

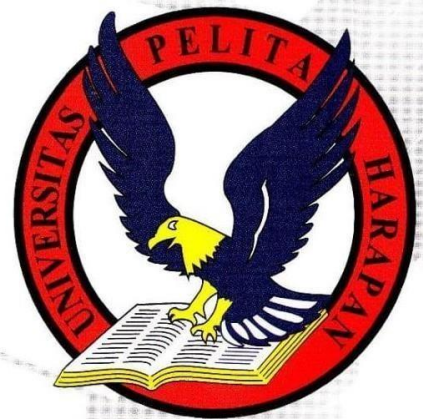
Vol 20, No 2 Juli 2024

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 2 Juli 2024 P-ISSN: 1907-6134 E-ISSN: 2549-1466

EDITOR IN CHIEF

Dr. Yonathan Winardi, M.Pd

Universitas Pelita Harapan, Indonesia

EDITORIAL BOARD

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

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

Dr. Mawardi, Universitas Kristen Satya Wacana, Indonesia

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

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

REVIEWER TEAM

Dr. Hananto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Mawardi, Universitas Satya Wacana, Indonesia

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

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

Kusman Sudarja, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Lastiar R.Sitompul, M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

Rentauli Mariah Silalahi, Ed.D, Universitas Institut Teknologi Dell, Indonesia

Richard A.Poeh, M.Hum, 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
<i>The Functions of Infographics in a National Published Textbook</i>	
Bernard Richard Nainggolan, Wawan Gunawan, Yanty Wirza	1 – 29
Pengaruh Pemberian Video Orang Polyglot terhadap Motivasi Ma.hasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran untuk Mempelajari Bahasa Asing	
Shafa Utari Prameswari, Marsa Kamilia Faiza, Mettika Settha Kurniawan, Aisiyiah Nindita, Ratna Jatnika.....	30 - 43
Optimizing Scaffolding to Improve Students' Writing Analytical Exposition in an EFL Classroom Context	
Lala Nurlatifah, Fazri Nur Yusuf.....	44 - 61
Kajian Semioedukasi dalam Novel Sejarah Karya Gesta Bayuadhy	
Petrus Purwanto, Tengsoe, Tjahjono, Ririe Rengganis	62 – 87
EFL Lecturers' Technostress in Low HDI Contexts: Factors, Impacts, Coping Strategies, and Interrelationships	
Afif Ikhwaniul Muslimin.....	88 - 114
Pembelajaran berbasis Riset (<i>Research-based Learning</i>) untuk Meningkatkan Kemampuan berpikir Kritis, Berpikir Kreatif, dan Berpikir Reflektif Siswa dalam Pembelajaran Biologi	
Patryks Gerald Yeheskiel Supit, Yonathan Winardi	115 – 135
Teacher's Role as a Guide in Shaping Students' Character	
Velina Br. S. Depari, Siane Indriani	136 – 143
Pengaruh Kolaborasi Dosen, Kemampuan Teknis Dosen, dan Partisipasi Daring Dosen terhadap Kepuasan Mahasiswa pada Program Pendidikan Jarak Jauh di Universitas XYZ	
Masatyo Bawono, Pujianto Yugopuspito	144 – 165
Implementasi Model Pembelajaran <i>Group Investigation</i> untuk Meningkatkan Kemampuan Kerjasama Siswa Siswa Kelas XI AKL 1 SMKN 2 Magelang	
Kharisma Nurmalitasari, Eka Ary Wibawa.....	166 - 178
Implementasi Manajemen Strategis Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Kinerja Guru di Masa Pandemi Covid-19 (sebuah Studi Kasus Pembelajaran Daring di SDK Penabur Kota Modern, Tangerang)	
Marthynus Agung Murwanto, Fransisco Budi Hardiman	179 – 199



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. Polyglot sedang mengajukan rekreditasi melalui laman arjuna.kemdikbud.go.id. Artikel dalam Jurnal Polyglot merupakan hasil penelitian, hasil pemikiran / kajian literatur, atau pengalaman praktis guru di sekolah yang disajikan dalam karya tulisan yang memenuhi standar ilmiah.

Jurnal Polyglot Volume 20, No 2 edisi Juli 2024 ini menyajikan sepuluh artikel yang merupakan hasil pemikiran dan hasil penelitian berkaitan dengan pendidikan, budaya, dan bahasa dengan menggunakan metode kualitatif ataupun kuantitatif. Redaksi menerima 153 tulisan dan akhirnya menyeleksi 10 artikel yang memenuhi kaidah ilmiah dari para penulis untuk dipertimbangkan dimuat dalam jurnal Polyglot. Semua naskah yang masuk ke redaksi akan direviu oleh ahli di bidangnya dan hasil reviu akan diberitahukan ke pengirim. Semua proses penerbitan dari mulai naskah masuk sampai diterbitkan dilakukan secara online.

Tangerang, 25 Juli 2024

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah

THE FUNCTIONS OF INFOGRAPHICS IN A NATIONAL PUBLISHED TEXTBOOK

[FUNGSI INFOGRAFIS DALAM BUKU TEKS YANG DITERBITKAN SECARA NASIONAL]

Bernard Richard Nainggolan¹, Wawan Gunawan², Yanty Wirza³

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

bernardnainggolan@upi.edu¹, wagoen@upi.edu², yantwirza@upi.edu³

Abstract

The presence of diagrams or infographics in English textbooks is believed to support Indonesia's curriculum goal of communication using multimodal resources. However, the functions of infographics in language learning have not been well understood. This study examines how infographics accompanied by verbal texts can convey visual metalanguage. The images from an English textbook designed for X grades were used as the basis for this study. Drawing on the theories of Visual Design Grammar (Kress & Leeuwen, 2006) and Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen, 2004, 2013), this study explores the images and instructions in infographics. The systemic functional approach to multimodal discourse analysis (SF-MDA) was employed. The results of this study reveal the functions of the images in the textbook and how metalanguage competencies can support the teaching of multimodal texts in a representative and compositional manner. The study also provides several pedagogical implications for teachers in teaching diagrammatic images.

Keywords: Grammar of visual design; infographic; systemic functional linguistics

Abstrak

Kehadiran diagram atau infografis dalam buku teks bahasa Inggris diyakini mendukung tujuan kurikulum Indonesia, komunikasi menggunakan sumber daya multimodal. Namun, fungsi infografis dalam pembelajaran bahasa belum banyak diketahui. Studi ini mengkaji bagaimana infografik yang disertai dengan teks verbal dapat menyampaikan metabahasa visual. Gambar-gambar dari buku teks bahasa Inggris, yang dirancang untuk kelas X, dijadikan sumber penelitian ini. Dibangun di atas Gramatika Desain Visual (Kress & Leeuwen, 2006) dan Linguistik Fungsional Sistematis (Halliday & Matthiessen, 2004), penelitian ini mengeksplorasi gambar dan instruksi dalam diagram dan infografis. Pendekatan yang digunakan adalah pendekatan fungsional sistemik dengan analisis wacana multimodal (SF-MDA). Hasil penelitian ini mengungkapkan fungsi gambar dalam buku teks dan bagaimana kompetensi metabahasa dapat membantu untuk mendukung pengajaran teks multimodal secara representatif dan komposisional. Studi ini juga memberikan beberapa implikasi pedagogis bagi guru untuk mengajar gambar diagram.

Kata Kunci: Gramatika desain visual; infografis; linguistik fungsional sistematis

Introduction

The latest Indonesia's *Kurikulum Merdeka* explicitly declares that one of the goals of English at school is to develop students' communicative competence with the various use of multimodal texts (Badan Standar, Kurikulum, Dan Asesmen Pendidikan, 2022). Consequently, English teaching materials are designed with multimodal resources, such as textbooks. Through these resources, teachers are hoped to communicate the meanings constructed in multimodal texts in their teachings. The teachings with multimodal resources are also expected to improve students' multimodal competence, which will lead to improving students' literacy skills. This is in line with Yi and Angay-

Crowder's (2016) argument that it has become a usual phenomenon that multimodal practices have influenced people to do their daily activities. Responding to this situation, when teaching is supported with technology and digitalized tools, teachers become are considered to be familiar to use multimodal resources in their teaching, such as PowerPoint presentations, digital books, and video websites.

The increasing representation of images is now found in students' textbooks (Bezemer & Kress, 2008). These images are believed to carry meanings. One of the image representations in the English textbook is diagrams. Diagrams refer to graphs, tables, charts, drawings, illustrations, and even pictures (Leeuwen et al., 2015). There are several reasons why diagrams are pedagogically important. First, diagrams are considered effective learning means (Leeuwen et al., 2015; Winn et al., 1991). This effectiveness of diagrams is due to diagram's multiple formats of the information presented to trigger verbal and visual processing (Mayer, 2003). In addition, diagrams can help students to establish abstract ideas to be more concrete (Ainsworth & Loizou, 2003). Also, Larkin and Simon (1987) and Leeuwen, Manalo, and Meij (2015) argued that processing in diagrams, such as the placement and lay-outing of the components of diagrams, makes them easier for readers to find relevant information compared with verbal processes. It is said that diagrams compact students' problem-solving (Ainsworth & Loizou, 2003; Hembree, 1992; Pedone et al., 2001). To this problem-solving, Hembree (1992) highlighted that diagrams could be the most effective strategies for problem-solving, in which diagrams became the problem representation. Regarding the importance of diagrams, several studies revealed some problems with diagrams. First, teachers do not explicitly teach how to interpret diagrams (Kragten et al., 2013). In addition to interpreting diagrams, students must be situated to be consciously aware of the diagram representations and the limitations of diagrams (Gilbert, 2005; Winn et al., 1991). Another problem is that students have difficulties interpreting diagrams (Bowen, G & Roth, 2002; Chittleborough & Treagust, 2008; Mathai & Ramadas, 2009; Scho et al., 2002).

In terms of visual images, in general, studies mainly focus on visual elements, such as visuals in science textbooks (Hermawan & Rahyono,

2019; Koutsiko et al., 2021; Nur'graha & Hermawan, 2020; Sugianto, 2021). The studies of visuals in general are concerned with visual ideational meanings (Nur'graha & Hermawan, 2020) and verbal interpersonal meanings (Hermawan & Rahyono, 2019; Koutsikou et al., 2021). In addition, some studies also investigated the multimodal aspects of verbal and visual modes in terms of verbal and visual ideational intersemiotic complementarity (Sugianto, 2021), and interpersonal intersemiotic complementarity (Koutsikou et al., 2021). In language teaching materials, visual textbook analysis was concerned with the investigation of social justice deconstruction (Smith, 2021), multicultural values, and cultural representation (Derakhshan, 2021; Setyono & Widodo, 2019; Stranger-Johannessen, 2015), representation of native and non-native speakers and culture inclusion issues (Motschenbacher, 2019), gender representation (Elmiana, 2019; Keles et al., 2021; Setyono, 2018), internationalization of English (Stranger-Johannessen, 2015), and the use of textbook as the bridge to others' culture (Joo, Chik & Djonov, 2020). In the Indonesian context, studies on visual and verbal elements of English textbooks were conducted and aimed at exploring interpersonal and ideational meanings of visual images and verbal language (Damayanti, 2014; Sugianto, Prasetyo & Asti, 2022). In their studies, Damayanti (2014) argued that an imbalance between males' and females' roles existed in textbooks, and Sugianto, Prasetyo, and Asti (2022) argued that there is a cohesion structure between visual images and verbal text. However, by considering the studies aforementioned, studies of diagrammatic images in language textbooks were never done. Therefore, this research was an attempt to fill in the gaps by investigating the visual and verbal metalanguage of diagrams in a selected textbook, designed for Indonesia's *Kurikulum Merdeka*. Thus, this research is led by the question "What are functions of the infographics in a national textbook?".

Framework

This study was inspired by the metalanguage theory of Halliday's systemic functional linguistics and grammar of visual design (Kress & Leeuwen, 2006). A metalanguage can be defined as a language to describe and represent the language itself (Jaworski et al., 2012; Schleppegrell, 2017). In systemic functional linguistics (SFL),

metalanguage refers to language about the language itself based on the SFL social semiotic theory theorizing that language is one of the meaning-making resources in which the language realizes the experience, the constructed message, and social interaction enactment (Halliday & Matthiessen, 2004, 2013; Halliday, 1985). *Grammar*, in SFL, is viewed as not a set of rules to be learned to produce correct sentences, yet it is a resource for meaning-making with language. Through language *grammar* as a resource for meaning-making, SFL proposed that the language is to satisfy the needs of humans, later said a *social function*. This means when a language user wants to make meaning through language, she will choose the meaning that is suitable to her social context at the time, and the language she chooses is different from another language in a different context (Emilia & Hamied, 2015). In other words, SFL, through *functional grammar*, aims at developing people's language awareness and features to achieve their purpose in academic life and everyday activities (Bezemer & Jewitt, 2009; Halliday & Matthiessen, 2004, 2013; Jewitt et al., 2016; Schleppegrell, 2013, 2017). SFL underlies the function of language meta functionally. They are: (1) the ideational function of language to represent the human experience by the choice of lexicogrammar, known as the *field* of experience, (2) the interpersonal function to enact the personal relationship with other people, known as the *tenor* of social relationships, and 3) the textual function to build up sequence message or text, known as the *mode* of communication (Christie & Derewianka, 2008; Eggins, 2004; Emilia & Hamied, 2015; Halliday & Matthiessen, 2013; Matthiessen et al., 2010).

Grammar of Visual Design (Kress & Leeuwen, 2006, 2020) was inspired by Halliday's social semiotic theory of representation theorizing that signs are never isolated by the social context of the sign makers. In their work, Kress and Leeuwen (2006, 2020) provided the metalanguage of visual grammar design as systematic tools for analyzing the structural elements and intersemiotic semantic relations between modes for constructing meaning in specific social and cultural contexts. Their work attempted to criticize Barthe's proposition that the meaning of images is always dependent on verbal text (Bartes 1977, as cited in Kress & Leeuwen, 2006). Kress and Leeuwen adopted three metafunctional principles and believed that Halliday's metafunction works well with

other representations too, including images (Kress & Leeuwen, 2006, 2020; Liu & Qu, 2014; Papademetriou & Makri, 2015; Unsworth, 2006; Yang & Zhang, 2014). First, representational/ideational metafunction answers the question of how participants, circumstances, and activity are depicted. Second, the interactive/interpersonal metafunction answers how the visual images are related to the viewer/reader/audience. Third, textual/compositional metafunction is defined as the way of organization of representational and interactive elements into a meaningful whole.

The representational metafunction of images constitutes the nature of events, the objects and participants (animate or inanimate), the activities represented by participants, and the circumstances or the settings within which the representation is developed (Elmiana, 2019; Liu & Qu, 2014). Representationally, 'participants' are the 'represented people, places and things, and other abstract things. The 'processes' are the 'represented action' of the participants. Finally, the 'circumstances' are the setting of the action (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). However, due to the scope of the study, this part will elaborate on the representational and compositional metafunctions

Based on representational metafunction, there are two structures of representational meaning; 'narrative' and 'conceptual' (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). The 'narrative structure' refers to the representation in which the represented participants are doing something to or for each other, marked by the presence of vectors, created by visual elements in the form of an oblique line or strong diagonal line connecting the participants (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). Based on the vectors, there are some 'processes' in the narrative structure. First, the 'action process' is the structure in which one participant, the 'actor', starts to create a vector (Kress & Leeuwen, 2006, 2020; Yang & Zhang, 2014). The action process is non-transactional when there is no goal of the action and transactional when the actor (represented participant) creates the vector to the goal/participant (Kress & Leeuwen, 2006, 2020; Yang & Zhang, 2014). Following, the 'reactional process' is the process where an 'eyeline' forms a vector by the glance direction of the represented participants (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In this process, two participants are involved, the

'phenomenon', the participant to be looked at by the reactor, and the 'reactor,' the participant doing the looking behavior (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). The example of the reactional process is well illustrated by Yang and Zhang (2014), who depicted a man standing and standing higher than another man who was holding a ladder, but they looked at each other. In this example, the structure can be considered either a transactional action process where the man in the lower position becomes the *action* or the reactional process where the man in a higher position, the reactor, was observing the man, the phenomenon. In narrative structure, when the vector in the form of thought balloons and dialogue balloons is connected to the participant's speech or thought, then, the processes of 'mental' or 'verbal' are represented (Kress & Leeuwen, 2006). For these processes, the vectors might be formed in comic strips, quotes, screens, etc., (Yang & Zhang, 2014). The participant in the mental processes is the 'senser' and the participant in the verbal is the 'sayer.' In the narrative, 'circumstances' refers to the setting, backgrounded, painted in less detail, more muted or saturated, and sometimes either darker or lighter to expose the participants (Kress & Leeuwen, 2006). The first circumstance is the 'means' or 'tools.' Kress and Leeuwen (2006) illustrated the means/tools in an example where the depicted old man is holding a gun and addressing the invisible participant *with* his hands. The 'accompaniment' circumstance example is illustrated by Yang & Zhang (2014) by a depiction of two women and two men standing in a line and gazing at the *viewers* with smiles. Since there are no vectors formed in the four participants, it is then called an accompaniment (Yang & Zhang, 2014).

Representationally, the 'conceptual structure' is the representation in which participants are represented in terms of "their more generalized and more or less stable and timeless essence" and in terms "of class, or structure or meaning" (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In this conceptual structure, there are no vectors created by the participants (Kress & Leeuwen, 2006, 2020; Yang & Zhang, 2014). There are three types of conceptual structures: (1) classification, (2) analytical, and (3) symbolic. In 'classificational' participants are related in terms of 'kind of' relation and 'taxonomy' (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). The classificational has two sub-structures; (1) 'covert', the readers are supposed to infer

similarities between the subordinates, and (2) 'overt', the superordinate becomes the upper level of the other elements in the form of a tree structure taxonomies (Kress & Leeuwen, 2006, 2020).

'Analytical structure' is the process where the participants are connected as parts of a whole (Kress & Leeuwen, 2006). Here, the participants are the 'carrier' (the whole) and the 'possessive attributes' (the parts). There are several parts of analytical structures; (1) 'exhaustive/spatial' analytical structures, several possessive attributes are assembled for the carrier, (2) 'inclusive' analytical structure, the carrier constituted by one or more possessive attributes but not covering all of the space of the carrier, (3) 'temporal' structure, possessive attributes of the carrier are organized on a timeline vertically or horizontally to represent a chronological process, (4) 'quantitative temporal', to represent the development of a phenomenon in a timeline, (5) 'centralized' structures, having the carrier in the central node connecting to its possessive attributes with radiating lines, (6) 'decentralized' the structure, represented by *centralized* analytical structures connected with lines, (7) 'distributed', the *possessive attributes* of the *carrier* are linked but originate from one or more *centers*, (8) 'exploded', the *possessive attribute* of the *carrier* is separated but organized in a clear arrangement, (9) 'disarranged', having the *possessive attributes* of the *carrier* separated in a disorganized way, (10) 'topographical', having the *carrier* and the *possessive attributes* that function as scale representations, and (11) 'topological', having the *carrier* and the *possessive attributes* interconnected accurately but do not represent scale.

'Symbolic structure' is concerned with what a participant means/is (Kress & Leeuwen, 2006, 2020; Yang & Zhang, 2014). There are two kinds of symbolic structures; (1) 'symbolic attributive', and (2) 'symbolic suggestive'. The symbolic attributive structure has two participants; (1) the 'carrier', and (2) 'the symbolic attributes'. Symbolic attributes can be identified by; 1) extra salient design, such as being exaggerated in terms of foreground size and being more lighted compared to other elements, 2) gesture that cannot be interpreted as an action, 3) symbolic values with traditional identification, 4) the look out of place in the whole or

unnatural, and 5) association with symbolic values (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). The 'symbolic suggestive' has only the participant, the *carrier*; but cannot be categorized as analytical (Kress & Leeuwen, 2006). Some clues to identify the *symbolic suggestive* structures are provided, such as extreme lighting, blurring of details, and participants as silhouettes (Kress & Leeuwen, 2006, 2020).

In terms of compositional metafunction, the compositional meaning of images refers to the organization of representational and interactive elements into a meaningful whole (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In other words, it is related to the placement of the participants that have ordered. There are three systems in compositional meaning: 1) the *Information Value*, placement of the participants and their relation to each other and viewers; 2) The *Framing*, tools that can disconnect elements of images; and, 3) the *Saliency*, used to attract the viewer's attention by the placement factors in background or foreground, relative size, color contrast, and sharpness (Kress & Leeuwen, 2006, 2020).

In *Information Value*, images are presented on a page with an assumption that '*information*' is delivered as though 'it' had value or status for the viewers (Kress & Leeuwen, 2006). The first structure of *Information Value* is the *New* and *Given* structure. The *Given* information is something that viewers already know (historically, socially, and semiotically), while the *New* information, fixed, is something not yet known or agreed upon by the viewers. In other words, the *New* is replaceable and the *Given* is fixed. Culturally, the left side of images is already *given* while the right side is therefore to the 'important message' or the *New*. The second structure is the *top-bottom* structure (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In this structure, the upper part is usually presented as the *Ideal*, while the lower part is for the *Real*. Concerning this, Kress and Leeuwen (2006) explained that the *Ideal* contains the writing and the *Real* contains the images, such as maps, charts, or diagrams. In other words, the *Ideal* functions as the lead role informationally and ideologically while the *Real* has a role to provide specification, evidence, practical consequence, etc., (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). The third structure is the *Center-Margin* structure. In this structure, the *center* is in the center of the message and the *margins* (the

other elements) are placed symmetrically around the center to form a unity. The principle of *framing* is the connection or disconnection of the element to others and abstaining from framing emphasizes group identity, framing individuality, and differentiation (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). Concerning this, there are some visual compositions of elements, such as *segregation*, *separation*, *visual contrast*, *overlap*, *integration*, and *visual rhyme* (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In *segregation* composition, the elements are separated by the presence of the frame lines, and this is understood as the different units of meaning. In *separation*, the elements are separated by space. In *visual contrast*, two or more elements are different in typographic and visual quality, such as the boldness of the color. In the *overlap* composition, part of an image overlaps the frame, or the words are placed partially in an image and partly outside of the image. In *integration*, two or more elements fill in the same space, such as when a 'written text' is put over on an image or when images are integrated into a collage without being separated by frame lines. Finally, the two or more elements in the *visual rhyme* composition have similarities in terms of visual or typographic qualities but they are segregated or separated. The visual principle of *salience* is that one element is different from others in terms of size, place in the foreground, color, tonal values, sharpness, etc., (Kress & Leeuwen, 2006, 2020).

Methods and Materials

To answer the question, this study employed qualitative design with the Systemic Functional Approach to Multimodal Discourse Analysis (SF-MDA). The SF-MDA is part of social semiotics that concerns with the 'Grammar' of semiotic resources (O'Halloran & Fei, 2014a). Further, the SF-MDA attempts to understand the meanings of different resources and the meanings which potentially exist when they are combined multimodally (O'Halloran & Fei, 2014a). The SF-MDA is inspired by Halliday's social theory claiming that the organization of the semiotic resources can indicate their social function (O'Halloran, 2008; O'Halloran & Fei, 2014b). The rationale for employing this approach is due to its suitability to analyze phenomena in multimodal text, such as 2D text (printed or electronic text), 2D texts, such as museum text, etc.,

(O'Halloran & Fei, 2014a) and its foundation to analyze how the semiotic choices (verbally and visually) interact to achieve the social function of a text (Jewitt et al., 2016). The SF MDA is also suggested by several researchers due to its appropriateness to analyze multimodal texts (Damayanti, 2014; Hermawan & Rahyono, 2019; Hermawan & Sukyadi, 2017; Jauhara et al., 2021; Liu & Qu, 2014; Nur'graha & Hermawan, 2020; Sugianto, 2021; Sugianto et al., 2021, 2022). The interaction of verbal text and visual image is going to be investigated within the framework of Systemic Functional Grammar (SFL) (Eggins, 2004; Gerot & Wignell, 1995; Halliday & Matthiessen, 2004, 2013; Thompson, 2014) and Grammar of Visual Design (Kress & Leeuwen, 2006).

The materials of the analysis were taken from 'English in Progress' (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022). This textbook, designed for grade X, was selected because it was officially endorsed textbook by Indonesia's ministry of cultures and education by Indonesia's ministry of cultures and education to promote Indonesia's latest *Kurikulum Merdeka*. In this new curriculum, one of the goals of learning English is the ability to multimodal communicate (Badan Standar, Kurikulum, Dan Asesmen Pendidikan, 2022). Considering the focus of the analysis, only infographic images were taken as data sources and analyzed. There were four infographics found in the English textbook. Another reason to analyze four images is inspired by Jewitt, Bezemer, and O'Halloran's method and analysis (2016) arguing that, in SF MDA, the microanalysis of selected fragments of the texts is possible. In addition, there are several studies analyzing selected images, using SF MDA, such as (1) Jauhara, Emilia, and Lukmana (2021) investigated the selected page with the topic greeting, (2) Sugianto (2021) investigated a page with the topic *deforestation* (3) Liu and Qu (2014) studied several pages of 2 textbooks under the same topic, (4) Sugianto, Prasetyo, and Asti (2022) studied a page of EFL textbook under the topic of *communication*, and (5) Royce (2007) analyzed a page of a magazine.

Procedures and data analysis

To do the analysis, the diagrams and verbal text were separately analyzed. First, the verbal text accompanying the diagram was analyzed based on the SFL *transitivity* analysis (Eggins, 2004; Gerot & Wignell, 1995; Halliday & Matthiessen, 2004, 2013). The analysis was aimed at

identifying the types of *Participants*, *Processes*, and *Circumstances* of the verbal elements.

Visually, the diagrams of the texts were investigated based on the framework of Grammar of Visual Design (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). The visual analysis was based on their representational and compositional metafunction. Representationally, the analysis was done to identify the structure of the diagrams, such as *narrative* or *conceptual*. Then, the analysis will go through the types of *participants*, the *activity*, qualities, and *characteristics* attributed to the *participants*. Compositionally, the images were analyzed based on the systems of 1) the *Information Value*, placement of the participants and their relation to each other and viewers; 2) The *Framing*, tools that can disconnect elements of images; and, 3) the *Salience*, used to attract the viewer's attention by the placement factors in background or foreground, relative size, color contrast, and sharpness (Kress & Leeuwen, 2006, 2020).

Findings and discussion

What is the visual and verbal metalanguage in the diagrams found in a nationally published textbook?

Figure 1 is a diagram in an infographic in the form of a *mindmap*. Representationally, it can be categorized as a conceptually analytical structure. The *analytical* refers to the process in which the represented participants are connected as parts of a whole (Kress & Leeuwen, 2006). Analytical structures are often found in fashion shots, maps, school social studies textbooks, diagrams, and abstract arts which serve to identify a Carrier and to let the readers scrutinize the Carrier's Possessive Attributes. It can be implied that the analytical structures, especially in a textbook, are purposively designed to let the readers (students) scrutinize the Carrier's parts.

In figure 1, the Carrier participant is the *great Athlete* and has the five *parts participants* or the *possessive attributes*; (1) *Good Deeds*, (2) *Achievement*, (3) *Belief/Values*, (4) *Family Support*, and (5) *Habits*. Further, the diagram has a *centralized* analytical structure in which the *carrier* participant is illustrated as the central node in a diagram/graph with the radiating lines connecting it to its components, the possessive

attributes. However, each *possessive attribute*, or the *part*, embeds a *classification* structure, with *overt taxonomies*, in which a superordinate becomes the upper level of the other elements in the form of a tree structure (Kress & Leeuwen, 2006). There are several classifications with *overt taxonomies* in the diagram, for instance (1) the three kinds of *achievement* are *regional*, *national*, and *international*; (2) the three kinds of *habits* are *routines*, *responsibilities*, and *practices*, (3) the two kinds of *Good Deeds* are *For Society* and *For Self*, (4) three kinds of *Family Support* are *History*, *Genetics/Physicality*, and *Social*, (5) three kinds of *Beliefs/Values* are *Personal*, *Family*, and *Social*. Representationally, the diagram is a conceptual structure that combines the *analytical* and *classificational*.

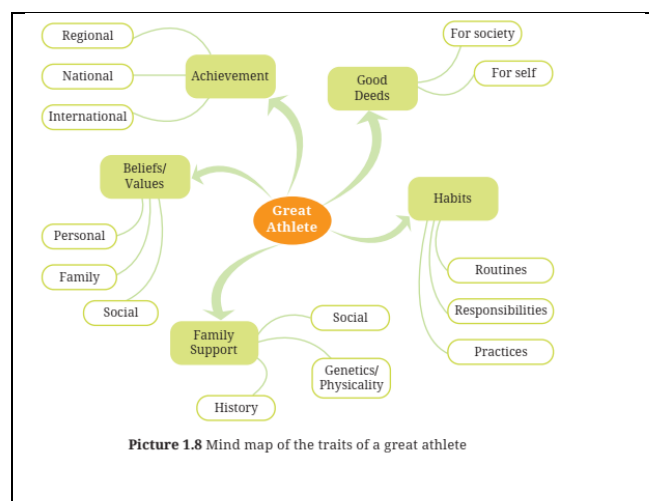
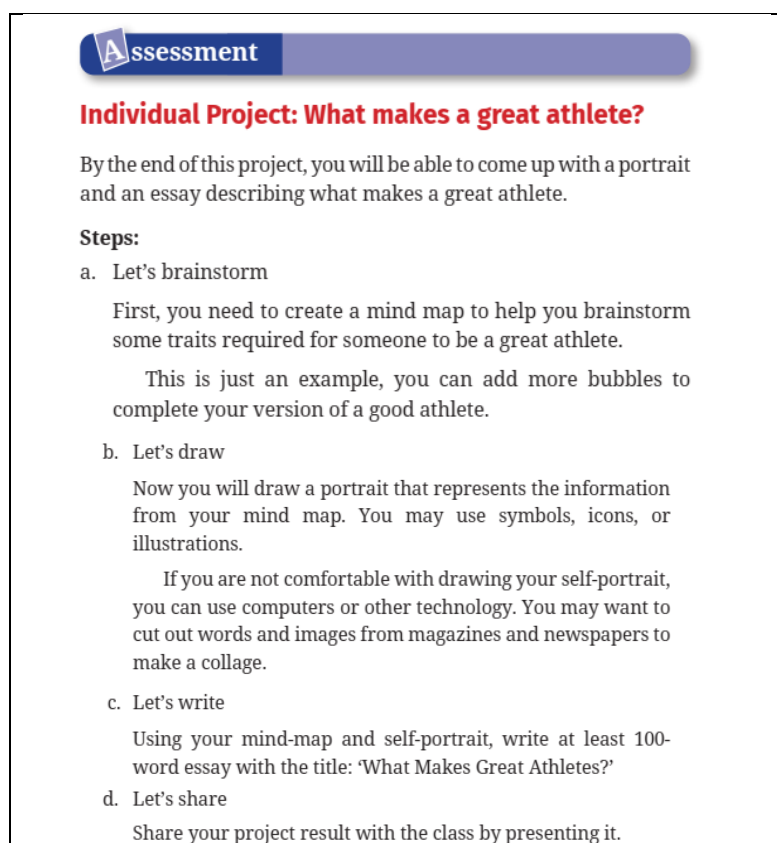


Figure 1. Mind map of the traits of a great athlete (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022)

Compositionally, significant represented participants are foregrounded and depicted more salient, the *Great Athlete* is the most salient among the *Good Deeds*, *Achievements*, *Beliefs/Values*, *Family Support*, and *Habits*. The *Great Athlete* is depicted with different font colors and is more saturated than its *parts*. In addition, the *Good Deeds*, *Achievements*, *Beliefs/Values*, *Family Support*, and *Habits* are more salient and more saturated than each classification. To summarize the compositional meaning of the diagram, the *carrier* participant (the *whole*)

is intentionally organized more saturated, and more salient to emphasize its function as the *whole* of the *parts*. Interestingly, the five parts of the carrier are depicted with the same color to represent the equal position of each and so are the *classification parts*. This can be understood that the diagram designer does not have the intention to rank the *parts*, yet the readers are given the freedom to highlight any *parts*.



Assessment

Individual Project: What makes a great athlete?

By the end of this project, you will be able to come up with a portrait and an essay describing what makes a great athlete.

Steps:

- Let's brainstorm
First, you need to create a mind map to help you brainstorm some traits required for someone to be a great athlete.
This is just an example, you can add more bubbles to complete your version of a good athlete.
- Let's draw
Now you will draw a portrait that represents the information from your mind map. You may use symbols, icons, or illustrations.
If you are not comfortable with drawing your self-portrait, you can use computers or other technology. You may want to cut out words and images from magazines and newspapers to make a collage.
- Let's write
Using your mind-map and self-portrait, write at least 100-word essay with the title: 'What Makes Great Athletes?'
- Let's share
Share your project result with the class by presenting it.

Figure 2. Verbal elements of the Mind map figure 1 'The traits of a great athlete' (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022)

Linguistically, the diagram in figure 1 has verbal elements (figure 2) to give an explanation and to instruct readers to view the diagram. Using SFL transitivity, the verbal elements (explanation and instructions) are dominated by the *material*, *relational*, and *mental processes*. The *material processes* are related to instruction with what *readers* are supposed to do regarding the diagram, for instance, *Come up*, *create*, *complete*, *add*, and *draw* (2x). The *material processes* are represented

with the actor *you* (4 times) and the five goals: with *a portrait and an essay, more bubbles, a mind map, a portrait, and your version of a good athlete*. The *relational processes* are related to identifying the participant of *value* with its *token*, for instance, *makes* (2x), *be* (3x), and *represent*. The relational processes are with the token (*the information from your mind map, what, this*) and value (*a great athlete* (2x), *what, a mind map, that, and just an example*). The *mental processes* are related to the thinking and cognition of the participant, such as *brainstorming* (2x), *describing*, and *helping* with the *senser you*. The diagram also has a verbal caption, “Mind map of the traits of a great athlete” below the diagram. The verbal caption seems to represent the *carrier* and the *attributes* of the analytical structure.



Figure 3. Infographic of “Greysia Polii” (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022)

Representationally, figure 3 is an infographic of *Greysia Polii*. It can be identified as an analytical structure. This infographic is conceptually a *disconnected* analytical structure, in which the Carrier and its *parts* are disassembled (Kress & Leeuwen, 2006). In this diagram, the Carrier is on the left, in which the participant is represented with the medium shot image of Greysia Polii backgrounded in red and with the verbal text “GREYSIA POLII” and verbal text “Indonesia’s First Olympic Women’s

Double Gold” which are designed on the top of the represented Carrier participant. The *parts* or Possessive Attributes are on the right with less salient than the Carrier. Three parts participants are depicted with three *medals: gold, silver, and bronze*. The *gold* medal is put on the top, followed by the *silver*, and *bronze*.

Analytically speaking figure 3 presented the “whole and part” relation, in which the text designer intended to deliver that the Carrier, Greysia Polii, has got three kinds of metals: gold, silver, and bronze. In addition to figure 3, this infographic could also be identified as a narrative structure. In the left part of the infographic, the participant, *Greysia Polii*, creates a vector through her facial gesture and body gesture. The vector realizes the ‘action’ or ‘process’ the participant is doing. With one hand, the participant is depicted *showing* her medal and *holding* a mascot with the other one. The facial gesture also indicates that the *actor* participant is smiling. The presence logo of a *racket* and *shuttlecock* in the verbal “POLII”, clearly emphasizes that the participant is a badminton player. However, since the participant is depicted with no background, the narrative structure is less than the conceptual structure. This is relevant to Kress and Leeuwen (2006, 2020) claiming that too much detail and too much lifelikeness could distract the analytical purposes. Therefore, the infographic designer might probably have more intention on the analytical rather than narrative purpose.

Representationally, the right image in figure 3 can also be categorized as a classification that realizes the relation of taxonomy. In classification, the ‘overt taxonomies’ are chained to let ‘superordinate’ be for some other participants, the ‘subordinates’ (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In this diagram, despite not being connected with ‘lines’ to indicate hierarchy the ‘superordinate’, the *gold medal*, is placed on the top of the *medals*. Here, the overt taxonomy is illustrated by the *superordinate* Gold medals for *Subordinates’* Silver and Bronze medals. Another overt in this image is illustrated in the *Bronze medal* that has the *superordinate*, BWF World Championships, which are respectively followed by its *subordinates*; Asian Games, Sea Games, Sudirman Cup, and Uber Cup. In addition to classification structure, each of the medals also indicates the ‘covert taxonomy’, in which the readers are allowed to

infer the similarity between the 'subordinates', for example, 'Sea Games' of 2005, 2007, 2009, 2013, and 2019 are similar in the category of silver medals. To conclude, in terms of conceptual structure, the infographic of figure 3 mixes the structures of analytical and classificational.

Compositionally, the infographic of figure 3 depicts the 'carrier' more salient. The visual-verbal "GREYSIA POLII" is depicted as more salient and bigger than the remaining verbal "Indonesia's First Olympic Women's Double Gold". In terms of left-right compositional structure, the 'left' is the 'given information' and the 'right' is the 'new information'. This can be understood that the readers might have known who the carrier participant was. However, the infographic designer might consciously present the new information which is located on the right of the carrier participant.

Linguistically speaking, the *infographic* has several verbal elements. The name of the athlete, GREYSIA POLII, is visually written in a bigger font and with more contrast compared with the other verbal elements. Under the name of the athlete is another verbal element saying "Indonesia's First Olympic Women's Double Gold". Also, there is a verbal caption, written below the infographic saying "Greysia Polii, one of Indonesia's greatest athletes". Using the SFL transitivity system, all the verbal elements function to signify the carrier or actor participant in the diagram. In addition, the verbal on the right "*Failing is a matter of later. Most importantly, we dare to try and try.*" contains 'behavioral' processes represented by the verbs, such as *dare*, *try*, and *failing*. According to Eggins (2004) these behavioral processes, falling between the material and mental processes, involve physiological and psychological behavior. Probably, the verbal is to indicate the experience of the 'carrier' to achieve the medals in which she 'fails', 'dares', and 'tries'.

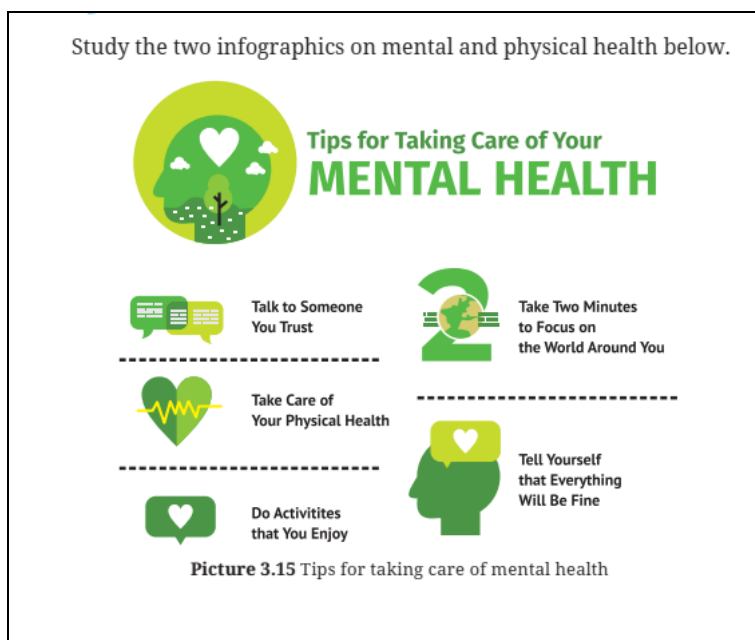


Figure 4. Infographic "Tips for taking care of mental health" (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022)

Figures 4 and 5 are two images designed for a reading task in chapter 3. In these figures, the students are expected to study the two infographics. Representationally, figure 4 is identified as a conceptually analytical structure with the relation of the 'part of the whole'. The carrier participant here is depicted with a symbol of the *brain* or *head* or *mind*. The visual 'carrier participant' is also re-emphasized by the verbal "MENTAL HEALTH" that is typed in uppercase. The 'carrier participant' is also supported by the verbal element on the top of the diagram and as the caption under the infographic says, "Tips for Taking Care of Your MENTAL HEALTH". The parts or attribute participants are visually illustrated by five symbols; (1) speech bubble filled with letters, (2) number 2, (3) heart, (4) head and speech bubble filled with a love symbol, and (5) speech bubble filled with a love symbol. Each attribute participant is supported with verbal elements that are dominated by various *processes*, such as (1) *talk* (verbal process), (2) *take* (material process), (3) *take care* (material process), (4) *tell* (mental process), and (5) *do* (material process). Interestingly, the analytical structure of the infographic is centralized on the top which is different from Kress and Leeuwen's (2006, 2020) centralized structure where the carrier participant is in the center with radiating lines connecting to its components.

Compositionally, the infographic of figure 4 depicts the *carrier* participant more salient. The visual-verbal “MENTAL HEALTH” is depicted as more salient in terms of color and bigger compared with verbal attribute participants. Figure 4 also applies the ‘top-bottom’ structure (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In addition, in terms of the top-bottom structure, the upper part is the carrier with a more salient and bigger font. This is in line with Kress and Leeuwen's (2006, 2020) explanation that the *Ideal* functions as the lead role informationally and ideologically while the *Real* has a role to provide specification, evidence, practical consequence, etc., (Kress & Leeuwen, 2006, 2020).



Picture 3.16 Seven healthy habit for weight loss

Figure 5. Infographic “Tips for taking care of mental health” (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022)

Representationally, figure 5 can be categorized as a conceptually analytical structure with the relation of the ‘part of the whole’. Different from figure 4, this infographic is analytically centralized in which the carrier participant is in the center and is connected to its *attributes* by dash lines. The carrier participant is depicted with the visually salient number “7” and bigger font of verbal “WEIGHT LOSS” written in uppercase. The carrier participant, depicted with symbol “7” with verbal “Healthy Habits for WEIGHT LOSS” is also re-emphasized by the infographic caption, under the infographic, saying the same as the verbal

in the center of the infographic. Concerning its *possessive attributes*, there are seven *possessive attributes* each of which is represented with visual and verbal elements. First, the visual *sunny-side-up egg* is embedded with the verbal “Don’t Skip Breakfast”. Second, the visual *drinking bottle and a cup* are attached to the verbal “Drink Water When You Wake Up”. The following visual is the *crescent, pillow, and ZZZ sign* embedded with the verbal “Prioritize Good Sleep”. Another possessive attribute is the visual of *a foot wearing a shoe* with the verbal “Move every day”. The visual sunny-side-up egg with a crescent is accompanied by the visual “Don’t Eat Too Close to Bedtime”. The visual *Meal box* is also attached to the verbal “Make Lunch Your Biggest Meal”. Finally, the visual *bubble speech with symbols of + (plus) and a heart* is accompanied by the verbal “Always Think Positively”.

Compositionally, figure 5 applies the *center-margin* structure (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). In this structure, the *center* is the carrier participant “7 Healthy Habits for WEIGHT LOSS” located in the center of the message. The *margins* or the other elements (attribute participants) are placed symmetrically around the center to form a unity.

Regarding verbal elements of possessive attributes in figure 5, they are all in the form of *imperatives* dominated by material processes (*skip, drink, wake up, move, eat, and make lunch*) and mental processes (*prioritize and think*).

Decide if the statements are true or false according to the infographics.

Infographic A		
The following activities can maintain your mental health	True	False
Engross yourself shortly with what is around you.		
Remind yourself that some things can go wrong.		
Mind your bodily well-being.		

B Let's Complete It

Complete the following sentences with **ONE** word from the infographics.

1. In order to lose weight, you need to avoid a sedentary lifestyle and begin to around.
2. Make sure you have enough gap between your dinner and your
3. Talking about your problem may help you with mental health only if you the person you talk to.
4. You need to convince that despite all the problems, by the end of the day everything is going to be fine.
5. You need to consume the first thing in the morning.

C Discuss and Decide

Now discuss in your groups the answers to the following questions.

1. Which of the tips from the mental health infographic that you have done? How was the effect?
2. Which of the tips from the mental health infographic that you want to try? Why?
3. Have you tried any weight loss habits mentioned in the infographic? Which one/s?
4. Do you have other tips for weight loss?
5. Why do you think people feel the need to lose weight?

Infographic B		
The following activities can help you lose weight	True	False
Miss your morning meals.		
Avoid drinking water when you get up from your sleep.		
Have a big portion for your lunch.		

Figure 6. Instructions of infographic of Figures 4 and 5 (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022)

In terms of verbal instructions related to infographics in Figures 4 and 5, SFL transitivity analysis was done to their verbal instructions (Eggs, 2004; Gerot & Wignell, 1995; Halliday & Matthiessen, 2004, 2013). The SFL verbal analysis found that verbal instructions (see figure 6) were dominated by processes of *material* (17 times), *mental* (17 times), and *relational* (8 times). The dominance of *material* processes in the verbal text in the two infographics seems to show the *action* activity regarding tips for mental and physical health tips, such as *losing weight, getting up, engrossing, drinking water, moving, consuming, trying*, etc. The presence of *mental* processes is concerned with thinking or perception about the tips presented by the infographics, such as *study, decide, remind, mind, avoid, convince, discuss, want to, think*, and *feel*. The less frequent *relational* processes are concerned with the explanation of the idea by relating the participants (carrier to attribute, or value to token).

Conclusions/ Implications

This study has provided analyses of four images found in a textbook (Hermawan & Hayanti, Dwi Suyaningsih, 2022) by employing SF MDA. The analyses found that the visual metalanguage in diagrams (Kress & Leeuwen, 2006, 2020). Representationally, the images are mainly analytical structures that are combined with classificational and narrative structures. In terms of compositional meanings, the diagrams have applied the *Information value* structure and *salience* composition. Based on the representational and compositional visual metalanguage, the participants are the *carrier* and *attribute* in the analytical structure with the relation of part and whole. In addition, to each attribute participant, they have either *classificational* or *narrative* structures.

Regarding the findings of the visual metalanguage, there are some implications for language teaching and learning. First, a teacher's competence in visual metalanguage can help prepare verbal instruction for teaching diagrams. For example, to introduce the diagram or mind map (figure 1) a teacher can provide some verbal instructions based on the visual representational metalanguage by highlighting the 'carrier' and 'attribute' participants (analytical structure) with relational and mental processes. Here are several potential instructions. *"Here is a diagram or a mind map. A mind map helps you to gather/collect ideas systematically. In this mind map, as you can see, the center is Great Athlete. Therefore, the topic of the mind map is the Great Athlete. In this diagram, a Great Athlete has achievements, good deeds, habits, family support, and beliefs/values. Now, pay attention to the achievement. There are three kinds of achievement. The achievement can be regional, national, international, etc."*

The second implication is that teacher's visual metalanguage competence can contribute to the teacher's questioning, elicitation, and previewing skills regarding representational and compositional meanings of visuals. For 'carrier' and 'attribute' participants in analytical structure, a teacher can formulate questions, such as (1) *"What do you see in the center of the image of figure 5?"*; (2) *"What must a great athlete have to be successful in figure 1?"*; *"What kinds of medals has Greycia Polii got in figure 3?"*. For eliciting relational processes of the visual, the teacher can provide a sentence to be completed, such as (1) *"Greycia Polii ... (has) outstanding achievements in badminton"*; (2) *"A great athlete ... (has) five characteristics."* For metalanguage, the teacher can lead the students to preview the image they are viewing regarding the salience and information value, such as (1) *"Why is 'Great Athlete' in figure 1 more contrast than other elements?"*; (2) *"According to figure 2, why gold medal is put on the top of medals?"*

References

- Ainsworth, S., & Loizou, A. T. (2003). The effects of self-explaining when learning with text or diagrams. *Cognitive Science*, 27, 669–681. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2704_5
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). <https://bskap.kemdikbud.go.id/>
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2009). Social semiotics. *Handbook of Pragmatics*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.1075/hop.13.soc5>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning*, 3(1–2), 10–29. <http://dx.doi.org/10.16993/dfl.26>
- Bowen, G. M., & Roth, W.-M. (2002). Why students may not learn to interpret scientific inscriptions. *Research in Science Education*, 32, 303–327. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020833231966>
- Chittleborough, G., & Treagust, D. (2008). The correct interpretation of chemical diagrams requires transforming from one level of representation to another. *Research in Science Education* (2008), 38, 463–482. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9059-4>
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (3rd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Damayanti, I. L. (2014). Gender construction in visual images in textbooks for primary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 100–116. <http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v3i2.272>
- Derakhshan, A. (2021). ‘Should textbook images be merely decorative?’: Cultural representations in the Iranian EFL national textbook from the semiotic approach perspective. *Language Teaching Research*, 28(1). <https://doi.org/10.1177/1362168821992264>

- Duarte, N. (2008). *Slideology: The art and science of creating great presentations*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016). Getting graphic about infographics: Design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>
- Eggins, S. (2004). *Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). New York: A&C Black.
- Elmiana, D. S. (2019). Pedagogical representation of visual images in EFL textbooks: A multimodal perspective. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(4), 613–628. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1569550>
- Emilia, E., & Hamied, F. A. (2015). Systemic functional linguistic genre pedagogy (SFL GP) in a tertiary EFL writing context in Indonesia. *TEFLIN Journal*, 26(2), 155–182. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/155-182>
- Gerot, L., & Wignell, P. F. (1995). *Making sense of functional grammar : An introductory workbook*. Queensland: Antipodean Educational Enterprises.
- Gilbert, J. K. (2005). Visualization: A metacognitive skill in science and science education. In J. K. Gilbert (Ed.), *Visualization in Science Education. Models and Modeling in Science Education*. Dordrecht: Springer.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). London: Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hembree, R. (1992). Experiments and relational studies in problem-solving: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 242–273. <https://doi.org/10.2307/749120>
- Hermawan, B., Hayanti, D., & Suyaningsih, N. (2022). *Work in Progress*. Pusat Perbukuan Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen

Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

- Hermawan, B., & Rahyono, F. X. (2019). Ideational meanings of science and interpersonal position of readers in science textbooks for basic level in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 38–47. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i1.15932>
- Hermawan, B., & Sukyadi, D. (2017). Ideational and interpersonal meanings of children narratives in Indonesian picturebooks. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 404–412. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8139>
- Jauhara, D., Emilia, E., & Lukmana, I. (2021). Re-contextualising 'Greeting': A multimodal analysis in an EFL textbook. *Indonesian Journal of Functional Linguistics*, 1(1), 15–24. <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJFL/article/view/32621>
- Jaworski, A., Coupland, N., & Galasinski, D. (Eds.). (2012). *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110907377>
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). Introducing multimodality. In *Introducing multimodality*. London: Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
- Joo, S. J., Chik, A., & Djonov, E. (2020). The construal of English as a global language in Korean EFL textbooks for primary school children. *Asian Englishes*, 22(1), 68–84. <https://doi.org/10.1080/13488678.2019.1627636>
- Keles, U., Mansouri, B., & Yazan, B. (2023). Perpetuation of gender bias in New Headway: A multimodal critical discourse analysis with a diachronic lens. *Pedagogy, Culture and Society*, 31(3), 379–401. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1913442>
- Koutsikou, M., Christidou, V., Papadopoulou, M., & Bonoti, F. (2021). Interpersonal meaning: Verbal text–image relations in multimodal science texts for young children. *Education Sciences*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050245>
- Kragten, M., Admiraal, W., & Rijlaarsdam, G. (2013). Diagrammatic literacy in secondary science education. *Research in Science Education*, 43, 1785–1800. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9331-0>

- Kress, G., & Leeuwen, T. Van. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen, T. Van. (2020). *Reading Images: The Grammar of visual design* (3rd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- Larkin, J. H., & Simon, H. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11(1), 65–100. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(87\)80026-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0364-0213(87)80026-5)
- Leeuwen, T. H. Van, Manalo, E., & Meij, J. Van Der. (2015). Electroencephalogram recordings indicate that more abstract diagrams need more mental resources to process. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 19–28. <http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12064>
- Liu, X., & Qu, D. (2014). Exploring the multimodality of EFL textbooks for Chinese college students: A comparative study. *RELJ Journal*, 45(2), 135–150. <https://doi.org/10.1177/0033688214533865>
- Mathai, S., & Ramadas, J. (2009). visuals and visualisation of human body system. *International Journal of Science Education*, 31(3), 439–358. <https://doi.org/10.1080/09500690802595821>
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125–139. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00016-6)
- Medina, J. (2009). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home and school*. Seattle: Pear Press.
- Motschenbacher, H. (2019). Non-nativeness as a dimension of inclusion: A multimodal representational analysis of EFL textbooks. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 29(3), 285–307. <https://doi.org/10.1111/ijal.12237>
- Nur'graha, D. Z. M., & Hermawan, B. (2020). What do the pictures say in a science textbook? In *Proceedings of the 4th International Conference on Language, Literature, Culture, and*

- Education* (ICOLLITE 2020) (pp. 164–171). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.025>
- O'Halloran, K. L. (2008). Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): Constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Visual Communication* 7(4). <https://doi.org/10.1177/1470357208096210>
- O'Halloran, K. L., & Fei, V. L. (2014a). Systemic functional multimodal discourse analysis. In S. Norris & C. D. Maier (Ed.), *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality* (pp. 137–153). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9781614511175>
- O'Halloran, K. L., & Fei, V. L. (2014b). Systemic functional multimodal discourse analysis. In S. Norris & C. D. Maier (Ed.), *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality* (pp. 137–153). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511175.137>
- Papademetriou, E., & Makri, D. (2015). The metalanguage of “Visual Design” into the classroom for the construction of intermodal meanings. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(2), 32-43. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149385.pdf>
- Pedone, R., Hummel, J. E., & Holyoak, K. J. (2001). The use of diagrams in analogical problem solving. *Memory and Cognition*, 29(2), 214–221. <https://doi.org/10.3758/BF03194915>
- Royce, T. D., & Bowcher, W. (2006). Intersemiotic complementarity: A framework for multimodal discourse analysis. In *New directions in the analysis of multimodal discourse* (pp. 63–109). <https://doi.org/10.4324/9780203357774>
- Schleppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, 63(s1), 153–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>
- Schleppegrell, M. J. (2017). Systemic Functional Grammar in the K–12 Classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. III). London: Routledge.
- Schonborn, K. J., Anderson, T. R., & Grayson, D. J. (2002). Student difficulties with the interpretation of a textbook diagram of immunoglobulin G (IgG). *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 30(2), 93–

97. <https://doi.org/10.1002/bmb.2002.494030020036>
- Setyono, B. (2018). the portrayal of women in nationally-endorsed English as a foreign language (EFL) textbooks for senior high school students in Indonesia. *Sexuality and Culture*, 22(4), 1077–1093. <https://doi.org/10.1007/s12119-018-9526-2>
- Setyono, B., & Widodo, H. P. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: A critical discourse analysis. *Intercultural Education*, 30(4), 383–397. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1548102>
- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Indianapolis: Pearson Education.
- Smith, C. (2023). Deconstructing innercircularism: A critical exploration of multimodal discourse in an English as a foreign language textbook. *Discourse*, 44(1), 88–105. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1963212>
- Stranger-Johannessen, E. (2015). Constructing English as a Ugandan language through an English textbook. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 126–142. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.987296>
- Sugianto, A. (2021). ‘Can We See It?’: Contextualizing ‘Deforestation’ from an English-Medium Science Textbook for a Primary School Level. *J-Lalite: Journal of English Studies*, 2(2), 86. <https://doi.org/10.20884/1.jes.2021.2.2.5072>
- Sugianto, A., Andriyani, D., & Prasetyo, I. A. (2021). The visual-verbal text interrelation: Lessons from the ideational meanings of a phonics material in a primary level EFL textbook. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v6i1.5865>
- Sugianto, A., Prasetyo, I. A., & Asti, W. (2022). ‘Is the picture worth a thousand pictures?’: The interpersonal meanings of a dialogue in an EFL. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(2), 187–198. <https://doi.org/https://doi.org/10.33394/jollt.v10i2.4510>
- Thompson, G. (2013). *Introducing functional grammar* (3rd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203785270>

- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55–76. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdfv>
- Ware, C. (2012). *Information visualization: Perception for design* (2nd ed.). Boston: Elsevier.
- Winn, W., Li, T-Z., & Schill, D. (1991). Diagrams as aids to problem solving : Their role in facilitating search and computation. *ETR&D*, 39(1), 17–29. <https://doi.org/10.1007/BF02298104>
- Yang, J., & Zhang, Y. (2014). Representation meaning of multimodal discourse—A case study of English editorials in the Economist. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2564–2575. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2564-2575>
- Yi, Y., & Angay-Crowder, T. (2016). Multimodal pedagogies for teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(4), 988–998. <https://doi.org/10.1002/tesq.326>

**PENGARUH PEMBERIAN VIDEO ORANG
POLYGLOT TERHADAP MOTIVASI MAHASISWA
FAKULTAS PSIKOLOGI UNIVERSITAS
PADJADJARAN UNTUK MEMPELAJARI BAHASA
ASING**

**[THE INFLUENCE OF POLYGLOT VIDEOS ON THE
MOTIVATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS AT
PADJADJARAN UNIVERSITY TO LEARN FOREIGN
LANGUAGES]**

**Shafa Utari Prameswari¹ Marsa Kamilia Faiza², Mettika Settha Kurniawan³,
Aisyiyah Nindita⁴, Ratna Jatnika⁵**

^{1,2,3,4,5}Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran

shafa21003@mail.unpad.ac.id¹, marsa21001@mail.unpad.ac.id²,
mettika21001@mail.unpad.ac.id³, aisyiyah21001@mail.unpad.ac.id⁴,
ratna@unpad.ac.id⁵

Abstract

Globalization encourages global citizens to interact internationally, therefore people are required to master more than one language in order to facilitate communication. Foreign language skills and motivation for learning foreign languages among students in Indonesia are still low. Previous research has shown that video media based learning can increase learning motivation. This study aims to determine the effect of providing videos of polyglots on the students' motivation to learn foreign languages. This research was conducted by testing data of 77 respondents from the 2021 and 2022

batches, which were obtained through a simple random sampling technique. Motivation was measured using the FLLMQ-6 Factor 3 instrument. The Wilcoxon signed ranks test revealed a significant difference in students' motivation to learn a foreign language before and after viewing the polyglot video, $T = 1758, Z = 5,874, p < 0,05$. The final results show that providing videos of polyglots has an effect on increasing students' motivation to learn foreign languages.

Keywords: Polyglot; video of polyglots; video based learning; FLLMQ-6; motivation; learning motivation; foreign language

Abstrak

Globalisasi mendorong masyarakat global untuk berinteraksi, sehingga masyarakat tersebut dituntut untuk bisa menguasai lebih dari satu bahasa agar mempermudah komunikasi. Kemampuan berbahasa asing dan motivasi dalam mempelajari bahasa asing pada mahasiswa masih rendah. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa media video dapat meningkatkan motivasi belajar. Penelitian ini bertujuan mengetahui adanya pengaruh pemberian video orang polyglot terhadap motivasi mahasiswa untuk mempelajari bahasa asing. Penelitian ini dilakukan dengan menguji data 77 responden dari angkatan 2021 dan 2022 yang diperoleh melalui teknik simple random sampling. Motivasi diukur menggunakan instrumen FLLMQ-6 Faktor 3. Hasil uji wilcoxon signed ranks menunjukkan bahwa terdapat perbedaan secara signifikan motivasi mahasiswa dalam mempelajari bahasa asing antara sebelum dan sesudah pemberian video orang poyiglot, $T = 1758, Z = 5,874, p < 0,05$. Hasil akhir menunjukkan bahwa pemutaran media audiovisual yang menampilkan seorang polyglot mahir berbicara berbagai

bahasa berpengaruh terhadap peningkatan motivasi mahasiswa dalam mempelajari bahasa asing.

Kata Kunci: Polyglot; video orang polyglot; FLLMQ-6; motivasi; motivasi pembelajaran; bahasa asing

Pendahuluan

Globalisasi menghasilkan dampak yang bermacam-macam di berbagai aspek dunia, seperti sosial, politik, dan ekonomi. Salah satu aspek yang terpengaruh oleh globalisasi adalah terkait dengan cara berkomunikasi. Ada banyak sarana dalam melakukan kegiatan berkomunikasi, tetapi bahasa adalah sarana yang paling banyak digunakan. Bahasa memainkan peran penting dalam masyarakat karena terutama digunakan untuk komunikasi linguistik (Dwivedi, 2021).

Globalisasi membuat kita dapat bertemu dengan berbagai individu dari berbagai macam negara, baik dalam lingkup pekerjaan ataupun pendidikan. Dalam hal ini, seseorang dituntut untuk bisa menguasai lebih dari satu bahasa agar tetap mampu berkomunikasi walaupun dengan bahasa yang berbeda-beda. Terdapat dua implikasi pokok terhadap perubahan dan perkembangan masyarakat global (Huda, 2011). Salah satunya adalah peningkatan interaksi global yang memerlukan bahasa sebagai alat komunikasi. Dalam hal tersebut, penguasaan bahasa asing menjadi penting karena merupakan persyaratan bagi keberhasilan individu dalam menjawab tantangan zaman (Khosiyono, 2018). Kondisi tersebut menjadi tantangan bagi mahasiswa untuk tetap mampu berkomunikasi walaupun dengan bahasa asing. Padahal, penguasaan bahasa asing kerap kali digunakan dalam berbagai kegiatan mahasiswa.

Selain kemampuan berbahasa asing, motivasi dalam mempelajari bahasa asing juga masih terbilang kurang. Motivasi pelajar di Indonesia untuk mempelajari bahasa asing masih kurang karena terkadang mereka merasa kurang percaya diri akan kemampuan yang dimilikinya (Purmama et al., 2019). Padahal motivasi ini diperlukan karena jika kita tidak memiliki motivasi, maka kita tidak mungkin bisa mengimplementasikan kegiatan belajar yang kita lakukan (Purmama et al., 2019). Selain itu,

tanpa adanya keinginan untuk belajar, maka akan sulit bagi kita untuk mendapatkan pembelajaran yang efektif (Alizadeh, 2016).

Faktor-faktor yang dapat mempengaruhi motivasi belajar siswa/mahasiswa adalah cita-cita atau aspirasi, kemampuan/skill, kondisi psikis & fisik, kondisi lingkungan (keluarga, pergaulan, sekolah), unsur dinamis dalam belajar, serta cara mengajar guru/dosen (Max Darsono et al., 2000; Arianti, 2019). Cara mengajar di sini dapat pula berkaitan dengan media pembelajaran yang digunakan. Terdapat 3 jenis media pembelajaran, yaitu media visual berbentuk 2 dimensi yang hanya dapat ditangkap oleh indera penglihatan, media audio berupa suara yang hanya dapat ditangkap oleh indera pendengaran, dan media audio visual berupa video yang menggabungkan media audio dan media visual (Febrianti, 2019). Berdasarkan kelebihan dan kekurangannya, media audio visual lebih efektif untuk digunakan dibandingkan media lainnya.

Salah satu media yang dapat digunakan untuk meningkatkan motivasi belajar adalah media audio visual (Pradilasari et al., 2019). Motivasi belajar siswa yang menggunakan media video youtube juga lebih tinggi dibandingkan dengan media lainnya (Iwantara et al., 2014). Penelitian lainnya yang dilakukan oleh Hee Jun Choi & Scott D. Johnson (2005), Novita (2009), Prili (2012), juga menemukan hal yang sama, yaitu bahwa motivasi belajar siswa yang mengikuti pembelajaran menggunakan media berbasis video lebih tinggi daripada siswa yang menggunakan media berbasis teks.

Cerita mengenai exceptional success meningkatkan motivasi untuk belajar, sedangkan ordinary success tidak meningkatkan motivasi (Ryan w, et al. 2021). Exceptional success sendiri merupakan kesuksesan yang tidak disangka-sangka, melebihi dari apa yang direncanakan/ditargetkan di awal. Dalam konteks bahasa, kita sering menjumpai video orang polyglot yang dapat dikategorikan sebagai exceptional success. Dikutip dari Cambridge University Press, polyglot adalah sebutan untuk seseorang yang dapat berbicara atau menggunakan beberapa bahasa yang berbeda-beda. Misalnya, seseorang yang bisa berbicara dengan bahasa Indonesia, bahasa Inggris, dan bahasa Spanyol.

Meskipun demikian, belum ditemukan penelitian mengenai pengaruh pemberian video orang polyglot terhadap motivasi belajar

bahasa asing. Orang polyglot dipilih karena merupakan contoh dari exceptional success dan ditemukan juga bahwa cerita mengenai exceptional success dapat meningkatkan motivasi belajar.

Maka dari itu, penelitian ini dilakukan untuk mengetahui pengaruh pemberian video orang polyglot terhadap motivasi mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran dalam berbahasa asing.

Metode Penelitian

Desain Penelitian

Penelitian menggunakan metode penelitian eksperimental. Metode penelitian eksperimental digunakan untuk mengidentifikasi hubungan antar variabel penelitian, yaitu motivasi pembelajaran bahasa asing dan pemberian video orang polyglot. Penelitian dilakukan secara terkontrol dari faktor lain, kecuali untuk satu faktor yang merupakan variabel independen, yaitu pemberian video orang polyglot terhadap partisipan penelitian. Hasil yang diamati dari adanya manipulasi variabel independen adalah variabel dependen, yang dalam eksperimen psikologi dapat berupa karakteristik perilaku atau pengalaman yang dirasakan. Dalam penelitian ini, digunakan rancangan penelitian *one group pretest-posttest*. Penelitian akan dilaksanakan dalam satu kelompok. Partisipan akan diukur sebelum dan sesudah pemberian video orang polyglot. Dapat ditarik kesimpulan bahwa hasil perlakuan dapat diketahui lebih akurat karena dapat membanding dengan keadaan sebelum diberikan perlakuan.

Partisipan

Dari populasi penelitian yaitu Mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran angkatan 2021 dan 2022 sebanyak 328 orang. Populasi tersebut dipilih karena jurusan psikologi sendiri adalah jurusan yang membutuhkan kemampuan Bahasa asing, yaitu Bahasa Inggris, yang baik untuk mempermudah kegiatan perkuliahan yang terkadang mendatangkan pengajar dari negara lain. Tidak hanya itu, jurnal-jurnal psikologi serta istilah-istilah dalam ilmu psikologi juga banyak yang tidak dapat diterjemahkan ke Bahasa Indonesia karena tidak terdapat padanan

kata yang benar-benar sesuai. Selain itu, penelitian-penelitian terdahulu tentang video dan motivasi belajar banyaknya dilakukan pada siswa, bukan mahasiswa.

Menggunakan rumus estimasi rata-rata dengan *bound of error* sebesar 0.1 didapatkan ukuran sampel sebesar 77 orang yang digunakan sebagai partisipan pada kelompok eksperimen. Pemilihan sampel menggunakan *simple random sampling* menggunakan Nomor Pokok Mahasiswa.

Alat Ukur

Penelitian ini menggunakan alat ukur yang diadaptasi dari hasil penelitian Gonzales & Lopez (2016), yang bernama *the Foreign Language Learning Motivation Questionnaire* (FLLMQ-6). FLLMQ-6 terdiri dari 6 faktor, yaitu (1) keinginan untuk karir dan peningkatan ekonomi, (2) keinginan untuk menjadi global citizen, (3) keinginan untuk berkomunikasi dan berafiliasi dengan orang asing, (4) keinginan untuk kepuasan diri dalam belajar, (5) self-efficacy, dan (6) keinginan untuk integrasi budaya. Jumlah item pada kuesioner ini adalah sebanyak 40 item, dengan rincian masing-masing 8 item pada faktor 1 dan faktor 2, serta masing-masing 6 item pada faktor 3, faktor 4, faktor 5, dan faktor 6. Item yang disajikan berupa pernyataan yang diikuti dengan skala likert yang terdiri dari 5 skala, yaitu sangat setuju, setuju, netral, tidak setuju, dan sangat tidak setuju.

Penelitian ini menggunakan faktor 3 dengan jumlah item sebanyak 6 item. Kuesioner akan diberikan melalui psytoolkit pada saat sebelum (pre) dan sesudah (post) pemberian video orang polyglot. Faktor 3, yaitu keinginan untuk berkomunikasi dan berafiliasi dengan orang asing merupakan dimensi utama yang berperan dalam pembentukan motivasi untuk mempelajari bahasa asing. Penelitian yang dilakukan oleh Hummel (2013) menemukan bahwa keinginan untuk berkomunikasi dan membangun hubungan relasional dengan orang asing adalah faktor utama yang menumbuhkan motivasi untuk belajar bahasa asing. Maka dari itu, penggunaan Faktor 3 pada penelitian ini selaras dengan definisi operasional untuk variabel dependen, yaitu motivasi untuk mempelajari bahasa asing.

Uji Reliabilitas dan Validitas

Tabel 1. Statistik Reliabilitas

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Item</i>
0,786	6

Uji reliabilitas dilakukan untuk mengetahui konsistensi dari skor tes yang didapat dari suatu alat ukur (Crocker & Algina, 2008). Pada penelitian ini, pengukuran reliabilitas yang digunakan adalah metode Alpha Cronbach. Penentuan reliabilitas alat ukur dilakukan melalui bantuan software IBM SPSS Statistics 26. Alat ukur FLLMQ-6 dibagikan kepada 15 mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran angkatan 2021. Alat ukur terdiri dari 6 item dan nilai Alpha Cronbach untuk alat ukur ini adalah 0,786. Koefisien reliabilitas yang berkisar antara 0,70 - 0,80 dianggap baik untuk digunakan.

Pengujian validitas, menggunakan *experts judgment* teknik *Evidence Based on Test Content* dengan metode Aiken's V (Aiken L. R., 1980, 1985). Hasil perhitungan yang diperoleh adalah 0,75 untuk item 1, 2, 3, dan 4; dan 0.87 untuk item 5 dan 6. Didapatkan rata-rata sebesar 0,81, maka item alat ukur sudah cukup relevan.

Uji Normalitas

Tabel 2. Hasil Uji Normalitas

<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>			
	<i>Statistics</i>	<i>Df</i>	<i>p-value</i>
<i>Diff</i>	0,161	77	0,000

Pengujian normalitas distribusi sampel menggunakan uji Kolmogorov-Smirnov. Data dikatakan berdistribusi normal jika nilai signifikansinya lebih besar dari nilai alpha ($p\text{-value} > \alpha$ dengan $\alpha = 0.05$).

Hasil uji Kolmogorov-Smirnov menunjukkan bahwa skor selisih antara nilai *pre-test* dan *post-test* tidak berdistribusi normal, dengan $KS(77) = 0.161, p = 0.000$.

Uji Wilcoxon-Signed Ranks

Tabel 3. Ranks

	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Rank</i>
<i>Negative ranks</i>	26,60	133,00
<i>Positive ranks</i>	31,39	1758,00

Hasil uji Wilcoxon-Signed Ranks didapatkan rata-rata motivasi mahasiswa dalam mempelajari bahasa asing sebelum pemberian video orang polyglot (mean = 26,60) dengan sesudah pemberian video orang polyglot (mean = 31,39).

Tabel 4. Uji Statistik

	<i>Post-Test - Pre-Test</i>
<i>Z</i>	-5,874 ^b
<i>p-value</i>	0,000

Dalam hasil uji statistik diindikasikan bahwa terdapat perbedaan secara signifikan motivasi mahasiswa dalam mempelajari bahasa asing antara sebelum dan sesudah pemberian video orang polyglot, $T = 1758, Z = 5,874, p < 0,05$.

Pembahasan

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui apakah terdapat pengaruh dalam pemberian video orang polyglot terhadap motivasi Mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran untuk mempelajari bahasa asing. Ditemukan bahwa terdapat pengaruh signifikan dari pemberian video orang polyglot terhadap motivasi belajar bahasa asing pada mahasiswa. Hal tersebut didapat dari uji Wilcoxon Signed Rank yang mengindikasikan adanya perbedaan secara signifikan motivasi mahasiswa dalam mempelajari bahasa asing antara sebelum dan sesudah pemberian video orang polyglot, $T = 1758$, $Z = 5,874$, $p < 0,05$.

Hasil penelitian pun sejalan dengan teori motivasi yang digunakan, dimana dijelaskan bahwa faktor ekstrinsik seperti penampilan stimulus video dapat meningkatkan motivasi individu untuk mempelajari bahasa asing. Asumsi ini didukung oleh penelitian Hee Jun Choi & Scott D. Johnson (2005), Novita (2009), dan Prili (2012), yang menunjukkan bahwa penggunaan media video dapat meningkatkan motivasi belajar. Penelitian lain oleh Syaparuddin & Elihami (2020) juga menunjukkan bahwa motivasi belajar meningkat sebesar 10,85% dengan menggunakan media video.

Peningkatan motivasi belajar bahasa asing pada individu juga berbanding lurus dengan kemampuan berbahasa asing yang meningkat. Maka dari itu, hipotesis penelitian yang telah peneliti rumuskan, yaitu "Pemberian video orang polyglot berpengaruh terhadap peningkatan motivasi Mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran untuk mempelajari bahasa asing", telah terbukti.

Untuk kontrol penelitian, diberikan 2 pertanyaan tambahan di akhir post-test. Pertanyaan yang diajukan antara lain: (1) "Apakah Saudara sebelumnya sudah pernah menonton video yang ditayangkan?"; (2) "Jika pernah, kapan Saudara menonton video tersebut?". Hal ini dilakukan sebagai kontrol pengaruh stimulus. Terdapat 4 responden yang menyatakan pernah menonton video yang sama tetapi karena sudah di atas 6 bulan maka data tetap dianggap valid dikarenakan tidak terpengaruh oleh efek learning. Berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Murre & Dros (2015), stimulus yang dipaparkan pada individu memiliki rata-rata retensi selama 31 hari. Maka dari itu, 4 data tersebut

peneliti nyatakan valid karena responden tidak menunjukkan adanya paparan terhadap video yang digunakan selama 31 hari kebelakang.

Kesimpulan

Motivasi merupakan salah satu faktor yang sangat penting dalam suatu pembelajaran. Individu yang memiliki motivasi pembelajaran bahasa yang tinggi juga cenderung memiliki kemampuan berbahasa yang tinggi. Peningkatan motivasi belajar tentu membutuhkan media, salah satunya media audio visual. Merujuk pada permasalahan dan temuan penelitian yang sudah disampaikan pada bab sebelumnya, media audio visual yang berisikan mengenai video orang polyglot dapat meningkatkan motivasi mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran dalam mempelajari bahasa asing.

Dapat diberi kesimpulan bahwa video orang polyglot dapat meningkatkan motivasi individu dalam mempelajari bahasa asing. Video orang polyglot yang didalamnya disajikan individu mengobrol dengan berbagai bahasa, mampu memberikan ketertarikan sendiri bagi individu yang menonton.

Pada penelitian selanjutnya perlu dilakukan dengan menggunakan seluruh faktor dari alat ukur *the Foreign Language Learning Motivation Questionnaire* (FLLMQ-6) untuk memperoleh cakupan yang lebih luas.

DAFTAR PUSTAKA

- Anggayana, I. W. A., & Sari, N. L. K. J. P. (2017). Kemampuan berbicara bahasa Inggris mahasiswa akomodasi perhotelan: Sebuah kajian fonologi. *Jurnal Manajemen Pelayanan Hotel Akademi Komunitas Manajemen Perhotelan Indonesia*, 1(1), 8-14. https://mapindo.ejurnal.info/index.php/manajemen_pelayan_an_hotel/article/view/27
- Arianti, A. (2019). Peranan guru dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. *Didaktika Jurnal Kependidikan*, 12(2), 117–134. <https://doi.org/10.30863/didaktika.v12i2.181>

- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6, 1-6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Cambridge University Press. (n.d.). Polyglot. In *Cambridge dictionary*. Retrieved September 14, 2022 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/polyglot>
- Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *The American Journal of Distance Education* 19(4), 215-227. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1904_3
- Crocker, L. M., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- DeWall, C. N., & Myers, D. G. (2016). *Psychology in everyday life* (11th ed.). New York: Worth.
- Febrianti, F. (2019). Efektivitas penggunaan media grafis dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan FKIP*, 2(1), 667-677. <https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/psnp/article/view/5737/4118>
- Fryling, M. J., Johnston, C., & Hayes, L. J. (2011). Understanding observational learning: An interbehavioral approach. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 191–203. <https://doi.org/10.1007/BF03393102>
- Gonzales, R. D., & Lopez, M. Y. (2016). Foreign language learning motivation questionnaire: Further examination of a six-factor model. Unpublished manuscript, Graduate School, University of Santo Tomas, Manila, Philippines, 1-26. https://www.researchgate.net/publication/312171988_Foreign_Language_Learning_Motivation_Questionnaire_Further_Examination_of_a_Six-Factor_Model

- Goodwin, K. A., & Goodwin, C. J. (2016). *Research in psychology: Methods and design* (8th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hornby, A. S. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Istiqomah, A., & Nurhasanah, M. (2021). Motivasi belajar bahasa Arab pada siswa SMK Muhammadiyah 2 Ngawi. *Al-Lubab: Jurnal Penelitian Pendidikan dan Keagamaan Islam*, 7(1), 32-41. <https://doi.org/10.19120/al-lubab.v7i1.4366>
- Iwantara, I. W., Sadia, I. W., & Suma, I. K. (2014). Pengaruh penggunaan media video youtube dalam pembelajaran IPA terhadap motivasi belajar dan pemahaman konsep siswa. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha Program Studi IPA*, 4(1), 1-13. https://ejournal-pasca.undiksha.ac.id/index.php/jurnal_ipa/article/view/1081
- Jendra, I W. (2007). *Sosiolinguistik Teori dan Penerapannya*. Surabaya: Paramita.
- Khan, S. S., & Takkac, M. (2021). Motivational factors for learning English as a second language acquisition in Canada. *Higher Education Studies*, 11(1), 160-170. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v11n1p160>
- Khosiyono, B. H. C. (2019). Kebijakan pendidikan bahasa asing di Indonesia dalam perspektif masyarakat global. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi Dan Aplikasi*, 6(1), 70–82. <https://doi.org/10.21831/jppfa.v6i1.20612>
- Matlin, M. W., & Farmer, T. A. (2019). *Cognition* (10th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Mukminatien N. (1999). The problem of developing speaking skills: Limitations of second language acquisition in an EFL classroom. *English Language Education*, 5(1), 1-10.
- Murre, J. M., & Dros, J. (2015). Replication and analysis of ebbinghaus' forgetting curve. *PLOS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120644>

- Novita L. (2009). *Pengaruh penggunaan multimedia VCD untuk meningkatkan motivasi belajar dan prestasi siswa dalam pembelajaran IPS*. Master's thesis. Universitas Pendidikan Indonesia
- Pradilasari, L., Gani, A., & Khaldun, I. (2019). Pengembangan media pembelajaran berbasis audio visual pada materi koloid untuk meningkatkan motivasi dan hasil belajar siswa SMA. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia*, 7(1), 9–15. <https://dx.doi.org/10.24815/jpsi.v7i1.13293>
- Prili, M. P. B. (2012). Pengaruh penggunaan video pembelajaran terhadap motivasi belajar pada mata pelajaran produktif siswa kelas 1 jurusan teknik komputer dan jaringan di SMK negeri 5 Manado. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 2(2). 270-280.
- Purmama, N. A., Rahayu, N. S., & Yugafiati, R. (2019). Students' Motivation in Learning English. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 539-544. <https://doi.org/10.22460/project.v2i4.p539-544>
- Quinn, R. W., Myers, C. G., Kopelman, S., & Simmons, S. (2021). How did you do that? exploring the motivation to learn from others' exceptional success. *Academy of Management Discoveries*, 7(1), 15–39. <https://doi.org/10.5465/amd.2018.0217>
- Rani, K. U. (2016). Communication barriers. *Journal of English Language and Literature*, 3(2), 74-76. <https://joell.in/wp-content/uploads/2016/03/74-76COMMUNICATION-BARRIERS.pdf>
- Sudrama, K., & Yadnya, I. B. P. (2015). Dilema multilingualisme dan implikasinya terhadap perencanaan bahasa. *Retorika: Jurnal Ilmu Bahasa*, 1(1), 94-107. <http://dx.doi.org/10.22225/jr.1.1.15.94-107>
- Susanti, E., Halimah, M., Harta, R., & Karyana, A. (2018). Desain video pembelajaran yang efektif pada pendidikan jarak jauh: Studi di Universitas Terbuka. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 3(2), 167-185. <http://dx.doi.org/10.24832/jpnk.v3i2.929>

- Syaparuddin, S., & Elihami, E. (2020). Peningkatan motivasi belajar siswa melalui video pada pembelajaran PKn di sekolah paket c. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 1(1), 187-200. <https://ummaspul.e-journal.id/JENFOL/article/view/318>
- Widodo, U., & Winarti, A. (2019). Faktor-faktor motivasi dalam pembelajaran bahasa Inggris. *Jurnal Pendidikan, Sains Sosial dan Agama*, 5(2), 48-64. <https://doi.org/10.53565/pssa.v5i2.110>
- Wijana, I. D. P. (2005). Pemertahanan dialek Banyumas terhadap dominasi dialek Solo-Yogya. *Humaniora*, 17(2), 154 - 159. <https://jurnal.ugm.ac.id/jurnal-humaniora/article/view/840/687>
- Woodworth, R. S. (1938). *Experimental psychology*. New York: Henry Holt.
- Ying, Y., Suprayogi, M. N., & Hurriyati, E. A. (2013). Motivasi belajar bahasa Mandarin sebagai bahasa kedua. *Jurnal Humaniora*, 4(2), 1345-1355. <https://doi.org/10.21512/HUMANIORA.V4I2.3579>
- Yusetyowati, Y., Sulaiman, S., Wahyumi, P., Suroso, S., Mahmudi, W. L., Sudarmono, S. (2022). Hubungan antara ilmu dan bahasa. *Bangun Rekaprima*, 8(1), 45–50. https://jurnal.polines.ac.id/index.php/bangun_rekaprima/article/view/3527/107898

OPTIMIZING SCAFFOLDING TO IMPROVE STUDENTS' WRITING ANALYTICAL EXPOSITION IN AN EFL CLASSROOM CONTEXT

[MENGOPTIMALKAN *SCAFFOLDING* UNTUK MENINGKATKAN KEMAMPUAN MENULIS EKSPOSISI ANALITIS SISWA DALAM KONTEKS KELAS EFL]

Lala Nurlatifah¹, Fazri Nur Yusuf²

MAN 1 Bandung¹, Universitas Pendidikan Indonesia²

lalanurlatifah271282@gmail.com¹ fazrinuryusuf@upi.edu²

Abstract

The preliminary study of the present research showed that students faced problems in writing English analytical exposition text. Framed in classroom action research, this study aims to investigate how using scaffolding as a strategy in teaching writing can improve students' writing in analytical exposition text. This qualitative study employed document analysis and interviews to answer the research questions. The participants of this study were 26 EFL students in a senior high school in Bandung, and six students participated in interview sessions. The result indicated that the scaffolding process implemented in two action research cycles improved students' skills in writing analytical exposition text in all aspects of writing: content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics. Besides, students also showed a positive perception toward implementing scaffolding through various activities in the classroom. This study recommends that scaffolding writing be applied using multiple online tools in more diverse educational settings since the rapid progress of information technology enables learners to acquire knowledge and improve skills online.

Keywords: Scaffolding; students' analytical exposition writing; EFL classroom context.

Abstrak

Studi pendahuluan dari penelitian ini menunjukkan bahwa siswa menghadapi masalah dalam menulis teks eksposisi analitis menggunakan bahasa Inggris. Dibingkai dalam penelitian tindakan kelas, penelitian ini bertujuan untuk menyelidiki bagaimana penggunaan *scaffolding* sebagai strategi dalam pengajaran menulis dapat meningkatkan kemampuan menulis siswa dalam teks eksposisi analitis. Penelitian kualitatif ini menggunakan analisis dokumen dan wawancara untuk menjawab pertanyaan penelitian. Partisipan dari penelitian ini adalah 26 siswa EFL di sebuah sekolah menengah atas di Bandung, dan enam siswa berpartisipasi dalam sesi wawancara. Hasil penelitian menunjukkan bahwa proses *scaffolding* yang diterapkan dalam dua siklus penelitian tindakan meningkatkan kemampuan siswa dalam menulis teks eksposisi analitis di semua

aspek penulisan: konten, organisasi, tata bahasa, kosakata, dan mekanik. Selain itu, siswa juga menunjukkan persepsi yang positif terhadap penerapan *scaffolding* melalui berbagai kegiatan di kelas. Penelitian ini merekomendasikan agar penulisan scaffolding dapat diterapkan dengan menggunakan berbagai alat *online* dalam lingkungan pendidikan yang beragam karena kemajuan teknologi informasi yang pesat memungkinkan siswa untuk memperoleh pengetahuan dan meningkatkan keterampilan *online*.

Kata kunci: Scaffolding; penulisan eksposisi analitis siswa; konteks kelas EFL.

Introduction

Students in senior high school must be familiar with writing skill since writing plays an essential role in learning English. Writing is a complex process in which ideas or feelings are conveyed in written form. This process is more than just writing or composing sentences or paragraphs based on ideas (Harmer, 2007). In writing, students must express their opinions, provide logical reasons, support their ideas, and organize them (Rashtci, 2019). In the context of English for Foreign Language (EFL) classes, writing skills can stimulate thinking, force students to focus and organize their thoughts and develop the ability to analyze, summarize, and criticize (Rao, 2007).

However, writing is often considered the most challenging skill for EFL learners to master (Gibbons, 2015). A preliminary study of this research conducted by Nurlatifah and Yusuf (2022) shows that most students face problems in five aspects of writing: content, organization, and writing mechanics (cognitive problems); grammar and vocabulary (linguistic problems). Apart from low writing skills, they lack interest in writing, are confused about starting to write and share ideas and grammatical rules, and have low motivation to write (psychological problems). These facts emerged as reasons for students' negative perceptions of writing.

As a result, writing difficulties have sparked English teachers' creativity in the classroom. One effective method used by teachers to solve challenges in the classroom is scaffolding, which has been confirmed to help students meet their writing learning objectives (Boldrini & Cattaneo, 2014; Howell, 2018). When teachers provide their students with a temporary teaching method implemented collectively and eventually eliminate it when the students no longer require it, this is called scaffolding (Boblett, 2012). Scaffolding refers to classroom activities and teacher-student interactions (Boblett, 2012). Moreover, Suherdi (2008) defines scaffolding as a teaching tool that helps students learn specific concepts and abilities.

What Scaffolding is

Scaffolding is, basically, a temporary structure that is employed in the course of building construction or repair (Gibbons, 2015; Gonulal & Loewen, 2018; Suherdi, 2008). When a new building is constructed, scaffolding is removed, a temporary measure crucial to achieving the construction's objectives (Gibbons, 2015). According to Gibbons (2015), a metaphor is used to define scaffolding as actions done to reduce children's independence when performing various tasks so that they can focus on challenging skills. Scaffolding is more than just a synonym for assistance; it assists students in moving toward new skills, ideas, or comprehension levels. Furthermore, she adds that scaffolding is the temporary assistance a teacher provides for the

learner to execute a similar job on their own later (Gibbons, 2015). It is focused on the future and aims to increase student autonomy.

Scaffolding teaching was inspired by Vygotsky's theory and his concept of the zone of proximal development (ZPD) (Walqui, 2006). The gap between what children can perform independently and the subsequent learning they can help them finish with good direction is referred to as the zone of proximal development (Vygotsky, 1978). However, Bruner and Sherwood's (1976) research on Peekaboo interactions between mothers and children utilized the English word scaffolding. Because Wood, Bruner, and Ross's work popularized the term "scaffolding" in the educational domain, it is also extensively utilized. This term refers to how parents work with their kids to solve problems. This term was used to characterize how parents and kids collaborated to solve problems. Since its introduction in 1976, it has become widely accepted in several education-related fields (Gonulal & Loewen, 2018).

Types of Scaffolding

There are two types of scaffolding: macro and micro levels (Hammond, 2001). At the macro level, teachers need to be able to express precise linguistic and curriculum goals and decide on appropriate educational goals. There are five essential components of scaffolding at this level: the teacher's goals, the teacher's comprehension of the linguistic aspects of the related tasks, students' knowledge and current abilities and insights, careful task sequencing intended to develop the necessary practice to achieve goals, and a gradual but constant shift in responsibility for completing assignments from teachers to students (Hammond, 2001; Walqui, 2006). At the micro level, scaffolding takes place in teacher-student interactions.

To begin with, bridging is when a teacher draws on the class's prior knowledge before introducing new material. Because students can only learn new concepts and language based on prior knowledge and understanding, this teaching style seeks to build a personal relationship between the students and the lesson by gathering information and sharing experiences that relate to the student's lives as individuals. Using students' prior knowledge is a common bridging technique.

Second, modelling is when a teacher provides students with a situation or a specific example of how they should act, feel, or think to model learning behaviour. Giving students explicit illustrations of what they are expected to emulate is imperative. When introducing a new task or working arrangement, learners must be able to see or hear what a developing product looks like; one way to do this is to take students through an interaction or have them complete it first; this must be done as a class exercise. English teachers might consider keeping (photocopying) student work samples for demonstration purposes. These models can inspire and motivate students and set performance norms or expectations by providing examples.

Third, contextualizing is how a teacher helps students connect academic vocabulary and daily English by providing a pertinent example. This type of scaffolding makes abstract ideas about the problem more relatable to the students' experiences. According to numerous educational professionals, there are differences between academic and everyday language. Because ordinary language is situation-dependent and embedded in a rich context, learners can rely on nonlinguistic information to compensate for potential linguistic shortcomings. However, academic language is decontextualized and situation-independent, meaning students must

understand it only through language use. Instructors can also generate language contextualization using analogies based on students' experiences.

Fourth, schema building, according to Syarifah and Gunawan (2015), schema development is the process of connecting several related meanings and issues with students' general knowledge that may lead to specifics. The teacher needs to provide a range of exercises to aid in their understanding. Students in general, and English language learners specifically, need to be able to process information in two ways: from the bottom up, using vocabulary, syntax, rhetorical devices, and so forth, and from the top down, by first gaining a comprehensive grasp of the big picture before learning the specifics. Additionally, by providing students with a lesson plan, we can lessen their anxiety and support them in handling ambiguity—one of the essential qualities of a proficient language learner.

Fifth, the teacher employs representing text to ask the class to examine the language in a single text. It can involve students in teaching and learning to the fullest extent possible. Every student has had a chance to finish all the assignments. As the teacher monitors class activities, all students will take part in instructive conversations. Because their more proficient peers help them, the less proficient students are not left out. They must complete tasks that are equally difficult for them as the more complex assignments for advanced English language learners.

The final step is helping children develop metacognition, or the ability to control their thinking. It consists of the following four elements at minimum: (1) actively using acquired strategies during an activity; (2) being aware of the strategic options available to a learner and being able to select the most appropriate one for the particular task at hand; (3) keeping track of, assessing, and modifying performance during an activity; and (4) making plans for future performance based on previous performance evaluations.

The Purpose of Scaffolding

The critical component of effective scaffolding is the ability of learners to function inside their ZPD. It is defined as the gap between a child's prospective development level, assessed by problem-solving under adult supervision or in cooperation with more advanced peers, and the child's current developmental level, assessed by independent problem-solving (Shin et al., 2020). Scaffolding is important because it can optimize students' zone of proximal development (ZPD), which is the gap between their potential level of maximally supported performance and their level of independent performance (Bodrova & Leong, 1998).

Nevertheless, adjusting each student's ZPD in a practical classroom is not easy. One teacher giving scaffolding for the entire class prevents customized interactions that better address the ZPDs of individual students (Puntambekar & Hubscher, 2015). They also suggest three crucial scaffolding elements. The first is the notion of a mutual comprehension of the goal of the activity. The adult gives the required assistance based on an ongoing assessment of the child's present level of understanding, intersubjectivity, or a shared understanding of the activity deemed vital, even though some components of the activity may be beyond the child's ability to accomplish alone. Second, the adult offers the proper kind of assistance based on an ongoing evaluation of the child's level of knowledge. It requires the adult to be fully aware of the task and its components, as well as the subgoals that need to be fulfilled and the child's talents, which are developed throughout the session. The final important theoretical aspect of scaffolding is that it

progressively lessens the assistance given to the students, empowering them to assume ownership and responsibility for their education.

Scaffolding in Writing

Based on Vygotsky's theory of learning and development, scaffolding is an innovative method for writing support (Bodrova & Leong, 1998; Ahangari et al., 2014). Scaffolding can be used in language acquisition, especially when teaching writing, as it allows students to experience writing and receive assistance when needed (Vonna et al., 2015). Teachers and educators are concerned about teaching writing in EFL classes (Faraj, 2015). Teachers should be familiar with the fundamentals of writing to help pupils with this task, which requires a great deal of practice. According to Byrne (1993), a teacher's responsibilities when teaching writing include (1) choosing how to set up the activity in the classroom, (2) preparing the students verbally by providing multiple examples, (3) deciding whether the assignment should be completed in groups or alone, and (4) selecting the correction methods.

However, many people believe writing is the most challenging ability to learn in English (Brown, 2004; Gibbons, 2015; Vonna et al., 2015). Writing is challenging in any language, including one's mother tongue (Brown, 2004). While many children in affluent nations master the fundamentals of writing in their mother tongue, very few can express themselves coherently and with a well-formed structure that achieves the desired goals (Brown, 2004). It implies that teaching writing is a complex undertaking. Teachers need to be clear about the goal or criterion when teaching and evaluating writing ability.

One of the problems is that the students cannot adequately express themselves in writing. Language learners typically struggle to articulate their ideas or organize their thoughts in a way that makes writing about a given topic possible. For this reason, thinking skills should be taught in writing workshops, along with writing mechanics (Rastchi, 2019). According to Byrne (1993), three things can affect a writer's process: cognitive, language, and psychological issues. Writing is challenging in psychology because students should be able to write independently without the chance for criticism or contact. For the text they create to be interpreted, students working on linguistic challenges must sustain communication by attempting to ensure sentence structure and how their phrases are ordered and connected. Last but not least, to communicate effectively in writing and solve cognitive difficulties, students must grasp the written language form and acquire some critical structures. They must also learn to arrange their ideas and thoughts so readers can understand them.

Writing Analytical Exposition Text

Over the past ten years, writing instruction in EFL classrooms has concentrated on genre and context due to genre pedagogy's cognitive and psychological benefits (Hyland, 2004; Emilia, 2014). Teachers will also have more psychological, cognitive, political, and financial influence (Emilia, 2014). The genre and context of writing within the Indonesian curriculum have been the main instruction topics in EFL classes. Genre pedagogies in EFL writing courses have evolved in response to process pedagogies because of communicative approaches and literacy comprehension (Hyland, 2004). The program teaches students how to effectively and fluently convey meaning in brief utilitarian and genre-based texts.

Numerous approaches have been taken to interpreting and studying the genre concept. Genre is a widely recognized and widely used writing technique in the Australian setting. As such, it is intended to serve as an organizing concept for the development of EFL learning programs (Ahn, 2012). Analytical exposition texts are one of the genres officially recognized in the English curriculum for senior high school students in Indonesia. According to Gerot and Wignell (1994), it is a written or spoken language that aims to convince readers or listeners that a given statement is accurate while bolstering the author's perception of the phenomenon. An analytical exposition text presents one side of a topic to persuade readers or listeners.

A text is a spoken or written linguistic unit that is socially and culturally complete, ideally from start to finish (Emilia, 2016). Analytical exposition text is one of the texts included in Indonesia's senior high school curriculum. The three main components of an analytical exposition text are the thesis, arguments, and reiteration, according to Gerot and Wignell (1994). In the first section, the thesis presents the problem and the author's point of view. Furthermore, the thesis acts as a roadmap for the main point that will be made. The argument refers to the second section. The main point from the preview is reiterated using the argument. Each argument's growth, elaboration, and support are all included. It concludes with a repetition. Usually, it summarizes the author's viewpoint and brings the discussion to a close.

Analyzing social function, generic structures, and linguistic characteristics in spoken and written analytical exposition by researching and presenting information about a real issue based on the text is the standard competency of analytical exposition texts in the Indonesian English curriculum. The analytical explanation's social purpose is to convince the listener or reader that the idea is significant. A thesis, an argument, and a reiteration make up the general structure of an analytical exposition text. Other prevalent language features in analytical exposition include modal verbs, action verbs, adverbs, adjectives, technical terminology, general and abstract nouns, connectives, and transitions.

Several methods can be applied to genre-based assessment (Hyland, 2004). First, the assessment criteria should be clear to students in a language they can comprehend as early in the course. These are then applied to provide students with scaffolding and support, leading to outcomes specific to the course (Hyland, 2004). The evaluation should then employ criteria-referenced measures to illustrate the abilities to select and create a genre with appropriate linguistic elements and social knowledge. Consequently, learning outcomes—what students can accomplish—rather than instructional strategies are highlighted (Hyland, 2004). Genre-based assessment can be applied in the EFL environment in some ways. Students' analytical exposition writing is assessed in the classroom using writing criteria devised and modified from Brown's writing rubrics (2004), which address vocabulary, organization, content, grammar, and mechanics.

The results of relevant studies regarding scaffolding and its implication in teaching writing have been conducted so far. Scaffolding with a structured process was an effective instructional method for developing writing capacity and supporting competence development and a positive attitude toward writing (Ahn, 2012; Boldrini & Cattaneo, 2014). In terms of support from knowledgeable persons, Both the teacher and peer support were influential in using various scaffolding behaviors to assist students in achieving higher levels of independence (Riazii & Rezaii, 2011; Shoostari & Mir, 2014). There was also a favorable opinion of the student teacher's

perceptions of scaffolding in teaching English as a second language. They believe it positively impacts teaching writing, and It was a successful technique to maximize learners' learning potential, especially in teaching writing (Yunus et al., 2019).

The utilization of scaffolding has been investigated in high-education writing (Veramuttu, 2011; Faraj, 2015; Klimova, 2020). They found that scaffolding helped students develop their competence by improving their writing skills. In the experimental context, the experimental group students performed better in writing than those in the control group (Ahangari et al., 2014; Vonna et al., 2015; Ma et al., 2022). Students were also engaged in groups to share experiences and were greatly influenced by teachers and knowledgeable peers. In argumentative writing, scaffolding was employed through various forms of learning to mediate students' learning in argumentative essays (Fan & Chen., 2019; Gomez-laih et al., 2019). Fan & Chen (2019) claimed that through scaffolding, a group of students in map writing were superior in an argumentative essay to those in the other two groups. Gomez-laih et al. (2019) highlighted the importance of explicit instruction for analytical argumentative writing to unpack language features of description, argument, and analysis required to write argumentative text effectively. Scaffolding in genre-based writing training would help students write better through the two tests' results following the intervention program; writing performance was significantly altered in all four areas—content, organization, language use, and mechanics—with most of them improving the text's organization (Nguyen & Truong, 2024).

Then, this research aims to answer the following research questions:

1. How does the scaffolding strategy improve students' writing skills in analytical exposition texts?
2. What are students' perceptions regarding the application of scaffolding in facilitating them in writing analytical expository texts?

The study's findings are expected to have a theoretical, practical, and professional impact on Indonesian education. In theory, this study offers valuable perspectives for educational institutions, educators, and scholars. In applicable terms, it is intended that the research's conclusions will enlighten educators and help them create better lesson plans to meet institutional and learning objectives. This study is anticipated to serve as a professional resource for educators facing comparable writing challenges and researchers operating in related domains.

RESEARCH METHOD

Research Design

This study used classroom action research (CAR) since its goals were to address pedagogical issues and provide information on how teachers implement scaffolding. Its goal was to help students write more analytical expositions in the classroom. Empirical research that uses the classroom as its major research site is generally referred to as CAR (Dornyei, 2007). In order to enhance the caliber of action, it applies fact-finding to practical problem-solving in social contexts including the involvement of practitioners, researchers, and the general public (Burns, 1999).

A qualitative design is used to comprehend the circumstances, significance, and participant involvement (Merriam, 2009). The finest results for gaining such a thorough insight

could be obtained through qualitative action research. Instructors frequently monitor, record, and evaluate student learning and classroom activities using qualitative approaches and interpretive procedures (Klehr, 2012).

Research Site and Participants

This research was conducted at one of the senior high schools in West Java. In this study, one English teacher collaborated to help administer scaffolding activities and record the results, while the researcher also participated. Based on the preliminary investigation of the current research, 26 EFL students in the eleventh grade of an Islamic senior high school participated in this study because they had writing issues. Six students participated in the interview to represent high-achiever, middle-achiever, and low-achiever students.

The researcher in this study took on the role of a teacher who used scaffolding to teach writing to make sure that the lesson plan created by the researcher and collaborator was followed when implementing the scaffolding technique. Additionally, since the researcher is familiar with the classroom environment, student characteristics, and scaffolding, it was helpful for the researcher to practice being a teaching observer.

Data Collection

Documents collected from students' writing tests are important to language teaching. The student writing test consists of a pre-test and post-test. Tests are tools or procedures to obtain student performance and measure the achievement of certain criteria (Brown, 2004). The test was given before and after scaffolding treatment in teaching and learning. After that, researchers and collaborators assessed the test based on five writing assessment aspects: content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics (Brown, 2004).

Six students participated in semi-structured interview sessions. Interviews were conducted to obtain better data on teaching implementation. Interviews can serve as class assignments and investigate and collect data regarding the area to be explored (Burns, 1999).

Data collection for this research was obtained from the action research flow of cycle I and cycle II.

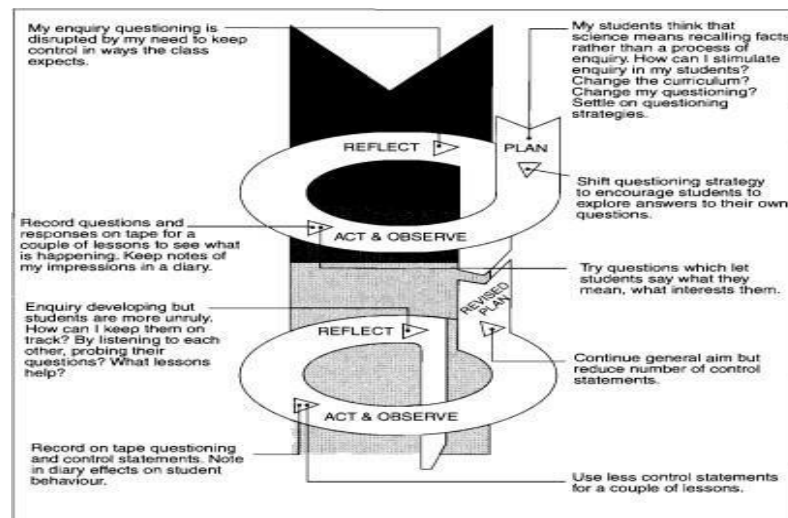


Figure 1. action research flow of cycle I and cycle II.

Data Analysis

The qualitative data in this study were gathered through interviewing and document analysis. The researcher examined students writing papers based on five writing evaluation features Brown (2004). After that, the researcher used axial and open coding to evaluate the interview data to create categories based on Merriam's analytical steps (2009). In summary, open and axial coding, category construction, category descriptions, and theoretical interpretation were used to examine the data from the two sources (Merriam, 2009).

Findings and Discussions

Before coming to the action stage, a pre-test was conducted to examine the English score of the students before the treatment. Then it would be compared with the post-test result to know the treatment's effectiveness. In the test, students were asked to write an analytical exposition text. They were given 90 minutes to write the text with five topics. They could choose one of the assigned topics. The reason why the researcher gave the assigned topics is to avoid the task given being too free. Students can select their issues to feel confident about what they have to write (Faraj, 2015). Then, two raters scored the test result. The first rater is the teacher as a researcher, and the second rater is the collaborator. The test result was then assessed using a scoring rubric adapted from Brown (2004).

Thus, the implementation of scaffolding in this study happened in the classroom setting as the action stage. It aligns with Walqui (2006) that scaffolding occurs in the teacher-student interaction that is bridging, modelling, contextualizing, schema building, representing text, and developing metacognition. The notion of scaffolding also highlights the importance of interaction with experienced others in learning and how it can help learners progress from their current performance to a higher level of future performance (Hyland, 2004; Walqui, 2006).

After the implementation of scaffolding in cycle 1, there were some improvements in students' skills in writing analytical exposition texts. The pre-test score was 2.19, and the post-test 1 score was 3.55. It can be seen in the following figure.

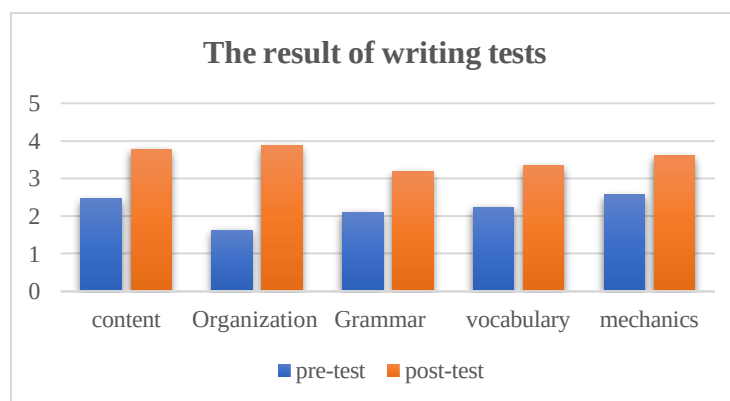


Figure 2.1 The comparison of pre-test and post-test 1

As illustrated in the figure above, the average score after scaffolding treatment increased for each aspect: content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics. However, the

results vary from one aspect to another. For example, its effect significantly affects content, organization, and mechanics, but not grammar and vocabulary. In line with that, the post-test results also showed that some students' scores were still below the minimum criteria (pass score). It was also found that less improvement occurred in aspects of grammar and vocabulary.

Incorrect use of grammar is found in almost all students' writing. There are many errors in applying basic grammar, such as the agreement of subjects and verbs, singular and plural nouns, tenses, and articles—specific grammatical issues that need to be addressed in the first cycle of this research. First and foremost, grammar teaching is combined with writing teaching rather than being taught separately. As a result, students learn how to construct sentences effectively and assess grammatical errors in their writing. However, this strategy did not work as planned because students were in a hurry to complete their thoughts and also ran out of time to correct grammatical errors in their writing. As a result, their grammar skills are not developed sufficiently. Problems regarding grammatical errors in students' writing were also found in other research (Ariyanti & Fitriana, 2017; Hasan & Marzuki, 2017; Nasser, 2019; Nurlatifah & Yusuf, 2022).

Teachers also discovered issues with student accountability, classroom management, student work evaluation, and comparable writing during the first cycle. Accommodating each student's ZPD in a real-world classroom is hard. Furthermore, interactions expressly intended to address students' various ZPDs more extensively cannot be created when a single teacher provides scaffolding for the entire class (Puntambekar & Hubscher, 2015). Because scaffolding is individualized, it is demonstrated that all students can gain from it in the learning process. However, the largest drawback for educators is the amount of work required to construct the instructional scaffolding and supports required to fulfill the needs of every student. Furthermore, implementing personalized scaffolding in a classroom with many students would be challenging. As a result, the second cycle's learning must be improved. The second cycle's implementation will concentrate on issues that arise in line with the first cycle's reflection. When managing the classroom, researchers and partners establish deadlines for every task and support students who don't meet expectations. The second cycle's implementation will concentrate on providing scaffolding to low-achieving pupils. The following table displays the outcomes of the second cycle's implementation.

In the second cycle, the post-test results showed that students' writing had improved. The progress from cycle one to cycle two was then determined by comparing the post-test result with the preceding post-test. Two raters then graded the post-test result. The teacher in their capacity as a researcher, is the first rater, and the collaborator is the second. After that, the post-test results were evaluated using a grading system modified by Brown (2004). The post-test 1 and 2 results are shown below, as determined by the two raters.

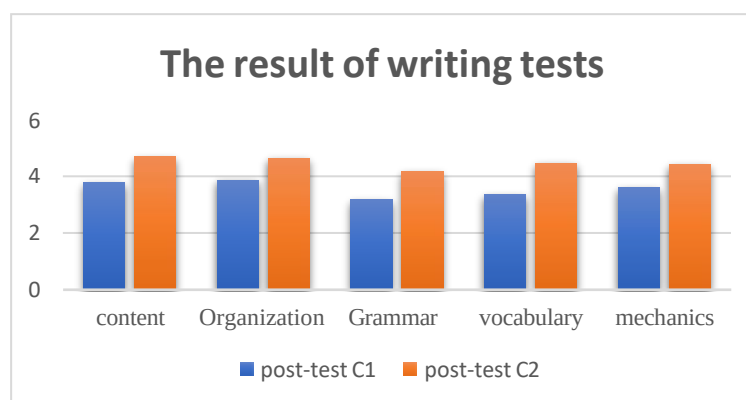


Figure 2.2 The result of post-test 1 and post-test 2

According to the figure above, the scaffolding treatment in cycle II shows that scaffolding improves students' skills in writing analytical exposition texts. The average post-test 1 score was 3.55, and the average post-test 2 score was 4.50. The results of the second cycle of student writing analysis showed that all students' grades had increased and had reached the KKM. Apart from the linguistic aspect, no similar writing was found in the second cycle, meaning that students had a clear direction in compiling their writing based on their competence without copying each other's assignments. So, it can be concluded that this second research cycle has met the criteria for its success.

The improvement of student writing can be seen from the comparison of pre- test and post-test writing below.

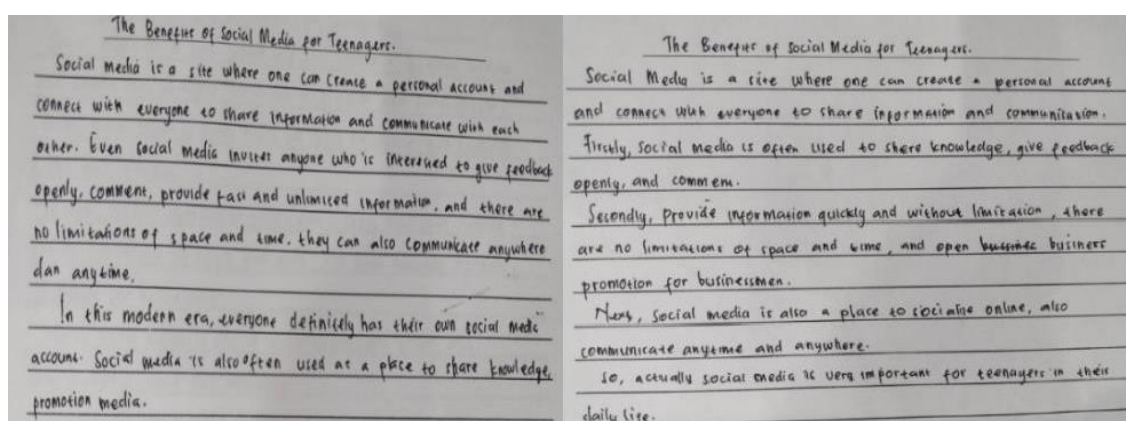


Figure 3. The comparison of pre- test and post-test writing

The example of the student's writing above showed that the student had improved their ability to write analytical exposition text regarding content, organization, vocabulary, and mechanic aspects. The result of the interview below also showed that students' writing content improved along with vocabulary improvement. The teacher's support in enhancing vocabulary enrichment enabled the student to explore the content of his writing, which resulted in more

acceptable content with adequate information to support the arguments based on the thesis statement.

T: What do you think of scaffolding given by the teacher to improve your writing skills in content?

S: I think I can explore my writing content more because of the added vocabulary.

Regarding the organization aspect, the students produced the final writing following the suggested generic structures of the analytical exposition genre: thesis, arguments, and conclusion. In the second cycle of this study, the organization of students' writing is more understandable.

T: What do you think of scaffolding given by the teacher to improve your writing skills in the organization of the text?

S: I know the organization of the text because the teacher explained and discussed it, and I understand.

Regarding the vocabulary aspect, vocabulary enrichment in the building of the knowledge stage was very helpful in enriching students' vocabulary. Vocabulary mastery is required for the successful use of a second language since, without an extensive vocabulary, one would not be capable of using the structures and functions of the sentence. Vocabulary is crucial to English language proficiency because students' linguistic skills improve as they increase their vocabulary (Zahedi & Abdi, 2012). Students cannot correctly communicate their message or express their views in spoken and written form without a suitable vocabulary.

T: What do you think of learning activities to enrich your vocabulary?

S: The learning activities are plentiful. Working in groups is also very helpful in sharing ideas and vocabulary.

Regarding mechanics, scaffolding in the writing process could improve students' analytical exposition text.

T: What do you think of learning activities to improve linguistic aspects such as mechanics in writing?

S: At first, I often wrote carelessly; after an explanation of the mechanic aspect, I know and write better

Students' opinions of the use of scaffolding in cycle II were likewise favorable. All respondents deemed scaffolding beneficial for enhancing their writing and language abilities. Additionally, every respondent believed that producing texts collaboratively in a scaffolding environment boosted their text-writing confidence. For instance, some students find writing difficult because they are unsure what to write about. After working with teachers and

classmates, students can write more confidently and develop more ideas because they have more topics to write about in collaborative writing.

T: You have learned to write analytical exposition writing with the guidance of your teacher. Tell me about your experiences in the learning and writing process

S: At first, I didn't know how to write text in English, then I understood better how to write texts, and I preferred to group up so I could share opinions. The learning experience is fun, so I can do it; I enjoy working in groups because it's fun.

T: Do you think that guidance from the teacher is important in the learning process? What is the impact on your abilities?

S: Although the teacher's explanation is short, it is beneficial. When given a task, we know it and can do it immediately.

Positive attitudes toward the implementation of scaffolding were also found in other studies (Ahn, 2012; Boldrini & Cattaneo, 2014; Ma et al., 2022). Significantly, Ma et al. (2022) concluded that the students' attitudes toward writing in English in the experimental class had changed. The percentage of students in the class who wrote was much higher than before the trial. Most students were happy to write in class and actively participate in various learning activities. They were also more willing to share projects and write ideas with fellow students. Finally, students' confidence in their writing level has increased, eliminating the fear of writing difficulties.

Despite applying numerous strategies in the implementation of scaffolding, there are still issues with students' grammatical writing abilities. Their grammar abilities haven't improved as anticipated as a result. Nevertheless, Bitchener & Ferris (2012) in Emilia and Hamied (2015) contend that writing programs cannot or should not ask students to produce ideal or perfect work free of text errors. Therefore, this does not imply that the educational program is ineffective.

T: What do you think of scaffolding given by the teacher to improve your writing skills regarding grammar?

S: When the teacher explained the information about grammar, I understood it. But I forget the rules when I write.

Therefore, numerous studies on the value of scaffolding in enhancing students' writing abilities and levels corroborate the findings of this study (Veramuttu, 2011; Faraj, 2015; Klimova, 2020; Ahangari et al., 2014; Vonna et al., 2015; Fan & Chen., 2019; Gomez-laih et al., 2019, Ma et al., 2022). This research differs from earlier studies because it employs a classroom action research methodology to solve writing challenges and applies numerous strategies at different scaffolding stages.

Conclusions

It is concluded that implementing scaffolding in this study helps students improve their skills in writing analytical exposition text. After the treatment was applied, there was an improvement in five aspects of writing: content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics. It was proved by improving students' scores from the pre-test and post-test 2. The post-test result shows that scaffolding has improved students' writing skills, and the impact varied from one aspect to another. Based on the pre-test result, the average was 2.19, the average score of post-test 1 was 3.55, and the average score of post-test 2 was 4.50. There is an improvement in students' scores on each test in all aspects of writing. It means that scaffolding helped students improve their writing analytical exposition,

There were also positive perceptions of students towards implementing scaffolding in the classroom. The result of the interview supports these findings. All interviewed students from low, middle, and high achievers perceived the implementation of scaffolding in learning activities to overcome the writing problems found in the preliminary phase. It is also supported by the result of the writing tasks mentioned earlier. Students' perception regarding the implementation of scaffolding shows that the scaffolding technique is adequate, and each response has distinct explanations based on their experiences in classroom activities. They believed that this technique aided them in getting a better understanding of writing related to the concepts. Scaffolding has become a guide to providing suggestions, adequate and practical support, collaborative learning, and improvement in writing.

This study then offers some suggestions to teachers and students who have the same problem in teaching writing. First, it is recommended that teachers do more scaffolding for students to solve problems in writing by improving their skills. Second, the teachers must focus on overcoming students' grammatical problems in writing. Finally, when teachers are skilled at managing their classroom technique, it can substantially impact their education and thus assist students in achieving their goals.

The present study's findings have several implications for teacher professional development in the teaching and learning process. English teachers should motivate students to be interested in writing by providing entertaining strategies to solve their writing problems and some practices to improve their English proficiency and competency. Then, scaffolding processes in the teaching and learning process from the macro to micro level can be considered an essential part of teaching all skills in English since the result of this study show that guidance from the teacher and support and help from the peers are needed by the students in the process of learning. Finally, the implications of this study may impact the teachers in developing their competencies through classroom action research. Instead of improving students' skills in learning, classroom action research improves teachers' teaching skills since it enables teachers to learn through their activities and develop competencies personally and professionally through its reflection.

Therefore, this study also recommends using the online tool in scaffolding to assist students in writing. The rapid progress of information technology and the internet enables learners to acquire knowledge or improve skills online, and learning is no longer restricted to paper-based formats nowadays.

REFERENCES

- Ahangari, S., Hejazi, M., & Razmjou, L. (2014). The impact of scaffolding on content retention of Iranian post-elementary EFL learners' summary writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.392>
- Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2–16. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n2p2>
- Ariyanti, A., & Fitriana, R. (2017). EFL students' difficulties and needs in essay writing. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 158, 111–121. <https://doi.org/10.2991/ictte-17.2017.4>
- Boblett, N. (2012). Scaffolding: Defining the metaphor. *Teacher College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.7916/salt.v12i2.1357>
- Bodrova, E., & Leong, D. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 1–19. https://www.researchgate.net/publication/239592790_Scaffolding_Emergent_Writing_in_the_Zone_of_Proximal_Development
- Boldrini, E., & Cattaneo, A. (2014). Scaffolding collaborative reflective writing in a VET curriculum. *Vocations and Learning*, 7(2), 145–165. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9110-3>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment principle and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Bruner, J., and Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277–87). New York: Basic Books.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1993). *Teaching writing ability*. New York: Longman Group Ltd.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics, quantitative, qualitative and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Emilia, E. (2014). SFL Genre Pedagogy and Students Empowerment. *The 61st TEFLIN International Conference*, UNS Solo 2014. <http://dx.doi.org/10.30870/jels.v2i2.2239>
- Emilia, E., & Hamied, F. A. (2015). Systemic functional linguistic genre pedagogy (SFL GP) in a tertiary EFL writing context in Indonesia. *TEFLIN Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, 26(2), 155 -182. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/155-182>
- Emilia, E. (2016). *Pendekatan berbasis teks*. Kiblat.

- Fan, C. Y., & Chen, G. D. (2019). A scaffolding tool to assist learners in argumentative writing. *Computer Assisted Language Learning*, 34(1-2), 159-183. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1660685>
- Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-142. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/22371>
- Gerot, L., and Wignell, P. (1994). *Making sense of functional grammar*. Queensland, NSW: Antipodean Educational Enterprises.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0180>
- Gomez-Laich, M. P., Miller, R. T., & Pessoa, S. (2019). Scaffolding analytical argumentative writing in a design class: A corpus analysis of student writing. *Linguistics and Education*, 51, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.03.003>
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. In *scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. Newton, NSW: Primary English Teaching Association.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- Hasan, J., & Marzuki, M. (2017). An Analysis of student's ability in writing at Riau University Pekanbaru. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 380-388. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0705.08>
- Howell, E. (2018). Scaffolding multimodality: Writing process, collaboration and digital tools. *English Teaching*, 17(2), 132-147. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2017-0053>
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Klehr, M. (2012). Qualitative teacher research and the complexity of classroom contexts, *Theory into Practice*, 51(2), 122-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662867>
- Klimova, B. (2020). An off-line scaffolding tool for writing abstracts of qualification papers. *Procedia Computer Science*, 176, 1271-1278. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.136>
- Ma, X., Jiang, X., Jia, Y., Wu, T., & Nie, Z. (2022). Research on scaffolding instruction strategies for English writing teaching of rural junior middle school students in China. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9(3), 320-339. <https://doi.org/10.14738/assrj.93.12061>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nasser, S. M. (2019). Iraqi EFL students' difficulties in writing composition: An Experimental Study. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 178-184. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v9n1p178>

- Nguyen, T. T. A., & Truong, V. (2024). The effects of scaffolding in genre-based writing instructions on EFL learners' writing performance. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(1), 23–30. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.1.751>
- Nurlatifah, L., & Yusuf, F. N. (2022). Students' problems in writing analytical exposition text in EFL Classroom Context. *English Review: Journal of English Education*, 10(3). <http://doi.org/10.25134/erjee.v10i3.6633>
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed. *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1
- Rao, T. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Rashtchi, M. (2019). Scaffolding argumentative essay writing via reader-response approach: a case study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0078-2>
- Riazi, A. M., & Rezaii, M. (2011). Teacher- and peer-scaffolding behaviors : Effects on EFL students' writing improvement. *CLESOR 2010: Proceedings of the 12th National Conference for Community Languages and ESOL*, 55–63. <http://www.tesolanz.org.nz/>
- Shin, S., Brush, T. A., & Glazewski, K. D. (2020). Examining the hard, peer, and teacher scaffolding framework in inquiry-based technology-enhanced learning environments: impact on academic achievement and group performance. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2423–2447. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09763-8>
- Shooshtari, Z. G., & Mir, F. (2014). ZPD, tutor; peer scaffolding: Sociocultural theory in writing strategies application. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1771–1776. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.605>
- Suherdi, D. (2008). Scaffolding in Junior High School (SMP) English teaching learning processes. *International Conference on Applied Linguistics 1*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Syarifah, E. F., & Gunawan, W. (2016). Scaffolding in the teaching of writing discussion texts based on SFL Genre-based Approach. *English Review: Journal of English Education*, 4(1), 39. <https://doi.org/10.25134/erjee.v4i1.306>
- Veeramuthu Veerappan, W. H. (2011). The effect of scaffolding technique in journal writing among the second language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 934-940. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.2.4.934-940>
- Vonna, Y., Mukminatien, N., & Laksmi, E. D. (2015). The effect of scaffolding techniques on students' writing achievement. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 3(1), 227–233. <http://journal.um.ac.id/index.php/iph>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual

framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>

Yunus, M., Hashim, H., Pazilah, F. N., Rusadzeli, N. N., Bolkan, N. S. T., & Segakumaran, D. (2019). Scaffolding approach in teaching writing in English as a second language (ESL) context. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(6), 68–80. https://www.ijicc.net/images/vol5iss6/5607_Yunus_2019_E_R.pdf

Zahedi, Y., & Abdi, M. (2012). The impact of imagery strategy on EFL learners' vocabulary learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2264–2272. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.197>

KAJIAN SEMIOEDUKASI DALAM NOVEL SEJARAH KARYA GESTA BAYUADHY

[SEMIOTIC-EDUCATIONAL STUDY IN THE HISTORICAL NOVEL BY GESTA BAYUADHY]

Petrus Purwanto¹, Tengsoe Tjahjono², Ririe Rengganis³

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

petrus.20042@mhs.unesa.ac.id¹

tengsoetjahjono@unesa.ac.id²

ririerengganis@unesa.ac.id³

Abstract

This study aims to describe the main character values that are the priority of the Strengthening Character Education (PPK) movement in Gesta Bayuadhy's historical novels, namely *Ranggalawe: Mendung di Langit Majapahit* and *Mahapatih Nambi: Percik Api di Jantung Majapahit*. The approach used is semioeducational based on the semiotic theory of Charles Sanders Peirce. This type of research is qualitative which focuses on the presentation of data in a narrative manner. In collecting data using library techniques, reading, and taking notes. The data analysis technique was carried out using a semioeducational approach through reading the historical novel by Gesta Bayuadhy in a heuristic and hermeneutic way. The semioeducational approach is carried out to interpret education, in the form of the main character values through Peirce's semiotic signs, namely *representamen*, *object*, and *interpretant*. The results showed that the main values of religious, nationalist, integrity, independent, and mutual cooperation characters with variants that are built through *representamen*, *objects*,

and *interpretants* in the historical novel by Gesta Bayuadhy.

Keywords: Historical novels; characters; semioeducation; Semiotics

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan nilai utama karakter yang menjadi prioritas gerakan Penguatan Pendidikan Karakter (PPK) dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy, yakni *Ranggalawe: Mendung di Langit Majapahit* dan *Mahapatih Nambi: Percik Api di Jantung Majapahit*. Pendekatan yang digunakan adalah semioedukasi dengan berpedoman pada teori semiotika Charles Sanders Peirce. Penelitian ini berjenis kualitatif yang berfokus pada pemaparan data secara naratif. Dalam pengumpulan data menggunakan teknik pustaka, baca, dan catat. Teknik analisis data dilakukan dengan menggunakan pendekatan semioedukasi melalui pembacaan novel sejarah karya Gesta Bayuadhy secara heuristik dan hermeneutik. Pendekatan semioedukasi dilakukan guna menafsirkan edukasi, berupa nilai utama karakter melalui tanda semiotika Peirce, yakni *representamen*, *object*, dan *interpretant*. Hasil penelitian menunjukkan adanya nilai utama karakter religius, nasionalis, integritas, mandiri, dan gotong royong dengan berbagai variannya yang dibangun melalui *representamen*, *object*, dan *interpretant* dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy.

Kata Kunci: Novel sejarah; karakter; semioedukasi; semiotika

Pendahuluan

Perkembangan teknologi memberikan berbagai dampak, baik positif maupun negatif. Dari sisi positif teknologi memudahkan setiap orang untuk menemukan informasi dan menyampaikan informasi dengan lebih cepat, efektif, serta efisien. Namun di sisi lain

perkembangan teknologi ini memberikan dampak penurunan nilai karakter. Misalnya saja adanya berbagai pelanggaran dan tindakan kejahatan yang terjadi di masyarakat, seperti pencurian, perkataan kasar, hilangnya rasa hormat kepada yang lebih tua, dan lain sebagainya. Hal ini menunjukkan bahwa moralitas yang ada pada generasi muda sekarang sudah mulai luntur. Pada dasarnya generasi sekarang ini merupakan generasi yang mudah terpengaruh dan rentan dengan adanya pergeseran nilai.

Generasi muda sekarang, terutama siswa cenderung terpengaruh oleh *smartphone* dan aplikasi-aplikasi yang dibuka dari dalam *smartphone*. Tindakan maupun kata-kata yang mereka lakukan diserap dari video, rekaman, dan sebagainya. Sholih (2024) menyampaikan bahwa penurunan nilai moral akibat kemajuan teknologi 4.0 disebabkan oleh *handphone*, internet, *social media*, dan *game online*.

Kecanggihan teknologi tersebut seringkali juga digunakan untuk hal yang negatif, seperti menduplikasi, merekayasa, dan menyebarkan berita bohong (*hoaks*) sehingga memicu rawan konflik demi kepentingan atau kepuasan sendiri. Di sisi lain, degradasi yang muncul adalah orang mudah terprovokasi dengan informasi yang belum tentu kebenarannya, upaya seseorang memperoleh jabatan dengan cara tidak benar, tidak menepati janji atau mudah untuk mengatakan sumpah, anak berani pada orang tua dan guru, pencurian, tawuran, tidak menaati peraturan sekolah, tindak kekerasan, perundungan, main hakim sendiri, dan lain-lain. Untuk itu diperlukan literasi melalui pembelajaran sastra yang sarat akan nilai-nilai pendidikan karakter.

Penguatan Pendidikan Karakter (selanjutnya ditulis PPK) diyakini memiliki andil yang cukup berarti dalam meminimalisasi degradasi. Karakter terbentuk dari tiga hal yang saling berkaitan, yakni pengetahuan moral, perasaan moral, dan perilaku moral (Lickona, 2014:72). Manusia berkarakter adalah manusia yang dalam perilaku dan segala hal yang berkaitan dengan aktivitas hidupnya sarat dengan nilai-nilai kebaikan (Naim, 2012:60). Kemdikbud (2017) memaparkan lima nilai utama program PPK yang merupakan penerapan nilai-nilai Pancasila. Nilai-nilai tersebut, yakni nilai religius, nasionalis, integritas, mandiri, dan gotong royong. Masing-masing nilai memiliki variasi sikap yang saling berinteraksi satu sama lain, berkembang secara dinamis, dan membentuk keutuhan pribadi.

Penanaman nilai utama karakter tidak hanya dapat dilakukan melalui pendidikan formal saja, namun dapat melalui bacaan karya sastra, terutama novel. Howell (dalam Kurniawan, 2017) menyampaikan bahwa novel sejarah ceritanya berdasarkan fakta sejarah. Fakta tersebut dapat dilihat dari karakter utama yang merupakan karakter nyata dalam peristiwa sejarah. Selain itu, menurut Ratna (2014:722), novel sejarah banyak menceritakan peristiwa-peristiwa bersejarah. Novel sejarah dapat mengantarkan pembaca pada masalah-masalah nasionalisme dan kesetiaan terhadap bangsa dan negara secara keseluruhan. Rene Wellek (dalam Wibowo, 2013:115) menegaskan bahwa dalam penciptaan karya sastra, sastrawan mengakui atau tidak, tetap berpedoman pada sifat sastra, yakni menyenangkan dan bermanfaat bagi peradaban umat manusia.

Novel senantiasa dipergunakan untuk mengekspresikan kepribadian manusia secara kolektif melalui penggabungan imajinasi pengarang dengan obsesi masyarakatnya. Carr (2008:108) dan Disdik Jambi (2021) menyebutnya keseimbangan pendidikan, baik akademik, jasmani, maupun moral. Di samping itu, novel juga menggambarkan kehidupan sosial masyarakat (Iye & Susiati, 2018). Novel yang menjadi pilihan penelitian ini adalah *Ranggalawe: Mendung di Langit Majapahit* dan *Mahapatih Nambi: Percik Api di Jantung Majapahit* (selanjutnya cukup ditulis “novel sejarah karya Gesta Bayuadhy”). Novel ini memotret pergolakan kerajaan Wilwatikta atau yang lebih dikenal dengan Majapahit di awal masa pendiriannya. Kedudukan Ranggalawe sebagai Adipati Tuban dan Nambi sebagai Mahapatih Wilwatikta mulai tergoyahkan setelah beredar rumor yang menyatakan diri mereka tengah merencanakan pemberontakan. Semua itu adalah tipu muslihat dan rencana politik Dyah Halayuda atau yang lebih dikenal sebagai Gusti Katon, pimpinan pasukan telik sandi Gangsir Wengi. Dyah Halayuda mengincar posisi patih hamangkubumi (mahapatih) yang sedang dijabat Nambi.

Menurut Semi (dalam Gunadi, 2020), karya sastra memiliki nilai dengan bentuk dan gaya estetik yang khas, namun tidak semua orang dapat memahaminya dengan baik. Wicaksono (dalam Gunadi, 2020) menambahkan bahwa bahasa khas yang dimiliki karya sastra memiliki tanda-tanda dan membentuk sistem ketandaan. Untuk memahami makna di balik setiap kata-kata dalam bahasa sastra, khususnya novel diperlukan analisis mendalam dengan menggunakan pendekatan

semioedukasi. Semioedukasi digunakan sebagai pendekatan untuk menafsirkan nilai edukasi dalam novel yang direpresentasikan pengarang melalui tanda semiotik. Pendekatan ini tidak hanya terdiri dari penggabungan teori semiotika dan pendidikan. Menurut Radford (2013), cara semiotika dapat berkontribusi pada pendidikan dimediasi oleh asumsi epistemologis yang menopang teori pendidikan dan sejauh mana asumsi tersebut dapat dimasukkan dan bahkan diubah oleh konsep dan konstruksi semiotik.

Nilai-nilai edukasi tersebut dapat dianalisis dengan baik menggunakan teori *triangle of meaning*/triadiknya Peirce tentang *representament*, *object*, dan *interpretant*. Hubungan representamen dengan tanda dapat ditunjukkan dengan *qualisign*, *sinsign*, dan *legisign*. Objek sendiri terbagi menjadi ikon, indeks, dan simbol. Sedangkan hubungan antara interpretan dengan tanda terbagi dalam *rheme*, *dicent*, dan *argument*. Ketiga aspek tanda ini dijadikan acuan penelitian karena ketiganya dilihat sebagai hubungan antara tanda dengan acuan. Selain itu, Peirce juga memungkinkan dunia di luar struktur sebagai struktur yang bermakna.

Sejauh peneliti ketahui banyak penelitian tentang pendidikan karakter, tetapi setidaknya ada tiga penelitian terdahulu yang relevan dilanjutkan. *Pertama* penelitian dilakukan oleh Fitriani (2016). Penelitiannya bertujuan mendeskripsikan nilai pendidikan karakter dalam novel *Rindu* karya Tere Liye. *Kedua*, penelitian dilakukan oleh Setiawan dkk. (2020). Penelitiannya bertujuan mendeskripsikan nilai pendidikan moral dalam novel *Rembulan Tenggelam di Wajahmu* karya Tere Liye dengan menggunakan teorinya Peirce. Hasil penelitian menunjukkan adanya nilai moral dan amoral yang dapat diketahui melalui penanda ikon. *Ketiga*, penelitian dilakukan oleh Gunadi (2020). Tujuan penelitiannya adalah mendeskripsikan tanda-tanda semiotik yang berorientasi pemahaman interkultural dalam novel *Hikayat Putri Penelope* karya Idrus. Pemahaman interkultural dapat diidentifikasi melalui enam prinsip. Prinsip-prinsip pemahaman tersebut menumbuhkan pembelajaran dalam diri peserta didik untuk mengembangkan pengetahuan terhadap kelompok budaya lain, mengapresiasi kebhinekaan, mengembangkan sikap positif terhadap orang lain sekaligus memupuk rasa cinta tanah air dan semangat kebangsaan.

Berdasarkan uraian di atas, karya sastra berupa novel dapat digunakan sebagai salah satu cara meminimalisasi degradasi, yakni melalui penguatan pendidikan karakter. Dengan demikian, penelitian yang akan dilakukan ini berfokus pada tanda semioedukasi berupa lima nilai utama karakter dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy dengan memanfaatkan teori semiotika Peirce. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan tanda semioedukasi dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy, meliputi konstruksi tanda religius, nasionalis, integritas, mandiri, dan gotong royong yang dibangun melalui *representamen*, *object*, dan *interpretant*.

Novel Sejarah

Nurgiyantoro (2002:10) menyampaikan bahwa novel merupakan karya sastra sekaligus disebut sebagai fiksi. Meskipun begitu, tidak dapat dipungkiri bahwa dalam dunia sastra khususnya novel, terdapat bentuk-bentuk karya sastra yang didasarkan pada fakta tentang kehidupan (Rahmanto, 2005:17). Sedangkan karya fiksi yang mendasarkan ceritanya pada fakta yang terjadi, menurut Abrams (dalam Kurniawan, 2017) sebenarnya adalah karya sastra fiksi nonfiksi (*nonfiction fiction*). Karya sastra tersebut dapat dibagi menjadi tiga macam, yakni karya fiksi historis, karya fiksi biografis, dan karya fiksi sains. Disebut karya fiksi historis jika yang menjadi dasar penulisan adalah fakta sejarah. Howell (dalam Kurniawan, 2017), menyebutnya sebagai novel sejarah. Materi sejarah dalam novel sejarah dapat dilihat dari ide karakter utama dan latar (Parlevliet dalam Kurniawan, 2017).

Karakter utama dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy dominan diambil dari karakter yang nyata ada dalam peristiwa sejarah kerajaan Majapahit. Tokoh-tokoh tersebut antara lain: Dyah Wijaya, Ranggalawe, Nambi, Mahesa Sora, dan Kebo Anabrang. Sedangkan latar dalam novel sejarah memberikan gambaran mengenai keadaan peristiwa sejarah yang terdapat dalam novel sejarah. Peristiwa yang tergambar dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy ini, yakni adanya latar waktu yang menunjukkan berdirinya Kerajaan Majapahit; latar peristiwa terkait dengan penobatan Dyah Wijaya sebagai raja, pemberontakan Ranggalawe, dan pertempuran Nambi; sedangkan latar tempat merujuk pada penyebutan daerah hutan tarik, Majapahit, Tuban, dan Lamajang. Novel sejarah memuat unsur rekaan yang tentu

saja lepas dari fakta sejarah. Unsur rekaan dalam sastra diperlukan untuk menarik minat baca pembaca.

Sementara itu, Kuntowijoyo (dalam Kurniawan, 2017) menyatakan bahwa novel sejarah yang secara sengaja menggunakan peristiwa sejarah sebagai bahan, haruslah mempunyai ikatan kepada kebenaran sejarah (*historical truth*). Penulisan novel sejarah tidak bisa melenceng dari realitas sejarah, sekalipun unsur sastra tetap dijadikan sebagai bumbu untuk membuat cerita menjadi menarik. Novel sejarah yang baik hendaknya memperhatikan unsur *historical authenticity* (keaslian sejarah), *historical faithfulness* (kesetiaan sejarah), dan *authenticity of local colour* (kesetiaan unsur lokal). Hal ini dimaksudkan agar novel sejarah sesuai dengan realitas sejarah sekaligus memiliki unsur sastra yang menarik.

Semiotika Charles Sanders Peirce

Semiotika merupakan ilmu yang mempelajari tentang tanda-tanda yang meliputi segenap aspek kehidupan manusia yang dipandang sebagai tanda. Penekanan teori semiotika dalam kaitannya dengan novel sejarah merupakan pemahaman makna karya sastra melalui tanda. Keseluruhan teks dalam suatu novel merupakan tanda-tanda yang perlu dimaknai untuk mendapatkan pemahaman yang lebih baik terhadap teks tersebut, terlebih saat memahami tanda pendidikan karakter (edukasi) dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy. Tanda bisa hadir dalam berbagai macam bentuk, seperti tanda verbal atau kebahasaan dan tanda non verbal. Berkaitan dengan tanda, Pierce membagi tiga komponen tanda, yakni *representamen*, *object*, dan *interpretant* (Zoest, 1992:43 dan Lantowa, dkk., 2017:4-5).

Komponen pertama, *representamen*. Sesuatu dapat disebut *representamen* jika memenuhi dua syarat, yaitu: pertama bisa dipersepsi, baik dengan pancaindra maupun dengan pikiran/ perasaan; dan kedua bisa berfungsi sebagai tanda. Jadi, *representamen* bisa apa saja, asalkan berfungsi sebagai tanda; artinya, mewakili sesuatu yang lain. Sebuah *representamen* dibangun melalui *qualisign*, *sinsign*, dan *legisign* (Peirce dalam Zoest, 1992:7). Komponen kedua adalah *object*. Menurut Peirce, *object* adalah komponen yang diwakili tanda; objek bisa dikatakan sebagai sesuatu yang lain (Noth, 2006:42). Komponen ini bisa berupa materi yang tertangkap pancaindra, bisa juga bersifat

mental atau imajiner. *Object* dibangun melalui *ikon*, *indeks*, dan *simbol*. Komponen ketiga adalah *interpretant*. Peirce mengatakan bahwa *interpretant* adalah arti. *Interpretant* dibangun melalui *rheme*, *dicent*, dan *argument*. Proses tiga-tingkat (*three-fold process*) di antara *representamen*, *object*, dan *interpretant* yang dikenal sebagai proses semiosis ini niscaya menjadi objek kajian yang sesungguhnya dari setiap studi semiotika. *Interpretant* juga merupakan tanda. Hal ini ditegaskan oleh Zaimar (2014:4) bahwa *representamen* adalah unsur tanda yang mewakili sesuatu; *object* adalah sesuatu yang diwakili; dan *interpretant* adalah tanda yang tertera di dalam pikiran si penerima setelah melihat *representamen*.

Semioedukasi

Semioedukasi merupakan bidang interdisipliner yang menggunakan semiotika untuk menafsirkan nilai-nilai edukasi dalam teks sastra. Novel sejarah karya Gesta Bayuadhy sebagai salah satu karya sastra yang berisi gambaran realita kehidupan manusia dapat dijadikan sebagai sarana edukasi. Nilai-nilai yang terkandung di dalamnya merupakan pengejawantahan karakter manusia yang digambarkan melalui karakter tokoh dalam novel tersebut. Pendekatan ini terinspirasi dari bagaimana semiotika digunakan untuk mengonseptualisasikan dasar-dasar pembelajaran dan pendidikan, yang oleh Semetsky and Cary (2018) disebut dengan istilah *edusemiotics* atau semiotika pendidikan.

Semetsky (2015) mengatakan bahwa *edusemiotics* merupakan proses fundamental semiosis berkaitan dengan cara pemahaman manusia tentang tanda secara harfiah, yang menjembatani melalui penafsir (manusia atau non-manusia), budaya dan alam, pikiran dan dunia, jiwa dan materi, sehingga mengintegrasikan apa yang biasanya dianggap sebagai kebalikan biner. *Edusemiotics* sebagai kerangka kerja integratif, menghubungkan teori dan praktik tentang potensi pendidikan dan eksistensialnya yang lebih luas.

Menurut Danesi (dalam Semetsky, 2015), *edusemiotics* sebagai gagasan menggabungkan tanda-tanda dengan teori pembelajaran dan pendidikan. Sedangkan pendekatan semiotika terhadap pendidikan merupakan pendekatan pendidikan yang diambil dari semiotika (Radford, 2013). Cara semiotik dapat berkontribusi pada pendidikan

dimediasi oleh asumsi epistemologis yang menopang teori pendidikan dan sejauh mana asumsi tersebut dapat dimasukkan dan bahkan diubah oleh konsep dan konstruksi semiotik.

Semioedukasi berorientasi pada pendidikan nilai dengan nilai utama karakter yang terus-menerus melalui sistem tanda dievaluasi kembali, ditafsirkan kembali, dan dibuat baru. Pemanfaatan semioedukasi dalam penelitian ini sebagai pendekatan dalam memahami dan menafsirkan tanda-tanda pendidikan karakter dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy. Hal ini diharapkan bisa menjadi pedoman bagi perubahan individu, baik dalam hidup bersosial, berbudaya, dan bernegara, serta untuk menciptakan komunitas inovatif dari peneliti yang dapat belajar bagaimana membaca dan menafsirkan tanda-tanda pendidikan karakter yang beragam tidak terisolasi dari kehidupan tetapi tertanam di dalamnya sebagai kerangka konseptual mentransformasikan dan mempraktikkan nilai yang diperoleh melalui hubungan antartanda.

Hare dan Gillett (dalam Radford, 2013) mengatakan bahwa gagasan atau pikiran dalam beberapa hal merupakan konstruksi sosial, yang muncul dari wacana persona dan membentuk caranya berpikir. Berpikir dapat didefinisikan sebagai bentuk individual dari aktivitas berkomunikasi. Proses kognitif dibangun atas dasar hubungan sosial tempat upaya kognitif terjadi. Bertolak dari pandangan tersebut, semioedukasi mengedepankan individu (pembaca) melalui pengetahuan dan tindakannya sebagai produsen pengetahuan nilai-nilai utama karakter dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy.

Model semiosis Peirce berkaitan dengan semiotika dalam pendidikan menurut Smith (dalam Semetsky, 2010), merupakan model yang berwawasan luas untuk memahami dasar integratif pikiran, tubuh, dan pengalaman tentang bagaimana manusia mempelajari hal-hal baru dan bagaimana mereka menyimpulkan makna dari informasi yang mereka proses. Secara terminologis, akar kata semiotik adalah *semio-* (transliterasi bahasa Latin dari bentuk bahasa Yunani *semio-*) (Noth, 2006:13). Kata tersebut dijadikan dasar untuk mengambil berbagai istilah di bidang semiotik. Pada penelitian ini, penulis mengusulkan istilah semioedukasi yang secara terminologis dari akar kata *semio-* dan edukasi.

Semioedukasi berfungsi untuk membongkar tanda-tanda yang merepresentasikan nilai edukasi dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy. Menurut kaum Skolastik, suatu tanda merupakan apa yang sekarang dirasakannya, di samping yang dianggapnya berhubungan dengan sesuatu yang lain (Leibniz dalam Noth, 2006:22). Secara ontologis, semioedukasi berperan sebagai acuan dalam mempelajari tanda-tanda edukasi yang berkaitan dengan kehidupan manusia, khususnya nilai utama karakter. Dalam penelitian ini penulis melihat lingkungan tokoh dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy sebagai objek. Apa yang ada melalui penokohan adalah pertanyaan yang dijawab secara ontologis menjelaskan apa dan seperti apa karakter tokoh sebagai gambaran manusia dalam kehidupan. Namun, karya sastra yang dipenuhi dengan tanda-tanda tidak dapat direduksi menjadi objek yang menganut logika identitas. Seseorang tidak dapat mengatakan ini adalah ini dan itu. Realitas semiotik bagaimanapun bukanlah dunia substantial; ini dan itu. Tanda adalah entitas relasional.

Secara filosofi pendidikan, semioedukasi ingin memaparkan tentang nilai edukasi tokoh dalam novel yang diinterpretasikan pembaca melalui tanda. Semiotika tidak membatasi tanda pada representasi linguistiknya, begitu juga dengan semioedukasi. Peristiwa kehidupan dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy dapat dianggap sebagai tanda yang dapat ditafsirkan sesuai dengan kehidupan nyata pengalaman manusia yang signifikan atas dasar yang dapat dipelajari. Semiotika mendalilkan bahwa seluruh pengalaman manusia, tanpa kecuali adalah struktur interpretatif yang dimediasi dan ditopang oleh tanda-tanda (Semetsky, 2015). Peirce (dalam Nurgiyantoro, 2002:41 dan Zaimar, 2014:3-4) mengatakan bahwa sesuatu itu dapat disebut sebagai tanda jika ia mewakili sesuatu yang lain. Sedangkan Noth (2006:42) menegaskan bahwa tidak ada yang bisa disebut tanda, kecuali yang telah diinterpretasikan sebagai tanda.

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Penelitian ini merupakan jenis penelitian kualitatif dengan pendekatan semioedukasi yang memanfaatkan teori semiotika Charles Sanders Peirce. Menurut Creswell (2019:24,86), konsep dasar penelitian kualitatif adalah penelitian yang digunakan untuk mengeksplorasi dan memahami makna yang bagi sebagian orang atau kelompok dianggap bersumber dari masalah sosial atau kemanusiaan. Pendekatan

semioedukasi digunakan untuk mendeskripsikan nilai-nilai edukasi (nilai utama karakter) yang ditafsirkan pengarang melalui tanda semiotika. Dengan memanfaatkan analisis semiotika, fokus penelitian ini pun terletak pada analisis tanda-tanda edukasi atau pendidikan karakter program PPK yang dapat ditemukan dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy berjudul *Ranggalawe: Mendung di Langit Majapahit* dan *Mahapatih Nambi: Percik Api di Jantung Majapahit*.

Pembahasan

Nilai Utama Karakter Religius yang Dibangun Melalui *Representamen*, *Object*, dan *Interpretant* dalam Novel Sejarah Karya Gesta Bayuadhy

Nilai utama karakter religius merupakan cerminan keberimanan terhadap Tuhan Yang Maha Esa yang diwujudkan melalui perilaku melaksanakan ajaran agama dan kepercayaan yang dianut. Implementasi nilai utama karakter ini dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy ditunjukkan antara lain dengan sikap seperti pada kutipan-kutipan berikut.

(NRMdLM:RLG:8) “Ada empat unsur yang terkandung dalam nama Kertarajasa Jayawardhana. Pertama, *Kerta*, Kedua, Ketiga, Keempat, Wardhana, mengandung makna mengayomi segala agama, memberikan kebebasan kepada seluruh rakyat Majapahit untuk menjalankan ajaran agama masing-masing,” (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:RLG:8) merupakan nilai utama karakter religius yang ditunjukkan dengan sikap toleransi. Pada kutipan tersebut, sosok Kertarajasa Jayawardhana merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan berjenis *simbol* berupa raja. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data di atas menyajikan sosok Kertarajasa Jayawardhana sebagai raja sesuai dengan harapan dan bayangan masyarakat. Pengarang ingin para pembaca novel meyakini bahwa Kertarajasa Jayawardhana adalah raja yang menjunjung sikap toleransi karena bisa mengayomi segala agama dan memberikan kebebasan kepada seluruh rakyat untuk menjalankan ajaran agama masing-masing. Meskipun kerajaan Majapahit tergolong luas kekuasaannya dan terkenal sebagai kerajaan Hindu-Buddha, namun penduduknya memiliki kepercayaan yang bermacam-macam (Subroto, 2022). Jenis *interpretant* yang digunakan adalah *argument*.

(NRMdLM: RLG: 198) “Mari kita *rukti layon miturut satataning panembah*, kita upacara jasad ini sesuai aturan agama.” (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:RLG:198) merupakan nilai utama karakter religius yang ditunjukkan dengan sikap melaksanakan ajaran agama dan kepercayaan yang dianut. Pada kutipan tersebut, *rukti layon miturut satataning panembah* merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan berjenis *indeks* berupa salah satu anggota pasukan Gangsir Wengi yang terbunuh oleh temannya sendiri. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data di atas berjenis *dicent*. *Rukti layon miturut satataning panembah* merupakan Bahasa Jawa yang berarti mengupacarakan pemakaman/ jenazah sesuai dengan ajaran agama. Melalui pernyataan Sahasika, pengarang novel sejarah ini ingin menunjukkan kepada pembaca bahwa siapa pun yang meninggal harus dimakamkan secara layak menurut ajaran agama dan kepercayaan yang dianut.

(NRMdLM:RLG:290) Mahesa Sora mengangkat dua tangan sebagai isyarat agar pasukan Tuban itu berhenti. Mahesa Sora ingin Ranggalawe bisa menangkap isyarat yang dikirimkan melalui lambaian dua tangan (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:RLG:290) merupakan nilai utama karakter religius yang ditunjukkan dengan sikap cinta damai dan persahabatan. Pada kutipan tersebut, sosok Mahesa Sora yang mengangkat dua tangan yang dilambaikan merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan berjenis *indeks* berupa tindakan Mahesa Sora mengangkat kedua tangan dan melambaikannya. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data di atas berupa lambaian dua tangan yang bermakna supaya Ranggalawe berhenti dan menghentikan pasukannya. Mahesa Sora ingin mengajaknya berunding, berbicara baik-baik tanpa terjadinya peperangan. Melalui sikap Mahesa Sora, pengarang novel sejarah ini ingin menyampaikan kepada pembaca bahwa Mahesa Sora adalah tokoh yang cinta damai dan bersahabat. Ia tidak ingin terjadi perang antara Wilwatikta dengan Tuban karena Ranggalawe yang menjadi Adipati Tuban adalah keponakannya sendiri. *Interpretan* yang digunakan berjenis *argument*.

(NMNPAdJM:RLG:265) “.... Entah ke mana kepergian Munding Bayong, tidak ada urusannya denganku. Selama ini aku memang melindungi Munding Bayong. Aku menjaga keselamatan jiwanya. Kamu tahu apa alasannya?” Tak ada yang menjawab karena memang tidak mungkin tahu jalan pikiran Sahasika! Sahasika melanjutkan, “Karena Munding Bayong itu manusia. Dia manusia yang bertaubat, ingin memperbaiki diri, dan hidup sebagai manusia biasa. Bukan sebagai prajurit, bukan sebagai senapati, tapi sebagai manusia biasa, atau rakyat jelata. Apakah aku wajib membunuh manusia yang menyatakan dirinya bertaubat? Apakah aku tidak boleh memberikan kesempatan dia untuk hidup selayaknya manusia pada umumnya?” (Bayuadhy, 2016).

Tanda semioedukasi pada (NMNPAdJM:RLG:265) merupakan nilai karakter religius yang ditunjukkan dengan sikap melindungi yang kecil dan tersisih. Pada kutipan tersebut, “melindungi” merupakan *representamen* yang berjenis *sinsign*. *Object* yang digunakan berjenis *indeks* berupa tokoh Sahasika di hadapan para senapati dan prajurit dituduh melindungi pengkhianat. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah Sahasika melindungi Munding Bayong yang bermakna menjaga keselamatan jiwanya dari ancaman anggota pasukan Gangsir Wengi. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana Sahasika melindungi Munding Bayong karena sebagai sesama manusia yang terancam jiwanya, ia memiliki naluri untuk menyelamatkannya.

Nilai Utama Karakter Nasionalis yang Dibangun Melalui *Representamen*, *Object*, dan *Interpretant* dalam Novel Sejarah Karya Gesta Bayuadhy

Nilai utama karakter nasionalis merupakan cerminan cara berpikir, bersikap, dan berbuat yang menunjukkan kesetiaan, kepedulian, dan penghargaan yang tinggi terhadap bahasa, lingkungan fisik, sosial, budaya, ekonomi, dan politik bangsa, menempatkan kepentingan bangsa dan negara di atas kepentingan diri dan kelompoknya. Implementasi nilai utama karakter ini dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy ditunjukkan antara lain dengan sikap seperti pada kutipan-kutipan berikut.

(NRMdLM:NSN:26) Ranggalawe merasa kedudukan yang diberikan Dyah Wijaya adalah penghargaan yang sangat tinggi bagi dirinya.

Ranggalawe berprinsip bahwa menjadi apa pun tidak dia persoalkan. Yang penting, dirinya mengabdikan diri untuk kejayaan Wilwatikta (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:NSN:16) merupakan nilai karakter nasionalis yang ditunjukkan dengan sikap cinta tanah air. Pada kutipan data semioedukasi di atas, narasi tentang Ranggalawe “Yang penting dirinya mengabdikan diri” merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan adalah Ranggalawe menjadi Adipati Tuban. *Object* ini berjenis *ikon*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah gambaran umum seseorang yang tulus bekerja sebagai pegawai demi kemajuan tempatnya bekerja. Yang penting, dirinya mengabdikan diri untuk kejayaan Wilwatikta. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana Ranggalawe berprinsip menjadi apa pun tidak dipersoalkan yang penting bisa mengabdikan diri untuk kejayaan Wilwatikta. Mengabdikan memiliki makna berbakti kepada negara dengan memberikan seluruh kemampuannya untuk kejayaan Wilwatikta. Melalui tokoh Ranggalawe, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Ranggalawe adalah orang yang cinta tanah air. Ia memiliki cara berpikir, bersikap, dan berbuat yang menunjukkan kepedulian pada negara.

(NRMdLM:NSN:327) Mereka benar-benar merasa ditantang perang, bahkan seperti direndahkan! Namun sebagai anak buah Nambi, mereka harus taat dan mengikuti segala perintah Nambi. Kalau Nambi menyuruh mereka kembali ke Wilwatikta, mereka akan membalikkan badan menuju Wilwatikta. Kalau Nambi memerintahkan mereka perang, dalam hitungan beberapa kejapan mata, mereka langsung menyerang pasukan Tuban (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:NSN:327) merupakan nilai karakter nasionalis yang ditunjukkan dengan sikap disiplin para prajurit Wilwatikta. Pada kutipan data semioedukasi di atas, mereka harus taat dan mengikuti segala perintah Nambi merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan adalah para prajurit Wilwatikta berhadapan dengan pasukan Tuban di tepi sungai Tambakberas. *Object* ini berjenis *indeks*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah gambaran umum seseorang yang memiliki ketaatan atau kedisiplinan terhadap atasan

dalam suatu organisasi sesuai dengan apa yang terjadi dalam masyarakat. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana dalam suatu organisasi atau kelompok tentu ada anggota dan ada pemimpin. Anggota harus patuh atau taat pada aturan yang ada atau dibuat. Melalui peran prajurit Tuban, pengarang novel sejarah ini ingin menunjukkan bahwa prajurit Tuban adalah orang-orang yang disiplin. Mereka taat pada perintah pimpinan.

Nilai Utama Karakter Integritas yang Dibangun Melalui *Representamen*, *Object*, dan *Interpretant* dalam Novel Sejarah Karya Gesta Bayuadhy

Nilai utama karakter integritas merupakan cerminan perilaku yang didasarkan pada upaya menjadikan dirinya sebagai orang yang selalu dapat dipercaya dalam perkataan, tindakan, dan pekerjaan; memiliki komitmen dan kesetiaan pada nilai-nilai kemanusiaan dan moral. Implementasi nilai utama karakter ini dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy ditunjukkan antara lain dengan sikap seperti pada kutipan-kutipan berikut.

(NRMdLM:ITG:209) Mahesa Sora termasuk orang yang umurnya lebih tua dibandingkan Kertarajasa Jayawardhana, tidak mungkin melakukan sesuatu yang melanggar sopan-santun. Tidak mungkin seorang yang berpengalaman hidup lebih lama, melakukan sesuatu yang melanggar tata krama di depan seorang raja (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:ITG:209) merupakan nilai karakter integritas yang ditunjukkan dengan sikap Mahesa Sora yang mampu menunjukkan keteladanan. Pada kutipan data semioedukasi di atas, “umur lebih tua” merupakan *representamen* yang berjenis *qualisign*. *Object* yang digunakan adalah Mahesa Sora berada di hadapan raja dan punggawa lainnya. *Object* ini berjenis *ikon*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas memberikan gambaran umum seseorang yang usianya lebih tua memiliki pengalaman hidup lebih lama. Orang yang lebih tua juga harus menjadi contoh bagi yang muda. Orang yang berpengalaman lebih lama, memiliki pengetahuan tentang tata krama dan sopan santun yang baik, yang bisa dicontoh oleh mereka yang lebih muda. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana perilaku dan sikap orang muda dipengaruhi mereka yang lebih tua.

Melalui tokoh Mahesa Sora, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Mahesa Sora adalah orang yang mampu menunjukkan keteladanan.

(NRMdLM:ITG:286a) “Saya tahu sifat Adipati Ranggalawe, Paman. Tapi yang namanya tugas harus kita laksanakan. Seberat apa pun tugas dari Sinuwun Prabu wajib kita laksanakan, Paman” (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:ITG:286a) merupakan nilai karakter integritas yang ditunjukkan dengan sikap Nambi yang bertanggung jawab sebagai seorang warga negara dan mahapatih. Pada kutipan data semioedukasi di atas, namanya tugas harus kita laksanakan merupakan *representamen* yang berjenis *sinsign*. *Object* yang digunakan adalah Nambi sedang menjalankan tugas bersama Mahesa Sora. *Object* ini berjenis *indeks*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah Nambi siap bertanggung jawab melaksanakan semua tugas yang diberikan raja, seberat apa pun tugas itu. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana Nambi dan Mahesa Sora akan membawa Ranggalawe menghadap Dyah Wijaya karena mendapatkan tugas tersebut dari raja. Mereka tahu sifat Ranggalawe yang keras, namun demi menjalankan perintah raja, mereka wajib melaksanakannya. Melalui tokoh Nambi, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Nambi memiliki tanggung jawab sebagai warga negara. Ia juga sebagai pemimpin pasukan/mahapatih siap melaksanakan tugas seberat apa pun itu dari raja.

Nilai Utama Karakter Mandiri yang Dibangun Melalui *Representamen*, *Object*, dan *Interpretant* dalam Novel Sejarah Karya Gesta Bayuadhy

Nilai utama karakter mandiri merupakan cerminan perilaku tidak bergantung pada orang lain dan mempergunakan segala tenaga, pikiran, waktu untuk merealisasikan harapan, mimpi, serta cita-cita. Implementasi nilai utama karakter ini dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy ditunjukkan dengan sikap seperti pada kutipan-kutipan berikut.

(NRMdLM:MDR:7) “Ada empat unsur yang terkandung dalam nama Kertarajasa Jayawardhana. Pertama, kerta, Kedua, rajasa, maksudnya mampu menaklukkan para musuhnya, kemudian

mengubah suasana muram durja menjadi suasana penuh suka cita. ..." (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:MDR:7) merupakan nilai karakter mandiri yang ditunjukkan dengan sikap Dyah Wijaya yang mempergunakan segala tenaga, pikiran, dan waktunya untuk merealisasikan harapan, mimpi, dan cita-cita. Pada kutipan data semioedukasi di atas, kata "rajasa" dari unsur nama Kertarajasa Jayawardhana merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan adalah penobatan Dyah Wijaya menjadi raja. *Object* ini berjenis *simbol*. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*. Nama rajasa memberikan tanda bahwa Dyah Wijaya berhasil menakhlikkan para musuhnya. Melalui nama Kertarajasa Jayawadhana, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Dyah Wijaya atau Kertarajasa Jayawardhana adalah orang yang tangguh. Ia mampu menakhlikkan para musuhnya sehingga bisa membangun kerajaan baru bernama Wilwatikta dan menjadi rajanya.

(NRMdLM:MDR:51) "Kisanak ..., kamu tahu maksud kata-kataku tadi? *Rawe-rawe rantas, malang-malang putung!* Siapa pun yang menghadang akan kuterjang. Siapa pun yang menghalangi jalanku akan kumusnahkan!" (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:MDR:51) merupakan nilai karakter mandiri yang ditunjukkan dengan sikap Sahasika yang memiliki keberanian menghadapi rintangan demi tercapai tujuannya. Pada kutipan data semioedukasi di atas, pernyataan Sahasika berupa peribahasa berbahasa Jawa *rawe-rawe rantas, malang-malang putung* merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan adalah Sahasika dihadang pasukan Gangsir Wengi. *Object* ini berjenis *ikon* metafora. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah *rawe-rawe rantas, malang-malang putung* memberikan makna siapa pun yang menghadangnya akan diterjang. Siapa pun yang menghalangi jalannya akan dimusnahkan. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*. Melalui pernyataan Sahasika tersebut, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Sahasika adalah orang yang memiliki keberanian. Ia memiliki keberanian menghadapi anggota pasukan Gangsir Wengi yang menyerang dari tempat persembunyian dengan senjata pisau beracun meskipun hanya seorang diri.

(NRMdLM:MDR:157) Namun, Glatik Manis tak ingin melepas kesempatan yang dimiliki untuk mencincang sosok yang sudah terang-terangan menghambatnya untuk menghadap Raja Wilwatikta. Secara beruntun, dia terus menyerang Jalak Sabrang dengan sabetan pedangnya yang bergerak cepat. Jalak Sabrang kewalahan untuk menghindar (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:MDR:157) merupakan nilai karakter mandiri yang ditunjukkan dengan sikap Glatik Manis yang berdaya juang. Pada kutipan data semioedukasi di atas, Glatik Manis tak ingin melepas kesempatan yang dimiliki dan terus menyerang merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan adalah Glatik Manis sedang bertarung dengan sosok yang terang-terangan menghambatnya untuk menghadap Raja Wilwatikta. *Object* ini berjenis *indeks*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah melalui tokoh Glatik Manis yang terus menyerang dan tak ingin melepaskan musuh, pengarang ingin menggambarkan daya juang seorang wanita. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana Glatik Manis tidak ingin siapa pun menghalanginya untuk menghadap Dyah Wijaya. Melalui tokoh Glatik Manis, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Glatik Manis adalah orang yang berdaya juang.

(NRMdLM:MDR:251) Nambi memilih bersikap diam sambil terus mencari sumber kabar bohong. Dia diam-diam melakukan penyelidikan terhadap Gangsir Wengi (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:MDR:251) merupakan nilai karakter mandiri yang ditunjukkan dengan sikap Nambi yang kreatif. Pada kutipan data semioedukasi di atas, Nambi bersikap diam sambil terus mencari merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan adalah Mahapatih Nambi dfitnah. *Object* ini berjenis *indeks*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah sikap Nambi yang diam sambil terus mencari kabar bohong melambangkan bahwa Nambi tidak pasrah dengan keadaan tetapi mencari cara tanpa menimbulkan kegaduhan. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *dicent*, di mana Nambi memikirkan adanya kelompok yang menamakan diri Gangsir Wengi. Diam-diam ia melakukan penyelidikan terhadap nama telik sandi

tersebut. Melalui tokoh Nambi, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Nambi adalah orang yang kreatif.

Nilai Utama Karakter Gotong Royong yang Dibangun Melalui *Representamen*, *Object*, dan *Interpretant* dalam Novel Sejarah Karya Gesta Bayuadhy

Nilai utama karakter gotong royong merupakan cerminan tindakan menghargai semangat kerja sama dan bahu-membahu menyelesaikan persoalan bersama, menjalin komunikasi dan persahabatan, memberi bantuan/pertolongan pada orang-orang yang membutuhkan. Implementasi nilai utama karakter ini dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy ditunjukkan antara lain dengan sikap seperti pada kutipan-kutipan berikut.

(NRMdLM:GTR:25) Sahasika manusia *entengan*, ringan tangan. Apa pun yang bisa dilakukan untuk orang lain akan dilakukannya secara sukarela, tanpa pamrih (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:GTR:25) merupakan nilai karakter gotong royong yang ditunjukkan dengan sikap kerelawanan Sahasika. Pada kutipan di atas, manusia *entengan* merupakan *representamen* yang berjenis *qualisign*. *Object* yang digunakan berjenis *ikon*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas, manusia *entengan* memiliki makna manusia yang ringan tangan membantu orang lain tanpa pamrih. Melalui sosok Sahasika, pengarang novel sejarah ini ingin meyakinkan pada pembaca kalau Sahasika adalah tokoh yang memiliki sikap kerelawanan. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*.

(NRMdLM:GTR:60) “Ya ..., aku tahu kamu hanya prajurit kepatihan. Tapi kamu boleh berpendapat. Kamu boleh menduga. Berpendapat, menduga, dan memperkirakan, bukan menuduh. Coba kamu katakan padaku, kira-kira siapa yang merasa iri atas pengangkatanku sebagai mahapatih Wilwatikta!” (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:GTR:60) merupakan nilai karakter gotong royong yang ditunjukkan dengan sikap Nambi yang mengedepankan musyawarah dengan mengizinkan Kidang Wungkul, prajurit kepatihan untuk berpendapat. Pada kutipan data semioedukasi di atas, berpendapat merupakan *representamen* yang berjenis *sinsign*.

Object yang digunakan berjenis *ikon*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah gambaran umum seseorang yang senang bermusyawarah tanpa memandang kedudukan. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana siapa pun boleh berpendapat. Melalui tokoh Nambi, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Nambi adalah orang yang suka menyelesaikan masalah dengan musyawarah. Musyawarah mufakat merupakan bagian dari ciri demokrasi Indonesia.

(NRMdLM:GTR:214) Dyah Wijaya mengangguk-angguk senang setelah mendengar semangat kerja para punggawa Wilwatikta. Sang raja juga merasa bangga karena merasakan kekompakan para punggawa yang berada di bawah kendalinya (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:GTR:214) merupakan nilai karakter gotong royong yang ditunjukkan dengan sikap Dyah Wijaya yang menghargai semangat kerja sama dan bahu-membahu menyelesaikan persoalan bersama yang ditunjukkan para punggawanya. Pada kutipan data semioedukasi di atas, Dyah Wijaya “mengangguk-angguk dan merasakan kekompakan” merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan berjenis *indeks*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas adalah melalui gerakan mengangguk-angguk senang, pengarang memberikan tanda bahwa Dyah Wijaya menghargai semangat kerja para punggawanya. Ada kerja sama yang baik dalam diri para punggawa Wilwatikta. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana Dyah Wijaya mengangguk-angguk senang karena kerja sama dan kekompakan para punggawa Wilwatikta. Melalui tokoh Dyah Wijaya, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa Dyah Wijaya adalah tokoh raja yang bisa membangun kerja sama yang baik dengan para punggawanya. Selain itu, ia juga memiliki rasa empati dan solidaritas terhadap kerja sama dan kekompakan para punggawanya. Kekompakan memberikan penegasan adanya kerja sama yang baik dari para punggawa dalam bekerja.

(NRMdLM:GTR:235-236) Dengan sigap, Glatik Manis mencabut pisau itu dari tangannya. Darah meleleh, tak bisa dicegah. Dirga Bangkanang segera bangun untuk menolong gadis itu. Dia sobek kain yang melingkari pinggangnya untuk membalut luka Glatik Manis agar darah tak mengucur deras (Bayuadhy, 2013).

Tanda semioedukasi pada (NRMdLM:GTR:235-236) merupakan nilai karakter gotong royong yang ditunjukkan dengan sikap Dirga Bangkanang yang tolong-menolong. Pada kutipan data semioedukasi di atas, Dirga Bangkanang “bangun untuk menolong” merupakan *representamen* yang berjenis *legisign*. *Object* yang digunakan berjenis *indeks*. Berdasarkan *representamen* dan *object* yang tersaji, *interpretant* data semioedukasi di atas melambangkan naluri kemanusiaan seseorang untuk menolong mereka yang membutuhkan. *Interpretant* yang digunakan peneliti berjenis *argument*, di mana Dirga Bangkanang menolong Glatik Manis yang terluka karena tidak dapat diatasi sendiri. Dirga Bangkanang segera membantu Glatik Manis dengan menyobek kain yang melilit di pinggangnya untuk menghentikan darah yang mengucur dari lengan Glatik manis. Melalui tokoh Dirga Bangkanang, pengarang novel sejarah ini ingin pembaca meyakini bahwa ia adalah orang yang memiliki sikap tolong-menolong.

Kesimpulan

Semioedukasi digunakan untuk membongkar tanda-tanda edukasi atau pendidikan karakter yang ditafsirkan pengarang dalam novel sejarah karya Gesta Bayuadhy. Tanda-tanda tersebut dianalisis dengan menggunakan teori semiotika Charles Sanders Peirce yang dibangun melalui *representamen*, *object*, dan *interpretant*. Sesuai dengan program PPK, lima nilai utama karakter yang terdapat dalam novel tersebut adalah sebagai berikut. *Pertama*, nilai utama karakter religius diimplementasikan dengan sikap keberimanan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, melaksanakan ajaran agama dan kepercayaan yang dianut, cinta damai, toleransi, teguh pendirian, percaya diri, kerja sama antarpemeluk agama dan kepercayaan, persahabatan, tidak memaksakan kehendak, serta melindungi yang kecil dan tersisih. *Kedua*, nilai utama karakter nasionalis diimplementasikan dengan sikap rela berkorban, unggul dan berprestasi, cinta tanah air, menjaga lingkungan, serta disiplin. *Ketiga*, nilai utama karakter integritas diimplementasikan dengan sikap tanggung jawab sebagai warga negara; konsistensi tindakan dan perkataan yang berdasarkan kebenaran; menghargai martabat individu; serta mampu menunjukkan keteladanan, komitmen dan kesetiaan pada nilai-nilai kemanusiaan dan moral, mampu menunjukkan keteladanan. *Keempat*, nilai utama karakter mandiri diimplementasikan dengan sikap kerja keras, etos kerja yang baik sebagai warga negara, tangguh, kreatif, dan memiliki keberanian untuk

mencapai harapan atau tujuan. *Kelima*, nilai utama karakter gotong royong diimplementasikan dengan sikap kerelawanan, menghargai sesama, dapat bekerja sama, mampu berkomitmen atas keputusan bersama, musyawarah mufakat, tolong-menolong, memiliki empati dan rasa solidaritas.

DAFTAR PUSTAKA

- Bayuadhy, G. (2013). *Ranggalawe: Mendung di langit Majapahit*. Yogyakarta, Indonesia: Diva Press.
- Bayuadhy, G. (2016). *Mahapatih Nambi: Percik api di jantung Majapahit*. Yogyakarta, Indonesia: Dipta.
- Carr, D. (2008). Character education as the cultivation of virtue. In *Handbook of Moral and Character Education* (L. P. Nucci & D. Narvaez, Eds.) New York: Routledge.
- Creswell, C., & John, W. (2019). *Research design: Pendekatan metode kualitatif, kuantitatif, dan campuran*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Danesi, M. (2011). *Pesan, tanda, dan makna: Buku teks dasar mengenai semiotika dan teori komunikasi* (2nd ed). Yogyakarta, Indonesia: Jalasutra.
- Disdik Jambi. (2021). Edukasi adalah pendidikan, ketahui jenis-jenis dan manfaatnya. *Liputan6.com, Jakarta*. <https://www.liputan6.com/hot/read/5310288/edukasi-adalah-pendidikan-ketahui-jenis-jenis-dan-manfaatnya>
- Farisa, F. C. (2023). Gibran bisa maju Pilpres 2024, MK disebut meneguhkan dinasti politik Jokowi. *Kompas.com, Jakarta*. <https://nasional.kompas.com/read/2023/10/17/16183851/gibran-bisa-maju-pilpres-2024-mk-disebut-meneguhkan-dinasti-politik-jokowi>
- Fauzi. (2024). FormasNU nilai Gibran “offside” di debat keempat Pilpres. *Antaranews.com, Jakarta*. <https://www.antaranews.com/berita/3928041/formasn-u-nilai-gibran-offside-di-debat-keempat-pilpres>

- Fitriani, F. (2016). Kajian semiotika: Nilai pendidikan karakter dalam novel *Rindu* karya Tere Liye dan kontribusinya terhadap pengajaran bahasa Indonesia [Thesis]. Universitas Negeri Makasar. <http://eprints.unm.ac.id/id/eprint/7077>
- Gunadi, C. N. (2020). Kajian semiotika Peirce terhadap novel *Hikayat Putri Penelope* karya Idrus berorientasi pemahaman interkultural dan pemanfaatannya sebagai bahan ajar untuk siswa SMA di Bandung Independent School. *Jurnal Wistara*, 3(2), 170-177. <https://doi.org/10.23969/wistara.v3i2.3738>
- Iye, R., & Susiati, S. (2018). Nilai edukatif dalam novel sebaity cinta di bawah langit Kairo karya Mahmud Jauhari Ali. *Sirok Bastra*, 6(2), 183-192. <https://doi.org/10.37671/SB.V6I2.135>
- Kemdikbud. (2017). Penguatan pendidikan karakter jadi pintu masuk pembenahan pendidikan nasional. *Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan*. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2017/07/penguatan-pendidikan-karakter-jadi-pintu-masuk-pembenahan-pendidikan-nasional>
- Kurniawan, R. (2017). Antara sejarah dan sastra: Novel sejarah sebagai bahan ajar pembelajaran sejarah. *Jurnal Sejarah, Budaya, dan Pengarangnya*, 11(1), 55-70. <http://dx.doi.org/10.17977/um020v11i12017p055>.
- Lantowa, J., Nila, M. M., & Muh, K. (2017). *Semiotika: Teori, metode, dan penerapannya dalam penelitian sastra*. Yogyakarta, Indonesia: Deepublish.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, NY: The Character Education Partnership.
- Lickona, T. (2013). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Lickona, T. (2014). *Pendidikan karakter: Panduan lengkap mendidik siswa menjadi pintar dan baik (Educating for Character)*. Bandung, Indonesia: Penerbit Nusa Media.
- Lickona, T. (2018). *How to raise kind kids: And get respect, gratitude, and a happier family in the bargain*. New York: Penguin Books.

- Naim, N. (2012). *Character building (Optimalisasi peran pendidikan dalam pengembangan ilmu & pembentukan karakter bangsa)*. Yogyakarta, Indonesia: AR-RUZZ MEDIA.
- Noth, W. (2006). *Semiotik*. Surabaya, Indonesia: Airlangga University Press.
- Nurgiyantoro, B. (2002). *Teori pengkajian fiksi*. Yogyakarta, Indonesia: Gajah Mada University Press.
- Radford, L. (2013). On semiotics and education. *Education et Didactique*, 7(1), 185-20. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1668>
- Rahmanto, B. (2005). *Metode pengajaran sastra*. Yogyakarta, Indonesia: Kanisius.
- Ratna, N. K. (2014). *Peranan karya sastra, seni, dan budaya dalam pendidikan karakter*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Semetsky, I., & Campbell, I. (2018). Semiotics and/as education: An interview with Inna Semetsky. *Chinese Semiotic Studies*, 14(1), 121-128. <http://dx.doi.org/10.1515/css-2018-0007>
- Semetsky, I. (2015). Edusemiotics: The tao of education. *Language and Semiotic Studies*, 1(1), 130-143. <https://doi.org/10.1515/lass-2015-010108>
- Semetsky, I. (2010). *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Setiawan, A., Helene E. M. M., & Hajrah. (2020). Analisis nilai pendidikan moral novel *Rembulan Tenggelam di Wajahmu*: Pendekatan semiotika Peirce. *Indonesia: Jurnal Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*, 1(1), 8-17. <https://doi.org/10.59562/indonesia.v1i1.12390>
- Sholih, J. A. U., Dinie A. D., & Rizky S. H. (2024). Pentingnya literasi sebagai pendidikan karakter dalam mengatasi degradasi moral di Sekolah Dasar. *Cendekia: Jurnal Ilmu Sosial, Bahasa dan Pendidikan*, 4(1), 123-139. <https://doi.org/10.55606/cendekia.v4i1.2346>

- Wibowo, A. (2013). *Pendidikan karakter berbasis sastra: Internalisasi nilai-nilai karakter melalui pengajaran sastra*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Zaimar, O. K. S., & Harahap, A. K. (2014). *Semiotika dalam analisis karya sastra*. Depok, Indonesia: PT Komodo Books.
- Zoest. (1992). Serba-serbi semiotika. In *Panuti Sudjiman dan Aart Van Zoest* (Ed.). Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.

EFL LECTURERS' TECHNOSTRESS IN LOW HDI CONTEXTS: FACTORS, IMPACTS, COPING STRATEGIES, AND INTERRELATIONSHIPS

[*TECHNOSTRESS* DOSEN DALAM KONTEKS HDI RENDAH: FAKTOR, DAMPAK, STRATEGI PENANGGULANGAN, DAN KETERKAITAN]

Afif Ikhwanul Muslimin

Universitas Islam Negeri Mataram
afifikhwanulm@uinmataram.ac.id

Abstract

This mixed-methods study investigated English as a Foreign Language (EFL) lecturers' technostress in low Human Development Index (HDI) contexts, aiming to identify contributing factors, impacts, and coping strategies. The data collection was done through quantitative surveys and qualitative interviews. Twenty-two participants from public and private universities in West Nusa Tenggara, Indonesia, were selected based on their willingness to participate and provided demographic information. The analysis reveals that factors such as techno-complexity, techno-insecurity, and techno-uncertainty significantly contribute to high levels of technostress among EFL lecturers in low HDI contexts. Despite the challenges posed by technostress, participants exhibit adaptive skills in employing coping strategies effectively. The study underscores the need for tailored support programs, such as Technology Professional Development, to enhance EFL lecturers'

technological proficiency and well-being. These findings have theoretical implications for understanding technostress in educational settings and practical implications for developing strategies to alleviate technostress and improve teaching outcomes in low-resource contexts.

Keywords: Coping strategy; EFL lecturers; technostress factors; technostress effect; technology

Abstrak

Penelitian dengan metode campuran ini menyelidiki *technostress* dosen Bahasa Inggris sebagai Penutur Asing (EFL) dalam konteks Indeks Pembangunan Manusia (IPM) yang rendah, yang bertujuan untuk mengidentifikasi faktor penyebab, dampak, dan strategi penanggulangan. Pengumpulan data dilakukan melalui survei kuantitatif dan wawancara kualitatif. Dua puluh dua partisipan dari universitas negeri dan swasta di Nusa Tenggara Barat, Indonesia, dipilih berdasarkan kesediaan mereka untuk berpartisipasi dan memberikan informasi demografis. Analisis menunjukkan bahwa faktor-faktor seperti kompleksitas teknologi, ketidakamanan teknologi, dan ketidakpastian teknologi secara signifikan berkontribusi pada tingginya tingkat stres teknologi di kalangan dosen EFL dalam konteks IPM yang rendah. Terlepas dari tantangan yang ditimbulkan oleh *technostress*, para peserta menunjukkan keterampilan adaptif dalam menggunakan strategi mengatasi masalah secara efektif. Studi ini menggarisbawahi perlunya program dukungan yang disesuaikan, seperti pengembangan profesionalisme dalam penggunaan teknologi, untuk meningkatkan kemahiran dan kapabilitas dosen EFL. Temuan ini memiliki implikasi teoritis untuk memahami *technostress* dalam lingkungan pendidikan dan implikasi praktis untuk

mengembangkan strategi untuk mengurangi *technostress* dan meningkatkan hasil pengajaran dalam konteks sumber daya rendah.

Kata Kunci: Strategi penanganan; Dosen EFL; faktor penyebab *technostress*; efek *technostress*; teknologi

INTRODUCTION

The rapid evolution of technology has significantly impacted various aspects of our lives, including education. This transformation has been particularly pronounced in English as a Foreign Language (EFL) teaching, where technology integration has led to significant changes in the classroom (Huang, 2022). The EFL teaching domain has witnessed a surge in the availability and sophistication of digital tools, online platforms, and multimedia resources. These innovations include mobile applications, language learning software, virtual reality (VR), and artificial intelligence (AI), which have reshaped EFL instruction. These advancements provide opportunities for more interactive, personalized, and engaging learning experiences, enabling learners to practice language skills in authentic contexts and explore diverse cultures (Haleem, Javaid, Qadri, et al., 2022).

Technology has also had a profound impact on EFL teaching methodologies. It has facilitated access to authentic language materials, enabled real-time communication and collaboration, and enhanced the development of language skills through gamification and interactive multimedia (Shadiev & Wang, 2022). Language learning applications and online platforms allow learners to practice their English competence at their own pace, anytime and anywhere (Haleem, Javaid, Qadri, et al., 2022; Muslimin & Cahyono, 2023). Additionally, technology-supported assessment tools enable more accurate and efficient evaluation of students' language proficiency, allowing teachers to tailor their instruction to meet individual needs (Muslimin et al., 2023).

However, technology integration also presents challenges and complexities for educators. EFL teachers often experience technostress, a term that encompasses the psychological strain caused by the

increasing demands and pressures associated with technology integration (Nang et al., 2022). Insufficient training, information overload, constant updates, and new tools, as well as the fear of technology replacing traditional teaching methods, can all contribute to the emergence of technostress among EFL teachers (Khlaif et al., 2022).

Technostress can significantly impact EFL teachers' instructional practices and overall well-being (Gugushvili et al., 2020; Jameel Abo Mokh et al., 2021). The psychological burden associated with navigating unfamiliar technologies and the pressure to keep up with rapid advancements can lead to decreased confidence, feelings of inadequacy, and heightened job dissatisfaction among EFL teachers (Khlaif et al., 2022; Muslimin et al., 2023; Nang et al., 2022). This, in turn, can impact their effectiveness in the classroom, hinder student-teacher relationships, and impede the delivery of quality EFL education.

Recognizing the detrimental effects of technostress, EFL teachers have developed coping strategies to manage and mitigate the challenges they face effectively (Nang et al., 2022). These strategies may include seeking professional development opportunities to enhance technological skills, establishing support networks with colleagues to share experiences and solutions (Gozali et al., 2023; Muslimin et al., 2023), engaging in self-reflection and self-care practices, and adopting a growth mindset towards technology integration (Schmidt et al., 2021). By actively addressing and managing technostress, EFL teachers can regain a sense of control, boost their confidence, and create a positive teaching environment that maximizes the benefits of technology while minimizing its negative impacts.

This study on technostress is unique compared to previous research. Different from Khlaif et al.'s (2022) study that focused primarily on identifying factors contributing to technostress among EFL teachers without extensively examining effects and coping strategies, the current research provides a more comprehensive investigation. Additionally, it goes beyond Schmidt et al.'s (2021) mixed-methods study that explored the nature and effects of technostress on job performance and well-being but needed an in-depth exploration of coping strategies. Moreover, the current study extends the knowledge base by exploring coping strategies adopted by EFL teachers to manage technostress, which was not

extensively explored in Efiltili and Çoklar's (2019) study. Finally, Muslimin et al. (2023) study explored the technostress phenomenon in a rich resource teaching context (East Java, Indonesia, which was situated ranked 3rd of 34 provinces on the Human Development Index or HDI 2023) that opened interest to investigate a similar issue in a different context, the low HDI context such as in West Nusa Tenggara Province, Indonesia. Overall, this research offers valuable insights into the challenges faced by EFL teachers in integrating technology, providing practical guidance to enhance their well-being and instructional practices. Therefore, this study was developed to answer the following research questions:

1. What are the factors that trigger EFL teachers' technostress?
2. What are the effects of technostress on EFL teachers' performance?
3. What are strategies conducted by EFL teachers to cope with their technostress?
4. What are the relationships among EFL teachers' technostress triggering factors, technostress effects, and technostress coping strategies?

LITERATURE REVIEW

Technostress

Technostress is a specific type of stress caused by using digital technologies to accomplish tasks. While most research has explored technostress in business and healthcare, its impact on education is gaining attention. Several factors contribute to technostress, according to Tarafdar et al. (2015). The first is information overload. This occurs when educators are forced to learn and use new technologies, which can increase workloads and require additional training. Second, there's the blurring of lines between work and personal life due to constant connectivity and longer work hours brought on by technology. This is called technological intrusion. The third factor is complexity. When educators lack the skills or knowledge to use new technologies effectively, it can be time-consuming and stressful to learn. Job insecurity

is another concern, arising from the fear of being replaced by someone with more tech-savvy skills. Finally, the constant updates and changes inherent in technology can create uncertainty. Educators may feel overwhelmed by the process of learning and adapting to new systems (Kim & Lee, 2021; Cezar & Macada, 2021).

Technostress studies

Several studies have explored technostress within the Indonesian context. Firstly, Farmania et al. (2022) show that Indonesian workers experienced increased levels of technostress due to the implementation of the Work-from-Home policy. These workers struggled to adapt their skills to new technologies and approaches required to perform their jobs online. Secondly, Hendartono and Widilestari (2022) explain that maritime university students in Central Java, Indonesia, faced high levels of technostress, which led to emotional exhaustion. Factors such as techno-overload and techno-invasion contributed to their stress during the COVID-19 pandemic's shift to distance learning. Thirdly, Setyadi et al. (2019) mention that lecturers in East Kalimantan Province, Indonesia (ranked 3rd out of 34 provinces in the Human Development Index or IPM), experienced technostress negatively affecting their teaching performance. Finally, Muslimin et al. (2023) investigated the technostress among EFL teachers in East Java Province, Indonesia, ranked 14th on the 2023 HDI by Indonesia's Ministry of National Development Planning (BAPPENAS). Their results highlighted that factors such as techno-complexity, techno-insecurity, and techno-uncertainty significantly contributed to high levels of technostress among participants. Drawing on these research findings, this study aims to investigate the triggering factors of technostress among EFL teachers, its impacts, and coping strategies, particularly in low HDI contexts.

RESEARCH METHOD

Design and participants

This study adopted a mixed-methods research design to provide a comprehensive understanding of the impact of technostress on EFL teachers (Schoonenboom & Johnson, 2017). The qualitative component

involves in-depth interviews, while the quantitative component utilizes surveys. This combination allows for triangulation of data, enhancing the validity and reliability of the study's findings. The participants of this study were twenty-two EFL lecturers from both public and private universities in West Nusa Tenggara, Indonesia. The participants were reachable since they joined the English Lecturers Association in West Nusa Tenggara (ADBING NTB). However, they were selected following their agreement to join the research as they were asked to fill online consent form to represent their willingness to join the research. They were also requested to provide details of demographic information including sex, affiliation, years of teaching experience, and teaching expertise. Furthermore, the participants' names were provided in symbols (P1, P2, P3, etc.) to maintain the ethical research procedure. The demographic data of the participants are presented in Table 1.

Table 1. *Participants Demographic*

No	Sex	Affiliation	Teaching Experience	Teaching Focus
1	Male	Universitas Pendidikan Mandalika, NTB	More than 13 years	ELT
2	Male		More than 13 years	ELT
3	Female	Universitas Mataram, NTB	7-9 years	ELT
4	Female		More than 13 years	ELT
5	Male	UIN Mataram, NTB	More than 13 years	ELT, Curriculum Development
6	Female		More than 13 years	ELT
7	Male		More than 13 years	TEFL, EYL
8	Female		More than 13 years	ELT
9	Female		4-6 years	CLIL
10	Female		10-13 years	ELT
11	Male		More than 13 years	ELT
12	Female	Universitas Teknologi Mataram, NTB	4-6 years	ELT, Linguistics
13	Male	STP Mataram, NTB	4-6 years	ELT

14	Male		More than 13 years	ELT teaching experience
15	Female	Sumbawa University	4-6 years	Linguistics
16	Male	of Technology, NTB	4-6 years	ELT
17	Male	Universitas	More than 13 years	ELT
18	Male	Bumigora, NTB	4-6 years	ELT
19	Male	Universitas Hamzanwadi, NTB	7-9 years	Methods in language teaching
20	Male	Universitas Nahdlatul	More than 13 years	ELT
21	Female	Wathan Mataram, NTB	4-6 years	ELT
22	Male	UNAKI, NTB	More than 13 years	ELT, Linguistics, CALL, MALL

Table 1 depicts the demographic of the present research participants. The data showed that the participants consisted of nine females and 13 males affiliated with ten different universities in west Nusa Tenggara, Indonesia. The majority of the participants had already taught English as a Foreign Language (EFL) for more than thirteen years.

Data collection

This study gathered both quantitative and qualitative data. The quantitative data was collected by administering a technostress questionnaire developed based on some studies' (Efilti & Çoklar, 2019; Khlaif et al., 2022; Schmidt et al., 2021) findings. The questionnaire assessed participants' experiences of technostress (the factors) (8 items), its impacts on their well-being and teaching performance (5 items), and the coping strategies they employed (6 items). The survey utilized a five-point Likert scale (1=strongly disagree - 5=strongly agree) and multiple-choice questions to gather quantitative data efficiently and it is presented in Appendix 1. The survey was distributed electronically (applying Google Forms) to ADBING NTB's WhatsApp group that contains 35 members. However, only 22 participants were willing to join this research (see Table 1). Furthermore, the collected data which was stored in the Google Form

were transferred into an Excel file and downloaded as raw data for analysis.

The qualitative data were obtained from the interview process that was conducted after the quantitative data collection (the questionnaire administration). The selection of the participants for the interview was based on their agreement to join the interview by ticking the agreement to join interview option at the end of the Google Form containing the technostress questionnaire. Daniel (2016) states that the interview results can be used to understand the quantitative data for analysis. Upon the interview invitation, all participants agreed to join this research. The interviews were guided by a set of open-ended questions allowing participants to elaborate on technostress triggering factors, the impact resulting from technostress, and the coping strategies.

Data analysis

The data analysis was carried out according to the data types. Quantitative data were examined using statistical techniques with SPSS version 23. Descriptive statistics, including frequencies and percentages, summarized the participants' responses. Additionally, inferential statistics, such as correlation analysis, were employed to investigate the relationships between technostress, well-being, teaching performance, and coping strategies. The interview data were analyzed using thematic analysis. Initially, the transcripts were reviewed and coded to identify recurring themes and patterns related to technostress factors, effects, and coping strategies. These codes were then categorized, and overarching themes were developed to provide a comprehensive understanding of the qualitative data.

Findings

The findings obtained from the quantitative data analysis were based on the 22 participants' responses in an online survey by filling out

the technostress questionnaire. The participants' responses were calculated to find the average scores of each questionnaire item. Therefore, the highest score that appeared from the analysis was five and the lowest was 1 point.

The technostress triggering factors

The investigation of technostress in the present study was conducted both quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis results regarding the technostress triggering factors are presented in Figure 1.

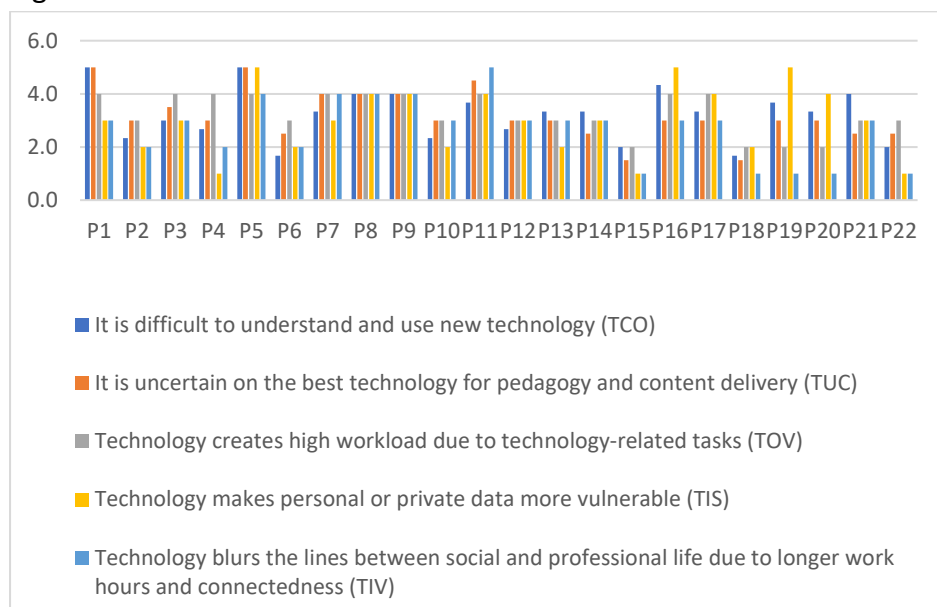


Figure 1. *Each participant's technostress factors*

Figure 1 shows that each participant claimed different factors that dominantly trigger their technostress. Some participants such as No. 1, 5, 7, 8, 9, 11, and 6 experienced three or more technostress factors that were dominant. Then, participants No. 15 and 18 were quite less affected by the given technostress factors. Then, to comprehend each of

technostress's accumulated scores, the quantitative analysis is presented in Figure 2.

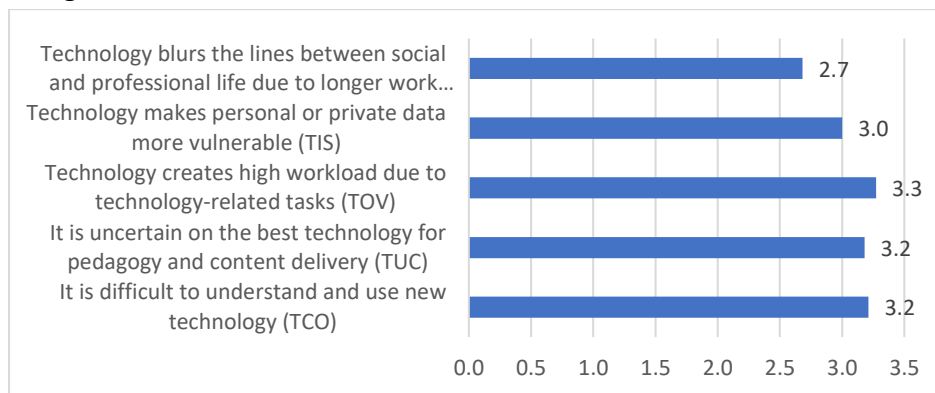


Figure 2. *The factors that trigger technostress*

Figure 2 depicts the technostress factors based on their dominance in triggering the participants' technostress. The most dominant factor that promoted the lecturers's technostress was the creation of a high workload by technology (Techno overload). The least influential factor contributing to lecturers members' technostress was "Techno-invasion," characterized by technology blurring the boundaries between social and professional life due to extended work hours and constant connectivity.

After the technostress survey, the interview with the participants was conducted. The results are presented in the following excerpts

P1: With the advent of technology development and my students' digital literacy, I am afraid that the students' works and data will be hacked just like my Google Drive for students' research proposal. Some of the proposals were stolen and erased from my folder.

P4: As a lecturer, I experience technostress due to several factors. One major cause is the complexity and frequent updates of different digital tools and applications. Additionally, the pressure to seamlessly incorporate technology into my teaching, despite having limited time and resources, further contributes to my technostress. Finally, the insufficient technical support and training opportunities make it challenging to use technology effectively in my teaching, thereby intensifying my technostress.

P10: Technology is fast changing and it's difficult to catch up. Hence, I am just worried that the energy I spend learning technology will be outdated by the time I have mastered it.

P15: using new technology is not easy. Sometimes, I have to watch technology tutorials until late at night, which causes a reduction in my sleeping time. However, I found that I received more workload due to my technological skill improvement.

P18: Being known as a digitally literate and competent brings me more digitally based works. My boss frequently asked me to have extra jobs such as poster and web design since he knew I asked my students to do that during project-based learning (PBL).

Both the survey and the interview responses exposed the technostress factors stated by previous studies (Kim & Lee, 2021; Kumar & Chand, 2019; Tradaflar et al., 2019).

The effects of technostress on EFL teachers' performance

The second objective was to know the effect of the technostress on the EFL teachers' performance, i.e., their teaching performance and well-being. The results of the questionnaire administration are seen in Figure 3.

The emergence of the technostress contributes to the EFL lecturers' performance (Khlaif et al., 2022) and it also appears in the present study's participants' responses. The participants mentioned some technostress effects that are depicted in Figure 3.

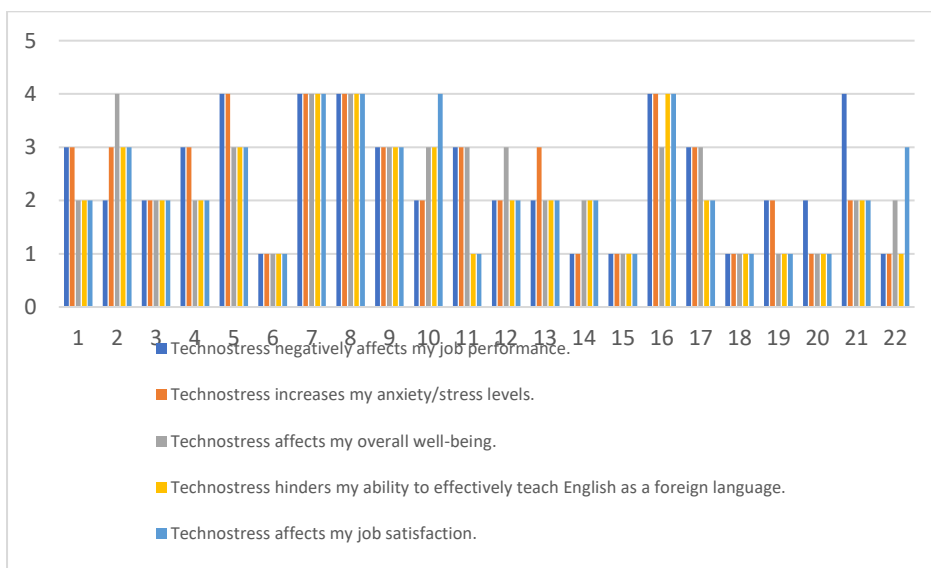


Figure 3. *Each participant's technostress effect*

Figure 3 shows the different effects of the technostress that the participants experienced while teaching with technology. There were two participants (No. 7 and 8) that experienced all technostress effects. While, more participants (No. 6, 15, and 18) that less experienced the effects of the technostress. Then, to understand the total responses on each technostress effect, the analysis results are presented in Figure 4.



Figure 4. *The technostress effect*

Figure 4 explains that the participants agree to mention that technostress impacts their teaching performance and is less influential in hiding their ability to teach English as a Foreign Language (EFL).

The study on the technostress effects continued by conducting interviews and the results are shown in the following excerpts.

P2: When I should apply technology, I think I am not competent enough. It influences my psychology which reduces my teaching joy.

P5: It is hard to teach without having my teaching mood. I tend to be less interactive with my students when I use technology.

P7: I am not satisfied with teaching with LMS. It creates limits such as I was not able to evaluate students speaking immediately since they just uploaded the video in LMS. I think speaking is also influenced by the presence of the audience and natural gestures.

P8: Sometimes, I get a stomach ache when I cannot finish my lesson plan that employs technology when I should start to teach.

P16: I am an expressive teacher and I like to teach face-to-face with my students. But, because of the teaching trend, the blended learning method, I tried Google Classroom, and I met some of my students who were not attentive.

The participant's responses in the interview support the common effects of technostress on EFL teaching performance.

The EFL teachers' technostress coping strategies

The third research objective was to know the EFL teachers' strategies to cope with their technostress. The participants recalled their experience of reducing their technostress and reflected on it by choosing the most suitable choices in the online survey. Then the results of the survey are presented in Figure 5.

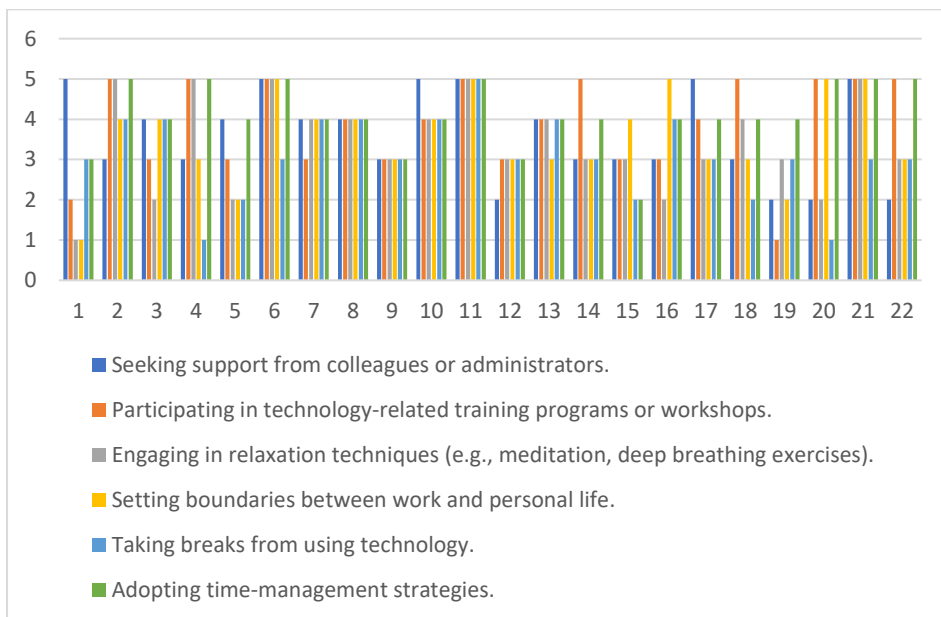


Figure 5. *Each participant's technostress self-mitigation*

Figure 5 shows that only one participant (Participant 11) applied all the given strategies to mitigate their technostress. Two participants applied five technostress self-mitigation strategies (Participants 6 and 21). Then, to understand the total responses to each technostress lecturer's self-mitigation, the analysis results are presented in Figure 6.

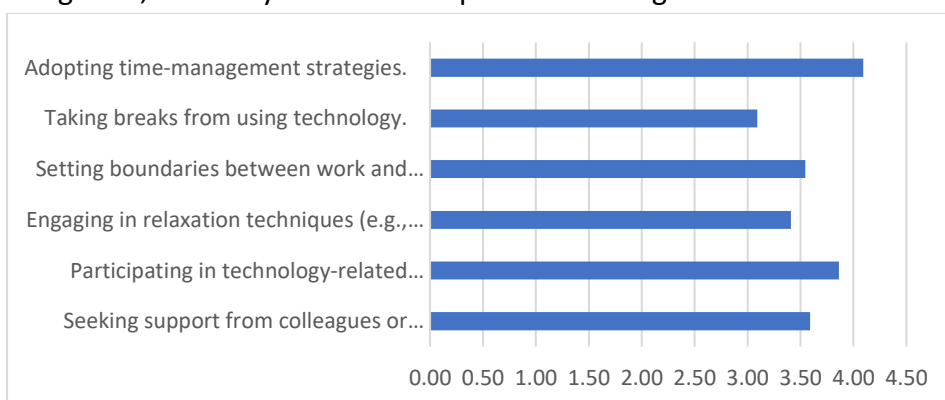


Figure 6. *The chosen technostress self-mitigation*

Figure 6 exposes that adopting a time-management strategy was the most desirable strategy to increase participant ability to reduce technostress. They also reduced their technostress through their enrollment in some technology-related TPD programs. Sometimes, taking a break from using technology was also their option to reduce stress in using technology for teaching EFL.

Furthermore, the technostress self-mitigation ways were elaborated by the participant's responses in the interview. The results are shown in the following excerpts.

P2: Sometimes, I asked my colleagues to design better teaching pedagogy with technology

P5: When I lost my teaching mood, I went out from my class table and saw the view outside and took some fresh air.

P7: To find the solution to the LMS limitation, I joined the workshop outside my campus and shared my teaching experience with the mentor.

P8: When I get tired of technology, I just stop using it and relax for some time. In my opinion, it is not obligatory to use technology in all teaching time.

P16: My colleagues said that I should ask students to always turn on the camera during meetings online through Google Meet. Then, it helps me to control my students' attention.

P18: Since I had a lot of jobs that required me to work with various multimedia and technology sometimes, I made working a priority and execution time. I did not do the job during my weekend.

The relationships of factors, effects, and coping strategies of the EFL teachers' technostress

The correlational analysis among variables in this research was preceded by a descriptive analysis of the variables using the SPSS 23 version. The results of this analysis are portrayed in Table 2.

Table 2. *The descriptive analysis results*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Factors	22	163.00	475.00	312.2273	85.73432

Impacts	22	100.00	400.00	232.7273	94.52547
Coping_Strategies	22	250.00	500.00	359.8182	69.22953
Valid N (listwise)	22				

Table 2 shows that the participants' choices spread in all choices (from 'strongly disagree' to 'strongly agree') in the questionnaire for Factor and Effect variables items. However, the participants showed only positive responses for the Coping Strategies variable. The minimum score of the survey proves it was 359.8182 (3.59 in Likert-scale points), meaning that all mentioned strategies were considered beneficial and worth applying by all participants. So, Table 2 depicts different patterns of score correlations among variables. However, further correlational analysis using the SPSS 23 version was done to see the analysis of the variables' correlations.

Table 3. *The correlations between variables in the research*

		Factors	Impacts	Coping_Strategies
Factors	Pearson Correlation	1	.680**	-.113
	Sig. (2-tailed)		.000	.616
	N	22	22	22
Impacts	Pearson Correlation	.680**	1	.115
	Sig. (2-tailed)	.000		.609
	N	22	22	22
Coping_Strategies	Pearson Correlation	-.113	.115	1
	Sig. (2-tailed)	.616	.609	
	N	22	22	22

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 3 shows that the technostress triggering factor positively correlated with the technostress effect. It is shown by sig. score of .000 or lower than 0.05. However, their correlation strength was still at a high level as shown by a 0.680 Pearson correlation score (between 0.60-0.80 Person correlation scores) (Schober & Boer, 2018). On the other hand, the EFL teachers' technostress coping strategies did not correlate to the

technostress triggering factor and the effects, as shown by sig. score (0.609) was higher than 0.05.

DISCUSSIONS

Technostress emerges from the use of digital technologies to fulfill specific tasks (Kim & Lee, 2021). While research on technostress has predominantly focused on the business and health sectors, its impact on education has received less attention (Cezar & Macada, 2021). Tarafdar et al. (2019) outlined five sources of technostress, including techno-overload (TOV), characterized by increased work demands on employees due to the introduction of new technology requiring additional training. The adoption of emerging technologies may lead educators to work longer and more intensively (Tarafdar et al., 2015; Panakaje et al., 2024). Techno-invasion (TIV) describes the blurring of boundaries between personal and professional life due to extended work hours and connectivity, often resulting from the mandatory adoption of new technology (Kim & Lee, 2021). Additionally, techno-complexity (TCO) signifies a lack of proficiency and knowledge in utilizing new technology at work, necessitating significant time and effort for training (Cezar & Macada, 2021). Techno-insecurity (TIS) reflects employees' concerns about potential replacement by individuals already proficient in new technology, leading to job insecurity. Finally, techno-uncertainty (TUC) pertains to the ambiguity surrounding learning and adapting to new or updated technology (Cezar & Macada, 2021).

The findings show that the most dominant factor that promoted the lecturers' technostress was the creation of a high workload by technology (Techno overload or TOV) with a score of 3.3 or at a 'Moderate' level. The participants found themselves busier due to additional tasks are given to them if their boss knew that he/she was technologically literate and competent. Also, they should add another

routine to learn the technology that they were interested in conquering. Conversely, the least significant factor contributing to lecturers's technostress was Techno invasion (TIV), indicating that technology blurred the boundaries between social and professional life due to extended work hours and increased connectivity. TIV factors contributed a score of 2.7 or 'Moderate' level. Though both TIV and TOV were in the same technostress level, TIV's score was slightly above the 'Low' level which means the participants rarely experienced this factor.

Compared to another contributive factor to the lecturer technostress, techno uncertainty (TUC) and techno-complexity (TCO) had similar technostress factor scores (3.2) or at a 'Moderate' level. They were only 0.1 scores different from TOV, meaning that they also made a big contribution to this research participants' technostress. These findings were contradicted to some previous studies (Khlaif et al., 2022; Muslimin et al., 2023) showing that techno complexity was the most contributing factor to technostress. In the interview, some participants said that the vast development of technology creates uncertainty about which technology they should learn or comprehend. They were afraid that the time and effort they devoted to learning a potential technology would be meaningless due to another new and more sophisticated technology raised in the public. Then, a slightly lower technostress factor score appeared to techno insecurity (TIS) with a score of 3.0, which was supported by a participant's admission. He/she said that the latest technology makes the hacker possible to steal his/her data or even the students'. Hence, technology should be comfortable for educators to apply it (Graziano, 2018).

The mentioned factors of technostress had impacts on the lecturers. They admitted that technostress increased their anxiety due to their inability to meet the desired teaching standard with technology and delineate their teaching joy. Some of them enjoy traditional teaching in real classrooms rather than teaching synchronously online through

Google Meet or Zoom (Smith et al., 2018). Some of the students were not attentive created dissatisfaction and affected their overall well-being (Blazar & Kraft, 2017). Furthermore, with not pleasant feeling in the lecturers, found their teaching performance was not satisfactory too. The EFL teachers should be ready not only regarding teaching competence but also related to their emotions to be successful in teaching (Stark et al., 2022). Furthermore, the participants found that the limitation of the obliged technology i.e. university LMS and the incompatibility of the use of technology with the lecturers' teaching style (prefer synchronous face-to-face meetings) created the lecturers' technostress, reduced the participants' preference to keep using technology and satisfaction to mediate their EFL speaking teaching. Therefore, the institution should always update the existed technology for better support to the lecturers' teaching (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). Furthermore, among the mentioned effects of technostress, the lecturers found that their job performance or their teaching was mostly impacted. So, their belief in the professional impact was higher than the impact on their emotions or psychology.

The emerging effects of technostress trigger the lecturers' self-resilience in finding self-mitigation for the technostress factors. It was found that they applied some self-mitigation strategies such as adopting time-management strategies. They plot the time or period when they would work with the technology and when they should enjoy their life routines, i.e. they will enjoy their weekend without being disturbed by the technology-based job. Creating such professional burden boundaries will help the lecturers maintain their mood, which will impact their teaching performance (Bull et al., 2023). In the university, the lecturers went out from the class for a while to relax and bring back their teaching mood. Frenzel (2021) stated that going out of class for a while as a break will bring the teacher's mood back. Sometimes, while they are outside of the class, they also take deep breaths for refreshing. Also, the help of

colleagues was very important for the lecturers to reduce their techno support problems. My colleagues could give the lecturers some positive suggestions based on their best practices (Naylor et al., 2021). However, some said that they have supportive universities and administrative staff that are always helpful to their request and some found less. Hence, they also participated in technology-related training programs. Muslimin et al. (2023) stated that the teacher's professional development program can increase the lecturers' digital literacy competence that can equip them with literacy and competence to reduce their technostress. Finally, the lecturers decided not to employ technology in all the teaching performance. Sometimes, they went back to their traditional teaching as their self-reflection on the better teaching pedagogy with or without technology, and to satisfy their teaching style.

This indicates that the factors triggering technostress directly influence the performance of EFL teachers. Frequent technological changes contribute to teachers' anxiety about learning new technologies, as they fear the technology might become outdated by the time they master it (Cezar & Macada, 2021; Graham et al., 2023). Additionally, the lack of a Technology Professional Development (TPD) program to support EFL teaching has led to dissatisfaction with teaching performance, as teachers struggle to design better lesson plans, deliver more effective teaching, and conduct more efficient evaluations (Gondwe, 2021; Muslimin et al., 2023).

However, the coping strategies employed by participants did not correlate with technostress factors and effects. According to Seymour (2016), human self-determination drives individuals to find coping strategies when facing life challenges, including those encountered in EFL teaching. Since all the strategies mentioned in the survey and interviews were effective in reducing technostress regardless of the factors and effects, participants utilized all of them. This research supports the idea that EFL teachers possess adaptive skills to overcome challenges and

achieve desirable teaching outcomes (Dong & Xu, 2022). Nonetheless, further investigations on similar topics are needed to address some distinct research findings discussed previously.

CONCLUSIONS

This study explored the factors triggering technostress in EFL teachers, its effects, and the coping strategies employed, revealing the interrelationships among these elements. The technology overload, uncertainty, and the rapid pace of technological advancements heightened anxiety among EFL teachers, negatively impacting their teaching performance. Despite this, the teachers' proactive approach to finding solutions led them to employ a variety of coping strategies that effectively reduced their technostress. Interestingly, positive correlations were not observed across all variables, as coping strategies did not correlate with the technostress triggers and effects.

The study holds both theoretical and practical significance. Theoretically, it enhances the understanding of technostress by extending research into the EFL teaching context and providing insights for policymakers to optimize EFL teaching outcomes through appropriate policies. Practically, the findings offer readers effective coping strategies to mitigate technostress, suggest adaptable research methodologies and topics, and encourage the formation of collaborative networks to develop programs that promote technological proficiency among EFL teachers. However, further research in different contexts and with a larger sample size is needed to address the limitations of this study.

REFERENCES

- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bull, A., Bradley, A., Kanyeredzi, A., Page, T., Shi, C. C., & Wilson, J. (2023). Professional boundaries between faculty/staff and students in UK higher education: Students' levels of comfort with personal and sexualised interactions. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 1–16. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2226612>
- Cezar, B. G., & Maçada, A. C. G. (2021). Data literacy and the cognitive challenges of a data-rich business environment: An analysis of perceived data overload, technostress and their relationship to individual performance. *Aslib Journal of Information Management*, 73(5). <https://doi.org/10.1108/ajim-01-2021-0015>
- Daniel, E. (2016). The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 91–100. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/30822>
- Dong, Y., & Xu, J. (2022). The Role of EFL Teachers' optimism and commitment in their work engagement: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.830402>
- Efiliti, E., & Çoklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 413–421. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070214>
- Farmania, A., Elsay, R. D., & Fortunisa, A. (2022). The phenomenon of technostress during the covid-19 pandemic due to work from home in Indonesia. *Sustainability* 2022, 14(14), 8669. <https://doi.org/10.3390/su14148669>

- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Gondwe, F. (2021). Technology professional development for teacher educators: A literature review and proposal for further research. *SN Social Sciences*, 1(8), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00184-9>
- Gozali, I., Lie, A., & Tamah, S. M. (2023). Examining language teachers' change in TPACK-HOTS self-perception during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *CALL-EJ*, 24(1), 280–304. <https://www.researchgate.net/publication/370755859>
- Graham, C., Borup, J., Tuiloma, S., Martínez Arias, A., Parra Caicedo, D., & Larson, R. (2023). Institutional support for academic engagement in online and blended learning environments: Exploring affective, behavioral, and cognitive dimensions. *Online Learning*, 27(3), 4–40. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i3.4001>
- Graziano, K. J. (2018). Preservice teachers' comfort levels with technology in an online standalone educational technology course. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 7(1), 70–86. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v7i1.23492>
- Gugushvili, N., Täht, K., Rozgonjuk, D., Raudlam, M., Ruiter, R., & Verduyn, P. (2020). Two dimensions of problematic smartphone use mediate the relationship between fear of missing out and emotional well-being. *Cyberpsychology*, 14(2). <https://doi.org/10.5817/CP2020-2-3>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3(May), 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

- Hendartono, A., & Widilestari, C. (2022). Model hubungan technostress terhadap emotional exhaustion pada mahasiswa perguruan tinggi maritim selama pembelajaran online. *Jurnal Saintek Maritim*, 23(1), 1-14. <https://www.academia.edu/113664417/>
- Huang, J. (2022). The role of English as a foreign language teachers' mindfulness and compassion in fostering students' foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899298>
- Khlaif, Z. N., Sanmugam, M., Joma, A. I., Odeh, A., & Barham, K. (2022). Factors influencing Teacher's technostress experienced in using emerging technology: A qualitative study. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2). 865-899. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09607-9>
- Kim, D. G., & Lee, C. W. (2021). Exploring the roles of self-efficacy and technical support in the relationship between techno-stress and counter-productivity. *Sustainability*, 13(8), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13084349>
- Mokh, A. J. A., Shayeb, S. J., Badah, A., Ismail, I. A., Ahmed, Y., Dawoud, L. K. A., & Ayoub, H. E. (2021). Levels of technostress resulting from online learning among language teachers in Palestine during Covid-19 pandemic. *American Journal of Educational Research*, 9(5), 243–254. <https://doi.org/10.12691/education-9-5-1>
- Muslimin, A. I., & Cahyono, B. Y. (2023). Online learning readiness, motivation, and English learning achievement in higher education. *MEXTESOL*, 47(3), 1-14. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&i_d_article=46454
- Muslimin, A. I., Mukminatien, N., & Ivone, F. M. (2023). TPACK-SAMR digital literacy competence, technostress, and teaching performance: Correlational study among EFL lecturers. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1-15. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12921>

- Nang, A. F. M., Maat, S. M., & Mahmud, M. S. (2022). Teacher technostress and coping mechanisms during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(2), 200–212. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.20>
- Naylor, R., Bird, F. L., & Butler, N. E. (2021). Academic expectations among university students and staff: Addressing the role of psychological contracts and social norms. *Higher Education*, 82(5), 847–863. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>
- Panakaje, N., Ur Rahiman, H., Parvin, S. M. R., P, S., K, M., Yatheen, Y., & Irfana, S. (2024). Revolutionizing pedagogy: Navigating the integration of technology in higher education for teacher learning and performance enhancement. *Cogent Education*, 11(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2308430>
- Schmidt, M., Frank, L., & Gimpel, H. (2021). How adolescents cope with technostress : A mixed-methods approach. *International Journal of Electronic Commerce*, 25(2), 154–180. <https://doi.org/10.1080/10864415.2021.1887696>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Köln Z Soziol*, 69(2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Setyadi, H. J., Taruk, M., & Pakpahan, H. S. (2019). Analisis dampak penggunaan teknologi (technostress) kepada dosen dan staff karyawan yang berpengaruh terhadap kinerja di dalam organisasi (Studi kasus: perguruan tinggi di Kalimantan Timur). *Informatika Mulawarman*, 14(1), 1-14. <https://e-journals.unmul.ac.id/index.php/JIM/article/view/1792>

- Seymour, V. (2016). The human-nature relationship and its impact on health: A critical review. *Frontiers in Public Health*, 4, 1–12. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2016.00260>
- Shadiev, R., & Wang, X. (2022). A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills. *Frontiers in Psychology*, 13(July), 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689>
- Smith, H. E., Stair, K. S., Blackburn, J. J., & Easley, M. (2018). Is there an app for that?: Describing smartphone availability and educational technology adoption level of Louisiana school based agricultural educators. *Journal of Agricultural Education*, 59(1), 238–254. <https://doi.org/10.5032/jae.2018.01238>
- Stark, K., Daulat, N., & King, S. (2022). A vision for teachers' emotional well-being. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 24–30. <https://doi.org/10.1177/00317217221079975>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalized learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639–653. <http://dx.doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2015). Technostress: Negative effect on performance and possible mitigations. *Information Systems Journal*, 25(2), 103–132. <https://doi.org/10.1111/isj.12042>
- Widiati, U., Suryati, N., & Hayati, N. (2018). Unraveling the challenges of Indonesian novice teachers of English. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 621–629. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9824>
- Wolff, J. (2021). How Is technology changing the world, and how should the world Change Technology? *Global Perspectives*, 2(1), 1–5. <https://doi.org/10.1525/gp.2021.27353>

PEMBELAJARAN BERBASIS RISET (*RESEARCH-BASED LEARNING*) UNTUK MENINGKATKAN KEMAMPUAN BERPIKIR KRITIS, BERPIKIR KREATIF DAN BERPIKIR REFLEKTIF SISWA DALAM PEMBELAJARAN BIOLOGI

[*RESEARCH-BASED LEARNING TO IMPROVE STUDENTS' CRITICAL THINKING, CREATIVE THINKING AND REFLECTIVE THINKING SKILLS IN BIOLOGY LEARNING*]

Patryks Gerald Yeheskiel Supit¹, Yonathan Winardi²

¹UPH College, ²Universitas Pelita Harapan

supit_gerald@ymail.com¹, yonathan.winardi@uph.edu²

Abstract

The development of the 21st century learning era and the development of the industrial revolution 4.0, brings the world of education into the arena of competition in all aspects of life. Current advances in science and technology provide their own challenges for teachers in designing a learning model to produce learners according to 21st century competencies. Current education has not been able to produce the quality of 21st century learners who have the ability to think critically, think creatively and think reflectively. It is a challenge for an educator to design the right learning model. This study aims to see whether the application of research-based learning model can develop students' critical thinking, creative thinking, and reflective thinking skills in learning biology. The method used in this research is Classroom Action

Research according to Mc. Kernans which was conducted for two cycles in class XI Major A. Data collection techniques used rubrics to measure the achievement of indicators through tests. The results showed that the application of the research-based learning model was able to improve students' critical thinking, creative thinking, and reflective thinking skills in learning biology.

Keywords: Creative thinking; critical thinking; reflective thinking; research-learning

Abstrak

Perkembangan era 21 *century learning* dan perkembangan revolusi industri 4.0, membawa dunia pendidikan memasuki arena kompetisi dalam segala aspek kehidupan. Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi saat ini memberikan tantangan tersendiri bagi guru dalam merancang sebuah model pembelajaran untuk menghasilkan peserta didik sesuai kompetensi abad 21. Pendidikan saat ini belum mampu menghasilkan kualitas peserta didik abad 21 yang memiliki kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif dan berpikir reflektif. Sebuah tantangan tersendiri bagi seorang pendidik dalam merancang pemodelan pembelajaran yang tepat. Penelitian ini bertujuan untuk melihat apakah penerapan model *research-based learning* mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif peserta didik dalam pembelajaran biologi. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah Penelitian Tindakan Kelas menurut Mc. Kernans yang dilakukan selama dua siklus di kelas XI Major A. Teknik pengumpulan data menggunakan rubrik untuk mengukur ketercapaian indikator melalui tes. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan model *research-based learning* mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif peserta didik dalam pembelajaran biologi.

Kata Kunci: Berpikir kreatif; berpikir kritis; berpikir reflektif; pembelajaran berbasis riset

Pendahuluan

Hasil PISA 2022 menunjukkan bahwa kemampuan siswa dalam bidang sains untuk level 2 mencapai nilai rata-rata OECD yakni 76%, pada level 5 atau 6 mencapai nilai rata-rata OECD adalah 7%. Hasil ini menunjukkan bahwa kemampuan siswa-siswi di Indonesia dalam menerapkan pengetahuan tentang sains secara mandiri dan kreatif dalam berbagai situasi masih sangat rendah (OECD, 2023). Penerapan model pembelajaran di era digitalisasi saat ini tingkat satuan pendidikan ternyata masih menerapkan model pembelajaran konvensional, seperti mencatat buku dari penjelasan dan materi yang disampaikan guru meskipun sumber materi berbasis teknologi saat ini dapat diakses melalui *e-book* dan online *book* saat pembelajaran berlangsung. Selain itu, masih ditemukan praktik pengajaran yang bersumber pada *power point* guru dengan metode ceramah berbasis *power point*. Peserta didik masih diberikan materi dan konten begitu banyak dalam slide materi dalam media berbasis *canva* atau *power point* rancangan guru. Fokus pembelajaran masih pada sebuah nilai dan evaluasi satu arah yang disusun oleh guru dengan metode menghafal (Nahdi dalam Nurhaidah, 2022).

Pembelajaran masih berpusat pada guru dan kurikulum sekolah dan masih kurangnya pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran di era digitalisasi saat ini. Fenomena itu masih ditemukan di dalam praktik pendidikan di era digitalisasi saat ini, bahkan di sekolah dengan fasilitas teknologi yang memadai. Padahal, mengacu pada begitu kompleksnya kompetensi yang harus dimiliki peserta didik di abad 21 saat ini, maka peserta didik ini harus memiliki kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif (Hasibuan & Prastowo, 2019), dan berpikir reflektif. Kompetensi-kompetensi tersebut menjadi sebuah tuntutan profil lulusan pelajar abad 21 saat ini. Menurut Ennis (1996) berpikir kritis adalah sebuah tujuan dalam pengambilan keputusan yang masuk akal terhadap apa yang harus dipercaya dan apa yang akan dilakukan. Kompetensi yang mengharuskan kesiapan pola berpikir yang memiliki tujuan dari apa yang dipikirkan dan apa yang akan dilakukan. Hal ini dilatih dalam pembelajaran di kelas sehingga peserta didik mampu mengambil dan memutuskan keputusan melalui proses berpikir yang kritis dan masuk akal, untuk direalisasikan dalam kehidupan mereka sehari-hari.

Isenberg & Jalongo (2001) menjelaskan bahwa peserta didik dikatakan memiliki kemampuan berpikir kreatif jika peserta didik dapat membuat sesuatu yang baru dari apa yang ada, dan disimpan sebagai pengetahuan. Hal ini yang menjadikan sebuah standar intelektual dalam berpikir abad 21 yakni berpikir kritis, kreatif, dan reflektif. Kesimpulannya, peserta didik dituntut memiliki kemampuan pemikiran kritis yang menghasilkan buah pemikiran yang kreatif dan reflektif. Kompetensi ini yang perlu dikembangkan dalam proses pembelajaran dalam setiap pemodelan di era digitalisasi saat ini.

Berdasarkan hasil observasi ditemukan bahwa penerapan model pembelajaran yang diterapkan oleh guru dalam pembelajaran belum maksimal sehingga pencapaian hasil belajar peserta didik berdasarkan laporan semester belum maksimal dalam beberapa jenis penilaian. Hal ini berdasarkan observasi awal yang dilakukan pada subjek penelitian yakni kelas XI Major A di Sekolah SMA X Tangerang. Berdasarkan hasil observasi ini menunjukkan bahwa peserta didik kurang dalam hal kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif dalam pembelajaran biologi. Lebih lanjut untuk memastikan permasalahan yang diamati oleh peneliti, dilakukanlah tes kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif. Berdasarkan hasil tes tersebut, dapat disimpulkan bahwa kemampuan berpikir kritis peserta didik di kelas XI Major A secara rerata keseluruhan masih perlu ditingkatkan dengan hasil rerata kemampuan berpikir kritis adalah 68,75, hasil rerata kemampuan berpikir kreatif adalah 54,38, dan hasil rerata kemampuan berpikir reflektif adalah 57,92.

Berdasarkan hasil tes tersebut menggambarkan bahwa penerapan pemodelan pembelajaran ceramah berbasis media *power point* di kelas XI Major A selama ini belum efektif untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis peserta didik dengan nilai rerata kemampuan berpikir kritis adalah 68,75. Berdasarkan data yang diperoleh dari tahap pra-siklus melalui soal tes untuk mengukur kemampuan berpikir kreatif peserta didik kelas XI Major A menghasilkan nilai rerata kelas yakni 54,38. Kesimpulannya perlu dilakukan penyesuaian penerapan model pembelajaran untuk mengembangkan kemampuan berpikir kreatif peserta didik di kelas XI Major A.

Berdasarkan hasil angket mengenai kemampuan berpikir kreatif peserta didik kelas XI Major A, menunjukkan nilai rerata angket sebesar 57,35. Hal ini menjelaskan bahwa kemampuan berpikir kreatif masih kurang dan perlu dikembangkan melalui penerapan model pembelajaran yang tepat untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif peserta didik. Dalam tes pra-siklus yang dilakukan, dapat dilihat bahwa rerata kemampuan berpikir reflektif peserta didik di kelas XI Major A masih rendah yakni 57,92, sehingga perlu dilakukan modifikasi model pembelajaran untuk meningkatkan kemampuan berpikir reflektif peserta didik XI Major A. Berdasarkan permasalahan yang ditemukan oleh peneliti dapat disimpulkan bahwa kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif peserta didik perlu dimaksimalkan dengan menerapkan sebuah model pembelajaran yang baru sesuai dengan perkembangan peserta didik sesuai di abad 21 saat ini. Melalui gap permasalahan yang muncul, maka penelitian ini memiliki tujuan untuk melihat apakah penerapan model pembelajaran RBL (*Research Based Learning*) dapat untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif peserta didik pada mata pelajaran biologi di SMA X Tangerang?

Dalam dunia pendidikan, pemilihan model pembelajaran yang tepat akan menghasilkan sebuah sistem dan kualitas lulusan yang baik. Sekolah harus mampu mengembangkan potensi guru dalam memahami model-model pembelajaran yang sesuai dengan abad 21 saat ini. Menurut Arifin et al. (2022) model *research-based learning* merupakan model yang sangat penting dalam model pembelajaran saat ini. Dalam penelitian ini, dilakukan penerapan model pembelajaran berbasis riset atau *research-based learning* untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis, kreatif dan reflektif peserta didik, hal ini dilakukan karena menurut Kurniawati et al. (2024) model *Research-Based Learning* merupakan pembelajaran kontekstual, otentik, pembelajaran pemecahan masalah, kooperatif dengan pendekatan inkuiri berbasis *hands-on* dan pendidikan berpikir. Dalam penelitian yang dilakukan oleh Marin (2020) peneliti melakukan integrasi pendekatan pembelajaran inkuiri dengan model pembelajaran *research-based learning* ke dalam beberapa tahapan yakni *focus*, *understand*, *define*, *concive*, *build*, *test*, dan *present*. Tahapan implementasi model RBL yang dilakukan dalam penelitian ini mengikuti implementasi model RBL yang dilakukan oleh Worapun (2021) meliputi

ideas and information analysis; planning; action taking; presentation and reflection; evaluation and improvement.

Kemampuan Berpikir Kritis

Pergerakan pendidikan abad 21 menjadikan proses pembelajaran berkualitas dalam proses berpikir peserta didik. Perkembangan saat ini, menuntut perubahan pola berpikir yang *higher order thinking skills* untuk menjawab tantangan zaman saat ini. Peserta didik dilatih untuk mampu mengembangkan kemampuan berpikir dalam menjawab permasalahan kehidupan sehari-hari, salah satunya berpikir kritis. Menurut Paul dan Elder (2019) berpikir kritis adalah sebuah seni dalam menganalisis dan mengevaluasi proses berpikir dengan tujuan memperbaikinya. Pada hakekatnya berpikir kritis merupakan kemampuan berpikir dengan cara yang berbeda secara mendalam, inovatif, logis, analitis, dan lainnya. Berpikir kritis sangat dibutuhkan dalam proses perkembangan pengetahuan peserta didik abad 21 saat ini dalam memahami konsep dan teori terutama kondisi dan situasi permasalahan yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari saat ini (Ramdani et al. 2021). Menurut Rachmadtullah et al. (2023) berpikir kritis adalah proses berpikir alami yang berorientasi pada pemecahan masalah, pengambilan keputusan, analisis, mengamati, menafsirkan, mengembangkan gagasan dan sikap ilmiah. Menurut Ridlo et al. (2020) menjelaskan karakteristik pendekatan berpikir kritis menurut Ennis (2011) dalam penelitiannya yang disebut dengan FRISCO, artinya 1) *Focus* adalah kemampuan memahami apa yang dibicarakan, pokok permasalahan, apa yang ditanyakan atau apa yang dikatakan. Fokus adalah kemampuan menarik kesimpulan; 2) *Reasons* adalah kemampuan untuk memutuskan alasan yang dapat diterima; 3) *Inference* adalah penilaian alasan yang berbeda yang dapat diterima sebagai bentuk keputusan; 4) *Situation* adalah lingkungan atau situasi pendukung ketika proses berpikir berlangsung dalam pengambilan keputusan. Hal ini melibatkan lingkungan fisik dan sosial, dan bukan hanya aktivitas berpikir namun nilai dan makna yang dipegang oleh dirinya sendiri; 5) *Clarity* adalah aspek terpenting dalam pendekatan FRISCO karena menekankan akan kejelasan dari apa yang kita katakan; dan terakhir 6) *Overview* yakni pemikir memverifikasi apa yang dipikirkan. Dalam penelitian ini dijelaskan indikator kemampuan berpikir kritis yakni kemampuan interpretasi, analisis, inferensi, evaluasi, eksplanasi, dan regulasi diri (Facione et al., 2016).

Kemampuan Berpikir Kreatif

Menurut Bill (2022) berpikir kreatif adalah proses dimana pengetahuan, intuisi, dan keterampilan diterapkan untuk membayangkan, mengekspresikan, atau membuat sesuatu yang baru atau individual dalam konteksnya. Berpikir kritis hadir secara spontan, namun didukung oleh ketekunan, eksperimen, pemikiran kritis, dan kolaborasi yang hadir dari seluruh bidang kehidupan. Kreativitas merupakan kemampuan untuk memikirkan sesuatu dengan cara yang berbeda dan baru. Kreativitas adalah seni, para seniman menggunakan kreativitas untuk membuat hal-hal baru dan melihat sesuatu dengan cara yang berbeda. Pada hakekatnya setiap kita adalah seniman dalam berpikir, kemampuan kreativitas bisa diterapkan dalam bentuk apapun dan sepanjang waktu (Peyton, 2020). Kemampuan berpikir kreatif berorientasi pada proses intelektual yang dapat dilihat dari beberapa aspek yakni pembentukan konsep, penerapan, analisis, dan kemampuan mengidentifikasi informasi melalui kegiatan observasi, pengalaman atau komunikasi sebagai landasan tindakan dalam pengambilan sebuah kesimpulan (Hasanah et al., 2023). Dalam penelitian dari Ningrum & Rahaju (2023) dijelaskan beberapa indikator berpikir kreatif yang diadopsi dari Guilford (1977) dalam menilai kemampuan berpikir kreatif, yakni *Fluency* yaitu kemampuan menghasilkan ide dalam menyelesaikan masalah, *Flexibility* yaitu kemampuan menghasilkan solusi menurut syarat tertentu, *Originality* yaitu kemampuan menghasilkan ide dalam pemecahan masalah, dan *Elaboration* yaitu kemampuan mengembangkan pemecahan masalah secara runtut. Dalam penelitian ini peneliti menetapkan empat indikator utama sesuai rumusan ahli di atas untuk mengembangkan kemampuan berpikir kreatif peserta didik yakni *fluency*, peserta didik mampu menghasilkan ide baru yang berfokus pada kata kunci; *flexibility*, peserta didik mampu fleksibel memberikan beberapa jenis ide yang berfokus pada kata kunci; *originality*, peserta didik mampu menghasilkan ide orisinal yang berfokus pada kata kunci; dan *elaboration*, peserta didik mampu memperluas ide tantangan yang berfokus pada penambahan frasa kunci.

Kemampuan Berpikir Reflektif

Dalam *Cambridge Assessment International Education* (2021, 34) menjelaskan bahwa pembelajar yang reflektif adalah pembelajar yang efektif dalam merencanakan dan mengelola pekerjaan, mengevaluasi kemajuan secara akurat, memahami diri sendiri sebagai pembelajar, menerapkan pemahaman pada kinerja, terus-menerus memantau apa yang dipelajari, melakukan dan menghasilkan respons yang tepat, mampu berpikir kritis dan kreatif, belajar dari kesalahan dan melihat kegagalan sebagai peluang belajar, memiliki katahunan emosional, percaya diri, bekerjasama dan berbagi ide dengan orang lain, serta peduli terhadap pembelajaran orang lain dan menyadari bahwa pembelajaran bersifat sosial dan kolektif. Berpikir reflektif merupakan bagian dari proses berpikir kritis yang secara khusus mengacu pada proses menganalisis dan membuat penilaian tentang apa yang telah terjadi. Pendapat yang selaras dengan hal tersebut dijelaskan oleh Akpur (2020) bahwa berpikir reflektif berkaitan dengan upaya merasionalisasikan suatu hal, yakni menghubungkan suatu gagasan dan memilih strategi yang paling sesuai untuk diterapkan. Dalam Kholid et al. (2020) menyatakan bahwa berpikir reflektif adalah kemampuan mengelola informasi atau data untuk merespon secara internal dan menjelaskan apa yang telah dilakukan. Menurut Chamdani et al. (2022) berpikir reflektif merupakan keterampilan yang wajib dimiliki untuk menghubungkan pengetahuan yang diperoleh dengan pengetahuan sebelumnya. Penelitian yang dilakukan oleh Ozodugru (2021) dalam Chamdani et al. (2022) menjelaskan bahwa beberapa fokus indentifikasi kemampuan berpikir reflektif, yakni 1) refleksi sebagai analisis restropektif atau *recall* (kemampuan menilai diri sendiri); 2) refleksi sebagai proses pemecahan masalah (kesadaran bagaimana seseorang belajar); 3) refleksi kritis diri (mengembangkan perbaikan diri secara terus menerus); 4) refleksi rasa percaya diri dan kesuksesan. Pada dasarnya, seseorang yang berpikir reflektif akan menyadari kesalahannya sendiri dan memperbaikinya serta mengkomunikasikan gagasan dengan sebuah simbol atau gambar, bukan dengan benda langsung yang bersifat nyata. Berdasarkan pada penelitian yang dilakukan oleh Kholid, et al., (2022) dijelaskan mengenai manfaat kemampuan berpikir reflektif bagi peserta didik yakni 1) berpikir reflektif berperan dalam meningkatkan kemampuan pemecahan masalah ketika ditemukan kesulitan dan kesalahpahaman dalam menyelesaikan

kesimpulan; 2) pemikiran reflektif mengarahkan pemecahan masalah untuk dipikirkan kembali dan mengevaluasi untuk membuat keputusan yang tepat dalam memecahkan masalah tersebut. Pada penelitian ini indikator berpikir reflektif meliputi kemampuan peserta didik merefleksikan konsep atau teori terkoneksi dalam kehidupan sehari-hari (*connect*), kemampuan memberikan perspektif diri sendiri terhadap ide baru yang direfleksikan (*extend*), dan kemampuan menunjukkan sebuah langkah perubahan melalui strategi dan tantangan yang direfleksikan (*challenge*).

Metode Penelitian

Rancangan penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Kelas. Menurut Setiawan et al. (2023) penelitian tindakan kelas merupakan ragam penelitian pembelajaran yang berkonteks kelas yang dilakukan oleh guru untuk memecahkan masalah-masalah pembelajaran yang dihadapi oleh guru, memperbaiki mutu dan hasil pembelajaran dan mencoba hal-hal baru pembelajaran demi meningkatkan kualitas mutu proses pembelajaran di dalam kelas. Dalam penelitian ini dilakukan selama dua siklus. Tahapan PTK yang digunakan dalam penelitian ini menggunakan model Mc. Kernans dengan tahapan pertama dilakukan analisis permasalahan yang menjadi fokus penelitian, selanjutnya analisa kebutuhan pembelajaran dengan memperhatikan kebutuhan belajar peserta didik dan jenis penilaian yang akan dilakukan. Tahapan selanjutnya yakni menyusun kesimpulan sementara, tahapan ini menjadi keunikan karena peneliti dapat menarik hasil kesimpulan sementara yang akan dikembangkan melalui perancangan tindakan, implementasi tindakan, dan evaluasi tindakan. Pada tahap akhir model ini akan dilakukan pengambilan keputusan berdasarkan hasil dari penerapan dan evaluasi tindakan yang dilakukan. Tahapan ini memiliki keunikan pada Subjek penelitian adalah siswa di kelas XI Major A SMA X di Tangerang yang berjumlah 24 peserta didik yang terdiri dari 6 peserta didik laki-laki dan 18 peserta didik perempuan. Peneliti adalah pengajar bidang studi Biologi di kelas XI Major A. Teknik pengumpulan data yang akan digunakan dalam penelitian yaitu observasi hasil data penilaian menggunakan rubrik dengan skala penilaian menggunakan skala likert yakni 1-4, yakni skala penilaian (4) *Excellent*; (3) *Good*; (2) *Satisfactory*;

dan (1) *Passable*. Berikut tabel pengkodean indikator pada setiap rubrik penilaian dalam penelitian ini.

Tabel 1. Pengkodean Indikator Penelitian

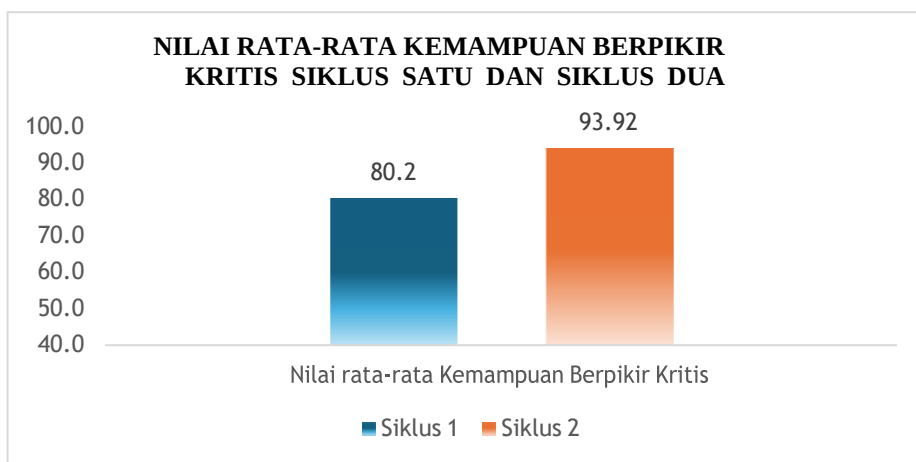
Kompetensi	Butir Indikator	Indikator Turunan (Pembelajaran)	Kode Indikator
Berpikir Kritis (Critical Thinking)	<i>Intepretation</i>	Siswa mampu mengintepretasikan data hasil penelitian dalam sebuah kalimat parafrase	CT1
	<i>Analysis</i>	Siswa mampu menganalisa sebab akibat sebuah kasus yang diberikan	CT2
	<i>Inference</i>	Siswa mampu memberikan sebuah kesimpulan berdasarkan sebuah pernyataan atau fenomena yang relevan	CT3
	<i>Evaluation</i>	Siswa mampu mengevaluasi konsep teori secara kritis	CT4
	<i>Explanation</i>	Siswa mampu menghubungkan penalaran dengan teori dalam sebuah paragraf kritis	CT5
	<i>Self-regulation</i>	Siswa mampu menunjukkan kesadaran diri dalam pemilihan sumber atau informasi yang relevan terhadap sebuah teori	CT6
Berpikir Kreatif (Creative Thinking)	<i>Fluency</i>	Siswa mampu menghasilkan ide baru yang berfokus pada kata kunci	CR1
	<i>Flexibility</i>	Siswa mampu fleksibel memberikan beberapa jenis ide yang berfokus pada kata kunci	CR2
	<i>Originality</i>	Siswa mampu menghasilkan ide orisinil yang berfokus pada kata kunci	CR3
	<i>Elaboration</i>	Siswa mampu memperluas ide tantangan yang berfokus pada penambahan frasa kunci	CR4
Berpikir Reflektif (Reflective Thinking)	<i>Connect</i>	Siswa mampu merefleksikan sejauh mana konsep atau teori terkoneksi dalam kehidupan sehari-hari	RT1
	<i>Extend</i>	Siswa mampu memberikan perspektif diri sendiri terhadap ide baru yang direfleksikan	RT2

<i>Challenge</i>	Siswa mampu menunjukkan sebuah langkah perubahan melalui strategi dan tantangan yang direfleksikan	RT3
------------------	--	------------

Penelitian ini menggunakan instrumen tes untuk mengukur ketercapaian indikator berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif yang telah divalidasi sebelumnya melalui proses triangulasi ahli dengan teknik pengambilan data melalui rubrik. Data peningkatan kompetensi peserta didik terhadap kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif akan dianalisis secara kuantitatif. Analisis data dilakukan dengan cara membandingkan nilai dari masing-masing skor tiap variabel pada setiap siklus. Skor maksimal yang dapat diperoleh peserta didik dalam kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif adalah 100 dengan *expected outcome* sesuai dengan kriteria sekolah adalah 60. Pembelajaran dinyatakan tuntas jika nilai rerata pencapaian kelas sejumlah 75% peserta didik mampu mencapai standar nilai minimum yang ditetapkan.

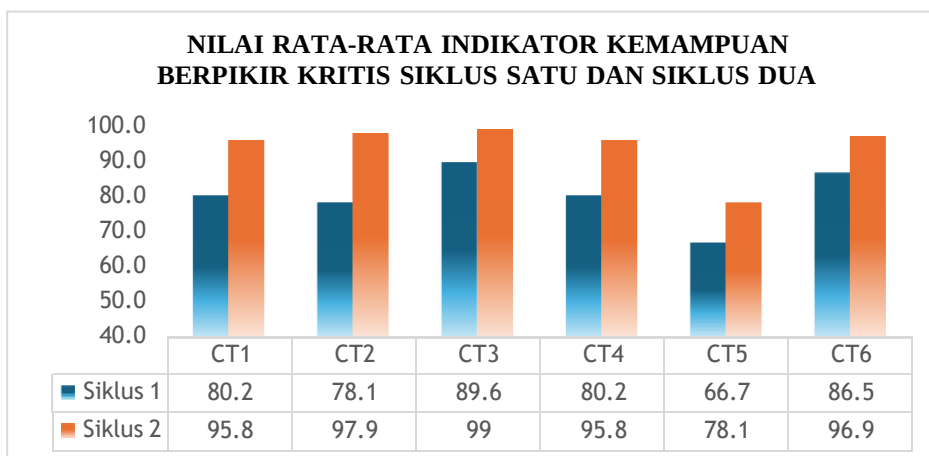
Penerapan *Research-Based Learning* dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis.

Berdasarkan penerapan tindakan dalam setiap siklus pembelajaran dan hasil pengolahan nilai, maka diperoleh pencapaian nilai rata-rata kemampuan berpikir kritis peserta didik pada siklus pertama dan siklus kedua berdasarkan hasil rubrik melalui grafik 1.1 berikut ini.



Grafik 1. 1 Nilai rata-rata kemampuan berpikir kritis siklus satu dan siklus dua

Berdasarkan grafik di atas dapat diketahui bahwa terjadi peningkatan dari siklus pertama ke siklus kedua dengan nilai rata-rata kemampuan berpikir kritis adalah nilai 80,2 pada siklus pertama meningkat menjadi 93,92 pada siklus kedua. Berdasarkan peningkatan nilai rata-rata siklus pertama ke siklus kedua diperoleh hasil nilai N-Gain kemampuan berpikir



Grafik 1.2 Nilai rata-rata indikator kemampuan berpikir kritis siklus pertama dan siklus kedua

kritis adalah 0,69 dengan kategori sedang. Analisis hasil peningkatan kemampuan berpikir kritis peserta didik dapat diamati melalui rata-rata pencapaian masing-masing indikator berpikir kritis pada grafik 1.2 berikut ini.

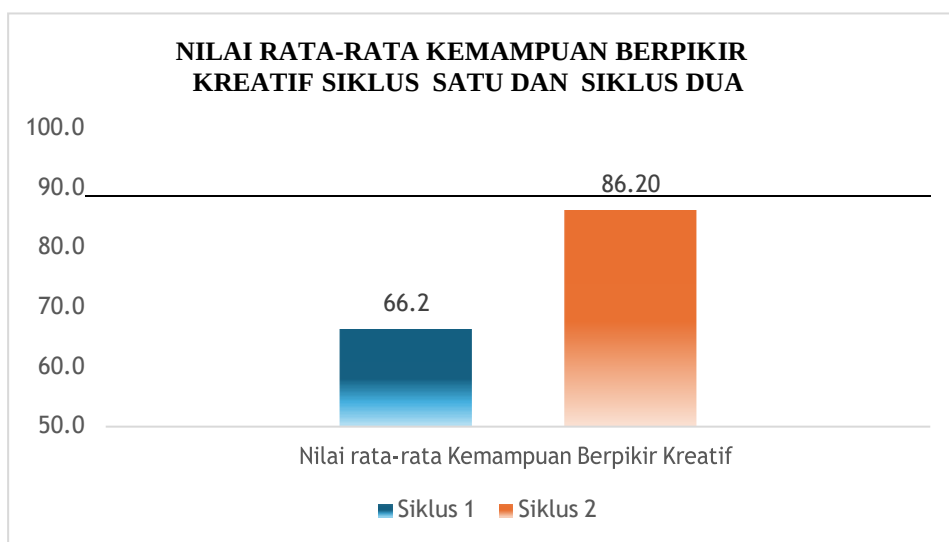
Berdasarkan grafik di atas, nilai rata-rata pada setiap indikator kemampuan berpikir kritis menunjukkan peningkatan dari siklus satu ke siklus kedua. Indikator CT1 yakni kemampuan menginterpretasikan data hasil penelitian, menunjukkan peningkatan hasil 80,2 pada siklus pertama menjadi 95,8 pada siklus kedua. Indikator CT2 yakni kemampuan menganalisa sebab akibat, menunjukkan peningkatan hasil 78,1 pada siklus pertama menjadi 97,9 pada siklus kedua. Indikator CT3 yakni kemampuan memberikan kesimpulan, menunjukkan peningkatan hasil 89,6 pada siklus pertama menjadi 99 pada siklus kedua. Indikator CT4 yakni kemampuan mengevaluasi konsep teori, menunjukkan peningkatan hasil 80,2 pada siklus pertama menjadi 95,8 pada siklus kedua. Indikator CT5 yakni kemampuan menghubungkan teori dengan pengetahuan sendiri, menunjukkan peningkatan hasil 66,7 pada siklus pertama menjadi 78,1 pada siklus kedua.

Indikator CT6 yakni kemampuan mempertimbangkan pemilihan sumber atau informasi yang relevan, menunjukkan peningkatan hasil 86,5 pada siklus pertama menjadi 96,9 pada siklus kedua.

Hasil peningkatan kemampuan berpikir kritis dipengaruhi oleh penerapan tindakan pembelajaran berbasis riset (RBL) dalam mengembangkan peserta didik dalam kemampuan berpikir kritis di pembelajaran biologi. Hal ini sejalan dengan penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Susiani et al. (2018) yang menyatakan bahwa penerapan model *research-based learning* dapat menjadi salah satu alternatif dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis yang dibutuhkan peserta didik di abad 21 saat ini. Dalam penelitiannya menyatakan bahwa kemampuan berpikir kritis dalam aspek interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi dan eksplanasi mengalami peningkatan. Penelitian yang dilakukan oleh Ridlo et al. (2020) menunjukkan hasil yang sama bahwa penerapan model RBL terbukti efektif meningkatkan kemampuan berpikir kritis peserta didik dalam proses pembelajaran.

Penerapan *Research-Based Learning* dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kreatif.

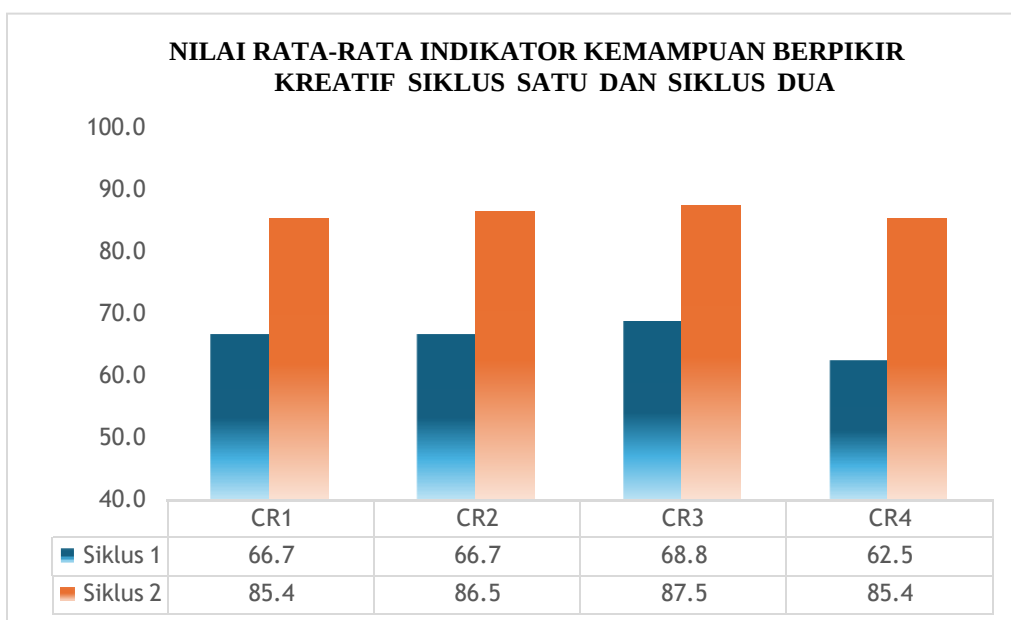
Perolehan nilai rata-rata pada siklus pertama dan kedua yang dilakukan untuk mengukur kemampuan berpikir kreatif peserta didik menggunakan rubrik mengalami peningkatan. Berikut di bawah ini adalah grafik hasil



Grafik 1.3 Nilai rata-rata kemampuan berpikir kreatif siklus pertama dan siklus kedua

pencapaian nilai rata-rata kemampuan berpikir kreatif menggunakan rubrik pada siklus pertama dan siklus kedua.

Berdasarkan grafik di atas dapat diketahui bahwa kemampuan berpikir kreatif mengalami peningkatan dari siklus pertama ke siklus kedua dengan nilai rata-rata kemampuan berpikir kreatif adalah nilai 66,2 pada siklus pertama meningkat menjadi 86,20 pada siklus kedua. Berdasarkan peningkatan nilai rata-rata siklus pertama ke siklus kedua diperoleh hasil nilai N-Gain kemampuan berpikir kreatif adalah 0,60 dengan kategori sedang. Analisis hasil peningkatan kemampuan berpikir kreatif peserta didik tiap indikator dapat diamati melalui grafik 1.4 berikut ini.



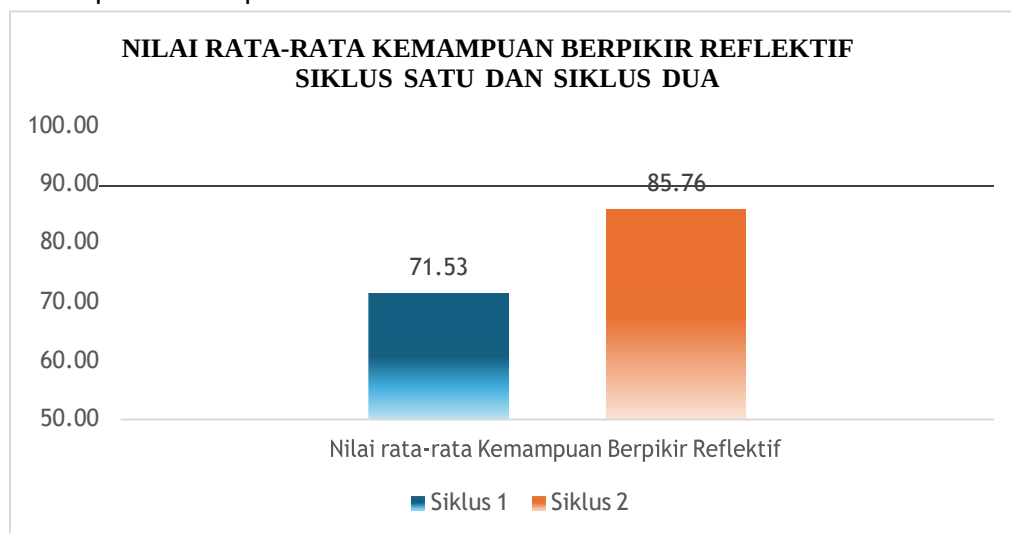
Grafik 1.4 Nilai rata-rata indikator kemampuan berpikir kreatif siklus pertama dan siklus kedua

Hasil grafik di atas menjelaskan bahwa terjadi peningkatan pada masing-masing indikator berpikir kreatif. Indikator CR1 adalah kemampuan menghasilkan ide baru, menunjukkan hasil peningkatan rata-rata yakni 66,7 pada siklus pertama menjadi 85,4 pada siklus kedua. Indikator CR2 adalah kemampuan secara fleksibilitas menghasilkan beberapa ide, menunjukkan hasil peningkatan rata-rata yakni 66,7 pada siklus pertama menjadi 86,5 pada siklus kedua. Indikator CR3 adalah kemampuan menghasilkan ide orisinal,

menunjukkan hasil peningkatan rata-rata yakni 68,8 pada siklus pertama menjadi 87,5 pada siklus kedua. Indikator CR4 adalah kemampuan memperluas ide tantangan, menunjukkan hasil peningkatan rata-rata yakni 62,5 pada siklus pertama menjadi 85,4 pada siklus kedua. Hasil ini menjelaskan bahwa penerapan tindakan pembelajaran berbasis riset (RBL) mampu mengembangkan kemampuan berpikir kreatif peserta didik. Penerapan tindakan pembelajaran berbasis riset menghasilkan hal yang sama dalam penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Satnyasa, Suswandi, Santyadiputra, & Juniantari (2022) mengenai penerapan RBL berbasis *e-learning* (RBeL) dalam pembelajaran berhasil meningkatkan kemampuan berpikir kreatif. Hasil yang sama juga dalam penelitian yang dilakukan oleh Khuana, Khuana, & Toansaku (2017) dalam penerapan RBL dilihat dari hasil performa yang menjelaskan bahwa RBL mempengaruhi kemampuan berpikir kreatif yang dipengaruhi oleh persepsi. Hal ini juga sejalan dengan penelitian Bakırcı and Kırıcı (2021, 34) mengatakan bahwa berpikir kreatif dapat mengalami peningkatan melalui penerapan RBL dalam setiap tahapannya.

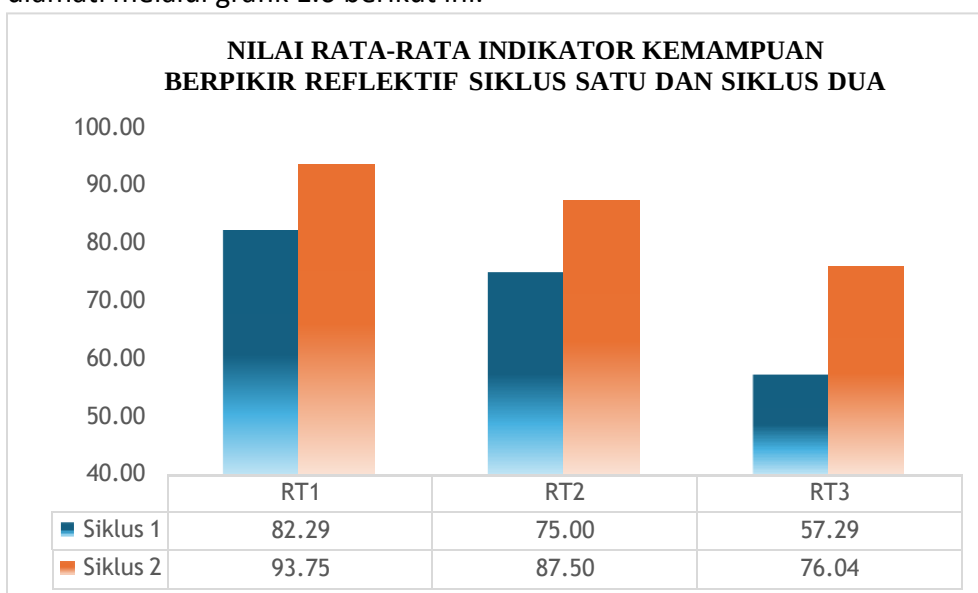
Penerapan *Research-Based Learning* dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Reflektif.

Hasil penilaian melalui rubrik terhadap pencapaian peserta didik terhadap kemampuan berpikir reflektif mengalami peningkatan. Berikut grafik 1.5 hasil pencapaian nilai rata-rata kemampuan berpikir reflektif menggunakan rubrik pada siklus pertama dan siklus kedua.



Grafik 1.5 Nilai rata-rata kemampuan berpikir reflektif siklus pertama dan siklus kedua

Pada grafik di atas dapat dijelaskan bahwa kemampuan berpikir reflektif mengalami peningkatan dari siklus pertama ke siklus kedua dengan nilai rata-rata kemampuan berpikir reflektif adalah nilai 71,53 pada siklus pertama meningkat menjadi 85,76 pada siklus kedua. Berdasarkan peningkatan nilai rata-rata siklus pertama ke siklus kedua diperoleh hasil nilai N-Gain kemampuan berpikir reflektif adalah 0,50 dengan kategori sedang. Analisis hasil peningkatan kemampuan berpikir reflektif peserta didik tiap indikator dapat diamati melalui grafik 1.6 berikut ini.



Grafik 1.6 Nilai rata-rata indikator kemampuan berpikir reflektif siklus pertama dan siklus kedua

Berdasarkan grafik 1.6 dapat dilihat bahwa masing-masing indikator berpikir reflektif mengalami peningkatan dari siklus pertama ke siklus kedua. Pada indikator RT1 yakni kemampuan dalam merefleksikan sejauh mana konsep atau teori terkoneksi dalam kehidupan sehari-hari, menunjukkan hasil peningkatan rata-rata dari 82,29 pada siklus pertama menjadi 93,75 pada siklus kedua. Indikator RT2 yakni kemampuan dalam memberikan perspektif diri sendiri terhadap ide baru yang direfleksikan, menunjukkan hasil peningkatan rata-rata dari 75 pada siklus pertama menjadi 87,50 pada siklus kedua. Indikator RT3 yakni kemampuan menunjukkan sebuah langkah perubahan melalui strategi dan tantangan yang direfleksikan, menunjukkan hasil

peningkatan rata-rata dari 57,29 pada siklus pertama menjadi 76,04 pada siklus kedua. Peningkatan yang dapat diamati pada masing-masing indikator berpikir reflektif, dikarenakan penerapan tindakan pembelajaran riset melalui aktifitas pembelajaran yang mendukung peserta didik melakukan refleksi secara mendalam terkait studi kasus yang dikerjakan. Hasil penelitian ini sejalan dengan penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Lai et al. (2009) mengenai penerapan pembelajaran RBL mampu meningkatkan kemampuan berpikir reflektif.

Kesimpulan

Pelaksanaan penelitian tindakan kelas yang menerapkan pembelajaran *research-based learning* dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif peserta didik di dalam pembelajaran biologi di kelas XI Major A SMA X Tangerang yang dilaksanakan dalam dua siklus menghasilkan peningkatan kemampuan berpikir kritis pada siklus pertama yakni 80,2 meningkat menjadi 93,92 pada siklus kedua, kemampuan berpikir kreatif pada siklus pertama yakni 66,2 meningkat menjadi 86,20 pada siklus kedua, dan kemampuan berpikir reflektif pada siklus pertama yakni 71,53 meningkat menjadi 85,76 pada siklus kedua.

Melalui penelitian ini saran yang bisa diberikan bagi para pendidik yakni model pembelajaran *research-based learning* secara fleksibel dapat diterapkan untuk meningkatkan kemampuan peserta didik abad 21 dalam berbagai bentuk implementasi apakah teknik, pendekatan, model, ataupun strategi pembelajaran. Kegiatan pembelajaran *research-based learning* dapat dilaksanakan pada berbagai mata pelajaran yang berfokus pada pengembangan kemampuan *higher order thinking skills* peserta didik abad 21 saat ini. Penerapan pembelajaran *research-based learning* dapat diintegrasikan dengan *e-learning* untuk mencapai sebuah tujuan pembelajaran yang diharapkan berkaitan dengan kebutuhan pembelajar era digitalisasi saat ini. Selain itu, saran yang bisa dilakukan untuk peneliti selanjutnya yakni model pembelajaran *research-based learning* dapat dijadikan alternatif model yang bisa digunakan dalam metode penelitian lainnya dalam skala yang lebih besar misalnya penelitian kuantitatif ataupun penelitian eksperimen dengan kelas kontrol. Pemilihan sampel secara fleksibel dapat disesuaikan dengan kebutuhan penelitian dalam menerapkan model *research-based learning* untuk

peneliti selanjutnya, misalnya pemilihan kelas ataupun mata pelajaran dengan pendekatan studi kasus. Penerapan model *research-based learning* akan lebih baik dilakukan di semester ganjil dengan memperhatikan kalender akademik terkait kegiatan sekolah. Hal ini menjadi saran dikarenakan semester genap memiliki jadwal kegiatan sekolah yang lebih padat. Fasilitas sekolah yang mendukung kegiatan *research-based learning* misalnya *wifi*, laptop masing-masing peserta didik, kondisi kelas, terminal listrik, dan lain-lain menjadi faktor yang penting untuk dipastikan peneliti selanjutnya dalam pembelajaran riset.

DAFTAR PUSTAKA

- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 1178- 1189. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>
- Cambridge Assessment International Education. (2021). *Implementing the curriculum with Cambridge - A guide for school leaders*. Cambridge: Cambridge University Press. www.cambridgeinternational.org/images/134557-implementing-the-curriculum-with-cambridge.pdf
- Chamdani, M., Yusuf, F. A., Salimi, M., & Fajari, L. E. W. (2022). Meta-analysis study: The relationship between reflective thinking and learning achievement. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* 15(3), 181-188. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150305>
- Curley, P. (2020). *Growth mindset workbook for kids: 55 fun activities to think creatively, solve problems, and love learning*. New York: Routledge.
- Dewi, N. K., Hambali, I., & Wahyuni, F. (2022). Analisis intensitas penggunaan media social environment terhadap perilaku *fear of missing out* (FoMO). *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa*, 5(1), 11-20. <https://journal.ppnijateng.org/index.php/jiki/article/view/1352>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Englewood, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Facione, P. A., & Gittens, C. A. (2016). *Think critically*. Boston, MA: Pearson Education.
- Fisher, A. (2009). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hasanah, U., Astra, I. M., & Sumantri, M. S. (2023). Exploring the need for using science learning multimedia to improve critical thinking elementary school students: Teacher perception. *International Journal of Instruction* 16(1), 417-440. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/199>
- Hasibuan, A. T., & Prastowo, A. (2019). Konsep pendidikan abad 21: Kepemimpinan dan pengembangan sumber daya manusia SD/MI. *Magistra Media Pengembangan Ilmu Pendidikan Dasar dan Keislaman* 10(1), 26-50. <http://dx.doi.org/10.31942/mgs.v10i1.2714>
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Kholid, M. N., Sa'dijah, C., Hidayanto, E., & Permadi, H. (2020). How are students' reflective thinking for problem solving? *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 8 (3), 1135-1146. <https://doi.org/10.17478/jegys.688210>
- Kholid, M. N., Swastika, A., Ishartono, N., Nurcahyo, A., Lam, T. T., Maharani, S., Ikram, M., Murniasih, T. R., Majid, M., Wijaya, A. P., & Pratiwi, E. (2022). Hierarchy of students' reflective thinking levels in mathematical problem solving. *Acta Scientiae*, 24(6), 24-59. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6883>
- Khuana, K., Khuana, T., & Santiboon, T. (2017). An instructional design model with the cultivating research-based learning strategies for fostering teacher students' creative thinking abilities. *Academic Journal* 12(15), 712-724. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2017.3239>
- Kırıcı, M. G., & Bakırcı, H. (2021). The effect of STEM supported research-inquiry-based learning approach on the scientific creativity of 7th grade

- students. *Journal of Pedagogical Research* 5(2), 19- 35.
<https://doi.org/10.33902/JPR.2021067921>
- Kurniawati, E. Y., Dafik, D., Agustin, I. H., & Maylisa, I. N. (2024). The analysis of students metaliteracy under the implementation of RBL-STEM in solving graph rainbow antimagic coloring problems. *Journal of Physics: Conference Series*, 1-14. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2157/1/012040>
- Lucas, B. (2022). *A field guide to assessing creative thinking in schools*. Perth: FORM.
- Mahdi, M. I. (2022). *Penggunaan media sosial di Indonesia mencapai 191 juta pada tahun 2022*. Jakarta: Data Indonesia.Id.
- Marin, V. I. (2022). Research-based learning in education studies: Design inquiry using group e-Portfolios based on blogs." *Australasian Journal of Educational Technology* 36(1), 1-20. <https://doi.org/10.14742/ajet.4523>
- Ningrum, H. P., & Rahaju, E. B. (2023). A creative thinking process of junior high school students in solving story problems viewed from field dependent – field independent cognitive style. *Mathedunesa* 12(2), 11-623. <https://doi.org/10.26740/mathedunesa.v12n2.p611-623>
- Nurhaidah, S. (2022). Penerapan model pembelajaran problem based learning (PBL) untuk meningkatkan aktivitas dan hasil belajar bahasa indonesia materi teks prosedur. *Sosial dan Sains*, 2(12), 1291-1297. <https://doi.org/10.59188/jurnalsosains.v2i12.595>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume ii): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *Critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Santa Barbara, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Ramdani, A, Wahab, J. A., Gunawan, G., Fahrurrozi, M., & Yustiqvar, M. (2021). Analysis of students' critical thinking skills in terms of gender using

- science teaching materials based on the 5E learning cycle integrated with local wisdom. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia* 10 (2), 187- 199. <http://dx.doi.org/10.15294/jpii.v10i2.29956>
- Ridlo, Z. R., Dafik, D., & Nugroho, C. I. W. (2020). The effectiveness of implementation research-based learning Model of teaching integrated with cloud classroom (CCR) to improving critical thinking skills in an astronomy course. *Journal of Physics: Conference Series*, 1- 15. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1563/1/012034>
- Satnyasa, I. W., Suswandi, I., Santyadiputra, G. S., & Juniantari, M. (2022). Cognitive engagement and creative thinking: Intervention with research-based e-learning and students' social attitudes in learning physics at public high school. *Indonesian Review of Physics (IRiP)* 5(2), 40-48. <https://doi.org/10.12928/irip.v5i2.6084>
- Setiawan, W. A., Kusuma, Y. Y., & Alim, M. L. (2023). Meningkatkan ketrampilan kerjasama melalui model pembelajaran treasure hunt siswa sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah* 7(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.35931/am.v7i1.1447>
- Worapun, W. (2021). The development of research-based learning management in the curriculum design and development course for teacher students. *Journal of Education and Learning* 10(6), 62- 67. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n6p62>
- Zainal, A., Sukristyanto, A., Widodo, J., & Rahman, M. F. (2022). Implementation, outcomes, and effectiveness of research-based learning: A systematic literatir review. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(4), 153-163. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.153>

TEACHER'S ROLE AS A GUIDE IN SHAPING STUDENTS' CHARACTER

[PERAN GURU SEBAGAI PEMBIMBING DALAM MEMBENTUK KARAKTER SISWA]

Velina Br. S. Depari¹, Siane Indriani²

Universitas Pelita Harapan¹⁾²⁾

01101200010@student.uph.edu¹, siane.indriani@uph.edu²

Abstract

One of the goals of Christian education is to assist students in cultivating godly character. However, the reality indicates that some students display traits inconsistent with godly character, such as bullying, irresponsibility, and disrespect. Therefore, the role of teachers as a guide becomes crucial in encouraging students to grow in faith and exhibit Christlike character in their life. This paper aims to explain the role of Christian teachers as a guide in shaping students' character using a literature review method. In shaping students' characters, teachers implement various strategies in the classroom such as creating a positive learning environment, integrating characters' education into lessons, and fostering reflection and self-awareness among students. The finding of this paper shows that Christian teachers have responsibility to guide the development of students' Christian characters. To enhance this role, the suggestions for teachers are to provide learning methods that encourage character development and establish partnerships with families and churches to collectively guide the students.

Keywords: Character development; students' character; teachers' role

Abstrak

Salah satu tujuan pendidikan Kristen adalah untuk membantu siswa mengembangkan karakter yang saleh. Namun, kenyataan menunjukkan bahwa beberapa siswa menunjukkan sifat-sifat yang tidak sesuai dengan karakter yang saleh, seperti perundungan, tidak bertanggung jawab, dan tidak sopan. Oleh karena itu, peran guru sebagai pembimbing menjadi sangat penting dalam mendorong siswa untuk bertumbuh dalam iman dan menunjukkan karakter Kristus dalam kehidupan mereka. Tulisan ini bertujuan untuk menjelaskan peran guru Kristen sebagai pembimbing dalam membentuk karakter siswa dengan menggunakan metode studi literatur. Dalam membentuk karakter siswa, guru menerapkan berbagai strategi di dalam kelas seperti menciptakan lingkungan belajar yang positif, mengintegrasikan pendidikan karakter ke dalam pelajaran, dan menumbuhkan refleksi dan kesadaran diri di antara siswa. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa guru-guru Kristen memiliki tanggung jawab untuk membimbing perkembangan karakter Kristen siswa. Untuk meningkatkan peran ini, saran untuk para guru adalah untuk menyediakan metode pembelajaran yang mendorong pengembangan karakter dan membangun kemitraan dengan keluarga dan gereja untuk secara kolektif membimbing para siswa.

Kata Kunci: Pengembangan karakter; karakter siswa; peran guru

Introduction

Christian Character education is clearly different because specifically the goal of Christian education is to produce students with Christlike character. This is rooted in the idea that students should reflect Christlike through their words, actions, and identity. In the same way, students should reflect godly character in their lives. Godliness is simply becoming more like God every day or becoming more like Christ every moment (Hunter, 2000). The role of teachers as a guide is crucial in this process, with their responsibility extending beyond academic achievement to actively instill positive values in students. However, the reality poses challenges, as students may lack self-control and easily adopt behaviors deviating from proper ethics such as dishonesty, irresponsibility, and lack of empathy.

These facts prove that the education of students' character is needed immediately. Christian education can be one of the ways to transform students' character through teacher as a guide. Van Brummelen (2009) states that God calls Christian teachers to guide students in knowledge and sensitivity which then leads them to serve God and others. Teachers are called upon not only to guide cognitive development but also to help students know God and develop Christlike character. In shaping students' characters, teachers implement various strategies in the classroom such as creating a positive learning environment, integrating characters' education into lessons, and fostering reflection and self-awareness among students. Through these teaching and learning, teachers encourage the students to know more about Christ and apply it in their lives. Something that is done continuously will become a habit for students, which can gradually make them have Christlike character. Therefore, the study aims to explore how a teacher played his/her role as a guide to shape students' character?

Research Method

This paper is based on a literature review method. A literature review is like a thorough investigation into what other researchers have already studied and written about a particular topic. Instead of doing new experiments or surveys, it gathers and examines existing articles, books, and studies. The goal is to understand what is already known, identify any missing pieces, and suggest where future research could go. It is a way

for researchers to build on what has been done before and contribute new insights to academic conversation.

Students' character

Character is the composite of an individual's enduring qualities that shape behavior, encompassing values, attitudes, and actions reflecting morality and ethics (Lickona, 1991). Pike et al. (2021) emphasize character as integral to one's identity, manifested through actions. Hunter (2000) further defines character as enduring, distinctive moral, emotional, and behavioral qualities that differentiate individuals. Aswat & Tayibu (2022) connect character to moral qualities, attitudes, and behaviors, particularly in students, encompassing traits like honesty, respect, responsibility, and kindness.

From a Christian standpoint, the concept of *Imago Dei* underscores that all students are made in the image of God (Hoekema, 1994). This belief emphasizes inherent dignity and uniqueness, aligning with God's values. Moore (2020) suggests that students' character, influenced by biblical virtues, reflects the teachings of Jesus Christ, contributing to positive educational environments.

The Role of Teacher As a Guide

In the journey of education, Christian teachers serve as guiding lights for students, illuminating their path amidst the vast possibilities. Like a lighthouse steering ship away from danger, these teachers navigate students through storms, empowering them to discover their true purpose (Packer, 2021). Abraham Kuyper (2014) emphasized that teachers as guides have an important role in guiding students to see the world with a Christian perspective. Teacher as a guide help students understand and apply Christian moral and ethical values in various aspects of their lives.

Christian teachers are responsible for teaching students the teaching of Jesus Christ found in the Bible that was aligned with Edlin emphasized (2008) about the teacher's role as a guide in illuminating the truths of God's Word and helping students experience a deep and heartfelt response to those truths. Besides, teachers' role as a guide also needs to equip and empower students for ministry and service (Grudem, 1994). Christian teachers must be born again and become a new creation in Christ, furthermore, earnestly pursue personal growth and consistently

seeking to deepen understanding of God's Word. Then, life should reflect obedience to His teachings empowered by the Holy Spirit.

The Teacher's Role as a Guide in Shaping Students' Character

Christian education has a broader purpose than just transferring knowledge, but also involves the development of students' character based on Christian principles (Knight, 2009). Teachers play a crucial role in shaping students' character by modeling positive behaviors, providing moral guidance, and creating a supportive and respectful classroom environment. They are expected to have a good understanding of Christian values, exhibit good examples, and provide spiritual guidance to students to help them grow in faith and develop character in accordance with Christian principles (Brueggemann, 2010). Thus, the role of teachers as a guide in shaping students' character is seen as a serious and important responsibility in Christian education.

One important aspect of character development is the creation of a positive learning environment that refers to the establishment of a classroom atmosphere that nurtures and supports the growth of positive character traits, values, and behaviors in students (Hull & Wolgemuth, 2019). A positive learning environment fosters a sense of safety, respect, and belonging among students. When students feel safe and supported, they are more likely to engage actively in the learning process and develop their character. Furthermore, a positive learning environment emphasizes the importance of mistakes and failures as opportunities for growth. Teachers create a culture that views mistakes as learning opportunities, encouraging students to take risks, embrace challenges, and persevere in the face of setbacks.

Another one is encouraging reflection and self-awareness among students. Teachers can promote character development by encouraging students to reflect on their own actions, values, and personal growth (Lickona, 1991). Through activities such as journaling, self-assessment exercises, or guided reflection discussions, students can gain insight into their strengths, areas for improvement, and the impact of their choices on themselves and others. This self-reflection helps students develop self-awareness, empathy, and a sense of personal responsibility.

Another important aspect is that explicit teaching of character traits and values is crucial for students to develop a strong moral compass. It involves intentionally incorporating lessons and discussions

that focus on specific virtues, ethical principles, and values into the curriculum (Asway & Tayibu, 2022). Through direct instruction, teachers can introduce students to virtues such as honesty, compassion, empathy, integrity, fairness, respect, responsibility, and perseverance. By using real-life examples, case studies, and role-playing scenarios, teachers can help students understand how these traits manifest in different contexts and why they are important for personal and social well-being.

Not only that, but character development is also encouraging reflection and self-awareness as it allows students to engage in self-assessment, introspection, and thoughtful evaluation of their actions, words, and personal growth (Park et al., 2020). Reflection provides a space for students to pause, think critically, and make connections between their thoughts, actions, and character development. Through reflection, students gain self-awareness, which is essential for personal growth and character formation (Lickona, 1991). They can examine their attitudes, beliefs, and behaviors, and evaluate how these align with biblical teachings, values, and the character of Christ (Packer, 2021). Teachers can encourage reflection by incorporating various strategies into the learning process. Writing in a reflective journal provides a private space for students to explore their values, make meaning of their experiences, and set goals for personal improvement. Through this reflective process, students grow in their faith, deepen their understanding of biblical values, and strive to embody Christ-like character traits in their daily lives.

Conclusions

In conclusion, the role of the Christian teachers as a guide in shaping students' character is a significant responsibility that extends beyond the classroom. By creating a positive learning environment, service, and community engagement, explicitly teaching character traits, and encouraging reflection, students are encouraged to live out their faith, develop Christ-like character, and make a positive impact on the world around them. It is crucial for Christian teachers should continually seek personal growth and spiritual renewal, allowing the Holy Spirit to guide them in their interactions with students and in creating a learning environment that fosters character development. Teachers should engage in open and honest communication with students, encouraging

them to reflect on their choice and behavior. By striving for excellence in character and continuously learning and growing, teachers can become effective guide, inspiring students to live out their faith, and become ambassadors of Christ's love in the world.

DAFTAR PUSTAKA

- Aswat, H., Tayibu, K. N., & Satriawati, S. (2022). Teacher managerial strategy in building character education during the covid-19 pandemic. *IJOLEH: International Journal of Education and Humanities*, 1(1), 82-94. <https://doi.org/10.56314/ijoleh.v1i1.42>
- Brueggemann, W. (2010). *Old testament theology: An Introduction*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Edlin, R. (2008). Christian education and worldview. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 3(2), 5. <https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol3/iss2/5/>
- Grudem, W. (1994). *Systematic theology: An introduction to Biblical doctrine*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Hoekema, A. A. (1994). *Saved by grace*. Grand Rapids, MI: Eerdmans Publishing.
- Hull, J. M., & Wolgemuth, J. R. (2019). The spiritual formation of teachers: A call to reclaim the teacher's role in the moral and spiritual development of students. *Christian Education Journal*, 16(2), 333-355.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. New York: Basic Books.
- Knight, G. R. (2009). *Filsafat dan pendidikan*. Jakarta: Universitas Pelita Harapan
- Kuyper, A. (2014). *On education*. Bellingham, WA: Lexham Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Moore, M. E. (2004). Teaching as a sacramental act. *Theology Today*, 60(4), 505-518.

- Packer, J. I. (2021). *Knowing God*. InterVarsity Press.
- Park, M. H., Riley, J. G., & Branch, J. M. (2020). Developing self-awareness using mindfulness meditation with preservice teachers: Reflections on practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1695692>
- Pike, M. A., Hart, P., Paul, S. A. S., Lickona, T., & Clarke, P. (2021). Character development through the curriculum: Teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 449-466. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996>
- Van Brummelen, H. (2009). *Berjalan dengan Tuhan di dalam kelas: pendekatan Kristiani untuk pembelajaran*. Jakarta: Universitas Pelita Harapan.

**PENGARUH KOLABORASI DOSEN, KEMAMPUAN TEKNIS
DOSEN, DAN PARTISIPASI DARING DOSEN TERHADAP
KEPUASAN MAHASISWA PADA PROGRAM PENDIDIKAN JARAK
JAUH DI UNIVERSITAS XYZ**

***[THE INFLUENCE OF LECTURER COLLABORATION, LECTURER
TECHNICAL ABILITY, AND LECTURER ONLINE PARTICIPATION
ON STUDENT SATISFACTION IN DISTANCE EDUCATION
PROGRAMS AT XYZ UNIVERSITY]***

Masatyo Bawono¹, Pujianto Yugopuspito²

^{1,2})Universitas Pelita Harapan

masatyo.bawono@uph.edu¹, yugopuspito@uph.edu²

Abstract

Student satisfaction is one of the factors that influence student motivation and learning process. The more satisfied students are, the higher their motivation to complete their studies and have a better learning process. This study aims to see the effect of lecturers' collaboration level, lecturers' technical ability, and lecturers' online participation in the online classroom on student satisfaction. The research was conducted on active students of the Communication Science Distance Education study program in 2018 with a total of 88 respondents. Data were obtained through a survey consisting of 40 questions. The data were processed with the PLS method using SmartPLS software. The results obtained are lecturer collaboration, lecturer technical ability, and lecturer online participation in online classrooms have a positive effect on student satisfaction, with lecturer technical ability being the most influential factor on student satisfaction. Mastery of technology and the use of various methods of lecturer participation in online classrooms are recommended approaches for lecturers to take.

Keywords: Satisfaction, collaboration, online learning, online participation, lecturer technical skills.

Abstrak

Kepuasan mahasiswa merupakan salah satu faktor yang memengaruhi motivasi dan proses belajar mahasiswa. Semakin puas mahasiswa, maka motivasi mereka semakin tinggi untuk menyelesaikan studi dan memiliki proses belajar yang lebih baik. Penelitian ini bertujuan untuk melihat pengaruh dari tingkat kolaborasi dosen, kemampuan teknis dosen, dan partisipasi daring dosen pada online classroom terhadap kepuasan mahasiswa. Penelitian dilakukan pada mahasiswa aktif program studi Pendidikan Jarak Jauh Ilmu Komunikasi di tahun 2018 dengan total responden sebanyak 88 orang. Data diperoleh melalui survey yang terdiri dari 40 pertanyaan. Data diolah dengan metode PLS menggunakan perangkat lunak SmartPLS. Hasil yang diperoleh adalah kolaborasi dosen, kemampuan teknis dosen, dan partisipasi daring dosen pada ruang kelas daring berpengaruh positif terhadap kepuasan mahasiswa, dengan kemampuan teknis dosen yang menjadi faktor paling berpengaruh terhadap kepuasan siswa. Penguasaan teknologi dan penggunaan berbagai metode partisipasi dosen dalam ruang kelas daring adalah pendekatan yang direkomendasikan untuk dilakukan oleh dosen.

Kata Kunci: Kepuasan, kolaborasi, *online learning*, *online participation*, kemampuan teknis dosen.

Pendahuluan

Pelaksanaan program Pendidikan Jarak Jauh (PJJ) yang sudah diakui oleh pemerintah pada tahun 2012 melalui Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 24 Tahun 2012 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Jarak Jauh membuka area baru dalam pelaksanaan pendidikan tinggi. Sistem ini memungkinkan masyarakat untuk bisa memperoleh akses terhadap pendidikan berkualitas dengan relatif lebih mudah. Merujuk kepada Permendikbud No.24/2012, PJJ diselenggarakan untuk meningkatkan perluasan dan pemerataan akses pendidikan, serta meningkatkan mutu dan relevansi pendidikan.

Pendidikan Jarak Jauh dilaksanakan menggunakan media belajar elektronik, dalam bentuk *Learning Management System* atau LMS.

Beberapa LMS yang banyak digunakan oleh perguruan tinggi adalah Moodle, Canvas, Brightspace, dan Blackboard. Universitas penyelenggara akan menggunakan LMS selama masa pembelajaran PJJ, dengan perangkat lunak lain sebagai tambahan sesuai dengan kebutuhan kegiatan belajar mengajar.

Pelaksanaan program ini memberikan tantangan tersendiri pada Program Studi maupun instansi pendidikan tinggi, dimana proses belajar dan sarana prasarana yang harus disiapkan berbeda dengan proses belajar tatap muka. Pendidikan Jarak Jauh tidak membutuhkan fasilitas fisik seperti gedung dan ruang kelas yang besar, fasilitas olahraga, laboratorium komputer yang terkini, ataupun lahan parkir yang besar. Sarana dan prasarana yang harus disiapkan adalah *Learning Management System* (LMS), peladen yang mampu melayani permintaan besar, perangkat komputer yang lengkap untuk dosen dan tutor, serta jaringan internet yang mumpuni. Disamping itu perlu juga mengembangkan kemampuan tim fakultas, tim administrasi LMS, dan mengembangkan kemampuan dosen untuk bisa menyelenggarakan proses belajar mengajar termediasi menggunakan LMS dan piranti komputer. Menilik dari perbedaan yang ada antara metode tatap muka dan metode jarak jauh ini, institusi pendidikan harus menemukan cara untuk menjaga kualitas pendidikan yang disampaikan melalui metode yang berbeda ini.

Dalam usaha untuk meningkatkan kepuasan mahasiswa, perlu dilakukan penelitian mengenai pengaruh dari kolaborasi dosen, kemampuan teknis dosen, dan partisipasi daring dosen terhadap kepuasan. Kolaborasi dalam mengerjakan sesuatu hal bersama-sama meningkatkan pemahaman siswa akan materi yang sedang dipelajari, yang nantinya juga akan meningkatkan kepuasan siswa (Miliszewska, Venables, and Tan 2008, 321). Kemampuan Teknis Dosen, dalam hal ini adalah computer and internet literacy adalah suatu hal yang harus dikuasai dengan baik agar dosen dapat memberikan materi dan aktivitas yang tepat di LMS, dan mampu menggunakan komputer dan internet untuk berinteraksi dengan siswa dan sesama dosen. Partisipasi daring menggambarkan sejauh apa pengajar bisa berpartisipasi secara daring melalui persiapan kelas daring, pelaksanaan kelas daring, dan evaluasi kelas daring.

Kolaborasi daring dosen

Kolaborasi adalah segala sesuatu yang membuat siswa terlibat secara daring, mulai dari partisipasi dalam diskusi hingga bekerja dalam kelompok kecil bisa dianggap sebagai kolaborasi. Kolaborasi adalah inti dari *online course*, atau bisa juga dikatakan inti dari semua course yang mendasarkan teorinya pada teori konstruktivisme. Kolaborasi dapat meningkatkan hasil belajar dan mengurangi potensi isolasi pembelajar yang mungkin muncul pada kelas daring. Melalui belajar bersama dalam satu komunitas, siswa memiliki kesempatan untuk memperdalam dan memperluas pemahamannya, menguji ide-ide baru dengan cara berbagi di dalam kelompok, dan menerima umpan balik yang membangun. Kolaborasi diukur melalui seberapa besar keterlibatan siswa dalam aktivitas, baik dalam forum diskusi maupun dalam aktivitas yang lain (Palloff and Pratt 2010, 6). Dari penelitian di atas, dapat diambil kesimpulan bahwa kolaborasi adalah segala hal yang dilakukan oleh guru dan siswa yang membuat siswa terlibat aktif di dalam proses belajar. Kolaborasi bisa diukur melalui aktivitas siswa pada forum diskusi dan kegiatan lain baik secara kelompok maupun secara individu di dalam satu kelas sebagai kelompok yang besar.

Kemampuan Teknis Dosen

Kemampuan Teknis Dosen adalah keterampilan untuk menggunakan komputer dan perangkat lunak yang ada di dalamnya, termasuk LMS, untuk membuat materi, bahan ajar, atau berinteraksi dengan siswa melalui LMS. Keterampilan dosen dapat diukur dari materi yang dibuat, jumlah interaksi dengan siswa, dan bentuk course secara keseluruhan. Penguasaan bahasa pemrograman tidak lagi menjadi hal yang vital dengan adanya kemajuan teknologi dan kemudahan yang ditawarkan oleh LMS, karena antarmuka pengguna untuk pengajar maupun siswa sudah mempermudah proses belajar mengajar. Para profesional, termasuk di dalamnya guru, menggunakan komputer untuk membuat diri mereka lebih pintar dan lebih efisien. Lebih lanjut, Morrison dan Lowther menyatakan bahwa strategi yang tepat oleh guru dalam menggunakan komputer dapat membuat siswa lebih pandai. Intinya adalah bagaimana memanfaatkan komputer untuk mendorong refleksi dan sintesa ide dari para siswa. Komputer bisa membuat siswa pintar saat mereka mulai memproses data yang mereka peroleh dari

komputer melalui proses kognitif yang membuat mereka bisa memperoleh pengetahuan baru (Morrison and Lowther 2002, 12). Artinya Kemampuan Teknis Dosen bisa diukur melalui bagaimana caranya menggunakan teknologi untuk bisa merangsang rasa ingin tahu siswa, sehingga siswa bisa berefleksi dan melakukan sintesis ide. Beberapa kemampuan yang sebaiknya dimiliki oleh pengajar yang mengajar di *online classroom* adalah menggunakan teknologi apapun yang tersedia sebagai sarana pembelajaran, mampu menggunakan software yang diperlukan untuk membuat materi belajar, mampu membuat course site yang baik dan membuat konten dapat dimanfaatkan secara maksimal secara daring, dan kemauan untuk terus mempelajari hal-hal baru berkenaan dengan teknologi dalam pendidikan (Smith 2005, 6)

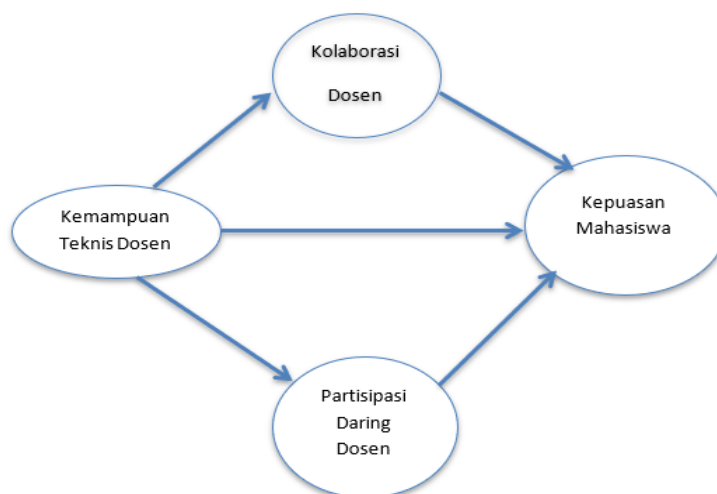
Partisipasi Daring Dosen

Partisipasi daring bisa juga diartikan sebagai proses desain dan pemanfaatan fasilitas daring pada sebuah course dengan pemahaman bahwa semua fasilitas daring yang dimanfaatkan terpisah dari proses desain course tersebut. Lebih lanjut, pembelajaran aktif bisa dicapai melalui kombinasi dari tiga komponen dalam teaching presence, yaitu desain yang efektif, fasilitasi, dan pengarahan dari proses sosial dan kognitif oleh instruktur daring. Partisipasi daring dari instruktur adalah penanda yang penting dari implementasi blended learning pada sebuah institusi (Han, Wang, and Jiang 2019, 2). Dapat diambil simpulan bahwa setiap hal yang dibuat dalam kelas daring merupakan bukti partisipasi dan kehadiran dosen. Dosen merancang semua fasilitas daring tersebut untuk digunakan sesuai dengan rancangan course yang sudah dibuat sebelumnya.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan tipe penelitian kuantitatif dengan korelasi ganda. Penelitian korelatif dengan korelasi ganda digunakan untuk melihat adanya korelasi antara 3 variabel atau lebih (2 variabel independen dan satu variabel dependen). Penelitian dilakukan pada mahasiswa pendidikan jarak jauh yang berkuliah secara daring, dan berusaha untuk menggambarkan korelasi antara kolaborasi dosen, kemampuan teknis dosen, dan partisipasi daring dosen dengan kepuasan mahasiswa.

Diagram model yang diajukan dapat dilihat pada gambar 1 di bawah ini:



Gambar 1. Diagram model

Instrumen Penelitian

Penelitian ini dilakukan menggunakan angket atau kuesioner yang dibuat sendiri oleh peneliti. Instrumen ini menggunakan skala Likert untuk mengukur sikap atau pendapat dari responden. Skala yang digunakan adalah 1-4. Skala ini dipilih berdasarkan penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Jerilee Grandy di Amerika Serikat, bahwa siswa yang memiliki latar belakang keluarga Asia cenderung memilih respon tengah, dan menghindari respon ekstrim pada skala ganjil. Hal ini menyebabkan hasil penelitian yang tidak menggambarkan keadaan yang sebenarnya (Grandy 1996). Hal ini senada dengan penelitian yang dilakukan oleh Chen, Lee, dan Stevenson pada tahun 1995 di Amerika Serikat dengan subyek penelitian siswa SMA. Penelitian ini mengungkapkan bahwa siswa yang berasal dari Asia cenderung menghindari nilai ekstrim dan memilih untuk memberikan nilai tengah (Chen, Lee, and Stevenson 1995).

Teknik Analisis Data

Teknik yang digunakan untuk menganalisis data pada penelitian ini adalah *Structural Equation Modelling* (SEM) dengan metode *Partial Least Square*. SEM adalah metode analisa data untuk menjelaskan hubungan

antar variabel. SEM memeriksa struktur dari relasi yang diekspresikan melalui serangkaian penghitungan. Penghitungan ini menggambarkan semua relasi antar konstruk yang terlibat dalam analisa (Hair et al. 1998, 711). Olah data akan dilakukan menggunakan perangkat lunak SmartPLS versi 3.2 untuk mengukur pengaruh antara variabel independen terhadap variabel dependen. Analisis yang dilakukan terbagi dalam 2 bagian besar, yaitu *Outer Model* dan *Inner Model*.

Uji dalam *outer model* ada 4 macam, yaitu uji *Discriminant Validity - Cross Loading*, *AVE*, *composite reliability*, dan *Cronbach's Alpha*. Uji dalam *inner model* ada 2 macam, yaitu uji *R2* dan *path coefficient*.

Hasil Penelitian

Uji *Outer Model*

- Uji Validitas Konvergen dan Uji Reliabilitas
Tabel 1 menunjukkan bahwa nilai *AVE (Average Variance Extracted)* semua konstruk, dan lebih dari 0,5. Uji reliabilitas dilakukan melalui dua metode, yaitu penghitungan nilai *Cronbach's Alpha* dan *composite reliability*. Nilai yang diharapkan untuk *Cronbach's Alpha* dan *composite reliability* adalah lebih dari atau sama dengan 0,7 (Hair et al. 1998, 137).

Tabel 1. Nilai *AVE*, *Cronbach's Alpha*, *Composite Reliability*

Variabel	AVE	Cronbach's Alpha	Composite reliability
Kepuasan Mahasiswa	0,5908	0,8266	0,8780
Kemampuan Teknis Dosen	0,5849	0,8237	0,8943
Kolaborasi Dosen	0,7388	0,8223	0,8755
Partisipasi Daring Dosen	0,6347	0,8079	0,8737

Tabel 2 menunjukkan nilai *loading factor* semua pertanyaan lebih dari 0,7.

Tabel 2. Nilai *Loading Factor*

Variabel	Pertanyaan	Loading Factor
Kepuasan Mahasiswa	KM1 - Q17	0,7761
	KM2 - Q20	0,8386
	KM3 - Q21	0,7530
	KM4 - Q22	0,7105
	KM5 - Q23	0,7595
Kolaborasi Dosen	KD1 - Q1	0,7960
	KD2 - Q2	0,8777

	KD4 - Q4	0,9014
Kemampuan Teknis Dosen	KT1 - Q9	0,7457
	KT2 - Q10	0,7925
	KT3 - Q11	0,8042
	KT4 - Q12	0,7461
	KT5 - Q13	0,7326
Partisipasi Daring Dosen	PD1 - Q25	0,7981
	PD2 - Q26	0,8817
	PD3 - Q27	0,7520
	PD6 - Q30	0,7476

- Uji Validitas Diskriminan

Uji validitas diskriminan dilakukan melalui penghitungan nilai *cross loading*. Dari Tabel 3 dapat disimpulkan bahwa variabel kepuasan mahasiswa, kemampuan teknis dosen, partisipasi daring dosen, dan kolaborasi dosen memiliki nilai validitas diskriminan yang baik.

Tabel 3. Nilai *Cross Loading*

- Uji HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations*)

Nilai HTMT semua variabel kurang dari 0,9 maka dapat dikatakan bahwa *discriminant validity* telah dicapai.

Tabel 4. Nilai Uji HTMT

Variabel	HTMT
Kepuasan Mahasiswa - Kemampuan Teknis Dosen	0,8494
Kolaborasi Dosen - Kemampuan Teknis Dosen	0,5402
Kolaborasi Dosen - Kepuasan Mahasiswa	0,7286
Partisipasi Daring Dosen - Kemampuan Teknis Dosen	0,8881
Partisipasi Daring Dosen - Kepuasan Mahasiswa	0,9000
Partisipasi Daring Dosen - Kolaborasi Dosen	0,6662

Dari Analisis Statistik Deskriptif diperoleh data bahwa responden merasa puas dengan kelas daring, konten, interaksi dengan dosen, umpan balik dari dosen, penyelenggaraan course, dan penggunaan teknologi. Responden juga setuju bahwa kolaborasi dosen penting dalam kelas daring.

Uji *Inner Model*

Uji *inner model* dilakukan dengan melalui uji koefisien determinasi, uji multikolinieritas, dan analisa jalur. Pada penelitian ini, semua variabel dan

butir pertanyaan sudah melalui uji signifikansi dengan hasil nilai p lebih kecil dari 0.05, sehingga bisa dikatakan bahwa variabel laten signifikan.

- Uji Koefisien Determinasi
 - 68,48% variabel kepuasan mahasiswa dijelaskan oleh kemampuan teknis dosen, kolaborasi dosen, dan partisipasi daring dosen.
 - 22,91% variabel kolaborasi dosen dijelaskan oleh kemampuan teknis dosen.
 - 55,04% variabel partisipasi daring dosen dijelaskan oleh kemampuan teknis dosen.
- Uji Multikolinieritas
 - Nilai VIF(*variance inflation factor*) semua variabel kurang dari 5, sehingga bisa disimpulkan bahwa tidak terjadi multikolinieritas. VIF digunakan untuk menemukan adanya multikolinieritas pada model regresi. Jika nilai VIF kurang dari 10, maka dinyatakan tidak terjadi multikolinieritas.

Tabel 5. Nilai VIF

Variabel	Kepuasan Mahasiswa	Kolaborasi Dosen	Partisipasi Daring Dosen
Kemampuan Teknis Dosen	2,1061	1.000	1.000
Kolaborasi Dosen	1,4621		
Partisipasi Daring Dosen	2,4219		

Dari beberapa uji yang dilakukan dapat disimpulkan bahwa kemampuan teknis dosen, kolaborasi dosen, dan partisipasi daring dosen berpengaruh terhadap kepuasan mahasiswa. Kesimpulan lain adalah bahwa kemampuan teknis dosen berpengaruh terhadap kolaborasi dosen dan partisipasi daring dosen.

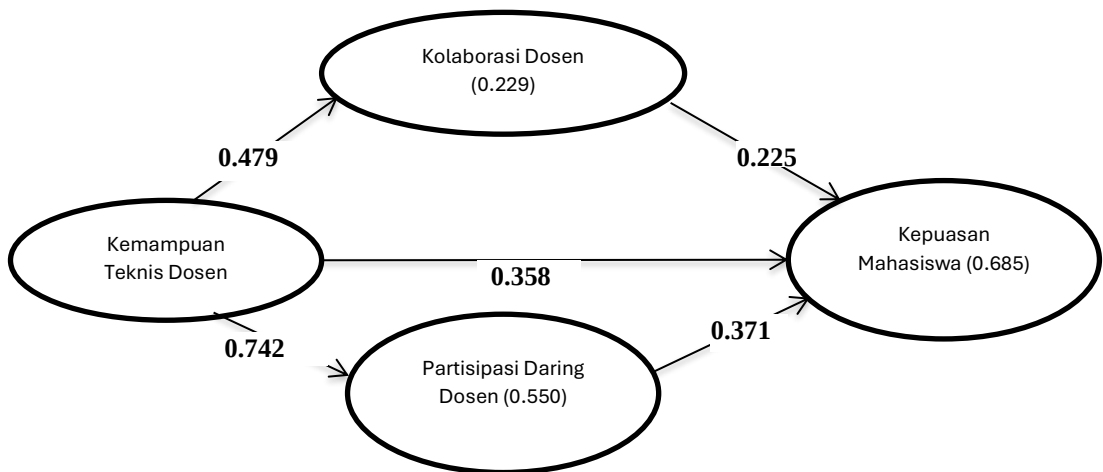
Analisa Jalur

Pada penelitian ini, hipotesis akan diuji menggunakan metode analisa jalur untuk mengetahui nilai koefisien dari masing-masing jalur yang ada. Pengujian ini dilakukan menggunakan aplikasi SmartPLS 3.2.

Tabel 6. Koefisien Jalur

Variabel	Kepuasan Mahasiswa	Kolaborasi Dosen	Partisipasi Daring Dosen
Kemampuan Teknis Dosen	2,1061	1.000	1.000
Kolaborasi Dosen	1,4621		
Partisipasi Daring Dosen	2,4219		

Berdasarkan data pada Tabel 6, seluruh koefisien jalur antar variabel eksogen, yaitu Kepuasan Mahasiswa, dan variabel endogen, yaitu Kolaborasi Dosen, Kemampuan Teknis Dosen, dan partisipasi dosen bernilai positif. Pengujian hipotesis juga dilakukan dengan melihat nilai *specific indirect effect*, dan apakah nilai tersebut bernilai positif. Berdasarkan data tersebut, diperoleh model penelitian sebagai gambar 2 di bawah, lengkap dengan data koefisien jalur dan nilai R2.



Gambar 2. Model penelitian dengan koefisien jalur

Tabel 7. Specific Indirect Effect

Jalur	Specific indirect effect	P value
Kemampuan Teknis Dosen → Kolaborasi Dosen → Kepuasan Mahasiswa	0,1078	0,0014
Kemampuan Teknis Dosen → Partisipasi Daring Dosen → Kepuasan Mahasiswa	0,2756	0,0017

Tabel 8. Hasil Uji Hipotesis

Jalur	Hipotesis	Koefisien Jalur	Hasil
Kemampuan Teknis Dosen → Kepuasan Mahasiswa	H ₁ 1 : Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh positif terhadap Kepuasan Mahasiswa	0,3583	Didukung
Kolaborasi Dosen → Kepuasan Mahasiswa	H ₁ 2 : Kolaborasi Dosen berpengaruh positif terhadap Kepuasan Mahasiswa	0,2251	Didukung
Partisipasi Daring Dosen → Kepuasan Mahasiswa	H ₁ 3 : Partisipasi Daring Dosen berpengaruh positif terhadap Kepuasan Mahasiswa	0,3714	Didukung
Kemampuan Teknis Dosen → Kolaborasi Dosen	H ₁ 4 : Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh positif terhadap Kolaborasi Dosen	0,4786	Didukung
Kemampuan Teknis Dosen → Partisipasi Daring Dosen	H ₁ 5 : Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh positif terhadap Partisipasi Daring Dosen	0,7419	Didukung
Kemampuan Teknis Dosen → Kolaborasi Dosen → Kepuasan Mahasiswa	H ₁ 6 : Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh positif terhadap Kepuasan Mahasiswa melalui Kolaborasi Dosen	0,1078	Didukung, <i>partial mediation</i>
Kemampuan Teknis Dosen → Partisipasi Daring Dosen → Kepuasan Mahasiswa	H ₁ 7 : Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh positif terhadap Kepuasan Mahasiswa melalui Partisipasi Daring Dosen	0,2756	Didukung, <i>partial mediation</i>

Hasil uji hipotesis penelitian Tabel 8 tampak bahwa nilai koefisien jalur yang diperoleh dari hasil olah data digunakan sebagai dasar untuk menjawab hipotesis dan membuat kesimpulan dari penelitian ini.

Berdasarkan hasil dari uji hipotesis 1, Kolaborasi Dosen berpengaruh terhadap kepuasan siswa. Hal ini ditunjukkan dari nilai koefisien jalur sebesar 0,358. Hasil penelitian ini mendukung penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Murphy, Drabier, dan Epps di tahun 1998 bahwa penerapan kolaborasi secara *asynchronous* meningkatkan interaksi siswa, kepuasan siswa, dan pembelajaran (Murphy, Drabier, and Epps 1998, 8). Penelitian lain yang didukung oleh hasil dari penelitian ini adalah penelitian oleh Ku, Tseng, dan Akarasriworn yang menyebutkan dalam temuan mereka adalah dukungan dari pengajar dan Kolaborasi Dosen berhubungan dengan kepuasan siswa. (Ku, Tseng, and Akarasriworn 2013, 928). Kolaborasi Dosen mencakup segala jenis interaksi dosen dan mahasiswa, baik itu secara *asynchronous* maupun secara *synchronous*. Jenis aktivitas yang bisa dilakukan untuk melakukan kolaborasi bisa melalui forum diskusi, chat, message, panggilan video, dan melalui umpan balik yang diberikan dosen kepada mahasiswa. Sangat penting bagi mahasiswa untuk merasa bahwa dosennya ada dan hadir, selalu siap membantu dan membimbing dalam proses belajar mengajar hingga kuliah berakhir.

Berdasarkan hasil uji hipotesis 2, Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh terhadap Kepuasan Mahasiswa. Hal ini ditunjukkan dengan nilai koefisien jalur sebesar 0,358. Dari sini dapat diambil kesimpulan bahwa Kepuasan Mahasiswa dipengaruhi oleh Kemampuan Teknis Dosen. Penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Morrison & Lowther menyatakan bahwa pengajar harus memiliki keterampilan untuk memanfaatkan komputer agar melalui hal tersebut siswa bisa terpacu untuk berpikir dan mempelajari hal-hal baru (Morrison and Lowther 2002, 311). Hal ini senada dengan pemikiran dari Alvarez, Guasch & Espasa, yaitu bahwa dosen diharapkan memiliki kemampuan teknis yang dibutuhkan, kemampuan mengoperasikan perangkat lunak, kemampuan memanfaatkan teknologi untuk memperoleh pengetahuan, dan kemampuan analisa data agar dapat memaksimalkan setiap fitur yang ada pada kelas daring yang digunakan.

Partisipasi Daring Dosen memiliki pengaruh terhadap Kepuasan Mahasiswa, yang dapat dilihat melalui nilai koefisien jalur sebesar 0,371. Nilai ini menunjukkan bahwa Partisipasi Daring Dosen memiliki pengaruh terhadap Kepuasan Mahasiswa. Berdasarkan teori dari Oliver (Oliver et al. 2001, 37), partisipasi daring bisa dijabarkan sebagai aktivitas siswa dan dosen untuk mengakses informasi, berinteraksi melalui forum diskusi dan umpan balik dalam tugas dan quiz, pemanfaatan teknologi untuk berkolaborasi, berkomunikasi, dan pembentukan artefak pengetahuan yang

baru. Partisipasi daring bukan hanya mengenai hal-hal yang dilakukan saat perkuliahan sedang berlangsung, namun juga hal-hal yang terjadi sebelumnya yaitu saat dosen mempersiapkan materi dan kerangka course yang akan digunakan untuk kegiatan perkuliahan (Han, Wang, and Jiang 2019, 2). Proses ini termasuk proses desain dan *re-design* kurikulum, pengembangan materi ajar, merancang aktivitas yang sesuai dengan desain pembelajaran, dan menyediakan panduan untuk berbagai perangkat lunak yang digunakan pada proses belajar mengajar. Kemampuan dosen untuk berpartisipasi secara daring merupakan faktor yang penting karena akan mempengaruhi keseluruhan jalannya kelas daring. Dosen harus bisa merancang *course* sesuai dengan RPS yang sudah dibuat sebelumnya. Dari setiap capaian pembelajaran yang direncanakan, dosen harus bisa merancang aktivitas dan materi yang dibutuhkan. Masing-masing capaian pembelajaran bisa memiliki jenis aktivitas dan materi yang berbeda. Bentuk materi yang bisa digunakan antara lain dalam bentuk teks, gambar, video, dan pranala luar. Semua materi tersebut dirangkai sedemikian rupa agar bisa memenuhi kebutuhan materi yang harus diterima oleh siswa. Aktivitas yang diberikan juga harus direncanakan dengan baik sebelumnya. Penggunaan forum diskusi, chat, tugas, kuis, dan aktivitas lain disesuaikan dengan capaian pembelajaran yang diharapkan. Dosen membuat topik forum diskusi sebelum perkuliahan dimulai dengan tujuan agar diskusi yang dilakukan terarah dan sesuai dengan tujuan kelas daring. Bank pertanyaan sudah disiapkan beserta dengan kunci jawabannya untuk masing-masing kategori penilaian. Kuis pada LMS bisa diberikan sebagai *pre-test*, *post-test*, ujian, dan komponen penilaian yang lain. Bank pertanyaan bisa disesuaikan dengan kebutuhan dengan derajat kesulitan yang berbeda agar bisa menilai kemampuan siswa dengan baik. Tugas yang diberikan sebaiknya sudah dilengkapi dengan rubrik penilaian. Rubrik sudah disiapkan untuk memudahkan dosen nantinya pada saat memberikan penilaian dan mengukur kemampuan siswa. Partisipasi daring dosen dilakukan oleh dosen pada saat persiapan sebelum kelas dilaksanakan, selama kelas berlangsung, dan setelah kelas selesai dilaksanakan. Setelah kelas selesai dilaksanakan dalam satu periode waktu, dosen harus membuat rekapitulasi dan evaluasi dari proses belajar siswa. Rekapitulasi nilai pada semua komponen penilaian dan umpan balik pada siswa harus diberikan. Evaluasi dilakukan untuk menilai seberapa efektif proses belajar mengajar yang terjadi, dan seberapa puas siswa terhadap kinerja dosen dan kelas daring secara keseluruhan. Dari hasil statistik deskriptif, responden setuju bahwa Partisipasi Daring Dosen

telah dilakukan, dan dari hasil uji koefisien dapat diambil kesimpulan bahwa Partisipasi Daring Dosen memiliki pengaruh terhadap Kepuasan Mahasiswa.

Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh terhadap Kolaborasi Dosen. Kolaborasi Dosen mencakup segala jenis interaksi dosen dan mahasiswa, baik itu secara asynchronous maupun secara synchronous. Interaksi ini dilakukan secara daring, dan dilakukan melalui berbagai metode, antara lain forum diskusi, chat, message, dan umpan balik. Kemampuan teknis dalam hal ini berpengaruh karena dosen memerlukan keahlian tersebut untuk memahami dan menggunakan semua jenis fitur yang digunakan untuk berinteraksi. Hasil uji koefisien jalur antara Kemampuan Teknis Dosen dan Kolaborasi Dosen adalah 0,479. Hal ini berarti Kolaborasi Dosen dijelaskan oleh kemampuan teknis sebanyak 47,9%, yang menunjukkan bahwa Kemampuan Teknis Dosen memiliki pengaruh positif terhadap Kolaborasi Dosen. Hasil penelitian ini memperkuat penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Yuen, Law dan Wong di sekolah di Hong Kong, yang menemukan bahwa kemampuan ICT pengajar akan meningkatkan tingkat kolaborasi di dalam course daring (Yuen, Law, and Wong 2003, 162). Kemampuan dosen dalam mengoperasikan komputer dan perangkat lunak untuk berkomunikasi dengan siswa membuat kolaborasi menjadi lebih mudah tercapai. Hal yang sama juga ditemukan oleh Hennessy, Deane, dan Ruthven dalam penelitian mereka di Inggris, bahwa penggunaan ICT dalam ruang kelas daring meningkatkan kolaborasi antara pengajar dan siswa (Hennessy, Deane, and Ruthven 2005, 12). Penelitian ini menemukan bahwa interaksi dan kolaborasi antara peserta didik lebih tinggi pada kelas yang didukung oleh sistem informasi dan komputer yang memadai. Peranan pengajar pada budaya berbagi ide dengan mesin yang memfasilitasi kolaborasi menjadi sangat penting, dimana terjadi diskusi antara pengajar dan siswa, serta diskusi antar siswa. Terjadi eksplorasi, analisa, refleksi, dan umpan balik. Pada kelas daring, peran siswa menjadi lebih otonom, yang membuat pengajar merasa harus mendukung siswa untuk bertindak dan berpikir secara mandiri. Hal ini membuat pengajar lebih proaktif dan berkolaborasi lebih banyak untuk menyeimbangkan antara kebebasan yang diperoleh oleh siswa dengan tanggungjawab sebagai siswa, dan merancang struktur *inquiry based learning*. Agar dapat berkolaborasi dengan optimal, dosen harus menguasai media yang akan digunakan untuk berkolaborasi. Pada forum diskusi, dosen harus menguasai fitur dan setting yang ada pada aktivitas forum diskusi. Dosen harus mengerti bagaimana cara memulai sebuah diskusi baru, dan membuat pertanyaan yang mampu memancing

rasa ingin tahu siswa. Forum diskusi pada LMS memiliki fitur yang menarik untuk memperkaya proses belajar dan kolaborasi dosen, antara lain fasilitas untuk menyematkan gambar, file, dan video pada kolom diskusi. Penggunaan multimedia dalam forum diskusi akan memperkaya pengalaman siswa dalam berinteraksi, dan meningkatkan kolaborasi dosen. Fitur chat juga dapat digunakan oleh dosen, namun perlu diketahui bahwa chat merupakan jenis pembelajaran synchronous, yang berarti terjadi secara langsung. Hal ini mensyaratkan bahwa peserta chat harus bersama-sama online dalam sebuah chat room, dan ini bisa jadi hal yang tidak bisa dilakukan oleh siswa yang memiliki keterbatasan dalam mengatur waktu karena kesibukan lain. Dosen juga harus mampu memberikan umpan balik dalam bentuk komentar yang membangun atas pekerjaan yang dilakukan oleh siswa di tugas atau kuis mereka. Pemberian umpan balik dilakukan saat memberikan nilai di LMS, oleh sebab itu dosen harus memahami seluk beluk teknis penilaian menggunakan LMS agar dapat memberikan nilai dan umpan balik pada siswa sebagai bentuk kolaborasi aktif dosen.

Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh terhadap Partisipasi Daring Dosen. Partisipasi daring adalah menjadi bagian dan terlibat dalam dialog dalam proses belajar yang aktif dan terikat. Partisipasi daring lebih dari sekedar jumlah posting dalam forum diskusi. Studi tersebut menemukan bahwa partisipasi daring dipengaruhi oleh beberapa faktor, yaitu teknologi dan antar muka aplikasi yang digunakan, pengalaman dalam konten, tugas instruksional dan peran siswa, serta beban informasi yang diberikan (Vonderwell and Zachariah 2005, 7). Teknologi dan antar muka memiliki peranan dalam Partisipasi Daring Dosen, hal tersebut juga disampaikan oleh Han, Wang & Jiang bahwa partisipasi daring juga meliputi semua persiapan yang dilakukan sebelum course dimulai (Han, Wang, and Jiang 2019, 2). Melalui uji nilai koefisien jalur didapatkan nilai 0,742 yang berarti bahwa Kemampuan Teknis Dosen berpengaruh terhadap Partisipasi Daring Dosen.

Kemampuan Teknis Dosen mempengaruhi Kepuasan Mahasiswa melalui Kolaborasi Dosen. Hal ini ditunjukkan melalui nilai specific indirect effect sebesar 0,1078. Nilai ini lebih kecil daripada koefisien jalur dari Kemampuan Teknis Dosen dan Kepuasan Mahasiswa. Berdasarkan hal tersebut dapat dinyatakan bahwa Kepuasan Mahasiswa dipengaruhi oleh tingginya Kemampuan Teknis Dosen melalui Kolaborasi Dosen, namun pengaruhnya tidak lebih besar daripada Kemampuan Teknis Dosen terhadap Kepuasan Mahasiswa.

Kemampuan Teknis Dosen mempengaruhi Kepuasan Mahasiswa melalui Partisipasi Daring Dosen. Hal ini ditunjukkan melalui nilai specific indirect effect sebesar 0,2756. Nilai ini lebih kecil daripada koefisien jalur dari Kemampuan Teknis Dosen dan Kepuasan Mahasiswa. Berdasarkan hal-hal tersebut dapat dinyatakan bahwa Kepuasan Mahasiswa dipengaruhi oleh tingginya Kemampuan Teknis Dosen melalui Partisipasi Daring Dosen, namun pengaruhnya tidak lebih besar daripada Kemampuan Teknis Dosen terhadap Kepuasan Mahasiswa.

Kesimpulan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kolaborasi, kemampuan teknis dosen, dan partisipasi daring dosen berkontribusi positif terhadap kepuasan mahasiswa dalam pembelajaran daring. Kolaborasi dosen memiliki dampak positif, menekankan pentingnya kerjasama antar-dosen. Kemampuan teknis dosen yang tinggi meningkatkan optimalisasi fitur-fitur kelas daring dan pengalaman belajar mahasiswa. Partisipasi daring dosen juga memainkan peran kunci dalam meningkatkan kepuasan mahasiswa, menunjukkan hubungan positif antara aktifnya dosen dalam kelas daring dengan kepuasan mahasiswa. Selain itu, kemampuan teknis dosen juga berpengaruh pada kolaborasi dosen dan partisipasi daring. Kemampuan teknis yang lebih baik meningkatkan kolaborasi dosen melalui metode daring dan mendorong partisipasi aktif dosen dalam kelas daring. Meskipun terdapat keterkaitan ini, perlu dicatat bahwa pengaruh kemampuan teknis dosen terhadap kepuasan mahasiswa melalui kolaborasi dan partisipasi daring, meskipun signifikan, tidak lebih besar daripada dampak langsung kemampuan teknis dosen terhadap kepuasan mahasiswa. Dengan demikian, penelitian ini memberikan pemahaman lebih lanjut mengenai faktor-faktor yang memengaruhi kepuasan mahasiswa dalam konteks pembelajaran daring. Oleh karena itu, penting bagi dosen untuk dapat memahami teknologi yang digunakan untuk mendukung pembelajaran, agar dosen dapat mengaplikasikan rupa-rupa aktivitas dalam course. Selain itu, mahasiswa juga berharap agar dosen lebih terlibat dalam course, tidak hanya sekedar mengunggah materi atau tugas, namun juga aktif berdiskusi dan memberi umpan balik atas pekerjaan mahasiswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Alvarez, I., Guasch, T. & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336.
<https://doi.org/10.1080/02619760802624104>
- Bolliger, Doris U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61-67.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/2226/>
- Chen, C., Lee, S.-Y., & Stevenson, H. W. (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Science*, 6(3), 170-175.
<http://www.jstor.org/stable/40063010>
- Cheng, G., & Chau, J. (2014) Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257-278.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12243>
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2007). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Prentice/Merrill/Prentice Hall.
- Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., & Spitzer, K. L. (2004) *Information literacy: Essential skills for the information age*. Bloomsbury Academic.
- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2006.00114.x>
- Fredericksen, E. E., Swan, K., Pelz, W., Pickett, A. M., & Shea, P. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 4(2), 7-41.
<https://doi.org/10.24059/OLJ.V4I2.1899>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-

based environment: Computer conferencing in higher education.
Internet and Higher Education, 2(2-3), 87–105.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Giese, J., & Cote, J. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 4, 1–24.
https://www.researchgate.net/publication/235357014_Defining_Consumer_Satisfaction

Gómez-Rey, P., Barbera, E., & Fernández-Navarro, F. (2016). Measuring teachers and learners' perceptions of the quality of their online learning experience. *Distance Education*, 37(2), 146–62.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1184396>

Grandy, J. (1996). Differences in the survey responses of asian american and white science and engineering students. *ETS Research Report Series*, 1996(2), 1–22. <https://doi.org/10.1002/J.2333-8504.1996.TB01703.X>

Hair, J.F. (1998). *Multivariate data analysis with readings* (5nd ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Hair, J.F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Pearson Education.

Han, X., Wang, Y., & Jiang, L. (2019). Towards a framework for an institution-wide quantitative assessment of teachers' online participation in blended learning implementation. *The Internet and Higher Education*, 42, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.03.003>

Hennessy, S., Deaney, R., & Ruthven, K. (2005). Emerging teacher strategies for mediating 'Technology-integrated Instructional Conversations': A socio-cultural perspective. *The Curriculum Journal*, 16(3), 265–292. <https://doi.org/10.1080/09585170500256487>

Henseler, J., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 43, 115–135 (2015).
<https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

Hoy, A W. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Pearson/Allyn and

Bacon.

- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78–82.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Jukes, I., McCain, T. D. E., & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. California: SAGE Publications, 2010.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153–162.
<https://doi.org/10.1080/14703290252934603>
- Kennedy, D., & Duffy, T. (2004). Collaboration—A key principle in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(2), 203–211.
<https://doi.org/10.1080/0268051042000224798>
- Kock, N. (2015). *WarpPLS 5.0 User Manual*. WarpPLS 5.0 User Manual.
- Krause, K.-L., Bochner, S., & Duchesne, S. (2006) *Educational psychology for learning and teaching*. Melbourne: Cengage Learning Australia.
- Ku, H.-Y., Tseng, H. W., & Akarasriworn, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 922–929. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.019>
- Lin, H.-F. (2007). Measuring online learning systems success: Applying the updated delone and mclean model. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 817–820. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9948>
- Lo, C. C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47–54.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ882125>
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73–79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>

- Martínez-Caro, E., & Campuzano-Bolarín, F. (2011). Factors affecting students' satisfaction in engineering disciplines: Traditional vs. blended approaches. *European Journal of Engineering Education*, 36(5), 473–483. <https://doi.org/10.1080/03043797.2011.619647>
- Miliszewska, I., Venables, A., & Tan, G. (2008). Improving progression and satisfaction rates of novice computer programming students through acme—Analogy collaboration mentoring and electronic support. *InSITE 2008: Informing Science + IT Education Conference*. <https://doi.org/10.28945/3231>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Morrison, G. R., & Lowther, D. L. (2002). *Integrating Computer Technology Into the Classroom*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Murphy, K. L., Drabier, R., & Epps, M. L. (1998). Interaction and collaboration via computer conferencing. <https://eric.ed.gov/?id=ED423852>
- Oliver, R., & Herrington, J. (2001). *Teaching and learning online: A beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Research Outputs Pre 2011. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/6832>
- Ormrod, J. E. (2008). *Human Learning*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2010). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. John Wiley & Sons.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Online Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870>
- Romeu, T., Guitert, M., & Sangrà, A. (2016). Teacher collaboration network

- in Higher Education: Reflective visions from praxis. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 592–604.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025807>
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305–324. <https://doi.org/10.3102/00028312030002305>
- Shank, P., & Sitze, A. (2004). *Making sense of online learning: A guide for beginners and the truly skeptical*. New Jersey: Wiley.
- Smith, T. (2005). Fifty-one competencies for online instruction. *The Journal of Educators Online*, 2(2). <https://doi.org/10.9743/JEO.2005.2.2>
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R. (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23–49. <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>
- Urbach, N., & Ahlemann, F. (2010). Structural equation modelling in information systems research using partial least squares. *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 11(2). <https://aisel.aisnet.org/jitta/vol11/iss2/2>
- Vetter, T. R. (2017). Descriptive statistics: Reporting the answers to the 5 basic questions of who, what, why, when, where, and a sixth, so what? *Anesthesia & Analgesia*, 125(5), 1797–1802.
<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002471>
- Vonderwell, S., & Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782457>
- Wang, Y.-S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75–86. [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(03\)00028-4](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(03)00028-4)
- Wiske, M. S., Breit, L. (2004). *Teaching for understanding with technology*. (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Yuen, A. H. K., Law, N., & Wong, K. C. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 158–170. <https://doi.org/10.1108/09578230310464666>
- Zafeiriou, G., Nunes, J. M. B., & Ford, N. (2001). Using students' perceptions of participation in collaborative learning activities in the design of online learning environments. *Education for Information*, 19(2), 83–106. <https://doi.org/10.3233/EFI-2001-19201>
- Zhai, X., Gu, J., Liu, H., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2017). An experiential learning perspective on students' satisfaction model in a flipped classroom context. *Educational Technology & Society*, 20(1), 198–210.

**IMPLEMENTASI MODEL PEMBELAJARAN
GROUP INVESTIGATION UNTUK
MENINGKATKAN KEMAMPUAN KERJA SAMA
SISWA KELAS XI AKL 1 SMKN 2 MAGELANG**

***[IMPLEMENTATION OF THE GROUP
INVESTIGATION LEARNING MODEL TO
IMPROVE TEAMWORK SKILLS OF GRADE 11
ACCOUNTING AND FINANCE STUDENTS AT
SMKN 2 MAGELANG]***

Kharisma Nurmalitasari¹⁾, Eka Ary Wibawa²⁾

^{1, 2)} Universitas Negeri Yogyakarta

kharismanurmalitasari.2020@student.uny.ac.id¹, eka_arywibawa@uny.ac.id²

Abstract

This study aims to determine whether the application of the Group Investigation model can increase student's teamwork skills in elements of business economics at SMKN 2 Magelang. This research is motivated by the importance of teamwork skills in vocational high school in preparation for work as the main outcome. The research was Classroom Action Research that was performed within 2 cycles used. The subjects of this study were 35 students of class XI AKL 1 of SMKN 2 Magelang. This research instrument uses an observation sheet that contains 5 indicators of teamwork including positive interdependence, face-to-face interaction, personal responsibility, interpersonal relationships, and group processing. The research used qualitative descriptive

analysis techniques. Cycle I showed that the average student's teamwork skills are 74,14%. Student's teamwork skills increased by 10,07% in cycle II to 84,21%. The results showed an increase in students' teamwork skills using Group Investigation model.

Keywords: Group Investigation; teamwork; vocational school students

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peningkatan kemampuan kerja sama siswa pada elemen ekonomi bisnis melalui penerapan model pembelajaran *Group Investigation* di SMKN 2 Magelang. Penelitian ini dilatarbelakangi oleh pentingnya kemampuan kerja sama pada siswa SMK untuk persiapan menuju dunia kerja sebagai luaran utamanya. Jenis Penelitian ini adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dimana dilaksanakan dalam 2 siklus. Subyek penelitian ini adalah siswa kelas XI AKL 1 yang berjumlah 35 siswa. penelitian ini menggunakan lembar observasi yang memuat 5 indikator kerja sama yakni saling ketergantungan positif, interaksi tatap muka, tanggung jawab individu, hubungan interpersonal, dan proses kelompok. Analisis data dilakukan menggunakan teknik deskriptif kualitatif. Siklus I menunjukkan kemampuan kerja sama siswa sebesar 74,14%. Kemampuan kerja sama siswa meningkat sebesar 10,07% pada siklus II menjadi 84,21%. Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan kemampuan kerja sama siswa menggunakan model *Group Investigation*.

Kata Kunci: *Group Investigation*; kerja sama; siswa SMK

Pendahuluan

Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) merupakan lembaga pendidikan formal yang memberikan pengetahuan umum dan kemampuan kejuruan. Kurikulum SMK dibuat agar siswa siap untuk

terjun langsung di dunia kerja. Saat ini pendidikan SMK di Indonesia harus diorientasikan untuk adaptif terhadap dinamika global dan nasional terlebih terhadap Revolusi Industri 4.0 saat ini, selaras terhadap kebutuhan dunia kerja (Astawa, 2020). Hal ini mengisyaratkan bahwa SMK harus mampu beradaptasi dengan perubahan yang ada di dalam dunia kerja. Tentunya, dalam hal ini SMK memerlukan berbagai persiapan agar tujuan untuk mencetak lulusan berkualitas dan siap bersaing dalam dunia kerja dapat terlaksana.

Persiapan yang dapat dilakukan oleh SMK untuk mencapai tujuannya adalah dengan membekali siswa dengan kemampuan *hard skill* maupun *soft skill*. *Soft skill* merupakan kemampuan yang bersifat non teknis, tak terlihat, dan merupakan hasil pembelajaran yang tidak dapat langsung diperoleh atau tidak dapat langsung dilihat oleh mata, melainkan harus melalui akumulasi dari berbagai pengalaman (Mustikawati et al., 2016). Dalam hal ini, SMK perlu lebih memperhatikan kemampuan *soft skill* siswa dalam persiapan menuju dunia kerja sebagai luaran utamanya. Kemampuan *soft skill* ini dapat diberikan secara tidak langsung ketika pembelajaran berlangsung.

Salah satu kemampuan *soft skill* yang perlu dimiliki siswa dalam mempersiapkan diri menuju dunia kerja adalah kemampuan kerja sama. Kerja sama adalah interaksi sosial antar individu atau kelompok untuk mencapai tujuan bersama. Kemampuan kerja sama menjadi salah satu kemampuan yang penting untuk dimiliki oleh siswa sebelum terjun ke dunia kerja. Hal ini dikarenakan saat ini banyak proses rekrutmen kerja yang mencantumkan kemampuan kerja sama sebagai salah satu syarat atau kualifikasi calon pelamarnya. Hasil penelitian Marpaung (2014) menunjukkan bahwa terdapat pengaruh positif signifikan kerja sama terhadap kinerja pegawai koperasi di Sekjen Kemdikbud Senayan Jakarta. Apoloni (2022) menyatakan bahwa kerja sama tim menjadi faktor paling dominan yang mempengaruhi kesiapan kerja siswa. Hal ini menunjukkan bahwa kerja sama memiliki pengaruh terhadap persiapan menuju dunia kerja.

Salah satu upaya untuk meningkatkan kemampuan kerja sama pada siswa adalah melalui penyesuaian model pembelajaran. Guru dapat memilih model pembelajaran yang berfokus pada siswa serta mendukung terlaksananya diskusi dalam sebuah kelompok. Dalam hal ini, model pembelajaran kooperatif menjadi model pembelajaran yang cocok diterapkan. Model pembelajaran kooperatif merupakan model

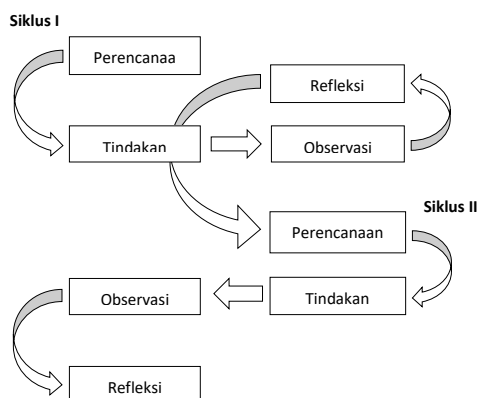
pembelajaran yang menggunakan sistem pengelompokkan atau tim kecil, yaitu antara empat sampai enam orang yang mempunyai latar belakang kemampuan akademik, suku, jenis kelamin, atau ras yang berbeda. Model pembelajaran kooperatif memiliki berbagai jenis tipe yang dapat digunakan sesuai dengan kebutuhan dan tipe mata pelajaran. Diantara tipe model pembelajaran kooperatif, tipe *group investigation* menjadi salah satu tipe yang tepat diterapkan untuk meningkatkan kemampuan kerja sama siswa.

Group Investigation (GI) merupakan salah satu metode dari model pembelajaran kooperatif di mana para murid bekerja di dalam kelompok-kelompok kecil untuk melaksanakan berbagai macam proyek kelas (Sri Rumini et al., 1995). Model *Group Investigaton* mengharuskan siswa untuk menggunakan *skill* berpikir level tinggi. Dibandingkan dengan model STAD dan Jigsaw, *Group Investigaton* melibatkan siswa sejak perencanaan, baik dalam menentukan topik maupun cara untuk mempelajarinya melalui investigasi. Model pembelajaran ini menuntut keterampilan proses yang harus dimiliki oleh kelompok. Model pembelajaran *Group Investigation* memungkinkan siswa untuk terlatih dalam sebuah kerja sama yang nantinya dapat menjadi nilai tambahan berupa *soft skill* bagi siswa itu sendiri terutama ketika mereka terjun ke dunia kerja.

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan sebelumnya, maka penelitian ini bertujuan untuk mengetahui ada atau tidaknya peningkatan kemampuan kerja sama siswa kelas XI Akuntansi dan Keuangan Lembaga 1 SMKN 2 Magelang tahun 2023 melalui pembelajaran dengan menggunakan model pembelajaran *Group Investigation*.

Metode Penelitian

Desain penelitian yang digunakan adalah penelitian tindakan kelas. Penelitian tindakan ini dilaksanakan menggunakan model penelitian tindakan yang dikembangkan oleh Stephen Kemmis dan Robin Mc Taggart. Penelitian tindakan dilaksanakan dalam 2 siklus yang terdiri atas 4 komponen pada tiap siklusnya. Komponen tersebut yakni perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Penelitian tindakan kelas yang dikembangkan oleh Kemmis dan Taggart disajikan dalam gambar berikut.



Gambar 1. Model Penelitian Tindakan Kelas oleh *Kemmis and Taggart*

Penelitian ini dilaksanakan selama bulan Juli-September 2023. Subjek penelitian yang digunakan yakni siswa kelas XI AKL 1 di SMKN 2 Magelang yang berjumlah 35 siswa. Data penelitian berupa data primer yakni kemampuan kerja sama siswa yang diperoleh selama proses pembelajaran pada elemen Ekonomi Bisnis berlangsung. Teknik pengambilan data yang digunakan yaitu menggunakan observasi. Teknik observasi dilakukan dengan menggunakan lembar observasi yang berisi indikator-indikator kemampuan kerja sama yang dinilai berdasarkan skala penilaian 1 sampai dengan 4. Analisis data menggunakan teknik deskriptif kualitatif yang terdiri dari reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan yang kemudian disajikan dalam diagram batang.

Hasil Penelitian

Kemampuan kerja sama siswa yang diteliti dalam penelitian ini meliputi indikator saling ketergantungan positif, interaksi tatap muka, tanggung jawab individu, hubungan interpersonal, dan proses kelompok. Hasil kemampuan kerja sama siswa diperoleh dalam proses pembelajaran melalui model *Group Investigation* yang mana dilaksanakan dalam 2 siklus.

Tahap pertama dalam siklus I dan II adalah perencanaan yakni penyusunan modul ajar oleh peneliti. Tahap kedua yakni tindakan dimana peneliti melaksanakan KBM menggunakan sesuai langkah model pembelajaran *Group Investigation* yang terdapat di dalam modul ajar. Adapun langkah-langkah pembelajaran *Group Investigation* yakni: (1) Identifikasi topik dan membagi siswa ke dalam kelompok, (2) Merencanakan tugas, (3) Membuat penyelidikan (investigasi), (4) Menyiapkan laporan akhir, (5) Mempresentasikan Tugas Akhir, (6) Evaluasi (Kusumawati, 2013).

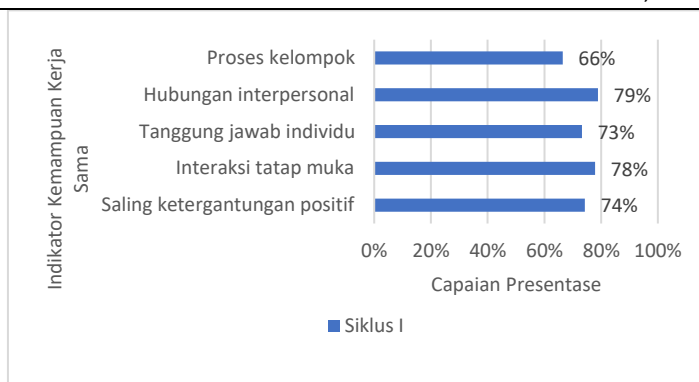
Tahap ketiga yakni observasi dimana peneliti melakukan pengamatan ketika pembelajaran berlangsung menggunakan model *Group Investigation*. Tahap keempat yakni refleksi yang dilakukan oleh peneliti dengan cara peneliti melakukan diskusi dan merefleksi kekurangan selama pembelajaran dan melakukan upaya pembenahan untuk melanjutkan atau tidak melanjutkan siklus. Keempat tahapan tersebut dilaksanakan dalam 2 siklus yakni pada pertemuan 3 dan 4 pada elemen Ekonomi Bisnis dengan tujuan pembelajaran 1.2 Menguraikan model dan pelaku ekonomi.

Hasil penelitian kemampuan kerja sama siswa meliputi indikator saling ketergantungan positif, interaksi tatap muka, tanggung jawab individu, interaksi tatap muka, dan saling ketergantungan positif. Adapun kriteria analisis kemampuan kerja sama siswa tergambar pada Tabel 1.

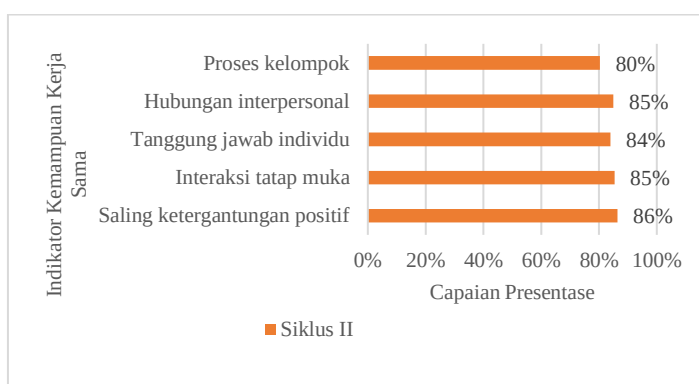
Tabel 1. Kriteria analisis kemampuan kerja sama siswa.

Skor	Kriteria
1	Sangat Baik
2	Baik
3	Cukup Baik
4	Kurang Baik

Tindakan yang dilaksanakan dalam siklus I dan II menghasilkan rata-rata capaian kemampuan kerja sama siswa. Hal tersebut digambarkan dalam diagram batang yang menyajikan data dalam bentuk prosentase. Hasil analisis kemampuan kerja sama siswa pada siklus I dan II disajikan pada Gambar 2 dan 3.



Gambar 2. Capaian Presentase Indikator Kemampuan Kerja sama Siswa pada Siklus I.



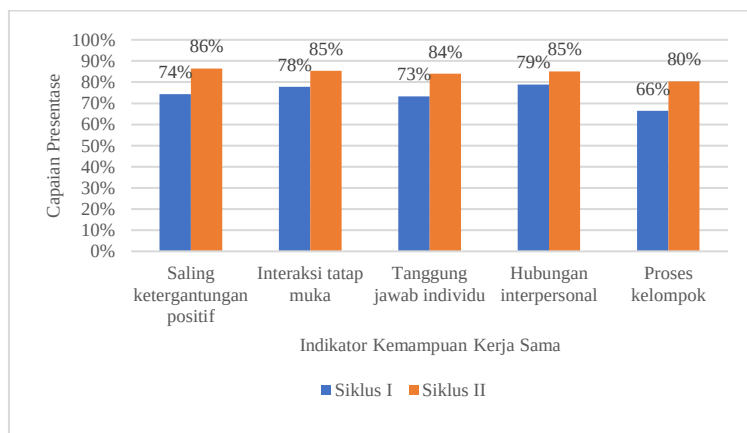
Gambar 3. Capaian Presentase Indikator Kemampuan Kerja sama Siswa pada Siklus II.

Gambar 1 menunjukkan hasil analisis capaian setiap indikator kemampuan kerja sama pada siklus I yang meliputi indikator 1 saling ketergantungan positif sebesar 74,29%, indikator 2 interaksi tatap muka sebesar 77,86%, indikator 3 tanggung jawab individu sebesar 73,21%, indikator 4 hubungan interpersonal sebesar 78,93%, serta indikator 5 proses kelompok sebesar 66,43%. Sedangkan rata-rata peningkatan kemampuan kerja sama siswa untuk seluruh indikator pada siklus I menunjukkan hasil sebesar 74,14%.

Gambar 2 menunjukkan hasil analisis capaian setiap indikator kemampuan kerja sama pada siklus II yang meliputi indikator 1 saling ketergantungan positif sebesar 86,43%, indikator 2 interaksi tatap muka sebesar 85,36%, indikator 3 tanggung jawab individu sebesar 83,93%, indikator 4 hubungan interpersonal sebesar 85%, serta indikator 5 proses

kelompok sebesar 80,36%. Sedangkan rata-rata peningkatan kemampuan kerja sama siswa untuk seluruh indikator pada siklus II menunjukkan hasil sebesar 84,21%.

Perbandingan hasil analisis capaian pada setiap indikator kemampuan kerja sama siswa dari kegiatan siklus I dan siklus II mengalami peningkatan yang berbeda-beda. Ketercapaian setiap indikator kemampuan kerja sama disajikan pada Gambar 4.



Gambar 4. Capaian Presentase Indikator Kemampuan Kerja sama Siswa pada Siklus I dan Siklus II.

Untuk memperjelas gambaran mengenai ketercapaian indikator kemampuan kerja sama serta perbandingan pada siklus I dan siklus II, disajikan data perbandingan peningkatan kemampuan kerja sama yang tergambar dalam Tabel 2.

Tabel 2. Perbandingan peningkatan presentase kemamuan kerja sama siswa.

Indikator	Siklus I		Siklus 2		Peningkatan	
	Rata-Rata Skor	%	Rata-Rata Skor	%	Rata-Rata Skor	%
Saling ketergantungan positif	2,97	74,29%	3,46	86,43%	0,49	12,14%
Interaksi tatap muka	3,11	77,86%	3,41	85,36%	0,30	7,50%
Tanggung jawab individu	2,93	73,21%	3,36	83,93%	0,43	10,71%
Hubungan interpersonal	3,16	78,93%	3,40	85,00%	0,24	6,07%
Proses kelompok	2,66	66,43%	3,21	80,36%	0,56	13,93%
Rata-Rata	2,97	74,14%	3,37	84,21%	0,40	10,07%

Pada indikator 1. Saling ketergantungan positif memiliki persentase sebesar 74,29% pada siklus I dan meningkat sebesar 12,14% pada siklus II menjadi 86,43%. Selanjutnya pada indikator 2. Interaksi tatap muka memiliki persentase sebesar 77,86% pada siklus I dan meningkat sebesar 7,50% pada siklus II menjadi 85,36%. Pada indikator 3. Tanggung jawab individu memiliki persentase sebesar 73,21% pada siklus I dan meningkat sebesar 10,71% pada siklus II menjadi 83,93%. Indikator 4. Hubungan interpersonal memiliki persentase sebesar 78,93% pada siklus I dan meningkat sebesar 6,07% pada siklus II menjadi 85%. Pada indikator 5. Proses kelompok memiliki persentase sebesar 66,43% pada siklus I dan meningkat sebesar 13,93% pada siklus II menjadi 80,36%. Jika dilihat secara keseluruhan, kemampuan kerja sama siswa meningkat dari siklus I sebesar 74,14% ke siklus II sebesar 84,21% dengan rata-rata peningkatan sebesar 10,07%.

Pembahasan

Kerja sama berperan penting untuk mendukung siswa dalam menyelesaikan permasalahan terutama di dalam sebuah kelompok. Di Australia, pengembangan kemampuan kerja tim dinilai memberikan banyak kontribusi terhadap pengembangan pribadi, cara untuk memperluas wawasan, dan peluang untuk meningkatkan jaringan kerja (Sonnenschein, 2020: 9). Kemampuan kerja sama dinilai penting dalam mempersiapkan siswa menghadapi dunia kerja yang tak luput dari adanya komunikasi dan diskusi yang merupakan bagian dari kerja sama itu sendiri. Kemampuan kerja sama yang baik dapat ditumbuhkan dalam setiap diri siswa melalui pembiasaan dalam kegiatan belajar mengajar. Pembiasaan tersebut dapat dibentuk melalui pemilihan model pembelajaran yang tepat.

Model pembelajaran kooperatif tipe *Group Investigation* menyajikan pembelajaran yang berbasis kelompok kecil. Model *Group Investigation* dirancang untuk membantu siswa memiliki rasa tanggung jawab yang baik secara individual maupun kelompok. Siswa dapat bekerja sama dengan teman sebaya dalam berdiskusi dalam menyelesaikan sebuah permasalahan (Vermana & Sylvia, 2019). Hal ini dapat membentuk karakter sosial siswa terutama dalam hal kerja sama dengan orang lain. Sehingga, model pembelajaran *group investigation* menjadi salah satu model pembelajaran yang dapat menyiapkan kemampuan

kerja sama siswa sebagai bentuk persiapan untuk menuju dunia kerja yang dituntut untuk selalu berkerja sama.

Hasil penelitian menunjukkan peningkatan yang bervariasi pada setiap indikator kemampuan kerja sama siswa. Berdasarkan pengamatan yang telah dilaksanakan dalam kedua siklus, dapat diketahui bahwa penerapan model *Group Investigation* dapat meningkatkan kemampuan kerja sama pada siswa kelas XI AKL 1 SMKN 2 Magelang. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Puspitasari, Rinato, & Widoretno (2019) yang menyatakan penerapan model *Group Investigation* dapat meningkatkan keterampilan kerja sama peserta didik dengan peningkatan persentase yang bervariasi pada setiap indikator keterampilan kerja sama. Hal ini juga sejalan dengan hasil penelitian Antika et al. (2022) yang menyatakan adanya perbedaan sikap kerja sama siswa pada kelompok eksperimen yang menerapkan model *Group Investigation* dengan kelompok kontrol yang tidak menerapkan model *Group Investigation*.

Hasil penelitian juga didukung oleh penelitian yang dilakukan oleh Vermana dan Sylvia (2019) yang menunjukkan adanya peningkatan kerja sama siswa pada masing-masing indikator dengan penerapan model *Group Investigation*. Indikator yang mengalami peningkatan tersebut meliputi 5 indikator yang sejalan dengan yang diteliti yakni *positive interdependence* (saling ketergantungan positif), *personal responsibility* (tanggung jawab perseorangan), *face to face promotive interaction* (interaksi promotif), *interpersonal skill* (komunikasi antar anggota), serta *group processing* (pemrosesan kelompok).

Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan pada indikator saling ketergantungan positif. Hal ini didukung oleh penelitian Vermana dan Sylvia (2019) yang menyatakan adanya peningkatan pada indikator saling ketergantungan positif menggunakan model *Group Investigation*. Dari hasil juga menunjukkan peningkatan pada indikator interaksi tatap muka. Hasil tersebut didukung oleh penelitian Najmina (2017) yang menyatakan dengan kerjasama dalam kelompok melalui model *Group Investigation*, siswa dapat memberikan pengalaman, menemukan dan menjelaskan segala hal yang mereka pikirkan dan membuka diri terhadap yang dipikirkan oleh teman mereka.

Penelitian Mas (2019) menyatakan melalui model *Group Investigation*, siswa mampu bekerja sama dengan anggota kelompoknya

serta mampu meningkatkan tanggungjawab individu maupun kelompok. Hal ini mendukung hasil penelitian dimana indikator tanggungjawab individu dan proses kelompok menunjukkan adanya peningkatan. Disamping itu, indikator hubungan interpersonal juga menunjukkan adanya peningkatan dimana hal ini sejalan dengan penelitian Farida et al. (2013) yang menyatakan terdapat peningkatan kemampuan interpersonal siswa melalui penerapan model pembelajaran kooperatif tipe *Group Investigation*.

Kesimpulan

Penerapan model *Group Investigation* dapat meningkatkan kemampuan kerja sama siswa. Dilihat secara keseluruhan, kemampuan kerja sama siswa meningkat dari siklus I sebesar 74,14% ke siklus II sebesar 84,21% dengan rata-rata peningkatan sebesar 10,07%. Indikator saling ketergantungan positif meningkat sebesar 12,14%. Indikator interaksi tatap muka mengalami peningkatan sebesar 7,50%. Indikator tanggung jawab individu meningkat sebesar 10,71%. Indikator hubungan interpersonal meningkat sebesar 6,07%. Sedangkan indikator proses kelompok meningkat sebesar 10,07%. Direkomendasikan agar siswa selalu aktif dalam mengikuti proses pembelajaran guna meningkatkan kemampuan kerja samanya. Guru dapat menerapkan model pembelajaran *Group Investigation* untuk meningkatkan kemampuan kerja sama siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Antika, R., Nurhaedah, N. & Suarlin, S. (2022). The influence of the group investigation (GI) learning model on cooperation attitudes in thematic learning in elementary school students. *Pinisi Journal of Education*, 2(6), 190-205. <https://ojs.unm.ac.id/PJE/article/view/38942/18305>
- Apolonius. (2022). *Pengaruh kemampuan komunikasi dan kerja sama tim terhadap kesiapan kerja siswa di SMK Negeri 1 Mempawah Hulu* [Thesis]. Universitas PGRI Pontianak. <https://digilib.ikipgriptk.ac.id/id/eprint/1284/>
- Astawa, M. M. (2020). *Pengelolaan pembelajaran pada masa BDR, SMK bisa-hebat!* BPMP Provinsi Nusa Tenggara

Barat. <https://bpmptb.kemdikbud.go.id/berita/60/pengelolaan-pembelajaran-pada-masa-bdr-smk-bisa-hebat>

Farida, S. C., Zahra, R., & Ilyas, I. (2013). Penerapan model pembelajaran kooperatif type group investigation dalam upaya meningkatkan kemampuan interpersonal siswa. *EDUCARE: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 11(2), 28–34. <https://jurnal.fkip.unla.ac.id/index.php/educare/article/view/185>

Kusumawati, D. (2013). Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe group investigation (GI) untuk meningkatkan aktivitas belajar akuntansi siswa kelas x akuntansi 1 SMK Muhammadiyah Wonosari tahun ajaran 2012/2013. [Thesis]. Universitas Negeri Yogyakarta. <https://eprints.uny.ac.id/16514/>

Marpaung, M. (2014). Pengaruh kepemimpinan dan team work terhadap kinerja karyawan di Koperasi Sekjen Kemdikbud Senayan Jakarta. *Jurnal Ilmiah Widya*, 2 (1), 33–40. <https://www.academia.edu/30528066/>

Mas, I. E. S. (2019) *Penerapan model pembelajaran group investigation untuk meningkatkan kemampuan mengaransemen lagu pada siswa kelas xi IPA 1 SMA Negeri 1 Bulutaba* [Thesis]. Universitas Negeri Makassar. <https://eprints.unm.ac.id/16461/>

Mustikawati, R. I., Nugroho, M. A., Setyorini, D., Yushita, A. N., & Timur, R. P. (2016). Analisis kebutuhan soft skill dalam mendukung karier alumni akuntansi. *Jurnal Pendidikan Akuntansi Indonesia*, 14(2), 13–20. <https://doi.org/10.21831/jpai.v14i2.12866>

Najmina, N. (2017). Meningkatkan sikap berpikir kritis dan hasil belajar siswa melalui model kooperatif learning tipe group investigation dalam mata pelajaran PPKn. In *Konferensi Nasional Kewarganegaraan III, 11 November 2017*, Yogyakarta, Indonesia (pp. 203–208). <http://eprints.uad.ac.id/id/eprint/9782>

Nurlizawati, N. (2019). Penerapan model pembelajaran tutor teman Sebaya Di SMAN 1 Pasaman. *Jurnal Socius: Journal of Sociology Research and Education*, 6(1), 33–41. <https://doi.org/10.24036/scs.v6i1.127>

- Puapitasari, N. I., Rinanto, Y., & Widoretno, S. (2019). Peningkatan keterampilan kerja sama peserta didik melalui penerapan model group investigation. *Bio-Pedagogi: Jurnal Pembelajaran Biologi*, 8(1), 1-5. <https://doi.org/10.20961/bio-pedagogi.v8i1.35544>
- Sonnenschein, K. (2021). 'It's important for us to know how to do teamwork': Perceptions of Chinese international hospitality students regarding teamwork skills. *Journal of China Tourism Research*, 17(2), 309-322. <https://doi.org/10.1080/19388160.2020.1768191>
- Vermana, D. Y., & Sylvia, I. (2019). Penerapan model group investigation dalam meningkatkan kemampuan kerja sama siswa kelas xi IPS di SMAN 6 Padang. *Jurnal Sikola: Jurnal Kajian Pendidikan dan Pembelajaran*, 1(1), 60-68. <https://doi.org/10.24036/sikola.v1i1.10>

IMPLEMENTASI MANAJEMEN STRATEGIS KEPALA SEKOLAH DALAM MENINGKATKAN KINERJA GURU DI MASA PANDEMI *COVID-19* (SEBUAH STUDI KASUS PEMBELAJARAN DARING DI SDK PENABUR KOTA MODERN, TANGERANG)

[IMPLEMENTATION OF PRINCIPALS' STRATEGIC MANAGEMENT IN IMPROVING TEACHER PERFORMANCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC (A CASE STUDY OF ONLINE LEARNING AT SDK PENABUR KOTA MODERN, TANGERANG)]

Marthynus Agung Murwanto¹⁾, Fransisco Budi Hardiman²⁾

SDK Penabur Kota Modern, Kota Tangerang, Banten¹⁾, Universitas Pelita
Harapan, Semanggi, Jakarta Pusat²⁾

[^{1\)}
martins.agung@gmail.com](mailto:martins.agung@gmail.com), [^{2\)}
fransiscoergosum@gmail.com](mailto:fransiscoergosum@gmail.com)

Abstract

The COVID-19 pandemic has impacted all aspects of life. The impact can be categorized as a crisis. Changes that occurred in the education sector as a result of this crisis changed the system and patterns of learning. Learning in the era of the COVID-19 pandemic is carried out by distance learning or online. This study aims to obtain information about the principal's managerial strategy in improving teacher performance, especially in dealing with changes in the way of learning that occur, the implementation and evaluation of the principal's managerial strategy in online learning activities in times of

crisis. This research uses a qualitative approach with a case study method. For data collection, researchers used interviews, document studies and observation. The results of the study are 4 principal management which includes: planning, implementation, supervision, organization and the seven principles carried out by school principals in dealing with changes in the implementation of learning in schools due to the crisis, including: 1) calm, 2) confident, 3) communication, 4) cooperation, 5) community, 6) concern, 7) financial ability in dealing with crises at school. By implementing the management strategy of the principal, the teacher's performance can be improved. The approach taken by the principal in overcoming the crisis can help improve performance so that services to students and parents can be provided to the maximum.

Keywords: School principal; strategic management; teacher performance and crisis

Abstrak

Pandemi *Covid-19* berdampak pada semua aspek kehidupan. Dampak yang ditimbulkan dapat dikategorikan dengan krisis. Perubahan yang terjadi pada ranah pendidikan akibat krisis ini mengubah sistem dan pola pembelajaran. Pembelajaran pada era pandemi *Covid-19* dilakukan dengan pembelajaran jarak jauh atau online. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui bagaimana strategi manajemen kepala sekolah dapat berkontribusi pada peningkatan kinerja guru di tengah perubahan cara pembelajaran yang signifikan, khususnya dalam implementasi dan evaluasi pembelajaran daring selama masa pandemi *Covid-19*. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus. Untuk pengumpulan data peneliti menggunakan wawancara, studi dokumen dan observasi. Hasil penelitian yaitu empat manajemen strategi Kepala Sekolah yang meliputi: perencanaan, pelaksanaan, pengawasan, pengorganisasian serta tujuh prinsip yang dilakukan kepala sekolah dalam

menghadapi perubahan pelaksanaan pembelajaran di sekolah akibat krisis yang terjadi antara lain: 1) tenang, 2) percaya diri, 3) komunikasi, 4) kerjasama, 5) komunitas, 6) kepedulian, 7) kemampuan finansial dalam menghadapi krisis di sekolah. Pendekatan yang dilakukan Kepala Sekolah dalam mengatasi krisis dapat membantu meningkatkan kinerja guru sehingga pelayanan terhadap peserta didik dan orang tua dapat diberikan dengan maksimal.

Kata kunci: Kepala sekolah; manajemen strategis; kinerja guru dan krisis

Pendahuluan

Pandemi *Covid-19* menyebar ke Indonesia pada pertengahan Maret 2020 dan menimbulkan sebuah krisis pada seluruh aspek kehidupan, salah satunya dalam dunia pendidikan. Dampak yang terjadi adalah diberlakukannya kebijakan penutupan sekolah sementara. Pada masa *Covid-19* budaya belajar mengajar bertransformasi dan harus melakukan penyesuaian agar proses pembelajaran tetap berlangsung. Transformasi atau perubahan yang tak terduga ini mengharuskan pelaksanaan pembelajaran dilakukan secara jarak jauh atau online guna pencegahan penyebaran virus *Covid-19*. Perubahan juga terjadi pada kinerja guru baik dari cara mengajar, administrasi, pemanfaatan media digital, dan kesiapan dalam mengembangkan keterampilan mengajar. Perubahan yang terjadi pada siswa dan orang tua siswa terjadi pada kesiapan dan adaptasi pola pembelajaran baru. Menurut UNESCO (2020) dampak non akademik juga berimbas pada komponen manajemen sekolah yaitu 1) menurunnya kemampuan orang tua siswa dalam pembiayaan sekolah sebagai akibat dari kondisi ekonomi yang melemah, 2) program sekolah yang semula dicanangkan menjadi tidak relevan akibat penutupan sekolah sementara, 3) pemeliharaan sarana dan prasarana sekolah juga menjadi dampak non akademis, 4) mengubah sementara proses layanan untuk menyesuaikan situasi krisis pandemi. Kepala Sekolah dituntut untuk dapat melakukan manajemen strategis terhadap iklim pembelajaran yang terganggu akibat pandemi ini.

Menurut Adijaya (2018), pembelajaran online atau pembelajaran jarak jauh, dipandang sebagai era baru dalam proses pembelajaran, tidak memerlukan pertemuan tatap muka di dalam kelas dan dapat dilakukan dengan cara yang sangat sederhana tergantung koneksi internet. Dengan kondisi tersebut di atas maka kinerja guru sangat diandalkan dalam membantu mensukseskan program pembelajaran di saat krisis akibat pandemi *Covid-19*. Kepala Sekolah berupaya mengatasi perubahan di lingkungan sekolahnya akibat krisis yang diakibatkan oleh pandemi *Covid-19* dengan menyusun manajemen strategi agar peserta didik tetap dapat memperoleh pembelajaran yang maksimal seperti halnya mereka belajar secara langsung di sekolah. Oleh sebab itu perlu adanya peran dari Kepala Sekolah untuk dapat memotivasi dan meningkatkan kinerja guru.

Terdapat permasalahan lain pada pembelajaran daring. Kurangnya pengetahuan teknologi informasi antara siswa dan orang tuanya membuat pembelajaran menjadi sulit dalam pelaksanaannya (Rahmawati, 2023). Perubahan pembelajaran di sekolah juga menyebabkan pemasukan uang sekolah menurun yang diakibatkan banyak orang tua murid yang berhenti bekerja akibat pandemi *Covid-19* (Ashadi, 2022). Program sekolah yang telah disusun dan direncanakan menjadi tidak relevan untuk dilaksanakan pada masa pandemi *Covid-19*. Karena kendala tersebut, pembelajaran menjadi kurang efektif. Studi kasus pada penelitian ini berlokasi di SDK Penabur Kota Modern Kota Tangerang dimana Kepala Sekolah dan tim akademik mempersiapkan peralihan dari pembelajaran tatap muka menjadi pembelajaran daring. Kesiapan dan kecakapan Kepala Sekolah dan guru dalam menghadapi dampak krisis pada pembelajaran merupakan bentuk layanan kepada peserta didik mendapatkan hak untuk mendapatkan pendidikan yang layak.

Dampak dari Pandemi covid- 19 saat ini adalah ketidakpastian, kebingungan, dan keadaan darurat (Insani, 2021). Pendidikan di Indonesia pun menjadi salah satu bidang yang terdampak akibat adanya pandemi covid-19 tersebut (Siahaan, 2020). Salah satu bagian yang paling terdampak adalah kinerja guru, oleh karena itu Kepala sekolah perlu segera memikirkan strategi yang akan dapat membantu guru untuk dapat tetap bekerja dengan kinerja terbaiknya. Kinerja guru menjadi sorotan sebagai imbas dari pandemi dalam kaitannya memberikan layanan bagi siswa. Guru mengalami kesulitan dalam beradaptasi dari pembelajaran

secara langsung menjadi pembelajaran jarak jauh atau online. Guru dituntut menjalankan perubahan yang besar dalam pelaksanaan pembelajaran. Beradaptasi dari pembelajaran secara langsung ke pembelajaran yang berbasis informasi dan teknologi tentu saja berdampak beragam kepada guru.

Berdasarkan wawancara yang dilakukan dengan beberapa guru sebagai responden, guru menjadi tertekan dan konsentrasi kerja menurun yang diakibatkan hampir tidak semua guru memiliki pengalaman dalam pembelajaran jarak jauh serta hambatan dalam penggunaan teknologi informasi. Keterampilan dari Kepala Sekolah untuk menghadapi perubahan dalam pandemi ini khususnya pada kinerja guru menjadi salah satu faktor keberhasilan untuk beradaptasi dengan tatanan baru di dunia pendidikan. Hasil dari wawancara dengan Kepala Sekolah, guru yang tidak memiliki motivasi yang kuat tentu saja akan tertinggal.

Dilihat dari permasalahan diatas, bagaimana manajemen strategis Kepala Sekolah dipersiapkan dan dilaksanakan dalam menghadapi tatanan baru di dunia pendidikan, khususnya dalam meningkatkan kinerja guru, apa yang menjadi pendukung dan penghambat pelaksanaan manajemen strategis Kepala Sekolah dalam meningkatkan kinerja guru dan apa saja pendekatan Kepala Sekolah dalam mendukung adaptasi guru terhadap penyelenggaraan pembelajaran pada masa krisis akibat pandemi *Covid-19* di SDK Penabur Kota Modern akan dijelaskan beserta teori pendukungnya.

Manajemen Strategis dan Krisis

Dalam ilmu manajemen tidak ada suatu pengertian tentang manajemen strategis yang dianggap baku karena cakupannya yang luas. Itulah sebabnya definisi manajemen strategi berkembang tergantung pemahaman atau penafsiran seseorang (Hasbullah, 2016). Meskipun demikian dari berbagai definisi yang diberikan oleh para pakar manajemen dapat ditemukan suatu kesamaan pola pikir, bahwa manajemen strategi adalah suatu seni dan ilmu dari suatu pembuatan (*formulating*), penerapan (*implementing*) dan evaluasi (*evaluating*) keputusan-keputusan strategis antara fungsi-fungsi yang memungkinkan sebuah organisasi mencapai tujuan-tujuan masa datang (Wahyudi dalam Irmayanti dan Wardiah, 2017).

Gaspersz dalam bukunya yang berjudul *Total Quality Management*, mengemukakan bahwa, manajemen pada hakikatnya merupakan suatu proses merencanakan, mengorganisasikan, melaksanakan, memimpin dan mengendalikan usaha para anggota organisasi serta mendayagunakan seluruh sumber-sumber daya organisasi dalam rangka mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Dikatakan suatu proses, karena semua manajer dengan ketangkasan dan keterampilan yang dimilikinya mengusahakan dan mendayagunakan berbagai kegiatan yang saling berkaitan untuk mencapai tujuan. Manajemen kepala sekolah diartikan sebagai proses perencanaan sekolah, mengorganisasikan sekolah, pengarahan dan pengawasan oleh kepala sekolah (Mulyasa, 2007). Menurut Hasibuan (2016) fungsi manajemen dapat dibagi menjadi empat bagian yaitu *planning* (perencanaan), *organizing* (pengorganisasian), *actuating* (pelaksanaan) dan *controlling* (pengawasan).

Pada awalnya pengertian strategi berawal dari kemiliteran yang diartikan sebagai kiat untuk memenangkan sebuah pertempuran yang digunakan oleh jendral-jenderal kemiliteran. Namun pada saat ini pengertian strategi telah digunakan oleh banyak organisasi dengan tidak meninggalkan ide-ide pokok didalamnya dengan menyesuaikan jenis organisasi yang menggunakannya (Sondang, 2012). Menurut Wheelen dan Hunger (2003), strategi merupakan rumusan dari perencanaan yang menyeluruh suatu organisasi dalam mencapai misi dan tujuannya. Dengan strategi yang benar, keunggulan dalam sebuah persaingan akan dimaksimalkan dan meminimalkan keterbatasannya. Berdasarkan konsep-konsep mengenai strategi, maka dapat diambil kesimpulan bahwa strategi adalah sesuatu yang dirancang atau disusun untuk menentukan arah bagi sebuah lembaga pendidikan atau perusahaan dalam mencapai tujuan. Manajemen strategi adalah suatu seni dan ilmu dari pembuatan (*formulating*), pelaksanaan (*implementing*), dan evaluasi (*evaluating*) (Adam 2020).

Manajemen strategi diawali dari kegiatan melakukan penyusunan suatu program, melakukan penerapan program sampai pada pelaksanaan evaluasi program, baik jangka pendek maupun jangka panjang. Dalam bidang pendidikan, manajemen strategi dapat dikonversikan ke dalam satuan pendidikan, karena pendidikan juga merupakan kumpulan dari orang-orang yang tersistem dalam suatu

kegiatan terorganisir dengan tujuan yang jelas berlandaskan pada visi dan misi pendidikan. Memiliki target pekerjaan jangka pendek, menengah dan jangka Panjang membantu untuk mengarahkan upaya dan strategi pengembangan karier secara terencana dan berkelanjutan (Irmayanti dan Wardiah, 2017). Dengan kata lain bahwa strategi dalam manajemen strategis, merupakan keputusan yang diambil oleh pemimpin teratas yaitu kepala sekolah dan dilaksanakan oleh seluruh anggota organisasi untuk mencapai tujuan atau sasaran.

Krisis merupakan kejadian besar dengan hasil yang berpotensi negatif mempengaruhi organisasi, perusahaan atau industri, juga sebagai publik, produk, layanan, atau nama baik (Fearn-Banks dalam Purwaningwulan, 2013). Menurut Luhukay (2008), Krisis dapat terjadi dimana saja dan kapan saja, pada siapa saja. Krisis tidak pernah memandang bulu ataupun pilih-pilih kasih. Krisis bisa datang tanpa menunggu kesiapan kita. Dan ketika krisis yang tidak pernah diperhitungkan terjadi, semua menjadi bingung, tanpa arah, dan kehilangan kendali. Begitu pula dalam suatu perusahaan atau organisasi. Ketika terjadi krisis, maka seluruh aktivitas organisasi bisa menjadi lumpuh. Optimisme dibutuhkan dalam menghadapi krisis yaitu dengan cara menyusun langkah-langkah yang tepat agar dapat keluar dari krisis. Krisis tidak selalu berdampak negatif, tetapi juga dapat memiliki konsekuensi positif. Menurut John Quelch seorang Profesor dari *Business School Harvard University* (2013), seorang pemimpin perlu menerapkan 7 prinsip dalam menghadapi krisis. prinsip-prinsip tersebut adalah: 1) *Calm* (tenang), 2) *Confidence* atau kepercayaan diri, 3) *Communication* atau Komunikasi, 4) *Collaboration* atau kerjasama, 5) *Community* atau Komunitas, 6) *Compassion* atau kepedulian, 7) *Cash* atau uang.

Kepala Sekolah dan Kinerja Guru

Kepala Sekolah bertanggung jawab atas pengelolaan sekolah dan memastikan sekolah berjalan sesuai fungsinya yaitu proses dimana pembelajaran antara guru dengan murid dapat berlangsung khususnya selama pembelajaran *daring* di masa *Covid-19*. Puspitaningtyas (2020) mengatakan bahwa untuk menghadapi perubahan pendidikan di era revolusi pendidikan kepala sekolah dengan kepemimpinannya harus siap membantu membimbing dan meningkatkan pembelajaran guru di

sekolah. Menurut Mulyasa (2013), Kepala Sekolah adalah orang yang bertanggung jawab untuk mengelola dan memberdayakan berbagai kemungkinan masyarakat dan orang tua untuk mencapai visi, misi, dan tujuan sekolah. Kepala Sekolah perlu memiliki keterampilan terkait pengendalian mutu dan pengembangan guru dan sekolah yang menjalankannya secara langsung, terutama ketika tantangan pembelajaran *online* terjadi di masa pandemi *Covid-19*.

Kepala sekolah adalah guru yang mendapat tugas tambahan sebagai kepala sekolah.(Sudarman, 2002). Kepala sekolah adalah seorang tenaga fungsional guru yang diberi tugas untuk memimpin suatu sekolah di mana diselenggarakan proses belajar mengajar, atau tempat di mana terjadi interaksi antara guru yang memberi pelajaran dan murid yang menerima pelajaran (Wahjosumidjo, 2002). Kemampuan yang baik dalam memimpin dapat menentukan peningkatan mutu pembelajaran daring di sekolah. Kepala sekolah menjadi ujung tombak tercapainya tujuan pembelajaran yang baik meskipun dilakukan secara daring.

Kinerja adalah gambaran nyata perilaku setiap orang melalui perannya sebagai karyawan yang berkinerja dalam sebuah organisasi. Menjadi hal penting ketika kinerja menjadi upaya sebuah organisasi dalam mencapai tujuan (Zainal, 2014). Colquitt, Lepine dan Wesson (2015), kinerja berada di bawah kendali karyawan dan memberikan kontribusi baik positif maupun negatif, termasuk perilaku yang menetapkan batas-batas di mana perilaku terkait dengan kinerja atau tidak terkait.

Pada pandemi Covid-19 kinerja guru mengalami perubahan yang sangat signifikan. Perubahan tersebut meliputi perubahan dari pembelajaran tatap muka menjadi Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) yang dilaksanakan secara online. Kinerja Guru bisa diartikan sebagai kemampuan seorang pengajar dalam menjalankan tugasnya pada sekolah dan mendeskripsikan suatu tindakan yang dilakukan seorang pengajar selama aktivitas pembelajaran (Supardi, 2014). Sedangkan, kinerja guru online adalah kemampuan seorang guru untuk menyelesaikan tugas kelas secara *daring* dan bertanggung jawab terhadap siswa di bawah kepemimpinannya dengan meningkatkan hasil belajarnya. Kesimpulan dari uraian di atas bahwa kinerja merupakan pengaplikasian hasil dari kerja dalam melaksanakan tugas sebagai upaya mencapai tujuan. Tujuan dari pembelajaran di masa *Covid-19* ini adalah tersampainya pelajaran dengan maksimal kepada peserta didik

dengan pelaku kinerja adalah guru. Menurut Daryanto (2013) Evaluasi kinerja guru dilakukan berdasarkan kapasitas guru sesuai dengan *home learning*, bimbingan belajar, atau tugas tambahan yang berkaitan dengan fungsi sekolah.

Menurut Susanto (2014) tugas guru meliputi merencanakan pembelajaran, melaksanakan pembelajaran, dan mengevaluasi pembelajaran. Meskipun kinerja guru dipengaruhi oleh berbagai faktor, namun kinerja guru dapat dioptimalkan dan ditingkatkan. Kinerja guru akan optimal jika didukung oleh aspek sekolah, baik Kepala Sekolah, lingkungan sekolah, para guru, maupun staf dan siswa. Soandi (2012) mengemukakan hal yang dapat mempengaruhi kinerja guru, beberapa faktor tersebut antara lain: 1) kepribadian, 2) pertumbuhan, 3) kemampuan mengajar, 4) komunikasi, 5) komunitas, 6) kedisiplinan, 7) kesejahteraan, dan 8) iklim kerja.

Pemberlakuan pembatasan kegiatan masyarakat serta pemberlakuan *social distancing* memaksa pekerja untuk bekerja dari rumah. Di dunia pendidikan, kebijakan belajar dari rumah atau *Homeschooling* juga diterapkan untuk mencegah penularan *Covid-19*. Sekolah ditutup dan pembelajaran *online* akan diluncurkan sebagai gantinya. Tentu hal ini tidak mudah dilakukan oleh semua siswa. Sejauh menyangkut hasil belajar, tentu tidak mudah untuk melihat secara langsung apa yang telah dipelajari siswa di sekolah. Untuk menyediakan *e-learning* diperlukan penelitian alat pembelajaran, bahan kajian dan komunikasi yang baik. Mempersiapkan diri pada sebuah perubahan tidaklah mudah dilakukan baik oleh guru maupun oleh siswa. guru dan para siswa di SDK Penabur Kota Modern sendiri mengalami banyak kesulitan dalam menyesuaikan diri pada perubahan yang terjadi. Baik para guru maupun siswa belum menguasai teknologi yang digunakan dalam Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) yang akan digunakan proses belajar mengajar di SDK Penabur Kota Modern tersebut, dan ini merupakan sebuah kasus yang dapat diamati dan dipelajari tentang bagaimana guru serta siswa di SDK Penabur Kota Modern dapat keluar dari permasalahan tersebut. Guru harus memiliki kompetensi tertentu untuk menunjang keberhasilan akademik siswa di masa pandemi ini (Sudrajat, 2020). Pada dasarnya kinerja guru sangat dipengaruhi oleh banyak faktor yang berbeda, baik internal maupun eksternal. Ini adalah salah satu faktor eksternal yang dihadapi guru, tetapi guru profesional tetap guru dan

harus menggunakan semua keterampilannya untuk mengajar. Media online memiliki pengaruh yang besar terhadap kinerja guru di kelas. Kompetensi guru (*profesionalisme*), penguasaan mata pelajaran, dan sikap guru diuji "kekerasan" di masa pandemi *Covid-19* (Sani, 2020).

Guru harus menciptakan lingkungan belajar yang mendukung untuk membantu siswa memahami apa yang ajarkan. Juga, hubungan interpersonal sangat penting mengingat komunikasi yang baik, suasana yang baik dan lingkungan yang mendukung akan membantu siswa mengasimilasi dan menguasai mata pelajaran. Hubungan interpersonal yang positif dan penuh dukungan berkontribusi pada perkembangan kecerdasan emosional. Dukungan emosional dari guru, bersama dengan model perilaku yang positif, dapat membentuk dasar untuk pengembangan keterampilan emosional siswa (Mubarrok, 2022).

Metode Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di SDK Penabur Kota Modern yang ada di Kota Tangerang dengan metode penelitian kualitatif. Penelitian kualitatif ini bersifat deskriptif dari segi bahasa dan teks yang dapat diamati dari subjek itu sendiri. logika ilmiah digunakan dalam studi dengan pendekatan kualitatif untuk menekankan analisis induktif proses berpikir dalam kaitannya dengan dinamika hubungan antara kejadian yang diamati. Jenis penelitian kualitatif ini dipahami sebagai proses penelitian yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis (Moleong, 2017). Keterlibatan langsung dari sumber-sumber yang diperlukan dalam bentuk wawancara, observasi, dan metode lain yang tersedia membuat masalah yang dihadapi dan kejadian diketahui dari penyelidikan lapangan.

Perubahan pembelajaran di masa krisis yang diakibatkan oleh pandemi *Covid-19* merupakan studi kasus yang dijadikan pendekatan pada penelitian ini. Menurut Arikunto dalam Yutsanan (2021) studi kasus adalah studi deskriptif yang dilakukan secara intensif, rinci, dan mendalam tentang gejala atau peristiwa tertentu dalam pengaturan organisasi. Penelitian ini untuk menjelaskan segala sesuatu yang berkaitan dengan manajemen kepala sekolah dalam krisis untuk meningkatkan kinerja guru saat pembelajaran online di SDK Penabur Kota Modern. Data dikumpulkan dalam bentuk kata-kata, gambar, dokumen

tentang prinsip dan perilaku, kemudian hasil penelitian disajikan dalam bentuk kalimat. Dalam kegiatan dan memperoleh data yang ada di lapangan sehubungan dengan manajemen kepala sekolah dalam meningkatkan kinerja guru SDK Penabur Kota Modern.

Penelitian dilakukan dengan melakukan observasi dan survei sebagai langkah awal penelitian. Dari langkah tersebut didapati hal yang menarik untuk diteliti yakni mengenai manajemen strategis Kepala Sekolah terhadap pembelajaran online dalam meningkatkan kinerja guru di masa pandemi *Covid-19* di SDK Penabur Kota Modern.

Teknik pengumpulan data yang diambil adalah: observasi, wawancara, dan studi dokumen.

Dalam pengujian dipilih metode triangulasi. Menurut Sugiyono (2015) triangulasi uji kredibilitas didefinisikan sebagai penggalian data dari sumber yang berbeda dengan cara yang berbeda dan pada waktu yang berbeda, sebagai berikut: 1) Triangulasi sumber untuk menguji kredibilitas data dilakukan dengan cara mengecek data yang telah diperoleh melalui beberapa sumber. Dari data yang terpercaya dibandingkan antara sumber dari kepala sekolah maupun guru di SDK Penabur Kota Modern, 2) Triangulasi teknik untuk menguji kredibilitas data dilakukan dengan cara mengecek data kepada sumber yang sama dengan teknik yang berbeda. Kejadian yang ada dan berkembang di SDK Penabur Kota Modern dianalisis, dideskripsikan dan disimpulkan sehingga mendapat data yang akurat dan dapat dipertanggung jawabkan, 3) Triangulasi waktu adalah pada waktu yang digunakan dalam penelitian juga berpengaruh pada kredibilitas suatu data. Pengambilan data khususnya wawancara akan lebih baik dilakukan pada saat pagi hari dimana narasumber masih semangat dalam menyampaikan informasi dan sedang tidak dalam keadaan lelah.

Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah 1) Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi data, memusatkan perhatian. 2) Penyajian data dalam penelitian kualitatif dapat berupa uraian singkat, bagan, hubungan antar kategori, bagan alir, dll. 3) Langkah ketiga dalam analisis data kualitatif menurut Milles dan Huberman dalam Sugiyono (2016) penarikan kesimpulan dan verifikasi. Kesimpulan yang ditarik pada tahap awal masih bersifat sementara, namun kesimpulan tersebut dapat dipercaya jika didukung oleh bukti-bukti yang valid dan konsisten.

Dalam menarik dan memvalidasi kesimpulan, peneliti menggunakan bukti-bukti yang diperoleh di lapangan untuk menarik kesimpulan dari penyajian data. Kemudian dilakukan verifikasi melalui penentuan permasalahan tentang manajemen strategis kepala sekolah terhadap pembelajaran online pada masa Pandemi Covid- 19 Di SDK Penabur Kota Modern Kota Tangerang terjawab sesuai dengan data dan permasalahannya. Teknik ini bertujuan untuk menyajikan deskriptif (gambaran) secara sistematis, faktual dan akurat mengenai fakta-fakta, sifat serta hubungan kejadian yang diselidiki.

Hasil Dan Pembahasan

Manajemen Strategis Kepala Sekolah Pada Masa Krisis

Menurut Hasibuan (2016), terdapat Empat faktor penting dalam manajemen yang dapat digunakan dalam manajemen strategis yaitu *planning, organizing, actuating* dan *controlling*. Pada manajemen strategis yang dilakukan oleh Kepala Sekolah SDK Penabur Kota Modern terdapat empat hal penting sebagai upaya memberikan motivasi dan pembinaan terhadap pelaksanaan kinerja guru pada masa krisis akibat pandemi *Covid-19* yaitu: 1) perencanaan yang merupakan kegiatan awal dalam proses manajerial. Merumuskan visi dan misi secara bersama merupakan landasan utama dalam sebuah perencanaan. Visi dan misi dikembangkan dalam penyusunan program kerja. Program kerja merupakan implementasi dari tujuan dan strategi sekolah dalam menghadapi pembelajaran pada masa krisis *Covid-19*. Penyusunan program adalah dengan melakukan pelatihan untuk meningkatkan keterampilan guru dalam menguasai perangkat pengajaran online. Berikutnya adalah menyusun tata tertib sekolah. Tata tertib menjadi panduan untuk bisa melakukan tugas dan kewajiban; 2) pelaksanaan dilakukan untuk pembinaan dan pengembangan kualitas guru. Dalam Pelaksanaan ini Kepala Sekolah mengikutsertakan guru dalam pelatihan profesi, pelatihan keterampilan, *workshop*, dan seminar; 3) pengawasan dalam hal ini adalah melakukan supervisi. Dari hasil supervisi, kepala sekolah dapat melakukan bimbingan untuk memperbaiki kinerja guru dan memberikan pelatihan lanjutan bila diperlukan. Dalam pembelajaran secara online supervisi dapat dilakukan dengan melakukan penilaian

secara langsung secara online atau memutar rekaman video pengajaran yang dilakukan guru; 4) Proses selanjutnya dalam manajemen strategis Kepala Sekolah adalah pengorganisasian. Pengorganisasian yang dilaksanakan oleh kepala sekolah di SDK Penabur Kota Modern adalah dengan menyusun struktur organisasi dan membagi tugas kepada guru sesuai dengan tanggung jawabnya masing-masing.

Kinerja Guru Pada Masa Krisis

Terdapat tiga tugas penting dalam pelaksanaan kinerja guru dalam pembelajaran pada masa krisis akibat pandemi *Covid-19* di SDK Penabur Kota Modern yaitu membuat persiapan mengajar yang disesuaikan dengan pembelajaran online, mengajar secara online, dan melakukan evaluasi. Menurut Susanto (2014), tugas penting pada kinerja guru dimasa krisis meliputi: 1) perencanaan pembelajaran, dengan membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran online yang dibuat secara khusus untuk pembelajaran online di SDK Penabur Kota Modern. Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dibuat terjadwal dan diperiksa oleh Kepala Sekolah.; 2) pelaksanaan pembelajaran online, di SDK Penabur Kota Modern dilakukan dengan media *Zoom*, *Google Classroom*, *Google Form* dan *Moodle*. Salah satu pelaksanaan pembelajaran secara asinkron, siswa mengamati video yang diupload guru di *Google Class*. Dalam pelaksanaan pembelajaran online, ketersediaan jaringan internet sangat diperlukan; dan 3) mengevaluasi pembelajaran, di SDK Penabur Kota Modern adalah untuk mengukur keberhasilan guru dalam mengajar dan keberhasilan anak dalam belajar. Penilaian yang dilakukan guru adalah penilaian pengetahuan dan penilaian keterampilan. Siswa mampu mengikuti pembelajaran dengan metode online. Untuk mengetahui seberapa jauh keberhasilan guru dalam memberikan pembelajaran online dibutuhkan penelitian terpisah.

Faktor Penunjang dan Penghambat Pelaksanaan Manajemen Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Kinerja Guru

Terdapat faktor penunjang dan penghambat dalam pelaksanaan manajerial Kepala Sekolah yang ada di SDK Penabur Kota Modern. Kemampuan guru yang mudah beradaptasi terhadap perubahan cara

mengajar serta sarana dan prasarana yang tersedia cukup lengkap dalam menunjang Pembelajaran Jarak Jauh merupakan penunjang berlangsungnya pembelajaran di SDK Penabur Kota Modern. Menurut Gibson yang dikutip oleh Supardi (2014), menjelaskan bahwa kinerja guru dipengaruhi oleh tiga hal, yaitu pribadi, organisasi dan psikologis. Hal tersebut sejalan dengan hasil dari penelitian ini bahwa yang menjadi faktor penunjang pada pembelajaran di SDK Penabur Kota Modern dilihat dari faktor pribadi yaitu kualifikasi guru yang sesuai, dari faktor psikologis yaitu lingkungan kerja aman dan nyaman, dari faktor organisasi yaitu ketersediaan guru yang memadai. Berdasarkan hasil wawancara yang dilakukan dengan Kepala Sekolah di SDK Penabur Kota Modern terdapat faktor penghambat dalam pelaksanaan manajemen Kepala Sekolah. Faktor penghambat dalam pelaksanaan manajemen Kepala Sekolah di SDK Penabur Kota Modern dari faktor pribadi yaitu tidak adanya keinginan untuk meningkatkan kemampuan dan menerima perubahan khususnya bidang IT. Faktor organisasi yaitu kekompakan tim. Ketidakompakan tim akan menyusahkan anggota yang ada didalamnya bahkan dapat menghambat. Faktor psikologis bisa datang dari komplain orang tua juga menjadi faktor penghambat pelaksanaan manajemen kepala sekolah. Faktor penghambat tersebut tidak boleh tetap menjadi penghambat tapi harus dapat diatasi sehingga menjadi peluang untuk maju.

Pendekatan Manajemen Kepala Sekolah Dengan Adaptasi Guru

Dari hasil wawancara dengan Kepala Sekolah penulis membuat sebuah catatan bahwa dalam pelaksanaan manajemen strategis Kepala Sekolah mengembangkan perencanaan dengan mengidentifikasi orang-orang kunci yang akan melakukan pengukuran, perencanaan dan pelaksanaan dengan regulasi yang ada dan mencari informasi sebanyak mungkin mengenai penanganan krisis.

Kutipan 1:

“Saya tidak dapat bekerja sendiri, maka dari itu saya beserta tim penanggulangan krisis dari yayasan bekerja sama dalam menyusun perencanaan pembelajaran online yang baik serta mencari sebanyak mungkin informasi yang berkaitan dengan penanganan krisis ini” (Iriani, 2021)

Berikutnya yang dilakukan kepala SDK Penabur Kota Modern adalah mengenai kesiapan yaitu dengan memberikan pelatihan kepada guru sebagai tindakan antisipatif terhadap perubahan yang terjadi. Dalam merespon perubahan yang terjadi, Kepala Sekolah mengajak seluruh stakeholder yang terlibat untuk bekerja sama dan mengambil peran agar pembelajaran terwujud. Dalam hal pemulihan dari dampak yang terjadi akibat Covid, Kepala Sekolah bersama-sama dengan guru mengembalikan lingkungan belajar mengajar dengan metode baru yang terus dikembangkan setelah terjadinya pandemi.

Kepala Sekolah menjadi sentral dalam penanganan krisis pendidikan yang ada di lingkup sekolah. Terdapat 7 prinsip yang dapat diambil Kepala Sekolah dalam rangka mendorong adaptasi guru dalam pelaksanaan manajemen Kepala Sekolah. Menurut Quelch (2013) seorang pemimpin perlu menerapkan 7 prinsip dalam menghadapi krisis yaitu yaitu *calm*, *confidence*, *communication*, *collaboration*, *community*, *compassion*, dan *cash*.

Hal tersebut dibuktikan dari hasil penelitian yaitu: 1) *calm*, kepala sekolah bersikap tenang dan tidak panik dalam menghadapi krisis tersebut. Kepala Sekolah dapat mengelola stress dengan baik sehingga tidak panik dalam membuat keputusan; 2) *confidence*, dengan sumber informasi resmi yang terpercaya, kepala sekolah dengan yakin dan percaya diri menyebarkan optimisme kepada warga sekolah, termasuk para guru, berdasarkan update terbaru kebijakan pemerintah dan rekomendasi dari lembaga yang kredibel; 3) *communication*, komunikasi yang mendalam dan sharing informasi dilakukan oleh kepala sekolah untuk memastikan orang tua dan siswa aman. Kepala sekolah melakukan komunikasi yang meliputi lebih dari sekadar kebijakan pemerintah terhadap sekolah. Komunikasi tersebut juga mencakup peraturan sekolah yang terkait dengan protokol kesehatan, informasi terkait pembelajaran, serta pengertian tentang kesehatan fisik dan mental anak saat mereka berada di rumah.

4) *collaboration* yaitu dengan menjalin kerja sama tim yang solid dalam upaya menanggulangi penyebaran virus Covid-19, menjaga koordinasi yang efektif, dan memupuk semangat kerjasama yang kuat; 5) *community*, Kepala Sekolah menanamkan rasa sepenanggungan agar warga sekolah yang tinggal atau bekerja bersama dalam lingkungan sekolahan, memiliki tujuan, nilai-nilai, atau kepentingan yang bersama-

sama diemban, dijaga serta saling bekerja sama menangani permasalahan yang muncul akibat pandemi *Covid-19* dengan cara saling berinteraksi, berbagi, dan mendukung satu sama lain; 6) *compassion*, Covid-19 menyebabkan banyak orang tua siswa yang kehilangan pekerjaannya dan mengalami kesulitan dalam membayar uang sekolah, bahkan ada beberapa yang mengajukan diri mengeluarkan anaknya dari sekolah. Bentuk perhatian sekolah terhadap warga sekolah yang terdampak *Covid-19* adalah salah satunya dengan memberikan subsidi uang sekolah dan pendampingan psikolog; 7) *Cash*, Covid-19 berdampak pada pendapatan orang tua siswa yang akhirnya berdampak juga kepada pemasukan sekolah. Keuangan sekolah diatur terpusat oleh yayasan Penabur. Kepala Sekolah melakukan strategi dengan mengatur pengeluaran sekolah untuk beberapa hal yang penting saja dan melakukan penghematan di bagian tertentu untuk meminimalisir dampak Covid-19 terhadap keuangan sekolah sehingga kepala sekolah tidak harus merumahkan atau memotong honor guru.

Kepala sekolah telah menyusun rencana dan kebijakan yang jelas untuk menghadapi pandemi. Ini mungkin mencakup protokol kesehatan, pedoman pembelajaran jarak jauh, serta strategi komunikasi dengan siswa, orang tua, dan staf. Meski demikian, kebijakan ini perlu terus diperbarui dan disesuaikan dengan situasi yang berubah serta masukan dari semua pemangku kepentingan. Hasil dari evaluasi terhadap guru berupa supervisi yang dilakukan oleh Kepala Sekolah menunjukkan tingkatan kinerja guru di masa pandemi *Covid-19* sempat mengalami penurunan kualitas kinerja pada awal pelaksanaannya namun seiring waktu meningkat karena peran Kepala Sekolah dalam meningkatkan keterampilan guru.

Kepala Sekolah memberikan dorongan dan inspirasi kepada guru-guru agar mereka dapat bekerja dengan lebih baik dan menyesuaikan diri dengan perubahan yang ada. Kepala Sekolah dapat memotivasi guru untuk meningkatkan kinerjanya serta beradaptasi terhadap perubahan yang terjadi. Dari segi pengakuan dan apresiasi, Kepala sekolah bisa memotivasi guru dengan memberikan pengakuan dan apresiasi atas usaha dan prestasi mereka. Penghargaan seperti guru terbaik bulan ini, sertifikat penghargaan, atau sekedar ucapan terima kasih dapat meningkatkan semangat dan kinerja guru. Motivasi dari segi peluang pengembangan profesional dapat berupa menyediakan peluang untuk pengembangan profesional, seperti pelatihan, workshop, dan seminar,

bisa sangat memotivasi guru. Ini menunjukkan bahwa kepala sekolah peduli dengan pertumbuhan karir mereka dan memberikan alat yang mereka butuhkan untuk sukses dalam pekerjaan mereka. Pelaksanaan manajerial Kepala Sekolah yang baik dalam dunia pendidikan akan menghasilkan pelayanan yang terbaik kepada peserta didik sehingga peserta didik mendapatkan pembelajaran dan pendidikan yang layak.

Kesimpulan

Manajemen strategis yang dilakukan oleh Kepala Sekolah selama pandemi Covid-19 pada tahap pertama, perencanaan (planning), Kepala Sekolah mengembangkan visi dan misi menjadi program kerja yang sesuai dengan pembelajaran online. Pada tahap pelaksanaan (actuating), Kepala Sekolah mengembangkan keterampilan guru melalui pelatihan profesi, keterampilan, workshop, dan seminar. Pada tahap pengawasan (controlling), Kepala Sekolah melakukan supervisi untuk memperbaiki kinerja guru. Tahap terakhir, pengorganisasian (organizing), melibatkan pembentukan program kerja guru.

Evaluasi menunjukkan bahwa kinerja guru pada awal pandemi menurun, tetapi kemudian meningkat seiring waktu, dengan seluruh guru akhirnya menguasai keterampilan mengajar jarak jauh. Kepala Sekolah berperan besar dalam meningkatkan keterampilan guru. Kinerja guru meliputi perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran, di mana mereka membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) online. Meskipun awalnya sulit, pelaksanaan pembelajaran online di SDK Penabur Kota Modern menggunakan Zoom, Google Classroom, Google Form, dan Moodle, serta evaluasi menunjukkan keberhasilan guru dalam mengajar dan adaptasi siswa.

Faktor yang mempengaruhi kinerja guru adalah pribadi, organisasi, dan psikologis. Faktor pendukung di SDK Penabur Kota Modern termasuk kualifikasi guru yang sesuai, lingkungan kerja yang aman dan nyaman, serta ketersediaan guru yang memadai. Namun, tantangan seperti ketidakkompakan dan komplain orang tua harus diatasi. Kepala Sekolah membantu guru beradaptasi dengan prinsip-prinsip ketenangan, percaya diri, komunikasi, kerjasama, komunitas, kepedulian, dan manajemen keuangan. Dengan manajemen yang baik,

Kepala Sekolah memotivasi guru untuk meningkatkan kinerja dan beradaptasi dengan perubahan, memberikan pelayanan terbaik kepada siswa sehingga mereka mendapatkan pembelajaran yang layak.

Saran

Berdasarkan kesimpulan yang telah dikemukakan dalam penelitian ini, selanjutnya diajukan saran-saran sebagai berikut:

1. Berikan pelatihan kepada guru tentang manajemen stres dan kesejahteraan mental untuk membantu mereka mengelola beban kerja dan menjaga kesehatan mental.
2. Monitor adaptasi siswa terhadap pembelajaran online dan sediakan dukungan tambahan bagi mereka yang mengalami kesulitan.
3. Lakukan survei kepuasan guru secara berkala untuk mengetahui kebutuhan dan masalah yang mereka hadapi, sehingga dapat diambil tindakan yang tepat.
4. Dorong inovasi dalam metode pengajaran dan penggunaan teknologi, seperti gamifikasi atau pembelajaran berbasis proyek, untuk menjaga motivasi siswa.

DAFTAR REFERENSI

- Adam, B. (2018). Peranan manajemen strategi dan manajemen operasional dalam meningkatkan mutu pendidikan (studi kasus di SMPN 13 Depok, Jabar). *Jurnal Tahdzibi: Manajemen Pendidikan Islam*, 3(2), 57-66. <https://jurnal.umj.ac.id/index.php/Tahdzibi/article/view/8191/4911>
- Adijaya, N., & Santoso, L. P. (2018). Persepsi mahasiswa dalam pembelajaran online. *Wanastra: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 10(2), 105-110. <https://doi.org/10.31294/w.v10i2.3931>
- Ashadi, F. (2022). Dampak penurunan pendapatan orang tua mahasiswa terhadap pembayaran ukt pada masa pandemi covid-19. *Jurnal Pendidikan*, 7(2), 138-145. <https://doi.org/10.26740/jp.v7n2.p138-145>

- Busyra, S., & Sani, L. (2020). Kinerja mengajar dengan sistem work from home (WFH) pada guru di SMK Purnawarman Purwakarta. *Jurnal Pendidikan Islam*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.37542/iq.v3i01.51>
- Colquitt, J. A., Lepine, J. A., & Wesson M. J. (2014). *Organizational behavior: Improving performance and commitment in the workplace* (4th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Danim, S. (2002). *Inovasi pendidikan dalam upaya peningkatan profesionalisme tenaga kependidikan*. Bandung, Indonesia: Pustaka Setia.
- Daryanto, D. (2013). *Standar kompetensi dan penilaian kinerja guru profesional*. Yogyakarta, Indonesia: Gava Media.
- Gaspersz, V. (2003). *Total quality management*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Hasbullah, H. (2016). Manajemen strategi dan mutu terpadu dalam pendidikan. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 3(01), 13-22. <https://ftk.uinbanten.ac.id/journals/index.php/geneologi/article/view/224>
- Hasibuan, M. (2016). *Manajemen sumber daya manusia*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hunger, J. D., & Wheelen, T. L. (2003). *Manajemen strategis*. Yogyakarta, Indonesia: Penerbit Andi.
- Insani, I. L. (2021). Strategi ketahanan informasi melawan “infodemik” di covid-kan rumah sakit saat pandemi covid-19. *Jurnal Lemhannas RI*, 9(1), 125-135. <https://doi.org/10.55960/jlri.v9i1.382>
- Irmayanti, H., & Wardiah, D. (2017). Manajemen strategis kepala sekolah dalam upaya menarik minat calon peserta didik di SMP IT Ar-Ridho Palembang. *Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi*

- Pendidikan (JMKSP), 2(1), 33-45. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v2i1.1152>
- Luhukay, M. S. (2008). Penerapan manajemen krisis di Indonesia: Memotret krisis dalam kacamata public relations. *Jurnal Ilmiah Scriptura*, 2(1), 18-28. <https://doi.org/10.9744/scriptura.2.1.18-28>
- Moleong, L. J. (2017). *Metode penelitian kualitatif*. Bandung, Indonesia: PT. Remaja Rosdakarya.
- Mubarrok, H. (2017). *Ketika guru dan siswa saling bercermin: Kajian refleksi diri membangun motivasi menuju perbaikan diri*. Jakarta: Elex Media Komputindo.
- Mulyasa, E. (2006). *Menjadi kepala sekolah profesional*. Bandung, Indonesia: PT. Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, H. E. (2013). *Manajemen dan kepemimpinan kepala sekolah*. Jakarta: Bumi Aksa.
- Purwaningwulan, M. M. (2013). Public relations dan manajemen krisis. *Majalah Ilmiah UNIKOM*, 11(2), 166-174. <http://jurnal.unikom.ac.id/jurnal/public-relations-dan.3n>
- Puspitaningtyas, I., Imron, A., & Maisyaroh, M. (2020). Upaya kepala sekolah dalam meningkatkan pembelajaran guru di era revolusi industri 4.0. *Jurnal Manajemen dan Supervisi Pendidikan*, 4(3), 165-172. <http://dx.doi.org/10.17977/um025v4i32020p165>
- Quelch, J., & Cannon-Bonventre, K. (2013). Better marketing at the point of purchase advertising. *Harvard Business Review*, 1-4. <https://hbr.org/1983/11/better-marketing-at-the-point-of-purchase>
- Rahmawati, N. (2023). Problematika pembelajaran daring pada siswa kelas III Mi Miftahul Ulum Kejene Randudongkal Kabupaten Pemalang. *Ibtida*, 4(1). <https://doi.org/10.58410/ibtida.v4i1.602>

- Siahaan, M. (2020). Dampak pandemi Covid-19 terhadap dunia pendidikan. *Jurnal Kajian Ilmiah*, 1(1), 73-80. <https://doi.org/10.31599/jki.v1i1.265>
- Soandi, O., & Suherman, A. (2012). *Etika profesi keguruan*. Bandung, Indonesia: Refika Aditama.
- Sondang, P. S. (2012). *Manajemen strategik*. Jakarta: Bumi Aksara, 16.
- Sudrajat, J. (2020). Kompetensi guru di masa pandemi covid-19. *Jurnal Riset Ekonomi dan Bisnis*, 13(1), 100-110. <https://journals.usm.ac.id/index.php/jreb/article/view/2434/1689>
- Sugiyono, S. (2016). *Metode penelitian pendidikan kuantitatif, kualitatif dan R&D*. Bandung, Indonesia: Alfabeta.
- Supardi, S. (2014). *Kinerja guru*. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.
- Susanto, A. (2014). *Teori belajar dan pembelajaran*. Jakarta: Kencana.
- Umam, H. Y. K. (2021). *Upaya kepala sekolah dalam meningkatkan kinerja guru di masa pandemi (studi kasus di SMAN 1 Jenangan)*. [Skripsi]. IAIN: Ponorogo.
- UNESCO. (2020). *Education: From Covid-19 school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Veithzal, R. (2014). *Manajemen sumber daya manusia untuk perusahaan dari teori ke praktik*. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.
- Wahjosumidjo, W. (2002). *Kepemimpinan kepala sekolah: Tinjauan teoritik dan permasalahannya*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Wijaya, H. (2018). *Analisis data kualitatif ilmu pendidikan teologi*. Makassar, Indonesia: Sekolah Tinggi Theologia Jaffray.