

Received: Juni 2026	Accepted: Juni 2026	Published: Juni 2026
---------------------	---------------------	----------------------

Optimalisasi Digital Storytelling dalam Pembelajaran SKI di Madrasah Ibtidaiyah: Kajian Literatur Sistematis

Waluyo Ari Wibowo*

STIT Multazam, Indonesia

*✉: wwaluyoari@gmail.com

Abstrak

Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) di Madrasah Ibtidaiyah (MI) menghadapi persoalan yang berulang, yakni kecenderungan pembelajaran berpusat pada guru, dominasi hafalan fakta, serta kesulitan peserta didik membayangkan urutan, tokoh, dan makna peristiwa sejarah Islam. Digital storytelling (DST) menawarkan alternatif melalui penggabungan narasi, visual, suara, teks, dan aktivitas reflektif. Artikel ini bertujuan menganalisis bentuk serta karakteristik penerapan DST dalam SKI tingkat MI; mengidentifikasi dampaknya terhadap minat, pemahaman konsep, dan internalisasi nilai; serta memetakan tantangan dan strategi optimalisasinya. Penelitian menggunakan systematic literature review dengan kerangka PRISMA 2020. Korpus awal disusun dari artikel jurnal berbahasa Indonesia dan Inggris pada periode 2016–Agustus 2026 melalui Google Scholar, ERIC, Scopus, SINTA, Garuda, dan Neliti menggunakan kombinasi kata kunci DST, SKI, MI, sekolah dasar, dan pendidikan dasar. Artikel diseleksi berdasarkan relevansi jenjang, fokus media/narasi digital, ketersediaan teks lengkap, dan status publikasi jurnal. Data diekstraksi dalam matriks, dikodekan, kemudian disintesis secara tematik-naratif. Sintesis menunjukkan bahwa DST paling sering hadir sebagai video animasi, presentasi audiovisual bernarasi, e-scrapbook, media interaktif H5P/Lumi, dan buku digital kontekstual. Dampak yang paling konsisten ialah naiknya perhatian, partisipasi, minat, pemahaman kronologi, dan daya ingat; dampak afektif muncul kuat bila cerita diikuti dialog nilai dan refleksi. Efektivitas tidak ditentukan oleh kecanggihan aplikasi, melainkan oleh koherensi narasi, segmentasi informasi, keterlibatan siswa sebagai pembuat cerita, serta kesiapan guru dan infrastruktur. Artikel menawarkan kerangka KISAH-MI sebagai strategi integrasi DST yang kontekstual dan terukur.

Kata Kunci : digital storytelling; Sejarah Kebudayaan Islam; Madrasah Ibtidaiyah; pembelajaran sejarah; literatur sistematis

Abstract

Islamic Cultural History (Sejarah Kebudayaan Islam/SKI) instruction in Indonesian Islamic elementary schools (Madrasah Ibtidaiyah/MI) is often constrained by teacher-centred delivery, factual memorisation, and pupils' difficulty in visualising historical sequence, actors, and meaning. Digital storytelling (DST) offers an alternative by combining narrative, visuals, audio, text, and reflective learning activities. This article analyses the forms and characteristics of DST in MI-level SKI; identifies its effects on interest, conceptual understanding, and value internalisation; and maps implementation challenges and optimisation strategies. This study employs a systematic literature review guided by PRISMA 2020. The initial corpus comprises Indonesian- and English-language journal articles published from 2016 to August 2026, retrieved from Google Scholar, ERIC, Scopus, SINTA, Garuda, and Neliti using combinations of DST, Islamic Cultural History, MI, elementary school, and primary education. Studies were screened for educational level, focus on digital/narrative media, full-text availability, and journal publication status. Data were extracted into a synthesis matrix, coded, and analysed through thematic and narrative synthesis. The review indicates that DST is commonly implemented through animated videos, narrated audiovisual

presentations, e-scrapbooks, H5P/Lumi interactive media, and contextual digital books. The most consistently reported outcomes are greater attention, participation, interest, chronological understanding, and retention. Affective and value-related outcomes are strongest when stories are followed by value dialogue and reflection. Effectiveness depends less on technological sophistication than on narrative coherence, information segmentation, student co-creation, and teacher and infrastructure readiness. The article proposes the KISAH-MI framework as a contextual and measurable strategy for integrating DST into MI-level SKI.

Keywords: digital storytelling; Islamic Cultural History; Madrasah Ibtidaiyah; history learning; systematic literature review

PENDAHULUAN

Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) di MI memiliki mandat yang lebih luas daripada penguasaan nama tokoh, tempat, dan tanggal. Mata pelajaran ini memperkenalkan perjalanan dakwah, keteladanan Nabi Muhammad saw., para sahabat, perkembangan peradaban, serta nilai yang membentuk kehidupan umat Islam. Dengan demikian, pembelajaran SKI semestinya membantu anak membaca hubungan antara peristiwa, pilihan moral tokoh, dan persoalan kehidupannya sendiri. Namun, dalam praktik sekolah dasar, SKI masih rentan dipersepsi sebagai materi hafalan. Ceramah yang disertai pembacaan buku teks memang efisien untuk menyampaikan informasi, tetapi kurang memadai untuk membuat peristiwa masa lalu hadir secara konkret dan bermakna bagi peserta didik usia MI.

Masalah tersebut berkaitan dengan karakter materi dan karakter peserta didik. Materi sejarah memuat waktu, urutan sebab-akibat, ruang, pelaku, konflik, serta perubahan sosial. Peserta didik MI masih membutuhkan representasi konkret, pengulangan bermakna, dan penghubung yang jelas antara konsep abstrak dengan pengalaman sehari-hari. Ketika hijrah, Piagam Madinah, kepemimpinan Khulafaur Rasyidin, atau tradisi keilmuan Islam disajikan sebagai daftar fakta, anak mudah mengingat bagian-bagian yang terpisah tetapi tidak memahami alur dan nilai di baliknya. Studi tentang problem pembelajaran SKI di MI juga menunjukkan bahwa keterbatasan media, variasi strategi guru, waktu, serta fasilitas digital menghambat pembelajaran yang aktif dan kontekstual (Putrihuri & Wahyuni, 2025; Yumiarty et al., 2021).

DST relevan karena menempatkan peristiwa sebagai cerita yang disampaikan melalui kombinasi suara, gambar, teks, musik, animasi, atau interaktivitas. Dalam pengertian pedagogis, DST bukan sekadar video yang diputar di kelas. DST adalah proses merancang, menyusun, dan membagikan narasi bermakna dengan teknologi digital; peserta didik dapat berperan sebagai penikmat, penafsir, maupun pencipta cerita (Robin, 2008, 2016; Ohler, 2013). Posisi ini penting. Video sejarah yang menarik tetapi tidak memberi kesempatan mengolah informasi atau merefleksikan nilai tetap berisiko menjadikan siswa penonton pasif. Sebaliknya, cerita digital yang mengajak siswa menyusun urutan peristiwa, memilih bukti visual, menjelaskan sudut pandang, dan menghubungkan hikmah dengan tindakan akan bekerja sebagai strategi belajar.

Beberapa studi Indonesia memberikan indikasi positif. Penggunaan video animasi Way of Life pada SKI kelas IV MI Nurul Islam dilaporkan memudahkan siswa memahami materi (Anwar & Suraya, 2024). Pada materi hijrah Nabi di kelas V MI, implementasi DST meningkatkan indikator antusiasme dan keterlibatan siswa (Musta'in, 2025). Studi lain melaporkan peningkatan hasil belajar SKI melalui media interaktif berbasis H5P/Lumi (Qomari & Nafisah, 2026), e-scrapbook (Mawardini & Chasanah, 2024), serta pengembangan buku digital berbasis tradisi lisan di pendidikan dasar (Ni'am et al., 2026). Akan tetapi, bukti tersebut tersebar, memakai istilah media yang berbeda, dan tidak selalu membedakan antara digitalisasi bahan ajar dengan DST sebagai desain pedagogis berbasis narasi. Banyak kajian juga hanya melaporkan

respons positif atau skor pascaintervensi tanpa menjelaskan mekanisme pembelajaran dan syarat implementasinya.

Kesenjangan penelitian terletak pada tiga hal. Pertama, belum banyak sintesis yang secara khusus memusatkan DST pada SKI tingkat MI, padahal kebutuhan perkembangan anak dan fungsi nilai dalam SKI berbeda dari pembelajaran sejarah pada jenjang lebih tinggi. Kedua, studi terdahulu lebih banyak menguji satu media atau satu kelas sehingga belum menghasilkan peta komponen DST yang efektif: bentuk narasi, media, aktivitas siswa, evaluasi, dan konteks sekolah. Ketiga, klaim bahwa DST membentuk karakter atau identitas Islam sering belum dijelaskan melalui bukti proses refleksi dan indikator penilaian yang memadai. Kajian ini tidak menyamakan peningkatan minat dengan internalisasi nilai; keduanya diperlakukan sebagai luaran yang berbeda dan perlu diukur secara berbeda.

Secara teoretis, artikel ini bertumpu pada tiga landasan. Pertama, teori pembelajaran multimedia menyatakan bahwa peserta didik mengolah informasi verbal dan visual melalui saluran yang terbatas; pembelajaran lebih efektif jika kedua saluran dipadukan secara koheren dan beban kognitif dikelola (Mayer, 2009, 2021; Sweller et al., 2019). Kedua, teori naratif memandang cerita sebagai cara manusia mengorganisasi pengalaman, membangun hubungan sebab-akibat, dan memberi makna pada tindakan tokoh (Bruner, 1991; Fisher, 1984). Ketiga, konstruktivisme sosial menekankan bahwa pemaknaan dikembangkan melalui dialog, perancangan guru, dan kerja bersama (Vygotsky, 1978). Pada SKI, ketiga perspektif ini perlu dipadukan dengan pendidikan nilai: cerita memberi model tindakan, tetapi nilai menjadi milik siswa hanya jika mereka menafsirkan, mendialogkan, dan mempraktikkannya.

Tujuan artikel ini ialah: (1) menganalisis bentuk dan karakteristik penerapan DST dalam pembelajaran SKI di MI; (2) mengidentifikasi efektivitas dan dampaknya terhadap minat, pemahaman konsep, serta penanaman nilai sejarah Islam; dan (3) memetakan tantangan, peluang, serta strategi optimalisasi integrasi DST ke dalam pembelajaran SKI. Kontribusi utama artikel adalah pergeseran fokus dari pertanyaan “aplikasi apa yang digunakan?” ke pertanyaan “bagaimana narasi, desain multimedia, aktivitas siswa, dan refleksi nilai disusun sebagai satu pengalaman belajar?”.

METODE

Penelitian ini menggunakan SLR dengan pedoman PRISMA 2020. PRISMA dipakai untuk menjadikan tahap identifikasi, penyaringan, kelayakan, dan inklusi dapat ditelusuri, bukan sebagai jaminan otomatis atas mutu simpulan (Page et al., 2021). Karena topik memadukan studi kuantitatif, kualitatif, pengembangan media, dan penelitian tindakan kelas, sintesis statistik tunggal tidak dipaksakan. Data dianalisis melalui analisis tematik dan sintesis naratif (Braun & Clarke, 2006, 2022; Popay et al., 2006).

Rentang publikasi yang direncanakan adalah Januari 2016–24 Agustus 2026. Batas awal 2016 dipilih untuk menangkap perkembangan DST dan media pembelajaran digital kontemporer, sedangkan batas akhir mengikuti tanggal pencarian. Protokol sebaiknya diregistrasikan atau setidaknya dilampirkan bersama string pencarian, ekspor metadata, daftar artikel yang dikeluarkan, dan lembar penilaian mutu sebelum naskah dikirim ke jurnal.

Pencarian dilakukan pada Google Scholar, ERIC, Scopus, SINTA, Garuda, dan Neliti. String utama adalah: ("Digital Storytelling" OR "Bercerita Digital") AND ("Sejarah Kebudayaan Islam" OR SKI OR "Islamic Cultural History") AND ("Madrasah Ibtidaiyah" OR "Sekolah Dasar" OR "Primary Education"). Untuk mengurangi kehilangan studi yang menggunakan istilah media berbeda, pencarian pelengkap memakai kata video animasi, multimedia storytelling, interactive media, e-scrapbook, dan Islamic history dengan pembatas jenjang dasar. Penelusuran sitasi mundur dan maju dilakukan terhadap artikel inti.

Artikel diinklusi bila: (a) artikel jurnal yang melalui proses penelaahan sejawat; (b) terbit pada rentang periode; (c) berfokus pada DST, cerita berbantuan media digital, atau media digital yang memiliki struktur naratif eksplisit dalam SKI/sejarah Islam/sejarah pada pendidikan dasar; (d) teks penuh tersedia dalam bahasa Indonesia atau Inggris; dan (e) memuat metode serta

temuan yang dapat diekstraksi. Artikel dikecualikan bila berupa skripsi, tesis belum terbit, opini, prosiding tanpa informasi penelaahan, duplikat, studi jenjang di luar MI/SD tanpa relevansi transferabel yang jelas, atau sekadar media digital tanpa komponen narasi. Penelusuran menggunakan aplikasi Consensus menemukan 250.000 judul, kemudian penulis menyaring menjadi 76 judul dan 20 Abstrak untuk dilanjutkan menjadi sumber terpilih.

Penilaian mutu dilakukan secara proporsional terhadap desain penelitian. Studi kuantitatif dinilai pada kejelasan sampel, instrumen, pembandingan, dan pelaporan analisis; studi kualitatif pada konteks, strategi pengumpulan data, keterlacakan analisis, dan reflektivitas; studi pengembangan pada kejelasan model, validasi, uji coba, dan luaran. Artikel berkualitas terbatas tidak otomatis dihapus, tetapi bobot klaimnya diturunkan dalam sintesis. Pendekatan ini mencegah temuan respons siswa yang positif diperlakukan setara dengan eksperimen berinstrumen kuat.

Matriks ekstraksi mencatat penulis-tahun, lokasi/jenjang, desain dan partisipan, topik SKI, bentuk DST, peran siswa, instrumen, luaran, temuan, keterbatasan, dan implikasi. Pengodean awal bersifat gabungan: deduktif berdasarkan tujuan penelitian (bentuk DST, dampak kognitif, dampak afektif/nilai, kendala, strategi), serta induktif terhadap pola yang muncul dari artikel. Kode kemudian dikelompokkan menjadi tema dan diperiksa kembali terhadap data sumber.

Sintesis naratif membandingkan arah dan kekuatan bukti, bukan menjumlahkan semua hasil positif. Perbedaan konteks, desain, instrumen, dan ukuran sampel membuat meta-analisis tidak layak dilakukan. Secara khusus, istilah “efektif” hanya dipakai secara kuat bila studi memiliki pembandingan atau data pra-pasca yang jelas; pada studi deskriptif, istilah yang dipakai adalah “dilaporkan meningkatkan” atau “dikaitkan dengan”.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Profil bukti dan bentuk DST

Korpus awal menunjukkan bahwa riset DST-SKI di tingkat dasar masih berkembang dan didominasi studi skala kelas, penelitian tindakan, atau pengembangan media. Konsekuensinya, literatur cukup kaya untuk memetakan praktik dan mekanisme, tetapi belum cukup homogen untuk menetapkan besaran efek tunggal yang generalisabel. Sejumlah studi berada pada MI secara langsung; studi SD, MTs, atau madrasah aliyah digunakan secara terbatas sebagai bukti pendukung hanya ketika menjelaskan desain cerita atau mekanisme yang dapat ditransfer, bukan untuk menyimpulkan efektivitas di MI.

Tabel 1. Matriks ringkas studi yang mendasari sintesis

Studi	Konteks/topik	Bentuk digital-naratif	Luaran yang dilaporkan	Catatan analitis
Yumiarty et al. (2021)	Urgensi SKI berbasis literasi digital	Literasi digital dan sumber sejarah	Kebutuhan integrasi digital	Menegaskan konteks kesiapan, bukan uji DST
Ngazizah dan Fauzi (2022)	SKI daring	Storytelling pembelajaran daring	Keterlibatan dan kelancaran penyampaian	Relevan untuk tahap implementasi
Anwar dan Suraya (2024)	SKI kelas IV MI	Video animasi WOL	Materi lebih mudah dipahami	Bukti berbasis respons pengguna
Mawardini dan Chasanah (2024)	SKI MI era digital	E-scrapbook	Motivasi dan pemahaman	Menguatkan fungsi visual-kontekstual

Musta'in (2025)	Hijrah Nabi kelas V MI	DST	Antusiasme dan keterlibatan meningkat	Spesifik topik dan kelas
Putrihuri dan Wahyuni (2025)	Problem SKI MI	Analisis masalah/solusi	Kompetensi dan sarana sebagai kendala	Bukti konteks implementasi
Zulaekhah (2025)	Sejarah Islam SD	Storytelling berbasis multimedia	Pemahaman dan aktivitas meningkat	Bukti transferabel, perlu kehati-hatian konteks
Hidayah et al. (2026)	SKI SDIT	Storytelling dan media digital	Minat dan pemahaman meningkat	Menggabungkan metode pelengkap
Qomari dan Nafisah (2026)	SKI kelas V MI	H5P/Lumi interaktif	Nilai rata-rata meningkat	Lebih dekat ke media interaktif bernarasi
Ni'am et al. (2026)	SKI pendidikan dasar	Buku digital ChronoLearn berbasis tradisi lisan	Antusiasme dan pemahaman sejarah	Menonjolkan konteks lokal
Putri et al. (2026)	SKI MI	Storytelling	Antusiasme dan daya ingat	Perlu membedakan digital dan nondigital
Sabaruddin et al. (2026)	SKI MI	Metode bercerita	Minat belajar meningkat	Bukti pembanding bagi unsur narasi

Tabel 1 memperlihatkan dua hal. Pertama, label DST digunakan secara longgar. Video animasi, e-scrapbook, H5P, dan buku digital tidak otomatis DST. Suatu media layak disebut DST jika memiliki setidaknya: tujuan naratif, alur peristiwa, representasi tokoh/sudut pandang, orkestrasi multimodal, serta aktivitas pemaknaan atau respons siswa. Kedua, sebagian intervensi mencampurkan DST dengan diskusi, permainan, penugasan, atau role play. Karena itu, hasil positif tidak boleh seluruhnya dikreditkan pada aplikasi atau video; ia mungkin lahir dari paket pedagogis yang lebih aktif.

Berdasarkan karakter desainnya, ada empat bentuk DST yang menonjol.

1. **DST reseptif berbasis video animasi.** Guru menayangkan cerita sejarah yang telah diproduksi, kemudian memberi pertanyaan, diskusi, atau evaluasi. Format ini paling mudah diterapkan pada MI dan relatif sesuai untuk mengenalkan kronologi, latar, serta tokoh. Studi video animasi pada kelas IV MI menunjukkan siswa menilai materi lebih mudah dipahami (Anwar & Suraya, 2024). Risiko utamanya ialah siswa menjadi penonton; penguatan diperlukan melalui jeda prediksi, pertanyaan sebab-akibat, dan tugas rekonstruksi cerita.
2. **DST interaktif.** Cerita disajikan melalui pilihan, kuis, tautan, urutan peristiwa, atau latihan respons seperti pada H5P/Lumi. Pada materi kekhalifahan Ali bin Abi Thalib, nilai rata-rata yang dilaporkan meningkat dari 86,04 menjadi 94,79 dengan signifikansi $p = 0,001$ (Qomari & Nafisah, 2026). Temuan ini menjanjikan, tetapi perlu dibaca dengan informasi lengkap tentang desain, sampel, dan instrumen. Keunggulan format interaktif bukan semata respons klik, melainkan peluang untuk memeriksa pemahaman pada titik cerita yang tepat.
3. **DST artefaktual dan kuratorial.** Siswa atau guru menyusun e-scrapbook, timeline digital, album tokoh, atau buku digital. E-scrapbook SKI dilaporkan mendorong motivasi

dan pemahaman (Mawardini & Chasanah, 2024). Format ini berpotensi mengembangkan literasi sumber karena siswa harus memilih gambar, kutipan, dan urutan informasi. Namun, guru perlu memastikan gambar bukan dekorasi dan setiap artefak disertai narasi, sumber, serta alasan pemilihan.

4. **DST berbasis tradisi lisan dan konteks lokal.** Cerita sejarah Islam disambungkan dengan tradisi lisan, lokasi, atau praktik komunitas yang dekat dengan anak. ChronoLearn menunjukkan potensi pendekatan ini untuk meningkatkan antusiasme dan pemahaman sejarah di sekolah dasar (Ni'am et al., 2026). Kekuatan format ini ialah menjembatani sejarah besar dengan pengalaman lokal; tantangannya ialah akurasi sumber dan pencegahan romantisasi sejarah.

Minat, perhatian, partisipasi Pemahaman konsep/kronologi Daya ingat/retensi Nilai/karakter/identitas Literasi digital dan kreativitas	kuat dan paling sering dilaporkan cukup kuat, instrumen bervariasi menjanjikan, bukti jangka panjang terbatas potensial, pengukuran belum konsisten muncul terutama pada produksi siswa
---	---

Grafik 1. Peta kekuatan bukti menurut luaran pembelajaran

Grafik 1 bukan meta-analisis dan bukan ukuran prevalensi numerik. Grafik ini adalah visualisasi hasil pengodean naratif: semakin panjang batang, semakin konsisten tema ditemukan dan semakin langsung bukti yang tersedia pada korpus. Visual ini penting untuk menghindari klaim berlebihan bahwa semua luaran memiliki kekuatan bukti yang sama.

Mengapa DST meningkatkan minat dan pemahaman

Temuan paling stabil dalam literatur adalah dampak afektif awal: perhatian, antusiasme, partisipasi, dan minat. Pada pembelajaran hijrah Nabi di kelas V, jumlah siswa yang menunjukkan antusiasme meningkat dari 11 menjadi 17 pada kelas 5A dan dari 12 menjadi 15 pada kelas 5B; keterlibatan aktif juga meningkat (Musta'in, 2025). Dalam konteks SKI, temuan ini masuk akal karena cerita memberi konflik, tujuan tokoh, dan konsekuensi tindakan. Anak tidak hanya menerima "Nabi berhijrah dari Makkah ke Madinah", tetapi mengikuti persoalan, strategi, solidaritas, dan perubahan sosial yang menyertainya.

Namun, minat tidak identik dengan belajar. Teori pembelajaran multimedia membantu menjelaskan syarat agar perhatian berubah menjadi pemahaman. Mayer (2021) menekankan prinsip koherensi, segmentasi, penandaan, kedekatan spasial-temporal, dan penghindaran redundansi. Dalam video SKI, narasi suara perlu menyatu dengan visual yang relevan; musik, teks panjang, dan animasi yang tidak berkaitan justru menambah beban ekstrasensory. Materi hijrah, misalnya, lebih baik dibagi ke dalam empat segmen pendek—situasi Makkah, alasan hijrah, perjalanan, dan pembentukan masyarakat Madinah—daripada video tunggal berdurasi panjang. Setelah tiap segmen, guru dapat meminta siswa memilih bukti, menjelaskan sebab-akibat, atau memprediksi keputusan tokoh.

Keterhubungan verbal-visual juga menjelaskan mengapa media naratif memudahkan pemahaman. Cerita mengorganisasi fakta ke dalam skema temporal dan kausal. Siswa dapat menjawab bukan hanya "siapa Abu Bakar?", tetapi "mengapa beliau mendampingi Nabi dan nilai apa yang tampak dari tindakan tersebut?". Dalam studi multimedia storytelling, rata-rata nilai formatif dilaporkan naik dari 76 menjadi 90 dan skor aktivitas dari 17,6 menjadi 27,5 (Zulaekhah, 2025). Walaupun konteksnya tidak identik dengan semua MI, temuan tersebut mendukung dugaan bahwa kombinasi cerita dan multimedia dapat membantu membuat fakta sejarah lebih terstruktur.

Temuan global juga konsisten dengan pola tersebut. Tinjauan Wu dan Chen (2020) mengelompokkan luaran DST ke delapan domain: afektif, kognitif, konseptual, akademik, teknologi, linguistik, ontologis, dan sosial. Meta-analisis terkini melaporkan efek positif kecil hingga sedang pada luaran kognitif dan afektif, tetapi juga menyoroti persoalan teknis serta waktu produksi (Bai et al., 2025). Kesesuaiannya dengan studi SKI memberi dasar untuk

mengatakan DST berpotensi efektif, bukan sebagai obat universal. Besaran dampak di MI sangat bergantung pada usia, konten, peran siswa, kualitas desain, dan cara guru memfasilitasi pembelajaran.

Dari cerita menuju internalisasi nilai

SKI mempunyai orientasi nilai yang kuat. Karena itu, manfaat DST tidak cukup dinilai melalui nilai tes. Cerita tentang hijrah, kepemimpinan, perdamaian, kejujuran, keteguhan, atau kepedulian sosial dapat membangkitkan empati dan menyediakan contoh tindakan. Penelitian pada pendidikan agama Islam yang lebih luas melaporkan DST berkaitan dengan keterlibatan dan pembentukan identitas (Inayah et al., 2026). Integrasi moderasi beragama dalam DST-SKI juga dilaporkan mendukung pemahaman konsep, keterlibatan, pengalaman belajar, toleransi, serta empati (Ernawati, 2026).

Meski demikian, hubungan antara paparan cerita dan perubahan karakter bukan hubungan otomatis. Anak mungkin menikmati adegan heroik tetapi belum dapat menjelaskan nilai, mengevaluasi konflik, atau menerapkannya dalam kehidupan sekolah. Oleh sebab itu, artikel ini membedakan tiga tingkat luaran afektif. Tingkat pertama ialah resonansi emosional, seperti terharu, kagum, atau tertarik. Tingkat kedua ialah artikulasi nilai, yaitu kemampuan menyebut dan menjelaskan alasan nilai dalam keputusan tokoh. Tingkat ketiga ialah transfer nilai, yaitu kemampuan menggunakan nilai tersebut untuk menilai kasus baru dan menunjukkan perilaku. Banyak studi berhenti pada tingkat pertama atau kedua; bukti tingkat ketiga memerlukan observasi, jurnal refleksi, studi kasus, atau tindak lanjut yang lebih panjang.

Dialog reflektif menjadi penghubung utama. Setelah cerita digital tentang hijrah, guru dapat mengajukan kasus: “Kelompokmu mempunyai teman baru yang belum memiliki sahabat. Pilihan apa yang mencerminkan semangat persaudaraan Muhajirin-Anshar, dan apa kesulitannya?” Pertanyaan seperti ini tidak menuntut siswa menyalin moral cerita; siswa menalar, berargumentasi, dan merancang tindakan. Kegiatan dapat diakhiri dengan kartu komitmen atau jurnal satu paragraf. Penilaian nilai perlu memakai rubrik penalaran—ketepatan menghubungkan bukti cerita, kejelasan alasan, empati terhadap pihak lain, dan kelayakan solusi—bukan klaim bahwa siswa “berkarakter baik” semata.

Tantangan implementasi

Tantangan pertama adalah kapasitas pedagogis-digital guru. Memiliki telepon pintar atau proyektor tidak otomatis berarti mampu merancang cerita ringkas, memeriksa sumber visual, mengelola hak cipta, dan menggunakan data evaluasi. Kajian masalah SKI MI menunjukkan pemanfaatan perangkat digital belum optimal dan fasilitas tidak merata (Putrihuri & Wahyuni, 2025). Pelatihan yang hanya berfokus pada tombol aplikasi cenderung menghasilkan produk yang bagus secara teknis, tetapi lemah dalam alur, akurasi, dan tujuan belajar. Pengembangan profesional perlu dimulai dari desain pembelajaran: menentukan tujuan, memilih konflik/pertanyaan utama, menyusun storyboard, memilih aset, mengatur beban kognitif, dan membuat rubrik.

Tantangan kedua ialah infrastruktur dan kesenjangan akses. Koneksi internet, perangkat, listrik, layar, serta rasio perangkat-siswa berbeda tajam antar-MI. Karena itu, optimasi tidak boleh identik dengan penggunaan aplikasi yang paling baru atau video resolusi tinggi. Prinsip desain yang lebih adil adalah *low-tech first, high-tech when useful*: video dapat diunduh dan diputar luring; cerita dapat dibuat dengan slide berisi suara; kelompok dapat memakai satu perangkat; dan hasil siswa dapat dipresentasikan melalui kartu storyboard bila produksi digital belum mungkin. DST adalah strategi naratif multimodal, bukan kewajiban memakai perangkat individual.

Tantangan ketiga adalah waktu. Produksi cerita digital yang utuh memerlukan riset, penulisan naskah, rekaman, penyuntingan, dan presentasi. Jika seluruh tahap dipaksakan dalam satu pertemuan SKI yang terbatas, kualitas refleksi justru hilang. Literatur DST secara umum juga mengidentifikasi waktu produksi sebagai hambatan utama (Bai et al., 2025). Solusinya adalah membedakan DST guru dan DST siswa. DST guru dipakai untuk pemantik 5–8 menit;

DST siswa dapat berbentuk mikrocerita 60–90 detik atau storyboard enam panel, dikerjakan kolaboratif dalam dua sampai tiga pertemuan.

Tantangan keempat ialah validitas sejarah, sensitivitas keagamaan, dan etika digital. Visual tokoh tertentu, sumber populer tanpa rujukan, dramatisasi konflik, serta penggunaan gambar dari internet dapat menimbulkan masalah akurasi, adab, dan hak cipta. Guru perlu memakai sumber sejarah yang dapat dipertanggungjawabkan, menjelaskan ketika terdapat perbedaan riwayat, menghindari klaim visual yang tidak didukung sumber, dan menggunakan aset berlisensi terbuka atau hasil karya sendiri. Pada MI, visualisasi dapat menggunakan peta, objek, siluet, ilustrasi lingkungan, atau simbol yang sesuai kebijakan madrasah tanpa memaksakan representasi figur.

Tantangan kelima ialah evaluasi yang belum seimbang. Tes pilihan ganda mungkin menangkap pengenalan fakta, tetapi tidak cukup untuk mengukur kemampuan menyusun kronologi, bernalar sebab-akibat, atau memaknai nilai. Sebaliknya, penilaian produk digital tidak boleh hanya mengutamakan efek transisi dan musik. Evaluasi DST-SKI hendaknya menggabungkan tes konsep singkat, peta kronologi, rubrik narasi, rubrik refleksi nilai, observasi kerja sama, dan umpan balik siswa. Dengan cara ini, guru memperoleh bukti apakah teknologi membantu belajar atau hanya meningkatkan kesenangan sesaat.

Kerangka KISAH-MI untuk optimalisasi

Berdasarkan sintesis, artikel ini menawarkan kerangka **KISAH-MI**: *Kontekstualisasi, Integrasi naratif-multimedia, Segmentasi, Aktivasi siswa, Habitulasi-refleksi, dan Monitoring-iterasi*. Kerangka ini bukan model baku yang menggantikan kurikulum, melainkan perangkat keputusan untuk memastikan DST melayani tujuan SKI.

Tabel 2. Kerangka KISAH-MI dan indikator pelaksanaan

Komponen	Keputusan guru	Contoh pada SKI	Bukti belajar yang dikumpulkan
Kontekstualisasi	Pilih pertanyaan besar yang dekat dengan kehidupan anak	“Bagaimana membangun persaudaraan saat ada teman baru?”	Respons awal dan peta gagasan
Integrasi naratif-multimedia	Susun alur, narator, visual, dan sumber yang saling mendukung	Peta rute hijrah, narasi singkat, penanda waktu	Storyboard dan daftar sumber
Segmentasi	Bagi cerita menjadi unit pendek dengan tujuan jelas	Makkah–perjalanan–Madinah–hikmah	Pertanyaan jeda dan kuis formatif
Aktivasi siswa	Jadikan siswa penafsir/pencipta, bukan penonton	Kelompok membuat akhir alternatif berbasis bukti	Rubrik kronologi, bukti, dan kerja sama
Habitulasi-refleksi	Hubungkan nilai cerita dengan kasus nyata	Diskusi persaudaraan, amanah, dan musyawarah	Jurnal refleksi atau kartu keputusan
Monitoring-iterasi	Gunakan data untuk memperbaiki cerita dan strategi	Revisikan segmen yang banyak disalahpahami	Tes pra–pasca, observasi, umpan balik

Tahap pertama, **kontekstualisasi**, menuntut guru berangkat dari capaian pembelajaran dan pertanyaan bermakna, bukan dari aplikasi. Misalnya, materi kepemimpinan Khulafaur Rasyidin dapat diarahkan pada pertanyaan “Bagaimana pemimpin mengambil keputusan ketika

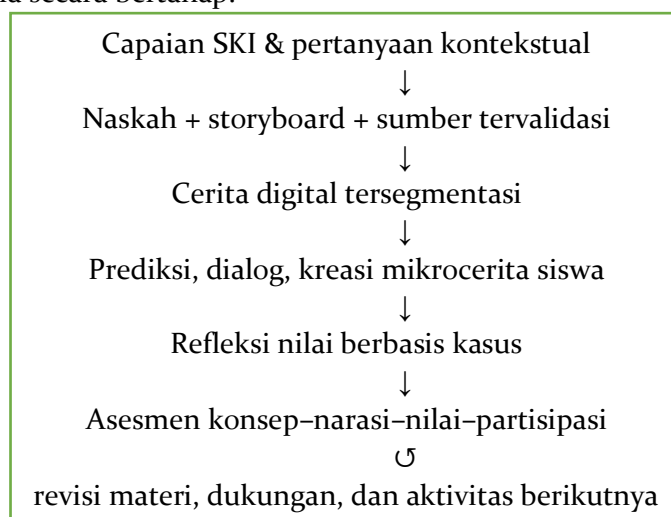
kepentingan kelompok berbeda?” Pertanyaan tersebut menjadi jangkar pemilihan adegan, sumber, dan tugas. Dengan demikian, materi sejarah tidak berubah menjadi cerita inspiratif yang lepas dari pengetahuan disipliner.

Tahap kedua dan ketiga, integrasi dan segmentasi, menerapkan prinsip multimedia. Naskah idealnya 250–500 kata untuk mikrocerita, menggunakan satu konflik utama, tiga sampai empat peristiwa penting, dan satu penutup reflektif. Setiap visual harus menjawab fungsi: menunjukkan ruang, waktu, tindakan, hubungan, atau bukti. Teks di layar digunakan hanya untuk kata kunci atau kutipan pendek. Guru dapat memakai PowerPoint/Canva offline, H5P/Lumi, Book Creator, atau editor video sederhana sesuai kondisi. Pilihan platform berada di bawah desain, bukan sebaliknya.

Tahap keempat, aktivasi siswa, adalah pembeda paling penting antara pembelajaran dengan video dan DST yang kuat. Aktivasi dapat berupa menghentikan cerita sebelum keputusan tokoh, meminta kelompok mengurutkan kartu peristiwa, mengidentifikasi bukti dari narasi, menyuarakan tokoh minor, membuat podcast dua menit, atau menyusun e-scrapbook. Produksi siswa tidak harus kompleks. Pada MI, storyboard dengan rekaman suara dapat lebih bernilai daripada video panjang yang dikerjakan orang tua atau diambil dari internet.

Tahap kelima, habituasi-refleksi, memberi ruang pada dimensi nilai. Guru menghindari pertanyaan moral tunggal seperti “Apa hikmahnya?” yang cenderung menghasilkan jawaban hafalan. Sebagai gantinya, gunakan pertanyaan berbasis bukti: “Adegan mana yang menunjukkan amanah? Apa akibat jika tokoh mengambil pilihan lain? Bagaimana prinsip itu diterapkan dalam pembagian tugas kelompok?” Hasil refleksi dapat menjadi dasar umpan balik individual.

Tahap terakhir, monitoring-iterasi, memastikan keberlanjutan. Guru membandingkan hasil pra–pasca pemahaman konsep, membaca pola kesalahan pada timeline atau kuis, dan mencatat siswa yang hanya pasif menonton. Jika banyak siswa gagal memahami hubungan sebab-akibat, solusi bukan otomatis menambah durasi video; mungkin narasi terlalu cepat, visual tidak relevan, atau pertanyaan jeda tidak cukup. Data kecil di kelas membantu guru memperbaiki media secara bertahap.



Gambar 2. Siklus KISAH-MI dalam pembelajaran SKI

Gambar 2 menegaskan bahwa evaluasi tidak berada di ujung semata. Temuan asesmen menjadi masukan untuk mengubah segmen, pertanyaan, atau dukungan belajar. Siklus ini menjawab kelemahan umum penggunaan media: video diputar, siswa tampak senang, lalu pembelajaran dianggap selesai.

Implikasi, keterbatasan, dan agenda riset

Bagi guru, implikasi praktisnya adalah memulai dari satu unit SKI dan satu bentuk DST berbiaya rendah. Materi hijrah, misalnya, dapat dirancang dalam tiga pertemuan: pertemuan

pertama menonton mikrocerita dan menyusun timeline; pertemuan kedua mengkaji pilihan tokoh melalui kartu bukti; pertemuan ketiga kelompok membuat audio-story 90 detik tentang persaudaraan Muhajirin-Anshar. Asesmen mencakup lima soal sebab-akibat, rubrik timeline, rubrik narasi, dan refleksi individu. Desain kecil tetapi lengkap lebih realistis daripada proyek video besar tanpa asesmen.

Bagi madrasah dan pemangku kebijakan, prioritas bukan pengadaan aplikasi semata. Diperlukan bank aset SKI yang tervalidasi, perangkat ajar luring, komunitas praktik guru, serta pelatihan yang mengintegrasikan literasi sejarah, pedagogi nilai, dan produksi media. Kurikulum dapat memberi ruang proyek mikro lintas mata pelajaran: SKI untuk sumber dan nilai, Bahasa Indonesia untuk naskah serta tutur, Seni Budaya untuk visual, dan Informatika untuk literasi digital. Kolaborasi demikian memperluas manfaat DST tanpa membebani jam SKI secara tidak realistis.

Keterbatasan kajian ini perlu dicatat. Pertama, jumlah dan detail rekaman dari setiap basis data belum tersedia pada draft sumber; oleh sebab itu bagan PRISMA harus dilengkapi dari log pencarian sebelum publikasi. Kedua, heterogenitas istilah—storytelling, video animasi, multimedia, dan media interaktif—membuat batas DST harus dijaga ketat. Ketiga, banyak studi melaporkan hasil jangka pendek dan ukuran sampel lokal, sehingga generalisasi harus hati-hati. Keempat, bukti tentang transfer nilai dan retensi jangka panjang masih lebih lemah daripada bukti tentang minat atau pemahaman awal.

Riset berikutnya perlu menggunakan desain kuasi-eksperimental atau mixed methods dengan kelompok pembandingan yang wajar, instrumen pemahaman sejarah yang mengukur kronologi dan kausalitas, serta tindak lanjut beberapa minggu setelah intervensi. Peneliti juga perlu membandingkan DST reseptif dan DST produktif, menguji dukungan bagi siswa dengan akses terbatas, serta mendokumentasikan biaya dan waktu produksi. Yang paling penting, riset nilai perlu berpindah dari skala sikap sesaat ke bukti penalaran moral, dialog, dan transfer tindakan pada situasi baru.

SIMPULAN

DST berpotensi mengoptimalkan pembelajaran SKI di MI karena mengubah fakta sejarah yang abstrak menjadi pengalaman naratif-multimodal yang dapat dilihat, didengar, didiskusikan, dan diciptakan kembali oleh peserta didik. Bentuk yang ditemukan meliputi video animasi, presentasi audiovisual, e-scrapbook, media interaktif H5P/Lumi, dan buku digital kontekstual. Bukti paling konsisten menunjukkan peningkatan minat, perhatian, partisipasi, pemahaman awal, dan daya ingat. Bukti mengenai penanaman nilai dan identitas bersifat menjanjikan, tetapi menuntut desain refleksi dan evaluasi yang lebih kuat.

Efektivitas DST tidak ditentukan oleh kompleksitas teknologi. Faktor penentunya adalah koherensi narasi dengan capaian SKI, pengelolaan beban kognitif, segmentasi, aktivasi siswa, dialog nilai, validitas sumber, dan pemantauan hasil belajar. Kerangka KISAH-MI menawarkan cara mengintegrasikan faktor tersebut secara operasional. Dengan orientasi itu, DST tidak berhenti sebagai media yang menarik, tetapi menjadi strategi pedagogis untuk membangun pemahaman sejarah Islam, literasi digital yang bertanggung jawab, dan penalaran nilai pada peserta didik MI.

DAFTAR PUSTAKA

- Akkaya, A., & Kirmizi, F. S. (2020). The effect of digital storytelling on students' writing skills and motivation. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 1–15.
- Anwar, M., & Suraya, I. (2024). Utilization of Way of Life (WOL) animation video as a learning media for Islamic Cultural History fourth grade students at MI Nurul Islam. *At-Ta'lim: Media Informasi Pendidikan Islam*, 23(1). <https://doi.org/10.29300/attalim.v23i1.4994>

- Ardani, A., & Mwila, P. M. (2025). Islamic education through the digital storytelling method in Islamic date learning. *Permata: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 6(2). <https://doi.org/10.47453/permata.v6i2.3275>
- Bai, S., et al. (2025). Harnessing educational digital storytelling: A systematic review of cognitive and affective learning outcomes in the recent decade (2014–2024). *Interactive Technology and Smart Education*.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 647–654).
- Belenkaya, L. (2008). Creating digital stories: A three-step approach. *Learning & Leading with Technology*, 35(5), 24–27.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *International Journal of Arts Education*, 4(1), 33–50.
- Di Blas, N., Paolini, P., & Sabiescu, A. G. (2019). Collective digital storytelling at school: A case study. *Educational Technology & Society*, 22(3), 1–13.
- Ernawati, E. (2026). Integrasi digital storytelling berbasis nilai moderasi beragama dalam pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam di Madrasah Ibtidaiyah. *An-Najah: Jurnal Pendidikan Islam*.
- Fatayati, U., et al. (2026). Pendampingan guru dalam pengembangan dan penerapan media pembelajaran interaktif mata pelajaran SKI di MI Miftahussalam, Ponorogo. *Jurnal Pemberdayaan: Publikasi Hasil Pengabdian Kepada Masyarakat*, 5(2). <https://doi.org/10.47233/jpmitc.v5i2.4845>
- Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>
- Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68–86.
- Hidayah, A. D., Farahdilah, A., Tazkia, A., Rindani, D., & Kholifah, A. (2026). Strategi pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam melalui storytelling dan media digital untuk meningkatkan minat dan pemahaman siswa di SDIT Al-Furqon Karawang. *Jurnal Budi Pekerti Agama Islam*, 4(3). <https://doi.org/10.61132/jbpai.v4i3.2052>
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368–379.
- Inayah, I., Ali, M., Hidayat, A., & Tqiyuddin, T. (2026). Digital storytelling in Islamic religious education: Enhancing engagement and identity formation in contemporary pedagogical contexts. *International Journal of Educational Narratives*, 4(2). <https://doi.org/10.70177/ijen.v4i2.3801>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mawardini, I. D., & Chasanah, I. (2024). E-scrapbook as an innovation media for learning the history of Islamic culture at MI in the digital era. *Ibriez: Jurnal Kependidikan Dasar Islam Berbasis Sains*, 9(2). <https://doi.org/10.21154/ibriez.v9i2.604>
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193. <https://doi.org/10.1177/1470357203002002004>
- Morra, S. (2014). 8 steps to great digital storytelling. *Edutopia*.
- Musta'in, M. (2025). Implementation of digital storytelling to increase student learning interest in Prophet's Hijrah material in grade 5. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 6(3). <https://doi.org/10.51276/edu.v6i3.1315>
- Ngazizah, D., & Fauzi, F. (2022). Implementasi storytelling pada pembelajaran daring Sejarah Kebudayaan Islam. *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(1). <https://doi.org/10.32832/tadibuna.viii.6116>
- Ni'am, A. U., Jakak, P. M., Daryanti, A., & Ansori, T. (2026). Developing oral tradition-based digital Islamic Cultural History learning in elementary schools: The ChronoLearn media. *Dinamika: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 18(1). <https://doi.org/10.30595/dinamika.v18i1.29215>
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity* (2nd ed.). Corwin.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., et al. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. ESRC Methods Programme.
- Putri, I. T., Sulistiawati, D., Khusna, S., et al. (2026). Penerapan metode storytelling dalam Sejarah Kebudayaan Islam untuk antusiasme dan daya ingat siswa di MI. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 12(2). <https://doi.org/10.36989/didaktik.v12i02.12670>
- Putrihuri, N. R. D., & Wahyuni, S. (2025). Problem and solutions for learning the History of Islamic Culture in Madrasah Ibtidaiyah (MI). *Indonesian Journal of Islamic Education Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.61227/injuries.v3i2.202>
- Qomari, N. N. I., & Nafisah, R. (2026). The effect of H5P-based Lumi Education on Islamic Cultural History learning outcomes of grade V MI students. *At-Ta'dib: Jurnal Ilmiah Prodi Pendidikan Agama Islam*, 18(1). <https://doi.org/10.47498/tadib.v18i1.6474>
- Rambe, M. A., Zulhimmah, Z., Khan, S. S., Harahap, A., & Siregar, B. O. (2024). Implementasi metode cerita pada pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam di MTsN 4 Mandailing Natal. *Al-Murabbi: Jurnal Pendidikan Islam*, 2(2). <https://doi.org/10.62086/al-murabbi.v2i2.643>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29.
- Sabaruddin, S., Rizal, R., Ajija, N., Suciani, N. I., & Asriani, A. (2026). Implementasi metode bercerita dalam upaya meningkatkan minat belajar siswa mata pelajaran Sejarah Kebudayaan Islam di Madrasah Ibtidaiyah Nurul Ikhwan Maros. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 12(2). <https://doi.org/10.36989/didaktik.v12i02.14432>
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487–506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>

- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339–352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yumiarty, Y., Komalasari, B., & Kristiawan, M. (2021). The urgency of learning the History of Islamic Culture: Digital literacy based. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 49–62. <https://doi.org/10.29240/ajis.v6i1.2328>
- Zulaekhah, S. (2025). The effectiveness of multimedia-based storytelling methods in improving elementary school students' understanding of Islamic history. *Research Journal on Teacher Professional Development*, 3(2). <https://doi.org/10.21580/rjtpd.v3i02.24887>
- Zydney, J. M., Warner, Z., & Angelone, L. (2020). Learning through experience: Using design based research to redesign protocols for blended synchronous learning environments. *Computers & Education*, 143, 103678. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103678>
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1356916>