

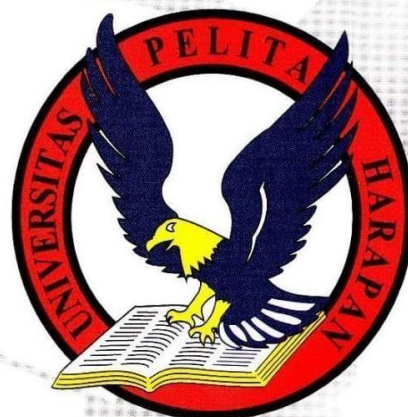
Vol 20, No 1 Januari 2024

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 20, No 1 January 2024 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

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

REVIEWER TEAM

Dr. Hananto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Mawardi, Universitas Satya Wacana, Indonesia

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

Dra. Christian Purnawati, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

Henni Sitompul, M.Si., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Jessica Elfani Bermuli, S.Pd., M.Si., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

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

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

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

Yanuard Putro Dwikristanto, S.E., S.Kom., M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Mailing Address

Faculty of Education, Universitas Pelita Harapan UPH Tower, B603

Jl. M. H. Thamrin Boulevard 1100 Lippo Karawaci, Tangerang 15811

Tlp. 62-21-546 6057 (hunting) Fax. 62-21-546 1055

Email: redaksi.polyglot@uph.edu

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



UNIVERSITAS PELITA HARAPAN

CONTENTS

Content.....	ii
Editorial Greetings.....	iii
Evaluation of the Creativity Activity Service (CAS) Program at a Private International Baccalaureate School Using Stake's Evaluation Model	
Debora Pratiwi Sibarani	1-21
Pengaruh <i>Intrinsic Motivation</i> , <i>Perceived Autonomy Support</i> , dan <i>Job Crafting</i> terhadap Innovative Work Behavior di TK-SD XYZ Tangerang Selatan	
Junita Margaretha M.B, Niko Sudibjo	22 - 42
Positive Teacher-Student Relationships for Effective Learning	
Naomi Sonya Fitri Siburian, Siane Indriani	43 - 61
Escalating EFL Collaborative Writing Culture through the Use of Google Docs	
Kristian Florenso Wijaya	62 - 80
Pengaruh Penggunaan Media Pembelajaran Baamboozle terhadap Peningkatan Keterampilan Kolaborasi Siswa Program Keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga	
Rahmat Darmawan, Rizqi Ilyasa Aghni	81 - 101
Studi Eksplorasi Pengaruh Pelaksanaan Perkuliahan Hibrida Pasca Pandemi Covid-19 bagi Dosen & Mahasiswa (Studi Kasus : MK. Pengenalan Tipografi)	
Brian Alvin Hananto, Rudy Pramono	102 - 121
Anteseden dan Konsekuensi Brand Experience Sekolah Swasta : Studi Empiris Perilaku Siswa SMA XYZ di Media Sosial	
Selvi Esther Suwu, Ferdi Antonio	122 - 140
Pendekatan Transformative Learning dalam Pengembangan Profesionalisme Guru	
Sarinah Lo	141 - 156
Hubungan Manajemen Waktu Belajar dengan Prestasi Belajar menuju Era Society 5.0	
Nugraheni Nurlaila, Henry Aditia Rigianti	157 - 185
The Implications of Written Malapropism in ELT	
Tri Kristianti	186 - 205



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 20, No 1 edisi Januari 2024 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, Januari 2024

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah

EVALUATION OF THE CREATIVITY ACTIVITY SERVICE (CAS) PROGRAM AT A PRIVATE INTERNATIONAL BACCALAUREATE SCHOOL USING STAKE'S EVALUATION MODEL

[EVALUASI PROGRAM *THE CREATIVITY ACTIVITY SERVICE (CAS)* DI SEKOLAH SWASTA BERTARAF INTERNASIONAL DENGAN MENGGUNAKAN MODEL EVALUASI STAKE]

Dobora Pratiwi Sibarani

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Indonesia.
debora.sibarani@uph.edu

Abstract

Creativity Action Service (CAS) is one of the requirements of the Diploma Program in schools using the International Baccalaureate (IB) curriculum for grade 11 and 12 students. Through this CAS program, students are expected to grow in awareness of their own strengths and potential, learn to overcome the challenges of new activities they initiate and plan, work collaboratively, demonstrate persistence and commitment to engage in global issues. Periodic evaluation of IB curriculum schools is essential to assess the quality and components of the program, as a basis for decision-making for program improvement and accountability. The results contribute to improving organizational and social values for the schools and communities affected by the program, although the last evaluation was conducted several years ago. This evaluation research uses a

descriptive qualitative method by implementing the Countenance Stake evaluation model that emphasizes description and assessment to see the objective conditions at the antecedent (context), transaction (process), and outcome (results) stages. Data collection was conducted through documentation studies, interviews with CAS coordinators, teachers as CAS supervisors, students, and observing program implementation. The results of the evaluation were analyzed and categorized as best practices, challenges, and support systems which ultimately became suggestions for improvement in the future program.

Keywords: Creativity Activity Service (CAS) program; International Baccalaureate (IB) curriculum; Stake's evaluation model

Abstrak

Creativity Action Service (CAS) merupakan salah satu persyaratan Program Diploma di sekolah-sekolah yang menggunakan kurikulum *International Baccalaureate (IB)* untuk siswa kelas 11 dan 12. Melalui program CAS ini, para siswa diharapkan dapat tumbuh dalam kesadaran akan kekuatan dan potensi diri mereka sendiri, belajar mengatasi tantangan dari kegiatan baru yang mereka inisiasi dan rencanakan, bekerja secara kolaboratif, menunjukkan kegigihan dan komitmen untuk terlibat dalam isu-isu global. Evaluasi berkala terhadap sekolah-sekolah kurikulum IB sangat penting untuk menilai kualitas dan komponen program, sebagai dasar pengambilan keputusan untuk perbaikan dan akuntabilitas program. Hasilnya berkontribusi dalam meningkatkan nilai-nilai organisasi dan sosial bagi sekolah dan masyarakat yang terkena dampak program, meskipun evaluasi terakhir telah dilakukan beberapa tahun yang lalu. Penelitian evaluasi ini menggunakan metode kualitatif deskriptif dengan mengimplementasikan model evaluasi Countenance Stake yang menekankan pada deskripsi dan penilaian untuk melihat kondisi objektif pada tahap *antecedent* (konteks), *transaction* (proses), dan *outcome* (hasil). Pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi, wawancara dengan koordinator CAS, guru sebagai pembimbing CAS, siswa, serta mengamati pelaksanaan program. Hasil evaluasi dianalisis dan dikategorikan sebagai praktik terbaik,

tantangan, dan sistem pendukung yang pada akhirnya menjadi saran perbaikan dalam program jangka pendek, jangka menengah, dan jangka panjang.

Kata Kunci: program Pelayanan Aktivitas Kreativitas, kurikulum International Baccalaureate (IB), model evaluasi Stake

Introduction

One of the curricula used in international schools is the International Baccalaureate (IB) curriculum, which has long been known to be of good quality. For grade 11 and 12 students who attend school using the IB curriculum, in addition to obtaining general subjects such as Mathematics, English, Biology, Economics, and others, students are required to attend three educational programs that have been determined as graduation requirements, namely Extended Essay (EE), Theory of Knowledge (TOK), and Creativity Activity Service (CAS). The Creativity Activity Service (CAS) program is a mandatory program for students in grades 11 and 12. It can be said that almost the entire school community is involved and participates in its management. The school community includes students, teachers, parents, school management, stakeholders, foundations, government agencies, and the community who are directly involved in implementing the CAS program (Oktasari, 2018; Purnomo, 2016).

The author is interested in discussing this topic because the CAS program is an academic activity that is highly valued among international schools that use the IB curriculum, is unique, beneficial to many parties, provides training and personal learning experiences which are very valuable for activity managers and is an activity which many people look forward to every year. The CAS program is unique because this program aims to help students become human resources who are ready to fill their lives and futures to share and contribute to the environment around them, both locally and globally. Students are expected to be able to manage themselves

well and effectively to harmonize their academic and social life. Students are also expected to be able to hone and apply creativity, activity, and service to provide better benefits for themselves and the environment around them. Activities carried out can also be in the form of individual or group activities (Amaliyah, 2017; Tresnawati, 2019).

The Countenance Stake evaluation model developed by Robert E. Stake in 1967 consists of three stages, namely: input (antecedent), process (transaction), and outcome (outcome). In each stage there are two things, namely description and judgement. The decision-making technique at each evaluation stage is by measuring each evaluation focus. In terms of countenance evaluation means an evaluation that emphasizes the implementation of descriptions and considerations. The connection between the meaning and the origin of the word is in the considerations obtained from the evaluator, giving rise to a decision or agreement on a matter (Widoyoko, 2017; Munthe, 2015). According to Stake's view (Tayibnapis, 2000; Ananda & Rafida, 2017), when assessing a program, it means that we make a relative comparison between one program and another, or make an absolute comparison, meaning that we compare a program with certain standards.

This formative evaluation research will discuss the process of implementing the CAS program which consists of planning, implementation, and evaluation stages in which each process will be compared with the intention of determining whether there is a difference between the objectives and the actual situation, then comparing it with an absolute standard for assessing program benefits. Specifically, this article will discuss the objective conditions of the components that support the CAS program planning process at the input (antecedent) stage, the effectiveness of implementing CAS program activities at the process (transaction) stage, then evaluating the quality of student character formation as the result (outcome) of CAS implementation program in one of the schools with the IB curriculum. In the end, the results of this research will be

presented in three categories of recommendations, namely best practices that can be maintained, challenges that must be overcome, and support systems that can encourage improvements in the short, medium, and long term so that they can become useful examples for program development. Current and future CAS for international schools using the IB curriculum.

Research Method

This study uses descriptive qualitative methods to identify, process, and analyze data to understand the meaning, significance, and relevance of research variables (Gay & Mills, 2021). Data collection to evaluate the CAS program was carried out through a study of CAS program documentation published by the International Baccalaureate Organization (IBO) and the school, in-depth interviews with CAS coordinators, CAS advisor, two grade 11 students, and two grade 12 students who were currently conducting the CAS program, as well as observing the implementation of several CAS programs inside and outside of school.

The Countenance Stake evaluation model used in this study presents the objective criteria of each evaluation stage and compares them with a) objective conditions of the CAS program components at the antecedent stage, b) implementation of CAS program activities at the transaction stage, and c) benefits and constraints CAS program at the outcome stage. The steps that must be taken in carrying out the evaluation of the Countenance Stake model are included in four steps: 1) evaluators can conduct document studies or interview program developers regarding initial requirements, processes, and results, 2) evaluators carry out congruent analysis through observation to analyze the implementation of the plan to see whether it is appropriate or deviations occur and analyze the factors that influence it, 3) evaluator provides considerations regarding the program being studied based on the standards obtained from the document study, and 4) evaluator gives consideration to the results

of the analysis of the three previous steps in short, medium, and long term strategies (Hasan, 2021; Arikunto & Jabar, 2018).

In conducting data analysis, this research follows the Creswell and Stake data analysis model, where data is analyzed by direct interpretation and a combination of examples in coded form or known as thematic analysis. Data analysis follows the following three steps: 1) perform data introduction, 2) bringing data into the focus of research or analyzing it, and 3) categorize data into code to emerge themes. The themes developed then gave rise to patterns to define the categories of best practices, challenges, and support systems in this research (Alata, 2019; Heriyanto, 2018; Stake, 1967).

Results and Discussion

The Creativity, Activity, Service (CAS) Program is at the heart of the Diploma Program which engages students in various activities that take place concurrently with their academic studies. The three CAS components that are often intertwined as a unit of joint activity consist of 1) *Creativity* in exploring and extending ideas leading to original or interpretive products or performance. This component includes visual and performing arts output, digital design, writing, film, culinary arts, and crafts. 2). *Activity* that contributes to a healthy lifestyle. Activities may include individual and team sports, dancing, outdoor recreation, fitness training and any other form of physical activity that intentionally contributes to a healthy lifestyle. 3) *Service* in the form of collaborative and reciprocal cooperation with the community in response to authentic needs. Through service, students develop and apply personal and social skills in real-life situations involving decision making, problem solving, initiative, responsibility, and accountability for their actions (Meikasari & Haryono, 2014; Sunaengsih, 2015).

The CAS program encourages students to engage in local, national, and international activities as individuals and as part of a team, enabling them to enhance their personal, interpersonal, social, and civic development. This program can be a challenging and

personal journey to find themselves. CAS activities are usually real and purposeful with significant outcomes, broaden students while involving planning, reviewing progress, reporting, and reflecting on results and personal learning. CAS activities are seen in a wider context by remembering the adage "think globally, act locally" as the basis of this CAS program. Working with people from different social or cultural backgrounds around the school can increase mutual understanding when involved in a large international project.

Within this Diploma Program, CAS provides a key opportunity to develop many of the attributes described in the student profile of the International Baccalaureate curriculum. For this reason, CAS objectives have been written in a form that highlights their relationship to the IB learner profile. The CAS program aims to develop students so they can: 1) enjoy and find significance through a variety of CAS experiences that involve intellectual, physical, creative, and emotional elements in fun activities, 2) reflect on their experiences meaningfully, 3) identifying goals, developing strategies, and initiating further actions for personal growth, 4) exploring new possibilities, embracing new challenges, and adapting to new roles, 5) participate actively in planned, sustainable, and collaborative CAS Projects, 6) understand that they are members of local and global communities with responsibilities to each other and to the environment.

Successful completion of the CAS program is a requirement for obtaining the International Baccalaureate (CAS) diploma. CAS programs are not formally assessed but students need to document their activities and provide evidence that they have achieved all key learning outcomes. Learning outcomes are distinguished from objective assessments because they are not assessed via a scale (Miller, Linn, & Gronlund, 2013). The focus on learning outcomes in the CAS program emphasizes the contribution of activities to better student development as the most important. As a result of the overall CAS experience, including reflection, there should be evidence that the student has 1) growth in increasing their

awareness of their own strengths and potential, 2) new challenges undertaken, 3) planned and initiated activities, 4) work collaboratively with others, 5) show persistence and commitment in their activities, 6) engage with issues of global importance, 7) consider the ethical implications of their actions, and 8) new skills developed.

The following are the results obtained from the three stages of the research conducted:

Stage 1 – Antecedent: Examining the intended program through document analysis and interview.

1. Organizational Structure of the CAS Program

Organizationally, CAS has a clear structure. All CAS activities are coordinated by a coordinator. The position of the CAS coordinator is equal to teachers in other fields of study. In implementing the joint program, the CAS coordinator will coordinate and consult with the Diploma Program coordinator and the secondary school principal. Furthermore, the CAS coordinator will be assisted by other teachers as CAS advisors in implementing large-scale CAS programs.

2. CAS Program Human Resources

Human resources that contribute to the CAS program include, 1) the CAS coordinator who manages the CAS program, 2) CAS advisor who guides and motivates students in carrying out and completing the CAS program, 3) grade 11 and 12 students who are required to perform the CAS program as a condition for receiving a graduation certificate from IB, 4) parents of students who play a role in supporting the success of their son or daughter in carrying out the CAS program, and 5) the coordinator of the Diploma Program is the head of all programs implemented for grades 11 and 12 students who oversees the activities and activities of implementing CAS. In the end, it can be said that almost the entire school community is involved and participates

in its management. The school community includes students, teachers, parents, school management, office holders, foundations, government agencies and the community who are directly involved in implementing the CAS program (Belal, 2017).

3. Period of Implementation of the CAS Program

The CAS program can be implemented within a period of 1.5 years, from the time students in grade 11 start entering semester 1 until the student is in grade 12 in semester 1. Students are expected to be able to meet the eight assessment criteria so they are entitled to a graduation certificate from IB. Students must participate in six CAS experiences; one of those experiences should be a CAS project. Balance of creativity, activity, and service is preferable, and each experience may have one or more strands. CAS activities can be carried out in two-time categories, the first category students can do four of six experiences that must involve significant planning, a commitment of at least eight weeks, a minimum of 15 hours of engaged activity, as well as documented reflections. The second category, students can also choose to do a maximum of two experiences that can have less than eight-week involvement, but no less than a week commitment. A minimum of 15 hours of engaged activity must still be performed with significant planning and documented reflections. The number of learning outcomes that need to be addressed is 1-2 per experience.

Stage 2 – Transaction: Exploring the implemented program through observation.

1. Introduction to the CAS Program for Students

Program introduction is a critical first step in organizing an activity. A good introduction will give good results and benefits too. The introduction of the CAS program is carried out at the beginning of each school year and is listed on the educational academic calendar. Each grade 11 student receives a CAS handbook which contains various information about the CAS

program as well as a CAS calendar detailing the time and stages of activities that students must achieve. The introduction of the CAS program was carried out jointly by the parties involved, such as grade 11 students, parents of grade 11 students, CAS advisors, CAS Coordinators, and Diploma Program Coordinators, as well as school principals. This introductory activity then directs students to promotional events for CAS activities that have taken place previously by grade 12 students. Grade 11 students can also initiate new CAS activities according to their interests and talents.

The stages of introducing the CAS program at Pelita Harapan School are in accordance with the CAS program guidance document issued by the International Baccalaureate Organization (IBO) for the Diploma Program (DP) level. CAS coordinators are also sent to attend seminars or workshops with other international schools in Indonesia that also use the IB curriculum. The CAS program guidelines are evaluated by the IBO every 5 years. If there are urgent changes, the IBO will immediately send the latest CAS program guide publication documents to schools that are registered as members of the IBO institution. Students and parents can also access IB curriculum documents and CAS program guides through the IBO website by logging in to the accounts created by their respective schools. This is what makes transparency in running the CAS program so good that it creates good cooperation from all parties.

2. CAS Program Implementation Procedures

The implementation of CAS activities typically involves the following steps:

a. Planning

Studies plan their activities in advance, keeping in mind the requirements and objectives of the CAS program. This may involve brainstorming ideas, setting goals, finding a supervisor, creating a plan of action, and creating a proposal to discuss with the CAS advisor.

b. Action

Once the planning stage is complete, and the experience is approved by the CAS advisor, students carry out their experience. This may involve engaging in a creative Project, participating in physical activity, or performing service to others (depending on the CAS strand).

c. Reflection

While doing the activity, continue to add some reflections in the CAS questions/reflections section. This may involve thinking about what they learned, how they grew as individuals, and what impact their activities had on others.

d. Documentation

Students will need to document their CAS activities, including their planning, action, and reflection stages. The documentation may be in the form of a journal, a blog, or other types of written or multimedia content. It is important that variety and constant documentation are recorded. Within an experience, there are mid-point and end-point meetings where the progress and reflections are overviewed and commented on by the CAS advisors with feedback.

3. Types of CAS Program Activities

The CAS program implemented at this school consists of annual routine programs and programs implemented by students based on students' ideas and interests. Almost all kinds of activities have been carried out by students at this school, including activities that have an impact on Indonesian people in remote areas. Many students choose sports and arts club activities at school, join student organizations and scientific research, and execute activities that provide services, such as health and education.

4. Criteria for evaluating the implementation of the CAS Program

Assessments are carried out by CAS advisors and coordinators regarding the work of students who have implemented the CAS program both collectively and individually. In accordance with

the completion form for the implementation of the CAS program that has been filled in and submitted by students to the CAS advisor and coordinator, the evaluation is carried out according to IB provisions based on the expected learning outcomes, which are (International Baccalaureate Organization, 2015):

- a. *Identify own strengths and develop areas for growth* where students are able to see themselves as individuals with various abilities and skills, of which some are more developed than others.
- b. *Demonstrate that challenges have been undertaken, developing new skills in the process* where a new challenge may be an unfamiliar experience or an extension of an existing one. The newly acquired or developed skills may be shown through experiences that the student has not previously undertaken or through increased expertise in an established area.
- c. *Demonstrate how to initiate and plan a CAS experience* where students can articulate the stages from conceiving an idea to executing a plan for a CAS experience or series of CAS experiences. This may be accomplished in collaboration with other participants. Students may show their knowledge and awareness by building on a previous experience, or by launching a new idea or process.
- d. *Show commitment to and perseverance in CAS experiences* where students demonstrate regular involvement and active engagement in CAS.
- e. *Demonstrate the skills and recognize the benefits of working collaboratively* where students are able to identify, demonstrate and critically discuss the benefits and challenges of collaboration gained through CAS experiences.

5. Supervision of the Implementation of the CAS Program

Supervision is carried out in accordance with the organizational structure owned by CAS. In carrying out each activity, the Diploma Program coordinator supervises all activities

carried out by students and the CAS coordinator and advisors within a certain period. Therefore, the CAS coordinator always coordinates with the Diploma Program coordinator and advisors in organizing various activities related to the CAS program to facilitate the implementation of supervision. The supervision phase is carried out by the CAS coordinator and advisors in collaboration with the Diploma Program coordinator as follows: 1) supervising student activities once a month accompanied or followed up with random field checks, 2) supervise the management of CAS so that it complies with the applicable IB provisions, and 3) sending notification information to authorized parties regarding the implementation of CAS activities, such as school principals and IBO.

Stage 3 – Outcome: Provides descriptions and judgements regarding the program based on the standards obtained.

1. Benefits of implementing the CAS Program

The implementation of the CAS program in schools with an IB curriculum that has been going on for more than 15 years has undeniably had a significant impact on the surrounding community and environment. The following presents the impacts or impressions felt by students, parents, teachers, and the surrounding community on the implementation of the CAS program:

a. For students

Based on the recognition of students who have participated in and implemented various CAS programs, they experience extraordinary benefits from this program. Students gain various new experiences, face many challenges, and feel various emotions in carrying out the CAS program. They realize that life is a struggle and to get something it takes effort which is sometimes not always easy to live with. The results of the business generated are not only for oneself but are distributed to people who need it more. Since

participating in these various activities, they understand that it takes hard work in the form of energy, time, funds, and feelings to sustain life. The students enjoyed the change in atmosphere that is felt when being in the midst of local residents in rural areas while carrying out the CAS program. There they interacted with ordinary people, even some of them who were underprivileged. Students learn to develop their skills, abilities, and creativity in carrying out CAS activities, both in groups and individually. They learn to organize themselves better and enjoy a variety of activities involving creativity, action, and service during the CAS program. One more thing that really impressed the students was that they realized that they were valuable and that they were citizens of the world who played an important role in creating a safer, peaceful, and better world.

b. For parents

Parents play an important role in the success of the learning process of their sons or daughters. Parents realize that it is crucial for them to take part in CAS activities carried out by their sons or daughters. Parents act as mentors as well as guardians of students in implementing CAS activities. Parents feel proud and enthusiastic about accompanying and supporting CAS activities which are the responsibility of their children. They realize that every child has different interests and talents, so it is the parent's job to guide and support their children. As a form of support for the smooth running of the CAS program, parents can do several things such as establishing good communication with students, teachers, and fellow parents. For parents, the CAS program can be started from simple things within the student and around the student's residence. In the end, parents feel proud of the persistence and effort that their children have put into developing skills and building self-confidence in each student.

c. For teachers

By supervising and guiding students in managing the CAS program, teachers who have been involved in the CAS program as CAS advisors also experience the atmosphere of creativity, activity and service contained in various CAS programs. Teachers realized that it was vital for students to carry out activities such as CAS, therefore students could gain experience through direct learning about the values of life around them. Teachers feel proud and touched as well as motivated to always encourage students to be diligent and complete the CAS program with a happy heart. In addition, teachers get the opportunity to reflect and get certain ideas in carrying out their duties and responsibilities as educators and teachers.

d. For community

Community feels greatly appreciated by the implementation of the CAS program outside of school which brings benefits to improving the welfare of their families. In fact, they always look forward to similar activities every year. In addition, the community was happy because they received service through educational facilities in the form of books to enrich their knowledge and add the collections in the school library. Community also feels happy because they get a brief lesson from the implementation of teaching English from students. They also feel proud to have the opportunity to experience the educational facilities available at this school by carrying out sports activities together. In addition, the community who receives donations in housing construction felt grateful for this assistance. Based on the implementation of the CAS program that has been going on, some of the positive impacts that have occurred have helped strengthen the establishment of harmonious, safe, and secure relationships between the school community and the surrounding community.

2. Challenges during the CAS Program

When implementing the CAS program, some students were quite capable of holding CAS activities in the school environment for community but encountered problems when the CAS program they were carrying out had to take part in competitions, especially the competitions outside of school hours. Based on the observations, it appears that students have mild obstacles for carrying out CAS activities that are unusual for them for the first time, such as teaching children in the village, interacting with villagers where they serve, or holding presentations in front of sponsors and stakeholders. However, these challenges should be overcome with thorough preparation before starting CAS activities. Therefore, what needs to be done continuously is to carry out monitoring and maintenance of the results of the CAS program routinely and motivating students to fulfill regeneration of the CAS program they have carried out. It is because the activity that has been going well and is very beneficial for the community can be interrupted, just because the student has completed the obligation to implement the CAS program. This is very important considering that students have direct contact with the local community and other communities outside the area they work in. Students need to maintain harmonious relationships with the community who have benefited from the implementation of the CAS program and the wider community in general.

In addition, maintaining the coordination between students and advisor or students and community in the long term is also one of the challenges faced by students. Students' responsibility at school and at home makes it difficult for them to fulfill the agenda of CAS activities that they have previously set. Teamwork can reduce these barriers. However, for students who perform individual CAS activities, they usually ask for the help from their classmates to remind each other so that the CAS activity targets can be met. The CAS advisors also play an important role in

supervising the progress of students according to their timeline. This can be overcome by providing a special time to check the CAS activities that students have done every week. Students usually gather with the CAS advisor in the teacher's classroom. Each CAS advisor usually supervises 2 to 3 classes consisting of students from grades 11 or 12. Each class usually contains 18-20 students, which is not very effective, and each meeting lasts for 50 minutes each week in the CAS advisor's room. However, if there is a certain announcement from the CAS coordinator, the students will be gathered in the hall according to their respective batches.

Thus, to achieve the development of the CAS program in schools with an IB curriculum, there are three strategies that can be applied according to the results of the evaluation carried out, namely:

1. Short Term Strategy

Short-term strategies are strategic steps that can be taken internally and simply within a period of 1 to 12 months. This can be done in stages so that the development of the CAS program can take place properly in order to produce a generation that is creative and cares for the environment and others. This should continue to be done even as much as possible to continue to be improved. The development of the CAS program places more emphasis on increasing human resources to accomplish future work and is carried out through an integrated approach with other activities. Many CAS advisors were overwhelmed when they were entrusted with supervising more than 40 grade 11 and 12 students. While these teacher advisors also had to complete other tasks and responsibilities as well as administration as subject teachers, on the other hand they also had to supervise whether each student could complete the CAS activities they had previously planned.

CAS program planning is carried out by the CAS Coordinator and all grade 11 students at the start of the school year. This is to anticipate things that are not desirable, for example, some

planned activities that do not take place according to a predetermined time. The organization of activities that have been going quite well so far can be continuously improved by involving the entire school community in simple things, for example, donating items that are still suitable for use. This can have an impact on increasing the quantity of assistance that can be given to the community.

2. Medium Term Strategy

The medium-term strategy is strategic steps that can be taken simply with a period of 1 to 3 years. The effort that can be made by this IB curriculum school in developing the CAS program is to create a program that unites the common thread between actions from PYP, services to local communities from MYP, and CAS program from DP.

The implementation of the CAS program that has taken place on a regular basis can be implemented in the form of different and more varied activities. Furthermore, in order to improve supervision of the CAS program in schools, supervision should start from the students themselves as program initiators and organizers. Students are expected to be able to explore all their energy and thoughts in designing up to evaluating the CAS program they initiated. Furthermore, supervision continued at the level of teacher advisor, CAS coordinator, diploma program coordinator and up to the school principal.

3. Long Term Strategy

Long-term strategies are strategic steps that can be taken within a period of more than three years. This is based on the consideration that a long-term strategy requires in-depth thinking, a comprehensive work plan and cooperation with various related parties. Implementing a long-term strategy is not always easy, so it requires preparation and cooperation with various parties.

To support the development of the CAS program at this school, it is suggested that the school collaborates with several

trusted companies around Tangerang and Jakarta to have a wider impact on the community around the school. This activity can provide good benefits, especially to support Corporate Social Responsibility (CSR) activities for the company. In addition, schools can also finalize collaborations that have existed with several international standard schools around schools to hold joint CAS programs at certain times and increase collaboration with local governments to support improving the quality of education in public schools around schools.

Conclusion

Based on the results of the evaluation and discussion that have been put forward, the authors draw several conclusions: 1) CAS program planning can be included in the academic calendar of education that takes place regularly every year. Activity planning is tailored to the goals and benefits for students and the surrounding community listed in the CAS activity proposals made by students. Students, parents, teachers, and the school community are involved in the planning stages of CAS activities. 2) The organization of the CAS program has been well structured and clear where in accordance with the applicable organizational structure, all components in the structure are involved proportionally according to their duties and responsibilities. 3) The implementation of the CAS program has been running quite well for years. Annual programs that are executed together continuously can provide mutual benefits for students, schools, parents, the school, and community who benefit from the activities accomplished. 4) Supervision of the CAS program has been going on properly and clearly. This can be proven through the availability of supporting documents that must be filled out by students, CAS advisors, and CAS coordinators so that they can become a reference and proof that the activities have taken place. 5) The evaluation is an assessment carried out by the CAS coordinator on the results of the implementation of the student CAS program which are achieved collectively. Assessment is implemented

periodically to achieve the results in accordance with the eight expected learning outcomes criteria for the implementation of CAS activities by students. 6). Some of the obstacles encountered when carrying out the CAS program were the challenges faced by students in organizing themselves to carry out the CAS program in tandem with busy school activities, the CAS program has not yet reached all residents who need assistance to enjoy the benefits of implementing CAS activities, handling security when implementation of CAS activities to discipline residents who are involved in these activities. 7). Every stakeholder involved in the CAS program needs to always motivate students to regenerate the CAS program they have accomplished. The activity that has been going well and is very beneficial for the community be abandoned just because the student has not completed the obligation to finalize the CAS program or has graduated from the school. 8). Through the implementation of the CAS program, the impact and benefits can be felt for students, parents, teachers, and the community who also feel the management of the CAS program. In conclusion, the CAS program is expected to continue in the future, therefore it can reach the surrounding community who have never benefited from the implementation of these activities.

References

- Alata, E. J. P. (2019). Evaluation of outcomes-based private junior high school English curricula. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 43-64.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1217864>
- Amaliyah, N. (2017). Implementasi pendekatan transdisciplinary dan model inquiry dalam pembelajaran social studies berbasis international baccalaureate: Studi kasus di kelas IV Bandung Independent School. *Modeling: Jurnal Program Studi PGMI*, 4(1), 39-50.
<http://jurnal.stitnualhikmah.ac.id/index.php/modeling/article/view/101>

- Ananda, R., Rafida, T., & Wijaya, C. (2017). *Pengantar evaluasi program pendidikan*. Perdana Publishing.
- Arikunto, S. & Jabar, C. S. A. (2018). *Evaluasi program pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Belal, S. (2017). Participating in the international baccalaureate diploma program: Developing international mindedness and engagement with local communities. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 18–35. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1475240917702789>
- Gay, L. R. & Mills, G. E. (2021). *Educational research: Competencies for analysis and applications (10th ed.)*. New York: Pearson.
- Haryono, A. (2014). Manajemen program CAS (creativity, action, service) di Global Jaya International School di Bintaro Jaya sektor IX Tangerang Selatan, Banten. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 3(2), 132-151. <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jmp/article/view/kreativitas%3B%20aksi%2C%20pelayanan%3B%20pengembangan%20program>
- Hasan, S. H. (2021). *Evaluasi kurikulum*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Heriyanto. (2018). Thematic analysis sebagai metode menganalisa data untuk penelitian kualitatif. *Anuva*, 2(3), 317-324. <https://doi.org/10.14710/anuva.2.3.317-324>
- International Baccalaureate Organization. (2015). *Diploma program: Creativity, activity, service guide*. Geneva, Switzerland: International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2017). *Apakah pendidikan IB itu?* Geneva, Switzerland: International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/what-is-an-ib-education-2017-in.pdf>
- International Baccalaureate Organization. (2018). *Guide to school authorization: Diploma programme*. Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/contentassets/4217cb074d5f4a77947207a4a0993c8f/dp/dp-guide-school-authorization-en.pdf>
- Miller, D. M., Linn, R. L., Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and assessment in teaching*. New York: Pearson.

- Munthe, A. P. (2015). Pentingnya evaluasi program di institusi pendidikan: Sebuah pengantar, pengertian, tujuan dan manfaat. *Scholaria*, 5 (2), 1-14.
<https://doi.org/10.24246/j.scholaria.2015.v5.i2.p1-14>
- Oktasari, N. G. (2018). *Manajemen kurikulum international baccalaureate di Madrasah Ibtidaiyah Muslimat Nahdlatul Ulama Pucang Sidoarjo*. [Skripsi, Pendidikan Islam, Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya].
http://digilib.uinsa.ac.id/28533/1/Nailil%20Ghoniayah%20Oktasari_D03214012.pdf
- Purnomo, C. H. (2016). Manajemen pembelajaran kurikulum international baccalaureate primary years programme di SD Ciputra Surabaya. *Inspirasi Manajemen Pendidikan*, 4 (2), 1-9.
<https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/inspirasi-manajemen-pendidikan/article/view/14601/13251>
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. Center for instructional research and curriculum evaluation, university of Illinois. *Teach. Coll. Rec.* 68 (10): 523-40, March 5, 1990.
<http://garfield.library.upenn.edu/classics1990/A1990CP63700001.pdf>
- Sunaengsih, C. (2015). Pengaruh model pembelajaran transdisciplinary terhadap karakter siswa pada sekolah dasar internasional berbasis international baccalaureate. *Mimbar Sekolah Dasar*, 2(2), 133-246.
<http://dx.doi.org/10.17509/mimbar-sd.v2i2.1327>
- Tayibnapis, F. Y. (2000). Evaluasi program. Jakarta: Rineka Cipta
- Tresnawati, F. (2019). *Studi komparatif tentang tata kelola implementasi kurikulum nasional 2013 dan kurikulum international baccalaureate: Kajian pada mata pelajaran bahasa inggris di SD Nurukl Aulia dan Bandung Independent School*. [Tesis, Perpustakaan Pascasarjana UNPAS].
<http://repository.unpas.ac.id/41193/>
- Widoyoko, E. P. (2017). *Evaluasi program pembelajaran: Panduan praktis bagi pendidik dan calon pendidik* (9th ed.). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

**PENGARUH *INTRINSIC MOTIVATION*,
PERCEIVED AUTONOMY SUPPORT, DAN *JOB CRAFTING* TERHADAP *INNOVATIVE WORK BEHAVIOR* DI TK-SD XYZ TANGERANG SELATAN**

[*THE IMPACT OF INTRINSIC MOTIVATION, PERCEIVED AUTONOMY SUPPORT, AND JOB CRAFTING TOWARD INNOVATIVE WORK BEHAVIOR IN TK-SD XYZ SOUTH TANGERANG*]

Junita Margaretha M.B¹, Niko Sudibjo²

BINUS SCHOOL Serpong¹, Universitas Pelita Harapan, Tangerang²

junita.margaretha@gmail.com¹, niko.sudibjo@uph.edu²

Abstract

The world of education is very dynamic. Teachers, as the frontliners of education, are expected to keep up with the times. 21st century skills are believed to be essential to be integrated and implemented for the success of students and teachers. One of the 21st century skills taken as the basis of this research is innovation. Innovative work behavior is a continuous process that starts with seeking opportunities for ideas to solve problems encountered, then developing those ideas in new or alternative ways so that they can be accepted in the organization and implemented to provide benefits to both performance and the organization. This study aims to see the effect of intrinsic motivation, perceived autonomy support, and job crafting on innovative work behavior in XYZ Early Childhood Years and Elementary School, South Tangerang. Data were obtained from 80 Early Childhood Years and Elementary School teachers by using online questionnaires. This research is quantitative research using the path analysis through SEM-PLS method. The results of this study indicate that

intrinsic motivation, perceived autonomy support, and job crafting have positive effect on innovative work behavior.

Keywords: Innovative work behavior; Intrinsic motivation; Job crafting; Perceived autonomy support

Abstrak

Dunia pendidikan sangatlah dinamis. Sebagai pelaksana dan ujung tombak pada dunia pendidikan, guru diharapkan untuk dapat mengikuti perkembangan zaman. Keterampilan abad 21 diyakini penting untuk diintegrasikan dan diimplementasikan bagi kesuksesan para siswa dan guru. Salah satu keterampilan abad 21 yang diambil sebagai dasar penelitian ini adalah inovasi. *Innovative work behavior* adalah suatu perilaku yang berkelanjutan, yang dimulai dari pencarian peluang ide untuk memecahkan masalah yang dihadapi, lalu dikembangkan dengan cara-cara baru atau alternatif sehingga dapat diterima dalam organisasi dan diimplementasikan untuk memberikan keuntungan atau manfaat kepada kinerja maupun organisasi. Penelitian ini bertujuan untuk melihat pengaruh *intrinsic motivation, perceived autonomy support*, dan *job crafting* terhadap *innovative work behavior* di TK-SD XYZ Tangerang Selatan. Data diperoleh dari 80 guru di TK-SD tersebut dengan cara penyebaran kuesioner secara daring. Penelitian ini adalah penelitian kuantitatif dengan analisis jalur melalui metode SEM-PLS. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa *intrinsic motivation, perceived autonomy support*, dan *job crafting* berpengaruh positif terhadap *innovative work behavior*.

Kata Kunci: *Innovative work behavior; Intrinsic motivation; Job crafting; Perceived autonomy support*

Pendahuluan

Dunia pendidikan bersifat sangat dinamis, selalu berubah mengikuti perubahan zaman, kemajuan teknologi, pergeseran budaya, serta situasi politik. Perkembangan zaman tidak bisa dipisahkan dengan kemajuan teknologi. Pada abad 21, teknologi berkembang teramat pesat, sehingga sangat memengaruhi kehidupan manusia, tidak terkecuali para pelaku dunia pendidikan. Menurut Azhary dan Ratmanida (2021, 609), keterampilan abad 21 diyakini penting untuk diintegrasikan dan diimplementasikan bagi kesuksesan para siswa di dunia pendidikan

maupun pekerjaan. Keempat keterampilan abad 21 untuk siswa adalah 4C, *Communication* (komunikasi), *Collaboration* (kolaborasi), *Creative* (kreatif), dan *Critical Thinking* (berpikir kritis). Dalam mempersiapkan siswa supaya memiliki keterampilan tersebut, guru juga harus mampu untuk terus berinovasi sehingga tidak tertinggal oleh perkembangan zaman dan kemajuan teknologi. Agar dapat terus berinovasi, guru harus memiliki *innovative work behavior*. Menurut Baskaran dan Rajarathinam (2018, 72), *innovative work behavior* dalam kalangan guru adalah kesiapan dan kemampuan guru untuk merancang, menciptakan, menerima, dan mengubah pendekatan pembelajaran yang akan menjadi kunci keberhasilan dalam sistem pendidikan.

TK-SD XYZ adalah sebuah sekolah swasta yang berlokasi di Tangerang Selatan. Salah satu nilai budaya yang dianut TK-SD XYZ adalah inovasi. Inovasi untuk melakukan perubahan dengan ide-ide baru tanpa meninggalkan ciri khas yang sudah ada. Selain itu inovasi sebagai nilai budaya sekolah dimaksudkan untuk selalu melihat situasi terkini dan masa depan, sehingga semua karyawan dapat mengetahui kebutuhan saat ini juga menyiapkan apa yang menjadi kebutuhan di masa mendatang.

Setiap tahun dilakukan penilaian kinerja untuk para guru di TK-SD XYZ, dan salah satu aspek yang dinilai adalah *Extra and Innovative Contributions*. Penilaian kinerja yang diambil oleh peneliti selama dua tahun terakhir ini dilakukan pada saat pandemi melanda Indonesia. Hasil menunjukkan adanya penurunan nilai rata-rata *extra and innovative contribution* dari 3,95 menjadi 3,60 (6 adalah nilai maksimal) dan penurunan persentase dengan tingkat baik dan sangat baik dari 34% menjadi 27% di dua tahun terakhir ini. Hal itu menunjukkan bahwa sebagian besar guru tidak melakukan kontribusi ekstra dan inovasi sesuai dengan nilai budaya yang dianut sekolah. Hal tersebut menjadi salah satu celah penelitian yang akan diteliti. Selain itu penelitian ini akan berfokus pada pengaruh *intrinsic motivation*, *perceived autonomy support*, dan *job crafting* terhadap *innovative work behavior* yang dimiliki para guru di TK-SD XYZ yang berlokasi di Tangerang Selatan.

Innovative Work Behavior (IWB)

Menurut de Jong dan den Hartog (2010, 24) *innovative work behavior* adalah perilaku seorang individu yang dilakukan dengan tujuan mengenalkan ide, proses, produk, atau prosedur baru dalam suatu kelompok atau organisasi. Lambriex-Schmitz dkk. (2020, 320) berpendapat bahwa *innovative work behavior* adalah suatu proses yang berkesinambungan yang bermula dari memiliki sasaran untuk mengeksplorasi peluang yang dapat menghasilkan ide. Lalu mempromosikan dan mewujudkan ide tersebut sehingga dapat diproses menjadi suatu produk atau pun prosedur yang bermanfaat dalam suatu organisasi.

Zainal dan Matore (2020, 772) menjelaskan keempat dimensi *innovative work behavior*:

- 1) *Opportunity Exploration*, yaitu proses penemuan, pencarian, penciptaan, dan pengidentifikasian peluang baru yang memerlukan perubahan atau perbaikan.
- 2) *Idea Generation*, yaitu proses pemecahan masalah yang dilakukan untuk mengembangkan solusi inovatif berdasarkan proses pengidentifikasian masalah.
- 3) *Idea Promotion*, yaitu proses pencarian dukungan, sponsor, serta sosialisasi kepada semua pihak yang terlibat untuk dapat mengimplementasikan ide-ide baru.
- 4) *Application of Ideas*, yaitu proses pengimplementasian ide-ide baru yang dimulai dengan aktivitas uji coba sehingga nantinya dapat dilakukan suatu inovasi berupa perbaikan ataupun perubahan.

Intrinsic Motivation (IM)

Beqiri (2019, 309) mengemukakan bahwa *intrinsic motivation* mencakup rasa tanggung jawab karena pentingnya pekerjaan tersebut, otonomi dalam kebebasan untuk bertindak, kesempatan untuk menggunakan dan mengembangkan keterampilan dan kemampuan, pekerjaan yang menarik dan menantang, serta peluang untuk maju. Menurut Colquitt dkk. (2015, 174) *intrinsic motivation* berasal dari dalam diri sendiri yang menimbulkan kenikmatan tersendiri, ketertarikan akan pekerjaan tersebut, juga ekspresi pribadi pada saat melakukan suatu pekerjaan.

- 1) *Intrinsic motivation* di tempat kerja adalah salah satu faktor dalam individu yang mempengaruhi kecenderungan karyawan untuk tetap tinggal dalam organisasi atau malah meninggalkan organisasi tersebut (Effendi dan Etikariena 2017, 477). Thomas (2009, 49) memaparkan empat komponen dari *intrinsic motivation: Meaningfulness* atau kebermaknaan. Motivasi muncul pada saat pekerjaan itu terasa bermakna atau dapat memberikan manfaat bagi dirinya sendiri. Waktu dan energi yang dikeluarkan tidak terasa sia-sia apabila hasilnya dapat langsung terlihat dan dirasakan.
- 2) *Choice* atau pilihan.
Seseorang dapat termotivasi apabila ia dapat memilih sendiri dan menentukan cara yang dinilai sesuai dan masuk akal untuk melakukan pekerjaan tersebut. Saat melakukan pilihan, pemahaman dan penilaian seseorang terhadap pekerjaan tersebut berpengaruh dan memberikan rasa memiliki.
- 3) *Competence* atau kompetensi.
Seseorang yang memiliki kompetensi memadai dalam bekerja tentunya akan menghasilkan pekerjaan yang berkualitas tinggi. Saat seseorang termotivasi untuk dapat menghasilkan yang terbaik, ia akan berusaha belajar sehingga memiliki kemampuan dan kompetensi yang dibutuhkan dalam pekerjaan itu.
- 4) *Progress* atau kemajuan.
Seseorang merasa termotivasi dan tertarik untuk melakukan kemajuan pada saat ia telah mencapai tujuannya. Di situ akan muncul kreativitas yang dirasa butuh untuk melakukan sesuatu yang lain, yang dapat memberikan hasil baru dalam pekerjaan tersebut.

Perceived Autonomy Support (PAS)

Cikal bakal *perceived autonomy support* atau persepsi dukungan otonomi diperoleh dari *self-determination theory* atau teori determinasi diri oleh Ryan dan Deci. Menurut Ryan dan Deci (2008, 190) *self-determination theory* adalah sebuah teori tentang motivasi yang mengemukakan bahwa determinasi diri didorong oleh tiga faktor kebutuhan psikologis, yaitu:

- 1) *Autonomy* atau otonomi, saat seseorang membuat keputusan untuk dirinya sendiri tanpa ada campur tangan dari luar.

- 2) *Competence* atau kompetensi, saat seseorang mengetahui kompetensi yang dibutuhkan dan mampu mencapai tujuannya tersebut.
- 3) *Relatedness* atau keterkaitan/keterhubungan, saat seseorang merasa terhubung dan menjadi bagian dari sebuah kelompok sehingga terjalin hubungan positif dengan orang lain.

Menurut Gagnè (2003, 204), seseorang yang disebut *autonomy support* dalam dunia pekerjaan biasanya akan menyediakan dasar rasional yang baik untuk meminta seseorang melakukan suatu pekerjaan, memberikan pilihan atas pekerjaan tersebut, mengakui perasaan yang dirasakan oleh pekerja terhadap pekerjaan yang diberikan, dan memberikan semangat serta dukungan terhadap pekerja agar ia berinisiatif dan percaya diri akan kemampuannya dalam menyelesaikan pekerjaan tersebut.

Quasted dan Duda (2011, 4) mengatakan bahwa *perceived autonomy support* yang diberikan oleh pelatih atau guru dalam memberikan ruang bagi seseorang untuk dapat memilih cara yang diinginkan untuk melakukan suatu tugas atau pekerjaan dapat menciptakan lingkungan yang positif dan saling mendukung.

Perceived autonomy support oleh pimpinan kerja dapat terlihat dari hubungan profesional yang terjalin antara karyawan dan atasannya di mana ada kepercayaan yang terbangun di sana. Pimpinan yang mengerti dan mengakui pandangan karyawan atas tugas yang diberikan, mendorong karyawan untuk berinisiatif mencari solusi, menawarkan kesempatan dan pilihan, juga memberi masukan dan umpan balik yang dibutuhkan untuk kepentingan bersama adalah *autonomy support* yang dimaksud oleh Baard dkk. (2004, 2048).

Job Crafting (JC)

Berg dkk. (2010, 159) mengemukakan bahwa *job crafting* diasosiasikan dengan cara pekerja menciptakan dan menggunakan kekuatan, keahlian, keterampilan mereka, juga kesempatan untuk memodifikasi tugas dan tanggung jawab secara efektif di tempat kerja. Pengertian *job crafting* oleh Robbins dan Judge (2017, 134) adalah sebuah proses mendesain ulang suatu pekerjaan agar lebih sesuai dengan kemampuan, motif, dan minat pekerja sehingga para pekerja bisa lebih bersemangat dan termotivasi juga puas akan pekerjaan tersebut.

Wrzesniewski dan Dutton (2001, 185) menyatakan bahwa ada tiga jenis *job crafting*, yaitu:

- 1) *Task crafting*.
Perubahan pada bentuk, ruang lingkup, atau pun jumlah tugas di suatu tempat kerja tanpa mengubah tujuan atau misi dari pekerjaan tersebut.
- 2) *Relationship crafting*.
Perubahan hubungan antar pribadi dan pola interaksi antar pekerja sehingga dapat terjalin hubungan yang harmonis secara profesional.
- 3) *Cognition crafting*.
Perubahan cara pandang dan berpikir pada pekerja sehingga dapat membentuk pemahaman baru mengenai pekerjaan yang dilakukan.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang bersifat non-eksperimental dengan menggunakan metode analisis jalur. Tujuan penelitian ini adalah untuk melihat pengaruh antara variabel-variabel laten terhadap variabel laten lainnya. Variabel laten yang ada yaitu *intrinsic motivation* dan *perceived autonomy support* sebagai variabel eksogen, *innovative work behavior* sebagai variabel endogen, dan *job crafting* sebagai variabel intervening/mediator.

Teknik sampling yang digunakan dalam penelitian ini adalah sampel jenuh atau sensus. Teknik pengumpulan data yang dilakukan adalah dengan metode survei melalui daring dan menggunakan alat ukur berupa kuesioner. Pengukuran akan dilakukan menggunakan skala Likert dari interval satu (Sangat Tidak Setuju) sampai dengan lima (Sangat Setuju). Perhitungan analisis statistik inferensial diolah dengan menggunakan aplikasi SmartPLS 3.0.

Tempat penelitian dilakukan di Sekolah XYZ Tangerang Selatan yang berlangsung sejak bulan Agustus sampai dengan bulan Desember 2022. Responden dalam penelitian ini adalah 80 orang guru sekolah tersebut. Kuesioner penelitian ini disebarakan kepada seluruh guru lokal sejumlah 80 responden dengan menggunakan platform *google form* yang dibuat oleh peneliti. Detail data responden dapat dilihat pada tabel 1.

Tabel 1 Demografi Responden

Informasi Data	Karakteristik	Total	Persentase
Jenis Kelamin	Pria	20	25%
	Wanita	60	75%
Usia	21 – 30 tahun	6	7%
	31 – 40 tahun	32	40%
	41 – 50 tahun	39	49%
	51 – 60 tahun	3	4%
Pendidikan Terakhir	Diploma	1	1%
	Strata 1 / S1	57	71%
	Strata 2 / S2	22	28%
	Strata 3 / S3	-	-
Masa Kerja	< 5 tahun	19	24%
	6 – 10 tahun	16	20%
	> 10 tahun	45	56%

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Hasil

Model Pengukuran (*Outer Model*)

Hasil analisis dalam pengolahan data yang telah dilakukan dengan menggunakan SmartPLS 3.0, menyatakan bahwa dari 40 butir pernyataan terdapat 33 butir pernyataan yang dinyatakan valid. Tujuh butir pernyataan yang saat diolah datanya memiliki nilai AVE berada di bawah 0,50 dihapus karena tidak memenuhi *rule of thumb*.

Berdasarkan hasil analisis yang dilakukan, terlihat pada tabel 2 bahwa nilai AVE pada seluruh variabel penelitian bernilai di atas 0,50. Variabel *Job Crafting* memiliki nilai AVE yang sangat tipis di atas 0,50. Meski demikian, variabel tersebut tetap memenuhi persyaratan validitas konvergen. Oleh sebab itu, keempat variabel yang diteliti dinyatakan memenuhi persyaratan validitas konvergen.

Analisis berikutnya adalah uji validitas konvergen dengan melihat nilai *loading factor* yang memenuhi persyaratan, yaitu di atas 0,70. Secara umum dapat dilihat nilai *loading factor* dari setiap butir pernyataan adalah di atas 0,70. Namun masih ada beberapa butir

pernyataan yang nilai *loading factor*nya berada di antara 0,60 – 0,70. Meskipun demikian, butir pernyataan tersebut masih dapat disebut valid dan tetap dipertahankan karena memiliki nilai AVE di atas 0,50 (Ghozali dan Latan 2019, 76). Hasil uji nilai *loading factor* untuk setiap variabel juga dapat dilihat pada tabel 2.

Dalam penelitian ini, uji reliabilitas dipakai dengan menggunakan uji *Cronbach's Alpha* dan *composite reliability*. Apabila nilai *Cronbach's Alpha* dan *composite reliability* lebih besar dari 0,70 maka dapat dikatakan bahwa instrumen penelitian memiliki tingkat reliabilitas yang baik (Ghozali dan Latan 2019, 77). Hasil pengujian reliabilitas untuk instrumen penelitian ini dapat dilihat pada tabel 2 di bawah ini.

Tabel 2 Hasil Uji *Loading Factor, Reliability*, dan AVE

Konstruk	<i>Loading Factor</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Composite Reliability</i>	AVE
IM		0,884	0,907	0,553
IM11	0,711			
IM12	0,695			
IM13	0,704			
IM14	0,845			
IM15	0,845			
IM16	0,772			
IM17	0,713			
IM18	0,635			
PAS		0,946	0,954	0,677
PAS21	0,700			
PAS22	0,839			
PAS23	0,852			
PAS24	0,817			
PAS25	0,707			
PAS26	0,807			
PAS27	0,863			
PAS28	0,886			
PAS29	0,870			
PAS30	0,864			
JC		0,857	0,890	0,504
JC31	0,652			
JC33	0,705			
JC34	0,794			

JC35	0,807			
JC36	0,761			
JC37	0,624			
JC38	0,607			
JC39	0,702			
IWB		0,897	0,920	0,623
IWB2	0,653			
IWB4	0,675			
IWB6	0,806			
IWB7	0,877			
IWB8	0,841			
IWB9	0,790			
IWB10	0,855			

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Uji validitas diskriminan pada penelitian ini menggunakan metode Fornell-Larcker dengan membandingkan akar kuadrat dari AVE untuk tiap konstruk dengan nilai korelasi antar variabel dalam penelitian tersebut (Santosa 2018, 85). Dapat dilihat setiap variabel dalam penelitian ini telah memenuhi persyaratan validitas diskriminan. Hal ini terlihat dari nilai *cross loading* untuk tiap pernyataan terhadap variabel lainnya yang menunjukkan hasil lebih tinggi dari konstruk lainnya.

Tabel 3 Hasil Uji Validitas Diskriminan

	IM	IWB	JC	PAS
IM	0,743			
IWB	0,554	0,789		
JC	0,548	0,656	0,710	
PAS	0,408	0,434	0,365	0,823

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Model Struktural (*Inner Model*)

Uji multikolinearitas pada penelitian ini dilakukan dengan cara mengevaluasi nilai VIF (*Variance Inflation Factor*) yang bertujuan untuk menjelaskan bahwa dalam penelitian ini tidak terdapat kolinearitas antar variabel eksogennya. Ghazali dan Latan (2019, 78) menyatakan bahwa nilai acuan yang baik adalah di bawah 5,00 seperti yang terlihat pada tabel 4. Nilai VIF seluruh variabel eksogen

menunjukkan nilai di bawah 5,00 berarti penelitian ini tidak terdapat multikolinieritas.

Tabel 4 Hasil Uji Multikolinearitas

Variabel Eksogen	<i>Variance Inflation Factor (VIF)</i>	
	IWB	JC
IM	1,539	1,199
JC	1,480	
PAS	1,242	1,199

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Pengaruh antara variabel laten eksogen terhadap variabel endogen dapat dianalisis dengan perhitungan *R-Square*. Menurut Ghozali dan Latan (2019, 78), terdapat pengelompokan penilaian *R-Square* yaitu nilai 0,75 untuk pengaruh kuat, nilai 0,50 untuk pengaruh sedang, dan nilai 0,25 untuk pengaruh lemah. Nilai *R-Square* semakin baik apabila nilainya mendekati 1 atau 100%. Terdapat dua variabel endogen pada penelitian ini, yaitu variabel *job crafting* dan variabel *innovative work behavior*.

Tabel 5 Hasil Uji Koefisien Determinasi

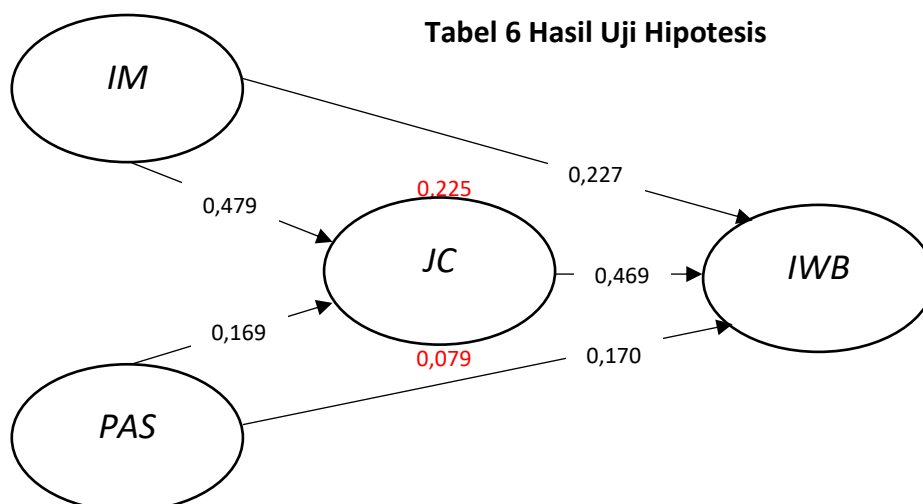
Variabel	<i>R-Square</i>	<i>R-Square Adjusted</i>
<i>Innovative Work Behavior</i>	0,507	0,488
<i>Job Crafting</i>	0,324	0,307

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Kesimpulan uji koefisien determinasi yang dilakukan adalah variabel IM, PAS, dan JC mampu memprediksi variabel IWB sebesar 50,7%, sedangkan 49,3% lainnya diprediksi oleh variabel lain di luar penelitian ini. Selain itu, variabel IM dan PAS, mampu memprediksi variabel JC sebesar 32,4%, sedangkan 67,6% lainnya diprediksi oleh variabel lainnya. Nilai *R-Square* untuk variabel *innovative work behavior* sebesar 0,507 dan untuk variabel *job crafting* sebesar 0,324. Maka dari itu dapat dinyatakan bahwa model penelitian ini memiliki derajat hubungan dari lemah ke sedang.

Besaran nilai *path coefficient* dilihat dengan melakukan uji hipotesis dengan menggunakan metode SmartPLS yang dipaparkan pada tabel 6.

Tabel 6 Hasil Uji Hipotesis



Jalur	Path Coefficient	Hasil
<i>Intrinsic Motivation</i> → <i>Job Crafting</i>	0,479	Didukung
<i>Perceived Autonomy Support</i> → <i>Job Crafting</i>	0,169	Didukung
<i>Intrinsic Motivation</i> → <i>Innovative Work Behavior</i>	0,227	Didukung
<i>Perceived Autonomy Support</i> → <i>Innovative Work Behavior</i>	0,170	Didukung
<i>Job Crafting</i> → <i>Innovative Work Behavior</i>	0,469	Didukung
<i>Intrinsic Motivation</i> → <i>Job Crafting</i> → <i>Innovative Work Behavior</i>	0,225	Didukung
<i>Perceived Autonomy Support</i> → <i>Job Crafting</i> → <i>Innovative Work Behavior</i>	0,079	Didukung

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Berdasarkan pengelolaan data di atas, maka model penelitian dengan koefisien jalur digambarkan sebagai berikut:

Gambar 1 Model Uji Koefisien Jalur

Berdasarkan nilai *path coefficient* pada gambar model penelitian di atas, maka didapatkan persamaan struktural sebagai berikut:

$$JC = 0,479IM + 0,169PAS + 0,676$$

$$\text{IWB} = 0,227\text{IM} + 0,170\text{PAS} + 0,469\text{JC} + 0,493$$

Hubungan antara variabel eksogen dan endogen yang melalui variabel intervening/mediasi dapat diukur dengan menggunakan pengujian efek mediasi. Apabila nilai VAF > 80%, maka variabel mediasi disebut sebagai *full mediation*. Berikutnya apabila nilai VAF berkisar antara 20% - 80%, maka variabel mediasi dikatakan sebagai *partial mediation* dan jika nilai VAF < 20%, maka dinyatakan hampir tidak ada mediasi sama sekali.

Tabel 7 Perhitungan VAF

Pengaruh Tidak Langsung	
1. IM -> JC -> IWB	0,225
2. PAS -> JC -> IWB	0,079
Pengaruh Langsung	
1. IM -> IWB	0,227
2. PAS -> IWB	0,170
Pengaruh Total	
1. (IM -> JC -> IWB) + (IM -> IWB)	0,452
2. (PAS -> JC -> IWB) + (PAS -> IWB)	0,249
VAF	
1. IM -> JC -> IWB	0,498
2. PAS -> JC -> IWB	0,317

Sumber: Hasil Pengolahan Data Primer (2022)

Berdasarkan perhitungan uji efek mediasi pada tabel 7 di atas, maka dapat dikatakan bahwa variabel *job crafting* berfungsi sebagai *partial mediation* yang artinya variabel *intrinsic motivation*, secara langsung maupun tidak langsung mempengaruhi variabel *innovation work behavior*.

Pembahasan

Nilai *path coefficient* yang diperoleh sebesar 0,479 antara *intrinsic motivation* terhadap *job crafting* menyimpulkan bahwa *intrinsic motivation* berpengaruh positif terhadap *job crafting*. Penelitian ini menerangkan bahwa *intrinsic motivation* dari para guru adalah salah satu faktor yang dapat menciptakan *job crafting* di TK-SD XYZ Tangerang Selatan. Hipotesis ini juga didukung dan sesuai dengan

penelitian sebelumnya yang telah dilakukan oleh Laurence dkk. (2019, 7) yang menunjukkan bahwa motivasi intrinsik yang berupa kenikmatan kerja dan dorongan dalam diri sendiri untuk melakukan pekerjaan memiliki pengaruh positif terhadap *job crafting*.

Seseorang dapat termotivasi untuk melakukan suatu pekerjaan apabila ia dapat memilih sendiri dan menentukan cara yang dinilai sesuai dan masuk akal untuk melakukan pekerjaan tersebut. Saat melakukan pilihan, pemahaman dan penilaian seseorang terhadap pekerjaan tersebut berpengaruh dan memberikan rasa memiliki. Untuk melihat hubungannya dengan *job crafting*, tentu saja seorang guru harus dapat memilih sendiri tanpa dipengaruhi orang lain, untuk mendesain ulang pekerjaannya sehingga sesuai dengan keterampilan yang dimiliki.

Nilai *path coefficient* variabel *perceived autonomy support* terhadap variabel *job crafting* adalah sebesar 0,169 maka *perceived autonomy support* memberikan pengaruh positif terhadap *job crafting*. Hipotesis kedua ini mendukung penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Slempek dkk. (2015, 12). Dari hasil penelitian tersebut ditemukan bahwa dukungan otonomi, *job crafting*, dan kesejahteraan tempat kerja saling berhubungan positif. Dukungan otonomi yang positif mempunyai pengaruh positif terhadap kesejahteraan tempat kerja.

Praktik yang terjadi di TK-SD XYZ adalah setiap ada tugas atau hal baru, pihak manajemen sekolah selalu menginformasikan atau menyosialisasikan kepada semua guru dan staf. Setelah itu akan ada pertemuan selanjutnya yang lebih kecil dan dipimpin oleh masing-masing kepala bagian untuk memberikan penjelasan lebih detail kepada para guru. Itulah salah satu bentuk dukungan yang diberikan atasan kepada para guru TK-SD XYZ Tangerang Selatan.

Nilai *path coefficient* variabel *intrinsic motivation* terhadap *innovative work behavior* sebesar 0,227 berarti terdapat pengaruh positif yang terjadi antara variabel *intrinsic motivation* terhadap *innovative work behavior*. Hipotesis ketiga ini selaras dengan penelitian terdahulu oleh Nasir dkk. (2019, 610) yaitu terdapat pengaruh positif yang signifikan antara *intrinsic motivation* terhadap *innovative work behavior*. Di sini *innovative work behavior* sangat berhubungan dengan kreativitas pekerja, dan *intrinsic motivation* juga sangat berhubungan dengan keinginan pekerja untuk memberikan

yang terbaik dalam bekerja, seperti memberikan ide-ide baru atau mengimplementasikan cara baru dalam bekerja.

Para guru TK-SD XYZ Tangerang Selatan memiliki motivasi untuk bekerja pada saat mereka merasa bermakna atau dapat memberikan manfaat bagi dirinya sendiri. Waktu dan energi yang dikeluarkan tidak terasa sia-sia apabila hasilnya dapat terlihat dan dirasakan secara langsung.

Nilai *path coefficient* dari pengaruh variabel *perceived autonomy support* terhadap variabel *innovative work behavior* adalah sebesar 0,170 dan menunjukkan bahwa *perceived autonomy support* berpengaruh positif terhadap *innovative work behavior*. Penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Doğru (2018, 397) juga menunjukkan adanya pengaruh positif antara *perceived support* terhadap *innovative work behavior*. Selain itu masih menurut beliau, *perceived support* berpengaruh positif terhadap *work engagement*.

Untuk dapat berinovasi di tempat kerja, tentu saja membutuhkan dukungan dari pihak-pihak yang terkait, seperti kolega dan atasan. Kepercayaan dan semangat yang diberikan dapat memacu para guru untuk menjadi kreatif dalam mencari solusi dari pekerjaan.

Nilai *path coefficient* untuk variabel *job crafting* terhadap *innovative work behavior* adalah sebesar 0,469 yang artinya *job crafting* memiliki pengaruh positif terhadap *innovative work behavior*. Hal ini diperkuat dengan melihat hasil penelitian terdahulu oleh Pradana dan Suhariadi (2020, 85) yang menyatakan bahwa *job crafting* berpengaruh positif terhadap *innovative work behavior* melalui mediasi *work engagement*.

Selama melakukan pembelajaran jarak jauh, para guru melihat adanya sisi positif dalam bidang pendidikan. Para guru dapat terhubung dari mana saja untuk dapat saling membina dan membagi pengetahuan dengan cara *webinar*. Para guru TK-SD XYZ Tangerang Selatan telah melakukan sejumlah *webinar* untuk para guru di seluruh Indonesia. Hal ini tentunya sesuai dengan visi dan misi sekolah yaitu membina dan memberdayakan masyarakat dalam membangun dan mengabdikan pada bangsa. Oleh karena itu dapat terlihat pengaruh positif oleh *job crafting* terhadap *innovative work behavior* pada penelitian ini.

Variabel *intrinsic motivation* melalui mediasi *job crafting* memiliki pengaruh positif terhadap *innovative work behavior* dengan nilai *path coefficient* sebesar 0,225. Hasil yang turut menjadi salah satu dukungan hipotesis ini adalah penelitian yang dilakukan oleh Fatmawati dkk. (2020, 221) bahwa pengaruh *intrinsic motivation* terhadap *job crafting* terlihat signifikan dan membuat para pekerja menjadi proaktif untuk berinovasi dalam bekerja.

Para guru TK-SD XYZ Tangerang Selatan menyadari bahwa pengetahuan atau keterampilan yang mereka miliki akan lebih bermanfaat bila dapat dibagi kepada orang lain. Beberapa dari mereka yang cukup nyaman untuk berbicara di depan umum melakukan *sharing knowledge* secara luring maupun daring. Akan tetapi untuk yang kurang nyaman berbicara di depan umum, mereka membuat video-video pembelajaran yang diunggah di *Youtube* atau *sharing* platform lainnya sehingga dapat berguna bagi yang lainnya.

Oleh karena itu para guru yang menikmati dan puas akan pekerjaannya tentu merasa bermakna dalam hidupnya. Mereka biasanya lebih terbuka dan memiliki inisiatif yang tinggi untuk dapat melakukan yang terbaik dalam pekerjaannya, seperti memberikan ide-ide baru yang kreatif dan inovatif yang dapat menjadi solusi untuk masalah-masalah dalam pekerjaan.

Variabel *perceived autonomy support* memiliki pengaruh positif melalui *job crafting* terhadap *innovative work behavior* dengan nilai *path coefficient* sebesar 0,079. Penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Slempong dkk. (2015, 12) dan Doğru (2018, 397) yang melihat adanya pengaruh antara *perceived autonomy support* terhadap *innovative work behavior*. *Job crafting* hadir sebagai mediator dalam penelitian sehingga memperkuat pengaruh dari kedua variabel tersebut.

Korelasi dari indikator *perceived autonomy support* dan *job crafting* bisa terlihat juga di *innovative work behavior*, yaitu pada saat para guru mengajak rekan-rekannya untuk mendukung gagasan baru dan mencoba meyakinkan mereka akan hal tersebut. Itu akan menjadi mudah apabila para guru mempunyai hubungan sosial yang baik dengan kolega dan atasannya. Apabila semua berjalan lancar, maka pengimplementasian gagasan baru pun dapat terlaksana.

Walaupun nilai *path coefficient* adalah 0,079 antara *perceived autonomy support* melalui mediasi *job crafting* memiliki pengaruh positif terhadap *innovative work behavior*, namun Santosa (2018, 93) menyatakan bahwa nilai *path coefficient* akan menunjukkan suatu hubungan yang berarti atau signifikan apabila hasilnya di atas 0,2. Berdasarkan kategori tersebut, maka kesimpulan yang dapat ditarik adalah relasi antara *perceived autonomy support* melalui mediasi *job crafting* memiliki pengaruh positif tidak signifikan terhadap *innovative work behavior*.

Kesimpulan

Intrinsic motivation dan *perceived autonomy support* berpengaruh positif terhadap *job crafting* pada para guru TK-SD XYZ Tangerang Selatan. Hal ini menunjukkan bahwa semakin tinggi *intrinsic motivation* yang dimiliki oleh para guru dan besarnya *perceived autonomy support* dari atasan akan menyebabkan terjadinya peningkatan pada *job crafting* yang dilakukan oleh para guru. Sebaliknya, apabila para guru memiliki *intrinsic motivation* yang rendah dan atasan tidak memberikan *perceived autonomy support* yang cukup, maka tingkat *job crafting* yang dilakukan oleh para guru akan menurun.

Intrinsic motivation, *perceived autonomy support*, dan *job crafting* berpengaruh positif terhadap *innovative work behavior* pada para guru TK-SD XYZ Tangerang Selatan. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa tingginya *intrinsic motivation* yang dimiliki oleh para guru, besarnya atasan memberikan *perceived autonomy support*, dan tingginya *job crafting* yang dilakukan oleh para guru dapat meningkatkan *innovative work behavior* para guru. Berdasarkan hasil penelitian, ditemukan adanya pengaruh yang signifikan dari *intrinsic motivation* terhadap *innovative work behavior* melalui mediasi *job crafting*. Namun ternyata pengaruh *perceived autonomy support* terhadap *innovative work behavior* melalui mediasi *job crafting* tidak signifikan karena hasil *path coefficient* yang kecil.

Implikasi dari penelitian ini adalah pihak manajemen sekolah perlu memberikan dukungan kepada para guru, yaitu keleluasaan dan kepercayaan dalam melakukan atau menyelesaikan suatu tugas, serta memberikan pembekalan dan pelatihan yang dapat meningkatkan

keterampilan guru sehingga dapat meningkatkan perilaku kerja yang inovatif.

DAFTAR PUSTAKA

- Azhary, L., & Ratmanida. (2021). The implementation of 21st century skills (communication, collaboration, creativity and critical thinking) in English lesson plan at MTsN 6 agam article history abstract. *Journal of English Language Teaching*, 10(4), 608–623. <https://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt/article/view/114944>
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Baskaran, K., & Rajarathinam, M. (2018). Innovative teaching practices in educational institutions (ITPEI). *International Journal of Education Sciences*, 20(1-3). <https://doi.org/10.31901/24566322.2018/20.1-3.09>
- Beqiri, T. (2019). Empirical study on intrinsic motivation factors of employees in transition economies. *International Journal of Economics and Business Administration*, VII(Issue 4), 307–319. <https://doi.org/10.35808/ijeba/345>
- Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 158–186. <https://doi.org/10.1002/job.645>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Wesson, M. J. (2015). *Organizational behavior: Improving performance and commitment in the workplace* (4th ed., pp. 1–613). NY: McGraw-Hill Education.
- de Jong, J., & den Hartog, D. (2010). Measuring innovative work

behavior. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>

DOĞRU, Ç. (2018). The relationship between perceived support and innovative behavior: Analyzing the mediating role of work engagement. *Journal of Business Research - Turk*, 10(2), 384–402. <https://doi.org/10.20491/isarder.2018.435>

Effendi, R. T., & Etikariena, A. (2018). The relationship of improving intrinsic motivation on turnover intention by using job crafting workshop for employee at division X in a food company. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 135(135), 475–483. <https://doi.org/10.2991/iciap-17.2018.26>

Fatmawati, E., Sidin, A. I., & Saleh, L. M. (2020). How does proactive motivation affect job crafting in Mamuju hospitals? *JMMR Jurnal Medicoeticolegal Dan Manajemen Rumah Sakit*, 9(3). <https://doi.org/10.18196/jmmr.93133>

Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>

Ghozali, I., & Latan, H. (2019). *Aplikasi analisis multivariate dengan program SPSS* (2nd ed., pp. 1–290). Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.

Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovative Work Behavior Instrument. *Vocations and Learning*, 13(2), 313–340. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09242-4>

Laurence, G. A., Fried, Y., Yan, W., & Li, J. (2019). Enjoyment of work and driven to work as motivations of job crafting: Evidence

- from Japan and China. *Japanese Psychological Research*, 62(1).
<https://doi.org/10.1111/jpr.12239>
- Nasir, N., Halimatussakdiah, H., Suryani, I., Zuhra, S. E., Armia, S., & Mahdani, M. (2019). How intrinsic motivation and innovative work behavior affect job performance. *Proceedings of the 1st Aceh Global Conference (AGC 2018)*, 292, 606–612.
<https://doi.org/10.2991/agc-18.2019.91>
- Pradana, E. R., & Suhariadi, F. (2020). The effect of job crafting on innovative behavior through mediation work engagement. *Airlangga Journal of Innovation Management*, 1(1), 77–91.
<https://doi.org/10.20473/ajim.v1i1.19402>
- Quested, E., & Duda, J. (2011). Perceived autonomy support, motivation regulations and the self-evaluative tendencies of student dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 15(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1089313X1101500101>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (17th ed., pp. 1–739). Pearson.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 186–193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>
- Santosa, P. I. (2018). *Metode penelitian kuantitatif: Pengembangan hipotesis dan pengujiannya menggunakan SmartPLS* (pp. 1–308). Yogyakarta: CV. Andi Offset.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). Workplace well-being: The role of job crafting and autonomy support. *Psychology of Well-Being*, 5(1).
<https://doi.org/10.1186/s13612-015-0034-y>
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *The Academy of*

Management Review, 26(2), 179.

<https://doi.org/10.2307/259118>

Zainal, M., & Matore, E. (2020). How can teachers' innovative work behaviour affect education quality? *Journal of Critical Reviews*, 7(17), 770–779.

<https://www.jcreview.com/admin/Uploads/Files/61ab73f3e594f6.54285627>.

POSITIVE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS FOR EFFECTIVE LEARNING

[RELASI POSITIF ANTARA GURU DAN SISWA UNTUK PEMBELAJARAN YANG EFEKTIF]

Naomi Sonya Fitri Siburian¹, Siane Indriani²

^{1,2)} Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Indonesia
01101200014@student.uph.edu¹, siane.indriani@uph.edu²

Abstract

The distance between teacher and students can affect students' performance in the teaching and learning process. On the other hand, a Christian teacher as an agent of reconciliation should build a positive relationship with the students by showing love and caring as God does it first to us. Thus, this paper aims to know the importance and the possible ways of creating a positive teacher-student relationship for effective learning. Through the literature review, the writer found that a positive teacher-student relationship has impacted students' performance, by which they will be more confident and motivated to participate in the learning process. Hence, the teacher must be flexible and be able to select the most suitable ways to build a positive relationship. It is recommended for the next researcher to find ways to embed the boundaries amid positive relationships.

Keywords: Students' performance; teacher-student relationship; Christian teacher; learning process

Abstrak

Jarak antara guru dengan siswa dapat mempengaruhi prestasi siswa dalam proses belajar mengajar. Di sisi lain,

seorang guru Kristen sebagai agen rekonsiliasi harus membangun hubungan guru-siswa yang positif melalui tindakan kasih dan kepedulian seperti yang telah Allah lakukan lebih dahulu. Oleh karena itu, makalah ini bertujuan untuk mengetahui pentingnya dan cara-cara yang memungkinkan untuk menciptakan relasi guru-siswa yang positif. Melalui kajian literatur, penulis menemukan bahwa relasi ini memberikan dampak bagi prestasi siswa, dimana mereka lebih percaya diri dan termotivasi untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran. Maka, guru Kristen harus mampu untuk menjadi fleksibel dan mampu untuk memilih mana cara yang paling tepat dan cara yang harus dihindari dalam membangun relasi guru-siswa yang positif. Disarankan kepada peneliti selanjutnya untuk menemukan bagaimana cara menanamkan batasan di tengah-tengah relasi yang positif.

Kata Kunci: Prestasi siswa; relasi guru-siswa; guru Kristen; proses pembelajaran

Introduction

Aultman, Williams-Jonson, & Schutz said that creating a positive teacher-student relationship will significantly affect the teaching and learning process (as cited in, Paschal et Mkulu 2020). Effective teaching methods and strategies would not be able to work well in students' learning process if the teacher and the students do not have a good relationship (as cited in, Cherian & Mau 2003). Thus, if the teacher and the students do not have good relationships inside and outside the classroom, the learning process would not run effectively and this may cause conflict or problems between the teacher and the students in the learning process.

Based on the previous study conducted by Maulana et al. (2011), he found that most students said that their teachers prefer to keep their distance physically and psychologically from students because of the teaching methods culture in Indonesia. A teacher is a highly respected occupation, and it makes them teach directive and authoritatively.

Besides that, most teachers prefer to give spoken punishment to students and expect students to be afraid and not misbehave while learning English (Putri et Refnaldi 2020). These two case examples showed that teachers in Indonesia need some discipline development to make them act as whole teachers who do care about their students' needs and feelings rather than only transferring material.

As Buchori found in his research many teachers in Indonesia are uni-disciplinary which are lacking knowledge of sociology, psychology, and communication which affects classroom practices (as cited in, Zulfikar 2010). The teacher would not know about their students' needs and feelings because of the arrogancy in creating distances and no positive relationship between the teacher and the students. The teacher wants to emphasize his/her authority as a teacher so they can do all things including yelling, setting unimportant boundaries, and neglecting students' feelings and needs. These attitudes will affect the classroom practices and it is needed to be redeemed.

Gale & Densmore (2003) said that teaching is not only talking about transferring the material to the students well, but it is more than that which is doing something that can improve students' development. As Wolk said a good teacher must be able to create a democratic environment that allows teachers to respect and understand students' abilities (as cited in, Zulfikar 2010). On the other hand, in Christian education, a teacher is an agent of reconciliation. The teacher will do this by telling students that our values have been distorted by sin and have broken the relationship between God and other people. However, God still keeps blessing us, thus humans need to live and stick to God's values and character. Humans need to love all people including teachers and students by creating relationships, since loving others is the art of loving God (Knight, 2006).

In this paper, the writer will focus on the teacher's role in creating a positive relationship with the students. Pianta said that the teacher-student relationship is both the teacher's and students' responsibilities, but the one who has more power and capability to create this is the teacher than the students (as cited in, Vitto 2003). According to Knight (2006) one of the qualifications of a Christian teacher is social qualification. A teacher must think of arranging a class with pleasure, creativity, challenge, and joy and be passionate about the various characters of students to build a connection with them (Dahal, 2013). It

can be seen in God with His disciples where He never gives unimportant boundaries, but He mingles and engages with them to make the more interesting study. This paper will answer these research questions:

1. How does the teacher-student relationship matter in Christian education?
2. What are the possible ways to create a positive teacher-student relationship to support the teaching and learning process?

Constructivism in Student's Learning Process

Yilmaz (2008) explains that students have the capacity to give questions, solve problems, and construct knowledge and theories while in the teaching and learning process. However, the goodness of humanity is distorted and changed since humans prefer to reject God and chose their own way which drives them to be aggressive, alienated, brutal, and selfish (Knight, 2006). Students are part of human beings who are also created by God with those strengths and weaknesses. They get free will from God to choose and decide, whether they want to obey and be responsible or not (Van Brummelen, 2015). All in all, each of the student is God's child who has fallen to sins, but still mirroring God's likeness. Committing sins and having weaknesses do not mean they cannot do good things, but they need help and guidance from adults to be able to use their strengths in living in this sinful world.

Constructivism is how someone acquires knowledge by interpreting their experience (Bada & Olusegun, 2015). Constructivism is gaining knowledge from human construction activities, both individually and socially (Candra & Retnawati, 2020). Similarly, Burrows & Brown (2019) stated that constructivism is linking new information to previous experience in building prior knowledge and learning which focus not only on the outcome or product but more likely on the learning process. In addition, Muhagir (2014) stated that constructivism is student-centered where the students are the ones who decide and are responsible for their learning performance. All in all, constructivism is the growth of new knowledge and understanding after following individual or social activities. People are not just sticking to their own beliefs, but they will renew their beliefs continuously based on recent experiences.

According to Toraman & Demir (2016) the key to the success of learning in constructivism is students need to have a positive attitude, interest, and high level of motivation towards the lesson. The students will be more confident, motivated to express their ideas, feelings, and thoughts, and better in class performance if they have a supportive environment and relationships with the teacher (Iqbal, Courtney, & Rashid, 2019). Contrastly, the students will increase their passive-aggressive behavior in the classroom if teachers cannot build a supportive environment and relationship. As Iqbal et al. (2019) found in their research that the students will deal with a bad experience and think that the teacher does not care at all about their feelings, and it drives them to not actively participate and tend to avoid eye contact with the teacher while learning in the class. The memory of teachers acting badly or unsupportive like anger, scolding, or using verbal punishment to the students will be recorded and drive them to misbehave (Iqbal et al., 2019). In summary, the students will view everything that happened in the learning process as an experience. The students will act and perform in the classroom according to their experience of the learning environment and the relationship that they have with the teacher.

Teacher's Character and Action in a Supportive Class Environment

The teacher is part of a human being who is created by God as an imago dei who has strengths and weaknesses. Similar to students, the teacher's nature is also being distorted by sin and it broke God's likeness in themselves which made the teacher not wholly good, responsible, right, and rational anymore (Knight, 2006). God gives us a good role model as stated in Matthew 5:44 therefore, we do not only love good people but also our enemies. Therefore, all humans including teachers and students should love and care for each other as a personal acceptance of God's love for us by building a positive relationship (Knight, 2006). It is not easy to build a positive relationship in this broken world with broken people, but God strengthens a teacher to be an agent of reconciliation. In brief, even though having limitations, a teacher is not wholly broken and she/he is still precious and is God's partner as an agent of reconciliation. In this process, the teacher must realize his/her sinful nature which also needs Christ to transform his/her life first. This will be counted as a spiritual qualification as a Christian teacher, where the teacher should have a harmonious spiritual life with

God first, then he/she will be able to be a good role model for the students (Knight, 2006).

In constructivism concepts, students are expected to have successful learning if they get a meaningful experience and a supportive environment (Iqbal et al., 2019) and students are the ones who decide and are responsible for their own learning (Muhagir, 2014). This must be redeemed, since if the students are only spooned by good things in the class, and they could get it by only putting more effort, it might make them rely on themselves and think they can earn all things through their efforts. They will forget about the creator, and not need other people as everything always runs well based on their standards. In this part, a Christian teacher must take a role in redeeming this philosophy, to bring students back to God-centered not human-centered. The teacher needs to always convey and convince all students about God's truth by building a positive teacher-student relationship, so the teacher will know about students' needs and characters and be able to make the class atmosphere balanced.

A positive teacher-student relationship will also lead the teacher to create a supportive class environment that enables the teacher and students to work together and make a positive change in their lives (Dormer & Woelk, 2018). As Christian teachers, we need to set up an environment class with open communication, acceptance, and understanding which will drive students to be thoughtful, respectful, and willing to share, instead of feeling fearful, selfish, and competitive (Vryhof, 2011). Lastly, Priyatna (2017) also said that a Christian teacher should follow what the Bible says by not only doing his/her job in front of the class, but the teacher should be willing to sit together with the students in hearing their complaints and needs.

A Christian teacher must be able to show his/her different actions while teaching compared to other teachers who are not Christian. Van Brummelen (2015) said that a Christian teacher should teach sincerely and enthusiastically, tell the truth, provide time to discuss students' strengths and weaknesses, and scold their inappropriate behavior but also forgive and give them a chance to change. Teachers as humans will feel difficulties in doing this since they have to be firm and love simultaneously. However, Van Brummelen (2015) also stated that being firm in the class does not mean that the teacher cannot love the students, or otherwise, teaching with love in

the class does not mean that the teacher cannot be firm to the students, but both of these aspects must be balanced. Hence, a Christian teacher needs to walk with God to understand students' weaknesses and be the best teacher for them to change (Van Brummelen, 2015). All in all, a Christian teacher has to greet all students to come to God with love by treating them fairly whatever their culture, background, status, personality, and economy are.

A Positive Teacher-Student Relationship in The Classroom

Christian & Hidayat (2020) explained that students need a supportive environment to develop their potential maximally by having a positive and assertive interaction between teacher and students such as showing care, acting fairly, and being brave to express their feelings and needs. This can be called as an authentic relationship, which will drive the students to work together and create a positive change in their lives and communities especially in the learning process (Dormer & Woelk, 2018). In brief, a positive teacher-student relationship is needed to fulfill any barriers or conflicts during the learning process and it can be used as an approach to deal with students' conditions, feelings, and needs.

By having a positive teacher-student relationship, the teacher will be easier to encourage students to not only learn about the content or have fun in the classroom, but the teacher also can develop students' potential to be able to give a positive contribution to the class or other communities (Knight, 2006). Paschal & Mkulu (2020) said that students who have positive relationships with their teachers will gain a higher level of achievement during the learning process than students who have not. In addition, this relationship can detect what students are concerned about and feel about during the learning process. The teacher will be able to give compliments in the midst of students' struggles and be connected with them in order to make an improvement (Vitto, 2003). Lastly, Jones & Jones (2007) found that students behaved more conducive in the learning process when they have a positive relationship with the teacher. In brief, a positive teacher-student relationship will help the teacher to know more about the students and how he/she should teach them, and the students will attain more learning achievement or improvement in the learning process.

A positive teacher-student relationship can happen if the teacher can create a balanced student's social cognition and knowledge by getting to know each student, nurturing and caring, expecting the best, and building trust (Cherian & Mau, 2003). As Bada & Olusegun (2015) said that teachers should create a meaningful process by providing discussion time and asking students to involve and engage in dialogue with the teacher or their friends. Furthermore, Jones & Jones (2007) also mentioned that the teacher should be able to create clear behaviour standards, give a chance to the students to explain or express themselves and be humorous and calm in responding to students' behaviors. Besides that, Majoribank mentions that a teacher needs to embrace her/his students to look closely at their learning styles and what kind of factors can affect students' achievement and behavior in the class (as cited in, Zulfikar, 2010). For instance, when there is a student failed in almost every English test, a teacher should explore factors influencing the student's learning result without making bad assumptions or stereotyping. All in all, the teacher should take more role in building this positive relationship since they have more power to ask students what to do. Besides that, the teacher also needs reflection time and willingness to receive any feedback from the students.

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

This paper uses a qualitative descriptive method to investigate the importance of positive teacher-student relationship in the learning process. This study did not use any instrument, hence the writer uses literature review to collect the data and information from several literatures, then analyse and synthesize the information to gain a deeper understanding and be able to answer the research questions.

Positive Teacher-Student Relationship Matters in Christian Education

A positive teacher-student relationship is crucial since it affects the way students behave and perform in class and most significantly, this relation matters in Christian education, firstly, God created us as social beings who should be in a loving relationship with Him and other people (Graham, 2003). Similarly, Hoekema (1986) also said that both teachers and students are human beings who must accept, belong, love, and support each other as God already does it first to us. He accepts and loves humans as His children even though we keep rebelling with our

sinful nature. His love can be seen through His death on the cross to save us. God is the perfect model and the best reason why we need to keep relationships with other people, thus we need to love Him first. Hoekema said that loving God means we must trust, obey, thank, and pray to Him, then He will enable us to love other people. Loving others means accepting diversity and being willing to help each other to be a better person. So, both teacher and student should enrich each other, where they will not see their strengths as a path to enrich his/herself only, but as a path to help others, share burdens and joys, heal others' hurts, complete each others' needs, and love others as we love ourselves (Hoekema, 1986).

Secondly, Graham (2003) said that Christians need to demonstrate God's character who humbled Himself by always prioritizing the good of others over Himself. As Sproul (2023) also explained Christians must be able to have Agape in their hearts as a reflection of God's love which is willing to put others first than his/herself. Thus, humans should be willing to sacrifice his/herself to love and prioritize others first in living a positive relationship, though it is not easy to do. God never forces us to do it perfectly with our sinful nature, He just wants us to work on it persevering by using our strengths, then God will enable us (Calvin, 2000). Besides that, Graham also mentioned that God is a master teacher who does not misuse His authority, He is willing to suffer, serve, and meet other's needs untiringly. He is also willing to build a personal relationship with His disciples, where He knows their needs and is flexible in choosing the right interaction style to approach them. By knowing how God in being a master teacher, then all Christian teachers must make Him a perfect role model. The teachers should no longer misuse their authority over students in creating distance between the teacher and the student, but they will be willing to have a personal relationship with the students and know how to approach them based on their needs.

Lastly, the goal of Christian education is for guiding and bringing students to be God's children who are responsible for everything that they do (Purba & Chrismastianto, 2021). Doing this not only requires teaching skills but also requires social qualification to connect with the students and show them Christian love (Knight, 2006). Teaching with love does not mean that the teacher cannot be firm in scolding students who misbehaved. It is still needed, but being firm also requires

openness, warmth, and caring that can help students to know their faults without feeling anxious, scared, or depressed and they know how to change (Van Brummelen, 2015). In doing this, Christian teachers should build love in themselves first to be able to teach them enthusiastically by appreciating their different characters, needs, and abilities (Purba & Chrismastianto, 2021). In brief, being connected with the students will increase the teacher-student relationship where this would be easier for the teacher to reach them out to be God's likeness. Then, both teacher and students will know what they should do according to God's words, and this also will reconcile the God-human broken relationship.

All in all, both teachers and students should recognize the importance of positive relationships since we are social beings who should spread God's love by accepting, belonging, and loving others as God already does first. This relationship will be one of growing support systems that can help both the teacher and student to know what God wants them to do by imitating God's character. As time goes by, the learning process that happen in the class will not only fulfill the goals of education but also the Christian education aims. Therefore, maintaining a positive teacher-student relationship does matter in Christian education.

Possible Ways to Build a Positive Teacher-Student Relationship

As teachers also can make mistakes, the teachers should also learn from their past which might help them to recognize their limitations. According to Vitto (2003), there are five relationship barriers that should be avoided by the teacher that might cause the relationship between teacher and students will not go well. Firstly, assuming, some teachers tend to assume that students cannot change or how they will respond by sticking to students' past experiences. This assumption will affect the way students behave in the class, they will be discouraged, frustrated, or even lack of motivation to do something that in fact, they know and want to do. Secondly, rescuing or explaining, indeed the teacher has a skill in explaining something, but being too quick to rescue students in difficulties will make students stuck in their comfort zone. For instance, the teacher explains what, why, and how something happened without involving students in thinking. This will make students lack exploration since they will just keep accepting and

listening to their teacher. Third, in directing, some teachers tend to boss the students on what to do and how they should do it. It looks like controlling students too much and it can make them resentful and more rebellious. Fourthly, expecting, some teachers tend to ignore students' success and only focus on students' mistakes. Teachers should not give compliments to the students by following the word "but" at the end to emphasize students' weaknesses. The teacher should not set high expectations as a standard to appreciate students' work. Lastly, in adultism, some teachers tend to ask students to behave, think, and feel like adults do. The students will limit their exploration and even feel frustrated to be the adults' shadows.

Besides relationship barriers, Vitto also mentioned 4 relationship builders that should be maintained by a Christian teacher. Firstly, checking students' understanding, needs, or feelings by asking a checking builder question such as "What do we need when...?", "Have you brought...?", "How's your feeling when...?". This will be counted as a teacher's ability to choose and use good words that can be understood and able to affect students' emotions (Rusilowati & Wahyudi, 2020). Secondly, exploring, lets the students explore and find what, how, and why something happened to increase their problem-solving skills. As Hoekema (1986) said man is not a robot who only does things determined by other people. They should be able also to choose and decide things to do like exploring and solving problems with the teacher's guidance. Thirdly, encouraging/inviting, the students will be more excited to cooperate during the class when they are invited to contribute than asked to contribute. Lastly, respecting, instead of asking students to do things like adults do, it is better to respect their own exploration and continue to discuss with them what different things between their ways and the adults' ways are, then they will feel more respected and engaged to explore and learn.

Besides relationship barriers and builders that can reward and help the teacher in establishing positive teacher-student relationship, Jones & Jones (2007) also mentioned some practical and tangible ways to establish positive teacher-student relationships which are:

1. Getting to know students, teachers can ask several questions which can be a way for teachers to know more about factors that influence students' lives.

2. Arranging individual conferences with students, the teacher may set time to meet with students individually during lunch time, preparation period, and after or before school to discuss student's interests rather than student's behavior or school homework.
3. Demonstrating interest in students' activities, the teacher may provide time to attend some students' activities to make them feel appreciated and impressed.
4. Arranging interviews, the teacher may set a time to permit students to interview you so they will know more about the real you besides in the class setting.
5. Sending letters and notes for the students, teachers may send notes or letters to let them know how happy you are to have them as your students, a letter for student achievement, a birthday, or a get-well card.
6. Joining in school and community events, teachers will have a good time with students by enjoying the events.
7. Being aware of issues related to sexual harassment, teachers must be careful to set boundaries and avoid physical contact in uncomfortable parts.
8. Communicating high expectations will affect students' learning and behavior.
9. Giving specific, descriptive feedback.
10. Listening to the students will make students feel accepted and respected in sharing their concern, need, or want.

Those are possible ways that can be implemented in Christian education, and the teacher should be able to be flexible in selecting which ways suit each student with their different character, learning style, and needs. In using these several ways, a Christian teacher must always link it to God, then the teacher will not only build a teacher-student relationship but also help to reconcile the broken God-human relationship.

Conclusion

Being harmonious in the teaching and learning process is one of the keys to success in building a positive teacher-student relationship since it can minimize the distance between them. This relationship must be maintained since it matters in Christian education for 3 reasons. Firstly, God created us as social beings who must build relationships with God and other people with love as God already does it first to us in our sinful nature. Secondly, God is a master teacher who has a perfect character to be followed by human beings. Thirdly, this can be a good path to approach students in reaching the goals of Christian education. Hence, the teacher should make these 3 reasons as a foundation for building a positive teacher-student relationship.

A Christian teacher must be able to select ways to approach students. Teachers should stop assuming, rescuing without involving the students, directing, expecting too high, and adultism to avoid relationship barriers. Besides that, the teacher should also check students' needs, emotions, or feelings, let the students explore many things, encourage, and respect the students to maintain the relationship. Specifically, the teacher can implement these ten practical ways to build a positive relationship which are, getting to know each other, having individual conferences, demonstrating interest in students' activities, arranging interview, sending letters or notes, getting involved in school events, being aware of sexual harassment issue, communicating expectation to the students, giving specific and descriptive feedback, and listening to student's story.

REFERENCES

- Bada, S.O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 66–70.
<https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-1/I05616670.pdf>
- Burrows, J., & Brown, J. (2019). Creating a tool to evaluate teaching materials for older beginner piano students through the lens of

- constructivism. *Australian Journal of Music Education*, 52(2), 33–45.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.382106360218359>
- Calvin, Y. (2000). *Institutio: Pengajaran agama Kristen* (2nd ed.; van den End Th, Ed.). Jakarta, Indonesia: PT BPK Gunung Mulia.
- Candra, & Retnawati, H. (2020). A meta-analysis of constructivism learning implementation towards the learning outcomes on civic education lesson. *International Journal of Instruction*, 13(2), 835–846. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13256a>
- Cherian, M., & Mau, R. Y. (2003). *Teaching large classes*. Singapore: Mc Graw Hill.
- Christian, S., & Hidayat, D. (2020). Peran guru dalam menangani perilaku mengganggu (disruptive behavior) siswa pada proses pembelajaran di kelas. *Journal of Theology and Christian Education*, 2(3), 46–60.
<http://dx.doi.org/10.19166/dil.v2i3.2374>
- Dahal, N. (2013). *Teacher-student relationship and its potential impact on mathematics learning: an autoethnographic inquiry*. Dhulikhel, Nepal: Kathmandu University.
- Dormer, J. E., & Woelk, C. (2018). *Teaching english for reconciliation: Pursuing peace through transformed relationships in language learning and teaching*. Pasadena, CA: William Carey Publishing.
- Gale, T., & Densmore, K. (2003). *Engaging teachers: Towards a radical democratic agenda for schooling*. Philadelphia: Open University Press.
- Graham, D. L. (2003). *Teaching redemptively* (2nd ed.). Colorado Springs, CO: Purposeful Design Publications.
- Hoekema, A. A. (1986). *Created in God's Image*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Iqbal, Z., Courtney, M., & Rashid, N. (2019). Understanding student-teacher relationships and the passive-aggressive behavior of students: reduction of malevolence in Pakistani classrooms. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 5(1), 233–255.

<https://xjournals.com/collections/articles/Article?qt=jh/gGJCQfWn3CKyuRaLXvXUzpJqE3n8go35c1yo0s6o=>

- Jones, V., & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management : Creating communities of support and solving problem* (8th ed.; A. E. Burvikovs, Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
<https://doi.org/0-205-48296-1>
- Knight, G. R. (2006). *Philosophy & education: An introduction in Christian perspective* (4th ed.). Mligan, MI: Andrews University Press.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33–49.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2011.544061>
- Muhagir, M. (2014). *Constructivism in education*.
[https://www.academia.edu/8373028/Constructivism in Education](https://www.academia.edu/8373028/Constructivism_in_Education)
- Paschal, M. J., & Mkulu, D. G. (2020). Teacher-students' relationship and students' academic performance in public secondary schools in Magu district, Tanzania. *Journal of Research in Education and Society*, 11(1), 20-37.
<https://www.researchgate.net/publication/341552696>
- Priyatna, N. (2017). Peran guru Kristen sebagai agen restorasi dan rekonsiliasi dalam mengembangkan karakter Kristus pada diri remaja sebagai bagian dari proses pengudusan. *A Journal of Language, Literature, Culture, and Education*, 13(1), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.19166/pji.v13i1.333>
- Purba, M. K., & Chrismastianto, I. A. W. (2021). Peran guru Kristen sebagai penuntun siswa memulihkan gambar dan rupa Allah dalam kajian etika Kristen. *Journal of Theology and Christian Education*, 3(1), 83-92. <http://dx.doi.org/10.19166/dil.v3i1.2909>
- Putri, N., & Refnaldi. (2020). Rewards and punishments given by the teacher in teaching English as foreign language in Indonesian context. *Journal of English Language*, 9(1), 75-85.
<https://doi.org/10.24036/jelt.v9i1.107819>
- Rusilowati, U., & Wahyudi, W. (2020). The significance of educator certification in developing pedagogy, personality, social and

- professional competencies. *Proceedings of the 2nd Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2019)*. Tangerang Selatan, Indonesia: Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.200225.095>
- Sproul, R. C. (2023). *Kebenaran- kebenaran dasar iman Kristen* (13th ed.). Malang, Indonesia: Literatur SAAT.
- Toraman, C., & Demir, E. (2016). The effect of constructivism on attitudes towards lessons: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 115-142.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097909.pdf>
- Van Brummelen, H. (2015). *Berjalan bersama Tuhan di dalam kelas* (3rd ed.). Surabaya, Indonesia: Association of Christian Schools International.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven classroom management* (R. Livsey, Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Vryhof, Steven. (2011). *12 affirmations 2.0 : Christian schooling for a changing world* (L. Stormo, Ed.). Grand Rapids, MI: Christian Schools International.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. Thousand Oaks, CA: Phi Delta Kappa International.
- Zulfikar, T. (2010). The making of Indonesian education: An overview on empowering Indonesian teachers. *JISSH: Journal of Indonesian Social Sciences and Humanities*, 2, 13–39.
<https://doi.org/10.14203/jissh.v2i0.19>

Escalating EFL Collaborative Writing Culture through the Use of Google Docs

[Meningkatkan Budaya Menulis Kolaboratif EFL melalui Penggunaan Google Dokumen]

Kristian Florensio Wijaya

Sekolah Kristen Cita Hati, Samarinda

kristianwijaya500@gmail.com

Abstract

Since EFL writing learning enterprises are frequently regarded as single-handedly activities, collaborative writing culture plays a crucial role in increasing globalized EFL learners' writing motivation leading them to become more optimistic, innovative, and proficient writers. This current small-scale library study was projected to profoundly investigate whether EFL collaborative writing culture can thrive in the support of Google Docs. Accordingly, the researcher critically reviewed the foregoing research results yielded by 20 previously published collaborative writing and Google Docs studies with the accompaniment of a thematic analysis. A thematic analysis approach was incorporated to ascertain the credibility, believability, and reliability of each specifically clustered research result. To produce more relatable and contextual research results, the researcher selected prior collaborative writing and Google Docs investigations ranging from 2019 until 2023 year. In conformance with the particularly obtained research results, second language writing instructors all around the globe are strongly suggested to fuse the further internalization of collaborative writing strategy with Google Docs to constantly transform EFL learners into more collaborative, resilient, persistent, and life-long writers.

Keywords: Collaborative writing culture; EFL writing; Google Docs; library study; thematic analysis

Abstrak

Berkenaan dengan fakta bahwa pembelajaran penulisan Bahasa Inggris sering dianggap sebagai aktivitas individual, budaya menulis kolaboratif memegang sebuah peranan penting untuk meningkatkan motivasi menulis pelajar Bahasa Inggris di seluruh dunia yang dapat membawa mereka menjadi penulis optimis, inovatif, dan cakap. Studi pustaka skala kecil ini diperuntukan secara mendalam untuk menyelidiki apakah budaya menulis kolaboratif dapat tumbuh dengan dukungan Google Docs. Oleh karena itu, peneliti dengan sangat kritis meninjau hasil penelitian yang telah dihasilkan oleh 20 penelitian menulis kolaboratif dan Google Docs dengan bantuan dari analisis tematik. Metode analisis tematik diterapkan untuk memastikan kredibilitas, kepercayaan, dan keandalan dari setiap hasil penelitian yang telah dikelompokkan secara spesifik. Untuk menghasilkan hasil penelitian yang relevan dan kontekstual, peneliti memilih penelitian menulis kolaboratif dan Google Docs dari tahun 2019 hingga 2023. Berkenaan dengan hasil penelitian yang telah didapat, instruktur menulis Bahasa Inggris di seluruh dunia disarankan untuk menggabungkan penerapan strategi menulis kolaboratif dengan Google Docs agar secara terus menerus mentransformasi pelajar Bahasa Inggris menjadi penulis seumur hidup yang lebih kolaboratif, tangguh, dan ulet.

Kata Kunci: Budaya menulis kolaboratif; penulisan bahasa inggris; Google docs; studi pustaka; analisis tematik

Introduction

Writing is one of the crucial and painstaking enterprises globalized EFL learners need to fully master in this ever-changing era. While taking part in the writing learning processes, worldwide EFL learners are not merely trained to apply appropriate grammatical, sentence structure and writing convention rules but also produce comprehensible writing compositions for the targeted readers. Suvin (2020) acknowledged that during engaging in a wide variety of writing learning activities, EFL learners do not solely deal with the grammatical knowledge, sentence cohesion, and writing regulations they need to activate to generate more qualified writing products, yet they simultaneously learn extensively on how to ascertain their specifically-

made writing contents to be understood by the desired readers. Given all these formidable EFL writing learning complexities, the majority of globalized second language writing instructors still inculcate a belief that writing is an individualized ideas-composing process in which EFL learners are commissioned to hone their writing proficiency levels without the accompaniment of other learning companions. The above-mentioned contention is parallel with Akoto (2021) stating that worldwide EFL writing instructors oftentimes commission their learners to practice their writing competencies solitarily as this productive language skill is perceived as an individual activity.

Responding to the aforesaid writing learning obstructions and conventional principles, collaborative writing culture came to the foreground of nowadays EFL writing learning dynamics where EFL learners are highly encouraged to become more proactive and proactive writers. This promising writing outlook may happen since EFL learners are constantly allowed to support other learning counterparts' writing learning progress by imparting constructive writing support. The above-alluded meritorious writing value is mutually interlinked with Perry and Rangu (2020) averring that with the sustainable cultivation of collaborative writing culture, EFL learners are more likely to experience a higher degree of writing learning enjoyment by which they can address meaningful, positive, and rewarding writing learning supports for the further advancement of others' writing performances, quality, and achievements. Another salient advantage benefit of establishing a collaborative writing culture in nowadays EFL writing learning enterprises is EFL learners can gradually transform into more self-reliant, mature, and proficient writers. These commendable writing attributes can be achieved since EFL learners continually attempt to actualize a more emotionally supportive and positively sound writing learning atmosphere wherein their actual writing skills development tangibly occurs based on the mutual writing learning scaffolding given by their trusted writing companions. Cheung (2022) theorizes that by continuously habituating EFL learners to the apparent incorporation of a collaborative writing culture, they are more prone to elevate their autonomous characters, maturity, and writing competencies as they have been committed to meaningfully supporting each other's writing skills growth.

To successfully embody the aforementioned collaborative writing benefits in daily-based EFL writing learning dynamics, second language

writing instructors should implement an insistent usage of a more interactive, friendly, compatible, and useful online technological integration. It is worth accentuating that in the support of online technological incorporation, second-language writing instructors will have broader opportunities to design more contextual digital writing learning materials harmonious with their learners' existing writing learning needs, interests, and levels. As a result, EFL learners are strongly eager to practice their writing competencies outside of the regular writing classroom circumstances. Lee and Hassell (2021) have likewise recommended worldwide second language writing instructors to start fulfilling EFL learners' particular writing learning needs, preferences, and proficiency by utilizing a vast range of supportive digital learning tools to nurture their life-long writing characters.

One of the most familiar and promising online learning platforms worthwhile to utilize by worldwide second language writing instructors to attain the above-explicated writing learning merits is through the use of Google Docs. Google Docs has been proved by second language educationalists to bring about influential impacts for the betterment of EFL learners' writing learning progressions. With the intensive support of this digital learning tool, EFL learners can plan, edit, give suggestions, revise, and evaluate their designated writing drafts efficiently. As a result of these rewarding values, EFL learners are more liable to compose more qualified writing products after receiving various useful comments imparted by their writing instructors and writing companions. This lucrative benefit is corroborated by Alharbi (2019) who strongly advocates globalized second language writing educators to start implementing Google Docs at the commencement of their daily writing learning basis in which EFL learners begin to instill a more robust desire to improve their already-made writing compositions in agreement with the feedback addressed by the teachers and classmates. In a similar vein, Google Docs synchronously provoke a significant degree of benefits for both second language writing educators and EFL learners to acquire insightful writing knowledge, ideas, experiences, and skills through boundless writing learning circumstances. As they can flexibly access their writing files in varied places without being confined by strict writing time limitations conducted in their physical writing classroom vicinities, conducive-friendly writing learning processes can gradually penetrate their daily-based writing practices. This second advantage aligned with Aldossary (2022) confessing that under the integral guidance of Google

Docs, EFL learners can immensely alleviate the pressurized and stressful feelings they generally encounter in conventional writing learning activities since they are flexibly permitted to access their already-commented writing drafts without being restricted by specific time and site limits. The utmost benefit of harnessing Google Docs as one of the accompanying online learning platforms in daily-based EFL writing learning enterprises is the terrific escalation of second language learners' collaborative writing skills. While taking part in collaborative writing activities conducted via Google Docs, EFL learners are intensively commissioned to address their specifically written comments, feedback, appraisals, and suggestions more comprehensibly to be grasped accurately by other learning community members. By doing so, they simultaneously foster their social, communication and problem-negotiating skills digitally given the probable scenarios that the writing learning counterparts do not immediately accept their particularly addressed feedback. One of these foremost Google Docs merits is consistent with Ali and Sarok (2022) revealing that a great number of Iraq university EFL learners have progressively transfigured into more strategic, confident, and efficient feedback imparters after being immersed in collaborative writing activities represented by Google Docs by which they are constantly trained to communicate their particularly-depicted online writing suggestions understandably to the targeted feedback recipients to diminish an undesired misunderstanding and a miscommunication among them.

Five prior studies have been accomplished in accord with the major topic proposed in this small-scale qualitative investigation. The first study was conducted by Diasti and Mbato (2020) uncovered that a great majority of undergraduate Indonesian university EFL learners were capable of accomplishing their final thesis writing assignment promptly after they inculcated a more robust self-regulation development. Mbato and Cendra (2019) highly advised Indonesian university EFL lecturers to start prioritizing the terrific development of self-regulatory characters within their learners to enable them to become more persistent, resilient, and vibrant writers. Wijaya (2022) strongly advocated for second language writing educationalists in Indonesia to activate peer feedback strategy as one of the major driving forces for graduate Indonesian university EFL learners to continue their adverse writing learning journeys as they truly undergo more anxiety-free writing learning climates. In another study, Wijaya (2021) unfolded that

Indonesian EFL educators working in senior high school institutions were adept at maximizing the utmost utilities of a collaborative learning approach in which a higher degree of respect and suitable learning materials are extensively utilized. In the last study, Wijaya and Setiawan (2021) highly prompted academic writing instructors in Indonesia EFL writing learning settings to start habituating their learners to five consecutive stages of motivation regulation strategies namely interest enhancement, performance self-talk, mastery self-talk, self-consequating, and environmental in an attempt to make them become more successful and highly-achieving academic writers. Notwithstanding their precious research results, these five previous studies have not yet investigated the possibility of promoting a more collaborative writing culture through modern EFL learners' writing learning contexts with the support of Google Docs. This gap elevates the researcher's sound willingness to profoundly explore the extent collaborative writing culture can thrive in EFL learners' writing learning settings with an enlightenment of Google Docs. By releasing this action, the forthcoming research results may potentially shed a glimpse of a promising pathway for globalized second language writing instructors to start promoting more holistic, supportive, and less-pressurized writing learning climates for EFL learners to foster their desired writing competencies to the fullest levels.

Research Questions

- a. How does EFL learners' collaborative writing culture can thrive with the presence of Google Docs?
- b. To what extent do EFL learners foster their collaborative writing skills in the support of Google Docs?

Research Methodology

In the support of a systematic library analysis review, the researcher can potentially generate more well-structured, compatible, robust, and trustworthy research results. Creswell (2012) avowed that with the accompaniment of a systematic library analysis methodology, the researchers will have wider opportunities to increase the credibility, reliability, and believability of the specifically analyzed research results as each linear research finding is systematically clustered into some identical research themes. To that end, the researcher concurrently made use of an open-coding and a thematic analysis approach. With the help of an open-coding method, the researcher could critically discern the most notable research results emanating from the previously

published studies. Moreover, a thematic analysis strategy could supportively assist the researcher in accurately subdividing the already-analyzed research results into suitable research themes. By employing these two research methodologies, the researcher could produce more comprehensible, relatable, and applicable research results for the worldwide EFL educators, practitioners, and stakeholders. Concerning the above-alluded study nature and procedures, the researcher selected collaborative writing and Google Docs studies ranging from 2019 until 2023 year to yield more up-to-date research results worthwhile to be internalized in modern EFL writing learning enterprises. Additionally, all these particularly chosen studies were current scientific works having been published in a vast variety of reputable international journal article platforms. Two internal factors motivated the researcher to embark on this present small-scale systematic library analysis review study. Firstly, the researcher aimed to make a further initiative attempt to promote an exhaustive awareness for globalized second language writing instructors to start cultivating a collaborative writing culture epitomized by the actual usage of Google Docs. By habituating this supportive writing learning culture, worldwide EFL learners can elevate their designated writing proficiency levels to greater development. Secondly, the researcher attempted to address a glimpse of hope for globalized EFL learners that more enjoyable, less anxious, and transformative writing learning dynamics can still possibly happen when they sustainably integrate the tangible use of an online technological tool in their writing practices. Thus, a collaborative writing culture represented by an apparent usage of Google Docs can gradually eradicate a higher level of competitiveness and rivalry among EFL learners to be superseded by meaningful collaborative writing support. After embodying the above-mentioned study objectives, steps, and aspirations, the researcher expounded the already-subsumed research themes argumentatively to be further amplified by relatable theoretical frameworks and research results to provide broader insights for ELT parties determining to commence their daily writing learning processes in the light of collaborative writing culture and Google Docs implementation.

Findings and Discussion

Two salient themes emanated from an in-depth thematic analysis conducted before namely: (1) Conducive-friendly writing climates enabled EFL learners to become more collaborative writers and (2)

Google Docs allowed EFL learners to transfigure into more persistent, resilient, and life-long writers. The following sections will be presented with the accompaniment of argumentative explanations and previous research-based facts.

Table 1: Conducive-Friendly Writing Climates Enabled EFL Learners to Become More Collaborative Writers

Theme 1	Authors
Conducive-friendly writing climates enabled EFL learners to become more collaborative writers	Aldossary (2022); Alwahoub et al. (2022); Ebadi and Rahimi (2019); Farahian et al. (2023); Hafour and Al-Rashidy (2020); Hidayat (2020); Nguyen and Nguyen (2022); Ali and Sarok (2022); Valizadeh (2022); Yaccob and Yunus (2019).

Rather than experiencing an incessant rivalry among learning community members, the further application of Google Docs could potentially allow globalized EFL learners to transform into more collaborative writers. The aforementioned writing learning value happened since all EFL learners participating in collaborative writing activities via Google Docs are willing to provide mutual intensive writing support intended for the significant advancement of their writing skills, quality, and products. Aldossary (2022) found that a great number of Saudi EFL learners were highly desirous of proceeding into various writing learning enterprises after being immersed into collaborative writing dynamics supported by Google Docs internalization in which they agreed to address varied constructive feedback to each other. Furthermore, a collaborative writing culture represented through Google Docs implementation can potentially pave a more favorable writing learning pathway for worldwide EFL learners. When globalized EFL learners have progressively instilled a higher degree of writing learning enjoyment, they will have broader opportunities to become highly achieving writers as they acquire varied beneficial writing suggestions to generate high-quality writing compositions. Asih et al. (2022) highly recommended that Indonesian university EFL educators expose their learners to the proper integration of Google Docs amidst

collaborative writing enterprises to terrifically increase their writing motivation, which will empower their writing composition dynamics.

It is worth underscoring that with the sustainable endorsement of Google Docs and collaborative writing culture, worldwide second language writing instructors could devise more compatible, meaningful, interactive, and interesting writing learning materials for the entire writing learning community members. Simply speaking, the adjustable and flexible usage of Google Docs requires second-language writing instructors to adapt their designated writing learning materials in line with the specifically situated writing learning conditions currently undergone by EFL learners. As a result of this holistic writing action, EFL learners can thoroughly attain more gratifying writing learning achievements. This contention is also in the view of Ebadi and Rahimi (2019) averring that it is of foremost importance for second language writing learning instructors to flexibly adopt various engaging writing learning materials harmonious with their learners' existing writing learning needs, preferences, and proficiency levels to bring about more fruitful writing learning outcomes for them to fully obtain. Concerning the fact that Google Docs enable EFL learners to critically discern their particularly-formed shortcomings derived from their writing products, it is progressively becoming pivotal to incorporate this learner-oriented learning platform at the onset of diverse wide-ranging second language writing learning dynamics. Thus, other entrusted writing learning counterparts should be more cautious while attempting to address their specifically written feedback by ascertaining that their imparted feedback is constructive for the betterment of their partners' writing skills improvements. The above-alluded advice is consistent with the finding of Farahian et al. (2023) unfolding that a predominant number of Iranian university EFL learners have successfully conducted more meaningful, efficient, and proper writing revisions toward their designated writing compositions after being constantly supported by their classmates' positive writing feedback. For struggling, taciturn, and passive EFL writers, the continual usage of Google Docs can potentially set up a more solid writing learning networking and intelligible online discussions while being bombarded with a vast variety of taxing writing learning obstructions. This influential writing learning impact took place since second language writing instructors and EFL learners could initiate open-ended discussions in evaluating the already-submitted writing products. As a result, EFL learners can produce more qualified writing

products for their targeted readers. The above-alluded principle echoed by a previous finding of Hidayat (2020) discovered that an overwhelming majority of undergraduate Indonesian university EFL learners began to infuse positive perceptions toward the continual integration of Google Docs upon promoting more collaborative writing nuance by which they erected meaningful, friendly, and comfortable online communication interfaces with their lecturers as well as writing learning companions.

Table 2: Google Docs Allowed EFL Learners to Transfigure into More Persistent, Resilient, and Life-Long Writers

Theme 2	Authors
Google Docs allowed EFL learners to transfigure into more persistent, resilient, and life-long writers.	Akoto (2021); Alwahoub et al. (2020); Asih et al. (2022); Damayanti et al. (2021); Hoa and Lap (2021); Kitjaroonchai and Suppasetserree (2021); Moonma (2021); Putri and Trisusana (2022); Winis et al. (2021); Shahidan et al. (2022).

It is interesting to further argue that Google Docs can gradually turn globalized EFL learners into more persistent, resilient, and life-long writers. Due to an inescapable fact that worldwide EFL learners gain a wide array of rewarding writing insights, advice, perspectives, strategies, and knowledge openly shared by their trusted writing learning companions, they begin to decrease their excessive writing anxiety levels prompting them to become pessimistic, unproductive, and depressed writers. To that end, they have ingrained a higher degree of writing learning commitment to continue rehearsing their present writing competencies outside of the regular writing classroom vicinities. The above-mentioned meritorious value is compatible with Alwahoub et al. (2020) accentuating the prime importance of activating Google Docs implementation as an apparent attempt to nurture EFL learners' collaborative writing skills wherein they no longer perceive writing activities as frustrating, yet enlightening second language learning experiences. Two heads are better than one is a keynote contention that should continuously be held by all writing learning instructors before combining the use of a collaborative writing approach and Google Docs. In collaborative writing activities supervised by Google Docs, EFL learners

can depict their specific writing ideas fluently, comfortably, and meaningfully. This coveted writing learning outcome occurred since EFL learners have acquired various valuable insights from their writing learning companions regarding how to construct more well-structured writing products. The above-elucidated writing learning benefit is corroborated by the prior research result of Asih et al. (2022) asserting that with the presence of Google Docs, Indonesian university EFL learners have successfully fostered their collaborative writing skills to more advanced growth wherein they are insistently helped by other writing learning counterparts to yield well-organized writing compositions.

One of the devastating stumbling blocks probably hindering the prolific development of collaborative writing skills is the free-rider. This ubiquitous group learning obstruction is inevitable since some skilled EFL learners predominantly dominate the whole collaborative writing discussions, or in the worst scenario, other reluctant writing learning companions fully rely on their group mates deemed as active and capable. To that end, Google Docs appears to be one of the promising solutions to better diminish the above-mentioned writing learning hurdle where second language writing learning instructors can intensively monitor the integral collaborative writing learning processes endured by EFL learners. The above-expounded writing value affirms the previous research finding of Kitjaroonchai and Suppasetserree (2021) strongly prompting worldwide second language writing educationalists to introduce EFL learners to the precise utilization of Google Docs in an attempt to foster their collaborative writing proficiency levels and trace the particular group writing discussions to view the writers who participate or the ones who do not address some contributions to their groups. Google Docs can be one of the major driving forces for EFL learners to gradually turn into more insightful, strategic, and thoughtful writers. This positive collaborative writing outlook occurs since they sustainably obtain a vast range of useful grammar, vocabulary, dictions, punctuations, and capitalizations based on unrestricted feedback access accessible anywhere and anytime. Such impactful writing learning merit concurs with Moonma (2021) contending that in the support of Google Docs, worldwide EFL learners can intensively escalate their collaborative writing competencies wherein they widely acquire varied grammar knowledge, writing expressions, and writing conventions to be applied in their actual writing learning enterprises. Of considerable importance is

the solid concatenation between the collaborative writing approach with Google Docs can pave a more enlightening pathway for EFL learners to continuously become more critical and analytical writers. The critical side truly takes place when the feedback providers are commissioned to conduct more exhaustive evaluations of their classmates' already-created writing products to accurately address more appropriate writing suggestions while the escalation of analytical thinking skills may probably occur in condition feedback receivers should think more profoundly on the specifically-imparted writing suggestions to successfully revise their intended writing products. This ultimate benefit is congruent with the finding of Winis et al. (2021) who contend that it is increasingly necessary for globalized second language writing educators to adhere to their daily writing teaching-learning basis with the further incorporation of Google Docs to increase EFL learners' critical and analytical thinking skills at the best development in analyzing the contents of their classmates' writing products.

Conclusion

Summarizing the above-elucidated research results, the sustainable amalgamation of collaborative writing culture, collaborative writing approach, and Google Docs was proved as one of the critical determinants for globalized second language writing instructors strongly determining to promote an intensive cognitive, affective, and motivation empowerment through the constant trajectories of more convivial writing learning surroundings where EFL learners fine-tune their collaborative writing learning enterprises in corresponding ways. Simply saying, with the continuous endorsement of collaborative writing strategy conducted via Google Docs, worldwide EFL learners can exceptionally escalate their currently-possessioned writing proficiency levels to the fullest potential as they have become more vibrant writers willing to continue their challenging writing learning journeys as a result of the supportive writing accompaniment, support, and supervision iteratively imparted by their reliable writing learning counterparts. Satisfyingly speaking, better-facilitated writing learning environments are going to supersede the anxiety-provoking writing learning atmosphere repeatedly experienced by globalized EFL learners. Although this present small-scale library investigation has received its major objectives, several drawbacks still need to be transparently pinpointed. Firstly, there existed potential research results bias regarding the

interpretation and generalizability of study outcomes incorporation. As the incorporation of a collaborative writing approach with Google Docs is not identically compatible with other distinctive writing learning contexts, it is of utmost crucial for prospective researchers to conduct a more profound investigation regarding the potential combination of a collaborative writing strategy with another digital learning platform to provide an in-depth insight to worldwide second language writing instructors on how to ensure the utmost utilization of this learner-oriented writing learning method with other online learning application. Secondly, there is also a pressing need for future researchers to unearth the probable disadvantages yielded by collaborative writing activities and Google Docs. By releasing the above-highlighted suggestion, the immediacy and readiness of worldwide second language writing educationalists can be potentially heightened to a decent level in an attempt to evoke better-facilitated collaborative writing learning dynamics. Despite these undeniable research results deficiencies, this current small-scale library investigation has presented essential prerequisites for globalized second language writing educators intending to provoke holistic, transformative, adaptive, and collaborative writing learning activities in which EFL learners can eventually undergo the true pleasure of second language writing exposure by sufficing their specific writing learning needs in concordance with the comprehensible writing suggestions put forth by entrusted writing learning community members.

REFERENCES

- Akoto, M. (2021). Collaborative multimodal writing via google docs: Perceptions of french fl learners. *Languages*, 6(3). <https://doi.org/10.3390/languages6030140>
- Aldossary, K. (2022). Efl students' perceptions of google docs as an interactive tool for learning writing. *International Journal of English Linguistics*, 12(2), 60-69. <https://doi.org/10.5539/ijel.v12n2p60>
- Alharbi, M. A. (2019). Saudi Arabia efl university students' voice on challenges and solution in learning academic writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 576-587. <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15276>
- Ali, F. S., & Sarok, S. (2022). Students' awareness towards using google docs in promoting writing skills in efl classes: Tiu-northern Iraq. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(2), 39-51.

- <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i2.39>
- Alwahoub, H. M., Azmi, M. N. L., & Halabieh, M. (2020). Computer-assisted collaborative writing and students' perceptions of google docs and wikis: A review paper. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, 4(1), 15–27. <https://doi.org/10.30743/ll.v4i1.2499>
- Alwahoub, H. M., Jomaa, N. J., & Azmi, M. N. L. (2022). The impact of synchronous collaborative writing and google docs collaborative features on enhancing students' individual writing performance. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 113–125. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i1.46541>
- Asih, H. K., Degeng, P. D. D., & Hamamah, H. (2022). Exploring efl students' perspectives towards google docs in writing. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 10(1), 984–1000. <https://doi.org/10.24256/ideas.v10i1.2841>
- Cheung, A. (2022). Verbal and on-screen peer interactions of efl learners during multimodal collaborative writing: A multiple case-study. *Journal of Second Language Writing*, 58(3), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.islw.2022.100931>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Essex, GB: Pearson Education, Inc.
- Damayanti, I. L., Abdurahman, N. H., & Wulandari, L. (2021). Collaborative writing and peer feedback practices using google docs. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*, 546(Conaplin 2020), 225–232. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.034>
- Diasti, K. S., & Mbato, C. L. (2020). Exploring undergraduate students' motivation-regulation strategies in thesis writing. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 14(2), 176–183. <https://doi.org/10.15294/lc.v14i2.23450>
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2019). Mediating elf learners' academic writing skills in online dynamic assessment using google docs. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5–6), 527–555. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527362>
- Farahian, M., Noori, T., & Branch, K. (2023). The effectiveness of peer feedback through google docs for improving efl students' classroom engagement and writing achievement. *Farahian & Noori*

- International Journal of Research in English Education*, 8(1), 1–106. <https://www.researchgate.net/publication/369417229> The Effectiveness of Peer Feedback through Google Docs for Improving EFL Students' Classroom Engagement and Writing Achievement
- Hafour, M. F., & Al-Rashidy, A. S. M. (2020). Storyboardingbased collaborative narratives on google docs: Fostering efl learners' writing fluency, syntactic complexity, and overall performance. *JALT CALL Journal*, 16(3), 123–146. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n3.393>
- Hidayat, F. (2020). Exploring students' view of using google docs in writing class. *Journal of English Education and Teaching*, 4(2), 184–194. <https://doi.org/10.33369/jeet.4.2.184-194>
- Hoa, N. T. N., & Lap, T. Q. (2021). Investigating the impact of peer feedback and teacher feedback using google docs on efl students' writing performance. *European Journal of Education Studies*, 8(10), 15–45. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i10.3926>
- Kitjaroonchai, N., & Suppasetsee, S. (2021). A case study of ASEAN efl learners' collaborative writing and small group interaction patterns in google docs. *English Language Teaching*, 14(5), 89–108. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n5p89>
- Lee, K. Y., & Hassell, D. G. (2021). Students' attitudes and preferences towards google docs as a collaborative writing platform. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 11(2), 1–15. <http://dx.doi.org/10.4018/IJCALLT.2021040101>
- Mbato, C. L., & Cendra, A. (2019). Efl undergraduate students self-regulation in thesis writing. *JELE (Journal of English Language and Education)*, 5(1), 66–82. <https://doi.org/10.26486/jele.v5i1.949>
- Moonma, J. (2021). Comparing collaborative writing activity in efl classroom: Face-to-face collaborative writing versus online collaborative writing using google docs. *Asian Journal of Education and Training*, 7(4), 204–215. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.74.204.215>
- Nguyen, T. H. N., & Nguyen, T. T. H. (2022). Use of google docs in teaching and learning english online to improve students' writing performance. *International Journal of TESOL & Education*, 2(2), 186–200. <https://doi.org/10.54855/ijte.222210>
- Perry, B., & Rangu, S. (2020, January 01). *Collaborative writing with*

-
- | | | |
|--|--------------|-------------------------|
| <p>google</p> <p>https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/8499</p> | <p>docs.</p> | <p>ScholarlyCommons</p> |
|--|--------------|-------------------------|
- Putri, D. P., & Trisusana, A. (2022). Using google docs as a collaborative writing medium for empowering senior high school students' writing skills. *EDUCAFL: Journal of Education of English as Foreign Language*, 5(2), 57-73. <https://educafl.ub.ac.id/index.php/educafl/article/view/283>
- Shahidan, S. N., Ali, Z., & Bakar, N. A. (2022). Motivational impacts of the google docs integration to support collaborative writing: A review approach. *International Journal of Advances in Social Sciences and Humanities*, 1(3), 166–171. <https://doi.org/10.56225/ijassh.v1i3.54>
- Suvin, S. (2020). Complexities of writing skill at the secondary level in Bangladesh education system: A quantitative case study analysis. *English Language Teaching*, 13(12), 65-75. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n12p65>
- Valizadeh, M. (2022). Collaborative writing on google docs: Effects on efl learners' descriptive paragraphs. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 6(2), 277-287. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v6i2.1053>
- Wijaya, K. F. (2022). English education master students' perceptions on peer feedback in academic writing. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 7(1), 117–137. <https://doi.org/10.18196/ftl.v7i1.12751>
- Wijaya, K. F. (2021). Exploring efl teachers perspectives on collaborative learning activities in senior high school contexts. *Journal of English Teaching*, 7(2), 118-132. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i2.2341>
- Wijaya, K. F., & Setiawan, N. A. (2021). Graduate students' motivation regulation strategies in facing academic writing amid covid-19 pandemic. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(2), 597–613. <https://doi.org/10.24071/llt.v24i2.3142>
- Winis, N., Saleh, I., Zamzam, Y. H. A., & Mare, A. (2021). Using google docs to enhance collaborative writing and peer feedback practice of libyan efl learners. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 9(4), 9–16. https://scholar.google.com.ly/citations?view_op=view_citation&hl=ar&user=3Ud9qEQAAAAJ&citation_for_view=3Ud9qEQAAAAJ:Y0pCki6g_DkC
- Yacob, N.S., & Melor Md Yunus. (2019). A review: ESL learners' critical

thinking and active learning through collaborative online writing activity (Google Docs). *Jurnal Penyelidikan Sains Sosial*, 2(3), 35–42. https://www.researchgate.net/publication/350877217_A_REVIEW_ESL_LEARNERS'_CRITICAL_THINKING_AND_ACTIVE_LEARNING_THROUGH_COLLABORATIVE_ONLINE_WRITING_ACTIVITY_GOOGLE_DOCS

**PENGARUH PENGGUNAAN MEDIA
PEMBELAJARAN BAAMBOOZLE TERHADAP
PENINGKATAN KETERAMPILAN KOLABORASI
SISWA PROGRAM KEAHLIAN AKUNTANSI DAN
KEUANGAN LEMBAGA**

***[THE EFFECT OF USING BAAMBOOZLE
LEARNING MEDIA ON IMPROVING STUDENT
COLLABORATION SKILLS IN INSTITUTIONAL
ACCOUNTING AND FINANCE SKILLS
PROGRAMS]***

Rahmat Darmawan¹, Rizqi Ilyasa Aghni²

^{1,2}Universitas Negeri Yogyakarta

rahmatdarmawan.2019@student.uny.ac.id¹, rizqiilyasa@uny.ac.id²

Abstract

This study aims to determine the effect of using Baamboozle learning media on improving students' collaboration skills in the Accounting and Financial Institution expertise program. This type of research uses a quasi-experimental with a non-equivalent comparison group design. This research was conducted from November 2022 to January 2023 at the Accounting and Financial Institution Expertise program, SMK Muhammadiyah 1 Baturetno. The research sample consisted of 23 students in the experimental class and 22 in the control class. The data collection instrument used a self-assessment test in the form of a closed questionnaire developed using a Likert scale with five alternative

answers. Data analysis technique using independent sample t-test. The results showed a significant influence on the use of Baamboozle learning media on improving students' collaboration skills in the Accounting and Financial Institutions expertise program.

Keywords: Collaboration skills; baamboozle learning media

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Lembaga Keuangan. Jenis penelitian menggunakan kuasi eksperimen dengan *non-equivalent comparison group design*. Penelitian ini dilakukan pada bulan November 2022 sampai dengan Januari 2023 di program keahlian Akuntansi dan Lembaga Keuangan, SMK Muhammadiyah 1 Baturetno. Sampel penelitian yang digunakan terdiri atas 23 siswa sebagai kelas eksperimen dan 22 siswa sebagai kelas kontrol. Instrumen pengumpulan data menggunakan tes penilaian diri berbentuk kuesioner tertutup yang dikembangkan mengacu skala Likert dengan lima alternatif jawaban. Teknik analisis data menggunakan *independent sample t-test*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat pengaruh signifikan penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga.

Kata Kunci: Keterampilan kolaborasi; media pembelajaran Baamboozle

Pendahuluan

Pendidikan pada jenjang Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) memiliki tujuan untuk menyiapkan peserta didik menjadi tenaga kerja yang berkualitas untuk memenuhi kebutuhan dunia kerja (Fakhri & Yufridawati, 2017). Siswa SMK harus mempersiapkan keterampilan-keterampilan masa depan agar dapat bersaing dan terserap oleh dunia kerja. *Pricewaterhouse Coopers* (PwC) merilis hasil survei mengenai 10 keterampilan yang paling dibutuhkan di masa depan antara lain adaptasi, pemecahan masalah, keterampilan kolaborasi, kecerdasan emosional, kreativitas dan inovasi, keterampilan kepemimpinan, keterampilan digital, keterampilan manajemen risiko, keterampilan STEM, dan keterampilan wirausaha (PwC, 2018). Seluruh keterampilan tersebut penting dimiliki oleh lulusan SMK, termasuk program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga (AKL) yang akan bersaing di dunia kerja. Namun, keterampilan yang utama untuk dimiliki secara umum adalah keterampilan kolaborasi karena menunjang keterampilan lainnya.

Siswa SMK program keahlian AKL didesain agar nantinya dapat bekerja di pekerjaan bidang Akuntansi dan Keuangan. Individu yang memiliki keterampilan kolaborasi yang baik sangat dibutuhkan dalam pekerjaan di bidang Akuntansi dan Keuangan (Kwarteng & Mensah, 2022; Steyn, 2020). Lebih lanjut, Mistry (2021) menyatakan bahwa saat ini lulusan Akuntansi harus memiliki keterampilan kolaborasi untuk menjalankan tugas profesional Akuntansi. Tujuannya adalah agar dapat berkolaborasi dan menjalin hubungan yang baik dengan berbagai pihak yang memiliki kepentingan. Selain itu, keterampilan kolaborasi juga berkontribusi terhadap peningkatan kemampuan kerja (Mistry, 2021). Kemudian, Tan & Laswad (2018) menyatakan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan keterampilan interpersonal yang paling banyak dikutip dan disebutkan di lebih dari 70% iklan pekerjaan di Australia dan Selandia Baru. Oleh karena itu, keterampilan kolaborasi penting untuk dimiliki oleh lulusan SMK AKL sebagai bekal untuk mampu bekerja.

Fakta di lapangan ditemui bahwa guru-guru di program keahlian AKL telah menerapkan metode diskusi kelompok di kelas. Namun, mayoritas siswa jarang mengemukakan ide, saran, pendapat, atau solusi dalam diskusi. Siswa belum mampu bekerja sama dan saling berkontribusi dalam diskusi kelompok. Selain itu, jika diberi tugas kelompok, hanya beberapa siswa yang mengerjakan dan anggota lainnya

justru membahas hal lain di luar materi pelajaran. Pada saat sesi presentasi, tidak ada satupun kelompok yang siap dan hampir seluruh kelompok melewati batas waktu presentasi. Hal tersebut mengindikasikan keterampilan kolaborasi siswa rendah sesuai dengan indikator yang dikemukakan oleh Hinyard et al. (2019), yaitu kontribusi, dukungan tim, dinamika tim, interaksi dengan orang lain, fleksibilitas peran, motivasi/partisipasi, kualitas pekerjaan, manajemen waktu, persiapan, refleksi, dan pembelajaran tim. Permasalahan ini ternyata juga ditemui pada penelitian yang dilakukan oleh Sidi (2020) yang menemukan rendahnya keterampilan kolaborasi siswa kelas X AKL 2 di SMK Negeri 1 Sukoharjo. Hal ini terlihat dari minimnya partisipasi siswa dalam memberikan gagasan atau menjawab pertanyaan, serta sikap individualistis yang ditunjukkan oleh siswa.

Kemungkinan penyebab rendahnya keterampilan kolaborasi siswa program keahlian AKL adalah desain dan rancangan pembelajaran oleh guru serta konten mata pelajaran yang mayoritas berisikan angka-angka. Vance & Smith (2019) menyatakan bahwa keterampilan kolaborasi biasanya tidak diajarkan di kelas yang muatannya berupa angka-angka seperti Statistik dan Ilmu Komputer (termasuk Akuntansi) sehingga peserta didik tidak terlatih pada keterampilan tersebut. Hal tersebut juga disampaikan oleh Nsor-Ambala (2022) yang menyatakan bahwa pendekatan pembelajaran Akuntansi selama ini telah berkontribusi terhadap kurangnya keterampilan kualitatif dan kolaborasi sehingga sangat penting dan menjadi fokus untuk menerapkan pembelajaran yang kolaboratif. Oleh karena itu, dibutuhkan upaya untuk meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa pada program keahlian AKL.

Penggunaan media pembelajaran merupakan salah satu upaya untuk meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa. Media pembelajaran tidak hanya berdampak bagi perkembangan kognitif siswa, tetapi juga dapat mengembangkan daya imajinasi dan keterampilan siswa, salah satunya keterampilan kolaborasi (Aghni, 2018). Lebih lanjut, keterampilan kolaborasi siswa dapat dipicu dengan media pembelajaran yang menerapkan metode kolaboratif (Risma & Mawardi, 2023). Artinya, media pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk menyampaikan informasi, tetapi juga menjadi wahana untuk merangsang keterampilan kolaborasi siswa. Dengan demikian, integrasi media

pembelajaran yang mempromosikan metode kolaboratif menjadi solusi dalam meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa.

Dalam pemilihan media pembelajaran harus disesuaikan dengan jenis dan karakteristik materi yang akan disampaikan kepada siswa (Aghni, 2018). Selain itu, pemilihan media pembelajaran juga dapat disesuaikan dengan tujuan pembelajaran yang akan dicapai. Dalam upaya meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa, media pembelajaran yang dipilih semestinya mengandung kegiatan yang merangsang kolaborasi siswa, salah satu alternatifnya yaitu media pembelajaran Baamboozle. Media pembelajaran Baamboozle merupakan media pembelajaran berbasis permainan edukasi yang menyerupai lomba cerdas cermat (Sa'diyah et al., 2021). Media pembelajaran ini dapat digunakan baik pada saat pembelajaran daring maupun pembelajaran luring. Pada saat pembelajaran daring, penggunaan media pembelajaran tersebut harus dibantu menggunakan aplikasi *video conference* seperti Google Meet, Zoom, Webex, dan sebagainya. Pada saat pembelajaran luring, guru mengakses Baamboozle secara daring kemudian menampilkannya menggunakan proyektor atau perangkat lainnya yang mendukung media terlihat oleh seluruh siswa di kelas. Kelebihan media pembelajaran ini yakni siswa tidak membutuhkan akses internet ketika pembelajaran dilakukan secara luring. Selain itu, terdapat *power-ups*, yaitu antara lain ambil beberapa poin, berikan beberapa poin, pergi ke posisi pertama, pergi ke posisi terakhir, poin ganda, tim lain memenangkan beberapa poin, setel ulang semua skor, dan sebagainya. Adanya *sound effect* dan animasi juga membuat pembelajaran tidak membosankan. Media pembelajaran ini mengharuskan siswa membentuk kelompok dan bermain secara kolaboratif.

Temuan penelitian oleh Ulhusna et al. (2020) membuktikan bahwa media pembelajaran berbasis permainan kolaboratif dalam hal ini menggunakan permainan Ludo dapat meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa. Kemudian Robbins et al. (2019) menambahkan bahwa permainan kolaboratif dapat mendukung keterlibatan siswa, meningkatkan minat siswa, serta menciptakan rasa saling membutuhkan sehingga memaksa siswa berkolaborasi dalam kelompoknya. Permainan pembelajaran berbasis digital juga dapat menjadi salah satu media pembelajaran kolaboratif yang tidak hanya sebagai hiburan tetapi juga dapat digunakan sebagai pembelajaran interaktif yang unik dan efektif.

Christanti et al. (2018) menyatakan pembuatan media pembelajaran berbasis permainan kolaboratif dapat meningkatkan kegembiraan dan kontribusi dalam kegiatan pembelajaran. Penelitian lain oleh Winangsih (2022) menyatakan bahwa media pembelajaran Baamboozle terbukti efektif dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. Berdasarkan beberapa penelitian tersebut menunjukkan bahwa media pembelajaran berbasis permainan edukatif memiliki kemungkinan yang besar mampu meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa, namun media pembelajaran ini belum digunakan oleh guru program keahlian AKL di SMK Muhammadiyah 1 Baturetno.

Banyaknya tugas administrasi menjadi salah satu alasan guru tidak bereksplorasi mencari, memanfaatkan, dan/atau mengembangkan media pembelajaran. Bahkan, berdasarkan hasil wawancara dengan salah satu guru program keahlian AKL belum mengetahui adanya media pembelajaran berbasis permainan kolaboratif seperti media pembelajaran Baamboozle. Guru juga masih berfokus pada aspek kognitif siswa dan belum memerhatikan keterampilan kolaborasi siswa. Penerapan pembelajaran oleh guru saat ini yang terpenting adalah siswa dapat memahami materi dengan baik. Penggunaan media pembelajaran Baamboozle yang praktis dan gratis dapat menjadi pilihan media pembelajaran untuk meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa. Guru dapat memasukkan teks berupa pertanyaan dan jawaban serta mengatur skor tiap soal. Peserta didik juga tidak memerlukan koneksi internet untuk mengakses media pembelajaran ini saat pembelajaran dilakukan secara luring sehingga tidak membebankan biaya akses internet ke peserta didik, terutama dalam konteks pembelajaran luring yang diterapkan saat ini.

Berdasarkan latar belakang di atas, media pembelajaran Baamboozle berpotensi dapat meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa. Namun, belum ada penelitian yang menyelidiki pengaruhnya terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga sebagai bukti empiris. Oleh sebab itu, mengingat pentingnya keterampilan kolaborasi dan kelebihan yang ditawarkan oleh media pembelajaran Baamboozle, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga. Hipotesis yang

diajukan yakni terdapat pengaruh penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga.

Keterampilan Kolaborasi

Keterampilan Kolaborasi merupakan keterampilan seseorang dalam menyatukan dirinya dengan orang lain untuk melakukan kerja tim melalui diskusi, bertukar pendapat, dan memberi saran (Kereluik et al., 2013). Schöttle et al. (2014) berpendapat bahwa keterampilan kolaborasi merupakan keterampilan untuk melakukan kerja sama seseorang dengan cara saling berkompromi dan berkomitmen tanpa terjadi kompetisi antar individu di suatu kelompok. Menurut Child & Shaw (2016), keterampilan kolaborasi adalah kepuan keterlibatan seseorang pada suatu kelompok dalam memecahkan suatu masalah dan menemukan solusi. Le et al. (2018) menambahkan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan kemampuan berpartisipasi seseorang dalam melakukan setiap kegiatan untuk menjalin hubungan dengan orang lain, saling menghargai dalam hubungan, serta melakukan kerja tim untuk mencapai tujuan yang sama. Child & Shaw (2016) menambahkan bahwa dalam kaitannya dengan pendidikan, keterampilan kolaborasi merupakan luaran dari pendidikan abad 21. Keterampilan kolaborasi memengaruhi pengetahuan yang didapatkan oleh peserta didik dan mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis karena pengetahuan membutuhkan peran serta yang menyeluruh dari peserta didik. Selaras dengan Redhana (2019) yang menyatakan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan produk atau hasil belajar peserta didik abad 21. Keterampilan tersebut merupakan keterampilan yang penting dan wajib dimiliki oleh peserta didik pada saat ini dan di masa depan. Berdasarkan pengertian di atas, dapat disimpulkan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan keterampilan yang dimiliki seseorang untuk dapat bekerja secara tim melalui diskusi, bertukar pendapat, dan memberi saran dengan cara berkompromi dan berkomitmen untuk memecahkan suatu masalah tanpa adanya kompetisi di dalam tim tersebut untuk mencapai tujuan bersama dengan penuh tanggung jawab. Dalam hal ini, dapat dikatakan tim yaitu apabila terdapat paling sedikit dua individu yang saling bekerja sama. Tiap individu di dalam tim harus menjalin hubungan, saling menghargai dalam hubungan, serta melakukan kerja tim untuk mencapai tujuan yang sama.

Kolaborasi memiliki makna yang mirip dengan kerja sama tetapi memiliki arti yang lebih luas karena kerja sama merupakan bagian dari kolaborasi.

Keterampilan kolaborasi penting bagi siswa SMK termasuk program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga (AKL). Boholano (2017) menyatakan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan syarat untuk sukses dalam persaingan global. Pada tingkat SMK, peserta didik dirancang untuk menjadi tenaga siap pakai untuk perusahaan serta menjadi tenaga kerja yang profesional (Precayla & Darwan, 2021). Pekerjaan-pekerjaan di bidang Akuntansi dan Keuangan membutuhkan lulusan Akuntansi yang memiliki keterampilan kolaborasi yang baik (Kwarteng & Mensah, 2022; Steyn, 2020). Lebih lanjut, Mistry (2021) menyatakan bahwa saat ini lulusan Akuntansi harus memiliki keterampilan kolaborasi untuk menjalankan tugas profesional Akuntansi. Hal tersebut dimaksudkan agar mereka mampu bekerja sama dan berhubungan dengan baik dengan berbagai pemangku kepentingan. Selain itu, keterampilan kolaborasi juga berkontribusi terhadap peningkatan kemampuan kerja (Mistry, 2021). Kemudian, Tsiligiris & Bowyer (2021) menambahkan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan keterampilan bisnis untuk akuntan masa depan.

Media Pembelajaran Baamboozle

Kata media berasal dari bahasa Latin yaitu *medium* atau secara harfiah berarti pengantar atau perantara (Ramli, 2012). Media digunakan sebagai perantara atau pengantar dari pengirim pesan kepada penerima pesan. Menurut Suryani et al. (2018), secara umum media merupakan perantara informasi yang berasal dari sumber informasi kepada penerima yang dapat bermuatan apapun termasuk politik, teknologi, maupun pendidikan. Hasanah (2020) mendefinisikan media sebagai segala sesuatu yang digunakan untuk menyampaikan informasi dari sumber ke penerima. Sejalan hal tersebut, Budiman (2016) mendefinisikan media sebagai perantara penyampaian informasi dari sumber informasi ke penerima informasi. Aghni (2018) menambahkan bahwa media tidak hanya berkaitan dengan benda tetapi dapat berkaitan dengan aktivitas yang membantu pemahaman peserta didik terhadap materi yang disampaikan guru.

Baamboozle merupakan media pembelajaran berbasis *edugame* yang menyerupai lomba cerdas cermat (Sa'diyah et al., 2021). Mariani et

al. (2022) menambahkan bahwa media pembelajaran Baamboozle merupakan *edugame* berbasis web yang menyediakan permainan interaktif dan menarik. Media pembelajaran ini menggunakan kuis sebagai permainannya yang dapat dibuat sendiri atau kuis yang sudah dibuat oleh pengguna lain. Hal yang menarik dari media pembelajaran ini yaitu kuis yang dimainkan harus dijawab secara berkelompok sehingga tiap pemain memiliki rasa tanggung jawab atas keberhasilan kelompoknya. Pertanyaan yang telah diinput oleh guru sebelumnya akan muncul di papan kuis yang terdiri dari kotak yang berisikan nomor pada masing-masing kotak. Setiap kelompok secara bergiliran akan memilih nomor kotak dan di dalam kotak terdapat pertanyaan yang harus dijawab oleh kelompok yang memilih nomor kotak tersebut.

Metode Penelitian

Jenis penelitian yang digunakan yaitu penelitian kuasi eksperimen dengan pendekatan kuantitatif. Desain penelitian yang digunakan adalah *nonequivalent comparison-group design*. Desain tersebut menggunakan perbandingan kelas eksperimen dan kelas kontrol dengan *pre-test* dan *post-test* tiap-tiap kelas sebagai bukti empiris hasil antara kelas yang diberi perlakuan penggunaan media pembelajaran Baamboozle dengan kelas tidak diberi perlakuan media pembelajaran Baamboozle. Adanya kelas eksperimen dan kelas kontrol bertujuan untuk mengetahui pengaruh dari perlakuan yang berbeda kepada subjek penelitian.

Penelitian ini dilaksanakan di SMK Muhammadiyah 1 Baturetno, Wonogiri, Jawa Tengah. Waktu penelitian yakni selama 3 (tiga) bulan dari bulan November 2022 sampai dengan Januari 2023. Sampel penelitian yang digunakan terdiri atas 23 siswa sebagai kelas eksperimen dan 22 siswa sebagai kelas kontrol. Kelas eksperimen adalah kelas yang diberi perlakuan penggunaan media pembelajaran Baamboozle sedangkan kelas kontrol adalah kelas yang tidak diberi perlakuan penggunaan media pembelajaran Baamboozle.

Teknik pengumpulan data penelitian menggunakan tes penilaian diri berbentuk kuesioner tertutup. Kuesioner digunakan untuk mengumpulkan data keterampilan kolaborasi siswa pada kelas eksperimen maupun kelas kontrol dengan melihat bagaimana siswa merespons eksperimen yang dilakukan, apakah terjadi perubahan keterampilan kolaborasi atau tidak. Kemudian, respon siswa tersebut

diverifikasi dengan pengamatan aktivitas dan perilaku siswa yang terjadi di kelas selama eksperimen dilakukan. Kuesioner penilaian diri dikembangkan mengacu skala Likert dengan lima alternatif jawaban, yaitu sangat setuju (SS), setuju (S), netral (N), tidak setuju (TS), dan sangat tidak setuju (STS). Pernyataan yang dikembangkan mengacu pada indikator keterampilan kolaborasi yang diadopsi dari penelitian Hinyard et al. (2019), yaitu kontribusi, dukungan tim, dinamika tim, interaksi dengan orang lain, fleksibilitas peran, motivasi/partisipasi, kualitas pekerjaan, manajemen waktu, kesiapsiagaan, refleksi, dan pembelajaran tim. Adapun kisi-kisi instrumen penelitian dapat dilihat melalui tabel berikut.

Tabel 1. Kisi-Kisi Instrumen

Variabel	Indikator	Jumlah butir
Keterampilan Kolaborasi	Kontribusi	3
	Dukungan tim	4
	Dinamika tim	2
	Interaksi dengan orang lain	4
	Fleksibilitas peran	3
	Motivasi/partisipasi	4
	Kualitas pekerjaan	3
	Manajemen waktu	3
	Kesiapsiagaan	3
	Refleksi	2
	Pembelajaran tim	8

Sumber: Hinyard et al. (2019)

Data yang diperoleh di lapangan kemudian dilakukan uji prasyarat analisis yang terdiri atas uji normalitas dan uji homogenitas varians. Uji normalitas dilakukan dengan uji Kolmogorov-Smirnov. Data yang telah diperoleh harus memenuhi syarat bahwa data tersebut berasal dari populasi yang berdistribusi normal. Data dapat dikatakan berasal dari populasi yang berdistribusi normal apabila nilai p-value lebih dari 0,05. Kemudian, dilakukan uji homogenitas varians dengan Levene Test. Dalam pengujian hipotesis komparatif, terdapat syarat dua sampel kelas kontrol dan kelas eksperimen harus memiliki varians skor yang homogen. Hal tersebut untuk menjamin bahwa ketika dilakukan post-test, apabila terjadi perbedaan yang signifikan benar-benar disebabkan karena efektivitas perlakuan yang diberikan. Data dikatakan homogen apabila nilai p-value lebih dari 0,05. Berikutnya, teknik analisis data yang digunakan untuk menguji hipotesis yakni uji *independent sampe t-test*.

Kriteria keputusan uji hipotesis yakni hipotesis diterima apabila nilai $p\text{-value} < 0,05$. Hipotesis yang diajukan pada penelitian ini adalah terdapat pengaruh signifikan penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga. Adapun rangkuman kriteria uji prasyarat analisis dan uji hipotesis dengan tingkat signifikansi 95% dapat dilihat melalui Tabel 2.

Tabel 2. Kriteria Uji Prasyarat Analisis dan Uji Hipotesis

Pengujian	Kriteria	Keterangan
Uji Normalitas: Uji Kolmogorov Smirnov	$p\text{-value} > 0,05$	Berdistribusi Normal
Uji Homogenitas Varians: Uji Levene	$p\text{-value} > 0,05$	Homogen
Uji Hipotesis: Uji t	$p\text{-value} < 0,05$	Signifikan

Sumber: Kronthaler & Zöllner (2021)

Hasil dan Pembahasan

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga. Data yang digunakan dalam penelitian ini yaitu data hasil *pre-test* dan *post-test* keterampilan kolaborasi siswa. Terdapat dua kelas yang dijadikan sebagai subjek penelitian, yaitu kelas eksperimen yang terdiri atas 23 siswa dan kelas kontrol yang terdiri atas 22 siswa. Sebelum dilakukan pengujian hipotesis, harus dilakukan uji prasyarat analisis berupa uji normalitas dan homogenitas varians. Tabel 3 menyajikan ringkasan hasil uji normalitas data menggunakan uji Kolmogorov-Smirnov.

Tabel 3. Hasil Uji Normalitas

Kondisi	Kelas	p-value	Keterangan
<i>Pre-Test</i>	Eksperimen	0,084	Berdistribusi Normal
	Kontrol	0,520	Berdistribusi Normal
<i>Post-Test</i>	Eksperimen	0,182	Berdistribusi Normal
	Kontrol	0,195	Berdistribusi Normal

Sumber: Data primer diolah peneliti (2023)

Tabel 3 menunjukkan bahwa $p\text{-value}$ pada kondisi sebelum perlakuan (*pre-test*) kelas eksperimen sebesar 0,084. dan $p\text{-value}$ pada kondisi *pre-test* kelas kontrol sebesar 0,520. Berikutnya, $p\text{-value}$ pada kondisi *post-test* kelas eksperimen sebesar 0,182 dan $p\text{-value}$ pada *post-test* kelas kontrol sebesar 0,195. Berdasarkan hasil tersebut, seluruh data

hasil uji normalitas kelas eksperimen dan kelas kontrol memiliki p-value lebih dari 0,05. Artinya, seluruh data berdistribusi normal. Setelah dilakukan uji normalitas, berikutnya dilakukan uji homogenitas varians. Tabel 4 menyajikan ringkasan uji homogenitas varians menggunakan uji Levene.

Tabel 4. Hasil Uji Homogenitas Varians

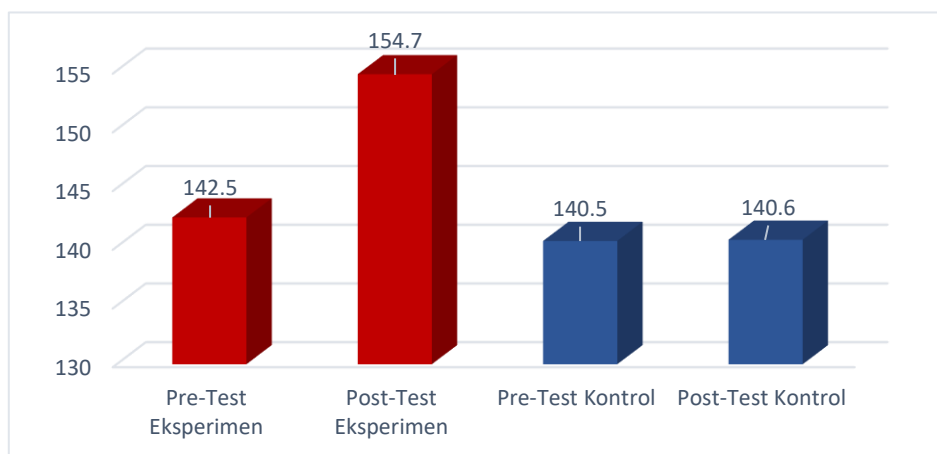
Kondisi	p-value	Keterangan
<i>Pre-Test</i>	0,556	Homogen
<i>Post-Test</i>	0,142	Homogen

Sumber: Data primer diolah peneliti (2023)

Tabel 4 menunjukkan bahwa pada kondisi sebelum perlakuan (*pre-test*) kelas eksperimen dan kelas kontrol memiliki nilai p-value sebesar 0,556. Selanjutnya, pada kondisi setelah perlakuan (*post-test*) kelas eksperimen dan kelas kontrol memiliki p-value sebesar 0,142. Seluruh p-value pada kondisi *pre-test* maupun *post-test* kelas eksperimen dan kelas kontrol lebih dari 0,05. Artinya, tidak ada perbedaan varians atau data berasal dari kelompok yang homogen. Dengan demikian, uji *independent sample t-test* dapat dilakukan karena data telah memenuhi seluruh uji prasyarat analisis.

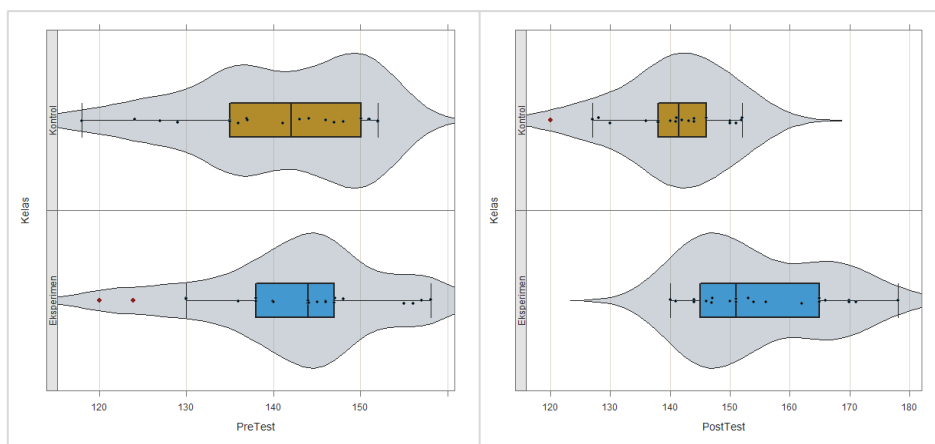
Perhitungan statistik uji-t dilakukan dengan bantuan software RStudio. Hasil analisis yang menjadi dasar keputusan yakni jika nilai p-value kurang dari 0,05, maka terdapat pengaruh signifikan penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga. Sebaliknya, jika nilai p-value lebih dari 0,05, maka tidak terdapat pengaruh signifikan penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga. Sebelum melihat signifikansi pengaruh perlakuan yang digunakan, dapat dilihat perbandingan kelas eksperimen dan kelas kontrol dengan *pre-test* dan *post-test* tiap-tiap kelas sebagai bukti empiris hasil antara kelas yang diberi perlakuan penggunaan media pembelajaran Baamboozle dengan kelas tidak diberi perlakuan media pembelajaran Baamboozle. Gambar 1 merupakan

perbandingan rerata skor *pre-test* dan *post-test* keterampilan kolaborasi antara kelas eksperimen dengan kelas kontrol.



Gambar 1. Perbandingan Rerata Skor *Pre-Test* dan *Post-Test* Keterampilan Kolaborasi Kelas Eksperimen dan Kelas Kontrol

Gambar 1 menunjukkan bahwa rerata skor *pre-test* keterampilan kolaborasi kelas eksperimen sebesar 142,5 dan rerata skor *post-test* keterampilan kolaborasi kelas eksperimen sebesar 154,7. Selanjutnya, rerata skor *pre-test* keterampilan kolaborasi kelas kontrol sebesar 140,5 dan rerata skor *post-test* keterampilan kolaborasi kelas kontrol sebesar 140,6. Berdasarkan hasil tersebut dapat diketahui bahwa skor *pre-test* baik kelas eksperimen maupun kelas kontrol memiliki rerata skor yang cenderung sama. Namun, pada kelas eksperimen terjadi peningkatan rerata skor *pre-test* ke rerata skor *post-test* sedangkan pada kelas kontrol cenderung tetap atau hanya meningkat sedikit rerata skor *pre-test* ke rerata skor *post-test*. Selanjutnya, dapat dilihat perbandingan penyebaran data *pre-test* dan *post-test* baik kelas eksperimen dan kelas kontrol melalui Gambar 2.



Gambar 2. Perbandingan Penyebaran Skor *Pre-Test* dan *Post-Test* Kelas Eksperimen dan Kelas Kontrol

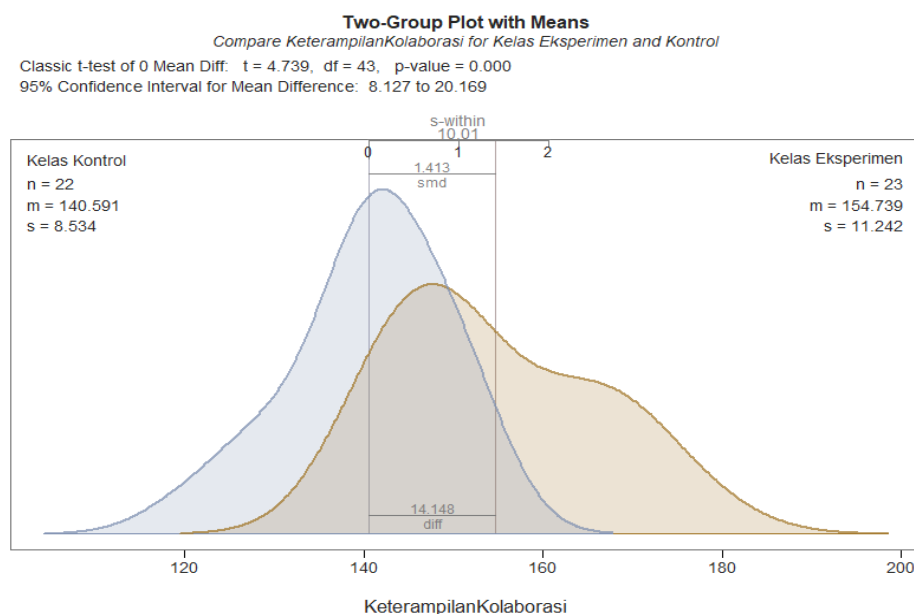
Gambar 2 menunjukkan perbandingan penyebaran skor *pre-test* dan *post-test* kelas eksperimen maupun kelas kontrol. Berdasarkan gambar tersebut dapat diketahui bahwa penyebaran skor *pre-test* kelas eksperimen dan kelas kontrol cenderung sama, yaitu berada di antara kisaran skor 120 hingga 160. Hanya saja, data kelas eksperimen lebih banyak menyebar di antara kisaran skor 140 hingga 150 sedangkan data kelas kontrol lebih banyak menyebar di antara kisaran skor 130 hingga 160. Berikutnya, dapat dilihat perbedaan penyebaran skor *post-test* kelas eksperimen dan kelas kontrol. Pada kelas kontrol, penyebaran skor *post-test* cenderung sama dengan penyebaran skor *pre-test*, yaitu berada di antara kisaran skor 120 hingga 160 sedangkan pada kelas eksperimen menunjukkan perbedaan penyebaran skor *post-test* dengan skor *pre-test*. Penyebaran skor *pre-test* dan *post-test* bergeser ke kanan atau mengalami peningkatan yang sebelumnya data *pre-test* menyebar pada kisaran skor 120 hingga 160, pada data *post-test* meningkat menjadi di antara kisaran skor 130 hingga 180. Berikutnya, pembuktian signifikansi perbedaan keterampilan kolaborasi dapat dilihat melalui uji hipotesis menggunakan uji *independent sample t-test* yang disajikan pada Tabel 5.

Tabel 5. Hasil Uji Hipotesis

Variabel	df	t	p-value	Keterangan
Keterampilan Kolaborasi	43	4,739	0,000	Signifikan

Sumber: Data primer diolah peneliti (2023)

Tabel 5 menunjukkan bahwa nilai t sebesar 4,739 dengan nilai p -value sebesar $0,000 < 0,05$. Artinya, terdapat pengaruh signifikan penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga. Pengaruh tersebut dapat dilihat melalui perbedaan keterampilan kolaborasi siswa antara kelas eksperimen dengan kelas kontrol yang divisualisasikan pada Gambar 3.



Gambar 3. Perbandingan Keterampilan Kolaborasi untuk Kelas Eksperimen dan Kelas Kontrol

Gambar 3 menunjukkan bahwa nilai rerata (m) untuk kelas eksperimen sebesar 154,7 dan nilai rerata untuk kelas kontrol sebesar 140,6. Hal tersebut menunjukkan perbedaan signifikan yang dapat dilihat melalui nilai *mean difference* (*diff*) kelas eksperimen dan kelas kontrol, yaitu sebesar 14,148. Artinya, kelas eksperimen memiliki skor rerata keterampilan kolaborasi yang lebih tinggi dibandingkan dengan skor rerata keterampilan kolaborasi kelas kontrol dengan selisih skor sebesar 14,148. Adapun faktor yang memengaruhi perbedaan tersebut karena adanya *treatment* penggunaan media pembelajaran Baamboozle pada kelas eksperimen sehingga mampu meningkatkan Keterampilan kolaborasi siswa.

Apabila dikaji lebih dalam lagi, hasil penelitian ini memperkuat temuan Ulhusna et al. (2020) yang menyatakan bahwa permainan kolaboratif dalam hal ini menggunakan permainan Ludo dapat meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa. Selaras dengan hal tersebut, Wibawa et al. (2022) menyatakan bahwa media pembelajaran kolaboratif berbasis digital terbukti efektif dapat meningkatkan kemampuan *leadership* peserta didik. Hasil penelitian ini menambahkan temuan bahwa media pembelajaran Baamboozle dapat digunakan untuk menunjang pembelajaran kolaboratif dalam meningkatkan kemampuan *leadership* maupun keterampilan kolaborasi siswa.

Hasil penelitian ini juga menambahkan temuan penelitian oleh Winangsih (2022) yang menyatakan bahwa media pembelajaran Baamboozle terbukti efektif dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. Kemudian, Mariani et al. (2022) menemukan bahwa media pembelajaran Baamboozle berpengaruh signifikan terhadap peningkatan hasil belajar dan minat siswa. Selaras dengan hasil penelitian oleh Fitriani et al. (2022) yang juga menyatakan bahwa media pembelajaran Baamboozle dapat meningkatkan hasil belajar siswa. Menguatkan pendapat Aghni (2018) yang menyatakan bahwa selain berdampak bagi perkembangan kognitif siswa, media pembelajaran juga dapat mengembangkan daya imajinasi dan keterampilan siswa. Melalui hasil penelitian ini, media pembelajaran Baamboozle tidak hanya dapat meningkatkan motivasi belajar, hasil belajar, dan minat belajar siswa, tetapi juga dapat meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa di mana keterampilan tersebut merupakan salah satu keterampilan yang paling dibutuhkan saat ini hingga di masa depan.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil dan pembahasan, maka dapat disimpulkan bahwa terdapat pengaruh signifikan penggunaan media pembelajaran Baamboozle terhadap peningkatan keterampilan kolaborasi siswa program keahlian Akuntansi dan Keuangan Lembaga yang dibuktikan melalui hasil uji *independent sample t-test*. Implikasinya, apabila guru ingin meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa, maka dapat menggunakan media pembelajaran Baamboozle dalam kegiatan belajar

mengajar. Kemudian, penelitian selanjutnya perlu menyelidiki faktor lain yang memengaruhi keterampilan kolaborasi siswa dan membandingkan tingkat efektivitas media pembelajaran yang dapat meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Aghni, R. I. (2018). Fungsi dan jenis media pembelajaran dalam pembelajaran akuntansi. *Jurnal Pendidikan Akuntansi Indonesia*, 16(1), 98–107. <https://doi.org/10.21831/jpai.v16i1.20173>
- Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21st Century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7(2), 21–29. <https://doi.org/10.17810/2015.45>
- Budiman, H. (2016). Penggunaan media visual dalam proses pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 7(45), 177.
- Child, S., & Shaw, S. (2016). Collaboration in the 21st century: Implications for assessment. *A Cambridge Assessment Publication*, 22, 17–22.
- Christanti, A. R., Sanjaya, R., & Widyarto, E. (2018). The game making framework for collaborative learning. *Sisforma*, 4(2), 43. <https://doi.org/10.24167/sisforma.v4i2.1295>
- Fakhri, E., & Yufridawati. (2017). Relevansi kompetensi dan tingkat daya saing lulusan SMK dalam dunia kerja (Studi Kasus pada SMK Teknik Otomotif di Empat Kabupaten/Kota). *Badan Standar Kurikulum Dan Asesmen Pendidikan*, 1–18. <http://repositori.kemdikbud.go.id/id/eprint/297>
- Fitriani, U. D., Rahayuningtyas, W., & Gusanti, Y. (2022). Pengembangan media pembelajaran tari remo trisnawati berbasis game-based learning baamboozle di MTSN 1 Kota Malang. *Jurnal Seni Dan Pembelajaran*, 10(X), 30–41. <http://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/JPS>
- Hasanah, N. (2020). Pelatihan penggunaan aplikasi microsoft Power point sebagai media pembelajaran pada Guru SD Negeri 050763 Gebang. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (JPKM)*, 1(2), 34–41. <https://jurnal.stkipalmaksum.ac.id/index.php/jpkm/article/view/113/123>

- Hinyard, L., Toomey, E., Eliot, K., & Breitbach, A. (2019). Student perceptions of collaboration skills in an interprofessional context: Development and initial validation of the self-Assessed collaboration skills instrument. *Evaluation and the Health Professions*, 42(4), 450–472. <https://doi.org/10.1177/0163278717752438>
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kronthaler, F., & Zöllner, S. (2021). Data analysis with RStudio. In *Data Analysis with RStudio*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62518-7>
- Kwarteng, J. T., & Mensah, E. K. (2022). Employability of accounting graduates: analysis of skills sets. *Heliyon*, 8(7), e09937. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09937>
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Mariani, S. D., Larasati, D. A., Stiawan, A., & Surabaya, U. N. (2022). Pengaruh pembelajaran hybrid learning menggunakan media baamboozle terhadap hasil belajar dan minat belajar siswa. *Dialektika Pendidikan IPS*, 2(2), 206–216. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/PENIPS/article/view/48607>
- Mistry, U. (2021). Enhancing students' employability skills awareness through the accounting professional body on an undergraduate accounting degree. *Accounting Education*, 30(6), 578–600. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1950016>
- Nsor-Ambala, R. (2022). The impact of collaborative learning approaches on assessment outcomes in an Accounting Theory Class. *Accounting Education*, 31(1), 1–38. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1944232>
- Precayla, H. M., & Darwan. (2021). Link & match pendidikan sebagai ideologi neoliberalisme (Analisis Wacana Tentang Dominasi Elit dalam Pendidikan Kejuruan di Indonesia). *Jurnal Ilmu Sosial Dan Pendidikan (JISIP)*, 5(4), 2598–9944.

<https://doi.org/10.36312/jisip.v5i4.2561/http>

- Pricewaterhouse Coopers. (2018). Workforce of the future: The competing forces shaping 2030. In *PwC's global People and Organisation practice*. Pricewaterhouse Coopers.
<https://www.pwc.com/gx/en/services/people-organisation/workforce-of-the-future/workforce-of-the-future-the-competing-forces-shaping-2030-pwc.pdf>
- Ramli, M. (2012). *Konsep dasar media pembelajaran*. Banjarmasin: Antasari Press.
- Redhana, I. W. (2019). Mengembangkan keterampilan abad ke-21 dalam pembelajaran kimia. *Jurnal Inovasi Pendidikan Kimia*, 13(1).
<https://doi.org/10.15294/jipk.v13i1.17824>
- Risma, F. V., & Mawardi. (2023). Pengembangan media pembelajaran MOJENU "Monopoli Jelajah Nusantara" menggunakan model kartu QR-Code pada mata pelajaran IPS terintegrasi model pembelajaran teams-games tournaments untuk meningkatkan keterampilan kolaborasi siswa Kelas 5 Sekolah Dasar. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 8(1).
<https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/7612>
- Robbins, S. H., Georgia, W., Gilberti, K., Chumney, F., Marcus, T. H. E., Company, B., Green, K. B., & Georgia, W. (2019). The Effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(2), 168–185. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229190>
- Sa'diyah, I., Savitri, A., Febiola, S., Widjaya, G., & Wicaksono, F. (2021). peningkatan keterampilan mengajar Guru SD / MI melalui pelatihan media pembelajaran edugames berbasis teknologi : Quizizz dan baamboozle. *Jurnal Publikasi Pendidikan (Publikan Journals UNM)*, 11, 198–204. <https://doi.org/10.26858/publikan.v11i3.22951>
- Schöttle, A., Haghsheeno, S., & Gehbauer, F. (2014). Defining cooperation and collaboration in the context of lean construction. *22nd Annual Conference of the International Group for Lean Construction: Understanding and Improving Project Based Production, IGLC 2014*, 49(0), 1269–1280.
<https://iglcstorage.blob.core.windows.net/papers/attachment->

[1f57b84b-eea0-4db2-b113-f0e5118e99bd.pdf](https://doi.org/10.26740/jpak.v10n3.p315-322)

- Sidi, P. (2020). Discoblog untuk Meningkatkan Keterampilan Kolaborasi dan Prestasi Belajar Ekonomi Bisnis Siswa Kelas X AKL 2 SMK N 1 Sukoharjo. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, 30(2), 70–82. <https://doi.org/10.23917/jpis.v30i2.11011>
- Steyn, J. C. (2020). Soft skills development in entry-level internal auditors: perspectives from practising internal auditors, students and facilitators in South Africa. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(2), 528–544. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2020-0129>
- Suryani, N., Setiawan, A., & Putria, A. (2018). *Media Pembelajaran Inovatif dan Pengembangannya*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Tan, L. M., & Laswad, F. (2018). Professional skills required of accountants: what do job advertisements tell us? *Accounting Education*, 27(4), 403–432. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1490189>
- Tsiligiris, V., & Bowyer, D. (2021). Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education. *Accounting Education*, 30(6), 621–649. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1938616>
- Ulhusna, M., Putri, S. D., & Zakirman, Z. (2020). Permainan Ludo untuk Meningkatkan Keterampilan Kolaborasi Siswa dalam Pembelajaran Matematika. *International Journal of Elementary Education*, 4(2), 130. <https://doi.org/10.23887/ijee.v4i2.23050>
- Vance, E. A., & Smith, H. S. (2019). The ASCCR Frame for Learning Essential Collaboration Skills. *Journal of Statistics Education*, 27(3), 265–274. <https://doi.org/10.1080/10691898.2019.1687370>
- Wibawa, E. A., Purnama, D. N., & Darmawan, R. (2022). Efektivitas Digital Collaborative Learning Terhadap Kemampuan Leadership Mahasiswa Sarjana Terapan Akuntansi. *Jurnal Pendidikan Akuntansi (JPak)*, 10(3), 315–322. <https://doi.org/https://doi.org/10.26740/jpak.v10n3.p315-322>
- Winangsih, E. T. (2022). *Efektivitas Baamboozle dan Pola Komunikasi*

Guru PAI dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa (Studi Kasus di Kelas V SDI Sinar Cendekia, Serpong, Tangerang Selatan) [Institut Ilmu Al-Quran (IIQ) Jakarta].
<http://repository.iiq.ac.id/handle/123456789/1734>

STUDI EKSPLORASI PENGARUH PELAKSANAAN PERKULIAHAN HIBRIDA PASCA PANDEMI COVID-19 BAGI DOSEN & MAHASISWA (STUDI KASUS: MK. PENGENALAN TIPOGRAFI) *[EXPLORATIVE STUDY OF THE EFFECT OF POST- COVID-19 PANDEMIC HYBRID CLASS FORMAT FOR LECTURERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS (CASE STUDY: INTRODUCTION TO TYPOGRAPHY COURSE)]*

Brian Alvin Hananto¹, Rudy Pramono²

^{1,2}Universitas Pelita Harapan

brian.hananto@uph.edu¹, rudy.pramono@email.edu²

Abstract

After two years of the COVID-19 pandemic, Universitas Pelita Harapan's Visual Communication Design Department started conducting hybrid courses. The hybrid course format is a new format implemented as a transition between online education during the pandemic and the soon-offline course. This research explores the effects of the hybrid course for lecturers and students who had conducted two years of online education. The data collection for this qualitative study is through interviews with the student and lecturers, observations of the offline and online classes, and class documentation studies. This research found that the lecturers and the students positively receive the hybrid course as an alternative format for education post-COVID-19 pandemic.

Keywords: Hybrid course; COVID-19 pandemic; typography

Abstrak

Setelah dua tahun pandemi COVID-19, Program Studi Desain Komunikasi Visual Universitas Pelita Harapan mulai mengimplementasikan perkuliahan secara hibrida. Perkuliahan secara hibrida ini adalah format yang baru pertama kali dilakukan, dan dilakukan sebagai transisi antara perkuliahan daring karena pandemi dan perkuliahan luring yang akan kembali diselenggarakan. Penelitian ini mencoba mengeksplorasi pengaruh dari perkuliahan hibrida ini terhadap dosen dan mahasiswa yang telah dua tahun mengikuti perkuliahan daring. Pengumpulan data untuk penelitian ini dilakukan secara kualitatif dengan wawancara terhadap dosen dan mahasiswa, observasi perkuliahan daring dan luring, serta studi dokumentasi perkuliahan. Dari penelitian ini didapati bahwa perkuliahan hibrida direspon positif oleh dosen dan mahasiswa, dan menjadi sebuah alternatif format perkuliahan yang baik pasca pandemi COVID-19.

Kata Kunci: Perkuliahan hibrida; pandemi COVID-19; tipografi

Pendahuluan

Sejak tahun 2020, pandemi COVID-19 melanda dan membuat banyak institusi pendidikan tidak bisa melaksanakan proses pembelajaran secara tatap muka guna menghindari penyebaran virus COVID-19 (Linney, 2020). Hal ini kemudian coba diatasi dengan pelaksanaan perkuliahan secara jarak jauh, khususnya dengan penerapan pendidikan dalam jaringan (daring). Universitas Pelita Harapan juga merupakan salah satu institusi pendidikan yang menyelenggarakan pendidikan tinggi secara daring sebagai upaya pencegahan penyebaran virus COVID-19.

Penyesuaian perkuliahan yang semula diluar jaringan (luring) menjadi dalam format daring dilaksanakan oleh berbagai program

studi, termasuk oleh Program Studi Desain Komunikasi Visual (DKV). Pembelajaran desain dalam program studi DKV memiliki tantangan karena mayoritas pembelajaran desain sifatnya aplikatif dan bentuk pembelajaran yang sulit di fasilitasi oleh teknologi (*Art Classroom: How Technology Is Changing It*, 2019; Wrigley et al., 2018). Salah satu materi yang sukar adalah materi mengenai tipografi (Keni, 2021).

Tipografi adalah keilmuan yang fokus dalam membahas mengenai pengaturan huruf dalam sebuah desain (Cullen, 2012; Harkins, 2010; Landa, 2011). Sebagai keilmuan yang membutuhkan latihan secara mekanistik dan juga secara estetis, tipografi membutuhkan pengajaran yang sangaet metodologikal (Keni, 2021). Setelah dua tahun dilaksanakan secara daring, mata kuliah Pengenalan Tipografi sebagai mata kuliah dasar dapat dikatakan berhasil diajarkan secara daring (Hananto, 2021b, 2021a).

Namun pada tahun akademik 2021/2022, mata kuliah Pengenalan Tipografi menjadi salah satu mata kuliah yang diminta untuk melaksanakan perkuliahan dengan format hibrida. Berbeda dengan perkuliahan secara daring, perkuliahan secara hibrida adalah perkuliahan yang menggunakan dua format perkuliahan, secara daring dan luring, secara bersamaan, dan dimana siswa-siswi dapat memilih untuk mengikuti perkuliahan tersebut secara daring ataupun luring (Romero-Hall & Ripine, 2021).

Perubahan format perkuliahan tersebut yang mendorong penulis untuk meneliti bagaimana pengaruh format perkuliahan hibrida terhadap proses pembelajaran yang ada didalam kelas Pengenalan Tipografi. Pengaruh yang akan diteliti dalam penelitian ini adalah pengaruhnya pada mahasiswa-mahasiswi dan juga dosen yang mengampu perkuliahan MK. Pengenalan Tipografi pada tahun akademik 2021/2022.

Pembelajaran Hibrida

Pembelajaran secara hibrida, adalah pembelajaran yang menawarkan opsi pembelajaran secara daring dan juga secara luring kepada mahasiswa-mahasiswinya. Pelaksanaan dari kedua format tersebut dilakukan secara bersamaan, sehingga mahasiswa-mahasiswi yang mengikuti pembelajaran secara daring ataupun secara luring bisa memperoleh pengajaran yang sama. Pembelajaran hibrida dinilai

sebagai format pembelajaran yang memiliki banyak hal positif selama metode pengajaran yang dilakukan sesuai dan tepat (Sutisna & Vonti, 2020). Walau banyak yang mencatat hasil dari pembelajaran hibrida cenderung lebih rendah daripada pembelajaran tradisional (secara luring), namun pelajar menyukai pembelajaran hibrida karena kebebasan untuk mengikuti format pembelajaran yang dirasa paling sesuai dengan kondisi (Smith, 2021).

Untuk memastikan pembelajaran hibrida dapat berlangsung, mahasiswa dan dosen perlu memiliki persiapan, pemahaman, serta persamaan persepsi terkait pelaksanaan perkuliahan yang akan dilakukan (Anabel & Simanjuntak, 2022; Hananto, 2020). Faktor utama yang telah diidentifikasi sebagai pendorong keberhasilan pembelajaran hibrida adalah komunikasi dan interaksi antara dosen dan mahasiswa (Muthuprasad et al., 2021; Tarigan et al., 2022; Yang & Spitzer, 2020). Hal ini disebabkan karena ketergantungan mahasiswa terhadap dosen dalam sebuah kelas cenderung masih tinggi (Simbolon, 2021).

Dalam persiapan pelaksanaan perkuliahan secara hibrida, seperti pada daring, dosen harus memastikan bahwa setiap mahasiswa memiliki akses dan literasi terhadap alat-alat yang digunakan untuk perkuliahan (Hediansah & Surjono, 2020). Aspek-aspek pedagogis seperti rencana pembelajaran, kegiatan pembelajaran, serta evaluasi pembelajaran adalah hal yang perlu diperhatikan dalam persiapan perkuliahan. Selain aspek-aspek pedagogis tersebut, aspek-aspek teknis dan juga sosial perlu menjadi hal yang diperhatikan dalam pembelajaran daring dan hibrida (Erliza & Septianingsih, 2022).

Metode Penelitian

Penelitian dilakukan secara kualitatif dengan pendekatan studi kasus. Penelitian studi kasus adalah penelitian yang berusaha memahami sebuah isu dengan cara mempelajari sebuah atau beberapa “kasus” (Creswell, 2007). Meneliti sebuah kasus perlu dilakukan secara mendalam, khususnya dengan menggunakan pengumpulan data dalam kurun waktu dan dengan berbagai teknik pengumpulan data.

Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan dengan beberapa metode, yakni wawancara, observasi, dan juga studi dokumentasi. Ketiga metode tersebut dilakukan untuk melakukan

triangulasi teknik pengumpulan data, yang digunakan untuk meningkatkan kredibilitas dalam penelitian. Wawancara dilakukan secara semi terstruktur kepada mahasiswa dan tim dosen. Observasi dilakukan secara daring dan luring pada ketiga kelas selama perkuliahan dilaksanakan. Studi dokumentasi dilakukan terhadap dokumen rencana pembelajaran semester (RPS), daftar kehadiran daring atau luring, dan juga daftar nilai evaluasi-evaluasi pembelajaran yang dilaksanakan.

Untuk wawancara, pemilihan narasumber dilakukan secara *purposive*. Narasumber wawancara dipilih mewakili tiap-tiap kelas dari ketiga kelas yang ada, dan mewakili ketiga format perkuliahan yang diikuti (dominan daring, dominan luring, atau campur). Tabel 1 menunjukkan profil responden wawancara penelitian ini.

Tabel 1. Profil Responden Wawancara

Kode	Kelas	Nama	Peran	Format Perkuliahan
A1	A	Meraviglia	Mahasiswa	Dominan luring
A2	A	Timothy	Mahasiswa	Campur
A3	A	Grace	Mahasiswa	Dominan daring
A4	A	Ibu Kartika	Dosen	Dominan luring
B1	B	Stephanie	Mahasiswa	Dominan luring
B2	B	Hasan	Mahasiswa	Campur
B3	B	Manaka	Mahasiswa	Dominan daring
B4	B	Ibu Anastasia	Dosen	Campur
C1	C	Elbert	Mahasiswa	Dominan luring
C2	C	Michelle	Mahasiswa	Campur
C3	C	Marco	Mahasiswa	Dominan daring
C4	C	Ibu Lia	Dosen	Dominan daring

(Sumber: Dokumentasi Penulis, 2022)

Terdapat tujuh pertanyaan wawancara untuk ke-16 narasumber. Pertanyaan tersebut bersifat pertanyaan mendasar, dimana pada prakteknya ada pertanyaan-pertanyaan lanjutan yang digunakan untuk *probing* atau menggali lebih lanjut terkait jawaban yang diberikan narasumber. Ketujuh pertanyaan wawancara dapat dilihat pada Tabel 2.

Tabel 2. Pertanyaan Wawancara

Nomor	Pertanyaan
Q1	Apa pemahaman anda mengenai perkuliahan hibrida?

- | | |
|----|--|
| Q2 | Bagaimana persiapan anda dalam pelaksanaan perkuliahan hibrida dibandingkan perkuliahan-perkuliahan sebelumnya (non-hibrida)? |
| Q3 | Bagaimana proses pelaksanaan perkuliahan hibrida dibandingkan perkuliahan-perkuliahan sebelumnya (non-hibrida)? |
| Q4 | Bagaimana pelaksanaan dan hasil dari evaluasi pelaksanaan perkuliahan hibrida dibandingkan perkuliahan-perkuliahan sebelumnya (non-hibrida)? |
| Q5 | Bagaimana pendapat anda terkait aspek sosial dalam perkuliahan hibrida? |
| Q6 | Bagaimana pendapat anda terkait aspek teknis dalam perkuliahan hibrida? |
| Q7 | Bagaimana sikap anda terhadap perkuliahan hibrida? Setuju/Tidak Setuju? Mengapa? |
-

(Sumber: Dokumentasi Penulis, 2022)

Observasi dilakukan secara langsung oleh penulis. Dalam observasi luring, penulis hadir langsung pada kelas ketika jam perkuliahan dilaksanakan. Penulis mengunjungi ketiga kelas secara bergantian untuk mengobservasi kegiatan perkuliahan yang dilakukan. Untuk observasi secara daring, penulis melakukannya dengan melihat rekaman ulang perkuliahan yang dilaksanakan oleh ketiga kelas tersebut.

Teknik analisis data yang dilakukan adalah teknik analisis data Miles & Huberman. Miles & Huberman menjelaskan analisis data kualitatif terbagi atas tiga kegiatan: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dan verifikasi (Miles & Huberman, 1994). Miles & Huberman menjelaskan bahwa ketiga kegiatan tersebut dilaksanakan secara bersamaan, dan ketiganya merupakan bagian dari analisis data itu sendiri.

Dalam proses reduksi data, penulis melakukan transformasi, koding, dan juga menyortir data-data yang telah didapatkan. Data-data tersebut kemudian disajikan dan diverifikasi dengan tim dosen yang mengajar dalam mata kuliah ini, baik yang berperan menjadi narasumber maupun yang tidak.

Hasil & Pembahasan

Rencana Pembelajaran Semester & Pelaksanaan Perkuliahan

Mata kuliah Pengenalan Tipografi pada tahun akademik 2021/2022 ini memiliki empat evaluasi pembelajaran utama dalam bentuk tugas individual dimana mahasiswa-mahasiswi diminta untuk membuat sebuah desain. Setiap evaluasi pembelajaran atau desain merupakan latihan untuk mengimplementasikan materi-materi yang diajarkan oleh dosen kepada mahasiswa-mahasiswi tersebut.

Setiap desain tersebut dibahas pada pertemuan-pertemuan untuk dapat diperbaiki dan dikembangkan lebih lanjut oleh mahasiswa-mahasiswi hingga tenggat waktu yang telah ditetapkan. Pembahasan desain itu dilakukan dengan dua aktivitas pembahasan yang berbeda: *desk critiques* dan *interim review*. *Desk critiques* adalah kegiatan dimana dosen membahas desain seorang mahasiswa langsung dengan mahasiswa yang bersangkutan secara privat, sedangkan *interim review* adalah kegiatan dimana setiap mahasiswa-mahasiswi “memajang” desain mereka secara bersamaan, dan tim dosen membahas desain-desain yang telah dihasilkan secara kolektif agar setiap mahasiswa bisa mempelajari masukan-masukan tim dosen atas setiap desain (Oh et al., 2013). Proses *interim review* digunakan pada kelas Pengenalan Tipografi dengan sebutan *pin-up*, sedangkan *desk critiques* disebut sebagai asistensi.

Pertemuan-pertemuan dalam mata kuliah Pengenalan Tipografi didominasi oleh pertemuan yang berisikan oleh asistensi dan *pin-up*. Kedua kegiatan tersebut dilakukan dalam satu pertemuan dengan tujuan *pin-up* agar setiap mahasiswa bisa mendapatkan masukan dan pembelajaran secara umum dan bisa merefleksikan karya yang dihasilkan terhadap karya desain mahasiswa-mahasiswa lain di kelas. Setelah *pin-up*, dilakukan asistensi dengan tujuan jika ada mahasiswa yang ingin meminta pendapat atau ada pertanyaan lebih spesifik, maka mahasiswa tersebut bisa mendiskusikan atau menanyakannya kepada dosen kelas. *Pin-up* bersifat wajib, sedangkan asistensi tidak wajib dilakukan. Kegiatan *pin-up* umumnya dilaksanakan secara daring, namun kegiatan asistensi dilakukan secara hibrida, dimana mahasiswa yang datang pada kelas dapat bertanya kepada dosen yang ada di kelas, sedangkan mahasiswa yang mengikuti kelas secara daring dapat bertanya kepada dosen yang bertugas secara daring.



Gambar 1 Suasana Perkuliahan Luring MK. Pengenalan Tipografi
(Sumber: Dokumentasi Penulis, 2022)

Untuk memastikan perkuliahan dapat lebih teratur dan lebih termonitor, setiap mahasiswa diminta untuk menetapkan format asistensi yang akan mereka ikuti. Walaupun tidak diwajibkan untuk mengikuti secara daring ataupun luring, setiap mahasiswa diwajibkan untuk konsekuen dengan tetap mengikuti asistensi secara daring atau luring untuk tiap-tiap evaluasi pembelajaran. Ketika mahasiswa tersebut ingin merubah format asistensi mereka, mereka baru diperkenankan merubahnya pada evaluasi pembelajaran selanjutnya. Dengan demikian, tim dosen dapat memantau dan dapat memprediksikan berapa banyak yang akan hadir secara daring ataupun luring pada setiap pertemuan.

Hasil Wawancara

Tabel 3 menampilkan jawaban dari dosen dan mahasiswa yang sudah dirangkum untuk setiap pertanyaan wawancara.

Tabel 3. Rangkuman Jawaban Pertanyaan Wawancara

Kode	Jawaban Mahasiswa	Jawaban Dosen
Q1	1. Kelas gabungan antara daring dan luring yang dilakukan secara bersamaan ataupun secara terpisah.	
Q2	1. Untuk perkuliahan luring, ada persiapan-persiapan lebih agar dapat selesai lebih awal dibandingkan ketika mengikuti perkuliahan secara daring.	1. Persiapan dari segi koordinasi untuk pelaksanaan perkuliahan secara hibrida. 2. Persiapan materi-materi perkuliahan (daring &

	2. Persiapan untuk perkuliahan daring, adalah untuk bertanya kepada yang ikut secara luring untuk referensi atau informasi lebih lanjut.	luring) dan persiapan secara fisik (luring).
Q3	1. Ketika luring mahasiswa lebih percaya diri untuk bertanya, dan lebih bisa berinteraksi dengan sesama. 2. Dosen ketika luring terlihat lebih semangat dan lebih menarik ketika mengajar. 3. Karena perkuliahan dibagi dua format (daring & luring), maka bisa lebih efisien dan efektif karena jumlah mahasiswa di kelas jadi terpisah.	1. Pelaksanaan ketika luring bisa lebih interaktif dan menarik. Pelaksanaan ketika daring cenderung lebih pasif karena mahasiswa kerap mematikan kamera. 2. Mahasiswa jadi lebih mudah dikontrol ketika luring.
Q4	1. Kalau luring harus mencetak tugas untuk dibahas didalam kelas. Selain itu sama saja dan tidak ada yang berbeda.	1. Kelas luring hasilnya cenderung lebih baik.
Q5	1. Ketika luring, mahasiswa lebih bisa bersosialisasi, akrab, dan tidak kaku dibandingkan ketika daring. 2. Ketika daring, mahasiswa cenderung pasif dan tidak menyalakan kamera. 3. Dosen terlihat lebih galak dalam perkuliahan daring.	1. Komunikasi dengan mahasiswa-mahasiswi secara luring lebih mudah. 2. Komunikasi dengan tim dosen lebih sulit karena ada dua format perkuliahan yang berbeda.
Q6	1. Pelaksanaan kelas sudah cukup baik. 2. Kelas luring lebih boros karena persiapan lebih (bensin, parkir, mencetak tugas). 3. Perlu persiapan lebih dari segi teknis, seperti kamera, audio, dan koneksi agar kelas hibrida bisa lebih konsisten.	1. Pelaksanaan daring memiliki kendala-kendala seperti koneksi, audio, video, dan juga penggunaan platform yang kadang ada kesalahan-kesalahan teknis. 2. Pelaksanaan luring memiliki hambatan-hambatan seperti ruang

	4. Dosen yang berbeda/bergantian antara yang hadir secara daring atau luring dapat membuat perbedaan. Dosen terlihat lebih senang ketika mengajar luring.	kelas, media pembelajaran, dst.
Q7	1. Setuju karena merasa adanya pilihan untuk luring lebih menarik dan lebih baik dibandingkan perkuliahan daring. 2. Setuju, namun harus melihat kondisi pandemi. 3. Setuju dan mengikuti aturan universitas. 4. Setuju karena hibrida memberikan kebebasan untuk mahasiswa untuk memilih format yang mereka setuju.	1. Cenderung setuju, dengan penekanan pada kelas-kelas praktek seperti kelas Pengenalan Tipografi.

(Sumber: Dokumentasi Penulis, 2022)

Dari hasil wawancara pada Tabel 3, dapat dilihat bahwa persiapan dosen dan mahasiswa dalam perkuliahan hibrida berbeda tergantung dengan format perkuliahan yang dilakukan atau ikuti. Dalam perkuliahan luring, baik dosen dan mahasiswa memiliki persiapan ekstra seperti bangun pagi, berangkat ke kampus, dan mempersiapkan barang-barang untuk dapat melaksanakan perkuliahan secara luring. Persiapan sebelum kelas juga termasuk persiapan koordinasi antara dosen yang bertugas menghadapi mahasiswa secara daring dan dosen yang menghadapi mahasiswa secara luring agar tetap konsisten.

Pada perkuliahan secara luring, baik dosen dan mahasiswa dikatakan terlihat lebih semangat dalam kelas. Perkuliahan dikatakan lebih hidup dan interaktif dalam perkuliahan luring dibandingkan perkuliahan daring. Pada perkuliahan daring, mahasiswa kerap mematikan kamera dan tidak terlihat dalam kelas, hingga akhirnya dosen merasa mengontrol mahasiswa dalam perkuliahan daring lebih sulit.

Bagi mahasiswa, pelaksanaan evaluasi perkuliahan secara daring dan luring sama saja dan tidak ada perbedaan yang signifikan selain jika

luring mahasiswa perlu mencetak karya mereka. Namun bagi para dosen, kualitas karya dari mahasiswa-mahasiswi luring cenderung lebih baik daripada mahasiswa-mahasiswi daring.

Baik dosen maupun mahasiswa cenderung setuju dengan pelaksanaan perkuliahan secara hibrida. Mahasiswa memahami perkuliahan hibrida sebagai kesempatan untuk dapat mengikuti perkuliahan secara luring, sesuatu yang mereka tidak dapatkan sebelumnya ketika daring. Namun terdapat mahasiswa-mahasiswi yang juga setuju perkuliahan hibrida karena mereka memiliki pilihan untuk tetap mengikuti perkuliahan secara daring. Ada beberapa mahasiswa-mahasiswi yang masih belum nyaman untuk mengikuti perkuliahan secara luring, belum mendapat izin, ataupun malas harus pergi ke kampus untuk kuliah secara luring.

Hasil Observasi

Tabel 4 menampilkan rangkuman dari catatan lapangan dari observasi yang penulis lakukan.

Tabel 4. Rangkuman Catatan Lapangan

Aspek	Observasi Luring	Observasi Daring
Pelaksanaan Perkuliahan	- Dosen dapat menegur mahasiswa secara langsung yang tidak memperhatikan dan memintanya fokus dalam diskusi dan perkuliahan yang berlangsung. - Dalam kelas, mahasiswa menjelaskan kepada temannya apa yang disampaikan oleh dosen yang tidak ia pahami. - Mahasiswa terlihat aktif dan banyak berinteraksi ketika sesi diskusi dan ketika	Mahasiswa - Mahasiswa mayoritas mematikan kamera ketika kuliah daring. - Beberapa mahasiswa bahkan “menghilang” dan tidak membalas ketika dipanggil oleh dosen didalam kelas. - Terkadang mahasiswa meninggalkan perkuliahan sebelum perkuliahan berakhir. Dosen - Dosen mereview materi-materi yang diberikan agar mahasiswa dapat

	sesi menunggu waktu asistensi. 4. Mahasiswa yang datang ke kampus dan mengikuti kelas secara daring ada yang tidak fokus dan tidak menyimak perkuliahan dengan sibuk sendiri menggunakan <i>gadget</i>. 5. Ketika sudah waktunya sesi asistensi, mahasiswa berkumpul dan mengerumuni dosen mereka sambil ikut mendengarkan komentar dosen terhadap masukan mahasiswa.	ingat apa yang sudah diajarkan. 2. Dosen menghadirkan aktivitas seperti kuis ataupun permainan di luar RPS untuk meningkatkan interaktivitas dalam kelas. 3. Dosen memberikan materi tambahan yang tidak ada dalam RPS untuk memperkaya pemahaman mahasiswa-mahasiswi. 4. Dosen memberikan contoh referensi tugas kakak kelas sebagai gambaran dan acuan untuk mahasiswa-mahasiswi. 5. Dosen memberikan contoh referensi karya mahasiswa luring sebagai referensi kepada mahasiswa-mahasiswi daring. 6. Untuk mengakomodir kondisi kelas hibrida, penyesuaian terhadap pelaksanaan kelas dilakukan agar kelas tetap dapat optimal.
Aspek Sosial dalam Kelas	1. Mahasiswa berinteraksi langsung dengan dosen dan juga rekan mahasiswa lainnya. 2. Mahasiswa dari satu kelas tidak bisa membaur dengan mahasiswa dari kelas lain.	1. Dosen kerap memanggil mahasiswa secara spesifik untuk menghadirkan interaksi didalam kelas. 2. Dosen dan mahasiswa berinteraksi setelah sesi perkuliahan

		berakhir untuk membahas hal-hal yang berhubungan dengan kelas namun tidak relevan untuk dibahas dalam kelas.
Aspek Teknis dalam Kelas	Tidak ditemukan masalah teknis dalam kelas luring	1. Koneksi atau jaringan 2. Layar yang ingin ditampilkan tidak sesuai dengan apa yang ingin dibahas. 3. Audio atau video yang tidak optimal

(Sumber: Dokumentasi Penulis, 2022)

Dari Tabel 4 dapat dilihat bahwa hasil observasi secara umum serupa dengan jawaban yang didapat dari wawancara pada Tabel 3. Perkuliahan luring umumnya lebih ramai dan interaktif. Mahasiswa cenderung aktif dan mau berkomunikasi dengan dosen ataupun rekannya. Sedangkan pada perkuliahan daring, mahasiswa tidak terlihat karena mayoritas tidak menyalakan kamera. Bahkan ada mahasiswa yang keluar-masuk ruang perkuliahan daring dan diam ketika dipanggil oleh dosen dalam kelas. Dalam perkuliahan daring, kerap terdapat kendala-kendala teknis yang membuat perkuliahan terasa tidak menyenangkan. Pada observasi, ditemukan bahwa setiap dosen pada masing-masing kelas memiliki cara masing-masing untuk membuat perkuliahan daring lebih menarik, namun respon dari mahasiswa-mahasiswi cenderung minim.

Hasil Perkuliahan

Tabel 5 adalah jumlah mahasiswa yang hadir secara daring dan luring, dan juga pencapaiannya pada tiap-tiap evaluasi pembelajaran.

Tabel 5. Jumlah Mahasiswa dan Capaian pada Tiap Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi Pembelajaran	1	2	3	4
Mahasiswa Daring	25	20	25	27
Mahasiswa Luring	23	28	22	20
Mahasiswa daring yang mendapatkan nilai diatas rata-rata kelas	12 (25%)	8 (16.67%)	9 (19.14%)	11 (23.4%)

Mahasiswa luring yang mendapatkan nilai diatas rata-rata kelas	18 (37.5%)	18 (37.5%)	17 (36.17%)	13 (27.66%)
Mahasiswa daring yang mendapatkan nilai dibawah rata-rata kelas	13 (27%)	12 (25%)	16 (34.05%)	16 (34.04%)
Mahasiswa luring yang mendapatkan nilai dibawah rata-rata kelas	5 (10.42%)	10 (20.83%)	5 (10.64%)	7 (14.89%)

(Sumber: Dokumentasi Penulis, 2022)

Dari Tabel 5, kita dapat lihat bahwa persentase mahasiswa yang mendapatkan nilai lebih tinggi dari rata-rata didominasi oleh mahasiswa yang mengikuti kelas secara luring. Kita juga dapat lihat bahwa persentase mahasiswa yang mendapatkan nilai lebih rendah dari rata-rata didominasi oleh mahasiswa yang mengikuti kelas secara daring. Hasil ini ditemukan konsisten pada keempat evaluasi pembelajaran, dan mendukung pandangan bahwa mahasiswa yang mengikuti pembelajaran secara luring memiliki hasil yang lebih baik daripada mahasiswa yang mengikuti pembelajaran secara daring.

Pembahasan

Bagi mahasiswa-mahasiswi, perkuliahan hibrida ini adalah perkuliahan dengan format baru dan direspon dengan sangat positif. Hal ini dikarenakan perkuliahan hibrida menawarkan kemungkinan untuk bisa mengikuti perkuliahan secara luring, dimana ketika pandemi COVID-19, seluruh perkuliahan dilakukan secara daring.

Bagi mahasiswa yang akan mengikuti perkuliahan secara luring, terdapat beberapa persiapan tambahan untuk dapat hadir ke kelas, dibandingkan perkuliahan secara daring. Namun walaupun demikian, lebih banyak mahasiswa-mahasiswi yang hadir pada perkuliahan luring dibandingkan daring. Hasil ini justru bertolak belakang dengan temuan di Malaysia yang mengatakan bahwa siswa-siswi justru lebih siap dalam mengikuti perkuliahan daring dibandingkan luring (Rani et al., 2023).

Perkuliahan luring membuat banyak mahasiswa-mahasiswi lebih tertarik mengikuti perkuliahan. Mereka dapat bertanya dengan lebih leluasa, lebih detail, dan lebih banyak dibandingkan ketika mereka mengikuti perkuliahan secara luring. Temuan ini juga sejalan dengan

penelitian yang didapatkan dari penelitian pembelajaran *hybrid* pada siswa SMA (Ganovia et al., 2022).

Dengan adanya sebagian mahasiswa dalam kelas yang akhirnya mengikuti kelas secara luring, akhirnya jumlah mahasiswa yang mengikuti kelas secara daring menjadi lebih sedikit. Hal ini membuat perkuliahan ketika daring menjadi lebih efektif dan efisien, dan membuat beberapa mahasiswa jadi memiliki waktu lebih untuk bertanya dalam sesi asistensi.

Dengan adanya dua jenis format perkuliahan dalam hibrida, tidak dapat dipungkiri perbandingan antara mahasiswa-mahasiswi yang mengikuti perkuliahan secara daring dan luring jadi kerap dibandingkan. Mahasiswa daring dinilai lebih pasif dalam kelas, dan kualitas karya yang dihasilkan juga mendapatkan nilai yang cenderung lebih rendah dibandingkan mahasiswa-mahasiswi yang datang secara luring. Terdapat beberapa mahasiswa yang sebelumnya aktif dalam perkuliahan secara luring, namun karena tidak mendapatkan izin orang tua karena peningkatan angka COVID-19 ditengah-tengah semester, menjadi pasif ketika mengikuti perkuliahan secara daring. Perkuliahan format daring seolah membuat mahasiswa-mahasiswi jadi lebih pasif dan kelas menjadi tidak menarik.

Bagi tim dosen, perkuliahan hibrida ini berarti dalam satu kelas mereka harus mempersiapkan diri untuk dua format kelas yang berbeda. Hal ini menuntut diperlukan persiapan yang rinci agar pembelajaran dapat berlangsung dengan baik (Riyanda et al., 2022). Pelaksanaan kelas daring dan luring memiliki kendala dan isu yang berbeda dan tidak dapat disamakan dari segi teknis (Lin, 2008). Untuk kelas daring, kendala seperti koneksi jaringan, audio, atau video kerap membuat perkuliahan menjadi tidak efisien. Pada kelas luring, kendala-kendala seperti kondisi ruang kelas, serta administrasi dan pelaksanaan prokes luring menjadi tambahan hal-hal teknis yang perlu diperhatikan. Kendala-kendala teknis ini ditemukan sering menjadi isu dalam penerapan perkuliahan *hybrid* dalam masa pandemi COVID-19 (Rusyada & Nasir, 2022). Tidak hanya hal teknis, hal-hal seperti perilaku mahasiswa daring dan luring yang berbeda juga mendorong tim dosen untuk mencari solusi yang efektif untuk masing-masing kondisi kelas.

Bagi para mahasiswa, tim dosen juga dinilai lebih ramah dan baik ketika mengajar secara luring dibandingkan daring. Hal ini membuat banyak mahasiswa luring menjadi lebih akrab dan mau berinteraksi lebih dengan tim dosen dibandingkan ketika bertemu secara daring, dimana hal ini serupa dengan asumsi dan prinsip dasar dari pembelahan *hybrid* pada pendidikan tinggi (Meydanlioglu & Arian, 2014).

Kesimpulan

Perkuliahan hibrida sebagai solusi format perkuliahan selama masa transisi antara pandemi COVID-19 dan *new normal* adalah sebuah fenomena yang menarik. Perkuliahan hibrida dinilai sebagai solusi yang ideal karena adanya hal-hal positif dalam perkuliahan luring (kelas lebih menarik, mudah dimengerti) yang diinginkan oleh tim dosen dan juga mahasiswa, namun karena kondisi COVID-19, maka pilihan bagi mahasiswa untuk mengikuti perkuliahan secara luring tetap ada.

Bagi tim dosen, kelas hibrida terasa seperti dua kelas yang berbeda, sehingga dari segi persiapan dan koordinasi, lebih banyak yang perlu dipersiapkan dibandingkan perkuliahan penuh secara daring dan luring. Namun tim dosen tetap terbuka dengan kelas hibrida karena memang kondisi COVID-19 yang masih ada dan masih mengkhawatirkan banyak pihak.

Melihat hasil penelitian ini, perkuliahan hibrida dapat menjadi sebuah alternatif solusi untuk pelaksanaan perkuliahan selama COVID-19 masih menjadi sebuah isu. Perkuliahan hibrida memberikan pilihan, yang tetap menuntut tanggungjawab mahasiswa atas pilihannya. Dari perkuliahan Pengenalan Tipografi ini, meminta mahasiswa memilih dan konsisten terhadap pilihannya dalam periode-periode tertentu secara berkala dapat membantu memonitor mahasiswa dalam kelas dibandingkan “membebaskan” atau membiarkan mahasiswa merubah-rubah pilihannya untuk ikut secara daring ataupun luring.

DAFTAR PUSTAKA

- Anabel, T. W. V., & Simanjuntak, D. C. (2022). Obtaining preferences from a hybrid learning system to promote english-speaking ability through focus group discussion. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(2), 118–133. <http://dx.doi.org/10.33394/jollt.v10i2.4994>

- STEAM (2019, May 21). *Art classroom: how technology is changing it*. Acer for Education. <https://acerforeducation.acer.com/education-trends/steam/art-classroom-how-technology-is-changing-it/>
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd ed. In *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd ed.* United States of America: Sage Publications, Inc.
- Cullen, K. (2012). *Design Elements: Typography Fundamentals: A graphic style manual for understanding how typography affects design*. Beverly: Rockport Publisher.
- Erliza, S., & Septianingsih, P. A. (2022). Undergraduate students' perception of hybrid learning: voices from english language education students in pandemic era. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7(1), 231–243. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v7i1.782>
- Ganovia, P., Sherly, & Herman. (2022). Efektivitas Hybrid Learning dalam Proses Pembelajaran untuk Siswa Kelas XI SMA Kalam Kudus Pematangsiantar. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 6(1), 1478–1481. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/3141/2635>
- Hananto, B. A. (2020). Explorations of design by digital & remote education. *International Proceeding Conference on Multimedia, Architecture & Design (IMADe)*, 1, 315–321. <https://eprosiding.idbbali.ac.id/index.php/imade/article/view/397>
- Hananto, B. A. (2021a). Pelaksanaan dan evaluasi perkuliahan pengenalan tipografi secara daring sebagai respon terhadap pandemi covid-19. *Jurnal Narada*, 8(3), 325–340. <http://dx.doi.org/10.22441/narada.2021.v8.i3.005>
- Hananto, B. A. (2021b). Penyesuaian perkuliahan mata kuliah tipografi dasar secara daring. *Jurnal Titik Imaji*, 4(1), 26–34. <http://dx.doi.org/10.30813/.v4i1.2754>
- Harkins, M. (2011). *Basics typography 02: Using type*. Singapore: AVA Publishing.
- Hediansah, D., & Surjono, H. D. (2020). Hybrid learning development to improve teacher learning management. *Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 3(1), 1–9. <http://dx.doi.org/10.17977/um038v3i12019p001>

- Typography Day. (2021, October 13). *Evolving to survive the “new normal” of teaching and learning typography during covid-19* [Video]. https://youtu.be/MqcwsqNygMw?si=3x1Fmh42_tZaFpPy
- Landa, R. (2010). *Graphic design solutions* (4th ed.). Boston: Wadsworth Publishing.
- Lin, O. (2008). Student views of hybrid learning: A one-year exploratory study. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(2), 57–66. <https://doi.org/10.1080/10402454.2008.10784610>
- Linney, S. (2020, March 26). *How universities are embracing online learning during the coronavirus outbreak*. QS. <https://www.qs.com/how-universities-are-embracing-online-learning-during-the-coronavirus-outbreak/>
- Meydanlioglu, A., & Arikan, F. (2014). Effect of hybrid learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Engineering*, 8(5), 1292–1295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1092346>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Washington DC: Sage Publications, Inc.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during covid -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Oh, Y., Ishizaki, S., Gross, M. D., & Yi-Luen Do, E. (2013). A theoretical framework of design critiquing in architecture studios. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2012.08.004>
- Rani, N. C. A., Azhar, N., Baharom, N. S., & Shah, N. B. (2023). Online Teaching & Learning of Post-Pandemic: The Study On Effectiveness of Hybrid Online Class for Malaysian Polytechnic Architecture Students. *Journal on Technical and Vocational Education*, 8(2), 89–100. <https://upikpolimas.edu.my/ojs/index.php/JTVE/article/view/482>
- Riyanda, A. R., Agnesa, T., Wira, A., Ambiyar, Umar, S., & Hakim, U. (2022). Hybrid Learning: Alternatif Model Pembelajaran di Masa Pandemi COVID-19. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4461–4469. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2794>

- Romero-Hall, E., & Ripine, C. (2021). Hybrid Flexible Instruction: Exploring Faculty Preparedness. *Online Learning Journal*, 25(3), 289–312.
<https://fatcat.wiki/release/4pjgsqhlxzf6rnbhft5gv4kvku>
- Rusyada, H., & Nasir, M. (2022). Efektivitas Penerapan Hybrid Learning Pasca Pandemi COVID-19 di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 1714–1723.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2275>
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. United Kingdom: Sage Publications.
- Simbolon, N. E. (2021). EFL students' perceptions of blended learning in English language course: learning experience and engagement. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 152–174.
<http://dx.doi.org/10.23971/jefl.v11i1.2518>
- Smith, K. D. (2021). Is it face time or structure and accountability that matter? Moving from a flipped to a flipped/hybrid classroom. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 609–621.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0229>
- Sutisna, E., & Vonti, L. H. (2020). Innovation Development Strategy for Hybrid Learning Based English Teaching and Learning. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 103–114.
<https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3783>
- Tarigan, F. N., Nasution, A. F., Hidayati, T., Priono, J., & Siregar, E. S. (2022). Socialization of Application Digital Media for Hybrid Learning. *Journal of Community Research and Service (JCRS)*, 6(1), 73–78.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24114/jcrs.v6i1.32984>
- Wrigley, C., Mosely, G., & Tomitsch, M. (2018). Design Thinking Education : A Comparison of Massive Open Online Courses. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 4(3), 275–292.
<https://doi.org/10.1016/j.sheji.2018.06.002>
- Yang, Z., & Spitzer, L. (2020). A Case for Hybrid Learning: Using a Hybrid Model to Teach Advanced Academic Reading. *ORTESOL Journal*, 37, 11–22.
<https://www.proquest.com/docview/2454728768?sourcetype=Scholarly%20Journals>

ANTESEDEN DAN KONSEKUENSI *BRAND EXPERIENCE* SEKOLAH SWASTA: STUDI EMPIRIS PERILAKU SISWA SMA XYZ DI MEDIA SOSIAL

[ANTECEDENTS AND CONSEQUENCES OF PRIVATE SCHOOL BRAND EXPERIENCE: AN EMPIRICAL STUDY OF XYZ HIGH SCHOOL STUDENTS' BEHAVIOR ON SOCIAL MEDIA]

Selvi Esther Suwu¹, Ferdi Antonio²

^{1,2})Universitas Pelita Harapan,

selvi.suwu@uph.edu¹, ferdi.antonio@gmail.com²

Abstract

Technology, especially the internet, is becoming the main platform and source of learning, so students understand more about the internet and social media and this can be an experience they feel so that it is likely to be expressed on social media. Schools can see opportunities to be able to attract consumer attention with the existence of experience stories about their schools (Brand Experience) on social media through the behavior of students who write them. The purpose of this study is to examine the influence of private school Brand Experience antecedents and their consequences on the behavior of XYZ High School students on social media. The research methodology is quantitative with 196 XYZ school respondents in South Tangerang, the data obtained is processed with SMART PLS ver 3. The results obtained are evidence of the influence of antecedents, namely positive Brand Identification on Brand Experience, resulting in consequences of student behavior that tells good things and promotions about XYZ schools (Advocacy Intention and EWOM) on social media.

Keywords: Brand experience; brand identification; brand clarit, advocacy intention; e wom; student's behavior

Abstrak

Teknologi terutama internet menjadi *platform* dan sumber utama pembelajaran, jadi siswa tambah mengerti tentang internet dan media sosial dan hal ini bisa jadi pengalaman yang mereka rasakan sehingga kemungkinan dituangkan di media sosial. Sekolah dapat melihat peluang untuk dapat menarik perhatian konsumen dengan adanya cerita pengalaman mengenai sekolahnya (*Brand Experience*) di media sosial melalui perilaku siswa yang menuliskannya. Tujuan penelitian ini adalah ingin mengkaji pengaruh anteseden *Brand Experience* sekolah swasta dan konsekuensinya pada perilaku siswa SMA XYZ di media sosial. Metodologi penelitian ialah kuantitatif dengan 196 responden sekolah XYZ di Tangerang Selatan, data yang diperoleh diolah dengan SMART PLS ver 3. Hasil yang didapatkan adalah adanya bukti pengaruh anteseden yaitu *Brand Identification* yang positif terhadap *Brand Experience* sehingga menghasilkan konsekuensi perilaku siswa yang menceritakan hal baik dan promosi tentang sekolah XYZ (*Advocacy Intention* dan *EWOM*) di media sosial.

Kata Kunci: *Brand experience*,; *brand identification*; *brand clarity*; *advocacy intention*; *e wom*; perilaku siswa

Pendahuluan

Perkembangan teknologi dalam pendidikan membantu siswa menjadi kreatif dan membantu dalam pembelajaran (Mayeni, Syafti & Sefrinal, 2019). Keadaan berubah terjadi Ketika adanya perubahan sistem pembelajaran di sekolah yang berubah pada masa pandemi (Humas 2020), pembelajaran tatap muka secara langsung berubah menjadi *online*. Sekolah sebagai institusi pendidikan perlu menyesuaikan pembelajarannya, begitu juga dengan siswanya. Mengetahui konsumen yang berubah sangat diperlukan bagi sebuah perusahaan, keinginan konsumen berubah, mereka mengerti teknologi dan berubah karena hal tersebut (Uncle, 2008; Macdonald, 2007). Konsumen mendapatkan kendali yang lebih besar dari pengalaman pembelian dan konsumsi dari pada sebelumnya Ketika ada kemajuan dalam teknologi (Rust & Lemon 2001).

Pemasar perlu mengetahui apa yang konsumen pikir, rasa, dan yang akan dilakukannya pada merek perusahaan (Keller 2012). Maka jelas konsumen akan ingat ketika mereka mendapatkan pengalaman tertentu dari merek. *“brand experience as subjective, internal consumer responses (sensations, feelings, and cognitions) and behavioral responses evoked by brand-related*

stimuli that are part of a brand's design and identity, packaging, communications, and environments" (Brakus, Schmitt & Zarantonello 2009). Hal ini juga berlaku pada pendidikan yang adalah organisasi yang memberikan pelayanan *"thus it is an experiential and intangible in nature, so, branding in education has to be based on the "experience" and employability" aspect"* (Harsha & Shah 2011).

Sebuah perusahaan harus dapat memposisikan mereknya, agar berbeda dengan pesaing dan dapat diingat oleh konsumen (Ghodeswar 2008). Persaingan semakin berkembang dengan banyaknya lembaga pendidikan yang ada (Efferi 2014). *Brand* berbentuk simbol yang membedakannya berbeda dari produk serupa, *brand* berkaitan erat dengan nilai dan sulit diimitate. *"Branding involves the process of endowing products and services with the advantages that accrue to building a strong brand (e.g., enhanced loyalty, price premiums, etc.)"* (Keller 2003). Sedangkan *brand* di *higher education* ditujukan untuk memberi kepastian pada siswanya untuk mengurangi resiko dari pendidikan yang sekolah tawarkan (Beneke 2011). Remaja atau siswa dapat mengetahui informasi dan mencatat pengalamannya di media sosial (E.B. & S.W. 2017), maka penting bagi pemasaran sekolah untuk memberikan informasi mengenai sekolahnya di media sosial agar dapat menarik konsumennya (Yopi, Wahid & Azis 2020), hal ini yang seharusnya terjadi tetapi kenyataannya pada pemasaran sekolah belum terlaksana dengan baik.

Selanjutnya penelitian dari (Ha & Perks 2005) mengenai *brand experience* menyarankan untuk peneliti lain mengembangkan *theoretical framework* baik perilaku kognitif atau emosional untuk berbagai *brand experience*, di sinilah peneliti menuliskan *brand experience* dari pespektif yang berbeda secara *theoretical framework*. Selain itu (Wiedmann et al. 2017) menemukan adanya hubungan antara pengalaman dasar dan *brand experience* yang membuat *brand* menjadi lebih kuat di studi tentang *brand experience* dalam bidang perhotelan, berharap penelitian serupa namun dalam jasa bidang lain dapat dikembangkan. (Prentice, Wang, Loureiro 2019) mengembang model *brand experience* kaitannya dengan *brand love* dan konsekuensinya yaitu *customer engagement* dalam industri *airline*, beberapa penelitian tersebut memperlihatkan bervariasinya penelitian mengenai *brand experience* di berbagai industri yang menghasilkan konsekuensi yang beragam. Hal ini membuat peneliti tertarik untuk mengembangkan model anteseden *brand experience* yang menghasilkan beberapa konsekuensi yang dilihat dari perilaku konsumen yaitu siswa di sekolah.

Berdasarkan pemaparan di atas maka rumusan penelitian ini adalah bagaimana pengaruh anteseden dan konsekuensi *Brand Experience* sekolah swasta pada perilaku siswa SMA XYZ di media sosial? Dengan demikian tujuan penelitiannya ingin mengkaji pengaruh anteseden *Brand Experience* sekolah swasta dan konsekuensinya pada perilaku siswa SMA XYZ di media sosial

Kajian Literatur

Anteseden *Brand Experience*

“Anteseden adalah sesuatu yang mendahului dan memicu terjadinya perilaku” (Utami, 2022). Anteseden *Brand Experience* dalam penelitian ini adalah *Brand identification* dan *brand clarity* dari pengalaman siswa akan sekolahnya (*Brand*) dalam pembelajaran.

Brand Experience

Perusahaan akan menghasilkan paradigma *brand experience* jika tertarik memberikan nilai bagi konsumen, karena konsumen bukan hanya membeli produk atau jasa sesuai fungsinya tetapi juga mendapatkan manfaat *brand experience* (Bapat 2020). Menjadi pertanyaan mengenai anteseden *brand experience* bagaimana nama, logo, warna, bentuk dan sebagainya yang berhubungan dengan merek dapat memberikan pengalaman bagi konsumen? (Schmitt 2009). “*Brand experience is conceptualized as sensations, feelings, cognitions, and behavioral responses evoked by brand-related stimuli that are part of a brand’s design and identity, packaging, communications, and environments*”(Brakus, Schmitt & Zarantonello 2009). “*Brand experience is conceptualised as a multi-dimensional construct. It offers an experiential attachment to a brand and builds a relationship with the consumer*” (Kharat, Chikhalkar, Jha & Kharat 2018). Dapat disimpulkan *brand experience* adalah sesuatu yang dirasakan oleh konsumen berdasarkan sensasi, perasaan, pengetahuan yang berasal dari respon terhadap desain dan identitas, kemasan, komunikasi dan lingkungan yang diciptakan sebuah merek.

Begitu juga dalam konteks sekolah, siswa mengalami pengalaman ketika bersekolah di dalam pembelajaran (guru, manajemen kelas, teman), baik dengan rasa percaya siswa terhadap pengajaran guru, kegiatan-kegiatan di sekolah juga dengan lingkungan sekolah seperti visi misi, logo atau simbol sekolah, desain atau fasilitas sekolah dan sebagainya yang berkaitan dengan siswa dan pembelajaran. Dengan ini peneliti membuat hipotesis anteseden dari *brand experience* yaitu:

Brand Identification

Salah satu konsep dari CBI bahwa tidak cukup hanya mengembangkan identifikasi dengan organisasi, diperlukan sebuah kondisi yang sesuai antara orang dan organisasi (Lam, Ahearne, & Mullin et al. 2013). Dengan meningkatkan *brand experience* yang unik dan berkesan maka akan tercipta CBI (*consumer brand identification*) (Stokburger-Sauer, Ratneshwar, & Sen 2012). Salah satu cara untuk mengukur persepsi konsumen mengenai merek adalah

dengan menggunakan *brand identity* dan *consumer-brand identification* (Coelho, Rita, & Santos, 2018). Ikatan emosional yang kuat antara konsumen dan merek dibangun dari *brand experiences* yang diingat dan mengarah pada *brand identification* untuk memenuhi *self-referencing* dan definisi diri konsumen (Kumar, & Kaushik 2018). Penelitian ini *brand identification* mengukur persepsi siswa mengenal sekolahnya melalui pengalaman yang dilalui siswa selama bersekolah di sana. Pendapat (Urde, 2013) citra merek yang ada dalam benak konsumen tercipta saat identitas perusahaan disampaikan diinterpretasikan oleh konsumen.

H1. *Brand identification* berpengaruh positif terhadap *Brand Experience*

Brand Clarity

Brand clarity mempunyai efek yang positif yaitu kejelasan komunikasi dan kemudahan *brand positioning* (Fritz & Schoenmueller 2017). *Brand Clarity* menurut *signaling theory* menghilangkan ketidakjelasan informasi dan mengenai bauran pemasaran juga mempengaruhi konsumen *perceived quality* selain itu mengurangi biaya informasi dan risikonya (Erdem, Swait & Valenzuela 2006). Melalui hal (slogan, dll) *Brand clarity* dapat ditingkat dengan menjaga konsistensi kualitas strategi pemasaran merek dan aktivitas komunikasi (Fritz et al. 2017). Warna, bentuk, tipografi, desain, slogan, maskot, merek, karakter yang akan menimbulkan dimensi dari *brand experience* (Brakus, Schmitt & Zarantonello 2009). Sekolah mempunyai design simbol yang siswa dapat ingat secara jelas, hal ini berkaitan dengan daya ingat siswa terhadap sekolahnya.

H2. *Brand Clarity* berpengaruh positif terhadap *Brand Experience*

Penelitian ini juga melihat pengaruh *brand experience* pada konsekuensinya yaitu:

Advocacy Intention

Perilaku siswa yang mau menceritakan tentang sekolahnya adalah bagian dari *advocacy intention* (Balaji, Roy dan Sadeque 2016). *Advocacy intention* akan meningkat jika ada pengalaman tentang jasa yang positif (Mavidis 2001). Siswa yang mempunyai pengalaman positif tentang sekolahnya dengan mudah bercerita tentang pengalamannya tersebut. Penelitian (Amoroso 2017) menjelaskan advokasi ialah tindakan yang memberikan rekomendasi untuk mendukung atas nama pihak lain.

H3. *Brand Experience* berpengaruh positif terhadap *Advocacy Intention*

e WOM

e WOM yaitu konsumen yang membagi *brand experience* mereka ke orang lain (Moran & Muzellec 2014). Konsumen yang memiliki *brand experience* mereka tentang produk atau jasa ingin membagikan pengalaman mereka dan mempromosikannya, bahkan pengalaman yang negative dalam rangka membantu meningkatkan kualitas pelayanan bagi perusahaan (Farzin & Fattahi 2018). Keputusan pembelian didasari oleh *brand experience* konsumen yang darinya memperoleh informasi produk yang lebih komprehensif, pengalaman di internet adalah akumulasi proses dan kumpulan *brand experience* konsumen (Yu, Yuan, Kim & Wang 2020). Hal ini dimaksudkan jika siswa yang mendapatkan pengalaman positif tentang sekolahnya diharapkan akan memberitahu atau membagikan pengalaman tersebut kemana saja (ke teman sekolah lain, orang tua, dan kenalannya).

H3. *Brand Experience* berpengaruh positif terhadap *e WOM*

Research hypotheses and model framework

Dalam penelitian ini hipotesis yang dikemukakan sebagai berikut:

H1. *Brand identification* berpengaruh positif terhadap *Brand Experience*

H2. *Brand Clarity* berpengaruh positif terhadap *Brand Experience*

H3. *Brand Experience* berpengaruh positif terhadap *Advocacy Intention*

H4. *Brand Experience* berpengaruh positif terhadap *e WOM*

Metodologi Penelitian

Penelitian dilakukan dengan metode kuantitatif dengan survey yang dilakukan November 2021, pengukuran di kuesioner dengan skala likert (Bougie & Sekaran, 2020). Data yang telah diperoleh diolah menggunakan Smart PLS ver 3. Pengolahan data dilakukan menggunakan PLS SEM dan hasilnya dilaporkan sesuai (Hair et al., 2018), karena PLS SEM dapat menjelaskan dan memprediksi variable, selain itu PLS SEM dapat mengolah data secara *non-normaly distributed data* (Hair et al. 2017). Sumber dimensi dan Indikator variabel yang digunakan dalam penelitian merupakan modifikasi atau penyesuaian dari beberapa sumber penelitian: *Brand Experience* dimensi dan indikator (Cleft, T., Lin, I Chun., & Walter, N. 2014). *e-WOM Scale*= Goyette, Ricard*, Bergeron & Marticotte 2010. Variabel *Brand Identification* (Kumar, V., & Kaushik, A. K.

2018). *Brand Clarity* (Fritz et al. 2017). *Advocacy Intention* (Balaji, Roy dan Sadeque 2016).

Sampel diambil dengan teknik non probability, unitnya adalah individu, yang diambil dengan teknik *purposive sample* yang artinya menurut (Iskandar 2013) sesuai dengan tujuan penelitian yaitu ingin mengetahui perilaku siswa SMA swasta XYZ di Tangerang Selatan di media sosial yang kaitannya dengan anteseden Brand Experience (SMA XYZ) dan konsekuensinya. Populasi = siswa SMA swasta di Tangerang Selatan dari kelas 10-11-12. Jumlah sampling = minimal 160 (*minimum required sample size of 160*) (Kock & Hadaya 2016). Responden dalam penelitian ini berjumlah 200 orang siswa dan ada kesalahan dalam menjawab kuesioner sebanyak 4 orang siswa, sehingga dalam pengolahan data sampel yang digunakan 196. Data demografi responden yakni: laki-laki = 109 orang, Perempuan = 87 orang, responden ialah berasal dari kelas 10 = 91 siswa, kelas 11 = 52 Siswa dan kelas 12 = 53 siswa. Siswa bersekolah di SMA XYZ karena melanjutkan dari SMP XYZ = 58,5%, mengetahui informasi tentang sekolah XYZ dari brosur, spanduk dan media sosial = 5,5%, saran dari orang tua = 28% karena ada teman dan saudara masing-masing 9,5%. Kegiatan responden di media sosial (Instagram, TikTok, Discord dan Facebook) dengan durasi penggunaan media sosial tersebut <1jam 14%, 1-2 jam = 24%, 2-3 jam = 20,5%, 3-5 jam = 18,5% dan >5 jam = 28%. Aktivitas yang dilakukan responden di media sosial antara lain menonton video 85,5%, melihat berita terkini 56%, membaca status orang lain 50%, membuat status 17,5% dan membuat video 9%.

Pembahasan

Setelah mengumpulkan data melalui kuesioner, peneliti mengolahnya dengan Smart PLS ver.3 hasilnya sebagai berikut:

Tabel 1. *Outer Model= Indicator Reliability*

	<i>Advocacy Intention</i>	<i>Brand Clarity</i>	<i>Brand Experience</i>	<i>Brand Identification</i>	<i>E-WOM</i>	Hasil
AI37	0.92					Reliabel
AI38	0.874					Reliabel
AI39	0.902					Reliabel
AI41	0.839					Reliabel
BC18		0.842				Reliabel
BC19		0.887				Reliabel
BC20		0.877				Reliabel

BC21		0.881				Reliabel
BEA26			0.832			Reliabel
BEA27			0.85			Reliabel
BEB29			0.756			Reliabel
BEI30			0.847			Reliabel
BEI31			0.792			Reliabel
BER35			0.756			Reliabel
BER36			0.762			Reliabel
BES23			0.755			Reliabel
BES24			0.726			Reliabel
BI12				0.867		Reliabel
BI13				0.898		Reliabel
BI14				0.859		Reliabel
BI15				0.896		Reliabel
BI16				0.854		Reliabel
BI17				0.841		Reliabel
WC56					0.74	Reliabel
WC57					0.702	Reliabel
WC58					0.705	Reliabel
WC59					0.785	Reliabel
WC61					0.748	Reliabel
WI44					0.826	Reliabel
WI45					0.777	Reliabel
WI46					0.779	Reliabel
WI47					0.786	Reliabel
WP48					0.789	Reliabel
WP49					0.791	Reliabel
WP50					0.841	Reliabel
WP51					0.852	Reliabel

Outer Loading $\geq 0,708$ adalah *recommended*, nilai antara 0,60 dan 0,70 = *acceptable*, nilai antara 0,70 ke 0,90 = *satisfactory* ke *good*. Hasil perhitungan pada indikator ialah seluruh indikator RELIABEL untuk menguji variabel pada model penelitian, artinya indikator variabel dalam penelitian ini dapat digunakan, sehingga dapat mengukur pengalaman siswa mengenai sekolahnya.

Tabel 2. *Costruct Reability dan Validity*

Contruct Reability

Variabel	Cronbach's Alpha	Composite Reliability
Advocacy Intention	0.907	0.935
Brand Clarity	0.895	0.927
Brand Experience	0.923	0.936
Brand Identification	0.935	0.949
E-WOM	0.947	0.953

Dapat dilihat *Cronbach alpha & composite reability*, minimum 0,70 dan maksimum 0,95 *recommended* 0,70-0,90 (Hair et al. 2018). Dalam penelitian konstruk dinyatakan RELIABEL yaitu nilainya 0,70-0,95 dan terbukti semua variabel reliabel dan dapat digunakan dalam penelitian ini.

Convergen Validity

Tabel 3. *Average Variance Extracted (AVE)*

Variabel	Average Variance Extracted (AVE)	Hasil
Advocacy Intention	0.782	Valid
Brand Clarity	0.76	Valid
Brand Experience	0.62	Valid
Brand Identification	0.756	Valid
E-WOM	0.608	Valid

Dari table di atas dapat dinyatakan hasil AVE = setiap konstruk memenuhi syarat konvergen validitas karena $AVE \geq 0,50$ (Hair et al. 2018), jika dilihat dari tabel maka informasi yang didapatkan semua variabel valid, tiap variabel dapat mewakili sikap, pengetahuan, kejelasan siswa serta pengalaman dan akhirnya dapat dipakai untuk mengukur perilaku siswa mempromosikan sekolahnya secara tidak langsung.

Discriminant Validity

Tabel 4. HTMT Ratio

Variabel	Advocacy Intention	Brand Clarity	Brand Experience	Brand Identification
Advocacy Intention				
Brand Clarity	0.474			

Brand Experience	0.781	0.494		
Brand Identification	0.864	0.518	0.832	
E-WOM	0.669	0.352	0.446	0.546

Tabel HTMT penelitian terlihat secara konseptual *similar construct* < 0,90, jika terdapat >0,90 maka teridentifikasi Validitas *Discriminant* bermasalah (Henseler et al 2015), maka dapat dinyatakan indikator penelitian sudah sesuai dan tepat untuk menguji konstruk karena < 0,90. Tabel 4 menjelaskan semua hipotesis mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dan berakibat pada siswa yang menceritakan tentang sekolahnya di E-WOM.

Tabel 5. Inner VIF Value

	Advocacy Intention	Brand Clarity	Brand Experience	Brand Identification	E-WOM
Advocacy Intention					
Brand Clarity			1.29		
Brand Experience	1				1
Brand Identification			1.29		
E-WOM					

Syarat multikolinearitas > 10 *Critical*, 5 >10 *Probable*, 3-5 *Suggested*, < 3 *Ideal* (Hair et al 2018), hasil perhitungan adalah < 3 jadi dapat dikatakan tidak ada masalah dalam multikolinearitas dan variabel independen tidak saling berkorelasi.

Tabel 6. R square (koefisien determinasi)

Variabel	R Square
Advocacy Intention	0.524
Brand Experience	0.621
E-WOM	0.196

Dalam (Hair et al. 2018) R^2 Values 0,25= *Weak*, R^2 Values 0,50= *Moderate*, R^2 Values 0,75= *Substantial*, *Advocacy Intention* dan *Brand Experience* termasuk R^2 Values 0,50 = *moderate* sedangkan *E-WOM*= R^2 Values di bawah 0,25= *Weak*.

Hasil ini berkaitan dengan nilai dari variabel yang diuji, untuk *advocacy intention* dan *brand experience* termasuk *moderate* maka seharusnya pengalaman baik bersekolah di sini ditingkatkan lagi dengan berbagai kegiatan yang positif karena hal ini akan memberi dampak siswa untuk mengabarkan kegiatan tersebut pada masyarakat umum yaitu *advocacy intention*. Hal ini juga mempengaruhi siswa bercerita tentang sekolahnya secara *E-WOM* yang tertera dengan nilai variabel termasuk lemah dan perlu ditingkatkan.

Tabel 7. Nilai Q^2

Variabel	Q^2	$Q^2_predict$
Advocacy Intention	0.396	0.583
Brand Experience	0.365	0.609
E-WOM	0.106	0.249

Q^2 dan Q^2 Predict

Nilai $> 0 - 0,25$ = *Small Predictive*, $0,25 - 0,50$ = *Medium Predictive*, $0,50$ = *Large Predictive* (Hair et al. 2018), penelitian memperlihatkan nilai Q^2 Predict antara *small predictive* (0,49) dan *large predictive* (0,609). Validasi kemampuan prediksi model dalam penelitian ini ada yang medium untuk *E-WOM*, besar untuk *advocacy intention* dan *brand experience* yang artinya model struktural relevan untuk memprediksi.

Tabel 8. Hasil Uji Hipotesis

Variabel	Standardized Coefisien	T Statistics (O/STDEV)	Hasil
Brand Clarity -> Brand Experience	0.107	1.574	Not Supported
Brand Experience -> Advocacy Intention	0.724	18.208	Supported
Brand Experience -> E-WOM	0.443	8.192	Supported

Brand Identification -> Brand Experience	0.732	13.841	Supported
--	-------	--------	-----------

Signifikansi T statistic > T tabel adalah 1.645, dari tabel di atas ada tiga hipotesis didukung dan satu tidak didukung. Hasilnya hubungan brand clarity dan brand experience dalam penelitian ini tidak terbukti, siswa yang mempunyai informasi yang jelas mengenai sekolahnya belum tentu memiliki pengalaman tentang itu.

Tabel 9. Specific Indirect

Path	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	P Values
Brand Clarity -> Brand Experience -> Advocacy Intention	0.051	1.533	0.063
Brand Identification -> Brand Experience -> Advocacy Intention	0.055	9.55	0
Brand Clarity -> Brand Experience -> E-WOM	0.032	1.487	0.069
Brand Identification -> Brand Experience -> E-WOM	0.049	6.548	0

Brand Identification memiliki pengaruh paling besar terhadap *Advocacy Intention* jika dimediasi oleh *Brand Experience*, hal ini menjelaskan siswa akan mudah mempunyai intensi untuk mengabarkan tentang sekolahnya jika siswa dapat mengingat identitas sekolahnya.

Kesimpulan

Brand Clarity tidak terbukti mempunyai pengaruh signifikan terhadap *Brand Experience*
Brand identification terbukti secara signifikan berpengaruh positif terhadap *Brand Experience*
Brand Experience terbukti secara signifikan berpengaruh positif terhadap *e WOM*
Brand Experience terbukti secara signifikan berpengaruh positif terhadap *Advocacy Intention*

Implikasi Manajerial

Sekolah XYZ telah menanamkan perasaan bangga, senang dan menghasilkan adanya keterikatan dalam diri siswa, identifikasi mengenai sekolah yang baik pada siswa-siswanya hingga mereka mau menceritakan tentang hal-hal positif dan promosi tentang sekolahnya di media sosial melalui pengalaman mereka bersekolah di sana. Pengalaman bersekolah di sana yang dihasilkan dari pengidentifikasian yang baik perlu dipertahankan karena bisa jadi promosi tersendiri bagi sekolah XYZ. Namun sekolah XYZ juga perlu memperhatikan kejelasan informasi mengenai logo dan nilai inti sekolah agar dapat memberikan nilai tambah siswa mengenai sekolah XYZ yang sementara ini belum memberikan pengalaman pada siswa-siswanya.

Keterbatasan dan Saran

Keterbatasan dalam penelitian ini adalah :

1. Adanya kemungkinan jawaban responden yang bias (*masking behaviour*), hal ini terjadi karena khususnya pada pengetahuan siswa mengenai nilai inti sekolah yang masih kurang diketahui.
2. Populasi penelitian hanya dari satu sekolah yaitu sekolah XYZ (homogenitas) sehingga berpotensi jika populasi lebih besar maka hasil penelitiannya lebih dapat digeneralisir.

Saran

1. Pengambilan data responden dengan pertanyaan terbuka agar dapat mengetahui lebih dalam lagi mengenai *Brand Experience* yang dirasakan oleh siswa-siswa XYZ.
2. Melakukan penelitian mengenai *Brand Experience* dengan populasi yang lebih besar (heterogenitas).

DAFTAR PUSTAKA

Amoroso, D. L. (2017). *The importance of advocacy on reputation and loyalty: Comparison of Japanese, Chinese and the Filipino consumers*. In P. O. de Pablos (Ed.), *Management strategies and technology fluidity in the Asian business sector* (pp. 114–125). Hershey, PA: IGI Global.

- Balaji, M. S., Roy, S. K., & Sadeque, S. (2016). Antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Business Research*, 69(8), 3023–3032. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.017>
- Bapat, D. (2020). Examining the antecedents and consequences of brand experience dimensions: implications for branding strategy. *Journal of Asia Business Studies*, 14(4), 505–524. <https://doi.org/10.1108/JABS-01-2019-0020>
- Beneke, J.H. 2011. Marketing the Institution to prospective students – a review of brand (reputation) management in higher education. *International Journal of Business and Management*, 6(1), 29-44. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v6n1p29>
- Betseba, G. A. E. & Wati, E. D. S. (2017). Hubungan penggunaan media sosial dengan tingkat kepekaan sosial di usia remaja. *Jurnal The Messenger, Cultural Studies, IMC and Media*, 9(1), 65-69. <http://dx.doi.org/10.26623/themessenger.v9i1.428>
- Bienstock, C. C., & Stafford, M. R. (2006). Measuring involvement with the service: a further investigation of scale validity and dimensionality. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(3), 209–221. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679140303>
- Bougie, R. & Sekaran, U. (2019). *Research methods for business, a skill building approach (8th ed.)*. John Wiley & Sons.
- Brakus, J., J., Schmitt, B., H., & Zarantonello, L. (2009). Brand experience: What is it? how is it measured? does it affect loyalty? *Journal of Marketing*, 73(3), 52–68. <https://doi.org/10.1509/jmkg.73.3.052>
- Cleft, T., Lin, I Chun., & Walter, N. (2014). Can You Feel It? – The effect of brand experience on brand equity. *The UIP Journal of Brand Management*, 11(2), 7-28. <https://www.researchgate.net/publication/263470342>
- Coelho, P. S., Rita, P., & Santos, Z. R. (2018). On the relationship between consumer-brand identification, brand community, and brand loyalty. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 43, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.03.011>
- Efferi, A. (2014). Dinamika persaingan antar lembaga pendidikan. *QUALITY: Journal of Empirical Research in Islamic Education*, 2(1), 96-116. <https://journal.iainkudus.ac.id/index.php/Quality/article/view/2095>

- Elbedweihi, A. M., Jayawardhena, C., Elsharnouby, M. H., & Elsharnouby, T. H. (2016). Customer relationship building: The role of brand attractiveness and consumer–brand identification. *Journal of Business Research*, 69(8), 2901–2910. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.059>
- Erdem, T., Swait, J., & Valenzuela, A. (2006). Brands as signals: A cross-country validation study. *Journal of Marketing*, 70(1), 34–49. <https://doi.org/10.1509/jmkg.70.1.034.qxd>
- Farzin, M., & Fattahi, M. (2018). eWOM through social networking sites and impact on purchase intention and brand image in Iran. *Journal of Advances in Management Research*, 15(2), 161–183. <http://dx.doi.org/10.1108/JAMR-05-2017-0062>
- Foxall, G. R., & Pallister, J. G. (1998). Measuring purchase decision involvement for financial services: Comparison of the zaichkowsky and mittal scales. *International Journal of Bank Marketing*, 16(5), 180–194. <http://dx.doi.org/10.1108/02652329810228181>
- Fritz, K., Schoenmueller, V., & Schoenmueller, V. (2017). Authenticity in branding – exploring antecedents and consequences of brand authenticity. *European Journal of Marketing*, 51(2), 324–348. <http://dx.doi.org/10.1108/EJM-10-2014-0633>
- Ghodeswar, B. M. (2008). Building brand identity in competitive markets: A conceptual model. *Journal of Product & Brand Management* 17(1), 4–12. <http://dx.doi.org/10.1108/10610420810856468>
- Goyette, I., Ricard, L., Bergeron, J., & Marticotte, F. (2010). e- WOM scale: Word-of-mouth measurement scale for e-services context. *Canadian Journal of Administrative Service*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1002/cjas.129>
- Ha, H. Y., & Perks, H. (2005). Effects of consumer perceptions of brand experience on the web: Brand familiarity, satisfaction and brand trust. *Journal of Consumer Behaviour*, 4(6), 438–452. <https://doi.org/10.1002/cb.29>
- Hair, J., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017). Mirror, mirror on the wall: A comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 45(5), 616–632. <http://dx.doi.org/10.1007/s11747-017-0517-x>

- Hair, J. F., Risher, J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2018). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Harsha, P. P. & Shah, S. (2011). Creating brand value of higher education institution. *IJMT*, 19(2), 152-158. https://mpgmahavidyalaya.org/mcp/paper/1559218157IJMT_volume%2019_2_13r.pdf%20creating%20brand%20in%20hei.pdf
- Henseler, J., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115–135 <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Humas. (2020, May 15). *Inilah Perubahan Kebijakan Pendidikan Selama Masa Pandemi Covid-19*. Sekretariat Kabinet Republik Indonesia. <https://setkab.go.id/inilah-perubahan-kebijakan-pendidikan-selama-masa-pandemi-covid-19/>
- Iskandar. (2013). *Metodologi Penelitian Pendidikan dan Sosial*. Jakarta: Referensi (GP Press Group).
- Keller, K. L. (2003). Brand synthesis: The multidimensionality of brand knowledge. *Journal of Consumer Research*, 29(4), 595-600. <https://doi.org/10.1086/346254>
- Keller, K. L. (2012). Understanding the richness of brand relationships: Research dialogue on brands as intentional agents. *Journal o Consumer Psychology* 22(2), 186-190. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2011.11.011>
- Khan, I., Rahman, Z. & Fatma, M. (2017). Antecedents and outcomes of brand experience: an empirical study. *Journal of Brand Management*, 24, 439-452. <https://doi.org/10.1057/s41262-017-0040-x>
- Khan, I., & Rahman, Z. (2015). A review and future directions of brand experience research. *International Strategic Management Review*, 3(1-2), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ism.2015.09.003>
- Kharat, M. G., Chikhalkar, R., Jha, M. K., & Kharat, M. G. (2018). Brand experience: Development of the conceptual framework and critical research propositions. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 11(3), 340. <http://dx.doi.org/10.1504/IJMCP.2018.093495>

- Kock, N., & Hadaya, P. (2016). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1), 227–261. <https://doi.org/10.1111/isj.12131>
- Kumar, V., & Kaushik, A. K. (2018). Building consumer–brand relationships through brand experience and brand identification. *Journal of Strategic Marketing*, 28(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2018.1482945>
- Lam, S. K., Ahearne, M., Mullins, R., Hayati, B., & Schillewaert, N. (2012). Exploring the dynamics of antecedents to consumer–brand identification with a new brand. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 41(2), 234–252. <https://doi.org/10.1007/s11747-012-0301-x>
- Macdonald, E. K. & Uncles, M. D. (2007). Consumer savvy: Conceptualisation and measurement. *Journal of Marketing Management*, 23(5-6), 497-517. <https://doi.org/10.1362/026725707X212793>
- Mavidis, A. (2001). *Advocacy intentions: The relationship of service quality, satisfaction and personality with a surgical experience*. [Masters thesis, Concordia University]. National Library of Canada.
- Mayeni, R., Syafti, O. & Sefrinal. (2019). Dampak perkembangan teknologi dikalangan remaja dilihat dari nilai-nilai karakter. *Turast: Jurnal Penelitian dan Pengabdian*, 7(2), 239-246. <https://ejournal.uinib.ac.id/jurnal/index.php/turast/index>.
- Michaelidou, N., & Dibb, S. (2008). Consumer involvement: A new perspective. *The Marketing Review*, 8(1), 83–99. <https://doi.org/10.1362/146934708X290403>
- Moran, G., & Muzellec, L. (2014). eWOM credibility on social networking sites: A framework. *Journal of Marketing Communications*, 23(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/13527266.2014.969756>
- Nysveen, H., Pedersen, P. E., & Skard, S. (2012). Brand experiences in service organizations: Exploring the individual effects of brand experience dimensions. *Journal of Brand Management*, 20(5), 404–423. <https://doi.org/10.1057/bm.2012.31>
- O'Reilly, K., & Marx, S. (2011). How young, technical consumers assess online WOM credibility. *Qualitative Market Research*, 14(4), 330–359. <https://doi.org/10.1108/13522751111163191>
- Prentice, C., Wang, X., & Loureiro, S. M. C. (2019). The influence of brand

- experience and service quality on customer engagement. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50, 50–59.
<https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.04.020>
- Ringle, C., da Silva, D., Dirceu, & Bido, D. (2014). Structural equation modeling with the smartpls. *Brazilian Journal Of Marketing*, 13(2), 56-73.
<https://ssrn.com/abstract=2676422>
- Rosenzweig, E. D., Queenan, C., & Kelley, K. (2019). Virtuous cycles of service quality: An empirical test. *International Journal of Operations & Production Management*, 39(2), 357–380.
<https://doi.org/10.1108/IJOPM-11-2017-0678>
- Roswinanto, W., & Strutton, D. (2014). Investigating the advertising antecedents to and consequences of brand experience. *Journal of Promotion Management*, 20(5), 607–627.
<https://doi.org/10.1080/10496491.2014.946206>
- Rust, R. T., & Lemon, K. N. (2001). E-service and the consumer. *International Journal of Electronic Commerce*, 5(3), 85–101.
<https://doi.org/10.1080/10864415.2001.11044216>
- Schmitt, B. (2009). The concept of brand experience. *Journal of Brand Management*, 16(7), 417–419. <http://dx.doi.org/10.1057/bm.2009.5>
- Schmitt, B. H., Brakus, J., & Zarantonello, L. (2014). The current state and future of brand experience. *Journal of Brand Management*, 21(9), 727–733.
<http://dx.doi.org/10.1057/bm.2014.34>
- Sijoria, C., Mukherjee, S., & Datta, B. (2018). Impact of the antecedents of eWOM on CBBE. *Marketing Intelligence & Planning*, 36(5), 528–542.
<http://dx.doi.org/10.1108/MIP-10-2017-0221>
- Stokburger-Sauer, N., Ratneshwar, S., & Sen, S. (2012). Drivers of consumer–brand identification. *International Journal of Research in Marketing*, 29(4), 406–418. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2012.06.001>
- Uncles, M.D. (2008). Know thy changing consumer. *Journal of Brand Management*, 15, 227-231.
<http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.bm.2550141>
- Urde, M. (2013). The corporate brand identity matrix. *Journal of Brand Management*, 20, 742-761. <https://doi.org/10.1057/bm.2013.12>

- Wiedmann, K.-P., Labenz, F., Haase, J., & Hennigs, N. (2017). The power of experiential marketing: Exploring the causal relationships among multisensory marketing, brand experience, customer perceived value and brand strength. *Journal of Brand Management*, 25(2), 101–118. <https://doi.org/10.1057/s41262-017-0061-5>
- Yopi, M., Wahid, U. & Azis, F. (2020). Digital brand equity melalui social media (studi kasus pada bagian pemasaran sekolah global jaya). *AGUNA: Jurnal Ilmu Komunikasi*, 1(1). ISSN: 2746-654X (Online) ISSN: 2746-6558 (Cetak) <https://ejournal.amikompurwokerto.ac.id/index.php/AGUNA/article/view/981/570>
- Yu, X., Yuan, C., Kim, J., & Wang, S. (2021). A new form of brand experience in online social networks: An empirical analysis. *Journal of Business Research*, 130, 426-435. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.02.011>

PENDEKATAN *TRANSFORMATIVE* LEARNING DALAM PENGEMBANGAN PROFESIONALISME GURU

[*TRANSFORMATIVE LEARNING APPROACH IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT*]

Sarinah Lo

Sekolah Tinggi Teologi Bandung
sarinahlo@sttb.ac.id

Abstract

Studies indicate that many teachers who have gone through. Studies indicate that many teachers who have gone through Teacher Professional Development programs demonstrate no deep change in their educational perspectives and practices. Using a systematic literature review and critical reflection lens, this study aims to provide an alternative for better teacher professional development efficacy. Based on the transformative learning framework, I propose four areas of change that include: the attitude of learning, the approach to learning, the content of learning, and the climate of learning.

Keywords: Transformative learning; teacher professional development; emancipatory learning; learning climate; epistemic habits of mind

Abstrak

Penelitian menunjukkan bahwa banyak guru yang mengikuti program pengembangan profesional namun tidak memberikan dampak yang signifikan pada perspektif dan praktik pendidikan yang mereka laksanakan.

Menggunakan studi literatur yang sistematis dan refleksi kritis, penelitian ini bertujuan menawarkan alternatif pengembangan profesional guru yang lebih baik. Berdasarkan kerangka *transformative learning*, penulis mengusulkan empat area perubahan yang mencakup: sikap belajar, pendekatan pembelajaran, isi pembelajaran, dan iklim pembelajaran.

Kata Kunci: *Transformative learning*; pengembangan profesional guru; sikap belajar; pendekatan pembelajaran; isi pembelajaran; iklim pembelajaran

Pendahuluan

Guru memegang peranan kunci di dalam peningkatan mutu pendidikan. Pemerintah selama lebih dari empat dekade telah berupaya melakukan berbagai program pengembangan profesionalisme guru (selanjutnya disingkat PPG). Namun, semua upaya tersebut belum memberikan hasil yang memuaskan (Revina et al., 2020; Hermann & Grossman, 2021; Murwaningsih & Fauziah, 2022). Kompetensi pedagogik dan profesionalisme guru masih di bawah standar. Hasil Uji Kompetensi Guru (UKG) oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan pada tahun 2015 menunjukkan nilai rata-rata nasional 53,02 poin dari standar kelulusan minimum 55 poin (Maulipaksi, 2016). Hasil rata-rata nasional UKG pada tahun 2021 tidak menunjukkan perbaikan, malah menurun menjadi 50,64 poin (Pradewo, 2021). Kinerja akademik siswa juga rendah. Hasil tes PISA oleh OECD untuk siswa berumur 15 tahun pada tahun 2018 menunjukkan bahwa kemampuan literasi siswa Indonesia 371 poin (urutan 69 dari 74 negara), matematika 379 poin (urutan 68 dari 75 negara) dan sains 396 poin (urutan 67 dari 75) (OECD, 2018). Mengapa guru-guru yang telah mengikuti berbagai program PPG tidak menunjukkan perubahan yang berarti? Apakah yang menyebabkan program-program tersebut tidak efektif?

Hermann dan Grossman (2021) mengidentifikasi lima penyebab program PPG yang dilakukan tidak efektif, yaitu: kurangnya visi bagaimana program tersebut dapat membantu guru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran sekolah, kurangnya rasa kepemilikan guru terhadap pelatihan tersebut, pelatihan bersifat singkat dan sporadis, satu

format untuk semua guru tanpa membedakan disiplin ilmu dan lama pengalaman mengajar, dan pendekatan pembelajaran yang bersifat satu arah dan tidak kolaboratif. Sejalan dengan hal tersebut, Murwaningsih dan Fauziah (2022) menambahkan bahwa materi yang diberikan kurang relevan, aktivitas pelatihan tidak sesuai ekspektasi guru, dan kurangnya minat serta motivasi guru karena pada umumnya guru mengikuti program PPG diwajibkan oleh sekolah atau pemerintah.

Hal yang serupa, juga diungkapkan oleh Revina et al. (2020) dalam kajian mereka terhadap reformasi program PPG pemerintah selama empat dekade dari tahun 1970-an sampai dengan 2000-an. Mereka mendapati bahwa efikasi PPG yang rendah karena pelatihan dilakukan secara massal dengan materi yang disederhanakan demi menghemat biaya dan waktu, kurangnya dukungan pemerintah daerah dan rendahnya motivasi guru, kurangnya integrasi pelatihan dengan praktik pengajaran di kelas, serta tidak adanya tindak lanjut paska pelatihan.

Secara singkat dapat disimpulkan bahwa ketidakberhasilan program PPG dalam meningkatkan kualitas profesionalisme guru disebabkan oleh faktor eksternal yang bersifat sistemik dari institusi atau pemerintah, desain dan pendekatan PPG, serta faktor internal dari guru sendiri yang memiliki motivasi belajar yang rendah. Berdasarkan rumusan masalah di atas, maka penelitian ini bertujuan untuk menawarkan alternatif solusi dari perspektif *transformational learning* berdasarkan analisis kritis dari faktor-faktor penyebabnya.

Transformative Learning

Konsep *transformative learning* pertama kali diperkenalkan pada tahun 1978 oleh Jack Mezirow, seorang profesor *Adult Education* di fakultas keguruan, Universitas Columbia, New York (Mezirow, 2018, p. 114). Berangkat dari prinsip-prinsip andragogi, Mezirow (2018) mendefinisikan *transformative learning* sebagai “*learning that transforms problematic frames of reference – sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change*” (p. 114). Kerangka acuan (*frame of reference*) yang dimaksud adalah kebiasaan berpikir dan sudut pandang di mana melaluinya kita melihat, memahami, menyeleksi, bersikap, merasa, serta menafsirkan makna atas pengalaman-pengalaman yang dialami. Sekali

terbentuk, maka kerangka ini bertindak seperti prosedur operasional standar yang memandu cara berpikir, perilaku, dan praktik-praktik kehidupan. Kerangka acuan tersebut terbentuk oleh berbagai faktor seperti latar belakang sosial, budaya, politik, ekonomi, pendidikan, dan agama. Untuk mengubah kerangka acuan yang sudah terbentuk tidaklah mudah, maka Mezirow (2018) menawarkan *transformative learning* yang menyediakan pembelajaran yang menantang dan membongkar asumsi-asumsi di balik kerangka berpikir tersebut serta menformulasikannya ulang dengan kerangka yang lebih terbuka, luas, dan baik (p. 114).

Proses *transformative learning* melibatkan hal-hal berikut (Mezirow, 2018, p. 115):

1. Refleksi kritis terhadap natur dan akibat dari asumsi kita sendiri dan orang lain.
2. Pembelajaran instrumental yang menentukan sesuatu itu benar dengan menggunakan metode saintifik.
3. Pembelajaran komunikatif dan partisipatif untuk mencapai keyakinan baru yang lebih baik.
4. Keputusan yang diikuti aksi berdasarkan perubahan perspektif yang terjadi.
5. Terbentuknya disposisi baru berdasarkan pemahaman baru yang diperoleh.

Transformative learning melibatkan aspek kognitif, konatif, dan afektif, di mana proses perubahan dapat terjadi secara mendadak dalam waktu singkat atau gradual terakumulasi dalam jangka waktu panjang (Mezirow 2018, p. 116).

Berdasarkan penjelasan di atas, *transformative learning* menawarkan pendekatan yang menjanjikan untuk menjawab masalah PPG di Indonesia yang sudah sistemik. Untuk terjadinya transformasi, pendekatan PPG harus holistik yang melibatkan guru sebagai pembelajar dewasa dalam aspek kognitif, afektif, dan konatif, di dalam menganalisa pengalaman-pengalaman belajar mengajar mereka di masa lampau, serta proyeksi ekspektasi dan perubahan yang diharapkan terjadi di masa depan. Di dalam proses refleksi kritis dan mendalam ini, pembelajar tergerak untuk berubah secara internal (sikap, minat, motivasi) maupun eksternal (tindakan) (Mezirow, 2000).

Melalui pendekatan *transformative learning* ini, maka penulis mengusulkan empat area perubahan untuk terjadinya PPG yang efektif,

yaitu: (1) Sikap pembelajaran—bagaimana pihak penyelenggara maupun guru melihat dari perspektif baru mengenai tujuan dan motivasi pelatihan PPG; (2) Pendekatan pembelajaran—asumsi apa yang perlu diangkat ke permukaan untuk terjadinya perubahan perspektif dan perilaku belajar; (3) Isi pembelajaran—bagaimana materi pembelajaran PPG selama ini dan perubahan apa yang diperlukan; dan (4) Iklim pembelajaran—bagaimana iklim pembelajaran selama ini dan perubahan apa yang diperlukan untuk terjadi proses pembelajaran yang transformatif.

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Penelitian ini memakai metode studi pustaka secara sistematis dan integratif yang mencakup pengumpulan literatur terutama dalam bentuk buku dan artikel jurnal, menganalisis, mengevaluasi, serta mensintesis literatur tersebut dalam kaitannya dengan topik penelitian (Creswell, 2018). Kajian literatur dapat meletakkan fondasi untuk memajukan pengetahuan baik dalam pengembangan teori maupun mengintegrasikan hasil temuan empiris ke dalam praksis (Snyder, 2019). Selain itu, di dalam penulisan karya ilmiah ini, penulis juga menggunakan lensa refleksi kritis (Brookfield, 2015) untuk mengidentifikasi dan mengevaluasi asumsi-asumsi di balik praktik-praktik program pengembangan PPG di Indonesia secara umum, maupun di dalam pengalaman penulis sebagai edukator dan administrator di institusi pendidikan swasta Kristen selama lebih dari dua dekade. Untuk meminimalkan bias, Merriam (2009) menyarankan bahwa peneliti perlu menyatakan latar belakangnya untuk menolong pembaca memahami lebih baik bagaimana peneliti sampai kepada interpretasi tertentu. Di sini penulis menyatakan posisinya sebagai seorang pendidik Kristen, maka di dalam analisis dan evaluasi masalah serta respon alternatif yang ditawarkan dipengaruhi oleh fondasi biblikal dan teologis dari perspektif Kristiani. Pendekatan utama di dalam tulisan ilmiah ini adalah memakai kerangka teori *transformative learning* untuk menawarkan solusi pendekatan pelatihan PPG yang lebih efektif (Mezirow, 2018).

Pembahasan

Sikap Pembelajaran: Perubahan Motivasi Eksternal Menjadi Internal

Pada umumnya sekolah-sekolah menggunakan pendekatan manajemen *top-down* untuk memastikan para guru mengikuti kegiatan PPG yang telah disediakan baik oleh institusi ataupun pemerintah. Selain itu, juga memakai sistem *reward-punishment* di mana guru-guru yang telah mengikuti pelatihan akan menerima sertifikat keikutsertaan yang akan menambah angka kredit yang dapat diakumulasi untuk kenaikan jenjang karir atau mempertahankan kredensial sebagai guru. Kedua pendekatan di atas masih populer karena efektif membuat guru-guru mengikuti kegiatan PPG yang diwajibkan, karena jika tidak “taat” mereka khawatir akan menghalangi kenaikan gaji atau bahkan kehilangan pekerjaan. Mezirow (2000) berargumen bahwa seseorang yang hidup di bawah tekanan atau kondisi sosial yang ekstrim akan sulit berpartisipasi di dalam *transformative learning*. Cranton (2006) menambahkan bahwa pembelajaran tidak dapat dipaksakan, sebaliknya seorang pembelajar dewasa memiliki kebebasan memilih untuk mengikuti kegiatan pembelajaran baik formal maupun informal karena mereka ingin bertumbuh secara pribadi sebagai respon dari kebutuhan pengembangan profesional (p.3).

Bagaimana mengubah perspektif dan praktik lama para pemimpin institusi dan guru dengan cara pandang yang baru? Menggunakan kerangka *transformative learning* dalam homiletika, Young (2013a) menawarkan pendekatan *transpositional logic* yang memberikan seruan yang menantang perspektif lama pendengar dengan perspektif alkitabiah yang mengarah kepada Allah dan kebenaran. Sebagai metafora, *transpositional logic* seperti seseorang pendaki gunung yang berdiri di kaki gunung dengan hutan yang lebat, tidak bisa melihat jauh ke depan, tetapi ketika tiba ke tempat yang lebih tinggi dan melihat dari sudut pandang mata burung (*bird-eye view*), hatinya terpukau dengan pemandangan yang luas nan memukau. Demikian halnya, ketika para guru dan pemimpin menyadari adanya perbedaan antara pemahaman yang lama dan baru, maka terjadi transposisi atau pergeseran kepada perspektif baru yang lebih memikat dan melekat kepada “kebenaran, kebaikan kepastian, keindahan, kebijaksanaan, janji, harapan, dan belas kasihan” (Young, 2013a, p. 9). Young (2013b) lebih lanjut menjelaskan bahwa di dalam hati manusia terdapat kerinduan untuk bertumbuh-kembang (*flourishing*) di dalam relasi dengan Allah karena merupakan bagian inheren dari desain Allah atas diri manusia dan karya Roh Kudus di dalam penebusan.

Pendekatan Young di atas dapat mendorong partisipasi maksimum guru secara sukarela di dalam kegiatan PPG, karena pendekatan yang bersifat otoriter menimbulkan tekanan dan ketakutan, sedangkan pendekatan *transpositional logic* menciptakan kerinduan dan imajinasi untuk tujuan yang lebih mulia. Apabila para pemimpin sekolah dapat menawarkan perspektif dan tujuan yang lebih baik dan mulia bagi guru untuk mengikuti PPG, maka akan terjadi perubahan motivasi dari ekstrinsik menjadi intrinsik. Bagaimana penerapannya?

Realitas pertama yang perlu dibingkai ulang adalah persepsi lama yang berpijak pada modus bertahan hidup (*survival*) dengan menyesuaikan diri kepada tuntutan kerja beralih kepada kerinduan untuk bertumbuh dalam *shalom* dan menjadi *pembawa shalom* bagi umat manusia (*human flourishing*). Di dalam bukunya *Educating for Shalom*, Wolterstorff (2004) menjelaskan bahwa *shalom* adalah orang-orang hidup dan menikmati relasi yang benar dengan Allah, dengan diri sendiri dan sesamanya serta ciptaan Allah lainnya, serta desakan hati untuk mendoakan dan memperjuangkan *shalom* bagi orang lain yang terbelenggu supaya mendapat kelepaan (p. 143). Terdorong oleh visi dan panggilan ini, para guru akan melihat pelatihan PPG bukan sekedar gaji dan posisi, tetapi kesempatan untuk bertumbuh-kembang (*flourish*) dan diperlengkapi untuk menjadi *agen shalom* di dalam dunia pendidikan.

Kedua, adalah membingkai ulang motif pembelajaran selama ini bertujuan memenuhi tuntutan institusi atau ingin merasa lebih baik dari yang lain. Palmer (1993) berpendapat bahwa motif menentukan tujuan pembelajaran. Pembelajaran yang didorong oleh sekedar rasa ingin tahu untuk menambah pengetahuan guna memiliki kuasa atas orang lain akan menghasilkan sikap egoistik dan kompetitif, dan berakhir pada kehancuran. Seorang pendidik Kristen dapat mengadopsi semangat Darwinianistik seperti ini tanpa sadar, karena berpikir untuk bertahan hidup maka dia harus superior dari orang lain, misalnya dengan mengikuti pelatihan PPG atau studi lanjut. Palmer (1993) berargumen bahwa motif yang mulia berangkat dari kasih, dan berujung kepada hidup. Mengutip St. Gregorius, Palmer (1993) mengatakan bahwa “Kasih itu sendiri adalah pengetahuan; semakin seseorang mengasihi semakin banyak yang diketahuinya (p. 58). Hal ini sejalan dengan pandangan Wolterstorff

(2014), bahwa pembelajaran dalam *shalom* bukanlah mendapatkan pengetahuan untuk menguasai orang lain tetapi untuk melayani dan memulihkan kembali dunia yang rusak (Wolterstorff, 2004)

Pendekatan Pembelajaran: Perubahan Peran Pendidik dan Kebiasaan Berpikir Epistemik

Brookfield (2015) menyatakan bahwa penting untuk mengetahui sumber resistensi terhadap pembelajaran dengan demikian dapat memberikan respon yang tepat. Berdasarkan panduan Brookfield (2015) di dalam bukunya *The Skillful Teacher*, terdapat dua rintangan utama yang menjauhkan peserta PPG dari pembelajaran transformatif dalam konteks Indonesia secara umum. Pertama, *pembelajar pasif*. Di dalam pelatihan PPG guru cenderung melihat fasilitator sebagai figur otoritatif karena berasal dari institusi ternama dengan sederetan gelar. Sebaliknya fasilitator umumnya menggunakan pendekatan satu arah di dalam pelatihan. Kedua hal membuat peserta pelatihan PPG cenderung menjadi pembelajar pasif. Kedua adalah *romantisme masa lalu*, di mana reaksi seseorang saat mempelajari sesuatu yang baru, sekalipun menarik dan menawarkan alternatif baru yang lebih baik, memiliki kecenderungan untuk kembali kepada sesuatu yang lebih pasti yaitu praktik dan kebiasaan lama.

Cara menghilangkan hambatan pembelajaran yang pertama adalah dengan mengubah persepsi tentang peran dan otoritas seorang pendidik dan pembelajar. Di dalam pembelajaran orang dewasa (*adult learning*) fasilitator adalah sesama rekan pembelajar, karena setiap orang dewasa membawa pengetahuan dan pengalaman yang dapat dijadikan sumber pembelajaran yang kaya di dalam pelatihan PPG (Cranton, 2006). Brookfield (2015) menambahkan bahwa pembelajar sebagai teman sebaya akan mengurangi perasaan intimidasi terhadap seseorang yang mereka anggap sebagai sosok ahli dan berotoritas. Cranton (2006) berpendapat bahwa seorang pengajar memiliki otoritas yang melekat pada profesinya. Persoalannya bukan menyerahkan otoritas tersebut karena hal tersebut tidak mungkin dilakukan, namun bagaimana memanfaatkannya secara bijak dan bertanggung jawab untuk memberdayakan peserta didik. Lebih lanjut Cranton (2006) menyarankan cara-cara praktis untuk menjalankan otoritas secara bertanggung jawab, seperti meminimalkan berdiri di depan kelas dan menekankan gelar,

bersikap terbuka terhadap semua strategi pembelajaran, menyediakan sumber belajar yang mudah diakses oleh peserta.

Cara kedua untuk merespons hambatan pembelajaran adalah dengan memperkenalkan para peserta PPG pada beragam epistemologi (cara mengetahui). Ceramah adalah cara mengajar tipikal yang sering dipakai oleh fasilitator, karena cara ini dianggap efektif untuk transmisi materi pembelajaran secara maksimal kepada pembelajar. Cranton (2006) berpendapat bahwa salah satu cara menuju pembelajaran yang transformatif adalah menantang kebiasaan berpikir epistemik, yaitu bagaimana kita *memperoleh* dan *menggunakan* pengetahuan (p. 25).

Para ahli *transformative learning* memperkenalkan kebiasaan berpikir epistemik yang dapat digolongkan menjadi dua kategori, yaitu rasional dan ekstrarasional. Mezirow (2003) menekankan aspek rasional untuk terjadinya pembelajaran yang transformatif dengan menggunakan diskursus rasional guna membangun kemampuan refleksi kritis peserta didik. Bagi Mezirow (2003) penalaran (*reasoning*) menyediakan proses untuk mengemukakan dan menilai alasan, terutama alasan dengan memberikan argumen yang mendukung keyakinan serta menghasilkan komitmen untuk bertindak (p.58). Berbeda dengan Mezirow, Dirkx (2001) menyarankan cara mengetahui ekstrarasional yang melampaui ranah kognitif. Dirkx memperkenalkan apa yang disebut *soul care* untuk membawa ketidaksadaran ke dalam kesadaran, dengan menggunakan metafora, cerita, gambar, seni, musik, film, puisi, dan pengalaman nyata sehari-hari untuk memancing cara berpikir imajinatif dan puitis untuk *membangunkan jiwa* menuju kesadaran.

Dari sudut pandang Kristen, manusia diciptakan oleh Tuhan dengan pikiran, tubuh, dan jiwa. Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran hendaknya ditujukan kepada pribadi seutuhnya. Sejalan dengan Palmer (1993), bahwa melihat dengan *mata pikiran* dalam pembelajaran tidaklah lengkap, perlu membuka *mata hati* agar dapat melihat secara utuh. Palmer (1993) percaya bahwa manusia mempunyai kapasitas *adaequatio*, yaitu "*the inner capacity of the knower to receive the known if knowledge is to result from their encounter*" (p. 52). *Adaequatio* bekerja melalui organ indera, pikiran, empati, intuisi, kasih sayang, keyakinan, dan kapasitas kita untuk menjalin hubungan. Melihat pendidikan sebagai perjalanan spiritual, Palmer (1993) memperkenalkan keheningan sebagai salah satu sarana pembelajaran. Diam lebih dari sekedar berhenti beraktifitas dan berdiam diri. Saat hening untuk berdoa,

merenung, gerakan relaksasi tubuh, menenangkan jiwa, memberi ruang untuk mendengarkan Tuhan, diri sendiri, dan orang lain (p. 80-81).

Isi Pembelajaran: Perubahan dari Pengetahuan Transmisif kepada Emansipatif

Materi pembelajaran PPG umumnya berfokus pada pengetahuan instrumental dan komunikatif, seperti langkah-langkah menyusun rencana pembelajaran, cara mengajar yang kreatif, dan lain-lain. Kedua jenis pengetahuan ini penting, namun terbatas. Guru-guru memerlukan pengetahuan emansipatoris yang membantu mempertanyakan kebiasaan berpikir, keyakinan, dan praktik mereka (Cranton, 2006, p. 11-14).

Gagasan ini berakar pada teori kritis klasik Freire (2018) bahwa proses pembelajaran emansipatoris melibatkan praksis dan kesadaran (*conscientization*). Yang dimaksud praksis adalah bertindak berdasarkan hasil refleksi. Sedangkan kesadaran yang dimaksud adalah membangunkan kesadaran peserta didik yang tertidur untuk membantu mereka mempertanyakan, berpikir dan merefleksikan secara kritis kondisi di dalam diri dan dunia di sekitar mereka, dan kemudian bertindak untuk terjadinya perubahan ke arah yang lebih baik (Freire 2018).

Berdasarkan konsep Freire, Wink (2010) memperkenalkan siklus reflektif untuk membantu pendidik beralih dari pembelajaran transmisif kepada pembelajaran transformatif. Siklus reflektif terdiri dari langkah-langkah berikut: (1) memberi nama (menggambarkan pengalaman-kondisi mereka sekarang), (2) melakukan refleksi kritis (menganalisis dan menafsirkan pengalaman), dan (3) membuat rencana tindakan. Dalam bukunya *Critical Pedagogy: Notes from the Real World*, Wink (2010) memberikan berbagai kasus dan cara praktis melakukan siklus reflektif yang dapat menjadi contoh bagi para guru.

Pembelajaran emansipatoris dapat dilakukan untuk pembelajaran formal maupun non-formal. Di dalam pelatihan PPG, pengetahuan emansipatoris dapat memfasilitasi terjadinya proses pembelajaran transformatif, di mana guru-guru dilibatkan untuk melihat dan menilai kondisi konteks masing-masing, apa yang terjadi, apakah penyebabnya, dan apa yang dapat dilakukan untuk terjadinya perubahan. Pengetahuan

seperti ini menjadikan mereka subyek pelaku yang aktif, bukan obyek pembelajar yang pasif.

Iklim Pembelajaran: Perubahan dari Pembelajaran Individual menjadi Komunal yang Suportif

Jika kasih adalah motif untuk belajar, maka tergerak oleh kasih jugalah, para pelaksana PPG menyediakan iklim belajar yang kondusif bagi para guru. Taylor (2000) menegaskan bahwa manusia adalah makhluk sosial, oleh karena itu, elemen subyektif seperti “kepercayaan, persahabatan, dan dukungan” adalah penting dalam pembelajaran yang relasional guna menuju pembelajaran yang tranformatif (p. 306). Ia menambahkan bahwa membangun kepercayaan dan menciptakan komunitas belajar yang mendukung akan membantu peserta didik untuk terus belajar. Sejalan dengan Taylor, Palmer (1993) berpendapat bahwa pembelajaran sesungguhnya tidak akan terjadi sampai ketika pembelajar dibawa ke dalam relasi yang tulus dengan guru, dengan sesama pembelajar, dan dengan subyek pengetahuan.

Komunitas belajar seperti apa yang diperlukan? Palmer (1993) menegaskan bahwa pembelajaran komunal yang suportif melibatkan tiga elemen penting: keterbukaan (*openess*), batasan (*boundary*), dan keramahtamahan (*hospitality*). Keterbukaan memberi ruang kepada peserta didik diperhadapkan kepada beragam sudut pandang yang berbeda dengan yang mereka miliki. Keterbukaan juga berkaitan dengan kecenderungan seseorang bersikap kepada kebenaran. Di dalam hal pelatihan PPG, para peserta mungkin diekspos kepada “kebenaran” baru tetapi bersiteguh dengan “kepercayaan lama” mereka sebagai kebenaran hakiki. Kerangka berpikir yang sempit dan kaku adalah lawan dari keterbukaan. Sikap keterbukaan meruntuhkan tembok penghalang di sekitar dan dalam diri pembelajar sehingga kebenaran dapat menemukan kita (Palmer, 1993, p. 71).

Ruang pembelajaran memerlukan *batasan*, jika tidak maka menimbulkan kekacauan dan kebingungan. Demikian pula Tuhan memberikan kebebasan kepada Adam dan Hawa untuk menjelajah dan menikmati Taman Eden, namun Ia juga memberikan batasan bagi mereka untuk tidak boleh menyentuh dan memakan pohon tertentu. Batasan itu adalah demi kebaikan mereka (Kejadian 1). Seorang pendidik harus “mendefinisikan dan mempertahankan batasannya dengan hati-hati” (Palmer, 1993, p.72). Di dalam pelatihan PPG, fasilitator menyediakan

ruang diskusi yang interaktif untuk beragam pendapat dan ide-ide kreatif, tetapi perlu dipandu sehingga tidak terjadi kebebasan yang membuat peserta bingung.

Unsur terakhir adalah *keramahtamahan*, yang berarti penerimaan terhadap satu sama lain, pergumulan, ide-ide yang lahir dengan sikap keterbukaan dan kepedulian. Menurut Palmer (1993) pembelajaran dapat merupakan proses yang menyakitkan, dimana di dalam proses tersebut terungkap ketidaktahuan, pemahaman yang salah, dan pemikiran yang mengkritik (p. 74). Semua ini dapat membuat seseorang merasa dhakimi dan terancam. Tanpa keramahtamahan, pembelajaran yang otentik seperti ini tidak dapat terjadi.

Jika ketiga elemen ini, yaitu keterbukaan, batasan, dan keramahtamahan, ada di dalam komunitas pembelajaran, maka baik pendidik maupun nara didik merasa aman untuk menjelajah dan mengungkapkan perasaan, ide, kepedulian, dan pengalaman pribadi untuk di bawah ke dalam kelas. Palmer (1993) menyarankan beberapa cara praktis untuk menciptakan iklim pembelajaran yang kondusif, seperti berikut: (1) *pengaturan kelas* yang memungkinkan peserta didik untuk berinteraksi dengan fasilitator, sesama peserta, dan pemikiran satu sama lain; (2) *ruang konseptual* yang memberikan waktu yang cukup bagi peserta didik untuk merenungkan bacaan atau materi pelatihan, serta mengajukan pertanyaan; dan (3) *memberikan ruang untuk perasaan*—menghargai dan memberi kesempatan untuk berproses dengan perasaan yang diungkapkan peserta didik, jika elemen afektif ini ditekan dan diabaikan maka ruang hati untuk belajar menjadi tertutup (p. 75-87).

Kesimpulan

Kerangka *transformative learning* menawarkan alternatif solusi untuk meningkatkan efektifitas PPG. Untuk terjadinya perubahan yang transformatif, maka perlu adanya perubahan dalam empat area berikut berdasarkan pendekatan *transformativ learning*:

1. *Sikap Pembelajaran*—terjadinya perubahan motif ekstrinsik untuk menjalani pelatihan demi bertahan hidup kepada motif intrinsik untuk bebrtumbuh-kembang menjadi agen pembawa *shalom* dalam pendidikan.
2. *Isi Pembelajaran*—terjadinya perubahan dari materi yang berisi pengetahuan instrumental dan kepada pengetahuan yang bersifat emasipatoris yang melibatkan guru sebagai subyek

- pengetahuan yang berpikir kritis terhadap kondisi diri dan sekitarnya, sehingga membangkitkan kesadaran untuk bertindak memberikan perubahan ke arah yang lebih baik.
3. *Pendekatan Pembelajaran*—Perubahan kebiasaan berpikir epistemik yang hanya menekankan satu arah dan aspek rasional menjadi interaktif dan ekstrarasional yang menyentuh hati dan jiwa.
 4. *Iklim Pembelajaran*, terjadinya perubahan dari pembelajaran yang bersifat individual menjadi komunal dengan suasana pembelajaran yang diwarnai dengan keterbukaan, batasan, dan keramahmatan, sehingga tercipta rasa aman dan relasi yang otentik.

DAFTAR PUSTAKA

- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 3rd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A Guide for educators of adults*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York, NY: Sage Publications.
- Dirkx, J. M. (2001). Images, Transformative learning and the work of soul. *Adult Learning*, 12(3): 15-16.
<https://doi.org/10.1177/104515950101200306>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. 50th Anniversary ed. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1): 58-63. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. In Knud Illeris (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- In Their Own Words* (pp. 114-128). New York, NY: Routledge
- Murwaningsih, T., & Fauziah, M. (2022). . The Problem and need for continuing professional development of vocational school teachers. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 28(1): 76-92. <https://journal.uny.ac.id/index.php/jptk/article/view/42860>
- OECD. (2018). Indonesia student performance (PISA 2018). Retrieved from <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=IDN&treshold=10&topic=PI>
- Palmer, J. P. (1993). *To know as we are Known: Education as spiritual journey*. San Francisco, CA: Harper Collins Publishers.
- Pradewo, B. (2021, Oktober 23). Kemendikbudristek ungkap rata-rata skor kompetensi guru 50,64 Poin. Jawa Pos. Retrieved from <https://www.jawapos.com/pendidikan/01355273/kemendikbudristek-ungkap-ratarata-skor-kompetensi-guru-5064-poin>
- Revina, S., Pramana, R. P., Fillaili, R., & Suryadarma, D. (2020). Systemic constrains facing Techer Profesional Development in a middle income country: Indonesia's experience over four decades. RISE Working Paper Series. Retrieved from https://rise.smeru.or.id/sites/default/files/publication/RISE_WP-054_Revinaetal.pdf
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In Mezirow, J., and Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wink, J. (2010). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. 4th ed. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Wolterstoff, N. (2004). *Educating for Shalom: Essays on Christian higher education*. Joldersma, C.W., & G.G. Stronks (Eds.). Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Young, C. J. (2013a). *Renewed preaching: The relevance of transformational learning theory in homiletics*. In *Spirit-led preaching*. Paper presented at the 2013 Conference of the Evangelical Homiletics Society, La Miranda, California.
- Young, C. J. (2013b). Transformational learning in ministry. *Christian Education Journal*, 10(2), 322 – 338.
<https://doi.org/10.1177/073989131301000205>

The Implications of Written Malapropism in ELT [Implikasi Malapropisme Tertulis pada ELT]

Tri Kristianti

Universitas Wisnuwardhana, Malang, Indonesia

trikristianti@wisnuwardhana.ac.id

Abstract

In English Language Teaching (ELT) classes, teachers tend to be aware of checking the students' spoken and written errors. Malapropism is the use of an incorrect word that places a similar-sounding word that results in a nonsensical and humorous expression. This phenomenon occurs in spoken yet it is found in written communication. This research is focused on the phenomena of written malapropism produced by non-English department students during English language learning. The descriptive qualitative method is applied in this research due to its aim to identify characteristics, frequencies, trends, and categories of students' written malapropism. Class observation, notes taken, and the student's language ability background analysis are used to gather the data. The research showed that during one semester there were five grammatical errors in the form of written malapropism that occurred as the implication of students' lack of ability to understand English terms due to their inadequate vocabulary awareness.

Keywords: English language teaching; malapropism; sociolinguistic

Abstrak

Dalam suatu kelas pembelajaran Bahasa Inggris atau *English Language Teaching* (ELT), pengajar selalu menyadari dan memeriksa kesalahan siswa dalam berbahasa Inggris secara lisan maupun tulisan. Malapropisme adalah penggunaan kata

yang kurang tepat yang menempatkan kata tersebut terdengar serupa sehingga menghasilkan ekspresi yang tidak sesuai namun terdengar menghibur. Malapropisme biasanya ditemukan dalam lisan, namun dapat juga terjadi dalam komunikasi tertulis. Penelitian ini difokuskan pada fenomena malapropisme tertulis yang dihasilkan oleh mahasiswa jurusan non-Bahasa Inggris selama pembelajaran Bahasa Inggris. Kualitatif deskriptif diterapkan dalam penelitian ini karena bertujuan untuk mengidentifikasi karakteristik, frekuensi, tren, dan kategori malapropisme tertulis yang dihasilkan oleh mahasiswa. Observasi kelas, pencatatan yang diambil selama penelitian berlangsung dan analisis latar belakang kemampuan bahasa mahasiswa digunakan untuk mengumpulkan data. Penelitian menunjukkan bahwa selama satu semester terdapat lima kesalahan gramatikal berupa malapropism tertulis yang terjadi sebagai implikasi dari kurangnya kemampuan siswa dalam memahami istilah-istilah bahasa Inggris karena perbendaharaan kosakata mereka yang kurang memadai.

Kata Kunci: Pembelajaran bahasa Inggris; malapropisme; sociolinguistik

INTRODUCTION

Several types of common grammatical errors happen in English Language Teaching (ELT) and one of them is called malapropism. Malapropisms, formerly known as malaprops, can add a comic effect and complexity to speech and written works. Malapropism is a confusing use of words in which an appropriate word is replaced by one with a similar sound but ridiculously inappropriate meaning (Hart, B., Lighter, J. E., & Sheidlower, 2003). Another definition stated by Mish, F. C. (2001) about malapropism is a humorous misuse or distortion of a word or a phrase, especially, the use of a word sounding somewhat like the one intended but ludicrously wrong in context. Dubinsky & Holcomb (2011: 37) define malapropisms as the replacement of one word or more (target) with a similar-sounding word (error). Malapropism is

categorized as slip of the tongue result which is usually used by entertainers purposely as a part of jokes to produce a humorous effect on the audience. The word Malapropism is defined as inappropriate or being in proper and it is taken from the French word which consists of “mal” and “approp” (Zvolenszky, 2015).

In written communications, students have adequate time to think and choose the appropriate words before forming it into a sentence then sending it to the teacher. However, some common errors happen during communication which confuse both teacher and student. The most common error made by the student is called Malapropism. Malapropism is known as common errors made in spoken instead of written, yet it does not mean impossible happens in written form. Malapropism is a phenomenon when the speakers accidentally make mistakes by misspoken or miswritten words because they sound alike but have different meanings which causes an amusing result.

Mendez, D.L., et al (2011) defined malapropism as the Archie Bunker syndrome and frontotemporal dementia viewed from the psycholinguistic aspects. Mostly, non-native English speakers or writers produced 80% of mistakes when they uttered English words during their first English class (A.Civera, 2013). The recent widespread adoption of WhatsApp, particularly among the younger generation, including college students, has raised significant concerns among stakeholders in the global education sector. These individuals are particularly worried about the potential impact of WhatsApp on students' academic performance. (Alsul ami, 2016; Ashiyan, Z., and Salehi, 2016; Awada, 2016; Ta’amneh, 2017; Yavuz, 2016).

Teaching English for a Specific Purpose (ESP) gives the greatest essential challenge for both teachers and students. The teachers of ESP are required to be more active in learning the new terms related to the student field study. They need to be aware in deciding the learning materials for non-English department students based on their needs such as English for Psychology. The scope of learning materials focused on Psychology terms which enclosed basic English vocabulary, writing,

reading, grammar, and speaking. By choosing the appropriate learning materials thoughtfully, the teacher builds the students' interest in learning English and support them to use English inside and outside the classroom. Applying this strategy is believed to increase the student's convenience in learning the language. However, most of the students prefer to use written communication rather than spoken communication due to their lack of confidence. They feel more comfortable producing written English using WhatsApp application (WA) rather than talking directly to the teacher.

Although it is not the first time the students of Psychology learned English, they are detected producing errors in writing a message through the WhatsApp application. In 2016, similar research was conducted by Supit (2016) to analyze the college students' grammatical errors while using BlackBerry Messenger (BBM) for communicating with the lecturer. Black Berry Messenger (BBM) was known as mobile instant-messenger which had similar features as in WhatsApp and it has been used for communicating for over the past decade. Another online application that is applicable for conducting online teaching learning is Google Classroom (GC). Google Classroom is a freely accessible online application designed for both teachers and students, spanning across schools and colleges. It facilitates virtual interactions, aiming to enhance communication and collaboration within the educational sphere. This platform enables students to engage in assignments with reduced paper usage, fostering a more organized approach to teaching and learning activities, as highlighted by Bell (2015). Despite its effectiveness and efficiency, many students were detected producing some grammatical errors while responding to the teacher's statement during the teaching-learning process in Google Classroom (GC). Several research related to the use of Google Classroom and its implications to the students' English language development were conducted by Indrayani (2022), Dewi et al. (2022), E.E.Sianipar & T.L. Gultom (2022), and Laili & Muflihah (2020) regardless to the in-dept discussion on the student's grammatical errors, such as, malapropism.

Based on Gricean's theory there are three kinds of malapropisms (Unnsteinsson, 2017); First, Incidental malaprop that appeared accidentally when John Kerry, the presidential candidate for Democrats in 2004, giving a speech and uttered 'wasabi' instead of 'Wahhabi' that intended to a Muslim fundamentalist sect called 'Wahhabi. Second, Persistent malaprop as described by Reimer (2004) that described a colleague who persistently uttered 'obtuse' when he clearly meant that something was abstruse. Third, intentional malaprop as described by Davidson (2005) that cited an example where the speaker intentionally utters 'bae of wits' instead of 'battle of wits' for comic effect.

Written malapropism also happened almost in any aspect of life, including in public places. Some written malapropisms found in public places obviously had an unintended purpose as follows.



Figure 1. Public Written Malapropism
(source: <https://www.thesun.co.uk/news/10014837>)

In picture 1 the word "incontinence" is a part of malapropism while the appropriate word should be "inconvenience". The word "incontinence" means lack of voluntary control over urination or defecation which totally difference with "inconvenience" which means a feeling of uncomfortable. This written malapropism happened because those two words; "incontinence" and "inconvenience" have the same parts of speech in the begin and end, and when it was uttered, they have exactly similar rhythm. This condition became the biggest issue of written

malapropism among people though some of them did it purposely to occur humorous effect for certain purpose.



Picture 2. Public Written Malapropism
(source: <https://twitter.com/heybillierae>)

Another example of public written malapropism is in picture 2. The word “soup” is detected as malapropism which has meaning of liquid food while the actual word should be “soap” which has a meaning of a substance for cleaning or washing used with water. This far-meaning difference caused a humorous effect among the readers. This written malapropism happens because those two words; “soup” and “soap” have the same rhythm when it was uttered, and they have the same part of speech at the beginning and end of the words.

As per (Crystal, 2006), tongue slips involve unintentional deviations from a speaker's intended production of language units, including sounds, syllables, words, and occasionally other grammatical units. Malapropism, a unique and often humorous phenomenon, occurs when a word or phrase is mistakenly used due to confusion with a similar term, as highlighted by Zvolenszky (2015) and Davidson (2005). Davidson defines malapropism as the incorrect use of language, sometimes resulting in a humorous effect. This humor can be intentional, serving as a rhetorical tool, or unintentional, stemming from the speaker's lack of knowledge. Despite its frequency in everyday speech, malapropisms do not always hinder mutual understanding, as

people often grasp the intended meaning. The cause of malapropisms is often linked to a speaker's simultaneous consideration of different ideas, leading to a lapse in attention to the correct terms.

Grant and Harari (2005) propose that slips occur due to the simultaneous or conflicting action of two different intentions. In a psycholinguistic or linguistic explanation, these slips arise when a speaker or writer plans their language production, involving linguistic, grammatical, phonological, and semantic units. However, a slip happens when the articulatory mechanism fails to align with the cognitive plan, leading to unintended outcomes. For instance, a jealous woman might mistakenly say "I'm glad to beat you" instead of "I am glad to meet you."

The researcher supplemented the explanation with four relevant previous studies on malapropism. These include A.Civera (2013) study on the Spanish translation of Joseph Andrews, Mendez, D.L.'s (2011) research on malapropism as Archie Bunker Syndrome and frontotemporal dementia, Zvolenszky (2015) study on metaphor and malapropism, and (Goldrick, M., Folk, J. R., & Rapp, 2010) research on individuals with neurological injuries causing malapropism. While all studies delve into malapropism, the fourth one uniquely explores both spoken and written malapropism, whereas the other three specifically focus on spoken instances.

This research is conducted to investigate the phenomena of students' malapropism based on the following research questions.

1. In what aspects of linguistics did the students produce mistakes based on the analysis of malapropism?
2. What caused written malapropism among the students?
3. How does the lecturer help the students to identify their mistakes and guide them to correct it?

Research Method

The research methodology applied in this study is descriptive qualitative due to its aim to identify characteristics, frequencies, trends,

and categories of students' written malapropism. The most important stage in the research process is the selection of an appropriate approach to answer the research questions. The qualitative research involved grounded theory, phenomenology, and ethnography. A straightforward description of experiences and perceptions is frequently provided rationally as the use of a descriptive approach (Sandelowski M., 2010). A qualitative descriptive design may be deemed most appropriate as it recognizes the subjective nature of the problem, and the different experiences participants have and will present the findings in a way that directly reflects or closely resembles the terminology used in the initial research question (Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, 2017).

Qualitative descriptive research, as defined by Doyle et al. (2020), focuses on generating data that describe the 'who, what, and where' of events or experiences from a subjective perspective. Aligned with constructionism and critical theories, this approach employs interpretative and naturalistic methods, acknowledging the dynamic and context-dependent nature of reality (Denzin, N. K., & Lincoln, 1994). Descriptive qualitative research, associated with pragmatism, allows flexibility in research processes based on study aims and context, avoiding a rigid adherence to a particular methodology (Neergaard et al., 2009; Ritchie, et al., 2014). Pragmatist researchers, guided by the phenomena studied, choose methods most suitable for answering research questions (Yardley & Bishop, 2015)

Descriptive research commonly utilizes purposive sampling, selecting participants based on their relevance to research aims (Palinkas et al., 2015; Ritchie et al., 2014). Qualitative descriptive research employs diverse data collection methods to uncover the 'who, what, and where' of phenomena (Sandelowski, 2009). When choosing a descriptive design, researchers should explicitly justify their choice, particularly in studies exploring participants' experiences (Kim & Sefcik, 2017). Moleong (2001:11) underscores that language and action are the primary data in qualitative research. This approach aligns with constructionism, critical theories, and pragmatism, emphasizing the

dynamic and subjective nature of reality and the need for flexible and context-driven research processes (Denzin & Lincoln, 1994; Ritchie et al., 2014; Yardley & Bishop, 2015).

In this research, the researcher acted as the instrument to gain and gather the data then draw the conclusion. The primary data were gathered based on the class observation, notes taken, and the analysis of students' language ability based on the previous score on the last semester. The class of psychology is chosen due to the students' characters and capability in using English compared to other departments.

This research is conducted in Psychology class of 2021/2022 academic year. Psychology Department offers two courses for English program, namely English for Psychology I and English for Psychology II. English Psychology I is offered in the odd semester while English for Psychology II is offered in the even semester. This research is held in the second semester of English for Psychology II class. The second semester of Psychology students were selected due to their better ability in English compared to the first-semester students. In Psychology II class, there were 35 students that became the subject in this research. The class observations were conducted during the whole semester that consists of 14 meetings with a duration of 90 minutes for each. Since the research was conducted in COVID-19 pandemic period, the online teaching method was applied. It used written online learning applications called Google Classroom (GC) and WAG (WhatsApp Group). These learning applications were chosen due to their flexibility to facilitate the students' limitation. Most of the students lived out of town and frequently they had internet connection issues which made it difficult to join the live streaming class using other learning platforms such as Zoom, Google Meeting (GM), Webex, and so on. Google Classroom was considered more effective to handle this situation considering the students might access the classroom anytime when their internet connection was stable. In Google Classroom, both teacher and students are required to communicate in a written way although

sometimes teachers use double online learning applications, such as GC and GM at the same time to have a live streaming session with the students and written communication for those who inconvenienced to speak. The written online applications here; GC or WAG, gave adequate time for the students to choose and arrange the words then form them into a good sentence before sending them to the teacher. By using written communication, it is expected to build the students' awareness of grammar, punctuation, to avoid other grammatical errors, including malapropism. Therefore, the circumstance and the students' learning progress became the data during the class observation. Another method that has been applied in this research was note taken. The lecturer as the instrument made some notes on the students' errors during the teaching-learning process to analyze the issue behind the students' mistakes. Besides, the students' background language ability which is based on the students' first-semester score results became the secondary data to support the research.

RESULTS AND DISCUSSIONS

Results

Based on the research which was held in one semester with a total of 14 meetings and the duration of 90 minutes for each meeting, it was found that mostly, the students made mistakes in tenses, spelling, punctuation, and vocabulary. However, written malapropism has also been detected during the teaching learning process and the moment when the students communicated with the teacher using WhatsApp application. The example of written malapropism was described in the following written conversation.

The first written utterance was noticed on 5th of April 2022 in WA communication.

"Please tell the captain of the class to contact me."

"Okay, Miss, I will massage him now."

The word "massage" is detected as malapropism which the actual word must be "message".

The second written utterance was noticed on 12th of April 2022 in WA Communication.

“Please submit your work by the end of this week.”

“Yes, Mom. Thanks”

The word “mom” is detected as malapropism which the actual word must be “ma’am”.

The third written utterance was noticed on 26th of April 2022 in WA Communication.

“You may leave your work on my table.”

“Thanks you very much, miss.”

The word “thanks” in “thanks you” were detected as malapropism and the actual word must be “thank you”.

The fourth written utterance was noticed on 7th of June 2022 in GC Online learning application.

“Good evening, miss, I am sorry I’m latte”

The word “latte” is detected as malapropism and the actual word must be “late”.

The fifth written utterance was noticed on 15th of June 2022 in GC Online learning application.

“It is an essential fart of understanding minority stress.”

The word “fart” is detected as malapropism and the actual word must be “part”.

The data above shows that most of the students’ errors in language have been influenced by accidental mistakes during written communication. The first malapropism made by the captain of the class who had B score in his English for Psychology I in the first semester. It was quite surprising considering his score was good enough. Another possible reason was he did not pay much attention to the teacher’s statement which resulted a lack of control over both his cognitive processes and manual dexterity. The second malapropism made by a student who had

a C score in his English for Psychology I. This condition showed that students' language competence influenced the students' way of communication. The second example of malapropism is detected in almost ESP classes for non-English department students. This phenomenon is influenced by fossilization as well. As stated by Cooper (2015) in a column on malapropism that fossilized words found in phrases frozen in time which made language moves much in the way of a glacier: slowly, constantly, and with a force impossible for any human intervention to halt. Fossilization in language happened when a speaker states wrong words or is misspoken or mispronounced but he had no idea how to correct it while other people thought it is the correct one. Therefore, people started to follow and use those words for years without knowing how to correct them. This phenomenon is a common issue that happens in English as foreign language class, and in Indonesia particularly.

The third malapropism pertains to a different type of malapropism, which has also become fossilized. People are usually misunderstood with the use of words "thanks" and "thank you". They thought it is allowed to use the word "thanks" with addition of "you". The student who did the error in malapropism number three was a student who had C score in English for Psychology I. Obviously, his low understanding in language influenced his way of thinking and decision in choosing the appropriate vocabulary. The fourth malapropism made by the student who had B score in her English for Psychology I. Even though she had an adequate understanding of the language, she made some errors. This condition happened when the student did not focus on the teacher's question and responded in hurry. The fifth malapropism happened because of the low ability of the student in understanding the context of learning material. It happened due to the students' lack of ability to understand a journal of psychology therefore she was unable to draw a conclusion, besides, her limited vocabulary in English became a concern issue.

Discussions

Malapropism is a comical expression that occurs when a speaker inadvertently uses a wrong word with a similar sound, leading to grammatical errors. Unlike typos, where the mistake often results in a meaningless word, malapropisms involve the use of a word with a different meaning but a similar sound. This linguistic mix-up can create a humorous effect, especially if the intention was to evoke laughter. In a class English for Psychology II, students were expected to be more careful in choosing the word and arranging a sentence. The lecturer as a facilitator helped the students by giving leading questions to those who produced written malapropism, so that they noticed their mistakes. If the errors were detected as fossilization in language, the teacher corrected the student's mistakes by giving a brief explanation. Mostly, the lecturer responds by giving humorous input to give an opportunity for the students to notice their mistake and correct it by themselves. The lecturer's response to the malapropism produced by the students is briefly described as follows.

First written malapropism

The first written utterance is detected on 5th of April 2022 via WA communication.

Student's malapropism: "Ok, Miss, I will massage him now."

Lecturer response: "Is he sick? So, you need to massage him?"

Student's revision: "Oh, I'm sorry, Miss. I mean I will message him."

The word "message" and "massage" have different sounds and pronunciations if they are spoken, but in written utterances, the students tend to pronounce them slightly the same therefore malapropism happens.

Second written malapropism

The second written utterance is detected on 12th of April 2022 via WA communication.

Student's malapropism: "Yes, mom, thanks."

Lecturer's response: "Please, don't call me mom, I never marry your dad. Mom refers to biological mother. Ma'am refers to madam/ a woman without any relative's relationship."

Student's revision: "Oh, I'm sorry, I mean, yes, ma'am, thanks."

The word "mom" and "ma'am" are usually interchangeable by the non-native English speakers or writers which accidentally gave amusing effect. And due to their lack of phonetic skill, most of students think that the way to pronounce those words are the same which caused new problem which called fossilizations.

Third written malapropism

The third malapropism noticed on 26th of April 2022 via WA communication.

Student's malapropism: "Thanks you very much, Miss"

Lecturer's response : "Thanks you very much or Thank you very much?"

Student's revision : "Oh, I'm sorry, I mean, Thank you, Miss."

In the example of written utterance above, the teacher reminds the student by giving the options of true and false sentence then allow the student to decide the correct one to revise his mistake.

Fourth written malapropism

Fourth malapropism is detected on 7th of June 2022 on GC online learning application.

Student's malapropism: "Good evening, Miss. I am sorry, I am latte."

Lecturer's response : "Slurp. Latte or Cappuccino? I like both!"

Student's revision: "Oh, I'm sorry, Miss. I mean, Good Evening, Miss. I am sorry I am late."

From the written utterance above, it indicated that the student had difficulties in differentiating between two words "latte" and "late" either she lacks vocabulary or lack of pronunciations.

Fifth written malapropism

Fifth malapropism is noticed on 15th of June 2022.

Student's malapropism: "It is an essential fart of understanding minority stress."

Lecturer's response : "Fart? How does it sound?"

Student's revision : "Oh, I'm so sorry, Miss. I mean It is an essential part of understanding minority stress."

From the written utterances above, it indicated that the students did not have a deep understanding of the word she mentioned. This happened due to her lack of vocabulary and low ability in understanding the journal of Psychology as her assignment.

Based on the explanation above, it indicated that whether intendedly or unintendedly, mostly spoken, or written malapropism triggered a humorous effect on the listeners and readers.

CONCLUSIONS

Based on the finding and discussion above, a conclusion has been drawn to answer the research questions about malapropism. The written malapropism that produced by the college students was categorized as Incidental malaprop as stated in first Gricerian's theory (Unnsteinsson, 2017) since it occurred accidentally. This phenomenon happened due to the lack of college students' understanding of language. Another reason which caused written malapropism is because of the limited knowledge of students' vocabulary and terms. Mostly, the college students made mistakes in the aspect of common grammatical errors, such as inappropriate use of tense, articles, preposition and twisting homonym and synonym. It aroused mistakes on certain aspect of linguistic, such as phonetic, morphology, syntax, and semantics. If the students were able to identify the function of words in a sentence, a written malapropism could be prevented. The lecturer as the facilitator helped the students by sharing some clues to give them the opportunity to revise their mistakes. Sometimes, the lecturer shared humorous responses to comfort the students' feelings though he/she made some errors. It is important to increase the student's confidence after they

madtge errors. Another way to gain the college students' interest in learning the language is by providing vocabulary learning materials, it would make them selective in choosing the correct word. However, written malapropism teaches the college students to be more attentive in understanding before responding to the lecturer's questions so that it would minimize the mistakes in the future.

References

- Alsulami, S. (2016). The effect of technology on learning English as foreign exploratory, language among female EFL students at Effat college: An explarotory study. *Journal of Studies in Literature and Language*, 12(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.3968/7926>
- Ashiyani, Z., & Salehi, H. (2016). Impact of WhatsApp on learning and retention of collocation kKnowledge among Iranian EFL learners. *Journal of Australian International Academic Centre*, 7(5), 112-127. <https://journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/2620/2250#>
- Awada, G. (2016). Effect of whatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Journal of Cogent Education*, 3, 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264173>
- Bell, K. (2015). *The teacher's guide to google classroom*. Shake Up Learning, LLC.
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4:(1–8). <https://doi.org/10.1177/2333393617742282>
- Civera, M. (2013). Malapropisms in the Spanish translations of Joseph Andrews. *Meta Journal Des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 57(3), 605–625. <https://doi.org/10.7202/1017083ar>
- Cooper, A. (2015, November). When the wrong word just sounds better. *Thinkmap Visual Thesaurus*. <https://www.visualthesaurus.com/cm/wc/when-the-wrong-word-just-sounds-better/>
- Crystal, D. (2006). How language works. *Journal of Multilingual and*

- Multicultural Development*, 30(2), 175–176.
<https://doi.org/10.1080/01434630802361111>
- Davidson, D. (2005). *Truth, language, and history: Philosophical essays volume 5*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/019823757X.001.0001>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Dewi, N. P. A. R. K., Dewi, N. L. P. E. S., & Marsakawati, N. P. E. (2022). The use of Google Classroom for teaching writing. *JPBII*, 10(2), 2615–4404.
<https://ejournal2.undiksha.ac.id/index.php/jpbi/article/view/1043/718>
- Doyle, L., McCabe, C., Keogh, B., Brady, A., & McCann, M. (2020). An overview of the qualitative descriptive design within nursing research. *Journal of Research in Nursing*, 25(5), 443–455.
<https://doi.org/10.1177/1744987119880234>
- Dubinsky, S., & Holcomb, C. (2011). Understanding language through humor. *Understanding Language Through Humor*, October, 1–202.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511977824>
- Goldrick, M., Folk, J. R., & Rapp, B. (2010). Mrs. Malaprop's neighborhood: Using word errors to reveal neighborhood structure. *Journal of Memory and Language*, 62(2), 113–134.
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.11.008>
- Hart, B., Lighter, J. E., & Sheidlower, J. (2003). *Random house webster's college dictionary*. (35(06)). Choice Reviews Online.
<https://doi.org/10.5860/choice.35-3054>
- Indrayani, S. (2022). The use of Google Classroom in teaching writing skills. *Journal of Applied Studies in Language*, 6(1), 1–7.
<https://doi.org/10.31940/jasl.v6i1.177>
- Laili, E. N., & Muflihah, T. (2020). The effectiveness of Google Classroom in teaching writing of recount text for senior high schools. *Journal of Languages and Language Teaching*, 8(4), 348.
<https://doi.org/10.33394/jollt.v8i4.2929>
- Mendez, Deeana, L., Kim, Daesung, Chruszcz, Maksymilian, Stephens, Gena E., Minor, Wladek, Khorasanizadeh, S. (2011). The HP1a

- disordered C terminus and chromo shadow domain cooperate to select target peptide partners. *ChemBioChem An Official Journal of the EFMC*, 12(7), 1084–1096. <https://doi.org/10.1002/cbic.201000598>
- Mish, F. C., et al. (2001). *Merriam Webster's collegiate dictionary* (10th ed.). MA: Merriam-Webster.
- Neergaard, M. A., Olesen, F., Andersen, R. S., & Sondergaard, J. (2009). Qualitative description-the poor cousin of health research? *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), 1–5. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-52>
- Reimer, M. (2004). What malapropisms mean: A reply to Donald Davidson. *Erkenntnis*, 60(3), 317–334. <http://www.jstor.org/stable/2001326>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2014). Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. *Choice Reviews Online*, 41(03), 41–1319. <https://doi.org/10.5860/choice.41-1319>
- Sandelowski M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing and Health*, 33(1)(Feb), 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Sianipar, D. E. E., & T.L. Gultom, M. (2022). *Teaching writing using Google Classroom platform for vocational high school students*. 1(2), 39–48. <https://ojs.transpublika.com/index.php/ROMEO/>
- Supit, R. (2016). *Analisis kesalahan Bahasa Inggris dalam status dan obrolan di media sosial BBM*. Universitas Sam Ratulangi Manado. <https://ejournal.unsrat.ac.id/index.php/jefs/article/view/13947>
- Ta'amneh, M. (2017). The effect of using whatsapp messenger in learning English language among University students. *International Research in Education Journal*, 5(1), 143-151. <https://doi.org/10.5296/ire.v5i1.10801>
- Unnsteinsson, E. (2017). A gricean theory of malaprops. *Mind and Language*, 32(4), 446–462. <https://doi.org/10.1111/mila.12149>
- Yardley, L., & Bishop, F. L. (2015). Using mixed methods in health research: Benefits and challenges. *British Journal of Health*

Psychology, 20(1), 1–4. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12126>

Yavuz, F. (2016). Do smartphones spur or deter learning: A whatsapp case study. *International Journal of Education and Science*, 15(3), 408–415. <https://doi.org/10.31901/24566322.2016/15.03.12>

Zvolenszky, Z. (2015). Inferring content: Metaphor and malapropism. *Croatian Journal of Philosophy*, 15(44), 163–182. https://www.pdcnet.org/croatjphil/content/croatjphil_2015_0015_0002_0163_0182

HUBUNGAN MANAJEMEN WAKTU BELAJAR DENGAN PRESTASI BELAJAR MENUJU ERA SOCIETY 5.0

[THE RELATIONSHIP OF STUDY TIME MANAGEMENT WITH LEARNING ACHIEVEMENT TOWARDS THE ERA OF SOCIETY 5.0]

Nugraheni Nurlaila¹, Henry Aditia Rigianti²

^{1,2}Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas PGRI Yogyakarta
nurlailanugraheni@gmail.com¹, henry@upy.ac.id²

Abstrak

Manajemen waktu belajar merupakan tata kelola kesempatan dalam belajar. Tata Kelola ini sangat penting sebagai upaya meningkatkan prestasi belajar. Metode yang peneliti tempuh ialah kajian literatur. Dari penelitian dengan kajian pustaka ini membuahkan hasil antara lain siswa yang melakukan pengelolaan durasi pelatihan mampu meraih atau meningkatkan manifestasi pelatihan dengan substansial. Dengan melakukan pengelolaan masa pelatihan, siswa menjadi lebih bertekad dalam melakukan pelatihan.

Kata Kunci: *Society era*. manajemen waktu, prestasi belajar.

Abstract

Study time management is the management of learning opportunities. This governance is very important as an effort to improve learning achievement. The method used by researchers is literature review. From this research and literature review, results include that students who manage training duration are able to achieve or increase training manifestations substantially. By managing the training period, students become more determined in carrying out training.

Keywords: *Society* Era. time-management, learning achievement.

Pendahuluan

Belum lama ini, Indonesia dihebohkan dengan teknologi AI yang mulai ada di Indonesia. Hal ini tentunya ada kaitannya dengan perubahan teknologi yang semakin canggih. Hal ini berhubungan dengan Indonesia yang akan memasuki era *society* pada tahun 2045 nanti.

Pendidikan harus disesuaikan dengan era *society* 5.0 yang menyelesaikan berbagai masalah menggunakan beragam inovasi yang lahir di era 4.0 (Latifah & Ngalimun, 2023). Dalam proses pemberadaban lebih didominasi oleh seri hasil teknologi yang digunakan untuk menimba ilmu, anak sekolah sebagai objek utama pembelajaran, maka diharapkan aktif dalam pembelajaran (Nugroho & Latifah, 2022).

Luma & Djafri, (2023) berpendapat bahwa di Era Masyarakat 5.0, pendidikan berperan dalam melindungi nilai-nilai sosial budaya masyarakat terhadap dampak perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, khususnya penggunaan media *digital*, menciptakan dunia tanpa batas bagi masyarakat. Sejalan dengan pendapat tersebut, (Astini, 2022) juga berpendapat bahwa kejayaan negara dalam menempuh era *Society* 5.0 juga akan bertumpu pada kapasitas guru, seperti yang ditetapkan oleh guru. (Astini, 2022) menambahkan bahwa peningkatan nilai sumber daya manusia melalui lintasan pengetahuan, mulai dari pengetahuan dasar, menengah hingga perguruan tinggi, merupakan dasar utama untuk melanjutkan pembangunan masyarakat 5.0.

Tata kelola waktu adalah perencanaan, pengorganisasian, pengarahan (Nugroho & Latifah, 2022). Tata kelola waktu adalah keleluasaan untuk memesan waktu dan sumber daya menggaet haluan dan memanifestasikan kesepadanan antara pekerjaan dan aktivitas diri (Nugroho & Latifah, 2022). Menurut (Nugroho & Latifah, 2022), bahwa tata kelola waktu tidak hanya tentang mengelola waktu, tetapi juga tentang mendayagunakan waktu. Dalam penelitian ini, pengaturan tersebut terkait pengaturan waktu melatih diri. Tata kelola waktu menimba ilmu ialah sebuah pengorganisasian waktu melatih diri sebagai upaya agar siswa dapat memahami kembali pembelajaran yang telah diajarkan atau mempelajari pembelajaran esok hari guna saat pembelajaran berlangsung, siswa lebih mudah mencapai tujuan pembelajaran

Indikator pengelolaan waktu adalah kemampuan untuk merencanakan tujuan, mengatur prioritas, membuat jadwal, mengurangi gangguan, dan mampu menyerahkan tugas ke orang lain (Harlina et al., 2014). Pemanfaatan waktu yang bijak merupakan sumber utama dan pendorong pembiasaan individu, sehingga individu tersebut lebih giat melatih diri, tidak mudah bosan dengan mata pelajaran dan sekaligus motivasi untuk menyelesaikan dan menyelesaikan gelar dapat meningkat (Ginting& Azis, 2014). Manajemen waktu adalah kemampuan siswa untuk merencanakan waktunya agar hasil performa dapat tercapai secara efisien dan efektif (Yulyani, 2022).

Selain manajemen waktu, pendidikan merupakan sebuah upaya yang dilakukan oleh bangsa yang ditujukan kepada warga negaranya untuk menjadi insan yang berkualitas agar dapat membangun bangsa menjadi lebih baik serta menjadikan manusia yang berakal, bernalar dan berperilaku baik. Manajemen waktu mengatur waktu yang siswa miliki (Suparyanto dan Rosad, 2020). (Nur, 2014) menyampaikan bahwasannya pembelajaran tergabung dalam salah satu kegiatan yang wajib dilaksanakan oleh keluarga dan masyarakat dengan sebaik mungkin secara bersama dengan berbagai lembaga yang harus diperhatikan secara sadar untuk mengembangkan kegiatan pendidikan.

Pendidikan sering sekali dikaitkan dengan hasil melatih diri yang kemudian dicatat sebagai performa belajar. Kinerja melatih diri ialah bukti dari berhasil atau tidaknya siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran yang diinginkan. Tingkat atau titik tercapainya performa belajar sendiri sering dikaitkan dengan waktu melatih diri. Hasil melatih diri adalah tingkat kemanusiaan di mana siswa menampung, menampik, dan mengevaluasi pengetahuan yang didapat dalam aktivitas pelatihan (Hamdu & Agustina, 2019). Penanda kesuksesan belajar membagi sasaran pembelajaran menjadi tiga kelas, yakni kelas kognitif, emosional, dan motorik (Juhdy, 2022). Dalam suatu pembelajaran, dibutuhkan pengukuran terhadap tiga elemen kompetensi, yaitu elemen kognitif (pengetahuan), elemen afektif (perasaan), dan elemen psikomotorik (keterampilan) (Wulanningtyas & Ate, 2012).

Kegiatan mengasah diri seseorang sesuai dengan derajat kemajuan belajar, yang dinyatakan sebagai gelar atau sertifikat untuk bidang studi

yang berkepentingan setelah mengalami proses pembelajaran. Kinerja siswa dapat diketahui setelah dilakukan evaluasi. Menurut beberapa penelitian, ada periode tertentu yang dipercaya sebagai masa terbaik untuk menggaet manifestasi belajar. Seperti yang diungkapkan oleh (Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich, 2012) tata kelola waktu merupakan sebuah perkara bagi sebagian besar anak dan bagi banyak orang dewasa. Para pendidik di instansi akademik memahami bahwa pengelolaan masa merupakan penyulut dari banyak persoalan akademis yang diderita oleh para peserta didik. Hal ini juga didukung oleh pendapat (Rachman, 2018) bahwasannya manifestasi pelatihan yang rendah kemungkinan dalam cara belajar yang diterapkan kurang baik dan kurangnya memperhitungkan waktu atau tata kelola waktu mengasah dirinya yang tidak baik. (Juliasari & Kusmanto, 2016) juga menambahkan bahwa waktu belajar yang baik dan tepat bagi setiap siswa berbeda-beda. Perbedaan ini didasari oleh adanya kesibukan, penyediaan masa, semangat pelatihan, dan kecermatan diri untuk berlatih.

Durasi berlatih di rumah sangat penting bagi siswa untuk meraih keluaran berlatih, hal ini karena durasi waktu di rumah lebih banyak dibandingkan durasi berlatih ketika berada di sekolah (Bangun, 2012). (Bangun, 2012) juga menambahkan bahwa berlatih adalah keluaran yang diterima orang atau siswa berupa penguasaan pengetahuan atau keterampilan yang dikembangkan dalam mata pelajaran yang diajarkan oleh guru atau dosen selama kurun waktu tertentu. Penentuan periode berlatih baik durasi berlatih atau pada tenggat berapa siswa melakukan aktivitas berlatih, tentunya harus disesuaikan dengan kondisi lingkungannya. Kondisi lingkungan ini tidak selalu tentang kondisi luar rumah, bisa juga kondisi di dalam rumah itu sendiri, seperti saat sore harus membantu orang tua dan mengaji, maka siswa boleh berlatih mata pelajaran di malam hari setelah makan malam. Di sekolah, tentunya terdapat mata pelajaran yang terfavorit atau bahkan kurang diminati. Meski termasuk golongan kurang diminati, siswa tetap harus mempelajarinya agar tetap tercapainya tujuan pelatihan dari mata pelajaran tersebut, meskipun durasi jam berlatihnya sedikit berbeda dengan materi pelajaran yang diminati atau dikuasai. Oleh karena itu, variasikan antara mata pelajaran yang siswa sukai dan yang tidak siswa sukai.

Periode berlatih dengan kinerja berlatih tentunya juga dipengaruhi oleh era atau masa dari pendidikan tersebut. Seperti halnya era 4.0 dengan 5.0, perbedaan untuk pendidikan tentunya berbeda. Hal ini didukung dengan pendapat milik (Faulinda Ely Nastiti, 2020) yang menjelaskan tentang berkembangnya teknologi, metode pelatihan juga berubah di era revolusi industri 4.0. Internet dan komputer merupakan alat yang melancarkan proses pembelajaran. Proses pembelajaran yang dulu terjadi secara tatap muka antara pendidik dan peserta didik kini dapat dipelajari di kelas daring melalui media sosial atau instrumen lain yang mendukung pembelajaran daring di era revolusi industri 4.0. Sedangkan dalam pembelajaran di era *Society* 5.0 menurut (Faulinda Ely Nastiti, 2020), siswa dalam proses pembelajaran dapat langsung berhadapan dengan robot yang didesain khusus untuk menggantikan guru atau dikendalikan dari jarak jauh oleh guru. Tidak menutup kemungkinan bahwa proses pelatihan dapat berlangsung di mana saja dan kapan saja, dengan atau tanpa guru.

Korelasi antara durasi berlatih dengan hasil berlatih pernah diteliti oleh (Bangun, 2012), bahwa terdapat korelasi substansial antara pemanfaatan waktu belajar di rumah terhadap performa pelatihan diri siswa kelas X mata pelajaran ekonomi bilangan ganjil di SMA Negeri 1 Pagelaran tahun ajaran 2007/2008. dari hasil penelitian (Juliasari & Kusmanto, 2016), diperoleh hasil bahwa terjadi korelasi positif yang substansial antara keduanya dalam mata pelajaran matematika dengan sampel siswa SMP kelas VIII se-kecamatan danurejan. Selain dari dua penelitian tersebut, (Naibaho et al., 2020) juga melakukan penelitian dengan objek yang diteliti yaitu siswa kelas V SD Negeri 24 Tanjung Bunga. Dari Analisa tersebut diperoleh hasil bahwa terdapat korelasi yang berarti antara disiplin berlatih dengan keluaran berlatih siswa.

Namun, analisis yang dilakukan oleh (Harling, 2020), mendapatkan keluaran yang berbeda, di mana periode pandemi, tidak terdapat korelasi yang positif dan signifikan antara disiplin belajar di rumah dengan pembelajaran kimia siswa kelas XI IPA SMA Negeri 3 Sorong. Sedangkan menurut penelitian yang dilakukan oleh (Dewi, 2019) variabel tata kelola periode belajar berdampak substansial, tata kelola lingkungan belajar, motivasi belajar berdampak terhadap variabel prestasi belajar. Selain itu

juga, (Dewi, 2019) menambahkan penggunaan durasi berlatih memiliki efek yang substansial terhadap pembelajaran. (Albarado & Eminita, 2020) juga sempat melakukan penelitian, penelitian tersebut mendapatkan keluaran berupa kebiasaan berlatih siswa berakibat pada keluaran berlatih siswa pada MTS Khazanah Kelas VIII MT. Kebiasaan berlatih siswa MTs Khazanah Kebajikan Kelas VIII tahun pelajaran 2019/2020 menunjukkan bahwa dari 99 siswa, 8 siswa kebiasaan rendah, 78 siswa kebiasaan sedang, dan 13 siswa kebiasaan tinggi. Sehingga rata-rata siswa masih memiliki kebiasaan belajar yang sedang. Urgensi dari penelitian ini adalah untuk persiapan pendidikan di Indonesia menuju erasociety 5.0. Dari perbedaan hasil penelitian yang dilakukan oleh beberapa peneliti terdahulu dan latar belakang masalah saat ini, maka penulis mengangkat judul "Hubungan manajemen waktu belajar dengan prestasi belajar menuju era society 5.0".

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Metode penelitian yang penulis lalui adalah kajian literatur. Tinjauan literatur adalah penelitian saintifik yang berpusat pada satu tajuk eksklusif. Tinjauan pustaka akan menurunkan representasi tentang progres suatu tajuk eksklusif (Cahyono et al., 2019). Penelitian kesusastraan adalah proses menautkan informasi dan catatan ilmiah yang relevan dengan tinjauan pustaka yang dilakukan secara literatur (Ridwan et al., 2021). Penelitian kesusastraan merupakan pola ulasan yang diperuntukkan untuk mengumpulkan informasi yang terkait dengan suatu topik (Syofian & Gazali, 2021). Penautan data dalam penelitian kesusastraan dilakukan melalui penggunaan mesin pencari database sebagai langkah awal dalam pencarian sumber informasi (Syofian & Gazali, 2021).

Manajemen Belajar

Dalam kegiatan belajar, menyusun waktu belajar merupakan hal yang tidak asing. Bahkan kegiatan ini bisa dikatakan sebagai kegiatan yang wajib ada dan selalu menduduki posisi pertama proses belajar. Manajemen waktu digunakan sebagai langkah untuk mengatur waktu serta metode yang sesuai dengan kemampuan peserta didik agar mempermudah dalam proses menerima materi. Manajemen belajar setiap peserta didik tidaklah sama, hal ini karena dipengaruhi oleh waktu

dan lamanya belajar. Indikator pengelolaan masa adalah kemampuan untuk merencanakan tujuan, mengatur prioritas, membuat jadwal, mengurangi gangguan, dan mampu menyerahkan tugas ke orang lain (Harlina et al., 2014).

Menurut (Harlina et al., 2014) menjelaskan bahwa pada petunjuk keterampilan menentukan sasaran, terlihat bahwa dari 28 murid pra-penerimaan perbaikan kapabilitas isi dengan prosedur perjanjian karakter ((pra-tes)) rata-rata kemampuan menetapkan sasaran siswa tergolong dalam kelas sedang dengan margin 56,39%. Sebaliknya, setelah menerima perlakuan layanan penguasaan isi dengan metode perjanjian perilaku (pasca-tes), rata-rata kemampuan menentukan sasaran siswa termasuk dalam kategori tinggi dengan margin 69,11%. Ini menunjukkan bahwa setelah menerima perlakuan, kemampuan menentukan sasaran siswa mengalami perkembangan sebesar 12,72%.

Sementara itu, pada parameter keahlian menetapkan aksentuasi, terlihat bahwa pra-perolehan perlakuan layanan penguasaan isi dengan metode perjanjian perilaku ((pra-tes)), lazimnya siswa yang mampu menetapkan aksentuasi masuk dalam kategori sedang dengan margin 58,87%. Sebaliknya, setelah menerima perlakuan layanan penguasaan isi dengan metode perjanjian perilaku (pasca-tes), rata-rata siswa yang mampu menetapkan aksentuasi termasuk dalam kelas tinggi dengan margin 70,86%. Ini mengindikasikan perkembangan keahlian menetapkan aksentuasi siswa pra dan pasca perlakuan sebesar 11,99%. Untuk parameter ketiga, yaitu keahlian menciptakan jadwal, terlihat bahwa pra-menerima evaluasi ((pra-tes)), rata-rata kemampuan siswa untuk membuat jadwal termasuk dalam kategori sedang dengan margin 56,69%. Sebaliknya, pasca menerima evaluasi (pasca-tes), rata-rata keahlian siswa untuk membuat jadwal termasuk dalam kategori tinggi dengan margin 73%. Ini menunjukkan bahwa terdapat perkembangan. Untuk penanda yang keempat, yaitu keahlian mengurangi gangguan, terlihat bahwa sebelum ujian ((pra-tes)) rata-rata keahlian siswa dalam mengurangi gangguan berada dalam kelas sedang dengan margin 57,34%. Sementara setelah ujian (pasca-tes), lazimnya keahlian siswa dalam mengurangi gangguan berada dalam kategori tinggi dengan margin 73,64%. Ini menunjukkan bahwa ada peningkatan keahlian siswa dalam mengurangi rintangan sebanyak 16,3%. Pada penunjuk kelima, yakni keterampilan delegasi tugas, terlihat bahwa sebelum menjalani tes awal, rata-rata keterampilan siswa dalam delegasi tugas termasuk kategori sedang dengan margin 59,71%. Namun, setelah menjalani tes akhir, lazimnya keterampilan siswa dalam delegasi tugas termasuk kelas tinggi

dengan margin 71,00%. Hal ini mengindikasikan adanya peningkatan keterampilan delegasi tugas sebesar 11,29% sebelum dan sesudah menjalani tes.

Dapat dicontohkan seperti sebuah kelas memiliki 30 peserta didik, dalam 30 orang tersebut, ada yang belajar hanya 1 jam sehari sudah mampu memahami materi sebanyak 2 matapelajaran, ada pula peserta didik yang membutuhkan waktu sekitar 5 jam hanya untuk memahami materi 1 mata pelajaran saja. Ada pula peserta didik yang gaya belajarnya harus mendengarkan musik, ada pula yang harus belajar dalam kondisi hening. Saat ini, banyak siswa yang menganggap masa sebagai hal yang tidak berguna terutama dalam strategi pembelajaran (Triansyah & M Fitri Ramadhana, 2018).

Prestasi Belajar

Keberhasilan individu dapat diukur secara utama melalui prestasi belajar (Triansyah & M Fitri Ramadhana, 2018). Menurut (Bahra & Setiawan, 2019), pencapaian akademik adalah hasil maksimal yang dicapai oleh individu setelah melakukan berbagai upaya belajar. Salah satu faktor yang memengaruhi pencapaian akademik adalah pengelolaan masa. Penelitian ini menggunakan lima kategori pengelolaan masa, yaitu perencanaan kegiatan, penentuan prioritas, estimasi waktu, penjadwalan waktu, dan evaluasi. Dalam suatu pembelajaran, diperlukan pengukuran terhadap tiga aspek kompetensi, yaitu aspek kognitif (pengetahuan), aspek afektif (perasaan), dan aspek psikomotorik (keterampilan) (Wulanningtyas & Ate, 2012).

Bagian Afektif, kognitif, dan psikomotorik menurut (Magdalena et al., 2021), antara lain:

a. Bagian intelektual adalah zona yang melibatkan aktivitas intelektual yaitu keahlian yang dimiliki oleh siswa yang mencakup mengingat (C1), memahami (C2), mengamalkan (C3), menguraikan (C4), menilai (C5), dan memanifestasikan (C6). Zona intelektual dapat diuji dengan menggunakan tes yang dikembangkan dari materi yang telah dipelajari di sekolah.

b. Bagian emosional adalah hasil pembelajaran yang terlihat pada siswa dalam berbagai tindakan seperti ketertarikan, memberi timbal balik, apresiasi, dan memberikan wadah. Zona emosional dapat diukur dengan menggunakan kuesioner. Menurut Bloom dalam (Magdalena et al., 2021), ada beberapa jenis kategori zona emosional sebagai perolehan pelatihan, diawali kelas dasar atau sederhana hingga kelas yang lebih tinggi yaitu: menerima/perhatian, yaitu sensitivitas dalam

memperoleh dorongan (stimulasi), merespons atau memberikan jawaban sebagai reaksi terhadap stimulasi dari luar, penilaian yang terkait dengan nilai dan mengakui indikasi atau dorongan, dan wadah yaitu kenaikan nilai, termasuk korelasi satu peringkat dengan peringkat lain, stabilisasi, dan aksentuasi peringkat yang telah dikantongi.

c. Zona motorik adalah zona yang terkait dengan kapabilitas atau keahlian beraksi setelah siswa menerima kemahiran berlatih khusus. Zona ini diuji dengan pengamatan dan evaluasi keahlian siswa saat melangsungkan uji coba. Penilaian kinerja pelatihan motorik mencakup keahlian mendayagunakan sarana dan aksi tanggung jawab, keahlian membabarkan sebuah aktivitas dan menata aktivitas, tempo menuntaskan aktivitas, keahlian melafalkan ilustrasi dan atau atribut, harmoni konfigurasi dengan yang diangan-angankan dan atau parameter yang telah ditetapkan.

Hubungan Manajemen Belajar dengan Prestasi Belajar

(Dewi, 2019) mengungkapkan bahwa pemanfaatan dalam segi aspek pengelolaan baik penggunaan pengelolaan masa studi maupun pengelolaan lingkungan berlatih di rumah tergolong sangat minim. Menurut analisis yang dilakukan oleh (Dewi, 2019) dijelaskan bahwa terdapat pengaruh yang menguntungkan yang besar terhadap perolehan nilai berlatih dari pengelolaan durasi berlatih, pengelolaan lingkungan berlatih, dan tekad berlatih; pengelolaan masa berlatih memiliki dampak baik yang besar terhadap perolehan akademik siswa; tekad berlatih memberikan kontribusi penting terhadap perolehan akhir. Para siswa belum sepenuhnya optimal dalam memanfaatkan unsur-unsur tata kelola dalam mengelola durasi berlatih dan lingkungan berlatih di rumah. Berdasarkan perolehan ulasan yang dilakukan oleh (Nurrahmaniah, 2019) bahwa tiap kenaikan satu nilai pengelolaan masa akan berdampak pada peningkatan nilai Prestasi Akademik sebesar 0,309. Penelitian tersebut juga didukung oleh (Haruna & Fajar, 2021), yang mana analisis yang dilakukan di SMA Negeri 2 Makassar mendapatkan hasil bahwa pengelolaan masa memiliki dampak menguntungkan pada prestasi belajar matematika murid kelas dua SMA Negeri 2 Makassar pada tahun ajaran 2020/2021. Penelitian yang dilakukan oleh (Bahra & Setiawan, 2019), mengungkapkan bahwa ada keterkaitan yang signifikan antara pengaturan waktu dan pencapaian akademik siswa. Hal ini terbukti dengan $P\text{Value} < 0,05$ atau $0,006 < 0,05$. Hasil ini membuktikan bahwa semakin baik keahlian pengelolaan waktu peserta didik, maka semakin tinggi pula pencapaian akademik yang dapat mereka raih. Sebaliknya,

semakin buruk kemampuan pengaturan waktu peserta didik, maka bertambah buruk pula pencapaian akademik yang dapat dicapai oleh peserta didik. Selain itu, (Juliasari & Kusmanto, 2016) juga pernah melakukan penelitian, dengan hasil yaitu terdapat kaitan yang menguntungkan dan penting antara pengaturan waktu belajar, semangat belajar, serta kelengkapan fasilitas belajar dengan pencapaian nilai berlatih matematika para siswa kelas VIII SMP di seluruh wilayah Kecamatan Danurejan Yogyakarta. Menurut penelitian yang dilakukan oleh (Haruna & Fajar, 2021), mendapatkan perolehan sebagai berikut: pencapaian akademik dalam mata pelajaran matematika oleh murid-murid di kelas XII SMA Muhammadiyah 5 Makassar pada tahun ajaran 2020/2021 dapat dikategorikan sebagai tinggi dengan rata-rata skor sebesar 16,8375 atau 38,75% dari skor ideal maksimum 20. Sementara itu, tata kelola waktu dari siswa-siswa di kelas XII SMA Muhammadiyah 5 Makassar juga dapat diklasifikasikan ke dalam kelas tinggi dengan rata-rata skor sebanyak 45,4831 atau 57,28% dari skor ideal maksimum 79,41. Adapun, tata kelola waktu yang baik memiliki pengaruh baik terhadap perolehan nilai akademik dalam mata pelajaran matematika oleh murid-murid di kelas XII SMA Negeri 2 Makassar pada tahun ajaran 2020/2021. Menurut (Julita & Marwan, 2019) dalam analisisnya, mendapatkan perolehan bahwa pemanfaatan internet dalam berlatih, atensi pelafalan terhadap literatur ekonomi, dan tata kelola waktu secara bersama-sama menyumbangkan dampak baik dan substansial terhadap perolehan berlatih ekonomi

Kesimpulan

Tata kelola lamanya berlatih sangat berdampak terhadap hasil berlatih, hal ini didukung dengan hasil analisis milik (Rahman & Yanti, 2016), bahwa: (1) Terdapat dampak yang baik dan substansial kecenderungan berlatih visual terhadap hasil berlatih IPS Terpadu siswa kelas VII di SMP Negeri 1 Peudada, (2) Terdapat dampak yang baik dan substansial cara berlatih auditorial terhadap hasil berlatih IPS Terpadu siswa kelas VII di SMP Negeri 1 Peudada, (3) Terdapat dampak yang baik dan substansial cara berlatih kinestetik terhadap perolehan berlatih IPS Terpadu siswa kelas VII di SMP Negeri 1 Peudada. Namun, terdapat salah satu analisis yang dilakukan oleh (Harling, 2020), bahwasannya tidak ada korelasi yang baik dan substansial antara disiplin belajar di rumah dengan pembelajaran kimia siswa kelas XI IPA SMA Negeri 3 Sorong selama masa pandemi covid-19. siswa kelas X IPS SMA Negeri 1 Lubuk Basung.

DAFTAR PUSTAKA

- Albarado, A. P., & Eminita, V. (2020). Pengaruh kebiasaan belajar terhadap prestasi belajar siswa di mts khazanah kebajikan. *FIBONACCI: Jurnal Pendidikan Matematika Dan Matematika*, 6(2), 167-174. <https://doi.org/10.24853/fbc.6.2.167-174>
- Astini, N. K. S. (2022). Tantangan implementasi merdeka belajar pada era new normal covid-19 dan era society 5.0. *Lampuhyang*, 13(1), 164–180. <https://doi.org/10.47730/jurnallampuhyang.v13i1.298>
- Bahra, A., & Setiawan, M. S. (2019). Hubungan antara manajemen waktu dengan prestasi belajar mahasiswa akademi keperawatan rs pad gatot soebroto Jakarta. *Journal Educational of Nursing(Jen)*, 2(2), 50– 55. <https://doi.org/10.37430/jen.v2i2.43>
- Bangun, D. (2012). Hubungan persepsi siswa tentang perhatian orang tua, kelengkapan fasilitas belajar, dan penggunaan waktu belajar di rumah dengan prestasi belajar ekonomi. *Jurnal Ekonomi Dan Pendidikan*, 5(1), 74–94. <https://doi.org/10.21831/jep.v5i1.604>
- Cahyono, E. A., Sutomo, & Harsono, A. (2019). Literatur review: panduan penulisan dan penyusunan. *Jurnal Keperawatan*, 12(2), 12. <https://ejournal.lppmdianhusada.ac.id/index.php/jk/article/view/43>
- Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich, & J. L. M. (2012). *Motivasi dalam pendidikan: Teori, penelitian, dan aplikasi* (3rd Ed.). Jakarta, INA: PT. Indeks PuriMedia Kembangan.
- Dewi, W. C. (2019). Kontribusi manajemen waktu, lingkungan di rumah, dan motivasi siswa terhadap prestasi belajar siswa smk. *Media Manajemen Pendidikan*, 2(2), 300 – 325. <https://doi.org/10.30738/mmp.v2i2.4908>
- Nastiti, F. E., & 'Abdu, A. R. N. (2020). Kesiapan pendidikan Indonesia menghadapi era society 5.0. *Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 5(1), 61–66. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=y2WWJ3YAAAAJ&citation_for_view=y2WWJ3YAAA4T0pqqG69KYC
-

- Ginting, M. N. K., & Azis, A. (2014). Hubungan antara lingkungan belajardan manajemen waktu dengan motivasi menyelesaikan studi. *Analitika: Jurnal Magister Psikologi UMA*, 6(2), 91–97.
<https://ojs.uma.ac.id/index.php/analitika/article/view/849>
- Hamdu, G., & Agustina, L. (2019). Pengaruh motivasi belajar siswa terhadap prestasi belajar ipa di sekolah dasar. *Jurnal Peneliatian Pendidikan*, 12(1), 90–96.
[https://www.academia.edu/11874967/PENGARUH MOTIVASI BELAJAR SISWA TERHADAP PESTASI BELAJAR IPA DI SEKOLAH DASAR](https://www.academia.edu/11874967/PENGARUH_MOTIVASI_BELAJAR_SISWA_TERHADAP_PESTASI_BELAJAR_IPA_DI_SEKOLAH_DASAR)
- Harlina, A. P., Suharso, S., & Hartati, M. T. S. (2014). Mengembangkan kemampuan manajemen waktu melalui layanan penguasaankonten dengan Teknik kontrak perilaku. *Indonesian Journal of Guidance and Counseling : Theory and Application*, 3(1), 1–8.
<https://doi.org/10.15294/ijgc.v3i1.3741>
- Harling, V. N. Van. (2020). Analisis hubungan kedisiplinan belajar darirumah (bdr) dengan prestasi belajar kimia siswa selama masa pandemi. *Sosied: Journal Social, Science and Education*, 3(2), 1–6.
https://jurnal.poltekstpaul.ac.id/index.php/jsosied/article/view/2_29
- Haruna, N. H., & Fajar, M. (2021). Pengaruh manajemen waktu terhadaphasil belajar matematika siswa kelas xii ips sma perguruan Islam Makassar di masa pendemi covid-19. *Pedagogy: Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(1), 13–21. <https://doi.org/10.30605/pedagogy.v6i1.1194>
- Juhdy, H. (2022). Penerapan metode pembelajaran berbasis inquiry untuk meningkatkan prestasi belajar siswa pada mata pelajarankimia materi termokimia: Perubahan entalpi di kelas xi ipa-1 semester i sman 1 Palibelo tahun pelajaran 2019/2020. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, 2(2), 46–62.
<https://doi.org/10.53299/jppi.v2i2.221>
- Juliasari, N., & Kusmanto, B. (2016). Hubungan antara manajemen waktu belajar, motivasi belajar, dan fasilitas belajar dengan prestasi belajar
-

-
- matematika siswa smp kelas viii se-kecamatan Danurejan Yogyakarta. *UNION: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika*, 4(3), 405–412. <https://doi.org/10.30738/v4i3.435>
- Julita, R., & Marwan, M. (2019). Pengaruh penggunaan internet dalam belajar, minat membaca dan manajemen waktu terhadap hasil belajar ekonomi siswa kelas x ips sma negeri 1 lubuk basung. *Jurnal Ecogen*, 2(4), 842-854. <https://doi.org/10.24036/jmpe.v2i4.7861>
- Latifah, & Ngalimun. (2023). Pemulihan pendidikan pasca pandemi melalui transformasi digital dengan pendekatan manajemen pendidikan islam di era. *Jurnal Terapung: Ilmu-Ilmu Sosial*, 5(1), 41–50. <https://ojs.uniska-bjm.ac.id/index.php/terapung/article/view/10576/5006>
- Luma, M., Djafri, N., & Gorontalo, U. N. (2023). Urgensi nilai sosial dan budaya masyarakat dalam pendidikan di era society 5.0. *AksaraKawanua: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 2(1), 9–16. <https://jurnal.aksarakawanua.com/index.php/jakm/article/view/37>
- Magdalena, I., Hidayah, A., & Safitri, T. (2021). Analisis kemampuan peserta didik pada ranah kognitif, afektif, psikomotorik siswa kelas iib sdn kunciran 5 Tangerang. *Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Sosial*, 3(1), 48–62. <https://ejournal.stitpn.ac.id/index.php/nusantara/article/view/1167>
- Mulyaningsih, I. E. (2014). Pengaruh interaksi sosial keluarga, motivasi belajar, dan kemandirian belajar terhadap prestasi belajar. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 20(4), 441–451. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v20i4.156>
- Naibaho, D. E., Sipayung, R., & Tanjung, D. S. (2020). Hubungan disiplin belajar dengan hasil belajar siswa pada mata pelajaran matematikakelas v di sd negeri 24 tanjung bunga. *SchoolEducation Journal Pgsd Fip Unimed*, 10(4), 342–351. <https://doi.org/10.24114/sejpgsd.v10i4.20860>
- Nugroho, A. G., & Latifah. (2022). Proses pembelajaran menggunakan strategi inkuiri dalam manajemen berbasis sekolah (mbs) dengan
-

-
- hasil kepuasan guru di madrasah tsanawiyah assalam martapura. *Al-Ulum: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, 8(2), 95–104. <http://dx.doi.org/10.31602/alsh.v8i2.8246>
- Kholis, N. (2014). Paradigma pendidikan Islam dalam undang-undang sisdiknas 2003. *Jurnal Kependidikan*, 2(1), 71–85. <https://ejournal.uinsaizu.ac.id/index.php/jurnalkependidikan/article/view/542>
- Nurrahmaniah, N. (2019). Peningkatan prestasi akademik melalui manajemen waktu (time management) dan minat belajar. *Andragogi: Jurnal Pendidikan Islam dan Manajemen Pendidikan Islam*, 1(1), 149–176. <https://doi.org/10.36671/andragogi.v1i1.52>
- Rachman, T. (2018). Hubungan antara Manajemen Waktu dengan Prestasi Belajar pada Mahasiswa Fakultas Psikologi. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952., 35, 10–27.
- Rahman, A. A., & Yanti, S. (2016). Pengaruh gaya belajar terhadap hasil belajar siswa pada mata pelajaran ips terpadu di kelas vii smp negeri 1 peudada. *Jurnal Pendidikan Almuslim*, 4(2), 1–6. <http://jkip.umuslim.ac.id/index.php/jupa/article/view/183>
- Ridwan, M., Am, S., Ulum, B., & Muhammad, F. (2021). Pentingnya penerapan literature review pada penelitian ilmiah (the importance of application of literature review in scientific research). *Jurnal Masohi*, 2(1), 42-51. <https://doi.org/10.36339/jmas.v2i1.427>
- Rusmiati. (2017). Pengaruh minat belajar terhadap prestasi belajar bidang studi ekonomi siswa ma al fattah sumbermulyo. *Jurnal Ilmiah Pendidikan dan Ekonomi*, 1(1), 21-36. <https://journal.unuha.ac.id/index.php/utility/article/view/60>
- Fitriani, F. (2018). Pengaruh manajemen waktu dan self-efficacy terhadap prestasi belajar mahasiswa. *Peka: Jurnal Pendidikan Ekonomi Akutansi*, 6(2), 126-134. <https://journal.uir.ac.id/index.php/Peka/article/view/2743>
- Suparyanto & Rosad. (2015). *Manajemen Pemasaran*. Bogor, Indonesia:

In Media.

- Syofian, M., & Gazali, N. (2021). Kajian literatur: Dampak covid-19 terhadap pendidikan jasmani. *Journal of Sport Education (JOPE)*, 3(2), 93-102. <https://doi.org/10.31258/jope.3.2.93-102>
- Triansyah, O., & Ramadhana, M. F. (2018). Pengaruh manajemen waktu dan aktifitas ekstrakurikuler terhadap prestasi belajar siswa kelas x ips sma negeri 7 medan tahun pelajaran 2015/2016. *Jurnal Ekodik: Ekonomi Pendidikan*, 6(4), 14–21. <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/ekodik/article/view/9327>
- Wulanningtyas, M. E., & Ate, H. M. (2012). Pengaruh Percaya Diri Siswa terhadap Prestasi Belajar Matematika Siswa. *Prosiding Konferensi Pendidikan Nasional*, 3(1), 83–110. https://ejurnal.mercubuana-yogya.ac.id/index.php/Prosiding_KoPeN/article/download/1095/671
- Yulyani, R. D. (2022). Pengaruh motivasi belajar, minat belajar, dan manajemen waktu terhadap prestasi belajar siswa pada masa pembelajaran tatap muka terbatas. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 6(1), 943–952. <https://doi.org/.33487/edumaspul.v6i1.3375>