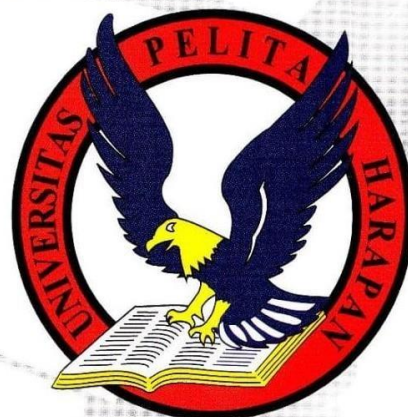


POLYGLOT

JURNAL ILMIAH



**Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Pelita Harapan**

POLYGLOT: Jurnal Ilmiah

A Journal of Language, Literature, Culture, and Education

Vol 18, No 1 Januari 2022 P-ISSN: 1907-6134 E-ISSN: 2549-1466

EDITOR IN CHIEF

Neng Priyanti, S.Pd., M.Ed., M.A.

Universitas Pelita Harapan, Indonesia

EDITORIAL BOARD

Dr. Dra. Erni Murniarti, M.Pd., S.H., Universitas Kristen Indonesia, Indonesia

Drs. Mauritsius Tuga, M.Sc., Ph.D., Universitas Bina Nusantara, Indonesia

Dr. Mawardi, Universitas Kristen Satya Wacana, Indonesia

Dr. Rudy Pramono, LPPM Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Samuel Lukas, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Prof. Dr. Drs. Suroso, M.Pd., Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

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

Dr. Yonathan Winardi, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

ASSISTANT EDITOR

Siane Indriani, S.S., M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Iko Agustina Boangmanalu, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

REVIEWER TEAM

Dr. Budi Wibawanta, S.Sos., M.Si., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Hanna Suteja, S.Pd., M.Hum., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

M. B. Rini Wahyuningsih, Ph.D., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Novel Priyatna, S.E., M.Th. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Niko Sudibjo, S.Psi., M.A., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Selvi Esther Suwu, S.E., M.M., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Widiastuti, S.Pd.Jas., M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Yanuard Putro Dwikristanto, S.E., S.Kom., M.Pd., Universitas Pelita Harapan, 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.....	ii
Editorial Greetings.....	iii
Comprehension Process and Critical Thinking Skills in the Two University Entrance Exams in Indonesia: A Content Analysis of the SBMPTN and the SIMAK UI 2008-2019	
Bernard Richard Nainggolan, Pupung Purnawarman, Didi Sukyadi.....	1 – 18
Investigating English Education Master Students' Perceptions on Extensive Reading Strategy	
Kristian Florenso Wijaya	19 - 32
Implementation of Holistic Learning for Young Learners – Is it Possible and What Teachers Can Do to Make It Happen?	
Debora Eugene, Neng Priyanti.....	33 – 51
Penerapan Metode Bercerita Boneka Tangan untuk Meningkatkan Kreativitas, Penguasaan Kosakata Mandarin dan Keterlibatan di dalam Kelas pada Peserta Didik TK B di Sekolah Maitreyawira Jakarta	
Shanti Paramita, Dr. Rudy Pramono	52 – 64
Strategi Penerapan Berpikir Kritis, Logis, dan Reflektif dalam Pembelajaran Pengantar Akutansi di Era Daring: Suatu Tinjauan Epistemologis	
Yanuard Putro Dwikristanto, Suyitno Muslim.....	65 – 79
Pengaruh Media CD Interaktif terhadap Peningkatan Kosakata Bahasa Inggris dan Perhatian Anak di Kelas di TK Mutiara Harapan Islamic, Pondok Aren, Tangerang	
Eliza Ariesta	80 – 96
Pengaruh Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Kooperatif <i>Think-Pair-Share</i> ditinjau dari Gaya Belajar terhadap Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas II SD ABC	
Jessica Levina, Gusti Yarmi, R. Bambang Aryan Soekisno.....	97 – 113
The Effect of Servant Leadership: Emotional Intelligence and Life Purpose on Organizational Citizenship Behavior in XYZ Early Childhood	
Novia Purnomo, Khoe Yao Tung.....	114 – 132
Kesehatan Mental dan <i>Well-being</i> Pendidik Kristen di Indonesia Selama Pandemi	
Rianti Setiadi, Sarinah Lo, Bobby Wiryawan Saputra.....	133 – 150
Korelasi Servant Leadership, Spiritualitas Tempat Kerja, dan Employee Engagement di Fakultas Liberal Arts Universitas X	
Adriani Gunawan, Ahmad H. Sutawidjaya, Indrawan.....	151 - 168



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 18, No 1 edisi Januari 2022 ini menyajikan sepuluh artikel. Sembilan artikel merupakan hasil pemikiran dan hasil penelitian berkaitan dengan pendidikan, budaya, dan bahasa dengan menggunakan metode kualitatif ataupun kuantitatif. Satu artikel merupakan hasil pengalaman belajar mengajar di kelas.

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

Tangerang, Januari 2022

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah



COMPREHENSION PROCESSES AND CRITICAL THINKING SKILLS IN TWO UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS IN INDONESIA: A CONTENT ANALYSIS OF SELEKSI BERSAMA MASUK PERGURUAN TINGGI NEGERI AND SELEKSI MASUK UI 2008-2019

Bernard Richard Nainggolan¹, Pupung Purnawarman², Didi Sukyadi³

^{1) 2) 3)} Universitas Pendidikan Indonesia

bernardnainggolan@upi.edu¹, purnawarman@upi.edu², dsukyadi@upi.edu³

ABSTRACT

The entrance exams, particularly the English questions, are believed to qualify candidates' comprehension and critical thinking skills. Therefore, the investigation to university exams in Indonesia became significantly important. As a matter of fact, studies on entrance exams were rare and the trends of English questions in the exams were known a little. Thus, this study aimed at investigating the trends of comprehension processes and higher-order thinking skills manifested in both the Seleksi Bersama Masuk Perguruan Tinggi Negeri (SBMPTN) and the Seleksi Masuk UI (SIMAK UI) within a decade (2009-2018). Employing a mixed-method of content analysis, the questions were investigated quantitatively and qualitatively to result in several findings, such as 1) types of questions tested, 2) comprehension processes, 3) and higher-order thinking questions, and 4) construction MCQs to promote critical thinking skills. Finally, implications of the findings were then elaborated.

Keywords: university entrance exams, higher-order thinking, comprehension processes, MCQs

Introduction

To qualify candidates, university entrance exams become the tools to test their student candidates with expected skills and competencies. One of the expected skills and competencies in universities are the critical thinking skills. Therefore, critical thinking skills have, undoubtedly, become one of the most fundamentally demanded skills to support students' success in academic ecosystem of the 21-st century (NACE, 2019; P21CS, 2008; PPRC, 2010). In relation to critical thinking skills, university entrance exams are conducted to select the best candidates with good academic competence and, of course critical, thinking skills. In the university entrance exams, the language tests are conducted with the assumption that the score tests will deliver real-life consequences, such as access to a valued position, service, or status (Deygers et al., 2018). This means good entrance exams need to consider the social context and consequences.

The urgency of English tests in entrance exams is to facilitate the first year university students to skills needed such as expressing ideas accurately, understanding coherence and cohesion, taking class notes, composing a logical argumentation, having grammatical accuracy, and summarizing long text (Deygers et al., 2018). As the matter of fact, the English tests of university entrance in Indonesia are still concerned with the comprehension. Despite the high demand of critical thinking in higher education, especially in universities, it is assumed that the critical questions are also to be found in the entrance exams.

There are less studies on university entrance exams, particularly English entrance exams. In Malaysia, the Predictive Validity of the Malaysian University English Test (MUET), as a measure of students' proficiency, prerequisite for admission, and placement in various academic program, was examined (Rethinasamy & Chuah, 2011; Samad, 2008). The study indicated that there was a significant relationship between undergraduate MUET scores and their grades in a language course. Another study related to entrance exam is a study of Paribakht and Webb (2016) that investigated the academic vocabulary presence in English proficiency test for admission purposes at Canadian universities. This studied examined the presence of vocabulary of Academic World List (AWL) and the vocabulary was consistently present and substantial in

academic passage with below established levels. Hemati and Baghaei (2020) studied the English reading comprehension section of the Iranian University Entrance Exam (IUEE). Using a Cognitive Diagnostic Models (CDMs), they found information related to test takers' weaknesses in the subskills and subprocesses of reading. Using the GDINA model, one of CDMs models, the study found that skills that test takers were troubled with are 'making inferences', evaluating response options', and 'extracting explicit information'. The studies aforementioned have not attempted to investigate how critical thinking skills are manifested in the items of tests and comprehension processes are represented in the English entrance exams. Therefore, this study is to fill in the gap in English entrance exams, that is the investigation on the critical thinking and comprehension processes in the entrance exams.

The formulated research questions of this research are:

- a. How do English questions of SBMPTN and SIMAK UI differ in terms of types of questions?
- b. How do reading tests in both SBMPTN and SIMAK UI differ in terms of comprehension processes?
- c. How do English questions of SBMPTN and SIMAK UI differ in terms of learning objectives of Revised Bloom's taxonomy?
- d. How do MCQs in SBMPTN and SIMAK UI promote higher-order thinking?

Theoretical Framework

Revised Bloom's taxonomy

The study applied Revised Bloom's Taxonomy with a two-dimensional domain, cognitive and knowledge dimensions (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Krathwohl, 2008).

Table 1. Bloom's revised structure of the knowledge dimension (Krathwohl, 2008).

A. Factual knowledge	Aa. Knowledge of terminology
	Ab. Knowledge of specific details and elements
B. Conceptual Knowledge	Ba. Knowledge of classification and categories
	Bb. Knowledge of principles and generalizations
	Bc. Knowledge of theories, models, and structures
	Ca. Knowledge of subject-specific skills and algorithms

C. Procedural Knowledge	Cb. Knowledge of subject-specific techniques and methods
	Cc. Knowledge of subject-specific criteria for determining when to use appropriate procedures
D. Metacognitive Knowledge	Da. Strategic knowledge
	Db. Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge
	Dc. Self-knowledge

The cognitive levels hierarchically range with Remembering, Understanding, Analyzing, Evaluating, and Creating. Remembering, the first cognitive dimension, refers to recalling related knowledge from the long-term memory. Following, Understanding refers to determine meaning of instructional messages. Applying refers to the use of procedure learned in a given situation. Analyzing deals with breaking the complex materials into their constituents and connecting them with the principles. Evaluating refers to make judgements based on the standard and criteria. Finally, Creating, the highest level, refers to put together the parts to form a novel and original product. The second dimension, the knowledge dimension, ranges from factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge, and metacognitive knowledge. Factual knowledge refers to basic elements related to the field that students have to know to solve problems. Conceptual knowledge concerns with the interconnections among the underlying elements enabling them to work in a tandem. Procedural knowledge refers to ways of things are done based on particularly skills, algorithms, and procedures. Metacognitive knowledge, the highest dimension of knowledge, refers to someone's awareness about his/her thinking.

Table 2. The classification in Bloom's Taxonomy (Krathwohl, 2008)

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create
A. Factual	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. Conceptual	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. Procedural	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. Metacognitive	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Reading Comprehension Processes

The framework used to the mental process or cognitive dimension is the processes of reading comprehension of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) reading framework (IEA, 2015). In PIRLS reading framework, the comprehension processes consist of; 1) focus and retrieve explicitly stated information, 2) make straightforward inferences, 3) interpret and integrate ideas and information, and 4) evaluate and critique content and textual elements. In addition to comprehension processes, Tengberg (2015) developed the fifth process, that is using knowledge and experience to reflect and evaluate. This is to provide a clear distinction processes between the integrating information and inferencing the textual structure as a text-based activity and global information based on knowledge and experience.

Table 3. Cognitive target descriptors adapted from Tengberg (2015)

Cognitive target	Descriptor
Focus and retrieve	Focus and retrieve explicitly stated information by recognizing and matching appropriate information from a sentence in the text.
Make straightforward inferences	Focus on local meaning by filling gaps at single locations in the text and connecting pieces of information that are relatively clear.
Integrate and interpret	Focus on both local and global meaning by connecting the information that may be implicit or open to interpretation in order to create a more complete understanding.
Examine textual structural and language	Focus on the textual elements of language.
Using knowledge and experience to reflect and evaluate	Focus on local interpretations for which the world knowledge and personal reflections are needed.

Multiple Choice questions to Assess Reading

In the reading questions, there are several ways of testing students' comprehension (Alderson, 2000), such as cloze tests, gap-filling

tests, matching techniques, ordering tasks, short answer tests, etc. However, multiple choice questions (MCQs) are mostly used in reading standardized tests (Campbell, 2005; Khalifa & Weir, 2009; Rowe et al., 2006; Tengberg, 2015). This study investigated reading questions tested in SBMPTN and SIMAK UI by comparing between standard multiple-choice (SMC) and gap-filling multiple-choice (GFMC). In both exams, each correct item is scored +1 (plus 1) and an incorrect item is scored -1 (minus 1).

MCQs are said to be limited to provide higher-order thinking, in terms of test forms that provide test takers problem, information, and algorithms to solve the problems (Moss & Koziol, 1991). However, the idea to construct or manipulate higher-order thinking in MCQs seems to be possible by manipulation of target verbs specific verbs, item flipping, use high quality distractors, tapping 'multiple neuron items' (Morrison & Free, 2001; Scully, 2017). The manipulation of target specific verbs which is connected to different cognitive processes is done by changing a target verb into its noun derivative and preceding it with a 'knowledge' verb. This will produce stems, for examples; 1) 'select' the best 'description', 2) 'identify' the most accurate 'explanation' (Dickinson, 2011). To this manipulation, though test takers will not generate their own solutions to the scenarios, a 'pseudo-assessment' of higher-order thinking can be produced.

Table 4. Examples of verbs associated with various categories of Bloom's taxonomy (Morrison & Free, 2001)

Verbs Associated with Categories of Cognition for Bloom's Taxonomy of Educational Objectives					
Knowledge	Comprehension	Application	Analysis	Synthesis	Evaluation
Define	Describe	Apply	Analyze	Compose	Appraise
Identify	Differentiate	Calculate	Categorize	Construct	Assess
Know	Discuss	Classify	Compare	Create	Evaluate
List	Explain	Develop	Contrast	Design	Judge
Name	Rephrase	Examine	Distinguish	Formulate	
Recognize	Restate	Solve	Determine	Modify	
Recall	Reword	Use	Investigate	Plan	

The second is manipulation by item flipping items which are just to remember a concept, the lowest category (Scully, 2017). This, further, can avoid test takers to successfully choose the best option without

understanding the concept. In addition, Dickinson (2011) argues that it can be done by switching the concepts in the items or options and placing the questions of criteria of concepts in the stem. This requires test takers to understand the distractor concepts if they match to the criteria asked in the stem.

Third way is the use high quality distractors. To successfully assess higher-order thinking, test takers are provided the plausible alternatives or distractors (Hancock, 1994; Morrison & Free, 2001). Scully (2017) recommends to provide options that are theoretically plausible to oppose the correct answer, that is 'the best answer'. To do so, it is important to word the item stem appropriately and the item key should be adjusted indisputably and objectively 'more correct' than any other options.

The fourth way to assess higher-order thinking is the use of multiple-neuron items. The 'multiple-neuron' items require the interconnections between knowledge (Scully, 2017). The interconnections, in other words, require the text takers to have more knowledge of more than one fact of concept to finally arrive at the correct answer.

Table 5. The transformation of an item from a 'one-neuron' to a 'five-neuron' adapted from Burns (2010)

1-neuron	Identify <u>the cell</u> at the end of the pointer?
2-nueron	Identify <u>the hormone</u> produced by <u>this cell</u> ?
3-neuron	Identify <u>the target organ</u> for <u>the hormone</u> produced <u>by this cell</u> ?
4-nueron	Identify the <u>physiology effect</u> in the <u>target organ</u> for the <u>hormone</u> produced by <u>this cell</u> ?
5-neuron	Identify the <u>physiology effect</u> in <u>the body</u> caused by <u>the target organ</u> for the <u>hormone</u> produced <u>by this cell</u> ?

Scully (2017) then claims that multiple neuron items can be sometimes present in the 'context dependent' in which the stems provide stimulus or scenario that draws test takers' attention to be interpreted based on their knowledge. However, this can be disadvantageous as test takers are bombarded with heavy reading load and high language proficiency (Airasian, 1994). To solve this, test makers can provide information in the forms embedded in the stem of illustration, animation, graph (Dancy & Beichner, 2006).

Methodology

Research Design

The study employs a content analysis (CA) with a quantitative and qualitative design. In this design, CA provides copiable texts to the contexts in which they are used (Baghaei et al., 2020; Krippendorff, 2004). The study adapted the methodology in the study proposed by Baghaei et al. (2020) and Coe and Scacco (2017) that claimed that a quantitative content analysis is concerned to the items which are classified and analyzed. In addition, a quantitative content analysis is aimed at exploring the meanings and themes of messages and how they are organized and presented (Krippendorff 2004). To complete the quantitative content analysis, a qualitative content analysis is employed to investigate, categorize, and analyze the key themes the key themes were investigated, categorized, and analyzed (Baghaei et al., 2020; Bryman, 2004; Krippendorff, 2004).

Materials

The materials used in this study are the Indonesian state university entrance national exams (SBMPTN) and the entrance exams of Universitas Indonesia (SIMAK UI). SBMPTN, for many years, has been used by the state universities in Indonesia as a national entrance test and has been administered by Indonesia's Ministry of research, technology, and higher education. Since 2019 it is now administered by the National Center Test for University Admissions (*LTMPT*, 2021). The SIMAK UI is an entrance test administered independently by Universitas Indonesia (a state university in Indonesia). The materials of both entrance exams are taken from the 2009 to 2018. By selecting a decade period of tests, the researchers attempt to investigate more significant documents.

Table 6. The items of English questions in both the SBMPTN and SIMAK UI 2009-2018

The SBMPTN 2009-2018					The SIMAK UI 2009-2018				
Year	Subjects Tested	Total number of questions	Total number English questions	Time allocation for the whole tests (minutes)	Year	Subjects Tested	Total number of questions	Total number English questions	Time allocation for the whole tests (minutes)

2009	Indonesian Test, Basic Maths Test, English Test	45	15	60	2009	Indonesian Test, Basic Maths Test, English Test	45	15	60
2010					2010				
2011					2011				
2012					2012				
2013					2013				
2014	Academic Potential Test, Indonesian Test	90	15	105	2014		90	15	105
2015					2015				
2016					2016				
2017					2017				
2018					2018				

In terms of number of items, the SBMPTN has more consistent number of questions, to be precisely 15 numbers. However, the SIMAK UI has 20 English questions since 2009 to 2015 and reduced to 15 numbers since 2016.

Coding Schemes and Data Analysis Procedures

As mentioned, the design of this study adapted the study of Baghaei et al. (2020). In their study Baghaei et al., employed a coding scheme based on the Revised Bloom's Taxonomy to codify, classify, and analyze the test questions (see table 2). Furthermore, another coding scheme based on cognitive comprehension processes of IEA (2009) and Tendberg (2019) is also used (see table 3). Finally, to see how MCQs assess higher-order thinking skills, the items are coded based on category; 1) manipulation of target verbs specific verbs, 2) item flipping, 3) use high quality distractors, and 4) tapping 'multiple neuron items' (Morrison & Free, 2001; Scully, 2017). In doing the coding, the researchers codified the data twice in a four-week time interval. When finding the disagreement in the coding, the researchers determined its solution by consulting to the theories and finally decided the final decision after the discussion.

In the process of analyzing data, the researchers used the SPSS 21. To compare the SBMPTN and the SIMAK UI in terms in terms of frequency of lower and higher-order thinking skills, the comprehension processes, and MCQs to promote higher-order thinking, the Fisher-Freeman-Halton Test was performed. To investigate if there were significant differences between the SBMPTN and the SIMAK UI, the chi-square tests were performed.

Findings/Discussion

How Do English Questions of SBMPTN and SIMAK UI Differ in Terms of Types of Questions?

Table 7 depicts the equal distribution of question types tested in the SBMPTN exams since 2009 to 2018 and the dominant questions tested were making inferences in the form of true-false information, clues given in the stems, author's agreement/assumption/implication, prediction/conclusion/hypothesis based on the text. The second dominant questions are the finding specific information which require the test takers to find the specific information in text based on clues in the stem or with WH questions. The following dominant questions are identifying text organization and questions about relation of two paragraphs. This also implies test takers to be familiar with several genres of text and their structures. Several questions about author's purposes, biases, and tones significantly found. Therefore, these questions require comprehension of texts and readers' metacognition of the texts.

Table 7. Types of test items in the SBMPTN and SIMAK UI 2009-2018

Types of test items in SBMPTN 2009-2018	Frequency	(%)	Types of test items in SIMAK UI 2009-2018	Frequency	(%)
Making inference (clues given in the stem/grammatical sentences)	13	8.67	Filling in the gap of a text with a grammatically correct word/phrase/clause	48	25.95
Finding specific information by given clues in the stem (finding a word/phrase/idea in the text)	12	8.00	Filling in the gap of a text with a meaningfully correct word/phrase/clause	37	20.00
Identifying text organization	11	7.33	Completing the dialog/sentence with a grammatically correct expression.	20	10.81
Identifying true/false information/inference	9	6.00	Making inference (clues given in the stem/grammatical sentences)	17	9.19
Identifying the relationship of two paragraphs/texts	8	5.33	Identifying text organization	16	8.65
Asking for topic of a text	7	4.67	Identifying true/false information/inference	11	5.95
Making inference (author's agreement/assumption/implication)	7	4.67	Asking for a word meaning/synonym	8	4.32
Making inference (based on a paragraph/sentences/or text comparison)	7	4.67	Asking for the best title	6	3.24
Asking for a word meaning/synonym	6	4.00	Identifying the author's purpose	5	2.70
Asking for main idea	6	4.00	Identifying the author's tone	4	2.16
Making inference (prediction/conclusion/hypothesis based on text)	6	4.00	Asking for main idea	3	1.62
Deciding the best restatement	6	4.00	Finding specific information by given clues in the stem (finding a word/phrase/idea in the text)	3	1.62
Identifying the author's purpose	6	4.00	Predicting the idea/topic of following paragraph	3	1.62
Identifying the author's tone	6	4.00	Making inference (prediction/conclusion/hypothesis based on text)	2	1.08
Filling in the gap of a text with a meaningfully correct word/phrase/clause	6	4.00	Asking for topic of a text	1	0.54
Identifying word reference	5	3.33	Making inference (based on a paragraph/sentences/or comparing 2 texts)	1	0.54
Making inference (authors' implied meaning based on statement)	5	3.33			

Comprehension Processes and Critical Thinking Skills in Two University Entrance Exams in Indonesia: A Content Analysis of Seleksi Bersama Masuk Perguruan Tinggi Negeri and Seleksi Masuk UI 2008-2019

Bernard Richard Nainggolan, Pupung Purnawarman, Didi Sukyadi

Predicting the idea/topic of preceding paragraph	5	3.33			
Identifying the author's bias	4	2.67			
Predicting the idea/topic of following paragraph	4	2.67			
Identifying the best summary	4	2.67			
Identifying correct analogy based on clues in the text	3	2.00			
Asking for a line	3	2.00			
Creating a relevant question to a text	1	0.67			
		100.00			
Total	150	0	185	100.00	

In contrast to SBMPTN, the unequal distribution of question was found in the SIMAK UI exams in 2009 to 2018. The most dominant questions tested are the filling in the gap of a text with a grammatically correct word/phrase/clause. This requires test takers knowledge of English structures and the comprehension of the text. However, test takers might answer the questions just by using their metacognitive of English structure instead of comprehending the texts. The second dominant questions are filling in the gap of a text with a meaningfully correct word/phrase/clause. In this type, test takers must understand the text to be filled in and use their metacognitive to answer the questions. The third dominant types are completing the dialog/sentence with a grammatically correct expression. For this, readers' understanding on spoken language (in the form of dialog and expressions) will significantly contribute to successfully answer the questions. This also seems not to involve students' understanding with a text.

How Do Reading Tests in Both SBMPTN and SIMAK UI Differ in Terms of Comprehension Processes?

By looking at table 8, using the chi-square test (with SPSS 21), it is found that there was significant difference between the SBMPTN and the SIMAK UI in terms of comprehension processes in reading comprehension tests (sig.=.000, $p > .05$). The finding implies that SBMPTN comprehension processes are distributed more equally than SIMAK UI's. This can be interpreted that SMBPTN comprehension processes range in both processes of integrating and interpreting and processes of examining textual structure and language. However, the SIMAK UI's comprehension processes are dominated by process of examining textual structure and language.

Comprehension Processes and Critical Thinking Skills in Two University Entrance Exams in Indonesia: A Content Analysis of Seleksi Bersama Masuk Perguruan Tinggi Negeri and Seleksi Masuk UI 2008-2019

Bernard Richard Nainggolan, Pupung Purnawarman, Didi Sukyadi

Table 8. Entrance Exams of Comprehension Processes Crosstabulation and Chi-Square Tests of comprehension processes in SBMPTN and SIMAK UI

Entrance Exams * Comprehension Processes Crosstabulation							Chi-Square Tests			
		Comprehension Processes								
		Focus and retrieve	Make straightforward inferences	Integrate and interpret	Examine textual structure and language	Using knowledge and experience to reflect and evaluate		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Entrance Exams	SBMPTN	14	28	46	42	20	Pearson Chi-Square	50.171 ^a	4	.000
	SIMAK UI	2	8	24	97	13	Likelihood Ratio	52.668	4	.000
Total	16	16	36	70	139	33	Linear-by-Linear Association	25.020	1	.000
							N of Valid Cases	294		
							<i>a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.84.</i>			

How Do English Questions of SBMPTN and SIMAK UI Differ in Terms of Learning Objectives of Revised Bloom's Taxonomy?

Table 9. Bloom's Category in both entrance exams and Chi-Square Tests of comprehension processes in SBMPTN and SIMAK UI of learning levels in the SBMPTN and SIMAK UI exams

Frequency of learning levels presented in SBMPTN and SIMAK UI entrance exams											Chi-Square Tests				
		Bloom Category													
		A1	A2	A3	A4	B2	B3	D2	D3	Total		Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Entrance Exams	SBMPTN	9	58	3	71	0	0	6	3	150	Pearson Chi-Square	140.640 ^a	7	.000	
	SIMAK UI	0	26	0	36	10	65	8	40	185	Likelihood Ratio	179.246	7	.000	
Total		9	84	3	107	10	65	14	43	335	Linear-by-Linear Association	97.299	1	.000	
											N of Valid Cases	335			

The following objective of the study was to determine if SBMPTN and SIMAK UI were different in terms of learning objectives presented in the Revised Bloom's Taxonomy. In table 9, it shows that there were the absent categories of B2 (conceptual knowledge/understanding cognitive) and B3 (conceptual knowledge/applying cognitive) in SBMPTN exams. In SIMAK UI exams, the absence categories were in A1 (factual knowledge/remembering cognitive) and A3 (factual knowledge/applying cognitive). In SBMPTN exams, the categories of the A3(factual knowledge/applying cognitive) and the A2 (factual knowledge/applying cognitive) were dominantly used. The presence of dominant factual knowledge in SBMPTN implies that most of questions were related to

comprehension of a text. Different from SBMPTN, questions in SIMAK UI were marked by the presence of B3 (conceptual knowledge/applying cognitive), D3 (cognitive knowledge/applying cognitive), and A4 (factual knowledge/analyzing cognitive). This implies that SIMAK UI requires candidates with richer vocabulary, grammars, and comprehension.

Table 9 using the chi-square test (with SPSS 21), shows that there was significant difference between SBMPTN and SIMAK UI in terms of representation of learning levels of Revised Bloom's Taxonomy (sig.=.000, $p > .05$). This also implies that the distribution of learning levels is not equal in the SBMPTN and SIMAK UI entrance exams.

In relation to higher-order thinking skills, table 10 shows that the equal distribution of higher and lower-order thinking skills is represented in SBMPTN exams. On the hand, lower-order thinking skills are dominantly represented in SIMAK UI exams. This implies the complexity and difficulty of SBMPTN surpasses SIMAK UI. Another implication is that number of questions tested in SIMAK UI were fewer than questions in SBMPTN, that indicates more time consumed in answering SBMPTN questions.

Table 10. Lower-order and higher-order Thinking Skills Crosstabulation and Chi-Square Tests of higher-order and lower-order thinking skills in SBMPTN and SIMAK UI

Lower-order and higher-order Thinking Skills Crosstabulation					Chi-Square Tests					
		Thinking Skills		Total		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
		Lower-order	Higher-order		Pearson Chi-Square	28.330 ^a	1	.000		
Entrance Exams	SBMPTN	79	71	150	Continuity Correction ^b	27.092	1	.000		
	SIMAK UI	148	37	185	Likelihood Ratio	28.534	1	.000		
Total		227	227	108	Fisher's Exact Test				.000	.000
					Linear-by-Linear Association	28.245	1	.000		
					N of Valid Cases	335				

Table 10 also reveals that there was significant difference between SBMPTN and SIMAK UI in terms of occurrence of lower and higher-order thinking skills (sig.=.000, $p > .05$). This also implies SBMPTN exams assessed more critical questions than SIMAK UI exams.

How Do MCQs in SBMPTN and SIMAK UI Promote Higher-order Thinking?

Table 11. MCQ to promote higher-order thinking Lower-order and higher-order Crosstabulation of SBMPTN and SIMAK UI

MCQ to promote higher-order thinking						
		Manipulation of target verbs specific verbs	Use high quality distractors	Tapping 'multiple neuron' items	Using two texts or paragraphs to compare	Total
Tests	SBMPTN	1	118	13	18	150
	SIMAK UI	0	161	0	0	161
Total		1	279	13	18	311

Table 11 shows that the unequal distribution ways MCQs are developed to assess higher-order thinking in both SBMPTN and SIMAK UI exams. Both exams use high quality distractors in MCQs. However, SBMPTN seemed to be various in using several ways of promoting higher-order thinking, such as the tapping multiple neuron items. Surprisingly, both SBMPTN and SIMAK UI did not employ 'item flipping' as provided in the framework of promoting higher-order thinking in the MCQs. This might happen due to the tests were mostly reading tests, which are different from memorization of concepts, such as in sciences, social, etc. In fact, SBMPTN seemed to apply new ways of promoting higher-order thinking, not mentioned in the framework, that is the providing two texts to compare. This is believed to assess higher-order thinking as the test takers have to compare to find similarities and differences (such as topic, idea and information). This way of MCQs to promote higher-order thinking will require students to experience double or multi-process to arrive at the right answers.

Conclusion

This quantitative-qualitative content analysis was to compare the differences between the entrance exams of the SBMPTN and SIMAK UI in 2009-2018. In terms of types of questions, the SBMPTN provided more equally distributed questions types compared to the SIMAK UI's which are dominated by the questions to fill in the gap of a text with grammatically and meaningfully correct words/phrases/clauses and to complete the dialog/sentence with a grammatically correct expression. The implication of these findings is that secondary high schools need to prepare their students with the relevant vocabulary and grammar knowledge to successfully pass the test. In addition, Universitas Indonesia

(UI) might consider these skills important to be academically successful in the university. However, to the SBMPTN, the implication is that high schools should provide students more various comprehension questions.

In terms of comprehension processes of the two entrance exams, the significant difference is found that the SBMPTN's comprehension processes were more equally distributed and mostly dominated by the processes of integrating and interpreting and the processes of examining textual structure and language. In contrast, SIMAK UI's were dominated by the processes of examining textual structure and language. This implies that the comprehension processes of examining textual structure are both significant in the two entrance exams which mean they are crucial skills needed in the universities. The following implication of the findings is that secondary schools need to facilitate their students with the skills as they are urgently needed in the higher education.

In the distribution of Bloom's learning objectives, both entrance exams are different in which the SBMPTN exams were absent in the categories of the B2 and B3, while the SIMAK UI were absent in the categories of the A1 and A3. The SBMPTN exams were dominated with categories of the A3 and A2 while the SIMAK UI's were dominated by the presence of the B3, D3, and A4. The implication of these findings related to Bloom's category is that the SBMPTN employed questions related to a text comprehension while the SIMAK UI's, beside requiring the comprehension, also employed candidates with wider knowledge of vocabulary and grammar.

In relation to the critical thinking skills, this study presented that the SBMPTN exams promote higher-order thinking skills compared to SIMAK UI. Its implication to these findings related the duration, complexity, and difficulty of the questions is that candidates need to be equipped with the higher-order thinking questions since they were in the high schools. In addition, candidates of the exams need to learn how to answer the questions in a the very limited time.

In terms of how MCQs promote critical thinking, both the entrance exams employed the use of *high-quality distractors*. However, the SBMPTN seemed to apply new ways of promoting higher-order thinking (not mentioned in the framework), that is by providing two texts

to be compared. By this way, to assess higher-order thinking skills, the test takers have to compare by finding similarities and differences (such as topic, idea, and information). This needs double or multi-process to get the right answer. Its practical implication is that candidates of the entrance exams should be prepared with the reading questions *high-quality distractors* and should be introduced with types of reading questions which are to compare two texts.

References

- Airasian, P. (1994). *Classroom assessment*. McGraw-Hill.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/doi:10.1017/CBO9780511732935>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020). Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of Revised Bloom's Taxonomy. *Cogent Education*, 7(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720939>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. McKay.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Burns, E. . (2010). "Anatomizing" reversed: Use of examination questions that foster use of higher order learning skills by students. *Anatomical Science Education*, 3(6), 330–334.
- Campbell, J. R. (2005). Single Instrument, Multiple Measures: Considering the Use of Multiple Item formats to Assess Reading Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 347–368). Lawrence Erlbaum.
- Coe, K., & Scacco, J. M. (2017). Content Analysis, Quantitative. In J. Matthes (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 346–356). Wiley-Blackwel.
- Dancy, M., & Beichner, R. (2006). Impact of animation on assessment of conceptual understanding in physics. *Physical Review Special Topics*

– *Physics Education Research*, 2(1), 1–7.

- Deygers, B., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2018). University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*, 35(4), 449–476. <https://doi.org/10.1177/0265532217706196>
- Dickinson, M. (2011). *Writing multiple-choice questions for higher-level thinking*. Learning Solutions Magazine. <https://learningsolutionsmag.com/articles/804/writing-multiple-choice-questions-for-higher-level-thinking>
- Hemati, S. J., & Baghaei, P. (2020). A Cognitive Diagnostic Modeling Analysis of the English Reading Comprehension Section of the Iranian National University Entrance Examination. *International Journal of Language Testing*, 10(1).
- IEA. (2015). PIRLS 2016 Assessment framework. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, & M. Sainsbury (Eds.), *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Krathwohl, D. R. (2008). A revision of Bloom's taxonomy : An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- LTMP. (2021). LTMP. <https://ltmp.ac.id/?mid=7>
- Morrison, S., & Free, K. W. (2001). Writing multiple-choice test items that promote and measure critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 40(1), 17–24. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20010101-06>
- Moss, P. A., & Koziol, S. M. (1991). Investigating the validity of a locally developed critical thinking test. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(3), 17–22.
- NACE. (2019). *The four career competencies employers value most*.

<https://www.naceweb.org/career-readiness/competencies/the-four-career-competencies-employers-value-most/>

- P21CS. (2008). 21st Century Skills, Education & Competitiveness. In *Partnership for 21st Century Skills*.
- Paribakht, T. S., & Webb, S. (2016). The relationship between academic vocabulary coverage and scores on a standardized English proficiency test. *Journal of English for Academic Purposes*, 21, 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.009>
- PPRC. (2010). 21st century skills for students and teachers. *Kamehameha Schools Research & Evaluation*, 1–25. www.21stcenturyskills.com
- Rethinasamy, S., & Chuah, K. M. (2011). The Malaysian university English test (MUET) and its use for placement purposes: A predictive validity study. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 234–245. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2146007>
- Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2006). An analysis of a standardized reading ability test: what do questions actually measure? In S. A. Barab, K. E. Hay, & D. T. Hickey (Eds.), *Proceedings of the seventh international conference of the learning sciences* (pp. 627–633).
- Samad, A. A. (2008). Refining English Language Tests for University Admission: A Malaysian Example. *Asian Journal of University Education*, 4(1), 57–68.
- Scott, C. L. (2015). Education Research and Foresight Working Papers. In *Unesco* (Vol. 1).
- Scully, D. (2017). Constructing multiple-choice items to measure higher-order thinking. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 22(4), 1–13. <https://doi.org/10.7275/swgt-rj52>
- Tengberg, M. (2015). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden: A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing*, 34(1), 83–100. <https://doi.org/10.1177/0265532215609392>

INVESTIGATING ENGLISH EDUCATION MASTER STUDENTS' PERCEPTIONS ON EXTENSIVE READING STRATEGY

Kristian Florenso Wijaya
Sekolah Kristen Cita Hati, Samarinda, KALIMANTAN TIMUR
kristianwijaya500@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays it is not sufficient enough for ELT educationalists to introduce their learners to L2 reading enterprises through one-way rigid trajectory; comprehension-based reading activities. Meanwhile, EFL learners critically demand more interactive, enjoyable, and comprehensive L2 reading learning enterprises. One of the exact representations of this coveted reading approach is manifested in the form of an extensive reading strategy. It is plausibly repudiated that extensive reading strategy can significantly foster EFL learners' overall reading skills, vocabulary knowledge, and reading volition. This present small-scale qualitative study was enacted as one of the proactive attempts to profoundly investigate English Education Master Students' perceptions on extensive reading strategy. To fulfill this main research objectivity, 15 English Education Master Students enrolling in Sanata Dharma University, Yogyakarta were invited to fill out the 10 items of the online Likert-scale questionnaire. 3 random interviewees were also selected from similar samplings to record their responses in correspondence with the 5 online open-ended written narrative inquiry questions. The research results unveiled that the majority of English Education Master Students have transformed into more competent L2 readers since they vigorously engaged in extensive reading activities and efficiently take better management over their extensive reading enterprises.

Keywords: extensive reading strategy, English Education Master Students, Perceptions

ABSTRAK

Dewasa ini tidak cukup bagi pengajar Bahasa Inggris untuk memperkenalkan peserta didik mereka ke usaha membaca bahasa kedua melalui lintasan kaku satu arah; kegiatan membaca berbasis pemahaman. Sementara itu, pelajar Bahasa Inggris secara kritis menuntut pembelajaran membaca bahasa kedua yang lebih interaktif, menyenangkan, dan komprehensif. Salah satu representasi tepat dari pendekatan membaca yang didambakan ini diwujudkan dalam bentuk strategi membaca ekstensif. Masuk akal untuk diakui bahwa strategi membaca ekstensif dapat secara luar biasa mendorong keterampilan membaca, pengetahuan kosakata, dan kemauan membaca pelajar Bahasa Inggris secara keseluruhan. Studi kualitatif skala kecil ini dilakukan sebagai salah satu upaya proaktif untuk menyelidiki secara mendalam mengenai persepsi Siswa Magister Pendidikan Bahasa Inggris tentang strategi membaca ekstensif. Untuk mewujudkan objektivitas penelitian utama ini, 15 Mahasiswa Magister Pendidikan Bahasa Inggris yang mendaftar di Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta diundang untuk mengisi 10 item kuesioner skala likert online. 3 orang yang diwawancarai secara acak juga dipilih dari sampel yang sama untuk membagikan tanggapan mereka sesuai dengan 5 pertanyaan inkuiri naratif tertulis terbuka secara online. Hasil penelitian mengungkapkan bahwa sebagian besar Siswa Magister Pendidikan Bahasa Inggris telah berubah menjadi pembaca bahasa kedua yang lebih kompeten karena mereka giat terlibat dalam kegiatan membaca ekstensif dan secara efisien mengambil manajemen yang lebih baik atas usaha membaca ekstensif mereka.

Kata Kunci: strategi membaca ekstensif, Mahasiswa Magister Pendidikan Bahasa Inggris, Persepsi

Introduction

It is undeniably essential for all modern Indonesian academicians to possess more advanced reading skills and continual reading habits to enable them to become more proficient readers. This assumption seems to fit with the reading theory proposed by Krismanto, Halik, and Sayidiman (2015) averring that good reading competencies will potentially transform the human civilization more comprehensively since all society members have progressively adjusted themselves with

the rapid shifts that occurred in their everyday lives. Having this aforementioned objective in mind, it is worth underscoring that all graduate university EFL learners have to instill more advanced reading proficiency in order to become more competent readers. This indispensable 21st-century learning skill needs to be well-armed within these graduate EFL learners to transfigure them into more critical thinkers, effective problem-solvers, and prudent decision-makers in their academic realm. Abidin (2012) postulated that EFL graduate learners having been equipped with a higher level of reading skills will be better at navigating their language learning enterprises in a better direction compared to other learning counterparts who lack advanced reading skills.

One of the useful extensive reading learning activities suggested for Indonesian EFL teachers to internalize in their specific language classroom surroundings is to introduce their learners to graded book level first. The major aim of this extensive reading learning approach is to enable all learners, particularly the beginner ones to be more familiar first with the terms, sentences, words forming in their books. After all, learners have been successful in cultivating their continual reading habits, enriching their vocabulary knowledge, and improving their reading skills, they are generally welcomed to explore a wide array of challenging reading texts. However, one important thing that should be kept in mind by EFL teachers, even learners who have successfully transfigured into more proficient L2 readers is they have to play their new roles as supportive learning facilitators to continuously navigate the extensive reading activities in a better purpose.

All these above-explicated efficient extensive reading activities are tightly interwoven with the theory of graded readers invented by Renandya, Krashen, and Jacobs (2018) stating that in the light of graded reading activities, EFL learners will be more capable of magnifying their utmost reading potentials comprising of vocabulary, reading proficiency, and reading motivation, indispensably useful for them to proceed into more challenging reading learning levels in the future. Because of these reasons, Indonesian EFL teachers are commissioned to promote more positive extensive reading activities endured by their learners. Meaning to say, although EFL learners are required to follow the extensive reading cycles as mentioned above, enjoyable reading learning experiences should not be absent to holistically enable all learners to infuse continual reading habits not merely in the classroom learning

vicinities but also everyday routines as literate citizenships. Keegan and Stein (2015) prompted ELT educators and practitioners to ascertain that the self-selected reading texts chosen by their learners have enabled all of them to experience a full degree of more exhilarating reading learning experiences unless there will be the unintended reading learning breakdowns probably diminishing learners' robust reading learning endeavor.

In Indonesian EFL reading learning contexts, five illuminating prior studies had been conducted to exhaustively investigate the significance of extensive reading strategy. The first study was conducted by Yanto, Saefullah, and Kwary (2020) uncovering that in the support of extensive reading activities, Indonesian university EFL learners have transfigured into more independent academicians capable of accomplishing all upcoming reading learning obstacles effectively. In another identical investigation, Yuliansyah (2019) particularly found out that the majority of Indonesian EFL learners continually engaging in extensive reading dynamics had progressively improved their reading scores rather than other learning companions sporadically undergo extensive reading activities. Further, Ermerawati (2019) unveiled that through the continuity of extensive reading activities, Indonesian university EFL learners have been more capable of ingraining more positive perceptions on reading activities eventually resulted in the entrenchment of life-long reading learning endeavor. Iswandari and Paradita (2019) unearthed that extensive reading programs allowed more positive reading learning springboards for all Indonesian university EFL learners in terms of striking vocabulary, reading skills, and reading behavior enhancement. The last study conducted by Kurniati and Suthum (2019) jointly acknowledged that the appropriate internalization of extensive reading activities enabled Indonesian university EFL learners to be more proactive, confident, and optimistic readers strongly determining to explore a vast range of challenging reading texts.

Concerning the above-mentioned rewarding research findings derived from those previous extensive reading investigations, it should be fairly repudiated here that none of these studies, especially in Indonesian EFL learning contexts have been run to profoundly investigate English Education Master Students' perceptions on extensive reading strategy. By conducting this investigation, the researcher expectantly believe that ELT practitioners can incorporate more

appropriate extensive reading activities useful to establish more positive reading habits for learners in the future events.

Research Questions

- a. What are the influential positive values obtained by English Education Master Students after engaging in Extensive reading activities?
- b. How do English Education Master Students maximize the use of extensive reading strategy on their daily-classroom basis?

Research Methodology

This current qualitative study was conducted in the light of qualitative content analysis to proffer various renewable conceptions for readers. Mayring (2004) argues that the main goal of harnessing qualitative content analysis is to allow the researchers to obtain some rejuvenated perspectives based on the recited apparent stories disseminated by the participants. This present study was conducted at English Education Master Program, Sanata Dharma University, Yogyakarta. Specifically, the participants taking part in this study were 15 English Education Master Students. They have experienced extensive reading activities during their learning journey since the lecturers constantly reminded them to explore various journal articles closely interlinked with the designated courses offered in their study program. The data were collected using the Likert-scale questionnaire and open-ended interview questions. The Likert-Scale consisted of 10 statements profoundly inquiring about English Education Master Students' perceptions on extensive reading strategy. To ascertain a more convenient data gathering process due to the distant location and Covid-19 pandemic, the researcher distributed the Likert-scale questionnaire to the designated participants through Google Forms. To corroborate the obtained data derived from the Likert-Scale questionnaire, 5 open-ended written narrative written inquiry questions were also asked the participants concerning the typical approaches they capitalized on to maximize the benefits of extensive reading strategy in their daily language learning dynamics. To a lesser extent, all these 5 questions aimed to investigate English Education Master Students' perceptions on extensive reading strategy. Finally, the purpose of integrating these 2 research instruments was to triangulate the obtained data, which strongly motivate Indonesian EFL educators to implement extensive reading activities in their reading classes.

Findings and Discussion

In this part, the researcher attempted to exhaustively expound all the obtained data derived from 15 English Education Master Students as well as 3 interviewee's responses. More specifically, to depict more in-depth data delineations, the researcher planned to integrate some relevant theories, findings, and arguments in concord with the two designated research themes namely: (1) English Education Master Students are persistently willing to read extensively to be more proficient L2 readers and (2) English Education Master Students sustainably create more supportive extensive reading environments.

Answer to RQ 1: English Education Master Students Are Persistently Willing to Read Extensively to be More Proficient L2 Readers

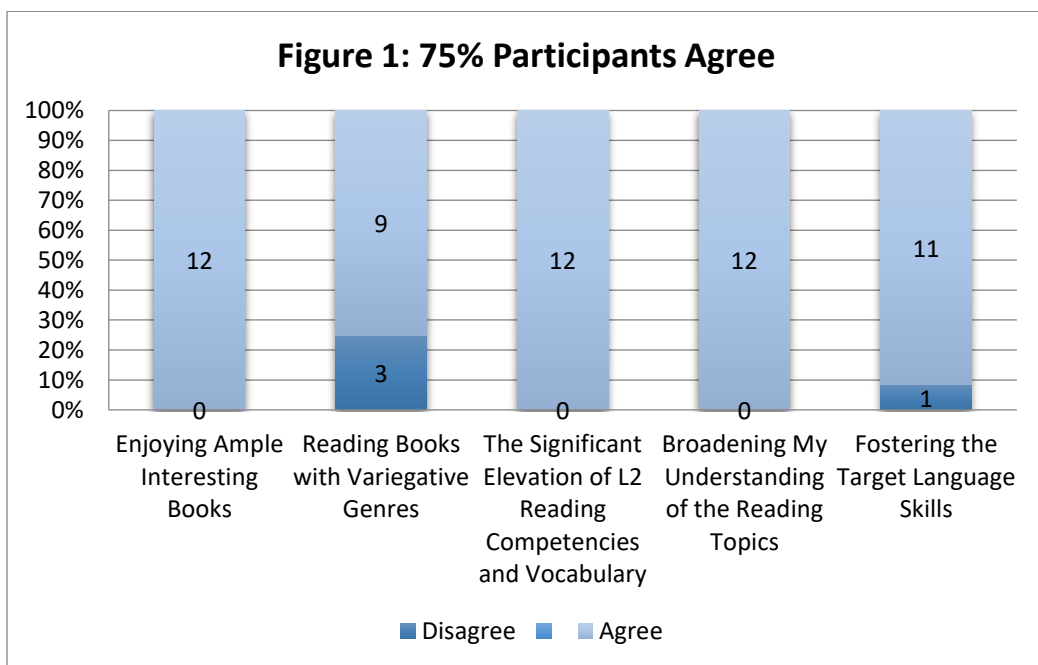


Figure 1.1: EFL Learners Became More Proficient Readers

As revealed by the data above, it can be parsed that the majority of English Education Master Students are strongly willing to engage in continual extensive reading activities to be more proficient L2 readers. In the light of extensive reading, learners could become more competent readers capable of comprehending their texts more deeply. Susani (2018) found out that extensive reading activities enable

Indonesian EFL learners to be more life-long L2 readers highly desirous of broadening their knowledge through a wide variety of self-selected texts. Secondly, learners have ingrained more positive reading attitudes after being exposed to extensive reading activities resulted in long-lasting reading habits. Salameh (2017) believed that the appropriate utilization of extensive reading strategy allows EFL learners to fine-tune their positive reading habits in harmony with the targeted reading competencies development more significantly.

Moving forward to the next obtained finding, there were 9 out of 12 participants agreed that strong reading volition enabled them to become more competent readers since they like reading various texts. Khansir and Bafandeh (2014) stated that extensive reading strategy can transform EFL learners into more proficient target language academicians inculcating a stronger reading volition as well as laudable reading comprehension skills. Similarly, Iftanti and Shofiya (2018) strongly suggested Indonesian EFL teachers to promoting continual extensive reading activities in their diverse wide-ranging classroom contexts to progressively amplify learners' robust reading motivation resulted in a more striking improvement of reading competencies. All these depictions are in harmony with the following three interviewees' excerpts as follows.

[Interviewee 1: Yes. Personally, I experience that the more I read, the more vocabulary I learn, I can understand the target language better and be more fluent.]

[Interviewee 2: We may not be able to get all of that information in a short time in everyday life through the interaction with people around, but by extensive reading, we can absorb more quickly and in a short time about new knowledge and language.]

[Interviewee 3: Through extensive reading, I can also improve my motivation to read more, acquire better target language structure, and improve my reading competencies at last.]

Extensive reading can also promote a higher level of learning autonomy resulted in the significant enhancement of vocabulary and reading skills. Renandya, Krashen, and Jacobs (2018) unveiled that if an extensive reading strategy is incorporated properly, EFL learners can remarkably elevate their target language competencies, reading

motivation, and existing word amounts. Furthermore, all learners honestly acknowledged that extensive reading activities allowed them to become more strategic readers fully knowing of when to apply efficient reading strategies in proper reading learning situations. Eftekhary and Kalayeh (2014) stated that through the consistent support of extensive reading programs, EFL learners can become more critical, well-organized, and competent L2 readers due to a higher degree of life-long reading endeavor. In another profound investigation of extensive reading strategy advantageous values, Husna (2019) suggested that it is of utmost importance for EFL teachers to implement extensive reading activities in order to allow their learners to become more broad-minded and strategic readers. The following three interviewees' excerpts also echoed the above-delineated frameworks.

[Interviewee 1: *I think, through extensive reading, I get many new vocabularies, new knowledge. I can see things from different perspectives which make me less judgmental to others or to any kind of situations.*]

[Interviewee 2: *Of course, extensive reading for me encourages me to be more careful in interpreting sentences. I think my knowledge becomes wider than when I don't know extensive reading activities.*]

[Interviewee 3: *After doing extensive reading activities, I had become a broad-minded person because I try to see one particular issue in my life by using different perspectives.*]

In the ultimate finding having been discovered in this first research theme, there were 11 participants strongly agreed that extensive reading strategy progressively improved their target language elements like grammar and vocabulary since they have become more literate academicians. Hansen and Collins (2015) avowed that that the majority of EFL learners having been exposed to extensive reading activities were more liable to foster their literacy skills toward the subject-specific topics more prolifically. Renandya, Krashen, and Jacobs (2018) also mentioned that EFL learners have successfully improved their word and grammar knowledge after engaging in extensive reading activities since they are familiar with their text organization.

Answer to RQ 2: English Education Master Students Sustainably Create More Supportive Extensive Reading Environments

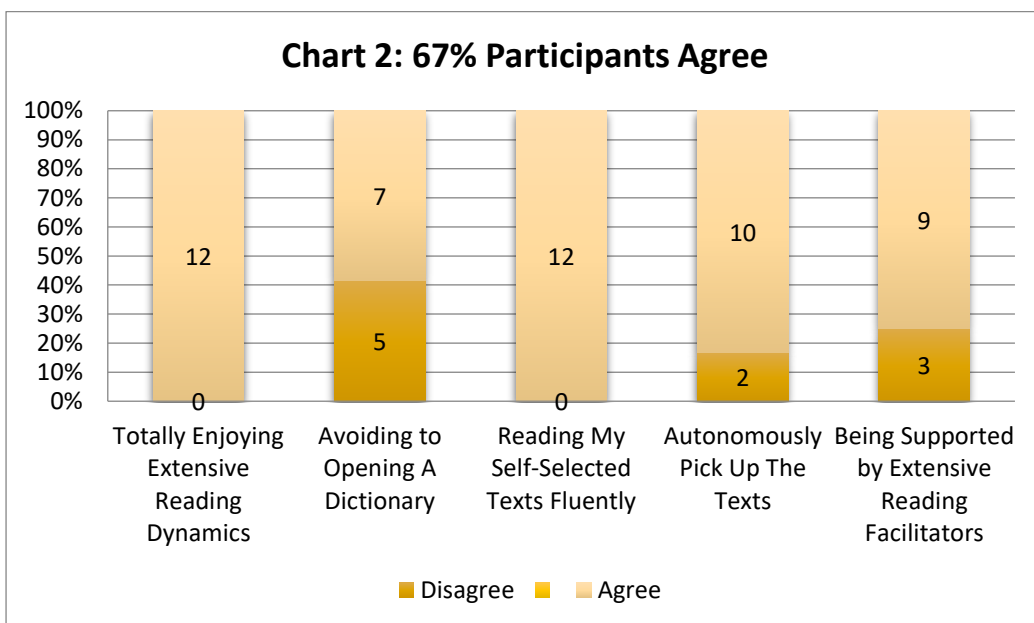


Figure 1.2: Enjoyable Extensive Reading Activities

It is essential for EFL learners to choose the reading texts appropriately matched with their reading proficiency in order to fully experience more enjoyable reading learning processes. Roza and Khairani (2019) discovered that a higher degree of enjoyment will be fully undergone by Indonesian EFL learners since the self-selected texts have already been suitable with their reading preferences, interest, and levels. Day and Robb (2015) strongly advocated EFL educators to ascertain that a higher degree of pleasurable extensive reading enterprises has already been embedded within their specific classroom learning surroundings to gradually improve their existent reading skills, magnificently infuse more positive reading learning behavior, and significantly enrich their knowledge of the target language structure. Furthermore, the second efficient approach 7 participants had already done is to avoid opening dictionary in order not to degrade their reading fluency. Day (2015) discouraged EFL learners to not consult some unknown words they currently found in the texts in order to constantly maintain their reading fluency. In another theory of major extensive

reading principles, these interviewee's excerpts also argued similar things

[Interviewee 1: *I prefer to read the books that interesting to me with the themes and genres that I think it can enrich my knowledge.*]

[Interviewee 2: *I do not have a specific strategy in extensive reading. I only read articles that matched my reading interests and hot conversations at the time.*]

[Interviewee 3: *I enjoy reading lots of books in my leisure time not only to avoid boredom but also deepen my knowledge of the specific subjects useful for me in the future.*]

Another indispensable approach all participants have applied was they had established a stronger commitment to become life-long readers. By doing so, they will potentially foster their reading skills into the utmost levels. Umam (2013) strongly remarked that continual extensive reading activities can make learners become more excellent, autonomous, and proficient readers. Thus, EFL teachers are required to provide more supportive extensive reading activities in which all learners can significantly thrive their reading competencies. Astari (2018) believed that in the presence of positive extensive reading atmosphere, learners can greatly increase their reading learning spirit and levels. To maximize this rewarding learning outcome, EFL teachers need also to allow their learners to self-select their texts to be read by them in order to better promote more positive reading learning behavior. Chang and Renandya (2017) declared by permitting EFL learners to choose their favorite texts, they will become more positive, engaged, and confident in reading plenty of texts. The following 3 interviewee's excerpts also argued in a similar way.

[Interviewee 1: *Reading fluently in extensive reading helps me to recognize the writing style of the authors and sometimes I can arrange good sentences because I get inspired from the previous reading.*]

[Interviewee 2: *Of course, extensive reading for me encourages me to be more careful in interpreting sentences. Then, it makes me to be better at using and choosing diction when writing and using words that I think are appropriate when I speak.*]

[Interviewee 3: *I think I have been a better reader after doing extensive reading activities because I am trained to get the particular information more precisely and understand the main idea of each passage clearly.*]

Again, EFL teachers have to play their new roles as supportive reading learning facilitators in order to establish more positive reading behavior, independent reading character, and long-lasting reading endeavor within learners. This conception was supported by 9 out of 12 participants filling out the last statement of this theme 2. Ariana (2016) strongly encouraged Indonesian EFL educators to become more supportive reading facilitators for learners at the onset of extensive reading activities in order to ease them to autonomously pick up various captivating texts suit to their existent reading proficiency.

Conclusion

To put it in a nutshell, it can be plausibly stated that extensive reading strategy progressively transfigured graduate university EFL learners into more proficient, optimistic, energized, and independent L2 readers due to the inculcation of a higher degree of supportive reading learning enterprises brought about by the lecturers. However, one pivotal major point EFL educationalists need to keep in their mind before incorporating this student-centered learning approach in multi vast-ranging second language circumstances is they have to rejuvenate their new roles as supportive extensive reading facilitators in the presence of diverse learners in order to impart more promising stepping stone of a greater target language success for their learners. Irrespective of the above-mentioned research merits, some limitations of this current small-scale qualitative study ought to be taken into account. Firstly, since this present qualitative study only involved a minimum number of research participants enrolling in a similar department, it will be worthwhile to extensively extend this recent study to larger samples and variegated Indonesian university EFL learners deriving in other study programs in order to yield more robust data beneficial for the betterment of extensive reading strategy implementations in our ELT fields. Lastly, since this present qualitative study merely gathered the intended data by means of the Likert-scale questionnaire and open-ended written narrative inquiry questions, it is worth advocating for future researchers to integrate other potential research instruments beneficial to generated more generalizable findings for the ongoing Indonesian ELT enterprises development such

as EFL teachers' daily journaling, open-ended written narrative inquiry questions asking to the teachers, and long-term period of classroom observation evidence. Above all above-recited shortages, this present small-scale qualitative study had successfully provided a more thoughtful insight for Indonesian ELT experts, practitioners, policy-makers, and educators in designing more contextual, appropriate, and favorable extensive reading enterprises for the full attainment of fruitful target language learning outcomes potentially can be attained by our future second language learners' generations in the upcoming events.

REFERENCES

- Abidin, Y. (2012). Model penilaian otentik Dalam pembelajaran membaca pemahaman Beroreintasi pendidikan karakter. *Jurnal Pendidikan Karakter*, (2). <https://doi.org/10.21831/jpk.v0i2.1301>
- Ariana, A. (2016). *Incidental Vocabulary Learning through Extensive Reading (A Study of Students In Muhammadiyah University of Makassar)* (Doctoral dissertation, Pascasarjana).
- Astari, D. R. (2018). Survey on Students Intrinsic Motivation Inventory in Extensive Reading Class. A Thesis.
- Chang, A. C., & Renandya, W. A. (2017). Current practice of extensive reading in Asia: Teachers' perceptions. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 40-58. Retrieved from <https://www.readingmatrix.com/>
- Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language Journal*, 27(2), 294-301. Retrieved from <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/>
- Day, R., & Robb, T. (2015). *Extensive reading* (pp. 19-28). New York: Routledge.
- Eftekhary, A. A., & Kalayeh, K. B. (2014). The relationship between critical thinking and extensive reading on Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Novel Applied Sciences*, 3(6), 623-628. Retrieved from <http://jnasci.org/>
- Ermerawati, A. B. (2019). The Application of Let's Read! In Extensive Reading Class: Integrating MALL and Task-Based Learning. In *Elementary School Forum (Mimbar Sekolah Dasar)* 6(3), 317-329. Retrieved from <https://eric.ed.gov/>

- Hansen, L. E., & Collins, P. (2015). Revisiting the case for narrow reading with English language learners. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 137-155. Retrieved from <https://readingmatrix.com/>
- Husna, N. (2019). Developing Students' Critical Thinking through an Integrated Extensive Reading Program. *Teflin Journal*, 30(2), 212-230. Retrieved from <http://teflin.org/>
- Iftanti, E., & Shofiya, A. (2018). EFL Students' responses on the implementation of extensive reading program to build love of reading in English. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 10(1), 143-158. <https://doi.org/10.21274/ls.v10i1.848>
- Iswandari, Y. A., & Paradita, L. I. (2019). Extensive reading in EFL settings: A special interview with Professor Paul Nation. *TEFLIN Journal*, 30(2), 187-196. Retrieved from <http://www.teflin.org/>
- Keegan, P., & Stein, K. (2015). Extensive reading in theory and in practice. *Modern English teacher*, 24(1), 52-54. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/>
- Khansir, A. A., & Bafandeh, L. (2014). The Study Of Effect Of Extensive Reading On Enhancing Reading Comprehension And Word Recognition Of Iranian Learners. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 3(3), 266-281. Retrieved from <https://ideas.repec.org/>
- Krismanto, W., Halik, A., & Sayidiman, S. (2015). Meningkatkan Kemampuan Membaca Pemahaman Melalui Metode Survey, Question, Read, Recite, Review (SQ3R) Pada Siswa Kelas IV SD Negeri 46 Parepare. *Publikasi Pendidikan*, 5(3). Abidin, M. J., & Riswanto, R. (2012). Retrieved from <https://ojs.unm.ac.id/>
- Kurniati, V. S. D., & Suthum, K. (2019). Promoting Autonomous Learning Using Self-Discovery Technique with Self-Prepared Worksheets in Extensive Reading Class. *Tamansiswa International Journal in Education and Science*, 1(1). <https://jurnal.ustjogja.ac.id/>
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176. Retrieved from <https://books.google.co.id/>
- Renandya, W. A., Krashen, S., & Jacobs, G. M. (2018). The potential of series books: How narrow reading leads to advanced L2

- proficiency. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 11(2), 148-154. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/>
- Roza, V., & Khairani, Z. (2019, October). Students' Attitude Toward Extensive Reading at English Education Study Program in IAIN Bukittinggi. In *BICED 2019: Proceedings of the 1st EAI Bukittinggi International Conference on Education, BICED 2019, 17-18 October, 2019, Bukittinggi, West Sumatera, Indonesia* (p. 8). European Alliance for Innovation.
- Salameh, L. A. M. (2017). Investigating the Effect of Extensive Reading on EFL Learners' Reading Attitudes at Hail University in KSA. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 7-15. Retrieved from <https://eric.ed.gov/>
- Susani, R. (2018). The implementation of authentic assessment in extensive reading. *International Journal of Education*, 11(1), 87-92. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/>
- Umam, C. (2013). Extensive Reading: What, Why, and How?. *Al Hikmah: Jurnal Studi Keislaman*, 3(1), 25-36. Retrieved from <http://repository.iainkediri.ac.id/>
- Yanto, E. S., Saefullah, H., & Kwary, D. A. (2020). Implementing a Literary Text Extensive Reading Program through Learning Logs. *The Qualitative Report*, 25(5), 1393-1411. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4111>
- Yuliansyah, M. R. (2019). The Effect of Using Extensive Reading Approach on Improving Students' Reading Rates at Tenth Grade of SMA Genta Syaputra Teluk Naga–Tangerang in Academic Year 2018/2019. *Al Hikmah: Jurnal Studi Keislaman*, 5(1), 84-92. Retrieved from <https://core.ac.uk/>

IMPLEMENTATION OF HOLISTIC LEARNING FOR YOUNG LEARNERS – IS IT POSSIBLE AND WHAT CAN TEACHERS DO TO MAKE IT HAPPEN?

Debora Eugene¹, Neng Priyanti²

¹)SK Kalam Kudus 1 Batam, Batam, Kepulauan Riau

²)Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

Deboraeugene@gmail.com¹, neng.priyanti@uph.edu²

ABSTRACT

Christian teachers play a critical role in the implementation of holistic learning as the vision of Christian education is to transform students' lives holistically. However, there seems to be a subtle debate in the implementation of holistic learning to younger students, whether it is possible or not. Arguing that it is not only possible, but it is a must, this study explores the implementation of holistic Christian education for young learners. This study has found that the implementation of holistic learning for younger learners requires Christian teachers to provide authentic and inclusive learning, and to facilitate a learning environment for younger students to build their worldview grounded on biblical truth from an early age.

Keywords: Christian education, Christian teachers, holistic development, holistic learning, young learners.

ABSTRAK

Guru Kristen memiliki peran yang signifikan dalam melaksanakan pembelajaran holistik karena visi pendidikan Kristen adalah mentransformasikan kehidupan siswa secara holistik, termasuk bagi para pembelajar

muda. Namun demikian, peneliti menemukan bahwa masih kurangnya pemahaman guru Kristen tentang pembelajaran holistik khususnya bagi pelajar muda yang tercermin dari bagaimana proses belajar mengajar dilakukan di kelas. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran guru Kristen dalam melaksanakan pembelajaran holistik terutama untuk pelajar muda dalam pendidikan Kristen. Studi ini mengungkapkan bahwa pemahaman yang benar dalam menerapkan pembelajaran holistik Kristen bagi pelajar muda sangat penting bagi guru Kristen karena hal itu mempengaruhi praktik mengajar mereka. Guru Kristen harus memahami bahwa peran mereka adalah menyediakan pembelajaran otentik, pembelajaran inklusif, dan memfasilitasi lingkungan belajar bagi pelajar muda untuk membangun pandangan dunia mereka yang didasarkan pada kebenaran alkitabiah sejak usia dini.

Kata Kunci: Pendidikan Kristen, guru Kristen, pengembangan holistik, pembelajaran holistik, pelajar muda.

Introduction

The goal of Christian education is to transform students to become responsive disciples of Christ through holistic education which enable students to understand the world from God's perspective (Knight, 2010). In similar vein, Byrne (2003) argues that transforming students' lives to know, to love and to serve God is the distinctive vision of Christian education. Such goals imply Christian teachers' huge responsibility, that is, to shape students to be mature Christians and thus to become salt and light in society (Wilhoit, 1991).

In the pursuit of those roles, Christian teachers should design and practice the holistic learning environment that shapes the growth of the students (Cairney, 2018). It means that the teachers need to provide a learning approach, assignment, interaction, and content which consider students as a whole being – academic, spiritual, emotional, and social (Cardoza, 2019). To do so, they should firstly understand the

philosophical foundation of Christian education and students' characteristics. The all-truth-is-God's-truth as the philosophical foundation of Christian education and the understanding of students as image of God must be clearly reflected in all educational principles and practices (Luetz et al., 2018).

However, the focus of Christian schools including the teachers' has been shifted. Byrne (2003) claims that globalization, culture, and government are influencing many contemporary Christian schools and teachers from their focus to pursue the primary goal of Christian education. Tung (2013) also argues that many Christian teachers in Christian education might not know whether they are presenting a true and authentic vision and mission of Christian education or simply presenting religious tradition to the students.

In fact, during our short observation in one of the Christian primary schools in Tangerang, Indonesia, we found out that 'dualism' is still in practice. There seems to be a so-called educational practice to separate learning process from school's religious program. In other words, spiritual nurture is viewed as an add-on program, not integrated in learning process taking place in classroom. For example, out of morning devotion and school worship, all learning process is solely directed at developing students' academic performance and achievement. What is interesting from this observation is the very reason behind this implementation of such practice. One main reason is the pre-conceived idea and belief that primary school students are not spiritually mature enough and thus ready to see how God is the center of all knowledge learned through learning process.

However, up to the present day, there is no literature and research papers proving such. In contrast, young learners are the golden stage for Christian teachers to plant the right seed about Christian perspective about of life through their educational experiences. However, it is true that the unique characteristics of young learners in primary school add challenges for Christian teachers thus require them to put on more effort and creativity in practicing holistic learning. Considering such gap, this paper will discuss Christian teachers' role in implementing a holistic learning to young learners. This paper, in particular, will discuss the importance of having the right perspective about holistic learning and the role of Christian teachers as facilitators in implementing holistic learning

to young learners. The method used in this paper is qualitative descriptive.

Literature review

Holistic Learning

Holistic means wholeness (Brodie, 2018). In education, being holistic in the learning process may mean acknowledging every area of students' life as a unity. Ricci & Pritscher (2015) claim that what makes one learning as holistic is the fact that student's intellectual, mental, social, physical, and spiritual potential are treated as undivided parts of them. In other words, in holistic education, learning is not solely focused on student's intellectual achievement or one part, instead, learning is a process to develop every factor related to students' entity. To say it another way, holistic learning is a process of learning which views and involves students as a whole being, to foster their intellectual, mental, social, physical, and spiritual growth.

There are the three essential components of holistic learning: balance, inclusion, and connection (Miller, 1997). One of the three essential component is balance, and it means that instead of focusing on nurturing one aspect of students, holistic learning focus to grow every aspect of students simultaneously. Holistic learning is, therefore, a divert from subject material focus education to wholeness awareness education (Miller & Nigh, 2017). Another thing that makes holistic learning meaningful is the fact that it views involvement of students' whole extent as primary (Perkins, 2010). It does not mean that teacher's explanation is negated, but it implies that holistic learning provides spacious room for students to explore their self-understanding about a concept, ideas, or problem rather than wholly rely on the teacher's explanation. Therefore, instead of a teacher-centered learning environment, holistic learning is a student-oriented learning environment that assists students' self-exploration to expand their understanding and promote balanced growth.

Inclusion is another significant component of holistic learning. Holistic learning concerns about students' different needs, learning styles, and preferences to ensure that every student is included, and no one gets more attention or less attention than the others (Taylor & MacKenney, 2008). It respects one's uniqueness and individuality;

requiring a balance of learning approach being practiced in the classroom that covers different learning styles to engage every student.

Equally important, holistic learning provides comprehensive worldview about life (Miller et al., 2018) through integration to establish meanings and gain understanding. Through integration, students are nurtured to understand every concept they acquire in the same subject even with the other subject as interconnected knowledge. Holistic learning also connects students and the knowledge gained to the real world for students to understand the relevance of things they learn in the classroom to real-life situations. With regards to this, Beigi (2020) claims that holistic learning provides integration of one concept to another to enable students to develop their personal revealing, respect diversity, and build a connection with the world. Through the space intentionally provided, students can build relationships with other individuals throughout the learning process to enhance their perspective. Finally, an intentionally made integration and connection create space for students develop meanings about the world and life.

In a more specific context of Christian education, holistic learning does not merely function to facilitate meaningful learning and help students grow as a whole being. Holistic learning in Christian education is Christ-Centered and thus directed to make disciples. It equips students with necessary tools and means to understand their identity in Christ and most importantly, to bring them closer to their creator (Dyk, 2013). To reach such aim, all learning experiences should lead students to the understanding that every knowledge and existence in this world is created by God and belongs to God (Bavinck, 2011). It provides learning environment where students can learn about everything with all their extant and enable them to grow closer to God as the resources and the holder of everything.

Teacher as a facilitator

A facilitator is someone who facilitates a group to collaborate and work effectively to reach inclusive goals (Doyle in Kaner et al., 2007). In fact, Van Brummelen (2009) claims that it is one of teachers' responsibilities. Interestingly, a study by Masek (2019) found that teachers who act as facilitator carry out more effective learning outcomes

of the learner. This finding seems to be true because facilitators assist and involve in the learning process to ensure teaching and learning atmosphere, activities, discussions, and evaluations conducted effectively on behalf of students' advancement (Spratt et al., 2005). Therefore, as facilitators in the classroom teachers are not the center of the attention during the learning process as they share the stage with students to maximize and ensure equal opportunities for sharing opinions and arguments.

Students' personal growth seems to be the goal of a facilitator - teacher (Fenstermacher et al, 2015), requiring them have a good understanding of each student to be able to monitor such growth. Teachers at the same time need to = make sure that the learning process is not only facilitating all students, leaving none. Thus, often time teachers as facilitators use varied teaching approaches and learning media to facilitate fun and easier learning for every student (Safitri, 2019). One of the examples is by providing heterogeneous assignment to allow students to choose their own way to evaluate their understanding of the lesson based on their personal preference. In essence, a teacher who plays a role as facilitator avoids using a single teaching approach to appreciate and assure that every student experience the same right to develop during the learning.

Further, they function as a bridge of the learning process and its relation to real life reality (Abdullah, 2005). For this purpose, they create a learning environment that helps student relate and implement their insight to real life situation. Kaner (2007) argues that teachers who act as facilitators should encourage every student to do the thinking in the learning process to pursue enduring understanding. Accordingly, rather than only giving students theoretical questions which only enable students to memorize everything, they should give rich open-ended question which allow students to enhance their critical thinking and creativity in solving problems.

Christian Teachers' Role in Implementing Holistic Learning

Holistic learning in the classroom starts with the teacher. What a teacher believes about teaching holistically is reflected in the teacher's teaching practice in the classroom. Miller et al. (2014) claim that holistic

education should engage the whole person of students. Wholeness development is the primary concern of holistic learning. Thus, a teacher who implements holistic learning concerns on students' advancement beyond the academic area. A recent study has revealed that teachers who cultivate students' academic accomplishments without overlooking emotional development, mental development, character development, and other dimensions of students are found more sophisticated in ensuring effective learning (Masek, 2019). A learning atmosphere that is not only focused on intellectual development will help students to feel valued not only because of their intelligence. As a result, it is easier for students to understand and enjoy the learning process without being pressured with academic accomplishment. More than a content provider, teachers' role is to provide adequate room for students to hone critical thinking, expand their self-understanding about things they are learning. In short, teachers who teach holistically are teachers who care and cherish growth in every area of their students since students are valued as a complete being.

Acknowledging different educational needs to optimize equal personal growth of every student is another teacher's role in implementing holistic learning. Carter (2013) found that one of the characteristics of holistic learning being practiced in the classroom is when a creative approach is being applied in the classroom by the teachers. This means that teachers need to know and apply various teaching approaches and strategies to facilitate students' different learning needs and styles. The utilization of a variety of teaching approaches and strategies indicates that teachers' awareness of classroom diversity and that teachers consider the different values that each student may bring to the classroom. Smith (2011) adds that for holistic learning to occur it is of importance to create learning environment where students can expand their intellectual and spiritual side.

In Christian education, teachers are expected to facilitate students' understanding of the world and its essence based on biblical perspective (Cardoza, 2018). Thus, the role of a teacher is to emphasize the truth knowledge to help students understand that all knowledge is part of God's truth. Besides, Graham (2009) argues that Christian teachers have a role in transforming students' life holistically through educating and shepherding students at the same time. In other words,

teachers are expected to not only deliver materials but also to guide students. Estep and Kim (2009) add that Christian teachers are expected to assist students to become an educated person. In similar vein Van Brummelen (2009) states that teachers need to help students grow as mature Christian. Most importantly, they are expected to facilitate a learning environment where students are trained to implement their faith during the learning process and through their learning outcomes. To say it another way, Christian teachers are called to implement holistic learning that is grounded in the truth of God to help students grow as whole beings and mature Christians.

Young Learners In Holistic Learning

According to Phillips (1993), young learners are students from age five up to twelve years old. In this stage, young learners grow to become an adult. They grow emotionally, intellectually, and spiritually as a human being. However, to grow holistically grounded on the right foundation, experiencing holistic learning is a necessity, if not a must as young learners spend most of productive time at school. A study done by Siraj-Blatchford et al. (2010) shows that teachers who implement holistic learning come out with more compelling student's learning outcomes. This is pretty much in contrast with the assumption that young learners are not yet able to process abstract thinking like adults do, suggesting that implementing holistic learning to young learners is indeed challenging and not impossible.

One of the ways to conduct holistic learning for young learners is by helping them to think holistically (Croll & Hastings, 2013). A tangible practice is by giving students open-ended questions about specific concepts in the lesson to hone their perspective in constructing their self-understanding. By being accustomed to sharpening their self-understanding skill, young learners will be able to experience the importance of the learning process with their life. Another way is to provide contextual learning environment (Copley, 2010) through the utilization of creative learning media, resources, and activities. The functions of such authentic media are more than simply to engage students, but also to help them relate the learning material to real-life situations.

Discussion

The literature and previous studies discussed in the literature review emphasize that holistic learning is aimed at students' holistic development, to then enable students to become fruitful member of a society. In Indonesia, the government through the law No. 20 year 2003 on the national education system states that education is a conscious and planned effort to create an atmosphere of learning so that students actively develop their personal potential to gain spiritual strength, personality, self-control, intelligent, noble character, and social skills. The government's take on education seems to be aligned with holistic education's which is quite evident in the way the provincial government up to the local administrators mandating teachers of any levels to design their lesson plan in full consideration of student's cognitive, affective, and psychomotor development.

Such holistic learning is even more crucial for young learners as they are growing holistically to become an adult. Folliari (2015) highlights that in this stage, students encounter tremendous development that will never happen in another stage of life. Primary school is the stage where students learn how to brainstorm their thought, solve problems, and build the foundational ground of life, which will bring massive impact to their future life. Holistic learning becomes even more critical with the fact that almost every school in the world is conducting learning through online platform as the impact of pandemic COVID-19 and no one could predict how long this platform will continue to be used.

Online learning is another challenge for the implementation of holistic learning. This is so as online learning provides a limited space for students to experience social interaction with their friends which is needed for young learners to learn social skills. Other things that can exacerbate such already existing challenge is students' technological literacy as well as parental supports which are vital for younger students' whole development. Under those circumstances, if educational institutions fail to recognize the importance of developing students' wholeness and thus fail to provide holistic learning environment for them, students' whole growth and development may be at stake.

However, in hindsight, even before the pandemic, the academic finesse that has been considered as an important milestone of one's worthiness in education and society influences how teaching and learning

process is done at school. In other words, students' academic achievement seems to be much more appreciated than the other achievement and such has been the challenge of holistic learning. The learning process emphasizes more on students' finer academic acquisition at the expense of students' wholeness development. Therefore, instead of assisting students to learn for understanding, students are only drilled to learn for rote learning (Kirimi et al., 2018). Students may not be encouraged to applying their knowledge to a contextual situation, rather, they are only required to memorize theoretical concepts to pass the test and go to a higher level. Education's goal is shifted from nurturing students' character, mental, spiritual, and physical development as a part of their learning experience.

There are some differences between the holistic learning approach and the traditional approach; those are connectedness, wholeness, and inclusiveness (Miller, 1997). The traditional approach does not pay much attention to connect the conceptual knowledge to students' real-life situation. Every subject is commonly taught as independent knowledge. On the contrary, the holistic approach views every subject as a closely related knowledge to students' lives. Thus, connecting students to the knowledge they obtain is significant in holistic learning. It is supported by Perkins (2010), who claims that to make learning authentic and meaningful, teachers should make sure to connect the lesson with the learners throughout the learning process. Students are engaged to apply the knowledge to a certain context actively. In short, every learning process in a holistic approach does not stop at the theoretical stage, but students are facilitated to utilize the lesson into contextual situations and enable them to become active users of their knowledge.

Another difference between the holistic approach and the traditional approach is wholeness. Some studies found that thriving for students' understanding about themselves as a whole being (personal belief, values, identity, and intelligent) would help them better for their future goals (Lauricella & MacAskill 2015). Additionally, it also prepares them better to face challenges of life as an independent person (Sobha & Kala, 2015). With this intention, instead of only focusing on students' academic comprehension like what the traditional approach does, holistic learning also pays attention to the other aspect of students' development, such as mental, spiritual, and physical development. In short, holistic learning approach equips students to think critically, make

an autonomous decision, and solve problems as mature and independent individuals without disregard their entities as a whole person.

Furthermore, the emphasis of holistic learning on inclusive learning means that there is equality in terms of viewing, valuing and treating students. It does not mean, however, that students should be treated the same way, they are treated based on their needs. Thomas (2014) argues that an inclusive learning environment will help students build a better understanding of the world they are living based on their personal preferences of learning. Towl & Hemphill (2020) also claims that facilitating decent access for every student to learn will promote a better success of the learning outcomes. It all means that holistic learning embraces every student in the classroom by providing support for different needs and learning styles considering better personal development of the learners.

In the context of school education, more than the headmaster, curriculum team, and other stakeholders, teachers as the closest person who deal with students are gifted an immense responsibility to concern with students' holistic development, especially for young learners. Thus, in holistic learning, teachers function facilitators. As a facilitator, teachers should facilitate fun, more accessible, yet effective for every student. (Safitri, 2019). This, for example, can be done by providing sufficient learning media, applying a teaching approach that covers diverse educational needs in the classroom and more importantly, choosing the right approach that facilitates students' whole development.

However, being a facilitator to make learning easier for students is challenging particularly for young learners (Cadwell, 1997). In fact, their unique characteristics and way of learning from times to times have become a challenge for teachers to implement holistic learning. In spite of such challenges, based on research done by Badjanova & Ilisko (2014), it is possible to implement holistic learning for young learners by providing an authentic and inclusive learning environment.

To conduct an authentic and inclusive learning for young learners, the very first thing that is needed to be understood by the teachers is young learners' characteristics. Ostroff (2012) identifies that young learners tend to disconnect their theoretical learning with the everyday situation because of their thinking development. It means that young children may need to be intentionally directed to connect the learning.

This seems to be in line with the theory of development proposed by Erickson a few decades ago (1993) that argues that young children are learning to deal with and develop complex concept of the reality around them from their learning experiences in primary school. Implicit in these two research findings is the fact that holistic learning can be implemented to young learners given that sufficient support from teachers is intentionally created and provided for students to make connections.

Therefore, authentic learning can occur by helping young learners to articulate conceptual knowledge in the real-life situation. It could be done by providing examples, metaphors, or connect the conceptual knowledge to their previous experiences or real-life situation. For example, when learning about temperature, instead of only telling the students list of substances and its temperature, students are also led to think about their experience when or how can they sense temperature while they are at home. Another example, a teacher can use real uncooked rice, flour, and salt to do an experiment while learning change of matter. Such hands-on activities create learning environment where students can feel excited and ask lots of questions as they are curious about the experiment. Consequently, it is easier for students to sense the importance of their learning process in their daily lives and utilize the learning outcomes to a broader context beyond the classroom.

Moreover, inclusive learning of course could be practiced by accommodating the various needs of the learners. Most of the young learners are visual learners since they perceive knowledge during their infancy and toddlerhood stage by observing things around them (Ostroff, 2012). Hence, inclusive learning for young learners could be implemented by utilizing various learning media, classroom activities, approaches, and assessment that are suitable that satisfy their visual needs and facilitate different learning styles. For example, rather than only depending on the textbooks as the learning media, teachers can use more interesting pictures, interactive slides, or even real aid to engage students.

However, even though almost all young learners are visual learners, every student indeed has a different personal learning preference. Thus, providing various selections of assignments students can choose from is effective to promote independent learning. Doing such, students may feel being appreciated as their feeling and decision on things they prefer to do are taken into account, leading to effective

learning as students own the responsibility to finish something they choose to do.

Taylor & MacKenney (2008) add that teachers could implement a holistic learning approach to young learners through conducting a discussion-rich learning environment. The discussion should be done chiefly with open-ended questions to direct students to think based on their personal experience. This learning environment will enable young learners to foster their understanding of the content, yet at the same time advancing their thinking skills in real-life contexts. Open-ended questions allow thinking time as well as varieties of answers. And when asked open-ended questions, students may be encouraged to have different point of view and personal experience. Such approach assists young learners to hone their critical thinking, perceive personal meaning, contextualize their thought, and respect diversity.

With the understanding of how extensive the impact of holistic learning for students' growth, every teacher therefore should pay attention to this matter seriously, especially for Christian teachers. To fulfill the vision of Christian education in transforming students' lives according to the truth of God is the calling of 'true' Christian teachers (Graham, 2009). In line with this, a holistic approach has been the primary focus of Christian education in pursuing its vision (Lambert, 2010). Thus, Christian teachers should understand that to professionally accomplish their calling in Christian education, Christian teachers should fulfill their role to implement holistic learning.

To fulfill this role, Christian teachers should have the right foundational belief of how they should implement holistic learning in Christian education as teacher's belief about teaching and learning is significant on how the learning process will be done in the classroom (Fives & Gill, 2015). Unless the holistic learning practiced by Christian teachers will be merely reflecting religious humanist philosophy instead of reflecting the biblical philosophy about the learners, having the right biblical understanding about the learners about human is essential as holistic approach focuses on student's holistic development.

On that ground, Christian teachers need to recognize that every student has God's image within them (Erickson, 2013). In addition to that, Christian teachers should understand that every human being is created by God for a specific divine calling (Grudem, 1994) and is prepared to do

good works with what they have (Bavinck, 2011). On account of that, students should therefore be nurtured to grow as a holistic being based on their identity as a Christian and expanding their competences. In consideration that young learners develop most of their traits during this stage, it is required for teachers to plant understanding about themselves and the world based on the biblical perspective (Tong, 1993) which cannot be done without underpinning it on the truth of God as the foundational guidance in holistic learning.

Another thing that Christian teachers need to do is to emphasize and reflect Christian philosophy in the learning process to guide students to grow to be Christlike (Byrne, 2003). They carry the responsibility to ensure that the learning environment in the classroom enables students to develop their philosophy of life based on Christian philosophy. It is needed to explicitly integrate and implement biblical truth and values in the learning process and assist students to experience that all knowledge is part of God's truth. Such integration should happen to make sure that students grow based on the biblical understanding of their identity as disciples of Christ, to love and serve God (Berkhof, 2008) and to transform students' lives according to their identity as believers (Brummelen, 2009) and to find personal strength and gain necessary skills to fulfill their calling (Knight, 2006).

Conclusion

In relation to the significance of learners' holistic development being discussed above, it is important to implement holistic learning for students. Holistic learning is important as it helps to balance students' intellectual, mental, spiritual, and physical growth in every learning experiences. Additionally, holistic learning becomes more vital as schools around the world are shifting from face-to-face classroom learning to online learning due to the COVID-19 pandemic. This learning situation causes many learning challenges for students to encounter wholeness growth as a human, especially for young learners, as this is the stage where they encounter significant development in life. If schools do not provide a holistic learning environment, students will struggle to develop as a whole person.

Based on the literature review and previous studies, teachers have a significant role as a facilitator in implanting holistic learning. As a facilitator, teachers must make sure that learning experience promotes balanced development for every student. In young learners' context, although their characteristics become the challenge for teachers to implement holistic learning, it does not mean that it is impossible. Previous studies found that it is possible to implement holistic learning for young learners by conducting an authentic and inclusive learning environment. An authentic environment could be built by providing rich examples and open-ended discussions that connect the lesson with students' real experiences. At the same time, inclusive learning should be done by utilizing adequate teaching approaches, learning media, and assignment that covers the diverse needs of every student.

As a professional Christian teacher, facilitating holistic learning become more crucial as the purpose of Christian education is to transform students' lives. Therefore, it is impossible for Christian teachers to professionally pursuing their calling in as the agent of transformation if they do not implement holistic learning. From this point of view, Christian teachers should have the right foundational understanding of their role to implement holistic learning. What makes holistic learning in Christian education distinctive is the fact that biblical truth is consistently used as foundational philosophy to develop students' intellectual, spiritual, mental, and physical aspects in every learning process to build students as disciples of Christ and to serve God.

REFERENCES

- Abdullah, S. (2005). *Guru sebagai fasilitator*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Bavinck, H., & Bolt, J. (2011). *Reformed dogmatics: Abridged in one volume*. Grand Rapids, Mich: Baker Academic.
- Beigi, R. (2020). *Early years pedagogy in practice: A guide for students and practitioners*. New York: Routledge.
- Berkhof, L. (2019). *Berkhof's Systematic Theology Revised*. Place of publication not identified: Devoted Publishing.

- Brodie, K. (2018). *The holistic care and development of children from birth to three*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Byrne, H. W. (2003). *Challenging concepts for contemporary Christian education*. Longwood, FL: Xulon Press.
- Cadwell, C. M. (1997). *How To Be An Effective Facilitator: EBook Edition*. New York, NY, USA: Amacom.
- Cairney, T., & Cairney, T. (2018). *Pedagogy and Education for Life: A Christian reframing of teaching, learning, and formation*. Eugene, OR: Cascade Books.
- Cardoza, F. (2019). *Christian education: A guide to the foundations of ministry*. Grand Rapids, MI: Baker Academic, a division of Baker Publishing Group.
- Carter, C. (2013). *Holistic Education: Implementing and Maintaining a Holistic Teaching Practice* (Unpublished master's thesis).
- Charlton, D. (2012). *Holistic Shakespeare: An Experiential Learning Approach*. Intellect.
- Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics*. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Croll, P., & Hastings, N. (2013). *Effective Primary Teaching: Research-based classroom strategies*. Place of publication not identified: Routledge.
- Dyk, J. V. (2013). *Surat-surat untuk Lisa: Percakapan dengan Seorang Guru Kristen*. Tangerang, Indonesia: UPH Press.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erickson, M. J. (2013). *Christian theology*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.
- Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum, instruction and concept-based learning*. Heatherton, Vic.: Hawker Brownlow Education.
- Estep, J. R., & Kim, J. H. (2010).

Christian formation: Integrating theology & human development.
Nashville, TN: B & H Academic.

- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F., & Sanger, M. N. (2015). *Approaches to Teaching, 5th Edition* (5th ed.). New York: Teacher College Press.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers beliefs*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Follari, L. M. (2015). *Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning*. Boston: Pearson.
- Graham, D. L. (2009). *Teaching redemptively: bringing grace and truth into your classroom*. Colorado Springs, CO: Purposeful Design Publications.
- Kaner, S. (2007). *Facilitators guide to participatory decision-making*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knight, G. R. (2010). *Filsafat & pendidikan: sebuah pendahuluan dari perspektif Kristen*. Jakarta: Universitas Pelita Harapan.
- Kirimi, J. K., Njoroge, B., & Kamau, R. (2018). Influence of Classroom Control Practices on The Development of Holistic Learners in Public Secondary Schools in Kenya. *World Journal of Research and Review*, 6(1), 11-34.
- Lambert, D. (2010). *Teaching that makes a difference: How to teach for holistic impact*. El Cajon, CA: Youth Specialties.
- Lauricella, S., & MacAskill, S. (2015). Exploring the Potential Benefits of Holistic Education: A Formative Analysis. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 4(2), 54-78.
- Luetz, J. M., Dowden, T. M., & Norsworthy, B. M. (2019). *Reimagining Christian Education: Cultivating transformative approaches*. Singapore: Springer.

- Masek, A. (2019). Mode and Dimension of Facilitation In Student-Centred Learning Approach: A Comparison of Teaching Experience. *International Journal of Active Learning*, 4(1), 24-32.
- Miller, J. P., & Nigh, K. (2017). *Holistic education and embodied learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B., & Crowell, S. (2018). *International handbook of holistic education*. New York: Routledge.
- Miller, R. (1997). *What are schools for?: Holistic education in American culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, John P. ; Irwin, Michele ; Nigh, Kelli. (2014). *Teaching from the thinking heart. the practice of holistic education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ostroff, W. L. (2012). *Understanding How Young Children Learn: Bringing the Science of Child Development to the Classroom*. ASCD.
- Perkins, D. N. (2010). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. Jossey Bass.
- Phillips, S. (2018). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricci, C., & Pritscher, C. P. (2015). *Holistic pedagogy: The self and quality willed learning*. Cham: Springer.
- Safitri, D. (2019). *Menjadi Guru Profesional*. PT. Indragiri Dot Com.
- Shobha, S., & Kala, N. (2015). Value Education Towards Empowerment Of Youth A Holistic Approach. *Tạp Chí Nghiên Cứu Dân Tộc*, 8(1). doi:10.25073/0866-773x/259
- Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P., & Sylva, K. (2010). Effective Primary Pedagogical Strategies in English and Mathematics in Key Stage 2: A Study of Year 5 Classroom Practice Drawn from the EPPSE 3-16 Longitudinal Study. *PsycEXTRA Dataset*. doi:10.1037/e603482011-001

- Smith, D., & Smith, J. K. (2011). *Teaching and Christian practices: Reshaping faith and learning*. Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Pub.
- Spratt, M., Pulverness, A., & William, M. (2005). *The Teacher's Knowledge Test Course*. London: TKT University of Cambridge Press.
- Tanang, H., & Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2). doi:10.5430/jct.v3n2p25
- Taylor, G. R., & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom theories and teaching practices*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Thomas, C. (2014). *Inclusive Teaching: Presence in the Classroom - New Directions for Teaching and Learning*.
- Tong, S. (1993). *Arsitek jiwa 1: Guru sekolah minggu & guru agama kristen*. Jakarta: Lembaga Reformed Injili Indonesia.
- Towl, P., & Hemphill, S. A. (2020). *Safe, supportive, and inclusive learning environments for young people in crisis and trauma: Plaiting the rope*. Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Tung, K. Y. (2013). *Filsafat Pendidikan Kristen*. Yogyakarta: Andi.
- UU No. 24 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
- UU No. 20 Tahun 2003 tentang Pendidikan Nasional.
- Van Brummelen, H. (2009). *Berjalan dengan Tuhan di dalam kelas*. Jakarta: Universitas Pelita Harapan.
- Wilhoit, J. (1991). *Christian education: the search for meaning 2nd edition*. Michigan: Baker Books.

PENERAPAN METODE BERCERITA BONEKA TANGAN UNTUK MENINGKATKAN KREATIVITAS, PENGUASAAN KOSAKATA MANDARIN, DAN KETERLIBATAN DI DALAM KELAS PADA PESERTA DIDIK TK B DI SEKOLAH MAITREYAWIRA JAKARTA

Shanti Paramita¹, Dr. Rudy Pramono²

¹Maitreyawira School Jakarta, Jakarta, DKI Jakarta

²Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

Shantiiparamita@gmail.com¹, rudy.pramono@uph.edu²

ABSTRACT

Creativity, mastery of Mandarin vocabulary, and engagement in the classroom are very important from early age to support students' ability to mastering Mandarin. The purpose of this research is to apply online storytelling methods to improve the abilities of students aged 5-6 years in creativity, mastery of Mandarin vocabulary, and engagement in the classroom. This study used a Classroom Action Research method with preliminary research and three cycles with three meetings for each as a form of corrective action. The subjects of this study were children aged 5-6 years at Maitreyawira School Jakarta. Data collection used data triangulation, assessment rubrics, field notes, and performance results also the assessment was carried out by three observers, which are the researcher and two observers. The results showed that (1) online storytelling methods by providing opportunities to respond the events and critical thinking can increase students' creativity, (2) online storytelling methods by listening and practicing role-play conversation activity can improve the mastery of Mandarin vocabulary, and (3) online storytelling methods with educator interaction and students can increase students' engagements in the classroom. For the conclusion, there is an increase in the level of creativity, mastery of Mandarin vocabulary, and engagement in the class of TK B students at Maitreyawira School Jakarta. Suggestions for further research are to pay more attention to children's developments and provide more varied activities.

Keywords: classroom action research, online storytelling method, hand puppets, creativity, Mandarin vocabulary mastery, engagement in the classroom.

ABSTRAK

Kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas dibutuhkan sejak usia dini untuk menunjang kemampuan peserta didik dalam menguasai bahasa Mandarin. Tujuan dari penelitian dalam kegiatan pembelajaran bahasa Mandarin adalah menerapkan metode bercerita daring untuk meningkatkan kemampuan peserta didik usia 5-6 tahun dalam kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas. Penelitian ini menggunakan metode Penelitian Tindakan Kelas dengan penelitian pendahuluan dan tiga siklus dengan masing-masing tiga pertemuan sebagai bentuk tindakan perbaikan. Subjek penelitian ini adalah anak usia 5-6 tahun di Sekolah Maitreyawira Jakarta. Pengumpulan data menggunakan triangulasi data yaitu rubrik penilaian, catatan lapangan, dan hasil unjuk kerja serta penilaian dilakukan oleh tiga pengamat yaitu peneliti dan dua pengamat. Hasil penelitian didapatkan bahwa (1) metode bercerita daring dengan memberikan kesempatan menanggapi kejadian dan berpikir kritis dapat meningkatkan kreativitas peserta didik, (2) metode bercerita daring dengan mendengarkan dan berlatih percakapan dapat meningkatkan penguasaan kosakata Mandarin, (3) metode bercerita daring dengan interaksi pendidik dan peserta didik dapat meningkatkan keterlibatan di dalam kelas. Kesimpulan dari penelitian ini adalah terdapat peningkatan pada tingkat kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas peserta didik TK B di Sekolah Maitreyawira Jakarta. Saran untuk penelitian selanjutnya adalah lebih memperhatikan kemampuan anak dan memilih kegiatan yang lebih bervariasi.

Kata Kunci: penelitian tindakan kelas, metode bercerita, boneka tangan, kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, keterlibatan di dalam kelas

Pendahuluan

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) adalah masa di mana seorang anak diberikan bekal pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan pada usia keemasannya. Pembelajaran pada PAUD dilakukan dengan pemberian pembinaan terhadap anak sejak lahir dengan menggunakan rangsangan yang membantu pertumbuhan dan perkembangan jasmani dan rohani sehingga memiliki kesiapan untuk jenjang berikutnya.

Kecerdasan anak dalam dimensi bahasa atau linguistik sangat berhubungan erat dengan kemampuan mereka dalam mengolah kata dan bahasa (Yus, 2011, 10). Seiring dengan perkembangan jaman, Anak Usia Dini semakin diajak untuk mengenal berbagai macam bahasa yang menjadi bahasa komunikasi internasional. Bahasa yang diakui secara internasional kedua setelah bahasa Inggris adalah bahasa Mandarin (Yulius, 2013, 1). Oleh karena itu, pemenuhan target pencapaian pembelajaran bahasa Mandarin ini menjadi suatu tantangan tersendiri dalam Pembelajaran Jarak Jauh selama pandemi Covid-19 berlangsung. Keadaan belajar yang menyenangkan akan membuat anak menjadi termotivasi, aktif, dan kreatif serta bertanggung jawab (Kemendikbud, 2020, 4).

Penguasaan kosakata dinilai sangat penting dalam kelancaran dari berkomunikasi secara lisan menggunakan bahasa Mandarin pada peserta didik. Bahasa ibu atau bahasa pengantar yang digunakan oleh orang tua dalam berkomunikasi dengan peserta didik menjadi sangat penting dan faktor utama dalam kemampuan peserta didik menguasai bahasa Mandarin (Roswati, 2020, 33). Menurut hasil survei yang dilakukan pada orang tua peserta didik, hanya sebagian kecil dari orang tua peserta didik yang menggunakan bahasa Mandarin di rumah. Hasil dari studi pendahuluan mengenai penguasaan kosakata Mandarin pada kelas TK B Maitreyawira Jakarta terdapat sekitar 7 anak dari total 11 anak yang masih berada pada tahap Belum Berkembang (BB) hingga Mulai Berkembang (MB) artinya hampir sebagian besar dari kelas memiliki penguasaan kosakata yang kurang.

Keterlibatan di dalam kelas menjadi isu yang sangat penting dalam masa PJJ (Pembelajaran Jarak Jauh) ini karena faktor inilah yang menjadi fokus penilaian utama dari aspek sosial yang disusun dalam Kurikulum Darurat yang diterapkan pemerintah. Keterlibatan peserta didik sangat penting untuk pengembangan komitmen dalam belajar dan menghasilkan prestasi yang lebih baik di kemudian hari. Ketika peserta didik memiliki keterlibatan yang baik di dalam kelas maka mereka akan memberikan perhatian dan fokus terhadap pembelajaran tersebut. Hal ini akan sangat berdampak positif bagi kehidupan sosial, emosional, dan terhindar dari perilaku yang negatif (Clarence *et al.*, 2018, 1). Berdasarkan hasil survei kepada para orang tua dari peserta didik, sebagian besar

mengatakan bahwa terdapat penurunan fokus dan ketertarikan dari peserta didik karena PJJ memiliki banyak sekali distraksi di rumah.

Salah satu aktivitas yang disukai oleh Anak Usia Dini adalah aktivitas yang berkaitan dengan seni dan dunia anak-anak. Bercerita menggunakan boneka tangan merupakan kegiatan yang sangat merangsang kecerdasan dan imajinasi anak yang mendukung dalam pelajaran berbahasa (Sumitra *et al.*, 2020, 3). Metode yang dapat digunakan adalah berupa bercerita sehingga membentuk konsep di dalam memori otak sehingga memudahkan anak untuk mengingat kosakata dalam pelajaran Bahasa Mandarin (Munafiah *et al.*, 2018, 257). Metode bercerita dalam jaringan (daring) ini akan diimplementasikan oleh pendidik dalam bentuk Penelitian Tindakan Kelas (PTK).

Adapun beberapa rumusan masalah pada penelitian ini adalah bagaimana perkembangan kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas peserta didik TK B Sekolah Maitreyawira Jakarta selama penerapan metode bercerita boneka tangan. Penelitian ini memiliki tujuan penelitian untuk menganalisis penerapan metode bercerita boneka tangan dapat meningkatkan kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas pada peserta didik TK B di Sekolah Maitreyawira Jakarta.

Metode Penelitian

Rancangan dari penelitian yang dilakukan oleh peneliti adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) yang bersifat kualitatif dengan data yang dikumpulkan dan diolah secara kuantitatif. Pelaksanaan Penelitian Tindakan Kelas ini adalah menggunakan model penelitian dari Kemmis dan Mc Taggart (1992) dengan langkah yang dilewati oleh penelitian ini adalah perencanaan tindakan (*planning*), pelaksanaan tindakan (*acting*), pengamatan tindakan (*observation*), dan analisis atau refleksi tindakan (*reflecting*) (Firtianti 2016, 24; Rukajat 2018, 114).

Pada tahap perencanaan ini pendidik menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH) yang berisikan materi pembelajaran yang akan diberikan sebagai bentuk tindakan perbaikan, tujuan perbaikan, media pengajaran, evaluasi, dan waktu pelaksanaan (Komara dan Mauludin, 2016, 79). Subjek dari penelitian ini adalah

peserta didik yang termasuk anak usia dini berumur 5-6 tahun di kelas TK B semester II Tahun Ajaran 2020/2021 dalam satu kelas yang berjumlah 11 orang terdiri dari 6 orang laki-laki dan 5 orang perempuan di Sekolah Maitreyawira Jakarta.

Uji validitas yang digunakan adalah teknik triangulasi yaitu suatu teknik dengan memanfaatkan yang lain diluar dari data tersebut sebagai pembanding dan pengecek dari data primer. Triangulasi dilakukan terhadap sumber pengambilan data (catatan deskripsi, penilaian setiap variabel, dan hasil wawancara) dan observer (guru, peneliti, dan pendamping guru) serta dilengkapi dengan *member check* kepada subjek yang bersangkutan dan hasil observasi divalidasi dengan ahlinya (Kepala Koordinator Subyek yang bersangkutan). Analisis data untuk menilai tingkat kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas adalah melalui langkah sebagai berikut:

- 1) Menjumlahkan skor keseluruhan kriteria penilaian dengan rumus sebagai berikut

$$\text{Nilai kriteria} = \frac{\text{Jumlah skor perolehan dari 3 pengamat}}{3}$$

- 2) Menentukan nilai berdasarkan skor masing-masing indikator dengan rumus sebagai berikut

$$\text{Nilai} = \frac{\text{Skor perolehan} \times 100\%}{\text{skor maksimum}}$$

Hasil dan Pembahasan

Data yang diperoleh dari observasi, wawancara dan refleksi peneliti pada setiap siklusnya dikumpulkan dan dianalisis. Hasil dari analisis disajikan dalam bentuk tabel dan dibahas dengan menghubungkannya dengan literatur literatur terkait.

Penelitian Terdahulu

Penelitian pendahuluan dilakukan untuk mengetahui kemampuan dasar anak sebelum dilakukan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) yang mengukur kreativitas, kemampuan berbahasa Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas pada peserta didik TK B dengan anak usia 4-5 tahun. Penilaian kreativitas pada kelas TK B terdiri dari 1 anak yang termasuk ke dalam kategori Belum Berkembang (BB), 5 orang anak

termasuk ke dalam kategori Mulai Berkembang (MB), dan 5 anak yang termasuk ke dalam kategori Berkembang Sesuai Harapan (BSH). Penilaian penguasaan kosakata Mandarin terdiri dari 3 anak yang termasuk kategori Belum Berkembang, 4 anak termasuk kategori Mulai Berkembang, dan 4 anak termasuk kategori Berkembang Sesuai Harapan. Penilaian keterlibatan di dalam kelas memiliki penilaian yaitu 1 anak termasuk kategori Belum Berkembang (BB), 7 anak yang termasuk ke dalam kategori Mulai Berkembang dan 3 anak termasuk ke dalam kategori Berkembang Sesuai Harapan.

Hasil Siklus 1

Hasil penilaian dari rubrik kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas siklus 1 adalah peserta didik APB dan TO merupakan peserta didik dengan kemampuan tingkat kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas yang dinilai baik dengan kriteria penilaian Berkembang Sesuai Harapan karena mereka sangat menguasai arahan maupun pertanyaan berbahasa Mandarin yang diberikan pendidik, mampu memberikan respon yang cukup cepat dan spontan dalam menjawab pertanyaan. NNC yang termasuk dalam peserta didik dengan penilaian kreativitas yang Mulai Berkembang tetapi untuk penguasaan kosakata dan keterlibatannya sudah Berkembang Sesuai Harapan. Peserta didik KSL, LEA, MM, dan NGA yang terlihat cukup berusaha untuk memperhatikan dan menyimak pembelajaran yang diberikan oleh pendidik kepada mereka. DAS yang memiliki kemampuan kreativitas, penguasaan kosakata dan keterlibatan yang termasuk kedalam kategori Mulai Berkembang. EG, SKP, dan JH yang memiliki penilaian kreativitas dan keterlibatan yang Mulai Berkembang serta penguasaan kosakata Mandarin yang Belum Berkembang.

Hasil Siklus 2

Hasil penilaian dari rubrik kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas siklus 2 mengalami peningkatan kreativitas. Peserta didik APB dan TO mengalami peningkatan dalam kemampuan kreativitas, penguasaan kosakata, keterlibatan yang cukup baik. Kemampuan APB dan TO dalam memahami

kosakata Mandarin yang telah atau baru dipelajari pada siklus 1 hingga 2 yang semakin baik, memberi arti kata dengan sangat baik, mampu menggunakan kosakata baru seperti "*jian kang he bu jian kang* – sehat dan tidak sehat". Perkembangan DAS pada siklus 2 ini menunjukkan hasil yang sangat baik. DAS menunjukkan perkembangan yang sangat pesat dalam kefasihan menggunakan alat dan bahan yang digunakan, dan mampu menggambar makanan kesukaan yang sedikit berbeda dengan apa yang dicontohkan oleh pendidik. Peserta didik NNC, KSL, LEA, dan MM memiliki perkembangan yang cukup baik pada siklus 2 ini. Pada siklus 2, NNC, KSL, LEA, dan MM terlihat cukup mandiri dalam mengerjakan tugas yang diberikan walaupun hasil karya yang diberikan tidak berbeda jauh dengan contoh yang diberikan oleh pendidik. Peserta didik EG, JH, dan SKP EG pada siklus 2 ini mulai dapat menjawab pertanyaan yang diberikan oleh pendidik dengan tepat walau terkadang memerlukan bantuan orang tua.

Hasil Siklus 3

Hasil penilaian dari rubrik kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, dan keterlibatan di dalam kelas siklus 3 adalah peserta didik APB dan TO yang memiliki perkembangan yang sangat baik dalam kreativitas, penguasaan kosakata Mandarin, maupun keterlibatan di dalam kelas. Kedua peserta didik memiliki kemampuan yang cukup baik dalam menangkap setiap pembelajaran yang diberikan. NNC, KSL, dan DAS yang memiliki perkembangan yang baik dan menunjukkan perubahan yang cukup terlihat dalam penguasaan kosakata Mandarin terutama dengan mampu melafalkan satu kalimat secara penuh. Kelompok ketiga yaitu LEA, MM, dan NGA yang merupakan peserta didik dengan kemampuan yang cukup baik tetapi memiliki kemauan serta usaha untuk belajar dan mengikuti pelajaran yang sangat tinggi. Kelompok terakhir yaitu EG, JH, dan SKP yang merupakan beberapa peserta didik yang memiliki beberapa kendala seperti umur yang lebih kecil dari teman lainnya dan kurang menyukai bahasa Mandarin sehingga terhambat dalam pembelajaran Bahasa Mandarin.

Analisis Perkembangan Kreativitas, Penguasaan Kosakata Mandarin, dan Keterlibatan di dalam Kelas

Perkembangan hasil penilaian tingkat kreativitas peserta didik dalam bentuk lembar hasil penilaian berdasarkan rubrik penilaian kreativitas pada siklus 1, 2, dan 3 dapat dilihat pada Tabel 1 berikut ini.

Tabel 1. Hasil Penilaian Kreativitas Siklus 1, 2, dan 3

No	Inisial Siswa	Persentase Nilai Akhir			Kesimpulan Kreativitas			Keterangan
		1	2	3	1	2	3	
1	APB	67,4	70,1	86,8	BSH	BSH	BSB	Naik
2	DAS	53,5	68,8	67,4	MB	BSH	BSH	Naik
3	EG	45,8	47,9	61,1	MB	MB	MB	Stabil
4	JH	40,3	41,0	54,2	BB	BB	MB	Naik
5	KSL	54,9	70,8	79,2	MB	BSH	BSH	Naik
6	LEA	60,4	70,8	61,8	MB	BSH	MB	Stabil
7	MM	59,0	65,3	75,7	MB	BSH	BSH	Naik
8	NGA	59,0	72,2	68,8	MB	BSH	BSH	Naik
9	NNC	53,5	68,1	70,8	MB	BSH	BSH	Naik
10	SKP	50,7	47,9	57,6	MB	MB	MB	Stabil
11	TO	74,3	97,2	97,9	BSH	BSB	BSB	Naik
Rata-rata		56,3	65,5	71,0	MB	BSH	BSH	Berkembang

Sumber: Dokumentasi Penelitian, 2021

Kreativitas peserta didik usia 5-6 tahun memiliki peningkatan skor yang cukup baik yaitu sebesar 14,7%. Hasil penelitian ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Catala *et al.* (2017) dimana kegiatan mendongeng dapat digunakan sebagai metode untuk merangsang kreativitas anak-anak dimana kreativitas merupakan keterampilan abad ke-21. Para pendidik melihat perkembangan kreativitas dan kompetensi naratif dari anak-anak usia 5-7 tahun yang sangat signifikan ketika diterapkan menggunakan metode bercerita, menggambar, dan disertai dengan aktivitas bermain. Hasil pada penelitian ini juga sejalan dengan penelitian tesis yang dilakukan oleh Rachmadani (2018) yang menyatakan bahwa perkembangan tingkat kreativitas setelah penerapan pembacaan cerita menunjukkan peningkatan untuk peserta didik dengan rentang usia 3-4 tahun.

Perkembangan hasil penilaian tingkat penguasaan kosakata Mandarin peserta didik dalam bentuk lembar hasil penilaian pada siklus 1, 2, dan 3 dapat dilihat pada Tabel 2 berikut ini.

Tabel 2. Hasil Penilaian Penguasaan Kosakata Mandarin Siklus 1, 2, dan 3

No	Inisial Siswa	Persentase Nilai Akhir			Kesimpulan Kosakata			Keterangan
		1	2	3	1	2	3	
1	APB	66,0	82,6	96,5	BSH	BSB	BSB	Naik
2	DAS	61,8	75,0	66,0	MB	BSH	BSH	Naik
3	EG	34,0	56,3	56,9	BB	MB	MB	Naik
4	JH	37,5	49,3	50,7	BB	MB	MB	Naik
5	KSL	50,7	64,6	77,1	MB	BSH	BSH	Naik
6	LEA	58,3	70,1	75,0	MB	BSH	BSH	Naik
7	MM	48,6	55,6	75,7	MB	MB	BSH	Naik
8	NGA	58,3	53,5	55,6	MB	MB	MB	Stabil
9	NNC	64,6	73,6	72,9	BSH	BSH	BSH	Stabil
10	SKP	41,7	36,1	55,6	BB	BB	MB	Naik
11	TO	66,7	95,8	96,5	BSH	BSB	BSB	Naik
Rata-rata		53,5	64,8	70,8	MB	BSH	BSH	Berkembang

Sumber: Dokumentasi Penelitian, 2021

Perkembangan penguasaan kosakata peserta didik usia 5-6 tahun di dalam penelitian ini mengalami peningkatan skor sebesar 17,3% selama pelaksanaan tiga siklus. Hasil penelitian ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Rounds (2016, 426) di mana anak tingkat prasekolah tiga dan empat mengalami perkembangan yang signifikan pada keterampilan literasi dari bahasa. Hasil ini menunjukkan pentingnya area bermain yang dramatis serta manfaat boneka untuk mendorong anak dalam kosakata dan kemampuan bercerita. Hasil penelitian ini juga sejalan dengan penelitian tesis yang dilakukan oleh Rachmadani (2018) yang menyatakan bahwa perkembangan tingkat kemampuan berbahasa setelah tiga siklus berlangsung menunjukkan peningkatan dengan nilai rata-rata 80,1 setelah penerapan metode bercerita daring berlangsung.

Perkembangan hasil penilaian tingkat keterlibatan peserta didik di dalam kelas dalam bentuk lembar hasil penilaian pada siklus 1, 2, dan 3 dapat dilihat pada Tabel 3 berikut ini.

Tabel 3. Hasil Penilaian Keterlibatan di dalam Kelas Siklus 1, 2, dan 3

No	Inisial Siswa	Persentase Nilai Akhir			Kesimpulan Keterlibatan			Keterangan
		1	2	3	1	2	3	
1	APB	61,8	65,3	84,0	MB	BSH	BSB	Naik
2	DAS	56,3	70,8	75,7	MB	BSH	BSH	Naik
3	EG	50,7	72,2	72,9	MB	BSH	BSH	Naik
4	JH	38,2	45,8	59,0	BB	MB	MB	Naik
5	KSL	68,1	70,8	81,3	BSH	BSH	BSB	Naik

6	LEA	63,9	62,5	64,6	BSH	BSH	BSH	Stabil
7	MM	75,7	81,3	83,3	BSH	BSB	BSB	Naik
8	NGA	64,6	65,3	76,4	BSH	BSH	BSH	Stabil
9	NNC	74,3	74,3	76,4	BSH	BSH	BSH	Stabil
10	SKP	61,1	61,8	69,4	MB	MB	BSH	Naik
11	TO	69,4	77,8	88,9	BSH	BSH	BSB	Naik
Rata-rata		62,2	68,0	75,6	MB	BSH	BSH	Berkembang

Sumber: Dokumentasi Penelitian, 2021

Keterlibatan peserta didik di dalam kelas pada penelitian ini mengalami peningkatan skor sebesar 13,4% selama tiga siklus berlangsung. Hasil dari penelitian ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Bryne *et al.* (2018, 2) yang menyatakan bahwa pembacaan cerita menggunakan media digital sangat berpengaruh pada keterampilan berpikir dan kemampuan bersosialisasi dari peserta didik yang terdapat di dalam kelas dengan peserta didik dalam rentang usia 4-6 tahun. Selain itu, penelitian ini sejalan juga dengan penelitian yang dilakukan oleh Rachmadani (2018) yang menyatakan bahwa perkembangan tingkat keterampilan sosial mengalami peningkatan yang sangat baik setelah penerapan metode bercerita daring selama 3 siklus.

Kesimpulan

Perkembangan tingkat kreativitas setelah pelaksanaan metode pembacaan cerita menggunakan boneka tangan dalam masa PJJ ini dari siklus 1 hingga siklus 3 menunjukkan peningkatan dari 56,3% menjadi 71%. Penelitian ini membuktikan bahwa pembacaan cerita dapat meningkatkan kemandirian, elaborasi pembelajaran yang diberikan, kefasihan dalam menggunakan alat dan bahan, dan orisinalitas ide dari peserta didik. Peningkatan penguasaan kosakata Mandarin setelah pelaksanaan metode pembacaan cerita menggunakan boneka tangan dalam masa PJJ dari siklus 1 hingga siklus 3 sebesar 53,5% menjadi 70,8% pada akhir siklus 3. Penelitian ini membuktikan bahwa pembacaan cerita dapat meningkatkan pemahaman kata, pemberian arti dari kata, penggunaan kosakata baru dalam percakapan sehari-hari, dan membentuk representasi umum dari sebuah kata dengan baik. Perkembangan keterlibatan peserta didik di dalam kelas dalam pelaksanaan metode pembacaan cerita menggunakan boneka tangan menunjukkan peningkatan dari 62,2% menjadi 75,6%. Penelitian ini

membuktikan bahwa pembacaan cerita dapat meningkatkan mengikuti perintah, menunjukkan sikap dalam belajar, memiliki usaha untuk menyelesaikan tugas, dan memiliki antusiasme.

Saran

Berdasarkan kesimpulan di atas, penerapan metode bercerita daring menggunakan boneka tangan perlu memperhatikan saran-saran berikut ini:

- 1) Peneliti harus lebih memperhatikan dan sensitif terhadap kebutuhan dari peserta didik seperti minat dan kesukaan mereka.
- 2) PJJ membuat pendidik membutuhkan waktu yang lebih panjang untuk mengatur kondisi kelas dan menjaga kestabilan suasana hati peserta didik.
- 3) Penggunaan bahasa Mandarin di dalam kelas juga menjadi perhatian bagi pendidik karena tidak semua peserta didik mengerti dengan mudah dan cepat sehingga pendidik harus menyusun tingkat kesulitan dari pemberian instruksi.

DAFTAR PUSTAKA

- Bryne, W. I. O., Stone R., dan White, M. (2018). "Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interaction" *Frontiers in Psychology* 9: 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01800>
- Catala, A., Theune, M., Gihlers, H., Heylen, D. (2017). "Storytelling as a Creative Activity in the Classroom." *ACM*. <http://dx.doi.org/10.1145/3059454.3078857>
- Clarence Ng, Bartlett B., dan Elliot, S. N. (2018). *Empowering Engagement: Creating Learning Opportunities for Students from Challenging Backgrounds*. Switzerland: Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94652-8>
- Fitrianti. (2016). *Sukses Profesi Guru dengan Penelitian Tindakan Kelas*. Yogyakarta, Indonesia: Deepublish.

- Kemendikbud. (2020). *Pedoman Pelaksanaan Kurikulum pada Satuan Pendidikan dalam Kondisi Khusus*. Jakarta, Indonesia: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Komara, E. dan Mauludin, A. (2016). *Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan dan Penelitian Tindakan Kelas bagi Guru*. Bandung, Indonesia: PT Refika Aditama.
- Munafiah, M., Maisari, S., Insiyah, M., Uminar, A.N., Maula, I., Rahimah, Muzdalifah, Imami, F., Khairunnisa L., Mushlih A. dan Wathani S.N. (2018). *Strategi Pembelajaran PAUD Berbasis Multiple Intelligence*. Jawa Tengah, Indonesia: Penerbit Mangku Bumi.
- Rachmadani, Afifah. (2018). "Penerapan Pembacaan Cerita Menggunakan Alat Peraga Untuk Meningkatkan Kreativitas, Kemampuan Berbahasa, dan Keterampilan Sosial pada Siswa Nursery 1 di Sekolah XYZ." Tesis Pascasarjana Universitas Pelita Harapan.
- Roswati, Eva. (2020). "Meningkatkan Kosakata Anak Usia Dini Melalui Permainan *Chinese Whispers*" *Jurnal PG-PAUD Trunojoyo* 7(1): 32-36. <https://doi.org/10.21107/pgpaudtrunojoyo.v7i1.6420>
- Rounds, M. E. (2016). "Pulling Strings: The Effects of Puppetry on the Language and Literacy Development of a Preschool Classroom", *Honors College* 5: 426. Retrieved from <https://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/426/>
- Rukajat, Ajat. (2018). *Penelitian Tindakan Kelas (Classroom Action Research) Disertai Contoh Judul Skripsi dan Metodologinya*, Sleman, Indonesia: CV. Budi Utama.
- Sumitra, A., Windarsih, C. S. Elshap, D. S., dan Jumiatin, D. (2020). "Meningkatkan Kemampuan Mengenal Huruf pada Anak Usia Dini Melalui Metode Bercerita Menggunakan Boneka Jari". Bandung,

Indonesia: *Tunas Siliwangi*. 6(1): 1-5
<https://doi.org/10.22460/ts.v6i1p%25p.1487>

Yulius, Hendri. (2013). *Ungkapan Sehari-hari dalam Bahasa Mandarin*, Jakarta, Indonesia: TransMedia.

Yus, Anita. (2011). *Model Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta, Indonesia: Prenadamedia Group.

STRATEGI PENERAPAN BERPIKIR KRITIS, LOGIS DAN REFLEKTIF DALAM PEMBELAJARAN PENGANTAR AKUNTANSI DI ERA DARING: SUATU TINJAUAN EPISTEMOLOGIS

Yanuard Putro Dwikristanto¹, Suyitno Muslim²

¹⁾ Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

²⁾ Universitas Negeri Jakarta, Rawamangun, Jakarta

yanuard.dwikristanto@uph.edu¹, suyitno@unj.ac.id²

ABSTRACT

Accounting is related to the practice of logical-mathematical calculations. The practice needs to be preceded by the basis of the correct meaning. The purpose of this study is to describe learning strategies that emphasize critical, logical, and reflective thinking in online learning Introduction to Accounting 1. The research method used is a descriptive approach with observational data, documentation, and questionnaires filled out by 27 Economic Education students. The results show that online learning strategies combined with synchronous and asynchronous activities starting from greetings, opening activity, main activity, and closing activity with conversation and meet features in Microsoft Teams lead to fun experience learning and thus encourage students to think deeply logically, critically, and reflectively.

Keywords: online learning, accounting, epistemology

ABSTRAK

Akuntansi sarat dengan praktik perhitungan logis matematis. Adapun praktik perlu didahului dengan dasar pemaknaan yang benar. Tujuan dari penelitian ini adalah memaparkan strategi pembelajaran yang menekankan pada berpikir kritis, logis dan reflektif dalam pembelajaran Pengantar Akuntansi 1 secara daring. Metode penelitian menggunakan pendekatan deskriptif

dengan data observasi, dokumentasi dan angket yang diisi oleh sebanyak 27 mahasiswa Pendidikan Ekonomi. Hasilnya menunjukkan bahwa strategi pembelajaran daring yang mengkombinasikan kegiatan sinkronous maupun asinkronous dimulai dari salam pembuka, kegiatan awal, inti dan penutup dengan fitur *conversation* dan *meet* pada *Microsoft Teams* dapat membuat mahasiswa belajar secara menyenangkan tetapi sekaligus membuat mereka berpikir mendalam secara logis, kritis dan reflektif.

Kata Kunci: pembelajaran daring, akuntansi, epistemologi

Pendahuluan

Filsafat disebut sebagai “Induk Ilmu” karena filsafat berpikir secara menyeluruh, berbeda dengan ilmu pengetahuan yang berpikir secara sebagian pada bidang tertentu (Isgiyarta, 2011; Triyuwono, Djamhuri, Mulawarman, & Prawironegoro, 2016). Sandang (2013) berpendapat bahwa filsafat dapat membantu mencari kedalaman dan kejernihan akan suatu hal dengan pemikiran yang logis, kritis, dan reflektif. Filsafat memfasilitasi suatu cara pandang dan dengan kritis membongkar kedangkalan hidup sehingga perluasan cara pandang dan kejernihan penilaian dapat terjadi.

Sebagai induk ilmu filsafat memiliki beberapa dimensi yang kemudian, masing-masing dimensi itu mulai mengkhususkan dirinya ke dalam suatu kajian tertentu hingga dikenali sebagai cabang-cabang ilmu pengetahuan (Triyuwono, Djamhuri, Mulawarman, & Prawironegoro, 2016). Akuntansi sebagai salah satu cabang ilmu pengetahuan, telah memenuhi hakikat dan kaidah-kaidah suatu ilmu yang memiliki teori yang bertujuan menyajikan suatu kerangka untuk menjelaskan dan memprediksi suatu perilaku, kejadian-kejadian atau praktik-praktik akuntansi (Lako, 2004). Ilmu akuntansi erat sekali kaitannya dengan praktik perhitungan sehingga memerlukan kemampuan berpikir logis matematis. Kemampuan berpikir logis dan matematis berpengaruh terhadap tingkat pemahaman akuntansi. Menurut penelitian yang dilakukan, semakin meningkatnya kecerdasan logis-matematis maka tingkat pemahaman akuntansi juga meningkat (Prayogoh & Hakim, 2017).

Suatu praktik perlu didasari pemaknaan yang benar akan suatu konsep atau obyek yang mendalam. Knight (2006) mengatakan bahwa pemaknaan dalam mencari kebenaran merupakan bagian filsafat pada dimensi epistemologi. Hal ini selaras dengan Naugle (2012) yang mengungkapkan bahwa epistemologi akan menjawab pertanyaan seperti “Apa yang diketahui?” dan “Bagaimana dapat mengetahui itu?”. Pembelajaran Akuntansi, yang sarat dengan praktik perhitungan selain memerlukan kemampuan logis matematis juga memerlukan suatu relasi pemaknaan akan konsep kebenaran yang menjadi dasar dari praktik-praktik perhitungan akuntansi (Triyuwono, Djamhuri, Mulawarman, & Prawironegoro, 2016).

Berdasarkan pemaparan di atas, maka sangatlah penting bila para pendidik dapat menerapkan pembelajaran yang bukan hanya menuntun para peserta didik untuk menguasai materi namun juga menuntun kepada penghayatan dari makna pembelajaran mereka. Pada makalah ini akan meninjau secara epistemologis dan mengkaji strategi pembelajaran daring pada mata kuliah akuntansi yang dapat membangun kemampuan berpikir kritis, logis dan reflektif para mahasiswa. Hasil kajian ini diharapkan dapat memberikan ide kepada para pendidik dalam menuntun siswa dan mahasiswa guru membangun makna ilmu akuntansi yang benar sehingga mendasari mereka dalam praktik pembelajaran akuntansi.

Pembelajaran Daring

Pembelajaran daring menjadi suatu terobosan besar dalam lingkup dunia Pendidikan (Belawati, 2020). Pembelajaran ini menjadi suatu bentuk pembelajaran terbuka yang dilakukan dengan pemahaman bahwa pembelajaran dapat dilakukan tidak terbatas pada ruang kelas secara fisik. Hal ini sebagaimana dinyatakan oleh Race (2007) akan definisi pembelajaran daring sebagai suatu jenis pembelajaran terbuka yang memiliki banyak sekali bentuk variasi pembelajaran dimana peserta didik menghabiskan waktu mereka berselancar daring, terkoneksi dengan internet baik secara langsung maupun tidak langsung melalui jaringan lokal. Menurutnya, dalam pembelajaran daring, peserta didik dapat mengendalikan bila mereka belajar, kecepatan mereka belajar dan

cara mereka belajar, tetapi dengan kontrol yang lebih sedikit atas platform yang mereka gunakan.

Pembelajaran daring memberi banyak tantangan baru bagi para pelaku pendidikan. Syarifudin (2020) berpendapat bahwa pembelajaran daring seakan menjadi satu-satunya pilihan yang menjadi kesempatan bagi para pendidik untuk meningkatkan mutu pendidikan. Race (2015) memberikan saran bagi para pendidik dalam melakukan pengajaran daring di era digital ini agar benar-benar memperhatikan kebutuhan peserta didik dalam merancang pembelajaran daring yang akan diterapkan, dan memberikan kesempatan kepada mereka untuk mampu memahami yang dipelajari secara mandiri.

Conrad & Donaldson (2004) menyatakan bahwa membangun pembelajaran yang dapat melibatkan peserta didik bukanlah terjadi begitu saja melainkan perlu suatu rekayasa pembelajaran. Mereka membagi 16 sesi pertemuan menjadi empat fase keterlibatan peserta didik dan dosen dalam pembelajaran. Fase pertama terjadi di minggu pertama hingga kedua, dimana peserta didik berperan sebagai pendatang baru dan dosen menjadi negosiator sosial. Fase kedua terjadi di minggu ketiga hingga keempat, dimana peserta didik mulai berperan sebagai pekerjasama (*cooperator*) dan dosen sebagai instruktur penyusun kegiatan pembelajaran. Fase ketiga terjadi di minggu kelima hingga keenam, dimana peserta didik dapat berperan sebagai kolaborator sementara dosen menjadi fasilitator. Terakhir, fase keempat terjadi di minggu ketujuh hingga keenambelas, dimana peserta didik berperan sebagai inisiator/*partner* dan dosen menjadi anggota komunitas (*challenger*).

Ilmu Akuntansi

Akuntansi didefinisikan sebagai suatu sistem yang memproses data transaksi keuangan menjadi laporan kepada para pemakai atau pembuat keputusan aktivitas bisnis (Dunia, 2010). Berdasarkan definisi ini akuntansi menjadi “bahasa bisnis” yang menyampaikan informasi bisnis bagi para penggunaannya. Urutan laporan keuangan berdasarkan proses penyajiannya dimulai dari laporan laba rugi, kemudian laporan ekuitas pemilik, lalu neraca, dan terakhir laporan arus kas (Herry, 2016). Setiap laporan keuangan akan memberikan informasi yang berbeda-beda sesuai

dengan keputusan yang akan diambil oleh pihak-pihak yang berkepentingan (Reeve, dkk., 2009).

Sebagai satu sistem, proses akuntansi secara garis besar dimulai dari analisis, desain, implementasi, dan kemudian umpan balik kembali ke analisis (Reeve, dkk., 2009). Secara detail kegiatan dalam siklus akuntansi adalah menganalisis dan mencatat transaksi ke dalam jurnal, posting transaksi ke buku besar, menyiapkan daftar saldo yang belum disesuaikan, menyiapkan dan menganalisis data penyesuaian, menyiapkan kertas kerja akhir periode, membuat ayat jurnal penyesuaian dan posting ke buku besar, menyiapkan daftar saldo yang disesuaikan, menyiapkan laporan keuangan, membuat ayat jurnal penutup dan posting ke buku besar, menyiapkan daftar saldo setelah penutupan.

Epistemologi

Epistemologi merupakan salah satu cabang dari filsafat (Knight, 2006). Berbeda dengan ilmu pengetahuan, filsafat berpikir tentang kebijaksanaan dan tindakan etis. Filsafat memadukan pengalaman dan ilmu untuk mengambil keputusan, dan tindakan perilaku yang beretika dan bermoral (Triyuwono, Djamhuri, Mulawarman, & Prawironegoro, 2016). Filsafat diawali dengan pemikiran mendalam secara reflektif, kritis dan logis. Setiap pemikiran ini memerlukan suatu perenungan, pemahaman mendalam, dan pengambilan kesimpulan secara benar (Sandang, 2013).

Pemikiran tentang apa yang benar, bagaimana pengetahuan diperoleh, metode apa yang digunakannya merupakan bagian dari pertanyaan yang diajukan pada dimensi epistemologi (Rasilim, 2019). Epistemologi merupakan salah satu cabang dari filsafat yang mempelajari tentang bagaimana menemukan kebenaran (Knight, 2006). Epistemologi menitikberatkan pada pengembangan pengetahuan. Pengembangan filsafat pengetahuan dibagi dalam dua kelompok besar yaitu kelompok rasionalis dan kelompok empiris (Triyuwono, Djamhuri, Mulawarman, & Prawironegoro, 2016). Aliran rasional lebih menitikberatkan pada konsep atau ide, sedangkan aliran empiris menitikberatkan pada pengalaman. Isgiyarta (2011) berpendapat bahwa keduanya kedua pendekatan ini saling mendukung satu sama lain agar kebenaran ilmiah atau ilmu dapat diperoleh.

Dimensi epistemologi memberi dampak langsung kedalam cara-cara Pendidikan (Rasilim, 2019). Salah satunya adalah aliran konstruktivisme. Konstruktivisme merupakan pandangan bahwa belajar merupakan proses yang aktif dan konstruktif. Suciati, et al. (2016) menyatakan bahwa pada pandangan ini pembentukan pemahaman dan pengetahuan peserta didik berdasarkan pengalamannya menjadi penekanan. Hal ini sesuai dengan implikasi pembelajaran berdasarkan teori pembelajaran kognitif Piaget yang menyatakan adanya perkembangan struktur kognitif dari pembelajaran dan juga teori psikologi Gestalt akan pengembangan *insight* atau tilikan peserta didik sebagaimana dikutip oleh Suciati, dkk. (2016).

Metode Penelitian

Metode Penelitian dalam penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif. Penelitian dengan pendekatan deskriptif digunakan untuk menerangkan kondisi dasar berbagai peristiwa-peristiwa; menyusun teori untuk menjelaskan kaidah hubungan antar-peristiwa (Zellatifanny & Mudjiyanto, 2018).

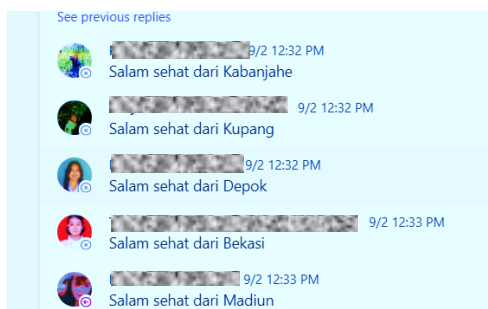
Populasi dari penelitian ini adalah seluruh mahasiswa jurusan pendidikan ekonomi tingkat dua di Universitas ABC. Jumlah populasi adalah 27 mahasiswa. Partisipan dalam penelitian ini adalah seluruh mahasiswa tingkat dua program studi pendidikan ekonomi sebanyak 27 mahasiswa.

Pada penelitian deskriptif, data dapat diambil melalui observasi dan survey (Zellatifanny & Mudjiyanto, 2018). Oleh karena itu pada penelitian ini, data dikumpulkan melalui observasi, dokumentasi, dan angket dalam pembelajaran daring selama bulan September-November 2021. Data kualitatif dari observasi, dokumentasi dan angket pertanyaan terbuka akan akan disusun dan diringkas secara sistematis sehingga dapat menggambarkan yang terjadi. Zellatifanny, C. M., & Mudjiyanto, B. (2018) mengungkapkan bahwa pada penelitian deskriptif, statistik deskriptif dipergunakan untuk mengorganisir dan meringkas data numerik yang diperoleh dari hasil pengumpulan data sehingga dapat memudahkan penjabaran ciri-ciri dari data tersebut.

Temuan dan Pembahasan

Pembelajaran Pengantar Akuntansi 1 dilakukan secara daring pada saat pandemi dengan kombinasi asinkronous dan sinkronous. Pembelajaran dilakukan dengan menggunakan platform Microsoft Teams. Terdapat dua fitur utama yang digunakan yaitu *conversation* dan *meet*. Fitur *conversation* Teams dapat digunakan untuk mendukung proses pembelajaran daring secara asinkronous. Fitur *meet* Teams dapat digunakan untuk mendukung proses pembelajaran daring yang dilakukan secara sinkronous melalui kegiatan *video conference*. Kedua fitur ini dapat dikombinasikan untuk menyajikan suatu kegiatan pembelajaran Pengantar Akuntansi 1 dimulai dari salam pembuka dan kegiatan mandiri awal secara asinkronous, kegiatan inti secara sinkronous, dan diakhir dengan kegiatan penutup secara asinkronous. Rancangan kegiatan pembelajaran ini dilakukan secara konstruktif yang mengedepankan pemikiran logis, kritis, dan reflektif secara epistemologis. Suciati (2016) mengungkapkan bahwa secara epistemologis, istilah konstruktivisme memiliki arti untuk membangun makna dari pengalaman belajar yang dihayati siswa. Maka pada penerapan konstruktivisme dalam pembelajaran perlu memperhatikan berbagai karakteristik seperti (1) menyediakan kegiatan, kesempatan, peralatan dan lingkungan untuk mendorong proses metakognisi, (2) pemecahan masalah, keterampilan berpikir tingkat tinggi, serta pemahaman yang mendalam sangat ditekankan, (3) Belajar kooperatif dan kolaboratif banyak digunakan untuk menghadapkan siswa pada berbagai alternatif pandangan (Suciati, 2016). Oleh karena itu, berikut ini adalah langkah-langkah dalam pembelajaran yang diterapkan pada penelitian, yaitu (1) Salam pembuka, (2) Kegiatan Awal, (3) Kegiatan Inti, dan (4) Penutup. Pemaparan secara detail akan diuraikan berikut ini.

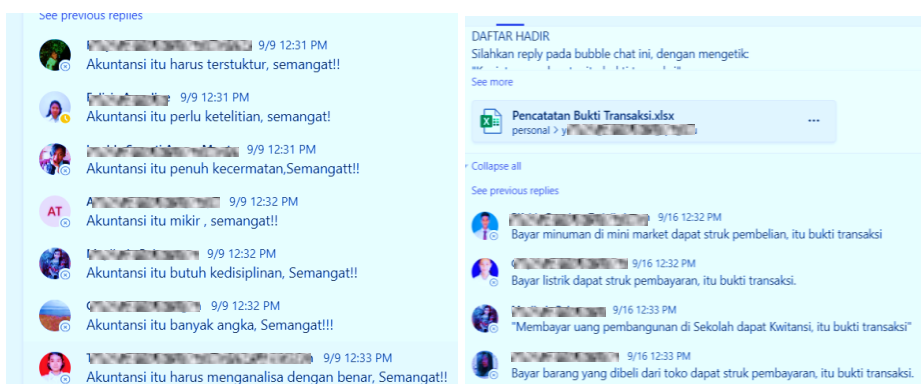
Kegiatan Salam Pembuka. Pada minggu pertama mahasiswa diberikan kesempatan untuk menyapa teman-temannya yang berasal dari beragam wilayah di Indonesia sebagaimana ditunjukkan pada gambar 1 di bawah ini:



Gambar 1. Salam Menyapa Teman

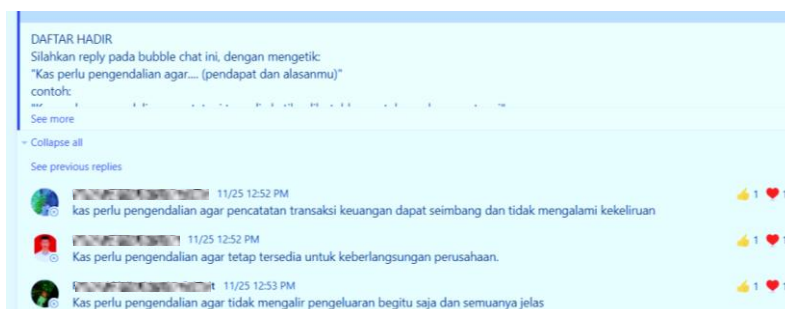
Conrad dan Donaldson (2004) menyatakan bahwa pada minggu awal peserta didik adalah pendatang baru. Sebagai pendatang baru, peserta didik perlu mengenal satu sama lain dengan memberikan salam semangat dan menyebutkan asal daerah mereka.

Pada minggu-minggu berikutnya, salam pembuka divariasikan dengan menjawab pertanyaan yang dikaitkan dengan materi pembelajaran akuntansi yang akan dipelajari sembari memberikan semangat kepada teman-teman yang lain sebagaimana ditunjukkan pada gambar 2 di bawah ini:



Gambar 2. Salam Pembuka Dikaitkan Materi Pembelajaran

Mahasiswa dapat menanggapi salam “jawaban” teman lain dengan memberikan *emoticon* pada fitur chat sebagaimana pada gambar 3 di bawah ini:



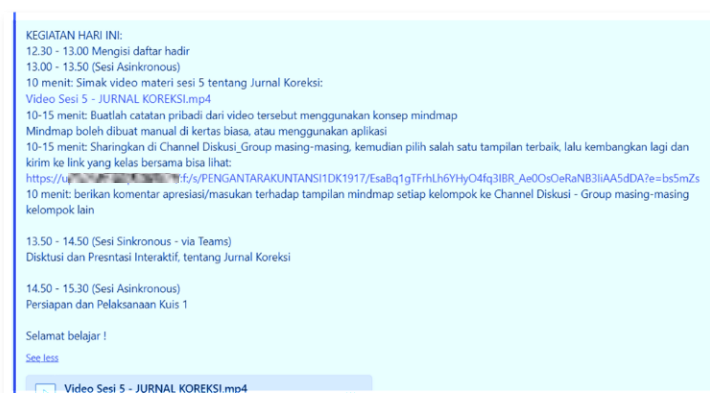
Gambar 3. Memberi *Emoticon* pada Salam Teman

Berdasarkan hasil dari angket pertanyaan terbuka diketahui bahwa aktivitas "pertanyaan" di bubble chat teams, ataupun ketika masuk dalam ruang kelas baik asinkronus maupun sinkronus, selalu menghadirkan konsep" pembelajaran yang kritis dan mengarah pada proses pengetahuan yang terus diasah dan dikembangkan. Prinsip epistemologi membawa seseorang untuk terus memikirkan mendalam sesuatu obyek secara logis, kritis dan reflektif (Sandang, 2013).

Kegiatan Mandiri Awal. Setelah memberi salam, kegiatan mandiri awal dilakukan dengan secara asinkronous. Pada minggu pertama dosen memberikan Rancangan Pembelajaran Semester untuk dipelajari mahasiswa terlebih dahulu. Hal ini sesuai dengan yang disampaikan oleh Conrad dan Donaldson (2004) bahwa pada fase minggu pertama dosen berperan sebagai negosiator sosial yang mengarahkan mahasiswa ke tujuan pembelajaran. Pada minggu-minggu berikutnya aktivitas kegiatan mandiri awal dilakukan secara asinkronous dengan variasi kegiatan membaca materi dan menyimak video pembelajaran, yang kemudian didiskusikan dalam kelompok sebelum masuk ke inti pembelajaran. Diskusi ini dapat menjadi kegiatan sebagaimana dikatakan oleh Race menjadi kesempatan peserta didik memahami yang mereka pelajari (2015).

Kegiatan Inti Pembelajaran. Pada kegiatan inti, dosen melakukan kegiatan presentasi interaktif materi konsep inti dari topik pembelajaran. Kegiatan ini dilakukan secara sinkronous melalui *video conference*. Pertama, dosen memberikan review kegiatan awal asinkronous, kemudian menghubungkannya secara logis dengan materi inti pembelajaran. Melalui presentasi dilakukan secara interaktif bertanya jawab, mahasiswa dapat menyampaikan pertanyaan, pendapat maupun

ide yang mereka temukan dari kegiatan awal pada diskusi kelas ini. Rincian kegiatan pembelajaran ini diberikan sejak awal pengisian absensi sesuai dengan rencana pembelajaran yang telah disusun selama satu semester.



Gambar 4. Rincian Pembelajaran per Sesi

Kegiatan merelasikan merupakan bagian dari kegiatan berpikir secara logis dengan pertanyaan-pertanyaan kritis yang dikaitkan dengan penjelasan materi inti pembelajaran. Kegiatan ini menggunakan pemikiran kritis yang menurut Sandang (2013) mencoba memahami kenyataan, peristiwa, dan pernyataan yang ada di balik makna secara jelas. Pemikiran ini juga memantik pemikiran logis yaitu menurunkan atau menarik kesimpulan dari pernyataan-pernyataan yang diketahui benar atau dianggap benar.

Kegiatan Penutup. Kegiatan pembelajaran diakhiri dengan variasi tugas mengerjakan kuis atau menuliskan *insight* sebagai umpan balik pembelajaran. Menuliskan *insight* merupakan kegiatan yang melibatkan pemikiran reflektif sehingga peserta didik dapat memberikan makna pembelajaran maupun komitmen mereka ke depan sebagaimana dapat dilihat pada gambar 5.



Gambar 5. Menulis *Insight* Pembelajaran

Melalui kegiatan *insight*, peserta didik dapat saling belajar dari konstruktif pengetahuan peserta didik lain yang dituliskan sebagaimana pandangan Piaget dan Gestalt dalam Suciati, dkk. (2016) mengenai adanya perkembangan struktur kognitif dari pembelajaran melalui pengembangan *insight* atau tilikan peserta didik dalam konsep konstruktivis pembelajaran.

Hasil angket pertanyaan tertutup pembelajaran pengantar akuntansi yang diberikan pada akhir sesi ke-13 menyatakan bahwa bahwa sebanyak 96% mahasiswa setuju dan sangat setuju menikmati pembelajaran pada mata kuliah Pengantar Akuntansi. Hal ini dapat dilihat pada grafik 1 dibawah ini:

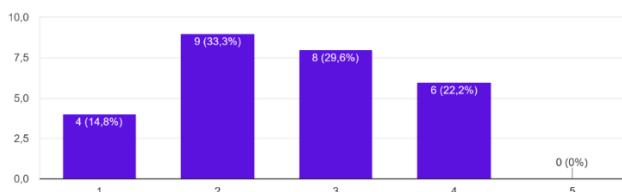


Grafik 1. Pendapat tentang Kelas Pengantar Akuntansi 1

Ketika mereka diminta berpendapat jikalau akuntansi berfokus hanya pada praktek perhitungan, hasil angket menunjukkan bahwa

sebanyak 48,1% berada pada posisi tidak setuju dan sangat tidak setuju, 29,6% menyatakan ragu-ragu sedangkan sisanya sebanyak 22,2% menyatakan tidak setuju.

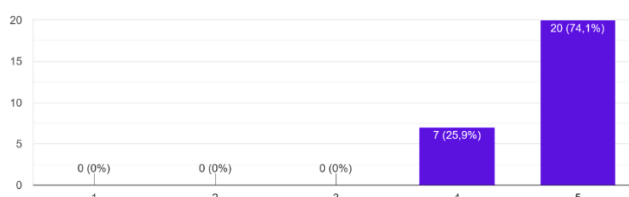
Saya merasa bahwa pembelajaran akuntansi itu berfokus hanya pada praktek perhitungan.
27 jawaban



Grafik 2. Pendapat tentang Fokus Pembelajaran Ilmu Akuntansi

Ketika diminta memberikan pendapat tentang pembelajaran akuntansi merangsang mereka untuk berpikir lebih dalam seluruh dari mereka (100%) menjawab menjawab setuju dan sangat setuju. Ini terlihat sebanyak 25,9% mereka menjawab setuju dan sisanya sebanyak 74,1% menjawab sangat setuju.

Pembelajaran akuntansi merangsang saya untuk berpikir lebih dalam.
27 jawaban



Grafik 3. Pendapat tentang Dampak Pembelajaran Akuntansi

Berdasarkan hasil angket pertama dan kedua di atas diketahui bahwa walaupun terdapat 22,2% mahasiswa yang berpendapat bahwa akuntansi berfokus pada perhitungan, terdapat sebanyak 96% setuju bahwa mereka menikmati pembelajaran pengantar akuntansi 1 dengan strategi pembelajaran yang dimulai dari salam pembuka, kegiatan awal, inti dan penutup yang strateginya dirancang untuk membuat mahasiswa berpikir mendalam secara kritis, logis, dan reflektif. Dampaknya dapat dilihat pada hasil angket ketiga yang menyatakan bahwa seluruh mahasiswa merasakan pembelajaran pengantar akuntansi 1 ini merangsang mereka untuk berpikir lebih dalam. Triuwono, Djamhuri, Mulawarman, & Prawironegoro (2016) berpendapat bahwa seseorang perlu membangun pengertian atau makna yang mendalam dari ilmu yang

dipelajarinya agar mereka memiliki ketangguhan sikap dalam menghadapi tantangan ke depan.

Kesimpulan

Pembelajaran Pengantar Akuntansi, secara umum berkaitan dengan praktik perhitungan dapat dirancang sedemikian rupa dengan fitur pembelajaran daring *conversation* dan *meet* yang digunakan agar peserta didik secara epistemologi dapat mengkonstruksi pemaknaan ilmu akuntansi secara benar sebagai dasar dari praktik akuntansi. Strategi pembelajaran daring dapat dikembangkan sehingga membuat peserta didik dapat belajar secara menyenangkan tetapi sekaligus membuat mereka berpikir mendalam secara logis, kritis dan reflektif melalui aktivitas salam pembuka yang bervariasi, kegiatan awal yang menuntun pemikiran secara logis, kegiatan inti yang mengajak peserta didik berpikir secara kritis dan kegiatan penutup yang memandu peserta berpikir secara reflektif melalui penulisan *insight* yang diperoleh dari pembelajaran yang dilakukan.

Daftar Pustaka

- Belawati, T. (2020). *Pembelajaran Online*. Tangerang Selatan: Universitas Terbuka.
- Conrad, R.-M., & Donaldson, J. A. (2004). *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dunia, F. A. (2010). *Ikhtisar Lengkap Pengantar Akuntansi*. Jakarta: Lembaga Penerbit Fakultas Ekonomi Indonesia.
- Herry. (2016). *Akuntansi Dasar 1 & 2*. Jakarta: Gramedia.
- Isgiyarta, J. (2011). Telaah Kritis Filsafat Positivisme untuk Pengembangan Teori Akuntansi. *Jurnal Akuntansi dan Auditing Indonesia*, 204-214.
- Knight, G. R. (2006). *Philosophy & education: An introduction in Christian perspective*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.

- Lako, A. (2004). Peran Filsafat Ilmu sebagai Pondasi Utama dalam Pengembangan Ilmu (Teori) Akuntansi. *Jurnal Bisnis dan Akuntansi*, 167-188.
- Naugle, D. K. (2012). *Philosophy*. Wheaton, Illinois: Crossway.
- Nofianti, L. (2012). KAJIAN FILOSOFIS AKUNTANSI: SENI, ILMU ATAU TEKNOLOGI. *Pekbis Jurnal*, 203-210.
- Prayogoh, D. A., & Hakim, L. (2017). Pengaruh Kecerdasan Logis-Matematis, Hasil Belajar Pengantar Akuntansi, dan Penggunaan Media Pembelajaran terhadap Tingkat Pemahaman Akuntansi di SMK Negeri 1 Surabaya. *Jurnal Pendidikan Akuntansi*.
- Race, P. (2007). *500 Tips for Open and Online Learning*. New York: Taylor & Francis.
- Race, P. (2015). *The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning, and Teaching*. New York: Routledge.
- Rasilim, C. (2019). *Studi Pengalaman Mahasiswa Calon Guru dalam Mempraktekkan Filsafat Pendidikan Kristen*. Retrieved 12 6, 2021, from https://ojs.uph.edu/index.php/pji/article/view/1075/pdf_1
- Reeve, J. M., Warren, C. S., Duchac, J. E., Wahyuni, E. T., Soepriyanto, G., Jusuf, A. A., & Djakman, C. D. (2009). *Pengantar Akuntansi Buku 1: Adaptasi Indonesia*. Jakarta: Salemba Empat.
- Sandang, Y. (2013). *Dari Filsafat ke Filsafat Teknologi*. Yogyakarta: Kanisius.
- Suciati, Belawati, T., Padmo, D., & Handayani, D. (2015). *Difusi Inovasi*. Tangerang Selatan: Universitas Terbuka.
- Suciati, Wardani, I., Winantaputra, U. S., Malati, I., Mustafa, D., & Herry, A. (2016). *Integrasi Teori dan Praktek Pembelajaran*. Tangerang Selatan: Universitas Terbuka.
- Syarifudin, A. S. (2020). Implementasi Pembelajaran Daring untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan Sebagai Dampak Diterapkannya Social Distancing. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Metalingua*, 31-34.
- Triyuwono, I., Djamhuri, A., Mulawarman, A. D., & Prawironegoro, D. (2016). *Filsafat Ilmu Akuntansi: Berpikir Kontemplatif, Holistik, Intuitif*,

Imajinatif, Kreatif, Rasional, dan Radikal dalam Akuntansi. Jakarta:
Mitra Wacana Media.

Wibawa, B., Mahdiyah, & Afgani, J. (2014). *Metode Penelitian Pendidikan*.
Tangerang Selatan: Universitas Terbuka.

Zellatifanny, C. M., & Mudjiyanto, B. (2018). Tipe Penelitian Deskripsi dalam Ilmu
Komunikasi. *Diakom: Jurnal Media dan Komunikasi*, 83-90.

PENGARUH MEDIA CD INTERAKTIF TERHADAP PENINGKATAN KOSAKATA BAHASA INGGRIS DAN PERHATIAN ANAK DI KELAS DI TK MUTIARA HARAPAN ISLAMIC, PONDOK AREN, TANGERANG

Eliza Ariesta¹,

¹⁾ Al Azhar Syifa Budi

Elizaariesta84@gmail.com¹

ABSTRACT

This study aims to determine the effect the use of Media CD Interactive to the improvement of English vocabulary of early childhood and children's attention in the classroom in English lesson at Mutiara Harapan Islamic Kindergarten, Pondok Aren Tangerang. This research is a quantitative study using experimental research methods through classroom observation and written tests. The subjects of this study were group 'A' students as the experimental class by comparing the learning methods before the experiment implemented, which was the method of using Flashcard media to improve children's English vocabulary and puppet shows to increase children's attention in class. The type of statistics used in this study is to test the hypothesis of the Mean value of each dependent variable through the t-test. Through data processing that has been done, the experimental improvement of English vocabulary of children Interactive CD learning media has a better effect than the use of Flashcard and on the experiment of increasing children's attention in the class using media CD Interactive also has a better effect than the use of puppet show. This is evidenced by the Mean value of the use of media CD Interactive is greater than the use of previous learning media.

Keywords: Enhancing English vocabulary, attention, media cd interactive.

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh penggunaan media CD Interaktif terhadap peningkatan kosakata bahasa inggris anak usia dini dan perhatian anak di kelas pada pelajaran bahasa inggris di TK Mutiara Harapan Islamic, Pondok Aren Tangerang. Penelitian ini adalah penelitian kuantitatif yang menggunakan metode penelitian eksperimen melalui observasi kelas, tes tertulis. Subjek penelitian ini adalah siswa-siswa kelompok A sebagai kelas eksperimen dengan membandingkan metode pembelajaran sebelum dilakukan eksperimen yaitu metode penggunaan media *Flashcard* untuk meningkatkan kosakata bahasa inggris anak dan *puppet show* untuk meningkatkan perhatian anak di kelas. Jenis statistik yang digunakan dalam penelitian ini adalah menguji hipotesa nilai Mean dari masing variabel terikat melalui Uji t. Melalui olah data yang telah dilakukan, pada eksperimen peningkatan kosakata bahasa inggris anak media pembelajaran CD Interaktif berpengaruh lebih baik daripada penggunaan media pembelajaran *Flashcard* dan pada eksperimen peningkatan perhatian anak di kelas media CD Interaktif juga berpengaruh lebih baik daripada penggunaan media *puppet show*. Hal ini dibuktikan dengan nilai Mean dari penggunaan media CD Interaktif lebih besar daripada penggunaan media pembelajaran sebelumnya.

Kata Kunci: Peningkatan kosakata bahasa inggris, perhatian, media cd interaktif

Pendahuluan

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) sebagai pendidikan prasekolah sangat penting diberikan kepada anak-anak usia dini. Pada usia dini, anak memasuki *the golden age* yakni usia ketika anak mengalami perkembangan pesat yang mencakup aspek emosional, sosial, fisik, kognitif, bahasa, dan seni. PAUD bertujuan membantu proses perkembangan potensi dan karakter anak sejak dini sebagai persiapan menuju pendidikan selanjutnya.

Masa usia dini dialami saat pra-sekolah yakni pada masa Taman Kanak-Kanak (TK). Saat usia inilah otak anak mampu merespon pengetahuan yang diberikan oleh orang-orang di sekitarnya, salah satunya guru. Guru berperan penting dalam mempersiapkan anak menuju tahap berikutnya melalui pengembangan aspek-aspek kemampuan anak meliputi bahasa, perilaku atau afektif, kognitif, seni, dan fisik motorik.

Bahasa menjadi salah satu aspek kemampuan dasar yang penting bagi komunikasi dan landasan anak dalam mempelajari berbagai hal di sekitarnya. Pengembangan kemampuan berbahasa anak diperoleh melalui peningkatan penguasaan kosakata sehingga anak dapat merangkai kalimat dengan baik untuk berkomunikasi. (Hurlock, 1978) menyatakan pentingnya mempelajari kosakata bagi anak usia dini. Semakin baik kualitas dan kuantitas kosakata anak, semakin meningkat pula keterampilan berbahasanya.

Era globalisasi menuntut anak bangsa agar mampu bersaing dengan bangsa lain di era globalisasi. Oleh sebab itu, dalam rangka mewujudkan bangsa yang unggul, bahasa inggris menjadi media komunikasi global yang harus dikuasai sejak dini, baik lisan maupun tulisan. Bahasa inggris sebagai bahasa kedua dapat diperoleh melalui pendidikan formal seperti sekolah.

Proses pembelajaran di sekolah membutuhkan perhatian anak untuk mencapai keberhasilan perkembangan kognitif, *working memory*, *long term memory*, pemahaman dan penalaran, dan kecerdasan umum (Dean, 2006). Guna memperoleh perhatian anak di kelas, maka guru harus memberikan strategi pembelajaran menarik untuk mengoptimalkan daya konsentrasi anak. Demikian pula halnya dengan pembelajaran untuk meningkatkan kosakata bahasa inggris anak, diperlukan media pembelajaran yang mampu menstimulasi perhatian anak di kelas.

Media pembelajaran *Compact Disc* (CD) interaktif dapat digunakan sebagai strategi pembelajaran yang menarik untuk meningkatkan kosakata bahasa inggris anak. CD interaktif merupakan media audio visual yang melibatkan peran aktif panca indera anak sehingga mampu meningkatkan konsentrasi belajar. Dale mengungkapkan bahwa proses

belajar diperoleh dari aktivitas 20% mendengar, 30% melihat, dan 50% melihat dan mendengar.

TK Mutiara Harapan Islamic di Pondok Aren, Tangerang merupakan sekolah internasional yang mengharuskan komunikasi pembelajaran berbahasa inggris antara guru dan siswa. Observasi dilakukan oleh peneliti pada anak kelompok A1 saat proses belajar mengajar Bahasa Inggris bertema "*Nouns*" menggunakan media *flashcard* dan *puppet show*. Berdasarkan observasi, terhitung hanya 33,4% atau 5 dari 15 anak yang mengetahui dan menyebutkan kartu yang ditunjukkan guru. Sedangkan pada sesi akhir, 60% atau 9 dari 15 anak tidak mampu menjawab "*Nouns*" dalam kartu yang ditanyakan oleh guru dan hanya 26,7% atau 4 dari 15 anak yang mampu memahami instruksi dari guru. Dilihat dari hasil final *report* semester pertama anak terhadap pelajaran Bahasa Inggris juga masih terdapat 60% atau 9 dari 15 anak yang belum mencapai *learning objective*.

Kurangnya perhatian anak di kelas berdampak pada penguasaan kosakata bahasa inggris. Anak belum tertarik dan fokus dengan pelajaran Bahasa Inggris karena kurangnya penguasaan dan pemahaman kosakata bahasa inggris anak. Kondisi tersebut perlu ditangani dengan mengaplikasikan media pembelajaran CD interaktif untuk meningkatkan perhatian dan mempermudah siswa meningkatkan penguasaan kosakata bahasa inggris. CD interaktif yang digunakan ialah Media CD Interaktif *Sounds Great* untuk meningkatkan kosakata bahasa inggris dan CD *Super Safari* untuk meningkatkan perhatian anak di kelas.

Penelitian ini dilakukan dengan tujuan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan penelitian sebagai berikut: (1) Apakah penggunaan media CD Interaktif dapat meningkatkan kosakata bahasa Inggris pada anak usia dini?; (2) Apakah penggunaan media CD Interaktif dapat meningkatkan perhatian anak di kelas terhadap pelajaran bahasa Inggris?

Kajian Pustaka

Perkembangan Bahasa Anak

Montessori (dalam Hainstock, 2002) mengatakan bahwa anak usia 0-6 tahun mudah menerima berbagai stimulasi dari lingkungannya atau

dikenal dengan *absorbent mind*. Menurut teori behavioristik yang dikembangkan Skinner (1948), perkembangan bahasa anak terjadi karena faktor penguatan dari lingkungannya. Chomsky berpandangan bahwa anak telah memiliki *Language Acquisition Device* (LAD) yang merupakan kemampuan linguistik bawaan untuk mengembangkan pola bahasa anak sejak bayi. Berbeda dengan Chomsky, Piaget menyatakan bahwa kemampuan berbahasa anak bergantung pada kematangan kognitifnya. Sementara teori *social cultural* berpendapat bahwa perkembangan bahasa anak dipengaruhi oleh faktor interaksi sosial di dalam lingkungannya.

Perkembangan bahasa anak didapat melalui proses pemerolehan bahasa yang dibagi menjadi pemerolehan bahasa pertama (B1) dan kedua (B2). Pemerolehan bahasa pertama biasa atau yang biasa disebut sebagai bahasa ibu terjadi secara natural berdasarkan pengaruh lingkungannya. Sedangkan pemerolehan bahasa kedua seperti bahasa Inggris terjadi melalui proses interaksi dan pembelajaran dengan lingkungan.

Pembelajaran Bahasa Inggris pada Anak Usia Dini

Pada dasarnya, komponen pembelajaran bahasa Inggris terbagi menjadi tiga, yaitu tata bahasa (*grammar*), kosakata (*vocabulary*), dan pengucapan (*pronunciation*). Anak perlu diperkenalkan kosakata meliputi kata benda, kata sifat, keterangan, dan preposisi. Pendekatan secara formal dan informal perlu dilakukan untuk meningkatkan penguasaan kosakata anak usia dini (McKeown and Bekc dalam Linse & Nunan, 2005). Pembelajaran bahasa Inggris pada anak usia dini mencakup beberapa kompetensi antara lain keterampilan menyimak (*listening*), berbicara (*speaking*), membaca (*reading*), dan menulis (*writing*).

Perhatian

Walgito (2010) menjelaskan bahwa perhatian adalah memusatkan atau berkonsentrasi pada suatu atau sekumpulan objek. Perhatian yang dilakukan seseorang berhubungan erat dengan pemilihan rangsangan yang datang dari lingkungannya (Slameto, 2013). Dapat disimpulkan bahwa perhatian adalah pemusatan atau konsentrasi terhadap suatu aktivitas yang berasal dari lingkungan.

Perhatian menjadi alat ukur konsentrasi anak terhadap pembelajaran di kelas. Stimulus yang dihasilkan dari perhatian akan masuk ke dalam ingatan jangka panjang (*long term memory*), sehingga dapat menimbulkan makna dan pemahaman yang baik (Rohani, 2004). Berdasarkan uraian tersebut, disimpulkan bahwa unsur-unsur perhatian meliputi konsentrasi, ingatan, dan pemahaman.

Media Pembelajaran

Definisi media pembelajaran diungkapkan oleh Gagne dan Briggs (dalam Arsyad, 2013) sebagai alat yang digunakan untuk membantu proses belajar mengajar. Susilana & Riyana (2009) menambahkan media pembelajaran yakni wadah untuk menyampaikan pesan berupa materi kepada pembelajar agar tercipta tujuan proses belajar dan mengajar yang diinginkan. Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi mendorong terciptanya multimedia pembelajaran yang memanfaatkan teknologi mutakhir. Sebagaimana disebutkan oleh Seels & Glasgow (dalam Arsyad, 2011), yakni media berbasis telekomunikasi misalnya *teleconference*, kuliah jarak jauh, dan berbasis mikroprosesor misalnya *computer-assisted instruction*, permainan komputer, sistem tutor intelijen, interaktif, *hypermedia*, dan CD.

Skinner menyatakan bahwa komputer berperan sebagai media penguatan (*reinforcement*) bagi siswa dengan memberikan stimulus positif sehingga tercipta pembelajaran yang efektif. Salah satu media pembelajaran interaktif yang memanfaatkan komputer yakni CD interaktif karena mengandung unsur multimedia, animasi, video, teks, audio, dan grafis. Beberapa kelebihan CD interaktif sebagai bahan ajar antara lain: a) tercipta suasana belajar yang interaktif; b) siswa mampu mengevaluasi dan merefleksi yang telah dipelajari; c) bersifat adaptif karena aplikasinya mampu menyesuaikan kondisi lingkungan yang ada (Prastowo, 2018).

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode *Pre-Experimental Design* dengan *One Group Pre-test – Post-test* sebagai desain penelitian. Penelitian dilaksanakan di Kelompok A TK Mutiara Harapan Islamic Pondok Aren Tangerang Selatan. Waktu penelitian yakni pada periode

semester genap tahun ajaran 2018/2019 bulan sejak Desember 2018 hingga Juni 2019. Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh peserta didik kelompok A di Mutiara Harapan Islamic Pondok Aren Tangerang tahun ajaran 2018-2019 sebanyak 17 siswa yang berusia 4-5 tahun. Data penelitian diambil dengan metode observasi dan dokumentasi.

Kelompok tersebut diberi *Pre-test* (T_1), dilakukan *treatment*, kemudian diberi *Post-test* (T_2). Peneliti mengukur dua variabel yaitu peningkatan kosakata bahasa Inggris anak dan perhatian anak di kelas dengan membandingkan media pembelajaran CD Interaktif dengan media pembelajaran sebelumnya yaitu *Flashcard* dan *Puppet Show*. Kedua variabel diukur sebelum menggunakan media pembelajaran CD interaktif. Setelah dievaluasi, sampel diberikan *treatment* dengan menerapkan CD interaktif. Selanjutnya, *post-test* dilakukan untuk mengukur perkembangan kosakata dan perhatian anak.

Peneliti menggunakan kisi-kisi instrumen peningkatan kosakata bahasa Inggris dan perhatian anak sebagai indikator penilaian. Indikator peningkatan kosakata bahasa Inggris anak antara lain: a) mendengarkan kosakata bahasa Inggris; b) mengucapkan kosakata bahasa Inggris; c) membaca kosakata bahasa Inggris; d) menulis kosakata bahasa Inggris. Sedangkan indikator perhatian anak terdiri atas: a) konsentrasi; b) ingatan; c) pemahaman. Data dianalisis dengan analisis deskriptif menggunakan Microsoft Excel dan program SPSS versi 24.0 for Windows dengan cara analisis korelasi nilai rata-rata secara keseluruhan.

Hasil dan Pembahasan

Hasil deskripsi data dari peningkatan kosakata bahasa Inggris dan perhatian anak di kelas pada pelajaran bahasa Inggris menggunakan media pembelajaran CD Interaktif sebagai metode eksperimennya dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 1. Data Rekapitulasi Hasil Pre-test dan Post-test Peningkatan Kosakata Bahasa Inggris Media pembelajaran Flashcard dan CD Interaktif

Data Pre-test	N	Minimum	Maksimum	Mean
Flash Card	15	20	38	28.13

CD Interaktif	15	22	52	32.60
Data Posttest	N	Minimum	Maksimum	Mean
Flash Card	15	30	60	50.00
CD Interaktif	15	58	76	68.13

Tabel 2. Data Rekapitulasi Hasil Pre-test dan Posttest Perhatian anak di kelas Media Pembelajaran PuppetShow dan CD Interaktif

Keterangan	N	Minimum	Maksimum	Mean
Puppet	15	10	19	14.00
CD Interaktif	15	10	22	15.60
Keterangan	N	Minimum	Maksimum	Mean
Puppet	15	20	30	25.60
CD Interaktif	15	29	40	35.20

Berdasarkan data tersebut, didapat nilai rata-rata *pre-test* dan *post-test* penggunaan media CD Interaktif lebih tinggi dibandingkan rata-rata *pre-test* dan *post-test* penggunaan media *Flash Card* dan *Puppet Show*. Hasil observasi juga menunjukkan bahwa siswa lebih senang dan antusias dalam pembelajaran di kelas ketika menggunakan media CD interaktif. Siswa aktif menyanyikan lagu pada CD Interaktif, aktif bertanya, dan memusatkan perhatian lebih terhadap pembelajaran di kelas.

Uji Normalitas

Uji normalitas menggunakan rumus Kolmogorov-Smirnov dengan prinsip sebagai berikut:

- 1) Nilai Sig. atau signifikansi atau probabilitas $<0,05$, distribusi adalah tidak normal.
- 2) Nilai Sig. atau signifikansi atau probabilitas $>0,05$, distribusi adalah normal.

Hasil perhitungan selisih kenaikan nilai diperlihatkan pada Tabel 3 dan Tabel 4.

Tabel 3. Ringkasan Kenaikan Nilai Kedua Metode pada Peningkatan Kosakata Bahasa Inggris

No	Media				Selisih	
	Flashcard		CD Interaktif		Flashcard	CD Interaktif
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test		
1	22	30	22	60	8	38
2	24	56	31	73	32	42
3	27	46	32	71	19	39
4	33	52	33	69	19	36
5	30	50	35	72	20	37
6	20	50	25	58	30	33
7	38	60	52	76	22	24
8	30	53	33	70	23	37
9	30	52	31	73	22	42
10	34	58	43	71	24	28
11	28	44	29	64	16	35
12	21	40	23	58	19	35
13	28	56	38	74	28	36
14	24	54	34	73	30	39
15	33	49	28	60	16	32
Mean	28.13	32.60	50.00	68.13		
St.Dev	5.208	7.670	7.68	6.312		

Tabel 4. Ringkasan Kenaikan Nilai Kedua Metode pada Perhatian Anak di Kelas

No	Media				Kenaikan	
	Puppet Show		CD Interaktif		Puppet Show	CD Interaktif
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test		
1	11	25	10	29	14	19
2	13	28	16	35	15	19
3	16	28	19	38	12	19
4	12	25	14	32	13	18
5	10	25	14	39	15	25
6	11	21	12	32	10	20
7	19	30	22	40	11	18
8	15	29	19	34	14	15
9	18	25	19	38	7	19
10	16	28	22	40	12	18
11	11	23	14	38	12	24
12	11	20	10	30	9	20
13	13	26	14	38	13	24
14	18	28	19	35	10	16
15	16	23	10	30	7	20
Mean	14.00	15.60	25.60	35.20		
St.Dev	3.024	4.188	2.947	3.840		

Setelah dilakukan perhitungan dengan SPSS 2.4, hasil uji normalitas data dapat dilihat pada Tabel 5.

Tabel 5. Ringkasan Uji Normalitas

No	Media	Sig	Kesimpulan
1	Flashcard (Kosakata)	2.00	Normal
2	Cd Interaktif (Kosakata)	1.53	Normal
3	Puppet Show (Perhatian)	0.2	Normal
4	Cd Interaktif (Perhatian)	0.01	Tidak Normal

Hasil nilai signifikansi variabel **peningkatan kosakata bahasa inggris** sebesar pada tabel di atas sebesar $2.00 >$ nilai signifikansi 0.05 sehingga dapat disimpulkan bahwa data berdistribusi normal. Penggunaan media pembelajaran CD Interaktif didapatkan hasil signifikansi sebesar $1.53 >$ nilai signifikansi 0.05 , maka dapat disimpulkan bahwa data tersebut berdistribusi normal. Sedangkan pada variabel **perhatian** dengan penggunaan media pembelajaran *Puppet Show* didapatkan hasil nilai signifikansi $0.2 >$ dari nilai signifikansi 0.05 maka dapat disimpulkan bahwa data tersebut berdistribusi normal. Penggunaan media pembelajaran CD Interaktif didapatkan hasil signifikansi $0.01 <$ nilai signifikansi 0.05 , maka dapat disimpulkan bahwa data tersebut tidak berdistribusi normal.

Pengaruh Penggunaan Media CD Interaktif terhadap Peningkatan Kosakata Bahasa Inggris Anak Usia Dini

Pengujian dilakukan dengan menggunakan uji T, yaitu membandingkan nilai mean dari penggunaan media pembelajaran *Flashcard* dan CD Interaktif terhadap **peningkatan kosakata bahasa inggris anak usia dini**. Hasil yang didapatkan dapat dilihat pada Tabel 6 sebagai berikut.

Tabel 6. Perbandingan Nilai Mean Variabel Peningkatan Kosakata Bahasa Inggris

Group Statistics					
	Metode	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hasil	Metode F	15	21.87	6.368	1.644
	Metode CD	15	35.53	4.838	1.249

Tabel 7. Ringkasan Hasil Uji T

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Hasil	Equal variances assumed	.994	.327	-6.618	28	.000	-13.667	2.065	-17.897	-9.437
	Equal variances not assumed			-6.618	26.123	.000	-13.667	2.065	-17.910	-9.423

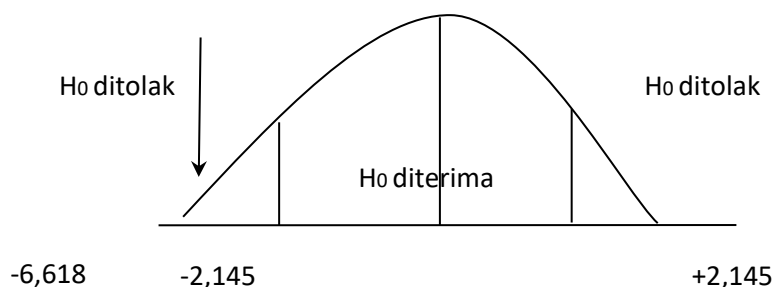
Hipotesis uji T untuk variabel ini adalah :

- H0 = Nilai Mean dari penggunaan media CD Interaktif sama dengan nilai Mean dari penggunaan media *Flashcard*
H1 = Nilai Mean dari penggunaan media CD Interaktif lebih besar daripada nilai Mean dari penggunaan media *Flashcard*

Berdasarkan perbandingan t hitung dengan t tabel :

- 1) Jika Statistic Hitung (angka t output) > dari statistic tabel (tabel t) maka H0 ditolak.
 - 2) Jika Statistic Hitung (angka t output) < dari statistic tabel (tabel t) maka H0 diterima.
- t hitung dari output adalah - 6,618 .

Tingkat signifikansi (α) adalah 5 % untuk uji dua sisi , menjadi $5\%/2 = 2,5\%$. Sedangkan df atau derajat kebebasan adalah $n - 1$ sehingga df total adalah 14. Dari tabel t, didapat t (0,025:14). Jika dilihat dari gambar perhitungan nilai t hitung, dapat dilihat pada grafik 1.



Gambar 1. Grafik Nilai t Hitung

Karena t hitung terletak pada daerah H_0 ditolak, maka bisa disimpulkan Mean dari media CD Interaktif berbeda atau tidak sama dengan dari Mean media *Flashcard*.

Jika dilihat dari perbandingan nilai Mean dari media pembelajaran CD Interaktif sebesar 35,53 > Mean dari media pembelajaran *Flashcard* sebesar 21,87, yang berarti **H_0 ditolak** dan **H_1 diterima**. Dapat disimpulkan bahwa penggunaan media pembelajaran CD Interaktif memiliki pengaruh lebih baik terhadap peningkatan kosakata bahasa inggris anak usia dini di TK Mutiara Harapan Islamic, Pondok Aren Tangerang.

Pengaruh Penggunaan Media CD Interaktif terhadap Perhatian Anak di Kelas

Pengujian hipotesis pada variabel **perhatian** menggunakan uji Mann Whitney karena terdapat dua sampel yang tidak berdistribusi normal. Data yang dihasilkan ditunjukkan pada Tabel 8.

Tabel 8. Ringkasan Uji U Mann Whitney Variabel Perhatian

Ranks				
	Metode	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Hasil Perhatian	Puppet	15	8.07	121.00
	Cd	15	22.93	344.00
	Total	30		

Test Statistics^a

	Hasil Perhatian
Mann-Whitney U	1.000
Wilcoxon W	121.000
Z	-4.641
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 ^b

a. Grouping Variable: Metode

b. Not corrected for ties.

Pada hasil uji hipotesis dari variabel **perhatian** ini diperoleh hasil bahwa Mean dari penggunaan media pembelajaran CD Interaktif sebesar 22,93 lebih besar dari Mean penggunaan media pembelajaran *Puppet Show* sebesar 8.07. Hipotesis uji Mann-Whitney untuk variabel ini adalah,

H0 = Data kedua media pembelajaran tidak berbeda secara signifikan.

H1 = Data kedua media pembelajaran berbeda secara signifikan.

Dasar pengambilan keputusan menggunakan uji Mann-Whitney,

1) Jika probabilitas > 0,05, maka H0 diterima

2) Jika probabilitas < 0,05, maka H0 ditolak

Terlihat bahwa pada kolom asymp. **Sig. (2-tailed)/ asymptotic significance untuk uji dua sisi** adalah 0.00, atau probabilitas di bawah 0,05 (0,00 < 0,005). Maka ditarik kesimpulan **H0 ditolak** dan **H1 diterima**.

Pada hasil uji hipotesa dari variabel Perhatian ini terdapat bahwa Mean dari penggunaan media pembelajaran CD Interaktif sebesar 22,93 lebih besar dari Mean penggunaan media pembelajaran *Puppet Show* sebesar 8.07. Maka **H0 ditolak** dan **H1 diterima**, atau dengan kata lain penggunaan media pembelajaran CD Interaktif memiliki pengaruh lebih baik terhadap perhatian anak di kelas pada pelajaran bahasa inggris.

Berdasarkan analisis data yang telah dilakukan peneliti, diperoleh hasil bahwa; pertama, media pembelajaran CD Interaktif berpengaruh besar terhadap peningkatan kosakata bahasa inggris dan perhatian anak

usia dini di TK Mutiara Harapan Islamic. Hal ini dibuktikan dengan nilai rata-rata *pre-test* dan *post-test* peningkatan kosakata bahasa Inggris dengan media pembelajaran CD Interaktif lebih tinggi dari nilai *pre-test* dan *post-test* penggunaan media *Flashcard* dan *Puppet Show*. Kedua, terdapat perbedaan pengaruh dari media pembelajaran CD Interaktif dengan media pembelajaran *Flashcard* terhadap peningkatan kosakata bahasa Inggris, dan media *Puppet Show* terhadap perhatian anak di kelas. Hal ini dibuktikan dengan nilai rata-rata selisih/beda media pembelajaran CD Interaktif lebih tinggi dari nilai rata-rata selisih/beda hasil skor media pembelajaran *Flashcard* dan *Puppet Show*.

Pembelajaran dengan media CD Interaktif lebih menarik, menyenangkan, mudah dimengerti, dan jelas karena melibatkan seluruh indera anak untuk memperoleh informasi. Siswa juga lebih aktif bertanya kepada guru. Sebagaimana yang dijelaskan oleh Prastowo (2018) bahwa kelebihan CD interaktif sebagai bahan ajar yakni terciptanya suasana belajar interaktif, siswa mampu menganalisis, mengevaluasi, dan merefleksi pelajaran, serta bersifat adaptif. Hal senada juga dikemukakan oleh Dale (dalam Arsyad, 2013) bahwa pembelajaran akan lebih efektif jika siswa terlibat langsung dalam pembelajaran menggunakan panca inderanya. Selain itu, konsentrasi siswa lebih meningkat, seperti yang diuraikan oleh Slameto (2013) bahwa rangsangan berupa warna dan bentuk dapat menimbulkan perhatian yang lebih bagi siswa di kelas.

Pemilihan media pembelajaran yang menarik dan inovatif sesuai kebutuhan siswa dapat meningkatkan hasil belajar sebagaimana yang diharapkan guru dan orang tua. Oleh sebab itu, guru harus lebih kreatif dalam menerapkan media pembelajaran yang tepat bagi kebutuhan siswa. Media pembelajaran CD Interaktif dianggap cocok bagi siswa TK A Mutiara Harapan Islamic, khususnya pada pelajaran bahasa Inggris. Proses pembelajaran dengan media tersebut memperoleh hasil yang lebih baik terhadap peningkatan kosakata bahasa Inggris anak usia dini dan perhatian anak di kelas.

Kesimpulan

Kesimpulan yang diperoleh dari penelitian ini bahwa: 1) Berdasarkan hasil uji t, perbedaan nilai rata-rata penggunaan media CD interaktif lebih besar daripada rata-rata penggunaan media *flashcard*; 2)

Berdasarkan hasil uji Mann Whitney U test, nilai rata-rata penggunaan media CD interaktif lebih besar daripada penggunaan media *Puppet Show*; 3) Media pembelajaran CD Interaktif berpengaruh signifikan terhadap peningkatan kosakata bahasa inggris anak usia dini di TK Mutiara Harapan Islamic; 4) Media pembelajaran CD Interaktif berpengaruh signifikan terhadap peningkatan perhatian anak di kelas pada pelajaran bahasa inggris di TK Mutiara Harapan Islamic.

Saran

Demi meningkatkan kualitas pendidikan anak usia dini, guru perlu menggali potensi siswa lebih dalam sehingga mampu memahami kebutuhan belajar siswa. Guru juga perlu terus meningkatkan kompetensinya dan berinovasi terkait penerapan media pembelajaran di kelas. Kepala sekolah sebagai seorang pemimpin perlu untuk mengevaluasi hasil belajar siswa secara periodik dan memberikan pelatihan kepada guru dalam hal inovasi media pembelajaran, metode, dan strategi belajar mengajar. Demikian, institusi perlu untuk terus berinovasi dalam meningkatkan mutu pendidikan sehingga mampu menghasilkan anak didik yang siap bersaing di era global.

DAFTAR PUSTAKA

- Arsyad, A. (2011). *Media pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: PT Raja Grafindo Persada.
- Arsyad, A. (2013). *Media pembelajaran edisi revisi*. Jakarta, Indonesia: PT Raja Grafindo Persada.
- Hainstock, E. G. (2002). *Metode pengajaran montessori: Untuk anak prasekolah*. Jakarta, Indonesia: Delapratasa Publishing .
- Hurlock, E. B. (1978). *Perkembangan anak* (Sixth Edition). Jakarta, Indonesia: Erlangga.
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Prastowo, A. (2018). *Sumber belajar dan pusat sumber belajar: teori dan aplikasinya di Sekolah/Madrasah*. Jakarta, Indonesia: Kencana.

- Skinner, B. F. (1948). *Verbal behavior* (W. J. Lectures, Ed.). Harvard University Press. Retrieved from <https://www.behavior.org/resources/595.pdf>
- Slameto. (2013). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya*. Jakarta, Indonesia: PT Rineka Cipta.
- Susilana, R., & Riyana, C. (2009). *Media pembelajaran hakikat, pengembangan, pemanfaatan, dan penilaian*. Bandung, Indonesia: CV Wacana Prima.
- Walgito, B. (2010). *Pengantar psikologi umum (5th ed.)*. Yogyakarta, Indonesia: Penerbit Andi Offset.

PENGARUH MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS MASALAH DAN KOOPERATIF TIPE *THINK-PAIR- SHARE* DITINJAU DARI GAYA BELAJAR TERHADAP KEMAMPUAN BERPIKIR KRITIS SISWA KELAS II SD ABC

Jessica Levina¹, Gusti Yarmi², R. Bambang Aryan Soekisno³

¹)Universitas Terbuka,²) Universitas Negeri Jakarta,³) IKIP Siliwangi Bandung
levina.jessica@gmail.com ¹, gyarmi@unj.ac.id ², bambang_aryan@yahoo.com ³

ABSTRACT

Critical thinking ability needs to be developed from an early age, so it is very important to find an effective learning model to foster critical thinking skills. The learning model being tested is the Problem-Based Learning and the Cooperative Learning Model Think-Pair-Share (TPS) Type. This study aims to see the effect of the learning model reviewed from learning style on critical thinking skills. This research was conducted in SD ABC with a population of 153 students in grade II. This research method is quantitative research using quasi-experimental. Data analysis was tested using normality and homogeneity tests. Hypothesis testing using two-way ANAVA and Tukey's test. The conclusion obtained is that there are differences in the results of critical thinking skills between students who received learning with Problem-Based Learning and Cooperative Learning Model TPS Type with a significance level of 0.017, there is no difference in students' critical thinking skills with auditory learning styles between those who received learning with Problem-Based Learning and Cooperative Learning Model TPS Type with a significance value of 0.211, and there is no difference in students' critical thinking skills with kinesthetic learning styles between those who received learning with Problem-Based Learning and Cooperative Learning Model TPS Type with a significance value of 0.421.

Keywords: problem-based learning model, cooperative learning model think-pair-share type, learning styles, critical thinking skills.

ABSTRAK

Kemampuan berpikir kritis perlu dikembangkan sejak dini, maka sangat penting untuk menemukan model pembelajaran yang efektif memupuk kemampuan berpikir kritis. Model pembelajaran yang diujicobakan adalah Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share* (TPS). Penelitian ini bertujuan untuk melihat pengaruh model pembelajaran ditinjau dari gaya belajar terhadap kemampuan berpikir kritis. Penelitian ini dilakukan di SD ABC dengan jumlah populasi 153 siswa di kelas II SD. Metode penelitian ini adalah penelitian kuantitatif dengan menggunakan kuasi eksperimen. Analisis data diuji menggunakan uji normalitas dan homogenitas. Pengujian hipotesis menggunakan ANAVA dua jalur serta uji Tukey. Kesimpulan yang didapatkan adalah adanya perbedaan hasil kemampuan berpikir kritis antara siswa yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS dengan taraf signifikansi 0,017, tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar auditori antara siswa yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share* dengan nilai signifikansi 0,211, dan tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar kinestetik antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share* dengan nilai signifikansi 0,421.

Kata Kunci: model pembelajaran berbasis masalah, model pembelajaran kooperatif tipe *Think-Pair-Share*, gaya belajar, kemampuan berpikir kritis

Pendahuluan

Kemampuan berpikir kritis merupakan kemampuan yang sangat penting untuk dimiliki oleh para siswa di abad 21. Para siswa perlu dibekali dengan kemampuan berpikir kritis mulai dari jenjang pendidikan dasar. Hal ini bukan saja bertujuan untuk menyiapkan para siswa masuk ke jenjang berikutnya, tetapi juga sekaligus untuk mulai membentuk kemampuan para siswa sehingga mampu bersaing dan bertahan dalam menghadapi tantangan zaman di abad 21. Hal ini senada dengan pendapat Rotherham (2010) yang mengatakan bahwa walaupun kemampuan berpikir kritis bukanlah hal yang baru namun ini diperlukan bagi para siswa untuk dapat sukses di abad 21.

Ironisnya berdasarkan hasil dari *Trend in International Mathematics and Science Study* (TIMMS) tahun 2015 yang dilakukan pada siswa kelas IV SD, Indonesia berada di peringkat ke 44 dari 49 negara. Hadi, S., & Novaliyosi, N. (2019) menyatakan bahwa para siswa di Indonesia perlu mengasah keterampilan berpikir tingkat tinggi mereka melalui pelaksanaan pembelajaran yang lebih bermakna. Selain itu, salah satu survei pendidikan lainnya yaitu *Programme for International Student Assessment* (PISA) juga menunjukkan bahwa kemampuan berpikir siswa di negara kita masih pada level yang rendah. Hasil PISA di tahun 2018 bahkan menurun dibandingkan dengan hasil PISA di tahun 2015. Berdasarkan fakta tersebut, maka proses belajar yang memupuk kemampuan berpikir tingkat tinggi siswa sangat diperlukan.

Kenyataan yang ditemui di lapangan adalah masih jarang sekali yang menyadari bahwa sebenarnya kemampuan berpikir kritis siswa dapat mulai dipupuk dari tingkat SD khususnya di level rendah. Pada usia 7-11 tahun, tahap perkembangan kognitif anak sudah berada di tahap operasional konkret dan mereka telah memasuki tahap berpikir logis (Arends, 2008). Maka sebenarnya akan sangat baik bila pengembangan kemampuan berpikir kritis siswa dapat dikembangkan semenjak dini dengan mempraktikkan model pembelajaran yang lebih bermakna.

Yuan et. al. (2008) menyatakan bahwa Model Pembelajaran Berbasis Masalah dapat berhasil meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa. Selain itu, Kaddoura (2013) menemukan bahwa kemampuan berpikir kritis siswa pada kelompok yang mendapatkan pembelajaran

dengan menggunakan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share* (TPS) lebih tinggi.

Selain model pembelajaran, gaya belajar siswa juga memiliki peranan yang penting. Priyatna (2013) mengatakan bahwa pemahaman guru terhadap gaya belajar setiap siswa akan mendukung proses belajar-mengajar menjadi lebih efektif dalam meningkatkan kemampuan siswa. Maka identifikasi gaya belajar sangat diperlukan dalam menunjang potensi dan kemampuan siswa.

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan maka judul penelitian yang dilakukan adalah “Pengaruh Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Kooperatif Tipe *Think-Pair-Share* ditinjau dari Gaya Belajar terhadap Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas II SD ABC.”

Rumusan masalah yang digunakan dalam penelitian ini adalah sebagai berikut: (1) Apakah terdapat perbedaan kemampuan berpikir kritis antara kelompok siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*? (2) Apakah terdapat perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar auditori antara yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif *Think-Pair-Share*? (3) Apakah terdapat perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar kinestetik antara yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*?

Kajian Literatur dan Teori

Model Pembelajaran Berbasis Masalah

Model Pembelajaran Berbasis Masalah adalah model yang telah sejak lama dikembangkan dan terbukti dapat menjembatani antara teori dan praktik. Model ini telah digunakan pada berbagai macam disiplin ilmu bahkan mulai dari pendidikan dasar.

Savery (2018) berpendapat bahwa Model Pembelajaran Berbasis Masalah memiliki pendekatan yang berpusat pada siswa serta mendorong siswa mengaplikasikan ilmu yang dimiliki dalam rangka memecahkan masalah. Oleh karena itu, kemampuan berpikir kritis siswa

dapat mulai dikembangkan dengan menerapkan model ini di kelas. Arends (dalam AL Tabany, 2014) juga mengungkapkan bahwa model ini akan mampu membantu siswa untuk memiliki keterampilan berpikir tingkat tinggi. Model Pembelajaran Berbasis Masalah dianggap menjadi salah satu model yang baik untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa karena pendekatan yang digunakan pada model ini adalah pendekatan yang berpusat pada siswa.

Langkah-langkah penerapan Model Pembelajaran Berbasis Masalah pada penelitian ini adalah sebagai berikut: (1) Mengorientasikan siswa kepada masalah. Pada langkah pertama ini, guru perlu memastikan bahwa setiap kelompok sudah memahami berbagai istilah dan konsep yang ada dalam masalah sehingga setiap kelompok berangkat dengan persepsi yang sama. (2) Merumuskan dan menganalisis masalah. Pada tahap ini setiap kelompok akan mengidentifikasi masalah yang perlu dipecahkan. kelompok melakukan *brainstorming* dengan mencoba mengeluarkan pengetahuan terkait yang sudah dimiliki dan pembelajaran yang diperlukan (3) Mencari informasi tambahan dari sumber lain. Pada tahap ini kelompok akan belajar mandiri untuk menemukan solusi yang efektif terhadap masalah yang telah diidentifikasi, (4) Menata gagasan dan menganalisis gagasan. Pada tahap ini, setiap kelompok akan kembali menata dan menganalisis kembali gagasan yang dihasilkan pada tahap-tahap sebelumnya. (5) Mensintesis/menggabungkan dan menguji informasi baru. Pada tahap ini, setiap kelompok perlu untuk mengevaluasi, mensintesis; menggabungkan dan mengkombinasikan setiap laporan-laporan individu/ subkelompok. Hal ini diperlukan agar setiap kelompok dapat menyusun laporan mengenai solusi dari permasalahan yang disajikan oleh guru dan mereka akan mempresentasikannya di depan kelas.

Model Pembelajaran Kooperatif Tipe *Think-Pair-Share* (TPS)

Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS merupakan model pembelajaran yang memberikan banyak waktu kepada siswa untuk berpikir, berdiskusi, berinteraksi dengan pasangannya serta memberikan kesempatan bagi para siswa untuk mengemukakan ide-ide mereka di depan kelas. Al Tabany (2014) mengungkapkan bahwa langkah-langkah model ini adalah berpikir, berpasangan, dan berbagi.

Ketiga langkah model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS pada penelitian ini adalah sebagai berikut: (1) *Thinking*. Pada tahap ini, para

siswa akan diberikan waktu untuk berpikir secara mandiri mengenai permasalahan atau pertanyaan yang diajukan oleh guru. (2) *Pairing*. Pada tahap ini siswa akan berinteraksi dengan pasangannya atau teman sebangkunya untuk saling bertukar pikiran, berdiskusi, dan menyimpulkan gagasan atau jawaban terbaik terhadap permasalahan / pertanyaan yang diajukan guru di awal pelajaran. Waktu yang diberikan untuk tahap ini sekitar 4-5 menit. (3) *Sharing*. Pada tahap ini setiap pasangan akan diberikan kesempatan untuk mengemukakan gagasan atau jawaban mereka di depan kelas.

Gaya Belajar

Gaya belajar merupakan cara seseorang dalam menyerap, mengatur, dan mengolah informasi yang baru. Pada umumnya, gaya belajar terbagi menjadi tiga yaitu visual, auditori, dan kinestetik.

Gaya belajar visual memiliki cara belajar paling baik dengan menggunakan mata mereka (Wiedarti, 2018). Ciri-ciri seseorang yang memiliki gaya belajar visual adalah sebagai berikut: (1) senang membaca, (2) mendapatkan manfaat dari ilustrasi dan presentasi, terutama yang berwarna, (3) sering menjawab pertanyaan dengan jawaban singkat, (4) mampu melihat atau membayangkan kata-kata yang sebenarnya dalam pikiran mereka, (5) mengingat apa yang dilihat, dan (6) rapi.

Gaya belajar auditori memiliki cara belajar dengan mengumpulkan informasi melalui suara, musik, dan komunikasi verbal (Priyatna, 2013, hal.50). Ciri-ciri gaya belajar auditori adalah: (1) berbicara kepada diri sendiri saat bekerja, (2) mengumpulkan informasi lebih baik melalui suara, musik, pidato, dan komunikasi verbal, (3) mudah terganggu oleh keributan, (4) mengingat apa yang didiskusikan/ dibicarakan daripada yang dilihat, (5) lebih menyukai musik daripada seni, dan (6) belajar dengan mendengarkan.

Gaya belajar kinestetik memiliki cara belajar dengan bergerak, bekerja, dan menyentuh (De Potter, 2013). Ciri-ciri gaya belajar kinestetik adalah: (1) belajar dengan melakukan langsung, (2) mengingat apa yang telah dilakukan, tetapi mengalami kesulitan dengan apa yang dikatakan atau dilihat, (3) sulit untuk dapat duduk diam dalam waktu yang lama, (4) menyukai permainan dan menonjol dalam bidang atletik, (5) berbicara dengan menggunakan tangan dan gerakan/gestur, dan (6) menggunakan jari sebagai petunjuk ketika membaca.

Berdasarkan ketiga gaya belajar yang telah diuraikan diatas, tentunya setiap orang akan lebih memiliki kecenderungan pada salah satu gaya belajar dibandingkan dengan gaya belajar lainnya. Hal inilah yang membuat setiap orang memiliki gaya belajar yang berbeda-beda.

Kemampuan Berpikir Kritis

Kemampuan berpikir kritis merupakan kemampuan berpikir tingkat tinggi yang membuat seseorang untuk berpikir secara reflektif untuk mengidentifikasi, menganalisis, dan mengevaluasi argumen dalam rangka memutuskan apa yang dapat dipercaya dan tidak. Ennis (dalam Sani, 2019) memaparkan tabel indikator kemampuan berpikir kritis sebagai berikut:

Tabel 1. Indikator Kemampuan Berpikir Kritis Menurut Ennis

Indikator Berpikir Kritis	Sub Indikator Berpikir Kritis
Memberikan Penjelasan Sederhana (<i>Elementary Clarification</i>)	Memfokuskan masalah.
	Menganalisis argumen.
	Bertanya dan menjawab pertanyaan klarifikasi atau pertanyaan yang menantang.
Membangun Keterampilan Dasar (<i>Basic Support</i>)	Mempertimbangkan kredibilitas suatu sumber.
	Mengobservasi dan mempertimbangkan hasil observasi.
Melakukan inferensi (<i>Inference</i>)	Membuat deduksi dan mempertimbangkan hasil deduksi atau membuat induksi dan mempertimbangkan hasil induksi.
	Membuat keputusan dan mempertimbangkan hasilnya.
Memberikan Penjelasan Lebih Lanjut (<i>Advance Clarification</i>)	Mendefinisikan istilah dan mempertimbangkan definisi.
	Mengidentifikasi asumsi.
Mengatur Strategi dan taktik	Merumuskan dan memutuskan suatu tindakan.

Indikator Berpikir Kritis	Sub Indikator Berpikir Kritis
(<i>Strategy and Tactics</i>)	Menyampaikan argumen secara lisan maupun tulisan.

Berdasarkan teori-teori yang telah diuraikan, maka indikator kemampuan berpikir kritis yang digunakan di dalam penelitian ini dibatasi sesuai dengan perkembangan kognitif para siswa kelas II SD yang merupakan subjek penelitian pada penelitian ini. Validasi oleh ahli telah dilakukan terhadap instrumen tes kemampuan berpikir kritis dengan menggunakan indikator kemampuan berpikir kritis sebagai berikut: (1) Memberikan penjelasan sederhana (*elementary clarification*) dengan sub indikator menganalisis argumen, (2) Membangun keterampilan dasar (*basic support*) dengan sub indikator mengobservasi dan mempertimbangkan hasil observasi, (3) Melakukan inferensi (*inference*) dengan sub indikator membuat deduksi dan mempertimbangkan hasil deduksi atau membuat induksi dan mempertimbangkan hasil induksi, (4) Memberikan penjelasan lebih lanjut (*advance clarification*) dengan sub indikator mengidentifikasi asumsi, (5) Mengatur strategi dan taktik (*strategy and tactics*) dengan sub indikator merumuskan dan memutuskan suatu tindakan.

Karakteristik Siswa Kelas II SD

Para siswa kelas II SD rata-rata berusia 7-8 tahun, Suciati (2016) mengemukakan bahwa seorang anak yang berusia 7-8 tahun berada dalam tahap awal operasi konkret. Pada tahap ini anak mulai dapat membedakan pandangan dirinya dan orang lain. Mereka mulai mampu bermain bersama dan membuat kesepakatan aturan dan kerjasama antara mereka. Selain itu pada tahap ini anak juga sudah mulai mampu untuk mengembangkan cara berpikir logis yang terkait dengan objek (Suciati, 2016). Maka dapat dikatakan bahwa para siswa kelas II SD sudah mulai dapat bekerjasama dan mengembangkan cara berpikir logis yang terkait dengan objek.

Peranan objek-objek konkret pada tahap perkembangan kognitif siswa kelas II SD juga masih sangat dibutuhkan. Hal ini senada dengan pendapat dari Santrock (2006) yang mengemukakan bahwa berdasarkan teori kognitif Piaget, anak yang berusia 7-11 tahun sudah berada pada

tahap operasional konkret dimana pada tahap ini anak-anak masih memerlukan benda-benda konkret untuk memahami hal-hal yang abstrak.

Berdasarkan teori-teori yang telah diuraikan, maka dapat disimpulkan bahwa para siswa kelas II SD yang berusia 7-8 tahun sudah berada pada tahap operasi konkret menurut teori perkembangan kognitif Piaget. Para siswa kelas II SD sudah mulai dapat membedakan pandangan dirinya dengan orang lain, mampu membuat kesepakatan aturan dan bekerjasama dengan baik. Para siswa kelas II SD sudah mampu dituntun untuk mengklasifikasi dan menemukan solusi dari sebuah permasalahan yang bersifat konkret. Permasalahan yang disajikan untuk para siswa kelas II SD tentunya harus relevan dengan kehidupan sehari-hari para siswa, hal ini dikarenakan mereka masih berada pada tahap perkembangan kognitif operasi konkret. Pada tahap ini, para siswa masih memerlukan benda-benda konkret untuk memahami sesuatu yang abstrak agar mereka mampu mengembangkan proses logis atau cara berpikir logis terhadap objek. Oleh karena itu dalam menuntun kemampuan berpikir siswa, guru perlu mempersiapkan masalah yang bersifat konkret dan relevan dengan kehidupan para siswa kelas II SD. Hal ini dikarenakan sesuatu yang bersifat konkret masih sangat dibutuhkan dan memiliki peranan yang besar agar dapat menuntun proses berpikir para siswa kelas II SD.

Metode Penelitian

Metode dari penelitian ini adalah metode kuasi eksperimen dengan desain penelitian eksperimen faktorial 2x2 seperti yang tertera pada tabel di bawah ini.

Tabel 2.Desain Penelitian Faktorial 2x2

Gaya Belajar (B)	Model Pembelajaran (A)	
	Pembelajaran Berbasis Masalah (A1)	Pembelajaran Kooperatif tipe <i>Think-Pair-Share</i> (A2)
Auditori (B1)	A1B1	A2B1
Kinestetik (B2)	A1B2	A2B2

Populasi dari penelitian ini adalah seluruh siswa kelas II SD di SD ABC. Jumlah keseluruhan populasi adalah 153 siswa. Teknik pengambilan sampel pada penelitian ini menggunakan *purposive sampling* yaitu kelas II A dengan jumlah siswa 21 siswa dan siswa kelas II D dengan jumlah siswa 21 siswa.

Pada kedua kelas tersebut akan dilakukan perlakuan yang berbeda. Pada kelas II A akan diberlakukan penerapan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan pada kelas II D akan diberlakukan penerapan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share* (TPS). Di dalam kedua kelas tersebut, selanjutnya akan dibagi lagi menjadi dua jenis kelompok yaitu kelompok siswa yang memiliki gaya belajar auditori dan kelompok siswa yang memiliki gaya belajar kinestetik.

Instrumen penelitian yang digunakan adalah (1) Kuesioner gaya belajar, (2) RPP dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah, (3) RPP dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS, (4) Tes kemampuan berpikir kritis. Seluruh instrumen yang digunakan dalam penelitian ini divalidasi oleh ahli serta telah dilakukan uji validitas dan reliabilitas sehingga layak untuk digunakan di dalam penelitian ini.

Hasil dan Pembahasan

Data Hasil Gaya Belajar Siswa

Data hasil gaya belajar siswa yang diperoleh pada awal penelitian adalah sebagai berikut.

Tabel 3.Data Gaya Belajar Siswa di Kelas Eksperimen dan Kontrol

Gaya Belajar	Jumlah Siswa di Kelas Eksperimen	Jumlah Siswa di Kelas Kontrol
Visual	3	3
Auditori	9	9
Kinestetik	9	9
Total Siswa	21	21

Berdasarkan tabel 3, dapat diketahui bahwa terdapat 9 siswa yang memiliki gaya belajar auditori untuk di kelas eksperimen maupun di kelas

kontrol. Jumlah siswa yang memiliki gaya belajar kinestetik adalah 9 siswa untuk di kelas eksperimen maupun di kelas kontrol.

Data Hasil Kemampuan Berpikir Kritis Siswa

Analisis data hasil kemampuan berpikir kritis siswa yang diperoleh dapat dilihat pada tabel di bawah ini.

Tabel 4.Data Hasil Kemampuan Berpikir Kritis Siswa

Gaya Belajar	Model Pembelajaran	
	Model Pembelajaran Berbasis Masalah	Model Pembelajaran Kooperatif tipe <i>Think-Pair-Share</i> (TPS)
Auditori	N = 9	N = 9
	$\bar{X} = 92,06$	$\bar{X} = 77,76$
	SD = 10,389	SD = 12,611
	Me = 100	Me = 71,4
	Mo = 100	Mo = 71,4
Kinestetik	N = 9	N = 9
	$\bar{X} = 79,34$	$\bar{X} = 68,23$
	SD = 12,611	SD = 22,327
	Me = 85,7	Me = 71,4
	Mo = 85,7	Mo = 71,4

Berdasarkan tabel 4, diketahui bahwa nilai rata-rata kemampuan berpikir kritis pada kelompok siswa yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah lebih tinggi dibandingkan dengan kelompok siswa yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS. Nilai rata-rata kemampuan berpikir kritis pada kelompok siswa yang memiliki gaya belajar auditori juga lebih tinggi dibandingkan dengan kelompok siswa yang memiliki gaya belajar kinestetik.

Uji Normalitas

Uji Normalitas dilakukan dengan *Software SPSS-16*. Pedoman pengambilan keputusan mengacu pada nilai signifikansi (Santoso, 2008, hal. 175). Jika Nilai Sig < 0,05 maka distribusi adalah tidak normal. Sedangkan jika nilai Sig > 0.05, maka distribusi adalah normal. Hasil uji normalitas dirangkum pada tabel 5.

Tabel 5. Ringkasan Hasil Uji Normalitas

Kelompok Data Hasil Kemampuan Berpikir Kritis			Nilai Signifikansi	Hasil
Kelompok	Siswa	yang	0,409	Berdistribusi Normal
mendapatkan	pembelajaran			
dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah (A1)				
Kelompok	Siswa	yang	0,401	Berdistribusi Normal
mendapatkan	pembelajaran			
dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS (A2)				
Kelompok	Siswa	yang	0,516	Berdistribusi Normal
mendapatkan	pembelajaran			
dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan memiliki gaya belajar auditori (A1B1)				
Kelompok	Siswa	yang	0,778	Berdistribusi Normal
mendapatkan	pembelajaran			
dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS dan memiliki gaya belajar auditori (A2B1)				
Kelompok	Siswa	yang	0,904	Berdistribusi Normal
mendapatkan	pembelajaran			
dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan memiliki gaya belajar kinestetik (A1B2)				
Kelompok	Siswa	yang	0,581	Berdistribusi Normal
mendapatkan	pembelajaran			
dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe TPS dan memiliki gaya belajar kinestetik (A2B2)				

Uji Homogenitas

Hasil dari pengujian homogenitas dilakukan pada kelompok data A1B1, A2B1, A1B2, dan A2B2. Pedoman pengambilan keputusan uji homogenitas sebagai berikut, jika nilai $\text{sig} < 0,05$ maka data berasal dari populasi-populasi yang memiliki varians tidak sama. Namun jika $\text{sig} > 0,05$ maka data berasal dari populasi-populasi yang memiliki varians sama (Santoso, 2008, hal.176). Nilai signifikansi yang didapatkan adalah 0,629. Nilai $0,629 > 0,05$, maka data berasal dari populasi yang memiliki varians sama sehingga homogen. Oleh karena itu dapat dilakukan pengujian lebih lanjut dengan menggunakan ANAVA dua jalur.

Pengujian Hipotesis

Hasil dari pengujian ANAVA dua jalur diuraikan melalui tabel 6 berikut ini.

Tabel 6. Ringkasan Anava Dua Jalur

Sumber Varian	Signifikansi	$\alpha = 0,05$	F hitung	F tabel
Model	0,017	0,05	6,286	4,149
Pembelajaran				
Gaya Belajar	0,036	0,05	4,812	4,149
Model	0,775	0,05	0,099	4,149
Pembelajaran				
* Gaya Belajar				

Pedoman pengambilan keputusan pada pengujian ANAVA dua jalur adalah sebagai berikut. Jika nilai $\text{sig} < 0,05$ maka H_0 ditolak dan H_1 diterima. Namun jika $\text{sig} > 0,05$ maka H_0 diterima dan H_1 ditolak. Berdasarkan hasil perhitungan ANAVA dua jalur yang telah ditunjukkan pada tabel 6, maka pengujian hipotesis pada penelitian ini adalah sebagai berikut.

Hipotesis Pertama

Pada penelitian ini ditemukan bahwa terdapat perbedaan kemampuan berpikir kritis antara siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*. Hal ini juga ditunjukkan dengan hasil pengujian ANAVA dua jalur dimana pada baris Model Pembelajaran memiliki nilai signifikansi 0,017 yang berarti kurang dari 0,05 ($0,017 < 0,05$). Hal ini menunjukkan bahwa

H_0 ditolak dan H_1 diterima, yaitu ada perbedaan kemampuan berpikir kritis antara siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*.

Hipotesis Kedua

Pada penelitian ini ditemukan bahwa tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar auditori antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*.

Hal ini ditunjukkan melalui hasil uji Tukey dengan pengambilan keputusan yang merujuk kepada nilai signifikansi dimana bila nilai signifikansi kurang dari 0,05 maka H_0 ditolak dan H_1 diterima. Sedangkan, bila nilai signifikansi lebih dari 0,05 maka H_0 diterima dan H_1 ditolak. Hasil Uji Tukey pada kelompok siswa A1B1 dengan kelompok siswa A2B1 ditunjukkan pada tabel 7.

Tabel 7. Hasil Uji Tukey Kelompok Siswa A1B1 dan A2B1

Kelompok Siswa	Nilai Signifikansi	$\alpha = 0,05$
A1B1 - A2B1	0.211	0.05

Berdasarkan tabel 7, nilai signifikansi yang didapat adalah sebesar 0,211 yang berarti lebih dari 0,05 ($0,211 > 0,05$). Hal ini menunjukkan bahwa H_0 diterima dan H_1 ditolak, yaitu tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar auditori antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*.

Hipotesis Ketiga

Pada penelitian ini ditemukan bahwa tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar kinestetik antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*.

Hal ini ditunjukkan melalui hasil uji Tukey dengan pengambilan keputusan yang merujuk kepada nilai signifikansi dimana bila nilai signifikansi kurang dari 0,05 maka H_0 ditolak dan H_1 diterima. Sedangkan, bila nilai signifikansi lebih dari 0,05 maka H_0 diterima dan H_1 ditolak. Hasil Uji Tukey pada kelompok A1B2 dengan kelompok siswa A2B2 ditunjukkan pada tabel 8.

Tabel 8. Hasil Uji Tukey Kelompok Siswa A1B2 dan A2B2

Kelompok Siswa	Nilai Signifikansi	$\alpha = 0,05$
A1B2 - A2B2	0.421	0.05

Berdasarkan tabel 8, Nilai signifikansi yang didapat adalah sebesar 0,421 yang berarti lebih dari 0,05 ($0,421 > 0,05$). Hal ini menunjukkan bahwa H_0 diterima dan H_1 ditolak, yaitu tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar kinestetik antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*.

Kesimpulan

Kesimpulan yang didapatkan dari hasil penelitian ini adalah (1) terdapat perbedaan kemampuan berpikir kritis antara siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*, (2) tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar auditori antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*, dan (3) tidak ada perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa dengan gaya belajar kinestetik antara yang mendapatkan pembelajaran dengan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dan siswa yang mendapat pembelajaran dengan Model Pembelajaran Kooperatif tipe *Think-Pair-Share*,

Berdasarkan kesimpulan di atas maka Model Pembelajaran Berbasis Masalah dapat menjadi salah satu model pembelajaran yang digunakan untuk memupuk kemampuan berpikir kritis siswa. Di dalam penerapan Model Pembelajaran Berbasis Masalah, para siswa akan

dilibatkan secara aktif dan mandiri dalam menganalisis masalah, mencari informasi, menata dan menganalisis gagasan, menggabungkan dan, menguji informasi dalam rangka memecahkan masalah yang telah disajikan dalam kelas. Langkah-langkah tersebut menuntun proses berpikir para siswa untuk memecahkan masalah dan memupuk kemampuan berpikir kritis siswa.

Selain itu, penelitian lebih lanjut juga perlu dilakukan untuk menyelidiki faktor-faktor lain yang dapat mempengaruhi kemampuan berpikir kritis siswa, khususnya dalam upaya mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa semenjak dini.

DAFTAR PUSTAKA

- Al Tabany, T.I.B. (2014). *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif, Progresif, dan Kontekstual: Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum 2013 (Kurikulum Tematik Integratif/KTI)*. Jakarta: Kencana.
- Arends, R.I. (2008). *Learning to Teach: Belajar untuk Mengajar: Seventh Edition*. Yogyakarta: Pustaka Belajar.
- De Potter, Bobbi., Hernacki, Mike. (2013). *Quantum Learning: membiasakan belajar nyaman dan menyenangkan*. Bandung: KAIFA.
- Hadi, S., & Novaliyosi, N. (2019). TIMSS Indonesia (Trends in international mathematics and science study). In *Prosiding Seminar Nasional & Call for Papers*. Retrieved from <http://jurnal.unsil.ac.id/index.php/sncp/article/view/1096>
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3-24. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061947>
- Priyatna, A. (2013). *Pahami Gaya Belajar Anak! Memaksimalkan Potensi Anak dengan Modifikasi Gaya Belajar*. Jakarta: IKAPI
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st-century" skills. *American Educator*, 17(1), 17-20. Retrieved from

<https://dbweb01.aft.org/sites/default/files/periodicals/RotherhamWillingham.pdf>

- Sani, R.A. (2019). *Cara Membuat Soal HOTS: Higher Order Thinking Skills*. Tangerang: Tira Smart.
- Santoso, S. (2008). *Panduan Lengkap SPSS 16*. Jakarta: PT. Elex Media Komputindo.
- Santrock, J.W. (2006). *Educational Psychology: Classroom Update: Preparing for PraxisTM and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9, 5-15.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt6wq6fh.6>
- Suciati, dkk. (2016). *Integrasi Teori dan Praktek Pembelajaran*. Tangerang Selatan: Universitas Terbuka.
- Wiedarti, P. (2018). *Seri Manual GLS: Pentingnya Memahami Gaya Belajar*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan & Kebudayaan.
- Yuan et. al. (2008). Promoting Critical Thinking Skill through Problem Based Learning. CMU. *Journal of Soc. Sci. And Human*, 2 (2): 85-100. Retrieved from
<https://www.thaiscience.info/Journals/Article/CMUS/10613690.pdf>

THE EFFECT OF SERVANT LEADERSHIP, EMOTIONAL INTELLIGENCE, AND LIFE PURPOSE ON ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR IN XYZ EARLY CHILDHOOD

Novia Purnomo¹, Khoe Yao Tung²

¹BINUS SCHOOL Serpong, Tangerang, BANTEN

²Universitas Pelita Harapan, Tangerang, BANTEN

noviapurnomo@gmail.com¹, khoe.tung@lecturer.uph.edu²

ABSTRACT

To prepare the students for the demand of life in the future, teachers must continuously develop mastery of new knowledge, skills, competencies, and aptitudes. Education has entered a period of profound disruptive transition. It requires teachers to have organizational citizenship behavior (OCB). The purpose of this quantitative study is to examine the effect of servant leadership, emotional intelligence, and life purpose on organizational citizenship behavior in XYZ Early Childhood Years and Elementary School. Fifty-five teachers of XYZ Early Childhood Years and Elementary School completed the online questionnaires. Path analysis through Partial Least Square-Structural Equation Modeling (PLS SEM) method is employed to test the proposed hypotheses. The results showed that servant leadership has a positive effect on life purpose and organizational citizenship behavior. It was found that emotional intelligence has a positive effect on purpose in life. Life purpose also has a positive effect on organizational citizenship behavior. In contrast, it was found that emotional intelligence does not have a positive effect on organizational citizenship behavior.

Keywords: emotional intelligence, organizational citizenship behavior, purpose in life, servant leadership

ABSTRAK

Siswa perlu dipersiapkan untuk menghadapi tuntutan kehidupan masa mendatang, guru harus terus mengembangkan penguasaan pengetahuan, keterampilan, kompetensi, dan bakat baru. Pendidikan telah memasuki masa transisi yang penuh disrupsi. Hal ini menuntut guru untuk memiliki *organizational citizenship behavior* (OCB). Tujuan dari penelitian kuantitatif ini adalah untuk menguji pengaruh *servant leadership*, *emotional intelligence* dan *purpose in life* terhadap *organizational citizenship behavior* di TK-SD XYZ. Lima puluh lima guru TK dan SD XYZ menyelesaikan kuesioner online. Perhitungan penelitian menggunakan analisis jalur melalui metode *Partial Least Square-Structural Equation Modeling* (PLS SEM) digunakan untuk menguji hipotesis yang diajukan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *servant leadership* berpengaruh positif terhadap *organizational citizenship behavior*. Ditemukan juga bahwa *servant leadership* berpengaruh positif terhadap *purpose in life* dan *emotional intelligence* berpengaruh positif terhadap *purpose in life*. *Purpose in life* juga berpengaruh positif terhadap *organizational citizenship behavior*. Sebaliknya, *emotional intelligence* tidak berpengaruh positif terhadap *organizational citizenship behavior*.

Kata Kunci: *emotional intelligence, organizational citizenship behavior, purpose in life, servant leadership*

Introduction

To prepare the students for the demand of life and work in the future, teachers must continuously develop their mastery of new knowledge, skills, competencies, and aptitudes. Christian teacher responds to God's calling to teach like a disciple with love and compassion so that the students can respond to God in obedience and responsible ways. It includes unwrapping students' gifts so they can use their talents to develop their unique potential, sharing joys and burdens with one another so that they can contribute to their society, and promoting shalom that heals and restores broken relationships (Van Brummelen,

2009, p. 5). A Christian teacher who exemplifies Christian values, attitudes, and behavior will help to show Christ to the school community. Doing the extra mile, being willing to serve and sacrifice for others to develop their students' potential gifts are a sample of them. (Malingumu, Stouten, Euwema, & Babygeya, 2016, p. 342).

However, in real life, not all Christian teachers are able to carry out their duties and roles well especially during the Covid-19 pandemic that has demanded a lot of drastic changes in a very short time. In addition, there are competing demands and pressures to meet the needs of stakeholders - parents, students, school management, and government. People react differently when confronting the same situation. Some teachers react negatively, such as emotional, frustration, complaint, anger, irritation, anxiety, disappointment, dissatisfaction, and burnout. Meanwhile, some teachers respond positively, even they are willing to do organizational citizenship behavior (OCB). OCB is a willingness to go above and beyond the call of duty is necessary to attain the effectiveness of the organization in achieving its goals and objectives (Lavy, 2019, p. 2; Njagi, 2018, p. 348; Kasa and Hassan, 2017, p. 686).

XYZ School is a secular private school located in South Tangerang, Indonesia. In recent years, more early childhood years and elementary teachers in XYZ School have shown negative attitude and behavior such as focusing their effort and time for their own benefits and needs, are not willing to contribute and do extra effort in doing their job. It is reflected in the results of the teacher's performance appraisal on the "willingness to serve" criteria. In the last three years, the average score of willingness to serve has been decreased. Thus, there is an urgency to find ways to increase teachers' willingness to serve in XYZ School so that the vision and mission of XYZ School can be achieved optimally.

As people who have received grace and unconditional love from Christ, Christian teachers are enabled to love, serve others, and go the extra mile. As disciples of Jesus Christ, teachers need to imitate, model, and practice servant leadership. The redeemed teachers are enabled by the Holy Spirit to be able to practice the fruits of the Spirit such as love, patience, and self-control. These help teachers to develop their emotional intelligence which will enable teachers to recognize and express their emotions well, empathize, and make responsible decisions even in stressful situations.

A purposeful life implies that one's life is coherent, significant, directed, and belonging (Rodríguez-Carvajal, Herrero, van Dierendonck, de Rivas, & Moreno-Jiménez, 2019, p. 501). People show more OCB behavior when they find meaning and purpose in their work (Belwalkar, Vohra and Pandey, 2018, p. 411). A purposeful and meaningful life can be found if the teacher realizes his/her calling to serve as an ambassador for Christ and an agent of change by practicing servant leadership, having emotional intelligence, and doing the extra mile even when facing difficult situations. That is why in this study, the purpose in life was considered as the intervening variable.

There have been several previous studies examining OCB such as the effect of emotional intelligence (EI) on OCB and the effect of servant leadership on OCB. Yet similar study has never been conducted in this school. The purposes of this study are to analyze the effect of servant leadership on purpose in life, emotional intelligence on purpose in life, servant leadership on OCB, emotional intelligence on OCB, and purpose in life on OCB.

Literature Review and Hypotheses

For the purpose of hypotheses formulation through the research questions identified, relevant literature has been reviewed under distinct sub-heads: OCB, servant leadership, emotional intelligence, and purpose in life.

Organizational Citizenship Behavior (OCB)

Organ and Ryan, 1995 (Knez, Hjärpe, and Bryngelsson, 2019, p. 1) define OCB as voluntary behavior, an extra role that is not recognized in formal regulation but contributes to organizational effectiveness socially and functionally. The definition of OCB used in this study refers to the voluntary behavior of teachers to perform additional tasks outside of formal duties (do the extra mile) for the benefit of others and the organization as a response to God's love.

Organ (1988) states the five dimensions of OCB as follows (Krimbill, Goess, and Escobedo, 2019, p. 14; Njagi, 2018, p. 15; Luxmi and Vashisht, 2017, p. 4):

- 1) Altruism: voluntarily actions that help others.
- 2) Sportsmanship: demonstrations of willingness to tolerate minor and temporary personnel inconveniences without grievances, complaints thus conserving organizational energies for task accomplishment and lightening loads of managers.
- 3) Conscientiousness: discretionary behaviors that go well beyond the minimum role requirement level of the organization, such as obeying rules and regulations, not taking extra breaks, working extra-long days.
- 4) Courtesy: demonstrated in the interest of preventing the creations of problems for co-workers, facilitating the constructive and proactive use of time.
- 5) Civic virtue: behaviors that put the interests of the organization ahead of the interests of the individual.

Servant Leadership

Coetzer, Bussin, and Gendenhuys (2017, p. 1) define servant leadership as a multidimensional theory of leadership that begins with a desire to serve, followed by an intention to lead and develop others, to ultimately achieve higher goals, for the benefit of individuals, organizations, and society. In this study, servant leadership is defined as the process of influencing the thoughts, behavior, and development of others with a genuine motivation to serve and not be served as well as being an example for the followers so that they can bring others to know and feel the grace of God.

Wong and Page (2003, p. 3) proposed four characteristics of servant leadership:

- 1) Character orientation: focus on the “being” of the leader - the character possessed by the leader.
- 2) People orientation: focus on relationships - how the leader relates to others.
- 3) Task orientation: focus on “doing” - what the leader.
- 4) Process orientation: focus on “organizing” - how leader impacts organizational processes.

Emotional Intelligence

Daniel Goleman (2009, p. 448) defines emotional intelligence (EI) as the capacity to recognize one's own feelings and others, to motivate oneself, to manage one's own emotions well and when interacting with others. Thus, EI in this study is defined as the capacity to recognize the emotions of oneself and others, manage and control one's own emotions so that they can express their emotions according to God's will both for oneself and in relationships with others.

Mayer-Salovey-Caruso (2002) divides EI into four dimensions of ability (Sjoeberg, 2001, p. 66):

- 1) Perceiving emotions: the ability to recognize the feelings of oneself and others.
- 2) Facilitating thoughts: the ability to generate emotions and then to reason with these emotions.
- 3) Understanding emotions: the ability to understand complex emotions and emotional "chains", how emotions move/transition from one stage to another.
- 4) Managing emotions: the ability to allow oneself to manage one's own emotions and others.

Purpose in Life

McKnight and Kashdan (2009) suggest that purpose is a central, self-organizing life aim that organizes and stimulates goals, manages behaviors, and provides a sense of meaning (Yuen et al., 2017, p. 55). Wong (2012) states that a purposeful and meaningful life can be achieved through understanding oneself and having a perspective that is coherent with the place where one is in the world (Brackman, 2017, p. 39). It can be concluded that purpose in life is a vision and mission that comes from God that can be found through understanding oneself as part of God's grand scheme to contribute uniquely to the world, living for God and not for self-interest. In general, there are three aspects of purpose (Yuen et al., 2017, p. 56–57):

- 1) Basic aspects and direction of goals
- 2) Aspects of happiness
- 3) Aspects of prosocial goals

Conceptual Model and Research Hypotheses

Based on the literature reviewed the following conceptual model has been developed. Hypothesized relationships between research variables are developed thereafter.

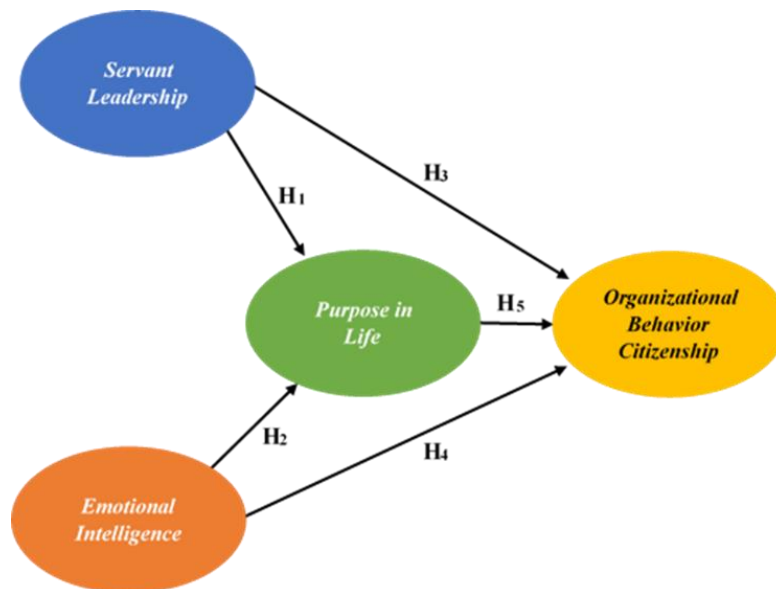


Figure 1. Conceptual Model

Source: Data Processing Results (2021)

The research hypotheses proposed in this study are as follows:

- (1) There is a positive effect of servant leadership on purpose in life.
- (2) There is a positive effect of emotional intelligence on purpose in life.
- (3) There is a positive effect of servant leadership on organizational citizenship behavior.
- (4) There is a positive effect of emotional intelligence on organizational citizenship behavior.
- (5) There is a positive effect of purpose in life on organizational citizenship behavior.

Research Methodology

Participants for this research were obtained from early childhood years and elementary teachers in XYZ School. Data were gathered by questionnaire. Link to questionnaire was emailed to 55 teachers that

were chosen using purpose sampling with the following criteria: (1) Indonesian citizen; (2) Has faith in Christ (Christian or Catholic). Members of a sample are chosen with a purpose to represent a location or type in relation to the criterion (Fraenkel, 2009, p. 99). All respondents completed the questionnaire.

After data collection was done, the data needed to be grouped, tabulated, presented, and calculated to answer the problem formulation and calculations to test hypotheses (Sugiyono, 2015, p. 147). Analysis of the data used was the measurement model (outer model), structural model (inner model), and hypothesis testing. This quantitative research used Partial Least Square (PLS) SEM for data processing and the software was Smart Partial Least Square (Smart PLS).

Results and Findings

The respondents were dominantly female (80%), most respondents were aged between 31 - 40 years old (60%), and Christians (62%). The predominant education level was a bachelor's (80%). Most of them (53%) have worked in XYZ School for more than 10 years.

The measurement model test (outer model) was conducted to measure the relationship between the variables/constructs and their indicators/descriptors. First, by looking at the Average Variance Extracted (AVE) value. 0.50 or above value is required for the AVEs to be acceptable. Second, by looking at the value of the loading factor. Ideally, the loading factor value is expected to have above 0.70 value (Ghozali & Latan, 2019, p. 74). In this study, all loading factor values were above 0.70 and the AVE value was above 0.50. This means that all constructs were valid and all research variables have met the prerequisites for the convergent validity test.

Table 1. Convergent Validity Test Results with AVE

Variable	Average Variance Extracted (AVE)
<i>Servant Leadership</i>	0.561
<i>Emotional Intelligence</i>	0.589
<i>Purpose in Life</i>	0.592
<i>Organizational Citizenship Behavior</i>	0.643

Source: Data Processing Results (2021)

The model of the convergent validity test results can be seen in the image below.

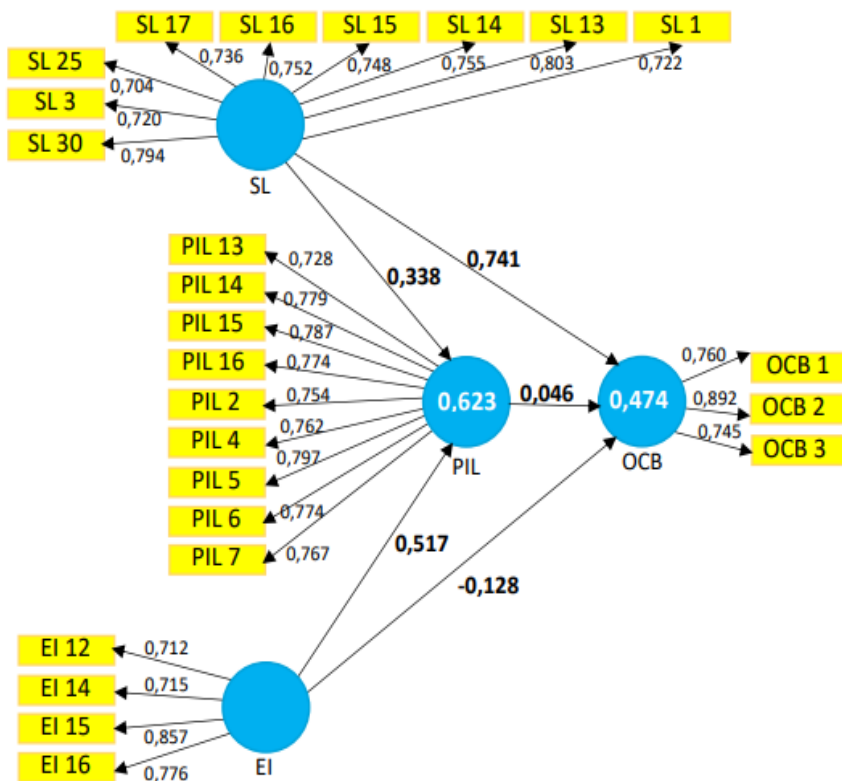


Figure 2. Convergent Validity Test Results Model

Source: Data Processing Results (2021)

Next, a discriminant validity test was conducted to see the difference between each construct being measured. Discriminant validity test can be done by looking at the cross-loading value of each variable and the value is expected above 0.70. The following are the results of the discriminant validity test.

Table 3. Discriminant Validity Test Results

	EI	OCB	PILL	SL
EI	0.767			
OCB	0.421	0.802		
PILL	0.751	0.466	0.769	
SL	0.694	0.684	0.696	0.749

Source: Data Processing Results (2021)

It can be concluded that all variables: servant leadership, emotional intelligence, purpose in life, and OCB have good discriminant validity values.

The recommended range for Cronbach's alpha and composite reliability coefficient is 0.70 or above. The following are the results of the reliability test.

Table 4. Reliability Test Results

Variable	Cronbach's Alpha	Composite Reliability
<i>Servant Leadership</i>	0.902	0.920
<i>Emotional Intelligence</i>	0.768	0.851
<i>Purpose in Life</i>	0.914	0.929
<i>Organizational Citizenship Behavior</i>	0.730	0.843

Source: Data Processing Results (2021)

The value of composite reliability and Cronbach's alpha for all research variables is above 0.70 and it can be concluded that all variables of OCB, purpose in life, servant leadership, and emotional intelligence have a good range of reliability.

The inner model test or structural model test aims to estimate the relationship between constructs in the research model. In this study, the inner model test will be carried out by looking for the VIF (Variance

Inflation Factor), R-Square and path coefficient values. The results of the multicollinearity test are shown in table 5 below.

Table 5. Multicollinearity Test Results

Variable	<i>Organizational Citizenship Behavior</i>	<i>Purpose in Life</i>
<i>Servant Leadership</i>	2,230	1,928
<i>Emotional Intelligence</i>	2,636	1,928
<i>Purpose in Life</i>	2,654	

Source: Data Processing Results (2021)

A good VIF value is below 5.00 and the results of the multicollinearity test in this study are below 5.00. It means that the relationship between exogenous variables is not high or there is no multicollinearity.

Below is the result of the coefficient of determination (R-square value). The R-Square value is getting better if the value is close to 1 or 100%.

Table 6. Results of the Coefficient of Determination

Variable	<i>R -Square</i>
<i>Purpose in Life</i>	0.623
<i>Organizational Citizenship Behavior</i>	0.474

Source: Data Processing Results (2021)

These results reveal that, the ability of servant leadership and emotional intelligence variables in explaining the purpose in life of XYZ early childhood years to elementary teachers is 62.3%. It means that the servant leadership and emotional intelligence variables of the teacher have contributed on the teacher's purpose in life. Meanwhile, the ability of servant leadership, emotional intelligence, and purpose in life variables in explaining OCB of XYZ early childhood years to elementary teachers is 47.4%.

Hypothesis testing is a test conducted to analyze the relationship stated in the research hypothesis. The results of the path coefficient are shown in the table 7.

Table 7. Path Coefficients

Line	Path Coefficients	Results
Servant Leadership → Purpose in Life	0.338	Supported
Emotional Intelligence → Purpose in Life	0.517	Supported
Servant Leadership → OCB	0.741	Supported
Emotional Intelligence → OCB	-0.128	Not supported
Purpose in Life → OCB	0.046	Supported

Source: Data Processing Results (2021)

Discussion

When the influence of servant leadership on life purpose tested, a positive influence was found. This can be seen from the results of the path coefficient value of 0.338. This means that 33.8% of teachers' purpose in life is influenced by servant leadership. Servant leader is leader who leads not because of personal interests but focus on serving others and on a compelling vision. To be able to carry out the role as servant leader, first the leader's heart should be conquered and redeemed by Christ. Leading is not because we want to seek profit for ourselves but must show the people we lead about God's love, patience, and forgiveness (Sholikhah, Wang, and Li, 2019, p. 234). In addition, the servant leader also tries to link the goals, values and organizational systems with personal goals/goals and values with a compelling vision. Thus, the more someone practices servant leadership, the more he/she is encouraged to pursue a purpose in life. To be able to find true purpose in life, humans must return to the Word of God because humans were created for God's pleasure, to become God's family, to be like Christ, to serve God, and for a mission.

This study showed that there was a positive relationship between emotional intelligence and purpose in life with a path coefficient of 0.517.

It means that 51.7% of the teachers' purpose in life is positively influenced by emotional intelligence. The findings of this research confirm the work of other empirical studies such as Developing Emotional Intelligence Competence among Teachers (Dolev and Leshem, 2017). As the image and likeness of God, humans are emotional creatures designed to be responsive to the world, other people, and God through emotions (Malfurs, 2018, p. 74). As leaders, it is important for teachers to have emotional intelligence.

Self-awareness enables a person to identify his/her moods and others and to control one's own emotional responses and treat others appropriately so that they can carry out their roles well. In finding purpose in life, what is God's purpose for one's life, EI skills (self-awareness, self-management, decision-making, social awareness) are needed. A person must understand what his strengths, weaknesses, talents, spiritual gifts, and God's calling for himself and continue to be molded by God in character so that he/she will have Godly characters. In addition, to carry out the purpose in life, EI skills are needed too. Teachers with higher EI are better equipped to work cohesively in teams, handle changes, and manage stress more effectively, thus enabling them to pursue their goals/purposes in life more effectively and efficiently.

It was found that the path coefficient value between servant leadership and OCB was 0.741. This indicates there is a positive effect of servant leadership on OCB. Around 74.1% of teachers' OCB is positively influenced by servant leadership. This finding confirms the previous works of Teachers' Organizational Citizenship Behavior: A Causal Relationship (Prasertcharoensuk, Kanokorn, and Keow Ngang, 2017) and When Servant Leaders Inspire Followers to Become Organizational Citizens: Empirical Evidence from Vietnam (Thao and Kang, 2020) that found the positive effect of servant leadership on OCB. The characteristics of a servant leader are very much in line with the basic principle of OCB. Servant leadership is an altruistic leadership style that contributes to fostering positive attitudes in followers, especially OCB (Hoven, 2016, p. 8). The path coefficient value of servant leadership and OCB is the highest in this research model.

Contrary to the results of previous study entitled Impact of Emotional Intelligence on Organizational Citizenship Behavior: A Study among Nurses of Government and Private Hospitals in and around

Chandigarh (Luxmi and Vashisht, 2017), this study found that the path coefficient value between EI and OCB was - 0.128. This means that emotional intelligence has no effect on OCB. Most likely this happened because many indicators of emotional intelligence variables were eliminated during Smart PLS data processing. Valid items for this variable only come from two indicators (using emotions to facilitate thought and managing emotions indicator). The results of the study entitled Emotional Intelligence and OCB: The Moderating Role of Work Locus of Control found that there was no strong relationship between using emotions to facilitate thought and OCB. Using emotions to facilitate thought is more relevant for interactive and reactive behavior when compared to the more purposeful behavior such as OCB (Turnipseed and Vandevaa, 2012, p. 911). Previous study of Assessing Organizational Citizenship Behavior through Constructing Emotional Intelligence identified that EI plays a major role in improving citizenship behavior (OCB) in organizations. Three components of EI: the use of emotions, evaluation of other people's emotions, and emotion regulation, have a major influence on OCB. There was no effect of the self-awareness on OCB. Self-awareness of one's emotional state does not necessarily change their behavior if it is compared to other components such as understanding other people's emotions, using and managing emotions (Anwar, Osman-Gani, Fontaine, & Rahman, 2017, p. 112).

The results of this study are in line with previous literature study entitled Purpose in Life: A Brief Review of the Literature and Its Implications for School Guidance Programs (Yuen et al., 2017) which found that purpose in life brings personal fulfillment and encourages people to have a prosocial nature such as making a difference in the lives of others in the community and responding to God's calling. The path coefficient value of purpose in life to OCB is 0.046. It indicates that purpose in life has a positive effect on OCB by 4.6%. However, the influence of purpose in life on OCB is small. Most likely it happened because belief in God is seen as a religious expression rather than a spiritual expression so that this belief is not reflected in a person's real actions, including in the form of OCB (Belwalkar, Vohra and Pandey, 2018, p. 424). In addition, it is suspected that there is a dichotomy in human life. There is a separation between the two worlds (Kim, McCalman, and Fisher, 2012, p. 203): (1) a sacred private world, family and church where people can express their faith freely; (2) a secular public world, outside

the home and church, where religious expression is discouraged. Thus, there are differences in motives, attitudes, and behaviors in the two different worlds. When working, people do not live a complete and integrated life according to faith in all areas of life but use a secular mindset. This dichotomy may also be supported by the XYZ School setting which is a secular school.

The Bible provides a benchmark for judging what is right and wrong. Christianity is not a religious activity but a worldview that is faith based on truth. The implication is that work is more than just earning a living but must rely on the Holy Spirit to understand what God's calling for each person including purpose in life. Purpose is to pursue goals that reflect the calling as disciples of Christ (Kaldjian, 2019, p. 176). The ultimate goal of a Christian is to know God in Christ (John 17:3), glorify God, and enjoy Him forever. With God's grace and the help of the Holy Spirit, Christians are enabled to do the journey toward these goals: loving God with all their heart, soul, mind, and strength; and loving their neighbor as themselves (Deuteronomy 6:5; Mark 12:30–31). Loving God means worshiping Him by offering oneself as a living sacrifice and transforming the mind so that it can discern its desires (Rom. 12:1–2). In addition, they also have a desire to make a difference for others, tend to do prosocial activities, do not seek their own benefits, and are more grateful. People with a purpose in life have the urge to perform additional tasks outside of formal duties and are even willing to experience discomfort or pay the price to carry out their goals. This includes helping coworkers when they have problems related to work, willing to adjust his/her personal schedules to help others and obeying the rules even when no one is watching.

Conclusion

Based on the research findings and the results of the analysis of the servant leadership, emotional intelligence, purpose in life, and organizational citizenship behavior variables, it can be concluded as follows.

- 1) Servant leadership has a positive effect on the purpose in life of teachers.
- 2) Emotional intelligence has a positive effect on the purpose in life of teachers.

- 3) Servant leadership has a positive effect on organizational citizenship behavior of teachers.
- 4) Emotional intelligence does not affect organizational citizenship behavior of teachers.
- 5) Purpose in life effect has a positive effect on organizational citizenship behavior of teachers.

REFERENCES

- Anwar, M. A., Osman-Gani, A. M., Fontaine, R., & Rahman, M. S. (2017). Assessing organizational citizenship behaviour through constructing emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 9(2), 105–117. <https://doi.org/10.1108/APJBA-05-2016-0049>
- Belwalkar, S., Vohra, V., & Pandey, A. (2018). The relationship between workplace spirituality, job satisfaction and organizational citizenship behaviors – an empirical study. *Social Responsibility Journal*, 14(2), 410–430. <https://doi.org/10.1108/SRJ-05-2016-0096>
- Brackman, L. (2017). *Fostering Purpose in Life / Meaning in Life Across the Life Span*. <https://doi.org/10.4226/66/5b06440ae218d>
- Coetzer, M., Bussin, M., & Geldenhuys, M. (2017). The functions of a servant leader. *Administrative Sciences*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.3390/admsci7010005>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Fraenkel, J. R. and W. N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.; McGrawHill, ed.). Retrieved from <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Ghozali & Latan, I. & H. (2019). *Partial least squares: Konsep, teknik dan aplikasi smartPLS 3.0 untuk penelitian empiris* (2nd edition). Semarang, Indonesia: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Goleman, D. (2009). *Working with emotional intelligence*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Hoven, A. G. Van Der. (2016). *The influence of servant leadership on trust*,

psychological empowerment, job satisfaction and organisational citizenship behaviour on a selected sample of teachers in the Western Cape Province.

- Kasa, M., & Hassan, Z. (2017). The relationship of burnout dimensions with organizational citizenship behavior (OCB) among bank employees in sarawak: Mediating role of flow experience. *International Journal of Business and Society*, 18(S4), 685–691. Retrieved from <http://www.ijbs.unimas.my/images/repository/pdf/Vol18-s4-paper5.pdf>
- Kim, D., McCalman, D., & Fisher, D. (2012). The sacred/secular divide and the Christian worldview. *Journal of Business Ethics*, 109(2), 203–208. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1119-z>
- Knez, I., Hjärpe, D., & Bryngelsson, M. (2019). Predicting organizational citizenship behavior: The role of work-related self. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019854834>
- Krumboltz, E. M., Goess, D. E., & Escobedo, P. V. (2019). School leadership review organizational citizenship and teacher evaluation: Using the T-TESS to promote OCB and improve student outcomes. *School Leadership Review*, 14(1). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269684.pdf>
- Lavy, S. (2019). Daily dynamics of teachers' organizational citizenship behavior: social and emotional antecedents and outcomes. *Frontiers in Psychology*, 10(December). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02863>
- Luxmi, & Vashisht, A. (2017). Impact of emotional intelligence on organization citizenship behaviour: A study among nurses of government and private hospitals in and around chandigarh. *Amity Journal of Training and Development*, 2(1), 1–18. Retrieved from <https://amity.edu/UserFiles/admaa/c744fPaper%201.pdf>
- Malingumu, W., Stouten, J., Euwema, M., & Babygeya, E. (2016). Servant leadership, organisational citizenship behavior and creativity: The mediating role of team-member exchange. *Psychologica Belgica*, 56(4), 342–356. <https://doi.org/10.5334/pb.326>
- Njagi, S. (2018). Faith maturity and organizational citizenship behavior.

- International Journal of Education and Research*, 6(1), 347–364.
Retrieved from <https://ijern.com/journal/2018/June-2018/27.pdf>
- Paul T.P. Wong and Don Page. (2003). *Servant leadership : An opponent-process model and the revised servant leadership profile*. Retrieved from <http://www.drpaulwong.com/wp-content/uploads/2013/09/Wong-Servant-Leadership-An-Opponent-Process-Model.pdf>
- Prasertcharoensuk, T., Kanokorn, S., & Keow Ngang, T. (2017). Teachers' organizational citizenship behaviour: A causal relationship model. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(1), 2–10.
<https://doi.org/10.18844/cerj.v7i1.483>
- Rodríguez-Carvajal, R., Herrero, M., van Dierendonck, D., de Rivas, S., & Moreno-Jiménez, B. (2019). Servant leadership and goal attainment through meaningful life and vitality: A diary study. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 499–521.
<https://doi.org/10.1007/s10902-017-9954-y>
- Sholikhah, Z., Wang, X., & Li, W. (2019). The role of spiritual leadership in fostering discretionary behaviors: The mediating effect of organization based self-esteem and workplace spirituality. *International Journal of Law and Management*, 61(1), 232–249.
<https://doi.org/10.1108/IJLMA-04-2018-0081>
- Sjoeberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6(2), 79–95. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.6.2.79>
- Sugiyono. (2015). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R & D*. Bandung, Indonesia: Alfabeta.
- Thao, N. P. H., & Kang, S. W. (2020). When servant leaders inspire followers to become organizational citizens? Empirical evidence from Vietnam. *SAGE Open*, 10(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244019900184>
- Turnipseed, D. L., & Vandewaa, E. A. (2012). Relationship between emotional intelligence and organizational citizenship behavior. *Psychological Reports*, 110(3), 899–914.
<https://doi.org/10.2466/01.09.20.21.PRO.110.3.899-914>

- Van Brummelen, H. (2009). *Walking with in the classroom: Christian approaches to teaching and learning* (3rd edition). Springs, CO: Purposeful Design Publications.
- Yuen, M., Lee, Q. A. Y., Kam, J., & Lau, P. S. Y. (2017). Purpose in life: A brief review of the literature and its implications for school guidance programs. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 55–69. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.18>

KESEHATAN MENTAL DAN *WELL-BEING* PENDIDIK KRISTEN DI INDONESIA SELAMA MASA PANDEMI

Rianti Setiadi¹, Sarinah Lo², Bobby Wiryawan Saputra³

¹FMIPA-Universitas Indonesia, Depok, Jawa Barat

²Sekolah Tinggi Teologia Bandung, Bandung, Jawa Barat

³STIE Harapan Bangsa, Bandung, Jawa Barat

rianti@sci.ui.ac.id¹, sarinahlo@sttb.ac.id², saputra.w.boby@gmail.com³

ABSTRACT

This descriptive quantitative study aims to explore Christian educators' mental health condition and well-being in Indonesia during the Covid-19 pandemic. Data collection was carried out from March 30 to April 24, 2021. The participants of this study are Christian educators who either teach at Christian, public, or national private schools. The findings show that Christian educators in Indonesia have a high vocational passion (89%), good mental health (97.6%), high level of spiritual well-being (94.8%), relatively good social well-being (82, 8%), economic well-being is quite good (79.4%). In comparison, only 52.8% participants who have high health well-being and 66% who has high life satisfaction. The chi-square test shows that the components of well-being (spiritual, economic, social, and health) significantly affect the level of mental health of educators. The main challenges faced by educators are learning to support technology; teaching and learning activities that are deemed not optimal; attitudes and behavior of students who are less disciplined, polite, cooperative, and motivated; lack of relationships and interactions between teachers and teachers as well as fellow students; and increased workloads and hours leading to physical and mental health exhaustion. The main implication is for the decision-makers of Christian educational institutions in Indonesia to pay special attention to the health well-being of educators who have experienced physical exhaustion by evaluating and adjusting the expectations and workloads, and developing a well-being ecosystem at school.

Keywords: Christian educators Indonesia, vocational passion, mental health, well-being, life satisfaction, covid-19 pandemic.

ABSTRAK

Penelitian kuantitatif deskriptif ini bertujuan untuk mengetahui kondisi kesehatan mental dan *well-being* pendidik Kristen di Indonesia selama masa pandemic Covid-19. Pengambilan data dilakukan pada 30 Maret sampai dengan 24 April 2021. Peserta penelitian ini adalah pendidik Kristen yang mengajar di sekolah Kristen, negeri, atau swasta nasional. Hasil temuan menunjukkan pendidik Kristen di Indonesia memiliki *vocational passion* yang tinggi (89%), kesehatan mental yang baik (97,6%), tingkat *well-being* spiritual tinggi (94,8%), *well-being* sosial relatif baik (82,8%), *well-being* ekonomi cukup baik (79,4%), sedangkan *well-being* kesehatan hanya 52,8% yang tinggi. Sebanyak 66% pendidik memiliki kepuasan hidup yang tinggi. Uji *chi square* menunjukkan bahwa komponen *well-being* (spiritual, ekonomi, sosial, dan kesehatan) mempunyai hubungan yang signifikan dengan tingkat kesehatan mental para pendidik. Tantangan utama yang dihadapi pendidik adalah masalah: teknologi pendukung pembelajaran; kegiatan belajar mengajar yang dirasa tidak maksimal; sikap dan perilaku murid yang kurang disiplin, sopan, kooperatif, dan motivasi; kurangnya relasi dan interaksi antara guru dan guru serta sesama murid; dan beban dan jam kerja yang bertambah yang menyebabkan kelelahan kesehatan fisik dan mental. Implikasi utama dari temuan ini bagi para pengambil keputusan lembaga pendidikan Kristen di Indonesia untuk memberikan perhatian khusus *well-being* kesehatan dari para pendidik yang telah mengalami kelelahan fisik dengan mengevaluasi dan menyesuaikan ekspektasi, beban kerja, dan jam kerja yang jelas dan membangun ekosistem *well-being* di sekolah.

Keywords: pendidik Kristen Indonesia, *vocational passion*, kepuasan, kesehatan mental, *well-being*, pandemi Covid-19.

Pendahuluan

Pandemi Covid-19 telah menyebabkan terjadinya banyak perubahan, termasuk di dalam dunia pendidikan. Penyesuaian terhadap pembelajaran dari tatap muka ke daring, beban kerja, serta mengajar dalam suasana pandemi yang tidak menyenangkan, dapat menimbulkan kelelahan, stress, bahkan *burnout* (Sokal et al 2020). Pada bulan Oktober 2020, *Canadian Teachers' Federation* (CTF/FCE) mengeluarkan hasil survei kesehatan mental dan *well-being* dari 14.000 responden di Kanada.

Hasil tersebut menunjukkan bahwa mayoritas guru di Kanada memiliki tingkat stress dan kecemasan yang tinggi, mengalami perasaan tidak bahagia dan menghadapi pergumulan yang berkaitan dengan masalah kesehatan mental, *well-being*, dan fisik mereka (Canadian Teachers' Federation, 2020). Bagaimana kondisi kesehatan mental dan *well-being* para pendidik Kristen di Indonesia dalam menjalani kegiatan belajar mengajar selama masa pandemi ini? Hal ini mendorong tim peneliti untuk melakukan penelitian ini. Selain itu juga menginvestigasi tantangan apa yang mereka hadapi serta dukungan seperti apa yang mereka terima.

Penelitian ini dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui kondisi umum kesehatan mental, *well-being*, vocational passion, kepuasan kerja, serta tantangan yang dihadapi para pendidik Kristen di Indonesia, yang masih aktif mengajar di level Taman Kanak-kanak sampai Sekolah Menengah Atas selama masa pandemi Covid-19. Hasil temuan penelitian diharapkan bermanfaat untuk memberikan informasi dasar bagi para pemimpin sekolah Kristen dalam membuat kebijakan strategis dan memberikan dukungan serta sumber daya yang dibutuhkan para pendidik Kristen yang berada di bawah naungan institusi mereka.

Kesehatan Mental

Individu yang sehat secara mental dapat berfungsi secara normal dalam menjalankan hidupnya, khususnya dapat menghadapi masalah-masalah yang ditemuinya dan mengelola stress dengan baik. Tuntutan hidup yang menimbulkan stres berlebih akan berdampak pada kesehatan mental yang buruk (Putri et al., 2015). Bagi seorang guru, gangguan kesehatan mental sangat mempengaruhi hubungan guru tersebut dengan pekerjaan, rekan kerja dan murid-muridnya. *Canadian Teachers' Federation* (CTF/FCE) pada bulan Oktober 2020 mengeluarkan laporan hasil survei mengenai dampak dari kegiatan belajar mengajar sepanjang masa pandemic. Indikator kesehatan mental yang digunakan dalam penelitian ini adalah berdasarkan survei CTF/FCE tersebut diatas, yang mencakup empat komponen, yaitu: tingkat frustrasi, tingkat gangguan emosi, tingkat kelelahan dan tingkat kecemasan (Canadian Teachers' Federation, 2020). Setiap komponen akan diukur dengan skala Likert.

Well-being

Well-being adalah keadaan pada individu yang digambarkan dengan adanya rasa bahagia, kepuasan, tingkat stress yang rendah, sehat secara fisik dan mental serta kualitas hidup yang baik (APA, 2020). *Well-being* mencakup banyak aspek, beberapa di antaranya adalah aspek fisik, intelektual, sosial, ekonomi, emosi, lingkungan, dan spiritual (CDC, 2018). Penelitian ini akan mengukur kondisi *well-being* guru Kristen di Indonesia, dengan fokus pada empat aspek *well-being*. Pertama, *well-being* kesehatan, yaitu perasaan sejahtera karena tidak terdampak penyakit dan merasa cukup sehat. Kedua, *well-being* ekonomi, yaitu merasa cukup dengan kondisi keuangan yang ada. Ketiga, *well-being* relasi sosial, di mana seseorang merasa memiliki relasi sosial yang baik dengan orang lain dan tidak merasa kesepian. Keempat, *well-being* spiritualitas, yaitu seseorang merasa tetap bisa memiliki relasi dengan Tuhan dan mengandalkan Tuhan. Keempat variabel tersebut akan digunakan dalam penelitian ini dan diukur dengan skala Likert, dengan menggunakan indikator yang mencerminkannya.

Vocational passion

Vocational passion adalah dorongan intrinsik esensial bagi seorang pendidik untuk menghasilkan pembelajaran yang baik (Day, 2004). Carbonneau et al. (2008) menyatakan bahwa *vocational passion* mempengaruhi ketangguhan mental terhadap stres and kepuasan kerja seseorang. Di dalam penelitian ini, *vocational passion* mengeksplorasi sejauh mana kecintaan pendidik akan dunia pendidikan, kerinduan membimbing anak didik, daya juang, serta keinginan untuk tetap maju ditengah kondisi pandemi Covid-19.

Kepuasan Hidup

Menurut Buetell (2006), kepuasan hidup adalah penilaian seseorang akan perasaan dan sikap terhadap hidupnya pada titik waktu tertentu baik yang negatif maupun positif. Kepuasan mencakup aspek yang luas seperti kepuasan akan pekerjaan, penghasilan, pernikahan, kesehatan, prestasi, dan masih banyak lagi. Di dalam penelitian ini,

kepuasan hidup diartikan sebagai keadaan dimana seseorang merasa adanya kecukupan dalam hidupnya yang meliputi kepuasan terhadap pekerjaan, gaji, pimpinan, rekan kerja, kebanggaan yang disandangnya.

Metodologi

Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif deskriptif. Sebagai pelengkap hasil survei akan dilihat juga hubungan antara variabel well being dengan kesehatan mental, menggunakan metode pengujian Chi Square yang merupakan metode statistika parametrik. Kuesioner tertulis berisi tentang deskripsi data demografi, kesehatan mental, dan *well-being*. *Pilot study* diberikan kepada 10 anggota Indonesian Forum for Christian Educators (selanjutnya disingkat IFCE) untuk memastikan bahwa panduan dan isi kuesioner sudah optimal. Populasi penelitian ini adalah pendidik Kristen di Indonesia yang mencakup guru dan pejabat struktural sekolah dari TK sampai kelas 12. Sampel penelitian berjumlah 2421 pendidik Kristen yang masih aktif mengajar selama masa pandemi Covid-19, baik yang mengajar di sekolah Kristen, negeri, maupun, swasta nasional. Teknik pengambilan sampel memakai *snowballing* sampling dengan responden dari jaringan anggota IFCE. Survei ini bersifat sukrela, anonymous, dan konfidensial. Survei dilakukan secara daring melalui *google form*. Pelaksanaan pengisian kuisisioner dilakukan pada 30 Maret sampai dengan 24 April 2021. Kuisisioner di bagi dalam lima bagian: (1) data demografis, (2) *vocational passion*, (3) kesehatan mental (4) *well-being*, dan (5) dukungan dan tantangan yang dihadapi. Total pertanyaan kuisisioner adalah 52 pertanyaan, terdiri dari 51 indikator skala *Likert* 1 sampai 5, dan 1 pertanyaan terbuka. Dari data yang diperoleh didapatkan bahwa semua alat ukur yang dilakukan menggunakan skala Likert adalah reliabel dan valid. Koefisien Alpha Cronbach yang dihasilkan untuk well being kesehatan 0.774, untuk well being ekonomi sebesar 0.818 , untuk well being relasi sosial sebesar 0.718, untuk well being spiritualitas sebesar 0.696 dan untuk kesehatan mental sebesar 0.79125. Terlihat bahwa semua koefisien Alpha Chronbah lebih besar dari 0.7 sehingga dapat disimpulkan bahwa alat ukur reliabel. Semua korelasi Spearman antara variabel indikator dengan variabel yang diukur juga terbukti

signifikan sehingga dapat disimpulkan bahwa semua item pengukuran adalah valid secara item.

Hasil Temuan

Total partisipan dalam penelitian ini berjumlah 2421 orang, di antaranya 75,9% perempuan dan 24,1% laki-laki. Mayoritas partisipan memiliki pendidikan S1 (81,1%), sedangkan pendidikan S2 sebanyak 14,0 %, Diploma 2,7%, SMA 1,9%, dan S3 0,3%. Partisipan berasal dari 31 provinsi di Indonesia, dengan jumlah terbanyak dari Jawa Barat (28,8%), Jawa Timur (16,6%), DKI Jakarta (12,2%), Sumatra Utara (8,5%), Jawa Tengah (5,5%).

Tabel 1. Jenis Kelamin dan Tingkat Pendidikan Partisipan

Jenis Kelamin		Tingkat Pendidikan				
Laki-laki	Perempuan	SMA	D1-D3	S1	S2	S3
583 (24,1%)	1838 (75,9%)	46 (1,9%)	65 (2,7%)	1964 (81,1%)	339 (14,0%)	7 (0,3%)
Total : 2421		Total : 2421				

Vocational passion

Data menunjukkan bahwa mayoritas partisipan memiliki *vocational passion* yang tinggi (89%). Hal ini berarti bahwa pendidik Kristen di Indonesia umumnya mempunyai *vocational passion* yang tinggi, yang menunjukkan bahwa mereka memiliki kemauan dan daya juang dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik sekalipun dalam masa pandemi yang sulit ini.

Kesehatan mental

Kesehatan mental partisipan diukur dari empat komponen, yaitu tingkat frustrasi, tingkat gangguan emosi, tingkat kelelahan, dan tingkat kecemasan. Setiap komponen tersebut masing-masing akan diukur dengan menggunakan skala Likert 1-5.

Tabel 2. Analisa Komponen Kesehatan Mental

Komponen Kesehatan Mental	Frekuensi		Total
	Tinggi	Rendah	
Tingkat Frustrasi	265 (11%)	2148 (89%)	2413
Tingkat Gangguan Emosi	107 (4,4%)	2306 (95,6%)	2413
Tingkat Kelelahan	273 (11,3%)	2140 (88,7%)	2413
Tingkat Kecemasan	0%	2413 (100%)	2413

1. **Tingkat frustrasi:** mayoritas partisipan memiliki tingkat frustrasi yang rendah (89,0%). Hal ini menunjukkan bahwa pendidik Kristen Indonesia umumnya mengalami tingkat frustrasi yang rendah. Dengan kata lain, pendidik Kristen Indonesia bisa mengatasi frustrasi yang ada.
2. **Tingkat gangguan emosi:** mayoritas pendidik Kristen Indonesia mempunyai tingkat gangguan emosi yang rendah (95,6%). Hal ini sangat mendukung pendidik dalam menghadapi pendidikan di masa pandemi yang sulit ini.
3. **Tingkat kelelahan:** mayoritas responden mempunyai Tingkat Kelelahan yang rendah (88,7%). Hal ini menunjukkan bahwa pendidik Indonesia kebanyakan mempunyai tingkat kelelahan yang rendah. Hal ini sangat mendukung pendidik dalam menghadapi pendidikan di masa pandemi.
4. **Tingkat kecemasan:** Semua partisipan mempunyai tingkat kecemasan yang rendah (100%). Hal ini menunjukkan bahwa pendidik Indonesia mempunyai tingkat kecemasan yang

rendah. Hal ini merupakan hal yang sangat mendukung pendidik dalam menghadapi pendidikan di masa pandemi.

Skor kesehatan mental diperoleh dari penjumlahan skor tingkat frustrasi, tingkat gangguan emosi, tingkat kelelahan dan tingkat kecemasan. Secara keseluruhan dapat disimpulkan bahwa kesehatan mental pendidik Kristen Indonesia cukup baik (97.6%), dan hanya terdapat 2,4% yang mempunyai kecenderungan untuk mempunyai gangguan kesehatan mental.

Tabel 3. Analisis Kesehatan Mental Secara Keseluruhan

Kategori	Frekuensi	Persen
Sehat	668	27,7
Biasa saja	1688	70,0
Ada gangguan mental	57	2,4
Total	2413	100,0

Well-being

Terdapat 4 komponen *well-being* yang diukur skala Likert 1-5, yaitu *well-being* kesehatan, *well-being* ekonomi/finansial, *well-being* relasi sosial, *well-being* spiritualitas.

Tabel 4. Analisis Komponen Well-being

Komponen Well-being	Frekuensi		Total
	Tinggi	Rendah	
Kesehatan	1274 (52,8%)	1139 (47,2%)	2413
Ekonomi	1917 (79,4%)	496 (20,6%)	2413
Relasi Sosial	1999 (82,8%)	414 (17,2%)	2413
Spiritualitas	2287 (94,8%)	126 (5,2%)	2413

1. **Well-being kesehatan:** responden yang memiliki *well-being* kesehatan tinggi (52,8%) hampir sama dengan responden yang memiliki *well-being* kesehatan rendah (47,2%). Hal ini menunjukkan bahwa sebagian pendidik Indonesia mempunyai *well-being* kesehatan yang rendah. Hal ini perlu diperhatikan supaya tidak menyebabkan gangguan pada kesehatan mental.
2. **Well-being ekonomi:** responden memiliki *Well-being* Ekonomi yang tinggi (79,4%). Walaupun demikian terdapat 20.6% responden yang tidak sejahtera dengan keadaan ekonominya. Hal ini perlu diperhatikan supaya responden dapat menghadapi kekhawatirannya terhadap masalah keuangan.
3. **Well-being relasi sosial:** responden yang mempunyai *well-being* relasi sosial rendah adalah 17,2%. Jadi dapat disimpulkan bahwa mayoritas responden (82,8%) masih merasa nyaman walaupun harus membatasi kontak langsung dengan orang lain.
4. **Well-being spiritualitas:** responden yang mempunyai *well-being* spiritualitas rendah adalah 5,2%. Jadi dapat disimpulkan bahwa mayoritas partisipan masih memiliki *well-being* spiritualitas yang tinggi (94,8%). Hal ini merupakan faktor pendukung penting bagi pendidik Kristen dalam menghadapi masa pandemi ini.

Kepuasan

Dari hasil terlihat bahwa responden yang memiliki kepuasan yang rendah adalah sebesar 34%, sedangkan 66% memiliki Kepuasan yang tinggi. Kepuasan hidup juga merupakan komponen yang

dapat membuat seseorang dapat bertahan dalam keadaan yang sulit.

Tabel 5.

Kategori	Frekuensi	Persen
Rendah	820	34,0
Tinggi	1593	66,0
Total	2413	100,0

Hubungan Komponen *Well-being*, dan Kesehatan Mental

Penelitian terdahulu menunjukkan adanya hubungan antara well being dan kesehatan mental (Canadian Teachers' Federation, 2020; Bakkeli, 2021; Duong, 2021; Faruk et al., 2021; Kokkinos et al., 2021).

Di dalam penelitian ini juga dilakukan pengujian Chi Square untuk mengetahui apakah terdapat hubungan antara well-being dan kesehatan mental di antara para pendidik Kristen di Indonesia. Hasil analisis menunjukkan bahwa *p-value* untuk menguji hubungan well being kesehatan, well being ekonomi, well being relasi sosial, well being kesehatan dengan kesehatan mental semua bernilai 0.000. Jadi dapat disimpulkan bahwa ada hubungan signifikan antara komponen *well-being* dengan tingkat kesehatan mental. Untuk mengatasi dan mencegah terjadinya gangguan kesehatan mental pada pendidik Kristen Indonesia maka pihak-pihak pembuat kebijakan yang terkait harus memperhatikan komponen-komponen *well-being*.

Pembukaan Kembali Pembelajaran Tatap Muka

Setelah menjalani pembelajaran daring selama setahun, mayoritas partisipan (84,4%) menyatakan merasa senang atau sangat senang bila pembelajaran tatap muka dapat segera dimulai kembali. Selebihnya yang menyatakan tidak senang (2,6%) dan tidak tahu (12%). Mengenai kesiapan, mayoritas partisipan (91,1%) menyatakan siap atau sangat siap untuk menjalankan

protokol kesehatan bila pembelajaran tatap muka dimulai, dan selebihnya menyatakan tidak siap (2.6%) dan tidak tahu (12%).

Dukungan dan Tantangan

Selama pandemi, para pendidik Kristen menyatakan mendapatkan dukungan dari lima kelompok terbesar berikut: keluarga atau teman (21,3%), rekan kerja (18,7%), dan pimpinan (14,2%), gereja (13,9%), dan orangtua murid (11,1%). Pertanyaan kuisioner terakhir bersifat pertanyaan terbuka menanyakan tantangan terbesar apakah yang dhadapi oleh partisipan dalam menjalankan tugas mengajar selama masa pandemi. Dari jawaban naratif yang diberikan, muncul lima tema tantangan terbesar yang dialami oleh para pendidik Kristen di Indonesia.

Pertama adalah tantangan teknologi pendukung pembelajaran. Sebagian besar pendidik Kristen menyatakan bahwa tantangan terbesar pembelajaran di masa adalah mempelajari dan beradaptasi dengan teknologi pembelajaran *online* beserta dengan berbagai jenis aplikasi dalam waktu yang singkat. Tantangan lain berkaitan dengan teknologi adalah, tidak semua pendidik memiliki perangkat komputer atau gawai yang memadai, jaringan internet yang lambat dan bermasalah, serta kuota internet yang terbatas. Selain itu, ditemui banyak anak didik yang tidak memiliki gawai dan kuota internet yang memadai untuk pembelajaran daring.

Kedua, adalah tantangan dalam proses kegiatan belajar mengajar (KBM). Tantangan terbesar kedua bagi partisipan dengan pembelajaran daring selama masa pandemi adalah mempersiapkan dan menciptakan pembelajaranyang menarik dan kreatif, serta memilih dan memilih materi pembelajaran yang esensial. Sebagian pendidik merasa pembelajaraan daring yang mereka berikan tidak maksimal, interaksi kelas yang kurang dinamik bahkan pasif, waktu mengajar yang terbatas, serta kuatir

pencapaian akademik murid menurun. Pembelajaran daring juga sangat membatasi pendidik dalam melakukan praktikum untuk pelajaran sains, atau membimbing murid yang belum lancar membaca dan menulis di jenjang TK dan SD.

Ketiga, adalah tantangan dalam hal relasi dan interaksi. Sebagian besar pendidik menyatakan sulitnya membangun relasi dengan murid tanpa bertemu langsung, terlebih ketika memasuki tahun ajaran baru dengan murid-murid yang baru. Pembelajaran daring juga membuat pendidik sulit mengenal anak didik secara pribadi dan tidak terbentuknya ikatan dan kedekatan emosional. Selain itu, interaksi sosial sesama murid juga sulit dikembangkan dengan pembelajaran daring.

Tantangan *keempat* adalah sikap murid. Selama pembelajaran daring, banyak partisipan mengeluhkan sikap dan perilaku murid yang tidak baik, seperti masalah disiplin, kejujuran, sopan santun, dan ketidakpedulian terhadap pembelajaran. Menurut pengamatan partisipan, murid-murid kurang motivasi mengikuti pelajaran maupun belajar mandiri di rumah, kurang fokus, dan kurang bertanggungjawab dalam mengerjakan tugas. Bahkan didapati beberapa tugas murid dikerjakan oleh orang tuanya. Selain itu, orang tua murid juga kurang mendukung pembelajaran anak-anaknya di rumah. Hal ini mengelisahkan para pendidik karena merasa sulit mengikuti perkembangan karakter dan mengajarkan nilai-nilai serta sikap yang baik kepada nara didik dengan pembelajaran daring yang terbatas.

Tantangan *kelima* yang dikemukakan oleh partisipan adalah beban kerja dan kesehatan. Bekerja dari rumah selama pandemi juga membuat sebagian besar partisipan merasa beban kerja yang bertambah dan jam kerja yang panjang. Beban bertambah karena pembelajaran daring menuntut pendidik mempersiapkan materi dan strategi pedagogi yang berbeda dari pembelajaran tatap

muka, membuat video pembelajaran, dan menindaklanjuti tugas-tugas yang diberikan kepada murid. Jam kerja bertambah karena hilangnya pemisahan antara jam kerja dan jam istirahat, di mana murid dan orang tua murid menghubungi pendidik kapan saja mereka merasa butuh.

Diskusi Hasil Temuan

Berdasarkan hasil temuan, hampir semua pendidik Kristen Indonesia memiliki kesehatan mental yang relatif tinggi (97,7%). Hal ini dicerminkan dari tingkat frustrasi, tingkat gangguan emosi, tingkat kelelahan, maupun tingkat kecemasan yang rendah. Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian "*Well-being* guru, dosen, dan mahasiswa di masa pandemi" yang dilaporkan Dr. Dyah T. Indirasari, selaku wakil tim riset yang menyatakan bahwa mayoritas guru (N=2.910) dan dosen (N=256) memiliki tingkat kesehatan mental tinggi (Fakultas Psikologi Universitas Indonesia, 2021).

Kesehatan mental para pendidik Kristen yang relatif tinggi kemungkinan di dukung beberapa faktor. Yang *pertama* adalah mayoritas pendidik Kristen memiliki tingkat *vocational passion* yang tinggi (89%). Hal ini menyatakan bahwa mereka memiliki kecintaan akan profesinya sebagai pendidik, serta kemauan dan daya juang yang tinggi dalam menjalankan tugasnya selama masa pandemi yang sulit ini. Carbonneau et al. (2008) menyatakan bahwa *vocational passion* mempengaruhi ketangguhan mental terhadap stres and kepuasan kerja seseorang. Faktor pendukung *kedua* adalah kondisi *well-being* para pendidik Kristen yang relatif baik. Hasil uji Chi Square menunjukkan bahwa ada hubungan signifikan antara komponen *well-being* dengan tingkat kesehatan mental. Hal ini dikuatkan dengan pernyataan Indirasari (2021) bahwa *well-being* mempengaruhi kesehatan mental karena emosi positif seseorang akan membuat kondisi mentalnya lebih kuat dan optimis (Fakultas Psikologi Universitas Indonesia, 2021). Faktor pendukung *ketiga* adalah komponen spiritualitas. Hasil analisis menunjukkan bahwa komponen *well-being* spiritual mayoritas para pendidik Kristen tinggi (94,8%). Seperti

ditanyakan di dalam kuisisioner, komponen *well-being* spiritual di sini mencerminkan jawaban dari para pendidik Kristen bahwa mereka masih berdoa, mengandalkan atau memiliki harapan di dalam Tuhan, serta beribadah online secara teratur di masa pandemi ini. Hal ini sejalan dengan temuan survei daring nasional pada 8-17 Maret 2021 oleh A.R. Ruhana et al., tim peneliti pada Puslitbang Bimas Agama dan Layanan Keagamaan yang menunjukkan bahwa masyarakat Indonesia (N=1.550) semakin religious di masa pandemi (81%), dan 97% merasa keimanan mereka membantu secara psikologis dalam menghadapi dampak pandemi (Puslitbang Kemenag, 2021). Temuan ini juga mengkonfirmasi penelitian sebelumnya bahwa agama atau spiritualitas berperan penting sebagai *coping strategy* dalam menghadapi tekanan dan kesulitan hidup (Smith et al., 2003; Pargament et al., 2005; King et al., 2013).

Terdapat fenomena menarik dari hasil penelitian ini, bahwa sekalipun kesehatan mental para pendidik Kristen relatif tinggi, tetapi di dapati banyak keluhan dan tantangan yang mereka kemukakan. Juga dari hasil analisis komponen *well-being* kesehatan, didapati 47,2% pendidik Kristen yang merasa kelelahan dan kondisi fisik tidak optimal, dan analisis komponen *well-being* ekonomi terdapat 20,6% pendidik Kristen yang merasa tidak sejahtera dengan kondisi finansialnya. Bagaimanakah menjelaskan gejala ini yang tampaknya paradoksikal? Menanggapi hal ini, Turro S. Wongkaren, Ph.D (Kepala Lembaga Demografi UI dan Pakar Satgas Covid-19 Bidang Perubahan Perilaku), sebagai salah satu penanggap dalam Webinar IFCE presentasi hasil penelitian ini yang diadakan pada tanggal 7 Agustus 2021, menyatakan bahwa terdapat dua unsur resiliensi yaitu daya lenting dan daya lentur. Masyarakat Indonesia pada umumnya tidak memiliki daya lenting yang baik tetapi memiliki daya lentur atau fleksibilitas emosi yang tinggi (Wongkaren, 2021). Hal ini menjelaskan bahwa kemungkinan para pendidik Kristen Indonesia memiliki fleksibilitas emosi yang tinggi yang memungkinkan mereka untuk menghadapi tekanan dan berbagai kesulitan dalam masa pandemi ini.

Implikasi

Berdasarkan hasil temuan dan diskusi di atas, berikut adalah implikasi dan rekomendasi yang tim peneliti usulkan kepada para pengambil keputusan lembaga pendidikan Kristen di Indonesia sebagai berikut:

1. Komponen *well-being* secara signifikan mempunyai hubungan dengan tingkat kesehatan mental. Sebagai implikasinya, untuk mempertahankan tingkat kesehatan mental yang baik atau mencegah terjadinya gangguan mental, maka para pembuat kebijakan harus memperhatikan *well-being* kesehatan, ekonomi, sosial, spiritualitas, dan kepuasan hidup dari para pendidik Kristen yang ada di bawah naungannya.
2. Memberikan perhatian khusus untuk meningkatkan *well-being* ekonomi atau kesejahteraan hidup finansial dari para pendidik Kristen.
3. Memberikan perhatian khusus untuk meningkatkan *well-being* kesehatan dari para pendidik yang telah mengalami kelelahan fisik dengan mengevaluasi dan menyesuaikan ekspektasi, beban kerja, dan jam kerja yang jelas.
4. Membangun dan menumbuh-kembangkan ekosistem *well-being* di sekolah
5. Menyediakan pelatihan berkelanjutan mengenai teknologi pembelajaran dan pembelajaran daring yang menarik dan kreatif. Pelatihan ini penting untuk meningkatkan efikasi diri para pendidik, di mana semakin tinggi efikasi diri seseorang maka semakin tinggi pula tingkat resiliensinya dalam menghadapi tantangan dan kesulitan (Sulastri & Jufri, 2021).

APRESIASI

Apresiasi mendalam kepada Tim IFCE yang telah membantu pelaksanaan survei penelitian ini, secara khusus kepada Wei Lin, Sutrisna Harjanto, Boedi Tsusila, Suprpti, Leo Andi, Yosie Modo, Widyaningsih, Hendra Prasajam Vera Sirait, Ambar Metasari, Joice Pajow, Yudhar Hapsari, Ayub Wahyono, dan Yunia Handayani.

DAFTAR PUSTAKA

- Bakkeli N. Z. (2021). Health, work, and contributing factors on life satisfaction: A study in Norway before and during the COVID-19 pandemic. *SSM - Population Health*, 14. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100804>
- Beutell, N. J. (2006). *Life Satisfaction*. Retrieved from Sloan Work and Family Research Network: https://www.researchgate.net/publication/259486067_Life_Satisfaction_in_Relation_to_Work_and_Family
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Duong, C. D. (2021). The impact of fear and anxiety of Covid-19 on life satisfaction: Psychological distress and sleep disturbance as mediators. *Personality and Individual Differences*, 178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110869>
- Fakultas Psikologi Universitas Indonesia. (2021). *Well-being kunci kesehatan mental di masa pandemi*. Retrieved from Fakultas Psikologi Universitas Indonesia: <https://psikologi.ui.ac.id/2021/07/23/well-being-kunci-kesehatan-mental-di-masa-pandemi/>
- Faruk, M. O., Ching, U., & Chowdhury, K. (2021). Mental health and well-being of indigenous people during the covid-19 pandemic in

Bangladesh. *Heliyon*, 7(7): e07582. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07582>

King M, Marston L, McManus S, Brugha T, Meltzer H, Bebbington P. (2013). Religion, spirituality and mental health: Results from a national study of English households. *The British Journal of Psychiatry*, 202 (1): 68–73. DOI: 10.1192/bjp.bp.112.112003

Kokkinos, C. M., Tsouloupas, C. N., & Voulgaridou, I. (2021). The effects of perceived psychological, educational, and financial impact of covid-19 pandemic on Greek university students' satisfaction with life through mental health. *Journal of affective disorders*, 300, 289–295. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.114>

Pargament KI, Magyar-Russell GM, Murray-Swank NA. (2005). The sacred and the search for significance: Religion as a unique process. *Journal of Social Issues*, 61(4): 665–87. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00426.x>

Puslitbang Bimas Agama dan Layanan Keagamaan Balitbangdiklat Kemenag. (2021). *Urgensi layanan keagamaan di masa pandemi covid-19*. [PowerPoints Slides] Puslitbang Bimas Agama dan Layanan Keagamaan, Balitbangdiklat Kemenag <https://balitbangdiklat.kemenag.go.id/upload/files/REPORT%20Survei%20Agama-Pandemi%20Juni%202021.pdf>

Putri, A.W., B. Wichawa, dan Arie S. Utama. (2015). Mental health masyarakat Indonesia: Pengetahuan dan keterbukaan masyarakat terhadap gangguan mental health. *Prosiding Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat*, 2(2). DOI: <https://doi.org/10.24198/jppm.v2i2.13535>

Smith TB, McCullough ME, Poll J. (2003). Religiousness and depression: Evidence for a main effect and the moderating influence of stressful

life events. *Psychological Bulletin*, 129(4), 614–36.
DOI: 10.1037/0033-2909.129.4.614

Sokal L, LE Trudel, and J. Babb. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67-74. DOI: [10.11114/ijce.v3i2.4931](https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931)

Sulastri,T dan Muhammad Jufri. (2021). Resiliensi di masa pandemi: Peran efikasi diri dan persepsi ancaman covid-19. *Jurnal Penelitian Psikologi*, 12(1), 25-32. DOI: <https://doi.org/10.29080/jpp.v12i1.531>

Wongkaren, Turro S. (2021). *Kesehatan Mental dan Well-being Pendidik Kristen di Indonesia*. [Webinar] IFCE.

Korelasi *Servant Leadership*, Spiritualitas Tempat Kerja, dan *Employee Engagement* di Fakultas *Liberal Arts* Universitas X

**Adriani Gunawan¹, Dr Ahmad H. Sutawidjaya, M.Com², Indrawan, S.Kom.,
B.Mus., M.M., M.B.A.³**

¹)Universitas Pelita Harapan, Universitas Mercubuana, ²) Universitas
Mercubuana, ³) Universitas Pelita Harapan

[gouw.adriani@gmail.com¹](mailto:gouw.adriani@gmail.com), [a.h.sutawidjaya@mercubuana.ac.id²](mailto:a.h.sutawidjaya@mercubuana.ac.id),
[indrawan.fis@uph.edu³](mailto:indrawan.fis@uph.edu)

ABSTRACT

Leadership style can not only shape employee behavior by influencing employee attitudes, such as their satisfaction, commitment, and well-being at work, but also can shape performance such as job involvement through motivational construction. The purpose of this study was to analyze the relationship between servant leadership, workplace spirituality and employee engagement in an analytical-critical manner and comprehensively the primary and secondary data available at the Faculty of Liberal Arts, University X. This study used an approach with the research subject of 40 lecturers. permanent, and 5 part time. The data processing method is descriptive method. From the results of the study it can be concluded that servant leadership in FLA has a positive relationship and influence, the state of workplace spirituality in FLA has a positive influence that is built personally (lecturers), and is supported by servant leadership which is shown by the truth of God's Word which shows that The condition of workplace spirituality has good results and the state of employee engagement in FLA occurs because of the relationship between leaders who apply servant leadership style and Jesus Christ as a role model

Keywords: servant leadership, workplace spirituality, employee engagement

ABSTRAK

Gaya kepemimpinan tidak hanya dapat membentuk perilaku karyawan dengan mempengaruhi sikap karyawan, seperti kepuasan, komitmen, dan kesejahteraan mereka di tempat kerja, tetapi juga dapat membentuk kinerja seperti keterlibatan kerja melalui konstruksi motivasi. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk menganalisis hubungan antara *servant leadership*, spiritualitas tempat kerja dan *employee engagement* secara analitis-kritis dan komprehensif berdasarkan data primer dan data sekunder yang tersedia di Fakultas *Liberal Arts*, Universitas X. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan subjek penelitian 40 dosen tetap dan 5 dosen paruh waktu. Metode pengolahan datanya yaitu metode deskriptif. Dari hasil penelitian diperoleh kesimpulan bahwa *servant leadership* di FLA memiliki hubungan dan pengaruh yang positif, keadaan spiritualitas tempat kerja di FLA membawa pengaruh yang positif yang dibangun secara pribadi (dosen), dan didukung oleh praksis *servant leadership* pimpinan fakultas berazaskan kebenaran firman Tuhan yang menunjukkan bahwa kondisi spiritualitas tempat kerja memiliki hasil yang baik serta keadaan *employee engagement* di FLA terjadi karena adanya keterkaitan antara pimpinan yang menerapkan gaya *servant leadership* dengan Yesus Kristus sebagai *role model*.

Kata Kunci: *servant leadership*, spiritualitas tempat kerja, employee engagement

Pendahuluan

Realitas di tempat-tempat kerja saat ini menyajikan sebuah fenomena yang patut digali dan dianalisis. Kurangnya komitmen yang memicu pengunduran diri (*resign*) karyawan berusia muda dari organisasi cenderung meningkat. Hal seperti itu mendorong organisasi untuk segera tanggap dengan strategi-strategi jitu, apalagi dalam masa sulit karena tekanan kompetitif yang timbul karena kurangnya *employee engagement* (Saks & Gruman, 2014). Konstruksi kepemimpinan *higher-order* (Fry & Nisiewicz, 2013), termasuk kepemimpinan otentik (Liu *et al.*, 2018) dan kepemimpinan yang memberdayakan (Park *et al.*, 2017) merupakan model-model kepemimpinan yang memberikan jalan dan cara yang dianggap cukup

jitu untuk menangkap kebutuhan *higher-order* karyawan di tempat kerja, misalnya mengakomodasi keinginan karyawan untuk berkembang melalui pekerjaan yang bermakna dan hubungan sosial yang sehat baik pada tataran internal di antara karyawan dengan atasan, maupun secara eksternal, antara perusahaan dengan masyarakat (Saks, 2011).

Para peneliti tersebut telah membuktikan secara signifikan bahwa model-model kepemimpinan yang mengedepankan cara-cara yang melibatkan karyawan dengan mengakomodasi keinginan untuk berkembang melalui pekerjaan yang bermakna merupakan energi positif bagi organisasi dalam menghadapi tantangan kompetitif, bahkan sebagai konstruksi *high-order, servant leadership*, dan pengaruh motivasi intrinsik terhadap kesejahteraan spiritual karyawan (*spiritual well being*) membantu karyawan untuk secara positif terlibat (*engage*) dalam pekerjaan mereka (Hunsaker, 2018).

Hal yang penting yang patut diperhatikan dalam konteks ini adalah kapabilitas pemimpin dan karyawan yang secara signifikan memperkuat organisasi untuk menghadapi kompetitor bisnis yang kian terasa. Gaya kepemimpinan serta model kepengikutan yang dibudayakan dalam organisasi merupakan modal dasar untuk hal itu (Jones, 2011). Pemimpin memainkan peran yang sangat strategis dalam setiap organisasi. Berhasil tidaknya sebuah organisasi sangat tergantung pada kelihaian pemimpin menggerakkan karyawan untuk mencapai tujuan organisasi tersebut. Gaya kepemimpinan dalam organisasi mempengaruhi kinerja dan motivasi karyawan serta budaya organisasi (Nugraha, 2016). Menurut Mufidah *et al.* (2018), bahwa gaya kepemimpinan yang relevan dengan kondisi lapangan sebagaimana diutarakan para peneliti di atas adalah gaya kepemimpinan transaksional, birokratis, otokratis, delegatif, dan gaya kepemimpinan melayani (*servant leadership*).

Salah satu model atau gaya kepemimpinan yang cukup menarik minat para peneliti kontemporer adalah *servant leadership*. Hal ini disebabkan karena gaya kepemimpinan *servant leadership* ini perlu dikembangkan untuk mengatasi krisis kepemimpinan yang dialami oleh suatu organisasi. Dalam kondisi seperti itu, sosok pemimpin yang selalu mendahulukan kepentingan orang lain merupakan model yang dirasa paling sesuai (Barbuto & Wheeler, 2015). Menurut Greenleaf

(2008), *servant leadership* merupakan salah satu pendekatan manajerial yang semakin diminati karena mengarahkan sasarannya terutama pada pengembangan seluruh organisasi melalui pelayanan kepada semua *stakeholder* (Akhtar & Zaheer, 2013). Konsep *servant leadership* semakin meningkat popularitasnya pada era modern. *Servant leadership* merupakan gaya kepemimpinan baru yang memiliki antusiasme tinggi dalam melayani pihak-pihak lain. Pemberian pelayanan yang dimaksudkan itu dilakukan secara sinergis dengan para karyawan dan di antara karyawan sehingga menghasilkan suatu iklim saling berbagi, terutama dalam pengambilan keputusan (Kamanjaya, Supartha, & Dewi, 2017).

Gaya kepemimpinan memengaruhi *employee engagement* baik secara langsung, melalui supervisor maupun secara tidak langsung yakni melalui pengaruhnya terhadap budaya dan iklim organisasi sebagaimana direalisasikan dalam konstruksi alur pertukaran pemimpin, anggota, serta kepemimpinan transformasional (Bailey *et al.*, 2017). Sebaliknya, menurut Shuck & Reio (2014), *employee engagement* memiliki peran signifikan dalam kaitannya dengan penerapan model *servant leadership*. Hal ini selaras dengan kesimpulan para peneliti moderen yang menyatakan bahwa keterlibatan aktif pimpinan dan karyawan dalam urusan-urusan internal organisasi berpengaruh positif dan signifikan terhadap peningkatan kesejahteraan karyawan. *Employee engagement* pada dirinya sendiri menyebabkan bertambahnya pengalaman baik bagi karyawan maupun bagi pimpinan, berperan aktif dalam penyelesaian masalah-masalah terutama yang berhubungan dengan tekanan di tempat kerja, dan menumbuhkan energi positif, serta komitmen untuk berkinerja secara optimal.

Perihal spiritualitas tempat kerja, penelitian Nururrosida (2018), menemukan sekitar 61% dari 41 perusahaan besar di Indonesia menjawab sangat penting, dan 27% menjawab penting. Penemuan ini sesuai dengan penelitian Prakoso *et al.* (2018) bahwa menjauhkan spiritualitas di tempat kerja menunjukkan bahwa karyawan yang bekerja bukanlah manusia yang utuh. Spiritualitas tempat kerja sebenarnya telah digambarkan oleh Robbins dan Judge (2013), dalam konteks *organizational behaviour*. Menurut mereka, spiritualitas di tempat kerja merupakan modal dasar untuk menyadari bahwa

manusia memiliki kehidupan batin yang tumbuh dan ditumbuhkan kembangkan melalui pekerjaan yang bermakna dalam suatu organisasi.

Organisasi-organisasi yang mendukung kultur spiritual mengakui bahwa manusia memiliki pikiran dan jiwa, selalu mencari makna sebagai tujuan dalam melaksanakan setiap pekerjaan yang dipercayakan, berkeinginan untuk selalu berhubungan dengan orang lain serta menyadari diri sebagai bagian dari sebuah komunitas. Spiritualitas yang berdayaguna untuk menciptakan iklim saling percaya di tempat kerja dengan sendirinya akan meningkatkan komitmen dalam diri karyawan untuk melaksanakan semua tugas yang dipercayakan secara bertanggungjawab. Kultur spiritual memberikan efek positif terhadap komitmen kinerja. Kultur spiritual memiliki positif dan berpengaruh signifikan terhadap spiritualitas tempat kerja, kultur spiritual memiliki pengaruh positif dan berpengaruh signifikan pada kelangsungan hidup spiritual, *workplace spirituality* memiliki pengaruh positif dan signifikan terhadap komitmen organisasi dan spiritual hidup memiliki efek positif dan signifikan terhadap komitmen organisasi (Arif et al., 2019)

Komitmen yang lahir dari iklim saling percaya ini meliputi: komitmen karyawan terhadap organisasi dan komitmen organisasi terhadap karyawan dan para pelanggan (Mehran, 2015). Setiap organisasi selalu mengharapkan agar karyawannya memiliki komitmen yang tinggi pada organisasi, karena dengan komitmen yang tinggi akan tercipta loyalitas terhadap organisasi dan dapat memajukan organisasi. Karyawan yang memiliki komitmen yang tinggi selalu berpengaruh positif bagi organisasi. Hal ini tidak hanya berlaku dalam organisasi-organisasi bisnis dan politik, tetapi juga pada lembaga-lembaga pendidikan, termasuk lembaga pendidikan tinggi.

Permasalahan dalam penelitian ini, antara lain apakah korelasi positif dan signifikan di antara *servant leadership*, spiritualitas tempat kerja, dan *employee engagement* sebagaimana dipaparkan di atas juga terjadi dalam lembaga-lembaga pendidikan tinggi dan Bagaimana dengan organisasi atau lembaga pendidikan? Bagaimana dengan Fakultas *Liberal Arts* di Universitas X? Penelitian ini ditujukan untuk menganalisis kualitas hubungan antara *servant leadership*, spiritualitas

tempat kerja, dan *employee engagement* pada Fakultas *Liberal Arts* di universitas X.

Pendekatan Pembahasan

Pendekatan yang dipergunakan dalam penelitian ini adalah pendekatan kualitatif-deskriptif untuk menganalisis esensi, perkembangan konsep-konsep kunci serta kualitas hubungan di antara servant leadership, spiritualitas tempat kerja, dan employee engagement. Populasi dalam penelitian ini diambil dari Civitas Academica Universitas X di Provinsi Banten dengan sampel yang terdiri dari dekan Fakultas Liberal Arts (FLA), dosen tetap 40 orang, dan 5 orang dosen paruh waktu yang telah bekerja di lembaga pendidikan tinggi ini lebih dari 5 tahun. Data dalam penelitian ini diperoleh dengan wawancara, pengamatan langsung di lapangan, dan dokumentasi yang ada. Proses pengolahan data dilakukan dengan memeriksa secara cermat hasil wawancara dan observasi lapangan, mengklasifikasi jawaban-jawaban yang muncul dalam wawancara dan item-item dominan yang menggejala selama observasi lapangan berlangsung baik yang menunjukkan pengaruh positif dan signifikan di antara variabel-variabel bebas dengan variabel terikat ataupun sebaliknya. Data hasil klasifikasi selanjutnya dianalisis kembali dengan mereduksikannya sehingga dapat disajikan kembali dalam bentuk yang baru. Data yang baru itu akhirnya diverifikasi dan disimpulkan sebagai hasil penelitian.

Pembahasan

***Servant leadership* di Fakultas *Liberal Arts*: Keselarasan dengan visi dan misi Universitas.**

Sebagai bagian dari universitas, seluruh kegiatan di Fakultas *Liberal Arts* tidak bisa tidak selaras dengan visi dan misi yang telah ditetapkan oleh universitas. Iman dan ilmu pengetahuan merupakan dua hal yang berbeda. Namun, hal itu tidak berarti bahwa keduanya tidak berkorelasi dan bersinergi dalam satu kesatuan yang bersifat integratif. Integrasi di antara iman dan ilmu pengetahuan sangat menjanjikan bagi lulusan yang berkualitas. Semakin bermutu lulusan yang dihasilkan, semakin kokoh iman bertumbuh-kembang. Dalam alur pemikiran ini, inteligensia dapat dimaknai sebagai bentuk

penghormatan intelektual lulusan kepada Sang Pencipta, sumber segala ilmu, dan pengetahuan manusia. Hal inilah yang menjadi titik tuju Fakultas *Liberal Arts* sebagai ujung tombak universitas dalam pencapaian visi dan misi. Sebagai seorang pemimpin di unit kerja, dekan merupakan sosok yang sangat mementingkan pertumbuhan iman dan perkembangan pengetahuan baik para dosen, maupun para mahasiswa yang telah mempercayakan diri mereka kepadanya. Selanjutnya, para dosen yang secara hakiki merupakan pemimpin di dalam ruang-ruang perkuliahan juga berandil besar untuk menciptakan integrasi iman dan ilmu pengetahuan tidak hanya dalam materi-materi yang diajarkan, melainkan terlebih integritas di dalam diri mahasiswa.

Menurut Wiwiek (2013), pemimpin diharapkan mampu memancarkan energi positif yang berdaya-guna untuk menciptakan keselarasan di antara dekan, para dosen, dan para mahasiswa yang dinyatakan melalui perilaku disiplin dan partisipasi aktif dalam menjalankan kebijakan-kebijakan fakultas yang sejatinya merupakan penjabaran dari kebijakan-kebijakan universitas yang dalam hal ini Fakultas *Liberal Art* dan Universitas X. Penjabaran kebijakan-kebijakan universitas universitas di FLA diterapkan dalam kebersamaan pimpinan FLA dengan dosen-dosen dan staf, melibatkan dosen-dosen dalam kebijakan tersebut termasuk pengambilan keputusan dengan kesiapsiagaan menerima kegagalan sebagai kegagalan bersama dan menumbuhkan sikap saling peduli di antara pimpinan, dosen, dan staf. Semuanya merupakan karakteristik dasar *servant leadership*.

Gaya Kepemimpinan di Fakultas *Liberal Arts*

Gaya kepemimpinan seorang *servant* selalu kompetitif, mengkoordinasikan, memengaruhi, dan melengkapi yang lain dengan keterampilan-keterampilan teknis yang dapat diaplikasikan pada lingkungan sekitar (Green, 2015). Menurut Osmond (2016), menegaskan bahwa kebijaksanaan, ketulusan, dan penguatan merupakan kata kunci-kata kunci keberhasilan seorang *leader* sebagai *servant*. Bagi De Pree dalam Focht dan Ponton (2015), ketiga kata kunci tersebut erat berkaitan dengan kualitas pelayanan seorang pemimpin yang dirumuskan dalam '3S' atau '3' kesiapsiagaan, yakni siap melayani, siap memberikan yang tepat sesuai dengan kebutuhan yang dilayani, dan siap menyerahkan secara total waktu dan tenaga kepada yang dilayani.

Observasi langsung di lapangan menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan yang selama ini diterapkan di Fakultas *Liberal Arts* adalah gaya kepemimpinan yang melayani atau *servant leadership*. Dekan menempatkan diri sebagai salah satu di antara para dosen dan para dosen, dalam kegiatan di ruang-ruang kelas menempatkan diri sebagai sosok yang selalu hadir di antara para mahasiswa untuk melayani mereka tidak hanya dalam urusan perkuliahan, melainkan juga melayani mereka untuk menjadi pribadi-pribadi yang utuh dan seimbang (*integratif*). Semangat serta mekanisme kerja seperti ini merupakan jalan utama demi terbentuknya spiritualitas tempat kerja. Semangat melayani orang lain, khususnya para mahasiswa mengandaikan keterbukaan, ketegasan, logis-rasional, disiplin, otentik, dan tidak menganggap diri lebih sehingga harus dilayani akan memudahkan tercapainya tujuan fakultas dan universitas. Semuanya itu bisa terwujud karena bersumber dari ketulusan hati dan *good will* untuk menghasilkan profil lulusan yang berkualitas baik secara intelektual maupun dalam hal iman.

Servant Leadership* di Fakultas *Liberal Arts

Servant leadership merupakan model kepemimpinan yang diterapkan di Fakultas *Liberal Arts* selama ini. Membangun relasi yang baik dengan semua pihak di FLA dan pihak-pihak lain di luar FLA dengan pendekatan berupa semangat melayani merupakan signifikansi penerapan model kepemimpinan *servant leadership*. Setiap persoalan yang muncul dalam kaitannya dengan penerapan visi dan misi universitas, kebijakan-kebijakan baru dari pimpinan universitas dan peningkatan kualitas mengajar para dosen selalu disosialisasikan dekan melalui forum-forum khas fakultas, seperti: pertemuan terbatas antara tim pimpinan FLA dengan koordinator mata kuliah, dengan dosen-dosen dalam rumpun mata kuliah atau secara umum melalui pengumuman-pengumuman langsung dalam kegiatan rutin seperti ibadah fakultas serta acara-acara kebersamaan yang diadakan secara rutin. Tim pimpinan FLA menempatkan diri terutama sebagai bagian dari kelompok para dosen, melibatkan para dosen dalam pengambilan keputusan, mendengarkan saran dan pendapat dosen-dosen sehubungan dengan kesulitan-kesulitan yang dihadapi, serta menetapkan komitmen bersama untuk melaksanakan apa yang telah dihasilkan sebagai keputusan bersama secara konsisten, konsekuen

dan bertanggungjawab. Kebersamaan dekan di antara para dosen dan staf memungkinkannya untuk siap melayani mereka, siap memberikan apa yang sebenarnya mereka nyata-nyatanya membutuhkan yang dinyatakan dengan penyediaan waktu dan tenaga bagi para dosen dan staf merupakan indikasi jelas betapa dekan FLA telah menerapkan model kepemimpinan 'seorang pelayan' kepada para dosen dan staf. Hal ini sejalan dengan visi dan misi yang telah ditetapkan oleh Universitas.

Penerapan model kepemimpinan '*servant*' oleh dekan yang sejalan dengan visi dan misi Universitas memiliki korelasi langsung dengan spiritualitas kerja yang merupakan aspek penting dalam visi Universitas. Spiritualitas yang dibudayakan di Universitas X menandakan bahwa setiap lulusannya adalah warga negara yang selalu melayani Allah, negara dan sesamanya dengan hati yang tulus. Ketulusan hati untuk melayani Allah, negara dan sesama itu menjadi prasyarat untuk keberhasilan dekan, para dosen dan staf dalam upaya untuk mengajarkan ilmu pengetahuan yang berpusatkan pada Yesus Kristus sebagai ilmu pengetahuan yang benar melalui para mahasiswa dan para lulusan dapat memiliki dan menerapkan sifat-sifat dan perilaku-perilaku yang bersifat Ilahi dalam kehidupan mereka baik di dalam lingkungan kampus, maupun di dalam lingkungan kerja nanti di masyarakat. Penjabaran visi serta misi Universitas di lingkungan FLA dengan model *servant leadership* mendukung sekaligus memperkuat spiritualitas di tempat kerja dan akan berdampak pada kepuasan kerja para dosen dan staf yang pada gilirannya akan menimbulkan kepuasan kerja bagi dekan.

Tantangan *Servant Leadership* di Fakultas Liberal Arts

Semua karakteristik *servant leadership* yang dikemukakan oleh Greenleaf sangat menjanjikan adanya keberlangsungan (*sustainability*) bagi organisasi yang menerapkannya. Keinginan tulus pemimpin untuk berada bersama pengikut dan bersama pengikut menyelesaikan semua persoalan baik internal maupun eksternal, baik persoalan-persoalan organisasi maupun persoalan personal menjanjikan *sustainability* bagi organisasi tersebut.

Semua lembaga pendidikan tinggi saat ini tengah berada dalam kondisi yang memaksa para pemangku dan pengambil kebijakan untuk

segera mempersenjatai diri sedemikian rupa agar layak ikut dalam persaingan yang semakin ketat yang tengah melanda dunia pendidikan global saat ini. Perubahan struktur kepemimpinan dan kebijakan-kebijakan baru menjadi tantangan tersendiri bagi para pimpinan, khususnya dekan Fakultas *Liberal Arts* Universitas X. Dalam alur pemikiran ini, upaya-upaya pimpinan universitas untuk menjadi siap dalam mengikuti persaingan global mengindikasikan adanya perekrutan dosen-dosen baru. Hal ini juga akan menjadi tantangan tersendiri manakalah didasarkan pada visi dan misi universitas. Kusnan (2017) menegaskan bahwa dosen berperan penting untuk membantu pencapaian akhir, lulusan yang berkompetensi akademik yang tinggi sehingga mampu ikut bersaing dalam hidup dan karyanya. Kedua tantangan tersebut berupa perubahan struktur yang berimplikasi pada perubahan kebijakan dan perekrutan dosen baru nampaknya dapat diminimalisir jika model kepemimpinan '*servant*' diterapkan secara optimal sehingga menimbulkan kepuasan bekerja dan kenyamanan berkarya bagi para dosen dan staf di Fakultas *Liberal Arts*.

Spiritualitas Tempat Kerja

Spiritualitas Kerja di Fakultas *Liberal Arts*

Pengamatan langsung menunjukkan bahwa '*spiritualitas kerja*' di Fakultas *Liberal Arts* sudah dibangun dan dikembangkan sejak fakultas tersebut berdiri. Sejalan dengan visi dan misi universitas, Fakultas *Liberal Arts* menegaskan acara-acara khas baik yang beralokasi waktu mingguan, bulanan, semesteran, maupun tahunan. Acara kerohanian mingguan dan diskusi-diskusi kelompok baik yang bersifat akademik maupun kerohanian (mingguan), diskusi-diskusi ilmiah di antara para dosen (bulanan), pengembangan akademik dan spiritual di awal semester (semesteran), acara kebersamaan yang menjunjungtinggi saling menghargai dan menghormati (triwulanan), serta kegiatan di pengujung tahun akademis seperti natalan bersama merupakan sejumlah contoh bagaimana FLA membangun dan mengembangkan spiritualitas kerja. Semua acara tersebut, selain berdasarkan visi dan misi universitas juga mengakomodasi fleksibilitas dan insiatif serta inovasi para dosen dan staf. Semuanya terselenggara dengan baik karena sentuhan model kepemimpinan yang berkarakter melayani di antara dekan, para dosen dan staf.

Kekuatan Spiritualitas Kerja di Fakultas *Liberal Arts*

Spiritualitas kerja di Fakultas *Liberal Arts* merupakan perwujudan nilai-nilai spiritual dalam kebersamaan hidup para anggotanya yang ditumbuhkan melalui acara-acara kerohanian dan diperkuat dalam acara-acara kebersamaan fakultas sebagai ajang aplikasinya. Implementasi nilai-nilai personal yang diseimbangkan dengan kepercayaan terhadap hal yang dijalankan (Lianto & Chang, 2016), kuat menggejala dalam acara-acara tersebut. Dalam acara kebersamaan di dalamnya nilai-nilai personal mendapatkan media perwujudan itulah terletak kekuatan spiritualitas kerja FLA. Kesiadaan semua unsur FLA, dekan, dosen dan staf - untuk berpartisipasi aktif, berbagi, menerima, dan saling menguatkan melalui acara-acara seperti itu merupakan petunjuk awal kekuatan spiritualitas kerja di Fakultas *Liberal Arts*.

Tantangan Spiritualitas Kerja di Fakultas *Liberal Arts*

Ilie (2014), dalam penelitiannya menyimpulkan bahwa kualitas spiritualitas seseorang dapat dilihat dari seberapa besar energi positif yang ia alirkan dalam kebersamaannya dengan rekan-rekan kerjanya sehari-hari. Dalam konteks spiritualitas kerja di unit kerja FLA, kesimpulan Ilie mengasumsikan bahwa kualitas spiritualitas tempat kerja sangat dipengaruhi oleh kualitas individu atau anggota kelompok yang dialirkan kepada anggota yang lain sehingga bisa meningkatkan kualitas spiritualitas yang lain demi peningkatan kualitas spiritualitas kelompok secara keseluruhan, padahal untuk unit kerja FLA secara umum berasal dari keyakinan yang satu dan sama, namun sangat bervariasi latar belakang kehidupan sosio-ekonomis, iklim keluarga, serta pandangan pribadi perihal makna hidup di dalam bekerja. Hal yang terakhir itu dengan sendirinya akan rentan terhadap pertumbuhan dan saling menimbulkan energi positif dalam lingkungan FLA. Itulah tantangan awal dari pertumbuhan spiritualitas kerja di lingkungan FLA.

Employee Engagement

Employee Engagement* di Fakultas *Liberal Arts

Hakikat *employee engagement* merupakan komitmen yang memotivasi karyawan untuk terlibat secara aktif dalam pencapaian

tujuan organisasi. Motivasi seperti itu merupakan jaminan bagi setiap anggota organisasi demi tumbuhnya kesadaran akan perannya untuk mencapai tujuan organisasi. Yusuf (2014), dalam penelitiannya menegaskan bahwa *employee engagement* memainkan peran sentral dalam pencapaian tujuan sebuah organisasi. Keterlibatan semua anggota dalam segala upaya organisasi untuk mencapai tujuan merupakan tanda awal pertumbuhan *employee engagement*. Fakultas Liberal Arts sebagai unit dari Universitas X sesungguhnya menyadari akan pentingnya *employee engagement* dalam mencapai tujuan unit dan tujuan universitas. Upaya-upaya sebagaimana termuat dalam acara-acara kebersamaan yang menjunjung tinggi rasa hormat, keterbukaan, dan dukungan satu sama lain telah dijadikan sebagai momen-momen serta wadah pertumbuhan dan perkembangan *employee engagement*. Namun, kualitas pertumbuhan dan perkembangan *employee engagement* tidak bisa dipisahkan dari kualitas pertumbuhan dan perkembangan spiritualitas di tempat kerja. Semakin mendalam dan intensifnya spiritualitas di tempat kerja, akan menentukan semakin mendalam dan intensifnya *employee engagement* di dalam organisasi. Keduanya tidak terlepas dari peran pemimpin, dalam hal ini dekan sebagai pimpinan unit kerja tingkat fakultas dalam menerapkan model servant leadership di unit kerja.

Kekuatan *Employee Engagement* di Fakultas Liberal Arts

Dalam mencapai tujuan atau untuk mewujudkan sesuatu yang diinginkan, setiap individu yang tergabung dalam unit kerja tersebut wajib memiliki rasa kebersamaan sebagai satu keluarga dalam pelaksanaan tugas-tugas di unit kerja (Ilmiah, 2015). Kebersamaan sebagai satu keluarga besar seperti itulah yang menjamin setiap anggota unit kerja untuk mengalirkan energi positif yang dimiliki untuk mencapai tujuan bersama. Hal mana selaras dengan temuan Imron dalam penelitiannya (2016), yang menegaskan bahwa *employee engagement* adalah identik dengan keharusan bagi setiap anggota organisasi untuk berkepribadian yang baik yang diperlihatkan dengan dan dalam mengalirkan energi positif kepada sesama *employee* dalam satu unit kerja. Pengamatan dalam keterlibatan langsung di FLA menunjukkan bahwa rasa kekeluargaan yang menjadi modal utama untuk mengalirnya energi positif dari dekan, pada dosen dan staf FLA telah diberi ruang tumbuh yang luas dan subur. Acara-acara

kebersamaan seperti ibadah mingguan di unit kerja cukup menjadi tempat persemaian dan pertumbuhan semangat kekeluargaan. Saling mendoakan, mendoakan pimpinan universitas, dekan dan tim *leadership*, para dosen dan staf, bahkan mendoakan rekan-rekan yang mendapat pengalaman hidup yang khas dan khusus seperti keberhasilan ataupun kegagalan merupakan petunjuk jelas bahwa *employee engagement* di FLA telah sedang bertumbuh ke arah yang positif berkat energi positif yang mengalir dari kesadaran dan keiklasan hati setiap anggota unit kerja FLA. Hal seperti itu merupakan tanda positif pencapaian tujuan dan target yang disasarkan di FLA sebagai unit kerja universitas.

Tantangan *Employee Engagement* di Fakultas *Liberal Arts*

Employee engagement merupakan komitmen para anggota unit kerja yang lahir dari rasa kebersamaan yang berazaskan rasa persaudaraan dalam bingkai kekeluargaan untuk saling mengalirkan energi positif guna mencapai tujuan bersama yang telah ditetapkan. Persis pada dasar yang paling hakiki itulah kekuatan dan tantangan *employee engagement* bisa diukur. Maksudnya, seberapa dalam dan seberapa kuatnya kualitas *engagement* dari para anggota unit - dekan, para dosen dan staf - FLA merupakan indikasi konkret kuat-lemahnya tantangan *employee engagement* di FLA.

Pengamatan langsung menunjukkan bahwa kemajemukan budaya, status sosial-ekonomi serta motivasi yang melatari keinginan untuk bergabung di Fakultas *Liberal Arts* dalam diri dekan, para dosen dan staff FLA yang beragam merupakan tantangan yang paling kuat bagi pimpinan Fakultas *Liberal Arts* untuk menumbuhkan *employee engagement* secara memadai. Keberagaman latar belakang sosio-ekonomi, budaya asal serta status sosial itulah yang menjadi tantangan riil yang dihadapi pimpinan fakultas (Mujiasih, 2015).

Servant Leadership* - Spiritualitas Kerja - *Employee Engagement

***Servant Leadership* - Spiritual Tempat Kerja**

Kualitas pengaruh *servant leadership* terhadap spiritualitas tempat kerja nampak jelas dalam jawaban para responden. Jawaban yang diperoleh semuanya mengarah kepada hal yang sama, yakni *servant leadership* sangat memengaruhi pertumbuhan dan

perkembangan spiritualitas tempat kerja. Model kepemimpinan yang diterapkan dekan Fakultas *Liberal Arts* kepemimpinan yang melayani urusan semua pengikut yang dibudayakan dalam kegiatan-kegiatan kerohanian yang khas memungkinkan para dosen dan staf bertumbuh sebagai pribadi yang berintegritas meskipun otonom namun selalu mengedepankan tanggungjawab moral bagi semua. Hal ini sepenuhnya disadari oleh semua anggota keluarga besar Fakultas *Liberal Arts*..

Model kepemimpinan yang ‘melayani’ kepentingan para anggota yang diterapkan dekan FLA menjadi jaminan pencapaian tujuan yang dibangun di atas visi dan misi universitas. *Servant leadership* mempengaruhi pertumbuhan dan perkembangan spiritualitas tempat kerja sekaligus menjamin tercapainya visi dan misi universitas.

Servant leadership - Employee Engagement

Semua jawaban para responden dalam penelitian ini mengarah kepada kesimpulan yang sama. *Servant Leadership* memiliki pengaruh signifikan terhadap *employee engagement*. Gaya kepemimpinan yang ‘melayani’ memengaruhi pertumbuhan komitmen yang kuat di dalam diri anggota yang dilayani. Bahkan bisa dikatakan bahwa semakin intensif model kepemimpinan ‘melayani’ diterapkan, semakin intensif pula *engagement* tumbuh dalam diri para pengikut.

Selain jawaban di atas, ada juga kelompok jawaban kedua dari para responden yang mengindikasikan hal sebaliknya. Tidak hanya *servant leadership* memiliki pengaruh kuat terhadap *employee engagement*, melainkan sebaliknya *employee engagement* juga memengaruhi efektivitas penerapan model kepemimpinan ‘melayani’. Terdapat korelasi positif di antara *servant leadership* dan *employee engagement*, seperti halnya relasi di antara *servant leadership* dan spiritualitas tempat kerja.

Kesimpulan

Model kepemimpinan ‘melayani’ di Fakultas Liberal Arts Universitas X memiliki pengaruh positif dan signifikan terhadap pertumbuhan dan perkembangan spiritualitas tempat kerja. Selanjutnya, model kepemimpinan ‘melayani’ dan ‘spiritualitas’ memiliki pengaruh yang positif dan signifikan terhadap *employee engagement* baik secara bersama-sama maupun secara sendiri-sendiri.

Sebaliknya, employee engagement yang terus bertumbuh dan dikembangkan di unit kerja (Fakultas Liberal Arts) juga memengaruhi spiritualitas tempat kerja. Employee engagement dan spiritualitas tempat kerja, baik secara simultan maupun secara parsial memengaruhi kualitas penerapan model kepemimpinan servant leadership secara positif dan signifikan.

DAFTAR PUSTAKA

- Arif, M., Syaifani, P. E., Siswadi, Y., & Jufrizen, J. (2019). Effect of Compensation and Discipline on Employee Performance. *Proceeding of The 3rd International Conference on Accounting, Business and Economics*, 1(1), 263–276.
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 31-53. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12077>
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. 2015. *Scale development and construct clarification of servant leadership*. *Group & Organization Management*. 31 (3), 300-326. DOI:[10.1177/1059601106287091](https://doi.org/10.1177/1059601106287091)
- Choudhary, A. I., Akhtar, S. A., & Zaheer, A. 2013. Impact of transformational and servant leadership on organizational performance: a comparative analysis. *Journal of Business Ethics*, 116, 433–440. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1470-8>
- Focht, A., & Ponton, M. (2015). Identifying Primary Characteristic of Servant Leadership : Delphi Studi. *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 9 Iss. 1, 2015. School of Business & Leadership, Regent University
- Fry, L. W., & Nisiewicz, M. (2013). *Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership*. Stanford: Stanford Business Books.

- Green, M., Rodriguez, R., Wheeler, C., & Baggerly-Hinojosa, B. (2015). Servant Leadership: A Quantitative Review of Instruments and Related Findings. *Servant Leadership: Theory & Practice*, 2(2), 76–96.
- Greenleaf, R. K. (2008). *The servant as leader*. Westfield, IN: The Robert K. Greenleaf Center.
- Hunsaker, W. D. (2018). Workplace spirituality and well-being: Examining the relationship on employee engagement in south korea. *Journal for Global Business Advancement*, 11(5), 650-664. DOI: [10.1504/JGBA.2018.097371](https://doi.org/10.1504/JGBA.2018.097371)
- Ilie, M. P. 2014. Organizational Citizenship Behavior, Work Satisfaction and Employees' Personality. *Procedia-Sosial and Behavioral Sciences*, 127, 489-495.
- Ilmiah. (2015). Pengaruh Kualitas Kehidupan Kerja dan Modal Psikologis terhadap Keterikatan Kerja Karyawan PT. Perkebunan Nusantara III (Persero). Magister Psikologi Sains, Universitas Sumatera Utara.
- Imron. (2016). Kinerja Guru dilihat dari Spiritualitas, Komitmen Organisasi, Modal Psikologis, dan Perilaku Kewargaorganisasian. *Jurnal Pendidika Islam*, Vol. 1, No. 2, 101-124.
- Jones, D. C. (2011). *The role of servant leadership in establishing a participative business culture focused on profitability, employee satisfaction, and empowerment*. UMI No. 3450515. Dissertation of Walden University.
- Kamanjaya, I. H., Supartha, W. G., & Dewi, I. M. (2017). Pengaruh Servant Leadership Terhadap Komitmen Organisasional Dan Kinerja karyawan (Studi Pada karyawan Negeri Sipil Di RSUD Wangaya Kota Denpasar). *E-Jurnal Ekonomi Dan Bisnis Universitas Udayana*, 2731-2760.
DOI: <https://doi.org/10.24843/EEB.2017.v06.i07.p05>

Kusnan. (2017). Kebijakan Peningkatan Mutu Dosen. *Jurnal Pendidikan Islam Iqra*. Vol. 11 No.2.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30984/jii.v11i2.585>

Lianto dan Chang, W. (2016). Spiritualitas Tempat Kerja Dan Dampaknya Bagi Keefektifan Organisasi. *Jurnal Ledalero*, Vol. 15, No.1. DOI: <http://dx.doi.org/10.31385/jl.v15i1.32.119-133>

Liu, Y., Fuller, B., Hester, K., Bennett, R. J., & Dickerson, M. S. (2018). Linking authentic leadership to subordinate behaviors. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(2), 218-233. <https://doi.org/10.1108/lodj-12-2016-0327>

Mehran, Z. 2015. The effect of spirituality in the workplace on organizational commitment and organizational citizenship behavior. *International Journal Human Capital Urban Manage*. Summer 2017. 2(3): 219-228.
DOI:[10.22034/ijhcum.2017.02.03.006](https://doi.org/10.22034/ijhcum.2017.02.03.006)

Mufidah, s.z, Issroviatiningrum, R, & Sari, D.W. (2018). Hubungan Gaya Kepemimpinan Dengan Budaya Organisasi Di Rumah Sakit Islam Sultan Agung Semarang, *Proceeding Unissula Nursing Conference* (hal. 83-89). Semarang: Unissula Press.
<https://doi.org/10.14710/jspi.v13i3.334-349>

Mujiasih, E. 2015. Hubungan Antara Persepsi Dukung Organisasi (Perceiver Organizational Support) Dengan Keterikatan Karyawan (Employee Engagement). *Jurnal Psikologi Undip* Vol.14 No.1. <https://doi.org/10.14710/jpu.14.1.40-51>

Nugraha, Y.A. (2016). Pengaruh Gaya Kepemimpinan Terhadap Motivasi Kerja Karyawan PT General Finance cabang serang, *Jurnal Ilmiah revenue*, 80-90.

Nururrosida, Isnaini. (2018). *Pengaruh Spiritual Working Place Terhadap Etos Kerja Islami di Lembaga Zakat Yogyakarta. Program Studi Ekonomi Islam* Fakultas Ilmu Agama Islam Universitas Islam Indonesia Yogyakarta.

Osmond, C. Ingram. Jr. (2016). Servant Leadership as A Leadership Model. *JMSBI*, Volume 1, Issue 1, October. 2016, pages 21-26

- Park, J. G., Kim, J. S., Yoon, S. W., & Joo, B. (2017). The effects of empowering leadership on psychological well-being and job engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 350-367. <https://doi.org/10.1108/lodj-08-2015-0182>
- Prakoso, A.R., Susilo, H., & Aini, E.K. (2018). Pengaruh Spiritualitas Di Tempat Kerja (Workplace Spirituality) Terhadap Komitmen Organisasional (Studi pada Karyawan PT. Bank BRI Syariah Kantor Cabang Malang Soekarno Hatta). *Jurnal Administrasi Bisnis (JAB)*|Vol. 65 No. 1 Desember 2018.
- Robbins, Stephen P & Judge, Timothy A. (2013). *Organizational Behavior* Edition 15. New Jersey: Pearson Education
- Saks, A. M. (2011). Workplace spirituality and employee engagement. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 8(4), 317-340. <https://doi.org/10.1080/14766086.2011.630170>
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2014). What do we really know about employee engagement? *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 155-182. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21187>
- Shuck, B, Reio, G.T. 2014. "Employee Engagement and Well-Being : A Moderation Model and Implementations fo Pactive", dalam *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 20, Issue, 101. <https://doi.org/10.1177/1548051813494240>
- Wiwiek, H. 2013. "Influence of Servant Leadership to Motivation, Organization Culture, Organization Citizenship Behavior (OCB), and Employee's Performance in Outstanding Cooperative East Java Province, Indoonesia". *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* e-ISSN: 2278 487X. Volume 8, Issue 5. DOI:[10.9790/487X-0855058](https://doi.org/10.9790/487X-0855058)
- Yusuf. (2014). *Metode Penelitian Kualitatif, Kuantitatif dan Penelitian Gabungan*. Jakarta, Indonesia: Prendamedia.

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>

