah

Fi'il Māḍī	*Fi'il Muḍāri'*	Transliterasi	Arti
دَخَلَ	يَدْخُلُ	*dakhala – yadkhulu*	masuk
خَرَجَ	يَخْرُجُ	*kharaja – yakhruju*	keluar
قَرَأَ	يَقْرَأُ	*qaraʾa – yaqraʾu*	membaca
كَتَبَ	يَكْتُبُ	*kataba – yaktubu*	menulis
جَلَسَ	يَجْلِسُ	*jalasa – yajlisu*	duduk
فَتَحَ	يَفْتَحُ	*fataḥa – yaftaḥu*	membuka
أَغْلَقَ	يُغْلِقُ	*aghlaqa – yughliqu*	menutup
نَظَّفَ	يُنَظِّفُ	*naẓẓafa – yunaẓẓifu*	membersihkan
رَمَى	يَرْمِي	*ramā – yarmī*	membuang/melempar
وَضَعَ	يَضَعُ	*waḍaʿa – yaḍaʿu*	meletakkan
ذَهَبَ	يَذْهَبُ	*dhahaba – yadhhabu*	pergi
تَكَلَّمَ	يَتَكَلَّمُ	*takallama – yatakallamu*	berbicara
سَأَلَ	يَسْأَلُ	*saʾala – yasʾalu*	bertanya
أَجَابَ	يُجِيبُ	*ajāba – yujību*	menjawab

Tabel 5. Pasangan *Fi'il* Inti (*Māḍī–Muḍāri*') untuk Aktivitas Lanskap Sekolah

Dari Kata yang Terlihat menuju Penggunaan Lisan: Arsitektur Berbicara Singkat

Mufradat dalam ASI harus berpindah dari pengenalan menuju penggunaan. Karena itu, setiap kelompok kata dipasangkan dengan pola kalimat yang sederhana dan dapat digunakan berulang. Struktur berikut dipilih karena memberikan keberhasilan awal, mengurangi beban sintaksis, dan memungkinkan guru mengamati keberanian komunikasi secara konkret. Pada tahap awal, penggunaan lintas bahasa secara terbatas dapat digunakan untuk menjaga pemahaman tugas; targetnya bukan melarang Bahasa Indonesia, melainkan meningkatkan proporsi penggunaan kata dan pola Arab secara bertahap.

Fungsi	Pola Bahasa Arab	Arti	Indikator
Penamaan	مَا هٰذَا؟ — هٰذَا بَابٌ.	Apa ini? Ini pintu.	Menjawab satu kata/frasa.
Lokasi	أَيْنَ الْمَكْتَبَةُ؟ — هِيَ بِجَانِ الْفَصْلِ.	Di mana perpustakaan? Di samping kelas.	Bertanya dan merespons.
Deskripsi	هٰذِهِ حَدِيقَةٌ جَمِيلَةٌ.	Ini taman yang indah.	Menggunakan *isim* + sifat.
Pengamatan	مَاذَا تَرَى؟ — أَرَى شَجَرَةً.	Apa yang kamu lihat? Saya melihat pohon.	Mengaitkan tanda dengan lingkungan.
Tindakan	مَاذَا تَفْعَلُ؟ — أَقْرَأُ كِتَابًا.	Apa yang kamu lakukan? Saya membaca buku.	Menggunakan *fi'il muḍāri*'.
Ya/Tidak	هَلِ الْبَابُ مَفْتُوحٌ؟ — نَعَمْ، هُوَ مَفْتُوحٌ.	Apakah pintunya terbuka? Ya, terbuka.	Respons singkat dan percaya diri.

Tabel 6. Pola Berbicara Singkat untuk Mengamati Keberanian Berkomunikasi.

Lanskap Linguistik Sekolah sebagai Ekosistem Pembelajaran Bahasa Arab

Visibilitas bahasa saja tidak cukup. Literatur lanskap sekolah menunjukkan bahwa tanda dapat menjadi sumber belajar, tetapi dampaknya meningkat ketika guru mengubah tanda menjadi tugas, penyelidikan, atau proyek. Hal ini menjelaskan mengapa ASI memerlukan jelajah pengamatan, pemanggilan kembali, dan tanda buatan siswa. Unit analisis pedagogisnya bukan “tanda”, melainkan “tanda + tindakan belajar”.

Jalur terhadap penguasaan *mufradat* paling kuat secara teoretis dan paling dekat dengan bukti empiris. Hubungan bentuk kata dengan objek nyata, paparan terdistribusi, dan pemanggilan kembali lintas waktu konsisten dengan temuan lanskap linguistik untuk pembelajaran kosakata (Widyawati et al., 2024) serta hasil penelitian media kosakata Arab pada siswa MI (Zaki, 2025; Khudoriyah & Maksum, 2025). ASI karena itu memprediksi efek terbesar pada kosakata reseptif terlebih dahulu, kemudian kosakata produktif jika kegiatan berbicara singkat dilakukan secara konsisten.

Selanjutnya, jalur terhadap keberanian berbahasa bersifat lebih tidak langsung. Lanskap sekolah diperkirakan meningkatkan WTC bukan karena tulisan di dinding "membuat siswa berani", melainkan karena tanda mengurangi beban pencarian kata, meningkatkan familiaritas, menyediakan pemantik ketika berbicara, dan memperbanyak keberhasilan komunikasi kecil. Literatur WTC menunjukkan bahwa kompetensi, lingkungan kelas, kepercayaan diri, kesenangan belajar, dan dukungan guru merupakan faktor pendahulu penting (Kirkpatrick et al., 2024; Zhao et al., 2024; Salbaş & Ekmekçi, 2025; Liu, 2025).

Kemudian agensi siswa merupakan pembeda penting antara lanskap sekolah pasif dan intervensi. Ketika siswa membuat tanda, memilih kata, memeriksa ketepatan, menentukan lokasi, dan menjelaskan hasil, mereka berpindah dari pembaca menjadi produsen bahasa-dalam-ruang. Perspektif ini sejalan dengan lanskap sekolah sebagai ruang yang dapat dipraktikkan melalui bahasa dan dinegosiasikan (Cabiles, 2025).

Kualitas Bahasa Arab harus menjadi prioritas. Tanda yang salah secara ejaan, harakat, kesesuaian gender, atau pemilihan makna dapat memperkuat miskonsepsi karena dilihat berulang. Kolaborasi PGMI–PBA menjadi sangat relevan: PGMI memberi perspektif perkembangan anak, desain ruang belajar, asesmen, dan keterlaksanaan kelas; PBA memastikan ketepatan leksikal, morfologi, ungkapan, transliterasi, dan penyangga pembelajaran bahasa. Penekanan pada agensi dan refleksi ini sejalan dengan pengembangan pedagogi karakter berbasis ta'dib yang mengorganisasikan pembelajaran melalui siklus penyelidikan, pertimbangan, tindakan, dan refleksi untuk membentuk tanggung jawab peserta didik (Haq & Khaqim, 2026). Dalam ASI, prinsip tersebut diterjemahkan secara lebih spesifik melalui keterlibatan siswa dalam memilih, membuat, menjelaskan, dan mengevaluasi tanda bahasa di ruang sekolah.

Kebaruan utama ASI terletak pada integrasi tiga tradisi penelitian yang selama ini berjalan relatif terpisah: lanskap linguistik Bahasa Arab, pemerolehan kosakata pada pembelajar dasar, dan kesediaan berkomunikasi. Penelitian lanskap linguistik Bahasa Arab yang ada telah memberi dasar kuat tentang visibilitas, identitas, kebijakan, motivasi, dan lingkungan bahasa, tetapi belum banyak menguji desain lanskap sekolah yang menetapkan mekanisme pembelajaran dan capaian secara eksplisit. Sebaliknya, penelitian kosakata dan WTC sering menguji metode kelas tanpa menjadikan ruang fisik sekolah sebagai sumber paparan yang direkayasa. ASI menempatkan lanskap sekolah sebagai intervensi ekologis yang hidup sepanjang hari sekolah.

Untuk pengujian empiris, desain yang disarankan adalah eksperimen semu dengan kelompok kontrol nonekuivalen selama 4–6 minggu. Kelas eksperimen memperoleh ASI, sedangkan kelas kontrol menggunakan pembelajaran Bahasa Arab reguler dengan materi *mufradat* yang sama. Capaian pertama diukur menggunakan tes *mufradat* yang memisahkan pengenalan, pemetaan bentuk–makna, dan penggunaan produktif. Capaian kedua sebaiknya tidak hanya menggunakan laporan diri, tetapi menggabungkan skala WTC anak yang disederhanakan dengan indikator observasi, misalnya frekuensi sukarela menjawab, memulai ujaran, bertanya, serta menggunakan *mufradat* target tanpa diminta langsung. Ukuran efek perlu dilaporkan agar makna praktis intervensi terlihat.

KESIMPULAN

Pokok bahasan penelitian ini menyimpulkan bahwa Arabic Schoolscape Intervention dapat dirumuskan sebagai kerangka pedagogis yang mengubah lanskap linguistik berbahasa Arab dari elemen visual menjadi ekologi belajar yang dirancang secara sengaja. Sintesis literatur menunjukkan bahwa potensi pedagogis schoolscape bekerja melalui paparan visual berulang, perhatian leksikal, keterikatan kata dengan objek nyata, pemanggilan kembali yang terdistribusi, agensi siswa, dan praktik berbicara singkat berisiko rendah. Tujuh tahap ASI audit schoolscape, kurasi *mufradat*, desain tanda multimodal, pengamatan terarah, tugas pemanggilan kembali dan berbicara singkat, produksi tanda oleh siswa, serta rotasi-refleksi menghubungkan dua capaian utama, yaitu penguasaan *mufradat* dan keberanian berkomunikasi. Pemisahan *mufradat* ke dalam *isim*, kata sifat, serta pasangan *fi'il māḍī–muḍāri*' memberi struktur leksikal yang lebih akurat dan mendukung perkembangan dari penamaan menuju pendeskripsian dan penggunaan bahasa dalam tindakan.

Penelitian ini berkontribusi pada penegasan schoolscape sebagai ekologi pembelajaran bahasa yang dirancang, bukan sekadar representasi identitas institusi atau dekorasi visual. Kerangka ASI juga mempertemukan perspektif Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI) dan Pendidikan Bahasa Arab (PBA) terkait perhatian terhadap perkembangan anak, keterlaksanaan lingkungan belajar, dan asesmen dipadukan dengan ketepatan leksikal, morfologi, pola ujaran, serta *scaffolding* Bahasa Arab. Meskipun demikian, ASI masih berupa kerangka konseptual sehingga efektivitas kausal, daya tahan penguasaan *mufradat,* dan perubahan keberanian berkomunikasi belum dapat digeneralisasikan sebelum diuji di kelas MI. Secara praktis, implementasinya perlu memperhatikan akurasi tanda, keterbacaan visual, jumlah *mufradat,* intensitas pemanggilan kembali, serta keamanan psikologis siswa ketika berbicara. Rekomendasi penelitian lanjutan adalah menguji ASI melalui eksperimen semu dengan kelompok kontrol, tes retensi, observasi WTC anak, dan analisis keterlaksanaan intervensi agar mekanisme serta besaran dampaknya dapat dijelaskan secara empiris.

DAFTAR PUSTAKA

Aisyah, Z. I. N., Taufiq, M. A., Rohman, A., & Fayiz, A. (2026). The meaning and forms of Arabic linguistic landscape at Al-Falah Darussalam Tropodo Elementary School. Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language, 6(2), 650–666. https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v6i2.8229

Albab, U. (2026). The axiology of Arabic language education in the age of generative AI: Toward an integrative framework of educational values. SALIMA: Journal of Islamic Education, 1(4), 211–225. https://doi.org/10.66928/salima.v1i4.161

Anamisari, F., Nuraini, L., Inayatillah, N., Afkar, M. A., Parahita, I. E., Nisrina, R., & Johar, A. (2026). Contextual and transformative Islamic learning models: A study of Fatah Syukur's thoughts. AFHAMUNA: Journal of Islamic Thought, 1(1), 42–52. https://doi.org/10.66928/afhamuna.v1i1.24

Ardiansah, A. N., & Hikmah, K. (2025). Interactive Arabic vocabulary learning through crossword puzzles in elementary school. *Journal of Islamic and Muhammadiyah Studies*, 7(2). https://doi.org/10.21070/jims.v7i2.1634

Bernardo, A. S. (2024). Teaching Philippine English through schoolscapes. *World Englishes*, 43(4), 661–677. https://doi.org/10.1111/weng.12673

Cabiles, B. S. (2025). Languaging the schoolscape: Multilingualism in Melbourne's superdiversity. *The Australian Educational Researcher*, 52, 3677–3694. https://doi.org/10.1007/s13384-025-00872-y

Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267–287. https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012

Efendi, N. M., Yusuf, K., Nasaruddin, Muflihah, & Murtadho, M. A. C. (2026). Arabic linguistic landscape as a pedagogical space in bilingual pesantren. *Lisanudhad: Jurnal Bahasa, Pembelajaran dan Sastra Arab*, 13(1), 170–197. https://doi.org/10.21111/lisanudhad.v13i1.37

Faizah, F., Agustina, A. R., Rokhma, E. M., & Baharum, A. S. (2025). Problems in Arabic vocabulary mastery among fourth grade students at MI Salafiyah Kranggan. *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(1), 571–580. https://doi.org/10.51468/jpi.v7i1.948

Feng, E., Li, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2025). Language attitude and willingness to communicate: A longitudinal investigation of Chinese young EFL learners. *Learning and Individual Differences*, 118, 102639. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102639

Fernando, W., & Subekti, A. S. (2023). L2 willingness to communicate of Indonesian high school learners of English: An exploratory survey study. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 30(2), 62–69. https://doi.org/10.17977/um047v30i22023p62-69

Han, R., Alibakhshi, G., Lu, L., & Labbafi, A. (2024). Digital communication activities and EFL learners' willingness to communicate and engagement: Exploring the intermediate language learners' perceptions. *Heliyon*, 10(3), e25213. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25213

Hanin, Y. M., Khusna, L. K., Fatmawati, D., Oktaviasari, F., & Aulia, N. R. (2026). The challenges and opportunities of Islamic education in the globalization era: Insights from Azyumardi Azra's thought. *AFHAMUNA: Journal of Islamic Thought*, 1(3), 292–304. https://doi.org/10.66928/afhamuna.v1i3.97

Haq, A., & Khaqim, M. (2026). Beyond digital adab: A conceptual model of ta'dib-oriented character pedagogy in Islamic education. *SALIMA: Journal of Islamic Education*, 1(4), 197–210. https://doi.org/10.66928/salima.v1i4.160

Jauharoh, T., Yusuf, K., Hanifah, U., & Naf'an, A. W. (2025). The relationship between the linguistic landscape and female students' motivation to learn Arabic in Islamic boarding school. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature*, 9(1), 247–271. https://doi.org/10.18326/lisania.v9i1.247-271

Khaqim, M. (2026). Integrative fitrah-cultural curriculum: A synthesis of Hasan Langgulung and Ki Hadjar Dewantara's thoughts on holistic Islamic education. *AFHAMUNA: Journal of Islamic Thought*, 1(4), 435–446. https://doi.org/10.66928/afhamuna.v1i4.152

Khudoriyah, A. M. F., & Maksum, K. (2025). Pengaruh model pembelajaran picture and picture terhadap penguasaan kosakata Bahasa Arab siswa sekolah dasar (MI/SD) di Tasikmalaya. *Indonesian Journal of Elementary Education and Teaching Innovation*, 4(1), 68–80. https://doi.org/10.21927/ijeeti.2025.4(1).68-80

Kirkpatrick, R., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2024). A scoping review of willingness to communicate in language education: Premises to doubt, lessons to learn, and future research questions to examine. *Language Testing in Asia*, 14, 9. https://doi.org/10.1186/s40468-024-00284-2

Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. https://doi.org/10.1177/0261927X970161002

Liu, M. (2025). Chinese young learners' willingness to communicate and participation in EFL classrooms: Effects of L2 competence, classroom environment, and emotions. *Journal of Asia TEFL*, 22(2), 286–302. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2025.22.2.6.286

Maf'udah, S., Bahruddin, U., & Barry, N. H. A. (2025). Arabic language practice in Islamic boarding schools: A linguistic landscape study. *Shaut Al Arabiyyah*, 13(1), 203–219. https://doi.org/10.24252/saa.v13i1.55860

Murtadho, M. A. C., & Taufiq, M. A. (2025). Linguistic landscape of Pesantren Modern Al-Amanah Junwangi: Its role in Arabic acquisition. *JALIE: Journal of Applied Linguistics and Islamic Education*, 9(2), 189–212. https://doi.org/10.33754/jalie.v9i2.1461

Musalwa, Dinata, R. S., Syafril, S., Basyori, A., Amelia, V., Amelia, P., & Benrabah, S. (2025). The Arabic linguistic landscape of Islamic universities: Patterns, strategies, and pedagogical practices in West Sumatra. *Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 6(2), 243–263. https://doi.org/10.19105/ajpba.v6i2.19601

Muslimah, K. C., Huda, M., Taufiqurrochman, R., & Affan, M. (2024). Linguistic landscape in Arabic writing skills learning: Project-based learning approach. *Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 7(2), 231–248. https://doi.org/10.22219/jiz.v7i2.31848

Nazah, M. F., Nurochman, & Jannah, S. (2026). From quantity to quality: Integrative management in the Quran memorization (Tahfidz) program at Madrasah Ibtidaiyah. *SALIMA: Journal of Islamic Education*, 1(3), 137–148. https://doi.org/10.66928/salima.v1i3.140

Padmadewi, N. N., Suarcaya, P., Artini, L. P., Munir, A., Friska, J., Husein, R., & Paragae, I. G. A. P. N. S. (2023). Incorporating linguistic landscape into teaching: A project-based learning for language practices at primary school. *International Journal of Elementary Education*, 7(3), 467–477. https://doi.org/10.23887/ijee.v7i3.58792

Rafaela, A. M. D., Artawa, K., Satyawati, M. S., & Purnawati, K. W. (2024). The visible languages on landscape linguistics in primary schools in Kupang and the implementation of education language policy. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 2376360. https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2376360