

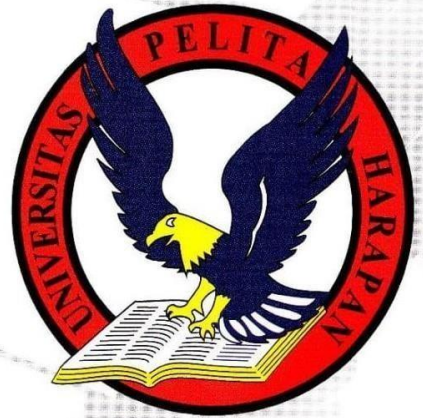
Vol 19, No 2 July 2023

E-ISSN 2549-1466

P-ISSN 1907-6134

POLYGLOT

JURNAL ILMIAH



**Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Pelita Harapan**

POLYGLOT: Jurnal Ilmiah

A Journal of Language, Literature, Culture, and Education
Vol 19, No 2 July 2023 P-ISSN: 1907-6134 E-ISSN: 2549-1466

EDITOR IN CHIEF

Siane Indriani, S.S., M.Pd.

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

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

Dr. Yonathan Winardi, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

REVIEWER TEAM

Asih Enggar Susanti, M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Candra Yulius Tahya, M.Si. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Candra Han, S.T., M.Div., Th.M. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Cathryne Berliana Nainggolan, S.Th., M.Div., M.Th. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Yonathan Winardi, M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Friska Juliana Purba, S.Si., M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

Immanuel Adhitya W. Chrismastianto, S.E., M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

Melda Jaya Saragih, M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Tanti Listiani, M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Wiputra Cendana, B.Sc., M.Pd. Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Year Rezeki Patricia Tantu, M.Pd. 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

Website: <https://ojs.uph.edu/index.php/PJI/index>



CONTENTS

Contents.....	ii
Editorial Greetings.....	iii
<i>Cognitive Engagement during Emergency Remote Teaching Environment: How Students Struggle</i> Audi Yundayani, Fiki Alghadari	1 - 13
Model Pembelajaran Kooperatif Tipe STAD (<i>Student Teams Achievement Division</i>) dalam Mengupayakan Tanggung Jawab Siswa Sherly Yunia Taloen, Asih Enggar Susanti	14 - 27
Pengaruh Pelaksanaan Pembelajaran Berbasis HOTS (<i>Higher Order Thinking Skills</i>) terhadap Keterampilan Berpikir Kritis Peserta Didik pada Mata Pelajaran Sejarah SMA Lia Hermawati, Sani Safitri	28– 46
Upaya Mengembangkan Profil Kompetensi Peserta Didik di Era <i>Society 5.0</i> dalam Perspektif Ilmu Pengetahuan Sosial Imanuel Adhitya Wulanata Christmastianto, I Wayan Lasmawan, I Gusti Putu Suharta, I Gede Ratnaya	47 – 62
Pengaruh Aktivitas Media Sosial terhadap Kesehatan dan Kesejahteraan Guru dalam Model <i>Effort Reward Imbalance</i> (ERI) Robby Prissly, Ardi Kho	63 - 89
Pembentukan Sikap Tanggung Jawab Siswa Melalui Model <i>Problem-Based Learning</i> di Sekolah Dasar Rurianti Hanifah, Dudung Amir Soleh, Yustia Suntari	90– 103
<i>A Christian Female Leadership Framework: An Insight From Christian Higher Education In Indonesia</i> Elfi, Indrawan, Patricia, Ade Andriani Renouw	104 – 123
Implikasi Iman Sejati dalam Pendidikan Kristen. Musa Sinar Tarigan	124 – 138
Kepemimpinan Digital Masa Depan Melalui Pendidikan Karakter Generasi Alpha Lastiar Roselyna Sitompul, Muhammad Japar, Moch Sukardjo, M. Helmi Azhar, Luthpi Saepuloh	139 – 157
<i>Science Learning and Teaching through Kath Murdoch's Inquiry Cycle: A Case Study on Preservice Primary Teachers</i> Bertha Bertha Natalina Silitonga, Wiyun Tangkin	158 – 175
Penggunaan Rubrik sebagai Instrumen Penilaian dalam Kegiatan Menulis Teks Editorial Siswa Sekolah Menengah Atas Mitra Jayanti Lase, Ernie Bertha Nababan	176 - 195



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

Jurnal Polyglot Volume 19, No 2 edisi Januari 2023 ini menyajikan sebelas artikel yang merupakan hasil pemikiran dan hasil penelitian berkaitan dengan pendidikan, budaya, dan bahasa dengan menggunakan metode kualitatif ataupun kuantitatif. 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 direview oleh ahli di bidangnya dan hasil review akan diberitahukan ke pengirim. Semua proses penerbitan dari mulai naskah masuk sampai diterbitkan dilakukan secara online.

Tangerang, Juli 2023

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah



COGNITIVE ENGAGEMENT DURING EMERGENCY REMOTE TEACHING: HOW STUDENTS STRUGGLE

[KETERLIBATAN KOGNITIF DALAM LINGKUNGAN PENGAJARAN DARURAT: BAGAIMANA PERJUANGAN SISWA]

Audi Yundayani¹, Fiki Alghadari²

STKIP Kusuma Negara^{1,2}

audi_yundayani@stkipkusumanegara.ac.id¹,

fiki_alghadari@stkipkusumanegara.ac.id²

Abstract

COVID-19 pandemic situation affects the higher education system in Indonesia. It creates an ecosystem of online learning to enact an essential role in students' cognitive engagement. This qualitative research utilized multimodal data collection to examine students' voices to assess how they perceived the cognitive engagement dimension in the emergency remote teaching (ERT) phenomenon. Data were gathered from 60 students from three higher education institutions in Indonesia's urban areas. The findings reveal that the ERT environment requires students to self-regulate their learning by employing their preferred strategies to comprehend the material. Moreover, they engage in meaningful learning by relating the content to their prior experiences and knowledge. Students believe teachers are vital in ERT as authoritative figures and focal learning points. They viewed teachers as the most crucial agents for fostering and enhancing their cognitive engagement. This study draws more attention to the need for continuous teacher professional development in ERT by concentrating on students' needs.

Keywords: Cognitive engagement; Emergency remote teaching; Online learning.

Abstrak

Situasi pandemi COVID-19 berdampak pada sistem pendidikan tinggi di Indonesia. Ini menciptakan ekosistem pembelajaran online untuk memberlakukan peran penting keterlibatan kognitif oleh siswa. Penelitian kualitatif ini menggunakan pengumpulan data multimodal untuk memeriksa suara siswa untuk menilai bagaimana mereka merasakan dimensi keterlibatan kognitif dalam fenomena pengajaran jarak jauh darurat. Data dari 60 mahasiswa dari tiga perguruan tinggi yang berada di perkotaan Indonesia. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengaturan pengajaran darurat mengharuskan siswa untuk menerapkan proses belajar mandiri dengan mengatur preferensi metode pembelajaran mereka untuk memahami isi materi. Bahkan, mereka melakukan pembelajaran yang bermakna dengan menghubungkan konten dengan pengalaman dan pengetahuan mereka sebelumnya. Mereka juga percaya bahwa guru, serta siswa, memainkan peran penting dalam lingkungan pengajaran darurat. Selain itu, karena keyakinan mereka bahwa guru masih menjadi pusat pembelajaran sebagai sosok otoriter, mereka menggambarkan guru sebagai agen utama untuk mempromosikan dan meningkatkan keterlibatan kognitif mereka. Studi ini lebih menarik perhatian pada perlunya pengembangan profesional guru yang berkelanjutan dalam situasi pengajaran darurat dengan berkonsentrasi pada kebutuhan siswa.

Kata Kunci: Keterlibatan kognitif; Pembelajaran online; Pengajaran jarak jauh darurat.

Introduction

The Coronavirus Pandemic of 2019 (COVID-19) had such a huge effect on the higher education sector in Indonesia (Jakarta Globe, 2020). Policy on home study published by the Indonesian government to stop the spread of Coronavirus. Thus, emergency remote teaching (ERT) is deployed alongside online learning (Universitas Katholik Atma Jaya, 2020; Wardana & Hasul, 2020). This requires both teachers and students to be able and eager to use any attainable interactive platform for online

learning, including synchronous and asynchronous interactions. They are engaged in a trial-and-error process to figure out how best to implement the online learning model, resulting in a possible short-term interruption to the learning process.

In the context of the ERT climate, Indonesia's higher education institutions have shown persistent concern about meeting the academic standards required through the use of emerging technologies that offer new ways of learning. This circumstance requires students to experience and rely on the remote learning environment. Engagement is linked to students' continued involvement in educationally-oriented activities and corresponds with their desired academic outcomes (Fredricks & McColskey, 2012). Prior research has indicated that student engagement in online learning is crucial for achieving learning objectives (Bergdahl, Nouri, & Fors, 2020; Muir et al., 2019). This has a key role to play in the online learning process. It can be seen as the pillar of the battle against low-performance problems and high levels of student boredom. It may also lead to sustainable educational practices, which further contribute to comprehensive learning.

Recognizing higher education students as digital natives means that they are familiar with computer technology, so we are curious to know how Indonesian students are engaged in the cognitive aspect of online learning in the current ERT situation. It seems daunting due to the online learning environment of the ERT has not been popularly established in all Indonesian universities. In fact, the new ERT scenario requires both teachers and students to be able to learn online with all the disadvantages of training, expertise, and technology support.

Studies (e.g. Nasir & Iqbal, 2019; Peng & Kievit, 2020; Wong et al., 2019) believe that cognitive performance plays a significant role in determining academic success for students. Greene (2015) described cognitive engagement as the employment of cognitive strategy type and degree, self-regulatory processes, and the amount of effort required. This generally refers to the application of learning strategies, which indicates that students comprehend and manage cognitive learning activities and that numerous learning mechanisms can contribute to various levels of cognition (Hu & Li, 2017). This highlights how students can deal with acquiring knowledge through their learning strategies and predict their progress by concentrating on what has been taught and how to gain more

effectively. Understanding that students are engaging in online learning is a significant topic for research in this new ERT setting. Although researchers have several viewpoints on online learning students, there needs to be more work examining student voices to determine how ERT events were perceived regarding their cognitive involvement. Hence, the purpose of this study was to investigate student voices in order to uncover how they viewed the cognitive engagement aspect of the ERT phenomena.

Research method

This research uses a qualitative perspective. This study is conducted by using multimodal data collection through semi-structured interviews and questionnaires involving 60 students from three higher education institutions located in urban areas of Indonesia. A multimodal data collection is to examine students' voices in order to assess how they perceived the cognitive engagement dimension in the ERT phenomenon.

Triangular data analysis was performed on the basis of metrics for each aspect of cognitive engagement. The main findings are reviewed and explored. This paper begins with a brief introduction and continues to be discussed and concluded. The research presented here focused solely on the cognitive engagement of students in online learning during the ERT era.

Research results

The results of the study were taken from the survey questionnaire and interviews. Researchers started by searching for a demographic profile for students. It helps them to better understand the context features of students as research respondents.

Table 1. The demographic information of respondents

Category	Frequency	Percentage
Gender		
Female	38	63%
Male	22	37%

Level		
Freshman	13	22%
Sophomore	19	32%
Third level	28	47%
Home learning location	11	18%
Rural (in the country)	18	30%
Suburban	31	52%
Urban (in a city)		
Number of students	60	

Table 1 provides a breakdown of the respondents' demographic information. 63% of the respondents questioned were women, whereas 37% were men. Moreover, 22% of respondents were first-year students, 32% were sophomores, and 47% were third. In addition, 18% of respondents indicated that their home learning position is in rural areas, 30% in suburban areas, and 52% in cities.

Table 2 also displayed the voices of students about how they viewed the cognitive engagement aspect of the ERT phenomenon.

Table 2. Responses of the students towards cognitive engagement aspects

No	Questionnaire items	Responses	
		Yes	No
1	I try to relate online learning materials to my previous experience and expertise.	92%	8%
2	I compile several examples to help me understand the basic concept.	92%	8%
3	I try to see the similarities and differences between the things I learn and the things I know beforehand, to make all the various ideas come together and make sense.	86.4%	13.6%
4	I go through the subject and pick what I should learn from them instead of merely reading.	88.6%	11.4%
5	While learning online, I incorporate various course concepts in novel ways.	81.6%	18.4%

6	I would like to know what I should do before enrolling in an online learning course.	78.4%	21.6%
7	When I work on in my online class, I pause again and again and go over what I have been doing.	53.4%	46.6%
8	When I study for an online class, I track not only the correct answers but also my level of comprehension.	81%	19%
9	If it's hard to understand what I'm concentrating on during the online learning class, I'm changing the way I learn content.	81.4%	18.6%
10	When studying online, I determine how relevant information from the real world may be.	93.2%	6.8%

Table 2 identified the responses of 60 students to the questionnaire. Such responses were examined by classifying them in the discussion according to the extent of the cognitive engagement dimension. These ranged from responses that varied over the course of online learning based on personal perceptions or experiences, especially in the creation of a predictive model for students' cognitive involvement in online learning.

The data showed students' online learning behaviors that included their participation in internal processes such as learning preparation, use of cognitive strategies, self-regulation, engagement in learning, ability to think critically, and relationships with daily life during the ERT. For learning experiences in the online classroom, the student experience statements were classified "Yes" or "No" as answers described as cognitive engagement. Students have shown a positive response to their cognitive participation during the ERT phase. A significantly high percentage of student cognitive involvement in online learning has been identified.

To explore the insights of more respondents and to enhance the results of the study related to cognitive engagement in the ERT environment, respondents were asked an open question. It relates to the personal experiences or perceptions of students, which may lead to a critical assessment of their beliefs. The question arises as to how students handle online learning processes, such as preparation and the search for knowledge relevant to the subject. The following student interview examples depict these thoughts and feelings,

"I still try to analyze what I've learned and discuss material from a range of sources." (Student 15).

"I plan and schedule each course well to prepare the relevant materials prior to the learning process." (Student 21).

"I ask questions of the instructor, and I do peer discussions to develop my comprehension of the topics." (Student 24).

"I read about the subject first before class, so I could get an analogy later when my friends or my lecturer described it." (Student 39).

"I'm trying to read the syllabus to help me find the learning materials." (Student 45).

"I'm just reviewing the content I studied a week ago and finding the stuff that I don't understand on the internet." (Student 59).

"I also find some additional information and sources on the website and try to deal with the issue." (Student 60).

The findings of the data analysis showed that students were passionate about learning in the ERT climate. They've learned how to get the details and to appreciate the knowledge they've provided. Add to that, they will fully understand how information and understanding can be gained. They have undergone a process of thinking, learning, remembering, and judging through their imagination, observation, and preparation, including problem-solving. In addition, they encourage engagement in online learning to understand what they should learn and to connect to their previous knowledge and experience. They began to grasp how they could participate more actively in their learning processes.

Discussions

Demographic information shows that 63% of respondents are female, 47% are almost at the final level of higher education, and 52% are in the urban area of their home learning zone. Studies also found that the demographic context of students contributes to their attempts to tackle cognitive engagement in the ERT climate. Their home learning location in the city has made it easier for them to have a decent internet connection and it is a convenient facility to explore their cognitive engagement during the ERT process. They were also aware of the higher education learning environment, which requires an autonomous learning capability, even though they were still shocked by the ERT situation.

Demographic details may reflect the student population, condensed in a profile that the instructor can quickly refer back to when designing a learning plan. It is vital to remember that the inability to achieve e-learning cannot generally be linked to technical flaws in the system but rather to a mismatch between the content and the characteristics of the students (Sugawara, Okuhara, Fukuyama, & Sato, 2020). In the current context, in which educational institutions are gradually adopting the concepts and methods of online learning systems for students, many of the institution's online learning programs confront insurmountable obstacles in implementing effective strategies. It is therefore important to analyze the availability of online learning and the characteristics of students that affect it (Cigdem, 2014). In addition, Sugawara et al. (2020) assume that if learning methods do not align with the curriculum design, e-learning might have no learning impact. By using the awareness of this study, educators can be made aware of the aspects that require further attention to the quality of online learning, so that changes and modifications can be made in the online learning instructions.

The results of the questionnaires and interviews suggest that students have positive cognitive engagement in the ERT environment. The use of online learning in the sense of the pandemic situation of COVID-19 contributes to the role of students as self-regulatory actors. They enable themselves to learn effectively by controlling the interests of their learning method in order to understand the material better. They are using their own learning approach. Zhu, Mustapha, and Gong (2020) found that self-regulatory students are tracking their actions and focusing on what they have accomplished. It strengthens their desire to continue improving their strategies by goal setting, mission planning and self-assessment, including help-seeking, time-management, environmental structuring, and regulatory effort planning. This can be seen as a representation of students as part of cognitive communication components that varied according to their experience and subject requirements (Greene, 2015).

In addition, the research result describes that students build their own knowledge by connecting the information they obtain to their scheme during the ERT process. They relate materials to their real-world situation, including their experience and awareness of the past. These

were the superordinate structure and simple methods of thinking about what they were doing, thinking about how best to do it, and the dedication of thought to applying methods (Aarto-Pesonen & Piirainen, 2020; Greene, 2015). Furthermore, students continue to be involved in finding the right path through the ERT process and agree on their learning objective, which is consistent with the program's objective. Students must demonstrate the ability to reflect on their classroom and afterschool experiences, to integrate their knowledge from different courses, social events, life beyond school, and to apply their knowledge in different contexts that present new challenges and opportunities (Kuh, 2016).

Students frequently generate their original material by locating external knowledge from all learning sources and collaborating with classmates to solve a problem, complete an assignment, or create a product. Valli, Valli, and Lähdesmäki (2017) also mentioned that the interactive learning environment will involve students and make it possible to develop knowledge in a collaborative and innovative way, as well as to collaborate actively with outside-school experts and communities. Through this perspective, we can ultimately see that students with cognitive engagement implicitly applied the concept of effective learning by making comparisons to, and helping to recognize other previously established information. This strengthens their understanding of the material. This characterizes meaningful learning, which students believe to be the heart of the learning process. It occurs when students can construct new knowledge based on ERT-learned material.

Teachers should recognize that students will be engaged in their learning activities by enhancing the student's purpose. Students must find their studies personally meaningful. They also comprehend the significance of what they are learning and can relate at least a portion of what they are learning to other parts of their lives that they deem significant if they are to succeed and keep learning (Kuh, 2016). Most students agree that students and teachers play essential roles in the ERT setting. In addition, due to students' belief that teachers are still the center of learning as authoritative leaders, they represented teachers as the key agents for fostering and enhancing their cognitive participation. Teachers have made a contribution to shaping students' cognitive

engagement, including drive and self-confidence. It is a challenge for the teaching profession to be able to promote the ERT cycle. The willingness of teachers to access online professional learning training is a must. Due to the rapid pace of ecosystem learning through the ERT loop, lifelong professional development is becoming necessary for teachers. Moreover, with the expansion and prominence of Information and Communication Technology (ICT) in education, technology-enhanced professional learning is crucial for teachers who may generate new ideas, teaching strategies for students, and more flexible work environments (Xue, Hu, Chi, & Zhang, 2021). Professional teaching is generally recognized as a mediating factor for improving student outcomes and focuses on modifying teaching behaviors (comportment, expertise, skills, understanding, values, attitudes, or beliefs) (King, 2016).

This study draws more attention to the need for continuing professional development of teachers in the ERT situation by focusing on the needs of students. Students were found to have a high concentration of cognitive engagement by calculating the proportion of cognitive contributions. This percentage means that students have been able to adapt and follow the content of materials through some self-regulation during online learning. Through the awareness of this study, educators will be made aware of specific areas that require further attention to the quality of online learning in order to make changes and changes to the online learning directions. The result shows that students have positive cognitive involvement in the ERT environment.

Conclusions

In this research, we have shown that students' cognitive participation in the ERT community has stimulated student self-awareness. They are becoming their own boss, who takes the initiative and decides how to interpret the learning material clearly. The cognitive dimension of engagement developed by Reeve and Tseng (2011) and Fredricks and McColskey (2012) has shown that cognitive engagement is an internal process, such as in-depth thought, use of cognitive strategies, self-regulation and involvement in learning, ability to think critically, and relationships with daily life. The present study found that this model aims to explain how students interpreted the cognitive engagement aspect of the ERT phenomenon.

Our findings offer several practical implications. The ERT environment depicts the way students consciously approach the learning scenario. In our study, trial, and error in the implementation of the ERT method implicitly allows students to tolerate and participate in cognitive activity effectively. They understood that the pandemic situation of COVID-19 causes drastic changes in the way they learn, and on the other hand, there is no shift in the learning goal that they need to accomplish. Teachers, meanwhile, may assist students by constantly improving their professional growth. Teachers have the greatest contribution to have some reasonable stimulus to involve students in ERT environment cognitive interaction. Conditioning students to find a proper way to perceive, create and apply the material in question through self-reflection and development during the ERT process. In addition, it is important for the teacher to better understand how the situation of the COVID-19 pandemic affects the condition of students in order to improve the online learning environment. In broadening this study, it is important to encourage an efficient method to help student cognitive engagement in the COVID-19 pandemic situation.

REFERENCES

- Aarto-Pesonen, L., & Piirainen, A. (2020). Teacher students' meaningful learning in widening learning worlds. *Teaching Education*, 31(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1561662>
- Bergdahl, N., Nouri, J., & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, 25(2), 957–983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Cigdem, H. (2014). Effects of students' characteristics on online learning readiness: a vocational college example. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 80–93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043667.pdf>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1->

4614-2018-7 37

- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230>
- Hu, M., & Li, H. (2017). Student engagement in online learning: a review. *2017 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, 39–43. <https://doi.org/10.1109/iset.2017.17>
- Jakarta Globe. (2020, March 15). Cities turn to online learning to prevent covid-19 spreading among students. *Jakarta Globe*. <https://jakartaglobe.id/news/cities-turn-to-online-learning-to-prevent-covid19-spreading-among-students>
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Kuh, G. D. (2016). Making learning meaningful: engaging students in ways that matter to them. *New Directions for Teaching and Learning*, 2016(145), 49–56. <https://doi.org/10.1002/tl.20174>
- Muir, T., Milthorpe, N., Stone, C., Dymont, J., Freeman, E., & Hopwood, B. (2019). Chronicling engagement: students' experience of online learning over time. *Distance Education*, 40(2), 262–277. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1600367>
- Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic self efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre service teacher training programs, *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 33–42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217900>
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: a bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

- Sugawara, R., Okuhara, S., Fukuyama, Y., & Sato, Y. (2020). Exploratory study on correlations between students' characteristics and effects in the case of online learning on university students. *2020 International Conference on Artificial Intelligence in Information and Communication (ICAIIIC)*, 720–722. IEEE.
<https://doi.org/10.1109/ICAIIIC48513.2020.9065210>
- Universitas Katholik Atma Jaya. (2020, May 5). Indonesian universities propose policies for mitigating the impact of COVID-19. *Global Education News*. <https://qs-gen.com/indonesian-universities-propose-policies-for-mitigating-the-impact-of-covid-19/>
- Valli, R., Valli, P., & Lähdesmäki, S. (2017). Meaningful learning experiences in the finnish teacher education. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 5(2), 27–35.
<https://doi.org/10.24203/ajeel.v5i2.4471>
- Wardana, W. W., & Hasul, L. S. E. (2020, April 7). COVID-19: How will it affect human capital?. *The Jakarta Post*.
<https://www.thejakartapost.com/academia/2020/04/07/covid-19-how-will-it-affect-human-capital.html>
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G.-J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and moocs: a systematic review. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(4–5), 356–373.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Xue, S., Hu, X., Chi, X., & Zhang, J. (2021). Building an online community of practice through WeChat for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 47(4), 613–637.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1647273>
- Zhu, Y., Mustapha, S. M., & Gong, B. (2020). Review of self-regulated learning in massive open online course. *Journal of Education and Practice*, 11(8), 9–14. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-8-02>

MODEL PEMBELAJARAN KOOPERATIF TIPE STAD (*STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISION*) DALAM MENGUPAYAKAN TANGGUNG JAWAB SISWA

[STAD (*STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISION*) COOPERATIVE LEARNING MODEL AND STUDENT RESPONSIBILITY IN THE CLASSROOM]

Sherly Yunia Taloen¹, Asih Enggar Susanti²

^{1,2})Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

01407190004@student.uph.edu¹, asih.susanti@uph.edu²

Abstract

The learning process that takes place in the classroom demands the responsibility of each student so that learning is not passive but active so that it can achieve learning objectives. The fact found is the lack of student responsibility when they are learning in the classroom. This can be seen from some students who are still busy with their respective activities and not all children contribute to the discussion. One of the things that is done to strive for student responsibility is to apply a cooperative learning model of the student team achievement division type. The present study aims to explain the steps of the STAD (Student Teams Achievement Division) cooperative learning model to seek student responsibility in the classroom. The research method used is descriptive qualitative. The conclusion of this research is that the STAD (Student Teams Achievement Division) type cooperative learning model is carried out with the following steps, explaining the material and learning objectives, dividing, and directing students to work together in groups, and finally providing evaluation and appreciation of student work. Thus, the Student Teams Achievement Division type of cooperative learning model can strive for student responsibility.

Keywords: Responsibilities; Cooperative learning model; STAD; Teacher's role

Abstrak

Proses pembelajaran yang berlangsung di dalam kelas, menuntut tanggung jawab setiap siswa agar pembelajaran tidak pasif melainkan aktif sehingga dapat mencapai tujuan pembelajaran. Fakta yang ditemukan adalah kurangnya tanggung jawab siswa saat melakukan pembelajaran di dalam kelas. Hal ini terlihat dari sebagian siswa yang masih sibuk dengan kegiatan mereka masing-masing dan tidak semua anak berkontribusi untuk melakukan diskusi. Salah satu hal yang dilakukan untuk mengupayakan tanggung jawab siswa adalah menerapkan model pembelajaran kooperatif tipe *student team achievement division*. Penelitian ini bertujuan untuk menjelaskan langkah-langkah model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*Student Teams Achievement Division*) untuk mengupayakan tanggung jawab siswa di kelas. Metode penelitian yang digunakan adalah kualitatif deskriptif. Kesimpulan dari penulisan penelitian ini adalah model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*Student Teams Achievement Division*) dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut, menjelaskan materi dan tujuan pembelajaran, membagi dan mengarahkan siswa untuk bekerja sama dalam kelompok, dan yang terakhir memberikan evaluasi serta penghargaan terhadap hasil kerja siswa. Sehingga, model pembelajaran kooperatif tipe *Student Teams Achievement Division* dapat mengupayakan tanggung jawab siswa.

Kata Kunci: Tanggung jawab; Model pembelajaran kooperatif; STAD; Peran guru.

Pendahuluan

Proses pembelajaran merupakan proses yang berlangsung di dalam kelas dan menuntut setiap siswa untuk bertanggung jawab agar pembelajaran tidak pasif dan hanya terfokus pada guru. Keberadaan siswa di kelas menjadi satu bagian yang sangat penting untuk sama-sama belajar bertumbuh dan mengembangkan diri. Van Brummelen (2009) menyatakan bahwa Tuhan menghendaki agar kelas yang terdiri dari guru dan siswa menjadi sebuah komunitas yang dapat saling berkontribusi sesuai dengan talenta yang dimiliki di dalam kelas. Itu sebabnya kelas

sebagai bagian dari sekolah bukan hanya tempat untuk siswa belajar, tetapi juga sebagai suatu komunitas di mana mereka dapat saling berinteraksi dan berkolaborasi di dalamnya. Pada pendidikan Kristen, seorang guru harus memahami dengan baik perannya dalam menolong siswa mengupayakan tanggung jawab dalam diri siswa, karena seorang guru memiliki peranan penting terhadap pembentukan karakter siswa dan guru harus menjadikan dirinya sebagai model sehingga pengajarannya berpengaruh dengan signifikan untuk membangun karakter siswa (Telaumbanua, 2018). Guru Kristen harus memastikan pendidikan yang akan dilaksanakan berpusat pada Kristus (Tung, 2013). Dengan hal ini, seorang guru Kristen berperan penting untuk memperlihatkan kebenaran Kristus dalam pembelajaran sehingga membawa siswa kepada karakter yang serupa dengan Kristus terkhusus dalam hal tanggung jawab.

Permasalahan mengenai tanggung jawab ditemukan pada salah satu SMA swasta Kristen di Tangerang. Data pelaksanaan Praktikum menunjukkan bahwa terdapat permasalahan kurangnya tanggung jawab siswa saat pembelajaran berlangsung. Adapun masalah tanggung jawab yang ditemukan yaitu, ketika melakukan diskusi kelompok beberapa siswa kurang berpartisipasi dalam menyatakan pendapat, tidak bekerja sesuai dengan instruksi guru, dan terlihat beberapa siswa mengantuk dan ribut di dalam kelas. Oleh sebab itu, masalah yang terjadi pada siswa tersebut harus diatasi agar pembelajaran dapat mencapai hasil yang optimal.

Berdasarkan beberapa masalah yang telah dipaparkan, maka dibutuhkan sebuah pembelajaran yang dapat mendorong siswa agar dapat bertanggung jawab untuk berpartisipasi secara aktif pada saat pembelajaran sehingga pusat pembelajaran bukan pada guru, tetapi berorientasi pada siswa. Salah satu upaya yang dilakukan untuk mengupayakan tanggung jawab siswa adalah dengan menerapkan model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*student team achievement division*). Pembelajaran kooperatif tipe STAD merupakan pembelajaran dengan membentuk kelompok belajar pada siswa yang memiliki kemampuan akademik yang berbeda-beda. Pembelajaran kooperatif adalah model belajar yang melatih siswa agar mampu bekerja sama. Pada hakekatnya, model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*student team achievement division*) adalah guru yang mengomunikasikan setiap

tujuan pembelajaran yang harus dicapai sehingga, siswa mengetahui dengan jelas apa yang akan dikerjakan ketika pembelajaran berlangsung. Kemudian siswa dibagi menjadi beberapa kelompok untuk menyelesaikan tugas yang diberikan oleh guru. Model pembelajaran ini memungkinkan siswa untuk bekerja sama dalam kelompok kecil dan dapat saling membantu (Nugroho, Hartono, & Edi, 2009).

Berdasarkan pemaparan di atas, rumusan masalah dari penelitian ini adalah bagaimana langkah-langkah penerapan model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*student team achievement division*) untuk mengupayakan tanggung jawab siswa? Dengan demikian, tujuan penelitian ini adalah menjelaskan langkah-langkah model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*student team achievement division*) untuk mengupayakan tanggung jawab siswa di kelas. Adapun metode penelitian yang digunakan adalah metode penelitian kualitatif deskriptif.

Kajian teori

Tanggung jawab siswa dalam pembelajaran

Tanggung jawab belajar merupakan sikap positif dalam melaksanakan tugas dan kewajiban yang berkaitan dengan kegiatan belajar sehingga dapat memperoleh perubahan dalam hidup yang lebih baik (Putri & Ramli, 2016). Tanggung jawab berdampak positif bagi siswa untuk dapat memperoleh perubahan dalam setiap aspek kehidupannya terkhususnya dalam pembelajaran yang dilakukan. Lestari & Pratiwi (2018) memaparkan beberapa manfaat dari tanggung jawab diantaranya, siswa lebih disiplin, aktif, meningkatkan kemandirian siswa, serta siswa lebih rajin dalam pembelajaran. Sehingga, dapat dikatakan tanggung jawab memiliki poin penting bagi siswa dalam mengikuti proses belajar yang dapat membawa perubahan yang baik untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Proses pembelajaran menuntut tanggung jawab dalam diri siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran yang diharapkan. Untuk menentukan ada tidaknya tanggung jawab siswa dalam melaksanakan tugas dan kewajibannya ditentukan berdasarkan indikator sebagai tolak ukurnya. Menurut Apriani & Wangid (2015) indikator tanggung jawab adalah mengerjakan tugas kelompok sesuai petunjuk dan sesuai kemampuannya, membaca bacaan arahan sesuai dengan instruksi dan sesuai aturan, berbicara dengan kata-kata yang sopan dan

menyenangkan, mengerjakan tugas dan menyimak penjelasan guru tanpa bermain atau berbincang dengan teman. Sejalan dengan hal tersebut, Syafitri (2017) juga mengatakan, ada empat indikator tanggung jawab yaitu, 1) Mengerjakan tugas dengan baik, 2) Bertanggung jawab terhadap setiap tindakan, 3) Menyelesaikan tugas sesuai dengan batas waktu yang telah ditentukan, dan 4) Mengerjakan tugas kelompok secara bersama-sama. Berdasarkan pernyataan tersebut, dikatakan bahwa siswa yang tidak bertanggung jawab adalah siswa yang tidak melaksanakan kegiatan belajar ataupun tidak mengerjakan tugasnya dengan tepat waktu serta tidak berkontribusi untuk mengerjakan tugas secara berkelompok.

Dapat disimpulkan bahwa tanggung jawab belajar siswa merupakan suatu kewajiban belajar yang harus dilaksanakan dengan benar untuk mengembangkan karakter tanggung jawab dalam diri siswa yang lebih baik dan demi tercapainya tujuan pembelajaran. Berdasarkan pemaparan teori para ahli di atas, maka dalam penulisan ini, indikator yang dipakai yaitu bersungguh-sungguh ketika mengerjakan tugas dan dapat berkontribusi aktif dengan memberikan ide dan mendengarkan pendapat teman untuk mengerjakan tugas kelompok secara bersama-sama.

Model pembelajaran kooperatif *Student Team Achievement Division*

Model pembelajaran kooperatif merupakan model pembelajaran yang berasumsi bahwa seseorang akan belajar secara maksimal apabila orang tersebut belajar bersama dengan orang lain (Fatimah, et al., 2022). Pembelajaran kooperatif juga diartikan sebagai model pembelajaran yang dilakukan dengan sejumlah siswa sebagai anggota kelompok kecil yang memiliki tingkat kemampuan yang berbeda-beda. Dalam menyelesaikan tugas kelompoknya, setiap siswa anggota kelompok harus saling bekerja sama dan saling membantu untuk memahami materi pelajaran (Nurchahyo & Sudibyo, 2022). Dapat ditarik kesimpulan bahwa pembelajaran kooperatif merupakan pembelajaran yang didasari karena adanya kerjasama yang dibangun dengan adanya komunikasi antar individu. Maka, dalam pembelajaran akan tercipta sebuah interaksi yang lebih baik yaitu interaksi yang dilakukan antara siswa dengan siswa begitu juga antara siswa dengan guru.

Model pembelajaran Kooperatif tipe STAD menekankan pada aktivitas dan interaksi antara siswa untuk saling membantu dalam menguasai materi pelajaran, guna mencapai tujuan yang diharapkan, siswa ditempatkan dalam tim belajar agar bekerja sama dalam kelompok untuk menyelesaikan tugas yang diberikan oleh guru (Laa, Winata, & Meilani, 2017). Masing-masing anggota kelompok bertanggung jawab tidak hanya untuk pelajaran yang dipelajari tetapi juga bertanggung jawab membantu teman dalam kelompok belajar mereka dalam meraih keberhasilan (Hidayat, Lasmawan, & Natajaya, 2018). Siswa di dalam kelompok bekerja bersama, membandingkan jawaban, berdiskusi jika terdapat ketidaksamaan pendapat atau jawaban dari setiap masalah, membantu sesama anggota kelompok terhadap materi pembelajaran yang sulit dimengerti. Berdasarkan pengertian di atas, model pembelajaran kooperatif tipe STAD memiliki tujuan untuk memberikan pemahaman konsep materi kepada siswa, interaksi yang dilakukan mampu membantu siswa untuk bertanggung jawab terhadap diri nya sendiri dan juga terhadap kelompok belajarnya untuk bersama-sama menyelesaikan tugas yang diberikan oleh guru.

Wijaya dan Arismunandar dalam (Rokhanah, Widowati, & Sutanto, 2021) menyatakan, model pembelajaran kooperatif tipe STAD terdiri dari beberapa fase atau langkah. Adapun Langkah-langkah model pembelajaran kooperatif tipe STAD yaitu: (1) menyampaikan tujuan dan motivasi; (2) penyampaian informasi; (3) mengorganisasikan siswa ke dalam kelompok kooperatif; (4) membimbing kelompok bekerja dan belajar; (5) evaluasi; dan (6) pemberian penghargaan. Bentuk dasar model pembelajaran kooperatif tipe STAD yaitu siswa dalam kelompoknya harus memahami bahwa mereka harus sama-sama sepenangungan, bertanggung jawab terhadap segala sesuatu dalam kelompoknya, dan siswa akan diminta mempertanggungjawabkan secara mandiri materi yang diperoleh dalam kelompok kooperatif (Sunilawati, Dantes, & Candiasa, 2013).

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, maka dalam melakukan penelitian ini, penulis menggunakan langkah-langkah penerapan pembelajaran kooperatif tipe STAD yaitu guru menjelaskan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai, guru membagi siswa dalam kelompok sesuai dengan kemampuan siswa dengan setiap kelompok beranggotakan 4-5 orang, guru menjelaskan tujuan dan materi

pembelajaran serta memotivasi siswa, guru mengarahkan dan membimbing siswa untuk bekerja sama dalam kelompok, Siswa mengerjakan tugas secara berkelompok dan saling membantu satu dengan yang lain, guru melakukan evaluasi dengan memberikan penilaian menggunakan rubrik, penilaian *peer-assessment*, dan *self-assessment*, kemudian pemberian penghargaan dengan siswa memposting hasil karya mereka ke media sosial dan guru memberikan nilai tambahan.

Metode penelitian

Di dalam penulisan penelitian ini, penulis menggunakan metode penelitian kualitatif deskriptif. Metode penelitian kualitatif deskriptif yang dimaksud adalah sebuah metode yang menggunakan kajian-kajian teori yang relevan dengan judul penelitian diambil dari beberapa jurnal, buku elektronik, dan buku teologi. Penulis juga menggunakan data portofolio selama melaksanakan Program Praktik Lapangan (PPL) 2 sebagai topik yang di jadikan sebagai masalah dalam penelitian. Selanjutnya, penulis melakukan analisis terhadap keterkaitan teori dengan permasalahan yang hendak menjadi tujuan penelitian.

Pembahasan

Manusia diciptakan segambar dan serupa dengan Allah. (Hoekema, 2003), sehingga, manusia dikaruniakan rasio, perasaan saling mengasihi, kebaikan, dan tanggung jawab. Hal ini menunjukkan bahwa manusia adalah cerminan Allah yang memiliki hubungan yang erat dengan Allah (Calvin, 2000). Rasio yang Allah berikan kepada manusia memiliki tujuan yaitu dengan manusia bertanggung jawab dalam mengelola bumi, termasuk dalam hal belajar. Ketika manusia ditempatkan di dalam Taman Eden, Allah memberikan mandat budaya kepada manusia untuk beranak cucu dan berkuasa atas segala ciptaan. Hal ini merupakan bentuk tanggung jawab yang Tuhan berikan kepada manusia. Tetapi, kejatuhan manusia ke dalam dosa membuat manusia menjadi rusak dan tercemar sehingga manusia tidak mampu untuk menjalankan tanggung jawabnya dengan baik. Ketidakmampuan manusia untuk melakukan segala tanggung jawabnya dengan baik juga dialami oleh siswa. Seperti yang terjadi di dalam kelas, siswa kurang bersungguh-sungguh ketika mengerjakan tugas dan kurang

berkontribusi aktif dengan memberikan ide dan mendengarkan pendapat teman untuk mengerjakan tugas. Hal ini menunjukkan siswa menjadi kurang menyadari bahwa tugas dan tanggung jawabnya sebagai siswa adalah harus belajar dan menikmati pembelajaran. Kematian Kristus di atas kayu salib memberikan pengharapan kepada manusia untuk dapat mengerjakan tanggung jawab mandat budaya yang Tuhan berikan.

Dalam konteks Pendidikan Kristen, pembelajaran di dalam kelas menjadi sarana bagi siswa untuk dapat bertanggung jawab dalam setiap pembelajaran. Dalam dunia pendidikan Kristen, yang menjadi tugas dan tanggung jawab setiap pendidik Kristen, yaitu untuk menuntun siswa agar menyadari bahwa mereka adalah bagian dari gambaran Allah yang hidup dalam dunia ini untuk melaksanakan tanggung jawab yang Allah percayakan. Kesadaran tanggung jawab menjadi modal utama bagi siswa untuk menjalankan perannya sebagai pelajar dan mendorong dirinya untuk mengerjakan setiap tugasnya. Menurut Ardila, Nurhasanah, & Salimi (2017), tanggung jawab individu berarti seseorang mampu menyelesaikan semua tugas dan latihan yang menjadi tanggung jawabnya, menjalankan instruksi sebaik-baiknya selama proses pembelajaran berlangsung, dapat mengatur waktu yang telah ditetapkan, serius dalam mengerjakan sesuatu, fokus dan konsisten, tidak mencontek, dan rajin serta tekun selama proses pembelajaran berlangsung. Tanggung jawab memiliki poin penting bagi siswa dalam mengikuti proses belajar yang dapat membawa perubahan yang baik untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe STAD memiliki kelebihan seperti melibatkan siswa secara aktif di dalam proses pembelajaran, pembelajaran menjadi berpusat pada siswa sehingga siswa memiliki kesempatan untuk mengembangkan kompetensi yang mereka miliki, bekerja sama dalam kelompok, dan saling membantu satu sama lain. Model yang diterapkan oleh guru diharapkan dapat mengupayakan minat belajar dan tanggung jawab siswa.

Adapun langkah-langkah penerapan model pembelajaran kooperatif tipe STAD yang sudah penulis terapkan di dalam kelas adalah sebagai berikut: pertama, guru menjelaskan materi dan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai, serta memotivasi siswa. Hal ini penting untuk dilakukan ketika awal pembelajaran sehingga siswa mengetahui

dan mengerti apa yang hendak mereka kerjakan dan tujuan yang ingin mereka capai dalam sebuah pembelajaran. Pada awal pembelajaran guru menjelaskan tujuan pembelajaran dan materi yang akan dipelajari oleh siswa. Guru mempresentasikan tujuan dan materi pembelajaran menggunakan media *power point* dan guru memastikan setiap kelompok paham dengan instruksi dan penjelasan yang guru berikan. Guru perlu untuk menyampaikan materi menggunakan media yang menarik dan kreatif sehingga dapat menarik perhatian siswa dan siswa dapat memiliki semangat untuk belajar.

Kedua, guru membagi siswa ke dalam kelompok secara heterogen yang terdiri dari empat sampai lima siswa dengan beragam kemampuan yang berbeda. Siswa bersama kelompok yang terdiri dari lima sampai enam orang mulai berdiskusi untuk membuat poster. Guru membagi siswa berdasarkan kemampuan mereka untuk membuat poster dengan perbedaan latar belakang dan juga jenis kelamin. Dengan kemampuan siswa yang berbeda-beda mereka dapat bekerja sama untuk saling mendorong dan membantu satu dengan yang lain, dapat bertanggung jawab penuh terhadap tugas yang mereka kerjakan, serta saling menghargai, dan menerima satu dengan yang lain.

Ketiga, guru mengarahkan dan membimbing siswa untuk bekerja sama dalam kelompok. Guru memberikan instruksi kepada siswa untuk dapat berkolaborasi dalam kelompok membuat poster revolusi dunia. Setiap kelompok diberikan kesempatan oleh guru untuk mempersiapkan laptop dan *handphone* yang di gunakan untuk membuat poster, serta menyiapkan kuota internet yang akan mereka gunakan. Persiapan sebelum pembelajaran penting untuk dilakukan. Dengan melakukan persiapan yang baik sebelum memulai pembelajaran menjadi salah satu bentuk tanggung jawab siswa untuk memulai pembelajaran. Persiapan membuat siswa lebih siap untuk belajar dan pelaksanaan rangkaian pembelajaran di dalam kelas dapat berjalan dengan lancar.

Keempat, siswa mengerjakan tugas secara berkelompok dan saling membantu satu dengan yang lain. Model pembelajaran yang penulis gunakan adalah kooperatif tipe STAD di mana siswa bekerja secara berkelompok untuk mengerjakan tugas yang diberikan. Dengan sikap tanggung jawab, aktif, dan proaktif untuk menyelesaikan dan berkontribusi memberikan masukan atau ide pembuatan poster, tujuan pembelajaran juga dapat terlaksana dengan baik terlihat ketika siswa

yang bertanggung jawab dengan aktif berdiskusi dan antusias untuk mengerjakan dan mendesain poster mereka. Kegiatan pembelajaran yang dilakukan secara berkelompok membuat beberapa siswa lebih merasa nyaman untuk menyatakan pendapat, memberikan masukan, dan memudahkan siswa untuk memahami materi. Untuk mencapai tujuan pembelajaran yang ada dalam kelas seorang guru harus dapat memastikan dengan baik setiap siswa memahami instruksi dan juga tugas yang akan mereka kerjakan.

Kelima, melakukan evaluasi atau penilaian. Evaluasi dilakukan oleh guru dengan menggunakan rubrik penilaian, *peer-assessment* dan *self-assessment*. Guru melakukan penilaian hasil kerja siswa berdasarkan rubrik poster yang dibuat. Sedangkan, penilaian *peer-assessment* adalah penilaian yang dilakukan oleh teman sekelompok dan penilaian *self-assessment* adalah penilaian yang dilakukan terhadap diri sendiri. Dalam penilaian ini guru menilai bagaimana siswa dapat mengerjakan tugas kelompok dengan penuh tanggung jawab, dan berani memberi masukan terhadap hasil kerja teman, bertanggung jawab untuk menyelesaikan dan mengumpulkan tugas tepat waktu sesuai dengan jadwal yang telah ditentukan, merasa antusias dan bersungguh-sungguh untuk melakukan yang terbaik ketika mengerjakan tugas, berkontribusi aktif mempersiapkan segala keperluan kelompok untuk membuat poster, mendengarkan pendapat teman ketika berdiskusi tanpa diminta, memberikan ide saat diskusi kelompok tanpa diminta dan bahkan berinisiatif untuk memulai ide diskusi. Penilaian ini dilakukan agar guru dapat mengetahui bagaimana tanggung jawab siswa dalam mengerjakan tugas kelompok.

Setelah melakukan penilaian terhadap 29 orang siswa IPS di peroleh rata-rata nilai *peer-assessment* adalah 89,00 Sedangkan nilai *self-assessment* adalah 84,00. Berdasarkan penilaian tersebut maka dapat disimpulkan bahwa siswa sudah baik dalam melakukan tanggung jawab ketika mengerjakan tugas berdiskusi kelompok dengan penuh tanggung jawab. Hal ini juga didukung oleh umpan balik yang berikan oleh guru mentor yang menyatakan kegiatan pembelajaran yang dilakukan mampu untuk mengupayakan tanggung jawab, aktif, serta proaktif siswa. Instrumen berupa rubrik penilaian yang digunakan mampu untuk mengukur dan melihat bagaimana siswa bisa bertanggung jawab dalam pembelajaran. Ketika melakukan sebuah penilaian seorang

guru harus terlebih dahulu menjelaskan kepada siswa bentuk penilaian yang digunakan kemudian, guru harus melakukan penilaian yang adil, dan mampu untuk mengukur akan kemampuan siswa. Sehingga, ini menjadi bahan evaluasi bagi guru untuk semakin memaksimalkan kegiatan pembelajaran.

Keenam, memberikan penghargaan. Guru memberikan penghargaan kepada kelompok yang dapat menyelesaikan tugasnya dengan baik. Penghargaan diberikan dengan siswa boleh memposting poster yang mereka buat ke media sosial dan guru memberikan nilai tambahan bagi siswa. Guru perlu untuk memperhatikan setiap penghargaan yang diberikan kepada siswa. Sehingga, penghargaan yang diberikan dapat memotivasi siswa untuk lebih bertanggung jawab dalam pembelajaran.

Berdasarkan data praktikum yang diperoleh, penerapan model pembelajaran kooperatif tipe STAD (*Student Teams Achievement Division*) yang telah dilakukan berdampak positif terhadap peningkatan tanggung jawab siswa. Hal ini terlihat dari siswa menjadi antusias dan semangat dalam mengikuti kelas serta bersungguh-sungguh mengerjakan poster serta mengumpulkannya tepat waktu, siswa berkontribusi aktif dengan mempersiapkan segala sesuatu (*laptop, handphone*, kuota internet), berdiskusi menentukan desain yang tepat, siswa sudah mampu memberikan ide dan menghormati pendapat teman. Hal ini menunjukkan bahwa penerapan model pembelajaran kooperatif tipe STAD mampu mengupayakan tanggung jawab siswa.

Kesimpulan dan saran

Kesimpulan

Berdasarkan pemaparan yang telah dijelaskan di atas, maka dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran kooperatif tipe *Student Teams Achievement Division* dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut, menjelaskan materi dan tujuan pembelajaran, membagi dan mengarahkan siswa untuk bekerja sama dalam kelompok, dan yang terakhir memberikan evaluasi serta penghargaan terhadap hasil kerja siswa. Dengan demikian, model pembelajaran kooperatif tipe *Student Teams Achievement Division* dapat membantu tanggung jawab siswa. Hal ini dibuktikan dengan siswa yang sudah mampu untuk mengerjakan

tugas yang diberikan oleh guru dan mengumpulkan tugas dengan tepat waktu, bersungguh-sungguh ketika mengerjakan tugas dan dapat berkontribusi aktif dengan memberikan ide serta mendengarkan pendapat teman untuk mengerjakan tugas kelompok secara bersama-sama.

Saran

Saran yang dapat diberikan kepada guru yang ingin menerapkan model pembelajaran kooperatif tipe STAD yaitu menggunakan media pembelajaran dan penugasan yang menarik untuk diskusi kelompok. Guru perlu memberikan instruksi yang jelas sebelum dan pada saat pembelajaran agar siswa dapat mengikuti kegiatan pembelajaran dengan baik. Selain itu, guru juga perlu membimbing dan memantau proses diskusi kelompok untuk memperkecil kemungkinan murid yang tidak melakukan diskusi. Terakhir, guru perlu melakukan evaluasi secara rutin dengan meminta masukan dari siswa untuk mengetahui kendala-kendala yang dialami selama proses pembelajaran yang dapat diperbaiki pada pertemuan selanjutnya. Saran bagi sekolah adalah lingkungan sekolah memiliki tanggung jawab besar dalam melaksanakan pendidikan karakter. Oleh karena itu, sekolah diharapkan dapat membantu untuk mengintegrasikan nilai-nilai moral dan juga kebenaran Alkitabiah dalam proses pembelajaran yang dilakukan. Salah satunya melalui penggunaan berbagai model pembelajaran yang lebih variatif dan inovatif untuk menarik minat belajar siswa, sehingga penanaman nilai-nilai pendidikan karakter yang diharapkan dapat lebih efektif dan berhasil.

Kemudian saran untuk penelitian selanjutnya adalah topik yang dikaji harus lebih mendalam serta dihubungkan dengan teori-teori yang ada untuk menguji hasil yang valid. Selain itu, sebelum melakukan penelitian lebih lanjut, sebaiknya peneliti selanjutnya mempersiapkan lebih banyak lagi sumber mengenai topik yang akan dibahas, sehingga pembahasan mengenai topik akan lebih mendalam.

DAFTAR PUSTAKA

- Apriani, A.-N., & Wangid, M. N. (2015). Pengaruh SSP tematik-integratif terhadap karakter disiplin dan tanggung jawab siswa kelas III SD. *Jurnal Prima Edukasia*, 12-25. <http://dx.doi.org/10.21831/jpe.v3i1.4061>

- Brummelen, H. V. (2009). *Berjalan dengan Tuhan di dalam kelas*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan Press.
- Fatimah, L. D., Irawan, P., Cacik, S., Sari, M. E., Sari, D. P., & Riyadi, U. (2022). *Model-model pembelajaran*. Sumatera Barat, Indonesia: Yayasan Pendidikan Cendikia Muslim.
- Hidayat, T., Lasmawan, W., & Natajaya, N. (2018). Implementasi model pembelajaran kooperatif tipe stad untuk meningkatkan aktivitas dan hasil belajar pendidikan kewarganegaraan pada siswa kelas V semester II sekolah dasar Muhammadiyah 2 Denpasar tahun pelajaran 2013/2014. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Ekonomi*, 1-11. <https://journal.staidenpasar.ac.id/index.php/wb/article/view/9>
- Laa, N., Winata, H., & Meilani, R. I. (2017). Pengaruh model pembelajaran kooperatif tipe student teams achievement division terhadap minat belajar siswa. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran*, 139-148. <https://doi.org/10.17509/jpm.v2i2.8115>
- Lestari, S. F., & Pratiwi, T. I. (2018). Penerapan bimbingan kelompok teknik permainan untuk meningkatkan tanggung jawab siswa kelas X-MIA 3 SMA Islam Shafta Surabaya. *Jurnal BK Unesa*, 44-52. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/jurnal-bk-unesa/article/view/26113>
- Nugroho, U., Hartono, & Edi, S. S. (2009). Penerapan pembelajaran kooperatif tipe STAD berorientasi keterampilan proses. *Pendidikan Fisika Indonesia*, 108-112. <https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/JPI/article/view/1019>
- Nurchahyo, A., & Sudibyo, N. A. (2022). *Penerapan model pembelajaran arias diintegrasikan dengan pembelajaran kooperatif tipe STAD*. Surabaya, Indonesia: Global Aksara Pers.
- Putri, S. A., & Ramli, M. (2016). Pengembangan media permainan simulasi ular tangga untuk meningkatkan tanggung jawab belajar siswa SMP. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, 40-46. <https://doi.org/10.17977/um001v1i12016p040>
- Rokhanah, N., Widowati, A., & Sutanto, E. H. (2021). Peningkatan keaktifan belajar siswa dengan menerapkan model pembelajaran

kooperatif tipe student team achievement divisions (STAD).
Jurnal Ilmu Pendidikan, 3173-3180.
<https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i5.860>

Sunilawati, N. M., Dantes, N., & Candiasa, I. M. (2013). Pengaruh model pembelajaran kooperatif tipe STAD terhadap hasil belajar matematika ditinjau dari kemampuan numerik siswa kelas IV SD. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha*, 1-9.
<https://media.neliti.com/media/publications/119310-ID-pengaruh-model-pembelajaran-kooperatif-t.pdf>

Syafitri, R. (2017). Meningkatkan tanggung jawab belajar melalui strategi giving questions and getting answers pada siswa. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 57-63.
<https://doi.org/10.23887/jppp.v1i2.12623>

Telaumbanua, A. (2018). Peranan guru pendidikan agama Kristen dalam membentuk karakter siswa. *Fidei: Jurnal Teologi Sistematika dan Praktika*, 1(2), 219-231. <https://doi.org/10.34081/270038>

Tung, K. Y. (2013). *Filsafat pendidikan Kristen: Meletakkan fondasi dan filosofis pendidikan Kristen di tengah tantangan filsafat dunia*. Yogyakarta, Indonesia: ANDI.

PENGARUH PELAKSANAAN PEMBELAJARAN BERBASIS HOTS (*HIGHER ORDER THINKING SKILLS*) TERHADAP KETERAMPILAN BERPIKIR KRITIS PESERTA DIDIK PADA MATA PELAJARAN SEJARAH SMA

[THE IMPLEMENTATION OF HOTS-BASED LEARNING (HIGHER ORDER THINKING SKILLS) ON STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS IN HIGH SCHOOL HISTORY SUBJECTS]

Lia Hermawati¹, Sani Safitri²

^{1,2}Universitas Sriwijaya

liahermawati1807@gmail.com¹, sani_safitri@fkip.unsri.ac.id²

Abstract

21st century learning has various objectives, one of them is to form an understanding of students' critical thinking to solve various problems in learning. The purpose of this study is to see the impact of the application of HOTS (Higher Order Thinking Skills) based learning on students' critical thinking skills in history subjects. The study was conducted on 25 class XI students at SMA Negeri 1 Unggulan Indralaya Utara using an experimental type of research. The data sources in this study are observation sheets on the behavior of students according to the indicators set by the researcher, and the test results after learning treatment is carried out. The results showed that the application of Higher Order Thinking Skills-based learning can help students to think critically.

Keywords: HOTS (Higher Order Thinking Skills); Critical thinking; History learning.

Abstrak

Pembelajaran abad 21 memiliki berbagai tujuan salah satunya yakni membentuk pemahaman berpikir kritis peserta didik untuk memecahkan berbagai masalah dalam pembelajaran. Tujuan penelitian ini adalah untuk melihat dampak penerapan pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) terhadap keterampilan berpikir kritis peserta didik pada mata pelajaran sejarah. Penelitian dilakukan kepada 25 peserta didik kelas XI di SMA Negeri 1 Unggulan Indralaya Utara dengan menggunakan jenis penelitian eksperimen. Sumber data dalam penelitian ini yaitu lembar observasi tingkah laku peserta didik sesuai indikator yang ditetapkan oleh peneliti, dan hasil tes setelah dilakukan perlakuan pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berbasis Higher Order Thinking Skills dapat membantu peserta didik untuk berpikir kritis.

Kata Kunci: Pembelajaran HOTS (Higher Order Thinking Skills); Berpikir kritis; Pembelajaran sejarah.

Pendahuluan

Salah satu kemampuan penting yang harus dimiliki oleh peserta didik di abad 21 adalah kemampuan berpikir kritis. Hal ini dikarenakan berpikir kritis harus dimiliki oleh peserta didik agar dapat bertahan dan bersaing dalam menghadapi tantangan zaman di abad 21. (Levina et al., 2022). Hal ini senada dengan pendapat (Putri, 2020) bahwa dunia pendidikan perlu mempersiapkan peserta didik untuk menghadapi tantangan abad 21 yang semakin kompleks. Pendidikan tidak hanya membekali siswa dengan apa yang mereka ketahui saat ini dan proses berpikir sederhana, tetapi juga perlu mempersiapkan mereka untuk belajar memiliki dan mampu mengembangkan keterampilan dasar abad 21 untuk mengembangkan *21st Century Learning Framework* agar peserta didik berhasil di era digital ini.

Kemudian ditambahkan Sani (2019: 68) pembelajaran berbasis HOTS harus membuat semua peserta didik aktif dalam berpikir. Peran guru tidak begitu dominan dalam proses pembelajaran, namun lebih berperan sebagai fasilitator untuk memberi kemudahan bagi siswa bagi siswa dalam berpikir. Oleh sebab itu guru harus mempersiapkan tugas-tugas atau soal yang memacu kemampuan berpikir kreatif, kritis, dan menyelesaikan masalah. Peserta didik diberi kesempatan untuk mengembangkan

kemampuan berpikirnya sehingga menguasai kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Pada hakikatnya HOTS dalam mata pelajaran pembelajaran sejarah kurikulum 2013, selain untuk menanamkan nilai-nilai pengetahuan dan menumbuhkan sikap moral peserta didik, juga mengkaji bagaimana data dari tahapan LOTS diolah ke tahapan HOTS yaitu bagaimana peserta didik menganalisis sejarah peristiwa dan menyajikannya dalam bentuk tertulis berdasarkan fakta. Menemukan fakta sejarah yang dapat menghubungkan peristiwa masa lalu untuk mengarah pada analisis (C4), penilaian (C5) dan penciptaan (C6) (Wulandari & Liana, 2018).

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan maka judul penelitian yang dilakukan adalah "Implementasi Pembelajaran Berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) terhadap Keterampilan Berpikir Kritis Peserta Didik Pada Mata Pelajaran Sejarah SMA".

Rumusan Masalah yang digunakan dalam penelitian ini adalah sebagai berikut: (1) Apakah terdapat pengaruh pelaksanaan pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) terhadap keterampilan berpikir kritis peserta didik pada pelajaran sejarah? (2) apakah tidak ada pengaruh pelaksanaan pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) terhadap keterampilan berpikir kritis peserta didik pada pelajaran sejarah?

Tinjauan Pustaka

Pembelajaran berbasis HOTS

Pembelajaran berbasis HOTS menjadi salah satu indikator dalam pembelajaran inovatif abad 21 yang mana pembelajaran inovatif ini menghendaki adanya proses berpikir yang lebih kompleks. Menurut Sani (2019) pembelajaran berbasis HOTS atau keterampilan berpikir tingkat tinggi merupakan keterampilan berpikir kritis, kreatif, reflektif, metakognitif, dan logis.

Kemudian menurut Lewis & Smith dalam Hidayati (2017) menyatakan bahwa: "*Higher order thinking occurs when a person takes new information and information stored in memory and interrelates and or rearranges and extends this information to achieve a purpose or find possible answers in perplexing situations*". Melalui pendapat ini terlihat bahwasanya berpikir tingkat tinggi dapat terlaksana ketika individu mendapatkan informasi baru dan disimpan dalam ingatan kemudian saling

berhubungan/ menyusun ulang atau memperluas informasi tersebut dalam rangka mencapai tujuan atau menemukan kemungkinan jawaban dalam situasi yang membingungkan.

Keterampilan berpikir tingkat tinggi pada ranah kognitif mencakup kemampuan peserta didik dalam menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), serta mencipta atau mengkreasi (C6) yang semua hal tersebut merupakan tahapan lanjutan dari keterampilan berpikir tingkat rendah yang terdiri dari keterampilan peserta didik dalam hal mengingat (C1), memahami (C2), serta mengaplikasikan (C3) (Primayana, 2019). Kemudian Bagarukayo *et al.* Fanani (2018) dalam mendefinisikan HOTS meliputi: (1) membuat keputusan, (2) menyelesaikan masalah, (3) berpikir kritis, (4) menganalisis, (5) menyintesis, serta (6) menginterpretasi.

Sedangkan langkah-langkah pembelajaran berbasis HOTS menurut Coklin dan Manfro dalam (Primayana, 2019) meliputi: (a) Membuka kegiatan belajar dengan berbagai pertanyaan yang mengarah pada HOTS untuk mengawali debat dan diskusi. (b) Menggunakan pertanyaan-pertanyaan yang berbasis HOTS sebagai alat penilaian ketika mengakhiri pembelajaran. (c) Melaksanakan aktivitas *brainstorming* di tengah pembelajaran untuk mendorong peserta didik untuk menemukan gagasan serta berpikir. (d) Memberikan tugas berbasis *open-ended* sebagai tugas rumah untuk mengetahui kreativitas serta pemahaman peserta didik mengenai pembelajaran yang mereka pelajari.

Kemudian menurut (Lie *et al.*, 2020) keterampilan berpikir tingkat tinggi memiliki keunggulan yaitu selain dapat meningkatkan prestasi akademik peserta didik juga dapat memotivasi mereka untuk belajar lebih mandiri dan antusias. Sementara itu, kelemahan pembelajaran HOTS menurut Rivalina (2020) yaitu penerapan HOTS dalam pembelajaran relatif sulit karena memberdayakan pusat kecerdasan seperti berpikir kritis, menalar, mengevaluasi, menganalisis, menyintesis, mendeduksi, dan menyimpulkan melalui strategi pemecahan masalah. Selain itu pembelajaran ini berpusat pada peserta didik yang mengharuskan peserta didik maupun guru untuk mempunyai beragam pengetahuan, keterampilan serta kompetensi. Kemudian sebelum melaksanakan pembelajaran, guru diharuskan menguasai pembelajaran abad 21 terlebih dahulu.

Model pembelajaran *Problem-Based Learning* (PBL) sebagai salah satu model pembelajaran berorientasi HOTS (*Higher Order Thinking Skills*)

Menurut kemendikbud (2014) dalam (Nugraha, 2018), model pembelajaran berbasis masalah (PBL) merupakan sebuah model pembelajaran yang memberikan tantangan pada peserta didik untuk belajar, sistematis belajar, bekerja sama secara kelompok untuk mendapatkan cara dalam pemecahan masalah kontekstual.

Sejalan dengan hal tersebut, pendapat yang mendukung juga disampaikan oleh (Saputra, 2020) bahwa model pembelajaran *Problem-based Learning* ditandai dengan penggunaan masalah kehidupan nyata sebagai sesuatu yang harus dipelajari oleh peserta didik dalam melatih dan meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah dan memperoleh pengetahuan tentang konsep-konsep penting, yang mana tugas pendidik harus fokus membantu peserta didik mencapai keterampilan mengarahkan diri sendiri. Kemudian langkah-langkah pembelajaran berbasis masalah menurut (Prasetyani *et al.*, 2016) yaitu orientasi masalah, pemahaman masalah, mengidentifikasi dan menerapkan strategi solusi, dan meninjau proses dan hasil akan memungkinkan peserta didik untuk menjalani pelatihan berpikir tingkat tinggi.

Model pembelajaran langsung sebagai model pembelajaran pembandingan yang tidak berorientasi HOTS

Menurut Arends dalam Hunaepi *et al.* (2019) model pembelajaran langsung (*direct instruction*) adalah salah satu diantara model untuk mengajar yang membantu peserta didik dalam mempelajari keterampilan dasar dan mendapatkan informasi yang bisa diajarkan tahap demi tahap. Kemudian ditambahkan oleh Depdiknas dalam Afandi *et al.*, (2013 bahwa model pembelajaran langsung terjadi ketika pendidik mengalihkan keterampilan dan informasi secara langsung pada peserta didik, pembelajaran ini mengarah kepada tujuan pembelajaran yang dipimpin oleh pendidik.

Kemudian pendapat tersebut diperkuat oleh (Hayati, 2017) bahwa model pembelajaran langsung memiliki sifat *teacher-centered* (berpusat pada guru) karena pada pelaksanaannya berubahnya perilaku peserta

didik dalam belajar didapatkan dari permodelan yaitu pengalaman dan perilaku orang lain.

Kemudian kelebihan model pembelajaran langsung menurut Widaningsih dalam (Umari & Wahyuni, 2021) antara lain: memiliki waktu yang cukup dalam menyampaikan materi yang cukup banyak, model ini relatif mudah diikuti untuk hal-hal yang condong tahap demi tahap. Sedangkan Kelemahan model pembelajaran langsung menurut Tampubolon *et al* (2021) diantaranya yaitu: karena pendidik memiliki peran utama dalam model pembelajaran ini, keberhasilan model pembelajaran ini sangat bergantung pada citra yang dimiliki oleh pendidik, peserta didik hanya mempunyai kesempatan yang sempit untuk terlibat secara aktif hingga tidak mudah untuk mengembangkan keterampilan sosial dan juga interpersonal yang mereka miliki dalam kelas.

Keterampilan berpikir kritis sebagai tolak ukur yang di perhatikan dalam penelitian

Menurut Levina et al., (2022) kemampuan berpikir kritis dikenal juga sebagai kemampuan dalam berpikir tingkat tinggi yang membuat seseorang agar berpikir secara reflektif dalam rangka memutuskan apa yang dapat dipercaya atau tidak melalui mengidentifikasi, menganalisis, dan mengevaluasi.

Berikut ini indikator-indikator keterampilan berpikir kritis menurut R.H Ennis dalam (Saputra, 2020) terdiri atas dua belas komponen yaitu: (1) Merumuskan masalah; (2) Menganalisis argumen; (3) Menanyakan dan menjawab pertanyaan; (4) Menilai kredibilitas sumber informasi; (5) Melakukan observasi dan menilai laporan hasil observasi; (6) Membuat deduksi dan menilai deduksi; (7) Membuat induksi dan menilai induksi; (8) Mengevaluasi; (9) Mendefinisikan dan menilai definisi; (10) Mengidentifikasi asumsi; (11) Memutuskan dan melaksanakan; dan (12) Berinteraksi dengan orang lain.

Berdasarkan teori-teori yang telah diuraikan, maka indikator kemampuan berpikir kritis yang digunakan di dalam penelitian ini dibatasi agar mempermudah observasi dan perhitungan dalam penelitian ini. Validasi ahli telah dilakukan terhadap instrumen tes kemampuan berpikir kritis dengan menggunakan indikator keterampilan berpikir kritis sebagai berikut: (1) Kemampuan mengumpulkan sumber yang relevan dalam

pemecahan masalah, dengan sub indikator mampu mengelompokkan sumber informasi yang jelas dan relevan yang akan digunakan dalam pembelajaran, mampu mencari informasi dari sumber-sumber ilmiah. (2) Kemampuan menganalisis pendapat, dengan sub indikator yaitu kemampuan memeriksa kebenaran sebuah pernyataan yang telah disampaikan orang lain, kemampuan menyanggah pendapat yang dianggap kurang tepat, menerima pendapat orang lain. (3) Kemampuan bertanya dan menjawab, dengan sub indikator meliputi memberikan pernyataan yang sesuai dengan permasalahan yang dibahas, menjawab pertanyaan menggunakan analisis yang tepat. (4) Kemampuan mengevaluasi, dengan sub indikator meliputi mengevaluasi atau menilai baik dari pendapat sendiri maupun pendapat orang lain.

Metode penelitian

Metode penelitian yang digunakan adalah metode penelitian eksperimen, yakni terdapat kelas eksperimen dan kelas kontrol. Kelas eksperimen mendapatkan perlakuan yakni dengan menggunakan pembelajaran berbasis HOTS adalah kelas XI IPA 1, kemudian kelas kontrol yang tidak mendapatkan perlakuan yakni selama pembelajaran tidak menggunakan pembelajaran berbasis HOTS (menggunakan model pembelajaran langsung) adalah kelas XI IPA 2. Kedua sampel tersebut didapatkan dengan teknik *random sampling*. Populasi dari penelitian ini adalah seluruh peserta didik kelas XI SMA di SMA Negeri 1 Unggulan Indralaya Utara. Jumlah keseluruhan populasi adalah 95 peserta didik.

Hasil penelitian dan pembahasan

Data hasil kemampuan peserta didik dalam pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*)

Hasil observasi yang dianalisis dalam penelitian mengacu pada indikator pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) yang diobservasi selama proses pembelajaran di kelas eksperimen (XI IPA 1) meliputi kemampuan peserta didik dalam merumuskan masalah, mengemukakan pendapat, dan membuat kesimpulan.

Hasil persentase tingkat kemampuan peserta didik dalam merumuskan masalah dapat dilihat pada tabel di bawah ini:

Tabel 1. Tingkat Kemampuan Peserta Didik Merumuskan Masalah

No	Kemampuan dalam Merumuskan Masalah	Frekuensi (F)	Persentase (%)
1.	Sangat Mampu	4	16 %
2.	Mampu	9	36 %
3.	Sedang	12	48%
4.	Kurang Mampu	0	0%
5.	Tidak Mampu	0	0%
Jumlah		25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan tabel 1 di atas, dapat diketahui bahwa peserta didik yang memiliki tingkat kemampuan mengklasifikasi masalah dengan kriteria sangat mampu diperoleh 4 orang peserta didik dengan persentase 12%, kriteria mampu diperoleh oleh 9 peserta didik dengan persentase 36%, kriteria sedang diperoleh oleh 12 peserta didik dengan persentase 48%, kriteria kurang mampu diperoleh oleh 0 peserta didik dengan persentase 0%, kriteria tidak mampu diperoleh 0 peserta didik dengan persentase 0%. Tabel selanjutnya yaitu tabel 2 tingkat kemampuan peserta didik dalam mengemukakan pendapat.

Tabel 2. Tingkat Kemampuan Peserta Didik Mengemukakan Pendapat

No	Kemampuan dalam Mengemukakan Pendapat	Frekuensi (F)	Persentase (%)
1.	Sangat Mampu	3	12 %
2.	Mampu	8	32 %
3.	Sedang	14	56 %
4.	Kurang Mampu	0	0%
5.	Tidak Mampu	0	0%
Jumlah		25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan tabel 2 di atas, dapat diketahui bahwa peserta didik yang memiliki tingkat kemampuan dalam mengemukakan pendapat dengan kriteria dengan skala sangat mampu diperoleh 3 orang peserta didik

dengan persentase 12%, kriteria mampu diperoleh oleh 8 peserta didik dengan persentase 32%, kriteria sedang diperoleh oleh 14 peserta didik dengan persentase 56%, kriteria kurang mampu diperoleh oleh 0 peserta didik dengan persentase 0%, kriteria tidak mampu diperoleh 0 peserta didik dengan persentase 0%. Tabel selanjutnya yaitu tabel 3 tingkat kemampuan peserta didik dalam membuat kesimpulan.

Tabel 3. Tingkat Kemampuan Peserta Didik Membuat Kesimpulan

No	Kemampuan dalam Membuat Kesimpulan	Frekuensi (F)	Persentase (%)
1.	Sangat Mampu	8	32 %
2.	Mampu	10	40 %
3.	Sedang	7	28 %
4.	Kurang Mampu	0	0%
5.	Tidak Mampu	0	0%
	Jumlah	25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan tabel 3 di atas, dapat diketahui bahwa peserta didik yang memiliki tingkat kemampuan dalam membuat kesimpulan dengan kriteria sangat mampu diperoleh 8 orang peserta didik dengan persentase 32%, kriteria mampu diperoleh oleh 10 peserta didik dengan persentase 40%, kriteria sedang diperoleh oleh 7 peserta didik dengan persentase 28%, kriteria kurang mampu diperoleh oleh 0 peserta didik dengan persentase 0%, kriteria kurang mampu diperoleh 0 peserta didik dengan persentase 0%.

Data hasil observasi keterampilan berpikir kritis peserta didik

Setelah observasi data melalui indikator pembelajaran berbasis HOTS, selanjutnya peneliti menganalisis data indikator kemampuan berpikir kritis dikelas eksperimen (XI IPA 1). Pengambilan data observasi dilakukan selama tiga kali pertemuan dan diakumulasikan menjadi nilai akhir. Adapun beberapa indikator kemampuan berpikir kritis yaitu

kemampuan mengumpulkan sumber yang relevan dalam pemecahan masalah (C6), kemampuan menganalisis pendapat (C5), kemampuan bertanya dan menjawab (C6), kemampuan mengevaluasi (C6). Berikut data observasi kemampuan berpikir kritis peserta didik setiap indikator yang disajikan dalam tabel 4 berikut ini:

Tabel 4. Tingkat Kemampuan Peserta Didik Mengumpulkan Sumber yang Relevan

No.	Kemampuan dalam Mengumpulkan Sumber yang Relevan	Frekuensi (F)	Persentase (%)
1.	Sangat Mampu	3	12%
2.	Mampu	10	40%
3.	Sedang	8	32%
4.	Kurang Mampu	4	16%
5.	Tidak Mampu	0	0%
Σ	Jumlah	25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan hasil penghitungan tabel 4 di atas, yakni indikator berpikir kritis yakni yang pertama (1) kemampuan mengumpulkan sumber yang relevan. Dari data di atas dapat dipahami bahwa kriteria sangat mampu dalam berpikir kritis sebanyak 3 orang peserta didik dengan persentase 12%, mampu sebanyak 10 orang peserta didik dengan persentase 40%, dan untuk kriteria sedang sebanyak 8 orang peserta didik dengan persentase 32%, kriteria kurang mampu sebanyak 4 orang peserta didik dengan persentase 16%, kemudian kriteria tidak mampu sebanyak 0 peserta didik. Tabel selanjutnya yaitu tabel 5 tingkat kemampuan peserta didik dalam menganalisis pendapat.

Tabel 5. Tingkat Kemampuan Peserta Didik Menganalisis pendapat

No.	Kemampuan dalam Menganalisis Pendapat	Frekuensi (F)	Persentase (%)
-----	---------------------------------------	---------------	----------------

1.	Sangat Mampu	4	16%
2.	Mampu	7	28%
3.	Sedang	8	32%
4.	Kurang Mampu	6	24%
5.	Tidak Mampu	0	0%
Σ	Jumlah	25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan hasil penghitungan tabel 5 di atas, yakni indikator berpikir kritis yakni yang kedua (2) kemampuan menganalisis pendapat. Dari data di atas dapat dipahami bahwa kriteria sangat mampu dalam berpikir kritis sebanyak 4 orang peserta didik dengan persentase 16%, kriteria mampu sebanyak 7 orang peserta didik dengan persentase 28%, kemudian untuk kriteria sedang sebanyak 8 orang peserta didik dengan persentase 32%, kriteria kurang mampu sebanyak 6 orang peserta didik dengan persentase 24%, dan kriteria tidak mampu sebanyak 0 peserta didik. Tabel selanjutnya yaitu tabel 6 tingkat kemampuan peserta didik dalam bertanya dan menjawab.

Tabel 6. Tingkat Kemampuan Peserta Didik Bertanya dan Menjawab

No.	Kemampuan dalam Bertanya dan Menjawab	Frekuensi (F)	Persentase (%)
1.	Sangat Mampu	12	48%
2.	Mampu	9	36%
3.	Sedang	3	12%
4.	Kurang Mampu	1	4%
5.	Tidak Mampu	0	0%
Σ	Jumlah	25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan hasil penghitungan tabel 6 di atas, yakni indikator berpikir kritis yakni yang ketiga (3) kemampuan bertanya dan menjawab. Dari data di atas dapat dipahami bahwa kriteria sangat mampu dalam berpikir kritis sebanyak 12 orang peserta didik dengan persentase 48%, kriteria mampu sebanyak 9 orang peserta didik dengan persentase 36%, kemudian untuk kriteria sedang sebanyak 3 orang peserta didik dengan persentase 12%, kriteria kurang mampu sebanyak 1 orang peserta didik dengan persentase 4%, dan kriteria tidak mampu sebanyak 0 peserta didik. Tabel selanjutnya yaitu tabel 7 tingkat kemampuan peserta didik dalam mengevaluasi.

Tabel 7. Tingkat Kemampuan Peserta Didik dalam Mengevaluasi

No.	Kemampuan dalam mengevaluasi	Frekuensi (F)	Persentase (%)
1.	Sangat Mampu	5	20%
2.	Mampu	9	36%
3.	Sedang	7	28%
4.	Kurang Mampu	4	16%
5.	Tidak Mampu	0	0%
Σ	Jumlah	25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan hasil penghitungan tabel 7 di atas, indikator berpikir kritis yakni yang keempat (4) kemampuan mengevaluasi. Dari data di atas dapat dipahami bahwa kriteria sangat mampu dalam berpikir kritis sebanyak 5 orang peserta didik dengan persentase 20%, kriteria mampu sebanyak 9 orang peserta didik dengan persentase 36%, kemudian untuk kriteria sedang sebanyak 7 orang peserta didik dengan persentase 28%, kriteria kurang mampu sebanyak 4 orang peserta didik dengan persentase 16%, dan kriteria tidak mampu sebanyak 0 peserta didik.

Deskripsi hasil tes

Tes yang diberikan untuk mengetahui hasil belajar peserta didik kelas eksperimen dan kelas kontrol berupa tes pilihan ganda sebanyak 20

butir soal. Hasil rata-rata nilai, modus, standar deviasi, varian *pre-test* dan *post-test* yang diperoleh peserta didik kelas XI IPA 1 (eksperimen) dan kelas XI IPA 2 (kontrol) dapat dilihat pada tabel 8. Hasil persentase nilai *post-test* kelas XI IPA 1 (eksperimen) dapat dilihat pada tabel 9. Hasil persentase nilai *post-test* kelas XI IPA 2 (kontrol) dapat dilihat pada tabel 10.

Tabel 8. Hasil Rata-rata Nilai, Modus, Standar Deviasi, Varian *Post-test* kelas XI IPA 1 (eksperimen) dan kelas XI IPA 2 (kontrol)

No	Posttest	Rata-rata	Modus	Standar Deviasi
1.	Eksperimen	77,68	74,36	13,96
2.	Kontrol	50	55,6	19,12

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan tabel 8 dapat diketahui bahwa rata-rata nilai *post-test* kelas XI IPA 1 (eksperimen) sebesar 77,68 dan rata-rata nilai *post-test* kelas XI IPA 2 (kontrol) sebesar 50. Modus *pre-test* kelas XI IPA 1 (kontrol) sebesar 74,36 dan modus *post-test* kelas XI IPA 2 (kontrol) sebesar 55,6. Standar deviasi nilai *pre-test* kelas XI IPA 1 (eksperimen) sebesar 13,96 dan standar deviasi *post-test* kelas XI IPA 2 (kontrol) sebesar 19,12. Tabel selanjutnya adalah tabel 9 hasil persentase nilai *post-test* kelas XI IPA 1 (eksperimen).

Tabel 9. Hasil Persentase Nilai *Post-test* kelas XI IPA 1 (eksperimen)

No	Interval	Frekuensi	Persentase
1	30 – 40	1	4%
2	41 – 51	0	0%
3	52 – 62	3	12%
4	63 – 73	2	8%
5	74 – 84	10	40%
6	85 – 95	9	36%
	Σ	25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan tabel 9 dapat diketahui bahwa peserta didik yang memperoleh nilai *post-test* dengan interval 30 sampai 40 sebanyak 1 peserta didik dengan persentase sebesar 4%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 41 sampai 51 sebanyak 0 peserta didik dengan persentase sebesar 0%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test*

dengan interval 52 sampai 62 sebanyak 3 peserta didik dengan persentase sebesar 12%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 63 sampai 73 sebanyak 2 peserta didik dengan persentase sebesar 8%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 74 sampai 84 sebanyak 10 peserta didik dengan persentase sebesar 40%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 85 sampai 95 sebanyak 9 peserta didik dengan persentase sebesar 36%. Tabel selanjutnya adalah tabel 10 hasil persentase nilai *post-test* kelas XI IPA 2 (kontrol).

Tabel 10. Hasil Persentase Nilai *Post-test* kelas XI IPA 2 (kontrol)

No	Interval	fi	Persentase
1	15 – 25	3	12%
2	26 – 36	4	16%
3	37 – 47	5	20%
4	48 – 58	2	8%
5	59 – 69	6	24%
6	70 – 80	5	20%
Σ		25	100%

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Berdasarkan tabel 10 dapat diketahui bahwa peserta didik yang memperoleh nilai *post-test* dengan interval 15 sampai 25 sebanyak 3 peserta didik dengan persentase sebesar 12%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 26 sampai 36 sebanyak 4 peserta didik dengan persentase sebesar 16%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 37 sampai 47 sebanyak 5 peserta didik dengan persentase sebesar 20%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 48 sampai 58 sebanyak 2 peserta didik dengan persentase sebesar 8%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 59 sampai 69 sebanyak 6 peserta didik dengan persentase sebesar 24%. Peserta didik memperoleh nilai *post-test* dengan interval 70 sampai 80 sebanyak 5 peserta didik dengan persentase sebesar 20 %.

Uji normalitas

Uji normalitas merupakan sebuah pengujian yang digunakan untuk melihat apakah data yang diperoleh pada penelitian normal atau tidak, sehingga apabila penyebaran data yang diolah dinyatakan normal pada maka pengujian statistik baru bisa dilakukan. Penghitungan data uji normalitas pada kelas eksperimen dan kontrol dirangkum pada tabel 11.

Tabel 11. Penghitungan Data Uji Normalitas Pada Kelas Eksperimen dan Kontrol

Kelas	Nilai Signifikansi	Hasil
Eksperimen	0,23	Terdistribusi normal
Kontrol	-0,27	Terdistribusi normal

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Uji homogenitas data variabel penelitian

Dalam penelitian ini, peneliti melakukan uji homogenitas data yang sebelumnya telah di uji normalitas datanya. Pengujian homogenitas data tersebut dilakukan dengan tujuan untuk melihat kesamaan antar varians yang membentuk sampel yang layak dari populasi yang sama pula. Pengujian homogenitas ini menggunakan uji Bartlett.

Tabel 12. Tabel Penolong Uji Homogenitas Kelompok Sampel Menggunakan Tes Bartlet Data Tes Hasil Belajar XI IPA 1 Dan XI IPA 2

Kelas	Derajat Kebebasan (dk) N-1	$\frac{1}{dk}$	S^2	Log S^2	$(dk) \log S^2$
Eksperimen	24	0,04	194,81	2,28	54,72
Kontrol	24	0,04	365,82	2,56	61,44
Jumlah	48	0,08	560,63	4,84	116,16

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

1. Menghitung Varians Gabungan dari sampel

Hasil varians Gabungan dari sampel dalam penelitian ini yaitu $S^2 = 280.315$.

2. Menghitung harga satuan B

Hasil perhitungan harga satuan B dalam penelitian ini yaitu $B = 117,12$.

3. Uji Barlett menggunakan statistik Chi Kuadrat

Hasil perhitungan uji Barlett menggunakan statistik Chi Kuadrat dalam penelitian ini yaitu $X^2 = 2,210496$.

Uji homogenitas dalam sampel penelitian ini digunakan taraf nyata (α) 0,05 dan peluang $(1-\alpha)$, $dk = (k - 1)$, $dk = 2 - 1 = 1$ maka diperoleh X^2 tabel = 3,84146 dan X^2 hitung = 2,210496. Maka dapat ditulis $2,210496 < 3,84146$. Dan syarat homogenitas jika X^2 hitung $< X^2$ tabel. Maka kesimpulan yang dapat diambil yaitu sampel yang ada berasal dari populasi yang homogen (normal).

Uji hipotesis

Uji hipotesis dalam penelitian menggunakan uji t diuraikan melalui tabel 13 berikut ini:

Tabel 13. Uji Hipotesis Penelitian

Uji Hipotesis	Signifikansi	t Hitung	t Tabel
	0,05	5,83	1,667

(Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer, Tahun 2022)

Dari tabel tersebut dapat dipahami bahwa harga t sebesar 5,83. Kemudian t hitung 5,83, t tabel sebesar 1,667. Dengan taraf signifikansi sebesar 0,05 maka t hitung lebih besar dibandingkan dengan t tabel yaitu $5,83 > 1,677$. Maka dapat dikatakan bahwa ada pengaruh penerapan pelaksanaan pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) terhadap keterampilan berpikir kritis peserta didik, di mana rata-rata nilai eksperimen lebih baik dibandingkan dengan kelas kontrol. Dengan demikian hipotesis H_a diterima dan H_0 ditolak, yang berarti “terdapat pengaruh penerapan pelaksanaan pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) terhadap keterampilan berpikir kritis peserta didik pada mata pelajaran Sejarah kelas XI di SMA Negeri 1 Unggulan Indralaya Utara”.

Kesimpulan

Kesimpulan yang didapatkan dalam penelitian ini adalah (1) Berdasarkan hasil analisis data melalui lembar observasi pembelajaran berbasis HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) dengan model pembelajaran PBL (*Problem-based Learning*) memiliki hasil baik pada setiap indikator yang diukur meliputi merumuskan masalah, mengemukakan pendapat dan membuat kesimpulan. (2) Berdasarkan hasil uji t dapat diketahui bahwa harga t_{hitung} sebesar 5,83 dan t_{tabel} 1,667 maka H_a diterima dan H_0 ditolak, sehingga dapat dikatakan bahwa ada pengaruh pelaksanaan pembelajaran

HOTS terhadap keterampilan berpikir kritis peserta didik pada mata pelajaran sejarah.

Berdasarkan kesimpulan di atas maka pembelajaran berbasis HOTS dapat menjadi salah satu model pembelajaran yang dipergunakan untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa. Kemudian dalam implementasi pembelajaran siswa secara aktif dan mandiri terlibat dalam menganalisis masalah, mencari informasi, mengorganisasikan dan menganalisis ide, mengintegrasikan dan memverifikasi informasi untuk memecahkan masalah. Selain itu dibutuhkan penelitian lebih lanjut untuk menyelidiki mengenai faktor-faktor lain yang dapat mempengaruhi dan mengembangkan keterampilan berpikir kritis peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Afandi, M., Chamalah, E., & Wardani, P. O. (2013). *Model dan metode pembelajaran di sekolah*. Semarang, Indonesia: UNISSULA Press.
- Fanani, M. Z. (2018). Strategi pengembangan soal HOTS pada kurikulum 2013. *Jurnal Edudeena*, 57-76.
<https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/edudeena/article/view/137>
- Hayati, S. (2017). Belajar dan Pembelajaran Berbasis *Cooperative Learning*. Magelang, Indonesia: Graha Cendekia, 120
- Hidayati, A. U. (2017). Melatih keterampilan berpikir tingkat tinggi dalam pembelajaran matematika pada siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar*, 4(20), 143–156. <http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/terampil/article/view/2222>
- Levina, J., Yarmi, G., & Soekisno, B. A. (2022). Pengaruh model Problem-based learning and cooperative learning tipe Think-Pair-Share ditinjau dari gaya belajar terhadap kemampuan berpikir kritis siswa kelas 2 SD ABC. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 18(1), 97–113. <http://dx.doi.org/10.19166/pji.v18i1.4406>
- Lie, A., Tamah, S. M., Gozali, I., & Triwidayati, K. R. (2020). *Keterampilan berpikir tingkat tinggi*. Yogyakarta, Indonesia: PT. Kanisius.
- Nugraha, W. S. (2018). Peningkatan kemampuan berpikir kritis dan penguasaan konsep IPA siswa SD dengan menggunakan model Problem-based learning. *Edu Humaniora: Jurnal Pendidikan*

- Dasar, 10(2), 115–127. <https://doi.org/10.17509/eh.v10i2.11907>
- Prasetyani, E., Hartono, Y., & Susanti, E. (2016). Kemampuan berpikir tingkat tinggi siswa kelas XI dalam pembelajaran trigonometri berbasis masalah di SMA Negeri 18 Palembang. *Jurnal Gantang*, 1(1), 31–40. <https://doi.org/10.31629/jg.v1i1.4>
- Primayana, K. H. (2020). Menciptakan Pembelajaran Berbasis Pemecahan Masalah Dengan Berorientasi Pembentukan Karakter Untuk Mencapai Tujuan Higher Order (HOTS) Pada Anak Sekolah Dasar. *Purwadita: Jurnal Agama Dan Budaya*, 3(2), 85–92. <https://jurnal.stahnmpukuturan.ac.id/index.php/Purwadita/article/view/367>
- Putri, E. A. (2020). *Pengembangan Higher Oder Thinking Skills (HOTS)*. Depok, Indonesia: Pusat Pendidikan dan Pelatihan Pegawai Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Rivalina, R. (2020). Pendekatan neurosains meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi guru pendidikan dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 8(1), 83–109. <https://doi.org/10.31800/jtp.kw.v8n1.p83--109>
- Sani, R. A. (2019). *Pembelajaran berbasis HOTS (Higher Order Thinking Skills)*. Tangerang, Indonesia: Tira Smart
- Saputra, H. (2020). Kemampuan berpikir kritis matematis. *Perpustakaan IAI Agus Salim*, 5(1), 1–7. <http://dx.doi.org/10.17605/OSF.IO/TJ76P>
- Saputra, H. (2020). Pembelajaran (Problem Based Learning). *Perpustakaan IAI Agus Salim*, 5(1), 1–7. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GD8EA>
- Tampubolon, R., Tafonao, F., Zega, A., & Daya, R. (2021). Pengaruh model pembelajaran kooperatif tipe STAD berbantuan media microsoft power point terhadap hasil belajar fisika siswa pada materi pokok perpindahan kalor kelas X semester II SMK swasta Teladan Medan TP. 2019/2020. *Jurnal Penelitian Fisikawan*, 4, 14–19. <https://jurnal.darmaagung.ac.id/index.php/jurnalpenelitianfisikawan/article/view/1156>
- Umari, A. , & Wahyuni, I. R. (2021). Upaya untuk pada PAUD, SD, dan TPA di Rw 03 Cikoneng Kabupaten Bandung. *Proceding UIN Sunan Gunung Djati Bandung*, 1(66), 1–8. <https://proceedings.uinsgd.ac.id/index.php/proceedings/article/view/1013/913>
- Wulandari, D. E., & Liana, C. (2018). Pemahaman guru sejarah alumni program studi S1 Universitas Negeri Surabaya di SMA Muhammadiyah

4 Surabaya terhadap soal berbasis HOTS (Higher Order Thinking Skill). *AVATARA, e-Journal Pendidikan Sejarah*, 6(1). <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/avatara/article/view/22169>

UPAYA MENGEMBANGKAN PROFIL KOMPETENSI PESERTA DIDIK DI ERA *SOCIETY* 5.0 DALAM PERSPEKTIF ILMU PENGETAHUAN SOSIAL

[EFFORTS TO DEVELOP STUDENT COMPETENCY PROFILES IN THE SOCIETY 5.0 ERA FOR SOCIAL STUDIES EDUCATION]

Immanuel Adhitya Wulanata Chrismastianto¹, I Wayan Lasmawan²,
I Gusti Putu Suharta³, I Gede Ratnaya⁴

¹⁾ Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten ^{2,3,4)} Universitas Pendidikan
Ganesha, Singaraja, Bali

immanuel.wulanata@uph.edu¹, wayan.lasmawan@undiksha.ac.id²,
putu.suharta@undiksha.ac.id³, gede.ratnaya@undiksha.ac.id⁴

Abstract

The emergence of the Society 5.0 era opens opportunities as well as increasingly complex challenges for the existence and progress of education to support communication and information technology in the learning process which is expected to produce students who are adaptive to the social changes around them. However, the lack of students' competence regarding access to learning and technology remains an educational challenge in this era. The purpose of this article is to identify and develop competency profiles of students in the Society 5.0 era for social studies education. The research method used is qualitative with a literature review approach that is relevant to the competency profile of students in terms of character, citizenship, critical thinking, creative thinking, collaboration, and communication. The analysis results show that the six competencies are effectively implemented in schools by educators through concrete efforts to improve the quality of learning models, provide space for developing student competencies, and consistently make efforts to strengthen students' character, values, and ethics.

Keywords: Society era 5.0; Competence Profile; Learners; Social studies perspective

Abstrak

Munculnya era *Society* 5.0 membuka peluang sekaligus tantangan yang semakin kompleks bagi eksistensi dan kemajuan dunia pendidikan dengan dukungan teknologi komunikasi dan informasi dalam proses pembelajaran yang diharapkan mampu mencetak peserta didik yang adaptif terhadap perubahan sosial di sekitar tempat tinggalnya. Namun, minimnya kompetensi peserta didik terhadap akses pembelajaran dan teknologi masih menjadi tantangan tersendiri bagi dunia pendidikan di era tersebut. Tujuan penulisan artikel ini untuk melakukan identifikasi dan mengembangkan profil kompetensi peserta didik di era *Society* 5.0 dalam perspektif Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS). Metode penelitian yang digunakan adalah kualitatif dengan pendekatan kajian literatur yang relevan dengan profil kompetensi peserta didik dalam hal karakter, kewarganegaraan, berpikir kritis, berpikir kreatif, kolaborasi, dan komunikasi. Hasil analisis menunjukkan bahwa keenam kompetensi tersebut efektif diimplementasikan di sekolah oleh pendidik melalui upaya konkret peningkatan kualitas model pembelajaran, penyediaan ruang pengembangan kompetensi peserta didik, serta secara konsisten melakukan upaya penguatan karakter, nilai, dan etika peserta didik.

Kata Kunci: *Society* era 5.0; Profil kompetensi; Peserta didik;
Perspektif IPS

Pendahuluan

Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi di era *Society* 5.0 berpengaruh signifikan terhadap kehidupan manusia di masa kini. Perkembangan tersebut ditunjukkan melalui *trend* digitalisasi teknologi berbasis media *online* yang masif dengan multivarian inovasi sehingga mampu meningkatkan konektivitas antar manusia secara global serta menyebabkan disrupsi dalam berbagai bidang kehidupan manusia, termasuk dunia pendidikan yang terdampak secara langsung (Dito & Pujiastuti, 2021). Sebagaimana diketahui bersama bahwa era *Society* 5.0 merupakan tatanan baru dalam kehidupan sosial masyarakat berbasis teknologi yang muncul sebagai bentuk antisipasi terhadap pengembangan revolusi industri 4.0 yang dianggap berpotensi mendegradasi fungsi manusia karena menggantikan peran manusia dengan teknologi robotika. Sedangkan, era *society* yang dimaksud lebih memberikan ruang bagi manusia sebagai penggerak utama teknologi

(Padmawati & Pihung, 2022). Era *Society* 5.0 merupakan respon terhadap dampak disrupsi era revolusi industri 4.0 yang penuh gejolak, ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas dalam struktur sosial kemasyarakatan (Wijayanti, Yunarti, & Harmaningsih, 2022). Menyimak konteks uraian di atas, maka di era *Society* 5.0 masyarakat dituntut mampu menyelesaikan berbagai tantangan dan permasalahan sosial (*problem solving*) dengan memanfaatkan ragam inovasi teknologi seperti *Internet of Things* (IoT), *artificial intelligence*, *big data*, serta teknologi robotika lainnya untuk meningkatkan kualitas hidup manusia menjadi lebih efektif dan efisien.

Kehadiran era *Society* 5.0 tentu saja membuka peluang sekaligus tantangan yang semakin kompleks bagi eksistensi dan kemajuan dunia pendidikan untuk mendorong pemanfaatan teknologi komunikasi dan informasi yang semakin masif dalam proses pembelajaran serta mampu mencetak peserta didik yang adaptif terhadap perubahan sosial di sekitar tempat tinggalnya. Konteks pembelajaran demikianlah yang perlu dilakukan terhadap peserta didik agar mampu menyambut masa depan dengan segala tantangan yang berpotensi dihadapi serta peluang yang dapat dimanfaatkan oleh peserta didik melalui *upgrade* kompetensi yang dimilikinya. Dengan demikian, pembelajaran di era *Society* 5.0 saat ini seharusnya lebih berfokus pada peserta didik sebagai pusat inovasi dan kegiatan pembelajaran dengan peran guru sebagai fasilitator, sehingga peserta didik mengalami pembelajaran yang kontekstual, menyenangkan, dinamis, serta semakin antusias dalam mengikuti pembelajaran di kelas ataupun di lapangan (Abidah, Aklima, & Razak, 2022).

Menyikapi hadirnya era *Society* 5.0 tersebut, maka sektor pendidikan di Indonesia perlu mendapatkan perhatian serius dari pemerintah agar dapat mencapai tujuannya dan mampu beradaptasi terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi terkini. Mengapa demikian? Karena pendidikan merupakan komponen utama yang berperan penting dalam mewujudkan kemajuan suatu negara dan sebagai tolak ukur pencapaian indeks pembangunan manusia yang lebih baik (Afif, 2019). Namun, tidak dipungkiri pada kenyataannya mengutip pernyataan Kurniawati (2022), kondisi pendidikan Indonesia di era *Society* 5.0 masih diperhadapkan dengan beragam permasalahan pelik dalam lingkup makro maupun mikro, yakni pergantian kurikulum pendidikan yang terkadang minim sosialisasi dan rumit implementasi, akses pendidikan dan alokasi guru yang belum merata, rendahnya kompetensi

guru, biaya pendidikan yang relatif mahal, metode dan strategi pembelajaran yang monoton, sarana dan prasarana pembelajaran yang kurang memadai, serta rendahnya kompetensi peserta didik terhadap akses pembelajaran dan pemanfaatan teknologi *ter-update* (Ginting, Ginting, Hasibuan, & Perangin-angin, 2022). Minimnya kompetensi peserta didik terhadap akses pembelajaran dan teknologi tersebut masih menjadi tantangan tersendiri bagi dunia pendidikan di era *Society 5.0* saat ini.

Mencermati fakta di lapangan mengacu pada kutipan di atas, masih dijumpai peserta didik yang belum mampu mengoperasikan komputer dengan baik karena masih berfokus pada cara belajar pengoperasian komputer secara manual dan bukan pada materi yang seharusnya ia pelajari, sehingga berdampak langsung terhadap menurunnya hasil belajar. Di sisi lain, pembelajaran jarak jauh (*daring*) berpotensi menyebabkan peserta didik menjadi lebih individualistis di mana keterampilan berbicara dan bersosialisasi menjadi relatif minim karena hanya terbatas pada tatap maya di depan laptop. Oleh sebab itu, penggunaan teknologi dalam pembelajaran memang cenderung mempermudah akses pembelajaran, namun pada realitanya teknologi pembelajaran belum tentu dapat menyelesaikan semua persoalan yang berkaitan dengan aspek relasi sosial peserta didik (Subandowo, 2022).

Menyikapi berbagai problematika pendidikan di atas, di era *Society 5.0* ini para peserta didik perlu dibekali dengan enam jenis kompetensi abad 21 dalam perspektif Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) yang dikenal dengan istilah 6C, yakni *Character* (karakter), *Citizenship* (kewarganegaraan), *Critical thinking* (berpikir kritis), *Creative thinking* (berpikir kreatif), *Collaboration* (kolaborasi), dan *Communication* (komunikasi). Kompetensi kewarganegaraan dan karakter perlu diperlengkapi kepada peserta didik karena seyogyanya pembelajaran dan kurikulum pendidikan harus tetap menjunjung tinggi nilai cinta tanah air (semangat nasionalisme) dan pengembangan karakter merujuk pada nilai dan norma sosial dalam konteks masyarakat multikultural, sehingga peserta didik tidak hanya berfokus pada capaian penguasaan materi mata pelajaran saja di sekolah (Kemdikbud, 2022). Semua jenis kompetensi tersebut diperlukan oleh peserta didik agar mampu menghadapi tantangan kehidupan yang semakin kompleks dan penuh ketidakpastian, sehingga para peserta didik dapat berhasil meniti karir mereka di dunia kerja sesuai bakat dan minatnya (Redhana, 2019).

Oleh sebab itu, diperlukan kesiapan pendidik dalam mengembangkan enam jenis kompetensi abad 21 tersebut dengan mencermati profil kompetensi peserta didik, sehingga mereka mampu menghadapi tantangan pembelajaran di era *Society 5.0* saat ini maupun di masa depan dengan berfokus pada *learning and inovacion, digital literacy*, serta *carrer and skill* (Wirawan & Sukarini, 2021). Salah satu cara mencermati profil kompetensi peserta didik adalah melalui perspektif IPS dalam proses pembelajaran, di mana melalui pembelajaran IPS tersebut, yang pertama para peserta didik akan dibekali dengan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai-nilai esensial dengan tujuan membentuk karakter peserta didik agar menjadi manusia yang memiliki jati diri dan dapat bersosialisasi dengan masyarakat di mana ia tinggal, memiliki rasa peduli dan tanggung jawab, serta memahami hak dan kewajibannya sebagai warga negara secara komprehensif. Kedua, peserta didik akan dibekali dengan kemampuan berinteraksi secara global untuk mengembangkan pola komunikasi lintas budaya dan lintas batas negara. Ketiga, peserta didik akan dibekali dengan kemampuan menguraikan identitas dan loyalitas individu terhadap kesepakatan bersama dalam konteks masyarakat multikultural (Aslamiah, Abbas, & Mutiani, 2021).

Berdasarkan latar belakang permasalahan yang telah diuraikan di atas, maka rumusan masalah yang diangkat adalah bagaimanakah profil kompetensi peserta didik di era *Society 5.0* dan pengembangannya dalam perspektif Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS)? Adapun tujuan penulisan artikel ini untuk mengidentifikasi dan mengembangkan profil kompetensi peserta didik di era *Society 5.0* dalam perspektif Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) sebagai rekomendasi bagi para pendidik agar dapat menyesuaikan capaian pembelajaran mereka di kelas maupun di luar kelas dengan mencermati enam kompetensi peserta didik (6C) guna mempersiapkan mereka dalam menghadapi tantangan dan peluang di masa depan, khususnya di era *Society 5.0* saat ini.

Metode penelitian

Metode penelitian yang digunakan adalah kualitatif dengan pendekatan kajian literatur (*literature review*) yang relevan dengan konteks profil kompetensi peserta didik di era *Society 5.0* dalam perspektif IPS. Kajian literatur dilakukan dengan cara mengumpulkan data atau informasi tertentu yang bersumber dari studi kepustakaan baik dalam bentuk buku, jurnal, prosiding, ataupun sumber dokumen lainnya

yang relevan untuk disusun menjadi satu bentuk kepustakaan atau literatur baru (Creswell & Creswell, 2018).

Identifikasi profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS kompetensi karakter (*Character*)

Profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS yang pertama adalah karakter (*Character*). Jika dilihat dari definisinya, karakter merupakan ciri khas dan fungsi sosial yang melekat pada diri individu yang membentuk identitas kepribadian, sikap, dan moralitas (Angga, Abidin, & Iskandar, 2022). Hal tersebut menunjukkan bahwa karakter merupakan realisasi peran dan fungsi individu secara holistik meliputi aspek kognitif, afektif dan psikomotorik yang berinteraksi dan membentuk kultur sosial dengan individu lainnya dalam tatanan sosial kemasyarakatan di mana ia tinggal. Menurut Komalasari & Saripudin (2017), kultur sosial erat kaitannya dengan lingkungan sekolah, keluarga, dan masyarakat yang berlangsung sepanjang hidup individu yang ditunjukkan melalui pemahaman terhadap tindakan disiplin dan perilaku taat terhadap peraturan yang berlaku di dalamnya (Alfinanda & Florean, 2020). Dengan demikian, kompetensi karakter yang seharusnya ditunjukkan oleh peserta didik dalam perspektif IPS adalah ia tidak hanya mampu secara kognitif, namun seyogyanya juga mampu bersikap dan berperilaku secara baik dalam relasinya dengan individu lainnya di lingkungan keluarga, sekolah, maupun konteks masyarakat secara global.

Kompetensi kewarganegaraan (*Citizenship*)

Profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS yang kedua adalah kewarganegaraan (*Citizenship*). Mengutip pernyataan Winataputra (2021), terdapat tujuh kompetensi kewarganegaraan yang perlu dimiliki oleh peserta didik di era *Society* 5.0, yaitu *civic knowledge*, *civic skill*, *civic disposition*, *civic confidence*, *civic commitment*, *civic competence*, and *civic culture* di mana ketujuh kompetensi tersebut harus terintegrasi secara harmonis dalam aktivitas berpikir, bersikap, dan bertindak sebagai warga negara Indonesia yang dilandasi oleh nilai-nilai substantif kewarganegaraan (Usmi & Puspitaningrum, 2022). *Civic knowledge* merupakan pengetahuan yang harus dimiliki oleh peserta didik berkaitan dengan peran dan fungsinya sebagai warga negara yang memiliki hak dan kewajiban yang harus dipahami secara utuh dan dilaksanakan sesuai kompetensi yang dimiliki (*civic skill*) berdasarkan

aturan yang berlaku dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara (*civic disposition*). Ketika peserta didik mampu menyadari peran, fungsi, dan kompetensinya sebagai warga negara (*civic confidence*), maka ia akan memiliki komitmen yang tinggi sebagai warga negara (*civic commitment*), sehingga ia dapat melaksanakan peran dan tanggungjawabnya dengan baik di masyarakat serta mampu menjadi pribadi yang unggul dan berkompeten (*civic competence*). Setelah peserta didik menguasai *civic knowledge*, *civic skill*, *civic disposition*, *civic confidence*, *civic commitment*, dan *civic competence*, maka hal yang perlu dilakukan adalah pembudayaan (*civic culture*) terhadap keenam kompetensi tersebut dalam realitas kehidupan bermasyarakat sehari-hari sehingga membentuk pola perilaku dan sikap peserta didik untuk mengembangkan nasionalisme dan nilai-nilai Pancasila sebagai identitas atau jati dirinya sebagai bangsa (Feriandi, 2017).

Kompetensi berpikir kritis (*Critical Thinking*)

Profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS yang ketiga adalah berpikir kritis (*Critical thinking*). Berpikir kritis merupakan kemampuan berpikir yang dibutuhkan peserta didik dalam menghadapi pembelajaran era *Society 5.0* di mana kemampuan berpikir tersebut menggunakan penalaran secara mendalam untuk mendapatkan informasi yang relevan, akurat, dan kontekstual sebagai bahan pertimbangan pemecahan masalah (Meryastiti, Ridlo, & Supeno, 2022). Pernyataan tersebut dapat dijelaskan dengan pengertian bahwa para peserta didik perlu diperlengkapi dengan kompetensi berpikir kritis sebagai sarana pemecahan masalah dan pengambilan keputusan melalui analisis dan argumentasi secara tepat berdasarkan fakta ilmiah yang mereka temukan di lapangan. Pemecahan masalah yang dimaksud dapat diamati ketika peserta didik mencoba memahami suatu permasalahan secara mendalam berdasarkan temuan di lapangan, lalu mereka mencoba berargumentasi atau berpendapat yang berbeda dengan pendapat orang lain pada umumnya, sehingga mereka akan terlatih untuk menyelesaikan permasalahan secara nalar dan akurat sampai pada tahap menarik kesimpulan dan rekomendasi sesuai konteks permasalahan yang dianalisis. Jadi, kompetensi berpikir kritis merupakan kemampuan berpikir yang menggunakan penalaran secara mendalam untuk mendapatkan informasi atau pengetahuan yang relevan dan mampu membuat kesimpulan ataupun keputusan dengan benar dan tepat.

Senada dengan pemikiran di atas, Paramitha (2021) menyatakan bahwa kompetensi berpikir kritis memungkinkan peserta didik memproses informasi secara logis dan mempersiapkan diri mereka belajar secara mandiri sehingga dapat menyelesaikan permasalahan yang dihadapi secara tepat (Febrianti, Utomo, & Supeno, 2021).

Dengan demikian, ketika peserta didik menguasai kompetensi berpikir kritis, maka diharapkan mereka mampu menentukan informasi yang penting, relevan, dan berguna, termasuk pendidik dapat merancang model pembelajaran dan menentukan penerapan strategi pembelajaran yang tepat serta mampu mengakomodasi pengembangan kemampuan berpikir kritis peserta didik. Adapun indikator kompetensi berpikir kritis (Gerdtz-Andresen, Hansen, & Grøndahl, 2022), yaitu kemampuan peserta didik untuk: a) Memahami dan mengekspresikan maksud dari suatu situasi, data, penilaian, aturan, prosedur, atau kriteria yang bervariasi (*interpretation*); b) Mengklarifikasi kesimpulan berdasarkan hubungan antara informasi dan konsep, dengan pertanyaan yang ada dalam masalah (*analysis*); c) Menilai kredibilitas dari suatu pernyataan atau representasi lain dari pendapat seseorang atau menilai suatu kesimpulan berdasarkan hubungan antara informasi dan konsep, dengan pertanyaan yang ada dalam suatu masalah (*evaluation*); d) Mengidentifikasi elemen-elemen yang dibutuhkan dalam membuat kesimpulan yang rasional, dengan mempertimbangkan ragam informasi yang relevan dengan suatu masalah dan konsekuensinya berdasarkan data yang ada (*inference*); e) Menyatakan penalaran seseorang ketika memberikan alasan atas pembenaran dari suatu bukti, konsep, metodologi, dan kriteria logis berdasarkan informasi atau data yang ada, dimana penalaran ini disajikan dalam bentuk argumen (*explanation*).

Kompetensi berpikir kreatif (*Creative Thinking*)

Profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS yang keempat adalah berpikir kreatif yang menghasilkan kreativitas (*Creative thinking*). Melalui berbagai penelitian, Guilford & Torrance dalam Filsaime (2008) menentukan empat aspek berpikir kreatif, yaitu kelancaran, fleksibilitas, originalitas, dan elaborasi (Chrismastianto, 2015). Menurut Guilford dalam Filsaime (2008), kelancaran yang dimaksud di sini adalah kemampuan untuk menciptakan sekumpulan ide dengan asumsi bahwa semakin banyak ide yang dihasilkan oleh peserta didik, maka semakin besar kemungkinan peserta didik untuk memperoleh sebuah ide yang

signifikan sehingga mampu mencetuskan banyak gagasan, jawaban, penyelesaian masalah atau pertanyaan (Halmaida, Mahzum, & Susanna, 2020). Dengan adanya ide yang signifikan tersebut, peserta didik yang kreatif mampu memberikan banyak cara atau saran untuk pemecahan masalah ketika diperhadapkan pada situasi dan kondisi permasalahan di sekitar tempat tinggalnya. Fleksibilitas atau keluwesan adalah kemampuan peserta didik untuk mengatasi tantangan dan mengubah pendekatan untuk sebuah masalah dengan beragam gagasan, jawaban, atau pertanyaan yang bervariasi dari perspektif yang berbeda. Originalitas atau keaslian merupakan kemampuan peserta didik dalam menyatakan keunikan yang ditunjukkan oleh sebuah respon yang tidak biasa, unik, dan jarang sehingga mendorong seseorang menemukan kombinasi pemikiran yang tidak biasa atau di luar pemikiran orang lain pada umumnya. Elaborasi atau memerinci adalah kemampuan peserta didik menguraikan konteks suatu objek yang diamati sehingga memperkaya pengembangan suatu gagasan atau hasil pemikiran tertentu.

Kompetensi kolaborasi (*Collaboration*)

Profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS yang kelima adalah kolaborasi, yaitu kemampuan menjalin relasi dan partisipasi dengan orang lain di berbagai kegiatan dan lintas budaya untuk dapat saling menghargai capaian setiap anggota dalam tim sehingga dapat mencapai tujuan sesuai kesepakatan bersama (Pujiati, Nurdin, & Wardani, 2022). Ketika peserta didik mampu menguasai kompetensi kolaborasi, maka ia akan mampu menghargai perbedaan dalam berinteraksi, berpartisipasi dalam diskusi, menerima kritik atau saran, serta bersedia mendukung orang lain. Keterampilan berkolaborasi sangat penting bagi peserta didik agar dapat melatih mereka bekerja sama dan membangun kemampuan sosialnya untuk berelasi dengan masyarakat.

Kompetensi komunikasi (*Communication*)

Profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS yang keenam adalah komunikasi. Komunikasi merupakan kemampuan individu menyampaikan dan menerima pesan sesuai dengan konteks, memahami, mengelola, dan menciptakan ruang komunikasi yang efektif dalam berbagai bentuk dan isi secara lisan, tulisan, maupun multimedia (Nurjanah, 2019). Dalam rangka mengembangkan kemampuan komunikasi tersebut, peserta didik hendaknya diberikan kesempatan

untuk mengutarakan berbagai ide yang dimilikinya, baik pada saat berdiskusi maupun ketika melakukan pembelajaran di luar kelas. Komunikasi membantu peserta didik menterjemahkan ide atau gagasan baik secara lisan, tertulis, atau non-verbal dalam berbagai konteks agar dapat menerima pesan dengan tepat dan efektif. Menurut Lederman (2012), terdapat tiga komponen penting yang perlu diperhatikan oleh peserta didik guna mencapai komunikasi yang tepat dan efektif, yaitu motivasi, pengetahuan, dan kompetensi (Lederman, et al., 2014). Peserta didik dikategorikan memiliki kemampuan komunikasi yang baik apabila ia mampu memahami informasi yang diterima dari berbagai sumber dan dapat menyampaikan kembali kepada penerima pesan berikutnya secara tepat dan efektif.

Upaya mengembangkan profil kompetensi peserta didik dalam perspektif IPS

Melalui perspektif IPS yang diimplementasikan dalam bentuk pembelajaran yang diselenggarakan secara efektif di sekolah diharapkan dapat memberikan kontribusi nyata untuk mengembangkan enam kompetensi peserta didik tersebut. Pertama, melakukan upaya konkrit peningkatan kualitas model pembelajaran dari model pembelajaran konvensional ke model pembelajaran berbasis teknologi melalui penerapan media digital dan metode pembelajaran yang relevan dengan konteks era *Society 5.0* saat ini maupun pada era berikutnya di masa depan. Hal tersebut dapat dilakukan dengan cara menyusun *e-book* yang memuat materi IPS atau permainan edukatif yang terintegrasi dengan capaian enam kompetensi peserta didik di atas sebagai bagian dari tujuan pembelajaran yang dapat diunduh dan diakses melalui aplikasi yang terpasang di perangkat komunikasi ataupun laptop. *E-book* juga dapat didesain secara kontekstual di mana materi yang disajikan relevan dengan realita keseharian siswa di sekitar tempat tinggalnya dalam bentuk *pop up book* dengan melakukan *scan barcode* di aplikasi *smartphone* sebagai wujud pemanfaatan teknologi agar pembelajaran semakin menarik dan mampu mengakomodasi ketercapaian kompetensi peserta didik di era *Society 5.0*. *Pop up book* merupakan buku yang saat dibuka dapat memberikan visualisasi tiga dimensi dan menampilkan bentuk-bentuk yang menarik serta dapat bergerak ketika halaman tersebut diakses (Fatihah & Aryanto, 2022).

Kedua, penyediaan ruang yang memadai untuk pengembangan profil enam kompetensi peserta didik di atas agar siap dalam menghadapi tantangan dan peluang di era *Society 5.0* melalui *eco-literacy* dalam konteks pembelajaran IPS. *Eco-literacy* merupakan kesadaran peserta didik mengenai pentingnya lingkungan hidup yang terkait dengan pengembangan sikap, nilai, keterampilan, dan perilaku yang mendorong tumbuhnya karakter peduli lingkungan, baik dalam lingkungan keluarga, sekolah, masyarakat, maupun negara (Nisa, Maryani, & Ningrum, 2017). Melalui *eco-literacy*, pembelajaran IPS dapat dikembangkan secara kontekstual, misalnya menggunakan pendekatan literasi IPS dengan materi geografi atau sosiologi misalnya, dapat berperan untuk memfasilitasi para peserta didik sebagai bagian dari masyarakat yang memiliki wawasan lingkungan dengan cara menghubungkan antara materi IPS di kelas dengan aktivitas di luar kelas yang berupaya menumbuhkan karakter peduli terhadap lingkungan sekitar melalui pembelajaran berbasis proyek (PrBL). Proyek yang dimaksud dilakukan dengan cara mengintegrasikan materi pembelajaran IPS dengan permasalahan atau isu-isu lingkungan terkini, baik di sekitar lingkungan tempat tinggal peserta didik maupun lingkungan dalam arti luas berkaitan dengan fenomena permasalahan lingkungan terkini di masyarakat ataupun negara, misalnya pencemaran air tanah, sungai, udara, atau limbah industri dan rumah tangga, maupun sampah plastik dan polutan dalam bentuk lainnya yang nantinya akan dianalisis oleh peserta didik dengan hasil akhir berupa produk atau rekomendasi yang dipublikasikan. Melalui *eco-literacy* ini, maka isu-isu terkini seputar lingkungan hidup dapat dicarikan solusinya melalui pembelajaran tersebut sehingga peserta didik akan terbiasa meresponi apa yang mereka pelajari di sekolah untuk dikontekstualisasikan dengan realita kehidupan mereka sehari-hari.

Ketiga, upaya mengembangkan profil kompetensi peserta didik di era *Society 5.0* secara konsisten melalui upaya penguatan karakter, nilai, dan etika peserta didik yang diimplementasikan melalui kehidupan mereka sehari-hari di sekitar tempat tinggalnya, sehingga peserta didik dapat dilatih menjadi warga negara yang baik, berjiwa sosial, dan berakhlak mulia melalui pembelajaran IPS. Hal ini senada dengan tujuan pembelajaran IPS yang dinyatakan Kemendikbud (2013), yaitu mempersiapkan peserta didik menjadi warga negara yang baik dengan pengetahuan, karakter, dan kepedulian sosial untuk mengembangkan

keterampilan, sikap, nilai yang diperlukan di masyarakat sebagai makhluk sosial yang siap berinteraksi dalam lingkungan keluarga, sekolah, masyarakat lingkup lokal, nasional, dan global (Wahyuni, Haloho, Napitu, & Corry, 2023). Penguatan karakter, nilai, dan etika peserta didik dapat dilakukan melalui habituasi dengan melakukan penciptaan kondisi yang mendorong peserta didik berperilaku sesuai nilai-nilai yang telah disepakati bersama dengan pendekatan contoh praktik riil dan pendampingan di sekolah. Kedua hal tersebut perlu didukung oleh partisipasi aktif seluruh pemangku kepentingan (*stakeholder*) di institusi pendidikan dalam hal ini sekolah, yang berkomitmen untuk mengembangkan profil kompetensi peserta didik menuju ke arah yang lebih baik. Hal ini berarti efektivitas implementasi penguatan karakter, nilai, dan etika peserta didik di sekolah dapat dicapai dengan baik jika semua *stakeholder* memahami peran dan fungsi masing-masing dalam mendukung upaya pengembangan karakter di sekolah (Soelistijanto, 2020).

Kesimpulan

Setelah menguraikan keenam kompetensi peserta didik era *Society* 5.0 di atas, maka dapat disimpulkan bahwa sistem pendidikan di Indonesia, termasuk peran pendidik di dalamnya perlu mempersiapkan peserta didik agar memiliki kompetensi *Character* (karakter), *Citizenship* (kewarganegaraan), *Critical thinking* (berpikir kritis), *Creative thinking* (berpikir kreatif), *Collaboration* (kolaborasi), dan *Communication* (komunikasi). Melalui perspektif IPS yang diimplementasikan dalam bentuk pembelajaran yang diselenggarakan secara efektif di sekolah diharapkan dapat memberikan kontribusi nyata untuk mengembangkan enam kompetensi peserta didik tersebut, yaitu melalui tindakan sebagai berikut: 1) Melakukan upaya konkrit peningkatan kualitas dari model pembelajaran konvensional ke model pembelajaran berbasis teknologi dan media digital dalam bentuk *e-book* dan *pop up book*; 2) Penyediaan ruang yang memadai untuk pengembangan profil enam kompetensi peserta didik di atas agar siap dalam menghadapi tantangan dan peluang di era *Society* 5.0 melalui *eco-literacy*; c) Secara konsisten melakukan upaya penguatan karakter, nilai, dan etika peserta didik yang diimplementasikan melalui kehidupan mereka sehari-hari di sekitar tempat tinggalnya, sehingga peserta didik dapat dilatih menjadi warga negara yang baik, berjiwa sosial, dan berakhlak mulia.

DAFTAR PUSTAKA

- Abidah, Aklima, & Razak, A. (2022). Tantangan guru sekolah dasar dalam menghadapi era Society 5.0. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 7(2c), 769-776. <https://doi.org/10.29303/jipp.v7i2c.498>
- Afif, N. (2019). Pengajaran dan pembelajaran di era digital . *IQ (Ilmu Al-qur'an): Jurnal Pendidikan Islam*, 117-129. <https://doi.org/10.37542/iq.v2i01.28>
- Alfinanda, N. F., & Florean, M. R. (2020). Identifikasi nilai pendidikan karakter dalam pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler drumband. *EduHumaniora: Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(2), 137-147. <https://doi.org/10.17509/eh.v12i2.18750>
- Angga, Abidin, Y., & Iskandar, S. (2022). Penerapan pendidikan karakter dengan model pembelajaran berbasis keterampilan abad 21. *Jurnal Basicedu*, 6(1), 1046-1054. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i1.2084>
- Aslamiah, Abbas, E. W., & Mutiani. (2021). 21st-Century skills and social studies education. *The Innovation of Social Studies Journal*, 2(2), 82-92. <https://doi.org/10.20527/iis.v2i2.3066>
- Chrismastianto, I. A. (2015). Transformative learning: Upaya meningkatkan kemampuan berpikir kreatif siswa melalui pembelajaran berbasis masalah. *Jurnal Pendidikan Dompot Dhuafa*, 5(2), 1-12. https://www.academia.edu/64144368/Transformative_Learning_Upaya_Meningkatkan
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dito, S. B., & Pujiastuti, H. (2021). Dampak revolusi industri 4.0 pada sektor pendidikan: Kajian literatur mengenai digital learning pada

pendidikan dasar dan menengah. *Jurnal Sains dan Edukasi Sains*, 4(2), 59-65. <https://doi.org/10.24246/juses.v4i2p59-65>

Fatihah, A. M., & Aryanto, H. (2022). Perancangan pop up book pembelajaran IPS materi jenis kegiatan ekonomi untuk kelas IV SDN Ketintang 1 Surabaya. *Jurnal Barik*, 3(2), 66-77. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/JDKV/article/view/45893/38743>

Febrianti, N. S., Utomo, A. P., & Supeno. (2021). Kemampuan berpikir kritis siswa SMP dalam pembelajaran IPA menggunakan media aplikasi android getaran dan gelombang. *Optika: Jurnal Pendidikan Fisika*, 5(1), 35-45. <https://doi.org/10.37478/optika.v5i1.936>

Ferianti, Y. A. (2017). Revitalisasi moral kewarganegaraan dalam ungkapan Jawa sebagai sumber pembentukan civic culture dan politic culture. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 14(2), 176-182. <https://doi.org/10.21831/civics.v14i2.15323>

Gerds-Andresen, T., Hansen, M. T., & Grøndahl, V. A. (2022). Educational effectiveness: validation of an instrument to measure students' critical thinking and disposition. *International Journal of Instruction*, 15(1), 685-700. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15139a>

Ginting, E. V., Ginting, R. R., Hasibuan, R. J., & Perangin-angin, L. M. (2022). Analisis faktor tidak meratanya pendidikan di SDN 0704 Sungai Korang. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 407-416. <https://www.neliti.com/id/publications/425202/analisis-faktor-tidak-meratanya-pendidikan-di-sdn0704-sungai-korang>

Halmaida, Mahzum, E., & Susanna. (2020). Improving critical thinking skills in physics learning through project based learning. *Asian Journal of Science Education*, 2(2), 93-98. <https://media.neliti.com/media/publications/360815-the-effort-to-improve-critical-thinking-b41b3cc6.pdf>

Kemdikbud, P. W. (2022). *Mengenal peran 6C dalam pembelajaran abad ke-21*.

<https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2022/09/mengenal-peran-6c-dalam-pembelajaran-abad-ke21>

- Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry-The views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 65-83. <https://doi.org/10.1002/tea.21125>
- Meryastiti, V., Ridlo, Z. R., & Supeno. (2022). Identifikasi kemampuan berpikir kritis pada pembelajaran IPA siswa SMP Negeri 1 Glenmore Kabupaten Banyuwangi. *Saintifika*, 24(1), 20-29. <https://saintifika.or.id/index.php/saintifika/article/view/17/23>
- Nisa, J., Maryani, E., & Ningrum, E. (2017). Identifikasi pembelajaran IPS berbasis literasi geografi dalam menumbuhkan karakter peduli lingkungan peserta didik. *Sosio Didaktika: Social Science Education Journal*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.15408/sd.v4i1.5915>
- Nurjanah, S. A. (2019). Analisis kompetensi abad-21 dalam bidang komunikasi pendidikan. *Gunahumas: Jurnal Kehumasan Universitas Pendidikan Indonesia*, 1(1), 387-401. <https://doi.org/10.17509/ghm.v2i2.23027>
- Padmawati, N. N., & Pihung, E. S. (2022). Mengembangkan pembelajaran digitalisasi di era society 5.0. *Widyadari*, 23(2), 378-388. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7190220>
- Pujiati, Nurdin, & Wardani. (2022). Analisis keterampilan berkolaborasi mahasiswa rumpun ilmu sosial di Universitas Lampung. *Journal of Education, Humaniora and Social Sciences (JEHSS)*, 4(3), 1389-1396. <https://doi.org/10.34007/jehss.v4i3.872>
- Redhana, I. W. (2019). Mengembangkan keterampilan abad ke-21 dalam pembelajaran kimia. *Jurnal Inovasi Pendidikan Kimia*, 13(1), 2239-2253. <https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/JIPK/article/view/17824>

- Soelistijanto, R. (2020). Character building education management in Higher Education: Case study at history education department at Universitas Ivet Jawa Tengah. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 4(7), 230-235.
<https://ajhssr.com/wp-content/uploads/2020/07/ZD2047230235.pdf>
- Subandowo, M. (2022). Teknologi pendidikan di era society 5.0. *Sagacious Jurnal Ilmiah Pendidikan dan Sosial*, 9(1), 24-35.
<https://rumahjurnal.net/sagacious/article/view/1139>
- Usmi, R., & Puspitaningrum, A. (2022). Kajian pendidikan kewarganegaraan abad ke-21 untuk membentuk kecerdasan kewargaan yang berkeadaban publik. *Jurnal Citizenship: Media Publikasi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan*, 5(1), 12-17.
<https://doi.org/10.12928/citizenship.v5i2.23345>
- Wahyuni, S., Haloho, B., Napitu, U., & Corry. (2023). Penguatan karakter peserta didik melalui pembelajaran IPS Terpadu. *Journal on Education*, 5(4), 16392-16404.
<https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2794>
- Wijayanti, Yunarti, S., & Harmaningsih, D. (2022). Proyeksi masyarakat 5.0 melalui model pembelajaran berlandaskan HOTS di Perguruan Tinggi. *Jurnal Ikraith-Humaniora: Jurnal Sosial dan Humaniora*, 6(1).
<https://journals.upi-yai.ac.id/index.php/ikraith-humaniora/article/view/1489>
- Wirawan, G., & Sukarini, N. (2021). Analisis keterampilan abad 21 dalam pembelajaran IPS secara daring di SMP Negeri 5 Jember. *Sandhyakala: Jurnal Pendidikan Sejarah, Sosial dan Budaya*, 2(1), 25-35.
<https://jurnal.ikipjember.ac.id/index.php/sandhyakala/article/view/408>

PENGARUH AKTIVITAS MEDIA SOSIAL TERHADAP KESEHATAN DAN KESEJAHTERAAN GURU DALAM MODEL *EFFORT REWARD IMBALANCE* (ERI)

[EFFECTS OF SOCIAL MEDIA ACTIVITIES ON TEACHERS' HEALTH AND WELL-BEING IN THE EFFORT REWARD IMBALANCE (ERI) MODEL]

Robby Prissly¹, Ardi Kho²

Sekolah Dian Harapan¹, Universitas Pelita Harapan²
robby.prissly@sdh.or.id¹, ardi.kho@lecturer.uph.edu²

Abstract

Past research reveals the positive effect of social media in reducing stress and providing social support to promote health and wellbeing. However, research in the teacher's context is still limited and thus requires further investigation. This research is aimed at measuring the effect of social media activities on the health and wellbeing of active teachers currently teaching grades 7-12 in a Christian school in Indonesia. The Effort Reward Imbalance (ERI) model is used to measure the stress level while the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) is used to measure the health and well-being of 68 targetted teachers. Data is analyzed and processed using the PLS-SEM method. The results show that social media activities have a positive effect on the health and well-being of teachers when mediated by teacher reward while teacher effort has a negative effect on the health and well-being of teachers.

Keywords: Social media activities; Effort reward imbalance (ERI); Health and wellbeing of teachers.

Abstrak

Beberapa penelitian mengungkapkan pengaruh positif media sosial dalam mengurangi stres dan menjadi sumber social support yang meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan. Namun demikian penelitian dalam konteks guru masih terbatas sehingga membutuhkan penggalan lebih jauh. Penelitian ini bertujuan untuk mengukur pengaruh aktivitas media sosial terhadap kesehatan dan kesejahteraan guru yang aktif mengajar di sekolah Kristen di Indonesia pada jenjang SMP/SMA. Model Effort Reward Imbalance (ERI) digunakan untuk mengukur tingkat stres yang dihadapi sementara Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) digunakan untuk mengukur kesehatan dan kesejahteraan dari 68 guru yang menjadi target penelitian. Pengolahan dan analisis data dilakukan dengan metode PLS-SEM. Hasil penelitian menunjukkan bahwa aktivitas media sosial berpengaruh positif terhadap kesehatan dan kesejahteraan guru ketika dimediasi oleh *teacher reward* sementara *teacher effort* berpengaruh negatif terhadap kesehatan dan kesejahteraan guru.

Kata Kunci: Aktivitas media sosial; *Effort reward imbalance* (ERI); Kesehatan dan kesejahteraan guru.

Pendahuluan

Latar Belakang Masalah

Sekolah XYZ merupakan sebuah sekolah yang telah berdiri sejak tahun 2005 dan sekitar tahun 2009-2010 sudah mencapai kapasitas penuh dengan total guru dan staf di kisaran 180 orang untuk melayani sekitar 2000 siswa yang tersebar di jenjang TK hingga SMA. Profil sekolah yang sudah matang ini ternyata tidak berarti sekolah siap menghadapi pandemi yang datang di tahun 2020. Beberapa penyesuaian yang perlu dilakukan seperti adaptasi teknologi secara menyeluruh serta perubahan sistem pembelajaran dari format klasikal menjadi format *hybrid* memicu stres tingkat tinggi di kalangan siswa khususnya jenjang SMP/SMA seperti yang disurvei oleh tim konselor sekolah sepanjang bulan Agustus 2020.

Dari 901 siswa yang disurvei, 753 siswa menyatakan penyebab stress yang mereka alami adalah banyaknya tugas dari sekolah, 234 siswa merasa tidak percaya diri karena guru memberi label berdasarkan performa mereka dan 272 siswa menyatakan bahwa mereka merasa asing dan tidak punya teman. Survey ini menggambarkan beban yang dialami siswa dalam konteks pencapaian akademik dan juga hubungan sosial.

Beberapa tindak lanjut terhadap laporan konselor tersebut telah diterapkan dan kondisi siswa dipantau secara lebih rutin oleh tim konselor seiring berjalannya penyesuaian berbagai pihak terkait (guru, siswa, orang tua, yayasan, dan lainnya) terhadap kondisi pandemi. Saat penelitian ini dirancang, pandemi sudah relatif mereda dan kondisi pembelajaran berangsur mengarah ke kenormalan baru (*new normal*). Walaupun sepertinya permasalahan siswa sudah mulai tertangani, beberapa kendala lain mulai teramati di sisi guru. Saat ini mayoritas guru cenderung tidak menampilkan performa yang terbaik dan hanya sekadar memenuhi tuntutan saja karena sekolah dinilai tidak adil dalam memperlakukan guru sebagai karyawan. Gambaran keadaan yang terjadi saat ini diduga bermuara pada tingkat stres guru yang tidak terpantau mengingat laporan konselor tadi memang naturnya hanya untuk siswa dan tidak mencakup guru.

Menjadi guru merupakan suatu pekerjaan yang penuh dengan tantangan dan dapat dengan mudah menghasilkan stres tinggi serta kondisi *burnout*. Menurut Herman dkk (2018), ketika seorang guru stres dan tidak bisa mengatasinya maka hubungan dengan siswa akan memburuk yang kemudian akan berdampak pada turunnya performa akademik siswa dan juga munculnya perilaku negatif lainnya. Penelitian yang dilakukan terhadap 121 guru tersebut mendapati hanya sekitar 7% guru yang masuk dalam kategori stres rendah karena sudah bisa mengatasi tantangan sehingga memiliki tingkat *burnout* yang juga rendah sementara ada sekitar 3% guru yang masuk kategori stres tinggi dan hampir *burnout* dan mulai memikirkan untuk mengundurkan diri.

Selain kondisi pekerjaan yang penuh tantangan, pandemi COVID-19 yang datang juga membuat pekerjaan guru menjadi semakin sulit. Menurut Gómez-Domínguez dkk (2022), proses adaptasi terhadap pembelajaran jarak jauh (*PJJ/online learning*) memaksa para guru menggunakan metodologi baru yang diciptakan untuk kondisi daring

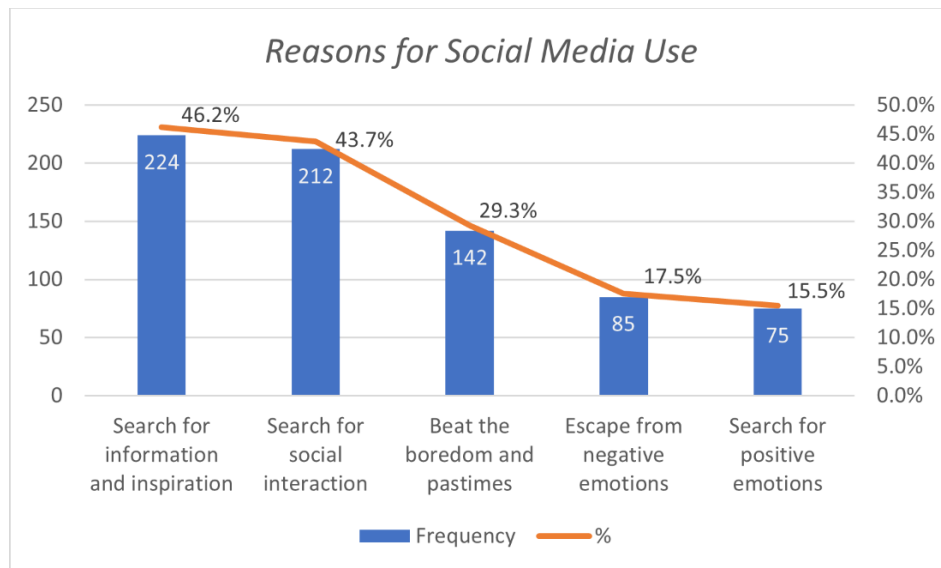
(*online*) dan ketika ditambah dengan kelelahan emosional akibat kekurangan perangkat ataupun sumber daya lainnya, guru akan semakin rentan terpapar pada stres tingkat tinggi dan *burnout*. Sejumlah gejala fisik juga ditemukan timbul sebagai akibat stres tinggi karena tidak bisa beradaptasi dengan kondisi COVID-19 seperti kelainan kardiovaskular, pernapasan, pencernaan dan juga berbagai gangguan psikosomatis lainnya (Stanton dkk., 2020). Penelitian terhadap 1491 penduduk dewasa negara Australia tersebut merekomendasikan untuk menerapkan strategi-strategi yang bisa mendukung perilaku positif terutama dalam hal menjaga kesehatan psikologis.

Kondisi kesehatan juga dipengaruhi oleh stres pekerjaan yang muncul sebagai akibat persepsi atas penghargaan atau imbalan yang dirasakan lebih kecil dibanding segala upaya yang dikeluarkan. Walaupun demikian, pengukuran persepsi atas penghargaan, upaya dan ketidakseimbangan diantara keduanya sangat bergantung pada pengalaman dan persepsi seseorang (Siegrist dkk., 2019). Beberapa studi telah dilakukan untuk mengetahui ketidakseimbangan penghargaan-upaya yang dipersepsi oleh berbagai profesi seperti perawat (Tian dkk., 2021), petugas kesehatan (Ge dkk., 2021), polisi (Cho dkk., 2021), buruh pabrik (Mo dkk., 2022), mahasiswa (Porru dkk., 2021) serta guru (Ren dkk., 2019). Sebagai hasil umum, beberapa studi yang disebutkan di atas memberi rekomendasi kepada pihak berwenang untuk mengusahakan keseimbangan antara upaya dan penghargaan dalam rangka menjaga kesehatan psikologis berbagai profesi tersebut.

Kondisi stres akibat ketidakseimbangan penghargaan-upaya yang dirasakan sudah ada bahkan sejak sebelum pandemi seperti yang ditelusuri oleh Hinz dkk terhadap 1074 guru. Dalam penelitian tersebut, para guru yang diberi tanggung jawab sebagai pemimpin merasakan upaya dan penghargaan yang sama tingginya sehingga tidak terlalu merasakan adanya ketidakseimbangan sementara guru penuh waktu (*full time*) yang mendapat penghargaan setara dengan guru paruh waktu (*part time*) cenderung merasakan ketimpangan karena upaya (tanggung jawab) yang mereka keluarkan dirasa lebih besar (Hinz dkk., 2016).

Aktivitas di media sosial juga diketahui berpengaruh pada kesehatan mental khususnya dalam hal regulasi emosi ketika menghadapi suatu tantangan besar seperti pandemi COVID-19 (Yang dkk., 2020). Dalam penelitian tersebut, Yang dkk menemukan bahwa

penggunaan media sosial tidak selalu berdampak pada kondisi kesehatan mental menjadi lebih baik tapi tergantung pada bagaimana cara menggunakan media sosial tersebut.



Gambar 1. *Reasons for Social Media Use* menurut Brailovskaia dkk (2020)

Media sosial menyediakan penilaian dari sesama (peer) dan juga komunitas secara umum tentang kondisi yang ada dan hal ini bisa berakibat baik ataupun sebaliknya terhadap kesehatan mental. Penggunaan media sosial juga dapat mengurangi stres dan membantu mengatasi emosi negatif (Brailovskaia dkk., 2020). Dari 485 pengguna media sosial yang disurvei, sekitar 17,5% responden menggunakan media sosial dengan tujuan untuk melepaskan diri dari stres yang dialami sementara 15,5% responden dengan tujuan mencari pengaruh positif dalam kehidupannya. Hal ini senada dengan penelitian yang dilakukan Kanwal dkk terhadap 253 karyawan perusahaan minyak dan gas yang mendapati bahwa aktivitas media sosial dapat mengurangi stres karena beban pekerjaan sebesar 12% tetapi penggunaan secara berlebihan (adiktif) dapat berdampak buruk pada performa karyawan tersebut (Kanwal dkk., 2021). Penelitian tersebut juga menemukan bahwa aktivitas media sosial yang berhubungan dengan pekerjaan cenderung berisi pengalaman buruk jika berada dekat titik *burnout* dan tidak dapat melepaskan stres yang dialami.

Penelitian terdahulu dan kerangka penelitian

Pada penelitian yang dilakukan oleh Huo dkk terhadap 357 pekerja di China, ditemukan bahwa upaya (*effort*) berupa *intrinsic motivation* dan penghargaan (*reward*) berupa *distributive justice* berperan sebagai mediator yang berpengaruh untuk meningkatkan *Employee Wellbeing* (Huo dkk., 2020). Penelitian ini mengacu pada model ERI dan mendefinisikan kesejahteraan (*wellbeing*) para pekerja dalam tiga domain yaitu kepuasan kerja, keterlibatan dalam pekerjaan, dan juga kesehatan fisik. Pengolahan komponen upaya dan penghargaan menjadi satu dan disebut sebagai ERI digunakan dalam penelitian yang dilakukan terhadap tenaga kesehatan untuk rentang waktu 10 tahun (Beschoner dkk., 2020). Dalam penelitian ini, skor ERI dijadikan variabel mediator yang didapati berpengaruh pada kelelahan emosional para tenaga kesehatan.

Kelelahan emosional dan ERI kembali muncul pada penelitian terhadap *burnout* yang diuraikan melalui tiga dimensi yaitu *emotional exhaustion* (EE); *depersonalisation* (DP); dan (*reduced*) *personal accomplishment* (PA). Dalam penelitian tersebut, pengaruh ERI dirasakan sangat signifikan terutama dalam konteks komunitas besar yang multikultural (Jachens dkk., 2019). Dari total 9.062 anggota sebuah organisasi humanitarian yang tersebar di 100 cabang di seluruh dunia, 1.980 anggota mengisi kuesioner dan hasilnya mendukung hipotesis bahwa ERI berpengaruh signifikan terhadap *burnout* terutama pada dimensi *Emotional Exhaustion*. Penelitian lain menghubungkan stres akibat pekerjaan (*Occupational Stres - OS*) dengan kondisi kesehatan mental (*Mental Health - MH*) polisi di Switzerland melalui dua model yaitu model *Job Demand-Control* (JDC) dan model *Effort-Reward Imbalance* (ERI). Hasil penelitian mengungkapkan bahwa OS berpengaruh terhadap MH dimoderasi oleh *Cardiorespiratory Fitness* secara signifikan hanya dalam model ERI dan tidak pada model JDC (Schilling dkk., 2019).

Berdasarkan penelitian-penelitian di atas dapat disimpulkan bahwa ada hubungan antara ERI dan HWB yang terlihat dalam berbagai konteks. Pada konteks guru yang menjadi fokus penelitian ini, skor ERI merupakan perbandingan antara jumlah upaya (*effort*) yang diberikan oleh seorang guru terhadap penghargaan (*reward*) yang diterimanya sehingga semakin tinggi skor ERI berarti semakin besar upaya yang dilakukan sementara semakin kecil penghargaan yang diterima. Hal ini

diduga akan berakibat pada penurunan kesehatan dan kesejahteraan guru (HWB) sehingga dalam konteks penelitian ini, diduga bahwa:

H1: ERI berpengaruh pada HWB.

H2: *Teacher Effort* (TE) berpengaruh pada HWB.

H3: *Teacher Reward* (TR) berpengaruh pada HWB.

Pengaruh media sosial terhadap kesejahteraan (*Subjective Wellbeing*) diteliti oleh Allcott dkk (2020) dalam bentuk percobaan menonaktifkan diri dari media sosial khususnya pada masa kampanye politik menjelang pemilu. Penelitian yang melibatkan 2.743 responden tersebut menyimpulkan bahwa menonaktifkan diri selama empat minggu memiliki dampak yang signifikan dalam meningkatkan *subjective wellbeing* khususnya pada dimensi kebahagiaan (*happiness*) dan kepuasan hidup (*life satisfaction*). Penelitian eksperimental juga pernah dilakukan untuk mencoba menggali hubungan sebab akibat antara penggunaan media sosial dengan kesejahteraan dan mengambil sampel sebanyak 143 mahasiswa. Percobaan yang diterapkan adalah membatasi penggunaan media sosial sebanyak 10 menit per platform per hari (Hunt dkk., 2018). Hasil penelitian tersebut mencatat penurunan *loneliness* dan depresi yang signifikan dibanding kelompok yang tetap menggunakan media sosial tanpa pembatasan sama sekali.

Penggunaan media sosial yang mengutamakan visual seperti Instagram juga berdampak secara signifikan pada turunnya kepuasan atas penampilan tubuh (*body satisfaction*) yang dimiliki terutama di kalangan wanita muda (Engeln dkk., 2020). Penelitian tersebut juga menekankan bahwa turunnya kepuasan atas penampilan tubuh biasanya diikuti dengan munculnya *negative mood* dan memicu terjadinya kecemburuan ataupun rasa tidak aman pada wanita. Di sisi lain, bentuk penghargaan sosial yang ada pada media sosial seperti komentar positif dan *likes* yang diberikan pada Instagram akan meningkatkan *wellbeing* secara signifikan (Maclean dkk., 2020).

Berdasarkan penelitian-penelitian tersebut dapat disimpulkan bahwa ada hubungan antara SMA khususnya dalam dimensi personal dan sosial (*Social Media Activities related to Personal and Social* - SMArtPS) dengan HWB. Pada konteks guru yang menjadi fokus penelitian ini, SMArtPS diduga mempengaruhi HWB seorang guru karena media sosial memberikan perbandingan antar keadaan yang dialami oleh seorang

guru dengan orang-orang di sekitarnya sehingga persepsi atas kesejahtraannya dipengaruhi oleh apa yang dilihat melalui media sosial. Di sisi lain, penggunaan media sosial yang berkaitan dengan pekerjaan (*Social Media Activities related to Work - SMArtW*) akan mempengaruhi kesejahteraan guru setidaknya sebagai (1) media untuk *stres release*, (2) melakukan pengembangan diri atau *professional development* (Greenhalgh dkk., 2021) dan juga (3) mempermudah beberapa area pekerjaan seperti pengelolaan kelas, interaksi antar/dengan siswa, serta meningkatkan partisipasi aktif siswa dalam kelas (Greenhow dkk., 2020). Dengan demikian diduga:

H4: SMArtPS berpengaruh pada HWB.

H5: SMArtW berpengaruh pada HWB.

Salah satu *reward* yang dapat diterima melalui aktivitas di media sosial adalah rasa keterhubungan dengan orang lain (*Social Connection*, SC) sehingga *Fear of Missing Out* (FoMO) atau rasa takut tertinggal (informasi) dapat diterjemahkan sebagai tanda adanya keterhubungan sosial yang erat. Berdasarkan asumsi tersebut, Roberts dan David (2020). melakukan penelitian dan menemukan bahwa dalam kadar tertentu FOMO memiliki dampak positif terhadap HWB khususnya jika aktivitas FOMO ini diarahkan untuk memupuk SC. Hal ini sangat relevan dengan kondisi seorang yang merantau dan jauh dari keluarga sehingga cara paling mungkin untuk mendapatkan SC adalah melalui media sosial.

Dalam konteks pekerjaan, dukungan rekan kerja (*social support*) juga dapat diperoleh melalui media sosial misalnya mendapatkan komentar positif saat sedang stres bekerja. Hal ini akan memupuk rasa kepemilikan (*belonging*) dan dapat dikategorikan sebagai *reward* yang mampu meningkatkan HWB. *Social support* juga dicatat sebagai variabel yang selalu memiliki pengaruh positif dan signifikan terhadap HWB terutama dalam hal pengelolaan stres (Holliman dkk., 2021). Sebuah studi lain mengaitkan *Job Reward (JR)*, *Health and Wellbeing (HWB)* dan juga aktivitas media sosial yang berhubungan dengan pekerjaan dan personal (SMArtW / SMArtPS) menemukan bahwa aktivitas media sosial yang dilakukan akan mempengaruhi persepsi atas JR yang diterima sehingga pada akhirnya akan berdampak pula pada HWB (Kanwal & Isha, 2022). Dengan demikian diduga bahwa:

H6: SMArtPS berpengaruh pada TR.

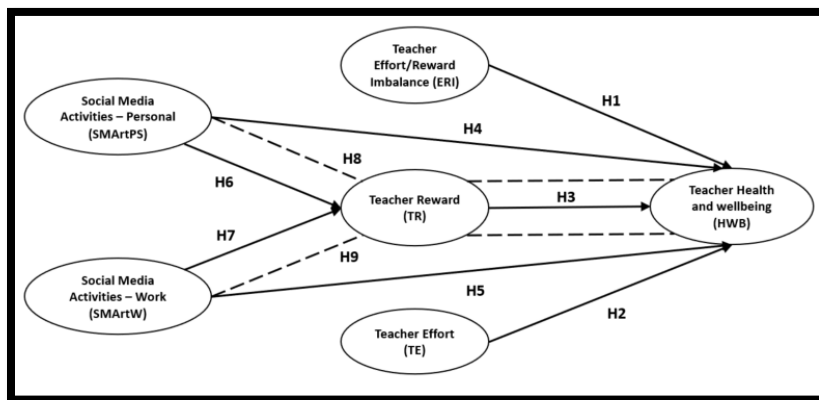
H7: SMArtW berpengaruh pada TR.

H8: SMArtPS berpengaruh pada HWB melalui TR.

H9: SMArtW berpengaruh pada HWB melalui TR.

Model Penelitian

Berdasarkan sembilan hipotesis yang dibangun di atas, maka model penelitian ini dapat digambarkan seperti yang terlihat pada gambar 2 di mana diduga ada hubungan antar setiap variabel baik secara langsung maupun melalui mediasi.



Gambar 2. Model penelitian, diadaptasi dari Kanwal dan Isha (2022, hlm. 4)

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan model pendekatan kuantitatif dan merupakan modifikasi dari penelitian yang telah dilakukan sebelumnya oleh Kanwal dan Isha (2022) dengan beberapa perubahan sebagai berikut:

1. Instrumen HWB

Instrumen *health and wellbeing* (HWB) yang digunakan oleh Kanwal dan Isha adalah modifikasi dari instrumen *human flourishing* milik Vanderweele (2017) dengan menambahkan domain *musculoskeletal health* untuk memperdalam domain

kesehatan fisik dan menghilangkan domain *meaning and purpose*. Dalam penelitian ini, instrumen HWB yang digunakan adalah instrumen *teacher subjective wellbeing questionnaire* (TSWQ) milik Renshaw dkk (2015) yang lebih sesuai dengan target penelitian.

2. Instrumen ERI

Instrumen ERI yang digunakan pada penelitian sebelumnya adalah instrumen milik Siegrist dkk (2004) sementara instrumen ERI yang digunakan dalam penelitian ini merupakan hasil karya Ren dkk (2019). Instrumen ERI ini mengadaptasi konteks guru pada instrumen ERI milik Siegrist dkk sehingga lebih sesuai dengan target penelitian.

3. Instrumen SMA

Instrumen *Social Media Activities* (SMA) yang digunakan dalam penelitian sebelumnya terbagi atas dua domain yaitu penggunaan media sosial untuk pribadi serta untuk pekerjaan. Indikator dalam domain pekerjaan dirasakan kurang relevan dan diganti dengan menggunakan instrumen serupa yang dikembangkan oleh Acarli dan Sagglam (2015) sehingga lebih sesuai dengan konteks guru.

4. Target penelitian

Target penelitian sebelumnya adalah para karyawan di perusahaan minyak dan gas di Malaysia sementara target penelitian ini adalah guru sekolah XYZ di Jakarta, Indonesia untuk jenjang SMP dan SMA.

5. Validasi instrumen

Kanwal dan Isha melakukan validasi instrumen untuk menambah domain pada instrumen *human flourishing* milik Vanderweele (2017) dengan menggunakan *exploratory factor analysis* (EFA) dan *confirmatory factor analysis* (CFA). Pada penelitian ini, validasi instrumen dilakukan dengan uji coba instrumen yang melibatkan perwakilan administrator dan mendapatkan masukan untuk perbaikan.

6. Metode sampling

Peneliti sebelumnya menggunakan teknik *stratified random sampling* dan memperoleh 471 responden sementara

penelitian ini melibatkan satu jenjang sekolah XYZ dengan populasi guru berjumlah 68 orang dan hasil responden yang masuk mencapai 100% yaitu 68 responden.

7. Model penelitian

Dalam model penelitian Kanwal dan Isha, ada efek moderasi dari SMA terhadap hubungan antara ERI dan HWB yang diamati sedangkan dalam penelitian ini efek moderasi tersebut dihilangkan dari model sehingga hanya ada efek mediasi dari SMA melalui TR terhadap HWB.

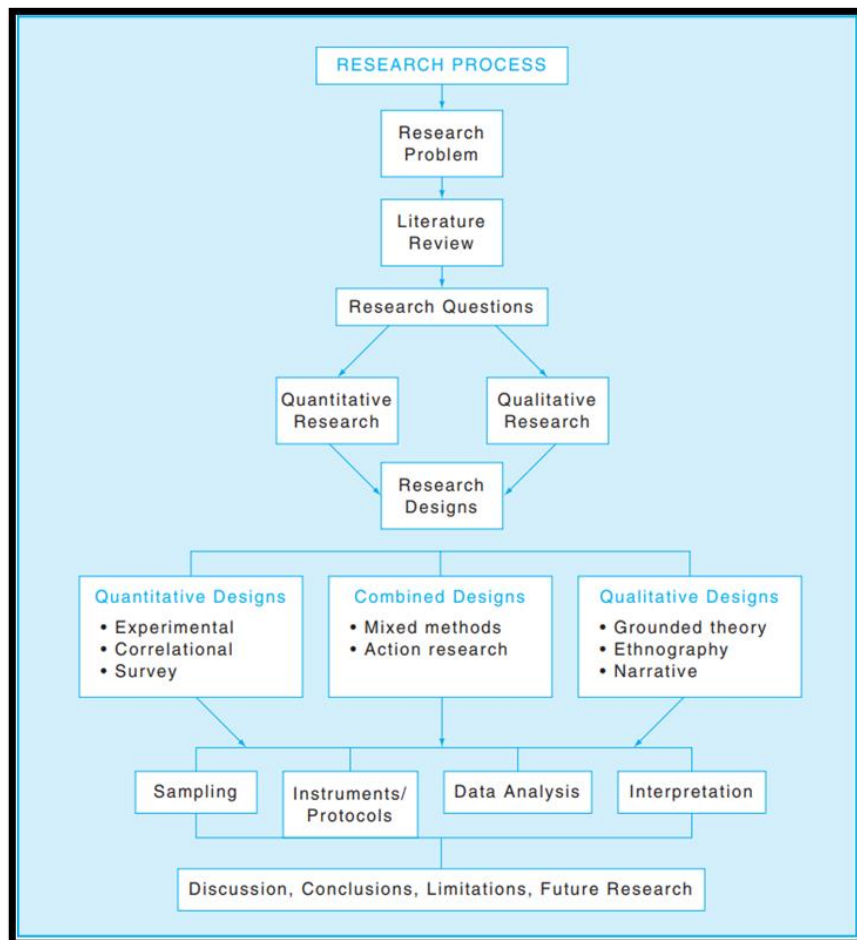
Tempat, Waktu dan Subjek Penelitian

Penelitian ini dilakukan pada tahun ajaran 2022/2023 yaitu mulai Juli 2022 hingga Juni 2023 di sekolah XYZ, sebuah sekolah yang berada di Jakarta, Indonesia dan memiliki jenjang TK-SMA dalam satu lokasi. Sekolah ini berada di bawah yayasan pendidikan Kristen yang berfokus pada misi untuk memberikan layanan pendidikan Kristen yang berkualitas bagi seluruh lapisan masyarakat. Itulah alasan utama mengapa seluruh guru dan staf yang direkrut oleh yayasan memiliki satu ciri khas, yaitu merupakan anggota jemaat gereja Kristen Protestan ataupun Kristen Katolik yang ada di Indonesia. Seluruh guru yang berhasil melalui proses seleksi karyawan dan masuk sebagai guru di sekolah XYZ ini merupakan seorang pengikut Kristus yang mengaku dipanggil Tuhan untuk melayani sebagai seorang guru. Selain itu, komunitas guru dan staf yang terbentuk juga dijaga agar selaras dengan iman Kristen melalui pelaksanaan ibadah guru/staf rutin seminggu sekali dan juga kegiatan kerohanian lain seperti kelompok tumbuh bersama (KTB) dan retreat.

Sekolah ini secara akademik terbagi menjadi dua departemen, yaitu departemen junior yang menaungi jenjang TK dan SD serta departemen senior yang menaungi jenjang SMP hingga SMA. Penelitian ini difokuskan pada departemen senior saja dengan jumlah guru 68 orang dan jumlah siswa sebanyak 556 orang untuk SMP serta 525 orang untuk SMA sehingga rasio guru dan siswa berkisar satu berbanding 16 untuk tahun ajaran 2022/2023 ini.

Prosedur Penelitian

Dalam penelitian ini, peneliti menempuh tahapan-tahapan dengan prosedur seperti yang dituliskan Creswell (2012) sebagai gambaran umum alur penelitian.



Gambar 3. Alur penelitian menurut Creswell (2012, hlm. 12)

Identifikasi masalah dimulai dengan sebuah kebutuhan untuk mengukur tingkat stres yang ada di kalangan guru. Dari hasil studi literatur, peneliti menemukan penelitian karya Kanwal dan Isha (2022) serta model ERI karya Siegrist (2017) yang dirasa cocok untuk diterapkan pada populasi guru di sekolah XYZ. Langkah berikutnya adalah melakukan modifikasi penelitian termasuk di dalamnya beberapa instrumen agar lebih sesuai dengan konteks guru Kristen. Kemudian peneliti meminta izin penelitian

dari sekolah XYZ untuk mengambil data dari target populasi serta mengolahnya menggunakan aplikasi SmartPLS versi 3.2.9 (Ringle dkk., 2015). Laporan hasil penelitian dituliskan sesuai struktur penelitian kuantitatif yang berlaku.

Populasi dan Sampel

Populasi dari penelitian ini adalah seluruh guru yang memiliki tugas mengajar kelas di departemen senior sekolah XYZ yaitu sejumlah 68 orang dan tidak termasuk staf tata usaha, konselor (*learning support*) ataupun administrator (*principal, asc. principal, curriculum coordinators*). Jumlah responden yang ditargetkan adalah 100% populasi yaitu sebanyak 68 orang dan respon yang didapat dari hasil kuesioner adalah sebanyak 68 respon sehingga dapat dikatakan mencapai target 100% populasi atau merupakan studi sensus.

Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan dengan teknik survei dan menggunakan moda digital yaitu dengan menggunakan *google form*. Instrumen HWB (Renshaw dkk., 2015), ERI (Ren dkk., 2019) dan SMA (Acarli & Sağlam, 2015; Kanwal & Isha, 2022) yang sudah diperoleh diterjemahkan dalam Bahasa Indonesia agar meminimalkan kendala bahasa yang perlu dihadapi oleh responden ketika mengisi kuesioner. Link menuju *google form* tersebut dibagikan kepada seluruh guru melalui jalur komunikasi yang biasa digunakan oleh departemen senior sehingga dapat dipastikan seluruh guru menerimanya. Responden mengisi kuesioner mulai minggu kedua bulan Desember 2022 hingga tercapainya pengisian 100% di minggu kedua Februari 2023.

Pembahasan dan Kesimpulan

Analisis Statistik Inferensial

Dua langkah utama yang perlu dilakukan dalam analisa statistik inferensial adalah melakukan uji model pengukuran (*outer model*) untuk melihat hubungan setiap indikator dengan variabel laten dan setelah itu melakukan uji model struktural (*inner model*) untuk melihat hubungan antar variabel laten sesuai dengan hipotesis yang diajukan.

Uji Model Pengukuran (*Outer Model*)

Pada tahap awal, data dimasukkan dan dibuat sesuai model penelitian dalam *workspace* SmartPLS. Kemudian kalkulasi dilakukan menggunakan algoritma PLS untuk melihat data *outer loadings* dari setiap indikator terhadap variabel latennya. Beberapa indikator memiliki *outer loadings* di bawah 0,7 namun tetap dipertahankan karena secara keseluruhan variabel laten yang ada sudah memenuhi batas yang ditentukan untuk kriteria reliabilitas dan validitas konstruk (Hair dkk., 2022). Nilai *Composite Reliability* dan *Cronbach's Alpha* berada dalam rentang memuaskan (0,7-0,9) dan tidak ada yang melampaui 0,9 sehingga tidak ada gejala pengulangan (*semantically redundant items*) (Garson, 2016; Hair dkk., 2022). Pengecualian untuk variabel *Teacher ERI* karena variabel ini hanya memiliki satu indikator (*single item construct*). Pengujian HTMT menunjukkan bahwa variabel *Teacher Reward (TR)*, *Teacher Effort (TE)* dan *Teacher ERI* memasuki batas kemiripan yaitu antara 0,85-0,9. Hal ini masih bisa diterima mengingat variabel *Teacher ERI* adalah hasil perbandingan skor TE dan TR.

Uji Model Struktural (*Inner Model*)

Nilai R^2 dan R^2 *adjusted* menunjukkan bahwa secara total 48,7% variansi *Teacher HWB* dapat dijelaskan sebagai akibat dari *Teacher ERI*, *Teacher Effort*, *Teacher Reward*, *SMARTPS* dan *SMARTW* seperti yang tergambar dalam model penelitian. Sementara untuk *Teacher Effort*, hanya 14,8% saja variansi yang dapat dijelaskan sebagai akibat *SMARTPS* dan *SMARTW*. Pada proses *blindfolding*, didapat nilai Q^2 untuk variabel *Teacher HWB* adalah 0,247 yang berarti model memiliki kemampuan prediksi yang cukup akurat terhadap variabel ini sementara untuk variabel *Teacher Reward* nilainya adalah 0,069 yang berarti kemampuan model untuk memprediksi variabel TR relatif rendah akurasinya.

Uji Hipotesis

Secara garis besar seluruh jalur yang ada memiliki koefisien yang tidak nol dan dengan demikian hubungan antar variabel terbukti ada sesuai dengan penggambaran model. Hubungan antar variabel juga seluruhnya positif dengan pengecualian pada *Teacher Effort* yang memiliki koefisien negatif terhadap *Teacher HWB* seiring peningkatan upaya (*effort*) yang perlu dilakukan oleh guru akan membuat tingkat kesejahteraannya menurun. Hubungan paling kecil terlihat pada jalur

SMArtPS terhadap *Teacher HWB* yaitu di angka 0,072 sementara hubungan paling besar terlihat pada jalur *Teacher Reward* terhadap *Teacher HWB* yaitu di angka 0,684.

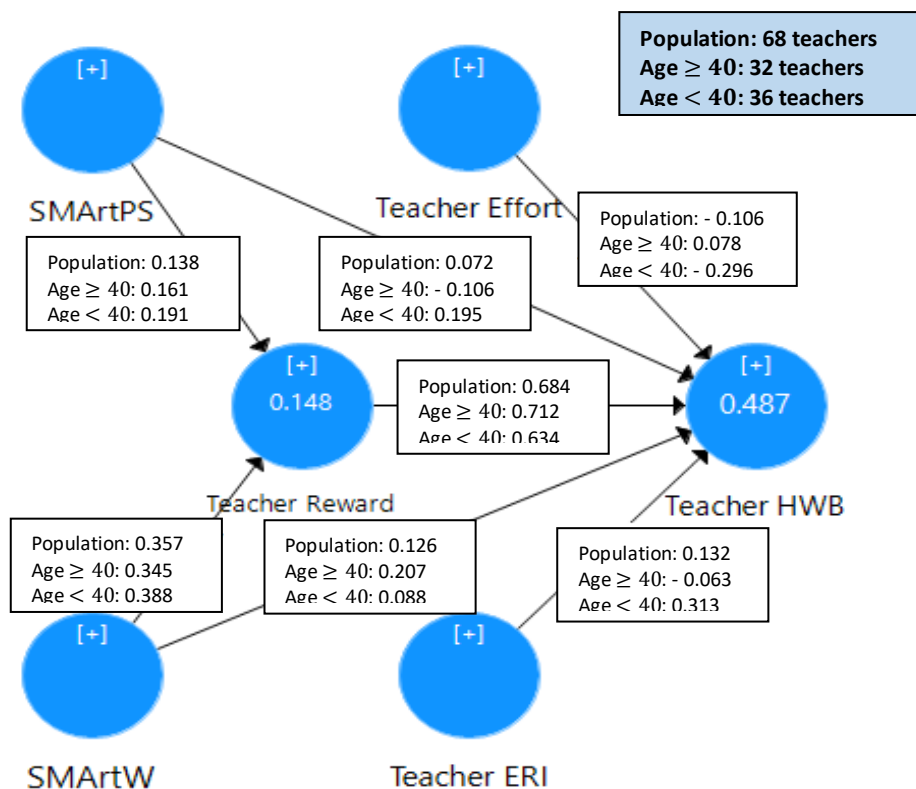
Pembahasan lebih mendetail per hipotesis adalah sebagai berikut:

- H1: ERI terhadap HWB. Koefisien jalur ERI ke HWB adalah 0,132 sehingga ada faktor yang menyebabkan hubungan ERI dan HWB dalam konteks sekolah XYZ menjadi positif. Salah satu usulan faktor yang dapat dijadikan pertimbangan adalah perspektif Kristen yang menjadi ciri khas komunitas guru di sekolah ini. Dalam perspektif tersebut, Tuhan selalu memberikan anugerah atas jerih payah yang dilakukan sesuai dengan apa yang telah ditentukanNya (Kol 3:23-24). Konsep tentang Tuhan yang maha adil dan selalu benar membantu guru di sekolah ini untuk melihat sedikit lebih jauh melampaui ketidakseimbangan penghargaan dan upaya yang mungkin mereka alami sehingga dampaknya terhadap HWB adalah positif.
- H2: *Teacher Effort* (TE) terhadap HWB. Koefisien jalur TE ke HWB adalah -0,106. Berdasarkan hasil MGA, terlihat bahwa kelompok usia di bawah 40 tahun sejumlah 36 orang membuat koefisien jalur TE ke HWB secara keseluruhan populasi menjadi negatif dengan nilai kelompok di angka -0,296 ketimbang kelompok di atas 40 tahun yang memiliki angka 0,078. Dengan demikian seandainya populasi guru di sekolah ini suatu saat nanti hampir seluruhnya terdiri dari kelompok usia di bawah 40 tahun, maka sekolah perlu melakukan tindakan preventif yang dapat mencegah menurunnya HWB secara drastis sebagai akibat dari TE yang dirasa berlebihan. Salah satu pendekatan yang dapat dilakukan adalah dengan menekankan perspektif Kristen tentang pekerjaan sebagai bagian dari anugerah Tuhan serta mengingatkan akan panggilanNya kepada setiap guru Kristen untuk melakukan pekerjaan baik yang telah dipersiapkan Allah sebelumnya (Ef 2:10).
- H3: *Teacher Reward* (TR) terhadap HWB. Koefisien jalur TR ke HWB adalah 0,684 dan merupakan yang terbesar dari seluruh koefisien jalur lainnya. Hal ini berarti hubungan TR terhadap HWB terasa sangat erat khususnya dalam konteks para guru di sekolah ini.
- H4: SMArtPS terhadap HWB. Koefisien jalur SMArtPS ke HWB adalah 0,072 dan merupakan yang terkecil dari seluruh koefisien jalur. Hal

ini diakibatkan perbedaan antara kelompok di atas dan di bawah 40 tahun yang memiliki koefisien jalur berlawanan sehingga menunjukkan bahwa pengaruh media sosial khususnya dalam konteks pribadi terhadap HWB bergeser sesuai kelompok usia.

- H5: SMArtW terhadap HWB. Koefisien jalur SMArtW ke HWB adalah 0,126. Dalam konteks guru di sekolah ini, seperti penggunaan media sosial untuk pekerjaan merupakan suatu hal yang berdampak positif terhadap HWB mereka. Hal ini ditunjukkan dengan hasil MGA yang sama-sama menghasilkan angka positif untuk kedua kelompok usia. Selain itu, penggunaan media sosial untuk pekerjaan bagi guru di sekolah ini dinilai sudah sesuai dengan tuntutan jaman sehingga penguasaannya akan meningkatkan efikasi guru dan dengan demikian meningkatkan HWB.
- H6: SMArtPS terhadap TR. Koefisien jalur SMArtPS ke TR adalah 0,138. Berdasarkan data penelitian yang ada, komunitas guru di sekolah ini melihat pengaruh SMArtPS sebagai sesuatu yang meningkatkan *emotional reward* guru dan dengan demikian berhubungan positif dengan TR.
- H7: SMArtW terhadap TR. Koefisien jalur SMArtW ke TR adalah 0,357 dan merupakan yang kedua terbesar dalam model ini sehingga hubungan kedua variabel terasa cukup kuat pada komunitas guru di sekolah ini.
- H8: SMArtPS terhadap HWB melalui TR. Dampak SMArtPS terhadap HWB secara total adalah 0,167 sementara dampak tidak langsung melalui jalur SMArtPS ke HWB melalui TR adalah sebesar 0,095 sehingga dapat disimpulkan bahwa 56,88% dampaknya dilakukan melalui mediasi TR. Hal ini berarti TR memiliki peran yang cukup besar dalam hubungan antara SMArtPS terhadap HWB. Dengan kata lain, aktivitas media sosial pribadi yang dilakukan para guru mampu membantu mereka khususnya dalam menghadapi tekanan karena dukungan yang mereka dapatkan merupakan hal yang berharga secara emosional.

H9: SMArtW terhadap HWB melalui TR. Dampak SMArtW terhadap HWB secara total adalah 0,371 sementara dampak tidak langsung melalui jalur SMArtW ke HWB melalui TR adalah sebesar 0,244 sehingga dapat disimpulkan bahwa 65,77% dampaknya dilakukan melalui mediasi TR. Hal ini berarti TR memiliki peran yang cukup besar dalam hubungan antara SMArtW terhadap HWB. Dengan kata lain para guru menyadari pentingnya penggunaan media sosial dalam konteks pekerjaan yaitu untuk menjangkau para siswa dan menjadi guru yang lebih efektif dalam menjalankan tugas. Dengan demikian mereka menghargai peranan media sosial dan secara aktif mempelajarinya agar dapat menggunakannya dengan maksimal.



Gambar 4. Path coefficient sesuai kelompok usia dan gabungan (populasi)

Multi Group Analysis (MGA)

Pengelompokan responden dapat dibentuk dalam SmartPLS berdasarkan data demografi responden yang telah dikumpulkan pada

saat survei. Data yang dibandingkan adalah koefisien jalur (*direct effect*, *indirect effect*, dan *total effect*) untuk komposisi responden yang dibedakan berdasarkan usia. Kelompok pertama adalah responden berusia di bawah 40 tahun yang berjumlah 36 orang dan kelompok kedua adalah responden berusia 40 tahun atau lebih yang berjumlah 32 orang. Batasan angka 40 tahun diambil peneliti sebagai acuan untuk melihat pengaruhnya dalam konteks perbedaan generasi khususnya dalam hal penggunaan media sosial. Hasil SmartPLS untuk kedua kelompok ini menunjukkan beberapa hal berikut:

1. Usia di atas 40 tahun dan media sosial.

Kelompok usia di atas 40 tahun sepertinya memiliki hambatan tersendiri ketika berhubungan dengan media sosial. Hal ini terlihat pada koefisien jalur yang negatif dari SMArtPS ke HWB. Dengan kata lain, meningkatnya aktivitas di media sosial cenderung memperburuk kesejahteraan guru yang berusia di atas 40 tahun. Namun demikian, koefisien jalur SMArtW ke HWB meningkat dua kali lipat yang artinya aktivitas media sosial yang berhubungan dengan pekerjaan dapat meningkatkan kesejahteraannya.

2. Usia di atas 40 tahun dan ERI.

Kelompok ini sepertinya mengalami didikan orang tua yang tegas sehingga menilai upaya ataupun beban pekerjaan sebagai sesuatu yang wajar untuk mendapat *reward*. Hal ini terlihat pada koefisien jalur *Teacher Effort* ke HWB yang positif. Dengan kata lain kelompok ini bekerja keras dan merasa senang dengan pola kerja keras yang dilakukan. Selain itu, koefisien jalur untuk *Teacher Reward* ke HWB mencapai angka 0,7 yang berarti penghargaan sangat berarti bagi kesejahteraan kelompok ini.

3. Usia di bawah 40 tahun dan media sosial.

Kelompok usia ini merupakan generasi yang relatif fasih menggunakan media sosial dan hal ini terlihat pada koefisien jalur SMArtPS ke HWB maupun SMArtW ke HWB yang positif. Hal ini berarti penggunaan media sosial dalam konteks pekerjaan ataupun pribadi keduanya mampu meningkatkan kesejahteraan mereka. Walaupun demikian, koefisien jalur untuk SMArtPS ke HWB berada di angka yang sangat tinggi dibanding SMArtW ke HWB sehingga dapat diartikan kesejahteraan mereka lebih terpengaruh pada saat mereka

menggunakan media sosial dalam konteks pribadi dan bukan pekerjaan.

4. Usia di bawah 40 tahun dan ERI.

Dalam konteks ERI, koefisien jalur *Teacher Effort* ke HWB berada di posisi negatif yang cukup besar. Hal ini dapat diartikan penambahan *effort* dalam pekerjaan akan berakibat menurunnya kesejahteraan guru berusia di bawah 40 tahun ini secara signifikan. Menyikapi *reward*, mereka sama positifnya dengan kelompok yang di atas 40 tahun dan koefisien jalur *Teacher Reward* ke HWB yang positif menandakan adanya pengaruh *reward* yang cukup besar terhadap peningkatan kesejahteraan mereka.

5. Mediasi *Teacher Reward* bagi kelompok berusia di atas 40 tahun.

Pengaruh mediasi *Teacher Reward* pada kelompok usia di atas 40 tahun sangat terasa karena koefisien jalur SMARtPS ke HWB ada di posisi -0.106 sedangkan *total effect* SMARtPS ke HWB hampir nol dan dengan demikian *indirect effect* hampir menyamai koefisien jalurnya namun berlawanan arah di posisi 0.115. Hal ini berarti jalur langsung SMARtPS ke HWB bisa dikatakan tidak ada bagi kelompok usia di atas 40 tahun dan dimediasi sepenuhnya (*full mediation*) melalui jalur SMARtPS ke TR ke HWB. Mengaitkan dengan poin pertama yang ada di atas, kelompok berusia di atas 40 tahun ini mengalami hambatan yang sedemikian sehingga penggunaan media sosial akan memperburuk kesejahteraan mereka. Namun ketika ada *reward* yang didapat, hambatan ini dapat dinetralkan pengaruhnya terhadap HWB.

Kesimpulan

Berdasarkan penelitian ini dapat disimpulkan bahwa perbandingan antara jumlah upaya (*effort*) yang diberikan oleh seorang guru terhadap penghargaan (*reward*) yang diterimanya mempengaruhi tingkat kesehatan dan kesejahteraan guru tersebut seperti yang diduga dalam hipotesis pertama hingga ketiga di atas. Beberapa catatan berdasarkan analisa pengaruh positif/negatif adalah sebagai berikut:

- H1: ERI berpengaruh positif terhadap HWB. Hal ini berarti komunitas guru di sekolah ini mampu melihat ketidakseimbangan yang terjadi namun tidak mengurangi tingkat kesehatan dan kesejahteraan mereka.

H2: *Teacher Effort* (TE) berpengaruh negatif terhadap HWB. Hal ini berarti komunitas guru di sekolah ini menurun tingkat kesehatan dan kesejahteraannya ketika ada penambahan upaya yang perlu mereka lakukan.

H3: *Teacher Reward* (TR) berpengaruh positif cukup besar terhadap HWB. Hal ini berarti kesehatan dan kesejahteraan komunitas guru di sekolah ini memiliki kecenderungan cukup besar untuk meningkat ketika mendapat tambahan penghargaan.

Penelitian ini juga menemukan bahwa aktivitas media sosial berpengaruh terhadap kesehatan dan kesejahteraan guru seperti yang diduga dalam hipotesis keempat dan kelima. Beberapa catatan berdasarkan analisa pengaruh positif/negatif adalah sebagai berikut:

H4: *SMartPS* berpengaruh positif terhadap HWB. Hal ini berarti dukungan yang didapat melalui media sosial pribadi mampu meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan guru di sekolah ini.

H5: *SMartW* berpengaruh positif terhadap HWB. Hal ini berarti dukungan sekolah terhadap penggunaan media sosial akan meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan guru di sekolah ini.

Selain itu, hasil penelitian ini mendukung hipotesis keenam hingga kesembilan bahwa aktivitas media sosial berpengaruh terhadap *Teacher Reward* (TR) serta ada faktor mediasi TR dalam hubungannya dengan kesehatan dan kesejahteraan guru. Beberapa catatan berdasarkan analisa pengaruh positif/negatif adalah sebagai berikut:

H6: *SMartPS* berpengaruh positif terhadap TR. Hal ini berarti dukungan yang didapat melalui media sosial merupakan sesuatu yang berharga bagi para guru di sekolah ini.

H7: *SMartW* berpengaruh positif terhadap TR. Hal ini berarti dukungan yang didapat ketika menggunakan media sosial untuk pekerjaan merupakan sesuatu yang berharga bagi para guru di sekolah ini.

H8: TR menjadi mediator parsial bagi pengaruh *SMartPS* terhadap HWB. Hal ini berarti dukungan yang didapat melalui media sosial pribadi sebagian diterjemahkan sebagai sesuatu yang berharga bagi

para guru sehingga meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan mereka.

H9: TR menjadi mediator parsial bagi pengaruh SMArtW terhadap HWB. Hal ini berarti dukungan yang didapat ketika menggunakan media sosial untuk pekerjaan sebagian diterjemahkan sebagai sesuatu yang berharga bagi para guru sehingga meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan mereka.

Saran

Berdasarkan proses penelitian yang dilakukan dan mengacu pada hasil yang didapat maka peneliti mengajukan beberapa saran sebagai berikut.

Saran bagi sekolah XYZ

Pihak manajemen yang bertanggungjawab mengelola dan meningkatkan performa sekolah ini dapat melakukan beberapa hal sebagai berikut:

1. Mempertahankan ciri khas sekolah yang berpanduan pada iman Kristen karena dengan demikian memberikan perspektif yang benar bagi para guru yang bekerja di sekolah ini khususnya dalam menghadapi ketidakseimbangan penghargaan dan upaya yang mungkin dirasakan.
2. Merencanakan pelatihan penggunaan media sosial dalam proses pembelajaran sehingga mampu meningkatkan efikasi diri para guru.
3. Merancang pembagian beban kerja di sekolah secara merata sehingga upaya yang perlu dilakukan para guru dapat diarahkan secara sistematis dan efektif.
4. Melakukan evaluasi tingkat stres para guru secara berkala sehingga ada data tentang kondisi kesehatan dan kesejahteraan yang dirasakan para guru secara *up to date*.

Saran bagi penelitian selanjutnya

Beberapa saran yang dapat diberikan berkaitan dengan penelitian lanjutan khususnya yang berkaitan dengan variabel HWB, ERI ataupun SMA adalah sebagai berikut:

1. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif yang hanya mengukur keterhubungan antar variabel. Penelitian selanjutnya dapat menggunakan metode kualitatif ataupun *mixed method* sehingga dapat melihat aspek yang berbeda dari topik HWB, ERI dan SMA.
2. Penelitian ini menggunakan konteks sekolah Kristen di kota besar seperti Jakarta. Penelitian lanjutan dapat menerapkan konteks yang berbeda sehingga mampu menganalisa nuansa yang berbeda dari keterhubungan antar variabel yang ada.
3. Penelitian ini menggunakan model dan instrumen yang terbatas dan masih bisa dikembangkan menjadi lebih kontekstual dan tepat dengan kondisi lapangan sehingga dapat memberi sumbangsih yang maksimal.

DAFTAR PUSTAKA

- Acarli, D. S., & Sağlam, Y. (2015). Investigation of pre-service teachers' intentions to use of social media in teaching activities within the framework of technology acceptance model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176(2015), 709-713. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.530>
- Allcott, H., Braghieri, L., Eichmeyer, S., & Gentzkow, M. (2020). The welfare effects of social media. *American Economic Review*, 110(3), 629-676. <https://doi.org/10.1257/aer.20190658>
- Beschoner, P., von Wietersheim, J., Jarczok, M. N., Braun, M., Schönfeldt-Lecuona, C., Jerg-Bretzke, L., & Steiner, L. (2020). Changes in working conditions and mental health among intensive care physicians across a decade. *Frontiers in Psychiatry*, 11(2020), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00145>

- Brailovskaia, J., Schillack, H., & Margraf, J. (2020). Tell me why are you using social media (SM)! Relationship between reasons for use of SM, SM flow, daily stress, depression, anxiety, and addictive SM use – An exploratory investigation of young adults in Germany. *Computers in Human Behavior*, 113(2020), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106511>
- Cho, E., Chen, M., Toh, S. M., & Ang, J. (2021). Roles of effort and reward in well-being for police officers in Singapore: The effort-reward imbalance model. *Social Science and Medicine*, 277, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113878>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Engeln, R., Loach, R., Imundo, M. N., & Zola, A. (2020). Compared to Facebook, Instagram use causes more appearance comparison and lower body satisfaction in college women. *Body Image*, 34(2020), 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.04.007>
- Garson, G. D. (2016). *Partial least squares: Regression & structural equation models*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Ge, J., He, J., Liu, Y., Zhang, J., Pan, J., Zhang, X., & Liu, D. (2021). Effects of effort-reward imbalance, job satisfaction, and work engagement on self-rated health among healthcare workers. *BMC Public Health*, 21(195), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10233-w>
- Gómez-Domínguez, V., Navarro-Mateu, D., Prado-Gascó, V. J., & Gómez-Domínguez, T. (2022). How much do we care about teacher burnout during the pandemic: A bibliometric review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7134-7158. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127134>
- Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M., & Russell, A. (2021). The influence of policy and context on teachers' social media use. *British Journal of*

Educational Technology, 52(5), 2020-2037.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13096>

Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A decade of research on K-12 teaching and teacher learning with social media: Insights on the state of the field. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 122(6), 1-72.
<https://doi.org/10.1177/016146812012200602>

Hair, Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

Hinz, A., Zenger, M., Brähler, E., Spitzer, S., Scheuch, K., & Seibt, R. (2016). Effort–reward imbalance and mental health problems in 1074 German teachers, compared with those in the general population. *Stress and Health*, 32(3), 224-230.
<https://doi.org/10.1002/smi.2596>

Holliman, A. J., Waldeck, D., Jay, B., Murphy, S., Atkinson, E., Collie, R. J., & Martin, A. (2021). Adaptability and social support: Examining links with psychological wellbeing among UK students and non-students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636520>

Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C., & Young, J. (2018). No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 751-768.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2018.37.10.751>

Huo, M. L., Boxall, P., & Cheung, G. W. (2020). How does line-manager support enhance worker wellbeing? A study in China. *The*

International Journal of Human Resource Management, 31(14),
1825-1843. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1423103>

Jachens, L., Houdmont, J., & Thomas, R. (2019). Effort–reward imbalance and burnout among humanitarian aid workers. *Disasters*, 43(1).
<https://doi.org/10.1111/disa.12288>

Kanwal, N., & Isha, A. S. N. (2022). The moderating effects of social media activities on the relationship between effort-reward imbalance and health and wellbeing: A case study of the oil and gas industry in Malaysia. *Frontiers in Public Health*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.805733>

Kanwal, N., Shahrul Nizam Isha, A., & Salleh, R. bt. (2021). Social media connectivity and its effect on job stress among office employees in oil and gas sector Malaysia. *SHS Web of Conferences*, 124(7). 1-7.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/202112408006>

Maclean, J., Al-Saggaf, Y., & Hogg, R. (2020). Instagram photo sharing and its relationships with social rewards and well-being. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3).
<https://doi.org/10.1002/hbe2.207>

Mo, P. K. H., Cheng, Y., & Lau, J. T. F. (2022). Work-related factors on mental health among migrant factory workers in china: Application of the demand-control and effort-reward imbalance model. *Health and Social Care in the Community*, 30(2).
<https://doi.org/10.1111/hsc.13176>

Porru, F., Robroek, S. J. W., Bültmann, U., Portoghese, I., Campagna, M., & Burdorf, A. (2021). Mental health among university students: The associations of effort-reward imbalance and overcommitment with psychological distress. *Journal of Affective Disorders*, 282.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.183>

Ren, C., Li, X., Yao, X., Pi, Z., & Qi, S. (2019). Psychometric properties of the effort-reward imbalance questionnaire for teachers (teacher ERIQ). *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02047>

- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J.-M. (2015). *SmartPLS 3*. SmartPLS GmbH, Boenningstedt. <http://www.smartpls.com>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2020). The social media party: Fear of missing out (FoMO), social media intensity, connection, and well-being. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(4), 386-392. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1646517>
- Schilling, R., Colledge, F., Ludyga, S., Pühse, U., Brand, S., & Gerber, M. (2019). Does cardiorespiratory fitness moderate the association between occupational stress, cardiovascular risk, and mental health in police officers?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132349>
- Siegrist, J. (2017). The handbook of stress and health: A guide to research and practice. Retrieved from: C. L. Cooper & J. C. Quick (Ed.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118993811>
- Siegrist, J., Li, J., & Montano, D. (2019). *Psychometric properties of the Effort-Reward Imbalance Questionnaire*. https://www.uniklinik-duesseldorf.de/fileadmin/Fuer-Patienten-und-Besucher/Kliniken-Zentren-Institute/Institute/Institut_fuer_Medizinische_Soziologie/Dateien/ERI/ERI_Psychometric-New.pdf
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., & Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science and Medicine*, 58(8) 1483-1499. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)

- Stanton, R., To, Q. G., Khalesi, S., Williams, S. L., Alley, S. J., Thwaite, T. L., Fenning, A. S., & Vandelanotte, C. (2020). Depression, anxiety and stress during COVID-19: Associations with changes in physical activity, sleep, tobacco and alcohol use in Australian adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114065>
- Tian, M., Yang, H., Yin, X., Wu, Y., Zhang, G., Lv, C., Mu, K., & Gong, Y. (2021). Evaluating effort-reward imbalance among nurses in emergency departments: A cross-sectional study in China. *BMC Psychiatry*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03344-6>
- Vanderweele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(31), 8148-8156. National Academy of Sciences. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Yang, Y., Liu, K., Li, S., & Shu, M. (2020). Social media activities, emotion regulation strategies, and their interactions on people's mental health in covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238931>

PEMBENTUKAN SIKAP TANGGUNG JAWAB SISWA MELALUI MODEL *PROBLEM-BASED LEARNING* DI SEKOLAH DASAR

[SHAPING STUDENTS' RESPONSIBILITY THROUGH THE PROBLEM-BASED LEARNING METHOD IN ELEMENTARY SCHOOL]

Rurianti Hanifah¹, Dudung Amir Soleh², Yustia Suntari³

^{1, 2, 3})Universitas Negeri Jakarta

rurianti0621@gmail.com¹, dudung@unj.ac.id²

yustiasuntari@unj.ac.id³

Abstract

A school is an official institution that is trusted by students' parents to help developing character values in students. It is pretty normal for a country to have curriculum changes in response to present and future challenges, the 2013 curriculum in Indonesia focuses on developing student character values, one of which is responsibility and the recommended learning model is the problem-based learning model. The purpose of this study is to describe the problem-based learning model in developing students' responsibility. The approach used in this research is qualitative descriptive approach. The data collection technique used was a literature study. The result showed that the use of problem-based learning models could develop students' social attitudes, one of which is responsibility.

Keywords: Character value; Responsibility; Problem-based learning model

Abstrak

Sekolah sebagai suatu lembaga resmi yang dipercayai oleh orang tua siswa untuk membantu mereka dalam mengembangkan nilai karakter pada siswa. Perubahan kurikulum yang terjadi di suatu negara merupakan hal yang wajar, karena kurikulum dibuat untuk menjawab segala tantangan yang dibutuhkan oleh masyarakat di masa kini dan masa depan. Fokus pada kurikulum 2013 di Indonesia adalah mengembangkan nilai sikap karakter siswa, salah satunya adalah sikap tanggung jawab dan salah satu model pembelajaran yang dianjurkan untuk diterapkan pada saat pembelajaran adalah model *problem-based learning*. Tujuan dari penelitian ini adalah menganalisis dan mendeskripsikan model *problem-based learning* sebagai salah satu model pembelajaran yang dapat mengembangkan sikap tanggung jawab siswa. Pendekatan yang digunakan pada penelitian ini adalah kualitatif dengan menggunakan metode deskriptif dalam memaparkan hasil analisis. Teknik pengumpulan data dengan cara studi pustaka. Hasilnya didapati bahwa penggunaan model problem-based learning dapat mengembangkan sikap sosial siswa, salah satunya sikap tanggung jawab.

Kata Kunci: Nilai karakter; Sikap tanggung jawab; Model problem-based learning

Pendahuluan

Sejak zaman dahulu, pendidikan merupakan salah satu hal yang penting, namun, pada zaman dahulu pendidikan di Indonesia masih sangat buruk. Dari segi sistemnya, pada zaman penjajahan Belanda Indonesia baru memiliki sekolah pertama pada awal tahun 1850, di mana sekolah tersebut disebut sekolah kelas 1 yang memiliki waktu tempuh sekitar 5 tahun dengan fokus mengembangkan pengetahuan membaca, menulis, berhitung, menggambar, dan pengetahuan dasar lainnya.

Sekolah ini dikhususkan untuk sekolah pegawai. Pada akhir abad ke-19 baru ada sekolah kelas 2 dengan waktu tempuh sekitar 4 tahun di mana proses pembelajarannya lebih sederhana dibanding sekolah kelas 1 (Syaharuddin & Susanto, 2019). Di samping sistem pendidikan pada zaman dahulu yang masih rendah, pendidikan pada era kolonial di tahun 1914 umumnya hanya dapat ditempuh dan dirasakan oleh kaum bangsawan saja, sehingga orang-orang pribumi biasa jarang yang dapat merasakan pendidikan sampai jenjang yang cukup tinggi (Syaharuddin & Susanto, 2019). Padahal, tujuan dari adanya pendidikan adalah agar manusia dapat berinteraksi dengan orang atau kelompok lain dan berproses dengan baik.

Selain itu, adanya pendidikan juga dapat membentuk nilai karakter yang baik pula. Dalam Peraturan pemerintahan Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan pasal 1 ayat 1, dikatakan bahwa pendidikan merupakan usaha sadar dan terencana demi mewujudkan suasana pembelajaran yang aktif dalam mengembangkan segala potensi dalam dirinya berupa kekuatan spiritual, keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan untuk dirinya, masyarakat, bangsa dan negara. Dengan demikian, dapat diartikan, dengan pendidikan manusia dapat belajar guna menambah pengetahuannya serta mengembangkan segala potensi yang dimilikinya.

Dalam menjalankan sistem pendidikan, Indonesia telah mengalami beberapa kali perubahan pada kurikulum. Berawal dari tahun 1947 hingga yang terakhir adalah di tahun 2013. Nama-nama kurikulum di Indonesia, yaitu: kurikulum 1947 disebut dengan kurikulum Rentjana

Pelajaran 1947, kurikulum 1952 disebut dengan kurikulum Rentjana Pelajaran Teruarai 1952, kurikulum 1964 disebut kurikulum Rentjana Pendidikan 1964, kurikulum 1968, kurikulum 1975, kurikulum 1984 yang dapat disebut kurikulum 1975 yang disempurnakan, kurikulum 1994 dan suplemen kurikulum 1999, kurikulum 2004 yang dapat disebut kurikulum KBK (Kurikulum Berbasis Kompetensi), kurikulum 2006 yang dapat disebut kurikulum KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan), dan yang terakhir kurikulum 2013 sebelum nantinya resmi ada perubahan kurikulum terbaru yaitu Kurikulum Prototipe. Kurikulum sendiri merupakan suatu alat atau perangkat dalam dunia pendidikan yang digunakan sebagai jawaban dari semua tuntutan juga tantangan yang ada pada siswa dan masyarakat di masa sekarang maupun di masa yang akan datang (Masykur, 2019). Adanya kurikulum juga ditujukan agar pendidikan di negara tersebut dapat lebih terarah serta memiliki tujuan yang jelas.

Pada Kurikulum 2013, pemerintah memiliki fokus, yaitu mengembangkan nilai sikap karakter pada siswa berdasarkan nilai-nilai Pancasila. Menurut Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 57 Tahun 2014 tentang Kurikulum 2013 Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah dikatakan bahwa Kurikulum 2013 dibagi menjadi empat kompetensi, yaitu kompetensi religius, sosial, pengetahuan, dan keterampilan. Di dalam kompetensi sosial, nilai karakter yang dikembangkan salah satunya yaitu sikap tanggung jawab. Adanya pengembangan nilai sikap tanggung jawab bertujuan agar siswa dapat benar-benar melaksanakan tugas dan kewajibannya sebagai siswa, seperti mengerjakan tugas, mematuhi tata tertib sekolah dan kelas,

berperilaku baik kepada orang tua, guru, dan teman. Sukiman & Raraswati (2016) mengemukakan bahwa sikap tanggung jawab merupakan kegiatan melakukan semua tugas dan kewajiban secara sungguh-sungguh. Selain itu, tanggung jawab juga merupakan kesiapan dalam menanggung risiko perbuatan sendiri. Jadi, dapat disimpulkan bahwa sikap tanggung jawab merupakan kesadaran dan kesiapan seseorang dalam melaksanakan tugasnya serta menanggung risiko atas tindakan yang telah dilakukan. Sikap tanggung jawab dapat terbentuk dari bagaimana cara orang tua dalam mendidik anak, terbentuk dari lingkungan sekolah, dan lingkungan masyarakat. Selain itu, sikap tanggung jawab juga dapat berasal dari diri sendiri melalui kemauan dalam melaksanakan kewajibannya.

Pengembangan nilai karakter seperti sikap tanggung jawab dapat diterapkan melalui muatan pembelajaran serta memberikan contoh langsung saat berkegiatan di sekolah. Banyak cara yang dapat dipilih oleh guru dalam menanamkan sikap tanggung jawab, yaitu dapat melalui media pembelajaran interaktif, metode yang efektif dengan pelajaran tersebut, serta model pembelajaran yang cocok dengan pelajaran yang sedang berlangsung (Amris & Desyandri, 2021). Salah satu dari model pembelajaran yang ada adalah model *Problem Based Learning* (PBL). Model PBL merupakan model pembelajaran yang menyajikan suatu masalah kepada siswa dengan tujuan meningkatkan sikap berpikir kritis dan mampu mengembangkan keterampilannya dalam menyelesaikan masalah (Amris & Desyandri, 2021). Di samping mampu meningkatkan aspek kognitif pada siswa, model PBL mampu meningkatkan aktivitas siswa di kelas serta mengembangkan karakter serta sikap yang baik pada

siswa (Afifudin et al., 2017). Fokus pada kurikulum 2013 adalah untuk memperkuat serta mengembangkan sikap, keterampilan, serta pengetahuan. Dalam pelaksanaannya, kurikulum 2013 terintegrasi secara tematik, artinya proses kegiatan belajar mengajar akan menghasilkan pembelajaran yang bermakna. Selain itu, pembelajaran terpadu ini akan menerapkan tema untuk menghubungkan dengan topik yang berbeda. Dengan demikian, salah satu model pembelajaran yang dapat dipilih oleh guru dalam melaksanakan pembelajaran yaitu, model PBL. Hal ini dikarenakan model PBL merupakan model yang memberikan kesempatan pada siswa dalam meningkatkan kemampuan untuk mengenal serta menganalisis suatu masalah (Kurniasari & Purwanta, 2019). Artinya dari tahapan mengenal serta menganalisis suatu masalah mampu menghasilkan pembelajaran yang bermakna. Di samping itu model ini menerapkan *student-centered* sehingga siswa akan berperan aktif pada proses pembelajaran.

Pada penelitian sebelumnya oleh Melati et al. (2021) adanya pandemi yang terjadi di berbagai negara termasuk di Indonesia menyebabkan proses pembelajaran harus dilakukan dari jarak jauh. Hal ini menyebabkan adanya pengaruh pada perkembangan sikap tanggung jawab pada siswa, salah satunya adalah siswa yang tidak begitu tertib saat proses KBM, tidak mengerjakan tugas, dan lain-lain. hal ini dapat terjadi karena ada beberapa faktor, seperti *handphone*, televisi, dan rasa malas yang ada pada siswa. Hasil dari penelitian di atas juga didukung oleh hasil penelitian yang dilakukan oleh Nurani et al. (2022), dengan hasil pengisian *form* yang disebar oleh peneliti menghasilkan bahwa masih banyak siswa yang jarang mengerjakan tugas secara mandiri, hal ini

mengartikan bahwa masih banyak siswa yang tugasnya dikerjakan oleh orang lain, sehingga siswa belum mampu secara mandiri menyelesaikan tugas.

Dengan pemaparan latar belakang di atas, maka penelitian ini dilakukan karena ingin mengetahui apakah model PBL dapat membentuk sikap tanggung jawab yang baik pada siswa. Hal ini perlu diteliti, karena belum banyak dilakukan penelitian dengan variabel berupa sikap tanggung jawab dan model PBL. Umumnya variabel sikap tanggung jawab digabungkan dengan variabel lain seperti dengan model *project-based learning*, hasil belajar, motivasi belajar, dan lain-lain. Demikian juga dengan model PBL yang seringnya digabungkan dengan variabel berupa sikap disiplin, kemampuan berliterasi, multimedia interaktif, dan lain-lain.

Metode Penelitian

Penelitian ini akan menggunakan metode kualitatif. Metode kualitatif merupakan metode yang memaparkan hasil berupa kalimat deskriptif dan umumnya masalah yang diangkat adalah fenomena alam dan sosial dengan objek yang alami. Menurut Sugiyono (2013), penelitian kualitatif merupakan penelitian dengan metode postpositivisme karena berlandaskan dengan filsafat postpositivisme. Metode ini juga sering disebut dengan metode penelitian naturalistik karena dilakukan pada kondisi lapangan yang alamiah dimana peneliti merupakan sebagai kuncinya. Sedangkan, dalam memaparkan hasil pemikiran peneliti, peneliti menggunakan metode deskriptif. Sementara itu, teknik pengumpulan data pada penelitian ini menggunakan studi literatur atau

kajian pustaka, di mana peneliti mengumpulkan data dari hasil bacaan yang sudah dianalisis oleh peneliti.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Penanaman nilai karakter pada anak merupakan hal yang penting untuk dilakukan sejak dini. Kegiatan ini merupakan tanggung jawab oleh orang tua (Nurani et al., 2022). Tujuan dari penanaman nilai karakter adalah agar di masa depan nanti anak ini dapat memiliki sikap yang baik sesuai dengan norma dan nilai-nilai Pancasila. Walaupun penanaman nilai karakter merupakan tugas utama orang tua, namun sekolah juga memiliki peranan yang cukup penting dalam kegiatan ini. Sekolah merupakan lembaga yang dipercayai oleh orang tua untuk membantu mereka dalam mengembangkan pengetahuan siswa serta sikap siswa (Nugraha & Nurani, 2021).

Adanya pandemi yang terjadi di Indonesia menyebabkan sekolah harus melakukan kegiatan belajar mengajar dari rumah. Hal ini tentu saja memengaruhi sikap tanggung jawab siswa. Menurut Yuliyanto et al. (2018), tanggung jawab merupakan suatu sikap yang berorientasi pada orang lain dalam bentuk memberikan perhatian kepada orang lain serta merespon dari apa yang mereka inginkan. Menurut Triyani et al. (2020), sikap tanggung jawab merupakan suatu kewajiban yang harus dilakukan oleh seseorang dan keharusan dalam menanggung segala resiko terhadap segala perbuatan yang telah dilakukan untuk diri sendiri, masyarakat, negara dan Tuhan Yang Maha Esa. Sedangkan, menurut Kemendiknas tanggung jawab merupakan sikap dan perilaku dalam menjalankan hak dan kewajibannya tentang apa yang harus ia lakukan untuk diri sendiri, masyarakat, lingkungan,

negara, dan Tuhan Yang Maha Esa. Jadi dapat disimpulkan, bahwa sikap tanggung jawab merupakan suatu sikap dalam menanggung segala resiko terhadap tindakan yang telah dilakukan serta keharusan dalam menjalankan kewajiban yang diemban oleh seseorang.

Menurut Melati et al. (2021), indikator tanggung jawab, yaitu:

- 1) Mengerjakan tugas dan pekerjaan rumah dengan baik,
- 2) Bertanggung jawab terhadap setiap perbuatan,
- 3) Melakukan piket sesuai dengan jadwal yang telah ditetapkan,
- 4) Mengerjakan tugas kelompok secara bersama-sama.

Dalam menanamkan sikap tanggung jawab, banyak cara yang dapat dilakukan oleh guru selaku orang tua kedua siswa di sekolah. Guru dapat menerapkannya pada saat kegiatan di dalam kelas maupun di luar kelas.

Salah satu cara membentuk sikap tanggung jawab di dalam kelas adalah menggunakan model pembelajaran PBL pada saat membelajarkan suatu materi. Model PBL merupakan model yang menuntut siswa agar terus aktif pada saat pembelajaran, selain itu model ini juga menuntut siswa dalam mencari penyelesaian atau solusi dari masalah yang diberikan oleh guru berdasarkan kegiatan eksplorasi. Selain menuntut siswa untuk aktif, model ini juga mampu dalam mengembangkan nilai sikap dan karakter siswa (Afifudin et al., 2017).

Menurut Arends dalam Rahmadani (2019), karakteristik atau ciri-ciri dari model PBL, yaitu:

- 1) Pengajuan pertanyaan atau masalah. Siswa dihadapkan dengan suatu masalah oleh guru sebagai stimulus agar siswa dapat menggali

pertanyaan yang dapat digunakan sebagai jawaban dari alternatif solusi masalah tersebut.

- 2) Berfokus pada keterkaitan antar disiplin. Umumnya model pembelajaran PBL digunakan pada muatan IPA, IPS, Matematika, namun saat guru memberikan masalah nyata maka solusi dari masalah tersebut dapat ditinjau dari berbagai muatan pelajaran lainnya.
- 3) Penyelidikan autentik. Artinya siswa menyelidiki dengan cara menganalisis suatu masalah lalu membuat dan mengembangkan hipotesis, mengumpulkan data-data faktual lalu menarik kesimpulan.
- 4) Menghasilkan produk dan mempublikasi. Pembelajaran berbasis masalah umumnya dapat membuat siswa menghasilkan suatu produk nyata atau peraga yang digunakan sebagai jawaban atau solusi dari masalah.
- 5) Kolaborasi. Umumnya dalam pembelajaran berbasis masalah, dapat berlangsung dengan baik ketika siswa dapat bekerja sama dengan teman lainnya dalam bentuk kelompok kecil. Tujuannya agar siswa dapat bertukar pikiran melalui diskusi. Hal ini menunjukkan bahwa model PBL dapat membentuk sikap kerja sama siswa.

Langkah-langkah yang dapat dilakukan guru atau pengajar dalam menerapkan model PBL dikemukakan oleh Rahmadani & Taufina (2020), yaitu:

- 1) Tahap 1: Orientasi siswa pada masalah. Guru mengondisikan siswa sebelum pembelajaran dimulai, menyampaikan tujuan pembelajaran, menyampaikan masalah yang akan dihadapkan kepada siswa, memberikan motivasi, serta menyiapkan media pembelajaran yang ingin digunakan.

- 2) Tahap 2: Mengorganisasikan siswa untuk belajar. Guru membagi siswa ke dalam kelompok, membantu setiap siswa untuk paham dengan tugasnya.
- 3) tahap 3: Membimbing penyelidikan individual maupun kelompok. Guru dapat membimbing siswa untuk mengumpulkan informasi dan data selama proses penyelidikan serta memastikan bahwa setiap siswa dapat bekerja dengan baik.
- 4) Tahap 4: Mengembangkan dan menyajikan hasil karya. Guru dapat memantau dan membimbing siswa pada kegiatan diskusi menyusun laporan serta pada saat menyiapkan karya.
- 5) Tahap 5: Menganalisis dan mengevaluasi proses pemecahan masalah. Guru membantu siswa untuk melakukan evaluasi serta mendorong siswa untuk memberikan penghargaan pada siswa yang melakukan presentasi (menyajikan hasil karya).

Dari langkah-langkah di atas, pada tahap siswa dibagi ke dalam kelompok, artinya siswa diminta untuk mampu bekerja sama dengan anggota kelompok lainnya. Salah satu bentuk kegiatan yang dapat siswa lakukan dalam mencari informasi yang mendukung dalam menemukan solusi adalah dengan cara berdiskusi. Kegiatan diskusi ini akan menciptakan pembelajaran yang aktif. Selain itu, pada kegiatan mencari informasi maupun berdiskusi diperlukan bentuk kerja sama, komitmen, serta tanggung jawab yang tinggi agar siswa mampu menemukan solusi dari masalah yang dihadapkan (Rahmadani & Taufina, 2020). Kemudian, dalam mengumpulkan informasi secara berkelompok, siswa juga dapat melakukannya secara mandiri. Artinya jika siswa mampu mengumpulkan informasi secara individu atau mandiri, maka siswa sudah mampu melaksanakan tugas individu dengan baik, di mana hal tersebut

merupakan salah satu bentuk dari sikap tanggung jawab (Nugraha & Nurani, 2021b). Dengan demikian, maka model PBL terbukti mampu meningkatkan aspek afektif siswa. Model PBL terbukti mampu meningkatkan karakter KI 2 siswa, salah satunya adalah sikap tanggung jawab (Budiyo & Hardiansyah, 2021).

Penggunaan model PBL pada saat pembelajaran disarankan menggunakan media konkret atau media interaktif dengan memberikan suatu masalah dari taraf yang mudah hingga yang sulit, sehingga siswa dapat menyelesaikan masalah secara bertahap. Pemberian suatu masalah dengan media yang konkret dapat meningkatkan motivasi siswa dan rasa tanggung jawab mereka dalam menyelesaikan permasalahannya karena mereka akan merasa tertantang.

Kesimpulan

Dalam menjalankan proses pembelajaran guru perlu memilih salah satu model pembelajaran yang akan digunakan untuk membantu agar tujuan pembelajaran dapat tercapai. Salah satu model tersebut adalah model PBL. Umumnya model PBL digunakan untuk meningkatkan aspek kognitif siswa. Namun, di samping dapat meningkatkan aspek kognitif siswa, model ini juga terbukti mampu meningkatkan karakter atau sikap siswa. Hal ini dapat terbukti dari salah satu sintaks dari model PBL, yaitu siswa diminta untuk berkolaborasi atau bekerja sama dengan teman sekelompoknya. Di mana pada proses tersebut siswa perlu melakukan diskusi agar pembelajaran terkesan aktif. Kegiatan diskusi ini akan tercapai hasilnya jika siswa yang merupakan anggota kelompok memiliki rasa tanggung jawab serta komitmen yang tinggi untuk mencapai tujuan Bersama yang ingin dicapai.

Saran untuk penelitian selanjutnya, sebaiknya penelitian ini dapat dilakukan menggunakan pendekatan kuantitatif agar hasilnya nanti dapat lebih terlihat keakuratannya

DAFTAR PUSTAKA

- Afifudin, Bintari, S. H., & Ridlo, S. (2017). Karakter disiplin dan percaya diri melalui model pembelajaran problem based learning materi pertumbuhan dan perkembangan info artikel. *Journal of Biology Education*, 6(2), 240–247. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/ujbe/article/view/19327>
- Amris, F. K., & Desyandri, D. (2021). Pembelajaran tematik terpadu menggunakan model problem based learning di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(4), 2171–2180. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/1170>
- Budiyono, F., & Hardiansyah, F. (2021). Efektifitas model pembelajaran problem based learning dalam penguatan karakter KI 2 melalui pengembangan perangkat pembelajaran di SDK Sang Timur kabupaten Sumenep. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 6(2), 12–22. <https://ojs.unpkediri.ac.id/index.php/pgsd/article/view/15035>
- Kurniasari, W., & Purwanta, E. (2019). The effect of problem based learning model on creative thinking of students. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 4(4), 52–56. <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/190628>
- Masykur, R. (2019). *Teori dan Telaah Pengembangan Kurikulum*. Jakarta Selatan, Indonesia: AURA CV. Anugrah Utama Raharja. <http://repository.radenintan.ac.id/12468/1/TEORI%20DAN%20TELAH%20PENGEMBANGAN%20KURIKULUM%20KIRIM.pdf>
- Melati, R. S., Ardianti, S. D., & Fardani, M. A. (2021). Analisis karakter disiplin dan tanggung jawab siswa sekolah dasar pada masa pembelajaran daring. *EDUKATIF: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(5), 3062–3071. <https://edukatif.org/index.php/edukatif/article/view/1229>
- Nugraha, F., & Nurani, R. Z. (2021a). Pengaruh pembelajaran daring terhadap karakter tanggung jawab siswa sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(5), 4037–4044. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/1487>

- Nugraha, F., & Nurani, R. Z. (2021b). Pengaruh pembelajaran daring terhadap karakter tanggung jawab siswa sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(5), 4037–4044. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i5.1487>
- Nurani, R. Z., Nugraha, F., & Perjuangan Tasikmalaya, U. (2022). Analisis karakter tanggung jawab siswa sekolah dasar dalam pembelajaran daring. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 8(1), 217–228. <https://ejournal.unma.ac.id/index.php/cp/article/view/1932>
- Rahmadani. (2019). Metode penerapan model pembelajaran problem based learning (PBL). *Lantanida Journal*, 7(1), 75–86. <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/lantanida/article/view/4440/pdf>
- Rahmadani, R., & Taufina, T. (2020). Pengembangan multimedia interaktif berbasis model problem based learning (PBL) bagi siswa sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 4(4), 938–946. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/465>
- Sugiyono. (2013). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R&D* (19th ed.). Bandung, Indonesia: Alfabeta.
- Sukiman, & Raraswati, P. (2016). *Buku seri pendidikan orang tua: Mengembangkan tanggung jawab pada anak* (1st ed.). Jakarta, Indonesia: Direktorat Pembinaan Pendidikan Keluarga. <https://repositori.kemdikbud.go.id/3993/>
- Syahrudin, & Susanto, H. (2019). *Sejarah Pendidikan Indonesia (Era Pra Kolonialisme Nusantara sampai Reformasi)* (B. Subiyakto, Ed.; 1st ed.). Program Studi Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lambung Mangkurat. <http://eprints.ulm.ac.id/id/eprint/8316>
- Triyani, E., Busyairi, A., & Ansori, I. (2020). Penanaman sikap tanggung jawab melalui pembiasaan apel penguatan pendidikan karakter siswa Kelas III. *Kreatif: Jurnal Kependidikan Dasar*, 10(2), 150–154. <https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/kreatif/article/view/23608>
- Yuliyanto, A., Fadriyah, A., Yeli, K. P., & Wulandari, H. (2018). Pendekatan saintifik untuk mengembangkan karakter disiplin dan tanggung jawab siswa SD. *Metodik Didaktik: Jurnal Pendidikan Ke-SD-an*, 13, 87–98. <https://ejournal.upi.edu/index.php/MetodikDidaktik/article/view/9307>

A CHRISTIAN FEMALE LEADERSHIP FRAMEWORK: AN INSIGHT FROM CHRISTIAN HIGHER EDUCATION IN INDONESIA

Elfi¹, Indrawan², Patricia³, Ade
Andriani Renouw⁴

^{1, 2, 3, 4}Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

elfi.fisip@uph.edu¹, indrawan.fis@uph.edu²,
anastasia.patricia@uph.edu³, gracerenouw@gmail.com⁴

Abstract

There are only a few Christian- and Catholic-based universities in Indonesia that have female at the highest leadership. This may seem to be promoting the patriarchy concept as allegedly endorsed by Christianity, that woman was created to be a helper to man and because of that, woman is inferior to man. However, the Bible also mentions several female leaders and defends the inclusive culture where men and women are working together for God' Kingdom. It is reflected by the many women at the middle management level in Christian higher education in Indonesia. Yet, studies about female in the middle management in Indonesia's Christian universities are still limited. To further understand the issue, this study employs the phenomenology approach of the qualitative research method. In-depth interviews with six participants from two Christian universities in Indonesia were conducted in two weeks. From the findings, the authors propose a framework involving three elements that shape the Christian Female Leadership.

Keywords: Christian female leadership; Christian values; communication; Kingdom culture; Role model

Abstrak

Di universitas berbasis Kristen dan Katolik di Indonesia, hanya terdapat sedikit wanita yang menduduki jabatan sebagai pimpinan tertinggi. Hal ini seakan mengesankan bahwa Kekristenan mendukung konsep patriarki di mana wanita diciptakan sebagai penolong bagi pria yang karenanya, wanita dianggap berada di bawah pria. Namun, Alkitab sebenarnya juga menyebutkan

beberapa pemimpin wanita dan membela budaya inklusif di mana wanita dan pria bekerja sama untuk Kerajaan Allah. Ini tercermin dari banyaknya wanita pada level manajemen menengah di pendidikan tinggi Kristen di Indonesia. Akan tetapi, studi tentang wanita sebagai pemimpin pada level madya pada kampus Kristen di Indonesia masih terbatas. Untuk memahami lebih lanjut tentang hal ini, penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi dari metode kualitatif. Wawancara mendalam dilakukan dengan enam partisipan dari dua kampus Kristen di Indonesia dalam waktu dua minggu. Dari hasil penelitian, para peneliti mengusulkan kerangka pemikiran di mana terdapat tiga elemen yang membentuk Kepemimpinan Wanita Kristen.

Kata Kunci: Kepemimpinan wanita Kristen; Nilai-nilai Kristiani; Komunikasi; Budaya kerajaan Allah; Teladan

Introduction

Indonesia is ranked as the 4th most populous country in the world. The country has 279.5 million people (Worldometer, 2020), with 49.7% female (The World Bank, 2021). In 2019, 30.63% of managerial positions were held by females (Badan Pusat Statistik, 2020). Similar to that, 30.88% members of The House of Representatives of the Republic of Indonesia in 2019 were females (Badan Pusat Statistik, 2021), representing a significant opportunity for women.

In Indonesia's higher education institutions, males are still dominating leadership positions. UniRank 2021's top 10 Catholic- and top 15 Christian-based universities in Indonesia have 2 female rectors out of the 25 universities (Pangkalan Data Pendidikan Tinggi, 2022; Prayogo, 2021). The number may seem small, however, looking at the history recorded in the Bible where the patriarchal culture is heavily practiced, it is a progress for female to be in the leadership positions.

It is also common to have many females at the middle management positions. Included in the middle management are deans and associate/deputy deans, that in this paper, are referred to as the Dean's Office. The Dean's Office is considered an important role in achieving the university's goals supporting the rectorate and consists of leaders with significant authorities in their respective faculties.

From the perspective of Christianity, the Bible teaches that men and women are equal. Both the old and the New Testament of the holy Bible

assert the role of women that is no less important compared to men's role, showing that since a long time ago women were created special and carried the responsibility to lead (Ampang, 2021). In the book of Genesis, God created male and female in His image and gave them the authority to fill the earth and subdue it, to rule and have dominion over the earth (to manage God's other creations), both male and female were created good, created for the same purpose, and receive the same blessings. God saw that it was not good for man to be alone, so He created a suitable helper (woman) for man. The word helper for men has been interpreted mistakenly as a woman is inferior to men (Patriarchy).

Patriarchy is defined as the state of society that place men above women in all aspects of social, cultural, and economic life (Retnowulandari, 2012 cited by Iriansyah, 2016). The Holy Bible has historically revealed a patriarchal pattern where most leaders are men. From Adam to Abraham, Isaac, Jacob in the Old Testament to Jesus, the twelve disciples, and Paul in the New Testament, although some women were mentioned, most of its men were dominating. From another perspective, the Holy Bible mentions several female leaders despite that society, culture, and history suggest the idea that leadership is patriarchal. This shows that Christianity allows a female to be a leader and opposes the patriarchal system. The apostle Paul's writings to the Galatians against patriarchy have provided further proof that Christianity does not promote patriarchy. Paul renounced patriarchal thinking, defended an inclusive culture where men and women work together to advance God's kingdom, and reconciled gender differences (Essien & Ukpog, 2012).

In this modern era, although efforts to achieve gender equality are always expressed, the struggle still encounters many obstacles and challenges. The patriarchal culture and ideology continue to heavily influence many aspects of life and the social structure, particularly in Indonesia (Iriansyah, 2016). Due to the majority Indonesian population living in a patriarchal society, which means that men typically hold more power than women, researchers want to study how Christian female leaders in Indonesian Christian higher education lead an organization in a society that is still influenced by patriarchal values.

Although research related to Christian female leaders has been done, the study of Christian female leaders in Indonesian Christian higher education is limited. Hence, this research was conducted to propose a framework for Christian female leaders in Indonesian Christian higher

education based on Christian values and the research question that can be raised is, what are the elements that shape Christian female leaders in Christian higher education in Indonesia based on Christian values?

Literature Review

Leadership Theory

Leadership is widely interpreted by researchers according to their experience in seeing different phenomena. In 1987, Kotter defines leadership as someone who can influence a group of people in some direction (Kotter, 2001). On the other hand, according to Rosari (2019) leadership is defined as relation of group of people with the same purpose. There is more definition of leadership as time goes by. To some researchers the theory of leadership is a complex topic to discuss. But it needs to be addressed because of how important it is to have successful organization. Understanding leadership is needed to form a strategy to move forward together towards change and dynamic situation (Rachid, 2017). Without leadership, an organization will lose its sense of direction and in these modern days its talent (Alvesson & Spicer, 2014). Leadership today is not a permanent position, rather individuals continue to move in and out as the situation changes. The changes in situation need different styles of leadership to survive and to achieve organizational goals. Leadership cannot be changed with anything because it is important for an organization to communicate how to achieve goals and pursue them (Dartey-Baah & Addo, 2018).

Leadership Style

Every leader has a different leadership style according to their values and beliefs. This style can be influenced by many factors, which are personality, belief system, company culture and employee diversity (Rachid, 2017). Three styles of leadership are used as theoretical references in this paper:

1. Transformational Leadership

Transformational leadership has proven that it can enhance followers' environmental commitment to achieve organizational goals (Zhang, S., Sun, W., Ji, H., and Jia, 2021). Bass (1996) introduced transformational leadership as the opposite of transactional leadership that only occurs when the leader needs something in return, while transformational leadership is more about relationships (Taylor et al., 2014).

2. Servant Leadership

Servant leadership become popular among leaders in 1970 when Greenleaf introduce servant leadership through its nonprofit organization. There are ten characteristics of servant leadership that are known to the public, which are listening, empathy, healing, awareness, persuasion, conceptualization, foresight, stewardship, commitment to the growth of people, and building community (Spears, 2010). The servant leader cares for bringing out the best for the people in the organization, not for personal reward but for the well-being of the people (Bier, 2021).

3. Christian Leadership

God is the higher authority in Christian leadership. In this kind of leadership, God selects, calls, and equips His people who are expected to live purposefully according to their calling. Christian leadership has its base in Jesus Christ who has demonstrated how leadership should be done through His life, works, and teachings. It is obvious that one of the fundamental leadership characteristics of Jesus is to serve. Although Jesus is the Son of God and certainly more powerful than any other leaders on Earth, He came to serve people (Matthew 20:28). That is why being a servant of the people is what leadership is about.

In John 3:16, one of the most popular and most remembered verse in the Bible, Jesus said "For God so loved the world that he gave his one and only Son, that whoever believes in him shall not perish but have eternal life." This shows that Christian leadership demonstrates leadership from the heart, and it embraces diversity such as color, language, race, gender, age, and background. Stanko (2000) is convinced that leadership journey must start from within a leader's heart. Christian leadership is also vision-based. Leading is a choice that comes from confidence and commitment to the vision. The leader must believe that the vision and/or end goal is worth the effort, energy, and sacrifices. Both leaders and followers should have a shared vision and leaders influence followers to move toward a common goal or vision that is defined by God (Lewa et al., 2018). Although there are more leadership styles that were found by researchers, these leadership styles have important characteristics that can be widely used to achieve organizational goals and at the same time maintain long term relationships.

Characteristics of Female Leaders

In order to engage higher levels of leadership, women in Christian universities were motivated through three things (Dahlvig & Longman, 2014). First is a sense of relational responsibility that comes from commitment to personal connections with people above, alongside, or beneath them. The second one is an awareness of God's calling in their lives and the gift of leadership. And the third one is encouragement through a mentoring relationship, and, or role models who represent competent leadership.

Gerzema & D'Antonio (2013) asked thirty-two thousand people from thirteen countries to classify hundreds of human behavioral traits as masculine, feminine, or neutral before examining the impact of feminine traits on leadership, success, morality, and happiness. Some of the feminine traits that are believed to be the successful keys of a female leader are connectedness, humility, candor, patience, empathy, trustworthiness, openness, flexibility, vulnerability, and balance. Many studies about women in leadership found that women typically value relationship and contribute to other people's growth through collaboration, empowerment, and inclusion (Dahlvig & Longman, 2014; Gerzema & D'Antonio, 2013; Longman & Anderson, 2016; Redmond et al., 2017; Spanò, 2020). This literature shows that people long for a more expressive leader, one who is vulnerable, honest, able to connect with others personally, and more understanding of other's feelings.

Another essential characteristic and common attribute that was also shown by female leaders is resilience (Black & Islam, 2014; Redmond et al., 2017). This character is obvious, given the fact that women with higher level leadership role might have to face politics at work, sexist cultures, seniority problem, also the challenge to balance their commitment in the family, work, friends, and church (Mayer et al., 2017; Dahlvig & Longman, 2014; Longman & Anderson, 2016).

This study focuses on female leaders who sit at the Dean's Office and are responsible to develop strategic vision of the faculty, set goals and priorities to assure academic quality is delivered, recruit faculty and help them to succeed, and allocate resources. Deans play an important role in defining, building, and maintaining a good work environment as well as establishing a quality education for students. In addition to that, a part of a dean's job is to represent their department within the university and outside stakeholders (Layne, 2010; Wolverton et al., 2001). Given the lineup of challenges and complexities in Christian higher

education setting, the characteristics, skills, strengths, and perspectives that women bring to their leadership will enhance the culture at the university, improve decision making, and add value to the effectiveness of higher-level teams (Eagly & Carli., 2007; Longman & Anderson, 2016).

Research Method

This study was conducted using a qualitative research method that enables the researcher to perform an in-depth and detailed study. According to Creswell (2014), qualitative research has the following characteristics: it is conducted in a non-contrived situation, the researcher is the primary instrument, there are numerous data sources, inductive and deductive data analysis, and the focus is on the participant's meaning, the research process is emergent, reflective to help shape an unbiased interpretation, and holistic. There are five types of qualitative research which are case studies, ethnography, grounded theory, narrative, and phenomenology (Creswell, 2014; Creswell & Poth, 2016).

The phenomenology research approach was chosen among the five approaches to describe people's actual experiences regarding a phenomenon as described by participants. The description concludes with the essence of the participants' experiences who have all witnessed the social and psychological phenomenon. This approach is vigorously philosophical based and usually supported by interviews (Giorgi, 2009; Moustakas, 1994), the study seeks to rely heavily on the participant's perspectives, and this reflects a social constructivist paradigm where individuals develop diverse and multiple subjective experiences and meanings that lead to specific objects or things (Creswell, 2014).

The unit of analysis in this study is a micro analysis unit in the form of individuals as the research subjects, the unit of time of research is a cross-sectional study where the research is carried out only at one given point in time of data collection and analysis. The conducted research performed an interview with several participants which are female Christian university leaders from greater Jakarta and Papua, Indonesia. The collected data were analyzed in the light of their leadership experiences and the Christian leadership principles they used to address the challenges they faced in that role as the research objects.

Referring to the research objective which specifically wants to explore Christian values that form female Christian leadership, a non-random sampling method where the selection of participants to be interviewed is carried out by purposive sampling technique that requires criteria to determine an individual to be a participant. The criteria for selecting research participants to be interviewed are as follows: 1)

participants are female leaders, 2) participants must have at least three years of experience leading in the dean's office, and 3) participants are deans or at least associate deans.

Six female deans and associate deans from two Christian universities in Greater Jakarta and Papua, East Indonesia were selected as participants. All participants have a track record of up to sixteen years in leading the faculty and are experienced in dealing with their subordinates that were older or have worked longer, mostly male, and from various ethnic cultures.

Research data collection was carried out within two weeks by conducting in-depth interviews through online meetings. The deans and associate deans were interviewed using semi-structured interviews and each interview was conducted for 50-90 minutes until the data had become saturated. All interviews were recorded and then transcribed into textual data for further analysis purposes.

phenomenon as described by participants. The description concludes with the essence of the participants' experiences who have all witnessed the social and psychological phenomenon. This approach is vigorously philosophical based and usually supported by interviews (Giorgi, 2009; Moustakas, 1994), the study seeks to rely heavily on the participant's perspectives, and this reflects a social constructivist paradigm where individuals develop diverse and multiple subjective experiences and meanings that lead to specific objects or things (Creswell, 2014).

The unit of analysis in this study is a micro analysis unit in the form of individuals as the research subjects, the unit of time of research is a cross-sectional study where the research is carried out only at one given point in time of data collection and analysis. The conducted research performed an interview with several participants which are female Christian university leaders from greater Jakarta and Papua, Indonesia. The collected data were analyzed in the light of their leadership experiences and the Christian leadership principles they used to address the challenges they faced in that role as the research objects.

Referring to the research objective which specifically wants to explore Christian values that form female Christian leadership, a non-random sampling method where the selection of participants to be interviewed is carried out by purposive sampling technique that requires criteria to determine an individual to be a participant. The criteria for selecting research participants to be interviewed are as follows: 1) participants are female leaders, 2) participants must have at least three

years of experience leading in the dean's office, and 3) participants are deans or at least associate deans.

Six female deans and associate deans from two Christian universities in Greater Jakarta and Papua, East Indonesia were selected as participants. All participants have a track record of up to sixteen years in leading the faculty and are experienced in dealing with their subordinates that were older or have worked longer, mostly male, and from various ethnic cultures.

Research data collection was carried out within two weeks by conducting in-depth interviews through online meetings. The deans and associate deans were interviewed using semi-structured interviews and each interview was conducted for 50-90 minutes until the data had become saturated. All interviews were recorded and then transcribed into textual data for further analysis purposes.

The data analysis procedure begins with the process of simplifying the interview textual data transcripts mentioned above. The results of the in-depth interview textual data transcripts were then distributed among the researchers to be read repeatedly so that the data coding or labeling and classification process could be carried out according to the coding mechanism. In labeling or classifying the data, researchers extract the meaning of the data by bracketing and/or highlighting repeated words or phrases of all participant's answers to the same inquiries. The meaning of the extracted data was then grouped into themes which are referred to as research findings.

Testing the validity of the data in this study was carried out through theoretical triangulation. Triangulation is a technique used to support research findings by confirming them with various points of view. Patton (1999) as cited by Carter et al., (2014) defines Triangulation as the use of various methods and data sources in qualitative research to develop a positive attitude towards a phenomenon. The purpose of triangulation is to obtain a high level of truth that is achieved through a good understanding of the phenomenon studied from various perspectives. Rahardjo (2010) asserts that through Triangulation, capturing a single phenomenon from different points of view will allow a reliable degree of truth to be obtained. Therefore, triangulation is an attempt to check the truth of data or information obtained by researchers from various points of view by reducing as much as possible the bias that occurs during data collection and analysis.

Theory triangulation is a type of triangulation that examines and interprets data using various theories (Carter et al., 2014). Different

theories or hypotheses can help the researcher support or contradict the findings of this type of triangulation. In the context of this study, the research finding was confirmed by leadership theories.

Results and Discussion

Results

Several elements influencing the Christian female leadership are identified in this paper. Communication, culture, and role model, with Christian values as the core, are the factors shaping female leadership in Christian universities.

During the interview with six female leaders at two different Christian universities, we found that communication is an element which plays a key role in successful leadership. When it comes to leadership, failure is frequently limited to measurable indicators of a leader's poor execution (Liu, 2010). That is why, regardless of the situation a female leader finds herself in, it is necessary to discover the best methods to effectively communicate within the organization (Cloyd, 2019). When tough decisions need to be made, conflicts need to be resolved, disciplinary actions need to be taken, or changes need to be implemented in the organization, effective communication from a leader is needed to mobilize the people in the organization to act on the decisions and changes.

All participants in this study believe that communication and building relationships with the people they lead are essential for their leadership. P1, P3, and P4 earn trust and respect from their colleagues and subordinates by spending time to build personal relationships and show empathy. P2 implements direct, honest communication with her colleagues to avoid and/or minimize misunderstandings and drama at the workplace that can affect everyone's productivity. Both P5 and P6 agreed that the keys to coordinating with their colleagues are communication, transparency, and good management. Unclear communication will hinder the work.

The fact that the participants of this study are from two provinces at the West and East side of Indonesia, cultural differences surely cannot be ignored. However, during the interview, these female leaders all agree that their strong belief in Jesus Christ and His teachings, guide them to take actions and make just decisions that could be accepted well by their colleagues and subordinates. When disciplinary actions need to be made, P1, P3, and P4 pointed out that the love of Christ doesn't mean agreeing

and tolerating everything. Love is doing what is right according to God's will.

This finding leads us to the second element that shape the Christian female leadership, which is, culture or Kingdom culture to be precise. Catterick (2020) explained that Kingdom culture has a fundamentally spiritual point of reference. It was given by God to humanity rather than formed within humanity. Kingdom culture represents the way God intended for all humans to live regardless of when they live, where they live, and their race.

Role model is another element shaping the Christian female leadership. A role model is someone who serves as a mentor or motivator that encourages a female leader (Dahlvig & Longman, 2014). The figures who came up in the interviews are Jesus Christ as the center of Christianity, Esther from the Bible, a leader, a lecturer, and even boarding-house-owner-turn-mentor. These other figures outside the Bible apparently are all Christians who stand as witnesses of Christ, too.

These role models have been a significant contributor to the kind of leaders the participants are. The ideal leadership characteristics identified in this study are integrity, love, and humility. Integrity involves being responsible, transparent, honest, and loyal. Love includes being just, meaning that disciplinary action as a form of being just is also a love language. Humility is about servant leadership, to lead by serving others.

Discussions

From the results, the authors propose a framework for Christian Female Leadership. Christian values are the core, influencing the three elements of communication, culture, and role model. These all shape the Christian Female Leadership as shown below:

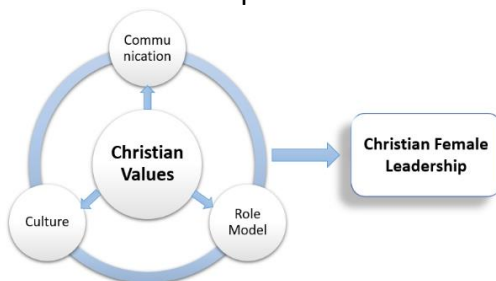


Figure 1. Christian Female Leadership Framework

Communication

In both secular and religious leadership, moving forward with followers toward a given goal requires conviction that the leader is real,

relevant, and is in a leadership position to serve the best interests of the followers. A leader must be able to promote creativity and innovation, stimulate the people they lead to challenge their own value systems and improve their individual performance to achieve a shared vision (Lewa et al., 2018). Thus, to be a successful leader, one is expected to have excellent communication and interpersonal skills besides cognitive skills. Change within the institution is inevitable. It can happen anytime and may affect each person differently because people are also at different seasons in their lives. That is why clear and careful communication is essential. In Psalms 141:3, David asked the Lord to take control of what He says and guard his lips to keep him from speaking thoughtlessly. Throughout the Scriptures, God also shows His faithfulness and guidance on what His chosen leaders need to say when proclaiming His message to His people (Exodus 4:15, Numbers 22:35, Jeremiah 1:7-9, Deuteronomy 18:18, Isaiah 51:16, Ezekiel 3:27).

All female leaders in this study share the same perception that knowing what is happening in their subordinates' lives helps them to understand the people they work with personally and make it easier to address things to them including to make sure that expectations are aligned. That is why they are willing to allocate time and energy to sit and listen to what their colleagues and subordinates would like to share about their personal matters. P1 said, "Approaching senior lecturers with nursing background needs intentional, sincere, and personal communication." P2 shared that every time she needed to take disciplinary action, she called the person to have a private conversation with her. She then addressed the issue, and the person opened up, admitted his/her mistakes, made an apology, and accepted the consequences. P3 and P4 build relationships with their colleagues and subordinates by having casual conversations that leads to more serious ones. It turns out that providing a safe space for people to share their burdens and be heard can avoid and minimize unnecessary conflicts in the organization because of misunderstandings.

Culture

Culture is everywhere and it is simply how a group of people live. Culture is a set of beliefs, practices, values, priorities, or traditions that determines how people engage and communicate with one another (Lengeman, 2017). Despite the differences across different cultures, all healthy cultures have some fundamental beliefs and values that make them vibrant and fruitful.

All female leaders in this study agree that Christian values are very important and play a big part in their leadership especially when they need wisdom to make tough decisions. They pointed out that trusting Jesus Christ, obeying His commands, and placing Jesus at the center of everything are the heart of their leadership. P1 and P4 believe that God's love must be shown through action to make an impact. However, love doesn't mean tolerating wrongdoings and letting them be without any consequences. As it is written in Proverbs 27:6, *"Faithful are the wounds of a friend [who corrects out of love and concern], but the kisses of an enemy are deceitful [because they serve his hidden agenda]."* P3 testified that her obedience to God has given her courage to take necessary disciplinary actions and wisdom to break the difficult news to her colleagues and subordinates.

These women are well aware of the fact that, as leaders, they will face opposition and whatever decision they make; they will never be able to please everyone. Thus, they fix their focus and ask themselves whether what they do will please God. P6 declared that to live is to serve God and it should be reflected in her leadership. This obviously demonstrates the characteristics of Kingdom culture, a culture of honor where Christians are empowered to carry out their God-given purpose, uphold Spirit-initiated renewal, and impacting the society in positive ways (Cavallaro, 2015). P5 feels that being a leader in a Christian university, where all the lecturers and staffs have the same beliefs and culture, helps her to lead well progressively even though sometimes she had to deal with radicalism and lots of pressure. This is understandable given the fact that arguments and disagreements among people often occur because they are unable to comprehend the culture of the environment in which they work (Lengeman, 2017).

Role Model

In Christianity, Jesus Christ is the foundation. On that foundation, the values, attitudes, and behavior of His believers are built. During His life, He has been a leader, a mentor, a servant, a friend; all roles are relevant with today's leadership practices. Having Jesus as a role model in leadership means considering His teachings in all decisions. Checking questions such as "Will this be pleasing to God?", "Is this what God wants me to do?", "Is this me showing Love?", "What do you think God will do to that person?", are used to guide decision making process.

The other role model is Esther. Esther is one of the few female leaders mentioned in the Bible. There are only two books named after a

woman in the Bible and Esther is one of them. She was a Jewish married to King Xerxes, also known as Ahasuerus, of the Persian Kingdom, and was later made the Queen (Bernock, 2020). Esther did not perform the managing functions as middle managers do and even had no freedom to see the King whenever she wanted, however, she had influence over the King. She made use of that influence for the greater good and did not abuse it. This is one of the characteristics of Christian leadership.

A former leader, a lecturer, and even a figure from her personal life – a boarding-house-owner, are also role models to the participants of this study. P3's former leader is still her go-to person for advice until now. He is very much an example of a servant leader to P3. Another participant, P5, has a lecturer as her motivator as well as the owner of her boarding house, who happens to be husband and wife. The couple never neglect their only child because of their careers. They even acted as parents and spiritual mentors to the girls who stayed in the boarding house. The wife would wake everyone up every morning at five and lead the morning prayers.

To sum up, a role model is one of the key elements in shaping the Christian female leadership. Integrity, love, and humility are the Christian values evident in all the role model figures mentioned by the participants. This concept of having a role model influencing the leadership style is in line with servant leadership (Avolio et al., 2009) which is closely related to Christian leadership.

Christian Female Leadership

As their male counterparts in non-religious organizations, Christian female leadership is also inseparable from decision making. It is closely related to conflict resolution, disciplinary action, and attitudes toward subordinates, as explored in this study.

The participants face various situations where they must make decisions, often unpopular ones. Among those are disciplinary actions, which are sensitive and must be handled carefully. There has always been a disagreement between those who advocate Love and those of Just. People emphasizing Love may not agree with disciplinary actions that can go to the extent of the dismissal of an employee. They find it difficult to accept the other opinion that being Just also means showing Love, in other words, punishments are a form of Love.

One of the participants, P4 from Papua, is expected to show more love and forgiving actions than enforcing discipline considering that she is a woman and looking at how Papua's development is still way behind

major cities. As shared by P4, a fellow lecturer said that she should be more tolerant to Papuan students. P4 stands up to her vision to advance education in Papua and does not apply exceptions in favor of certain students. In her words: "Like how we treat our children, sometimes they still want candies even when they are sick. We may feel pity for them when they cry, but if we give candies to them, we are not showing love to them because it is not the best for them."

Communication, in many cases, has proven its importance to resolve conflicts (Eisenkopf, 2018). Christian values such as respect and honesty have helped the female leaders in this study to communicate with their faculty members. The participants would build relationships and show genuine care through daily communication. They would ask about how the family of a fellow lecturer is doing, or whether the husband of a staff member has finally got a job or not. They would also welcome anyone who needs ears to listen to their stories and complaints. When it comes to reprimanding or informing about punishments, one-on-one communication is applied (Leibbrandt & Sääksvuori, 2012). This way, the leaders show respect to the faculty or staff member and may have the chance to maintain a positive atmosphere despite the unpleasant messages delivered.

Christian values help the female leaders to manage their team members in a good way. With older colleagues, the participants would treat them like they were their parents, following the teaching in the Bible. They would talk to them kindly and in private. With younger ones, the leaders would also demonstrate respect and appreciation.

Christian female leadership is a blend of transformational and servant leadership (Lewa et al., 2018; Scarborough, 2010). It is not transactional, and the leaders hold the principles of serving the team, supporting them to achieve organizational goals. The emphasis is on how it is based on the Christian values in all aspects and a higher calling. That is what differs Christian leadership from secular leadership.

CONCLUSIONS

This study found that in Christian higher education in Indonesia, female leadership is shaped by Christian values at the core. Love, integrity, and humility influenced the three elements in the proposed framework. The first element is communication. Personal approach and one-on-one communication help build relationships with the team members. Sincere care and respect are demonstrated through communications every day and are proven to be effective in conflict

resolution and disciplinary actions, which are inseparable from leadership. The second element is culture. Kingdom culture provides the platform for a healthy working environment. In this culture, people are valued and honored, in line with the teaching in the Bible that man was created in the image of God and that everyone stands the same in God's eyes. Treating others with respect is an implementation of leadership reflecting this culture. The last element is the role model. Jesus Christ is the ultimate role model who has been everything a good leader should be during his life on Earth. Other role models identified in this study are Esther from the Bible and Christian mentors who live their lives loving God. Their lives have become witnesses of Christ and in turn, influence others to also live like Christ.

This study has its limitations. All the interviews were conducted online and relied on the Internet connection. Glitches may risk loss of meanings transferred. Observation was also limited to expressions shown on the screen. Future research should attempt in-person interviews with an extension of topics to include ethnicity in Christian female leadership, how the ethnicity affects the female leaders in decision making and their leadership style and the comparison with female leadership in non-religious organizations.

REFERENCES

- Alvesson, M., & Spicer, A. (2014). Critical perspective on leadership. In D. Day, *The Oxford Handbook of Leadership and Organization* (pp. 40–56). Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199755615.013.002>
- Ampang, C. J. R. (2021). Kepemimpinan perempuan dalam pelayanan gereja. <https://doi.org/10.31219/osf.io/7wjdz>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Badan Pusat Statistik. (2020). *Distribusi Jabatan Manager Menurut Jenis Kelamin (Persen), 2017-2019*. Badan Pusat Statistik.
<https://www.bps.go.id/indicator/40/1334/1/distribusi-jabatan-manager-menurut-jenis-kelamin.html>
- Badan Pusat Statistik. (2021). *Persentase Kursi Yang Diduduki Perempuan Di DPR Dan DPRD (Persen), 2009-2019*. Badan Pusat Statistik.
<https://www.bps.go.id/indicator/40/1337/1/persentase-kursi-yang-diduduki-perempuan-di-dpr-dan-dprd.html>

- Bernock, D. (2020). Who was Esther in the Bible? <https://www.christianity.com/wiki/bible/who-was-esther-in-the-bible.html>
- Bier, M. C. (2021). Servant Leadership for Schools. *Journal of Character Education*, 17(2), 27–46. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25870.02886>
- Black, C., & Islam, A. (2014). Women in academia: What does it take to reach the top. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/feb/24/women-academia-promotion-cambridge>
- Mayer, C.H., Viviers, R., Oosthuizen, R., & Surtee, S. (2017). 'Juggling the glass balls ...': Workplace spirituality in women leaders. *South African Journal of Higher Education*, 31(5), 189–205. https://www.researchgate.net/publication/320285622_'Juggling_the_glass_balls_'_Workplace_spirituality_in_women_leaders
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Dicenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Catterick, D. (2020). Kingdom Culture as a Plumb Line in Cross-cultural Engagement. *International Journal of Christianity and English Language Teaching*, 7(1), 3-19. <https://digitalcommons.biola.edu/ijc-elt/vol7/iss1/4/>
- Cavallaro, D. J. (2015). *Advancing a kingdom culture of honor while mitigating the effects of toxic shame through harvest school of supernatural ministry in Chesapeake, Virginia* (Doctoral dissertation, Regent University). <https://www.proquest.com/openview/7123bfa7a1beee91725e4972347f3606/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Cloyd, M. (2019). Unseen success in Christian leadership failures. *Journal of Biblical Perspectives in Leadership*, 9(1), 213–225. <https://www.regent.edu/acad/global/publications/ibpl/vol9no1/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Singapore: Sage Publications
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Dahlvig, J., & Longman, K. A. (2014). Contributors to women's leadership development in Christian Higher Education: A model and

- emerging theory. *Journal of Research on Christian Education*, 23(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/10656219.2014.862196>
- Dartey-Baah, K., & Addo, S. A. (2018). Charismatic and corrective leadership dimensions as antecedents of employee safety behaviours: A structural model. *The Leadership and Organization Development Journal*, 39(2), 186–201. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2017-0240>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders* (Vol. 11). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Eisenkopf, G. (2018). The long-run effects of communication as a conflict resolution mechanism. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 154, 121–136. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.08.002>
- Essien, A. M., & Ukpong, D. P. (2012). Patriarchy and gender inequality: the persistence of religious and cultural prejudice in contemporary Akwa Ibom State, Nigeria. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(4), 286–290. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2012.v2.111>
- Gerzema, J., & D’Antonio, M. (2013). *The Athena doctrine: How women (and the men who think like them) will rule the future*. John Wiley & Sons. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Iriansyah, H. S. (2017). Tantangan dan peluang perempuan dalam berpolitik di Indonesia: Masyarakat patriarki. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP) STKIP Kusuma Negara*, 8(2), 1-14. <http://jurnal.stkipkusumanegara.ac.id/index.php/jip/article/view/23>
- Juneja, P. (n.d.). *What is decision making?* Management Study Guide. <https://www.managementstudyguide.com/what-is-decision-making.htm>
- Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do*. <https://hbr.org/2001/12/what-leaders-really-do>
- ayne, M. (2010). Perspectives on leadership from female engineering deans. *Leadership and Management in Engineering*, 10(4), 185-190. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)LM.1943-5630.0000083](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000083)

- Leibbrandt, A., & Sääksvuori, L. (2012). Communication in intergroup conflicts. *European Economic Review*, 56(6), 1136-1147. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2012.05.003>
- Lengeman, B. (2017). *Kingdom culture: Uncovering the heart of what empowers teams*. Grand Rapids, MI: Certa Publishing.
- Lewa, P. M., Lewa, S. K., & Mutuku, S. M. (2018). Leading from the heart: Lessons from Christian leadership. In J. Marques & S. Dhiman (Eds.), *Engaged Leadership: Transforming through Future-Oriented Design Thinking* (pp. 137–157). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72221-4_7
- Liu, H. (2010). When leaders fail: A typology of failures and framing strategies. *Management Communication Quarterly*, 24(2), 232–259. <https://doi.org/10.1177/0893318909359085>
- Longman, K. A., & Anderson, P. S. (2016). Women in leadership: The future of Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 15(1–2), 24–37. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1107339>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pangkalan Data Pendidikan Tinggi. (2022). *Pangkalan Data Pendidikan Tinggi Indonesia*. <https://pddikti.kemdikbud.go.id/>
- Prayogo, Y. (2021). *Berikut Daftar Kampus Berbasis Katolik dan Kristen Terbaik di Indonesia Versi UniRank 2021*. <https://www.kalderanews.com/2021/11/berikut-daftar-kampus-berbasis-katolik-dan-kristen-terbaik-di-indonesia-versi-unirank-2021/>
- Rachid, B. (2017). Leadership innovation and entrepreneurship as driving forces of the global economy. In S. Michael (Ed.), *Springer Proceedings in Business and Economics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43434-6>
- Rahardjo, M. (2010). *Triangulasi dalam penelitian kualitatif*. Malang: UIN Maulana Malik Ibrahim Malang. <http://repository.uin-malang.ac.id/1133/1/triangulasi.pdf>
- Redmond, P., Gutke, H., Galligan, L., Howard, A., & Newman, T. (2017). Becoming a female leader in higher education: Investigations from a regional university. *Gender and Education*, 29(3), 332–351. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156063>
- Rosari, R. (2019). Leadership definitions applications for lecturers' leadership development. *Journal of Leadership in Organizations*, 1(1), 17–28. <https://doi.org/10.22146/jlo.42965>

- Scarborough, T. O. (2010). Defining Christian transformational leadership. *Conspectus: The Journal of the South African Theological Seminary*, 10(1), 58–87. <https://hdl.handle.net/10520/EJC28166>
- Spanò, E. (2020). Femina academica: Women ‘confessing’ leadership in Higher Education. *Gender and Education*, 32(3), 301–310. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1336205>
- Spears, L. C. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25–30. <https://www.regent.edu/journal/journal-of-virtues-leadership/character-and-servant-leadership-ten-characteristics-of-effective-caring-leaders/>
- Stanko, J. W. (2000). *So many leaders so little leadership*. Mobile, (AL): Evergreen Press
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 35(6), 566–583. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2012-0130>
- The World Bank. (2021). *Population, female (% of total population)*. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL.FE.ZS?view=chart>
- Wolverton, M., Gmelch, W. H., Montez, J., & Nies, C. T. (2001). The changing nature of the Academic Deanship. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(1), 1-175. <https://eric.ed.gov/?id=ED457708>
- Worldometer. (2020). *Indonesia Population*. <https://www.worldometers.info/world-population/indonesia-population/#:~:text=Indonesia-population-is-equivalent-to,391people-per-mi2>
- Zhang, S., Sun, W., Ji, H., and Jia, J. (2021). The antecedents and outcomes of transformational leadership: Leader’s self-transcendent value, follower’s environmental commitment and behavior. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(7), 1037–1052. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2020-0471>

IMPLIKASI IMAN SEJATI DALAM PENDIDIKAN KRISTEN

[IMPLICATIONS OF TRUE FAITH IN CHRISTIAN EDUCATION]

Musa Sinar Tarigan

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

musa.tarigan@uph.edu

Abstract

Christian faith has a very important role in education. Faith in God must affect the whole Christian life to know God properly. This article state that the principle of true faith according to the Heidelberg Catechism as one of the important and historic documents for Christianity and how its role in the field of education. The writing of this article is also to answer the various problems of understanding faith and its correlation with the field of Christian education. The discussion of this article uses literature research methods including the Bible, and various documents such as books, theological journals that discuss true faith according to the Heidelberg Catechism. The results of the discussion in this article show that true faith in God must have very significant role in the field of holistic Christian education. Suggestions for Christian educators is to be faithful to the truth and apply it in Christian education.

Keywords: Heidelberg catechism; True faith; Christian education.

Abstrak

Iman Kristen memiliki peran yang sangat penting dalam Pendidikan. Beriman kepada Allah harus memengaruhi seluruh kehidupan orang Kristen untuk mengenal Allah dengan benar. Artikel ini menyatakan bahwa prinsip iman sejati (*true faith*) menurut katekismus Heidelberg sebagai salah satu dokumen

penting dan bersejarah bagi kekristenan dan bagaimana perannya dalam bidang pendidikan. Penulisan artikel ini juga sebagai jawaban atas berbagai persoalan pemahaman iman dan korelasinya dengan bidang Pendidikan Kristen. Pembahasan artikel ini menggunakan metode riset literatur antara lain Alkitab, dan berbagai dokumen seperti buku, jurnal teologis yang membahas iman sejati menurut Katekismus Heidelberg. Hasil pembahasan artikel ini menunjukkan bahwa iman sejati kepada Allah harus memiliki peran yang sangat signifikan dalam bidang pendidikan Kristen yang holistik. Saran untuk para pendidik Kristen adalah untuk setia kepada kebenaran dan menerapkannya dalam pendidikan Kristen.

Kata Kunci: Katekismus heidelberg; Iman sejati; Pendidikan kristen.

Pendahuluan

Alkitab menyatakan bahwa iman sejati hanya di dalam Kristus. Iman sejati dikaruniakan Allah kepada setiap orang percaya melalui kelahiran baru yang dikerjakan oleh Roh Kudus. Beriman kepada Allah berarti mengenal Allah, memiliki relasi dengan Allah dan bertumbuh semakin mengenal Allah di dalam dan melalui Kristus. Seluruh orientasi kehidupan orang percaya sesuai dengan kehendak Allah dan untuk memuliakan Allah.

Mengenal Allah dengan benar merupakan kebutuhan hidup setiap orang Kristen sepanjang masa. Salah satu dokumen yang sangat penting dan telah teruji dalam sejarah tentang iman sejati ialah Katekismus Heidelberg. Pengajaran katekismus ini sangat relevan dan penting untuk menegaskan bahwa prinsip iman Kristen yang alkitabiah merupakan dasar hidup orang Kristen, termasuk berperan dalam merancang prinsip Pendidikan Kristen. Katekismus ini merupakan ringkasan kebenaran Alkitab yang telah teruji sepanjang sejarah dan tetap relevan untuk menjawab berbagai persoalan konsep dan aplikasi iman orang Kristen dewasa ini (Beeke & Bristley, 2016), dan tentunya menghadapi tantangan dalam bidang Pendidikan Kristen.

Pendidikan Kristen bukan hanya berfokus kepada pemahaman akademis saja, tetapi juga menyangkut proses pembentukan manusia untuk mengenal Allah dengan benar berdasarkan prinsip Alkitab. Pendidikan karakter, spiritual tidak dapat dilepaskan dari proses pendidikan Kristen. Pengenalan yang benar akan Allah akan membantu orang percaya untuk memiliki perspektif yang benar tentang hidup yang sesungguhnya di dalam Kristus. Oleh karena itu, pendidikan Kristen harus berdasarkan kebenaran Allah, dan pendidikan iman Kristen (Alkitab) harus mendapat tempat yang signifikan.

Penerapan prinsip iman Kristen dalam pendidikan juga memiliki tantangan tersendiri pada masa kini. Knight (2009), menyatakan bahwa pendidikan tidak dibangun secara sadar dalam filsafat Kristen sehingga sekolah Kristen cenderung di bawah standar pendidikan Kristen. Pandangan ini menunjukkan bahwa prinsip iman sejati (iman Kristen) tidak dipandang sebagai prinsip penting dalam pendidikan, dan hal ini mulai terlihat ketika pembelajaran iman Kristen menyusut dibandingkan dengan disiplin ilmu lainnya, dan pemikiran *postmodern* semakin memengaruhi pendidikan (Setran & Wilhoit, 2020), yang tidak diantisipasi oleh para pendidik Kristen. Hal ini terlihat ketika berbagai pelajaran seperti sains, sastra, ilmu pengetahuan sosial, atau pelajaran lainnya tidak dilandasi dengan perspektif iman Kristen atau wawasan Kristen alkitabiah (Pearcey, 2013). Pada sisi lain pendidikan Kristen dipahami secara sempit yaitu tentang kesalehan pribadi tetapi tidak berkorelasi langsung dengan proses pendidikan (Setran & Wilhoit, 2020). Pelajaran Agama (iman Kristen) bertujuan bagaimana menjadi orang baik, bermoral, dan tidak lagi berfokus mengenal Allah secara pribadi dan mengalami pertumbuhan semakin mengenal Allah. Orang-orang percaya telah dipengaruhi oleh wawasan dunia sekuler, meskipun tetap menjadi ortodoks dalam keyakinan teologis mereka (Pearcey, 2013). Iman sejati kepada Allah terbatas dalam keyakinan teologis tetapi tidak memiliki signifikansi dalam kehidupan nyata. Akhirnya, orang Kristen terjebak dalam dikotomi kehidupan, yaitu sakral dan sekuler (Pearcey, 2013), sehingga orang Kristen tidak dapat mengerjakan panggilannya dalam dunia yang diciptakan Allah. Akibatnya peran iman Kristen memudar dan digantikan oleh para pemikir non-Kristen. Permasalahan lain yang terjadi dalam pendidikan Kristen yaitu iman Kristen tertutup dalam ruang

lingkup agama sehingga tidak terintegrasi dalam realita hidup dan tidak menjadi pandangan hidup orang Kristen (Estep, 1998). Setiap pembelajaran agama Kristen (teologi) diserahkan kepada pengajar agama (teologi) (Cobb, 1994), sehingga pembelajaran teologi (agama Kristen) terpisah dan hanya sebagai salah satu subjek pembelajaran dan tidak berkorelasi dengan subjek pembelajaran lainnya. Para pendidik dapat membagi, mendiskusikan iman Kristen dalam proses pembelajaran, tetapi tidak memengaruhi pengajaran mereka (Cobb, 1994). Pembelajaran agama Kristen yang berdasarkan Alkitab seringkali disikapi untuk mendapatkan nilai sebagai kebutuhan penting tetapi tidak memengaruhi hidupnya (Guthrie, 2020). Dengan kata lain, iman Kristen diakui tetap penting, tetapi dibatasi sebagai subjek “Agama Kristen” dalam relasi dengan Tuhan, dan tidak berkaitan dengan disiplin ilmu lainnya. Akibatnya, pelajaran Agama Kristen tidak akan mengubah hidup jika disampaikan hanya sebagai sebuah mata pelajaran/mata kuliah (Suhendra, 2018). Selanjutnya, Suhendra (2018) juga mengatakan jikalau pelajaran Agama Kristen hanya sebatas teori, pengetahuan, dan tidak diimbangi dengan pengalaman rohani siswa/mahasiswa maka pelajaran tersebut menjadi religiositas atau formalitas saja.

Meresponi tantangan tersebut, maka orang Kristen yang melayani dalam bidang pendidikan Kristen harus memahami konsep iman sejati berdasarkan Alkitab, dan bagaimana iman sejati memiliki implikasi dalam Pendidikan Kristen yang relevan. Kebenaran Allah harus tetap mendasari prinsip Pendidikan Kristen.

Penulisan artikel ini bertujuan untuk menjelaskan prinsip iman Kristen tetap memiliki peran yang sangat penting bagi para pendidik Kristen untuk menerapkan prinsip pendidikan yang sesuai dengan kebenaran Allah. Prinsip iman Kristen dalam pembahasan ini berdasarkan dokumen katekismus Heidelberg tentang iman sejati (pertanyaan 21-23) dan bagian lain yang relevan.

Metode penelitian

Penulisan artikel ini menggunakan riset literatur, yaitu meneliti konsep iman sejati (iman Kristen) berdasarkan Katekismus Heidelberg (KH), yakni pembahasan pertanyaan dan jawaban nomor 21-23,

kemudian meneliti berbagai dokumen seperti buku, jurnal relevan yang dapat diakses secara *online* yang membahas iman sejati (*true faith*) dalam katekismus Heidelberg. Konsep iman sejati dalam KH tersebut kemudian meneliti korelasinya dengan bidang Pendidikan Kristen melalui penelitian berbagai literatur Pendidikan Kristen yang relevan.

Pembahasan

Iman sejati (*True Faith*) menurut Katekismus Heidelberg

Penulisan Katekismus Heidelberg (disingkat KH) ini diinisiasi Raja Friedrich III yang ingin melanjutkan reformasi di bagian barat kekaisaran Jerman, dengan ibukota Heidelberg sehingga Raja Friedrich III kemudian membentuk panitia untuk menyusun rumusan pengajaran pada tahun 1562, yang kemudian disahkan oleh Sinode Gereja daerah Pfalz pada tahun 1563 (Ursinus & Olevianus, 2015). Akhirnya, Katekismus Heidelberg (disingkat KH) merupakan salah satu dokumen penting dalam sejarah kekristenan dan tetap relevan sepanjang sejarah. KH mendeskripsikan konsep iman sejati yang alkitabiah, dan bagaimana seharusnya gereja memahami kebenaran Allah dalam Alkitab, sebagai standar pengajarannya (Beeke, 2013). Pengajaran KH ini sangat membantu setiap orang percaya untuk semakin mengenali kebenaran Allah dalam Alkitab, karena pengajaran KH merupakan hasil studi Alkitab yang dilakukan oleh orang-orang percaya dalam sejarah kekristenan dengan tujuan menjaga kemurnian pengajaran gereja tetap setia kepada Alkitab. Meskipun demikian, KH tidak boleh disetarakan dengan Alkitab, sebab setiap kredo atau pengajaran gereja harus diperiksa berdasarkan Alkitab (Williamson, 2017), sebagai standar normatif setiap pengajaran gereja. KH telah diuji (diteliti) oleh banyak orang Kristen dalam sejarah dan terbukti setia kepada Alkitab (Williamson, 2017).

Pemahaman tentang iman sejati (*true faith*) muncul di pembahasan (pertanyaan dan jawaban 21), setelah pembahasan tentang dosa dan sengsara manusia. Kemudian dilanjutkan dengan pembahasan inti iman dalam Injil yang dirumuskan dalam Pengakuan Iman Rasuli, yang dimulai pada pertanyaan 22, yang menjelaskan lebih rinci tentang inti iman sejati kepada Allah (Hyde, 2006). Pembahasan tentang iman sejati

(pertanyaan 21), “Apakah iman yang sejati itu?” KH menjawab pertanyaan tersebut,

“Iman yang sejati adalah keyakinan atau pengetahuan yang pasti yang membuat aku mengakui sebagai kebenaran segala sesuatu yang dinyatakan Allah kepada kita di dalam Firman-Nya, dan juga kepercayaan yang teguh, yang dikerjakan di dalam hatiku oleh Roh Kudus, melalui Injil. Isinya ialah bahwa pengampunan dan kebenaran serta keselamatan kekal telah dikaruniakan tidak hanya kepada orang lain saja, tetapi juga kepadaku sendiri, oleh rahmat Tuhan semata-mata, hanya berdasarkan jasa-jasa Kristus saja” (Ursinus & Olevianus, 2015).

KH menyatakan bahwa Iman sejati merupakan anugerah Allah (karya Roh Kudus, melalui jasa Kristus), dan tidak ada jasa manusia, atau perbuatan baik manusia. Beriman kepada Allah berarti melalui karya Roh Kudus, orang percaya dianugerahi keyakinan dan pengetahuan yang pasti tentang segala yang dinyatakan Allah dalam Injil, menerima anugerah pengampunan dosa, kebenaran kekal, dan keselamatan kekal melalui karya penebusan Kristus. KH juga sangat menekankan keselamatan sebagai karya Roh Kudus dan melalui jasa Kristus saja seseorang dapat percaya kepada Allah. Iman sejati hanya dimiliki oleh orang yang telah ditentukan Allah untuk diselamatkan berdasarkan kehendak, anugerah, kedaulatan-Nya yang mutlak, dan tidak terbatas. KH menolak setiap pandangan bahwa keselamatan terjadi karena ada jasa manusia di dalamnya (band. Efesus 2:8). Karya Kristus yang menyelamatkan ini diwahyukan Allah dalam Injil, dan dinyatakan kepada orang percaya. Beriman kepada Allah artinya orang percaya memiliki keyakinan dan pengharapan bersumber dari Allah. Ibrani 11:1 mengatakan, “Iman adalah dasar dari segala sesuatu yang kita harapkan dan bukti dari segala sesuatu yang tidak kita lihat.” Oleh karena itu, iman sejati kepada Allah mendasari hidup orang percaya.

Allah menyatakan diri dan kehendak-Nya kepada orang percaya, dan Allah juga memampukan orang percaya untuk mengenal pribadi dan karya Allah sebagaimana dinyatakan dalam Alkitab. Williamson (2017), menjelaskan bahwa orang percaya dapat beriman kepada Allah karena Allah mewahyukan kebenaran dalam Alkitab kepada orang percaya yang

kemudian membentuk keyakinan dalam dirinya, sesuai dengan Roma 10:17 yang mengatakan “Jadi, iman timbul dari pendengaran, dan pendengaran oleh firman Kristus.” Dengan kata lain, beriman kepada Allah berarti Allah mengaruniakan iman atau Allah menuntun orang percaya untuk mengenali kebenaran Allah yang dinyatakan kepadanya. Beriman kepada Allah merupakan pengakuan bahwa seluruh karya Allah bertujuan memuliakan Allah. Hyde (2006) meyakini bahwa beriman artinya keberanian berdiri dengan hati yang tenang di hadapan Allah karena yakin kebaikan dan keselamatan ilahi. Roh Kudus mengaplikasikan karya Kristus ke dalam hati dan pikiran orang percaya, dan manusia dapat percaya kepada Allah setelah mengalami kelahiran baru. Roh Kudus menerangi hati dan pikiran orang percaya yang telah dirusak oleh dosa, sehingga orang percaya dapat menyaksikan kebaikan, kebenaran Allah, dan menaati Allah. Jika Allah sudah menyatakan kehendak-Nya dalam diri seseorang (kaum pilihan), maka orang tersebut tidak mungkin mengabaikan atau menolak pernyataan Allah tersebut (Ursinus, 2004). Orang percaya yang telah diregenerasikan oleh Roh Kudus dapat memahami dan meyakini berita Alkitab atau kebenaran Allah, sebab Roh Kudus mengubah hidup orang percaya dari dalam sehingga memiliki kemampuan menerima kebenaran (Williamson, 2017). Selanjutnya Joubert (2014) mengatakan bahwa tradisi *reformed* mengakui anugerah diterima oleh orang percaya tanpa ada jasa manusia atau kerja sama (*co-saviours*) antara orang percaya dengan Allah. Beriman kepada Allah berdasarkan kebenaran Allah dalam Alkitab, berakar kepada jaminan keselamatan dalam Kristus untuk menerima janji Allah yang dinyatakan dalam Alkitab kepada semua orang percaya, dan janji tersebut tidak akan hilang (Platinga Jr, 1979). Allah menjamin keselamatan setiap orang percaya.

Selanjutnya iman sejati (*true faith*) menurut Katekismus Heidelberg yaitu percaya kepada pribadi dan karya Allah Tritunggal (Bapa, Anak, dan Roh Kudus) sebagaimana yang dinyatakan Alkitab. Katekismus Heidelberg (KH) mengakui segala yang dinyatakan Allah kepada orang percaya di dalam firman-Nya (Injil), dan pengampunan dosa, kebenaran, dan keselamatan kekal dikaruniakan kepada orang percaya oleh Roh Kudus di dalam dan melalui pribadi dan karya Kristus. Percaya kepada Allah Tritunggal yaitu percaya kepada Allah (Sang Pencipta), Sang Anak

(Penebus), dan Roh Kudus menjamin hidup orang percaya dalam realita hidupnya sampai kekekalan (Verboom, 2016). Keyakinan ini hanya dinyatakan di dalam Alkitab sehingga percaya kepada Allah Tritunggal merupakan keunikan iman Kristen yang tidak ditemukan di dalam keyakinan lain.

Katekismus Heidelberg (KH) menguraikan inti iman sejati yaitu Allah Tritunggal dalam pasal-pasal Pengakuan Iman Rasuli yang am dan pasti, (pertanyaan dan jawaban 22-23) (Williamson, 2017). Roh Kudus memimpin setiap orang percaya dengan rendah hati menerima dan meyakini kebenaran yang sangat mulia dan melampaui akal dan pikiran manusia. Sanders (2017) mengatakan, *“One thing we know for certain as we speak of divinity: The Trinity is big.”* Pengenalan pribadi dan karya Allah Tritunggal merupakan keyakinan yang sangat mendasar bagi setiap orang percaya, termasuk dalam memahami dan merancang konsep Pendidikan Kristen.

Keselamatan kekal, pembenaran dalam Kristus, dan pengampunan dosa orang percaya dalam Kristus merupakan anugerah Allah yang sangat berharga. Beeke (2013) mengatakan *“The most important truth revealed in Scripture is the way of salvation in Christ.”* Maka keselamatan sepenuhnya merupakan jasa Kristus melalui penebusan-Nya di kayu salib (Roma 3:24). Kematian Kristus di kayu salib menanggung dosa orang percaya sehingga orang percaya dalam Kristus tidak lagi mengalami penghukuman (Joubert, 2014). Itu sebabnya, berita Alkitab yaitu keselamatan dalam Kristus harus terus diberitakan sepanjang masa.

Implikasi iman sejati dalam pendidikan

Iman kepada Allah (iman sejati) menurut katekismus Heidelberg ini memiliki penerapan dalam berbagai bidang kehidupan termasuk memikirkan dan merancang prinsip pendidikan. Menjadi orang percaya atau beriman kepada Allah harus memberikan pengaruh positif kepada dunia, atau menjadi garam dan terang dunia (Godwin, 2020). Orang percaya semakin bertumbuh dalam iman dan membentuk pola pikir dan pola hidup sesuai dengan kehendak Kristus. Pertumbuhan iman ini terkait dengan bagaimana orang percaya berelasi dengan Allah, berelasi dengan

sesama, sehingga terjadi transformasi hidup secara utuh, termasuk pandangan hidupnya (*Worldview*). Selanjutnya, Guthrie (2020) menyatakan pentingnya penerapan kebenaran Allah dalam pendidikan untuk memperkuat pandangan hidup (*Christian Worldview*) orang percaya. Pandangan Guthrie ini menunjukkan iman sejati dan pemahaman kebenaran Alkitab harus menjadi dasar dalam pembentukan "*worldview*," perumusan landasan dan tujuan Pendidikan Kristen yang alkitabiah. Suhendra (2018) (mengutip pernyataan Van Til) mengatakan bahwa kurikulum pembelajaran harus berpusat kepada Allah, dan pengembangan karakter harus ditempatkan berhadapan dengan Allah. Pernyataan ini menunjukkan bahwa Pendidikan Kristen bersumber dari Allah untuk transformasi hidup semakin serupa Kristus untuk memuliakan Allah sehingga prinsip dan praktek Pendidikan Kristen sesuai dengan kehendak Allah.

Iman sejati dan pembaruan hidup

Pemahaman iman sejati yang dinyatakan oleh KH yaitu beriman kepada Allah merupakan anugerah Tuhan, perlu bertumbuh semakin dewasa dalam Kristus dan proses ini dapat terjadi melalui proses dalam Pendidikan Kristen yang alkitabiah. Kehidupan sebagai orang percaya di hadapan Allah harus terintegrasi dengan prinsip Pendidikan Kristen yang alkitabiah. Guthrie (2020) mengatakan, "*The work of biblical studies plays a key role in the integration of faith and learning, helping ourselves and our colleagues think through the ways a biblical worldview and Christian spirituality might be brought to bear on the theoretical and applied frameworks of our disciplines.*" Pernyataan Guthrie ini menunjukkan bahwa Pendidikan Kristen terkait erat dengan masalah spiritual (iman kepada Allah yang hidup seperti ditegaskan dalam KH). Rivas (2019) mengatakan bahwa percaya kepada Allah atau *spiritual life* mengubah kehidupan karena wahyu Allah menyediakan pengalaman spiritual pribadi. Iman kepada Allah ini akan membentuk kerangka berpikir orang percaya dan menerapkannya dalam berbagai disiplin ilmu dalam pendidikan. Oleh karena itu, iman kepada Allah harus menemukan tempatnya dalam komunitas akademik (Estep, 1998).

Proses pendidikan bukan hanya pencapaian nilai akademik, melainkan pula kesempatan memiliki pengalaman spiritual (*spiritual*

journey) dalam komunitas pendidikan baik sebagai siswa, guru, maupun staf terkait. Para pendidik harus memiliki dasar atau pandangan sistem pendidikan sebagai kegiatan menyatu yang dibangun di atas filsafat Kristen (Knight, 2009). Orang percaya harus mengalami perubahan hidup atau transformasi hidup melalui pembaruan hati dan pikirannya (Roma 12:2). Hal ini sesuai dengan desain katekismus untuk membentuk kesalehan hidup, pembaruan cara berpikir dan bertindak (Jensen, 2008). Pembelajaran berbagai disiplin ilmu yang diajarkan oleh para pendidik dalam dan di luar ruang kelas berdasarkan pandangan Kristen alkitabiah menolong siswa untuk mengenali implikasi inti iman Kristen dalam kehidupan praktis berdasarkan Alkitab. Dengan demikian, proses pembelajaran harus memiliki makna spiritual dalam hidup komunitas pendidikan, dan tidak dibatasi pada tuntutan kognitif.

Proses pertumbuhan pribadi akan menuntun proses pembelajaran berbagai disiplin ilmu, termasuk keterampilan belajar (Guthrie, 2020). Sebaliknya, jika guru berhenti bertumbuh, berhenti mengasah keterampilan belajar, maka pembelajaran akan berakhir (Guthrie, 2020). Guthrie ingin menyampaikan bahwa proses belajar dalam komunitas pendidikan sangat penting dan tidak dapat diabaikan.

Iman sejati dan pengetahuan

Iman sejati kepada Allah memiliki korelasi dengan pembelajaran berbagai disiplin ilmu atau pengetahuan. Katekismus Heidelberg (KH) menjelaskan bahwa beriman kepada Allah Tritunggal yang dinyatakan dalam pasal-pasal Pengakuan Iman Rasuli, dan pengakuan iman ini diawali dengan percaya kepada Allah Bapa yang mahakuasa, Pencipta langit dan bumi. Maka segala pengetahuan yang benar bersumber dari Allah (*all truth is God's truth*). Iman yang dikaruniakan Allah dalam hidup orang percaya mengakui bahwa alam semesta dijadikan oleh firman Allah sehingga pemikiran orang percaya tidak boleh meminimalisasi kuasa Allah dalam penciptaan dari tidak ada menjadi ada (Ibrani 11:3) (Williamson, 2017). Allah dengan hikmat-Nya yang melampaui akal manusia telah mendesain alam semesta dengan detail dan cermat sesuai dengan hukumnya sebagai tempat manusia hidup, berkarya, dan memuliakan Allah. Tidak ada bagian sekecil apa pun di luar kendali Allah atau tidak diketahui oleh Allah. Hal ini juga dikatakan oleh Lawson (2021),

menyatakan bahwa tidak ada makhluk, tidak ada keadaan, tidak ada kontingensi baik besar atau kecil yang berada di luar kekuasaan-Nya.” Allah bertindak sebagai Pencipta, Penopang, dan Pemelihara ciptaan (Whitney, 2022). Hukum-hukum alam untuk mengatur bumi dikembangkan oleh Allah secara langsung (*creatio secunda*) (Wolters, 2010). Eksistensi alam semesta sangat bergantung kepada Allah, seperti pernyataan Paulus dalam Roma 11:36 “Sebab segala sesuatu adalah dari Dia, oleh Dia, dan kepada Dia; Bagi Dialah kemuliaan sampai selama-lamanya!” (Van Till, 2010). Untuk mengetahui suatu fakta dengan benar, maka pikiran orang percaya harus mempresuposisikan eksistensi Allah dan rencana-Nya bagi alam semesta (Van Till, 2010).

Proses pembelajaran harus berlangsung dalam hidup orang percaya karena Allah menempatkan setiap orang percaya dalam dunia yang diciptakan Allah yang sudah jatuh ke dalam dosa untuk berkarya bagi kerajaan Allah (McGrath, 2015). Allah memberikan tanggung jawab dan kemampuan kepada orang percaya untuk mengusahakan atau mengelola ciptaan Allah untuk kesejahteraan manusia, untuk kemuliaan Allah. Berbagai pengetahuan yang ditemukan dan dipelajari oleh manusia dalam dunia ciptaan seharusnya menyatakan keagungan Allah (seperti yang dinyatakan dalam Alkitab). Orang percaya berkarya dengan kreativitas tinggi mengusahakan keindahan ciptaan sesuai dengan kehendak Allah (Mix, 2020), sebagai bentuk pertanggung jawaban imannya kepada Allah sejati. Beeke (2013) mengatakan, “True faith endures and bears much fruit.”

Para pendidik perlu mengajar keagungan Allah dalam ciptaan melalui berbagai pelajaran dalam maupun di luar ruang kelas. Oleh karena orang percaya beriman kepada Kristus, maka Pendidikan Kristen harus berpusat kepada Kristus, dan meninggalkan pola pembelajaran yang tidak berpusat kepada Kristus. Dengan demikian, pendidik dapat memberikan contoh bagaimana korelasi studi teologi (Agama Kristen) dengan berbagai disiplin ilmu (Cobb, 1994). Para pendidik Kristen meyakini kebenaran Allah dalam Alkitab dan karya-Nya dalam alam semesta untuk diajarkan kepada para siswanya

Kesimpulan

Beriman kepada Allah merupakan anugerah Tuhan kepada setiap orang percaya. Iman Kristen harus memengaruhi prinsip dan proses pendidikan Kristen berdasarkan Alkitab, dan bukan sebatas keyakinan teologis dan terpisah dengan praktik kehidupan sehari-hari. Pendidikan Kristen yang mempelajari berbagai disiplin ilmu seharusnya menuntun orang percaya untuk melihat karya agung Allah dalam ciptaan. Selain itu, proses pembelajaran juga terkait erat dengan pengalaman spiritual bersama Allah dalam meresponi panggilan-Nya dan tanggung jawab setiap orang percaya untuk memuliakan Allah Tritunggal.

Sebagai respons atas anugerah keselamatan kepada Allah, maka setiap orang percaya menaati kehendak Allah dalam seluruh hidupnya, termasuk pengembangan Pendidikan Kristen. Iman sejati menyatakan bahwa dasar dan tujuan Pendidikan Kristen harus berdasarkan kebenaran Alkitab, yaitu menuntun setiap orang Kristen untuk semakin mengenal Allah, dan meyakini sepenuhnya bahwa segala sesuatu bersumber dari Allah.

Saran

Saran ditujukan kepada para pendidik Kristen untuk terus menggali prinsip pendidikan di dalam Alkitab untuk memperkuat pemahaman Pendidikan Kristen, dan proses pembelajaran sebagai wujud iman kepada Allah. Para pendidik Kristen memiliki kerendahan hati untuk terus belajar kebenaran Allah dan menerapkannya dalam Pendidikan Kristen.

DAFTAR PUSTAKA

- Beeke, J. R., & Bristley, E. (2016). Teach all nations: The use of the Heidelberg Catechism in North America and throughout the non-European world. *Westminster Theological Journal*, 78, 287–297. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0bedc226-80cf-4ab4-9408-e303dea1bdcd%40redis>
- Beeke, J. R. (2013). The Heidelberg Catechism as a confession of faith. *Puritan Reformed Journal*, 5, 2(2013), 231–241. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1>

[&sid=d5a339ae-84a0-432a-a891-268208d64a3c%40redis](#)

- Cobb, J. B. (1994). Faith seeking understanding: The renewal of christian thinking. *Christian Century*, 111/20, 642–644. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ae4e3183-3a0b-459f-ae51-9ae2366fce5e%40redis>
- Estep, J. R. (1998). Faith as the transformer of learning: Toward an evangelical approach to faith-learning integration in christian higher education. *Christian Education Journal*, 2, 59–76. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c9cf0e6d-4b3a-40f4-b20e-2b50bdf7edee%40redis>
- Godwin, P. A. (2020). Salt and light of the world in Matthew 5:13- 16: Taking the christian faith into the public space. *BTSK Insight*, 17.1, 129–144. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=eb937f47-426c-45f8-9a56-a46d57421324%40redis>
- Guthrie, G. H. (2020). The study of holy scripture in Christian higher education. *CRUX*, 56(1), 27–38. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3958a985-bef1-4733-b714-ea8116c7ffb8%40redis>
- Hyde, D. R. (2006). The Holy Spirit in the Heidelberg Catechism. *Mid-America Journal of Theology*, 211–237. <http://heidelberg-catechism.s3.amazonaws.com/MAJT 17 - The Holy Spirit in HC.pdf>
- Jensen, G. A. (2008). Shaping piety through catechetical structures: The importance of order. *Reformation & Renaissance Review*, 10(2), 223–246. [doi: https://doi.org/10.1558/rrr.v10i2.223](https://doi.org/10.1558/rrr.v10i2.223)
- Joubert, L. (2014). Salvation according to the Heidelberg Catechism. *Acta Theologica Supplementum* 20(34), 99–114. <https://doi.org/10.4314/actat.v20i1.7s>
- Knight, G. R. (2009). *Filsafat & pendidikan: Sebuah pendahuluan dari perspektif Kristen*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan Press.
- Lawson, S. L. (2021). Sovereign regeneration: Effectual grace in the new birth. *The Master's Seminary Journal*, 32(2), 199–218. <https://tms.edu/wp-content/uploads/2021/09/TMSJ-Volume->

[32-Number-2.pdf](#)

- McGrath, A. (2015). Why knowing about Jesus is not enough. *Christianity Today*, 56–59. <https://www.christianitytoday.com/ct/2015/januaryfebruary/why-knowing-about-jesus-is-not-enough.html>
- Mix, J. (2020). Science, cosmology, and faith: The challenge of climate change to Christianity. *Currents in Theology and Mission*, 47:3, 42–47. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=a5ae1974-8d8d-44bf-8ec0-4a5befaa4ddc%40redis>
- Pearcey, N. R. (2013). *Kebenaran total: Membebaskan kekristenan dari tawanan budaya*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Platinga Jr, C. (1979). *A place to stand: a study of ecumenical creeds and reformed confessions*. Grand Rapids, MI: The Board of Publications of the Christian Reformed Church.
- Rivas, E. (2017). The faith of 'authenticity': Challenges and prospects for liberation theology. *The Heythrop Journal*, 60(6), 871–882. <https://doi.org/10.1111/heyj.12484>
- Sanders, F. (2017). Evangelical trinitarianism and the unity of the theological disciplines. *Journal of the Evangelical Theological Society*, 60(1), 65–80. https://www.etsjets.org/files/JETS-PDFs/60/60-1/JETS_60-1_65-80_Sanders.pdf
- Setran, D., & Wilhoit, J. (2020). Christian education and spiritual formation: Recent history and future prospects. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 17(3), 530–546. <https://doi.org/10.1177/0739891320937463>
- Suhendra, J. (2018). Spiritualitas generasi muda dan sekolah. In B. Budijanto (Ed.), *Bilangan Research Center: Dinamika Spiritualitas Generasi Muda Kristen Indonesia* (93–118). Jakarta, Indonesia: Yayasan Bilangan Research Center.
- Ursinus, Z., & Olevianus, C. (2015). *Katekismus Heidelberg: Pengajaran agama Kristen* (38th ed.). Jakarta, Indonesia: Gunung Mulia.
- Ursinus, Z. (2019). *The commentary of Dr Zacharias Ursinus on the Heidelberg Catechism*. Eugene, OR: Wipf & Stock.

- Van Till, C. (2015). *Pengantar theologi sistematis: Prolegomena dan doktrin Wahyu, Alkitab, dan Allah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Verboom, W. (2019). *Kidung cinta dari heidelberg: Menghayati dan menghidupi pengajaran iman kristen*. Surabaya, Indonesia: LiteraturPerkantass.
- Whitney, W. B. (2022). Beginnings: Why the doctrine of creation matters for the integration of psychology and Christianity. *Journal of Psychology and Theology*, 48(1), 44–65. <https://doi.org/10.1177/0091647119837024>
- Williamson, G. I. (2017). *Katekismus heidelberg*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Wolters, A. M. (2010). *Pemulihan ciptaan*. Surabaya, Indonesia: Momentum.

KEPEMIMPINAN DIGITAL MASA DEPAN MELALUI PENDIDIKAN KARAKTER GENERASI ALPHA

[FUTURE DIGITAL LEADERSHIP THROUGH CHARACTER EDUCATION FOR ALPHA GENERATION]

Lastiar Roselyna Sitompul¹, Muhammad Japar², Moch Sukardjo³,
M. Helmi Azhar⁴, Luthpi Saepuloh⁵

Universitas Pelita Harapan¹, Universitas Negeri Jakarta^{2,3}, Universitas Suryakencana
Cianjur⁴, Universitas Muhammadiyah Sukabumi⁵

lastiar.sitompul@uph.edu¹, mjapar@unj.ac.id², msoekardjo@unj.ac.id³,
muhammadheliiazhar@gmail.com⁴, luthpi.s@gmail.com⁵

Abstract

Alpha generation is a unique generation, born in the era of digital technology. From an early age, they have been in contact with information technology. Based on the previous research, this generation spends a lot of time in front of screens and is fluent in using technological tools. There is a negative impact of using technology that is not accompanied by character education. As the future generation of leaders, teachers, and parents must have an approach based on the characteristics of the alpha generation in parenting and teaching, to develop leadership character. This research aims to examine the characteristics of the Alpha generation, how the character education for the Alpha generation, and parenting styles that are effective in preparing to be the digital leaders. The research method is a literature study, through credible literature searches. The results of a literature study show that the Alpha generation has great potential as a digital leader through a digital environment, character education in schools and parental care must adapt to the characteristics of the Alpha generation, by providing examples, mentoring, and good relationships.

Keywords: Alpha generation; Digital leadership; Character education

Abstrak

Generasi Alpha adalah generasi unik, lahir di era teknologi digital. Sejak usia dini, telah bersentuhan dengan teknologi informasi.

Berdasarkan penelitian terdahulu generasi ini banyak menggunakan waktu di depan layar dan fasih dalam penggunaan alat-alat teknologi. Terdapat dampak negatif dari penggunaan teknologi yang tidak disertai dengan pendidikan karakter. Sebagai generasi pemimpin di masa depan, guru dan orang tua harus mempunyai pendekatan berdasarkan karakteristik generasi alpha dalam pola asuh dan pengajaran untuk mengembangkan karakter kepemimpinan. Penelitian bertujuan mengkaji karakteristik generasi Alpha, bagaimana pendidikan karakter untuk generasi Alpha dan pola asuh orang tua yang efektif dalam mempersiapkan kepemimpinan digital generasi Alpha. Metode penelitian adalah metode studi literatur, melalui penelusuran literatur terpercaya. Hasil penelitian studi literatur menunjukkan generasi Alpha mempunyai potensi besar sebagai pemimpin digital melalui lingkungan digital, pendidikan karakter di sekolah dan asuhan orang tua harus menyesuaikan dengan karakteristik generasi Alpha, dengan memberikan keteladanan, pendampingan, serta relasi yang baik.

Kata kunci: Generasi alpha; Kepemimpinan digital; Pendidikan karakter

Pendahuluan

Bentuk bangsa Indonesia di masa depan tidak akan terlepas dari persiapan pendidikan yang dilakukan saat ini kepada generasi Alpha yang akan berperan kuat pada masanya. Penetapan Indonesia emas tahun 2045 mengindikasikan bahwa generasi Alpha yang lahir antara 2010-2025, pada tahun 2045 telah mencapai umur sekitar 30–35 tahun, berarti generasi ini berada pada usia yang produktif. Generasi Alpha adalah putra-putri generasi Y dan sebagian generasi Z, yang mempunyai keunikan tersendiri, karena lahir pada masa digital dan sangat tertarik pada dunia digital (Spasova, 2022). Generasi alpha sebagai warga asli digital ini akan lebih cerdas, gesit, mandiri, dan otodidak daripada guru, orang tua, atau generasi sebelumnya. Ada banyak tantangan yang harus dihadapi generasi Alpha termasuk perubahan sosial, lingkungan dan ekonomi yang membutuhkan kemampuan memecahkan permasalahan, kreativitas dalam mengatasi rintangan, pengambilan keputusan, pemikiran kritis, fleksibilitas dan pengaturan diri. Diharapkan generasi Alpha yang memiliki keterampilan ini mampu mengatasi tantangan-tantangan masa depan sehingga menjadi orang yang berpengaruh penting dan penopang masyarakat masa depan (dos Reis, 2018).

Realita yang terjadi, generasi Alpha sangat terpengaruh oleh layar digital yang tidak pernah lepas dari keseharian. Anak-anak banyak yang tidak terawasi oleh konten-konten yang tidak layak untuk dikonsumsi. Generasi Alpha mudah dipengaruhi oleh apa yang dilihat, seumpama spons yang cepat menyerap air yang ada disekitarnya. Menurut Fell (2020), generasi Alpha adalah generasi anak-anak pertama yang dibentuk di era perangkat *digital portable*. Di Amerika Serikat, anak yang berusia 8-12 tahun (remaja) menggunakan waktu rata-rata 4 jam 44 menit perhari menonton di layar untuk tujuan hiburan, dan meningkat menjadi rata-rata 7 jam 22 menit untuk mereka yang berusia 13 hingga 18,5 tahun. Menurut Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia bahwa dampak negatif akrabnya generasi Alpha dengan teknologi digital, memengaruhi aspek perkembangan bahasa dan keterampilan sosial yakni: 1) tertundanya perkembangan bicara dan bahasa sebab anak lebih banyak berinteraksi dengan gawai dan aplikasi pendukung; 2) berkurangnya waktu berkualitas bersama keluarga; 3) terbatasnya pergaulan sosial sebab anak lebih suka bermain sendiri dan sulit berinteraksi dengan komunitas yang berbeda dengan dirinya (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2018). Berdasarkan pernyataan tersebut, dapat diprediksi jika tidak ada penanganan yang serius oleh keluarga, sekolah dan pemerintah maka generasi Alpha akan mempunyai karakter kepemimpinan yang lemah, padahal tantangan dimasa depan justru membutuhkan jiwa kepemimpinan yang kuat untuk menghadapi masa depan yang kompleks.

Generasi Alpha perlu dibekali keterampilan dan kompetensi yang memungkinkan mereka berkembang di era perubahan. Persiapan masa depan suatu generasi sangat erat kaitannya dengan pembentukan karakter yang tangguh, yang memiliki nilai-nilai spritual dan nilai kemanusiaan terwujud dalam cara hidup yang ditampilkan. Membangun karakter generasi Alpha menjadi dasar penting bagi keberhasilan dan kualitas di masa mendatang untuk menghadapi ketidakpastian.

Berdasarkan peraturan Presiden Republik Indonesia nomor 87 tahun 2017, pasal 2 tentang penguatan pendidikan karakter (PPK), menjelaskan tujuan dari PPK adalah membangun dan membekali peserta didik sebagai generasi emas Indonesia Tahun 2045, dengan jiwa Pancasila dan pendidikan karakter yang baik, guna menghadapi dinamika perubahan di masa depan, mengembangkan platform pendidikan nasional dengan meletakkan pendidikan karakter sebagai jiwa utama dalam penyelenggaraan pendidikan bagi peserta didik, dengan dukungan publik yang dilakukan melalui pendidikan jalur formal, nonformal, dan informal dengan memperhatikan

keberagaman budaya Indonesia (Peraturan Presiden Republik Indonesia, 2017). Berdasarkan peraturan Presiden tersebut, untuk membangun karakter generasi Alpha, semua pihak harus ikut serta di dalamnya, dan yang paling dekat dengan anak adalah orang tua, dan guru yang memberikan teladan dan nilai-nilai yang membangun karakter. Pendidikan generasi Alpha akan berbeda dengan generasi sebelumnya. Generasi Alpha tidak memerlukan struktur otoritas, hierarki, atau pendekatan kekuasaan tradisional yang sama, karena telah berada di masa yang lebih kolaboratif. Sangat penting untuk menganalisis dan mempelajari perilaku generasi dalam lingkungan keluarga dan sekolah. Hal yang dipelajari oleh generasi Alpha dalam keluarga dan sekolah akan diproyeksikan ke organisasi atau dunia kerja dan kehidupan bermasyarakat.

Institusi pendidikan perlu merencanakan visi strategis yang berfokus pada generasi Alpha yang memiliki keunikan. Dengan memahami semua aspek yang menggambarkan karakteristik khas dari perilaku generasi Alpha, menjadi dasar untuk memproyeksikan bagaimana masyarakat masa depan ini akan bertindak, ketika bergabung dalam pasar kerja termasuk dalam hal kepemimpinan organisasi digital.

Berdasarkan latar belakang yang telah dipaparkan, maka penelitian tentang karakteristik generasi Alpha, pola asuh orang tua, dan pendidikan oleh guru sangat berguna untuk mempersiapkan kepemimpinan digital masa depan. Dengan demikian tujuan penelitian ini adalah mengkaji karakter generasi Alpha, pola asuh orang tua yang efektif dan karakteristik pendidikan karakter dalam mempersiapkan kepemimpinan digital generasi Alpha.

Kajian teori

Karakteristik generasi Alpha

Generasi Alpha merupakan keturunan atau anak dari generasi Y atau Z, lahir di era digital. Kata generasi mempunyai makna tidak hanya orang yang lahir pada periode yang sama, namun orang-orang yang dibentuk oleh periode atau tahun tertentu, dipengaruhi berbagai faktor situasi lingkungan kehidupan. Kesamaan pengalaman seperti itu telah membuat suatu generasi memiliki perasaan yang sama. Generasi Alpha telah diberi label sebagai generasi kaca, *screenager*, *digital native*, dan generasi yang terkoneksi dengan teknologi dan inovasi teknologi (Tootell, Freeman & Freeman, 2014). Menurut Bennett, Maton & Kervin (2008), *digital native* adalah orang yang memiliki pengetahuan dan keterampilan yang canggih di bidang teknologi, yang membedakan mereka dari generasi sebelumnya. Perbedaan ini sangat

dirasakan dalam pendidikan, pengalaman dan harapan. Anak-anak generasi Alpha sejak kecil telah mengetahui cara menggunakan peralatan elektronik seperti *smartphone*, *tablet*, dan komputer.

Generasi Alpha yang ada sekarang mewakili masa depan dan menyediakan suatu lensa untuk melihat dekade berikutnya. Walaupun merupakan generasi termuda, generasi Alpha telah memengaruhi *brand* dan daya beli yang belum pernah dilakukan oleh generasi sebelumnya. Generasi ini membentuk lanskap media sosial, dan memengaruhi terbentuknya budaya populer dan konsumen baru. Generasi Alpha saat ini adalah siswa sekolah dasar dan beranjak remaja, yang akan siap menjadi tenaga kerja dan akan membangun rumah tangga dimasa depan. Dari paradigma segmen pasar, generasi Alpha telah muncul sebagai demografis tersendiri, dan kini dipandang sebagai pemberi pengaruh *brand*, segmen konsumen, dan target pasar. Generasi Alpha akan menjadi generasi terbesar yang pernah ada, mereka ada di dunia ketika adanya pergeseran yang dikatakan sebagai abad Asia. Saat Generasi Alpha termuda mencapai usia dewasa (dipertengahan tahun 2030-an), terdapat demografi penduduk ekonomi kelas menengah terbesar akan berasal dari Asia (Fell, 2020).

Pengasuhan keluarga

Lingkungan rumah merupakan lingkungan yang memberikan pengalaman pertama kepada anak untuk bersosialisasi. Berdasarkan pengalaman dalam keluarga, anak mulai mengadopsi budaya dalam keluarga dan orang tua memiliki tanggung jawab dalam proses pembelajaran serta mewariskan nilai-nilai kehidupan. Untuk masa pengasuhan generasi Alpha, gaya pengasuhan otoriter sudah berlalu. Meskipun demikian orang tua seharusnya mempunyai kendali penuh, dalam bentuk pengasuhan yang dinamis yang menolong generasi Alpha menyikapi hidup dengan benar dan bernilai. Generasi ini adalah generasi yang dibanjiri dengan stimulasi otak melalui teknologi, khususnya setelah masa pandemi, sebagian besar interaksi secara online. Orang tua harus memberikan didikan, perhatian besar dan kasih sayang dalam membimbing anak menggeluti dunia online dalam pembelajaran. Orang tua menjadi panutan dan memberikan pilihan pada anak untuk meneladani sifat baik orang tuanya. Orang tua harus mewaspadaai konten informasi yang membawa anak ke area berbahaya. Pendampingan terhadap anak dan menjaga relasi yang baik dengan anak menjadi sangat penting. Komunikasi antara orang tua dan anak serta partisipasi orang tua

dalam kehidupan anak untuk perkembangan sosio-emosional yang sehat (Ambhore, Ashtaputre, Puri & Bhutekar, 2022). Sebuah studi oleh organisasi British Internet Matters dengan 1500 keluarga menemukan bahwa saat ini 48% dari Anak usia 6 tahun menggunakan teknologi dan 41% dari anak tersebut mengakses internet tanpa pengawasan orang tua. Survei tersebut juga menunjukkan bahwa 44% dari anak-anak menggunakan internet di kamar mereka dan 72% online di luar rumah (dos Reis, 2018). Hal tersebut harus menjadi perhatian orang tua agar anak tidak terjerumus dalam konten-konten yang membawa mereka jauh dari kehidupan yang berkualitas.

Pendidikan generasi Alpha di sekolah

Dalam konteks pendidikan, Inggris merintis inklusi literasi digital untuk memfasilitasi generasi Alpha di sekolah. Literasi digital disertakan dalam kurikulum sekolah sejak tahun 2014, institusi pendidikan Inggris mengajarkan pemrograman komputer di sekolah dasar dan menengah. Tahun 2017 negara Brasil menerapkan *mobile Integral School* dalam kurikulumnya. Tujuan dari kurikulum baru tersebut untuk membantu siswa kreatif dan menumbuhkan rasa ingin tahu, dengan melibatkan teknologi sebagai cara untuk memberikan solusi. Selain pengetahuan teknologi, siswa memiliki kebutuhan untuk menguasai komunikasi linguistik agar mampu berbahasa asing, dalam hal ini bahasa Inggris dan Spanyol. Saat ini diberbagai negara semakin banyak sekolah yang menggunakan komunikasi dua bahasa (bilingual) untuk menjawab kebutuhan dan penyesuaian dalam konteks globalisasi (dos Reis, 2018).

Lahir di era digital maka generasi Alpha sekaligus sebagai pemain kunci dalam evolusi pemikiran di era digital. Generasi ini menunjukkan refleksi yang reformis dan kritis, karakter generasi yang sangat progresif dan transformatif. Generasi sebelumnya adalah generasi dengan kehidupan struktur sosial yang hirarkis, dan saat ini pemikiran semacam ini tidak lagi sesuai dengan generasi Alpha. Paradigma terhadap pekerjaan dan pendidikan berubah dan generasi ini bertumbuh dalam dunia yang semakin horizontal. Generasi ini akan hidup dalam keberagaman, lebih orisinal dan dipersiapkan untuk mengembangkan kemampuan dan keterampilan yang unik (Spasova, 2022). Mereka sudah sejak awal menguasai teknologi, guru harus menyesuaikan media belajar yang menggunakan teknologi untuk kebutuhan generasi Alpha (Tafonao, Saputra & Suryaningwidi, 2020). Dalam menghadapi

realitas baru ini, pendidik perlu memperbaharui usulan metodologi mengajar, dan merancang cara baru dalam mengajar, mengembangkan kompetensi dalam hal prosedur teknologi.

Generasi Alpha mempunyai cara yang berbeda dalam bermain, berinteraksi, dan belajar, mereka menentukan pilihan sendiri dan mengharapkan guru untuk mempertimbangkan kebutuhan individu. Selain itu, generasi ini menghargai integrasi perangkat digital ke dalam lingkungan belajar. Penelitian terbaru juga menemukan bahwa generasi alpha memiliki keterampilan visual dan kemampuan koordinasi tangan-mata yang baik karena kepiawaian bermain *digital game*. Generasi ini memperoleh pengetahuan jauh lebih baik dengan partisipasi aktif dalam proses pembelajaran melalui eksperimen, pembelajaran kooperatif, kegiatan pemecahan masalah (Yurtseven, 2021).

Metode penelitian

Metode penelitian ini adalah studi literatur. Topik kajian adalah bagaimana mempersiapkan generasi Alpha sebagai pemimpin digital masa depan. Pelaksanaan metode studi literatur terlebih dahulu mengumpulkan data dan informasi dari berbagai sumber literatur. Jenis data yang digunakan adalah artikel jurnal, buku dari sumber terpercaya. Penelusuran literatur dalam bentuk artikel melalui *google scholar* dan *semantic scholar*, dengan kata kunci *Alpha generation*, *Leadership education*, dengan bantuan aplikasi *publish and perish* masa terbit tahun 2012–2023, dengan menentukan batas 100 artikel. Untuk pencarian buku yang relevan dilakukan di perpustakaan, ditambah dengan penelusuran literatur buku elektronik dengan google. Dengan demikian pengumpulan data adalah bentuk dokumentasi atau data sekunder.

Setelah mendapatkan sumber literatur maka langkah-langkah yang dilakukan adalah:

1. Pengelompokan data dengan mengidentifikasi artikel secara detail, dengan cara memilih artikel yang relevan sesuai topik kajian studi yang dilakukan. Artikel yang tidak relevan dihilangkan dari daftar.
2. Hasil pengelompokan artikel yang relevan kemudian dirangkum dalam bentuk tabel yang berisi: nama penulis, tahun terbit, fokus studi atau topik yang dibahas pada artikel, metode penelitian yang digunakan dan ringkasan hasil dan kesimpulan penelitian.

3. Kemudian data yang telah tersedia digunakan oleh penulis menyusun studi literatur dengan mensintesis informasi dan mengintrepretasi data, sesuai topik masalah yang dikaji yaitu karakteristik generasi Alpha, kepemimpinan digital, dan pendidikan karakter generasi Alpha.
4. Penulisan artikel disesuaikan dengan sistematika penulisan jurnal untuk mengkaji topik permasalahan, mencatat hasil temuan yang berkaitan dengan topik permasalahan, selanjutnya melakukan analisis kritis terhadap gagasan didukung temuan literatur, kemudian menuliskan kesimpulan.

Pembahasan

Karakteristik generasi Alpha untuk kepemimpinan digital masa depan

Untuk mempersiapkan karakter generasi Alpha yang dapat menjadi pemimpin digital masa depan, terlebih dahulu dipahami aspek yang menjadi kompetensi seorang pemimpin digital. Seorang pemimpin digital harus mempunyai visi digital. Visi digital mengharuskan pemimpin melihat ke depan melampaui strategi yang ada, dan mampu menggambarkan masa depan digital organisasi yang dipimpin. Kepemimpinan harus mampu menyelaraskan visi dengan tindakan, dan pemimpin menyampaikan visi dengan cara yang mudah dipahami orang lain. Seorang pemimpin digital harus mempunyai pengetahuan digital, hal ini bukan berarti pemimpin harus menguasai teknis penggunaan teknologi, namun lebih ke arah konsep mengapa harus menggunakan teknologi tersebut, dan apa dampaknya bagi organisasinya. Kompetensi lain yang harus dimiliki seorang pemimpin digital adalah kemampuan pemberdayaan, atau pendelegasian kekuasaan kepada bawahannya. Hal ini sangat penting yang untuk memastikan adanya transformasi digital (Imran *et al.*, 2020).

Berdasarkan pernyataan Imran *et al* (2020), bahwa Kepemimpinan masa depan akan jauh berbeda dengan kepemimpinan yang dialami dalam era generasi Z. Jika dikaji lebih mendalam maka generasi Alpha mempunyai potensi besar untuk menjadi orang yang mampu menangkap visi atau mimpi yang menjadi bekal dalam suatu kepemimpinan. Kepiawaian generasi ini dalam bermain *games*, menonton film futuristik, mampu berpikir *out of the box* dan bermimpi besar, secara positif dapat diarahkan mengembangkan kepemimpinan yang kuat. Kemampuan memanfaatkan media sosial telah menjadi bagian integral dari perkembangan identitas generasi ini. Generasi Alpha dengan mudahnya dapat membuat hewan peliharaan virtual, bermain

dandan, dan berinteraksi online dengan orang lain, yang melatih imajinasi mereka. Hal lain yang dimiliki generasi ini adalah kemampuan beradaptasi dan belajar hal yang baru, kemampuan *influencer* dan kolaborasi, adalah kemampuan yang dapat dikembangkan menjadi pemimpin digital. Bekal pengetahuan teknologi yang dimiliki sejak kecil dapat diarahkan untuk mencapai kompetensi yang dibutuhkan. Pembelajaran dengan metode eksperimental, kemampuan mengambil risiko, kemampuan meminimalkan risiko dengan teknologi, dan memanfaatkan kegagalan untuk belajar cepat, adalah ciri lain yang dapat diasah oleh generasi Alpha (Fell, 2020).

Berdasarkan karakteristik positif yang dimiliki generasi Alpha maka karakteristik kepemimpinan yang berpotensi dikembangkan sejak kecil yakni:

1. kemampuan berpikir kreatif
2. adaptif terhadap hal-hal yang baru
3. keinginan belajar yang kuat untuk menguasai teknologi baru
4. kemampuan berkolaborasi dengan orang lain
5. mempunyai pola pikir reflektif
6. berpikir kegagalan adalah cara untuk memikirkan sesuatu lebih kritis untuk melakukan perbaikan
7. berani berpikir *out of the box*

Dalam mendidik Generasi Alpha supaya memiliki karakter kepemimpinan yang kuat, maka orang tua, guru dan generasi sebelumnya hendaknya mencontohkan karakter keinginan belajar sepanjang hayat. Generasi Alpha akan mengarungi dunia dengan tantangan global yang semakin kompleks dan cepat berubah. Untuk itu mereka butuh teladan dan pendamping sehingga menjadi seorang yang percaya diri, mengasah keterampilan, mempertahankan pola pikir keingintahuan tinggi, dan berinovasi. Keselarasan lingkungan belajar, sumber daya yang tersedia, dan peluang yang dimiliki akan memberikan dukungan dalam mempersiapkan diri menjadi pemimpin.

Generasi Alpha Indonesia yang akan menjadi pemimpin di masa mendatang sangat penting dibekali dengan karakter kepemimpinan sesuai dengan nilai-nilai Pancasila, sehingga mempunyai dasar yang kuat sebagai seorang warga negara Indonesia dan warga negara global yang berkarakter. Karakter Pancasila dicerminkan pada serangkaian sikap, perilaku, motivasi, dan keterampilan sebagai manifestasi dari nilai, kemampuan, kapasitas moral, dan ketegaran dalam menghadapi kesulitan dan tantangan. Karakter mengandung nilai-nilai baik, artinya seorang yang berkarakter tahu nilai-nilai baik dan ingin menerapkannya dalam kehidupannya.

Pemerintah telah mencanangkan Gerakan Nasional Pendidikan Karakter yang secara intensif telah dimulai sejak tahun 2010, merupakan gerakan pendidikan yang perlu didukung untuk mempersiapkan generasi Alpha yang berkarakter. Berdasarkan buku yang ditulis Herdarmanto, tentang Konsep dan Pedoman Penguatan Pendidikan Karakter yang diterbitkan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, terdapat lima nilai utama karakter yang saling berkaitan yang perlu dikembangkan sebagai prioritas gerakan Penguatan Pendidikan Karakter (PPK) yaitu: religius, nasionalis, mandiri, gotong royong dan integritas. Gerakan PPK dirancang agar siswa dapat mengembangkan kecakapan/ *skill* yang dibutuhkan untuk hidup pada abad 21 yaitu berpikir kritis, berpikir kreatif, kemampuan berkomunikasi, dan penguasaan bahasa asing, dan kerja sama dalam pembelajaran. Implementasi gerakan PPK disesuaikan dengan kurikulum pada satuan Pendidikan. Aplikasinya dapat dilakukan dengan tiga cara yakni terintegrasi pada mata pelajaran muatan lokal, melalui ekstrakurikuler, dan budaya sekolah (pengkondisian ekosistem sekolah). Penguatan Pendidikan Karakter adalah gerakan pendidikan yang diperoleh di sekolah untuk memperkuat karakter melalui proses pembinaan, transformasi, transmisi, dan pengembangan potensi siswa dengan cara harmonisasi olah hati, olah rasa, olah pikir, dan olah raga sesuai nilai-nilai Pancasila. Dengan program ini diharapkan sekolah, orang tua, masyarakat dan pemerintah mempersiapkan generasi Alpha menjadi generasi yang berkarakter Pancasila sesuai dengan nilai-nilai kebangsaan, untuk menjadi pemimpin di era digital.

Pola asuh orang tua terhadap generasi Alpha mengembangkan karakter pemimpin

Generasi Alpha yang akan menghadapi masa-masa ketidakpastian, perubahan yang cepat, perlu diperlengkapi dengan dasar-dasar kepemimpinan yang baik. Zacharatos, Barling & Kelloway (2000), meneliti pengaruh model orang tua terhadap perkembangan kepemimpinan remaja. Penelitian berfokus pada sampel 112 siswa SMA Kanada yang tergabung dalam tim olahraga yang berbeda. Persepsi dari remaja yang diteliti, menunjukkan bahwa orang tua mereka menerapkan perilaku kepemimpinan transformasional. Berdasarkan penelitian tersebut diperoleh hasil bahwa remaja tersebut menampilkan perilaku kepemimpinan yang serupa dengan orang tuanya. Remaja yang menunjukkan perilaku transformasional dinilai

sebagai pemimpin yang lebih memuaskan, efektif, dan membangkitkan semangat tim (Karagianni & Jude Montgomery, 2018). Penelitian lain yang dilakukan oleh Kol (2016), menunjukkan bahwa anak-anak dari keluarga yang memiliki sikap demokratis yang tinggi memiliki keterampilan interpersonal, keterampilan mengelola emosi dan adaptasi terhadap perubahan, keterampilan mengatasi tekanan teman sebaya, keterampilan ekspresi verbal, keterampilan mengendalikan diri, keterampilan menetapkan target, keterampilan mendengarkan, keterampilan menyelesaikan tugas, serta keterampilan menerima hasil yang merupakan sub-dimensi dari keterampilan sosial anak. Keterampilan-keterampilan tersebut adalah aspek mendasar yang dapat dikembangkan dalam menghasilkan karakter kepemimpinan yang tangguh. Hal ini selaras dengan penelitian Đurišić & Bunijevac (2017), bahwa orang tua dan keluarga memiliki pengaruh besar terhadap keberhasilan proses pendidikan, keterlibatan orang tua berkorelasi dengan prestasi sekolah anak-anak dan remaja, maka keterlibatan orang tua harus menjadi bagian dari strategi yang lebih luas untuk mendukung pembelajaran, termasuk dalam hal kepemimpinan.

Anak-anak akan mulai membentuk kepribadian dan perilaku sosial mereka dengan membangun identifikasi dengan orang-orang terdekat. Sikap orang tua terhadap anak sangat ditentukan berbagai faktor seperti seperti usia orang tua, tingkat pendidikan, jumlah anak dalam keluarga, dan keberadaan seorang anak apakah kehadirannya diinginkan dan diharapkan. Dua dimensi yang paling jelas dari gaya pengasuhan adalah dimensi hubungan emosional dan dimensi kontrol (Balat, 2007).

Berdasarkan penelitian tersebut maka peranan orang tua dalam menumbuhkan karakter kepemimpinan berpengaruh penting. Kerjasama Sekolah dan orang tua menjadi kekuatan yang sangat baik untuk menumbuhkan karakter kepemimpinan yang diperoleh dari keteladanan kepemimpinan sekolah dan orang tua.

Dalam mengasuh generasi Alpha hal-hal penting yang harus diperhatikan: 1) orangtua harus meningkatkan pengetahuannya tentang teknologi digital, misalnya memahami internet dan media sosial, sehingga mampu memproteksi anak dari konten yang berdampak negatif. 2) orang tua mengontrol kegiatan anak sehingga ada keseimbangan antara dunia nyata dan dunia maya, misalnya anak difasilitasi menyalurkan *hobby* seperti olahraga, atau kegiatan di luar rumah yang menolong anak bersosialisasi dengan teman sebaya dan mengembangkan karakter kepemimpinan. 3) mendampingi dan meningkatkan interaksi keluarga dengan melibatkan anak

dalam perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi kegiatan-kegiatan keluarga walaupun dalam porsi yang kecil, sehingga secara langsung anak dapat mengobservasi bagaimana orang tua menunjukkan gaya kepemimpinan. 4) Memberikan contoh berkomunikasi positif kepada anak dan juga orang lain. 5) Memberi contoh dalam mengemban tanggung jawab, kejujuran serta nilai-nilai agama dan moral (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2018).

Strategi dan metode pengajaran dalam menumbuhkan karakter kepemimpinan digital masa depan generasi Alpha

Dunia mengalami perubahan cepat, pendidikan juga berkembang dan melakukan adaptasi teknologi dalam model kurikulum. Inovasi teknologi yang ada dapat mengubah cara pendidik dalam merancang pembelajaran. Berbagai penelitian menegaskan bahwa inklusi teknologi meningkatkan pembelajaran dan interaksi siswa. Di era digital siswa lebih suka menggunakan teknologi dalam proses pendidikan. Peranan teknologi dalam pendidikan : 1) diposisikan sebagai bagian dari kurikulum, 2) digunakan sebagai sistem penyampaian pendidikan, 3) digunakan untuk membantu pengajaran, 4) digunakan untuk meningkatkan seluruh proses pembelajaran, pengajaran menjadi interaktif (Raja & Nagasubramani, 2018).

Model pembelajaran untuk generasi Alpha harus berorientasi pada siswa dan berbasis sosial, pembelajaran eksperiensial merupakan metode pembelajaran yang menolong generasi Alpha mengembangkan potensi keingintahuannya, dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk merefleksikan proses pembelajaran dan bahkan belajar dari eksperimen yang gagal. Pembelajaran eksperiensial memberikan kesempatan mengaplikasikan ide dalam tindakan, memperoleh pengalaman yang kemudian direfleksikan. Hal ini menuntut siswa untuk berinisiatif, mengambil keputusan, dan bertanggung jawab atas hasilnya. Tindakan menyelidiki, bereksperimen, memecahkan masalah, akuntabilitas, kreativitas, dan integrasi adalah pengembangan pembelajaran eksperiensial yang menolong siswa mendapatkan pembelajaran yang bermakna. Dengan demikian pembelajaran eksperiensial, sangat perlu diterapkan bagi generasi Alpha, disamping pengembangan *soft-skill* yang sangat penting di era digital, termasuk kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, kerja tim, dan komunikasi (Romero Jr, 2017).

Connectivism adalah teori pembelajaran untuk era digital yang memandang pengetahuan dalam jaringan. Dalam kerangka ini, generasi Alpha sebagai siswa terlibat dalam mengakses dan mengonstruksi pengetahuan dalam menggunakan perangkat digital. Mereka adalah pencari pengetahuan mandiri yang terlibat dalam interaksi global yang kolaboratif. Dalam konteks ini, belajar adalah bagaimana membuat koneksi dan menghasilkan wawasan baru dari koneksi tersebut (Siemens, 2005). Keterlibatan generasi Alpha dalam jaringan informasi adalah suatu keniscayaan. Guru dan orang tua membimbing dan mendorong menjadi pencipta dan kontributor aktif, bukan sebagai konsumen pasif informasi. Ruang pembelajaran yang berbasis teknologi menjadi pendukung penting. Generasi Alpha akan memiliki lebih banyak kesempatan untuk mengeksplorasi fenomena abstrak dengan cara yang nyata, terbuka akses terhadap pengetahuan dan keterampilan baru melebihi apa pun yang dialami oleh generasi sebelumnya. Dengan demikian maka pembelajaran harus menanamkan nilai-nilai karakter yang baik sehingga tidak menyimpang dari nilai-nilai Pancasila. Berikut adalah tabel yang menunjukkan implikasi pengajaran yang perlu dipertimbangkan untuk generasi Alpha sehingga sesuai dengan karakteristik siswa, dan diharapkan pembelajaran lebih efektif.

Tabel 1. Implikasi pengajaran yang perlu dipertimbangkan untuk masa depan

No	Riset	Temuan berkaitan dengan karakteristik generasi Alpha	Implikasi mengajar sebagai respon terhadap temuan karakteristik generasi Alpha
1	Nagy dan Kölcsey (2017)	Media sosial memiliki pengaruh langsung	Media sosial berdampak terhadap efektivitas pembelajaran dan pengalaman siswa, penggunaannya perlu dirancang dengan tepat.
		Akses informasi	Pengembangan pengetahuan dalam pembelajaran, tidak hanya mengakses informasi. Interpretasi informasi sangat penting.
		Tidak suka berbagi	Pengembangan <i>soft-skill</i> dengan memprioritaskan berbagi/ <i>sharing</i> contohnya:

			sarana publik sebagai milik bersama.
		Tidak hanya melakukan hal biasa	Pendekatan <i>out-of-the-box</i> dan pengalaman belajar akan sangat penting untuk kegiatan pembelajaran di masa depan.
2	Taylor and Hattingh (2019)	keterampilan membaca secara online	Metode dapat dikembangkan melalui <i>portal game online</i> , untuk menjaga minat dan perhatian siswa.
		Kemampuan menginterpretasikan informasi	Penerjemahan informasi menjadi pengetahuan yang sangat penting dalam mengajar generasi Alpha.
		Koneksi sosial	Lingkungan online dan virtual, perlu perencanaan dan koordinasi untuk menciptakan pengalaman siswa yang baik dalam berelasi.
		Belajar melalui teknologi	Teknologi adalah alat untuk meningkatkan pendidikan. Melalui teknologi, hasil pengajaran dapat dicapai, perlu desain yang unik dengan <i>portal</i> interaktif.
3	Çiğdem dan Kaya (2020)	Kurangnya literasi teknologi guru	Kesenjangan literasi teknologi guru dengan siswa harus diatasi. Guru dituntut menguasai teknologi.
		Persepsi tingkat tinggi	Persepsi yang tinggi dari siswa dapat dikembangkan melalui interaksi mereka dengan teknologi sejak usia muda.
		Alat visual, pendengaran dan kinestetik	Alat visual, auditori dan kinestetik akan mencirikan lingkungan pembelajaran

bagi siswa generasi Alpha
dalam ruang kelas.

Sumber: Ziatdinov & Cilliers (2021)

Teknologi digital telah berpengaruh besar terhadap pendidikan generasi Alpha. Karakter nilai-nilai norma yang kuat dan keterampilan masa depan yang berkaitan dengan teknologi digital menjadi modal generasi Alpha untuk menghadapi ketidakpastian. Dalam pembelajaran siswa diperlengkapi untuk fleksibel, dapat menerima umpan balik secara efektif, berpikiran terbuka terhadap pendapat orang lain, inisiatif dan mampu mengatur diri sendiri. Sifat ini mengacu pada kemampuan seseorang untuk mengelola tujuan belajarnya. Siswa diperlengkapi keterampilan sosial dan lintas budaya, menolong mereka dapat bekerja dalam keberagaman. Agar proses pembelajaran ini dapat diimplemetasikan, maka harus ada sistem pendukung dasar pembelajaran abad 21 yang diselaraskan, yakni standar penilaian, kurikulum, lingkungan pembelajaran dan pengembangan kemampuan profesional guru dalam menggunakan media belajar dengan teknologi digital (Yurtseven, 2021).

Kesimpulan

Untuk mempersiapkan generasi Alpha menjadi pemimpin masa depan, maka karakter positif harus dikembangkan yaitu: kemampuan berpikir kreatif, adaptif terhadap hal-hal yang baru, keinginan belajar yang kuat untuk menguasai teknologi baru, kemampuan berkolaborasi dengan orang lain, dan mempunyai pola pikir bahwa kegagalan adalah cara untuk berpikir lebih kritis untuk melakukan perbaikan dan reflektif.

Pola asuh orang tua harus lebih fleksibel, tidak otoriter namun tetap mendampingi anak dalam menggunakan teknologi. Relasi dan keteladanan orang tua sangat penting dalam menanamkan karakter yang baik bagi anak. Dalam pengasuhan, orang tua harus memahami teknologi digital, misalnya internet dan media sosial, sehingga mampu memproteksi anak dari konten yang berdampak negatif. Orang tua mengontrol kegiatan anak sehingga ada keseimbangan antara dunia nyata dan dunia maya, memfasilitasi anak menyalurkan *hobby* misalnya olahraga, atau kegiatan di luar rumah yang menolong anak bersosialisasi dengan teman sebaya dan mengembangkan karakter kepemimpinan. Orang tua menyediakan waktu mendampingi dan

berinteraksi di dalam keluarga, contohnya melibatkan anak dalam perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi kegiatan-kegiatan keluarga walaupun dalam porsi yang kecil, sehingga secara langsung anak dapat mengobservasi bagaimana orang tua menunjukkan gaya kepemimpinan. Orang tua memberikan contoh berkomunikasi positif kepada anak dan orang lain, serta memberi contoh mengemban tanggung jawab, kejujuran serta nilai-nilai agama dan moral.

Pihak sekolah harus menanamkan pendidikan karakter yang kuat, sehingga generasi ini tetap mempunyai nilai-nilai Pancasila dalam kepemimpinannya dimasa depan. Sekolah harus mempunyai strategi pengajaran yang sesuai dengan karakteristik generasi Alpha, mengembangkan kemampuan pengetahuan, keterampilan dan *soft skill* dengan melibatkan teknologi digital. Dalam mengembangkan karakter kepemimpinan, sekolah memfasilitasi aktivitas yang mendorong siswa mengembangkan kemampuan digitalnya dengan bertanggungjawab dan menampilkan nilai-nilai karakter yang sesuai norma. Generasi Alpha mempunyai potensi besar sebagai pemimpin digital melalui lingkungan digital, pendidikan karakter di sekolah dan asuhan orang tua yang menyesuaikan dengan karakteristik generasi Alpha, dan memberikan keteladanan, pendampingan, serta relasi yang baik.

Saran

Penelitian yang lebih spesifik tentang kontribusi sekolah dalam pengembangan keterampilan kepemimpinan di kalangan siswa generasi Alpha perlu ditindaklanjuti, penelitian dapat dikaji dari analisis tentang etnis, kondisi ekonomi atau *gender*.

DAFTAR PUSTAKA

- Ambhore, A., Ashtaputre, A., Puri, P., & Bhutekar, S. V. . (2022). Communication problem and conflicts in parent child relationship. *Indian Journal of Social Sciences and Literature Studies*, 8(1), <https://www.researchgate.net/publication/360132921>
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–787. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Çiğdem, A. & Kaya, F (2020). An analysis of the preschool teachers' views on alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11). <https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.2815>
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Fell, A. (2020). *Understanding generation alpha*. <https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-defined/>
- Imran, F. et al. (2020). Leadership competencies for digital transformation: Evidence from multiple cases, *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1209 AISC, 81–87. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-50791-6_11
- Karagianni, D. & Jude Montgomery, A. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: A review of leadership programmes, *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86–98. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1292928>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2018). *Mendidik anak di era digital, seri pendidikan orang tua*. (10), 143–161. <https://repositori.kemdikbud.go.id/11597/>
- Kol, S. (2016). The effects of the parenting styles on social skills of children aged 5-6. *The Malaysian Online Journal Of Education Science*, 4(2), 55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096005>
- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). Generation alpha: Marketing or science. *Acta*

- Technologica Dubnicae, 7(1), 107–115. [10.1515/atd-2017-0007](https://doi.org/10.1515/atd-2017-0007)
- Peraturan Presiden Republik Indonesia (2017). *Penguatan pendidikan karakter*. <https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/73167/perpres-no-87-tahun-2017>
- Raja, R. & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, S33–S35. [10.21839/jaar.2018.v3iS1.165](https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165)
- dos Reis, T. A. (2018). Study on the alpha generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 6(1), 9–19. <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol6-issue1/C610919.pdf>
- Romero Jr, A. (2017). Colleges need to prepare for generation alpha. *The Edwardsville Intelligencer*, 3. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1177&context=bb_pubs
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. (2000), 1–15. <https://www.academia.edu/2857071/Connectivism>
- Spasova, D. (2022). Generation alpha and the education. *Technics. Technologies. Education, Safety*, 1(June), 65–68. https://www.researchgate.net/publication/361484866_Generation_Alpha_and_the_education
- Taylor, L., & Hattingh, S. J. (2019). Reading in minecraft: A generation alpha case study. *Teach Journal of Christian Education*, 13(1). <https://research.avondale.edu.au/teach/vol13/iss1/7/>
- Tafonao, T., Saputra, S. & Suryaningwidi, R. (2020). Learning media and technology : Generation z and alpha, *Indonesian Journal of Instructional Media and Model*, 2(2), 89–100. <https://doi.org/10.32585/ijimm.v2i2.954>
- Tootell, H., Freeman, M. & Freeman, A. (2014). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 82–90. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.19>

- Yurtseven, N. (2021). *The teacher of generation alpha*. <https://doi.org/10.3726/b16823>
- Zacharatos, A., Barling, J. & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *Leadership Quarterly*, 11(2), 211–226. <https://doi.org/10.1016/S1048-9843%2800%2900041-2>
- Ziatdinov, R. & Cilliers, J. (2021). Generation alpha: Understanding the next cohort of university students. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 783–789. <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/157380>

SCIENCE TEACHING AND LEARNING THROUGH KATH MURDOCH'S INQUIRY CYCLE: A CASE STUDY ON PRESERVICE PRIMARY TEACHERS

Bertha Natalina Silitonga¹, Wiyun Tangkin²

^{1,2}Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

bertha.silitonga@uph.edu¹, wiyun.tangkin@uph.edu²

Abstract

Many studies on inquiry focus on the effect of inquiry learning on students' learning abilities and science skills. However, research focusing on the learning experience and teaching skills of preservice teachers based on inquiry is still lacking. The practices that a preservice teacher undertakes in his/her teaching years are strongly influenced by his/her learning experience in teacher education. The inquiry learning experienced by preservice teachers while in college will later affect inquiry-based teaching practiced in schools. This qualitative research aims to describe inquiry practices conducted by pre-service teachers. The sample of the study was 33 preservice primary teachers who took the second-year science content course named Integrated Science for Primary. There are two questions that will be the focus of this research: 1) How does Kath Murdoch's Inquiry Cycle help preservice teachers experience significant learning? 2) How does an inquiry cycle help preservice teachers design Inquiry-based Science Lesson Plan? This study shows that learning through Kath Murdoch's inquiry cycle is found as an interesting and useful approach for preservice teachers to understand how scientific processes are integrated into their experiment designs. Also, an inquiry cycle used in guided practices (including metacognitive prompts, reflections, and group discussion) could provide preservice teachers with the necessary skills to develop an inquiry-based teaching plan. Yet, this does not guarantee that preservice teachers would successfully facilitate inquiry in a real classroom setting.

Keywords: Inquiry Learning; Kath Murdoch's Inquiry Cycle; Preservice Teacher

Abstrak

Banyak penelitian tentang inkuiri berfokus pada pengaruh pembelajaran inkuiri terhadap kemampuan belajar siswa dan keterampilan sains. Namun, penelitian yang berfokus pada pengalaman belajar dan keterampilan mengajar calon guru yang berbasis inkuiri masih sedikit. Praktik yang dilakukan seorang calon guru di tahun-tahun mengajarnya sangat dipengaruhi oleh pengalaman belajarnya selama di pendidikan keguruan. Pembelajaran inkuiri yang dialami oleh calon guru selama di bangku kuliah nantinya akan mempengaruhi pengajaran berbasis inkuiri yang dipraktikkan di sekolah. Penelitian kualitatif ini bertujuan untuk mendeskripsikan praktik inkuiri yang dilakukan oleh calon guru. Sampel penelitian adalah 33 calon guru SD yang mengambil mata kuliah konten sains tahun kedua yaitu IPA Terpadu untuk Sekolah Dasar. Ada dua pertanyaan yang akan menjadi fokus penelitian ini: 1) Bagaimana Siklus Inkuiri Kath Murdoch membantu calon guru mengalami pembelajaran yang signifikan?; 2) Bagaimana siklus inkuiri membantu calon guru merancang Rencana Pembelajaran IPA berbasis Inkuiri? Studi ini menunjukkan bahwa pembelajaran melalui siklus Kath Murdoch adalah pendekatan yang menarik dan berguna bagi calon guru untuk memahami bagaimana proses ilmiah diintegrasikan ke dalam rancangan eksperimen. Juga, siklus inkuiri yang digunakan dalam praktik terbimbing (termasuk petunjuk metakognitif, refleksi, dan diskusi kelompok) dapat memperlengkapi calon guru dengan keterampilan yang diperlukan untuk mengembangkan rencana pengajaran berbasis inkuiri. Namun, ini tidak menjamin bahwa kelak calon guru tersebut akan berhasil memfasilitasi praktik inkuiri di kelas nyata.

Kata Kunci: Pembelajaran Inkuiri; Siklus Inkuiri Kath Murdoch; Calon Guru

Introduction

The meaning of the word "inquiry" refers to the process of investigation carried out to obtain new knowledge or find answers to existing questions or problems. The inquiry process involves steps such as formulating questions, designing research methods or experiments, collecting data, analyzing results, and reaching conclusions based on

existing evidence. It involves critical thinking, meticulous observation, and problem-solving skills (Perry & Richardson, 2001; Rais et al., 2018; Sari et al., 2020).

Teaching science subject is synonymous with building a learner's inquiry attitude. This is because the attitude of inquiry is very attached to the scientific method that underlies scientific activities. Many studies on inquiry focus on the effect of inquiry learning on students' learning abilities and science skills. However, research focusing on the learning experience and teaching skills of preservice teachers based on inquiry is still lacking.

The role of the teacher is the most influential in science learning (Qing et al., 2010) with one aim to focus inquiry as a central element of the curriculum, to promote students to actively develop their understanding of scientific concepts, along with reasoning and thinking abilities. Thus, the traditional top-down approach has gradually become an obstacle to science education today, therefore a preservice teacher is expected to use a more appropriate approach.

A teacher must experience inquiry learning before teaching it in the classroom. The practices that a preservice teacher undertakes in his or her teaching years are strongly influenced by the college learning experience. The inquiry learning learned and experienced by preservice teachers while in college will later affect inquiry-based teaching practiced in schools. How the learning experience process of preservice teachers is seen in the design of teaching actions is what will be the focus of this research. The inquiry learning model used in this study is Kath Murdoch's Inquiry Cycle.

The research was conducted at the Faculty of Education, Pelita Harapan University. The research method used is descriptive qualitative research. Thus, there are 2 research questions that will be discussed in this study:

1. How does Kath Murdoch's Inquiry Cycle help preservice teachers experience significant learning?
2. How does an inquiry cycle help preservice teachers design Inquiry-based Science Lesson Plan?

Inquiry-based Learning

In general, inquiry can also refer to a scientific approach in research, where a researcher adopts a skeptical attitude, asks questions, designs experiments or studies, and analyzes data to reach new understandings or answer research questions posed (Mugaloglu & Saribas, 2010; Qing et al., 2010). In addition, inquiry is often used in scientific methods that involve students in a process of self-investigation and exploration, where they are given the opportunity to ask questions, formulate hypotheses, conduct experiments, and make conclusions based on their findings (Mugaloglu & Saribas, 2010; Verawati et al., 2020). Thus, inquiry is at the core of the scientific process and can be applied in many different fields of knowledge and disciplines, especially in science subjects. This inquiry approach encourages students to actively participate in learning, develop critical thinking skills, and increase their understanding of the subject matter (Rais et al., 2018).

Many studies have revealed the reasons why inquiry learning is important:

1. Inquiry learning encourages deep understanding. Through inquiry learning, students are actively involved in the process of inquiry and discovery on their own. They are invited to think critically, analyze information, and make conclusions based on their findings. This helps students gain a deeper and conceptual understanding of the subject matter, compared to passive learning (King and Taba in Qing et al., (2010)).
2. Inquiry learning improves critical thinking skills. Inquiry learning encourages students to ask questions, formulate hypotheses, and conduct evidence-based analysis (Rais et al., 2018). This process involves critical thinking skills, where students learn to evaluate information, identify assumptions, and take decisions based on rational thinking (Sari et al., 2020). These critical thinking skills are important in everyday life and help students become more independent and analytical learners.
3. Inquiry learning encourages curiosity and learning motivation. In inquiry learning, students have an active role in exploring new knowledge. They are invited to explore the topic in depth and find answers to their own questions (Rais et al., 2018). This process stimulates students' curiosity and interest, as they feel in control of

their learning. This high motivation can increase academic engagement and achievement.

4. Inquiry learning develops problem-solving skills. In inquiry learning, students are faced with situations that require problem solving. They are invited to design and carry out experiments, collect data, and find solutions to complex problems. This process develops problem-solving skills that are essential in many aspects of life, in both academic and professional contexts (Puspitasari, et al., 2019)
5. Inquiry learning builds cooperation and social skills. Inquiry learning often involves group work or collaboration between students. In this process, students learn to work together, share ideas, and respect the views of others. They also learn to communicate their findings effectively and appreciate different perspectives. These social skills are important in preparing students to work in teams and interact with others in real life (Sudiantara & Artawan, 2014).

To provide better understanding on inquiry learning, several studies has shown two factors that may affect inquiry learning as listed below:

1. Teachers' attitudes towards inquiry learning. Teachers who are enthusiastic about inquiry learning and believe in its benefits are more likely to create a classroom environment conducive to inquiry (Ahokoski, 2017; Rahmi & Nari, 2022; Seneviratne et al., 2019; Unlu et al., 2015).
2. Resource availability. Inquiry learning can be resource-intensive, so it is important to have access to the necessary materials and equipment (Asmariyani, 2016 in (Rahmi & Nari, 2022)).
3. Prior knowledge and experience of students. Students who have a solid foundation in the subject matter and who have experience with inquiry learning are more likely to succeed in inquiry-based activities (Priyanto (2016).
4. Class size. Inquiry learning can be difficult to implement in large classes, as it is more differentiated and requires more individual attention from the teacher (Jumaisa, 2020).

Science Teaching & Learning

Inquiry-based science learning brings significant benefits to students, including deep understanding, critical thinking skills, high learning motivation, problem-solving skills, and social skills. According to

Kath Murdoch (2015), powerful learning happens when we "know the why" of what we are learning. Thus, nine prompt questions of Content Representations were used to emphasize this "know the why" learning experiences.

In learning science students need to have the construction of proofs derived from applicable theories and principles, which can then lead to new principles (Ong et al., 2020). National Research Council (NRC) dalam Seneviratne et al. (2019) stated that this can begin with students understanding and mastering inquiry skills:

1. Students are actively involved in scientific questions.
2. Students use facts as evidence to answer questions.
3. Students construct evidence-based explanations to answer scientific questions.
4. Students evaluate explanations that are compared with alternative explanations that reflect scientific understanding.
5. Students communicate and correct their proposed explanations.

Science learning using an inquiry approach allows students to show their curiosity (Khalaf & Zin, 2018; Mugaloglu & Saribas, 2010; Qing et al., 2010) and make it a motivation (Gibson and Chase in Khalaf & Zin, (2018)). Hofstein and Walberg in Qing et al.(2010) affirmed that both of these things help learners to participate in understanding problems, formulating hypotheses, planning science experiments, analyzing data obtained, and providing conclusions from the science problems studied. This reflects students' expectations and confidence in science learning opportunities with inquiry. The stages involved in inquiry-based learning may vary, but several studies have shown that inquiry-based learning generally includes stages in the scientific process: (1) Ask questions; (2) Conduct research; (3) Analyze data; (4) Communicate findings; and (5) Reflect on the process.

Aligned with the scientific process abovementioned, Kath Murdoch (Murdoch, 2015) introduced an inquiry cycle consisting of six stages of inquiry as shown in the illustration below:



Figure 1. Kath Murdoch's Inquiry Cycle

Source: <https://blog.siliconvalleyinternational.org/the-inquiry-learning-cycle>

1. Tuning In

Tuning in is the initial stage of the inquiry process. It aims to engage learners and activate learners' prior knowledge and curiosity about the topic as well as goal setting. Some questions may emerge from learners at this stage. What theories do we have? How do we already understand this?

2. Finding Out

In this stage, learners gather information and investigate the questions generated during the Tuning-In stage. This stage is an active and inquiry-driven stage where learners gather information, conduct investigations, and deepen their understanding of the topic.

3. Sorting Out

This stage focuses on organizing and analyzing the information collected during the Finding Out stage. Learners categorize and sort the data, identify patterns, make connections, and develop new insights and understandings.

4. Going Further

In this stage, learners go beyond the initial information and delve deeper into the topic. They engage in further research, investigations, experiments, or activities to expand their

understanding and address any remaining questions or areas of interest.

5. Making Conclusions

Learners reflect on their learning journey and draw conclusions based on their research, analysis, and observations. They consolidate their findings, identify key concepts, and develop a deeper understanding of the topic.

6. Taking Action

This stage involves applying and sharing the knowledge and insights gained throughout the inquiry process. Learners take meaningful action based on their learning, such as creating projects, presentations, or products, sharing their findings with others, or applying their understanding to real-world contexts.

Besides the six stages above, the regular reflection stage is taking place in every stage to assess learners' progress, identify any gaps in their understanding, and determine their next steps. Reflection can take the form of journaling, group discussions, or individual consultation with the teacher. It helps learners consolidate their learning and refine their inquiries.

Research Method

This study is qualitative research with a descriptive design. This design was chosen because the research aims to describe inquiry practices conducted by pre-service teachers. The sample of the study was 33 preservice primary teachers who took the second-year science content course named Integrated Science for Primary. The 16-week program consisted of interactive lectures, discussions, assignments, group work, and individual practices related to process skills and designing inquiry activities. Table 1 shows the weekly focus of the program.

Table 1

An overview of weekly focus of the program

Week	Focus	Instrument Applied
1	What is inquiry in science	Observation Notes
2-5	Scope of Primary Science	-
5-7	Group Work	Experiment Design

Science Teaching and Learning through Kath Murdoch's Inquiry Cycle: A Case Study on Preservice Primary Teachers

Bertha Natalina Siltonga, Wiyun Tangkin

Week	Focus	Instrument Applied
9	Review week 1-8	Reflective Forms 1
10	How to Create an Inquiry-Based Teaching Plan	-
11-15	Individual Practices	Observation Notes Lesson Plan Design
16	Review week 10-15	Reflective Forms 2

In the first week of the program, a lecture followed by a discussion was given about inquiry in the context of science teaching and learning. In the next four weeks, primary science materials were discussed in the light of *Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka* (Learning Outcomes in National Curriculum). Preservice teachers were expected to have a better understanding of science concepts for primary students. Moreover, during these four weeks, preservice teachers in group work were responsible for conducting an experiment based on a worksheet given every week as well as working on a design of a science experiment for a chosen topic. Through group work and discussion, preservice teachers were expected to be able to integrate scientific processes into their design. Following these group activities, reflective forms were filled to create metacognitive awareness about the cycle of inquiry learning.

During the individual practices (week 11 to 15) nine guiding questions in the Content Representation (CoRes) framework were used also as metacognitive prompts of inquiry to facilitate deep learning. During these weeks, each student's teaching plan was discussed in groups, and got regular feedback from their peers as well as the lecturer. In the end of the program, preservice teachers had a chance again to reflect on their learning experience, expectations, and belief regarding inquiry in science teaching and learning. Both reflective forms used in weeks 9 and 16 were developed by the researcher using

In this study, to answer the research questions several instruments were applied to gather data as shown in Table 2 below:

Table 2

An overview of research questions, instruments, and data sources

Research Qs	Observation Notes	Experiment Design	Reflective Forms 1	CoRes Lesson Plan	Reflective Forms 2
How does the cycle of inquiry help	√	√	√		

Science Teaching and Learning through Kath Murdoch's Inquiry Cycle: A Case Study on Preservice Primary Teachers

Bertha Natalina Siltonga, Wiyun Tangkin

Research Qs	Observation Notes	Experiment Design	Reflective Forms 1	CoRes Lesson Plan	Reflective Forms 2
preservice teachers experience deep learning through inquiry?					
How does an inquiry cycle help preservice teachers reframe the way they think about inquiry-based teaching?	√			√	√

As mentioned earlier, the study uses qualitative data. Validity in this study has been built since in the process of research designing, during data collection, and data analysis (Yin, 2003). The use of theory in this study (Kath Murdoch's inquiry cycle) during the process of research design is considered a way to maintain external validity. Triangulating data collected through observation, experiment design activities, and reflections was hopefully believed to amplify the internal validity of the research findings. Meanwhile, the reliability of data in this qualitative research can be assured through procedures of data collection that are appropriate and fully explained (Hittleman & Simon, 1997). All the collected data will be reviewed according to Kath Murdoch's inquiry cycle as a conceptual framework to develop concepts and theoretical propositions from the findings.

How does Kath Murdoch's Inquiry Cycle help preservice teachers experience significant learning?

In inquiry-based learning students not only develop their critical thinking and communication skills but also learn to work independently and collaboratively (Harlen, 2014; Short, 2009). In this way, significant learning is facilitated as students become part of a learning community and learn from each other through social interaction. Teachers contribute to building a community of inquirers within the classroom in many ways: activate small group work by encouraging learners to share with each other as well as by providing an equal opportunity to participate in the class discussion (Austin, 2019). Through the six stages

of inquiry-based learning, preservice teachers have experienced significant learning in integrating scientific processes into their experiment design:

1. Tuning In
In this stage, most of the preservice teachers asked the similar questions: *"What do we already think, feel and know about this experiment topic?"* To bring preservice teachers to the next stage, later the lecturer asked preservice teachers: *"How could we find out more about this topic?"*
2. Finding Out
In group discussions, preservice teachers were encouraged to decide what information needed, how they might find out more, and how to deepen their understanding of the topic chosen for the experiment plan. After that, they will work together individually to gather the information.
3. Sorting Out
In this stage, preservice teachers organized and analyzed the information gathered in group works. This stage combined collaborative and individual work to express their inquiry learning on the experiment topics.
4. Going Further
This stage was where any group members raised new inquiries/questions. *What's another way to find out more about this? How can we organize for our own inquiry?* Some groups admitted that they followed personal inquiry into own group questions.
5. Making Conclusions
After series of collaborative and individual works, group work summed up the findings leading to culminating task. The most often question discussed in this stage was: *"How can we show what we understand/learn?"* Eventually, this question led the group to the final stage: taking action.
6. Taking Action
While stages are broadly sequential, it was common to see groups worked backward and forward to solidify the findings and making connections between scientific step the experiment design.

The high score (Mean = 89.66) achieved by the students has shown that experiencing learning through a cycle of inquiry of Kath Murdoch is found as an interesting and useful approach for preservice teachers to understand how to integrate scientific processes into their experiment designs. In addition, though the experiment design was developed in group works, preservice teachers were also expected to always reflect on learning personally. Their notes in the first reflection have also shown their deep understanding of how scientific processes are integrated into their experiment designs.

How does Kath Murdoch's Inquiry Cycle help preservice teachers design Inquiry-based Science Lesson Plan?

Inquiry learning in designing science experiments has emphasized the construction of conceptual understandings of a topic and how scientific processes are integrated into their experiment designs. Yet, from the initial plan and brainstorming conducted, it is found that preservice teachers were having low competence to design inquiry-based science teaching. The traditional approach was most likely chosen regarding science teaching at the primary level. The pedagogy proposed during brainstorming lacked inquiry-based activities and missed scientific process steps.

Through group discussion and individual practices, preservice teachers were assigned to design their own science lessons. Both collaborative and individual work was used to allow preservice teachers to take ownership of their learning, encourage critical thinking, and promote collaboration among peers using Kath Murdoch's cycle of inquiry learning:

1. Tuning In

In this stage, preservice teachers refined their initial lesson plans. Many of them still required some early immersion or 'front loading' in the topic when little is known or experienced. Several key/essential questions were developed to drive their inquiry work.

2. Finding Out

Together with key questions predefined, preservice teachers used nine questions of CoRes as metacognitive prompts to help them design the lesson plan. These prompt questions (Bertram, 2014) assisted them to know why they chose specific practices in their lesson plan.

- a. What are big science ideas/concepts of teaching the content?
- b. Why is it important for the students to know this?
- c. What do you intend the students to learn about this idea?
- d. What else you might know about this idea (that you do not intend students to know yet)?
- e. What are difficulties/limitations connected with teaching this idea?
- f. What is your knowledge about students' thinking that influences your teaching of this idea?
- g. Are there any other factors that influence your teaching of these ideas?
- h. What is your particular teaching procedure (and reasons for using these to engage with this idea)?
- i. What are specific ways of ascertaining students' understanding or confusion around this idea (include a likely range of responses)

3. Sorting Out

In this stage, preservice teachers organized, analyzed and discussed the information gathered using predefined key/essential questions. *"What meaning can we make of this? What are we learning"* were two big questions used during group discussion and individual practices guided by the lecturer.

4. Going Further

In individual practices, preservice teachers now developed their own questions. The emphasis here is on choice and differentiation made by their personal inquiry and reflections.

5. Making Conclusions

This stage allowed preservice teachers to revisit key/essential questions and state revised understanding, which was better, deeper, and more meaningful. To some extent, they could articulate explicit connections between prompt questions in the CoRes framework throughout the science lesson plan. In this

stage, the lesson plans have shown how their competence has improved substantially.

6. Taking Action

This final stage was the stage where preservice teachers must finalize their science lesson plan in which inquiry was expected to be cultivated and impactful for students' science learning.

Eventually, the science lesson plans submitted have shown how preservice teachers' inquiry concepts have been improved and changed the way they developed science lesson plans. The nine prompt questions were answered in a very thoughtful way where preservice teachers expressed their belief in the power of inquiry. Also, it is found that in their lesson plan teaching strategies were selected purposefully to provide an inquiry journey. These findings were confirmed by the second reflection in which preservice teachers stated that they have learned a lot. Some notes in their reflections are quoted below:

"Designing an inquiry lesson plan makes me reflect more often..."

"This task makes me read a lot, the more I read the more unknown things are revealed."

"Group discussion, self-investigations, consultation with lecturer have developed my critical thinking."

"Collaborative work with friends has brought me unexpected ideas of inquiry. I became more confident in science teaching than I would have been in early meetings."

These findings have proved that the use of Kath Murdoch's Inquiry Cycle helps preservice teachers design Inquiry-based Science Lesson Plans. Eventually, preservice teachers could experience the inquiry discourse and develop their inquiry comprehension to improve its impact power to their journey of learning (Lee, 2011).

Conclusions

Learning how to learn is a central goal of an inquiry-based approach to learning. Cultivating inquiry in primary students begins with cultivating it in preservice teachers' selves. Experiencing learning through Kath Murdoch's inquiry cycle is found as an interesting and

useful approach for preservice teachers to understand how scientific processes are integrated into their experiment designs. Yet, it is plausible to argue that designing and implementing inquiry-based teaching requires an ability to implement scientific processes into the lesson plan. In this research, although preservice teachers got high scores for scientific process skills in science experiment designing, they were unable to design an inquiry-based teaching plan before the individual inquiry-guided practices were given.

After the individual practices with the lecturer's guidance, preservice science teachers' competence in designing an inquiry-based teaching plan has improved substantially. This implies that an inquiry cycle used in guided practices (including metacognitive prompts, reflections, and group discussion) could provide preservice teachers with the necessary skills to develop an inquiry-based teaching plan. Also, this shows us alternatives to how to cultivate inquiry through classroom practices. Yet, this does not guarantee that preservice teachers would successfully facilitate inquiry in a real classroom setting. For further studies, it is suggested that preservice teachers should be encouraged to implement their inquiry-based teaching plan in their next practicum courses. So, preservice teachers could experience the inquiry discourse and develop their inquiry comprehension to improve its impact power to their journey of learning as well as students learning.

REFERENCES

- Ahokoski, E. (2017). Teachers' experiences of an inquiry learning training course in Finland. *International Council of Association for Science Education (ICASE)*, 28, 305-314.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161524.pdf>
- Austin, S. (2019). *Translating Critical Thinking into Meaningful Action. In Challenging Perceptions of Africa in Schools*. Milton Park, AA: Routledge.

- Bertram, A. (2014). 'CoRes and PaP-eRs as a Strategy for Helping
Begining Primary Teachers Develop their Pedagogical Content
Knowledge. *Educación Química*, 25(3), 292–303.
[https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(14\)70545-2](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(14)70545-2)
- Harlen, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills.
Inquiry in Primary Science Education (IPSE), 1, 5–19.
- Hittleman, D. R., & Simon, A. J. (1997). *Interpreting educational
research: An introduction for consumers of research*. Upper
Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Jumaisa (2020). Model pilihan pembelajaran, inquiry atau
expository?. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 6(2). 339-348.
<http://dx.doi.org/10.58258/jime.v6i2.1441>
- Khalaf, B. K., & Zin, Z. B. M. (2018). Traditional and inquiry-based
learning pedagogy: A systematic critical review. *International
Journal of Instruction*, 11(4), 545–564.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11434a>
- Lee, V. S. (2011). The power of inquiry as a way of learning. In
Innovative Higher Education, 36(3), 149–160.
<https://doi.org/10.1007/s10755-010-9166-4>
- Mugaloglu, E., & Saribas, D. (2010). Pre-service science teachers'
competence to design an inquiry based lab lesson. *Procedia -
Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4255–4259.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.674>
- Murdoch, K. (2015). *The power of inquiry: Teaching and learning
with curiosity, creativity and purpose in the contemporary
classroom*. Seastar Education.
- Ong, E. T., Keok, B. L., Yingprayoon, J., Singh, C. K. S., Borhan, M. T.,
& Tho, S. W. (2020). The effect of 5E inquiry learning model on
the science achievement in the learning of "magnet" among
year 3 students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(1), 1–10.
<https://doi.org/10.15294/jpii.v9i1.21330>

- Perry, V. R., & Richardson, C. P. (2001). The new Mexico tech master of science teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning. *31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference T3E-1*, 87801.
- Priyanto, W. (2016). Penerapan multimedia interaktif berbasis inkuiri terbimbing dalam pembelajaran IPS siswa kelas IV Sekolah Dasar. *Elementary School Forum*. 3(2), 120-135.
<https://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar/article/view/4252>
- Puspitasari, R. D., Mustaji, Rusmawati, R. D. (2019). The guided inquiry learning model influences the understanding and discovery of concepts in civics learning. *Scientific Journal of Education and Learning*. 3(1), 96-107.
<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JIPP/article/view/17536>
- Qing, Z., Jing, G., & Yan, W. (2010). Promoting preservice teachers' critical thinking skills by inquiry-based chemical experiment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4597–4603.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.737>
- Rahmi, M., & Nari, N. (2022). Development of inquiry-based e-poster media on natural science learning digestive system material in elementary schools. *Journal of Islamic Education Students (JIES)*, 2(2), 76.
<https://doi.org/10.31958/jies.v2i2.5609>
- Rais, M., Aryani, F., & S. Ahmar, A. (2018). The influence of the inquiry learning model and learning style on the drawing technique of students. *Global Journal of Engineering Education*, 20(1), 64-68.
<http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol20no1/09-Rais-M.pdf>
- Sari, U., Duygu, E., Şen, Ö. F., & Kirindi, T. (2020). The effects of STEM education on scientific process skills and stem awareness in simulation based inquiry learning environment. *Journal of Turkish Science Education*, 17(3), 387–405.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272994.pdf>

Seneviratne, K., Hamid, J. A., Khatibi, A., Azam, F., & Sudasinghe, S. (2019). Multi-faceted professional development designs for science teachers' self-efficacy for inquiry-based teaching: A critical review. *In Universal Journal of Educational Research*, 7 (7), 1595–1611. Horizon Research Publishing.

<https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070714>

Short, K. G. (2009). *Inquiry as a stance on curriculum. Taking the PYP Forward*. John Catt Educational Ltd Glasgow.

Sudiantara, I.K., Artawan, P. (2014). Implementasi model pembelajaran inkuiri terbimbing untuk meningkatkan prestasi belajar dan kinerja ilmiah. *Jurnal Wahana Matematika dan Sains*, 8(2) 25-41.

<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPM/article/view/12635>

Unlu, Z. K., Dokme, I., & Tufekci, A. (2015). Action research on teaching science through technology supported inquiry - based learning: A pilot study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 46–52.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.183>

Verawati, N. N. S. P., Hikmawati, & Prayogi, S. (2020). The effectiveness of inquiry learning models intervened by reflective processes to promote critical thinking ability in terms of cognitive style. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(16), 212–220.

<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i16.14687>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1994.tb05843.x>

PENGUNAAN RUBRIK SEBAGAI INSTRUMEN PENILAIAN DALAM KEGIATAN MENULIS TEKS EDITORIAL SISWA SEKOLAH MENENGAH ATAS

[THE USE RUBRIC AS AN ASSESSMENT INSTRUMENT IN SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' EDITORIAL TEXT WRITING ACTIVITIES]

Mitra Jayanti Lase¹, Ernie Bertha Nababan²

^{1,2})Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten
ml80017@student.uph.edu¹, ernie.nababan@uph.edu²

Abstract

This research is motivated by the author's findings on the structure of student editorial text opinion writing that has differences in the completeness of the content. It refers to the assessment of student achievement that is not the same assessment standard. As a series of continuous learning, this requires assessment and evaluation from the teacher. However, the unavailability of assessment instruments causes the assessment to be biased and subjective. This research was conducted on 30 class XII students at a private school in Manado. The purpose of this study is to describe the use of rubrics as a teacher's assessment instrument in writing editorial text activities for high school students. This study used the descriptive qualitative method. Based on the research results, it was found that rubrics can help teachers to see students' abilities in writing editorial texts, provide evaluations of students' writing results based on the criteria that have not been achieved, and assess students fairly and accurately based on the criteria contained in the rubric. The use of rubrics helps teachers realize God's love and justice in assessing and supporting students' potential in writing. In addition, the beauty and meaning of student writing can reveal the Creator to others. Therefore, the authors suggest determining skills that need to be assessed using rubrics, communicating achievement criteria to students, and providing evaluations based on rubrics criteria to support student growth.

Keywords: Assessment; Rubrics; Editorial text.

Abstrak

Penelitian ini dilatarbelakangi oleh temuan penulis pada struktur tulisan opini teks editorial siswa yang memiliki perbedaan pada kelengkapan isi. Hal ini merujuk pada penilaian capaian siswa yang tidak berada pada standar penilaian yang sama. Sebagai suatu rangkaian pembelajaran yang berkelanjutan, hal ini membutuhkan penilaian dan evaluasi dari guru. Akan tetapi, tidak tersedianya instrumen penilaian menyebabkan penilaian menjadi bias dan subjektif. Penelitian ini dilakukan pada 30 siswa kelas XII di salah satu sekolah swasta di Manado. Tujuan dari penelitian ini untuk memaparkan penggunaan rubrik sebagai instrumen penilaian guru pada kegiatan menulis teks editorial siswa Sekolah Menengah Atas. Penelitian ini menggunakan metode deskriptif kualitatif. Berdasarkan hasil penelitian diperoleh bahwa rubrik dapat membantu guru melihat kemampuan siswa dalam menulis teks editorial, pemberian evaluasi pada hasil tulisan siswa berdasarkan kriteria yang masih belum tercapai, dan menilai siswa secara adil dan akurat berdasarkan kriteria yang dimuat di dalam rubrik. Penggunaan rubrik membantu guru mewujudkan kasih dan keadilan Allah dalam melakukan penilaian dan mendukung potensi siswa dalam menulis. Selain itu, keindahan dan makna tulisan siswa dapat menyatakan Pencipta kepada orang lain. Oleh sebab itu, penulis menyarankan untuk menentukan keterampilan yang perlu dinilai dari penggunaan rubrik, mengomunikasikan capaian kriteria kepada siswa, serta memberikan evaluasi berdasarkan kriteria rubrik untuk mendukung pertumbuhan siswa.

Kata Kunci: Penilaian; Rubrik; Teks editorial

Pendahuluan

Proses pembelajaran yang berlangsung pada tahun 2021 mengalami perubahan akibat dampak panjang dari fenomena pandemi Covid-19. Hal ini mengubah sistem dan upaya pembelajaran sehingga menuntut penyesuaian dari sisi teknologi dan teknik dalam mengajar. Salah satu akibat dari pandemi ini ialah penerapan pembelajaran dalam jaringan yang mengandalkan jaringan internet dan perangkat teknologi untuk menunjang pembelajaran.

Berdasarkan hasil kerja siswa yang diterima oleh penulis pada tanggal 19 Mei 2021 diketahui bahwa terdapat perbedaan pada struktur teks editorial siswa. Perbedaan ini merujuk pada ketimpangan kualitas dan kelengkapan isi struktur teks editorial pada hasil kerjanya. Melalui data yang ditemukan oleh penulis diperoleh bahwa terdapat 13 siswa yang melampirkan fakta dan 17 siswa yang tidak melampirkannya. Dalam

teks editorial, fakta sangat penting karena digunakan sebagai bukti nyata kondisi masalah yang terjadi sehingga argumentasi yang dikemukakan sesuai dengan isu yang dibahas.

Hal ini juga dipengaruhi dari kondisi guru yang tidak menggunakan standar penilaian sehingga ketercapaian tujuan pembelajaran tidak dapat diukur. Apabila hal ini dibiarkan terjadi pada proses penugasan selanjutnya maka guru tidak dapat mengetahui informasi pencapaian siswa dalam pembelajaran dan akan cenderung menilai dengan subjektivitasnya sendiri.

Menanggapi kesenjangan ini, penulis memilih menggunakan instrumen penilaian rubrik analitik dalam kegiatan menulis teks editorial. Menurut Yusuf (2017) rubrik merupakan salah satu teknik menilai dalam asesmen alternatif. Hal ini dibuktikan dari salah satu hasil penelitian yang dilakukan oleh Gloria (2012) yang menyatakan bahwa asesmen alternatif sangat mampu meningkatkan kemampuan berpikir secara menyeluruh dalam menilai kecerdasan dan sesuai dengan cara kerja otak siswa.

Pada dasarnya, hasil tulisan menggambarkan suatu estetika menuangkan dan mengekspresikan pikiran. Hal ini sejalan dengan pendapat Knight (2009) yang menyatakan bahwa keindahan yang Tuhan nyatakan dapat digunakan untuk berkomunikasi. Dalam konteks ini, mengomunikasikan ide secara tidak langsung menjadi suatu bentuk penerapan filosofi estetika yang berwujud pada rangkaian kalimat yang dapat dibaca oleh orang lain. Aktivitas pembelajaran ini diharapkan dapat membina, mendidik, dan mengajar siswa untuk memenuhi panggilannya sebagai murid Kristus yang siap menyatakan kebenaran (Sidjabat, 1996).

Simanjuntak (2013) menyatakan bahwa sisi estetika dapat muncul dari “Inderawi manusia, termasuk pemikiran dan perenungannya.” Melalui kegiatan menulis, siswa dapat merenungkan tindakan dan pernyataan yang merepresentasikan pemikirannya secara tertulis.

Berdasarkan pemaparan ini ditemukan bahwa siswa akan memiliki kemudahan dalam menulis bila topik-topik yang diberikan kontekstual dengan kehidupannya (Bundu, 2017). Kinerja yang ditunjukkan oleh siswa dalam kelas adalah perwujudan dari proses mereka mau bertumbuh untuk semakin giat dan mengembangkan potensi (Zendrato et al., 2019). Hal ini juga berkorelasi dengan pelaksanaan pembelajaran yang berorientasi kepada siswa, yakni memperoleh hasil belajar dalam ranah afektif, kognitif, dan psikomotorik yang disertai kreativitas dan kemampuan berpikir kritis (Andrianti, 2014).

Hal ini menandakan bahwa proses hingga penilaian harus tetap menghadirkan Allah sebagai pusat dalam pembelajaran sehingga siswa dapat menunjukkan nilai-nilai Kristiani dalam cara berpikir dan bertindak.

Pelaksanaan penilaian yang berlandaskan prinsip pendidikan Kristen seharusnya tidak hanya berfokus pada ketidakmampuan siswa, kegagalan, dan penyesalan diri (Tye, 2000), namun lebih dari itu, penilaian yang dilaksanakan harus memerdekakan siswa sehingga mereka memandang umpan balik sebagai proses bertumbuh. Masalah yang ditemukan dalam praktik mengajar oleh penulis adalah setiap kegiatan menulis perlu memiliki instrumen penilaian yang jelas untuk mengondisikan hasil penugasan siswa mencapai tujuan pembelajaran.

Melalui penerapan rubrik, penulis berharap hal ini memberikan sumbangsih kepada siswa untuk menulis teks editorial. Dengan demikian, rumusan masalah dari penelitian ini adalah: bagaimana penggunaan rubrik sebagai instrumen penilaian guru dalam kegiatan menulis teks editorial siswa SMA?. Berdasarkan latar belakang yang dipaparkan, maka tujuan dari tugas akhir ini adalah untuk memaparkan penggunaan rubrik sebagai instrumen penilaian guru terhadap kegiatan menulis teks editorial. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif.

Menulis Teks Editorial

Menurut Kusmiati et al., (2021) teks editorial adalah salah satu jenis teks yang menuntut kemampuan berwawasan luas siswa dalam membahas sebuah isu yang baru terjadi. Tuntutan dari jenis teks ini adalah pembahasan terkait suatu isu yang dibangun atas dasar fakta yang jelas dan ditanggapi dengan opini yang masuk akal (Setiawan & Mulyadi, 2021). Menurut Rahman (2017) ada tiga struktur yang harus ada dalam sebuah teks editorial, yakni pengenalan isu, argumentasi, dan penegasan ulang pendapat. Hal yang sama juga diungkapkan oleh Sigma (2017) dan Khansa et al., (2019) yang menyatakan bahwa tiga struktur teks editorial berupa pengenalan isu (tesis), argumentasi, dan penegasan ulang argumentasi. Melalui pendapat tiga ahli di atas, maka struktur teks editorial dapat dijabarkan sebagai berikut:

Pertama, pengenalan isu menghadirkan konteks awal kepada pembaca dengan menyoroti orang, pendapat pro dan kontra, atau kebijakan tertentu yang mengundang perhatian publik. Kedua, argumentasi. Pada teks editorial, argumentasi yang disampaikan menjadi suatu usaha untuk membuat pembaca terpengaruh dan merangsang

pemikiran pembaca sesuai dengan alur pemikiran penulis (dikutip dari Keraf (2004) dalam Pertiwi & Dawud (2018). Argumentasi yang dituliskan dalam teks ini harus didukung dengan fakta dan data yang jelas. Ketiga, penegasan ulang pendapat. Pada bagian struktur ini, siswa dapat menegaskan kembali argumentasi yang telah disampaikan sebelumnya agar pembaca semakin yakin terhadap opini siswa.

Selain struktur, teks editorial juga memuat unsur kaidah kebahasaan. Dalam jurnalnya, Ningsih et al., (2017) menjabarkan empat jenis kebahasaan yang ada dalam teks editorial, yakni penggunaan ungkapan retorik, kata-kata populer, konjungsi, dan kata ganti/pronomen. Pendapat yang sama disampaikan oleh Haryani dan Febriyanti (2020) yang mengungkapkan empat kaidah kebahasaan teks editorial, yaitu menggunakan kalimat retorik, terdapat kata-kata populer, menggunakan kata petunjuk, dan konjungsi kausalitas. Melalui pendapat kedua ahli di atas, maka kaidah kebahasaan teks editorial dapat dijelaskan sebagai berikut.

Struktur dan kaidah kebahasaan teks di atas didasarkan pada pengenalan ciri-ciri teks editorial, antara lain bersifat argumentatif, aktual, dan memuat saran atau rekomendasi terhadap permasalahan yang dibahas (Sigma, 2017). Ciri-ciri tersebut perlu diperhatikan dikarenakan menjadi suatu landasan bagi siswa untuk memilih topik yang akan ditulis sebagai bahan teks editorial.

Berdasarkan beberapa pendapat ahli di atas, dapat diperoleh benang merah aspek-aspek yang perlu diperhatikan dalam menulis teks editorial terletak dari topik, struktur, dan kaidah kebahasaannya. Dengan demikian, indikator dalam menulis teks editorial ini terletak pada bagian struktur dan kaidah kebahasaannya. Struktur teks editorial terdiri atas tiga, yakni penjelasan isu (tesis), argumentasi, dan penegasan argumentasi. Selain itu, kaidah kebahasaannya terdiri atas empat hal, yaitu ungkapan retorik, ungkapan populer, konjungsi, dan kata ganti petunjuk. Melalui hal ini, dapat diketahui bahwa struktur, ciri-ciri, dan kaidah kebahasaan menjadi satu paket teks editorial yang menjadi dasar dalam mengemukakan pendapat.

Rubrik Penilaian

Salah satu jenis instrumen penilaian ialah rubrik. Menurut Endrayanto dan Harumurti (2014) rubrik merupakan instrumen penilaian yang berisikan kriteria terpilih dengan deskripsi pencapaian siswa pada

setiap kriteria. Senada dengan hal pendapat itu, Supriyadi (2021) menambahkan bahwa rubrik memuat skor untuk menunjukkan gradasi setiap kriteria yang ada.

Muhammad et al., (2018) menjabarkan beberapa manfaat dari penggunaan rubrik, antara lain menghemat waktu, memfasilitasi dan mempercepat proses umpan balik, membantu menjelaskan tujuan dan standar pembelajaran, meningkatkan kinerja untuk mencapai seperangkat standar, membantu siswa untuk fokus pada upaya belajar mereka, menghasilkan pekerjaan berkualitas lebih baik, serta tugas untuk mencapai nilai yang lebih baik. Rubrik sebagai alat utama dalam penilaian ini menambahkan keandalan, validitas, dan transparansi dalam penilaian kelas (Jeong, 2015).

Yusrizal (2015) menjelaskan langkah-langkah membuat rubrik, yakni “Menentukan keterampilan dan kinerja yang akan dinilai, mendefinisikan urutan keterampilan yang dinilai, menentukan jenis tugas, membuat skala penilaian, mendeskripsikan kinerja yang diharapkan, melakukan uji coba, serta melakukan perbaikan.” Melengkapi pendapat ini, Wibowo (2016) memaparkan beberapa hal yang dilakukan untuk menyusun sebuah rubrik, antara lain mengidentifikasi tujuan penggunaan rubrik, menyesuaikan standar kompetensi sekolah dan pemerintah, menentukan faktor-faktor yang akan dinilai, membatasi setiap kriteria, mendeskripsikan secara jelas setiap level kemampuan, melakukan validasi kepada pihak lain, melakukan evaluasi, dan menerapkannya.

Rubrik terdiri atas dua jenis, salah satunya rubrik analitik. Amirono dan Daryanto (2016) menjelaskan bahwa rubrik analitik sebagai penilaian yang merujuk pada pembagian secara terpisah kriteria yang akan dinilai. Melalui pemisahan kriteria, siswa dapat dianalisis kelemahan dan kelebihan berdasarkan kriteria yang ada (Meutia et al., 2013). Pada rubrik analitik ini, perbedaan kriteria pencapaian pada setiap gradasi skor akan menunjukkan segi kemampuan siswa sehingga akan memberikan gambaran kepada guru terkait kemampuan siswa dalam menguasai kegiatan pembelajaran tersebut. Hal ini dilengkapi oleh pendapat Endrayanto dan Harumurti (2014) tentang kelebihan dari rubrik analitik, yaitu menyediakan diagnosis pencapaian siswa, memudahkan memberi umpan balik, memudahkan korelasi dengan materi pembelajaran, dan dapat digunakan untuk penilaian formatif.

Rubrik memiliki karakteristik yang kuat karena menguji keterampilan siswa dalam memecahkan masalah (Habiba, Kholilah, & Sofyan, 2020). Rubrik juga dapat menjadi evaluasi bagi hasil kerja siswa. Evaluasi ini dapat tercermin dari hasil penskoran yang diberikan guru pada setiap kriteria. Bentuk evaluasi ini dapat digunakan untuk memperbaiki kinerja penugasan selanjutnya.

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa rubrik sebagai suatu instrumen penilaian memiliki peran untuk melakukan penilaian secara objektif dan konsisten mengarah pada keberadaan aspek, kriteria, dan gradasi skor. Selain itu, kelebihan rubrik analitik sebagai penilaian formatif akan memberikan informasi kemampuan siswa dari kegiatan pembelajaran yang telah dilakukan. Lebih lanjut, terdapat tahapan membuat rubrik yang perlu diperhatikan oleh guru hingga pada penerapannya dalam proses pembelajaran.

Pengaruh Rubrik Dalam Kegiatan Menulis Teks Editorial

Rahmawati et al., (2021) menyatakan bahwa rubrik akan menilai keterampilan menulis siswa dari cara mengomunikasikan ide dan gagasan. Sejalan dengan hal ini, Supriyadi (2021) juga menegaskan bahwa kegiatan menulis yang menggunakan rubrik cukup efektif untuk memberitahukan kekuatan dan kelemahan yang ditemukan dari hasil kerja siswa.

Menurut Tangkin (2019) penilaian yang menggunakan rubrik mewujudkan pembelajaran yang transparan dan adil. Bentuk transparansi dan adil ini akan mengembangkan pemahaman siswa secara prosedural terkait cara guru menilai hasil kerjanya, aspek yang akan dinilai, serta kriteria yang akan menjelaskan pencapaian setiap aspek struktur dan kaidah kebahasaan siswa di dalam penugasan (Auxtero & Callaman, 2020).

Penelitian lain yang dilakukan oleh Rahmawati et al., (2021) menjelaskan bahwa penilaian perlu menggunakan rubrik yang spesifik dalam kegiatan menulis teks untuk mengetahui kemampuan dan memberikan penilaian yang adil bagi siswa. Selain itu, Hidayah (2017) menambahkan bahwa dengan menggunakan rubrik, penilaian kemampuan menulis teks editorial siswa dapat disesuaikan dengan kriteria penilaian yang telah dimuat di dalam rubrik yang telah dibuat oleh guru.

Berdasarkan beberapa konstruksi pemikiran yang telah dibangun dari pernyataan di atas, maka dapat disimpulkan bahwa rubrik memiliki haluan untuk memandu dan mengevaluasi hasil tulisan opini siswa. Rubrik akan menstimulus dan memimpin siswa untuk memenuhi kriteria-kriteria yang telah disediakan oleh guru. Hal ini dapat diamati oleh guru ketika akan melakukan penilaian pada hasil kerja siswa. Melalui penggunaan rubrik dalam kegiatan menulis teks editorial akan memacu siswa untuk bekerja secara optimal, objektif, serta membangun hasil kerja siswa yang lebih baik dari hasil evaluasi yang diberikan oleh guru sesuai dengan kriteria dalam rubrik.

Penyajian Data Hasil Tulisan Teks Editorial

Berdasarkan pengalaman penulis pada pengajaran materi di kelas XII, ditemukan kesenjangan dari hasil kerja struktur teks editorial siswa. Pada hasil ditemukan bahwa hasil kerja siswa belum menunjukkan struktur yang semestinya dari segi pengenalan isu, tidak melampirkan fakta, serta tidak memberikan argumentasi yang kuat terkait isu yang dibahas. Hal lain dapat diamati dari salah satu hasil kerja siswa yang tidak melampirkan fakta, argumen yang diberikan tidak menyertakan dampak isu terhadap kehidupan masyarakat.

Di sisi lain, ditemukan juga hasil kerja siswa yang argumentasi mampu mengajak masyarakat berpikir tentang isu yang dibahas, tetapi tidak melampirkan sumber fakta yang mendukung. Sebaliknya, ditemukan juga terdapat siswa yang melampirkan dua sumber fakta yang mendukung pada struktur teksnya, tetapi tidak menunjukkan argumentasi yang koheren dengan isu yang dibahas.

Menurut Khansa et al., (2019) idealnya sebuah teks editorial perlu memuat data dan fakta untuk mendukung opini yang disampaikan. Selain itu, keberadaan struktur teks editorial yang telah dijelaskan pada fokus kajian sebelumnya perlu diaplikasikan dengan baik pada kegiatan membuat teks editorial. Lebih lanjut, Prabawati dan Dawud (2019) mengungkapkan bahwa argumentasi dalam teks editorial harus berasal dari pemikiran penulis dan memiliki tujuan untuk menolak, menerima, atau menanggapi secara kritis.

Berkaitan dengan struktur, Sunariati et al., (2019) dalam hasil penelitiannya menyatakan bahwa struktur teks memiliki hubungan yang erat dengan kemampuan menulis. Penelitian ini mengungkapkan bahwa siswa yang mampu membuat teks editorial mengindikasikan pemahaman

yang baik terhadap penggunaan struktur teks. Apabila pendapat ahli ini dihubungkan dengan kondisi data yang ada, maka dapat disimpulkan bahwa siswa sudah memiliki pemahaman tentang penggunaan struktur dalam teks editorial. Akan tetapi, kesenjangan hasil tulisan terletak pada perbedaan kualitas dan kelengkapan isi struktur teks editorial yang telah dibuat.

Perbedaan hasil tulisan siswa yang tidak dilengkapi dengan instrumen penilaian dapat memicu penilaian yang bias dan subjektif. Listyasari dan Wahyuni (2013) dalam hasil penelitiannya menyatakan bahwa penilaian tanpa instrumen dapat menyebabkan subjektivitas nilai dan evaluasi sehingga berimbas pada rekayasa kemampuan siswa. Sebaliknya, Rusdiana et al., (2014) dalam penelitiannya justru menyatakan bahwa dengan adanya instrumen penilaian akan membantu guru dalam memahami kondisi dan mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan dalam setiap penugasan (Achadah, 2019).

Berdasarkan pemaparan di atas, maka dapat disimpulkan bahwa hasil struktur teks editorial siswa sangat perlu diperhatikan oleh guru. Hal ini dipengaruhi dari karakteristik teks editorial yang merujuk pada pemaparan fakta dan argumentasi. Selain itu, setiap hasil kerja siswa juga perlu diiringi dengan instrumen penilaian. Hal ini untuk menghindari perbedaan hasil kerja siswa seperti pada data yang dipaparkan.

PENERAPAN RUBRIK DALAM KEGIATAN MENULIS TEKS EDITORIAL

Untuk membantu siswa dalam menulis teks editorial, penulis memutuskan untuk menerapkan rubrik. Jenis rubrik yang digunakan ialah rubrik analitik (Febriana, 2021). Pemilihan dari jenis rubrik ini didasarkan pada kelebihan rubrik analitik, yakni melihat kemampuan siswa secara mendetail terkait kelemahan dan kelebihanannya sesuai kriteria yang telah disediakan.

Proses penerapan rubrik ini diawali dari penyusunan rubrik seperti yang dipaparkan oleh Yusrizal (2015) dan Wibowo (2010), yakni menentukan tujuan rubrik untuk melakukan penilaian pada hasil tulisan opini teks editorial siswa, menyesuaikan standar kompetensi sekolah sesuai RPP yang telah ditentukan, menentukan dan mengurutkan enam aspek penilaian yang digunakan sebagai acuan, membuat kriteria setiap aspek penilaian, menggunakan gradasi skor dari angka 1-4 yang dilengkapi dengan deskripsi kriteria, melakukan validasi secara tertulis

dan lisan kepada guru yang lebih berpengalaman dan ahli , memperbaiki rubrik, dan menerapkannya pada hasil tulisan siswa.

Pada tahap menerapkan rubrik, terlebih dahulu penulis menjelaskan dan mengomunikasikan rubrik kepada siswa. Hal ini sejalan dengan penelitian Tangkin (2019) yang menyatakan bahwa guru harus mengomunikasikan kepada siswa kriteria-kriteria yang perlu dicapai oleh siswa dalam pembelajaran. Dengan menggunakan dan mengomunikasikan kriteria penilaian akan mereduksi subjektivitas penilaian yang berpotensi merugikan siswa (Hilmi, 2015).

Berdasarkan hasil penerapan rubrik, guru melihat bahwa kemampuan menulis teks editorial siswa sudah terlihat pada hasil kerja. Guru dapat mengetahui kemampuan siswa dalam menanggapi isu, mengimplementasi struktur dan kaidah kebahasaan, serta menggunakan fakta yang relevan untuk mendukung opini.

Penggunaan rubrik dalam kegiatan menulis didukung oleh Hikmah (2021) yang menyatakan bahwa rubrik menjadi salah satu instrumen yang tepat untuk digunakan dalam pembelajaran menulis. Menurutnya, rubrik memiliki standar penilaian yang sama untuk seluruh siswa sehingga aspek yang dimuat akan menjadi rujukan bagi siswa. Selain itu, penggunaan rubrik juga akan mengevaluasi hasil menulis siswa yang disesuaikan dengan gradasi penilaian yang diperoleh siswa (Rini et al., 2017).

Melalui penerapan rubrik, guru dapat melakukan penilaian secara objektif dan akurat. Hal ini tercermin dari komponen-komponen rubrik analitik yang terdiri atas skor dan gradasi kriteria. Penggunaan skor dan gradasi kriteria ini akan membantu siswa mengetahui upaya yang harus dilakukan untuk memperoleh nilai maksimal (skor tertinggi). Melalui hal ini, guru dapat mengukur penguasaan siswa berdasarkan kriteria yang ada.

Aspek penilaian yang termuat di dalam rubrik menjadi panduan bagi siswa untuk mengerjakan tugasnya sesuai dengan kriteria penilaian dari guru. Selain itu, rubrik juga memudahkan guru untuk memberikan evaluasi kepada siswa terkait hal-hal yang perlu diperhatikan pada penugasan selanjutnya.

Pembahasan

Pentingnya menulis dalam kehidupan dipaparkan oleh Enre di dalam Munirah (2019) antara lain sebagai kegiatan merangsang pikiran

untuk memperoleh pengetahuan yang baru, menghasilkan ide, mengorganisasi pikiran, menyerap informasi, dan membantu seseorang dalam memecahkan masalah. Salah satunya kemampuan dalam menulis teks editorial.

Rahman (2017) mendefinisikan teks editorial sebagai suatu teks yang mewadahi pendapat atau gagasan siswa yang ditunjang oleh fakta dan data yang relevan. Secara konteks, teks editorial mengarah pada berbagai isu yang terjadi secara aktual. Isu teks editorial ini dapat berupa masalah-masalah yang berkenaan dengan politik, agama, sosial, budaya, ekonomi, dan lain sebagainya. Pemaknaan pada teks editorial dapat difokuskan sebagai persoalan-persoalan yang menyentuh kehidupan masyarakat. Oleh karena itu, siswa sebagai bagian dari masyarakat perlu memahami teks editorial sebagai suatu proses terhubung dengan kehidupan masyarakat dan lingkungan.

Sehubungan dengan struktur, Fauziati (2019) memaparkan tiga struktur teks editorial, antara lain pengenalan isu (tesis), argumentasi, dan penegasan ulang argumentasi, sedangkan terkait kaidah kebahasaan, Ningsih et al., (2017) menjelaskan empat kaidah kebahasaan teks editorial, yakni penggunaan ungkapan retorik, kata-kata populer, ragam konjungsi, dan kata ganti (pronominal). Penggunaan kaidah kebahasaan ini jelas memberikan sumbangsih untuk mendukung penekanan-penekanan tertentu pada setiap struktur teks editorial. Pemanfaatan kaidah kebahasaan ini dalam teks editorial dapat diterapkan sesuai dengan tujuan dari teks yang akan dibuat.

Berdasarkan kondisi hasil kerja struktur teks editorial yang diterima oleh penulis ditemukan perbedaan hasil kerja siswa. Terdapat siswa yang tidak menjelaskan secara lengkap pengenalan isu, tidak melampirkan fakta, dan argumentasi yang relevan dengan isu. Selain itu, terdapat juga siswa yang sudah tepat pada pengenalan isu, tetapi tidak melampirkan fakta dan argumentasi yang diberikan tidak menjabarkan dampak signifikan pada kehidupan masyarakat. Selain itu juga, penulis menemukan terdapat siswa yang melampirkan fakta pada isu yang dibahas, tetapi tidak memberikan argumentasi yang sesuai dengan kondisi aktual yang dijabarkan.

Berdasarkan pemahaman struktur, siswa sudah dapat memahaminya dibuktikan dari hasil kerja siswa. Akan tetapi, perbedaan kualitas isi struktur dan kuantitas referensi dipengaruhi oleh tidak adanya instrumen penilaian yang jelas sehingga terjadi kesenjangan pada

pencapaian tujuan pembelajaran. Apabila hal ini dipaksakan untuk dinilai akan menyebabkan bias dan subjektivitas karena tidak adanya standar penilaian dan kriteria penilaian yang sama.

Dalam melakukan penilaian, penulis memutuskan untuk menggunakan rubrik sebagai instrumen penilaian. Rubrik yang digunakan berupa rubrik analitik. Asmana (2018) menyebutkan bahwa rubrik analitik akan memuat aspek-aspek yang akan ditentukan oleh skor dengan kriteria-kriteria tertentu. Melalui rubrik analitik, setiap hasil tugas siswa dapat diidentifikasi berdasarkan kriteria-kriteria yang ada. Hal ini akan membantu guru dalam menemukan kelebihan dan kekurangan siswa di dalam hasil kerjanya. Tidak hanya itu, penggunaan rubrik ini juga diharapkan dapat mengukur pencapaian siswa. Hal ini diungkapkan oleh Endrayanto dan Harumurti (2014) bahwa adanya kriteria dan skor mampu memberikan informasi diagnostik kemampuan siswa sehingga guru dapat memberikan penilaian dan evaluasi sesuai dengan kriteria di dalam rubrik.

Penerapan rubrik analitik dalam kegiatan menulis teks editorial juga didukung oleh Rayana et al., (2019). Penelitian ini menunjukkan bahwa guru perlu menggunakan instrumen penilaian yang objektif dan menilai hasil kinerja siswa. Deskripsi yang tercantum di dalam komponen rubrik mengomunikasikan harapan dari kegiatan pembelajaran tersebut. Oleh karena itu, penggunaan rubrik dalam kegiatan menulis ini disesuaikan aspeknya sesuai konten teks editorial.

Rubrik jenis analitik yang digunakan memberikan kemudahan bagi penulis dalam membuat kriteria penilaian secara terpisah. Hal ini sejalan dengan pendapat Endrayanto dan Harumurti (2014) bahwa kelebihan dari rubrik ini menyediakan informasi diagnostik siswa dan memberikan umpan balik. Dalam rubrik ini, penulis memuat enam aspek penilaian yang disesuaikan dengan konten dari teks editorial.

Pada rubrik ini, penulis menggunakan penskoran dari angka 1-4 yang didukung dengan deskripsi pencapaian setiap skornya. Rubrik ini juga telah dikomunikasikan dan dibagikan kepada siswa sesuai dengan pendapat yang dikemukakan oleh Tangkin (2019). Senada dengan pendapat ini, Larkin (2015) menyatakan bahwa dengan mengomunikasikan rubrik kepada siswa akan semakin membuka akses kepada siswa untuk memperoleh instruksi yang jelas dalam pengerjaan tugas dan pengolahan nilai yang akan dilakukan oleh guru.

Tabel 1

Keterkaitan rubrik analitik yang digunakan oleh guru dalam indikator menulis teks editorial

No.	Aspek	Indikator penilaian teks editorial
1.	Kemampuan berpikir kritis	
2.	Pengembangan paragraf	Pengenalan isu
3.	Kelengkapan struktur teks editorial	Argumen
4.	Kaidah kebahasaan	Penegasan ulang pendapat
5.	Referensi	

Berdasarkan hasil penerapan rubrik pada pertemuan selanjutnya, penulis menemukan adanya peningkatan dari hasil kerja siswa. Hasil kerja yang diterima diperoleh bahwa setiap siswa mengusahakan tulisannya sesuai dengan rubrik yang telah disediakan. Selain itu, guru dapat menilai hasil kerja siswa tersebut berdasarkan panduan rubrik yang ada. Ketika melakukan penilaian, penulis membaca setiap hasil tulisan yang kemudian disesuaikan pada kriteria yang telah dicapai oleh siswa. Secara tidak langsung, penulis akan mengetahui pencapaian siswa yang bersangkutan dalam kegiatan menulis teks editorial.

Sisi positif dari penerapan rubrik jenis analitik ialah membantu guru untuk menilai secara akurat dan objektif. Komponen kriteria dan gradasi skor dari 1-4 memudahkan guru menyesuaikan hasil kerja siswa sesuai kriteria yang dipenuhi oleh siswa. Misalnya saat guru hendak menilai salah satu hasil kerja siswa menggunakan rubrik analitik, guru dapat menyesuaikan aspek kemampuan berpikir kritis sesuai dengan kriteria setiap skor. Dalam konteks penilaian ini, skor empat merupakan patokan pencapaian tertinggi siswa. Apabila hasil kerja siswa memenuhi kriteria pada skor empat, maka guru juga akan memberikan skor empat untuk aspek pertama. Hal ini juga dapat diterapkan pada aspek struktur dan kaidah kebahasaan. Kemampuan siswa memahami struktur dan kaidah kebahasaan akan membantu siswa dapat mengelaborasi dua hal tersebut di dalam tulisannya.

Temuan lain yang diperoleh guru dalam hasil tulisan teks editorial, yaitu berupa beberapa kalimat yang perlu disesuaikan dengan unsur bahasa Indonesia dan kesalahan pengetikan. Dengan memanfaatkan rubrik, guru dapat melampirkan umpan balik sebagai evaluasi hasil tulisan siswa. Hal ini ditujukan untuk memberikan pemahaman kepada siswa

bahwa guru ikut serta menyokong pertumbuhannya dan memberikan bimbingan yang semestinya.

Berdasarkan implementasi rubrik yang didukung dengan beberapa bukti penelitian, maka dapat disimpulkan bahwa rubrik cukup efektif untuk membantu siswa menulis opini teks editorial. Penggunaan rubrik dalam kegiatan menulis teks editorial ini akan membantu guru menilai hasil kerja siswa objektivitas, keadilan, dan keterbukaan. Selain itu, pemberian evaluasi dari hasil penilaian guru juga akan menumbuhkan semangat siswa untuk terus memperbaiki keterampilan menulis pada kegiatan pembelajaran selanjutnya.

Proses akhir pemberian evaluasi pada hasil kerja siswa yang disampaikan dalam jarak jauh memang menghilangkan interaksi guru dan siswa dalam pembelajaran. Akan tetapi, pertumbuhan siswa tetap perlu menjadi perhatian guru, salah satunya dalam aspek penilaian. Penetapan aspek penilaian dalam instrumen penilaian yang digunakan guru menjadi sebuah bentuk kasih kepada siswa. Dalam artian, guru memahami konteks keberadaan siswa sebagai ciptaan Tuhan yang unik sesuai gambar dan rupa-Nya sehingga tidak semena-mena untuk melakukan penilaian tanpa landasan yang jelas. Hal ini diungkapkan oleh Sheron dan Tangkin (2021) bahwa penilaian yang hendak diterapkan oleh guru harus berwujud pada respons siswa sebagai gambar dan rupa Allah. Pernyataan ini dimaksudkan agar siswa memahami posisinya sebagai ciptaan yang unik dalam penciptaan (Erickson, 2013). Setiap siswa memiliki potensi yang dikaruniakan oleh Allah sehingga proses pembelajaran haruslah membawa siswa pada pengenalan akan Allah.

Pengembangan potensi diri siswa yang diterapkan melalui pengajaran teks editorial ini menjadi suatu jalan untuk menghubungkan kehidupan siswa pada pengenalan akan Allah. Kemampuan menuangkan ide dan gagasan dalam bahasa tulisan membawa siswa pada proses berpikir yang menyatakan keagungan Allah dalam kehidupan ciptaan-Nya (Frame, 1987). Keagungan Allah dalam kehidupan siswa ini dibuktikan dari setiap kalimat atau paragraf yang dibangun dari konstruksi berpikir siswa terhadap sesuatu. Hal ini juga mengarah pada pemberdayaan akal budi yang dikaruniakan oleh Allah agar setiap tindakan dan pola pikir siswa dapat menyatakan Allah (Calvin, 2000).

Kenyataan siswa sebagai ciptaan yang serupa dengan Allah hendaknya juga didukung dengan prinsip instrumen penilaian yang tidak sekadar merujuk pada angka atau skor, tetapi pengembangan potensi diri

siswa dalam pembelajaran. Proses perancangan instrumen harus dibimbing oleh Roh Kudus (Hoekema, 2008).

Menurut Bilo (2020) dalam jurnalnya mengatakan bahwa prinsip penilaian bermuara pada penebusan Allah sehingga menawarkan nilai hidup baru yang dilandasi oleh Firman Tuhan. Hal ini berkenaan dengan nilai keindahan dan kreativitas hidup. Kreativitas yang muncul dari setiap individu adalah perwujudan anugerah yang tidak terbatas dari Allah. Oleh karena itu, dalam pemberian nilai bagi seorang siswa juga berpatokan pada penghargaan kreativitas, potensi, dan harga diri (Knight, 2009). Berkaitan dengan hal ini, Tung (2013) menyampaikan bahwa pertumbuhan siswa di dalam kelas hanya dimampukan oleh Allah sehingga guru dalam mempersiapkan setiap perangkat pembelajaran pun harus meminta bimbingan dari Allah.

Pada akhirnya, penerapan rubrik yang digunakan oleh guru di dalam pembelajaran memberikan akses kepada siswa untuk mandiri dalam mengambil keputusan dan bergerak pada tujuan itu (Hoekema, 2003). Keputusan itu berwujud pada bentuk dan hasil seperti apa yang diharapkan untuk mencapai pertumbuhan afektif, kognitif, dan psikomotorik siswa dalam pembelajaran. Dengan demikian, pertumbuhan pikiran dan tindakan yang dipimpin oleh Allah akan membawa siswa pada pengembangan potensi diri yang benar-benar diarahkan untuk menyatakan Penciptanya.

Kesimpulan

Berdasarkan pemaparan dari hasil penelitian di atas, disimpulkan bahwa rubrik dapat digunakan dalam kegiatan menulis teks editorial. Selain itu, rubrik yang digunakan juga memberikan dampak positif dalam kegiatan menulis. Dampak positifnya berupa menolong siswa untuk memahami setiap capaian dalam penugasan. Hal ini juga dibuktikan dari hasil penilaian guru yang mana siswa telah memenuhi aspek rubrik yang disediakan oleh guru dari segi kemampuan berpikir kritis, struktur, kaidah kebahasaan, pengembangan topik, penggunaan referensi, dan tata bahasa. Rubrik juga memudahkan guru dalam memberikan evaluasi kepada siswa terkait tugasnya.

Mengomunikasikan rubrik kepada siswa adalah sebuah bentuk implementasi kasih dan keadilan. Dengan mengetahui standar penilaian guru, siswa dapat mengeksplorasi diri dan potensinya untuk bergerak ke arah tujuan itu. Selain itu, siswa juga tertantang untuk mengungkapkan

ide dan gagasannya dengan mengelaborasi kriteria-kriteria rubrik di dalamnya. Berangkat dari hal ini, guru dapat menilai hasil kerja siswa untuk mengetahui sejauh mana kemampuan siswa dalam menguasai materi struktur dan kaidah kebahasaan teks editorial. Dengan adanya sisi evaluasi dari poin rubrik akan memberikan pertumbuhan siswa diiringi dengan pendampingan guru mengenal keindahan potensi di dalam dirinya.

DAFTAR PUSTAKA

- Achadah, A. (2019). Evaluasi dalam pendidikan sebagai alat ukur hasil belajar. *An-Nuha : Jurnal Kajian Islam, Pendidikan, Budaya dan Sosial*, 6(1), 97–114. <https://doi.org/10.36835/annuha.v6i1.296>
- Amirono, & Daryanto. (2016). *Evaluasi dan penilaian pembelajaran kurikulum 2013*. Yogyakarta, Indonesia: Gava Media.
- Andrianti, S. (2014). Pendekatan pembelajaran berpusat pada siswa dalam pendidikan agama Kristen sebagai implementasi kurikulum 2013. *Jurnal Antusias*, 3(5), 86–102. <https://sttintheos.ac.id/e-journal/index.php/antusias/article/view/14>
- Auxtero, L. C., & Callaman, R. A. (2020). Rubric as a learning tool in teaching application of derivatives in basic calculus. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 6(1), 46–58. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i1.11449>
- Bilo, D. T. (2020). Korelasi landasan teologis dan filosofis dalam pengembangan prinsip dan praksis pendidikan agama Kristen. *Phronesis Jurnal Teologi dan Misi*, 3(1), 1–22. <https://doi.org/10.47457/phr.v3i1.46>
- Bundu, P. (2017). *Asesmen autentik dalam pembelajaran*. Bandung, Indonesia: Deepublish.
- Calvin, Y. (2000). *Institutio: Pengajaran agama Kristen*. Jakarta, Indonesia: Gunung Mulia.
- Endrayanto, H. Y. S., & Harumurti, Y. W. (2014). *Penilaian belajar siswa di sekolah*. Yogyakarta, Indonesia: PT. Kanisius.
- Erickson, M. J. (2013). *Christian theology*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.
- Fauziati, E. (2019). Peningkatan kemampuan memproduksi teks opini/editorial melalui penggunaan strategi Think- Talk-Write (Ttw)

- dengan model project-based learning pada peserta didik kelas XII Mipa 3 semester 2 SMA Negeri 1 Paguyangan Brebes tahun pelajaran 2016/2017. *Orbith: Majalah Ilmiah Pengembangan Rekayasa dan Sosial*, 14(3), 167.
<https://doi.org/10.32497/orbith.v14i3.1314>
- Febriana, R. (2021). *Evaluasi pembelajaran*. Rawamangun, Indonesia: PT. Bumi Aksara.
- Frame, J.(1987). *The doctrine of the knowledge of God*. Philipsburg, St. Maarten: P & R Publishing.
- Gloria, R. Y. (2012). Pentingnya asesmen alternatif dalam meningkatkan kemampuan berpikir dan membaca ilmiah siswa pada pembelajaran biologi. *Jurnal Scientiae Educatia*, 1(1), 1–17.
<https://www.syekh Nurjati.ac.id/jurnal/index.php/sceducatia/article/view/502>
- Habiba, Kholilah, N., & Sofyan, F. A. (2020). Penilaian autentik sebagai pemandu pembelajaran tematik. *At-Tarbiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 30–39.
<https://ejournal.uinib.ac.id/jurnal/index.php/attarbiyah/article/view/2175>
- Hidayah, J. (2017). Speaking and writing assessment applied by English lecturers of State College for Islamic Studies (STAIN) at Curup-Bengkulu. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 1(1), 1–18.
<http://journal.iaincurup.ac.id/index.php/english/article/view/150>
- Hikmah, S. N. A. (2021). Pengembangan instrumen asesmen keterampilan menulis teks eksposisi. *Jurnal Tarbiyatuna: Jurnal Kajian Pendidikan, Pemikiran dan Pengembangan Lembaga Pendidikan Islam*, 2(1), 59-69.
<https://doi.org/10.30739/tarbiyatuna.v2i01.975>
- Hilmi, M. (2015). Dengan penilaian autentik mereduksi subjektifitas penilaian pembelajaran bahasa Indonesia. *CENDEKIA: Jurnal Studi Keislaman*, 1(2), 142-150.
<https://doi.org/10.37348/cendekia.v1i2.10>
- Hoekema, A. A. (2003). *Manusia: Ciptaan menurut gambar Allah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Hoekema, A. A. (2008). *Diselamatkan oleh anugerah*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom: Do teachers really follow

- them?. *Language Testing in Asia*, 5(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5>
- Khansa, A. F., Kosasih, E., & Harras, K. A. (2019). Teks editorial sebagai bahan ajar bahasa Indonesia kelas XII di SMAN 12 Bandung. *METABAHASA: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 2(2), 47–70.
<https://journal.stkipyasika.ac.id/metabahasa/article/download/22/22/57>
- Knight, G. R. (2009). *Filsafat dan pendidikan: Sebuah pendahuluan perspektif Kristen*. Tangerang, Indonesia: UPH Press.
- Kusmiati, I., Nurdin, N., & Masrin, M. (2021). Pengaruh persepsi atas media pembelajaran dan minat baca terhadap kemampuan menulis teks editorial. *Diskursus: Jurnal Pendidikan Bahasa Indonesia*, 3(2), 149-159. <https://doi.org/10.30998/diskursus.v3i02.5985>
- Larkin, T. L. (2015). A rubric to enrich student writing and understanding. *ijEP: International Journal of Engineering Pedagogy*, 5(2), 12–19. <https://doi.org/10.3991/ijep.v5i2.4587>
- Listyasari, W. D., & Wahyuni, L. D. (2013). Faktor-faktor yang mempengaruhi penggunaan asesmen alternatif dalam mengevaluasi hasil belajar siswa. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 27(1), 31–44. <https://doi.org/10.21009/PIP.271.5>
- Meutia, H., Johar, R., & Anizar, A. (2013). Kemampuan mahasiswa calon guru menerapkan penilaian kinerja untuk menilai hasil belajar siswa dalam pembelajaran matematika. *Jurnal Peluang*, 1(2), 63-70. <http://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=1516252&v al=3939&title=KEMAMPUAN%20MAHASISWA%20CALON%20GURU%20MENERAPKAN%20PENILAIAN%20KINERJA%20UNTUK%20MENILAI%20HASIL%20BELAJAR%20SISWA%20DALAM%20PEMBELAJARAN%20MATEMATIKA>
- Muhammad, A., Lebar, O., & Mokshein, S. E. (2018). Rubrics as assessment, evaluation and scoring tools. *International Journal Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(10), 1417–1431. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i10/5309>
- Munirah. (2019). *Pengembangan menulis paragraf*. Yogyakarta, Indonesia: Deepublish.
- Ningsih, T., Nuryanti, M., & Mutaqin, D. (2017). Analisis kebahasaan teks editorial pada harian pikiran rakyat edisi 2017 sebagai pengembangan materi ajar teks editorial SMA kelas XII. *METALINGUA: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 4(1),

- 7–12. <https://doi.org/10.21107/metalingua.v4i1.6121>
- Pertiwi, L. B., & Dawud. (2018). Argumentasi dalam teks tajuk rencana harian suara merdeka. *BASINDO: Jurnal Kajian Bahasa, Sastra Indonesia, dan Pembelajarannya*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.17977/um007v2i12018p001>
- Prabawati, R. L., & Dawud. (2019). Karakteristik argumentasi dalam opini di media online. *BASINDO: Jurnal Kajian Bahasa, Sastra Indonesia, dan Pembelajarannya*, 3(2), 224–236. <http://journal2.um.ac.id/index.php/basindo/article/view/11586>
- Rahman, T. (2017). *Teks dalam kajian dan struktur kebahasaan*. Semarang, Indonesia: CV. Pilar Nusantara.
- Rahmawati, R., Apriliya, S., & Mulyadi, A. (2021). Pengembangan penilaian menulis puisi di Sekolah Dasar. *Pedadidaktika: Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 8(3), 663–674. <https://doi.org/10.17509/pedadidaktika.v8i3.39236>
- Rayana, A. D., Husein, R., & Saragih, A. T. (2019). Developing writing assesment rubric for explanation text of grade XI students at SMKN 4 Medan. *GENRE: Journal of Applied Linguistics of FBS UNIMED*, 8(1), 1–23. <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/ellu/article/view/19713/14089>
- Rini, T. A., Harsiati, T., & Basuki, I. A. (2017). Instrumen asesmen autentik menulis teks faktual untuk siswa kelas IV. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 2(9), 1249–1256. <http://journal.um.ac.id/index.php/jptpp/article/view/9989/4722>
- Rusdiana, H., Sumardi, K., & Arifiyanto, E. S. (2014). Evaluasi hasil belajar menggunakan penilaian autentik pada mata pelajaran kelistrikan sistem refrigerasi. *Journal of Mechanical Engineering Education*, 1(2), 274–283. <https://doi.org/10.17509/jmee.v1i2.3814>
- Setiawan, A., & Mulyadi, D. (2021). The portfolio assessment to teach writing of opinion essay. *LANGUAGE CIRCLE: Journal of Language and Literature*, 15(2), 329–336. <https://doi.org/10.15294/lc.v15i2.28807>
- Sheron, M. C., & Tangkin, W. P. (2021). Landasan guru dalam menilai siswa berdasarkan perspektif Kristen. *HAGGADAH: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristen*, 2(1), 64–78. <https://doi.org/10.57069/haggadah.v2i1.23>
- Sidjabat, B. S. (1996). *Strategi pendidikan Kristen*. Yogyakarta, Indonesia:

ANDI.

- Sigma, T. (2017). *Strategi jitu bahas tuntas UN SMK/MAK 2018*. Jakarta, Indonesia: Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Simanjuntak, J. (2013). *Filsafat pendidikan dan pendidikan Kristen*. Yogyakarta, Indonesia: Penerbit Andi.
- Sunariati, R., Ismawati, E., & Riyadi, I. (2019). Hubungan antara penguasaan kosakata dan struktur kalimat dengan kemampuan menulis karangan narasi. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, 8(2), 309-329. <https://doi.org/10.31571/bahasa.v8i2.1564>
- Supriyadi. (2021). Evaluation instrument development for scientific writing instruction with a constructivism approach. *Technium Social Sciences Journal*, 21, 345-363. <https://doi.org/10.47577/tssj.v21i1.3877>
- Tangkin, W. P. (2019). Pemanfaatan rubrik sebagai instrumen penilaian alternatif. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 9(1), 29–39. <https://doi.org/10.24246/j.js.2019.v9.i1.p29-39>
- Tung, K. Y. (2013). *Filsafat pendidikan Kristen*. Yogyakarta, Indonesia: ANDI.
- Wibowo, T. G. (2016). *Menjadi guru kreatif*. Bekasi, Indonesia: Media Maxima.
- Yusrizal. (2015). *Tanya jawab seputar pengukuran, penilaian, dan evaluasi pendidikan*. Banda Aceh, Indonesia: Syiah Kuala Universitas Press.
- Yusuf, A. M. (2017). *Asesmen dan evaluasi pendidikan*. Jakarta, Indonesia: KENCANA.
- Zendrato, J., Putra, J. S., Cendana, W., Susanti, A. E., & Munthe, A. P. (2019). *Kurikulum bagi pemula: Tinjauan Teori dan aplikasi dalam perspektif Kristiani*. Surakarta, Indonesia: CV Oase Group.

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>

