

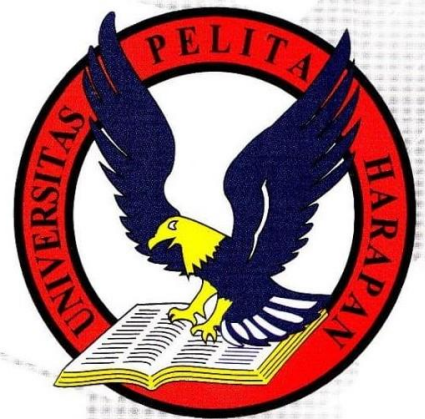
Vol 16, No 1 January 2020

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 16, No 1 January 2020 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

Dr. Y. Edi Gunanto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

ASSISSTANT EDITOR

Robert Harry Soesanto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

REVIEWER TEAM

Abednego Tri Gumono, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Gatut Priyowidodo, S.Sos., M.Si., Universitas Kristen Petra, Indonesia

Immanuel A. Wulanata, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Kurnia P. S. Dirgantoro, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Mulyo Kadarmanto, S.Th., M.Div., M.Th., STT Injili Palembang, Indonesia

Ni Gusti Ayu Eka, S.KM., M.Kes., Ph.D., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Niko Sudibjo, Universitas Pelita Harapan, Indonesia



Selvi Esther Suwu, M.M., Universitas Pelita Harapan, Indonesia
Tito Dimas Atmawijaya, S.Pd., M.Hum, Universitas Pamulang, Indonesia
Dr. Yonathan Winardi, 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	iii
Editorial Greeting	iv
ARTICLES	
Increasing English Speaking Skills through YouTube Euis Meinawati, Nazzala Aulia Rahmah, Danang Dwi Harmoko, Nurmala Dewi	1-13
Decentralisation and Education for All in Indonesia Richard Kuhon	14-33
Analisis Teori Pendekatan Situasional untuk Guru Wali Kelas bagi Transformasi Keberhasilan Pembelajaran Siswa Tikno lensufiie	34-57
Menjadi Guru yang Reflektif melalui Proses Berpikir Reflektif dalam Pembelajaran Matematika Santy Yesica Manurung, Tanti Listiani	58-83
Pembentukan Karakter Mahasiswa Calon Guru sebagai Penunjang Kompetensi Kepribadian Meiva Marthaulina Siahaan, Melda Jaya Saragih, Riny Oktora Purba	84-98
SCHOOL PRACTICE EXPERIENCES	
Penggunaan Media Gambar untuk Meningkatkan Pengenalan Huruf pada Siswa K3 dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Oktavia Resty Anggraeni, Imanuel Adhitya Wulanata Christmastianto, Abednego Tri Gumono	99-109
Penerapan Model Pembelajaran <i>Think-Pair-Share</i> dengan <i>Mind Mapping</i> untuk Meningkatkan Pemahaman Konsep Matematis Murid Kelas VIII A Sekolah Palembang Harapan Felix Yojinato, Dylmoon Hidayat	110-128
REVIEWS	
A Guide to Christian Spiritual Formation: How Scripture, Spirit, Community, and Mission Shape Our Souls. By Evan B. Howard Novel Priyatna	129-140



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 16, No 1 edisi Januari 2020 ini menyajikan delapan artikel. Masing – masing lima artikel merupakan hasil pemikiran dan hasil penelitian berkaitan dengan pendidikan, budaya, dan Bahasa, dengan menggunakan metode kualitatif ataupun kuantitatif. Dua artikel merupakan hasil pengalaman belajar mengajar di kelas. Satu artikel merupakan ulasan (reviu) dari sebuah buku.

Artikel dalam Jurnal Polyglot merupakan hasil penelitian, hasil pemikiran / kajian literatur, hasil revidu 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 direvidu oleh ahli di bidangnya dan hasil revidu akan diberitahukan ke pengirim. Semua proses penerbitan dari mulai naskah masuk sampai diterbitkan dilakukan secara online.

Tangerang, Januari 2020

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah



INCREASING ENGLISH SPEAKING SKILLS THROUGH YOUTUBE

Euis Meinawati¹, Nazzala Aulia Rahmah², Danang Dwi Harmoko³,
Nurmala Dewi⁴

^{1,2,3,4}Universitas Bina Sarana Informatika, Jakarta Barat, DKI JAKARTA

euis.eum@bsi.ac.id¹, nazzalaaulia98@gmail.com²

danang.dnd@bsi.ac.id³, nurmala.nmd@bsi.ac.id⁴

Abstract

The purpose of this study was to find out if the ability to speak English effectively by 10th graders at SMA IT Rahmaniya was improved by using YouTube. This paper focused on implementing YouTube as a method for teaching speaking that is different, interesting, and fun, while creating a classroom atmosphere that is comfortable and increases students' enthusiasm for learning. This paper used the qualitative descriptive method as the method of research. The result of using YouTube was very effective because it allowed students to speak with more confidence and expression. They also did not have to worry about the phrases they used when speaking because they were able to see how foreigners speak English properly and correctly.

Keywords: teaching, English, speaking, technology, multimedia, YouTube.

Abstrak

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui peningkatan keterampilan berbicara bahasa Inggris secara efektif dengan memanfaatkan media YouTube di SMA IT Rahmaniya, untuk kelas X. Penelitian berfokus pada implementasi YouTube untuk pengajaran berbicara yang berbeda, menarik, menyenangkan, menjadikan suasana di kelas nyaman dan meningkatkan semangat belajar untuk siswa kelas X SMA. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif. Hasil dari penggunaan media YouTube selama pembelajaran di kelas sangat efektif, karena siswa berbicara dengan percaya diri dan lebih berekspresif. Siswa juga tidak perlu khawatir mengenai

frasa yang mereka gunakan ketika berbicara bahasa Inggris, karena mereka sudah melihat bagaimana orang asing berbicara bahasa Inggris dengan baik dan benar.

Kata Kunci: mengajar, Bahasa Inggris, berbicara, teknologi, multimedia, YouTube

Introduction

The structures of spoken language is quite different from the written language, which they have time to plan, edit and correct what they produce. Our personality, ourselves image, our knowledge of the world and our ability to express our thoughts are reflected in our speaking performance (Luoma, 2004). Teaching learners to speak another language means helping them develop specific sets of interactional and communication skills, because spoken communication takes place in real time (Hinkel, 2018). The way teacher teaches the students is still monotonous teaching style in which there is no utilization of innovative teaching and learning media that can motivate the students to learn (Gunada & Wayan, 2017). There are some schools that are still using monotonous teaching style, which the teacher is explaining the material, writing it on the board, and opening question and answer session. Meanwhile, the students just sit on the chair, write down the materials. They also keep silent when the teacher asks them in question and answer session. In speaking class, many students have no self-confidence, shyness to speak, being afraid of making mistakes, and feeling nervous. So that, they cannot verbalize and end up saying nothing.

In SMA IT Rahmaniyah, where the research was taken place, the writer found problems of learning English speaking skill that come from students, teacher, strategy, and facility of learning. The problems related to the learning process in the classroom are: 1) Some students are afraid to make mistakes in front of their classmates. 2) Some students keep asking their friend about English vocabulary for making a sentence. 3) The students have difficulty in verbalizing what they think. 4) The students need quite long time to make and speak one sentence. 5) Some students are not sure what they are talking about. The result of interview concluded that other problems in English speaking skills are grammar, fluency, and pronunciation. These problems ever found by Sayuri. In his research found that students faced problems in speaking English related to pronunciation, fluency, grammar, and vocabulary. The students also showed other problems which were obtained from personal students'

information, namely not having self-confidence, being afraid of making mistakes, shyness to others, nervousness, inhabit in speaking English, never practice, and nothing to say (Sayuri, 2016). The same argues that students have problems in expressing themselves in speaking due to reluctant, hesitation, afraid of making mistakes, lack of adequate vocabulary, and lack of practice that makes students find it is hard to utter sounds in English fluently. The students hesitated and were reluctant to speak because they had nothing to say. Even though they had something in mind, they were inhibited by not being confident since they were afraid of making mistakes in grammar and they were worried if the other students laugh at them when they make mistake (Syamsurizal, 2015)

While the problem related to teacher, strategy and facility are; 1) The English teachers still use monotonous teaching style to teach English; they pay too much attention to the content of what they teach, instead of how they teach the materials. It needs media to support their technique. YouTube is able to teach English speaking skills. The previous research showed the effectiveness of YouTube in learning. Guan, Song, & Li (2018) concluded that By using multimedia technology, students' interest in learning can be improved and by using useful and auxiliary teaching tools, teachers' teaching tasks become much easier and teachers' passion in teaching is recalled. Other finding show that the implementation of YouTube-based videos in teaching speaking can improve the students' speaking skills and motivation (Riswandi, 2016). Youtube the potential to be used as an instructional tool in the performing arts in line with current trends of collaboration and social networking in education (DeWitt et al., 2013). The majority of the videos examined for this study lack the comprehensive approach necessary to safely guide someone seeking information (Selvi, Tulgar, Senturk, Topcu, & Ozer, 2019).

YouTube, with hundreds of millions of videos from contributors across the globe, the streaming video site makes it easier than ever to learn English. Using YouTube as a multimedia has been familiar for people nowadays; students can effectively to learn speaking. By using YouTube, students have chance to observe how native speaker speaks from the video. Students can also practice the mimicry, expression, intonation, and vocabulary, accurately with enjoyment and feeling confident in performing. Meanwhile, this study focused to increase students' critical thinking from the video, so students are able to fluency in speaking, mastering of grammar and vocabulary, and using English for their life

both of active or passive situation. Besides that, the teacher can use video that completed with the role playing. It is more interesting than only watching video. Kolnel & Zandrato (2019) that role playing is able to improve students' speaking.

The purpose of this study is to help students learn using media YouTube. So, the writer is interested in conduct the research in teaching English speaking through YouTube.

Research Method

This paper uses qualitative descriptive methods as the method of the research. The analysis begins with teaching speaking for 10th grade using media YouTube in SMA IT Rahmadiyah. Procedures of the analysis begin with observation. The writer tries to discuss with official English teacher at SMA IT Rahmadiyah about the problem that happens in school, especially in English subject. The writer tries to suggest the solution by changing the way of teaching them. The next is implementation. After getting permission from the English teacher to teach by the writer's technique, the writer concludes about using YouTube as the media to help the writer in teaching the materials. The last is processing data and analysis. The writer collects the data from every meeting. It concludes that using YouTube as the media to attract students' attention in learning English is quite effective. Students enjoy the lesson more because they feel like having a different situation than usual.

Discussion

1. Teaching Preparation

The writer conducted the research as a teacher at SMA IT Rahmadiyah for 10th grade. In this school, the class for male and female was separated. The writer chose female class X to conduct the research. The writer thought on every Thursday at 07.30-08.50 a.m.

a. Opening Activities

As the warming up, the writer gave them a piece of paper. It was a song's lyric of "When Will My Life Begin" by Mandy Moore. The writer chose this song because this song contained many verbs in it, so the students could use these new vocabularies later for making the exercise. The writer had made the lyric blank in several parts, so they had to complete the lyric by listening to the music 5 times. Here was the lyric:

When Will My Life Begin

Mandy Moore

Seven a.m., the usual morning line up
Start on the chores and 1) _____ 'till the floor's all clean
2) _____ and wax, do laundry, and mop and shine up
Sweep again, and by then it's like 7:15
And so I'll 3) _____ a book
Or maybe two or three
I'll 4) _____ a few new paintings to my gallery
I'll play guitar and 5) _____.
And cook and basically
Just wonder when will my life begin?
Then after lunch it's 6) _____ and darts and baking
Papier mache, a bit of 7) _____ and chess
Pottery and ventriloquy, candle making
Then I'll stretch, maybe sketch, take a 8) _____ .
Sew a dress!
And I'll reread the books
If I have time to spare
I'll 9) _____ the walls some more
I'm sure there's room somewhere
And then I'll brush and brush
And brush and brush my hair
Stuck in the same place I've always been
And I'll keep wonderin' and wonderin'
And wonderin' and wonderin'
When will my life begin?
And tomorrow night
The lights will appear.
Just like they do on my birthday each year
What is it like
Out there where they 10) _____ ?
Now that I'm older
Mother might just
11) _____ .

a. Main Activities

After collecting some vocabularies from the song, the writer started to explain about PRESENT CONTINUOUS TENSE. Before

explaining, the writer asked students about what they know about this tense.

The writer	: Present Continuous Tense. Does anyone know this tense is used in what situation?
Student	: <i>yang sedang dikerjakan</i> , Miss.
The writer	: That's right. This tense talks about the continuing action in the present. and to tell an action that happening right now. 'Present' in Indonesian language means 'sekarang'. Do you know the form or the rules of this tense? The form of this tense is S + ?
Students	: V-ing, Miss.
The writer	: Nope, the 'to be' first, and the 'to be' are?
Students	: Am, is and are, Miss.

The form of present continuous tense positive sentence is S + to be (am, is, are) + V-ing + Object. If the subject 'I', you have to use to be 'am'. If the subject 'YOU/THEY/WE', you have to use to be 'are'. And the last, when the subject 'HE/SHE/IT/NAME OF ONE PERSON', you have to use 'is'. The writer also explained about the negative sentence. The form is S + to be (am, is, are) + not + V-ing + Object. The writer said, they just had to add 'not' after 'to be' for making the negative sentence. For the interrogative sentence, the form is To Be + S + Object + ?. The writer said that they just had to switch the 'To Be' with the 'Subject'. The writer continued explaining with many examples of positive, negative and interrogative sentences. The writer asked students to make the examples of the sentences by throwing a paper ball and asks them to mention V-ing, and made a complete sentence.

Next, the writer explained about the time signal they could use in this tense, like now, right now, at the moment, and other time signals. After that, the writer asked student who got the paper ball to make their own sentence. The writer explained some time signals they could use in this tense, such as now, right now, and at the moment which means 'sekarang' in Indonesian language. After explaining, the writer continued playing paper ball to students for more examples.

The writer continued explaining students how to answer the question, they just had answer with 'Yes' or 'No', and follow the auxiliary

verb in the sentence. Before the writer asked students to make a conversation, the writer asked them if there is any question. The writer played a video about the examples of conversation that using present continuous.



Figure 1. Example of Present continuous from YouTube
Source : <https://www.youtube.com/watch?v=tVuVrVr4dvl&t=14s>

Exercising and Practicing

After done explaining, the writer asks them to pair up and make a conversation using Present Continuous Tense just like on the video that played a moment ago. The writer gives about 15 minutes for students to make and memorize the conversation, and then come to the writer to perform.

The writer : Now, if you have found your partner please make a conversation using Present Continuous Tense just like the video earlier, but change it with your own sentences. The rules are the first person asks the second person, and the second person answers with positive sentence. Next, the second person asks the first person, and the first person answer it with negative sentence. Do you have any question so far?

Students : So, we take turn, Miss?

The writer : Yes, exactly!

b. Closing Activities

Evaluation

The writer evaluated student's performance, students still made mistakes but it was not a lot of mistakes like the last meeting, and their intonation, expression, gesture, pronunciation and fluency were

increased and better than the last meeting. Students were more expressive and confident, even though some of them still feel shy to speak English in front of their friends.

Information About the Next Meeting

The writer informed students that for the next meeting we will still using YouTube for learning, and there will be more video to watch so they will not get bored when learning.

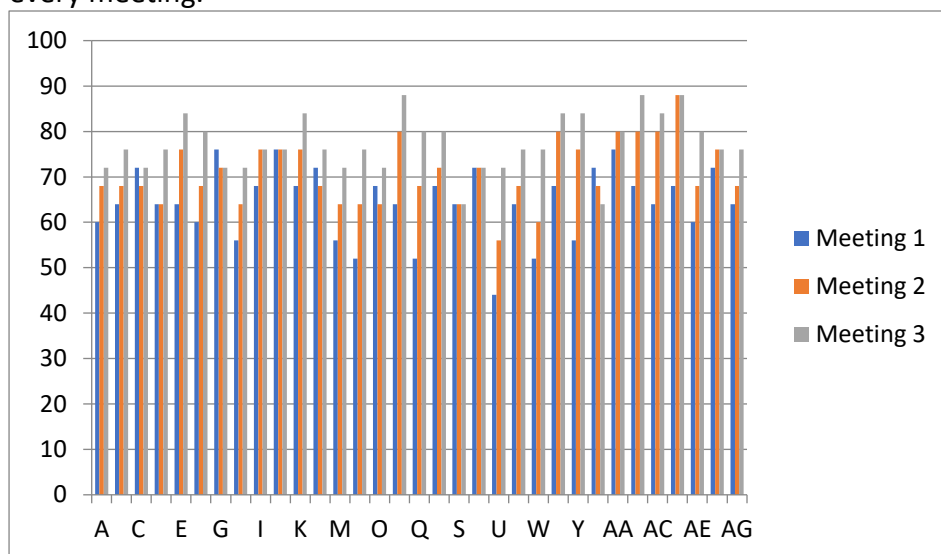
2. Teaching Analysis

Using YouTube as media helps students in improving their speaking skill. It can be the lure to attract student's attention when learning. Students are more interesting in learning when the situation and condition in the class is different than usual. It makes them enthusiast and feel more ease. YouTube as an effective tool that can enhance the learning experience if the video is indeed relevant to the subject at hand (Moghavvemi, Sulaiman, Jaafar, & Kasem, 2018).

After using media YouTube to learn speaking and imitate how native speaker speaks, students are more confident, have a proper expression, intonation and gestures. They are also using the proper phrase of vocabulary and more fluent. This result shows in using media YouTube for learning speaking can build students' confidence. It makes students know how to speak properly as a native speaker, and they are not confused anymore whether what they are talking about is right or wrong, because they have seen English native speaker speaks that way. YouTube can improve students' speaking skill which includes pronunciation, grammar, word choice, maintaining conversation, and organization of the ideas. It was proved by the result of the test in which the mean score increases from pre-test until post-test in four meeting (pre-test=60, and post-test = 80). It concludes that there is an increment in students' speaking ability.

The writer also conducts an analysis of the result in teaching English speaking using media YouTube. At the first meeting, the writer conducts a speaking pre-test without media YouTube to see and compare it with the next meeting using media YouTube. At the first meeting, students' score of pronunciation, grammar, vocabulary, fluency and comprehension are not as good as when they learn with YouTube. The effectivelly of using YouTube in teaching speaking can be seen by the increase of the mean score of the test at the first, and the last meeting (first meeting = 64, last meeting = 77). The test assessed some

components, such as grammar, vocabulary, comprehension, fluency, and pronunciation (Brown, 2004). Here is the graphic of students' score in every meeting.



Graphic 1. Students' Practice Score for Each Meeting

Graphic 1 shows the practice score of students for each meeting. The name of students is representative by the alphabet. The graphic shows that most of students have improved their score in every meeting. Even though, there are several students who get reduction and students who don't make any progress in every meeting.

The writer finds many advantages and disadvantages of YouTube for teaching speaking in the class that happen during the process of teaching. Such as students are more focus to the material on YouTube because it is interesting for them to learn by watching. The students are laughing when watching the video because people who make video in YouTube will make it as interesting as possible to entertain the viewers. The disadvantage that the writer found during the implementation of using YouTube in the class is students are easy to be distracted, whenever they see popular videos on the home page of YouTube, they want to watch it and make a noise.

YouTube is be audio visual learning media that given positive impact. They felt fun as learning process. Technology, and audio- visual media, help students learn, and it is the role of teachers to guide students in understanding technology and provide direction to them in using it well (Kembuan & Irwansyah, 2019). With technology, teachers can utilize all

multimedia so students become more creative. The process of speaking learning requires media that can provide stimulation to students in conveying information. Thus, the teacher has a very important role in building student communication in the class. The classroom teacher is required to be responsive to the students' interactions and to facilitate the students with the equipment that triggers the students to interact with one another (Kurniasari & Santoso, 2017).

Besides advantages and disadvantages, the writer also evaluates the problems that happen in the class during the implementation of using media YouTube for teaching speaking in SMA IT Rahmadiyah, and tries to find the best solution of the problem. Several problems that happen during the process of teaching are as follows:

a. Problems

1. Students are often distracted by popular videos on YouTube, and rather watching some videos than learning. Students become noisy because they are yelling different titles of video they want to watch.
2. There are some advertisements on the video that cannot be skipped. This will make students' concentration disturbed.
3. Students need quite a long time to memorize all the conversation from the video, because the conversation is not made by them. It is harder for students to memorize it.
4. The internet connection that slow. The writer used hotspot tethering from the writer's phone to open the YouTube in the class. The network sometime lagging and make the video buffering. It can hinder the learning.

b. Solutions

1. The writer solves the first problem by giving them a reward for watching one video they want later if they behave and if there is still time left at the end of the lesson.
2. The writer decides to watch the videos that will be played in the class at home, so when the writer plays the video in the class, the advertisements are already gone.
3. The solution for this problem is the writer writes down the conversation on the board in advance before the video is played, so when the video is played, students can read the conversation and change several of the conversation by their own sentences.

4. The writer does another activity while waiting the internet connection. Such as reviewing the vocabulary that given in the warming up session.

Conclusion

YouTube is utilized to help reaching the goal of teaching and learning. The writer aims to improve students' speaking ability by using YouTube as the media of the lesson. Using YouTube in the class can change the situation and the atmosphere in the class. Students felt more ease in learning by watching. Their senses are focus on the video, so they are more pay attention to the material that delivered through YouTube.

The result of using YouTube as a media can be a good alternative media for teaching speaking in the class. In this way, students are speaking more expressive, and don't have to worry about the phrases they use when speaking. The way students imitate native speaker speaks is ease them to speak in English confidently. They are not confused anymore because they have resource how to speak English like native speaker. It can be seen by the result of their mean performance score of the first meeting and the last meeting.

REFERENCES

- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York, NY: Pearson Education.
- DeWitt, D., Alias, N., Siraj, S., Yaakub, M. Y., Ayob, J., & Ishak, R. (2013). The potential of YouTube for teaching and learning in the performing arts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *103*, 1118–1126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.439>
- Guan, N., Song, J., & Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia-aided english teaching. *Procedia Computer Science*, *131*, 727–732. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.317>
- Gunada, I. W. S., & Wayan, I. (2017). Using YouTube video: An IT-based media to improve students' speaking skill. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/326082917_Using_YouTube_Video_An_IT-based_Media_to_Improve_Students'_Speaking_Skill
- Hinkel, E. (2018). Teaching speaking in integrated-skills classes. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.

<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0256>

Kembuan, E. M., & Irwansyah, I. (2019). Peran Teknologi Audio-Visual Dalam Pengembangan Pembelajaran Anak Di Sekolah Dasar Karya Anak Bangsa Di Manado [The Role Of Technology And Audio-Visual Media In Learning Development At Anak Bangsa Elementary School, Manado]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 15(1), 73. <https://doi.org/10.19166/pji.v15i1.1311>

Kolnel, O. M. H., & Zendrato, J. (2019). 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]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 15(2), 333-347. <https://doi.org/10.19166/pji.v15i2.1058>

Kurniasari, A. I., & Santoso, A. (2017). The teacher's role in supporting the ZPD in 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. <https://doi.org/10.19166/pji.v12i2.362>

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>

Riswandi, D. (2016). Use of YouTube-based videos to improve students' speaking skill. *Proceeding the 2nd International Conference on Teacher Training and Education*, 2(1), 298-306.. Retrieved from <https://jurnal.uns.ac.id/ictte/article/view/8150/7310>

Sayuri. (2016). Problems in speaking faced by EFL students of Mulawarman University. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(1), 47-61. <https://doi.org/10.21462/ijefll.v1i1.4>

- Selvi, O., Tulgar, S., Senturk, O., Topcu, D. I., & Ozer, Z. (2019). YouTube as an informational source for brachial plexus blocks: evaluation of content and educational value. *Brazilian Journal of Anesthesiology (English Edition)*, *69*(2), 168–176.
<https://doi.org/10.1016/j.bjane.2018.12.005>
- Syamsurizal, M. (2015). *Using improvisation in teaching speaking*. Gorontalo, Indonesia: Ideas Publishing.

DECENTRALISATION AND EDUCATION FOR ALL IN INDONESIA

Richard Kuhon

President University, Bekasi, JAWA BARAT
richard.kuhon@president.ac.id

Abstract

The discourse on decentralisation in developing countries is seen as a strategy in restructuring and improving economic, social and public welfare including the education sector. This idea is fundamentally in line with the goals of Education for All (EFA). The experience of Indonesia that had shifted from a strongly centralised system to a decentralised one in the early 2000s provides an interesting case. This article argues that the current decentralised system in education has seen an insignificant effect in achieving EFA. Through an extensive literature study, this article draws attention to the particular concerns of human resources, curriculum, corruption and poverty issues as contributing factors to the seemingly failing efforts in the decentralised settings, all in the light of Indonesia's historical development.

Keywords: decentralisation, education for all, EFA

Introduction

Many countries have experienced the benefits of decentralisation on their systems of governance, including in the education sector, thereby it has been regarded as a strategy to promote Education For All (EFA). Globalisation has likewise endorsed the discourse of decentralisation by amplifying its positive effects on economy, democracy, and welfare. The experience of Indonesia in this regard provides an interesting case. Although the country has actually embarked on decentralisation since the end of the twentieth century, the radical reform has not had a significant effect on EFA. The central argument of this article is that the decentralisation has not been done and supported appropriately.

In order to understand and limit the broadness of the concept, definitions and classification are necessary. In general, the discussion on decentralisation centres on the process and outcomes of transferring authority or power, responsibility or roles, from a top level of an organization to lower levels (Brown, 1990). Rondinelli, Nellis and Cheema (1983, p. 13) defined decentralisation as “the transfer of responsibility for planning, management and resource raising and allocation from the central government and its agencies to: (a) field units of central government ministries or agencies, (b) subordinate units or levels of government, (c) semiautonomous public authorities or corporations, (d) areawide, regional, or functional authorities, or (e) nongovernmental private or voluntary organizations.” Regarding the degree to which responsibilities and decision-making discretion is transferred, they classified four types of decentralisation as follow. *Deconcentration* is understood as the handing over of certain administrative or management responsibilities to lower levels within the central government with control remains in the central. *Delegation* means more amount of authority being transferred to lower levels outside the regular bureaucratic. *Devolution* refers to creating or strengthening subnational units with authority over financial and administration. *Privatization* denotes the transfer of responsibility to private sector. Those forms of decentralisation can exist in one system and differ to certain extent. The next section will look at how decentralisation comes into discussion with the EFA.

Decentralisation and Education For All (EFA)

Originated in North America and Europe in the 1980s, the notion of decentralisation has since been a promising idea of transformation for many countries (Zajda, 2005; Daun, 2007). This includes Indonesia in the late 1990s, when the nation embarked on decentralisation from a highly centralised system. In education affairs, the general conceptualisation of decentralisation is the change of the role of the states in the management through a process of transferring authority and financial responsibilities (Zajda, 2005; Zajda, 2006; Bangay, 2005).

Despite the scarcity of recent literature explicitly juxtaposing the two themes of decentralisation and EFA movement in the same piece of academic text, it has been widely accepted that decentralisation is seen as a strategy of the state in restructuring mass education to meet the

needs for equity, participation and diversity (Zajda, 2006), thereby in line with the goals of EFA. As the definition in the previous section implies, decentralisation has various forms in terms of how much authority is transferred. Whilst in some systems decentralisation only occurs as transferring workload and responsibility (but not power), in some others it grants major devolution of power (Zajda, 2005). The issue regarding provision of education, accordingly, revolves around who is in charge of the educational planning in terms of administration, financing, and curriculum. In this case, the level of control from the state seems to be the indicator of how decentralised a system is. Adding to this, there is no total decentralisation in politics and administration (Zajda, 2006; Hanson, 2006) and “there can only be certain degrees of centralisation or decentralisation and not one or the other” (Zajda & Gamage, 2009, p. xvii). This suggests that it is possible for decentralisation and centralisation to coexist in one system, seeking for the right balance (Caldwell, 2009), when only certain amount of responsibility is transferred.

Apart from the degree to which a nation is decentralised (or centralised), the interests towards decentralisation in education have been nurtured by its rationales. Arenas (2005) demonstrates three underlying rationales of decentralisation which are essentially rooted in politics; neoliberalism, populism, and participatory democracy. Neoliberalism encourages privatisation because it basically supports individual rights against arbitrary state government, promotes instead strong local government role as well as market forces mechanisms. In the same way, populism rejects the large state control that is unresponsive to the needs at local level, and further emphasises on the role of community or local people to accommodate their own distinct culture and knowledge. Participatory democracy advocates the significant roles of local stakeholders (parents, teachers, administrators, community members, and students) in decision-making activities. Taken together, these three ideologies defend decentralisation in term of lessening the state’s control. In addition, Hanson (2006) contends that when a nation’s governance transforms from autocratic to democratic, efforts to decentralise the education system come naturally.

Supporting these rationales, the reasons for decentralisation are mainly emphasised on improving quality, access and efficiency in schools, as well as increasing democratic participation at the local level

(Zajda, 2005; Daun & Siminou, 2009). Often the quality improvement in education is used as the sole reason for decentralisation, and the notion implies that local people or their representatives are better than the central government in solving certain educational problem and addressing specific educational needs (Hanson, 2006; Herbst & Wojciuk, 2016). Given that the degree of decentralisation is considerably various, and that different countries have experienced different challenges in the process (Zajda & Gamage, 2009; Daun, 2007), the discussions over the outcomes can be difficult since the factors that may have affected the process are complex (Hanson, 2006). Nevertheless, even though the attempts on decentralisation have not been perfectly conducted or have brought about unexpected outcomes, the strategy must have some positive attributes that attract worldwide attention and potentially hold great promise. Moreover, case studies of some countries have served decentralisation the attention it deserves, despite the 'level of success' and the barriers that they encountered. This can also provide explanation on the reasons why it is relevant to other countries.

With regards to education quality improvement, particularly in the area of curriculum, the experience of Spain is one good example (Hanson, 2006). Hanson explains that, following decentralisation, Spain has pursued the right balance of curriculum content, where a standard or core material nationwide is combined with certain amount of regional material to accommodate different interests on the ground. He further adds that factors contributing to this outcome include the strong administrative infrastructures to manage the system at regional level. This extent of decentralisation, he argues, has brought about positive outcomes following the efforts in providing good quality education in Spain. Drawing from his past field studies on decentralisation, Hanson also exemplifies Venezuela, where the decentralisation policy led to positive outcomes, which included tackling issues of bureaucratic stagnation and corruption. Columbia had likewise experienced decentralisation that increased democratisation through devolution of power in the 1990s (*ibid.*). In the 1990s, in order to improve quality of education in Hong Kong, the government launched programmes that allowed transfer of responsibility to schools, making them more flexible to make decisions (Bray & Kwok-Chun, 2006). During the period, the government not only strived to improve the quality in public schools, but also empowered private sectors to build and fund schools by

subsidising the operational costs (*ibid.*). This resulted in more schools, particularly secondary schools, to accommodate the continuation of basic education provision (*ibid.*). From the same perspective on seeing the positive impacts that decentralisation has brought, UNESCO and UNICEF (2013) list a number of countries, particularly in the Asia-Pacific regions, that have experienced certain improvement in education, including the Philippines. School-based management approach has been implemented by the Department of Education and some studies have recognised the success of the reform in general, although community empowerment is necessary to achieve more success (*ibid.*). These are some examples of how decentralisation plays a significant role as a catalyst in bridging state's policies and improving the quality and the quantity of education.

However, since decentralisation is highly political (Bjork, 2006), it is associated with problems that many countries have encountered, corruption. Joaquin (2004) argues that a decentralised system is the favourable to government's anti-corruption strategy since it is easier to detect in a smaller scale. She further contends that by centralising decision-making in a corrupt government, it will likely loosen the control over the money-flow, and lead to more corruption. On the other side of the coin, however, bringing decision and control to the lower level does not necessarily counter the problem. In fact, the possibilities of corruption are still high (*ibid.*).

Regarding poverty issues, according to UNESCO (2014), the good quality of education is the key to increase economic growth, which in turn reduces poverty. In the report, they argue that if all students in low-income countries gained basic reading skills when they left the school, 171 million people could escape from poverty. Many countries have actually succeeded in reducing poverty through education, for example Ethiopia had reduced poverty by half since 1995 but a third of the population remained living in poverty (*ibid.*).

In the context of developing countries, international agencies persistently promote decentralisation. Since funding is still a great obstacle in achieving good quality education, therefore multilateral agencies, donors and private sectors play significant roles (Rose et al., 2013). In Asia, some multilateral agencies, namely the World Bank, the European Commission, the UNICEF, and the Asian Development Bank have specific funding instruments through Official Development

Assistance (ODA) that contributes to educational development in many countries (*ibid.*). These agencies support the idea that decentralisation increases student enrolment as well as quality of schooling, thereby boosts economic development in the countries (*ibid.*). However, there is no fix formula of decentralisation that can be applied to all countries, considering the differences of historical and political development, different form of decentralisation may require different strategy to implement.

This is where the significance of policy borrowing nature comes into discussion. Despite the expectedly similar future outcome of education development, policy makers should consider contextual analysis in policymaking to understand 'what works and what does not work' (Steiner-Khamsi, 2014). International agencies such as the World Bank and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) have put significant contribution to education with resourceful policy recommendation (Thompson & Cook, 2014) making it no longer a matter of domestic interest only, but also international interest (Nagel, Martens & Windzio, 2010). Indeed, the successful implementation of a particular policy or reform in one country does not necessarily justify transferability to other countries.

Through an extensive study on developing countries' experiences on decentralisation, Hanson (2006, p. 24) presents a valuable overview on some key issues in order to understand how educational decentralisation works. The following are some of his propositions on effective decentralisation:

- The greater the accepted vision of decentralization between the distinct centers of power (e.g., political parties, unions, bureaucrats, religious institution), the greater the chance for successful change.
- Devolution rather than delegation of authority and responsibility has a greater chance for long-term success.
- It is easier to initiate a decentralization initiative during times of political, economic, and social stress or turbulence, than it is during times of relative stability.
- The stronger the management infrastructure at the regional levels, the greater the opportunity for success.

- It is better to transfer authority to individual regions only when they meet specific tests of readiness, rather than to all the regions at once regardless of readiness.
- Decentralizing in incremental stages has a greater chance for success
- Understanding the motivation behind a decentralization initiative is the key to understanding the specifics of the strategy.
- The people who have been part of an organizational culture that has managed a centralized system are not very effective in managing a decentralized system (old habits and a taste for power are difficult to cast off.)
- A decentralized organization should function as arts of whole rather than simply independent parts.
- Once decentralization has taken place, the central ministry still must have the tools to safeguard that the regions follow national educational policy.
- Educational policy on decentralization should be set through debate rather than disguised manipulations of the national budget.

Consistent to the purpose of this article, these key arguments provide important insights in assessing the case of Indonesia. Following the methodology in the next section, I will discuss how Indonesia has experienced decentralisation and the factors that have affected the EFA in the light of these propositions.

Method

The objective of this article is to identify and explain the issues and forces that play major roles in the seemingly failing reform in education in Indonesia. To meet this objective, this study makes use of available literature in the area of educational reform, particularly in the context of decentralisation. It reviews related studies, reports and researches linking the topics of education and decentralisation. The framework that it uses benefits from previous studies particularly in the context of developing countries.

Discussion

The commitment of Indonesia on achieving education for all goals has been challenged during the past fifteen years. Decentralisation, which began in the late 1990s, has hindered the EFA from achieving its targets. As I argue in the following sections, the factors that account for the failure include particular concerns on internal factors, corruption, poverty, and curriculum. The first subsection about the historical development helps to shed light on how decentralisation occurred as a radical initiative that certainly affects the education affairs. It this then followed by the thematic discussion on why decentralisation in Indonesia has had only little influence on EFA with regards to the factors.

Historical development

Decentralisation in Indonesia has to be understood in light of its colonial history and development in politics. With its historical development of democracy, the experience of decentralisation in Indonesia is distinctive (Amirrachman, Syafi'i & Welch, 2008). For more than three centuries, the Dutch colonialism was characterised as highly centralised. After the independence, "Guided Democracy" was introduced by Soekarno, the first president of Indonesia (1945-1966), however centralisation remained intact. Following that, during the thirty-two years regime of New Order led by Soeharto, "*Pancasila* Democracy" (*Pancasila* is Sanskrit for 'five principles', the official philosophical foundation of the Republic of Indonesia) was imposed behind the very strong centralisation system (ibid.). It was not until the 1997 economic crisis in Indonesia, that the country embarked on decentralisation, known as the 'big bang' reform during the short governance of Habibie, the third president of Indonesia (Hofman & Kaiser, 2004). Bangay (2005) sees the decentralisation in Indonesia as an endeavour to mitigate discontent in the aftermath of three decades of centralism and authoritarian governance. The underlying idea of it was about bringing power and responsibilities closer to people through local autonomy (Kristiansen & Pratikno, 2005). The strong grassroots movement insisting for decentralisation was backed up with greater pressure from international donor agencies, which had likewise pushed the government. The World Bank and the Asian Development Bank

jointly supplied loans and grants, whilst the IMF offered ‘post-crisis rescue package’ (ibid.).

Internal factors: human resources ‘legacy’

The historical development and political turbulence mentioned above explains why Indonesia was in many ways unprepared for a radical decentralisation. During the time when the decentralisation was hastily implemented, the nation was not in an ideal condition. In short, the people were not ready. Apparently there was “little experience of local democracy, unclear legislative guidelines, lack of local capacity building, on-going factional politics, resistance on the part of key officials...” (Amirrachman, Syafi’i & Welch, 2008, p. 48). The fear that Indonesia would not achieve optimal decentralisation was reasonable. This might be due to the fact that it lacked human resources at local level. The central government had to reallocate a big number of civil servants from the central level to district level, which took a lot of effort and time on manpower planning. It was something crucial at the early stage of decentralisation process but failed to meet the demand.

The long experience of strongly centralised governance was arguably the sole reason why the internal human resources never satisfied the need of the newly decentralised nation. The bureaucracy was full of people whose ideology was a by-product of centralised governance who had gained satisfaction out of top-down control. In fact, those who dominated the regime of Soeharto had remained powerful in post-regime era (Rosser & Joshi, 2013). In the education sector, the impact of those legacies apparently had embedded a distinct ethos in school leaders and teachers. For instance, many teachers and leaders were reluctant to change the norms of being loyal doers of central orders (Bjork, 2004). Their nature of being ‘transmitters’ of knowledge and values that the government intended to impart to the citizen had presumably lasted for generations. Thus, when decentralisation offered the opportunity to perform more autonomy on leadership and management, many failed to meet the challenge due to both the lack of experience and the unwillingness to change. Consequently, they became more dependent on the central government to acquire technical assistance that placed more responsibilities on the latter.

The criticisms, however, were reciprocal and the solutions were interdependent. The distribution of authority was vague due to the centralised control that remained strong (Rosser & Joshi, 2011). The local actors were still dependent on the direction or instruction from the central government, as they feared that they might fail to do so on their own and face the consequences. Indeed, it was a difficult transition for the educators who had insufficient leadership background; therefore the tendency was to continue following the 'safe and securing' practices instead (Bjork, 2004). In this case, strong control from the central government seemed to have hindered the eagerness of local authorities to display and nurture leadership. Taking this from a more general perspective, Indonesian government had ignored one significant dimension of decentralisation, which was the human resource management (Turner, Imbaruddin & Sutiyono, 2009).

Since the poor leadership quality corresponds to the incapability in decision-making, local government seemed to face difficulties in planning and implementing local policies. Consequently, the devolution of power appeared to result in no significant changes on the improvement of education quality at the local level. Although the system had been decentralised, the human resources that supposedly support the system was not in place. This leads to another reason why decentralisation does not necessarily improve education in Indonesia, which is corruption.

Trust issue: corruption

Another factor that hindered Indonesia from a successful transformation to decentralisation is one that related to trust issues. There is a problematic trust issue among all the stakeholders in regional education sector. These include politicians, government bureaucrats, society, school principals, teachers, and students' parents. In their study, Kristiansen and Pratikno (2005) reveal that the issue typically centres on financial management. They argue that the government often failed to convince society with accountability and transparency in educational services and financing. In fact, society has come to a point of believing that the education sector is susceptible to corruption (ibid.).

In theory, decentralisation can lead to increased transparency and accountability thereby reducing the possibilities of corruption (Joaquin, 2005), whereas in practice Indonesia has seen a quite different result.

Apparently, decentralisation not only allows the transferring of responsibilities but also the transferring of possibilities of corruptions in Indonesia. The autonomy, that has actually enabled the local government to take control of the expenditure on education and to make a list of priorities to accommodate local needs, is often seen as an opportunity to take advantage for their personal interests. The more control the government has over the budget allocation at local level, the greater chances they have to misuse their authority. Therefore, the power and responsibility to manage and plan public expenditure, including for education purposes, has been abused.

Being labelled as one of the most corrupt nations in the world (Nurman et al., 2011), Indonesia has been dealing with numerous cases of corruption in social affairs including education. As the national government consistently promotes EFA with increasing budget allocation for education, the education system has become highly susceptible for corruption. According to Indonesian Corruption Watch (ICW, 2013), during the period of year 2003 to 2013, there were 296 cases of corruption in education, with the indication of total state losses of 619 billion rupiahs. This figure had included the corruption cases of school facilities and infrastructure, and also teachers' salaries. In fact, many public figures in the government who were once seen as men of integrity had been eventually proven to be involved in corruption (Prabowo, 2014).

Although an intense anti-corruption movement had begun in 2000 (Nurman et al, 2011), during the same year when decentralisation reform took place, there had been numerous cases of corruption in education revealed in the following years (ICW, 2013). In 2014, almost at the end of the EFA, corruption remained a major problem in Indonesia (Prabowo, 2014). ICW also argues that corruption within the Ministry of National Education was indeed the major factor that failed the efforts to reach education goals including reducing the drop-out rates and improving facilities and standards (Rahman, 2009). For instance, it is still widely known that corruption is evident on the central government's BOS that was intended to provide funds for schools' expenditure on materials and to help reduce poverty (Suryadarma, 2012). When corruption first took place at national level, followed by more corruption at local level, the amount of money received at school level was most likely smaller than the original budget. Consequently,

particular schools had suffered from inadequate operational costs that directly influenced their overall performance (ibid.).

Other possible forms of corruption at the lowest level, i.e. at schools, had also impacted on low school enrolment rates. Rosser and Joshi (2013) found that many schools in urban and rural area had been charging the students for 'illegal' fees. These included additional fees on textbooks, uniforms, exams, excursions, and building construction and maintenance levies. Rosser and Joshi noted that 'politico-bureaucrat' (including principals and teachers) have been taking advantage of their power and positions. When the fees were set as compulsory, parents would have to pay for it fearing that their children might be disadvantaged (e.g. affecting their grade, not passing the level). Furthermore, poor parents who could not afford the fees were likely to withdraw their children from school. As a result, the provision of free basic education as intended by the government was not totally free.

Poverty

Decentralisation, as it is theorised, can ideally bring about impacts on reducing poverty and increasing equality (Hanson, 2006; UNESCO, 2013). After being decentralised for one and a half decade, Indonesia appears to experience something contrary to that. The fact that disparities in education have become evident (Amirrachman, Syafi'i & Welch, 2008) informs that decentralisation has actually not had a positive impact as intended. With regards to poverty, the number of poor people in Indonesia has been increasing every year. In 2015, the number reached 28.59 million people, which had increased from previous years (Badan Pusat Statistik, 2015). The disparities became more obvious when rural and urban areas were examined.

Indeed, poverty is a multi-dimensional problem with regards to range of aspects that it encompasses. In accordance with the worldwide perspective on the issue, Indonesia has likewise seen the importance of providing mass education in order to decrease the poverty rate, despite its national diversity and huge geographical area that it covers. In spite of the persistence of the government in fighting against poverty through basic education provision, the number of schools available in remote areas is still small. In a 2014 survey on the availability of schools in the villages, the data shows that the latest figures of total primary schools (1st to 6th years) and junior high schools (7th to 9th years) are 86.63% and

42.54% respectively (Badan Pusat Statistik, 2015). This means that more than half of the total number of villages does not have junior secondary school buildings.

Another contributing factor to the urban-rural disparities is arguably due to the nature of decentralisation itself. Decentralisation makes development partly a responsibility of the local government, thereby creating more segmented rural and urban areas unintentionally. Thus, regional autonomy may instead benefit from different paces of development in different areas due to either the lack or abundant resources available. In urban areas, relatively stronger leadership of school principals, as well as richer resources and greater support of parental and community had become a favourable condition for a good school management that boost students' performance (Amirrachman, Syafi'i & Welch, 2008), making the gap even larger compared to rural areas that lack of such resources.

At the lower level, the transfer of 'responsibilities' in decentralisation has also had an impact on parents. The basic goal to minimize government's expenditure through decentralisation could directly impact the fees charged in schools. When schools are lacking of money to support its operational costs, parents are likely to be partially responsible to ensure that their children receive a good quality standard of education. In a study of Kristiansen and Pratikno (2005), assessing the impacts of decentralisation reform, they conclude that the household expenditures on education were higher and increasing compared to the period before the reform. Arguably, the effects are most likely to be found in poor areas, where people cannot pay for any additional costs for school, resulting in withdrawing their children from schools. The additional costs may include meals and transportation fees that can be barriers for the poor in accessing basic education (Rosser & Joshi, 2013).

Curriculum

The Indonesian government holds a huge responsibility for a wide range of diversity in language, culture, and resources. The nation has a lot to manage with around 17.000 islands populated by a quarter billion people. The disparities in socio-economics and education quality are evident. The efforts to provide education and to reach as many people as possible have been positive and continuing. Increased budget for education provision throughout the archipelago through national and

local government programme has been focused on building more education infrastructure. Nevertheless, having addressed the issue on quantity does not necessarily encounter the issue on quality. Such concern on the disparity is apparent not only in academia and governmental settings. The juxtaposition of education issues in access, quality and diversity against the backdrop of a struggling life in Papua is depicted through an award-winning Indonesian film “*Denias*”, which has served as a reminder of how the socio-economic disparity affects education (Gumono, 2017).

The quality of education is sometimes overlooked when the focus of development is on providing mass education. In other words, the priority to increase the number of schools is important but the efforts are supposedly balanced with quality improvement. However, considering the complexities of interdependent factors, this is not an easy task for the government. These factors include the concerns regarding the inadequate number of teachers teaching at rural and remote areas, the language of instruction used at schools (or outside formal schools), and the literacy rates. During the last decade, the local government and the Indonesian teacher union (*Persatuan Guru Republik Indonesia*) through mass media have been arguing that the country needs more teachers (www.republika.co.id, 2015). The target on overall education quality improvement is far from feasible if the country is still dealing with insufficient supply of teachers. In result, the illiteracy rate is still a big concern particularly in rural areas (Badan Pusat Statistik, 2015).

Regarding the content of the national curriculum in the Indonesian education system, decentralisation reform has only had an insignificant impact. The standardised national curriculum represents the fact that the government is not promoting the so-called ‘international best practices’ as exemplified by international agencies. The idea is to make the curriculum as decentralised as possible to meet the local needs. However, the Ministry of National Education is unlikely to implement a total transformation on curriculum content since the current regulation still strongly emphasises on national standard and evaluation. In other words, the curriculum has not been decentralised to the extent that it is fully managed by regional authorities, let alone by schools. It is argued that the lack of appropriate teacher training, the passive attitudes toward the policy, and the scarcity of resources and

funding are the factors that account for the complication and hardship in its implementation (Yeom, Acedo & Utomo, 2002). As Amirrachman, Syafi'i and Welch (2008) contend, the recommendation of the World Bank and the Asian Development Bank, both of which promote decentralised curriculum as a globally effective strategy, has not been promoted in Indonesian education system. Instead, the education system maintains the centralised curriculum, with regards to the compulsory subjects that are taught at schools and the national examinations, which can be problematic. On the one hand, it is somewhat important to provide a standardised national curriculum to ensure that no regions are left behind, in terms of students' (and teachers') performances, due to lower standards that the local government may have set (with the authority that they have). On the other hand, the standardised national curriculum may actually appear to be forcefully and ineffectively implemented at the local level without enough resources and appropriate assistance in the process.

Unlike the national curriculum issue, the unitary language of the instruction issue seems to be less problematic in its implementation despite the fact that hundreds of tribes in Indonesia use different languages or the local mother tongue. The education system in Indonesia makes Bahasa Indonesia as one compulsory language of instruction that is used in all public schools. The reason for this seems to underlie in the commitment of Indonesian government being consistent with the Youth Pledge (the literal translation of *Sumpah Pemuda*, a national declaration as a result of youth movement in 1928), consistently teaching and respecting the language of unity. Therefore, this is not only a matter of what works better, but it is about the commitment, which is generally accepted nationwide. However, there are cases of people who commonly use the mother tongue to educate certain primitive tribes that have intentionally isolated themselves and are not open to the outside 'modern' world including formal education (Firman & Tola, 2008). Such noble effort is quite challenging considering the difficult circumstances in the remote areas. This is perhaps another factor that deserves more attention when talking about provision of education for all, especially in Indonesia.

Conclusion and Recommendation

The debate on decentralisation versus centralisation has taken place since more than four decades ago, and the concept has been

broadly discussed among policy makers. Although very often the notion is introduced as rooted in politics and economy, decentralisation has impacted social affairs including education sector. In Indonesia, the reform to decentralise began in the late 1990s. At the moment of transition in the end of the twentieth century, Indonesia was one of the most strongly centralised nations in the world (Bjork, 2004). The political and ideological legacies from the past were influential and deeply rooted in the people.

Apart from not being supported with abundant resources at the time it was implemented, decentralisation has not brought about significant impact on education, particularly in promoting Education For All. The past experiences and the 'legacies' of three decades of authoritarian government have negatively impacted the effort to implement the reform. These include the lack of human resources in the government as well as in the school level, the corruption and the trust issue in the society and the government, the huge geographical area of Indonesia, as well as the curriculum that could not cover all the need of all local people. Consequently, those interdependent factors had hindered the EFA from being successfully implemented.

Further research on the impacts the decentralisation reform has had on key sectors in education such as financial and manpower planning as well as teachers education programme is necessary. The comparison between the development of national policies on those particular sectors to the real practices in regional and school levels will indicate the extent to which Indonesian education system has progressed in the past decade.

REFERENCES

- Amirrachman, A., Syafi'i, S., & Welch, A. (2008). Decentralising Indonesian education: The promise and the price. *World Studies in Education*, 9(1), 31-53. <https://doi.org/10.7459/wse/09.1.03>
- Arenas, A. (2005). Decentralisation of education policies in a global perspective. *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, 583-598. https://doi.org/10.1007/1-4020-2960-8_36
- Badan Pusat Statistik. (2015). *Welfare indicator 2015*. Jakarta, Indonesia: Badan Pusat Statistik.

- Bangay, C. (2005). Private education: relevant or redundant? Private education, decentralisation and national provision in Indonesia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(2), 167-179. <https://doi.org/10.1080/03057920500129742>
- Bjork, C. (2004). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift Fr Erziehungswissenschaft/ Revue Inter*, 50(3), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s11159-004-2622-6>
- Bjork, C. (2006). Introduction. In C. Bjork (Ed.), *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions* (pp. 1-7). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_1
- Bray, M., & Kwok-Chun, T. (2006). Building and diversifying education systems: Evolving patterns and contrasting trends in Hong Kong and Macau. In C. Bjork (Ed.), *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions* (pp. 71-95). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_6
- Brown, D. (1990). *Decentralisation and school-based management*. London, UK: Falmer Press.
- Caldwell, B. (2009). Centralisation and decentralisation in education: A new dimension to policy. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 53-66). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2703-0_3
- Daun, H., & Siminou, P. (2009). Decentralisation and market mechanisms in education – Examples from six European countries. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 77-102). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2703-0_5
- Daun, H. (2007). *School decentralisation in the context of globalizing governance, international comparison of grassroots responses*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Firman, H. & Tola, B. (2008). The future schooling in Indonesia. *Journal of International Cooperation in Education*, 11(1), 71-84. Retrieved from <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/11-1-6.pdf>
- Gumono, A. T. (2017). Analisis film Denias dengan pendekatan pragmatik [*Analysis of the film Denias using a pragmatic approach*]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 13(1), 69-78. <https://doi.org/10.19166/pji.v13i1.341>
- Hanson, E. (2006). Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. In C. Bjork (Ed.), *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions* (pp. 9-25). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_2
- Herbst, M., & Wojciuk, A. (2016). Common legacy, different paths: The transformation of educational systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 118-132. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2016.1153410>
- Hofman, B., & Kaiser, K. (2004). The making of the “Big Bang” and its aftermath: A political economy perspective. *Reforming Intergovernmental Fiscal Relations and the Rebuilding of Indonesia*. <https://doi.org/10.4337/9781845421656.00007>
- Indonesian Corruption Watch, (2013). *Satu dasawarsa pemberantasan korupsi pendidikan 2003-2013 [One decade of education corruption eradication 2003-2013]*. Retrieved from <https://antikorupsi.org/id/news/satu-dasawarsa-pemberantasan-korupsi-pendidikan-2003-2013>
- Joaquin, E. (2004). Decentralization and corruption: The bumpy road to public sector integrity in developing countries. *Public Integrity*, 6(3), 207-219. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10999922.2004.11051256>
- Kekurangan guru di Indonesia tembus 520 ribu orang [Teacher shortages in Indonesia reached 520 thousand people]. *Republika*.

- (2015). Retrieved from http://www.republika.co.id/indeks/hot_topic/kekurangan_guru [Accessed 3 May 2016].
- Kristiansen, S. (2006). Decentralising education in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 513–531. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.12.003>
- Nagel, A., Martens, K., & Windzio, M. (2010). Introduction - Education Policy in Transformation. *Transformation of Education Policy*, 3-27. https://doi.org/10.1057/9780230281295_1
- Nurman, A., Darsono, A., Silalahi, D., Muslih, F., & Suherman, N. (2011). *Show me the money: Budget advocacy in Indonesia* (1st ed.). Yogyakarta, Indonesia: IDEA Association.
- Prabowo, H. (2014). To be corrupt or not to be corrupt: Understanding the behavioral side of corruption in Indonesia. *Journal of Money Laundering Control*, 17(3), 306-326. <https://doi.org/10.1108/JMLC-11-2013-0045>
- Rahman, A. (2009). *Indonesia education compromised by corruption, ICW says*. [online] [www.jakartaglobe.com](http://jakartaglobe.com). Retrieved from <http://jakartaglobe.beritasatu.com/archive/indonesia-education-compromised-by-corruption-icw-says/> [Accessed 3 May 2016].
- Rondinelli, D., Nellis, J., & Cheema, G. (1983). *Decentralisation in developing countries, a review of recent experience*. Washington D.C: The World Bank.
- Rose, P., Steer, L., Smith, K., & Zubairi, A. (2013). *Financing for global education, opportunities for multilateral action*. UNESCO.
- Rosser, A., & Joshi, A. (2016). From user fees to fee free: The politics of realising universal free basic education in Indonesia. *The Journal of Development Studies*, 49(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/00220388.2012.671473>
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>

- Suryadarma, D. (2012). How corruption diminishes the effectiveness of public spending on education in Indonesia. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 48(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/00074918.2012.654485>
- Thompson, G., & Cook, I. (2014). Education policy-making and time. *Journal of Education Policy*, 29(5), 700-715. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.875225>
- Turner, M., Imbaruddin, A., & Sutiyono, W. (2016). Human resource management: The forgotten dimension of decentralisation in Indonesia. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 45(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00074910903040336>
- UNESCO, (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. France: UNESCO.
- UNESCO, & UNICEF, (2013). *Asia-pacific end of decade notes on education for all*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Yeom, M., Acedo, C., & Utomo, E. (2002). The reform of secondary education in Indonesia during the 1990s: Basic education expansion and quality improvement through curriculum decentralization. *Asian Pacific Education Review*, 3(1), 56-68. <https://doi.org/10.1007/BF03024921>
- Zajda, J. (2005). Globalisation, education and policy: Changing paradigms. In J. Zajda, K. Freeman, M. Geo-Jaja, S. Majhanovic, V. Rust & R. Zajda (Eds.), *International handbook on globalisation, education and policy research*, (pp. 1-22). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2960-8_1
- Zajda, J. (2006). Introduction: Decentralisation and privatisation in education: The role of the state. In J. Zajda (Ed.), *Decentralisation and privatisation in education* (pp. 3-27). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3358-2_1
- Zajda, J. & Gamage, D. (2009). *Decentralisation, school-based management, and quality*. Dordrecht, Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2703-0>

ANALISIS TEORI PENDEKATAN SITUASIONAL UNTUK GURU WALI KELAS BAGI TRANSFORMASI KEBERHASILAN PEMBELAJARAN SISWA [ANALYSIS OF THE SITUATIONAL APPROACH THEORY FOR HOMEROOM TEACHERS FOR TRANSFORMING ACHIEVEMENT OF STUDENT LEARNING]

Tikno Iensufiie

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

tikno.iensufiie@uph.edu

Abstract

Homeroom teachers have many other tasks besides teaching such as guiding their students in an organized manner as a group, towards the same goals, of a successful learning process. The homeroom teacher has a mandate from God to have a positive influence as "Salt and Light" also enlightens students to become better people. The purpose of this paper is to analyze the function of Situational Approach Theory with indicators of student competence and commitment. This activities can be run trough classroom observations as can be practiced by the homeroom teacher, in order to provide a better learning process.

Keywords: situational approach, competence, commitment, transformation, quadrant, learning success.

Abstrak

Guru wali kelas memiliki tugas selain mengajar, yaitu memimpin murid-muridnya secara terorganisasi, sebagai kelompok menuju tujuan yang sama, yaitu kesuksesan proses belajar & mengajar. Guru wali kelas memiliki amanat agung dari Tuhan dalam memberikan pengaruh positif sebagai "Garam dan Terang" dan memberikan pencerahan pada muridnya untuk bertransformasi menjadi pribadi yang lebih baik. Tujuan tulisan ini adalah untuk menganalisis penggunaan Teori Pendekatan Situasional menggunakan indikator kompetensi dan

komitmen siswa. Kegiatan ini dapat dipraktekkan oleh guru wali kelas melalui pengamatan kelas, dengan tujuan agar dapat memberikan proses pembelajaran yang lebih baik.

Kata Kunci: pendekatan situasional, kompetensi, komitmen, transformasi, kuadran, sukses belajar.

Pendahuluan

Proses belajar-mengajar dalam sebuah institusi pendidikan, memiliki tujuan utama yaitu suksesnya pembelajaran yang dilakukan oleh para siswa, dengan bimbingan guru pengajar. Seiring dengan perkembangan jaman, proses belajar-mengajar dapat dipahami dengan cara yang salah, misal, hanya dengan fokus pada nilai hasil studi.

Apabila fokus utama hanya pada nilai, maka para murid cenderung mengarahkan usahanya pada cara mendapat angka atau *score* yang tinggi di atas kertas saja. Padahal, belajar adalah sebuah proses, yang menurut Bloom (1956), meliputi faktor kognitif, afektif dan psikomotorik. Proses belajar-mengajar juga membangun logika berfikir kritis dan *emotional intelligence* yang terus dibangun ke arah positif. Priyatna (2017) menambahkan pentingnya pengembangan aspek rohani, selain aspek kognitif dan relasi siswa dalam proses belajar mengajar. Sehingga *result* yang seharusnya diraih oleh siswa, bukan hanya angka atau nilai hasil belajar itu. Hal ini sesuai pula dengan salah satu karakteristik pendidikan yang menebus (Nadeak & Dylmoon, 2017) dan merupakan salah satu implikasi pendidikan yang berpusat pada Kristus (Saragih, Hidayat, Tamba, 2019)

Transformasi murid menjadi pribadi yang lebih baik, serta pertumbuhan kompetensi dan komitmen murid, seharusnya juga menjadi hasil pembelajaran. Burns (2004) menjelaskan bahwa kepemimpinan dapat berbentuk transaksional dan kepemimpinan transformasional. Avolio (2011) Mengatakan bahwa meskipun kepemimpinan Transformational berbeda dengan Transaksional, namun keduanya diperlukan. Murid dibimbing untuk mempersiapkan diri, secara transaksional sanggup menghadapi kemungkinan-kemungkinan masalah dan tantangan yang akan terjadi. Meningkatnya komitmen dan kompetensi siswa menjadi indikator penting untuk dicermati,

sejauh apa murid bertransformasi, menjadi pribadi yang lebih baik, serta siap menghadapi kemungkinan dan tantangan yang semakin kompleks.

Dalam sebuah kelas, guru wali kelas dan kepala sekolah adalah pemimpin transformational, sedangkan para murid adalah para pengikutnya (Oktaviana & Silalahi, 2016). Mencermati teori Pendekatan Situasional adalah langkah awal wali kelas mentransformasi para murid. Setelah menguasai teori tersebut, para guru wali kelas mendapat acuan untuk mentransformasi murid-murid berpindah kuadran, dari murid yang selalu di direktif (diarahkan dan dibimbing terus menerus), menjadi murid yang mendapat delegatif (mendapat kepercayaan untuk mandiri dan mampu bekerja serta memecahkan masalah sendiri). Hal itu seolah merupakan legalitas wewenang yang rasional, yang menurut Weber (1968), wewenang rasional-Legal menekankan pada tatanan hukum rasional yang melandasi kedudukan seorang pemimpin. Tindakan Guru mendelegasikan tanggung jawab pada murid dapat menghasilkan transformasi dalam diri murid menuju pada pribadi yang lebih baik. Ini menunjukkan keberhasilan pendidikan yang benar, yaitu mempersiapkan para murid menghadapi tantangan di masa yang akan datang, dan bukan hanya fokus pada nilai kelulusan yang sifatnya hanya di atas kertas.

Di dalam Bukunya, Northouse (2013) menyebutkan bahwa Teori kepemimpinan yang fokus menjadikan kompetensi dan komitmen para pengikut menjadi indikator perkembangan, adalah Teori Pendekatan Situasional. Dalam teori itu, pemimpin akan menggali komitmen dan kompetensi para pengikutnya, lalu meletakkan para pengikut sesuai dengan kuadran masing-masing. Ada 4 kuadran, mulai dari yang rendah hingga kuadran yang tinggi, berdasarkan kompetensi dan komitmennya.

Guru wali kelas akan membawa para murid untuk mengembangkan komitmen dan kompetensi mereka, sehingga saat terjadi perkembangan kompetensi dan komitmen para pengikut, terjadi perubahan status indikator yang mengubah posisi mereka, semula di kuadran yang lebih rendah menuju kuadran yang lebih tinggi. Dengan adanya perkembangan komitmen dan kompetensi, maka dapat diartikan bahwa transformasi yang diharapkan terjadi dalam diri para pengikutnya berhasil. Hal itu ditandai dengan indikator berpindahannya posisi para pengikut pada kuadran yang lebih ideal.

Teori Pendekatan Situasional

Di dalam bukunya, Northouse (2013) menjelaskan bahwa Teori Pendekatan Situasional diperkenalkan berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh *Paul Hersey* dan *Ken Blanchard* sejak tahun 1969. Teori tersebut menggunakan dua indikator yang menjadi acuan untuk mengukur situasi dalam diri para pengikut, dalam hal ini adalah para murid. Indikator-indikator itu adalah Komitmen dan Kompetensi.

Menurut lensufiie (2010) Komitmen dapat diartikan sebagai loyalitas, rasa penasaran terhadap tugas, keinginan untuk melakukan hal yang terbaik, motivasi untuk memberikan waktu lebih untuk memahami sesuatu. Seorang murid dianggap memiliki komitmen yang tinggi apabila memiliki rasa penasaran mempelajari dan daya juang yang kuat untuk menyelesaikan tugas-tugasnya. Sebaliknya akan dinilai berkomitmen rendah apabila tidak tertarik dan tidak bertanggung jawab menyelesaikan tugas-tugas yang diberikan kepadanya.

Sedangkan Kompetensi, meliputi kemampuan, kepandaian, pengertian serta kemandirian murid untuk dapat menyelesaikan tugas yang diberikan kepadanya dengan baik dan benar. Seorang murid dianggap memiliki kompetensi yang tinggi apabila dapat menyelesaikan tugas yang diberikan sesuai dengan ekspektasi, bahkan bisa melebihi harapan gurunya. Dengan sedikit informasi dan dukungan guru, murid yang berkompotensi tinggi mampu melaksanakan tugasnya dengan baik.

Northouse (2013) menjelaskan lebih jauh Melalui indikator Komitmen dan Kompetensi tersebut, *Hersey & Blanchard* membaginya kondisi para pengikut, kedalam Empat Kuadran Situasi (Dapat dilihat pada gambar-1 di bawah). Keempat kuadran itu didasarkan pada dua indikator tersebut, sebagai berikut (selanjutnya pengikut disebut sebagai murid):

- Kuadran S1

Murid memiliki kompetensi rendah, namun memiliki komitmen tinggi.

Pada kuadran ini, murid diasumsikan tidak menguasai bidang yang sekarang sedang dihadapi atau dikerjakan, namun memiliki motivasi yang tinggi untuk mengerjakannya.

Untuk menghadapi murid dengan situasi ini, dipilih cara *Directing* (menginstruksikan), artinya tugas harus diberikan dengan instruksi yang sangat jelas, dengan petunjuk yang lengkap, serta meminta murid memberikan konfirmasi berulang-ulang yang menunjukkan bahwa dirinya telah mengerti dengan benar akan instruksi yang diberikan. Guru juga memaparkan kemungkinan-kemungkinan yang bisa terjadi serta memberikan contoh penyelesaian, serta jalan keluar alternatif.

Apabila terjadi kesalahan yang dilakukan oleh murid pada situasi ini, seolah-olah dapat dianggap bahwa pemimpinlah yang salah, karena memberikan instruksi yang kurang jelas. Dalam situasi ini, guru harus berasumsi bahwa murid sama sekali tidak memiliki pengalaman atau kemampuan akan tugas yang diberikan.

- Kuadran S2

Murid memiliki kompetensi yang sedang namun berkomitmen rendah. Dalam situasi ini, murid sudah memiliki pengetahuan dan sedikit pengalaman tentang tugas yang akan dikerjakannya, namun tidak memiliki keinginan atau enggan mengerjakan tugas tersebut. Ada kemungkinan murid tidak menyukai tugas tersebut, takut pada efek buruk bila tugasnya gagal, atau merasa bahwa tugas tersebut kurang membuatnya merasa berarti. Pada situasi ini, murid seperti ini membutuhkan *Coaching* (melatih), artinya memberikan pelatihan dengan contoh dari gurunya. Murid tidak hanya memerlukan petunjuk, namun juga contoh. Murid diyakinkan bahwa tugas yang diberikan padanya akan mendapatkan hasil baik, apabila dikerjakan dengan baik.

Dalam situasi ini, guru bekerja bersama para murid, sambil memberikan pelatihan serta contoh bagaimana melakukannya, serta contoh bahwa setelah hal itu dilakukan, menimbulkan kebaikan bagi dirinya. Sehingga rasa percaya dirinya akan tumbuh seiring dengan keberhasilan-keberhasilan kecil yang dapat diwujudkan secara konsisten.

- Kuadran S3

Pada situasi ini murid diindikasikan memiliki kompetensi yang berada pada area sedang sampai tinggi, dan memiliki komitmen sedang. Murid semacam ini sudah lebih berpengalaman dari pada murid pada situasi kuadran 2, namun masih belum memiliki rasa percaya diri yang matang, sehingga belum mampu bekerja mandiri. Murid pada situasi kuadran 3 seharusnya sudah memiliki kompetensi yang cukup tinggi, namun masih takut terhadap tanggung jawab yang lebih besar dan masih takut salah. Dalam menghadapi murid semacam ini, guru harus menunjukkan gaya *Supporting* (mendukung), artinya guru memberikan dukungan kepada murid, yaitu dengan cara memberikan kesempatan, dorongan serta pujian sejauh diperlukan.

Guru membuat murid berbesar hati untuk berani melakukan tanggung jawabnya. Murid yang bermental baik tidak akan melakukan kesalahan dengan sengaja. Karena selain memiliki kedekatan yang baik dengan gurunya, murid juga memiliki keinginan untuk tampil baik di depan sang guru. Seorang guru yang baik, tahu kapan ia harus memberikan *Support* pada murid dan mempercayai kemampuan muridnya.

- Kuadran S4

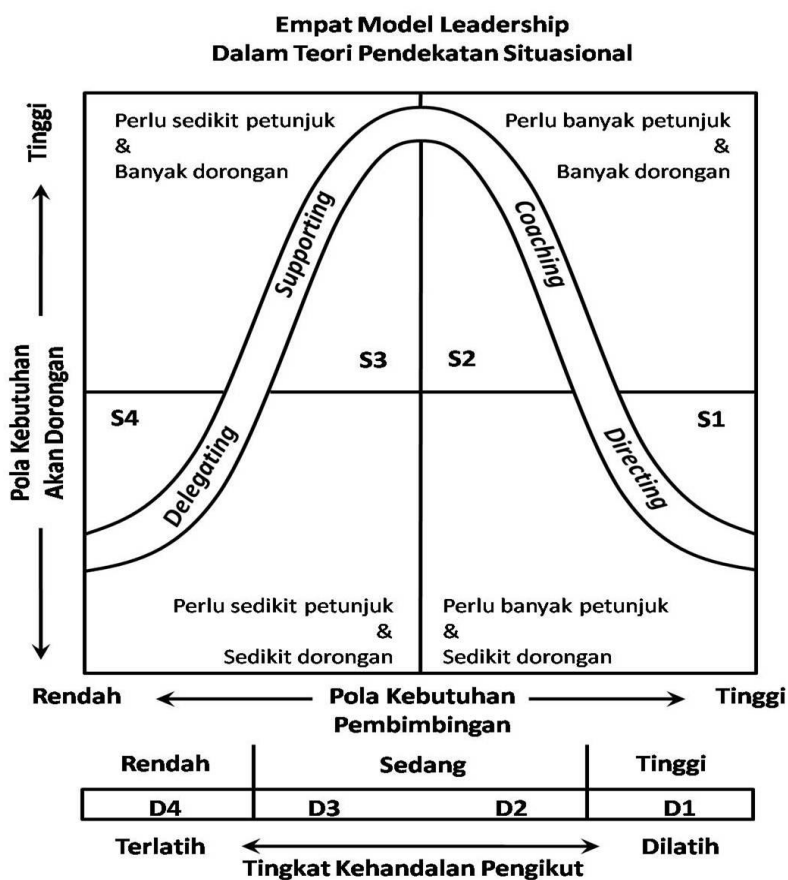
Pada situasi ini, murid memiliki kompetensi yang tinggi dan komitmen yang tinggi. Murid-murid seperti ini berpotensi untuk diberi kepercayaan memegang proyek yang semakin besar. Dengan sedikit informasi, mereka akan dapat melakukan tugasnya dengan baik, bahkan kadang-kadang melebihi ekspektasi dari gurunya. Tidak jarang murid seperti ini memiliki kemampuan lebih baik dari gurunya. Yang dibutuhkan adalah kesempatan dan pengalaman yang harus diberikan kepadanya.

Guru yang bijak pada situasi ini akan bersikap *Delegating* (mempercayakan), artinya memberi kepercayaan kepada murid, memberikan kesempatan pada murid untuk melakukan tugas-tugasnya, serta memberikan kontrol yang minimal. Guru dapat menjadikan muridnya sebagai partner untuk proyek yang dikerjakan bersama, atau memberikan sebuah proyek yang menjadi tanggung jawab murid itu.

Murid pada situasi ini akan merasa 'terganggu' bila diberi instruksi yang berlebihan. Meraka cukup di beri informasi tentang, 'goals' apa yang diharapkan, ukurannya, dan *reward/punishment* apa yang akan didapat.

Guru yang bijak menyadari bahwa murid yang sangat berkompetensi juga dapat berbuat kesalahan, karena mereka akan dapat belajar dari kesalahan. Pada kuadran S4, guru cukup memberikan usulan solusi pada murid untuk memperbaiki kesalahan tersebut.

Gambar 1 Kuadran Pendekatan Situasional



Sumber : Peter G. Northouse "Leadership Theory & Practice", Bab 5

1. Posisi D1 – Kompetensi Rendah, Komitmen Tinggi
Murid belum memiliki pengalaman dan tidak memiliki pengetahuan sama sekali akan apa yang hendak dikerjakannya, namun memiliki semangat tinggi, antusias dan merasa tertantang mengerjakan tugas tersebut.
2. Posisi D2 - Komitmen Rendah, Kompetensi Sedang-Sedang saja
Murid sudah memiliki pengetahuan tentang tugasnya (mungkin sebatas teori), namun enggan mengerjakan tugas tersebut, tidak antusias, malas, mungkin merasa bahwa tugas tersebut tidak ia inginkan karena kurang menantang atau tidak merasa penting.
3. Posisi D3 - Komitmen Sedang, Kompetensi Sedang hingga Tinggi
Murid sudah mengetahui tugasnya dan bisa melakukan tugasnya. Namun ia masih kurang percaya diri akan bisa melakukan tugas tersebut sendiri. Pada posisi ini ia dapat dikembangkan untuk mandiri dan semakin matang. Murid semacam ini perlu diberikan dorongan agar semakin merasa percaya diri.
4. Posisi D4 - Komitmen Tinggi, Kompetensi Tinggi
Murid sudah menguasai tugasnya, tahu tugas dan tanggung jawabnya, sudah mandiri. Murid semacam ini sudah dapat bekerja tanpa diawasi, dan perlu diberikan tanggung-jawab pekerjaan yang lebih besar dengan sedikit pengawasan dan sedikit saja dorongan motivasi.

Transformational Leader Sebagai Dasar Kepemimpinan Guru

Seorang guru wali kelas juga identik dengan seorang pemimpin yang memiliki visi, berhasrat mendorong murid-muridnya untuk termotivasi belajar dan sukses mencapai cita-citanya. Guru pada dasarnya memiliki semangat sebagai *Transformational Leader*, memiliki hasrat lebih dari sekedar mengajar. Hughes, Ginnet, & Curphey (1993) Membedakan esensi dari seorang leader dan manager. Guru dianggap sebagai leader yang tidak hanya mentransfer *knowledge* agar murid-muridnya sukses menimba ilmu, namun juga mempersiapkan diri murid-muridnya, agar bertransformasi, dari semula belum tahu, diberi dorongan untuk menggali ilmu, kemudian menjadi pribadi yang mandiri. Selanjutnya, di dalam kemandiriannya itu,

sang murid akan mampu mencari sumber-sumber pembelajaran apa yang ia butuhkan agar sukses sesuai cita-citanya.

Burns (2004), berpendapat bahwa seorang pemimpin mampu mentransformasi pengikutnya dengan mengubah ekspektasi, persepsi, dan motivasinya yang semula bersifat ekstrinsik menjadi lebih tinggi tingkatannya (intrinsik). Maksudnya adalah, seorang guru mampu mengubah pandangan para muridnya untuk mengejar nilai yang lebih tinggi maknanya daripada kesuksesan sesaat.

Mengacu pada pandangan Burns (2004), guru wali kelas diharapkan mampu menjadi agen perubahan dalam diri murid-muridnya. Guru wali kelas bisa memotivasi murid-muridnya untuk membuat visi mereka, cita-cita mereka diterjemahkan dalam rencana-rencana tindakan. Dengan demikian, persepsi murid-muridnya akan berubah. Semula mereka mungkin beranggapan bahwa kesuksesan itu artinya adalah naik kelas. Namun setelah mendapat pengarahan motivasional dari sang guru, para murid menjadi sadar akan makna kesuksesan dalam skala yang lebih dalam.

Di dalam mentransformasi murid, tentunya dibutuhkan guru yang memiliki kemampuan Kepemimpinan *Transformational*, yaitu kepemimpinan yang bertujuan untuk perubahan ke arah lebih baik. Dari keempat faktor Kepemimpinan *Transformational* menurut Robbins & Judge (2008), faktor keempat adalah yang paling dibutuhkan untuk mengetahui seberapa besar Kompetensi dan Komitmen para murid, di dalam Teori Pendekatan Situasional. Guru wali kelas yang menghayati dan mempraktekkan kepemimpinan *Transformational* sesuai naturnya akan memberikan waktu lebih untuk menggali, seberapa besar murid-murid di kelasnya memiliki Komitmen untuk berhasil dalam studi.

Robbins & Judge (2008, 91) Menyatakan bahwa kepemimpinan Transformasional memiliki 4 faktor yaitu:

1. Kharisma atau Pengaruh Idealisme (*Idealized Influence*) – yang dimiliki pemimpin
2. Motivasi Inspirasional (*Inspirational Motivation*) – dari pemimpin kepada pengikut

3. Stimulasi Intelektual (*Intellectual Motivation*) – oleh pemimpin kepada pengikut
4. Perhatian Kepada Individu (*Individualized Consideration*) – dari pemimpin agar pengikutnya bertumbuh.

Selanjutnya sang wali kelas akan menganalisa kompetensi murid-murid di kelasnya, membaca fenomena-fenomena yang ada, serta membuat rencana dan batasan-batasannya. Mentransformasi para murid hanya dapat dilakukan secara efektif melalui komunikasi yang intens dengan para murid. Guru dengan kemampuan *transformational* akan mampu mengkaji visi, maupun cara mengkomunikasikan visi, mempengaruhi murid dan mengimplementasikan sebuah visi yaitu cita-cita mereka sendiri. Menurut Foreman (1998, 18) Visi adalah sebuah pandangan strategis dan membutuhkan hal eksplisit untuk dikomunikasikan, dalam arti untuk di tindak lanjuti dengan pengaturan dan perumusan tujuan.

Guru mengetahui ide gambar besarnya, kemudian berusaha mencari dan mengetahui bagian-bagian mana yang masih kurang efektif, lalu menciptakan sistem untuk memperbaikinya. Guru bekerja bersama dengan murid untuk menyempurnakan visi tersebut, sehingga kepiawaian seorang guru dalam mengkomunikasikan visinya sangatlah diperlukan.

Komunikasi dua arah seharusnya memiliki hasil lebih baik. Ruslan (2008, 105) menyatakan bahwa model komunikasi simetris dua arah, menggambarkan bahwa suatu komunikasi dua arah berimbang mampu menghindari terjadinya suatu konflik. Yang dimaksud dengan konflik untuk relasi antara guru dan murid, bukanlah konflik yang bersifat kepuasan kerja, melainkan pada melesetnya persepsi atau penilaian guru pada muridnya.

Kemampuan lain yang diperlukan oleh guru wali kelas adalah kemampuan untuk menilai Komitmen dan Kompetensi murid-muridnya. Setelah menempatkan daftar murid dalam kuadrannya masing-masing, selanjutnya melalui teori Pendekatan Situasional, guru wali kelas akan melakukan komunikasi dan tindakan-tindakan yang dianggap perlu untuk mentransformasi murid-muridnya, yang semula berada di kuadran rendah, menjadi kuadran yang lebih tinggi. Idealnya mengubah murid dari kuadran satu atau kuadran dua menjadi kuadran empat.

Questionare Sebagai Materi Pelengkap Pembahasan

Sebelum menyusun tulisan ini, penulis telah membagikan *questionare*, pada 43 responden, seluruhnya guru yang memahami teori Pendekatan Situasional dan 40 responden diantaranya adalah guru Wali Kelas. Tujuan dari *Questionare* ini hanya untuk mengetahui, apakah para responden pernah mengetahui teori Pendekatan Situasional, serta mengetahui apakah ada dampak dari mereka yang mempraktekkan pengetahuan itu pada kelas yang dipimpinnya. Penulis sengaja lebih memilih responden yang berstatus sebagai wali kelas atau pernah menjadi wali kelas.

Yang dimaksud memahami Pendekatan Situasional, adalah mereka yang pernah mendapatkan teori Pendekatan Situasional di bangku kuliah, atau mendapatkan pengetahuan tersebut melalui seminar dan belajar sendiri. *Questionare* ini dijawab oleh 41 responden yang mendapatkan pengetahuan teori Pendekatan Situasional di bangku kuliah, dan 2 responden yang mendapatkannya di sebuah seminar pendidikan. Dari hasil *Questionare* dapat dilihat pada tabel 1 di bawah ini.

**Tabel 1 - Hasil Rekapitulasi Questionare Pendekatan Situasional
(Situational Approach)**

No	Keterangan	Jml	%
1	Total responden	43	100%
2	Responden yang wali kelas	40	93%
3	Responden yang mempelajari <i>Situational Approach</i>	43	100%
4	Responden yang mempraktekkan <i>Situational Approach</i> di kelasnya	41	95%
5	Responden yang mempelajari <i>Situational Approach</i> di perkuliahannya	41	95%
Jumlah responden yang menjawab setuju untuk pertanyaan-pertanyaan di bawah ini		Jml	%
6	<i>Situational Approach</i> membantu responden memahami kondisi murid-muridnya	42	98%
7	<i>Situational Approach</i> , memudahkan responden menangani murid-muridnya	42	98%
8	<i>Situational Approach</i> mudah mempraktekkan oleh Responden di kelasnya	35	81%
9	Responden menganggap penting, mengetahui kompetensi & komitmen murid-muridnya	43	100%
10	Directing, Coaching, Supporting & Delegating, mudah dipraktekkan responden	33	77%

11	Saat Situational Approach dipraktekkan, murid-murid responden tertangani masalahnya	40	93%
12	<i>Situational Approach harusnya dipraktekkan pada siswa hingga lulus</i>	32	74%
13	Responden menganjurkan koleganya mempelajari <i>Situational Approach</i>	27	63%

Catatan :

Questionare dibuat dan dibagikan penulis untuk 43 orang responden yang adalah guru-guru dari 28 Sekolah di Jabodetabek

Dari tabel tersebut, penulis mendapatkan data, bahwa 97 persen guru menjawab bahwa Teori Pendekatan Situasional, membantu mereka memahami kondisi murid, serta memudahkan mereka menangani murid di kelasnya. Angka yang sama juga menjawab bahwa mengetahui Komitmen dan Kompetensi murid adalah penting di dalam proses belajar dan mengajar. Mayoritas responden menjawab, dalam mempraktekkan Teori Pendekatan Situasional secara sistematis dan terukur, guru memerlukan effort yang sangat besar, sedangkan para guru memiliki keterbatasan waktu.

Sebanyak 98 persen responden menjawab bahwa Pendekatan Situasional memudahkan mereka memahami murid dan memudahkan mereka menangani para murid. Namun 76 persen responden yang menjawab *surveyquestionare* menjawab, tidak mudah mempraktekkan tindakan *Directing, Coaching, Supporting* dan *Delegating* pada murid-murid dikelasnya. Yang pertama karena keterbatasan waktu, yang kedua karena banyaknya murid dalam kelas, yang membutuhkan tindakan secara lebih personal, apabila mereka mempraktekkan teori Pendekatan Situasional secara sistematis.

Untuk pertanyaan, kapan sebaiknya teori Pendekatan Situasional dipraktekkan, 74 persen dari para responden menjawab bahwa apabila mereka mempraktekkan teori Pendekatan Situasional secara sistematis, maka hal tersebut sebaiknya dilakukan selama sang murid bersekolah. Dengan kata lain, akan terjadi estafet antar guru wali kelas, saat murid naik kelas, wali kelas sebelumnya memberikan laporan kepada wali kelas yang baru dari murid tersebut, sampai di mana kuadran yang berhasil dilewati oleh sang murid. Dengan demikian, maka guru wali kelas yang menerima

laporan tersebut, juga harus menguasai atau minimal mengerti teori Pendekatan Situasional.

Responden juga di survei, apakah mereka juga pernah mengajarkan/menganjurkan teori Pendekatan Situasional pada kolega mereka? 63 persen responden menjawab pernah. Angka tersebut menunjukkan bahwa para guru yang pernah mempraktekkan teori Pendekatan Situasional, benar-benar merasakan manfaatnya, sehingga mereka memberikan effort lebih dengan cara mengajarkan/menganjurkan koleganya menjalankan teori tersebut di kelasnya.

Hasil *questionare* yang diperoleh dari para responden, cukup dapat membuktikan bahwa teori Pendekatan Situasional memiliki dampak yang positif untuk mentransformasi murid untuk sukses belajar mengajar.

Meski demikian tulisan dan *questionare* ini bukanlah kajian riset untuk membandingkan keberhasilan *management* kelas dengan atau tanpa Pendekatan Situasional. Tujuannya adalah agar guru wali kelas memahami positifnya fungsi teori Pendekatan Situasional dan mengetahui pengalaman guru-guru yang mengisi *questionare*, saat mempraktekkan teori tersebut.

Penggunaan Teori Pendidikan Dalam Pengamatan Kelas

Proses seorang guru wali kelas dalam usahanya untuk mengetahui Komitmen dan Kompetensi murid-muridnya dapat dilakukan melalui berbagai macam cara. Untuk kompetensi kognitif misalnya, dapat dilakukan dengan metode Test *IQ*. Namun di dalam teori Pendekatan Situasional, yang dimaksudkan dengan faktor Kompetensi, tidak hanya bersifat Kognitif, Afektif, dan Psikomotorik saja.

Kepemimpinan Situasional cenderung menilai Kompetensi seorang pengikut, dilihat dari kemampuan seseorang untuk menyelesaikan tugas dengan yang diberikan kepadanya dengan baik, sesuai ukuran ekspektasi dari pemberi tugas. Ukuran baik yang dimaksudkan memiliki value yang relatif berdasarkan penilaian subyektivitas pemimpin, dalam hal ini adalah guru wali kelas dari murid tersebut.

Demikian pula dengan Faktor Komitmen, guru wali kelas memiliki ukuran subyektif untuk menilai komitmen murid-muridnya. Namun penilaian tersebut harus melalui sebuah sarana yang bisa diukur, misalnya wawancara atau melalui *questionare*.

Sarana lain yang efektif untuk dapat menggali seberapa besar Komitmen dan Kompetensi murid adalah dengan melalui sebuah proyek kelompok. Proyek kelompok yang diberikan bisa berlatar belakang mata pelajaran apapun, berlatar belakang ilmu sosial maupun *science*.

Sebagai contoh, pelajaran Geografi yang sedang dibahas adalah topik tentang Bioma (ekosistem makhluk hidup dalam versi yang lebih besar). Guru membagi murid-muridnya ke dalam kelompok, untuk diberi tugas membuat maket, materi pembelajaran, presentasi kelas atau apapun terkait dengan Bioma. Pada saat yang sama, guru wali kelas tersebut juga ingin menggali seberapa besar Komitmen dan Kompetensi para muridnya terhadap tugas tersebut.

Dengan strategi yang sama, guru wali kelas yang mengampu mata pelajaran lain juga dapat memberikan proyek sesuai mata pelajaran yang diajarnya. Selain proyek terkait mata pelajaran, guru juga dapat memberikan tugas kelompok terkait solidaritas sosial. Nasution (2013) menjelaskan bahwa tugas kelompok juga merupakan salah satu proses belajar mengajar yang baik. Membuat barang kerajinan untuk dijual secara sukarela, mengumpulkan dana bersama-sama untuk membelikan kursi roda untuk seorang anak dari panti asuhan tertentu.

Setelah Guru wali kelas memberikan tugas kelompok, kelompok tersebut juga diberikan kepercayaan untuk membuat sendiri struktur organisasi dan memilih siapa ketua kelompoknya. Dalam hal ini secara natural, kelompok akan memilih ketua kelompok yang dianggap lebih berkompoten diantara anggota kelompok.

Penilaian Komitmen dan Kompetensi para murid, akan dilakukan secara bertahap dengan menggunakan *check list* tabel kuantitas angka (*score 1-100*) maupun kualitas (*value*: baik, cukup, kurang dst). Pada tahap konsultasi awal proyek, guru mendengarkan paparan lisan yang diajukan

oleh kelompok akan rencana proyeknya. Pada saat itu, guru mulai memperhatikan tidak hanya usulan proyek, namun juga satu persatu anggota kelompok, yang terlihat aktif, menguasai materi, pasif atau terlihat hanya 'menumpang' prestasi pada kelompoknya.

Pada saat itu, guru juga dapat memberikan *encouragement* kepada anggota kelompok yang terlihat aktif, maupun pertanyaan-pertanyaan kepada anggota yang terlihat pasif. Lalu memberikan pesan agar mengingat bahwa ini adalah tugas bersama.

Nilai selanjutnya dari para murid, didapat saat konsultasi tahap berikutnya, saat presentasi kelompok, saat tes wawancara maupun tertulis bagaimana anggota kelompok menguasai materi tugas. Jadi, guru wali kelas tidak hanya mendapat nilai-nilai murid atas mata pelajaran yang diberikan, namun juga mendapat 'nilai-nilai' indikator Kompetensi dan Komitmen murid-muridnya selama satu tahun dibawah pimpinannya sebagai wali kelas.

Hasil yang didapatkan, akan digunakan sebagai bahan kajian untuk menentukan posisi murid-muridnya berada di kuadran berapa dalam teori Pendekatan Situasional. Sebagai catatan, penelitian yang dilakukan oleh guru wali kelas ini, bukan bersifat penelitian ilmiah murni. Namun sebagai penelitian informal untuk digunakan sebagai sarana menggali Komitmen dan Kompetensi para murid terhadap proyek tersebut. Sehingga dengan demikian, penilaiannya masih berdasarkan subyektivitas sang wali kelas.

Pada saat guru memberikan tugas kelompok, ada dua tujuan penilaian yang akan dilakukan, yang pertama adalah mendapat *score* sesuai bidang mata pelajaran yang diberikan, dan yang kedua adalah penilaian (informal) akan Komitmen dan Kompetensi murid.

Agar penilaian tersebut tidak mengalami deviasi, guru wali kelas juga sebaiknya menggunakan teori pendidikan, sebagai batasan dan arahan pada saat penelitian dilakukan. Sebagai contoh, untuk mengukur Kompetensi dan Komitmen murid kelas 11 dan murid kelas 2, pasti tidak dapat diberikan tugas kelompok yang jenisnya sama.

Pertimbangan yang kedua, pada tahapan umur tertentu, para murid juga memiliki kecenderungan untuk tertarik atau tidak terhadap suatu topik

tugas. Sehingga dengan bantuan beberapa teori pendidikan, guru dapat mengerti lebih detail, seandainya terdapat ketidak-tertarikan beberapa murid akan tugas yang diberikan, hal itu belum tentu dikarenakan rendahnya Komitmen.

Sebagai contoh, Tugas kelompok tentang Bioma atau Ekosistem, yang diberikan pada murid-murid kelas 11. Menurut Teori *Cognitive* dari Jean Piaget (1952), pada tahapan umur ini, para murid sudah berada dalam Periode *Operational Formal*. Budiningsih (2004, 39-40.) menjelaskan bahwa pada Periode *Operational Formal*, artinya murid sudah mampu berpikir abstrak dan logis dengan menggunakan pola berpikir “kemungkinan”.

Masih menurut Piaget (1952), model berpikir ilmiah tipe *hipothetico-dedutive* dan *inductive* sudah mulai dimiliki anak, dengan kemampuan menarik kesimpulan, menafsirkan dan mengembangkan hipotesa. Pada tahap ini kondisi berpikir anak sudah dapat:

1. Bekerja secara efektif dan sistematis.
2. Menganalisis secara kombinasi. Dengan demikian telah diberikan dua kemungkinan penyebabnya, C1 dan C2 menghasilkan R, anak dapat merumuskan beberapa kemungkinan.
3. Berpikir secara proporsional, yakni menentukan macam-macam proporsional tentang C1, C2 dan R misalnya.
4. Menarik generalisasi secara mendasar pada satu macam isi. Pada tahap ini mula-mula Piaget percaya bahwa sebagian remaja mencapai formal operations paling lambat pada usia 15 tahun. Tetapi berdasarkan penelitian maupun studi selanjutnya menemukan bahwa banyak siswa bahkan mahasiswa walaupun usianya telah melampaui, belum dapat melakukan formal operation.

Sedangkan menurut Teori *Psychosocial* dari Eric Ericson (1963), mereka sudah melampaui tahap empat (*Industry*) dan kebanyakan berada dalam Tahap lima (*Identity*). Ericson (1963, 245) menyebutkan bahwa, Tahap kelima dari teori perkembangan psikososial adalah *Identity vs role confusion*, dan itu terjadi selama masa remaja, dari sekitar 12-18 tahun.

Selama tahap ini, remaja mencari rasa diri dan identitas pribadi, melalui eksplorasi intens nilai-nilai pribadi, kepercayaan, dan tujuan.

Selama masa remaja, transisi dari masa kanak-kanak ke dewasa adalah yang paling penting. Anak-anak menjadi lebih mandiri, dan mulai melihat masa depan dalam hal karir, hubungan, keluarga, perumahan, dll. Individu ingin menjadi bagian dari masyarakat dan cocok. Pikiran remaja pada dasarnya adalah pikiran atau moratorium, psikososial tahap antara masa kanak-kanak dan dewasa, dan antara moralitas yang dipelajari oleh anak, dan etika yang akan dikembangkan oleh orang dewasa

Dalam tahap seperti itu, dapat diasumsikan bahwa materi pelajaran Geografi tentang Bioma dan Ekosistem akan kurang menarik untuk disimak oleh murid-murid dalam usia remaja 16-18 tahun. Mereka cenderung tertarik mendengarkan pelajaran yang mencakup hal identitas, karier dan masa depan, karena menurut Erickson (1953), pada tahapan ini, remaja mulai mengeksplorasi diri, mencari personal *value* dan mencari tujuan hidup.

Berbeda apabila Tugas tersebut diberikan kepada siswa kelompok umur dalam tahapan senang melakukan mengeksplorasi hal-hal di luar dirinya. Tugas Bioma atau Ekosistem, dapat dipastikan akan menjadi tugas yang menyenangkan bagi kelompok umur tersebut. Tanpa pengetahuan akan teori-teori pendidikan di atas, guru wali kelas akan cenderung menilai bahwa Komitmen para murid rata-rata rendah untuk range usia tertentu, dan dapat menghasilkan nilai tinggi untuk range usia yang lain.

Untuk menyikapi kemungkinan tersebut, maka guru dapat memodifikasi tugas tersebut menjadi tugas yang sesuai dengan ketertarikan siswa. Misalnya untuk tugas yang sama, dengan teori Erikson (1953) tentang psikososial kelompok umur yang cenderung kurang tertarik dengan topik proyek yang diberikan, dapat dimodifikasi dengan memberikan tantangan untuk menyelesaikan tugas dalam kurun waktu tertentu, atau mempersaingkan kualitas yang dibuat dengan kelompok lain. Dengan tujuan agar faktor Komitmen yang akan dinilai kembali pada posisi acuan yang netral.

Mentransformasi Murid Dengan Metoda Pendekatan Situasional.

Kuadran satu dalam Teori Pendekatan Situasional menunjukkan bahwa kondisi murid adalah dalam posisi Komitmen yang sangat tinggi, namun memiliki Kompetensi rendah, Northouse (2013). Contoh dari kejadian sehari-hari: Pengalaman seorang ibu guru, yang mendapat asisten rumah tangga yang baru yang berasal dari daerah yang belum terkena dampak modernitas. Sang asisten masih muda, serta mengenyam pendidikan hanya sampai lulus SD. Selain itu, sang asisten baru, juga belum pernah bekerja.

Menurut Eysenck (1985) kepribadian adalah keseluruhan pola tingkah laku aktual maupun potensial dari organisme, sebagaimana dipengaruhi pula oleh faktor lingkungan. Dari sisi Komitmen, sang asisten rumah tangga itu bisa dikategorikan tinggi, ia ingin bekerja, meninggalkan kampungnya, dengan tujuan mendapatkan gaji. Sedangkan dari sisi Kompetensi, faktor lingkungan sang asisten, selain belum pernah bekerja sebelumnya, membuatnya tidak mengenali peralatan-peralatan rumah tangga yang modern, seperti mesin cuci, kulkas, kompor listrik atau kompor gas dan lain lain. Hal itu menempatkan posisi sang asisten rumah tangga masuk dalam kategori rendah, dalam hal kompetensi, atau kemampuan akan mampu menyelesaikan pekerjaannya dengan baik.

Kita dapat meletakkan sang asisten rumah tangga di dalam kuadran satu. Menurut teori Pendekatan Situasional, asisten rumah tangga tersebut harus ditangani dengan gaya *Directing*, artinya memberi perintah secara tegas, lugas dan tidak bermakna ambigu. Sang pemimpin, dalam hal ini adalah nyonya rumah harus secara telaten mengajarkan hal-hal tentang pekerjaan yang mungkin sepele, secara berulang-ulang.

Prinsip *Directing* adalah, apabila anak buah melakukan kesalahan, maka pemimpinnya yang salah. Bagaimana tidak, dari awal sudah diketahui bahwa pengikut kuadran satu jelas memiliki Kompetensi yang rendah.

Di dalam dunia pendidikan, maka kuadran ini banyak akan di dominasi oleh anak-anak usia dini (Usia 2 -5 tahun). Menurut Piaget & Cook (1952), *Cognitive Stages* mereka berada pada tahap 2, yaitu *PreOperational*

Concrete. Tahap PraOperasional Konkrit adalah tahap kedua dalam teori Piaget tentang perkembangan kognitif. Tahap ini dimulai sekitar usia dua tujuh tahun. Selama periode ini, anak-anak berpikir pada tingkat simbolis tetapi belum menggunakan operasi kognitif. Pemikiran anak selama tahap ini adalah sebelum operasional. Ini berarti anak tidak dapat menggunakan logika atau mengubah, menggabungkan atau memisahkan ide

Perkembangan anak terdiri dari membangun pengalaman tentang dunia melalui adaptasi dan bekerja menuju tahap (konkret) ketika dapat menggunakan pemikiran logis. Selama akhir tahap ini anak-anak dapat secara mental mewakili peristiwa dan objek (fungsi semiotik), dan terlibat dalam permainan simbolik.

Pada diri anak usia dini, mereka memiliki Komitmen yang sangat kuat untuk belajar, karena memang berada dalam sikap ingin tahu (*curiosity*) yang besar, namun pada usia tersebut anak-anak usia dini juga memiliki Kompetensi yang masih rendah, dalam hal kognitif, penalaran, maupun berfikir logis. Pemikiran anak selama tahap ini adalah sebelum (sebelum) operasi. Ini berarti anak tidak dapat menggunakan logika atau mengubah, menggabungkan atau memisahkan ide-ide.

Meskipun kita tahu bahwa dalam dunia pendidikan, materi pelajaran untuk anak-anak usia dini tentulah disesuaikan dengan kemampuan mereka, namun pada anak-anak usia dini, Kompetensi yang dimaksud juga memiliki banyak hambatan, yang bukan hanya sekedar hambatan kognitif dan penalaran.

Misalnya dalam hal psikomotorik, pada diri anak-anak usia dini, syaraf-syaraf motorik kasar maupun halus dalam tangan anak, juga sedang mengalami penyempurnaan dalam masa pertumbuhan. Sehingga, dari sisi penalaran kognitif, seorang anak bisa saja memahami perintah, misal mengambil air di dalam gelas. Namun karena sistem motorik pada tangannya belum sepenuhnya sempurna, bisa terjadi kasus-kasus air tumpah dari gelas, atau bahkan mungkin gelasnya jatuh. Dengan mempertimbangkan hal-hal demikian, lebih besar lagi 'pekerjaan' yang harus dilakukan oleh guru wali kelas, apabila ingin mempraktekkan Teori Pendekatan Situasional di kelasnya, yaitu kelas usia dini.

Pada Kuadran Dua, teori Pendekatan Situasional, guru akan mengambil tindakan melakukan *Coaching*, agar proses belajar-mengajar tersebut mendapat perhatian lebih besar dari murid-muridnya. Dengan demikian, apanya yang harus di *Coaching*, atau diberikan contoh?

Yang pertama, guru akan memetakan hal-hal apa yang membuat murid-murid tertarik pada suatu topik, berdasarkan kelompok umur tersebut. Kemudian membuat rencana pembelajaran sesuai materi (contoh) mata pelajaran Geografi, yang bertopik Bioma dan Ekosistem.

Pengalaman seorang guru adalah membagi murid-murid tersebut menjadi kelompok, enam murid dalam satu kelompok, sehingga di dapatkan lima kelompok. Setiap kelompok mendapat tugas yang dapat dipilih oleh mereka, untuk membuat proyek tentang Bioma dan Ekosistem tersebut. Sebagai contoh:

- Membuat hidroponik, tanaman selada air
- Membuat ekosistem sarang semut di akuarium kaca
- Membuat *aquascape* ikan hias dalam akuarium
- Membuat ekosistem tanaman kaktus
- Membuat humus dari sampah organik.

Pada usia murid yang telah melampaui tahap empat *Psychosocial (Industry)* teori *Eric Erricson*, maka siswa dapat diasumsikan akan tertantang untuk membuat proyek masing-masing. Dalam hal ini, guru membimbing, mendampingi, dan memberikan contoh-contoh atau *Coaching*, sehingga proyek murid-muridnya dapat berjalan lancar.

Setelah dalam waktu yang ditentukan, tiap kelompok melakukan presentasi tentang proyeknya, serta menceritakan proses, keberhasilan maupun kegagalan, serta menyimpulkan dan memberi saran agar proyek berhasil. Melalui presentasi-presentasi inilah, akan membangun inspirasi. Apalagi bila di tambah insentif, misalnya pada akhir proyek, mereka boleh menjual hasil kerja kelompok mereka pada sebuah bazar. Misalnya menjual telur semut untuk penjual burung, menjual Humus, Kaktus, Sayuran dll. Berapapun hasil yang diperoleh akan membangun *Personal Identity* yang lebih matang, bahwa mereka bisa membuat sesuatu.

Dari contoh pengalaman seorang guru pengajar Geografi tersebut, dapat kita ketahui bahwa mengetahui level Komitmen dan Kompetensi dari murid-murid di kelas akan dapat membantu guru pengajar untuk mengetahui, pada kuadran berapa murid-murid kelas itu berada. Memang tidak dapat digeneralisir bahwa dalam satu kelas, pastilah seluruh murid dapat diasumsikan memiliki Komitmen dan Kompetensi yang sama, namun paling tidak didapatkan asumsi mayoritas dalam sebuah kelas.

Selanjutnya guru dapat memetakan dengan lebih tajam, bahwa di dalam kelas tersebut, mungkin ditemukan beberapa murid yang memiliki Komitmen atau Kompetensi yang lebih baik dibanding dengan teman-temannya. Murid-murid yang memiliki kelebihan tersebut dapat dipilih menjadi ketua-ketua kelompok, atau wakilnya. Tergantung pada kuadran berapa setiap ketua atau wakil ketua kelompok berada, maka guru wali kelas dapat memberikan tindakan melakukan *Supporting* maupun *Delegating*.

Kesimpulan dan Rekomendasi

Teori Pendekatan Situasional cukup sederhana untuk dipraktekkan, karena mudah dan gamblang, saat menentukan batasan-batasan serta prasyarat-prasyarat yang jelas dan indikator yang mudah dipahami, sebelum dipraktekkan. Namun untuk mempraktekkannya, memang membutuhkan waktu dan kemauan guru untuk menggali kedua indikator Pendekatan Situasional, dan diaplikasikan kepada seluruh murid di kelas yang menjadi tanggung jawabnya.

Tiada pekerjaan yang sia-sia apabila direncanakan dengan baik, dengan persiapan yang matang dan indikator-indikator yang terukur. Dari hasil *questionare* yang dikumpulkan oleh penulis, mendapatkan hasil yang cukup dapat disimpulkan bahwa mempraktekkan teori Pendekatan Situasional dalam mentransformasi murid-murid ke arah kesuksesan belajar, memberikan dampak yang baik, dalam arti, membuat guru lebih mampu memahami Komitmen dan Kompetensi para murid, meletakkan para murid pada kuadran situasional yang tepat, dan memilih metode yang tepat dalam membimbing para muridnya.

Namun untuk menjalankan teori Pendekatan Situasional, para guru membutuhkan waktu yang lebih lama untuk tinggal di sekolah. Kemungkinan juga menahan beberapa murid di luar jam sekolah untuk dilakukan wawancara dan pendekatan personal. Meskipun Dari kegiatan tersebut guru dapat membuat analisa lebih baik akan kompetensi belajar (kemampuan) serta komitmen (minat) belajar siswa.

Jalan keluar yang dapat ditempuh adalah dengan membatasi jumlah siswa yang ada di kelas yang ditangani oleh seorang guru wali kelas. Kemungkinan kedua adalah dengan bekerjasama dengan seorang guru lain atau asisten guru, yang mendapat tugas tambahan membantu guru wali kelas dalam mempraktekkan teori Pendekatan Situasional.

Tantangan yang mungkin muncul adalah, setelah guru wali kelas mendapat temuan dan mampu memetakan pada posisi atau kuadran mana para murid yang berada di kelasnya, setelah para murid naik kelas dan ditangani oleh guru wali kelas lain yang tidak menguasai teori Pendekatan Situasional, maka akan mubazir-lah data-data temuan yang selama ini telah menjadi penelitian guru wali kelas sebelumnya. Idealnya, guru wali kelas di tahun setelahnya juga mengetahui teori Pendekatan Situasional dan mengetahui dampak positif bila mempraktekkannya.

Estafet data yang diperoleh dari guru wali kelas sebelumnya, menjadi data yang terus dikembangkan oleh guru wali kelas berikutnya secara berkesinambungan. Seperti yang diusulkan oleh Stogdill (1974) leadership dan followership dan saling ketergantungan antara pemimpin dan pengikut. Wali kelas sebelumnya seolah menjadi leader yang menggantungkan harapannya pada walikelas berikutnya, yang bertindak seolah seperti Follower. Maka sistem pembelajaran di sekolah tersebut akan semakin efisien dan efektif.

Namun bila hal ideal tersebut tidak dicapai, paling tidak, guru wali kelas telah mendapatkan banyak kemudahan dalam membimbing para murid dikelasnya menuju sukses belajar selama satu tahun. Dan dapat meyakinkan para murid yang sudah berada dalam kuadran delegatif untuk terus mengembangkan dirinya agar senantiasa mandiri dan mencapai keberhasilan dalam studinya.

DAFTAR PUSTAKA

- Avolio, B. J. (2011). *Full range leadership development* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Budiningsih C. (2005). *Belajar dan pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: Rineka Cipta.
- Burns, (2004). *Transforming leadership : A new pursuit of happiness*. New York, NY: Grove Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: change and challenge*. New York, NY: Basic books.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York, NY: Plenum Publishing.
- Hughes, R. L., Ginnet, R. C., & Curphey, G. J. (1993). *Leadership: Enchancing the lessons of experience*. Boston, MA: Irwin.
- Iensufiie, T. (2010). *Leadership untuk profesional & mahasiswa*. Jakarta, Indonesia: Penerbit Erlangga.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Nasution, S. (2003). *Berbagai pendekatan dalam proses belajar & mengajar*. Jakarta, Indonesia: Penerbit Bumi Aksara.
- Piaget, J., & Cook, M. T., (1952). *The origin of intelligence in the child*. New York, NY: International University Press.
- Priyatna. N. (2017). Peran guru Kristen sebagai agen restorasi dan rekonsiliasi dalam mengembangkan karakter Kristus pada diri remaja sebagai bagian dari proses pengudusan [The role of Christian educator as agent of restoration and reconciliation in developing Christ-like character in adolescence as part of the sanctification process]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.19166/pji.v13i1.333>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2008). *Organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Saragih, M. J., Hidayat, D., & Tamba, K. P. (2019). Implikasi pendidikan yang berpusat pada Kristus dalam kelas matematika [The implications of Christ-center education for mathematics classes]. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(2), 97-107. <https://doi.org/10.19166/johme.v2i2.1695>

Stogdill, M. R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.

Weber, M. (1968). *On charisma and institution building: Selected papers*. Chicago: University of Chicago Press.

MENJADI GURU YANG REFLEKTIF MELALUI PROSES BERPIKIR REFLEKTIF DALAM PEMBELAJARAN MATEMATIKA [BECOMING A REFLECTIVE TEACHER THROUGH THE REFLECTIVE THINKING PROCESS IN MATHEMATICS LEARNING]

Santy Yesica Manurung

Sekolah Kristen Kalam Kudus Kosambi, Jakarta Barat, DKI JAKARTA
manurungjessica@gmail.com

Tanti Listiani

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
tanti.listiani@uph.edu

Abstract

This research is based on the problems found when running the Field Experience Program (PPL) 2, which at the time of the first daily tests there were more than 50% of students who scored below the minimum standard criteria and some students who were not polite to the teacher. The author sees this problem caused by the lack of ability of teachers to manage the classroom, especially in the realm of interaction in the classroom. One of the expected competencies is that the teacher is able to become a reflective person. Indeed, God condemns the attitude of those who always defend themselves because it will make humans always justify their actions without wanting to reflect their actions. Being a reflective person, will help the teacher to examine the strengths and weaknesses in teaching to improve the quality of teaching. The purpose of this study is to describe the importance of repeated reflection by the teacher through the reflective thinking process in mathematics learning. Thus, the results of the reflection process can help teachers to solve problems in the class. The author suggests that the teacher focus on observing the characteristics of students in one class. So that, through the introduction of each individual student, the teacher can prepare

what is needed to carry out learning in accordance with the characteristics of students.

Keywords: reflective, reflective thinking process, mathematics learning

Abstrak

Penelitian ini didasari oleh permasalahan yang ditemukan saat menjalankan Program Pengalaman Lapangan (PPL) 2 yang mana pada saat ulangan harian pertama terdapat lebih dari 50% siswa mendapat nilai dibawah KKM dan beberapa siswa yang berlaku tidak sopan kepada guru. Penulis melihat permasalahan ini disebabkan oleh kurangnya kemampuan guru dalam memanajemen kelas khususnya dalam ranah interaksi di dalam kelas. Salah satu kompetensi yang diharapkan adalah guru mampu menjadi pribadi yang reflektif. Sejatinya, Allah mengutuk sikap orang-orang yang selalu membela diri karena hal tersebut akan membuat manusia selalu membenarkan tindakannya tanpa mau merefleksikan tindakannya. Menjadi pribadi yang reflektif, akan membantu guru untuk memeriksa kelebihan dan kekurangannya dalam mengajar untuk memperbaiki kualitas pengajarannya. Tujuan dari penelitian ini untuk mendeskripsikan pentingnya melakukan refleksi berulang kali oleh guru melalui proses berpikir reflektif dalam pembelajaran matematika. Dengan demikian, dari hasil proses refleksi tersebut dapat membantu guru untuk menyelesaikan permasalahan yang ada di kelas. Penulis menyarankan untuk guru fokus mengobservasi karakteristik siswa dalam satu kelas. Supaya, melalui pengenalan akan setiap pribadi siswa, guru dapat mempersiapkan hal apa saja yang dibutuhkan untuk melaksanakan pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik siswa.

Kata Kunci: reflektif, proses berpikir reflektif, pembelajaran matematika

Pendahuluan

Banyak permasalahan dalam dunia pendidikan yang hingga saat ini belum ditemukan solusinya. Han dalam (Liakopoulou, 2012) mengatakan bahwa tidak ada program pendidikan guru manapun yang mampu mempersiapkan guru-guru untuk menghadapi semua permasalahan yang ada di lapangan. Guru itu sendiri yang akan membuat keputusan akhir dari segala alternatif yang ada walaupun mungkin hal tersebut bisa menjadi baik atau buruk. Oleh karena itu, Schon (dalam Liakopoulou, 2012) mengatakan bahwa refleksi adalah sebuah kunci utama untuk menjadi pribadi yang profesional. Demikian halnya dengan guru, kunci utama menjadi guru profesional adalah guru yang reflektif. Menurut Wuisan (2015) menjadi reflektif adalah hal yang sangat penting bagi guru karena dari refleksi guru dapat menemukan fakta-fakta mengenai kelebihan dan kekurangannya di lapangan dan menjadikan hal tersebut sebagai bahan untuk memperbaiki kualitas pengajaran.

Salah satu cara yang dapat membantu guru berefleksi adalah dengan proses berpikir reflektif. Melalui berpikir reflektif membuat seseorang menjadi yakin atau tidak yakin terhadap penyelesaian masalah dan hal ini akan membuat dirinya berusaha untuk melakukan penyelidikan berulang-ulang sampai menemukan penyelesaiannya (Suharna, 2018). Menurut Leung dan Kember (dalam Suharna, 2018) mengatakan bahwa proses berpikir reflektif merupakan proses berpikir yang melibatkan empat tahapan yaitu tindakan biasa, pemahaman, refleksi, dan berpikir kritis. Dengan demikian, untuk membantu guru dalam berefleksi, digunakan proses berpikir reflektif yang meliputi empat tahapan yang akan membantu guru menyelidiki berulang-ulang permasalahan yang ada sampai ia menemukan penyelesaiannya

Pelajaran matematika juga merupakan pelajaran yang dapat menopang ilmu pengetahuan yang lain. Dalam mempelajari matematika, dibutuhkan tingkat berpikir yang tinggi dan ketekunan untuk terus mau berlatih. Hal ini yang sering dijadikan momok oleh siswa karena pada dasarnya belajar matematika menuntut siswa untuk berlatih lebih dan

menuntut ketekunan. Menurut Rohaeti (2012) yang mengatakan bahwa “dalam pembelajaran matematika, guru seharusnya menyiapkan kondisi siswanya agar mampu menguasai konsep-konsep yang akan dipelajari mulai dari yang sederhana sampai yang lebih kompleks”. Oleh karena itu, untuk membantu siswa dalam mempelajari matematika, guru harus mengambil peran lebih untuk menyiapkan kondisi siswa agar mereka siap untuk belajar matematika.

Pada kenyataannya, ketika melakukan refleksi, guru tidak menggunakan empat tahap proses berpikir reflektif. Guru hanya melakukan tahap tindakan biasa dan pemahaman saja. Hal ini berdampak kepada permasalahan yang ada di sekolah X kelas VIII, yang mana 14 dari 17 siswa mendapatkan nilai di bawah KKM saat ulangan harian pola bilangan. Tindakan biasa yang dilakukan oleh guru adalah dengan memberikan remedial pertama. Hasilnya hanya 3 siswa yang mendapatkan nilai di atas KKM. Pada tindakan pemahaman guru memberikan remedial kedua dan ketiga dengan menurunkan tingkat kesulitan soal. Namun, pada kenyataannya tindakan biasa dan pemahaman tersebut belum mampu menyelesaikan permasalahan yang ada, sehingga siswa hingga pada remedial ketiga masih terdapat enam siswa yang mendapatkan nilai dibawah KKM.

Akibat lain yang muncul karena guru yang hanya melakukan tindakan biasa dan pemahaman adalah siswa yang berlaku tidak sopan kepada guru. Tindakan biasa yang dilakukan guru adalah menegur siswa yang berlaku tidak sopan. Setelah itu pada tindakan pemahaman, guru memanggil siswa tersebut dan meminta alasan mengapa siswa bertindak demikian. Namun tindakan yang dilakukan guru belum mampu membuat siswa menyadari kesalahannya. Hal ini terbukti ketika jam pelajaran berganti, siswa yang tidak sopan kepada guru melakukan pelanggaran yaitu mengumpat kepada guru yang memberikan ia hukuman akibat tidak mengerjakan PR.

Berdasarkan pemaparan sebelumnya, tujuan dari penelitian ini adalah untuk mendeskripsikan pentingnya melakukan refleksi oleh guru

yang dilakukan melalui ke empat tahapan dalam proses berpikir reflektif dalam pembelajaran matematika. Sasaran akhirnya, melalui hasil refleksi tersebut dapat membantu guru untuk menyelesaikan permasalahan yang ada di kelas dengan lebih baik.

Reflektif

Reflektif merupakan salah satu kemampuan yang dibutuhkan untuk menjadi pribadi yang profesional. Menurut Dewey (dalam Hashim, Yaakub, & Ahmad, 2011) mengatakan individu yang menerapkan pemikiran reflektif dapat menghadapi segala bentuk halangan pada pribadi atau profesional dan menjadi proaktif. Dengan bereflektif, kita juga mengetahui apa yang menjadi kelemahan dan kekuatan sebagai bahan pembelajaran perencanaan langkah berikutnya. Hal ini sejalan dengan pendapat Suharna dalam (Tisngati, 2015) mengungkapkan salah satu cara berpikir reflektif adalah menyadari kesalahan dan memperbaikinya. Lebih lanjut Roger dalam (Widodo, Liliarsari, & Setiawan, 2010) yang mengatakan bahwa reflektif adalah proses yang memungkinkan pebelajar untuk mengintegrasikan pemahaman yang diperoleh melalui pengalaman sehingga memungkinkan memilih pilihan atau tindakan selanjutnya yang lebih baik dan memperkuat efektivitas secara keseluruhan. Dengan demikian, pemikiran yang reflektif akan membawa individu untuk belajar dari pengalaman yang sudah ia alami dan dari pengalaman tersebut ia mendapatkan sebuah pemahaman yang akan membantu dirinya untuk mendapatkan solusi bagi permasalahan yang ada.

Dewey (dalam McGregor & Cartwright, 2011) mengatakan bahwa refleksi biasanya dimulai ketika kita berhenti sejenak untuk “berpikir kembali” setelah hal yang tak terduga atau yang luar biasa telah terjadi. Hal tersebut membuat kita bertanya “mengapa hal tersebut harus terjadi dengan demikian?” atau “mampukah saya meresponi kejadian tersebut dengan berbeda?” Pernyataan ini didukung oleh pendapat Anwar (2018) yang mengatakan bahwa “refleksi adalah cara berpikir tentang apa yang

baru dipelajari atau berpikir ke belakang tentang apa yang sudah dilakukan pada masa lalu.” Melalui pertanyaan-pertanyaan tersebut akan membantu guru untuk memikirkan kembali mengenai kejadian yang telah terjadi. Dari kejadian tersebut akan membantu guru untuk mengubah cara berpikirnya yang akan mempengaruhi dirinya dalam mengambil sebuah solusi sebagai langkah perbaikan untuk tindakan selanjutnya.

Guru yang Reflektif

Bolton & Delderfield (2018) mengatakan bahwa berlatih untuk menjadi reflektif akan memungkinkan para calon pekerja profesional untuk belajar dari dirinya sendiri, studi, pekerjaan, dan pengalaman cara mereka berelasi dengan lingkungan sosial baik dengan keluarga, rekan kerja, maupun masyarakat. Leung dan Kember dalam Suharna (2018) mengatakan bahwa berpikir reflektif merupakan proses berpikir yang melibatkan empat tahapan, salah satunya adalah berpikir reflektif yang mana aktivitas berpikir yang mengaitkan informasi masalah yang dihadapi dengan pengalaman yang dimiliki ketika menyelesaikan masalah. Dengan demikian, menjadi guru yang profesional guru harus mampu mengaitkan informasi mengenai masalah yang dihadapi dengan tanggung jawab sebagai pengajar dan cara berelasi dengan lingkungan sekitar dengan pengalaman yang dimiliki ketika menyelesaikan permasalahan.

Dewey (dalam Suharna, 2018) mengatakan bahwa ada dua peran guru dalam berpikir reflektif. Pertama, guru harus menjadi pengamat siswa di kelas dengan mengetahui semua kondisi yang bisa membuat kondisi lebih baik atau buruk. Kedua, guru harus mengetahui cara pengorganisasian lingkungan untuk mendukung suasana belajar siswa. Dengan mengetahui apa yang terbaik bagi siswanya, guru yang reflektif dapat meningkatkan profesionalismenya. Hal ini sejalan dengan pendapat Cartee, dkk (dalam Wuisan, 2015) guru yang reflektif adalah guru yang selalu menguji reaksinya terhadap siswa dan tindakannya bertujuan

untuk memahami siswa dengan lebih dekat melalui aktivitas dalam lingkungan sekolah, mendiskusikannya dan membaca buku-buku untuk meningkatkan profesionalismenya.

Menurut Imawanty & Fransiska (2019) mengatakan guru yang reflektif adalah guru yang mampu menggunakan penilaian hasil belajar untuk meningkatkan kualitas mengajarnya serta mengetahui kapan strategi mengajarnya kurang optimal sehingga dapat membantu siswa mencapai keberhasilan belajar. Lebih lanjut Schön (dalam Tajik & Pakzad, 2016) guru reflektif adalah guru yang kritis memeriksa praktik mereka, menghasilkan ide-ide baru mengenai cara meningkatkan kinerja mereka yang akan mempengaruhi pembelajaran siswa dan mempraktikkan ide-ide tersebut. Oleh karena itu, guru yang reflektif adalah guru yang mau belajar untuk selalu mau memperbaiki kekurangannya dalam mengajar, menemukan ide-ide baru untuk mencari solusi yang tepat dari kekurangannya dan merealisasikannya guna membantu siswa dalam mencapai keberhasilan belajar.

Proses Berpikir Reflektif

Setiap kegiatan belajar dalam hidup melibatkan kegiatan proses untuk berpikir dalam level yang berbeda-beda. Proses berpikir itu dilakukan dalam upaya menyelesaikan suatu masalah hingga tuntas. Ketuntasan tersebut akan membawa siswa untuk menjalani proses berpikir tersebut agar ia memahami apa yang ia pelajari dan menguasai apa yang dikerjakannya. Selain itu, Sobur (dalam Maulana, 2017) mengatakan bahwa “berpikir merupakan suatu proses yang mempengaruhi penafsiran terhadap rangsangan-rangsangan yang melibatkan proses sensasi, persepsi, dan memori.”

Pada saat seseorang menghadapi persoalan, pertama kali ia akan melibatkan proses sensasi yang menangkap tulisan, gambar, ataupun suara. Lebih lanjut Matlin (dalam Maulana, 2017) mengatakan bahwa setelah itu manusia akan melalui proses persepsi yaitu membaca, mendengar, dan memahami apa yang diminta dalam persoalan tersebut.

Pada saat yang sama ia melibatkan proses memori untuk mengingat kembali dan mengenali kembali ataupun mempelajari istilah-istilah baru mengenai persoalan sebelumnya. Hal ini juga didukung oleh pendapat Nindiasari (2011) yang mengatakan “proses berpikir adalah kemampuan seseorang untuk mereview, memantau, dan memonitor proses solusi di dalam pemecahan masalah. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa proses berpikir”. Dengan demikian dapat dikatakan saat manusia sedang dalam proses berpikir, ia sedang dalam tahap mengolah dan menyerap kembali pengalaman yang telah dilalui di dalam pemecahan masalah.

Ennis (dalam Verawati & Hikmawati, 2019) mengatakan bahwa berpikir reflektif berfokus untuk melakukan apa yang harus diyakini dan dilakukan. Dewey (dalam Rogers, 2002) mengatakan bahwa berpikir reflektif dibagi menjadi tiga situasi yaitu pra-reflektif, reflektif, dan pasca-reflektif yang mana dalam pra-reflektif manusia mengalami kebingungan. Kebingungan adalah ketidakpastian atau kesulitan memecahkan masalah. Reflektif yaitu proses terjadinya refleksi yang mana seseorang mencoba untuk mencari informasi secara berulang yang mengarahkan pikiran hingga dapat memecahkan masalah. Pasca-reflektif yang mana posisi kebingungan tersebut telah terjawab melalui solusi yang telah didapatkan situasi refleksi. Lebih lanjut Leung dan Kember (dalam Suharna, 2018) mengatakan bahwa proses berpikir reflektif merupakan proses berpikir yang melibatkan empat tahapan yaitu tindakan biasa, pemahaman, refleksi, dan berpikir kritis. Tindakan biasa itu sendiri adalah kegiatan yang hanya dilakukan dengan sedikit pemikiran. Pemahaman adalah aktivitas berpikir seseorang berdasarkan situasi yang ada ketika menyelesaikan masalah. Danielson (dalam Mirzaei, Phang, & Khasefi, 2014) mengatakan refleksi mengacu pada suatu kegiatan atau proses mengingat kembali pengalaman yang telah terjadi, mempertimbangkan, dan mengevaluasi dengan tujuan yang lebih luas. Lee (dalam Suharna, 2018) berpikir kritis merupakan “kegiatan yang melibatkan kesadaran tentang melihat, merasakan, bertindak dan melakukan penyelesaian masalah”.

Berdasarkan dua jenis proses berpikir reflektif yang telah dipaparkan, kita bisa melihat bahwa pada tahap tindakan biasa dan pemahaman memiliki kesamaan dengan tahap pra-reflektif yang mana seseorang masih dalam tahap kesulitan dalam memecahkan masalah. Pada tahap refleksi pada kedua jenis proses berpikir reflektif juga memiliki kesamaan yaitu bertujuan untuk menarik informasi, mengingat pengalaman yang terjadi serta mencoba mengarahkan pikiran untuk memecahkan masalah. Pada tahap pasca-reflektif dengan berpikir kritis juga memiliki kesamaan tujuan yaitu menerapkan pemecahan masalah yang telah didapatkan dari tahapan proses berpikir reflektif sebelumnya.

Pentingnya Interaksi Selama Proses Pembelajaran di Kelas

Manusia diciptakan secara naturnya adalah makhluk sosial. Manusia diciptakan untuk saling berhubungan satu dengan yang lain. Menurut Gulo (2008) proses interaksi tersebut merupakan proses belajar yang berlangsung secara terus-menerus dan berlangsung dalam lingkungan sosial dimana seseorang terlibat dalam kegiatan belajar membutuhkan orang lain baik secara langsung maupun tidak langsung. Begitupun interaksi yang terjadi di dalam kelas. Dua kelompok manusia yang terlibat langsung dalam pembelajaran adalah guru dan siswa. Interaksi guru dan siswa akan membangun komunikasi satu sama lain. Menurut Lutfi, Sudirman, & Paramitha (2013) proses komunikasi dalam kegiatan belajar mengajar adalah suatu kegiatan yang dilaksanakan guru dengan siswanya dalam menyampaikan pesan-pesan yang berhubungan dengan tujuan pembelajaran. Maka dari itu, untuk mencapai tujuan pembelajaran dibutuhkan adanya interaksi antara siswa dengan guru dan siswa dengan siswa sebagai proses belajar yang akan terjadi terus-menerus yang hasilnya akan memberikan pengaruh satu sama lain.

Dalam melaksanakan interaksi di kelas, guru tidak terisolasi dalam suatu lingkungan yang tertutup, namun ia akan berhubungan dengan lingkungan yang terbuka, saling berinteraksi, saling membutuhkan, dan juga saling melengkapi satu dengan yang lainnya (Tokan, 2016). Selain itu,

dalam melaksanakan interaksi di dalam kelas, guru harus mampu menciptakan suasana yang menyenangkan dan nyaman di kelas bagi siswa salah satunya dibangun dari interaksi yang tercipta antara guru dengan siswa. Interaksi yang tercipta juga mampu mengedukasi siswa untuk membentuk karakter yang sesuai dengan norma yang berlaku secara universal. Menurut Rifma (2016) interaksi edukatif adalah hubungan dua arah antara guru dengan peserta didik dengan sejumlah norma sebagai mediana untuk mencapai tujuan pendidikan. Interaksi edukatif tersebut mengandung sejumlah norma, maka interaksi tersebut dipenuhi oleh makna-makna yang mengedukasi siswa. Makna-makna tersebut membantu siswa dalam mengubah tingkah laku, sikap dan perbuatan menjadi lebih baik, dan bersusila. Interaksi edukatif ini juga bersifat dua arah dimana dalam suasana pembelajaran tercipta rasa nyaman, aman dan menyenangkan untuk siswa.

Setelah tercipta interaksi yang mengedukasi untuk siswa, maka siswa juga harus mampu berinteraksi dengan temannya. Seperti yang telah dipaparkan diatas, bahwa komunikasi terjadi dua orang atau lebih dimana pelaksana komunikasi memberikan respon satu dengan yang lainnya. Melalui interaksi yang tercipta antara siswa dengan siswa, mampu membuat siswa untuk membangun suasana kelas yang saling bekerjasama dalam melakukan proses pembelajaran. Menurut Suyanto & Jihad (2013) tujuan dari membangun sifat bekerjasama pada diri siswa adalah (1) Siswa dapat memanfaatkan kemampuan yang ia miliki secara maksimal. (2) Memberikan kesempatan bagi siswa lain untuk menyalurkan kemampuannya kepada teman diskusi. (3) Mendapatkan umpan balik dari siswa apakah tujuan instruksional yang sudah dirumuskan telah tercapai. (4) Membantu siswa untuk berpikir kritis dan praktis lewat mata pelajaran di sekolah. (5) Memampukan siswa untuk menilai kemampuan mereka sendiri maupun temannya. (6) Membantu siswa menyadari dan merumuskan berbagai masalah yang dijumpai dari pengalaman sendiri maupun pelajaran di sekolah.

Selama guru dan siswa berinteraksi di dalam kelas, guru juga memiliki otoritas. Otoritas tersebut berfungsi sebagai kontrol dalam rangka mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Berkhof & Til (2004) mengatakan bahwa guru memiliki otoritas hukum yang mana otoritas tersebut memiliki fungsi untuk membuat hukum, memerintah, dan menuntut keadaan. Otoritas tersebut akan membantu guru dalam melakukan interaksi di dalam kelas karena otoritas tersebut dapat memberikan kontrol terhadap guru dan siswa supaya interaksi dapat berjalan sesuai dengan tujuan pembelajaran. Dengan demikian, melalui otoritas yang dimiliki guru dapat mengontrol interaksi yang mampu menciptakan suasana belajar yang bertujuan untuk membangun komunikasi antara guru dengan siswa serta siswa dengan siswa yang guna membangun kerjasama dalam proses pembelajaran.

Pembelajaran Matematika

Kesumawati (2008) mengatakan bahwa pembelajaran adalah proses komunikasi, komunikasi yang dilakukan antara guru ke siswa atau sebaliknya, dan siswa ke siswa. Pembelajaran yang dilakukan bukan semata-mata guru memberikan ilmu kepada siswa, akan tetapi meminta siswa untuk mengetahui kemampuan dasar yang dimilikinya dan hal tersebut dipengaruhi oleh karakteristik siswa itu sendiri. Oleh karena itu dalam proses pembelajaran, harus melibatkan interaksi antara guru dengan siswa, serta sesama siswa yang bertujuan untuk mengetahui kemampuan dasar siswa yang dipengaruhi oleh karakter siswa itu sendiri.

Belajar matematika seharusnya menjadi pengakuan dari beberapa atribut Allah yang membawa siswa untuk mengagumi keindahan matematika dan membawa siswa untuk memuji Tuhan (Saragih, Hidayat, & Tamba, 2019). Dengan arti bahwa, guru dalam mengajarkan matematika tetap menempatkan bahwa Kristus adalah pusat dari proses pembelajaran matematika itu sendiri. Dalam pembelajaran matematika, agar siswa memahami matematika secara konseptual seharusnya siswa berinteraksi dengan guru dan sesama peserta didik lainnya yang mungkin

hanya akan terjadi ketika siswa berperan aktif dalam proses tersebut (Yamin, 2016). Siagian (2015) mengatakan bahwa matematika merupakan ilmu pasti yang mana menuntut pemahaman dan keinginan untuk terus berlatih dari diri pelajar. Hal ini dikarenakan matematika merupakan pengetahuan yang disusun secara konsisten berdasarkan pola deduktif (Suriasumantri, 2001). Lebih lanjut Kusbandrijo (2016) mengatakan bahwa logika deduktif adalah “sistem penalaran yang menelaah prinsip-prinsip penyimpulan yang sah berdasarkan bentuknya serta kesimpulan yang dihasilkan sebagai kepastian yang diturunkan dari pangkal pikirnya”. Oleh karena itu, peran aktif siswa dalam pembelajaran matematika sangat dibutuhkan karena pada dasarnya matematika merupakan ilmu deduktif yang menuntut pemahaman dan keinginan untuk berlatih dari siswa itu sendiri.

Proses belajar-mengajar dan hasil belajar siswa terhadap pembelajaran matematika sebagian besar ditentukan oleh peranan dan kompetensi guru. Hal ini sejalan dengan pendapat Khairunnisa (2017) yang mengatakan bahwa perkembangan baru terhadap belajar mengajar membawa konsekuensi kepada guru untuk meningkatkan peranan dan kompetensinya karena proses belajar-mengajar dan hasil belajar siswa sebagian besar ditentukan oleh peranan dan kompetensi guru. Lebih lanjut, Rohaeti (2012) yang mengatakan bahwa “dalam pembelajaran matematika, guru seharusnya menyiapkan kondisi siswanya agar mampu menguasai konsep-konsep yang akan dipelajari mulai dari yang sederhana sampai yang lebih kompleks.” Dengan demikian, dalam mencapai tujuan pembelajaran matematika yang menuntut keaktifan siswa, dibutuhkan peranan dan kompetensi guru yang mampu membawa siswa untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.

Imran, Hidayat, & Winardi (2019) pernah melakukan penelitian bahwa dalam pembelajaran matematika bisa saja siswa memiliki perilaku negatif yaitu tidak memperhatikan penjelasan guru. Untuk mengatasi permasalahan tersebut, guru dituntut melakukan inovasi pembelajaran agar siswa memiliki respon yang baik dalam pembelajaran. Untuk

memilih metode pembelajaran yang efektif atau manajemen kelas yang baik maka guru perlu melakukan refleksi terlebih dahulu.

Metode Penelitian

Metode yang digunakan adalah kajian literatur, yaitu memaparkan bagaimana pentingnya guru untuk melakukan refleksi melalui tahapan proses berpikir reflektif dengan berdasarkan permasalahan dan pengalaman saat pengajaran di lapangan.

Pembahasan

Berdasarkan permasalahan yang ditemukan ketika PPL 2 yaitu saat guru berefleksi, dirinya tidak melakukan ke empat tahapan berpikir reflektif. Berdasarkan tahapan proses berpikir reflektif yang meliputi 4 tahapan yaitu tindakan biasa, pemahaman, refleksi dan berpikir kritis Leung & Kember (dalam Suharna, 2018), guru hanya melakukan proses berpikir reflektif pada tahap tindakan biasa dan pemahaman. Hal inilah yang pada akhirnya, tindakan tersebut tidak mampu menyelesaikan permasalahan yang ada di kelas. Masih terdapat enam orang siswa yang mendapat nilai di bawah KKM pada remedial ketiga.

Melalui ke empat tahapan berpikir reflektif, pada tahap tindakan biasa, guru memberikan remedial pertama kepada siswa yang mendapatkan nilai dibawah KKM. Soal remedial pertama dibuat dengan mengubah angka dalam soal. Setelah remedial pertama dilakukan, hanya tiga orang yang berhasil mendapatkan nilai di atas KKM. Selanjutnya pada tahap pemahaman, guru mencoba untuk menurunkan tingkat kesulitan soal dengan harapan pada remedial kedua semua siswa dapat menuntaskan nilai sesuai standar KKM. Akan tetapi pada remedial kedua, hanya empat orang siswa yang mendapatkan nilai di atas KKM. Pada remedial ketiga, hanya tiga orang yang mendapatkan nilai diatas KKM.

Selanjutnya, pada tahapan refleksi, guru merefleksikan mengapa siswa tetap mendapatkan nilai di bawah KKM pada remedial pertama, kedua dan ketiga. Pada proses pembelajaran matematika ini yang

menjadi fokus utama guru dalam melihat permasalahan ini adalah interaksi. Dalam melaksanakan interaksi di kelas, guru tidak terisolasi dalam suatu lingkungan yang tertutup, namun ia akan berhubungan dengan lingkungan yang terbuka, saling berinteraksi, saling membutuhkan, dan juga saling melengkapi satu dengan yang lainnya (Tokan, 2016). Membangun interaksi antara siswa dengan siswa, guru dengan siswa sangat diperlukan karena melalui proses interaksi, guru dan siswa akan terlibat dalam proses belajar yang mana mereka akan mempengaruhi dan melengkapi satu dengan yang lain. Hal ini juga didukung oleh penelitian yang dilakukan oleh Rahmawati (2013) yang mana interaksi antara guru dengan siswa sangat dibutuhkan khususnya dalam pelajaran matematika. Interaksi tersebut akan terbentuk melalui negosiasi, interpretasi, diskusi, kerjasama dan evaluasi. Dengan adanya interaksi tersebut, akan membuat suasana kelas menjadi hidup, karena dalam pembelajaran tersebut, siswa ditempatkan sebagai fokus utama.

Oleh karena itu, dalam membangun interaksi yang baik di dalam kelas, dibutuhkan adanya peran guru yang mampu menciptakan suasana kelas yang nyaman bagi siswa untuk mengikuti proses pembelajaran. Dalam konteks ini, interaksi antara guru dengan siswa akan membantu guru untuk mengenali kebutuhan siswa dalam mempersiapkan diri mereka untuk siap menerima konsep-konsep pembelajaran matematika.

Menurut Ebbutt dan Straker (dalam Kesumawati 2008) berdasarkan aspek kognitif, asumsi mengenai karakteristik siswa yang dapat mempengaruhi minat siswa dalam pembelajaran matematika adalah:

1. Siswa akan belajar matematika jika mereka mempunyai motivasi.

Implikasinya dalam pembelajaran dalam kelas, guru harus mampu menciptakan kegiatan yang menyenangkan yang mendukung kegiatan belajar, membangun pengertian dari pemahaman siswa dan menyusun kegiatan yang dapat mencapai keberhasilan tujuan pembelajaran matematika. Contoh : guru memulai dengan pertanyaan-pertanyaan yang mampu membawa siswa dalam materi pelajaran. Setelah itu guru

membuat permainan sesuai dengan materi yang diajarkan yang mampu membawa siswa terlibat aktif dalam menjawab pertanyaan guru.

2. Siswa mempelajari matematika dengan caranya sendiri.

Implikasinya, guru memahami bahwa setiap siswa diciptakan unik yaitu siswa belajar dengan cara dan waktu yang berbeda-beda. Hal ini disebabkan oleh banyak faktor yang beberapa diantaranya adalah latar budaya yang berbeda-beda, pengalaman di waktu lampau yang berbeda. Maka dari itu, guru perlu untuk mengetahui kelebihan dan kekurangan siswanya supaya guru mampu membantu siswa untuk mengarahkan cara mereka mempelajari matematika.

3. Siswa mempelajari matematika baik secara mandiri maupun melalui kerja sama dengan temannya.

Oleh karena itu, guru harus memberikan waktu dan tempat untuk siswa mencoba memahami materi yang telah dijelaskan dengan caranya sendiri. Contohnya : memberikan siswa kesempatan untuk saling mengemukakan pendapat, melibatkan siswa dalam mengambil keputusan dan memberikan wadah yaitu kelompok untuk meningkatkan rasa kerjasama. Setelah itu, guru akan memberikan klarifikasi yang benar mengenai jawaban yang telah diberikan oleh siswa.

4. Siswa memerlukan konteks dan situasi yang berbeda-beda dalam mempelajari matematika.

Implikasinya adalah guru mampu menyediakan alat peraga untuk memecahkan masalah, memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar matematika diberbagai tempat, dan membantu siswa untuk membiasakan diri menggunakan matematika sebagai alat pemecahan masalah yang bisa diterapkan di kehidupan sehari-hari.

Pada tahap berpikir kritis, guru menerapkan solusi yang telah direncanakan berdasarkan pemahaman yang telah ia dapatkan dari proses sebelumnya. Tindakan nyata setelah guru mengenali hal apa saja yang dibutuhkan siswa dalam mempelajari matematika yaitu dengan mengubah metode yang digunakan dan menyusun kembali RPP yang telah dibuat sesuai dengan kondisi kelas dan waktu yang tersedia. Supaya

materi yang diberikan bisa dipahami oleh siswa guna memperbaiki nilai yang berada di bawah KKM. Kegiatan tersebut juga menunjukkan bahwa guru berusaha untuk berefleksi yaitu mengenali kekurangan dan kelebihan dalam mengajar guna memperbaiki kinerjanya. Akan tetapi penerapan dalam mengubah metode yang digunakan guru, baru dapat direalisasikan ketika masuk dalam materi pelajaran yang baru. Hal ini disebabkan karena ketersediaan waktu yang terbatas, yang tidak memungkinkan guru untuk memperbaikinya dalam mata pelajaran yang sama.

Selain itu, permasalahan yang terjadi ketika PPL 2 adalah siswa yang tidak menghormati guru. Saat guru masuk ke dalam kelas, guru mengabsen siswa. Ada satu siswa yang tidak hadir, tetapi pada buku absen siswa tertulis bahwa siswa hadir. Setelah guru menanyakan kehadiran siswa tersebut kepada teman-temannya yang lain, mereka mengatakan bahwa siswa tersebut sakit. Lalu guru melakukan *cross check* kepada guru mentor untuk meminta ijin mengoreksi absensi kelas untuk mengubah absensi siswa tersebut dari hadir menjadi sakit. Saat guru mentor bertanya kepada siswa-siswa di dalam kelas, ternyata siswa tersebut bersembunyi dibawah meja sembari tertawa. Sangat disayangkan, pada waktu itu guru tidak memberikan *punishment* kepada siswa yang tidak menghormati guru dan hanya memerintahkan siswa tersebut untuk kembali ke mejanya. Pada akhirnya, guru mentor mengambil tindakan untuk memberikan *punishment* kepada siswa tersebut dengan memerintahkan siswa itu duduk di luar kelas hingga jam istirahat.

Pada dasarnya, setiap guru memiliki otoritas di dalam kelasnya. Otoritas tersebut berfungsi sebagai kontrol dalam rangka mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Berkhof & Til (2004) mengatakan bahwa guru memiliki otoritas hukum yang mana otoritas tersebut memiliki fungsi untuk membuat hukum, memerintah, dan menuntut keadaan. Dalam melakukan otoritasnya, penting bagi guru untuk memberikan *punishment* kepada siswa. Menurut Aziz (dalam Wulandari & Hidayat,

2014) mengatakan bahwa *punishment* adalah perbuatan yang dilakukan secara sadar dan sengaja yang menyebabkan penderitaan pada seseorang yang menerima hukuman sebagai akibat dari kesalahan yang telah dibuat. Akan tetapi pemberian *punishment* ini tidak boleh dilakukan sewenang-wenang karena tujuan pemberian *punishment* ini adalah untuk menyadarkan siswa akan kesalahan yang ia buat.

Manusia adalah ciptaan yang berpribadi. Hoekema (2012) mengatakan bahwa berpribadi berarti manusia mampu membuat keputusan, menetapkan tujuan dan bergerak ke arah tujuan-tujuan itu. Begitupun dengan siswa, mereka adalah ciptaan yang berpribadi yang mana dirinya mampu mengambil keputusan. Namun, karena pada dasarnya siswa adalah pribadi yang berdosa, yang mana pribadi yang berdosa tersebut sanggup membuat pilihan yang bertentangan dengan kehendak Allah. Hal ini juga didukung oleh pendapat Gunarsa (2008) yang mengatakan bahwa perkembangan yang terjadi pada manusia salah satunya dipengaruhi oleh faktor luar, yang mana faktor luar tersebut nantinya akan mempengaruhi kepribadian seseorang. Maka dari itu, untuk menuntun siswa supaya pilihan hidupnya tetap mengarah kepada kehendak Allah, dibutuhkan sosok guru untuk membantu siswa dalam mengoreksi, menegur, dan mengingatkan mengenai kesalahannya.

Berdasarkan 4 tahap proses berpikir reflektif, pada tahap tindakan biasa, guru menegur dan mengingatkan siswa tersebut akan kesalahannya, sebab hal tersebut adalah tugas seorang guru untuk menjalankan otoritasnya yang berfungsi untuk memberikan kontrol dan mengatur kelasnya. Dalam Amsal 27:5 yang mengajarkan kepada kita bahwa lebih baik menegur seseorang secara langsung dibandingkan bermulut manis di depan orang tersebut. Pada dasarnya tidak semua orang bisa meresponi teguran dengan baik. Akan tetapi, sudah seharusnya tugas seorang guru menegur siswanya jika ia berbuat kesalahan. Teguran itu membawa siswa untuk merefleksikan kesalahannya. Dengan berefleksi, siswa dapat belajar mengenai apa yang menjadi kelebihan dan kekurangannya dalam bersikap. Setelah

mengetahui apa yang menjadi kelebihan dan kekurangannya, guru akan membantu siswa untuk mencari solusi dari permasalahannya.

Pada tahap pemahaman, guru harus mengajak siswa untuk bertukar pikiran dan mencari tahu mengapa siswa bisa berbuat demikian. Dalam mengajak siswa untuk bertukar pikiran, dibutuhkan kemampuan guru untuk membangun interaksi dengan siswa. Menurut Gulo (2008) proses interaksi merupakan proses belajar yang berlangsung secara terus-menerus dan berlangsung dalam lingkungan sosial dimana seseorang terlibat dalam kegiatan belajar membutuhkan orang lain baik secara langsung maupun tidak langsung. Salah satu faktor penting dalam interaksi adalah komunikasi. Lebih lanjut, Menurut Everett M. Rogers & Lawrence Kincaid (dalam Wiryanto, 2004) mengatakan bahwa komunikasi adalah dimana dua orang atau lebih membentuk atau melakukan pertukaran informasi antara satu sama lain, yang pada gilirannya terjadi saling pengertian yang mendalam. Oleh karena itu, ketika guru mengajak siswa untuk bertukar pikiran, diharapkan guru mampu memahami alasan mengapa siswa bertindak demikian dan ia juga mampu mendorong siswa untuk belajar dari kesalahannya dan merefleksikan tindakannya sebagai wujud perbaikan diri.

Bake (2018) mengatakan bahwa Allah mengutuk sikap yang selalu membenarkan diri yang menghalangi hubungan manusia dengan Allah. Seperti dalam Hosea 6:6 Allah mengatakan kepada para pemimpin agama dan bangsawan melalui nabi bahwa meskipun mereka melakukan ritual bait Allah secara teratur, mereka telah kehilangan pusat dari hati dan iman yang telah Tuhan berikan. Sebab Tuhan menganggap murtad orang-orang yang melakukan kegiatan spiritual hanya sebagai formalitas, suatu tindakan membenaran diri. Namun Tuhan sangat berbelas kasihan kepada orang yang mau mengakui kesalahannya. Seperti yang ada dalam Yoh 8:1-11, seorang wanita yang nyaris dihakimi oleh masyarakat karena ia yang berzinah. Tetapi Tuhan menguji mereka untuk bercermin dengan kehidupan mereka sendiri. Setelah itu tak ada satu pun yang berani menghakimi perempuan tersebut. Dari kedua kisah

ini mengajarkan bahwa selain guru harus memiliki keberanian untuk menegur siswa, guru juga harus mau mengakui kesalahannya dan merefleksikannya. Mengakui bahwa ketika menjalankan tanggung jawabnya sebagai guru, dirinya masih banyak melakukan kesalahan. Akan tetapi, dari kesalahan tersebut, guru harus belajar untuk berpaling dari kesalahannya dengan berusaha mencari solusi yang tepat dan dengan segera merealisasikan solusinya sebagai langkah perbaikan diri.

Seorang guru harus mampu mencari tahu mengapa kejadian tersebut bisa terjadi. Misalnya, pada permasalahan mengenai siswa yang bersembunyi di bawah kolong meja, guru harus bertanya kepada dirinya, mengapa siswa tersebut bisa melakukan hal demikian? Apakah saya kurang tegas kepada siswa sehingga siswa bisa melakukan hal demikian? Mengapa saya tidak menegur siswa tersebut? Jika hal tersebut terulang kembali, mampukah saya meresponi kejadian itu dengan cara yang berbeda? Langkah apa yang perlu saya lakukan untuk menyelesaikan permasalahan tersebut?

Pertanyaan-pertanyaan di atas, menunjukkan bahwa seorang guru sedang berada dalam proses berpikir reflektif. Dewey dalam (Rogers, 2002) mengatakan bahwa berpikir reflektif dibagi menjadi tiga situasi yaitu pra-reflektif, reflektif dan pasca-reflektif. Pra-reflektif yaitu bagian pada saat guru mengalami kebingungan. Kebingungan ini membuat guru bertanya mengapa hal tersebut bisa terjadi demikian? Pada bagian mana letak kesalahan seorang guru dalam mengajar sehingga siswanya mampu bertindak demikian? Setelah itu, pertanyaan-pertanyaan reflektif tersebut akan membantu guru untuk berusaha mencari solusi dari permasalahan yang ada, dan pada saat itu guru sedang ada dalam tahap refleksi. Setelah itu, guru mengaplikasikan solusi yang ia temukan sebagai tahap perbaikan dan tindak nyata dari proses berefleksi, dan pada saat itu guru sedang ada dalam tahap pasca-reflektif.

Pada tahap berpikir kritis, seorang guru harus mampu menerapkan solusi yang sudah ia dapatkan berdasarkan pemahaman yang ia temukan saat menemukan masalah. Solusi yang guru rencanakan

dapat ditulis secara sistematis dalam jurnal refleksi pribadinya. Menurut Brett (2019) membiasakan diri untuk berefleksi adalah kunci dari evolusi dan seorang pemimpin akan melaporkan refleksinya secara teratur. Salah satu wujud nyata dalam melaporkan refleksi secara teratur adalah dengan pembuatan jurnal. Penulisan jurnal bermanfaat untuk mendorong manusia untuk menyadari apa yang mereka alami dan dituangkan dalam bentuk tulisan (Silberman, 2014). Lwin dkk dalam (Lestari, Wardani, & Khusniati, 2019) mengatakan bahwa manfaat yang diperoleh dalam menulis jurnal adalah seseorang mampu mengeksplorasi lebih banyak mengenai siapa dirinya. Selain itu, dalam pembuatan jurnal refleksi akan membantu guru untuk memeriksa kembali apakah solusi yang ia terapkan sudah tepat dan benar-benar mampu menyelesaikan permasalahan yang ada. Selain itu, guru juga perlu untuk melakukan refleksi secara berulang dalam melakukan evaluasi sebagai langkah perbaikan dalam pengajarannya.

Menjadi pribadi yang reflektif merupakan kewajiban bagi manusia yang telah ditebus. Pada awalnya, Tuhan telah memilih orang pilihan-Nya bukan karena apa yang manusia perbuat. Akan tetapi Tuhan menyelamatkan umat pilihan-Nya itu semua karena anugerah. Namun hal itu bukan berarti umat yang telah diselamatkan hidup diluar kehendak Allah. Pink (2005) mengatakan bahwa pemilihan demi tujuan keselamatan itu sama sekali tidak mengabaikan penggunaan sarana yang tepat. Dengan kata lain, tidak benar bila Allah memilih umat pilihan-Nya, maka orang yang dipilih tersebut tidak menghiraukan bahwa ia adalah orang percaya. Allah yang telah memilih umat pilihan-Nya, maka Allah juga yang menetapkan sarannya. Sarana yang dipikirkan Allah, akan memberikan alasan yang kuat untuk umat pilihan-Nya bersyukur dan menghidupi keselamatan yang telah diberikan. Wujud nyata dari menghidupi keselamatan yang diberikan yaitu dengan berefleksi. Dengan berefleksi, manusia akan selalu merenungkan kesalahannya dan berusaha untuk mencari solusi bagi permasalahannya sebagai wujud diri yang ingin berubah menjadi pribadi yang lebih baik. Guru juga hendaknya memiliki

kasih dan pengampunan dalam setiap pembelajaran termasuk matematika. Sebuah ruangan yang dipenuhi siswa-siswa sepanjang tahun, dapat menciptakan berbagai kesempatan untuk mengampuni, sehingga suasana kelas penuh dengan kasih yang mendukung semangat untuk belajar (Priyanto, 2017).

Kesimpulan dan Saran

a. Kesimpulan

Seorang guru dalam melakukan refleksi harus mampu melihat secara keseluruhan tahapan proses dalam melakukan pembelajaran. Melalui proses berpikir reflektif yang dilakukan dengan menerapkan empat tahap proses berpikir reflektif secara lengkap dapat membantu guru dalam menjadi pribadi yang reflektif.

Hasil refleksi tersebut dapat membantu guru untuk menemukan solusi yang dapat diterapkan pada permasalahan yang ada di kelas. Penting bagi guru untuk melakukan refleksi, karena menjadi pribadi yang reflektif adalah tindakan nyata bagi orang yang telah ditebus. Dengan berrefleksi, manusia sadar akan kesalahannya, dan terus berusaha mencari solusi dari permasalahannya sebagai tindak nyata dari diri yang mau berubah menjadi lebih baik. Seperti pendapat MacArthur dan Mayhue dalam Adhi, Winardi & Listiani (2018) yang menyatakan bahwa seseorang yang berpikir dengan benar akan cenderung bertindak dengan benar, jika seseorang berefleksi dengan benar maka melalui pertolongan dan kehendak Tuhan, ia akan melakukan tindakan dengan benar.

b. Saran

Guru sebaiknya melakukan empat tahapan proses berpikir reflektif dalam melakukan refleksi mulai dari tahap persiapan sampai tahap evaluasi, karena ini akan membantu guru untuk dapat menganalisis permasalahan yang terjadi di kelas dengan baik. Sehingga guru juga mampu untuk menentukan solusi yang tepat dalam mengatasi permasalahan yang ada.

DAFTAR PUSTAKA

- Adhi, Y., Winardi, Y. & Listiani, T. (2018). Penerapan model integrasi biblika Bryan Smith tahap 2 pada pembelajaran matematika untuk meningkatkan pemahaman Wawasan Kristen Alkitabiah (WKA) siswa kelas XI IPA-2 di suatu SMA di Toraja [The implementation of the Bryan Smith stage 2 Biblical integration model in learning mathematics to improve the understanding of a biblical christian worldview (BCW) of grade 11 science-2 students in a high school in Toraja]. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(1), 45-56. <https://doi.org/10.19166/johme.v2i1.979>
- Anwar, M. (2018). *Menjadi guru profesional*. Jakarta, Indonesia: Prenadamedia Group.
- Bake, A. (2018). *Keunggulan Kristus dan kerajaan Allah: Refleksi-refleksi dari Matius 9-20*. Makassar, Indonesia: Sekolah Tinggi Teologia Jaffray Makassar.
- Berkhof, L., & Van Til, C. (2004). *Dasar pendidikan Kristen*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Bolton, G., & Delderfield, R. (2018). *Reflective practice: writing and professional development* (5th ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publishing.
- Brett, J. (2019). *Evolving digital leadership. How to be a digital leader in tomorrow's disruptive world*. Berkeley, CA: Apress.
- Gulo, W. (2008). *Strategi belajar mengajar*. Jakarta, Indonesia: Grasindo.
- Gunarsa, S. D. (2008). *Psikologi perkembangan anak dan remaja*. Jakarta, Indonesia: PT BPK Gunung Mulia.
- Hashim, S., Yaakub, R., & Ahmad, M. Z. (2011). *Pedagogi: Strategi dan teknik mengajar dengan berkesan*. Pahang Darul Makmur, Malaysia: PTS Publications & Distributors Sdn Bhd.
- Hoekema, A. A. (2012). *Manusia: Ciptaan menurut gambar Allah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.

- Imawanty, & Fransiska, A. B. (2019). Guru bimbingan dan konseling berkualitas di era revolusi 4.0: Pembelajar, kompeten, dan up to date. Retrieved from <http://jurnal.untirta.ac.id/index.php/psnp/article/view/5726/0>
- Imran, S., Hidayat, D., Winardi, Y. (2019). Peran guru Kristen dalam pembelajaran matematika di suatu sekolah Kristen di Tangerang. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(2), 71-82. <https://doi.org/10.19166/johme.v2i2.1683>
- Kesumawati, N. (2008). Proceedings from Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika: *Pemahaman konsep matematik dalam pembelajaran matematika*. Yogyakarta, Indonesia: UNY.
- Khairunnisa. (2017). Proceedings from Seminar Nasional Tahunan Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Medan: *Peranan guru dalam pembelajaran*. Medan, Indonesia: Universitas Negeri Medan.
- Kusbandrijo, B. (2016). *Dasar-dasar logika*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Lestari, P., Wardani, S., & Khusniati, M. (2019). Model problem based learning berbantuan jurnal belajar terhadap kemampuan metakognitif siswa. *JIPVA (Jurnal Pendidikan IPA Veteran)*, 3(1), 37-50. <https://doi.org/10.31331/jipva.v3i1.797>
- Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 42-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n6.4>
- Lutfi, M., Sudirman, & Paramitha, R. (2013). *Sisi-sisi lain kebijakan profesionalisme guru: Optik hukum, implementasi dan rekonsepsi*. Malang, Indonesia: UB Press.
- Maulana. (2017). *Konsep dasar matematika dan pengembangan kemampuan berpikir kritis-kreatif*. Sumedang, Indonesia: UPI Sumedang Press.
- McGregor, D., & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: a guide for beginning teachers*. New York, NY: Open University Press.

- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Khasefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 641-647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.112>
- Nindiasari, H. (2011). Proceedings from Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika: *Pengembangan bahan ajar dan instrumen untuk meningkatkan berpikir reflektif matematis berbasis pendekatan metakognitif pada siswa sekolah menengah atas (SMA)*. Yogyakarta, Indonesia: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Pink, A. W. (2005). *Kedaulatan Allah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Prijanto, J. H. (2017). Panggilan guru Kristen sebagai wujud amanat agung Yesus Kristus dalam penanaman nilai alkitabiah pada era digital [A Christian Teacher's Calling in Response to Jesus Christ's Great Commission in Instilling Biblical Values in a Digital Era]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 13(2), 99-107. <https://doi.org/10.19166/pji.v13i2.325>
- Rahmawati, F. (2013). Pengaruh pendekatan pendidikan realistik matematika dalam meningkatkan kemampuan komunikasi matematika siswa di sekolah dasar. *Makalah Seminar Semirata FMIPA*, 1(1), 225-237. Retrieved from <http://jurnal.fmipa.unila.ac.id/index.php/semirata/article/view/882>
- Rifma. (2016). *Optimalisasi pembinaan kompetensi pedagogik guru*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults*. Philadelphia, PA: Open Univesity Press.
- Rohaeti, E. E. (2012). Analisis pembelajaran konsep esensial matematika sekolah menengah melalui pendekatan kontekstual Socrates. *Infinity Journal*, 1(2), 186-191. <https://doi.org/10.22460/infinity.v1i2.18>
- Saragih, M. J., Hidayat, D., & Tamba, K. P. (2019). Implikasi pendidikan yang berpusat pada Kristus dalam kelas matematika [The implications of Christ-center education for mathematics classes].

- JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(2), 97-107.
<https://doi.org/10.19166/johme.v2i2.1695>
- Siagian, R. E. F. (2015). Pengaruh minat dan kebiasaan belajar siswa terhadap prestasi belajar matematika. *Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 2(2), 122-131. <https://doi.org/10.30998/formatif.v2i2.93>
- Silberman, M. L. (2014). *Active learning: 101 cara belajar siswa aktif*. Bandung, Indonesia: Nuansa Cendikia.
- Suharna, H. (2018). *Teori berpikir reflektif dalam menyelesaikan masalah matematika*. Yogyakarta, Indonesia: Deepublish.
- Suriasumantri, J. S. (2001). *Ilmu dalam perspektif*. Jakarta, Indonesia: Yayasan Obor Indonesia.
- Suyanto, & Jihad, A. (2013). *Menjadi guru profesional*. Jakarta, Indonesia: Erlangga.
- Tajik, L., & Pakzad, K. (2016). Designing a reflective teacher education course and its contribution to ELT teachers' reflectivity. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 58-80.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.4>
- Tisngati, U. (2015). Proses berpikir reflektif mahasiswa dalam pemecahan masalah pada materi himpunan ditinjau dari gaya kognitif berdasarkan langkah Polya. *Beta: Jurnal Tadris Matematika*, 8(2), 115-124. Retrieved from <https://jurnalbeta.ac.id/index.php/betaJTM/article/view/29>
- Tokan, P. I. (2016). *Manajemen penelitian guru*. Jakarta, Indonesia: PT Grasindo.
- Verawati, N. S. P., & Hikmawati. (2019). Validitas model inkuiri yang diintervensi proses reflektif untuk melatih kemampuan berpikir kritis mahasiswa calon guru. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA IKIP Mataram*, 7(1), 38-47. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v0i0.1408>
- Widodo, W., Liliarsari, & Setiawan, A. (2010). Integrasi multimedia interaktif, kerja kolaboratif, dan berpikir reflektif dalam

perkuliahan fisika dasar untuk meningkatkan keterampilan generik sains calon guru SMK tata boga. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 17(2), 140-146. Retrieved from <http://journal.um.ac.id/index.php/pendidikan-dan-pembelajaran/article/view/2823>

Wiryanto. (2004). *Pengantar ilmu komunikasi*. Jakarta, Indonesia: Grasindo.

Wuisan, P. I. (2015). Proceedings from Seminar Nasional Pendidikan Biologi 2015: *Menjadi guru reflektif melalui program pengalaman lapangan*. Malang, Indonesia: Universitas Muhammadiyah Malang Press

Wulandari, I. S., & Hidayat, T. (2014). Pengaruh pemberian reward dan punishment terhadap motivasi belajar siswa dalam pembelajaran passing bawah bola voli. *Jurnal Pendidikan Olahraga dan Kesehatan*, 2(3), 599-604. Retrieved from <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-jasmani/article/view/9991>

Yamin, M. (2016). Peningkatan hasil belajar dan aktivitas matematika siswi melalui strategi pembelajaran inkuiri pada kelas XII IPA 2 SMAN 2 Bagan Sinembah tahun pelajaran 2014/2015. *Jurnal Edutech*, 2(1), 65-71. Retrieved from <http://jurnal.umsu.ac.id/index.php/edutech/article/view/576>

PEMBENTUKAN KARAKTER MAHASISWA CALON GURU SEBAGAI PENUNJANG KOMPETENSI KEPRIBADIAN [THE FORMATION OF CHARACTER OF TEACHER CANDIDATES IN ACHIEVING PERSONALITY COMPETENCE]

Meiva Marthaulina Lestari Siahaan¹, Melda Jaya Saragih²,
Riny Oktora Purba³

¹Universitas Timor, Kefamenanu, NUSA TENGGARA TIMUR, ²Universitas
Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN, ³SMA Kristen 6 Penabur, Jakarta,
DKI JAKARTA

meivamarthaulina@unimor.ac.id¹, melda.saragih@uph.edu²,
riny.oktora@gmail.com³

Abstract

A teacher's personality competence plays an important role in achieving educational goals. Personality is formed through every experience a teacher has. These experiences then govern a teacher's perspectives and thoughts and are reflected in behavior that shapes personality. Therefore, it is important for teacher candidates to do field experiences or observations in schools. This study will look at how the character of teacher candidates, such as caring, responsibility, and sensitivity to the needs of students, is enhanced during field experiences. The participants of this study were 30 teacher candidates from several schools around Jakarta. Data taken from portfolios, reflection sheets, and mentors' observation sheets about the teacher candidates were analyzed in-depth. The reflections sheet included students' explanations about 1) teacher management regarding student behavior and classroom environment, 2) teacher teaching strategies and instructional media, 3) teacher interaction in learning and communication skills, and 4) teacher assessment. The teacher candidates' perspective after the field experience ended included 1) making a commitment to build communication and relationships with students as a form of a caring attitude, 2) making a commitment to share responsibility

related to the assessment process, and 3) realizing that teachers need to be sensitive to diverse students during the learning process.

Keywords: character, personality competence, teacher candidate

Abstrak

Kompetensi kepribadian guru berperan penting dalam tercapainya tujuan pendidikan. Kepribadian ini terbentuk dari setiap pengalaman yang didapat oleh seseorang. Pengalaman ini akan mengatur cara pandang dan pikir seseorang dan dicerminkan dalam bentuk tingkah laku dan terakumulasi menjadi sebuah kepribadian. Oleh karena itu penting bagi MCG melakukan Program Pengalaman Lapangan (PPL) di sekolah. Penelitian ini akan melihat bagaimana karakter MCG, ditinjau dari perspektif mereka, seperti kepedulian, kesediaan berbagi tanggung jawab, dan kepekaan akan kebutuhan siswa selama melakukan PPL. Data diambil dari refleksi mahasiswa yang dianalisis secara mendalam mengenai 1) manajemen guru mengenai perilaku siswa dan lingkungan kelas, 2) strategi mengajar guru dan media pembelajaran yang digunakan, interaksi guru dalam pembelajaran dan keterampilan berkomunikasi, dan 3) penilaian yang dilakukan guru dan didukung oleh observasi guru mentor terhadap MCG. Pertumbuhan karakter MCG setelah pelaksanaan PPL: perspektif yang ditimbulkan oleh MCG setelah pelaksanaan PPL: 1) memiliki komitmen untuk membangun komunikasi yang *clear* dengan siswa sebagai wujud sikap peduli seorang guru, 2) memiliki komitmen untuk berbagi tanggung jawab. MCG menjurus pada tanggung jawab guru dalam melaksanakan penilaian pada siswa. MCG melihat bahwa instrument untuk proses penilaian harus dipersiapkan dengan baik oleh guru dan siswa mempersiapkan diri dalam proses tersebut sebagai bentuk tanggung jawab mereka setelah menerima materi, dan 3) menyadari bahwa dibutuhkan perilaku guru dalam kepekaan tentang kebutuhan siswa yang beragam. MCG memusatkan pada perilaku memberikan kontribusi selama proses pembelajaran untuk menolong siswa dalam memenuhi kebutuhan belajarnya.

Kata Kunci: karakter, kompetensi kepribadian, calon guru

Pendahuluan

Kepribadian merupakan keseluruhan penggambaran dalam diri seseorang. Proses pembentukan kepribadian pun dimulai dari masa kecil. Pengalaman-pengalaman yang didapatkan oleh seseorang akan membentuk pandangan seseorang akan sesuatu hal dan terwujud dalam tingkah laku. Cara pandang guru akan mempengaruhi cara mereka berinteraksi dengan orang lain, termasuk berinteraksi dengan siswa, apa yang akan mereka ajarkan dan bagaimana mengajarkannya (Saragih, Hidayat, & Tamba, 2019). Hal ini jelas berkontribusi untuk membentuk kepribadian seseorang seperti halnya bagi mahasiswa calon guru (MCG) matematika. Salah satu kompetensi yang harus dimiliki seorang guru dalam menjalankan tugasnya ialah kompetensi kepribadian disamping kompetensi pedagogi, profesional, dan social (UU No 19 tahun 2005). Kompetensi kepribadian seorang guru merupakan representasi keseluruhan diri yang ada pada guru. Dari cara berinteraksi dengan murid atau rekan sejawat dan gaya mengajar akan menunjukkan kepribadian guru. Hal ini didukung oleh pernyataan Angmalisang (2011) bahwa kompetensi kepribadian memiliki pengaruh yang signifikan pada kualitas dan performa seorang guru.

Pengalaman belajar atau berinteraksi dengan guru selama di sekolah atau di universitas berperan penting membentuk kepribadian MCG Matematika. Perilaku dan motivasi yang dimunculkan oleh seorang MCG akan mengacu pada pengalaman mereka, seperti pengalaman belajar mereka dengan guru mereka di sekolah atau dosen di universitas juga melihat figure mentor selama mengikuti program pengalaman lapangan (PPL) (Spielman, 2006). Spielman juga menegaskan bahwa substansi dasar dalam proses pendidikan formal calon guru mengacu pada pengalaman yang diperoleh. Kompetensi kepribadian yang diharapkan ada pada guru ialah kemampuan kepribadian yang mantap, berakhlak mulia, arif, dan berwibawa serta menjadi teladan bagi peserta didik (UU No 14 tahun 2005).

Untuk itu MCG Matematika perlu mendapat PPL sebagai bentuk nyata untuk mewujudkan dari apa yang sudah dipelajari secara teori juga pengalaman belajar yang didapat dari guru atau dosen. Melalui PPL, MCG Matematika dapat memahami tanggung jawabnya sebagai guru terutama dalam hal berinteraksi dengan siswa, melihat kebutuhan siswa, dan tugas-tugas yang dilakukan guru. Hal ini selaras dengan salah satu

sasaran PPL yang dilaksanakan di lingkungan salah satu universitas di Tangerang bahwa calon guru dapat menguasai dan memiliki kepekaan terhadap karakteristik peserta didik dalam aspek spiritual, emosional, sosial, intelektual, dan fisik, serta mengelola lingkungan belajar yang aman dan efektif.

PPL yang dilakukan adalah MCG melakukan pengenalan dan penyesuaian dengan ruang kelas dan peranan guru dalam kelas. MCG akan melakukan observasi dan berpartisipasi membantu guru mentor dalam proses belajar mengajar. Tujuan dari PPL ini lebih diarahkan pada bagaimana MCG dapat melakukan teknik observasi yang baik, memiliki kemampuan berefleksi dan rasa percaya diri ketika berada di kelas. Melalui refleksi, MCG dapat menganalisis situasi kelas dan mengasah kemampuan pengambilan keputusan jika dihadapkan pada situasi tertentu (Blackwell & Pepper, 2009). Waktu pelaksanaan PPL selama satu minggu.

Segala respon dan tindakan yang muncul yang berkenaan dengan kebutuhan siswa guru lahir dari filsafat hidup (personal) guru tersebut. Hal ini akan memengaruhi cara mereka menginternalisasi suatu realita, membuat persepsi dari suatu teori dan riset dan menuntun mereka dalam melakukan studi ataupun suatu kegiatan lainnya (Carr & Kemmis, 1997, Fullan, 1993). Dengan melakukan refleksi, MCG akan menggali filsafat hidupnya, menerima realita, belajar tentang kebenaran, dan melakukan *treatment* sesuai dengan kebutuhan siswa atau kegiatan pembelajaran. Seperti yang dikatakan oleh Han bahwa “masalah-masalah yang ada dalam dunia pendidikan tidak memiliki jawaban yang pasti. Tidak ada program pendidikan guru yang mampu mempersiapkan guru untuk siap di segala situasi yang mereka temui. Mereka akan mengambil keputusan dari sekian banyak alternatif. Keputusan tersebut bisa tepat dan bisa juga tidak” (1995). Sehingga dengan refleksi akan membantu MCG untuk melihat kembali apa yang akan dan telah dilakukan di dalam kelas dan menguji kembali tentang keputusan yang diambil (Liakopolou, 2012).

Zeichner, Melnick, & Gomez (1996) menyatakan bahwa refleksi adalah standar pemahaman mengenai kompleksitas proses pedagogi untuk pemilihan metode pembelajaran yang tepat dan strategi mengajar ataupun lainnya yang bergantung pada tujuan pembelajaran, kebutuhan siswa, persepsi pribadi, bahkan dalam konteks yang lebih besar mengenai

proses pedagogi. Sehingga pada PPL ini MCG diharapkan menjadi seorang praktisi yang reflektif yang bermanfaat untuk bekal mereka menjadi guru yang responsif dalam ke-kompleksan proses pembelajaran.

PPL ini akan melalui 4 proses, 1) pengalaman konkret (*concrete experience*), 2) konseptualisasi abstrak (*abstract conceptualization*), 3) observasi yang reflektif (*reflective observation*), and 4) pengalaman kontekstual (*active experimentation*) (Sternberg, R.J. Zhang, 2014). MCG juga diharapkan memiliki inisiatif untuk berinteraksi dengan siswa dan masyarakat sekolah. Dapat disimpulkan bahwa PPL ini berfokus pada observasi – refleksi – pembentukan karakter. Dari setiap observasi yang dilakukan pada guru yang berbeda diharapkan MCG mampu melihat realita secara objektif dan mengkaitkan dengan semua teori yang didapatkan baik konten maupun pedagogi.

Beberapa peneliti (Frank, 1990; Fulton, 1989; Goodlad, 1990; Handler, 1993) mengungkapkan bahwa seorang guru biasanya memiliki cara mengajar yang sama dengan cara mengajar yang dulu pernah diterima. Pernyataan menarik ini mengindikasikan bahwa yang diajar (siswa) meniru dan mengadopsi apa yang pernah dialami. Hal ini selaras dengan pernyataan Blašková dkk (Blašková, Blaško, Jankalová, & Jankal, 2014) bahwa guru mengungkapkan sifat bawaan mereka: cara berpikir mereka, mereka merefleksikan dan memproyeksikan kepribadian mereka dalam kepribadian siswa, memperhadapkan pengalaman mereka dengan pengalaman siswa. Begitu banyak gaya mengajar, gaya ajakan untuk berpikir, gaya ajakan untuk menyelesaikan masalah yang mereka terima. Namun pada akhirnya mereka akan memilih mana yang relevan untuk mereka atau yang mana yang bisa mereka terima. Dan inilah yang akan mengatur cara pandang dan pikir seseorang dan dicerminkan dalam bentuk tingkah laku dan terakumulasi menjadi sebuah kepribadian.

Kompetensi kepribadian yang dimiliki oleh seorang guru menurut (Gourneau, 2005) ialah menunjukkan kepedulian dan kebaikan, berbagi tanggung jawab, menerima keragaman secara sensitif, mengembangkan instruksi individual, dan mendorong kreativitas. Sikap guru terhadap peserta didik dalam belajar menurut (Kardo & Yuzarion, 2017) adalah (1) guru peduli dalam proses belajar dan menunjukkan kebaikan; (2) guru telah berbagi tanggung jawab dengan baik; (3) guru sensitif menerima keragaman peserta didik; (4) guru dapat meningkatkan instruksi dalam belajar; dan (5) guru telah dapat mendorong dengan baik kreativitas

peserta didik. Sifat peduli seorang guru matematika juga sangat dibutuhkan dalam pelaksanaan proses pembelajaran matematika, seperti mendesain pembelajaran sesuai dengan kurikulum yang tepat (Tandiseru, 2013). Sikap guru ini yang tercermin ke luar dan menjadi persepsi siswa tentang kepribadian yang melekat pada seorang guru.

Dari kajian teori beberapa ahli, indikator kompetensi kepribadian yang akan diteliti ialah sikap peduli, sikap bertanggung jawab, dan sikap peka dalam melihat kebutuhan siswa. Pemilihan indikator ini juga dilihat dari PPL yang berlangsung hanya pada tahap melakukan observasi bagi para MCG. Sikap kepedulian akan diamati dalam perilaku MCG untuk membangun komunikasi yang baik dengan siswa. Sikap tanggung jawab akan diamati dalam perilaku kesediaan MCG berbagi tanggung jawab dengan Guru Mentor. Sedangkan untuk sikap kepekaan melihat keragaman peserta didik dapat diamati dalam perilaku kemampuan MCG dalam memberi ide tentang kegiatan pembelajaran berkenaan dengan kebutuhan siswa.

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif. Pengambilan sampel pada penelitian ini dengan *purposeful sampling*. Peneliti mengumpulkan data melalui lembar observasi (portfolio), lembar refleksi MCG tentang topik manajemen guru mengenai perilaku siswa dan lingkungan kelas, strategi mengajar guru dan media pembelajaran yang digunakan, interaksi guru dalam pembelajaran dan keterampilan berkomunikasi, dan penilaian yang dilakukan guru dan didukung oleh observasi guru mentor terhadap MCG yang sesuai dengan focus penelitian. Lembar observasi yang dimaksud diisi oleh MCG yang dikaitkan dengan teori dan kenyataan di lapangan sedangkan lembar refleksi berisi tentang pandangan MCG tentang kenyataan yang ada dan langkah/sikap apa yang dilakukan untuk mengatasi kesenjangan atau meningkatkan kualitas dari kompetensi kepribadian.

Setelah data dikumpulkan dilakukan validasi data dengan menggunakan triangulasi Teknik (Sugiyono, 2013). Adapun partisipan dalam penelitian ini adalah sebanyak 30 orang mahasiswa program studi Pendidikan Matematika di salah satu Universitas Swasta di Tangerang. Mahasiswa mengikuti PPL disebar dalam beberapa sekolah SD sampai tingkat SMA di Tangerang dan Jakarta.

Hasil Penelitian

Melalui PPL, para MCG melaporkan bahwa mereka memperoleh wawasan mendalam tentang kepemimpinan dan pengajaran di kelas; oleh karena itu, mereka dapat meningkatkan keterampilan mereka sebagai pemimpin pendidikan (Akinde, Harr, & Burger, 2017).

MCG melakukan observasi tentang perilaku guru mentor di dalam kelas dengan mengisi lembar observasi yang berkaitan dengan kompetensi kepribadian guru. Hasil observasi para MCG tentang kompetensi kepribadian guru di dalam kelas ialah:

1. Guru mengelola kelas menjadi komunitas yang saling membangun dan peduli terhadap sesama. MCG belajar dari guru mentor bahwa kemampuan mengelola kelas diawali dengan membangun komunikasi yang baik dengan siswa. Dengan memiliki komunikasi yang baik, guru pasti mengenal siswanya sehingga siswa dan guru berkolaborasi dalam proses pembelajaran di kelas.
2. Guru mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam pembelajaran dan mengajarkan siswa untuk taat terhadap instruksi yang berlaku di dalam kelas. Dari hal ini MCG melihat bahwa ketaatan siswa terhadap setiap instruksi guru memiliki pengaruh yang signifikan terhadap berlangsungnya proses pembelajaran.
3. Guru berkeliling dan memperhatikan siswa yang sedang mengerjakan latihan. MCG melihat bahwa guru juga bertanggung jawab mendampingi siswa dalam pemberian tugas atau latihan mandiri di kelas.
4. Guru memiliki peran untuk menyikapi keberagaman siswa dan sabar dalam melakukan penilaian terhadap tugas-tugas yang diberikan kepada siswa. Oleh karena itu persiapan mental dan intelektual yang dilakukan guru sangat membantu siswa dalam mengikuti proses belajar
5. Ketika ada siswa yang melakukan kesalahan, guru menegur siswanya dengan kasih dan tidak berteriak pada siswanya. Artinya motivasi guru menegur bukan karena tidak menyukai atau bahkan membeci personal siswa tersebut melainkan guru tidak ingin siswa mengulang kesalahan yang dilakukan. Guru memiliki pandangan bahwa siswa melakukan kesalahan adalah hal yang

wajar. Tugas guru adalah membuat siswa paham akan kesalahannya dan tidak mengulang kesalahan yang diperbuat.

Pada lembar refleksi akan disoroti mengenai pandangan MCG dan langkah/sikap yang akan MCG ambil mengenai kompetensi kepribadian guru. Hal ini didapat dari refleksi yang ditulis oleh MCG. Hal-hal yang didapat ialah:

1. Berkomitmen untuk menyiapkan perangkat pembelajaran dengan baik agar pembelajaran lebih efektif dan tujuan pembelajarannya tercapai. MCG berpandangan bahwa langkah awal dalam terlaksananya proses pembelajaran yang baik adalah melakukan persiapan rancangan proses pembelajaran dengan baik.
2. Memiliki pandangan bahwa melakukan penilaian merupakan tanggung jawab seorang guru. Sabar dalam melakukan penilaian merupakan sikap yang harus dimiliki guru karena siswa melalui proses perkembangan belajar yang berbeda-beda. Sehingga, penilaian dilakukan atas dasar melihat kemajuan siswa dan melakukan perbaikan agar siswa dapat mencapai tujuan belajar yang diharapkan. Guru juga harus terus mengingatkan siswa untuk jujur dalam mengikuti proses penilaian
3. Memiliki pandangan untuk memahami bahwa siswa memiliki sifat dan karakter yang berbeda-beda sebagai wujud kepedulian akan kebutuhan siswa. Agar dapat mengambil langkah yang tepat ketika berhadapan dengan siswa tersebut. MCG berkomitmen untuk menjadi guru kreatif yang menggunakan strategi pembelajaran yang membawa siswa untuk dapat memanfaatkan segala media untuk membantu siswa memahami materi
4. Berkomitmen untuk belajar mengenal latar belakang setiap siswa dan mengasahi mereka dengan berbagai macam talenta mereka
5. Menyadari bahwa komunikasi merupakan hal penting dalam membangun interaksi antar guru dan siswa. Hal ini akan berdampak pada pembentukan atmosfir belajar dan komunitas belajar yang saling membangun dan kondusif.
6. Berkomitmen untuk mengelola kelas dengan baik dimulai dari penataan tempat duduk siswa, atribut kelas yang mendukung

pembelajaran, dan pemasangan teman duduk siswa agar dapat mendukung proses pembelajaran

Instrument lembar komentar yang diisi oleh guru mentor digunakan untuk melihat sikap yang diterapkan oleh MCG selama tahap observasi. Hal-hal yang disoroti oleh guru mentor ialah:

1. MCG menjalin komunikasi yang baik dengan siswa tidak hanya dalam kelas namun juga di luar kelas, misalnya di kantin. Hal ini diperlukan untuk membangun kedekatan antara guru dengan siswa.
2. Jika ada siswa yang terlihat bingung dalam mengerjakan latihan, MCG berinisiatif untuk mendekati siswa dan menanyakan masalahnya.
3. MCG turut membantu Mentor dalam memberi penjelasan ke siswa yang kurang paham. MCG secara aktif dan sensitive melihat respons siswa ketika diberi penjelasan oleh Mentor dan langsung menghampiri siswa yang belum paham untuk memberi penjelasan tambahan.
4. MCG berinisiatif untuk berbagi tanggung jawab dengan guru mentor dalam membuat suasana kelas semakin kondusif untuk belajar. MCG memberikan beberapa ide berupa model pembelajaran yang bisa diterapkan di dalam kelas yang sesuai dengan kondisi kelas. Ini berarti MCG mulai belajar untuk melihat keunikan dan kebutuhan belajar yang berbeda dari setiap siswa
5. MCG turut mengawasi dalam berlangsungnya kegiatan penilaian. MCG punya keinginan belajar untuk mempersiapkan instrument penilaian yang baik dan benar. Ketika ada siswa yang saling contek, MCG memberikan pengertian kepada siswa untuk jujur dan bertanggung jawab pada tugas (kegiatan penilaian) yang telah dipercayakan. MCG sudah mulai paham konsep dari penilaian dan juga membagikannya kepada siswa sehingga siswa memiliki konsep yang benar tentang penilaian.

Pembahasan

Temuan yang didapatkan dari hasil penelitian pada bagian sebelumnya ialah bagaimana MCG belajar dari apa yang telah dilakukan

oleh Mentor mereka. Hal ini terlihat dari hasil observasi dan refleksi MCG yang match dengan penilaian mentor. Bagi MCG, mentor mereka bisa menjadi sumber inspirasi mereka dalam melakukan kegiatan mengajar di dalam kelas. Lebih jauh lagi MCG menjadi imitator dari mentor mereka masing-masing. Singkatnya MCG menjadi peniru para mentor dalam menyelenggarakan rencana pembelajaran mereka nantinya. Mentor juga turut andil dalam pembentukan sudut pandang MCG dalam melihat proses pembelajaran dan berdampak pada pembentukan kompetensi kepribadian MCG sebagai bekal menjadi guru. Pemikiran ini sejalan dengan pendapat Blume bahwa guru mengajar karena mereka diajar (1971) dan peran teladan dari pendidik guru yang berkontribusi untuk membentuk pandangan dan kepercayaan guru masa depan (Lunenbergh, Korthagen, & Swennen, 2007). Sehingga, tahap observasi dalam PPL menjadi tahapan yang penting bagi MCG untuk melihat berbagai macam referensi figur yang kemudian mereka adopsi, refleksikan, dan menjadi inspirasi bagi mereka untuk menjadi guru yang berkualitas.

Temuan yang lain ialah perspektif MCG setelah menjalani PPL 1. Perspective yang terbentuk ialah 1) MCG Matematika memiliki sudut pandang bahwa membangun komunitas yang membangun dan berkolaborasi untuk belajar sangat penting dalam proses belajar mengajar. Untuk itu diperlukan komunikasi antar guru dan siswa yang *clear*. Pada dasarnya bentuk kepedulian ini bisa diwujudkan dalam penghargaan yang tulus, menunjukkan keantusiasan mendengar siswa, atau mengakui pertumbuhannya, pengakuan atas kepedulian terhadap apa yang dilakukan orang yang peduli adalah kekuatan yang berkelanjutan dari hubungan kepedulian (Kim & Schallert, 2011). Sehingga lebih jauh kepedulian dalam bentuk komunikasi ini merupakan kualitas hubungan guru dan siswa melalui proses metode atau strategi yang diterapkan oleh guru. Hasil akhir dari proses ini ialah respon siswa terhadap setiap instruksi yang diberikan oleh guru. Studi empiris yang dilakukan mengenai hubungan guru-siswa, apakah secara eksplisit menggunakan *caring* sebagai kerangka kerja konseptual atau tidak, sebagian besar hadir untuk ekspresi keterlibatan dan perpindahan motivasi, tercermin dalam perilaku guru seperti memperhatikan, mendengarkan, dan menanggapi siswa, memperlakukan siswa sebagai individu, dan menyediakan apa yang menurut guru dibutuhkan oleh siswa (Larson, 2006; Schussler & Collins, 2006) .

2) MCG Matematika menyoroti bahwa serangkaian proses penilaian merupakan tanggung jawab yang besar bagi seorang guru. Hal ini yang paling menarik. MCG tidak secara umum mendefinisikan tanggung jawab namun secara spesifik. Artinya mereka cukup aware dalam hal penilaian. Dimulai dari membuat instrument penilaian yang terkait dengan indikator pembelajaran, membuat kriteria penilaian, proses penilaian sampai ke evaluasi penilaian. Yang tidak kalah penting, bagi MCG, siswa juga ikut ambil bagian bertanggung jawab dalam proses penilaian tersebut. Menurut MCG, siswa telah menerima materi yang terkait dengan pelajaran dan untuk mengetahui ketercapaian siswa dalam penguasaan materi dilakukan proses pengukuran dan penilaian. Proses ini sangat berguna bagi siswa dan guru sebagai bahan perbaikan untuk materi selanjutnya. Azis (Azis, 2012) mengungkapkan bahwa guru adalah aktor utama dalam proses pembelajaran dan penerjemah pertama informasi penilaian dan proses ke dalam pembelajaran. Sehingga MCG memiliki pandangan bahwa penilaian merupakan proses evaluasi bukan suatu penghakiman guru untuk siswanya. Sehingga yang diperlukan ialah kemurnian dalam menjalani proses tersebut. Seorang guru bertanggung jawab mengenai penilaian ini dengan memberikan deskripsi kinerja siswa yang valid, andal, dan akurat (Brown, 2002). Hal ini merupakan pembentukan kompetensi kepribadian dalam ranah tanggung jawab.

3) MCG memiliki pandangan bahwa rasa peka terhadap siswa butuh untuk dimiliki oleh setiap guru dan harus terus diasah. Hal ini dapat dilihat dari sikap MCG untuk berperan aktif membantu mentor dalam proses pembelajaran. Terutama pada saat momen guru setelah menjelaskan suatu materi. MCG melihat respon siswa dalam memahami materi yang telah diajarkan. Jika ada masalah, MCG langsung mendekati siswa tersebut. Pembelajaran yang efektif membutuhkan tenaga guru yang efektif. Pandangan MCG selaras dengan apa yang dipaparkan oleh National Board for Professional Teaching Standards bahwa *effective teachers show respect for diversity* (2003). Ini akan terhubung dengan kebutuhan peserta didik yang beragam (Darling-Hammond, 2000). Keragaman tersebut mewakili kebutuhan belajar individu yang menjadi perhatian guru yang akan mempengaruhi efektivitas pengajaran dan pembelajaran di kelas.

Kesimpulan

Pertumbuhan karakter MCG setelah pelaksanaan PPL: perspektif yang ditimbulkan oleh MCG setelah pelaksanaan PPL: 1) memiliki komitmen untuk membangun komunikasi yang *clear* dengan siswa sebagai wujud sikap peduli seorang guru, 2) memiliki komitmen untuk berbagi tanggung jawab. MCG menjurus pada tanggung jawab guru dalam melaksanakan penilaian pada siswa. MCG melihat bahwa instrument untuk proses penilaian harus dipersiapkan dengan baik oleh guru dan siswa mempersiapkan diri dalam proses tersebut sebagai bentuk tanggung jawab mereka setelah menerima materi, dan 3) menyadari bahwa dibutuhkan perilaku guru dalam kepekaan tentang kebutuhan siswa yang beragam. MCG memusatkan pada perilaku memberikan kontribusi selama proses pembelajaran untuk menolong siswa dalam memenuhi kebutuhan belajarnya.

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>
- Angmalisang, H. (2011). Pengaruh kepribadian guru terhadap kinerja mengajar. Retrieved from <https://jurnalelektro.wordpress.com/2012/02/22/pengaruh-kepribadian-guru-terhadap-kinerja-mengajar-oleh-harrycoon-angmalisang/>
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40–51. <https://doi.org/10.17509/ijal.v2i1.72>
- Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M., & Jankal, R. (2014). Key personality competences of university teacher: Comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 466–475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>

- Blackwell, S. C., & Pepper, K. (2009). The value of experiencing the first days of school for preservice teachers. *Current Issues in Education*, 12(10), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment* (Dissertation). Retrieved from <https://researchspace.auckland.ac.nz/docs/uoa-docs/rights.htm>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London, UK: Falmer Press
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar93/vol50/num06/Why-Teachers-Must-Become-Change-Agents.aspx>
- Frank, M. L. (1990). What myths about mathematics are held and conveyed by teachers? *Arithmetic Teacher*, 37(5), 10-12. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ407573>
- Fulton, K. (1989). Technology training for teachers: A federal perspective. *Educational Technology*, 29(3), 12-17. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44426392?seq=1>
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Handler, M. G. (1993). Preparing new teachers to use computer technology: Perceptions and suggestions for teacher educators. *Computers in Education*, 20(2), 147-156. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(93\)90082-t](https://doi.org/10.1016/0360-1315(93)90082-t)
- Gourneau, B. (2005). *Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.1453&rep=rep1&type=pdf>.
- Kardo, R., & Yuzarion, Y. (2017). Sikap guru terhadap peserta didik dalam belajar. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori dan Praktik Kependidikan*, 2(2), 189–195.

<https://doi.org/10.17977/um027v2i22017p189>

- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059–1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337-352. <https://doi.org/10.1080/13573320600924858>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2003). Retrieved from <http://www.nbpts.org>
- Saragih, M. J., Hidayat, D., & Tamba, K. P. (2019). Implikasi Pendidikan Yang Berpusat Pada Kristus Dalam Kelas Matematika [the Implications of Christ-Center Education for Mathematics Classes]. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(2), 97. <https://doi.org/10.19166/johme.v2i2.1695>
- Schussler, D. L., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record*, 108(7), 1460-1495. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x>
- Spielman, L. J. (2006). *Preservice teachers' characterizations of the relationships between teacher education program component: program meaning and relevance and socio-political school geographies* (Unpublished Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2014). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Sugiyono. (2013). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R & D*. Bandung, Indonesia: Alfabeta.
- Tandiseru, S. (2013). Meminimalisasi kecemasan (anxiety) dengan menumbuhkan self awareness siswa dalam pembelajaran matematika. *Jurnal Keguruan dan Ilmu Pendidikan*, 2(1), 1–9. Retrieved from

<http://journals.ukitoraja.ac.id/index.php/ikip/article/view/151>

Zeichner, K. M., Melnick, S. L., & Gomez, M. L. (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.

PENGGUNAAN MEDIA GAMBAR UNTUK MENINGKATKAN PENGENALAN HURUF PADA SISWA K3 DALAM MATA PELAJARAN BAHASA INDONESIA [THE USE OF PICTURE MEDIA TO IMPROVE RECOGNITION IN K3 STUDENTS IN INDONESIAN LESSONS AT A CHRISTIAN SCHOOL IN MANADO]

Oktavia Resty Anggraeni¹

¹Sekolah Dian Harapan, Kupang, NUSA TENGGARA TIMUR
oktavia.angraeni@sdh.or.id¹

Immanuel Adhitya Wulanata Chrismastianto², Abednego Tri Gumono³

^{2,3}Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
immanuel.wulanata@uph.edu², abednego.gumono@uph.edu³

ABSTRACT

Based on observations, the researcher found that letter recognition for K3 students at ABC school Manado in their Bahasa Indonesia lessons was low. Students' understanding of letters had not reached the 75% standard assessment given by the teacher. To overcome the problem, the researcher implemented the use of pictures as a media to increase K3 students' letter recognition. The method used in this research was Classroom Action Research (CAR) using Kemmis and McTaggart model through two cycles. The research was conducted between October 4 and November 3, 2017, using 18 students. The research instruments used to collect the data were the researcher's observation checklist, the mentor's observation checklist, another teacher's observation checklist, students' worksheets, and an interview with the mentor. Research findings indicated an increase of K3 students' letter recognition in their Bahasa Indonesia lessons at ABC School Manado with the indicator of achievement of letter recognition reaching 100% and the indicator of letter sound recognition also reaching 100%. The steps of using the drawing media during learning were also consistently performed by showing 100% assessment results through observations by mentors and peers. Therefore, it can be concluded that the use of pictures as a media can increase K3 students' letter recognition in Bahasa Indonesia lessons at ABC School Manado.

Keywords: picture media, letter recognition, student, Bahasa Indonesia lesson

ABSTRAK

Berdasarkan hasil observasi ditemukan bahwa pengenalan huruf pada siswa K3 pada sekolah swasta di Manado pada mata pelajaran bahasa Indonesia masih rendah, yaitu ditunjukkan dengan pemahaman terhadap huruf belum mencapai angka 75% standar penilaian yang diberikan oleh guru. Adapun tujuan penelitian ini adalah menerapkan penggunaan media gambar untuk meningkatkan pengenalan huruf siswa K3. Desain penelitian yang digunakan adalah penelitian tindakan kelas (PTK) model Kemmis dan Taggart melalui dua siklus. Penelitian dilaksanakan pada tanggal 4 Oktober sampai dengan 3 November 2017 terhadap 18 siswa di Sekolah ABC Manado. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah lembar observasi ceklis peneliti, lembar ceklis mentor, lembar observasi ceklis rekan sejawat, lembar kerja siswa, dan lembar wawancara mentor. Hasil penelitian menunjukkan peningkatan pada pengenalan huruf siswa kelas K3-A Sekolah ABC Manado pada mata pelajaran bahasa Indonesia dengan pencapaian kriteria indikator mengenal huruf adalah 100%, indikator pengenalan bunyi huruf adalah 100%. Langkah-langkah penggunaan media gambar pada saat pembelajaran juga konsisten dilakukan dengan menunjukkan hasil penilaian 100% melalui observasi dari mentor dan rekan sejawat. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penggunaan media gambar dapat meningkatkan pengenalan huruf siswa K3-A di sekolah ABC Manado dalam mata pelajaran bahasa Indonesia.

Kata Kunci: media *flashcard*, pengenalan bentuk huruf, siswa, mata pelajaran Bahasa Indonesia.

PENDAHULUAN

Siswa sejak usia taman kanak-kanak, sudah mulai dibiasakan belajar huruf dari kelas K1 sampai K3. Bahkan di K3 pembelajaran huruf lebih dibiasakan setiap hari, karena siswa dipersiapkan untuk belajar membaca dan menulis. Siswa pada usia lima sampai enam tahun diharapkan sudah masuk pada perkembangan kemampuan baca-tulis, yaitu "mampu mengenal huruf, mengaitkan suara dan tulisan dan bahkan sudah mulai membaca serta menulis" (Nutbrown & Clough, 2015, hal. 245). Berdasarkan hasil observasi dan wawancara guru mentor menunjukkan bahwa siswa K3 masih belum mengenal bentuk dengan baik terutama dalam bahasa Indonesia, karena tidak dibiasakan belajar. Kemampuan kognitif anak usia 5 sampai 6 tahun adalah mulai tertarik dengan mengidentifikasi beberapa huruf dan membuat kesesuaian huruf dan bunyi dan angka (Beaty, 2013, hal. 352).

Seperti diketahui bahwa siswa pada usia 5 sampai 6 tahun diharapkan sudah masuk pada perkembangan kemampuan baca-tulis, yaitu “mampu mengenal huruf, mengaitkan suara dan tulisan dan bahkan sudah mulai membaca serta menulis” (Nutbrown & Clough, 2015, hal. 245). Hal tersebut dapat dipengaruhi oleh faktor internal dan eksternal siswa. Faktor internal berupa perkembangan kognitif siswa yang lebih lambat dibandingkan siswa lain seusianya dan faktor eksternal merupakan faktor yang berasal dari lingkungan sekitarnya (Sumantri, 2013). Misalnya, keluarga yang peduli dengan keadaan siswa dapat menggunakan teknologi untuk mengenalkan media sehingga anak menjadi lebih tertarik dan termotivasi dalam belajar (Alia & Irwansyah, 2018). Berdasarkan permasalahan pengenalan huruf yang telah dipaparkan di atas, menunjukkan bahwa keterbatasan siswa dalam mengenal huruf terjadi karena beberapa alasan. Guru yang memiliki tugas untuk mendidik siswa, perlu membantu siswa mengenai pengenalan huruf dengan sesuatu yang lebih sesuai dengan usia siswa. Guru yang juga berperan sebagai fasilitator, memberikan fasilitas kepada siswa dalam proses pembelajaran pengenalan huruf dengan berbagai media pembelajaran. Hal ini senada dengan apa yang dinyatakan oleh Knight (2009), bahwa guru merupakan agen rekonsiliasi pendidikan yang berperan untuk mendorong siswa memaksimalkan kemampuan yang Tuhan berikan.

TINJAUAN LITERATUR

Media Gambar

Pada usia dini, siswa mulai mengeksplor segala sesuatu hal yang ada di sekitarnya. Sehingga tepat ketika mempelajari huruf, media pembelajaran menjadi alat yang tepat untuk membantu pembelajaran. Media yang digunakan pada penelitian ini adalah media gambar dengan gambar-gambar yang konkret dan dapat ditemukan kehidupan sehari-hari. “Media Gambar merupakan bahasa bentuk atau rupa yang melukiskan obyek tertentu yang dapat dimengerti dan dinikmati secara visual” (Kustiawan, 2016, hal. 29). “Media gambar merupakan bahasa bentuk rupa gambar atau foto sebagai media pembelajaran yang umum” (Kasimin, 2012, hal. 120). Demikian halnya dengan penelitian yang disampaikan oleh Wahdaniah, Fadillah & Yuniarni

(2014) bahwa media gambar mampu membantu siswa dalam mengenal huruf. Senada dengan pernyataan diatas bahwa media gambar adalah media bentuk rupa gambar atau foto yang memuat fakta dan dinikmati secara visual dapat membantu pembelajaran pengenalan huruf.

Media gambar cukup sering digunakan dalam pembelajaran di dalam kelas sebagai media pembelajaran. Kelebihan yang dimiliki oleh media gambar menurut Kasimin (2012) yang pertama gambar memberi tampilan konkret. Media gambar mampu mengatasi keterbatasan ruang dan waktu. Media gambar atau foto dapat mengatasi keterbatasan pengamatan kita dengan memperjelas suatu masalah, dalam bidang apa saja dan untuk tingkat usia berapa saja. Sependapat dengan pernyataan di atas, kelebihan dari media gambar menurut Kustandi & Sutjipto (2011) adalah media gambar bersifat konkret dan lebih realistis dibandingkan dengan media verbal. Media gambar dapat memperjelas suatu masalah dalam bidang apa saja, baik untuk usia muda maupun tua. Media gambar merupakan media pembelajaran yang murah dan mudah didapatkan di mana saja.

Adapun karakteristik yang dimiliki oleh media gambar adalah bersifat autentik, gambar harus melukiskan benda sebenarnya (Sadiman, 2014). Media gambar memiliki komposisi gambar yang jelas dengan menunjukkan poin-poin pokok dalam gambar. Ukuran media gambar sebaiknya relatif, dengan model gambar yang dapat memperbesar atau mempekecil objek atau benda sebenarnya. Sehingga sebagai media yang baik, gambar hendaklah bagus dari sudut seni dan sesuai dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai.

Pengenalan Huruf

Ehri & McCormick dalam (Wasik & Seefeldt, 2008) menuliskan mengenai mengenal huruf adalah komponen hakiki dari perkembangan baca tulis. Menurut Dardjowidjojo dalam (Pangastuti & Hanum, 2017, hal. 54) mengenal huruf adalah tahap perkembangan anak dari belum tahu menjadi tahu tentang keterkaitan bentuk dan bunyi huruf, sehingga anak dapat mengetahui bentuk huruf dan memaknainya. Mengenal huruf adalah mengenal simbol yang mewakili sebuah bunyi dalam bahasa sehingga

mampu membentuk kata yang bermakna (Susanto, 2017, hal. 175). Sebelum masuk pada tahap membaca mandiri, siswa pada kelas K3 penting sekali mengenal huruf dan bunyinya terlebih dahulu.

Terdapat banyak sekali ragam bahasa di dunia. Keberadaan bahasa dan ragam bahasa sering sekali dikaitkan dengan manusia sebagai pencipta. Tetapi ingat bahwa manusia adalah hasil ciptaan yang diciptakan oleh sang Pencipta, sehingga keberadaan bahasa sesungguhnya adalah karena anugerah Allah (Sitorus, 2018). Setiap bahasa mempunyai sejumlah huruf untuk membangun kalimat sebagai alat komunikasi.

Jumlah huruf dalam bahasa Indonesia terdapat 26 huruf dan dibagi menjadi dua bagian, yaitu huruf vokal dan konsonan. Huruf vokal dibagi menjadi tiga bagian menurut dimensi artikulatoris menurut Lyons dalam Suhardi (2013, hal. 81) sebagai berikut: a. Tingkat terbukanya mulut, rapat lower dan terbuka; b. Posisi bagian lidah yang tertinggi, depan lower dan belakang; c. Posisi bibir, bundar lower dan tak bundar/hampar. Huruf-huruf vokal yang terdapat pada urutan alfabet atau huruf adalah a, e, i, o, u. Sedangkan huruf konsonan dibagi menjadi empat bagian menurut Lyons dalam Suhardi (2013, hal. 81), yaitu: a. Konsonan bersuara; b. Konsonan tak bersuara; c. Konsonan oral; d. Konsonan nasal. Huruf-huruf konsonan pada urutan alfabet atau huruf adalah b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z.

Adapun indikator yang diambil dari pengenalan bentuk huruf untuk siswa K3 Sekolah ABC Manado pada mata pelajaran Bahasa Indonesia, yang pertama adalah Menyebutkan huruf memiliki arti bahwa siswa mampu menunjukkan simbol yang mewakili sebuah huruf (Susanto, 2017). Pencapaian dari indikator ini adalah ketika siswa dapat menyebutkan nama huruf. Indikator yang kedua adalah menyebutkan bunyi huruf dilihat melalui kemampuan siswa yang mampu menyebutkan bunyi dari sebuah huruf (Otto, 2013). Pada indikator kedua pencapaiannya adalah ketika siswa mampu menyebutkan bunyi huruf yang sesuai antara simbol huruf dan bunyi huruf tersebut. Hal tersebut dinilai melalui observasi guru kepada siswa satu persatu.

METODE PENELITIAN

Penelitian yang dilakukan merupakan penelitian tindakan kelas (PTK). Menurut Tampubolon (2014, hal. 18), penelitian tindakan kelas adalah penelitian yang dilakukan oleh pendidik di dalam kelasnya sendiri melalui refleksi diri. Tujuan dari PTK adalah memfokuskan pada memberikan perlakuan kepada sebuah kegiatan pembelajaran di dalam kelas yang bertujuan memecahkan masalah pada kelas tersebut. Desain PTK yang dipakai adalah model Kemmis dan Mc Taggart yang memiliki empat tahap. Menurut Trianto (2011) dalam perencanaannya, Kemmis menggunakan sistem spiral refleksi diri yang dimulai dengan rencana (*planning*), tindakan (*acting*), pengamatan (*observing*), refleksi (*reflecting*). Keempat tahapan tersebut dilaksanakan dalam satu pertemuan dalam dua siklus. Penelitian ini berlangsung di kelas K3 pada salah satu sekolah di Manado pada mata pelajaran Bahasa Indonesia. Subyek penelitian dalam penelitian ini adalah 18 siswa pada kelas K3. Penelitian ini berlangsung pada tanggal 4 Oktober sampai dengan 3 November 2017. Instrumen utama yang digunakan dalam penggunaan media gambar adalah observasi ceklis yang diisi oleh guru mentor dan rekan sejawat. Pada pengenalan huruf, instrumen utama yang digunakan adalah observasi ceklis peneliti. Guna mendapatkan data pendukung dari instrumen tersebut, peneliti juga mewawancarai guru mentor serta menggunakan lembar kerja siswa untuk menilai. Kriteria keberlanjutan siklus yang dipakai adalah standar keberhasilan siklus sebesar 75% (Tampubolon, 2014). "Indikator pengenalan huruf dikatakan berhasil apabila siswa mampu mencapai standar baik sekali dengan standar nilai antara 76-100" (Arikunto, 2010, hal. 192).

Perhitungan hasil observasi ceklis menggunakan skala guttman. "Skala Guttman yaitu skala yang menginginkan tipe jawaban tegas, seperti jawaban benar-salah, ya-tidak, pernah-tidak pernah, positif-negatif, tinggi-rendah, baik-buruk, dan seterusnya." (Sugiyono, 2008, hal. 28). Adapun pada observasi ceklis setiap jawaban siswa yang sesuai harapan guru akan di ceklis. Apabila siswa mendapatkan ceklis maka itu akan dihitung satu poin. Skor untuk masing-masing adalah banyaknya butir yang dicentang pada kolom "Ya" saja, dibagi dengan banyaknya butir secara keseluruhan (Arikunto, 2010). Rumusnya akan dijabarkan sebagai berikut :

$$\text{Persentase} = \frac{\text{Banyaknyabutirjawaban "Ya"}}{\text{Banyaknyabutirsekarakeseluruhan}} \times 100\%$$

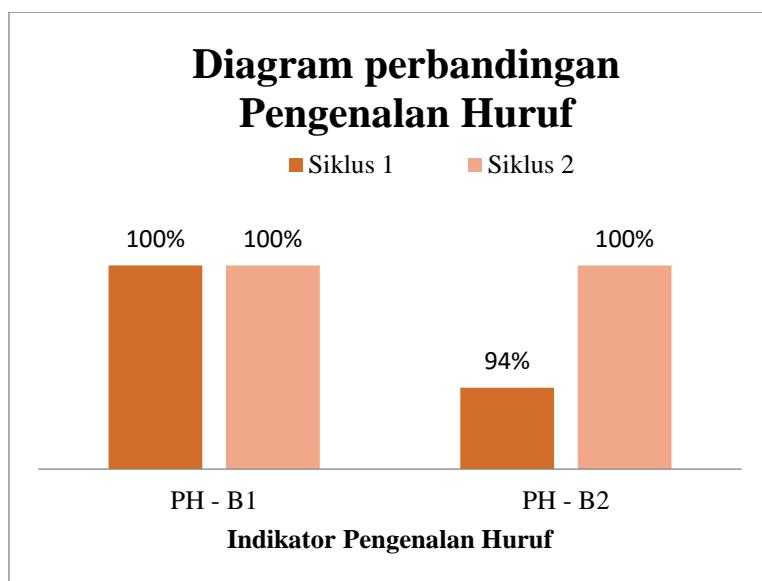
Jumlah skor yang diperoleh :

BS : Baik Sekali	76-100
B : Baik	51-75
C : Cukup	26-50
K : Kurang	Kurang dari 26

Sumber : (Arikunto, 2010, hal. 192)

PEMBAHASAN

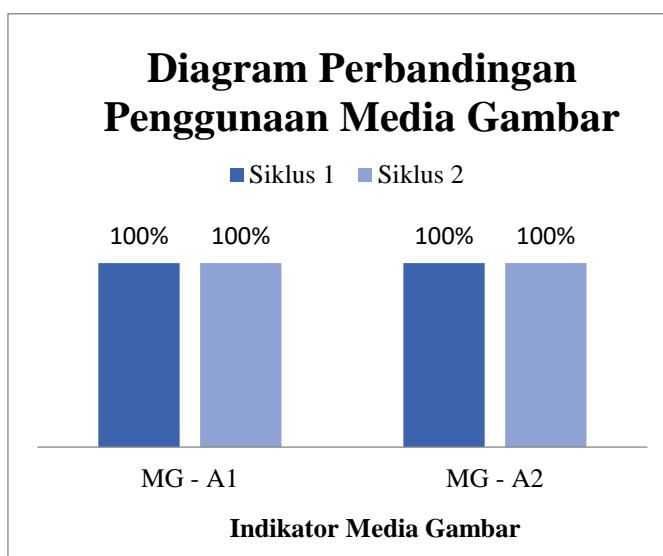
Berdasarkan hasil pengolahan data pada siklus 1 dan siklus 2, menunjukkan penggunaan media gambardapat meningkatkan indikator pengenalan huruf yang dilihat melalui observasi ceklis. Berikut ini ditunjukkan hasil yang dicapai oleh siswa :



Gambar 1. Diagram perbandingan pengenalan bentuk huruf yang dicapai subyek penelitian melalui observasi ceklis pada siklus 1 dan siklus 2

Pada indikator 1, sudah menunjukkan hasil yang sangat baik. Dapat dilihat pada siklus 1 dan siklus 2 nilai yang dicapai adalah 100%. Pada indikator 2, terjadi peningkatan pada siklus 2 sebesar 6%. Dalam siklus 1 pada indikator 2, siswa sudah mampu mencapai kriteria yang diharapkan guru

namun masih harus ditingkatkan kembali. Sehingga ketika siklus 2 berlangsung siswa mampu memperoleh pencapaian nilai yang maksimal yaitu 100%. Pencapaian dari masing-masing indikator, telah mampu mencapai kriteria ketuntasan dengan taraf baik maksimal sesuai dengan yang dituliskan oleh Tampubolon (2014) di mana siswa mampu mencapai keberhasilan siklus sebesar 75%. Hal tersebut mampu diperoleh siswa melalui penggunaan media gambar dalam pembelajaran. Pada siklus 2 penggunaan media gambar lebih dimaksimalkan lagi dengan melibatkan siswa lebih lagi. Media gambar mampu membantu siswa untuk berpikir konkret dan melihat sebuah benda secara nyata. Adapun berikut ini akan ditunjukkan penggunaan media gambar pada siklus 1 dan siklus 2:



Gambar 2.

Diagram perbandingan penggunaan media gambar pada siklus 1 dan siklus 2

Melalui diagram tersebut, terlihat bahwa penggunaan media gambar konsisten dalam pembelajaran baik pada siklus 1 dan siklus 2. Pada indikator 1 menunjukkan bahwa penggunaan media gambar mampu dilihat oleh siswa secara jelas dalam pembelajaran. Indikator 2 menunjukkan bahwa gambar yang tertera pada media gambar dapat ditemukan dalam kehidupan sehari-

hari siswa. Hasil yang diperoleh menunjukkan bahwa media gambar membantu siswa memahami pengenalan huruf.

Peningkatan yang terjadi pada siklus satu dan dua ditunjangoleh karakteristik media gambar yang disesuaikan dengan tujuan pembelajaran. Media gambar yang dipakai harus melukiskan benda sebenarnya (Sadiman, 2014). Media gambar memiliki komposisi gambar yang jelas dengan menunjukkan poin-poin pokok dalam gambar. Ukuran media gambar sendiri dibuat untuk tidak terlalu kecil dan tidak terlalu besar namun melukiskan gambar dengan sangat jelas. Sehingga sebagai media yang baik sesuai dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Penelitian dihentikan karena siswa telah mampu mencapai kriteria keberhasilan yang diharapkan, yaitu 75% bahkan siswa mampu memperoleh nilai melebihi yang diharapkan oleh guru. Penelitian ini menunjukkan bahwa guru berperan sebagai fasilitator. Guru sebagai fasilitator membantu siswa memahami pembelajaran guna mencapai tujuan mengajar, yaitu mempermudah siswa untuk belajar (Sanjaya, 2011). Dalam hal ini guru membantu siswa belajar dengan menggunakan media gambar supaya siswa lebih mengenal huruf. Penelitian ini menunjukkan keberhasilan menggunakan media gambar untuk membantu siswa yang kesulitan dalam pengenalan huruf. Hal tersebut menjadi respon dan tanggung jawab seorang guru untuk membantu menyelesaikan permasalahan di dalam kelas.

KESIMPULAN

Penggunaan media gambar dapat meningkatkan pengenalan huruf siswa K3 pada mata pelajaran Bahasa Indonesia. Peningkatan yang diperoleh dapat dilihat melalui persentase pencapaian indikator pengenalan huruf dalam siklus 1 dan 2, yaitu 100%. Pada penggunaan media gambar sendiri pencapaian yang diperoleh adalah 100% untuk kekonsistenan penggunaannya. Penggunaan media gambar dapat meningkatkan pengenalan huruf siswa K3 dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia, sebab gambar yang tertera pada media gambar merupakan benda-benda yang dapat ditemui dalam kehidupan sehari-hari siswa. Penggunaan media pembelajaran membantu siswa untuk mempelajari bahwa sebagai respon

kepada Tuhan dalam belajar dengan memanfaatkan segala sesuatu yang di sekitarnya dengan berhikmat. Melalui penelitian tindakan kelas yang telah dilaksanakan, guru telah menunjukkan keberhasilan dalam memanfaatkan media gambar untuk membantu siswa dalam rangka pengenalan huruf.

DAFTAR PUSTAKA

- Alia, T., & Irwansyah. (2018). Pendampingan orang tua pada anak usia dini dalam penggunaan teknologi digital [Parent mentoring of young children in the use of digital technology]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 14(1), 65-78. <https://doi.org/10.19166/pji.v14i1.639>
- Arikunto, S. (2010). *Penelitian tindakan*. Yogyakarta, Indonesia: Aditya Media.
- Beaty, J. J. (2013). *Observasi perkembangan anak usia dini*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Kasimin, D. (2012). *Media pembelajaran: Teori dan aplikasi*. Yogyakarta, Indonesia: Trust Media Publishing.
- Knight, G. R. (2009). *Filsafat & pendidikan: Sebuah pendahuluan dari perspektif Kristen*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan Press.
- Kustandi, C., & Sutjipto, B. (2011). *Media pembelajaran manual dan digital*. Bogor, Indonesia: Penerbit Ghalia Indonesia.
- Kustiawan, U. (2016). *Pengembangan media pembelajaran anak usia dini*. Malang, Indonesia: Penerbit Gunung Samudera.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2015). *Pendidikan anak usia dini: Sejarah, filosofi, dan pengalaman*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Otto, B. (2013). *Observasi perkembangan anak usia dini*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Pangastuti, R., & Hanum, S. F. (2017). Pengenalan abjad pada anak usia dini melalui media kartu huruf. *Al Hikmah: Indonesian Journal Of Early Childhood Islamic Education*, 1(1), 51-66. <https://doi.org/10.35896/ijecie.v1i1.4>

- Sadiman, A. S. (2014). *Media pendidikan: Pengertian, pengembangan dan pemanfaatannya*. Jakarta, Indonesia: PT. RajaGrafindo Persada.
- Sanjaya, W. (2011). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Sitorus, J. P. (2018). Ragam bahasa dalam perspektif Alkitab [Language variety from a Biblical perspective]. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 14(2), 139-150. <https://doi.org/10.19166/pji.v14i2.809>
- Sugiyono. (2008). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R & D*. Bandung, Indonesia: Alfabeta.
- Suhardi. (2013). *Pengantar linguistik umum*. Yogyakarta, Indonesia: Ar-Ruzz Media.
- Sumantri, M. (2013). *Perkembangan peserta didik*. Tangerang Selatan, Indonesia: Universitas Terbuka.
- Susanto, A. (2017). *Pendidikan anak usia dini: Konsep dan teori*. Jakarta, Indonesia: Bumi Aksara.
- Tampubolon, S. M. (2014). *Penelitian tindakan kelas*. Jakarta, Indonesia: Penerbit Erlangga.
- Trianto. (2011). *Panduan lengkap penelitian tindakan kelas (classroom action research): Teori dan praktik*. Jakarta, Indonesia: Prestasi Pustaka.
- Wahdaniah, Fadillah, & Yuniarni, D. (2014). Peningkatan kemampuan mengenal huruf dengan media gambar pada anak usia 4-5 tahun. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 3(3). 1-9. Retrieved from <http://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/5004>
- Wasik, B. A., & Seefeldt, C. (2008). *Pendidikan anak usia dini: Menyiapkan anak usia tiga, empat, dan lima tahun masuk sekolah*. Jakarta, Indonesia: Indeks.

PENERAPAN MODEL PEMBELAJARAN *THINK-PAIR-SHARE* DENGAN *MIND MAPPING* UNTUK MENINGKATKAN PEMAHAMAN KONSEP MATEMATIS MURID KELAS VIII A SEKOLAH PALEMBANG HARAPAN [THE IMPLEMENTATION OF THE THINK-PAIR-SHARE LEARNING MODEL WITH MIND MAPPING TO IMPROVE GRADE 8-A STUDENTS' UNDERSTANDING OF MATHEMATICAL CONCEPTS AT SEKOLAH PALEMBANG HARAPAN]

Felix Yojinato¹

¹Sekolah Palembang Harapan, Palembang, SUMATERA SELATAN
yojinatof@gmail.com¹

Dylmoon Hidayat²

²Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN
dylmoon.hidayat@uph.edu²

ABSTRACT

Helping students to have good conceptual understanding is one of the purposes of learning mathematics. During class observations the researchers found some students still struggling with mathematics conceptual understanding. This research implemented the Think-Pair-Share (TPS) learning model along with mind mapping as an effort to improve students' conceptual understanding of mathematics. The research was conducted with four students of grade VIII A using Classroom Action Research (CAR) at Sekolah Palembang Harapan in 3 cycles. Each cycle consisted of 5 stages. The researcher used four instruments: quiz, the mentor's observation sheet, the mentor's feedback, and journal reflection. The result showed that the implementation of TPS with mind mapping improved the students' understanding of mathematical concepts.

Keywords: think-pair-share, mind mapping, mathematical concepts, understanding

ABSTRAK

Membantu siswa untuk memiliki pemahaman konsep yang baik adalah salah satu tujuan pembelajaran matematika. Selama melakukan pengamatan proses pembelajaran di kelas, peneliti menemukan bahwa siswa masih bergumul dengan pemahaman konsep matematika. Penelitian ini bertujuan menerapkan model belajar *Think-Pair-Share* (TPS) dengan *Mind Mapping* untuk meningkatkan pemahaman siswa tentang konsep matematika. Penelitian Tindakan Kelas ini dilakukan kepada 4 murid kelas VIII A Sekolah Palembang Harapan dengan 3 siklus. Tiap siklus terdiri dari 5 tahapan. Data dikumpulkan dengan menggunakan empat instrumen yaitu kuis, lembar observasi guru mentor, umpan balik guru mentor dan jurnal refleksi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa TPS dengan *Mind Mapping* meningkatkan pemahaman siswa tentang konsep matematika.

Kata Kunci: think-pair-share, mind mapping, pemahaman, konsep matematika

PENDAHULUAN

Pada proses penciptaan Tuhan menciptakan manusia segambar-serupa dengan Allah (*imago Dei*) serta mengaruniakan alam semesta dan memberikan mandat budaya kepada setiap manusia (Hoekema, 2005, hal. 7; Sagala, Wibawanta, & Appulembang, 2018, hal. 23). Melalui belajar merupakan salah satu bentuk tanggung jawab dari peribadatan kepada Tuhan sang pencipta, salah satunya adalah belajar Matematika (Bavinck, 2016, hal. 266; Mawikere, 2016, hal. 203). Peneliti yakin dan percaya bahwa Tuhan Allah sang pencipta juga sumber dari segala ilmu pengetahuan, sedangkan fakta dilapangan tidak ada Matematika Kristen dan Matematika bukan Kristen, tetapi yang ada adalah Matematika yang merupakan pengetahuan yang dipelajari oleh semua orang baik yang percaya maupun yang tidak dan bersumber dari Allah sebagai pusat dari semua ilmu pengetahuan (Bavinck, 2016, hal. 266; Tobeli & Zeldi, 2017, hal. 77). Salah satu bentuk dari belajar di dalam mata pelajaran Matematika adalah memahami konsep agar murid dapat berpikir secara sistematis, logis, kritis, dan mengaplikasikan

konsep yang telah dipelajari ke dalam permasalahan yang berbeda (Afrilianto, 2012, hal. 193). Terdapat harapan dalam pencapaian pemahaman konsep matematis dalam mata pelajaran Matematika yaitu siswa mampu menentukan (menunjukkan) unsur-unsur dari sebuah konsep, siswa mampu menganalisis sebuah konsep, siswa mampu mengaplikasikan sebuah konsep (Susanto, 2015, hal. 191; Eggen & Kauchak, 2012, hal. 247-249; Jin & Wong, 2015, hal. 684). Akan tetapi peneliti mendapati kemampuan pemahaman konsep Matematis (dalam pembelajaran mata pelajaran Matematika) dari beberapa murid di kelas VIII A tergolong rendah di dalam topik relasi dan fungsi setelah melakukan pengamatan di Sekolah Palembang Harapan.

Setelah berdiskusi dengan guru mentor, melakukan pengamatan langsung dan melakukan interaksi tanya-jawab dengan murid-murid kelas VIII A Sekolah Palembang Harapan peneliti memutuskan mengambil 4 murid yang menunjukkan lemahnya kemampuan pemahaman konsep matematis dengan rincian sebagai berikut:

Tabel 1. Pemahaman awal siswa tentang konsep matematika

Inisial Murid	Nomor Soal	indikator	Skor	Total Skor
DFB	1a dan 1b	PKM-1 (Menyebutkan unsur-unsur konsep)	2/2	33/100
	1c	PKM-2 (menganalisis konsep)	0/2	
	2	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	0/2	
JV	1a dan 1b	PKM-1 (Menyebutkan unsur-unsur konsep)	2/2	50/100
	1c	PKM-2 (menganalisis konsep)	1/2	
	2	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	0/2	
PCB	1a dan 1b	PKM-1 (Menyebutkan unsur-unsur konsep)	2/2	67/100
	1c	PKM-2 (menganalisis konsep)	1/2	
	2	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	1/2	
RPIY	1a dan 1b	PKM-1 (Menyebutkan unsur-unsur konsep)	2/2	50/100
	1c	PKM-2 (menganalisis konsep)	1/2	
	2	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	0/2	

Berdasarkan data dalam tabel di atas, peneliti menyimpulkan ke empat murid tersebut mengalami kesulitan dalam menerapkan konsep, sedangkan pencapaian yang paling diharapkan dalam tingkat kemampuan pemahaman konsep adalah pada bagian mengaplikasikan atau menerapkan konsep.

Peneliti memilih penerapan model pembelajaran *Think-Pair-share* (TPS) yang dibantu dengan model pembelajaran *mind mapping* dengan alasan bahwa *Think-Pair-share* (TPS) memiliki langkah-langkah utama yaitu murid akan berpikir, berdiskusi dan menjelaskan ulang yang secara langsung dapat meningkatkan pemahaman konsep (Hamdayama, 2014, hal. 203; Usman, 2015, hal. 39; Arends, 2009, hal. 11). Sedangkan *mind mapping* dapat membantu murid dalam proses mengingat informasi yang diperoleh selama proses pembelajaran (Swadarma, 2013, hal. 1-2; Putri, Ulfah, & Rosyid, 2015, hal. 2; Shioimin, 2014, hal. 105).

TINJAUAN LITERATUR

Pemahaman Konsep Matematis

Proses belajar merupakan proses yang pemenuhan informasi yang tidak dapat saling dipisahkan antara tingkat atau level kemampuan kognitif dan setiap tingkatan kemampuan akan selalu berkorespondensi satu sama lain (Banjarnahor, Winardi, & Dirgantoro, 2018, hal. 35). Pemahaman konsep matematis didefinisikan sebagai proses yang terdiri dari kemampuan untuk menerangkan dan menginterpretasikan sesuatu, mampu memberikan gambaran, contoh, dan penjelasan yang lebih luas dan memadai serta mampu memberikan uraian dan penjelasan yang lebih kreatif, sedangkan konsep merupakan sesuatu yang tergambar dalam pikiran, suatu pemikiran, gagasan, atau suatu pengertian (Susanto, 2015, hal. 191; Akmil, Armiami, & Rizal, 2012, hal. 25; Afrilianto, 2012, hal. 193). Indikator pemahaman konsep dalam beberapa tulisan telah disintesis dari beberapa ahli dengan pertimbangan kemiripan ide, yaitu: menentukan (menunjukkan) unsur-

unsur konsep (C1), menganalisis konsep (C2), dan mengaplikasikan konsep (C3) (Eggen & Kauchak, 2012, hal. 247-249; Jin & Wong, 2015, hal. 684; Susanto, 2015, hal. 191).

Metode Pembelajaran Kooperatif Model *Think-Pair-Share* dengan *Mind Mapping*

Think-Pair-Share adalah salah satu tipe model dari pembelajaran kooperatif (kerjasama/gotong royong) yang muncul dan dikembangkan oleh Frank Lyman pada tahun 1985 di University of Maryland (Arends, 2009, hal. 15). Model *Think-Pair-Share* (atau TPS) adalah model pembelajaran yang melibatkan murid secara aktif menggali informasi dengan guru atau pengajar sebagai fasilitator di dalam proses pembelajaran yang merupakan bagian dari metode pembelajaran kooperatif karena dalam prosesnya memberikan kesempatan peserta didik untuk berpikir berpasangan (Hamdayama, 2014, hal. 201; Wasowski, 2009, hal. 33). Arends (2009, hal. 46) berpendapat bahwa tujuan dari model pembelajaran TPS dapat meningkatkan pemahaman dari konsep seseorang yang didapatkan dengan berpikir kritis, diskusi, menjelaskan dan mengajarkan kepada orang lain, sehingga melalui pembelajaran yang kooperatif diharapkan dapat mempermudah murid memahami materi pembelajaran dengan baik dan dapat meningkatkan kemampuan bersosialisasi (Al-Tabany, 2013, hal. 130; Dwijananti & Ni'mah, 2014, hal. 20; Usman, 2015, hal. 39; Hamdayama, 2014, hal. 201). Sedangkan *mind mapping* didefinisikan sebagai model pembelajaran yang melakukan pemetaan atau penempatan informasi yang berasal dari luar ataupun dari dalam otak untuk dilakukan penghubungan terhadap beberapa topik atau topik utama yang bertujuan untuk membantu proses belajar siswa dalam hal proses menkonstruksikan informasi-informasi atau mengingat kembali (Putri, Ulfah, & Rosyid, 2015, hal. 2; Swadarma, 2013, hal. 1-2; Shioimin, 2014, hal. 105; Syam & Ramlah, 2015, hal. 185).

Kedua model pembelajaran tersebut memiliki kekurangan dan kelebihan di beberapa aspek tertentu, sehingga peneliti memutuskan

untuk melakukan penambahan *mind mapping* pada langkah-langkah TPS. Kelemahan dari penerapan model pembelajaran TPS adalah ketergantungan salah satu anggota kelompok (*pair*) kepada anggota lain dalam kelompok (Hamdayama, 2014, hal. 204-205; Arends, 2009, hal. 16; Suprijono, 2012, hal. 91; Triyanto, 2009, hal. 81). Sedangkan *mind mapping* hanya terpusat pada area mengingat saja yang dalam hal ini dapat menjadi kelebihan dan sekaligus kekurangan dari *mind mapping* (Swadarma, 2013, hal. 1; Syam & Ramlah, 2015, hal. 185; Suherlin, Bardi, & Taher, 2017, hal. 124; Nurani, Wakidi, & ekwandari, 2014, hal. 3).

Menurut Hamdayama (2014, h 202-203), Tawil dkk (2014, hal. 87), dan Richard Arends (2009, hal. 11) model pembelajaran TPS memiliki 3 tahapan utama yaitu; *Think* (berpikir) atau pemberian pertanyaan-pertanyaan kritis, *Pair* (berpasangan) melakukan diskusi dengan pasangan di dalam kelompok, *Share* (Berbagi) melakukan presentasi terhadap hasil diskusi kelompok. Sedangkan *mind mapping* memiliki 2 tahapan utama yaitu; penjelasan sumber informasi dan proses pemetaan atau pengkaitan setiap informasi yang didapatkan (Swadarma, 2013, hal. 1; Syam & Ramlah, 2015, hal. 185; Suherlin, Bardi, & Taher, 2017, hal. 124; Nurani, Wakidi, & ekwandari, 2014, hal. 3). Peneliti melakukan penyesuaian terhadap langkah-langkah model pembelajaran TPS dengan *mind mapping* dengan kondisi di dalam kelas sehingga diperoleh sintesis terhadap langkah-langkah gabungan dari TPS dengan *mind mapping*, yaitu; pembagian kelompok dan penjelasan prosedur pembelajaran, Pertanyaan mandiri (*think*), Diskusi dengan pasangan (*pair*), Presentasi atau berbagi hasil diskusi (*Share*), Melakukan pencatatan informasi di *blank paper* (*mind mapping*).

Keterkaitan antara *Think-Pair-Share* dengan *Mind Mapping* dengan Pemahaman Konsep Matematis

Berdasarkan pembahasan peneliti pada penjelasan definisi, dan indikator pemahaman konsep matematis siswa mampu menentukan (menunjukkan) unsur-unsur dari sebuah konsep; siswa mampu

menganalisis sebuah konsep; siswa mampu mengaplikasikan sebuah konsep. Peneliti melakukan analisis terhadap 3 bagian penjelasan tersebut yang merupakan masalah dalam kelas dengan menggagaskan solusi penyelesaiannya yaitu penggantian model ceramah dengan model pembelajaran TPS yang dibantu dengan *mind mapping* dengan harapan besar dapat memenuhi indikator pemahaman konsep dan meningkatkan kualitas belajar.

Kelebihan dari model pembelajaran TPS yang telah disintesi oleh peneliti adalah adanya proses pengelolaan informasi saat dalam tahapan berpikir, adanya peran aktif dalam diskusi pada tahapan diskusi berpasangan, dan adanya proses penyampaian pendapat dalam tahapan berbagi di depan kelas. Selain itu peneliti juga melakukan sintesis terhadap model *mind mapping* untuk menopang pemahaman konsep Matematis murid dalam aspek mengingat dalam setiap tahapan TPS yang direalisasikan melalui hasil grafis sehingga dapat terpenuhi sebuah pembelajaran dengan kondisi yang seimbang antara kemampuan kognitif dengan kemampuan lainnya (Kaensige & Yohansa, 2018, hal. 28). Sehingga peneliti merumuskan untuk menggabungkan dua model pembelajaran tersebut dengan harapan dapat membantu murid dalam mencapai setiap indikator-indikator pemahaman konsep Matematis. Peneliti melakukan modifikasi berupa penambahan model pembelajaran *mind mapping* yang dilakukan dengan pertimbangan hasil dari implementasi pertama yang diterapkan pada implementasi ke dua.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan *Classroom Action Research* oleh Robert P. Pelton. Pelton (2014, hal. 4) mendefinisikan berdasarkan istilah dalam bahasa Inggris yang digunakan yaitu "Classroom" "Action" dan "Research"; metode penelitian ini diartikan sebagai sebuah proses penelitian dalam konteks Pendidikan di dalam kelas "Classroom", "Action" kegiatan pengajaran secara profesional dengan membuat lingkungan atau suasana belajar yang kondusif dengan disertai pengamatan "Research" (Pelton, 2014). Metode PTK merupakan

tindakan ilmiah untuk memperoleh pengetahuan dengan memecahkan masalah dan diterapkan dalam tindakan memperbaiki kualitas belajar dengan cara mengamati permasalahan dan penerapan tindakan berdasarkan hipotesis yang telah ditentukan (Pelton, 2014, hal. 4). Pelton berpendapat bahwa dalam proses penelitian tindakan kelas berpusat kepada perbaikan murid yang fokus utama adalah murid-murid yang membutuhkan perlakuan lebih intensif yang merupakan tanggung jawab setiap pengajar (Pelton, 2010, hal. 15-16).

Peneliti melakukan analisis data dengan merumuskan kisi-kisi penelitian sebagai berikut:

Tabel 2. Kisi-kisi instrument pemahaman konsep matematika

K o d e	Indikator	Instrumen	Sumber Data
A. Pemahaman Konsep Matematis (PK)			
P K - 1	Menentukan unsur-unsur dari konsep	Tes Upan Balik Guru Mentor Jurnal refleksi	Siswa Guru mentor Peneliti
P K - 2	Menganalisis konsep	Tes Upan Balik Guru Mentor Jurnal refleksi	Siswa Guru mentor Peneliti
P K - 3	Mengaplikasikan konsep	Tes Upan Balik Guru Mentor Jurnal refleksi	Siswa Guru mentor Peneliti

B. Penerapan Metode Pembelajaran TPS dengan <i>Mind mapping</i> (MP)			
M	Pengelompokan: Guru membagi siswa kedalam kelompok-kelompok berpasangan.	Lembar observasi	Guru mentor
P		Jurnal refleksi	Peneliti
-			
P			
G			
M	<i>Think</i> : Guru memberikan pertanyaan melalui presentasi power point yang harus dipikirkan oleh siswa secara individu.	Lembar observasi	Guru mentor
P		Jurnal refleksi	Peneliti
-			
T			
H			
M	<i>Pair</i> : Guru memberikan siswa kesempatan untuk berdiskusi secara berpasangan.	Lembar observasi	Guru mentor
P		Jurnal refleksi	Peneliti
-			
P			
R			
M	<i>Share</i> : Guru memberikan siswa kesempatan untuk membagikan (share, presentasikan secara singkat, padat, jelas) di depan kelas.	Lembar observasi	Guru mentor
P		Jurnal refleksi	Peneliti
-			
S			
H			
M	<i>Mind mapping</i> : Guru memberi kesempatan kepada setiap siswa untuk menggambarkan konsep dalam bidang <i>mind mapping</i>	Lembar observasi	Guru mentor
P		Jurnal refleksi	Peneliti
-			
M			
M			

ANALISIS

Hasil belajar siswa kelas VIII A pada topik relasi dan fungsi dengan menggunakan model pembelajaran *Think-Pair-Share* dengan *Mind Mapping* diperoleh hasil sebagai berikut:

Penerapan Model Pembelajaran *Think-Pair-Share* dengan *Mind Mapping*

A. Lembar Observasi Mentor

Peneliti menemukan fakta yang didapat pada hasil lembar observasi mentor. Lembar observasi mentor menunjukkan bahwa pada

implementasi pertama sampai implementasi ke tiga peneliti sudah melaksanakan model pembelajaran TPS dengan mind mapping dengan baik dan benar terhadap langkah atau indikator pelaksanaan dari model pembelajaran TPS tersebut. Hal ini terlihat pada hasil lembar observasi mentor yang memiliki hasil akhir Guttman "1" atau telah terlaksana pada implementasi pertama, kedua, dan ketiga. Peneliti menyadari adanya penghambat lain sehingga beberapa aspek dari model tindakan penyelesaian masalah masih tidak teratasi. Akan tetapi dari perspektif sumber data yang diisi oleh guru mentor peneliti menyimpulkan bahwa model pembelajaran TPS dengan *mind mapping* dapat terlaksana dengan baik.

Tabel 3. Langkah-langkah penerapan model TPS

No	Pernyataan	Impl. 1	Impl. 2	Impl.3
1	Siswa dibagi kedalam kelompok belajar secara berpasangan.	1	1	1
2	Siswa telah melakukan <i>review</i> (meninjau kembali) konsep materi pada pembelajaran sebelumnya.	1	1	1
3	Siswa diberikan contoh soal untuk dikerjakan murid secara individu berkaitan dengan materi pada pertemuan sebelumnya	1	1	1
4	Siswa	1	1	1

Penerapan Model Pembelajaran *Think-Pair-Share* dengan *Mind Mapping* untuk
Meningkatkan Pemahaman Konsep Matematis Murid Kelas VIII A
Sekolah Palembang Harapan
Felix Yojinato, Dylmoon Hidayat

	diberikan pertanyaan untuk berpikir secara pribadi (individu).			
5	Siswa diberikan kesempatan untuk berdiskusi dengan teman kelompok.	1	1	1
6	Siswa diberikan kesempatan untuk membagikan pendapat kelompok di depan kelas dalam kelompok berpasangan.	1	1	1
7	Siswa diberi kesempatan bertanya kepada guru ketika mengerjakan latihan soal yang tidak siswamengerti	1	1	1
8	Siswa mengerti cara mengerjakan soal latihan dan konsep pengerjaan, ketika melakukan pemikiran secara pribadi-diskusi-presentasi(membagikan) yang disimpulkan oleh guru.	1	1	1

9	Siswa mengerjakan soal tes.	1	1	1
10	Siswa dapat mengerjakan soal latihan yang diberikan guru dengan mandiri (tidak mencontek).	1	1	1

B. Jurnal Refleksi

Temuan ke tiga terdapat pada hasil jurnal refleksi peneliti. Jurnal refleksi peneliti pada implementasi pertama menunjukkan bahwa pembelajaran berlangsung kurang maksimal dikarenakan peneliti masih kurang tegas dalam menerapkan instruksi terhadap langkah-langkah model pembelajaran TPS kepada murid-murid. Setiap kekurangan pada penerapan tindakan pertama diperbaiki pada penerapan tindakan kedua walau memang masih terdapat beberapa kendala seperti adanya pemotongan jam pelajaran dan penggunaan pertanyaan kritis yang tergolong banyak. Akan tetapi menurut peneliti proses terlihat sangat menolong murid dalam tahapan di depan kelas. Akan tetapi pada implementasi ke tiga berjalan dengan lancar tanpa kendala yang berarti.

Pemahaman Konsep Matematis

Berikut hasil dari analisis terhadap pemahaman konsep matematis dari hasil tes murid dari sejak proses identifikasi masalah, implementasi pertama, implementasi ke dua, dan implementasi ke tiga.

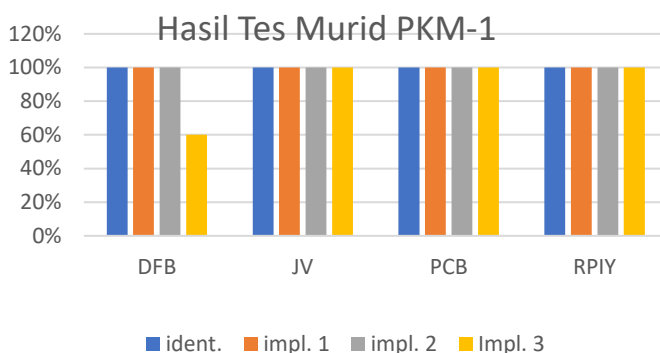
Tabel 4. Perkembangan kemampuan pemahaman konsep matematika

Inisial Murid	indikator	Identifikasi masalah	Impl. 1	Impl. 2	Impl. 3
DFB	PKM-1 (Menyebutkan unsur konsep)	100%	100%	100%	60%
	PKM-2 (menganalisis konsep)	0%	100%	100%	100%
	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	0%	50%	100%	100%
JV	PKM-1 (Menyebutkan unsur	100%	100%	100%	100%

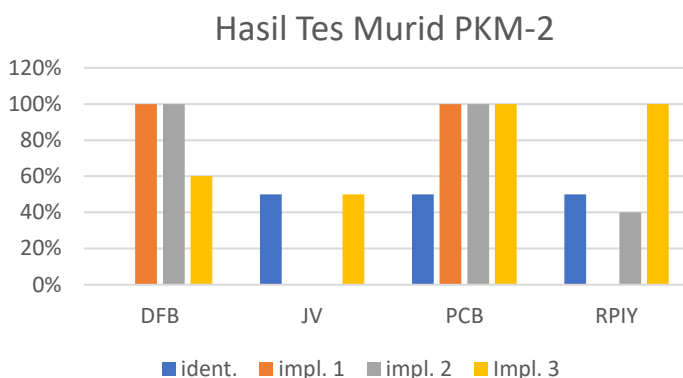
	konsep)				
	PKM-2 (menganalisis konsep)	50%	0%	0%	50%
	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	0%	25%	75%	50%
PCB	PKM-1 (Menyebutkan unsur konsep)	100%	100%	100%	100%
	PKM-2 (menganalisis konsep)	50%	100%	100%	100%
	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	50%	100%	100%	100%
RPIY	PKM-1 (Menyebutkan unsur konsep)	100%	100%	100%	100%
	PKM-2 (menganalisis konsep)	50%	0%	40%	100%
	PKM-3 (mengaplikasikan konsep)	0%	25%	25%	100%

A. Menentukan unsur-unsur sebuah konsep

Hasil tes identifikasi masalah sampai implementasi ke tiga menunjukkan pencapaian tingkat keberhasilan yang cenderung konstan di 90% hal tersebut terjadi dikarenakan terjadi gejala pada salah satu murid (DFB) yang terjadi penurunan tingkat kualitas menjad 60% di implementasi ke tiga karena pada proses pembahasan soal di pertemuan sebelumnya, DFB tidak dapat hadir pada hari senin (22 oktober 2018, sedangkan ke tiga murid lain konstan pada 100% pada setiap tahapan. Berdasarkan fakta tersebut peneliti masih menggolongkan tingkat keberhasilan pada area “sangat baik” dan kecenderungan konstan.



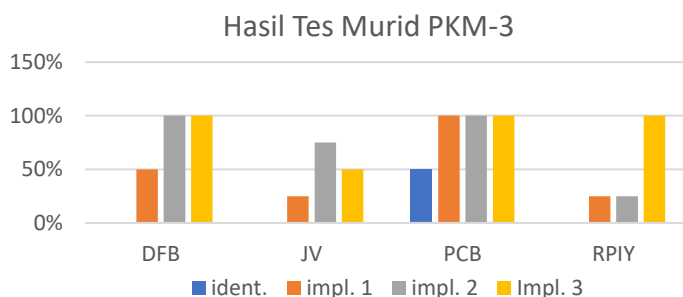
B. Menganalisis Konsep



Hasil tes identifikasi masalah menunjukkan pencapaian murid untuk mencapai indikator menganalisis konsep Dari 38% pada tahapan indentifikasi masalah secara bertahap naik menjadi 50% di implementasi ke 1, 60% di implementasi ke 2 dan meningkat mencapai 100% di implementasi ke 3. Dengan demikian peneliti dapat menyimpulkan adanya kenaikan kualitas yang signifikan.

C. Mengaplikasikan Konsep Matematika

Hasil tes identifikasi masalah menunjukkan pencapaian rata-rata murid untuk indikator mengaplikasikan konsep Matematika hanya mencapai 13% dan mengalami peningkatan pada hasil tes setelah implementasi pertama menjadi 50%, implementasi ke 2 menjadi 75% dan pada implementasi ke tiga menjadi 88% yang dapat disimpulkan pada aspek mengaplikasikan konsep Matematis meningkat secara bertahap dan konsisten dengan tingkat keberhasilan “sangat baik”.



KESIMPULAN

Berdasarkan analisis dari dua variabel yaitu variabel tindakan berupa model pembelajaran TPS dengan *mind mapping* dengan variabel pemahaman konsep Matematis peneliti melakukan refleksi. Pertama terhadap *variable* tindakan berupa model pembelajaran TPS dengan *mind mapping*, peneliti telah melaksanakan dan merumuskan dengan baik yang telah menyelesaikan permasalahan lemahnya kemampuan pemahaman konsep Matematis murid dengan dibuktikan dari dua sumber data yaitu lembar observasi guru mentor dan refleksi peneliti. Kedua meninjau dari tingkat keberhasilan pencapaian harapan terhadap kemampuan pemahaman konsep Matematis murid dimulai dari analisis identifikasi masalah yang menunjukkan adanya kelemahan murid pada kemampuan tersebut, dan dapat teratasi dengan dilakukannya implementasi tindakan yang secara bertahap dapat meningkatkan kualitas kemampuan pemahaman konsep Matematis, sehingga dapat disimpulkan bawah penerapan model pembelajaran TPS dengan *mind mapping* dapat meningkatkan kemampuan pemahaman konsep Matematis.

DAFTAR PUSTAKA

- Afrilianto, M. (2012). Peningkatan pemahaman konsep dan kompetensi strategis matematis siswa SMP dengan pendekatan methaphorical thinking. *Infinity Journal*, 1(2), 192-202. <https://doi.org/10.22460/infinity.v1i2.19>
- Akmil, A. R., Armiami, & Rizal, Y. (2012). Implementasi CTL dalam meningkatkan pemahaman konsep matematis siswa. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 1(1), 24-29. Retrieved from <https://studylibid.com/doc/562403/implementasi-ctl-dalam-meningkatkan-pemahaman---e>
- Al-Tabany, T. I. (2013). *Mendesain model pembelajaran inovatif, progresif dan konstektual: Konsep, landasan, dan implementasinya pada kurikulum 2013 (kurikulum tematik integratif/TKI)*. Jakarta, Indonesia: Prenadamedia group.

- Arends, R. I. (2009). *Learning to teach: Belajar untuk mengajar*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Belajar.
- Banjarnahor, E., Winardi, Y. & Dirgantoro, K. P. S. (2018). Hubungan antara kreativitas dengan hasil belajar kognitif siswa kelas X IPA basic SMA ABC pada pembelajaran matematika [On the relationship between creativity and cognitive learning outcomes of grade 10 basic Science high school students in mathematics learning]. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(1), 34-44. <https://doi.org/10.19166/johme.v2i1.1268>
- Bavinck, H. (2016). *Dogmatika reformed: Dosa dan keselamatan di dalam kristus*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Dwijananti, P., & Ni'mah, A. (2014). Penerapan model pembelajaran think pair share (TPS) dengan metode eksperimen untuk meningkatkan hasil belajar dan aktivitas belajar siswa kelas VIII MTs. Nahdlatul Muslimin Kudus. *Unnes Physics Education Journal*, 3(2), 18-25. <https://doi.org/10.15294/upej.v3i2.3593>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategi dan model pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: Index.
- Hamdayama, J. (2014). *Model dan metode pembelajaran kreatif dan berkarakter*. Bogor, Indonesia: Ghalia Indonesia.
- Hoekema, A. A. (2005). *Manusia: Ciptaan menurut gambar dan rupa Allah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Jin, H., & Wong, K. Y. (2015). Mapping conceptual understanding of algebraic concepts: An exploratory investigation involving grade 8 Chinese students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 683-703. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9500-2>
- Kaensige, A. L. & Yohansa, M. (2018). Penggunaan aplikasi class123 sebagai upaya meningkatkan keterlibatan perilaku siswa kelas XII IPA di suatu SMA di kota Tangerang [The use of the class123 application as an attempt to improve grade 12 Science students'

- behavioral engagement in a high school in Tangerang]. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(1), 57-70.
<https://doi.org/10.19166/johme.v2i1.940>
- Mawikere, M. C. S. (2016). Pandangan teologi Reformed mengenai doktrin pengudusan dan relevansinya pada masa kini. *Jurnal Jaffray*, 14(2), 199-228.
<https://doi.org/10.25278/ji.v14i2.211.199-228>
- Nurani, I. W., Wakidi, & Ekwandari, Y. S. (2014). Pengaruh model pembelajaran mind mapping terhadap hasil belajar sejarah siswa. *PESAGI (Jurnal Pendidikan dan Penelitian Sejarah)*, 1-12.
- Pelton, R. P. (2010). *Action and research teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. New York, NY: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Putri, Z. H., Ulfah, M., & Okiana. (2015). Penerapan model pembelajaran mind mapping terhadap hasil belajar pada mata pelajaran ekonomi di SMA. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(11), 1-13. Retrieved from
<http://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/12502>
- Sagala, P. V., Wibawanta, B. & Appulembang, O. D. (2018). Hubungan antara kecerdasan spiritual (SI) dengan hasil belajar kognitif siswa kelas VIII SMPK Kalam Kudus Yogyakarta pada pembelajaran matematika [The relationship between spiritual intelligence (SI) and cognitive learning outcomes of grade 8 students SMPK Kalam Kudus Yogyakarta in learning mathematics]. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 2(1), 22-33.
<https://doi.org/10.19166/johme.v2i1.1021>
- Shioimin, A. (2014). *Model pembelajaran inovatif dalam kurikulum 2013*. Jakarta, Indonesia: Ar-Ruzz Media.
- Suherlin, Bardi, S., & Taher, A. (2017). Penerapan model pembelajaran mind mapping berbantu media gambar pada mata pelajaran IPS

Terpadu untuk meningkatkan hasil belajar siswa kelas VIII SMP Negeri 1 Darussalam. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Geografi FKIP Unsyiah*, 2(3), 122-131. Retrieved from <https://www.neliti.com/id/publications/188702/penerapan-modelpembelajaran-mind-mapping-berbantuan-media-gambar-pada-mata-pelaj>

Suprijono, A. (2012). *Cooperative learning: Teori dan aplikasi pakem*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Belajar.

Susanto, A. (2015). *Teori belajar dan pembelajaran di sekolah dasar*. Jakarta, Indonesia: Prenadamedia Group.

Swadarma, D. (2013). *Penerapan mind mapping dalam kurikulum pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: PT Elex Media Komputerindo.

Syam, N., & Ramlah. (2015). Penerapan model pembelajaran mind mapping dalam meningkatkan hasil belajar pada mata pelajaran ilmu pengetahuan sosial siswa kelas IV SDN 54 kota Parepare. *Publikasi Pendidikan*, 5(3), 184-197. <https://doi.org/10.26858/publikan.v5i3.1612>

Tobeli, E., & Zeldi, Z. F. (2017). Pemahaman remaja kristen dalam menghadapi perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi (IPTEK). *Jurnal Penabiblos*, 76-91. Retrieved from <http://www.e-jurnal.ukrimuniversity.ac.id/file/4 Evi VIII 2 042017.pdf>

Tawil, A. H., Ismailmuza, D., & Rochaminah, S. (2014). Penerapan pendekatan scientific pada model pembelajaran kooperatif tipe think pair share untuk meningkatkan pemahaman siswa kelas VII SMPN 6 Palu. *Jurnal Elektronik Pendidikan Matematika Tadulako*, 2(4), 87-97. Retrieved from <http://jurnal.untad.ac.id/jurnal/index.php/JEPMT/article/view/3234/2289>

Triyanto. (2009). *Mendesain model pembelajaran inovatif-progresif: Konsep, landasan, dan implementasinya pada kurikulum tingkat*

satuan pendidikan (KTSP). Jakarta, Indonesia: Kencana Prenada
Media Group.

Usman, A. H. (2015). Using the think-pair-share strategy to improve students' speaking ability at Stain Ternate. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 37-45. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081679.pdf>

Wasowski, R. (2009). *CliffsNotes on Nicholas Sparks' the notebook teacher's guide*. Hoboken, NJ: Wiley Publishing.

**A GUIDE TO CHRISTIAN SPIRITUAL
FORMATION: HOW SCRIPTURE, SPIRIT,
COMMUNITY, AND MISSION SHAPE OUR
SOULS.
BY EVAN B. HOWARD.**

Novel Priyatna

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

novel.priyatna@uph.edu

Abstract

Although interest in Christian spiritual formation among evangelicals, especially in Western society, has been at a critical stage, Howard stresses the importance of Christian spiritual formation. Christian spiritual formation helps individuals and Christian communities grow deeper in their relationship with the Triune God because in it the Holy Spirit, Scripture, community, and mission are interconnected with one another. Furthermore, without Christian spiritual formation, Christian institutions find it difficult to perform their roles well. Therefore, this book challenges Christian leaders such as educators, pastors, spiritual directors, and other church leaders to become God's instruments in transforming believers to have Christlike character in their lives.

Keywords: Christian spiritual formation, Holy Spirit, Christlike character, transformation.

Abstrak

Meskipun minat dalam formasi rohani Kristen di kalangan kaum Injili, khususnya di masyarakat Barat, telah berada pada tahap kritis, Howard menegaskan pentingnya formasi rohani Kristen. Formasi rohani Kristen membantu individu-individu dan komunitas-komunitas Kristen untuk bertumbuh lebih dalam terkait hubungan mereka dengan Allah Tritunggal karena didalamnya Roh Kudus, Alkitab, komunitas, dan misi saling berhubungan satu sama lain. Lebih jauh lagi, tanpa formasi rohani Kristen, lembaga-lembaga Kristen sulit melakukan perannya dengan baik. Oleh karena itu, buku ini menantang para pemimpin Kristen seperti pendidik, pendeta, direktur spiritual, dan pemimpin-pemimpin gereja lainnya untuk menjadi alat Tuhan dalam mengubah orang-orang Kristen agar dapat memiliki karakter seperti Kristus dalam kehidupan mereka.

Kata Kunci: formasi rohani Kristen, Roh Kudus, karakter Kristus, transformasi.

INTRODUCTION

Evan B. Howard's book, *A Guide To Christian Spiritual Formation: How Scripture, Spirit, Community, and Mission Shape Our Souls*, is a challenge and reminder to the Christian institutions to focus their attention more intensely on Christian spiritual formation. Dr. Howard is the founder and director of Spirituality Shoppe: An Evangelical Center for the Study of Christian Spirituality and affiliate associate professor of Christian Spirituality at Fuller Theological Seminary in Pasadena, California. In his book, he reminds us that interest in Christian spiritual formation among evangelicals has been at a critical stage. He argues that without Christian spiritual formation, Christian institutions are difficult to do their roles well. This book is very useful for Christian educators, pastors, spiritual directors, church leaders, and congregation members who are interested to learn more about Christian spiritual formation. The main claim of this book is Christian spiritual formation matters because it helps Christian individuals and communities grow more deeply in their relationship with the Triune God (p. 18).

This book is divided into four parts. Part 1 (chapters 1-2) addresses “The Basics” of Christian spiritual formation; Part 2 (chapters 3-6) addresses “The Elements” of Christian spiritual formation; Part 3 (chapters 7-11) addresses “The Practice” of Christian spiritual formation; and Part 4 (chapter 12) addresses “The Ministry” of Christian spiritual formation. The author ends this book by providing an epilogue regarding his personal history of spiritual formation.

The Basics of Christian Spiritual Formation

In chapter 1, the author starts his book by mentioning a short but firm claim: “Christian spiritual formation matters.” For him, this is the most fundamental principle regarding Christian spiritual formation. To support his claim, he explores some key terms: Christian, spiritual, and formation. He finds that Christian spiritual formation is very unique if it is compared to other spiritual formations because Christian spiritual formation involves “the sovereign Christian God, the Christian Spirit, the Christian Story, the Christian community, and the Christian faith” (p. 15). As a consequence, he argues that Christians will experience a total transformation: in his or her spirit, his or her relationships with God, and other aspects of his or her life. Furthermore, he tries to provide a more comprehensive definition of Christian spiritual formation. Before he mentions his own definition, first he shared some common definitions of Christian spiritual formation from some well-known theologians and writers, then he discusses and analyzes them by focusing on five elements: “Process of change, Aim, Agents, Object, and Contexts and Means” (pp. 16-18). Finally, he formulates his own definition of Christian spiritual formation: “A Spirit- and human-led process by which individuals and communities mature in relationship with the Christian God (Father, Son, and Holy Spirit) and are changed into ever-greater likeness to the life and gospel of this God” (p. 18).

In chapter 2 the author explains that the second fundamental principle regarding Christian spiritual formation is *the Christian story*. It is written in the Bible and the Bible is God’s story. He claims,

Christian spiritual formation is and must be a formation both *within* and *into* the Big Story...the story of creation, fall, redemption, restoration, and glorification... Consequently, if we

are to understand Christian spiritual formation, we must begin within the heart of the Christian message itself. (p. 24)

Therefore, he continues, both Christian spiritual formation and Christian story are one entity and cannot be separated from each other because in the one hand “how we understand this story is a big deal for our formation as Christians” and in the other hand “our formation as Christians is deeply embedded in the gospel story, however, it is narrated” (pp. 24-25).

The Elements of Christian Spiritual Formation

In chapters 3 – 6 the author discusses the elements of Christian spiritual formation. He mentions that the first element, *the fullness of Christian spiritual formation*, can be achieved through “the breadth and depth of human experience” (p. 46) since it has some unique characteristics: it is both embodied and spirit (p. 46); its manifestation through our intellect (Romans 12:2), emotions (Psalm 13:21), and will (Romans 1:5; 16:26) (p. 47); it has six stages to help Christian grow: being aware, experiencing, understanding, evaluating, deciding/acting, and integrating (p. 47); it exists through relationship with nature, interpersonal and intrapersonal relationships, other spiritual realities (angels, demons), and God (p. 49); and last, it can occur at the deepest level and the center of our being: our worldviews, basic emotional concerns, and lifestyles (p. 53). He believes that these unique characteristics equip us to admit and receive God’s invitations to transform us. The second element, *the aims of Christian spiritual formation*, consist of: holiness (Greek *hagios*) and sanctification (Greek *hagiasmos*) (1 Pet.1:15-16); deification (*theosis*) (2 Pet.1:4); obedience (Rom.1:5; 16:26); kingdom of God (acts 2:42-47); and increase (Luke 1:80; 2:40; Acts 2:47). He claims that these five goals show that Christian spiritual formation is ultimately God’s work (p. 55). The third element, *the context of Christian spiritual formation*, is very complex since “human formation depends a great deal on our early development in families...” (p. 64). He mentions four types of contexts that are significant for Christian spiritual formation: culture, home, church, and fringe movements. He argues that “these contexts form the setting within which the unique gift or charisms of individuals, communities, and even

traditions are discovered and expressed” (pp. 69-70). The fourth element, *the agents of Christian spiritual formation*, are the Holy Spirit, ourselves, and the spiritual director. He claims that “Christian spiritual formation is both a Spirit- and human-led process” (p. 70). Although the Holy Spirit has a very significant role (John 3:5-8), but he stresses that we must also be proactive “to see with the eyes of faith and to act into that sight” (p. 72) and “to attend to the active presence of the Holy Spirit and to respond (Eph. 2:8, 15, 22)” (p. 75). Another proactive attitude is to ask for the help of a spiritual director to provide direction and support: “the one-on-one helping relationship” (p. 77). He mentions some spiritual direction practices from the early and medieval century such as *Abba or Amma*, a *confessor*, *care of souls*, a *conference*. Today we know some practices such as *Christian counseling*, *discipleship*, *coaching*, and *spiritual direction* (p. 77). The fifth element is *the process of transformation*. Since the transformation is a process of change, he argues that Christian spiritual formation cannot be separated from salvation because in Christian spiritual formation the “ongoing transformation into likeness to Christ” takes place (Titus 3:5; 1 Cor. 15:2) (pp. 86-87) which include “any aspect of the fullness of human experience” (p. 87). As a consequence, “salvation is manifest concretely in the lives of believers” (p. 89) and day by day they will grow “as close to the mature side of the model as one can here on earth” (p. 91). He gives some models from early and medieval centuries as the examples, but to help the readers understand the process of transformation in our context today, he provides a table of “Stages of Ongoing Christian Salvation”, starting from “The First Year of Life” stage to “Living a Mature Christian Life” stage (p. 93). The sixth element is *the task of formation*. He claims that “the task of Christian spiritual formation is simply the active cultivation of appropriate Christian transformation” (p. 96). He provides eight steps of the task of formation: clear *vision*; strong *determination*; nurture *community support*; *identify* de-formation, disorientation or ill habituation; *select* disciplines, practices, rules, circumstances, relationships, sentiments, experiences; careful *attention* to the nuances of one’s own context; *implement* an intentional program of activities; *experiment* and revise the ongoing process (pp. 97-98). These steps are useful to “concretely place ourselves in the Spirit’s path, to see the appropriate change ahead, and to cooperate with God” (p. 98). The last element is *the means of Christian spiritual formation*. Spirit, Scripture, the church are the means that God provides for Christians to cultivate growth in their relationship with Him.

However, since there is a wide range of means such as fasting, singing, self-examination, and testimony, he challenges us to “make every effort” to support our faith with goodness and so on (2 Pet.1:5-8; Luke 13:24; Rom.14:19; Eph.4:3; Heb.4:11) (p. 102). He uses the *Large Minutes of the Methodist Society* from the eighteenth century to distinguish between instituted and prudential means. The first includes “praying, studying Scripture, sharing in the Lord’s Supper, fasting and taking part in Christian conference (fellowship)” (p. 102). The latter includes “making use of particular rules for personal growth; attending class, band, or other meetings; watching against the world, devil, and besetting sins, denying oneself useless pleasures and needless food or drink; taking up one’s cross and willingly bearing whatever is grievous to our nature; and exercising the presence of God through always setting God before us” (pp. 102-103). “Different needs, different means” (p. 103) is his conclusion regarding the means of Christian spiritual formation.

The Practice of Christian Spiritual Formation

In chapter 7, the author discusses *the first practice of Christian spiritual formation with regard to our relationship with God through prayer*. He mentions some important principles about prayer and challenges the readers to have deeper perspectives. First, *what is prayer?* Basically, prayer is a communication with God, but he claims that “...prayer...is not a conversation between equals. Prayer is communication between created and Creator, between saved and Savior” (p. 129). Second, *types of prayer*. Although we can pray by using different types such as simple prayer, intercession prayer, and meditative or contemplative prayer, he argues that “Formation into prayer is a matter of wisdom: the right communication for the right people at the right time” (p. 132). Third, *how we pray*. It is true that we can pray by using various ways, but he argues that the most primary way in prayer is by using Scripture because “...Scripture is central to our ways of praying. It is the Word of God. God communicates to us through the Scriptures, and Scripture gives voice to our own prayer. Many passages are themselves prayers” (p. 132). Fourth, *the spirit of prayer*. It is a common understanding that prayer is our way to have communication with God, but he argues that the most significant principle of prayer is our relationship with the Holy Spirit. He claims that “Prayer is the joining of

spirit and Spirit” (p. 137). Fifth, *the aims of prayer*. Although the Bible records various reasons why we pray, such as asking His blessings, confessing our sins, and so on, he argues that “...an aim of Christian prayer perhaps at its deepest: mystical union with God (Colossians 1:25-27)” (p. 141).

In chapter 8, the author discusses *the second practice of Christian spiritual formation with regard to our relationships with others*. This chapter explores the communal dimension of Christian spiritual formation by dividing it into four dimensions. First, the Holy Spirit. He argues that the most primary thing in Christian spiritual formation is “*Spirit-ual* formation because the Holy Spirit of Christ is the agent of community transformation, as well as personal transformation. The Spirit ministers *to, through, and into* communities” (p. 153). Second, households. He mentions an example of how the Apostle Paul reminds the Ephesians regarding the important role of a family (Eph. 5:28; 6:4). He argues that family is not about economic advantage and social obligation, but it is more about “sharing life together in the Lord, which requires that we invest our lives and that we explore wholeheartedly the full story of the Christian gospel – including its implication in economic, social, and spiritual spheres” (p. 155). Third, the congregations. He argues that we are formed *in, by, and into* a congregation, therefore “the breadth and depth of our formation are nourished in the environment of a congregation” (p. 158). Last, the networks. In the midst of the modern age and globalization era, Christian spiritual formation must adjust itself to the current situation. Therefore, he argues that Christian formation must happen *in, as, by or through and into* a network (p. 165). He concludes this chapter by saying that “Christian spiritual formation is not merely the formation of individuals...Christian formation is also the formation of the people” (p. 171).

In chapter 9, the author discusses *the third practice of Christian spiritual formation with regard to our relationship with ourselves: intellect (thinking), emotions (feeling), and will (acting)*. He argues that even though each of these three aspects has its own unique role but they are interrelated with each other in our formation process. He says, “Paul’s own formation was a Spirit-led, interweaving transformation of his thoughts, his emotions, and his choices” (p. 177). He further explains that Paul stresses intellect (thinking) aspects in his teaching such as wisdom,

revelation, knowledge, understanding, and enlightenment (Eph. 1:17-19; 3:17-19). It is also seen in Paul's doctrinal letters (Romans 1-11; Galatians 1-4; Ephesians 1-3) (pp. 177-178). On the other side, the author explains that the Bible also uses emotions (feelings) in our formation process as Jesus did (Matt.5:4; John 2:17; Mark 3:5; Luk.13:34). He claims that "Christian spiritual formation is not only a matter of thinking. It is also a matter of feeling. Our moods, emotions, and feelings are part of the "all things" transformed by the Spirit of God..." (p. 181). The last aspect is our will (acting). He reminds us that "...when we believe a truth but do not live it in habits and morals, we have both a formational and a theological problem" (p. 185). To help us practice our faith, he provides some practical guidance on how to change a habit through the formation of our will (p. 188).

In chapter 10, the author discusses *the fourth practice of Christian spiritual formation with regard to our relationship with the world*. He challenges us to have a new paradigm about the mission, from something that *we do* to be something that *God does*. He explains the "new missions consensus" by providing an imaginary case study about St. Cuthbert church. He mentions four principles as his convictions: (1) *Mission is primarily God's work*; (2) *Our participation in God's mission is guided by our own assimilation of the gospel story*"; (3) *Mission requires that the people of God participate in the full restoration of the world in every area of life*; (4) *Mission is something that we do right here and right now* (201). Based on these four principles, he reminds us,

Our identity as Christian...is not gained through our heritage as part of centuries-old Christian culture. Rather, our identity as a church and as individuals in Christ must be rediscovered in the midst of interacting with people and groups who may be very different from us (p. 201).

In chapter 11, the author discusses the last practice of Christian spiritual formation, which is *discerning formation*. He defines discernment as "...the evaluation of inner and outer stuff – experiences, trends, ascetical strategies decisions, and so on – in light of our relationship with God with a view to the response...in light of a relationship with God, drawing from Scripture, church and Spirit" (p. 216). He focuses on two aspects. First, the best practices, virtues, and principles for discernment. He argues that "Christian discernment is

rooted in our practice of paying attention to the Holy Spirit...the Holy Spirit reveals God to us by initiating thoughts, feelings, inclinations, and such with our experience” (p. 219). Second, the wise and appropriate strategies for fostering Christian maturity in varied contexts. He argues that “Christian spiritual formation cannot be reduced to a five-step formula, or a set of ten disciplines, or phrase like ‘Let go and let God.’ Christian spiritual formation is a discerning art...it requires education, skills, procedures, and perspective” (p. 222).

The Ministry of Christian Spiritual Formation

In chapter 12, the last chapter, the author discusses *the nature, challenges, and possibilities of the ministry of Christian spiritual formation*. Regarding the nature of the ministry of Christian spiritual formation, he argues that “It is the offering of one’s self and a prayerful willingness to take responsibility for the sake of cultivating appropriate transformation in others who themselves consent to the same offering” (p. 239). Next, he identifies some challenges of exercising the ministry of Christian formation: *training, responsibility, authority, motives* (pp. 240-241). In the last part, he stresses the importance of spiritual formation today. Howard claims,

I believe the ministry of Christian spiritual formation is one of the greatest needs of our time. We are today overstimulated with words and images, overconnected with acquaintances, overloaded with resources, and overburdened with the needs around us. What we need is not another menu of practices. We need people who will guide us through the appropriate practices into an authentic spiritual life. (p. 242)

Important Contributions

The main contribution of Howard’s book is that he develops a more comprehensive definition of Christian spiritual formation. After analyzing some previous definitions created by several good theologians and writers (including himself) over the twenty-five years, he found general agreement in those definitions such as “the task of spiritual formation involves a process of change” (p. 16); “the aim of Christian spiritual

formation is union with Christ” (p. 17); “Holy Spirit is the primary agent of Christian spiritual formation” (p. 17); “the object of Christian spiritual formation are individuals and communities” (p. 17). However, among those definitions, he did not find the *contexts* and the *means* of Christian spiritual formation. Therefore, he adds these two more aspects in Christian spiritual formation definition: “A Spirit- and human-led process by which individuals and communities mature in relationship with the Christian God (Father, Son, and Holy Spirit) and are changed into ever-greater likeness to the life and gospel of this God” (p. 18).

The other important contributions are that he does not only add those two more aspects in the definition of Christian spiritual formation, but he also explores them more deeply in chapter 4 (the contexts) and chapter 6 (the means). Regarding the first one, he addresses four types of contexts that are significant for Christian spiritual formation. First, culture. The lives of Christians cannot be separated from the cultural elements that surround them. They share activities, values, aesthetics, and habits in their daily lives so that “one’s sense of spiritual experience, sacramental presence, and virtues of mature faith are all deeply informed by the cultures...” (p. 65). Second, family. He reminds us that our relationship with God is developed in a family: “Our earliest images of God often emerge in the context of our home” (p. 66). Third, congregation or parish. He mentions that through congregation Christians can have Christian education, pastoral care, and worship planning that help them in their spiritual formation. However, because information and communication technology has developed very fast, he argues that Christians today do not always depend on their local congregations but they can involve in global congregations (p. 68). The last context is countermovements. They are the people who “challenge the prevailing consensus (liberation) or simply drawn to separate themselves from that consensus (uprootedness)” (pp. 68-69).

The second one, the means of Christian spiritual formation, he discusses four important things. First, the ministry of the Spirit. He claims that “the Spirit acts as the primary agent of our formation” (p. 103). He further explains the important roles of the Holy Spirit in Christian spiritual formation: “the Holy Spirit is the revealer of truth, the initiator of moral renewal, the mediator of righteous relationships, the One who empowers us for a mission, and the stimulator of holy worship” (p. 103). Although

the role of the Holy Spirit is very important, he warns us this does not mean we are only passive because God wants us “to pay attention and then to respond to the Spirit’s active presence with an attitude of consent...” (p. 105). Second, spiritual discipline. He reminds us that spiritual discipline is “the act or habit of intentionally constraining one’s own human experience in the context of God’s active presence to achieve spiritual ends” (p. 108). To help us understand spiritual disciplines more deeply, he provides two case studies of the healthy use of spiritual disciplines (pp. 110-113). Based on those two case studies he warns us that “using spiritual disciplines for the purpose of Christian spiritual formation requires sensitivity to context, history, agents, aims, and other factors. It is an art form, not a formula” (p. 114). Third, the community of believers. He argues that formation in Christ does not only happen to individuals but it also happens in the families, churches, and Christian communities. For example, worship gatherings, preaching the Word of God, and sacraments are common practices as the means of Christian spiritual formation in the community of believers (pp. 114-117). The last one is the trials of everyday life. He reminds us that the lives of Christians are not free from problems such as disappointment, loss, emptiness, conflict, abuse, persecution, and so on. However, all of the problems of our life can contribute to our growth in Christ. He challenges us to have the right attitudes in dealing with the trials in our daily life, such as open heart, a clear mind, and strong will. So that, “by controlling ourselves in the midst of trial, we make trials a positive means of grace for our formation in Christ” (p. 118).

Strengths and Limitations

One of the strongest features of A Guide to Christian Spiritual Formation is that Howard uses a number of imaginary case studies to help readers think about diverse aspects of the elements and the work of Christian spiritual formation. He uses different figures of these case studies: they are businessmen, young converts, spiritual directors, pastors, a seminary student, worship leader, and so on. Since they are set intentionally in different locations, cultures, and situations, these case studies help us to have a better understanding of how Christian spiritual formation is implemented in our daily lives.

In addition, this book is valuable for readers because the author provides much practical guidance by using tables and images. He also challenges us by using reflective questions at the end of every chapter. He discusses some Biblical principles and uses them as the foundations of his arguments. No wonder all of these things are very useful to help the readers have more critical, comprehensive, and reflective yet Biblical thinking regarding Christian spiritual formation.

Although Howard has included many Biblical principles in this book to support his concept about Christian spiritual formation, I think it will be better if he explores and discusses at least one person as a model in the Old Testament and also in the New Testament, so that we can learn from their experiences and struggles concretely of how they live their faith as God's chosen people. In addition, since Christian spiritual formation in this book is discussed more on the evangelicals perspective, in my opinion, it will be better if the author also explores more deeply in the other perspectives such as Catholic, Orthodox, Pentecost, Reformed, and so on, so that we will know how amazing Christian spiritual formation is.

CONCLUSION

Overall, Howard challenges us to see and think more comprehensively about Christian spiritual formation. We increasingly realize that the uniqueness of Christian spiritual formation compared to others can be seen from how the role of the Holy Spirit, Scripture, community, and mission are interconnected with one another to help believers grow in their faith. Therefore, this book challenges the Christian educators, pastors, spiritual directors, and church leaders in order to be God's instruments to transform believers to have Christlike character in their life.

REFERENCES

Howard, E. B. (2018). *A guide to Christian spiritual formation: How Scripture, Spirit, community, and mission shape our souls*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.

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>

