

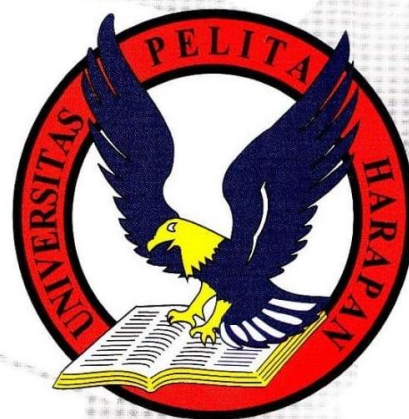
Vol 15, No 2 July 2019

E-ISSN 2549-1466

P-ISSN 1907-6134

POLYGLOT

JURNAL ILMIAH



Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Pelita Harapan

POLYGLOT: Jurnal Ilmiah

A Journal of Language, Literature, Culture, and Education
Vol 15, No 2 July 2019 P-ISSN: 1907-6134 E-ISSN: 2549-1466

EDITOR IN CHIEF

Drs. Dylmoon Hidayat, M.S., M.A., Ph.D.
Universitas Pelita Harapan, Indonesia

EDITORIAL BOARD

Dr. Dra. Erni Murniarti, M.Pd., Universitas Kristen Indonesia, Indonesia
Drs. Mauritsius Tuga, M.Sc., Ph.D., Universitas Bina Nusantara, Indonesia
Dr. Mawardi, Universitas Kristen Satya Wacana, Indonesia
M. B. Rini Wahyuningsih, S.P., M. Hum., Ph.D., Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Dr. Ashiong Munthe, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

ASSISSTANT EDITOR

Robert Harry Soesanto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

REVIEWER TEAM

Dr. Y. Edi Gunanto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Dr. Wahyu Irawati, Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Dr. Niko Sudibjo, Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Dr. Yonathan Winardi, Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Dr. Budi Wibawanta, Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Selvi Esther Suwu, M.M., Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Dr. Samuel Lukas, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Mailing Address

Faculty of Education, Universitas Pelita Harapan UPH Tower, B603
Jl. M. H. Thamrin Boulevard 1100 Lippo Karawaci, Tangerang 15811
Tlp. 62-21-546 6057 (hunting) Fax. 62-21-546 1055
Email: redaksi.polyglot@uph.edu
Website: <https://ojs.uph.edu/index.php/PJI/index>



CONTENTS

Content ii

Editorial Greeting iii

ARTICLES

Understanding Vygotsky's Zone of Proximal Development for Learning
Rentauli Mariah Silalahi 169-186

The Effects of An EFL Textbook on Learners' Identity Construction
Neng Priyanti 187-202

Implikasi Penebusan Kristus dalam Pendidikan Kristen
Musa Sinar Tarigan 203-222

Intelektualitas, Gairah & Kerendahan Hati: Sikap terhadap Sains dan Teknologi
Ihan Martoyo, dkk. 223-235

Model Kepemimpinan *Care Group* di Suatu Institusi Pendidikan yang Holistik
Nico Tanles Tjhin, Dylmoon Hidayat 236-254

Knowledge Sharing Behavior Guru Ditinjau dari *Transformational Leadership* dan *Self-Efficacy*
Judha Semal Irianto, Niko Sudibjo 255-269

Persepsi Dosen terhadap Pengembangan Materi Ajar Menulis Akademik Bahasa Inggris Berbasis *Brain-Friendly Strategies*
Euis Meinawati 270-283

Penerapan Program Pengembangan Profesional di Sekolah untuk Meningkatkan Modal Intelektual Guru
Susandi Wu 284-308

SCHOOL PRACTICE EXPERIENCES

Pembentukan Konsep Manajemen Perilaku Siswa dalam Program Pengalaman Lapangan Pertama Mahasiswa Pendidikan Matematika
Melda Jaya Saragih 309-332

Penerapan Metode Bermain Peran untuk Meningkatkan Keterampilan Berbicara Siswa Kelas I pada Pelajaran Bahasa Indonesia Sekolah Dasar XYZ Gunungsitoli, Nias
Oktaria Mbeni Haba Kolnel, Juniriang Zendrato 333-347



EDITORIAL

Polyglot adalah jurnal ilmiah tentang Pendidikan, Bahasa, Budaya, dan Literatur yang diterbitkan oleh Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pelita Harapan. Mulai Volume 15 No 1 Edisi Januari 2019 Polyglot telah terakreditasi SINTA 3 oleh Menristekdikti dengan keputusan No. 10/E/KPT/2019 tertanggal 4 April 2019 yang berlaku 5 tahun.

Jurnal Polyglot Volume 15, No 2 edisi Juli 2019 ini menyajikan sepuluh artikel. Masing – masing empat artikel merupakan hasil pemikiran dan hasil penelitian berkaitan dengan pendidikan, budaya, dan Bahasa, dengan menggunakan metode kualitatif ataupun kuantitatif. Dua artikel terakhir merupakan hasil pengalaman belajar mengajar di kelas.

Artikel dalam Jurnal Polyglot merupakan hasil penelitian, hasil pemikiran / kajian literatur, hasil reviu dari buku, film, atau karya lainnya, atau pengalaman praktis guru di sekolah yang disajikan dalam karya tulisan yang memenuhi standar ilmiah.

Redaksi menerima tulisan yang memenuhi kaidah ilmiah dari para penulis untuk dipertimbangkan dimuat dalam jurnal Polyglot untuk edisi - edisi berikutnya yang terbit di setiap bulan Januari dan Juli. Semua naskah yang masuk ke redaksi akan direviu oleh ahli di bidangnya dan hasil reviu akan diberitahukan ke pengirim. Semua proses penerbitan dari mulai naskah masuk sampai diterbitkan dilakukan secara online.

Tangerang, Juli 2019

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah



UNDERSTANDING VYGOTSKY'S ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT FOR LEARNING

Rentauli Mariah Silalahi

Institut Teknologi Del, Laguboti, SUMUT

rentaulisilalahi@gmail.com

Abstract

Vygotsky is the father of the Zone of Proximal Development (ZPD) theory who claims that a learner can do what he can almost do alone with the presence of assistance. This literature study aims at investigating what factors need to be present for developing someone's potential. From the literature study, it was found that there are six factors that need to be present, including assistance, mediation, cooperation, imitation, target and crises. With the presence of assistance from the more capable other and keeping attention to the six important factors, a learner will be able to do what he/she can almost do alone.

Keywords: Vygotsky, Zone of Proximal Development (ZPD), assistance/scaffolding, language, mediation, imitation

Abstrak

Vygotsky adalah penemu konsep Zona Perkembangan Proksimal yang menyatakan bahwa seseorang yang belajar akan mampu melakukan apa yang hampir dapat dilakukannya secara mandiri dengan tersedianya bantuan. Studi kepustakaan ini bertujuan untuk meneliti unsur apa saja yang penting untuk membantu perkembangan potensi seorang pelajar. Dari studi kepustakaan ditemukan bahwa ada enam unsur yang penting yakni bantuan, mediasi, kerjasama, kemampuan untuk meniru, sasaran dan masa sulit atau keluar dari zona nyaman. Dengan adanya bantuan dari orang yang lebih mampu dan kehadiran dari enam unsur tersebut, seorang pelajar akan mampu melakukan apa yang hampir dapat dilakukannya sendiri.

Kata Kunci: Vygotsky, Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), bantuan, bahasa, mediasi, masa sulit/keluar dari zona nyaman

Introduction

The early definition of learning goes to the Behaviourism doctrine that 'explains learning as a system of behavioural responses to physical stimuli' (Fosnot, 2005, p. 8) and considers learners as 'passive, in need of external motivation, and affected by reinforcement' (Skinner, 1953, cited in Fosnot, 2005, p. 9). Learning is then understood as the process of acquiring skills that ends up in the mastery of particular skill while acquiring the skill becomes the desired outcome of learning (Bloom, 1976, cited in Fosnot, 2005). Later, learning is seen from the theory of maturation in which learning is considered to be highly related to the learner's mental age in which 'learners are viewed as active meaning-makers, interpreting experience with cognitive structures that are the result of maturation' (p. 9). Learning is further understood differently with the arrival of Piaget's theory who looks at children or learners as independent adventurers or little scientists as 'the child actively trying to make sense of the world, just as any organism must try to adapt to its environment' (Meadows, 2018, p. 91) and who claims that learning is not influenced by 'education or culture' or other people's intervention in social interaction (p. 91).

However, a new understanding of learning appears with the arrival of Vygotsky's books entitle *Thought and Language* (1986) and *Mind in Society* (1978) in which Vygotsky believed that children learn the most and contribute to their development through the assistance of the more capable others. Among Vygotsky's critics towards Piaget's theories was that learning is not happening by self-discovery when the learner is ready but through the assistance of others who are more knowledgeable than the learner him/herself that eventually helps the learner develops to his/her maximum development within the learner's potential development. This is known as the Zone of Proximal Development (ZPD).

As a sociocultural theorist, Vygotsky believed that 'development was a social process: social interactions were a necessary aspect of cognitive development' (Keenan, Evans, & Crowley, 2016, p. 45). For Vygotsky, children first learn to do something from collaboration with others before they can do it themselves. In the collaboration, children learn by involving themselves in the interaction by using language and ability to imitate.

Following the years where Vygotsky's thoughts being released widely, many researchers were interested in understanding the learning process and the development that children could achieve in the presence of interaction between children and more capable others. Researchers did research studies on adult-child interaction or called dyad and came up with interesting findings, but all came to quite similar findings that children of younger ages usually needed more directive assistance compared to the older ones (Pacifi & Bearison, 1991; Rogoff, Ellis, & Gardner, 1984; Wertsch, 1980; Zuckerman, 2007) and that the ways the adult gave assistance to the children might vary depending on what the adult believed to be the best ways for assisting their children in which might be influenced by their educational background (Tudge, 1992) and cultural beliefs (Rogoff, 1992). Those studies and many others that might be carried out in different parts of this world indicated that children's learning supported by more capable others might result in better development in the children themselves. This is an important basis for the continuous demand for learning, especially in this era where technology becomes increasingly used as part of the learning process.

The ways children learn nowadays have changed a lot with the invention and presence of sophisticated technologies that come in handy and are easy to access that prompted researchers like Eagle (Eagle, 2012) to call it time to think about using the technologies to support children's learning and development. That condition makes 'schools no longer have control over information and the information sources that people encounter and find relevant' (Säljö, 2010) as children have extensive access to technologies outside schools. Saljo even suggested that learning would mean 'to be able to convert information stored in the expanding external symbolic storages of our social memory into something new, interesting and consequential for a practice or an issue' (p. 62).

Indeed, there will be consequences from the use of technologies in children's learning yet, adult's intervention might minimize the risk. Therefore, Vygotsky's thought on learning towards developing children's ZPD can be used as the basis for the continuous demand of children learning which may be more varied than what is happening now with the presence of technologies. Following this thought, this study is conducted as a literature study towards Vygotsky's theory of ZPD to find out the necessary factors to be present so that the learner's ZPD can be developed. Among the works of literature that are mainly used as references are Vygotsky's, Wertsch's, Rogoff's, Chaiklin's, Minick's, and Daniel's. The discussion will start with an introduction to the sociocultural theory; pioneered by Vygotsky and continued with Vygotsky's theory of Zone of Proximal Development as the main discussion.

Findings

Vygotsky's Sociocultural Theory

Lev Semyonovich Vygotsky was a famous controversial Soviet psychologist and social constructivist who through his thought and research proposed different ways of understanding learning which was different from the previous theory introduced by Piaget (Mooney, 2013). For Vygotsky, social environment is 'an extremely important force' in children development (Keenan, Evans, & Crowley, 2016, p. 45) as Vygotsky believed that children 'learn through social interaction' (Papalia, Gross, & Feldman, 2003, p. 39) which is why Vygotsky has different a view from Piaget in understanding children development in which:

Unlike Piaget, who viewed children essentially as solitary figures involved in the construction of knowledge, Vygotsky believed that the child's social environment was an active force in their development, working to mould children's growing knowledge in ways that were adaptive to the wider culture in which they grew up. Vygotsky's perspective on development is often referred to as a sociocultural theory because of his emphasis on the child's culture and the social environment as forces which shape development. (Keenan, Evans, & Crowley, 2016, p. 138)

The culture and social environment become the most significant factors that influence someone's development, which means the presence of others such as parents, peers, and teachers are mandatory in sociocultural theory. Sociocultural theorists see humans as 'creatures who have a unique capacity for communication and whose lives are normally led within groups, communities and societies based on shared ways of using language, ways of thinking, social practices and tools for getting things done' (Mercer & Littleton, 2007, p. 4). Sociocultural is also referred to as 'the "sociohistorical" or "cultural-historical" approach to the study of mind' (Smirnov, 1975 & Luria, 1971 cited in Wertsch, 1985).

Vygotsky's sociocultural studies mostly take children as subjects of observations, yet it does not mean that the sociocultural studies are only applicable to children but to all humans as humans have the ability to use and develop tools; technical and psychological tools, in collaboration with others (Wertsch, 1993; Wertsch & Tulviste, 1992) as Vygotsky believed that tools developed by and in the society have important roles in sociocultural studies. Vygotsky believed that:

Personal and social experience cannot be separated. The world children inhabit is shaped by their families, communities, socioeconomic status, education, and culture. Their understanding of this world comes, in part, from the values and beliefs of the adults and other children in their lives. Children learn from each other every day. They develop language skills and grasp skills and grasp new concepts as they speak to and listen to each other. (Mooney, 2013, pp. 100-101)

From a sociocultural perspective, Vygotsky believed that there is a complex relationship between learning and development. Vygotsky did not accept the views saying that 'processes of child development are independent of learning' (Vygotsky, 1978, p. 79) and 'that learning is development' (p. 80) instead Vygotsky believed that 'the only "good learning" is that which is in advance of development' (Vygotsky, 1978, p. 89) which means 'learning and development are a dialectical unity in which learning does not follow but leads development' (Vygotsky, 1978 cited in Holzman, 2017, p. 26).

Vygotsky considered that people around children's lives are very influential in shaping the development of the children as those people will most probably be the persons that assist the children to learn.

However, in order to be able to assist children to learn collaboratively in order to achieve development, Vygotsky required the people to be more capable or more expert than children or learners. This contention leads to Vygotsky's well-known theory of Zone of Proximal Development or also known as zoped or ZPD.

Vygotsky's Zone of Proximal Development

The theory of Zone of Proximal Development (ZPD) is the basis for the development of communicative learning strategies in a formal educational setting. Vygotsky defined ZPD as:

The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p. 86)

ZPD is all about learning and development, and the learning should be targeted at learners' potential development and not at the actual development or at learning things that the learners have been able to do independently as 'the functions ... have matured' (Vygotsky, 1978, p. 86). This definition of learning should be well addressed in every learning process especially in schools so that learners can develop their potentiality as Vygotsky proposed:

An essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. (Vygotsky, 1978, p. 90)

Vygotsky focused his ZPD study on children, yet it does not mean that ZPD applies to children only but to all humans as humans have the ability to use and develop tools; technical and psychological tools, in collaboration with others (Wertsch, 1993; Wertsch & Tulviste, 1992) as Mahn and John-Steiner said 'this appropriation in the ZPD plays a crucial role in transformative experiences of all types and is not limited to children and other novice learners' (Mahn & John-Steiner, 2002, p. 51). One example of children development that can be observed for their zone of proximal development is through their cognitive development

that is related to 'children's ability to think and learn through interacting with their senses and experiences' (Hobart & Frankel, 1994, p. 9).

Vygotsky 'regarded cognitive development as reflecting the child's social, historical and cultural background' (Garton, 2004, p. 18); therefore, cognitive development is inseparable from other aspects of development. Vygotsky strongly believed that 'cognitive development involves the internalization, transformation and use of routines, ideas and skills which are learned *socially*, from more competent partners' (Meadows, 2018, p. 106). One example of internalization is:

In children's self-talk while problem solving. Children take the kinds of dialogues that they engage in with parents or teachers (e.g. '*take your time*' or '*be careful*') while solving problems and talk to themselves while working on problems alone. Eventually, this self-task is internalized and the child no longer needs to talk out loud. (Keenan, Evans, & Crowley, 2016, p. 45).

Six factors that are important to be present to develop someone's ZPD

Eventually, the essential target of developing ZPD is to assist children to develop their potentiality as the interest is on 'how a child can become "what he not yet is" can be traced' (Wertsch, 1985, p. 67). However, ZPD is 'a complex whole, a system of systems in which the interrelated and interdependent elements include the participants, artefacts and environment/context, and the participants' experience of their interactions within it' (Mahn & John-Steiner, 2002, p. 49). Therefore, there are six important factors that need to be well understood in order to assist children to develop their potentiality. They are regarding the assistance given to the child, the use of mediation, the importance of cooperation, the ability to imitate, the importance of the target, and the role of crises. Those six characteristics are discussed below.

a. The importance of assistance

ZPD requires appropriate assistance as not all kinds of assistance are related to the development of ZPD. The assistance in ZPD is also named scaffolding, which was firstly introduced in 1976 by Wood, Bruner, & Ross (1976) in their study entitles 'The role of tutoring in problem solving.' Wood et al. defined scaffolding as:

Process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted

efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (p. 90)

The definition clearly explains that scaffolding is not ZPD but the assistance given in the process of helping children develop their ZPD. Wood et al. (1976) recommended that the more capable other who gives scaffolding should be responsive in order to manage or amend the assistance she/he gives to the child who is in collaboration with the more capable other to do a problem solving, yet 'it is not the competence per se of the more knowledgeable person that is important; rather, it is to understand the meaning of that assistance in relation to a child's learning and development' (Chaiklin, 2003, p. 43). Therefore, it is important to know the child/learner's actual development before deciding the kinds of assistance to give in the learning process. For example, Wertsch, McNamee, Mclane, & Budwig (1980) found that the more capable others who give assistance in forms of gaze to children ages 2.5, 3.5, and 4.5 have to vary their assistance to different ages for the purpose of completing similar task because 'different age groups did not have the same understanding' (1980, p. 1221) towards similar forms of assistance in which in the study it was found that younger children were more incapable of taking meaning of the assistance.

Eventually, ZPD should always be seen as the development a child can achieve in collaboration with a more capable other because if a child can do a task by him/herself alone, the development a child accomplishes is within his/her actual development; the ability to do something alone without assistance.

b. *The importance of mediation*

What is important in that cultural development process is the availability of mediation such as language or speech as one of the psychological tools or signs (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007) as 'psychological tools can be used to direct the mind and behavior' (Daniels, 2001, p. 15) and the language is available firstly by interaction with other people. The other people can also be treated as mediation as Vygotsky said 'It is through the mediation of others, through the mediation of the adult that the child undertakes activities' (Ivan, 1989

cited in Daniels, 2001, p. 18) which is represented in the Vygotsky's basic triangular representation of mediation as follows.

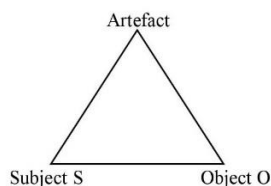


Figure 1 The basic triangular representation of mediation (Daniels, 2001, p. 14)

The figure clearly illustrates the triangle relationship between the learner (Subject), the Artefacts which comprise the more capable other who provides assistance and language as a tool used as mediation for collaboration between the learner and the other person, and the purpose (Object) which is targeted to be completed by the learner with the presence of the assistance. It is important to understand that cognitive mental functioning and human action, in general, are mediated by tools (or “technical tools”) and signs (or “psychological tools”) (Wertsch, 1993, p. 28).

Language is crucial in the learning process that leads to the development of a child's ZPD as it is the tool used for communication between the child and the more capable other. Moreover, it is the existence of language or speech in human race and the meaning of the interaction that enable humans to develop their higher mental functions as Vygotsky stated that ‘speech is the mechanism common to both social behavior and the psychological processes that are unique to human beings’ (Minick, 1987, p. 36). As a communication tool, language helps children internalize the meaning of the interaction as Wertsch put it ‘it is because humans internalize forms of mediation provided by cultural, historical, and institutional forces that their mental functioning sociohistorically situated’ (Daniels et al., 2007, p. 178) as ‘any higher mental function was external because it was social at some point before becoming an internal, truly mental functioning’ (Meadows, 2018, p. 106). Vygotsky also ‘proposed that children's intellectual development is shaped by the acquisition of language, because the language makes dialogue possible between children and other members of their community’ (Mercer & Littleton, 2007, p. 5).

Language is the property of humans and no animal will gain this property as humans do. Remember the three sequential movies

aboutapes¹ whose main character, Caesar as one experimental ape could speak human language, 'grew more upright and used sign language' (Alexander, 2017) and finally taught other apes to speak human language. Those movies were initially produced for entertainment and the talking apes were not real, yet it is a good example showing the opposite reality that 'the close correspondence between thought and speech characteristic of man is absent in anthropoids' (Vygotsky, 1986, p. 80), that 'tool use in apes as a necessary, but not sufficient, condition for the emergence of higher mental functioning' (Wertsch, 1993, p. 21) and that despite animals like chimpanzees have vocal apparatus which 'is as well developed and functions as well as man's. What is missing is the tendency to imitate sounds' (Vygotsky, 1986, p. 74).

c. *The importance of mutual cooperation*

Participation is the key to cooperation in which the child and the more capable other need to work together to reach the target, which is aiming for developing the child's ZPD. For example, 'Learning awakens a variety of internal developmental processes that can operate only when the child is interacting with people in his environment and cooperation with his peers (Vygotsky, 1978 cited in Holzman, 2017, p. 28). Although 'the skills required of the child are observation and imitation, and of generalisation and decontextualization; but even these fundamental skills develop under the fostering support of social interaction' (Meadows, 2018, p. 107).

Vygotsky emphasized that 'each function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) (Daniels et al., 2007). Therefore 'mind, cognition, memory, and so forth are understood not as attributes or properties of the individual, but as functions that may be carried out intermentally and intramentally' (Wertsch & Tulviste, 1992, p. 549) and mediation such as language or speech as one of the psychological tools or signs is really important in that cultural development process (Wertsch, 1993, 2007). It means that interaction and collaboration are important factors in children's development for children to develop understanding, become more able persons and interested in developing

¹ The three movies are: Rise of the Planet of the Apes (2011), Down of the Planet of the Apes (2014), War of the Planet of the Apes (2017).

their actual development and the language as a communication tool helps them internalize the meaning of the interaction as Wertsch said 'it is because humans internalize forms of mediation provided by cultural, historical, and institutional forces that their mental functioning sociohistorically situated' (Daniels et al., 2007, p. 178).

However, interaction is the bridge that can connect the meaning of the assistance between the more capable other and the child/learner which means the quality of the interaction becomes a necessary concern. As suggested by Hoogsteder, Maier, & Elbers (1996), a didactic kind of interaction worked best in a joint-problem solving to develop a child/learner's ZPD as they stated that the didactic interaction's aim is:

To transform the non-competent participant (the child) – as far as his or her knowledge on a specific point is concerned – into a competent one and thus to transform the relationship between the participants. Errors are not prevented but seized as learning or teaching opportunities. (p. 349)

There are many kinds of cooperation that may be carried out between a more capable other and a child but what Hoogsteder, Maier, & Elbers (1996) suggested seems to be the most appealing kind of interaction as the more capable other seems to always firstly make assessment on the actual development of a child and make observation during the collaboration by giving the child chances to do trial and error following the child's own intuitive and therefore can decide to give appropriate assistance.

d. *The importance of imitation*

For Vygotsky, 'imitation was an active creative and fundamentally social process that was essential to creating the ZPD. Unlike animals, humans are special creatures who have the ability to imitate almost anything within their zone of proximal development and Vygotsky stated that imitation was only possible when '(a) maturing psychological functions are still insufficient to support independent performance but (b) have developed sufficiently so that (c) a person can understand how to use the collaborative actions (e.g. leading questions, demonstrations) of another' (Chaiklin, 2003, p. 53). However, children do not imitate anything and everything as a parrot does, but instead what is 'beyond them in their environment/ relationships' (Holzman, 2017, p. 30) in which Vygotsky emphasized that:

To imitate, it is necessary to possess the means of stepping from something one knows to something new. With assistance, every child can do more than he can by himself – though only within the limits set by the state of his development. If imitative ability had no limits, any child would be able to solve any problem with an adult's assistance. But this is not the case. The child is most successful in solving problems that are closer to those solved independently; then the difficulties grow until, at a certain level of complexity, the child fails, whatever assistance is provided. (Vygotsky, 1986, p. 187)

In an interaction, the more capable others may always amend the kinds of assistance given to a child as the more capable other 'needs to take less and less responsibility for the successful performance of the activity as the increasingly competent learner takes it on' (Meadows, 2018, p. 111) as long as the required skill is still within a child's zone of proximal development.

However, as Vygotsky said, a child cannot imitate everything in his/her environment; only when the ability is within the child's zone of proximal development does a child can imitate. Naturally, children ask many questions in their young age or as soon as they can talk. That is why it is essential for parents or caregivers to assist the children's golden ages of wondering about the world around them. That is the beginning where children start to learn and be part of their social and cultural environment.

e. *The importance of target*

ZPD 'is not considered with the development of skill of any particular task, but must be related to development' (Chaiklin, 2003, p. 43) as 'the focus of change within the ZPD should be on the creation, development and communication of meaning through the collaborative use of mediational means rather than on the transfer of skills from the more to less capable partner'. (Moll, 1990 cited in Daniels, 2001, p. 60).

The target of developing a child's ZPD always rests on the child's potentiality because 'there is little point in teaching aimed below the bottom of the ZPD because the child's functioning here is already mature, or in teaching aimed above the top of ZPD, because the difference from the child's actual present functioning may be too great'

(Meadows, 2018, p. 110) as Holzman (2017, p. 27) paraphrased what Vygotsky said:

Psychologist must not limit his analysis to functions that have matured. He must consider those that are in the process of maturing. If he is to fully evaluate the state of the child's development, the psychologist must consider not only the actual level of development but *the zone of proximal development*.

Therefore, in order to know the target clearly which is related to the potentiality of a child, it is very important to know the actual development of the child as by knowing the actual development only that the collaborative learning can be planned well to achieve the target. Kurniasari & Santoso (2016) emphasized the important role of the learners such as their work and or gifted / talented students in order for teachers plan activities and assessment to support their communication skills.

f. *The importance of crises*

Having a crisis in life is a natural phenomenon as a human's life is dynamic and human interacts one to another in social life and with his/her environment. Moreover, in learning that is targeting the learner's potentiality, having a crisis is the main indication that development is taking place as Vygotsky:

Never assumed that learning related to the zone of proximal development is always enjoyable' and 'the potential is not a property of the child-as these formulations are sometimes interpreted – but simply an indication of the presence of certain maturing functions, which can be a target for meaningful, interventive action. (Chaiklin, 2003, p. 43)

Daniel Elkonin (1989, cited in Hedegaard, 2012, p. 17) suggested that 'crises and changes in the child's motive orientation can be initiated by the child entering a new practice or acquiring a new competence', and the new competencies are usually more sophisticated than the child's actual skill so the child 'cannot usually manage them easily and well' (Meadows, 2018, p. 109). The moment the child experiences crisis is the moment when the development is taking place, and the presence and assistance of the more capable other is highly required in order to give support, encouragement, and direction so that the child will not

give up because the skill required is actually still within the child's zone of proximal development. For most cases in collaboration with children, a crisis is as simple as the child gets distracted and does other things instead of continuing the task of a problem-solving activity the child has been doing with a more capable other like doing a puzzle or building a model using Lego.

However, when the child for instance can overcome his/her boredom and tiredness, he/she moves to a new competence and with more exercises, time and exposure to various social environment, he/she will still be developing her ability hence his/her size of ZPD will still be expanding as it is not 'a fix property of a child that remains constant across age periods' (Chaiklin, 2003, p. 55). In the end, the size of a child's zone 'refers to the extent to which a child can take advantage of collaboration to realize performance beyond what is specified by independent performance and relative to age norms' (Chaiklin, 2003, p. 55). That is why children with the same ages may have different ZPD as children have different exposure to the social life, culture and environment they live and take meaning from those chances and facilities. That is why nowadays, many children are ahead of their mental age compared to what they should have been able to do if they are seen only from their mental age. For example, as a seven-year-old child and if considered for his mental age only, Ryan should only have been able to do simple math at elementary school. However, Ryan's ZPD is way ahead of his mental age as he has made \$22 million a year on YouTube reviewing toys on his very young age (Lynch & Clark, 2018). Ryan's ZPD will still be developing as he grows in age, as the more capable others around him provide him various assistance, and as Ryan develops his understanding of meaning-making of what is presented in his life.

Conclusion

What it takes to develop the zone of proximal development of a child is a learning process that involves a more capable other that gives appropriate assistance by always taking into account the child's actual development as the foundation for deciding the kind of assistance given as it means targeting the 'prospective rather than retrospective characterization of cognitive development' (Goswami, 2008, p. 392). Yet, in order for the collaboration to be successful, both parties need to engage cooperatively in the joint-meaning making collaboration. Having

that in mind and understanding that 'a child can always do more with the help of more competent persons than she or he can do alone' (Hedegaard, 2012, p. 128), in the end, any learning process will contribute to developing someone's ZPD with the presence of assistance, mediation, cooperation, imitation, target and crises.

However, for further study, the findings can be used to do an empirical study in order to look at the efficiency and effectiveness of the factors in developing a learner's ZPD. It will even be more interesting when the study can be done to see the difference of a learner's development using Vygotsky's theory of ZPD and Piaget's theory in which the difference of both is the presence of assistance (Vygotsky's) and the absence of assistance (Piaget's).

REFERENCES

- Alexander, B. (2017). The unlikely evolution of Andy Serkis' Caesar in "Planet of the Apes." Retrieved December 21, 2018, from <https://eu.usatoday.com/story/life/movies/2017/07/12/unlikely-evolution-andy-serkis-caesar-planet-apes/469054001/>
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511840975.004>
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Taylor & Francis.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagle, S. (2012). Learning in the early years: Social interactions around picturebooks, puzzles and digital technologies. *Computers and Education*, 59(1), 38–49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.013>

- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Garton, A. F. (2004). *Exploring cognitive development: The child as problem solver*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Goswami, U. C. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. London: Routledge.
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>
- Hobart, C., & Frankel, J. (1994). *A practical guide to child observation*. London: Stanley Thornes Ltd.
- Holzman, L. (2017). *Vygotsky at work and play* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hoogsteder, M., Maier, R., & Elbers, E. (1996). The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, 6(4), 345–358.
[https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00020-5](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00020-5)
- Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development* (3rd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Kurniasari, A. I., & Santoso, A. (2016). The teacher's roles in supporting the ZPD in the students' English oral communication skills based on the PYP language scope and sequence of grade EY 3A: A case study. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 12(2), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.19166/pji.v12i2.362>
- Lynch, J., & Clark, T. (2018). A 7-year-old boy is making \$22 million a year on YouTube reviewing toys. Retrieved March 11, 2019, from <https://www.businessinsider.com/ryan-toysreview-7-year-old-makes-22-million-per-year-youtube-2018-12?r=US&IR=T>

- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Meadows, S. (2018). *Understanding child development: Psychological perspectives and applications*. New York, NY: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Minick, N. (2005). The development of Vygotsky's thought: An introduction to thinking and speech. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (2nd ed., pp. 33–57). London: Routledge.
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Pacifici, C., & Bearison, D. J. (1991). Development of children's self-regulations in idealized and mother-child interactions. *Cognitive Development, 6*(3), 261–277. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(91\)90039-g](https://doi.org/10.1016/0885-2014(91)90039-g)
- Papalia, E. E., Gross, D. L., & Feldman, R. D. (2003). *Child development: A topical approach*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Rogoff, B. (1992). *Apprenticeship in thinking*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Ellis, S., & Gardner, W. (1984). Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. *Developmental Psychology, 20*(2), 193–199. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.193>
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>

- Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a Vygotskian analysis. *Child Development*, 63(6), 1364–1379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01701.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B., & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Society for Research in Child Development*, 51(4), 1215–1221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1980.tb02672.x>
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.28.4.548>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zuckerman, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 45(3), 43–69. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405450302>

THE EFFECTS OF AN EFL TEXTBOOK ON LEARNERS' IDENTITY CONSTRUCTION

Neng Priyanti

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
neng.priyanti@uph.edu

Abstract

It has been generally accepted that language learning, to some extent, affects identity construction and such a complex relationship has generated a considerable amount of research papers and literature. Few studies, however, have looked into and discussed how teaching media (e.g., language textbooks) contributes to learners' identity construction particularly in the context of Indonesia. This study attempts to address this gap by analyzing an EFL textbook and then, grafting on several theoretical frameworks, discussing its contribution to the formation of learners' identity. Its pedagogical implications are also discussed.

Keywords: Language learning, EFL textbook, identity construction, intercultural approach

Introduction

Learning is important to one's identity (Wenger, 1998). It shapes a person to be whom and what they like and dislike to be. Such process of wanting to become and despising to become entails a process of identity negotiation from the old self to the new self, or the current self to the future possible self. All of which are, partly, enabled by learning. In other words, learners' involvement and engagement in the process of acquiring and learning new knowledge, performing academic and non-academic tasks as well as performing social roles and function within the educational contexts subsequently change perspectives and as a result bring about new understandings. New understandings will some way alter learners' perception about themselves and the social world around them. Learning, therefore, cannot be narrowly defined as an institution where students accumulate knowledge and skills for the sole purpose of enriching their cognitive repertoire but it, as Norton (2000) argues, a site of struggle between learners and their social world.

The relationship between learning, particularly that of English language learning, and identity has been of researchers' interests with major studies focusing its studies on the formation and construction of identities in the inner and outer circle countries. Few studies have explored the intertwined relationship between identity and language learning in expanding countries where English is considered as a foreign language (hereinafter EFL). Some of the studies are such as Gao, Jia, & Zhou (2015) in China who investigate EFL learning and its effects to learners' development of self-identity, MostafaeiAlaei & Ghamari (2014) in Iran who examine the correlation between formation of Iranian students' national identity to that of EFL learning situation, Lobaton (2012) in Colombia who studies the effect of EFL students' identity construction to that of students' language learning process, and Wirza (2018) who descriptively examined identity constructions of two Indonesian learners of English studying in US.

Despite the amount of literature and research studies that revolve around ESL dan EFL learners' identity, little has looked into the effect of teaching media in the formation and construction of learners' identity. This particular study intends, though not extensively, to analyze an English textbook used in major Indonesian high schools and drawing from several theoretical foundations (Anderson's concept of imagined communities (1983), Ochs and Schieffelin's theory of language socialization (2011), and Lave and Wenger's (1991) concept of identity formation and participation) to discuss its possible contribution to EFL learners' identity construction.

Research Method

This study aims to analyze an EFL textbook and discuss its possible contribution to language learners' identity construction. To this end, the paper employs a content analysis as it is a research technique that can provide summary and report of the written data and their messages within its context of use (Cohen, 2007). It mainly seeks to categorize culture-related contents because such contents are deemed suitable for the formation of learners' identity construction. To make it more specific, it will seek to investigate major cultural and social values and norms presented in the textbook. The textbook in question is titled "New Snapshot", published by Pearson Longman in 2003 and written by Fran Linley, Brian Abbs, Ingrid Freebarn, and Chris Barkers. It is chosen for the practical reason, that is, it is one of the textbooks widely used by

public schools in Jakarta, Indonesia.

FINDINGS

Celebrity and aspirational content

The textbook states that its objective is to capture “students’ interest and imagination through real characters and language, up-to-the-minute teenage topics and pop songs” (Linley, Abbs, Freebarn, & Barkers, 2003; inside cover). To achieve its learning goal, the textbook provides a considerable great amount of celebrity-related learning materials which are seemingly assumed by the authors of the textbook to be of teenagers’ interests. A-list Hollywood figures such as Hugh Jackman and Halle Berry (p. 57), Catherine Zeta-Jones (p. 56), the Beckhams family (p.100), Elijah Wood (p.54) and many other celebrities are found throughout the textbook. These actresses and actors featured are typically “the achieved kind(s)” (Block, Gray, & Holborow, 2012). Those who do not fall under this category of ‘the achieved kinds’ are rarely presented.

The portrayed actresses and actors throughout the textbook are seemingly opted and thus presented due to their working ethos and other desirable traits. Elijah Wood, for instance, is presented as a “determined, ambitious and inspiring” new actor (unit 9, p 54). The portrayal of Elijah Wood as passionate, hardworking, and committed to advancing his career in the entertainment industry has enabled him his global fame. Peters (2008 cited in Gray 2010, p. 718) argues that such portrayals of successful figures with their distinguished traits are Western characteristics of “distinction, commitment, and passion”, signifying the idealized neoliberal working ethos. Other than the achievement of the celebrities, their financial accomplishment is described at length. David Beckham, for instance, is depicted as one of the most financially prosperous football player whose has gained several properties around the globe [a few houses in Britain and Madrid, a villa in France] and a collection of luxurious cars such as Ferrari, Porsche, and Jaguar. Such depictions of high-class lifestyles are also found in non-celebrities reading materials and language functions presented to readers such as travelling overseas, to Spain “...I’ve decided to spend the summer holidays in Spain” (p. 13), to New York (p.16), to Paris (p.22), Japan, London, and Brazil. Language functions related to reserving in famous and high-end hotels are also presented

(p. 17). other mode of communication such as images and pictures are also used to depict the aspirational content and the high-class lifestyles. Take, for example, some pictures of two figures in front of a beautiful castle in Europe enjoying their holiday (p. 8), a picture of a man who won a lottery and bought a limousine (p.20), a picture of a man enjoying his life by travelling in a yacht (p.24) and other pictures depicting middle to high-class professionals with their business attires. These kinds of images are accounted for more than 85% of the images displayed in the textbook.

Feminism and Gender roles

My brother Steve, and his wife Fran are married/have been married for two years and have/are having an eight months old baby. At present Fran is working/has worked for an advertising company but Steve doesn't have/isn't having a job. For the last six months he has stayed/stays at home to look after the baby. At the moment, he has done/is doing evening classes on cookery and Fran just enrolls/has just enrolled on an information technology course. Their problems is that they don't go out/haven't been out to have fun for ages! (Linley, Abbs, Freebarn, & Barker, 2003, p. 19)

The extract from the reading passage above ostensibly describes the modern construction of men and women's gender roles and in its core seems to challenge the current traditional gender roles. Within such modern construction of gender roles, women are liberated from the traditional gender roles and encouraged and expected to take up more modern roles and traits such as being independent and doing what they want to do despite the traditional views that used to expect women to stay at home and be a housewife. Such roles, which under the traditional view are commonly done by women, are taken up by men. These swap-gender- roles are portrayed to be neutral and natural. Other materials also depict more or less the same values towards gender roles. Some of these examples are a man doing grocery shopping (p. 26), a female researcher conducting research in Gunung Leuseur National Park Indonesia (p. 93), and a female solo traveler in Australia (p. 14, p. 98). Such portrayal of modernized gender roles invites readers to think of their own gender roles with some probing questions such as "do you think that boys/men are better at something and girls/women are better at others? If so, what? And why?"

Race, nationality and English varieties.

The representation of culture, race and nationalities are unequal. Of the 20 units, the reading passages, texts, images, nationalities and cultural artifacts are majorly from the inner-circle English speaking countries such as the United States, the United Kingdom, Australia, Canada, and so forth. The nationalities mentioned in the textbook in question, for example, display mostly nationalities from the so-called inner circle countries such as the UK, the USA, Ireland, and Australia, with greater emphasis is given to the UK and the USA. Outer circle and expanding circle countries are minimally represented. Countries like Brazil, Japan, the Philippines, or Indonesia are mentioned in passing. Cultural references or artifacts are also specific to that of the Western countries, European and American. Some of these examples are such as a reality show in a British TV (p. 10), an American TV series titled *Fugitive* (p. 32), an American film titled *the Talented Mr. Ripley* (p. 60) and many other examples. Other than those cultural references, English varieties and dialects from outer circle countries and expanding countries are also not represented. The representation of Caucasian or white racial group is accounted for almost 90% of the people shown throughout the textbook. Other racial groups such as Black racial groups are shown with traits similar to that of the white groups. Other racial groups such as Asians are represented as immigrants and shown only in passing (p. 86). This rather imbalance proportion of coverage has also been found in many other research studies, one of which is Song's (2013), which argues that these inner-circle countries are "positioned as most dominant in terms of content coverage" (p. 385).

DISCUSSION

From the textbook to the creation of 'imagined community' and to learners' identity construction.

The term "imagined communities" developed by Anderson (1983) was initially used to analyze nationalism. Even though it was developed a few decades ago, its theoretical framework has still been considered relevant and hence widely used. In fact, its use has been expanded and applied to broader social contexts including those of learning situations. Anderson argues that nation-states are imagined because "the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion" (p.6). In his analysis, he

critically discusses the role of printing technology and capitalism to the creation of “new imagined community”, and historically explores the intertwined relationship between capitalism, power relations, and the creation of “new imagined community”. He further argues that these types of “new imagined communities” are made possible through power relations, meaning that those in power (particularly those having resources to and access to the printing technology) do the process of imagining for the rest of the community members, generating and offering certain identity options for the rest of the community members. Implicit in his argument is that the creation and dissemination of nations' or /and communities' identities is therefore biased, not neutral. In other words, these identity options are not an objective product of agreement between all communities' members; they are often times the product of imagination done by a certain social group. These new imagined identities are represented and shared to wider social contexts through the advancement of technology, be it printing or digital technology.

Under this theory, the textbook especially a language textbook with its convoluted relationship with culture, can therefore be a site for the creation of “imagined communities” of the society where the language is spoken. The EFL textbook analyzed for this study, for instance, represents the English speaking community under two big themes – celebrity and aspirational contents, and feminism and individualism. The textbook portrays neoliberal working ethos as the key to financial and professional success of the celebrities depicted throughout the textbook. It also represents feminism and individualism as liberating and modern. Other socio-cultural values, artifacts or products are rarely mentioned, or borrowing Pavlenko and Norton's (2007) word, are ‘unimaginable’. To put it another way, sub-cultural values such as those of minorities and of outer circle and expanding circles are not equally represented. Previous studies have indicated similar results (Garcia, 2005; Shin, Eslami, & Chen, 2011; Zarei & Khalessi, 2011; Rashidi, Meihami, & Gritter, 2016). Such lack of diversity can potentially narrow the English speaking nations, at least to those expanding circle countries like Indonesia whose exposure to English speaking nations and digital technology (at least in some parts of Indonesia) are limited, if not almost non-existent, to certain biased identities of the English speaking nations. This lack of diversity also contradicts the status and function of English as an international

language which should embrace social and cultural diversities.

To understand how biased identities of 'imagined communities' of the English speaking nation contributes to the construction of language learners' identities, it is important to firstly explore and examine how identity researchers and scholars argue around the term "identity". Norton (2000) defines identity as a way "a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future" (p. 5). Wu (2011) provides another useful insight to that of Norton's by emphasizing the role of social context in the construction of one's social identity. As opposed to Hall & Gay (1996) who views identity as a stable core of oneself, Pavlenko (2002) views it as a fluid and dynamic, indicating that identity formation and construction is a lifelong process and continuously constructed and re-constructed through social interaction and engagement in social, cultural or professional institutions.

School is one of the many institutions that plays a fundamental role in students' identity formation. Students are shaped and re-shaped through different stages of schooling, starting from early childhood education to higher education. All of which are partly shaping students' life and hence their identities. The process of identity's shaping and re-shaping continually occurs through interactions with newly gained knowledge and skills, which change perspectives and understandings. This is in line with Wenger's argument that views learning as an experience of identity. In other words, learning offers learners with necessary academic, social, and cultural experiences that enrich learners and give them diverse identity options for them to opt for themselves. The process of opting for a certain or multiple identity commonly goes through a process of identity reflection and evaluation, and in the context of collectivist culture like Indonesia, a collective evaluation. In other words, learning enables learners by providing them with socio-cultural values and tools to see their future possible self. For example, students studying in English in their university will generally, although not always, at least in the context of Indonesia end up being an English teacher or an English-Indonesian translator. This illustrates the function of a school or learning to situate learners to become a particular person in a certain context.

If learning contributes to learners' identity formation, a foreign

language learning, like EFL in the periphery countries like Indonesia, the process of identity formation and construction can be more complicated due to the blurred line between language and culture and the fact that English and Indonesian cultures are quite the opposite of each other. As widely known and agreed, language is not a set of universal concept that can be easily replaced in another language. It has its own concept that is culturally laden and socially tied to a particular speech community. Thus, in order to learn a new language, one inevitably needs to learn the culture embedded in the language. To illustrate, Indonesian has many equivalents for the pronoun "you" such as "kamu", 'kau', 'engkau', 'anda', 'mba', 'ibu', 'bapa', and so forth. To use these Indonesian pronouns, one needs to understand the degree of politeness each word may culturally carry. Not only that, one also needs to understand the power distance, social distance, and age difference between the speaker and the interlocutors, and the degree of formality. Therefore, when one addresses an older woman, say, with "kamu", it would be considered impolite and rude. One would therefore opt to address with some pronouns like, "mba" (sister) or "kak" (sister; used to address a woman around the same age or less than five years older than the speaker but socially not close), or "bu" (mum; used to address an older woman, socially close or not close). While these unwritten social and cultural rules are automatically understood and agreed by an Indonesian speaker and an Indonesian interlocutor leading to a smooth process of identity negotiation, it may not automatically result in the same identity negotiation when a non-Indonesian learning Indonesian without learning those unwritten social rules. This example indicates a close-knit yet complex relationship between language and culture, necessitating a multifaceted interaction between language and its culture in language learning.

With regards to identity formation and (language) learning, Wenger (1998) argues that in the process of learning, learners often time desire to become a member of a community of practice. He provides three modes of belonging to a particular community of practice; engagement, alignment and imagination. Engagement is a mode of belonging entailing a direct and mutual engagement of negotiation of meaning. Alignment is where learners align their sources as a means to be accepted in broader structures. Imagination is where learners use their imagination to construct new images of themselves and the social world around them. Relating it to the context of this

study, other modes of belonging; engagement and alignment (Wenger, 1998) with the English communities are limited, if not almost existent for Indonesian EFL learners, leaving a mode of belonging, "imagination" to be opted. "Imagination", as Wenger argues, is "a distinct form of belonging to a particular community of practice and a way in which we can locate ourselves in the world and history and include our identities other meanings, other possibilities and other perspectives" (p. 178). In other words, imagination enables learners to imagine themselves through time and space and re-construct themselves and their social world. Implicit in his argument is that identity formation and construction can occur through not only direct participation or engagement in real communities of practice, but also through participation in the "imagined communities" or through imagination.

Given the fluidity of identity (Pavlenko, 2003; Yoshizawa, 2012) and flexibility of it to be continuously constructed and reconstructed and the effect of the globalized world, interactions with a foreign language with its culture that is quite the opposite of Indonesian culture might therefore contribute to the construction of EFL learners' identity. In the context of this study, the cultural and social values embedded in the textbook and presented to the learners may, to a certain degree, affect the way learners perceive their own cultural values in relation to the projection of the discursively presented values. This is supported by theory of language socialization (Ochs & Schieffelin, 2011) which posits that "... [as] novices become fluent communicators, they also become increasingly adept members of the communities. Their communicative efficacy in particular situations depends upon their grasp of shifting and enduring perspectives that give meaning and order to an array of relationship, institutions, moral words, and knowledge domains (p. 7). In other words, when EFL learners become fluent communicators of English or when they perceive themselves as a fluent English speaker, they might associate themselves through imagination as a member of the English speaking community, and go through process of negotiation from their current "Indonesian" self to their "English speaking self". This process of negotiation occurs as they switch from one code to another, from Indonesian to English or the vice versa.

Theory of language socialization also highlights the tenet that "becoming a recognized member [of a certain community] entails an accommodation to members' ideologies about communicative

resources, including how they can be used to acquire and display knowledge, express emotions, perform actions, constitute persons and establish and maintain relationship" (p. 7). This might be true because when learners of English are exposed to language with its different functions and roles, learners might re-negotiate their ways of acquiring or displaying knowledge in relation to the projection of the language. For example, an EFL learner writing in English will be exposed to the "straight" discursal system, which is quite the opposite of the Indonesian "circular" discursal system. Such exposure and the requirement of him/her to write in English will subsequently situate learners to re-negotiate her/his Indonesian discursal system and choose to use the English discursal system in order to be considered as a fluent speaker, or in the context of schooling, to pass the course, say, for instance, English writing class. The example above indicates that language learning shape learners' way of displaying knowledge and organizing ideas. That is why the more Indonesian students are exposed to writing in English, the more they acquire the English way of organizing ideas, thus opting for English discursal system.

While the example above is an evitable effect of learning English, the socialization of other socio-cultural values may not always result in the same way. The textbook represents feminism ideology which encourages women to exercise their individual choice as a right and liberty bearer. With regards to this, Pavlenko and Piller (2007 as cited in Zhiao, 2011, p. 1) assert that 'successful L2 learning may entail a modification of one's gender performance in order to ensure validation and legitimacy in the target language and culture". This can be best illustrated in an example taken from the textbook. A listening activity which provides learners with a radio report on men and women drivers in Britain is inviting learners to think of their own gender roles with questions, "Do you think that boys/men are better at something and girls/women are better at others? If so, what? And why?" (p. 45).

Such philosophically rooted questions probe learners to think of their own gender roles against the non-traditional gender roles projected through the reading texts. In order to minimize their own imagination as a fluent EFL and their current self, they might adjust their gender roles through their language performance in order to meet the expectation. This, however, does not necessarily translate to the adoption of such gender roles as to say so imply undermining learners'

agency and neglecting the complexity and multifaceted process of identity construction. Identity construction is a complex process and influenced by multilayered factors such as race, geographic locations, social interaction, relationships, educational and professional institutions and established customs and so forth. In other words, EFL learners are not passive recipients of cultural values transmission or internationalizations. This premise however indicates that the projection of certain socio-cultural values that are quite different from EFL learners' values enables learners to form rich conception of themselves through the process of language learning and language performance.

It further implies that identity is multiple, indicating that learners can, through their language performance, go from one cultural identity to another depending on the social and cultural context they are in, or one learning context to another. This is a common practice in Indonesia as Indonesians are bilingual, if not trilingual. The general population of Indonesia can speak at least two languages; one local language and one national language. Therefore, when an Indonesian speaks Indonesian and then shifts to their local language, which generally is culturally laden, she/he might adjust accordingly to the social and cultural convention of their local language. Another example, an English student in Indonesia when addressing his or her Indonesian English teacher will have to use the pronoun "you" when they converse in English but then switch to "bu" or "pak" when the conversation is in Indonesian. The automaticity of code switching to the linguistic convention of the target language involves a process of (re) negotiation from one identity to another, suggesting the existence of multiple identities within individuals. This means when someone speaks a second or a foreign language, he or she does not abandon his/her own cultural identity and adopt the new one, he/she instead tries to accommodate his/her own cultural identity and the new culture.

Learning and mastery of English also enables Indonesian learners to get to know themselves better, to understand their own cultures and other cultures better. For example, Indonesian EFL learners may not directly adopt the projection of some cultural values such as those of neoliberal working ethos, feminism and individualism, as those are quite the opposite of their cultural values. But this projection might expose them to different conceptions and through the process of evaluation,

they can learn to opt what is best and socially acceptable in their social context and grow to be a better version of themselves. After all, learners are agents in their own right.

Other than enriching students' self-concept and their social world around them, the projection of English as a language of success, a language of development, a language of modern world, and a language of "super power countries" through the portrayals of celebrity and aspirational contents found throughout the textbook can possibly influence learners' motivation. With regards to this issue, Dornyei (2005) argues that pupils who foresee themselves as L2 users are typically highly driven to learn and reach a high level of fluency in the target language as a means to minimize the discrepancy between their imagination and their current self. Other L2 learners, as he further argues, also have the same aim, that is, to be proficient but are generally led by extrinsic motivations such as societal pressure or socio-political factors. In Indonesia, English proficiency is perceived as a capital resource (Zacharias, 2003). It is equal to economic and professional assets as it defines the likelihood of a person being hired in multinational companies that commonly offer high take-home pay. It has also been commonly perceived as an academic investment, which is evident through the rapidly growing number of English language institutions, bilingual schools and immersion programs across Indonesia. It is aligned with Bourdieu's (1991) theory of cultural capital in which he argues that when a language yields benefits to the speakers using the language, then that language is thus considered as a linguistic capital.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS AND CONCLUSION

Considering the multifaceted relationship between language, learning and identity, language teachers need to instill a more inclusive, critical and intercultural approach in their teaching practice. This can be done in several ways. First, language teachers need to opt for a textbook or any teaching media that offers diversities in terms of cultural coverage. Opting for a textbook that circulates around the inner-circle English speaking countries with its coverage of English varieties from such countries enhances the long-existing dichotomy of native and non-native speaker-ism. On the other hand, opting for a textbook that is inclusive and thus offering diversities in terms of varieties of Englishness, be it standard, usage, dialects and cultural references or artifacts will provide learners with authentic materials and

language functions that will be in use in their future academic and professional life. In fact, in reality, EFL learners in Indonesia will have bigger change to meet and communicate in English with English speakers from neighboring countries such as Singapore, Malaysia, Thailand, Japan, China and other outer circle and expanding circle countries. Therefore, exposure of varieties of English to Indonesian EFL learners is needed and should be taken into consideration by English teachers in order to develop authentic communicative skills of Indonesian EFL learners.

Moreover, language teachers need to apply intercultural approach in their teaching practice. This way, language teachers acknowledge the fluidity and hybridity of identities especially in the context of foreign language learning. This can be done by encouraging learners during the process of learning English to observe, evaluate and reflect on English and Indonesian and the cultures of both, and as a result gain deeper and better understanding of Indonesian and English cultures. Other than that, language teachers can provide a platform for the exploration of linguistic and cultural differences between English and Indonesian and thus to academically, socially and culturally respond to them. Such exploration raises awareness and respect to diversity leading to a diminishment of a classical concern spreading across Indonesia that teaching and learning English with its Western values will negatively affect personalities and cultural identities of learners. In other words, a new lens in viewing the teaching of English as a foreign language needs to be adopted by language teachers. Teaching English needs to go beyond the traditional aim of teaching English, which is, at least in some parts of Indonesia, aiming at meeting the academic purpose. It needs to provide a space to explore themselves during the process of learning other languages and cultures and to opt for their "identities" which are socially and culturally fit for themselves and their context.

REFERENCES

Abbs, B., Freebairn, I., Barker, C., & Linley, F. (2003). *New snapshot*. Harlow, UK: Longman Pearson Education.

Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. London, New York: Verso.

- Block, D., Gray, J., & Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gao, Y., Jia, Z., & Zhou, Y. (2015). EFL learning and identity development: A longitudinal study in 5 universities in China. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(3), 137-158. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1041338>
- Garcia, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/14636310500061831>
- Gray, J. (2010). The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5), 714-733. <https://doi.org/10.1093/applin/amq034>
- Hall, S., & Gay, P. D. (1996). *Questions of cultural identity*. London, UK: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lobaton, J. C. G. (2012). Language learners' identities in EFL settings: Resistance and power through discourse. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60-76. <https://doi.org/10.14483/22487085.3813>
- MostafaeiAlaei, M., & Ghamari, M. R. (2014). The movement of EFL learning approaches towards identity constructs: A gradual development or a social turn. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 549-563. Retrieved from <http://european-science.com/eojnss/article/view/805/>

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). Theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1-11). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 251-268.
https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0204_2
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity and English language learning. In J. Cummins & C. Davidson (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). New York, NY: Springer.
- Rashidi, N., Meihami, H., & Gritter, K. (2016). Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries. *Cogent Education*, 3(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1212455>
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL. *Intercultural Education*, 24(4), 382-390.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wirza, Y. (2018). A narrative case study of Indonesian EFL learners' identities. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 473-481. <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13313>

- Wu, H. P. (2011). *Exploring the relationship between EFL college students' multimodal literacy practices and identity on academic language use* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio, San Antonio, TX.
- Yoshizawa, A. (2012). *Learner identity construction in EFL context: Needs for research area expansion and examination of imagined identities in the imagined communities*. Retrieved October 17, 2013, from <https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/kiyo19-3.pdf>
- Zacharias, N. T. (2003). *A survey of tertiary teachers' beliefs about English language teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*. Retrieved from: <https://www.asian-efl-journal.com/thesis/a-survey-of-tertiary-teachers-beliefs-about-english-language-teaching-in-indonesia-with-regard-to-the-role-of-english-as-a-global-language/#sqelch-taas-tab-content-0-3>
- Zarei, G. R., & Khalessi, M. (2011). Cultural load in English language textbooks: An analysis of interchange series. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 294-301. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.089>
- Zhiao, H. (2011). *Gender construction and negotiation in the Chinese EFL classroom*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

IMPLIKASI PENEBUSAN KRISTUS DALAM PENDIDIKAN KRISTEN [THE IMPLICATION OF CHRIST'S REDEMPTION ON CHRISTIAN EDUCATION]

Musa S. Tarigan

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

musa.tarigan@uph.edu

Abstract

The challenge of Christian education today is how to implement biblical principles in the context of education properly to distinguish Christian education from other educational concepts. Christian education will have no true meaning without the work of Christ. This principle is important for answering various educational challenges that are incompatible with biblical truth. The role of Christian education is very important in the effort to implement God's truth in a world of creation that longs for freedom from slavery of sin. That's why Christian education must be holistic, rooted, grow, and bear fruit in Christ. This article aims to show that biblical truth must be the foundation of a holistic Christian education. This article uses literature research by examining the biblical concept of Christ's atonement and its implementation in the practice of Christian education. This research was carried out from 2018 until 2019, and concluded that Christ's atonement has very strong implications in the practice of biblical Christian education in realizing God's love for humans and restoring God's creation to His original purpose.

Keywords: Redemption; Christian education; God's love.

Abstrak

Tantangan pendidikan Kristen dewasa ini adalah bagaimana mengimplementasikan prinsip Alkitab dalam konteks pendidikan dengan benar untuk membedakan pendidikan Kristen dengan konsep pendidikan lainnya. Pendidikan Kristen tidak akan memiliki makna tanpa karya Kristus. Prinsip ini

penting untuk menjawab berbagai tantangan pendidikan yang tidak sesuai dengan kebenaran Alkitab. Peran pendidikan Kristen sangat penting dalam upaya mengimplementasikan kehendak Allah dalam dunia ciptaan yang merindukan kemerdekaan dari perbudakan dosa. Itu sebabnya pendidikan Kristen harus holistik, berakar, bertumbuh, dan berbuah di dalam Kristus. Artikel ini bertujuan untuk menunjukkan bahwa kebenaran Alkitab harus menjadi landasan pendidikan Kristen yang holistik. Artikel ini menggunakan riset literatur dengan meneliti konsep Alkitab tentang penebusan Kristus dan implementasinya dalam praktek pendidikan Kristen. Riset ini dilaksanakan pada tahun 2018 hingga 2019, dan menyimpulkan bahwa karya penebusan Kristus memiliki implikasi yang sangat kokoh dalam praktek pendidikan Kristen yang alkitabiah dalam mewujudkan kasih Allah kepada manusia dan memulihkan ciptaan Allah kepada tujuan semula.

Kata Kunci: Penebusan; Pendidikan Kristen; Kasih Allah.

Pendahuluan

Alkitab menegaskan bahwa karya Allah di dalam penebusan Kristus menjadi dasar orang percaya mengalami pendamaian dengan Allah. Tanpa karya penebusan Kristus maka manusia tetap berada dalam perbudakan dosa dan terpisah dari Allah. Boettner mengatakan, "The work of Christ in reconciling God and men we call the atonement; and this doctrine, we believe, lies at the very heart of the Christian system" (2005, hal. 270). Penebusan Kristus menjadikan manusia berdosa mengalami rekonsiliasi dengan Allah dan memperoleh hidup yang kekal di dalam Kristus. Boettner selanjutnya mengatakan,

We are told, for instance, in broad terms that we are members of a fallen race, that God has given His only-begotten Son for our redemption, and that salvation is through Him and not through any works which we ourselves are able to do. Certainly anyone who accepts these facts and acts upon them will be saved (2005, hal. 271).

Keselamatan kekal melalui penebusan Kristus merupakan anugerah yang diberikan Allah kepada manusia. Tindakan Allah menyelamatkan manusia merupakan wujud nyata kasih Allah yang kekal kepada manusia (Yohanes 3:16). Manusia tidak memiliki jasa atau andil dalam karya Allah ini. Misi Allah menyelamatkan manusia melalui

penebusan Kristus dan mengaruniakan hidup kekal kepada orang percaya kepada-Nya. Tantangan yang muncul adalah bagaimana implikasi karya penebusan Kristus dalam konteks pendidikan Kristen. Tantangan ini perlu dijawab untuk menunjukkan keunikan pendidikan Kristen berdasarkan Alkitab. Oleh karena itu penulisan artikel ini menekankan pentingnya pendidikan Kristen harus bersumber kepada Allah sebagaimana yang dinyatakan dalam Alkitab.

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Pembahasan topik ini menggunakan kajian literatur yang meliputi bidang teologi dan pendidikan Kristen. Pembahasan artikel ini diawali dengan adanya pergumulan orang Kristen terkait dengan prinsip pendidikan Kristen dewasa ini. Kondisi ini mendorong penulis untuk meneliti berbagai teks Alkitab sebagai sumber utama terkait dengan konsep penebusan maupun pendidikan. Selain itu, pembahasan ini juga didukung dengan berbagai pemikiran maupun penelitian para ahli bidang teologi dan pendidikan yang tersedia baik dalam bentuk buku maupun jurnal yang relevan.

Penebusan Kristus dan Pendidikan Kristen

Penebusan Kristus mencakup pemulihan relasi alam semesta (kosmos) kepada Allah sebagai Pencipta. Hal ini dapat disaksikan melalui pernyataan Paulus dalam Roma 8:19-22, "Sebab dengan sangat rindu seluruh makhluk menantikan saat anak-anak Allah dinyatakan. Karena seluruh makhluk telah ditaklukkan kepada kesia-siaan, bukan oleh kehendaknya sendiri, tetapi oleh kehendak Dia, yang telah menaklukkannya, tetapi dalam pengharapan, karena makhluk itu sendiri juga akan dimerdekan dari perbudakan kebinasaan dan masuk ke dalam kemerdekaan kemuliaan anak-anak Allah. Sebab kita tahu, bahwa sampai sekarang segala makhluk sama-sama mengeluh dan sama-sama merasa sakit bersalin." Pernyataan Paulus ini menegaskan bahwa dosa manusia berakibat pula kepada seluruh ciptaan. Itu sebabnya setiap orang percaya memiliki tanggung jawab untuk pemulihan ciptaan dari perbudakan kebinasaan.

Pendidikan Kristen menyatakan kemuliaan dan keagungan Allah dalam dunia ciptaan. Croy (2017) juga mengatakan bahwa menjadi tugas setiap orang percaya untuk menyatakan kemuliaan Allah dalam seluruh hidupnya (hal. 41). Kristus menebus manusia dari dosa dan

mendamaikan manusia dengan Allah sesuai dengan prinsip Alkitab merupakan karya agung Allah dan menjadi dasar dalam praktek pendidikan Kristen. Itu sebabnya orang percaya perlu memikirkan dan merumuskan konsep pendidikan yang sesuai dengan desain Allah yang dinyatakan Alkitab. Goheen mengatakan,

The gospels which forms the lens through which we look christian education is the power of God through which the exalted Christ, on the basis of his death and resurrection, restores all the life by his spirit to again life by his spirit to again live under his authority and word (17)

Pernyataan Gohen tersebut menunjukkan bahwa pendidikan Kristen sangat penting sehingga harus berlandaskan kepada kebenaran yang berpusat pada Kristus sebagaimana yang dinyatakan Alkitab. Selanjutnya Estep juga mengatakan, "Because of this special revelation from God, the Christian educator is compelled to formulate a model of Christian education that is consistent with God's expressed design" (2004, hal. 44-45). Oleh karena itu, pendidikan Kristen tidak dapat dilepaskan dari karya penebusan Kristus. Tanpa karya Kristus sebagai dasar pendidikan Kristen maka sebuah rancangan dan praktek pendidikan tidak layak disebut sebagai pendidikan Kristen meskipun memiliki label Kristen.

Tantangan Pendidikan Kristen

Meskipun demikian, pendidikan Kristen terus diperhadapkan dengan berbagai pergumulan bagaimana mengimplementasikan kebenaran Kristus pada jaman yang terus berkembang (Wolterstorff, 2014, hal. 59). Orang Kristen sering kali memiliki persepsi bahwa institusi pendidikan dengan label Kristen dapat disebut telah menjalankan prinsip pendidikan yang alkitabiah dalam seluruh aktivitas pendidikan. Selain itu terdapat pula pendapat di masyarakat bahwa pendidikan Kristen yang baik yaitu pendidikan yang sangat menekankan keunggulan akademik (prestasi akademik) sebagai bukti bahwa pendidikan tersebut berhasil, tetapi melupakan aspek lain seperti spiritual dan karakter sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari prinsip pendidikan Kristen yang utuh. Tidak sedikit sekolah Kristen yang lebih memprioritaskan pengembangan aspek kognitif dan mengabaikan aspek lainnya seperti pengembangan aspek emosi, relasi, dan rohani siswanya dalam proses pendidikan sehingga. Pendidikan agama dan karakter

(meskipun ada), tetapi tidak menyentuh hal-hal yang fundamental karena hanya terbatas pada teori semata (Priyatna, 2017, hal. 9). Hal ini juga diungkapkan oleh Tenelshof (1999), "So our students are not only emotionally handicapped but relationally as well. They are deficient in the basics of relationship: trust, love, self esteem, power, and identity" (79). Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan tidak dibatasi dengan bagian akademik saja.

Menyikapi pengumpulan pendidikan Kristen dewasa ini maka tugas para pendidik Kristen untuk mengembalikan prinsip pendidikan sesuai dengan kehendak Allah. Para pendidik Kristen memiliki tanggung jawab untuk menggali kebenaran Alkitab dan menerapkannya dalam teori dan praktek pendidikan Kristen.

Konsep Alkitab tentang Penebusan Kristus

Konsep penebusan sangat penting dalam Alkitab mulai dari Perjanjian Lama sampai Perjanjian Baru yang puncaknya di dalam kematian Kristus di kayu salib. Konsep penebusan dalam Perjanjian Lama menyatakan pembebasan manusia dari perbudakan dengan membayar harga oleh penebus, (band. Imamat 25:24-25; 47-49; Yeremia 32: 6-9), orang-orang Lewi juga dikatakan sebagai tebusan bagi anak sulung Israel (Bil. 3: 44-45). Uang terkadang dibayarkan untuk membebaskan seseorang dari kematian (Kel 21:30; Bil 3: 46-51; 18:16; bnd. Mazmur 49: 7-9), penebusan sering kali digunakan untuk menutupi dosa karena ada harga yang harus dibayar untuk menebus kehidupan yang telah hilang (Kel 21:30; 30: 11-16), (Rightmire, 1996). Gagasan penting yang harus diperhatikan adalah adanya konsep penebus dan uang tebusan untuk membebaskan seseorang atau benda dari perbudakan. Selanjutnya Murray mengatakan, "Summarily speaking, redemption involved the securing of release or recovery by the payment of a price" (1993, hal. 61). Alkitab menjelaskan bahwa Allah sebagai penebus Israel yang sesungguhnya (Yesaya 41:14; 43:1), bahkan Allah sendiri yang menebus Israel dari perbudakan di Mesir (Rightmire, 1996). Pembebasan Israel dari Mesir merupakan gambaran penebusan sejati yang dilakukan oleh Kristus melalui kematian-Nya di kayu salib sebagaimana yang diberitakan Perjanjian Baru. Murray selanjutnya mengatakan, "In the OT the concept of redemption occurs frequently in reference to the salvation wrought by God for His people" (1993, hal.

61). Dalam Kitab Yesaya konsep penebusan ini semakin jelas bahwa nubuat Mesianik mengambil bentuk janji yang terus diulang bahwa seorang Penebus akan datang ke Sion (Yes. 59:20; lih. Rom 11:26) (Murray, 1993, hal. 61). Nubuat para nabi tentang kedatangan penebus digenapi di dalam Kristus.

Perjanjian Baru memperjelas konsep penebusan Perjanjian Lama yang digenapi di dalam dan melalui karya Kristus di kayu salib sebagaimana yang telah dinubuatkan oleh para nabi. Manusia berdosa membutuhkan penebus yang memenuhi syarat dari Allah untuk menebus manusia dari murka Allah. Hanya Kristus yang dapat menebus manusia dari perbudakan dosa melalui kematian-Nya. Kematian Kristus sebagai korban penebusan merupakan harga yang harus dibayar. Grudem mengatakan,

Because we as sinners are in bondage to sin and to satan, we need someone to provide redemption and thereby “redeem” us out of that bondage. When we speak of redemption, the idea of the “ransom” comes into view. A ransom is the price paid to redeem someone from bondage or captivity (1994, hal. 580).

Paulus mengatakan, “Sebab kamu telah dibeli dan harganya telah lunas dibayar: Karena itu muliakanlah Allah dengan tubuhmu” (1 Korintus 6:20 band. 1 Petrus 1: 18-19). Kematian Kristus di kayu salib untuk menebus manusia dari perbudakan dosa dengan harga yang sangat mahal yaitu mengorbankan diri-Nya. Selanjutnya Bavinck mengatakan,

According to the New Testament, Christ fulfills the Old Testament law and prophets with their sacrifice system. In him all promises of God are yes and amen (Rom 15:8; 2 Cor 1:20). He is the true Messiah, the king of David’s house (Matt 2:2; 21:5; 27:11,37; Luke 1:32;etc.), the prophet who proclaims good news to the poor (Luke 4:17f), the true covenant sacrifice, the Lamb of God who takes away the sins of the world (John 1:29, 36) by being obedient to death on the cross (Rom 5:19; Phil 2:8; Heb 5:8). By his sacrifice he acquired his own exaltation and, for his own people, the blessing of salvation, notably the forgiveness and removal of our sins, peace with God. Christ’s work in the state of humiliation is a work that the Father gave him to do (John 4:34; 5:36; 17:4); it consisted in doing God’s will (Matt 26:42; John 4:34; 5:30; 6:38) (2011, hal. 426).

Markus 10:45 mengatakan bahwa Kristus mati untuk memberikan nyawa-Nya menjadi tebusan bagi banyak orang. Istilah Yunani yang digunakan untuk kata “tebusan” adalah “lutron” yang dalam bahasa Yunani klasik digunakan untuk memberikan harga yang harus dibayar untuk menebus sebuah benda yang tergadai atau membayar sejumlah uang untuk menebus tawanan perang dan pembebasan seorang budak melalui pembayaran sejumlah uang (Ladd, 1999, hal. 180-181). Paulus dalam 1 Timotius 2: 5-6 mengatakan bahwa Kristus telah menyerahkan diri-Nya sebagai tebusan bagi semua manusia. Pernyataan ini menegaskan bahwa kematian Kristus sebagai harga tebusan atau tebusan pengganti. Hal ini terlihat dari penggunaan kata antilutron yang mengandung makna penggantian (Ladd, 1999, hal. 181). Istilah penebusan juga menggunakan kata kerja “agorazo” yang artinya membeli (1 Kor. 6:19-20). Pembelian di sini dengan membayar sejumlah harga dan dalam pemikiran Paulus harga tersebut adalah kematian Kristus. Ide yang perlu dipahami orang percaya adalah konsep kepemilikan yaitu setiap orang yang ditebus melalui kematian Kristus menjadi milik Allah (Ladd, 1999, hal. 182). Konsep ini juga ditegaskan oleh Bavinck,

The New Testament brings this to light clearly with words such as lutron (Matt. 20:28; Mark. 10:45; 1 Tim 2:6), derived from luein, “to release,” denoting the means by which someone is released from bonds or prison; hence in general a ransom or sum of money paid to have someone discharged (2011, hal. 443).

Penggunaan kedua istilah tersebut menegaskan bahwa manusia berada dalam keadaan berdosa atau diperbudak oleh dosa dan tidak dapat memutuskan status tersebut sehingga membutuhkan intervensi dari luar dirinya dengan membayar sejumlah harga sehingga orang tersebut dibebaskan dan menjadi milik si penebus yaitu milik Allah atau menghambakan diri kepada Allah (Ladd, 1999, hal. 183). Bavinck mengatakan, “The idea here is that humans naturally find themselves in the bondage or slavery of sin and are released from it by the costly ransom of the blood of Christ” (2011, hal. 443). Hal ini juga ditegaskan oleh Grudem, “In fact, God the Father has delivered us from the dominion of darkness and transferred us to the kingdom of his beloved Son (Col 1:13)” (1994, hal. 581).

Kejatuhan Manusia ke dalam Dosa

Penebusan Kristus merupakan inisiatif Allah untuk menyelamatkan umat-Nya dari perbudakan dosa. Setelah Adam berdosa maka semua manusia berdosa di dalam Adam dan tidak ada yang benar seorang pun tidak (Roma 3:9-20). Dosa telah memisahkan manusia dari Allah. Bavinck kemudian mengatakan,

Because of one man's trespass, God pronounced a judgment of "guilty" accompanied by a death sentence on all human beings; because of this we are all personally sinners and die. God apprehended and regards, judges, and condemns all human in one representative man; therefore they all descend from him as sinners and are all subject to death (2011, hal. 354).

Dunia sudah berada di bawah kekuasaan dosa. Dunia milik Allah yang diciptakan oleh Allah sungguh amat baik (Kejadian 1:31), tetapi dunia tidak lagi mengenal Penciptanya karena dunia sudah dirusak oleh dosa (Yohanes 1: 10). Hal ini juga ditegaskan oleh Bavinck,

Consequently, even the word "world" acquires the additional significance of a reality that was originally created by God (John 1:3; Col. 1:16; Heb. 1:2) but is now so corrupted by sin that it faces God as a hostile power. It does not know the Logos to whom it owes its existence (John 1:10), lies under the power of the evil one (1 John 5:19), is subject to Satan (John 14:30; 16:11), and will one day pass away (1 John 2:17) (2011, hal. 353).

Penjelasan ini menunjukkan bahwa manusia berdosa tidak memiliki kemungkinan bebas dari hukuman dosa. Paulus menegaskan dalam Roma 3:23, bahwa semua manusia sudah berdosa dan telah kehilangan kemuliaan Allah dan upah dosa adalah maut (Roma 6: 23). Pembebasan dari perbudakan dan hukuman dosa hanya dapat terjadi ketika Allah sendiri yang bertindak membebaskannya melalui karya Kristus di kayu salib. Bavinck mengatakan,

Through Christ's death, expiation of sins, righteousness, and eternal life are secured for believers. God's grace does not nullify the satisfaction and merit of Christ but is the ultimate ground for that merit. It is the love of God that sent the Son into the world (John 3:16), and on the cross Jesus remained the beloved Son (2011, hal. 442).

Kasih dan Keadilan Allah

Penebusan Kristus merupakan tindakan kasih dan keadilan Allah yang sangat melimpah kepada manusia. Tidak ada kasih yang melampaui kasih Allah yang rela mengutus Anak-Nya yang tunggal untuk mati di kayu salib menggantikan manusia yang berdosa. Strachan (2013) mengatakan, “The Father sent Christ to the cross because of his love. He applied the accomplishment of Christ’s cross-work to the sinner because of his love” (221). Kematian Kristus adalah pernyataan tertinggi tentang kasih Allah sehingga Paulus berulang kali menegaskan dalam surat-suratnya bahwa kasih Allah diperoleh orang percaya melalui penebusan Kristus yang dikerjakan-Nya melalui kematian-Nya di kayu salib (band. 2 Kor. 5:19; Roma 5:8) (Ladd, 1999, hal. 168). Pernyataan ini juga diperkuat oleh Bavinck yang mengatakan, “We must never forget that as we are judged and condemned by God’s standard, he at the same time offers us his full love, mercy, and forgiveness in Christ. A lesser judgment on us would require a lesser grace and thus diminish the love of God to us” (2011, hal. 368).

Karya penebusan Kristus dan kematian-Nya di kayu salib merupakan wujud nyata kasih Allah kepada manusia. Kematian Kristus sebagai ganti orang lain yang bersalah dan yang harus mati, tetapi melalui kematian-Nya yang hina tersebut orang berdosa dilepaskan dari dosa dan murka Allah (Ladd, 1999, hal. 173). Allah menunjukkan kasih-Nya kepada kita, oleh karena Kristus telah mati untuk kita, ketika kita masih berdosa (Roma 5:8; band. 1 Tesalonika 5: 9-10).

Tujuan Penebusan Kristus

Pengorbanan Kristus di kayu salib mendamaikan (rekonsiliasi) Allah dan manusia. Pendamaian diperlukan ketika persekutuan antara Allah dan manusia mengalami kerusakan akibat perbuatan dosa manusia. Allah menjadi inisiator pendamaian dan manusia sebagai objeknya (Ladd, 1999, hal. 205–206). Selanjutnya Bavinck mengatakan, “As our mediator, Christ has obtained the full benefits of our whole salvation, beginning with an objective atonement for our sin, reconciliation (katallage)” (2011, hal. 458). Istilah Yunani “katalasso, katallage” berarti mendamaikan atau pendamaian yang menunjuk sebuah tindakan yang mengubah permusuhan menjadi persahabatan (Berkhof, 2018, hal. 375). Oleh karena manusia sudah berdosa dan menjadi seteru Allah (Roma 5:10; 11:28), maka pendamaian hanya

dapat terjadi jika klaim yuridis disingkirkan (2 Kor. 5:19) melalui kematian Kristus (Berkhof, 2018, hal. 375). Selanjutnya Berkhof menjelaskan konsep ini,

In Rom. 5:10-11 the term “reconciliation” can only be understood in an objective sense, for (1) it is said to have been effected by the death of Christ, while subjective reconciliation is the result of the work of the Holy Spirit; (2) it was effected while we were yet enemies, that is, were still objects of God’s wrath; and (3) it is represented in verse 11 as something objective which we receive (2018, hal. 375).

Dalam peristiwa pendamaian ini Allah berinisiatif sebagai bukti manifestasi kasih Allah yang begitu besar kepada manusia (Ladd, 1999, hal. 207). Berkhof sependapat dengan Ladd dan mengatakan bahwa pendamaian (katallaso, katallage) sebuah tindakan mengubah permusuhan menjadi persahabatan dengan cara menyingkirkan klaim yuridisnya (2 Korintus 5:19), (Berkhof, 2018; hal. 375). Pendamaian ini merupakan sepenuhnya karya Allah karena manusia tidak dapat mendamaikan dirinya dengan Allah, manusia hanya dapat diperdamaikan dengan Allah melalui tindakan ilahi (Ladd, 1999, hal. 206). Kematian Kristus di kayu salib menjadi korban pendamaian antara Allah dan manusia sehingga manusia memiliki relasi dengan Allah di dalam Kristus. Bavinck kemudian menjelaskan,

Reconciliation, therefore, is not unilateral but bilateral: not only must we be reconciled with God, but God, too, must be reconciled with us in the sense that, by giving Christ as expiation (hilasmos; Rom. 3:25; Heb. 2:17; 1 John 2:2; 4:10), he put aside his wrath and establishes a relation of peace between himself and us (Rom. 5:9-10; 2 Cor. 5:18-19; Gal. 3:13) (2011, hal. 458).

Penebusan Kristus merupakan peristiwa yang sangat penting dalam iman Kristen. Allah sudah menyediakan jalan keselamatan kepada manusia melalui pengorbanan Yesus Kristus, Anak-Nya yang tunggal menebus manusia dari perbudakan dosa. Penebusan dalam Kristus memungkinkan manusia dapat berdamai dengan Allah dan memiliki hidup yang kekal. Bavinck mengatakan,

By Christ’s sacrifice a new relation of reconciliation and peace has been accomplished between God and humanity. The benefit of this work of Christ is unrestricted: It covers every dimension of

experience; it extends to all creation. Katallage, accordingly, is reconciliation effected by expiation and propitiation. This "katallage" is the content of the gospel: everything is done, God is reconciled (2011, hal. 459).

Penebusan melalui pengorbanan Kristus telah mencapai tujuannya yaitu mendamaikan manusia dengan Allah.

Implikasi Penebusan Kristus dalam Pendidikan Kristen

Penebusan Kristus mencakup seluruh bagian hidup dan pengalaman orang percaya. Allah telah mendamaikan segala sesuatu di dalam darah salib Kristus (Kolose 1:20). Naugle menegaskan, "God has graciously redeemed or restored creation in Christ" (2012, hal. 41). Sudah seharusnya semua ciptaan dikembalikan kepada tujuan semula yaitu untuk kemuliaan Allah. Naugle selanjutnya mengatakan, "God brought the entire cosmos into existence for his glory. Familiar passages such as Psalm 19:1 and Romans 1:20 tell us, respectively, that the skies declare God's glory, and that his eternal power and divine nature are on display in the things he made" (2012, hal. 41). Wolterstorff juga mengatakan, "Penebusan manusia di dalam Kristus adalah pemulihan ciptaan Allah kepada tujuan yang sebenarnya. Kehidupan orang yang telah ditebus adalah kehidupan yang melayani Allah dalam segenap jangkauan tugas kebudayaan" (2014, hal. 22).

Pendidikan Kristen yang alkitabiah memiliki peran yang sangat penting untuk memulihkan ciptaan sesuai dengan kehendak Allah yaitu memuliakan Allah. Estep & Kim selanjutnya mengatakan,

To neglect science is to neglect what God has revealed to us through His creation, and to neglect theology is to neglect what God has revealed to us through His word. Theology and science are in a continual interaction between their respective revelations, always endeavoring to better understand and glean the insight from what God has revealed to us through them (2010, hal. 47).

Pemikiran Estep ini menolong setiap orang percaya memahami tujuan hidupnya dalam mengerjakan tugasnya di bidang pendidikan Kristen yaitu mengasihi dan mengagumi Allah dan karya-Nya yang melampaui akal pikiran manusia yang terbatas.

Pendidikan Kristen menyatakan Kasih Allah kepada manusia

Allah menghendaki setiap orang percaya melalui penebusan Kristus dapat mengalami pertumbuhan iman dan semakin mengenal Kristus dan kuasa kebangkitan-Nya (Filipi 3:10-11), mengalami betapa lebarnya dan panjangnya dan tingginya dan dalamnya kasih Kristus, dapat mengenal kasih itu, sekalipun ia melampaui segala pengetahuan, dan supaya orang percaya dipenuhi di dalam seluruh kepenuhan Allah (Efesus 3:18-19). Doa dan harapan Paulus tersebut dapat terwujud melalui praktek pendidikan Kristen yang konsisten berdasarkan Alkitab. Pendidikan Kristen harus sampai kepada pengalaman hidup bersama dengan Tuhan, kelahiran baru yang dikerjakan oleh Roh Kudus yang mempersatukan setiap orang percaya kepada Kristus dan mengalami pertumbuhan semakin serupa dengan Kristus (Roma 8:29). Graham (dikutip oleh Nadeak dan Hidayat) selanjutnya mengatakan,

Through Christ, God restored the broken relationship that resulted from the fall, and we are reconciled to the Father and judged to be righteous in His sight. Through Christ, we are called and empowered to live by the Spirit in truth and to be righteousness (89).

Pendidikan Kristen dalam semua tingkatan bertujuan menghasilkan pertumbuhan secara holistik dalam Kristus. Kehidupan manusia saling terkait satu dengan yang lainnya secara utuh. Greene mengatakan,

Life is whole. Human existence is integral. We are not rational souls imprisoned in animal bodies to be set free at death from physical confinement. We are whole beings, and every aspect of our lives is immediately and directly involved with the living God who created and sustains us (2003, hal. 44).

Hal ini juga dikatakan oleh Wolterstorff, "Pendidikan Kristen harus mendidik untuk kehidupan seutuhnya dari setiap pribadi" (2014, hal. 13). Pendidikan Kristen harus mengajarkan kebenaran Allah di dalam kasih dan membawa setiap orang percaya untuk semakin mengenal dan mengasihi Allah dalam hidupnya, semakin serupa dengan gambaran Anak-Nya, yaitu Kristus (Roma 8:29). Estep, Anthony, & Allison mengatakan, "Christian education is distinct from other kinds of education in that its goal is the transformation of the whole person into

the likeness of Christ. Christian education is the process of accomplishing this goal” (2008, hal. 21).

Perwujudan kasih Allah dalam pendidikan Kristen bersumber dari Pribadi Allah Tritunggal (Allah Bapa, Allah Anak, dan Allah Roh Kudus). Greene mengatakan,

The source and pattern of love is undoubtedly the love within the Holy Trinity: Father, Son, and Holy Spirit. While that nature of the Trinity and the relationships of the members to one another are shrouded in impenetrable mystery for us, we do know something about it. We know, for instance, that each of the members loves the others without the slightest reservation. Each gives Himself to the others totally (2003, hal. 226).

Relasi Allah Tritunggal menjadi dasar bagi orang percaya dalam berelasi dengan sesama termasuk dalam konteks pendidikan yang holistik. Allah menciptakan manusia sebagai gambar dan rupa Allah supaya dapat mengenali dan meneladani relasi dalam kasih Allah Tritunggal. Estep Jr mengatakan, “The persons of the Trinity are in an eternal relationship with one another, and God has created human beings to be in relationship with himself and one another. We are relational being” (2008, hal. 114). Pendapat ini menunjukkan bahwa proses pendidikan atau pengajaran dalam sebuah komunitas perlu memperhatikan metode dialogis yaitu semua murid terlibat aktif dalam proses pembelajaran (Estep Jr, 2008, hal. 114). Proses pembelajaran aktif dan dinamis yang dilandasi dengan prinsip saling mengasihi mengacu kepada Allah Tritunggal. Estep selanjutnya mengatakan, “Community implies more than relationship, for it also includes a sense of commonality and a unity in the midst of diversity. Consequently, Christian education is not limited to individual transformation but includes and nourishes community shares the unity/diversity paradigm exemplified in the Trinity” (2008, h. 115). Para siswa dan guru terlibat secara aktif mempraktekkan kasih Kristus sebagai anggota tubuh Kristus dalam komunitas pendidikan, seperti: saling menghargai satu dengan yang lain sebagai gambar dan rupa Allah, menyusun kurikulum, menyusun dan menerapkan peraturan sekolah, atau program sekolah, metode mengajar yang kreatif, pengaturan ruang kelas yang memfasilitasi siswa mempraktekkan kasih dan damai Kristus sebagaimana pernyataan Estep berikut ini, “Practically, the biblical principles of education serve as reference points for the Christian

educators as they navigate through decision-making about curriculum, programming, and ministry direction. Hence, the Bible is the foundation for Christian education's theory and practice" (2008, hal. 46). Semua praktek pendidikan Kristen harus mengacu kepada penerapan kasih Kristus untuk mencapai pertumbuhan pengenalan kepada Kristus. Proses pertumbuhan dalam pengenalan Kristus ini harus didukung oleh guru Kristen baik sebagai fasilitator yang memperjelas nilai-nilai kebenaran dalam kehidupan, guru sebagai teknisi yang terus mengembangkan strategi mengajar bagi siswa dan guru sebagai pelayan yang rendah hati dan memperhatikan kebutuhan siswanya (Van Brummelen, 2006, hal. 35).

Oleh karena itu, pendidikan Kristen bukan hanya pemenuhan kebutuhan akademis saja, tetapi harus pula menegaskan proses pertumbuhan spiritual untuk semakin mengenal Allah dan pembaharuan hidup semakin serupa Kristus. Para pendidik maupun siswa dapat menjalankan peran sebagai murid Kristus yang terus rindu belajar kepada Kristus sebagai Guru Agung dan menjadi garam dan terang dunia melalui hidup mereka. Estep Jr mengatakan, "Hence, the teacher-student relationship is not simply a means of enhancing educational effectiveness but necessity of participating in a God-centered education" (2008, hal. 276).

Pendidikan Kristen dan Pemulihan Ciptaan Allah

Karya penebusan Kristus melalui kematian-Nya di kayu salib untuk mendamaikan segala sesuatu dengan diri-Nya, baik yang ada di bumi, maupun yang ada di sorga (Kolose 1:20). Pendidikan Kristen terus menggali kebenaran Allah untuk mengenali hikmat-Nya yang tidak terbatas termasuk melalui bidang sains untuk memuliakan Dia. Poythress mengatakan,

Namun betapa lebih baik orang-orang yang telah didamaikan dengan Dia, melayani Dia, dan orang-orang yang tidak cukup hanya hidup dalam damai dengan-Nya, melainkan juga memuji Dia karena semua berkat-berkat-Nya! Sains dimaksudkan untuk menjadi tugas yang dikejar dan dijalankan dengan hati yang memuji. Dalam sains, kita memiliki pikiran-pikiran Allah, dan pujipujian timbul dalam hati kita ketika kita melihat lebih banyak lagi hikmat-Nya (2013, hal. 393).

Pernyataan Poythress tersebut menekankan pentingnya setiap orang yang sudah percaya Kristus mengenali hikmat Allah dalam ciptaan untuk kesejahteraan bersama dan sebagai bentuk konkrit mengerjakan mandat budaya sesuai kehendak Allah melalui pendidikan Kristen yang holistik. Wolters mengatakan bahwa seluruh ciptaan dimasukkan ke dalam ruang lingkup karya penebusan Kristus sehingga ruang lingkup tersebut benar-benar kosmis (2010, hal. 84). Orang percaya yang telah mengalami penebusan Kristus memiliki tanggung jawab menerapkan karya penebusan melalui proses pembelajaran tersebut untuk mengembalikan karya ciptaan Allah untuk memuliakan Allah kepada tujuan sebenarnya seperti pernyataan Wolterstorff yaitu, “Penebusan manusia di dalam Kristus adalah pemulihan ciptaan Allah kepada tujuan yang sebenarnya. Kehidupan orang yang telah ditebus adalah kehidupan yang melayani Allah dalam segenap tugas kebudayaan” (2014, hal. 22).

Allah adalah sumber pengetahuan dan kebenaran sehingga tidak ada pertentangan di dalam kebenaran. Esqueda (2014) mengatakan, “The biblical story starts with God’s creation of everything that exists” (93). Oleh karena Allah sebagai Pencipta dan penopang segala sesuatu maka tidak ada bagian dalam dunia ciptaan terlepas dari Allah sebagai sumber pengetahuan. Hal ini juga dinyatakan oleh House (1992), “The universe is an expression of the power of God. He stands above it and rules over it” (6). Selanjutnya Estep & Kim mengatakan, “Since God is the ultimate source of truth, contradiction between creation and Scripture is inconceivable, but apparent contradictions can and do arise between theology and sciences because of the fallible nature of human inquiry” (2010, hal. 47). Orang percaya mengerjakan kehendak Allah melalui pendidikan Kristen dengan menemukan harta hikmat dan pengetahuan di dalam Kristus secara konsisten dan benar (band. Kolose 2:3). Prinsip ini juga dikemukakan oleh Poythress tentang berbagai hukum dan pengetahuan dalam dunia ciptaan yang konsisten bersumber dari Allah yang menopang alam semesta dengan firman-Nya maka asal mula berbagai pengetahuan yang ditemukan dan dipelajari sebenarnya terletak pada konsistensi diri Allah dan kesetiaan-Nya memelihara ciptaan-Nya (Poythress, 2013, hal. 196). Bavinck menegaskan, “The world is created in such a way that an organic connection and correspondence is possible between our minds and the reality external to us. The world is embodiment of the thought of God. Only in this way is science possible” (2011, hal. 52). Naugle juga mengatakan, “In redemptive perspective, therefore, natural or general

revelation is an epistemic treasure trove. All our scientific, education, and philosophic endeavors have the potential to inform us about the whole of God's reality, assuming we have eyes to see and ears to hear" (2012, hal. 66). Pemerintahan Allah mengimplikasikan bahwa hukum-hukum ilmiah berasal dari Allah (Poythress, 2013, hal. 205). Roy (2013) mengatakan, "A biblical view of knowledge recognises both a supernatural and a natural order where God is acknowledged as the ultimate, essential source of all wisdom and virtue" (17). Oleh karena itu, tugas setiap orang percaya mengembalikan konsep ini kepada tujuan yang semula yaitu sesuai dengan kehendak Allah. Hal ini dapat diwujudkan melalui pendidikan yang berdasarkan Alkitab.

Orang percaya yang sudah mengalami penebusan Kristus memiliki tanggung jawab untuk mengerjakan kehendak Allah bagi dunia termasuk dalam bidang pendidikan Kristen yang berpusat kepada Allah. Wolters mengatakan "Umat manusia, yang telah merusakkan mandatnya yang mula-mula dan seluruh ciptaan, diberikan kesempatan lagi di dalam Kristus; kita dikembalikan lagi sebagai wakil Allah untuk mengatur bumi. Ciptaan baik yang mula-mula itu dipulihkan" (2010, hal. 83). Untuk mencapai tujuan tersebut maka para pendidik Kristen dapat mendesain berbagai pelajaran yang mengagungkan karya Allah melalui berbagai pengetahuan sehingga para pendidik Kristen maupun siswa tidak berhenti kepada pemahaman pengetahuan melalui proses pembelajaran.

Para siswa dapat mengenali dan mengagungkan Allah Tritunggal melalui proses pembelajaran tersebut melalui pertolongan Roh Kudus. Greene mengatakan, "It is a human effort to understand the world in the light of the Bible, and it may need to be altered (2003, hal. 180). Tugas pendidik Kristen untuk mengungkapkan kebenaran Allah melalui ciptaan seperti penegasan Alkitab dalam Mazmur 19:2, bahwa langit menceritakan kemuliaan Allah. Ciptaan Allah menunjukkan kemuliaan Penciptanya. Naugle mengatakan,

If we are the beneficiaries of Christ's salvation, then from the whole counsel of God in Scripture we discover truths about cosmos. We learn that God exists and is the creator, judge, and redeemer of the world. We also learn from this same inscripturated source that creation reveals God's truth and glory to everyone, everywhere (2012, hal. 66).

Kebenaran tersebut akan mengubah konsep manusia tentang hidup sesungguhnya dalam Kristus di dunia ini melalui proses pembelajaran pendidikan Kristen. Ryken mengatakan, "Sebagai orang Kristen, kita dipanggil untuk melakukan sesuatu yang lebih dari sekedar menolong menyelamatkan jiwa seseorang; kita pun dipanggil untuk memengaruhi pemikiran budaya kita" (2017, hal. 120). Pendidikan Kristen terus bekerja untuk menumbuhkan kehidupan yang baru berpusat kepada salib Kristus di tengah kehidupan dunia yang menolak Allah. Pendidikan Kristen akan memproklamasikan kebenaran Allah dan mengubah pola hidup dunia untuk mengasihi dan memuliakan Allah. Penebusan Kristus mendasari proses pendidikan Kristen sepanjang jaman dan membawa setiap orang percaya bertumbuh semakin serupa Kristus. Horell (2018) mengatakan, "Additionally, as religious educators, we share a common commitment with many general educators to strive to foster growth toward greater fullness of life" (23). Penyimpangan dalam berbagai aspek hidup seperti pendidikan, pekerjaan, harus dilawan, dimana pun ciptaan dipanggil harus menghormati standar Allah, dimana pun kemenangan Kristus dihasilkan dengan mengalahkan dosa dan pemulihan ciptaan (Wolters, 2010, hal. 86).

Kesimpulan

Penebusan Kristus menjadi titik balik kehidupan manusia yang sebelumnya menolak Allah menjadi orang percaya yang mengasihi Allah. Kematian Kristus di kayu salib merupakan pengorbanan yang tidak ternilai untuk menebus manusia dari perbudakan dosa. Pengorbanan tersebut sebagai wujud kasih Allah yang tidak terbatas kepada manusia. Manusia dapat berdamai dengan Allah melalui penebusan Kristus. Setiap orang percaya telah mengalami penebusan Kristus dan memiliki perspektif yang baru dalam menyikapi karya Allah dalam diri-Nya dan dunia ciptaan, dan menerapkannya secara praktis dalam pengalaman hidupnya termasuk dalam praktek pendidikan Kristen. Paulus menegaskan, "Karena kita ini buatan Allah, diciptakan dalam Kristus Yesus untuk melakukan pekerjaan baik, yang dipersiapkan Allah sebelumnya. Ia mau, supaya kita hidup di dalamnya" (Efesus 2:10). Setiap orang percaya mendapat keistimewaan dari Allah untuk menyatakan kebenaran Allah dalam Kristus melalui pendidikan Kristen. Pendidikan Kristen mewujudkan kasih Allah di dalam Kristus kepada manusia dan membawa manusia kembali kepada-Nya melalui kuasa Roh Kudus. Itu sebabnya penebusan Kristus sebagai wujud kasih

Allah kepada manusia menjadi landasan yang kokoh dalam pendidikan Kristen yang berpusat kepada Kristus.

Selain itu, pendidikan Kristen yang holistik akan memberikan perspektif yang baru tentang konsep ciptaan Allah yang tercermin dalam berbagai disiplin ilmu pengetahuan yang disediakan Allah dalam ciptaan-Nya, sebagaimana yang dinyatakan Paulus dalam Kolose 1:15-17, "Ia adalah gambar Allah yang tidak kelihatan, yang sulung, lebih utama dari segala yang diciptakan, karena di dalam Dialah telah diciptakan segala sesuatu, yang ada di sorga dan yang ada di bumi, yang kelihatan dan yang tidak kelihatan, baik singgasana, maupun kerajaan, baik pemerintah, maupun penguasa; segala sesuatu diciptakan oleh Dia dan untuk Dia. Ia ada terlebih dahulu dari segala sesuatu dan segala sesuatu ada di dalam Dia." Pendidikan yang berpusat kepada Allah akan membawa setiap orang percaya menyaksikan kekayaan dan keagungan Allah dalam seluruh aspek kehidupannya secara holistik, dan mengembalikan segala sesuatu untuk kemuliaan Allah.

DAFTAR PUSTAKA

- Bavinck, H., & Bolt, J. (2011). *Reformed dogmatics: Abridged in one volume*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.
- Berkhof, L. (2018). *Systematic theology*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Boettner, L. (2005). *Studies in theology*. Phillipsburg, NJ: Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- Croy, C. (2017). Humanity as city-builders: Observations on human work from Hebrews' interpretation of Genesis 1-11. *Journal of Biblical and Theological Studies*, 2(1), 32-41. Retrieved from <http://jbtsonline.org/wp-content/uploads/2017/03/JBTS-2.1-Article-3.pdf>
- Esqueda, O. J. (2014). Biblical worldview: The Christian higher education foundation for learning. *Christian Higher Education*, 13(2), 91–100. <https://doi.org/10.1080/15363759.2014.872495>

- Estep, J. R., Anthony, M. J., & Allison, G. R. (2008). *A theology for Christian education*. Nashville, TN: B & H Academic.
- Estep, J. R., & Kim, J. H. (2010). *Christian formation: Integrating theology & human development*. Nashville, TN: B & H Academic.
- Goheen, M. (2004), Celebrating the vision of Christian education: The biblical story and education. *The Christian Teachers Journal*, 12(1), 16-20. Retrieved from <https://docplayer.net/22660682-Celebrating-the-vision-of-christian-education-the-biblical-story-and-education-michael-goheen-the-christian-teachers-journal-12.html>
- Greene, A. E. (2003). *Reclaiming the future of Christian education: A transforming vision*. Colorado Springs, CO: Purposeful Design.
- Grudem, W. (1994). *Systematic theology: An introduction to biblical doctrine*. Leicester, UK: Inter-Varsity Press.
- Horell, H. (2018). Remembering for our future: Affirming the religious education tradition as a guide for the religious education movement. *Religions*, 9(12), 1-30. <https://doi.org/10.3390/rel9120407>
- House, H. W. (1992). Creation and redemption: A study of kingdom interplay. *Journal of The Evangelical Theological Society*, 35(1), 3-17. Retrieved from https://www.etsjets.org/files/JETS-PDFs/35/35-1/JETS_35-1_003-017_House.pdf
- Ladd, G. E. (1999). *Teologi perjanjian baru jilid 2*. Bandung, Indonesia: Yayasan Kalam Hidup.
- Nadeak, H & Hidayat, D. (2017). Karakteristik pendidikan yang menebus di suatu sekolah Kristen. *Polyglot*, 13(2), 87-97. <https://doi.org/10.19166/pji.v13i2.439>
- Naugle, D. K. (2012). *Philosophy: A student's guide*. Wheaton, IL: Crossway.

- Poythress, V. S. (2013). *Menebus Sains: Pendekatan yang berpusat kepada Allah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Priyatna, N. (2017). Peran guru Kristen sebagai agen restorasi dan rekonsiliasi dalam mengembangkan karakter Kristus pada diri remaja sebagai bagian dari proses pengudusan. *Polyglot*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.19166/pji.v13i1.333>
- Rightmire, R. D. (1996). *Redeem, Redemption*. Retrieved from <https://www.biblestudytools.com/dictionaries/bakers-evangelical-dictionary/redeem-redemption.html>
- Roy, D. (2013). Is Christian education really 'ministry'? *TEACH Journal of Christian Education*, 7(1). 14-19. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ae88/e85d148c390ef4c22b662250f0ef780d3c9c.pdf>
- Ryken, P. G. (2017). *Mengembalikan tradisi intelektual Kristiani*. Jakarta, Indonesia: Literatur Perkantas.
- Strachan, O. (2013). Carl F. H. Henry's doctrine of the atonement: A synthesis and brief analysis. *Themelios*, 38(2), 215–231. Retrieved from <http://themelios.thegospelcoalition.org/article/carl-f.-h.-henrys-doctrine-of-the-atonement-a-synthesis-and-brief-analysis>
- Tenelshof, J. (1999), Encouraging the character formation of future Christian leaders. *Journal of The Evangelical Theological Society*, 42(1), 77–90. Retrieved from https://www.etsjets.org/files/JETS-PDFs/42/42-1/42-1-pp077-090_JETS.pdf
- Van Brummelen, H. (2006). *Berjalan dengan Tuhan di dalam kelas*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan.
- Wolters, A. M. (2010). *Pemulihan ciptaan*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Wolterstorff, N. P. (2014). *Mendidik untuk kehidupan: Refleksi mengenai pengajaran dan pembelajaran Kristen*. Surabaya, Indonesia: Momentum.

INTELEKTUALITAS, GAIRAH & KERENDAHAN HATI: SIKAP TERHADAP SAINS DAN TEKNOLOGI [*INTELLECTUALITY, PASSION & HUMILITY: ATTITUDES TOWARDS SCIENCE AND TECHNOLOGY*]

Ihan Martoyo¹, Eric Jobiliong², Wiryanto Dewobroto³, Ukur Sembiring⁴

^{1,2,3,4}Fakultas Sains dan Teknologi, Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

¹ihan.martoyo@uph.edu, ²eric.jobiliong@uph.edu,

³wiryanto.dewobroto@uph.edu, ⁴ukur.sembiring@uph.edu

Setiawan Sutanto⁵, Rudy Hartono⁶

^{5,6}Fakultas Liberal Arts, Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

⁵setiawan.sutanto@uph.edu, ⁶rudy.hartono@uph.edu

Abstract

Some would claim that science and technology contradict the life of faith, or that the one is more important or higher than the other. Such dualism/dichotomy may result from the pressure of atheism or the friction between various convictions, in which scientists work. This writing suggests a healthier attitude towards science and technology for people of faith, where science, technology and faith are approached without the crippling sacred/secular dichotomy. The concept of cultural mandate (Kuyper) provides a model for cultivating intellectuality, passion and humility as a divine mandate in faithful stewardship towards nature. A well-rounded scientist or engineer must be also aware of the ethical challenges in her fields.

Keywords: Faith, Science, Technology, Cultural Mandate

Abstrak

Ada yang mengklaim bahwa sains dan teknologi berkontradiksi dengan kehidupan iman, atau bahwa yang satu lebih penting atau lebih tinggi dari yang lain. Dualisme/dikotomi demikian dapat muncul dari tekanan paham ateisme atau gesekan dari berbagai keyakinan tempat ilmuwan beraktivitas. Tulisan ini mengusulkan suatu sikap yang lebih sehat terhadap sains dan teknologi untuk orang percaya, di mana sains, teknologi dan iman didekati tanpa dikotomi sakral/sekuler yang melumpuhkan. Konsep mandat budaya (Kuyper) menyediakan model untuk mengusahakan intelektualitas, gairah & kerendahan hati sebagai mandat ilahi dalam penatalayanan yang setia kepada alam. Seorang ilmuwan atau insinyur yang lengkap juga harus peka pada berbagai tantangan etika dalam bidangnya.

Kata Kunci: Iman, Sains, Teknologi, Mandat Budaya

Pendahuluan

Menghidupi panggilan sebagai akademisi di bidang sains dan teknologi sebagai orang beriman dapat mengakibatkan pergumulan tersendiri. Di satu sisi, ada kelompok yang dengan enteng merendahkan sains dan teknologi sebagai usaha manusia yang humanis, sekuler dan menganggapnya tidak cukup penting dibandingkan upaya peningkatan kehidupan kerohanian. Di kubu yang lain, kelompok yang ateis dapat menganggap agama sebagai suatu takhayul yang harus dibuang untuk bergelut di dunia sains dan teknologi. Kedua kutub sikap ini sesungguhnya sangat merugikan.

Dalam konteks Indonesia, agama merupakan hal yang vital bagi mayoritas masyarakat. Survey menunjukkan bahwa persentaserakyat Indonesia yang mengatakan bahwa agama sangat penting untuk kehidupan adalah sangat tinggi, mencapai 93% (Pew Research Center, 2018). Di dalam konteks beragama yang kental ini, tantangan yang dapat muncul adalah sikap yang mengecilkan peran sains dan teknologi karena dirasa berlawanan dengan nilai-nilai agama. Berbagai penelitian memang menunjukkan bahwa terdapat hubungan antara religiositas

dan sikap negatif terhadap sains (McPhetres & Zuckerman, 2018; Chan, 2018).

Dalam tulisan ini kami mengusulkan suatu sikap yang lebih integratif, yang ditandai dengan keseriusan intelektualitas, gairah kecintaan kepada bidang yang digeluti, yang disertai dengan kerendahan-hati. Sikap-sikap ini dapat menolong seorang akademisi untuk mendekati sains dan teknologi bukan sebagai musuh yang berlawanan dengan iman, namun sebagai suatu konteks tempat kita menghidupi iman kita.

Bagian berikut ini akan menggambarkan sebab umat beragama dapat mempunyai sikap yang negatif terhadap sains dan teknologi sebagai reaksi terhadap sikap dikotomi dan dualisme dari kalangan ateis. Setelah diskusi singkat tentang perbedaan sains dan teknologi, akan dibahas alternatif sikap yang lebih integratif terhadap sains dan teknologi. Selain itu, juga akan disajikan dua narasi dari Alkitab yang dapat menolong kita menghindari pola berpikir dikotomis/dualistis sakral vs. sekuler yang banyak menjangkiti umat beriman.

Tantangan Dari *New Atheism*

Sam Harris, seorang filsuf dan *neuroscientist* ateis lulusan Stanford dan UCLA, mengklaim bahwa sains dengan jelas bertentangan dengan iman. Dalam bukunya *The End of Faith*, Harris (2005) mengklaim bahwa sains adalah kebenaran karena melibatkan usaha yang sungguh-sungguh untuk memeriksa kebenaran melalui observasi dan eksperimen dalam konteks suatu teori:

Science is science because it represents our most committed effort to verify that our statements about the world are true (or at least not false). We do this by observation and experiment within the context of a theory (Harris, 2005, p. 75-76).

Harris kemudian melawankan sains dengan kepercayaan (*belief*) yang diklaimnya benar berdasarkan otoritas seseorang, misalnya Paus. Menurut Harris, kepercayaan yang bukan didasari atas kebenaran (sains), sudah sering memicu kekerasan seperti inkuisisi (hukuman mati untuk bidat), *holocaust* dan peristiwa 9/11 di Amerika.

Richard Dawkins, seorang professor Biologi di Universitas Oxford, adalah seorang ateis yang lebih senior dan militan dibanding Sam Harris. Dalam bukunya *The God Delusion*, Dawkins (2006) juga melawankan cara berpikir orang beragama, yang dia klaim sebagai fundamentalis, dengan sains. Dawkins menulis demikian:

Fundamentalists know they are right because they have read the truth in a holy book and they know, in advance, that nothing will budge them from their belief. The truth of the holy book is an axiom, not the end product of a process of reasoning. The book is true, and if the evidence seems to contradict it, it is the evidence that must be thrown out, not the book. By contrast, what I, as a scientist, believe (for example, evolution) I believe not because of reading a holy book but because I have studied the evidence... In principle, any reader can go and check that evidence. When a science book is wrong, somebody eventually discovers the mistake and it is corrected in subsequent books. That conspicuously doesn't happen with holy books (Dawkins, 2006, p. 282).

Dawkins menggambarkan sikap fundamentalistis sebagai sikap anti-sains, yang akan membuang bukti begitu saja, jika itu bertentangan dengan pemahaman terhadap buku suci. Berbagai serangan dari para saintis (e.g., Freud, Hawking) dan juga kasus rumit ketegangan antara sains dan agama seperti kasus Galileo (Martoyo, 2018), menimbulkan perasaan ketegangan secara umum antara sains dan iman. Tulisan ini akan mencoba menguraikan dualisme/dikotomi antara sains dan iman ini dan menawarkan sikap alternatif yang lebih sehat.

Dikotomi atau Dualisme Sains/Teknologi dan Iman

Sikap dikotomi atau dualisme terhadap relasi antara sains/teknologi dan iman dapat muncul dengan berbagai sebab. Di satu sisi, serangan dari pendukung ateisme biasanya secara frontal melawankan sains dan iman. Ini dapat mengakibatkan reaksi dari orang percaya yang mengambil posisi anti sains, misalnya anti pada bidang-bidang tertentu seperti biologi atau psikologi, yang dianggap dapat memicu ateisme. Sikap ini disayangkan, karena sesungguhnya memperlebar jurang dualisme yang dibangun oleh pihak ateisme. Di lain pihak, tekanan utilitarianisme dan tuntutan kehidupan zaman modern juga sering menimbulkan sikap merendahkan aspek keimanan, yang dianggap tidak banyak berkontribusi pada kesuksesan hidup (Malcolm, June, 2018).

Sebagai makhluk hidup yang berakal budi, setiap orang memiliki struktur berpikir yang menolongnya untuk memahami tentang sesuatu, yang oleh Ronald H. Nash, profesor apologetika di Reformed Theological Seminary, disebut sebagai struktur noetika. Struktur noetika ini sangat dipengaruhi oleh segala keyakinan pribadi orang tersebut, yaitu keyakinan-keyakinan yang saling terhubung secara logis maupun psikologis, dengan bobot keteguhan pendirian yang berbeda antara keyakinan dasar (yaitu keyakinan yang tidak bergantung pada keyakinan lain) dan keyakinan non-dasar, serta pengaruh keyakinan tersebut bagi cara berpikir dan cara hidup seseorang (Nash, terjemahan Yvonne Potalangi, 2001).

Keyakinan bahwa “Allah itu ada” menduduki tempat yang sentral dalam beberapa struktur noetika. Ada orang yang menolak proposisi ini secara keseluruhan, sementara orang lain yang menerima proposisi ini ada yang hanya menempatkannya pada salah satu sudut struktur noetiknya. Jika seseorang yang memiliki keyakinan terhadap Allah pada batas luar struktur noetiknya suatu saat memutuskan untuk tidak percaya lagi kepada Allah, perubahan ini mungkin hanya memiliki pengaruh yang tidak banyak pada cara ia berpikir dan cara ia hidup selanjutnya. Tapi bayangkan orang lain yang sungguh-sungguh percaya kepada Allah dan meletakkan keyakinan itu di pusat struktur noetiknya, tentu akan berbeda (Nash, 2001, p. 33).

Yang menjadi masalah dalam menyikapi sains adalah, sains dapat berfungsi dengan baik dalam berbagai struktur keyakinan yang berbeda. Alister McGrath menggambarkannya demikian:

...the natural world is conceptually malleable. Nature can be interpreted, without any loss of intellectual integrity, in a number of different ways. Some "read" or "interpret" nature in an atheist way. Others "read" it in a deistic way, seeing it as pointing to a Creator divinity who is no longer involved in its affairs. (God winds up the clock, then leaves it to work on its own.) Others take a more specifically Christian view, believing in a God who both creates and sustains the universe. One can be a "real" scientist with or without being committed to any specific religious, spiritual or antireligious view of the world (McGrath, 2010, p. 105).

Jadi sains bisa saja berfungsi dalam kerangka keyakinan yang ateis, deist, maupun dalam kerangka keyakinan pada Tuhan yang terus memelihara dunia. Ketika berbagai kerangka yang berbeda ini bergesekan, bisa jadi seseorang akan merasakan ketegangan yang mendorong dia bersikap dualistis terhadap iman dan sains.

Sikap dualistis yang memisahkan aspek-aspek yang kudus dengan yang sekuler, antara yang rohaniah dengan yang jasmaniah - misalnya antara iman dengan sains - sebenarnya tidak sesuai dengan iman orang percaya sendiri. Dalam narasi penciptaan, Allah tidak melakukan pemisahan dualistis, karena setiap sumbangsih sains berangkat dari iman kepada Allah yang menciptakan kerangka rasionalitas dan keteraturan di alam. Sebaliknya, iman yang tidak memimpin kepada pengetahuan dapat diasumsikan sebagai iman yang tidak berasal dari Allah. Ronald H. Nash menyatakan:

Bagaimana pun (orang Kristen percaya), Allahlah yang menciptakan dunia. Karena itu sangatlah beralasan bila kemudian kita berasumsi bahwa Ia menciptakan manusia supaya manusia mampu mencapai pengetahuan ciptaanNya. Lebih jauh lagi, sangatlah beralasan bila kita percaya bahwa Ia menganugerahi pikiran manusia dengan kemampuan untuk mencapai pengetahuan tentang Allah sendiri (Nash, 2001, p.56). Oleh karena itu, seharusnya sains tidak berkontradiksi dengan iman, melainkan saling berinteraksi dan melengkapi dengan dinamis.

Perbedaan Sains, Rekayasa dan Teknologi

Sains biasanya dipahami sebagai upaya mempelajari fenomena alam apa adanya, sedangkan rekayasa (*engineering*) adalah upaya menggunakan prinsip-prinsip sains untuk menciptakan hal yang semula tidak ada. Teknologi biasanya dipandang sebagai kumpulan berbagai hasil rekayasa untuk membantu menyelesaikan permasalahan di bidang tertentu (khusus). Jadi perbedaan antara sains, rekayasa, dan teknologi biasanya dilihat dari taraf penerapan yang dilakukan dari prinsip sains yang digeluti.

Dalam memikirkan sains, biasanya yang menjadi masalah adalah hubungan antara teori sains dengan kerangka keyakinan tertentu. Teori sains yang sama, dapat dipakai untuk melawan atau mendukung kerangka keyakinan yang berbeda. Jika yang dipikirkan adalah rekayasa dan teknologi, maka masalahnya terletak pada problem etika dari tujuan penggunaan hasil rekayasa atau teknologi tersebut (apakah untuk perang, sumber energi, kesehatan, pendidikan, hiburan, dan sebagainya).

Intelektualitas, Gairah dan Kerendahan Hati Terhadap Sains

Pada mulanya Allah menciptakan manusia sebagai gambar rupa-Nya, dan memberkati manusia sebagai penatalayan ciptaan-Nya, yaitu untuk mengusahakan dan memelihara ciptaan Allah. Tugas ini adalah mandat budaya yang di antaranya dapat dipenuhi panggilannya dengan cara berkecimpung dalam bidang sains dan teknologi. Mandat budaya ini merupakan tugas mulia yang dipercayakan oleh Allah kepada manusia, bahkan sebelum manusia jatuh ke dalam dosa, dan sesuai dengan sifat natur Allah yang tidak dapat berubah, maka mandat budaya ini masih terus diemban oleh manusia hingga akhir zaman.

Konsep mandat budaya yang berasal dari Abraham Kuyper ini biasanya dimengerti sebagai kewajiban untuk berkontribusi pada dunia, yaitu bahwa semua area budaya (*Culture's spheres*) adalah berharga, termasuk: keluarga, negara/pemerintahan, sains, seni dan pendidikan (Crouch, 2014). Hidup Kuyper sendiri mencerminkan jiwa yang bebas berkontribusi dalam berbagai bidang: politik, jurnalisme, teologi, dan pendidikan. Kuyper tak terjebak dalam dualisme sakral/sekuler karena meyakini bahwa semua area kehidupan tidak terlepas dari pemeliharaan Tuhan.

Abraham Kuyper yang pernah menjadi Perdana Menteri Belanda (tahun 1901-1905), memahami sains sebagai satu keutuhan dan menolak empirisme semata sebagai sains yang sempurna, seperti yang disampaikannya dalam ceramah keempatnya di Princeton University. Walaupun mengakui adanya ilmu-ilmu pengetahuan khusus yang dilahirkan dari penemuan yang selaras akal budi manusia, Kuyper menegaskan prinsip tentang pra-penetapan Allah yang memastikan keberadaan dan perjalanan dari segala hal, sehingga seluruh kosmos bukanlah suatu kebetulan atau ketidakpastian yang berubah-ubah, melainkan ada satu kehendak teguh yang mewujudkan rencananya sebagai hukum dan peraturan yang harus ditaati, sehingga ada stabilitas dan keteraturan yang menguasai segala sesuatu (Kuyper, terjemahan Peter Suwadi Wong, Oktober 2005).

Berbekal pandangan Kuyper ini, orang beriman dapat dengan giat ikut ambil bagian dalam eksplorasi sains, rekayasa dan teknologi, karena keyakinan bahwa keteraturan dan stabilitas yang dapat diamati dalam alam semesta disediakan Tuhan untuk diusahakan oleh manusia. Kita juga dapat dengan bergairah menggunakan intelektualitas kita dengan kecintaan pada bidang sains yang kita geluti, karena rasionalitas dan intelektualitas inipun adalah pemberian baik Allah. Jika Kuyper benar tentang mandat budaya, maka menggunakan intelektualitas kita sebaik mungkin untuk mengusahakan alam, adalah perintah Tuhan yang harus kita lakukan.

Di sisi yang lain, sains dan teknologi dapat berkembang dan berubah dengan pesat. Suatu teori dapat digantikan oleh teori lain yang lebih baik. Bahkan interpretasi kitab suci pun dapat berubah seiring dengan pemahaman yang lebih baik (Martoyo, 2018). Sebagai contoh, banyak ilmuwan mulai memahami "1 hari" dalam kitab Kejadian sebagai sebuah analogi dan bukan harfiah 24 jam (Poythress, 2006, p. 146). Hal ini harus mengingatkan kita, bahwa walaupun Allah sempurna dan mahatahu, manusia hanya mempunyai *worldview* dan perspektif yang terbatas (Smith, 2014). Dengan demikian ilmuwan yang baik selalu adalah ilmuwan yang punya kerendahan hati untuk mendengarkan sesama ilmuwan yang lain.

Intelektualitas, Gairah dan Kerendahan Hati terhadap Teknologi

Banyak tantangan dan pertanyaan muncul dalam menghadapi berbagai perkembangan teknologi baru. Apakah penggunaan sosial

media dan teknologi komunikasi menolong relasi antara sesama manusia, atau malah menjadikan seseorang lebih terasing dari sesamanya? Apakah perkembangan dalam bioteknologi seperti *cloning* dan mutasi genetika membuka solusi untuk pengobatan dan penyediaan pangan yang lebih baik, atau malah memunculkan berbagai bahaya yang tadinya tak ada? Apakah penerapan algoritma matematis dalam *big data* memberikan kebebasan dan kejelasan dalam menyikapi konsumsi atau kondisi ekonomi masyarakat, atau malah memperbesar jurang antara golongan ekonomi kuat dan yang lemah? Kapan penggunaan teknologi dan industrialisasi menyejahterakan masyarakat dan kapan malah menjadi alat untuk menindas yang lemah?

Berbagai prinsip telah dikembangkan untuk menyelesaikan problem etika. Prinsip *utilitarianisme* mengedepankan manfaat untuk sebanyak mungkin orang (John Stuart Mill & Jeremy Bentham). Prinsip *deontologis* (biasanya dianggap berasal dari Immanuel Kant) melihat bahwa ada nilai intrinsik yang baik (atau buruk) dalam suatu tindakan, bukan hanya melihat akibatnya (seperti pada utilitarianisme). Misalnya berbohong atau membunuh selalu dianggap salah, apapun akibatnya. Sedangkan *Virtue ethics* (berakar pada filsafat Yunani: Socrates, Plato, Aristoteles) membicarakan berbagai hal yang berhubungan dengan kebaikan (*virtue*) dari pikiran dan karakter, kebijaksanaan (*phronesis*), dan hidup yang baik (*eudaimonia*).

Setiap pendekatan etika bisa saja memiliki kelemahan. Apakah menindas minoritas diperbolehkan ketika suatu tindakan memberikan banyak keuntungan bagi mayoritas (utilitarianisme)? Apakah berbohong pada rezim Nazi, atau upaya membunuh Hitler adalah salah (deontologis)? *Virtue ethics*, juga misalnya, dikritik tidak sepenuhnya berbeda dari prinsip utilitarianisme dan deontologis (Nussbaum, 1999).

Memang teknologi dan pemahaman etika selalu berkembang dan menghasilkan banyak tantangan dan pertanyaan baru. Akibatnya, seorang ilmuwan atau insinyur yang lengkap tak dapat hanya berkutat dengan hal teknis di bidangnya saja, melainkan juga harus merenungkan aspek etika dari berbagai kemungkinan aplikasi teknologi yang digelutinya.

Jika kita memandang setiap manusia sebagai gambar rupa Allah, maka pengembangan sains dan teknologi harus terbuka bagi semua orang, baik laki-laki maupun wanita. Dalam masyarakat kuno, yang

dianggap gambar rupa Allah adalah sang raja, misalnya dalam kerajaan Mesopotamia, Mesir atau Babilonia kuno (Longman III, 2010, p.83-95). Rakyat biasa dianggap budak dari raja yang merupakan titisan atau keturunan dewa. Konfirmasi yang berani bahwa semua manusia adalah gambar rupa Allah memberikan visi untuk masyarakat yang lebih egaliter. Pengembangan sains dan teknologi tak boleh menjadi monopoli sekelompok masyarakat elite, melainkan untuk kebaikan semua umat manusia. Salah satu cara untuk merubah sikap masyarakat menjadi terbuka terhadap pengembangan sains dan teknologi adalah dengan mengkaji ulang keunikan pendidikan Kristen sebagai pendidikan yang transformatif yang menghasilkan orang-orang yang restoratif, pelayan, dan *globalizer* dalam segala aspek kehidupan (Kadarmanto, 2016).

Menembus Batas Dikotomi Sakral/Sekuler

Alkitab sendiri memberikan kisah-kisah yang dapat menolong kita menembus tembok dikotomi sakral/sekuler. Pada suatu hari Sabat, Yesus mengajar di rumah ibadah dan mengajarkan bahwa dirinya adalah penggenapan dari Kitab Yesaya tentang janji Allah untuk membebaskan tawanan dan orang tertindas (Luk 4: 16-21). Mulanya semua pendengar menerima apa yang Yesus katakan (Luk 4:22), namun ketika Yesus menunjukkan bahwa Allah memberikan anugerahNya kepada orang-orang yang dianggap kafir, seperti janda di Sarfat dan raja Naaman pada zaman Elia, pendengarnya marah dan berusaha membunuh Yesus (Luk 4: 25-29). Jadi Lukas menggambarkan bahwa berpusatkan pada Yesus berarti membuka diri pada hal-hal yang mungkin saja dianggap sebagai kafir atau sekuler, karena Allah juga mencurahkan anugerahNya kepada yang dianggap kafir!

Kisah lain juga dapat dibaca pada Kitab Yeremia. Ketika Israel dibuang ke Babel, banyak yang merasa bahwa tinggal menetap dan hidup di tengah bangsa yang dianggap kafir seperti bangsa Babel tak dapat diterima. Namun Nabi Yeremia justru memberikan pesan dari Allah untuk Israel hidup dengan damai, membangun rumah, menikah, dan bahkan mendoakan kesejahteraan Babel (Yer 29: 4-7). Pesan yang berlawanan dengan pesan Yeremia ini justru adalah nubuatan dari para nabi palsu (Yer 29:8-9). Jadi justru kembali di sini kita diingatkan, mengikut Tuhan berarti membuka diri pada hal-hal yang dapat dianggap kafir atau sekuler.

Orang beriman mungkin sering berpikir dalam pola yang dikotomis/dualisme, bahwa ada hal-hal yang dianggap jahat, sekuler atau kafir. Tapi kisah-kisah Alkitab sendiri menyajikan alternatif sikap yang lain. Hidup mengikut Tuhan bukanlah kehidupan yang terisolasi demi kesucian. Hidup yang beriman adalah hidup yang inkarnasional di tengah-tengah dunia dan tantangannya, termasuk dalam menggeluti sains dan teknologi.

Kesimpulan

Menghidupi karir sebagai ilmuwan dan insinyur yang beriman memang penuh tantangan. Lebih mudah untuk mencari aman dalam dikotomi sakral/sekuler yang dirasa menghindarkan kita dari ketegangan. Selain itu, sikap yang dikotomis bisa saja justru menjadi tempat persembunyian untuk sikap arogansi agama atau arogansi sains.

Namun kalau kita memilih untuk setia melaksanakan mandat budaya, maka kita harus mengasah keberanian kita untuk terjun dan mempertaruhkan intelektualitas dan kecintaan kita dengan kerendahan hati dalam bidang sains dan teknologi yang kita geluti.

Coletto, dalam merenungkan ketegangan antara sains dan iman dalam kerangka pemikiran Kuyper, menulis demikian:

The main concern then, for Christians, should *not* be the integration of different paradigms, as if plurality were something to avoid at all costs. The main concern should also *not* be the consensus between different disciplines, as if the conflict between religion and science were due to the difficulties of interdisciplinary dialogue. The main concern should rather be the pursuit of Christian scholarship in all academic areas. This is a pursuit in which all Christian scholars are supposed to participate, not only or especially theologians and philosophers (Coletto, 2015, p. 4).

Perjuangan sebagai akademisi beriman bukan hanya monopoli teolog dan filsuf. Ilmuwan dan insinyur juga mengemban mandat yang sama: mempertaruhkan intelektualitas, gairah dan kecintaan kita untuk kemuliaan Allah, dalam segala kerendahan hati.

DAFTAR PUSTAKA

- Coletto, R. (2015). Kuyper's razor? Rethinking science and religion, trinitarian scholarship and God's eternity. *In die Skriflig*, 49(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/ids.v49i1.1891>
- Chan, E. (2018). Are the religious suspicious of science? Investigating religiosity, religious context, and orientations towards science. *Public Understanding of Science*, 27(8), 967-984. <https://doi.org/10.1177/0963662518781231>
- Crouch, A. (2014, October). Abraham Kuyper goes pop. *Christianity Today*. Retrieved from <http://www.christianitytoday.com/ct/2014/october/abraham-kuyper-goes-pop-for-life-of-world-review.html>
- Dawkins, R. (2006). *The God delusion*. London: Bantam Press.
- Harris, S. (2005). *The end of faith*. New York, NY: Norton & Company.
- Kadarmanto, M. (2016). Mengkaji revolusi mental dalam perspektif pendidikan Kristen [Assessing the mental revolution from a Christian education perspective]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 12(1), 103-118. <http://dx.doi.org/10.19166/pji.v12i1.388>
- Kuyper, A. (2005). *Ceramah-ceramah mengenai Calvinisme*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Longman III, T. (2010). *Panorama kejadian: Awal mula sejarah*. Jakarta, Indonesia: Scripture Union Indonesia.
- Malcolm, M. R. (June, 2018). *A new era for liberal arts*. To be presented at 7th International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL), Singapore.
- Martoyo, I. (2018). The uncertainty of science and faith and the elegance of Galileo. *Jurnal Teologi Reformed Indonesia*, 8(1), 61-68.

- McGrath, A. E. (2010). *The passionate intellect: Christian faith and the discipleship of the mind*. Downers Grove, IL: IVP Books.
- McPhetres, J., & Zuckerman, M. (2018). Religiosity predicts negative attitudes towards science and lower levels of science literacy. *PloS one*, 13(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207125>
- Nash, R. H. (2001). *Iman dan akal budi: Usaha mencari iman yang rasional*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Nussbaum C. (1999). Virtue ethics: A misleading category? *The Journal of Ethics*, 3(3), 163–201. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/25115613?seq=1#page_scan_tab_contents
- Pew Research Center. (2018). *How religious commitment varies by country among people of all ages*. Retrieved on July, 2, 2019, from <https://www.pewforum.org/2018/06/13/how-religious-commitment-varies-by-country-among-people-of-all-ages/>
- Poythress, V. S. (2006). *Redeeming science: A God-centered approach*. Wheaton, IL: Crossway Books.
- Smith, J. K. A. (2014). *Who's afraid of relativism: Community, contingency and creaturehood*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.

MODEL KEPEMIMPINAN *CARE GROUP* DI SUATU INSTITUSI PENDIDIKAN YANG HOLISTIS [A LEADERSHIP MODEL OF *CARE GROUP* IN A HOLISTIC EDUCATION INSTITUTION]

Nico Tanles Tjhin

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
nico.tjhin@uph.edu

Dylmoon Hidayat

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
dylmoon.hidayat@uph.edu

Abstract

A study program at a private higher education institution, namely CT, a transformational holistic education organization, implements an academic and non-academic guidance program through small groups called CARE Groups (CG). However, regardless of there being a CG program, there are still many cases of CT students breaking rules. These range from general cases to more severe ones that result in warning letters. The discrepancy found in the range of cases is the topic of this study, which focuses on the perspective of the CG leadership. The qualitative method of case study was utilized so that the data may be accurate and in-depth for analysis, in order for there to be further discussion. The three main findings that answered the problem formulated in this study were the description of strategies and CT efforts in equipping CG Leader (CGL), an explanation of the reasons for the emergence of cases among students, and the formulation of an ideal profile for a CGL.

Key Words: holistic education, leadership, authority, small group

Abstrak

Sebuah program studi di suatu perguruan tinggi swasta, sebut saja CT, suatu lembaga pendidikan holistik yang transformasional menerapkan suatu program bimbingan akademik dan non-akademik berbentuk kelompok kecil bernama *CARE Group* (CG). Namun, terlepas dari adanya instrumen CG, kasus pelanggaran peraturan di kalangan mahasiswa CT kerap kali muncul, mulai dari kasus umum sampai kasus berat yang memiliki konsekuensi Surat Peringatan (SP). Kesenjangan tersebut menjadi topik pembahasan dalam studi ini, berfokus pada segi pandangan kepemimpinan CG. Metode penelitian kualitatif studi kasus digunakan agar mendapatkan data yang akurat dan mendalam untuk dianalisis dan dibahas lebih lanjut. Diperoleh tiga temuan utama yang menjawab rumusan masalah dari penelitian ini, yaitu deskripsi strategi dan upaya CT dalam memperlengkapi CG Leader (CGL), penjelasan akan alasan masih munculnya kasus di kalangan mahasiswa, dan rumusan sebuah profil ideal bagi seorang CGL.

Kata Kunci: pendidikan holistik, kepemimpinan, otoritas, kelompok kecil

Pendahuluan

Pendidikan holistik yang sudah mulai banyak diadopsi oleh institusi-institusi perguruan tinggi di Indonesia, salah satunya adalah HPU. Salah satu fakultas di HPU yang menjadi ujung tombak dalam mewujudkan pendidikan holistik adalah CT. Pada tahun 2006 HPU memulai CT untuk berkontribusi dalam kesenjangan antara permintaan dan penawaran guru Kristen berkualitas di berbagai pelosok daerah. Bersama dengan Departemen Akademik, dimana dosen-dosen mengajar dan berinteraksi dengan mahasiswa di dalam setiap mata kuliah yang ada, Departemen Kemahasiswaan, atau disebut dengan *Student Services* (SS), CT juga telah merancang dan menjalankan berbagai program untuk mendukung pendidikan holistik serta membentuk pribadi-pribadi yang sesuai dengan profil lulusan CT. Sebagian besar program-program ini secara khusus dirancang untuk mengerjakan aspek non-akademik, seperti aspek spiritualitas, karakter, fisik, mental, sosial, dan sebagainya.

Dan salah satu dari program atau sarana tersebut yang akan dijadikan wilayah penelitian ini adalah *CARE Group* (CG).

CG merupakan kelompok bimbingan yang dipimpin oleh dosen dan staf CT pada mahasiswa. Pada umumnya di fakultas atau universitas lain, pemimpin CG atau disebut juga dengan CG Leader (CGL) lebih dikenal sebagai pembimbing akademik. Namun konsep CG memiliki perbedaan dibandingkan dengan konsep bimbingan akademik. CG dijalankan berkelompok dengan frekuensi yang lebih tinggi, durasi yang lebih lama, suasana yang lebih dekat, dan pembahasan yang lebih luas.

Istilah *CARE Group* sendiri merupakan akronim yang menjadi tujuan dari program pendukung pendidikan holistik ini. C adalah akronim untuk Chris-like (serupa Kristus). Tujuannya agar setiap mahasiswa bertumbuh bersama semakin serupa dengan Kristus. A adalah akronim untuk Academic (akademik). Mahasiswa diharapkan dapat berkembang di dalam bidang akademik dan lulus tepat waktu. R adalah akronim untuk Relationship (hubungan). Dengan adanya CG mahasiswa diharapkan dapat menjaga hubungannya dengan Tuhan maupun sesama. Dan yang terakhir adalah akronim E yang artinya Enthusiasm (rasa antusias). Mahasiswa juga diharapkan dapat menjalani dan merayakan kehidupan mereka bersama-sama dengan antusias dan tidak mudah putus asa (Buku Pegangan Mahasiswa CT, 2017/2018).

Permasalahannya adalah di dalam sarana CG yang sudah dirancang sedemikian rupa ini, setiap tahunnya masih terdapat kasus-kasus yang tidak diharapkan muncul dari para anggotanya, yaitu mahasiswa CT sendiri. Jenis kasus yang terjadi cukup bervariasi, mulai dari kasus-kasus "umum" (yang berkaitan dengan sikap keseharian dalam proses belajar mengajar) seperti terlambat masuk kelas, membolos, menyontek, tidak memenuhi jam Student on Work (SoW) yang sudah ditentukan, sampai dengan kasus-kasus relatif berat seperti pencurian, hamil di luar nikah, pelecehan seksual, dan kecenderungan homoseksual. Kasus-kasus seperti ini tentunya sangat disayangkan semua pihak dan juga menjadi pertanyaan besar, "Mengapa hal ini bisa (terus) muncul dan terjadi?, upaya apa yang telah dilakukan oleh CT

untuk mengatasi kasus-kasus tersebut? dan model CG seperti apa yang mungkin dapat mengurangi kasus pelanggaran”

Pendidikan Holistik

Forbes (1999) mengungkapkan bahwa masyarakat pada umumnya menganggap pendidikan holistik sebagai alternatif efektif yang tidak dapat ditawarkan oleh pendidikan klasik. Pandangan seperti ini menilai pendidikan holistik, yang seharusnya menjadi metode, justru dijadikan fondasi pendidikan yang dikedepankan. Pendidikan holistik bukanlah merupakan tujuan akhir dan tetap membutuhkan konten atau pusat sebagai fondasi pendidikan tersebut.

Pendidikan holistik Kristen memiliki perspektif kekekalan yang berpusat pada Kristus, di saat pendidikan holistik sekuler, terlepas dari semirip apapun nilai-nilai yang dijunjung dengan nilai-nilai kekristenan, berpusat pada diri (Nadeak & Hidayat, 2017). Van Til (2004, 3-5) percaya bahwa pendidikan tidak ada yang netral. Ia mendefinisikan pendidikan Kristen beranjak dari antitesisnya terhadap pendidikan sekuler. Menurutnya, pendidikan Kristen berbeda dan bertolak belakang dengan pendidikan sekuler. Pendidikan Kristen berbasiskan kebenaran Firman Tuhan. Alkitab mengungkapkan bahwa manusia adalah ciptaan Allah yang harus memuliakan Allah, sehingga pendidikan Kristen tidak hanya berbicara tentang ilmu pengetahuan, melainkan juga moralitas dan integritas hidup yang sesuai dengan panggilan dan tuntutan moralitas Allah. Manusia bukan dilihat sebagai hasil evolusi yang terjadi secara kebetulan dan tidak memiliki makna kekekalan apapun. Pendidikan harus berbicara tentang iman, moralitas, dan panggilan Allah. Tidak cukup hanya mengajarkan prinsip humanisme, menghargai diri, dan kesuksesan sebagai basis dari pendidikan.

Pendidikan holistik dari perspektif Kristen juga perlu membuka diri terhadap kebenaran umum yang Allah wahyukan kepada yang bukan umatNya. Konsep ini sering dikenal dengan sebutan *all truth is God's truth* (segalah kebenaran adalah kebenaran Allah). Holmes (2005) berpendapat bahwa segala kebenaran diwahyukan oleh Allah karena

Allah adalah Sumber dan Pemilik segala kebenaran. Dialah Sang Kebenaran. Allah adalah Pencipta segala sesuatu dan hanya Dia yang mampu mewahyukan kebenaran yang sesungguhnya kepada manusia untuk diketahui, dikenal, dan disaksikan. Apa yang dikatakan manusia berdosa sebagai kebenaran belum tentu adalah kebenaran yang sesungguhnya.

Kepemimpinan

Pedoman dan standar yang dipakai sudut pandang Kristen untuk mendefinisikan kepemimpinan adalah pribadi Yesus Kristus. Yesus berkata, “Karena Anak Manusia juga datang bukan untuk dilayani, melainkan untuk melayani dan untuk memberikan nyawa-Nya menjadi tebusan bagi banyak orang.” (Mrk 10:45). Inilah yang perlu diteladani pengikut Kristus. Manusia tidak bisa menebus dosa, tetapi prinsip melayani dan berkorban perlu merujuk pada kepemimpinan ilahi dari Yesus Kristus. Inilah ukuran yang digunakan perspektif Kristen dalam mendefinisikan kepemimpinan pelayan.

Agar lebih memahami model kepemimpinan pelayan Alkitabiah, Barker (1982, 63-64) menjabarkan dua konsep yang saling melengkapi, yaitu seorang pelayan melayani dengan memimpin dan seorang pemimpin memimpin dengan melayani. Pemimpin dalam konteks kelompok kecil di pendidikan dapat melayani kelompoknya dengan menyediakan visi dan misi untuk kepentingan bersama, mengadakan kegiatan-kegiatan yang membuat para anggota mengenal satu sama lain, memberikan dukungan kepada anggota kelompoknya agar mereka mau belajar memimpin dan menggunakan talenta mereka, serta menetapkan ekspektasi supaya para anggota bisa saling terbuka dengan satu sama lain dan mau mengambil risiko untuk menyelesaikan masalah dan tantangan yang mereka hadapi.

Yesus tidak hanya memimpin dan memberikan visi kepada pengikutNya, diriNya juga mengorbankan nyawa bagi mereka. Yesus tidak berfokus pada diriNya sendiri sampai lupa untuk melayani orang lain. Dia menjalankan kepemimpinan yang sangat terbuka dan

bermanfaat bagi orang lain. Keterbukaan Yesus dalam memimpin dan melayani merupakan hasil dari pengetahuannya tentang siapa dirinya sesungguhnya (Barker, 1982, 69). Yesus tahu bahwa dirinya dikasihi Bapa dan hidupnya juga dipakai oleh Allah. Jika seorang pemimpin Kristen tidak mengetahui kebenaran ini, maka dirinya akan dilumpuhkan oleh ketakutan dan kekhawatirannya sehingga ia tidak dapat melayani dan memimpin sesuai apa yang Allah kehendaki. Juriaman & Hidayat (2017) mengungkapkan bahwa kepemimpinan yang menebus adalah mengutamakan Kristus dalam setiap tindakan yang diambil dan bertujuan untuk memuliakan Allah.

D'Souza (2007, 17) juga menambahkan bahwa kepemimpinan pelayan bukanlah pendekatan jangka pendek. Jenis kepemimpinan ini merupakan pendekatan yang bersifat transformatif jangka panjang terhadap hidup dan pekerjaan yang berpotensi untuk melahirkan perubahan positif, baik itu perubahan yang kecil maupun besar. D'Souza (2007, 15-17) mengutip dari Larry C. Spears, ia mengatakan bahwa kepemimpinan pelayan memiliki beberapa karakteristik yang menunjukkan kekuatan dan janji yang ditawarkan konsep ini kepada mereka yang terbuka terhadap tantangan yang diberikannya. Karakteristik tersebut antara lain adalah mendengarkan, empati, menyembuhkan, persuasi, komitmen untuk melayani, komitmen pada pertumbuhan semua orang, dan membangun komunitas

Otoritas

Kilpatrick (1985) menyatakan bahwa guru atau orang tua harus memiliki otoritas, namun ia menekankan bahwa otoritas legal tanpa otoritas moral akan menyebabkan murid mengalami penyimpangan perilaku otoritas eksternal membuat seseorang dapat memengaruhi orang lain karena simbol atau posisi. Otoritas legal bergantung kepada kekayaan, jabatan, pakaian atau seragam, keanggotaan dari komunitas tertentu, dan hak-hak istimewa lainnya. Sedangkan otoritas moral merupakan salah satu atribut dari pemimpin alami, dimana atribut inilah yang membuat orang lain dapat menghargai seorang pemimpin dan akibatnya memberikan pengaruh yang besar berdasarkan kebajikan

dari karisma dan kepribadian pemimpin tersebut Haggai (1986, 167-171). Dengan kata lain, otoritas guru Kristen ditunjukkan dalam kasih dan keteladanannya. Konsep ini mengacu pada kebenaran Firman Tuhan yang menyatakan bagaimana Yesus bertindak. Yesus mendemonstrasikan kasih yang sempurna, memberikan pelayanan yang rendah hati, dan menjadi manusia namun tetap memiliki otoritas.

Tanpa adanya otoritas, baik di dalam maupun di luar kelas, maka pendidikan akan mengalami perpecahan dan kekacauan. Sebab pada dasarnya murid, bahkan manusia, tidak dapat menentukan jalannya sendiri (Yer 10:23). Agar dapat menemukan jalan hidup yang berkenan di hadapan Allah, manusia harus membiarkan Alkitab menjadi penuntun dan pembimbing. Bagaimanapun juga, Alkitab yang berisikan Firman Tuhan itu adalah otoritas di dalam Kekristenan karena manusia akan dihakimi olehNya pada kedatangan Kristus yang kedua kalinya (Ibr 9:27).

Tong (1995) menjelaskan bahwa kita dapat menemukan ordo otoritas dari ajaran Alkitab. Yang pertama, terdapat ordo dalam aspek teologis yang menempatkan Tuhan sebagai otoritas tertinggi, lalu manusia sebagai wakil Allah, dan kemudian ciptaan lainnya di alam semesta. Ordo ini tidak boleh diputarbalikkan demi kelancaran suatu sistem yang diberikan Allah. Dalam dunia pendidikan, ordo otoritas inipun harus dijaga pada saat menerapkan kegiatan belajar mengajar baik di dalam kelas maupun di luar kelas. Ketika pendidikan memiliki dasar pemikiran seperti ordo yang terdapat dalam Alkitab, maka pendidikan tersebut akan menyediakan suatu sistem pembelajaran yang baik dan bertanggung jawab (Tong, 1995). Seorang guru Kristen yang baik memiliki sifat yang selalu mau menjadi murid kebenaran. Artinya, menjadi murid yang selalu mencari kebenaran dan menjadi wadah kebenaran, agar dapat mengajarkan kebenaran tersebut kepada orang lain.

Kelompok Kecil

Sampai saat ini pendidikan Kristen memakai metode atau pendekatan kelompok kecil karena pemuridan dalam kelompok kecil menjadi strategi utama Tuhan Yesus setelah penebusan (Sutrisna, 2015). Masa pelayanan Yesus di bumi dapat dikatakan relatif singkat,

hanya tiga tahun. Dirinya memiliki belas kasihan terhadap banyak orang. Maka itu tercatat bahwa dengan sekuat tenaga Yesus berkeliling melayani banyak sekali orang dari kota yang satu ke kota yang lain. Dirinya mengajar, berkhotbah dan menyembuhkan. Akan tetapi dengan latar belakang yang demikian, Tuhan Yesus tidak secara terus-menerus menghabiskan waktunya dengan banyak orang, melainkan secara khusus memilih 12 orang untuk menjadi muridNya serta menghabiskan waktu dengan mereka dalam bentuk kelompok kecil.

Kelompok kecil di dalam konteks kekristenan, baik itu di dalam pendidikan maupun gereja, memiliki tujuan puncak yang sama, yaitu memperlengkapi para anggota dengan karakter ilahi dan bertindak dalam ketaatan pada Kristus (Barker, 1982, 14). Memperlengkapi dengan karakter dan bertindak di dalam ketaatan bagaikan sebuah busur dan anak panah. Keduanya saling membutuhkan satu sama lain agar dapat menembak tepat sasaran. Kelompok kecil dalam pendidikan Kristen mengarahkan murid untuk mengikuti Yesus agar mereka dapat menjadi serupa denganNya. Namun tidak mungkin para murid dapat menjadi serupa denganNya apabila mereka tidak menaati perintahNya.

Sebuah kelompok kecil yang berfokus pada dirinya sendiri tanpa menjalankan Firman Tuhan akan mendapatkan kebenaran yang mereka pegang menjadi sirna atau tumpul (Barker, 1982, 15-16). Sama halnya dengan kelompok kecil yang berfokus pada program tanpa adanya pertumbuhan dalam pengenalan (bukan hanya pengetahuan) akan Tuhan akan menemukan program-program tersebut sebagai pusat dari kehidupan, bukan Tuhan sendiri. Pandangan ini menentang pendekatan yang berpusatkan pada murid. Sama halnya dengan konsep pendidikan holistik Kristen, pendekatan yang diterapkan kelompok kecil haruslah berpusatkan pada Kristus (Christ-centered), berorientasi pada murid (Student-oriented), dan diarahkan oleh guru (Teacher-directed).

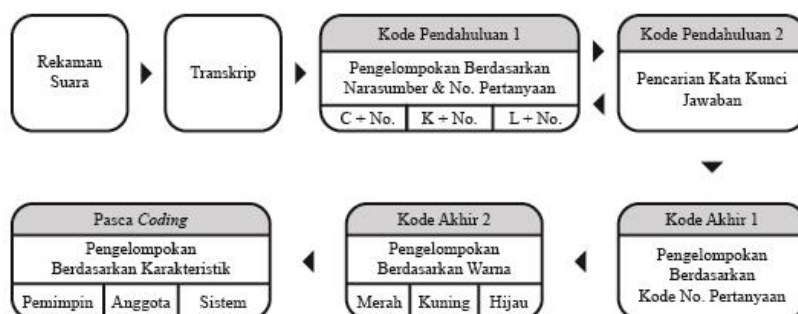
Metode Penelitian

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode studi kasus, dengan tujuan untuk memperoleh pengetahuan mendalam tentang kesenjangan antara tujuan CG di CT HPU sebagai sistem

pendukung pendidikan holistik dengan kasus-kasus yang muncul di tengah kehidupan para mahasiswa CT HPU. Jenis studi kasus yang digunakan secara spesifik adalah studi kasus *retrospective*, dimana studi kasus ini bersifat kuratif dan memungkinkan untuk ada tindak lanjut penyembuhan atau perbaikan ke depannya dari kasus tersebut (Endraswara 2017, 78). Subyek penelitian adalah tiga dosen atau staff CT HPU yang mengambil peran sebagai CGL dan sudah memiliki pengalaman menangani kelompok selama setidaknya tiga tahun. Di samping itu, dosen atau staf yang menjadi subjek penelitian ini adalah mereka yang anggota CG-nya terdapat kasus yang cukup berat (baik dalam hal akademik maupun non-akademik), yaitu mereka yang sudah pernah mendapatkan Surat Peringatan Keras (SPK) atau Surat Pemberhentian Beasiswa (SPB).

Mekanisme Pengkodean

Proses pengkodean mengikuti alur pada diagram:



Informasi yang didapat dari tiga narasumber diolah secara sistematis menjadi data yang siap dianalisis. Informasi berupa penjelasan dari narasumber diringkas ke dalam frasa pendek secara simbolis dan kemudian disusun secara sistematis sehingga muncul sebuah pola. Tahapan ini bertujuan untuk menonjolkan pesan dan menangkap esensi dari suatu porsi data. Proses peringkasan ini dibagi ke dalam tiga tahap yaitu data mentah, kode pendahuluan, dan kode akhir. Pasca coding dilakukan, data yang tersaji dikategorikan berdasarkan karakternya

masing-masing sebelum dapat dibandingkan dan dibahas lebih jauh secara interaktif.

Strategi dan Upaya Fakultas dalam Memperlengkapi CGL

Data yang didapatkan dari para narasumber diharapkan cukup menggambarkan situasi dan kondisi CG yang berlangsung saat ini karena pengalaman mereka dalam memimpin CG rata-rata sudah mencapai empat sampai lima tahun. Tidak hanya berpengalaman dalam memimpin CG di CT, ketiga narasumber juga mendapatkan pengalaman dan pembelajaran di luar kegiatan CG, misalnya kegiatan kelompok kecil di gereja, latar belakang pendidikan teologi, diskusi dengan konselor di gereja dan teman-teman yang berlatar belakang konseling, pengalaman menghadapi murid di sekolah sebelumnya, serta kegiatan yang diselenggarakan oleh HPU secara umum seperti Chapel dan retreat HPU.

Meskipun demikian, perspektif, pemahaman, dan kapasitas antara para CGL sendiri dalam menangani anggotanya masih berbeda-beda. Hal yang paling mendasar adalah bagaimana CGL memahami perannya secara spesifik. CGL masih perlu meraba, menerjemahkan, dan mengembangkan perannya sendiri. Ada yang memahami CG sebagai kegiatan pastoring mahasiswa, ada yang melihat seorang CGL merupakan seorang role model, penasehat, dan sahabat bagi mahasiswa, serta ada juga yang menganggap bahwa CGL menjalankan peran gembala dan konselor. Semua peran yang disebutkan adalah baik adanya, namun apabila tidak terdefinisikan dan tidak memiliki fokus, maka akan semakin sulit bagi SS untuk merancang sebuah modul atau buku panduan CG yang lebih relevan dan spesifik.

Kemudian dalam hal lainnya, pandangan CGL terhadap konsep otoritas juga berbeda satu dengan yang lain. Ada CGL yang melihat otoritas sebagai kekuasaan untuk menjalankan peraturan, dimana CGL dalam menjalankan perannya lebih cenderung menghadapkan mahasiswa dengan peraturan yang ada. Ada juga CGL yang melihat otoritas sebagai sesuatu yang berasal dari Tuhan dan bersifat derivatif, dimana dalam menerapkannya CGL tidak boleh otoriter atau mendikte mahasiswa melainkan perlu berjalan di sampingnya. Dalam

penerapannya, ketika ditemukan mahasiswa yang tidak tunduk terhadap otoritas, para CGL akan memanggil mahasiswa tersebut terlebih dahulu untuk diajak bicara. Jika tidak ada perubahan, narasumber 1 dan 2 akan langsung memperhadapkannya kepada peraturan, sedangkan narasumber 3 akan terlebih dahulu meminta mahasiswa menulis refleksi diri.

Dalam hal pemahaman dan penerapan otoritas, terlihat narasumber 2 belum memiliki konsistensi. Hal ini terjadi karena sebenarnya kepribadian dan gaya kepemimpinan narasumber 2 pada dasarnya bersifat otoritatif, namun kultur organisasi di CT, yang lebih bersifat top-down, membuat narasumber 2 harus melakukan pendekatan yang terkesan otoriter. Narasumber 2 mengakui hal ini merupakan hal yang menantang baginya dan konsep kepemimpinan ini masih merupakan hal yang baru baginya. Dirinya masih belajar untuk tunduk dengan sikap hati yang benar, agar mahasiswa juga bisa menerapkan hal yang sama.

Fakultas berupaya untuk memperlengkapi CGL agar dapat menanggulangi berbagai tantangan di dalam CG. Salah satunya adalah di setiap awal semester diadakan sesi PD untuk terus mendorong dan mengingatkan kembali para CGL betapa pentingnya CG. Juga baru-baru ini fakultas mengadakan pelatihan bagi CGL dengan tema-tema seperti, kepemimpinan, konseling, relasi dengan lawan jenis, dan tantangan yang dihadapi mahasiswa CT. Pelatihan ini diberikan satu bulan sekali selama satu jam, dari bulan Januari sampai April 2018. Fakultas sudah membagikan slide PPT tentang deskripsi umum mengenai CG serta modul sederhana berisikan referensi tema yang dapat dibahas di dalam pertemuan CG. Namun slide PPT dan modul tersebut dinilai masih terlalu luas dan tidak detail sehingga para CGL masih harus mengembangkannya sendiri. Tema yang dijadikan referensi juga tidak selalu dijalankan karena perlu adanya fleksibilitas dalam meresponi permasalahan urgent di lapangan.

Soal integrasi iman Kristen dalam kepemimpinan, ketiga narasumber setuju bahwa fakultas sampai saat ini sudah memperlengkapi CGL dengan baik melalui berbagai kegiatan seperti PD,

devosi, seminar, dan lain-lain. Mahasiswa CT pun secara pengetahuan sudah cukup memahami soal integrasi iman Kristen, sehingga tidak ada kendala yang berarti dalam menyamakan persepsi dari segi kognitif. Namun, materi yang dinilai masih kurang adalah teknik menggali atau teknik konseling dan bagaimana cara menerapkan nilai-nilai ke dalam keseharian.

Fasilitas di wilayah kampus cukup mendukung berbagai kegiatan yang diadakan oleh CG, antara lain seperti sesi sharing, devosi, permainan, doa bersama, diskusi, menonton film, olahraga, memasak, dan makan bersama. Kegiatan indoor maupun outdoor yang dilakukan dua minggu sekali dapat terfasilitasi dengan baik. Di luar kegiatan rutin ini, ketiga narasumber juga mengadakan pertemuan satu lawan satu (atau dua) dengan mahasiswa agar dapat menggali dan mengenal para anggota lebih jauh. Dan selain pertemuan tatap muka, CGL juga dapat dihubungi melalui media sosial.

Fakultas membantu setiap CGL dengan menyediakan data bagi mereka. CGL saat ini sudah dapat mengakses hasil tes dan wawancara saringan masuk para anggota ke CT. Data ini disediakan oleh bagian Administrasi. Bagian Akademik setiap semesternya memberikan update kepada CGL mengenai nilai akhir mata kuliah dan juga Indeks Prestasi (IP) mahasiswa. Sedangkan bagian SS juga menginformasikan jumlah jam SoW yang sudah dicapai mahasiswa setiap semesternya.

Fakultas juga sudah mempertegas prosedur penanganan masalah oleh CGL. Ketika ada masalah muncul, CGL perlu memanggil mahasiswa yang bersangkutan untuk diklarifikasi dan diatasi. Apabila masalah tidak dapat ditangani, maka kasus tersebut dilaporkan kepada Kaprodi dan juga bagian SS untuk ditindaklanjuti. Para narasumber merasa bahwa mereka tidak perlu selalu harus punya jawaban. CGL dapat menjelaskan, mengingatkan, dan mengafirmasi; tetapi apabila tidak dapat mengatasi sendiri, maka CGL bisa mengarahkan kepada HOPE, orang yang sudah berpengalaman, atau kepada CGL lain yang sejenis kelamin sama dengan mahasiswa yang bermasalah.

Faktor-Faktor Mengapa Kasus Masih Bermunculan

Adanya mekanisme CG di CT tidak semerta-merta membuat mahasiswa bebas dari kasus. Kasus-kasus tetap bermunculan, mulai dari yang bersifat “umum” seperti masalah absensi, nilai, perilaku, cara berpakaian, dan sebagainya sampai dengan kasus yang berat seperti pelecehan seksual, hamil di luar nikah, homoseksual, plagiarisme, pencurian, dan sebagainya. Kasus yang disoroti dalam penelitian ini adalah kasus-kasus yang pernah ditangani oleh para narasumber. Narasumber 1 menangani kasus mahasiswa OI, yaitu masalah absensi, jam SoW rendah, IPK tidak memenuhi standar, serta melakukan plagiarisme dan pengabaian berpola. OI secara bertahap dikenakan SP 1, SP 2, SPB, dan akhirnya dikeluarkan dari CT. Narasumber 2 menangani kasus mahasiswa MR, yaitu perihal pelanggaran kode etik pada saat magang dengan menjalin hubungan pribadi dengan siswa lebih dari batasan. MR langsung dikenakan SPK, namun masih diberikan kesempatan berkuliah di CT. Narasumber 3 menangani kasus mahasiswa CJ, yang melakukan pelecehan homoseksual di wilayah dormitory. CJ dikenakan SPB dan dikeluarkan dari CT.

Terdapat beberapa faktor yang memengaruhi masih terjadinya kasus-kasus seperti itu. Dalam pembahasan dan analisis, faktor-faktor ini sebenarnya berkaitan dengan satu sama lain. Namun dalam penjabarannya, faktor-faktor ini dapat disajikan berdasarkan kategori masing-masing, antara lain:

- a. Relasi antara CGL dan Anggota: Ada upaya dari CGL untuk membina relasi yang dekat. Namun mereka mengakui bahwa pada kenyataannya relasi CGL memang tidak terlalu dekat. CGL merasa perlu ada boundaries ketika berelasi karena boundaries itu penting. Hal ini merupakan konsekuensi dari kepribadian pemimpin yang introvert. CGL mengakui bahwa kepribadiannya yang introvert membuat mereka sulit menembus tembok yang dibangun oleh mahasiswa. Hal ini menjadi tantangan yang cukup serius bagi CGL untuk ditangani jika ingin memiliki relasi yang cukup intim dengan mahasiswa. Tanpa adanya relasi yang dekat maka kelompok kecil tidak dapat memenuhi tiga kebutuhan anggotanya, yaitu kebutuhan instrumental, interpersonal, dan identitas (Myers, 2005, 385).

- b. Kompetensi CGL: Hampir semua aspek kehidupan mahasiswa sudah CGL upayakan untuk diperhatikan, contohnya aspek akademik, keluarga, relasi dengan lawan jenis, pergaulan, kesehatan, dan spiritualitas. Namun bukan berarti CGL dapat menanggulangi atau menjadi seorang ahli dalam setiap bidang. Misalnya saja, CGL mengakui mengalami keterbatasan dalam hal love, sex, and dating, perlu diperlengkapi dengan ilmu konseling dan psikologi perkembangan diri supaya bisa menilai dan menggali informasi dari mahasiswa apa adanya, dan juga membutuhkan materi soal menganalisis pola asuh keluarga beserta dampaknya. Kompetensi lainnya yang masih perlu dikembangkan adalah keterampilan berempati dan memersuasi. CGL mengakui bahwa keterampilan berempati mereka masih kurang; CGL mampu memersuasi mahasiswa tetapi kesulitan memersuasi teman sebaya, bahkan masih ada yang kesulitan meyakinkan mahasiswa. Jadi, berdasarkan hasil wawancara, jika memakai tolak ukur D'Souza (2007, 15-17), kapasitas kepemimpinan CGL masih banyak yang harus dikembangkan agar memenuhi kriteria.
- c. Pemahaman dan Penerapan Otoritas: Sesuai dengan data hasil wawancara, ditemukan bahwa pemahaman dan penerapan otoritas yang dilakukan oleh CGL masih berbeda-beda dan tidak terstandar. Hal inilah yang dapat menjadi salah satu faktor penyebab munculnya kasus. Kilpatrick (1985) menyatakan bahwa guru atau orang tua harus memiliki otoritas, namun ia menekankan bahwa otoritas legal tanpa otoritas moral akan menyebabkan murid mengalami penyimpangan perilaku. Para CGL sebenarnya secara sadar tidak sadar melihat bahwa penerapan otoritas di CT lebih menekankan kepada otoritas legal, tanpa diseimbangi dengan otoritas moral. Hal ini dapat dilihat ketika para CGL sependapat bahwa atmosfer di CT membuat mahasiswa mahir menggunakan topeng; Dan dalam keadaan yang tidak terpantau, mereka mengalami penyimpangan perilaku.
- d. Sistem Koordinasi dengan Pihak Dormitory: Sebagian besar waktu yang dihabiskan mahasiswa CT adalah di luar waktu perkuliahan atau di dormitory. Aktivitas mereka selama di dormitory tidak terpantau oleh CGL. Sedangkan CGL merasa sisi asli mahasiswa tidak muncul pada saat di lingkungan CT, melainkan pada saat mereka berada di dormitory, dimana mereka sangat minim mendapatkan pengawasan. Mereka bahkan sudah tahu tempat-tempat strategis bagi mereka

untuk melakukan kegiatan yang tidak terawasi, misalnya berpacaran. Selama ini CGL tidak pernah berkomunikasi secara langsung dengan Dorm Parents sebagai penanggung jawab mahasiswa di dormitory. Tidak ada koordinasi formal yang tersistemasi sehingga banyak yang terlewatkan dalam membimbing mahasiswa. Pihak dormitory bisa tetap melakukan meeting koordinasi dengan SS, namun para Dorm Parents juga perlu berkoordinasi dengan CGL. CGL mengakui bahwa baik CGL dan Dorm Parents sama-sama memiliki keterbatasan, sehingga mereka perlu berkolaborasi lebih intensional lagi dalam membimbing mahasiswa.

- e. Beban Kerja CGL: Bobot kegiatan CG yang diberikan adalah 0.5 sks. Pembobotan ini tidak proposional dan perlu disesuaikan kembali. Pada praktiknya, CGL menghabiskan waktu lebih dari 0.5 sks untuk menjalankan CG dan di sisi lain mereka masih ada beban sks yang dialokasikan untuk mengajar atau mengerjakan tugas administrasi. Keterbatasan waktu membuat CGL kesulitan dalam berelasi dengan anggotanya secara intim. Hal ini terbukti dari pertemuan CG yang masih belum bisa dijalankan dengan konsisten, terlebih konsistensi pertemuan satu lawan satu/dua yang diwacanakan di luar pertemuan standar.
- f. Jumlah Anggota CG: Jumlah anggota CG masih terlalu banyak bagi para CGL untuk dapat membangun relasi yang intim. Mahasiswa sulit untuk terbuka karena tidak mendapatkan perhatian yang cukup. Para CGL sependapat bahwa jumlah anggota yang ideal dalam sebuah kelompok kecil adalah 10 – 12 orang. Jumlah ini juga dibahas pada bagian “Kelompok Kecil” di halaman sebelumnya (Sutrisna, 2015).
- g. Frekuensi Pergantian Kelompok: Kebijakan baru perihal pergantian kelompok kurang disetujui oleh CGL karena dalam membangun kepercayaan dan relasi yang kokoh membutuhkan waktu lebih dari satu tahun, apalagi dengan jumlah anggota yang relatif banyak. CGL mengerti alasan di balik kebijakan ini, yaitu agar tidak terjadi saling kebergantungan di dalam CG. Padahal, ini merupakan sebuah argumentasi yang kurang tepat. Natur dari kelompok kecil sendiri adalah membentuk kesaling bergantung, itu tidak dapat dihindari. Hal ini tidak selamanya buruk selama kelompok tersebut berjalan ke arah yang benar. Saling kebergantungan justru dapat menjadi kekuatan dalam sebuah kelompok kecil apabila diarahkan ke tujuan yang benar (Ellis & Fisher, 1994, 57).

- h. Respon dan Masa Lalu Mahasiswa: Respon dan masa lalu mahasiswa merupakan salah satu faktor yang sulit dikendalikan oleh CGL. Kedewasaan mahasiswa dalam merespon dan mengambil keputusan berbeda-beda, ada yang bisa terbuka, namun tidak sedikit juga yang sangat menutup-nutupi; ada yang bisa berpikir jauh, namun tidak sedikit juga yang tidak pikir panjang dalam mengambil keputusan. Hal ini kurang lebih dipengaruhi oleh masa lalu mereka. Banyak mahasiswa yang datang ke CT dengan membawa masa lalu atau permasalahan keluarga yang kelam dan belum terselesaikan. Maka dari itu, penting bagi CGL untuk bisa mendapatkan informasi dari bagian Administrasi mengenai track record setiap anggotanya.

Profil Ideal Seorang CGL

Berdasarkan landasan teori serta pemaparan dari ketiga narasumber yang mendeskripsikan keadaan di lapangan, maka profil ideal seorang CGL dapat dirancang dengan lebih komprehensif dan sistematis. Seorang CGL yang ideal adalah seorang yang:

- a. Mengerti dan mampu menerapkan konsep kepemimpinan pelayan Kristus yang rela berkorban secara nyata bagi anggota kelompoknya (Barker, 1982, 63-64).
- b. Mengerti visi, misi, dan profil lulusan CT dan mampu membimbing anggota ke arah visi misi tersebut (Robbins, 2001, 365).
- c. Mampu menjalankan otoritas legal/eksternal (Haggai 1986, 167-171) sebagai atribut dari Position Leadership dan otoritas moral/internal sebagai atribut dari Personal Leadership (Lim & Lim, 2014, 152-159) secara seimbang.
- d. Mampu mendengarkan, berempati, memersuasi, berkomitmen pada pertumbuhan anggota dan membangun komunitas dengan baik (D'Souza, 2007, 15-17). Seorang CGL tidak perlu bisa menyembuhkan atau menjawab segala persoalan, tetapi setidaknya CGL dapat mengarahkan dan membimbing mahasiswa yang membutuhkan penyembuhan atau pertolongan kepada orang yang tepat.
- e. Menguasai cara menggali permasalahan dan mendapatkan informasi yang sesungguhnya menggunakan teknik konseling.
- f. Memiliki kepekaan dan keahlian dalam menangani isu-isu krusial atau yang sering muncul di CT seperti masalah keluarga atau pola

asuh, love, sex, and dating, psikologi perkembangan, self-management, dan juga keterampilan akademik.

- g. Mampu membantu dan membimbing mahasiswa untuk bertumbuh dalam aspek spiritual melalui relasi yang benar-benar intim dengan Kristus. Sehingga baik CGL maupun anggota tidak terkecoh dengan kegiatan atau ritual spiritual terstruktur (mandatory) yang dilakukan hampir setiap hari (Barker, 1982, 15-16).

Kesimpulan

Agar dapat menjalankan profil CGL yang ideal, perlu adanya dukungan daripada sistem CG di CT. Sumber daya waktu dan manusia sangat diperlukan dalam menjalankan peran dan fungsi CGL secara maksimal. CGL dengan profil yang ideal sekalipun tetap perlu memprioritaskan CG dan mengalokasikan waktu untuk mengerjakan peran dan fungsinya di lapangan. Dengan kata lain, ada tiga hal di dalam sistem CG saat ini yang perlu benar-benar diperhatikan, yaitu beban kerja CGL perlu disesuaikan kembali, jumlah mahasiswa yang menjadi anggota CG juga perlu dikurangi, dan pergantian kelompok tidak dilakukan setiap tahun. Sedangkan dari segi keterampilan, para CGL butuh diperlengkapi dengan kemampuan konseling dasar serta memiliki kepekaan dan keahlian dalam menangani isu-isu krusial atau yang sering muncul di CT.

DAFTAR PUSTAKA

Barker, S. (1982). *Small group leaders' handbook*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

D'Souza, A. (2007). *Proactive visionary leadership*. Jakarta, Indonesia: Trisewu Nagawarsa.

Ellis, D. G. & Fisher, B. A. (1994). *Small group decision making: Communication and the group process* (4th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Endraswara, S. (2017). *Metodologi penelitian kebudayaan* (4th ed.). Yogyakarta, Indonesia: Gadjah Mada University Press.

- Forbes, S. H. (1999). *Holistic education: An analysis of its intellectual precedents and nature*. London, UK: University of Oxford.
- Haggai, J. E. (1986). *Lead on!: Leadership that endures in a changing world*. Waco, TX: Word Books.
- Holmes, A. F. (2005). *Segala kebenaran adalah kebenaran Allah (All truth is God's truth)*. Surabaya, Indonesia: Momentum Christian Literature.
- Juriaman, J. J., & Hidayat, D. (2017). Kepemimpinan yang menebus di Sekolah Lentera Harapan Curug [Redemptive leadership at Sekolah Lentera Harapan Curug]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 13(2), 123-132. <http://dx.doi.org/10.19166/pji.v13i2.515>
- Kilpatrick, W. (1985). *The emperor's new clothes: Psychological fashions and religious faith*. [Ridgefield, CT]: Roger A. McCaffrey Pub.
- Lim, S. G., & Lim, J. H. (2014). *The leader, the teacher & you: Leadership through the third generation*. London: Imperial College Press.
- Myers, S. A. & Alan, K. G. (2005). A study of group communication in a course on small group communication. *Psychological Reports* 97(2), 381-386. <https://doi.org/10.2466/pr0.97.2.381-386>
- Nadeak, E. H., & Hidayat, D. (2017). Karakteristik pendidikan yang menebus di suatu sekolah Kristen [The characteristics of redemptive education in a Christian school]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 13(2), 87-98. <http://dx.doi.org/10.19166/pji.v13i2.439>
- Robbins, S. B. (2001). *Organizational behaviour* (9th ed.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Sutrisna. (2015). *Pemuridan melalui kelompok kecil*. Retrieved February 20, 2018, from <https://perkantas.net/makalah/pemuridan-melalui-kelompok-kecil/>
- Tong, S. (1995). *Arsitek jiwa II*. Jakarta, Indonesia: Lembaga Reformed Injili Indonesia.

Van Til, C. & Berkhof, L. (2004). *Dasar pendidikan Kristen: Foundations of Christian education*. Surabaya, Indonesia: Momentum.

***KNOWLEDGE SHARING BEHAVIOR GURU
DITINJAU DARI TRANSFORMATIONAL
LEADERSHIP DAN SELF-EFFICACY [TEACHERS'
KNOWLEDGE SHARING BEHAVIOR FROM
TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND SELF-
EFFICACY'S PERSPECTIVE]***

Judha Semal Irianto

BPK Penabur Jakarta

judha.sinulingga@bpkpenaburjakarta.or.id

Niko Sudibjo

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

niko.sudibjo@uph.edu

Abstract

The changing context of the age and the characteristics of today's generation demand that the role of the teacher be more creative and innovative. A way to answer this need is to cultivate a knowledge sharing behavior in the school environment. There are many factors that can support the establishment of this knowledge sharing behavior, including transformational leadership and self-efficacy. This study aims to determine the effect of transformational leadership and self-efficacy on the knowledge sharing behavior of teachers. The research subjects were 112 teachers who teach in two locations of XYZ Private High School in West Jakarta which have the potential to develop knowledge sharing behavior. The design used in this study was correlational, using surveys to collect the data and then analyze using the PLS-SEM method. The results of this study showed that transformational leadership and self-efficacy affected knowledge sharing behavior positively.

Keywords: transformational leadership, self-efficacy, knowledge sharing behavior

Abstrak

Perubahan konteks zaman dan karakteristik generasi zaman sekarang menuntut peran guru yang semakin kreatif dan inovatif. Salah satu upaya untuk menjawab hal ini adalah dengan membudayakan perilaku *knowledge sharing behavior* di lingkungan sekolah. Ada banyak faktor yang dapat mendukung terbangunnya perilaku *knowledge sharing behavior* ini, di antaranya *transformational leadership* dan *self-efficacy*. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh *transformational leadership* dan *self-efficacy* terhadap *knowledge sharing behavior* guru. Subjek penelitian adalah 112 guru yang mengajar di dua lokasi Sekolah Menengah Atas Swasta XYZ di Jakarta Barat yang memiliki potensi untuk membangun perilaku *knowledge sharing behavior*. Desain penelitian bersifat korelasional, data diambil berdasarkan survey yang dianalisis dengan metode PLS-SEM. Hasil penelitian yang diperoleh memperlihatkan bahwa *transformational leadership* dan *self-efficacy* mempengaruhi *knowledge sharing behavior* secara positif.

Kata kunci: *transformational leadership, self-efficacy, knowledge sharing behavior*

Pendahuluan

Dunia saat ini sedang mengalami perubahan yang sangat cepat. Manusia yang tidak dapat mengikuti perubahan zaman yang begitu cepat akan tertinggal. Dunia pendidikan pun tidak dapat menutup mata dan telinganya. Ia secara serius perlu memikirkan kembali peran yang diembannya dalam mempersiapkan generasi muda agar dapat bertahan menghadapi perubahan zaman. Bahkan bukan hanya diharapkan dapat bertahan, melainkan juga dapat berkontribusi secara kreatif dan inovatif.

Salah satu upaya menjawab hal tersebut adalah membangun perilaku saling berbagi pengetahuan di sekolah. Paul L. Tobing

mengatakan bahwa berbagi pengetahuan meningkatkan value dari pengetahuan yang dimiliki oleh perusahaan (Tobing, 2007).

SMA XYZ adalah salah satu sekolah swasta terbesar di wilayah Jabodetabek yang memiliki jumlah guru sebanyak lebih dari 2.500 orang. Apabila setiap guru dipandang memiliki potensi pengetahuan dan pengalaman yang berharga, maka jumlah yang besar ini dapat menjadi sumber kekayaan pengetahuan yang luar biasa apabila dapat dikelola dengan baik. Namun demikian, informasi dari Kepala Sekolah XYZ serta observasi yang dilakukan memperlihatkan bahwa perilaku berbagi pengetahuan di antara para guru SMA XYZ dianggap belum memuaskan. Hal ini terlihat antara lain dari rendahnya tingkat partisipasi guru-guru dalam Forum Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) serta minimnya inisiatif dari guru-guru tersebut untuk berbagi pengetahuan dengan guru lain yang tidak hadir dalam pertemuan.

Keterlibatan guru dalam membagikan pengetahuan yang dimilikinya atau sekadar memberikan masukan atau tanggapan dinilai relatif masih kurang. Dalam pertemuan-pertemuan yang diadakan, lebih dari separuh guru yang hadir hanya pasif saja. Guru-guru yang hadir di dalam pertemuan cenderung tidak membagikan pengetahuan baru yang telah diperolehnya kepada guru yang tidak mengikuti pertemuan tersebut. Akibatnya, rekan guru yang tidak mengikuti pertemuan tersebut tidak memperoleh pengetahuan baru yang bermanfaat untuk mendukung pekerjaan mereka.

Secara spesifik, penelitian yang dilakukan ini bertujuan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan sebagai berikut: (1) Apakah *transformational leadership* berpengaruh positif terhadap *knowledge sharing behavior* guru di SMA XYZ; (2) Apakah *self-efficacy* berpengaruh positif terhadap *knowledge sharing behavior* guru di SMA XYZ; (3) Apakah *transformational leadership* berpengaruh positif terhadap *self-efficacy* guru di SMA XYZ.

Kajian Pustaka

Knowledge Sharing Behavior

Olowodunuye (2015) menjelaskan *knowledge sharing behavior* adalah tentang perilaku "memberi" dan "menerima" atau membalas. Harus ada pemberi pengetahuan dan penerima pengetahuan, tetapi kategori apa pun yang menjadi milik karyawan, kesediaan untuk berbagi dan menerima harus dianggap sebagai faktor penting agar latihan semacam itu berhasil. Berbagi pengetahuan adalah praktik pertukaran dan menyebarkan gagasan, pengalaman, dan pengetahuan dengan yang lain untuk memastikan pengetahuan itu berlanjut, berkelanjutan, dan dipertahankan dalam bisnis (Razak, Pangil, Zin, Yunus, & Asnawi, 2016). *Knowledge sharing behavior* bertujuan tujuan membantu dan berkolaborasi dengan orang lain untuk memecahkan masalah, mengembangkan ide - ide baru atau menerapkan kebijakan atau prosedur (Wang & Noe, 2010).

Transformatinal Leadership

Transformational leadership dan *self-efficacy* merupakan faktor-faktor yang diduga dapat mempengaruhi perilaku *Knowledge Sharing Behavior* (KSB). Menurut Le & Lei (2017), *transformational leadership* merupakan gaya kepemimpinan yang menekankan kejelasan dalam mengkomunikasikan tujuan organisasi, bertindak sebagai kekuatan terdepan organisasi, terlibat aktif dalam melakukan *coaching*, mempromosikan pengembangan keterampilan baru dan terus mencari peluang baru untuk pengembangan organisasi. Sedangkan menurut Colquitt, LePine, & Wesson (2015), *transformational leadership* merupakan gaya kepemimpinan yang menginspirasi para pengikut untuk memiliki komitmen terhadap visi bersama yang memberi makna bagi pekerjaan mereka sementara si pemimpin juga berperan sebagai *role model* yang menolong pengikutnya untuk mengembangkan potensi-potensi mereka dan belajar melihat persoalan-persoalan dengan memakai perspektif yang baru.

Diana Bachtiar, Sudibjo,&Bernarto menjelaskan bahwa kepemimpinan transformasional menekankan partisipasi dalam

pengambilan keputusan dan mengandalkan pengaruh budaya yang kuat. Pemimpin transformasional memanifestasikan kekuasaan melalui orang daripada orang di atas dengan meningkatkan motivasi dan moralitas (2018). Kepemimpinan transformasional dicapai ketika para pemimpin dan pengikut saling memotivasi untuk motivasi dan moral yang lebih tinggi (Korejan & Shahbazi, 2016). Lebih jauh lagi Octaviana & Silalahi (2016) menegaskan bahwa ada tujuh prinsip yang harus dijalankan oleh seorang pemimpin untuk melihat apakah gaya kepemimpinannya adalah transformasional.

Self-Efficacy

Self-efficacy didefinisikan oleh Bandura sebagai kepercayaan pada kemampuan diri dalam melakukan tugas dengan sukses serta sebagai rasa kompetensi, efisiensi, dan kemampuan untuk mengatasi kehidupan (dalam Tiyuri, et al., 2018). Menurut Colquitt et al. (2015), *self-efficacy* adalah keyakinan diri seseorang bahwa ia memiliki kapabilitas yang diperlukan untuk mengeksekusi perilaku yang merupakan prasyarat keberhasilan tugas. Sedangkan menurut Robbins & Judge (2017), *self-efficacy* adalah suatu keyakinan individu bahwa ia mampu (*capable*) dalam melakukan suatu tugas atau pekerjaan. Interaksi pengetahuan dengan karyawan lain dapat menciptakan pengetahuan-pengetahuan baru dan membuka peluang terjadinya inovasi. Saat ini, ada banyak perusahaan besar yang begitu bersemangat untuk memperoleh pengetahuan baru dari para *knowledge workers* agar pengembangan perusahaan dapat terus berlanjut. (Chung, Seaton, & Cooke, 2016). Dengan demikian, maka *self-efficacy* dapat diartikan sebagai respons guru dalam menanggapi berbagai hal yang terkait dengan bidang minat atau keahlian yang dimilikinya.

Metode Penelitian

Penelitian ini dilakukan dengan menggunakan pendekatan kuantitatif. Desain penelitian ini korelasional dengan metode PLS-SEM. Data dalam penelitian ini diperoleh dengan angket tertutup memakai skala *Likert* dengan interval satu sampai lima, yang mencakup pilihan sikap sebagai berikut: sangat tidak setuju, tidak setuju, ragu-ragu, setuju, dan sangat setuju. Data tersebut kemudian dianalisis dengan bantuan aplikasi SMART-PLS. Penelitian dilakukan di dua lokasi sekolah

SMA XYZ di daerah Jakarta Barat. Responden terdiri dari 112 orang guru yang semuanya bekerja di sekolah tersebut. Penelitian dilakukan sejak awal Maret 2018 hingga akhir Mei 2018. Detail data responden dapat dilihat pada tabel 1.

Tabel 1. Demografi Responden

Ukuran	Item	Jumlah	Persentase
Jenis Kelamin	Laki-laki	64	57,14%
	Perempuan	48	42,86%
Usia	25-40 tahun	51	45,54%
	41-55 tahun	58	51,79%
	> 55 tahun	3	2,68%
Pendidikan Terakhir	S1	75	66,96%
	S2	37	33,04%
Lama Bekerja	< 3 tahun	14	12,50%
	3-5 tahun	26	23,21%
	6-10 tahun	31	27,68%
	11-20 tahun	38	33,93%
	> 20 tahun	3	2,68%

Hasil dan Pembahasan

Model Pengukuran (*outer model*)

Model pengukuran (*outer model*) dilakukan untuk menguji validitas dan reliabilitas deskriptor pembentuk konstruk. Model pengukuran dilakukan dengan menguji validitas konvergen, validitas diskriminan, serta menguji reliabilitas dengan menggunakan *composite reliability*. Perhitungan dilakukan dengan memakai aplikasi smartPLS.

Uji Validitas Konvergen

Pengujian validitas konvergen dilakukan dengan melihat nilai *Average Variance Extracted* (AVE) dan nilai *loading factor*. Nilai AVE harus di atas 0,50 sedangkan nilai *loading factor*, harus di atas 0,70. Namun demikian, item dengan *loading factor* di bawah 0,70 masih dapat dipertahankan jika nilai AVE lebih besar dari 0,50 (Abdillah & Hartono, 2015, 195). Dengan mempertimbangkan nilai AVE dan *loading factor*, maka terdapat 34 *item* pernyataan yang masih dapat dipertahankan dari jumlah awal 64 *item* (Lihat Tabel 2). Uji validitas terhadap 34 *item* memperlihatkan bahwa semua konstruk sudah

memiliki nilai AVE di atas 0,5 sehingga telah memenuhi persyaratan validitas konvergen (Tabel 2).

Tabel 2. Hasil Uji Validitas *Convergent* dengan AVE

Variabel	Nilai AVE	Akar kuadrat AVE
<i>Knowledge Sharing Behavior</i>	0,503	0,709
<i>Transformational Leadership</i>	0,594	0,771
<i>Self-Efficacy</i>	0,521	0,722

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Uji Validitas Diskriminan

Validitas diskriminan merupakan suatu tingkatan tertentu di mana sebuah konstruk dinyatakan unik dan berbeda dari konstruk-konstruk yang lain berdasarkan standar empiris (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2013, 104).

Uji validitas diskriminan dilakukan dengan dua cara. Pertama, dengan memeriksa *cross loading* dari setiap variabel. *Outer loading* indikator dari konstruk yang diasosiasikan harus lebih besar daripada *outer loading* indikator yang lain (Hair et al, 2013, 105). Data lengkap untuk mengecek *cross loading* dapat dilihat pada Tabel3.

Tabel 3. *Cross Loading* antar Variabel

	KSB	TFL	TRS	SEF
KSB2	0.673	0.374	0.236	0.479
KSB4	0.667	0.353	0.353	0.365
KSB8	0.746	0.48	0.282	0.382
KSB10	0.757	0.383	0.495	0.678
KSB12	0.679	0.457	0.257	0.311
KSB13	0.689	0.403	0.164	0.415
KSB16	0.747	0.339	0.295	0.518
TFL1	0.447	0.836	0.491	0.324
TFL2	0.42	0.819	0.489	0.165
TFL3	0.537	0.726	0.574	0.3
TFL5	0.455	0.696	0.563	0.263
TFL6	0.427	0.842	0.649	0.207
TFL7	0.441	0.694	0.5	0.385

TFL8	0.384	0.666	0.371	0.227
TFL9	0.416	0.801	0.403	0.137
TFL10	0.371	0.81	0.394	0.281
TFL12	0.447	0.698	0.568	0.276
TFL13	0.461	0.836	0.452	0.144
TFL14	0.421	0.855	0.54	0.255
TFL15	0.396	0.748	0.643	0.374
TFL16	0.3	0.724	0.448	0.166
TRS1	0.297	0.562	0.757	0.36
TRS2	0.382	0.524	0.637	0.173
TRS4	0.227	0.392	0.648	0.159
TRS5	0.262	0.398	0.704	0.245
TRS6	0.297	0.334	0.666	0.418
TRS8	0.386	0.469	0.844	0.445
TRS11	0.37	0.659	0.819	0.384
TRS14	0.262	0.591	0.805	0.433
SEF5	0.518	0.411	0.376	0.728
SEF6	0.534	0.276	0.381	0.727
SEF8	0.541	0.312	0.368	0.772
SEF13	0.294	0.246	0.416	0.685
SEF14	0.463	0.075	0.201	0.753
SEF16	0.406	0.052	0.25	0.661

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Cara kedua adalah dengan memakai kriteria *Fornell-Larcker*, yaitu dengan membandingkan akar kuadrat dari AVE untuk setiap konstruk dengan korelasi-korelasi variabel laten dalam model penelitian. Akar kuadrat AVE setiap konstruk harus lebih besar daripada korelasi tertingginya dengan konstruk yang lain (Hair et al, 2013, 105). Hasil pengujian validitas diskriminan memperlihatkan bahwa konstruk KSB, *Transformational Leadership* dan *Self-Efficacy* memiliki nilai validitas diskriminan yang baik. Lihat Tabel 4 berikut.

Tabel 4. Hasil Uji Validitas Diskriminan

	KSB	TFL	SEF
KSB	0.709		
TFL	0.560	0.771	
TRS	0.425	0.668	
SEF	0.649	0.337	0.722

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Uji Reliabilitas

Uji reliabilitas dilakukan untuk membuktikan akurasi, konsistensi, serta ketepatan suatu instrumen penelitian dalam mengukur setiap konstruk di dalamnya. Supaya instrumen penelitian dapat dinyatakan reliabel, maka nilai *Composite Reliability* setiap variabel harus di atas 0,70 (Hair et al, 2013, 101-102).

Hasil uji memperlihatkan bahwa keempat variabel memiliki nilai *Composite Reliability* yang baik, yaitu di atas 0,70 (Lihat tabel 5). Oleh sebab itu, dapat disimpulkan bahwa semua indikator konstruk dinyatakan reliabel.

Tabel 5. Hasil Uji Reliabilitas

Variabel	Composite Reliability
<i>Knowledge Sharing Behavior</i>	0,876
<i>Transformational Leadership</i>	0,953
<i>Self-Efficacy</i>	0,867

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Uji Inner Model

Model struktural atau *inner model* menunjukkan estimasi hubungan antar konstruk. Pengujian *inner model* pada penelitian ini menggunakan nilai VIF, nilai *R-square* dan *path coefficient* yang diperoleh melalui aplikasi *SmartPLS*.

Uji Multikolinearitas

Uji multikolinearitas dilakukan dengan menghitung nilai VIF (*Variance Inflation Factor*). Nilai VIF mengukur hubungan antara variabel

eksogen. Semakin tinggi nilai VIF, maka semakin kuat adanya kolinearitas antar variabel eksogen tersebut. Nilai VIF yang direkomendasikan oleh Hair et al (2013, 124-125) adalah di bawah 5,00. Hasil uji multikolinearitas memperlihatkan bahwa nilai VIF semua variabel lebih kecil dari 5,00. Oleh sebab itu, dapat disimpulkan bahwa tidak terjadi multikoleniaritas di antara variabel-variabel (lihat Tabel 6).

Tabel 6. Hasil Uji Multikolinearitas

Variabel Eksogen	VIF	
	<i>KSB</i>	<i>Self-Efficacy</i>
<i>Transformational Leadership</i>	1,809	1,806
<i>Self-Efficacy</i>	1,281	

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Uji Kesesuaian Model

Inner model diuji dengan melihat nilai *R-square* setiap variabel endogen, yaitu *Knowledge Sharing Behavior* dan *Self-Efficacy*. Nilai *R-square* yang diperoleh setelah pengolahan data dapat dilihat pada tabel 7.

Tabel 7. Hasil Uji Kesesuaian Model

Variabel	Nilai <i>R-Square</i>
<i>Knowledge Sharing Behavior</i>	0,564
<i>Self-Efficacy</i>	0,219

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Hasil pengujian kesesuaian model dapat dijelaskan sebagai berikut:

- 1) Variabel *KSB* dijelaskan oleh variabel *Transformational Leadership*, dan variabel *Self-Efficacy* sebesar 56%. Sisanya, 44% oleh variabel lain.
- 2) Variabel *self-efficacy* dijelaskan oleh variabel *Transformational Leadership* sebesar 22%. Sisanya sebesar 78% dijelaskan oleh variabel lainnya.

Uji Hipotesis

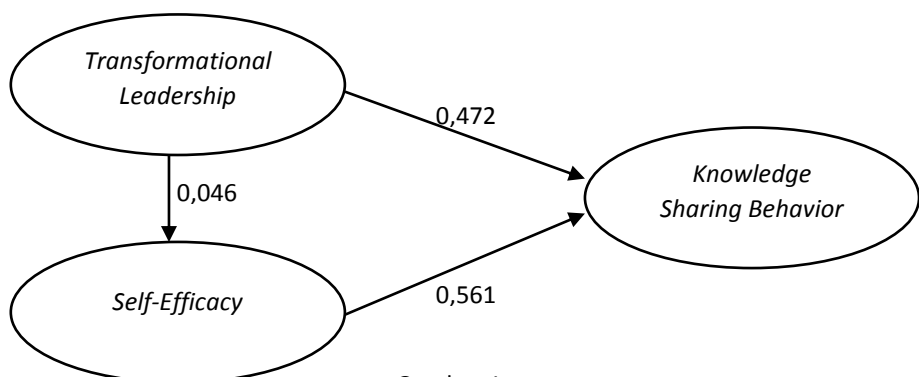
Pengujian hipotesis dilakukan dengan melihat besarnya nilai *path coefficient* (koefisien jalur). Hasil pengujian hipotesis penelitian dapat disimpulkan pada Tabel 8 berikut ini.

Tabel 8. Hasil Uji Hipotesis

Jalur	Hipotesis	Koefisien Jalur	Hasil
<i>Transformational Leadership</i> → <i>KSB</i>	H_1 1: Terdapat pengaruh positif antara <i>Transformational Leadership</i> terhadap <i>KSB</i>	0,472	Didukung
<i>Self-Efficacy</i> → <i>KSB</i>	H_1 2: Terdapat pengaruh positif antara <i>Self-Efficacy</i> terhadap <i>KSB</i>	0,561	Didukung
<i>Transformational Leadership</i> → <i>Self-Efficacy</i>	H_1 3: Terdapat pengaruh positif antara <i>Transformational Leadership</i> terhadap <i>Self-Efficacy</i>	0,046	Didukung

Sumber: Hasil Pengolahan Data (2018)

Berdasarkan tabel di atas, maka besaran koefisien jika dimasukkan ke dalam model penelitian akan seperti gambar 1. berikut ini.



Gambar 1

Berdasarkan hasil pengujian hipotesis pertama, variabel *transformational leadership* memiliki pengaruh positif terhadap *KSB*.

Koefisien jalur transformational leadership terhadap KSB bernilai positif sebesar 0,472. Hipotesis pertama, yaitu transformational leadership berpengaruh positif terhadap KSB didukung dalam penelitian ini. Hal ini sesuai dengan penelitian yang dilakukan oleh Le & Lei (2017) yang menyatakan hipotesis serupa, yaitu transformational leadership berpengaruh secara positif terhadap KSB.

Berdasarkan pengujian hipotesis kedua yang melibatkan variabel Self-Efficacy dan KSB, diperoleh hasil yang menyatakan bahwa Self-Efficacy mempengaruhi KSB secara positif dengan koefisien jalur sebesar 0,561. Hal ini mengindikasikan bahwa perilaku KSB guru SMA XYZ semakin meningkat seiring dengan berkembangnya self-efficacy guru. Hal ini sesuai dengan penelitian yang dilakukan oleh Brooke, Rasdi, & Samah (2017) yang menyatakan hipotesis serupa, yaitu Self-efficacy berpengaruh secara positif terhadap KSB.

Berdasarkan hasil pengujian hipotesis yang ketiga, variabel transformational leadership memiliki pengaruh positif terhadap self-efficacy. Hasil ini ditunjukkan oleh koefisien jalur antara transformational leadership terhadap self-efficacy, yaitu sebesar 0,046. Oleh sebab itu, dapat dinyatakan bahwa tingginya self-efficacy guru di SMA XYZ dipengaruhi oleh transformational leadership yang ditampilkan oleh pimpinan di SMA XYZ. Hal ini sesuai dengan penelitian yang dilakukan oleh Pillai & Williams (2003) yang menyatakan hipotesis serupa, yaitu transformational leadership berpengaruh secara positif terhadap Self-efficacy.

Kesimpulan

Kesimpulan yang didapat diketahui bahwa (1) Transformational Leadership berpengaruh positif terhadap Knowledge sharing Behavior, (2) Self Efficacy berpengaruh positif terhadap Knowledge Sharing Behavior, dan (3) Transformational leadership berpengaruh positif terhadap Self Efficacy.

Sebagai mana telah disinggung pada awal tulisan, tentang pentingnya guru untuk menjadi semakin kreatif dan inovatif. Salah satu upaya untuk mengembangkan kreativitas dan inovasi guru adalah melalui perilaku berbagi pengetahuan. Melalui penelitian ini, diketahui bahwa forum MGMP dapat dimanfaatkan sebagai wadah bagi perilaku

knowledge sharing behavior. Dengan demikian, perlu dipikirkan mekanisme yang efektif agar KSB dapat berjalan baik di dalam forum MGMP.

Saran

Hasil penelitian memperlihatkan bahwa *transformational leadership* berpengaruh positif terhadap KSB. Dengan demikian, manajemen SDM perlu memikirkan upaya untuk memperkuat *transformational leadership* yang telah dimiliki oleh Kepala Sekolah.

Untuk penelitian selanjutnya, dapat diselidiki lebih jauh apakah terdapat variabel lainnya yang memberikan pengaruh cukup besar terhadap *knowledge sharing behavior* guru, selain variabel dalam penelitian ini. Beberapa variabel yang disarankan untuk diteliti adalah budaya sekolah dan sistem pemberian apresiasi terhadap guru. Penelitian ini tidak melakukan pengujian *intervening*. Oleh sebab itu, pada penelitian berikutnya dapat dilakukan pengujian *intervening* dengan melihat pengaruh *transformational leadership* terhadap KSB melalui *self-efficacy* sebagai variabel *mediating*, sehingga dapat melihat pengaruh langsung dan tidak langsung antar konstruk.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdillah, W., & Hartono, J. (2015). *Partial least square (PLS): Alternatif structural equation modeling (SEM)*. Yogyakarta, Indonesia: Penerbit Andi.
- Bachtiar, D., Sudibjo, N., & Bernarto, I. (2018). The effects of transformational leadership, perceived organizational support on job and life satisfaction of preschool teachers. *Information, 21(4)*, 1301-1320. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/ba292bba25919fe96aa3a3ff836d3213/1?cbi=936334&pg-origsite=gscholar>
- Brooke, J., Rasdi, R. M., & Samah, B. A. (2017). Modelling knowledge sharing behaviour using self-efficacy as a mediator. *European Journal of Training and Development, 41(2)*, 144-159. <https://doi.org/10.1108/ejtd-04-2016-0021>

- Chung, H.F., Seaton, J., Cooke, L., & Ding, W.Y. (2016). Factors affecting employees' knowledge-sharing behavior in the virtual organisation from the perspectives of well-being and organisational behaviour. *Computers in Human Behavior*, 64, 432-448. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.011>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Wesson, M. J. (2015). *Organizational behavior: Improving performance and commitment in the workplace* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Hair, J. F., Hult, G. T., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Korejan, M. M., & Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 452-461. Retrieved from <https://www.ajol.info/index.php/jfas/article/view/142517>
- Le, P. B., & Lei, H. (2017). How transformational leadership supports knowledge sharing. *Chinese Management Studies*, 11(3), 479-497. <https://doi.org/10.1108/cms-02-2017-0039>
- Octaviana, M., & Silalahi, D. K. (2016). Kepemimpinan transformasional kepala sekolah [Transformational leadership in school principals]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.19166/pji.v12i1.376>
- Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, groupcohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 144-159. <https://doi.org/10.1108/09534810410530584>
- Razak, N. A., Pangil, F., Zin, M. L., Yunus, N. A., & Asnawi, N. H. (2016). Theories of knowledge sharing behavior in business strategy. *Procedia Economics and Finance*, 37, 545-553. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(16\)30163-0](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(16)30163-0)
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior (17th ed.)*. London, UK: Pearson Education.

- Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M., Shahrestanaki, E., Bayat, B. B., & Salehiniya, H. (2018). Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. *Journal of Education and Health Promotion*, 7(1), 11. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_43_17
- Tobing, P. L. (2007). *Knowledge management: Konsep, arsitektur dan implementasi*. Yogyakarta, Indonesia: Graha Ilmu.

PERSEPSI DOSEN TERHADAP PENGEMBANGAN MATERI AJAR MENULIS AKADEMIK BAHASA INGGRIS BERBASIS *BRAIN-FRIENDLY* *STRATEGIES* [TEACHERS' PERCEPTIONS OF AN ENGLISH ACADEMIC WRITING MATERIAL MODEL BASED ON BRAIN-FRIENDLY STRATEGIES]

Euis Meinawati

Universitas Bina Sarana Informatika Jakarta
euis.eum@bsi.ac.id

Abstract

The purpose of this study was to identify teachers' perceptions of an English academic writing teaching material model based on brain-friendly strategies. The research method used was qualitative. The process of collecting data was interviews and questionnaires. The research findings indicated that the material model of English academic writing was effective and matched teachers' perceptions that it fulfilled the learning needs. This could be seen in the percentage of teachers' questionnaires. They thought that the teaching material was appropriate for the students' needs context and the global challenges of their program of study.

Keywords: Academic writing, Brain-Friendly Strategies, English Learning, Material Model, Manufacture

Abstrak

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi persepsi dosen terhadap model materi ajar menulis akademik bahasa Inggris berbasis *brain-friendly strategies*. Metode penelitian menggunakan kualitatif. Proses pengumpulan data menggunakan wawancara dan kuesioner. Hasil kajian menunjukkan bahwa model materi ajar menulis akademik bahasa Inggris berbasis *brain-friendly strategies* efektif.

Efektifitas tersebut terlihat pada presentase yang cukup baik dari dosen. Menurut para dosen materi ajar yang telah dirancang sesuai dengan konteks pembelajaran menulis akademik bahasa Inggris dikelas dan tantangan global saat ini. Dengan demikian, model materi ajar bisa diterapkan pada program studi Manufaktur.

Kata Kunci: Menulis Akademik, Brain-Friendly Strategies, Pembelajaran Bahasa Inggris, Model Materi Ajar, Manufaktur

Pendahuluan

Materi ajar menulis akademik bahasa Inggris mempunyai kontribusi yang besar terhadap pengembangan proses belajar mengajar di kelas. Materi ajar dijadikan sebagai referensi utama untuk mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan program studi Manufaktur. Dari empat keterampilan bahasa Inggris yang dianggap sulit adalah keterampilan menulis sebagai keterampilan yang berada pada urutan terakhir. Keterampilan menulis menuntut adanya kemampuan terhadap penguasaan tata bahasa. Dengan demikian, materi ajar harus dirancang sesuai dengan kebutuhan mahasiswa. Apalagi pembelajaran bahasa Inggris bagi mahasiswa program studi Manufaktur ditujukan sebagai mata kuliah khusus yang bisa digunakan sebagai pendukung untuk keilmuan mahasiswa.

Berdasarkan hasil observasi disimpulkan bahwa pembelajaran bahasa Inggris saat ini belum memiliki model materi yang berkaitan dengan materi menulis akademik yang memiliki keselarasan dengan konsep tujuan pembelajaran bahasa Inggris di program studi Manufaktur. Apalagi selama ini proses pembelajaran bahasa Inggris bersifat umum. Dengan kata lain, materi yang diberikan meliputi empat keterampilan bahasa, sehingga penguasaan keterampilan bahasa Inggris yang diarahkan pada salah satu keterampilan bahasa Inggris belum terpenuhi. Oleh karena itu, penguasaan keterampilan bahasa masih memiliki kelemahan selama proses pembelajaran bahasa Inggris untuk tingkat lebih lanjut yaitu semester 3. Tujuan pembelajaran bahasa Inggris berkaitan dengan konsep pembelajaran *English for specific purposes (ESP)* yang belum tersusun berurutan dan baik. Pembelajaran untuk tujuan khusus atau lebih dikenal dengan *ESP* yang biasanya digunakan untuk pembelajaran pada kelas selain jurusan bahasa Inggris. Mata kuliah bahasa Inggris bagi program studi Manufaktur merupakan

pembelajaran yang ditujukan untuk meningkatkan kemampuan profesi ataupun pekerjaan. Dalam pembelajaran bahasa Inggris untuk tujuan khusus terbagi menjadi dua bagian tujuan antara lain; 1) pembelajaran bahasa Inggris yang ditujukan pada kemampuan pekerjaan, program vokasi dan professional, serta 2) pembelajaran bahasa Inggris untuk tujuan akademik. Menurut Coffey dalam Hyland bahwa pembelajaran bahasa Inggris untuk tujuan akademik mempunyai dua konsep antara lain; 1) pembelajaran yang bersifat umum dan 2) khusus. Pendekatan dalam pembelajaran bahasa Inggris untuk tujuan akademik secara umum, berupaya untuk memisahkan keterampilan, bentuk bahasa dan aktivitas pembelajaran terhadap semua disiplin keilmuan. Dalam pembelajaran ini, pembelajaran bahasa Inggris seharusnya memiliki pengembangan yang berurutan mulai dari pembelajaran yang paling mudah sampai sulit.

Bagaimana pembelajaran bahasa Inggris pada semester tiga mampu mendukung keterampilan yang dimiliki oleh mahasiswa untuk bidang Manufaktur? Pada semester tiga mahasiswa harus mampu mengerjakan soal TOEFL. Selama dua semester pembelajaran bahasa Inggris, mahasiswa telah menguasai keterampilan bahasa secara umum. Akan tetapi, pembelajaran bahasa Inggris untuk tingkat akhir akan memiliki kelebihan ketika proses pembelajaran bahasa Inggris mengarah pada salah satu keterampilan bahasa, seperti menulis akademik.

Proses belajar menulis akademik pada program studi manufaktur berperan penting karena pembelajaran tersebut dapat membantu mahasiswa seperti menulis abstrak di tugas akhir, membuat laporan pekerjaan, melaporkan hasil analisis atau observasi dan sebagainya. Pembelajaran menulis akademik pada program studi manufaktur termasuk pada *English for Academic Purposes (EAP)*. Saat ini EAP telah menjadi bagian dari perluasan disiplin ilmu di universitas. Beberapa tahun terakhir, pembelajaran dan pengajaran menulis bahasa Inggris yang ditujukan untuk mencapai kemampuan akademik telah menjadi topik utama kajian aplikasi linguistik. Banyak ahli linguistik telah mengembangkan pembelajaran menulis akademik yang efektif, sehingga banyak pendekatan telah dikembangkan. Seperti yang telah dibuktikan oleh Wette (2014), bahwa guru harus mempraktekkan pengembangan instruksi pembelajaran menulis dengan berbagai model.

Hasil observasi menemukan beberapa permasalahan pembelajaran Bahasa Inggris yang fokus pada menulis akademik selama

dua semester antara lain; 1) kualitas tulisan mahasiswa belum memenuhi syarat struktur kebahasaan yang baik dan benar. 2) Bahan ajar khusus untuk menulis bahasa Inggris belum dirancang karena materi yang disajikan bersifat umum. Jadi, penyediaan materi ajar menulis akademik di Politeknik Negeri Jakarta program studi Manufaktur belum dirancang berdasarkan pada hasil observasi kebutuhan mahasiswa, pengetahuan dan kebutuhan dosen dan perkembangan keilmuan. Penelitian pengembangan materi ajar bahasa Inggris untuk tujuan akademik dalam bentuk rancangan model materi ajar menulis akademik. Perancangan model disusun berdasarkan pada hasil analisis kebutuhan mahasiswa.

Kendala-kendala yang dihadapi untuk pembelajaran menulis akademik memerlukan pemecahan masalah yang inovatif. Pengembangan silabus dan materi ajar menulis akademik menjadi suatu keharusan yang terencana dan dilakukan oleh dosen untuk mengikuti perkembangan keilmuan dan teknologi serta kebutuhan mahasiswa. Seperti yang dikatakan oleh Jolly dan Bolitho dalam Tomlinson (2013) bahwa design bahan ajar diawali dengan proses identifikasi kesenjangan yang terjadi di kelas mengenai kebutuhan bahan ajar karena buku-buku teks yang digunakan sering tidak sesuai dengan tujuan pembelajaran ataupun kebutuhan mahasiswa dalam mempraktekkan kemampuannya untuk keterampilan menulis. Kemudian mahasiswa berpandangan bahwa dosen seharusnya mampu mengeksplor kebutuhan tersebut untuk memfasilitasi pengembangan keterampilan tertentu, seperti kebutuhan sumber bahan ajar, kebutuhan untuk korpora, kolega, spesialis, model teks menulis ataupun sumber belajar lain.

Perancangan materi ajar menulis akademik yang menarik berhubungan dengan rancangan silabus dan strategis pembelajaran yang tepat. Penggunaan strategi yang tepat mendukung keberhasilan pembelajaran menulis akademik. Salah satu strategi yang dapat digunakan adalah *Brain-Friendly Strategies*. Proses belajar mengajar berbasis otak berkaitan dengan strategi pengajaran berbasis otak. Berbeda dengan proses belajar mengajar konvensional, tujuan strategi pengajaran berbasis otak menemukan kebutuhan siswa. Proses belajar mengajar dilakukan secara fleksibel dan kreatif. Siswa memiliki keinginan untuk aktif dan termotivasi. Peserta didik mampu

menggunakan informasi pengetahuan dengan cara berbeda dan situasi bervariasi.

Banyak penelitian yang telah mengkaji pembelajaran menulis akademik bahasa Inggris yang telah disesuaikan dengan kebutuhan mahasiswa dan konteks (Matsuda, Saenkhum, & Accardi, 2013). Proses analisis kebutuhan sangat penting, karena banyak pengajar yang mengabaikan analisis kebutuhan sebelum proses pengajaran (Beck, Llosa, Black, & Anderson, 2018). Karena pengetahuan mahasiswa akan mempengaruhi tingkat kemampuan menulis mahasiswa (Cho & Choi, 2018). Pengetahuan guru yang mendalam tentang bahasa dapat memengaruhi tulisan siswa secara positif (Love & Sandiford, 2016). Dengan demikian, dosen harus merancang instruksi pembelajaran dengan pendekatan yang kompleks untuk pengajaran, seperti membaca yang bisa dijadikan referensi untuk belajar menulis (Spence, Fan, Speece, & Bushaala, 2017).

Menulis akademik membantu otak seseorang mengelola dan merefleksikan hal-hal yang mereka ketahui dan inginkan. Otak kanan dan kiri mengelola informasi yang mereka dengar dan lihat. Kemudian informasi tersebut diolah oleh otak. Setelah itu saraf ataupun sel-sel otak mengolah semua informasi tersebut yang diwujudkan dalam bentuk hasil belajar. Dengan demikian, otak seseorang harus memiliki keseimbangan dalam penerimaan informasi sehingga tidak terjadi gangguan informasi atau salah menerima informasi. Begitupun kegiatan menulis, setiap orang akan mengintegrasikan semua informasi yang ada pada otak menjadi sesuatu yang bermakna. Menulis memungkinkan mahasiswa membuat makna yang kompleks dan beraneka ragam.

Pembelajar bahasa asing yang menggunakan pembelajaran berbasis otak memiliki pencapaian dan retensi yang lebih baik. Perlu dicatat bahwa, studi pembelajaran berbasis otak dapat membantu peneliti dan pendidik memahami peran penting yang dapat dimainkannya dalam proses pembelajaran (Haghighi, 2013). Sama seperti penelitian yang telah dilakukan oleh Tüfekçi & Demirel (2009). Peran pembelajaran berbasis otak akan membantu siswa dan temannya untuk mempelajari pelajaran mereka lebih efektif dan membantu mereka menjadi lebih sukses. Penelitian ini berkaitan dengan keunggulan pembelajaran berbasis otak di kelas pengajaran bahasa Inggris. Kegiatan kelas sampel menunjukkan peningkatan. Situs web bermanfaat membantu kegiatan pembelajaran berbasis otak (Yagcioglu,

2014). Dari penelitian lain menunjukkan bahwa pengelolaan informasi dalam otak memberikan dampak positif terhadap kemampuan siswa selama belajar di kelas (Oflaz, 2011). Dari hasil penelitian-penelitian tersebut, penelitian yang dilakukan memiliki konsep berbeda dari penelitian yang telah dilakukan sebelumnya oleh peneliti. Oleh karena itu, penelitian ini memanfaatkan pembelajaran berbasis otak untuk rancangan materi ajar menulis akademik bahasa Inggris yang ditujukan pada pengaturan diri mahasiswa selama proses belajar. Selain itu, penelitian ini juga berkaitan dengan pola pikir mahasiswa untuk diterapkan dalam pembelajaran menulis akademik bahasa Inggris. Sehingga materi ajar tersebut harus layak dan efektif.

Oleh karena itu, untuk mengetahui tingkat kelayakan di awal pengembangan materi ajar menulis akademik bahasa Inggris untuk program studi Manufaktur di Politeknik Negeri Jakarta, maka proses penilaian dapat dilakukan melalui penilaian rekan sejawat sehingga peneliti dapat mengetahui persepsi para dosen terhadap kelayakan dan efektifitas materi ajar yang digunakan pembelajaran menulis. jadi, tujuan penelitian adalah untuk mendapatkan persepsi dosen terhadap materi ajar menulis akademik bahasa Inggris.

Oleh karena itu, rumusan permasalahan dalam penelitian adalah “bagaimana persepsi para dosen terhadap pengembangan materi ajar menulis akademik bahasa Inggris untuk program studi Manufaktur di Politeknik Negeri Jakarta?”

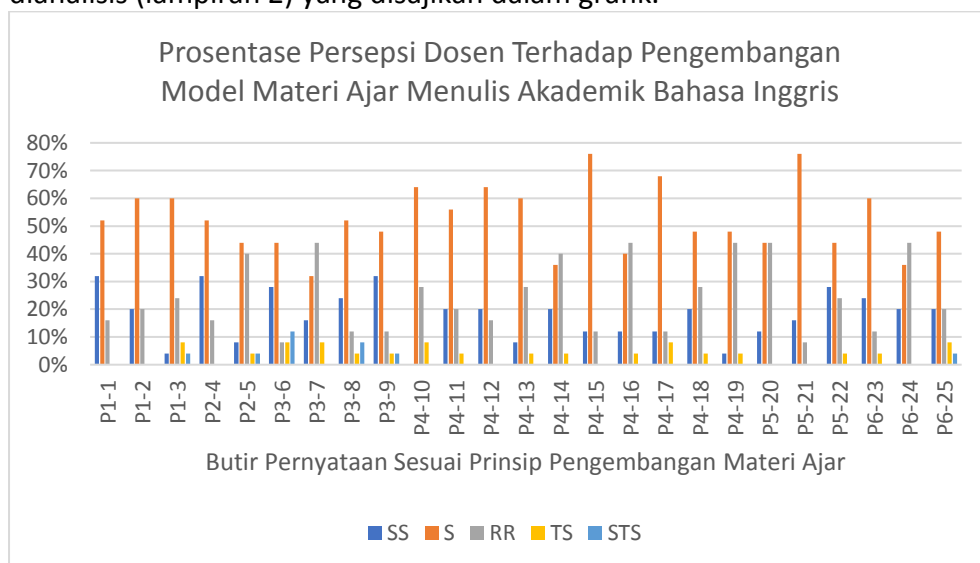
Metode Penelitian

Pendekatan penelitian yang digunakan adalah pendekatan kualitatif sehingga proses pengumpulan data menggunakan teknik wawancara dan penyebaran angket untuk mengetahui persepsi dosen terhadap design materi ajar menulis akademik bahasa Inggris di Program Studi Manufaktur Politeknik Negeri Jakarta. Kegiatan penelitian dilakukan selama 6 bulan pada tahun ajaran akademik 2015/2016. Adapun sampel penelitian yang ditujukan untuk mengisi angket dan diwawancara adalah guru bahasa Inggris di Politeknik Negeri Jakarta sebanyak dua orang. Teknik analisis data berkaitan dengan analisis data kualitatif berupa deskripsi tentang hasil wawancara dan hasil penyebaran angket dibuat prosentase sebagai bentuk teknik analisis kuantitatif. Adapun instrumen angket dirancang merujuk pada teori Nunan terdiri atas enam prinsip ialah 1) bahan ajar memiliki keterkaitan

dengan kurikulum yang digunakan selama ini (P1); 2) bahan ajar merupakan materi otentik yang sesuai dengan tujuan (P2); 3) bahan ajar mampu membangun proses interaksi (P3); 4) bahan ajar menjadikan siswa fokus pada aspek-aspek formal kebahasaan (P4); 5) bahan ajar menstimulasi siswa meningkatkan kemampuan belajarnya (P5); dan 6) bahan ajar mendorong siswa untuk mengembnagkan kemampuan pengetahuan yang sudah dimiliki di luar kelas (P6) (Tomlinson, 2013) (Lampiran 1). Angket yang dirancang menggunakan skala likert dengan jawaban sebanyak lima ialah sangat setuju (SS), setuju (S), ragu-ragu (RR), tidak setuju (TS), dan sangat tidak setuju (STS).

Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan pada hasil perhitungan data dari angket yang disebarakan kepada dosen, berikut ini adalah prosentase yang sudah dianalisis (lampiran 2) yang disajikan dalam grafik.



Grafik 1. Rekapitulasi Persentase Persepsi Dosen Terhadap Rancangan Model Materi Ajar Menulis Akademik Bahasa Inggris

Grafik 1 menunjukkan tingkat persepsi dosen yang cukup positif terhadap rancangan materi ajar bahasa Inggris. Untuk pernyataan pertama yaitu keterkaitan materi ajar (tema) yang diajarkan dengan strategi pembelajaran berbasis otak. Strategi pembelajaran berbasis otak berkaitan dengan konteks kehidupan yang berhubungan dengan bidang vokasi yang diikuti. Selain itu, materi pokok kebahasaan yang

diajarkan telah mewakili kebutuhan pembelajaran menulis akademik. Seperti yang telah tertuang pada silabus. Responden memberikan jawaban untuk pernyataan ini yaitu sebanyak 32% pada skala 'sangat setuju.' Responden menjawab sebanyak 52% pada skala 'setuju' dan responden menjawab sebanyak 16% pada skala 'ragu-ragu.' Jadi dapat disimpulkan bahwa bahan ajar memiliki efektifitas dan kelayakan dalam proses belajar.

Pernyataan kedua adalah keterkaitan materi ajar dengan kurikulum yang saat ini diberlakukan oleh pemerintah. Perancangan silabus telah diupayakan mengikuti kebutuhan program studi dan perkembangan persaingan bebas seperti tingkat ASEAN. Prosentase dari pernyataan ini paling tinggi adalah 52% pada skala 'setuju.' Dengan demikian, peneliti menyimpulkan bahwa tanggapan yang diberikan oleh responden terhadap evaluasi pernyataan ini cukup positif dan baik.

Pernyataan ketiga berkaitan dengan tujuan pembelajaran yang tertuang pada silabus. Penyusunan materi ajar sesuai dengan silabus yang sebelumnya telah divalidasi melalui uji coba. Kemudian, peneliti menetapkan bahwa materi ajar memiliki keselarasan dengan tujuan pembelajaran yang ada pada silabus, seperti hasil perhitungan dari tanggapan responden yang menjawab pada skala 'setuju' dengan prosentase paling besar yaitu 60%.

Pernyataan keempat berhubungan dengan jenis tagihan tugas pembelajaran menulis. Seperti yang tertuang dalam silabus pula bahwa setiap pertemuan memiliki jenis tagihan dan evaluasi tugas yang berbeda. Hal ini menjadikan proses pembelajaran lebih menyenangkan dan telah disesuaikan dengan kompetensi program studi. Prosentase dari hasil tanggapan responden pada skala 'setuju' sebanyak 44%. Meskipun prosentase berada di bawah nilai 50%, peneliti menyimpulkan bahwa nilai tersebut dianggap cukup besar.

Pernyataan kelima adalah latihan yang diberikan mudah dipahami dan dikerjakan oleh mahasiswa. Pada pernyataan ini, responden memberikan tanggapan sebanyak 44% pada skala 'setuju' dan dengan prosentase yang sama ada pula pada skala 'ragu-ragu.' Dengan demikian, peneliti menyimpulkan bahwa dosen menganggap jenis latihan yang diberikan mudah dan menarik. Namun, sebagian mahasiswa menganggap tidak mudah untuk dikerjakan. Ketika hal ini ditelusuri melalui proses diskusi dengan responden bahwa mereka menganggap latihan tersebut tidak mudah khususnya bagi mahasiswa

yang memiliki tingkat motivasi masih rendah. Selain itu, faktor keberadaan anggapan mudah dan tidaknya praktik menulis dapat dipengaruhi bukan hanya oleh motivasi, tetapi faktor kondisi psikologis lainnya.

Instruksi pembelajaran mudah dipahami oleh mahasiswa. Peneliti memahami dari prosentase yang paling besar yaitu sebanyak 76% pada skala 'setuju.' Instruksi selama proses pembelajaran menulis akademik telah disesuaikan dengan teori *brain friendly strategies*. Dengan demikian, instruksi pengajaran menulis akademik ini dimunculkan dengan tepat pada setiap pertemuan.

Dari hasil prosentase yang muncul pada tabel tersebut bahwa sebanyak 60% responden memberikan tanggapan dengan skala 'setuju' untuk pernyataan ketujuh. Pernyataan tersebut berhubungan setelah peneliti menggunakan strategi pembelajaran berbasis otak yang telah menimbulkan hasil positif terhadap hasil belajar menulis akademik mahasiswa.

Proses pembelajaran menulis akademik diawali dari proses membaca. Kemudian mahasiswa bisa mengembangkan informasi yang telah diperoleh dari proses membaca untuk mengembangkan tulisan sesuai dengan topik yang telah dipilih. Dari hasil tanggapan responden, prosentase yang paling besar berada pada skala 'ragu-ragu' sebanyak 44% dan 36% pada skala 'setuju.' Peneliti menyimpulkan bahwa mahasiswa memiliki keraguan yang besar terhadap hasil tulisan mereka. Namun, pada kenyataannya mahasiswa telah menunjukkan hasil yang maksimal pada saat belajar menulis sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai.

Pernyataan sembilan adalah *feedback* dari dosen yang akan memberikan dampak positif untuk proses perbaikan hasil latihan mereka, sehingga mereka mampu membuat tulisan lebih baik lagi. Dari hasil angket yang disebar, peneliti menunjukkan bahwa responden menjawab sebanyak 44% pada skala 'setuju.' Dengan demikian, proses pemberian informasi kesalahan yang dilakukan oleh mahasiswa ketika praktik menulis dapat membantu mereka memperbaiki tulisan.

Proses pembelajaran menulis memiliki 7 langkah instruksi belajar menulis akademik secara berurutan yang dapat memberikan kemudahan untuk langkah-langkah belajar. Pernyataan kesebelas menunjukkan bahwa mahasiswa dapat memilih judul untuk tulisan mereka dengan mudah. Responden memberi jawaban pada skala

'setuju' sebanyak 64%. Pernyataan kesebelas saling berkaitan erat dengan pernyataan kedua belas, dan ketiga belas. Pernyataan-pernyataan tersebut dijawab dengan skala 'setuju' yang memiliki prosentase lebih dari 50%. Peneliti menyimpulkan bahwa ada tanggapan positif dari responden.

Pembelajaran menulis akademik memiliki pembahasan struktur tata bahasa dan kata penghubung seperti pada pernyataan keempat belas dan kelima belas memiliki peranan yang penting. Pernyataan tersebut ditanggapi dengan hasil positif melalui jawaban skala 'setuju' dengan prosentase 60% dan 40%. Dengan demikian, mahasiswa dapat mengembangkan topik yang telah digunakan menjadi lebih luas sesuai dengan pernyataan keenam belas.

Pernyataan ketujuh belas berkaitan dengan plagiarisme. Proses pemahaman ini menjadi penting untuk proses menulis akademik. Responden memberikan jawaban pada skala 'ragu-ragu' dengan prosentase sebanyak 44%. Hal ini disebabkan karena mereka beranggapan bahwa pemahaman plagiarisme menjadi sangat sulit. Walaupun demikian mahasiswa menunjukkan tindakan yang positif untuk mempelajari materi tersebut.

Proses pembelajaran menulis akademik memiliki rangkaian makna penting. Karena paragraf dan esai yang bermakna akan memiliki keutuhan cerita dan pengembangan kosakata. Pernyataan kesembilan belas memiliki hubungan dengan makna suatu paragraf. Pernyataan kedelapan belas dengan sembilan belas memiliki prosentase yang sama yaitu 48% pada skala 'setuju.' Setelah mahasiswa mampu membuat tulisan dengan baik. Mereka berlanjut pada proses pembelajaran parafrase dan ringkasan. Pernyataan ini direspon oleh mahasiswa sebanyak 48% yang berarti bahwa kegiatan pembelajaran tersebut memberikan dampak positif.

Selama proses belajar mengajar, sumber atau media belajar menjadi bagian yang penting. Pernyataan kedua puluh satu dan dua puluh dua memiliki respon yang positif sebanyak 52% dan 48%. Penggunaan sumber belajar akan lebih baik berkaitan dengan budaya dan konteks kehidupan mahasiswa itu sendiri. Seperti yang tercantum dalam pernyataan kedua puluh tiga ada sebanyak 44% responden menjawab pada skala 'setuju.'

Keberadaan materi ajar yang dirancang telah disesuaikan dengan model silabus yang telah disusun sebelumnya. Responden memberikan

tanggapan sebanyak 60%. Setelah mempelajari materi ini, mahasiswa diharapkan mampu berkomunikasi secara tulis dan lisan dengan baik untuk penggunaan bahasa Inggris. Pernyataan terakhir ini ditanggapi dengan jawaban dalam skala 'setuju' sebanyak 48%. Dengan demikian, secara keseluruhan tanggapan mahasiswa terhadap model materi ajar menulis akademik bahasa Inggris ini positif.

Selain dari penyebaran angket, peneliti melakukan wawancara dengan pengajar perihal kebutuhan jenis tagihan tugas dari materi yang diajarkan. Sedangkan tema dan topik pokok bahasan yang digunakan telah sesuai dengan kebutuhan untuk mendukung kompetensi pada bidang manufaktur. Materi telah dirancang secara runut agar mahasiswa dapat berpikir dengan aktif. Secara keseluruhan mahasiswa merasa senang dengan proses pembelajaran seperti ini. Apalagi proses pembelajaran didukung oleh strategi yang disesuaikan konteks saat ini. Mahasiswa merasa sangat senang dan tidak merasa bosan dengan proses belajar seperti ini. Mereka terlibat langsung secara utuh dalam proses belajar mengajar di kelas. Jadi, pembelajaran memberikan dampak yang positif dan merasa bahwa mereka adalah pelaku utama di kelas.

Proses belajar mengajar yang dilakukan secara terintegrasi seperti yang muncul pada silabus. Maka proses kegiatan membaca dan menyimak telah melengkapi pembelajaran. Proses pemberian materi pun dilakukan secara bersama melalui proses diskusi, pembagian kelompok, kerja individu, dan berbagai aktivitas lainnya yang melibatkan mahasiswa secara utuh. Mahasiswa telah dianggap cukup aktif untuk mempresentasikan dan memberikan *feedback* terhadap hasil pekerjaan mereka. Penyampaian materi disampaikan sesuai dengan indikator, topik, dan tema yang tercantum di silabus. Selain itu, proses belajar mengajar juga menggunakan berbagai sumber belajar yang bervariasi dengan jenis tagihan tugas yang berbeda untuk setiap pertemuan. Kemudian, materi ajar dilengkapi dengan multimedia yang tepat dan memanfaatkan teknologi. Pembelajaran yang dilengkapi dengan media belajar yang tepat bisa mendukung keberhasilan belajar. Seperti yang telah dibuktikan oleh Dwikristanto & Listiani (2018), design modul dirancang sesuai dengan aspek visual-auditori dalam program Microsoft Excel. Selanjutnya modul dibuat dengan model interaktif yang sesuai dengan program PowerPoint 2016. Modul tersebut telah memberikan pengaruh positif terhadap kemampuan belajar mahasiswa.

Refleksi yang telah dilakukan diakhir pembelajaran cukup efektif. Pengajar telah cukup baik memberikan evaluasi materi yang telah dilakukan. Selain itu, pengajar memberitahukan aktivitas yang akan dilakukan di pertemuan berikutnya. Dengan demikian dapat disimpulkan secara keseluruhan bahwa proses belajar mengajar menulis akademik bahasa Inggris telah melibatkan mahasiswa secara penuh di kelas. Proses belajar yang terintegrasi dengan penggunaan strategi yang tepat. Konteks materi yang telah disesuaikan dengan kebutuhan pada program studi dan global. Selain itu, sistem evaluasi terhadap hasil belajar bukan hanya diberikan oleh pengajar karena pengajar menggunakan penilaian sejawat untuk mengetahui hasil tugas mahasiswa. Artinya bahwa konsep penilaian sejawat memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk mengetahui kemampuan pemahaman mereka terhadap pembelajaran menulis akademik bahasa Inggris. Kemampuan ini meningkat dengan baik jika dalam pembelajaran diselipkan kegiatan yang mengarah pada keterampilan membaca.

Kesimpulan

Berdasarkan pada hasil analisis data menunjukkan bahwa rancangan materi ajar menulis akademik bahasa Inggris telah dianggap layak oleh dosen. Hal tersebut dapat dilihat dari rekapitulasi prosentase hasil angket yang didominasi oleh jawaban setuju. Selain itu, hasil wawancara juga memberikan tingkat positif yang cukup baik terhadap materi ajar yang sudah dirancang. Dosen menilai bahwa materi ajar menulis akademik bahasa Inggris telah memenuhi kebutuhan mahasiswa dan konteks kebutuhan dunia industri ataupun persaingan global. Artinya bahwa materi ajar yang dirancang telah selaras dengan tujuan dari Program Studi Manufaktur di Politeknik Negeri Jakarta.

DAFTAR PUSTAKA

- Beck, S. W., Llosa, L., Black, K., & Anderson, A. T. G. (2018). From assessing to teaching writing: What teachers prioritize. *Assessing Writing*, 37, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.003>
- Cho, Y., & Choi, I. (2018). Writing from sources: Does audience matter? *Assessing Writing*, 37, 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.004>

- Dwikristanto, Y. P., & Listiani, T. (2018). Pengembangan modul pembelajaran pengolah lembar kerja excel berbasis multimedia [Developing an excel spreadsheet multimedia learning module]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, *14*(1), 79-86.
<https://doi.org/10.19166/pji.v14i1.793>
- Haghighi, M. (2013). The effect of brain- based learning on Iranian EFL learners' achievement and retention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *70*, 508–516.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.088>
- Love, K., & Sandiford, C. (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, *80*, 204–216.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.001>
- Matsuda, P. K., Saenkhum, T., & Accardi, S. (2013). Writing teachers' perceptions of the presence and needs of second language writers: An institutional case study. *Journal of Second Language Writing*, *22*(1), 68–86. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.10.001>
- Oflaz, M. (2011). The effect of right and left brain dominance in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1507–1513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.320>
- Spence, L. K., Fan, X., Speece, L., & Bushaala, S. (2017). Generous reading expands teachers' perceptions on student writing. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 96–106.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.017>
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). New York, NY: Bloomsbury.
- Tüfekçi, S., & Demirel, M. (2009). The effect of brain based learning on achievement, retention, attitude and learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1782–1791.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.316>

Wette, R. (2014). Teachers' practices in EAP writing instruction: Use of models and modeling. *System*, 42, 60–69.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.002>

Yagcioglu, O. (2014). The advantages of brain based learning in ELT classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 258–262.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.190>

PENERAPAN MODEL SECI DALAM PROGRAM PENGEMBANGAN PROFESIONAL UNTUK MENINGKATKAN MODAL INTELEKTUAL GURU [IMPLEMENTATION OF SECI MODELS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS TO IMPROVE TEACHERS' INTELLECTUAL CAPITAL]

Susandi Wu

Mahasiswa Pasca Sarjana, Universitas Pelita Harapan,
Tangerang, BANTEN
susandi.wu@gmail.com

Abstract

Schools are an important key for a nation because schools play a role in preparing the nation's next generation. Schools are organizations that require good knowledge management. The knowledge that schools have is the work of their members, the teachers. The knowledge possessed by teachers varies. For this reason, schools must create a system so that knowledge can be shared and learned by all the teachers in the school. One way that can be done is by implementing a professional development program. Through this program, there will be a process of knowledge transfer according to the SECI model. This program is effective in increasing the knowledge of teachers and thus their intellectual capital. If the intellectual capital of the teachers increases, their competence in teaching will also develop and they can create a better generation for the nation.

Keywords: Knowledge Sharing, Intellectual Capital, Profesional Development, SECI Model

Abstrak

Sekolah adalah kunci penting suatu bangsa, karena sekolah berperan dalam mempersiapkan generasi penerus bangsa. Sekolah merupakan sebuah organisasi yang memerlukan pengelolaan pengetahuan yang baik. Pengetahuan yang dimiliki sekolah adalah hasil kreasi para anggotanya, yaitu para guru. Pengetahuan yang dimiliki oleh para guru, tidaklah sama antara satu dan yang lainnya. Untuk itu, sekolah harus menciptakan suatu sistem agar pengetahuan tersebut dapat dibagikan dan dipelajari oleh semua guru di dalamnya. Salah satu cara yang dapat dilakukan adalah mengadakan program pengembangan profesional. Melalui program ini, maka akan terjadi proses perpindahan pengetahuan menurut model SECI. Program ini efektif untuk meningkatkan pengetahuan para guru yang merupakan modal intelektual mereka. Jika modal intelektual para guru bertambah, maka kompetensi mereka juga akan berkembang terutama dalam pengajaran. Hal ini diharapkan dapat menciptakan generasi penerus bangsa yang berkompentensi tinggi di kemudian hari.

Kata Kunci: Berbagi Pengetahuan, Modal Intelektual, Pengembangan Profesional, Model SECI

Pendahuluan

Guru adalah tulang punggung sekolah. Sekolah mempunyai peranan yang sangat penting dalam mempersiapkan generasi muda untuk masa yang akan datang. Generasi muda ini akan menentukan kemajuan suatu bangsa suatu saat nanti. Maka dari itu, guru mempunyai kontribusi yang besar terhadap kemajuan suatu bangsa, yaitu mempersiapkan generasi muda saat ini untuk masa yang akan datang.

Generasi saat ini disebut sebagai generasi milenial, dimana mereka tumbuh dan berkembang pada era informasi teknologi. Perkembangan teknologi saat ini menyebabkan arus informasi sangat mudah sekali mengalir dan mudah sekali untuk didapatkan oleh siapa saja. Kemudahan tersebut berdampak pada proses berbagi informasi, dimana hal tersebut

seolah menjadi hal yang lumrah, mudah, dapat dilakukan siapa saja, kapan saja dan di mana saja.

Kemudahan dalam memperoleh dan berbagi informasi tersebut, sedikit banyak berpengaruh pada cara belajar generasi milenial. Begitu banyak metode yang dapat mereka gunakan dalam mempelajari sesuatu, misalnya menggunakan video, membaca *e-book*, menggunakan aplikasi permainan, dan lain sebagainya. Bahkan mereka hanya perlu mengakses aplikasi mesin pencari dengan menggunakan *smartphone* mereka untuk mencari jawaban atas pertanyaan yang mereka hadapi. Walaupun tidak ada jaminan bahwa jawaban yang mereka dapatkan adalah jawaban yang benar dan tepat. Menurut Johnson et al. (2015; di dalam Reedy, Boitshwarelo, Barnes, & Billany, 2015), terdapat ketimpangan dalam kemampuan digital antar generasi, siswa dan staf akademik sehingga diperlukannya peningkatan literasi guru terhadap media digital dengan teknologi.

Menyadari kondisi seperti ini, maka seorang guru juga harus dapat mengimbangi laju kemampuan digital para peserta didiknya. Guru harus ikut serta berkembang mengikuti kemajuan teknologi dan informasi serta menjadi seorang *lifelong learner*. Namun sayangnya, masih banyak dijumpai guru yang kaku, tidak menyesuaikan diri dengan perkembangan jaman dan tetap menggunakan metode pengajaran yang kurang lebih persis seperti yang mereka dapatkan dari guru-guru mereka terdahulu. Reedy et al. (2015) mengatakan bahwa hal ini mengindikasikan kebutuhan kritis bagi dunia akademik dan kebutuhan para guru untuk mengikuti program pengembangan profesional agar dapat terus berkembang secara berkelanjutan.

Seorang guru harus menyadari bahwa justru ia harus lebih banyak belajar dibandingkan murid-muridnya. Hal ini bertujuan agar pengetahuan guru terus bertambah, tidak mudah puas dengan pengetahuan yang sudah mereka miliki. Inilah yang dimaksud dengan istilah *lifelong learner*. Namun sungguh disayangkan, kerap kali yang terjadi adalah sebaliknya. Guru sudah merasa cukup dengan pengetahuan yang mereka miliki dan merasa nyaman dengan metode yang itu-itu saja. Hal ini seolah menggambarkan bahwa mereka enggan beranjak dari zona nyamannya, dengan berbagai macam alasan yang mereka miliki. Hal ini pulalah yang menjadi hambatan bagi seorang guru untuk berkembang.

Untuk mengatasi hal tersebut di atas, maka sekolah dapat membuat program-program yang membuat para guru mau belajar kembali. Tujuan utama dari program ini adalah agar guru dapat terus meningkatkan modal intelektualnya, sehingga kompetensi yang mereka miliki juga meningkat. Lalu, program seperti apa yang dapat meningkatkan kompetensi seorang guru di sekolah? Salah satu cara yang dapat dilakukan untuk mengembangkan kompetensi guru di sekolah adalah dengan mengadakan program pengembangan profesional dan bagaimana model SECI yang dikembangkan oleh Nonaka & Takeuchi dapat diterapkan?

Pembahasan

Tulisan ini adalah sebuah pemikiran sehingga metode pembahasan yang digunakan dalam penulisan ini adalah dengan cara studi literatur, yaitu mempelajari penelitian-penelitian yang pernah dilakukan orang lain dan telah dituangkan dalam suatu tulisan oleh mereka. Literatur yang digunakan terbagi menjadi dua kelompok topik, yaitu mengenai pengembangan profesional (*professional development*) dan modal intelektual (*intellectual capital*). Untuk sumber literatur yang berkaitan dengan topik *professional development*, tahun penulisan yang digunakan adalah tahun 2000 atau lebih serta berasal dari negara yang sudah maju. Alasan dari pembatasan tahun penulisan literatur tersebut adalah agar situasi dan kondisi pada saat penelitian dilakukan tidak jauh berbeda dengan situasi dan kondisi saat ini. Alasan pemilihan sumber literatur dari negara maju adalah mereka sudah menerapkan teknologi sejak lama, pengetahuan telah berkembang pesat, adanya perhatian besar terhadap dunia pendidikan dan riset, menyadari pentingnya semangat bertumbuh dan perbaikan yang berkelanjutan, serta guru di negara tersebut harus berlomba dengan siswa untuk mempelajari teknologi, agar tidak tertinggal. Sedangkan untuk sumber literatur yang berkaitan dengan topik *intellectual capital*, tahun sumber pustaka tidak dibatasi karena hal ini hanya terkait pada konsep dan pemahaman, sehingga tidak terikat pada suatu kondisi pada era tertentu saja.

Tantangan Dunia Pendidikan

Secara global, pendidikan sudah mengalami banyak tekanan dari berbagai arah untuk mempersiapkan para pelajar, tidak hanya dalam perubahan dunia yang sedang terjadi namun juga untuk perubahan dunia

itu sendiri. Berbagai macam usaha dilakukan oleh negara-negara untuk mengubah sistem pendidikan mereka agar dapat memenuhi kebutuhan dan kenyataan abad dua puluh satu. Konsekuensi dari hal ini adalah pemerintah melakukan restrukturisasi dan rekulturasasi sekolah-sekolah sehingga bersekolah menjadi sebuah sistem kompeten (Tuli, 2017).

Banyaknya tekanan yang dialami guru justru berdampak pada pergantian guru di sekolah. Menurut Auguste, Kihn, & Miller (2010; dalam Chiyaka, Kibirige, Sithole, McCarthy, & Mupinga, D. M., 2017), sekitar 14% guru di Amerika meninggalkan kelasnya setelah mempunyai pengalaman satu tahun pertama dan sekitar 46% guru berhenti dari pekerjaannya sebagai guru sebelum menginjak tahun kelima pengalamannya sebagai guru. Menurut Moore (2010; dalam Chiyaka et al., 2017), banyak pendidik yang menjelaskan bahwa terjadinya hal tersebut disebabkan oleh besarnya tekanan untuk meningkatkan nilai tes siswa, sehingga guru mengalami stres yang berlebihan dan kepuasan bekerja menjadi berkurang.

Upaya Perbaikan Dunia Pendidikan

Menurut Zmuda, Kuklis, dan Kline (2004; dalam Tuli, 2017), sebuah sistem kompeten memerlukan beberapa pergeseran signifikan, yaitu dari pemikiran yang tidak terhubung menjadi pemikiran tersistem, dari lingkungan terisolasi menjadi suatu rekanan, dari pengalaman yang disadari menjadi pengalaman yang dikendalikan informasi, serta dari otonomi individu menjadi otonomi dan akuntabilitas bersama. Dalam proses membangun sistem kompeten, para staff perlu menunjukkan dirinya sebagai komunitas pembelajar profesional dan merangkul akuntabilitas bersama sebagai satu-satunya cara untuk mencapai keberhasilan misi bagi semua siswa serta memastikan terjadinya pembelajaran untuk semua.

Menurut Feiman-Nemser (2001; dalam Tuli, 2017), hal-hal yang dipelajari oleh siswa berkaitan langsung dengan apa dan bagaimana guru mengajar. Apa dan bagaimana guru mengajar tergantung pada pengetahuan, keahlian, dan komitmen yang mereka tampilkan pada saat mereka mengajar serta tergantung juga pada kesempatan yang mereka miliki untuk melanjutkan pembelajaran dari latihan-latihan yang mereka lakukan sebelumnya.

Berkaitan dengan ini, pembelajaran profesional guru dianggap sebagai sebuah strategi yang efektif dan penting untuk membawa perubahan di dalam dunia pendidikan (Gemeda & Tynjala, 2015; Guskey, 2000; Heikkinen et al., 2012; dalam Tuli, 2017). Beberapa studi melihat bahwa pengembangan profesional untuk guru yang bermakna, mempunyai dampak yang signifikan terhadap retensi guru (Borko, 2004; Ozer & Beycioglu, 2010; Reynolds, Ross, & Rakow, 2002; Waddell, 2010; dalam Chiyaka et al., 2017).

Modal Intelektual

Latihan dan proses pembelajaran yang dilakukan oleh guru berguna untuk mengembangkan modal intelektual guru tersebut. Modal intelektual adalah aset yang tidak berwujud dan sangat penting untuk dimiliki oleh guru. Menurut Nahapiet dan Ghoshal (1998; dalam Sugeng, 2002), modal intelektual merupakan pengetahuan dan kemampuan yang dimiliki oleh suatu kolektivitas sosial, seperti organisasi, komunitas intelektual, atau praktek profesional. Modal intelektual ini mewakili sumber daya yang bernilai dan kemampuan untuk bertindak yang didasarkan pada pengetahuan.

Menurut Edvinsson dan Malone dalam Wallace (2007), modal intelektual terdiri dari dua komponen, yaitu modal manusia dan modal struktural. Modal manusia terletak pada pengetahuan, kemampuan, dan prestasi yang dimiliki orang tersebut. Modal struktural adalah hal-hal yang tidak berwujud, yang tertinggal ketika semua orang meninggalkan tempatnya, misalnya proses dan struktur internal, basis data dan hubungan dengan pelanggan.

Menurut Klein dan Prusak dalam Stewart (1997), modal intelektual adalah materi intelektual yang telah diformalkan, ditangkap, dan dimanfaatkan untuk memproduksi aset yang nilainya lebih tinggi. Sedangkan menurut Muna & Prastiwi (2014, 17), modal intelektual adalah aset utama suatu perusahaan di samping aset fisik dan finansial.

Modal intelektual yang dimiliki oleh seseorang dapat disebut sebagai pengetahuan. Terdapat dua jenis pengetahuan, yaitu berupa eksplisit dan tacit. Menurut Nonaka & Takeuchi (1995), pengetahuan eksplisit adalah

pengetahuan yang dapat dipindahkan kepada orang lain. Pengetahuan ini sangat mungkin untuk dikodekan dan ditransmisikan dalam bahasa formal yang sistematis. Pengetahuan tacit adalah pengetahuan yang lebih sulit didefinisikan dan dapat berhubungan dengan pengalaman dan intuisi. Pengetahuan tacit ini bersifat personal dan spesifik, sehingga menjadi sulit untuk diformalkan dan dikomunikasikan. Pengetahuan jenis tacit ini dibangun dalam tindakan, komitmen, dan keterlibatan. Pengetahuan dikonversikan melalui empat proses, yaitu sosialisasi, eksternalisasi, kombinasi dan internalisasi. Hal ini menguatkan bahwa pengetahuan individu menjadi pengetahuan organisasi.

Sekolah Sebagai Organisasi

Sekolah dapat dipandang sebagai organisasi karena di dalamnya terdapat sekumpulan orang yang bekerja bersama-sama untuk mencapai tujuan bersama yang dilakukan secara rasional dan sistematis. Organisasi yang baik dan sehat, harus mempunyai manajemen pengetahuan yang baik pula, dimana pengetahuan yang ada di dalam organisasi harus dapat dibagikan kepada seluruh bagian organisasi tersebut.

Sekolah memegang peran yang sangat penting dalam kemajuan suatu bangsa. Sekolah adalah salah satu tempat bagi seseorang, khususnya generasi muda untuk mendapatkan dan mempelajari pengetahuan. Sekolah adalah tempat mereka untuk mendapatkan dan mengembangkan modal intelektual. Jika pemerintah memberikan perhatian khusus pada pendidikan, maka hal tersebut adalah suatu hal yang sangat baik. Negara-negara maju telah menyadari hal ini sejak lama, sehingga tidak mengherankan jika mereka memberikan perhatian besar untuk dunia pendidikan dan penelitian.

Dalam menentukan kebijakan dan keputusan, negara maju menggunakan data hasil penelitian. Data yang didapatkan dari hasil penelitian haruslah akurat dan dapat dipertanggungjawabkan, sehingga keputusan yang diambil adalah keputusan yang tepat. Peneliti yang berkompeten adalah kunci keberhasilan penelitian itu sendiri. Untuk menghasilkan peneliti yang berkompeten, tentunya harus diberikan

pendidikan dan pelatihan yang baik. Sekali lagi, sekolah memegang andil besar dalam memberikan pendidikan yang baik ini.

Dibalik pentingnya peranan sekolah, tentu saja ada peranan para anggota organisasi sekolah, seperti guru, pustakawan, kepala sekolah dan anggota-anggota lainnya. Guru adalah tulang punggung suatu sekolah, karena aktivitas suatu sekolah sebagian besar ditopang oleh guru. Jadi dibalik peran penting suatu sekolah untuk masa depan suatu bangsa, adalah peran para guru. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa guru adalah elemen penting untuk menciptakan generasi muda dalam menghadapi masa depan dan memajukan bangsa dan negara.

Peran Guru di Sekolah

Seperti yang telah disebutkan bahwa hal-hal yang dipelajari oleh siswa berkaitan langsung dengan apa dan bagaimana guru mengajar. Untuk itu guru harus bersungguh-sungguh dalam mempersiapkan, melakukan dan mengevaluasi proses belajar mengajar. Apa dan bagaimana guru mengajar tergantung pada pengetahuan, keahlian, dan komitmen yang guru tampilkan pada saat mereka mengajar. Hal ini mengingatkan kembali agar guru mengeluarkan semua potensi dan pengetahuan yang dimilikinya dalam mengajar. Namun hal tersebut juga tergantung pada kesempatan yang dimiliki guru untuk melanjutkan pembelajaran yang didapat dari latihan-latihan yang mereka lakukan sebelumnya. Dalam hal ini, pengetahuan yang dimiliki guru dari suatu latihan maupun pelatihan harus dipraktikan, dibagikan dan ditularkan.

Guru merupakan salah satu sumber pengetahuan sekaligus berperan sebagai agen perubahan. Guru adalah pembuka mata bagi para siswa agar mereka dapat melihat melalui jendela pengetahuan. Bagaimana seorang guru dapat mendidik siswanya, tergantung pada bekal yang dimiliki oleh guru tersebut. Bekal seorang guru adalah pengetahuan yang dimilikinya. Pengetahuan seorang guru adalah modal intelektual guru itu sendiri. Modal intelektual ini harus terus dikembangkan agar tidak tergerus oleh kemajuan jaman.

Guru harus menjadi seorang *lifelong learner*, yaitu seseorang yang belajar terus menerus, tidak mengenal batasan usia untuk berhenti belajar. Dengan melakukan hal ini, maka guru akan terus mengembangkan modal intelektualnya. Belajar bisa dari siapa saja dan dari mana saja. Dalam lingkungan sekolah guru dapat belajar dari rekan guru lainnya, buku-buku, jurnal, internet dan lain sebagainya. Dari berbagai macam sumber/cara belajar tersebut, belajar dari rekan guru mempunyai kelebihan tersendiri, karena guru dapat berinteraksi satu sama lain, membangun relasi dan rasa percaya.

Menurut Nahapiet dan Ghoshal (1998; dalam Sugeng, 2002), modal intelektual merupakan pengetahuan dan kemampuan yang dimiliki oleh suatu kolektivitas sosial, seperti organisasi, komunitas intelektual, atau praktek profesional. Modal intelektual ini mewakili sumber daya yang bernilai dan kemampuan untuk bertindak yang didasarkan pada pengetahuan. Proses berbagi pengetahuan ini tidak hanya menguntungkan orang yang belajar, namun juga menguntungkan orang yang mengajarnya. Dengan mengajarkan orang lain, maka ia dapat lebih memahami materi yang diajarkannya tersebut.

Program Pengembangan Profesional

Para Peneliti, misalnya Blank & Alas (2010), menemukan bahwa kegiatan pengembangan profesional yang paling berhasil adalah ketika kegiatan tersebut berfokus pada kebutuhan guru dan dilakukan minimum dalam waktu enam bulan (Ferreira, 2015). Masih menurut Ferreira (2015), walaupun guru mendapatkan keahlian pada saat mengikuti program sertifikasi, pengembangan profesional memegang peranan penting dalam pengembangan masa depan guru. Kualitas seorang guru dilihat dari pengetahuan dan keahlian yang dimilikinya dalam disiplin ilmu yang diampunya (Blank & Alas, 2010; Margolis, 2008; dalam Ferreira, 2015).

Guru membutuhkan kesempatan untuk menguatkan pengetahuan dan keahlian mereka, mempertahankan motivasi mereka, dan memperluas kolaborasi mereka dengan orang lain dalam profesi (Margolis, 2008; dalam Ferreira, 2015). Menurut Guske (2009; dalam Ferreira, 2015), dalam sejarah

pendidikan, tidak ada usaha pengembangan yang berhasil tanpa perencanaan yang matang dan tanpa implementasi yang baik dari aktivitas pengembangan profesional yang dirancang untuk menguatkan pengetahuan dan keahlian para pendidik.

Salah satu program yang dapat dilakukan di sekolah untuk terjadinya transaksi pengetahuan tersebut yaitu program pengembangan profesional. Menurut Avalos (2010; di dalam Bautista & Ortega-Ruiz, 2017), pengembangan profesional adalah mengenai pembelajaran guru, belajar mengenai cara belajar, dan mengubah pengetahuan menjadi latihan agar membawa benefit bagi perkembangan siswa-siswi mereka. Program pengembangan profesional guru adalah suatu proses yang kompleks, yang membutuhkan keterlibatan emosional dan kemampuan kognitif dari guru baik secara individual maupun secara berkelompok.

Melalui program ini seorang guru dapat berbagi pengetahuan yang telah didupakannya baik dari pengalaman, hasil membaca, pendidikan formal dan lain sebagainya. Proses berbagi ini dapat dilakukan dalam suatu forum. Manfaat yang diperoleh dari program ini juga bersifat imbal balik, sehingga kedua belah pihak mendapatkan manfaatnya. Guru membutuhkan kesempatan untuk menguatkan pengetahuan dan keahlian mereka, mempertahankan motivasi mereka, dan memperluas kolaborasi mereka dengan orang lain dalam profesi (Margolis, 2008; dalam Ferreira, 2015).

Program ini dapat dilakukan secara berkala dengan memberikan kesempatan yang sama bagi semua guru untuk dapat berbagi. Jika semua guru melakukan proses berbagi pengetahuan, maka dapat bayangkan betapa banyak hal yang dapat dipelajari bersama. Berbagi pengetahuan saja tidak cukup bahkan berkurang manfaatnya jika tidak diimbangi dengan proses aplikasi di lapangan. Untuk itu, setelah terjadinya proses transfer pengetahuan, maka harus diaplikasikan. Menurut Blank & Alas (2010; di dalam Ferreira, 2015), kegiatan pengembangan profesional yang paling berhasil adalah ketika kegiatan tersebut berfokus pada kebutuhan guru dan dilakukan minimum dalam waktu enam bulan. Setelah guru mempraktikkan pengetahuan yang didupakannya dari program pengembangan profesional, maka pengalaman yang telah diperolehnya dapat dibagikan kembali.

Berdasarkan hasil studi yang dilakukan oleh Hilton, Hilton, Dole, & Goos, (2015), keikutsertaan para pimpinan sekolah dalam program pengembangan profesional memberikan dampak terhadap perkembangan profesional para guru dan di antara para pemimpin itu sendiri. Para guru akan merasa didukung dan menyadari bahwa peran serta para pemimpin dalam program tersebut membuat mereka lebih terpacu untuk mengambil tindakan dan menghargai pembelajaran profesional yang dilakukan. Temuan ini mencerminkan argumen dalam sebuah literatur yang menyatakan bahwa para pemimpin harus menciptakan kondisi sekolah yang mendukung jika ingin guru-gurunya berkembang secara profesional (Loucks-Horsley et al., 2010; Louis et al., 1995; Stoll et al., 2006; di dalam Hilton et al., 2015)

Model SECI

Pengetahuan hanya dapat dibuat oleh individu. Sebuah organisasi tidak dapat membuat pengetahuan tanpa individu di dalamnya. Organisasi mendukung individu yang kreatif atau menyediakan tempat bagi mereka untuk membentuk pengetahuan. Pembentukan pengetahuan organisasi, seharusnya dipahami sebagai sebuah proses yang mana secara organisasi membesarkan pengetahuan yang dibentuk oleh individu tersebut dan mengukuhkannya sebagai bagian dari jaringan pengetahuan di dalam organisasi (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 59). Sekolah sebagai sebuah organisasi dapat mengadopsi model SECI untuk memastikan terjadinya proses berbagi pengetahuan.

SECI adalah singkatan dari *socialisation*, *externalisation*, *combination* dan *internalisation*, yang dikembangkan oleh Nonaka & Takeuchi. Keempat hal tersebut adalah urutan langkah-langkah terjadinya proses berbagi pengetahuan yang tidak terputus. Pada proses sosialisasi, terjadi perpindahan pengetahuan dari yang berbentuk tacit menjadi bentuk tacit pula, yaitu melalui latihan, bimbingan, imitasi, dan observasi. Proses ini membutuhkan suatu pengalaman. Pada proses eksternalisasi, terjadi perpindahan pengetahuan dari yang berbentuk tacit menjadi bentuk eksplisit. Proses ini merupakan suatu pembentukan pengetahuan, dimana pengetahuan tacit diubah menjadi dokumen dan menjadi petunjuk dengan cara dituliskan. Proses kombinasi merupakan proses perpindahan pengetahuan dari bentuk eksplisit menjadi bentuk eksplisit pula. Pada

proses ini terjadi penggabungan pengetahuan eksplisit yang berbeda dalam bentuk dokumen, rapat, basis data, sehingga membentuk pengetahuan baru. Berikutnya adalah proses internalisasi, dimana terjadi perubahan pengetahuan dari bentuk eksplisit menjadi bentuk tacit. Pengetahuan yang telah dikombinasikan, kemudian digunakan dan dipelajari, sehingga terjadi proses internalisasi dan modifikasi pengetahuan tacit yang dimiliki oleh orang yang mempelajarinya (Hieu, Bolmsten, & Kitada, 2015)

Proses belajar dan mengajar tersebut di atas akan sesuai dengan metode SECI (*Socialization, Externalization, Combination, Internalization*), dimana terjadinya proses berbagi pengetahuan berlangsung terus menerus berupa loop/putaran. Topik-topik yang hendak disampaikan juga dapat ditanyakan kepada para guru, sehingga minat mereka untuk memahami hal tersebut menjadi tinggi.

Menurut Nonaka & Takeuchi (1995), pengetahuan eksplisit adalah pengetahuan yang dapat dipindahkan kepada orang lain. Pengetahuan tacit adalah pengetahuan yang lebih sulit didefinisikan dan dapat berhubungan dengan pengalaman dan intuisi. Jadi, proses berbagi dan mengalami adalah dua hal utama di dalam program pengembangan profesional menurut model SECI. Dua hal utama inilah yang dilakukan pada program pengembangan profesional.

Pengetahuan organisasi merupakan suatu kompilasi pengetahuan dari para anggotanya. Pembentukan pengetahuan organisasi, seharusnya dipahami sebagai sebuah proses yang secara organisasi membesarkan pengetahuan yang dibentuk oleh individu tersebut dan mengukuhkannya sebagai bagian dari jaringan pengetahuan di dalam organisasi (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 59). Pengetahuan yang dibagikan oleh masing-masing guru kepada rekannya, harus didokumentasikan dan dikompilasi, sehingga menjadi pengetahuan organisasi tersebut.

Pada proses sosialisasi, terjadi perpindahan pengetahuan dari bentuk tacit menjadi tacit pula, melalui latihan, bimbingan, imitasi, dan observasi. Proses ini membutuhkan suatu pengalaman. Para guru dapat

berdiskusi serta berbagi pengetahuan dan pengalamannya, sehingga mereka akan memperoleh pandangan baru dari rekan guru lainnya.

Pada proses eksternalisasi, terjadi perpindahan pengetahuan dari bentuk tacit menjadi eksplisit. Proses ini merupakan suatu pembentukan pengetahuan, dimana pengetahuan tacit diubah menjadi dokumen dan petunjuk dengan cara dituliskan. Guru yang akan berbagi dapat mendokumentasikan pengetahuannya secara tertulis untuk kemudian dibagikan dan menjadikannya sebagai pengetahuan organisasi, seperti yang telah disebutkan di atas.

Proses kombinasi, merupakan proses perpindahan pengetahuan dari bentuk eksplisit menjadi eksplisit pula. Pada proses ini terjadi penggabungan pengetahuan eksplisit yang berbeda dalam bentuk dokumen, rapat, basis data, sehingga membentuk pengetahuan baru. Program pengembangan profesional di dalam suatu forum sangat mendukung proses ini, dimana para guru dapat berbagi pengalamannya sehingga terjadi proses berbagi pengetahuan dalam dua arah.

Berikutnya adalah proses internalisasi, dimana terjadi perpindahan pengetahuan dari bentuk eksplisit menjadi tacit. Pengetahuan yang telah dikombinasikan, kemudian digunakan dan dipelajari, sehingga terjadi proses internalisasi dan terjadi modifikasi pengetahuan tacit yang telah dimiliki oleh orang yang mempelajarinya (Hieu et al., 2015). Pengetahuan yang diperoleh dari program pengembangan profesional ini, kemudian diinternalisasikan oleh masing-masing guru, sehingga guru memahami dengan sangat baik pengetahuan yang diperolehnya tersebut. Tidak menutup kemungkinan terjadinya perbedaan di antara para guru dalam memahami suatu pengetahuan yang sama. Namun, proses ini akan dilanjutkan kembali kepada proses sosialisasi, eksternalisasi, kombinasi, dan internalisasi kembali, sehingga membentuk suatu loop/putaran yang tanpa henti, bahkan akan semakin melebar. Melalui proses yang tanpa henti ini, maka diharapkan perbedaan pemahaman tersebut akan terkoreksi sehingga semua pihak memahaminya sebagai suatu hal yang sama.

Penerapan Program Pengembangan Profesional

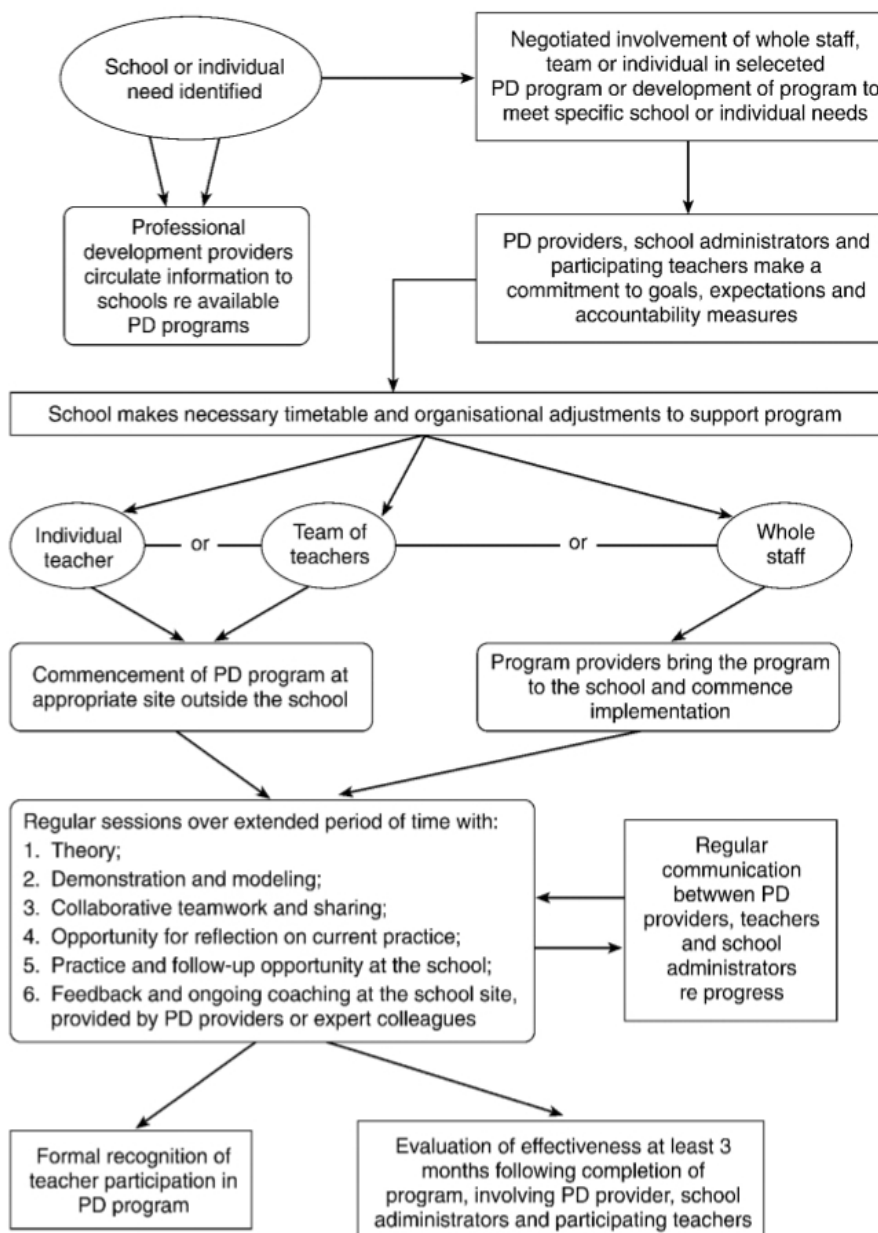
Menurut Mackenzie (2001), terdapat banyak bentuk program pengembangan profesional yang dapat diterapkan di sekolah, baik yang

dilakukan secara internal maupun dengan melibatkan pihak eksternal, misalnya dengan mengundang para ahli, baik di bidang pendidikan maupun di luar bidang pendidikan. Menurut Bartell, Bieda, Putnam, Bradfield, & Dominguez. (Eds.). (2015), pengembangan profesional dapat dilakukan dalam jangka pendek atau sambil berjalannya kegiatan dan mempunyai beberapa bentuk seperti *workshop*, sesi saat pelatihan, sesi belajar singkat, interaksi individu di dalam kelas, belajar di kelas, model komunitas pembelajar, sesi daring, ataupun berupa video. Bentuk *workshop* dalam program pengembangan profesional dapat dikatakan cukup singkat, namun yang terpenting adalah bahwa pengetahuan, keterampilan, kompetensi yang didapatkan dari *workshop* tersebut diaplikasikan ataupun dibagikan secara berkesinambungan, sehingga proses berbagi pengetahuan menurut model SECI akan terus berlangsung.

Program pengembangan profesional yang dilakukan secara internal biasanya berfokus pada hal-hal yang spesifik, kebijakan kurikulum maupun program yang telah diidentifikasi sebagai suatu kebutuhan oleh sekolah tersebut. Para guru kemudian bekerja sama sebagai sebuah tim ataupun dibagi menjadi beberapa kelompok dimana masing-masing kelompok akan diberikan tugas yang berbeda-beda, lalu kelompok-kelompok tersebut melakukan suatu rangkaian kegiatan yang merupakan suatu proyek besar (Mackenzie, 2001).

Masih menurut Mackenzie (2001), sekolah di Australia menerapkan program pengembangan profesional ini pada saat siswa sedang libur, misalnya pada saat "*Curriculum Days*" maupun saat "*School Development Days*" di sekolah. Pada tahun 1997, Mackenzie mengatakan bahwa program pengembangan profesional dapat dilakukan pada saat rapat reguler maupun *workshop* setelah jam sekolah. Bentuk program pengembangan profesional yang cukup populer di Australia adalah konferensi atau seminar tahunan, yang membahas suatu topik tertentu dan dibawakan oleh para ahli maupun para guru. Bagi guru yang membawakan seminar akan mendapatkan penghargaan. Melalui cara seperti ini, maka para guru akan terpacu untuk meneliti atau melakukan tindakan penelitian dan mempublikasikan hasil temuan mereka.

Berikut ini adalah diagram alir dari hipotesis penerapan program pengembangan profesional di sekolah yang dijabarkan oleh Mackenzie (1997).



Gambar 1. Hipotesis Penerapan Program Pengembangan Profesional oleh
Mackenzie (1997)

Menurut Guskey (2002; di dalam Bautista & Ortega-Ruiz, 2017), agar program pengembangan profesional dapat berhasil, maka hal ini harus dilihat sebagai sebuah proses, bukan sebuah kejadian, dan juga program tersebut harus menyediakan hal yang spesifik, konkrit, dan ide-ide praktis yang berhubungan langsung dengan keseharian guru di dalam kelas. Menurut Bartell, et al. (Eds.). (2015), program pengembangan profesional yang efektif akan membuat guru dapat mengambil beberapa ide baru dari program tersebut untuk diterapkan di dalam kelas, menggunakan strategi-strategi pengajaran yang baru serta menggunakan teknologi dengan cara yang baru dan berbeda.

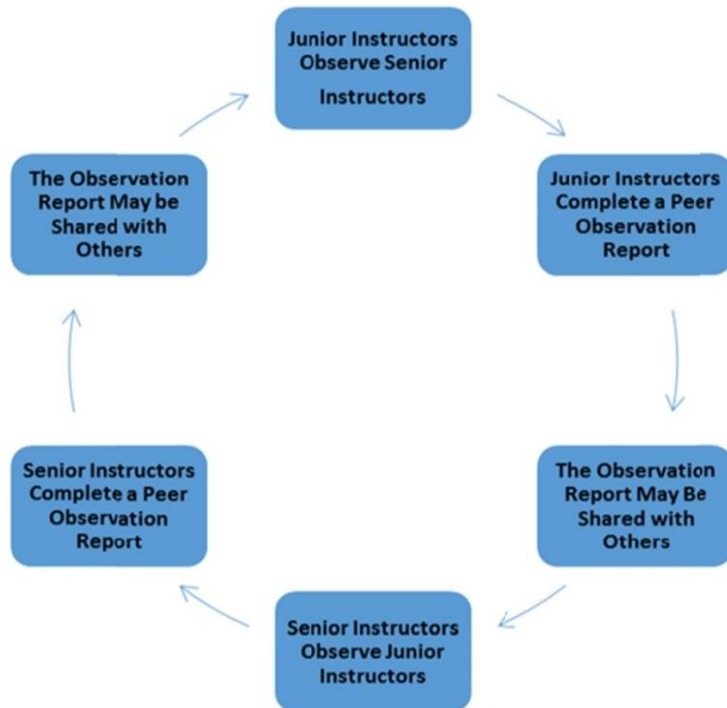
Selain itu, menurut Hilton et al. (2015), peranan para pemimpin sekolah juga penting dalam dua hal, yaitu memberikan input dalam program pengembangan profesional dan menciptakan lingkungan perubahan. Peranan dari para pimpinan sekolah dalam program pengembangan profesional yaitu dengan memberikan input melalui hal berikut ini:

- Membuat fleksibilitas dalam ekspektasi kurikulum dan menyertakan fokus yang eksplisit mengenai penalaran seimbang dalam dokumen kurikulum.
- Terlibat dalam perencanaan kolaboratif dengan para guru.
- Berbagi ide dan strategi untuk kegiatan kelas.
- Memberikan contoh pelaksanaan kegiatan di kelas atau mengajar sebagai sebuah tim dengan para guru.
- Memberikan kesempatan untuk melakukan refleksi atas pelaksanaan kegiatan di kelas yang dilakukan baik secara individual maupun bersama-sama, melalui diskusi, pembinaan, dan pendampingan.

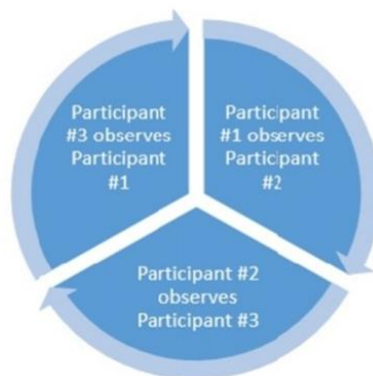
Para pemimpin yang bersungguh-sungguh untuk menciptakan lingkungan yang positif juga dapat mempengaruhi perjadinya perubahan pada lingkungan dengan cara:

- Memberikan dukungan dan ajakan kepada guru serta memberikan ijin untuk penelitian tindakan.
- Menyediakan waktu untuk diskusi, refleksi, perencanaan serta berbagi dengan rekan dan pemimpin sekolah.
- Menyediakan sumberdaya teknologi dan kebutuhan-kebutuhan alat untuk memfasilitasi pengajaran ataupun eksperimen dengan strategi pengajaran ataupun pengalaman belajar.
- Menunjukkan pada komunitas yang lebih luas.
- Memfasilitasi dan mengharapkan fokus sekolah melalui kebijakan ataupun menyertakan penalaran seimbang pada semua program sekolah dan kurikulum.

Penerapan program pengembangan profesional juga dapat dilakukan dalam bentuk observasi rekan guru. Menurut Santos (2016), program observasi rekan guru yang dikembangkan dengan baik dapat menjadi hal yang menarik bagi para guru. Dua hal penting yang menjadikannya seperti itu adalah dukungan dan kemauan. Hal ini juga akan menciptakan persaingan di antara para guru. Namun, persaingan ini akan menjadi hal yang baik jika dapat dikelola dengan baik pula. Selain itu, dalam proses observasi rekan ini, ada hal-hal tertentu yang hanya dapat dinilai secara akurat oleh rekan guru yang mengampu bidang yang serupa. Mereka akan dapat memberikan penilaian yang lebih jujur terhadap performa rekannya dan membantu guru tersebut untuk mengembangkan area yang masih kurang. Para guru percaya bahwa observasi ini dapat membantu pengembangan profesional mereka dalam jangka panjang, terutama jika observasi dilakukan oleh para guru senior terhadap guru baru atau sebaliknya. Berikut ini adalah diagram yang menunjukkan kegiatan observasi kelas menurut Santos (2016).



Gambar 2. Contoh Kegiatan Observasi Kelas



Gambar 3. Siklus Observasi Rekan Guru

Peningkatan Modal Intelektual Guru

Guru merupakan sumber daya bagi suatu sekolah dan merupakan aset yang harus dijaga serta dikembangkan kemampuannya. Kemampuan yang dapat dikembangkan dari seorang guru adalah pengetahuan, keahlian, kompetensi, motivasi, inovasi, kualitas kepemimpinan, kemampuan adaptasi, dan kelincuhan intelektualnya. Kemampuan tersebut dapat ditingkatkan dengan menyertakan guru dalam program pengembangan profesional.

Sebuah studi yang dilakukan oleh Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman (2002) menyimpulkan bahwa program pengembangan profesional yang berfokus pada cara mengajar akan meningkatkan penggunaan cara mengajar tersebut di dalam kelas oleh para guru. Berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Desimone et al. tersebut, diindikasikan bahwa program pengembangan profesional ini akan menjadi lebih efektif dalam mengubah cara guru mengajar di kelas jika terdapat (a) partisipasi guru secara kolektif yang berasal dari sekolah yang sama, departemen yang sama atau bahkan dari tingkatan yang sama, (b) kesempatan untuk belajar aktif seperti mereview pekerjaan siswa ataupun mendapatkan masukan atas cara mengajar dan (c) keselarasan seperti mengaitkannya dengan aktivitas lain atau membentuk pengetahuan yang pernah didapatkan guru sebelumnya.

Guru harus mengoptimalkan benefit yang bisa didapatkannya dari program pengembangan profesional yang dilakukan oleh sekolah, guru harus menjadi seorang profesional yang cerdas, yang mengetahui bagaimana cara mengakses hal-hal yang mereka butuhkan, kapan mereka membutuhkannya dalam bentuk yang paling sesuai bagi mereka (Reedy et al., 2015).

Menurut Desimone et al. (2002), perubahan cara mengajar guru akan terjadi jika para guru mendapatkan program pengembangan profesional yang berkualitas dan secara konsisten. Ada lima hal yang menggambarkan keberhasilan program pengembangan profesional, yaitu fokus pada konten, belajar aktif, kepadupadanan, durasi dan partisipasi secara bersama. Namun bagaimanapun juga, efektivitas dari suatu program pengembangan profesional amat bergantung pada kemauan masing-masing individu yang terlibat di dalamnya.

Hal lain yang berkaitan dengan modal intelektual adalah kemampuan guru dalam konten subjek yang diampunya. Program pengembangan profesional yang berkualitas akan dapat memperdalam pengetahuan guru akan konten dari subjek tersebut (pengetahuan konten), meningkatkan kemampuan strategi pedagogik dalam mengajar suatu konten tertentu kepada siswa (pengetahuan pedagogik) serta memahami cara siswa berpikir dan mempelajari suatu konten (pengetahuan akan cara berpikir siswa) (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang, & Loef, 1989; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Callagher, 2007; di dalam Bautista & Ortega-Ruiz, 2017). Program pengembangan profesional yang berkualitas dirancang agar pengetahuan guru akan hal-hal sebelumnya dan tingkat keahlian guru selaras serta sesuai dengan kebutuhan dan minat mereka, sesuai dengan kebutuhan kurikulum dan standar yang ditetapkan oleh sekolah, wilayah maupun negara. Program ini bersifat sukarela dan memberikan pilihan dan kebebasan (Putnam & Borko, 2000).

Menurut Bartell, et al. (2015), keberhasilan program pengembangan profesional dapat diukur dengan menggunakan alat observasi, penilaian pengetahuan guru, dan survey kepada guru untuk menilai perubahan cara mengajar guru tersebut. Perubahan tersebut akan memberikan evaluasi terhadap kegiatan instruksional, wacana ruang kelas, kesungguhan dalam mengimplementasikan kurikulum, pengetahuan guru dan keyakinan guru sebagai pendidik. Hal lain yang dapat diukur adalah perubahan dalam pembelajaran dan pencapaian siswa.

Manfaat program pengembangan profesional dapat dirasakan oleh kebanyakan guru, baik guru yang mengajar pelajaran STEM (*science, technology, engineering, dan mathematics*) maupun non-STEM. Dampak positif yang dirasakan oleh kebanyakan guru yang mengikuti program pengembangan profesional ini adalah dalam hal pengetahuan dan pemahaman akan pelajaran, sedangkan yang paling sedikit adalah mengenai hal mengajar dalam keberagaman budaya dan bahasa (Chiyaka et al., 2017). Tabel di bawah ini adalah hasil penelitian yang dilakukan oleh Chiyaka et al. Tabel tersebut menunjukkan bahwa program pengembangan profesional memberikan dampak yang positif dan menambah modal intelektual pesertanya.

Item	Positive Impact		
	STEM (%)	Non-STEM (%)	p-value ^a
Knowledge and understanding of my subject field	99.1	99.2	.83
Pedagogical competencies in teaching my subject field	99.0	99.0	.94
Knowledge of the curriculum	98.7	99.1	.55
Student evaluation and assessment practices	97.6	98.9	.10
Information and communication technology skills for teaching	99.2	98.6	.41
Student behavior and classroom management	97.1	95.4	.25
School management and administration	99.7	92.8	.002*
Approaches to individualized learning	98.1	98.1	.95
Teaching students with special needs	96.6	98.3	.14
Teaching in a multicultural and multilingual setting	93.7	96.6	.15
Teaching cross-curricular skills	97.5	97.8	.77
Developing cross-occupational competencies for future work or future studies	98.4	96.6	.31
New technologies in the work place	98.7	98.2	.54
Student career guidance and counselling	98.3	95.5	.24

*Indicates a significant difference in median duration times.

^aP values from the *t* test of mean duration of participation.

Tabel 1. Manfaat Program Pengembangan Profesional untuk Pengajaran

Partisipasi guru dalam program pengembangan profesional juga bukan tanpa hambatan. Ada beberapa hal yang diteliti oleh Chiyaka et al. Hasil yang didapatkan dari penelitian tersebut dapat dilihat pada tabel di bawah ini, dimana penghalang utama yang menghambat partisipasi guru dalam program pengembangan profesional adalah jadwal yang tidak sesuai karena bersamaan dengan jadwal kerja mereka.

Characteristics	Overall	STEM Teachers	Non-STEM Teachers
	Unweighted n (%)	(%)	(%)
I do not have the pre-requisites	96 (5.2)	4.4	6.0
Is too expensive/unaffordable	549 (30.4)	29.4	31.4
There is a lack of employer support	398 (20.6)	20.5	20.6
Professional development conflicts with my work schedule	827 (45.7)	46.6	44.7
I do not have time because of family responsibilities	718 (38.6)	40.4	36.9
There is no relevant professional development offered	508 (27.4)	27.2	27.5
There are no incentives for participation	845 (43.9)	45.5	42.2

Tabel 2. Hambatan dalam Program Pengembangan Profesional

Kesimpulan dan Saran

Program pengembangan profesional di sekolah sangat bermanfaat untuk terjadinya proses berbagi pengetahuan di antara para guru sebagai warga belajar. Program ini dapat meningkatkan kompetensi guru dan modal intelektual yang dimilikinya serta tidak terbatas pada jenis bidang studi tertentu saja. Proses berbagi ini dapat merujuk pada model SECI (*socialization, externalization, combination, internalization*), dimana terjadi perpindahan pengetahuan baik yang berbentuk tacit maupun eksplisit. Program pengembangan profesional dapat dilakukan dengan berbagai macam format, namun yang terpenting adalah ditentukan terlebih dahulu tujuannya secara jelas dan terukur. Program ini akan lebih efektif jika dilakukan dalam suatu kelompok yang terdiri dari guru-guru pengampu bidang studi sejenis/berkaitan erat, serta terdiri dari guru senior dan guru baru agar dapat berbagi pengalaman. Peran pemimpin dalam program ini sangat penting untuk menciptakan suasana yang kondusif dan memupuk semangat para guru dalam mengikuti program tersebut.

Saran yang dapat diberikan adalah topik untuk program pengembangan profesional ini dapat ditanyakan terlebih dahulu kepada para guru, sehingga diharapkan minat mereka untuk mengetahui topik tersebut akan membantu mereka untuk belajar secara efektif dan lebih bersemangat. Dalam setiap program, guru diberikan pengarahan sebelum program tersebut diterapkan, sehingga mereka dapat menumbuhkan motivasi diri untuk menjadi seorang *lifelong learner*. Untuk mendapatkan hasil yang optimal, maka proses pembelajaran dilakukan dalam jangka waktu yang cukup lama, mempunyai tujuan yang jelas, dilakukan secara berkelanjutan dan konsisten.

DAFTAR PUSTAKA

Bartell, T. G., Bieda, K. N., Putnam, R. T., Bradfield, K., & Dominguez, H. (Eds.). (2015). *Proceedings of the 37th annual meeting of the North American chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. East Lansing, MI: Michigan State University.

- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 240-251. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>
- Chiyaka, E. T., Kibirige J., Sithole, A., McCarthy, P., & Mupinga, D. M. (2017). Comparative analysis of participation of teachers of STEM and non-STEM subjects in professional development. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 18-26. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2527>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Ferreira, M. M. (2015). The impact of a professional development program on elementary teachers' science knowledge and pedagogical skills. *Journal of Educational Issues, 1*(1), 36-47. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.7316>
- Hieu, P. T., Bolmsten, J., & Kitada, M. (2015). *Proceedings from 16th IAMU Annual General Assembly: Utilizing e-learning tools to foster knowledge management practices in maritime education & training*. Croatia: Opatija.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(12), 104-125. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>
- Mackenzie, N., & Ling, L. M. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education, 24*(2), 87-98.
- Malu, K. F. (2015). Observation tools for professional development. *English Teaching Forum, 53*(1), 14-24. Retrieved

from <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2015-volume-53-number-1#child-1888>

Muna, N., & Prastiwi, A. (2014). Pengaruh intellectual capital terhadap return saham melalui kinerja keuangan pada perusahaan real estate dan properti yang terdaftar di Bursa Efek Indonesia (BEI) tahun 2010-2012. *Diponegoro Journal of Accounting*, 3(2), 808-822.

Retrieved

from <https://ejournal3.undip.ac.id/index.php/accounting/article/view/6148>

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?.

Educational Researcher, 29(1), 4-15.

<https://doi.org/10.2307/1176586>

Reedy, A., Boitshwarelo, B., Barnes, J., & Billany, T. (2015). *Swimming with crocs: Professional development in a Northern context*. Refereed paper presented at 'Strengthening partnerships in teacher education: Building community, connections and creativity', the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Darwin, 8-10 July. Retrieved

from <https://eric.ed.gov/?id=ED573138>

Santos, L. M. D. (2016). How do teachers make sense of peer observation professional development in an urban school. *International Education Studies*, 10(1), 255-265. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p255>

Stewart, T. A. (1997). *Intellectual capital: The new wealth of organizations*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.

Sugeng, I. (2000). Mengukur dan mengelola intellectual capital. *Jurnal Ekonomi dan Bisnis Indonesia*, 15(2), 247-256. Retrieved

from <https://journal.ugm.ac.id/jieb/article/view/39297>

- Tuli, F. (2017). Teachers professional development in schools: Reflection on the move to create a culture of continuous improvement. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(3), 275-296. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207277>
- Wallace, D. P. (2007). *Knowledge management: Historical and cross-disciplinary themes*. Westport, CT: Libraries Unlimited.

PEMBENTUKAN KONSEP MANAJEMEN PERILAKU SISWA DALAM PROGRAM PENGALAMAN LAPANGAN PERTAMA MAHASISWA PENDIDIKAN MATEMATIKA [SHAPING THE CONCEPT OF STUDENTS' BEHAVIOR MANAGEMENT IN THE FIRST FIELD EXPERIENCE PROGRAM FOR MATHEMATICS EDUCATION STUDENTS]

Melda Jaya Saragih

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

melda.saragih@uph.edu

Abstract

The Field Experience Program (PPL) is a holistic learning activity related to developing the competency of prospective Christian teachers based on the profile of a graduate of the mathematics education program at Universitas Pelita Harapan. The First Field Experience Program 1 (PPL 1) is the student's initial experience in school, namely the introduction and adaptation of prospective teachers with classes and the role of the teacher in the classroom. The purpose of this study was to explore the benefits of student teachers after the First Field Experience Program to students' behaviour management through observation and reflection techniques. This study used qualitative descriptive methods, where data is collected through documentation (portfolios), open questionnaires and student reflections. There were 30 UPH mathematics education students as participants who spread across several Christian schools around the greater Jakarta area. The results of this study show that PPL 1 activities bring great benefits in forming the concept of correct behavior management where student teachers can view students as individuals who need to be guided in the right direction with love and realizing God loves them so much, students teacher know and recognize forms negative behavior of students in the classroom, and students teacher learn how to handle student

behavior wisely. Student teachers also have clear commitments when they become teachers later.

Keywords: Management of student behavior, observation, reflection

Abstrak

Program Pengalaman Lapangan (PPL) adalah kegiatan pembelajaran holistik yang berkaitan dengan pengembangan kompetensi seorang calon guru Kristen sesuai dengan profil lulusan pendidikan matematika, UPH. Program Pengalaman Lapangan 1 (PPL 1) merupakan tahap awal pengalaman mahasiswa di sekolah, yaitu tahap pengenalan dan penyesuaian Mahasiswa guru dengan ruang kelas dan peranan guru dalam kelas. Adapun tujuan penelitian ini adalah untuk melihat seberapa besar manfaat yang didapatkan mahasiswa guru setelah kegiatan PPL 1 mengenai konsep manajemen perilaku siswa dalam kelas melalui teknik observasi dan refleksi. Penelitian ini menggunakan metode deskriptif kualitatif, dimana data dikumpulkan melalui dokumentasi (portfolio), angket terbuka dan refleksi mahasiswa. Partisipan terdiri dari 30 mahasiswa pendidikan matematika-UPH yang tersebar di beberapa sekolah Kristen di sekitar Jabodetabek. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kegiatan PPL 1 ini membawa manfaat yang besar dalam pembentukan konsep manajemen perilaku yang benar dimana mahasiswa dapat memandang siswa sebagai pribadi perlu dituntun ke arah yang benar dengan penuh kasih serta Tuhan sangat mengasihi mereka, mahasiswa mengetahui dan mengenal bentuk-bentuk perilaku negatif siswa di dalam kelas, serta mahasiswa belajar cara menangani perilaku siswa dengan bijaksana. Mahasiswa guru juga memiliki komitmen yang jelas ketika mereka menjadi guru nantinya.

Kata Kunci: Manajemen perilaku siswa, Observasi, Refleksi

Pendahuluan

Pendidikan suatu bangsa akan memengaruhi kemajuan bangsa tersebut, sehingga dalam pembangunan bangsa perlu fokus pada pendidikan, karena berkaitan dengan pembangunan karakter penerus bangsa. Salah satu aspek yang memengaruhi keberhasilan pendidikan adalah sumber daya manusia yaitu tenaga pendidik termasuk

didalamnya adalah guru. Guru akan banyak berdampak pada pembentukan karakter siswa, karena siswa cukup banyak menghabiskan waktu di sekolah dan secara umum dibimbing oleh para guru. Oleh karena guru begitu berdampak bagi peserta didik, maka sangat perlu mempersiapkan guru yang kompeten, baik secara karakter maupun kognitif.

Berdasarkan Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, menjadi seorang guru dibutuhkan empat kompetensi antara lain: 1) Kompetensi pedagogik, 2) Kompetensi kepribadian, 3) Kompetensi profesional, 4) Kompetensi sosial. Kompetensi Pedagogik meliputi kemampuan dalam memahami sifat, ciri anak didik dan perkembangannya, mengerti konsep pendidikan yang berguna untuk membantu siswa, menguasai beberapa metodologi mengajar yang sesuai dengan bahan dan perkembangan siswa, serta menguasai sistem evaluasi yang tepat dalam meningkatkan kemampuan siswa. Kompetensi Kepribadian mencakup kepribadian yang utuh, berbudi luhur, jujur, dewasa, beriman, bermoral; kemampuan mengaktualisasikan diri seperti disiplin, tanggung jawab, peka, objektif, luwes, berwawasan luas, dapat berkomunikasi dengan orang lain; Kompetensi kepribadian lebih menyangkut jati diri seorang guru sebagai pribadi yang baik, tanggung jawab, terbuka, dan terus mau belajar untuk maju. Kompetensi Profesional mencakup penguasaan materi pelajaran, penguasaan penghayatan atas landasan dan wawasan kependidikan dan keguruan, dan penguasaan proses-proses pendidikan. Kompetensi Sosial meliputi: memiliki empati pada orang lain, memiliki toleransi pada orang lain, memiliki sikap dan kepribadian yang positif serta melekat pada setiap kompetensi yang lain, dan mampu bekerja sama dengan orang lain

Selain empat kompetensi seorang guru tersebut ada beberapa atribut personal bagi seorang guru. Moyles, Georgeson, & Payler (2017) menyatakan bahwa atribut personal yang harus dimiliki guru antara lain: 1) memiliki empati terhadap siswa, 2) menghargai orang lain, 3) sikap dan penampilan positif, 4) mampu melakukan pendekatan 5) humoris. Karakter personal yang baik sangat dibutuhkan untuk

menjadi seorang guru karena akan membimbing siswa dan memberi dampak bagi siswa, sehingga sangat perlu membina atribut personal calon guru sejak di bangku kuliah. Sangat perlu mempersiapkan mahasiswa sebagai calon guru agar menjadi personal yang baik serta memiliki pengalaman dan pengetahuan tentang pedagogik.

Untuk menunjang keberhasilan dalam pembelajaran di dalam kelas kompetensi guru maupun atribut personal guru sangat perlu diperhatikan sebelum mengajar. Selain hal tersebut, ada beberapa faktor yang mempengaruhi keberhasilan dalam mengajar di kelas. Cruickshank, Jenkins, & Metcalf (2012) mengatakan bahwa faktor yang memengaruhi guru dalam mengajar antara lain: 1) Karakter personal/ketertarikan, 2) Pengalaman pendidikan dan pengetahuan pedagogik, 3) konteks sekolah. Pengalaman belajar perlu dibentuk dalam diri seseorang karena lewat pengalaman dapat dibentuk pengetahuan baru bagi seseorang. Belajar merupakan perubahan perilaku yang diakibatkan oleh pengalaman (Dahar, 2011). Slameto (2010) mendefinisikan belajar sebagai suatu proses usaha yang dilakukan seseorang untuk memperoleh suatu perubahan tingkah laku yang baru secara keseluruhan, sebagai hasil pengalaman sendiri dalam interaksi dengan lingkungannya. Melalui pengalaman, seseorang dapat belajar banyak hal. Program Pengalaman Lapangan penting bagi mahasiswa calon guru. Dengan adanya program PPL diharapkan mahasiswa dapat mengenali, belajar secara nyata dari lingkungan sekolah sebelum mereka benar-benar menjadi guru. Hasil penelitian Suwandi & Sidik (2016) diperoleh bahwa melalui PPL sebagian besar mahasiswa belajar memahami kemampuan siswa, cara belajar siswa, meningkatkan motivasi siswa meskipun belum mendapatkan teknik memperbaiki cara belajar siswa. Akinde, Harr, & Burger (2017) mengatakan bahwa melalui program pengalaman lapangan, para mahasiswa guru memperoleh wawasan mendalam tentang kepemimpinan dan pengajaran di kelas dan dapat meningkatkan keterampilan mereka sebagai pemimpin pendidikan. Meskipun tidak menjamin bahwa kegiatan pengalaman lapangan ini membentuk kompetensi guru dalam diri mahasiswa, namun pembekalan melalui pengalaman lapangan ini perlu dilakukan.

Seorang guru perlu menguasai manajemen perilaku siswa di kelas dengan baik. Karena guru mempunyai otoritas sebagai pemimpin kelas yang mempengaruhi bagaimana siswa belajar, apa yang siswa pelajari serta pembentukan karakter siswa. Manajemen yang baik terhadap perilaku siswa di kelas akan berpengaruh terhadap optimalisasi proses pembelajaran. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian Ratcliff dkk. (2010) menemukan bahwa lingkungan belajar-mengajar sangat dipengaruhi oleh kualitas dan kuantitas manajemen perilaku oleh guru. Proses pembelajaran akan maksimal ketika guru dapat menciptakan suasana kondusif untuk belajar. Jadi calon guru perlu dibekali dengan manajemen kelas yang baik. Namun hasil penelitian Helsa & Hendriati (2017) menemukan bahwa seseorang dengan latar belakang pendidikan guru belum tentu langsung menguasai manajemen kelas yang baik, perlu didukung oleh pengalaman yang cukup. Artinya mahasiswa perlu diperlengkapi pengalaman yang cukup mengenai manajemen perilaku siswa di dalam kelas.

Program Pengalaman Lapangan ini dilakukan sebanyak dua kali selama mahasiswa menyelesaikan studinya. Tujuannya adalah mempersiapkan mahasiswa calon guru dalam mengajar nantinya. PPL 1 dilakukan selama satu minggu. Program PPL 1 dilaksanakan untuk melengkapi setiap pengalaman belajar mahasiswa dalam kampus. Sebelum mahasiswa terjun ke sekolah ada beberapa hal yang difokuskan dalam observasi PPL 1 salah satunya adalah manajemen Perilaku Siswa. Setelah mahasiswa disebar ke beberapa sekolah Kristen untuk belajar tentang sekolah secara kontekstual, maka perlu dievaluasi dan ditinjau kembali sejauh mana dampaknya dalam membangun kompetensi guru khususnya dalam manajemen perilaku siswa dalam kelas.

Arifin (2013) menjelaskan bahwa pada dasarnya evaluasi merupakan proses yang sistematis dan berkelanjutan dalam menentukan kualitas baik nilai maupun makna dari sesuatu dengan pertimbangan dan kriteria tertentu dalam pengambilan keputusan. Sejalan dengan hal tersebut, Munthe (2015) menyatakan bahwa evaluasi program perlu dilakukan untuk memberi masukan kajian dan

pertimbangan dalam mengambil keputusan layak atau tidaknya program dilanjutkan. Penelitian ini dimaksudkan untuk menggali seberapa besar manfaat dari kegiatan PPL 1 dalam membangun konsep mahasiswa mengenai manajemen perilaku siswa dalam kelas sehingga nantinya bisa mengenal, mengendalikan serta mengatasi perilaku siswa. Selain hal tersebut penelitian ini juga memberi gambaran dan masukan dalam memperlengkapi kurikulum maupun matakuliah pendidikan lainnya di program studi pendidikan matematika, seperti matakuliah PSAP (Perencanaan, Strategi, Asesmen dalam Pembelajaran) Matematika maupun matakuliah paedagogik lainnya.

Tinjauan Literatur

a. Program Pengalaman Lapangan

Program Pengalaman Lapangan adalah kegiatan pembelajaran holistik dalam rangka mengembangkan kompetensi seorang calon guru Kristen berdasarkan profil lulusan FIP-UPH (Handbook PPL-UPH, 2016). Program Pengalaman Lapangan (PPL) merupakan kegiatan yang didesain untuk melatih para calon guru agar memiliki kecakapan secara lengkap dan terintegrasi. Program Pengalaman Lapangan 1 (PPL 1) adalah tahap awal pengalaman mahasiswa di sekolah. Tahap ini adalah tahap pengenalan dan adaptasi Mahasiswa guru dengan kondisi kelas dan peranan guru dalam kelas. Mahasiswa guru akan melakukan observasi dan berpartisipasi dalam membantu Guru Mentor dalam proses belajar mengajar.

Observasi merupakan hal yang penting dalam tahap awal pembelajaran di lapangan. Observasi adalah alat yang efektif untuk mengumpulkan informasi dan berefleksi atas pertumbuhan profesionalitas sebagai calon guru (Roe, Smith, & Ross, 2010). Oleh karena itu, tujuan dari PPL 1 ini lebih diarahkan pada bagaimana Mahasiswa guru dapat melakukan teknik observasi yang baik, memiliki kemampuan berefleksi dan rasa percaya diri ketika berada di kelas. Mahasiswa guru juga diharapkan memiliki inisiatif untuk berinteraksi

dengan siswa dan masyarakat sekolah. Dapat disimpulkan bahwa PPL 1 ini berfokus pada observasi – refleksi - pembentukan karakter. Pada PPL 1 ini digunakan observasi individu.

Melalui kegiatan observasi diharapkan mahasiswa mendapatkan pengalaman baru sehingga membuat mahasiswa calon guru dapat belajar untuk menjadi seorang guru yang kompeten. Gage (dalam Dahar, 2011) mengemukakan ada lima bentuk belajar yaitu: Belajar responden, kontiguitas, operant, observasional, dan kognitif. Konsep belajar observasional merupakan belajar dengan mengamati orang lain dalam melakukan apa yang dipelajari. Bungin, (2010) mendefinisikan observasi sebagai suatu proses memilih, mengubah, mencatat dan mengkode serangkaian perilaku dan kondisi berkenaan dengan organisme in situ, berdasarkan tujuan-tujuan empiris. Adapun bentuk observasi yang dilaksanakan pada PPL 1 ini yaitu observasi systematic. Menurut Baskoro (2009) bahwa observasi systematic atau observasi terstruktur adalah observasi yang mengandung faktor-faktor dan ciri-ciri khusus dari setiap faktor yang diamati yang menekankan pada segi frekuensi dan interval tertentu. Pada observasi ini, tujuan observasi telah direncanakan sebelumnya sehingga setiap peristiwa yang diamati dapat dicatat dengan teliti. Observasi memiliki fungsi tersendiri bagi setiap observer. Fungsi Observasi menurut Rahmat (2005, hal 84) mengandung deskripsi, mengisi, dan memberikan data yang dapat digeneralisasikan.

Setelah melakukan observasi atas apa yang mereka amati selama PPL 1, kemudian mahasiswa merefleksikan tentang apa yang telah mereka observasi, merefleksikan bagaimana pertumbuhan pribadi mereka, apa tindakan dan fokus yang jelas yang akan dilakukan untuk menjadi guru yang profesional. John Dewey (dalam Tilaar, 2015:236) merumuskan refleksi sebagai *“active, and careful consideration of any belief or supposed form of knowlekg in light of the ground that support it in the further conclution toward which it tends”*. Refleksi sangatlah perlu dalam pembelajaran. Manusia akan mendapatkan banyak hal dari pengalamannya saat ia mau berefleksi mengenai pengalamannya tersebut. Mengelola informasi baru serta berespon akan dipengaruhi oleh pengetahuan dan pengalaman

sebelumnya yang ada dalam diri seseorang demikian juga sebaliknya. Loughran, Berry, & Mulhall (2006) menyatakan bahwa pengetahuan guru dalam profesional harus selalu sebagai area prioritas untuk direfleksi oleh guru bahkan calon guru. Refleksi menjadi alat yang penting untuk memperlengkapi keluasan dan kedalaman pengetahuan profesional seorang guru.

Osterman & Kottkamp (2004) berpendapat bahwa reflektif merupakan dasar terpenting dalam pengembangan kompetensi profesional dalam kompleksitas praktik pengajaran. Untuk mengontrol pengajarannya memberi kekuatan pengambilan keputusan seorang guru perlu memiliki pemikiran yang reflektif. Korthagen & Vasalos (2005) menyatakan bahwa fokus refleksi guru dalam praktek profesionalnya minimal mengandung 4 aspek yaitu (a) Lingkungan, bagaimana usaha guru memaksimalkan lingkungan belajar dalam pengembangan profesionalnya; (b) Perilaku Profesional, seperti respon positif dengan adanya perubahan atau inovasi; (c) Kompetensi: terutama respon terhadap pentingnya meningkatkan kompetensi profesional; dan (d) Keyakinan guru (beliefs) tentang profesinya. melakukan refleksi diri dalam konteks pengembangan profesional yang berkesinambungan merupakan kunci dalam pendidikan guru.

b. Manajemen Perilaku siswa dalam Kelas

Manajemen kelas adalah pengelolaan selama proses belajar mengajar seperti menciptakan kondisi yang kondusif dan ketenangan selama belajar sehingga siswa dapat belajar (Postholm, 2013). Salah satu yang memengaruhi manajemen kelas seorang guru adalah manajemen terhadap perilaku siswa. Perilaku siswa yang buruk di dalam kelas akan berpengaruh terlaksananya pembelajaran karena akan mempengaruhi seluruh kondisi dalam kelas selama pembelajaran. Kondisi kelas yang kondusif akan memungkinkan untuk melaksanakan

proses pembelajaran yang baik dan memungkinkan tercapainya tujuan pembelajaran.

Setiap siswa adalah unik dengan karakter masing-masing. Siswa berasal dari berbagai latar belakang ekonomi, sosial dan budaya, sehingga perilaku siswa di dalam kelas beragam bahkan banyak yang cenderung buruk. Oleh karena itu guru perlu mempelajari perilaku siswa secara spesifik serta untuk memungkinkan dalam mengoptimalkan waktu pembelajaran yang tersedia serta mengurangi waktu dan energi yang terbuang sia-sia akibat kelakuan buruk siswa (Lopez, 2017). Sehingga Guru perlu dipersiapkan dengan pengalaman pengelolaan kelas yang lebih luas agar dapat memanajemen kelas dengan baik.

Postholm (2013) menyebutkan ada 2 tujuan manajemen kelas yaitu: 1) Membangun lingkungan yang tenang dan kondusif di dalam kelas sehingga siswa dapat berpartisipasi aktif dalam pembelajaran yang bermakna dalam suatu mata pelajaran, 2) Manajemen kelas berkontribusi pada perkembangan sosial dan moral siswa. Manajemen perilaku siswa yang baik akan berpengaruh terhadap perkembangan sosial dan moral siswa dengan baik. Sehingga peran guru sangat diperlukan dalam pembentukan karakter siswa. Guru perlu memulainya di dalam kelas. Membangun hubungan yang positif dengan semua siswa merupakan strategi utama dalam mengelola perilaku siswa dalam kelas. Dengan menggunakan intervensi perilaku yang berdasar kepada anteseden dan konsekuensi membantu guru dalam menciptakan lingkungan kelas yang positif, meningkatkan keterlibatan siswa serta memberi kesempatan bagi siswa untuk belajar lebih efektif (Parsonson, 2012).

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif. Pengambilan sampel pada penelitian ini dengan *purposeful sampling*. Peneliti mengumpulkan data melalui lembar observasi pada dokumentasi (portofolio), refleksi, angket terbuka mahasiswa. (Creswel 2015). Setelah data dikumpulkan dilakukan validasi data dengan menggunakan triangulasi Teknik (Sugiono, 2013). Data dikumpulkan melalui portofolio mahasiswa yang berisi hasil observasi mereka mengenai manajemen perilaku siswa, angket terbuka yang disusun sesuai dengan fokus penelitian, dan refleksi mahasiswa. Adapun partisipan dalam penelitian ini adalah sebanyak 30 orang mahasiswa program studi Pendidikan Matematika UPH yang mengikuti mata kuliah PPL 1 pada semester genap tahun pelajaran 2018/2019. Mahasiswa mengikuti PPL disebar dalam beberapa sekolah, baik sekolah Yayasan Pelita Harapan maupun disekolah Kristen lainnya. Tingkatan sekolah juga bervariasi mulai dari TK sampai tingkat SMA.

Pelaksanaan PPL 1 dilaksanakan pada semester empat selama satu minggu. Pelaksanaan PPL 1 melibatkan Mahasiswa Guru, Guru Mentor, dan Dosen Pembimbing Lapangan. Hal-hal yang dilakukan adalah:

1. Mahasiswa guru: a). Melakukan observasi pada dua guru yaitu Guru Mentor dan guru lainnya pada saat guru mengajar dengan mengisi Lembar Observasi Kelas, serta ikut berpartisipasi dalam setiap proses pembelajaran. b). Berdiskusi dengan guru setelah selesai observasi dan mencatat umpan balik yang diberikan guru. c). Menuliskan satu refleksi mengenai hasil observasi dan satu refleksi mengenai pertumbuhan profesionalitas dan karakter selama menjalankan PPL 1. Semua bukti observasi dan refleksi didokumentasikan dalam portofolio. d). Dapat diberi kesempatan untuk memimpin devosi. e). Mematuhi semua aturan sekolah dan aturan FIP – UPH
2. Guru Mentor: a). Memberikan umpan balik dan berdiskusi dengan mahasiswa mengenai hasil observasi yang dilakukan. Proses ini adalah kesempatan guru bisa membimbing dan menilai kemampuan observasi mahasiswa. Penentuan waktu diskusi tergantung situasi dan kondisi dari guru. b). Pada akhir PPL 1, Guru Mentor memberikan

penilaian terhadap performa Mahasiswa guru baik di dalam kelas maupun luar kelas dengan mengisi Lembar Penilaian Akhir. c). Menegur Mahasiswa guru yang dinilai tidak bisa berkeja sama dengan baik atau menyalahi aturan sekolah.

3. Dosen Pembimbing Lapangan (DPL): a). Memantau perkembangan Mahasiswa guru selama PPL 1 berdasarkan informasi yang diperoleh dari komunikasi dengan mahasiswa PIC dan dokumen yang dikirimkan mahasiswa PPL 1. b). DPL akan mencatat setiap informasi yang diperoleh sebagai bahan laporan ke pihak FIP – UPH.

Hasil Penelitian

Mahasiswa guru mengobservasi mengenai perilaku minor dan major siswa yang terjadi didalam kelas, kemudian mengobservasi bagaimana cara guru menangani masalah perilaku minor dan major tersebut, serta langkah-langkah preventif yang dilakukan oleh guru agar tidak terjadi masalah minor dan major. Adapun perilaku negatif minor siswa antara lain yang ditemukan antara lain:

1. Siswa memainkan benda-benda selama proses pembelajaran seperti memainkan pembungkus permen, kursi, jari, HP, kertas, pensil memainkan botol minum dan menjatuhkannya dengan sengaja, memukul-mukul meja, menggambar saat guru menjelaskan materi, memegang teman, memainkan jangka tanpa instruksi dari guru, membuka sepatu secara tiba-tiba, berpindah tempat dengan membawa kursi.
2. Siswa mengganggu temannya seperti bercerita dengan temannya dengan suara kecil, membicarakan hal selain materi pembelajaran, bercanda dengan temannya, mengganggu teman, mengejek satu sama lain, bersiul, ribut setelah diskusi kelompok, bernyanyi saat ulangan harian, sahut-menyahut, membuat kegaduhan di kelas, berkata kasar, memainkan kelopak matanya, jalan-jalan di dalam kelas tanpa izin, mengomentari guru saat menjelaskan.
3. Siswa tidak antusias dalam belajar seperti ada siswa tertidur ditengah pembelajaran, bersandar pada meja, tidak mencatat penjelasan guru ketika diminta mencatat, membutuhkan waktu yang lama untuk

menjawab pertanyaan guru, tidak mengerjakan proposal dengan serius, tidak membuka laptop dan mengerjakan tugas yang guru berikan, menunjukkan sikap bermalas-malasan dan kurang fokus, pasif.

4. Siswa melanggar peraturan seperti tidak berpakaian rapi, duduk di atas meja dan di lantai, duduk tidak sopan.

Adapun perilaku negatif mayor siswa antara lain yang ditemukan antara lain:

1. Siswa membuat keributan di dalam kelas seperti ribut dan berteriak di kelas, siswa dalam kelompok tertawa kencang, memukul meja, mengobrol dengan suara yang keras, dan siswa bermain gitar saat guru menjelaskan di depan kelas, berputar-putar di kursinya, jalan dan berlarian dalam kelas.
2. Menyela penjelasan guru sehingga sangat mengganggu terhadap semua siswa dalam kelas seperti siswa mengacungkan jari untuk bertanya saat guru belum selesai menjelaskan materi, siswa menanyakan PR kepada guru dengan menghampiri guru di depan kelas, mengomentari apa yang disampaikan guru sehingga memancing seluruh siswa lainnya untuk bertanya, siswa berlomba untuk bertanya kepada guru, antusias dalam bertanya kepada guru sehingga terjadi keributan yang mengganggu proses pembelajaran
3. Siswa melanggar peraturan seperti terlambat masuk kedalam kelas ketika pembelajaran dimulai sehingga pembelajaran terhenti dan harus menunggu siswa tersebut kembali, siswa tidak membawa pianica.

Untuk menggali informasi yang detail mengenai pengalaman mahasiswa selama PPL, diberikan angket terbuka kepada mahasiswa, apa saja pengalaman atau wawasan baru yang mereka dapatkan dan mereka bangun dalam hal konsep manajemen perilaku siswa di dalam kelas. Mahasiswa belajar dari lingkungannya yaitu guru mentor. Sitompul (2017) menyatakan bahwa guru mentor mempunyai peran strategis dalam mengembangkan kemampuan kompetensi mahasiswa guru untuk siap menjadi seorang guru yang profesional Berikut ini adalah yang mereka dapat pelajari tentang cara guru dalam mengatasi perilaku siswa dalam kelas dan memperlakukan siswa:

1. Belajar cara menegur yang baik dan lembut seperti menggunakan bahasa non verbal yang baik di mana guru tidak harus menyebutkan nama siswa. Contohnya mendatangi siswa dengan tetap menjelaskan materi, sehingga siswa menyadari bahwa dirinya harus kembali fokus. Guru memberikan hand signal dan sesekali menegur siswa yang membuat keributan. Guru perlu membuat perjanjian sebelum memulai pembelajaran, bagi yang ribut akan mendapat hukuman. Perlu melakukan langkah-langkah preventif untuk meminimalisir terjadi pelanggaran siswa di kelas.
2. Belajar akan perlunya kesabaran dan ketegasan guru dalam menangani masalah yang berkaitan dengan perilaku siswa. Betapa guru harus selalu sabar dalam dalam menghadapi kenakalan siswa. Guru harus mampu menegur siswa dengan kasih. Saat guru tegas dan mengerti apa yang diinginkan oleh siswa, guru mampu mengatur anak-anak tersebut dan juga membuat mereka fokus selama pembelajaran. Anak SD sulit fokus tetapi ketika guru mampu membuat mereka ceria maka dapat menambah semangat mereka untuk belajar. Guru juga perlu tegas terhadap siswa yang membuat keributan, contohnya jika ada siswa yang membuat keributan maka guru menyuruh siswa untuk menulis 50 kata di selembar kertas. Metode itu membuat siswa jera melakukan keributan yang berulang. Guru juga perlu serius sejak pembelajaran dimulai namun pada akhir pembelajaran guru kemudian berbaur dengan siswa di kelas.
3. Belajar akan pentingnya mengenal setiap siswa dan karakteristik serta kondisi mereka. setiap siswa memiliki karakter yang berbeda-beda. Guru mengatasi perilaku siswa dengan begitu sabar tanpa adanya kata menghakimi atau kata negatif yang diucapkan guru kepada siswa. Menegur setiap siswa di dalam kelas sebaiknya dilakukan sesuai dengan kepribadiannya. Ada siswa yang tidak bisa ditegur secara langsung, dan ada juga siswa yang harus ditegur dengan keras. Menegur juga tidak hanya sekedar memarahi, namun membantu siswa sadar akan kesalahannya dan menegur penuh dengan kasih yaitu dengan tujuan membimbing mereka meninggalkan perilaku buruk. Banyak cara guru dalam melakukan pendekatan, salah satunya *personal approach* sehingga dapat lebih

- mudah mengontol siswa. Ketika ada anak yang susah ditegur dengan lembut, maka guru langsung memanggil anak dan mengajak mengobrol secara personal. Guru harus membekali diri dengan psikologi perkembangan anak karena perilaku siswa sangat beragam.
4. Belajar cara menangani siswa yang ribut dan tidak fokus di kelas. Ketika siswa ribut dan tidak fokus di kelas, guru langsung memanggil nama siswa tersebut dan menyuruhnya untuk menjawab soal yang diberikan atau menegurnya dan menyuruhnya mengulangi apa yang guru katakan. Perilaku negatif minor dan mayor siswa tidak boleh dibiarkan berlangsung lama, perlu menegur siswa dengan segera karena perilaku tersebut dapat menstimulus siswa lain juga untuk melakukannya. Guru perlu menyadari pentingnya pengaturan kelas, bahkan posisi tempat duduk pun dapat menjadi solusi manajemen perilaku siswa terhadap perilaku minor dan mayor.
 5. Guru perlu membangun relasi yang baik dengan siswa, karena memberi kemungkinan jika siswa akan menuruti guru. Guru perlu mengingat setiap anggota tubuh siswa khususnya telinga masih dalam keadaan normal dan berfungsi dengan baik, sehingga dengan berbicara secara normal pun siswa dapat mengerti tanpa marah-marah. Guru harus senantiasa sabar dan mampu mengendalikan diri, agar ekspresi wajah dan perkataan yang diperlihatkan tidak mencerminkan kekesalan dan emosi yang meluap-luap. Perilaku siswa dapat ditangani dengan berbicara langsung dengan siswa serta meminta siswa untuk membaca Alkitab untuk menunjukkan bahwa sikap mereka salah.
 6. Belajar bahwa siswa memberikan pola perilaku sesuai dengan bagaimana guru mengajar. Artinya kepribadian guru mengajar sangat berperan besar dalam proses pembelajaran. Guru mengajar dengan tegas dan menekankan kedisiplinan sehingga membuat siswa belajar dengan fokus dan berusaha untuk memahami materi pelajaran. Guru perlu mengembangkan kepribadian sebagai guru yang dapat menjadi teladan dan membawa transformasi terhadap muridnya. Misalnya, pada saat pembelajaran berlangsung menjadi hal yang biasa ketika ada siswa yang mengantuk, usil, tidak fokus dan tidak acuh, akan tetapi karena kharisma dan kepribadian yang disiplin dari guru justru

dapat membuat siswa mampu menegur siswa lain untuk mendengarkan guru yang mengajar.

Konsep manajemen perilaku siswa di dalam kelas dibentuk lewat pengamatan perilaku negatif minor dan mayor siswa kemudian mahasiswa mengamati tindakan yang baik dan bijaksana yang telah dilakukan guru dalam mengatasi dan menyelesaikannya. Melalui refleksi mahasiswa menuliskan tindakan yang akan dilakukan kedepan serta fokus nantinya untuk menjadi guru yang profesional. Adapun yang menjadi fokus mereka kedepan antara lain:

1. Mengetahui dan mengetahui latar belakang siswa supaya lebih mudah mengetahui penyebab perilaku siswa yang menyimpang. Berusaha membawa siswa mengenal Tuhan melalui tindakan guru. Paling penting adalah dengan mengingat bahwa seluruh siswa yang diajar adalah pribadi yang berharga di hadapan Tuhan sehingga menyadari dan memberikan yang terbaik yang dapat dilakukan oleh seorang guru. Guru perlu membangun hubungan yang dekat dengan siswa serta mengarahkan siswa untuk melawan dosa. Mahasiswa juga ingin lebih mengetahui bagaimana sifat-sifat siswa dan perkembangan mental sesuai umur mereka, sehingga mampu memahami dan peka terhadap kebutuhan siswa termasuk secara emosi.
2. Belajar bahwa setiap siswa memiliki caranya tersendiri untuk mengekspresikan dirinya dalam belajar, sehingga seorang guru harus memiliki strategi yang tepat dalam menguasai kelas dan mendidik siswa.
3. Sebagai seorang calon guru, kesabaran dan ketegasan dalam mendidik siswa menjadi suatu hal yang wajib dimiliki. Guru harus mampu untuk mendidik mereka dalam kasih. Perlu menyadari bahwa seorang guru harus mampu menunjukkan kepribadian yang baik serta harus berjalan bersama Tuhan di dalam kelas. Kepribadian yang positif dari seorang guru seperti ketegasan, kesabaran dan kasih dapat menjadi teladan bagi para siswa.
4. Komitmen mahasiswa adalah mau belajar untuk membangun relasi yang baik dan sehat dengan orang lain karena menjadi seorang guru maka tugas dan tanggung jawabnya adalah mengajar dan mendidik

- siswa. Sebelum mengajari mereka untuk berelasi dengan orang lain, guru terlebih dahulu melakukannya.
5. Mahasiswa semakin menyayangi murid-murid dan berusaha mencari ide cara mengatasi masalah perilaku siswa dan pendekatan apa yang cocok digunakan, membuat suasana kelas menjadi tidak bosan. Mahasiswa perlu menjadi teladan bagi murid-muridnya kelak dan menjadi sahabat bagi mereka serta melakukan yang terbaik kepada siswa dengan cara memberi contoh yang baik bagi mereka, baik itu dari cara berpakaian, sikap, maupun cara berbicara. Pastinya, harus tetap mengandalkan Tuhan dan selalu berdoa.
 6. Menunjukkan kasih dalam menghadapi perilaku major dan minor siswa dan menghargai setiap orang yang mau berbicara atau menyampaikan pendapatnya sehingga kekerasan mental maupun fisik terhindari.
 7. Memiliki komitmen bahwa jika sudah menjadi guru yang sesungguhnya, hal pertama yang harus dimiliki adalah hati yang mau melayani dan didasarkan oleh kasih. Ketika menjadi guru nantinya harus menegur dan menasihati siswa dengan kasih ketika melakukan kesalahan. Hal yang ingin dilakukan ketika sudah menjadi guru adalah menolong siswa bertumbuh bukan hanya dalam pengetahuan, tetapi juga keterampilan, sikap, dan karakter mereka di dalam pandangan hidup benar, yaitu dengan cara memotivasi mereka untuk mengembangkan apapun potensi mereka dan menghargai setiap kontribusi mereka, bahkan sekecil apapun, dalam pembelajaran Matematika.
 8. Dalam mengatasi perilaku minor siswa, mahasiswa akan menatap siswa jika mereka saling berbicara dengan temannya dan memberitahu siswa kalimat untuk membangun tingkat kesadaran siswa terhadap kondisi yang kondusif dalam melakukan pembelajaran. Dengan hal ini, siswa akan mengetahui apa saja yang diharapkan guru ketika mereka belajar di dalam kelas dan dapat membuat siswa sadar bahwa mereka berperan penting dalam proses belajar mengajar.
 9. Berkomitmen untuk melatih diri menjadi pribadi yang lebih sabar, baik, kreatif dan tegas. Semakin bergumul untuk bisa mengontrol

emosi dengan karakteristik yang beraneka ragam. Langkah konkretnya ialah membangun relasi dengan menempatkan diri secara tepat dan memajemen diri bagaimana harus bertindak, menjadi mahasiswa yang kreatif dan aktif dalam menunjang pembekalan diri sebagai calon guru, dan juga tegas dalam mengambil keputusan serta disiplin diri. Mempelajari lagi bagaimana perilaku siswa sesuai usia mereka dan apa tindakan untuk mengatasi perilaku mereka. Semakin menyadari bahwa siswa membutuhkan bimbingan seorang guru dan guru perlu hikmat dari Tuhan untuk dapat membimbing murid ke arah yang benar.

10. Memperhatikan setiap anak yang ada di kelas. Guru seharusnya memandang setiap siswa sebagai anak-anak Allah yang memiliki minat dan talenta di bidang tertentu. Siswa diberi arahan untuk tidak ribut dan mengganggu konsentrasi temannya. Belajar bahwa guru harus bisa memberikan perhatian lebih kepada siswa yang memiliki sifat yang berbeda-beda seperti sulit untuk diam dan memerhatikan. Perbedaan sifat siswa menuntut guru untuk meningkatkan kepekaannya dalam mengajar.
11. Guru seharusnya memandang siswa sebagai pribadi yang perlu untuk terus bertumbuh. Mahasiswa berefleksi tentang salah satu kekurangannya yaitu tidak sabar dan berkomitmen untuk tetap berespon yang benar yaitu menerapkan kasih ketika marah. Misalnya siswa membuat keributan di dalam kelas dengan mengobrol dengan teman, maka mahasiswa tersebut tidak langsung memarahinya tapi menegurnya dan menanyakan penyebab dia ribut kemudian saya memberikan konsekuensi seperti tidak boleh mengobrol dengan teman kecuali dengan sehingga secara tidak langsung, guru mengajarkan murid untuk mengontrol dirinya dan menghargai orang lain.

Pembahasan

Dari hasil observasi mahasiswa terhadap guru, mahasiswa melihat hal-hal apa saja perilaku yang menyimpang dalam diri siswa selama dalam kelas baik minor maupun mayor. Dan yang menarik adalah cara-cara guru dalam mengatasi masalah tersebut. Bagaimana guru dapat

memanajemen berbagai perilaku siswa tersebut. Mahasiswa dapat belajar bagaimana guru mendidik dengan kasih. Sehingga mereka tidak terbawa emosi, namun bersikap dengan tegas dan bijaksana sehingga guru dapat mengaplikasikan kasih kepada siswa dalam mendidik siswa dan manajemen perilaku siswa. Sika & Suharningsih (2015) berpendapat bahwa guru memiliki peran dalam mengatasi pelanggaran tata tertib siswa dengan cara: mensosialisasikan peraturan sekolah, memberi nasehat kepada siswa, memberi teladan dalam bertindak, memberi konsekuensi berupa hukuman ketika siswa salah atau melanggar, perlu adanya kerjasama diantara guru dan orang tua. Guru perlu menyikapi perilaku siswa dengan penuh tanggung jawab.

Sekolah menjadi tempat bagi siswa dalam bertumbuh, namun tidak semua sekolah menjadi tempat yang ideal untuk bertumbuh bagi siswa. Akan tetapi siswa perlu mengetahui bahwa guru adalah orang dewasa akan bertanggung jawab terhadap keamanan para siswa (Siswati & Widayanti, 2009). Guru diibaratkan sebagai seorang pemimpin dalam perjalanan dimana guru bertanggung jawab atas kelancaran perjalanan. Guru berpengaruh besar terhadap arah pengembangan pendidikan di Indonesia (Suprihatin, 2015). Sehingga mahasiswa sebagai calon guru mengerti dampak mereka terhadap siswa. Pengendalian diri guru menjadi modal dasar dalam menghadapi dan mengatasi sikap siswa. Mahasiswa semakin menyadari peran mereka dalam membentuk perilaku siswa. Mahasiswa guru belajar banyak hal dalam manajemen perilaku siswa ini dan mereka merefleksikan setiap pengalaman yang mereka dapatkan. Sehingga terbentuk konsep yang benar dalam diri mereka mengelola perilaku siswa dengan benar. Mahasiswa juga mempunyai gambaran yang jelas dan konsep diri yang jelas terlihat dari komitmen mereka dari data refleksi.

Pembentukan konsep manajemen perilaku siswa dalam diri mahasiswa tentunya tidak lepas dari setiap apa yang mereka dapatkan selama perkuliahan. Bagaimana mereka dibentuk dan dibimbing untuk menjadi seorang guru yang transformatif. Apa yang mereka pelajari dan dapatkan membentuk gambar diri mereka sebagai guru yang membawa

dampak sangat besar bagi siswanya. Seorang guru perlu berkepribadian benar terlebih dahulu agar bisa membawa pengaruh positif terhadap siswanya. Hal itulah yang seharusnya mahasiswa dapatkan selama perkuliahan agar mereka dapat mentransformasi pendidikan kedepan. Mahasiswa tidak mungkin dapat melihat hal benar jikalau gambar dirinya belum pulih. Pengalaman mahasiswa dapat menjadi masukan dalam perkuliahan selanjutnya dan melengkapi apa yang sudah mereka dapatkan dalam perkuliahan di prodi pendidikan matematika-UPH. Kegiatan PPL 1 ini masih perlu dilanjutkan karena membawa manfaat bagi mahasiswa terkhusus terbentuknya konsep manajemen perilaku siswa dengan baik. Pembekalan dalam hal pemulihan konsep diri masih perlu dikembangkan oleh dosen dalam setiap perkuliahan di prodi pendidikan matematika, menempatkan mereka sebagai pribadi yang berharga di mata Tuhan dan membimbing mereka sesuai kebenaran Tuhan untuk menjadi guru yang dapat mentransormasi pendidikan di Indonesia.

Selain hal di atas ada beberapa faktor yang mempengaruhi ketercapaian dari manfaat PPL 1 ini bagi mahasiswa antara lain: 1) setiap observasi yang dilakukan mahasiswa guru diarahkan dengan petunjuk yang jelas, sehingga selama PPL 1, mahasiswa sudah fokus akan apa yang akan dilakukan selama PPL 1. Sebelum dilakukan PPL 1 mahasiswa juga di berikan penjelasan singkat berupa seminar pendek tentang pelaksanaan PPL baik kepada mahasiswa dan kepada pihak sekolah (kepala sekolah dan guru-guru mentor). Hal ini juga didukung dengan cara mengkomunikasikan program ini secara jelas kepada mahasiswa dengan menyediakan *Hand book*, mengkomunikasikan tujuan PPL dengan jelas, dan menjelaskan rubrik penilaian portfolio bagi mahasiswa. 2) Kegiatan ini juga dimonitor oleh kepala sekolah yang bersangkutan, dosen pembimbing lapangan dan Tim PPL sehingga jika ada masalah yang ditemukan selama PPL sangat terkontrol dengan baik, untuk dapat ditangani dengan baik. Setiap keperluan selama PPL pun terfasilitasi dengan baik oleh tim PPL, sehingga memudahkan mahasiswa untuk fokus selama PPL ini. 3) Selain pelaksanaan yang sudah terorganisir, tahapan yang diberikan kepada mahasiswa yaitu melalui penilaian observasi, mahasiswa juga diwajibkan menyusun

refleksi dalam portfolio yang berisi tentang hal yang membangun dari apa yang mereka observasi, pertumbuhan pribadi, tindakan yang akan dilakukan, kemauan untuk belajar dan fokus yang jelas yang diambil untuk langkah berikutnya menjadi guru nantinya. Sehingga membantu mahasiswa untuk mengalami pertumbuhan selama PPL tersebut. Hal ini sejalan dengan pendapat Liakopoulou (2012) yang mengatakan bahwa kemampuan menganalisa proses pembelajaran dan merefleksikannya merupakan dasar dari seorang guru untuk mengembangkan kepribadian, pengajaran, memanfaatkan kepribadian mereka dalam mempraktekkan, memahami dan mengelola kompleksitas proses pembelajaran.

Kesimpulan

Melalui PPL 1 mahasiswa mendapatkan banyak wawasan dan pengalaman baru dalam konsep manajemen perilaku siswa dalam kelas. Dan mahasiswa juga memiliki komitmen yang jelas kedepannya setelah menjadi guru setelah mengobservasi dan merefleksikan tindakan yang diberikan guru dalam manajemen perilaku siswa. Mahasiswa diperlengkapi dengan pengetahuan dan pengalaman manajemen perilaku siswa dengan baik sehingga terbentuk konsep manajemen perilaku siswa dengan baik. Kegiatan PPL 1 ini membawa manfaat yang besar dalam pembentukan konsep manajemen perilaku yang benar seperti mahasiswa dapat memandang siswa sebagai pribadi yang Tuhan kasihan dan perlu dituntun ke arah yang benar dengan kasih, mahasiswa mengetahui dan mengenal bentuk-bentuk perilaku negatif siswa di dalam kelas, dan juga langkah preventif dan cara menangani perilaku siswa dengan bijaksana.

DAFTAR PUSTAKA

- Akinde, O. A., Harr, D., & Burger, P. (2017). Field experience: Experiential learning as complementary to the conceptual learning for international students in a graduate teacher education program. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 137. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n4p137>
- Arifin, Z. (2013). *Evaluasi pembelajaran: Prinsip, teknik, prosedur*. Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.
- Baskoro. (2009). *Jenis-jenis observasi: Modul kuliah metodologi penelitian kuantitatif*. Jakarta, Indonesia: UIN Jakarta.
- Bungin, B. (2010). *Penelitian kualitatif: Komunikasi, ekonomi, kebijakan publik, dan ilmu sosial lainnya*. Jakarta, Indonesia: Kencana
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2012). *The act of teaching* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Dahar, R. W. (2011). *Teori-teori belajar dan pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: Erlangga.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2005). *Undang-Undang nomor 14 tahun 2005, tentang guru dan dosen*, Jakarta, Indonesia: Depdiknas.
- Field Experience. (2016). *Handbook field experience-UPH: Holistic learning*. Karawaci, Indonesia: Universitas Pelita Harapan.
- Helsa, & Hendriati A. (2017). Kemampuan manajemen kelas guru: Penelitian tindakan di sekolah dasar dengan SES rendah. *Jurnal Psikologi*, 16(2), 89-104. <https://doi.org/10.14710/jp.16.2.89-104>

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.

<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 47-71. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n6.4>

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam, NL: Sense Publisher.

Moyles, J. R., Georgeson, J., & Payler, J. (2017). *Beginning teaching, beginning learning: In early years and primary education* (5th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.

Munthe, A. (2015). Pentingnya evaluasi program di institusi pendidikan. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 5(2), 1-14.

<https://doi.org/10.24246/j.scholaria.2015.v5.i2.p1-14>

Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>

Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us?. *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389>

Rahmat, J. (2005). *Metode penelitian komunikasi*. Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.

Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, 32(4), 38-51.

<https://doi.org/10.1080/0626620.2010.549714>

Roe, B. D., Smith, S. H., & Ross, E. P. (2010). *Student teaching and field experiences handbook* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Sika, H. D., & Suharningsih. (2015). Peran guru dalam mengatasi pelanggaran tata tertib siswa kelas X di SMA Antartika Sidoarjo. *Kajian Moral dan Kewarganegaraan*, 1(3), 391-406. Retrieved from <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-kewarganegaraan/article/view/10818/4296>

Siswati, & Widayanti, C. G. (2009). Fenomena bullying di sekolah dasar negeri di Semarang: Sebuah studi deskriptif. *Jurnal Psikologi Undip*, 5(2). Retrieved from http://eprints.undip.ac.id/8336/1/FENOMENA_BULLYING_DI_SEKOLAH_DASAR_NEGERI_DI_SEMARANG.pdf

Sitompul, L. R. (2017). Peran strategis guru mentor dalam program pengalaman lapangan. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 13(2), 177-184. <https://doi.org/10.19166/pji.v13i2.416>

Slameto. (2010). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya*. Jakarta, Indonesia: PT. Rineka Cipta.

Suprihatin, S. (2015). Upaya guru dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. *PROMOSI (Jurnal Pendidikan Ekonomi)*, 3(1), 73-82. <https://doi.org/10.24127/ja.v3i1.144>

Suwandi, J., & Sidik, R. M. (2016). Evaluasi program pengalaman lapangan dalam membekali kompetensi calon guru. *Jurnal*

Pendidikan Ilmu Sosial, 26(1), 70-79.

<https://doi.org/10.2317/jpis.v26i1.2131>

Tilaar, H. A. R. (2015). *Pedagogik teoretis untuk Indonesia*. Jakarta, Indonesia: Kompas.

**PENERAPAN METODE BERMAIN PERAN UNTUK
MENINGKATKAN KETERAMPILAN BERBICARA
SISWA KELAS I PADA PELAJARAN BAHASA
INDONESIA SEKOLAH DASAR XYZ
GUNUNGSITOLI, NIAS [IMPLEMENTATION OF
THE ROLE PLAYING METHOD TO IMPROVE
GRADE 1 STUDENTS' SPEAKING SKILLS IN AN
INDONESIAN LANGUAGE LESSON AT PRIMARY
SCHOOL XYZ GUNUNGSITOLI, NIAS]**

Oktaria Mbeni Haba Kolnel

Sekolah Lentera Harapan Gunungsitoli, Nias, SUMUT
oktariaakolnel@gmail.com

Juniriang Zendrato

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
juniriang.zendrato@uph.edu

Abstract

Speaking skills need to be taught to students from an early age. These skills affect students' ability to communicate in society. The purpose of this study is to improve students' speaking skills by using the role playing method. Hopefully, through this learning method, students can improve their speaking skills according to aspects in oral communication. The research method used was Classroom Action Research (CAR) which was conducted in two cycles. The subjects of this research were 33 students in grade 1 XYZ Elementary School Gunungsitoli, Nias. The research was carried out from August until November 2017. The instruments used in the research were the following: class teacher and peer teacher observation sheets, speaking skills rubric sheets, students' questionnaire sheets, and researcher's reflection journal. The collected data was analyzed quantitatively and

qualitatively. The conclusion is that the roleplaying method can improve students' speaking skills including aspects of pronunciation (87.87%), tone/intonation (87.12%), fluency (87.87%), and self-confidence (80.30%). The steps of the role playing method that can improve students' speaking skills are as follows: 1) preparing the scenario, 2) explaining the targeted competency, 3) providing the place, time, and tools to be used, 4) dividing participants into groups, 5) assigning the roles, 6) practicing the role playing, 7) doing the assessment, and 8) evaluating.

Keywords: role playing method, speaking skill

Abstrak

Keterampilan berbicara perlu dilatihkan kepada siswa sejak usia dini. Keterampilan ini berdampak pada komunikasi siswa dalam kehidupan bermasyarakat. Tujuan penelitian ini adalah meningkatkan keterampilan berbicara siswa dengan menggunakan metode bermain peran. Harapannya, melalui metode pembelajaran ini, siswa dapat memaksimalkan keterampilan berbicaranya sesuai aspek-aspek dalam komunikasi lisan. Jenis penelitian yang digunakan adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) yang dilaksanakan dalam dua siklus. Subjek penelitian ini adalah 33 siswa kelas I Sekolah Dasar XYZ Gunungsitoli, Nias. Penelitian ini diadakan pada Agustus sampai dengan November 2017. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah lembar observasi guru kelas dan gurusejawat, rubrik keterampilan berbicara, lembar angket siswa, dan jurnal refleksi peneliti. Data yang didapat kemudian diolah secara kualitatif dan kuantitatif. Kesimpulan dari penelitian ini adalah metode bermain peran dapat meningkatkan keterampilan berbicara siswa yang meliputi aspek pelafalan (87,87%), nada/intonasi (87,12%), kelancaran (87,87%), dan rasa percaya diri (80,30%). Adapun langkah-langkah metode berperan yang dapat meningkatkan keterampilan berbicara adalah sebagai berikut: 1) menyiapkan skenario, 2) menjelaskan kompetensi yang ingin dicapai, 3) menyediakan tempat, waktu, dan alat yang akan digunakan, 4) membagi peserta dalam kelompok, 5) menetapkan peran, 6) berlatih bermain peran, 7) melakukan penilaian, dan 8) mengevaluasi.

Kata Kunci: metode bermain peran, keterampilan berbicara

Pendahuluan

Wolterstorff (2010) menuliskan bahwa belajar dan diajar merupakan benang-benang dalam tenunan eksistensi manusia yang tidak dapat disingkirkan dan dihancurkan, sebab manusia dikelilingi oleh perubahan. Proses pembelajaran inilah yang menjadi sarana untuk mengembangkan potensi-potensi dalam diri seseorang sehingga dapat menjalankan tugas dan tanggung jawab yang Tuhan berikan. Oleh karena itu, peranan seorang guru dalam proses pembelajaran di dalam kelas tidak hanya berfokus pada pembelajaran kognitif semata, melainkan juga kepada pengembangan keterampilan-keterampilan dalam diri seseorang. Dengan kata lain, guru memberikan pendidikan yang holistik. Sebab perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang semakin canggih menuntut keterampilan seseorang untuk mengikuti perkembangan zaman dan salah satu keterampilan yang dibutuhkan peserta didik ialah keterampilan berbicara. Hakikatnya manusia diciptakan tidak hanya sebagai makhluk personal, tetapi juga makhluk komunal. Hal yang paling mendasar dari kehidupan komunal adalah komunikasi. Komunikasi tersebut dapat mempersatukan satu individu dengan individu lainnya. Oleh karena itu, seseorang harus memiliki keterampilan berbicara yang baik agar lebih mudah menyampaikan ide atau gagasan kepada orang lain dalam kehidupan berkomunitas.

Berbicara adalah salah satu alat komunikasi penting untuk dapat menyatakan diri sebagai anggota masyarakat (Saddhono dan Slamet, 2014, hal. 55). Hal ini berarti kehidupan manusia tidak dapat dipisahkan dari komunikasi yang berupa lisan, tulisan, maupun isyarat. Kemampuan untuk berbicara tersebut merupakan anugerah dari Allah kepada manusia, yang melaluinya manusia mampu mengenal dirinya, sesama, lingkungan, penciptanya, sehingga manusia dapat memposisikan dirinya sebagai makhluk yang mengembangkan anugerah Allah dengan benar. Namun, fakta yang peneliti temukan selama delapan minggu pengamatan dan pengalaman mengajar Bahasa Indonesia tentang berbicara pada siswa kelas 1 Sekolah Dasar XYZ Gunungsitoli, Nias menunjukkan bahwa keterampilan berbicara para siswa tergolong kurang. Idealnya seseorang bisa dikatakan mempunyai keterampilan berbicara jika memenuhi dua aspek kebahasaan yaitu aspek kebahasaan yang berupa ucapan atau lafal, tekanan kata, nada dan irama, persediaan, kosakata, dan struktur kalimat dan aspek nonkebahasaan

yang berupa kelancaran, penguasaan materi, keberanian, keramahan, ketertiban, semangat, dan sikap (Saddhono & Slamet, 2014, hal. 10). Berdasarkan hal tersebut, ditemukan lima masalah yang menunjukkan bahwa keterampilan berbicara siswa Sekolah Dasar XYZ masih kurang, diantaranya: 1) terdapat siswa yang belum mampu melafalkan setiap kata dengan baik saat berbicara; 2) siswa belum mampu menyusun kalimat percakapan menggunakan kosa kata yang tepat; 3) siswa cenderung lupa dengan apa yang akan dikatakan apabila berhadapan dengan sejumlah siswa lainnya; 4) tidak semua siswa percaya diri untuk maju dan berbicara di depan kelas; dan 5) hanya ada beberapa siswa yang aktif berbicara jika diajak berinteraksi oleh guru selama proses pembelajaran.

Saddhono dan Slamet (2014) mengatakan bahwa anak adalah produk lingkungan. Bila lingkungan sering mengajak mereka berbicara, dan semua pertanyaan anak dijawab dan diperhatikan, serta lingkungan menyediakan kesempatan untuk belajar dan berlatih berbicara, anak tersebut pasti akan terampil berbicara. Hal ini berarti bahwa keterampilan berbicara seseorang harus dilatih sejak kecil. Oleh karena itu, di dalam memilih metode pembelajaran sebagai sebuah solusi, penelitimempertimbangkan gaya belajar siswa di dalam kelas. Hal ini bertujuan supaya metode yang akan digunakan dapat memaksimalkan potensi siswa dalam hal berkomunikasi (berbicara).

Berdasarkan hasil pengamatan dan pengalaman mengajar, peneliti menemukan bahwa sebagian besar siswa kelas 1 Sekolah Dasar XYZ memiliki gaya belajar kinestetik yang dibuktikan melalui respons siswa saat dilibatkan untuk praktik secara langsung di pembelajaran. Siswa terlihat lebih antusias dan bersemangat jika dibandingkan dengan pembelajaran yang hanya berfokus kepada teori. Gaya belajar dengan melibatkan keaktifan fisik dapat dikatakan sebagai gaya belajar kinestetik. Gaya belajar kinestetik adalah cara belajar yang dilakukan dengan melakukan gerakan, sentuhan, praktik, atau pengalaman belajar secara langsung yang berarti bahwa gaya belajar ini mengarah pada pengalaman dan latihan (Darmadi, 2017, hal. 168). Selain itu, Van Brummelen (2006) mengatakan bahwa seorang guru perlu sadar akan gaya belajarnya sendiri karena hal ini dapat membantunya merencanakan pengalaman belajar yang seimbang. Peneliti mempunyai gaya belajar kinestetik karena peneliti cenderung belajar dengan cara membutuhkan keterlibatan langsung terhadap materi yang dipelajari.

Dengan demikian, solusi yang ditawarkan oleh peneliti untuk meningkatkan keterampilan berbicara ialah penerapan metode bermain peran.

Keterampilan Berbicara

Saddhono & Slamet (2014) mengatakan bahwa berbicara pada hakikatnya adalah suatu proses berkomunikasi sebab di dalamnya terjadi pemindahan pesan dari suatu sumber ke tempat. Sedangkan Abidin (2012) memberikan pengertian bahwa berbicara pada dasarnya adalah kemampuan seseorang untuk mengeluarkan ide, gagasan, ataupun pikirannya kepada orang lain melalui media bahasa lisan. Adapun menurut Brown & Yule (1983:2), berbicara dapat dimaknai sebagai kemampuan mengucapkan bunyi-bunyi bahasa untuk mengekspresikan atau menyampaikan pikiran, gagasan, atau perasaan secara lisan (dalam Nugraheni, 2012). Pendapat yang selaras juga dikatakan oleh Tarigan (2015) bahwa berbicara adalah alat untuk mengomunikasikan gagasan-gagasan yang disusun dan dikembangkan sesuai dengan kebutuhan-kebutuhan sang pendengar.

Berdasarkan uraian teori di atas dapat disimpulkan bahwa berbicara adalah suatu kemampuan berbahasa untuk menyampaikan ide, gagasan, pikiran, pendapat, dan perasaan kepada orang lain secara lisan dengan tujuan tertentu. Pengertian tersebut berkaitan dengan keberadaan manusia sebagai makhluk sosial. Tindakan pertama yang paling penting adalah tindakan sosial, suatu tindakan saling menukar pengalaman, mengemukakan, dan menerima pikiran, mengutarakan perasaan, serta menyetujui suatu pendirian atau keyakinan (Tarigan, 2015).

Kata keterampilan jika diartikan dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia (2013, h. 1447) adalah kecakapan untuk mengerjakan tugas; kecakapan seseorang untuk memakai bahasa dalam menulis, membaca, menyimak, atau berbicara. Dengan demikian, seseorang yang memiliki keterampilan berbicara akan lebih mudah dalam menyampaikan ide atau gagasan kepada orang lain dan dapat diterima (Saddhono & Slamet, 2014). Selanjutnya, mereka menambahkan bahwa seseorang yang kurang memiliki keterampilan berbicara akan mengalami hambatan dalam menyampaikan ide gagasannya kepada orang lain. Pranowo (2015) pun mengatakan bahwa keterampilan berbicara

merupakan kemampuan mengungkapkan gagasan menggunakan bahasa lisan. Hal ini berarti bahwa keterampilan berbicara mensyaratkan adanya pemahaman minimal dari pembicara dalam membentuk sebuah kalimat yang memiliki struktur dasar yang saling bertemali sehingga mampu menyajikan sebuah makna (Iskandarwassid & Sunendar, 2011). Oleh karena itu, keberhasilan dalam mencapai sebuah keterampilan membutuhkan latihan yang dilakukan secara berulang-ulang.

Indikator Keterampilan Berbicara				
Saddhono & Slamet (2014)	Arsjad & Mukti dalam (Aini, Andayani, Anindyarini 2012)	Nurgiyantoro dalam (Kuncoro, 2017)	Zulela (2012)	Peneliti (2018)
<u>Kebahasaan</u> ucapan atau lafal, tekanan kata, nada dan irama, persediaan kosakata dan struktur kalimat.	<u>Kebahasaan</u> ketepatan suara, penempatan tekanan nada, pilihan kata (diksi), ketepatan sasaran. <u>Nonkebahasaan</u> sikap yang wajar, tenang, dan tidak kaku; mimik, gerak badan, dan pandangan; penampilan; menghargai pendapat orang lain; penyaringan suara; kelancaran; penalaran; penguasaan topik.	<u>Kebahasaan</u> ucapan/pelafalan, tata bahasa, kosakata/ perbendaharaan kata. <u>Nonkebahasaan:</u> ketenangan sewaktu bicara, volume suara yang sesuai, kelancaran dalam berbicara, dan pemahaman materi yang disampaikan.	<u>Kebahasaan</u> lafal, intonasi, pilihan kata, struktur kalimat, isi pembicaraan. <u>Nonkebahasaan</u> suara, keberanian, sikap/ekspresi.	<u>Kebahasaan</u> ucapan/pelafalan, nada/irama. <u>Nonkebahasaan</u> kelancaran dan keberanian.

Metode Bermain Peran

Metode bermain peran merupakan pembelajaran untuk ‘menghadirkan’ peran-peran yang ada di dalam dunia nyata ke dalam suatu ‘pertunjukan peran’ di dalam kelas/pertemuan, yang kemudian dijadikan sebagai bahan refleksi (Hamdayama, 2014, hal. 189). Bermain peran juga diartikan sebagai suatu aktivitas pembelajaran terencana yang

dirancang untuk mencapai tujuan-tujuan pendidikan yang spesifik (Zaini, Munthe, & Sekar, 2002, hal. 98). Adapun Berdiati (2010) menambahkan bahwa metode bermain peran adalah cara mengajar yang membimbing siswa untuk melakukan peranan tertentu seperti yang terdapat dalam kehidupan masyarakat. Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa metode bermain peran adalah suatu aktivitas pembelajaran terencana sebagai cara penguasaan bahan-bahan pelajaran melalui pengembangan imajinasi dan penghayatan siswa dalam memerankan status dan fungsi tertentu yang terdapat dalam kehidupan nyata, kemudian dijadikan bahan refleksi. *Bagi guru kelas, pendekatan lain yang bisa digunakan untuk mendukung keterampilan berkomunikasi lisan siswa adalah dengan menggunakan Zone of Proximal Development (ZPD) (Kurniasari & Santoso, 2016).*

Langkah-langkah Penerapan Metode Bermain Peran

Sudjana (2010)	Aqib (2013)	Suyono & Hariyanto (2015)	Joyce, Weil, & Calhoun (2011)	Peneliti (2018)
1. Menyiapkan bahan pelajaran berupa topik yang akan dibahas.	1. Menyiapkan skenario	1. Menentukan tema dan tujuan permainan simulasi	1. Menghangatkan situasi kelas	1. Menyiapkan skenario
2. Menetapkan peran-peran	2. Mempelajari skenario dua hari	2. Menentukan bentuk simulasi berupa bermain peran	2. Memilih partisipasi	2. Menjelaskan kompetensi yang ingin dicapai
3. Menyiapkan tempat, waktu, dan alat-alat	3. Membentuk kelompok siswa	3. Menjadi "sutradara"	3. Men-setting pentas	3. Menyediakan tempat waktu dan alat yang akan digunakan
4. Melaksanakan permainan peran	4. Memberikan penjelasan tentang kompetensi	4. Menentukan peran siswa	4. Menyiapkan peneliti	4. Membagi peserta dalam beberapa kelompok
5. Melakukan penilaian	5. Melakukan skenario	5. Mempersiapkan diri siswa	5. Memerankan dan mendiskusikan mengevaluasi	5. Menetapkan peran
	6. Masing-masing kelompok memperhatikan skenario	6. Melaksanakan simulasi pada waktu dan tempat yang ditentukan	6. Mendiskusikan dan mengevaluasi	6. Memulai bermain peran secara bertahap
	7. Membahas lembar kerja Menyampaikan kesimpulan	7. Memberikan saran dan nasihat	7. Memerankan kembali	7. Melakukan penilaian
	8. Menarik kesimpulan umum	8. Melakukan penilaian bersama kawan kelas	8. Mendiskusikan dan mengevaluasi	8. Mengevaluasi
	9. Evaluasi	9. Memberikan latihan ulang	9. Berbagi dan mengembangkan pengalaman	
	10. Penutup			

Metode Penelitian

Metode yang digunakan pada penelitian ini adalah metode Penelitian Tindakan Kelas (PTK) atau *Classroom Action Research* (CAR). Penelitian yang dilakukan merupakan bentuk siklus berulang berdasarkan model penelitian oleh Kemmis dan McTaggart yang di dalamnya terdapat tahapan kegiatan yaitu perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi (Arifah, 2017, hal. 53). Penelitian dilakukan terhadap siswa kelas I Sekolah Dasar XYZ Gunungsitoli, Nias pada tahun ajaran 2017-2018 semester ganjil dengan jumlah siswa sebanyak 33

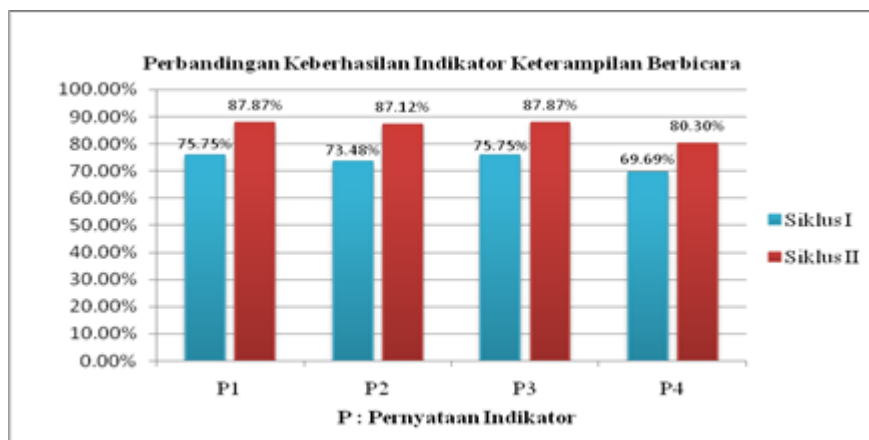
orang. Secara lebih rinci, subjek penelitian terdiri atas 10 siswa laki-laki dan 23 siswa perempuan. Usia siswa-siswi berkisar 6-8 tahun. Penelitian ini dilaksanakan dalam dua siklus.

Instrumen pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini, yaitu: tes melalui penilaian rubrik, lembar observasi guru kelas dan guru sejawat, lembar angket, dan lembar refleksi peneliti. Adapun sumber data adalah peneliti, siswa, guru kelas, dan guru sejawat. Data yang diperoleh kemudian diolah dengan menggunakan teknik analisis kualitatif dan kuantitatif berupa statistik sederhana. Menurut Sanjaya (2015, hal. 106) analisis data kualitatif digunakan untuk menentukan peningkatan proses belajar khususnya berbagai tindakan yang dilakukan guru; sedangkan analisis data kuantitatif digunakan untuk menentukan peningkatan hasil belajar siswa sebagai pengaruh dari tindakan guru.

Hasil dan Pembahasan

Berikut ini adalah penyajian hasil keberhasilan keterampilan berbicara siswa dalam bentuk diagram batang sebagai perbandingan antara siklus pertama dan siklus kedua.

Gambar 4. 1 Diagram Perbandingan Keberhasilan Indikator

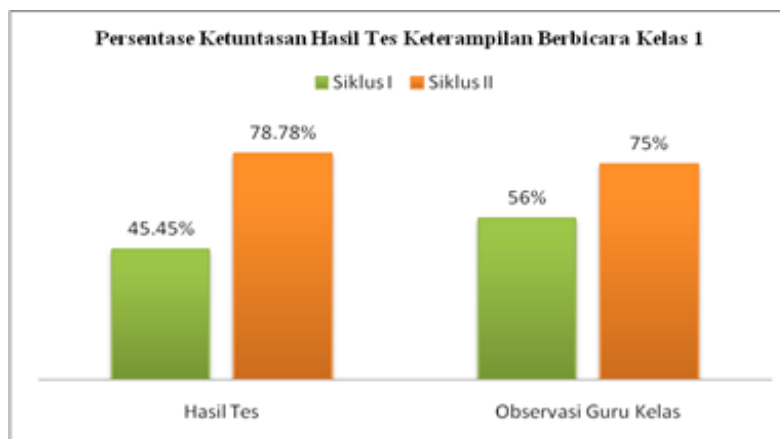


Berdasarkan gambar 4.1 membuktikan bahwa terjadi peningkatan pada setiap indikator P1-P2-P3-P4. Indikator P1 (pelafalan) mengalami peningkatan dari 75,75% menjadi 87,87%, Indikator P2 (nada/irama) dari 73,48% menjadi 87,12%, indikator P3 (kelancaran) dari

75,75% menjadi 87,87% dan indikator P4 (keberanian) 69,69% menjadi 80,30%. Hal ini berarti bahwa hampir sebagian besar siswa telah memenuhi setiap indikator keterampilan berbicara dan menghasilkan peningkatan sesuai kriteria ketuntasan pada siklus kedua.

Berikut ini adalah diagram perbandingan hasil tes keterampilan berbicara siswa pada siklus pertama dan kedua yang didukung oleh hasil observasi yang dilakukan oleh guru kelas.

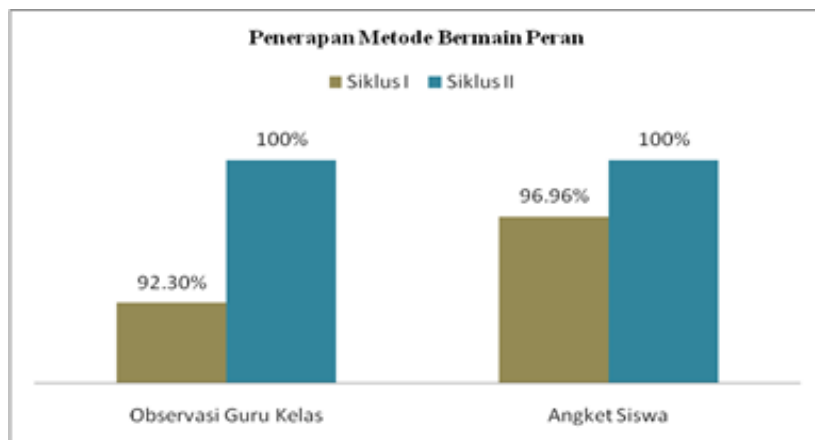
Gambar 4. 2 Diagram Perbandingan Ketuntasan Hasil Tes dan Observasi Guru Kelas



Berdasarkan hasil persentase yang tertera pada diagram siklus pertama, siswa yang mencapai nilai Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) untuk hasil tes bermain peran adalah 15 siswa (45,45%). Pencapaian pada siklus pertama didukung oleh hasil observasi guru kelas dengan persentase ketuntasan siswa di dalam kelas adalah 56,25% (<16 siswa). Namun terjadi peningkatan pada siklus kedua. Siswa yang mencapai KKM adalah 26 orang (78,78%) dan didukung oleh hasil observasi guru kelas dengan persentase ketuntasan siswa di dalam kelas yaitu 75% (>16 siswa). Keberhasilan ini diperoleh melalui perhitungan penilaian keterampilan berbicara siswa yang meliputi empat indikator melalui rubrik. Peningkatan yang dicapai merupakan hasil dari latihan yang dilakukan secara berulang-ulang. Hal ini seperti yang diungkapkan oleh Arikunto (2015) bahwa keterampilan hanya dapat diperoleh dan dikuasai dengan jalan praktik dan banyak latihan.

Berikut ini adalah diagram yang menampilkan hasil observasi guru kelas serta angket siswa terhadap penerapan metode bermain peran dalam kelas.

Gambar 4. 3 Diagram Persentase Keberhasilan Penerapan Metode Bermain Peran



Penerapan langkah-langkah metode bermain peran pada siklus pertama berdasarkan hasil observasi yang dilakukan oleh guru kelas mencapai 92,30%. Sedangkan angket siswa mencapai 96.96%. Hasil tersebut tidak menunjukkan keberhasilan 100% sehingga berdasarkan refleksi peneliti, peneliti perlu lebih jelas di dalam menyampaikan durasi waktu bermain peran kepada siswa pada siklus kedua. Demikian juga melalui umpan balik yang didapat dari lembar angket siswa menyatakan bahwa ada beberapa siswa yang tidak mendengar beberapa langkah-langkah bermain peran sudah disampaikan oleh guru sehingga hal tersebut mempengaruhi keterlibatan mereka di dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, peneliti melakukan perbaikan pada siklus kedua. Pada siklus kedua, peneliti memperbaikinya dengan cara memastikan bahwa setiap siswa di dalam kelas mendengar dan mengerti setiap langkah-langkah yang disampaikan sehingga mereka dapat bermain peran dengan baik. Di akhir siklus kedua, persentase penerapan langkah-langkah metode bermain peran mencapai 100%. Demikian juga dengan angket siswa mengalami peningkatan pada siklus kedua menjadi 100%. Hal ini berarti bahwa semua siswa masuk dalam kategori "istimewa/maksimal" karena seluruh bahan pembelajaran yang diajarkan dapat dikuasai oleh siswa (Djamarah & Zain, 2006, hal. 107).

Kesimpulan

- 1) Penerapan metode bermain peran dapat meningkatkan keterampilan berbicara siswa kelas 1 Sekolah Dasar XYZ

Gunungsitoli, Nias. Hal ini terlihat dari hasil persentase ketuntasan hasil tes bermain peran yang meningkat dari siklus pertama yaitu 45,45% menjadi 78,78%. Keberhasilan ini juga didukung oleh hasil observasi guru kelas yang meningkat dari 56,25% pada siklus pertama menjadi 75% pada siklus kedua.

- 2) Penerapan metode bermain peran dapat meningkatkan keterampilan berbicara melalui langkah-langkah sebagai berikut.
 1. Guru menyiapkan skenario: menyiapkan skenario yang akan ditampilkan, mengajak siswa membaca skenario, dan mencontohkan skenario bermain peran.
 2. Guru menjelaskan kompetensi yang ingin dicapai.
 3. Guru menyediakan tempat, waktu, dan alat yang akan digunakan: menyampaikan durasi waktu yang akan digunakan untuk bermain peran dan memberitahukan alat-alat yang akan digunakan saat melakukan bermain peran.
 4. Guru membagi peserta dalam beberapa kelompok: membagi siswa menjadi beberapa kelompok dan siswa duduk sesuai anggota kelompok.
 5. Guru menetapkan peran: siswa mendapatkan perannya masing-masing dalam kelompok dan mendapatkan waktu untuk berlatih sesuai peran masing-masing.
 6. Guru memulai bermain peran secara bertahap: setiap kelompok diminta maju ke depan secara bergiliran untuk melakukan bermain peran.
 7. Guru melakukan penilaian: siswa mendapat penilaian dari guru saat melakukan bermain peran.
 8. Guru mengevaluasi: siswa bersama guru melakukan evaluasi tentang hal-hal yang perlu diperbaiki.

Sebagai bentuk tanggung jawab kepada Tuhan, guru memiliki peran dalam membantu siswa melatih diri mereka agar dapat berbicara sesuai aspek-aspek yang berlaku. Melalui bermain peran, keterampilan berbicara siswa dapat dilatih sejak usia dini sehingga siswa mempunyai keterampilan berbicara yang sesuai dengan aspek-aspek berbicara. Hal ini membantu mereka untuk belajar menyadari peran dan tanggung jawabnya sebagai ciptaan Tuhan yang hidup dalam komunitas. Siswa tidak hanya dilatih untuk berbicara dengan benar, namun siswa juga dilatih untuk menjalankan perannya sebagai makhluk komunal di dalam

bekerja sama dengan orang lain untuk mencapai tujuan hidup melalui bermain peran.

DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, Y. (2012). *Pembelajaran bahasa berbasis pendidikan karakter*. Bandung, Indonesia: PT Refika Aditama.
- Aini, A., Andayani, & Anindyarini, A. (2012). Metode mind mapping untuk meningkatkan keterampilan berbicara siswa sekolah dasar. *BASASTRA Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra Indonesia dan Pengajarannya*, 1(2), 17-27. Retrieved from http://jurnal.fkip.uns.ac.id/index.php/bhs_indonesia/article/view/2072/1504
- Aqib, Z. (2013). *Model-model, media, dan strategi pembelajaran kontekstual (inovatif)*. Bandung, Indonesia: Yrama Widya.
- Arifah, F. N. (2017). *Panduan menulis penelitian tindakan kelas & karya tulis ilmiah untuk guru*. Yogyakarta, Indonesia: Araska.
- Berdiati, I. (2010). *Pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis PAIKEM (pembelajaran aktif, kreatif, efektif, dan menyenangkan)*. Bandung, Indonesia: Segi Asry.
- Darmadi, H. (2017). *Pengembangan model dan metode pembelajaran dalam dinamika belajar siswa*. Yogyakarta, Indonesia: CV Budi Utama.
- Djamarah, S. B., & Zain, A. (2006). *Strategi belajar mengajar*. Jakarta, Indonesia: Rineka Cipta.
- Hamdayama, J. (2014). *Model dan metode pembelajaran kreatif dan berkarakter* (1st ed.). Bogor, Indonesia: Ghalia Indonesia.
- Iskandarwassid, & Sunendar, D. (2008). *Strategi pembelajaran bahasa*. Jakarta, Indonesia: Sekolah Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia dengan PT Remaja Rosdakarya.

- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2011). *Models of teaching: Model-model pengajaran* (2nd ed.). Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Kuncoro, A. (2017). Kolerasi penguasaan kosakata dengan keterampilan berbicara siswa dalam Bahasa Inggris. *Jurnal SAP* 1(3), 302-310.
<https://doi.org/10.30998/sap.v1i3.1547>
- Kurniasari, A. I., & Santoso, A. (2016). The teacher's role in supporting the ZPD in the students' English oral communication skills based on the PYP language scope and sequence of grade EY 3A: A case study. *Polyglot: Jurnal Ilmiah* 12(2).
<http://dx.doi.org/10.19166/pji.v12i2.362>
- Nugraheni, A. S. (2012). *Pengajaran Bahasa Indonesia berbasis karakter*. Yogyakarta, Indonesia: Mentari Pustaka.
- Pranowo. (2015). *Teori belajar Bahasa untuk guru bahasa dan mahasiswa jurusan bahasa*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Saddhono, K., & Slamet, Y. (2014). *Pembelajaran keterampilan berbahasa Indonesia: Teori dan aplikasi*. Yogyakarta, Indonesia: Graha Ilmu.
- Sudjana, D. (2001). *Metode dan teknik pembelajaran partisipatif*. Bandung, Indonesia: Falah Production.
- Sanjaya, H. W. (2015). *Penelitian tindakan kelas*. Jakarta, Indonesia: Kencana
- Suyono, & Hariyanto. (2015). *Implementasi belajar dan pembelajaran*. Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.
- Tarigan, H. G. (2015). *Berbicara sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Bandung, Indonesia: Angkasa.
- Van Brummelen, H. (2006). *Berjalan dengan Tuhan di dalam kelas: Pendekatan Kristiani untuk pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan.

Wolterstorff, N. P. (2004). *Mendidik untuk kehidupan: Educating for life*. Surabaya, Indonesia: Momentum.

Zaini, H., Munthe, B., & Sekar, A. A. (2002). *Strategi pembelajaran aktif di perguruan tinggi*. Yogyakarta, Indonesia: Centre for Teaching Staff Development (CTSD).

Zulela. (2012). *Pembelajaran Bahasa Indonesia: Apresiasi sastra di sekolah dasar*. Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.

PETUNJUK PENULISAN NASKAH

1. **Polygot** menerima artikel ilmiah dalam bidang Bahasa, Sastra, Budaya, dan Pendidikan. Artikel boleh ditulis dalam Bahasa Indonesia atau Bahasa Inggris.
2. Naskah berupa tulisan ilmiah, baik berupa hasil penelitian, studi kepustakaan, kajian dan penerapan teori dalam bidang bahasa, sastra, budaya, pendidikan dan pengalaman praktis sekolah serta reviu buku.
3. Naskah belum pernah diterbitkan dalam media lainnya. Apabila pernah dipresentasikan dalam seminar/lokakarya, agar diberi keterangan lengkap.
4. Naskah diketik dengan menggunakan Microsoft Word dan dikirim secara online mengikuti langkah-langkah yang tertulis dalam tautan <http://ojs.uph.edu/index.php/JIP/about/submissions#onlineSubmissions>.
5. Jurnal **Polygot** terbit dua kali dalam setahun pada bulan Januari dan Juli. Semua naskah yang masuk akan dilakukan review oleh dua orang ahli yang sesuai bidang ilmu. Karena proses review dan penerbitan yang ketat, diharapkan naskah tersebut dapat diterima redaksi 3 bulan sebelum bulan penerbitan. Penulis diminta mengikuti perkembangan proses penerbitan artikelnya secara rutin melalui akun yang terdaftar.
6. Ketentuan pengetikan naskah:
 - a) Menggunakan template Polyglot: Jurnal Ilmiah yang dapat diunduh di <https://ojs.uph.edu/index.php/PJI/index> dengan ketentuan sebagai berikut:
 1. Judul ditulis sesuai dengan bahasa yang digunakan dalam naskah dan diketik huruf calibri 18 pt, 1 spasi, dan huruf kapital. Jika naskah ditulis dalam bahasa selain bahasa Inggris, wajib menyediakan terjemahan judul dalam bahasa Inggris
 2. Ukuran kertas yang digunakan adalah B5
 3. Jenis huruf Calibri 12pt
 4. Jarak ketikan satu spasi dengan opsi spasi *before*: 0 pt dan *after*: 8 pt
 5. Margins yang digunakan adalah tipe *Mirrored*
 - b) Jumlah halaman 7-15 halaman.

- c) Abstrak ditulis dalam dua bahasa; Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris yang panjangnya 100-200 kata.
- d) Kata kunci ditulis dalam dua bahasa; Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris yang terdiri atas 4 - 7 kata
- e) Kata asing yang belum diubah menjadi kata Indonesia atau belum menjadi istilah teknis diketik dengan huruf *italic*.
- f) Kecuali untuk tulisan istilah teknis dan untuk istilah yang telah diterangkan sebelumnya, hindarilah pemakaian singkatan.
- g) Daftar pustaka ditulis secara alfabetis menurut nama pengarang, tidak diberi nomor, dan ditulis dengan contoh seperti berikut:

Depdikbud (1994). *Kurikulum pendidikan dasar: Garis-garis besar program pengajaran*. Jakarta, Indonesia: Proyek Pengembangan Pendidikan Guru Sekolah Dasar.

Galyean, N. (1979). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1979.tb00155.x>

Gupta, A. & Govindarajan, V. (2000), Knowledge management's social dimension: Lessons from Nucor Steel. *Sloan Management Review*, Fall, 42(1).

Oemarjati, B. S. (1980). Pengajaran apresiasi sastra di sekolah lanjutan: Keakraban guru-murid dan karya sastra. *Pembinaan Bahasa Indonesia*, 1(3), 161-178.

Pazmino, R. W. (2001). *God our Teacher: Theological basic in Christian education*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.

Van Brummelen, H. (2009). *Berjalan dengan Tuhan di dalam Kelas*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan Press.

- 7. Semua identitas penulis ditulis lengkap di bawah judul naskah yang terdiri dari nama, institusi, dan email.
- 8. Semua biodata penulis yang dalam bentuk narasi, memuat nama lengkap, gelar, tempat dan tanggal lahir, riwayat pendidikan, riwayat pekerjaan, minat dalam penelitian, ditulis di halaman paling akhir.
- 9. Keterangan lengkap mengenai format penulisan dapat diperoleh dari redaksi.

Penerbit
Universitas Pelita Harapan Press
Kampus Pusat UPH Menara UPH, Lippo Karawaci
Jl. M.H. Thamrin Boulevard 1100 Lippo Karawaci, Tangerang 15811
Indonesia
Telp.62-21-5460901 (hunting) Fax. 62-21-5460901
<http://www.uph.edu>

